

1974-2024

50



מאירס ג'וינט
ברוקדייל

קידום שלומות של מורים סקירת ספרות בין-לאומית

רות ברוך קוברסקי דליה בן רבי

עריכת לשון: ענת פלדמן
תרגום לאנגלית (תקציר): עמי אשר
עיצוב גרפי: ענת פרקו טולדנו

עורכת ראשית: רויטל אביב מתוק

המחקר הוזמן על ידי משרד החינוך ומומן בסיועו

מכון מאירס ג'וינט ברוקדייל

ת"ד 3886 ירושלים 9103702

טלפון: 02-6557400

brook@jdc.org | brookdale.jdc.org.il

ירושלים | כסלו תשפ"ה | דצמבר 2024

תקציר

מבוא

סקירה זו מתמקדת בנושא של שלומות מורים בזמן שגרה, כלומר שלומות תעסוקתית המתייחסת לחוויה הייחודית של מקצוע ההוראה ולשביעות הרצון והתפקוד של המורה במקום עבודתו.

מטרת הסקירה

הסקירה הוזמנה על ידי לשכת המדענית הראשית של משרד החינוך כדי לגבש תשתית ידע בנוגע למושג 'שלומות של מורים' ולבחון התערבויות מיטביות לקידום שלומות של מורים.

שיטה

המסמך נכתב בהתבסס בעיקר על סקירות ספרות שיטתיות, מטה-אנליזות, ספרות אפורה ומסמכי מדיניות. השאלות המרכזיות שליוו את המחקר היו: כיצד מוגדר המושג 'שלומות של מורים'? מהם הגורמים המשפיעים על שלומות המורים? אילו התערבויות נעשו לחיזוק שלומות המורים או לצמצום הפגיעה בה?

ממצאים

שלומות המורים משפיעה על המורה עצמו וגם על התלמיד והכיתה ועל מערכת החינוך בכללותה, ועל כן היא נתפסת כגורם רב-משמעות בתפקוד של מערכות חינוך וכוח מניע להתפתחות בתי ספר. לצד ההסכמה הרחבה כי 'שלומות' היא מושג רב-ממדי, אין בספרות הגדרה אחת ברורה למושג. בארגון ה-OECD בחרו להגדיר שלומות מורים כתגובת המורים לתנאים הקוגניטיביים, הרגשיים, הבריאותיים והחברתיים הנוגעים לעבודתם במקצוע. בהתאם להגדרה זו, תנאי העבודה של המורים ומאפייני סביבת עבודתם הם סוגיה מרכזית שסביבה נבחנים רבים מן הגורמים המקדמים את שלומות המורים או פוגעים בה. ההתערבויות לקידום שלומות המורים עוסקות בשני ערוצי פעולה. האחד הוא התערבויות או אספקת משאבים ממוקדים, לרוב ברמת הפרט או הקבוצה, והדגש בהן הוא בעיקר בסיוע ומתן כלים לחיזוק שלומות הפרט או להתמודדות עם גורמים הפוגעים בשלומות. הערוץ האחר מתמקד באסטרטגיות כוללניות שמטרתן להניע שינוי ארגוני, ולעיתים רשותי, מחוזי או מדיני, שיתמוך בשלומות המורים באופן קבוע, יפחית גורמים הפוגעים בה ויגבש תרבות ארגונית התומכת בקידומה.

סיכום וכיווני פעולה

הדגש העיקרי במחקרים ובמסמכי המדיניות שעוסקים באסטרטגיות לקידום שלומות של מורים הוא שהטיפול בשלומות כרוך במענה רב-מוקדי, המתייחס לכלל בית הספר, לסביבתו ולהקשר שבו הוא פועל. כמו כן המענה צריך להיות ממוקד ביחסים בין כלל הגורמים ובתנאים הארגוניים ולא רק בעבודה ברמת הפרט ולהינתן לאורך זמן. אסטרטגיות לקידום השלומות של מורים צריכות להיות מותאמות לצרכים המקומיים של בית הספר ולהתחשב בתרבות הארגונית, בסביבה הפיזית ובתנאי העבודה של המורים המלמדים בו. ההמלצות במחקרים אלו מכוונות הן למסגרות החינוך הן לגורמים המתווים את מדיניות החינוך ומספקים את המשאבים הנדרשים לקידום אסטרטגיות הפעולה. מתוך ההתערבויות והאסטרטגיות שנסקרו במסמך אפשר להמליץ על כמה כיווני פעולה: שילוב פרקטיקות לטיפול עצמי בשגרת העבודה של המורים, פיתוח מקצועי והכשרת מורים, שיתוף מורים בתהליכי קבלת החלטות, תמיכה בפיתוח קשרים בין-אישיים בבית הספר, עידוד שיתוף פעולה בין מורים, ביסוס מערכת לאיסוף מידע להערכת שלומות מורים, דאגה לשכר הולם ולביטחון תעסוקתי, עיצוב אופק מקצועי והנהגת מדיניות מושכלת של פיזור והקצאה של מורים.

תוכן עניינים

1	1. מבוא
4	2. שלומות תעסוקתית של מורים – מושג מורכב ורב-ממדי
7	3. גורמים לשלומות – התנאים המעצבים את שלומות המורים
12	4. קידום שלומות של מורים – התערבויות ואסטרטגיות
12	4.1 התערבויות ברמת הפרט או הקבוצה
15	4.2 התערבויות ברמת הארגון או המדיניות
19	4.3 מאפייני התערבויות התורמים לקידום שלומות
20	5. מגבלות הסקירה
21	6. סיכום וכיווני פעולה
25	עוד פרסומים של המכון בנושא
26	מקורות

1. מבוא

'שְׁלוּמוֹת' (well-being) הוא מושג המתאר מצב של רווחה נפשית, גופנית וחברתית של הפרט. המושג טומן בחובו היבטים מגוונים מתחום האמונות, הערכים, החוויות והתרבות הקשורים לפרט, למשפחה ולקהילה (McCallum et al., 2017). מראשית שנות האלפיים, ובעיקר מאז התפתחותה של הפסיכולוגיה החברתית, גברה ההתעניינות במושג השלמות (Cann et al., 2024). סקירה זו מתמקדת בנושא של שלמות תעסוקתית בזמן שגרה, המתייחסת לחוויה הייחודית במקצוע או במקום עבודה מסוים (Jögi et al., 2023) ולשביעות רצון ולתפקוד מיטבי של הפרט במקום עבודתו (Collie et al., 2015). בתוך עולם התוכן של שלמות תעסוקתית הסקירה מבקשת ללמוד על שלמות תעסוקתית של מורים, ובכך חוברת למחקרים אשר מתמקדים באוכלוסיית המורים או בחוויית המקצוע שלהם (Zhou et al., 2024).

במחקר יש הכרה רחבה בקשרים שבין שלמות המורים ובין הוראה, מוטיבציה, ביצועי תלמידים ואקלים בית הספר (Schleicher, 2018; Viac & Fraser, 2020). עם זאת חסרה הגדרה מוסכמת של המושג 'שלמות של מורים' (Cann et al., 2024; Hascher, 2021; Waber, 2021) והבנה מהם רכיבי השלמות וכיצד הם מעצבים אותה (Zhou et al., 2024).

ההשפעות של שלמות המורים באות לידי ביטוי במחקרים בשלוש רמות: רמת המורה, רמת התלמידים ורמת המערכת, קרי בית הספר ומערכת החינוך בכללה. בכל אחת מן הרמות שלמות מיטבית של המורים מקושרת למאפיינים שונים הרלוונטים לרמה המדוברת.

ברמת המורה המחקרים עוסקים במורה כפרט, בחוויית המורה בתפקיד ובמאפייני ההוראה שלו. שלמות המורה היא חלק בלתי נפרד מרווחתו כפרט, המאופיינת בתחושת צמיחה, התפתחות ומשמעות בחיים (Hascher & Waber, 2021), בבריאות נפשית וברווחה כללית (Lester et al., 2020; Montebello, 2022; White, 2020). חוויית המורה בתפקיד מאופיינת בקשר שבין שלמות המורים לבין מאפיינים כגון שביעות הרצון בעבודה (Barrett et al., 2021; Buskila & Chen-Levi, 2021; Dreer & Gouasé, 2022), בתחושת הסיפוק בעבודה ומוטיבציה (Montebello, 2022), בתחושת שחיקה, תשישות ולחץ (Barrett et al., 2021; Dreer, 2022) ובמחויבות למקצוע וההתמדה בו (Viac & Fraser, 2020). מחקרים הבוחנים היבטים במאפייני הוראה של מורה בוחנים את הקשר בין שלמות המורים לבין איכות ההוראה (Dreer, 2023; Dreer & Gouasé, 2022; Montebello, 2022) ולכישוריהם המקצועיים של המורים (Viac & Fraser, 2020).

ברמת התלמידים המחקרים עוסקים בעיקר בקשר שבין שלמות המורים לבין הישגי התלמידים ותוצאות הלמידה שלהם (Dreer & Gouasé, 2022; Lester et al., 2020), בחוויית הלמידה של התלמידים (Viac & Fraser, 2020) ובתחושת השלמות של התלמידים עצמם (Rinne et al., 2021; Viac & Fraser, 2020; White, 2020). עם זאת, לא כל המחקרים נחרצים בנוגע למשמעויות הנגזרות מן הקשר בין שלמות המורים והישגי התלמידים. לדוגמה, בריצ'נו ואח' (Bricheno et al., 2009) מציינים כי למרות הקשרים הסטטיסטיים החיוביים בין שלמות מורים והישגי תלמידים שנמצאו במחקרים שונים, המחקרים לא הצליחו לבסס קשרים סיבתיים ביניהם.

ברמת המערכת המחקרים עוסקים בעיקר בקשר שבין שלומות המורים למאפיינים של תרבות בית ספרית (Montebello, 2022), באקלים בית ספרי (סביבת העבודה והאווירה של מסגרת החינוך) (Buskila & Chen-Levi, 2021; Ofsted, 2019; Von der Embse et al., 2019) ובמעמד של מקצוע ההוראה ומידת היציבות בתפקיד (Lester et al., 2020; Rinne et al., 2021; Viac & Fraser, 2020). כמו כן שלומות המורים נתפסת כחלק בלתי נפרד מן ההצלחה הכוללת של בתי הספר (Dreer & Gouasé, 2022) וכרכיב מרכזי בשיפור התפקוד והיעילות של מערכות חינוך ובהתפתחות מיטבית של בתי ספר (Dreer, 2023; Hascher & Waber, 2021).

באופן כללי, התייחסות לשלומות המורים במדיניות ובפרקטיקה של החינוך יכולה להוביל למערכת חינוך בת-קיימה, אפקטיבית ושוויונית יותר, שתועיל למורים, לתלמידים ולחברה כולה. הסקירה של פו וזאנג (Fu & Zhang, 2024), לדוגמה, מדגישה את התרומה של שלומות המורים לחוסן של קהילה בעיתות משבר. אלא שלמרות הבנות אלו, אין עדיין הסכמה בנוגע להגדרה המיטבית של שלומות מורים וכיצד אפשר לשפרה (Cann et al., 2024; Hascher & Waber, 2021; Viac & Fraser, 2020). אחת הסיבות לכך היא הקושי לבסס תשתית ידע מוסדרת ומוסכמת הבוחנת את המושג של 'שלומות המורים', משום שרק מעט מן המחקרים נעשו באמצעות גישות מתודולוגיות מדוקדקות המאפשרות ליצור הכללה (Dreer & Gouasé, 2022), וכן יש פערים בין המסגרות התאורטיות השונות ששימשו במחקרים (Cann et al., 2024). ניכר כי יש צורך במחקר יסודי ומעמיק יותר בתחום שלומות המורים, ובעיקר חסרה התמקדות בשינויים מערכתיים, בתרבות ובאקלים של בתי הספר ובאסטרטגיות ברמת הארגון (Berger et al., 2022; White, 2020) ובמחקרים ארוכי טווח (Beames et al., 2023; Berger et al., 2022).

לנוכח כל זאת, משרד החינוך, באמצעות לשכת המדענית הראשית, ביקש לגבש תשתית ידע בנושא שלומות מורים.

מטרת הסקירה

גיבוש תשתית ידע בנוגע למושג 'שלומות של מורים' ובחינה של אסטרטגיות ופרקטיקות מיטביות לקידום שלומות של מורים. ממצאי הסקירה יוכלו לשמש בסיס לפיתוח התערבויות מקדמות שלומות או מצמצמות פגיעה בשלומות ולגיבוש מדיניות כוללת וארוכת טווח בתחום.

שיטה

הסקירה מבוססת על ריכוז מידע ותובנות משלושה סוגי מקורות:

1. מאמרים תאורטיים ומאמרים מגובי מחקר בנושאים של שלומות ומדידתה, בהבחנה בין מושג השלומות למושגים משיקים, בגורמים המקדמים שלומות או פוגמים בה ובהשפעות השלומות.
2. מקורות הכוללים סקירות שיטתיות ומטה-אנליזות של מחקרים אמפיריים הבוחנים את היעילות של מגוון התערבויות או של סוגים ספציפיים של התערבויות לקידום שלומות בהקשר המקצועי. רוב המקורות עוסקים בצוותי הוראה (מן הגיל הרך ועד למורים במכללות) ובקידום שלומות בשגרה, ומיעוטם בהתערבויות בקרב אנשי מקצוע אחרים (בעיקר בתחום הרפואה) ובהתערבויות בשעת משבר. המיקוד הוא במקורות העוסקים בממוקד בקידום שלומות או כאלה העוסקים בה כרכיב נלווה להיבטים אחרים דוגמת מניעת שחיקה.

3. מקורות ממדינות ומארגונים שונים העוסקים באסטרטגיות ובקווי מדיניות קיימים או רצויים לקידום שלומות. מבין המקורות יש כאלו המתבססים על מקורות תאורטיים ומחקרי הערכה, ואחרים מתבססים על סקירת מדיניות וניתוח נתונים ממדינות שונות או על הצגת תפיסות מקצועיות וערכיות.

מילות המפתח ששימשו לחיפוש המקורות הן: well-being; wellbeing; teacher/staff/educators; physicians /nurses; systematic review / meta-analysis.

בסקירה נדלה מידע ממחקרים אקדמיים ומספרות אפורה ונעשה שימוש במנועי חיפוש של Science-, Wiley, Google Scholar, direct. מרבית המקורות שנסקרו התפרסמו בחמש השנים האחרונות (2019–2024), והם עוסקים בעיקר בגישות, התערבויות ואסטרטגיות משני העשורים האחרונים. ניכר כי בשנים אלו חלה עלייה בהיקף הפרסומים ופורסמו מחקרים וסקירות מקיפות הנוגעות לנושא של שלומות המורים (Dreer, 2023; Hascher & Waber, 2021; McCallum et al., 2017). גם הארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי בין-לאומי (The Organization for Economic Co-operation and Development; OECD) פרסם בעשור האחרון מסמכים אחדים העוסקים בממוקד בנושא של שלומות מורים. האחרון שבהם, הכולל מידע שנאסף ממספר רב של מחקרים אקדמיים ומעבודות של חוקרים בארגון, הוא מסמך העבודה של ויק ופרייזר משנת 2020 (Viac & Fraser, 2020). מסמך זה התווה את המסגרת הכוללת לארגון המידע גם בסקירה הנוכחית, שכן הוא מייצג תפיסות בין-לאומיות הנוגעות לשלומות, המבוססות על איסוף מידע שיטתי שעבר תיקוף במחקר בין-לאומי שמשמש מקור וסמכות מקובלים לידע בתחום החינוך במדינות המפותחות. מסגרת העבודה של ה-OECD אפשרה גם להתגבר על הקושי שקיים בניסיון להמשיג מונח מופשט ורב-ממדי באופן שיאפשר ללמוד על הגורמים המקדמים את שלומות המורים או פוגעים בה.

מתוך המידע במאמרים ובמסמכים שנסקרו ביקשנו לענות על שלוש שאלות:

1. מהי שלומות של מורים?
2. מהם הגורמים המשפיעים על שלומות המורים?
3. אילו התערבויות נעשו לחיזוק שלומות המורים או לצמצום הפגיעה בה ומהם עקרונות העבודה המיטביים להתערבויות אלו?

2. שלומות תעסוקתית של מורים - מושג מורכב ורב-ממדי

'שלומות' היא מושג רחב, מורכב ורב-ממדי, הכולל היבטים רבים, חלקם מורכבים למדידה, והתרומה היחסית של כל היבט לשלומות הכוללת אינה ידועה (ארד ואח', 2023). במחקרים רבים מודגשים מאפיינים אוניברסליים של בריאות נפשית ורגשית ושביעות רצון מן החיים. יתרה מכך, שלומות היא לא ממד בינארי (יש או אין שלומות), אלא היא נעה על רצף, ומנקודת מבט של פסיכולוגיה חיובית, שלומות היא לא רק היעדר של תחושות שליליות, אלא גם קיומן של תחושת חיוביות (Butler & Kern, 2016).

הגדרת השלומות, מעצם כך שהיא רחבה מאוד, משתנה גם בהתאם לעולמות התוכן שאליהם היא מתייחסת, והיא יכולה להיות מכלילה או מצומצמת בהתאם לתחום הנדרש ולמטרה שלשמה נעשה שימוש בהגדרה. מכיוון ששלומות היא חלק מן החוויה של הפרט בחייו, יש הטוענים כי צריך לבחון אותה באופן שאינו מנותק ממאפייני התעסוקה של הפרט ולהגדירה לפיהם (Desrumaux et al., 2015; Ofsted, 2019). הקשר בין מושג השלומות לבין המאפיינים הייחודיים של כל תפקיד מחייב גם התייחסות יעודית לתפקיד הנבדק. לדוגמה, אחד ההיבטים החשובים בשלומות תעסוקתית של מורים הוא מאפייני הקשר שלהם עם התלמידים ועם הוריהם (Viac & Fraser, 2020), ואילו בבחינת שלומות תעסוקתית של צוות רפואי ייבדק הקשר עם מטופלים (Melnyk et al., 2020; Scheepers et al., 2020). כלומר, בשני התפקידים מאפייני הקשר עם מקבלי השירות משפיעים על השלומות התעסוקתית של העובד, אך טיב הקשר ואופיו מכתבים מערכות יחסים שונות בין העובד ומקבל השירות ודורשים מיומנויות אחרות לטיובם של יחסים אלו. דוגמה נוספת, ממצאים המצביעים על כך שרמת הלחץ שמורים מדווחים עליה גבוהה מזו של האוכלוסייה הכללית (Doan et al., 2023; Dreer, 2022) מחזקים את הצורך לבחון שלומות תעסוקתית של מורים בנפרד משלומות תעסוקתית כמונח כולל.

שלומות המורים מתוארת ככזו המורכבת מגורמים שונים התורמים לאיכות חייהם הכוללת של המורים, לשביעות רצונם מעבודתם ולבריאותם הנפשית (Cann et al., 2024), ובהם גורמים פיזיים, רגשיים, חברתיים ופסיכולוגיים (Brasfield et al., 2019; DeStigter, 2018; Desrumaux et al., 2015; Hanover Research, 2020; Hascher & Waber, 2021; Lester et al., 2020; Von Der Embse et al., 2019). שלומות המורים מוגדרת על בסיס מצב הבריאות הפסיכולוגי הכללי ומצב ההוויה (being) של מורים בהקשר של תפקידיהם המקצועיים (Kang, 2023), המשפיעים יחדיו על הרגשתם ותפקודם (Buskila & Chen-Levi, 2021). הגדרת השלומות של המורים תאופיין אם כן בהקשר של סביבת העבודה שבה הם פועלים (בית הספר, הרשות המקומית, הקהילה) ותביא בחשבון את תפקידם המקצועי (Ofsted, 2019) וכן מאפיינים ייחודיים לתפקיד, לדרישות ולמשימות המיוחדות של מקצוע ההוראה, לאתגרים החברתיים הכרוכים בקשר עם תלמידים, הורים ועמיתים, לעומס העבודה, לתמיכה ולמשאבים העומדים לרשותם (Hascher & Waber, 2021; White, 2020; Zhou et al., 2024).

מסקירה של מגוון רחב של מאמרים שעסקו בשלומות מורים עולה כי אין הגדרה מוסכמת למושג (Cann et al., 2024; Dreer, 2023). למעשה מרבית המחקרים הבוחנים שלומות של מורים מתמקדים בממדים שמהם מורכבת השלומות, אך לא בהגדרתה (McCallum et al., 2017). זהו ואח' (Zhou et al., 2024) מציינים כי מגבלה של רבים מן המודלים הבוחנים שלומות של מורים היא שהם כוללים היבטים הנחשבים באופן נרחב לאקסוגניים (למשל, מסוגלות עצמית, עומס עבודה) או אנדוגניים (למשל, שביעות

רצון בעבודה, מחויבות ארגונית), כך שמודלים כאלה לרוב אינם מבדילים בבירור בין שלומות ובין הגורמים הקודמים המסבירים שלומות או אלו הנובעים ממנה. אי-בהירות זו יוצרת ריבוי של הגדרות. לדוגמה, ויק ופרייזר (Viac & Fraser, 2020) כוללים את תחושת המסוגלות העצמית בתוך הגדרת שלומות המורים (ראו להלן הממד הקוגניטיבי), ואילו מק'אלום ואח' (McCallum et al., 2017) רואים בתחושת המסוגלות העצמית גורם מסביר המשפיע על שלומות המורים. דוגמה נוספת אפשר לראות בסקירה רחבה על הקשר שבין מושג החוסן ובין מושג השלומות בקרב מורים (Hascher et al., 2021). הסקירה מראה כי יש מחקרים שבהם ההתייחסות למושג 'חוסן' ולמושג 'שלומות' היא כאל מושגים דומים המקושרים זה לזה ומזוהים עם אותם גורמים ועם אותן אסטרטגיות לשיפור, ואילו באחרים חוסן נתפס כרכיב מתוך מושג השלומות ומשמש להגדרתו או משמש אינדיקטור בנוגע לו. במחקרים אחרים היחס בין המושגים הפוך, ושלומות היא זו הנתפסת כרכיב המשמש להגדרת חוסן.

ההגדרות לשלומות יהיו אם כן פועל יוצא של האופן שבו בוחרים החוקרים להתייחס למאפיינים שנמצאו מקושרים אליה. יש מחקרים המדגישים מדדים של מסוגלות עצמית, מצבי לחץ ושחיקה (Jögi et al., 2023); אחרים מדגישים תחושת שייכות, הזדמנויות לצמיחה מקצועית ואיכות סביבת העבודה (Cigala et al., 2019); או מדדים כמו מוטיבציה, חוסן ותחושת משמעות (Fernandes et al., 2019). לעומתם יש מחקרים המדגישים רק אחד מן הממדים, לדוגמה הממד הרגשי (Zarate et al., 2019), ובהתאם לכך גם ממקדים את המדדים הנבדקים בשאלת השלומות בממד זה. הגדרת השלומות יכולה גם להדגיש היבט מסוים בעבודת המורים, לדוגמה האיזון שבין האתגרים העומדים בפני המורים לבין המשאבים העומדים לרשותם (CooperGibson, 2019), או לחלופין להקיף מגוון היבטים (Viac & Fraser, 2020).

שלומות מוגדרת לרוב על בסיס היעדר מצבים שליליים וקיומם של מצבים חיוביים (Desrumaux et al., 2015). יש מחקרים המדגישים בעיקר היעדר מצבים שליליים, כמו הקשר שבין שלומות מורים ותחושת שחיקה (Brasfield et al., 2019; Iancu et al., 2018; Steiner et al., 2023), ואילו אחרים בוחרים להדגיש מצבים חיוביים ושמים דגש על שביעות רצון או על הבריאות הנפשית והרווחה הגופנית של המורים (Montebello, 2022). עם זאת לרוב כוללים המחקרים התייחסות למצבים חיוביים ושליליים גם יחד. התייחסות זו נקראת גם מודל 'הגורמים הכפולים' (Dual Factor Model) (Beames et al., 2023). הסצ'ר ואח' (Hascher et al., 2021) מציינים כי אין מדובר בהיעדר מאפיינים שליליים או בקיומם הבלעדי של מאפיינים חיוביים, אלא במאזן חיובי לטובת ההיבטים החיוביים שבתפקיד, כך ששלומות של מורים נובעת מהערכתם של המורים כי חייהם המקצועיים משיגים איזון חיובי.

מורכבות המושג באה לידי ביטוי גם בהבחנה בין ממדים שמקורם בכרט, כגון מאפיינים רגשיים וגופניים, ציפיות אישיות ותחושה של הגשמה אישית ומקצועית (Dreer, 2023; McCallum et al., 2017), לבין אלו שמקורם במערכת, כגון סביבת העבודה, קשרים עם עמיתים ותפקיד מקצועי (Ofsted, 2019) או במדיניות, מבנים ארגוניים ותנאי העבודה (Berger et al., 2022). משרד החינוך הבריטי ערך סקירה שיטתית על אודות שלומות של מורים ומסגר את הגדרתה במונחים רחבים המתייחסים לבריאות פיזית ורגשית, ליחסים עם אחרים בעבודה, לתחושת ייעוד, לאקלים ולסביבה ולביטחון התעסוקתי והרגשי (Ofsted, 2019). באופן דומה גם נייר העבודה של ה-OECD משנת 2020 (Viac & Fraser, 2020) מציע מסגרת מושגית רחבה לניתוח שלומות תעסוקתית של מורים. מסגרת זו מתמקדת בגורמים שמקורם בבית הספר או הכיתה ובגורמים מקצועיים של המורים, והיא מוגדרת סביב ארבעה ממדים הקשורים זה לזה: הקוגניטיבי, הסוביטיבי, הגופני-הנפשי והחברתי.

(1) **הממד הקוגניטיבי.** מוגדר כפעולה או תהליך מנטלי של רכישת ידע ומיומנויות שלהם זקוקים המורים כדי לבצע את עבודתם היטב וביעילות (Viac & Fraser, 2020). מדובר במיומנויות כמו למידה של תכנים חדשים, שיפוט, הערכה ופתרון בעיות, תהליכי קבלת החלטות, יכולות של ניהול כיתה, הוראה יעילה וקידום מעורבות תלמידים בלמידה. שלומות קוגניטיבית מקושרת לתחושת מסוגלות עצמית, המייצגת את האמונה של המורים ביכולת שלהם לפעול היטב בתפקיד. מסוגלות עצמית של המורים מקושרת בתורה באופן חיובי להישגים גבוהים של תלמידים, למוטיבציות ומסוגלות עצמית של התלמידים וכן לשביעות רצון של המורים בעבודתם (שהיא חלק מן הממד הסובייקטיבי, כמתואר להלן).

(2) **הממד הסובייקטיבי.** מוגדר כמצב נפשי של הפרט, והוא מורכב משלושה גורמים: (1) הערכה רפלקטיבית של הפרט את חייו או היבטים מסוימים מהם; (2) מצב רגשי של הפרט; (3) תחושת משמעות ומטרה בחיים או תפקוד פסיכולוגי מיטבי של הפרט. החוקרים מתייחסים גם להערכה סובייקטיבית של שלומות בקרב מורים בתוך ההקשר של עבודתם, הבאה לידי ביטוי בתחושת שביעות רצון, משמעות והמטרה שהם מציבים לעצמם בהוראה. שביעות רצון המורים מעבודתם מקושרת גם לעבודה מיטבית של המורים, לתחושת מסוגלות עצמית (ראו גם בממד הקוגניטיבי) ולצמצום תחושת שחיקה ודחק (ראו גם בממד של שלומות גופנית ונפשית להלן).

(3) **ממד של שלומות גופנית ונפשית.** ממד זה מתרכז בבריאות של הפרט ומתייחס למאפיינים פסיכוסומטיים שיכולים לנבוע מתנאי עבודה לא מיטיבים היוצרים לחץ ושחיקה. השלומות הגופנית והנפשית של המורים נמדדת במקרה זה דרך הימצאות או היעדר של מבעים פסיכוסומטיים שונים ומספר ימי ההיעדרות מן העבודה כתוצאה מסימפטומים אלו.

(4) **הממד החברתי.** ממד זה שם דגש במאפיין החיברות שעומד בבסיס עבודת המורים. עבודת המורה אינה יחידנית, אלא נעשית בשיתוף פעולה עם אנשי הצוות האחרים בבית הספר, עם תלמידים ועם הורי התלמידים, וכן עם כלל הקהילה שאליה בית הספר שייך. לאיכות הקשרים, למשל בין המורים לבין עצמם, בין המורים לתלמידים או בין המורים להורים, יכולה להיות השפעה חיובית או שלילית על שלומות המורים.

על פי ממדים אלו, שלומות המורים מוגדרת במסמך העבודה של ה-OECD כ"תגובת המורים לתנאים הקוגניטיביים, הרגשיים, הבריאותיים והחברתיים הנוגעים לעבודתם במקצוע" (Viac & Fraser, 2020, p. 18). כל אחד מן הממדים המופיעים במסמך זה כומת לכדי מדדים מוגדרים שבעזרתם אפשר למדוד את שלומות המורים דרך שאלון לדיווח עצמי.

דריר (Dreer, 2023) מציין כי אומנם אין הגדרה אוניברסלית ומוסכמת למושג 'שלומות מורים', אך הוא מדגיש את החשיבות בהכרה בכך כי מדובר במושג רב-ממדי וכי היא מושפעת מגורמים חיוביים ושליליים גם יחד. ללא קשר להבדלים בהגדרות, יש הסכמה כללית כי שלומותם של מורים רבים אינה מיטבית (Cann et al., 2024).

3. גורמים לשלומות - התנאים המעצבים את שלומות המורים

כפי שמושג השלומות הוא רחב ומורכב, כך גם הגורמים המעצבים אותה רבים ומגוונים, והם נחלקים לגורמים אישיים, מקצועיים ומערכתיים (Desrumaux et al., 2015). מחקרים רבים התמקדו במאפיינים אישיים של המורה כפרט ובגורמים שמקורם באסטרטגיות התמודדות ובהתנהגויות שאינן מאפיינות רק את תפקיד המורה אך משפיעות עליו (Dreer & Gouasé, 2022). בגורמים אלו אפשר להכליל מידת אופטימיות (Desrumaux et al., 2015), אמונות וערכים (Hascher & Waber, 2021), אינטליגנציה רגשית (Kang, 2017; Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020; McCallum et al., 2017; Brasfield et al., 2019), ניהול רגשות וויסות רגשי (Kang, 2017; Zarate et al., 2019; 2023), החוסן של הפרט והיכולת שלו להתמודד עם מצבים קשים (Hascher & Waber, 2021; McCallum et al., 2017; et al., 2017), ביטחון ותחושת מסוגלות עצמית (Cigala et al., 2019; McCallum et al., 2017; Sohail et al., 2023), בריאות פיזית ונפשית (Hanover Research, 2020; Rinne et al., 2021; Zarate et al., 2019), ושמירה על אורח חיים בריא (Brasfield et al., 2019; DeStigter, 2018; Hanover Research, 2020; et al., 2019). לדוגמה, במטה-אנליזה של זהאו ואח' (Zhou et al., 2024) נמצא כי נזירותיות היא המנבא השלילי החזק ביותר לשלומות, בעוד מוטיבציה פנימית, אופטימיות ותקווה, חוסן ותחושת מסוגלות עצמית הם מנבאים חיוביים חזקים במיוחד.

חוקרים במכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל (ארד ואח', 2023) בחנו מדד רווחה יישומי ברמת הפרט, ומצאו כי היבטי שביעות רצון של הפרט ממצבו האישי הם החשובים והמשפיעים ביותר על רווחתו. תחום השלומות אומנם יוצא מן הפרט (תחושת הרווחה האישית), אך המחקר על אודותיו בוחן את המושג מעבר לכך ומכיר בהשפעת ההקשר והסביבה על השלומות (Kern et al., 2021; Lomas et al., 2020). לפיכך, כאשר בוחנים שלומות תעסוקתית של מורים יש לתת את הדעת גם על תפקידים של תנאי העבודה בעיצובה (Viac & Fraser, 2020).

הגורמים הקשורים לתפקיד המורים ומשפיעים על שלומותם מסווגים בספרות בהתאם לגישה התאורטית המאמצת בכל מחקר ולתחומי העניין שלו. לדוגמה, דרייר (Dreer, 2022) מחלק את מאפייני שלומות המורים לשניים ומראה כי שלומות המורים קשורה בשניהם: 'גורמים קונטקסטואליים', שנעוצים באקלים בית הספר, ו'התנהגות הפרט', שנעוצה במאפייני התפקיד. לעומת זאת, זהאו ואח' (Zhou et al., 2024) בחרו להשתמש בתאוריה המדגישה את דרישות התפקיד (עומס בעבודה, לחץ זמן), המקושרות למחירים פסיכולוגיים כמו שלומות נמוכה או שחיקה, ולמשאבים (תמיכה, אוטונומיה), המסייעים להשיג מטרות רלוונטיות לתפקיד ותורמים לתחושת השלומות. 'שלומות של מורים' היא מושג שאפשר לתאר גם כמערכת גומלין (אקוסיסטם) (Ofsted, 2019), שבו גורמים פנימיים מקושרים זה לזה ומעוצבים על ידי הפרט ועל ידי הסביבה שבה הפרט נמצא. לדוגמה, גורם 'שביעות רצון מן העבודה' נמדד באמצעות מדדים כמו עומס בעבודה, אוטונומיה, קבלת משוב והכרה ואפשרויות לצמיחה מקצועית, והוא נחשב למנבא חשוב בקביעת שלומות המורים (Hascher & Waber, 2021; Schleicher, 2018; Viac & Fraser, 2020). עם זאת, יש לציין כי יש חוקרים אשר בוחנים להסיר מדדים הבוחנים שביעות רצון בעבודה בבואם לבחון שאלות של שלומות של מורים, ורואים בשביעות הרצון היבט מובחן הקשור לעמדות בנוגע לעבודה (Zhou et al., 2024).

כאשר בוחנים את הגורמים לשלומות המורים לא כמשפיעים עליה, אלא כתנאים המעצבים אותה, כפי שנעשה במסמך העבודה של ה-OECD (Viac & Fraser, 2020), איכות סביבת העבודה של מורים היא סוגיה מרכזית שסביבה נבחנים הגורמים השונים. סביבה זו מעוצבת על ידי גורמים ברמת בית הספר ועל ידי גורמים ברמת המערכת או המדיניות. גורמים אלו ממלאים תפקיד מרכזי בעיצוב תנאי העבודה של המורים.

רמת בית הספר

מקצוע ההוראה מתואר כעיסוק מלחיץ ותובעני ובעל מאפיינים מורכבים, ומשום כך הפוטנציאל לפגיעה בשלומות טבוע בו (Berger et al., 2022). בסקר ההוראה והלמידה הבין-לאומי (TALIS – Teaching and Learning International Survey) שנערך בשנת 2018 בקרב 4,000 מורים נמצא כי אחד מכל שישה מורים דיווח על רמת לחץ גבוהה בעבודה וכי הסיכוי של המורים האלה לעזוב את מקצוע ההוראה גבוה יותר משל מורים אחרים (OECD, 2021). שלייכר (Schleicher, 2018) מציין כי סביבת עבודה מלחיצה עשויה להשפיע על המוטיבציה של המורים, על תחושת המסוגלות שלהם ועל המחויבות לתפקיד, ומביא נתונים המצביעים על רמות גבוהות של מתח, חרדה ודיכאון בקרב שיעור ניכר מן המורים. כל אלו עשויים להשפיע בתורם על מערכת החינוך כולה. מחקר אחר מצא כי בהשוואה בין מורות ומורים, לחץ גבוה במיוחד נמצא בקרב מורות (Doan et al., 2023). עזיבת מקצוע ההוראה נמצאה קשורה לתחושת שלומות נמוכה של מורים בתפקיד (Doan et al., 2023), והגורמים לכך הם עומס בעבודה ולחץ, שביעות רצון נמוכה בתפקיד, היעדר הכרה ותגמול מספקים ותחושת שחיקה (OECD, 2020a, 2021). סביבת עבודה איכותית נתפסת כמקדמת את שלומות המורים, והיא גם מנבא חשוב לשביעות רצון בעבודה ולמידת הלחץ שחש המורה (Viac & Fraser, 2020). את סביבת העבודה אפשר לחלק לאקלים הכיתה ולתרבות ארגונית.

אקלים הכיתה. אקלים הכיתה נמצא קשור לתחושת מסוגלות של המורים ולשביעות רצון (Viac & Fraser, 2020). מאפיינים שליליים הקשורים לאקלים הכיתה, כגון כיתות גדולות או בעיות התנהגות ומשמעת, פוגעים בשלומות המורים (Buskila & Chen-Levi, 2018; Hanover Research, 2020; Ianuc et al., 2018; Kang, 2023; White, 2020). נמצא כי מורים אשר מלמדים בכיתות שבהן ליותר מתלמיד אחד מתוך עשרה יש בעיות התנהגות או הישגים נמוכים, הם שבעי רצון פחות מן העבודה לעומת מורים אחרים והם מדווחים על מסוגלות עצמית נמוכה יותר. עם זאת, הקשר שנמצא בין שביעות הרצון של המורים לשיעור הילדים שלהם הישגים נמוכים או בעיות התנהגות בכיתה מתמתן כאשר המורים מדווחים על קשרים טובים עם עמיתיהם המורים, עם מנהלי בתי הספר ועם תלמידיהם.

תרבות ארגונית. חלק ניכר מן המחקרים הבוחנים את שלומות המורים מתמקדים בהיבטים העוסקים בבית הספר והכיתה ומדגישים את התרבות הארגונית הנהוגה בסביבתם כגורמים חשובים שיש לבחון. כאשר גורמים אלו שליליים הם מקושרים לתחושות שליליות כמו מתח, לחץ ושחיקה ולכגיעה בבריאות הנפשית והפיזית של המורים, ולכן גם בשלומות שלהם (DeStigter, 2018; Melnyk et al., 2020; Rinne et al., 2021; Zarate et al., 2019). גורמים שליליים הם לדוגמה חוסר איזון מתמשך בין דרישות התפקיד ובין המשאבים העומדים לרשותם של המורים בבית הספר (Berger et al., 2022; Dreer, 2022; Dreer & Gouasé, 2022), חוסר איזון בין העבודה ובין החיים האישיים (Zhou et al., 2024), שעות עבודה ארוכות (CooperGibson Research, 2019), עומס בירוקרטי (Doan et al., 2023; Kang, 2023), חוסר יכולת להשפיע על מדיניות בית הספר (Ofsted, 2019), סביבת

עבודה שלילית שבה המורים חשים שהם נדחקים לשוליים או חווים ברינות מצד עמיתים לעבודה (Sohail et al., 2023) ותחושה כי אין די תמיכה מן הממונים (Doan et al., 2023).

לעומת זאת, כאשר תנאי התרבות הארגונית חיוביים הם מקושרים לשביעות רצון גבוהה, לתחושת מסוגלות וחוסן, להזדמנויות לצמיחה והתפתחות מקצועית ולשיפור באיכות העבודה של המורים. תנאים חיוביים הם למשל שיתופי פעולה בין עמיתים, עבודת צוות ואינטראקציות חברתיות (CooperGibson Research, 2019; Davydovskaia et al., 2021; Hatcher & Weber, 2021; Montebello, 2022), מעורבות בתהליכי קבלת החלטות בבית הספר (Lester et al., 2020), תקשורת פתוחה ותרבות בית ספרית המחזקת שיתופיות ואמון בין המורים וההנהלה (Cann et al., 2024; Montebello, 2022; OECD, 2021), חיזוק אקלים חיובי ותמיכה שמקבלים המורים ממנהלי בתי הספר (Brasfield et al., 2019; Lester et al., 2020; Ofsted, 2019). גם לקהילה שבה פועל בית הספר (כגון תלמידים והוריהם, המעסיק, כלל העובדים בבית הספר ובעלי עניין) יש השפעה רבה על שלומות המורים, ונמצא כי תחושת שייכות חזקה לקהילת בית הספר (Steiner et al., 2023; Zhou et al., 2024) וקהילה תומכת (Lester et al., 2020) תורמות לשלומות המורים. באופן כללי נראה שיחסים חיוביים של מורים עם מורים אחרים בבית הספר חשובים במיוחד לשיפור תחושת המסוגלות העצמית של המורים, וכך גם יחסים חיוביים של מורים עם תלמידיהם (Schleicher, 2018; Zhou et al., 2024). פעילות משותפת בקרב המורים תורמת גם היא לשלומות המורים, וכמעט בכל המדינות שהשתתפו בסקר TALIS מורים שדיווחו שהם עוסקים בפעולות משותפות חמש פעמים בשנה או יותר דיווחו גם על שביעות רצון בעבודה ועל מסוגלות עצמית גבוהה יותר. במחצית מן המדינות, ובהן ישראל, קשר זה נמצא בינוני עד חזק (Schleicher, 2018).

רמת המדיניות

מחקר מקיף על אודות שלומות מורים צריך לכלול מבט רחב על האופן שבו מדיניות לאומית ממסגרת את תנאי העבודה של המורים (Viac & Fraser, 2020). החוקרים מציעים ארבעה היבטים שעשויים להשפיע על השלומות ולפיכך צריכים להיכלל בהערכת מדיניות לאומית: תנאים חומריים – שכר וביטחון תעסוקתי; תקני איכות וסטנדרטים לאומיים; מאפיינים של מדיניות פיזור והקצאה של מורים; הגדרה של פיתוח קריירה והתמקצעות בתפקיד.

תנאים חומריים. תנאים חומריים כמו שכר וביטחון תעסוקתי משפיעים מאוד על רווחת המורים בעבודה, על האטרקטיביות של המקצוע ועל היציבות בעבודה. שכר נמוך גורם לעזיבת המקצוע, וברמת המערכת מביא למחסור במורים (Doan et al., 2023), ואילו שכר גבוה נמצא קשור ליכולת לגייס מורים מנוסים ולהפחית תחלופה (Viac & Fraser, 2020). ביטחון תעסוקתי חשוב גם הוא לשלומות האישית של המורים. נמצא שחוסר ביטחון תעסוקתי קשור ללחץ גבוה יותר ולשביעות רצון נמוכה יותר מן העבודה. בעוד הוראה מציעה לרוב יציבות תעסוקתית, החוקרים מציינים כי העלייה בשיעור החוזים לתקופות קצובות מגבירה את חוסר הביטחון התעסוקתי ופוגעת בשלומות המורים (Viac & Fraser, 2020).

תקני איכות. תקני איכות מגדירים את הכישורים הנדרשים ואת הביצועים המצופים מן המורים. תקנים אלו חשובים להסמכת מורים ולהתפתחותם המקצועית. נמצא שבמדינות שמשתמשות בתקנים לעיצוב חינוך והכשרת מורים תחושת המוכנות של המורים גבוהה יותר, וזו קשורה לתחושת מסוגלות ולשלומות המורים. התקנים מגדירים את תפקיד המורה ומסייעים בהפחתת חוסר ודאות

יכולים להוביל לאוטונומיה גבוהה יותר של המורים כפועל יוצא מכך שהמערכת סומכת יותר על המורים לקבל החלטות עצמאיות בכיתה ומאפשרת מרחב המעודד יצירתיות וגמישות. תחושת אוטונומיה של המורים במערכת מזוהה במחקרים כגורם המפחית מתח ומשפר את שביעות הרצון מן העבודה (Desrumaux et al., 2015; Hascher & Waber, 2021), ומנגד פגיעה באוטונומיה מזוהה עם דמורליזציה ועם שיעורי עזיבה גבוהים (Viac & Fraser, 2020). עם זאת, חשוב לציין את החשיבות של איזון בין תקני איכות ובין אוטונומיה. תקנים קשיחים מדי עלולים להוביל לתחושת חוסר גמישות ועומס ולפגוע ביצירתיות של המורים. לכן חשוב לפתח תקנים שמאפשרים למורים חופש פעולה תוך שמירה על רמה גבוהה של הוראה (Viac & Fraser, 2020).

פיזור והקצאה של מורים והתאמת פרופיל המורה למאפייני בית הספר או הכיתה. התאמת פרופיל המורה למאפייני בית הספר תורמת ליכולתו לשמור על איזון בין העבודה לחיים האישיים. לכך חשיבות רבה משום שהיעדר איזון מוביל לעיתים קרובות ללחץ ושחיקה ולפגיעה בשלומות המורים (Berger et al., 2022; Dreer, 2023; Iancu et al., 2018; Falecki & Mann, 2021; McCallum et al., 2017; White, 2020). הקצאת מורים יעילה, המביאה בחשבון את הניסיון המקצועי של המורים ואת מאפייני בית הספר והאוכלוסייה, יכולה להפחית אי-שוויון וגם לשפר את תנאי העבודה של המורים ולשפר את שלומותם (Viac & Fraser, 2020). בניגוד לכך, שיבוץ של מורים מנוסים פחות בבתי ספר מוחלשים עשויה לגרום לעלייה בלחץ ובשחיקה של המורים.

פיתוח קריירה. התפתחות מקצועית משמרת את המוטיבציה של המורים ומציעה להם הזדמנויות לקידום אנכי (למשל, מעבר לתפקידי ניהול) ולקידום אופקי (למשל, קבלת אחריות נוספת במסגרת אותו התפקיד). מדיניות לאומית של התפתחות מקצועית צריכה לשקול מבנים שונים של קידום קריירה. במסמך של ה-OECD (Viac & Fraser, 2020) נמצאו שני סוגים של קידום: קידום מבוסס קריירה (מסלולים יציבים המתגמלים ניסיון וגיל) וקידום מבוסס מיקום (מסלולים גמישים המדגישים ביצועים). כל סוג מסלול משפיע אחרת על מוטיבציית המורים, ובהתאם לכך גם על השלמות שלהם. מערכות מבוססות קריירה עשויות לצמצם תמריצים לצמיחה מקצועית, בעוד מערכות מבוססות מיקום עשויות להתקשות בשמירה על מורים מנוסים. היבטים אלו של מבנה הקריירה צריכים להיות מובאים בחשבון כאשר נבחנות אפשרויות להתפתחות מקצועית והם חיוניים לטיפוח סביבה חיובית ותומכת שמקדמת את שלומות המורים ואת הצמיחה המקצועית שלהם. כמו כן נמצא כי מורים העובדים במערכות חינוך שבהן הערכת ביצועים היא תנאי להתקדמות מקצועית מדווחים על שלומות נמוכה יותר ממורים העובדים במערכות חינוך שבהן התנאי להתקדמות הוא פיתוח מקצועי ומציעות הזדמנויות להכשרות מקצועיות המסייעות להתמקצעות המורים (Davydovskaia et al., 2021; OECD, 2020b).

התמקצעות בתפקיד. רכיב חשוב נוסף שיש לתת עליו את הדעת הוא המיומנויות והכלים שעומדים לרשותם של המורים בניהול הסביבה ובתנאי העבודה שבהם הם עובדים (Dreer, 2023). ככל שעומדים לרשותם של המורים יותר כלים להתמודדות עם תנאי עבודה מאתגרים כך פוחת העומס והלחץ שהם חווים בתפקיד. לדוגמה, יכולת להתמודד עם אילוצי זמן ולחצים הקשורים בתוכנית הלימודים (Berger et al., 2022), יצירת איזון בין העבודה לחיים האישיים (Berger et al., 2022; Falecki & Mann, 2021), רכישת מיומנות בניהול קונפליקטים ואינטראקציות עם התלמידים, עם הוריהם ועם עמיתים (CooperGibson Research, 2019; Kang, 2023; Ofsted, 2019; White, 2020), יכולת להציב גבולות (Hanover Research, 2020), רכישת מיומנויות לניהול מתחים (Dreer, 2022; Dreer & Gouasé, 2023), שיפור דרכי התמודדות עם בעיות ואתגרים בכיתה וטיפוח סביבת למידה חיובית (Iancu et al., 2023).

al., 2018). לפיכך, אין זה מפתיע כי מדיניות המשלבת הזדמנויות להכשרות המקדמות התמקצעות בתפקיד נתפסת כגורם חיובי המסייע לקידום תחושת שלומות (Hascher et al., 2021; OECD, 2021). התמקצעות בתפקיד אינה מנתקת מתחושת מסוגלות עצמית של המורה בתפקיד, ואכן במרבית מדינות ה-OECD נמצא כי שיפור תחושת המסוגלות העצמית של המורים מוביל גם לשביעות רצון גבוהה יותר בעבודה, וזאת יותר מאשר ששביעות רצון בעבודה מובילה לתחושת מסוגלות (Schleicher, 2018).

4. קידום שלומות של מורים - התערבויות ואסטרטגיות

מסקירת הספרות בנושא התערבויות לקידום שלומות המורים עולים שני ערוצי פעולה המשלימים זה את זה. האחד עוסק בהתערבויות או במתן משאבים ממוקדים, לרוב ברמת הפרט או הקבוצה, והדגש בו הוא בעיקר בסיוע ובמתן כלים לחיזוק שלומות הפרט או להתמודדות עם גורמים הפוגעים בשלומות. ערוץ הפעולה האחר עוסק באסטרטגיות כוללניות שמטרתן ליצור שינוי ארגוני, ולעיתים שינוי או רפורמה ברמת הרשות, המחוז או המדינה, שיתמוך בשלומות המורים באופן קבוע, יפחית גורמים הפוגעים בה ויסייע לגיבוש תרבות ארגונית התומכת בקידומה.

כאמור, שני ערוצי הפעולה אינם מנותקים זה מזה, אלא משלימים האחד את האחר. כאשר תוכניות התערבות לקידום שלומות של מורים ברמת הפרט מוטמעות בתוך התרבות הארגונית כחלק משינוי ארגוני כולל יותר, ההנגשה שלהן מוצלחת יותר, והתרבות הארגונית התומכת בשלומות מסייעת בהטמעתן של תוכניות ההתערבות ברמת הפרט או הקבוצה לאורך זמן (CooperGibson Research, 2019; Hanover Research, 2020; Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020). יש לשים לב כי אין דרך אחת לפיתוח שלומות המורים, ולכן יש להתייחס לצרכים ולהקשר של קבוצת היעד הספציפית ולעצב התערבות בהתאם (Ofsted, 2019).

כדי לבחון התערבויות יעילות לקידום שלומות המורים יש לבחון גם אם יש בהן התייחסות לגורמים שזוהו כמנבאים את שלומות המורים או משפיעים עליה. התערבויות שונות תבקשנה לעיתים לתת מענה לאחת או יותר מן הסוגיות שזוהו כקשורות לשלומות המורים, מתוך ניסיון לקדם גורמים מסוימים המשפרים את השלומות ולהפחית בהשפעתם של גורמים שפוגעים בה, או לחלופין לצייד את המורים בכלים יעילים להתמודדות עימם.

פרק זה כולל ממצאים ותובנות על אודות שיטות ותוכניות התערבות לקידום שלומות מורים בשלבי חינוך שונים. חשוב לציין שרבים מן החוקרים שערכו את הסקירות והמטה-אנליזות ששימשו בסקירה זו מציינים שהמחקר בתחום סובל ממגבלות רבות, המקשות על הסקת מסקנות חד-משמעיות או על הכללה (ראו להלן 'מגבלות הסקירה').

4.1 התערבויות ברמת הפרט או הקבוצה

מחקרים מראים כי שלומות מורים יכולה להשתפר באמצעות תוכניות התערבות המותאמות אישית למורים, מתחשבות בצרכים ובאתגרים הייחודיים שלהם ומספקות להם תמיכה, משאבים ואסטרטגיות להתמודדות יעילה עם מצבים שונים (Dreer & Gouasé, 2022). התערבויות ברמת הפרט או הקבוצה הן לרוב גם התערבויות פסיכו-חינוכיות ומשולבים בהן תכנים של תרפיה קוגניטיבית-התנהגותית, תרפיות של קבלה עצמית ופסיכולוגיה חיובית (Cann et al., 2024). התערבויות אלו גם מסייעות למורים להגדיר מטרות חיוביות ולהתמודד באופן בונה עם מצבים בין-אישיים מורכבים בעבודה (Buskila & Chen-Levi, 2021). ההתערבויות כוללות פרקטיקות לטיפול עצמי (Berger et al., 2022) ותוכניות הכשרה והדרכה המסייעות למורים לחזק את תחושת השלומות בתוך ההקשר של עבודתם (Viac & Fraser, 2020). בהתערבויות מועבר למורים מידע הנוגע לבריאות הנפש ולפיתוח מיומנויות לחיזוק יכולות של הפרט בהתמודדות עם מצבי דחק ומצוקה, כמו גם חיזוק החשיבה החיובית ומיומנויות הנתפסות כבונות

שלומות כגון חוסן, ויסות רגשי וניהול רגשות, תקשורת בין-אישית ותחושת משמעות. הכשרות ותהליכי למידה בתפקיד גם הם חלק בלתי נפרד ממגוון של הזדמנויות לצמיחה מקצועית שיכולות לשפר את שביעות הרצון של המורים בעבודה, את תחושת הביטחון והמסוגלות בתפקיד ואת תחושת ההגשמה העצמית בו (lancu et al., 2018; Von der Embse et al., 2019).

תוכניות ההתערבות ברמת הפרט או הקבוצה נחלקות לאלו העוסקות ישירות בשלומות ומתאפיינות לרוב כפרקטיקות לטיפול עצמי ולאילו המחזקות מיומנויות שנמצאו כתומכות בשלומות המורים ומקדמות מיומנויות רלוונטיות לתפקיד המורה.

פרקטיקות לטיפול עצמי

מאפיינים אישיים מוכרים בספרות כרכיבים העשויים להשפיע על שלומות המורים, אך לרוב הם נתפסים ככאלו שהם מעבר לטווח ההשפעה של מדיניות חינוכית (OECD, 2020b). אופטימיות, לדוגמה, היא תכונה התורמת מאוד לשלומות, גם ישירות וגם בעקיפין משום שהשפעותיה מתווכות חלקית על ידי תחושת מסוגלות הקשורה לתחושת שלומות (Desrumaux et al., 2015). אף על פי כן אין מדיניות חינוכית שמצהירה כי מטרתה להשפיע על אופטימיות המורים. עם זאת, אפשר לסייע למורים לחזק מאפיינים מסוימים ברמת הפרט שלא במסגרת מדיניות חינוכית, לדוגמה דרך קידום טיפול עצמי, טכניקות לניהול מתחים וחיזוק דרכים לשמירה על בריאות נפשית ופיזית, ואכן לא מעט מן ההתערבויות שנבחנו בספרות נוגעות לפרקטיקות שזו מטרתן. בתי הספר, דרך הנגשה של פרקטיקות מסוג זה עבור המורים ויישום אסטרטגיות התומכות בפרקטיקות לטיפול עצמי, יכולים ליצור סביבה תומכת המקדמת את שלומות המורים.

רבות מן הפרקטיקות לטיפול עצמי הן התערבויות המתמקדות בבריאות גופנית ונפשית, המיועדות לשפר את תחושת האושר ושביעות הרצון מן החיים ולהפחית תחושת לחץ וחרדה (Cann et al., 2024), לקדם חשיבה חיובית (Dreer, 2023) ולסייע בפיתוח גורמי הגנה מכני מתח ומיומנויות להתמודדות עם אתגרים ומצוקות (Falecki & Mann, 2021). המשותף למגוון הפרקטיקות הוא שהן אינן ממוקדות במקצוע מסוים, אלא הן עוסקות בהיבטים שונים הנוגעים לטיפול עצמי ולשלומות של הפרט הרלוונטיים למגוון של מקצועות (Hascher & Waber, 2021). לדוגמה, מלנייק ואח' (Melnyk et al., 2020) מצאו כי יישום התערבויות המתמקדות בהפחתת מתח, חרדה ועייפות ובהגברת אורח חיים בריא וחוסן השפיעו באופן חיובי על תחושת השלומות של בעלי תפקיד במקצועות הבריאות. בקרב רופאים התערבויות המבוססות על מיינדפולנס (קשיבות) או אימון (coaching) נמצאו תורמות ליכולת לבצע רפלקציה עצמית, מפחיתות היבטים שליליים כמו מתח ושחיקה ומשפרות היבטים חיוביים כמו העצמה ושביעות רצון (Dyrbye et al., 2019; Scheepers et al., 2020). ככלל, התערבויות העוסקות במיינדפולנס משלבות שיטות ותרגולים שמטרתם להגביר את המודעות והנוכחות של הפרט ברגע ההווה. מיינדפולנס הוא תהליך שבו אדם מתמקד באופן מודע בתחושות, במחשבות וברגשות שלו, בלי לשפוט אותם. התערבויות אלו כוללות מגוון רחב של טכניקות, כמו מדיטציה, תרגילי נשימה, יוגה והפניית תשומת לב לפעולות יום-יומיות, והן נמצאו יעילות בהפחתה של מתח, בשיפור הריכוז ובהגברת הרווחה הנפשית והפיזית (Hwang et al., 2017; Zarate et al., 2019).

התערבויות של מיינדפולנס נמצאו יעילות בהפחתת מתח ולחץ גם אצל מורים (Von der Embse et al., 2019). בסקירה של קאן ואח' (Cann et al., 2024) מתואר כי התערבויות המדגישות את הכרת התודה והתערבויות מיינדפולנס נמצאו יעילות בהפחתת

רמות שחיקה ובשיפור תחושת שלומות כללית. ינקו ואח' (Iancu et al., 2018) מציינים כי טכניקות כאלו סייעו בשיפור מצבים של תשישות רגשית בקרב מורים. התערבויות המכוונות לבריאות הנפש ולמניעת שחיקה מקצועית (Beames et al., 2023) והתערבויות המשלבות למידה רגשית-חברתית (SEL) וחיזוק הבריאות הפסיכולוגית של המורים נמצאו ככאלה שעשויות לחזק שלומות ובריאות פסיכולוגית של מורים (Kang, 2023) ולצמצם סימפטומים המעידים על שחיקה (Iancu et al., 2018; Oliveira et al., 2021).

התערבויות מתחום הפסיכולוגיה החיובית יכולות לסייע למורים לפתח תקווה על ידי טיפוח תחושת האופטימיות והאמונה ביכולותיהם להשיג מטרות, לשפר תחושת מסוגלות ולהגביר את הביטחון שלהם ביכולות ההוראה, ביכולתם לקדם שינוי בחיי התלמידים ולעודד חשיבה חיובית שתסייע למורים לנסח מחדש אתגרים כהזדמנויות לצמיחה ולמידה (Falecki & Mann, 2021). במחקר נמצא שתוכניות המכוונות לבריאות הנפש מפחיתות לחץ, חרדה, דיכאון ושחיקה ומשפרות שלומות כללית של מורים לעומת קבוצות ביקורת (Beames et al., 2023). התערבויות אלו לטיפול עצמי מיושמות לעיתים גם לצד קידום מיומנויות לשיפור רווחה גופנית כמו העלאת המודעות לחשיבות פעילות גופנית, תזונה נכונה ושינה מספקת (Cann et al., 2024; Rinne et al., 2021; White, 2020).

פיתוח מיומנויות רלוונטיות לתפקיד

נוסף על ההתערבויות המקדמות פרקטיקות לטיפול עצמי שתוארו לעיל יש התערבויות המבקשות לספק למורים כלים לניהול אתגרים הקשורים לעבודתם (Dreer, 2023; Hascher & Waber, 2021; Kang, 2023). נקודת המוצא של התערבויות אלו היא שכדי לחזק היבטים הקשורים לשלומות במקום העבודה יש לשלב בין הכוחות הפנימיים של הפרט ובין מאפייני התעסוקה של המורים (Gu, 2014). התערבויות אלו יתמקדו בסוגיות הנוגעות לעבודת המורים, לדוגמה הוראה בכיתה, תמיכה בתלמידים וניהול כיתה (Hascher & Waber, 2021). לעיתים התערבויות אלו יתמקדו באחד מן היבטים הנתפסים כמקושרים לתחושת שלומות, כמו לחץ, ודרכו יתנו מענה נרחב לגורמים הפוגעים בשלומות. לדוגמה, ויק ופרייזר (Viac & Fraser, 2020) מציינים כי לחץ תעסוקתי של מורים, המקושר לפגיעה בתחושת השלומות, הוא התגובה השלילית הנוצרת כאשר המורים נחשפים לגירויים בעבודה (דרישות למשל) שאינם תואמים את הידע והיכולות שלהם.

דרך אחת להתמודד עם הלחץ התעסוקתי היא באמצעות הכשרות המבקשות לתת למורים **כלים להתמודדות** עם התגובה השלילית שנוצרת בגינו. התערבויות אלו מתאימות את הפרקטיקות לטיפול עצמי (שצוינו לעיל בסעיף של פרקטיקות לטיפול עצמי) להקשר התעסוקתי והסביבתי שבו פועלים המורים. באופן זה ההתערבויות נותנות מענה לתגובות המקושרות לשלומות (כמו לחץ או שחיקה) בתוך ההקשר של מקום העבודה והעיסוק (Dreer, 2022; Viac & Fraser, 2020). התערבויות מסוג זה מאמצות עקרונות של הפסיכולוגיה החיובית ומדגישות חמלה עצמית ותמיכה הדדית, ופועלות לפיתוח פעיל של תכונות כמו הקשבה, יחסים בין-אישיים, רפלקציה וויסות רגשי בתוך ההקשר התעסוקתי של מורים (Kang, 2023; McCallum et al., 2017). אפשר למצוא בקבוצת התערבויות זו גם התערבויות המבקשות לפתח מודעות שתאפשר למורים לזהות שחיקה נפשית ותפחית סטיגמות הנוגעות לשחיקה זו, המונעות ממורים לטפל בעצמם כאשר מצבים אלו מתעוררים (Berger et al., 2022).

דרך אחרת לסיוע היא באמצעות **פיתוח מקצועי והכשרה** המספקים מיומנויות וכישורים רלוונטיים לטיפול תפקיד המורה. הכשרות אלו מדגישות פיתוח מקצועי המסייע להתמודד עם דרישות המקצוע (White, 2020) דרך התערבויות שנועדו לשפר את מיומנויות ההוראה (CooperGibson Research, 2019; McCallum et al., 2017; Rinne et al., 2021), לחזק את היכולות לניהול כיתה וליצור סביבת למידה חיובית (Iancu et al., 2018; Viac & Fraser, 2020), לפתח מנהיגות חינוכית (Cross & Falconer, 2019; Ofsted, 2021), לשפר את היחסים המקצועיים עם העמיתים ולקדם עבודת צוות (Iancu et al., 2018; Ofsted, 2021). תחושת שליטה בפרקטיקות ההוראה תסייע למורים לחזק את תחושת המסוגלות העצמית שלהם ואת הסיפוק בעבודה, תפתח את הביטחון העצמי שלהם ותגרום להם להרגיש שהם יעילים יותר בתפקיד (Cann et al., 2024; Cigala et al., 2019; Iancu et al., 2018). שיפור מיומנויות הוראה מסייע לשיפור הישגי התלמידים ומחזק באופן זה את תחושת היעילות בתפקיד (Cann et al., 2018). פיתוח מקצועי גם מאפשר להתעדכן במגמות חינוכיות, ובכך מקדם תחושת צמיחה אישית (McCallum et al., 2017).

4.2 התערבויות ברמת הארגון או המדיניות

התערבויות ברמת הארגון או המדיניות שמות דגש בפעולות או באסטרטגיות פעולה שבית הספר יכול ליישם כדי לשפר את השלמות של המורים. ניתוח מידע מסקר TALIS מראה כי מורים המדווחים כי במקום עבודתם מונהגת תרבות ארגונית המקדמת שיתופי פעולה ומתאפיינת בתמיכה של עמיתים צפויים לדווח גם על תחושת שלמות גבוהה יותר (OECD, 2021). לדברי החוקרים שיתופי פעולה בין עמיתים מחזקים גם יחסים חיוביים ויחסי אמון ותמיכה ומשפיעים על האקלים הבית ספרי. זאת ועוד, נמצא שהסיכוי שמורים המלמדים בבתי ספר יסודיים יעזבו את התפקיד (מדד המקושר לשלמות נמוכה) נמוך יותר בקרב מורים המדווחים על שיתופי פעולה בין עמיתים ועל תמיכה הדרגתית (Casely-Hayford et al., 2022; OECD, 2021). בקרב מורים בבתי ספר על-יסודיים נמצא שמורים המדווחים על הזדמנויות להיות שותפים להחלטות בית ספריות מדווחים פחות מאחרים על סיכוי שיעזבו את תפקידם. ממצאים אלו מעידים ששלמות המורים תצא נשכרת כאשר מורים ייהנו מעזרה ומתמיכה בבית הספר המגובה במדיניות הרשות, המחוז והמדינה. באופן דומה לחלוקת התנאים המעצבים את שלמות המורים (פרק 3), גם את ההתערבויות הללו אפשר לחלק לרמת בית הספר ולרמת המדיניות.

התערבויות ברמת בית הספר

ברמת בית הספר ההתמקדות היא בסביבת העבודה, הכוללת התייחסות לאיכות הקשרים עם צוות בית הספר, אקלים הכיתה, הרכב הכיתה ומידת האוטונומיה של המורים (Viac & Fraser, 2020). לאקלים של סביבת העבודה ולאופי הקשר בין העמיתים יש תפקיד חשוב בתחושת השלמות בעבודה (Desrumaux et al., 2015). מחקרים רבים מדגישים את החשיבות שבהטמעת תרבות ארגונית שבה ניתנת עדיפות לשמירה על שלמות המורים דרך שיפור האקלים הבית ספרי (Dreer, 2022; OECD, 2021) ואת התפקיד המרכזי של מנהלי בתי הספר ביצירת אקלים בית ספרי מיטבי (Buskila & Chen-Levi, 2021). כדי לשלמות המורים תהיה חלק בלתי נפרד מן התרבות הארגונית בבית הספר, בתי הספר צריכים לתת לכך עדיפות דרך קביעת מטרות מוסדרות בנושא של קידום שלמות, זיהוי פערים וארגון משאבים לתמיכה בשלמות המורים (Barrett et al., 2021).

מן המחקרים עולים כמה קווים מנחים להתערבויות מתאימות ברמת בית הספר, ובהם תמיכה של שדרת הניהול במורים ושיתופם בתהליכי קבלת החלטות, הרחבת תחומי אחריות ומתן אוטונומיה, חיזוק שיתופי פעולה בין עמיתים ועידוד עבודת צוות, יצירת סביבת עבודה עם תנאים מתאימים, קידום וטיפוח אקלים בית ספרי חיובי והנגשת הזדמנויות להתערבויות ברמת הפרט או הקבוצה.

תמיכה של שדרת הניהול. למנהלי בתי הספר תפקיד מרכזי בהטמעת תרבות ארגונית התומכת בשלומות המורים. תרבות זו מתוארת ככזו המחזקת אוטונומיה מקצועית של המורים ומעצימה אותם (Cigala et al., 2019; Hascher & Waber, 2021; OECD, 2021; Ofsted, 2019). הכרה של המנהלים במומחיותם של המורים ושילובם בתהליכי קבלת החלטות, בקביעת מטרות עבודתם ובתכנון תוכנית הלימודים וניהול הכיתה יכולים להשפיע באופן חיובי על תחושת השליטה של המורים ולהגביר את שביעות הרצון והמוטיבציה בעבודתם (Kang, 2023; Viac & Fraser, 2020). חלק מן ההתערבויות הנדונות בספרות הן שימוש בקבוצות עבודה ותהליכי שיתוף, העצמת המורים למילוי תפקידים מנהיגותיים בבית הספר והטמעת אסטרטגיות התומכות במדיניות 'דלת פתוחה', המעודדת שיתוף והקשבה (Beames et al., 2023; Kang, 2023; Lester et al., 2020; Montebello, 2022; Viac & Fraser, 2020). ערוצי תקשורת פתוחים ומנגנוני משותף בין המנהלים למורים מאפשרים תקשורת שקופה המטפחת תחושת אמון ושיתופי פעולה (lancu et al., 2018). מנתוני ה-OECD אפשר ללמוד כי מורים מעשרים מדינות הסכימו כי כאשר לצוות בית הספר ניתנו הזדמנויות להשתתף בתהליכי קבלת החלטות הם דיווחו גם על שביעות רצון גבוהה יותר בעבודתם (Schleicher, 2018), שהיא, כאמור, חלק מן המסגרת המושגית של שלומות מורים (Viac & Fraser, 2020).

נקודה נוספת שיש לתת עליה את הדעת היא שמנהלי בתי הספר משמשים גם מודל לחיקוי עבור המורים, ולכן הם ממלאים תפקיד חיוני בהתוויית דרכי הפעולה בבתי הספר ובעיצוב תרבות ארגונית מיטבית (Hanover Research, 2020; Montebello, 2022). מנהלי בתי ספר המפגינים דאגה אמיתית למורים, הקשבה פעילה ואמפתיה מזוהים כמנהיגים חינוכיים שיוצרים קשרים חיוביים עם צוות בית הספר, ותורמים בכך לשלומות המורים (Buskila & Chen-Levi, 2021). מחקרן של בוסקילה ו-חן-לוי (Buskila & Chen-Levi, 2021) מדגיש את החשיבות שבמעורבות פעילה של מנהלי בתי הספר בהבנה ובהתמודדות עם האתגרים העומדים בפני המורים בעבודתם היום-יומית. באופן דומה גם נמצא כי התמיכה שמנהלי בתי הספר מעניקים למוריהם, הסיוע בפתרון בעיות, מתן משותף והערכה לעבודתם מגבירים את המוטיבציה של המורים ואת תחושת הערך העצמי ושביעות הרצון (lancu et al., 2018; Ofsted, 2019; Schleicher, 2018; Viac & Fraser, 2020). ואכן, מורים שדיווחו על לפחות שתי שיחות הערכה בשנה דיווחו גם על תחושת מסוגלות או על שביעות רצון מן העבודה, אם כי קשרים אלו היו לרוב חלשים עד בינוניים מבחינה סטטיסטית (Schleicher, 2018).

שיתופי פעולה בין עמיתים. תרבות בית ספרית התומכת בשלומות המורים תפעל להטמיע דרכי עבודה שנותנות עדיפות לגיבוש קהילות למידה משותפת של מורים, היוצרות מערכות תמיכה בין עמיתים ומעודדות את צוות המורים להתחבר זה לזה (Barrett et al., 2021; Lester et al., 2020). התערבויות לחיזוק שיתופי פעולה יקדמו יצירה וטיפוח של תרבות בית ספרית המעודדת שיתופי פעולה, אינטראקציות חברתיות חיוביות, ערכים משותפים, אמון ויחסים חיוביים בין חברי הצוות (Cann et al., 2024); גיבוש של תרבות שיתופית בארגון מדגישה אחריות קולקטיבית, תמיכה הדדית, למידת

עמיתים, מתן משוב הדדי ותחושת קהילתיות בעבודה (CooperGibson Research, 2019; Cross & Falconer, 2021; Hanover Research, 2020; Ofsted, 2019; OECD, 2021). נוכח זאת, יש חשיבות ביישום התערבויות ואסטרטגיות התומכות בפעולות לקידום גיבוש צוות בית הספר המסייעות לשיפור תחושת האחוה בין המורים (Montebello, 2022), לקידום קשרים חיוביים בין אנשי הצוות (Berger et al., 2022) וכבוד הדדי (Ofsted, 2019) וליצירת רשת תמיכה רגשית, תחושת שייכות וקהילתיות והפחתת תחושת בדידות (Davydovskaia et al., 2021; Hascher & Waber, 2021).

ההתערבויות בהקשר זה שנדונו בספרות עסקו בהקמת תוכניות חונכות שבהן מורים מנסים חונכים מורים חדשים. התערבויות אלו יוצרות הזדמנויות לתמיכה ושיתוף פעולה בין עמיתים ולבניית אמון וכן משפרות את עבודת המורים ומעלות את הביטחון של המורים החדשים (Falecki & Mann, 2021; Iancu et al., 2018; Kang, 2023). מתוך סקר TALIS זוהו אינדיקטורים המשקפים פרקטיקות של שיתוף פעולה בין מורים שנמצאו קשורות לשביעות רצון גבוהה יותר בעבודה, כמו הוראה משותפת בכיתה, צפייה בשיעור ומתן משוב, עיסוק בפעילויות משותפות של הכיתות והשתתפות בלמידה מקצועית של עבודה משותפת (Schleicher, 2018).

תנאים פיזיים מתאימים. כדי לתמוך בשלומות המורים יש לתת את הדעת גם לסביבה הפיזית שבה הם עובדים ולדאוג לסביבה שמקדמת שלומות, לדוגמה סביבה שקטה עם תנאי תאורה מתאימים (CooperGibson Research, 2019), חדרי רווחה (wellness rooms) שבהם אפשר לתרגל מיינדפולנס וטיפול עצמי (Hanover Research, 2020) ושטחים ייעודיים להפסקות ואזורי עבודה שקטים (Lester et al., 2020). היבט נוסף של תנאים מתאימים הוא זמינות של משאבים חיוניים כמו ספרי לימוד, טכנולוגיה וציוד (Ofsted, 2019).

אקלים בית ספרי חיובי. תרבות עבודה המקדמת אקלים חיובי וסביבה תומכת ושיתופית מקדמת גם היא את שלומות המורים (Cann et al., 2024; Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020). התערבויות המקדמות היבטים אלו פועלות לקידום ערכים ארגוניים כמו הערכה, כבוד ושיתוף פעולה על ידי יצירת נורמות ושגרות עבודה התומכות בכך. רכיבים אלו זוהו כמנבאים את הבריאות הנפשית של צוות בית הספר ואת שלומותם הכללית, והתמקדות במדיניות בית ספרית התומכת בשלומות המורים וביצירת אקלים בית ספרי חיובי נמצאה קשורה עם לחץ וחרדה נמוכים יותר בעבודה בקרב המורים (Lester et al., 2020). הטמעת תרבות ארגונית תומכת שלומות יכולה להיות מיושמת לדוגמה באמצעות יצירת סביבת עבודה השמה דגש במיומנויות של למידה רגשית וחברתית (Social Emotional Learning – SEL) כחלק מן החזון הבית ספרי (Steiner et al., 2023), בקידום תרבות המעודדת פתרון בעיות והתמודדות עם אתגרים (McCallum et al., 2017) ובטיפוח תחושת השייכות של המורים (Cigala et al., 2015).

התערבויות העוסקות בפיתוח גישות פרואקטיביות לטיפול בגורמים מערכתיים היוצרים לחץ מסייעות גם לקידום של סביבת עבודה מיטבית (McCallum et al., 2017). בהתאם לכך יש מקום לפעול ברמת הארגון כדי להפחית את גורמי העומס עצמם ולהפחית קונפליקטים (Buskila & Chen-Levi, 2021; Desrumaux et al., 2015; Ofsted, 2019). בתי ספר יכולים לפעול להפחתת הלחץ על המורים על ידי הענקת תמיכה נאותה, משאבים והזדמנויות להתפתחות מקצועית למורים (Berger et al., 2022) ועל ידי פיתוח תוכניות התערבות המתאימות לצרכים ולאתגרים הייחודיים של המורים (Dreer, 2022). שמירה על איזון שבין העבודה והחיים האישיים יכולה לסייע בהפחתת המתח ולתרום לשלומות המורים (DeStigter, 2018; Falecki & Mann, 2021).

זה יכול להיות מושג על ידי נורמות ארגוניות המגדירות גבולות עבודה ברורים, הסדרים גמישים ומתן הזדמנויות למנוחה ורגיעה (Kang, 2023; White, 2020) וכיבוד זמנם של המורים מחוץ לשעות העבודה (Montebello, 2022). נוסף על כך יש לפעול לייעול המשימות האדמינסטרטיביות ולצמצום הזמן הנדרש להן (Iancu et al., 2018; Steiner et al., 2023), ולמתן זמן הולם לתכנון שיעור (White, 2020). חשוב לציין כי יש חוקרים אשר לא מצאו קשר מובהק בין עומס בעבודה ובין שביעות רצון בתפקיד (Magalong & Torreon, 2021).

חלק בלתי נפרד מטיפוח אקלים בית ספרי חיובי הוא טיפול בבעיות התנהגות של תלמידים וצמצום תופעות של אלימות (Ofsted, 2019) וכן הגנה על הצוות מן ההשפעה של התנהגות אגרסיבית ופוגענית המופנית אליהם (Cross & Falconer, 2021) ומסביבה בריונית (Lester et al., 2020). התערבויות המחזקות סביבת כיתה חיובית באמצעות אסטרטגיות יעילות לניהול כיתה וחיזוק קשרים בין המורים לתלמידיהם יכולות לשפר את חוסן המורים ורווחתם (Jögi et al., 2023; Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020; Viac & Fraser, 2020).

הנגשת הזדמנויות להתערבויות ברמת הפרט או הקבוצה. סביבת עבודה חיובית היא זו המעריכה את שלומות המורים ומכירה בחשיבותו של הטיפול העצמי (Falecki & Mann, 2021) ובחשיבות של תוכניות לשיפור מיומנויות התפקיד המסייעות לחיזוק מסוגלות עצמית (Iancu et al., 2018) ומציידות את המורים בכישורים ובידע הנדרש לניהול אתגרים בעבודתם (White, 2020). בהתאם לכך, על בית הספר להציע למורים תוכניות רלוונטיות ולספק הזדמנויות להתפתחות מקצועית (Berger et al., 2022). באפשרות בתי הספר להנגיש עבור המורים התערבויות שונות דרך הגברת המודעות לתוכניות זמינות והגדרת נהלים ודרכי גישה אליהן (Barrett et al., 2021). תוכניות אלו יכולות להיות פרקטיקות לטיפול עצמי ופרקטיקות לפיתוח מיומנויות רלוונטיות לתפקיד (ראו לעיל סעיף 4.1). יש המציינים גם את החשיבות בהטמעת מנגנוני תמיכה בבית הספר (DeStigter, 2018; Viac & Fraser, 2020; White, 2020) ובהנגשה של שירותי ייעוץ למורים (Desrumaux et al., 2015; Kang, 2023). לצד זאת יש חשיבות רבה להפחתת סטיגמות הנקשרות לתוכניות העוסקות בטיפול עצמי ולבקשת ייעוץ בתחום בריאות הנפש, וזאת כדי שמורים לא יהססו לבקש תמיכה כאשר הם נדרשים לכך (Barrett et al., 2021; Hanover Research, 2020; White, 2020).

מדיניות

תנאי עבודה ברמת המערכת מוכתבים על ידי המסגרת המוסדית האמונה על מקצוע ההוראה וקובעת את נוהלי העבודה, לדוגמה תהליכי גיוס מורים והזדמנויות לפיתוח מקצועי. למדיניות הנהוגה יש השפעה רבה על סביבת העבודה (Iancu et al., 2018). כדי לקדם מדיניות לקידום שלומות על קובעי המדיניות להעריך את התנאים הקיימים, ובהתאם להם לספק את האסטרטגיות הנדרשות לשיפור שלומות המורים (Steiner et al., 2023) ולבסס אותן כחלק מן המנגנון הארגוני של בתי הספר (Schleicher, 2018). ויק ופרייזר (Viac & Fraser, 2020) מציינים כי ברמת המדיניות יש לכלול מבט רחב על האופן שבו מדיניות לאומית ממסגרת את תנאי העבודה של המורים, וישנה חשיבות שקובעי המדיניות יתייחסו לתנאי העבודה של המורים, לרבות גורמים כמו עומס עבודה, יציבות בעבודה, שכר, הזדמנויות להתפתחות מקצועית ומנגנוני תמיכה.

4.3 מאפייני התערבויות התורמים לקידום שלומות

מסקירת הספרות עולים כמה מאפיינים התורמים לקידום שלומות המורים.

התערבויות רב-מוקדיות. התערבויות שיש בהן מגוון של מוקדי התערבות (multi-foci intervention) נמצאו יעילות יותר לקידום שלומות המורים מאשר התערבויות שהתמקדו בתחום התערבות אחד (Cann et al., 2024; Vo & Allen, 2022). לדוגמה, התערבויות שכללו מיינדפולנס, התמודדות, ויסות רגשי, פעילות גופנית וניהול זמן (Cann et al., 2024) או התייחסות לשלומות ממגוון היבטים, כגון מניעת כגיעה בשלומות, חיזוק שלומות מיטבית וטיפול בשלומות כגועה (CooperGibson Research, 2019). כמו כן שילוב של אסטרטגיות ברמת הארגון עם גישות התערבות ברמת הפרט עשוי להיות יעיל יותר בתמיכה בשלומות המורים מאשר התמקדות רק בהתערבויות ברמת הפרט (White, 2020).

משך הזמן. למשך הזמן של ההתערבות יש השפעה על מידת יעילותה (Beames et al., 2023). כך לדוגמה נמצא כי יעילותן של התערבויות שיושמו לתקופת זמן קצרה מחודש הייתה נמוכה יחסית (lancu et al., 2018).

התאמה של התוכנית למאפייני המורים ובתי הספר. התערבויות המתאפיינות בגמישות המאפשרת התאמה של תוכנית ההתערבות למאפייניהם ולצורכיהם של המשתתפים ולשלב החינוך (יסודי, חטיבת ביניים או תיכון) נמצאו יעילות לקידום שלומות (CooperGibson Research, 2019; Dreer & Gouasé, 2022; Steiner et al., 2023).

שימוש בנתוני מדידה והערכה. יש חשיבות ביישום של התערבויות מתוכננות ומוגדרות, מבוססות נתונים (DeStigter, 2018). כמו כן איסוף מידע שיטתי ועקבי על אודות מגוון של רכיבי שלומות יאפשר לבתי הספר ולקובעי מדיניות כאחד לזהות תחומי שיפור, לעקוב אחר שינויים בתחושת השלומות של המורים לאורך זמן ולהתאים שירותי תמיכה מדויקים ומיטביים (Hanover Research, 2020).

התערבויות ברמת הקבוצה. נמצא יתרון להתערבויות המיושמות בקבוצה ולהתערבויות שמיועדות עבור כלל קהילת בית הספר ומסייעות להטמעה של דרכי פעולה ותפיסות בתוך התרבות הארגונית (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020; McCallum et al., 2017).

הטמעת תוכניות בשגרה. מחקרים מציינים את החשיבות להטמעת ההתערבויות בשגרת העבודה היום-יומית של המורים (Cann et al., 2024). כמו כן התערבויות שמכוונות להיות חלק בלתי נפרד מתרבות ארגונית התומכת בשלומות המורים יוכלו להתממש בשגרת העבודה של המורים, דבר שיקל על הטמעה ארוכת טווח של פרקטיקות המיושמות בהן (Barrett et al., 2021; Hanover Research, 2020; Hascher & Waber, 2021). מורים גם הדגישו כי תמיכה אפקטיבית היא זו המונגשת באופן ממוקד ונגיש (Steiner et al., 2023). אחת הדרכים לכך היא למשל שימוש בתוכניות מקוונות המועברות באופן א-סינכרוני (Beames et al., 2023).

סוגיה חשובה נוספת היא שיתוף המורים בעיצוב תוכנית ההתערבות והשתתפותם בה מרצון (Beames et al., 2023) וכן ניהול ההתערבויות על ידי מדריכים מקצועיים (Vo & Allen, 2022). גורמים שהקשו על הצלחתן של תוכניות התערבות היו דעות קדומות בנוגע לשלומות לקויה וקושי בנגישות של המורים למשאבי התמיכה.

5. מגבלות הסקירה

בפני מחברות הסקירה עמדו מגבלות אחדות שמקורן בידע הקיים בספרות. מאז תחילת שנות האלפיים נעשו עבודות רבות בנושא של שלומות מורים, אך היעדר המשגה אחידה מקשה על הסקת מסקנות ברורה בנוגע להגדרה, לגורמים המשפיעים על תחושת שלומות או מנבאים אותה ולתחומי ההתערבות. מחקרים שונים משתמשים במושגים מקבילים או דומים לשלומות, למשל 'חוסן' או 'שביעות רצון'. מושגים אלו לעיתים מחליפים את המושג 'שלומות' ולעיתים משמשים כדי לתאר אותו. כמו כן במחקרים נעשה שימוש במגוון של מדדים לבחינת השלומות, אך גם זאת לא בעקביות – יש שמדד מסוים הוא אינדיקטור לשלומות ויש פעמים שבהם אותו מדד נבחן כמנבא של שלומות. נוסף על הגדרות לא אחידות והבדלי מדידה, המחקר שבוחן התערבויות לקידום שלומות המורים סובל גם ממערכי מחקר לא קפדניים, מהיעדר מדידה של השפעות לטווח ארוך ומהיעדר התייחסות למשתני ניתוח חשובים כמו זיהוי מאפייני המשתתפים הנושרים מהתערבויות, השפעת משך החשיפה להתערבות והשפעה על אנשים עם מאפיינים שונים (Berger et al., 2022; Cann et al., 2024; Dreer & Gouasé, 2022; Hascher & Waber, 2021; Kang, 2023). רוב ההתערבויות המופיעות בסקירות נמצאו יעילות, אולם טיב הראיות אינו מאפשר במקרים מסוימים להסיק מסקנות נחרצות בנוגע להן (Berger et al., 2022) או להכליל את התוצאות (Beames et al., 2023; Kang, 2023). הסקירה מתייחסת לקשיים אלו ומנסה להתמודד עימם דרך שיקוף המצב והצגת מידע מגוון המאפשר הסתכלות רחבה על מושג השלומות מצד אחד והבניה של המידע באמצעות המשגה מוגדרת מן הצד האחר. כדי להתבסס על מידע מהימן הסקירה מביאה ככל האפשר ממצאים שעלו במחקרים של ה-OECD, המאפשרים ללמוד על מושג השלומות מתוך נתונים והמשגות שעברו תיקוף במחקר בין-לאומי.

6. סיכום וכיווני פעולה

שלומות מורים היא מושג מורכב, העוסק בהיבטים שונים של בריאות נפשית, רגשית, חברתית ופיזית של המורים. בשנים האחרונות, עם התפתחות תחום הפסיכולוגיה החיובית, חלה עלייה בהתעניינות בנושא זה, במיוחד בהקשר של שביעות רצון ותפקוד מיטבי של המורים בעבודתם. רווחת המורים מתבטאת בגישה חיובית כלפי ההוראה, הנובעת מקשרים תומכים עם עמיתים ותלמידים, מן האמונה ביכולת ללמד ביעילות ומן התחושה שהצרכים והציפיות האישיים והמקצועיות מתמלאים.

תחושת שלומות טובה של המורים מקושרת לשביעות רצון מן העבודה, למחויבות לעבודה להפחתת עזיבה ושחיקה בתפקיד, ליעילות ובניהול כיתה, ליצירת קשרים חיוביים עם התלמידים ולחיזוק אקלים בית ספרי חיובי. הגדרת שלומות המורים כוללת ארבעה ממדים: קוגניטיבי, סובייקטיבי, גופני-נפשי וחברתי (Viac & Fraser, 2020). ממדים אלו תורמים יחד לשלומות הכללית של מורים בסביבת עבודתם. בתורה, שלומות המורים משפיעה על הדינמיקה בכיתה, על ביצועי התלמידים ועל הרווחה הכללית בבית הספר (Tudor et al., 2023). במחקרים נידונה החשיבות שיש בקידום של שלומות המורים בשלוש רמות: רמת המורה עצמו, רמת התלמידים ורמת המערכת, קרי בית הספר ואף מערכת החינוך בכללה.

תחושת המחויבות (engagement) בעבודה נמצאה קשורה באופן חיובי לתחושת שלומות (Zhou et al., 2024). נתוני סקר ההוראה והלמידה הבינ-לאומי (TALIS) מראים שככל שמורים חווים יותר לחץ כך גדל הסיכוי שהם יעזבו את המקצוע (OECD, 2021). אבל הנתונים גם מצביעים על כך שאפשר לצמצם שחיקה הקשורה ללחץ על ידי הגברת שביעות הרצון בעבודה. מאפייני בית הספר עוזרים למורים להתמודד עם האתגרים בעבודתם, ולבית הספר ולמדיניות שלו יש תפקיד מרכזי בכיתוח השלומות של המורים. המחקר שערך ארגון ה-OECD בנושא שלומות מורים (Viac & Fraser, 2020) התמקד בעיקר בתנאים הסביבתיים המעצבים אותה, תוך התייחסות גם לגורמים מקצועיים מסוימים. אלו הם התחומים העיקריים שבהם מדיניות ממוקדת יכולה לפעול וליצור שינוי. גורמים אישיים, אף שהם רלוונטיים, נמצאים מחוץ לטווח ההשפעה של מדיניות חינוכית. עם זאת, בתי הספר, כארגון השם לנגד עיניו את קידום שלומות המורים, יכולים להנגיש עבור המורים התערבויות ופרקטיקות רלוונטיות לטיפול עצמי ולפיתוח גורמים אישיים על ידי עידודם להשתתף בתוכניות או להקדיש זמן ומקום לכך.

כיווני פעולה

כדי לקדם את שלומות המורים יש לתת את הדעת על תנאי העבודה שלהם. המסגרת המוסדית מסדירה את תנאי העבודה ברמת בית הספר בעיקר מבחינת שעות העבודה, יציבות, השתכרות, תהליכי גיוס והזדמנויות לפיתוח מקצועי. קביעת תנאי עבודה ברמת בית הספר כוללת גם התייחסות לאיכות סביבת העבודה, כמו איכות הקשרים עם צוות בית הספר, אקלים הכיתה, הרכב הכיתה ומידת האוטונומיה של המורים. גורמים חיוביים בסביבת העבודה כמו תמיכה מצוות הניהול של בית הספר ויחסים טובים עם עמיתים יכולים לשפר את רווחת המורים (Doan et al., 2023). ברמת המדיניות, רשויות ממשלתיות יכולות להדגיש יותר את האחריות הקולקטיבית, לתת למורים אחריות ואוטונומיה ולהבטיח סטנדרטים גבוהים לעבודת המורים. קובעי מדיניות ובתי הספר יכולים ליצור את המרחבים והמשאבים לקידום פרקטיקות שיתופיות הנשענות על תרבות בית ספרית שיש בה נכונות לשיתוף ידע והיא מאפשרת למורים לסמוך זה על זה ולתמוך האחד באחר.

הטיפול בשלומות של מורים כרוך במענה רב-מוקדי, המתייחס לכלל בית הספר, לסביבתו ולהקשר שבו הוא פועל. המענה צריך להינתן לאורך זמן ולהיות ממוקד ביחסים בין כלל הגורמים ובתנאים הארגוניים ולא רק בעבודה ברמת הפרט. אסטרטגיות כוללתיות שמטרתן להניע שינוי ארגוני, ולעיתים רשותי, מחוזי או מדיני, יסייעו בתמיכה בשלומות המורים באופן קבוע, יפחיתו גורמים הפוגעים בה ויגבשו תרבות ארגונית התומכת בקידומה. אין דרך יחידה לפיתוח שלומות של מורים, ועל אסטרטגיות לקידומה להיות מותאמות לצרכים של בית הספר ולתת את הדעת לתרבות הארגונית, לסביבה הפיזית ולתנאי העבודה של המורים המלמדים בו. להלן הצעות לכיווני פעולה על סמך ההתערבויות והאסטרטגיות שנסקרו במסמך.

- **שילוב פרקטיקות לטיפול עצמי בשגרת העבודה של המורים.** עידוד מורים להשתתף בהתערבויות המשלבות פרקטיקות שמתמקדות בבריאות גופנית ונפשית, כגון תרפיה קוגניטיבית-התנהגותית, קבלה עצמית, פסיכולוגיה חיובית ומיינדפולנס. התערבויות אלו נועדו לשפר את תחושת האושר ושביעות הרצון מן החיים ולהפחית תחושת לחץ וחרדה, לקדם חשיבה חיובית ולסייע בפיתוח גורמי הגנה מפני מתח. כמו כן הן נועדו להקנות מיומנויות להתמודדות עם אתגרים ומצוקות (Cann et al., 2024; Dreer, 2022; Falecki & Mann, 2021; Kang, 2023). התערבויות אלו מאמצות עקרונות של הפסיכולוגיה החיובית ומדגישות חמלה עצמית ותמיכה הדדית, ופועלות לפיתוח פעיל של תכונות כמו הקשבה, יחסים בין-אישיים, רפלקציה וויסות רגשי (Shanafelt, 2021; McCallum et al., 2017). כדי שהפרקטיקות לטיפול עצמי יתנו את המענה המיטבי לצורכי המורים, חשוב להתאימן להקשר התעסוקתי והסביבתי שלהם. בתי ספר יכולים לפעול להנגשת התערבויות אלו עבור המורים, לקדם מענה קבוצתי שיאפשר יצירת שיח משותף בין המורים ותמיכה הדדית ולספק מרחב וזמן שבו אפשר לתרגל פרקטיקות אלו בשגרה.
- **פיתוח מקצועי והכשרות למורים.** מדיניות לאומית של קידום קריירה צריכה לשקול היצע של מבנים לפיתוח קריירה שיציעו למורים הזדמנויות צמיחה שונות. זאת ועוד, השקעה בהכשרה, בחונכות ובקידום קריירה תסייע למורים לשפר את כישוריהם ולהתמודד עם אתגרים ובכך לשפר את שלומותם (Viac & Fraser, 2020). כדי לקדם תחושת מסוגלות בתפקיד וסיפוק בעבודה יש להעשיר את ארגז הכלים של המורים על ידי ביסוס מערך הכשרות מתאים (lancu et al., 2018). ברמת המדיניות חשוב להקפיד שהמורים ירכשו יכולות ניהול כיתה מיטביות, ולשם כך יש לוודא שמוקצה מספיק זמן לתרגול הוראה בתהליך ההכשרה (Schleicher, 2018). פיתוח וחיזוק יכולות של ניהול כיתה יועילו לא רק לשלומות המורה, אלא גם לתלמידי הכיתה. כמו כן יש לספק חניכה והדרכות אפקטיביות שיקדמו למידה מקצועית מיטבית ויסייעו למורים לשפר את יכולותיהם בתפקיד (Cross & Falconer, 2021).
- **שיתוף מורים בתהליכי קבלת החלטות.** מורים המדווחים על הזדמנויות להשתתף בקבלת החלטות ברמת בית הספר מדווחים גם על רמות גבוהות יותר של שביעות רצון בעבודה ושל מסוגלות עצמית (Schleicher, 2018). הכרה של המנהלים במומחיותם של המורים ושילובם בתהליכי קבלת החלטות בבית הספר, בקביעת מטרות עבודתם, בתכנון תוכנית הלימודים ובניהול הכיתה יכולים להשפיע באופן חיובי על תחושת השליטה של המורים ולהגביר את תחושת שביעות הרצון ואת המוטיבציה בעבודתם (Davydovskaia et al., 2021; Kang, 2023; Viac & Fraser, 2020). הגישה של מנהיגות מבוזרת חשובה לא רק כדי להפחית מן העומס המוטל על מנהלי בתי הספר, אלא גם כדי לשפר את שלומות המורים. יתר על כן, המורים יכולים לסייע בקבלת החלטות ברמת בית הספר משום קרבתם לתלמידים ולהורים והיכרותם עם יישום תוכנית הלימודים. לפיכך כדאי שמנהלי

בתי ספר ישתפו גם את המורים בהחלטות בית ספריות ועל קובעי המדיניות לשקול לספק הנחיות בנוגע למנהיגות מבוזרת וביזור של קבלת החלטות ברמת המערכת (Schleicher, 2018).

■ **תמיכה בפיתוח קשרים בין-אישיים בבית הספר.** ממצאים מסקר TALIS (Schleicher, 2018) מראים שמערכות יחסים בין-אישיות בבית הספר (בין מורים ועמיתיהם, בין מורים ומנהלי בתי הספר ובין מורים ותלמידיהם) מסייעות למורים להתמודד טוב יותר עם האתגרים שבכיתה. לכן מנהלי בתי ספר צריכים לספק הזדמנויות לבניית מערכות יחסים מיטביות בבית הספר ולתמוך בהן. התמיכה יכולה להיות דרך אספקת משאבים, כגון מרחב פיזי שבו המורים יכולים להיפגש, זמן מחוץ לכיתה למפגשים בין המורים ובין המורים והתלמידים או לעבודה מנהלית אחרת. נוסף על כך צוות הניהול של בית הספר צריך לעמוד לרשות המורים ולעודד ערוצי תקשורת פתוחים ומנגנוני משוּב המקדמים תחושת אמון ושיתופי פעולה (Iancu et al., 2018). מדיניות ממשלתית יכולה להציע למנהלי בתי הספר את החופש הארגוני לפתח אסטרטגיות בתחומים אלו ולבצע שינויים ביום הלימודים או בבית הספר כדי לעזור להבנות אפשרויות לעבודה משותפת ולעודד מורים להיות פתוחים ומוכנים לתקשר עם עמיתיהם, עם ההנהלה ועם התלמידים.

■ **עידוד שיתוף פעולה בין מורים.** עידוד שיתוף פעולה בין מורים יכול להתבצע על ידי פעילויות של פיתוח מקצועי או במהלך הלמידה בכיתה. שיתוף פעולה בין מורים הוא ערך בפני עצמו, מלבד החשיבות שלו לבניית היחסים הבין-אישיים ולקידום השלמות. חשוב ליישם בבתי הספר פעולות שיתופיות כמו אלו שנבדקו במדינות של ה-OECD (Schleicher, 2018) ונמצאו תורמות לשביעות רצון המורים בעבודתם ולתחושת המסוגלות העצמית, כגון צפייה בשיעורים של מורים אחרים ומתן משוּב או הוראה בצוות באותה כיתה. פעילויות אלו משרתות מגוון מטרות, ולצד חיזוק שלומות המורים יש בהן גם פיתוח מקצועי למורים. כדי להטמיע שיתופי פעולה בשגרת העבודה של המורים על בתי הספר לפעול לקידום תרבות בית ספרית התומכת בשלומות המורים ומקדמת אקלים בית ספרי חיובי המעודד ערכים ארגוניים כמו הערכה, כבוד ושיתוף פעולה, ומטמיע אותם בנורמות ובשגרות עבודה התומכות בכך. בתי הספר צריכים לעודד דרכי עבודה הנותנות עדיפות לגיבוש קהילות למידה משותפות של מורים היוצרות מערכות תמיכה בין עמיתים ומעודדות את צוות המורים להתחבר (Barrett et al., 2021; Lester et al., 2020).

■ **הקמת מערכות של הערכה ומשוּב על מצב שלומות המורים.** מדיניות התומכת בשימוש בנתונים העוקבים אחר שלומות המורים יכולה לסייע בזיהוי צרכים בשלב מוקדם, בקידום יוזמות לשיפור השלומות של המורים ובמעקב אחרי צרכים משתנים (Barrett et al., 2021), ובכך לאפשר לגורמים במערכת לזהות את הצרכים של קהילת בית הספר ולטפל בהם ביעילות (Cross & Falconer, 2021; Lester et al., 2020). מחקר ומדידה יכולים לסייע בניטור של רמות העומס או הלחץ של המורים ובזיהוי מוקדם של הגורמים הפוגעים בשלומות (Ofsted, 2019). כמו כן הם יכולים לשמש לצורך מעקב אחר השפעתן של תוכניות התערבות שמיועדות לקידום השלומות (Hascher & Waber, 2021) ובקידום של יישום התערבויות מבוססות ראיות (Melnyk et al., 2020; Rinne et al., 2021). מדידה שוטפת יכולה לסייע גם להערכה של שלומות המורים לאורך זמן (Hanover Research, 2020) ולסייע ביצירת התאמות אסטרטגיות למצבם של המורים שיאפשרו מתן מענים ומשאבים לתמיכה מקצועית ורגשית במורים (Ofsted, 2019). ארגון ה-OECD בנה מדדים ואינדיקטורים למעקב אחר שלומות המורים (Viac & Fraser, 2020), ויש מקום לבחון שימוש או התאמות של מדדים אלו בתוך מערכת החינוך בשגרה.

▪ **שכר וביטחון תעסוקתי.** תנאים חומריים כמו שכר וביטחון תעסוקתי משפיעים מאוד על רווחת המורים בעבודה ועל האטרקטיביות של המקצוע וההתמדה בו (Viac & Fraser, 2020). תגמול ושכר שמותאמים למאפייני התפקיד ותחומי האחריות מספקים למורים תחושת ערך בעבודתם (Ofsed, 2019). בהתאם לכך, מדיניות שתתמוך בשלומות תהיה כזו שתביא בחשבון שיקולים הנוגעים לשכר המורים, לדוגמה תשלום נוסף עבור תפקידים נוספים שהמורים מבצעים או עבור עבודה שמעבר לשעות העבודה (Steiner et al., 2023), וכזו שתצמצם תעסוקה של מורים בחוזים לתקופות קצובות המגבירים את חוסר הביטחון התעסוקתי (Viac & Fraser, 2020).

▪ **פיזור והקצאה של מורים והתאמת כרופיל המורה למאפייני בית הספר או הכיתה.** מדיניות של הקצאת מורים יעילה בין בתי ספר וכיתות מביאה בחשבון את הניסיון המקצועי של המורים ואת מאפייני בית הספר והאוכלוסייה, והיא יכולה להפחית אי-שוויון ולשפר את תנאי העבודה (Viac & Fraser, 2020).

שלומות המורים חשובה לא רק עבור המורים עצמם, אלא גם עבור התלמידים וקהילת בית הספר כולה. כאשר מורים מרגישים שהם נתמכים ומוערכים, הם מסוגלים להתמודד טוב יותר עם הלחצים של המקצוע, מה שמוביל לשיעורי שחיקה נמוכים יותר ולמחויבות גבוהה יותר. הכרה במורכבות מושג השלומות והתחשבות בגורמים המקדמים שלומות או פוגעים בה יסייעו לעצב התערבויות שיענו על הצרכים הכוללניים של המורים. רווחת המורים היא רכיב מרכזי בהצלחת מערכת החינוך, ועל ידי קידום רווחת המורים אפשר לשפר את איכות ההוראה, את הישגי התלמידים ואת האקלים הבית ספרי. חשוב להמשיך ולחקור את התחום ולפתח אסטרטגיות יעילות לקידום רווחת המורים.

עוד פרסומים של המכון בנושא

ארד, ע., ריינגוורץ, י., לאופר, ס., אור שרביט, ז. והרטל, מ. (2023). מדד ברוקדייל לשלומות הפרט: ממצאים ראשוניים. דמ-941-23.

וילנר, ת., בן מאיר, א. וסומך, ס. (2021). פערי שכר מגדריים: גורמים וכלי המדיניות לצמצומם. דמ-869-21.

את הפרסומים אפשר להוריד ללא תשלום מאתר המכון: brookdale.jdc.org.il

מקורות

ארד, ע., ריינגורץ, י., לאופר, ס., אור שרביט, ז. והרטל, מ. (2023). מדד ברוקדייל לשלומות הפרט: ממצאים ראשוניים. דמ-941-23. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. <https://brookdale.jdc.org.il/publication/brookdale-index-of-individual-wellbeing-preliminary-findings/>

Barrett, S., Yanek, K., Raulerson, C., Flammini, A., & Scheel, N. (2021). *Building a culture of staff wellness through multi-tiered system of supports*. Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.

Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B. & Werner-Seidler, A. (2023). Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, and/or wellbeing of school teachers: Systematic review and meta-analyses. *Educational Psychology Review*, 35(1), Article 26. doi: 10.1007/s10648-023-09720-w

Berger, E., Reupert, A., Campbell, T. C., Morris, Z., Hammer, M., Diamond, Z., Hine, R., Patrick, P., & Fathers, C. (2022). A systematic review of evidence-based wellbeing initiatives for schoolteachers and early childhood educators. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2919–2969. doi: 10.1007/s10648-022-09690-5

Brasfield, M. W., Lancaster, C., & Xu, Y. J. (2019). Wellness as a mitigating factor for teacher burnout. *Journal of Education*, 199(3), 166–178. doi: [10.1177/0022057419864525](https://doi.org/10.1177/0022057419864525)

Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher wellbeing: A review of the evidence*. Teacher Support Network.

Buskila, Y., & Chen-Levi, T. (2021). The role of authentic school leaders in promoting teachers' well-being: Perceptions of Israeli teachers. *Athens Journal of Education*, 8(2), 161–180.

Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. doi: 10.5502/ijw.v6i3.526

Cann, R., Sinnema, C., Rodway, J., & Daly, A. J. (2024). What do we know about interventions to improve educator wellbeing? A systematic literature review. *Journal of Educational Change*, 25(2), 231–270. doi: 10.1007/s10833-023-09490-w

Casely-Hayford, J., Björklund, C., Bergström, G., Lindqvist, P., & Kwak, L. (2022). What makes teachers stay? A cross-sectional exploration of the individual and contextual factors associated with teacher retention in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 113, Article 103664. doi: [10.1016/j.tate.2022.103664](https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103664)

- Cigala, A., Venturelli, E., & Bassetti, M. (2019). Reflective practice: A method to improve teachers' wellbeing. A longitudinal training in early childhood education and care centers. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 2574. doi: [10.3389/fpsyg.2019.02574](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02574)
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*, 744–756. doi: 10.1177/0734282915587990.
- CooperGibson Research. (2019). *School and college staff wellbeing: Evidence from England, the UK and comparable sectors*. Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5fbbe98d8fa8f559da0f168e/Wellbeing-literature-review_final18052020_ap.pdf
- Cross, D., & Falconer, S. (2021). *School leaders' and staff wellbeing is critical for student success* [research paper]. Independent Schools Queensland. <https://www.isq.qld.edu.au/media/1kliiet2/school-leaders-and-staff-wellbeing-is-critical-for-student-success-2021.pdf>
- Davydovskaia, O., De Coster, I., Birch, P., Vasiliou, N., & Motiejunaite-Schulmeister, A. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf
- Desrumaux, P., Lapointe, D., Sima, M. N., Boudrias, J. S., Savoie, A., & Brunet, L. (2015). The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction? *European Review of Applied Psychology, 65*(4), 179–188. doi: [10.1016/j.erap.2015.06.003](https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.06.003)
- DeStigter, L. F. (2018). *Healthy school, healthy staff, healthy students: A guide to improving school employee wellness*. National Association of Chronic disease directors. https://chronicdisease.org/resource/resmgr/school_health/school_employee_wellness/nacdd_schoolemployeewellness.pdf.
- Doan, S., Steiner, E. D., Pandey, R., & Woo, A. (2023). *Teacher well-being and intentions to leave: Findings from the 2023 State of the American teacher survey*. RAND. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1108-8.html
- Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Cogent Education, 9*(1), Article 2044583. doi: 10.1080/2331186X.2022.2044583
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1205179. doi: [10.3389/fpsyg.2023.1205179](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179)
- Dreer, B., & Gouasé, N. (2022). Interventions fostering wellbeing of schoolteachers: A review of research. *Oxford Review of Education, 48*(5), 587–605. doi: 10.1080/03054985.2021.2002290

- Dyrbye, L. N., Shanafelt, T. D., Gill, P. R., Satele, D. V., & West, C. P. (2019). Effect of a professional coaching intervention on the well-being and distress of physicians: A pilot randomized clinical trial. *JAMA Internal Medicine*, *179*(10), 1406–1414. doi: 10.1001/jamainternmed.2019.2425
- Falecki, D., & Mann, E. (2021). Practical applications for building teacher wellbeing in education. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience* (pp. 175–194). Springer.
- Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C., & Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: Effects from a training programme. *The Australian Educational Researcher*, *46*(4), 681–698. doi: 10.1007/s13384-019-00344-0
- Fu, Q., & Zhang, X. (2024). Promoting community resilience through disaster education: Review of community-based interventions with a focus on teacher resilience and well-being. *Plos One*, *19*(1), Article e0296393. doi: [10.1371/journal.pone.0296393](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0296393)
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *20*(5), 502–529. doi: 10.1080/13540602.2014.937961
- Hanover Research. (2020). *Tiered approach to teacher well-being*. <https://wasa-oly.org/WASA/images/WASA/6.0%20Resources/Hanover/Tiered-Approach-to-Teacher-Wellbeing.pdf>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, *34*, Article 100411. doi: [10.1016/j.edurev.2021.100411](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411)
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021) Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, *63*(4), 416–439. doi: 10.1080/00131881.2021.1980416
- Hwang, Y. S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, *64*, 26–42. doi: 10.1007/s12671-018-0998-9
- Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational psychology review*, *30*, 373–396. doi: 10.1007/s10648-017-9420-8
- Jõgi, A. L., Aulén, A. M., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2023). Teachers' daily physiological stress and positive affect in relation to their general occupational well-being. *British Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 368–385. doi: [10.1111/bjep.12561](https://doi.org/10.1111/bjep.12561)

- Kang, H. J. (2023). Self-determination and socioemotional learning interventions on educator's psychological health and well-being: A systematic review. In B. Ng (Ed.), *Self-determination theory and socioemotional learning* (pp. 295–319). Springer.
- Kangas-Dick, K., & O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 131–146. doi: [10.1080/21683603.2020.1734125](https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1734125)
- Kern, M. L., Williams, P., Spong, C., Colla, R., Sharma, K., Downie, A., Taylor, J. A., Sharp, S., Siokou, C., & Oades, L. G. (2020). Systems informed positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 15(6), 705–715. [10.1080/17439760.2019.1639799](https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639799)
- Lester, L., Cefai, C., Cavioni, V., Barnes, A., & Cross, D. (2020). A whole-school approach to promoting staff wellbeing. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 45(2), 1–22. <https://search.informit.org/doi/10.3316/jelapa.192217750126043>
- Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L. G., & Kern, M. L. (2021). Third wave positive psychology: Broadening towards complexity. *The Journal of Positive Psychology*, 16(5), 660–674. doi: [10.1080/17439760.2020.1805501](https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1805501)
- Magalong, A. A., & Torreon, L. C. (2021). Teaching workload management: Its impact on teachers' well-being and effectiveness. *American Journal of Multidisciplinary Research & Development*, 3(2), 31–36. <https://www.ajmrd.com/wp-content/uploads/2021/02/D323136.pdf>
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Association of Independent Schools of NSW, Australia.
- Melnyk, B. M., Kelly, S. A., Stephens, J., Dhakal, K., McGovern, C., Tucker, S., Hoying, J., McRae, K., Ault, S., Spurlock, E., & Bird, S. B. (2020). Interventions to improve mental health, well-being, physical health, and lifestyle behaviors in physicians and nurses: a systematic review. *American Journal of Health Promotion*, 34(8), 929–941. doi: [10.1177/0890117120920451](https://doi.org/10.1177/0890117120920451)
- Montebello, D. A. (2022). The role of the senior leadership team in promoting class teachers' wellbeing in primary schools. *Malta Journal of Education*, 3(2), 129–153. doi: [10.62695/PZGJ2440](https://doi.org/10.62695/PZGJ2440)
- OECD. (2020a). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en

- OECD. (2020b). *The teachers' well-being conceptual framework: Contributions from TALIS 2018*. <https://doi.org/10.1787/86d1635c-en>.
- OECD. (2021), "Building teachers' well-being from primary to upper secondary education", *Teaching in Focus*, No. 42, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/722fe5cb-en>.
- Ofsted. (2019). *Teacher well-being at work in schools and further education providers*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5fb41122e90e07208d0d5df1/Teacher_well-being_report_110719F.pdf
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1779–1808. doi: 10.1007/s10648-021-09612-x
- Rinne, J., Koskinen, S., Leino-Kilpi, H., Saaranen, T., & Salminen, L. (2021). Self-conductive interventions by educators aiming to promote individual occupational well-being – A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 107, Article 101755. doi: [10.1016/j.ijer.2021.101755](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101755)
- Scheepers, R. A., Emke, H., Epstein, R. M., & Lombarts, K. M. (2020). The impact of mindfulness-based interventions on doctors' well-being and performance: A systematic review. *Medical Education*, 54(2), 138–149. doi: [10.1111/medu.14020](https://doi.org/10.1111/medu.14020)
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our teachers and raising their status: How communities can help*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/valuing-our-teachers-and-raising-their-status_9789264292697-en.html
- Shanafelt, T. D. (2021). Physician well-being 2.0: Where are we and where are we going? *Mayo Clinic Proceedings*, 96(10), 2682–2693. doi: [10.1016/j.mayocp.2021.06.005](https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2021.06.005)
- Sohail, M. M., Baghdady, A., Choi, J., Huynh, H. V., Whetten, K., & Proeschold-Bell, R. J. (2023). Factors influencing teacher wellbeing and burnout in schools: A scoping review. *Work*, 76(4), 1317–1331. doi: 10.3233/WOR-220234
- Steiner, E., Woo, A., Suryavanshi, A., & Redding, C. (2023). *Working conditions related to positive teacher well-being vary across states: Findings from the 2022 Learn Together Survey*. RAND. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA827-15.html
- Tudor, S. L., Langa, C., Stan, M. M., & Lazăr, A. (2023). Teacher's well-being – A premise for the development of the professional community. In *European Proceedings of Educational Sciences*. (pp. 1382–1390). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epes.23045.141>

- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers, No. 213). OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/c36fc9d3-en>
- Vo, D. T., & Allen, K. A. (2022). A systematic review of school-based positive psychology interventions to foster teacher wellbeing. *Teachers and Teaching*, 28(8), 964–999. doi: [10.1080/13540602.2022.2137138](https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2137138)
- Von der Embse, N., Ryan, S. V., Gibbs, T., & Mankin, A. (2019). Teacher stress interventions: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(8), 1328–1343. doi: [10.1002/pits.22279](https://doi.org/10.1002/pits.22279)
- White, J. (2020). *Supporting teachers' mental health and wellbeing: Evidence review*. NHS Health Scotland.
- Zarate, K., Maggin, D. M., & Passmore, A. (2019). Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1700–1715. doi: [10.1002/pits.22308](https://doi.org/10.1002/pits.22308)
- Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 63. doi: 10.1007/s10648-024-09886-x