

הקשר בין תחושת הקוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים המלמדים נוער בסיכון

שירי פרלמן-אבניאון וטלי גורפינקל

תקציר

הספרות המחקרית מציינת משתנים למיניהם המביאים לתחושת שחיקה בקרב מורים, ועל הבדל מהותי בין הדרישות, הציפיות וההכוונה של מורים המלמדים בחינוך הרגיל, לבין אלו המלמדים בחינוך המיוחד. המחקר הנוכחי הוא מחקר גישוש (פילוט) כמותי, שבדק אם תחושת הקוהרנטיות של מורים המלמדים נוער בסיכון קשורה לתחושת השחיקה שלהם. נבדק מדגם מצומצם של 50 מורים המלמדים בבתי ספר תיכון, 25 מהם מורים לנוער בסיכון, ו-25 מורים בתיכון בחינוך הרגיל, שמילאו שאלון להערכת תחושת המורה בעבודה (שאלון הבודק תחושת שחיקה), ושאלון הבודק את תחושת הקוהרנטיות. מורים שלימדו נוער בסיכון נמצאו בעלי תחושת קוהרנטיות גבוהה יותר (עם גודל האפקט גדול), ממצא שקושר לכך שהגיעו לתפקיד מתוך אידיאלים, אמונה ביכולתם ומתוך נכונות להשקיע. עם זה תחושת השחיקה של מורים אלו נמצאה גבוהה יותר מתחושת השחיקה של מורים בחינוך הרגיל, וגודל האפקט שנמצא היה מובהק אך קטן, דבר המעיד דווקא על חפיפה רבה יותר בין הקבוצות בתחום זה. מעבר לכלל אוכלוסיית המורים ($n=50$), נמצא קשר שלילי בין תחושת הקוהרנטיות לתחושת השחיקה. ממצאי המחקר עולה כי תחושת הקוהרנטיות הגבוהה אינה משמשת גורם חוסן מפני שחיקה, ולכן יש חשיבות להמשך ההבנה של המנגנון העומד בבסיס השחיקה של מורים בחינוך המיוחד בכלל, ובקרב מורים של מתבגרים בסיכון בפרט. לממצאים חשיבות רבה בתהליך ההכלה והתמיכה של היועצים החינוכיים בבית הספר בקרב מורים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד בכלל, ובקרב מורים המלמדים נוער בסיכון בפרט.

מילות מפתח: קוהרנטיות; שחיקה; מורים; נוער בסיכון.

מבוא

הוראה היא מקצוע המלווה בלחץ, הגורר עימו שחיקה (Kokkinos, 2007). שחיקה היא תהליך מתמשך ההולך ומתעצם לאורך זמן ומאופיין בתשישות נפשית, דה-פרסונליזציה, וירידה בתחושת ההישג האישי. קיימים ביטויים רבים לשחיקה, כגון חוסר יכולת של העובד "לתת מעצמו" ברמה הפסיכולוגית, תחושה של עייפות ותסכול, תחושה של העובד שאינו משיג הישגים ממשיים בעבודתו, לחץ, דיכאון ועוד (פריצקר וחו, 2010). תפקיד המורים במערכת החינוך מורכב ורב קונפליקטים (אופלטקה, 2012; Day, 2007). מורים בבית הספר היסודי, חטיבת הביניים והתיכון עובדים עם אנשי מקצוע רבים בתוך הארגון

וגם מחוצה לו (הדרכה ופיקוח). הדרישות בתוך הארגון ודרישות ההדרכה והפיקוח עשויות להיות שונות במהותן, ולעיתים אף עשויות לעמוד בסתירה. על אף שההוראה מאז ומעולם לא חפה מתנאים וממצבים לוחצים, נראה כי בעשורים האחרונים הפכה תובענית יותר ויותר, ומושג השחיקה הפך להיות רלוונטי לה יותר מכל מגזר תעסוקתי אחר (Farber, 2000). ככלל, תפקידי המורה בחינוך המיוחד נראים מורכבים אף יותר: על המורים להיות מעורבים במידה ניכרת מאוד בחייהם של הילדים, לעזור להם להתמודד עם היסטוריה של חוויות שליליות שחוו, עם קשיים המחייבים יכולת הכלה וסגנון עבודה שהוא פרטני יותר במהותו. "נוער בסיכון" מוגדר ככזה לאחר שאנשי מקצוע אבחנו שיש סכנה להתפתחות הפיזית והנפשית של הילד (או הנער), והעריך שקיימת לגביו סכנת נשירה תמידית ממערכת החינוך. לנערים אלו יש צורך רב בחיזוקים, קידום ופיתוח כישורים שעד כה לא פותחו בקרבם, ועבודה פרטנית וממוקדת. מאפיינים אלו דורשים מן המורה שملווה נוער בסיכון מעורבות רבת משמעות, עבודה מתוך מניע פנימי ואמונה בדרך, המחייבים משאבי התמודדות. מאמר זה יתרכז במשאב ההתמודדות של תחושת קוהרנטיות (Antonovsky, 1979, 1983, 1987) והקשר שלו לשחיקה בקרב אוכלוסיית המורים שנבדקה – מורים המלמדים נוער בסיכון ועמיתיהם בחינוך הרגיל. לנושא השחיקה והבנת התנאים המקדמים את התרחשותה ותנאים המגנים מפניה, יש חשיבות רבה בתהליך ההכלה והתמיכה של היועצים החינוכיים בבית הספר בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד.

סקירת ספרות

שחיקה

את המושג השחיקה הנפשית והשפעותיה השליליות על תפקודו של האדם, על בריאותו ועל הנזק הנגרם למקבלי השירות של האדם השחוק הציג לראשונה פרוידנברגר (Freudenberger, 1974). פרוידנברגר – אבי מושג השחיקה – הגדיר אותה כמצב של עייפות ושל התרוקנות כוחות פיזיים ונפשיים, מצב של התבלות. לדעתו, הגורם לשחיקה הוא שאיפה מוגזמת להשיג דבר שאינו מציאותי. אחרים, למשל מסלאח וג'קסון (Maslach & Jackson, 1981) ומסלאח (Maslach, 1982) המשיכו לפתח את המושג והבחינו בין שלושה רכיבים של שחיקה: תשישות נפשית, אי הגשמה ותהליך של דה-פרסונליזציה. הם תיארו כי מקצועות "העזרה" שבהם קיים מגע מהותי והדוק עם מקבלי השירות, משפיעים על תחושה של "תשישות נפשית" המופיעה בקרב עובדים שעבודתם דורשת מעורבות בין-אישית רבה, ומאפיינת עובדים שהגיעו לעבודתם מתוך עניין רב ואכפתיות וחווים לעיתים תשישות השונה לחלוטין מן העייפות המאפיינת יותר עבודות חדוגניות (Jackson, Schwab, & Schuler, 1986). מקצועות "העזרה" משפיעים גם על תחושת אי ההגשמה – תחושה של היעדר הישג ממשי למרות המאמצים הרבים, המביאה לכך שהעובד מפתח סימנים של דיכאון ולחץ. ה"דה-פרסונליזציה" מתבטאת בתחושה של חוסר מעורבות ואכפתיות כלפי הבעיות של מקבלי השירות, עד כדי התייחסות "מחפצה" במקום להתייחס למקבלי השירות כבני אנוש.

שחיקה היא תופעה תהליכית המתפתחת לאורך זמן ונובעת מתנאי לחץ שלא ניתן להם מענה והסיבות לכך רבות. הדעה הרווחת היא שהסיבות אישיות ואי אפשר להכלילן. עד זה אפשר לומר כי שחיקה היא תוצר של עומס רגשי ופיזי מתמשך שמקשה על משאבי האנרגיה של הפרט, דבר המביא לידי מתח ותסכול (גביש ופרידמן, 2007). אלה הם מרכיבי העיקריים של התופעה: תחושה של כישלון, תשישות נפשית ופיזית, סחיטה נפשית ותחושה של בליה נפשית. כל אלה מביאים את האדם לעומס יתר שמכביד על מקורות האנרגיה ומכביד על העוצמות הנפשיות של איש המקצוע (פייגין, טלמור וארליך, 2004). אחרים הוסיפו וראו בשחיקה מקבץ של תחושות של תשישות נפשית, חוסר אכפתיות לאחר ותחושה של היעדר הגשמה עצמית למרות המאמצים הרבים שהעובד משקיע, המביאות את האדם לידי לחץ ודיכאון (הלל-לביאן, 2008ב). שחיקה מתבטאת בשינוי לרעה בעמדות ובהתנהגות של העובד עקב לחץ בעבודתו. זהו תהליך פסיכולוגי של התרחקות של העובד מעבודתו, והיא ניכרת במוטיבציה נמוכה שבה נראה אובדן התלהבות, אובדן התרגשות ואובדן תחושת שליחות בעבודה. שחיקה היא חוויה שלילית שגורמת לעובד להעלות ספקות באשר לכישוריו האישיים, והיא נתפסת כתופעה כרונית (פריצקר וחוץ, 2010).

תופעת השחיקה במקצוע ההוראה

במקרו-קוסמוס הבית ספרי ההשפעה של שחיקה חשובה גם ברמת המורה עצמו, ומעבר לכך גם ברמת כלל המורים המלמדים בבית הספר, משום שמורה שחוק משפיע על תרבות בית הספר ואף עלול להשפיע על תחושת הסיפוק של עמיתיו (פישרמן, 2014; פרידמן וגביש, 2003). יש הרואים בסביבה הארגונית סיבה עיקרית לכך שהשחיקה במקצוע ההוראה גבוהה לעומת מקצועות חברתיים אחרים, וזאת מכיוון שהמציאות בבית הספר רוויה בקונפליקטים, עמומה, אינה תומכת ובדרך כלל נעדרת תגמולים מיידיים מספקים. כבר ביומו הראשון של מורה בבית הספר הוא נדרש להתמצא בדרישות הארגון ולהראות בקיאות בתהליכי העבודה (גביש ופרידמן, 2007). הסביבה הארגונית משפיעה על האווירה השורה במקום העבודה ועל אוסף התפיסות שמשקפות את התנהלות המקום. אקלים בית-ספרי מכון לאיכות הפנימית בארגון כפי שחווים אותה המורים שעובדים בו. לדבריה של הלל-לביאן (2008ב), ארבעה משתנים משפיעים על שחיקתם של מורים: יחסי הגומלין בין המורה לתלמידיו, יחסי הגומלין בין המורה לבני ביתו, יחסי הגומלין בין סביבתו החברתית לסביבתו הארגונית בבית הספר ותפיסת המורה את תפקידו. תפיסה זו של מושג השחיקה משקפת את ההשפעה האינטראקטיבית של מעגלי חיים שונים של המורה כאשר המעגל הראשוני (משפחה) נוגע במעגלים שונים בחיי העבודה.

השחיקה מפתחת בקרב מורים רבים תפיסה הישרדותית, המעלה את השיעור של אלו השוקלים לעזוב את המקצוע ואף עוזבים אותו בפועל (Goddard & Goddard, 2006; Leung & Lee 2006). המורה מתמודד עם לא מעט קונפליקטים המוסיפים למורכבות תפקידו. מספר אפיוני עבודה ארגוניים נמצאו כמקור עיקרי לשחיקה: אי בהירות התפקיד – כאשר לעובד אין מידע עקיב וברור דיו על זכויות, חובות ואחריות כלפי המערכת ועל הדרך שבה המשימות יכולות להתבצע היטב; קונפליקט תפקיד – כאשר קיימות בו בזמן שתי מערכות של התנהגויות תפקיד (או יותר) המצופות מן העובד, והן אינן עקיבות; קונפליקט של עומס יתר – המתרחש כאשר האדם נדרש למלא מטלות רבות

שאינן ביכולתו למלא את כולן (הלל-לביאן, 2008א). מחקרים אחרים מצאו כי הסיבה השכיחה לשחיקה בקרב מורים היא האינטראקציה בין המורה לסביבתו. בתי הספר מגייסים אנשים איכותיים ובעלי מוטיבציה גבוהה, אך אינם יודעים לספק להם סביבה תומכת שבה יוכלו להרגיש חוויית הצלחה, וכך המורים נעשים מאוכזבים ושחוקים (פריצקר וחן, 2010). אף על פי שתחושות של לחץ הן לעיתים בלתי נמנעות, ועשויות אף לשמש כוח מניע להישג, הצלחה, התנסות באתגרים חדשים ויעילות בכל מיני מצבים, כאשר הפרט מרגיש שהלחץ איננו בשליטתו, והוא מתמשך ובעוצמה גבוהה, עולה ההסתברות שהלחץ יהפוך לחוויה שלילית. במצבים אלו הלחץ לא יקדם את הפרט, ואף יביא לידי תחושת שחיקה (גביש ופרידמן, 2000).

תפקיד המורה ודמותו מכילים כיום ממדים נוספים – על המורה להיות מחויב לשונות ולרב-תרבותיות, בעל יכולת להשתנות ולהתפתח, לחקור ולשתף פעולה עם עמיתיו בקהילת לומדים (לוי-פלדמן ונבו, 2011). על המורה לשמש מקור השראה של דעות, אמונות והשקפות, ונוסף על הכול – להיות אדם בעל חשיבה ביקורתית ויצירתית שתביא אותו למימוש עצמי ולהכנה להתמודדויות חברתיות בעתיד. החברה הישראלית הופכת בשנים האחרונות למורכבת יותר וכך תפקידו של המורה הופך קשה יותר, המשימות מתרבות, הפערים החברתיים גדלים, הכיתות גדלות ותנאי העבודה נעשים קשים ולוחצים יותר (הלל-לביאן, 2008א).

מראשית שנות השמונים חלה עלייה בדרישות התעסוקתיות מן המורים, תפקידי המורים הקשורים לכלל בית הספר הורחבו והתמקדו בכיתה החלה מפנה מקום הולך וגדל להתמקדות בכלל בית הספר. לוח הזמנים בבית הספר הפך מובנה יותר ותומך בעבודה שיתופית, חלה הקצנה בארגון של השתלמויות מורים, נוצרו תפקידים חדשים, כגון יועצים, מדריכים וכיוצא באלה, ולמורים מוצעים בבית הספר עוד תפקידים כמו מנהיגים ומקבלי החלטות. ראוי לומר כי ההוראה הפכה לבירוקרטית יותר ממקצועית (מלאך-פינס, 2011; Farber, 1999, 2000). תפקיד המורה שהתמקד עד כה בכיתתו התרחב לכלל בית הספר. המורה נדרש לראות עצמו כחלק מהמערכת הארגונית הכללית של בית הספר, להיות בעל ידע רחב עליה ולתפקד בתוכה ביעילות (גביש ופרידמן, 2007).

תחושת שחיקה בקרב מורים בחינוך הרגיל לעומת השחיקה בחינוך המיוחד

מחקרים רבים מראים שעובדי הוראה בחינוך המיוחד סובלים משחיקה ולחץ ברמות גבוהות יותר מעובדי הוראה בחינוך הרגיל (Lee, Brunsting, Sreckovic, & Lane, 2014; Patterson, & Vega, 2011). לחינוך המיוחד מאפיינים ייחודיים השונים מאלו של החינוך הרגיל. בעוד שהמורים בחינוך הרגיל מכוונים להישגים קולקטיביים מתוך השקפה שדגם אחד שנקבע בידי קובעי המדיניות מתאים לכולם, בחינוך המיוחד ישנה התמקדות במטרות ובהישגים של התלמיד הבודד (ובהשוואה לעצמו). בחינוך המיוחד השיקולים הכלכליים הם משניים לתוצאות החינוכיות. להורים ישנה אפשרות חוקית להיות שותפים בהחלטות, בהתערבות ובפיתוח התוכנית החינוכית (גביש ופרידמן, 2000).

על הבדל אחר בין צוותי החינוך הרגיל לצוותי החינוך המיוחד נלמד ממחקרה של הלל-לביאן (2009) על המוטיבציה שמנחה את פרחי ההוראה בחינוך המיוחד. אחת התופעות הבולטות במכללות להוראה היא ריבוי הסטודנטים הבוחרים ללמוד הוראה בחינוך המיוחד לעומת מסלולי לימוד אחרים. מחקר שנערך בקרב סטודנטיות לחינוך מיוחד

העלה כי אלו הבוחרות מסלול לימודי זה היו חדורות מוטיבציה, ומרביתן הגיעו לתחום החינוך המיוחד ממקום אישי מאוד – מתוך שונות אישית או משפחתית. מקצתן היו לקויות למידה או אחיות לילדים הזקוקים למענים מיוחדים. הן באו מתוך כוונה לשנות את המערכת, לעיתים גם מתוך רצון לחוויה מתקנת בעבור עצמן. כולן העידו על עצמן כבעלות תכונות ויכולות אישיות שיאפשרו להן להצליח במקצוע. הן מנו תכונות כמו גמישות, יצירתיות, מחויבות, סבלנות, אמפתיה ועוד. מרביתן רואות בחינוך המיוחד בעל משמעות רבה יותר מהחינוך הרגיל (הלל-לביאן, 2009). לכן הגדרות של שחיקה השמות את הדגש בפער הגדול מדי בין ה"מצופה" ל"נצפה" הניבו מסקנות חשובות: כאשר מורים הנכנסים לתוך מערכת החינוך הם חדורי אידיאלים ורצון להביא לשינוי, הם עושים זאת מתוך אמונה ביכולתם להביא לשינוי המבורך. במיוחד המורים של החינוך המיוחד יודעים שעבודתם תהיה מאתגרת, אך הם בוחרים בה מתוך רצון וכוונה לעזור לילדים עם קשיים למיניהם. לכן מורה שנכנס לתפקידו עם ציפיות גבוהות ובפועל אינו יכול לממש אותן, עשוי לפתח תחושות של לחץ וחרדה המשפיעות על מחויבותו למקצוע (הלל-לביאן, 2008). שחיקה בתחושת המשמעות, והפער המתגלה לאיש החינוך בין המוטיבציה שבשלה בחר במקצוע ובין יכולת התיקון בפועל מוסיפה רובד מורכב בעניין זה.

נוסף על ההבדלים שהוזכרו בין החינוך המיוחד לחינוך הרגיל, גם תחושת הלחץ שונה. הסיבות ללחץ בקרב מורים בחינוך המיוחד קשורות גם בקשיי התנהגות של תלמידים הנחשבים לפרקים קשים לשליטה או לצמצום, ופוגעים בתהליך החינוכי. הקשר של המורה עם התלמיד בחינוך המיוחד מורכב מבחינת האינטנסיביות, הקרבה, הפגיעות והמחויבות. נוסף על כך, על המורה לתת מענה למכלול צרכיהם ההוראתיים, הפיזיים, החברתיים והמשפחתיים של תלמידי החינוך המיוחד גם לאחר שעות העבודה. ישנו חוסר הסכמה בקרב חוקרים מסוימים אם מורים שעובדים בחינוך המיוחד חווים רמות לחץ גבוהות או נמוכות יותר ממורי החינוך הרגיל, מכיוון שמורי החינוך הרגיל מכוונים יותר להתמודדויות השונות, והם מקבלים תמיכה רחבה יותר (גביש ופרידמן, 2000).

תהליך הלחץ מורכב ממשנתים אלה: (1) מקורות הלחץ – אלו אירועי החיים והדרישות המקצועיות מהפרט; (2) תגובה ללחץ – הפרשנות שהפרט נותן לסיטואציות מסוימות והתגובות הפיזיות, ההתנהגותיות והפסיכולוגיות שלו. יש הבדל בין הסביבה ה"אובייקטיבית" שהיא מקור הלחץ ובין התגובה ה"סובייקטיבית" שהיא חוויית הלחץ האישית של הפרט (גביש ופרידמן, 2000).

במחקר שבדק כיצד תופסות מורות בחינוך המיוחד את תפקידן נמצא כי הן חשות שתפקידן הוא מורכב, אך ההתמודדות עם מורכבות זו תלויה באקלים הארגוני של בית הספר. בבתי ספר שבהם נמצא אקלים תומך המורות חשו שהן יכולות להתמודד עם מורכבות התפקיד, ואילו בבתי ספר שבו האקלים נמצא בלתי תומך, מורכבות התפקיד הביאה אותן לידי תחושת שחיקה (הלל-לביאן, 2008א). מחקר אחר שבדק כיצד האקלים הארגוני משפיע על שחיקת המורים של החינוך המיוחד לעומת החינוך הרגיל ועל נטייתם לעזוב את המקצוע, מצא כי ככל שהמורה תופס את אקלים בית הספר כתומך פחות, כך גוברת אצלו תחושת הלחץ, דבר העלול להביא לידיע עזיבתו את המקצוע (הלל-לביאן, 2008ב).

מנגד, תמיכה ושיתוף של צוות בית הספר (למשל שיתוף בחומרי למידה, בשיטות הוראה, והתייעצות עמיתים) ושל הממונה (המנהל) הם בין המשאבים המגינים על המורה מפני

שחיקה. תמיכת עמיתים היא משאב המקנה למורה בסיס לעבודתו, ומסייע לו להתגבר על הקשיים הרבים בעבודה (Certo & Fox, 2002). היעדר תמיכה של עמיתים עשויה לעורר תחושות של תסכול ודחק, ומחזק את הנטייה לעזוב את המקצוע, בעיקר בקרב המורים לחינוך המיוחד, בשל החשיפה האינטנסיבית למקרים קשים ומורכבים (Billingsley, 2004). תמיכה של הגורם הממונה, למשל המנהל, עשויה לשמש משאב בעל משמעות בעבור המורה: מורים שקיבלו תמיכה מן הסוג הזה נטו יותר להישאר במערכת (Skaalvik & Skaalvik, 2010). מתברר כי ישנן דרכים אחרות כדי להפחית את השחיקה – למשל, סיוע בקידום ההתפתחות המקצועית, כמו סיוע בצידוד ובמשאבים, מקדם את ההישארות במקצוע, ואילו דרכי קידום מועטות מחזקות את העזיבה של תחום ההוראה ופנייה לתחומים מקצועיים הטומנים בחובם דרכים טובות יותר לקידום מקצועי (Certo & Fox, 2002).

מחקרים אחדים בדקו כיצד משתנים דמוגרפיים כגון ותק משפיעים גם הם על תחושת השחיקה. רוב המחקרים מדווחים כי מורים עם ניסיון רב יותר רגישים פחות להשפעות הלחץ התעסוקתי, ואילו מורים ותיקים פחות מראים רמות גבוהות יותר של תשישות ודה-פרסונליזציה מצד אחד, ומצד אחר רמות גבוהות יותר של הגשמה אישית (גביש, 2002). כיצד ייתכן שמי שחוה יותר תשישות ודה-פרסונליזציה יחוה תחושה של הגשמה אישית? לכאורה הממצאים האלה נראים סותרים ולכן מחייבים הסבר: גביש (2002) מביאה שני הסברים לממצאים: האחד הוא הסברם של קראנס ולוויקי (Crance & Iwanicki, 1986) התולים את תחושת ההגשמה האישית הגוברת בבגרות פסיכולוגית הממתנת את השפעתם השלילית של הקשיים והלחצים. ההסבר השני מעוגן בדבריהם של וובר וטופלר (Webber & Toffler, 1989), הטוענים כי אנשים מבוגרים ומנוסים הם בעלי ציפיות ריאליות יותר כלפי השפעות החינוך ולכן מושפעים פחות מגורמי לחץ. כך נמצא שככל שמורה בחינוך המיוחד הוא צעיר יותר ומנוסה פחות, כך הסיכון שלו לחוות שחיקה הוא גבוה יותר (Zabel & Zabel, 2001).

לאחרונה עולה עניין במשתנים העשויים לתרום לחוסן, ובהם הגנה על המורה מפני תחושת השחיקה ואף מפני הרצון לעזוב את המקצוע. גורם חוסן זה הוא תחושת הקוהרנטיות, שבה יושם דגש בעבודה הנוכחית. אנטונובסקי (1998) טבע את המושג "תחושת קוהרנטיות", הנוגע בשלושה תחומים בתפיסת החיים של האדם: נהילות (Manageability), מובנות (Comprehensibility) ומשמעות (Meaningfulness). אדם עם תחושת קוהרנטיות הוא אדם המודע ליכולותיו ומסוגל לנווט את יכולותיו להתמודדות נכונה שלא תביא אותו לידי מצבי לחץ ודחק המלווה בתחושת שחיקה בכל דבר שהוא בוחר לעשות. תחושת הקוהרנטיות נחשבת לתכונה יציבה, העשויה להשתנות בשל אירועים טראומטיים בחייו של אדם אך אפשר לראות בה מדד עצמאי וכללי להשקפת החיים שמגלה האדם (Schnyder, Büchi, Sensky, & Klaghofer, 2000). חלק מן הפריטים של שאלון הקוהרנטיות חופפים לפריטי הרווחה הנפשית (Well-Being), ולכן משקפים למעשה את ההסתגלות של אנשים למקצועם (Larsson & Kallenberg, 1996).

לסיכום, לחינוך המיוחד והרגיל מאפיינים ספציפיים המקדמים ומעכבים את רמות הלחץ הנחוה בהן, ומשפיעים על השחיקה בהן בדרך אחרת. אחד מן המודלים המעניינים המדברים על גורמי הלחץ הוא המודל הסלוטוגני (אנטונובסקי, 1998), שלפיו גורמי לחץ

שייכים לעצם קיומו של האדם, וחוסר איזון כאן הוא נורמטיבי. מאחר שבמחקרים רבים תחושת קוהרנטיות נמצאה כמנבאת את ההסתגלות במצבי לחץ, וכתורמת לבריאות ורווחה (שגיא ואנטונובסקי, 1998), נראה כי תחושת הקוהרנטיות רלוונטית ביותר לסוגיית שחיקת המורים בכלל, ולזו של החינוך המיוחד בפרט. קוהרנטיות היא משאב העשוי לספק את הקו המאזן בין תפיסת הלחץ הטמון במקצוע מאתגר ובעל משמעות או לחלופין שוחק ומתיש. על המודל הסלוטוגני ותחושת הקוהרנטיות יורחב בפרק הבא.

תחושת קוהרנטיות

אנטונובסקי טבע את המושג "קידום הבריאות", שלפיו בריאות היא מצב של רווחה פיזית, נפשית וחברתית. כמו כן הוא טען כי לכל סבל אנושי יש היבט פיזי והיבט פסיכולוגי. במישור המעשי של קידום הבריאות מדובר בכך ששמירה על בריאות משמעה לא רק להיות מחוסנים, אלא גם להיות מאושרים (אנטונובסקי, 1998). האדם שרוי במהלך חייו במתח שמלווה אותו ועשוי להיפטר באמצעות שימוש במשאבי התמודדות פנימיים, כגון ויסות רגשות, ומשאבי התמודדות חיצוניים, כגון תמיכה חברתית (גולדברג וויסמן, 2010). "המודל הסלוטוגני" הוא תאוריה שמלמדת את היתרונות והחסרונות של רעיונות ופעילויות בקידום הבריאות – מניעה, ריפוי ושיקום.

"האורגניזם האנושי הוא מערכת מצוינת, בעלת מבנה מכני מופלא, אשר מדי פעם מותקפת בידי פתוגן וניזוקה באופן אקוטי, כרוני או קטלני" (אנטונובסקי, 1998, עמ' 173). במילים אחרות, בהווה האנושית ישנה מועדות לנזקים שהם בלתי נמנעים. עם זה התאוריה הסלוטוגנית רואה את האדם כבריא ב"אופן טבעי", ולכן כל שעליו לעשות כדי להישאר כזה הוא להתמקד בגורמים המקדמים את בריאותו. לפי גישה זו האדם מצוי על רצף של "נוחות – אי נוחות" במשך חייו (גולדברג וויסמן, 2010), ותפקיד המרפא הוא לגרום לאדם להגיע כמה שיותר קרוב לכיוון קוטב הבריאות (הנוחות) עם תשומת לב למשאבי ההתמודדות של הפרט (אנטונובסקי, 1998).

"תחושת קוהרנטיות" היא המשאב שעומד במרכז המודל הסלוטוגני, והוא הקובע את מיקומו של הפרט על רצף של בריאות – חולי (דרורי, פלוריאן וקרביץ, 1991). תחושת קוהרנטיות היא תפיסה כללית של העולם שלפיה העולם הוא מובן, נהיל ובעל משמעות (אנטונובסקי, 1998). מובן – הפרט תופס את הגירויים העומדים לפניו כראויים לחיזוי ויש במציאות סדר והיגיון; נהיל – הפרט יודע מהם המשאבים העומדים לרשותו והוא מסוגל להתמודד עם המציאות ולנהל אותה; בעל משמעות – יש ערך להתמודדות עם המציאות, וההתמודדויות היומיומיות הן אתגר ולא עול. כל אלה יוצרים באדם את תחושת הקוהרנטיות המאפשרת לאדם לראות כי אירועי החיים הם חלק מהחיים, יש לראות בהם אתגר ולבחור בדרך ההתמודדות הטובה ביותר (גולדברג וויסמן, 2010). כדי שלאדם תהיה תחושת קוהרנטיות גבוהה הוא צריך לשלב בין תחושות מוטיבציוניות, קוגניטיביות והתנהגותיות. לדעת אנטונובסקי (1998), עוצמתה של תחושת הקוהרנטיות נקבעת באמצעות שלושה סוגי חוויות במהלך החיים: 1. עקיבות – קונסיסטנטיות (מערכת נטולת סתירות, המניבה בכל פעם מסקנות דומות ועקיבות); 2. איזון בין עומס חסר לעומס יתר; 3. שותפות בקבלת החלטות בעלות ערך חברתי. החוויות הן תוצר של עבודתו, משפחתו, מוצאו העדתי, מגדר, גנטיקה ואף מקריות (אנטונובסקי, 1998). אנטונובסקי הניח כי קיים קשר חיובי בין תחושת קוהרנטיות ובין בריאות פיזית ונפשית.

אנשים עם תחושת קוהרנטיות גבוהה תופסים מצבים בחייהם כמאיימים פחות, ומתמודדים ביעילות עם מצבים אלה. משתני רקע כגון מעמד חברתי-כלכלי, רמת השכלה וערכים יציבים הקשורים לדת או אידאולוגיה יכולים להגביר את תחושת הקוהרנטיות (דרורי ואחרים, 1991).

מחקרים מצאו כי אנשים מתמודדים עם מצבי דחק בדרך אחרת. יש אנשים שמסוגלים לעמוד במצבי דחק ללא תגובות בריאותיות וירידה באיכות חייהם. חוקרים רבים ניסו להגדיר את משאבי ההתמודדות העוזרים לפרט להתמודד ביעילות במצבי דחק ולשמור על בריאותו הפיזית והנפשית. תחושת קוהרנטיות נמצאה כמשאב שעוזר להתמודדות במצבי דחק למיניהם (דרורי ואחרים, 1991). מחקרים מעטים שעסקו בקשר בין שחיקה לתחושת קוהרנטיות בקרב מורים בדרך כלל, מצאו למשל כי תנאי העבודה של המורה אינם מנבאים לכשעצמם קשיים פסיכולוגיים וסומטיים, ואילו היחס בין מאמץ ובין תמורה ומשתנים אישיים של המורות שנבדקו, בין השאר – תחושת הקוהרנטיות שלהן, הם השחקנים המרכזיים בשמירה מפני שחיקה ויש בהם סיבות למניעה (Seibt, Spitzer, & Druschke, Scheuch, & Hinz, 2013). מחקרים אחרים שחקרו את הקשר הזה בעקיפין מלמדים על קשר מורכב בין תחושת קוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים (Randler, Luffer, & Müller, 2015). יש חשיבות רבה לעיון המבחין בין החינוך המיוחד ולרגיל, כמו במחקר הנוכחי.

נוער בסיכון

המושג "נוער בסיכון" ("youth at risk") מתאר אוכלוסיות נוער הנמצאות או עלולות להימצא במצבי סיכון פיזיים, נפשיים או רוחניים (להב, 2000; עשירי-דביר, 2005). יש המאבחנים נוער בסיכון כ"בני נוער שרגלם האחת עדיין נמצאת בתוך מסגרות החינוך והחברה של בני גילם, אך רגלם השנייה כבר מחוצה להן – בעולם של שוטטות או עבריינות ותת-תרבות של רחוב וסטייה חברתית" (להב, 2000). יש כמה תאוריות מהו ומיהו נוער בסיכון. ישנם חוקרים הכוללים את כלל המתבגרים כאוכלוסייה שנמצאת בסיכון עתידי, מאחר שגיל ההתבגרות הוא שלב התפתחותי סוער הטומן בחובו מצבים שעלולים להיות מסוכנים. לעומתם יש הכוללים רק כמה מהמתבגרים על פי מאפייני הסיכון הקשורים לרקע שלהם. על פי הגדרה זו רמת הסיכון עולה כשמדובר במתבגרים המגיעים ממשפחות במצוקה המאופיינות בהכנסה נמוכה, רמה נמוכה של השכלה, תקשורת מילולית לקויה בין ההורים לעצמם ובין ילדיהם, תופעות של דחייה ואף גילוי עריות (ברגר ושכטר, 1987). ברט ורזניק (Burt & Resnick, 1996) מגדירים את המילה "סיכון" המבחינה בין ארבעה מרכיבים: גורמי סיכון – כוחות בסביבתו הקרובה של המתבגר שיש להם השפעה שלילית על התפתחותו (עוני, סביבה עבריינית, משפחה לא מתפקדת וכדומה); סימני סיכון – התנהגות של מתבגר שבשילוב עם מאפייני הסיכון מגבירה את הסבירות לפגיעות ולהתנהגות שלילית (תפקוד לקוי בבית הספר, מעורבות או סיכון למעורבות בפעילות פלילית/עבריינית, שימוש בסמים וכדומה); התנהגויות סיכון – התנהגויות המובחנות כבעלות פוטנציאל לפגיעה בנער המתבגר (היעדרויות תכופות מבית הספר, מין בגיל מוקדם, שימוש מוקדם בסיגריות, אלכוהול וסמים, התחברות לקבוצות עברייניות וכדומה); תוצאות סיכון – תוצאות כלל הסיבות שצוינו לדוגמה: היריון מוקדם, הורות בגיל צעיר, חסרי בית, מעורבות בזנות, ניצול מיני, מחלות מין, מעורבות בשימוש בסמים

ואלכוהול, מעורבות בפעילות פלילית ועבריינית, וכן נשירה וניתוק ממערכות חינוך (להב, 2000).

ועדת שמיד (2006) שהתכנסה לאחר החלטה של ממשלת ישראל ב-2003 על הקמת ועדה ציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה, אימצה את ההגדרה של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה כ"ילדים ובני נוער חיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם, וכתוצאה מכך נפגעה יכולתם לממש את זכויותיהם על פי אמנת האו"ם לזכויות הילד בתחומים האלה: קיום פיזי, בריאות והתפתחות; השתייכות למשפחה; למידה ורכישת מיומנויות; רווחה ובריאות רגשית; השתייכות חברתית והשתתפות חברתית; הגנה מפני אחרים ומפני התנהגויות מסכנות שלהם עצמם". בהתאם להגדרה זו נבנה "סרגל סיכון" שעל פיו יהיה אפשר לערוך מיפוי של הילדים הנמצאים בסיכון בכל יישוב.

תלמידים המוגדרים כבעלי סיכון במערכות חינוכיות עוברים בדרך כלל תהליך ארוך של ניכור, נסיגה וניתוק מהמערכת ולפיכך התנאי המקדים לעבודתם של מורים לתלמידים אלו הוא יצירת תחושת שייכות בקרב התלמידים. כדי לפתח בקרב התלמידים שייכות לבית הספר על המורה לפתח בהם זיקה, מחויבות, מעורבות, אמון וכבוד (קרסין, 2010). המורה צריך להרחיב את האחריות שלו על הילד, להיות אחראי להסתגלותו של התלמיד בבית הספר, ולגרום לו לחוות חוויות למידה חיוביות (כהן-נבות ואחרים, 2001). כדי להצליח ללמד תלמיד בסיכון חיוני שהמורה יהיה מחויב לעבודתו ויגיע לתפקיד מתוך בחירה אישית או תחושת שליחות. המורה צריך להאמין שתלמידיו יכולים ללמוד ולהצליח. מורה בעל מוטיבציה גבוהה יהיה בעל דאגה אמיתית לתלמיד ויקבע עבורו סטנדרטים גבוהים של הצלחה, וציפיותיו מהתלמיד יהיו גבוהות. הצלחתו של המורה תלויה במשאביו של המורה ובאחריות שהוא מקבל על תלמידיו (קרסין, 2010).

בסקירה זו תוארה תופעת השחיקה בקרב מורי החינוך המיוחד לעומת שחיקה בקרב מורי החינוך הרגיל, ותוארו תנאים מוקדמים המעכבים את השחיקה. בהמשך תואר המשאב של תחושת קוהרנטיות, שלפיו אנשים בעלי תחושת קוהרנטיות גבוהה תופסים מצבים בחייהם כמאיימים פחות ומתמודדים ביעילות עם מצבים אלה, ולכן הם מסוגלים לעמוד במצבי דחק ללא תגובות בריאותיות וירידה באיכות חייהם. מדובר על משאב התמודדות המסייע לפרט להתמודד ביעילות במצבי דחק ולשמור על בריאותו הפיזית והנפשית. החלק האחרון של הסקירה עסק במאפיינים המיוחדים הנדרשים ממורים המלמדים נוער בסיכון. המחקר הנוכחי בחן באיזו מידה קשורה תחושת הקוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים לנוער בסיכון לעומת מורים בחינוך הרגיל.

שאלות המחקר

1. האם תחושת השחיקה בקרב מורים המלמדים נוער בסיכון דומה לזו של מורים בחינוך הרגיל?
2. האם תחושת הקוהרנטיות שלהם דומה?
3. האם קיים קשר בין קוהרנטיות לתחושת שחיקה בקרב מורים?

השערות המחקר

1. תחושת השחיקה בקרב מורים לנוער בסיכון תהיה גבוהה יותר מזו של מורים בחינוך הרגיל. מחקרים רבים מראים שעובדי הוראה בחינוך המיוחד סובלים משחיקה ולחץ ברמות גבוהות יותר מעובדי הוראה בחינוך הרגיל (Lee et al., 2014; Brunsting et al., 2011).
2. תחושת הקוהרנטיות בקרב מורים לנוער בסיכון תהיה גבוהה מזו של מורים בחינוך הרגיל, זאת בשל הסיבות לבחירה בחינוך המיוחד (ראו למשל אצל הלל-לביאן, 2009).
3. שוער קשר שלילי בין תחושת השחיקה לתחושת הקוהרנטיות: ככל שלמורה תהיה תחושת קוהרנטיות גבוהה יותר, כך תחושת השחיקה שלו תקטן.

שיטה

המחקר הנוכחי היה מחקר כמותני שבדק את תחושת הקוהרנטיות ותחושת השחיקה בקרב מורים לנוער בסיכון, לעומת מורים בחינוך הרגיל בבית הספר התיכון. הבחירה במחקר כמותי נעשתה מטעמי נוחות, וגם משום שמדובר במחקר גישוש שמטרתו איתור כיוונים לחקירה, מתוך כוונה שלאחריו יהיה אפשר להרחיב ולהעמיק את השאלה באמצעות כלים איכותניים. המחקר התבסס על שאלונים ועל ניתוח סטטיסטי המבוסס על מבחן T למדגמים בלתי תלויים, ובדיקת הקשר בין המשתנים (מתאמי פירסון). המשתנים התלויים במחקר הם תחושת קוהרנטיות ותחושת השחיקה. המשתנה הבלתי תלוי היה סוג האוכלוסייה בבית הספר התיכון – נוער טיפוסי לעומת נוער בסיכון.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 50 מורים: 25 מורים המלמדים בבית ספר תיכון לנוער בסיכון שנמצא בצפון הארץ, ו-25 מורים המלמדים בבתי ספר תיכון רגילים בצפון. שיטת הדגימה הייתה באמצעות חלוקת שאלונים למורים, כאשר הובטחה להם דיסקרטיות בשאלון הפרטי שמילאו. חצי מהשאלונים חולקו בבית ספר תיכון לנוער בסיכון והחצי האחר חולקו בבתי ספר תיכון רגילים. 78% מהמשתתפים במדגם היו נשים ו-22% היו גברים. הגיל הממוצע של המורים המשתתפים במדגם היה 40.86 (SD=7.51). הותק הממוצע של המשתתפים היה 12.7 שנה (SD=7.61). 60% מהמשתתפים היו בעלי תואר ראשון, 38% היו בעלי תואר שני, ו-2% (אדם אחד) עם תואר שלישי.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בכלים האלה:

שאלון פרטים אישיים: שאלון זה כולל פרטים דמוגרפיים: מין, גיל, ותק בהוראה, סוג האוכלוסייה, השכלה ותפקיד בבית הספר.

שאלון להערכת תחושת המורה בעבודה: השאלון בודק את תחושת השחיקה של מורים בסביבת עבודתם (פרידמן, 1999). בשאלון 14 פריטים המחולקים לשלושה משתנים עיקריים: תשישות, אי הגשמה ודה פרסנוליזציה. ניתוח המשתנים נעשה בשתי שיטות,

Varimax בהטיית צירים ישרת זווית, ובשיטת Oblimin בהטיית צירים זוויתית. במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות הפנימית גבוהה $\alpha = 0.936$ (ראו לוח 2).

שאלון תחושת קוהרנטיות (Sense of Coherence Scale, SOC): השאלון בודק את מידת הביטחון של הנחקרים בעצמם ובעולם, את תחושת המסוגלות והשליטה שלהם ואת מידת יכולתם להבין את המציאות שבה הם חיים (Antonovsky, 1987). במחקר זה נעשה שימוש בגרסה קצרה של השאלון הכוללת 14 פריטים המדורגים בסולם ליקרט בן 7 דרגות, מ-1 = 'אף פעם', עד 7 = 'תמיד'. הציון מורכב מסכום ציוני הפריטים, כאשר ציון גבוה מציין רמת קוהרנטיות גבוהה. השאלון כולל שלושה מרכיבים של תחושות אישיות: 1. מובנות – למשל "האם קורה שיש לך הרגשה שאתה במצב לא מוכר ולא יודע מה לעשות?"; 2. ניהוליות – למשל "האם קורה לך שיש לך הרגשות שאתה לא בטוחה/ שתוכלי לשלוט בהם?"; 3. משמעותיות – למשל "האם קורה שיש לך הרגשות שאין הרבה משמעות לדברים שבהם אתה מעורבת בחיי היום יום?"

מהימנותו של השאלון נבדקה במחקרים למיניהם. למשל במחקרם של דרורי ואחרים (1991) דווחו מהימנויות (אלפא של קרוונבך) בין 0.82 ל-0.95. במחקר הנוכחי המהימנות פנימית שהתקבלה $\alpha = 0.968$ (ראו טבלה מספר 1). תקפות השאלון נבדקה באמצעות תוקף ניבוי ונמצא כי השאלון מנבא תוצאות עתידיות באמצעות תוקף מבנה. גם נמצא מתאם גבוה בין השאלון למבחנים סטנדרטיים אחרים (Eriksson & Lindstrom, 2006).

טבלה מספר 1

סיכום פריטי שאלוני תחושת המורה בעבודה ותחושת קוהרנטיות לפי תחומים ומהימנויות

שם הסולם	מספר פריט	טווח	טווח הציונים בפועל	מהימנות		סטיית תקן
				Cronbach's Alpha	ממוצע	
שאלון להערכת תחושת המורה בעבודה						
תשיות	1, 2, 6, 8, 12	1-6	2.77-3.20	0.936	3.02	1.23
אי הגשמה	4, 7, 9, 10, 13	1-6	2.63-3.20	0.881	2.88	1.27
דה-פרסונליזציה	3, 5, 11	1-6	3.12-3.67	0.825	3.42	0.95
שאלון תחושת קוהרנטיות						
ניהוליות	2, 3, 6, 7, 8, 11, 12, 14	1-7	3.81-4.95	0.958	4.46	1.50
משמעות	4, 10, 13	1-7	4.67-5.02	0.909	4.90	1.71
מובנות	1, 5, 9	1-7	4.16-5.06	0.884	4.75	1.71

הליך המחקר

השאלונים חולקו בבתי ספר שונים בגליל העליון במהלך החודשים מרץ-אפריל. בעת חלוקת השאלונים הוסבר לנבדקים כי השאלונים אנונימיים ופרטיותם תישמר לאורך כל המחקר. השאלונים נאספו מיד עם תום מילויים, קודדו לתוך תוכנה סטטיסטית (SPSS V.17), ונותחו בעזרת מבחן T למדגמים בלתי תלויים.

תוצאות

שווער כי תחושת השחיקה בקרב מורים בתיכון רגיל תהיה גבוהה מזו של מורים לנוער בסיכון, וכי תחושת הקוהרנטיות בקרב מורים לנוער בסיכון תהיה גבוהה יותר משל מורים בתיכון רגיל. השערה זו נבדקה באמצעות מבחן t למדגמים בלתי תלויים (ראו טבלה מספר 2).

טבלה מספר 2
הממוצעים וסטיות התקן של תחושת קוהרנטיות ותחושת שחיקה
בקרוב מורים בחינוך רגיל לבין מורים לנוער בסיכון

Cohen's <i>d</i>	p	t ₍₄₈₎	סוג אוכלוסייה				
			נוער בסיכון (n=25)		חינוך רגיל (n=25)		
			SD	M	SD	M	
0.07	0.00	4.71	1.5	3.72	0.99	3.63	שחיקה
0.54	0.00	-5.24	0.82	5.55	0.73	2.46	קוהרנטיות

בטבלה מספר 2 נראה כי נמצא הבדל קטן ומובהק סטטיסטית בתחושת השחיקה בין מורים לנוער בסיכון ובין מורים בחינוך הרגיל ($t_{(48)} = 4.71; p < .01$), כך שבקרוב מורים המלמדים נוער בסיכון נמצאה תחושת שחיקה גבוהה יותר משל מורים בחינוך הרגיל. בדומה נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בתחושת הקוהרנטיות בין מורים בחינוך הרגיל למורים לנוער בסיכון ($t_{(48)} = -5.24; p < .01$), כך שתחושת הקוהרנטיות נמצאה גבוהה יותר בקרב מורים לנוער בסיכון מאשר בקרב מורים בחינוך הרגיל. גודל האפקט בתחושת השחיקה נמצא נמוך ($Cohen's d = 0.07$), ממצא המעיד על חפיפה גדולה יותר בין הקבוצות בתחום זה, ואילו גודל האפקט בתחושת הקוהרנטיות נמצא גבוה ($Cohen's d = 0.54$), ממצא המלמד על פערים ניכרים בין הקבוצות בתחושת הקוהרנטיות.

ההשערה השלישית הייתה כי יימצא קשר שלילי בין תחושת השחיקה ובין תחושת הקוהרנטיות, כך שככל שלמורה תהיה תחושת קוהרנטיות גבוהה יותר, כך תחושת השחיקה שלו תקטן. השערה זו נבדקה באמצעות מקדם המתאם של פירסון. אכן, נמצא כי קיים קשר שלילי חזק בין תחושת שחיקה ובין תחושת קוהרנטיות ($r = -0.898; p < .001$): ככל שתחושת הקוהרנטיות נמצאה גבוהה יותר, כך תחושת השחיקה נמוכה יותר, וכן להפך.

דיון

העבודה הנוכחית משמשת מחקר גישוש בנושא הקשר בין תחושת קוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים לנוער בסיכון לעומת מורים בחינוך הרגיל, והקשר הכללי בין תחושת שחיקה לתחושת קוהרנטיות. שוער הבדל בתחושת השחיקה ותחושת הקוהרנטיות בין קבוצת מורי החינוך המיוחד לתחושות מורי החינוך הרגיל, בהסתמך על השוני שנמצא בעבר בין התפקידים והאחריות השונה שיש למורים בחינוך הרגיל לעומת מורים בחינוך המיוחד (גביש ופרידמן, 2000; הלל-לביאן, 2008א; הלל-לביאן, 2008ב; פריצקר ורן, 2010). בהתאם להשערת המחקר הראשונה, תחושת השחיקה בקרב מורים לנוער בסיכון נמצאה גבוהה (במעט) מזו שבחינוך הרגיל. ממצאים אלו מתיישבים עם ממצאים מוקדמים יותר שהראו כי תפקידו של המורה של נוער בסיכון מורכב ואינטנסיבי יותר, והוא צריך לתת מענה למכלול צרכים רחב שדורש ממנו שעות רבות של עבודה גם לאחר שעות העבודה (גביש ופרידמן, 2000). במחקרה של הלל-לביאן (2008) רמת השחיקה בקרב מורים בחינוך המיוחד נמצאה זהה לרמת השחיקה בקרב מורים בחינוך הרגיל, על אף שמצאה שמורים שבאים ללמד בחינוך המיוחד מגיעים לבחירה זו מתוך אידיאלים ומתוך אמונה ביכולתם של התלמידים להצליח. בפועל, תפקידם מתגלה כקשה, והמציאות טופחת על פניהם. לפי שורצר וגרינגלס (Schwarzer & Greenglass, 1999) שחיקה נוצרת בשל הצבת מטרות לא מתאימות, תכנון לקוי וייחוס סיבתי מוטעה. מורה המגיע ללמד בבית ספר לנוער בסיכון מגיע מתוך תחושת שליחות ומוטיבציה גבוהה (קרסין, 2010). ייתכן שהפער בין המוטיבציה והרצון להשפיע ובין המציאות הלא פשוטה שעומדת מורה של נוער בסיכון צריך להתמודד, יוצרים אצלו פער בין ה"נצפה" ל"מצופה", ובעקבותיו מתגברת במידת מה תחושת השחיקה. מסלאח ולייטר (Maslach & Leiter, 1999) מצאו כי שחיקה מושפעת ממשתנים רבים הנעים מאיכות הסביבה הארגונית והחברתית שקיימת בבית הספר ועד התכונות הספציפיות של המורים. מחקרים אחרים ניסו לבדוד את מקורות המתח וחוסר שביעות הרצון העלולים להביא לידי שחיקה, ומצאו כי קיימת חשיבות גדולה לאופי של האדם, מכיוון שאוכלוסיית המורים מורכבת ממדגם מעורב, ואי אפשר להניח שכולם חווים את אותו סוג לחץ באותו תפקיד (Guglielmi & Tatrow, 1998). משתנים אישיותיים כלל לא נכללו במחקר הנוכחי, וייתכן שיש להם השפעה ניכרת גם בתחומים שנבדקו.

ההשערה השנייה, שמורים לנוער בסיכון ימצאו בעלי תחושת קוהרנטיות גבוהה יותר ממורים בחינוך הרגיל, נתמכה במחקר זה ומחזקת את ההשערה שאנשי חינוך שבוחרים לעבוד עם נוער בסיכון אכן מונעים ממחויבות עמוקה ודאגה אמיתית לתלמידיהם, ורואים בעבודתם שליחות בעלת משמעות. קרסין (2010) למשל, מסביר כי הצלחתו של המורה תלויה במשאביו. כדי שיצליח בתפקידו המורה צריך להגיע אליו מבחירה אישית או מתחושת שליחות. תחושת הקוהרנטיות היא משאב העומד לרשות המורה ועוזר לו לתפוס את המצב שעמו הוא מתמודד כמאיים פחות, ולהתמודד ביעילות רבה יותר במצבים למיניהם (דרורי ואחרים, 1991). אנטונובסקי עצמו (Antonovsky, 1987) תיאר את תחושת הקוהרנטיות במונחים של ייחוס פשר לעולם. תחושת הקוהרנטיות נחשבת לתכונה יציבה. שניידר ואחרים (Schnyder et al., 2000) ראו בה תכונה העשויה להשתנות בשל אירועים טראומטיים בחייו של אדם, ועם זה ראו בתכונה זו מדד עצמאי במידת מה וכללי להשקפת החיים שמגלה האדם. אחרים אף הציעו כי אפשר לראות בתוכנם של חלק

מן הפריטים של שאלון הקוהרנטיות חופפים לפריטי הרווחה הנפשית (Well-Being), ולכן הם משקפים את ההסתגלות של אנשים למקצועם (Larsson & Kallenberg, 1996). ממצאי מחקרים קודמים מציעים כי תחושת קוהרנטיות גבוהה מעניקה עמידות בפני תלאות החיים, כגון מחלות כרוניות ועוד (Surtees, Wainwright, Luben, Khaw, & Day, 2003). במדגם השוודי תחושת קוהרנטיות גבוהה נמצאה בקשר הדוק עם תחושת רווחה נפשית ושיעור נמוך של סימפטומים נפשיים, הרבה מעבר לקשר שלה למשתנים אחרים, כגון בריאות פיזית (Larsson & Kallenberg, 1996). לכן הממצאים האלה המלמדים על קוהרנטיות גבוהה יותר במידה ניכרת בקרב מורים המלמדים נוער בסיכון, מרמזת על גורם מובהק של חוסן. ברמה המעשית יש מקום לחשוב כיצד כלפי האתגרים המקצועיים הרבים שמורה כזה ניצב, היועץ החינוכי יכול לפנות למורה ולהפנות אותו אל המשאב הפנימי של קוהרנטיות גבוהה כדי לאזן בין השניים – אתגרים ותסכולים מצד אחד ותחושת הקוהרנטיות מצד אחר.

הקשר השלילי והמובהק בין קוהרנטיות לשחיקה בקרב כלל אוכלוסיית המורים מאשש את ההשערה השלישית, אך אין די בו כדי להסביר את השחיקה הרבה של מורי החינוך המיוחד (הגבוהה במעט מזו של מורי החינוך הרגיל) המנוגדת לתחושת הקוהרנטיות הגבוהה שלהם. מעט מחקרים עסקו בקשר בין שחיקה לתחושת קוהרנטיות בקרב מורים. למשל סיבט ואחרים (Seibt et al., 2013) בדקו מורים שסבלו מקשיים פסיכולוגיים וסומטיים בשיעור גבוה מן הממוצע בשל מתח מקצועי. לשם כך אספו תחילה בקפידה את המדגם המתאים, ובדקו את תנאי העבודה של המשתתפות שלהם במובן של היסטוריה מקצועית, היחס בין מאמץ לתמורה, בדיקה באמצעות שאלון, מדדים פיזיולוגיים של תפקודים לבביים ושאלוני דיווח עצמי, כמו חוסר היכולת להחלים או תחושת קוהרנטיות. נמצא כי היחס בין מאמץ לתמורה היה המנבא החזק ביותר של הקשיים המדוברים, ואילו מדדי הדיווח עצמי, כמו חוסר היכולת להחלים ותחושת קוהרנטיות, שימשו הסברים חשובים גם הם. מסקנות החוקרים היו כי תנאי העבודה כשהם לעצמם אינם מנבאים קשיים פסיכולוגיים וסומטיים, ואילו היחס בין מאמץ לתמורה ומשתנים אישיים של המורות, בין השאר תחושת הקוהרנטיות שלהן, הם השחקנים המרכזיים בשמירה. יתרה מזו, הם המליצו לתת את הדעת כי הגורמים האלה הם גורמי מניעה, ולכן חשוב מאוד להביא אותם בחשבון בשמירה ארוכת הטווח של רווחתם של המורים.

במחקר לאחר מכן שבדק מורים שהם "אנשי בוקר" ("Morningness") לעומת "אנשי ערב" ("Eveningness"), תכונה הנחשבת ממשפחת ההבדלים הבין-אישיים הקשורה לממדי אישיות רבים וקשורה גם לריתמוס הביולוגי, בדקו רנדלר ואחרים (Randler et al., 2015) את הקשר בין תכונה זו לתחושת הקוהרנטיות של המורים ולתחושת השחיקה שלהם. במחקר זה שימשה תחושת השחיקה משתנה המעריך את הניהול הנכון של מתח ואת היכולת להישאר בריא. תחושת השחיקה נמדדה באמצעות שלושת המשתנים של עייפות רגשית, דה-פרסונליזציה ותחושת חוסר הצלחה אישית. שניים ממדדי תחושת הקוהרנטיות (מובנות וניהוליות) נמצאו בקשר חיובי עם התכונה של "אנשי בוקר". במחקר אחר שפורסם במאמר זה נמצא כי מורים בעלי "אוריינטציית בוקר" גילו פחות עייפות רגשית, אחד מן הגורמים לתחושת שחיקה. הישגים אישיים נמצאו במתאם גבוה עם "אוריינטציית בוקר". המחקר הזה חשוב משום שהוא מלמד בעקיפין על הקשר המורכב בין תחושת קוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים. ממצאים קודמים אלו

עולים בקנה אחד עם ההשערה השלישית שאושרה, המלמדת על קשר שלילי בין שחיקה לתחושת קוהרנטיות, אבל מקשים על הפענוח של הממצא העיקרי של המחקר הנוכחי – כיצד אפשר להסביר מדוע נמצא קשר שלילי בין שחיקה לקוהרנטיות באוכלוסייה הכללית, כאשר שני המשתנים האלה נמצאו גבוהים יותר בקרב מורים של נוער בסיכון (לעומת מורי החינוך הרגיל)? כדי להבין את הממצא הזה – נכון להתבונן במאפיינים הייחודיים של נוער בסיכון. ייתכן שלמרות המאפיינים הראשוניים של המורים, למשל תחושת הקוהרנטיות הגבוהה שלהם, שהייתה כזו עוד בטרם בחרו בהוראה של ילדים בסיכון ואולי אף הביאה אותם למקצוע, חשים שחיקה מהותית הקשורה לאינטנסיביות וריבוי התפקידים הקשורים בעבודה עם נוער בסיכון, עייפות מן החמלה (Compassion Fatigue) ועוד, המביאים לידי תחושת שחיקה גוברת. במובן זה חשוב להביא בחשבון את מגבלות המחקר ולשקול כיווני מחקר המשכיים.

מגבלות המחקר וכיווני המשך

אוכלוסיית המורים שנבדקה במחקר הגישו קטנה יחסית, ובקבוצת הביקורת נמצאו מורים מן החינוך הרגיל. יש חשיבות רבה להשוות השוואה דומה בין שחיקה לבין קוהרנטיות בתוך כל אחת מן הקבוצות (קבוצת הניסוי – מורים המלמדים נוער בסיכון) לעומת קבוצת הביקורת (חינוך רגיל) שתוקפה היה נמוך במדגם קטן שכזה. נוסף על כך, היה חשוב להשוות בין שחיקה לקוהרנטיות בתוך כל אחת מן הקבוצות בנפרד, כאשר קבוצת הביקורת היא מורים המלמדים נוער בסיכון מסוג אחר, למשל מורים של לקויי למידה, מורים של נערים הנמצאים בסכנת נשירה מבית הספר וכדומה. לצד המדגם הקטן יחסית וההעברה בבית ספר אחד לנוער בסיכון, לעומת שלושה בתי ספר אחרים בחינוך רגיל, נעשה שימוש בשאלונים כמותיים שהשאלות בהם סגורות, ממצא ההופך את הנתונים למייצגים עמדה מסוימת – בלי יכולת להרחיב ולהסביר את העמדה. השוואת קשר בין שחיקה לתחושת קוהרנטיות בין מורים לנוער עם גורמי סיכון למיניהם הייתה מאפשרת הבנה טובה יותר וחידוד של מערך המחקר כדי להבין מה ייחודי לשחיקה ולגורמי החוסן מפניה בקרב מורים של נוער בסיכון.

סיכום ומסקנות

נראה כי נושא השחיקה בקרב מורים נבחן ונבדק בידי חוקרים בארץ ובחו"ל. במחקר זה שוער כי לתחושת הקוהרנטיות תפקיד עיקרי בהשפעתו על תחושת שחיקה: מורה שרואה סיבתיים ומשמעות בעבודתו, ימצא שחוק פחות. כאמור בתי הספר מגייסים אנשים איכותיים ובעלי מוטיבציה גבוהה, אך מתקשים לספק להם סביבה תומכת שבה יוכלו להרגיש חוויית הצלחה, וכך המורים נעשים מאוכזבים ושחוקים (פריצקר וחו, 2010). תחושות של לחץ הן לעיתים בלתי נמנעות בעיקר בעניין ליווי של נערים בסיכון, אך תמיכה מערכתית, למשל תמיכתו של היועץ החינוכי, עשויה לתגבר ולשפר את השימוש בתחושת הקוהרנטיות של המורה. משתנים אחרים העשויים להשפיע על תחושת השחיקה לא הובאו במחקר זה, כגון הסביבה הארגונית, התנהגותם של התלמידים, עומס הדרישות, השפעות הוותק, השכר ומשתנים אישיותיים מגוונים, עשויים להסביר הסבר מעמיק וממצה יותר את התמונה. חקירה איכותנית יכולה להאיר זוויות אחרות של העבודה עם נוער בסיכון כפי שהמורים רואים אותה כדי להבין למה הם זקוקים, ואולי כיצד היועצים

החינוכיים המלווים את אוכלוסיית המורים המלמדים נוער בסיכון יכולים לרתום את תחושת הקוהרנטיות שלהם הגבוהה ממילא לטובת מזעור נזקי השחיקה וסיבותיה.

רשימת מקורות

- אופלסקה, י' (2012). **עומס בעבודת המורה – פרשנות, גורמים, השפעות ותוכנית פעולה** (דו"ח מחקר). תל-אביב : אוניברסיטת תל-אביב.
- אנטונובסקי, א' (1998). המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות. **מגמות**, 39, 170-181.
- ברגר, ר' ושכטר, י' (1987). נערות במצוקה קבוצה בצומת של סיכונים. **חברה ורווחה**, ז(4), 344-356.
- גביש, ב' (2002). הלימה ופערים ביו ציפיות ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים (עבודת דוקטור). האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גביש, ב' ופרידמן י' (2000). פערים בתפיסת התפקיד של מורים והקשרם לחוויית הלחץ בהוראה. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 24, 27-56.
- גביש, ב' ופרידמן, י' (2007). המורה כאדם ארגוני : תרומתה של סביבת העבודה הנתפסת על ידי המורה המתחיל לניבוי השחיקה בתחילת שנת ההוראה הראשונה ובסיומה. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 29, 55-87.
- גולדברג, א' וויסמן, ה' (2010). תחושת קוהרנטיות של הורים והשלמתם עם מחלתו הכרונית של המתבגר כתורמים לבריאותו. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 32, 31-51.
- דרורי, י', פלוריאן, ו' וקרביץ, ש' (1991). תחושת קוהרנטיות : אפיונים סוציו-דמוגרפיים ותפיסת בריאות נפשית-גופנית. **פסיכולוגיה**, (ב)2, 119-125.
- הלל-לביאן, ר' (2008א). אומני האריגה : מורכבות תפקיד המורה בחינוך המיוחד. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 23(1), 37-51.
- הלל-לביאן, ר' (2008ב). השפעת האקלים הארגוני על שחיקתם של מחנכי כיתות ומורים לחינוך מיוחד בביה"ס הרגיל. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 23(1), 23-36.
- הלל-לביאן, ר' (2009). "אני ואתה נשנה את העולם" : מניעי פרחי הוראה לבחירה בחינוך המיוחד. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 24(2), 49-66.
- כהן-נבות, מ', אלנבורגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער דוח מחקר**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- מלאך-פיינס, א' (2011). **שחיקה בעבודה: גורמים, תוצאות ודרכי התמודדות** (ט') וישנה, עורכת). בן שמן : מודן .
- להב, ח' (2000). נוער בסיכון – תופעה בפרספקטיבה (תשקופת). **מניתוק לשילוב**, 10, 8-16.
- לוי-פלדמן, א' ונבו, ד' (2011). דמות המורה הראוי לפי תפיסותיהם של מרצים במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות בישראל. **דפים**, 52, 214-233.

עשירי-דביר, ל' (2005). נערים, נערות והתנהגויות מסתכנות: הקשר בין רמת קוהרנטיות, מגדר, תפיסת הקשר עם ההורים ועמדותיהם לבין התנהגויות מסתכנות בקרב נערים ונערות בסיכון (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.

פייגין, נ', טלמור, ר' וארליך, א' (2004). השילוב השוחק: גורמי שחיקה בעבודתם של מורים לחינוך גופני בכיתות המשלבות תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **מגמות, 43(3), 545-519.**

פישרמן, ש' (2014). שחיקה וזהות מקצועית בקרב מורים המשתתפים ב"אופק חדש" ומורים שאינם משתתפים ב"אופק חדש". **הייעוץ החינוכי, 18, 316-295.**

פרידמן, י' (1999). **שחיקת המורה: המושג ומדידתו**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
פרידמן, י' וגביש, ב' (2003). **שחיקת המורה – התנפצות חלום ההצלחה: סקירת ספרות מקצועית**. ירושלים: מכון הנרייטה סולד.

פריצקר, ד' וחוץ, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. **עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12, 131-94.**

קרסין, א' (2010). תפקידי המורה של הנוער הנושר והקשר שלהם לאפקטיביות עבודתו ושביעות רצונו. **מניתוק לשילוב, 16, 125-99.**

שגיא, ש' ואנטונובסקי, א' (1998). תחושת קוהרנטיות במערכת המשפחתית: הגישה הסלוטוגנית. **מגמות, 39 (1-2), 96-80.**

שמיד, ה' ואחרים (2006). **דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה (דו"ח המוגש לראש ממשלת ישראל ולשר הרווחה)**.

ירושלים: מדינת ישראל. אוחר מתוך
http://wiki.sheatufim.org.il/w/upload/sheatufim/f/fa/%D7%93%D7%95%D7%97_%D7%A9%D7%9E%D7%99%D7%93.pdf

Antonovsky, A. (1979). Health, stress, and coping: New perspective on mental and physical well-being. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1983). The sense of coherence: Development of a research instrument. (Newsletter and Research Reports, 1, 1-11). Tel Aviv: Tel Aviv University, W.S. Schwartz Research Centre for Behavioural Medicine.

Antonovsky, A. (1987). The Jossey-Bass social and behavioral science series and the Jossey-Bass health series. Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

Billingsley, S. B. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of special Education*, 38(1), 39-55. doi:10.1177/00224669040380010401

- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children, 37*(4), 681-711. doi:10.1353/etc.2014.0032
- Burt, M. R., & Resnick, G. (1996). Youth at risk: Definitions and implications service delivery. *American Journal of Orthopsychiatry, 66*(2), 172-188. doi:10.1037/h0080169
- Certo, J. L., & Fox, J. E. (2002). Retaining quality teachers. *High School Journal, 86*(1), 57-75. doi:10.1353/hsj.2002.0015
- Crance, S. J., & Iwanicki, E. F. (1986). Perceived role conflict, role ambiguity and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education, 7*(2), 24-31. doi:10.1177/074193258600700206
- Day, C. (2007). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education* (pp. 597-612). Dordrecht: Springer.
- Eriksson, M., & Lindstrom, B. (2006). Validity of Antonovsky's Sense of Coherence Scale: A systematic review. *Epidemiology and Community Health, 59*, 460-466. doi: 10.1136/jech.2003.018085
- Farber, B. A. (1999). Inconsequentiality – The key to understanding teacher burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 159-165). Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511527784.009
- Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology, 56*(5), 675-689. doi:10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:53.0.CO;2-D
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-165. doi:10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Goddard, R., & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intention to leave. *The Australian Educational Researcher, 33*(2), 61-75. doi:10.1007/BF03216834
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research, 68*(1), 61-99. doi:10.2307/1170690
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuller, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology, 71*(4), 630-640. doi:10.1037/0021-9010.71.4.630

- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243. doi:10.1348/000709905X90344
- Larsson, G., & Kallenberg, K. O. (1996). Sense of coherence, socioeconomic conditions and health interrelationships in a nation-wide Swedish sample. *The European Journal of Public Health*, 6(3), 175-180. doi:10.1093/eurpub/6.3.175
- Lee, Y., Patterson, P. P., & Vega, L. A. (2011). Perils to self-efficacy perceptions and teacher-preparation quality among special education intern teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 61-76.
- Leung, D. Y. P. & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of components of burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 19(2), 129-141. doi:10.1080/10615800600565476
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher Burnout: A Research Agenda. In R. Vandenberghe & A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice: The Jacobs Foundation Series on Adolescence* (pp. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511527784.021
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Randler, C., Luffer, M., & Müller, M. (2015). Morningness in teachers is related to a higher sense of coherence and lower burnout. *Social Indicators Research*, 122(2), 595-606. doi:10.1007/s11205-014-0699-2
- Schwarzer, R., & Greenglass, E. (1999). Teacher burnout from a social-cognitive perspective: A theoretical position paper. In R. Vandenberghe & A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 238-246). New York, NY: Cambridge University Press.
- Schnyder, U., Büchi, S., Sensky, T., & Klaghofer, R. (2000). Antonovsky's sense of coherence: Trait or state? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 69, 296-302. doi:10.1159/000012411
- Seibt, R., Spitzer, S., Druschke, D., Scheuch, K., & Hinz, A. (2013). Predictors of mental health in female teachers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26(6), 856-869. doi:10.2478/s13382-013-0161-8

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001
- Surtees, P., Wainwright, N., Luben, R., Khaw, K. T., & Day, N. (2003). Sense of coherence and mortality in men and women in the EPIC-Norfolk United Kingdom prospective cohort study. *American Journal of Epidemiology*, 158(12), 1202-1209. doi:10.1093/aje/kwg272
- Webber, D. B., & Toffler, J. D. (1989). Burnout among teachers of students with moderate, severe or profound mental retardation. *Teacher Education and Special Education*, 12(3), 117-125. doi:10.1177/088840648901200306
- 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. doi: 10.1177/088840640102400207