

## שחיקת מורים בבתי הספר בעיר אום אל פחם

סמיר מחאמיד

רקע תאורטי

### שחיקת מורים, מושג הלחץ והשחיקה:

שחיקה, מוגדרת כתהליך של כרסום איטי במשאביו הנפשיים של האדם, תהליך של חיכוך איטי ומצטבר כתוצאה מלחצים עמומים ובלתי מוגדרים (עציון, 1983; פרידמן ולוטן, 1993). תהליך זה של שחיקה אינו מזוהה בקלות והוא בניגוד למאורעות חיים דרמטיים או ללחצים מתמשכים המוכרים ומזוהים בברור. בעקבות התהליך משתנות עמדותיו והתנהגותו של בעל המקצוע בכיוון שלילי כתוצאה מלחצים בעבודתו. כך גם נוצרת התרחקות פסיכולוגית של העובד מעבודתו כתוצאה מלחץ יתר או מחוסר סיפוק מעבודה. Keriacoou (1987) נוטה להגדיר את השחיקה כתסמונת הנובעת מלחץ מתמשך שמאפייניו הם בעיקר תשישות פיסית, רגשית והתנהגותית כמו כן ניתן לכלול, בהגדרת השחיקה גם תופעות כמו, מתח, תסכול, חרדה גבוהה של עניין ואכפתיות, תחושה המנוגדת לחלוטין לעייפות האופיינית לעבודות חד-גוניות או משעממות (אנטמן ושירום, 1987). השחיקה לעתים קרובות תוצאה של לחץ ממושך ללא מוצא, ללא תמיכה וללא חלופות (Farber, 1982). דרושים תנאים נפשיים בכדי שאדם "לחוץ" יהיה "שחוק" (פרידמן ולוטן, 1993).

### מאפייני שחיקת המורה:

התופעות הגלויות של שחיקת המורה הן בד"כ תגובות חריפות של כעס, חרדה, חוסר שקט, דיכאון, עיפות, שיעמום, ציניות, תחושת אשמה, תגובות פסיכוסומטיות ובמקרים קיצוניים התמוטטות נפשית (פרידמן, 1992). כמוכן, ברמה המקצועית אפשר להבחין בירידה משמעותית וניכרת ביכולת הביצוע ובהוראה, היעדריות ממושכות מפאת מחלה ופרישה מוקדמת. ניתן להבחין בשלושה דפוסי התנהגות של מורים שחוקים בישראל (פרידמן, 1992):

1. תשישות גופנית ונפשית.
2. העדר הגשמה.
3. דה-פרסונליזציה- תחושת אי-מעורבות בבעיותיהם של מקבלי השירות (התלמידים) ועד ההתייחסות אליהם כאל "חפצים" ולא כאל יצורי אנוש.

## גורמי שחיקת המורה:

ניתן לראות בגורמים הקשורים לעבודה ובגורמים אישיותיים כגורמים לשחיקת מורים. תכונות אישיות שהוזכרו כתורמות לשחיקה: רגשנות, נטיה לאידיאליזם, מסירות וכפייתיות. לעומת זאת, הגורמים הקשורים לעבודה עצמה ולסביבת בית הספר מגוונים ומודגשים יותר ע"י העוסקים בתחום: בעיות משמעת בכיתה, אפתיה של תלמידים, כיתות צפופות, מחסור בצוותי עזר ובציוד, עבודת ניירת רבה מדי, מבחנים רבים מדי, משכורת בלתי מספקת, העדר אפשרות לקידום, העברות שלא מרצון למקומות עבודה אחרים, אדישות ההורים, העדר תמיכה מינהלית, ניגודים בתפיסת התפקיד ועמימות בהגדרת התפקיד וביקורת ציבורית קשה על המורה ועל עבודתו (פרידמן, 1999; פרידמן ולוטן, 1993; אנטמן ושירום, 1987). גורמי שחיקתם של המורים אינם אחידים בתרבויות השונות ובארצות שונות וגם אינם אחידים בכל זמן וזמן. Farber (1982), מצא שמקורות תחושת הסיפוק העיקריים של מורים הם:

1. התחושה ש"התלמידים מבינים אותם, ושהם מצליחים להעניק לתלמידים תחושה שהם שווים משהו, מבינים עניין ובעלי יכולת.
2. תחושה של קשר טוב עם חברים לעבודה במשך יום עבודה.
3. תחושה שיש להם זמן לחברים, למשפחה ולפעילויות מחוץ לתחום בית הספר.

בעבודתם של פרידמן ופארבר (1992) דווח על ארבעה גורמים לשחיקה בקרב מורים בישראל:

1. יחסי גומלין בין המורה לתלמידיו.
2. לחץ נפשי- חשיפה ממושכת לגורמי לחץ בתנאים סביבתיים מסוימים מהווה ראשיתו של תהליך שסופו השחיקה הנפשית של המורה.
3. איום על מנהיגותו של המורה.
4. דימוי עצמי של המורה- בעיני עצמו ובעיני תלמידיו נמצא כגורם היותר משמעותי ובעיקר ממד "שביעות הרצון המקצועית".

ומשתני הרקע לגבי תופעת השחיקה כמו מין, גיל, ותק בהוראה, מצב אישי, מספר ילדים בבית, רמת ההשכלה, דרגת הכיתה, מספר התלמידים הכולל שהמורה מלמד, מיקום בית הספר, גודל בית הספר, סוג בית הספר ותפקיד המורה אינם עקביים.

מעבודתם של פרידמן ולוטן (1985; 1993) עולה הפרופיל הבא ל"מורה השחוק": מורה (עדיפות לזכרים) בגיל 40 ויותר, בעל ותק של בין 15 ל- 24 שנה, הורה ליותר מילד אחד, בעל השכלה אקדמית, מלמד מקצוע מסוים או מספר מקצועות בכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי (כיתה ד' ומעלה). מלמד מספר רב של תלמידים ואינו מרבה לצאת להשתלמויות. המחברים מצטיינים בעבודתם שאין להסיק מכך, שכל מורה ההולם את הפרופיל המתואר לעיל הוא שחוק. כמוכן, נחקרו משתני תפקיד וסביבה רבים בכל הקשור לשחיקת המורה. מבין המשתנים הארגוניים שנחקרו: קונפליקט תפקיד, עמימות תפקיד, דרישות יתר, משוב, עומס בעבודה, תביעות זמן ואקלים ארגוני. כמוכן, נחקרו משתנים תפקידיים: אפשרויות קידום, שכר, הכשרה, ציוד ומשאבים, בעיות משמעת, פונקציות פדגוגיות ספיציפיות וקשרים ויחסי גומלין עם תלמידים, מורים אחרים, מנהל, הורים ועוד (פרידמן ולוטן, 1993). מחקרים רבים בארצות שונות הצביעו כי הרכיבים של תרבות בית הספר ואקלימו תורמים לשחיקת המורה. נמצא שהעדר תמיכה מינהלית, מתח ניהולי ומנהלים לא מתאימים היו מקור לחץ ושחיקה. מאידך גיסא, נמצא שתמיכה אישית ומקצועית בחן המורים בבית הספר היא גורם חשוב בהקלת הלחץ והשחיקה (Farber, 1982). במחקרים שהתנהלו בארץ לא נמצא כי אקלים בית הספר ותרבותו קשורים באופן חד משמעותי בשחיקת המורה (פרידמן ולוטן, 1985; פרידמן ולוטן, 1993; פרידמן ופארבר, 1992). במחקריהם של פרידמן (1989) ושל פרידמן ולוטן (1993) נמצאו מספר מאפיינים הקשורים לתרבות הארגון בבתי ספר שחוקים ובלתי שחוקים, הממצאים מסוכמים בטבלה מס' 1.

**טבלה מס' 1:** מאפיינים הקשורים לתרבות הארגון בבתי ספר שחוקים ובלתי שחוקים (פרידמן, 1989; פרידמן ולוטן, 1993).

הרכיב הארגוני	בתי ספר שחוקים	בתי ספר בלתי שחוקים
הסביבה הפיסית	בניין גדול, חללים סגורים, חדרים עם יעוד ספיציפי, מבנה נקי ומסודר, מורגשת אווירה של משמעת וסדר.	בנין קטן יחסית, חללים פתוחים, שימוש רב תכלתי, מבנה שאיננו נקי במאה אחוז.
הסביבה הניהולית	מבנה הררכי ברור ומוגדר, קיים סגן, בעלי תפקידים, אין צוות ניהול, פגישות עם מספר מצומצם של מורים.	מבנה ניהולי לא מוגדר, מבנה ניהולי גמיש ומשתנה, צוות ניהול, פגישות עם מספר רב של מורים.

הסביבה הפדגוגית	יעדים חינוכיים מוגדרים, היעדים בד"כ הישגים, גיוון דרכי ההוראה, מנהל דוחף להכניס שיטות למידה חדשות, הוראה פרונטלית, קצב עבודה איטי.	יעדים חינוכיים גמישים, הישגים לימודיים אינם בדרגת חשיבות גבוהה בין היעדים החינוכיים, מנהל כמדריך ומפקח, הוראה במסגרות גמישות ומגוונות.
הסביבה החברתית	יחסים בין מורים פורמליים, תלמידים פונים למורים בשמות משפחה, פגישות בין מורים לעתים רחוקות, קבוצות מצומצמות של מורים מתישבות לבד.	יחסים בלתי פורמליים, פגישות תכופות בין המורים ודיונים ענייניים, מורים מאמנים בתפקיד ההורים.

בבתי הספר השחוקים מלמדים לרוב מורים מבוגרים יותר בגיל, בעלי ותק בהוראה גבוה יחסית, רמת השכלתם גבוה, משתלמים בבית הספר עצמו, היחסים בין המורים ובין עצמם ובינם ובין תלמידיהם לא טובים, דימוי עצמי של מורה נמוך. בעוד בבתי הספר הבלתי שחוקים מלמדים לרוב צעירים, בעלי ותק נמוך יחסית בהוראה, רמת השכלתם נמוכה, משתלמים מחוץ לבית הספר (פרידמן ולוטן, 1993).

בכל הקשור לתרבות הארגונית ואקלים בית הספר בבית הספר השחוק מאפיינים: מבניות מודגשת (הררכיה) בין מנהל ומורים ובין מורים ותלמידים; סגנון ניהול סמכותי; דחף גבוה להישגים; בידוד המורה ובעיותיו משאר חברי הצוות והעדר תמיכה אישית ומקצועית. מאידך גיסא, בבתי הספר הבלתי שחוקים: קיימת גמישות ארגונית; תמיכה פדגוגית ואישית מצד המנהל למורה; עבודת צוות; אווירה פחות מחיבת; העדר תחושת "מצור" ארגוני (פרידמן ולוטן, 1993).

### **השחיקה כתהליך וכתוצר:**

המחקרים האחרונים נטו להתייחס לסוגיית השחיקה משתי נקודות מבט- כתהליך וכתוצר (Schwarzer & Slegers, 1999; Lens & De Jesus, 1999; Greenglass, 1999; Maslach & Leiter, 1999). למרות ששתי נקודות המבט

אינן סותרות הן יכולות להכתיב גישות מחקר שונות ובכך ליצור משמעויות משלימות או נוגדות אודות סוגיית השחיקה.

הגישה הראשונה רואה בשחיקה כתהליך הנובע אחרי תקופה ממושכת של לחץ עבודה, כאשר בשלב הראשון נוצרים תנאים קדמוניים (antecedents) אובייקטיביים של לחץ כמו למשל עומס דרישות המלווה עם חוסר במשאבי התמודדות. בשלב השני, מתרחשת הערכה קוגניטיבית של השלב הראשון. כלומר דרישות העבודה נראות כ"עונש" או מעבר ליכולתו של היחיד, וכתוצאה נוצר איום, אובדן/נזק או אתגר. בשלב השלישי, מתפתחות אסטרטגיות התמודדות לא אדפטיביות, כמו התמודדות אמוציונלית אשר עוזרת להתגבר על המשבר רק באופן זמני. ואילו אסטרטגיות התמודדות רציונליות נראות כלא מספיקות להתמודד עם דרישות העבודה המשתנות (Schwarzer & Greenglass, 1999). לפי נקודת מבט זו, השחיקה נוצרת בדרך כלל בעקבות השתלשלות של הצבת מטרות לא מתאימות, תכנון לקוי וייחוס סיבתי מוטעה.

בגישה השנייה הרואה את סוגיית השחיקה כתוצר של גורמים שונים, מתייחסת לסוגיית השחיקה מנקודת מבט מערכתית וגורסת כי מכלול הגורמים הפסיכולוגיים (המורה עצמו; גיל; מין; רמת השכלה; שאיפות קריירה; מצב משפחתי ובריאות נפשית וגופנית), הסוציולוגיים (התלמידים; עמיתים; תרבות בית הספר; הקהילה המקומית) והגורמים הארגוניים-תרבותיים (מדיניות ממשלה, פיקוח, נורמות חברה, שוק העבודה, משתנים סוציו אקונומיים וכו'). על פי גישה זו, השחיקה מתוארת כמושפעת מגורמים רבים הנעים מאיכויות הסביבה החברתית ומסגרת בית הספר לטבעה של העבודה עצמה ועד לתכונות הספציפיות של המורים והתלמידים (Maslach & Leiter, 1999; Sleegers, 1999).

יש לציין, ששתי הגישות מדגישות שנקודת המוצא לשחיקה היא תפיסת הלחץ הנחוה. כששתיהן מסכימות שתפיסה זו הינה עניין סובייקטיבי לחלוטין. כלומר, שתפיסת הלחץ נובעת מהערכה סובייקטיבית של דרישות העבודה ושל הנסיבות שבהן העבודה מתבצעת. משמעות הדבר, שהקביעה שהעבודה היא מלחיצה או מידת הלחץ בעבודה היא קביעה אינדוידואלית לגמרי. במלים אחרות, קיימת אפשרות ששני מורים החווים אותו לחץ עבודה אובייקטיבי קובעים את מידת לחץ זה באופן שונה. הראשון רואה בו כלחץ רגיל ושגרת

ואילו השני מגדיר אותו כלחץ מעבר ליכולתו. נקודה נוספת, אנשים שונים מתפקדים באופן שונה בדרגות לחץ שונות. כלומר, יש כאלה המעדיפים דרגות לחץ גבוהות על מנת שיתפקדו באופן אופטימאלי ואילו אחרים מעדיפים דרגות לחץ נמוכות יותר לתפקודם האופטימאלי. זאת אומרת, שלכל יחיד קיימת עקומה אישית (הפוכה) של מידת הלחץ הדרוש לביצוע אופטימאלי, כאשר לחץ מעל או מתחת לדרגת הלחץ האופטימאלית יש תוצאות שליליות. העבודה הנוכחית תעסוק באבחון הגורמים האישיותיים המשפיעים על תפקוד המורה בבתי הספר באום אל פחם. במחקר יבדקו: שחיקה, הדימוי המקצועי כפי שהוא נתפש ע"י המורים וע"י התלמידים, רגשות כלפי בית הספר, הערכת ביצוע עצמית ותכונות רקע.

חשיבות עבודה זאת נובעת משתי סיבות עיקריות:

1. החינוך לגבי המיעוט הערבי בישראל מהווה צינור המוביליות החברתי העקרי, ושחיקתם הנפשית של המורים יוצר הנצחה לחולשה החברתית משום ששחיקה כזאת מחבלת בגדול המוביליות.
  2. לחקר שחיקת המורים יש אמפליקציות לגבי חלק נכבד מהדינמיקה החברתית של החברה הערבית משום שמערכת החינוך היא ארגון התעסוקה העקרי לגבי רוב האקדמאים הערבים ומהווה מוקד המאבק לדרישה לשוויון בחברה הישראלית.
- מכאן, מטרת המחקר מסתכמת בבדיקת תופעת השחיקה ובחינת הקשר בין שחיקה לגורמים שהוזכרו, בקרב מורים בבתי הספר בישוב אום אל פחם ובחינת הקשר בין שחיקה לגורמים שהוזכרו.

#### **השערותינו היו:**

1. מורים זכרים יותר ממורות מרגישים שעבודת ההוראה שוחקת אותם.
2. ככל שעוברות השנים בעבודת ההוראה ונצבר ותק גבוה יותר כך גוברת תחושת השחיקה של מורים כלפי ההוראה, כמו כן מורים מבוגרים שחוקים יותר ממורים צעירים.
3. ככל שעולה רמת השכלתו של המורה, כך גבוהה יותר תחושת השחיקה שלו.

4. מורים שמלמדים מחוץ למקום מגוריהם, גוברת אצלם תחושת השחיקה יותר מאשר אצל מורים המלמדים במקום מגוריהם.

#### שיטת המחקר:

#### מערכת החינוך בעיר אום אל פחם - רקע כללי:

העיר אום אל פחם היא העיר הערבית השניה מבחינת מספר התושבים אשר הגיע בשנת 2002 ל- 39,000 נפשות. אחוז האנשים מתחת לגיל 19 מהווה 56% מכלל התושבים. מס' התלמידים והתלמידות במוסדות החינוכיים באום אל פחם בשנת הלימודים תשס"ב עמד על 12,081, לפי החלוקה הבאה (עירית אום אל פחם, 2002):

השלב	מספר בתי הספר	מספר התלמידים
יסודי	10	5275
חטי"ב	3	1970
תיכון	2	1855
בית ספר לחינוך מיוחד	1	93
בית ספר מקצועי (מפתן)	1	98
גן חובה	33 גנים	1090
גן טרום חובה	52	1700
סה"כ בתי ספר	17	12081

מערכת החינוך בעיר אום אל פחם סובלת ממספר בעיות (אלחאגי מאגד, 1995):

1. מספר רב של מורים המגעים מחוץ לישוב: כ- 45% (מתוך 748 מורים) בשנת הלימודים תשס"א, על פי חישובי העיריה. מספר זה עלול היה להיות גבוהה יותר אלמלא האחוז הגבוהה של מורי התיכון תושבי הישוב.
2. אחוז נשירה: על פי הסטטיסטיקה שערכה היחידה לקידום נוער בעירית אום אל פחם בשנת 93/94 עולה כי מספר ילדי 1977 הגיע ל- 766 ילדים מתוכם 6.7% לא למדו בכיתה א', 14.1% לא למדו בכיתה ט', 29.7% לא למדו בכיתה י' ו- 39% לא למדו בכיתה יב'. בעוד על פי נתוני אותה יחידה לילדי 1982 משנת 1999/2000 עולה כי אחוז הנשירה עד כיתה ו' י

הגיע ל- 0.4%, זי-ט' = 1%, י' = 9%, יא' = 14%, יב' = 18% (עיריית אום אל פחם, 2000). בעבודתו של ד"ר מאגד אלחאגי (1995) על מערכת החינוך באום אל פחם עולה כי הגורמים המרכזיים לנשירה הם:

א. בעיות לימודיות.

ב. אקלים בית ספר- שימוש בעונשים לסוגיהם.

ג. תיאום רופף וחלש בין ההורים ובית הספר.

ד. העדר מסגרות מתאימות לטיפול במרבים להעדר מבית הספר.

ה. המצב הסוציאקונומי של המשפחה.

3. אחוז הזכאים לתעודת בגרות: אחוז הזכאים לתעודת בגרות הנו מבין הנמוכים בארץ בהתייחס לשכבת גיל. מנתוני אגף הבחינות במשרד החינוך לשנת הלימודים 1999 עולה שאחוז הזכאים מגיע ל- 18%.

#### **תפקוד המורים במערכת החינוך באום אל פחם:**

סוגיית השחיקה ותפקוד המורה במערכת החינוך באום אל פחם ובעיקר בקרב המורים המגיעים מחוץ ליישוב מקבלת הדים חזקים לאור רמת החינוך הנמוכה והישגי התלמידים בכל הרמות שנחשפים מדי פעם ופעם. סוגיה זו נבחנה במחקר שנערך ע"י אל-חאגי (1995). במחקר נמצא כי משתנים רבים משפיעים על תפקוד המורה כגון: סביבה ארגונית, סביבה חברתית המלווים בלחצים רבים המשרים במורה לחץ נפשי חזק. אבל המחקר מצביע שהחשוב מכל הם הגורמים האישיותיים של המורה שמגדירים באופן מובהק את אופן תפקודו בבית הספר.

#### **המדגם**

הנבדקים היו מורים המלמדים בבתי הספר שבאום אל פחם (יסודי, חט"ב, תיכון וחינוך מיוחד). בסך הכל נדגמו 200 מורים ומורות מ- 13 בתי ספר (מתוך 748 מורים במערכת החינוך באום אל פחם); מתוכם; רק 179 מורות ומורים החזירו את השאלונים (אחוז החזר של 89.5%). טבלה מס' 2 מפרטת את התפלגות המורים על פי סוג בית הספר.



**טבלה מס' 2 : התפלגות המורים על פי סוג בית הספר.**

סוג בית הספר	מס' מורים	אחוז
גן חובה	6	3.35 %
חינוך מיוחד	17	9.5 %
יסודי	80	44.7 %
חטיבה	35	19.55 %
תיכון	41	22.9 %
סה"כ	179	100 %

מתוך 179 המורים ששימשו נבדקים במחקר זה, 80 היו מורות (44.7%) ו-95 מורים (53.1%), 4 מורים לא ציינו את מינם (2.2%). גילם הממוצע של המורים במדגם היה 36.9 שנים (סטית תקן 8.15). מתוך 175 המורים שענו על השאלה הקשורה למצב המשפחתי: 87.4% נשואים, 12% רווקים ורק מורה אחד (0.6%) גרוש. מספר הילדים הממוצע שיש למורים היה 3.12 ילדים (סטית תקן = 1.68).

בכל הקשור לרמת השכלתם של המורים; ענו 175.

הוותק הממוצע של המורים בהוראה היה 14.12 שנים (סטית תקן = 8.83), והוותק הממוצע שלהם בבית הספר שבו לימדו בעת עריכת המחקר היה 9.28 שנים (סטית תקן = 6.8).

מרבית המורים (78.7%) היו עם משרה מלאה, והשאר התחלקו: שליש משרה = 6.3%, חצי משרה = 3.4% ושני שליש משרה = 11.5%.

בכל הקשור לאזור מגורים: 51.1% מהמורים הנדגמים התגוררו באום אל פחם בעוד השאר 48.9% באו מחוץ לשוב.

ההפרשים בין המספרים המופעים בטבלאות לבין המספרים במדגם נובע מהעובדה שחלק מן המורים לא השיבו לשאלה הרלוונטית בשאלון.

**כלי המחקר**

כלי המחקר היה שאלון אנונימי למילוי עצמי שהורכב משהה חלקים (נספח מס' 1): סולם למדידת השחיקה, סולם למדידת הדימוי העצמי המקצועי של

המורה, סולם למדידת הדימוי המקצועי של המורה כפי שהוא סבור שהוא נתפש ע"י התלמידים, רגשות כלפי בית הספר, הערכת ביצוע עצמית ומשתני רקע. השאלון כלל 84 שאלות, מלבד משתני הרקע.

**סולם השחיקה:** חובר על ידי פרידמן ופארבר (1992) והוא כולל 15 פריטים המחולקים לארבע קטגוריות:

- 1) תשישות גופנית (פריטים- 1, 4, 6, 8, 10, 11), מהימנות  $\alpha=0.82$ .
- 2) תשישות נפשית (פריטים- 2, 3, 7, 13), מהימנות  $\alpha=0.65$ .
- 3) הגשמה עצמית (פריטים- 5, 9),  $r=0.25$ ,  $P<0.01$ .
- 4) הגשמה מקצועית (פריטים- 12, 14, 15), מהימנות  $\alpha=0.56$ .

**סולם הדימוי העצמי:** חובר על ידי פרידמן ופארבר (1992) והוא כולל 24 פריטים המחולקים לשלוש קטגוריות:

- 1) מקצועי (פריטים- 16, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 35) מהימנות  $\alpha=0.75$ .
- 2) שביעות רצון (פריטים- 36, 37, 38, 39), מהימנות  $\alpha=0.75$ .
- 3) יכולת אישית (פריטים- 17, 19, 20, 21, 29, 30, 32, 33, 34), מהימנות  $\alpha=0.56$ .

**סולם הדימוי העצמי של המורה כפי שהוא סבור שהוא נתפש ע"י התלמידים:** חובר על ידי פרידמן ופארבר (1992) והוא כולל 24 פריטים המחולקים לשלוש קטגוריות:

- 1) מקצועי (פריטים- 40, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 59), מהימנות  $\alpha=0.85$ .
- 2) שביעות רצון (פריטים- 60, 61, 62, 63), מהימנות  $\alpha=0.64$ .
- 3) יכולת אישית (פריטים- 41, 43, 44, 45, 53, 54, 56, 57, 58), מהימנות  $\alpha=0.62$ .

**רגשות כלפי בית הספר:** חובר על ידי ברוקשטיין (1991) והוא כולל 12 פריטים (64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75), מהימנות  $\alpha=0.81$ .

**הערכת ביצוע עצמית ושביעות רצון משכר:** חובר על ידי ברוקשטיין (1991) והוא כולל 6 פריטים (79, 80, 81, 82, 83, 84), מהימנות  $\alpha=0.59$ .

**משתני הרקע:** פרטי הרקע של המורים היו אלה- גיל, מין, מצב משפחתי, מס' ילדים, תואר אקדמי, תפקיד בבית הספר, שנות ותק כמורה, ותק בבית הספר הנוכחי, חלקיות משרה, סטטוס בית הספר ומקום מגורים.

### **תהליך המחקר**

בשלב הראשון השאלון הוגש באמצעות המפקח הכולל על בתי הספר באום אל פחם למנהל מחוז חיפה במשרד החינוך לשם אישורו (נספח מס' 2). השאלונים נמסרו למורים, שנבחרו באקראי, על ידי ועל פי תיאום מראש עם מנהלי בתי הספר. השאלונים הועברו בהפסקה הגדולה אחרי שהמורים קיבלו הסבר קצר על מטרות המחקר ומבנה השאלון ורוב המורים מלאו את השאלונים במקום, והשאלונים נאספו על ידי. בחלק מבתי הספר מספר קטן של מורים בקשו זמן לשם מילוי השאלון עובדה שדרשה התערבות מסיבית שלי ושל מנהלי בתי הספר בכדי שהשאלונים ימולאו ויוחזרו לשם ניתוחם.

### **עיבוד הנתונים**

יעשו התפלגויות, ממוצעים, סטיות תקן, ניתוחי רגרסיה מרובה, וקורלציות (מתאמים) עם משתני רקע.

### **תוצאות:**

חושבו ערכים רבים במהלך עיבוד הנתונים, אך בשל ריבוי הנתונים ובמטרה להקל על הצגת הנתונים בחרתי להתמקד בשלושה סוגים של תוצאות: הבדלים בין סוגי בתי ספר, מתאמים (לא יוצגו בעבודה זו בשל ריבוי נתונים) וניתוחי רגרסיה מרובה.

### הבדלים בין סוגי בתי ספר במדדים השונים:

חושבו ממוצעים וסטיות תקן של הממדים השונים שהרכיבו את החלקים השונים בשאלון בכדי לעמוד על ההבדלים הקיימים בין בתי ספר בסטטוס שונה ועל מידת מובהקותם. טבלאות מס' 3 ומס' 4 מציגות את הממוצעים ואת סטיות התקן בממדים שנמצא ביניהם הבדלים מובהקים בין בתי ספר בסטטוס שונה.

**טבלה מס' 3:** הממוצעים, סטיות התקן (בסוגריים) וערכי F, בממדי השחיקה והדימוי העצמי לסוגיו, שנמצא ביניהם הבדלים מובהקים בין בתי ספר בסטטוס שונה.

בית הספר	הגשמה מקצועית	שביעות רצון בעיני תלמיד	יכולת אישית	רגשות כלפי בית הספר	שביעות רצון	יכולת אישית בעיני תלמיד
תיכון 1	2.63b (1.22)	4.95a (0.67)	4.90a (0.45)	4.84a (0.54)	4.73a (1.12)	a5.08 (0.46)
תיכון 2	3.57a (0.80)	4.34b (0.86)	4.37b (0.91)	3.96b (0.66)	4.04b (0.87)	4.57b (0.81)
חט"ב	2.91b (1.35)	5.02a (0.67)	4.91a (0.51)	4.72a (0.75)	4.73a (1.18)	4.98a (0.67)
יסודי	2.81b (1.19)	5.14a (0.86)	4.87a (0.63)	4.58a (0.74)	4.92a (0.82)	5.14a (0.64)
חינוך מיוחד	2.28b (1.22)	4.70ab (1.28)	4.54ab (0.86)	3.78b (0.63)	5.38a (0.70)	4.95a (0.73)
ערכי F (df=4,150)	*2.77	**4.34	**3.87	***6.99	****5.7	***7.4

\* P<0.05, \*\* P<0.01, \*\*\* P<0.001, \*\*\*\* P<0.000

ממוצעים המסומנים באותיות שונות, שונים זה מזה באופן מובהק.

נמצא הבדל מובהק בממוצעים בין תיכון 2 לשאר בתי הספר בכל הקשור למדד הגשמה מקצועית ( $F_{(4,150)} = 2.77$ ,  $P < 0.05$ ), לטובת שאר בתי הספר בהתחשב בעובדה שהסקלה הפוכה. כמוכן, נמצא הבדל מובהק בממוצעים בין תיכון 1,

חטי"ב ויסודי לעומת תיכון 2 במדדים: שביעות רצון בעיני תלמידים ( $F_{(4,150)}$ )  $(=4.34 P<0.01)$ , יכולת אישית ( $F_{(4,150)}=3.87 P<0.01$ ), ורגשות כלפי בית ספר ( $F_{(4,150)}=6.99 P<0.000$ ). יחד עם זאת, נמצא גם הבדל מובהק במוצעים בין תיכון 1, חטי"ב, יסודי וחינוך מיוחד לעומת תיכון 2 במדדים: שביעות רצון ( $F_{(4,150)}=5.7 P<0.000$ ), ויכולת אישית בעיני תלמיד ( $F_{(4,150)}=7.4 P<0.001$ ). בכל המקרים ועל אף החזקת משתני הרקע קבועים (מגורים, סטטוס, גיל, מין, תפקיד, שני סוגי הוותק...) עדיין קיימת מובהקות.

**טבלה מס' 4:** הממוצעים, סטיות התקן (בסוגריים) וערכי F, בממדי הערכת ביצוע עצמית ושביעות רצון משכר.

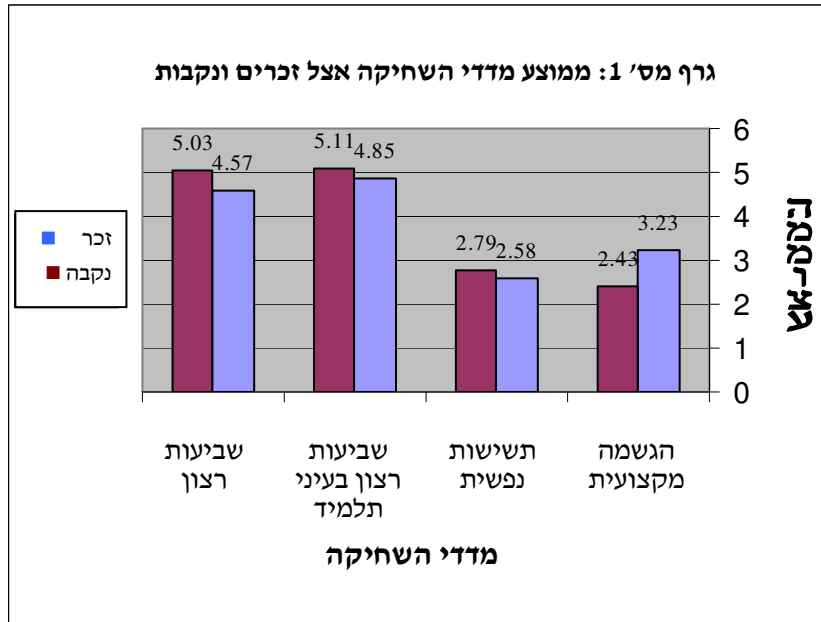
שביעות רצון משכר	עמידה בלוח זמנים	היעדרות מביה"ס	יחסים עם הורים	יחסים עם ממונים	יחסים עם עמיתים	בית הספר
4.44 (1.42)	2.21 (1.08)	1.89a (1.04)	2.00a (0.94)	1.73ab (0.80)	1.57a (0.60)	תיכון 1
3.77 (1.26)	2.36 (0.95)	2.40ab (1.82)	2.59b (0.79)	2.72c (1.00)	2.27c (0.82)	תיכון 2
4.11 (1.51)	1.82 (0.70)	1.82a (0.85)	1.88a (0.96)	1.62a (0.87)	1.68a (0.75)	חטי"ב
3.95 (1.46)	2.01 (1.14)	2.15a (1.21)	1.83a (0.81)	2.04b (0.90)	1.87ab (0.87)	יסודי
3.83 (1.26)	2.54 (1.43)	2.81b (1.77)	2.00a (0.91)	2.30b (1.03)	2.54c (1.43)	חינוך מיוחד
לא מובהק	לא מובהק	*2.56	**3.46	****5.35	***5.17	ערכי F (df=4,163)

P<0.000 \*\*\*\*, P<0.001 \*\*\*, P<0.01 \*\*, P<0.04 \*

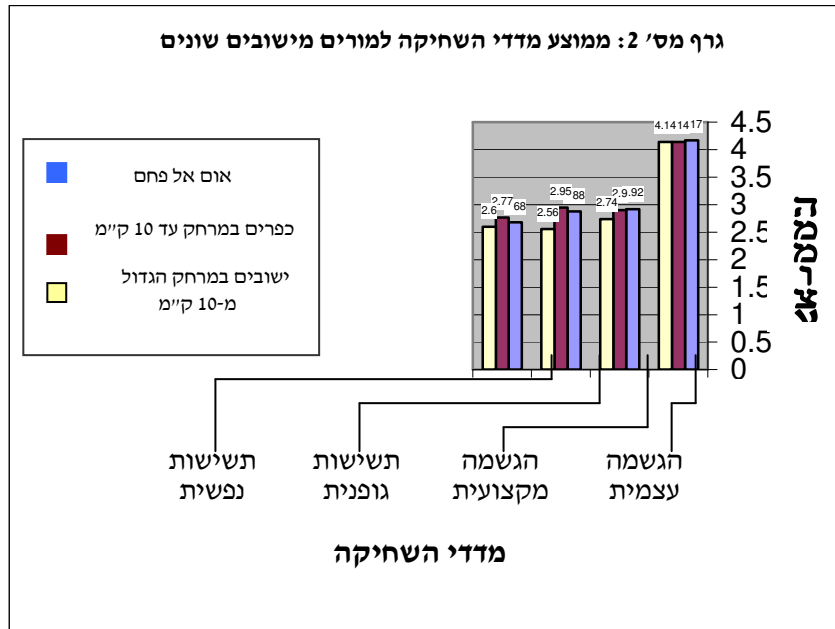
ממוצעים המסומנים באותיות שונות, שונים זה מזה באופן מובהק. נמצאו הבדלים מובהקים במוצעים בין בתי הספר בכל הקשור לטיב היחסים עם העמיתים ( $F_{(4,163)}=5.17 P<0.001$ ), ובהתחשב בסקלה ההפוכה היחסים עם

עמיתים בתיכון 1 וחטי"ב עולים על אלה הקיימים בתיכון 2 ובחינוך המיוחד והיחסים ביסודי עולים על הקיימים בחינוך המיוחד, באופן מובהק. כמוכן, בכל הקשור לטיב יחסים עם ממונים ( $F_{(4,163)} = 5.35$   $P < 0.000$ ), נמצאו הבדלים מובהקים (בהתחשב בסקלה ההפוכה) כמפורט: היחסים עם ממונים בתיכון 1, חטי"ב ויסודי עולים באופן מובהק על אלה הקיימים בתיכון 2, נוסף על כך היחסים בחטי"ב עולים על אלה הקיימים ביסודי וחינוך מיוחד באופן מובהק. יחד עם זאת, בכל הקשור לטיב יחסים עם הורים ( $F_{(4,163)} = 3.46$   $P < 0.01$ ), ובהתחשב בסקלה ההפוכה נמצאו הבדלים מובהקים: תיכון 1, חטי"ב ויסודי היחסים בהם עולים באופן מובהק על אלה הקיימים בתיכון 2. נוסף על כך נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים בבתי הספר בהתייחס למידת ההמעטה בהיעדרויות מביה"ס ( $F_{(4,163)} = 2.56$   $P < 0.04$ ): תיכון 1, חטי"ב ויסודי ממעטים להעדר באופן מובהק ביחס לחינוך המיוחד. בעוד לשתי השאלות הנותרות (עמידה בלוח זמנים ושביעות רצון משכר) לא נמצאו הבדלים מובהקים בין בתי הספר.

בשלב השני נבדקו ההבדלים בממוצעים במדדים השונים בהתייחס למשתני הרקע, היה ניתן להצביע על הבדלים בחלק מהמדדים בהתייחס למין (גרף מס' 1) ולמקום מגורים (גרף מס' 2).



נמצאו הבדלים מובהקים בשלושה מדדים מתוך הארבעה שמוצגים בגרף: נמצא הבדל מובהק לטובת הנשים (בהתחשב בסקלה ההפוכה) בכל הקשור להגשמה מקצועית ( $F_{(1,164)} = 20.62$   $P < 0.000$ ), נמצא הבדל מובהק לטובת הנשים בהתייחס לשבועות רצון בעיני תלמידים ( $F_{(1,164)} = 3.2$   $P < 0.05$ ), כמוכן נמצא הבדל מובהק לטובת נשים במדד שבועות רצון ( $F_{(1,164)} = 10.47$   $P < 0.001$ ).



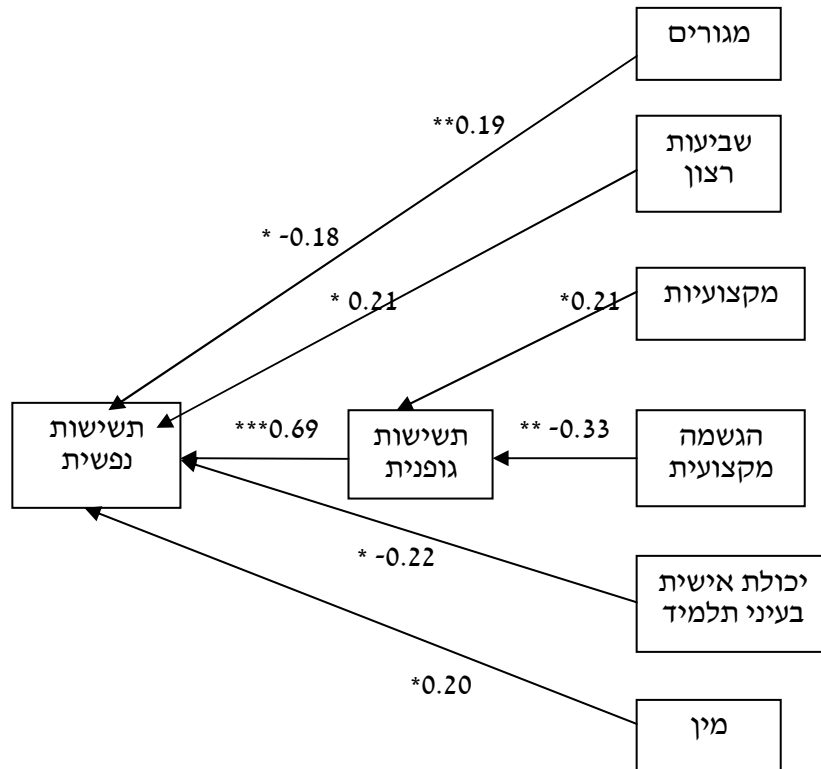
נמצאו הבדלים מובהקים רק בממד אחד מבין אלה המוצגים בגרף: רק בהתייחס לממד תשישות גופנית ( $F_{(2,165)} = 2.56$   $P < 0.05$ ) נמצא הבדל מובהק לטובת אלה המתגוררים בישובים מרוחקים, קרי מורים המתגוררים בישובים במרחק הגדול מ-10 ק"מ מאום אל פחם (סטית תקן = 0.923) תשושים גופנית פחות ממורים המתגוררים באום אל פחם (סטית תקן = 0.910) או בקרבתה (סטית תקן = 0.951).

### הגרסיה:

בעקבות הממצאים שהצביעו על דמיון ברמת השחיקה בין מורים מבתי ספר שונים הועלתה שאלה אודות המשתנים שמנבאים מרכיבי השחיקה השונים ולשם כך, בוצעו ניתוחי רגרסיה מרובה. תוצאות רבות ותרשימים רבים מסכמים את הממצאים של ניתוח נתיבים שנעשה באמצעות ניתוח רגרסיה רבת משתנים, אך לא כל התוצאות יובאו כאן אלא חלקן. צעד ראשון נכנסו למשוואה משתני רקע כאשר משתני דימוי עצמי הם המשתנים התלויים ובצעד

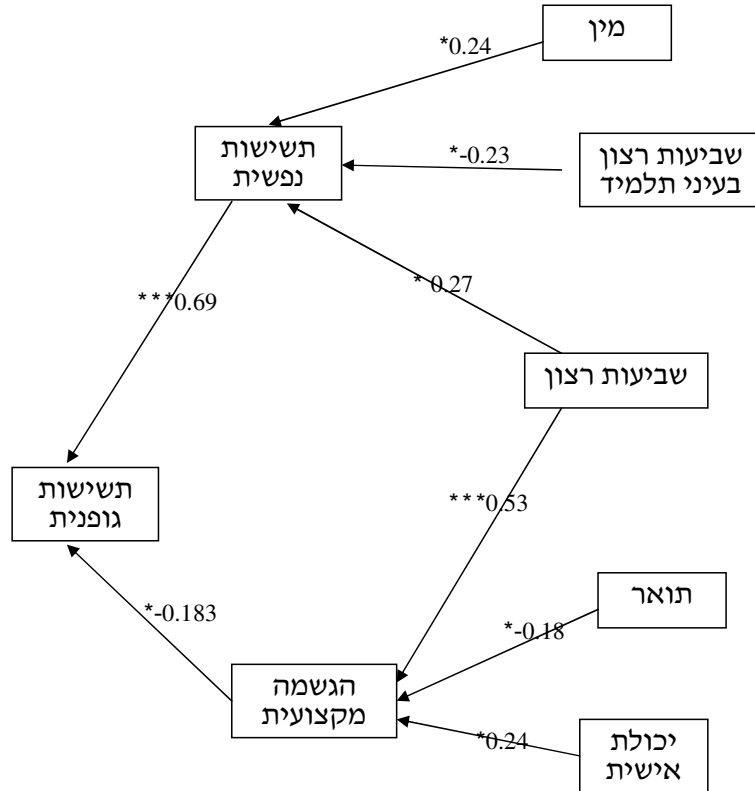


השני משתנה השחיקה היה משתנה תלוי בזמן שמשתני הדימוי העצמי ומשתני רגשות כלפי בית ספר והערכה עצמית נכנסו כבלתי תלויים :  
**תרשים מס' 1:** גורמים המשפיעים על תשיות נפשית ( $R^2_{adj}=0.63$ ) אחוז שונות מוסברת).



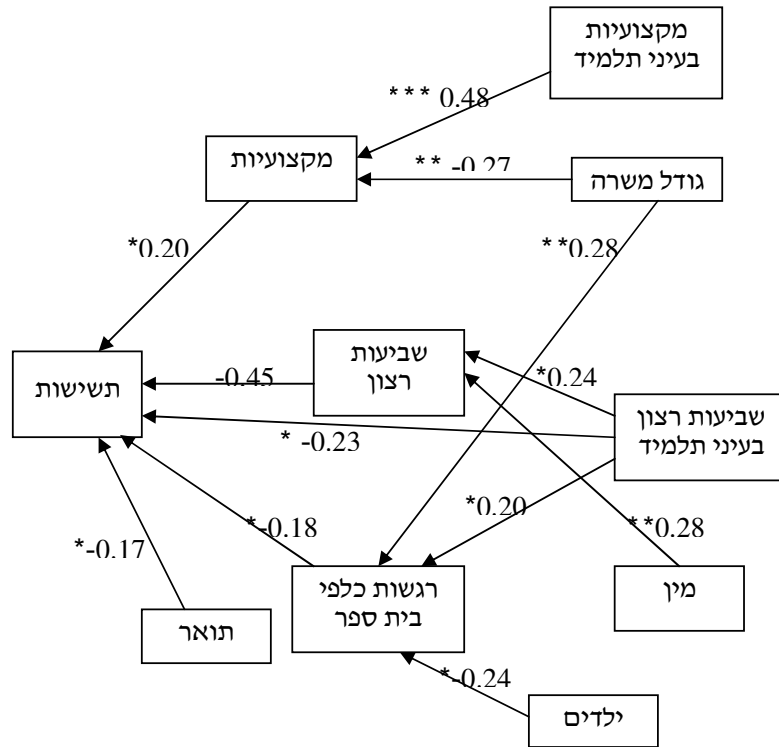
תשיות נפשית מושפעת באופן ישיר ע"י מגורים, שביעות רצון, תשיות גופנית, יכולת אישית בעיני התלמיד ומין. נוסף על כך, תשיות גופנית מושפעת ממוקצועיות והגשמה מקצועית.

**תרשים מס' 2:** גורמים המשפיעים על תשיות גופנית ( $R^2_{adj}=0.52$ ) אחוז שונות מוסברת).



תשיות גופנית מושפעת באופן ישיר מתשיות נפשית והגשמה מקצועית. הגשמה מקצועית מושפעת מיכולת אישית, השכלה ושביעות רצון. במקביל תשיות נפשית מושפעת משביעות רצון, שביעות רצון בעיני תלמיד ומין.

**תרשים מס' 3:** גורמים המשפיעים על תשיות ( $R^2_{adj}=0.30$ ) אחוז שנות מוסברת).



נסינו לחבר את שני מרכבי השחיקה המתייחסים לתשיות ויצרנו מרכיב חדש שיקרא "תשיות". נמצא ש"תשיות" מושפעת בצורה ישירה מ- מקצועיות, שביעות רצון, שביעות רצון בעיני תלמיד, רגשות כלפי בית הספר וההשכלה. רגשות כלפי ביה"ס מושפעת מ- מס' ילדים, שביעות רצון בעיני תלמיד וגודל משרה. שביעות רצון מושפעת מ- מין ושביעות רצון בעיני תלמיד. לבסוף, מקצועיות מושפעת מגודל משרה ומקצועיות בעיני תלמיד.

## דיון:

מטרת המחקר מסתכמת בבדיקת תופעת השחיקה בקרב מורים בבתי הספר בישוב אום אל פחם תוך כדי בחינת הקשר עם היבטים שונים: של דימוים העצמי בעיניהם ובצורה בה נתפש ע"י תלמידיהם, רגשות כלפי בית הספר, הערכת ביצוע עצמית ושביעות רצון משכר.

מחקרים רבים מצאו כי משתנים רבים של המורים ביכולתם להבחין באופן ברור בין מורים שחוקים לבלתי שחוקים: פרידמן ולוטן (1985,1993) ופרידמן ופארבר (1992), מדווחים כי משתני הדימוי העצמי של המורה ביכולתם להבחין בין מורים שחוקים לבלתי שחוקים, בעוד מורים שחוקים חשים כי תדמיתם פגועה מורים שאינם שחוקים לא חשים בכך. כאשר יש סביבה ארגונית וחברתית לא תומכת אזי המורה לחוץ דבר המוביל לשחיקתו. כמוכן, ברוקשטיין (1990) מצא כי ביכולת משתנים כמו רגשות כלפי בית הספר, הערכת ביצוע עצמית ושביעות רצון משכר להבחין בין מורים שחוקים לשאינם. מכאן נבחנו בעבודה זו המשתנים התוך אישיים שיכולים לנבא תופעת השחיקה בקרב מורים בבתי הספר בישוב אום אל פחם תוך כדי בחינת הקשר עם היבטים שונים: של דימוים העצמי בעיניהם ובצורה בה נתפש ע"י תלמידיהם, רגשות כלפי בית הספר, הערכת ביצוע עצמית ושביעות רצון משכר.

הרמה המדווחת של השחיקה (ממוצע) היתה 2.79 (סטית תקן=0.8) בסולם בן 6 דרגות (1=נמוך, 6=גבוהה) בקרב מורים בישוב אום אל פחם, רמה זו איננה רחוקה מהרמה עליה דיווחו פרידמן ופארבר (1992), של 3.05 (סטית תקן=1.24) במחקר שנעשה בקרב מורים מהחינוך העברי בישראל.

נמצאו הבדלים מובהקים בין תשובות המורים בתיכון 1, תיכון 2, חטי"ב, יסודי וחינוך מיוחד בכל הקשור ל- הגשמה מקצועית, שביעות רצון של המורה ובעיני התלמיד, יכולת אישית של המורה ובעיני תלמיד, רגשות כלפי בית הספר, יחסים עם עמיתים, יחסים עם ממונים, יחסים עם הורים והיעדרויות מביה"ס כאשר המגמה המסתמנת לרעת תיכון 2 והחינוך המיוחד ברוב המקרים (טבלה 3-4). ממצאים אלו אינם מתיישבים בחלקן עם ממצאיהם של פרידמן ולוטן (1993) שדיווחו כי מורים המלמדים בכיתות גבוהות הנם שחוקים יותר. פרידמן (1989) נתן מאפיינים של בתי ספר שחוקים לשאינם ומהמאפיינים הללו לגבי השחוקים הגדרת היעדים החינוכיים דבר המתיישב עם הנעשה בחינוך

המיוחד. בניין גדול באופן יחסי, מורים מבוגרים בגילם, בעלי ותק גבוה יחסית דבר המתיישב עם תיכון 2 וכאן יש חשיבות למחקר המשך שיבדוק לעומק המאפיינים הייחודיים של תיכון 2.

בבדיקת ההבדלים בממוצעי המדדים השונים בהתייחס למשתנה הרקע, נמצאו הבדלים מובהקים במדד הגשמה מקצועית, שביעות רצון של מורה ובעיני תלמיד לטובת נשים (גרף מס' 1). פרידמן ולוטן (1993) דיווחו שמורים שחוקים יותר ממורות, בעוד ברוקשטיין (1990) הוסיף הסבר שנשים מגיעות לעבודת ההוראה כחלופת תעסוקה משנית ובלתי מועדפת. לפיכך, העבודה אינה נתפסת כקריירה אלא כתעסוקה זמנית ומכאן הלחצים הנם זמנים ולכן קל לעמוד בהם. לעומתם הגברים ההוראה נתפסת אצלם כקריירה ואמצעי למוביליות חברתית.

כמוכן, נמצא הבדל מובהק בהתייחס למקום מגורים במדד תשישות גופנית לטובת מורים המתגוררים מחוץ ליישוב ז"א מורים מחוץ ליישוב פחות תשושים גופנית (גרף מס' 2). עובדה זו איננה מתיישבת עם הדעה הרווחת ביישוב שמורים הבאים מחוץ ליישוב שחוקים יותר וכאן אפשר לאמץ אחד משני ההסברים: יכול להיות שמלכתחילה מורים שבאים מבחוץ אינם שחוקים ורק עובדת היותם "זרים" היא שגרמה ליחס להם זאת, או שחלק גדול מהמורים שבאים מחוץ ליישוב שינה גישה בעקבות הפרסום בעיתונות המקומית על תרומתם הדלה כביכול למערכת החינוך ביישוב והשינוי התבטא בתוצאות עבודה זו.

בעבודה זו נמצא בדומה לעבודתם של פרידמן ופארבר (1992) שדימוי עצמי נמוך של מורים- המתבטא בתחושה שהם אינם מיומנים מספיק במקצועם, שהם אינם בעלי יכולת מספקת, שאינם בעלי מקצוע הזוכים לסיפוק בעבודתם נמצא קשור לשחיקה. ההנחה היא שהתהליך הנו דו כווני: מרגע שמתחיל תהליך השחיקה, הדימוי העצמי של המורה נפגע. מצד שני, שחיקה עשויה להיווצר, כאשר הדימוי העצמי של המורה ואומנותו בכושרו אינם מסייעים לו במאמציו להתמודד בלחצים ובתסכולים הבלתי נמנעים בעבודת ההוראה. המתאמים החזקים ביותר נמצאו בין דימוי עצמי של המורה (שביעות רצון) לבין מדדי השחיקה. פירוש הדבר שמורים שחשים שביעות רצון גדולה מדדי התשישות הנפשית והגופנית קטנה. במקביל שביעות רצון מניבה הגשמה עצמית המתבטאת בהרגשה של השג ממשי בעבודה בעקבות מאמצים שמשקיע המורה

והגשמה מקצועית גבוהה. ממצאים אלו דומים לאין שיעור לממצאיהם של פרידמן ופארבר (1992) שמצאו שמתוך שלושת המדדים של הדימוי העצמי, המדד "שביעות רצון" הוא בעל המתאם (השלילי) החזק ביותר עם השחיקה. הערכת ביצוע גבוהה, רגשות כלפי בית הספר ושביעות רצון משכר נמצאו במתאם (שלילי) גבוהה עם מדדי השחיקה, ממצאים אלו מתיישבים עם ממצאיו של ברוקשטיין (1990).

אותרו מספר לא מבוטל של מתאמים בין נתונים ביוגרפיים לבין מדדי שחיקה ודימוי עצמי לסוגיהם, לדוגמא, ככל שותק בביה"ס עולה כך יכולת אישית יורדת. פרידמן ולוטן (1993) מדווחים על קשר חיובי בין שחיקה לוותק וברוקשטיין (1990) מיחס לוותק תרומה מובהקת להסבר השחיקה. כמוכן, נמצא שמורה המחזיק בתפקיד בכיר יותר שביעות רצונו גדלה יותר זאת נוסף על היות המורים הבכירים תשושים נפשית פחות ורגשותיהם כלפי ביה"ס גבוהות. ממצאים אלו מתיישבים עם ממצאיהם של ברוקשטיין (1990) ופרידמן ופארבר (1992). פרידמן ולוטן (1993) ציירו פרופיל המורה השחוק ושם יש התייחסות למורים מבוגרים כאל שחוקים ממצא המתיישב עם תוצאותנו-שככל שמורה מבוגר יותר ההגשמה המקצועית יורדת קרי שחיקה גבוהה אצל מורים מבוגרים. ככל הנראה משתני הרקע הביוגרפיים אינם יכולים להסביר לבד את תופעת השחיקה הנפשית והגופנית בקרב מורים, שכן משתני הרקע הם נדבך אחד ממכלול נדבכים ייחודים השזורים זה בזה ותורמים להתגברות תחושת השחיקה.

העבודה לא עסקה בשאלות חשובות אחרות המשקפות את המאפיינים הייחודיים האחרים כמו המאפיינים של התלמידים בבתי הספר השחוקים והבלתי שחוקים, מאפייני האקלים ותרבות הארגון בבתי הספר השחוקים והבלתי שחוקים ומאפייני תפקיד וסביבה. לכן, מחקר המשך שיעסוק בשאלות אלו יכול להאיר נקודות רבות על הדינמיקה של תופעת השחיקה.

## **5. המלצות:**

הממצאים הראו מגמה עקבית עיקרית. תכליתה של מגמה זו שלמשתנים התוך אישיותיים (דימוי עצמי ותפיסתו כפי שנתפש על ידי התלמידים, הערכה עצמית ורגשות כלפי בית הספר) תפקיד עקרי אם זה בתהליך התפתחות תופעת

השחיקה ואם זה בסימפטומים האחרונים של השחיקה. ניתוחי הרגרסיה המרובה, הראו שהמשתנים התוך אישיותיים מנבאים טוב יותר את משתני השחיקה השונים. לאור ממצאים אלו יש מקום להתמקד בשיפור תחושותיו של המורה הן על ידי שיפור תנאי עבודתו והן על ידי העצמה פסיכולוגית. בקשר לשיפור תנאיו, ניתן לאמר שבאופן עקבי סוגיית השכר תופסת תפקיד מרכזי בשביעות רצונו של המורה. בנוסף, שיפור יחסיו החברתיים של המורה הן עם עמיתיו והן עם הממונים עליו יש בהם כדי להעלות את שביעות רצונו. במישור השני המשתנים התוך אישיותיים קשורים במשתנים סביבתיים. לכן, סביר להניח ששיפור בתנאים הסביבתיים יכול להוביל לשיפור גם במשתנים התוך אישיותיים. מכל מקום, ניתן להשיג שיפור בתחושותיו של המורה על ידי שילובו למשל בתהליך קבלת החלטות בבית הספר או האצלת סמכויות.

לסיכום, באופן מעשי ניתן לנהוג באחת או יותר מהגישות:

1. סילוק הסיבות שהביאו ללחץ (הקטנת מסי' תלמידים בכיתה, שינויים בתוכנית הלימודים), או התערבות בדרך שהמורה מגיב (שינוי תפיסות מורה, שילוב טכניקות הרפיה וכד').
2. קבוצות דיון העוסקות במישרין בדימוי העצמי המקצועי של המורה ובעמדותיו תוך שיתוף אחרים, או פתיחת מרכזי מורים.
3. השתלמויות עשויות להגביר את היכולת המקצועית וצפוי שזה יביא לעליה בדימוי העצמי. רצוי מאוד שההשתלמויות יעסקו בדימוי העצמי של המורה ו/או השתלמויות מקצועיות.
4. שינויים במבנה המערכת הבית ספרית- בכיוון של מעורבות יתר של כלל הצוות, שיתוף מורים בקבלת החלטות, מתן משוב אוהד, סגנון ניהולי תומך, אווירה טובה ופיתוח מקצועי.
5. תמיכה חברתית בעזרת מפגשים וטיולים...

## רשימת ספרות:

### רשימת ספרות בשפה העברית:

1. אלחאג'י, מ. (1995). **מערכת החינוך באום אל פחם מחקר והמלצות**. חיפה: אוניברסיטת חיפה, המרכז לחקר החינוך.
2. אנטמן, ש. ושירום, א. (1987). "על גורמים ארגוניים, תעסוקתיים ואישיים של שחיקת עובדי ההוראה בחינוך העל יסודי". **מגמות**, ל (3), 349-361.
3. ברוקשטיין, ר. (1991). **מחויבות ארגונית ואוטונומיה נתפסת בתפקיד כמשתנים ממתנינים המשפיעים על הקשר בין לחץ ותוצאות אישיות וארגוניות**. עבודת תיזה לקראת קבלת תואר שני במדעי הניהול. אוניברסיטת תל-אביב, הפקולטה לניהול.
4. עירית אום אל פחם, מחלקת הנוער. (1994). **מבנה, מטרות, תכניות, עבודה והמלצות** (חוברת עבודה).
5. עירית אום אל פחם, אגף החינוך. (2002). **דו"ח עם פתיחת שנת הלימודים תשס"ג**.
6. עציון, ד. (1983). **שחיקה אנושית- תיאוריה ומחקר על פרשת דרכים**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, הפקולטה לניהול.
7. פרידמן, י. (1989). "מאפייני המורים והסביבה הארגונית בבתי ספר "שחוקים"". בתוך א' בלצ'ינסקי (עורך), **ספר יצחק: מאמרים ודברי הגות בנושאי חינוך** (עמ' 86-102). חל-אביב: משרד החינוך והתרבות.
8. פרידמן, י. (1992). "השחיקה בהוראה: המושג ורכיביו היחודיים". **מגמות**, ל"ד (2), 248-261.
9. פרידמן, י. (1999). **שחיקת המורה: המושג ומדידתו**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
10. פרידמן, י' ולוטן א. (1985). **השחיקה הנפשית של המורה בישראל**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
11. פרידמן, י' ולוטן א. (1993). **לחץ ושחיקה בהוראה- גורמים ודרכי מניעה**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.



12. פרידמן, י' ופארבר ב'. (1992). *הדימוי העצמי של המורה ושחיקתו*.  
ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

#### רשימת ספרות בשפה האנגלית :

1. Farber, B. A. (1982). *Teacher burnout: Assumptions, myths and issues*.  
Teachers Collage Record, 86, 321-337.
2. Keriadou, C. (1987). Teacher Stress and burnout: An international  
Review. *Educational Research*, 29 (2), 146-152.
3. Lens, W. & S.N.D. Jesus. (1999). "A psychosocial interpretation of  
teacher stress and burnout" in Vandenberghe, R., Huberman, A.M. (eds)  
*Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of  
international research and practice*. (pp. 192-201). New York, NY,  
USA: Cambridge University Press.
- 3 Maslach, C. & M.P. Leiter. (1999). "Teacher Burnout: A Research  
Agenda" in Vandenberghe, R., Huberman, A.M. (eds) *Understanding  
and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research  
and practice*. (pp. 192-201). New York, NY, USA: Cambridge  
University Press.
5. Schwarzer, R. & E. Greenglass. (1999). "Teacher Burnout From a Social-  
Cognitive Perspective: A Theoretical Position Paper" in Vandenberghe,  
R., Huberman, A.M. (eds) *Understanding and preventing teacher  
burnout: A sourcebook of international research and practice*. (pp. 192-  
201). New York, NY, USA: Cambridge University Press.
6. Slegers, P. (1999). "Professional Identity, School Reform, and burnout:  
Some Reflections on Teacher Burnout". in Vandenberghe, R.,  
Huberman, A.M. (eds). *Understanding and preventing teacher burnout:  
A sourcebook of international research and practice*. (pp. 192-201).  
New York, NY, USA: Cambridge University Press.