



סדרת ניירות מדיניות

**“מפריע לכל הכיתה”: בעיות משמעת בכיתה והקשר שלהן
להישגי התלמידים**

כרמל בלנק ויוסי שביט

נייר מדיניות מס' 2013.10

**“IT DISTURBS THE WHOLE CLASS”
DISCIPLINARY INFRACTIONS IN THE CLASSROOM AND THEIR
RELATION TO PUPIL ACHIEVEMENT**

Carmel Blank and Yossi Shavit

Policy Paper No. 2013.10

*** * ***

הדעות המובאות להלן הן של המחברים ואינן בהכרח משקפות את דעות מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

מותר לצטט קטעי טקסט קצרים – שאינם עולים על שתי פסקאות – ללא הסכמה מפורשת, ובלבד שיינתן אזכור מלא למקור הציטוט.

”מפריע לכל הכיתה”: בעיות משמעת בכיתה והקשר שלהן להישגי התלמידים

כרמל בלנק ויוסי שביט*

תקציר

בשנים האחרונות בעיות המשמעת במערכת החינוך מעסיקות את אנשי האקדמיה ואת קובעי המדיניות, כמו גם הורים ומורים. אף שתלמידים מבלים את עיקר זמנם בתוך כיתות, ולמרות ההנחה כי בעיות משמעת בכיתה מצמצמות את זמן הלמידה ופוגעות בהישגי התלמיד, הנושא טרם נבחן אמפירית. לפיכך, לא ידוע מספיק על הגורמים לבעיות המשמעת ועל השפעתן. מטרת הפרק היא לבחון כיצד מאפיינים שונים של הכיתה ושל בית הספר תורמים לרמת בעיות המשמעת בכיתה, וכיצד הבעיות הללו משפיעות על הישגי התלמידים. המחקר מתבסס על ניתוח רב-רמות המאפשר להתייחס בו זמנית למאפיינים של התלמיד, של הכיתה ושל בית הספר, תוך לקיחה בחשבון של הישגים קודמים של התלמיד. הממצאים מצביעים על כך שיש הבדלים בין כיתות בתוך אותו בית הספר ברמת בעיות המשמעת. הגורמים שתורמים לריבוי בעיות משמעת בכיתה הם יחס לא הוגן של המורים בכיתה והפרות משמעת בבית הספר, ואילו עלייה בהשכלת ההורים הממוצעת בכיתה או שיפור במדיניות אכיפת המשמעת בבית הספר יכולים למתן את הבעיות. כמו כן, נמצא כי לבעיות משמעת בכיתה יש השפעה שלילית מובהקת סטטיסטית על הישגי התלמיד, ללא קשר להתנהגות התלמיד עצמו או להישגיו הקודמים. מכך עולה כי שיפור מדיניות אכיפת המשמעת בבית הספר, לצד שיפור ביחס המורים, יכולים לתרום לצמצום בעיות המשמעת בכיתה, ובכך להביא לשיפור ההישגים.

* כרמל בלנק, עמיתת מחקר בתכנית מדיניות החינוך במרכז טאוב, החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטת תל אביב; פרופ' יוסי שביט, ראש תכנית מדיניות החינוך במרכז טאוב, החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטת תל אביב, נשיא האגודה הסוציולוגית הישראלית.

הפרק מוקדש בהוקרה לדב לאוטמן ז"ל, אשר נושא החינוך היה קרוב ללבו, ומלגתו הנדיבה אפשרה את כתיבת המחקר.

רבעיות משמעות ואלימות במערכת החינוך מעסיקות חוקרים ואנשי חינוך זה זמן רב. עם זאת, נראה כי בשנים האחרונות גוברת הדאגה סביב נושא זה, ולתחושת אבדן הדרך שותפים גם קובעי המדיניות והציבור בכלל, הן בישראל והן בעולם (נחשון-שרון ובלס, 2010; Gregory et al., 2005; Anderson and Kincade, 2005; Kane, 2008; kindiki, 2009; National School Climate Center, 2010; Van de Werfhorst et al., 2012).

ב"דו"ח מצב המדינה 2010" של מרכז טאוב התפרסמו תוצאות מחקר בין-לאומי הקושר את הישגיהם הנמוכים של תלמידי ישראל במבחני TIMSS בשנת 2003 לריבוי בעיות המשמעת בבתי ספר בישראל (שביט ובלנק, 2011). בעקבות מאמרו זה העלתה הח"כ לשעבר ד"ר עינת וילף הצעה לסדר היום במליאת הכנסת, ואמרה כי:

הנושא שאני מבקשת להעלות הוא הקשר בין משמעת ואווירת הלימודים בבית הספר להישגי התלמידים. כבר שנים רבות שאני טוענת שבמקום לחפש את הפתרונות ואת הבעיות בדברים כמו גודל הכיתות, כמו כמה שעות לימוד נותנים, ואפילו ההאשמה הכוללת שיש לפעמים כלפי מורים – הפתרון, והבעיה כמובן, מצויים באווירת הלימודים בבתי הספר.

גדעון סער, שר החינוך דאז, השיב כי:

קידום אקלים בטוח, הגברת המשמעת וצמצום האלימות מוגדרים כאחדים מהיעדים המרכזיים שאותם מקדמת מערכת החינוך בקדנציה הנוכחית [...] אין חולק על חשיבות הנהגת המשמעת בכיתה. כיתה שיש בה הפרעות היא כיתה שלא ניתן ללמוד בה, ומן הסתם הישגי התלמידים בה יהיו בהתאם¹.

דוחות מדיניות בעולם טוענים אף הם כי בעיות משמעת בכיתה מצמצמות את זמן הלמידה עבור כלל התלמידים, וכך פוגעות בהישגיהם (Dinkes et al., 2007; Gottfredson et al. 2000).

האומנם זה נכון? באופן מפתיע, למרות המחקר הנרחב בנושא בעיות משמעת והקשר שלהן להישגי התלמידים, כמעט לא ידוע מה השפעתן של בעיות אלו ברמת הכיתה – אף על פי שרוב תהליך הלמידה מתרחש בכיתות, וקיימים ממצאים

¹ ציטוטיהם של הח"כ לשעבר עינת וילף ושל השר גדעון סער לקוחים ממליאת הכנסת בתאריך 7 בדצמבר 2011.

המעידים על כך שלמאפייני הכיתה יש השפעה רבה יותר על חוויית הלימודים ועל הישגי התלמיד מההשפעה של בית הספר (Hill and Rowe, 1996; Scheerens and Creemers, 1989). עד כה לא ידוע אפילו האם יש הבדלים בין כיתות שונות בתוך אותו בית ספר בהיקף בעיות המשמעת, ואם כן – מה מסביר הבדלים אלו. מטרת הפרק הנוכחי היא לבחון כיצד מאפיינים שונים של הכיתה ושל בית הספר תורמים לרמת בעיות המשמעת בכיתה, וכיצד הבעיות הללו קשורות להישגי התלמידים. המחקר מתבסס על ניתוח רב-רמות המאפשר להתייחס בו זמנית למאפיינים של התלמיד, של הכיתה ושל בית הספר, ולבחון את התרומה הייחודית של כל רמה להישגים (למשל תרומתן של בעיות המשמעת של התלמיד עצמו לעומת ההשפעה של בעיות משמעת בכיתה או בבית הספר). כך מתאפשרת בחינה מקיפה של הנושא מתוך הקשר המתחקה אחר חוויית הלימודים – תלמידים בתוך כיתות בתוך בתי ספר. נוסף לכך, במודל נלקחים בחשבון ההישגים הקודמים של התלמיד, וכך מתאפשר פיקוח מסוים על תהליך הסלקציה שבו מגיעים תלמידים חזקים יחסית לבתי ספר או כיתות בעלי מאפיינים מסוימים, ותלמידים חלשים לבתי ספר או כיתות בעלי מאפיינים אחרים.

1. רקע: ממצאי מחקרים קודמים בנושא משמעת

הגורמים המשפיעים על בעיות המשמעת

ברמת התלמיד, הגורמים הקשורים לרמת בעיות המשמעת הם מגדר, שיוך אתני, מצב סוציו-אקונומי וגיל. מחקרים מצביעים על כך שבנות ממושמעות יותר מבנים ומעורבות פחות בהפרות משמעת ובאלימות (Benbenishty and Astor, 2005; Vaillancourt et al., 2008). כמו כן, ככל שהמצב הסוציו-אקונומי של התלמיד טוב יותר, רמת בעיות המשמעת יורדת (Gregory et al., 2010; Kinsler, 2013). מהגרים ובני קבוצות מיעוט נוטים לרמה גבוהה יותר של בעיות משמעת (Farkas et al. 2002; Shavit and Blank, 2012), אם כי חלק מהמחקרים מעידים על כך שההבדלים נעוצים בעיקר בענישה סלקטיבית מצד המורים ולא בהבדלי התנהגות (Phillips et al., 2008). בעוד שחלק מהמחקרים מצאו כי בכיתות גבוהות יותר פוחתות בעיות המשמעת (לאופר והראל, 2003), אחרים טוענים כי היא דווקא גדלה עם העלייה בגיל או בכיתה (Van de Werfhorst et al., 2012).

עוד נמצא כי הרכב בית הספר קשור לרמת בעיות המשמעת בו: ככל שהמעמד הסוציו-אקונומי עולה כך יורדת רמת בעיות המשמעת, וככל שאחוז המהגרים או התלמידים המשתייכים לקבוצת מיעוט גבוה יותר, יש יותר בעיות משמעת (Barbieri and Scherer, 2012; Coleman and Hoffer, 1987; Khoury-Kassabri et al., 2009). חלק מהמחקרים מעידים על כך שגודל בית הספר תורם לרמת בעיות המשמעת, ואילו אחרים לא מצאו קשר כזה (DiPrete et al. 1981; Khoury-Kassabri et al., 2009). בבתי ספר שמדיניות המשמעת בהם נתפסת כברורה, הוגנת ונאכפת יש פחות בעיות משמעת, וגם תמיכה ויחס הוגן מצד המורים יכולים להפחית את המעורבות בבעיות משמעת ואלים (Arum, 2003; Esposito, 1999; Way, 2011). כפי שצוין קודם, קיימים רק ממצאים מעטים בנוגע למאפייני הכיתה הקשורים לרמת בעיות המשמעת בה. לביא ושלוסר (Lavy and Schlosser, 2007) מצאו כי אחוז גבוה של בנות בשכבה מעלה את ההישג הממוצע של התלמידים וכן מפחית את כמות בעיות המשמעת. לזיר (Lazear, 1999) טוען כי מכיוון שכמעט כל תלמיד מפריע במידה כזו או אחרת, ניתן להניח כי ככל שהכיתה גדולה יותר יהיו יותר בעיות משמעת. עם זאת, הוא לא בחן זאת אמפירית.

הקשר בין בעיות משמעת להישגי התלמידים

לאורך השנים נמצא כי בבתי ספר שהאקלים המשמעת והתנהגות התלמידים בהם היו טובים יותר הישגי התלמידים היו גבוהים יותר, וכי תלמידים ממושמעים יותר הם בעלי הישגים גבוהים יותר (Arum and Velez, 2012; Coleman et al., 1982; Lee and Bryk, 1989). עם זאת, החוקרים חלוקים בדעתם בנוגע לקשר הסיבתי בין משמעת להישגים. בעוד חלקם טוענים כי משמעת היא תנאי ללמידה, ולכן בעיות משמעת יובילו לפגיעה בהישגים, אחרים גורסים דווקא כי הישגים נמוכים מעוררים אצל התלמיד תחושות תסכול וניכור כלפי בית הספר, ואלו באות לידי ביטוי בבעיות משמעת (Jenkins, 1995; Oakes et al., 1992; Simmons and Blyth, 1987; Weinstein, 1989).

נמצא גם כי לאקלים המשמעת בבית הספר ולהפרות המשמעת שבו יכולה להיות השפעה על הישגי התלמיד, ללא קשר להתנהגות התלמיד עצמו (Bulach et al., 1995). הסבר אפשרי לכך הוא שרמות גבוהות של חוסר משמעת שוחקות את המורים, וכן פוגעות בריכוז של כלל התלמידים בבית הספר (Burke and Greenglass, 2000; Gottfredson et al., 1996). נוסף לכך, תפיסות התלמידים לגבי הוגנות אכיפת

המשמעת בבית הספר וכן לגבי הוגנות יחס המורים משפיעות אף הן על הישגיהם (בנבנישתי ואחרים, 2005 ; Arum and Velez, 2012). גם בנושא זה ידוע רק מעט על המתרחש ברמת הכיתה. קארל והוקסטר (Carrell and Hoekstra, 2010) מצאו כי הוספת ילד אחד שיש לו בעיות התנהגות לכיתה הפחיתה את ציוני התלמידים בכמעט שתי עשיריות האחוז. אחרים טענו כי בעיות משמעת גורמות למורים לפתח יחס שלילי כלפי כיתה ספציפית, ויחס זה פוגע בהישגי התלמידים (Hastings and Bham, 2003). המחקר הנוכחי מבקש לבחון כמה שאלות:

1. האם יש הבדלים ברמת בעיות המשמעת בין כיתות שונות באותו בית ספר?
2. אילו מאפיינים של הכיתה ושל בית הספר מסבירים את בעיות המשמעת בכיתה?
3. האם בעיות משמעת בכיתה פוגעות בהישגי התלמידים גם בנטרול השפעתם של בעיות משמעת של התלמיד עצמו, של בעיות המשמעת בבית הספר ושל ההישגים הקודמים של התלמיד?

2. על המחקר

המחקר התבסס על ניתוח מבחני המיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית ספריים), ועל שאלוני האקלים הבית ספרי שמעבירה הרשות הארצית למדידה ולהערכה (ראמ"ה). מבחני המיצ"ב נועדו לבחון את רמת הבקיאיות של תלמידי בתי הספר היסודיים (כיתות ב' וה') וחטיבות הביניים (כיתות ח') בתכנית הלימודים בארבעה מקצועות ליבה: אנגלית, שפת אם, מתמטיקה ומדע וטכנולוגיה. לצורך בניית המדגם חולקו בתי הספר בישראל לארבעה אשכולות שווים בקירוב בגודלם, והרכבו של כל אשכול ייצג את כלל בתי הספר בארץ. שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית מועברים בכל שנה לשניים מתוך ארבעת האשכולות, כלומר בכל שנה נבדקים מחצית מבתי הספר. כל בית ספר בישראל (מלבד אלו של החינוך החרדי) נבחן בבחינת המיצ"ב אחת לשנתיים, בכל פעם בזוג אחר של מקצועות לסירוגין (אנגלית ומדעים או מתמטיקה ושפת אם), כך שבכל שנה נבחנים 25 אחוז מהתלמידים בכל אחד מארבעת המקצועות. כמה חודשים לאחר הבחינה מועברים באותם בתי ספר שאלוני אקלים בית ספרי לתלמידי כיתות ה'–ט'.

נוסף על נתוני המיצ"ב ושאלוני האקלים, המחקר התבסס על קובץ התלמידים של משרד החינוך, הכולל נתוני רקע על התלמידים (השכלת הורים, מוצא וכדומה), וכן על קבצים המספקים מידע על גודל הכיתה, גודל בית הספר, המגזר שהמוסד משתייך אליו ומדד הטיפוח שלו². בעזרת קוד זיהוי ייחודי שנתנה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה לכל תלמיד ולכל בית ספר, מוזגו הקבצים השונים כדי ליצור את בסיס הנתונים למחקר הנוכחי. בקבצים אלו אפשר היה לאתר את התלמידים שהיו בכיתה ח' בשנת 2009 ובכיתה ה' בשנת 2006, וכך התאפשר לבנות נתוני אורך ולמדוד את הישגיו של כל תלמיד בשתי נקודות זמן – בכיתה ה' ובכיתה ח'. עקב שיטת הדגימה הייחודית של המיצ"ב לא לכל התלמידים יש מדידה בשתי נקודות הזמן, אולם היא קיימת עבור כרבע מהתלמידים (כ-10,000 תלמידים בכל שנה) ובדיקות העלו כי אין הבדלים בולטים בין אלו שנמדדו פעמיים לאלו שנמדדו פעם אחת בלבד.

מכיוון שהשאלות בשאלוני האקלים שנוגעות לכיתה, ובכלל זה לבעיות המשמעת בכיתה, עוסקות בכיתות האם בלבד, המחקר מתמקד בהישגי התלמידים בשפת אם (מקצוע שנלמד בכיתות האם, לעומת המקצועות אנגלית ומתמטיקה שנלמדים בהקבצות, ומדעים שנלמדים בחלק מבתי הספר במעבדות).

הניתוח מתמקד בבתי ספר יהודיים בלבד משני טעמים. ראשית, בתי הספר במגזר העברי נבחנו בעברית בעוד שבתי הספר במגזר הערבי נבחנו בערבית, לכן יש בעיה להכליל את שני המגזרים באותו הניתוח. נוסף לכך, ההבדלים הגדולים בין בתי הספר בשני המגזרים ראויים לניתוח נפרד. כמו כן הניתוח הוגבל רק לבתי ספר ממלכתיים, שכן הספרות מעידה על כך שבין בתי ספר דתיים וחילוניים יש הבדלים גדולים בהרכב התלמידים, ברמת בעיות המשמעת ובאופן הטיפול בהן, והבדלים אלו דורשים ניתוח נפרד.

בניתוח העוסק בגורמים המשפיעים על בעיות המשמעת בכיתה נכללות 768 כיתות ח' מ-191 בתי ספר במגזר הממלכתי העברי בשנת 2009. בחלקו השני של הניתוח, העוסק בהשפעת בעיות המשמעת על הישגי התלמיד, המדגם מכיל רק תלמידים בחינוך הממלכתי שנבחנו בעברית ב-2009 ונרשמו הישגיהם ב-2006,

² מדד הטיפוח של שטראוס הוא מדד של משרד החינוך אשר משמש להחלטה על הקצאת משאבים לבתי ספר. המדד מסתמך על פריפריאליות היישוב שבית הספר נמצא בו, על השכלת ההורים והכנסת ההורים הממוצעות ועל אחוז המהגרים מארצות המוגדרות כארצות מצוקה בבית הספר.

כשהיו בכיתה ה'. מדגם זה כולל 2,422 תלמידים, הלומדים ב-181 כיתות ב-64 בתי ספר.

משתני המחקר

מאפייני התלמיד, הכיתה ובית הספר

לגבי התלמידים נבדקו: מגדר, גיל, השכלת הורים ממוצעת (בשנות לימוד), מספר אחים והישגים בעברית בכיתה ה' ובכיתה ח'. כמו כן התבצעה הבחנה בין מי שנולד בישראל למי שלא נולד בישראל. הפרות המשמעת של התלמיד נמדדו בעזרת מספר החיסורים והאיחורים שהיו לתלמיד בחודש האחרון (על סמך דיווח עצמי בשאלוני האקלים).

לגבי הכיתות נבדקו: אחוז הבנות בכיתה, השכלת ההורים הממוצעת, הטרוגניות (לפי סטיית התקן של השכלת ההורים) וגודל. כמו כן נבדקה רמת ההוגנות של המורים המלמדים בכיתה, בעזרת ממוצע כיתתי של מידת ההסכמה עם ההיגדים: "יש בכיתה שלי תלמידים שלא משנה מה הם יעשו, המורים תמיד יתייחסו אליהם לא יפה" ו"יש תלמידים בכיתה שהמורים מעדיפים אותם על פני תלמידים אחרים".

לגבי בית הספר נבדקו: גודל בית הספר ומדד הטיפול.

משתני המשמעת

הפרות משמעת ברמת הכיתה חושבו על פי ממוצע כיתתי של מידת הסכמת התלמידים עם המשפטים: "התלמידים בכיתתי מתייחסים למורים בכבוד", "לעתים קרובות התלמידים עושים רעש ובלגן בכיתה ומפריעים ללמוד", "בכיתה שלי יש תלמידים שמתחצפים למורים" ו"המורים צריכים לחכות הרבה זמן בתחילת השיעור עד שהתלמידים מפסיקים להרעיש".

הפרות משמעת ברמת בית הספר חושבו על פי ממוצע בית ספרי (עבור תלמידי כיתות ז'-ט') של הפרות המשמעת בכיתה, רמת ונדליזם ובריונות בבית הספר (נמדדו לפי מידת ההסכמה עם ההיגדים "בבית הספר יש חבורות של תלמידים המתנהגים באלימות, מציקים לתלמידים אחרים ופוגעים בהם") ורמת הקורבנות של התלמידים (דיווחי התלמידים על תדירות הפעמים שהרביצו להם, קיללו אותם, דחפו אותם או לעגו להם).

מדיניות אכיפת המשמעת בבית הספר חושבה על פי ממוצע בית ספרי של מידת ההסכמה של התלמידים בבית הספר עם המשפטים: "בבית הספר עושים פעילויות

רבות כדי למנוע אלימות וכדי לטפל בה", "בהפסקות תמיד יש מורים בחצר שתפקידם להשגיח שלא תהיה אלימות" ו"כשיש מקרי אלימות בבית הספר המורים יודעים על כך".

כל המשתנים ברמת הכיתה ובית הספר פוקחו גם ברמת התלמיד, כדי להבטיח כי מה שנמדד הוא ההקשר (למשל בעיות המשמעת בכיתה) ולא תפיסתו הסובייקטיבית של התלמיד (למשל תפיסתו בעניין בעיות המשמעת בכיתה).

3. בעיות משמעת בכיתה והשפעתן על רמת הישגים: ממצאים

האם קיימים הבדלים ברמת בעיות המשמעת בין כיתות שונות באותם בתי ספר ?

מכיוון שרוב המחקרים שעסקו במשמעת והישגים התמקדו בתלמידים או בבתי ספר, יש לבחון אם בכלל קיימים הבדלים ברמת בעיות המשמעת בין כיתות שונות בתוך אותו בית ספר, או שמא כל ההבדלים הם בין בתי ספר. ניתוח שונות של הנתונים מלמד שכשני שלישים מההבדלים ברמת המשמעת קשור למאפיינים של כיתה ספציפית (כגון מספר התלמידים בה) ולא למאפייני בית הספר (כגון מספר התלמידים בבית הספר, שהוא קבוע עבור כל הכיתות).

לאור זאת, ההנחה של מרבית המחקרים כי ניתן להתמקד רק ברמת בית הספר ולהתעלם מהבדלים בין כיתות בתוך בית הספר איננה נכונה. נראה כי למאפייני בית הספר אכן יש חלק משמעותי בהסבר בעיות המשמעת בכיתה, אך הבעיות תלויות בעיקר במאפיינים שייחודיים לכל כיתה.

אילו מאפיינים של הכיתה ושל בית הספר מסבירים את בעיות המשמעת בכיתה ?

בניגוד למצופה, לא נמצאו הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית ברמת בעיות המשמעת בכיתה בין בתי ספר השונים בגודלם או בממד הטיפוח שלהם. גם גודל הכיתה או אחוז הבנות מבין כלל התלמידים לא השפיעו על רמת בעיות המשמעת. לעומת זאת, היקף בעיות המשמעת ומדיניות האכיפה בבית הספר אכן משפיעים על בעיות המשמעת בכיתה – ככל שיש יותר בעיות משמעת בבית הספר כך מתרבות גם בעיות המשמעת בכיתה, וככל שמדיניות האכיפה קפדנית יותר כך יורדת כמות בעיות המשמעת בכיתה.

הבדלים ברמת בעיות המשמעת נמצאו גם בין כיתות שהרכבן הסוציו-אקונומי שונה. רמת המשמעת גבוהה יותר בכיתות של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה

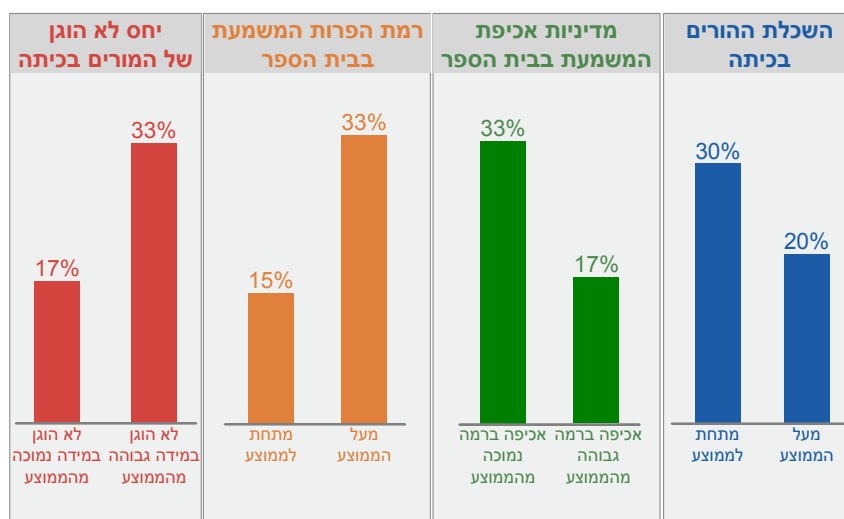
יותר, כלומר שהוריהם משכילים יותר. כשהתלמידים תופסים את יחס המורים כבלתי הוגן יש לכך השפעה הפוכה: ככל שהיחס נתפס כהוגן פחות, כך רמת בעיות המשמעת גבוהה יותר. גם למידת ההטרוגניות של הכיתה יש השפעה חיובית על משמעת: ככל שהכיתה הטרוגנית יותר מבחינת הרקע שהתלמידים מגיעים ממנו, כך יש בה יותר בעיות משמעת.

מתרשים 1³ אפשר ללמוד על ההשפעה שיש למאפייני כיתה ובית ספר שונים על בעיות המשמעת בכיתה. התרשים מציג את אחוז הכיתות הלא-ממושמות (כיתות שנמצאות ברבעון העליון של בעיות המשמעת) בבתי ספר ובכיתות בעלי מאפיינים שונים.

מהתרשים עולה כי בבתי ספר בעלי מדיניות אכיפת משמעת קפדנית יחסית, אחוז הכיתות שאינן ממושמות הוא מחצית משיעורן בבתי ספר בעלי מדיניות אכיפה קפדנית פחות. במקביל לכך, כאשר יחס המורים איננו הוגן שיעור הכיתות שאינן ממושמות כפול מזה שנמצא בכיתות שיחס המורים בהן הוגן.

³ תרשים זה מתבסס על סטטיסטיקה תיאורית בלבד, אך המאפיינים השונים של הכיתות ובתי הספר נמצאו מובהקים גם בניתוח רגרסיה היררכי רב-משתני שבו בוצע פיקוח על מאפייני הכיתה ובית הספר שתוארו למעלה: גודל הכיתה, גודל בית הספר וכדומה.

תרשים 1
שיעור הכיתות הלא-ממושמות*
 מתוך כלל הכיתות שנבדקו



* כיתות הנמצאות ברבעון העליון של דירוג בעיות המשמעת.

מקור: כרמל בלנק ויוסי שביט, מרכז טאוב
 נתונים: ראמ"ה (עיבודי המחברים)

האם בעיות משמעת בכיתה פוגעות בהישגי התלמידים גם כשלוקחים בחשבון את בעיות המשמעת של התלמיד עצמו ואת הישגיו הקודמים?

מהניתוח שנערך במחקר עולה כי כ-80 אחוז מההבדלים בהישגים תלויים במאפייני התלמיד עצמו. רק כעשרה אחוזים מההבדלים בהישגים קשורים למאפייני בית הספר שהתלמיד לומד בו, וכעשרה אחוזים נוספים קשורים למאפייני הכיתה הספציפית שהוא לומד בה.

בחלק זה של המחקר נבדקה השפעתם של מאפיינים בשלוש הרמות – התלמיד, הכיתה ובית הספר – על ציון המיצ"ב של התלמיד בעברית. ברמת התלמיד, הממצאים שעלו מוכרים היטב: הישגי הבנות גבוהים בממוצע מאלו של הבנים,

והישגי התלמיד משתפרים ככל שהשכלת הוריו גבוהה יותר וככל שהישגיו הקודמים גבוהים יותר. ברמת בית הספר, רק לגודל בית הספר נמצאה השפעה על הישגי התלמיד. השפעת גודל בית הספר מוסברת כולה על ידי מידת אכיפת המשמעת: ההשפעה השלילית של בתי ספר גדולים טמונה בכך שיש בהם פחות פיקוח על בעיות אלימות ומשמעת.

הממצא המרכזי במחקר הוא שלבעיות המשמעת בכיתה יש השפעה שלילית מובהקת על הישגי התלמיד, גם בפיקוח על הישגיו הקודמים. במילים אחרות, הישגיהם של תלמידים הלומדים בכיתה שהפרות המשמעת בה מרובות נמוכים יותר מאלו של תלמידים אשר לומדים בכיתות ממושמעות יותר, ללא קשר להתנהגות התלמיד עצמו או להישגיו הקודמים בלימודים.

בניגוד לבעיות המשמעת בכיתה, לגודל הכיתה – כמו גם לאחוז הבנות ולממוצע השכלת ההורים בכיתה – אין השפעה מובהקת על הישגי התלמידים. לא גודל הכיתה הוא הגורם המשפיע על הישגי התלמיד, אלא להפך: תלמידים בעלי הישגים גבוהים מופנים לכיתות גדולות מהממוצע, שבהן השכלת ההורים גבוהה בהשוואה לתלמידים בעלי הישגים נמוכים.^{5,4}

נוסף לבעיות משמעת בכיתה, ההישגים של תלמידים שלחובתם נזקפות הפרות משמעת רבות נמוכים יותר מאלו של תלמידים בעלי התנהגות תקינה. לעומת זאת, אין הבדל בהישגים בין תלמידים הלומדים בבתי ספר בעלי רמת משמעת שונה, או בעלי מדיניות אכיפה שונה. אפשר לראות שהישגי התלמיד בבחינת המיצ"ב בעברית יורדים ככל שהפרות המשמעת שלו עצמו והפרות המשמעת בכיתתו מתרבות (תרשים 2).

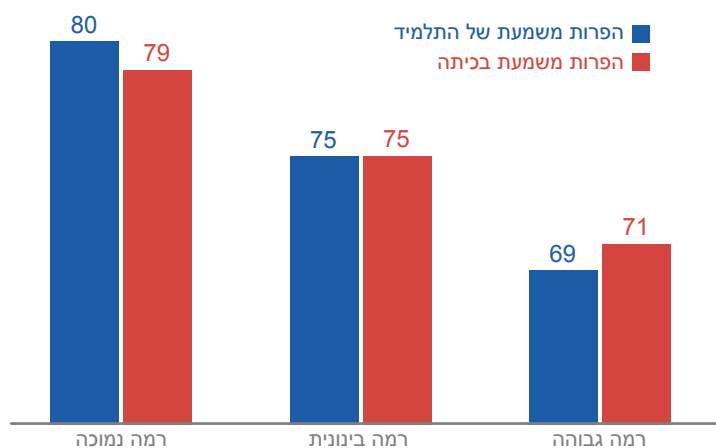
מהתרשים ניתן ללמוד כי ההשפעות של הפרות המשמעת ברמת התלמיד וברמת הכיתה די דומות זו לזו. פער ההישגים בין תלמיד ממושמע במיוחד (שתי סטיות תקן מתחת לממוצע בעיות המשמעת) לתלמיד שאינו ממושמע כלל (שתי סטיות תקן מעל לממוצע) יעמוד על 11 נקודות (ציון של 80.4 לעומת 69.4 בממוצע). לעומת

⁴ עם זאת, יש לזכור כי הדרך לטפל באופן מושלם בהצבה ברירנית של תלמידים בכיתות בעלות מאפיינים שונים היא בעזרת מודל ניסויי, ועל כן ממצאי המחקר אינם מספקים הוכחה חד-משמעית לכך שגודל הכיתה או הרכבה אינם רלוונטיים להישגי התלמיד.

⁵ גם ליחס המורים בכיתה לא הייתה השפעה על הישגי התלמיד. לצד זאת, מעניין לציין כי לאופן הסובייקטיבי שהתלמיד תפס את יחס המורים הייתה השפעה – ככל שהתלמיד תופס את יחס המורים כהוגן פחות, כך הישגיו ייטו להיות נמוכים יותר. עם זאת, קשה לדעת האם יחס שלילי מצד המורים מוביל לירידה בהישגי התלמיד, או שתלמידים בעלי הישגים נמוכים תופסים את יחס המורים בכיתה כהוגן פחות.

זאת, פער ההישגים בין תלמיד הלומד בכיתה ממושמעת במיוחד לכזה הלומד בכיתה שאינה ממושמעת כלל יעמוד על 8.4 נקודות (79.1 לעומת 70.7, בהתאמה).

תרשים 2
ציון המיצ"ב בעברית ורמת המשמעת*



* ההבדלים בהפרות המשמעת נמדדו במונחים של סטיות תקן, החל משתי סטיות תקן מתחת לממוצע (של התלמיד או בכיתה) ועד לשתי סטיות תקן מעל הממוצע.

מקור: כרמל בלנק ויוסי שביט, מרכז טאוב
נתונים: ראמ"ה (עיבודי המחברים)

4. סיכום ומסקנות

בשנים האחרונות זוכה נושא המשמעת בבתי ספר לתשומת לב רבה הן מצד אנשי האקדמיה והן מצד הציבור הכללי. קובעי מדיניות בישראל ובעולם מחפשים אחר דרכים לשפר את אקלים המשמעת בבתי ספר ולצמצם את אירועי האלימות והפרות המשמעת, כדי לאפשר סביבת למידה טובה יותר ולשפר את הישגי התלמידים. מחקרים מצאו קשרים בין מאפייני התלמיד ומאפייני בית הספר לבעיות משמעת

ולהישגים, אך רק מעטים מהם התמקדו בכיתה כיחידת ניתוח, אף על פי שהתלמיד מבלה בה את רוב זמן הלימודים. הפרק הנוכחי מציע ניתוח המביא בחשבון את רמת התלמיד ואת רמת בית הספר, אך מתמקד ברמת הכיתה ובוחר הן את המאפיינים המשפיעים על בעיות המשמעת בכיתה והן את תרומתן להישגי התלמיד. הפרק עסק בשלוש שאלות מחקר מרכזיות. השאלה הראשונה הייתה האם קיימים הבדלים בין כיתות בתוך אותו בית ספר ברמת בעיות המשמעת, ונמצא כי התשובה חיובית. כשני שלישים מההבדלים בין כיתות בבעיות משמעת קשורים למאפייני הכיתה – כגון הרכב הכיתה או הוגנות המורים המלמדים בה – ולא למאפייני בית הספר, ולכן נראה כי בחינת מאפייני בית הספר לבדה אינה מספיקה כדי להסביר את רמת המשמעת בכיתות.

שאלת המחקר השנייה הייתה אילו מאפיינים של כיתה ושל בית ספר מסבירים את בעיות המשמעת בכיתה. נראה כי רמת המשמעת בבית הספר ויחס הוגן של המורים בכיתה, כמו גם מדיניות אכיפה קפדנית בבית הספר, יכולים לשפר את המשמעת בכיתה. כמו כן, בכיתות שהתלמידים בהן מגיעים מרקע סוציו-אקונומי חזק יותר, יש פחות בעיות משמעת.

בתשובה לשאלת המחקר השלישית, נראה כי בעיות המשמעת בכיתה פוגעות בהישגי התלמיד גם כאשר נלקחות בחשבון בעיות משמעת של התלמיד עצמו ובעיות המשמעת בבית הספר, וכן הישגיו הקודמים.

חשוב לציין כי מבין שלל מאפייני הכיתה ובית הספר שנבדקו, רק לבעיות משמעת בכיתה נמצאה השפעה מובהקת סטטיסטית על הישגי התלמיד. נראה כי ההתעלמות מרמת הכיתה במרבית המחקרים מקשה על הבנת הקשר המורכב בין מאפיינים מוסדיים של בית הספר, מאפייני הכיתות, בעיות משמעת והישגי התלמיד.

אם כן, נראה שהנחתם של קובעי המדיניות כי קשה ללמוד בכיתה שיש בה בעיות משמעת נכונה. רמה גבוהה של בעיות משמעת פוגעת בהישגי התלמידים ללא קשר להתנהגותם, והפער הצפוי בהישגים בין תלמיד שלומד בכיתה ממושמעת לכהן שלומד בכיתה שאיננה ממושמעת הוא בערך עשר נקודות – כמעט כמו הפער בין תלמיד שנעדר מבית הספר ומאחר לשיעורים פעמים רבות לתלמיד שלא עושה זאת כלל. חשוב גם לזכור כי בעיות משמעת בכיתה אינן משפיעות רק על הישגים; הן עשויות להשפיע על כלל תהליך הלמידה, על רווחתו הנפשית של התלמיד ועל הקשר שלו עם המורים. משתנים אלו לא נבדקו במחקר זה, אך כדאי לתת עליהם את הדעת במחקרים עתידיים שיתמקדו ברמת הכיתה.

ממצא מרכזי של המחקר, שיכול לסייע לקובעי המדיניות בשיפור האקלים המשמעותי בכיתות, הוא שמדיניות המשמעת והאכיפה בבית הספר, וכן יחס המורים, יכולים להשפיע על רמת המשמעת בכיתה. לפיכך, הדרכות וכלים שיעזרו למורים ולבתי ספר להתמודד עם בעיות המשמעת ולאכוף את כללי ההתנהגות באופן הוגן יכולים לתרום לאקלים משמעותי חיובי יותר, ובכך לתרום גם לשיפור הישגי התלמידים.

מקורות

- בנבנישתי, רמי, מונה חורי-כסאברי ורון א' אסטור (2005), **הקשר בין אקלים בין ספרי, אלימות והישגים לימודיים כפי שנמדדו על ידי המיצ"ב – דו"ח מחקר**, בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית.
- דברי הכנסת (2011), **הישיבה המאתיים-ותשעים-ושלוש של הכנסת השמונה-עשרה**, חוברת ו'.
- לאופר, אביטל והראל-פיש יוסי (2003), "הקשר בין תפיסות בית ספריות לבין מעורבות תלמידים בבריונות, קטטות ונשיאת נשק", **מגמות**, מב, מס' 3, עמ' 437-459.
- נחשון-שרון, דלית ונחום בלס (2010), "הסקר החברתי 2010", נייר מדיניות מס' 2011.14, מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית.
- שביט, יוסי וכרמל בלנק (2011), **משמעת בית-ספרית והישגים לימודיים בישראל**, נייר מדיניות מס' 2011.11, מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- Anderson, Cynthia M. and Donald Kincaid (2005), "Applying Behavior Analysis to School Violence and Discipline Problems: Schoolwide Positive Behavior Support," *The Behavior Analyst*, 28, No. 1, pp. 49-63.
- Arum, Richard (2003), *Judging School Discipline: The Crisis of Moral Authority*, Harvard University Press.
- Arum, Richard and Melissa Velez (2012), "Class and Racial Differences in U.S. School Disciplinary Environments," in Arum, Richard and Melissa Velez (eds.), *Improving Learning Environments – School Discipline and Student Achievement in Comparative Perspective*, Stanford University Press, pp. 278-330.
- Barbieri, Paolo and Stefani Scherer (2012), "School Discipline, Performance, and the Presence of Immigrants in Italian Schools," in Arum, Richard and Melissa Velez (eds.), *Improving Learning Environments – School Discipline and Student Achievement in Comparative Perspective*, Stanford University Press, pp. 137-162.

- Benbenishty, Rami and Ron Avi Astor (2005), *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*, Oxford University Press.
- Bulach, Cletus R., Bobby Malone, and Christy Castleman (1995), "Investigation of Variables Related to Students Achievement," *Mid-Western Educational Researcher*, 8, No. 2, pp. 23-29.
- Burke, Ronald J. and Esther R. Greenglass (1996), "Work Stress, Social Support, Psychological Burnout and Emotional and Physical Well-Being Among Teachers," *Psychology, Health and Medicine*, 1, No. 2.
- Carrell, Scott and Mark L. Hoekstra (2010), "Externalities in the Classroom: How Children Exposed to Domestic Violence Affect Everyone's Kids," *American Economic Journal: Applied Economics*, 2, No. 1.
- Coleman, James S. and Thomas Hoffer (1987), *Public and Private Schools: The Impact of Communities*, Basic Books.
- Coleman, James S., Thomas Hoffer, and Sally Kilgore (1982), *High School Achievement: Public, Catholic, and Private Schools Compared*, Basic Books.
- Dinkes, Rachel, Emily Forrest Cataldi, and Wendy Lin-Kelly (2007), *Indicators of School Crime and Safety: 2007*, NCES 2008-021/NCJ 219553, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs and U.S. Department of Justice.
- DiPrete, Thomas A., Chandra Muller, and Nora Cate Schaeffer (1981), *Discipline and Order in American High Schools*, National Center for Educational Statistics.
- Esposito, Cynthia (1999), "Learning in Urban Blight: School Climate and Its Effect on the School Performance of Urban, Minority, Low-Income Children," *School Psychology Review*, 28, pp. 365-377.
- Farkas, George, Christy Lleras, and Steve Maczuga (2002), "Does Oppositional Culture Exist in Minority and Poverty Peer Groups?" *American Sociological Review*, 67, No. 1, pp. 148-155.

- Gottfredson, Gary D., Denise C. Gottfredson, Ellen R. Czeh, David Cantor, Scott B. Crosse, and Irene Hantman (2000), *National Study of Delinquency Prevention in Schools - Chapter 6: School-level Correlates of Implementation Quality, Final Report*, Gottfredson Associates, Inc.
- Gregory, Anne, Russell J. Skiba, and Pedro A. Noguera (2010), "The Achievement Gap and the Discipline Gap: Two Sides of the Same Coin?" *Educational Researcher*, 39, No. 1, pp. 59-68.
- Hastings, Richard P. and Mohammed S. Bham (2003), "The Relationship Between Student Behavior Patterns and Teacher Burnout," *School Psychology International*, 24, pp. 115-127.
- Hill, Peter W. and Kenneth J. Rowe (1996), "Multilevel Modeling in School Effectiveness Research," *School Effectiveness and School Improvement*, 7, pp. 1-34.
- Jenkins, Patricia H. (1995), "School Delinquency and School Commitment," *Sociology of Education*, 68, pp. 221-239.
- Kane, June (2008), *Daphne Booklets: Issues and Experiences in Combating Violence Against Children, Young People and Women*, in collaboration with the Daphne Programme Management Team of the European Commission.
- Kindiki, Jonah Nyaga (2009), "Effectiveness of Communication on Students Discipline in Secondary Schools in Kenya," *Educational Research and Review*, 4, No. 5, pp. 252-259.
- Kinsler, Josh (2013), "School Discipline: A Source or Salve for the Racial Achievement Gap?" *International Economic Review*, 54, No. 1, pp. 355-383.
- Khoury-Kassabri, Mona, Ron Avi Astor, and Rami Benbenishty (2009), "Middle Eastern Adolescents' Perpetration of School Violence Against Peers and Teachers: A Cross-Cultural and Ecological Analysis," *Journal of Interpersonal Violence*, 24, No. 1, pp. 159-182.
- Lavy, Victor and Analia Schlosser (2007), *Mechanisms and Impacts of Gender Peer Effects at School*, NBER Working Paper No. 13292, National Bureau of Economic Research.

- Lazear, Edward P. (1999), *Educational Production*, Working Paper 7349, National Bureau of Economic Research.
- Lee, Valerie E. and Anthony S. Bryk (1989), "A Multilevel Model of the Social Distribution of High School Achievement," *Sociology of Education*, 62, No. 3, pp. 172-192.
- National School Climate Center (NSCC) (2010), *School Climate*, viewed March 2010 from: www.schoolclimate.org/climate.
- Oakes, Jeannie, Adam Gamoran, and Reba N. Page, (1992), "Curriculum Differentiation: Opportunities, Outcomes, and Meanings," in Jackson, Philip W. (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, MacMillan, pp. 570-608.
- Phillips, Meredith (2008), "Culture and Stalled Progress in Narrowing the Black-White Test Score Gap," in Magnuson, Katherine and Jane Waldfogel (eds.), *Steady Gains and Stalled Progress: Inequality and the Black-White Test Score Gap*, Russell Sage Foundation.
- Public Agenda (2004), *Teaching Interrupted: Do Discipline Policies in Today's Public Schools Foster the Common Good?* viewed April 5, 2012 from: publicagenda.org.
- Scheerens, Jaap and Bert P. M. Creemers (1989), "Conceptualizing School Effectiveness," *International Journal of Educational Research*, 7, pp. 691-706.
- Simmons, Roberta G. and Dale A. Blyth (1987), *Moving into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context*, Aldine Transaction.
- Shavit, Yossi and Carmel Blank (2012), "School Discipline and Achievement in Israel," in Richard Arum and Melissa Velez (eds.), *Improving Learning Environments – School Discipline and Student Achievement in Comparative Perspective*, Stanford University Press, pp. 104-136.
- Vaillancourt, Tracy, Patricia McDougall, Shelley Hymel, Amanda Krygsman, Jessie Miller, Kelley Stiver, and Clinton Davis (2008), "Bullying: Are Researchers and Children/Youth Talking About the Same Thing?" *International Journal of Behavior*, 32, pp. 486-495.

- Van de Werfhorst, Herman G., Machteld Bergstra, and René Veenstra (2012), "School Disciplinary Climate, Behavioral Problems, and Academic Achievement in the Netherlands," in Arum, Richard and Melissa Velez (eds.), *Improving Learning Environments – School Discipline and Student Achievement in Comparative Perspective*, Stanford University Press, pp. 196-221.
- Way, Sandra M. (2011), "School Discipline and Disruptive Classroom Behavior: The Moderating Effects of Student Perceptions," *The Sociological Quarterly*, 52, No. 3, pp. 346-375.
- Weinstein, Rhona S. (1989), "Perceptions of Classroom Processes and Student Motivation: Children's Views of Self-Fulfilling Prophecies," in Ames, Carole and Russell Ames (eds.), *Research on Motivation in Education: Goals and Cognitions*, Vol. 3. Academic Press, pp. 13-44.