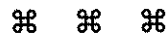


חנה שמרלינג

שחיקה נפשית אצל מורים

ראשי-פרקים

- א. הגדרת המושג שחיקה
- ב. תסמונת השחיקה
- ג. גורמי השחיקה
- ד. שחיקת מורים
- ה. סיכום
- ו. דרכי ההתמודדות בשחיקה
- ז. ביבליוגרפיה



א. הגדרת המושג שחיקה

שחיקה (Burnout) היא מושג יחסית חדש בקו התפר שבין הפסיכולוגיה החברתית של העבודה, לפסיכולוגיה של הלחץ (עציון, 1993). המהירות, שבה השתלב מושג השחיקה הנפשית בחיי היום-יום מרשימה, אך בו בזמן המושג הפך להיות תווית לתופעות רבות, וניתן לפרשו באופנים שונים, כך שיש קושי בהגדרתו. רוב ההגדרות של מושגי השחיקה מתייחסות לתהליך של אובדן אנרגיה נפשית, וירידה בתפקוד כתוצאה מלחצים יום-יומיים נמשכים. מסיבה זו נקשר מושג השחיקה למושגים כגון: אי שביעות רצון, לחץ תעסוקתי, תסכול, ניכור ודיכאון.

בהגדרת Cherniss (1980) יש הדגשה על **התהליך**, שבעקבותיו משתנות עמדותיו והתנהגותו של בעל המקצוע בכיוון שלילי, כתוצאה מלחצים בעבודתו. התופעה מוגדרת כ"התרחקות פסיכולוגית מהעבודה, כתגובה ללחץ יתר או לחוסר סיפוק בעבודה". המושג מתייחס בעיקר לשינויים במוטיבציה – לאובדן ההתלהבות, התרגשות, ושל תחושת השליחות בעבודה.

Pines et al (1981) הגדירו את השחיקה כתחושה של ליאות גופנית, רגשית ונפשית, ועמדות שליליות של האדם כלפי עצמו, עבודתו, בין שחיקה, שהיא תוצאה של לחצים האופייניים למגע אינטנסיבי ממושך עם אנשים, לבין תשישות (Tedium), שהיא תוצאה של לחצים סביבתיים, שאינם כוללים מגע אנושי.

פרידמן ולוטן (1985) מסכמים ומסבירים, שבין ההגדרות השונות לתופעת השחיקה קיימים דמיון והבדלים כאחד, רוב ההגדרות של מושג השחיקה מתייחסות לשינויים בעמדות ובהתנהגות, המתרחשים בתגובה ללחץ

ולדרישות-יתר בעבודה, אצל העובדים בתפקידים, המחייבים מגע הדוק עם אנשים ומתם שירות להם. רוב ההגדרות של מושג השחיקה רואות את תהליך אובדן האנרגיה הנפשית והירידה בתפקוד, כנובע מלחצים יום-יומיים נמשכים (להבדיל ממאורעות חיים קריטיים וחד-פעמיים). הממצאים מבוססים הן על הגישה הקלינית – אותה מייצג פרוידנברג, שבדק את הדינמיקה של שחיקה באדם, שהתמוטט באופן נפשי כתוצאה מעבודתו.

ג. תסמונת השחיקה

Farber (1983) מציין, שמרבית מצבי השחיקה הנפשית מתרכזים במקצועות השירות והסעד, והם תלויים במגע האנושי הרצוף והתובעני של נותן השירות עם לקוחותיו. ביטויי השחיקה דומים: בהדרגה מאבד איש המקצוע את העניין בעבודתו והתלהבותו פגה. הוא מפתח עמדה שלילית כלפי עצמו, ורגשות טינה ועוינות כלפי חבריו לעבודה וכלפי לקוחותיו. את מקום היוזמה, האחראיות והרצינות, אשר אפיינו את ראשית עבודתו במקצוע, תופסים השגרה, הזלזול והאדישות. איש המקצוע מתנסה יותר ויותר בתחושות של חוסר אונים וחוסר תקווה; יחסיו עם חבריו ועם בני משפחתו עלולים להידרדר, והוא נוטה לתשישות נפשית וגופנית. תופעות אלו עלולות להתבטא גם ברמת תפקודו של הארגון, שבו הפרט פועל. מוסר עבודה ירוד, רמת ביצוע נמוכה, היעדרות ושיעורי תחלופה גבוהים, הם סימני ההיכר של השחיקה האנושית ברמת הארגון (עציון, 1983).

Pines & Aronson (1981) טוענים, שעוצמתה של חווית השחיקה, אורך ההתנסות בה, תדירותה ותוצאותיה, שונים מאדם לאדם, אך תמיד ניתן למצוא בה שלושה מרכיבים בסיסיים: תשישות גופנית, תשישות רגשית, ותשישות רוחנית. התשישות מאופיינת בכך, שהעייפות אינה חולפת, חולשה כללית, כבדות וחוסר מרץ. אנשים שחוקים סובלים, לעתים קרובות, מכאבים שונים בגופם, ומתלוננים דרך קבע על תחושה כללית גרועה. אנשים אשר תחושת הדכדוך וחוסר העניין שלהם כבר התפשטו לתחום העבודה, אל עבר החיים בכלל, הם אלה השחוקים באופן קיצוני. המאפיין את התשישות הרוחנית או הנפשית הם: התפתחות עמדות שליליות של האדם הנשחק כלפי עצמו, כלפי עבודתו וכלפי חיו. העניין בעבודה והעושר הרוחני הנובע ממנה הולכים ופוחתים, ההערכה העצמית יורדת, והאדם חש נחיתות וחוסר שייכות בעבודתו. מלבד עמדות שליליות וספקנות כלפי עבודתם, מפתחים אנשים שחוקים עמדות שליליות כלפי אחרים. הם מאבדים את אהבת הזולת שלהם, כלפי אלה המקבלים את שירותיהם.

עובדים שחוקים נוטים לאחר לעבודתם, לעזוב לפני הזמן, להאריך את ההפסקות, ואפילו להיעדר לחלוטין מן העבודה. הם, שהיו בעבר נלהבים ומסורים לעבודתם ומלאי יוזמה, מפתחים יחס של "אני לא שם".

Cherniss (1980) מתאר שחיקה כהתייחסות מכנית ומרוחקת אל מקבל השירות, ייאוש, פסימיזם ותחושת פטליזם כלי המקצוע, ירידתם של המוטיבציה, של המאמץ, ושל המעורבות בעבודה, אפטיה ונגטיביזם, אי שקט וכעס המופנים כלפי חברים לעבודה וכלפי הפונים, עיסוק יתר בנוחיותו של העובד וברוחותו בעבודה, נטייה להסביר כישלונות בעבודה באמצעות אישיות הפונה אל המערכת, וכן התנגדות לשינוי, נוקשות ואיבוד החדשנות.

יש אמנם הסכמה כללית, שהסימפטומים המאפיינים שחיקה כוללים מרכיבים פסיים, רגשיים ורוחניים, אך למרות הסכמה זו, אין התהליך זהה אצל כל אדם: יש אנשים, שתגובתם העיקרית לתהליך השחיקה היא גופנית: תגובותיהם של אחרים הן רגשיות, בעיקרן, ויש המגיבים בכל קשת התגובות – הגופניות, הרגשיות והרוחניות.

הקביעה אם עובד "שחוק" אינה קלה. לא תמיד מופיעים כל הסימנים, וכן לא מתאים להתייחס לתופעה בגישה דיכוטומית, בעיקר מפני ששחיקה הינה **תהליך** ולא אירוע. עציון (1983) מתארת שחיקה כ"תהליך של כרסום איטי במשאביו הנפשיים של האדם, תהליך של חינוך איטי ומצטבר, כתוצאה מלחצים עמומים ובלתי מוגדרים היטב השוחקים אותנו". זאת בניגוד למאורעות חיים דרמטיים או לחצים מתמשכים המוכרים ומזוהים בבירור. תהליך זה אינו מזוהה בקלות, אינו מקבל לגיטימציה, וכך מוחרפים ביטויי השחיקה.

ג. גורמי השחיקה

המחקר מתמקד בדרך כלל במימד אחד בניתוח הגורמים לשחיקה. יש מחקרים המתמקדים ביחיד: איזה טיפוס של אדם עלול להישחק ביותר? יש מחקרים בהם ההתמקדות ברמה הארגונית: באיזה סוג ארגון השחיקה שכיחה ביותר, או מה הם אפיוני התפקידים והארגונים התורמים ביותר לשחיקה או מונעים אותה?

אפשר למצוא את מקורות השחיקה בכל אחת מהרמות: האינדיבידואלית, הארגונית והחברתית. למעשה, טיפול נאות בבעיה חייב לדון בכל אחת מהן ולעמוד על קשרי הגומלין שביניהן.

ידוע ומוסכם, כי אנשים שונים זה מזה במידת פגיעותם ללחץ, וביעילות ההתמודדות שלהם. לפיכך, יהיה ניתוח תופעות השחיקה בלתי מושלם אם לא

נתחשב בגורמים אישיים ואישיותיים. אנשים הנוטים להישחק יותר מתאפיינים כרגישים, אנושיים, מסורים, אידיאליסטים ונוטים ביותר להתעניין בזולתם כבני אדם. עם זאת הם נוטים לדאגנות, מופנמים, מגלים התלהבות יתר ונוחים להזדהות-יתר עם זולתם (Pines & Aronson, 1981; Chernis, 1980).

Freudenberger (1975) מסביר את תהליך היווצרות השחיקה במונחים אישיותיים. המאפיין אדם העלול להישחק – אישיות שאפתנית, דחף גבוה להישגיות וסטנדרטים גבוהים בעבודה. טיפוס זה מציב לעצמו דרישות גבוהות ביותר, ולעיתים גם מטרות בלתי ניתנות להשגה. עובד כזה מתרושש במובן האמוציונלי, כשאינו ממשיך להתקדם ולהשיג הישגים גבוהים. כלומר: עוד בעל סיכון שחיקה גבוה הוא עובד מסור, בעל תחושת מחויבות ובעל צורך חזק להעניק מעצמו לזולת. בנוסף Freudenberger (1975) מזהיר מפני מרכיבים הקשורים בתפקיד עצמו, כמו שעמום ושגרתיות-יתר, כגורמי שחיקה אפשריים. במסגרת המאפיינים האישיים מוזכרים גם עמדות ומטרות ביחס לקריירה, לחשיבותה היחסית של מוטיבציית ההישג, למין העובד ולגילו, לחוויותיו הקודמות, לאפיוני פעילותו מחוץ לשעות העבודה, ובעיקר למידת התמיכה החברתית והלחץ הנחווים על ידי היחיד מחוץ לשעות העבודה (Pines & Aronson, 1981; Chernis, 1980). אחת הסיבות העיקריות לשחיקה נעוצה באדם עצמו, ובמקרים כאלה שינוי העבודה או בקשת טיפול נפשי העשויים להיות הפתרונות הטובים ביותר.

אחת ההנחות היא, כי המכנה המשותף לכל גורמי השחיקה, שמקורם בעבודה עצמה הוא, שכל אחד מהם תורם לתחושה, שאין הדבר משנה כלל באיזו מסירות אתה עובד – התמורה, במונחים של תחושת הגשמה, הכרת תודה, קידום או הערכה אינה משולמת כראוי.

כך שהשחיקה הינה תהליך המתרחש כשחשים פער בין ה"תשומה", שמשקיעים בעבודה לבין ה"תפוקה", שמצפים לזכות בה בתמורה (Farber, 1983). מצבים של עמימות בתפקיד, היעדר בהירות לזכויות העובד, לאחריותו ולשיטות הנכונות לביצוע עבודתו, למעמדו בחברה, למטרות, שעליו לשאוף להשיגן, ולמדד הצלחתו בתפקיד, נצפו כבעלי משקל כבד במיוחד כגורמי שחיקה (Gubler, 1976).

כמו כן גם עומס יתר והתנגשות במילוי התפקיד מוזכרים כגורמי שחיקה. דוגמה לגישה הלוקחת בחשבון גורמים אישיים וגורמים סביבתיים המשפיעים כל אחד לחוד ובאמצעות האינטראקציה ביניהם על שחיקה, היא ניתוחו של Cherniss (1980).

Cherniss לוקח בחשבון **גורמים אישיים** (אוריינטציה הקריירה ההתחלתית – אידיאליסט, קרייריסט וכו'), **גורמים סביבתיים-ארגוניים** (עומס, היעדר אוטונומיה, היעדר גירוי אינטלקטואלי בעל אתגר, היעדר תמיכה או הכוונה מספקת מצד ההנהלה), והן לגורמים **היסטוריים-חברתיים** (מצבם של מקצועות שירותי אנוש ומעמדם בחברה כיום). צירניס מתייחס גם לגורמים נוספים המשפיעים על השחיקה – **משמעות** השנים הראשונות בקריירה מקצועית, **והבדידות** המלווה אותן מנקודת הראות של בעל המקצוע המתחיל.

ד. שחיקת מורים

בשנים האחרונות הפכו השחיקה הנפשית והלחץ על המורים לנושאים בעלי עניין ציבורי ומקצועי הולך וגדל. השחיקה, כתופעה, נדונה בקשר למורים ולהוראה יותר מבכל תחום מקצועי אחר (Reed, 1979; Landsman, 1978; Serrin, 1979).

התופעות הגלויות של שחיקת המורה הן בדרך כלל תגובות חריפות של כעס, חרדה, חוסר שקט, דיכאון, עייפות, שעמום, ציניות, תחושת אשמה, תגובות פסיכוסומטיות, ובמקרים קיצוניים גם של התמוטטות נפשית. ברמה המקצועית ניתן לראות ירידה משמעותית וניכרת בביצוע ובהוראה, היעדרויות ממושכות מפאת מחלה, אי הכנת מערכי שיעור, קשיחות מוגזמת ונוקשות כלפי התלמידים, יצפו למאמץ נמוך מתלמידיהם, יחוש עייפים נפשית וגופנית, ויגלו מחויבות נמוכה לעבודת ההוראה ולענייני התלמידים (Cherniss, 1980; Farber & Miller, 1981; Maslach, 1976).

Schwab (1983) מתאר את שלבי השחיקה של מורים: בשלב הראשון הם מבטאים עייפות, יובש רגשי, ורצון להישאר בבית. בשלב השני מפתחים המורים עמדות שליליות כפי התלמידים, מתקשים להישאר רגועים ותומכים בתלמידיהם. השלב השלישי של השחיקה הוא אובדן תחושה של הגשמה עצמית בעבודה. דבר זה, לדעת שוואב, חשוב במיוחד בהוראה, כי מורים בותרים במקצוע זה מתוך תחושה, שיש ביכולתם לסייע לתלמידים. כאשר הם חשים, שבעבודתם אין עוד שום תרומה משמעותית, הם נוטים להערכה עצמית שלילית, טוענים, שזמנם מבוזבז, וחשים תסכול.

מחקרם של פרידמן ולוטן (1985) מדווח על חמישה גורמים המשפיעים על שחיקתו הנפשית של המורה:

1. יחסי גומלין של המורה עם תלמידיו. היחסים הבין-אישיים בין התלמידים לבין עצמן ויחסי תלמיד-מורה. מאמציו הפדגוגיים של המורה, בהישגיהם הלימודיים-החינוכיים של תלמידיו, משפיעים על תהליך שחיקתו.
 2. הכבדה, שמקורה מסביבתו האישית של המורה (הבית). בני הזוג מתלוננים שהעבודה "פולשת הביתה". כמו כן, לקשיים הנובעים מבעיות עם מטפלת, מחלות ילדים, עוזרת בית וכד', יש השפעה שוחקת.
 3. היעדר שיתוף וניכור בביה"ס. תחושת המורה, שאין לו על מי לסמוך ולהישען בביה"ס בשעת הצורך, מהווים גורמי שחיקה. חוסר שיתופו בקבלת החלטות, חוסר התלהבות מצד עמיתיו לביצוע תפקידים, חוסר פרטיות בביה"ס.
 4. דימוי עצמי שלילי של המורה, תחושה שהוא אינו ממלא את תפקידו כהלכה מפאת חוסר הזמן וחוסר האמצעים. גם ביקורת ציבורית מהווה גורם שוחק. המורה חש, שהציבור אינו אוהד אותו.
 5. הצורך להתמודד עם נושאי הוראה קשים ומסובכים; אתגר אינטלקטואלי בהוראה, ומאמץ אינטלקטואלי המושקע בהוראה; ידע הדרוש למורה שאינו ברשותו.
- תרשים מקיף הכולל ומסכם אותם נמצא בספרה של Pines (1984, עמ' 59). להלן טבלה המסכמת את גורמי השחיקה.

אפיוני סביבת עבודה שנמצאו קשורים לשחיקה

1. פסיכולוגית	2. מבנית	3. חברתית	4. ארגונית
א. אפיונים שכליים: עצמאות, גוון, עומס	א. אפיונים קבועים: מבנה, צפיפות, רעש	א. מקבלי שירות: מספרם, טבע בעיותיהם, רצינותם	א. בירוקרטיה: סחבת, ניירת, התנכרות
ב. אפיונים רגשיים: משמעותיות, ביטוי עצמי, התפתחות	ב. גמישות: אפיונים הקבועים בהתאם לצרכים ובהתאם לטעם אישי	ב. חברים לעבודה: יחסי עבודה, שיתוף, הפסקות לחץ, תמיכה	ב. מנהל: חוקים ותקנות, שיתוף העובדים, השפעה על מדיניות
		ג. ממונים: משאב, תגמולים, תמיכה, אתגרים	ג. מקום האדם בארגון: קונפליקט בין תפקודי אי בחירות, תפקודים, הפרעות מעמד

ה. סיכום

תיאורטית, מושפעת חווית השחיקה משתי מערכות של משתנים:

1. משתנים המתייחסים לאפיונים אקסטרינזיים של עבודתו וחיוו של הפרט = הסביבה הפיזית, הסביבה החברתית והסביבה הארגונית בה הוא מעוֹגן.

2. **אפיונים אינטרינזיים** המתייחסים לפעולות ולתפקידים אותם מבצע האדם ואשר כוללים שני מקורות לחץ.

- א. לחץ המופעל על פעולות החשיבה וקבלת ההחלטות של האדם (אם כתוצאה מדרישות מוגזמות ואם כתוצאה מהיעדר גיוון ואתגרים).
- ב. מלחץ המופעל כתוצאה מהיעדר תחושת הצלחה והגשמה עצמית.

על פי Farber (1981) נראה, כי השחיקה מפחיתה באופן ברור את המוטיבציה של מורים להמשיך במקצוע ואת הסיפוקים הבסיסיים המאפיינים את הקשר מורה-תלמיד. לדעת פארבר פגיעים המורים בגילאים 34-44 המלמדים בחטיבת הביניים והמרגישים מבודדים הן בחייהם המקצועיים והן בחייהם האישיים. המורה אינו נועל מאחוריו עם סיום עבודתו בביה"ס, את הבעיות שמעסיקות אותו בעבודתו.

במחקרם של פרידמן ולוטן (1985), 55% מהמורים דיווחו, כי לעתים קרובות הם מעלים בפני בני ביתם בעיות המעסיקות אותם בעבודה. בני המשפחה מסייעים אמנם, אך מתלוננים על פלישתה של העבודה הביתה.

56% מהמורים מדווחים, שלעתים קרובות הם שומעים או קוראים דעות והערכות, שאינן נעימות להם. תדמית שלילית זאת, והתחושה שאין מספיקים ללמד חומר שהיו רוצים ללמד, קשורים באופן משמעותי לשחיקה.

ג. דרכי ההתמודדות בשחיקה

ההתמודדות מוגדרת כמאמץ להשתלט על תנאי פגיעה או על אתגר כאשר תגובה אוטומטית אינה אפשרית (Monat & Lazarus, 1977). ההתמודדות אינה מחייבת הצלחה אלא רק מאמץ. ההתמודדות היא החוליה המקשרת בין לחץ סביבתי והסתגלות הפרט. רמה מסוימת של לחצים מקצועיים מקובלת כחלק מדרישות העבודה היומ-יומית של כמעט כל מקצוע. אנו מעודדים לדבר בפתיחות על בעיותינו כדי לשמור על רמת פעילות נאותה של הארגון בו אנו עובדים, ובה במידה לסייע לעצמנו להבין ולהתמודד ביתר הצלחה עם הלחץ. למעשה, ללחצי עבודה עשויים להיות השפעות חיוביות וממריצות, במיוחד אם העובד חש אתגר בעבודתו. יחד עם זאת, הכשל בהתמודדות עם לחצי עבודה מתמשכים עלול להביא לשחיקה, תופעה מזיקה, אשר במהלכה יורדת ההבעה בעבודה ומתפתחת תשישות נפשית וגופנית כללית. תופעה זו, הבולטת במיוחד במקצוע ההוראה, נושאת בחובה השלכות שליליות לתברה, למורה ולתלמידים. התוצאות השליליות של תופעת השחיקה הגבירו את המודעות אליה, והמריצו, במיוחד במהלך השנים האחרונות, את החיפוש אחר פתרונות שונים, שימנעו אותה או ימתנו את השפעותיה.

גם אם נראה, כי חלק הארי של המאמץ המחקרי עד כה הוקדש לבירור תופעת השחיקה וסיבותיה, הרי שהועלו גם הצעות וטכניקות רבות לסייע למורים השחוקים ולמניעת שחיקתם של המורים. יש להדגיש ולהבהיר, כי כשם שהבנת תופעת השחיקה עצמה עדיין דורשת השקעה מחקרית רבה, כך גם קביעת דרכי ההתמודדות עמה. עציון (1984) טוענת ששחיקה היא תהליך שעלול לעקוף התמודדות, ומסבירה זאת במודל של סליי (1974) של הסתגלות ללחץ (G.A.S.). מודל זה כולל שלושה שלבי תגובה:

1. אזעקה (Alarm)

2. עמידה (Resistance)

3. תשישות (Exhaustion)

כבר בשלב הראשון, עם זיהוי הלחץ, מופעלת תגובת אזעקה, ואז מגייסים משאבים על מנת להתמודד. בשלב השני, כשהלחץ מתמשך, נבחן כושר העמידה. ככל שגויסו משאבים רבים יותר, כך תהיה העמידה בלחץ ממושכת יותר ויעילה יותר. השלב השלישי – תשישות – מופיע כאשר אוזלים משאבי ההתמודדות. בשחיקה, לדעת עציון, מגיעים לתשישות ללא שלב האזעקה, לכן לא מפתחים משאבים לעמידה בלחץ ממושך. קשה לזהות לחצים אלו ולכן לא מופעל מנגנון החירום.

Pines (1984) במחקרה בנושא התמודדות בשחיקה, מבחינה בשני ממדים בלתי תלויים:

א. פיוון ההתמודדות: האם היא מופנית אל גורם הלחץ או הפרט המתנסה בלחץ (ישיר-עקיף).

ב. זריגת הפעילות: האם ההתמודדות פעילה או סבילה.

שני ממדים אלו יוצרים ארבע שיטות התמודדות:

עקיפה	ישירה	
- דיבור על מקור הלחץ. - שינוי עצמי על מנת להסתגל ללחץ. - מציאת עיסוקים אחרים.	- שינוי מקור הלחץ. - עימות עם מקור הלחץ. - מציאת היבטים חיוביים במצב.	פעיל
- שתיית אלכוהול, שימוש בסמים. - אכילה יתירה. - מחלה. - התמוטטות.	- התעלמות ממקור הלחץ. - הימנעות ממקור הלחץ. - עזיבת הסביבה.	סביל

ממצאי המחקר הראו, ששיטות ההתמודדות הפעילות-ישירות, הן המוצלחות ביותר בגלל ששינוי מצבי עימות עם מקור הלחץ, ומציאת היבטים חיוביים – מקנים ללחץ צורה שונה.

שיטות ההתמודדות הסבילות נמצאו מוצלחות פחות מהפעילות. השיטות העקיפות מוצלחות פחות מהישירות. השיטות הפעילות-עקיפות, טובות כאשר הן חלק מהתמודדות ישירה עם לחץ, ויעילות פחות, כשהן באות במקום התמודדות ישירה, מכיוון שאינן יכולות לשנות את גורם הלחץ.

שיטת ההתמודדות הגרועה (עקיפה – סביל) הראתה מתאם גבוה עם שחיקה. אנשים, שדיווחו על שימוש שכיח בשיטות אלו, דיווחו על רמות גבוהות של שחיקה. שיטות אלו יותר כסימפטומים של שחיקה מאשר ניסיון להתמודד אתה, והן דרכים להשגת פורקן זמן מהלחץ ומהחרדה הנובעת ממנו.

Pines & Aronson (1981) מציינים, שההתמודדות של אנשים עם לחצי השחיקה בעבודה היא טובה יותר כאשר יש להם מערכות של **תמיכה חברתית**. באותם מוסדות בהם אנשי הצוות נתנו גיבוי איש לרעהו בשעות לחץ נפשי קשה, העובדים התנסו בניכור קטן יותר כלפי הפציינטים. כן נמצאה שחיקה נמוכה יותר אצל אלה המשתפים את עמיתיהם ברגשותיהם ובבעיותיהם (Pines, 1978). גם במחקר על הנשים (Pines & Kafry, 1978) מציינות החוקרות את התמיכה החברתית, שמקבלות הנשים יותר מהגברים כגורם המפחית שחיקה.

בעקבות ממצאים אלה פותחה על ידי פיינס ואהרונסון, שיטת התמודדות עם לחצי שחיקה הכוללת **סדנאות**, שבהן נפגשים חברי צוות העובדים, ומשתפים איש את רעהו ברגשות, בלחצים ובבעיות. גם Freudenberger (1975) ממליץ כאמצעי לטיפול בשחיקה, על **קבוצות תמיכה**, ושיתוף בתחושות.

פיינס ואהרונסון מונים שישה צרכים של תמיכה חברתית אשר מילויין מאפשר התמודדות יעילה יותר עם לחצי השחיקה:

1. **הקשבה**: הינה צורך באדם אחד, שיקשיב ושניתן לשתפו בבעיות, שמחות ורגשות. האדם הממלא פונקציה זו עבור אדם שני, תפקידו רק להקשיב (ללא תגובה כלשהי).
2. **תמיכה רגשית**: הינה צורך בקבלת תמיכה רגשית, הצדקה ותמיכה במעשיו וברגשותיו ללא העברת ביקורת.
3. **עזרה טכנית מעמיתים**: הינה צורך בקבלת עזרה טכנית מהעמיתים לעבודה, הן בעצות והן בעזרה ממשית בעבודה.

4. אתגר טכני: צורך בקבלת היזון חוזר, הערכה או ביקורת על העבודה מהמונים או מהעמיתים.
5. אתגר רגשי: בניגוד לפונקציות התמיכה הרגשית, שבה הצורך הוא בתמיכה בלתי מסויגת, כאן הצורך הנו קבלת תגובות אובייקטיביות בהתאם למעשים. הדבר כולל העברת ביקורת, מתן שבחים או הצבת אתגרים.
6. שותפות במציאות חברתית: הצורך בהימצאותם של עוד אנשים אשר חווים חוויות דומות.

לפי תפיסתם של Pines & Aronson (1981) לא כל הפונקציות חשובות לכל האנשים באותה מידה. יש השמים דגש רב יותר על קבלת אתגר רגשי, לאחרים חשובה השותפות במציאות החברתית וכד'. ניתן למדוד את מידת הצורך של כל נבדק בכל אחד מששת הצרכים. כמו כן ניתן למדוד באיזו מידה מתמלא כל אחד מהם אצלו. הטענה של פיינס ואהרונוסון, שכאשר אצל אדם מתמלאות הפונקציות החברתיות החשובות לו, הוא יתמודד טוב יותר עם לחצי שחיקה. רוב הפתרונות המוצעים לטיפול בשחיקה הינם פסיכולוגיים בעיקרם: הכנת האנשים לקראת משברים במהלך הקריירה שלהם. כמו כן הפתרונות לשחיקה יכולים להיות במישור אישי, קבוצתי או ארגוני.

שינויים בתפיסת העובד ומהות העבודה

Chemiss (1980) מתייחס לצורך בשינוי ארגוני, שיש בו כדי לגרום לתפיסה שונה את העובדים ואת מהות העבודה. לדבריו, הסיבות לשחיקה האנושית הן בעיקרן מערכתיות וארגוניות, וכל ניסיון התערבות למתן אותן, חייב להיות מכוון כלפי שינוי המסגרת והפיכתה לאנושית יותר. משמע, על הארגון להתחשב בצורכי העובד ובמגבלותיו.

לכל אדם יש פרופיל של צרכים הרלבנטיים לביצוע התפקיד. כמו כן, כל תפקיד, לפעמים מעצם מהותו ולעתים עקב המבנה הארגוני, מספק צרכים מסוימים. אפשר להניח, שכאשר יש התאמה בין צרכי האדם בעבודתו לבין האפשרויות של התפקיד למלא צרכים אלה – יש סיכוי יותר קטן שתופיע שחיקה.

המוסדות להכשרת מורים נועדו להכשיר מורים, שיישארו יעילים ומרוצים לאורך הקריירה. לכן חשוב לברר כבר בשלב הלימודים את הציפיות של המועמדים להוראה. שילוב של עבודה תוך כדי לימודים יאפשר בשלב מוקדם

התחלת הסוציאליזציה המקצועית, והכרת המציאות יסייע לבדיקה של התאמת המקצוע לציפיות, ולהקטנת ההלם בסיום ההכשרה. הדבר יתרום לבלימת העלייה בשחיקה בתחילת הקריירה. יש לטפח את תחושת המחויבות של המורים. גם הקטנה במספר הכיתות, שמלמד המורה, עשויה לתרום להחלשת השחיקה.

מתן לגיטימציה להרגעת השחיקה

עציון (1984) מדווחת על אמצעי התמודדות ישירים ופעילים באוכלוסייה הישראלית עם תהליך השחיקה. אמצעים, שהוכיחו את יעילותם בהאטת תהליך השחיקה באוכלוסייה זו. אחד האמצעים הנו מתן לגיטימציה להרגיש שחוק. לדעתה, זהו אמצעי ממתן שחיקה. הנימוק הנו, שכאשר מצב הלחץ ידוע ומקובל חברתית "אין סיבה לחוש שמשחו לא בסדר" (עמ' 10). הפרט תולה את מצבו בנסיבות החיצוניות ומקבל על כך אישור מצד הסובבים אותו, ואלה מקלים עליו את התחושה.

תמיכה חברתית למיתון השחיקה

Cobb (1976), Pines (1980) מתייחסים לתמיכה חברתית כאל אמצעי לבלימת שחיקה. כל אחד מהם מגדיר את המושג "תמיכה חברתית" תוך התקדמות בהיבט אחר. Cobb מתאר תמיכה חברתית כאינפורמציה הגורמת לפרט להאמין, כי הוא אהוד וכי הנו שותף במערכת התחייבות הדדית. לעומתו, Pines (1980) מתמקד בארגון. לדעתו, מתחלקת התמיכה החברתית בארגון לשני סוגים: תמיכה פורמלית ותמיכה בלתי פורמלית. הוא מפרק את המושג לתמיכה קוגניטיבית, רגשית והתנהגותית. הוא רואה בסוגי התמיכה האלה אמצעים לבלימת שחיקה.

עציון (1984) בדקה את התמיכה החברתית כאמצעי בולם שחיקה. לטענתה, כדי לבלום שחיקה, יש ראשית כל להבחין בעבודת ההוראה בעזרת תמיכה קבוצתית. Phillips & Lee (1980) ממליצים על אינטראקציה בין המורים השונים, כדי להחליט כיצד לנהוג בהתמודדות במצבים נפשיים. במחקר אחר ביקש Dunham (1980) מהמורים עצמם להציע טכניקות להקטנת לחצים בעבודת ההוראה. המלצת המורים הייתה פיתוח קומוניקציה בין-אישית, כאמצעי להתמודדות עם לחצים.

Lotie (1975) מציע עבודת צוות כאמצעי להקטנת לחצים. Leiter (1981) טוענת, שכאשר האינפורמציה האמורה להבהיר למורה מהי ההתנהגות הרצויה

אינה מגיעה אליו, נוצר מצב של אי הגדרת התפקידים, והמורה יכול רק לנחש מהי ההתנהגות הרצויה. מצב זה של חוסר בהירות מגביר את תחושת הלחץ, לכן חשובה מאוד הבהרת התפקיד בדרך התמודדות עם הלחץ.

זרימת מידע כאמצעי למיתון שחיקה

צורה אחרת של התמודדות עם לחצים, מתחים ושחיקה, היא קבלת מידע העוזר להתמודד עם אי-ודאות שמספקת הסביבה. Roberts (1972) מראה את הקומוניקציה הארגונית, כפי שהיא באה לידי ביטוי בתיאוריות ארגוניות שונות, כאמצעי ממתן שחיקה. זרימת מידע, המבהיר ומסביר את התפקיד ואת מטרותיו – מונעת אי ודאות פסיכולוגית ויכולה להוות אמצעי ממתן שחיקה.

תמיכת ממונים כאמצעי ממתן שחיקה

Pines (1980) בדק את השפעת תמיכת הממונים על לחצים תפקודיים הנתפסים כחוסר הגדרה ברורה של התפקיד, עומס יתר בעבודה, מורכבות תפקודית, אי-הוגנות בשכר, ושימוש לא מספיק בכישורים. כמו כן, בדק את השפעת תמיכת הממונים על המתחים הבאים כתוצאה מאי שביאות רצון מהתפקיד, אי שביעות רצון מעומס העבודה, שעמום, תלוות פסיכוסומטיות, דיכאון, חרדה, רוגז ועישון, וכן את התמיכה החברתית בבית על משתנים אלה. הוא מצא קשרים שליליים בין תמיכת ממונים לבין לחצים תפקודיים, ובין תמיכת ממונים לבין מתחים פסיכולוגיים. התמיכה החברתית לא נמצאה כגורם ממתן בקשרים אלו.

Cherniss (1980) טוען, כי להדרכה מקצועית של עובדים ב"מקצועות נותני שירות" שני תפקידים שונים. פרט להיותו מכניזם של ביקורת אדמיניסטרטיבית, משמע הערכת העבודה ובדיקה אם היא מתבצעת לפי הציפיות והכללים, ואף הערכת מסרים להנהלה על צרכים ובעיות הדורשות טיפול, הרי שתפקיד ההדרכה ב"מקצועות נותני שירות" מהווה תמיכה וסיוע לעובד להתפתחות מקצועית ותפקוד יעיל. כל העובדים, ובמיוחד החדשים, זקוקים לתמיכה ולצמיחה מקצועית. קיימת גם ציפייה, כי הדרכה מקצועית תסייע לעובד להכין את תגובותיו האמוציונליות לעבודתו. מכאן ברור, כי קיים קשר בין הדרכה, לחץ עבודה ומתח העובד.

המדריך האידיאלי יהיה מתחשב, ידידותי ובעל יחס חם. הוא יהיה זה, שיוכל להתייחס לציפיות גבוהות מדי ולקונפליקטים.

ההדרכה היעילה שתמנע שחיקה, תהיה מאופיינת על ידי רמה גבוהה של תמיכה ללא הורדת רמת האוטונומיה של העובד. התמיכה תביא לידי ביטוי במישורים שונים:

- א. סיוע טכני: דרכים אחרות לפתרון בעיות קשות – העלאת יעילות ומורל העובד.
 - ב. עבודה עם העובד על רגשותיו המתעוררים בעבודתו הטיפולית.
 - ג. מתן אינפורמציה, משוב ואף להיות מודל לעובד.
 - המדריך הוא זה, שיסייע להקטנת עמימות ודו-משמעיות, יסייע להפריד בין עיקר לטפל, יעזור בנתינת סדרי עדיפויות הגיוניים.
- Savicki & Colley (1982) ממליצים לעובדי חינוך – הדרכה והשתלמויות בקבוצות קטנות, שיספקו תמיכת עמיתים, וזאת על מנת להימנע משחיקה.
- ממצאי מחקר סאלד (פרידמן ולוטן, 1985) מראים, כי מורים שיוצאים להשתלמויות חשים סיפוק רב יותר מעבודתם, ולעתים רחוקות יותר חשו מתת. מורים אלו הרגישו יותר, כי הם ממצים את מלוא יכולתם האישית בהוראה, ומכיוון שבשחיקה קיים כרסום במשאבי הפרט הגורם לירידה בתפקודו, יש לראות בהשתלמות וברכישת ידע נוסף פעולה של "מילוי מצברים".
- לפיכך, עובדי הוראה המקבלים הדרכה ובתדירות, ומשתלמים בנושאי עבודתם, צפויים לפחות שחיקה בעבודתם. נשער כי על אחת כמה וכמה, שעובדי הוראה בשנה שלמה משתלמים וממלאים מצברים – רמת שחיקתם אחרי ההשתלמות תרד ותפחת.

תפיסה סיבתית כבסיס להתמודדות

הגישה, שמאמצים רוב החוקרים בבואם לטפל במורים שחוקים, מתבססת על השקפה סיבתית. משמע, לשתיקה וללחץ ישנה קבוצה של סיבות. הפרט מגיב לגורמים אלה בהתנהגות מסוימת. כדי לשפר את המצב יש לסלק את הסיבות ללחץ או להתערב בדרך שבה מגיב המורה אליו. נראה, כי השקפה זו מובילה לשתי אסטרטגיות עיקריות להתמודדות עמה: (א) ישרה, (ב) עקיפה.

בכל אסטרטגיה ישנן טכניקות שהן: (א) אישיות, ברמת הפרט, (ב) ארגונית, ברמת בית הספר או ברמות גבוהות יותר.

טכניקות

ברמת הארגון	ברמת הפרט	
טיפול במקורות הלחץ והשחיקה על ידי: - שינוי סביבת העבודה של המורה. - שינויים באופן גיוסם והכשרתם של מורים. - שינוי תכניות הלימודים, כדי ליצור הנעה גבוהה יותר בקרב התלמידים. - העלאת ההתמקצעות של החוראה. - מתן אוטונומיה רבה יותר למורה בטיפול בכיתתו. - הקטנת מספר התלמידים בכיתה. - הגדלת משכורות המורים ועוד.	- הדרכה נכונה כיצד לצפות מראש מצבי לחץ עתידיים ולפעול למניעתם. פעולה זו מסייעת למורה על ידי נטרול או הפחתה של גורמי הלחץ עצמם. - ניהול משופר של הזמן כסיוע להפחתת הלחצים.	פעולה ישירה
- תמיכה חברתית בעזרת מפגשים. - מפגשי מורים. - תמיכה מצד המנהל. - סדנאות למניעת שחיקה.	- מיתון תגובות המורה למצבים מדחיקים. - שיפור סגנון החיים נגד אספקטים שליליים של לחץ. - ויסות אי הנוחות הרגשית שגורמים מצבים אלה על ידי טכניקות כמו: הרפיה, ספורט, מנוחה, מדיטציה, ביופיזיק.	פעולה עקיפה

נראה, כי פעולה באסטרטגיה הישירה בשיפור המיומנויות המקצועיות של הצורים לצורך עמידה בדרישות, שמציב המקצוע, הוכיחה את עצמה כיעילה יותר במניעת שחיקה, בהשוואה לטכניקות פסיכולוגיות המכוונות להפחתה בחוויית הלחץ.

יעילותה של האסטרטגיה הישירה ברורה למדי, אך סביר כי במערכת, על אילוציה, לרשות המורה אפשרות מוערית להחדיר שינויים ארגוניים גם בהתמודדות האישית. ישנם מצבים בהם המורה מוצא כי קשה, או בלתי אפשרי, לטפל ישירות בגורם הלחץ. במצבים כאלה התמודדות ישירה עם הבעיה עלולה להיות מזיקה יותר מהבעיה עצמה. האסטרטגיה העקיפה אינה צריכה להיתפס אפוא כנחותה. בפועל נמצא, כי רוב המורים נוקטים במשולב במספר טכניקות הלקוחות מתוך שתי האסטרטגיות.

נתמקד בשתי היבטים של התמודדות עקיפה:

(1) **מפגשי מורים**: מורים לומדים טוב יותר מניסיונם של מורים אחרים וחברים לעבודה. רעיון זה נתן למימוש על ידי קבוצות מורים המחלקים את בעיותיהם וחוויותיהם בינם לבין עצמם או בעזרת מנחה פסיכולוג. המפגש מאפשר בירור סיבות הלחץ וגיבוש דרכים להפגת המתח ולהחזרת האיזון הנפשי. בארץ, ידועות התארגנויות ספונטניות של מורים למפגשים באווירה נינוחה, מחוץ לשעות העבודה, המנצלות אירועים מזדמנים כמו ימי הולדת, כדי לבלות יחדיו ולהעניק את ההקלה והסיוע למורה הנוקק לכך.

בארה"ב ישנם מרכזי מורים המסייעים בין היתר להתמודדות עם תופעת השחיקה. מרכזי המורים הוקמו מתוך לכותלי בית הספר, ומאפשרים למורים לחלוק ביניהם ניסיון מעשי ופדגוגי, ולזכות במידה רבה גם בתמיכה קבוצתית, שבמקרים רבים אינם מקבלים בבית הספר.

(2) **סדנאות למניעת שחיקה: בקליפורניה** – המורים מנהלים רישום וזיהוי של כל דפוסי הפעולה בחייהם, שאינם קשורים להוראה (כגון: דפוסי אכילה, בילוי, מעורבות חברתית וכד'), תוך כדי ניסיון מודרך לבחון באופן ספציפי כיצד תורמת כל אחת מפעילויות הפנאי של המורה להגברה או "נטרול" השחיקה. כמו כן מתבצע מעקב אחרי מצבים תורמי שחיקה בסביבת ההוראה של המורה בבית הספר. בהמשך ללימוד מצב המורה, נבנית תכנית פעולה פרטנית לשיפור עמידתו במצבי לחץ.

באוסטרליה – נקודת המוצא של פרוייקט זה היא הצורך בהגדלת התגמולים הפסיכולוגיים הפנימיים של המורה בעבודתו, כמו: הכרה, הגשמה עצמית ואחריות. בפני המשתתפים מודגמים ומומחשים בעזרת סרטי וידאו מצבים ארגוניים וחברתיים בבתי הספר, התורמים לדחק נפשי של המורה. המנחים יחד עם המורים המשתתפים את האירועים ומציעים שיטות להתמודד עם המצבים.

בארץ – ניתנות סדנאות, מטעם המרכז לשיפור ההוראה בבית הספר לחינוך שבאוניברסיטה העברית. חברי המרכז משמשים מנחים לקבוצות מורים במטרה לשפר ולפתח את דרכי ההוראה, ליצור במה להעלאת בעיות המטרידות את צוות המורים. דווח, כי פועל יוצא ממפגשים אלה הוא יצירת שיתוף פעולה בין המורים, שיפור האווירה בבית הספר והקלה בשחיקה.

מומלץ להגדיל תכניות אלה בפיתוח סדנאות למורים החל מסיום הלימודים, וללוות את המורים בתחנות שונות בעבודתם בהמשך.

ז. ביבליוגרפיה

- אברהם, עי (תשל"ב). הדימוי העצמי של המורה, מגמות, י"ח.
- אוליבר-לומרמן, עי (1983). לחצים ומועקות בעבודת הוראה בישראל – ההשפעה הממתנת של תמיכה חברתית וזרימת מידע מסייע, M.A. אוניברסיטת תל-אביב.
- אנטמן, שי (1985). שחיקה בעבודת המורה בחט"ב, גורמיה הארגונים תעסוקתיים, אישיים ותוצאותיה, M.A. אוניברסיטת תל-אביב.
- בר-גיל, די (1984). לחצים בעבודה במקצועות שירות אנוש, מגמות, כ"ח, עמ' 581-575.
- דיאמנט, אי ולחמן, רי (1982). גורמי "דחייה" ל"בלימה" בנטייתם של מורים לעזוב את ההוראה, אוניברסיטת תל-אביב.
- זיק, איז והורוביץ, חי (1985) ביה"ס הוא גם עולמו של המורה, רמות, תל-אביב.
- פינס, אי (1984) שחיקה נפשית: מהות ודרכי התמודדות עימה, גומא, ציריקובר, תל-אביב.
- פרידמן, י ולוטן, אי (1985). השחיקה הנפשית של המורה בישראל בחינוך היסודי, דיה' מחקר, מכון סאלד.
- קרמר, לי והופמן, יי (1981). זהות מקצועית ונשירה מן ההוראה, עיונים בחינוך, 30, עמ' 108-99.
- Cherniss, C. (1980) *Staff Burnout: Job Stress in Human Services*, Beverly Hills, California: Sage Publication.
- Cobb, S. (1976) Social Support as a Moderator of Life Stress, *Psychosomatic Medicine*, 38, (5), pp. 300-314.
- Dowkin, A.G. (1980) The Changing Demography of Public School Teachers: Some Applications for Faculty in Urban Areas, *Sociology of Education*, 53, (2).
- Dunham, J. (1980) An Exploratory Comparative Study of Staff Stress in English and German Comprehensive School, *Educational Review*, 32, pp. 11-20.
- Etzion, D., Kafry, D. & Pines, A. (1993) The Experience of Tedium in Israeli and American Managers, *Journal of Psychology and Judaism*.
- Farber, B.A. & Miller, J. (1981) "Teacher Burnout", A Psycho-Educational Perspective, *Teachers College Record*, 83, pp. 235-244.

- Farber, B.A. (1983) **Stress and Bunout in the Human Service Professions**, N.Y. Pergamon Press.
- Freudenberger, H.J. (1974) Steff Burnout, **Journal of Social Issues**, 30, pp. 159-164.
- Gubler, J.W. (1976) **Relationship between Job Satisfaction, Demographic Factos**, Absenteesim and Turnorer, Doctor Disseration, University of Maryland.
- Humphrey, J.H. & Humphrey, J.N. (1981) **Factors which Induce Stress in Teachers**, *Stress*, 2, pp. 11-15.
- Hendrickson, B. (1979) "Teachers Bounout: How to Recognize it. What to do about it, **Learning**, 7, pp. 36-39.
- Landsman, L. (1978) Is Teaching Hazardous to your Health? **Instructor**, April-May, pp. 49-50.
- Leiter, J. (1981) Perceived Teacher Autonomy and Meaning of Organizational Control, **The Sociological Qurtrely**, 22, pp. 225-239.
- Lotie, P.C. (1975) **School Teachers, a Sociological Study**, Chicago and London, the University of Chicago Press.
- Maslach, C. (1978) The Client Role in Staff Burnout, **Journal of Social Issues**, 34, (4), pp. 111-124.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981) The Measurement of Experiencl Burnout, **Journal of Occupational Behavior**, 2, pp. 1-15.
- Monat, A & Lazarus, R.S. (1977) A New Look at Stress and the School Counselor, **The School Counselor**, 35, (3), pp. 194-198.
- Payne, R. (1980) Organizational Stress and Social Support, in: C. Cooper and D. Paye (Eds.), **Current Concerns in Occupational Stress**, N.Y. Wiley.
- Phlips, B.J. & Lee M. (1980) The Changing Role of the American Teachers: Curent an Future Sources of Stress, In: Fooper C.L. & Marshall, J. (Eds.) **White Colla and Professional Stress**, John Wiley & Sons Lts. pp. 93-128.
- Pines, A. & Kafry, D. (1978) **Work Tedium in Social Service Professionals**, *Social Work*, in Press (a).

- Pines, A. & Solomon, T. (1977) **The Double – Bind of Professional Women**, Paper Presental at the Western Psychological Association Annual Convention, April, San Francisco, California.
- Pines, A. & Aronson, E. with Kafry, D. (1981) **Burnout from Tedium to Personal Growth**, N.Y. Free Press.
- Reed, S. (1979) **Teacher Burnout – Agrowing Hazard**, the N.Y. Times, January 7, Sec. 13. pp. 12.
- Roberts, K.H. (1972) **The Role of Organizational Theory in Conceptualizing Communications in Organizations**, Symposium Paper, American Psychological Assoiation, Honolulu, Hawaii.
- Savicki, V. & Colley, E.L. (1982) **Implication of Burnout Research and Theort for Counselor Educators**, **Personnel and Guidance Journal**, 60, pp. 415-419.
- Schwab, R.L. (1983) **Teacher Burnout: "Moving beyond Psychobble", Theory into PRACTICE**, 22, pp. 21-26.
- Selvy, H. (1974) **Stress without Distress**, Philadelphia, Pa: J.B. Lippincott.
- Serrin, W. (1979) **"NEB Says Teachers Burnout Causes Thousand to Leare Jobs"**, **New York Times**, July 6, p. 218.