

# השילוב השוחק: גורמי שחיקה בעבודתם של מורים לחינוך גופני בכיתות המשלבות תלמידים בעלי צרכים מיוחדים

נעמי פייגין, רחל טלמור ואילנה ארליך

מטרות המחקר היו לאתר את הקשיים בעבודתם של מורים לחינוך גופני בכיתה שמשולבים בה תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (בעצ"מ) ולבחון את הקשר שלהם לשחיקת המורים. שאלון המחקר נשלח למדגם אקראי של 1,200 מורים לחינוך גופני בבתי ספר יסודיים בכל המחוזות בישראל. נתקבלו שאלונים מלאים מ-363 מורים. שאלון המחקר כלל שלושה חלקים: (1) שאלון פרטים אישיים; (2) שאלון השחיקה של פרידמן (1999); (3) שאלון לאיתור מאפייני סביבת העבודה של המורה לחינוך גופני בכיתה המשלבת. השערת המחקר הייתה שככל שלמורה יהיו יותר קשיים הקשורים לשילוב, כך הוא יהיה שחוק יותר. המורים דיווחו על מגוון קשיים הקשורים לשילוב: חוסר תמיכה מן הגורמים המעורבים בשילוב, אי-התאמה של המבנה הפיזי של בית הספר ומתקני הספורט לתלמידים בעצ"מ, קושי במתן הערכה לתלמידים בעצ"מ, בעיות של בטיחות, הצורך להשתמש בשיטות הוראה מגוונות ולהכין מערכי שיעור מותאמים לתלמידים בעצ"מ, בעיות משמעת, בעיות חברתיות וקושי בחלוקת הזמן בכיתה בין התלמידים הרגילים לתלמידים בעצ"מ. בניתוח גורמים של פרידמן אלה נמצא שסביבת העבודה מורכבת מארבעה ממדים: מבני, ארגוני, פסיכולוגי וחברתי. בניתוחי הרגרסיה נמצא קשר חיובי בין מספר התלמידים בעצ"מ שיש למורה ובין שחיקה וקשר שלילי בין העזרה שהמורה מקבל מגורמים שונים בבית הספר לאחד מתת-הסולמות של שחיקה. הממד המבני והממד החברתי בסביבת העבודה נמצאו קשורים לשחיקה. ממצאי המחקר מחזקים תאוריות העוסקות בקשר שבין סביבת העבודה לשחיקה ובעיקר את מודל הדרשות-תמיכה-מגבלות: ככל שבפני המורה עומדות דרישות מורכבות יותר וככל שהוא מקבל פחות משאבים/תמיכה, כך הוא יישחק יותר בעבודתו.

במשך שנים רבות התחנכו מרבית התלמידים ה"חריגים" בבתי ספר נפרדים או בכיתות נפרדות במערכת החינוך המיוחד. כעשורים האחרונים חל שינוי בתפיסת החריגות בעקבות

\* ד"ר נעמי פייגין, המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זיגמן במכון וינגייט.  
ד"ר רחל טלמור, המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זיגמן במכון וינגייט.  
ד"ר אילנה ארליך, המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זיגמן במכון וינגייט.

תנועות הורים של תלמידים "חריגים" אשר דרשו שוויון זכויות לילדיהם. עקב כך גם חלו שינויים במערכת המשפטית והחינוכית. בארצות הברית נחקק ב-1975 חוק לחינוך אנשים עם מוגבלויות (U.S. Department of Individuals With Disabilities Education Act) (Justice, Civil Rights Division, Disability Right Section, 2002) וכישראל נחקק חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988 (הכנסת, תשמ"ח) המדגיש את הדרישה לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות. יישום החוק באמצעות הרפורמה החינוכית מעמיד את המורים בפני משימות שלא נדרשו להן קודם לכן. עליהם להתמודד עם כיתות הטרוגניות יותר מבעבר, כיתות שלומדים בהן תלמידים בעלי טווח רחב ומגוון יותר של יכולות ושל מגבלות גופניות, שכליות והתנהגותיות. משימות אלה כרוכות בקשיים שיש להם השפעה על שחיקת המורים. שחיקה בהוראה פוגעת ביעילות עבודתם של המורים וגורמת לתחלופה רבה בטרם "החזיר" המורה את אשר הושקע בהכשרתו. כדי להפחית את השחיקה ולשפר את עבודת המורים ויעילותה חשוב לאתר את גורמי הסביבה המקשים על העבודה בכיתה המשלבת.

כמחקרים רבים נבדקו עמדות המורים כלפי השילוב (Cook, Tankesley, Cook, & Landrum, 2000; Norwich, 2002; Reiter, Schainin, & Tirosh, 1998; Serrugs & Mastropieri, 1996), אך רק מעט מחקרים בדקו את השפעת העבודה בכיתה המשלבת על המורים עצמם (LaMaster, Gall, Kinchen, & Siedentop, 1998; Reiter, 1996), ונראה שלא נערכו כלל מחקרים הבוחנים את הקשר בין שילוב לבין שחיקה. השילוב בבית הספר נעשה בכל מקצועות הלימודים ויש לשער שאופיו של השילוב והבעיות הקשורות בו שונים במקצת ממקצוע למקצוע. מחקר זה מתמקד בקשיים העומדים בפני קטגוריה מיוחדת של מורים העובדים בכיתות של שילוב, מורים לחינוך גופני. המחקר נערך בהתבסס על ההנחה שלמורים אלה יש קשיים מיוחדים, הקשורים לאופי ההוראה של החינוך הגופני. עם זאת, אפשר להניח שגורמים רבים המאפיינים את העבודה בכיתות משלבות רלוונטיים גם לעבודתם של מורים או מורות כוללים. לפיכך, מבחינה פרקטית מחקר זה בא לאתר את הקשיים של מורים לחינוך גופני בכיתות משלבות, ומבחינה תאורטית הוא בא לבחון את חוזקן של תאוריות העוסקות בקשר שבין גורמי סביבת העבודה לבין שחיקה של מורים בסביבות של שילוב.

### ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות

סעיף 7(א) בחוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988 נותן עדיפות לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות, על פני השמתם במוסדות לחינוך מיוחד — זאת תוך כדי קבלת העזרה הנדרשת במסגרת החינוך הרגיל (הכנסת, תשמ"ו). יישום החוק הואץ עם צאתו של חוזר מיוחד של מנכ"ל משרד החינוך שדן ב"שינויים במדיניות הטיפול בתלמידים מתקשים בחינוך הרגיל ובהשמת תלמידים בחינוך המיוחד" (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשנ"ד). מהחוזר משתמע שמשרד החינוך שואף לכך שבית הספר הרגיל ייתן

מענה לכלל האוכלוסייה שהוא משרת וישלב יותר תלמידים חריגים במערכת החינוכית – זאת בהתאם ליכולתו של התלמיד ולכישוריו. לשאיפה זו שלוש מטרות חינוכיות עיקריות: (1) לקדם ולפתח את כישוריו ואת יכולתו של הילד בעל הצרכים המיוחדים, לתקן ולשפר את תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי וההתנהגותי, להקנות לו ידע, מיומנויות והרגלים ולסגל לו התנהגות מקובלת בחברה, במטרה להקל על שילובו בחברה ובמעגל העבודה; (2) לעודד את הילד החריג לקבל את עצמו כחלק מהקהילה ומהחברה; (3) לחנך את התלמידים לסובלנות כלפי אחרות.

רוב החוקרים מסכימים כי תנאי חשוב לשילוב הילד החריג בכיתה רגילה הוא שינוי עמדות והגברת הפתיחות של אנשי מערכת החינוך הרגיל (Guralnick, 1982; Hanline, 1991; Samuel, Abernathy, Butera, & Lesar, 1990; Odem & McEvoy, 1985). לשם כך יש להכין את המערכת לקראת שילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים: יש להקנות למורים הרגילים ידע, כלים ואמצעים בכל הנוגע לילדים עם צרכים מיוחדים, לפתח תכניות לימודים חדשות עבור ילדים אלה, לשנות את עמדותיהם של המורים כלפי ילדים עם צרכים מיוחדים ולאפשר למורים להתייעץ עם אנשי ידע ומקצוע מהחינוך המיוחד (מיכאל, 1991; מרגלית, 2000; רנד, 1994). תנאי הכרחי להצלחת השילוב הוא תמיכה מתמשכת, ליווי וסיוע למורים בכיתה. לרשות המורים אמורים לעמוד מספר אנשי צוות שאפשר להיוועץ בהם: היועץ, מנהל בית הספר, מורי השילוב, מנהלי מתי"א (מרכז תמיכה יישובי/אזורי, שתפקידו לספק תמיכה מקצועית לבית הספר בענייני השילוב), פסיכולוג בית הספר ועוד. למנהל בית הספר תפקיד חשוב בכל הנוגע לעזרה ולתמיכה.

מחקרים שבדקו עמדות של מורים לגבי השילוב מראים כי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, בעיקר אלה עם הבעיות הקשות, הם מקור לקשיים ולתסכול, ולמורים יש רגשות של דאגה כלפיהם ודחייה מהם (Cook et al., 2000). נמצא קשר ישיר בין חומרת החריגות ובין עמדת המורים: ככל שהמורה תופס את החריגות כחמורה יותר, כך פוחתת נכונותו לשילוב. בדרך כלל מצדדים המורים בשילוב תלמידים בעלי נכות פיזית-חושית קלה, אך לא בשילוב של תלמידים בעלי בעיות התנהגותיות, פיגור שכלי ובעיות פיזיות קשות (Scruggs & Mastropieri, 1996; Sideridies & Chandler, 1996). גם בישראל, במחקר שכלל 475 סטודנטיות להוראה, נמצא שנכונותן של הסטודנטיות לקלוט בכיתתן תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ותחושת המסוגלות שלהן להתמודד עם ילדים אלה קשורות לסוג החריגות ולדרגת חומרתה וכן למסלול ההכשרה שבו למדו: סטודנטיות הלומדות במסלולי ההכשרה לגיל הרך, לחטיבת הביניים ולמוסיקה היו חיוביות יותר בעמדותיהן לעומת הלומדות במסלולי ההכשרה להוראה בבית הספר היסודי ובחינוך המיוחד (ליפשיץ ונאור, 2001).

המורים חוששים מפני השפעות שליליות של השילוב על תלמידים רגילים, חוששים מעומס הדרישות החינוכיות וממחסור בתמיכה וסיוע בעבודתם (Scruggs & Mastropieri, 1996). המורים גם מתלוננים על בעיות בקשר עם הורי התלמידים החריגים, המאשימים את בית הספר באחריות לכישלונות הלימודיים ולתיג של ילדם או מתלוננים על התייחסות לא

הוגנת של המורים אליהם. מנגד, מאשימים כתי הספר והמורים את ההורים בחלק מן הקשיים של הילד, בחוסר עניין בנעשה ובאי-מעורבות או במעורבות יתר בנושאים שבאחריות בית הספר והמורים (לייזר, 2001; מרגלית, 2000).

במחקרים אחרים נמצא שלמורים בכיתות משלבות יש צורך במשאבים נוספים, כמו חומרים וציוד (Roll-Pettersson, 2000). בסקירת ספרות מקיפה של מחקרים בנושא השילוב נמצא קשר ישיר בין עמדות חיוביות של המורים כלפי השילוב ובין תמיכת ההנהלה, זמינות משאבים חומריים ומשאבי אנוש, כיתות קטנות, זמן לתכנון והכשרה ספציפית להוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים (Scruggs & Mastropieri, 1996). עם זאת, כשניתנו למורים בכיתות משלבות אפשרויות של התקדמות, התפתחות, למידה וכיטוי עצמי, הם דיווחו שהאישיות שלהם התפתחה בעקבות השילוב, ואקלים הכיתה הפך לנוח יותר (Fisher, Sax, Rodifer, & Pumpian, 1999). במחקר זה מצביעים החוקרים על חשיבותה של המשמעות שהמורה נותן לשילוב: התפתחות ולמידה לעומת לחץ וקושי. אצל מורים בישראל נמצא עירוב של תפיסות חיוביות ותמיכה בשילוב עם גישות שליליות שמקורן בתפיסת הקשיים הכרוכים בשילוב (Shechtman, Reiter, & Schainin, 1993). שכתמן ועמיתיה מצאו קשר בין עמדות חיוביות לבין ניסיון חינוכי, הכשרה, אמונה, מוטיבציה ותחרושת אתגר. לעומת זאת אצל רייטר ועמיתיה (Reiter et al., 1998) ואצל היימן (1999) נמצא כי המורים אינם תומכים בשילוב בגלל חוסר הכשרה וחוסר ידע לגבי תפקיד המורה בשילוב ודרכי ההוראה המתאימות לשילוב.

### שילוב בחינוך הגופני

שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים אמור להיות מהלך מערכתי הכולל את כל אלה העוסקים בהוראה ובחינוך בבית הספר ובקהילה ובתיאום ביניהם. כדי לנצל באופן הטוב ביותר את כל כוחות ההוראה לטובת התלמידים רצוי להבין לא רק את הקשיים של מורים כוללים, אלא אף את הקשיים המיוחדים שבהם נתקלים מורים מקצועיים, כמו המורים לחינוך גופני. לעבודתו של המורה לחינוך גופני כמה מאפיינים ייחודיים בהשוואה למורים כוללים ולמורים מקצועיים אחרים (פייגין, 1999; פייגין, אפרתי ובן-סירא, 1992). מתוך אלה, כמה מאפיינים יכולים להשפיע על עמדותיהם ועל דרך עבודתם של המורים לחינוך גופני עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים:

(1) מבנה הכיתה והשיעור – המורה לחינוך גופני מנהל את עיקר עבודתו באולמות, במגרשי ספורט או בחצר בית הספר. תנאי העבודה במרחבים פתוחים אלה שונים באורח בולט מתנאי העבודה בחדר לימוד סגור, משום שיש בהם יותר הזדמנויות להתנהגות פרועה ולמגע פיזי שיכול להפוך למגע אלים. העבודה כרוכה בתנועה מתמדת, דבר המקשה על שמירת הסדר והשקט ומצמצם את השליטה של המורה בכיתה. לפיכך, שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בשיעורים כאלה עלול להעצים את בעיות השליטה בכיתה יותר מאשר בשיעורים רגילים.

(2) מתקנים וציוד – המורה לחינוך גופני תלוי יותר ממורים אחרים בזמינות של מתקני ספורט וציוד ספורט. כאשר אלה אינם קיימים בבית הספר שהמורה עובד בו, אפשרויותיו להפעלת התלמידים מוגבלות מאוד. חיסרון של מתקנים וציוד המתאמים לשימושם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים מגביל עוד יותר את האפשרות לשלבם בפעילות גופנית דורש מהמורה יצירתיות רבה יותר מאשר בשיעורים רגילים. אי-הפעלה או אי-שיתוף של תלמידים בפעילות בשיעורים אלה בולטת לעין ומבליטה את חריגותם יותר מאשר בשיעורים רגילים שבהם תלמידים אינם לוקחים לעתים חלק פעיל.

(3) בטיחות וסכנות בריאותיות – עיסוק המורה לחינוך גופני כרוך מטבעו בסכנה של פגיעות גופניות וכדאגה לשלמותם הגופנית של התלמידים. כיוון שכך, המורה שרוי במתח וכדאגה בנושא הבטיחות יותר ממורים אחרים, ואלה גוברים כאשר מדובר בעבודה עם תלמידים בעלי נכויות או מוגבלויות גופניות או עם תלמידים בעלי הפרעות התנהגות. במחקרים שנעשו בעיקר בארצות הברית נמצא שמורים לחינוך גופני תומכים באופן כללי בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות בשיעורי החינוך הגופני (Block, 1994; Block & Vogler, 1994; Craft, 1994; Kozub, Sherblom, & Perry, 1999). עם זאת, כמה מחקרים מדווחים על קשיים עצומים שבהם נתקלים מורים לחינוך גופני המלמדים בכיתות כאלה. כך למשל, מדווחים ביינס וכיינס (Baines & Baines, 1994) על מורה שנאלצה לעזוב את הכיתה ואת התלמידים ללא השגחה כדי ללוות תלמיד נכה לשירותים. במחקר אחר דיווחו שישה מורים לחינוך גופני, שנמצאו במחקר קודם כמורים מעולים, על אי-יכולתם להתמודד עם תלמידים בעלי חריגויות קשות. המורים חשו תסכול עמוק מעבודתם ותהו אם הם מצליחים לגעת בתלמידים הבעייתיים ולתרום משהו להתפתחותם (LaMaster et al., 1998). במחקר שנעשה בישראל ובדק 46 מורים לחינוך גופני (טלמור, ארליך ואלדר, 1999) נמצא שהמורים תומכים באופן עקרוני בשילוב, אך יחד עם זאת טוענים שהשילוב פוגם בקצב ההתפתחות של התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים ושל התלמידים הרגילים כאחד, בגלל בעיות של חלוקת זמן בכיתה.

### שחיקה בהוראה

שחיקה היא מושג מורכב המתייחס בדרך כלל לעולם העבודה. פרוידנברגר (Freudenberger, 1974), אבי המושג, הגדיר את השחיקה כ"מצב של עייפות ושל התרוקנות כוחות פיזיים ונפשיים, מצב של התבלות" וראה את הסיבה לשחיקה ב"שאיפה מוגזמת להשיג ציפיות בלתי ריאליות, אשר הרצבו על ידי האדם עצמו או באמצעות ערכים של החברה". המרכיבים העיקריים בהגדרתו של פרוידנברגר את תופעת השחיקה בעבודה הם: תחושה של כישלון, תשישות (נפשית או גופנית) ותחושה של בליה (נפשית) או סחיטה (גופנית). כל אלה נובעים מעומס יתר של תביעות על המרץ, על מקורות האנרגיה האישית או על העוצמה הנפשית של איש המקצוע.

מאסלאך וג'קסון (Maslach & Jackson, 1981) תיארו את שחיקת העובד כ"מקצועות

העזרה" הכרוכים כמגע הדוק עם מקבלי השירות, כמורכבת ממקבץ תחושות של תשישות נפשית, דה־פרסונליזציה ותחושה של אי־הגשמה אישית. השימוש במושג "תשישות נפשית" שיקף הנחת יסוד חשובה ולפיה תסמונת השחיקה מופיעה בעיקר בקרב עובדים שעבודתם דורשת מעורבות רבה. דווקא אצל עובדים אלה שהתחילו את עבודתם ברמה גבוהה של עניין ואכפתיות, מופיעה לעתים תחושה של תשישות נפשית, השונה לחלוטין מן העייפות, האופיינית לעבודות חד־גוניות או משעממות (Jackson, Schwab, & Schuller, 1986). תחושת דה־פרסונליזציה נתפסה כתגובה ללחץ המתבטאת באופנים שונים, החל מתחושת אי־מעורבות בבעיותיהם של מקבלי השירות וכלה בהתייחסות אליהם כאל אובייקטים ולא כאל יצורי אנוש (Maslach, 1973). תחושת אי־ההגשמה היא הרגשה של העדר הישג ממשי בעבודה חרף המאמצים המושקעים על ידי העובד. תחושה זו גורמת לכך שהעובד מפתח סימני לחץ ודיכאון וכאשר הוא חש שאין מעשיו מועילים, הוא חדל לנסות (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978; Miller & Norman, 1979).

השחיקה בהוראה מתוארת כמונחים דומים לשחיקה בעבודה ככלל. בסקירות מסכמות של ספרות המחקר שעסקה בשחיקת מורים (Guglielmi & Tatrow, 1998; Kyriacou, 1987) מוגדרת תופעת השחיקה אצל מורים כתסמונת הנובעת מלחץ מתמשך שמאפייניו הם בעיקר תשישות פיזית, רגשית והתנהגותית. פרידמן (1999) מצא שמרכיבי השחיקה של מורים הם תשישות, תחושה של אי־הגשמה מקצועית ודה־פרסונליזציה (הטלת דופי בתלמידים). הוא טוען שכלבה של תחושת השחיקה של המורה קיימת תחושה של כישלון מקצועי הקשורה לפער בין תפיסת המסוגלות העצמית המקצועית של המורה לבין המסוגלות המקצועית שהמורה שואף אליה (Friedman, 2000). המסוגלות העצמית של המורה מתייחסת הן למשימות וליחסים הבין־אישיים שיש למורה עם תלמידיו בכיתה והן לאלה הקשורים לתפקודו בארגון הבית ספרי (פרידמן וקס, 2001).

התופעות הגלויות של שחיקת המורה הן כדרך כלל תגובות חריפות של כעס, חרדה, אי־שקט, דיכאון, עייפות, שעמום, ציניות, אשמה, תגובות פסיכוסומטיות ובמקרים קיצוניים גם התמוטטות נפשית. מן הבחינה המקצועית ניתן לראות ירידה משמעותית וניכרת ביכולת הביצוע ובהוראה, היעדרויות ממושכות מפאת מחלה ופרישה מוקדמת. מורים מותשים עלולים לנהוג כלפי תלמידיהם בקשיחות מוגזמת ובנוקשות, לצפות מהם להשקעה מעטה של מאמץ, לחוש עייפות נפשית וגופנית ולגלות רמת מחויבות נמוכה לעבודת ההוראה ולענייני התלמידים (Cherniss, 1980; Farber & Miller, 1981; Maslach, 1976; Spaniol & Caputo, 1979).

### המקורות העיקריים ללחץ ולשחיקה של מורים

מודלים תאורטיים שונים מנסים להסביר את השחיקה בעבודה. שניים מתוך אלה נבחנים במחקר זה: מודל ההתאמה בין היחיד לסביבה ומודל הדרישות־תמיכה־מגבלות. לפי מודל

ההתאמה בין היחיד לסביבה (person-environment fit model), השחיקה היא תוצאה של אי-התאמה בין דרישות התפקיד לבין היכולת (הנפשית, הגופנית או המקצועית) של היחיד לעמוד בדרישות אלה (Caplan, Cobb, French, Harrison, & Pinneau, 1975; Van Harrison, 1978). לפי מודל הדרישות-תמיכה-מגבלות (demand-supports-constraints model) השחיקה היא תוצאה של פער בין דרישות התפקיד לבין התנאים המאפשרים ביצוע מיטבי שלו, ובכלל זה תנאים פיזיים, משאבים, עצמאות ותמיכה של הממונים (Karasek & Theorell, 1990; Payne, 1979; Payne & Fletcher, 1983).

ההסברים התאורטיים והמחקריים לתופעות הלחץ והשחיקה של המורים מתמקדים בשלושה משתנים עיקריים: משתני אישיות, משתני רקע ומשתני סביבה ותפקוד (פרידמן ולוטן, 1993). משתני האישיות של המורים השחוקים נחקרו מעט מאוד כיוון שהם נתפסים כנתון שאין למערכת החינוך שליטה עליו, זאת לעומת הגורמים הסביבתיים הקשורים לעבודה עצמה ולסביבת בית הספר שניתנים לשינוי (מלאך-פינס, 1984; Maslach, 1978).

תכונות אישיות שהוזכרו במחקרים כתורמות לשחיקה הן רגשנות, נטייה לאידאליזם, מסירות, כפייתיות, סלידה מאלימות ומוקד שליטה חיצוני (Bloch, 1977; McIntyre, 1984). כמה מחקרים בדקו את הקשרים בין משתני הרקע האישיים של המורים לבין שחיקה. משתני הרקע שנבדקו היו: מגדר (פרידמן, 1992; פרידמן ולוטן, 1993; שירום, 1997; Farber, 1984; Maslach & Jackson, 1981; Schwab & Iwanicki, 1982), גיל וותק בהוראה (פרידמן, 1992; שירום, 1997; Schwab & Iwanicki, 1982; Anderson, 1980), מצב אישי, מספר הילדים בבית ורמת ההשכלה של המורה (פרידמן ולוטן, 1985; שירום, 1997). הממצאים לגבי הקשרים בין משתני הרקע האישיים של המורים לבין שחיקתם אינם עקביים במחקרים השונים.

מחקרים רבים בחנו את הקשר בין מאפיינים של סביבת העבודה לבין שחיקה (פרידמן ולוטן, 1985; שירום, 1997; Farber, 1982; Friedman, 1992; Kyriacou, 1987; Maslach, 1978; Pines & Aronson, 1981). מלאך-פינס (1984) חילקה את סביבת העבודה של הארגון לארבעה ממדים הקשורים לשחיקה: הממד הפסיכולוגי, הממד המבני, הממד החברתי והמדמד הארגוני-ביורוקרטי.

המדמד הפסיכולוגי של סביבת העבודה כולל אפיונים שכליים ורגשיים. האפיונים השכליים כוללים משתנים כמו עצמאות, גיוון ועומס בעבודה, והאפיונים הרגשיים כוללים משתנים כמו תחושת המשמעותיות בעבודה והאפשרות לביטוי עצמי ולהתפתחות מקצועית. ההנחה היא שככל שלעובד יש פחות עומס בעבודה, יותר עצמאות, יותר גיוון ויותר אתגר, וככל שיחוש שעבודתו רבת משמעות, כך הוא יחוש הגשמה מקצועית בעבודה ויישחק פחות.

המדמד המבני של סביבת העבודה כולל מצד אחד אפיונים קבועים כמו מרחב, מבנה ארכיטקטוני ודרגת רעש, ומצד שני הוא כולל את הגמישות הדרושה לשם שינויים של אפיונים קבועים אלה והתאמתם לצורכיהם האישיים של העובדים ולטעמם. ככל שהמבנה יהיה נוח, נעים, מאפשר פרטיות בעבודה ומתאים לדרישות העבודה הספציפית ויהיה בו

הציוד המתאים לדרישות התפקיד, כך העובד ירגיש שהוא יכול להשיג את מטרותיו ויהיה שחוק פחות.

הממד החברתי של סביבת העבודה כולל את כל האנשים הבאים במגע ישיר עם העובד ובכלל זה מקבלי השירות, חברים לעבודה וממונים. ממד זה כולל את תרבות הארגון, את המנהיגות בארגון, את התקשורת בין האנשים, את חומרת הבעיות של המטופלים ויחסם אל נותני השירות. ההנחה היא שמנהיגות תומכת, תקשורת יעילה בין העובדים ויחס נאות של מקבלי השירות יגבירו את תחושת השליטה של העובד ואת הסיפוק מהעבודה ויפחיתו שחיקה.

הממד הארגוני-ביורוקרטי של סביבת העבודה כולל אפיונים כמו סחבת, ניירת וחוסר תקשורת; אפיונים מנהליים כמו חוקים ותקנות ושיתוף העובדים בהחלטות בדבר מדיניות; ומקומו של האדם בארגון במצבים בעייתיים כגון קונפליקט בין תפקידים, תפקידים שאינם בהירים דיים ופגיעות והפרעות כמעמד העובד. גם כאן ההנחה היא שתפקוד יעיל של הארגון והמנגנונים התומכים בעבודה יאפשרו לעובד להשיג את מטרותיו וימנעו תשישות נפשית וגופנית.

ארבעת הממדים הללו מהווים במחקר הנוכחי את הבסיס לניתוח סביבת העבודה של המורה לחינוך גופני בכיתה המשלבת תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. המחקר יוצא מתוך ההנחה שהשילוב קשור לעבודת המורה ככל אחד מארבעת הממדים הללו ומשפיע על שחיקתו.

### מטרות המחקר והשערות המחקר

מטרות המחקר הן לאתר את הגורמים הסביבתיים הקשורים לעבודת המורה בכיתה שמשולבים בה תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, ולבחון את הקשר שלהם לשחיקת המורה. ייבחן הקשר בין כל אחד מממדי סביבת העבודה הללו לבין השחיקה וביניהם לבין כל אחד מתת-סולמות השחיקה. המחקר מתמקד בקשיים המיוחדים של מורים לחינוך גופני. עם זאת הוא בוחן השערות הנובעות מתאוריות כלליות הנוגעות לקשר שבין סביבת העבודה של מורים לבין שחיקה. בהתאם למודלים המסבירים שחיקה ובהתאם למחקרים המדווחים על עמדות המורים כלפי שילוב, השערות המחקר הן:

בהתאם למודל ההתאמה בין היחיד לסביבה:

1. ככל שלמורה יהיו משאבים אישיים מתאימים לטיפול בילדים בעלי צרכים מיוחדים ופחות עומס בעבודה ובחיים הפרטיים, כך תרד רמת השחיקה שלו. בהתאם למודל הדרישות-תמיכה-מגבלות:
2. ככל שיעלה מספר התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בכיתות שלו, כך תגדל רמת השחיקה של מורה.
3. ככל שהמורה יקבל עזרה ותמיכה בטיפול בילדים בעלי צרכים מיוחדים מגורמים שונים



בתוך בית הספר (כמו מהיועצת החינוכית, או ממורה לחינוך מיוחד) ומחץ לו (כמו למשל ממרכז תמיכה אזורי), כך תרד רמת השחיקה שלו.

4. ככל שהמורה יתפוס את סביבת העבודה בבית הספר כמתאימה לשילוב, כך תרד רמת השחיקה שלו.

## שיטת המחקר

### הנבדקים

המדגם כלל 363 מורות ומורים לחינוך גופני המלמדים בבתי ספר יסודיים ברחבי הארץ. הבחירה בבתי ספר יסודיים נעשתה משום שבהם מתבצע כיום עיקר השילוב. למעלה משני שלישים מתלמידי החינוך המיוחד הלומדים בבתי ספר רגילים, לומדים בבתי ספר יסודיים (אבישר, 1999).

הנחקרים נדגמו מתוך רשימת המורים בבתי הספר היסודיים בישראל. במדגם נכללו כל המחוזות בארץ ונשלחו 400 שאלונים לכל דר-מחוז: חיפה-צפון, תל אביב-מרכז, ירושלים-דרום. במחוז חיפה-צפון רשומים 335 בתי ספר יסודיים, במחוז תל אביב-מרכז רשומים 589 בתי ספר יסודיים ובמחוז ירושלים-דרום רשומים 430 בתי ספר יסודיים. בתוך כל דר-מחוז נדגמו 400 בתי הספר באופן אקראי (300 ראשונים ברשימה ולאחר מכן כל בית ספר שני/שלישי) ונשלחו 1200 שאלונים (כולל מעטפות לדואר חוזר) לכתיבה של המורים המלמדים בבתי הספר שנדגמו (בדרך כלל, בכל בית ספר יסודי בישראל מלמד/ת חינוך גופני מורה אחד/אחת בלבד).

לפיכך, השאלונים נשלחו לכ-75% מהמורים לחינוך גופני בבתי הספר היסודיים בישראל. הוחזרו 384 שאלונים. מהם נמצאו 363 שאלונים תקינים, שהם 30% מכלל השאלונים שנשלחו (כ-23% מהמורים לחינוך גופני בבתי הספר היסודיים בישראל). ממחוזות חיפה-צפון הגיעו 125 שאלונים תקינים, ממחוזות תל אביב-מרכז הגיעו 122 שאלונים וממחוזות ירושלים-דרום הוחזרו 116 שאלונים.

הנשים היו 74.7% מאוכלוסיית המחקר. גיל המורים הממוצע היה 37.8 שנים ( $SD = 8.3$ ) והוותק הממוצע כהוראה עמד על 13.3 שנים ( $SD = 8.5$ ). רוב המורות והמורים היו נשואים (78.7%), הורים ל-2.7 ילדים בממוצע ( $SD = 1.1$ ). רוב המורים היו בעלי השכלה אקדמית (48.3% בעלי תואר ראשון ו-12.3% בעלי תואר שני), 35.2% מורים בכירים ללא תואר אקדמי ורק 4.2% מורים מוסמכים בלבד או לא מוסמכים. כמחצית מהמורים קיבלו הכשרה כלשהי בתחום החינוך המיוחד. מתוך אלה שקיבלו הכשרה כזאת, כמחצית רכשו אותה במהלך לימודיהם בסמינר או במכללה להכשרת מורים. השאר למדו במסגרת השתלמויות מורים, אך רובם שמעו רק הרצאות בודדות בנושאים מתחום החינוך המיוחד ורק מעטים מאוד למדו קורס מלא בתחום.

רוב המורים והמורות לחינוך גופני עבדו בבית ספר אחד בלבד (75.1%) והיקף עבודתם הממוצע עמד על 22.8 שעות בשבוע ( $SD = 6.4$ ). כמעט מחציתם עבדו בעבודה נוספת מחוץ לבית הספר. כמעט כולם (92.4%) לימדו קבוצות מעורבות של בנות ובנים<sup>1</sup>, רובם (80.2%) לימדו בכיתות גדולות (מעל 26 תלמידים).

### כלים

שאלון למדידת שחיקת מורים – למדידת המשתנה התלוי, שחיקה בעבודתו של המורה, נעשה שימוש בשאלון שחיקת מורים של פרידמן (1999). השאלון מבוסס בעיקר על השאלונים של מאסלאך וג'קסון (Maslach & Jackson, 1981), אייוואניקי ושוואב (1982) (Iwanicki & Schwab) ופארבר (Farber, 1982) כפי שעובדו והותאמו לעברית על ידי פרידמן. שאלון זה כולל 14 פריטים שבניתוח גורמים נמצאו בהם שלושה תת-סולמות; חמישה פריטים במרכיב התשישות, חמישה פריטים במרכיב אי-הגשמה וארבעה פריטים במרכיב הדה-פרסונליזציה (הטלת דופי בתלמידים). לכל פריט היו שש דרגות בסולם ליקרט: 1 – אף פעם, 2 – לעתים רחוקות מאוד, 3 – לעתים רחוקות, 4 – לעתים קרובות, 5 – לעתים קרובות מאוד, 6 – תמיד. במחקרו של פרידמן (1999) הייתה עקיבותו הפנימית של כלל הסולם  $a = .90$ . העקיבות הפנימית של התת-סולמות תשישות, אי-הגשמה ודה-פרסונליזציה הייתה .88, .82, .79 בהתאמה.

שאלון משתני רקע אישיים-תעסוקתיים – שאלון משתני הרקע האישיים והתעסוקתיים כולל פריטים על המשתנים הבלתי תלויים. משתנים אלה כוללים מגדר, גיל, מצב משפחתי, השכלה, הכשרה בחינוך מיוחד, מספר הילדים בבית, גיל הילדים, ותק בהוראה, דרגת הכיתה, היקף המשרה, תפקידים נוספים בבית הספר, עבודה בבית ספר נוסף, עבודה נוספת מחוץ לבית הספר, מספר התלמידים בכיתה, הוראה בקבוצות מיניות נפרדות/מעורבות. משתנים אלה מהווים מדד עקיף למשאבים האישיים שיש למורה ולרמת העומס הכולל שיש לו בעבודה ובחיי המשפחה.

שאלון מאפייני סביבת העבודה של המורה לחינוך גופני בכיתה שמשולבים בה תלמידים בעצ"מ (בעלי צרכים מיוחדים) – השאלון כולל שני חלקים המספקים מידע על המשתנים הבלתי תלויים המרכזיים במחקר זה: (א) מידע על השילוב – בחלק זה נשאלו המורים שאלות לגבי (1) המידה שמשולבים בכיתות ההוראה שלהם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים שונים: ליקויי למידה, פיגור קל, היפראקטיביות או בעיות התנהגות, ליקויי ראייה/שמיעה, או ליקויים ונכויות פיזיות אחרות; (2) מידת המידע שהם מקבלים לגבי תלמידים אלה מגורמים שונים במערכת: מורה לחינוך מיוחד, מחנכת, מורים עמיתים, מנהל/ת בית הספר, יועצת, פסיכולוג, אחות בית הספר, הורים, מתי"א; (3) מידת העזרה המקצועית שהם מקבלים מהגורמים הללו. בשלוש שאלות אלה קטגוריות המענה היו:

1 בחינוך הגופני נהוג להפריד בין בנים לבנות כחטיבת הביניים וכחטיבה העליונה, אך לא בבית הספר היסודי, חרף מבחינת המ"ד.

1 – כלל לא, 2 – במידה מועטה, 3 – במידה רבה, 4 – במידה רבה מאוד. (ב) שאלון תפיסות של הקשיים והאתגרים הכרוכים בשילוב – חלק זה כולל 19 היגדים. הנחקר התבקש לסמן באיזו מידה היגדים אלה מתארים נכונה את עבודתו. בשאלות אלה קטגוריות המענה ניתנו בסולם ליקרט: 1 – כלל לא, 2 – במידה מועטה, 3 – במידה רבה, 4 – במידה רבה מאוד. שאלון זה, על שני חלקיו, נבנה במיוחד עבור מחקר זה ותוקף בשני שלבים: שלב ראשון: מחקר חלוץ ובניית השאלון – (1) רקע עיוני: מתוך סקירת הספרות הופקו נושאים לפריטי השאלון על פי חלוקת סביבת העבודה של מלאך-פינס (1984) לארבעה ממדים: מבני, ארגוני, פסיכולוגי וחברתי. בממדים אלה נעשה שימוש גם במחקר קודם על מורים לחינוך גופני (פייגין ואחרים, 1992). (2) ראיונות פתוחים: נערכו ראיונות עם ארבעה מורים לחינוך גופני בעלי ותק של 15 שנים או יותר שנתבקשו לתאר את המאפיינים הקשורים בעבודת המורה עם ילדים בעצ"מ בכיתה רגילה. המורים נשאלו מהם הקשיים המיוחדים הקשורים לשילוב ומהם האתגרים והיתרונות של הוראה בכיתות אלה. מתוך הראיונות נלקחו הנושאים השונים שהמורים ציינו ונוסחו בצורת היגדים המתארים את סביבת העבודה. ההיגדים נוסחו גם בהתאם לספרות המקצועית המתייחסת לארבעת הממדים של סביבת העבודה שצוינו לעיל. שלב שני: בדיקת התוקף והמהימנות של השאלון – (1) תוקף: השאלון הועבר לארבע מומחיות: מומחית בנושא השילוב, מומחית בנושא החינוך הגופני, מומחית בנושא השחיקה ומומחית מתחום הסטטיסטיקה. המומחיות התבקשו לציין אם החלוקה לממדים השונים מוסכמת עליהן, אם ההיגדים מנוסחים בצורה ברורה, אם השאלות רלוונטיות לעבודת המורה לחינוך גופני בכית הספר ואם הן כוללות את כל ההיבטים הקשורים לשילוב. לאחר קבלת ההערות תוקן השאלון והועבר שנית לשבעה מורים ומורות שהעירו כמה הערות לגבי ניסוח של חלק מההיגדים ואף הציעו להוסיף לרשימת אנשי המקצוע האפשריים לשם קבלת מידע ועזרה לטיפול בתלמידים בעצ"מ את אחות בית הספר ומורים מקצועיים אחרים. (2) מהימנות: מהימנות השאלון נבדקה בשיטת המבחן החוזר, בהפרש של חודש, לקבוצה של 29 מורים. המורים שענו על שאלון זה לא השתתפו במחקר העיקרי. בעקבות בדיקת המהימנות נערכו שינויים קלים בשאלון. שלב שלישי: ניתוח גורמים – לאחר העברת השאלונים למדגם (363 מורות ומורים) נערך ניתוח גורמים, כדי לבחון אם גם באוכלוסייה זו אפשר להתייחס לארבעה גורמים בסביבת העבודה, כפי שמציעים מלאך-פינס (1984) ופייגין ואחרים (1992). ניתוח הגורמים מוצג כפרק הממצאים, בלוח 3.

## ממצאים

### סביבת העבודה הקשורה לשילוב

בלוח 1 מוצגים דיווחי המורים על סוגי החריגויות שהם נתקלים בהם בכיתות שבהן הם מלמדים. החריגויות השכיחות ביותר לפי דיווחי המורים הן ליקויי למידה ובעיות

התנהגות. רוב המורים (67%) מדווחים כי הם נתקלים במידה רבה או רבה מאוד בתלמידים היפראקטיביים, או בעלי בעיות התנהגות. כמחצית מהמורים (50.4%) מדווחים כי הם נתקלים במידה רבה או רבה מאוד בתלמידים בעלי ליקויי למידה. לעומת זאת, רק 4%-6% מהמורים מדווחים על תלמידים בעלי פיגור קל או בעלי ליקויי שמיעה, ליקויי ראייה או נכויות פיזיות אחרות.

לוח 1: התפלגות המורים לפי דיווחיהם על ליקויי הלמידה והחריגות בכיתותיהם (אחוזים בסוגריים)

סוג החריגות	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מועטה	כלל לא	סה"כ
היפראקטיביות או בעיות התנהגות	72 (20.6)	161 (46.1)	111 (31.8)	5 (1.5)	349 (100.0)
ליקויי למידה	40 (11.6)	134 (38.8)	160 (46.4)	11 (3.2)	345 (100.0)
פיגור קל	2 (0.6)	11 (3.5)	110 (35.2)	190 (60.7)	313 (100.0)
ליקויי שמיעה / ליקויי ראייה	5 (1.5)	14 (4.3)	185 (56.6)	123 (37.6)	327 (100.0)
ליקויים ונכויות פיזיות	1 (0.3)	14 (4.3)	178 (54.4)	134 (41.0)	327 (100.0)

בלוח 2 מוצגים ממוצעים וסטיות תקן של דיווחי המורים לגבי מידת העזרה ומידת המידע שהם מקבלים מגורמים שונים בבית הספר לגבי התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים. המורים מעידים על כך שהם מקבלים עזרה רבה יותר מן המחנכים/ות ( $M = 2.63$ ) וממנהל/ת בית הספר ( $M = 2.30$ ) מאשר מכל הגורמים האחרים, שמהם הם מקבלים עזרה מועטה מאוד ובכלל זה מורים לחינוך מיוחד, יועצת בית הספר, הפסיכולוג,

לוח 2: מידת המידע ומידת העזרה המקצועית שהמורים מקבלים לגבי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים<sup>1</sup>

הגורם המספק עזרה/מידע	עזרה		מידע	
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת
מורה לחינוך מיוחד	2.01	1.03	1.98	1.02
מורים עמיתים למקצוע	1.85	0.96	1.65	0.90
מורים מחנכים	2.63	0.94	2.49	0.97
מורים מקצועיים אחרים	1.70	0.86	1.59	0.85
מנהל/ת בית הספר	2.30	1.06	1.94	1.03
יועץ/יועצת	1.99	1.00	1.80	1.00
פסיכולוג/ית	1.60	0.88	1.46	0.85
הורים	1.74	0.85	1.59	0.83
אחות בית הספר	1.58	0.85	1.60	0.93
מתי"א	1.48	0.80	1.33	0.72

1 קטגוריות המענה היו: 1 - כלל לא, 2 - במידה מועטה, 3 - במידה רבה, 4 - במידה רבה מאוד

הורים, מורים אחרים וסגל מרכז התמיכה היישובי/אזורי. כך גם לגבי מידע מוקדם על תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. המידע מתקבל בעיקר ממחנך/ת הכיתה ולא ממקורות אחרים.

### מאפייני העבודה בכיתות משלבות

המורים מציינים בעיות שונות המקשות על עבודתם, מקצתן קשורות למתקני הספורט ולמבנה הפיזי של בית הספר, מקצתן לעניינים ביורוקרטיים, מקצתן להוראה עצמה ואחרות לאספקטים חברתיים ופסיכולוגיים. רוב המורים (72.0%) אינם מסכימים כלל או מסכימים במידה מועטה שמתקני הספורט בבית הספר מתאימים לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, לכך שמתחם בית הספר בכלל מתאים עבורם (66.4%) ושיש פינות מיוחדות לשימושם של תלמידים אלה (87.0%). יותר ממחצית המורים (52.4%) סוברים שעובר זמן רב עד שתלמידים בעצ"מ מגיעים לאבחון ולטיפול (48.9%).

אשר להוראה עצמה, 70.8% מהמורים מתלוננים על כך שיש להם קושי במתן הערכה לתלמידים בעצ"מ, 76.4% על כך ששילוב ילדים בעצ"מ מצריך התייחסות מיוחדת לבעיות בטיחות, 82.1% על כך שהשילוב מחייב אותם להשתמש בשיטות הוראה מגוונות, 86.2% מציינים שהקשר עם ההורים של תלמידים אלה גורם לעומס בעבודה, ו-62.5% טוענים שהמורה לחינוך גופני איננו שותף כלל, או שותף במידה מועטה בקבלת החלטות הנוגעות לתלמידים בעלי הצרכים המיוחדים.

פחות ממחצית המורים מתלוננים על בעיות נוספות: 36.5% מהמורים סבורים שהכנת מערכי שיעור מותאמים לתלמידים בעצ"מ יוצרת עומס עבודה, 39.2% סבורים שהשילוב מגביר את בעיות המשמעת, 48.5% טוענים שהשילוב מגביר את הבעיות החברתיות בכיתותיהם, 40.0% מדווחים על קושי בחלוקת הזמן בכיתה בין התלמידים הרגילים לתלמידים בעצ"מ, ורק 18.5% מהמורים חושבים שהעבודה עם תלמידים אלה דורשת איפוק רב וסבלנות. לעומת זאת רוב המורים (88.4%) מדווחים שיש להם עצמאות בקבלת החלטות הנוגעות לתלמידים בעלי הצרכים המיוחדים, רובם (59.9%) חושבים שהעבודה עם תלמידים אלה מוסיפה גיוון, נותנת סיפוק (70.1%) ומאתגרת (69.8%).

כדי לבדוק אם מאפייני סביבת העבודה מתקבצים לכמה גורמים, בדומה לגורמים המתוארים בספרות, נערך ניתוח גורמים מגשש (principal component analysis) בשיטת varimax rotation. בניתוח נתקבלו ארבעה גורמים, כפי שמוצג בלוח 3, ואלה הם: הממד החברתי — כולל שישה פריטים הנוגעים לבעיות משמעת, לבעיות חברתיות, לקשיים בחלוקת הזמן ובמתן הערכה, ולקשר עם הורי התלמידים בעצ"מ. מהימנות הגורם הייתה  $\alpha = .75$ . כמה פריטים לא נטענו טוב על אף אחד מהגורמים, ולכן הוצאו מן הניתוח. אלה פריטים הנוגעים להכנת מערכי שיעור מותאמים לתלמידים בעצ"מ, לבעיות הבטיחות ולשימוש בשיטות הוראה מגוונות. אחוז השונות המוסברת על ידי גורם זה היה 16.3%. הממד הפסיכולוגי — כולל שלושה פריטים הנוגעים לסיפוק, לאתגר ולגיוון בעבודה

לוח 3: ניתוח גורמים של מאפייני סביבת העבודה של השילוב

גורם	גורם	גורם	גורם	הפריט
מבני	ארגוני	פסיכולוגי	חברתי	
.90				מתקני הספורט בכיתת הספר מתאימים לתלמידים בעצ"מ
.89				מתחם בית הספר מתאים לשילוב תלמידים בעצ"מ
.81				יש במתקני הספורט פינות שונות לשימושם של בעצ"מ
.89				לוקח זמן רב עד שתלמידים בעצ"מ מגיעים לאבחון
				לוקח זמן רב עד שתלמידים בעצ"מ מתחילים לקבל את הטיפול שהומלץ עבורם
.95				העבודה בכיתה עם תלמידים בעצ"מ מוסיפה גיוון
	.87			העבודה עם תלמידים בעצ"מ נותנת לי סיפוק
	.87			העבודה בכיתה עם תלמידים בעצ"מ מהווה אתגר
	.86			קושי במתן הערכה לתלמידים בעצ"מ
.88				קושי בחלוקת הזמן בכיתה בין תלמידים וגילים לבעצ"מ
.91				שילוב תלמידים בעצ"מ מגביר בעיות משמעת בכיתה
.87				העבודה עם התלמידים בעצ"מ דורשת איפוק וסבלנות
.86				הקשר עם הורי התלמידים בעצ"מ גורם לעומס עבודה
.80				שילוב תלמידים בעצ"מ מגביר בעיות חברתיות בכיתה
.94				
.75	.83	.89	.83	$\alpha$ (סה"כ הסולם .77)
16.3	13.7	8.2	13.4	אחוז השונות המוסברת (סה"כ הסולם 51.4)

עם תלמידים בעצ"מ. אחוז השונות המוסברת על ידי גורם זה היה 13.7%. המהימנות הפנימית של הגורם הייתה  $\alpha = .83$ .

הממד המבני – כולל שלושה פריטים המתייחסים למבנה הפיזי של בית הספר ומתקני הספורט. אחוז השונות המוסברת על ידי גורם זה היה 13.7%. המהימנות הפנימית של הגורם הייתה  $\alpha = .83$ .

הממד הארגוני – כולל שני פריטים המתייחסים לטיפול המערכתי בתלמידים בעצ"מ ומהירות האבחון והטיפול שהם מקבלים. אחוז השונות המוסברת על ידי גורם זה היה 8.2%. המהימנות הפנימית של הגורם הייתה  $\alpha = .89$ .

המהימנות הפנימית של הסולם המלא הייתה  $\alpha = .77$  ואחוז השונות המוסברת שלו היה 51.4%.

### שחיקה

בלוח 4 מוצגים ממוצעים וסטיות תקן של הפריטים השונים המרכיבים את סולם השחיקה, ממוצע של אינדקס השחיקה הכולל ושל תת-סולמות השחיקה. בניית גורמים שנערך עבור הנחקרים במחקר זה נמצאו אותם גורמים שנמצאו אצל פרידמן (1999). תת-סולם

תשישות כולל פריטים 1, 2, 6, 8, 12. מהימנותו הפנימית הייתה  $\alpha = .90$ . תת-סולם אי-הגשמה כולל פריטים 4, 7, 9, 10, 14. מהימנותו הפנימית הייתה  $\alpha = .84$ . תת-סולם דה-פרסונליזציה כולל את הפריטים 3, 5, 11, 13. מהימנותו הפנימית הייתה  $\alpha = .80$ . המהימנות הפנימית של הסולם הכללי הייתה  $\alpha = .89$ .

לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן של שחיקת המורים לחינוך גופני בכיתות משלכות: פריטי השחיקה ותת-סולמות השחיקה ( $N = 363$ )

הפריט	ממוצע	סטיית תקן
1. ההוראה קשה לי מבחינה פיזית	2.59	1.11
2. אני סחוט/ה מעבודת ההוראה	2.85	1.11
3. תלמידי אינם משתדלים בלימודים כנדרש	2.47	1.02
4. בהוראה אני לא מגשימ/ה את עצמי	2.51	1.29
5. לתלמידי לא כל כך חשוב להוכיח עצמם כתלמידים טובים	2.26	1.03
6. אני "גמור/ה" בסוף יום העבודה בביה"ס	3.42	1.15
7. במקצוע אחר הייתי מגצל/ת טוב יותר את יכולתי	2.60	1.31
8. ההוראה מעייפת אותי מדי	2.65	1.11
9. הייתי תוהר/ת ובחור/ת בהוראה	4.00	1.64
10. כמורה אני לא מספיק מתקדמ/ת בחיים	3.21	1.54
11. תלמידי לא כל כך רוצים ללמוד	2.17	1.08
12. ההוראה שוחקת אותי	3.04	1.26
13. הייתי רוצה תלמידים הרבה יותר טובים מאלה שיש לי	2.64	1.48
14. הציפיות שלי מההוראה אינן מתממשות	2.76	1.29
שחיקה — סה"כ	2.72	0.78
תשישות	2.91	0.95
אי הגשמה	2.82	1.04
דה-פרסונליזציה	2.38	0.94

1 קטגוריית המענה היו: 1 — אף פעם, 2 — לעתים רחוקות מאוד, 3 — לעתים רחוקות, 4 — לעתים קרובות, 5 — לעתים קרובות מאוד, 6 — תמיד.

נראה כי רמת השחיקה הכללית של המורים לחינוך גופני איננה גבוהה. ציון השחיקה הכולל שלהם משקף מצב של שחיקה בין "לעתים רחוקות מאוד" ו"לעתים רחוקות" ( $M = 2.73$ ). דירוג תת-הסולמות היה תת-סולם תשישות, תת-סולם אי-הגשמה ולבסוף תת-סולם דה-פרסונליזציה.

הפריטים שקיבלו ציון שחיקה גבוה יחסית הם: "אני מרגיש/ה גמור/ה בסוף יום העבודה בבית הספר", "אני מרגיש/ה שכמורה אני לא מספיק מתקדמ/ת בחיים" ו"אני מרגיש/ה שההוראה שוחקת אותי". הציון הגבוה ביותר ניתן להיגד "אני חושב/ת שהייתי חוזר/ת ובחור/ת בהוראה, אילו ניתן היה להתחיל את חיי המקצועיים מחדש" ( $M = 4.00$ ).

## שחיקה ושילוב

המתאמים בין המשתנים האישיים והתעסוקתיים (כגון מגדר, השכלה, ותק, היקף משרה, גודל כיתה, הכשרה בחינוך מיוחד) לבין השחיקה של מורים לחינוך גופני – נמצאו נמוכים. מבין המשתנים המתייחסים לשילוב בבית הספר, רק משתנה אחד נמצא במתאם בינוני ( $r = .25$ ) עם שחיקה: מספר התלמידים ההיפראקטיביים או בעלי בעיות התנהגות שיש למורה.

מבין הפריטים המתארים את תפיסת המורה באשר לעבודתו בכיתה המשלבת נמצאו מתאמים בינוניים עם שחיקה לפריטים האלה: קושי בהכנת מערכי שיעור מיוחדים ( $r = .25$ ), קושי בחלוקת הזמן בין תלמידים אלה ואחרים ( $r = .24$ ), בעיות משמעת מוגברות ( $r = .28$ ) ובעיות חברתיות מוגברות ( $r = .29$ ). לעומת זאת נמצא שהמורים פחות שחוקים ככל שהם מדווחים על שיתופם בקבלת החלטות הנוגעות לילדים בעצ"מ ( $r = -.22$ ). לשאר הפריטים מתאמים נמוכים עם שחיקה.

בלוח 5 מוצגים המתאמים בין גורמי סביבת העבודה לבין ציון השחיקה על תת-הסולמות שלו. מן הלוח עולה כי קיים קשר בין הממד החברתי של סביבת העבודה ובין מדד השחיקה הכללי ( $r = -.32$ ) ותת-הסולם של דה-פרסונליזציה ( $r = -.40$ ). הווה אומר: ככל שהמורה לחינוך גופני תופס את השילוב כלא בעייתי מבחינת הקשר עם הורים ועם תלמידים, מבחינת חלוקת הזמן בכיתה, בעיות משמעת, מתן הערכה וכדומה – כך רמת שחיקתו נמוכה יותר.

לוח 5: מתאמים בין שחיקה (מדד כללי ותת-סולמות) לבין גורמי סביבת העבודה

מאפייני סביבת העבודה	שחיקה כללי	תשישות	אי-הגשמה	דה-פרסונליזציה
הממד המבני	-.12 *	-.11 *	-.13 **	-.02
הממד הארגוני	-.15 **	-.14 **	-.08	-.14 **
הממד הפסיכולוגי	-.14 **	-.11 *	-.11 *	-.10 *
הממד החברתי	-.32 ***	-.19 ***	-.19 ***	-.40 ***
	$p < .05$ *	$p < .01$ **	$p < .001$ ***	

כדי לבחון את ההשפעה של כלל המשתנים האישיים-תעסוקתיים ושל גורמי סביבת העבודה על רמת השחיקה של המורים לחינוך גופני, ערכנו ארבעה ניתוחי רגרסיה ובהם המשתנים התלויים היו מדד השחיקה הכללי על שלושת תת-הסולמות שלו. המשתנים הבלתי תלויים בכלל המשוואות זהים והם הוכנסו למשוואה בצעד אחד. ניתוחי הרגרסיה מוצגים בלוח 6.

מן הלוח עולה כי המשתנים המסבירים את השחיקה של המורים לחינוך גופני הם בעיקר משתנים של סביבת העבודה הקשורה לשילוב ולא משתנים אישיים-תעסוקתיים.



לוח 6: ניתוחי רגרסיה לבדיקת השפעתם של משתנים אישיים ותעסוקתיים ועל ממדי סביבת העבודה על סולם השחיקה ועל תתי-הסולמות (מקדמים מתוקנים)

מאפייני סביבת העבודה	שחיקה כללי	תשישות	אי-הגשמה	דה-פרסונליזציה
מין (נשים)	-.06	.12	-.14*	-.15*
מצב משפחתי (נשוי)	.04	.09	-.08	.09
השכלה (אקדמי)	-.08	-.11	-.05	-.009
הוראה בקבוצות מעורבות מינית	.08	.07	.06	.05
עבודה נוספת מחוץ לבית הספר	-.07	-.04	-.08	-.04
קיבל הכשרה בחינוך מיוחד	-.002	.01	-.05	.03
מספר תלמידים עם בעיות התנהגות	.17**	.15*	.09	.17**
מידת העזרה המקצועית שהמורה מקבל מגורמים שונים לגבי תלמידים בעצ"מ	-.10	-.04	-.09	-.12*
הגורם המבני בסביבת העבודה	-.15*	-.17**	-.15*	-.01
הגורם הארגוני בסביבת העבודה	-.03	-.05	-.00	-.01
הגורם הפסיכולוגי בסביבת העבודה	-.12	-.12	-.09	-.06
הגורם החברתי בסביבת העבודה	-.24***	-.11	-.15*	-.36***
הקבוע	3.93***	3.50***	4.54***	3.75***
השונות המוסברת	.21***	.17***	.12**	.25***

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

משתנים אישיים — המשתנה האישי היחיד הקשור באופן מובהק סטטיסטית לשחיקה הוא מגדר. משתנה זה משפיע רק על תחושת אי-ההגשמה והדה-פרסונליזציה: מורים חשים יותר ממורות שהם אינם מגשימים את עצמם באמצעות ההוראה ( $M = 2.85$  ו- $M = 2.67$ , בהתאמה) ויש להם יותר תחושות של דה-פרסונליזציה ( $M = 3.32$  ו- $M = 2.57$ , בהתאמה).

משתני תעסוקה — אף אחד ממשתני התעסוקה אינו משפיע על אף אחד ממדדי השחיקה.

משתנים הקשורים לשילוב — בין המשתנים הקשורים לשילוב נמצא קשר מובהק סטטיסטית בין מספר התלמידים עם בעיות התנהגות לבין רוב מדדי השחיקה, חוץ ממדד אי-ההגשמה. ככל שהמורים מדווחים על מספר רב יותר של תלמידים עם בעיות התנהגות בכיתות שהם מלמדים, כך עולה רמת השחיקה הכללית שלהם וכן עולות תחושות התשישות והדה-פרסונליזציה.

גורמי סביבת העבודה — נמצא קשר מובהק סטטיסטית בין שחיקה לשני גורמים, הגורם המבני והגורם החברתי. הגורם המבני קשור בקשר שלילי למדד השחיקה הכללי וכן למדדי התשישות ואי-ההגשמה: ככל שהמורה תופס את הסביבה הפיזית כמתאימה יותר עבור השילוב, כך הוא פחות שחוק. קשר שלילי נמצא בין הגורם החברתי לבין רוב מדדי

השחיקה, חרץ מתשישות: ככל שהמורה תופס את הסביבה החברתית הקשורה לשילוב כחיובית יותר, כך הוא פחות שחוק וחס פחות אי-הגשמה ודה-פרסונליזציה. מורה המדווח על כך שאין לו בעיות משמעת הקשורות לשילוב, אין לו בעיות במתן הערכה, אין לו בעיות בחלוקת הזמן בין תלמידים רגילים ובעצ"מ, אין לו בעיות בקשר עם הוריהם, יש לו עצמאות בטיפול בילדים אלה ומשתפים אותו בקבלת החלטות לגביהם – מורה זה איננו שחוק. כלל המשתנים שברגרסיה הסבירו כ-21% מהשונות בממדד השחיקה הכללי; 17% ממדד התשישות; 12% ממדד אי-ההגשמה ו-25% ממדד הדה-פרסונליזציה.

### סיכום דיון

למחקר זה היו מטרות פרקטיות ותאורטיות. מבחינה פרקטית מטרות המחקר היו לתאר את הגורמים הסביבתיים הנוגעים בעבודת המורה לחינוך גופני בכיתה שמשולבים בה תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ולבחון את הקשר שלהם לשחיקתו. מבחינת תאורטית מטרות המחקר הייתה לבחון את חוזקן של תאוריות כלליות המתייחסות לקשר שבין סביבת העבודה של המורה לבין שחיקה.

#### מאפייני העבודה של מורים לחינוך גופני בכיתות של שילוב

המורים לחינוך גופני מדווחים שהם אמנם מקבלים עזרה מן המתנכות ומן המנהלים, אך אינם מקבלים עזרה מגורמים אחרים במערכת, כמו ועדת בית הספר, מורים לחינוך מיוחד ומתי"א (מרכזי תמיכה יישוביים/אזוריים), האמורים לסייע בהתמודדות עם השילוב. במחקרים מתחום השילוב עלה הצורך של המורים לקבל חיזוקים על האחריות ועל העבודה המאומצת, לקבל ייעוץ, להתאים תכניות לימודים ולפתח עבודת צוות (Bos & Fletcher, 1997). כמו כן עלה הצורך בידע ובמקורות מידע ותמיכה הנדרשים להצלחה בשילוב (Clark & Nomanbohoy, 1998). עזרה נוספת, שהמורים היו רוצים, היא קשר עם מורה לחינוך מיוחד ועם מורה מדרוך, תמיכה של בית הספר, מידע על התלמידים והתאמה של תכניות הלימוד (Fisher et al., 1999). השילוב אמור להיות מהלך מערכתי ולשם הצלחתו נדרש שיתוף פעולה ותיאום בין כל הגורמים העוסקים בו. בנושא זה על המערכת להשקיע מאמצים נוספים.

המורים לחינוך גופני מתלוננים על כך שהתנאים הפיזיים בבית הספר אינם מתאימים לשילוב ולהפעלה של ילדים בעלי צרכים מיוחדים. ממצא זה עולה גם במחקרים אחרים על מורים לחינוך גופני, ללא קשר לשילוב, ומובלט בסקר עולמי על מצב המקצוע (Hardman & Marshall, 2000). התנאים הפיזיים הם גורם מרכזי בעבודתם של מורים לחינוך גופני, ויש להם השפעה על שיטות ההוראה ותכניות הלימוד והבטיחות, שגם אותן מציינים המורים כמכבידות על השילוב. נושא הבטיחות הוא ייחודי להוראת החינוך הגופני, וכשמדובר

בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, הבטיחות מקבלת משנה חשיבות, כגלל היותם של ילדים אלה פגיעים יותר או פוגעים יותר.

המורים טוענים שיש להם קשיים בהערכת תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. תלונה זו קשורה כנראה לעובדה שבחינוך הגופני נהוג להעריך על פי טבלאות הישג, הקובעות קריטריונים אחידים להישגים בכל גיל. ילדים בעלי צרכים מיוחדים צריך להעריך בדרך כלל על פי התקדמות אישית ולכן על המורה לחשוב על דרכי הערכה חלופיות, דבר היוצר עומס בעבודה.

לעומת התלונות שצוינו לעיל, רוב המורים מדווחים על עצמאות רבה בקבלת החלטות הנוגעות לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים. עצמאות זו נוגעת כנראה לנעשה במסגרת השיעורים לחינוך גופני. מנגד, המורים טוענים שאינם שותפים לקבלת החלטות בית ספריות לגבי תלמידים אלה. כנראה שהמורים לחינוך גופני אינם לוקחים חלק בישיבות הצוות המקצועי הדן בצרכים המיוחדים של הילד ובדרכי הטיפול בו, אף שהיו יכולים בוודאי לתרום בנושא זה. רוב המורים מדווחים גם על סיפוק, אתגר וגיוון הקשורים לעבודה עם ילדים אלה.

### שחיקה

ככלל רמת השחיקה של המורים לחינוך גופני נמוכה (ציון השחיקה הממוצע הוא 2.73 בסולם של שש דרגות). ייתכן שיש כאן הטיה הנובעת מרצייה חברתית המקשה על המורה להודות בכישלון, שהרי שחיקה קשורה לחולשה ולכישלון. נמצא שהמרכיב הדומיננטי בציון השחיקה הוא מרכיב התשישות. מורים מודים בקלות שהם עייפים ו"גמורים בסוף יום העבודה", אך אינם מודים בקלות בתחושות של אי-הגשמה ודה-פרסונליזציה (הטלת דופי בתלמידים). כנראה שעייפות נתפסת כהוכחה לעבודה קשה, בעוד אי-הגשמה נתפסת ככישלון, ודה-פרסונליזציה נתפסת כפגיעה בשליחות המקצועית. רמת השחיקה שנמצאה במחקר זה גבוהה כמעט מזו שתועדה במחקר קודם על מורים לחינוך גופני בישראל ( $M = 2.42$ ) (פייגין ואחרים, 1992). ההשוואה עם ציון השחיקה במחקר הקודם בעייתית במקצת משתי סיבות: ראשית, אוכלוסיית המחקר הקודם כללה מספר קטן יותר של מורים ( $M = 188$ ) מבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים במחוז תל אביב בלבד, לעומת מורים בכתי ספר יסודיים בלבד מכל הארץ במחקר הנוכחי. שנית, כלי המדידה של השחיקה במחקרים אלה שונים. במחקר הראשון נעשה שימוש בשאלון השחיקה של מלאך-פינס (1984), המתייחס לשחיקה בעבודה בכלל וסולם המדידה שלו כולל שבע דרגות. לעומת זאת, במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשאלון המחקר של פרידמן (1999), המתייחס ספציפית לשחיקה בעבודת ההוראה וסולם המדידה שלו כולל שש דרגות. ייתכן שרמת השחיקה הגבוהה יותר שנמצאה במחקר הנוכחי קשורה בשילוב הנהוג כיום במערכת החינוך, שכן השילוב, כמו תכניות ורפורמות אחרות במערכת החינוך, התבצע ללא הכנה והכשרה של המורים להתמודדות עם הבעיות הקשורות להוראה בכיתות הטרוגניות. הכשרה לא מספיקה או

לקריה מביאה לציפיות לא ראליות ממקצוע ההוראה. כאשר ציפיות אלה לא מתממשות, עלול להתחיל תהליך השחיקה של המורה (Terry, 1997). עם זאת יתכן גם שגורמים נוספים משפיעים על העלייה ברמת השחיקה של המורים, כגון השחיקה בשכרם, העלייה ברמת האלימות הכללית במערכת החינוך, וכן האלטרנטיבות התעסוקתיות הרבות והנוחות יותר העומדות בפניהם כיום בעבודה בחדרי כושר, במרכזי ספורט וכאמון אישי. יש להניח שמורים המשווים את תנאי עבודתם לתנאי העבודה במגזר הפרטי חשים פער גדול יותר בין דרישות העבודה במערכת החינוך לבין התגמולים שהם מקבלים. כאשר אלטרנטיבות תעסוקתיות אלה קיימות בשוק העבודה, וחלק מהמורים עוברים בשני המגזרים התעסוקתיים, פער זה בין השקעה לתגמולים בולט יותר.

### גורמי שחיקה הקשורים לשילוב

ממצאי המחקר אינם מחזקים את ההשערות הקשורות למודל ההתאמה האישית. לא נמצאו קשרים בין שחיקה לבין משתני הרקע האישיים-תעסוקתיים חוץ ממשתנה המגדר. כלומר לא אוששה ההשערה שיש קשר בין העומס האישי המוטל על המורה בעבודה ובמשפחה (כגון היקף משרה, עבודה בבית ספר נוסף, גודל כיתה) ובין שחיקה ולא בין רמת ההכשרה שלו בחינוך מיוחד לבין שחיקה. נמצא שאצל גברים השחיקה גבוהה יותר מאשר אצל נשים במרכיב אי-ההגשמה והדה-פרסונליזציה. בספרות מדווח בדרך כלל על רמות שחיקה גבוהות יותר של נשים (Pines & Aronson, 1981). רמת השחיקה הגבוהה יותר של נשים, יחסית לעמיתיהן הגברים, קשורה לריבוי תפקידי הנשים בעבודה ובמסגרת המשפחה. במחקרים על רמת השחיקה של מורים בתיכון מדווח בעקיבות על רמות שחיקה גבוהות יותר של מורות לעומת מורים (אוליבר-לומרמן, 1983; אנטמן ושירום, 1987). לעומת זאת במחקרים אחרים על מורים ומורות בחינוך היסודי נמצא שרמת השחיקה של המורים גבוהה מזו של המורות (פרידמן ולוטן, 1993). אפשר להסביר זאת בכך שההוראה נתפסת כמקצוע נשי וגברים העוסקים בה נוטים לחוש שאינם מגשימים את עצמם, בעיקר משום שיש להם יותר אופציות תעסוקתיות מאשר לנשים. אמנם בחינוך הגופני יש יותר גברים מאשר ברוב מקצועות ההוראה האחרים אך רובם נוטים לעבוד בחינוך העל-יסודי. אלה העובדים בבית הספר היסודי הם לעתים קרובות הגברים היחידים בחדר המורים וייתכן שדבר זה מבליט עוד יותר את תחושת אי-ההגשמה שלהם.

ממצאי מחקר זה מחזקים בעיקר את תאוריית הדרישות-תמיכה-מגבלות (Payne & Fletcher, 1983). תאוריה זו מנבאת שהעובד יהיה נתון יותר ללחץ ולשחיקה ככל שהדרישות ממנו יהיו רבות יותר, העומס עליו רב יותר, ואילו התמיכה בו והאמצעים לטיפול בקשיים שלפניו מועטים יותר. במחקר נמצא כי אחד המשתנים המשפיעים על שחיקה הוא מספר התלמידים עם בעיות ההתנהגות וליקויי הלמידה שנמצאים בכיתות שהמורים מלמדים בהן. ממצא זה אינו מפתיע, משום שנוכחותם של ילדים אלה משפיעה כנראה על עבודת המורים כשל תפיסותיהם של האחרונים את סביבת העבודה. ברוב מחקרי

השחיקה נמצא שאחד הגורמים התורמים ביותר ללחצים בעבודת המורים הוא הפרעות של תלמידים (פרידמן ולוטן, 1987; 1987; Farber, 1991; Brenner, Sorbom, & Wallius, 1985). הפרעות אלה פוגעות במימוש ציפיותיהם של המורים להצליח בעבודה וגורמות לשחיקתם (גביש ופרידמן, 2000). במחקרים אחרים נמצא כי כאשר לתלמידים עם צרכים מיוחדים אין בעיות משמעת מיוחדות, או שהם קרובים לגבול יכולת ההוראה של המורה (הבדלים פדגוגיים לא גדולים מדי), המורים יכולים לראות את הבעיות של תלמידים אלה כמאתגרות וכעשויות להיפתר על ידי מאמץ אישי. כאשר הבעיות קשות יותר, למורים יש רגשות דחייה ודאגה כלפי התלמידים, והם נתפסים כמקור לקשיים ולתסכול עבור המורים (Cook et al., 2000).

תאוריה זו מסבירה גם את הקשר שנמצא במחקר הנוכחי בין גורמי סביבת העבודה הקשורים לשילוב ובין השחיקה. מתוך גורמי סביבת העבודה שני גורמים משפיעים על שחיקה: הגורם המבני והגורם החברתי. בגורם המבני כלולים תנאי העבודה הפיזיים בבית הספר, כלומר התאמת מתקני הספורט, האולמות והמגרשים לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בשיעורי החינוך הגופני. מורים המתלוננים על אי-התאמה של המתקנים ושל הציוד מדווחים גם על רמת שחיקה גבוהה יותר. כאן בא לידי ביטוי הפער בין עומס הדרישות לטיפול בילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה המשלבת כולה, לבין חוסר האמצעים לטיפול כזה. בתנאים כאלה המורים חשים שהדרישה למלא את חובת ההוראה וההתייחסות אל כל התלמידים איננה אפשרית ואיננה הוגנת. במקרים רבים הם מתעלמים מהתלמידים הללו ואינם מפעילים אותם, אך אז הם חשים שאינם ממלאים את תפקידם ונשחקים.

הגורם החברתי הוא הגורם הקשור בקשר חזק ביותר לשחיקה של מורים לחינוך גופני. מורים החשים שהשילוב גורם לבעיות משמעת, לבעיות חברתיות בכיתה, לבעיות בחלוקת הזמן בכיתה בין תלמידים רגילים לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, לקשיים במתן הערכה לתלמידים אלה ולעומס עבודה הנגרם כתוצאה מהקשר עם הוריהם, מורים אלה שחוקים יותר מאחרים. גם כאן בא לידי ביטוי הפער בין הדרישות העומדות בפני המורים והאמצעים שיש בידיהם כדי למלאן. החוסר באמצעים ובתמיכה בא לידי ביטוי הן בהעדר הכשרה מתאימה להוראה בכיתות משלבות, הן בחוסר בציוד ובמתקנים והן באי-קבלת עזרה בטיפול בילדים אלה מהגורמים שאמורים לטפל בהם. כל אלה חוברים יחד ויוצרים עייפות ותחרושות של אחלת יד וחוסר יכולת להשיג את מטרות ההוראה ולהשפיע על חיי התלמידים, שהן ממרכיביה של השחיקה.

ממצאים אלה מחזקים את טיעוניו של פרידמן (Friedman, 2000) באשר לקשר שבין שחיקה לבין תחרושת המסוגלות והמשמעותיות שיש למורה בעבודתו. תחרושת המסוגלות של המורה היא תפיסתו הסובייקטיבית את יכולתו (א) למלא משימות הקשורות בהוראת התלמידים ובחינוכם, כמו גם משימות הקשורות בכלל הארגון; (ב) לקיים יחסים בין-אישיים טובים, להשתלב בארגון ולהתמודד בהצלחה במצבים מאיימים, הן ברמת הכיתה — מצבים הקשורים בתלמידים והן ברמת בית הספר — מצבים הקשורים

בהנהלה ובעמיתים (פרידמן וקס, 2001, עמ' 343). מורה המדווח על כך שיש לו בעיות משמעת, בעיות במתן הערכה, בעיות חברתיות בכיתה, קושי בחלוקת הזמן בין תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ואחרים, הוא מורה שתחושת המסוגלות שלו, לפחות בהקשר הכיתתי, נמוכה. כאשר יש פער בין תחושת המסוגלות של המורה לבין הציפיות שלו, המורה מפתח כנראה תחושות שליליות בקשר להוראה ונשחק.

על סמך ממצאי מחקר זה אפשר לטעון שהשילוב טומן בחובו "גורמי סיכון" התורמים לשחיקה של מורים. עם זאת, חשוב לציין שהקשרים שנמצאו במחקר זה בין השחיקה לבין מה שכינינו "גורמי השחיקה" הם קשרים מתאמיים, כיוון שמערך המחקר איננו ניסויי ולא נעשו מדידות לפני ואחרי ההתנסות בהוראה בכיתות משלבות. לפיכך, אין לומר בכיטחון שמאפיינים אלה הם אמנם הגורמים לשחיקה, בעיקר בהתחשב בכך שהן משתנה השחיקה והן מאפייני סביבת העבודה נמדדו על פי דיווחים עצמיים של המורים. תאורטית, ייתכן לפרש את הקשר בין המשתנים בדרך הפוכה: המורים השחוקים (אולי בגלל גורמי אישיות, סוציאליזציה שונה למקצוע, או תנאי חיים אישיים) תופסים את סביבת העבודה כלא מתאימה לשילוב ונוטים לדווח על קשיים שבעיני מורים שאינם שחוקים אינם נתפסים כקשיים. עם זאת, איתור גורמים אלה הקשורים לשחיקה, אפילו אם הם מדווחים בעיקר על ידי המורים הנוטים להישחק גם מסיבות אחרות, חשוב כשלעצמו, שכן למערכת החינוך יש אפשרות להשפיע על גורמים אלה ולא על גורמים אישיים.

### המלצות

ממצאי המחקר ומסקנותיו המתוארים למעלה אפשר לגזור כמה המלצות לביצוע:

1. כדי להקל על מורים לחינוך גופני את עבודת ההוראה בכיתות משלבות ולאפשר להם להפעיל את כל התלמידים יש לתת את הדעת על התאמת מבנה בית הספר, אולמות הספורט והציוד לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים. התאמה כזו תאפשר הפעלה של כל התלמידים בבטיחות ראויה. דרישה זו להתאמת המתקנים והציוד מופנית בראש ובראשונה למשרד החינוך. עם זאת יש לעתים ביכולתו של בית הספר עצמו, במסגרת האמצעים העומדים לרשותו, לדאוג לזמינות של פינות מסוימות במבנה בית הספר או בחצר ולהתאימן לפעילות של ילדים בעלי צרכים מיוחדים. על המורים לחינוך גופני עצמם מוטלת החובה להתריע על בעיות אלה בפני מנהלים ומפקחים ולבקש פתרונות מתאימים.
2. על המוסדות העוסקים בהכשרת מורים לחינוך גופני לתת את הדעת על הקניית שיטות הוראה והערכה מתאימות עבור תלמידים עם בעיות מוטוריות והתנהגותיות ועל הוראה בכיתות הטרוגניות המשלבות ילדים בעלי צרכים מיוחדים. הכשרה כזו תשפר את מיומנויות המורים בניהול השיעור, תצמצם את בעיות המשמעת ותקל על השגת המטרות, ובכך תפחית את תחושת השחיקה ותגביר את תחושת ההגשמה העצמית. גם על המנחים להוראה מוטלת החובה להדריך את פרחי ההוראה לעבודה כזאת ולהפנות את שימת לבם

לאמצעים שהם יכולים להשתמש בהם כדי להשיג את מטרות ההוראה בכיתות משלבות.  
3. על מערכת החינוך לדאוג לתיאום רב יותר בין הגורמים העוסקים בשילוב (יועצים חינוכיים, פסיכולוגים של בית הספר ובעיקר מתי"א) כדי שמורים לחינוך גופני (כמו גם מורים אחרים) יקבלו מידע שוטף, אבחון, טיפול, הדרכה ועזרה בטיפול בילדים בעלי הצרכים המיוחדים ובעבודה בכיתות משלבות.

4. על בתי הספר לוודא שהמורים לחינוך גופני ייקחו חלק בישיבות ובקבוצות העבודה העוסקות בילדים בעלי צרכים מיוחדים. עליהם להיות לא רק מיועדים לגבי הצרכים של ילדים אלה אלא אף לקחת חלק בהחלטות הנעשות לגביהם. גם כאן יש להטיל את חובת השיתוף לא רק על בתי הספר אלא אף על המורים עצמם. יש להניח שמורים שיפגינו עניין בנושא זה, ייקחו אחריות ויבקשו לקחת חלק בהחלטות הנוגעות לילדים בעלי צרכים מיוחדים – יתקבלו בברכה ויוכלו לתרום מהידע שלהם.

המלצות אלה נוגעות ישירות לבעיות שהועלו בידי המורים לחינוך גופני במחקר זה, בעיות שאף נמצאו קשורות לשחיקה של המורים. לפיכך, יש לקוות שפתרונות לבעיות אלה ברוח ההמלצות שהועלו ישפרו את עבודת המורים בכיתות המשלבות, יביאו לידי שיתוף רב יותר של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בשיעורי החינוך הגופני ויפחיתו את שחיקת המורים.

### מקורות

- אבישר, ג' (1999). מנהל בית הספר כסוכן שינוי בתהליך שילוב התלמיד החריג בכיתה הרגילה. עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה.
- אוליבר-לומרמן, ע' (1983). לחצים ועקות בעקבות ההוראה בישראל: ההשפעה הממתנת של תמיכה חברתית וזרימת מידע מסייע. עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל אביב.
- אנטמן, ש' ושירוס, א' (1987). על גורמים ארגוניים, תעסוקתיים ואישיים של שחיקת עובדי הוראה בחינוך העל-יסודי. מגמות, ל', 361-349.
- גביש, ב' ופרידמן, י' (2000). פערים בתפיסת התפקיד של מורים והקשרם לחוויית הלחץ בהוראה. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 24, 56-27.
- היימן, ט' (1999). מורים נבוכים. הד החינוך, עג(10-11), 27-24.
- טלמור ר', ארליך, א' ואלדר, א' (1999). עמדות של מורים לחינוך גופני כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 14, 60-45.
- הכנסת (תשמ"ח). חוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988. ספר החוקים, 1256, עמ' 14. ירושלים: המחבר.
- ליזר, י' (2001). החינוך המיוחד נושק לעתיד: נושאים לעיון ולדיון ביקורתי. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 16, 24-15.
- ליפשיץ, ח' ונאור, מ' (2001). עמדות של סטודנטיות להוראה כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה ותחושת מסוגלותן להתמודד עם תלמידים אלה בזיקה למסלול ההכשרה ולסוג החריגות. מגמות, מא, 394-373.

- מיכאל, ע' (1991). היערכות המערכת הרגילה לשילוב הילד החריג בעקבות חוק החינוך המיוחד. *דפים*, 13, 52-53.
- מלאך-פינס, א' (1984). שחיקה נפשית: מהותה ודרכי ההתמודדות עמה. תל אביב: צ'ריקובר.
- מרגלית, מ' (יור'). (2000). דוח הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (תשנ"ד). חוזר מנכ"ל מיוחד, יב: שינויים במדיניות הטיפול בתלמידים מתקשים בחינוך הרגיל ובהשמת תלמידים בחינוך המיוחד. ירושלים: המחבר.
- פייגין, נ' (1999). הסטטוס החברתי והמקצועי של המורים לחינוך גופני בארץ. בתנועה, ה, 156-133.
- פייגין, נ', אפרתי, נ' ובן סירא, ד' (1992). שחיקה בהוראה אצל מורים לחינוך גופני בתנועה, 4, 29-7.
- פרידמן, י' (1992). השחיקה בהוראה: המושג ורכיביו הייחודיים. מגמות, לד, 261-248.
- פרידמן, י' (1999). שחיקת המורה: המושג ומדידתו. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י' ולוטן, א' (1985). השחיקה הנפשית של המורה בישראל (בחינוך היסודי) (דוח מחקר מס' 226). ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י' ולוטן, א' (1987). "עולמו של המורה" כמנבא שחיקתו הנפשית. מגמות, ל, 434-417.
- פרידמן, י' ולוטן, א' (1993). לחץ ושחיקה בהוראה: גורמים ודרכי מניעה. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י' וקס, א' (2001). מסוגלות המורה: מדל המשימות-יחסים. מגמות, מא, 348-332.
- רנד, י' (1994). שילובו של השונה: תפיסה חברתית ועשייה חינוכית. *דפים*, 19, 89-82.
- שירום, א' (1997). שחיקת מורים במערכת החינוך: סקירת ספרות והצעה להתמודדות מערכתית. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 21, 102-61.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Anderson, M. B. (1980). A study of the differences among perceived need deficiencies, perceived burnout, and selected background variables for classroom teachers. *Dissertation Abstracts International*, 41 (10-A), 4218-4219. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs, CT.
- Baines, L., & Baines, C. (1994). Mainstreaming: One school's reality. *Phi Delta Kappan*, 76, 39-40, 57-63.
- Bloch, A. (1977). The battered teacher. *Today's Education*, 66, 58-62.
- Block, M. E. (1994). Why all students with disabilities should be included in regular physical education. *Palaestra*, 10, 17-24.
- Block, M. E., & Vogler, E. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. *Physical Education Recreation and Dance*, 65, 40-44.
- Bos, C. S., & Fletcher, T. V. (1997). Sociocultural considerations in learning disabilities inclusion research: Knowledge gaps and future directions. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 92-112.
- Brenner, S. O., Sorbom, D., & Wallius, E. (1985). The stress chain: A longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 1-13.



- Caplan, R. D., Cobb, S., French, J. R. P., Harrison, R. V., & Pinneau, S. R. (1975). *Job demands and work health: Main effects and occupational differences*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Clark, C., & Nomanbohoy, D. (1998). Attitudes of Singapore pre-school center personnel on integrating children with disabilities. *Early Child Development and Care, 144*, 119-128.
- Cook, B., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children, 67*, 115-135.
- Craft, D. (1994). Inclusion: Physical education for all. *Journal of Physical Education Recreation and Dance, 65*, 22-23.
- Farber, B. A. (1982, September). *Stress and burnout: Implications for teacher motivation*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New York.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research, 77*, 325-331.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Farber, B. A., & Miller, J. (1981). Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *Teachers College Record, 83*, 235-244.
- Fisher, D., Sax, C., Rodifer, K., & Pumpian, I. (1999). Teachers' perspectives of curriculum and climate changes: Benefits of inclusive education. *Journal for Just and Caring Education, 5*, 257-268.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*, 159-164.
- Friedman, I. A. (1992). High and low burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research, 84*, 325-333.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology, 56*, 595-606.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research, 68*, 61-99.
- Guralnick, M. J. (1982). Mainstreaming of young handicapped children: A public policy and ecological systems analysis. In B. Spodeck (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 456-500). New York: Macmillan.
- Hanline, M. F. (1985). Integrating disabled children. *Young Children, 40*, 45-48.
- Hardman, K., & Marshall, J. (2000). *World-wide survey of the state and status of school physical education*. University of Manchester, UK: The International Olympic Committee.
- Iwanicki, E. F., & Schwab, R. L. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement, 41*, 1167-1174.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuller, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology, 71*, 630-640.

- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Health work*. New York: Basic Books.
- Kozub, M. K., Sherblom, P. R., & Perry, T. L. (1999). Inclusion paradigms and perspectives: A stepping stone to accepting learner diversity in physical education. *Quest, 51*, 346-354.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research, 29*, 146-152.
- LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G., & Siedentop, D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly, 15*, 64-81.
- Maslach, C. (1973, August). *Detached concern in health and social service professions*. Paper presented at the annual meeting of The American Psychological Association, Montreal, Canada.
- Maslach, C. (1976). Burnout. *Human Behavior, 5*, 16-22.
- Maslach, C. (1978). Job burnout: How people cope. *Public Welfare, 36*, 56-58.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*, 99-113.
- McIntyre, T. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology, 54*, 235-238.
- Miller, I. W., & Norman, W. H. (1979). Learned helplessness in humans: A review and attribution theory model. *Psychological Bulletin, 86*, 93-118.
- Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 129-148.
- Odem, S. L., & McEvoy, M. A. (1990). Mainstreaming at the preschool level: Potential barriers and tasks for the field. *Topics in Early Childhood Special Education, 10*, 48-61.
- Payne, R. L. (1979). Demands, supports, constraints and psychological health. In C. J. Mackay & T. Cox (Eds.), *Responses to stress: Occupational aspects* (pp. 85-105). London: International Publishing Corporation.
- Payne, R. L., & Fletcher, B. (1983). Job demands, supports, and constraints as predictors of psychological strain among school teachers. *Journal of Vocational Behavior, 22*, 136-147.
- Pines, A., & Aronson, E. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: The Free Press.
- Reiter, S. (1996). Mainstreaming children with special needs in Israel: A major source of stress in schools. In C. Schwarzer & M. Zeidner (Eds.), *Stress, anxiety and coping in academic settings* (pp. 173-191). Tübingen, Germany: Francke Verlag.
- Reiter, S., Schainin, M., & Tirosh, E. (1998). Israeli elementary school students' and teachers' attitudes toward mainstreamed children with disabilities. *Special Services in Schools, 13*, 33-46.
- Roll-Pettersson, L. (2001). Teacher perceptions of supports and resources needed in regard to pupils with special educational needs in Sweden. *Education Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36*, 42-54.

- Samuel, M. L., Abernathy, J. V., Butera, G., & Lesar, S. (1991). Teacher perception of the regular education initiative. *Exceptional Children, 58*, 9-24.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity and teacher burnout. *Educational Administrative Quarterly, 18*, 60-74.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perception of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*, 59-74.
- Shechtman, Z., Reiter, S., & Schainin, M. (1993). Intrinsic motivation of teachers and the challenge of mainstreaming: An empirical investigation. *Special Services in the Schools, 7*, 107-124.
- Sideridies, G. P., & Chandler, J. P. (1996). Comparison of attitudes of teachers of physical education and musical education toward inclusion of children with disabilities. *Psychological Reports, 78*, 768-770.
- Spaniol, L., & Caputo, J. (1979). *Professional burnout: A personal survival kit*. Lexington, MA: Human Services Associates.
- Terry, P. M. (1997, January). *Teacher burnout: It is real? Can we prevent it?* Paper presented at the annual meeting of the North Central Association of Colleges and Schools, Chicago.
- U.S. Department of Justice, Civil Rights Division, Disability Right Section (2002). Individuals with Disabilities Education Act. *A Guide to disability rights*. Washington, DC: Author.
- Van Harrison, R. (1978). Person-environment fit and job stress. In C. L. Cooper & R. Payne (Eds.), *Stress at work* (pp. 175-205). Chichester, UK: Wiley.