

לקמול או לפרוח – כיצד להצית מחדש את הלהבה?

סוגיות בקדמת השיח החינוכי

כרמלה איגל, תמר גרומן וויקי הורנשטיין

מטרת המחקר לבחון את המאפיינים של תופעת השחיקה ותחושת המסוגלות של מורים לתלמידים עם צרכים מיוחדים בעקבות תיקון החקיקה בחוק החינוך המיוחד (משרד החינוך, 2018) ולהציע דרכים לעצירת תופעת עזיבת מקצוע ההוראה. לשם כך נערכו ראיונות עם מורים שסיימו לימודי תואר שני בחינוך מיוחד, וביניהם כאלה שהשתתפו במסגרת תוכנית לימודי הרחבת רישיון הוראה בחינוך המיוחד. מן הראיונות עולה כי לתחושת השליחות ולידע המגובש במסגרת ההתמחות בלימודי חינוך מיוחד תרומה משמעותית לרצון להמשיך לעסוק במקצוע ההוראה. מסקנות אלו מעידות על הצורך בליווי, בהכשרה ובביסוס קוד אתי במקצוע ההוראה.

מילות מפתח: שחיקה בהוראה, עזיבת ההוראה, תחושת מסוגלות בהוראה, הכשרת מורים, אתיקה ומוסר בהוראה

מבוא

בשנים האחרונות קיימת תנופה במגמת השתלבותם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הכללית. מגמה זו קיבלה משנה תוקף בעקבות תיקון החקיקה בחוק החינוך המיוחד (יולי 2018), שעיקריו שיטת התקצוב ומתן זכות להורי התלמידים לבחירת המסגרת החינוכית. תיקון זה מעמיד אתגרים חינוכיים בפני מוסדות להכשרת מורים, בפני פרחי ההוראה ובפני המורים המלמדים במערכת החינוך הרגילה. לפיכך חשוב מאוד להעניק למורים כלים

להנגשת ההוראה ברמות התפקוד השונות וידע בניהול קונפליקטים והתקשרות עם משפחות (Global Education Monitoring Report, 2020). גרינבנק ועמיתים (2018) מצאו כי למדיניות השילוב וההכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים יש השפעה על רמת השחיקה אצל מורים בחינוך הרגיל.

השחיקה משפיעה על נפשו של המורה ועל התנהלותו בבית הספר ומהווה אבן נגף בהשגת יעדי מערכת החינוך (פישרמן, 2014). כתוצאה מהשחיקה אנו עדים לעזיבת מורים את מערכת החינוך, תופעה הגוברת בשנים האחרונות (עידו ושקדי, 2014). לצד תופעת השחיקה ישנם מרכיבים אישיותיים אצל המורים המשפיעים על תחושת המסוגלות שלהם בבואם להתמודד עם קשיי למידה והתנהגות של תלמידים בכיתתם (Skaalvik & Skaalvik, 2016). כמו כן, בתקופות משבר ובמצבי חירום, דוגמת מגפת הקורונה או מלחמה, מתגלים אתגרים העשויים להשפיע באופן משמעותי על רמת העומס והלחץ במסגרת התפקיד ועל תחושת המסוגלות של המורים בחינוך המיוחד. חוקרים מדגישים את הצורך בתמיכה ובהתערבויות ממוקדות על מנת לסייע למורים בחינוך המיוחד לנווט במורכבות ההוראה באופן מיטבי ולשמור על יעילותן של פרקטיקות בשילוב ובהכלה חינוכית (Permata et al., 2022). למדיניות השילוב וההכלה יש השפעה על רמת השחיקה אצל מורים בחינוך הרגיל, העומדים בפני דרישות ליישם דרכי הוראה מותאמות לתלמידים עם צרכים מיוחדים. מרביתם לא הוכשרו לכך, והם חסרי ידע וכלים להתמודדות עם מאפייני התלמידים. דרישות אלה מגבירות את העומס ואת הלחץ על המורים ועלולות להוביל לשחיקתם (גרינבנק ועמיתים, 2018).

רקע

שחיקה בקרב מורים

אחד המקצועות המועדים לשחיקה הוא מקצוע ההוראה. שחיקה מוגדרת כמצב של עייפות ושל התרוקנות כוחות פיזיים ונפשיים, מצב של התבלות. נמצא כי שחיקה נוצרת עקב עצימות רגשית הנובעת ממעורבות בין-אישית, ממיקוד שלילי בבעיות, מהיעדר משוב חיובי או ממגע דל עם עמיתים במסגרת העבודה. השחיקה כוללת תחושות של מתח, תסכול, חרדה, כעס ודיכאון, והיא משפיעה על התנהלותו של המורה בבית הספר ומפריעה להשגת יעדי מערכת החינוך (פישרמן,

(2014). גורמים פנימיים, כגון מוטיבציה, צרכים, ערכים, הערכה עצמית, ביטוי רגשי, שליטה רגשית וסגנון אישי, תורמים אף הם (פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2019; רוזנבלום ולב ארי, 2015). ככל שהשחיקה מעמיקה, כך מתפתחות תחושות חוסר אונים, זלזול בעבודה, מוטיבציה נמוכה ואדישות (Mérida-López & Brunsting et al., 2014; Extremera, 2017). השחיקה היא תוצר של הפער בין ציפיות המורה לבין מידת ההיענות של המציאות לציפיות אלה. המורה מתחיל את הקריירה עם אידיאלים גבוהים, עם מחויבות רבה ועם רצון לחנך ולהשפיע, ונקלע למציאות המורכבת של השילוב העלולה להובילו לאיבוד החלום, להתפכחות מאשליה ולשחיקה (מלאך-פינס, 2012).

תחושת השחיקה מתבטאת כאשר תשישות נפשית ורגשית המתייחסת למעורבות בין-אישית גבוהה בין איש המקצוע למקבלי השירות מובילה ללחץ בעבודה. הלחץ מוביל לאובדן אנרגיה גופנית ונפשית ולתופעת דה-פרסונליזציה המתייחסת להערכה כלפי הזולת. אנשי המקצוע, שבתחילת עבודתם חשו רמה גבוהה של עניין, התלהבות ורצון לעזור לזולת, עשויים לפתח תחושת אי-מעורבות בבעיותיהם של מקבלי השירות, היעדר סבלנות כלפיהם, תגובות ציניות, ניכור וזלזול בהם עד כדי התייחסות אליהם כאל חפצים ולא כאל בני אנוש (לבקוביץ' וריקון, 2020). נוסף על כך, עשויה להתפתח תחושת אי-הגשמה עצמית והערכה עצמית שלילית של איש המקצוע, הנובעות מהרגשה של היעדר הישג ממשי בעבודה חרף המאמצים שהושקעו. תחושה זאת עלולה להשפיע על תחושת המסוגלות ולהביא להתפתחות סימני לחץ, דיכאון וחוסר מוטיבציה (גרינבנק ועמיתים, 2018). לאור האמור לעיל, ניתן לזהות ארבעה גורמים עיקריים המובילים לשחיקה:

1. גורמים אישיים: דימוי עצמי נמוך, הערכה עצמית נמוכה והבחירה האישית של המורה במקצוע ההוראה כדי לרפא חוויות ילדות כואבות של לעג והשפלה. במקרים אלה ההתמודדות עם בעיות משמעת של התלמידים עשויה להיחווה שוב כחוויה כואבת.
2. גורמי רקע: ככל שרמת ההשכלה של המורה, הוותק והרמה הסוציו-אקונומית גבוהים יותר, כך תחושת התשישות הרגשית המובילה לשחיקה גבוהה יותר.

3. גורמים ארגוניים: המורה תלוי בארגון בית הספר ובתכתיביו; לעיתים הוא חווה עומס יתר ודרישות העומדות בסתירה לתפקידו, חוסר הערכה המוביל לתחושת כישלון, תסכול ורמה גבוהה של שחיקה, עד כדי עזיבת ההוראה. אקלים ארגוני בלתי תומך הוא גורם משמעותי בשחיקה. מורים התופסים את התרבות הארגונית כחיובית, כתומכת וכנותנת גיבוי ופתרונות הולמים לבעיות מגלים רמה גבוהה של שביעות רצון ומוטיבציה לעמוד באתגרי המקצוע (Kupferberg & Soham, 2020; בשארה, 2012; גרינבנק ועמיתים, 2018; מלאך-פינס, 2012). מחקרים נוספים מראים כי קיים קשר בין שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה לשחיקת המורים. נמצא גם כי מחנכת התופסת את הסביבה הארגונית כמתאימה יותר עבור השילוב, מרגישה פחות שחוקה (טלמור וקיים, 2011).
4. גורמים בין-אישיים: הקשרים הבין-אישיים של המורה עם עמיתיו משפיעים על תחושת המסוגלות שלו. מורים המקיימים קשר פתוח וגלוי עם המנהל, העובדים בשיתוף פעולה עם חברי הצוות והמדווחים על אוירה חיובית בבית הספר מגלים תחושת מסוגלות גבוהה ושביעות רצון מתפקידם ומצמצמים את הסיכון לשחיקתם בעבודה (קס, 2012). הקשר הבין-אישי בין המורה להורי התלמידים נמצא אף הוא קשור לשחיקה. ביקורת נוקבת על דרכי העבודה של המורה ולחץ שמפעילים ההורים על המורה עלולים לערער את ביטחונו העצמי והמקצועי ומהווים מקור להגברת השחיקה שלו. אחד האתגרים החשובים ביותר שעיימו מתמודד המורה הוא הקשר הבין-אישי עם תלמידיו, קשר המאופיין לעיתים במאבקי כוח סמויים וגלויים. מצד אחד, המורה כדמות סמכותית נדרש לשמור על משמעת וריחוק מסוים מהתלמידים, ומצד שני – לגלות אמפתיה במצבים של התנהגויות מאתגרות והתפרצויות בלתי צפויות (מלאך-פינס, 2012). גם לעמדות מורים כלפי שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים ישנה השפעה מכרעת על תחושת המסוגלות בהוראה (עינת ושרון, 2015).

מסוגלות עצמית

תאוריית המסוגלות העצמית, המתוארת גם כ"חוללות עצמית" או כ"יעילות עצמית" מתייחסת למידת אמונתו של הפרט ביכולתו לארגן ולבצע התנהגויות

אשר דרושות להשגת תוצאות הרצויות בעיניו. לפי תאוריה זו, אנשים נמנעים מביצוע מטלות הנתפסות עבורם כקשות מכפי יכולתם ובוחרים לבצע מטלות התואמות את היכולת כפי שנתפסת בעיניהם. הערכת חוללות עצמית היא תהליך חשיבתי היסקי שבו נשקלים, נמזגים ונשפטים גורמי יכולת או אי-יכולת ביצוע. בסופו של תהליך זה נוצר אומדן שהינו אינטגרציה של האמונות המצטברות והמעובדות במשך זמן על יכולת ביצוע (כץ, 2011). תחושת החוללות עשויה לנבוע מהכשרה מקיפה פחות וממוקדת פחות. מערכת האמונות בנוגע לתחושות מסוגלות מהווה מנגנון תפיסה עצמית מרכזי, שדרכו מתווך הפרט בין הסביבה הפנימית שלו, המורכבת מגורמים ביולוגיים, קוגניטיביים ורגשיים, לבין סביבתו החיצונית והתנהגותו. תחושת חוללות מקצועית מתגבשת גם בעקבות ניסיון חיובי בתפקיד ההוראה. התקדמותם של תלמידים במסגרות החינוך המיוחד לעיתים איטית יותר מהתקדמותם של תלמידים במסגרות החינוך הרגיל, אך גם משמעותית יותר. על מנת לחוש תחושות חוללות מקצועית גבוהות, על המורים בחינוך המיוחד להתמקד בראיית ההצלחות המשמעותיות (כ"ץ ופריש, 2013).

בעשורים האחרונים התפתח שדה המחקר בתחום המסוגלות העצמית, וזאת בין היתר בעקבות הקישור לתחומים אחרים, כגון הנעה, מכוונות עצמית בלמידה והישגים אקדמיים (Lau et al., 2008; Liem et al., 2008). במחקרו של פישרמן (2016) נבדקה תחושת חוללות עצמית אצל 45 מורות בחינוך הרגיל בהשוואה לתחושת החוללות אצל 58 מורות המלמדות במסגרות החינוך המיוחד. נמצא כי תחושת החוללות בחינוך המיוחד נמוכה באופן מובהק מאשר בחינוך הרגיל.

תחושת המסוגלות העצמית אצל מורים נחקרה בעיקר בהקשר של הוראה, הישגים וניהול כיתה. יכולת זו כוללת גם הצבת מטרות עם אתגר ריאלי, שימוש מותאם ויעיל בדרכי הוראה, השקעת מאמץ והתמדה לנוכח קשיים והתמודדות נאותה עם מצבים מנטליים כגון לחץ וחרדה. חוקרים רואים במסוגלות המורה מושג בעל שתי פנים: מסוגלות כללית של ההוראה – אמונת המורה בכך שיכולתו לביצוע הפעולות הנדרשות לקידום הישגי התלמידים מוגבלת על ידי גורמים שאינם בשליטתו; ומסוגלות אישית של המורה – אמונת

המורה ביכולתו לבצע את הפעולות הנדרשות לקידום הישגי התלמידים ולקידום מחויבות ולמידה (קס, 2012).

בשנים האחרונות מושם דגש על הקשר החזק שבין תחושת מסוגלות עצמית אצל מורים לבין התנהגותם, רמת הלחץ במסגרת תפקידם ורמת שביעות הרצון התעסוקתית (Chong et al., 2010; Moe et al., 2010; Nie et al., 2012). במחקרם של עליאן ועמיתים (2011) נמצא שהשונויות ברמת הלחץ במהלך ההתנסות המעשית מושפעת מרמת המסוגלות העצמית, ממוקדי עניין, מתפקוד המדריך הפדגוגי ומתפקוד המורה המאמן. מסקנה מרכזית נוספת היא שקיים צורך בקיום קורסים וסדנאות במוסדות ההכשרה לחיזוק המסוגלות העצמית של פרחי ההוראה (קמחי ובר ניר, 2022). מחקרים מראים כי מורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה מאמינים יותר ביכולותיהם של תלמידים עם קשיים לימודיים, מביעים עניין רב יותר בהישגיהם ומציבים להם אתגרים לימודיים. לעומתם, מורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית נמוכה רואים בתלמידים "חלשים" מקור להפרעות ומתרכזים בתלמידים ה"חזקים" (Jamil et al., 2012; קס, 2012). עקב כך, עצם הימצאותם של תלמידים עם קשיי למידה בכיתתם עלולה לפגוע בתחושת המסוגלות העצמית שלהם (Skaalvik & Skaalvik, 2016). בהמשך לאמור לעיל, ההכשרה נתפסת אצל המורים כתהליך קדם כניסה לתפקיד. מחקרים מציינים כגורמי מפתח בהצלחת ההכשרה את איכות המועמדים, האוטונומיה המקצועית, הדגש על מחקר, הרפלקציה ושיתוף הפעולה בין המוסדות (Malinen et al., 2012; Sahlberg, 2010). תהליך הכשרת המורים בפינלנד נחשב לאחד הטובים בעולם ומהווה גורם מרכזי בהצלחת מערכת החינוך הפינית (Sahlberg, 2010). במסגרת תנאי הקבלה המוקפדים, מתקבלים ללימודי הוראה רק כ-15% מהמועמדים. התוכניות נמשכות 5–7 שנים וכוללות תואר שני וכן חובת חונכות וליווי למשך שנתיים למורים מתחילים (Tirri, 2014). התוכניות משלבות לימודים תאורטיים ופרקטיקה נרחבת בבתי הספר. ההכשרה שמה דגש על מחקר ועל פדגוגיה מתקדמת ומעניקה לסטודנטים אוטונומיה רבה (Tryggvason, 2009). קיימת שותפות הדוקה בין האוניברסיטאות לבתי הספר בהדרכה מעשית (Malinen et al., 2012).

בפינלנד ובמדינות נוספות, כגון סינגפור ואוסטרליה, המורים זוכים להערכה, למעמד גבוה, לשכר הולם ולהשקעה רבה בהתפתחותם המקצועית (Darling-Hammond, 2017). בין הסיבות לבחירה במקצוע ההוראה נמצא ההיבט הערכי, שבא לידי ביטוי ברצון להשפיע על החברה ובקידום תלמידים מתוך ערך של אהבת האדם (Low et al., 2011).

לימוד קורסים אקדמיים בנושאים בתחום החינוך המיוחד נועד להקנות למורים לעתיד ראייה אחרת בנוגע לדרכים השונות ולכלים שבהם ניתן להיעזר בכיתות הטרוגניות המשלבות תלמידים עם צרכים מיוחדים. השתתפות בקורסים אלו עשויה להגביר את המודעות ואת הידע בדבר דרכי לימוד חלופיות ובדבר הצורך לגלות גמישות, יצירתיות וקבלה בהתייחסות לילדים עם צרכים מיוחדים (גרינבנק ועמיתים, 2018). ידע בתחומי החינוך המיוחד מחזק את ביטחונם של המורים בהתמודדות עם שילוב. ביטחון זה עשוי ליצור עמדות חיוביות יותר כלפי השילוב, ויש לכך השפעה ניכרת על תחושת המסוגלות והשחיקה (קמחי ובר ניר, 2022). טלמור וקיים (2011) מצאו כי שילוב של שתי אסטרטגיות עיקריות לשינוי עמדות הן הקניית ידע על הלקות וחשיפה לבוגרים או לילדים עם מוגבלויות.

ידע פדגוגי-תוכני הוא סוג ידע ייחודי למורים, הנוצר מקישור בין ידע הפדגוגי לידע התוכני. משמעותו של ידע זה טמונה ביכולת של המורים ליצור התאמות ואסטרטגיות המקדמות באופן משמעותי את הלמידה של התלמידים (Penso, 2018). לליווי של מדריך פדגוגי ממוסד ההכשרה ישנה חשיבות בהקשר זה, ולכן חשוב ליצור למתכשרים בהוראה הזדמנויות לחונכות שיטתית ולשיחות משוב המלוות את עבודת ההוראה. יש לקדם דגמים של שיתופיות בין המוסדות להשכלה גבוהה לבין בתי הספר (Quigney, 2010).

שיטת המחקר

מחקר איכותני-פרשני זה בוצע באמצעות ראיונות עומק מובנים למחצה והתבסס על ההנחה כי האופן שבו האדם מתאר את חוויותיו מעיד על התובנות ותפיסת העולם שלו ביחס לעצמו ולסביבתו (Denzin & Lincoln, 2005). תפיסות המשתתפים משקפות שילוב של אישיותם ושל הסביבה שהם פועלים בה (Maykot & Morehouse, 1994). במחקר הנוכחי נבדקה נקודת מבטם של מורים

שהיו על סף עזיבת מקצוע ההוראה ושהחליטו להשקיע בצמיחתם המקצועית וללמוד לימודי תואר שני עם התמחות בחינוך המיוחד. אחרי לימודי ההתמחות בחינוך המיוחד, חלקם אף החליטו להכשיר את עצמם במסלול ייחודי המאפשר התנסות בהוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים ולהרחיב את רישיון ההוראה הרגיל שלהם לרישיון הוראה בחינוך מיוחד. במחקר נבדקו חוויותיהם של המורים מלימודיהם בהיבטים המקצועיים והרגשיים. המחקר בחן את תחושת השחיקה ותחושת המסוגלות של המורים לאחר לימודיהם והתנסותם המעשית.

אוכלוסיית המחקר

המחקר כלל 28 משתתפים (מתוכם 14 מורים בחינוך היסודי ו-14 גננות) שסיימו את לימודיהם בהתמחות בחינוך המיוחד במהלך חמש השנים האחרונות; מתוכם 20 סטודנטים שלמדו במסגרת לימודי התואר השני בהתמחות בחינוך המיוחד ושהשתתפו בתוכנית הרחבת רישיון הוראה לחינוך מיוחד, וכן 8 סטודנטים שלמדו במסגרת לימודי התואר השני בהתמחות בחינוך המיוחד ולא השתתפו בתוכנית ההרחבה. גיל המשתתפים היה 25–58 שנים, והוותק בהוראה במערכת החינוך הכוללנית היה 10–15 שנים.

כלי המחקר

1. ריאיון חצי מובנה: הריאיון כלל שאלות רקע ושאלות מנחות. השאלות ונגזרו מתוך הספרות המחקרית ונוסחו כבסיס לעידוד המרואיינים להביע את עמדותיהם ואת התייחסותם לתהליך הלמידה בתואר השני בהתמחות בחינוך המיוחד וכן לתהליך הלמידה במסלול להרחבת רישיון הוראה בחינוך המיוחד. החלק הראשון של השאלון התייחס ללימודים בתואר שני בחינוך המיוחד וכלל שאלות הנוגעות לסיבות שהובילו להחלטה ללמוד ושאלות הנוגעות לתחושת המסוגלות והשחיקה לפני הלימודים, במהלכם ובסיומם. החלק השני התייחס ללימודים במסגרת מסלול ההרחבה וכלל שאלות הנוגעות להעשרה בשיטות ההוראה ולתהליך הליווי של הגננת או המורה המאמנת.

2. ריאיון פתוח: התבצע ריאיון פתוח עם סטודנטים שסיימו את לימודיהם בהתמחות לתואר שני ולא השתתפו בתוכנית ההרחבה. בריאיון הפתוח

נתבקשו הסטודנטים לספר על חוויותיהם כאנשי מקצוע לפני הלימודים לתואר שני בהתמחות בחינוך המיוחד ולאחריהם.

הליך המחקר

הסטודנטים שהשתתפו בתוכנית ההרחבה רואיינו בהתייחס לחוויית הלמידה במהלך ההתמחות במסלול ההרחבה. הסטודנטים שלא השתתפו בתוכנית ההרחבה לאחר סיום לימודיהם נתבקשו בריאיון פתוח להביא את נקודת מבטם המקצועית לאחר לימודי התואר השני. הראיונות בוצעו באווירה חיובית, נטולת שיפוט. המרואיינים היו נרגשים ושמחו להתראיין ולשתף ברגשותיהם.

הראיונות המובנים למחצה הוקלטו ותומללו. ניתוח הראיונות בוצע על פי גישה של ניתוח נושאי-תמטי. הטקסט חולק לקטעים נפרדים המשויכים לקטגוריות, המצרפות את הקטעים זה לזה בסדר חדש. בתחילה הוצגו קטגוריות ראשוניות. המבנה הכללי של התמות נבנה באמצעות חיבור קטגוריות קטנות לתמות בעלות משמעות רחבה יותר, תוך השוואה מתמדת בין הראיונות השונים (שקדי, 2007). הניתוח נעשה על ידי שלוש חוקרות, כותבות המאמר. כל חוקרת ניתחה בנפרד את הראיונות, ולאחר מכן הושו הניתוחים. התמות הסופיות מבוססות על הסכמה בין החוקרות.

הממצאים

הממצאים מציגים את נקודות המבט השונות של הסטודנטים שלמדו במסגרת תוכנית ההרחבה ושל סטודנטים שלמדו במסגרת לימודי תואר שני ולא המשיכו במסלול תוכנית ההרחבה. מניתוח הראיונות עלו שבע תמות שבהן באות לידי ביטוי התחושות, המחשבות והדילמות אצל המשתתפים בהוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים. להלן התמות: 1. ההחלטה ללמוד תואר שני ולהתמחות בחינוך מיוחד; 2. הגשמה עצמית – התשוקה וההתלהבות ללמד בחינוך המיוחד; 3. תחושת תחושת השחיקה ומחשבות על עזיבת מקצוע ההוראה; 4. תחושת מסוגלות; 5. אופק מקצועי ופיתוח עצמי; 6. חשיבות ההכשרה הקלינית, הליווי וההתנסות לבעלי תואר שני בחינוך מיוחד; 7. המאמנת כדמות משמעותית. במטרה לשמור על אנונימיות המשתתפים, הובאו הציטוטים מדבריהם בשמות בדויים.

1. ההחלטה ללמוד לתואר שני ולהתמחות בחינוך מיוחד המשתתפים ביטאו תחושת מוטיבציה, הכוללת דחף המניע אנשים לעשייה לקראת פעולה, עמדה והתנהגות. מהראיונות עולים מניעי הסטודנטים בהחלטה ללמוד תואר שני ולהתמחות בחינוך מיוחד. להלן פירוט תת-הסעיפים של התמה הראשית:
 - א. מוטיבציה פנימית ורצון להרחיב את הידע המקצועי: "יש לי את הרצון להרחיב וללמד עוד ועוד חומרים הקשורים לעבודתי, וללמד את הילדים בדרך מותאמת" (יעל); "ללמוד על מנת לדעת לתת מענה להורי התלמידים" (אילנית).
 - ב. ציפייה שהלימודים יקנו כלים יישומיים להתמודדות עם אתגרי השילוב: "חשבתי שלימודים לתואר שני בחינוך מיוחד ייתנו לי כלים להתמודד עםילדי שילוב הלומדים בחינוך הרגיל" (גילה).
 - ג. סיבות אישיות כמו קרבה לאדם עם מוגבלות או צרכים מיוחדים: "יש לי אחיינית אוטיסטית ומאז ומתמיד רציתי ללמוד ולהכיר את התחום בצורה מקצועית" (יפית).
 - ד. ביקורת על אווירה תחרותית בחינוך הרגיל: "בחינוך המיוחד אין אווירה של תחרותיות, אין מרדף אחרי הישגים כמטרה" (אליה).
 - ה. מחסור במשאבים בחינוך הרגיל: "בשל חוסר בכוח אדם ובמשאבים בחינוך הרגיל הילדים האלו נופלים בין הכיסאות. זה קשה ומתסכל אותי" (צילה).
 - ו. הזדמנות ללמוד תחום מעניין ולהתמקצע בו: "ראיתי בלימודים אלה אתגר, עניין, חדשנות והזדמנות" (רותם).

2. הגשמה עצמית – התשוקה וההתלהבות ללמד בחינוך המיוחד מהראיונות עולה כי הסטודנטים חשו התלהבות ומוטיבציה פנימית גבוהה ללמד בחינוך המיוחד:

"הוראה אינה מילוי מכל, אלא הבערת שלהבת, ואכן הצלחתי להבעיר את השלהבת שבי, לסקרן אותי, לגרום לי לעניין רב ולרתק אותי בכל פעם מחדש בכל הקשור לעקרונות הוראת החינוך המיוחד. הלמידה והכלים התאורטיים והפרקטיים נותנים לי מוטיבציה להמשיך ולהתפתח" (רותם); "רמת המוטיבציה שלי עלתה במסגרת החינוך המיוחד, חשבתי שאני לא אהיה מסוגלת ואין לי

מספיק חוסן נפשי אבל היום אני רואה שאפשרי" (רונית); "בסיום התהליך יש לי תחושת סיפוק" (נעמה); "כאשר המורה המאמנת הייתה מספרת כי הילד שאותו אני מלמדת באופן פרטני מחכה ליום שאגיע, אני הרגשתי שעשיתי את שלי" (מיטל); "אני כאישה בדואית החלטתי ללמוד כדי להתקדם בחיים, זה גם הגשמה עצמית שאני נכנסת לעולם נהדר בעיניי של החינוך המיוחד" (רחמה); "מורות הרגישו שיש לי ידע ולכן התחילו לבקש את עזרתי ולקבל את עצותיי. אני מרגישה שאני מסוגלת לראות את הילד ולהבין את צרכיו" (נעמה).

3. תחושת השחיקה ומחשבות על עזיבת מקצוע ההוראה
בראיונות מובעת אמביוולנטיות בהתייחס לעזיבת מקצוע ההוראה מסיבות שונות, וביניהן הכמיהה לפרפקציוניזם בתפקיד ותחושת שחיקה, בד בבד עם הרצון להמשיך בו.

"עם השנים הרגשתי שחיקה. לא רציתי לקום לעבודה. הפכתי לאוטומטית. הרגשתי שעמום ואיבדתי עניין במקצוע. הכול נראה אותו הדבר. ואז חברה הציעה לי ללמוד לימודי תואר שני בחינוך מיוחד" (לימור); "ככל שעברו השנים הרגשתי חוסר אונים מול ילדים שהיו להם קשיים רבים והוריהם פנו אליי בבקשה לעזרה ולא תמיד ידעתי לתת את התשובות הנכונות. עלו בי הרהורים לגבי שינוי קריירה" (רחמה); "היו לי בגן הרבה ילדים מאתגרים ועם קשיים שונים... היו מקרים שהייתי מאוד מאוד מתוסכלת ולא ידעתי איך להגיב ומה לעשות" (חופית). מתוך הראיונות עולה תחושה של עומס בעבודה.

"היו לי המון מחשבות עזיבה, יציאה לשבתון, למעשה עד היום, התפקיד שוחק ומאתגר, העומס מתסכל לאדם פרפקציוניסט כמוני" (רותי); "יש תקופות מאתגרות, לפני מספר שנים היו לי מחשבות על עזיבת מקצוע ההוראה, בעקבות דרישות ויחס מצד ההנהלה" (אורית); "בתחושה שלי אני לא מצליחה להגיע לכל ילד בכיתות העמוסות בתלמידים. המציאות מכבידה ומביאה למחשבות לשינוי" (שגית).

4. תחושת מסוגלות

מסוגלות בהוראה מהווה תת-תחום במכלול האמונות של מסוגלות עצמית, והיא מבטאת את אמונתו של המורה כי יש בכוחו לקדם את תלמידיו.

"יש בי רגישות גבוהה וסבלנות רבה, יכולת הכלה והקשבה, אני מרגישה כי יש בי את המכוונות לטפל ולעזור. אילו כל אלו היו באים לידי ביטוי באנשי ההוראה שאני פגשתי בילדותי, הייתי מצליחה להתמודד ביתר קלות כתלמידה בבית ספר. לי היו קשיים והייתי תלמידה עם המון אתגרים, ואף אחד לא ניסה לעזור. חוויתי דחייה מצד הצוות ומצד התלמידים בכיתה, הייתי פשוט שקופה" (מיטל); "הידע שרכשתי העלה את המוטיבציה ותחושת המסוגלות שלי" (חופית); "לאחר שנת התנסות מעשית בגן חינוך מיוחד, ובעקבות ההדרכה וההכוונה שקיבלתי בלימודי התואר השני וההרחבה ועל ידי הגננת המלווה, אני מרגישה שעברתי תהליך משמעותי בתפיסת השילוב וההכלה. יש בי כיום את היכולות לבחון לעומק באופן מקצועי את המאפיינים של כל תלמיד, ליהנות מתחומי החוזק שלו ולסייע לו בתחומים שבהם זקוק לחיזוק ועזרה" (יוספה); "תחושת המסוגלות שלי עלתה בעקבות הלימודים וההתנסות. הידע מעצים את הביטחון העצמי מבחינה אישית ואת הרצון להעניק מהידע שלי לילדים ולצוות. מאגר המושגים והידע שלי גדל. אני מגיעה עם ביטחון רב יותר, ופועלת בשיתוף עם פסיכולוגית הגן וההורים" (רותם); "נזכרתי בילד בגן חובה שהיה רגיל שכל הזמן מענישים אותו, ואני הצלחתי לשנות גישה ולבנות איתו תוכנית מיוחדת ויחסי אמון, והוא התחיל לשתף פעולה. על פי אימו הוא הפך לילד רגוע יותר גם בבית והחל לבוא בשמחה לגן, בניגוד להתנהגותו בשנתיים שקדמו לפגישתנו. זה חיזק את האמונה שלי ביכולת שלי להתגבר על קשיי ההתנהגות שלו ולהאמין ביכולת שלי לעזור לו להתגבר בעזרת הכלים שקיבלתי במהלך הלימודים" (גילה); "בעקבות הלימודים הרגשתי בטוחה יותר בתקשורת עם ההורים, ביכולת שלי להרגיע אותם ולגרום להם לסמוך עליי שאני יודעת מה צריך לעשות לטובת הילד [...] ההורים של הילדים הסכימו לבטוח בי ולהאמין שטובת ילדם לנגד עיניי ואף אמרו לי שהצלתי להם את הילד" (גילה); "לפני הלימודים הרגשתי תסכול רב. הרגשתי שאני מגששת באפלה. במהלך הלימודים הבנתי את הקשיים והרגשתי שאני יותר מסוגלת. בעבר כעסתי, הרגשתי שאני עובדת ללא ידע וכלים, והמוטיבציה שלי נפגעה. היום אני מסוגלת יותר לעזור לתלמידות. מצליחה לראות מעבר לקשיים הנגלים. אני מבינה הרבה יותר במאפיינים של תלמידים עם צרכים מיוחדים ומרגישה בטוחה יותר בעבודתי" (אורית).

5. אופק מקצועי ופיתוח עצמי

חלק מהפתרונות שהסטודנטים מדווחים עליהם כאמצעי להתמודדות עם תחושת השחיקה הם מציאת אופק מקצועי ופיתוח עצמי.

"מפקחת בית הספר ביקשה שאסיים את רכישת התעודות כנדרש על מנת להתקדם לתפקידים נוספים" (מיכל); "הסיבה העיקרית שבגללה בחרתי ללמוד חינוך מיוחד היא הרצון שלי להיות מורת שילוב. ברצוני לקחת את הניסיון שלי ולנתב את זה לטובת השילוב, שם אוכל להעלות את אחוזי המשרה שלי ובעיקר לעשות את מה שאני הכי אוהבת" (עירית); "הגעתי ללימודים בעקבות תחושה שאני צריכה שינוי ומתחילה להרגיש שחיקה מניהול גן ברצף של תשע שנים. הרגשתי שאני זקוקה לשינוי, לגלות יכולות חדשות ולעמוד בפני אתגרים חדשים בתפקידים אחרים בתחום החינוך" (שרית); "כיום, לאחר סיום תהליך ההכשרה בכיתת חינוך מיוחד, אני רואה את ההבדלים המהותיים בין החינוך המיוחד לבין החינוך הרגיל. ספגתי מאגר רעיונות מהלימודים במסגרת התואר השני. לימודי ההרחבה לחינוך מיוחד וההכשרה בכיתה במסגרת ההתנסות הם מעטפת שדרכה יכולתי ליישם את התאוריות במסגרת הלימודים ולראות יישום בשטח. אני מרגישה שהתפתחתי מאוד מבחינה מקצועית" (מיטל).

6. חשיבות ההכשרה הקלינית, הליווי וההתנסות

"העבודה המעשית והליווי של המדריכה הפדגוגית, שהייתה בשבילי גורם להיוועצות והתלבטויות, היוו עבורי מקור לידע חשוב. [...] התנסות במערכי שיעור במליאה, בקבוצה או במפגשים פרטניים היא חשובה ומשמעותית. היא מדייקת את העשייה שלנו ואת מטרותיה" (מיכל); "אני חייבת לומר שמרגע שנכנסתי לגן והתחלתי את העבודה המעשית הרגשתי שיש קסם בגן חינוך מיוחד, ישנה תחושה של שליחות עוצמתית" (אילנית); "בלימודי הרחבת ההוראה בחינוך מיוחד אני מקבלת הרבה ידע פרקטי ומיישמת בגן הרגיל" (רותם); "ההתנסות פתחה לי דלת לעולם חדש" (נעמה); "אני חושבת שלימודים תאורטיים בכיתה הם חשובים, אך אי אפשר ללמוד את עבודת הגננת מבלי לעבוד בגן. ההתנסות המעשית היא בעיניי החשובה ביותר בכל הלימודים" (גילה); "ההתנסות המעשית הייתה מאוד חשובה משום שגן תקשורת שונה בתכלית בהתנהלות ובמבנה מגן רגיל" (שרית); "בגן הילדים מאופיינים עם אותה לקות של שיתוק מוחין אך לכל ילד יש צרכים

אינדיווידואליים" (אליה); "בהתנסות חוויתי במקביל רגשות מנוגדים: קושי מול סיפוק אדיר, תסכול מול אושר גדול, אינטנסיביות מול עייפות רגשית ופיזית ובליל של רגשות מעורבים. הבנתי שיש המון דברים לא צפויים, שחייבים להיות גמישים ושכללים וגבולות חשובים ואפשריים גם כשקשה. אין לי ספק שההתנסות משולה לטיפה בים, אבל אני רוצה ללמוד ולתרום לעולמם של הילדים האלה" (עירית).

7. המאמנת כדמות משמעותית

דמות המאמנת המקצועית, המשמשת כמודל ומעניקה הדרכה, משוב ומשאבי ידע לסטודנטים, נתפסת כמרכזית ומשמעותית בתהליך ההכשרה. תרומת הקשר עם הדמות המשמעותית בתהליך ההכשרה באה לידי ביטוי בדברי המרואיינים: "תהליך הלמידה מהגננת המאמנת היה מעשיר ומלמד. במהלכו התמקדתי לא רק בתכנים אלא גם בתהליכים רפלקטיביים על עצמי" (רותם); "ההתנהלות של הגננת המאמנת ייחודית. [...] היא מכבדת ומחזקת כל תלמיד ותלמיד עם סובלנות ואהבה ומייצרת קרבה שמעודדת מוטיבציה בקרב הילדים, וזה משהו שהיה לי מאוד משמעותי ללמוד ממנה" (עירית); "אם יש משהו ששווה ללמוד אותו זה אמון בלתי נגמר בילד. האמון של המורה המאמנת בתלמידים, הקשר איתם מעורר השראה" (מיכל); "אני זכיתי שיש לי גננת שמאפשרת לי להיות חלק בלתי נפרד מהצוות. הייתי שותפה להחלטות כגון מה יקרה עם הילדים בשנה הבאה, השתתפתי בישיבות הצוות הפדגוגית-רפואית, בשיחות עם הורים, בבניית תוכנית לימודים אישית ויחידנית לכל ילד" (אילנית); "אני נתרמת המון מהגננת. [...] המשובים שהגננת נותנת לי מלמדים אותי לתת מענה ולשים דגש על התאמה אינדיווידואלית לצורכי הילדים" (רותם); "המורה המאמנת שיבחה ופרגנה ואמרה שגם היא למדה ממני, שיש לי גישה מכבדת לילדים, שהשיעורים מגוונים ויצירתיים ושאתי מגלה גמישות. יעצה לי לחשוב לפני בניית המערכים על חלוקת הזמן ולנסות להשתבץ בכיתת תקשורת. למדתי ממנה המון" (רונית).

לתמות שהוצגו לעיל נמצאו התייחסויות במחקרים שנסקרו ושעסקו בגורמים לתחושת השחיקה ובקשר שלה לתחושת המסוגלות בקרב מורים. בהמשך נדון בממצאים ונבחן את הדרכים העשויות למנוע נשירת מורים ממקצוע ההוראה.

דיון ומסקנות

כותרת המאמר – "לקמול או לפרוח" – משקפת היטב את הדילמה העומדת בפני מורים רבים בעידן השילוב: האם לשהות בתחושת אפיסת הכוחות והשחיקה או לפרוח מחדש מקצועית ואישית. המטפורה של "הצתת הלהבה מחדש" מתייחסת לצורך של מורים להתחדש ולהדליק מחדש את המוטיבציה, העניין וההתלהבות שלהם ממקצוע ההוראה. המחקר הנוכחי ביקש לבחון את תופעת אי שביעות הרצון בקרב מורים ותיקים וחדשים ולהצביע על נקודות חשובות העשויות לסייע להצית מחדש את הלהבה ואת תחושת השליחות של המורים.

מחקרים מצביעים על חשיבות ההיבט המוסרי בבואנו להתמודד עם האתגרים שמערכת החינוך נדרשת להם, במיוחד בעקבות התיקון לחוק החינוך המיוחד (משרד החינוך, 2018), שלפיו מודגש מעמד הורי התלמיד בתהליך קבלת החלטות כפוסקים וכמחליטים על סוג המסגרת החינוכית הראויה לילדם. שינוי זה מעמיד בפני אנשי המקצוע דילמות מוסריות ומקצועיות במקרים שבהם הם אינם מסכימים עם החלטת ההורים. מחד, המורים חשים לעיתים שהחלטת ההורים אינה מבוססת על ידע מקצועי, ומאידך, הם מחויבים לעשות הכול כדי לאפשר לתלמיד להצליח במסגרת המבוקשת על ידי ההורים.

מקצוע ההוראה דורש מאמץ מוסרי ואתי ביחס לעבודת המורה עם משפחות התלמידים ועם התלמידים עצמם. המורים נדרשים לרמה גבוהה של מסירות ומחויבות המבוססת על תשתית ערכית אשר שואפת להיטיב את מצבו של התלמיד, ובכך הם רואים את ייעודם (אלוני, 2016). הנושא האתי והערכי מודגש גם במדינות כמו פינלנד, סינגפור ואוסטרליה כגורם מוטיבציוני למורים בבחירת המקצוע (Low et al., 2011). האתיקה משמשת בסיס נורמטיבי לפדגוגיה ומנחה אנשי חינוך בהגשמת שליחותם המקצועית, במיוחד בסיוע ללומדים הצעירים במימוש היכולות שלהם. מכאן, שבפני מורים המשלבים בכיתתם תלמידים עם צרכים מיוחדים עומדים אתגרים נוספים, שהם בעלי אופי ערכי ואתי.

ממצאי המחקר הנוכחי, כפי שבאים לידי ביטוי בתמות שהוצגו לעיל, נתמכים במחקרים קודמים ומציגים את התסכול הרב של מורים הנדרשים לעמוד באתגר זה לצד חוסר ידע ותחושת מסוגלות נמוכה. אלה יוצרים אצלם שחיקה

ומחשבות על פרישה ועזיבת המקצוע. המורים נתונים תחת עומס יתר, הנובע בין השאר מהדרישות החדשות שהוטלו עליהם בעקבות תיקון החקיקה ביולי 2018 ומהשפעת התיקון לחוק על מדיניות השילוב. המורים נדרשים לעסוק במילוי טפסים וכמובן במתן מענה מותאם לתלמידים עם צרכים מיוחדים, זאת ללא הכשרה, תמיכה מקצועית או משאבים מספקים. כתוצאה מכך, נוצר פער בין הרצון והציפייה לסייע לתלמידים לבין המציאות בשטח. מצב זה מוביל לעייפות רגשית ולתחושת תסכול לצד אי-הגשמה עצמית. ניתן להקל את העומס באמצעות ביצוע שינויים ארגוניים המפחיתים בירוקרטיה ומדגישים אוטונומיה בית ספרית (מלאך-פינס, 2012; פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2019; קס, 2012).

מניתוח ממצאי המחקר הנוכחי עולה כי מורים מוצאים בלימודי תואר שני בחינוך מיוחד ובהרחבת הרישיון לחינוך מיוחד פתרון לצורכיהם ודרך להתחדשות מקצועית ול"הצתת הלהבה מחדש". הלימודים מספקים ידע תאורטי וכלים יישומיים התורמים לחיזוק תחושת המסוגלות של המורים והמאפשרים להם לחוש מחדש מוטיבציה ועניין במקצוע, לצד תחושת שליחות והשפעה בהיבטים לימודיים וחברתיים במוסדות החינוך ובקהילה. ממצאים אלה נמצאים בהלימה עם ממצאי מחקרים קודמים (גרינבנק ועמיתים, 2018; קמחי ובר ניר, 2022; Darling-Hammond, 2017). עוד נמצא כי שילוב בין תאוריה לפרקטיקה באמצעות קורסי ההתנסות והליווי הוא המרכיב המשמעותי והמועיל ביותר עבור המורים. ההתנסות מעניקה למורים הזדמנות ליישם את הנלמד, לפתח מיומנויות חדשות ולקבל משוב בונה ממומחה שמהווה דגם עבורם. כך הם יכולים להפיח רוח חיים מחודשת בעבודת ההוראה שלהם (Penso, 2018).

אחת התמות שעלו מן הראיונות עסקה בחשיבות ההכשרה הקלינית, הליווי וההתנסות לבעלי תואר שני בחינוך מיוחד. חלק מהמורים שחשו תחושת שחיקה וששקלו לעזוב את מקצוע ההוראה הצביעו על חוסר בידע ובליוי לאחר הכשרתם הראשונית בתואר הראשון. מורים שהשתתפו במסלול ההרחבה בלימודי התואר השני הדגישו כי ההכשרה הקלינית היוותה עבורם מקור השראה וסיפוק רב. הדבר בא לידי ביטוי בתחושת מסוגלות רבה יותר, והם יישמו אותה הלכה למעשה בעבודתם בכיתות המשלבות תלמידים עם צרכים מיוחדים. העמידה באתגר בהענקת מענה מותאם לתלמידים מעוררת אצל המורים תחושת

שליחות ומוטיבציה מחודשת להוראה. מכאן נובע הצורך בשינוי משמעותי במערכת החינוך ובהכשרת מורים על מנת לאפשר את "הצתת הלהבה" בקרב המורים הנדרשים לשלב בכיתתם תלמידים עם רמות תפקוד מורכבות. לפיכך יש להעניק לכלל המתכשרים בהוראה ליווי וידע במהלך השנתיים הראשונות בהוראה ולטפח את האמפתיה ואת תחושת המסוגלות שלהם.

במדינות כגון פינלנד, סינגפור ואוסטרליה, שבהן תנאי הקבלה ללימודי הוראה מחמירים יותר ושבהן התנאי לעיסוק בהוראה הוא תואר שני לפחות, מודגשת התמיכה הכוללת והמקיפה ביותר בקרב מורים חדשים. בשנתיים הראשונות לעבודתם המורים מלווים בחונכים שקיבלו הכשרה במוסדות מוכרים. החונכים מתוגמלים על עבודתם זו בסולם קידום. המורים המתחילים מקבלים מעטפת תמיכות ובה: ליווי, חונכות, קורסים שונים העוסקים בניהול כיתה, בהוראה רפלקטיבית ומותאמת, בדרכי הערכה ובעבודת צוות. הלמידה בקורסים מהווה חלק ממשרת המורה (Darling-Hammond, 2017).

היבט נוסף שעלה מתוך הממצאים מתייחס ליכולת האמפתית של המורים ולהשפעתה על תחושת המסוגלות שלהם. אמפתיה היא מיומנות ליבה שבה יחסים אנושיים מטופחים באמצעות הבנה, הקשבה פעילה ותקשורת (Marchione et al., 2022). אמפתיה יכולה להשפיע על עמדות חיוביות ביצירת קשרים בין-אישיים ובין-קבוצתיים ותורמת להפחתת דעות קדומות המבוססות על סטריאוטיפים שליליים ומסרים שגויים כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים (Navarro-Mateu et al., 2010). הוראה של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך דורשת רמת אמפתיה גבוהה מצד אנשי המקצוע, שבאה לידי ביטוי בהבנת רגשות, תסכולים, מאפיינים ייחודיים, צרכים שונים והתאמה הולמת לקשיים. ניכר מתוך הממצאים כי משתתפי המחקר רואים במורה המאמנת מודל לחיקוי ותמיכה מקצועית, התורמת לתחושת המסוגלות, ליכולת האמפתיה ולהתמודדות במצבים המאתגרים שמעמידים התלמידים בפניהם. עמידה באתגרים אלו יוצרת תחושת שליחות אצל המורים. תחושות אלה מעוגנות בממצאי מחקרים העוסקים בחשיבות האמפתיה במקצוע ההוראה לגיבוש תפיסת עולם של הכלה חינוכית ובהשפעתה על תחושת המסוגלות של מורים (שי, 2021; Berkovich, 2020). וינברגר ובקשי-ברוש (2013) מצאו כי מורים

המקשיבים באופן פעיל לתלמידיהם מתוך סקרנות אמיתית ורצון להבין את נקודות המבט שלהם פועלים בהתאם לאתיקה מקצועית המבוססת על ערכים של מחויבות מוסרית הומניסטית התורמת לתחושת השליחות.

"לקמול או לפרוח" כמטפורה המבטאת את הדיכוטומיה בין התמודדות להתפתחות משקפת את חוויית המורים. תחושת הערכה עצמית והגשמה עצמית מובילות אנשים להתמודד עם אתגרים העומדים בדרכם. בתמות שעלו במחקר הביעו הנחקרים תחושות של עומס, שחיקה וחוסר ידע. ניכר מדבריהם הצורך בהקניית ידע והכשרה המאפשרים התמודדות יעילה ומקצועית בהוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך השונות.

דברי המרואיינים כפי שעלו מן הראיונות האירו עקרונות בהכשרת מורים, נוסף על דרכי הוראה ושיטות מעשיות. אף על פי שאין אזכור ישיר של קוד אתי בממצאי המחקר, ניתן להסיק מדברי המרואיינים שיש בו היבט חשוב שצריך לבוא לידי ביטוי בתוכנית ההכשרה. מורה טוב הוא המשאב החשוב ביותר שיש למערכת, ולכן יש לתת את הדעת על טיפוח ועיצוב מעמד המורה כמומחה, על הדגשים הערכיים והמקצועיים בהכשרת המורים וכן על המשך הפיתוח המקצועי של המורים במהלך כל שנות עבודתם.

המלצות

- מעמד המורה: כדי לשפר את מעמד המורה, על מערכת החינוך להכיר במומחיותו ולאפשר לו אוטונומיה מקצועית. כמו כן, יש לשקול דרישה לתואר שני כתנאי לעיסוק בהוראה, דבר שעשוי להשפיע על מיתוג מקצוע ההוראה כמקצוע מוערך בעל מוניטין גבוה ועל תפיסת העיסוק בהוראה כמומחיות.
- תגמול: מתן תגמול הולם ומסלול קידום למורים המצטיינים.
- הכשרה ופיתוח מקצועי: יש לבנות תוכנית הכשרה מובנית ורציפה למורים, החל מלימודים לתואר ראשון ושני וכלה בהשתלמויות ובקורסי העשרה לאורך הקריירה. התוכנית צריכה לשלב למידה תאורטית עם התנסות מעשית באמצעות סדנאות, סימולציות וליווי של מורים מנוסים. יש להכשיר את המורה לאמפתיה, לחשיבה רפלקטיבית וביקורתית ולהתמודדות עם דילמות וקונפליקטים בעבודתו החינוכית.

- **ליווי ותמיכה:** חשוב לאפשר למורים חונכות אישית של מורה ותיק שילווה אותם בשנים הראשונות במקצוע. החונכות צריכה לכלול תצפיות הדדיות בשיעורים, משותף בונה ושיח פתוח על אתגרי המקצוע. רצוי לאפשר את הליווי והתמיכה עוד בתקופת ההכשרה. במסגרת הארגונית יש לחזק את הקשרים עם אנשי החינוך ועם הצוות הטיפולי, לשם העמקת תחושת השותפות וקבלת התמיכה במעגלים רחבים יותר בארגון.
 - **תפיסת עולם:** גיבוש תפיסת עולם המכבדת את השונות ההכרחית בעידן הרב-תרבותי, תפיסה הרואה בכל תלמיד אישיות ייחודית עם יכולת אינדיווידואלית שעל המורה לטפח ולפתח. תפיסה זו צריכה להיות חלק אינטגרלי מהכשרת המורים ומפיתוחם לאורך הקריירה.
 - **אתיקה ומוסר:** המורים צריכים לפעול על פי קוד אתי וערכי על מנת להתמודד עם הדילמות בעבודתם באופן ראוי ומיטבי עם גיבוי הולם.
- למחקר הנוכחי תרומה ייחודית בהצגת עמדות המורים בהתייחס לשחיקה ולתחושת מסוגלות בהוראה. חשוב לקיים מחקרי המשך, שבהם ייבחנו תחושות אלו במחקר איכותני וכמותי משולב. כמו כן רצוי לערוך מחקרים בשיתוף קבוצת מחקר גדולה ומגוונת יותר, שתאפשר הסקת מסקנות תקפות לכלל המורים, זאת בהתייחס להמלצות המובאות במחקר זה.

מקורות

- אלוני, נ' (2016). אתיקה וחינוך החינוך וסביבו. **שנתון סמינר הקיבוצים, ל"ח**, 371–376.
- בשורה, ס' (2012). תרבות ארגונית ושביעות רצון בקרב מורים בחינוך המיוחד. **במעגלי חינוך, 2**, 85–104.
- גרינבנק, א', אגם בן ארצי, ג' וכספי, ר' (2018). שחיקה בקרב מורים בחינוך הרגיל ובקרב מורים בחינוך המיוחד. **מחקרי הגבעה, 5**, 89–104.
- וינברגר-לובל, י' ובקשי-ברוש, א' (2013). המעשה האמפתי של המורים. **גילוי דעת, 4**, 97–123.
- טלמור, ר' וקיים, א' (2011). שינוי עמדות מורים כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים וכלפי שילובם בחינוך הרגיל – ממצאי מחקרים. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 26**, 21–34.

- כ"ץ, ש' (2011). **חוללות עצמית – אבחון והתערבות: שימוש במתודולוגיה איכותית לחשיפת אמונות חוללות בתחום החינוך**. חיפה: שאנן – מכללה אקדמית דתית לחינוך.
- כ"ץ, ש' ופריש, י' (2013). **חוללות עצמית במכללה להוראה: הלכה למעשה**. חיפה: שאנן – מכללה אקדמית דתית לחינוך.
- לבקוביץ', ע' וריקון צ' (2020). תופעת תשישות החמלה בקרב מורים במערכת החינוך בישראל. **רב גוונים: מחקר ושיח**, 19, 181–199.
- מלאך-פינס, א' (2012). על השחיקה. **פנים**, 59, 4–8.
- משרד החינוך (2018). חוק חינוך מיוחד, תיקון מס' 11 התשע"ט.
- עידו, א' ושקדי, א' (2014). תפיסות סטודנטים-מורים את ההתנסות בתהליך הכשרתם להוראה. **ביטאון מכון מופ"ת**, 53, 20–28.
- עינת, ת' ושרון, מ' (2015). השילוב ושברו: עמדות של מורות שילוב כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם ליקויי למידה במסגרות חינוך רגילות. **דפים**, 60, 170–198.
- עליאן, ס', פראג, ה' ותורן, ז' (2011). מסוגלות עצמית ולחץ בהתנסות המעשית של מתכשרים בהוראה כפונקציה של מוקדי עניין, תפקוד המדריך הפדגוגי ותפקוד המורה המאמן. **דארנא**, 40, 74–105.
- פישרמן, ש' (2014). שחיקה וזהות מקצועית בקרב מורים המשתתפים באופק חדש ומורים שאינם משתתפים באופק חדש. **הייעוץ החינוכי**, 18, 295–316.
- פישרמן, ש' (2016). **זהות מקצועית ושחיקה בקרב עובדי חינוך**. חיפה: שאנן – מכללה אקדמית דתית לחינוך.
- פריצקר, ד' וחו, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 12, 94–131.
- פרלמן-אבניאון, ש' וגורפינקל, ט' (2019). הקשר בין תחושת הקוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים המלמדים נוער בסיכון. **הייעוץ החינוכי**, 21, 155–174.
- קמחי, י' ובר ניר, א' (2022). **חינוך מכיל בחינוך הרגיל: פרקטיקות להכשרת מורים מיטבית**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קס, א' (2012). **לא לפחד מהפחד – תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה**. תל אביב: מכון מופ"ת.

- ראיין, ר' ואדוארד, ד' (2011). מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית: הגדרות קלאסיות וכיוונים חדשים. **הז' החינוך**, 7(פ"ה), 62–68.
- רוזנבלום, ה' ולב ארי, ש' (2015). שחיקה נפשית בקרב פיזיותרפיסטים. **כתב עת לפיזיותרפיה** 17(1), 19–35.
- שי, א' (2021). הקשר בין מאפיינים אישיים של מורים ומתכשרים להוראה ובין עמדותיהם כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה במערכת החינוך הרגילה. **מחקרי גבעה: שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ווינגטון**, 8, 230–207.
- שקדי, א' (2007). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Berkovich, I. (2020). Conceptualisation of empathy in K-12 teaching: A review of empirical research. *Educational Review*, 72(5), 547-566.
- Brunsting, N.C., Sreckovic, M.A., & Lane, K.L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711.
- Chong, W.H., Klassen, R.M., Huan, V.S., Wong, I., & Kates, A.D. (2010). The relationship among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *Journal of Educational Research*, 103, 183-190.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 4(3), 291-309.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-32). London: Sage
- Global Education Monitoring Report. (2020). *Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusion and Education: All Means All*. UNESCO Digital Library.
- Jamil, F.M., Downer, J.T., & Pianta R.C. (2012). Association of pre-service teachers performance, personality and beliefs with

- teacher self efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly* 391, 119-138.
- Lau, S., Liem, A.D., & Nie, Y. (2008). Task- and self-related pathways to deep learning: The mediating role of achievement goals, classroom attentiveness, and group participation. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 639-662. DOI: 10.1348/000709907x270261
- Liem, A.D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512. DOI: /10.1016/j.cedpsych.2007.08.001
- Low, E.L., Lim, S.K., Ch'ng, A., & Goh, K.C. (2011). Pre-service teachers' reasons for choosing teaching as a career in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 195-210.
- Malinen, O.P., Vaisanen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567-584.
- Marchione, M., Barber, W., van Oosveen, R., & Stokes, J. (2022). Redefining Quality Assessment in Canadian K-12 Schools with Empathy, Critical Consciousness and Metacognition. In: *The European Conference on E-Learning* (pp. 250-257). Academic Conferences International Limited.
- Mérida-López, S., & Extremera, M. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130.
- Moe, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153.
- Maykot, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. London: The Falmer Pres.
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prad-Gasco, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are

- empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education?. *PLoS ONE*, 14(12), 1-19.
- Nie, Y., Tan, G., Liao, A., Lau, S., & Chua, B. (2012). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction. *Educational Research for Policy and Practice*, 11. DOI: 10.1007/s10671-012-9128-y
- Penso, P. (2018). Pedagogical content knowledge: How do student teachers identify and describe the causes of their pupil's learning difficulties? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30, 25-37.
- Permata, R.S., Ramadhani, F., & Putri, A.K. (2022). Special education teachers' self-efficacy in inclusive schools during the COVID-19 pandemic. *KnE Social Sciences*, 7(18), 257-269. <https://doi.org/10.18502/kss.v7i18.12392>
- Quigney, T.A. (2010). Alternative teaching certification in special education: Rationale, concerns, and recommendations. *Issues in Teacher Education*, 19, 41-58.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61.
- Shoham Kugelmass, D., & Kupferberg, I. (2020). Experienced mainstream teachers and student teachers position themselves explicitly and implicitly in relation to inclusive classrooms: global and local implications. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 379-394.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600-609.
- Tryggvason, M. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369-382.