



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 6 מאי 2016

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**עמדות מורים חדשים וותיקים כלפי פנייה לעזרה
בהתמודדות עם בעיות התנהגות בכיתה**

חגית ענבר-פירסט

עמדות מורים* חדשים וותיקים כלפי פנייה לעזרה בהתמודדות עם בעיות התנהגות בכיתה

חגית ענבר-פירסט¹

תקציר

התמודדות עם בעיות התנהגות של תלמידים היא גורם לחץ המשפיע על תפקוד מורים בכיתה. מטרת מחקר זה היא לבדוק עמדות של מורים כלפי פנייה לעזרה או הימנעות מפנייה. הנחת המחקר הייתה שישנם משתנים אישיותיים רבים אשר משפיעים על העמדות. פותח מודל תאורטי רב-משתנים לזיהוי החזאים המנבאים עמדות שונות כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה. המדגם כלל שתי קבוצות של מורות עם ותק נמוך (1-3 שנים) ועם ותק גבוה, אשר מילאו שאלוני דיווח עצמי. באמצעות עיבודים סטטיסטיים שונים זוהו שתי עמדות כלפי פנייה לעזרה ושתי עמדות להימנעות מפנייה, ומתוכן אפשר ללמוד שעל נותן העזרה מוטלת האחריות לזהות את המניעים הפנימיים לפנייה לעזרה או לאי-פנייה, ולפתח דרכי תמיכה הולמות. המחקר עשוי להאיר את עיניהם של העוסקים בהכשרה להוראה באשר להעצמת יכולתם של מתכשרים בהוראה להתמודד עם בעיות התנהגות. תאריכים: ותק בהוראה, פנייה לעזרה, הימנעות מפנייה לעזרה, מטרות מוטיבציוניות, תאוריות פנימיות, תפיסות מסוגלות, בעיות התנהגות

מבוא

סוגיית הפנייה לעזרה במקצועות התמיכה באנשים בתחומים שונים (הוראה, פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית וכיוצא באלה) זוכה כיום למחקר הולך ומתרחב (Norman & Rosvall, 1994). בעבר, בקשת עזרה נתפסה כדפוס התנהגות שלילי שמשדר אי-אדפטיביות, פסיביות וחוסר אונים. לפני כשני עשורים, החלו חוקרים להעריך דפוסי חיפוש אחר עזרה כהתנהגות מורכבת, שאינה בהכרח התנהגות תלוית, אלא להפך, משקפת דפוס התנהגות אקטיבי, אדפטיבי והישגי (Nelson-Le Gall, 1985). הערכת דפוסי חיפוש אחר עזרה כהתנהגות אדפטיבית או בלתי אדפטיבית תלויה בסיטואציה, בהקשר החברתי ובתרבות (Ryan et al., 2005). נושא הפנייה לעזרה רלוונטי מאוד לעבודתנו במערכת החינוך, בין היתר בשל הדרישה ממורים להתמודד עם בעיות התנהגות וקשיים לימודיים של תלמידים בכיתה ולהביא לצמצום בתדירותם ובעוצמתם.

למה אנו מתכוונים בעת שימוש במושג "בעיות התנהגות"?

יש קושי להגדיר בעיות התנהגות, מכיוון שהגדרת המושג תלויה בהקשר תרבותי-סביבתי (Watkins & Wagner, 2000), בגיל ההתפתחותי של התלמידים ונורמות התנהגות (גל, 2001). בעיית התנהגות איננה מוגדרת רק על פי ההתנהגות הספציפית של תלמיד, אלא גם על פי הדרך שבה המורה תופס אותה ומגיב אליה (יריב, 1999). כללית, מדובר בהתנהגויות שמחבלות ביכולת של המורה לנהל, לשמור ולהשיג תהליך של למידה בכיתה (Turnuklu & Galton, 2001). מורים מעידים על כך שהם נאלצים להתייחס לבעיות התנהגות 87 פעמים בממוצע ביום עבודה אחד, או כ-16,000 פעמים בשנת לימודים (גל, 2001). ההתמודדות עם בעיות התנהגות הוא אחד מגורמי השחיקה המרכזיים בקרב מורים (פרידמן ולוטן, 1987; פרידמן ופארבר, 1992; פריצקר וחקן, 2010). לחיזוק יכולתם של המורים להתמודד עם קשיים אלה, פותח בבתי הספר מערך תומך פורמלי ומקצועי של יועצים חינוכיים, פסיכולוגיים, מדרכי תמיכה יישוביים (מת"י) או אזוריים (מת"א), שעזרת שילוב, השתלמויות מוסדיות ועוד.

* הערה לשונית: המונחים 'מורים' ו'מורות' חוזרים לאורך המאמר. בהצגת הנתונים מצוי המונח 'מורות' מאחר שהן היו כ-97% מהמדגם.
1 ד"ר חגית ענבר-פירסט, ראש התוכנית (בשיתוף) לתואר שני בשילוב תלמידים עם ליקויי למידה ועם קשיי התנהגות, יועצת חינוכית, מרצה ומדריכה פדגוגית במסלול לחינוך מיוחד במכללה לחינוך ע"ש דויד ילין.

ממצאים מראים ש-19% מהפניות לבקשת עזרה נוגעים בסוגיות הקשורות להתמודדות עם קשיים לימודיים והתנהגותיים של תלמידים ספציפיים בכיתה; 16% מהפניות נוגעות לסוגיות אדמיניסטרציה ומדיניות ו-15% ללחץ זמן (Hsu, 2005). השכיחות הנמוכה לפנייה לעזרה בקרב מורים מעלה את השאלה מה מניע אותם להיעזר במערכת התמיכה הזאת, ולחילופין להימנע מלקבל את עזרתה (Gonzalez, et al., 2004).

נוכח ריבוי התלונות של מורים על הקשיים בהתמודדות עם בעיות התנהגות בכיתה (Fields, 1986; Lawrence & Steed, 2001; Romi & Freund, 1999; Turnuklu & Galton, 2001) עולה הצורך לבחון את עמדותיהם של מורים כלפי פנייה לעזרה בבעיות אלו.

בשנים האחרונות נערכו בארץ מחקרים לבדיקת הגורמים המשפיעים כללית על עמדותיהם של מורים כלפי פנייה לעזרה בעבודתם (Butler, 2007; Butler & Shibaz, 2008), אולם שאלת העמדות כלפי פנייה לעזרה לצורך התמודדות עם בעיות התנהגות נבדקה לראשונה במחקרה של ענבר-פירסט (2010, 2013). במאמר זה מושוות עמדות מורים חדשים וותיקים כלפי פנייה לעזרה בהתמודדות עם בעיות התנהגות בכיתה. ספרות המחקר מצביעה על כך שבשתי קבוצות אלו יש תחושת לחץ שפוגעת באיכות העבודה, אך מקורות הלחץ הם שונים כפי שיפורט להלן.

גורמי לחץ בקרב מורים חדשים

נמצא ששלוש שנות ההוראה הראשונות הן שנים קריטיות באשר לזהות המקצועית של המורה ולתחושותיו כלפי המקצוע (Chester & Beaudin, 1996; Legette et al., 2005; Soodak & Podell, 1997). למורים המתחילים יש ציפיות להכרה מקצועית-ציבורית (כבוד והערכה למקצוע ההוראה), לקבלת תמיכה מעמיתים, מנהל והורים, ולכך שעבודת ההוראה תשמש בסיס לחיזוק האני המקצועי שלהם (פרידמן, 2005). בתי הספר מצפים מהמורים החדשים לתפקד כמו המורים הוותיקים (מלאת, 2001), למרות היתקלותם בקשיים רבים ובהם ניהול כיתה, התמודדות עם בעיות התנהגות, עבודה עם מספר תלמידים גדול, הוראה בכית ספר חדש, טיפול בקונפליקטים עם עמיתים, עם תלמידים ועם הוריהם, ניהול מחויבויות ביצועיות ועבודה על פי מטרות דידקטיות-פדגוגיות (Legette et al., 2005).

אפשר לכנות את שנות ההוראה הראשונות כתקופה של הצפה רגשית (פריצקר וחן, 2010). תחושת בדידות עולה עקב היציאה מהחממה המוכרת והתומכת במוסדות ההכשרה לבין הכניסה לארגון חדש ואחר. נוסף על כך, עולה השאלה איזה סטטוס יצרו לעצמם המורים החדשים, למשל, האם "ראש קטן" או "ראש גדול"? (מלאת, 2001). תחושת אכזבה עולה עקב הצורך להתמודד עם הפער בין התאוריות שנלמדו בשלבי ההכשרה לבין מה שקורה בפועל בכיתה (שגיא ורגב, 2002). תחושת עומס עולה מכיוון שעל מורים אלה מוטלת האחריות ללמוד לראשונה תחומי דעת חדשים בעבורם, להכין מערכי שיעור ועזרים דידקטיים מתאימים, לנסח עבודות לכיתה ולבית, לבנות מבחנים וכדומה, וכל זאת נוסף למטלות השוטפות של בית הספר.

תחושת לחץ עולה עקב הצורך לקבל בכל רגע ורגע החלטות מידיות, והמורים חסרי הניסיון אינם בטוחים בתהליכי פתרון הבעיות שהם מפעילים. מורים חדשים מוצאים עצמם פעמים רבות במצב של קונפליקט פנימי או חיצוני. קונפליקט פנימי נובע מהמתח שבין המישור האישי והמישור המקצועי, כמו בין קריירה מקצועית לחיים האישיים או בין "האני המאמין החינוכי" לבין המציאות. קונפליקט חיצוני נובע ממתחים בין המורה לבין המערכת הארגונית – הנהלה, קולגות, הורים ותלמידים (פריצקר וחן, 2010; Liston et al., 2006). נוסף על כך, עולות שאלות לגבי הדימוי המקצועי של המורה – האם תפקידו הוא יותר בתחום הסוציאליזציה ואקולטורציה, או שמא תפקידו העיקרי הוא לפתח את אישיותו של הלומד – אינדיווידואציה (לם, 1973)?

נוכח זאת, יש המתייחסים לשנים הראשונות בהוראה כאל תקופה של "הלם מציאות" (פריצקר וחן, 2010; שגיא ורגב, 2002). הראיה לכך היא ששיעורי הנשירה מהמקצוע בראשית הדרך הם גבוהים.

שיעורי הנשירה מהוראה גבוהים במיוחד (בין 20% ל-30%) בחמש השנים הראשונות לעיסוק במקצוע (Darling-Hammond, 2006; Ingersoll & Smith, 2003; ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015). יש הטוענים, שעיך הנשירה מתרחש כבר בשלוש השנים הראשונות ומגיע לכ-33% (Legette et al., 2005), ובשנים הרביעית והחמישית שיעור זה יורד בהדרגה (Boe et al., 2008).

כדי לצמצם את תחושת ה"לם המציאות", מציעים שגיארוב (2002) לערוך את המעבר ממוסדות ההכשרה אל השטח בצורה הדרגתית. במחקר שערכו סמית ואינגרול (Smith & Ingersoll, 2004) בקרב 3,235 מורים בשנתם הראשונה, נמצא כי מורים שהשתתפו בתכניות התמחות נטו פחות לעזוב את ההוראה. מחקר אחר הראה, ש-15% מהמורים המתחילים שהשתתפו בתכנית התמחות נשארו במקצוע, לעומת 29% שלא השתתפו בתכנית ועזבו את ההוראה במהלך חמש השנים הראשונות (Henke et al., 2000).

דרלינג-המונד (Darling-Hammond, 2006) הדגישה את הצורך לספק למורים החדשים חוויות הצלחה אשר בונות את תפיסת המסוגלות. לדוגמה, תכנית הכשרה של מורים בהתמודדות עם אירועי אלימות בבתי הספר הביאו לעליה בתפיסת המסוגלות של המשתתפים, דבר שיש בו יכולת להשפיע על התמודדות אפקטיביות (Sela-Shayovitz, 2009). כלומר, מתן סיוע ותמיכה ממקורות עזרה שונים, כמו מאמנים פורמליים ובלתי-פורמליים, עמיתים, חברים ובני משפחה (Legette et al., 2005) יכולים לשמש גורם ממתן לתחושת ה"לם המציאות". מתוך המחקר אפשר ללמוד, שתמיכתו של המנהל הממונה היא משאב משמעותי בעבור המורים החדשים (Skaalvik & Skaalvik, 2010). נמצא, שסגנון ניהול דמוקרטי, זמינות גבוהה, התחשבות בצרכים אישיים וסיוע במידת הצורך הפחיתו את שיעורי הנשירה בקרב מורים עם 4-6 שנות ותק (Swars et al., 2009). דוגמה נוספת למקור תמיכה פורמלי קיים בתוך רפורמת 'אופק חדש'. בהתאם להנחיות, כל מורה מתחיל מקבל ליווי במשך השנתיים הראשונות להוראה ממורה ותיק בבית הספר, אשר משמש בעבורו כמקור תמיכה (חוזר מנכ"ל, תשע"ה). כפי שעולה מתוך מחקרם של ברגר ותורן (2010), הקושי הוא שמורים מלווים אינם רואים עצמם אחראיים למניעת נשירה של המורים המתחילים ואינם מפגינים מעורבות פעילה בנושא. נמצא שלעתים נושא הנשירה אינו עולה בצורה יזומה בין המורים המלווים למורים המתחילים. כאשר הנושא עולה ביניהם, המורים המלווים מדווחים על היעדר יכולת לזהות כוונות לנשירה מהוראה בקרב המורים המתחילים, וגם על חשש לעסוק בנושא זה (ברגר ותורן, שם).

גורמי לחץ בקרב מורים ותיקים

תחושת שחיקה נפוצה בקרב מורים ותיקים. שחיקה (Burnout) פירושה דעיכה, ולדעת פינס (1984), כדי שתהיה דעיכה חייבת להיות "אש" לפני כן. המורים המועדים ביותר להישחק הם דווקא אלה הנלהבים, בעלי היוזמה, הרוח החלוצית והמרץ, שרוצים לזוּם ומלאים בלהט וברגש. שחיקה באה לידי ביטוי בתשישות נפשית שמתפתחת באיטיות, לאחר סדרת ניסיונות בלתי מוצלחים להתגבר על מצבי לחץ שליליים (פרידמן ולוטן, 1987).

התופעות המתלוות לשחיקה הן אובדן עניין ואי-שביעות רצון בעבודה, ירידה באיכות הביצוע ותחושות של לחץ. כל אלה עלולים לבוא לידי ביטוי בזלזול, בגישה צינית כלפי העבודה בבית הספר כללית, וכלפי התלמידים ספציפית, בהיעדרויות מהעבודה ובפרישה מוקדמת (פרידמן ולוטן, 1987; פרידמן ופארבר, 1992). נוסף על כך, לשחיקה ישנה השפעה על עמדותיהם של מורים ותיקים לגבי מגוון נושאים חינוכיים. לדוגמה, נמצא שיש להם עמדות שליליות כלפי שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות (רוזן, 2007). מגמת שילוב ילדים אלה במערכת הרגילה החלה עם החלת "חוק חינוך מיוחד התשמ"ח-1988", תיקון 7 לחוק ("חוק השילוב", 2002) ורוח ועדת דורנר (2009). בהקשר זה מעניין הממצא שבניגוד למורים חדשים, דווקא המורים הוותיקים רואים בשילוב גורם המשפיע על האקלים הכיתתי לחיוב. כלומר, עקרונית הם רואים בשילוב מגמה חיובית, אולם "לא בבית ספרנו" (קליפלד, 2003).

בבדיקת הקשר בין ותק בהוראה ומוטיבציה להשתתפות בהשתלמויות נמצא שמורים ותיקים משתתפים פחות בהשתלמויות שאינן קשורות לעבודתם בצורה ישירה (רוזן, 2007), דבר המונע מהם הרחבת אופקים, ובדיעבד יש לו גם

השפעה על איכות ההוראה. בתחום הפנייה לעזרה נמצא שמורים ותיקים מחזיקים בעמדות שליליות יותר כלפי הצוות הבין-מקצועי (למשל יועצות ופסיכולוגיות חינוכיות) כמקור לעזרה מאשר מורים בעלי ותק נמוך (Dean, 1980). מחקרים מראים שכללית במהלך 15 השנים הראשונות להוראה, תחושת השחיקה עולה. לאחר מכן מתחילה תקופה של ירידה הדרגתית בתחושת השחיקה (אנטמן ושירום, 1987). אולם, לקראת סוף הקריירה תחושת השחיקה גוברת (Soodak & Podell, 1996). עם זאת, יש לסייג ולהדגיש שמורים בעלי ותק רב, העובדים בבית ספר שנעים להם בו, מעידים על רמת שחיקה נמוכה (רוזן 2007). מכאן שצמצום שחיקה אפשרי בסביבת עבודה מטיבה. על פי פינס (1984), סביבת עבודה מטיבה מאופיינת על ידי ארבעה גורמים:

- תנאים פיזיים – נגישות, נוחות, שקט;
- מעמד ותפקיד בארגון – הגדרות תפקיד ברורות, מעורבות בתהליכי קבלת החלטות;
- מרכיב פסיכולוגי – תחושת עצמאות, תחושת כוח, גיוון בעבודה, מקום לביטוי עצמי;
- יחסים חברתיים – יחסי עבודה טובים, תקשורת פתוחה, שיתוף, עזרה.

כאן נחשף המתח שבין ההכרה בצורך במתן תמיכה למורים בעלי ותק רב לשם צמצום תחושת השחיקה, ובין אי-נכונותם להסתייע בגורמי התמיכה השונים משום עמדתם השלילית כלפי פנייה לעזרה.

לסיכום אפשר לומר שבקרב מורים חדשים הנשירה היא תוצר של תהליכי קליטה לקויים, אשר אינם מזמנים תנאים מיטביים להתמודדות עם ההצפה הרגשית והלם המציאות הכרוכים בדרישות התפקיד. גם מורים ותיקים נושרים ממערכת החינוך, אך לרוב הדבר קשור בתחושות מעמיקות של שחיקה מקצועית ורגשית. בשני המקרים נוצר מצב של תפקוד לא יעיל (ארכיב-אלישיב וצימרמן, 2015). הן מורים חדשים והן מורים ותיקים זקוקים למערך תמיכה חברתי ומקצועי כדי להתמודד עם גורמי הלחץ הסובייקטיביים והאובייקטיביים המקשים על תפקודם. מכאן עולה השאלה, מה צריך להשתנות כדי שהמורים אכן יסתייעו במערכות התמיכה? התשובה לשאלה זו היא מורכבת, ומחייבת הסתכלות מורכבת. משום כך, לצורך מחקר זה פותח מודל תאורטי רב-ממדי, שמטרתו לחשוף את המניעים הפנימיים של מורים חדשים וותיקים לגבי עמדותיהם כלפי פנייה לעזרה.

תאוריות פסיכולוגיות העומדות בבסיס מודל תאורטי-אינטגרטיבי

המודל התאורטי-אינטגרטיבי המוצג בהמשך מתבסס על אינטגרציה בין שתי תאוריות פסיכולוגיות: תפיסות פנימיות ומסוגלות עצמית. שתי תאוריות אלה משמשות בסיס לבחינת מטרות מוטיבציוניות המעצבות את העמדות כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה. יש לציין שהקשר בין תפיסות פנימיות, מסוגלות עצמית, מטרות מוטיבציוניות ועמדות כלפי פנייה לעזרה, נחקר עד כה בהקשר האקדמי בלבד בקרב תלמידים (Butler, 2007; Butler & Neuman, 1995; Skaalvik & Skaalvik, 2013) ובקרב מורים (Butler, 1993; Butler & Neuman, 1995; Skaalvik & Skaalvik, 2013). להלן פירוט מרכיבי המודל התאורטי. (Shibaz, 2008; Nitsche et al., 2011; Jones et al., 2012).

תאוריות פנימיות

התאוריות הפנימיות (Implicit Theory) מדברות על קיומן של שתי תפיסות דיכוטומיות של אנשים לגבי יכולתם. ישנם אנשים בעלי תפיסת יכולת פנימית קבועה (entity theory), אשר מתייחסת אל היכולת כמהות יציבה, מובנית באישיות, מולדת, בלתי נשלטת ובלתי ניתנת לשינוי. לעומתה, קיימת תפיסת יכולת פנימית משתנה (incremental theory), שמתייחסת אל היכולת כמהות גמישה, נשלטת, נלמדת, ניתנת לפיתוח באמצעות רכישת אסטרטגיות התמודדות חדשות, דרך השקעת מאמץ וקבלת הדרכה (Davis et al., 2011; Dweck, 2000; Jones, et al., 2012). אנשים שונים תופסים את יכולותיהם כקבועות כמשתנות בתחומים שונים (Dweck, 2008).

השפעתן של התאוריות הפנימיות נבדקה בהקשרים שונים: הישגיים לימודיים (Davis, et al., 2011; Dweck & Leggett, 2000), אינטליגנציה (Jones et al., 2012), הצלחה בבחינות (McGregor & Elliot, 2002), רמת העניין במטלה לימודית (Barron & Harackiewicz, 2001), יחסים בין-אישיים (Kammrath & Dweck, 2006), חשיבה יצירתית (Runco & Johnson, 2002), שפיטה מוסרית וחשיבה סטריאוטיפית (Levy et al., 1998), התמודדות עם חרדה (Reich & Arkin, 2006), התמודדות עם קונפליקטים (Kammrath & Dweck, 2006) ותחומי ספורט (Skjesol & Halvari, 2005). המחקר המוצג בזה, שהתמקד בהשפעת התאוריות הפנימיות על עמדות מורים כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה בהתמודדות עם בעיות התנהגות, הוא מחקר ראשוני מסוגו.

תפיסת מסוגלות

התאוריה על תפיסת מסוגלות (Self-Efficacy Theory) מתייחסת לאמונת הפרט באשר ליכולתו לגייס משאבים קוגניטיביים, מוטיבציוניים ודרכי פעולה מקדמות להתמודדות (Bandura, 1977; Chan, 2008; Tschannen-Moran et al., 1998). בספרות המחקר מבחינים בין ממדי מסוגלות שונים אצל מורים ובהם מסוגלות בניהול כיתה, מסוגלות קולקטיבית, מסוגלות עצמית, תוצאות מסוגלות ומסוגלות הוראה (פרידמן ווקס, 2000; De la Torre Cruz & Arias, 2000; Sela-Shayoviz, 2009; Woolfolk & Hoy, 1990).

תפיסת רמת מסוגלות המורה משפיעה על בחירת האסטרטגיות להתמודדותו הן עם קשיים לימודיים (Chan, 1993; Guskey & Passaeo, 2008), הן עם בעיות התנהגות (Chan, 2008; Woolfolk & Hoy, 1990). נראה, כי מורים בעלי תפיסת מסוגלות גבוהה בטוחים יותר בשיטות ניהול הכיתה שהם מפעילים, מאוימים פחות מבעיות ההתנהגות ומתייחסים אליהן בחומרה פחותה (Chan, 2008), ויש להם נכונות גבוהה להתמודד איתן. לעומתם, מורים בעלי תפיסת מסוגלות נמוכה נוטים להשמיע יותר ביקורת כלפי התלמידים ולהיות סובלניים פחות כלפי בעיות ההתנהגות (Gibson & Dembo, 1984). ניסיון פעיל בהתמודדות עם בעיות התנהגות מעלה את תפיסת המסוגלות, ועל כן למורים ותיקים תפיסת מסוגלות ספציפית להתמודדות עם בעיות התנהגות גבוהה יותר מאשר למורים חדשים (De la Torre Cruz & Arias, 2007). כללית, בקרב מורים בבתי הספר היסודיים ישנה מגמת ירידה בתפיסת המסוגלות במהלך השנים הראשונות לעבודתם בבית הספר, אך לאחר מכן היא עולה בהדרגה (Soodak & Podell, 1996).

למורים בעלי תפיסת מסוגלות גבוהה יש מוטיבציה להתמודד עם קשיים, לפנות לעזרה לצורך הרחבת אסטרטגיות ההתמודדות שלהם, להשתתף בהשתלמויות, ליישם רעיונות ודרכי פעולה חדשים (Coladarsi, 1992). למשל, השוואה מגדרית מגלה שתפיסת מסוגלות גבוהה בקרב מורים נטעה בהם את הביטחון לפנות לעזרה, בעוד שבקרב מורות תפיסת מסוגלות גבוהה גרמה להן שלא לפנות לעזרה, מתוך חשש לפגיעה בדימוי העצמי שלהן (Tamura & Ishikuma, 2002), או מתוך העדפה להתמודד עצמאית עם בעיות (Tschannen-Moran et al., 1998). מורים ומורות בעלי תפיסת מסוגלות נמוכה מעדיפים להימנע מבקשת עזרה. אם הם מבקשים עזרה, יהיה זה כדי למצוא פתרון מידי, כדי לסיים מהירות את ההתמודדות עם הקושי (Karabenick, 2004).

על פי המודל התאורטי שלפנינו, קישור בין תפיסת מסוגלות ותאוריות פנימיות מעלה תמונה מורכבת לגבי הצלכות בין ארבעת מרכיבי היכולת: יכולת פנימית קבועה מול יכולת פנימית משתנה, ותפיסת מסוגלות גבוהה מול תפיסת מסוגלות נמוכה (Bandura & Dweck, 1985; Dweck, 2000; Wood & Bandura, 1989). לדוגמה, מורים בעלי תפיסת יכולת פנימית משתנה ומסוגלות גבוהה לא יחששו להתמודד עם קשיים וללמוד מהם. גם מורים בעלי תפיסת מסוגלות נמוכה, אך בעלי תפיסת יכולת פנימית משתנה, יתמידו בהתמודדות עם קשיים מתוך אמונה שהדבר ישפר את יכולותיהם בעתיד. לחילופין, מורים בעלי תפיסת יכולת פנימית קבועה ומסוגלות נמוכה, יחששו מהתמודדות עם קשיים מכיוון שהם אינם מאמינים ביכולותיהם. הן התאוריות הפנימיות והן תפיסת המסוגלות עומדות בבסיס המטרות המוטיבציוניות (Motivational Goals) אשר מכוונות את הפרט לעבר מטרה.

מטרות מוטיבציוניות

יש הבחנה דיכוטומית בין שני סוגים של מכוונות למטרות מוטיבציוניות (Harackiewicz, et al., 2002): בעלי תפיסת יכולת פנימית משתנה יהיו מכוונים למטרת למידה (mastery goal, task involvement, learning goals), בעוד אנשים בעלי תפיסת יכולת פנימית קבועה יהיו מכוונים למטרת יכולת (performance goals, ability goal, ego involvement). כך, מורים בעלי מכוונות למטרת למידה ישאפו להתפתחות עצמית, וישפרו מיומנויות כדי לפתח מומחיות ושליטה תוך מודעות לכך שקשיים הם חלק טבעי בתהליך. על כן, הם יתמקדו בתהליכי למידה ללא קשר לתפיסת המסוגלות שלהם, מתוך האמונה שיכולתם ניתנת לשינוי ולפיתוח. לעומתם, מורים בעלי מכוונות למטרת יכולת, עוסקים בהערכת יכולתם ביחס לסביבה ובהשוואה חברתית, והיא זו המניעה את דרך התמודדותם עם קשיים. מכאן יוצא שאם תפיסת המסוגלות שלהם גבוהה הם יתמידו בהתמודדות, ואם תפיסת המסוגלות שלהם נמוכה הם ימנעו מהתמודדות ומלמידה (Dweck, 2000; Molden & Dweck, 2000; Nicholls, 1984; Nitsche et al, 2012).

מתוך כך, אפשר להבחין בין שני סוגי מכוונות מנוגדים באשר למטרת יכולת: התקרבות (ability approach) והימנעות (ability avoidance). מורים בעלי מכוונות למטרת יכולת-התקרבות (המבוססת על תפיסות יכולת פנימית קבועה ומסוגלות גבוהה) שואפים להפגין את יכולתם הטובה ביחס לאחרים. הם בוחרים במטלות קשות ומגלים מוטיבציה רבה כל עוד הם חווים הצלחה, ואף מתמידים בהתמודדות בעקבות כישלון. בהמשך, מורים אלו יכוננו כמכוונים למטרת הפגנת יכולת גבוהה. לעומתם, מורים המכוונים למטרת יכולת-הימנעות (המבוססת על תפיסות יכולת פנימית קבועה ומסוגלות נמוכה) עושים מאמץ להסתיר כישלונות. הם שואפים להפחית סיכונים לכישלון בעזרת אסטרטגיות עוקפות מאמץ, למשל, באמצעות בחירת מטלות קלות שההצלחה בהן מובטחת, או נמנעים מהתמודדות עתידית עם מטלות שלהערכתם הן קשות בעבורם (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996).

בהמשך, מורים אלה יכוננו כמכוונים למטרת הסתרת יכולת נמוכה. ייתכן, שמורים אלה ישאפו להפחתת עומס עבודה (work avoidance), ויפסיקו להשקיע מאמץ בביצוע המטלה עד למצב של אי-התמודדות מוחלטת. מורים אלה מאופיינים בתפיסת מסוגלות ומוטיבציה נמוכות, חרדה מפני התמודדות עם מטלות (Skaalvik, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013), התייחסות אל עבודתם כחסרת משמעות, תחושת חוסר יכולת ביחס לאחרים ונטייה לייחס את כישלונותיהם והצלחותיהם לגורמים חיצוניים (Seifert & O'Keefe, 2001).

נדגיש, שהקשר בין התאוריות הפנימיות למטרות המוטיבציוניות הוא אומנם חזק, אך אינו משקף דו-קוטביות בהכרח. דוויק ולג'ט (Dweck & Leggett, 2000) מצאו שב-81.8% מהמקרים תפיסת יכולת פנימית קבועה מנבאת מכוונות למטרת יכולת, וב-18.2% מהמקרים היא מנבאת מכוונות למטרת למידה. לעומת זאת, ב-60.9% מהמקרים תפיסת יכולת פנימית משתנה מנבאת מכוונות למטרת למידה וב-39.1% מהמקרים היא מנבאת מכוונות למטרת יכולת.

דבר נוסף, נמצא קשר רקורסיבי בין תפיסת מסוגלות ומטרות מוטיבציוניות: תפיסת מסוגלות גבוהה מובילה לקביעת מטרות מוטיבציוניות מאתגרות (כמו מטרת למידה או הפגנת יכולת טובה), והשגת המטרות מובילה לעליה בתפיסת המסוגלות. לעומת זאת, תפיסת מסוגלות נמוכה ופחד מכישלון, באים לידי ביטוי במכוונות להסתרת יכולת ולהימנעות מהתמודדות (Hsieh et al., 2007).

מכאן עולה השאלה, כיצד תאוריות פנימיות, תפיסת מסוגלות ומטרות מוטיבציוניות מנבאות עמדות כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה? תחילה יש להבחין בין סוגים שונים של עמדות אלו.

עמדות כלפי פנייה לעזרה או הימנעות מפנייה

בספרות המחקר מבחינים בין שני סוגי פנייה לעזרה: פנייה אינסטרומנטלית ופנייה מנהלית (Butler, 1993; Butler & Neuman, 1995; Karabenick, 2004; Nelson-Le Gal, 1990). הפנייה האינסטרומנטלית (instrumental help seeking goal) מכוונת להפחתת הצורך בבקשת עזרה בעתיד, ובאה לידי ביטוי למשל בבקשת הסבר, הדרכה, כיוון או אסטרטגיית עבודה (Butler & Neuman, 1995; Karabenick, 2004). מורים בעלי אוריינטציה

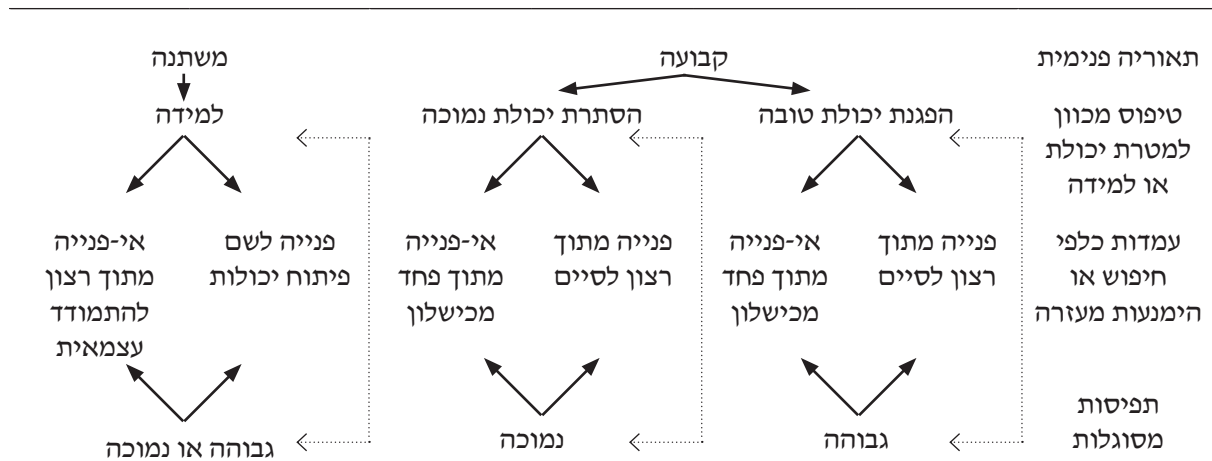
אינסטרומנטלית יבקשו מידע כדי להרחיב עד כמה שאפשר את יכולת השליטה שלהם, וימשיכו בכך כל עוד הם חווים שיפור באסטרטגיות ההתמודדות שלהם (Butler, 2007). לסוג אדפטיבי זה של חיפוש אחר עזרה נקרא פנייה לשם פיתוח יכולות.

בניגוד לפנייה האינסטרומנטלית, הפנייה המנהלית (executive help seeking goals) מכוונת להימנעות ממאמץ וחותרת לקבלת פתרונות מוחלטים ומיידיים (expedient help seeking goals) לשם סיום ההתמודדות (Butler & Neuman, 1995; Karabenick, 2004). סוג בלתי אדפטיבי זה של חיפוש אחר עזרה מייצג פנייה מתוך רצון לסיים במהירות את ההתמודדות. מורים אשר נמנעים מפנייה לעזרה מתוך מניע אינסטרומנטלי, יפעלו כך כדי להתמודד עם המטלה בצורה עצמאית. כלומר, הימנעות מפנייה לעזרה מתוך רצון להתמודד באופן עצמאי (ענבר-פירסט, 2010). מורים הנמנעים מפנייה לעזרה מתוך מניע מנהלי, יפגינו דפוס התמודדות בלתי אדפטיבי, שנובע מהרצון להסתיר יכולת נמוכה. כלומר, הימנעות מפנייה לעזרה מתוך פחד מכישלון (Butler, 2007; Butler & Neuman, 1995). במחקר שנערך בידי בטלר (Butler, 2007) נמצא שמורים המאמינים בפנייה לעזרה לשם פיתוח יכולות תעזור להם, נוטים לפנות לעזרה בשכיחות גבוהה. לעומת זאת, שכיחות הפנייה לעזרה תרד כאשר הם מאמינים שפנייתם עלולה לגרום להם להיכשל.

המודל התאורטי האינטגרטיבי

במודל התאורטי האינטגרטיבי שפותח לצורך מחקר זה, מתוארים הקשרים השונים בין תפיסות פנימיות, תפיסת מסוגלות, מטרות מוטיבציוניות ועמדות כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה:

לוח 1: המודל התאורטי – הקשרים בין התאוריות הפנימיות, מטרות מוטיבציוניות, תפיסת מסוגלות ועמדות כלפי חיפוש אחר עזרה



מתוך המודל, אפשר לראות שעמדות כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה עשויות לנבוע מתוך מכוונות הן למטרות יכולת והן למטרת למידה, אך זאת מתוך מניעים שונים. למורים המכוונים למטרת למידה יש עמדות חיוביות כלפי פנייה לעזרה מנהלית ולמקורות מידע פורמליים (מורים, מרצים). כלומר מטרת למידה המבוססת על תפיסת יכולת פנימית משתנה, מנבאת עמדה חיובית כלפי פנייה לעזרה לשם פיתוח יכולות (Butler, 2007; Karabenick, 2004). עם זאת, מורים המכוונים למטרת למידה והם בעלי תפיסת מסוגלות גבוהה עשויים להעדיף עמדה של אי-פנייה לעזרה מתוך רצון להתמודד עצמאית, ולפתח מיומנויות דרך ניסוי וטעייה. אומנם, עמדה זו נתפסת כאסטרטגיה אפקטיבית לקידום מטרת למידה, אך יש להיזהר במסקנה זו, שכן התמודדות עצמאית איננה מובילה בהכרח ללמידה (Nelson-Le Gall, 1990).

כאשר השאיפה לעצמאות נעשית חשובה או בולטת יותר מתהליך הלמידה, המורה עלול להסתפק בהפעלת מיומנויות התמודדות בסיסיות עם המטלה המאתגרת, על חשבון תהליכי שיפור. עמדותיהם של מורים המכוונים הן למטרת הפגנת יכולת גבוהה והן למטרת הסתרת יכולת נמוכה, באות לידי ביטוי בהימנעות מפנייה לעזרה מתוך פחד מכישלון, מכיוון שהמורים מאמינים שיכולתם היא קבועה ועל כן התמודדות לא-מוצלחת עם קשיים מאיימת על תפיסת המסוגלות שלהם. למעשה, מורים אלה שואפים להסתיר מצבי כישלון. מנגד, עמדה חיובית כלפי פנייה לעזרה אצל מורים אלה נובעת מתוך הרצון לסיים את ההתמודדות במהירות ובמינימום של מאמץ (Karabenick, 2004). כלומר, כדי להגן על תפיסת המסוגלות הם יחפשו פתרונות מידיים שיסיימו את ההתמודדות עם הקשיים בהצלחה.

הצגת המחקר

מטרת המחקר הייתה למצוא את הקשרים בין החזאים לעמדות כלפי פנייה לעזרה בהתמודדות עם בעיות התנהגות ולהשוואה בין שתי קבוצות מורים – חדשים וותיקים. בניתוח הממצאים על בסיס המודל התאורטי יש כדי לספק כלים לניבוי עמדותיהם של מורים ותיקים וחדשים, ומכאן נפתחת האפשרות להתאים את מערכות התמיכה בהתאם לעמדות של שתי קבוצות המורים כלפיה.

האוכלוסייה הנחקרת

אוכלוסיית המחקר כללה 392 מורים מ-26 בתי ספר יסודיים ממלכתיים בירושלים רבתי, ששימשה כנתוני יסוד. כצפוי בבתי הספר היסודיים, שיעור הנשים בקרב המדגם הוא גבוה (96.4% נשים ו-3.6% גברים). הגיל הממוצע של המורות הוא 40.44 שנים (החציון הוא 40; הטווח נע בין 22-66; סטיית התקן היא 9.5 שנים). רוב המורות הן בעלות תואר ראשון (69.9%), וישנן שתי קבוצות קטנות של מורות שהן בעלות תואר שני (15.1%) ותואר 'מורה בכיר' (12.8%). מעט מורות הן בעלות תואר 'מורה מוסמך' (1.5%) או ללא תואר כלל (0.5%), כמו במקרים של מורות מקצועיות אשר עובדות בבתי הספר דרך קרן קרב. 67.8% מהמשיבות הן מחנכות כיתות, 21.2% הן מורות מקצועיות ו-11% הן בעלות תפקידים אחרים (מנהלות, סגניות, רכזות שיכבה, ומורות מת"י). המורות התבקשו לציין באיזו שיכבה הן מלמדות את רוב שעות ההוראה שלהן. 29.1% מהמורות במדגם מלמדות בשכבת כיתות א'-ב', 28.3% בשכבת כיתות ג'-ד' ו-33.4% בשכבת כיתות ה'-ו'. מורות אחדות מלמדות בשכבות אחדות (9.2%). ממוצע הוותק של כלל אוכלוסיית המחקר הוא 14.7 שנים (החציון הוא 13; הטווח נע בין 1-43; סטיית התקן היא 9.4 שנים).

בהמשך יוצגו עיבודים סטטיסטיים שנערכו במחקר כדי לאשש את המודל התאורטי, כאשר חלקם נערכו על המדגם בכללותו, וחלקם על קבוצות ספציפיות על פי חלוקה לשנות ותק. לצורך עיבודים סטטיסטיים על המורות החדשות והוותיקות בלבד, המדגם חולק לשלוש קבוצות על פי ותק בהוראה: נמוך, בינוני וגבוה. על סמך מחקרים קודמים (Chester & Beaudn, 1996), מורים שהותק שלהם בהוראה הוא 1-3 שנים, הוגדרו כחדשים. במדגם של המחקר דנן, המורות החדשות הן 8.7% מהמדגם. כל שאר המדגם, לאחר הפחתת החדשות (קרי, מורות בעלות 4 שנות ותק בהוראה ומעלה), הומרו לציוני תקן. מורות שציוני התקן שלהן היו מ-1 סטיית תקן ומעלה מעל הממוצע, הוגדרו כמורות ותיקות, והן 18.3% מהמדגם. מורות שציוני התקן שלהן היו מ-1 סטיית תקן ומטה הוגדרו כבעלות ותק בינוני בהוראה (73% מהמדגם).

הליך המחקר

בתי הספר נבחרו למחקר זה בעקבות היכרות ונגישות של החוקרת אליהם. היכרות זו סייעה להשגת נכונותם של המנהלים והמורים להשתתף במחקר. ב-11 בתי ספר חולקו השאלונים בידי איש קשר (מנהלת, סגן מנהל, רכז שיכבה, חבר בצוות המורים) ונאספו בידי. בשבעה בתי ספר הועברו השאלונים בידי החוקרת במסגרת השתלמות מוסדית שהתקיימה

בשעות הערב, ובשמונה בתי ספר – בישיבת צוות אשר נערכה מיד לאחר תום יום הלימודים. השאלון עוצב כחוברת בת 6 דפים. העברת השאלונים לוותה בהסבר על אופן מילויים, הסבר במה עוסק המחקר ומהו משך הזמן הממוצע הנדרש למילוי השאלונים. הוצג האישור למחקר שניתן בידי משרד החינוך והובטחה אנונימיות. המורים התבקשו למלא עצמאית את השאלונים. משך הזמן שבו מילאו המורים את השאלונים נמשך בין 20-40 דקות. הזמן הממוצע למילוי השאלון היה כ-25 דקות. מתוך כלל השאלונים (N=446) נפסלו 13.8% שאלונים משלוש סיבות עיקריות: אי-רלוונטיות של השאלות לתפקיד של ממלא השאלון; דילוג על תת-שאלונים; סירוב להשיב על השאלונים בנימוקים כגון חוסר זמן, עייפות, קושי בריכוז לאחר יום עבודה עמוס, קושי בקריאת השאלון (עקב קשיי שפה או ראייה).

משתני המחקר

משתנים תלויים: ארבע העמדות כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה – אי-פנייה לעזרה מתוך פחד מכישלון, אי-פנייה לעזרה כדי להתמודד עצמאית, פנייה לעזרה מתוך רצון לסיים את ההתמודדות במהירות ופנייה לעזרה מתוך רצון לפתח יכולות, ושכיחות פנייה לעזרה מדווחת.

משתנים מתערבים: תפיסת יכולת קבועה בהתמודדות עם בעיות התנהגות, תפיסת מסוגלות הוראה, ארבע מטרות מוטיבציוניות (הפחתת עומס עבודה, הסתרת יכולת נמוכה, הפגנת יכולת גבוהה, למידה).
משתנים בלתי תלויים: ותק בהוראה.

השערות המחקר

השערות המחקר נגזרו מן המודל התאורטי-אינטגרטיבי, כמובא להלן:

- (I) ימצא הבדל בתפיסות הפנימיות בין מורים חדשים וותיקים. ההשערה היא שמורים חדשים נמצאים עדיין בתהליכי למידה והתפתחות, ועל כן יחזיקו בתפיסת יכולת כמשנתה במידה רבה יותר מאשר מורים ותיקים.
- (II) ימצא הבדל בתפיסות מסוגלות בין מורים חדשים לוותיקים. על סמך מחקרים קודמים (De la Torre Cruz & Arias, 2007; Soodak & Podell, 1996). אפשר לשער שמורים ותיקים יהיו בעלי תפיסות מסוגלות גבוהות יותר מאשר מורים חדשים.
- (III) ימצא הבדל במכוונות למטרות מוטיבציוניות בין מורים חדשים לוותיקים. מורים ותיקים יהיו מכוונים יותר למטרות הסתרת יכולת נמוכה, הפגנת יכולת טובה והימנעות מעבודה, בעקבות תחושת השחיקה אשר מצמצמת אצלם את המכוונות למטרות למידה. לעומתם, מורים חדשים יהיו מכוונים יותר למטרות למידה כיוון שהם עדיין בראשית הדרך, ורוצים ללמוד ולהתפתח.
- (IV) ימצא הבדל בעמדות התומכות בפנייה לעזרה (מתוך רצון לסיים במהירות את ההתמודדות ומתוך רצון לפתח יכולות) ובעמדות התומכות בהימנעות ממנה (מתוך פחד מכישלון ומתוך רצון להתמודד באופן עצמאי) בין מורים חדשים למורים ותיקים.
- (V) בעקבות העמדות כלפי פנייה לעזרה, ימצא הבדל בשכיחות הפנייה לעזרה בין מורים חדשים וותיקים, כפי שהם מדווחים עליה. אפשר לשער, שמורים חדשים יפנו יותר לעזרה מאשר מורים ותיקים.

שיטת המחקר

המחקר נערך במהלך שנת הלימודים תשס"ז, באמצעות שאלונים אנונימיים שחולקו בבתי הספר, אשר הכילו חמישה תת-שאלונים. על הנבדקים היה לסמן את מידת הסכמתם להיגדים על פי סולם ליקרט: 1 (לא מסכים), 2 (בדרך כלל לא מסכים), 3 (בדרך כלל מסכים) 4 (מסכים מאוד). הזמן הממוצע למילוי השאלון כ-25 דקות. תהליך בניית ארבעת השאלונים, אשר פותחו במיוחד בעבור מחקר זה, נעשה באמצעות שישה מחקרי פיילוט שהועברו בקרב אוכלוסיות שונות של מתכשרים בהוראה (N=183) וההיגדים נבדקו באמצעות אלפא קרוונבך. נוסף על כך, כדי

לבדוק את מהימנותם ותקפותם הפנימית של השאלונים שנאספו לצורך המחקר, נערכו ניתוחי גורמים מגלים מסוג Exploratory Factor Analysis (EFA) וניתוחי גורמים מאשרים מסוג Confirmatory Factor Analysis (CFA). נהוג להתייחס לשני מדדי טיב התאמה: CFI (comparative fit index), שלפיו ערך יתר על 0.90 נחשב מדד טוב (Bentler & Bonett, 1980), ולמדד טיב אי-התאמה RMSEA (root mean square error of approximation), שלפיו ערך הקרוב ככול האפשר לאפס, נחשב מדד טוב (Grimm & Yarnold, 1996). מדדי טיב ההתאמה של כל השאלונים היו בטווח הנדרש, ולמעשה ניתוח גורמים מאשר (CFA) סיפק אישור למודל התאורטי האינטגרטיבי (ענבר-פירסט, 2010; Inbar-Furst & Gumple, 2015). ישנם היגדים שבהם בניתוח גורמים מגלה (EFA) כל הערכים היו מעל לנקודת החיתוך (.40), אך בניתוח גורמים מאשר (CFA) הם היו קרובים מאוד לנקודת החיתוך. לאחר התלבטות הוחלט בכל זאת להשאירם, מכיוון שהם מוסיפים לאחידות וליציבות של המשתנים הלטנטיים מבחינה תאורטית (Wilson, 2005). בעבור כל המשתנים נבדק מקדם אלפא קרונבך על כלל המדגם, ונכללו משתנים שבהם המקדם יצא נמוך יחסית, משיקול זה (Wilson, 2005).

תת-השאלון הראשון הכיל 12 היגדים לבדיקת תאוריות פנימיות, כמו, "בכנות, אין באפשרותם של מורים לשנות בהרבה את יכולת ההתמודדות שלהם עם בעיות התנהגות בכיתה"; "לכל אחד תכונות משלו, ואין הרבה מה לעשות על מנת לשנותם"; "אנשים יכולים לשנות באופן ממושי את התכונות שלהם". בניתוח הגורמים המגלה (EFA) ההיגדים התקבצו לתפיסת יכולת פנימית כללית משתנה וקבועה כגורם אחד, כיוון שהם שני צדדים לאותו מטבע ($\alpha=0.91$). הגורם הנוסף הוא תפיסת יכולת פנימית ספציפית קבועה בהתמודדות עם בעיות התנהגות ($\alpha=0.74$). בחינה של מדדי טיב התאמה בניתוח גורמים מאשר (CFA) מצביעה על תיקוף הממצאים שהתקבלו בניתוח הגורמים המגלה ($\chi^2(48)=96.315, P=.00, CFI=.964, RMSEA=.070$).

תת-השאלון השני בדק תפיסת מסוגלות וכלל 10 היגדים (למשל: "אם ההורים יעבדו יותר עם ילדיהם, גם אני אוכל להצליח יותר"; "אם תלמיד לא זוכר את החומר העיוני שלימדתי בשיעור הקודם, אני אדע כיצד לשפר את זיכרונו בשיעור הבא"). השאלון תורגם מתוך מאמר של וולפולק והוי (Woolfolk & Hoy, 1990) שבחנו שני מושגים תאורטיים: מסוגלות הוראה (teacher efficacy) ומסוגלות עצמית (self efficacy). בדומה לזה, גם במחקר זה קובצו ההיגדים לשני גורמים ניתוח גורמים מגלה (EFA): מסוגלות הוראה ($\alpha=0.72$) ומסוגלות עצמית ($\alpha=0.74$). בחינה של מדדי טיב התאמה בניתוח גורמים מאשר (CFA) מצביעה על תיקוף הממצאים שהתקבלו בניתוח הגורמים המגלה ($\chi^2(19)=28.788, P=.960, CFI=.952, RMSEA=.050$).

תת-השאלון השלישי כלל 16 היגדים לבדיקת מטרות מוטיבציוניות (למשל: "אני משתדלת לעבור את יום העבודה בלי לטפל ביותר מידי בעיות התנהגות, כדי לצמצם את תחושת העייפות"; "חשוב לי שלא ידעו, שהיכולת שלי לטפל בבעיות התנהגות בכיתה נמוכה"; "חשוב לי שיכירו בי כמומחית בטיפול בבעיות התנהגות של תלמידים"; "חשוב לי ללמוד שיטות לטיפול בבעיות התנהגות, גם אם הדבר כרוך במאמץ רב"; "אני משתדלת להימנע מטיפול בבעיות התנהגות חמורות, כדי לא להתעייף").

ההיגדים קובצו בניתוח גורמים מגלה (EFA) לארבע מטרות מוטיבציוניות: הסתרת יכולת נמוכה ($\alpha=0.75$), הפגנת יכולת גבוהה ($\alpha=0.80$), מטרת למידה ($\alpha=0.50$) והימנעות מעבודה ($\alpha=0.71$). בחינה של מדדי טיב התאמה בניתוח גורמים מאשר (CFA) מצביעה על תיקוף הממצאים שהתקבלו בניתוח הגורמים המגלה ($\chi^2(72)=139.032, P=.00, CFI=.887, RMSEA=.067$).

תת-השאלון הרביעי כלל 16 היגדים לבדיקת עמדות כלפי פנייה לעזרה. תוצאות ניתוח הגורמים המגלה (EFA) מצביעות על ארבעה גורמים שונים של עמדות כלפי חיפוש אחר עזרה ומהימנותו הפנימית של כל גורם נבדק בעזרת מדד אלפא-קרונבך (0.67-0.85).

בחינה של מדדי טיב ההתאמה בניתוח גורמים מאשר (CFA) מצביעה על תיקוף הממצאים שהתקבלו בניתוח הגורמים המגלה ($\chi^2(99)=215.378, P=.00, CFI=.878, RMSEA=.075$). דוגמאות להיגדים: "אני משתדלת לא לבקש יותר

מידי עזרה לגבי בעיות התנהגות, כדי שלא יפרשו זאת כחולשה"; "כאשר אני נתקלת בבעיות התנהגות, אני מעדיפה לבקש עזרה אשר תסיים במהירות את ההתמודדות עמן"; "אני בוחרת להתמודד עם בעיות התנהגות בעצמי, גם אם אני טועה בדרך"; "אני מבקשת עזרה במטרה ללמוד דרכי טיפול חדשות לבעיות התנהגות". ההיגדים מדגימים ארבע עמדות: אי-פנייה לעזרה מתוך פחד מכישלון, אי-פנייה לעזרה כדי להתמודד עצמאית, פנייה לעזרה מתוך רצון לסיים את ההתמודדות במהירות ופנייה לעזרה מתוך רצון לפתח יכולות.

תת-השאלון האחרון כלל 4 היגדים אשר בדקו את שכיחות הפנייה לעזרה בקרב המורים, על התמודדותם עם קשיים התנהגותיים ולימודיים בכיתה באמצעות דיווח עצמי. המורים התבקשו להתייחס רק לחצי השנה האחרונה, ולהעריך כמה פעמים הם פנו לעזרה על קשיים התנהגותיים (אף פעם, פעם או פעמיים, 3-10 פעמים, יותר מעשר פעמים). בשני ניתוחי הגורמים (המגלה והמאשר) ארבעת ההיגדים הופיעו כגורם אחד ($\alpha=.83$). מדדי טיב ההתאמה בניתוח הגורמים המאשר (CFA) מצביעים על תיקוף הממצאים ($\chi^2(1)=.072, P=.788, CFI=1.0, RMSEA=.00$).

כדי לאפשר עיבודים סטטיסטיים של גורם זה בהמשך, הוחלט להמיר את המדדים לבדיקת שכיחות הפנייה לעזרה המדווחת לציוני תקן, ועל בסיסם חולקה אוכלוסיית המדגם לשלוש קבוצות: מורות המדווחות על שכיחות נמוכה לפנייה לעזרה (מ-1 סטיית תקן מתחת לממוצע, 10.2% מהמדגם); מורות המדווחות על שכיחות גבוהה לפנייה לעזרה (מ-1 סטיית תקן מעל הממוצע, 15.9% מהמדגם); מורות המדווחות על שכיחות ממוצעת לפנייה לעזרה הן אלו שציוני התקן שלהם נעים בין 1 סטיית תקן מתחת לממוצע ו-1 סטיית תקן מעל הממוצע (73.7% מהמדגם). 8% מהמורים במדגם (3 נבדקים) לא שובצו בחלוקה בין קבוצות השכיחות עקב נתונים חסרים.

שיטות ניתוח הממצאים

העיבודים הסטטיסטיים נערכו בשלושה שלבים שלכל אחד תרומה להבנה יותר מעמיקה של המודל התאורטי. בשלב הראשון נערך ניתוח מתאמי פירסון המצביעים על הקשרים בין ותק בהוראה ומשתני המחקר. בשלב השני, נערך ניתוח שונות במטרה לבחון עוצמת הקשר בין המשתנים כאשר מחזיקים את הוותק בהוראה קבוע. כלומר, נבדקה עוצמת הקשר של המשתנים לבין קבוצות ותק. אותם משתנים שנמצאו מובהקים בניתוח מתאמי פירסון ובניתוח השונות, הוכנסו בשלב השלישי לניתוח רגרסיה מרובה בצעדים היררכיים כפויים בשיטת enter, כדי לזהות את החזאים הדומיננטיים בעבור כל אחת מהעמדות כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה, בשתי קבוצות המורות על פי ותק נמוך וותק גבוה.

הממצאים העולים מתוך ניתוח מתאמי פירסון

נמצאה מובהקות בקשר בין עליה בשנות ותק לבין שלושת המשתנים האלה:

- תפיסת יכולת פנימית ספציפית קבועה לגבי התמודדות עם בעיות התנהגות ($r=0.12, p<0.05$) (השערת מחקר I);
- תפיסת מסוגלות גבוהה בהוראה ($r=0.12, p<0.05$) (השערת מחקר II)
- מכוונות למטרה המוטיבציונית של הפגנת יכולת טובה ($r=0.12, p<0.05$) (השערת מחקר III).

אצל מורות ותיקות נמצאה אפוא תפיסה גבוהה של מסוגלות, הן תופסות את יכולתן להתמודד עם בעיות התנהגות בכיתה כקבועה ומפגינות יכולת זו ביחס לאחרים. נוסף על כך, יש מתאם שלילי מובהק בין ותק בהוראה לבין דיווח שכיחות פנייה לעזרה ($r=-0.16, p<0.01$). כלומר, מורות חדשות מדווחות על פנייה לקבלת עזרה בשכיחות גבוהה יותר מאשר מורות ותיקות (השערת מחקר V).

יש לזכור, שהמתאמים הם אומנם מובהקים אך שיעור השונות המוסברת שלהם הוא נמוך. לכן הוחלט לחלק את המדגם לשלוש קבוצות על פי ותק בהוראה (נמוך, בינוני וגבוה) ולבדוק את האפשרות לקשרים שונים בתוך כל קבוצה.

הממצאים העולים מתוך ניתוח שונות

ניתוח שונות נועד לבדוק באילו ממשותני המחקר יש שונות מובהקת בין הממוצעים של קבוצות המורים על פי הוותק. לשם כך נערך מבחן חד-כיווני MANOVA שבו נבדקו שלוש קבוצות הוותק (נמוך, בינוני וגבוה) ביחס למשתני המחקר: ארבעה גורמים של מטרות מוטיבציוניות, שלושה גורמים של תפיסות פנימיות, שתי תפיסות מסוגלות ושכיחות פנייה לעזרה מדווחת. ניתוח השונות נערך על כלל המדגם, על פי קבוצות ותק, במטרה לזהות את אותם משתנים מובהקים המצביעים על שונות בין שתי קבוצות הוותק הנמוך לעומת הגבוה. בחינה של השונות בין הקבוצות מגלה שלושה משתני מחקר שבהם השונות היא מובהקת בשלושת קבוצות הוותק, כמפורט להלן:

תפיסת מסוגלות: נמצא שתפיסת מסוגלות הוראה שונה על פי שנות ותק $[F(2,381)=3.71, p<0.05, \eta^2=.026]$. היא הנמוכה ביותר בקרב מורות חדשות $(M=2.12)$, גבוהה יותר בקרב מורות בעלות ותק בינוני $(M=2.36)$ ונמוכה יותר בקרב מורות ותיקות $(M=2.29)$.

מכוונות להסתרת יכולת נמוכה: נמצא הבדל מובהק בין קבוצות המורות על פי ותק כאשר להסתרת יכולת. על פי ניתוח השונות, נראה שבמהלך השנים מורות מפחיתות את עוצמת המכוונות להסתרת יכולת נמוכה $[F(2,372)=1.67, p<0.05, \eta^2=.025]$. ממצא זה אינו עולה בקנה אחד עם השערת המחקר (III). על כך נדון בהמשך.

שכיחות פנייה לעזרה על פי דיווח של המורות: נמצא הבדל מובהק לגבי שכיחות מדווחת על פנייה לעזרה $[F(2,386)=3.99, p<0.01, \eta^2=.023]$. מורות חדשות מדווחות על עצמן כפונות יותר $(M=2.90)$ מאשר מורות עם ותק בינוני $(M=2.60)$ או בעלות ותק גבוה $(M=2.59)$. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם השערת המחקר (V).

הממצאים העולים מתוך ניתוח הרגרסיה

כדי לזהות את החזאים המאפיינים את שתי קבוצות המורות, החדשות והוותיקות, נערכו ניתוחי רגרסיה בצעדים היררכיים כפויים בשיטת enter. מאחר שבניתוחי הרגרסיה חשוב לשמור על יחס מדויק בין מספר המשתנים לבין מספר הנבדקים (Steyebers et al., 1999), והמדגם של שתי קבוצות המורות (חדשות וותיקות) הוא קטן, היה צורך להתמקד רק במשתנים שנמצא בהם קשר מובהק בניתוח פירסון (תפיסת יכולת פנימית ספציפית קבועה בהתמודדות עם בעיות התנהגות, תפיסת מסוגלות הוראה) ובניתוח השונות על פי MANOVA (תפיסת מסוגלות הוראה).

כל ארבע המטרות המוטיבציוניות הוכנסו לניתוח הרגרסיה כי הן יחידה אחת. למשל, מכוונות לכמה מטרות מוטיבציוניות, יכולה בו-בזמן להיות להשגת תוצאה מסוימת אחת (interactive goal hypothesis), או להשגת תוצאות שונות (specialized multiple goal hypothesis) (Hidi & Harackiewicz, 2000; Lau & Lee, 2008). יתר על כן, אפשר להפחית את המכוונות למטרה מסוימת (goal intensification) או להגבירה או לעבור ממטרה אחת לאחרת (goal switching) לפי לצורך (Senko & Harackiewicz, 2005).

בכל ניתוחי הרגרסיה המרובה נקטנו שלושה צעדים כפויים*: בצעד הראשון הוכנסה תפיסת יכולת פנימית ספציפית קבועה לגבי התמודדות עם בעיות התנהגות. בצעד השני הוכנסה תפיסת מסוגלות הוראה. בצעד השלישי הוכנסו ארבע המטרות המוטיבציוניות (הפחתת עומס עבודה, הסתרת יכולת נמוכה, הפגנת יכולת גבוהה, למידה). סדר הצעדים נקבע על פי המודל התאורטי. ניתוחי הרגרסיה נערכו בשתי קבוצות מורים על פי ותק (נמוך וגבוה). כדי לראות את המערכת המורכבת בין המשתנים השונים, טבלת הרגרסיה כוללת גם את החזאים שירדו במשקלם באינטראקציה עם חזאים אחרים (ראו בלוח 2).

* בניגוד לרגרסיה בשיטת stepwise, ברגרסיה היררכית בצעדים כפויים, לא כל מקדמי השיפוע הסופיים חייבים להיות מובהקים.

**לוח 2: ארבעת ניתוחי הרגרסיה של עמדות כלפי חיפוש אחר עזרה או הימנעות ממנה
 בשתי קבוצות מורות על פי ותק (נמוך וגבוה)**

מורים ותיקים בעלי ותק גבוה (N=72)					מורים חדשים בעלי ותק נמוך (N=34)				
ΔR^2	R^2	β^c	β^b	β^a	ΔR^2	R^2	β^c	β^b	β^a
	0.10**					0.18*			
		0.11	0.33*	0.33*			0.07	0.32	0.43*
0.01	0.11*				0.11*	0.29**			
		-0.00	-0.00				-0.26	-0.34*	
0.28***	0.38***				0.24*	0.53**			
		0.28*					0.33*		
		0.33*					0.29		
		0.08					0.24		
		-0.29*					-0.05		
	0.12**					0.01			
		0.28*	0.32*	0.34**			0.24	0.00	0.11
0.01	0.13*				0.10	0.11			
		-0.04	-0.09				-0.28	-0.33	
0.08*	0.21*				0.37*	0.48*			
		0.00					-0.50**		
		-0.04					0.14		
		0.32*					0.01		
		-0.04					0.14		
	0.11**					0.01			
		0.12	0.30*	0.34**			-0.09	-0.08	0.08
0.03	0.14*				0.22*	0.23*			
		-0.11	-0.17				-0.38*	-0.50**	
0.20*	0.34**				0.16*	0.39*			
		0.35**					-0.13		
		0.16					0.41*		
		0.06					0.01		
		-0.04					0.04		
	0.02					0.29**			
		-0.19	-0.16	-0.15			-0.21	-0.50**	-0.54**
0.01	0.03				0.02	0.30**			
		0.06	-0.09				0.15	0.13	
0.18*	0.21*				0.10	0.40*			
		0.07					-0.24		
		-0.01					0.02		
		0.12					-0.12		
		0.42**					0.35		

$p < 0.001^{**}$ $p < 0.01^{**}$ $p < 0.05^*$

^a למודל הכולל את החזאים בצעד 1; ^b למודל הכולל את החזאים בצעד 1 ו-2; ^c למודל הכולל את החזאים בצעד 1, 2 ו-3

להלן הסבר על ניתוחי הרגרסיה:

א. אי-פנייה לעזרה מתוך פחד מכישלון

צפוי שמורים אשר מעדיפים שלא לפנות לעזרה יהיו מכוונים למטרות הימנעות, כלומר, הם רוצים להסתיר את חוסר יכולתם להתמודד עם בעיות ההתנהגות או לצמצם את עומס העבודה. מורים אלה יהיו בעלי תפיסת יכולת פנימית קבועה ותפיסת מסוגלות נמוכה (Butler, 2006, 2007; Butler & Neuman, 1995; Ryan et al., 2005).

לגבי קבוצת המורות החדשות ממצאי הרגרסיה מראים שכל הצעדים יחד מסבירים 53% מהשונות (R²=0.53, [F(4,25)=3.27, p<0.01]). בצעד הראשון, תפיסת היכולת הפנימית קבועה (β=0.43, p<0.05) מסבירה 18% מהשונות (R²=0.18, [F(1,30)=6.77, p<0.05]). בצעד השני, ערך הרגרסיה המתוקנן של תפיסת מסוגלות הוראה הוא מובהק ושלילי (β=-0.34, p<0.05). כלומר, תפיסת מסוגלות נמוכה בהוראה משמשת חזאי להימנעות מפנייה לעזרה, אשר מוסיף 11% לשונות המוסברת (ΔR²=0.11, R²=0.29, [F(1,29)=4.20 p<0.01]). בצעד השלישי, המטרה להפחית עומס עבודה (β=0.33, p<0.05) מוסיפה עוד 24% לשונות המוסברת (ΔR²=0.24, p<0.05), והיא מביאה לביטולן של התאוריה הפנימית ותפיסת המסוגלות כחזאים, בשל ביטול המובהקות של מקדמי הרגרסיה המתוקננים שלהן (β^c). זאת בגלל שמשנתנים אלה קשורים זה בזה. מורות חדשות, בעלות תפיסת מסוגלות נמוכה בהוראה ואשר מכוונות למטרת הפחתת עומס עבודה, מעדיפות אי-פנייה לעזרה מתוך פחד מכישלון. באשר לבעלות הוותק הגבוה, כל הצעדים יחדיו מסבירים 38% מהשונות (R²=0.38, [F(4,57)=6.15, p<0.001]). בצעד הראשון, תפיסת יכולת פנימית ספציפית קבועה בהתמודדות עם בעיות התנהגות (β=0.33, p<0.05), מסבירה 10% מהשונות (R²=0.10, [F(1,62)=7.48, p<0.01]). תפיסת מסוגלות הוראה (צעד 2) איננה חזאי. הכנסת מטרות המוטיבציה (צעד 3) מביאה לביטולה של התפיסה הפנימית כחזאי, בשל ביטול המובהקות של מקדם הרגרסיה המתוקנן שלה (β^c), משום שקיים קשר בין המשתנים. מכאן אפשר לראות, שישנן שלוש מטרות מוטיבציוניות המנבאות אי-פנייה לעזרה: הפחתת עומס עבודה (β=0.28, p<0.05), הסתרת יכולת נמוכה (β=0.33, p<0.05) ואי-מכוונות למטרה למידה (β=-0.29, p<0.01). הימנעות ממכוונות למטרת למידה מכונה בספרות המחקרית בשם mastery-avoidance goal. יש לציין, שערך מקדם הרגרסיה המתוקנן של המטרה להסתיר יכולת נמוכה הוא הגדול מבין שלוש המטרות המוטיבציוניות. כלומר, מורים בעלי ותק רב יעדיפו להימנע מפנייה לעזרה מתוך פחד מכישלון, לפי סדר יורד, מהסיבות האלה: מכוונות למטרת הסתרת יכולת נמוכה; הימנעות מלימוד מיומנויות התמודדות; הפחתת עומס עבודה.

ב. אי-פנייה לעזרה כדי להתמודד באופן עצמאי

לא נמצאה בספרות המחקרית התייחסות לעמדה זו. ממצאי הרגרסיה מראים שאצל מורות חדשות רק מכוונות למטרת הפחתת עומס עבודה יצאה מובהקת ועם מקדם רגרסיה שלילי (β=-0.50, p<0.01) והיא מסבירה 48% מהשונות (R²=0.48, [F(4,25)=2.77, p<0.05]). לפיכך, מכוונות נמוכה להפחתת עומס העבודה מחזקת את נטייתן לא לפנות לעזרה כדי להתמודד לבדן עם הבעיות. לעומת זאת, בקרב מורות בעלות ותק רב תפיסת היכולת הפנימית קבועה (β=0.33, p<0.01) מסבירה 12% מהשונות (R²=0.12, [F(1,62)=8.23, p<0.01]) והפגנת יכולת טובה (β=0.32, p<0.05) מוסיפה עוד 8% לשונות המוסברת (ΔR²=0.08, R²=0.21, [F(4,57)=1.56 p<0.05]) (צעד 3). הממצאים (סעיף ב') מצביעים על כך, שבין המורות החדשות יש המעדיפות אי-פנייה לעזרה כדי להתמודד באופן עצמאי עם בעיות ההתנהגות, ומוצאות בכך תוספת חיובית לעבודה. לעומת זאת, מורות ותיקות המאמינות שיכולתן להתמודד עם בעיות התנהגות היא קבועה, ונוטות להפגין יכולת טובה, דוגלות באי-פנייה לעזרה ובהתמודדות עצמאית. כלומר, מורות אלו רואות בהתמודדות העצמאית דרך להפגין את יכולתן הטובה להתמודד עם בעיות התנהגות ביחס לסביבה. נדגיש, שממצא זה הוא ראשוני וייחודי למחקר זה.

ג. פנייה לעזרה כדי לסיים במהירות את ההתמודדות

מורים המכוונים למטרות של הסתרת יכולת נמוכה או הפחתת עומס עבודה, דוגלים בבקשת עזרה כדי לסיים את ההתמודדות עם בעיות ההתנהגות במהירות. מורים המכוונים למטרות אלו, תופסים את יכולתם הפנימית כקבועה והם בעלי תפיסת מסוגלות נמוכה (Butler, 2006, 2007; Butler & Neuman, 1995; Ryan et al., 2005). בסעיף ג' בלוח אפשר לראות, שאצל מורות חדשות כל הצעדים יחדיו מסבירים 39% מהשונות (R²=0.39 [F(4,25)=1.60, p<0.05]). נמצא, שמורות חדשות מעדיפות פנייה מיידית לעזרה, כאשר יש להן תפיסת מסוגלות נמוכה בהוראה (צעד

2 : $\beta = -0.50, p < 0.01$; $[F(1,29) = 8.60, p < 0.05]$; $\Delta R^2 = 0.22, R^2 = 0.23$) ומכוונות למטרת הסתרת יכולת נמוכה להתמודד עם בעיות התנהגות (צעד 3 : $\beta = 0.41, p < 0.05$; $\Delta R^2 = 0.16, p < 0.05$).
 לגבי מורות ותיקות, כל הצעדים יחדיו מסבירים 34% מהשונות ($[F(4,56) = 3.46, p < 0.05]$; $R^2 = 0.34$). מורות אלו מעדיפות לפנות לעזרה כדי לסיים במהירות את ההתמודדות עם בעיות ההתנהגות, מתוך כוונה להפחית את עומס העבודה (צעד 3 : $\beta = 0.35, p < 0.01$; $\Delta R^2 = 0.20, p < 0.05$).

ד. פנייה לעזרה כדי לפתח יכולות

מורים המכוונים למטרת למידה מעדיפים פנייה לעזרה כדי לפתח יכולות להתמודדות עם הקשיים, מתוך תפיסת יכולתם הפנימית כמשתנה (Dweck & Elliott, 1983; Dweck & Leggett, 1988). אפשר לראות בממצאים המוצגים בלוח (סעיף ד), שמורות חדשות דוגלות בפנייה לעזרה כדי לפתח יכולות מתוך תפיסה משתנה של יכולת פנימית להתמודדות עם בעיות התנהגות, מכיוון שעורך הרגרסיה הוא שלילי (צעד 1 : $\beta = -0.54, p < 0.001$; $[F(1,30) = 12.1, p < 0.01]$; $R^2 = 0.29$). כל הצעדים יחד מסבירים 40% מהשונות ($[F(4,25) = 1.84, p < 0.05]$; $R^2 = 0.40$), אולם מקדמי הרגרסיה בשלב האחרון אינם מובהקים.

לגבי מורות ותיקות, כל הצעדים יחד מסבירים 21% מהשונות ($[F(4,55) = 3.06, p < 0.05]$; $R^2 = 0.21$) ורק מטרת למידה (צעד 3) יצאה מובהקת ($\beta = 0.42, p < 0.01$). כלומר, מורות ותיקות המכוונות למטרת למידה, יעדיפו לפנות לעזרה כדי לפתח יכולות התמודדות עם בעיות התנהגות. על פי התאוריה, לתפיסת מסוגלות לא אמורה להיות השפעה על מטרת למידה (Dweck, 2000; Wood & Bandura, 1989). כלומר, הן מורים בעלי תפיסת מסוגלות גבוהה והן בעלי תפיסת מסוגלות נמוכה יכולים להיות מכוונים למטרת למידה, כל עוד הם מאמינים שיכולתם ניתנת לשינוי. אכן, הממצאים מראים, שתפיסת מסוגלות איננה חזאי מובהק הן בעבור המורות בעלות הוותק הנמוך והן בעבור המורות בעלות הוותק הגבוה (צעד 2).

דיון

מטרת המחקר הייתה לבדוק את הקשר בין ותק בהוראה ועמדות כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה, כאשר ברקע ניצבת שאלה לגבי יעילות מנגנוני הסיוע המקובלים במערכת החינוך. כאמור, בתחום ההתמודדות עם בעיות התנהגות יש ספרות הדרכה ענפה למדי והיצע נרחב של קורסי הכשרה, אשר מטרתם ללמד מגוון גישות ואסטרטגיות לטיפול בבעיות התנהגות (Charles & Senter, 2005; Hardman & Smith, 2003; Merrett & Wheldall, 1993). ממצאי המחקר מחזקים את התחושה שגם אם ירחיבו וישכללו את מנגנוני הסיוע, עדיין לא נראה את השינוי המיוחל. על פי תוצאות המחקר הסיבה לכך היא שיעילותם של מנגנוני הסיוע תלויה בראש ובראשונה בכך שהמורים אכן פונים לבקשת עזרה. עם זאת, יש להתחשב בשוני שבין המאפיינים האישיותיים של מורים שונים והשפעתם על עמדותיהם כלפי פנייה לעזרה. מתוך ניתוח הרגרסיות נחשפה תופעה מעניינת: אצל שתי קבוצות המורות – החדשות והוותיקות – נמצאו כל ארבע העמדות כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה. השוואה בין החזאים שיצאו מובהקים בכל קבוצה על כל עמדה בצעדים השונים, מאפשרת לזהות הסברים שונים. מעבר לצעדים הבודדים יש לבחון את התמונה הכוללת, כדי לראות את השפעתם של החזאים נוכח הצעדים השונים של הרגרסיה.

החזאים המנבאים את עמדותיהן של מורות חדשות כלפי פנייה לעזרה או הימנעות מפנייה

תפיסת מסוגלות נמוכה בהוראה משמשת חזאי בעבור שתי עמדות הפוכות כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה בקרב מורים חדשים: אי-פנייה לעזרה מתוך פחד מכישלון, או לחילופין – פנייה לעזרה מתוך רצון לסיים במהירות את ההתמודדות. יש לציין, שהחזאי איבד מהמובהקות שלו בעמדה כלפי אי-פנייה לעזרה מתוך פחד מכישלון בצעדים הבאים, כי קיים מתאם בין משתנה זה עם המשתנים האחרים. בהתאם להשערה II, גם בספרות המחקר מצביעים על כך

שמורים חדשים נוטים לתפיסת מסוגלות נמוכה (Woolfolk, et al., 1990), ולכך יש השלכות על תפיסת התפקיד ואיכות הביצוע שלו (Sela-Shayovitz, 2009).

בבחינת שלושת הצעדים כל אחד בנפרד, אפשר לראות שתפיסת מסוגלות נמוכה בהוראה, תפיסת יכולת פנימית ספציפית קבועה ומכוונות למטרת הפחתת עומס עבודה, מנבאים אי-פנייה לעזרה מתוך פחד מכישלון. ייתכן שמורות חדשות חוששות שפנייה לעזרה עלולה להעמיס עליהן עבודה נוספת שממנה הן רוצות להימנע. לעומת זאת, תפיסת מסוגלות נמוכה יחד עם מכוונות להסתרתה מנבאים פנייה לעזרה כדי לסיים את ההתמודדות במהירות. ממצא זה מחזק את טענתה של ליננבריןק (Linnenbrink, 2005) לגבי הקשר בין עמדה חיובית כלפי פנייה לעזרה ובין מכוונות למטרת הסתרת יכולת, מכיוון שבעצם קבלת העזרה יש כדי לחפות על היכולת הנמוכה. יש לציין, שבטלר (Butler, 2007) לא מצאה קשר כזה במחקרה. על בסיס תפיסת ההצפה הרגשית והלם המציאות של מורים חדשים, אפשר לראות בממצאים אלה עדות למכוונותם למציאת דרכים לצמצום עומס העבודה והסיכון בכישלון.

היבט נוסף של אי-פנייה לעזרה מצד מורות חדשות אפשר לראות בחזאים לעמדה הדוגלת בהתמודדות עצמאית עם בעיות ההתנהגות. עמדה זו מוסברת באמצעות מכוונות להימנעות ממטרת הפחתת עומס עבודה. כלומר, בקרב מורות אלה אי-פנייה לעזרה והתמודדות עצמאית עם בעיות ההתנהגות נתפסת כתוספת עבודה. ייתכן שממצאים אלה יכולים להעיד שבין המורות החדשות המחזיקות בעמדה זו, ישנן כאלו שאינן חוששות מעומס עבודה, אולי משום שטרם חוו תחושת עייפות או שחיקה.

מכאן שמכוונות למטרת הפחתת עומס עבודה אצל מורות חדשות, מנבאת את שתי העמדות כלפי אי-פנייה לעזרה – מתוך פחד מכישלון ומתוך רצון להתמודד עצמאית, אך בעוד שהראשונה היא אסטרטגיה לצמצום עומס העבודה, השנייה עשויה להעמיס עבודה נוספת.

החזאי המסביר עמדה חיובית כלפי פנייה לעזרה לשם פיתוח יכולות בקרב מורות חדשות הוא תפיסת יכולת ספציפית פנימית משתנה בהתמודדות עם בעיות התנהגות. אפשר לשער שמורות אלו פונות לעזרה אם הן מאמינות שיכולתן ניתנת לשינוי ופיתוח (השערה III). בספרות המחקר אפשר למצוא עדות לכך שתפיסת יכולת פנימית משתנה נמצאת בקשר חזק עם מכוונות למטרת למידה (Dweck & Leggett, 2000). אומנם המשקל של מטרת למידה הוא הגבוה ביותר מבין ארבעת ניתוחי הרגרסיה שנערך על מדגם המורות החדשות, אך מכיוון שהוא לא מובהק, לא נתייחס אליו.

החזאים המנבאים את עמדותיהן של מורות ותיקות כלפי פנייה לעזרה או הימנעות מפנייה

כאשר בוחנים את החזאים בשני הצעדים הראשונים בקרב מדגם המורות הוותיקות, מוצאים שתפיסת יכולת פנימית ספציפית קבועה (השערה I) משמשת חזאי לשתי עמדות שונות כלפי הימנעות מפנייה לעזרה: או מתוך פחד מכישלון או מתוך רצון להתמודד עצמאית. נוסף על כך, חזאי זה מסביר עמדה חיובית כלפי פנייה לעזרה לשם סיום מהיר של ההתמודדות עם בעיות התנהגות. ייתכן שבעלות תפיסת יכולת פנימית ספציפית קבועה המחזיקות בעמדה חיובית כלפי פנייה לעזרה מצפות שמישהו אחר יפתור בעבורן את ההתמודדות במהירות.

בקרב המורות הוותיקות, אי-פנייה לעזרה מתוך פחד מכישלון מוסברת גם באמצעות מכוונות למטרות מוטיבציוניות של הפחתת עומס עבודה והסתרת יכולת נמוכה (השערה III).

המחקר העלה ממצא שיש להדגישו והוא שאי-הפנייה לעזרה היא דרך להימנעות מהשקעת מאמץ בלמידה (השערה III). כלומר, יש כאן מכוונות למטרת הימנעות מלמידה (mastery-avoidance goal). נדגיש שלאחרונה החלו לעלות בספרות המקצועית הבחנות בין מטרות התקרבות ללמידה (mastery-approach goal) והימנעות ממנה (mastery-avoidance goal). בהתקרבות, מטרתו של הפרט היא ללמוד ולשכלל את יכולותיו. בהימנעות, מטרתו של הפרט היא לצמצם הזדמנויות למידה (Kaplan et al., 2009). ממצאי מחקר זה מראים שיש מורות ותיקות, אשר משקל הרגרסיה המתוקנן על מטרת למידה הוא שלילי, כלומר הן מכוונות למטרת הימנעות מלמידה (mastery avoidance) מתוך חשש פן לא יצליחו ללמוד ולהשתפר (Elliot & McGregor, 2001). אפשר להסביר ממצא זה בכמה דרכים: אפשר שמורות אלה

עייפו ונשחקו ועל כן המוטיבציה שלהן ללמידה היא נמוכה; ייתכן שהן נמנעות מלמידה חדשה מתוך אמונה שהן בעלות ידע וניסיון מספק; אולי הן עסוקות בהסתרת היכולת הנמוכה שלהן להתמודד עם בעיות התנהגות ומפחדות מכישלון? כמו כן אפשר שממצא זה מסביר את הטענה, שמורים ותיקים נוטים להימנע מהשתתפות בהשתלמויות (רוזן, 2007). מכאן שמורים ותיקים עשויים להימנע מלפנות לעזרה מסיבות שונות – הסתרת יכולת, צמצום עומס עבודה, אי-רצון להקדיש מאמץ וזמן ללמידה.

על סמך החזאים שהתקבלו אפשר להסיק שאי-פנייה לעזרה מתוך רצון להתמודד עצמאית עם בעיות ההתנהגות, קשורה לתפיסת יכולת פנימית קבועה ומכוונת למטרת הפגנת יכולת טובה. כלומר, ישנן מורות ותיקות הרואות בהתמודדות עצמאית עם בעיות ההתנהגות, דרך להפגין את יכולתן הטובה בהשוואה לאחרים.

על פי הממצאים ישנן מורות ותיקות המעוניינות בהפחתת עומס העבודה (אולי מתוך שחיקה ועייפות), אשר מחזיקות בעמדת פנייה לעזרה מתוך רצון לסיים את ההתמודדות במהירות.

עמדה כלפי פנייה לעזרה כדי לפתח יכולות מוסברת באמצעות מכוונות למטרת למידה. מעניין, שלא נמצאה מובהקות לגבי תפיסת יכולת פנימית, כלומר מורות אלו פונות לעזרה כדי לפתח יכולות כאשר יש להן מוטיבציה להשקיע מאמץ וזמן בלמידה, ללא קשר לתאוריה פנימית בין אם היא קבועה או משתנה.

אפשר לסכם ולומר, שכאשר בוחנים את הצעדים בניתוחי הרגרסיה, כל אחד בנפרד וכולם יחד, מוצאים שלמשתנים יש משקל שונה בחיזוי העמדות כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה. מתוך כלל הממצאים שהוצגו נדון בשלושה ממצאים מרכזיים: תפיסות מסוגלות, תפיסת יכולת פנימית משתנה או קבועה ומטרות מוטיבציוניות.

מסוגלות הוראה

במחקרים קודמים הוצג קשר בין ותק בהוראה ותפיסת מסוגלות, אך התמונה מורכבת. לדוגמה, נמצא שבקרב מורים בבתי הספר היסודיים ישנה מגמת ירידה בתפיסת המסוגלות במהלך השנים הראשונות לעבודתם בבית הספר, אך לאחר מכן תפיסת המסוגלות עולה (Chester & Beaudin, 1996; Darling-Hammond, 2006; Soodak & Podell, 1997; Tschannen-Moram et al., 1998). עוד נמצא, שאצל מורים העוברים לבית ספר חדש ישנה ירידה בתפיסת המסוגלות בקרב בעלי הוותק נמוך, אך לא בקרב בעלי הוותק הגבוה (Chester & Beaudin, 1996).

יש המבחינים בין סוגים שונים של תפיסות מסוגלות (Sela-Shayovitz, 2009) ושעם העלייה בוותק תחושת המסוגלות העצמית עולה (self efficacy), בעוד תחושת המסוגלות הוראה (teacher efficacy) יורדת (Woolfolk et al., 1990). רמז לכך אפשר לראות בניתוח מתאמי פירסון המצביעים על כך שעם העלייה בוותק תפיסת המסוגלות הוראה עולה, אף ששיעור השונות המוסברת נמוך (השערה II).

באשר לתפיסת מסוגלות נמוכה בהוראה נמצא (בצעדים הראשונים), שבקרב המורות החדשות היא חזאי לעמדות חיוביות כלפי פנייה לעזרה לשם סיום מהיר של ההתמודדות, או להימנעות ממנה מחד מפני כישלון. כלומר, אותן מורות חדשות, שלא מאמינות ביכולתן, מעדיפות לפנות לעזרה כדי שמישהו יפתור להם את הבעיה מיידית ובהצלחה, או לחילופין – מעדיפות להימנע מפנייה לעזרה מתוך חשש לחשוף חולשה. מכאן אפשר לראות, שהמורות החדשות בעלות מסוגלות להוראה נמוכה נמצאות במלכוד, מכיוון שעמדות אלו אינן מאפשרות להן לבנות תפיסות מסוגלות גבוהות דרך חוויות הצלחה בהתמודדות עם קשיים (Darling-Hammond, 2006) וקבלת סיוע ותמיכה מעצימים (Legette et al., 2005).

תפיסת יכולת פנימית

בחינת כל הצעדים ברגרסיה מגלה, שמורות ותיקות אשר מאמינות שיכולתן להתמודד עם בעיות התנהגות בכיתה היא קבועה ואיננה ניתנת לפיתוח דרך למידה (השערה I), מחזיקות בעמדות חיוביות כלפי אי-פנייה מתוך פחד מכישלון או מתוך רצון להתמודדות עצמאית וכלפי פנייה לשם סיום מהיר של הבעיה. מכאן, שאם יש קשר בין תפיסת יכולת פנימית

קבועה לבין תחושת שחיקה, אז ייתכן שמורות ותיקות החשות שחיקה מהתמודדות עם בעיות התנהגות, יעדיפו תחילה לא לפנות לעזרה ולנסות לפתור את בעיות ההתנהגות לבדן. לחילופין, אולי הן ידגלו בהימנעות מפנייה לעזרה או בפנייה לאחר שיפתור את הבעיה, פן הקושי שלהן ייחשף. לעומת זאת, בקרב המורות החדשות, בניתוח הרגרסיה בצעד הראשון בלבד, אפשר לראות שתפיסת יכולת פנימית ספציפית קבועה משמשת חזאי לעמדה אחת בלבד – אי-פנייה לעזרה מתוך פחד מכישלון.

על פי ספרות המחקר, שני המשתנים – תפיסת יכולת פנימית משתנה ומכוונות למטרת למידה – מנבאים עמדה חיובית כלפי פנייה לעזרה לשם פיתוח יכולות (Butler, 2007; Butler & Shibaz, 2008). ממצאי המחקר מצביעים על כך שמורות חדשות, שמאמינות שיכולתן להתמודד עם בעיות התנהגות ניתנת לשינוי ולפיתוח, דוגלות בפנייה לעזרה לשם פיתוח יכולותיהן (השערות I ו-III). לעומת זאת, אצל המורות הוותיקות כובר המשקל הוא על המטרה המוטיבציונית להשקיע מאמץ וללמוד אסטרטגיות התמודדות חדשות. אפשר שמורים חדשים עסוקים בבניית יכולות ההתמודדות שלהם, ואינם מאפשרים ל"הלם המציאות" לשתק את התפתחותם המקצועית. מורים ותיקים אולי אינם עסוקים בפיתוח יכולות פנימיות אך הם מכוונים יותר למטרת למידה ומחזיקים יותר בעמדת פנייה לעזרה מתוך רצון לפתח יכולת, דבר שעשוי לנבא רמת שחיקה נמוכה.

מטרות מוטיבציוניות

רמז לכך שישנו קשר בין מכוונות למטרות מוטיבציוניות לוותק אפשר לראות בניתוח מתאמי פירסון ובניתוח השונויות, אך יש לזכור שאין די בכך כדי להסביר את אחוז השונויות המוסברת בצורה משמעותית. נראה כי כאשר הוותק עולה המכוונות למטרת הפגנת יכולת טובה עולה והמכוונות למטרת הסתרת יכולת נמוכה יורדת. ממצא זה תומך חלקית בממצאיה של בטרל (Butler, 2007).

בשני המחקרים (Butler, 2007; ענבר-פירסט, 2010) נמצא, שאצל מורים ותיקים המכוונות למטרת הסתרת יכולת היא נמוכה. עם זאת, בטלר (שם) מצאה, שמורים בעלי ותק רב חדלים להיות מכוונים למטרת הפגנת יכולת טובה, ואילו במחקר דנן מראה הממצא על קשר הפוך – מורים ותיקים מראים נטייה למכוונות למטרת הפגנת יכולת טובה. ייתכן שמורים ותיקים בעלי תפיסת מסוגלות גבוהה יהיו מכוונים להפגנת יכולתם, דבר העולה בקנה אחד עם עבודותיהם של אחרים באשר לקשר בין ותק ותפיסת מסוגלות (Soodak & Podell, 1996; De la Torre Cruz & Arias, 2007). את השוני בין ממצאי המחקר של בטלר (Butler, 2007) ובין ממצאי מחקר זה אפשר אולי להסביר בכך שמחקרה של בטלר התמקד במטרות מוטיבציוניות בהוראה, ואילו מחקר זה התמקד בהתמודדות עם בעיות התנהגות. ידוע, שהתמודדות עם בעיות התנהגות היא אתגר תמידי, שהולך וגובר עם הזמן. לכן יש מקום לשער שמורים ותיקים, אשר כבר אינם זקוקים לאישור מהסביבה לגבי יכולותיהם בהוראה, עדיין זקוקים לאישורה לגבי יכולת ההתמודדות שלהם עם בעיה מטרידה זו.

סיכום ומסקנות

כידוע, מערכת החינוך פיתחה מנגנונים שונים למתן עזרה, כגון שעות ייעוץ, אתרי אינטרנט (כמו "בין הצלולים"), כנסים והשתלמויות. אולם חרף כל זאת, הקושי של המורים להתמודד עם בעיות התנהגות ממשיך להטריד אותם ואת המערכת כולה, ונראה שמערך התמיכה הקיים אינו מביא לשינוי משמעותי רחב. ממצאי המחקר מחזקים את התחושה, שגם אם ירחיבו וישכללו את מערך התמיכה, עדיין לא נראה את השינוי המיוחל. מתוך המחקר עולה שכדי להביא לשינוי במצב הקיים, אין להסתפק בפיתוח אסטרטגיות וטכניקות כלליות, אלא נדרש להביא בחשבון את השונויות שבין המורים באשר למאפיינים האישיותיים והוותק בעבודה.

ישנה אפוא חשיבות רבה לתפקודו של נותן העזרה. על נותני העזרה מוטלת האחריות לזהות את המניעים העומדים בסיס הפנייה לעזרה או ההימנעות ממנה. לא כל פנייה לעזרה היא בהכרח אפקטיבית להעצמת יכולתו של המורה, ולא כל

הימנעות מפנייה לעזרה פוגעת ומחלישה את יכולתו של המורה. חובתו של נותן העזרה להיות קשוב למניעים של מבקש העזרה, ולהתאים אותה לצרכיו של המבקש. לדוגמה, אם מורים חדשים מעדיפים להימנע מבקשת עזרה כדי להסתיר יכולת נמוכה או לצמצם עומס עבודה, ומורים ותיקים רואים באי-פנייה לעזרה הזדמנות להפגין את יכולתם הטובה להתמודד עצמאית עם בעיות ההתנהגות, הרי שאין טעם והגיון בהצעת כלי התמודדות זהים לכולם. דוגמה נוספת, מורים חדשים וותיקים כאחד הפונים לעזרה לשם פיתוח מיומנויות התמודדות, עלולים להתאכזב ולהיות מתוסכלים מקבלת עזרה אשר פתרה בעבורם את הבעיה, אך לא הקנתה להם אסטרטגיות להתמודדות.

השלכות המחקר להכשרת מורים

כדי לצייד את המורים לעתיד בדרכים יעילות להתמודדות עם בעיות התנהגות, חשוב שמורי מורים יהיו מודעים למורכבות של עמדות כלפי פנייה לעזרה והשלכותיהן. במערכת החינוך, מורה אשר מבקש עזרה זוכה להזדמנות להביע רגשות שליליים (תסכול, ייאוש) ללמוד טכניקות פתרון בעיות חדשות, לחוות הצלחה במקרים שבהם הבעיות אכן נפתרות, ואף לזכות להערכה מצד המערכת לגבי המאמץ המושקע בהתמודדות. עם זאת, יש בבקשת עזרה גם "מחיר": חשיפת חולשות, הערכה נמוכה מצד המערכת לגבי יכולת ההתמודדות של המורה, תחושות של חוסר נוחות ולחץ מעצם בקשת העזרה, פחד להפגין חוסר ביטחון ותלות. סביר להניח, שכאשר ה"מחיר" עולה על התועלת מורים יטו להימנע מבקשת עזרה (Gonzalez, et al., 2004). ייתכן, שזו הסיבה לכך ש-41% מהפניות לבקשת עזרה בקרב מתכשרים להוראה מופנות אל מקורות עזרה לא-פורמליים (עמיתים), ומיעוטם פונים למקורות עזרה מקצועיים ופורמליים כמו מורים המאמנים בתוך בתי הספר (15%) ומדריכים הפדגוגיים מטעם המוסדות להכשרת מורים (2%) (Hsu, 2005; Oliver et al., 1999). גם בקרב מורים רואים מגמה דומה, וניכר שהם מעדיפים לבקש עזרה מהעמיתים בצוות בית הספר על פני פנייה לעזרה מגורמים ייעוציים-מקצועיים (Tatar, 2009). מראשית ההכשרה של המורים, מומלץ לשים דגש על שלושה תחומים שחשיבותם נחשפה במחקר זה: ראשית, מחקר זה חשף לראשונה את מקומן של התאוריות הפנימיות לגבי היכולת להתמודד עם בעיות התנהגות, והשפעותיהן על עמדות כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה. חשוב להכיר בעובדה שכל אדם נושא את הפוטנציאל ללמוד, להתפתח ולשכלל את יכולותיו. לפיכך מוטל על המוסדות להכשרת מורים להקנות למתכשרים בהוראה את תפיסת התאוריה הפנימית כמשתנה, וכבר הוכח שלמשוב מהסביבה יש יכולת להשפיע (Leith et al., 2014). הדבר נכון הן לגבי התמודדות עם קשיים בתחום הלימודי, והן לגבי התחום ההתנהגותי. יתר על כן, תפיסת יכולת פנימית משתנה תעצים את יכולתם של מורי העתיד להתמודד עם קשיים בכיתה ואת נכונותם לפנות לעזרה לשם פיתוח יכולותיהם. נוסף על כך, תפיסת יכולת פנימית משתנה תבוא לידי ביטוי גם באמונה בכוחותיהם של התלמידים ללמוד ולהתקדם. על כן, יש להקנות למתכשרים להוראה תפיסת יכולת פנימית משתנה כבר מן השלבים הראשונים של ההכשרה. בהקשר זה יוזכר מחקרה של גל (2001), שמצאה כי מדריכות פדגוגיות ממעיטות לתת משוב בתחום התמודדות עם בעיות התנהגות מתוך אמונה מוטעית שזוהי יכולת מולדת, ולא יכולת נלמדת. על מערכת החינוך להשקיע בטיפוח תפיסת יכולת פנימית משתנה בעיקר אצל המורים הוותיקים. טיפוח תפיסה כזאת תוביל את המורים הוותיקים להבין שיכולתם להתמודד עם בעיות התנהגות ניתנת לשינוי ולפיתוח, תציב בפניהם אתגרים ותתרום להפחתת השחיקה. שנית, חשוב להעצים את תפיסת המסוגלות של המתכשרים להוראה להתמודד עם בעיות התנהגות כבר בשלבי ההכשרה. אפשר להתבסס על התאוריה של למידה חברתית (בר-אל, 1996) שמנויים בה ארבעה מקורות לבניית תפיסת מסוגלות: מודל משמעותי לחיקוי, חוויות הצלחה, עידוד חברתי ומצב רגשי. על כן, יש לתת למתכשרים בהוראה אפשרות לצפות במורים המהווים מודל לחיקוי (Bandura, 1977) ואשר מתמודדים עם בעיות התנהגות בהצלחה. כמו כן, יש לאפשר להם להתמודד עם בעיות התנהגות בפועל, ולחזק את הצלחותיהם. בנוסף, יש להקנות למתכשרים בהוראה אסטרטגיות התמודדות עם בעיות התנהגות בשיטתיות כחלק מתהליך ההכשרה. ניכר שיש בקורסי הכשרה הממוקדים בהתמודדות עם בעיות התנהגות השפעה על תפיסת המסוגלות של הלומדים (Sela-Shayovitz, 2009). סביר להניח שמתכשרים בהוראה שיכנסו למערכת החינוך כבעלי תפיסת מסוגלות גבוהה בהתמודדות עם בעיות התנהגות יפחיתו את תחושות הלחץ, התסכול והקונפליקטים שמורים חדשים חווים בראשית דרכם, ויקלו על תקופת התאקלמותם.

לסיום, מחקרים מראים ששילוב שתי מטרות מוטיבציוניות – הפגנת יכולת טובה ולמידה – מנבאות בצורה חיובית תהליכי עיבוד מידע, התמדה ומאמץ (McGregor & Elliot, 2002). השילוב הזה מאפשר להפעיל אסטרטגיות למידה אפקטיביות, תוך שמירה על התלהבות בזמן ביצוען (Elliot & McGregor, 2001). בהתבסס על מחקרים שונים (Ciani et al., 2008; Skjesol & Halvari, 2005), חשוב שהמוסדות להכשרת מורים יכירו באחריותם לפתח אקלים ארגוני בעל אוריינטציה לפיתוח מקצועי שיעודד את המכוונות לשתי מטרות מוטיבציוניות יעילות אלו. במישור היישומי-אמפירי יהיה מעניין לבדוק האם תכניות התערבות ברוח מסקנות מחקר זה יביאו לשינוי בתפיסות פנימיות, תפיסות אפקטיביות, מטרות מוטיבציוניות ועמדות המורים כלפי חיפוש אחר עזרה. יש מקום לבדוק במחקרי המשך את השפעתן של תכניות התערבות מבחינות אחדות: השפעתן על תפיסות, מטרות ועמדות של מורים להתמודדות עם בעיות; השפעתן של תכניות התערבות הן על המניעים לפנייה לעזרה והן על שכיחותה; ובסוף, ההשפעה הממשית של כל אלה על יכולת ההתמודדות של מורים עם בעיות התנהגות, ועל מניעת תחושות של "הלם מציאות" ושחיקה.

מגבלות המחקר

מחקר זה התבסס על שאלונים שהועברו בבתי ספר יסודיים-ממלכתיים, ונוכח מספרן הגבוה של המורות (כ-97% מורות) שהשתתפו במדגם, לא הייתה אפשרות לערוך השוואות בין-מגדריות. המדגם אשר התמקד בשתי קבוצות קצה – מורות עם ותק נמוך ומורות עם ותק גבוה – היה קטן יחסית, דבר שעשוי להשפיע על רמת המובהקות של המשתנים ושיעור השונות המוסברת. במחקר לא נבדקה התנהגות בפועל באשר לפנייה לעזרה, אלא המיקוד היה אך ורק בעמדות המורים ובשכיחות מדווחת כלפי פנייה לעזרה. לא נבדקה ספציפית תפיסת מסוגלות בניהול כיתה. נקודת המוצא במחקר הייתה שתפיסת מסוגלות ספציפית לגבי התמודדות עם בעיות התנהגות נמצאת בקורלציה חיובית עם תפיסת מסוגלות עצמית כללית גבוהה (Emmer & Hickman, 1991), ולכן אפשר להסתפק בבדיקת תפיסות מסוגלות עצמית והוראה, בניגוד לכל שאר משתני המחקר אשר התמקדו ספציפית בהתמודדות עם בעיות התנהגות.

המלצות למחקרי המשך

מומלץ לערוך מחקר המשך המאפשר בדיקת עמדות של מורים לעומת מורות כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה, בעקבות מחקרים המצביעים כללית על הבדלים מגדריים באשר לפנייה לעזרה (Tamura & Ishikuma, 2002). כדי לחדד את ההבנה לגבי הקשרים בין העמדות כלפי פנייה לעזרה לבין בקשות עזרה, מחקרי המשך יכולים לבחון שאלות אחדות, כגון:

- כמה פניות נעשות מצד מורים מעבר לדיווח העצמי?
- למי המורים מעדיפים לפנות (Tatar, 2009)?
- לגבי אילו קשיים מורים מבקשים עזרה?
- האם ישנם פערים בין העזרה שהם רוצים לקבל לבין זו שהם מקבלים בפועל?
- האם קבלת עזרה תרמה לתפיסת המסוגלות העצמית או לתפיסת היכולת הפנימית? והאם יימצא קשר בין קבלת העזרה לבין מכוונות למטרות מוטיבציוניות?

ככיוון מחקרי נוסף אפשר לבדוק את הקשר בין מערך התמיכה בבתי הספר והאקלים הארגוני, לבין העמדות כלפי פנייה לעזרה. אפשר לבחון באמצעות ניתוח מודל היררכי (HLM). את השפעת מאפייני הארגון על שיעור השונות המוסברת על המשתנים במודל התאורטי.

רשימת המקורות

- אנטמן, ש' ושירום, א' (1987). על גורמים ארגוניים, תעסוקתיים ואישיים של שחיקת עובדי הוראה בחינוך תיכוני. *מגמות*, 30, 349-361.
- ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2015). נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה נושר? וכיצד המערכת החינוכית מתמודדת עם התופעה? *דפים*, 59, 175-206.
- בר-אל, צ' (1996). תיאוריית הלמידה החברתית. בתוך *פסיכולוגיה חינוכית* (עמ' 41-48). אבן יהודה: רכס.
- ברגר, ע' ותורן, י' (2010). של מי התפקיד הזה? מניעת נשירה בקרב מורים מתחילים. *מכללת אורנים: הכנס המדעי ה-11*, "מחקר עיון ויצירה באורנים".
- גל, נ' (2001). תפיסות מדריכים פדגוגיים לגבי תפקידם בהכשרת פרחי הוראה להתמודדות עם בעיות התנהגות. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- הורוביץ, ת' (2006). בית הספר כזירת אלימות. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 23, 45-66.
- חוזר מנכ"ל (תשע"ה). עובדי הוראה ועובדי חינוך, הכשרת ופיתוח מקצועי של עובדי הוראה - התמחות וכניסה להוראה. *תשעה/4(ג)* 8.2-24. ירושלים: משרד החינוך.
- יריב, א' (1999). *שקט בכיתה, בבקשה!* מדריך לטיפול בבעיות משמעת ואלימות. אבן יהודה: רכס.
- לם, צ. (1973). *ההגינות הסותרים בהוראה*. תל אביב: ספרית פועלים.
- מלאך, ש' (2001). "זהו מרוץ אינסופי שבו עלי כל הזמן לקדם ולהתקדם..."; תמורות בהתפתחות "הידע הדידקטי" ו"הידע העצמי" של מורים מתחילים. *מעוף ומעשה*, 7, 47-78.
- ענבר-פירסט, ח' (2010). *גורמים המשפיעים על עמדות מורים כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה בהתמודדות עם בעיות התנהגות: מכוונות למטרות מוטיבציוניות, משתנים אינדיווידואליים - קוגניטיביים והשפעת הארגון*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ענבר-פירסט, ח' (2013). עמדות מורים כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה בהתמודדות עם בעיות התנהגות בכיתה. *דפים*, 55, 29-58.
- פינס, א' (1984). *שחיקה נפשית: מהותה ודרכי ההתמודדות איתה*. תל אביב: צ'ריקובר.
- פרידמן, י' (2005). הציפיות הארגוניות של המורה המתחיל. *מגמות*, מ"ד(1), 137-162.
- פרידמן, י' ולוטן, א' (1987). "עולמו של המורה" כמנבא שחיקתו הנפשית. *מגמות*, 4, 417-434.
- פרידמן, י' ופארבר, ב' (1992). *הדימוי המקצועי של המורה ושחיקתו*. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י', ווקס, א' (2000). *תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו*. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פריצקר, ד' וחן, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12, 94-131.
- קליפלד, ע' (2003). גורמים המשפיעים על עמדות מורים ביחס לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. *מכללת אורנים: הכנס החמישי "מורים חוקרים באורנים"*, 31 במאי 2003. אוחר ב-9
- בפברואר 2016: <http://www.ornanim.ac.il/sites/heb/research-information-resource/research-evaluation/conf/congress/2003/pages/default.aspx>
- רוזן, ש' (2007). העדפותיהם של מורים בבתי ספר יסודיים בבחירת השתלמויות מקצועיות, על פי שלבים בהתפתחותם המקצועית ובזיקה לתפיסתם את ההוראה כפרופסיה. *הכנס הבינלאומי החמישי: הכשרת מורים על פרשת דרכים: ספר תקצירים*. תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושות ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. *דפים*, 34, 45-10.

- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, M. & Dweck, C.S. (1985). The relationship of conceptions of intelligence and achievement goals to achievement-related, affect, and behavior. In J. Heckhausen & C.S Dweck (Eds.), *Motivation and Self Regulation Across the Life Span*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barron, K.E. & Harackiewicz, J.M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722.
- Becker, H.J. (1994). How exemplary computer-using teachers differ from other teachers: Implications for realizing the potential of computers in schools. *Journal of Research on Computing in Education*, 26(3), 291-321.
- Bentler, P.M. & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structure. *Psychology Bulletin*, 88, 588-606.
- Boe, E.E., Cook, L.H. & Sunderland, R.J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer and school migration. *Exceptional Children*, 75 (1), 7-31.
- Butler, R. (1993). Effects of task and ego achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 18-31.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goals and associations with teachers' help-seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241-252.
- Butler, R. & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help seeking behavior and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 261-271.
- Butler, R. & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453-467.
- Chan, D.W. (2008). Teacher self-efficacy and successful intelligence among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(7), 735-749.
- Charles, C.M. & Senter, G.W. (2005). *Elementary Classroom Management* (4th ed.). New York: Pearson Education.
- Chester M.D. & Beaudin, B.Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- 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.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60 (4), 323-337.
- Darling-Hammond, L.D. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, J., Burnette, J., Allison, S. & Stone, H. (2011). Against the odds: academic underdogs benefit from incremental theories. *Social Psychology of Education*, 14, 331-346.
- De la Torre Cruz, M.J. & Casanova Arias, P.F. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 641-652.



- Dean, R.S. (1980). A comparison of preservice and experienced teachers' – Perceptions of the school psychologist. *Journal of School Psychology, 18*(3), 283-289.
- Dweck, C.S. (2000). *Self theories: Their role in motivation, personality, and development*. Lillington, NC: Edwards Brothers.
- Dweck, C.S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality. *Current Directions in Psychological Science, 17*(6), 391-394.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (2000). A social – cognitive approach to motivation and personality .In E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Eds.). *Motivational Science: Social and Personality Perspective*. Philadelphia: Psychology Press.
- Elliot, A.J. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance Achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218-232.
- Elliot, A.J. & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Elliot, A.J. & McGregor, H.A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501–519.
- Emmer, E.T. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement, 51*, 755-765.
- Fields, B.A. (1986). The nature and incidence of classroom behavior problems and their remediation through preventive management. *Behavior Change, 3*, 53-57.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal, 86*(2), 173-184.
- Gonzalez J.E., Nelson, J.R., Gutkin, T.B. & Shwery, C.S. (2004). Teacher resistance to school-based consultation with school psychologists: A survey of teacher perceptions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12*(1), 30-37.
- Grimm, L.G & Yarnold, P.R. (1996). *Reading and Understanding Multivariate Statistics*. Washington DC: American Psychology Association.
- Guskey, T.R. & Passaio, P.D. (1993). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31*(3), 627-643.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, R.R., Elliot, A.J. & Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 638-645.
- Hardman, E.L. & Smith, S.W. (2003). Analysis of classroom discipline-related content in elementary education journals. *Behavioral Disorders, 28*(2), 173-186.
- Henke, R.R., Chen, X. & Geis, S. (2000). *Progress through the teacher pipeline: 1992-93 college graduates and elementary/secondary school teaching as of 1997*. Washington DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Available in: <http://nces.ed.gov/pubs2000/2000152.pdf>
- Hidi S. & Harackiewicz, J.M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research, 70*(2), 151-179.
- Hsieh, P., Sullivan, J.R. & Guerra, N.S. (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advance Academics, 18*(3), 454-476.



- Hsu, S. (2005). Help-seeking behavior of student teachers. *Educational Research*, 47(3), 307-318.
- Inbar-Furst, H. & Gumble, T.G. (2015). Factors affecting female teachers' attitudes to help-seeking or help avoidance in coping with behavioral problems. *Psychology in the Schools*, 52(9), 906-923.
- Ingersoll, R.M. & Smith, T.M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Jones, B.D., Bryant, L.H., Snyder, J.D. & Malone, D. (2012). Preservice and Inservice Teachers' Implicit Theories of Intelligence. *Teacher Education Quarterly*, 39, 87-101.
- Kammrath, L. & Dweck, C.S. (2006). Voicing conflict: Preferred conflict strategies among incremental and entity theorists. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1497-1508.
- Kaplan, A., Lichtinger, E. & Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientations and self regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 51-69.
- Karabenick, S.A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 569-581.
- Lau, K.L. & Lee, J. (2008). Examining Hong Kong students' achievement goals. *Educational Psychology*, 28(4), 357-372.
- Lawrence, J. & Steed, D. (1986). Primary school perception of disruptive behavior. *Educational Studies*, 12, 147-157.
- Legette, S., Womack-Trotman, K. & Roulson, R. (2005). Beginnig music teachers' perceptions of transition from university to teaching in schools. *Music Educational Research*, 1(7), 59-82.
- Leith, S.A., Ward, C.L., Giacomini, M., Landau, E.S, Ehrlinger, J. & Wilson, A.E. (2014). Changing theories of change: Strategic shifting in implicit theory endorsement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(4), 597-620.
- Levy, S.R., Stroessner, S.J. & Dweck, C.S. (1998). Stereotype formation and endorsement: The role of implicit theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (6), 1421-1436.
- Linnenbrink, E.A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.
- Liston, D., Whitcomb, J. & Borko, H. (2006). Too little or too much: teacher preparation and the first years of teaching (Editorial). *Journal of Teacher Education*, 57(4), 351-358.
- McGregor, H.A. & Elliot, A.J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 381-395.
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behavior? *Educational Studies*, 19(1), 91-106.
- Molden, D.C. & Dweck, C.S. (2000). Meaning and motivation. In C. Sanson & J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation – The Search for Optimal Motivation and Performance* (pp. 131-159). California: Academic Press.
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. *Review of Research in Education*, 12, 55-90.
- Nelson-Le Gall, S. (1990). Academic achievement orientation and help seeking behavior in early adolescent girls. *Journal of Early Adolescence*, 10(2), 176-190.



- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychology Review*, 91, 328-346.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S. & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction*, 21, 574-586.
- Norman J. & Rosvall S. (1994). Help seeking behavior among mental health practitioners. *Clinical Social Work Journal*, 22(4), 449-460.
- Oliver, J.M., Reed, C.K., Karz, B.M., & Haugh, J.A. (1999). Students' self reports of help seeking: The impact of psychological problems, stress, and demographic variables on utilization of formal and informal support. *Social Behavior and Personality*, 27(2), 109-128.
- Reich, D.A. & Arkin, R.M. (2006). Self doubt, attributions, and the perceived implicit theories of others. *Self and Identity*, 5, 89-109.
- Romi, S. & Freund, M. (1999). Teachers', students' and parents' attitudes towards disruptive behavior problems in high school: a case study. *Educational Psychology*, 19(1), 53-68.
- Runco, MA. & Johnson D.J. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14(3-4), 427-438.
- Ryan, A.M., Patrick, H. & Shim. S.S. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidance, appropriate or dependent help seeking tendencies. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 275-285.
- Seifert, T. & O'Keefe, B. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competency, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 81-92.
- Sela-Shayovitz, R. (2009). Dealing with school violence: The effect of school violence prevention training on teachers' perceived self-efficacy in dealing with violent events. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1061-1066.
- Senko, C. & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology*, 97, 320-336.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self enhancing and self defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 71-81.
- Skjesol, k. & Halveri, H. (2005). Motivational climate' achievement goals, perceived sport competence' and involvement in physical activity: Structural and mediator models. *Perceptual and Motor Skills*, 100(2), 497-523.
- Smith, T.M. & Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Soodak, L.C. & Podell, D.M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-412.

- Soodak, L.C. & Podell, D.M. (1997). Efficacy and experience: perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30(4), pp. 214-221.
- Steyebers, E.W., Dik, E.J. & Habbema F. (1999). Stepwise selection in small data sets: A simulation study of bias in logistic regression analysis. *Journal of Clinical Epidemiology*, 52(10), 935-942.
- Swars, S., Meyers, B., Mays, L. & Lake, B. (2009). A two-dimensional model of teacher retention and mobility. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 168-183.
- Tamura, S. & Ishikuma, T. (2002). Self-esteem and help seeking preference: Junior high school teachers in Japan. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 50(3), 291-300.
- Tatar, M. (2009). Teachers turning for help to school counselors and colleagues: Toward a mapping of relevant predictors. *British Journal of Guidance and Counseling*, 37(2), 107-127.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Turnuklu, A. & Galton, M. (2001). Students' misbehaviors in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27(3), 291-305.
- Watkins, C. & Wagner, P. (2000). *Improving School Behavior*. London: Paul Chapman.
- Wilson, M. (2005). *Construction Measures: An Item Response Modeling Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wood, R.E & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Woolfolk, A. & Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Woolfolk, A., Rosoff, B. & Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Journal of Teacher Education*, 6(2), 137-148.

