

## הקשר בין מידת המעורבות הבית ספרית של המורה לבין רמת

### "חוסר ישע נרכש" בקרב מורים לחינוך מיוחד במגזר הערבי

כותיבה אגבאריה

#### תקציר:

תופעת חוסר ישע נרכש נחשבת לאחת התופעות הפופולאריות ביותר בספרות הפסיכולוגית בעשורים האחרונים, התופעה מתייחסת לליקויים קוגניטיביים, מוטיבציוניים ואמוציונאליים אשר מתפתחים כתוצאה מחשיפת האורגניזם לסיטואציות בלתי נשלטות. הוצעו הרבה משתנים כבעלי חשיבות בהתרחשות התופעה, אצל בני אדם, כמו כן הוצעו מספר משתנים אשר נמצאו בקורילאציה גבוהה עם המושג, כמו שחיקה, לחץ, חרדה, סגנון קוגניטיבי וכו'. במחקר הנוכחי נבדק הקשר בין מידת המעורבות של מורים לחינוך מיוחד במגזר הערבי קבלת החלטות בבית ספר לבין רמת חוסר ישע נרכש אצלם תוך התחשבות במשתנים כמו מין, וותק. חשיבות המחקר נובעת מהיותו בודק אחד המשתנים שיש לו קורילאציות עם מושגים שמעיקים התקדמותה של המערכת החינוכית כמו לחץ ושחיקה. לכן הציפייה שממצאי המחקר יציעו פתרונות והמלצות ישימות בשדה. המחקר שנערך הוא מחקר כמותי, כאשר נבחרו קבוצת מורים לחינוך מיוחד בצורה אקראית מכמה בתי ספר לחינוך מיוחד וחולק להם שני שאלונים. ממצאי המחקר ברובם תמכו בהשערות המחקר שניבאו קשר שלילי מובהק בין רמת המעורבות הבית ספרית של המורים לבין רמת חוסר ישע נרכש, כמו כן נצפו הבדלים מובהקים בין מורים ומורות בעוצמת הקשר ובין רמות ותק שונות. הממצאים ברובם תואמים ממצאים קודמים שנערכו בנושא. מסקנות המחקר היו סביב העלאת רמת המעורבות הבית הספרית של המורים במטרה לשפר את יעילות עבודתם ולשפר רווחתם הנפשית.

#### תופעת חוסר ישע נרכש:

תופעת חוסר ישע נרכש נחקרה באופן שיטתי על ידי Seligman & Maier (1967) ו Overmaier & Seligman (1967). התופעה מתייחסת לליקויים מוטיבציוניים, קוגניטיביים ואמוציונאליים המתפתחים כתוצאה מחשיפת אורגניזם לסדרה של אירועים בלתי תלויים בהתנהגותו, ולא ניתנים לשליטתו. בניסויים הראשוניים השימוש היה בכלבים שחלק מהם נחשף לשוק חשמלי בלתי נשלט (הכלב לא יכול להפסיקו), וקבוצה אחרת נחשפה לשוק חשמלי נשלט (ניתן להפסיק אותו על ידי הזזת הראש בכיוון מסוים) וקבוצת ביקורת שלא נחשפה לשוק. הממצאים הצביעו, שכלבים שנחשפו לשוק חשמלי בלתי נשלט, גילו התנהגות פסיבית, חוסר יוזמה, חרדה, כעס וירידה בביצוע עשרים וארבע שעות לאחר החשיפה, וזה אחרי שהועברו לכלוב אחר שבו היה להם שליטה בהפסקת השוק. הכלבים בקבוצת חוסר השליטה ישבו בפסיביות ללא שום יוזמה או ניסיון לקום ולעבור לצד השני כדי לברוח מהשוק.

תופעת חוסר ישע נרכש גם מוכרת אצל בני אדם, אך הגירויים האברסיביים אינם שוקים חשמליים אלא צלילים (נשלטים/בלתי נשלטים) או מטלות מוטוריות \ קוגניטיביות (ניתנות \ לא ניתנות לפתירה) כגון למידת הבחנה של, Levine, בעיות Raven, סידור תמונות לסיפורים, תרגילים מתמטיים (Lubow et al., 1982; Hiroto) Seligman, 1975; Klein et al., 1976).

Seligman et al. (1971) טוענים כאשר האורגניזם נחשף לחיזוק בלתי נשלט, תחילה הוא מנסה לשלוט עליו, הוא עשוי לבצע פעולות מסוימות בכדי לנסות ולשנות את ההסתברות שהחיזוק יופיע לאחר תגובותיו. כשהוא מתנסה בכישלונות חוזרים ונשנים, האורגניזם מסוגל ללמוד שההסתברות נשארת זהה בין אם יגיב ובין לאו. האורגניזם לומד שנוכחות החיזוק אינה ניתנת לשליטה על ידיו. כאשר הוא עומד מול מצב נשלט חדש, האורגניזם מכליל מהאימון הקודם על אי השליטה לגבי המצב החדש. הוא מצפה שהחיזוק העתידי גם הוא יהיה בלתי ניתן לשליטה.

ההשערה המרכזית מאחורי התופעה היא, שהכללת ציפיות זו לגבי חוסר שליטה עומדת מאחורי ההפרעות אותן נתאר בהמשך, והתהליך בנוי משלושה מרכיבים:

**ראשית**, תפיסת חוסר שליטה לגבי מצב מסוים מורידה את **המוטיבציה** להתחיל בתגובות יזומות להשגת מטרות וחיזוקים. כאשר האורגניזם תופס שהחיזוקים אינם ניתנים לשליטה, פחות מוכן להשקיע מאמץ בביצוע התגובות.

**שנית**, תפיסת חוסר השליטה במצב הנתון יוצרת **סט קוגניטיבי** שלילי המפריע ללמידה חדשה של קשר בין תגובה כלשהי לחיזוק כלשהו. לאורגניזם המצפה לחוסר שליטה יהיה קשה יותר ללמוד במצב חדש שאכן תגובותיו יכולות להשפיע על הופעת החיזוק.

**לבסוף**, ציפיות לחוסר שליטה אחראיות **להפרעות הרגשיות**. אורגניזם המצפה לחוסר שליטה על הופעת חיזוק נמצא במתח וחרדה גבוהים, כיוון שהוא לא יודע כיצד להימנע מאירועים בלתי נשלטים. כמו כן אין לו אפשרות לנבא מתי אירוע כזה יופיע ומתי יפסיק. ניתן אם כן לסכם את המודל המקורי של סליגמן ואחרים כדלהלן:

א. חשיפת האורגניזם למצב של חוסר תלות בין תגובותיו לבין תוצאותיהן, מביאה האורגניזם לנסות לשנות את סיכוי הופעת החיזוק על ידי תגובותיו.

ב. לאחר ניסיונות כושלים, הוא לומד שהחיזוק הינו בלתי נשלט.

ג. האורגניזם יוצר ציפיות של חוסר שליטה לגבי העתיד.

ד. האורגניזם מכליל ציפייה לחוסר שליטה למצב החדש אליו נחשף עתה.

ה. הכללת ציפייה זו תגרום להפרעות מוטיבציוניות, קוגניטיביות ואמוציונאליות.

ניתן ובכן לסכם את ההפרעות לשלושה תחומים עיקריים:

**הפרעות מוטיבציוניות:** לאחר חשיפה למצב של חוסר שליטה, המוטיבציה של האורגניזם להגיב לנוכח מאורעות נוספים שהוא תופס כאברסיביים עבורו יורדת או נעלמת.

**הפרעות קוגניטיביות:** מתבטאות ביצירת סט קוגניטיבי שלילי היוצר ציפיות שהחזיקים אינם קשורים לתגובות וציפיות בדבר חוסר יעילותן של פעולות לשינוי המצב.

**הפרעות אמוצינאליות:** באות לידי ביטוי בהתרגשות יתר, תגובות חרדה פחד, מתח, ועלייה ברמת העוררות האמוצינאלית הכללית. ניתן להבחין שהסימפטומים הנ"ל מקבילים לסימפטומים המאפיינים דיכאון (Seligman, 1975).

נחקרו מספר משתנים, כגורמים מתווכים בין החשיפה לסיטואציה בלתי נשלטת לבין התפתחות סימפטומים של חוסר ישע נרכש, עפ"י Sarason (1975) ו Wine (1971) החרדה היא הגורם המתווך היכול להסביר את ההפרעות של חשיפה לאי תלות בין תגובות לתוצאות. הם טענו שהחרדה הנה רגש המתעורר במצב שבו הניסיונות של האורגניזם להשיג מטרה מסוימת נחסמות ונכשלות עקב מכשולים שונים שהפרט לא יכול להתגבר עליהם. במצב זה הנבדק מגלה שתגובותיו אינן מתאימות למצב ואינן יעילות להשגת המטרות. תחושה זו של חוסר יעילות מעוררת חרדה אשר מלווה בסימפטומים סומטיים וקוגניטיביים, אשר פוגעים ברמת הביצוע במטלות השונות. ההשפעה השלילית של החרדה על הביצוע נובעת, עפ"י סרסון ווויין, במיוחד מהביטוי הקוגניטיבי של החרדה שהוא הפניית קשב לעצמי במקום למשימה, כלומר, כאשר אדם חש חרדה גבוהה, הוא שוקע בעצמו ובמחשבותיו, וחש מודעות עצמית גבוהה, ספיקות ותחושה של ירידה בערכו העצמי, אשר מפריעות לו להתמקד במציאת דרכים לפתרון הבעיה.

מודל אחר שתומך בתיאוריה של סרסון על הפניית הקשב, הוא המודל של קול, (Khul, 1981). עפ"י מודל זה מבחין Khul בין שני סגנונות קוגניטיביים המסבירים את השוני במיקוד הקשב של הנבדק. סגנון Action בו הנבדק מתמקד במטלה ומנסה למצוא דרכים לפתרון הבעיה וסגנון State בו הנבדק, כתוצאה מכישלונותיו, מתמקד בעצמו ומפתח הערכה עצמית נמוכה.

עפ"י Khul, לאחר התנסות מועטה בחוסר שליטה יגלה הנבדק מיקוד קשב מוגבר כדי להתגבר על הכישלון ולשפר את ביצועו. אולם לאחר התנסות בכישלונות רבים, יתרחש מעבר מסגנון Action לסגנון State שבו האדם מרוכז בעצמו ומלא דאגות ביחס למצבו האישי. במצב זה הוא אינו קשוב לסביבה ולדרישותיה, הוא אינו מבחין שבמצב החדש

השתנו התנאים והוא יכול לשלוט בתוצאות, וככה ביצעו במטלה החדשה יפגע. לפי מודל זה, המעבר מסגנון Action לסגנון State והפניית הקשב לעצמי שנובעת מכך היא האחראית להשפעות השליליות של חשיפה לאי תלות בין תגובה לתוצאה על הביצוע במטלת המבחן.

תיאוריה אחרת שהדגישה הפן הקוגניטיבי הדגישה שהאפקטים של חוסר שליטה נקבעים בעיקר ע"י השאלה למה האנשים חושבים שהם איבדו שליטה או לאיזה גורם ייחסו חוסר השליטה שלהם במצב הם הציגו שלושה ממדים שעל פיהם הייחוס מתבצע. (ייחוס פנימי לעומת ייחוס חיצוני), (ייחוס יציב לעומת ייחוס לא יציב), (ייחוס ספציפי לעומת ייחוס גלובלי).

ייחוס פנימי, יציב וגלובלי לחוסר שליטה מביא לאפקטים ארוכי טווח של חוסר ישע שכוללים ירידה בביצוע, דיכאון, הערכה עצמית נמוכה. לעומת זאת אנשים שמשתמשים בייחוס חיצוני, לא יציב וספציפי לחוסר השליטה מגלים סימפטומים פחות מוכללים ופחות יציבים וסביר שהם לא יחוו שינויים משמעותיים במצב הרוח (Abramson et al., 1978).

כיום מקובל לחקור את התופעה אצל בני אדם תוך התייחסות לסגנון הייחוס כמרכיב משמעותי, לכן הייתה התייחסות למרכיב זה בשאלון חוסר ישע נרכש ששימש למחקר הנוכחי.

#### **חוסר ישע נרכש במערכת החינוך:**

מאז גילוי תופעה זו נערכו מספר מחקרים אשר התייחסו ליישום תופעה זו במערכת החינוך ובעיקר עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, מאחר וקבוצות אלה מוגדרות כשרויות בלחצים מתמידים ולקויות כרוניות, דברים שנחשבים לשדה פורה להתפתחות סימפטומים של חוסר ישע אשר מופיעים כתוצאה מחשיפה ממושכת לסיטואציות בלתי נשלטות. הממצאים הצביעו ברובם על פגיעות גבוהה של אוכלוסייה זו, ודווח על רמה גבוהה של חוסר ישע נרכש בהשוואה לנורמה. (Newcomer & Barebuan, 1995; Hersh et.al., 1996; Agbaria, 2000; Chapman, 1988; Rodriguez & Routh, 1992; Dally & Blocofsky, 1989).

בהקשר של מורים, תופעת חוסר ישע נרכש, לא זכתה להתייחסות הנאותה למרות חשיבותה והרלוונטיות שלה להרבה בעיות שהמערכת מתמודדת איתן כמו שחיקה, חוסר מוטיבציה אצל מורים וכו'...

בספרות קיים מושג פופולרי אשר משקף את הביטוי ההתנהגותי-רגשי של חוסר ישע נרכש והוא מושג השחיקה אשר זכה למחקר מקיף אבל עדיין שנוי במחלוקת וחוקרים שונים משתמשים בו בדרכים שונות.

השחיקה הוגדרה בעבודתן של מסלאש וג'קסון (Maslach & Jackson, 1981) כסינדרום הכולל שלושה מרכיבים:

**תשישות רגשית:** עייפות, חוסר אנרגיה, תחושות של עומס יתר ועבודה קשה;

**דה-פרסונליזציה:** התייחסות לזולת כאל חפץ, גישה שלילית ועמדות ציניות כלפי הלקוחות;

**העדר הגשמה אישית:** תחושות שליליות כלפי עצמו, ובמיוחד כלפי עבודתו עם לקוחותיו.

לפי הגדרה אחרת, השחיקה כוללת סינדרום הכולל מרכיבים אחדים: תשישות גופנית, תשישות רגשית ותשישות שכלית (Pines & Aronson, 1988)

אדלוויץ וברודסקי (Edelwich & Brodsky, 1980) תיארו את השחיקה כאובדן מתמשך של אידיאלים, אנרגיה ועניין כתוצאה של תנאי העבודה.

המאפיינים שנגזרים מהגדרות הנ"ל תואמים ברובם למאפיינים הקוגניטיביים הרגשיים והמוטיבציוניים של חוסר ישע נלמד (Seligman, 1975) לדוגמא אחד המרכיבים למושג שחיקה היה העדר הגשמה אישית ממשית בעבודה, חרף המאמצים המושקעים על ידי העובד. תחושה זאת גורמת לכך שהעובד מפתח סימני לחץ ודיכאון; כאשר הוא חש שאין מעשיו מועילים, הוא חדל לנסות (Abramson et al., 1978; Miller & Norman, 1979), מצב זה תואם את הביטוי הקוגניטיבי של חוסר ישע נרכש, לכן ישנו מקום להתייחס לחוסר ישע נרכש כאחד הגורמים המתווכים המשמעותיים לשחיקה.

מספר רב של מחקרים הצביעו על מנבאים שונים לשחיקה וחוסר מוטיבציה בקרב מורים בכלל ומורים לחינוך מיוחד בפרט. מספר מחקרים הדגישו חשיבות התמיכה ההורית והמנהלית בהפחתת שחיקה ועידוד מוטיבציה בקרב מורים לחינוך מיוחד (Zabel & Zabel, 2002; Platt & Olson, 1990; Aylor & Salend, 1983)

מנבאים אחרים לשחיקה אשר זכו להתייחסות בהקשר זה היו, אי בהירות בחלוקת תפקידים, חוסר תמיכה מעמיתים, קונפליקטים בבי"ס (Crane & Iwanicki, 1986) (Embich, 2001; Pullis, 1992; Miller et al., 1999), גיל מתקדם, הכשרה לא מתאימה, אוכלוסיות תלמידים קשות, ותק מתקדם

בעבודה, חוסר הכנה בבית (Zabel & Zabel, 2001; Banks & Necco, 1990), כשל מנהלי בתכנון וביצוע פעילויות ותוכניות (Cherniss, 1980, 1988).

מחקרים אחרים הדגישו מאפיינים ארגוניים כמו גודל בית הספר, מספר הכיתות והאקלים הארגוני כגורמים משמעותיים בשחיקת מורים (Sakharov & Farber, 1983) הועלו מספר גורמים אשר תורמים בהפחתת השחיקה והגברת מוטיבציה כמו, טיפוח המסוגלות העצמית אצל המורים, אוטונומיה, חיפוש מקורות חיזוק אלטרנטיביים, הפרדה בין החיים הפרטיים לבין העבודה, פיתוח אסטרטגיות התמודדות אישיות (Gersten et al., 2001; Brownell, 1997)

ניתן להתרשם שמושג שחיקה זכה להתייחסות מרבית כמשתנה שיכול להסביר הרבה בעיות במערכת החינוכית. הוצעו מספר מנבאים, וגם קבוצה של משתנים מתווכים בין הסביבה הבית ספרית ושחיקה. משתנים מתווכים היו רגשנות, נטייה לאידיאליזם, מסירות, כפייתיות וסלידה מאלימות (פרידמן ולוטן, 1993), מוקד שליטה חיצוני (McIntyre, 1984), דימוי עצמי ומקצועי נמוך (פרידמן ופארבר, 1992). מחקרים חדשים מתייחסים למסוגלות העצמית כאחד המשתנים המתווכים לשחיקה (טרביה, 2001; 2000; Tripp, 1997; Brownell, 1995; Cherniss, 1982)

בהקשר של חוסר ישע נרכש, במחקר אחד שנערך הצביע על השפעה למידת שביעות רצון מהעבודה הבית ספרית על רמת חוסר ישע נרכש ועל הכעס כאשר ככל שאין משמעות לעבודה, אין שליטה על הליך העבודה ואין אינטראקציות חיוביות בבי"ס, ככל שרמת חוסר ישע ורמת הכעס עולה (Mykletun, 1985) במחקרים אחרים אשר בדקו השפעת מאפיינים ארגוניים על חוסר ישע נרכש הודגש גודל בית הספר כאחד הגורמים לחוסר ישע נרכש משום שגורם לרמה נמוכה של שליטה ושל מעורבות דבר שיכול לגרום לחוסר ישע נרכש ושחיקה (Wicker & Kuama, 1974; Edelwich & Brodsky, 1980).

בעבודתו של Potter (1998) התייחס לחוסר ישע נרכש כאחד הגורמים המתווכים לשחיקה בעבודה, כאשר התייחס למרכיב השליטה כגורם משמעותי בחיי העבודה, והוא הדגיש שמוקד השליטה לאירועים בעבודה משפיע על המוטיבציה ועל השחיקה של העובד. במחקר אחר הייתה התייחסות לקשר בין חוסר ישע נרכש לבין.

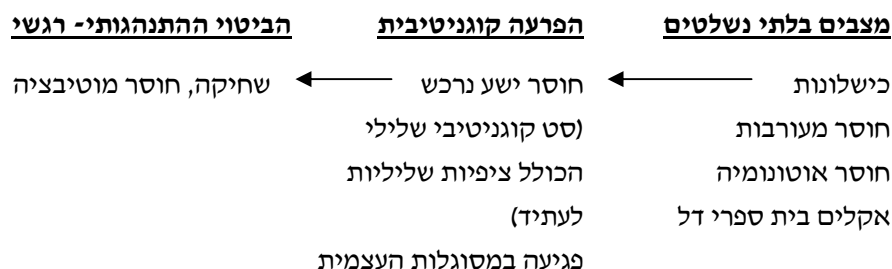
שחיקה, אנשים שחוו שחיקה בעבודה התגלו כאנשים עם רמת חוסר ישע נרכש גבוהה ועם הערכה עצמית נמוכה (Krantz & McMullen, 1988)

בעבודתו של Wethered (1984) התייחס לחוסר ישע נרכש כאחד המרכיבים ההכרחיים והמקדימים לשחיקה. מחקרים אחרים הדגישו מוקד השליטה שהינו מושג מרכזי בחוסר ישע נרכש כאחד המרכיבים המשמעותיים בהגברת או בהפחתת השחיקה המוריס לבין רמת המוטבציה, נמצא קשר חיובי בין הציפיות לשליטה, יעילות עצמית וייחוס פנימי להצלחה לבין רמת המוטבציה (Saul et al., 2005).

מתוך עיון בספרות שנסקרה ניתן להבחין בקיומם של מספר גורמים אשר תורמים בהגברת השחיקה בקרב אוכלוסיית מורים. ניתן להצביע שחלק גדול ממשתנים אלה נחשבים למנבאים רלוונטיים לתופעת חוסר ישע נרכש הקלאסית, משתנים כמו: אוטונומיה, תמיכה, מסוגלות עצמית, אסטרטגיות התמודדות. כמו שנרמז קודם שהביטויים של השחיקה נובעים בעיקר מהמסקנה שהעובד מגיע אליה בדבר חוסר יכולתו לשנות ולהשפיע (חוסר ישע נרכש) לכן בלטו הביטויים של השחיקה. לכן הוצעה ההשערה שהתופעה אכן קיימת בקרב אוכלוסיית מורים זו.

ובכן ניתן לסכם שהמחקרים שנערכו עד כה בנושא של שחיקה הצביעו על מספר מנבאים אובייקטיביים ומתווכים, ומתוכם משתנה שנקרא "חוסר ישע נרכש" שעפ"י התיאוריה נחשב לגורם מתווך עיקרי בין מנבאים, מצבים אברסיביים בלתי נשלטים שונים, לבין רמת השחיקה והמוטבציה, שלא זכה להתייחסות נאותה. מעיון בתיאוריה הקלאסית של סליגמן ניתן להבחין שעיקר ההפרעה הנוצרת לאחר כישלונות רצופים או התנסות במצבים בלתי נשלטים היא קוגניטיבית והיא יצירת סט קוגניטיבי שלילי אשר מונע מהאורגניזם לנסות לשנות או לשפר את מצבו, לכן משוער שהפרעה זו עומדת מאחורי השחיקה, ירידה במוטבציה, לחץ שנחשבים לתוצר לוואי של המשתנה המתווך העיקרי שנקרא חוסר ישע נרכש. לכן מעניין לחקור איזה מנבאים יכולים להשפיע על משתנה מתווך זה, כי זה יכול לספק לנו דרכים אידך לשלוט במשתנה זה ואז נוכל לנבא את השלכותיו ההתנהגותיות והרגשיות השונות.

### תרשים 1: מודל חוסר ישע נרכש



### **מטרת המחקר:**

מתוך עבודתי בשדה כפסיכולוג בבתי ספר לחינוך מיוחד אני ער לתופעה שהולכת ומתפשטת, והיא חוסר שביעות רצון מהעבודה, שחיקה, רצון עז לעשות הסבה וכו.. דבר שהדליק אצלי אור אדם שמדובר בתופעה קיימת ומחייבת בדיקה יסודית. מתוך בדיקה ראשונית לנושא התגלו לי הרבה נקודות המחייבות בדיקה אמפירית כדי לעמוד על עוצמתן ומידת שכיחותן.

אוכלוסיית מורים זו(מורים לחינוך מיוחד) נמצאת במצב של התמודדות מתמדת עם תלמידים קשים, לכן ההצלחות שלהם מינוריות ולא מורגשות, דבר המכניס אותם למצב של חוסר תלות בין מה שהם עושים (מלמדים) לבין התוצאות (התקדמות התלמידים) דבר שמביא אותם עם הזמן למצב של "חוסר ישע נרכש" קלאסי, כלומר יצירת סט קוגניטיבי שלילי בדבר חוסר יעילותן של פעולותיהם לשינוי המצב לכן לא כדאי להם לנסות אז כדאי או לפרוש או לשבת ולא לעשות כלום.

השערה זו שגם נתמכת מהספרות המקצועית שנזכרה ברקע התיאורטי, התחזקה בסיוורים שלי בשדה כאשר הבחנתי אצל הרבה מורים העובדים ללא תוכניות לימודים, הרבה היעדרויות, ניצול מרבי לימי מחלה, אין יוזמות, תלונות נשנות וחוזרות על המצב, מעברים רבים מבית ספר לאחר, תופעות שנחשבות למאפייני השחיקה אצל מורים, הן בעצם הביטוי ההתנהגותי והרגשי לחוסר ישע נרכש, אך נהגנו לקרוא לביטוי זה שחיקה שהוא בעצם תוצר לוואי להפרעה קוגניטיבית שנקראת חוסר ישע נרכש.

מתוך השיחות שהיו לי בנושא עם הרבה מורים אשר דיברו על מחסור בטיפולים פרא-רפואיים, חוסר השתלבות המורה בבניית התוכנית, חוסר מעורבות בקבלת החלטות בבית ספר, או בקביעת מדיניות בית הספר, שינויים מתמידים ולא מתואמים בתוכניות הלימודים, משתנים אלו שהועלו בשיחות אישיות הנחו אותי לבדוק את זה בצורה שיטתית ולעמוד על האפקט שלהם משתנים אלו קיבלו אישור מהסקירה הספרותית שנערכה שהצביעה על קיומו של קשר בין תנאי העבודה והאוטונומיה של המורה בבית ספר לבין המוטיבציה של המורה לעבודה, אשר נחשבת לאחד המרכיבים לחוסר ישע נרכש.

מטרת המחקר היא לא בדיקת רמת השחיקה אלא הקשר בין מידת המעורבות הבית ספרית אצל מורים לבין רמת חוסר ישע נרכש, כאשר מודגשת חשיבותו של מושג חוסר ישע נרכש מהיותו משתנה מתווך לשחיקה.

### **השערות המחקר:**

א. ימצא קשר שלילי מובהק בין מידת מעורבות המורה בבית ספר לבין רמת חוסר ישע נרכש. ההשערה מבוססת על מספר מחקרים, שנזכרו ברקע, אשר הצביעו על קשר בין



העדר מעורבות בית ספרית של המורה לבין שחיקה, כעס, לחץ וחוסר מוטיבציה, משתנים שרובם מתחברים לחוסר ישע נרכש.

ב. אצל מורות, הקשר בין מידת המעורבות הבית ספרית לחוסר ישע נרכש יהיה גבוה יותר בכיוון השלילי, יחסית למורים. ההשערה מבוססת על פגיעות מסוימת אצל המורות לתנאי עבודה לא תומכים (Saul et al., 2005)

ג. יימצאו הבדלים מובהקים ברמת חוסר ישע נרכש בין המורים עם רמות ותק שונות לטובת המורים עם שנות ותק ארוכות יותר (חוסר ישע נרכש חזק יותר). ההשערה מבוססת על ספרות אשר הצביעה על ירידה במוטיבציה וירידה ביזמות וריבוי בתלונות עם ההתקדמות בותק (טרביה, 2001)

ד. יימצאו הבדלים מובהקים ברמת המעורבות הבית ספרית בין המורים עם רמות ותק שונות לטובת המורים עם שנות ותק ארוכות יותר (מעורבות ספרית גבוהה יותר).

#### **חשיבות המחקר:**

חשיבות המחקר הנוכחי נובעת מתרומתו להבנת תופעה אשר קיימת במערכת החינוך ויש לה השלכות על הרבה תחומים רלוונטיים, כמו כן בשל נוחות יישום תוצאותיו והשלכותיהן על מגוון רב של בעיות שמטרידות מערכת החינוך כמו שחיקה, מוטיבציה נמוכה, נשירה וכו.. ומתן המלצות קונקרטיות וספציפיות לשיפור המצב ולמניעת טעויות שמחמירות את המצב וזה מאחר ומדובר בתופעה אשר יכולה להיחשב כמשתנה או גורם מתווך בהרבה בעיות במערכת החינוך.

#### **שאלות המחקר:**

- האם ישנו קשר שלילי בין מידת המעורבות הבית ספרית של המורה לבין רמת חוסר ישע נרכש?
- האם יימצאו הבדלים בעוצמת הקשר בין מידת המעורבות הבית ספרית של המורה לבין חוסר ישע נרכש, ביחס למין וותק?

#### **השיטה:**

נבדקים: אוכלוסיית המחקר: מורים ומורות בבתי ספר לחינוך מיוחד, מכיתה א' עד כיתה י"ב, במחוז חיפה אשר מונים כ 120 מורים. קבוצת המדגם, 40 מורים, נבחרו לפי דגימה אקראית, מכמה בתי ספר במחוז.

#### **כלים:**

שני השאלונים מבוססים על שני שאלונים קיימים **שאלון למידת המעורבות הבית ספרית:** השאלון לקוח משאלון אשר נועד לבדוק עמדות מנהלים לגבי מעורבות המורים בבית ספר. השאלון בודק מידת המעורבות של המורה בבית ספר, מורכב מעשרים פריטים, על המורה להצביע באיזה מידה הוא

מעורב בתהליך זה לפי סולם מ-4-0, כאשר 0 מתנגד מאוד ו4 מסכים מאוד. נערכו בדיקות מהימנות ותוקף לשאלון, מקדם המהימנות (אלפא של קרונבאך) היה  $r=0.91$ . לגבי התוקף נבחרו הפריטים עם רמת טעינות 0.4 ומעלה עם הציון הכללי, והמדד הופיע כגורם יחיד בניתוח גורמים. במטרה לבחינת התוכן הסמנטי לפריטים, השאלון חולק למומחים ונבחרו השאלות שזכו להסכמת כל השופטים. (נספח 1)

**שאלון לרמת חוסר ישע נרכש:** השאלון לקוח ממחקר אשר בדק רמת חוסר ישע נרכש אצל אנשים עם רמת תוקף 0.79, ומקדם המהימנות קרונבאך אלפא 0.86 (Quinless & Nelson, 1988). השאלון בודק מרכיבים קוגניטיביים, מוטיבציוניים ואמוציונאליים של חוסר ישע נרכש בקרב המורים. השאלון מורכב מעשרים שאלות על המורה להצביע על עמדתו עפ"י סולם מ-5-1, כאשר 1 מתנגד מאוד ו5 מסכים מאוד. נערכו בדיקות מהימנות ותוקף לשאלון, מקדם המהימנות (אלפא של קרונבאך) היה  $r=0.90$ . לגבי התוקף נבחרו הפריטים עם רמת טעינות 0.4 ומעלה עם הציון הכללי, והמדד הופיע כגורם יחיד בניתוח גורמים. במטרה לבחינת התוכן הסמנטי, השאלון חולק למומחים ונבחרו השאלות שזכו להסכמת כל השופטים.

#### **הליך:**

המחקר הנוכחי הינו מחקר כמותי שבא לענות על הקשר בין מידת המעורבות הבית ספרית של המורים בב"ס לבין רמת חוסר ישע נרכש אצלם. המורים נתבקשו לענות על שני השאלונים, כאשר הודגש כי מילוי השאלונים יהיה בעילום שם והשימוש בנתונים יהיה לצורכי מחקר בלבד.

#### **משתני המחקר:**

##### **משתני רקע:**

**מין:** שתי רמות-זכר ונקבה.

**ותק בעבודה:** שלוש רמות 1-7, 8-15, 16-3.

**מידת המעורבות הבית ספרית:** נבדק דרך תשובות המורה לשאלון הבדוק מידת המעורבות הבית ספרית, והכוונה עד כמה המורה רואה את עצמו שותף ומעורב בהחלטות, שינויים, יוזמות בבית ספר.

**רמת חוסר ישע נרכש:** נבדק דרך תשובות המורה לשאלון הבדוק רמת חוסר ישע נרכש, והכוונה עד כמה המורה רואה את עצמו כחסר ישע מבחינת ראייתו לעצמו, עבודתו, עתידו, בנוסף לתפיסתו למסוגלות העצמית, יכולת שינוי וכו.

### ממצאים ודיון:

במטרה לענות על ההשערה הראשונה, בדבר קיומו של קשר שלילי מובהק בין מידת המעורבות הבית ספרית לבין רמת חוסר ישע נרכש, נערך מבחן פירסון אשר הצביע על קשר שלילי מובהק ( $r = -.446, p < 0.01$ )

ממצא זה תואם ממצאי מחקרים קודמים אשר הצביעו על קשר שלילי מובהק בין מידת המעורבות של המורה לבין משתנים אחרים שנחשבים לביטויים שונים של חוסר ישע נרכש (Wicker & Kauma, 1974; Edelwich & Brodsky, 1980; Mykletun, 1985; Gersten et al., 2001; Brownell, 1997) משתנים שונים כמו שחיקה, לחץ וכו', משתנים אשר נמצאים בקורילאציה גבוהה עם רמת חוסר ישע נרכש.

ממצא זה מעלה מוקדים חדשים בחקר אוכלוסיית המורים לחינוך מיוחד. כאשר עיקר הממצאים התמקדו בחשיבות המעורבות של המורה בחיי בית ספר מבחינת קבלת החלטות וקביעת מדיניות בית ספרית על תחושת השליטה שלו ועל תפיסתו העצמית שהוא מסוגל ויכול לשנות. כלומר ככל שהמורים מעורבים יותר בהתנהלות הבית ספרית ככל שהם מרגישים יותר שולטים ויותר אופטימיים ויש להם יכולת לשנות ולהתקדם ומאמינים ביכולתם לתרום ולתפקד ולהיפך.

לגבי ההשערה השנייה שניבאה עוצמת קשר שלילי יותר חזקה אצל מורות מאשר מורים. ההשערה אוששה גם היא. כאשר נעשתה השוואה בין עוצמות הקשר בין שני המשתנים אצל שני המינים, היו הבדלים מובהקים בין שני המינים. כאשר הקשר אצל מורות עמד על ( $r = -0.579, p < 0.01$ ) אומנם עוצמת הקשר אצל מורים הייתה ( $r = -0.025, r > 0.05$ ).

ממצא זה תואם מחקרים קודמים אשר התייחסו לרגישות המורות יותר למצב של לחץ ושחיקה מאשר מורים (יזרעאלי ועמיתיו, 1982; Saul et al., 2005; Frieze et al., 1978) אומנם המחקר הנוכחי לא מתייחס לרגישות המורות ללחץ או לשחיקה, אלא לקשר בין רמת המעורבות לבין רמת חוסר ישע נרכש. לכן הממצאים מצביעים על קשר הדוק יותר בין התפקוד הלימודי הבית ספרי לבין התפיסה העצמית-הרגשית, יותר אצל נשים מאשר גברים. בניתוח נוסף שנערך, לא היו הבדלים מובהקים ברמת המעורבות הבית הספרית או ברמת חוסר ישע נרכש בין מורים ומורות. וההבדלים היו רק במובהקות הקשר בין רמת המעורבות הבית ספרית לבין רמת חוסר ישע נרכש.

ההשערה השלישית התייחסה להבדלים ברמת חוסר ישע נרכש לפי שנות הוותק של המורים. נערך ניתוח שונות חד כיווני במטרה לענות על השערה זו.

הממצאים הצביעו על הבדלים מובהקים, ברמת חוסר ישע נרכש לפי הוותק (  $F=23.34$ ,  $p<0.000$  ) טבלה (1)

טבלה (1)

ניתוח שונות חד כיווני לאפקט של הוותק על רמת חוסר ישע נרכש

מובהקות	F	ממוצע ריבועים	דרגות חופש	ריבועים	חוסר ישע
0.000	10.16	3.39	2	6.78	בין קבוצות
		0.33	37	12.34	בתוך הקבוצות
			39	19.12	כללי

אך בניגוד להשערת המחקר, רמת הוותק השלישית (+15) לא הייתה הכי גבוהה ברמת חוסר ישע נרכש. טבלה (2)

טבלה (2)

ממוצעים וסטיות תקן לחוסר ישע לפי רמות ותק

וטק	מספר	ממוצע	סטיית תקן
7-1	12	1.66	340.
15-8	17	2.61	640.
+15	11	1.99	650.

הממצאים הצביעו על הבדלים מובהקים אך הקבוצה שהייתה עם רמת חוסר ישע הגבוהה יותר היא הקבוצה השנייה ולא השלישית.

ניתן להסביר ממצאים אלה לפי הממצאים שהתקבלו בהשערה הרביעית אשר הצביעו על רמות מעורבות גבוהות יותר אצל המורים בעלי שנות ותק גבוהות יותר, וככל הנראה ובהתאם לממצא העיקרי של המחקר, רמת המעורבות הגבוהה הפחיתה מרמת חוסר ישע נרכש שנחותה אצלם.

לגבי הקבוצה השנייה שתפסה את עצמה עם רמת חוסר ישע נרכש גבוהה יותר. ניתן להסביר את זה גם לפי ממצאים של ההשערה הרביעית שהצביעה על רמת מעורבות נמוכה אצל מורים עם רמת הוותק השנייה ולכן ובהתבסס על ממצאי המחקר העיקריים ככל הנראה רמת המעורבות הנמוכה תרמה להעלאת רמת חוסר ישע נרכש. ההשערה הרביעית התייחסה להבדלים ברמת המעורבות הבית ספרית לפי שנות הוותק של המורים. נערך ניתוח שונות חד כיווני במטרה לענות על השערה זו. הממצאים

הצביעו על הבדלים מובהקים , ברמת המעורבות, בין שלוש רמות הוותק)  $F=23.34$ ,  $p<0.000$  טבלה (3)

טבלה (3)

ניתוח שונות חד כיווני לאפקט של הוותק על רמת המעורבות

מובהקות	F	ממוצע ריבועים	דרגות חופש	ריבועים	
0.000	23.34	5.67	2	11.35	בין קבוצות
		0.24	37	8.99	בתוך הקבוצות
			39	20.34	כללי

בהתאם להשערת המחקר מורים עם שנות וותק יותר חוו את עצמם כמעורבים יותר, לעומתם מורים עם שנות וותק מ 8 עד 15 חוו עצמם הכי פחות מעורבים, ולגבי מורים עם שנות וותק מ 1 עד 7 חוו את עצמם כמעורבים ברמה בינונית. טבלה (4)

טבלה (4)

ממוצעים וסטיות תקן לרמת המעורבות לפי רמות וותק השונות

וּתְק	מספר	ממוצע	סטיית תקן
7-1	12	2.31	0.69
15-8	17	1.75	0.33
+15	11	3.06	0.44

הממצאים תואמים תפיסות מקובלות, וגם עובדות בשטח אשר מצביעות על נטייה לערב מורים ותיקים בעשייה הבית ספרית.

הממצא המפתיע של המחקר היו הממצאים שהתקבלו גם בהשערה השלישית וגם ברביעית, רמת המעורבות הנמוכה ורמת חוסר ישע הגבוהה יחסית אצל מורים עם וותק מ-15. לפי השערות המחקר מצופה שרמת וותק זו תהיה ברמות מעורבות וחוסר ישע בינוניות ולא בצורה שהתקבלה.

ככל הנראה עם הכניסה לבית ספר ישנה מוטיבציה גבוהה לשנות ולהתערב אך עם השנים מוטיבציה זו יורדת מול חוסר המעורבות וחוסר הגשמת המטרות. ואז המורה "נתקע" במקום של חוסר מעורבות שכל הנראה מתקשר גם עם רמת חוסר ישע. אך עם העלייה בגיל, המנהלים כנראה נוטים לערב הותיקים יותר בהתנהלות הבית ספרית דבר שמשפר מצב הרוח שלהם ונותן להם להרגיש יותר מסוגלים.

ניתן גם להסביר את זה אולי שמורים ותיקים יותר, בד"כ עברו השתלמויות יותר, פנויים יותר מאשר מורים שעדיין ברמת הוותק השנייה שאולי ממשיכים את לימודיהם, לכן תופסים את עצמם פחות פעילים ומעורבים בעשייה הבית ספרית.

**לסיכום**, הממצאים מבליטים ובצורה חד משמעית החשיבות של מעורבות המורה בעבודה הבית ספרית דבר שיכול להתקשר עם הפחתה ברמת חוסר ישע נרכש ועלייה ברמת המוטיבציה והרצון לשנות ולתרום לבית ספר. לכן המחקר ממליץ על פתיחת אפשרויות למורה להיות מעורב בעשייה הבית ספרית ובקבלת החלטות דבר שעשוי להפחית ברמות מסוימות את רמת חוסר ישע נרכש שנחשב למנבא חשוב ומשמעותי לרמת השחיקה. ממצאי המחקר מבליטים חשיבות חלוקת עבודה ברורה לצוות בבית הספר תוך דגש על שיתוף המורים בקביעת נורמות בית ספריות ובקביעת נהלים. ובכך לאפשר למורה מידה מסוימת של מעורבות. ניתן לבצע זאת באמצעות סדנאות והשתלמויות אשר יועברו דרך מומחים שיכולים להחדיר את רוח השותפות והמעורבות לבתי הספר בנוסף דרך פעילויות לגיבוש הצוות דרך טיולים, פעילויות משותפות וכו.. מחקרים עתידיים אולי יתמקדו באפקט של גורמים אחרים בקשר הזה, מעורבות ורמת חוסר ישע נרכש, משתנים כמו תפיסת מסוגלות עצמית של המורה, גיל, השתלמויות, תפקיד בבית ספר.

#### **ביבליוגרפיה:**

- טרביה, ח. (2001). שחיקת המורה הערבי בישראל כפועל יוצא של תפיסת המסוגלות העצמית שלו והאקלים הבית ספרי. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 25, 183-213.
- יזרעאלי, ד., פרידמן, א. ושריפט, ר. (1982). **נשים במילכוד**. תל אביב- הקיבוץ המאוחד.
- פרידמן, י. ופארבר, ב. (1992). **הדימוי המקצועי של המורה ושחיקתו**. ירושלים: מכון סאלד.
- פרידמן, י. ולוטן, א. (1993). **לחץ ושחיקה בהוראה: גורמים ודרכי מניעה**. ירושלים: מכון סאלד.
- פרידמן, י. (1995). **רמת האוטונומיה של המורה ושל המנהל בבית ספר**. ירושלים: מכון סאלד.

Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness humans : Critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology*, 86, 49-74.

Agbaria, Q.A. (2000). *The effect of different forms of feedback on learned helplessness among learning disabled students*. Un published master thesis, Yarmouk University, Jordan

Banks, S.R., & Necco, E.G. (1990). The effects of special education category and type of training on job burnout in special education teachers. *Teacher education and special education*, 13, 3-4, 187-191.

Brownell, M.T. (1997). Coping with stress in the special education classroom *Teaching exceptional children*, 30, 1, 76-79.

Chapman, J.W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 80(3), 357-365.

Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout: Job Stress in Human Service*. Beverly Hills, California: Sage Publication.

Cherniss, C. (1982). *Job burnout in public education*. NY: Teachers College Press.

Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education. *Exceptional children*, 54, 5, 449-454.

Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout*. USA: Routledge.

Crane, S.J. & Iwanicki, E.F. (1986). Perceived role conflict ,role ambiguity, and burout among special education teachers. *Remedial and special education* , 7, 2, 24-31 .

Dalley, M.B. & Bolocofsky, D.N. (1992). Depressive symptom-otology, attributional style, dysfunctional attitude, and social competency in adolescents with and without learning disabilities. *School psychology review*, 21(3), 444-464.

Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burnout*. New York: Human Sciences Press.

Embich, J.L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher education and special education*, 24, 1, 58-69.

- Frieze, I.H., Parsons, J.E., Johnson, P.B., Ruble, D.N., & Zellman, G.L. (1978). *Women and sex roles: A social psychological perspective*. New York, Norton.
- Gersten,R., Keating, T., Yovanoff, P.,& Harniss, M.K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators intent to stay. *Exceptional children*, 67, 4, 549-567.
- Greer, J.G. & Wethered, C.E. (1984). Learned helplessness: A piece of the burnout puzzle. *Except child*, 50(6): 524-30.
- Hersh, C.A., Stone, B.J. & Ford, L. (1996). Learning disabilities and learned helplessness: a heuristic approach. *International Journal of neuroscience*, 84, 103-113.
- Hiroto, D.S. & Seligman, M.E.P. (1975). Generality of helplessness in Man *Journal of personality and social psychology*, 31, 311-327.
- Khul, Y. (1981). Motivational and functional helplessness: The Moderating effect of state versus action orientation. *Journal of personality and Social psychology* ,32, 311-328 .
- Klein, D.C., Fencil-Morce, E. & Seligman, M.E.P. (1976). Learned Helplessness, depression and the attribution of failure. *Journal of Personality and social psychology*, 33, 508-516.
- Lubow, R.S., Caspy, T. & Schnur, P. (1982). Latent inhibition and learned helplessness in children: Similarities and differences. *Journal of Experimental child psychology*, 34, 231-256.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- McIntyre, J. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54(2), 235-238.
- McMullen, M.B., & Krantz, M. (1988). Burnout in Day Care Workers: The Effects Learned Helplessness and Self-Esteem. *Child & Youth Care Quarterly*, 17(4), p. 275-280.
- Miller, M.D., Brownell, M.T., & Smith, S.W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional children*, 65, 2, 201-218.



- Mykletun, R.J. (1985). Work stress and satisfaction of comprehensive school teachers: An interview study. *Scandinavian journal of educational research*, 29, 2, 57-71.
- Newcomer, P.L., & Barenbaum, E. (1995). Depression and anxiety in children and adolescents with learning disabilities, conduct disorders, and no disabilities. *Journal of emotional & behavioral disorders*, 3 (1), 27-51
- Overmaier, J.B. & Seligman, M.E.P. (1967). Effects of inescapable shock, upon subsequent escape and avoidance behavior. *Journal of comparative and physiological psychology*, 63, 23-30.
- Peters, M. (1985). *Burnout: The Modern Malady of Helping*. USA: ALLYN AND BACON, INC.
- Potter, B. (1998). *Overcoming job burnout how to renew enthusiasm for work loss of control & burn out*. USA: Docpotter's Books & Useful Information.
- Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. NY: Free Press.
- Platt, J.M. & Olson, J. (1990). Why teachers are leaving special education: implications for pre service and in service educators. *Teacher education and special education*, 13, 3-4, 192-196.
- Pullis. (1992). An analysis of the occupational *stress* of teachers of the behaviorally disordered: sources, effects and strategies for coping. *Behavioral disorders*, 17, 3, 191-201.
- Quinless, F.W. & Nelson, M.A. (1988). Development of a measure of learned helplessness. *Nurs Res*, 37, 11-15.
- Rodriquez, C.M. & Routh, D.K. (1989). Depression, anxiety, and attributional style in learning disabled and non learning disabled children. *Journal of clinical child psychology*, 18(4), 299-304.
- Sakharov, M. & Farber, B. (1983). A critical study of burnout in teachers. In B.A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human service professions*. NY: Pergamon.

- Saul, N.D.J. & Willy, L. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied psychology: an international review*, 54, 119-131.
- Sarason, I.E. (1975). Test-anxiety, attention, and the general problems of Anxiety. In. C.D. Spielberger & I.E. Sarason (Eds), *Stress and Anxiety* Washington: Hemisphere.
- Seligman, M.E.P., Maier, S.F. & Solomon, R.L. (1971). Un predictable and un controllable aversive events. In F.R. Brush. (Ed.), *Aversive Conditioning and learning*. New york: Academic Press.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On depression, development, And Death*. San Francisco: W.H. Freeman Company.
- Seligman, M.E.P. & Maier, S.F. (1967). Failure to escape from traumatic Shock. *Journal of experimental psychology*, 74, 1-9 .
- Tripp, M.A. (2000). Perspective on the development and influence of self efficacy beliefs. <http://www.umm.main.edu/bex/1-9>.
- Taylor, L., & Salend, S.J. (1983). Reducing stress related burnout through a network support system. *Pointer*, 27, 4, 5-9.
- Wicker, A.W. & Kauma, C.E. (1974). Effects of a merger of a small and a large organization on members' behaviors and experiences. *Journal of Applied Psychology*, 59, 24-30 .
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin* ,67, 92-104.
- Zabel, R.H. & Zabel, M.K. (2002). Burnout among special education teachers and perceptions of support. *Journal of special education leadership*, 15, 2, 67-73 .
- Zabel, R.H. & Zabel, M.K. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience? And preparation still matter. *Teacher education and special education*, 24, 2, 128-139.

## נספח 1

### שאלון לבדיקת מידת המעורבות הבית ספרית של מורים

לפניך 20 תחומים אפשריים למעורבות המורה בשינוי בית ספרי, ציין לפי הסקאלה המפורטת למטה באיזה מידה אתה מעורב?

0 = בכלל לא.

1 = מעט.

2 = במידה מסוימת.

3 = הרבה.

4 = הרבה מאד.

מין : 1.זכר 2.נקבה.

ותק בעבודה: 1. 1-7 2. 8-15 3. 16+.

4	3	2	1	0	1. בהחלטות על חלוקת התלמידים לכתות.
4	3	2	1	0	2. בפיתוח תוכניות לימודים.
4	3	2	1	0	3. בארגון תמיכה וסיוע למורים.
4	3	2	1	0	4. במדיניות הנוגעת להטבות מקצועיות למורים.
4	3	2	1	0	5. בתכנון שינויים בחומר הלימודים, שיטות הוראה וחומרי הוראה.
4	3	2	1	0	6. בפיתוח תוכניות בית ספריות להשתלמות למורים.
4	3	2	1	0	7. מתן הצעות להנהלה בקשר ליחסי הנהלה עובדים.
4	3	2	1	0	8. ביישום שינויים פיזיים בבית הספר.
4	3	2	1	0	9. במתן משוב לעבודתם של אנשי הנהלה ומנהלה.
4	3	2	1	0	10. בנייהול ישיבות מורים.
4	3	2	1	0	11. בקביעת תקנון להתנהגות תלמידים.
4	3	2	1	0	12. בקביעת מדיניות וקריטריונים לקבלת מורים חדשים.

4	3	2	1	0	13. בהערכת ההשפעה של תהליכי שינוי בבית הספר.
4	3	2	1	0	14. בהעברת מידע למורים.
4	3	2	1	0	15. בהחלטות על חלוקה של תקציב בית הספר.
4	3	2	1	0	16. בשינוי המדיניות לגבי מעורבות הורים.
4	3	2	1	0	17. בפיתוח תהליכים לקליטת מורים חדשים בבית הספר.
4	3	2	1	0	18. ביצירת דרכים חדשות לשיפור יחסי בית הספר עם הקהילה.
4	3	2	1	0	19. בתכנון דרכים חדשניות לבניית מערכת לימודים ושעות.
4	3	2	1	0	20. בקביעת קריטריונים לקבלת תלמידים חדשים.

## נספח 2

### שאלון לבדיקת רמת חוסר ישע נרכש

המשפטים הבאים מתארים רגשותיך כלפי עצמך, קרא את המשפטים בעיון והקף בעיגול מ1 עד 4, כאשר 1 מתנגד מאוד ו4 מסכים מאוד.

1. לא משנה כמה אנרגיה אני משקיע במשימה ספציפית, אני מרגיש שאין לי שליטה על התוצר הסופי.  
1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.
2. אני מרגיש שהעדר היכולת שלי לפתור בעיות, הוא האחראי על הכישלונות שלי.  
1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.
3. אני לא יכול למצוא פתרונות לבעיות קשות.  
1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.
4. אני לא מכניס את עצמי לסיטואציות קשות, שבהן אני לא יכול לנבא מה התוצאה.  
1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.

5. אם אני מבצע משימה בהצלחה, סביר להניח כי יש לי מזל.  
1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.
6. אין לי את היכולת לפתור רוב הבעיות החיים.  
1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.
7. כאשר אני לא מצליח בביצוע משימה מסוימת, אני לא מנסה לפתור משימות דומות כי אני מרגיש שאכשל גם בהן.  
1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.
8. כאשר התכנון שלי למשימה מסוימת נכשל, אני יודע שזה בגלל העדר היכולת שלי.  
1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.
9. לאנשים אחרים יש שליטה בהצלחותיהם וכישלונותיהם יותר טוב ממני.  
1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.
10. אני לא מנסה משימה חדשה אם נכשלת במשימות דומות בעבר.  
1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.
11. ביצועי הנמוך הוא בגלל חוסר היכולת שלי לבצע טוב יותר.  
1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.
12. אני לא מקבל משימה שאני לא חושב שאני אצליח בה.  
1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.
13. אני מרגיש שיש לי שליטה מעטה על תוצר עבודתי.  
1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.
14. אני לא מצליח ברוב המשימות שניסיתי אותן.  
1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.
15. אני מרגיש שכל אדם אחר יכול לבצע טוב יותר ממני ברוב המשימות.  
1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.
16. אני לא יכול להגיע למטרותיי בחיים.  
1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.

17. כאשר אני לא מצליח במשימה, אני מוצא את עצמי מאשים הטיפשות שלי בכישלון.

1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.

18. לא משנה כמה אשתדל קשה, הדברים לעולם לא ילכו בצורה שאני רוצה.

1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.

19. אני מרגיש שהצלחותיי משקפות מזל ולא יכולת שלי.

1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.

20. ההתנהגות שלי לא נראית לי שתשפיע על הצלחת עבודה קבוצתית.

1. מתנגד מאוד 2. מתנגד 3. מסכים 4. מסכים מאוד.

#### تلخيص:

تعتبر ظاهرة العجز المكتسب من أكثر الظواهر التي حظيت بدراسات بالأدب النفسي في العقود الأخيرة، تنطرق الظاهرة إلى اضطرابات معرفية ودافعية وانفعالية التي تظهر نتيجة لتعرض الكائن الحي لمواقف لا يمكنه السيطرة عليها. لقد تم دراسة أثر العديد من المتغيرات ذات الأهمية في حدوث الظاهرة عند الإنسان وكذلك عدد من المتغيرات التي ارتبطت ارتباطاً وثيقاً مع هذه الظاهرة مثل: الاحتراق النفسي، الضغط، القلق، النمط المعرفي.. الخ. بالدراسة الحالية تم فحص العلاقة بين درجة مشاركة معلمي التربية الخاصة في الوسط العربي بعملية اتخاذ القرارات في المدرسة وبين مستويات العجز المكتسب لديهم مع الأخذ بعين الاعتبار متغيرات الجنس والخبرة. تبرز أهمية الدراسة لكونها تقوم بدراسة إحدى الظواهر التي تحمل في طياتها أبعاداً وتوابع تعيق من سير العملية التربوية. لقد تم اختيار مجموعة معلمي تربية خاصة بشكل عشوائي من بعض مدارس التربية الخاصة وتم توزيع استبيانيين. نتائج الدراسة بغالبيتها دعمت فرضيات البحث التي تنبأت بوجود علاقة ارتباط عكسية ذات دلالة إحصائية بين مستوى المشاركة المدرسية للمعلمين وبين مستويات العجز المكتسب، كذلك لوحظت فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات من حيث قوة العلاقة وكذلك بين مستويات الخبرة المختلفة. نتائج البحث بغالبيتها اتفقت مع نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الموضوع. توصيات البحث تطرقت إلى تشجيع مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية في سبيل تحسين نجاعة عملهم وتحقيق مستويات أعلى من الرضا النفسي.