

## גורמים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים וחינוכיים: חוסן אישי בקרב מורים מתחילים ומתמחים בהוראה מהחברה הערבית בישראל

איהאב זבידאת, וליד דלאשה, עבד אלרחמן ח'ליל

### תקציר

מטרת המחקר המתואר הייתה לחקור את נושא החוסן האישי בקרב 298 מורים מתחילים ומתמחים בהוראה מהחברה הערבית בישראל אשר מלמדים בבתי ספר ערביים בצפון הארץ ובדרומה, כמו גם לבחון את הקשר שבין חוסן אישי לבין גורמים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים וחינוכיים. הגיל הממוצע של 81 הגברים ו-217 הנשים שהשתתפו במחקר היה 26. המשתתפים מילאו כמה שאלונים: שאלון שמטרתו לספק פרטים אישיים ונתוני רקע של המשתתפים, שאלון למדידת חוסן אישי, שאלון אושר סובייקטיבי, שאלון למדידת רגשות חיוביים ושליליים, סולם רוזנברג למדידת ההערכה העצמית, מבחן ליבוביץ' להערכת חרדה חברתית ושאלון להערכת המוטיבציה בהוראה. המחקר ניסה לענות על שתי שאלות מרכזיות: (א) האם ישנם הבדלים ברמות החוסן האישי של המורים המתחילים והמתמחים בהוראה אשר נובעים מגורמים דמוגרפיים למיניהם? (ב) מהו הקשר בין גורמים רגשיים-חברתיים וחינוכיים למיניהם לבין חוסן אישי? ממצאי המחקר הצביעו על הבדלים מובהקים בין המשתתפים בקשרים שבין רמת החוסן האישי לבין המשתתפים הדמוגרפיים - מעמד בהוראה, התמחות בהוראה וותק. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המשתתפים בקשרים שבין רמת החוסן האישי לבין המשתתפים הדמוגרפיים: מגדר, מסלול לימודים ורקע דתי-עדתי. פרט לקשר חיובי מובהק שנמצא בין חוסן אישי לבין אושר סובייקטיבי, נמצאו קשרים שליליים בין חוסן אישי לבין שאר המשתתפים - רגשות חיוביים ושליליים, חרדה חברתית, פחד חברתי והימנעות חברתית של המורים המתחילים והמתמחים בהוראה.

**מילות מפתח:** אושר סובייקטיבי, החברה הערבית, חוסן אישי, מוטיבציה בהוראה, מורים מתחילים, מתמחים

### מבוא

המושג חוסן אישי (resilience) מבטא יכולות אישיות של הפרט, יכולות אשר יוצרות בקרבו את התחושה הפנימית החזקה כי יש בכוחו להתמודד עם מצוקה בשלב כזה או אחר בחייו (Baron & Baron, 2019). קובאסה (Kobasa, 1979) טבעה את המונח "חוסן נפשי" (hardiness) לתיאור מבנה אישיות אשר מסוגל לגלות עמידות במצבים של קושי ולחץ. היא תפסה אדם בעל חוסן נפשי כיצור פעיל ואכפתי הפועל בהתאם לנסיבות חייו, פעילות שהבסיס לה הוא בריאותו הנפשית של האדם. הגדרת המושג "חוסן נפשי" נועדה להסביר את העובדה כי קיימים אנשים

אשר בריאותם הנפשית אינה נפגעת גם לנוכח דרישות הנובעות ממצבי לחץ (Chonnakarn & Arnont, 2020; Kobasa, 1979).

בתחום ההוראה רק מחקרים מעטים בחנו את המושג, את מקורותיו והשלכותיו. מחקרים בתחום הכשרת המורים הערבים בישראל מיעטו לעסוק במהות ההכשרה להוראה, בהקשר הפדגוגי שלה ובהיבטים דמוגרפיים ורגשיים-חברתיים, והתמקדו בהיבטים פוליטיים-חברתיים (ותד ח'ורי, 2013; שפירא-לשצ'ינסקי ואחרים, 2019; Abu-Saad et al., 2020). בישראל שיעורי הנשירה של מורים מתחילים בשנה הראשונה לעבודתם עומדים על 14.1% בחינוך היסודי, 27% בחטיבת הביניים ו-18% בחטיבה העליונה; שיעור הנשירה שלהם עד לשנה השלישית לעבודתם נע בין 21% בחינוך היסודי ל-40% בחטיבת הביניים; ועד לשנת העבודה החמישית הוא נע בין 26% בחינוך היסודי ל-46% בחטיבת הביניים (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015). שיעורי הנשירה בקרב מורים מהחברה הערבית נמוכים יותר מאשר בקרב מורים מהחברה היהודית, אך בדרך כלל הדבר נובע מהיעדר חלופות תעסוקתיות.

המציאות המורכבת הזו במערכת החינוך בחברה הערבית גורמת לכך שהמורים המתחילים משקיעים זמן רב בתהליכי הישרדות ובהתמודדות עם תחושות של תסכול, חוסר אונים, אכזבה ובדידות במקום בלמידה ובהתפתחות (ותד ח'ורי, 2013; Abu-Saad et al., 2020). המחקר הנוכחי ניסה לבחון את ביטויי החוסן האישי בקרב מורים מתחילים ומתמחים בהוראה מהחברה הערבית בישראל ואת הקשר בינם לבין גורמים רגשיים-חברתיים וחינוכיים.

## סקירת ספרות

הבהרת המושג חוסן נפשי בכלל ובהקשר של הוראה בפרט חוסן נפשי הוא יכולתו של אדם להתמודד עם קשיים בחייו ולצאת מהם מחוזק ועם תובנות, לחזור במהרה למצבו הקודם לאחר מצב של לחץ מתמשך, להתאושש מחוויות שליליות ולדעת להסתגל לדרישות משתנות של החיים (Jackson, 2021). זהו משאב אישי המאפיין אנשים אשר מגלים יכולת להתמודד עם מצבי דחק ומשבר ולהסתגל לנסיבות החיים החדשות שנגרמו בשל מצבים אלה (Baron & Baron, 2019). חלק מהחוקרים מגדירים מושג זה כיכולת להתמודד באופן מוצלח ולהסתגל היטב במצבי דחק ומשבר, וזאת באמצעות גילוי גמישות פסיכולוגית המאפשרת לווסת את התגובה ולהתאימה לדרישות המשתנות של הסביבה (Chonnakarn & Arnont, 2020).

קובאסה (Kobasa, 1979) חילקה את המושג "חוסן נפשי" לשלושה רכיבים עיקריים התלויים זה בזה באופן הדדי ודו-כיווני: (א) מעורבות-מחויבות - גילוי עניין ומעורבות בנעשה מסביב (עבודה, משפחה, עיסוקים בשעות הפנאי, התרחשויות בעולם); (ב) שליטה - תחושת השפעה על הסביבה (הפרט תופס עצמו כמשפיע על מאורעות חייו); (ג) אתגר - אמונה כי מצב חדש, שינוי והתנסות אחרת מהווים גירוי ואתגר לצמיחה ולהתפתחות, והם אינם נתפסים כאיום על תחושת הביטחון.

מורה צריך לעבור בהצלחה את השנה הראשונה לעבודתו, ולשם כך עליו "לשרוד ממטלה למטלה". מצב ייחודי זה יוצר בקרב המורים את התחושה של "לצוף או לטבוע" (Dicke et al., 2014). תחושה זו יכולה לגרום למורים לבחור בדרך של ניסוי וטעייה ולפתח מנגנוני הישרדות שאינם עולים בקנה אחד עם הוראה יעילה (Jackson, 2021). לפיכך דרושה התערבות מקצועית שתסייע למורה המתחיל לשרוד את שנת העבודה הראשונה, תגביר את חוסנו הנפשי, תאיץ את תהליכי התובנה המקצועית שלו ותמנע את נשירתו מן המקצוע בשלב הכניסה להוראה. תוכניות התמחות התומכות בכניסה להוראה קיימות בצורות שונות במקומות שונים בעולם, ומטרתן היא לספק מענה לצרכים של המורה המתחיל (Beutel et al., 2019; Chonnakarn & Arnont, 2020).

גורמים רגשיים-חברתיים וחינוכיים שייתכן קשר בינם לבין החוסן הנפשי ספרות המחקר דנה במגוון של גורמים רגשיים-חברתיים וחינוכיים שייתכן קשר בינם לבין המושג חוסן נפשי. להלן מתוארים בקצרה גורמים אלה:

א. **רווחה נפשית סובייקטיבית (רגשות חיוביים ושליליים ותחושת אושר)** - רווחה נפשית סובייקטיבית היא תפיסתם הסובייקטיבית של אנשים את איכות חייהם. תפיסה זו כוללת תגובות רגשיות (אמוציונליות) ושיפוט קוגניטיבי של איכות החיים (Owen, 2016). בדרך כלל רווחה נפשית סובייקטיבית נחלקת לרגשות חיוביים ושליליים של האדם ולתחושה של אושר וסיפוק מהחיים, כפי שזו ידועה לאדם או לאחרים מתוך דיווח מילולי (גירון ואחרות, 2001). ממצאי המחקר של סגל ואחרים (2009) הצביעו על כך שסטודנטים להוראה אשר חוו תחושת לחץ בעוצמה גבוהה, דיווחו על רמה נמוכה של רווחה נפשית בתקופת ההכשרה להוראה. הספרות המדעית אינה עוסקת כמעט בקשר שבין חוסן נפשי לבין תחושת אושר בקרב מתמחים בהוראה ומורים מתחילים. סגל וגילת (2011) זיהו שלושה דפוסי התמודדות עם לחץ אשר רלוונטיים לרווחה הנפשית בתקופת ההכשרה להוראה: התמודדות ישירה, בריחה והימנעות.

ב. **דימוי עצמי** - דימוי עצמי מבטא את תחושתם של אנשים באשר לעצמם: תפיסתם בנוגע להערכת אחרים את יכולותיהם ומעשיהם, הערכתם את ה"עצמי" (גאוה או בושה) וכן הלאה. קיים קשר בין מכלול הרגשות של הפרט באשר ל"עצמי" לבין תפיסתו את ערכו העצמי (Knifsend et al., 2020). חלק מרכיבי המונח דימוי עצמי משקפים את הערכת הסביבה ליכולתו של הפרט (Rosenberg, 1979, pp. 291-295); דימוי עצמי הוא תוצר של אינטראקציות חברתיות מרכזיות בינו לבין אחרים משמעותיים: הורים, קרובי משפחה, מורים, קבוצת השווים, חברים. בהקשר הזה נמצא קשר חיובי בין הדימוי העצמי של המורים המתחילים והמתמחים בהוראה מהחברה הערבית לבין המוטיבציה הלימודית שלהם והתמיכה החברתית והמשפחתית בהם, וקשר שלילי בין דימוים העצמי לבין תחושת הדיכאון והחרדה החברתית ב"סיטואציות של ביצוע" ובמצבים המצריכים אינטראקציה חברתית (זבידאת ואחרים, 2019).

- ג. **חרדה חברתית - DSM-5**, המדריך לאבחון וסטטיסטיקה של הפרעות נפשיות (APA, 2013), מגדיר את החרדה החברתית כפחד מופרז מפני ביקורת, דחייה חברתית ולעג במצבים חברתיים. פחדים אלה תכופים וחזקים, והם גורמים למצוקה ולפגיעה תפקודית ניכרת. לפי הגדרה אחרת (Yufang & Yongfang, 2019), חרדה חברתית היא פחד מפני הערכה שלילית של האחרים את הפרט בסיטואציות חברתיות המצריכות ביצוע ואינטראקציה חברתית עם אחרים. לעיתים קרובות יש שילוב בין חרדה חברתית לבין הפרעות חרדה אחרות, ובייחוד בינה לבין הפרעת חרדה כללית. חרדה חברתית משפיעה שלילית על חייהם של הסובלים ממנה ועל החוסן הנפשי שלהם. במקרים שחרדה חברתית מתעוררת בכמה מצבים חברתיים, 90% מהאנשים הסובלים ממנה מדווחים על בעיות בעבודתם היום-יומית (Olivares et al., 2004). בהקשר הזה נמצא קשר שלילי בין חרדה חברתית לבין הבריאות הנפשית וההנאה הפונקציונלית (Kashdan, 2002). ממצאי מחקרן של פלג וזועבי (2014) הצביעו על קשרים שליליים בין רמת המובחנות העצמית לרמת החרדה החברתית.
- ד. **מוטיבציה בהוראה - מוטיבציה** היא מושג המתאר תשוקה, מניע, ולפעמים גם דחף להתנהגות מסוימת (Semaan & Yamazaki, 2015). בהקשר החינוכי על מנת להגביר את המוטיבציה נדרש שיתוף פעולה מלא בין חברי הצוות הבית-ספרי. הדבר מצריך אמון רב בין חברי הצוות, כבוד הדדי ומעמד שווה (קפלן ואחרים, 2011). אין פלא אפוא שבהוראה קיים קשר בין רמת המוטיבציה של המורה לבין התוצרים הסופיים של התהליך (Kaplan, 2018). מוטיבציה פנימית גבוהה של מורים ועובדי הוראה משפרת באופן מובהק את הרווחה הנפשית הסובייקטיבית שלהם ואת תחושתיהם בעת ביצוע משימות בעבודתם (Deci & Ryan, 2000). זועבי ואחרים (2015) הראו כי הנטייה האישית של הסטודנטים והמתמחים בהוראה, הדאגה שלהם למצוא עבודה נוספת ולהבטיח רווחה כלכלית ונפשית, המגדר וההקשר החברתי-תרבותי משפיעים על היכולת לערוך שינוי בקריירה שלהם. לפי אבו עג'אג' ואבו סעד (2020), מגמת השינוי הזו בולטת בקרב נשים בחברה הערבית הבודואית: בעשורים האחרונים הן רוכשות השכלה ועובדות מחוץ ליישוביהן, והדבר מעורר קשיים לנוכח המוסכמות החברתיות בקהילתן.

#### תוצרי החוסן הנפשי והשלכותיו

את הקשרים בין חוסן נפשי לבין תגובות למצב לחץ ספציפי מתווכים מאפיינים של האדם, כמו למשל דפוס ההתמודדות עם מצוקה ומידת היעילות של התמודדות עצמית (Delahaij et al., 2010). נמצא קשר שלילי בין רמת החוסן הנפשי לבין המצוקה הפסיכולוגית (Chincholikar & Kulkarni, 2017): לכידות וחוסן נפשי תורמים להגברת יכולת ההתמודדות עם מתח ולחץ, והשיפור בזו מתבטא במספר נמוך יותר של תלונות בנושא בריאות הנפש (Thomassen et al., 2015). יתרה מזאת, אימונים לחיזוק החוסן הנפשי משפרים אותו ואת יכולת השליטה של הפרט במידה ניכרת (Ellison & Woods, 2020).

רוטר (Rutter, 1987) היה מהראשונים שציינו את השלכות החוסן הנפשי על האדם: הגנה מפני התפתחות של הפרעות פסיכופתולוגיות, גיבוש הערכה עצמית גבוהה יותר, הקניית תחושה של חוללות עצמית, הקניית מיומנויות לפתרון בעיות ויצירת מערכות יחסים מספקות עם הסביבה. חוקרים מצאו כי חוסן נפשי הוא גורם אשר מגן על הפרט מפני התפתחות של הפרעת דחק פוסט-טראומטית (Vogt & Tanner, 2007). כמו כן נמצא קשר בין חוסן נפשי גבוה לבין שביעות רצון מהחיים (Jackson, 2021; Wagnild, & Young, 1993), רמות נמוכות יותר של דיכאון ורמת חרדה נמוכה יותר (Wagnild & Young, 1993). יתרה מזאת, בקרב אנשים בעלי חוסן נפשי גבוה נמצא כי ההתאוששות הגופנית והרגשית אחרי משברים היא מהירה יותר (Chonnakarn & Arnont, 2020).

בשנים האחרונות תופעת החוסן הנפשי החלה להיחקר בקרב אנשי חינוך. מחקרים אלה מתמקדים בהיבטים אפידמיולוגיים של התופעה, כמו למשל שכיחותה והקשר בינה לבין משתנים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים ואחרים. בבסיס המחקר הנוכחי עמדה ההנחה שקיימים קשרים בין גורמים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים וחינוכיים לבין חוסן נפשי בקרב מורים מתחילים ומתמחים בהוראה מהחברה הערבית בישראל. בהתבסס על ההנחה הזו נערך מחקר כמותי-מתאמי כדי לבדוק את הקשרים האלה. בשל מיעוט המחקרים בנושא הדימוי העצמי בקרב עובדי הוראה ניסה המחקר הנוכחי לבחון גם את הקשר בין דימוי עצמי לבין חוסן נפשי בקרב מורים מתחילים ומתמחים בהוראה מהחברה הערבית בישראל.

### ייחודו של המחקר ושאלותיו

החברה הערבית בישראל היא בעלת אופי מסורתי-פטריארכלי, ורבים מהמורים בה מגלים רמות נמוכות של חוסן אישי. ממצאי המחקר עשויים לתרום להבנת הקשרים בין גורמים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים וחינוכיים לבין החוסן האישי של מורים מתחילים ומתמחים בהוראה מהחברה הערבית בישראל. הבנת הקשרים האלה יכולה להוות בסיס להתאמת אסטרטגיות ההוראה לצרכים המגוונים של המתמחים והמורים המתחילים, התאמה אשר תאפשר להגביר את המוטיבציה שלהם ללמוד. בהיבט התאורטי המחקר עשוי להוסיף נדבך למחקרים הקיימים בנושא החינוך בחברה הערבית בישראל, וזאת בייחוד בגלל תרומתו להבלטת חשיבות החשיפה של מורים מתחילים ומתמחים בהוראה לתחום הלמידה הרגשית-חברתית. חשיפה זו הכרחית כדי ליצור שילוב מלא ושוויוניות מיטבית בחינוך.

מיעוט המחקרים על אודות מאפייני החוסן האישי והקשרים בינו לבין גורמים רגשיים-חברתיים וחינוכיים בקרב מורים מתחילים ומתמחים בהוראה, כמו גם מיעוט המחקרים שהמשתתפים בהם היו מורים מתחילים ומתמחים בהוראה מהחברה הערבית בישראל, הניעו אותנו לערוך את המחקר הנוכחי. ברוב המחקרים בנושא זה השתתפו מבוגרים שבעת עריכת המחקר לא עבדו או למדו במסגרת חינוכית, ואילו במחקר הנוכחי השתתפו מורים מתחילים ומתמחים בהוראה אשר משתייכים לחברה הערבית (מוסלמים, נוצרים ודרוזים) ומתגוררים

בצפונה של ישראל. נושא החוסן האישי לא נחקר כמעט במכללות לחינוך בישראל, ובייחוד לא בקרב מורים מתחילים ומתמחים בהוראה דוברי ערבית מאזור הצפון. לפיכך המטרה העיקרית של המחקר הייתה לבחון את תופעת החוסן האישי בקרב אוכלוסייה זו ולענות על שתי שאלות מרכזיות:

1. האם יש הבדלים ברמת החוסן האישי אשר נובעים מגורמים דמוגרפיים (גיל, מגדר, רקע דתי-עדתי, מסלול לימודים, התמחות בהוראה, מעמד בהוראה, ניסיון בהוראה)?
2. מהו הקשר בין גורמים רגשיים-חברתיים וחינוכיים למיניהם לבין חוסן אישי?

## מתודולוגיה

### מאפייני המחקר

המשתתפים במחקר נבחרו אקראית מקרב אוכלוסיית המורים המתחילים והמתמחים בהוראה בעת שאלה נטלו חלק בסדנאות ובהשתלמויות במכללה ערבית להכשרת עובדי הוראה. המחקר היה כמותי-השוואתי והתמקד בבחינת הקשרים שבין משתנים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים וחינוכיים לבין חוסן אישי בקרב מורים מתחילים ומתמחים בהוראה מהחברה הערבית בישראל (מערך מחקר מתאמי). המשתנה התלוי במחקר היה חוסן אישי, ואילו המשתנים הבלתי תלויים היו מגדר, גיל, מסלול לימודים, התמחות בהוראה, מעמד בהוראה, ניסיון, רקע דתי-עדתי, רגשות חיוביים, רגשות שליליים, אושר סובייקטיבי, דימוי עצמי, פחד חברתי, הימנעות חברתית, חרדה חברתית ומוטיבציה בהוראה.

### המשתתפים

במחקר השתתפו 298 מורים מתחילים ומתמחים בהוראה אשר לימדו בבתי ספר ערביים בצפון הארץ ובדרומה. החוקרים בחרו את המשתתפים באמצעות דגימת אשכולות אקראית. לוח 1 שלהלן מציג את המאפיינים הדמוגרפיים הכלליים ואת תנאי ההעסקה של המשתתפים במחקר.

לוח 1: מאפיינים דמוגרפיים של המורים המתחילים והמתמחים בהוראה (N=298)

משתנה	מספר המשתתפים	שיעור המשתתפים	ממוצע (± סטיית תקן)
גיל (בשנים)			26.09 (± 3.70)
מגדר			
גברים	81	27.2%	
נשים	217	72.8%	
רקע דתי-עדתי			
מוסלמים	194	65.5%	

משתנה	מספר המשתתפים	שיעור המשתתפים	ממוצע ( ± סטיית תקן)
נוצרים	58	19.6%	
דרוזים	44	14.9%	
<b>מסלול לימודים</b>			
יסודי	149	51%	
על-יסודי	143	49%	
<b>מעמד בהוראה</b>			
מתמחה	60	20.3%	
מורה מתחיל	236	79.7%	
<b>התמחות בהוראה</b>			
הומני	137	51.9%	
רְאֵלִי	127	48.1%	
<b>ניסיון בהוראה</b>			
אין	78	26.4%	
שנה אחת	95	32.1%	
שנתיים	66	22.2%	
שלוש שנים ומעלה	57	19.3%	

### כלי המחקר

כלי המחקר היו שבעה שאלונים שחולקו למשתתפים:

א. **שאלון משתני רקע דמוגרפיים** (Demographic Background Variables Questionnaire) - שאלון זה חובר לצורך המחקר, והוא כלל כמה שאלות הנוגעות לפרטים אישיים ולנתוני רקע דמוגרפיים של המשתתפים (מגדר, גיל, מסלול לימודים, התמחות בהוראה, מעמד בהוראה, ניסיון בהוראה ורקע עדתי-דתי).

ב. **שאלון למדידת חוסן אישי** (Personal Resilience Questionnaire) (Kobasa, 1979) - השאלון המקורי כולל 71 היגדים המייצגים עמדות של המשיבים באשר למצבים ולמאורעות בחיים (שינויים בחיים, עבודה וכן הלאה). ההיגדים מבטאים את שלושת רכיבי החוסן האישי: שליטה, מחויבות ואתגר. המשתתפים מתבקשים לציין את מידת הסכמתם לכל אחד מההיגדים בהתבסס על סולם בן ארבע דרגות (0 - לא מסכים כלל, 3 - מסכים בהחלט). להלן שתי דוגמאות להיגדים בקבוצה הזו: "אני אוהב/ת גיוון רב בעבודתי",

"זה מרגש בשבילי ללמוד משהו על עצמי". השימוש בשאלון זה נעשה בשל יכולתם של ההיגדים והרכיבים שלו (שליטה, מחויבות ואתגר) לשקף את הסוגיות היום-יומיות שמורים מתחילים ומתמחים בהוראה מתמודדים איתן.

ג. **שאלון מדד האושר הסובייקטיבי** (SHS: Subjective Happiness Scale) (Lyubomirsky & Lepper, 1999) - שאלון זה מודד את תחושת האושר שהמשתתף חווה. השאלון כולל

ארבעה היגדים המודדים תחושת אושר כללית: בהיגד הראשון המשתתפים מתבקשים לדרג את תחושת האושר שלהם, ובשלושת ההיגדים הנוספים הם מתבקשים להשוות את תחושת האושר לתחושה זו בקרב אחרים (הערה: ההיגד הרביעי הוא היגד הפוך, ולכן עבורו נערך היפוך תשובות). המשתנה "אושר" נבנה באמצעות חישוב של ממוצעי תשובות המשתתפים לארבעת ההיגדים. כל משתתף קיבל במדד זה ציון אשר נע בין 1 ל-7.

ד. **סולם למדידת רגשות חיוביים ושליילים** (PANAS: Positive Affect Negative Affect Scale) (Watson et al., 1988) - שאלון זה כולל שני מדדים בלתי תלויים: מדד רגשות

חיוביים ומדד רגשות שליליים. בשאלון מצוינים 29 רגשות: 15 רגשות חיוביים המהווים מדד לתחושות של עוררות ונועם, ו-14 רגשות שליליים המהווים מדד למצוקה סובייקטיבית (כעס, פחד, אשמה, עצבות). כל משתתף קיבל ציון אשר נע בין 1 ל-5 במדד "רגשות חיוביים" ובמדד "רגשות שליליים".

ה. **סולם רוזנברג למדידת ההערכה העצמית** (RSES: Rosenberg Self-Esteem Scale) (Rosenberg, 1965) - עשרת ההיגדים שבשאלון זה משמשים לבחינת הדימוי העצמי

של המשיבים. מידת ההסכמה של המשיבים להיגדים ("אני מרגיש שיש לי כמה מעלות חיוביות", "אני מרגיש שאין לי הרבה להתגאות בו", "הלואי שהייתה לי יותר הערכה לעצמי" וכן הלאה) מתבססת על סולם ליקרט בן ארבע דרגות (1 - מסכים מאוד, 4 - מתנגד מאוד). השאלון בוחן שני גורמים: הערכה חיובית והערכה שלילית. רוזנברג דיווח כי המהימנות הפנימית של הסולם (אלפא של קרונברך) היא טובה ( $\alpha = .90$ ).

ו. **מבחן ליבוביץ' להערכת חרדה חברתית** (LSAS: Liebowitz Social Anxiety Scale) (Liebowitz, 1987) - שאלון זה נועד להעריך את החרדה החברתית באמצעות בחינת

הפחד וההימנעות במצבים חברתיים. השאלון כולל 24 היגדים: 13 היגדים מתארים פעולות ו-11 היגדים מתארים אינטראקציות חברתיות. מידת ההסכמה של המשיבים להיגדים המלמדים על פחד או חרדה מתבססת על סולם ליקרט בן ארבע דרגות (0 - כלל לא, 3 - פחד רב מאוד), כמו גם מידת ההסכמה שלהם להיגדים המלמדים על הימנעות (0 - אף פעם, 3 - בדרך כלל). בשאלון מופיעים היגדים דוגמת "ללכת למסיבה", "לכתוב כשצופים בכך", "לנאום לפני קהל" וכן הלאה.

ז. **שאלון להערכת המוטיבציה בהוראה** (Teacher Motivation Questionnaire) - שאלון

זה מתבסס על השאלון להערכת תחושת המסוגלות העצמית של המורה שחיברו פרידמן וקס (2000), והוא עוסק בתחום המוטיבציה של מורים. מטרת השאלון היא לבדוק את



תפיסתו של המשיב באשר ליכולתו ולרצונו לשלוט באירועים המשפיעים על סביבתו ועל חייו בשלושה ממדים: משימות ההוראה, בית הספר כארגון והיחסים עם ההנהלה, עם העמיתים ועם התלמידים. השאלון כולל 29 היגדים, והמשתתפים מתבקשים לבטא את מידת הסכמתם לכל היגד בהתבסס על סולם בן שש דרגות (1 - התנגדות מוחלטת, 6 - הסכמה מלאה).

#### עיבוד נתוני המחקר

עיבוד הנתונים כלל מבחני t להשוואות בין שתי קטגוריות; מבחני ניתוח שונות להשוואות בין יותר משתי קטגוריות; ומבחני פירסון לבדיקת קשרים בין משתנים כמותיים. לבסוף נערכה גרסיה מרובה בצעדים כדי לנבא את החוסן האישי באמצעות משתנים אחרים.

#### הליך המחקר

החוקרים אספו את הנתונים בעת שהותם בסדנאות ההתמחות בהוראה ובהשתלמויות במכללה להכשרת עובדי הוראה. הם הסבירו למשתתפים את ההנחיות למילוי השאלונים בלי לנסות להשפיע על תשובותיהם. הובטח למשתתפים שפרטיהם יישארו חסויים, ולא ייעשה בהם שימוש כלשהו פרט למחקר. תהליך איסוף הנתונים נמשך עד לתום הסמסטר השני של שנת הלימודים תשע"ו.

#### ממצאים

בלוח 2 שלהלן מוצגים ממוצעים, סטיות תקן, מהימנות פנימית (ערכי אלפא של קרונבך) וטווחים של המשתנים העיקריים במחקר הנוכחי.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן, טווח וערכי אלפא קרונבך של משתני המחקר (N=298)

המשתנה	ממוצע	סטיות תקן	אלפא קרונבך	טווח
חוסן אישי	2.29	0.27	0.91	0-3
אושר סובייקטיבי	4.92	0.79	0.57	1-7
דימוי עצמי	2.17	0.49	0.73	1-4
חרדה חברתית	1.66	0.73	0.98	0-3
פחד חברתי	1.64	0.77	0.96	0-3
הימנעות חברתית	1.67	0.76	0.95	0-3
מוטיבציה בהוראה	3.63	0.99	0.96	1-5
רגשות חיוביים	3.57	0.52	0.68	1-5
רגשות שליליים	2.43	0.61	0.75	1-5

הבדלים ברמות החוסן האישי הנובעים מגורמים דמוגרפיים כפי שצוין לעיל, התשובות להיגדים הרלוונטיים בשאלון למדידת חוסן אישי התבססו על סולם ציונים בן ארבע דרגות (0 - היעדר חוסן אישי, 3 - רמת חוסן אישי גבוהה). על מנת לענות על שאלת המחקר הראשונה נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים. מטרת המבחן הייתה לבדוק את ההבדלים ברמת החוסן האישי בין מתמחים בהוראה למורים מתחילים, ובין מורים מתחילים ומתמחים בהוראה במסלול הומני לבין אחרים המתמחים בהוראה במסלול רגיל. נוסף על כך נערך ניתוח שונות חד-כיווני (ANOVA) כדי לבחון את ההבדלים ברמת החוסן האישי בין מורים מתחילים לבין מתמחים בהוראה. הממצאים מוצגים בלוחות 3, 4 ו-5.

לוח 3: השוואה בין החוסן האישי של מתמחים בהוראה לבין זה של מורים מתחילים (N=298)

משתנה	מעמד בהוראה	N	ממוצע	סטיית תקן	t (p)
חוסן אישי	מתמחים בהוראה	60	2.18	0.24	-3.69***
	מורים מתחילים	232	2.32	0.26	

\*\*\*p<.001

הממצאים המוצגים בלוח 3 שלעיל מצביעים על הבדל מובהק בין שתי הקבוצות ברמת החוסן האישי (t(298)=-3.69, \*\*\*p<.001): רמת החוסן האישי הממוצעת בקרב המורים המתחילים הייתה גבוהה מרמת החוסן האישי הממוצעת בקרב המתמחים בהוראה. בלוח 4 שלהלן מוצגים הממצאים של מבחן t למדגמים בלתי תלויים. מבחן זה נערך כדי לבדוק את ההבדלים ברמת החוסן האישי בין מורים מתחילים ומתמחים בהוראה במסלול הומני לבין אחרים המתמחים בהוראה במסלול רגיל.

לוח 4: השוואה בחוסן האישי בין מורים מתחילים ומתמחים בהוראה במסלול הומני לבין אחרים המתמחים בהוראה במסלול רגיל (N=298)

משתנה	התמחות בהוראה	N	ממוצע	סטיית תקן	t (p)
חוסן אישי	הומני	136	2.33	0.24	2.86**
	רגיל	126	2.24	0.29	

\*\*p<.01

הממצאים המוצגים בלוח 4 שלעיל מצביעים על הבדל מובהק בין שתי הקבוצות ברמת החוסן האישי (t(298)=2.86, \*\*p<.01): רמת החוסן האישי הממוצעת בקרב המורים המתחילים

המתמחים בהוראה במסלול ההומני הייתה גבוהה יותר מזו של אלה המתמחים בהוראה במסלול הרגלי. בלוח 5 שלהלן מוצגים הממצאים של ניתוח שונות חד-כיווני (ANOVA). ניתוח זה נערך כדי להשוות בין רמות החוסן האישי של המשתתפים לפי הוותק שלהם בהוראה.

לוח 5: השוואה בין רמות החוסן האישי של המשתתפים לפי הוותק שלהם בהוראה (N=298)

משתנה	ותק בהוראה	N	ממוצע	סטיית תקן	F (p)
חוסן אישי	אין	78	2.22	0.23	2.79*
	שנה אחת	95	2.32	0.24	
	שנתיים	63	2.27	0.35	
	שלוש שנים ומעלה	57	2.34	0.25	

\* $p < .05$

הממצאים המוצגים בלוח 5 שלעיל מצביעים על הבדלים מובהקים בין המשתתפים ברמות החוסן האישי לפי הוותק שלהם בהוראה. כיוון שבמבחני ניתוח השונות נמצאו הבדלים מובהקים בין אילו זוגות של השוואות ישנם הבדלים מובהקים. הממצאים הצביעו על הבדל מובהק רק בהשוואה בין מורים מתחילים ומתמחים בהוראה ללא ותק כלשהו לבין אלה מעמיתיהם שהיו בעלי ותק של שלוש שנים לפחות. בשאר ההשוואות לא נמצאו הבדלים מובהקים בחוסן האישי הממוצע.

בהמשך נבדקו הבדלים בחוסן האישי של המורים המתחילים והמתמחים בהוראה לפי גורמים דמוגרפיים נוספים - מגדר, מסלול לימודים ורקע דתי-עדתי - באמצעות מבחני t או ניתוח שונות חד-כיווני (ANOVA). בבדיקות הללו לא נמצאו הבדלים מובהקים ברמות החוסן האישי של המשתתפים.

### הקשר בין גורמים רגשיים-חברתיים וחינוכיים לבין חוסן אישי

כדי לבדוק את שאלת המחקר השנייה נבחנה מידת ההתאמה בין רמת החוסן האישי לבין רמת האושר הסובייקטיבי, הרגשות החיוביים, הרגשות השליליים, החרדה החברתית, הפחד החברתי, ההימנעות החברתית והמוטיבציה בהוראה של מורים מתחילים ומתמחים בהוראה. בדיקת ההתאמה בין חוסן אישי לבין כל אחד מהגורמים הללו נעשתה באמצעות חישוב מקדם המתאם של פירסון.

לוח 6: מקדמי המתאמים בין חוסן אישי לבין אושר סובייקטיבי, רגשות חיוביים ושלייליים, דימוי עצמי, חרדה חברתית, פחד חברתי, הימנעות חברתית ומוטיבציה בהוראה (N=298)

משתנה	אושר סובייקטיבי	רגשות חיוביים	רגשות שלייליים	דימוי עצמי	חרדה חברתית	פחד חברתי	הימנעות חברתית	מוטיבציה בהוראה
חוסן אישי	0.11*	0.05	-0.11*	0.07	-0.22***	-0.17**	-0.27***	0.09

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

מעיון בלוח עולים כמה ממצאים:

- יש קשר חיובי מובהק בין אושר סובייקטיבי לבין חוסן אישי ( $r_p = 0.11, p < .05$ ) - ככל שרמת האושר הסובייקטיבי של המשתתף גבוהה יותר, רמת החוסן האישי שלו גבוהה יותר.
- יש קשר שליילי מובהק בין רגשות שלייליים לבין חוסן אישי ( $r_p = -0.11, p < .05$ ) - ככל שרמת הרגשות השלייליים של המשתתף גבוהה יותר, רמת החוסן האישי שלו נמוכה יותר.
- יש קשר שליילי מובהק בין חרדה חברתית לבין חוסן אישי ( $r_p = -0.22, p < .001$ ) - ככל שרמת החרדה החברתית של המשתתף גבוהה יותר, רמת החוסן האישי שלו נמוכה יותר.
- יש קשר שליילי מובהק בין פחד חברתי לבין חוסן אישי ( $r_p = -0.17, p < .01$ ) - ככל שרמת הפחד החברתי של המשתתף גבוהה יותר, רמת החוסן האישי שלו נמוכה יותר.
- יש קשר שליילי מובהק בין הימנעות חברתית לבין חוסן אישי ( $r_p = -0.27, p < .001$ ) - ככל שרמת ההימנעות החברתית של המשתתף גבוהה יותר, רמת החוסן האישי שלו נמוכה יותר.
- אין קשרים מובהקים בין רגשות חיוביים, דימוי עצמי או מוטיבציה בהוראה לבין רמת החוסן האישי של המשתתפים.

בהמשך נערכה רגרסיה מרובה בצעדים (stepwise) על מנת למצוא את המשתנים אשר מנבאים את רמת החוסן האישי של המשתתפים. מניתוח הרגרסיה עולה כי כמה משתנים מסבירים את החוסן האישי של המורים המתחילים והמתמחים בהוראה: הימנעות חברתית, חרדה חברתית, פחד חברתי וגיל ( $F(4,215) = 14.20, p < .001$ ). המשתנים המנבאים האלה הסבירו כ-20.9% מהשונות בחוסן האישי. לוח 7 שלהלן מציג את תוצאות ניתוח הרגרסיה.

מהלוח עולה כי המשתנה "הימנעות חברתית" הוא המשתנה המשמעותי ביותר בהסבר השונות ברמת החוסן האישי (משתנה זה הסביר 8.2% מהשונות). שאר המשתנים המנבאים (בסדר יורד) היו חרדה חברתית, פחד חברתי וגיל.

לוח 7: רגרסיה מרובה לניבוי ההשפעה של גורמים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים וחינוכיים על החוסן האישי של המורים המתחילים והמתמחים בהוראה (N=298)

משתנה מנבא	B	$\beta$	t	R <sup>2</sup> מצטבר
הימנעות חברתית	0.698	2.658	5.90***	0.082
חרדה חברתית	-1.25	-4.601	-5.07***	0.121
פחד חברתי	0.602	2.370	4.55***	0.184
גיל	0.009	0.165	2.60**	0.209

\*\*p<.01, \*\*\*p<.001

### דיון ומסקנות

בשנים האחרונות המחקר בנושא החוסן האישי בקרב מורים מתחילים ומתמחים בהוראה והקשרים בין רמת החוסן האישי לבין גורמים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים וחינוכיים זוכה להתעניינות רבה של עובדי הוראה בבתי ספר ושל מכללות המכשירות עובדי הוראה (אלו מדגישות את חשיבות הנושא הזה בתוכניות הלימודים שלהן). חשוב להגדיר ביתר דיוק את המושג "חוסן אישי" או לבחון אותו מחדש, כיוון שחוקרים שונים הגדירו אותו בדרכים שונות. בהתאם לכך, במחקר הנוכחי התמקדו החוקרים בבידוק שני נושאים: (א) הבדלים דמוגרפיים למיניהם ברמת החוסן האישי; (ב) קשרים בין רמת החוסן האישי לבין גורמים רגשיים-חברתיים וחינוכיים למיניהם.

**שאלת המחקר הראשונה** נועדה לבדוק אם הבדלים ברמת החוסן האישי של מורים מתחילים ומתמחים בהוראה מהחברה הערבית בישראל נובעים מגורמים דמוגרפיים. הממצאים הצביעו על הבדלים מובהקים בין המשתתפים במידת ההשפעה של חלק מהמשתנים הדמוגרפיים (בעיקר מעמד בהוראה, התמחות בהוראה וותק) על רמת החוסן האישי. לעומת זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המשתתפים במידת ההשפעה של משתנים דמוגרפיים אחרים (בעיקר מגדר, מסלול לימודים ורקע דתי-עדתי) על רמת החוסן האישי. ממצאים אלה מעידים שהשפעה מובהקת על רמת החוסן האישי בולטת יותר במשתנים דמוגרפיים אשר מדגישים את מהות ההוראה, ופחות במשתנים דמוגרפיים אחרים אשר רחוקים מעולם התוכן של ההוראה. ממצאי המחקר הצביעו על הבדלים מובהקים ברמת החוסן האישי של המשתתפים הנובעים ממעמדם בהוראה: רמות החוסן האישי של מורים מתחילים היו גבוהות מאלו של מתמחים בהוראה. נוסף על כך נמצא הבדל מובהק בין רמות החוסן האישי הנובע מהמשתנה ותק בהוראה: רמת החוסן האישי של מורים מתחילים ומתמחים בהוראה ללא ותק נמוכה מזו של אחרים עם שלוש שנות ותק לפחות. בהקשר הזה נמצא בעבר כי המעבר ממעמד של סטודנטים להוראה למעמד של מתמחים בהוראה ומורים מתחילים בבית ספר הוא פתאומי ודרמטי (Piwovar et al., 2013). למעשה, זהו מעבר מלימודים באווירה מוגנת ותומכת להתנסות עצמאית המצריכה

קבלת אחריות. בעולם העבודה הקשוח הזה מורים מתחילים ומתמחים בהוראה נלחמים על קיומם המקצועי ועל הישרדותם במערכת. במערכת החינוך מתמחים בהוראה מוגדרים כ"מורים מתמחים", והם מחויבים בשנת התמחות בהוראה (סטאז'). חשוב לציין כי הצלחה פורמלית ומוכחת בשנה הזו היא תנאי הכרחי לקבלת אישור להורות. שנת ההתמחות מהווה אפוא הן שנת מעבר ממעמד של מתמחה בהוראה למעמד של מורה בפועל הן שנת היבחנות (חוזר מנכ"ל תשס"ב/4(ב)). לחצים אלה שהתמחה חווה נחשבים לייחודיים ולגדולים יותר מהלחצים אשר חווה המורה המתחיל שהשלים בהצלחה את שנת ההתמחות. הדבר מאפשר להבין את ההבדל ביניהם ברמות החוסן האישי (זו של המורים המתחילים גבוהה יותר). יתרה מזאת, אפשר להניח שהניסיון בהוראה של המורה המתחיל עשיר יותר משל המתמחה בהוראה. הוא כבר רכש ותק במערכת בשלוש השנים הראשונות לעבודתו, וותק זה עשוי להקנות לו חוסן אישי רב יותר משל המתמחה.

עוד עולה מממצאי המחקר כי רמות החוסן האישי של מורים מתחילים ומתמחים בהוראה במסלול הומני גבוהות מאלו של אחרים עם התמחות בהוראה במסלול רגלי. ייתכן שמורים מתחילים ומתמחים בהוראה במסלול רגלי חווים יותר לחצים בהוראה וקשיי קליטה בגלל הצורך ב"עבודה מושלמת" באינטראקציות שלהם עם התלמידים בין כותלי הכיתה ועם הנהלת בית הספר. ספרות המחקר לא עסקה כמעט בבחינת ההבדלים ברמות החוסן האישי של מורים מתחילים ומתמחים בהוראה לפי ההתמחות במסלול ההוראה. כמו כן מאז שנות השמונים של המאה ה-20 לא נערכו מחקרים מקיפים בנושא המאפיינים הרגשיים-חברתיים והחינוכיים של מורים מתחילים ומתמחים בהוראה. עם זאת, מחקרים בתחום הצביעו על כך שגורמים דמוגרפיים, אישיים-רגשיים, תעסוקתיים וארגוניים משפיעים על קליטתם במערכת של מורים מתחילים ומתמחים בהוראה ועל החלטתם לעזוב את התחום (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015; הלל לביאן, 2008).

כפי שצוין לעיל, לא נמצאו קשרים מובהקים בין רמת החוסן האישי של המשתתפים במחקר לבין המשתנים הדמוגרפיים "מגדר", "מסלול לימודים" ו"רקע דתי-עדת". המשתתפים הם אוכלוסייה מגוונת, אולם שותפים לאותה התרבות ולאותם הערכים והמנהגים. ההבדלים בחוסן האישי נובעים אפוא ממשתנים דמוגרפיים שעניינם הוא מהות מקצוע ההוראה יותר מאשר ממאפיינים אישיים של המורה המתחיל והמתמחה בהוראה, כמו למשל מגדר או רקע דתי-עדתי. רק מחקרים מעטים בדקו את ההבדלים בחוסן האישי של מורים מתחילים ומתמחים בהוראה לפי המשתנים הדמוגרפיים הללו.

ממצאים אלה סותרים ממצאי מחקרים אחרים אשר בחנו את סוגיית המגדר, כלומר את ההבחנה בין נשים לגברים בתחום ההוראה (הלל לביאן, 2008). מאותם המחקרים עולה שבקרב המורים בישראל, ובייחוד בחברה היהודית, גברים מצביעים על קשיי קליטה יותר מנשים ונוטים יותר מהן לעזוב את תחום ההוראה ולעבור לתחומים אחרים. סתירה זו בין ממצאי המחקר הנוכחי לבין ממצאי מחקרים אחרים יכולה לנבוע מהעובדה ששיעורי הנשירה בקרב מורים מהחברה הערבית נמוכים משיעורי הנשירה בקרב מורים מהחברה היהודית (בעיקר בשל

היעדר חלופות תעסוקתיות). העובדה שבמחקר הנוכחי לא נמצא הבדל מובהק ברמות החוסן האישי לפי מגדר עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרן של ארביב-אלישיב וצימרמן (2015) - באותו המחקר לא נמצאו הבדלים מובהקים בקשיים בהוראה בין נשים לגברים. קיימים הבדלים בין נשים לגברים בסיבות לנשירה מהמערכת (שם): רוב הנשים עזבו את תחום ההוראה בשל שחיקה ועומס בעבודתן (הן העדיפו לעסוק בתחום "נשי" שהוא תובעני פחות ומלחיץ פחות), ואילו גברים רבים עשו זאת בשל מניעים שעניינם הוא המבנה המגדרי של תחום העיסוק והרצון להשתלב במקצועות "גבריים".

ממצאי מחקרם של סגל וגילת (2011) שנערך בקרב 526 מתכשרים להוראה, עולים בקנה אחד עם רוח הממצאים במחקר הנוכחי. באותו המחקר לא נמצאו קשרים מובהקים בין מדדי הרווחה האישי של הסטודנטים לבין שלושה מאפיינים דמוגרפיים שאינם מבטאים את מהות ההוראה: גיל, מצב משפחתי וסביבת מגורים. כמו כן לא נמצא קשר מובהק בין רמת הדתיות לבין רווחה אישית. במחקר שנערך בקרב 543 סטודנטים להוראה ומורים מהחברה הערבית בישראל נמצאו הבדלים מובהקים בין ההשפעה של המשתנים הדמוגרפיים (גיל, מסגרת לימוד ושנת לימודים) לבין זו של משתנים אישיים (כאלה הרחוקים ממהות ההוראה או מעולם התוכן שלה) על החרדה החברתית של המשתתפים (זבידאת ואחרים, 2019).

**שאלת המחקר השנייה** נועדה לבחון את הקשר בין רמת החוסן האישי לבין גורמים רגשיים-חברתיים וחינוכיים בקרב מורים מתחילים ומתמחים בהוראה. הממצאים הצביעו על קשר חיובי מובהק בין רמת החוסן האישי של המשתתף לבין רמת האושר הסובייקטיבי שלו ועל קשר שלילי מובהק בין רמת החוסן האישי לבין הרגשות השליליים, החרדה החברתית, הפחד החברתי וההימנעות החברתית. לא נמצאו קשרים מובהקים בין רמת החוסן האישי לבין הרגשות החיוביים, הדימוי העצמי והמוטיבציה להוראה. יש לציין בהקשר הזה כי בספרות המקצועית אין כמעט מחקרים אשר בדקו קשרים בין רמת החוסן האישי של המורה המתחיל והמתמחה בהוראה לבין הגורמים הללו.

ממצאי המחקר הנוכחי עולה אפוא כי ככל שרמת האושר הסובייקטיבי גבוהה יותר, רמת החוסן האישי גבוהה יותר. בד בבד נמצא כי ככל שרמת הרגשות השליליים גבוהה יותר, רמת החוסן האישי נמוכה יותר. במחקרים אחרים נמצא כי החוסן הנפשי מסייע להתמודד עם מצבי לחץ ודחק, מפחית את ההשפעות השליליות של המתח והמצוקה (Valliant, 2003) ומפחית את מספר התלונות שעניינן בריאות הנפש (Thomassen et al., 2015). כמו כן נמצא קשר שלילי בינו לבין דיכאון ומצוקה נפשית (Chincholikar & Kulkarni, 2017).

ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרם של סגל ואחרים (2009). באותו המחקר סטודנטים שדיווחו על תחושת לחץ ברמה גבוהה, דיווחו על רמה נמוכה של תחושת רווחה בתקופת ההכשרה להוראה; לעומת זאת, סטודנטים שגילו רמה גבוהה של אופטימיות, דיווחו על רמה גבוהה יותר של תחושת רווחה. ממצאים דומים עולים גם ממחקרו של פרידמן (Friedman, 2000). כמו כן סגל וגילת (2011) דיווחו על קשר בין התמודדות עם לחץ ונכונות לבקש עזרה לבין תחושת רווחה בתקופת ההכשרה להוראה.

עוד עולה ממצאי המחקר הנוכחי כי ככל שרמת החרדה החברתית (על שני רכיביה - פחד חברתי והימנעות חברתית) גבוהה יותר, רמת החוסן האישי נמוכה יותר. במחקרים אחרים נמצא קשר שלילי בין חרדה חברתית לבין בריאות נפשית והנאה (Kashdan, 2002), תפקוד חברתי (אקדמי ומקצועי) ואיכות חיים. בהקשר הזה נמצאו בקרב סטודנטים להוראה ומורים מהחברה הערבית קשר חיובי מובהק בין דיכאון לבין חרדה חברתית, קשר שלילי מובהק בין תמיכה חברתית ומשפחתית נתפסת לבין חרדה חברתית, קשר שלילי מובהק בין מוטיבציה ללמוד לבין חרדה חברתית וקשר שלילי מובהק בין דימוי עצמי לבין חרדה חברתית (זבידאת ואחרים, 2019). במחקר הנוכחי לא נמצאו קשרים מובהקים בין הרגשות החיוביים, הדימוי העצמי והמוטיבציה בהוראה של המשתתפים לבין רמות החוסן האישי שלהם. ממצאים אלה אינם עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקר אחר, ולפיו המוטיבציה הפנימית של המתכשרים להוראה והמתמחים בהוראה משפיעה על תפקודם ועל תחושת האושר והחוסן הנפשי שלהם (Semaan & Yamazaki, 2015). עוד נמצא במחקרים אחרים כי בקרב מורים ועובדי הוראה קיים קשר בין שיפור תחושת הרווחה הנפשית (Deci & Ryan, 2000) ותחושות חיוביות בעת ביצוע משימות (Froiland, 2011) לבין רמה גבוהה של מוטיבציה פנימית. נוסף על כך נמצא כי ככל שהמתכשרים להוראה והמתמחים בהוראה משתמשים יותר באסטרטגיות של התמודדות פעילה, עולים רמות המוטיבציה להוראה, החוסן הנפשי, הדימוי העצמי ותחושת הרווחה המקצועית שלהם (Magelinskaitė et al., 2014). לפיכך דומה כי את המושג "חוסן אישי" מבטאים יותר מונחים שעניינם הוא עולם תוכן אישי-סובייקטיבי (אושר סובייקטיבי, רגשות שליליים, חרדה חברתית, פחד, הימנעות) ופחות מונחים חינוכיים-מוטיבציוניים (כמו למשל דימוי עצמי ומוטיבציה בהוראה).

ממצאי ספרות המחקר מעלים כי הקשיים שהמורים המתחילים והמתמחים בהוראה נחשפים אליהם (בדרך כלל אלה מופיעים במצבי דחק ומשבר), חושפים אותם לרמות גבוהות של לחץ ומצוקה ומשפיעים עליהם תפקודית, גופנית, רגשית, קוגניטיבית והתנהגותית. הקשיים עלולים לגרום למשבר ולמגוון רחב של תגובות שליליות, לרבות לנשירה מהמערכת (Dicke et al., 2014). בהקשר הזה נמצא כי את הקשיים המרכזיים שמורים ערבים מתמודדים עימם אפשר למיין לארבע קטגוריות: קשיים דיסציפלינריים ודידקטיים; אקלים ארגוני ותרבות בית הספר; עומס בעבודה; הבדלים אישיים ובעיות אישיות (Toren & Iliyan, 2008). זועבי ואחרים (2015) הראו כי לנטייה האישית של הסטודנטים והמתמחים בהוראה, לרצון שלהם למצוא עבודה נוספת ולהבטיח רווחה כלכלית ונפשית, למגדר שלהם ולהקשר החברתי-תרבותי יש השפעה על שינוי קריירה.

ממצאים אלה משתלבים עם ממצאי מחקרים אחרים שנערכו בחברה הערבית בישראל, כמו למשל המחקרים של ותד ח'ורי (2013) ושל זועבי ואחרים (2015). ממחקרים אלה עולה כי בדרך כלל המורה המתחיל מתמודד עם אתגרים רבים (סוציו-פוליטיים, מנהלתיים-מנהיגותיים, פדגוגיים ואחרים), ובפרט אם בבית הספר יש תרבות ארגונית נוקשה ואקלים חינוכי ריכוזי.



כיוון שנוסף על כך את התרבות הבית-ספרית בחברה הערבית מאפיינת התנהגות פטריארכלית, המורים המתחילים עוסקים רבות בתהליכי הישרדות ובהתמודדות עם תחושות של תסכול, חוסר אונים, אכזבה ובדידות במקום בלמידה ובהתפתחות. רוב זמנם מוקדש לעיסוק בנושאים תרבותיים והתנהגותיים במקום ללמידה ולעיסוק בנושאים דיסציפלינריים של ידיעת החומר הנלמד. כדאי לאמץ את המלצותיה של גינת (2007) ולהעמיק בתוכניות ההכשרה בעיסוק בהיבטים רגשיים, להכיר צרכים התפתחותיים משתנים של מורים מתחילים, לספק מענה לבעיות רגשיות שלהם ולהתמקד בדרכים להתמודד עם רגשות ולעבדם.

ממצאי המחקר עולות כמה מסקנות אשר רלוונטיות לכלל המורים המתחילים והמתמחים בהוראה מהחברה הערבית בישראל:

- שלב הכניסה למקצוע ההוראה כולל את שנת ההתמחות בהוראה ואת השנתיים שלאחריה. זהו שלב מכריע בהתפתחותו המקצועית של כל עובד הוראה חדש, והוא מתאפיין בהתמודדות פדגוגית, מערכתית ורגשית-חברתית. לפיכך על הסדנאות המכללתיות להתמקד בחיזוק החוסן האישי של מתמחים בהוראה ומורים מתחילים, בהפחתת רמות הלחץ בהוראה ובהתמודדות של אוכלוסייה זו עם קשיי הקליטה (בייחוד של המתמחים בהוראה, מורים בעלי ותק מועט בהוראה ומורים המתמחים בהוראה במסלול רגלי).
- התמקדות בתכנים ובפעילויות שעניינם הוא תהליך הכשרתם של המתמחים בהוראה והמורים המתחילים, כמו למשל למידה משמעותית, פסיכופדגוגיה ולמידה רגשית-חברתית (SEL), חשובה וחיונית להעלאת רמות החוסן האישי והאושר הסובייקטיבי ולהפחתת הרגשות השליליים, החרדה החברתית, הפחד החברתי וההימנעות החברתית.
- יש לעודד תהליך הדרכה (מנטורינג, mentoring) שיקדם את ההתפתחות הרגשית-חברתית (לרבות את החוסן האישי) של המתמחים בהוראה והמורים המתחילים. לשם כך דרושה הקניית יכולות רגשיות-חברתיות אשר תואמות את טיב האינטראקציה בין חונך למתמחה בהוראה ובין מורה מלווה למורה מתחיל.
- יש לקדם קליטה מיטבית בעבודה של מורים מתחילים ומתמחים בהוראה. הקליטה צריכה להיות מושתתת על ההיבטים הסביבתיים (תמיכה של בית הספר במורה המתחיל, פיתוחו המקצועי, שיתוף פעולה עימו, סיוע בפתרון בעיות משמעת בכיתה), לחזק את החוסן האישי של המורים המתחילים והמתמחים בהוראה (חיזוק הפרואקטיביות, היוזמה והתרומה שלהם לבית הספר) ולסייע להם ליצור סביבה שתמוך בצרכים שלהם. על בית הספר להירתם לכך ולהיות שותף מרכזי ופעיל בתהליך זה.
- חשוב לקיים סדנאות תמיכה למורים המתחילים ולמתמחים בהוראה. הלמידה בסדנאות אלו תהיה בתיווך של מדריך (מנטור) מקצועי מנוסה, והיא תכלול גיבוש של שפה משותפת ומתן כלים ליצירת שיתוף פעולה עם צוות בית הספר וקובעי המדיניות במטרות, בתכנים, בתוכניות, בתהליכים ובתוצרים. יש להתאימה לצרכים הפסיכולוגיים של הלומדים ולצרכים הייחודיים של בית הספר כארגון, ועליה להשתלב בתרבות בית הספר ובחזון החינוכי שלו.

- בתהליך ההכשרה חשוב לאפשר למורים המתחילים ולמתמחים בהוראה להשמיע את קולם, לשתף אותם בתהליך הליווי של קליטתם במערכת ולסייע בהבניית זהותם המקצועית ותפקידם כמורים נחשבים במציאות הבית-ספרית.

### מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

המחקר הנוכחי התמקד במורים מתחילים ומתמחים בהוראה שלמדו במכללה אחת להכשרת עובדי הוראה. היו ביניהם הבדלים רבים במאפיינים הדמוגרפיים. כמו כן רוב הסטודנטים במכללה היו נשים, ולכן שיעור הגברים שהשתתפו במחקר (כרבע מהמשתתפים) היה גבוה יותר משמעותית משיעור הנשים. המחקר כִּלל שישה שאלונים ארוכים של דיווח עצמי המצריכים ריכוז וזמן כדי לענות עליהם, ולכן התעורר חשש לעצם היתכנותו. לפיכך בחרו החוקרים במיקום ובתזמון מיטביים עבור המשתתפים במחקר. בין השאר התבקשו המשתתפים למלא את השאלונים רק במהלך הסדנאות וההשתלמויות, והדבר הקשה על תהליך איסוף הנתונים. כמו כן חשוב לציין כי המסקנות שהוסקו מתוצאות המחקר נכונות למורים מתחילים ולמתמחים בהוראה מהחברה הערבית בצפון הארץ, ואי-אפשר להכלילן על נחקרים אחרים מאזורים אחרים בישראל. לפיכך מומלץ שבמחקר עתידי ישתתפו מורים מתחילים ומתמחים בהוראה, יהודים וערבים, מכמה מכללות לחינוך בארץ. הוא אמור לייצג מגוון של אזורים ותרבויות בארץ ולכלול חלוקה שוויונית ככל האפשר בין מורים ומתמחים לבין מורות ומתמחות. כמו כן מומלץ שחלק מהמשתתפים לא רק ימלאו שאלונים כמותיים, אלא גם ירואיינו מחוץ לסדנאות על אודות התופעה הנחקרת.

### מקורות

- אבו עג'אג', א"א ואבו סעד, א' (2020). חוויות ותחושות של פרחי הוראה מהחברה הערבית הבדואית בתוכנית "אקדמיה-כיתה". כעת, ה, 164-185.
- ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים, 59, 175-206.
- גינת, כ' (2007). הכל צפוי והרשות נתונה: התמודדות מורים מתחילים עם חוקי הרגש של בית הספר. המכללה האקדמית בית ברל.
- גירון, י', ברזון, מ', כהן, א' ופרומר, ד' (2001). תחושת רווחה לפני התערבות מקצועית ואחריה: התאמה בין תפיסת הפונה לתפיסת העובד הסוציאלי. חברה ורווחה, כא(3), 255-279.
- הלל לביאן, ר' (2008). אומני האריגה: מורכבות תפקיד המורה בחינוך המיוחד. סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 23(1), 37-51.
- ותד ח'זרי, ק' (2013). הערכת תקופת ההכשרה מנקודת המבט של מורים חדשים. בתוך א' אגבאריה (עורך), הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית (עמ' 147-169). רסלינג.
- זבידאת, א', דלאשה, ו' וח'ליל, ע' (2019). בחינת הקשרים בין חרדה חברתית לבין גורמים דמוגרפיים, רגשיים-חברתיים וחינוכיים-לימודיים בקרב סטודנטים להוראה בחברה הערבית בישראל. דפים, 70, 183-207.

- זועבי, ח', עואד, י' ואבורוכון, ס' (2015). המניעים מאחורי שינוי קריירה בקרב סטודנטים ערבים בישראל. *ג'אמעה*, 19(1), 121-156.
- חוזר מנכ"ל תשס"ב/4(ב). 7-8.2 ההתמחות בהוראה - הסטאז'. ט"ז בכסלו תשס"ב, 1 בדצמבר 2001. אתר משרד החינוך: [https://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/sb4h8\\_2\\_7.htm](https://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/sb4h8_2_7.htm)
- סגל, ש' וגילת, י' (2011). מתכשר מאושר: האם צריך והאם אפשר? דוח מחקר. מכללת לוינסקי לחינוך, רשות המחקר, ההערכה והפיתוח.
- סגל, ש', עזר, ח' וגילת, י' (2009). לחץ בהכשרה להוראה והשלכותיו על המתכשר להוראה. דוח מחקר. מכללת לוינסקי לחינוך, רשות המחקר, ההערכה והפיתוח.
- פלג, א' וזועבי, מ' (2014). הקשר בין מובחנות עצמית וחרדה חברתית: השוואה בין סטודנטים יהודים לערבים. *הייעוץ החינוכי*, יח, 254-269.
- פרידמן, י' וקס, א' (2000). תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו. מכון הנרייטה סאלד.
- קפלן, א', כ"ץ, ע' ופלוס, ח' (2011). מוטיבציה בין המחקר לשדה. *הד החינוך*, פה(7), 96-98.
- שפירא-לשצ'ינסקי, א', בן עוליאל, פ', שכטר, ח' וקליין, י' (2019). שימור מורים חדשים במערכת החינוך: פיתוח מדד לבחינת התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים. דוח מחקר. אוניברסיטת בר-אילן.
- Abu-Saad, I. Khalil, M., Haj-Ali, I., Awad, Y., & Dallasheh, W. (2020). Re-examination of Hofstede's cultural value orientations among beginner Palestinian Arab teachers in Israel. *Sumerianz Journal of Education, Linguistics and Literature*, 3(8), 169-177.
- American Psychiatric Association [APA] (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> ed.) [DSM-5]. APA.
- Baron, P., & Baron, A. C. (2019). Ethically resilient teachers, what might that be? A comparison across two educational levels: Pre-school and university in South Africa. *Kybernetes*, 48(4), 696-714.
- Beutel, D., Crosswell, L., & Broadley, T. (2019). Teaching as a 'take-home' job: Understanding resilience strategies and resources for career change preservice teachers. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 607-620.
- Chincholikar, S. V., & Kulkarni, S. (2017). An insight into hardiness status of medical undergraduates. *Indian Journal Community Health*, 29(2), 191-193.
- Chonnakarn, J., & Arnont, V. (2020). Higher education studies in the restive areas of Thailand's Southern Insurgency: A comparison of resilience among students at the Pattani campus and a nearby province. *Medicine & Health*, 15(1), 96-105.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Delahaij, R., Gaillard, A. W. K., & van Dam, K. (2010). Hardiness and the response to stressful situations: Investigating mediating processes. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 386-390.

- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 569-583.
- Ellison, D. W., & Woods, A. M. (2020). A review of physical education teacher resilience in schools of poverty through the lens of occupational teacher socialization. *Urban Education, 55*(8-9), 1251-1279.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology, 56*(5), 595-606.
- Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child & Youth Care Forum, 40*(2), 135-149.
- Jackson, S. L. (2021). Faith, resilience and practice: The relationship as the medium for connected teaching. *Social Work & Christianity, 48*(1), 106-110.
- Kaplan, H. (2018). Teachers' autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students. *Social Psychology of Education, 21*(1), 223-255.
- Kashdan, T. B. (2002). Social anxiety dimensions, neuroticism, and the contours of positive psychological functioning. *Cognitive Therapy and Research, 26*(6), 789-810.
- Knifsend, C., A., Green, L., A., & Clifford, K. L. (2020). Extracurricular participation, collective self-esteem, and academic outcomes among college students. *Psi Chi Journal of Psychological Research, 25*(4), 318-326.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*(1), 1-11.
- Liebowitz, M. R. (1987). Social phobia. *Modern Problems of Pharmacopsychiatry, 22*, 141-173.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research, 46*(2), 137-155.
- Magelinskaitė, S., Kepalaitė, A., & Legkauskas, V. (2014). Relationship between social competence, learning motivation, and school anxiety in primary school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 116*, 2936-2940.
- Olivares, J., Piqueras, J. A., & Sánchez-García, R. (2004). Escala para la Detección de la Ansiedad Social (EDAS): Estructura factorial y fiabilidad en una muestra de adolescentes entre 14 y 18 años. *Psicología Conductual, 12*(2), 251-268.
- Owen, S. (2016). Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and "flourishing" within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review, 68*(4), 403-419.

- Piwowar, V., Thiel, F., & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education, 30*, 1-12.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Basic Books.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316-331.
- Semaan, G., & Yamazaki, K. (2015). The relationship between global competence and language learning motivation: An empirical study in critical language classrooms. *Foreign Language Annals, 48*(3), 511-520.
- Thomassen, A. G., Hystad, S. W., Johnsen, B. H., Johnsen, G. E., Laberg, J. C., & Eid, J. (2015). The combined influence of hardiness and cohesion on mental health in a military peacekeeping mission: A prospective study. *Scandinavian Journal of Psychology, 56*(5), 560-566.
- Toren, Z., & Iliyan, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching and Teacher Education, 24*(4), 1041-1056.
- Valliant, G. E. (2003). Mental health. *American Journal of Psychiatry, 160*(8), 1373-1384.
- Vogt, D. S., & Tanner, L. R. (2007). Risk and resilience factors for posttraumatic stress symptomatology in Gulf War I veterans. *Journal of Traumatic Stress, 20*(1), 27-38.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 1*(2), 165-178.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063-1070.
- Yufang, B., & Yongfang, L. (2019). Creating mandalas reduces social anxiety in college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 47*(10), 1-10.