

אפיוני בית הספר מנקודת המבט של המורה כמתווכים בין חוסנו האישי לשחיקתו

דנה וימְרָקס וענבר מלכה יום טוב

תקציר

מגפת הקורונה שפרצה בעולם בסוף שנת 2019 חוללה שינויים במערכת החינוך והוסיפה סיבות ללחץ על צוותי ההוראה נוסף על הסיבות שהם מתמודדים עימן בדרך כלל וגורמות לשחיקתם. בין השאר הציפייה מהמורים להמשיך ללמד היטב מתוך הסתגלות לשיטות הוראה מקוונות והתמודדות עם המגפה בדרך אובייקטיבית החמירו את תחושות השחיקה של המורים. המחקר הנוכחי מנסה לחדד את הבנת המשתנים הקשורים לשחיקת המורים ולחקור את אפיוני בית הספר מנקודת המבט של המורה כמתווכים בין חוסנו האישי לשחיקתו. שאלונים מקוונים לדיווח עצמי בעילום שם הועברו ל-89 מורים המלמדים במערכת החינוך בשנתיים האחרונות (ממוצע גיל המשתתפים 40.98 עם סייט של 10.90). לפי השערת המחקר, בחינת מודל התיווך העלתה כי תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה היא משתנה מתווך בין החוסן האישי של העובד ובין שחיקתו ממקצוע ההוראה. עוד נמצא כי נמצא קשר שלילי בין תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה. אולם שלא כהשערות המחקר, לא נמצא קשר בין החוסן האישי של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה. מבחינה תאורטית, חלק מממצאי המחקר מאששים את ההבנה כי שחיקת המורים נובעת בין השאר מאפיוני בית הספר של עובד ההוראה ומעמדתו כלפיהם. מבחינה יישומית, המחקר הנוכחי מדגיש את הצורך של צוות הנהלת בית הספר, בהם גם היועצים החינוכיים, לחשוב על יצירת תנאים מיטביים לעובד ההוראה כך שיוכל להתמודד עם הסיבות לשחיקה, במיוחד בעיתות משבר וחירום, ולצד זאת גם להגביר את רמת החוסן האישי שלו.

מילות מפתח: שחיקה; הוראה מקוונת; מערכת החינוך; אפיוני בית הספר; חוסן אישי.

מבוא

טרם פרוץ מגפת הקורונה, מקצוע ההוראה הוגדר לעיתים קרובות אחד המקצועות המלחיצים ביותר שגורמים לשחיקה במקצוע. בין הסיבות ללחץ שמורים מתמודדים עימן בדרך כלל נמצאות בין השאר עומס עבודה כבד שגורם ללחץ, מגבלות זמן, חוסר איזון בין עבודה לחיים אישיים, עצמאות מוגבלת, מערכות יחסים מתוחות עם עמיתים ועם מנהלים, עמימות בהגדרת תפקידים, למידה חדשנית, קשיים רגשיים, פחד מאובדן שליטה בכיתה ופחד מפני הערכה מקצועית נמוכה. במהלך ההתמודדות עם מגפת הקורונה נוספו עוד סיבות ללחץ על המורים, מכיוון שהייתה ציפייה שהם ימשיכו ללמד כמיטב יכולתם מתוך הסתגלות מהירה למצב, התאמת משאבים מגוונים ומתן הוראה יעילה. העמדת אנשי חינוך בפני ציפיות אלו לצד התעלמות מכך שגם הם מתמודדים עם

הקשיים האובייקטיביים של הנגיף, החמירה את תחושת השחיקה של עובדי ההוראה (MacIntyre et al., 2020).

שחיקה בקרב מורים במערכת החינוך

"תסמונת השחיקה" היא מצב של עייפות והתרוקנות הכוחות הפיזיים והנפשיים של העובד ותגובה על חוסר סיפוק בעבודה. השחיקה נובעת משאיפה מוגזמת להגשים ציפיות בלתי מציאותיות שמציב האדם עצמו על פי ערכיו או ערכי החברה. עוד השחיקה מתוארת שינוי שלילי של התנהגות העובד בשל סיבות ללחץ בעבודתו, והיא מתבטאת במעבר ממוטיבציה גבוהה של העובד למוטיבציה נמוכה. מעבר זה גורם לאובדן ההתלהבות, ההתרגשות ותחושת השליחות שיש בעבודה (פריצקר וחו, 2010). לפי פרידמן וגביש (2003) שחיקה היא תוצר של עומס רגשי ופיזי מתמשך שמקשה על משאבי האנרגיה של הפרט, דבר המביא לידי מתח ותסכול. השחיקה משפיעה על האקלים הבית ספרי ואף עלולה להשפיע על תחושת הסיפוק של העמיתים לעבודה (פישרמן, 2014; פרידמן וגביש, 2003). עוד נמצא כי שחיקת מורים עשויה להשפיע בין השאר על בריאות המורה, על היכולת להתמיד בעבודה ועל יכולת ההוראה (Mckinney-Thompson, 2015).

תחילת הדרך בהוראה נחשבת לפרק זמן לא קל במהלך הקריירה של מורים. למרות כוונותיהם הטובות והרגשתם שביכולתם לעשות שינויים בחברה ובחינוך תלמידיהם, הם מגלים כי המציאות עלולה להיות שונה מזו שהצטיירה מנקודת מבטם על עולם החינוך, וכוונותיהם מתחלפות במאבקים יום-יומיים שמכוונים אותם לתחושת שחיקה בלתי פוסקת ורצון לנטוש את המקצוע ואת החלום לעסוק בהוראה (פריצקר וחו, 2010). בשנות עבודתו הראשונות, המורה חווה תהליכים פסיכולוגיים תובעניים מאוד, אך בישראל התהליכים האלה גורמים לפרישה של יותר מחצי ממספר המורים בשנות עבודתם הראשונות (סטרסהובסקי ואחרים, 2002 בתוך פריצקר וחו, 2010). נמצא שיש שיעורי שחיקה גבוהים בקרב עובדי הוראה, ואלו גרמו למחסור במורים ולהשפעה על ההנעה של התלמידים ועל הצלחתם האקדמית (Pressley, 2021).

לטענת רייכל (2008), כיוון שהנפגעים מתוצאות הלחץ והשחיקה של המורים הם בעיקר ילדים או מתבגרים שמתקשים להתמודד עם תופעות אלו, חשוב מאוד לאתר את הסיבות לשחיקה בעבודת המורים ולהביא את ציבור המורים לידי מודעות גבוהה יותר בעניין.

המשתנים המנבאים שחיקה בקרב מורים במערכת החינוך

חוקרים רבים בחנו את המשתנים המנבאים את שחיקת המורים. פישרמן (2014) מציג לחלק את המשתנים האלה לשלוש קבוצות: גורמים אישיים, סביבתיים וארגוניים.

גורמים אישיים: חוקרים מצאו כמה משתנים פסיכולוגיים-אישיים בין הגורמים האישיים לשחיקה כמו דימוי עצמי נמוך (פרידמן ולוטן, 1985), מוקד שליטה היצוני (Mazur & Lynch, 1989), חוסר ביטחון (Holt et al., 1987), הערכה עצמית נמוכה (Villa & Calvete, 2001), ותק (גביש, 2002) ועוד. מבחינת הגורמים האישיים של המורה המוזכרים במאמרה של שמרלינג (2000) עולה כי עובדים הנוטים להישחק יותר הם אלו שבאופיים הם רגישים יותר, אנושיים, מסורים, מופנמים, אידיאליסטיים, מתעניינים בזולת ונוטים לדאגנות והזדהות יתר עם הזולת. מורים רבים נשחקים מתוך תחושה שהם

כשלו בעבודתם מכיוון שתלמידיהם לא למדו ולא הצליחו להגיע להישגים, זאת על סמך ההנחה הקיימת בקרב המורים וההורים, שלפיה המורה אחראי בלעדי על הצלחתו של התלמיד. תחושה זו גורמת לתסכול, אשמה ודימוי עצמי נמוך (מלאך-פינס, 2012). לפי מחאמיד (2005), נמצא כי תהליך של דימוי עצמי נמוך הוא דו־כיווני: מהרגע שמתחיל תהליך השחיקה, הדימוי העצמי של המורה נפגע. לעומת זאת שחיקה עלולה להיווצר כאשר הדימוי העצמי של המורה לא מסייע לו להתמודד עם הלחצים הנובעים מהעיסוק בהוראה (מחאמיד, 2005).

גורמים סביבתיים: נמצא כי בין הגורמים העיקריים לשחיקת מורים היו יחסיו של המורה עם התלמידים, עם ההורים, עם ההנהלה ועם העמיתים למקצוע (שמרלינג, 2000; Billingsley & Cross, 1992; Darling-Hammond, 1990; Lortie, 1975; Rosenholtz, 1989). עוד גורם סביבתי שדווח בספרות הוא הביקורת הציבורית על עובדי ההוראה. המורה חש שהציבור אינו אוהד אותו. התדמית השלילית שנוצרה סביב מקצוע ההוראה קשורה במידה ניכרת לשחיקה (שמרלינג, 2000). כאשר מורה חש שתחושת המשמעות הקיומית שלו מבוטלת בעבודתו – הוא מגיע לרמות שחיקה גדולות מאוד (מלאך-פינס, 2012). בד בבד גם הסביבה האישית של המורה נשחקת מכיוון שבני המשפחה מתלוננים כי עבודת המורה משתלבת בחיים המשפחתיים של בני הבית ומשפיעה עליהם (שמרלינג, 2000).

גורמים ארגוניים: בין הגורמים הארגוניים שנמצאו משפיעים של השחיקה נמצאו תגמולים לא מספקים (Farber, 1991; Trendall, 1989), היעדר כבוד (Mazur & Lynch, 1989), עומס יתר (Maslach & Leiter, 1997) ודרישות לא סבירות (Santavirta et al., 2007). גורמים ארגוניים נוספים שעלולים להשפיע על שחיקת המורה קשורים בתנאי עבודתו בבית הספר (היחס המספרי בין ילדים למבוגרים, מספר שעות העבודה, שכחות התנהגויות המביעות חוסר כבוד כלפי המורים וחוסר הקשבה להם). תנאי עבודה קשים תרמו גם הם לשחיקה בשל הצורך להתמודד עם קשיי משמעת (מלאך-פינס, 2012). עוד עולה כי הצורך היום־יומי של המורה להתמודד עם נושאי הוראה קשים ומסובכים ובייחוד שהידע שדרוש למורה אינו ברשותו – משפיע על שחיקתו של המורה (שמרלינג, 2000). חשוב לציין כי אפיוני בית הספר אינם משפיעים על השחיקה, אלא עמדת המורה כלפי התנאים האלה. לכן מחקר זה יתמקד במשתנה "אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה", כלומר כיצד המורה חווה את התנאים שהוא עובד בהם מנקודת מבטו האישית. על רקע הפער בין המצוי לרצוי בתחום ההוראה עולה כי המציאות הבית ספרית שחווים עובדי ההוראה במהלך שנות עבודתם עלולה להביא לידי שחיקתם (פריצקר וחרן, 2010). עם זאת, גם גורמים הקשורים בהנהלת בית הספר והמתפרשים מנקודת מבטו של המורה כקשיים יכולים להשפיע על שחיקת המורה. בין גורמים אלה אפשר למנות את תחושתו האישית כלפי חוסר השפעה על קבלת החלטות הנוגעות לעבודה, חוסר משוב מעמיתים ומההנהלה הסובבים את המורה, ניהול לא יעיל שאינו מסייע למורה בהתמודדות עם קשיי משמעת, חוסר יעילות בירוקרטית וחוסר רגישות מצד ההנהלה (מלאך-פינס, 2012).

החוסן האישי של המורה

המושג חוסן הושאל מעולם הפיזיקה, שבו הוא מבטא את איכות החומרים המצליחים לעמוד בפני לחצים פיזיים ולשוב לצורתם המקורית. אם כך, בהשוואה לחוסן האישי של הפרט, אפשר להגדירו יכולת להתמודד עם קשיים ולהתגבר עליהם מתוך היבנות מחדש מן המשבר או האתגר (סמילנסקי ולויטץ, 2021). התמודדות היא תהליך של תגובה על גורם לחץ באמצעות אסטרטגיה זמינה אחת או יותר. היכולת להשתמש בתגובות על גורמי לחץ חשובה לחוסנם האישי של עובדי ההוראה ולהסתגלותם הרגשית. לצד זאת מידת הלחץ של מורה במצב מסוים תלויה במגוון גורמים, בהם היכולת של המורה לנהל את המצב ונכונותו לטפל בו ביעילות (MacIntyre et al., 2020). עוד נמצא כי חוסן אישי של עובד תורם במידה ניכרת ליכולתו לתפקד ביעילות במצבי לחץ בעבודה (Cooper et al., 2019). נוסף על כך אפשר לראות בחוסן אישי יכולת של הפרט שיכולה לסייע לו לצמוח בזמן התמודדות עם אתגרים, כל עוד יש לו תנאים חברתיים ואישיים מתאימים. כלומר רמת החוסן של הפרט יכולה להיות תלויה גם בגורמים אלו. עוד עולה כי הגורם האישי בעל ההשפעה הגדולה ביותר להגברת חוסן אישי הוא ראיית האדם את עצמו בעל מסוגלות עצמית (Wang et al., 2018).

החוסן האישי הוא גורם אישיותי נוסף הנבדק כקשור לשחיקת המורה. נמצא כי מורים שהעידו על עצמם בעלי שחיקה נמוכה הרגישו כי פיתחו תחושת חוסן אישי חזקה וכי הם מיומנים בניהול מתחים (Richards et al., 2018). מטרת החוסן היא שחזור הרמות הקודמות של התפקוד ולפעמים גם לאפשר התפתחות וצמיחה לאחר הטראומה (MacIntyre et al., 2020). מחקר זה יבחן גם את גורם החוסן האישי של המורה והתמודדותו עם גורמי לחץ כקשור לשחיקתו.

מערכת החינוך ושחיקת מורים בפרק הזמן הנוכחי

מגפת הקורונה השפיעה מאוד על בני האדם בעולם, בייחוד על מקומות העבודה ועל האנשים העובדים בהם. כמו כן לאחר המגפה היה צורך להסתגל למציאות בלתי צפויה ולשינויים חדשים ברחבי העולם (Bravo et al., 2021). פרק זמן זה מחייב את המורים להתמודד עם אתגרים חדשים, סביבות לימודיות מאתגרות, גישות הוראה מגוונות ותפקידים מגוונים שעליהם לעשות כעובדי הוראה. כדי להסתגל ללמידה בתנאי הקורונה, יישמו ברחבי העולם גישות הוראות חלופיות בבתי הספר, כמו ריחוק חברתי בכיתות והוראה היברידית (Pressley, 2021).

בשל תהליכים אלה המורים עמדו לפני דרישות חדשות בעבודת ההוראה וציפיות מרובות מהם שלא היו קודם לכן. כאמור המורים נאלצו ללמוד במהרה פדגוגיה חדשה ופלטפורמות הוראה מקוונות כדי ליישם למידה וירטואלית בבתי הספר. הדרישות החדשות האלה הוסיפו למורים עומסי עבודה רבים במהלך מגפת הקורונה, ואלו העמידו לפני המורים גורמי לחץ חדשים שיצרו חרדה בקרב המורים והשפיעו על שחיקתם מעבודת ההוראה (Pressley, 2021).

בפרק הזמן הנוכחי, עידן ה"פוסט קורונה", איומים ביטחוניים ממגוון כיוונים ושסעים פנימיים גדולים ונרחבים – התרבו גורמי הלחץ היום-יומיים של המורים. עומסי עבודה שבעבר היו גדולים בעיני המורה, גדלו עוד יותר עקב המעבר המהיר ללמידה מקוונת.

מעבר זה גרם לאתגר בנושא איזון בין החיים האישיים לחיים המקצועיים, ובו בזמן למידה מקוונת מהמסגרת הביתית של המורה יצרה חוסר בגבולות פיזיים או רגשיים בין בית הספר לבית המורה. עם זאת גם קשיים אובייקטיביים הנוגעים להתמודדות עם המגפה כמו דאגה לבריאות המשפחה, ריחוק חברתי ופיזי, מגבלות מרחק, סגרים, מחסור בצרכים יום-יומיים, שירותים מוגבלים ואיזודאות לעתיד המגפה תרמו ליצירת לחץ עד כדי תחושת טראומה (MacIntyre et al., 2020). נוסף על כך לשם ביצוע מעבר מיטבי מהוראה מסורתית להוראה מקוונת, נדרשו המורים לשפר במהירות את כישוריהם המקצועיים, לשלב משימות מקוונות בדרכי ההוראה שלהם ולחזק את הקשר השוטף בינם לבין התלמידים וההורים (Shamir-Inbal & Blau, 2021). לפיכך הציפייה מעובדי ההוראה הייתה שהמורים ימשיכו ללמד כמיטב יכולתם מתוך הסתגלות מהירה למצב, התאמת משאבים מגוונים ומתן הוראה יעילה. העמדת אנשי חינוך בפני ציפיות אלו לצד התעלמות מכך שגם הם בעצמם מתמודדים עם הקשיים האובייקטיביים של הנגיף, הייתה לא מציאותית והוסיפה גורמי לחץ על המורים (MacIntyre et al., 2020).

בסקר שעשו ראמי"ה ומשרד החינוך (רטנר ואחרים, 2020) עלה כי מורים רבים למדי דיווחו שהם זקוקים לסיוע בזמן למידה מרחוק כמו למשל הטמעת תהליכי למידה מתקדמים, איתור חומרים מקוונים איכותיים וקבלת תמיכה טכנולוגית לצד חשיפה לכלים דיגיטליים והתמקצעות בהם.

מטרת מחקר זה היא לחדד את ההבנה של המשתנים המנבאים את שחיקת המורים ולחקור את משמעותם של המשתנים חוסן אישי ותפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה על שחיקה זו. כמו כן מטרה נוספת תהיה לבחון האם יש קשר מתווך בין שני משתנים אלו, המשתנה האישי והמשתנה הסביבתי, ולבדוק אם הוא קשור למידת השחיקה של המורה.

על סמך סקירת הספרות השערת המחקר הראשונה היא כי ימצא קשר שלילי בין החוסן האישי של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה. נוסף על כך השערת המחקר השנייה היא כי ימצא קשר שלילי בין אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה. השערת המחקר השלישית היא כי הקשר בין החוסן האישי של המורה לשחיקת המורה מתווך באמצעות תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה. לפיכך ככל שהחוסן האישי של המורה גבוה יותר, כך גם תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו תהיה גבוהה יותר ולכן תהיה שחיקה נמוכה יותר.

שיטה

משתתפים

במחקר הנוכחי נדגמו 89 מורים ומורות מרחבי הארץ שמילאו שאלוני דיווח עצמי באופן מקוון בפרק זמן של חודש (חודש יוני 2022), ולא קיבלו על השתתפותם תגמול כלשהו. ממוצע גילם של המשתתפים הוא 40.98 (SD=10.90). מרבית ממשתפי המחקר הם נשים (95.5%). מרבית ממשתתפי המחקר הם יהודים (97.8%) וממוצע שנות הוותק במקצוע ההוראה של משתתפי המחקר הוא 13.86 (SD=10.43). כמו כן 54 משתתפים הם בעלי תואר ראשון (60.6%) ו-34 משתתפים אחרים גם בעלי תואר שני (38.2%). נוסף על כך 66

ממשתתפי המחקר מתגוררים בצפון הארץ (71.9%) בעוד היתר מתגוררים במרכזה ובדרומה (ראו טבלה 1).

טבלה 1: מאפיינים סוציודמוגרפיים של משתתפי המחקר (N=89)

SD	M	N (%)	משתנה
10.9	40.98		גיל
			מין
		4 (4.5%)	זכר
		85 (95.5%)	נקבה
			מגזר
		87 (97.8%)	יהודי
		1 (1.1%)	מוסלמי
		1 (1.1%)	נוצרי
			אזור מגורים
		64 (71.9%)	צפון
		22 (24.7%)	מרכז
		3 (3.4%)	דרום
			שנות ותק במקצוע ההוראה
			השכלה
		54 (60.6%)	תואר ראשון
		34 (38.2%)	תואר שני
		1 (1.1%)	דוקטורט
			מצב משפחתי
		66 (74.2%)	נשוי/נשואה
		13 (14.6%)	רווק/רווקה
		10 (11.2%)	גרש/גרשה
10.43	13.86		

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשאלון שבחלקו הראשון של השאלון הופיעו שאלות דמוגרפיות: מין, גיל, מגדר, מגזר, שנות ותק בהוראה, השכלה, מצב משפחתי, תפקיד וכו'. כמו כן נשאלו המשתתפים על אוכלוסיית היעד בעת תפקידם בעבודה. בחלקו השני של השאלון הופיעו שאלון עמדות סגור שכלל שלושה חלקים המודדים את המשתנים האלה:

א. המשתנה התלוי: **מידת השחיקה המקצועית** של מורים במהלך השנתיים האחרונות נמדדה באמצעות שאלון שחיקת מורים של פרידמן (1999). השאלון מסתמך על השאלון של מאסלאך וג'קסון (Maslach & Jackson, 1981). שאלון זה כלל 18 היגדים המחולקים לחמישה תתי-סולמות: 7 היגדים ברכיב תשיות נפשית (לדוגמה "הרגשתי שעבודת ההוראה הופכת אותי חסר סבלנות"), 3 היגדים ברכיב התשיות הגופנית (לדוגמה "הרגשתי גמור בסוף יום העבודה בבית הספר"), 4 היגדים ברכיב איהגשמה מקצועית (לדוגמה: "הרגשתי שההוראה גורמת לי סיפוק רב"), 3 היגדים ברכיב איהגשמה אישית אינטלקטואלית (לדוגמה "הרגשתי

שכמורה אינני מתקדם בחיים") והיגד אחד ברכיב הבעת רצון לנטוש את ההוראה (לדוגמה "שקלתי לנטוש את ההוראה"). ההיגדים נעים על סולם של 1 עד 6 בסולם ליקרט. המהימנות הפנימית של השאלון הייתה $\alpha=0.90$. במחקר הנוכחי, מכיוון שחשוב שהמשתתפים ידעו שמדובר בשנתיים האחרונות (תקופת הקורונה) הוגדרו הערכים בסולם כך ש-1 מייצג: "אף פעם במהלך השנתיים האחרונות" ו-6 מייצג "תמיד במהלך השנתיים האחרונות". מהימנות השאלון במחקר הנוכחי הייתה $\alpha=0.948$.

ב. משתנה בלתי תלוי: **מידת החוסן האישי** של מורים בשנתיים האחרונות נמדדה באמצעות שאלון מקוצר שנעשו בו התאמות כפי שהופיע במחקרם של אשל ואחרים (2020). השאלון נשען על השאלון של קמפבל וסטיין (Campbell & Stein, 2007) ונכתב בעזרת סולם החוסן של קונורדוידסון (Connor & Davidson, 2003). שאלון זה כלל 10 היגדים המתארים תחושת חוסן אישית בעת היתקלות עם קשיים. ההיגדים נעים על סולם של 1 עד 5 בסולם ליקרט ונעשו בו התאמות לצורך המחקר הנוכחי כאשר 1 מייצג: "לא נכון בכלל" ו-5 מייצג "נכון כמעט כל הזמן". בין הפריטים חושבה מהימנות פנימית גבוהה של $\alpha=0.91$. מהימנות השאלון במחקר הנוכחי הייתה $\alpha=0.859$.

ג. משתנה בלתי תלוי: **אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה** נמדדו באמצעות שאלון לאפיון הארגוני של בית הספר ועבודת ההוראה מנקודת מבטו של המורה כפי שהופיע במחקרה של דימנט (1980). לא הוזכרה מהימנות השאלון במאמר. שאלון זה כלל 22 היגדים המתארים תנאים סביבתיים בבית הספר ונעשו בהם התאמות לצורך המחקר הנוכחי. ההיגדים נעים על סולם של 1 עד 5 בסולם ליקרט ונעשו בו התאמות לצורך המחקר הנוכחי כאשר 1 מייצג "במידה מועטה מאוד" ו-5 מייצג "במידה רבה מאוד". מהימנות השאלון במחקר הנוכחי הייתה $\alpha=0.855$.

הליך המחקר

השאלון הופץ ברחבי הארץ באמצעות קישור בקרב קבוצות מורים ברשתות החברתיות האלה: פייסבוק, ווטסאפ ואינסטגרם. השאלון ממוחשב והתשובות נשלחו אוטומטית בסיום המילוי. לצורכי שמירה על כללי האתיקה הודגש כי השאלון הוא בעילום שם ושייעשה שימוש בממצאיו לצורכי מחקר בלבד.

ממצאים

כדי לבחון את השערת המחקר הראשונה כי יימצא קשר שלילי בין החוסן האישי של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה, כלומר ככל שהחוסן האישי של המורה גבוה יותר, כך השחיקה ממקצוע ההוראה תפחת – נעשה מבחן לבדיקת קשר מסוג מתאם פירסון. השערת המחקר הופרכה, ולא נמצא קשר מובהק בין החוסן האישי של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה ($t=-0.186, p>0.05$).

כדי לבחון את השערת המחקר השנייה כי יימצא קשר שלילי בין תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה, כלומר ככל שאפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה מיטביים יותר, כך השחיקה של המורה תפחת – נעשה מבחן

לבדיקת קשר מסוג מתאם פירסון. השערת המחקר אוששה ונמצא קשר שלילי חזק ומובהק בין תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה לשחיקה ממוקצוע ההוראה ($r=0.496, p<0.001$), כלומר ככל שאפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה גבוהים יותר, כך השחיקה של המורה נמוכה יותר (ראו טבלה 2).

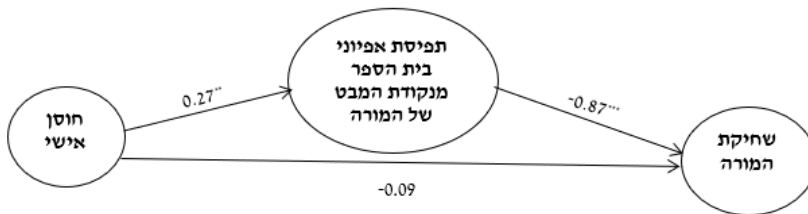
טבלה 2: טבלת המתאמים בין משתני המחקר (N=89)

שחיקה אפיונים	חוסן אישי	שחיקה
-0.496***	0.277**	-0.186

** $p<0.01$, *** $p<0.001$

כדי לבחון את השערת המחקר השלישית כי הקשר בין חוסן לשחיקה מתווך באמצעות תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה, נעשה שימוש בתוכנת PROCESS, מודל 4 (Hayes, 2018). הניתוחים התבססו על 1000 bootstraps* (X1000), כאשר המשתנה המנבא היה מידת החוסן האישי של המורה, המשתנה המתווך היה תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה, ואילו המשתנה התלוי היה שחיקת המורה. ממצאי המחקר מעידים על כך שהמודל מובהק ($F(2,86)=14.19, p<0.001, R^2=0.25$). על פי השערת המחקר, נמצא כי באינטרוול של 95% ביטחון, הקשר הלא ישיר של חוסן על השחיקה המתווך באמצעות תפיסת האפיונים לא כלל את הערך 0 (95% CI [-1.22, -0.52]) ב-1000 מדגמים. מכאן שתפיסת אפיוני בית הספר מנקודת המבט של המורה נמצאה מתווכת את הקשר בין חוסן לשחיקה, ולכן ככל שהחוסן האישי גבוה יותר, כך גם תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת המבט של המורה גבוהה יותר והדבר גורם לשחיקה נמוכה יותר ולהפך (ראו תרשים 1).

תרשים מס' 1: מודל התיווך בין תכונות אישיות לאיכות שירות



** $p<0.01$, *** $p>0.001$

נוסף על הממצאים שעלו לאחר השערות המחקר נמצאו ממצאים נוספים שיש לתת עליהם את הדעת. ממצאי המחקר עלה כי מורים שהיו שבעי רצון מהסיוע שקיבלו

* bootstrap היא הליך של דגימה מחדש (עם החזרה) של "תתי-מדגמים" מתוך המדגם, ועל בסיסה נבנית התפלגות דגימה אמפירית. ההליך מדמה את תהליך הדגימה האקראית בשימוש במדגם כמייצג של האוכלוסייה כולה.

בתקופת הקורונה היו שחוקים פחות ממורים שלא קיבלו סיוע בתקופת הקורונה $(r=-0.322, p>0.05)$. לצד זאת, עלה כי 34% ממשתתפי המחקר העידו כי בתקופת הקורונה קיבלו סיוע מבית הספר במידה מועטה-בינונית, דבר שיכול להסביר את ממוצע השחיקה הגבוה יחסית בקרב מורים שנמצא במחקר.

דיון

המחקר הנוכחי בחן לראשונה את התפקיד המתווך של אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה בקשר בין החוסן האישי של המורה לשחיקת המורה. נמצא כי ככל שהחוסן האישי של המורה גבוה יותר, כך גם תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו תהיה גבוהה יותר והדבר יגרום לשחיקה נמוכה יותר. מתוך ניגוד להשערת המחקר, לא נמצא במחקר זה קשר ישיר בין החוסן האישי של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה. לעומת זאת, מחקר זה מצא כי יש קשר שלילי חזק ומובהק בין תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה לשחיקה ממקצוע ההוראה.

ממצאים אלה נתמכים בספרות המקצועית המציינת כי גורמי שחיקה רבים בקרב המורים קשורים לתפיסת תנאי העבודה שלהם בבית הספר ואפיוני בית הספר מנקודת מבטם. בין השאר שעות עבודה רבות עם ילדים, הרבה תלמידים בכיתה והתנהגויות כמו חוסר כבוד וחוסר הקשבה מצד התלמידים (מלאך-פינס, 2012). כמו כן גם המציאות הבית ספרית המנוגדת לציפיות עובד ההוראה עלולה לגרום לשחיקתו (פריצקר וחוץ, 2010). יתרה מזו, גורמים הקשורים בהנהלת בית הספר כמו למשל חוסר השפעה על קבלת החלטות בית ספריות, חוסר משוב מעמיתים ומהנהלה, ניהול לא יעיל המקשה על התמודדות עם קשיי משמעת, חוסר רגישות וחוסר יעילות בירוקרטית – עלולים גם הם להגביר את תחושת השחיקה של עובד ההוראה (מלאך-פינס, 2012).

יש מקום להסביר נתונים אלה גם באמצעות סקר שעשו ראמ"ה ומשרד החינוך (רטנר ואחרים, 2020) ובו מורים רבים דיווחו שהם זקוקים לסיוע בכל הקשור למידה מרחוק כמו למשל קידום תהליכי למידה מתקדמים, איתור חומרים מקוונים איכותיים וקבלת תמיכה טכנולוגית לצד חשיפה לכלים דיגיטליים והתמקצעות בהם. סיוע זה יכול להיות קשור לתפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה ולהסביר את האחוזים הגבוהים של משתתפי המחקר שהעידו על קבלת סיוע במידה מועטה-בינונית מבית הספר בתקופת הקורונה.

ממצאי המחקר עלה כי 77% ממשתתפי המחקר היו שבעי רצון מהשכר במידה מועטה-בינונית. על אף נתון גבוה זה היה אפשר לראות כי השכר לא היה הסיבה לשחיקת המורים שהעידו עליה משתתפי המחקר. בימים אלו של שיח ציבורי על שכר המורים נראה כי הרצון להעלות שכרם עולה מתוך מחשבה שפעולה זו תפחית את שחיקת המורים וכפועל יוצא את עזיבת מקצוע ההוראה. על פי הספרות המקצועית וממצאי המחקר נראה כי כדאי למקד את הפעולות למניעת השחיקה ועזיבת מקצוע ההוראה בתחום שיפור אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה. כך למשל נמצא במחקרו של מחאמיד (2005) כי מקורות תחושת הסיפוק העיקריים של מורים הם אלה: התחושה שהתלמידים מבינים אותם ושהם מצליחים להעניק להם תחושה של ערך עצמי ויכולת אישית; תחושה של קשר טוב עם חברים לעבודה במהלך יום העבודה; והיכולת לשלב זמן פנאי עם חברים, משפחה ופעילויות מחוץ לתחום בית הספר (מחאמיד, 2005).

מגבלות המחקר

למחקר הנוכחי כמה מגבלות. המגבלה הראשונה עשויה להיות קשורה למדגם ולשיטת הדגימה. כאמור מרבית המשתתפים הם נשים מהמגזר היהודי. ממצא זה יכול לפגוע ביכולת ההכללה של ממצאי המחקר כי ייתכן שהמשתתפים אינם מייצגים את תחושותיהם של עובדי הוראה גברים ועובדי הוראה מהמגזר הערבי. נוסף על כך השאלון הממוחשב הופץ ברחבי הארץ באמצעות קישור בקרב קבוצות מורים ברשתות חברתיות מגוונות. בשיטת דגימה זו אין שליטה על זהות הנבדקים, תנאי הסביבה שמולא בהם השאלון ועוד. יתרה מזו, ממוצע הוותק בשנות ההוראה של המשתתפים עמד על 13.86 שנים. ייתכן שממוצע אחר של שנות ותק בהוראה היה מספק תוצאות אחרות.

מחקר המשך

בהמשך לסקירת הספרות, להשערות מחקר זה ולמצאי המחקר הנוכחי ראוי לבחון עוד כיוונים למחקרי המשך הקשורים בהשערות המחקר, בממצאיו ואף במגבלותיו. ראשית, אפשר לעשות מחקר דומה בקרב המגזר הערבי כדי לבחון אם הממצאים יהיו דומים לממצאי המחקר הנוכחי. בדומה לכך, אפשר לעשות מחקר דומה בקרב עובדי הוראה גברים הנמצאים במיעוט במערכת החינוך, ולבחון אם הממצאים יהיו שונים מממצאי המחקר הנוכחי. נוסף על כך אפשר לעשות מחקר דומה בהגדלת המדגם כך שיוכל לייצג אוכלוסייה רחבה יותר בישראל. שנית, ההיגדים בשאלוני הדיווח העצמי דורגו על פני סקלות. יהיה אפשר לבחון מחקר המשך שישלב גם מחקר איכותני כדי להרחיב את תשובותיהם של משתתפי המחקר. המחקר רלוונטי בשל התקופה שהוא נעשה בה – התמודדות עם שינויים שחלו במערכת החינוך בשל נגיף הקורונה והמעבר ללמידה מקוונת.

השלכות יישומיות

לפי ממצאי המחקר עלה כי נמצא קשר מתווך בין החוסן האישי של המורה לשחיקת מורה באמצעות תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה. כלומר ככל שהחוסן האישי של המורה גבוה יותר, כך גם תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו תהיה גבוהה יותר והדבר יגרום לשחיקה נמוכה יותר. היועצים החינוכיים בבתי הספר יכולים להיתרם מנתונים משלימים אלה מתוך ההבנה שככל שיעמיקו בהבניית החוסן האישי של צוות המורים, כך תפיסת אפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה תהיה מיטבית יותר והדבר יגרום לשחיקה נמוכה בקרב המורים.

כדי לנסות לסייע למורים בזמני חירום ומצוקה, כמו בזמן ההתמודדות עם נגיף הקורונה, מלחמות, מבצעים צבאיים וכו' – בתי הספר צריכים לספק פתרון שיעזור למורים להרגיש בטוחים במצבים אלה ולהעניק להם חוסן רגשי. פתרונות מתאימים יכולים להיות בדוגמת קו טלפוני לקבלת תמיכה רגשית וטיפול בריאותי, סביבה לימודית תומכת ומתן הדרכה טכנולוגית. לצד זאת חשוב לזכור כי מורים הם אלו שמקבלים לעיתים קרובות את עיקר הביקורות מהורי התלמידים על החלטות חינוכיות מסוימות שמתקבלות, ולכן בתי הספר צריכים לתמוך בתקשורת ברורה בין המורים להורים כדי להקל על ההתמודדות עם ביקורות אלו (Pressley, 2021). כאמור מממצאי המחקר עלה כי 34% ממשתתפי המחקר העידו כי בתקופת הקורונה קיבלו סיוע מבית הספר במידה

מועטה־בינונית, דבר שיכול להסביר את ממוצע השחיקה הגבוה יחסית בקרב מורים שנמצא במחקר. נתון זה יכול לכוון בתי ספר אל ההבנה שכלל שצוות המורים ירגיש כי הוא מקבל את הסיוע המתאים להתמודדות בזמני משבר וחירום, כן יהיה אפשר להפחית את רמת השחיקה של הצוות ואולי אף למנוע נשירת מורים במצבי חירום עתידיים אחרים. יועצים חינוכיים יכולים לדייק את הפתרונות שצוות המורים זקוק להם ברגעי משבר אלה בעזרת ממצאי המחקר הנוכחי. נוסף על כך לפי ממצאי המחקר עלה כי ככל שאפיוני בית הספר מנקודת מבטו של המורה היו מיטביים יותר, כך פחתה השחיקה של המורה. ממצא זה יכול לתרום ליועצים החינוכיים בטענה שהם יכולים לסייע לבית הספר להבין את חשיבות שיפור אפיוניו לצד מתן מענה רגשי לצוות כדי לשפר את נקודת מבטם של המורים על אפיוני בית ספר שהם עובדים בו.

רשימת מקורות

- אשל, י', קמחי, ש', עדיני, ב' ומרציאנו, ה' (2020). **חוסן בימי קורונה** [דוח מחקר]. מכללה אקדמית תל־חי, המרכז לחקר הדחק והחוסן ואוניברסיטת תל־אביב.
- גביש, ב' (2002). **הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים** [עבודת דוקטור]. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- דימנט, א' (1980). **מורים – שאלון לבדיקת סגנונות תפקוד ושחיקה שלהם 1980** [שאלון]. אוניברסיטת תל־אביב.
- מחאמיד, ס' (2005). שחיקת מורים בבתי הספר בעיר אום אל פחם. **ג'אמעה**, 9, 190–214.
- מלאך־פינס, א' (2012). על השחיקה. **פנים**, 59, 4–8.
- פישרמן, ש' (2014). שחיקה וזהות מקצועית בקרב מורים המשתתפים ב"אופק חדש" ומורים שאינם משתתפים ב"אופק חדש". **הייעוץ החינוכי**, 18, 295–316.
- פרידמן, י' (1999). **שחיקת המורה: המושג ומדידתו**. מכון הנרייטה סאלד – המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.
- פרידמן, י' וגביש, ב' (2003). **שחיקת המורה – התנפצות חלום ההצלחה: סקירת ספרות מקצועית**. מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י' ולוטן, א' (1985). **השחיקה הנפשית של המורה בישראל בחינוך היסודי**. מכון הנרייטה סאלד.
- סמילנסקי, י' ולויטץ, ז' (2021). פיתוח חוסן אישי של עובדים בימי הקורונה – סיכום ספרות ומתווה פעילות. **חידושים בניהול**, 8, 126–135.
- פריצקר, ד' וחוץ, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 12, 94–131.
- רטנר, ד', גליקמן, ח', ליפשוט, נ', רז, ט' ולוי, י' (2020). **הוראה ולמידה מרחוק: לקחים מתקופת הסגר בעקבות מגפת הקורונה: סקר מורים**. ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך; משרד החינוך.
- https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Remote_learning_Teachers_Survey_2020.pdf

רייכל, נ' (2008). **סיפור של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לביזור, בין מוצהר לנסתר, בין חיקוי לייחוד**. מכון מופ"ת – בית ספר למחקר ופיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות.

שמרלינג, ח' (2000). שחיקה נפשית אצל מורים. **טללי אורות**, 9, 378–395.

Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453–471. <https://doi.org/10.1177/002246699202500404>

Bravo, A. K., Buenafior, N. B., Baloloy, J. I., Guarte, L., Osinaga, A. M., Salartin, A., & Tus, J. (2021). Amidst the COVID-19 pandemic: The job burnout and job satisfaction of public school teachers in the Philippines. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 7(3), 2979–2993. <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.14832399.v1>

Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor–Davidson resilience scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 20(6), 1019–1028. <https://doi.org/10.1002/jts.20271>

Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>

Cooper, B., Wang, J., Bartram, T., & Cooke, F. L. (2019). Well-being-oriented human resource management practices and employee performance in the Chinese banking sector: The role of social climate and resilience. *Human Resource Management*, 58(1), 85–97. <https://doi.org/10.1002/hrm.21934>

Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25–50). Falmer Press.

Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teachers*. Jossey-Bass.

Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs*, 85(1), 4–40. <https://doi.org/10.1080/03637751.2017.1352100>

Holt, P., Fine, M. J., & Tollefson, N. F. (1987). Mediating stress: Survival of the hardy. *Psychology in the Schools*, 24(1), 51–58. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198701\)24:1<51::AID-PITS2310240110>3.0.CO;2-8](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198701)24:1<51::AID-PITS2310240110>3.0.CO;2-8)

- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Mazur, P. J., & Lynch, M. D. (1989). Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5(4), 337–353. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90031-0](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90031-0)
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing, and negative emotions. *System*, 94, Article 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- McKinney-Thompson, C. (2015). *Teacher stress and burnout and principals' leadership styles: A relational study*. The University of Alabama. <https://ir.ua.edu/handle/123456789/2369>
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325–327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Richards, K. A., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 768–787. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *Elementary Schools Journal*, 89(4), 421–439. <https://doi.org/10.1086/461584>
- Santavirta, N., Solovieva, S., & Theorell, T. Ö. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 213–228. <https://doi.org/10.1348/000709905X92045>
- Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2021). Facilitating emergency remote K-12 teaching in computing-enhanced virtual learning environments during COVID-19 pandemic-blessing or curse? *Journal of Educational Computing Research*, 59(7), 1243–1271. <https://doi.org/10.1177/0735633121992781>

- Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: A study of teachers across mainstream and special education. *Educational Research, 31*(1), 52–58. <https://doi.org/10.1080/0013188890310106>
- Villa, A., & Calvete, E. (2001). Development of the teacher self-concept evaluation scale and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation, 27*(3), 239–255. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00028-1](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00028-1)
- Wang, L., Tao, H., Bowers, B. J., Brown, R., & Zhang, Y. (2018). Influence of social support and self-efficacy on resilience of early career registered nurses. *Western Journal of Nursing Research, 40*(5), 648–664. <https://doi.org/10.1177/0193945916685712>