

# מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשע"ה

כרך ה



עורכים:

משה צפור  
אהרן מונדשיין  
אליסיה גרינבנק

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז  
פרופ' בנימין בר-תקווה  
פרופ' אורציון ברתנא  
הרב פרופ' שלמה זלמן הבלין  
פרופ' שמיר יונה  
פרופ' אהרן ממן  
פרופ' אסתר עדי-יפה  
פרופ' ישראל ריץ'  
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר  
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש  
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשע"ח 2018

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
ד"נ אבטח 79239, טל' 08-8511900  
דוא"ל [givaa@macam.ac.il](mailto:givaa@macam.ac.il)  
אתר המכללה [www.washington.ac.il](http://www.washington.ac.il)

# תוכן

5	דבר ראש המכללה
7	דבר המערכת
11	רשימת כותבי המאמרים

## שער ראשון | יהדות

17	ואחות לוטן תמנע" (בר' לו 22 ; דה"א א 39) - תיקון נוסח לא ידוע במקרא?	ירון זילברשטיין
33	הפרשיה הנבואית כמכלול בתרגום יונתן לתרי עשר	מרים כהנא
53	היחס לאלמותו של אליהו במשנתם של חכמי ספרד	יוחנן קאפח
71	איש ישראל מול בוראו במשנתם של תלמידי המגיד ממזריטש	יהושפט נבו

## שער שני | חינוך

89	שחיקה בקרב מורים בחינוך הרגיל ובקרב מורים בחינוך המיוחד	אליסיה גרינבנק, גלית אגם בן-ארצי ורינת כספי
105	תפקוד תלמידים עם ADHD בבית הספר - עמדות מורים ותלמידים בזיקה למשתני רקע	ידידיה ערמון
129	הערכים הגלומים בספרות הילדים לגיל הרך ככלי לחינוך ערכי בחינוך החרדי	אתי רוזנטל
157	אוריינות ויזואלית בספרות הילדים - על חשיבות הדיוק בתיאור המרחב בסיפור המקראי	דוד שניאור
169	בניית זהות גאולית בנרטיבים של סטודנטיות להוראת אנגלית: סיפורה של שנית	מירי באום

## שער שלישי | ספרות ובלשנות

189	הארץ הטובה, ההר הטוב ונביאו אליהו בשירי יורם טהרלב	יוסף פריאל
209	מקומו של הציטוט בסאטירה 'מגלה טמירין' ליוסף פרל	רבקה קדוש
227	הידלדלות הניגודים המוחלטים ופריחת ניגודי הרצף	שולה אברמסקי

## שער רביעי | תולדות ישראל

243	התמודדות של קהילת איזמיר עם תופעות המודרנה והחילון במאה ה-19	לאה בורנשטיין- מקובצקי
285	על שלושה פשעי דמשק - על שני יומנים וספר זיכרונות של מגויסים יהודיים בכפייה במלחמת העולם הראשונה	כרמלה סרנגה ואבי ששון

## שער חמישי | חינוך גופני ובריאות

301	פעילות גופנית דרך משחקים כאמצעי להתמודדות עם חרדה בקרב תלמידי בית ספר יסודי	בוריס בלומינשטיין, איריס אורבך, ניקול איפרגן, רינה ישראל ודניאל מורן
315	מימון תכניות התערבות בקידום בריאות על ידי הנפקת 'איגרת חוב חברתית'	רוני סימון מורן, נופר עזר וגיל פייר

אור: הדר גרינבנק



## שחיקה בקרב מורים בחינוך הרגיל ובקרב מורים בחינוך המיוחד

אליסיה גרינבנק, גלית אגם בן-ארצי, רינת כספי

### תקציר

המחקר הנוכחי מתמקד בבחינת סוגיית השחיקה בקרב מורות המלמדות בחינוך הרגיל ובקרב מורות המלמדות בחינוך המיוחד, במדדים של תשישות, אי-הגשמה ודה-פרסונליזציה. בנוסף, נבחן הקשר בין מדדי השחיקה לוותק של המורה ולהשכלתה. המדגם כלל 242 מורות ממרכז הארץ ומדרומה, המלמדות בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים. הנתונים אודות השחיקה נאספו באמצעות שאלון מובנה של פרידמן (1999). ממצאי המחקר העלו כי הוותק והשכלת המורה נמצאו קשורים למדד התשישות. מורות בראשית דרכן המקצועית דיווחו על תשישות גבוהה יותר מהמורות הוותיקות, ובאופן דומה מורות בעלות השכלה גבוהה יותר דיווחו על תשישות מהתפקיד וניכור כלפי התלמידים (מדד דה-פרסונליזציה). בנוסף, תחושת הניכור כלפי תלמידים (מדד דה-פרסונליזציה) של מורות המלמדות במסגרות חינוכיות רגילות גבוהה יותר בהשוואה למורות המלמדות במסגרות של חינוך מיוחד. ממצאי המחקר מצביעים על הצורך בהמשך השקעת מאמץ מחקרי בבדיקת הגורמים המובילים לשחיקת מורים ובפיתוח התערבויות להתמודדות עם גורמים אלה.

**תאריכים:** שחיקה, שחיקה בהוראה, מורים בחינוך מיוחד, מורים בחינוך רגיל, ותק בהוראה, השכלת מורים

## מבוא

מקצוע ההוראה הוא תחום עיסוק מורכב ומאתגר במיוחד. מעבר לעבודה הכוללת הקניית מיומנויות לימוד ותחומי דעת והקניית ערכים חברתיים, המורה נדרש להתמודד עם נושאים שונים. בין הנושאים ניתן לציין את הקשר עם הקהילה ומעורבות ההורים, התמודדות עם אלימות, הצפיפות בכיתות, הפערים החברתיים, הדרישה להתאמת דרכי הוראה והערכה מגוונות, רפורמות במערכת החינוך המחייבות השתלמויות והוספת שעות עבודה ועוד. לצד כל אלה, לא ניתן להתעלם מהחקיקה בנושא השילוב שיצרה אתגר נוסף למורים בחינוך הרגיל, שצריכים לתת מענה גם לתלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתותיהם. מכלול הנושאים שעמם המורה מתמודד עלול לפגוע באיכות ההוראה שלו ובמערכת היחסים עם תלמידיו ולהוביל לרמת שחיקה גבוהה עד כדי עזיבת המקצוע.

השחיקה נידונה בהקשר של מורים יותר מאשר לגבי כל תחום מקצועי אחר, במטרה להבין את גורמיה, מאפייניה והשלכותיה. ההשערה במחקר הנוכחי היא כי רמת השחיקה בקרב מורים המלמדים בחינוך הרגיל גבוהה יותר מרמת השחיקה בקרב המורים בחינוך המיוחד. זאת מתוך הנחה כי המורים בחינוך המיוחד רכשו במהלך הכשרתם ידע אודות הצרכים המיוחדים והתנאים הנחוצים ללמידה של כל תלמיד ומקבלים תמיכה וליווי במהלך עבודתם. לעומתם, מורים בחינוך הרגיל נאלצים לעבוד בתנאי עבודה מורכבים ללא הכשרה וליווי. ממצאי המחקר יאפשרו לעמוד על גורמי השחיקה של המורים בחינוך המיוחד ובחינוך הרגיל, ולהתאים עבורם תכניות ממוקדות בהתאם למסגרת החינוכית שבה הם מלמדים.

## שחיקה - הגדרה

המונח "שחיקה" מתאר תחושות שליליות כתוצאה מהעבודה, המאיימות על הרווחה הנפשית של העובד. השחיקה היא מצב של עייפות נפשית וגופנית והתרוקנות כוחות (Howard & Johnson, 2004). תופעת השחיקה נחקרה רבות בקרב עובדים ב"מקצועות העזרה", המתאפיינים בקשר רגשי רצוף ותובעני עם אנשים, מקבלי השירות. השחיקה תוארה כחוויה בעלת אופי שלילי המורכבת משלושה מרכיבים: 1. תשישות נפשית ורגשית: מתייחסת למעורבות בין-אישית גבוהה בין איש המקצוע למקבלי השירות המובילה ללחץ בעבודה, לחץ המוביל לאובדן אנרגיה גופנית ונפשית; 2. דה-פרסונליזציה: מתייחסת להערכה כלפי הזולת. אנשי המקצוע, שהתחילו את עבודתם ברמה גבוהה של עניין, התלהבות ורצון לעזור לזולת, מפתחים תחושת אי מעורבות בבעיותיהם של מקבלי השירות, העדר סבלנות כלפיהם, תגובות ציניות, ניכור וזלזול בהם, ואף התייחסות אליהם כאל "חפצים" ולא כאל יצורי אנוש; 3. אי-הגשמה עצמית: מתייחסת להערכה עצמית שלילית של איש המקצוע. תחושת אי-ההגשמה היא הרגשה של העדר הישג ממשי בעבודה חרף המאמצים שאיש המקצוע משקיע. תחושה זאת מופיעה כשאיש המקצוע מתחיל להעלות ספק לגבי יכולותיו, כישוריו,

בריאותו הפיזית והנפשית, וגורמת לכך שהוא מפתח סימני לחץ ודיכאון. כאשר הוא חש שאין מעשיו מועילים, הוא חדל לנסות (פריצקר וחו, 2010; Emery & Vandenberg, 2010; Fisher, 2010).

ניתן ללמוד כי המושג שחיקה הוא מושג מורכב המתייחס להיבטים שונים של איש המקצוע. בדומה ל"מקצועות העזרה" שבהם קיימת רמה גבוהה של קרבה בין איש המקצוע – נותן השירות, ובין הלקוח – מקבל השירות, גם עבודתו של המורה מורכבת ומאופיינת באינטראקציה רצופה ותובענית עם אנשים שונים – תלמידים, אנשי צוות, הורים, הנהלה ופיקוח. אינטראקציה זו עלולה להוביל למצב של שחיקה.

## שחיקה בהוראה

הספרות המחקרית מספקת הוכחות מוצקות כי מקצוע ההוראה הוא אחד המקצועות בעלי רמת השחיקה הגבוהה ביותר; מספר רב של חוקרים בכל העולם ניסו לבחון את הגורמים המובילים לשחיקה (Hartney, 2016). קיימת הסכמה כי שחיקת המורה היא תוצר של הפער בין ציפיות המורה לבין מידת היענות של המציאות לציפיות אלה. המורה מתחיל את הקריירה עם אידיאלים גבוהים, מחויבות רבה ורצון לחנך ולהשפיע, ונקלע למציאות מורכבת המובילה אותו ל"איבוד החלום", להתפכחות מאשליה ולשחיקה (מלאך-פינס, 2012). בין התופעות הגלויות של שחיקת המורה ניתן לראות תגובות חריפות של כעס, חרדה, אי שקט, דיכאון, עייפות, שעמום, אשמה, תגובות פסיכוסומטיות, ובמקרים קיצוניים גם התמוטטות נפשית. בהיבט המקצועי ניתן לראות ירידה ניכרת ביכולת הביצוע ובהוראה, היעדרויות ממושכות מפאת מחלה ופרישה מוקדמת. מורים מותשים עלולים לנהוג כלפי תלמידיהם בקשיחות מוגזמת ובנוקשות, לצפות מהם להשקעה מעטה של מאמץ, ולגלות רמת מחויבות נמוכה (Emery & Vandenberg, 2010).

מהמחקר ניתן לזהות ארבעה תחומים עיקריים המובילים לשחיקה: (1) גורמים אישיים, (2) גורמי רקע, (3) גורמים ארגוניים ו- (4) גורמים בין-אישיים.

**1. גורמים אישיים:** דימוי עצמי נמוך והערכת עצמית נמוכה נמצאו כמנבאים שחיקה בקרב מורים (פרידמן וגביש, 2003; פריצקר וחו, 2010). החוקרים ניסו להסביר זאת כניסיון של המורים לצמצם את תחושת הנחיתות שלהם בעזרת עבודה מאומצת המעלה את הסיכון לשחיקה. מורים המגלים אופטימיות, גמישות, יכולת התאוששות מהירה ויכולת התמודדות עם לחצים ושינויים, מגלים רמת שחיקה נמוכה בעבודתם (Benders & Jackson, 2012). מלאך-פינס (2012) התייחסה לבחירה האישית של המורה במקצוע ההוראה. לטענתה, מורה שבחר בהוראה כדי "לרפא" חוויות ילדות כואבות של לעג והשפלה, מגלה שהוא חווה שוב חוויות כואבות בהתמודדותו עם בעיות משמעת של תלמידיו. חוויות אלה מובילות לשחיקתו של המורה.

**2. גורמי רקע:** מין המורה נמצא קשור לרמת השחיקה; מורות חוות בעבודתן רמות גבוהות יותר של שחיקה בהשוואה למורים (Antoniou, Polychroni & Viachakis, 2006). רמת ההשכלה והמצב הסוציו-אקונומי של המורה נמצאו גם כן כקשורים לשחיקתו. ככל שרמת ההשכלה של המורה והרמה הסוציו-אקונומית גבוהות יותר, כך תחושת התשישות הרגשית המובילה לשחיקה גבוהה יותר (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015; Seferoglu, Yildiz, & Billingsley, 2004; Benders & Jackson, 2012). גם הוותק של המורה משפיע על רמת השחיקה שלו. מחקרים שבחנו מורים מתחילים (פריצקר וחן, 2010; Gavish & Friedman, 2010) מצאו כי מורים אלה חווים עומס ואינטנסיביות בעבודה, יחס לא אמפתי מצד ההנהלה והעמיתים ו"הלם מציאות"; כל אלה מובילים לתחושות כישלון, תסכול ורמה גבוהה של שחיקה ורצון לפרוש מההוראה. מרכיב הדה-פרסונליזציה בשחיקה נמצא כמושפע ביותר מהמציאות שהמורים המתחילים נחשפו אליה, והשפיע על יחסי המורים עם תלמידיהם שהתאפיינו בריחוק ובזרות. רמת השחיקה של המורים המתחילים נמצאה גבוהה יותר מרמת השחיקה של מורים ותיקים (Antoniou et al., 2006; Billingsley, 2004; Fisher, 2011; Seferoglu, et al., 2014).

**3. גורמים ארגוניים:** המורה תלוי בארגון בית הספר ובתכתיביו, ולעתים נדרש ממנו למלא מספר רב של משימות שמובילות לעומס יתר או שעומדות בסתירה לתפקידו. כל אלה הופכים את עבודתו לקשה ומכבידה והוא נזקק לתמיכה. אקלים ארגוני בלתי תומך הוא גורם משמעותי לשחיקה (Lavian-Hillel, 2012). מורים התופסים את התרבות הארגונית כחיובית יותר, תומכת, מספקת סיוע וגיבוי ופתרונות הולמים לבעיות, מגלים רמה גבוהה של שביעות רצון, המסייעת בהפחתת השחיקה ועזיבת המקצוע (בשארה, 2012). בין הגורמים הארגוניים המרכזיים שנמצאו כמשפיעים על רמת השחיקה של המורה, ניתן לציין את החלשת חשיבות עבודתו של המורה, העדר גמול, העדר כבוד והערכה ציבורית, העדר הזדמנויות קידום, ועומס רב המוטל על המורה מבחינה מקצועית ובריזורקטית (Gavish & Friedman, 2010). לחצים חיצוניים רבים של קובעי מדיניות, רפורמות במערכת החינוך המיושמות בארגון בית הספר, הדרכה ופיקוח בארגון, גורמים להרחבת יתר של תפקיד המורה הנאלץ למלא משימות נוספות, כגון תיעוד, רישום, מילוי טפסים, והשתתפות בהשתלמויות ובישיבות רבות. משימות אלה גורמות לעומס יתר, פוגעות באוטונומיה וביצירתיות של המורים ועלולות להוביל לשחיקתם (אופטלקה, 2013; Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014).

**4. גורמים בין-אישיים:** גורמים אלה מתייחסים לקשרים הבין-אישיים של המורה עם האנשים שעמם הוא בא במגע בעבודתו: עמיתיו – חברי הצוות, המנהל, ההורים והתלמידים. הקשר הבין-אישי בין המורה למנהל ולחברי הצוות משפיע על עיצוב תחושת המסוגלות המקצועית של המורה. מורים המקיימים קשר פתוח וגלוי עם המנהל, עובדים בשיתוף פעולה עם חברי הצוות השונים ומדווחים על אווירה חיובית בבית הספר, מגלים תחושת מסוגלות גבוהה ושביעות רצון מתפקידם, ומצמצמים את הסיכון לשחיקתם בעבודה (קס, 2012). הקשר הבין-אישי בין המורה ובין הורי



התלמידים נמצא אף הוא קשור לשחיקה. ביקורת נוקבת על דרכי העבודה של המורה ולחץ שמפעילים ההורים על המורה עלולים לערער את ביטחונו העצמי והמקצועי של המורה ומהווים מקור להעלאת מידת השחיקה שלו (Stoeber & Rennert, 2008).

אחד האתגרים החשובים ביותר שעמו מתמודד המורה הוא הקשר הבין-אישי בינו ובין תלמידיו. קשר זה אינו קשר שוויוני והוא מאופיין במאבקי כוח סמויים וגלויים. מצד אחד, המורה כדמות סמכותית נדרש לשמור על משמעת וריחוק מסוים מהתלמידים, אך מצד שני מצופה מהמורה ליצור קשרים אישיים ויחסי קרבה עם תלמידיו. יותר מזה, המורה מתמודד מול הכיתה כקבוצה חברתית בעלת כוח רב המפגינה לפעמים אלימות ובעיות משמעת (מלאך-פינס, 2012). פרידמן וגביש (2003) ציינו כי תפיסת העצמי של מורים מושפעת במידה רבה מהדרך שבה התלמידים תופסים אותם. כאשר המורה מרגיש שיחסם של התלמידים אליו שלילי, הערך העצמי שלו יורד וקיימת הסתברות גבוהה לשחיקה. קשיים באינטראקציה עם תלמידים שנבעו מבעיות התנהגות, בעיות משמעת ואלימות, חוסר כבוד, חוסר הקשבה וחוסר גילוי עניין של התלמידים בלמידה, נמצאו במחקרים כאחד הגורמים העיקריים לניבוי שחיקה בקרב מורים הן בבתי ספר יסודיים והן בבתי ספר תיכוניים (Antoniou et al., 2006; Howard & Johnson, 2004; Van Droogenbroeck et al., 2014). גורם שחיקה זה, הקשור להתמודדות המורה עם תלמידיו, התעצם בעקבות "חוק החינוך המיוחד" (1988) והתיקון לחוק זה הקרוי "חוק השילוב" (2002). "חוק החינוך המיוחד" קבע כי יש לתת זכות קדימה להשמתו של תלמיד עם צרכים מיוחדים במוסד חינוך מוכר, שאינו מוסד לחינוך מיוחד. "חוק השילוב" קבע כי יש לאפשר לתלמידים עם צרכים מיוחדים להשתלב במסגרת חינוך רגילה בעזרת תוספת שעות הוראה ושירותים מיוחדים. מדיניות השילוב קיבלה חיזוק בשנת תשע"ג כשליעדי משרד החינוך התווסף יעד מספר 12, הקרוי יעד ההכלה. יעד זה עוסק בשילוב ובקידום תלמידים מתקשים ובעלי לקויות למידה וקשיי התנהגות בכיתות רגילות. מורים בחינוך הרגיל נדרשים להכיל תלמידים אלה תוך מתן מענים מגוונים לצורכיהם (שמשי, 2012). מדיניות השילוב וההכלה הביאה לכך שמורים בחינוך הרגיל עומדים בפני דרישות להוראה מותאמת לתלמידים עם צרכים מיוחדים, כאשר מרביתם לא הוכשרו לכך והם חסרי ידע וכלים להתמודדות עם מאפייני התלמידים. דרישות אלו מגבירות את העומס והלחץ על המורים ועלולות להוביל לשחיקתם (אבישר וליכט, 2007). במחקר שבדק את רמת שחיקתן של מורות בחינוך הרגיל המשלבות בכיתותיהן תלמידים עם צרכים מיוחדים (טלמור, רייטר ופייגין, 2008), נמצא כי המורות התקשו לחלק את הזמן בין התלמידים עם הצרכים המיוחדים לבין התלמידים ללא הצרכים המיוחדים. המורות דיווחו על עומס בעבודה ועל פער בין הדרישות מהן ובין האמצעים שעמדו לרשותן. ככל שהמורות קיבלו פחות סיוע וליווי בשילוב, רמת התישנות והשחיקה עלתה.

מורכבות תפקיד המורה והגורמים העלולים להוביל אותו למצב של שחיקה מאפיינים הן את המורים בחינוך הרגיל והן את המורים בחינוך המיוחד, אם כי לתפקיד המורים בחינוך המיוחד מתווספים מאפיינים נוספים. תלמידים עם צרכים מיוחדים מציבים

אתגרים נוספים על אלו שמציבים תלמידים ללא צרכים מיוחדים, ולפיכך מורה המלמד במסגרת החינוך המיוחד צריך להיות בעל ידע וכישורים לבצע שיטות הוראה מיוחדות, בעל ידע אודות לקויות שונות והתנאים הנחוצים ללמידה של כל תלמיד, ובעל יכולת ליצור אקלים חינוכי והתנהגותי המעודד למידה (הלל-לביאן, 2008). בעוד שההכשרה בחינוך המיוחד כוללת ידע רב שמסייע למורה במהלך עבודתו עם תלמידים מאתגרים, ההכשרה בחינוך הרגיל אינה כוללת דגש הולם על דרכי עבודה עם אוכלוסיות מיוחדות (אבישר, 2010). אלוני (2008) ציינה כי תכניות ההכשרה בחינוך המיוחד מפתחות אצל המורה גישה יצירתית להוראה ומקנות לו את הכלים להיות מורה שותף, תומך, קשוב, אמפתי ומיטיב עם התלמידים המאתגרים בכיתתו.

מחקרים רבים (Billingsley, 2004; Emery & Vandenberg, 2010; Lavian-Hillel, 2012; Platsidou & Agaliotis, 2008; Thorp, 2013) בדקו את רמת השחיקה של מורים בחינוך מיוחד בעקבות דרישות התפקיד המורכבות ואינטנסיביות העבודה עם התלמידים. ספרות המחקר מספקת הוכחות לכך שסביבת העבודה בחינוך המיוחד לחוצה ותובענית, אך עם זאת מצביעה על היבטים חיוביים בעבודתו של המורה בחינוך המיוחד העשויים לצמצם את מידת השחיקה שלו. בין היבטים אלה ניתן לציין את תחושת השליחות והסיפוק שהמורה חווה בעבודתו עם אוכלוסייה מאתגרת, ההערכה שהוא זוכה לה על בחירתו במקצוע זה, האוטונומיה שהוא מקבל מהממונים עליו, והתמיכה של צוות רב-מקצועי, הפועל בשיתוף פעולה, מסייע באבחון, בבניית תכניות התערבות הוליסטיות לתלמידים, מלווה את המורה, ומאפשר לו להתמודד בצורה טובה יותר עם קשיי התפקיד.

לסיכום, סקירת הספרות בנושא תופעת השחיקה בהוראה מספקת ידע והבנה לגבי הגורמים השונים העלולים להוביל לתופעה. מדובר בגורמים רבים הקשורים לאישיות של המורה ונתוני הרקע שלו, לקשריו עם הממונים עליו, עם תלמידיו והוריהם, ולסביבה הארגונית שבה הוא עובד. עוד עולה מהסקירה כי מצד אחד עבודתו של המורה בחינוך המיוחד כרוכה במורכבות ייחודית ובסביבה לחוצה ותובענית, אך מצד שני המורה חווה שביעות רצון וסיפוק מעבודתו עם אוכלוסייה מאתגרת ומקבל תמיכה וליווי בסביבתו הארגונית. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את ההבדלים ברמת השחיקה בקרב מורים בחינוך המיוחד בהשוואה לרמת השחיקה בקרב מורים בחינוך הרגיל. ההנחה היא כי המורה בחינוך הרגיל מתמודד עם קשיים רבים בעבודתו המגבירים את הסיכון לשחיקה. הקשיים נובעים מהתמודדות עם כיתה גדולה וצפופה שבה לומדים יחדיו תלמידים עם צרכים מיוחדים ותלמידים ללא צרכים מיוחדים, וכן מחוסר הכשרה בכלים וידע וחוסר במשאבי תמיכה וליווי.

בהתבסס על ממצאי המחקרים שהובאו לעיל, נגזרות השערות המחקר הנוכחי שיוצגו בשני חלקים. בחלק הראשון ייבדקו הקשרים בין משתני הרקע של הנבדקים לרמת השחיקה בקרב שתי קבוצות המחקר - מורות המלמדות בחינוך רגיל ומורות המלמדות בחינוך מיוחד. ההשערות הן:

1. יימצאו הבדלים ברמת השחיקה בין מורות בעלות ותק שונה; מורות בעלות ותק נמוך יותר תהיינה בעלות רמת שחיקה גבוהה יותר.
2. יימצאו הבדלים ברמת השחיקה בין מורות בעלות רמות השכלה שונות; מורות משכילות יותר תהיינה בעלות רמת שחיקה גבוהה יותר.

בחלק השני תיבדק רמת השחיקה של המורות בקרב שתי קבוצות המחקר. ההשערה היא כי רמת השחיקה בקרב מורות המלמדות בחינוך הרגיל תהיה גבוהה בהשוואה לרמת השחיקה בקרב מורות המלמדות בחינוך המיוחד.

## השיטה

### מדגם

המדגם כלל 242 מורות ממרכז הארץ ומדרומה המלמדות בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים. 111 מורות המלמדות במסגרות חינוכיות רגילות, ו-130 מורות המלמדות במסגרות של חינוך מיוחד. מורה אחת לא דיווחה על המסגרת בה מלמדת, לכן נעשה שימוש בנתונים שלה רק בבדיקת ההשערה הראשונה. גילן הממוצע של המורות במסגרות החינוכיות הרגילות היה 40.27 (SD=10.34) ומספר שנות הוותק 14.14 (SD=10.13). גילן הממוצע של המורות במסגרות של חינוך מיוחד היה 38.77 (SD=10.23) ומספר שנות הוותק 12.08 (SD=9.35). התפלגות השכלת המורות: מורות במסגרות החינוך הרגיל - מורה מוסמכת 21.6%, מורה בכירה 9.0%, תואר ראשון 35.1%, ותואר שני 34.2%; מורות במסגרות החינוך המיוחד - מורה מוסמכת 14.7%, מורה בכירה 14.7%, תואר ראשון 48.8%, ותואר שני 21.7%.

### כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשני שאלונים, שאלון רקע ושאלון לבחינת רמת השחיקה בקרב מורים:

1. **שאלון רקע:** כולל שאלות דמוגרפיות של גיל, מספר שנות ותק, השכלה וסוג המסגרת שבה עובדת המורה.
2. **שאלון שחיקת מורים:** שאלון שחובר על ידי פרידמן (1999). שאלון זה כולל 14 היגדים בסולם ליקרט, הכולל שש דרגות מ-1 (אף פעם) ועד 6 (תמיד). העקיבות הפנימית של כלל הסולם, שנאמדה בעזרת אלפא של קרונברך, הייתה 0.90. העקיבות הפנימית של תת-הסולמות תשישות, אי-הגשמה ודה-פרסונליזציה הייתה 0.82, 0.79, בהתאמה (פרידמן, 1999).

השאלון מורכב משלושה תתי-סולמות: מדד תשישות (היגדים: 1, 2, 6, 8, 12), לדוגמה: "אני מרגיש שההוראה קשה לי מבחינה פיזית"; מדד אי-הגשמה (היגדים: 4, 7, 9, 10,

14), לדוגמה: "אני מרגיש שבהוראה אני לא מגשים את עצמי"; ומדד דה-פרסונליזציה (היגדים: 3, 5, 11, 13), לדוגמה: "אני מרגיש שתלמידיי אינם משתדלים בלימוד כנדרש". שאלה מספר 9 נשאלה באופן הפוך, אי לכך בוצע בעבורה היפוך סקאלה.

בבדיקה של עקיבות פנימית (אלפא קרונברך) במחקר זה על כלל השאלון, התקבלה מהימנות דומה למהימנות במחקרו של פרידמן 90. מהימנות פנימית של תת-הסולמות: תשישות, אי-הגשמה ודה-פרסונליזציה, הייתה .88, .81, .83, בהתאמה.

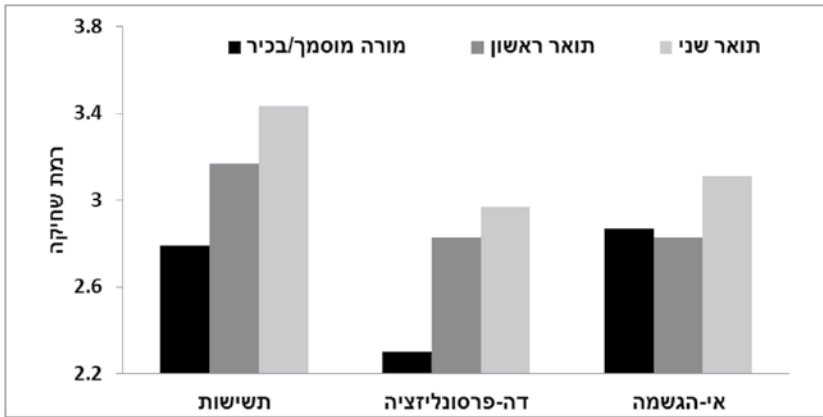
## הליך המחקר

השאלונים חולקו למורות משתתפות המחקר על ידי החוקרות באופן אישי. לאחר שהתקבלה הסכמת המנהלות ומנהלי בתי הספר והסכמת המורות למלא את השאלונים, התבקשו המורות למלא את השאלונים בשעה הפנויה שלהן או בזמן ההפסקה. הובהר להן כי השאלונים הם אנונימיים וייעשה בהם שימוש אך ורק למטרות המחקר. המורות נתבקשו למלא את השאלונים ברצינות ובמהימנות, על מנת שתוצאות המחקר יסקפו תמונת מצב מהימנה ככל האפשר.

## ממצאים

השערת המחקר הראשונה התייחסה לקשרים בין מאפייני הרקע של המורות לרמת שחיקתן. באמצעות מתאמי פירסון נבחנו הקשרים בין ותק לרמת השחיקה. הממצאים מצביעים על קשר שלילי מובהק בין מספר שנות ותק בהוראה למידת התשישות של המורה,  $r = -.22, p < .05$ . במילים אחרות, מורות שמספר שנות הוותק שלהן נמוך, הראו רמת תשישות גבוהה יותר בהשוואה למורות שמספר שנות הוותק שלהן גבוה. עם זאת לא נמצאו קשרים מובהקים בין ותק למדדי אי-הגשמה ודה-פרסונליזציה  $r = .09$ , בהתאמה.  $r = -.11, ns$

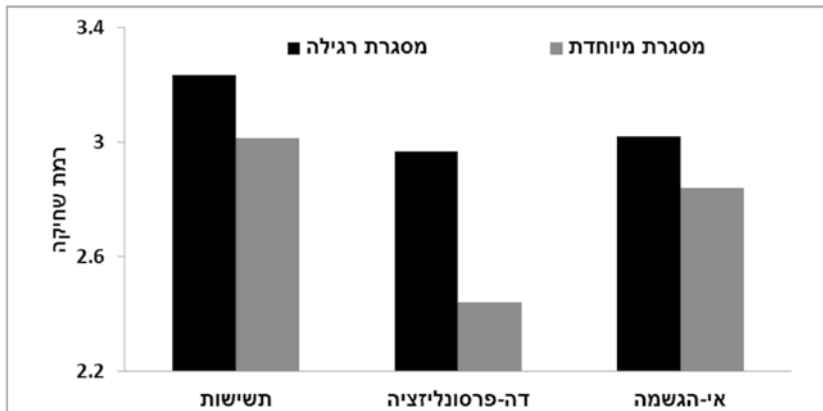
במטרה לבחון את ההבדלים במידת השחיקה בקרב מורות בעלות השכלה שונה, נערכו מבחני מנקובה חד-כיוונית (Mancova) כאשר המשתנה הבלתי תלוי הוא השכלת מורות (ערכיו - השכלה של מורה בכירה/מוסמכת, תואר ראשון, תואר שני), והמשתנים התלויים הם שלושת מדדי השחיקה: תשישות, אי-הגשמה ודה-פרסונליזציה. הניתוח נעשה לאחר פיקוח על מספר שנות ותק, מאחר שנמצא קשר מובהק בין משתנה זה למדד התשישות בשחיקה. הממצאים מצביעים על הבדלים מובהקים במידת השחיקה בקרב מורות בעלות השכלה שונה,  $F(6,470) = 6.22, p < .001, \eta^2 = .07$ . הבדלים אלו התקבלו במדד של תשישות,  $F(2,237) = 7.54, p < .01, \eta^2 = .06$  ובמדד של דה-פרסונליזציה,  $F(2,237) = 8.49, p < .001, \eta^2 = .07$ . עם זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים במדד של אי-ההגשמה,  $F(2,237) = 2.68, p = ns$  (תרשים 1).



תרשים 1: הבדלים ברמת השחיקה של מורות בעלות השכלה שונה

ניתוחי בונפרוני לבחינת ההבדלים הראו כי רמת השחיקה במדדים של תשישות ודה-פרסונליזציה בקרב מורות בעלות השכלה של תואר ראשון או שני גבוהה יותר באופן מובהק בהשוואה למורות בעלות השכלה של מורה מוסמכת או בכירה. כלומר, שחיקה מאפיינת בעיקר מורות בעלות תואר ראשון ושני, ופחות מאפיינת מורות מוסמכות או בכירות.

ההשערה השנייה התייחסה למסגרת החינוכית שבה עובדת המורה - חינוך רגיל או חינוך מיוחד. מאחר שנמצאו הבדלים מובהקים במידת השחיקה בקרב מורות בעלות השכלה שונה, הוחלט לפקח על משתנה זה בבדיקת ההבדלים ברמת השחיקה של מורות המלמדות במסגרות חינוכיות שונות. נערך ניתוח שונות דו-כיווני מנקובה (Mancova), כאשר המשתנים הבלתי תלויים הם השכלת מורות וסוג המסגרת, והמשתנים התלויים הם שלושת מדדי השחיקה. הניתוח נעשה תוך פיקוח על המשתנה 'מספר שנות ותק'. נמצאו הבדלים מובהקים במידת השחיקה בקרב מורות המלמדות במסגרות שונות,  $F(3,231) = 5.25, p < .01, \eta^2 = .06$ . הבדלים אלו התקבלו רק בממד של דה-פרסונליזציה,  $F(1,233) = 15.57, p < .001, \eta^2 = .06$ . במדדים של תשישות,  $F(1,233) = 3.03, p = ns$ . ואי-הגשמה,  $F(1,233) = 3.02, p = ns$ . לא נמצאו הבדלים מובהקים (תרשים 2). בנוסף, לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין סוג המסגרת לרמת ההשכלה,  $F(6,462) = .50, p = ns$ . מכאן שההבדלים שהתקבלו ברמת השחיקה של מורות המלמדות במסגרות של חינוך מיוחד בהשוואה למורות המלמדות במסגרות של חינוך רגיל הם לאחר נטרול ההבדלים בין השכלת המורות לרמת השחיקה.



תרשים 2: הבדלים ברמת השחיקה של מורות המלמדות בחינוך המיוחד בהשוואה למורות המלמדות בחינוך רגיל

מתרשים 2 ניתן לראות כי פרופיל השחיקה של המורות דומה בקרב שתי קבוצות המחקר: הן המורות בחינוך המיוחד והן המורות בחינוך הרגיל דיווחו על המידה הגבוהה ביותר של שחיקה במדד התשישות, לאחר מכן במדד אי-ההגשמה, ולבסוף במדד הדה-פרסונליזציה. הבדל מובהק נמצא רק במדד הדה-פרסונליזציה. בשני המדדים האחרים: תשישות ואי-ההגשמה לא נמצאו הבדלים מובהקים.

לסיכום, ניתן לראות כי משתני הרקע של ותק והשכלת המורה, וכן המסגרת שבה מלמדת המורה, נמצאו קשורים לרמת השחיקה של המורה. מורות שנמצאות מספר מועט של שנים במערכת מרגישות תשישות רבה יותר. מורות בעלות תארים ראשון או שני חשות תשישות מהתפקיד וניכור כלפי התלמידים (מדד דה-פרסונליזציה). בנוסף, תחושת הניכור כלפי תלמידים (מדד הדה-פרסונליזציה) של מורות המלמדות במסגרות חינוכיות רגילות גבוהה יותר בהשוואה למורות המלמדות במסגרות של חינוך מיוחד.

## דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את ההבדלים ברמת השחיקה של מורות העובדות בחינוך מיוחד בהשוואה למורות העובדות בחינוך הרגיל, במדדים של תשישות, אי-ההגשמה ודה-פרסונליזציה. ההשערה הראשונה התייחסה למשתני הרקע של כלל המורות - ותק ורמת השכלה.

**ותק** - ההשערה הייתה כי מורות בתחילת דרכן המקצועית, בעלות ותק נמוך בהוראה, ידווחו על רמת שחיקה גבוהה יותר ממורות ותיקות. ההשערה התבססה על ממצאי מחקר קודמים שמצאו רמת שחיקה גבוהה בקרב מורים מתחילים בהשוואה לרמת

השחיקה בקרב מורים ותיקים (Antoniou et al., 2006; Billingsley, 2004; Fisher, 2011; Seferoglu, et al., 2014). השערה זו אוששה באופן חלקי במחקר הנוכחי, רק במדד של תשישות, כלומר מורות שמספר שנות הוותק שלהן נמוך הראו רמת תשישות גבוהה יותר בהשוואה למורות שמספר שנות הוותק שלהן גבוה. חשוב לציין כי ממצא זה התקבל בקרב שתי קבוצות המחקר - המורות בחינוך הרגיל והמורות בחינוך המיוחד כאחד. התקופה הראשונה של העיסוק בהוראה מתוארת בספרות כתקופה שבה האכזבה מאי מימוש הציפיות היא הנוקבת והקשה ביותר בכל מהלך הקריירה של המורים (פרידמן וגביש, 2003). מספר רב של מורים בתחילת דרכם מגלים רמות גבוהות של שחיקה, ואף עוזבים את ההוראה בין השנה הראשונה לשנה החמישית של עבודתם (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015; Thorp, 2013). בישראל שיעור הנשירה בקרב מורים חדשים בחמש השנים הראשונות לעבודתם עמד בשנת 2012 על 29%. כלומר, 29% מן המורים שהחלו בעבודתם בשנת 2008 פרשו עד שנת 2012 (מסמך ועדת מחקר של הכנסת, 2013).

חוקרים שביקשו לבדוק את הסיבות לרמת השחיקה הגבוהה בקרב מורים בתחילת דרכם (פריצקר וחוץ, 2010; Gavish & Friedman, 2010), דיווחו על קשיים להשתלב במסגרת בית ספרית וחוסר תמיכה מצד ההנהלה והעמיתים. אחת הסיבות המשמעותיות שנמצאו במחקרים לשחיקה, מתייחסת לעומס ולאינטנסיביות בעבודה ולתביעות מתמשכות מהמורה המתחיל. ייתכן שהעומס והתביעות מהמורה המתחיל הם אלה שמובילים אותו לתשישות, מרכיב שנמצא במחקר הנוכחי כקשור באופן מובהק לשחיקה של המורים המתחילים. ייתכן גם כי התשישות הרגשית הגבוהה שנמצאה במחקר הנוכחי בקרב המורות המתחילות קשורה לחרדה שהן חוות בשנות עבודתן הראשונות. צ'אנג (Chang, 2009) בדקה אמוציות נפוצות בקרב מורים, וציינה כי חרדה היא אחת האמוציות השליליות הנפוצות בקרב מורים מתחילים. החרדה באה כתגובה למה שנתפס כאיום על הזהות המקצועית והאישית של המורה המתחיל, כתוצאה מתחושת אי-מוכנות להוראה ואיבוד שליטה במהלך ההוראה. לדברי צ'אנג, תחושת החרדה מובילה לתשישות רגשית, שהיא המרכיב המרכזי בשחיקה בקרב מורים מתחילים. חשוב לציין כי מחקר זה לא בחן את הסיבות שגרמו למורות למצב של תשישות בראשית דרכן, וניתן להניח כי יש מגוון גורמים שהביאו את המורות למצב זה. יש צורך להעמיק במחקרי המשך ולבחון את הסיבות שעשויות להשפיע על תשישות המורות בראשית דרכן.

**רמת השכלה** - ההשערה הייתה כי מורות בעלות רמת השכלה גבוהה יותר, יגלו רמת שחיקה גבוהה יותר בהשוואה למורות בעלות רמת השכלה נמוכה. השערה זו אוששה באופן חלקי בהתייחס למדדי התשישות והדה-פרסונליזציה: מורות בעלות תואר ראשון ושני דיווחו על תשישות ודה-פרסונליזציה גבוהות יותר בהשוואה למורות בעלות תואר מוסמך או בכיר. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים שמצאו רמת שחיקה גבוהה, במיוחד במדדים של תשישות רגשית ודה-פרסונליזציה, בקרב מורים בעלי רמת השכלה גבוהה, שאף דיווחו על רצונם לעזוב את מקצוע

ההוראה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015; Billingsley, 2015; Benders & Jackson, 2012; Seferoglu, et al., 2014). הסיבה העיקרית שהוצגה על ידי החוקרים לרצון של מורים בעלי השכלה גבוהה יותר לעזוב את ההוראה קשורה לאפשרות שלהם לבנות קריירה בעלת מעמד מקצועי וחברתי גבוה יותר, שכר גבוה יותר, וקידום משמעותי יותר בהשוואה לאפשרויות הטמונות בהוראה. ייתכן שמורים שהשקיעו שנים רבות בלימודים אקדמיים חווים אכזבה, תסכול וכישלון במימוש הציפיות להצלחה מקצועית, דבר המוביל לתשישות רגשית. יותר מזה, ייתכן שמורים שחווים תחושות אלה מפתחים דה-פרסונליזציה, רגשות ניכור וזלזול כלפי תלמידיהם, מפני שבכל מפגש עמם הם חווים מחדש את התנפצות חלום ההצלחה המקצועית. בהיבט הארגוני ייתכן שמורה בעל השכלה גבוהה יותר נתון לדרישות גבוהות יותר מצד הארגון, שמצפה ממנו למלא יותר משימות המובילות לעומס מקצועי ואישי (Lavian-Hillel, 2012).

**המסגרת החינוכית** - בחלקו השני של המחקר נערכה השוואה בין מורות העובדות במסגרות של חינוך מיוחד והוכשרו לעבודה עם ילדים עם צרכים מיוחדים, ובין מורות שעובדות במסגרות החינוך הרגיל. בהתייחס להבדלים בין אוכלוסיות אלו, ההשערה הייתה כי רמת השחיקה בקרב מורות בחינוך הרגיל תהיה גבוהה יותר מזו של מורות בחינוך המיוחד. השערה זו אוששה באופן חלקי. המורות בחינוך הרגיל דיווחו על רמה גבוהה יותר של שחיקה בממד של דה-פרסונליזציה בהשוואה למורות בחינוך המיוחד, אבל לא במדדים של תשישות ואי-הגשמה.

ניתן להניח כי ההכשרה הייעודית של המורות בחינוך המיוחד דורשת יכולות גבוהות של הכלה וקשר רגשי עם התלמיד עם הצרכים המיוחדים, ופיתוח קשרים בין-אישיים אינטנסיביים עם התלמיד והוריו. ייתכן כי המורה בחינוך הרגיל שלא עבר הכשרה מסוג זה, מתקשה לפתח קשרים רגשיים ומכילים כלפי תלמידיו עם הצרכים המיוחדים. המורה עלול לגלות חוסר ביטחון וספקות לגבי יכולותיו וכישוריו להתמודד באופן מקצועי ולקדם תלמידים אלה, ואף להאשים אותם בכישלונם ולפתח תחושות ניכור כלפיהם (Howard & Johnson, 2004; Levi, Einav, Raskind, Ziv & Margalit, 2013).

במחקר הנוכחי, השאלון לא בדק באופן ספציפי התמודדות של המורה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרת התפקיד, אך ניתן להניח כי מדיניות השילוב וההכלה העלתה בקרב המורות את הצורך בהתמודדות עם תלמידים אלו. ייתכן שההבדל נעוץ בדרישות התפקיד – כאשר המורה בחינוך המיוחד נדרש ומוכן למעורבות בין-אישית גבוהה יותר עם התלמיד ועם הוריו כחלק מדרישות המקצוע, וזאת בניגוד למורות בחינוך הרגיל.

טלמור ושות' (2008) ציינו במחקרן כי השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות טומן בחובו גורמי סיכון התורמים לשחיקת מורים. מעבר לקשיים שעליהם דיווחו המורות, קשיים הנוצצים בבעיות משמעת, בבעיות חברתיות בכיתה, בבעיות בחלוקת הזמן בין התלמידים ובעומס עבודה, המורות דיווחו על עזרה מועטה שניתנה להן מגורמים שונים במערכת הארגונית. אם כן, ממצא זה יכול להסביר את



ההבדלים שנמצאו במחקר הנוכחי ברמת השחיקה בין המורות בחינוך המיוחד ובין המורות בחינוך הרגיל במדד הדה-פרסונליזציה. עבודתו של המורה בחינוך המיוחד מאופיינת בתמיכה וליווי של צוות רב-מקצועי. עבודה זאת מקפלת בתוכה דיאלוג במרחב משותף. הדיאלוג אינו רק סביב התלמיד, אלא גם סביב הקשיים שהמורה חווה בעבודה עם התלמיד. עבודה בצוותים רב-מקצועיים מאפשרת למורה בחינוך המיוחד לשתף בתחושות ובקשיים ולפתח מיומנויות של קבלה, הקשבה, סובלנות, שאילת שאלות, חשיבה על דרכי עבודה ועוד (גרינבנק, 2017). דרך עבודה זאת פחות נפוצה בחינוך הרגיל, והמורים נאלצים להתמודד עם מערכת מצומצמת של תמיכה, הדרכה וליווי המקשה על התמודדותם עם תלמידיהם בכיתה ועלולה להוביל לתסכול רב המופנה כלפי התלמידים.

## מסקנות והמלצות

בהתבסס על ממצאי המחקר הנוכחי, ניתן להמליץ על כיווני מחקר נוספים בתחומים הבאים:

1. מחקר זה מוגבל מעצם העובדה שבדק אוכלוסיית מורות בלבד. ניתן להניח כי המגמות והגישות שעלו במחקר הנוכחי מאפיינות אוכלוסייה זו, ואינן משקפות עמדות של מורים גברים העוסקים בהוראה ומהווים 14% בחינוך היסודי ו-26% בחינוך העל-יסודי (דוח ה"למ"ס, 2016). מדוח שהוגש לכנסת בשנת 2013 ובחן את נושא נטישת מקצוע ההוראה בין השנים 2000 ל-2014, עולה כי 29% מהמורים הגברים עזבו את המקצוע, לעומת 19% מהמורות. מומלץ לערוך מחקר עתידי שבו ייטלו חלק מורים ולא רק מורות, ולבחון את הגורמים הייחודיים לשחיקה בקרב אוכלוסייה זאת.
2. במחקר הנוכחי לא נבדקה מעורבות ההורים כחלק ממרכיבי השחיקה של המורה. במחקרים שנעשו בתחום עולה קשר משמעותי בין שחיקת המורה לבין מעורבות ההורים (Stoeber & Rennert, 2008). בעקבות העלייה ברמת מעורבות של הורים בבתי הספר, מומלץ במחקר עתידי להעמיק בבחינת השפעת המעורבות ההורית על שחיקת המורים.
3. תחום מחקר נוסף שעשוי לשפוך אור על מהות השחיקה הוא שילוב והכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות. כפי שצוין לעיל, במחקר הנוכחי לא נבדקה באופן ספציפי סוגיית השילוב וההכלה כמשפיעה על השחיקה של המורים. מחקרים מעלים כי שילוב והכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים יוצרים עומס ולחץ בקרב המורים ועלולים להגביר את השחיקה (אבישר וליכט, 2007; טלמור ושות', 2008). במחקר עתידי מומלץ לבחון תחום מחקר זה.
4. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בכלי מחקר כמותי. יש מקום להמשיך ולחקור את הגורמים המרכזיים לתופעת השחיקה בהוראה תוך שימוש בכלי מדידה נוספים. רצוי להשתמש בכלים איכותניים כגון תצפיות על המורים וראיונות עמם. כלים אלה עשויים להציג תמונה רחבה ומקיפה של תופעת השחיקה ויסייעו לאמוד את גורמיה.
5. מומלץ לבדוק את תופעת השחיקה בקרב קבוצות שונות של מורים: מורים המלמדים

בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים, מורים מקצועיים, מורי שילוב, מורים בחינוך המיוחד העובדים עם אוכלוסיות שונות, ומורים שהם בוגרי מסלולי הסבת אקדמאים. בהתייחס לקבוצה האחרונה, מחקרים הנשענים על דיווחים עצמיים של בוגרי מסלול זה מעידים על עצמם כבעלי מוטיבציה גבוהה וכישרון בולט להיות מורים, ומדווחים כי ההוראה נותנת ביטוי לכישרונותיהם האישיים, מספקת להם גירויים אינטלקטואליים, ולפיכך מהווה עיסוק מהנה ומספק (ארנון, פרנקל ורובין, 2015).

לסיכום, לאור ממצאי המחקר המעידים בעיקר על תחושת ניכור כלפי תלמידים (דה-פרסונליזציה) בקרב מורות המלמדות בחינוך הרגיל, ראוי לפעול לצמצום תחושה זאת באמצעות מתן כלים לביסוס הידע של המורה ופיתוח מיומנות, בליווי רשת תמיכה מערכתית שיתופית. כל אלה עשויים לתרום לחיזוק הקשר מורה-תלמיד.

במישור המערכתי ניתן לבנות תכניות תמיכה במורים המתחילים. חשוב שבבית הספר יהיה בעל תפקיד שינהל קשר אישי ורציף עם המורה המתחיל, ילווה אותו בקליטתו בבית הספר וייתן מענה לצרכיו. ייתכן שכבר בשלב ההכשרה יש לחזק את "האני המקצועי" של הסטודנט להוראה, לסייע לו להגדיר את מטרות ההוראה שלו ואת שאיפותיו המקצועיות, את גישתו להוראה ואת תפיסת עולמו המקצועית. הכנה כזאת יכולה לצמצם את "הלם המציאות" שאליו נקלע המורה בתחילת דרכו המקצועית. בד בבד עם ההכשרה והתמיכה למורה המתחיל, יש לטפח ולהעצים את המורים הוותיקים, במיוחד את המורים בעלי רמת ההשכלה הגבוהה יותר, להעלות את מעמדם המקצועי והחברתי, לאפשר להם תנאי קידום ושכר טובים יותר, ולצייד אותם בכלים להתמודדות עם האתגרים השוחקים שמציבה ההוראה במערכת החינוך.

## ביבליוגרפיה

- אבישר, ג' וליכט, פ' (2007), "השינויים בעיסוק הקוריקולרי של מורים בעקבות החלת תכנית השילוב - השלכות להכשרת מורים", **דפים**, 44, עמ' 65-90.
- אופלטקה, י' (2013), "לאפשר לעובדי הוראה להתמקד בחינוך והוראה", הסתדרות המורים בישראל, **אופק חדש: הצעד הבא**. נדלה מ: <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=9576>
- אלוני, נ' (2008), **השכלה כללית ותשתיות תרבות: אתגרים ויעדים בהכשרת אנשי חינוך והוראה**, תל-אביב: תמה, מכון מופ"ת.
- ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2015), "מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה", **דפים**, 59, עמ' 175-206.
- ארנון, ר', פרנקל, פ' ורובין, ע' (2015), "למה לי להיות מורה? גורמי משיכה וגורמי דחייה בבחירת מקצוע ההוראה", **דפים**, 59, עמ' 17-44.

- בשאהר, ס' (2012), "תרבות ארגונית" ו"שביעות רצון" בקרב מורים בחינוך המיוחד", **במעגלי חינוך, מחקר יצירה ועיון**, 2, עמ' 85-104.
- גרינבנק, א' (2017). הפוטנציאל הטמון בעבודת צוותים רב-מקצועיים במסגרות חינוכיות. נדלה מתוך <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3568> **אתר פסיכולוגיה עברית**
- דו"ח הכנסת, מרכז המחקר והמידע (2013), **מעמד המורה בישראל ובמדינות ה-OECD - הכשרה, הסמכה, שכר ותנאי עבודה**, ירושלים.
- הלל-לביאן, ר' (2008), "אומני האריגה: מורכבות תפקיד המורה בחינוך המיוחד", **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 23(1), עמ' 37-50.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016), "כוחות הוראה במערכת החינוך", בתוך: **הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: חינוך והשכלה**, נדלה מ: [http://www.cbs.gov.il/reader/cw\\_usr\\_view\\_SHTML?ID=702](http://www.cbs.gov.il/reader/cw_usr_view_SHTML?ID=702)
- טלמור, ר', רייטר, ש' ופייגין, נ' (2008), "שחיקתן של מחנכות בכיתות שמשולבים בהן תלמידים בעלי צרכים מיוחדים", **דפים**, 39, עמ' 10-34.
- מלאך-פיינס, א' (2012), "על השחיקה", **פנים**, 59, עמ' 4-8.
- פרידמן, י' וגביש, ב' (2003), **שחיקת המורה - התנפצות חלום ההצלחה**, ירושלים: מכון סאלד.
- פריצקר, ד' וחוץ, ד' (2010), "גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות", **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 12, עמ' 94-131.
- קס, א' (2012), **לא לפחד מהפחד - תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה**, תל אביב: מכון מופ"ת.
- שמשי, ד' (2012), **ספר ההכלה**, ירושלים: משרד החינוך.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Viachakis, A. N. (2006), "Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high school teachers in Greece", *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), pp. 682-690.
- Benders, D. S., & Jackson, F. A. (2012), "Teacher resiliency: nature or nurture?", *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(16), pp. 103-110.
- Billingsley, B. S. (2004), "Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature", *The Journal of Special Education*, 38(1), pp. 39-55.
- Chang, M. L. (2009), "An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers", *Educational Psychology Review*, 21, pp. 193-218.
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010), "Special Education Teacher Burnout and Act", *International Journal of Special Education*, 25 (3), pp. 119-131.
- Gavish, B., & Friedman, I.A. (2010), "Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout", *Social Psychology of Education*, 13, pp. 141-167.
- Hartney, E. (2016), "Stress management to enhance teaching and teaching quality effectiveness: A professional development framework for teachers". In: T. Petty, A. Good & S. M. Putman (Eds.). *Handbook of Research on Professional Development for Quality Teaching and Learning*. IGI Global, chapter 7, pp. 125-145.

Howard, S., & Johnson, B. (2004), "Resilient teachers: resisting stress and burnout", *Social Psychology of Education*, 7, pp. 399-420.

Fisher, M. H. (2011), "Factors Influencing Stress, Burnout, and Retention of Secondary Teachers", *Current Issues in Education*, 14(1), [Electronic version]. Retrieved from: <http://cie.asu.edu/>

Lavian-Hillel, R. (2012), "The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers in mainstream schools", *Teachers and Teaching: Theory into Practice*, 18(2), pp. 233-247.

Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, O., & Margalit, M. (2013), "Helping students with LD to succeed: The role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-efficacy", *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), pp. 427-439.

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008), "Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers", *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), pp. 61-76.

Seferoglu, S.S., Yildiz, H., & Yucel, U.A. (2014), "Teachers' burnout: Indicators of burnout and investigation of the indicators in terms of different variables", *Education & Science*, 39, pp. 348-364.

Stoeber, J., & Rennert, D. (2008), "Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout", *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, pp.37-53.

Thorp, S. (2013), *Special Education Teacher Persistence* - a dissertation for the degree of doctor of philosophy, University of Nebraska-Lincoln.

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014), "Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work", *Teaching and Teacher Education*, 43, pp. 99-109.