

מסוגלות מקצועית, שחיקה מקצועית והערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית – הבדלים בין מורים המלמדים בכיתות אומ"ץ למורים המלמדים בכיתות רגילות

חן גוזלן וצמרת ריקון

תקציר

עבודתם של מורים במערכת החינוך מורכבת וכוללת דרישות מרובות להתמודדות במישור היומיומי. כאשר מדובר במורים העובדים עם נוער בסיכון, כמו אלו המלמדים בכיתות אומ"ץ, ניכר שהם נדרשים להפגין מסוגלות מקצועית גבוהה לנוכח ההתמודדויות שמזמנת כיתה ייחודית זו – תלמידים המתמודדים עם קשיים מגוונים רבים. התמודדות זו מלווה לעיתים בתהליכי שחיקה של המורים.

בעת תפקידה, היועצת החינוכית האמונה על רווחתם הנפשית של באי בית הספר, אמורה לסייע לצוות החינוכי בהתמודדותיו בדרך מערכתית ופרטנית כשאחת ממטרותיה היא הפחתת התחושה של שחיקה מקצועית. על אף תפקידה הייחודי והמרכזי של היועצת במערך הבית ספרי, טרם בוצעו מחקרים הבוחנים את מידת ההסתניעות ביועצת החינוכית ואת משמעות תפקידה עבור מסוגלותם של מורים ותהליכי השחיקה שהם חווים.

מטרת המחקר הייתה לבחון האם יש קשר בין מסוגלותו המקצועית של המורה, הערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית ובין התחושות של שחיקה מקצועית. כמו כן נבדק האם ישנם הבדלים בין מורים המלמדים בכיתות אומ"ץ ובין מורים המלמדים בכיתות רגילות במסוגלות המקצועית, בהערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית לקבלת סיוע וברמת השחיקה המקצועית.

במחקר השתתפו 131 מורים, מהם 65 מורים מכיתות רגילות ו-66 מורים מכיתות אומ"ץ. המשתתפים מילאו ארבעה שאלונים: שאלון דמוגרפי, שאלון הערכת יכולת התמיכה של היועצת החינוכית, שאלון מסוגלות מקצועית ושאלון שחיקה מקצועית.

ממצאי המחקר הראו כי לא נמצא קשר בין הערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית ובין רמת השחיקה המקצועית של המורים. תחושות המסוגלות המקצועית של המורים בכיתות אומ"ץ נמצאה גבוהה יותר מזו של המורים בכיתות רגילות. לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות בהערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית וברמת השחיקה.

ממצאי המחקר מאירים את חשיבותו של המיקוד בעבודה יעוצית יזומה המכוונת ליצירת קשרי סיוע מקצועיים עם מורים לצורך שיפור תחושת המסוגלות ומניעת שחיקה.

מילות מפתח: יועצים חינוכיים; מסוגלות מקצועית; שחיקה מקצועית; כיתות אומ"ץ.

מבוא

מקצוע ההוראה הוא מקצוע שבו תחושת הסיפוק גבוהה ביותר ועם זה מלווה בעומס ובדרישות יומיומיות גדולים, באחריות רבה ובמגוון אתגרים הקשורים בקשיי תלמידים, אינטראקציות עם הורים, הצוות וההנהלה (Harmsen et al., 2018; McCallum, 2020). מכאן שחויית הלחץ והשחיקה גבוהים ושיעורי השחיקה הנובעים מתוך תחושות אלו, גבוהים ביותר (ארהרד, 2014; Harmsen et al., 2018). תפיסת המסוגלות המקצועית של המורים מאפשרת להם להתמודד עם אתגרי היום-יום ומתווה את דרך תפקודם ויצירת שיתופי הפעולה שלהם עם צוות בית הספר (חן, 2010; Klassen et al., 2011).

עבודתם של מורים בכיתות אומ"ץ עם תלמידים המועדים לנשירה ממערכת החינוך (טטר, 2002), מציבה לפנייהם התמודדות עם שלל מצבי לחץ, כגון בעיות התנהגות, מוטיבציה נמוכה ללמידה והישגים נמוכים. גורמי לחץ אלה מאתגרים את תחושת המסוגלות המקצועית ויוצרים מועדות לשחיקה (Antoniou et al., 2006; Brouwers & Tomic, 2000). הגישה המערכתית ביעוץ חינוכי רואה בעבודת היועצת עם צוות המורים אמצעי להדריך ולקדם את תחושת המסוגלות והרווחה של מורים ולמנוע תחושות לחץ ושחיקה (ארהרד, 2008). עבודה מערכתית זו מקבלת דגש רב יותר כשמדובר במורים כגון אלו המלמדים בכיתות אומ"ץ וחשופים לגורמי לחץ בתדירות גבוהה (Moracco & McFadden, 1982). עם זה על אף תפקידה הייחודי והמרכזי של היועצת החינוכית במערך הבית ספרי (שלום-אסרף, 2013), המחקר בנושא זה אינו מפותח דיו. המחקר הנוכחי בא להאיר על ההבדלים במסוגלות מקצועית בין מורים בכיתות רגילות למורים בכיתות אומ"ץ ועל מידת הסתייעותם של מורים אלה ביועצת החינוכית.

סקירת ספרות

מסוגלות מקצועית של מורים

החוקרים פרידמן וקס הגדירו כי תחושת המסוגלות המקצועית של המורה הנשענת על הגדרת המסוגלות העצמית של בנדורה (Bandura, 1986) היא תפיסתו הסובייקטיבית את יכולתו למלא משימות מקצועיות הנוגעות למרחב הכיתתי, להוראה, לחינוך ולביצועי התלמיד, וגם למידת יכולתו לקיים יחסים בין-אישיים עם התלמידים, ומחשבותיו על יכולתו המשימתית-מקצועית. מסוגלות מקצועית נוגעת גם למרחב הארגוני שכולל את סגל בית הספר וההנהלה, למידת שותפות המורה בתהליכי עיצוב המדיניות הבית ספרית והתקדמותו במדרג, ולמחשבותיו על מידת יכולתו לקיים יחסים בין-אישיים עם סגל בית הספר (פרידמן וקס, 2000, 2001; קס ופרידמן, 2005). במחקרים שהעמיקו בחקר תחושת המסוגלות המקצועית של מורים (Collie et al., 2012) נמצא כי תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה של מורים נקשרה במידה חיובית למגוון מאפיינים-אישיים וסביבתיים, כגון מחויבות ארגונית, מסירות, שייכות, נתינה, וכן לתחושות מעורבות וכוח להשפיע על החלטות הקשורות להוראה ולתוכנית הלימודים (בוחניק, 2011; חן, 2010; Klassen et al., 2011; Skaalvik, & Skaalvik, 2007). לעומת זאת מסוגלות מקצועית נמוכה של מורים נמצאה קשורה לתחושות נמוכות של סיפוק מהעבודה ולתחושות של דחק (Betoret, 2006). תחושת המסוגלות המקצועית נמצאה קשורה גם למאפיינים חברתיים

במקום העבודה, כגון פתיחות ביחסים עם העמיתים, יחסי אמון, עבודת צוות ועריכת שיתופי פעולה (בוחניק, 2011; חן, 2010; Klassen et al., 2011; Skaalvik, & Skaalvik, 2007).

מבחינה מקצועית-מערכתית, מורים בעלי תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה הציגו עמדות חיוביות יותר כלפי בית הספר, סבירות גבוהה יותר ליישום דרכי הוראה חדשניות בכיתה ויכולת ניהול בעיות בכיתה (Caprara et al., 2006), ואילו מסוגלות מקצועית נמוכה של מורים נמצאה קשורה לתחושות של קושי בניהול כיתה (Betoret, 2006).

המחקר בתחום מציג שתי פנים – במחקר שנעשה בקרב 664 מורים בקנדה נמצא כי התנהגות שלילית של התלמידים נקשרה לתחושות מסוגלות עצמית נמוכה של המורים (Collie et al., 2012). ניכר כי הגורם לתחושות מסוגלות נמוכות אלה היו היעדר הכשרה, ליווי והדרכה ההולמים את צרכי המורים בשדה. הכשרה וליווי מתאימים נמצאו תורמים במידה ניכרת לעלייה בתחושת המסוגלות של מורים (פישרמן, 2016; קס, 2000).

התנהגויות בעייתיות דומות של תלמידים (כמו בקרב הלומדים בכיתות נוער בסיכון) שיש בהן חוסר משמעת, בריונות והתנהגות תוקפנית, השפיעו לרעה על תפיסות המורה את מסוגלותו המקצועית (Tsouloupas et al., 2010). מורים העובדים עם תלמידים בכיתות אלה חווים חוויות מעטות של הצלחה עם תלמידים, כאשר הצלחה נמצאה תורמת לתחושת המסוגלות המקצועית (Caprara et al., 2006).

כנגד זה במחקרה של מאיר (2010) שבחן את תפיסת המסוגלות המקצועית של מורים מתוך השוואה בין כיתות רגילות, חינוך מיוחד וכיתות משולבות בבתי ספר על-יסודיים, נמצא כי שלא כאמור לעיל, מורים המלמדים בכיתות חינוך מיוחד הציגו תפיסת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר לעומת מורים המלמדים בכיתות רגילות. כמו כן נמצא כי מורים אלו מיעטו להיעזר ביועצת החינוכית. בדומה לקודמיה, גם מאיר תלתה את הסיבות האלה בהבדלים בין ההכשרות המקצועיות של המורים, אך גם בכישוריהם הבסיסיים, הבדלים בתנאי העבודה וביוקרה המקצועית.

שחיקה מקצועית

שחיקה היא מצב של עייפות פסיכולוגית מתמדת בעבודה, הנובעת מחוסר התאמה בין הכוונות האישיות והמוטיבציות של האדם לחוויות הממשיות בעבודה (Schaufeli & Enzmann, 1998). השחיקה מופיעה לעיתים קרובות במקצועות הכרוכים במתן שירות לאנשים הנזקקים לסיוע, והיא יוצרת תחושה של קושי אצל איש המקצוע לתת מעצמו (Friedman, 2000; Maslach, & Jackson, 1981). שחיקה עלולה להיות מכשול לפני השגת מטרות מקצועיות (Maslach, 2003) ולרוקן משאבי התמודדות (Park et al., 2013). ממחקרים עולה כי השחיקה המקצועית נקשרת לטווח רחב של השפעות נפשיות ופיזיות שליליות (Van Droogenbroeck et al., 2014).

שחיקה הוסברה בספרות בכמה מודלים. מודל מרכזי בתחום הוא מודל הדחק וההתמודדות שפיתחו לזרוס ופולקמן (Lazarus, 1999; Lazarus, & Folkman, 1984). המודל מסביר את תחושת הלחץ והעייפות הפסיכולוגית כתהליך קוגניטיבי שהפרט מבצע. לדבריהם, מאפיינים בעבודה יהפכו לגורם לחץ אם יראו בהם כאלה, כלומר חוויית הכניסה לכיתה שלומדים בה תלמידים בעלי קשיים יכולה להיחוו כאיום או לא ואיש

המקצוע יכול להעריך אם היא גורם לחץ או לא. בתהליך הקוגניטיבי מתקיימת הערכה ראשונית של המצב כדי להחליט אם יש בו איום על הפרט, והערכה משנית של יכולת הפרט להתמודד עם האיום (לתחושתו). תחושת לחץ ובהמשך שחיקה מתקיימות כאשר הפרט מעריך שהדרישות החיצוניות או הפנימיות העומדות לפניו גדולות יותר מהמשאבים שעומדים לרשותו קרי מסוגלותו המקצועית.

שחיקה מקצועית של מורים

מהספרות עולה כי ישנם שלושה גורמים מרכזיים המרכיבים את השחיקה המקצועית של מורים (פרידמן, 1999; Maslach, & Jackson, 1981; Friedman, 2000):

1. תשישות נפשית – יוצרת את התגובה השכיחה ביותר שנקשרת לדחק מהעבודה, לתחושת חוסר סיפוק מהעבודה ועלולה להופיע דווקא אצל מורים שהתחילו את עבודתם ברמה גבוהה של עניין ואכפתיות.
2. תחושת אי-הגשמה – נוגעת להרגשת היעדר הישג ממשי בעבודה על אף המאמצים המושקעים.
3. דה-פרסונליזציה – מתבטאת בהפחתת המעורבות של המורים, בריחוק מהתלמידים וביחס כלפיהם כאל אובייקטים.

השחיקה המקצועית של מורים נובעת ממגוון גורמים הקשורים בתכונות אישיותיות של המורה, בגישותיו כלפי תפקיד ההוראה, ביחסיו הבין-אישיים עם תלמידים, עמיתים, הנהלה, הורים ובתמיכה מאלה, ונוסף על כך, גורמים הקשורים בעבודת ההוראה עצמה ובסביבת העבודה (Aloe et al., 2014; Gavish, & Friedman, 2010; O'Brennan et al., 2014; Van Droogenbroeck et al., 2017). גם סוג בית ספר שהמורים מלמדים בו יכול להשפיע על השחיקה, למשל להוראה בבית ספר על-יסודי יש פוטנציאל שחיקה גבוה יותר לעומת הוראה בבתי ספר יסודיים (פישרמן, 2016). נוסף על כך, אקלים בית ספרי, הדרכה, תמיכה (Fernet et al., 2012) ותחושות עומס בעבודה נקשרים לתחושות שחיקה אצל מורים (בוחניק, 2011; סמחאת, 2012; 2017; den Brok et al., 2017), ובמיוחד בקרב מורים העובדים עם תלמידים בעלי קשיים (טלמור ואחרים, 2005). היעדר סיוע מתאים מצד בית הספר והיעדר הכשרה מותאמת לעבודה עם תלמידים בעלי קשיים, יכולים להקשות אף יותר על תחושותיהם של מורים ועל שחיקתם (טלמור ואחרים, 2005; Sloan Nichols & LaPlante Sosnowsky, 2002). ישנם ממצאים המראים כי בעיות משמעת ובעיות התנהגות של תלמידים הם גורמים מרכזיים ביצירת תחושות של דחק ועומס, שפוגעות במוטיבציה של המורה ובשביעות רצונו ומקדמות תחושות של שחיקה (Fernet et al., 2012; Skaalvik, & Skaalvik, 2010, 2011).

מבחינה מקצועית, השחיקה מתבטאת בירידה ניכרת ביכולת הביצועית ובהוראה, תחושת מחויבות נמוכה, קשיחות ונוקשות כלפי התלמידים, רף ציפיות נמוך כלפי יכולות התלמידים והישגיהם ובהיעדרויות ממושכות מפאת מחלה ופרישה מוקדמת (טלמור ואחרים, 2005; 2011; Nübling et al., 2006; Antoniou et al., 2006). תחושת שחיקה של מורים משפיעה לשלילה על רווחתם הנפשית ויוצרת תחושות של מועקה, חוסר סיפוק ואף סבל מהעבודה. השחיקה משפיעה במידה שלילית על המורה עצמו, על תלמידיו ועל המערכת

החינוכית, ויש לה השפעות שליליות על איכות החינוך והלמידה בכיתה ועל הצלחת התלמידים (Queirós et al., 2015).

על אף שנהוג לראות את השחיקה כתוצר של שנות עבודה מתמשכות, השחיקה המקצועית יכולה להופיע גם בקרב מורים בתחילת דרכם או בשנות העבודה הראשונות. מורים מתחילים מגיעים לעבודתם מלאי מוטיבציה ותחושת שליחות, אך חלק מהם מגלים כי עולם ההוראה שונה ומורכב מזה שהצטייר בהשקפתם האידיאלית על ההוראה (den Brok et al., 2017; Harmsen et al., 2018; McCallum, 2020). מורים רבים בישראל מדווחים כי במציאות היומיומית של עבודת ההוראה, החלומות והאידיאלים על עולם החינוך וההוראה הופכים למאבק מתמשך רצוף בקשיים, בתסכולים ובאכזבות. ההתמודדות הזאת גורמת בישראל לפרישתם של מורים רבים בשנות עבודתם הראשונות (גביש ופרידמן, 2007; סטרהובסקי ואחרים, 2002).

הקשר בין מסוגלות מקצועית לשחיקה מקצועית

מסוגלות מקצועית ושחיקה מקצועית הם מושגים הכרוכים זה בזה. פרידמן (1999; Friedman, 2000) טען כי בלב תחושת השחיקה של המורה קיימת תחושה של כישלון מקצועי הקשורה לפער שבין תפיסת המסוגלות המקצועית שלו למסוגלות המקצועית שהוא שואף אליה. טלמור ועמיתותיה (2005) אף טענו שכשיש פער בין תחושת המסוגלות של המורה ובין הציפיות מהעבודה ומהמקצוע, מתפתחות תחושות שליליות כלפי הוראה ונוצרת שחיקה המקצועית. מחקרים למיניהם מצאו קשרים שליליים בין תפיסת מסוגלות מקצועית נמוכה ובין שחיקה מקצועית גבוהה בקרב מורים העובדים עם תלמידים בעלי קשיי משמעת ובעיות התנהגות (Evers et al., 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010). במחקר שנעשה בקרב 806 מורים בקנדה, נמצא כי התנהגות בעייתית של תלמידים נקשרת לתפיסת מסוגלות עצמית נמוכה של המורים וכי תפיסת המסוגלות המקצועית מנבאת תחושות של שחיקה מקצועית. יתרה מכך, נמצא שההתנהגות הבעייתית נקשרת לשחיקה מקצועית של מורים באמצעות התיווך של תפיסת המסוגלות המקצועית של המורים (Fernet et al., 2012).

כנגד זה נמצא כי מורים בעלי תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה הם בעלי סבירות נמוכה יותר לחוות תחושות של שחיקה מקצועית (ראו Aloe et al., 2014). במחקר שעשו טלמור ועמיתותיה (2004) ובו הן השוו בין מחנכות בעלות רמת שחיקה נמוכה למחנכות בעלות רמת שחיקה גבוהה בכיתות שמשולבים בהן תלמידים עם צרכים מיוחדים, נמצא כי מחנכות בעלות רמת שחיקה נמוכה היו בעלות תפיסת מסוגלות מקצועית גבוהה, בעוד מחנכות בעלות רמת שחיקה גבוהה חשו שאין ביכולתן לעזור לתלמידים עם צרכים מיוחדים, והן דיווחו על מסוגלות נמוכה הנובעת מתחושות של חוסר יכולת וחוסר אונים לעמוד בציפיותיהן מעצמן ובציפיות האחרים. תחושות אלו גרמו להן לתסכול שלדברי החוקרות, עלול להביא לידי שחיקה. יתרה מכך, המורות בעלות רמת שחיקה גבוהה ציפו לעזרה רבה יותר מבית הספר וממערכת החינוך, בעוד מורות בעלות רמת שחיקה נמוכה השתדלו לפתור בעיות בעצמן. ממצא זה מחזק את הטענה שלפיה הפער בין דרישות תפקיד המורה לתחושת חוסר היכולת לבצען הוא גורם משמעותי בהתפתחות השחיקה (פרידמן וקס, 2000). מכאן עולה החשיבות של בחינה ממוקדת במורים המלמדים בכיתות אומ"ץ – נושא שלא נבחן בעבר.

תפקידיה ותחומי אחריותה של היועצת החינוכית בעבודה עם מורים

תפקיד היועצת החינוכית במערך הבית ספרי הוא מגוון וכולל מספר תחומי אחריות פרטניים ומערכתיים. כמה מתפקידיה קשורים בהענקת ייעוץ או היועצות להנהלה ולצוות המורים בקידום סביבה חברתית-לימודית מיטבית (משרד החינוך, 2017). ביחסי העבודה השוטפים בין היועצים החינוכיים למורים יש אינטראקציות ושיתופי פעולה עקביים ונודעת להם חשיבות רבה בעבודתם של המורים ושל היועצים (Khansa, 2015). בספרות ישנה התמקדות בחשיבות הטמונה בשיתוף הפעולה ובתקשורת שבין מורים ליועצים (Beesley, 2005; Clark & Amatea, 2004; Khansa, 2015). באמצעות עריכת היועצות (קונסולטציה) מעצימה, היועצת החינוכית יכולה לסייע למורה בחיזוק תפיסת מסוגלותו המקצועית, בהעלאת תחושת ערך העצמי, בעידוד לקבלת החלטות עצמאית, בהשקעת מאמצים ומכאן לחיזוק המוטיבציה ותחושת השליטה של המורה (ארהרד, 2008). אך על אף שמדיווחי יועצים עולה כי לא מעט מעבודתם היומיומית נעשה עם המורים, בתהליכי היועצות, בישיבות צוות ובייעוץ אישי (טטר וגוזלן, 2000), לעיתים ישנם קשיים בשיתוף הפעולה ובמידת הסתייעותם של המורים ביועצים החינוכיים (מאיר, 2010).

לפיכך הספרות המחקרית מציגה ממצאים סותרים על תפיסותיהם של מורים את תפקיד היועצת החינוכית. נמצא כי מורים רואים ביועצים בעלי יכולת לסייע להם בניהול הכיתה (Perusse et al., 2004; Reiner et al., 2009), אך גם נראה שלעיתים מורים אינם מבינים את תפקיד היועצת ומהי היועצות (Stelzer, 2003), מה שמשפיע לשלילה על מידת הסתייעותם ביועצת (Khansa, 2015). כאשר במחקר של מאיר (2010) נמצא כי מורים שהיו זקוקים לתמיכה ייעוצית, הסתייעו בה במידה נמוכה מאחר שלא היו פנויים לבקשת העזרה או לא העריכו נכון את הפוטנציאל הטמון בה.

האתגרים הכרוכים בעבודה עם נוער בסיכון

ההגדרה לנוער בסיכון נעה על רצף של מצבי סיכון פיזיים, נפשיים או רוחניים (להב, 2000) ובקצהו נמצאים ילדים ובני נוער בסכנה הסובלים מהתעללות והזנחה (סבו-לאל, 2017). ילדים אלו נוטים לסבול ממגוון בעיות וקשיים המסכנים ומאיימים על הסתגלותם העכשווית והעתידית (Schonert-Reichl, 2000). בבית הספר נערים המצויים בסיכון חווים זעם ותסכול, הם מתמודדים עם מצבים קונפליקטואליים ובמצבים קיצוניים אף מגיעים לנתק מוחלט מהסביבה (מור ומנדלסון, 2006). תלמידים אלו נמצאים בסיכון לנשירה סמויה, כיוון שהם רשומים ללימודים מבחינה פורמלית אך בפועל השתתפותם בלימודים אינה סדירה, וכן הם בסיכון לנשירה גלויה, כלומר לעזיבה של המסגרת החינוכית (וורגן, 2011).

למורים, למקצועיותם ולחסיים הנוצרים עם התלמידים ישנו מקום נכבד וחשיבות רבה ביצירת שינוי בעבור תלמידים אלו ובשיפור סיכויי ההצלחה שלהם (מור ומנדלסון, 2006; ראזר ואחרים, 2011; Murray, & Naranjo, 2008). עם זה על סמך מאפייניהם המורכבים של אותם התלמידים בסיכון, עבודתם של המורים עימם אינה פשוטה ומשפיעה השפעה הדדית על שני הצדדים. מחקרים שנעשו בנושא מצאו כי בעיות התנהגות של תלמידים, התנהגויות מפריעות בכיתה, מוטיבציה נמוכה ללמידה והישגים נמוכים של התלמידים הם גורמים שביכולתם ליצור תחושות של לחץ רב ולגרום לתחושות שחיקה בקרב מורים

בכלל (Antoniou et al., 2006; Brouwers & Tomic, 2000) ובקרב מורים העובדים עם נוער בסיכון בפרט. עם זה העבודה עם נוער בסיכון יכולה להיות גם בעלת השפעה חיובית על המורה והיא יכולה לייצר אצלו תחושות של סיפוק בעבודה, צמיחה והגשמה עצמית (Karasin, 2007).

תוכנית אומ"ץ ומטרותיה

תוכנית אומ"ץ (אמונה בעצמי, מוכן למאמץ, צופה להישגים) היא תוכנית הנכללת בתוכניות אתגר ועל כן נתונה לפיקוח של אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון, המחלקה לתוכניות וכיתות שח"ר (שירותי חינוך ורווחה) במשרד החינוך. מטרת התוכנית למנוע נשירה ולצמצם פערים לימודיים, חברתיים והתנהגותיים, באמצעות לימוד לקראת תעודת בגרות מלאה. התוכנית פועלת ב-240 כיתות אתגר ברחבי הארץ ומונה כ-5,280 תלמידי חטיבות עליונות. תלמידי התוכנית מאופיינים בקשיים לימודיים, ריבוי כישלונות, דימוי עצמי נמוך ומרביתם מרקע סוציו-אקונומי נמוך. דרכי העבודה ותנאי הלימוד המצויים בדרך כלל בכיתות רגילות בחטיבה העליונה מקשים עליהם להצליח בבחינות הבגרות (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך ומשרד החינוך, 2019). תלמידי התוכנית מצויים בסכנת נשירה גלויה או סמויה, עם שבעה-שמונה ציונים שליליים ומעלה ואינם מוגדרים תלמידי חינוך מיוחד. הרכבת הכיתה נעשית בידי הנהלת בית הספר, הקב"ס (קצין ביקור סדיר), רשויות למיניהן ביישוב והרכז הפדגוגי (טטר, 2002).

פרויקט אומ"ץ החל לפעול כניסוי בשנת הלימודים תשנ"ח, כאשר בשנת הלימודים תשנ"ט השתתפו בו כ-111 תלמידים במספר בתי ספר תיכוניים במחוז הדרום. הפרויקט פועל בשיטת צמצום הפערים המואץ (מבצע לימודי), שפיתח אותה ניסים כהן. שיטה זו פועלת באמצעות התמקדות במקצוע אחד או במעט מקצועות ולימוד אינטנסיבי וממוקד של חומרי הלימוד באותו התחום. פרק זמן של כל מבצע הוא שבועות מספר (משה, 2015).

הלימודים בכיתות אומ"ץ נעשים בכיתות קטנות (18-25 תלמידים), ובהן יש חלוקה לשתי קבוצות למידה (המחלקה לכיתות ותכניות שח"ר במוסדות החינוך, 2016). התוכנית עוסקת בצרכים רגשיים של התלמידים ובחשיבות של הסתמכות על "אחר" משמעותי בחיי התלמיד: מחנך, מורה, מתרגל, צוות בית הספר. מחנך הכיתה משמש מנהל הפרויקט ופעמים רבות עובד בשעות לא שגרתיות. המחנך מעניק אוזן קשבת לצורכי התלמיד מבחינה אישית, חברתית ולימודית ומסייע בפתרון בעיות (משה, 2015).

במחקר איכותני שנעשה בקרב 17 תלמידי תוכנית אומ"ץ (משה, 2015), נמצא כי מאפייני התוכנית הייחודיים, למידה בקבוצות קטנות, ובפרט יחסים טובים עם המתרגלים, תרמו לתחושה חיובית של המתבגרים ולהצלחתם בלימודים. ואילו במחקר הערכה שנעשה על תוכנית אומ"ץ (טטר, 2002), נמצא כי בסיוע החומרים הלימודיים המתאימים לתוכנית ובאמצעות שיטות ההוראה האפקטיביות, מורי אומ"ץ מצליחים בעבודתם. התוכנית נמצאה גורמת למורים לתחושות של תרומה חשובה לתלמידים ולחברה, מעניקה להם סיפוק רב ואף לתחושת התקדמות בחיים. במחקר זה נמצא ששחיקה משמשת גורם מרכזי בהתמודדות של המורים. חמישית מהמורים ציינו שעבודתם היומיומית עם תלמידי כיתות אומ"ץ מעייפת אותם, מקשה עליהם ואף גורמת להם לתסכול. טטר (2002) מציין ששחיקת המורים נגזרת מהשקעתם הרבה בתכנון ובהעברת השיעורים, ממעורבותם הרגשית האינטנסיבית ומתחושתם כי אינם זוכים לתגמול דיפרנציאלי

הולם. על פי טטר, אחת מדרכי הסיוע למורים אלה היא באמצעות מתן ייעוץ חינוכי למורים.

לסיכום, תחושות מסוגלות מקצועית ושחיקה מקצועית בקרב מורים יכולות להשפיע מהותית על תפקודו של המורה ועל חייו האישיים. העבודה עם נוער בסיכון, כמו בתוכנית אומ"ץ, מעמידה אותו לנוכח אתגרים חדשים ומצבים קונפליקטואליים בתדירות יומיומית ומכאן בסכנה לשחיקה.

אחד מתפקידי היועצת החינוכית המשמשת דמות מקצועית נגישה וחשובה במערך הבית ספרי, הוא להעניק תמיכה וסיוע מקצועיים למורים, בפרט לאלו המלמדים נוער בסיכון כמו בתוכניות אומ"ץ. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את עמדתם של מורי כיתות אומ"ץ כלפי המסוגלות המקצועית והשחיקה המקצועית שלהם ואת תרומתה של היועצת החינוכית לתחושות אלה, מתוך השוואה של תחושות אלה בינם למורים המלמדים בכיתות רגילות.

שאלות המחקר

האם ובאיזו מידה ישנו קשר בין מסוגלות מקצועית, תחושות שחיקה והערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית בקרב מורים?

האם ישנם הבדלים בין מורים המלמדים בכיתות אומ"ץ ובין מורים המלמדים בכיתות רגילות בהערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית, במסוגלות מקצועית ובתחושות שחיקה?

שיטה

במחקר השתתפו 131 מורים, בהם 103 נשים ו-28 וגברים. מתוך כלל המשתתפים, 65 מורים לימדו רק בכיתות רגילות ו-66 מורים לימדו בכיתות אומ"ץ, כאשר מתוך קבוצה זו 52 מורים לימדו במשולב בכיתות אומ"ץ ובכיתות רגילות (78.8%) ו-14 מורים לימדו בכיתות אומ"ץ בלבד (21.2%). המחקר הסתמך על מדגם נוחות ונעשה בשיטת כדור שלג. כל המורים לימדו בבתי ספר תיכוניים במחוז הצפון. לכל המורים שהשתתפו היו קשרי עבודה ישירים עם יועצת חינוכית בבית הספר, בעלי היקף משרה של 50% ומעלה וותק העבודה היה שנתיים לפחות. מאחר שבפעמים רבות מחנכי כיתות אומ"ץ עבדו גם כמורים מקצועיים באותן הכיתות, לא נעשתה במחקר הנוכחי הבחנה בין מחנכים למורים מקצועיים.

לוחות 1 ו-2 מתארים את הממוצעים, סטיות התקן וההתפלגויות של המאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים במחקר.

לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן וטווח של המאפיינים הדמוגרפיים הרציפים

של המשתתפים (N=131)

מורים בכיתות רגילות (n=65)	מורים בכיתות אומ"ץ (n=66)	כלל המורים במדגם (n=131)		
41.64	40.83	41.23	ממוצע	גיל
(8.44)	(8.07)	(8.23)	(ס.ת.)	
62-26	59-27	62-26	טווח	שנות ותק
14.30	14.14	14.31	ממוצע	
(8.86)	(8.41)	(8.86)	(ס.ת.)	
36-1	36-2	36-2	טווח	

לוח 2: התפלגות משתנים דמוגרפיים קטגוריאליים של המשתתפים (N=131)

מגדר	מורים כלל במדגם N (%)	מורים בכיתות אומ"ץ (n=66) N (%)	מורים בכיתות רגילות (n=65) N (%)
גבר	28 (21.4)	15 (22.7)	13 (20)
אישה	103 (78.6)	51 (77.3)	52 (80)
השכלה			
תואר ראשון	57 (43.5)	31 (47)	26 (40)
תואר שני	74 (56.5)	35 (53)	39 (60)
תפקיד בבית הספר			
מורה לכלל המקצועות	12 (9.2)	9 (13.6)	3 (4.6)
מחנך/מחנכת	49 (37.4)	24 (36.4)	25 (38.5)
מורה למקצוע אחד/מספר מקצועות מצומצם	64 (48.9)	31 (47)	33 (50.8)
סגן/סגנית מנהל	6 (4.6)	2 (3)	4 (6.2)
היקף משרה			
משרה מלאה	118 (90.1)	60 (90.9)	58 (89.2)
משרה חלקית	13 (9.9)	6 (9.1)	7 (10.8)
מספר יועצים שיש קשרי עבודה עימם			
1	73 (55.7)	36 (54.5)	37 (56.9)
2	40 (30.5)	20 (33.3)	18 (27.7)
3	17 (13)	8 (12.1)	9 (13.8)
4	1 (0.8)	0 (0)	1 (1.5)
מידת קביעות מפגשים עם היועצת			
קבוע	42 (32.1)	38 (57.6)	4 (7.2)
אקראי	53 (40.4)	18 (27.2)	35 (53.8)
משולב: קבוע ואקראי	36 (27.5)	10 (15.2)	26 (40)
סבירות לפנייה ליועצת בעת בעיה			
נמוכה מאוד	14 (10.7)	7 (10.6)	7 (10.8)
נמוכה	10 (7.6)	6 (9.1)	4 (6.2)
בינונית	27 (20.6)	11 (16.7)	16 (24.6)
גבוהה	39 (29.8)	19 (28.8)	20 (30.8)
גבוהה מאוד	41 (31.3)	23 (34.8)	18 (27.7)
הערכת הסיוע המתקבל מהיועצת			
כלל לא מועיל	17 (13)	9 (13.6)	8 (12.3)
לא מועיל	10 (7.6)	4 (6.1)	6 (9.2)
מועיל במידה מסוימת	24 (18.3)	10 (15.2)	14 (21.5)
מועיל	43 (32.8)	20 (30.3)	23 (35.4)
מועיל ביותר	37 (28.2)	23 (34.8)	14 (21.5)

הליך המחקר

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה של "מכללת אורנים" ומוועדת האתיקה של לשכת המדען הראשי במשרד החינוך, אותרו המורים בדרכים אלה: בפנייה ישירה למנהלי בית ספר, במייל וברשתות החברתיות. בפנייה הוסברו מטרת המחקר ודרכי השמירה על אתיקה מחקרית.

כלי המחקר

שאלון פרטים דמוגרפיים

שאלון קשר עם היועצת החינוכית נבנה לצורכי המחקר וכולל פרטים על קשרי העבודה של המורה עם היועצים החינוכיים בבית הספר.

שאלון הערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית

שאלון שנבנה לצורכי המחקר הנוכחי וכולל 9 היגדים המדורגים על סולם ליקרט בן שש דרגות, החל מ-1 (אף פעם) ועד 6 (תמיד). ההיגדים עוסקים במידת הפנייה ליועצת החינוכית וההסתיעות בה. פריט לדוגמה "באיזו מידה היועצת החינוכית מעניקה לך סיוע רגשי". מהימנות השאלון במחקר הנוכחי $\alpha = .90$. לכל הפריטים חושב ממוצע הציון כאשר ציון גבוה מייצג תדירות פנייה גבוהה אל היועצת החינוכית.

שאלון מסוגלות מקצועית של המורה

שאלון לדיווח עצמי שחיברו פרידמן וקס (2001). השאלון כולל 29 היגדים המדורגים על סולם ליקרט בן חמש דרגות, החל מ-1 (כלל לא) ועד 5 (במידה רבה מאוד). ההיגדים בשאלון נוגעים לשלושה תחומים לפי משימות ההוראה, ארגון ויחסים:

1. סולם משימות ההוראה: לדוגמה: "אני חושבת שאני מלמדת/בדרך מעניינת היוצרת מוטיבציה בקרב התלמידים".
2. סולם ארגון: כולל 9 פריטים. לדוגמה: "אני חושבת שאין לי השפעה של ממש על החלטות עקרוניות המתקבלות בביה"ס".
3. סולם יחסים: כולל 10 פריטים. לדוגמה: "אני חושבת שאני יכולה להתלוצץ עם התלמידים מבלי שמעמדי כמורה ייפגע בעיניהם".

נוסף על חישוב הממוצע של כל סולם בנפרד, גם לשאלון בכללותו חושב ממוצע הציון, כאשר ציון גבוה מייצג רמת שחיקה גבוהה. מהימנות נמצאה בטווח $\alpha = .70-.83$ (חן, מאיר, 2010; מאיר, 2010).

שאלון שחיקה מקצועית של מורים

שאלון לדיווח עצמי שפיתח פרידמן (1999) על סמך שאלון השחיקה של מאסלך ואחרים (Maslach et al., 1996). השאלון כולל 14 פריטים והמשיבים התבקשו לדרג בהם באיזו תכיפות הם חשים שחיקה בתחומים אלה בחודשיים-שלושה האחרונים שקדמו לקיום המחקר. הפריטים בשאלון מדורגים על סולם ליקרט בן שש דרגות, החל מ-1 (אף פעם) ועד 6 (תמיד) ומתארים את תחושות המורים בשלושה תחומים: תשישות, היעדר הגשמה עצמית ודה-פרסונליזציה:

1. סולם תשישות: כולל 5 פריטים. לדוגמה: "אני מרגישה 'סחוט/ה' מעבודת ההוראה".
 2. סולם היעדר הגשמה עצמית: כולל 5 פריטים. לדוגמה: "אני מרגישה שבמקצוע אחר, לא בהוראה, הייתי מנצלת טוב יותר את יכולתי".
 3. סולם דה-פרסונליזציה: כולל 4 פריטים. לדוגמה: "אני מרגישה שלתלמידי לא כל כך חשוב להוכיח את עצמם כתלמידים טובים".
- ציון ממוצע גבוה מייצג רמת שחיקה גבוהה. המהימנות פנימית של שאלון השחיקה בכללותו במחקר של פרידמן (1999) הייתה $\alpha=.90$. במחקרים אחרים שהשתמשו בשאלון נמצא שמהימנות השאלון בכללותו הייתה בטווח $\alpha=.88-.90$ (הנרי, 2001; טלמור ואחרים, 2005).

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות תוכנת SPSS22. חושו התפלגויות, ממוצעים, טווחים וסטיות תקן של המשתנים הדמוגרפים ושל משתני המחקר וחושבו מתאמי פירסון ומבחני t למדגמים בלתי תלויים.

ממצאים

בלוח 3 מוצגים נתונים תיאוריים על משתני המחקר: הערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית נמצאה ממוצעת בכל קבוצות המדגם ($M=3.21$), תחושת המסוגלות המקצועית של המורה נמצאה מעל הממוצע ($M=3.58$) ורמת השחיקה המקצועית נמצאת בכל קבוצות המדגם קצת מתחת לממוצע ($M=2.79$).

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וטווח של משתני המחקר

מורים בכיתות רגילות (n=65)	מורים בכיתות אומ"ץ (n=66)	כלל המדגם (N=131)		
3.08 (1.05)	3.34 (1.21)	3.21 (1.16)	ממוצע	הערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית
6-1	6-1	6-1	טווח	
5-1	5-1	5-1	טווח בפועל	
3.21 (0.20)	3.94 (0.53)	3.58 (0.54)	ממוצע	תחושת מסוגלות מקצועית
5-1	5-1	5-1	טווח	
3.76-2.72	5.03-2.86	5.03-2.72	טווח בפועל	
2.72 (0.56)	2.85 (0.66)	2.79 (0.62)	ממוצע	רמת שחיקה מקצועית
6-1	6-1	6-1	טווח	
3.79-1.29	4.29-1	4.29-1	טווח בפועל	

בבדיקת הקשרים בין המשתנים הדמוגרפיים (גיל ושנות ותק מקצועי), ובין משתני המחקר בעבור כלל המורים נמצא כי גיל המורה קשור בקשר שלילי מובהק לתדירות הפנייה ליועצת החינוכית ($r=-.24, p<.01$), כלומר ככל שגיל המורה צעיר יותר, כך תדירות הפנייה ליועצת החינוכית גבוהה יותר. ותק גם הוא נמצא מנבא שלילי ומובהק את תדירות הפנייה ליועצת החינוכית ($r=-.26, p<.01$), כלומר ככל ששנות הוותק המקצועי נמוכות יותר, כך תדירות הפנייה ליועצת החינוכית גבוהה יותר.

מידת הפנייה ליועצת נמצאה בקשר מובהק וחיובי עם הערכת יכולתה לסייע ($r=.85, p<.001$). כלומר, ככל שהערכת הסיוע המתקבל מהיועצת החינוכית גבוהה יותר, כך גם הערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית גבוהה יותר.

לוח 4: מתאמי פירסון – הקשרים שבין משתנים דמוגרפיים ובין משתני המחקר, כלל המורים במדגם (N=131)

שחיקה מקצועית	מסוגלות מקצועית	הערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית	גיל
.07	-.05	-.24*	שנות ותק מקצועי
.09	.06	-.26*	סבירות לפנייה ליועצת החינוכית
.09	.09	.85**	הערכת הסיוע המתקבל מהיועצת החינוכית
.11	.15	.82**	

** $p<.001$, * $p<.01$

בניתוח המשתנים במדגם כולו לא נמצא קשר בין הערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית ובין שחיקה מקצועית. גם לא נמצא קשר בין מסוגלות מקצועית ובין שחיקה מקצועית. עם זה בקרב המורים המלמדים בכיתות אומ"ץ נמצא קשר שלילי בין תחושת המסוגלות המקצועית ובין רמת השחיקה המקצועית ($r=-.39, p<.001$), בעוד בקבוצת המורים המלמדים בכיתות רגילות קשר זה לא נמצא.

בבדיקת ההבדלים בין מורים המלמדים בכיתות אומ"ץ ובין מורים המלמדים בכיתות רגילות בהערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות. גם לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות ברמת השחיקה המקצועית. נמצאו הבדלים מובהקים בתחושת המסוגלות המקצועית בין מורים בכיתות אומ"ץ למורים בכיתות רגילות [$t(129)=10.41, p<.001$], ולכן ממוצע המסוגלות המקצועית של המורים המלמדים בכיתות אומ"ץ היה גבוה יותר ($M=3.94, S.D.=.53$) בהשוואה לממוצע המסוגלות המקצועית של המורים המלמדים בכיתות רגילות ($M=3.21, S.D.=.20$).

דיון

שלא כמו בספרות המקצועית, מחקר זה לא מצא קשר בין קבלת תמיכה להגברת תחושת מסוגלות או הפחתה של תחושת שחיקה מקצועית (Kahn et al., 2006; O'Brennan et al., 2017; Talmor et al., 2005). עם זה מנתוני הפנייה לסיוע ניכר כי המורים מסתייעים ביועצים החינוכיים, אך ייתכן שפניות אלה אינן קשורות לצורך באוורור תחושות של שחיקה מקצועית, אלא שהן נועדו לקבלת כלים ואסטרטגיות לפעולה בבעיות ספציפיות. חיזוק לסברה זו עולה גם ממחקרים קודמים שהראו כי המורים חושבים שתפקידם המרכזי של יועצים חינוכיים הוא ייעוץ פרטני לתלמידים (Beesley, 2005; Clark, &

לחלופין היעדר הבדלים בתחושת הסיוע בין מורי הכיתות ושיעורי הדיווח על הסיוע הניתן מראים כי הסיוע היעוצי ניתן גם בכיתות רגילות, זאת כנראה מכיוון שמורי הכיתות הרגילות נתקלים גם הם במצבים מורכבים הקשורים להטרונגיות, לגודל הכיתה, לקשיי למידה, לבעיות משמעת והתנהגות ולעומס עבודה רב (אפלויג ושל-ויגיסר, 2010; ארביב-אלישיב וצימרמן, 2013; Karasin, 2007; Almog & Shechtman, 2007). כמו כן על אף שהמורים המלמדים בכיתות אומ"ץ מקבלים הכשרות ייעודיות, בכל בית ספר ניתנות לכלל המורים הכשרות פנים-בית ספריות שיועצת בית הספר מעבירה אותן פעמים רבות. הקשרים החיוביים שנמצאו בין הערכת הסיוע המתקבל מהיועצת החינוכית, הסבירות לפנייה אליו בעת בעיה והערכת תדירות הפנייה אליו, תומכים בצורך להעלאת המודעות לתפקיד היועצת ומיומנותיה בקרב מורים. נראה כי ככל שהמורים יבינו כי היועצת יכולה לעזור להם, כן הם ייטו לפנות אליה יותר לעזרה (Lindwall & Coleman, 2011).

עיקר ממצאי המחקר עמד על קשר שלילי בין מסוגלות מקצועית לשחיקה מקצועית בקרב מורי כיתות אומ"ץ ועל הבדלים בתחושת המסוגלות המקצועית בין מורי כיתות אומ"ץ ובין מורים המלמדים בכיתות רגילות. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים שמצאו קשר בין בעיות משמעת והתנהגות של תלמידים ובין תחושת מסוגלות מקצועית של מורים (Collie et al., 2012; Tsouloupas et al., 2010). נראה שתחושת המסוגלות המקצועית היא תחושה המתגבשת לאחר ניסיונות של הצלחה (כ"ץ ופריש, 2013). מורים המלמדים בכיתות אומ"ץ (טטר, 2002) דיווחו על כך שההוראה בתוכנית גורמת להם לחוש כי הם תורמים תרומה חשובה לתלמידים ולחברה וסיפוק רב. באותו מחקר נמצא כי ההורים של התלמידים הלומדים בכיתות אומ"ץ מבטאים הערכות חיוביות ביותר כלפי התוכנית ומעורבים בה מאוד. גורמים אלה יכולים למתן תחושת שחיקה ולהגביר תחושת מסוגלות מקצועית בקרב מורי כיתות אומ"ץ.

הגיל ושנות הוותק נמצאו מנבאים להערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית. בהשוואה למורים ותיקים, מורים צעירים (בגיל ובמקצוע) חשים פחות ביטחון בעבודתם וחווים עומס וקשיים רבים (גביש ופרידמן, 2007; Voss; Harmsen et al., 2018; McCallum, 2020). ולכן הם מרגישים נוח יותר לפנות לקבלת סיוע מהיועצת החינוכיים.

כאמור, על אף ההבדלים בתחושת המסוגלות, לא נמצאו הבדלים במידת השחיקה של המורה בין הקבוצות. ייתכן שזה ממצא מעודד, אך ייתכן שהוא מעיד על התמודדויות מורכבות של כל המורים ומכאן חשיבותה של הגברת מודעות ליכולת הסיוע שיש ליועצת החינוכית בהתמודדויות המלוות את המורים בחיי היום-יום. פעולות פרואקטיביות של היועצת בשיחות פרטניות עם מורים או בהנחיית מפגשים קבוצתיים שבאמצעותם תתקיים היכרות אישית עם היועצת שבה יוסברו גם תחומי ההתערבות שלה, יכולות לסייע במניעת שחיקה ובחיזוק תחושת מסוגלותם של מורים במסגרות המגוונות.

מגבלות המחקר

כ-78% מהמורים שהשתתפו במחקר מלמדים בכיתות אומ"ץ ובו בזמן מלמדים גם בכיתות רגילות. רק 21% מהמורים מלמדים בכיתות אומ"ץ בלבד. ייתכן שהממצאים היו שונים אם הקבוצה הייתה הומוגנית יותר. עם זה זהו שיקוף של המציאות הקיימת בבתי הספר בישראל, שבה מרבית המורים העובדים עם כיתות של נוער בסיכון, עושים זאת לצד עבודתם בכיתות רגילות.

המלצות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי מרחיב את הידע הקיים על הקשרים שבין ראיית המורים את תמיכת היועצים ושחיקה מקצועית מתוך התמקדות באוכלוסיית מורים המלמדים בכיתות אומ"ץ ובכיתות רגילות. מומלץ לבחון האם ובאיזו מידה ישנם מורי כיתות אומ"ץ שהם בעלי הכשרה בחינוך מיוחד, זאת מפני שבהכשרה של חינוך מיוחד מושם דגש בלמידה אישית ובהוראה בכיתות הטרוגניות.

כאמור, על אף שמרבית המורים המלמדים בכיתות אומ"ץ מלמדים גם בכיתות רגילות, ישנם גם מורים המלמדים בכיתות אומ"ץ בלבד ומחקר המשך יוכל להתמקד רק בקבוצת מורים זו, תוך בחינת מגזרים מסוימים. יש מקום להניח שגישות תרבותיות ישמשו גורם משפיע בחוויית המסוגלות והשחיקה וגם ביחס כלפי תלמידים מתקשים. מחקרי התערבות/מניעה יכולים לבחון את הצורך בסיוע והדרכה ייעוצית של קבוצות המורים המגוונות וזאת כדי למנוע שחיקה ולחזק את תחושת המסוגלות המקצועית.

רשימת מקורות

- אפולוג, נ' ושל-ויגיסר, י' (2010). **תפקיד המורה בתחילת המאה ה-21: נייר עבודה לקראת כנס ון-ליר לחינוך 2010**. מכון ון ליר.
- ארביב-אלישיב, ר' וצמרמן, ו' (2013). **נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה נושר? וכיצד המערכת החינוכית מתמודדת עם התופעה?: דו"ח מסכם**. מכון מופ"ת; משרד החינוך, מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה.
- ארהרד, ר' (2008). **היועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה**. רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.
- בוהניק, א' (2011). **שחיקה ודימוי מקצועי מנקודת מבטן של מורות חרדיות המלמדות בבית הספר של "בית יעקב" [עבודת מוסמך]**. אוניברסיטת בר-אילן.
- 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 במינהל ובארגון החינוך, 29, 55-87.
- המחלקה לכיתות ותכניות שח"ר במוסדות החינוך. (2016). **תוכנית אתגר: חוברת נהלים והערכות לפתיחת כיתות אתגר לשנת תשע"ו**. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון.
- meyda.education.gov.il/files/Shachar/etgar.doc

הנרי, ת' (2001). **שחיקה של מורים כפועל יוצא של ליווי בקליטה, התפתחותם המקצועית ותפיסתם את סביבת העבודה** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.

וורגן, י' (2011). **שיעורי הנשירה של תלמידים ממערכת החינוך: דוח ביניים**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

חן, מ' (2010). תחושת מסוגלות עצמית ואמפתיה אצל מורים המשלבים בביתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **מעוף ומעשה: כתב עת לעיון ולמחקר**, 13, 134-165.

טר, מ' (2002). **מחקר הערכה אודות פרויקט אומ"ץ**. המכון לחקר הטיפוח בחינוך, ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית.

טר, מ' וגוזלן, ע"א (2000). היקף ההיוועצות והחשיבות המיוחסת לה בקרב יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי**, 9, 13-35.

טלמור, ר', רייטר, ש' ופייגין, נ' (2004). מה בין מחנכות עם רמת שחיקה גבוהה לבין מחנכות עם רמת שחיקה נמוכה בהקשר של שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים? **סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 19(1), 17-31.

טלמור, ר', רייטר, ש' ופייגין, נ' (2005). שחיקתן של מחנכות בכיתות שמשולבים בהן תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **דפים**, 39, 10-34.

כ"ץ, ש' ופריש, י' (2013). **חוללות עצמית במכללה להוראה: הלכה למעשה**. שאגן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

להב, ח' (2000). נוער בסיכון – התופעה בפרספקטיבה. **מניתוק לשילוב**, 10, 8-16.

מאיר, א' (2010). **הקשר בין מסוגלות מקצועית של מורים בבית ספר על-יסודי, ההסתעפות שלהם ביועצים ותפיסותיהם את יכולת היועצים לתרום לעבודתם המקצועית** [עבודת גמר יישומית מורחבת]. מכללת אורנים.

מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). **לדבר עם מתבגרים בסיכון: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית**. אשלים.

משה, א' (2015). **תפיסת ה"עצמי" של תלמידים המשתתפים בפרויקט אומ"ץ לאור המיקום היחסי בהיררכיית ההישגים הלימודיים** [עבודה מוסמך]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

משרד החינוך. (2017). **הייעוץ החינוכי בבית הספר**. שפ"נט: אתר השירות הפסיכולוגי ייעוצי.

סבו-לאל, ר' (2017). **ילדים ובני נוער בסיכון בישראל**. מכון מאיר-סג"ו-ברוקדייל. סטרהובסקי, ר', מרבך, א' והרץ-לזרוביץ, ר' (2002). המורה המתחיל: תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 26, 123-156.

סמחאת, מ' (2012). **הקשר בין עומס עבודה ושחיקה לבין התנהגויות נסיגה (היעדרויות ואיחורים) בקרב מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים המיישמים רפורמת אופק חדש במגזר היהודי והערבי** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.

פישרמן, ש' (2016). **זהות מקצועית ושחיקה בקרב עובדי חינוך**. שאגן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

- פרידמן, י' (1999). **שחיקת המורה: המושג ומדידתו**. מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י' וקס, א' (2000). **תחושת המסוגלות של המורה: המושג ומדידתו**. מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י' וקס, א' (2001). **מסוגלות המורה: מודל המשימות-יחסים. מגמות, 41(3), 348-322**.
- קס, א' (2000). **תחושת המסוגלות המקצועית של מורה – סקירת ממצאי הספרות בחלוקה תלת ממדית של המושג. מעוף ומעשה במכללת אחוה, 6, 103-73**.
- קס, א' ופרידמן, י' (2005). **בין המשפחה הפרטית למשפחה המקצועית: הבניית תחושת המסוגלות העצמית של מורות. מגמות, 43(4), 728-699**.
- ראזר, מ', ורשבסקי, ב', ובר שדה, א' (2011). **קשר אחר בבית הספר: עיצוב תרבות בית-ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה**. גיוינט ישראל אשלים.
- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך; משרד החינוך. (2019). **תכנית אתגר: מחקר הערכה – תשע"ז**.
- שלום-אסרף, א' (2013). **הקשר בין תחושת מסוגלות עצמית ייעוצית ומאפייני אישיות לבין תפקוד היועץ החינוכי בבית-הספר** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בר-אילן.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 22*(2), 115-129. <https://doi.org/10.1080/08856250701267774>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*(1), 101-126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, 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), 682-690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Beesley, D. (2005). Teachers' perceptions of school counselor effectiveness: Collaborating for student success. *Education Journal, 125*(2), 259-270.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*(4), 519-539. <https://doi.org/10.1080/01443410500342492>

- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Clark, M. A., & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: Implications for program planning and training. *Professional School Counseling, 8*(2), 132-140.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- den Brok, P., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching, 23*(8), 881-895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 227-243. <https://doi.org/10.1348/000709902158865>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology, 56*(5), 595-606. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q)
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education: An International Journal, 13*(2), 141-167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>
- Hale, L. G. (2012). *Teacher knowledge of school counselor responsibilities*. The College at Brockport: State University of New York.

- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626-643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M., & Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, *The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(6), 793-807. <https://doi.org/10.1002/job.397>
- Karasin, I. (2007). *The successful teacher for dropout youth* [Doctoral dissertation]. Eötvös Loránd University.
- Khansa, R. (2015). Teachers' perceptions toward school counselors in selected private schools in Lebanon. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 185, 381-387. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.411>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Co.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, coping and adaptation*. Springer Publishing Co.
- Lindwall, J. J., & Coleman, H. L. K. (2011). The school counselor's in creating and caring school communities. In H. L. K. Coleman & C. Yeh (Eds.), *Handbook of school counseling* (pp. 351-377). Taylor & Francis e-Library. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203874806.ch24>
- Marchetta, J. M. (2011). *Teacher perceptions of the school counselors role* [Master's Theses]. The College at Brockport.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. Malor Books.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behaviour*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *The Maslach burnout inventory* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.

- McCallum, F. (2020). The changing nature of teachers' work and its impact on wellbeing. In M. A. White and F. McCallum (Eds.), *Critical perspectives on teaching, learning and leadership: Enhancing educational outcomes* (pp. 17-44). Springer Publishing Co. https://doi.org/10.1007/978-981-15-6667-7_2
- Moracco, J. C., & McFadden, H. (1982). The counselor's role in reducing teacher stress. *The Personnel and Guidance Journal*, 60(9), 549-552. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1982.tb00719.x>
- Murray, C., & Naranjo, J. (2008). Poor, black, learning disabled, and graduating: An investigation of factors and processes associated with school completion among high-risk urban youth. *Remedial and Special Education*, 29(3), 145-160. <https://doi.org/10.1177/0741932508315052>
- Nübling, M., Vomstein, M., Haug, A., Nübling, T., & Adiwidjaja, A. (2011). *European-wide survey on teachers work related stress – Assessment, comparison and evaluation of the impact of psychosocial hazards on teachers at their workplace*. European Trade Union Committee for Education.
- O'Brennan, L., Pas, E., & Bradshaw, C. (2017). Multilevel examination of burnout among high school staff: Importance of staff and school factors. *School Psychology Review*, 46(2), 165-176. <https://doi.org/10.17105/SPR-2015-0019.V46-2>
- Park, H. I., Baiden, M., Jacob, A. C., & Wagner, S. H. (2013). Job control and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Applied Psychology*, 63(4), 607-642. <http://dx.doi.org/10.1111/apps.12008>
- Perkins, G. W. (2012). School counselors' and thatcher's perceptions of elementary school counselor roles related to personal/social, academic, and career counseling. *VISTAS Online*. https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/vistas_2012_article_53.pdf?sfvrsn=e4010910_12
- Perusse, R., Goodnough, G. E., Donegan, J., & Jones, C. (2004). Perceptions of school counselors and school principals about the national standards for school counseling programs and the transforming school counseling initiative. *Professional School Counseling*, 7(3), 152-161.
- Queirós, C., Teixeira, A. R., Silva, A. M., & da Silva, S. M. (2015, September 8-11). *Teaching and suffering: A study about teachers' stress and burnout* [Poster Session]. ECER: Education and Transition, Hungary

- Reiner, S. M., Colbert, R. D., & Pérusse, R. (2009). Teacher perceptions of the professional school counselor role: A national study. *Professional School Counseling, 12*(5), 324-332. <https://doi.org/10.1177/2156759X0901200507>
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and & practice: A critical analysis*. Taylor & Francis Group Ltd.
- Schonert-Reichl, K. A. (2000, April 6-7). *Children and youth at risk: Some conceptual considerations* [Paper presentation]. The Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, "Children and Youth at Risk", Canadian Education Statistics Council, Ottawa.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Sloan Nichols, A., & LaPlante Sosnowsky, F. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education, 25*(1), 71-86. <https://doi.org/10.1177/088840640202500108>
- Stelzer, T. (2003). *A critical analysis of the function of guidance counselors* [Master's thesis]. The Graduate College University of Wisconsin-Stout.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 215-229. <https://doi.org/10.1080/08856250500055735>
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30*(2), 173-189. <https://doi.org/10.1080/01443410903494460>

- 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*, 99-109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 170-184. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>