

מורי בית הספר היסודי בעידן הפוסט-קורונה:

אתגרים, תמיכה, והשלכות על מחויבותם

מחקר במימון לשכת המדענית הראשית

משרד החינוך

דצמבר 2022 - נובמבר 2023

דוח מחקר

חלק א

ד"ר אורלי ליפקה

אוניברסיטת חיפה, מרכז אדמונד י. ספרא לחקר המוח ולקויות למידה

וד"ר מירי שריד

מכללה אקדמית גליל מערבי

צוות המחקר

גבי סמר סאיג, אוניברסיטת חיפה

ד"ר עדי אברמוביץ, אוניברסיטת חיפה

תוכן עניינים

1	תקציר
1	ממצאים עיקריים
2	מסקנות מרכזיות והמלצות
3	סקירת ספרות
3	מורי בית הספר היסודי בעידן הפוסט-קורונה : אתגרים, תמיכה, והשלכות על מחויבותם
3	אתגרים במערכת החינוך בעידן הפוסט-קורונה – תמונת מצב
4	מחויבות המורה להוראה
7	כוונות עזיבה של מקצוע ההוראה
7	מקורות תמיכה
7	תמיכת מנהל
8	תמיכת עמיתים
9	יחסי הורים-מורים
10	שביעות רצון מהחיים
11	שאלות המחקר
11	שיטה
11	מערך מחקר
12	כלי המחקר
13	הנבדקים במחקר ואיסוף הנתונים
15	תוצאות
15	ניתוח איכותני
22	מחויבות מורה להוראה- תמיכה ומשתני רקע
24	כוונות עזיבה של מורה - תמיכה ומשתני רקע
25	שביעות רצון מהחיים של מורה- תמיכה ומשתני רקע
27	דיון ומסקנות
31	מקורות
39	נספחים

רשימת טבלאות

- טבלה 1. התפלגות מאפייני הרקע של המשתתפים במחקר..... 14
- טבלה 2. התפלגות גורמי לחץ בעבודתם של מורים, לפי דווח עצמי (N=471)..... 15
- טבלה 3. מקדם מתאם פירסון לבדיקת הקשר בין מדדי תמיכה (מנהל, עמיתים, הורים), מדע רקע (ותק, אחוז משרה, מגדר, מגזר) לבין מחויבות להוראה, כוונות עזיבה ושביעות רצון מהחיים של מורים..... 19
- טבלה 4. סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר: ממוצעים, סטיות תקן וטווח (ערכי מינימום/מקסימום נצפים) 21
- טבלה 5. רגרסיה ליניארית לניבוי מחויבות להוראה של מורים על ידי מאפייני רקע, תמיכת מנהל, תמיכת עמיתים ויחסי מורים- הורים..... 22
- טבלה 6. רגרסיה ליניארית לניבוי כוונות עזיבה של מורים על ידי מאפייני רקע, תמיכת מנהל, תמיכת עמיתים ויחסי מורים- הורים..... 24
- טבלה 7. רגרסיה ליניארית לניבוי שביעות רצון מהחיים של מורים על ידי מאפייני רקע, תמיכת מנהל, תמיכת עמיתים ויחסי מורים- הורים..... 26

רשימת תרשימים

- תרשים 1.....14

תקציר

במהלך הוראת החירום בתקופת מגפת הקורונה התמודדו מורים רבים עם אתגרים מקצועיים, רגשיים ומשפחתיים רבים וחדשים. מחקר זה הוא דוח ראשון מתוך שלושה דוחות העוסקים במורים בתקופת הפוסט-קורונה, תשפ"ג. מטרת דוח זה היא לבחון את האתגרים שעימם התמודדו מורי בית הספר היסודי בעידן הפוסט-קורונה בשנת תשפ"ג, את התמיכה שקיבלו ואת ההשלכות שהיו לכך על מחויבותם למקצוע. מגפת הקורונה השפיעה רבות על התלמידים ועל המורים בטווח הקצר ובטווח הארוך, ואחת ההשלכות שהיו לה היא נשירה של מורים ממערכת החינוך בשנת תשפ"ג לצד הרשמה פוחתת של פרחי הוראה. לכן נבחנה במחקר זה ההתמודדות של מורי בית הספר היסודי משלושה מגזרים – ממלכתי, ממלכתי דתי וחינוך מיוחד – וממדגם מייצג של מחוזות ורמה סוציו-אקונומית מגוונת. המחקר שילב מתודולוגיה מעורבת של מחקר איכותני ומחקר כמותי. שתי פרדיגמות המחקר משלימות זו את זו בשאלה שלא נחקרה עד היום לעומק במצב חדש שלא היה קיים במערכת החינוך בישראל.

ממצאים עיקריים

1) מיפוי האתגרים וגורמי לחץ של מורי בית הספר היסודי בשנת תשפ"ג

במסגרת המחקר האיכותני התבקשו המורים לענות על שאלה פתוחה "מה האתגרים המשמעותיים שלך ומקורות הלחץ במערכת החינוך?". המורים דיווחו על **מגוון אתגרים** ובהם שלושה אתגרים עיקריים: ברמה האישית התמודדות עם עומסי עבודה ושחיקה, ברמה המקצועית התמודדות עם הפרעות ובעיות התנהגות של תלמידים וברמה המערכתית התמודדות עם הורים. באופן כללי, רוב המורים דיווחו על אתגרים מערכתיים כאשר האתגר של ההורים היה מקור הלחץ המערכתי המשמעותי ביותר עליו דיווחו.

2) ניבוי מחויבות להוראה של מורי בית הספר היסודי בשנת תשפ"ג

בניתוח של רגרסיה ליניארית לניבוי **מחויבות מורים** נמצא מודל מובהק, המסביר 20% מהשונות של מחויבות המורים להוראה. במודל נמצא שמורים שמלמדים בחינוך מיוחד ומדווחים על תמיכת מנהל גבוהה מנבאים באופן מובהק את המחויבות להוראה, כך שככל שיש יותר תמיכה מצד המנהל כך המורה מדווח על יותר מחויבות להוראה, וכן מורים המלמדים בחינוך מיוחד מחויבים למקצוע יותר מאשר מורים המלמדים בבתי ספר ממלכתיים או ממלכתיים דתיים.

3) ניבוי כוונות עזיבה של מורי בית הספר היסודי בשנת תשפ"ג

במבחן רגרסיה לניבוי **כוונות עזיבה** של מורים להוראה נמצא מודל מובהק, המסביר 25% מהשונות של כוונות עזיבה. נמצא כי ותק בהוראה הוא מנבא של כוונות העזיבה, כך שככל שהמורה ותיק יותר כך הוא דיווח על פחות כוונות עזיבה. כמו כן, נמצא כי למורים המלמדים בחינוך מיוחד יש פחות כוונות עזיבה. עוד נמצא כי דיווח על תמיכת מנהל גבוהה קשור לפחות כוונות עזיבה של מורים. מאפיין אחר שנמצא כי הוא מנבא של כוונות עזיבה בקרב מורים הוא דמיון בין המורה להורה באמונות וביציפיות מהתלמיד, כך שככל שהמורה וההורה רואים יותר עין בעין את התלמיד, כך למורה יש פחות כוונות עזיבה של המקצוע.

4) ניבוי שביעות רצון מהחיים של מורי בית הספר היסודי בשנת תשפ"ג

במבחן רגרסיה לניבוי שביעות רצון מהחיים נמצא מודל מובהק, המסביר 22% מהשונויות בשביעות הרצון מהחיים של מורים. במודל נמצא כי מורים המלמדים בחינוך הממלכתי דתי, תמיכת מנהל ותמיכת עמיתים הם מנבאים באופן מובהק של שביעות הרצון מהחיים של מורים, כך שככל שתחושת התמיכה מהמנהל ומהעמיתים גבוהה יותר, כך המורה מדווח על יותר שביעות רצון מהחיים. כמו כן, נמצא כי שיוך של מורים לחינוך הממלכתי דתי מנבא יותר שביעות רצון מהחיים מאשר מורים המשויכים לבתי ספר ממלכתי וחינוך מיוחד.

מסקנות מרכזיות והמלצות

למחקר זה חשיבות מניעתית לפני נשירה של מורים מהמערכת, ובכך ייחודו, ונבחנת בו תמונת המציאות בשנת תשפ"ג, שנתיים אחרי מגפת הקורונה. בעזרת ממצאי המחקר אפשר לזהות את מקורות ההתמודדות של מורי בית הספר היסודי, את האתגרים העומדים בפניהם ואת גורמי הלחץ המשפיעים עליהם, כמו גם את מקורות התמיכה שלהם. הבנה של מרכיבים אלו עשויה לאפשר בחינת כוונות עזיבה ולהגביר את שביעות הרצון בקרב המורים.

באופן ספציפי, האתגרים המרכזיים שזוהו הם אלו: ברמה הרגשית – עומס מקצועי ושחיקה; ברמה המקצועית – הפרעות ובעיות התנהגות של תלמידים; וברמה המערכתית – יחסי מורים-הורים ואתגרים מערכתיים. רוב האתגרים שמורים דיווחו עליהם משויכים לרמה המערכתית. לאור האתגרים שזוהו, אלו המלצות המחקר:

- זיהוי גורמי שחיקה ומיתונם. בשעת כתיבת שורות אלו, המורים במערכת החינוך מצויים במצב חירום של לחימה המעורר עומס ושחיקה. מהלכים כמו שילוב סטודנטים ופרחי הוראה בתהליכים חינוכיים עשויים למתן את העומס והשחיקה; מנהל בית הספר יכול לזהות גורמי עומס ברמה הבית ספרית ולנסות להפחית את העומס.
- ברמה המקצועית – השתלמויות לניהול כיתה, חשיפת המורים לכלי הוראה מעניינים שימשכו את התלמידים, עבודה בקבוצות קטנות, שילוב סטודנטים, פרחי הוראה ובנות שירות.
- ברמה המערכתית – הגדרת ציפיות, הגדרת גבולות על ידי המנהל והצוות המוביל, מתן גיבוי למורים לצד שיתופי פעולה עם הורים כאשר הדבר אפשרי. זיהוי צווארי בקבוק המקשים על מורים בעבודתם, ומתן מענה מהיר כדי להקל עליהם.
- מורים רבים דיווחו על קושי בהתמודדות מול הורים. ממצאי המחקר הכמותני נראה כי מורים דיווחו על החשיבות של תמיכה ואמון של ההורים בהם. שילוב הדרכה ליצירת דרכים לשילוב מעורבות הורים מיטבית למורים במערכת הבית ספרית וגם לפרחי הוראה.
- מנטורינג למנהלים בתחום של תמיכה מתאימה למורים ודרכי ניהול מיטביות.
- חיזוק המנהל כגורם תומך וכמנהיג. כיוון שההתמודדות מול הורים חזרה כגורם לחץ שעליו דיווחו מורים רבים מומלצת הדרכת מנהלים בנושא.
- יצירת קבוצת תמיכה מקצועית למורי בית הספר היסודי וגיבוש קהילה.

סקירת ספרות

מורי בית הספר היסודי בעידן הפוסט-קורונה: אתגרים, תמיכה, והשלכות על מחויבותם

במהלך הוראת החירום בתקופת מגפת הקורונה (2019–2021) התמודדו מורים רבים עם אתגרים מקצועיים, רגשיים ומשפחתיים חדשים (שריד וליפקה, 2021). בשנת ההוראה לאחר המגפה ניכרה עזיבה ניכרת של מורים את מערכת החינוך לצד ירידה במספר הסטודנטים שנרשמו למסלולי הוראה.

מחקר זה הוא דוח ראשון מתוך שלושה דוחות העוסקים במורי בית הספר היסודי בשנת תשפ"ג, בתקופת הפוסט-קורונה. דוח זה מציג את האתגרים שמורי בית הספר היסודי התמודדו עימם בשנת תשפ"ג, את מקורות התמיכה של המורים (תמיכת מנהל, תמיכת עמיתים ויחסי הורים-מורה) וכן את מאפייני הרקע העשויים לנבא מחויבות להוראה וכוונת עזיבה של מורים. כמו כן, הדוח מציג משתני רקע ותמיכה העשויים לנבא שביעות רצון מהחיים של מורים באופן כללי.

אתגרים במערכת החינוך בעידן הפוסט-קורונה – תמונת מצב

בעקבות מגפת הקורונה הוטלו סגרים רבים ובמערכת החינוך התקיימה למידה מרחוק. מצב זה הוביל באופן מיידי לשינויים רבים בקרב תלמידים ומורים. שינויים אלו אף השפיעו על תלמידים לטווח ארוך יותר מבחינה רגשית, חברתית ולימודית. להתמודדות עם השינויים המתגלים הן ברמה המקצועית הן ברמה האישית היו השלכות גם על המורים.

נשירה ומחסור במורים במערכת החינוך הם נושאים נפוצים ומטרידים במדינות שונות בעולם. הם מציבים בפני מערכת החינוך והחברה באופן כללי אתגרים וקשיים רבים, כמו שמירה על איכות ההוראה ואיכות המורים (שפרלינג, 2015). הארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי בין-לאומי של המדינות המפותחות (OECD) פרסם כבר בשנת 2005 סקירה שבה נכתב כי השיעור השנתי של נשירת מורים בישראל גבוה מ-6%. בשנת 2008 שיעור המורים שעזבו את המערכת לאחר שלוש שנים עמד על 20.8% ובשנת 2011 שיעור המורים שעזבו את המערכת לאחר שנה עמד על 10%. במחקר עדכני יותר, משנת 2017, של ינון ואורלנד-ברק דווח כי מדינות רבות, בהן ארה"ב, אוסטרליה, קנדה וישראל, מדווחות על שיעורים גבוהים של מורים שעוזבים את המקצוע לפני הפרישה. לדוגמה, על פי הערכות עדכניות (Arviv-Elyashiv & Zimmerman, 2013; Vorgan, 2007) 30%–45% מהמורים המתחילים בישראל עוזבים את ההוראה בחמש השנים הראשונות לעבודתם.

על תמונת המצב היום לאחר מגפת הקורונה, אפשר ללמוד מדוח מסכם בנושא מחסור במורים שהתפרסם ב-2023 באתר הכנסת. בדוח הוצגו נתונים שנאספו ממנהלי בתי ספר במגזרים שונים ביולי 2022, ונכתב בו כי 77.5% מהמנהלים דיווחו על מחסור במורים בבית הספר לקראת שנת הלימודים תשפ"ג. הנתונים מעידים על הבדלים בין בתי הספר השונים: יותר מנהלי בתי ספר יסודיים דיווחו כי אין מחסור במורים או דיווחו על מחסור של מורה אחד או שניים בלבד מאשר מנהלי בתי ספר בחינוך העל-יסודי. עם זאת, רוב בתי הספר שדיווחו על מחסור במורים בחינוך העל-יסודי, דיווחו על מחסור של עד 10% מן המורים ואילו בחינוך היסודי בקרוב למחצית מבתי הספר שענו על השאלון דווח על מחסור של יותר מ-10% מן המורים. במגזר החינוך המיוחד התמונה מדאיגה קצת יותר, והוצג שיעור גבוה יחסית של מחסור במורים. ב-17% מבתי הספר לחינוך

- מיוחד שמנהליהם השיבו לסקר, עלה חוסר של למעלה מ-25% ממצבת המורים הנדרשת לפתיחת שנת הלימודים (הכנסת, 2023). בדוח מוצג סקר להבנת נקודת המבט של המנהלים על המחסור במורים, ובו הם התבקשו לפרט על הגורמים למחסור ועל קשיי גיוס. מתוך כ-600 נשאלים, ענו לסקר 460 מנהלי בתי ספר ציבוריים: 373 מנהלי בית ספר בחינוך העברי ו-87 מנהלי בית ספר בחינוך הערבי. מדיווחי המנהלים עלו גורמים מגוונים שמובילים למחסור במורים. הנושאים המרכזיים שעלו בתשובותיהם הם אלו:
- שכר ותגמול המורים בהשוואה למקצועות אחרים, כ-80% מהמנהלים ציינו נושא זה.
 - מעמד נמוך ודימוי ציבורי נמוך להוראה, כ-30% מהמנהלים ציינו נושא זה.
 - עומס עבודה, שחיקה ודרישות מוגזמות, כ-28% מהמנהלים ציינו נושא זה.
 - תנאי עבודה והעסקה ירודים, לרבות מחסור במשאבים פיזיים, מחסור באפשרויות קידום ומבנה משרה שאינו תואם את הצרכים ואת היקף העבודה בפועל, כ-26% מהמנהלים ציינו נושא זה.
 - ביקורת, דרישות ומעורבות מוגזמת מצד ההורים, כ-18% מהמנהלים ציינו נושא זה.
 - מדיניות משרד החינוך, חוסר תמיכה, בעיות אמון, בירוקרטיה ורפורמות תכופות, כ-14% מהמנהלים ציינו זאת.
 - גודל הכיתות ומורכבות אוכלוסיות התלמידים לרבות הכלת תלמידי חינוך מיוחד, כ-14% מהמנהלים ציינו נושא זה.
 - הכשרת מורים שאינה מספקת הכנה הולמת להוראה בכיתה ומיון לא מתאים של מועמדים להוראה, כ-8% מהמנהלים ציינו נושא זה.

לאור האתגרים הרבים שחוו מורים במהלך מגפת הקורונה וההשפעות של המגפה על המציאות בבתי הספר, מחקר זה בחן את מחויבות המורים להוראה, את כוונות העזיבה שלהם ואת מקורות התמיכה שלהם, כדי להבין לעומק את המציאות החדשה ואת הקשיים של מורי בית הספר היסודי בישראל.

מחויבות המורה להוראה

מחויבות המורה להוראה מוגדרת כ"מידת ההתקשרות הפסיכולוגית למקצוע ההוראה" (Coladarci, 1992). בהתאם להגדרה זו, למחויבות להוראה יש שלוש תכונות עיקריות: (א) אמונה חזקה במטרות הארגון וערכיו, וקבלה של הארגון; (ב) נכונות להפעיל מאמץ ניכר למען הארגון; (ג) כוונה או רצון עז להישאר בארגון (Reyes, 1990). הגדרות אלו שמות דגש על הקף המשאבים שהפרט מוכן להשקיע בעבודתו; על החשיבות שיש למידת ההתמדה שלו בהשקעה זו כאשר הוא מתמודד עם אתגרים, תסכולים וקושי; וגם על החשיבות של מידת ההיקשרות של הפרט לארגון ולחברים בו. תחומים אלו חשובים ועשויים להשתנות נוכח מצב של משבר. יש שרואים במושג מחויבות מושג רב ממדי. כך, החוקרים אלן ומאייר (1991) פיתחו מודל של שלושה ממדים למחויבות מקצועית: 1. **מחויבות רגשית**, מתייחסת להזדהות של אדם עם המקצוע, מעורבות והתקשרות רגשית לארגון; מחויבות רגשית בקרב מורים מתייחסת לקשר הרגשי והמסירות שהם חשים כלפי הארגון או המקצוע שלהם. מרכיבים אלו, מסמלים את הרצון של המורה להישאר בתפקידו הנוכחי ואת נכונותו לעשות יותר ממה שנדרש ממנו

(Dou et al., 2016). צורה זו של מחויבות מאופיינת בקשר רגשי חזק עם הארגון, הזדהות איתו ומעורבות פעילה

בפעילויותיו והנאה להיות חלק ממנו (Guhao, 2019, Kumar & Giri, 2015).

2. מחויבות נורמטיבית – מחויבות נורמטיבית בקרב מורים מתייחסת להיבט מוסרי המבוסס על תחושות של חובה ואחריות כלפי הארגון שבו הם עובדים (Dwiyanti et al., 2022). צורה זו של מחויבות משקפת אמונה חזקה של מורים שהם חייבים להישאר נאמנים לארגון שלהם (Quines & Albutra, 2023). מחויבות נורמטיבית מעודדת מורים להפגין התנהגויות חיוביות הקשורות לעבודה, כגון ביצועי עבודה ונוכחות, בהתאם להשראה שהם מקבלים ממנהיגים באמצעות גמישות, הקשבה ואחריות (Rukundu & Akurat, 2021).

3. מחויבות המשכית של מורים, נתפסת כנטייה לשמור על חברות בארגון על בסיס הכרה בהשלכות הכרוכות בעזיבה, ולא בגלל קשר רגשי חזק או תחושת חובה. מחויבות זו משקפת את המודעות של המורה להשלכות המעשיות של ההישארות בתפקיד הנוכחי, כמו הטבות, תוכניות פנסיה, או האתגרים בהשגת תעסוקה חלופית (Elebä & Korumaz, 2016).

בוגלר וניר (Nir & Bogler, 2012, 2015) זיהו ארבעה מקורות השפעה עיקריים על מחויבות מורים למסגרת הבית ספרית שבה הם עובדים: מאפיינים אישיים, מאפיינים תפקודיים, התנסויות בעבודה ומאפיינים מבניים. רמת המחויבות הארגונית מושפעת ממאפייני התפקיד כמו תמיכה מצד מנהלי בתי הספר, הכרה בעבודתם, עבודת צוות, שכר וקידום, שביעות רצון, אקלים ארגוני, תחושת החשיבות של הפרט לארגון, והערכת רמת הדאגה של מנהל הארגון לעובדיו. גורמים אלו מובילים להגברת רמת המחויבות הארגונית של המורה (2015, Bogler & Nir, 2012).

בספרות המחקר העוסקת במחויבות מורים נמצאו משתנים רבים הקשורים למושג זה. ריאל וסיפל (1996) בחנו כמה ממדים של האקלים הארגוני, כולל תמיכת מנהל וסיוע בהוראה ואוטונומיה. הם מצאו שממדים אלו ניבאו באופן משמעותי את המחויבות המקצועית של המורים (Riehl & Sipple, 1996).

מעט מחקרים עד כה בדקו את השינויים ברמת המחויבות של המורים לאחר המגפה. מחקר שבדק את רמות המחויבות הארגונית בקרב מורים, תוך התמקדות במחויבות רגשית, מתמשכת ונורמטיבית, לפני ואחרי מגפת הקורונה. נתונים שנאספו בקפריסין לפני המגיפה (2018–2019) ואחרי סגר כאשר הלימודים חזרו להיות פרונטליים (2021–2022) הראו ירידה משמעותית לאחר המגיפה במחויבות רגשית ומתמשכת (Akartuna & Serin, 2022).

שנת הלימודים 2020–2021 הייתה מאתגרת עבור המורים, והובילה לרמות גבוהות של שחיקה בעבודה ולעלייה בכוונות עזיבת המקצוע. מחקר שבדק כוונות עזיבה בקרב מורים בארה"ב בשנים 2020–2021 באמצעות סקר (Zammaro et al., 2022), הצביע על כך שההסתברות המדווחת של מורים לעזוב את מקצוע ההוראה ב-5 השנים

הבאות עלתה מ-24% במרץ 2020 ל-30% במרץ 2021. במרץ 2021, 41% מהמורים שקלו לעזוב או לפרוש במהלך שנת הלימודים 2020-2021, כאשר 22% ציינו את מגפת הקורונה כסיבה ו-19% ציינו סיבות אחרות. מורים שהתקרבו לגיל פרישה (55 שנים ומעלה) שקלו לעזוב בשיעורים גבוהים יותר, כאשר 34% ציינו את מגיפת הקורונה כסיבה, לעומת 22% בקרב כלל המשיבים. המנבאים לכוונות עזיבה לאחר המגיפה היו: מורים שהתקרבו לגיל פרישה (55 ומעלה), שינוי אופנות של הוראה, דאגות בריאותיות ורמות גבוהות של שחיקה. החוקרים הדגישו כי מורים הקרובים לגיל פרישה הביעו יותר כוונות עזיבה, בעיקר בשל החשש מהידבקות בנגיף. החוקרים הציגו מספר השלכות לממצאים אלו. ראשית, עזיבה בקרב אוכלוסייה של מורים מגיל 55 ומעלה עלולה להביא למחסור במורים בעלי ניסיון. שנית, המעברים בין הוראה מרחוק לבין הוראה פרונטלית במהלך המגיפה היו קשורים להסתברות גבוהה יותר לכוונות עזיבה, דבר שמדגיש את החשיבות של היציבות הוראה, כמו גם ההכשרה המוקדמת של המורה. שלישית, הוראה במודל היברידי הייתה מאתגרת במיוחד בקרב מורים והייתה קשורה לשחיקה מוגברת בעבודה ולשיקולי עזיבה (Zammaro et al., 2022). לדעתם של החוקרים, הדרך לשמר את המורים היא ע"י תמיכה בשיטות הוראה, יצירת סביבה עבודה תומכת עם שיתופי פעולה והצבת ציפיות הוגנות.

מחקר נוסף, שבחן את הגורמים שניבאו את כוונות העזיבה של מורים באוסטרליה בשנת 2021, בתקופת הוראה פרונטלית, מצא כי מנהיגות בית ספרית שאינה תומכת באוטונומיה ומביאה ללחץ של זמן, כמו גם חוסר בתמיכת עמיתים, קשורים ליותר כוונות עזיבה של מורים (Collie, 2023).

בישראל, דוח שנערך עבור מרכז המידע של הכנסת (וויסבלאי, 2023) שדן במחסור במורים, מעיד על תחושת חוסר שביעות רצון של מורים מתנאי ההעסקה בעבודתם ותחושות עומס ולחץ מוגבר בעבודה. גורמים אלו הובילו לקשיים בגיוס עובדי הוראה למערכת החינוך ולפרישה מוקדמת של עובדים מן המערכת (OECD, 2020). לפי דוח של משרד מבקר המדינה בארצות הברית (General Accountability Office) בשנת 2022, המחסור במורים גבר בשנים האחרונות וסקרים אחרונים שנערכו מצביעים על ירידה בשביעות הרצון של מורים ועלייה בסיכוי לעזיבת המקצוע בתקופת הקורונה. בנוסף, סקירת הגורמים בישראל לשימור מורים בהוראה הצביעו על אתגרים כגון היעדר תמיכה של המדינה במורים, חוסר בתמיכת הנהלת בית הספר והקהילה, תנאי עבודה של מורים, איזון בין החיים הפרטיים לדרישות העבודה, התמודדות עם תלמידים ושכר מורים נמוך (וויסבלאי, 2023).

דוח של ה-OECD (OECD, 2020) אשר השווה מחסור של מורים במדינות שונות בשנת 2018 מצא כי בישראל, המחסור במורים ובצוות הסייעים גבוהה מהמוצע.

המחקר מלמד כי המחויבות של מורים שחוו עבודת צוות והחליפו רעיונות עם עמיתיהם היא גבוהה יותר (Berry, 2012). בנוסף, מחקרים שנערכו לאחר המגפה מצאו שתמיכת מנהל, אוטונומיה של מורים ובריאות נפשית של מורים היו כולם מנבאים שליליים לשחיקה, דבר המצביע על כך שכאשר המשתנים האלה נתמכו פחות, שחיקת המורים עלתה (Preseley et al., 2022; Marshall et al., 2022).

כוונות עזיבה של מקצוע ההוראה

כוונת מורים לעזוב את ההוראה עשויה להשפיע על הישגי תלמידים, לפגוע ביעילות מערכת החינוך ולהוביל למחסור במורים מיומנים (Do et al., 2021). מורים העוזבים את ההוראה מציינים לעיתים קרובות גורמים תעסוקתיים כגון סיבות כלכליות, תנאי עבודה או גורמים מנהליים שהשפיעו על החלטתם לעזוב (-Darling Hammond, 2003; Cancio et al., 2013). גם גורמים כמו חוסר שביעות רצון, שחיקה, חוסר תמיכה ועומס יכולים לתרום לכוונה זו (Ingersoll, 2003; Kyriacou, 2001). כך לדוגמה, בתחום עבודה שבו אין משאבים מספיקים להשלמת משימה יעילה, עובדים עשויים לחוות רגשות שליליים ולהפגין התנהגויות של חוסר תפקוד (Becker, 1985). לעומת זאת, כאשר המשאבים מספיקים למילוי האחריות הצפויה, עובדים נוטים יותר לחוות סיפוק. עובד מרוצה נוטה להפגין מחויבות גבוהה יותר ופחות לשקול לעזוב את עבודתו או מקצועו. ולהיפך, אדם שפחות מרוצה ומחויב נוטה יותר לשקול לעזוב את תפקידו (Meyer et al., 1993; Blau & Lunz, 1998; Sagie, 1999; Randall et al., 1999).

הכוונה לעזוב את מקצוע ההוראה היא בעלת השלכות מרחיקות לכת. כוונות אלו מייצגות משחק גומלין מורכב של גורמים אישיים, מקצועיים והקשריים המשפיעים על החלטות המורה להמשיך או להפסיק את הקריירה. נמצא כי גורמים כמו חוסר שביעות רצון בעבודה, שחיקה, מערכות תמיכה לא נאותות ועומס עבודה תורמים לכוונת המורה לעזוב (Ingersoll, 2001; Kyriacou, 2001).

במחקרים שנערכו בתקופת מגפת הקורונה נמצא כי השינויים והאתגרים בתקופת הקורונה השפיעו רבות על המורים, בין היתר על משתנים העשויים להיות קשורים לרמת המחויבות ולכוונות העזיבה שלהם (Chanana, 2021; Gillani et al., 2022).

מקורות תמיכה

עבודת המורה מורכבת, וכוללת ממשקים רבים. מורים זקוקים לתמיכה רבה כדי להבטיח שיוכלו להתמודד עם המשימות והאתגרים של העבודה. מקורות תמיכה רבים נסקרו היטב בספרות ונמצא כי הם תורמים לתפיסה החיובית של המורים לגבי עבודתם ורווחתם, ובהם תמיכת מנהל, תמיכת עמיתים ויחסי מורה-הורה.

תמיכת מנהל

תמיכת המנהלים נחשבת לגורם קריטי לשביעות רצון המורים מעבודתם וסיכוייהם להישאר במערכת החינוך (Boyd et al., 2009). תמיכת מנהל היא מושג מורכב, ולאורך השנים ניסו חוקרים לחדד אותו ולהציג הגדרה אחת ברורה. לפי לייטווד וג'נצ'י (2006) תמיכת מנהל היא יעילה כאשר היא כוללת ארבעה מדדים של פרקטיקת מנהיגות: 1. בניית חזון בית ספרי; 2. פיתוח יעדים וסדרי עדיפויות ספציפיים; 3. מתן תמיכה אישית; 4. בניית תרבות בית ספרית שיתופית. בורמן ודאולינג (2008) הגדירו תמיכת מנהל בצורה שונה והתייחסו ליעילות הסיוע למורים בנושאים שונים כגון משמעת תלמידים, שיטות הוראה, תוכניות לימודים והתאמה לסביבת בית הספר.

המודל של האוס (House, 1981) נחשב לאבן יסוד בחקירת מודלים של תמיכת מנהלים ועיצובם, ולפיו התמיכה האדמיניסטרטיבית (מנהלית) במורים כוללת ארבעה תחומים ספציפיים: **תמיכה רגשית** – תמיכה זו

מוענקת על ידי מנהלים המפגינים כבוד והערכה למורים, סומכים עליהם כמומחים בתחום ההוראה, ומאמינים שיש לתת להם תשומת לב ולהשקיע בהם על ידי קיום שיח פתוח. מנהלים אשר מעניקים תמיכה רגשית מביעים הערכה כלפי המורים, מגלים עניין בעבודתם, ושוקלים את המלצותיהם; **תמיכה אינסטרומנטלית** – תמיכה זו מוענקת למורים על ידי מנהלים אשר עוזרים להם ישירות במשימות הקשורות לעבודה ומספקים להם חומרים, מקום ומשאבים הדרושים להוראה, וכן נותנים להם זמן הולם לבצע משימות הקשורות בהוראה ומחוצה לה. המורים נעזרים במנהלים בהתמודדות עם קשיים עם ההורים ובניהול הכיתה; **תמיכה אינפורמטיבית** – תמיכה זו ניתנת למורים על ידי מנהלים שמספקים להם מידע הדרוש להם כדי לשפר את דרכי העבודה שלהם. כך למשל, ניתנות למורים הזדמנויות להשתתף בקורסי הכשרה, להציע מידע מעשי על אסטרטגיות למידה יעילות, ולספק הצעות לשיפור שיטות הוראה וניהול כיתות, לצד מתן כלים לזיהוי והתמודדות עם סימני לחץ ושחיקה של הצוות והתלמידים; **תמיכה בהערכה** – תמיכה זו מוענקת על ידי מנהלים המספקים תמיכה אישית ושוטפת, תוך כדי מתן משוב על תפקודי המורה ודרכי ההוראה ומתן מידע על כללים יעילים להוראה והדרכת מורים לגבי אחריותם בעבודה.

במחקרים נמצא כי במסגרת ארגון סדרי העדיפויות של המנהל בתפקידו, עליו לתעדף תחילה פעולות לשיפור שביעות הרצון של המורים מעבודתם (Aldridge & Fraser, 2016; Shann, 1998). במחקר נמצא שתמיכה מנהלית היא המנבא המשמעותי ביותר לשביעות רצון המורים בעבודה: היא משמשת מנבא של כוונת המורים להישאר בעבודה וגם מתווכת בין השפעת ניסיון בהוראה, התנהגות התלמידים ושביעות הרצון של המורים משכרם, לבין שביעות רצון בעבודה וכוונה להישאר בהוראה (Tickle et al., 2011). במחקר איכותני בהשתתפות מורים בתחילת דרכם המקצועית, נמצא כי היעדר תמיכה מנהלית גורם למורים לעזוב את ההוראה לצמיתות (Worthy, 2005).

תמיכת עמיתים

תמיכה בעמיתים בבית הספר ומחוצה לו נחשבת לאחת הדרכים היעילות להתפתחות המורים, ולמידת עמיתים בקרב מורים נחשבת לאחת הדרכים העיקריות לתמוך בפדגוגיה יעילה (Westbrook et al., 2013). בהתאם לכך, שיתוף פעולה בין מורים – המוגדר כתלות הדדית בין מורים, שיתוף פעולה ביניהם וקולגיאליזם – הוכח כמנבא חשוב של שביעות רצון בעבודה (Durksen et al., 2017; Madiha, 2011; Vangrieken et al., 2015). לשיתוף הפעולה בין המורים ולתמיכת העמיתים שלהם יש השלכות חיוביות על המורים, על בית הספר ואף על התלמידים. עוד נמצא כי היעילות של תמיכת עמיתים בצוות ההוראה היא אחד המקורות הטובים ביותר להפחתת התשישות הרגשית של המורה בהשוואה לתמיכה של מפקחים, של חברים ושל בני משפחה (Greenglass et al., 1997). כמו כן, שיתוף פעולה מועיל בפיתוח רעיונות חדשניים, מגביר את היעילות העצמית ואת שביעות הרצון בעבודה (Decuyper et al., 2010; Vangrieken et al., 2015) ויכול להשפיע באופן חיובי ולשפר את ההתמקצעות של המורים (Butler et al., 2004; Hudson et al., 2013; Moolenaar et al., 2012; Vangrieken et al., 2015; Vangrieken et al., 2017; Wimberley, 2011). יתרה מזו, תמיכת העמיתים בסגל ההוראה תורמת לחוויה החיובית הכוללת של המורים בתפקידם (Woods & Leithwood et al., 1998). ממצאים שונים מצביעים על כך ששביעות רצון מוגברת של מורים מהעבודה, במיוחד מורים חדשים במקצוע שהסיכון לתחלופה בקרבם גבוה יותר, קשורה לשיתוף פעולה בין המורים העמיתים. נוסף על כך, הסינרגיה בין מחנכים מתחילים למחנכים מתורגלים מניבה יתרונות הדדיים – מורים חדשים

נחשפים לתובנות מעמיקות יותר על תפקידי העבודה שלהם, ומורים ותיקים רוכשים טכניקות ואסטרטגיות פדגוגיות חדשות ליישום בכיתה (Bickmore, 2013).
ברמת בית הספר, שיתוף הפעולה בין המורים נחשב לאינדקטור חשוב לאיכות בית הספר (Scheerens, 1990).
דעות חיוביות על יחסי מורים עם עמיתיהם תורמות לסביבת עבודה פחות תחרותית ויותר שיתופית (Canrinus et al., 2012; Vangrieken et al., 2016).
באופן חיובי על הביצועים האקדמיים של התלמידים (Goddard et al., 2007; Kiliç et al., 2011; Miller et al., 2010; Vangrieken et al., 2015).

יחסי הורים-מורים

קלארק ושותפיו (2009) מתארים את מערכת היחסים בין המשפחה לבית הספר כ"קשר ממוקד בילד בין יחידים בבית ובמסגרות בית ספר החולקים אחריות לתמיכה בצמיחה והתפתחות של ילדים" (Clarke et al., 2009, p. 61). יחסים בין משפחות ובתי ספר קיימים תמיד (Pianta & Walsh, 1996). עם זאת, איכותם משתנה בהתאם לדינמיקות אינדיבידואליות ובין-אישיות. איכות יחסי הורים-מורה נוגעת למידת היעילות של הקשר בין הבית לבית הספר, כפי שהדבר בא לידי ביטוי באמון, הדדיות, השתייכות, תמיכה, ערכים משותפים וציפיות ואמונות הדדיות הנוגעות זה לזה ולילד (Vickers & Minke, 1995).

יחסים איתנים בין ההורים למורים כוללים הבנה הדדית של משמעות הקשר ומחויבות לטפח סביבה חיובית לחינוך הילד (Clarke et al., 2009). היבטים מרכזיים במערכת יחסים בריאה כוללים אמון, כבוד, אחריות, התחשבות, רגישות, הבנה, שוויון והדדיות בין משפחות ובתי ספר (Clarke et al., 2009; Minke, 2006).
מערכות יחסים אלו משגשגות בשל מטרות משותפות, חיבור ודיעות ואמונות דומות אשר, מהווים את הבסיס לשיתוף פעולה (Christenson & Sheridan, 2001; Dinnebeil et al., 1996, 1999).

השקפות של מורים על יחסי הורה-מורה עשויות להשפיע על אמונותיהם לגבי תלמידים. במחקר נמצא כי תפיסות המורים לגבי השותפות בין הורים למורים הסבירו כ-6.9% מהשונות בהערכות שלהם לגבי היכולת האקדמית של התלמידים (Hughes et al., 2005). מכיוון שציפיות המורים משפיעות במידה רבה על הישגי התלמידים, ההבנה כיצד תפיסות המורים עשויות להיות מושפעות מהשקפותיהם על יחסי הורים-מורה היא חיונית (Hinnant et al., 2009; Mistry et al., 2009). ועוד, מינק וחבריו (Minke et al., 2014) חקרו את השפעת ההתאמה בין תפיסות הורים לתפיסות מורים לגבי איכות הקשר על תוצאות התלמידים. הם מצאו שתפיסות משותפות של יחסי הורים-מורים משפיעות לטובה על הסתגלות התלמידים בבית הספר. נוסף על כך נמצא כי כאשר הורים מעורבים בחינוך ילדיהם, הן בבית הן בבית הספר, וקשריהם עם מורים מאופיינים בכבוד הדדי, בחום ובהערכה, התלמידים משיגים יותר, ומפגינים מוטיבציה מוגברת להישגים ורמות גבוהות של רגש, הערכה והסתגלות התנהגותית (Fan & Chen, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Reynolds, 1992). דבר זה חשוב במיוחד במצבים שבהם ילד מתמודד עם אתגרים התנהגותיים, שכן אינטראקציות בין הורים למורים עשויות להתמקד בעיקר בהתנהגויות שליליות, ולהלחיץ את מערכת היחסים (Sheridan et al., 2012).

ניכר כי יחסי מורים-הורים הושפעו במידה רבה ממגפת הקורונה, ונושא זה אף זכה להתייחסות בדוח הכנסת (2023) שמסכם תקופה זו ומתייחס לאתגרים ולסיבות לנשירה של מורים. בדוח נכתב כי מנהלים רבים הדגישו את האתגר של יחסי הורים-מורים, אשר השפיע ככל הנראה על שחיקת מורים ועל החלטות פרישה. כמו כן,

המנהלים בדוח ציינו התנהגויות שונות של הורים אשר הקשו על המורים : מעורבות הורים מוגזמת, עמדות תובעניות, התערבויות חודרניות, ביקורת מוגזמת ודרישות קבועות לזמינות המורים. מנהלי בית הספר מדווחים גם על יחס לא מכבד של הורים כלפי מורים. הוזכרו גם מקרים של מורים שחשו לא מוגנים, ונתונים לאלימות מצד הורים. התשובות מדגישות היבט מכריע ביחסי הורה-מורה : מורים מרגישים לעתים קרובות שאינם נתמכים על ידי מערכת החינוך בטיפול באתגרים הוריים. המנהלים הזכירו ביטויים כמו "חוסר תמיכה במערכת על רקע תלונות הורים", "העדפת הורים על פני מורים על ידי המשרד" ו"הגבלת סמכות המורים לזכויות התלמידים". לרגשות אלו יש השלכות מתמשכות על עבודת המורים.

שביעות רצון מהחיים

שביעות רצון מהחיים משמשת כמדד לרווחה כללית, והיא תלויה בהשגת הצלחה בהיבטים מרכזיים של החיים, לרבות יחסים בין-אישיים, בריאות פיזית, תעסוקה, יציבות כלכלית, הגשמה רוחנית ועיסוקי פנאי (Diener & Biswas-Diener, 2008). אנשים ששביעות הרצון שלהם מהחיים גבוהה תופסים את חייהם כמכוונים ומאופיינים בחתימה למטרות חשובות ועקרונות אהובים שיש להם משמעות אישית עבורם. לשביעות רצון גבוהה מהחיים פוטנציאל לשפר את הביצועים בעבודה ולהשפיע על אחרים. מורים שמביעים שביעות רצון גבוהה מהחיים יכולים להצטיין כסוכנים חינוכיים יעילים יותר, ובכך לקדם באופן יעיל יותר את התפתחות הילדים (Ignat & Clipa, 2012).

שביעות רצון בעבודה היא גם חלק חשוב מהחיים המקצועיים, ויש לה השלכות הן ברמה האישית הן ברמה הארגונית. אפשר להגדיר זאת כרגש חיובי הנגזר מהתפיסה הסובייקטיבית של עובד על עבודתו (Constantin, 2004).

בעבודת הדוקטורט של וייסנר (2023), מוצע מודל כוללני שמתאר קשרים ישירים ומתווכים בין גורמים אישיותיים (דפוסי אישיות ושביעות רצון) ומערכתיים (לחצים בעבודה, דרישות תפקיד ותמיכה ארגונית) על מחויבות הארגונית של העובדים. המודל מציע ששביעות רצון בעבודה קשורה באופן חיובי למחויבות הרגשית והנורמטיבית. בנוסף, שביעות רצון מהעבודה נמצא כמשתנה מתווך לקשר חיובי בין עומס ולחץ נתפס בעבודה לבין מחויבות רגשית ונורמטיבית. בנוסף, במודל נמצא כי תמיכה ארגונית נתפסת קשורה באופן חיובי למחויבות רגשית ונורמטיבית, ככל שהעובד תופס את הארגון כתומך כך גדלה ההתקשרות הרגשית לארגון ותחושת החובה כלפיו. מודל זה גורס כי רמה גבוהה של עמימות אובייקטיבית בתפקיד (ציפיות ודרישות התפקיד אינן ברורות) קשורה לרמות נמוכות של תמיכה ארגונית נתפסת ושביעות רצון בעבודה, והן בתורן קשורות לרמה נמוכה של מחויבות רגשית לארגון (וייסנר, 2023).

לסיכום, לשינויים הרבים שעברה מערכת החינוך בתקופת מגפת הקורונה היו השלכות רבות על תלמידים ועל מורים. מחקר זה התמקד בהתמודדות של מורים עם האתגרים שעלו, במחויבות שלהם להוראה, בכוונות העזיבה שלהם ובשביעות הרצון שלהם מהחיים בתקופת הפוסט-קורונה בשנת תשפ"ג. להלן שאלות המחקר בהתבסס על מטרות המחקר :

שאלות המחקר

בחינה איכותנית:

1. מהם האתגרים וגורמי הלחץ המשפיעים על מורי בית הספר היסודי?

בחינה כמותנית:

1. מה הקשר בין מידת התמיכה הנתפסת על ידי המורים (תמיכת מנהל, תמיכת עמיתים ויחסי הורים-מורים) ומאפייני הרקע שלהם (מגדר, ותק בהוראה, המגזר שבו הם מלמדים, היקף משרה) לבין המחויבות שלהם להוראה?
2. מה הקשר בין מידת התמיכה הנתפסת על ידי המורים (תמיכת מנהל, תמיכת עמיתים ויחסי הורים-מורים) ומאפייני הרקע שלהם (מגדר, ותק בהוראה, המגזר שבו הם מלמדים, היקף משרה) לבין כוונות העזיבה שלהם את מקצוע ההוראה?
3. מה הקשר בין מידת התמיכה הנתפסת על ידי המורים (תמיכת מנהל, תמיכת עמיתים ויחסי הורים-מורים), ומאפייני הרקע שלהם (מגדר, ותק בהוראה, המגזר שבו הם מלמדים, היקף משרה) לבין שביעות הרצון שלהם מהחיים?

השערות המחקר הנגזרות משאלות המחקר:

1. ככל שהמורה ידווח על יותר תמיכה בו (מצד מנהל, עמיתים והורים), כך תחושת המחויבות שלו למקצוע תהיה גבוהה יותר. במילים אחרות, תמיכת מנהל, עמיתים והורים תנבא מחויבות רבה יותר למקצוע ההוראה. בהשערה זו ייכללו מאפייני רקע כפי שצוין בשאלת המחקר, לצורך בקרה סטטיסטית.
2. ככל שהמורה ידווח על יותר תמיכה בו (מצד מנהל, עמיתים והורים), כך כוונות העזיבה שלו יפחתו. במילים אחרות, תמיכת מנהל, עמיתים והורים תנבא פחות כוונות לעזוב את מקצוע ההוראה. בהשערה זו ייכללו מאפייני רקע כפי שצוין בשאלת המחקר, לצורך בקרה סטטיסטית.
3. ככל שהמורה ידווח על יותר תמיכה בו (מצד מנהל, עמיתים והורים), כך שביעות הרצון שלו מהחיים תהיה גבוהה יותר. במילים אחרות, תמיכת מנהל, עמיתים והורים תנבא מידה גבוהה יותר של שביעות רצון מהחיים. בהשערה זו ייכללו מאפייני רקע כפי שצוין בשאלת המחקר, לצורך בקרה סטטיסטית.

שיטה

מערך מחקר

מחקר זה הינו דוח ראשון מתוך שלושה דוחות העוסקים בהתמודדות מורים בתקופת הפוסט קורונה-תשפ"ג. המחקר בנוי כמחקר מעורב איכותני וכמותני שנערך בשלבים:

1. פברואר תשפ"ג: גיוס וביצוע שתי קבוצות מיקוד עם מורי בית ספר יסודי שמטרתן הייתה ללמוד על המצב הייחודי של המורים כיום לאחר תקופת הקורונה כדי להבין לעומק את השינויים

- המקצועיים והאישיים. כמו כן, נוספו שאלונים כמותיים (יחסי הורים-מורים ושחיקה) בהתאם לממצאי קבוצות המיקוד ותוך התייעצות עם הועדה המלווה.
- גיוס משתתפים לקבוצות המיקוד נעשה באמצעות הפצת שאלון קצר בנוגע להסכמה להשתתף בפאנל אינטרנטי בקרב מורי בית ספר יסודי דוברי עברית. מתוך המגיבים בחיוב נשלחה הזמנה לקבוצת מיקוד בזום ל-30 המורים הראשונים הפוזורים בכל הארץ. המורים נשאלו בקבוצות המיקוד על האתגרים שעמדו בפניהם בשנת תשפ"ג, ההזדמנויות שמגפת הקורונה זימנה להם, המשאבים שהם נשענים עליהם כיום ומה ההמלצות שהם היו נותנים למקבלי ההחלטות במשרד החינוך.
2. עדכון כלי מחקר (שאלון מקוון) המשלבים שאלות כמותניות ואיכותניות.
 3. העברת שאלון מקוון במהלך שבועיים ביוני תשפ"ג. השאלון המקוון הכיל טופס הסכמה מדעת, בו הוסבר לנבדקים על המחקר, ומטרתו, והובטח להם חסיון של הנתונים אותם הם מוסרים. איסוף הנתונים החל לאחר קבלת אישור מוועדות האתיקה בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה והמכללה האקדמית גליל מערבי והיתר מהמדענית הראשית במשרד החינוך.
 4. ניתוח איכותני של תשובות שהתקבלו באיסוף הנתונים וניתוח סטטיסטי לשאלונים הכמותיים.

כלי המחקר

1. **שאלון רקע:** בשאלון נכללו נתוני רקע כגון גיל המורה, ותק בהוראה, מין, שפת אם, היקף משרה והשכלה. (ראה נספח 1).
2. **שאלון מחויבות למקצוע ההוראה:** על מנת להעריך את המחויבות המקצועית של מורים למקצוע ההוראה, נעשה שימוש בשאלון מחויבות להוראה (Meyer & Allen, 1999) Component Model of Commitment. מטרת הכלי היא להעריך את מידת המחויבות של המורים. השאלון מורכב מ-18 היגדים והנבדק מתבקש לדרג את מידת ההסכמה עם כל היגד על סולם הסכמה של 1 עד 5 (1= בכלל לא, 5= במידה רבה מאוד). לשאלון מהימנות גבוהה של $\alpha = 0.87$. לשאלון שלושה גורמי מחויבות: (1) מחויבות רגשית, מורכבת משישה היגדים, ומבטאת את הרגשות של המורה כלפי המקצוע, (לדוגמא: "מקצוע ההוראה חשוב לדימוי העצמי שלי"). המהימנות של גורם זה במחקר הנוכחי הינה $\alpha = 0.85$. (2) מחויבות נורמטיבית, המורכבת משישה היגדים, (לדוגמא: "אנשים שהוכשרו להוראה יש אחריות להישאר בו"). מהימנות גורם זה במחקר הנוכחי הינה $\alpha = 0.86$. (3) מחויבות המשכית, המורכבת משישה היגדים המתייחסים למחויבות להמשיך לעסוק בהוראה, (לדוגמא: "לא כדאי לי לעזוב את מקצוע ההוראה אחרי שהשקעתי בו כל כך הרבה"). מהימנות גורם זה במחקר הנוכחי הינה $\alpha = 0.73$. (ראה נספח 2).
3. **כוונות עזיבה מהוראה:** על מנת להעריך את הכוונות של המורה בפועל לעזוב את ההוראה נעשה שימוש בשאלון כוונות עזיבה (Turnover intent (Walsh et al., 1985). השאלון בן שלושה היגדים והנבדק מתבקש את לדרג את מידת ההסכמה עם כל היגד על סולם ליקרט של 1 עד 5 (1= בכלל לא,

- 5 = במידה רבה מאוד). (לדוגמה: "ישקלתי לחפש אפשרויות עבודה אחרות"). מהימנות השאלון במחקר הינה $\alpha = 0.82$. (ראה נספח 3).
4. **שאלון שביעות רצון מהחיים**: על מנת להעריך את מידע שביעות הרצון של המשתתפים מהחיים, נעשה שימוש בשאלון Satisfaction with Life Scale (SWLS) (Diener et al., 1985). השאלון תורגם על ידי שירה וסמוטקיין (2008). השאלון משמש כאינדקס של חמישה פריטים בשימוש נרחב למדוד שיפוטם קוגניטיביים גלובליים לגבי שביעות רצון מהחיים (רווחה). הסולם כולל פריטים כמו (לדוגמה: "עד עכשיו השגתי את הדברים החשובים שאני רוצה בחיים"). המשתתפים מציינים את המידה שבה הם מסכימים או לא מסכימים עם כל אחד מחמשת הפריטים באמצעות סולם ליקרט של דירוג בין 7 (מסכים מאוד) ל-1 (לגמרי לא מסכים). מהימנות השאלון במחקר הנוכחי הייתה $\alpha = 0.89$. (ראה נספח 4).
5. **תמיכת עמיתים**: על מנת להעריך את מידת התמיכה שהמורים מקבלים מהעמיתים שלהם בבית הספר, נעשה שימוש בשאלון Job Content Questionnaire (Karasek, 1985). השאלון כולל 8 פריטים (לדוגמה: "האנשים שאני עובד איתם ידידותיים") והמשתתפים מתבקשים לציין את המידה שבה הם מסכימים או לא מסכימים עם כל אחד משמונת הפריטים באמצעות סולם ליקרט (1- מאד לא מסכים, 4- מסכים במידה רבה מאד). מהימנות השאלון במחקר הנוכחי הינה $\alpha = 0.74$. (ראה נספח 5).
6. **תמיכת מנהל**: על מנת למדוד את תפיסת המורים את מידת התמיכה שהם מקבלים מהמנהל בבית ספרם נעשה שימוש בשאלון על תפיסת תמיכה מנהלית Survey of Perceived Supervisory Support (SPSS) (Kottke & Sharafinski, 1988). השאלון כלל 8 היגדים הקשורים לתמיכת מנהל (לדוגמה: "המנהלות שלי מתגאה בהישגיי בעבודה"). המשתתפים מתבקשים לציין את המידה שבה הם מסכימים או לא מסכימים עם כל אחד משמונת ההיגדים באמצעות סולם מסוג ליקרט (1- מאוד לא מסכים, 7- מסכים מאוד). מהימנות השאלון במחקר הנוכחי היא $\alpha = 0.96$. (ראה נספח 6).
7. **יחסי הורים-מורים**: על מנת להעריך את היחסים בין המורים לבין ההורים בבית הספר, נעשה שימוש בשאלון Parent-Teacher Relationship Scale (Vickers & Minke, 1995). השאלון כולל 25 פריטים אשר מתייחסים ליחס בין מורים והורים ומרכיבים ארבעה תתי סולמות: א. הזדהות ותמיכה (לדוגמה: "הורים מכבדים אותי"), ב. שיתוף פעולה בפתרון קונפליקטים (לדוגמה: "כשיש בעיה עם תלמיד, ההורים רק מדברים ולא עושים"), ג. ציפיות ואמונות דומות בנוגע לתלמיד (לדוגמה: "לי ולהורים יש ציפיות דומות מהתלמיד"), ד. גבולות מורה-הורה (לדוגמה: "אין גבולות של זמן ביני ובין ההורים, הם פונים בכל שעה"). המשתתפים התבקשו לציין את המידה שבה הם מסכימים עם כל אחד מהפריטים באמצעות סולם בן 5 דרגות שנע בין "1 = לא מסכים" ל"5 = מסכים מאוד". המהימנות של השאלון במחקר זה הייתה $\alpha = 0.88$. (ראה נספח 7).

הנבדקים במחקר ואיסוף הנתונים

במחקר זה השתתפו 485 מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים דוברי עברית. מתוכם 274 מורים בבתי ספר ממלכתיים, 156 מורים בממלכתי דתי ו-55 מורים בחינוך המיוחד. הנבדקים נדגמו באמצעות פאנל אינטרנטי (Panel4all). איסוף הנתונים נמשך כשבועיים. בדגימה השתתפו מורים מכל המחוזות ובתי הספר בארץ,

ומדיסציפלינות שונות (מקצועות מדעיים והומניים). ההנחיה לפאנל הייתה להקפיד על דגימה של כל האזורים הגיאוגרפיים והסוציו-דמוגרפיים בארץ. שאלונים ריקים, או חלקיים מאד הוצאו מתוך מאגר הנתונים. טבלה 1 מתארת את התפלגות הנבדקים על פי מאפיינים דמוגרפיים ומאפייני רקע.

טבלה 1. התפלגות מאפייני הרקע של המשתתפים במחקר

מספר	אחוז		
66	14%	גבר	מגדר
405	86%	אישה	
446	92%	עברית	שפת אם
14	3%	רוסית	
25	5%	אחר	
325	67%	מלאה	היקף משרה
160	33%	חלקית	
26	6%	תעודת הוראה / מקצועית ללא תואר אקדמי	רמת השכלה
247	53%	תואר ראשון	
184	40%	תואר שני	
8	2%	תואר שלישי	
154	32%	5=>	

20%	95	10 – 6	וותק בהוראה (שנים)
49%	236	+11	
	(10.9) 13.3	ממוצע (ס"ת)	
	(12.7) 42.15	ממוצע (ס"ת)	גיל

*עבור חלק מהמשתתפים חסר דווח ולכן לא כל הנתונים נסכמים ל 485.

טבלה 1 מראה כי רוב המורים שהשתתפו במחקר היו נשים (86%), דוברי השפה העברית כשפת אם (92%), ורובם עובדים במשרה מלאה (67%). לגבי רמת ההשכלה, ניתן לראות שכחצי מהמשתתפים בעלי תואר ראשון או שני (53%, 40% בהתאמה) ואחוז קטן בעלי תואר שלישי או ללא תואר אקדמי. קרוב לחצי מהנבדקים (49%) הינם מורים עם ותק של 11 שנים ויותר, ו-32% עם ותק של עד 5 שנים. יתר הנבדקים עם ותק של בין 6 עד 10 שנים. הגיל הממוצע של הנבדקים כ-42 שנים.

אופן ניתוח הנתונים

השערות המחקר נבחנו בשני שלבים. תחילה, חושבו מקדמי מתאם פירסון בין כל משתני המחקר. משתנים איכותניים קודדו למשתני דמה (Dummy variable) אשר להם טווח של 0/1. בשלב השני, נערכו רגרסיות ליניאריות לניבוי מחויבות להוראה, כוונות עזיבה ושביעות רצון מהחיים של מורים. טרם בדיקת ההשערות והניתוח הסטטיסטי, חושבו מקדמי מהימנות לכל שאלוני המחקר.

תוצאות

ניתוח איכותני

מטרת המחקר הראשונה הייתה לבחון מה מקורות הלחץ והאתגרים שמורי בית הספר היסודיים חווים בשנת הלימודים תשפ"ג, שנתיים אחרי מגפת הקורונה. לצורך כך, הנבדק התבקש לענות בכתב על השאלה "מהם הגורמים והאתגרים הכי מלחיצים בעבודה שלך כמורה?". התקבלו 471 תגובות אשר נותחו באופן תימתי על ידי שני שופטים. במקרה של חוסר הסכמה נערך דיון בין השופטים, וחוות דעת של שופט שלישי. בסופו של דבר נמצאו שלוש עשר תימות עיקריות שאליהן קובצו רוב התגובות של מורי בית הספר היסודי. בתשובות המורים, ניתן היה למצוא התייחסות ליותר מנושא אחד, ותשובותיהם סווגו למספר תמות בהתאם. טבלה 2 מתארת את האתגרים ומקורות הלחץ עליהם מורי בית הספר היסודי דיווחו בהתאם לתימות.

טבלה 2. התפלגות גורמי לחץ בעבודתם של מורים, לפי דווח עצמי (n=471)

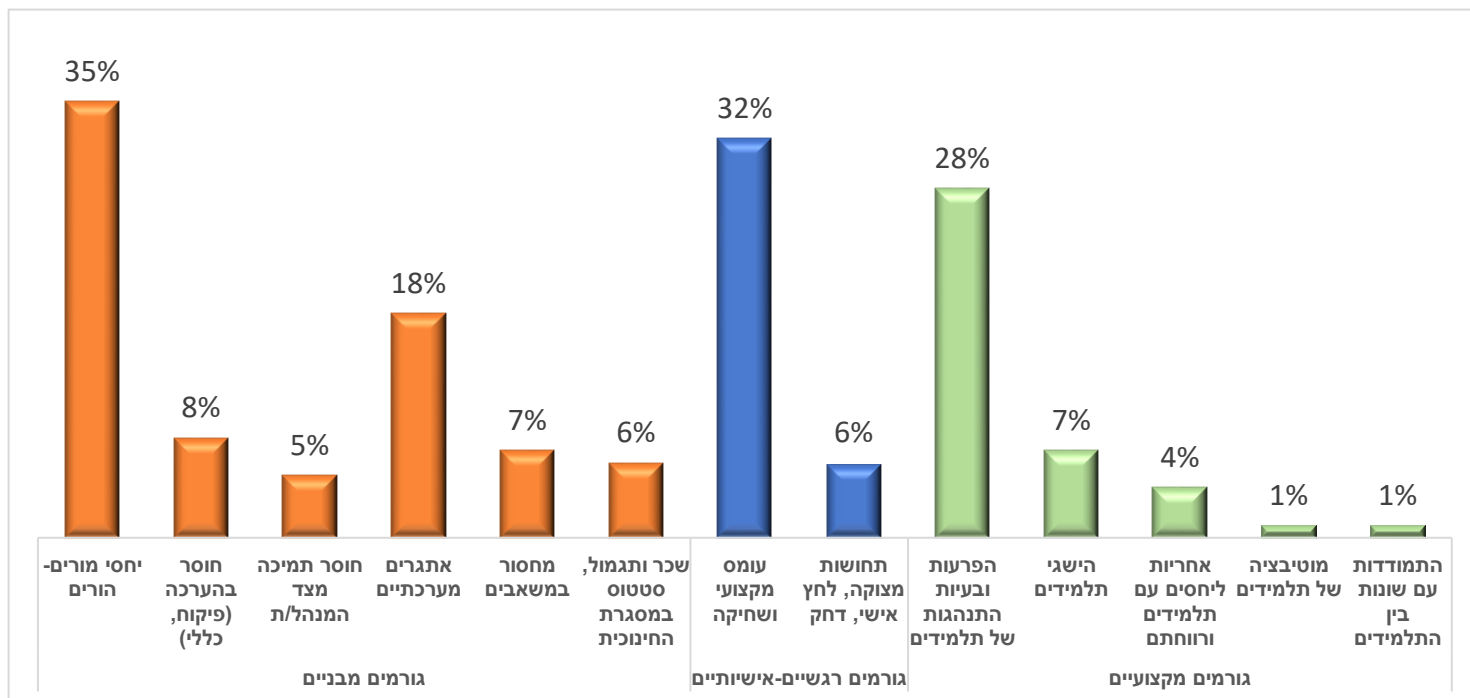
35%	יחסי מורים-הורים
32%	מקצועי- עומס מקצועי ושחיקה
28%	מקצועי - הפרעות ובעיות התנהגות של תלמידים
18%	אתגרים מערכתיים
8%	חוסר בהערכה (פיקוח, כללי)
7%	הישגי תלמידים
7%	מחסור במשאבים
6%	שכר ותגמול, סטטוס במסגרת החינוכית
6%	תחושות מצוקה, לחץ אישי, דחק
5%	חוסר תמיכה מצד המנהל/ת
4%	אחריות ליחסים עם תלמידים ורווחתם
1%	מוטיבציה של תלמידים
1%	התמודדות עם כיתות גדולות ושונות בין התלמידים

טבלה 1 מראה כי שלושת האתגרים העיקריים שהמורים דיווחו עליהם הינם: יחסי מורים-הורים (35%), עומס מקצועי ושחיקה (32%) והפרעות ובעיות התנהגות של תלמידים (28%).

ניתן להבחין בשלוש קטגוריות ראשיות העולות מניתוח התימות, שעשויות להשפיע על מחויבות מורה להוראה: גורמים רגשיים אישיותיים, גורמים מקצועיים וגורמים מערכתיים (Bogler & Nir, 2012, 2015).

איור 1 מתאר את החלוקה של התימות לקטגוריות הראשיות.

איור 1. מיפוי דיווחי מורים עלי גורמי לחץ ואתגרים בבית ספר יסודי בשנת תשפ"ג



*האחוזים מסתכמים ליותר מאשר 100% שכן ניתן היה לציין יותר מגורם לחץ אחד.

תרשים 1 מציג את שלושת הקטגוריות הראשיות העשויות להשפיע על מחויבות מורה להוראה. להלן תיאור החלוקה לקטגוריות הראשיות, קטגוריות משנה ודוגמאות מתוך תגובות המורים לכל קטגוריה:

1. גורמים רגשיים-אישיים (38%)

עומסים מקצועיים ושחיקה (32%): "טפסים", "השתלמויות", "ישיבות עבודה", "טופסולוגיה", "שחיקה", "בדיקת מבחנים", "עבודות הכנה", "לתווך חומרים משעממים לתלמידים", "עומס", "לחץ", "אינטנסיביות", "ועדות", "ריבוי משימות", "איך הפסקות בעבודה", "הגשת מערכים ותוכניות בזמן", "אחריות", "חוסר זמן".

תחושות מצוקה, לחץ אישי, דחק (6%): "לעמוד בדרישות של עצמי", "כמות העבודה, זמן העבודה לא מוגדר וזולג לחיים הפרטיים", "עודף השעות שנכנסות לבית".

2. גורמים מקצועיים (41%)

הפרעות ובעיות התנהגות של תלמידים (28%): "התנהגות ילדים", "טיפול בבעיות משמעת", "להחזיק כיתה", "אלימות בקרב ילדים וכלפי צוות", "התמודדות עם תלמידים מאתגרים".

הישגי תלמידים (7%): "תוצאות והישגים", "הצלחה של תלמידים".

אחריות ליחסים עם התלמידים (4%): "לא לפגוע בתלמידים, להצליח להקנות ידע תוך סבלנות אורך רוח ובצורה מעניינת", "האחריות לבריאותם הנפשית של התלמידים".

מוטיבציה של תלמידים (1%): "להיות מעניינת, רלוונטית, להגיע לכל ילד", "לדאוג שהתלמידים יתנהגו כראוי".

התמודדות עם כיתות גדולות ושונות של התלמידים (1%): "מספר תלמידים גדול בכיתה", "רמות שונות של תלמידים", "הרבה תלמידים ואין מתי לעבוד ולקדם את כולם".

3. גורמים מבניים מערכתיים (79%)

יחסי הורים מורים (35%): מורים רבים ציינו את "ההורים" כמקור לחץ והיו שפירוטו יותר ותיארו מצבים כמו "איומים מצד ההורים", "ציפייה מההורים", "התערבות הורים", "התנהלות מול הורים", "התמודדות מול הורים".

אתגרים מערכתיים (18%): "דרישות מערכת שאינן תואמות את המציאות", "שינויים תכופים בתוכניות הלימודים", "דרישות פיקוח", "מערכת שלא תומכת", "הנחתות של משרד החינוך", "הרבה טפסים למלא", "עמידה ביעדים", "עומס דרישות".

מחסור במשאבים (7%): "מחסור במשאבים לעזור לכל ילד", "חוסר כוח אדם"

חוסר בהערכה (8%): "זה שאני עדיין לא קבועה במערכת", "אי ראיית האדם כפרט", "כסת"ח", "פיקוח".

חוסר תמיכת מצד מנהל (5%): "מנהל", "חוסר גיבוי מהמנהל", "יחס הנהלה", "דרישות הנהלה", "התנהלות של המנהלת", "יחס והערכה של הנהלה", "מנהלת אינטרסנטית", "הנהלה תובענית".

שכר ותגמול, סטטוס במערכת החינוכית (6%): "שכר", "חוסר בהערכה", "משכורת", "שכר נמוך".

לסיכום, ניתן לראות כי המורים דיווחו על גורמי לחץ ברמה האישית, המקצועית והמערכתית כאשר רוב מקורות הלחץ והאתגרים המקצועיים שהמורים דיווחו עליה מקורם במערכת.

מטרת המחקר הכמותני הייתה לבחון את הקשרים בין מאפייני רקע, ותמיכה של מנהלים, עמיתים והורים למחויבות להוראה, לכוונות עזיבה ולשבועות רצון מהחיים של המורה. לשם כך, חושבו קורלציות, המוצגות להלן בטבלה 3.

טבלה 3. מקדם מתאם פירסון לבדיקת הקשר בין מדדי תמיכה (מנהל, עמיתים, הורים), מדע רקע (ותק, אחוז משרה, מגדר, מגזר) לבין מחויבות להוראה, כוונות עזיבה ושביעות רצון מהחיים של מורים.

	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
1 מגדר (נשים)																	
2 ותק																-.09*	
3 בי"ס ממ"ד																-0.01	-.17**
4 חינוך מיוחד																-0.03	-.25**
5 משרה מלאה																0.01	.18**
6 תואר ראשון																-.28**	0.02
7 ללא תואר אקדמי																0.07	-.24**
8 תמיכה והזדהות הורים																0.07	.24**
9 שת"פ בפתרון קונפליקטים ואמינות																0.00	0.06
10 ציפיות ואמונות דומות בנוגע לתלמיד																0.00	.19**
11 גבולות ביחסי הורים-מורים																0.05	-0.03
12 יחסי הורים מורים סה"כ																-0.01	.19**
13 תמיכת מנהל																-0.05	.11**
14 תמיכת עמיתים																0.04	.08*
15 מחויבות להוראה																-.17**	.12**
16 כוונות עזיבה																0.03	-.26**
17 שביעות רצון מהחיים																0.02	.17**
ממוצע	5.41	2.88	3.36	3.82	3.67	3.34	2.66	3.4	3.05	4.16	0.06	0.54	0.67	0.11	0.32	13.32	0.86
ס"ת	1.13	1.17	0.65	0.6	1.03	0.62	0.93	0.75	0.76	0.8	0.23	0.5	0.47	0.32	0.47	10.95	0.35

*p < .05, **p < .001

הערה: הדוח מתייחס לקורלציות מובהקות שערכן לפחות 0.15. קורלציות אחרות שנמצאו מובהקות סטטיסטית אך נמוכות (לא משמעותיות) לא מדווחות בטקסט.

טבלת הקורלציות מצביעה על הממצאים הבאים :

וوتק המורה – נמצא כי ככל שהוותק של המורה רב יותר, כך הוא דיווח על יותר תמיכה והזדהות של ההורים ביחסי מורה-הורים, יותר ציפיות ואמונות דומות שלו ושל ההורים בנוגע לתלמיד, ויחסים טובים יותר עם ההורים. טווח הקורלציות בין וותק תמיכת מנהל לבין יחסי מורה-הורים נמצא בין $r=.19$ לבין $r=.24$. כמו כן, וותק רב יותר נמצא קשור עם פחות כוונות עזיבה ויותר $(r=-.26)$ ויותר שביעות רצון מהחיים $(r=.17)$.

תמיכת מנהל – נמצא כי ככל שהמנהל נתפס כתומך יותר בעיני המורים, כך היחסים של המורה עם ההורים נתפסים טובים יותר, טווח הקורלציות בין תמיכת מנהל לבין יחסי מורה-הורים נמצא בין $r=.24$ לבין $r=.29$, למעט שמירת גבולות מול הורים שנמצא בקשר נמוך מול תמיכת מנהל. בנוסף, נמצא שככל שעולה תמיכת המנהל, גם תמיכת העמיתים נתפסת גבוהה יותר בעיני המורים $(r=.48)$.

תמיכת עמיתים – נמצא כי ככל שהמורה תופס את עמיתיו המורים כתומכים יותר, כך יחסיו עם ההורים טובים יותר בעיניו (למעט גבולות עם ההורים). טווח הקורלציות (למעט גבולות מורה-הורים) הוא בין $r=.31$ לבין $r=.35$.

מחויבות להוראה – נמצא כי ככל שהמורה תופס את תמיכת המנהל ותמיכת העמיתים כרבה יותר כך הוא מבטא יותר מחויבות להוראה. בנוסף, ככל שיחסיו עם ההורים (למעט גבולות בין מורה להורים שם הקורלציה נמוכה יותר) טובים יותר, כך תחושת המחויבות שלו רבה יותר. הקורלציות בטווח של $r=.21$ לבין $r=.25$.

כוונות עזיבה – נמצא כי ככל שהמורה תופס את תמיכה התנהל ותמיכת העמיתים כגבוהה יותר, ויחסיו עם ההורים נתפסים טובים יותר, כך הוא מביע פחות כוונות עזיבה. טווח הקורלציות $r=-.17$ לבין $r=-.37$. הקשר בין מחויבות להוראה לבין כוונות עזיבה הינו $r=-.46$, כך שככל שהמורה מחויב יותר, כך יש לו פחות כוונות עזיבה לפי דיווחו.

שביעות רצון מהחיים – נמצא כי ככל שיחסי המורה-הורים נתפסים ע"י המורה כטובים יותר במובן של תמיכה והזדהות הורים, שתוף פעולה בפתרון קונפליקטים ואמינות, ציפיות ואמונות דומות מהתלמיד וסה"כ יחסי מורה-הורים, כך שביעות הרצון מהחיים של המורה הינה גבוהה יותר. כמו כן, ככל שהוא תופס את התמיכה של המנהל ושל העמיתים כרבה יותר כך עולה שביעות הרצון שלו מהחיים. עוד נמצא כי ככל שהמורה יותר שבע/רצון מהחיים, כך עולה המחויבות להוראה, ויורדות כוונות העזיבה. טווח הקורלציות $r=-.34$ לבין $r=-.37$.

בנוסף, סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר (ממוצעים, סטיות תקן וטווחים) מוצגת בטבלה 4.

טבלה 4. סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר: ממוצעים, סטיות תקן וטווח (ערכי מינימום/מקסימום נצפים)

מינימום	מקסימום	ממוצע	ס"ת	
1.2	5	3.36	0.65	מחויבות להוראה
1	5	3.86	0.88	מחויבות מורים – רגשית
1	5	3.33	0.95	מחויבות מורים – נורמטיבית
1.2	5	2.86	0.70	מחויבות מורים – מתמשכת
1	5	2.88	1.17	כוונות עזיבה
1	7	5.41	1.13	שביעות רצון מהחיים
1.5	5	3.82	0.60	תמיכת עמיתים
1	5	3.67	1.03	תמיכת מנהל
1	5	4.16	0.80	תמיכה והזדהות הורים
1	5	3.05	0.76	שת"פ בפתרון קונפליקטים
1	5	3.40	0.75	ציפיות ואמונות דומות בנוגע לתלמיד
1	5	2.66	0.93	גבולות ביחסי הורים-מורים
1.3	4.8	3.34	0.62	יחסי הורים מורים סה"כ

הטבלה מראה כי במדדי המחויבות, הנמדדים בטווח של 1-5, המחויבות להוראה על מדדיה השונים די באמצע הטווח ואף קצת יותר מכך. כוונות העזיבה קרובות למרכז הטווח.

תמיכת העמיתים והמנהל ממוקמות מעל אמצע הטווח מה שמראה בסה"כ על תמיכה די גבוהה.

במדדים של יחסי מורה-הורים נראה כי התחום הגבוה ביותר ביחסי המורה עם ההורים הוא תמיכה והזדהות כגון כבוד מצד ההורים, יחסי אמון הדדי. גבולות מול הורים קיבלו את הממוצע הנמוך ביותר.

מחויבות מורה להוראה - תמיכה ומשתני רקע

השערת המחקר הראשונה הייתה שככל שהמורה ידווח על יותר תמיכה בו (מנהל, עמיתים, הורים), כך תחושת המחויבות שלו למקצוע תהיה רבה יותר. במילים אחרות, תמיכת מנהל, עמיתים והורים ינבאו מחויבות רבה יותר למקצוע ההוראה. בהשערה זו יכללו מאפייני רקע כפי שצוין בשאלת המחקר, לצורך בקרה סטטיסטית.

טבלה 5 מציגה את ממצאי הרגרסיה הליניארית לניבוי מחויבות להוראה של המורה בתקופת הפוסט קורונה.

טבלה 5. רגרסיה ליניארית לניבוי מחויבות להוראה של מורים על ידי מאפייני רקע, תמיכת מנהל, תמיכת עמיתים ויחסי מורים-הורים

מחויבות להוראה		
p מובהקות	β	
0.39	0.04	וوتק בהוראה
0.10	0.07	בי"ס ממ"ד
0.004	0.13	חונך מיוחד
0.17	0.06	משרה מלאה
0.84	0.01	תואר ראשון
<.001	0.33	תמיכת מנהל
0.59	0.03	תמיכת עמיתים

מחויבות להוראה		
p מובהקות	β	
0.13	0.09	תמיכה והזדהות הורים
0.85	0.01	שת"פ בפתרון קונפליקטים ואמינות
0.42	0.06	ציפיות ואמונות דומות בנוגע לתלמיד
0.73	0.02	גבולות ביחסי הורים-מורים
Rsq.=.20, p<.001		סה"כ המודל

הערה: המשתנים: ביי"ס ממ"ד, חנוך מיוחד, משרה מלאה, תואר ראשון – קודדו כמשתני דמה (Dummy) בטווח 0/1, וכל אחד מהם השווה ליתר הקטגוריות במשתנה המקורי. המושג המצוין בטבלה (לדוגמא: משרה מלאה) מיוצג ע"י הערך 1, אל מול הקטגוריה המשלימה שהינה משרה חלקית וקודדה כ-0.

הטבלה מראה כי בניית רגרסיה לניבוי מחויבות להוראה נמצא מודל מובהק, המסביר 20% מהשונות של מחויבות המורים להוראה. שני משתנים נמצאו תורמים לניבוי המחויבות: מגזר המורה (חנוך מיוחד) ותמיכת מנהל. מורים המלמדים בחינוך מיוחד מבטאים יותר מחויבות להוראה ממורים בבתי ספר ממלכתיים או ממלכתיים דתיים. ככל שהמורים מדווחים על תמיכת מנהל גבוהה יותר, כך המחויבות שלהם למקצוע ההוראה עולה.

כוונות עזיבה של מורה - תמיכה ומשתני רקע

השערת המחקר השנייה הייתה שככל שהמורה ידווח על יותר תמיכה בו (מנהל, עמיתים, הורים), כך כוונות העזיבה שלו ירדו. במילים אחרות, תמיכת מנהל, עמיתים והורים ינבאו פחות כוונות עזיבה של מקצוע ההוראה. בבדיקת השערה זו באמצעות רגרסיה ליניארית, נכללו מאפייני רקע כפי שצוין בשאלת המחקר, לצורך בקרה סטטיסטית. טבלה 6 מציגה את ממצאי הרגרסיה לניבוי כוונות עזיבה של המורה בתקופת הפוסט קורונה.

טבלה 6. רגרסיה ליניארית לניבוי כוונות עזיבה של מורים על ידי מאפייני רקע, תמיכת מנהל, תמיכת עמיתים ויחסי מורים-הורים

כוונות עזיבה		
β	p מובהקות	
-0.20	<.001	וوتק בהוראה
-0.04	0.303	בי"ס ממ"ד
-0.14	0.001	חנוך מיוחד
-0.04	0.34	משרה מלאה
-0.03	0.52	תואר ראשון
-0.19	<.001	תמיכת מנהל
0.01	0.91	תמיכת עמיתים
-0.03	0.61	תמיכה והזדהות הורים
-0.08	0.15	שת"פ בפתרון קונפליקטים ואמינות

כוונות עזיבה		
β	p מובהקות	
-0.19	0.005	ציפיות ואמונות דומות בנוגע לתלמיד
-0.06	0.22	גבולות ביחסי הורים-מורים
Rs _q = .25, p < .001		סה"כ המודל

כפי שניתן לראות מטבלה 6, מודל הרגרסיה לניבוי כוונות עזיבה של מורים להוראה נמצא מובהק, עם 25% של שונות מוסברת של כוונות עזיבה. נמצא כי ותק בהוראה מנבא את כוונות העזיבה, כך שככל שהמורה ותיק יותר כך הוא מדווח על פחות כוונות עזיבה. כמו כן, מורים המלמדים בחינוך מיוחד מדווחים על פחות כוונות עזיבה ממורים במגזרים אחרים. עוד נמצא כי דיווח על תמיכת מנהל גבוהה קשור עם פחות כוונות עזיבה של מורים. מאפיינים נוספים שנמצאו מנבאים כוונות עזיבה בקרב מורים הם דמיון בין המורה להורה באמונות וציפיות מהתלמיד, כך שכל הקטגוריות שזכרו של יחסי הורה מורה יותר גבוהות, כך למורה יש פחות כוונות עזיבה של המקצוע. לבסוף, נמצא קשר מובהק בין כוונות עזיבה לבין שביעות רצון מהחיים, כך שככל שיש יותר שביעות רצון מהחיים כך יש פחות כוונות עזיבה אצל המורה. בשאר המשתנים של נשים (מגדר), ב"ס ממלכתי דתי, תואר ראשון, ללא תואר אקדמי לא נמצא קשר מובהק.

שביעות רצון מהחיים של מורה- תמיכה ומשתני רקע

השערת המחקר השלישית הייתה שככל שהמורה ידווח על יותר תמיכה בו (מנהל, עמיתים, הורים), כך שביעות הרצון שלו מהחיים תהיה רבה יותר. במילים אחרות, תמיכת מנהל, עמיתים והורים ינבאו שביעות רצון מהחיים רבה יותר. בהשערה זו נכללו מאפייני רקע כפי שצוין בשאלת המחקר, לצורך בקרה סטטיסטית. טבלה 7 מציגה את ממצאי הרגרסיה הליניארית לניבוי שביעות רצון מהחיים של המורה בתקופת הפוסט קורונה.

טבלה 7. רגרסיה ליניארית לניבוי שביעות רצון מהחיים של מורים על ידי מאפייני רקע, תמיכת מנהל, תמיכת עמיתים ויחסי מורים-הורים

שביעות רצון מהחיים		
β	p מובהקות	
0.07	0.13	וوتק בהוראה
0.13	0.004	בי"ס ממ"ד
0.05	0.21	חנוך מיוחד
0.06	0.14	משרה מלאה
-0.07	0.10	תואר ראשון
0.17	0.001	תמיכת מנהל
0.20	0.001	תמיכת עמיתים
0.16	0.01	תמיכה והזדהות הורים
-0.01	0.86	שת"פ בפתרון קונפליקטים ואמינות
0.01	0.91	ציפיות ואמונות דומות בנוגע לתלמיד
0	0.92	גבולות ביחסי הורים-מורים
Rs _q = .22, p < .001		סה"כ המודל

מודל הרגרסיה לניבוי שביעות רצון מהחיים של המורים נמצא מובהק, עם הסבר של 22% מהשונות של שביעות הרצון מהחיים של מורים. נמצא כי מורים המלמדים בבתי ספר הממלכתיים דתיים (ב"ס ממ"ד) מבטאים יותר שביעות רצון מהחיים מאשר מורים המלמדים בחינוך הממלכתי או בחינוך המיוחד. כמו כן, ככל שהמורים מדווחים על יותר תמיכת מנהל ויותר תמיכת עמיתים, ועל יותר תמיכה והזדהות מההורים, כך שביעות הרצון שלהם מהחיים רבה יותר. מאפייני רקע אחרים כגון מגדר, חינוך מיוחד, השכלה, ויחסי הורים מורים נוספים לא נמצאו כמנבאים את שביעות הרצון מהחיים של המורים.

דיון ומסקנות

מטרת מחקר זה הייתה לבחון את האתגרים והתמיכה של מורי בית הספר היסודי בעידן הפוסט-קורונה ובהשלכות על מחויבות המורים וכוונות העזיבה שלהם ביוני תשפ"ג.

המחקר שילב מתודולוגיה מעורבת של מחקר איכותני ומחקר כמותי. שתי פרדיגמות המחקר משלימות זו את זו בשאלה שלא נחקרה עד היום לעומק במצב חדש שלא היה קיים במערכת החינוך היסודית בישראל.

מטרת המחקר הראשונה הייתה לבחון את האתגרים שעיימם התמודדו מורים במערכת החינוך בעידן הפוסט-קורונה ואת גורמי הלחץ שהשפיעו עליהם, וכן את ההשלכות של מגפת הקורונה על מערכת החינוך בכללותה. במחקר האיכותני נמצא כי המורים דיווחו על **מגוון אתגרים וגורמי לחץ**. מחקרים במהלך המגפה תיעדו וחקרו את הקשיים של מורים ובעיקרם הוראה מרחוק ומציאת איזון בין הבית לעבודה לצד שחיקה ועומסי עבודה גבוהים (לדוגמה שריד וליפקה, 2021). מעט מחקרים בחנו את האתגרים וגורמי הלחץ וההשלכות ארוכות הטווח של המגיפה על המורים. במחקר זה נמצאו 13 נושאים שמורי בית הספר היסודי העלו כגורמי לחץ בבית הספר. חלוקת הנושאים לתמות דומה וחופפת לשמונה גורמים שהעלו מנהלי בתי ספר כשנשאלו לגבי סיבות למחסור במורים בדוח שפורסם ביוני (כנסת, 2023). באופן כללי אפשר לראות כי מגוון הנושאים שהעלו המורים ניתנים לחלוקה לשלושה סוגים על פי מקור הלחץ: לחצים שמקורם ברמה האישית, לחצים ברמה המקצועית ולחצים ברמה המערכתית-מבנית. על פי הניתוח התמתי נראה כי המורים חווים לחצים ניכרים, וכי בכל סוג של מקור לחץ, יש גורם אחד שניכר כי הוא המשפיע ביותר (דווח על ידי כ-30% מהמורים): ברמה האישית התמודדות עם עומסי עבודה ושחיקה, ברמה המקצועית התמודדות עם הפרעות ובעיות התנהגות של תלמידים וברמה המערכתית התמודדות עם הורים. ממצא זה עולה בקנה אחד גם עם הניתוח של קטגוריות הראשיות במודל המחויבות (Nir & Bogler, 2012, 2015).

מטרת המחקר הכמותני הייתה לבחון את מידת התרומה ואת יכולת הניבוי של מאפייני רקע ושל תמיכה משלושה מעגלי תמיכה – מנהלים, עמיתים והורים – למחויבות, לכוונות עזיבה ולשביעות רצון מהחיים של המורה.

מחויבות להוראה - משתני רקע ותמיכה

נמצא כי מחויבות בכלל ומחויבות להוראה בפרט היא גורם המקדם חוסן ארגוני של הצוות החינוכי ושאיפה להשגה של מטרות הארגון בתקופה של אי ודאות ומצבי מצוקה. לרוב, בבתי ספר שבהם יש יחסי גומלין בין חברי הצוות ומערכות יחסים של שיתוף פעולה ותלות הדדית, המחויבות הארגונית גבוהה (שני וסומך, 2017).

כדי לבחון את השערת המחקר הראשונה, שלפיה ככל שהמורה ידווח על יותר תמיכה נתפסת (מצד עמיתים, מנהל והורים), כך תחושת המחויבות שלו למקצוע תהיה גבוהה יותר, חושבו מקדמי מתאמי פירסון.

הממצאים מלמדים שככל שהמורה תופס את תמיכת המנהל ותמיכת העמיתים כרבה יותר, כך המחויבות שלו להוראה גבוהה יותר. עוד נמצא כי גם היחסים בין המורה להורים קשורים למחויבות בהוראה, ובעיקר תחושות של הזדהות ותמיכה, שיתוף פעולה בפתרון קונפליקטים, וציפיות ואמונות דומות בנוגע לתלמיד.

ניתוח רגרסיה לניבוי המחויבות של המורה להוראה, אשר כלל את כל משתני התמיכה וגם נתוני רקע, הראה בהקשר של נתוני הרקע כי למורים בחינוך המיוחד מחויבות גבוהה יותר להוראה ממורים בחינוך הממלכתי דתי ובחינוך הממלכתי. בהקשר של גורמי התמיכה, נמצא כי תמיכת המנהל היא המנבא היחיד למחויבות של המורה. מעט מחקרים השוו את המחויבות של מורי החינוך המיוחד לזו של מורי בית הספר הכללי. במחקרים הקיימים, בעיקר מחוץ לישראל, לא נמצאו הבדלים ברמת המחויבות בין המורים בחינוך המיוחד למורים בחינוך הממלכתי (Bettini et al., 2020). במחקר זה נערכה השוואה גם לחינוך הממלכתי הדתי ולכן יש לתת את הדעת גם להקשר של מערכת החינוך שבה נעשה המחקר. ייתכן שהבחירה ללמד במסגרת החינוך המיוחד של מורים מראש ממונעת ממניעים שונים מאשר מורים בחינוך הממלכתי. לדוגמא, ייתכן כי מדובר בתחושת שליחות ואחריות לאוכלוסייה בסיכון ותחושת משמעות אחרת בהוראה.

נוסף על כך, במחקרים רבים נמצא קשר בין תמיכת מנהל למחויבות של המורה. כלי מחקר שונים בוחנים ממדים שונים הקשורים לתמיכת מנהל, ובהם תקשורת ברורה לגבי המטרות, קבלת הכרה מצד המנהל, הוגנות בתהליכי הערכה, תמיכה בתהליכי הוראה, תמיכה במשמעת בכיתה, ותמיכה, עידוד ועזרה במתן משאבים לבית הספר (Singh & Billingsley, 2010). במחקר זה נעשה שימוש בכלי הבוחן בעיקר תמיכת מנהל בהיבטים של תמיכה רגשית והכרה, ולכן מחקרים בתחום צריכים לתת את הדעת לממדים אחרים הקשורים לתמיכת מנהל.

נמצא קשר שלילי בין תחושת מחויבות להוראה לכוונות עזיבה של המורה ($r = -.46$), כך שככל שלמורה מחויבות גבוהה יותר, הוא מביע פחות כוונות לעזוב את המקצוע.

כוונות עזיבה של מורה – משתני רקע ותמיכה

במחקר נמצא כי ככל שהמורה תופס את יחסיו עם ההורים כטובים ותומכים יותר, כך יש לו פחות כוונות עזיבה. עיון מעמיק מלמד כי ככל שהמורה חש יותר תחושות של הזדהות ותמיכה מצד ההורים ויותר שיתוף פעולה עימם בפתרון קונפליקטים, וכן ככל שיש לו ולהורים ציפיות ואמונות דומות בנוגע לתלמיד, כך יש לו פחות כוונות עזיבה.

בהקשר של מאפייני הרקע, נמצא כי מורים בחינוך המיוחד פחות מביעים כוונות עזיבה. בהקשר של גורמי הקשר עם ההורים, המאפיין המשמעותי בניבוי כוונות עזיבה היה אמונות דומות לגבי התלמיד. נמצא כי תמיכת מנהל גבוהה יותר מנבאת פחות כוונות עזיבה. ממצאים אלו ממחישים כי מערכות התמיכה שהמורה זקוק להן במהלך עבודתו הן תחושה של תמיכה וגיבוי מהמנהל הישיר שלו, ואולי מכנה משותף עם ההורים שבא לידי ביטוי בתפיסות חינוכיות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שמצאו כי חוסר תמיכה של מנהל קשור לכוונות עזיבה של מורים (למשל, Rothmann & Fouch, 2018).

ממצאי המתאמים הצביעו על קשר חיובי בין שביעות רצון מהחיים לבין מחויבות להוראה וכוונות עזיבה, כך שככל ששביעות הרצון מהחיים גבוהה יותר, למורה יש יותר מחויבות להוראה ופחות כוונות עזיבה.

שביעות רצון של המורים מהחיים – משתני רקע ותמיכה

שביעות רצון מהחיים היא משתנה אישי-רגשי והיא מבטאת את תפיסת איכות החיים של המורה. לתפיסה זו השפעה על התפקוד הרגשי הכללי שלו ביום-יום ובמרחב האישי והמקצועי. שביעות רצון מהחיים משקפת את מכלול התחושות וההגשמה של האדם, ולפיכך עשויה להקרין לא רק על החיים האישיים אלא גם על המרחב המקצועי. לכן חשוב לבחון כיצד החיים המקצועיים משפיעים על החיים האישיים של המורה. בבחינת הקשר בין מאפייני המורה והתמיכה שהוא מקבל לבין שביעות הרצון שלו מהחיים נמצא כי כל מאפייני היחסים עם ההורים, כמו גם תמיכת מנהל ותמיכת עמיתים, קשורים לשביעות רצון מהחיים. מורים שחשים שהמנהל תומך בהם יותר, שהעמיתים תומכים בהם יותר ושיחסייהם עם ההורים טובים יותר – שבעי רצון מהחיים יותר.

ברגרסיה נמצא כי מבין כל מאפייני התמיכה, תמיכת המנהל, תמיכת העמיתים ותמיכה והזדהות מצד ההורים הם המנבאים את שביעות הרצון מהחיים אצל המורה. ניתן להסביר ממצא זה כחשיבות ביצירת סביבה מיטבית ומעגלי תמיכה רבים ומגוונים לאיכות חיים מקצועית ואישית של המורה, שנדרשת לתפקוד מיטבי.

מסקנות והמלצות

בבחינת האתגרים שמורי בית הספר היסודי דיווחו עליהם במחקר זה לצד תפיסות, משאבים וגורמי תמיכה, אפשר לזהות ארבעה מקורות השפעה עיקריים על מחויבות מורים לבית הספר: מאפיינים אישיים, מאפייני התפקוד, התנסויות בעבודה ומאפיינים מבניים (Bogler & Nir, 2012, 2015).

למחקר זה חשיבות מניעתית לפני נשירה של המורה מהמערכת, ובכך ייחודו, ונבחנת בו תמונת המציאות בתשפ"ג, שנתיים אחרי מגפת הקורונה. בעזרת ממצאי המחקר אפשר לזהות את מקורות ההתמודדות של המורים, את האתגרים העומדים בפניהם ואת גורמי לחץ המשפיעים עליהם, כמו גם את מקורות תמיכה שלהם. ההבנה של מרכיבים אלו מאפשרת לנטר כוונות עזיבה ולהגביר את שביעות הרצון של המורים. באופן ספציפי, האתגרים המרכזיים שזוהו הם אלו: ברמה הרגשית – עומס מקצועי ושחיקה; ברמה המקצועית – הפרעות ובעיות התנהגות של תלמידים; וברמה המערכתית – יחסי מורים-הורים ואתגרים מערכתיים. רוב האתגרים שמורים דיווחו עליהם משוייכים לרמה המערכתית. לאור האתגרים שזוהו, אלו המלצות המחקר:

- זיהוי גורמי שחיקה ומיתונם. בשעת כתיבת שורות אלו, המורים במערכת החינוך מצויים במצב חירום של לחימה המעורר עומס ושחיקה. מהלכים כמו שילוב סטודנטים ופרחי הוראה בתהליכים חינוכיים עשויים למתן את העומס והשחיקה; מנהל בית הספר יכול לזהות גורמי עומס ברמה הבית ספרית ולנסות להפחית את העומס.
- ברמה המקצועית – השתלמויות לניהול כיתה, חשיפת המורים לכלי הוראה מעניינים שימשכו את התלמידים, עבודה בקבוצות קטנות, שילוב סטודנטים, פרחי הוראה ובנות שירות.
- ברמה המערכתית – הגדרת ציפיות, הגדרת גבולות על ידי המנהל והצוות המוביל, מתן גיבוי למורים לצד שיתופי פעולה עם הורים כאשר הדבר אפשרי. זיהוי צווארי בקבוק המקשים על מורים בעבודתם, ומתן מענה מהיר כדי להקל עליהם.
- מורי חינוך מיוחד מלמדים בכיתות קטנות יותר ממור בית הספר הממלכתי, הקשר והיחס הוא אישי יותר וממושך יותר. בנוסף לכך, תחושת המשמעות של העשייה ותחושת השליחות של מורים אלו עשויה להיות רבה יותר. לכן כנראה ישנם הבדלים משמעותיים בין מורי החינוך המיוחד לבין מורי החינוך הממלכתי והממלכתי דתי. ניתן אולי לבחון את מודל ההוראה של החינוך המיוחד על מנת ללמוד מימנו על יצירת מחויבות מקצועית.
- מורים רבים דיווחו על קושי בהתמודדות מול הורים. ממצאי המחקר הכמותני נראה כי מורים דיווחו על החשיבות של תמיכה ואמון של ההורים בהם. שילוב הדרכה ליצירת דרכים לשילוב מעורבות הורים מיטבית למורים במערכת הבית ספרית וגם לפרחי הוראה.
- מנטורינג למנהלים בתחום של תמיכה מתאימה למורים ודרכי ניהול מיטביות.
- חיזוק המנהל כגורם תומך וכמנהיג. כיוון שההתמודדות מול הורים חזרה כגורם לחץ שעליו דיווחו מורים רבים מומלצת הדרכת מנהלים בנושא.
- יצירת קבוצת תמיכה מקצועית למורי בית הספר היסודי וגיבוש קהילה. המלצות אופרטיביות שנגזרות מהמחקר לעיתות משבר:
 1. ביסוס מערכת של מנגנוני תמיכה למורים כקהילה בית ספרית מבחינה רגשית ומקצועית. הבנה של תפקיד המורה בשעת משבר ומתן תמיכה מקצועית ורגשית על ידי הפסיכולוג והיועץ הבית ספרי.
 2. טיפוח מנהלים כמנהיגים בשעת משבר על ידי מנטורינג ומומחים מקצועיים ומתן כלים הן ארגוניים והן ליחסיים בינאישיים.
 3. עידוד מנהלים ליצירת קהילה מחויבת ומתן תחושת משמעות וערכיות בעבודה.

מקורות

- ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2012). נשירה מהוראה בישראל: מניעים, גורמי סיכון והתמודדות מנקודת מבטו של המורה ומנקודת מבטה של המערכת החינוכית. *שבילי מחקר*, 18, 52-65.
- גוטנטג, ט' ואסטרך, ק' (2021). שחיקת מורים בשל ההוראה מרחוק בקורונה והקשר לשלמותם הפסיכולוגית ורווחתם התעסוקתית. דוח מחקר, האוניברסיטה העברית. הכנסת- מרכז המחקר והמידע (2023), *מחסור במורים*. וייסבלאי א. 64-1.
- ויסנר, ס & קוסלובסקי, מ. (2002). *מודל המקשר בין אישיות הפרט, לחצים בעבודה וסוגים של מחויבות ארגונית / סיגל וייסנר*. אוניברסיטת בר אילן.
- שריד, מ. וליפקה, א. (2021). התמודדות מורים בבית הספר היסודי עם ההוראה בתקופת הקורון היבטים רגשיים ומקצועיים. דוח מחקר: לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך. שני, א' וסומך, א' (2017). תופעת החוסן הארגוני בבתי ספר: מחקר איכותני. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 35, 292-259.
- <https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-lipka-sarid.pdf>
שפרלינג, ד. (2015). נשירת מורים ברחבי העולם סקירת מידע. *מכון מופ"ת*. 45-1.
- Akartuna, I. Ş. S., & Serin, O. (2022). COVID-19 Impact on teachers' organizational commitment in schools. *Frontiers in Psychology*, 13, 810015. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810015>.
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291-307. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>.
- Arviv-Elyashiv, R., & Zimmerman, V. (2013). Attrition from teaching in Israel: Who is the leaving teacher? And the educational system deals with the phenomenon? (Final report). Tel Aviv & Jerusalem: Mofet Institute & The Ministry of Education. (Hebrew.)
- Becker, G.S. (1985) 'Human Capital, Effort and the Sexual Division of Labor'. *Journal of Labor Economics* 3, 35-58. <http://dx.doi.org/10.1086/298075>.
- Berry, A. B. (2012). The relationship of perceived support to satisfaction and commitment for special education teachers in rural areas. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 3-14. <http://dx.doi.org/10.1177/875687051203100102>.
- Bettini, E., Gilmour, A. F., Williams, T. O., & Billingsley, B. (2020). Predicting special and general educators' intent to continue teaching using conservation of resources theory. *Exceptional Children*, 86, 310-329. <http://dx.doi.org/10.1177/0014402919870464>.

- Bickmore, S. T. (2013). Collaborative co-mentoring for the novice and the experienced English teacher. *The English Journal*, *102*, 49-57.
- Blau, G., & Lunz, M. (1998). Testing the Incremental Effect of Professional Commitment on Intent to Leave One's Profession Beyond the Effects of External, Personal, and Work related Variables. *Journal of Vocational Behavior*, *52*, 260–269.
<http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1997.1601>.
- Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional children*, *75*, 7-31.
<http://dx.doi.org/10.1177/001440290807500101>.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?. *Journal of educational administration*, *50*, 287-306. <http://dx.doi.org/10.1108/09578231211223310>.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2015). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, *43*, 541-560. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143214535736>.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, *78*, 367-409.
<http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321455>.
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational evaluation and policy analysis*, *31*, 416-440.
<http://dx.doi.org/10.3102/0162373709353129>.
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, *20*, 435–455. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.003>.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, *27*, 115–132. http://dx.doi.org/10.1007/s10212-011-0069_2.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford.

- Clarke, B. L., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2009). *Elements of healthy family-school relationships*. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school family partnerships* (pp. 61–79). New York: Routledge.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, *60*, 323-337. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869>.
- Constantin, Ticu. (2004). *Evaluarea psihologica a personalului*. Iasi, Polirom.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, *5*(2), 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>
- Diener, E., Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness. Unlocking the Mysteries of psychological Wealth*, Blackwell Publishing.
- Dinnebeil, L. A., Hale, L. M., & Rule, S. (1996). A qualitative analysis of parents' and service coordinators' descriptions of variables that influence collaborative relationships. *Topics in Early Childhood Special Education*, *16*, 322–347. <http://doi:10.1177/027112149601600305>.
- Dinnebeil, L. A., Hale, L. M., & Rule, S. (1999). Early intervention program practices that support collaboration. *Topics in Early Childhood Special Education*, *19*, 225–235. <http://doi:10.1177/027112149901900403>.
- Durksen, T., Klassen, R. M., & Daniels, L. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis. *Educational Psychology Review*, *13*, 1–22. <http://doi:10.1023/A:1009048817385>.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, *109*, 877–896. <http://dx.doi.org/10.1177/016146810710900401>.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work & Stress*, *11*, 267-278. <http://dx.doi.org/10.1080/02678379708256840>.

- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Annual Synthesis 2002. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family & Community Connections with Schools. Available from www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf.
- Hinnant, J. B., O'Brien, M., & Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology, 101*, 662-670. <http://doi:10.1037/a0014306>.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hudson, P., Hudson, S., Gray, B., & Bloxham, R. (2013). Learning about being effective mentors: Professional learning communities and mentoring. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93*, 1291–1300. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.031>.
- Hughes, J. N., Gleason, K. A., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology, 43*, 303–320. <http://doi:10.1016/j.jsp.2005.07.001>.
- Ignat, A. A., & Clipa, O. (2012). Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 33*, 498-502. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.171>.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38*, 499–534. DOI: 10.3102/00028312038003499.
- Karasek, R.A. (1985). *Job Content Questionnaire and user's guide*. Department of Work Environment, University of Massachusetts: Lowell, MA.
- Kiliç, S., Demir, I., & Ünal, H. (2011). Teachers co-learning through mutual collaboration and students' mathematics performance in TIMSS 2007. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15*, 3258–3262. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.281>.
- Kottke, J. L., & Sharafinski, C. E. (1988). Measuring perceived supervisory and organizational support. *Educational and psychological Measurement, 48*, 1075-1079. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164488484024>.

- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53, 27-35. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17, 201-227. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450600565829>.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34, 243-276. <https://doi.org/10.1177/0013161X98034002005>.
- Madiha, S. (2011). Barriers to teacher collegiality. *Academic Leadership*, 9, 1-4
- Marshall, D. T., Pressley, T., Neugebauer, N. M., & Shannon, D. M. (2022). Why teachers are leaving and what we can do about it. *Phi Delta Kappan*, 104, 6-11. <http://dx.doi.org/10.1177/00317217221123642>.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1, 61-89. [http://dx.doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](http://dx.doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z).
- Meyer, J.P., Allen, N.J., & Smith, C.A. (1993). Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-component Model'. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- Miller, R. J., Goddard, Y. L., Goddard, R., Larsen, R., & Jacob, R. (2010). Instructional leadership. A pathway to teacher collaboration and student achievement. Paper presented at the University Council for Educational Administration Convention, New Orleans, LA.
- Minke, K. M., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Ryoo, J. H., & Koziol, N. A. (2014). Congruence in parent-teacher relationships: The role of shared perceptions. *The elementary school journal*, 114, 527-546. <http://dx.doi.org/10.1086/675637>.
- Mistry, R. S., White, E. S., Benner, A. D., & Huynh, V. W. (2009). A longitudinal study of the simultaneous influence of mothers' and teachers' educational expectations on low income youth's academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 826-838. <http://doi:10.1007/s10964-008-9300-0>.

- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education, 28*, 251–262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>.
- OECD. 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pressley, T., Marshall, D. T., & Moore, T. (2022). Understanding Teacher Burnout Following COVID-19.
- Randall, M.L., Cropanzano, R., Bormann, C.A. & Birjulin, A. (1999). Organizational Politics and Organizational Support as Predictors of Work Attitudes, Job Performance, and Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Organizational Behavior 20*, 159-174. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199903\)20:2%3C159:AID-JOB881%3E3.0.CO;2-7](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199903)20:2%3C159:AID-JOB881%3E3.0.CO;2-7).
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity*. Sage Publications/Corwin Press, 2455 Teller Rd., Newbury Park, CA 91320.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 7*, 441-462. [http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006\(92\)90031-S](http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006(92)90031-S).
- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal, 33*, 873-901. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312033004873>.
- Rothmann, S., & Fouché, E. (2018). School principal support, and teachers' work engagement and intention to leave: The role of psychological need satisfaction. In *Psychology of Retention: Theory, Research and Practice* (pp. 137-156). Cham: Springer International Publishing.
- Sagie, A. (1998). Employee absenteeism, organizational commitment, and job satisfaction: Another look. *Journal of vocational behavior, 52(2)*, 156-171.

- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement, 1*(1), 61-80.
<https://doi.org/10.1080/0924345900010106>.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The journal of educational research, 92*, 67-73.
<http://dx.doi.org/10.1080/00220679809597578>.
- Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Garbacz, S. A., Witte, A., & Kwon, K. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship. *School Psychology Review, 41*, 23-46. <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2012.12087374>.
- Singh, K., & Billingsley, B. S. (1996). Intent to stay in teaching: Teachers of students with emotional disorders versus other special educators. *Remedial and Special Education, 17*, 37-47. doi: 10.1177/074193259601700105
- Tickle, B. R., Chang, M., & Kim, S. (2011). Administrative support and its mediating effect on US public school teachers. *Teaching and Teacher Education, 27*, 342-349.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.002>.
- Vangrieken, K., Dochy, F., & Raes, E. (2016). Team learning in teacher teams: Team entitativity as a bridge between teams-in-theory and teams-in-practice. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 275-298. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-015-0279-0>.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17-40.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 61*, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>.
- Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly, 10*, 133-150.
<http://dx.doi.org/10.1037/h0088300>.
- Vorgan, Y. (2007). Claims about teachers' shortage in Israel. Jerusalem: Knesset, Research & Information Centre. (Hebrew.)

- Walsh, J. P., Ashford, S. J., & Hill, T. E. (1985). Feedback obstruction: The influence of the information environment on employee turnover intentions. *Human Relations*, 38,23–36.
- Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J., & Salvi, F. (2013). *Pedagogy, curriculum, teaching practices and teacher education in developing countries* (p. 7). London: Department for International Development.
- Wimberley, C. E. (2011). Teacher collaboration and student achievement (doctoral dissertation). St. Charles: Lindenwood University Retrieved from <http://gradworks.umi.com/34/90/3490620.html>.
- Woods, A. M., & Weasmer, J. (2004). Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *The Clearing House*, 77(3), 118-121. <https://doi.org/10.1080/00098650409601242>
- Worthy, J. (2005). ‘It didn’t have to be so hard’: the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18, 379-398. <http://dx.doi.org/10.1080/09518390500082699>.
-

1. שאלון רקע

- מהו תפקידך בביה"ס?
[מחנכת]

[מורה מקצועית]

[רכז/ת מקצוע]

[רכז/ת שכבה]

[יועצ/ת]

[סגנית מנהל/ת]

[סייעת]

[מלמד.ת במסגרת תוכניות העשרה אחה"צ או בבוקר]

[מנהל.ת]

[אין לי תפקידים מלבד הוראה]

[אחר, פרטי]

- באיזה מגזר הינך מלמד/ת?
(ממלכתי)

(ממלכתי-דתי)

(חנוך מיוחד)

(חטיבת בנינים)

(חטיבה עליונה)

- מה שפת ההוראה בביה"ס בו הינך מלמד.ת*?
(עברית)

(ערבית)

- איזו שכבת גיל הינך מלמד.ת*?
[כיתות א-ב]

[כיתות ג-ד]

[כיתות ה-ו]

[חטיבת בנינים ז-ט]

[תיכון י-יב]

[אחר, פרטי] _____ :

- מהו הגיל שלך? (ניתן לציין מספר בלבד*)

- מהי שפת האם שלך*?

(עברית)

(רוסית)

(אמהרית)

(ערבית)

(אחר, פרטי) _____ :

- מהי תעודת ההשכלה הגבוהה ביותר שרכשת*?

(תיכונית)

(תואר ראשון (עם או בלי תעודת הוראה)

(תואר שני (עם או בלי תעודת הוראה)

(תואר שלישי (עם או בלי תעודת הוראה)

(לימודי תעודת הוראה ללא תואר אקדמי

(הנדסאי / ישיבה

(אחר, פרטי) _____ :

- אילו מקצועות הינך מלמד.ת* ?

[חשבון/מתמטיקה

[אנגלית

[עברית/ספרות/שפה/לשון

[מדעים

[מקצועות עיוניים (הסטוריה/גיאוגרפיה/תנ"ך/תושב"ע)

[אומנויות (תיאטרון/צילום/מחול/ספורט)

[מחשבים

[אחר, פרטי] _____ :

- מה היקף המשרה שלך*?

(מלאה

(חלקית)

- מהו הותק שלך בהוראה? (ציין מספר בלבד*)

2. שאלון מחויבות מורים למקצוע ההוראה

<u>בכלל לא</u>	<u>במידה מועטה</u>	<u>במידה בינונית</u>	<u>במידה רבה</u>	<u>במידה רבה מאד</u>	
<u>()</u>	<u>()</u>	<u>()</u>	<u>()</u>	<u>()</u>	מקצוע ההוראה חשוב לדימוי העצמי שלי
<u>()</u>	<u>()</u>	<u>()</u>	<u>()</u>	<u>()</u>	שקלתי לחפש אפשרויות עבודה אחרות
<u>()</u>	<u>()</u>	<u>()</u>	<u>()</u>	<u>()</u>	השקעתי הרבה מדי במקצוע ההוראה מכדי לעזוב אותו
<u>()</u>	<u>()</u>	<u>()</u>	<u>()</u>	<u>()</u>	לאנשים שהוכשרו להוראה יש אחריות להישאר בו

<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	אני מרגיש.ה מחויבות להישאר במקצוע ההוראה
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	אני גאה להיות במקצוע ההוראה
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	אם הייתי עוזב.ת את ההוראה יותר מדי דברים בחיי היו נפגעים
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	אני ממשיכ.ה במקצוע הוראה כי אני חש.ה אחריות כלפיו
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	אני אוהב.ת להיות מורה
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	לפעמים אני בודק.ת אם בארגונים אחרים מוצעות משרות מתאימות לי
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	יעלה לי הרבה כסף להחליף את המקצוע עכשיו

<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	גם אם זה היה פועל לטובתי, אני מרגיש.ה שזה לא נכון לעזוב את המקצוע עכשיו
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	אני מזדהה עם מקצוע ההוראה
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	הייתי חש.ה אשמה אם הייתי עוזב.ת את מקצוע ההוראה
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	מקצוע ההוראה מלהיב אותי
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	שינוי מקצועי עכשיו יגרום לי למחיר אישי גבוה
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	אני נמצא.ת במקצוע ההוראה בגלל שאני מרגיש.ה נאמנות אליו
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	אני מתכוונת לעזוב את מקצוע ההוראה ברגע שיתאפשר לי

<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	לפעמים אני מרגיש.ה שאני מבזבז/ת את הזמן שלי במאמצים שלי במקצוע ההוראה
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	בד"כ אני מרוצה מכך שאני מורה בבי"הס שלי
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	אם הייתה לך האפשרות לבחור שוב, האם היית בוחר.ת. להיות מורה?
<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	נניח שהיית מתחילה. את חייך שנית האם היית בוחר.ת שוב להיות מורה

3. שאלון כוונות עזיבה

- האם את.ה שוקלת.ת או שקלת לעזוב את תחום ההוראה בחמש השנים הקרובות?

() כן
() לא

- באיזו תדירות את.ה חושב.ת ברצינות על לעזוב את מקצוע ההוראה?

() אף פעם לא
() לעיתים רחוקות
() לפעמים כן ולפעמים לא
() לעיתים קרובות
() תמיד

בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד	
------------	----------------	------------------	--------------	---------------------	--

()	()	()	()	()	שקלתי לחפש אפשרויות עבודה אחרות
-----	-----	-----	-----	-----	---------------------------------

4. שאלון שביעת רצון

לפניך חמישה משפטים על חיידך עד היום. אנא סמן י את הסכמתך לכל משפט

מאד מתנגד/ת	מתנגד.ת	מתנגד.ת קצת	לא מתנגד.ת ולא מסכימ/ה	מסכימ.ה קצת	מסכימ.ה	מסכימ.ה מאד	
()	()	()	()	()	()	()	אני שבע.ת רצון מחיי
()	()	()	()	()	()	()	עד עכשיו השגתי את הדברים החשובים לי בחיים
()	()	()	()	()	()	()	בדרך כלל חיי קרובים לאידיאלים שלי
()	()	()	()	()	()	()	תנאי החיים שלי מצוינים
()	()	()	()	()	()	()	אם הייתי יכול.ה לחיות את חיי שוב, לא הייתי משנה כמעט כלום

5. שאלון תמיכת עמיתים

לפניך משפטים על סגנון העבודה שלך ושל הצוות בביה"ס. אנא דרגי באיזו מידה אתה מסכימה לכל משפט

בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
()	()	()	()	()	המורים שאיתם אני עובדת כשירים לביצוע עבודתם
()	()	()	()	()	המורים שאיתם אני עובדת מתעניינים בי באופן אישי
()	()	()	()	()	אני חשופה לעוינות או עימותים עם המורים שאיתם אני עובדת
()	()	()	()	()	אני עובדת עם מורים וותיקים חברתיים
()	()	()	()	()	האנשים עימם אני עובדת מעודדים אחד את השני. העבוד יחדיו
()	()	()	()	()	המורים וותיקים איתם אני עובדת מסייעים זה לזה בביצוע העבודה
()	()	()	()	()	יש צורך להגביר את

					התקשורת בתוך צוות ביה"ס
()	()	()	()	()	המיומנויות והמומחיות שלי מוערכות בתוך צוות ביה"ס

6. שאלון תמיכת מנהל

לפניך משפטים על סגנון העבודה שלך ושל הצוות בביה"ס. אנא דרגי באיזו מידה אתה מסכימה לכל משפט

בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
()	()	()	()	()	המנהלת מעריך את תרומתי
()	()	()	()	()	המנהלת שלי מעריך מאמץ מיוחד שאני עושה
()	()	()	()	()	למנהלת שלי באמת אכפת ממני
()	()	()	()	()	למנהל שלי אכפת מהסיפוק הכללי שלי בעבודה
()	()	()	()	()	המנהלת שלי מתגאה בהישגיי בעבודה

()	()	()	()	()	המנהלת שלי מתייחסת באכפתיות לתלונות שלי
()	()	()	()	()	כשאני עושה את עבודתי טוב ככל שניתן, המנהלת מבחינה בכך
()	()	()	()	()	המנהלת שלי מגלה אכפתיות כלפי

7. שאלון יחסי הורים-מורים

לפניך משפטים על קשר שיש בין מורים לבין הורים, אנא דרגי את הקשר שיש לך בד"כ עם רוב ההורים בכיתה העיקרית בה הינך מלמד.ת.

מאד נכון	קצת נכון	קצת לא נכון וקצת נכון	קצת לא נכון	מאד לא נכון	
()	()	()	()	()	יש לבין ההורים יחסי אמון
()	()	()	()	()	אני מרגישה שלהורים ולי קשה לעבוד ביחד
()	()	()	()	()	קשה לי לתקשר עם ההורים

()	()	()	()	()	אני מכבד הורים
()	()	()	()	()	הורים מכבדים אותי
()	()	()	()	()	לי ולהורים יש השקפות שונות על טוב ורע
()	()	()	()	()	כשיש בעיה עם תלמיד, רק ההורים מדברים ולא עושים
()	()	()	()	()	ההורים מקיימים את ההסכמים שהגענו אליהם
()	()	()	()	()	כשיש בעיות התנהגות אני נאלצת לפתור אותן ללא עזרת ההורים
()	()	()	()	()	לוקח זמן רב מדי לפתור בעיות שעולות
()	()	()	()	()	ההורים ואני מבינים זה את זה
()	()	()	()	()	ההורים ואני תופסים

					את התלמיד באופן שונה
()	()	()	()	()	אני מצפה מההורים ליותר ממה שאני מקבלת
()	()	()	()	()	לי ולהורים יש ציפיות דומות מהתלמיד
()	()	()	()	()	יש הורים ששולחים לי הודעות ווטסאפ או מתקשרים אלי מעבר לשעות העבודה
()	()	()	()	()	אין גבולות של זמן ביני ובין ההורים, הם פונים בכל שעה
()	()	()	()	()	יש הורים שמתלוננים בפני לעיתים קרובות
()	()	()	()	()	הורים באים כלפיי דרישות מוגזמות
()	()	()	()	()	אני חוששת מתוקפנות הורים כלפי
()	()	()	()	()	אני מרגישה

					נוח לשוחח עם הורים
()	()	()	()	()	יש הורים שמביעים חוסר שביעות רצון גם בנושאים שלא קשורים אלי
()	()	()	()	()	כשיש חילוקי דעות - ההורים הם הקובעים כיצד לנהוג
()	()	()	()	()	כשיש חילוקי דעות - אני מסתייעת במנהל/ת ביה"ס
()	()	()	()	()	הורים מתקשים לקבל את דעתי המקצועית
()	()	()	()	()	תקשורת מורכבת עם הורים היא אחת הסיבות לשחיקה שלי