

לחץ בהכשרה להוראה והשלכותיו על המתכשר להוראה

דוח מחקר

(2009-20)

סגל שרית

עזר חנה

סיוע סטטיסטי: גילת יצחק

אייר, תשס"ח מאי 2009

© כל הזכויות שמורות לרשות המחקר במכללת לוינסקי

תוכן העניינים

עמוד

	תוכן העניינים
	רשימת לוחות
	רשימת תרשימים
5	1. תקציר
9	2. מבוא
10	3. רקע תיאורטי
16	4. שיטת המחקר
16	4.1 סוג המחקר
16	4.2 אוכלוסיית המחקר
16	4.3 משתני המחקר
17	4.4 כלי המחקר
21	5. תוצאות
21	5.1 תחושת לחץ של הסטודנטים
28	5.2 סגנונות התמודדות
32	5.3 רווחה בהכשרה להוראה
	5.4 קשרים בין תחושת רווחה בהכשרה להוראה
33	לבין מאפיינים סוציו-דמוגראפיים של הסטודנטים
	5.5 הקשר בין תחושת רווחה בהכשרה להוראה לבין תחושת לחץ,
37	סגנונות התמודדות, נכונות לפנות לעזרה ורמת האופטימיות
38	5.6 ניבוי של רווחה בהכשרה להוראה – ניתוחי רגרסיה מרובה
40	5.7 סיכום הממצאים
42	6. דיון
42	6.1 רכיבי הלחץ והקשר לרווחה בהכשרה להוראה
	6.2 התמודדות עם לחץ, נכונות לפנות לעזרה והקשר לרווחה
44	בהכשרה להוראה
47	6.3 המלצות
48	7. ביבליוגרפיה
52	8. נספחים

רשימת לוחות

עמוד

16	לוח 1- התפלגות המשתתפים במחקר לפי מאפייני רקע, באחוזים
18	לוח 2 - תוצאות ניתוחי גורמים על שאלון עמדות כלפי פנייה לעזרה
19	לוח 3 - תוצאות ניתוח גורמים של שאלון רווחה נפשית מקצועית
22	לוח 4- תוצאות ניתוח גורמים של שאלון מקורות לחץ
24	לוח 5 - מתאמי פירסון בין ארבעת הגורמים של אירועים מעוררי לחץ
25	לוח 6 - עוצמת לחץ של מקורות שונים בקרב הסטודנטים
26	לוח 7 - ממוצעים וסטיות תקן של עוצמת לחץ בארבע קטגוריות של מקורות
26	לוח 8 - תוצאות ניתוח שונות לבחינת הבדלים בין סטודנטים בארבע שנות הלימוד בתחושת הלחץ
27	
28	לוח 9 - תוצאות ניתוח גורמים של שאלון סגנונות התמודדות
29	לוח 10- ממוצעים וסטיות תקן של שלושת דפוסי ההתמודדות
29	לוח 11- ממוצעים וסטיות תקן של נכונות לפנות לעזרה בלחצים לימודיים
30	ובלחצים אישיים לכל מקור
30	לוח 12 - התפלגות שכחיות של הנכונות לפנות לעזרה בבעיות לימודים
30	ובבעיות אישיות
31	לוח 13- ממוצעים וסטיות התקן של שני הגורמים בכל אחד משני סוגי הלחצים
33	לוח 14 - סטטיסטיקה תיאורית של תחושת רווחה בהכשרה להוראה
33	לוח 15- קשרים בין מאפיינים סוציו-דמוגראפיים לבין מוטיבציה להוראה
34	ומסוגלות עצמית
34	לוח 16 - שיעורי סטודנטים בעלי רמה גבוהה של מוטיבציה להוראה
36	ומסוגלות עצמית לפי שנות לימוד
36	לוח 17 - מתאמים בין תחושת רווחה בהכשרה להוראה לבין תחושת לחץ
37	ומאפייני התמודדות
37	לוח 18 - תוצאות ניתוחי רגרסיה לניבוי רווחה בהכשרה להוראה אצל
39	סטודנטים להוראה

רשימת תרשימים

- 26 תרשים 1 : ממוצעים של עוצמת לחץ בארבע קטגוריות של מקורות
- 27 תרשים 2 : ממוצעים של שלושה מדדי תחושת לחץ בארבע שנות לימוד
- 28 תרשים 3 : ממוצעי המדד הכללי של תחושת הלחץ בארבע שנות לימוד
- 31 תרשים 4 : ממוצעי הנכונות לפנות לעזרה בבעיות לימודים ובעיות אישיות
- תרשים 5 : ממוצעים של הנכונות לפנות לעזרה של מקורות פורמאליים
- 31 ומקורות לא פורמאליים בלחצים לימודיים ובלחצים אישיים
- תרשים 6 : שיעורי סטודנטים בעלי רמה גבוהה של מוטיבציה להוראה
- 36 ומסוגלות עצמית לפי שנות לימוד

1. תקציר

המחקר המוצג בזה בדק לחץ בקרב סטודנטים להוראה בתקופת ההכשרה להוראה מתוך מטרה להציע דרכים להתמודדות עם מצבי לחץ. הכשרת המורים היא תחום ייחודי, יעודי, בו נערכים מחקרים הבודקים, ברובם, את המודלים של ההכשרה, תפיסות ההוראה, תכניות הלימודים והטמעתם במוסדות ההכשרה, תפיסות השותפים השונים בהכשרה את ההכשרה ועוד. לא רבות נחקר בתחום הרגשי של המתכשר להוראה, תחום שאי אפשר להפרידו מן התחום הקוגניטיבי הכרוך בידע המקצועי ובעמדות כלפי המקצוע. במהלך ארבע שנות הכשרה חווה הסטודנט להוראה גם למידה וגם הוראה. בהקשר זה ניתן לומר, שהכשרת המורים הוא תחום משולב, בו לומדים ועובדים גם יחד. במצב זה הסטודנטים עלולים לסבול משלושה גורמי לחץ עיקריים: (1) הלחץ של הלימודים (כגון חרדת בחינות), (2) לחץ של עבודה, היות והם מתנסים בעבודה מעשית (ההתנסות בהוראה), (3) לחצים שנובעים משלב סיום גיל ההתבגרות, קרי, המעבר מהתלות בהורים לעצמאות רגשית, חברתית וכלכלית.

למתכשרים להוראה, בניגוד למורים, חסרה היכולת לפעול בגישות ישירות להתמודדות עם הלחץ ולהפחיתו. לפיכך, נראה שבד בבד עם בחינת תפיסות הכשרה ומודלים מתאימים להכשרה, יש לאסוף מידע אמפירי אודות מצבי הלחץ בהם נתונים המתכשרים, ודרכי ההתמודדות בהן הם נוקטים. לאור זאת, המחקר הנוכחי בדק מהם האיפיונים של "לחץ" (Stress) בהכשרה להוראה ומה תפקידו בחייו של המתכשר להוראה. כמו כן בדק המחקר מהן השלכות הלחץ על חייו המקצועיים של המתכשר להוראה.

המחקר בירר אפוא את השאלות: מהם האיפיונים של "לחץ" (stress) בהכשרה להוראה ומה תפקידו בחייו של המתכשר להוראה? כמו כן בדק המחקר מהן השלכות הלחץ על חייו המקצועיים של המתכשר להוראה. השלכות אלה נבדקו באמצעות הקשר בין תחושת הלחץ לבין תחושת הרווחה בתחום המקצועי, הכוללת מוטיבציה להוראה ותחושת מסוגלות עצמית. להלן תיקרא תחושה זו: **תחושת רווחה בהכשרה להוראה**. שני ממדים אלה, מוטיבציה בהוראה ותחושת מסוגלות, מקובלים כמרכיבים מרכזיים של תחושת רווחה בתחום המקצועי. שאלות המשנה:

- מהם מוקדי הלחץ ומאפייניו לאורך תקופת ההכשרה?
- מה הם השינויים במאפייני הלחץ לאורך תקופת ההכשרה?
- כיצד משפיע הלחץ על תפקודו של הסטודנט להוראה בלימודים ובהתנסות בהוראה?
- מה הן אסטרטגיות ההתמודדות של המתכשרים להוראה עם מצבי לחץ בתקופת ההכשרה?
- מה הם מקורות העזרה הרלוונטיים למתכשרים להוראה לצורך סיוע בהתמודדות עם לחצים?
- מהו הקשר בין תחושת רווחה בהכשרה להוראה לבין תחושת לחץ, סגנונות התמודדות, נכונות לפנות לעזרה ואופטימיות?

המחקר הוא מחקר משולב, כמותי בעיקרו, עם חלק איכותי. המדגם כלל 526 סטודנטים שלמדו במכללה לחינוך בשנת הלימודים תשס"ט. הנתונים הכמותיים נאספו באמצעות שאלון לבדיקת תחושת הלחץ, שפותח במיוחד לצורך המחקר, ושאלונים מוכנים למדידת דפוסי התמודדות, רמת אופטימיות ועמדות כלפי פנייה לעזרה. סיפורי לחץ בתקופת ההכשרה להוראה נאספו באמצעות ראיונות נרטיביים ובאמצעות חיבורים כתובים.

ממצאי המחקר

תחושת לחץ: נמצאו ארבע קטגוריות של מקורות לחץ אליהם נחשפים הסטודנטים במהלך הלימודים: **לחצים חיצוניים**, שאינם קשורים באופן ישיר ללימודים ויכולים להתרחש אצל כל אדם, או אירועים של שילוב בין דרישות חיצוניות לבין הלימודים; **לחצים אקדמיים** שקשורים באופן ישיר להתנסויות הלימודיות של הסטודנט בתחומים השונים; **פחד קהל** שמתבטא בחשש מפני הערכה של דמות או קהל שצופה בסטודנט במצבים של בחינה; **בדידות**, שנובעת מאירועים אשר אינם קשורים ישירות בהתנסויות הלימודיות.

תחושת הלחץ הגבוהה ביותר קשורה ללחצים החיצוניים, לאחר מכן פחד קהל, לאחר מכן תחושת בדידות ואילו הלחצים האקדמיים יוצרים את תחושת הלחץ הנמוכה ביותר.

תחושת הלחץ נמוכה יותר אצל סטודנטים בשנה הראשונה ללימודיהם מאשר אצל סטודנטים בשלוש השנים המאוחרות יותר. לא נמצאו קשרים בין תחושת הלחץ לבין מסלול הלימודים ובין תחושת הלחץ לבין המאפיינים הסוציו-דמוגרפיים.

תחושת רווחה בהכשרה להוראה: נמצאו שני היבטים של תחושת הרווחה בהכשרה להוראה: מוטיבציה להוראה, אשר מורכבת משביעות רצון מההחלטה ללמוד הוראה ומחויבות לעסוק במקצוע ההוראה בעתיד, ותחושה של מסוגלות עצמית, אשר מוגדרת באמצעות הערכת היכולת למלא את תפקיד המורה ברמה גבוהה. באופן כללי נמצאה רמה גבוהה של תחושת מסוגלות עצמית, אשר מתבטאת בממוצע של חמש בסולם של שש דרגות. המוטיבציה לעסוק בהוראה נמוכה במקצת ועומדת על ממוצע של כמעט 4.5 בסולם של שש דרגות.

המוטיבציה לעסוק בהוראה אינה קשורה למאפיינים הסוציו-דמוגרפיים – מין, רמת דתיות ושפת אם – אך קשורה למאפיינים של הלימודים במכללה: המוטיבציה להוראה גבוהה יותר בשנה א' מאשר בשנים המאוחרות יותר, וגבוהה יותר בקרב סטודנטים הלומדים במסלול הגיל הרך מאשר בקרב הסטודנטים בכל המסלולים האחרים. תחושת המסוגלות העצמית קשורה למאפיינים סוציו-דמוגרפיים: היא גבוהה יותר אצל נשים מאשר אצל גברים, גבוהה יותר אצל סטודנטים ששפת האם שלהם ערבית מאשר אצל סטודנטים שפת האם שלהם עברית וגבוהה יותר אצל סטודנטים דתיים מאשר אצל סטודנטים חילוניים. בנוסף, תחושת המסוגלות העצמית נמוכה יותר אצל סטודנטים למוזיקה בהשוואה לכל המסלולים האחרים. אשר לשנת לימודים, אין שינוי ברמת המסוגלות העצמית עם השנים, וכבר בשנה הראשונה היא מגיעה לממוצע של חמש מתוך שש.

הנכונות לפנות לעזרה: נמצאה העדפה ברורה של נכונות לפנות לעזרה אל מקורות בלתי פורמאליים – הורים, בני זוג וחברים על פני הנכונות לפנות לעזרה אל מקורות פורמאליים – מדריכה פדגוגית, דיקאנית ועזרה מקצועית. ההעדפה הזו נמצאה הן לגבי קשיים בלימודים והן לגבי בעיות אישיות. הנכונות לפנות לעזרה נמוכה יותר אצל בנים מאשר אצל בנות, ונמוכה יותר אצל סטודנטיות ששפת האם שלהן רוסית מאשר סטודנטיות ששפת האם שלהן עברית או ערבית.

ניתוחי רגרסיה בחנו מהם המנבאים של תחושת הרווחה בהכשרה להוראה אצל סטודנטים להוראה. ניתוחים אלה נערכו בנפרד עבור שני ההיבטים של תחושת הרווחה בהכשרה להוראה: מוטיבציה להוראה ומסוגלות עצמית. אשר למוטיבציה להוראה, הממצאים מראים שהיא קשורה באופן מובהק לכל סוגי המנבאים שנבחנו במחקר: עוצמת לחץ, סגנונות התמודדות, נכונות לפנות לעזרה, אופטימיות ומאפייני רקע של הסטודנטיות: המוטיבציה להוראה גבוהה יותר בקרב סטודנטים המשתמשים בהתמודדות פעילה, מגלים נכונות גבוהה לפנות לעזרה בלתי פורמאלית ומאופיינים ברמה גבוהה של אופטימיות. המוטיבציה להוראה נמוכה יותר בקרב סטודנטים המדווחים על עוצמה גבוהה של לחצים אקדמיים. כמו כן, המוטיבציה להוראה יורדת במהלך תקופת הלימודים וגוברת עם העלייה בגיל.

תחושת המסוגלות העצמית של הסטודנטים גבוהה יותר בקרב סטודנטים בעלי נכונות רבה לפנות לעזרה לא פורמאלית ורמה גבוהה של אופטימיות. המסוגלות העצמית נמוכה יותר בקרב סטודנטים המדווחים על פחד קהל ובקרב סטודנטים שנוקטים בסגנון של התמודדות נמנעת, כלומר הם נמנעים מהתמודדות ישירה עם מקור הלחצים.

נראה אם כן, שהלחצים משפיעים באופן דיפרנציאלי על שני ההיבטים של הרווחה בהכשרה להוראה: המוטיבציה לעסוק בהוראה מושפעת מן הלחצים האקדמיים והמסוגלות העצמית מושפעת מלחץ בעל אופי ממוקד יותר של פחד קהל. מסקנה נוספת העולה מהממצאים היא שהנכונות לפנות לעזרה לא פורמאלית, של הורים, בני זוג וחברים, קשורה לשני ההיבטים של רווחה בהכשרה להוראה בעוד הנכונות לפנות לעזרה פורמאלית אינה קשורה כלל למוטיבציה להוראה ולמסוגלות עצמית.

שינויים לאורך מסלול ההכשרה: ממצאי המחקר מצביעים על כך שבמהלך ההכשרה להוראה מתחוללים שינויים בתחושת רווחה בהכשרה להוראה ובעוצמת הלחצים. אשר לתחושת הרווחה בהכשרה להוראה, נמצא כי שביעות הרצון מן הלימודים והמוטיבציה לעסוק בהוראה פוחתות בין השנה הראשונה לשנה השנייה של תקופת ההכשרה. לעומת זאת, תחושת המסוגלות להוראה נשמרת ברמה גבוהה לאורך כל ארבע השנים. אשר ללחצים, נמצא כי במעבר מן השנה הראשונה לשנה השנייה מתחוללת עלייה משמעותית בעוצמת הלחצים הלימודיים והלחצים האישיים. עוצמת הלחץ נשארת גבוהה בהמשך ההכשרה, למעט ירידה בלחצים הלימודיים אצל סטודנטים בשנה ד'.

המלצות

בהתבסס על ממצאי המחקר נראה שאחד מתפקידי המכללות לחינוך הוא להפחית את תחושת הלחץ של הסטודנטים, כדי להעצים את תחושת הרווחה בהכשרה להוראה. הדרכים להפחתת הלחץ שמתלווה ללימודים במכללה לחינוך יהיו:

- דרכים שיפנו לסטודנט זמן, כדי שיהיה פחות טרוד מלחצים חיצוניים, כגון: בעיות כלכליות. כך יוכל לפנות זמן ללימודים, ולהגדיר את החלק "הלומד" בזהותו כחלק המרכזי באישיותו בתקופת הלימודים. דוגמה: מתן הלוואות לסטודנטים, שיוחזרו בשנים בהן הוא מתפרנס לאחר שרכש מקצוע.
- מאחר שפחד קהל משפיע על המסוגלות העצמית ומוריד אותה, יש למקד את השנה הראשונה ביכולותיו של הסטודנט כמורה לעתיד, בחזקתו ובשיעורים שיפחיתו את

פחד הקהל, רק בהמשך הדרך יתפנה הסטודנט ללמוד על התלמיד העתידי בכיתתו. שיעורים כאלה צריכים להיות סדנאיים באופיים, כדי להדגיש את היכולת האישית של כל סטודנט בעמידתו מול קבוצה תומכת, ויכולים להתבסס, למשל, על סימולציות שיספקו חוויות של הצלחה. המלצה זו עשויה לשבור את התבנית אשר מתבטאת בכך שתחושת הלחץ הכללית נמצאת ברמה הנמוכה ביותר בשנה א', עולה משמעותית במעבר אל השנה השנייה, ונשארת באותה רמה עד לסיום הלימודים. המלצה זו תשפר גם את שביעות הרצון מן הלימודים והמוטיבציה לעסוק בהוראה שפוחתות כיום באופן ניכר בין השנה הראשונה לשנה השנייה של תקופת ההכשרה, וממשיכות להיות נמוכות יחסית לאורך כל ההכשרה.

- לאור הפוטנציאל המשברי בשנה השנייה ללימודים, בה עולה רמת הלחץ ויורדת המוטיבציה להוראה, מומלץ שהמדריכים הפדגוגיים יעקבו אחרי השינויים בתפקוד ובהרגשה של הסטודנטים ויציעו עזרה בעת הצורך.
- מאחר שנקיטה בסגנון של התנהגות נמנעת נמצא כפוגע במסוגלות העצמית, יש ללמד את הסטודנט דרכים יעילות להתמודד עם סיטואציות הוראתיות שגורמות לו להתנהגות הימנעותית לא-אדפטיבית. מומלץ ללמד את הסטודנטים נושאים שיחזקו את מסוגלותם העצמית ויקנו להם מיומנויות להתמודדות במצבים מלחיצים, כגון: התמודדות עם הורים ובעיות משמעת.
- יש לתת לסטודנטים שיעורים שבמרכזם לימוד אופטימיות. זהו נושא שניתן ללמידה ובכך תוגבר תחושת הרווחה בהכשרה להוראה.
- יש להדגיש את מקורות התמיכה הבלתי פורמאליים, ולתת להם מקום מוגדר במהלך הלימודים. קבוצות עמיתים מונחות, למשל, יהוו מקור תמיכה בלתי פורמאלית שיגביר את תחושת הרווחה בהכשרה להוראה בשני היבטים: במסוגלות עצמית ובמוטיבציה להוראה.

2. מבוא

המחקר המוצג בזה בדק לחץ בקרב סטודנטים להוראה בתקופת ההכשרה להוראה מתוך מטרה להציע דרכים להתמודדות עם מצבי לחץ. הלחץ כתחום מחקר הוא משמעותי לא רק בתחומים שונים של עבודה, אלא גם בלימודים. ממצאי מחקרים הראו שלתקופות ממושכות של לחץ, לרבות לחץ הקשור לעבודה, יש השפעה מזיקה הן על בריאותו של הפרט והן על יעילות הארגון והתפוקה שלו (כהן, 2006). בתחום החינוך, במחקרי לחץ ושחיקה שנערכו על אוכלוסיות של מורים וגננות (למשל, אצל אשרת, 2001) נמצאה רמת לחץ גבוהה בשתי האוכלוסיות. חרדת בחינות נחשבת גם היא כמכלול תגובות למצב לחץ, הנובעות מתפיסת הסטודנט את יכולותיו הלימודיות בהשוואה לדרישות הנתפסות, ולהשלכות העתידיות של הצלחותיו בלימודים (סגל ושמעוני, 2000).

הכשרת המורים היא תחום ייחודי, יעודי, בו נערכים מחקרים הבודקים, ברובם, את המודלים של ההכשרה, תפיסות ההוראה, תכניות הלימודים והטמעתם במוסדות ההכשרה, תפיסות השותפים השונים בהכשרה את ההכשרה ועוד. לא רבות נחקר בתחום הרגשי של המתכשר להוראה, תחום שאי אפשר להפרידו מן התחום הקוגניטיבי הכרוך בידע המקצועי ובעמדות כלפי המקצוע. במהלך ארבע שנות הכשרה חווה הסטודנט להוראה גם למידה וגם הוראה. בהקשר זה ניתן לומר, שהכשרת המורים הוא תחום משולב, בו לומדים ועובדים גם יחד. במצב זה הסטודנטים עלולים לסבול משלושה גורמי לחץ עיקריים: (1) הלחץ של הלימודים (כגון חרדת בחינות), (2) לחץ של עבודה, היות והם מתנסים בעבודה מעשית (ההתנסות בהוראה), (3) לחצים שנובעים משלב סיום גיל ההתבגרות, קרי, המעבר מהתלות בהורים לעצמאות רגשית, חברתית וכלכלית.

למתכשרים להוראה, בניגוד למורים, חסרה היכולת לפעול בגישות ישירות להתמודדות עם הלחץ ולהפחיתו. לפיכך, נראה שבד בבד עם בחינת תפיסות הכשרה ומודלים מתאימים להכשרה, יש לאסוף מידע אמפירי אודות מצבי הלחץ בהם נתונים המתכשרים, ודרכי ההתמודדות בהן הם נוקטים. לאור זאת, המחקר הנוכחי בדק מהם האפיונים של "לחץ" (stress) בהכשרה להוראה ומה תפקידו בחייו של המתכשר להוראה. כמו כן בדק המחקר מהן השלכות הלחץ על חייו המקצועיים של המתכשר להוראה.

3. רקע תיאורטי

לחץ מוגדר כמצב בו הפרט עומד מול דרישות גבוהות יותר מהמשאבים העומדים לרשותו (Folkman & Lazarus, 1986). המונח 'דרישות' מתייחס לתפיסה הסובייקטיבית של הפרט את הגירויים המופנים כלפיו. הלחץ גורם להפרה של האיזון האישי של האדם. ככל שהוא נימשך זמן רב יותר ובעוצמה רבה יותר, תחושת הלחץ האישית גוברת. תחושה זו תפחת, כאשר האדם וסביבתו נוקטים בפעילויות שיש בהן כדי להשיב את תחושת האיזון.

מזווית נוספת ניתן להבין את הלחץ כמצב שבו האדם חש איום על רווחתו האישית או על הערכתו העצמית (למשל פחד להיכשל במבחן או במשימה שמוטלת עליו בעבודה), כי הוא מעריך שלא יהיה ביכולתו לגייס משאבים אישיים כדי להתמודד בהצלחה עם אותו איום. ברור שכאשר הוא לומד בהדרגה לגייס את המשאבים הרלוונטיים, תחושת האיום שהוא חש כלפי אותו מצב עשויה להתחלף בתחושה של אתגר להתמודד עמו. הספרות המקצועית מצביעה על כך שלחצים במינון אופטימלי עשויים לדרבן את האדם בהשגת משימות מוגדרות. ניתן למצוא בספרות אבחנה נוספת בין "לחץ חיובי" (pressure) – לחץ שמנוהל כהלכה, שיכול להיות גורם מניע, לבין "לחץ שלילי" (stress), שהוא לחץ מזיק (כהן, 2006, עמ' 10).

מייכנבאום (Meichenbaum, 1985) טוען, כי במצב הלחץ נוצר מעגל תגובה שהוא תוצר של פעילות גומלין דינמית בין הפרט לבין הסביבה: האדם מעריך שהמצב דורש יותר כוחות הסתגלות והתמודדות מאשר קיימים אצלו במאגר באותו רגע נתון. מתעורר איום אשר גורם להפרת איזון, המאיים על שלמותו הנפשית של האדם. קיים שילוב בין אפיוני המצב לאפיוני הפרט, בין דרישות המציאות לפרשנות ההכרתית שנותן לה האדם. לדוגמא: "אני לא מסוגל לעמוד בלחץ הבחינות" משקף אמירה שהיא תוצר יחסי גומלין בין תכונות התלמיד לקיום הבחינות.

במצב של לחץ מגייס האורגניזם את כל מערכותיו לאחת משתי תגובות ההישרדות שהוטבעו בו מימי קדם: בריחה או תקיפה. כדי לברוח או לתקוף צריך הגוף לבצע שרשרת מסובכת של פעולות, אשר חלקן מתרחשות בו זמנית וחלקן בסדר עוקב. כיצד מגיבים ללחץ?

1. תגובות גופניות: דופק מואץ, לחץ דם מוגבר, נשימה מואצת, מתח שרירים, חוס גוף, הסמקה/חיוורון, התכווצויות קיבה, יובש בפה, הזעה מוגברת. אלה תגובות המכינות את הגוף הן למצב תקיפה והן למצב בריחה.

2. תגובות רגשיות: פחד, חרדה, כעס, דיכאון, אשמה. יש להדגיש שבדרך כלל כעס ידרבן לתקיפה ואילו פחד- יגרום לבריחה.

3. תגובות התנהגותיות: רעד, גמגום, הבעות פנים מיוחדות, בריחה, תקיפה.

4. שינויים בחשיבה: עיוותים בתפיסה, שיפוט לקוי, בלבול, קושי בקבלת החלטות, קושי בפתרון בעיות, אבדן זיכרון.

סלייה (Selye, 1974, 1976), חוקר הלחץ, הציע את רעיון סינדרום ההתאמה הכללי של הסתגלות ללחץ (General Adaptation Syndrome (G.A.S)), עליו כתב לראשונה ב-British journal Nature ב-1936. זהו מצב של גיוס כללי, אשר משפיע על האורגניזם כמערכת,

וגורר מערך הגבה המשלב תגובות מן האורגניזם כולו. האדם מפרש את מצב הלחץ כמצב חירום, בו על כל המערכות הגופניות והנפשיות להתגייס למאמץ עליון, על מנת להתגבר על סכנה צפויה. G.A.S ידוע גם כ"סינדרום הלחץ", התהליך בו הגוף מתמודד עם לחץ. לתהליך שלושה שלבי תגובה 1. : אזעקה 2. (Alarm) עמידה 3. (Resistance) תשישות (Exhaustion). כבר בשלב הראשון, עם זיהוי הלחץ, מופעלת תגובת אזעקה, שאחריה מגייסים משאבים על מנת להתמודד (תגובת "תקוף או ברח"). בשלב השני, כשהלחץ מתמשך, נבחן כושר עמידה. ככל שגויסו משאבים רבים יותר, כן תהיה העמידה בלחץ ממושכת יותר ויעילה יותר. השלב השלישי - תשישות - מופיע כאשר אוזלים משאבי ההתמודדות. מספר סוגי "לחץ" תוארו בספרות המקצועית: חרדת בחינות, לחץ בעבודה ולחץ בעבודת מורים. להלן פירוט.

חרדת בחינות יכולה להיתפס כמכלול תגובות למצב לחץ (סגל ושמעוני, 2000). על פי גישה זו בחינה היא מצב לחץ בו תופס התלמיד את הסביבה כדורשת יותר מאמץ, התארגנות וכוחות. לחצים ומבחנים הנם חלק בלתי נפרד מחיי היום-יום בחברה שלנו: מבחנים בביה"ס, מבחני אינטליגנציה, מבחני קבלה לעבודה וקידום בה וכיו"ב. החברה המערבית בת זמננו הנה חברה שבה חייהם של אנשים נקבעים בחלקם באמצעות הבצוע שלהם במבחנים (Sarason, 1980). קידומם של אנשים בחברה שלנו מותנה לרוב ברמת ביצועיהם במבחנים, ולכן קיימת נטייה לייחס להם חשיבות רבה, תופעה אשר הופכת את הלחץ לחרדה מפני כשלון כתופעה שכיחה מאד. "חרדת בחינות", הנה תגובת לחץ המתעוררת לפני הבחינה ובמהלכה, ומקשה על התלמיד בתהליך הלמידה, בהתכוננות לבחינה, ובבצוע הבחינה באופן המייצג את מצבו הריאלי בתחום הנבדק. לעתים עלולה החרדה ל"שתק" את התלמיד עד לחוסר יכולת מוחלט לבצע את הבחינה, או להתכוון לביצועה. בהכשרת מורים הלחץ נובע הן מהצורך לבצע היטב את הנדרש בתחומי הידע האקדמאיים, והן מהצורך לבצע היטב את הנדרש בעבודה המעשית. המתכשר מצוי במצב של בחינה מתמדת בתחום העבודה המעשית.

לחץ בעבודה: קיימת עדות משכנעת (כהן, 2006) במחקרי המינהל לבטיחות וגהות בבריטניה HSE, למשל, שלתקופות ממושכות של לחץ, לרבות לחץ הקשור לעבודה, יש השפעה מזיקה על הבריאות. מחקרים מציינים קשר אמיץ בין לחץ ומחלות גופניות, כגון: מחלות לב, כאבי גב, כאבי ראש, הפרעות גסטרוולוגיות ועוד, ובין לחץ והשפעות פסיכולוגיות, כגון: חרדה ודיכאון. ממחקרים בארץ ובעולם עולה ש-30% מהעובדים מדווחים על לחץ ממקור תעסוקתי כגורם המרכזי לתחושות של מתח ודחק נפשי בחייהם. השפעתו המזיקה של הלחץ על הפרט גבוהה: בלאקמור וחובי (Blackmore et.al., 2007) מדווחים, כי מתח רב בעבודה מעלה פי 2.4 את הסיכון לדיכאון אצל גברים, וחוסר תמיכה חברתית מעלה את הסיכון לדיכאון פי 2.7 בגברים ופי 2.4 בנשים. הלחץ, כמובן, מזיק גם לארגון, והשפעתו מתבטאת, בין היתר, בירידה בפריון, בפגיעה באיכות השירות, בפגיעה במוניטין ובעלייה בשיעור ההיעדרויות של העובדים. מלאך-פיינס, ארונסון וכפרי (Malach-Pines, Aronson & Kafri, 1981) מציינים, שההתמודדות של אנשים עם לחצים בעבודה טובה יותר כאשר יש להם מערכות של תמיכה חברתית. באותם מוסדות בהם אנשי הצוות נתנו גיבוי אישי לרעהו בשעות לחץ נפשי קשה, העובדים התנסו בניכור קטן יותר כלפי הפציינטים. כן נמצאה שחיקה נמוכה יותר אצל אלה המשתפים את עמיתיהם

ברגשותיהם ובבעיותיהם. גם במחקר על נשים מציינים מלאך-פיינס וחוב' (שם) את התמיכה החברתית, שמקבלות הנשים יותר מהגברים כגורם המפחית שחיקה. אף כי הספרות המקצועית אינה מבחינה, לעתים קרובות, בין לחץ לבין שחיקה (פרידמן ולוטן, 1993), חלק מהחוקרים, (לדוגמה, Brill, 1984) גורס ששחיקה היא הביטוי של לחץ מקצועי מתמשך. אבי המושג, פרוידנברגר (Freudenberger, 1974), הגדיר את השחיקה כמצב של עייפות ושל התרוקנות כוחות פיזיים ונפשיים, מצב של התבלות, וראה את הסיבה לשחיקה בשאיפה מוגזמת להשיג ציפיות בלתי ריאליות, אשר הוצבו על ידי האדם עצמו או באמצעות ערכים של החברה. המרכיבים העיקריים בהגדרתו של פרוידנברגר את תופעת השחיקה בעבודה הם: תחושה של כישלון, תשישות (נפשית או גופנית) ותחושה של בליה (נפשית) או סחיטה (גופנית). כל אלה נובעים מעומס יתר של תביעות על המרץ, על מקורות האנרגיה האישית או על העוצמה הנפשית של איש המקצוע. מאסלאך וג'קסון (Maslach & Jackson, 1981) תיארו את שחיקת העובד ב"מקצועות העזרה", הכרוכים במגע הדוק עם מקבלי השירות, כמורכבת ממקבץ תחושות של תשישות נפשית, דה-פרסונליזציה ותחושה של אי הגשמה אישית. בספרות מתוארים כמה גורמים מתווכים בין תנאי סביבה לוחצים לבין התפיסה הסובייקטיבית של הפרט שנשחק: הערכה קוגניטיבית של הלחץ ובחירה באסטרטגיות להתמודדות (Greenglass, 1996), מחויבות – גבוהה יותר (Reilly, 1994) או נמוכה יותר (Manthei & Gilmore, 1996), תכונות ונטיות אישיות (Farber, 2000), זמינות של מנגנוני התמודדות יעילים (Dedrick & Raschke, 1990) וזמינותה של מערכת תמיכה (Manlove, 1994).

לחץ ושחיקה בהוראה

פרבר (Farber, 2000) טוען שהמושג שחיקה הפך במשך השנים להיות שימושי לגבי מורים יותר מאשר לגבי כל קבוצה תעסוקתית אחרת. השחיקה בהוראה מתוארת במונחים דומים לשחיקה בעבודה בכלל. בסקירות מסכמות של ספרות המחקר, שעסקה בשחיקת מורים (Guglielmi & Tatro, 1998), תופעת השחיקה מוגדרת כתסמונת הנובעת מלחץ מתמשך, שמאפייניו הם בעיקר תשישות פיזית, רגשית והתנהגותית. פרידמן (1992, 1999) מצא, שמרכיבי השחיקה של מורים הם תשישות, תחושה של אי הגשמה מקצועית ודה-פרסונליזציה. הוא טוען (Friedman, 2000), שבלבה של תחושת השחיקה של המורה קיימת תחושה של כישלון מקצועי, הקשורה לפער שבין תפיסת המסוגלות העצמית המקצועית שלו לבין המסוגלות המקצועית שהוא שואף אליה. המסוגלות העצמית של המורה מתייחסת הן למשימות וליחסים הבין-אישיים שיש למורה עם תלמידיו בכיתה והן למשימות הקשורות לתפקודו בארגון הבית ספרי (פרידמן וקס, 2001).

במחקרי לחץ ושחיקה שנערכו על אוכלוסיות של מורים וגננות (למשל, אצל אשרת, 2001) נמצאו רמות שחיקה ולחץ גבוהות. בשתי האוכלוסיות, הגננות התנסו בעוצמות של לחץ ושחיקה נמוכות יותר מאלה של המורים. נמצא שגורמי הלחץ הגבוהים ביותר מתייחסים להיבטים שונים הקשורים ישירות עם העבודה היום-יומית עם הילדים. וילסון (Wilson, 2000) מצטטת מחקר

שפורסם ב-International Journal of Stress Management, ממנו עולה כי 67% מהמורים שנשאלו מתארים את עבודתם כ"מלחיצה ביותר" ("extremely stressful"). מסקירת ספרות מקיפה שעורכים הווארד וג'ונסון (Howard & Johnson, 2004), ניתן למצוא את גורמי הלחץ שמאפיינים את עבודת המורה, כגון: יחסי מורה-תלמיד לקויים, לחץ זמן, תנאי עבודה בלתי הולמים, חוסר שליטה וחוסר סמכות לקבלת החלטות, יחסי עמיתים לקויים, הרגשת חוסר יכולת אישית.

התקופה הראשונה של העיסוק בהוראה מתוארת בספרות כתקופה שבה האכזבה מאי מימוש הציפיות, האכזבה מן הפער בין הציפיות למציאות היא הנוקבת והחריפה ביותר בכל מהלך הקריירה של מורים. "הלם תרבות" מכנה זאת צבר-בן יהושע (2001). במחקר אורך שבו עקבה גביש (2002) אחר רמות השחיקה של מורים מתחילים בשנת עבודתם הראשונה, היא מצאה שכבר בשבועות הראשונים לעבודתו מדווח המורה המתחיל על רמות שחיקה גבוהות, והן נותרות יציבות עד לחודשי השנה האחרונים. **לחץ ושחיקה** הם תהליכים שמתפתחים לאורך זמן, לכן יש יסוד סביר להניח שהלחץ מתפתח כבר במהלך ההכשרה.

הכשרת המורים הוא תחום, משולב, בו המתכשרים הינם סטודנטים, שעלולים לסבול מתופעת הלחץ של הלימודים (כגון חרדת בחינות) מחד גיסא, ומתנסים בעבודה מעשית, ועלולים לסבול מלחץ בעבודה (ההתנסות בהוראה), מאידך גיסא. זה יכול להיות אחד ההסברים לממצא שדווח במחקר של עזר, גילת ושגיא (2007), ובו עלה שכמחצית מן הבוגרות במכללה להוראה טוענות שלא ימשיכו במקצוע ההוראה.

למורים, בניגוד למתכשרים להוראה, יש יכולת לפעול בגישות ישירות להתמודד עם הלחץ ולהפחיתו. בורג ופאלזון (Borg & Falzon, 1990), קוקברן (Cockburn, 1996) וקיריאקו (Kyriacou, 2001) מונים התמודדויות ישירות עם לחץ שבהן משתמשים מורים: נקיטת פעולה כדי להתמודד עם בעיות, שמירת רגשות תחת בקרה, חיפוש תמיכה בקרב עמיתים ו/או מנהלים, ארגון מחודש של לוח זמנים ומטלות עבודה, הרגשת יכולת/כשירות (being competent) ע"י הכנת שיעור והבנה לעומק של החומר שיש ללמד.

גישות ישירות אלה עומדות לרשות המורה העצמאי, אך חסרות למתכשר להוראה. חוסר יכולת ישירה זו עלול להגביר את הלחץ.

ניתן לשער זאת גם מן המודל שמציעה מלאך-פיינס (1984). מלאך-פיינס, שבדקה סגנונות התמודדות עם מקורות לחץ, מבחינה בשני ממדים בלתי תלויים: כיוון ההתמודדות: האם היא מופנית אל גורם הלחץ או הפרט המתנסה בלחץ (ישיר-עקיף); דרגת הפעילות: האם ההתמודדות פעילה או סבילה.

שני ממדים אלו יוצרים ארבע שיטות התמודדות:

עקיפה	ישירה	
<ul style="list-style-type: none"> -דיבור על מקור הלחץ . -שינוי עצמי על מנת להסתגל ללחץ. -מציאת עיסוקים אחרים . 	<ul style="list-style-type: none"> -שינוי מקור הלחץ . -עימות עם מקור הלחץ . -מציאת היבטים חיוביים במצב . 	פעילה
<ul style="list-style-type: none"> -שתיית אלכוהול, שימוש בסמים . -אכילה יתירה . -מחלה . -התמוטטות . 	<ul style="list-style-type: none"> -התעלמות ממקור הלחץ . -הימנעות ממקור הלחץ . -עזיבת הסביבה . 	סבילה

ממצאי מחקרה הראו, ששיטות ההתמודדות הפעילות-ישירות, הן המוצלחות ביותר בגלל ששינוי מצבי עימות עם מקור הלחץ, ומציאת היבטים חיוביים - מקנים ללחץ צורה שונה. במחקרה של יגיל (1997) נמצא שרוב המורים חווים מגוון של לחצים הקשורים לעבודתם, אך קיימים הבדלים בין-אישיים ניכרים באופן שבו מורים מגיבים ללחצים. מורים המתמודדים באופן אפקטיבי עם לחץ מבצעים התנהגויות ממוקדות במטרה בזמן הלימודים. כמה מהתנהגויות אלו הן התנהגויות אסרטיביות, המאפשרות למורים לבטא את הצרכים והרגשות שלהם ולהתאים את הסביבה שלהם לעצמם, במקום להסתפק במתן תגובות לדרישות הסביבה. יגיל מצאה שמורות אסרטיביות חוות פחות לחץ מאשר מורות לא אסרטיביות, כתוצאה מקשר עם הורי התלמידים ומקבלת משוב מהסביבה.

אשרת (1994), שבדקה כיצד תופסים סטודנטים להוראה את הלחץ הצפוי להם בעבודתם, מצאה שמונה גורמים, אשר מסבירים את הלחץ הנתפס. גורמי הלחץ הנתפס, מהגבוה לנמוך הם: יחסים עם הורים, עומס עבודה בכיתה, משמעת של תלמידים, קונפליקט עבודה- בית, ביקורת ומשוב מהסביבה, תנאים פיזיים קשים, יחסים עם עמיתים ועומס עבודה בבית. ניתוח הגורמים מצביע על כך, שהמתכשר להוראה בתהליך הכשרתו מקבל תמונה של גורמים עתידיים היוצרים לחץ. בעיניו, גורם הלחץ העיקרי הוא טיב מערכת היחסים בין מורים לבין הורים, המסביר כרבע מהשונות. ממסקנותיה של אשרת: "על המכללות לצייד את הסטודנטים להוראה בכלים, אשר יסייעו להם לפתח תקשורת טובה ויעילה עם הסביבה, בעיקר עם הורים, עם מנהל ועם מפקח, וכן להקנות להם מיומנויות בתחום היחסים הבין-אישיים בשלב ההכשרה להוראה. בדרך זו תשתפר יכולתם של הסטודנטים להוראה להתמודד עם הביקורת, וכתוצאה מכך יופחת הלחץ" (שם_עמ' 36).

גורמי לחץ נוספים שמאפיינים לעתים קרובות את תקופת הלימודים הם לחצים שמאפיינים את ה"התבררות המאוחרת" (אליצור, טיאנו, מוניץ ונוימן, 1987) שנובעים מהמעבר משלב התלות בהורים לעצמאות רגשית, חברתית וכלכלית. הללו גוררים לחץ כלכלי, עומס שמוטל על הסטודנט שמפרנס את עצמו בשכר שהוא "שכר סטודנט" ומחייב שעות עבודה רבות, ולחץ שנובע מהמעבר מבית ההורים לבניית משפחה.

מטרת המחקר ושאלותיו

המטרה של מחקר זה היא אפוא להפיק מידע משמעותי המתייחס ללחץ בהכשרה להוראה בקרב אוכלוסיית הסטודנטים ולהגדיר המלצות להפגת לחץ בקרב הסטודנטים להוראה, הן במצבי למידה והן במצבי התנסות בהוראה.

לאור זאת, בירר המחקר את השאלות: מהם האפיונים של "לחץ" (Stress) בהכשרה להוראה ומה תפקידו בחייו של המתכשר להוראה? כמו כן בדק המחקר מהן השלכות הלחץ על חייו המקצועיים של המתכשר להוראה. השלכות אלה נבדקו באמצעות הקשר בין תחושת הלחץ לבין תחושת הרווחה בתחום המקצועי, הכוללת מוטיבציה להוראה ותחושת מסוגלות עצמית. להלן תיקרא תחושה זו: **תחושת רווחה בהכשרה להוראה**. שני ממדים אלה, מוטיבציה בהוראה ותחושת מסוגלות, מקובלים כמרכיבים מרכזיים של תחושת רווחה בתחום המקצועי. במחקר קודם שבחן את השינויים שחלים בשני המרכיבים האלה במהלך ההכשרה להוראה (גילת, קופרברג ושגיא, 2006) הוגדרה המוטיבציה להוראה באמצעות ההנעה האינטרינזית, ההנעה האקסטרנינזית והמחויבות לעסוק במקצוע. המסוגלות העצמית הוגדרה באמצעות האמונה ביכולת למלא בהצלחה את התפקיד כמורה.

שאלות המשנה:

- מהם מוקדי הלחץ ומאפייניו לאורך תקופת ההכשרה?
- מה הם השינויים במאפייני הלחץ לאורך תקופת ההכשרה?
- כיצד משפיע הלחץ על תפקודו של הסטודנט להוראה בלימודים ובהתנסות בהוראה?
- מה הן אסטרטגיות ההתמודדות של המתכשרים להוראה עם מצבי לחץ בתקופת ההכשרה?
- מה הם מקורות העזרה הרלוונטיים למתכשרים להוראה לצורך סיוע בהתמודדות עם לחצים?
- מהו הקשר בין תחושת רווחה בהכשרה להוראה לבין תחושת לחץ, סגנונות התמודדות, נכונות לפנות לעזרה ואופטימיות?

4. שיטת המחקר

4.1 סוג המחקר

המחקר הוא מחקר משולב, כמותי בעיקרו, עם חלק איכותי, אשר בודק את שאלות המחקר באמצעות שאלונים בעלי תפוצה רחבה, המנותחים ניתוחים סטטיסטיים רלוונטיים, וראיונות מובנים עם חלק מצומצם של אוכלוסיית הנחקרים, המנותחים בניתוח תוכן, המקובל במחקר איכותי.

4.2 אוכלוסיית המחקר

המדגם כלל 526 סטודנטים שלמדו במכללת לוינסקי לחינוך בשנת הלימודים תשס"ט, מתוכם 497 (95%) נשים ו-29 גברים. הגיל הממוצע של המשתתפים הוא 25.3 שנים עם סטיית תקן 4.7 והטווח נע בין 18 ל-50 שנים. התפלגות המשתתפים לפי שנת לימודים במכללה, מסלול לימודים, שפת אם ורמת דתיות מוצגות להלן.

לוח 1

התפלגות המשתתפים במחקר לפי מאפייני רקע, באחוזים (N=526)

שנה	א	ב	ג	ד	סך הכול
התפלגות	43	24	16	10	100
מסלול	חנ"מ	גיל רך	יסודי	על יסודי	מוזיקה
התפלגות	23	33	22	17	5
שפת אם	עברית	ערבית	רוסית	אחר	
התפלגות	84	8	6	2	100
מצב משפחתי	נשוי	רווק	אחר		
התפלגות	70	28	2		100
דתיות	חילוני	מסורתי	דתי		
התפלגות	56	36	8		100

4.3 משתני המחקר

משתנה תלוי: תחושת רווחה בהכשרה להוראה של הסטודנטים להוראה משתנים בלתי תלויים:

א. משתנים פסיכולוגיים: תחושת לחץ, דפוסי התמודדות, נכונות לפנות לעזרה, רמת האופטימיות.

ב. מאפייני רקע של הסטודנטים: מגדר, גיל, שפת אם, רמת דתיות, מצב משפחתי, שנת לימודים, מסלול לימודים..

הערה: המשתנה של תחושת הלחץ משמש כבלתי תלוי בבדיקת הקשר בינו לבין תחושת הרווחה בהכשרה להוראה, ומשמש כמשתנה תלוי בבדיקת הקשר בין מאפייני הרקע של הסטודנטים לבין תחושת הלחץ שלהם.

4.4 כלי המחקר

שאלון למדידת תחושת הלחץ: תחושת הלחץ של הסטודנטים נמדדה באמצעות שאלון מובנה שפותח במיוחד לצורך המחקר הנוכחי. השאלון כולל רשימה של 26 אירועים או מחשבות האופייניות לסטודנטים להוראה בתקופת הלימודים, אשר יכולים להוות מקורות אפשריים לתחושה של לחץ. הפריטים כללו גם מקורות הקשורים ישירות ללימודים וגם פריטים הקשורים להתנסויות מחוץ ללימודים. דוגמאות לפריטים הקשורים ישירות ללימודים: "הרציתי בפני הכיתה"; "הבנתי שמקצוע ההוראה יהיה בעתיד תובעני מאד"; "דוגמאות לפריטים הקשורים להתנסויות מחוץ ללימודים "עברתי למקום מגורים חדש"; "הרגשתי בודד מבחינה חברתית". המשיבים מתבקשים להעריך את עצמם על פני רצף של שש דרגות, בשני ממדים שונים: א. התדירות בה התרחש האירוע (1 – לעיתים רחוקות 6 – לעיתים קרובות) ב. מידת הלחץ שהורגשה בעקבות האירוע (1 – מועטה 6 – רבה).

תהליך הפיתוח של השאלון כלל שלושה שלבים. א. נערכו ראיונות עם חמישה סטודנטים להוראה אשר התבקשו לתאר התנסויות מעוררות לחץ במהלך הלימודים ונאספו אירועים כתובים משישים סטודנטים להוראה, אשר התבקשו להיזכר באירוע שהתרחש בתקופת הלימודים במכללה ולפניה ועורר אצלם תחושה של לחץ. צוות של שלושה חוקרים העוסקים בהכשרה להוראה קרא את תיאורי הסטודנטים וניסח רשימה ראשונית של אירועים ושל מחשבות מעוררי לחץ אשר באו בהם לידי ביטוי. ב. נערך סינון של הרשימה הראשונית על ידי הוצאת פריטים בעלי משמעות דומה. ג. נערך פרי-טסט שבו הועבר השאלון ל 25 סטודנטים להוראה אשר התבקשו למלא אותו ולהעיר הערות בנוגע לתוכן או לניסוח של הפריטים. בעקבות הערות אלה נעשו תיקוני ניסוח בחלק מן הפריטים והורכבה הגרסה הסופית של השאלון (ראה נספח א).

נערך ניתוח גורמים של השאלון במטרה לזהות קטגוריות של מקורות לחץ וחושבה מהימנות הגורמים. היות ואיתור מקורות הלחץ כלול במטרות המחקר, מוצגים הממצאים שהתקבלו בניית גורמים בפרק התוצאות.

שאלון למדידת התמודדות: במטרה למדוד דפוסי התמודדות של סטודנטים עם אירועים מעוררי לחץ נעשה שימוש בשאלון שפותח על ידי מלאך-פינס (1984). השאלון כולל רשימה של 12 טכניקות להתמודדות עם מצבי לחץ, כגון: "אני מנסה למצוא היבטים חיוביים במצב"; "אני מעסיק את עצמי בפעילויות שונות"; "אני מתעלם מן הלחץ". המשיבים מתבקשים להעריך כל טכניקה לגבי התדירות בה השתמשו בה, על פני סולם שנע בין 1 (לעיתים רחוקות) לבין 6 (לעיתים קרובות). הנוסח המלא של השאלון מוצג בנספח א. נערך ניתוח גורמים של השאלון במטרה לזהות דפוסיים של התמודדות. תוצאות הניתוח מוצגות בפרק התוצאות.

שאלון למדידת עמדות כלפי בקשת עזרה: השאלון בוחן את הנכונות לפנות לעזרה בעת מצוקה אל מקורות שונים. הוא מבוסס על שאלונים דומים בהם נעשה שימוש במחקרים קודמים (למשל, גילת, עזר ושגיא, בדפוס) עם התאמה לאוכלוסייה של סטודנטים להוראה. השאלון כולל רשימה של שמונה מקורות עזרה והמשיבים מתבקשים לסמן על סולם בן שש דרגות (1 – בכלל לא 6 – במידה רבה) את מידת הנכונות לפנות לעזרה אל כל אחד מן המקורות האלה בשני סוגים של לחצים: לחצים הקשורים ללימודים במכללה ולחצים הקשורים בחיים האישיים. המקורות

שנכללו בשאלון הם: הורים, בן / בת זוג, חבר /ה, מדריכה פדגוגית, דיקן הסטודנטים, עזרה מקצועית, מקורות מקוונים.

ניתוח גורמים: במטרה לזהות קטגוריות של מקורות אליהם פונים לעזרה בעת מצוקה נערך ניתוח גורמים עם רוטציה אורתוגונאלית על שבעת המקורות שהוצגו בשאלון. נערכו שני ניתוחים נפרדים – אחד לגבי נכונות לפנות לעזרה בלחצים הקשורים בלימודים והשני לגבי נכונות לפנות לעזרה בלחצים אישיים. התוצאות שהתקבלו בניתוח מוצגות בלוח 3.

בניתוח התקבלו שני גורמים: הראשון כולל את ההורים, בן הזוג והחבר ויקרא **מקורות לא פורמאליים** והנשי כולל את המדריכה הפדגוגית, דקאן הסטודנטים, עזרה מקצועית ואינטרנט ויקרא **מקורות פורמאליים**.

לוח 2

תוצאות ניתוחי גורמים על שאלון עמדות כלפי פנייה לעזרה

לחצים אישיים		לחצים לימודיים		
עזרה פורמאלית	עזרה לא פורמאלית	עזרה פורמאלית	עזרה לא פורמאלית	המקור
	.68		.65	הורים
	.78		.70	בן/בת זוג
	.75		.74	חבר
.52		.68		מדפ"ית
.78		.79		דיקן סטודנטים
.75		.68		עזרה מקצועית
.60		.61		אינטרנט
25	27	27	23	% שונות מוסברת
מהימנות אלפא				

לאור תוצאות ניתוחי הגורמים חושבו ארבעה מדדים של פנייה לעזרה:

א. מידת הנכונות לפנות לעזרה בלתי פורמאלית בקשיים לימודיים ב. מידת הנכונות לפנות לעזרה פורמאלית בקשיים לימודיים ג. מידת הנכונות לפנות לעזרה בלתי פורמאלית בקשיים אישיים ב. מידת הנכונות לפנות לעזרה פורמאלית בקשיים אישיים.

שאלון למדידת אופטימיות: השאלון פותח לצורך המחקר ומיועד למדוד את רמת האופטימיות של אנשים. הוא מורכב מ 13 היגדים המתארים את האופן שבו רואה האדם את העתיד ברצף שבין פסימיות לאופטימיות. למשל, "אני תמיד אופטימי ביחס לעתיד", "כמעט שאיני מצפה שדברים יסתדרו לטובתי". המשיבים מתבקשים לסמן את מידת הסכמתם עם הנאמר בהיגד על פני סולם שנע בין 1 (לא מסכים) לבין 6 (מסכים במידה רבה). המהימנות של השאלון נבדקה באמצעות מקדם אלפא של קרונברך ונמצאה גבוהה .83. ולכן חושב מדד אחד על ידי ממוצע התשובות לכל השאלות. ציון גבוה במדד זה מבטא רמה גבוהה של אופטימיות.

שאלון פרטים אישיים : השאלון נועד לצורך איסוף מידע על הרקע הסוציו – דמוגרפי של המשתתפים במאפיינים של מין, גיל, רמת דתיות ושפת אם ומידע על מאפיינים הקשורים בלימודים, כמו שנת לימוד ומסלול לימודים.

שאלון רווחה בהכשרה להוראה : במטרה לבחון את תחושת הרווחה של הסטודנטים בתחום המקצועי פותח שאלון מיוחד, אשר בחן את שביעות הרצון של הסטודנטים לגבי היבטים שונים של הבחירה במקצוע ההוראה ושל ההכשרה להוראה. שאלון זה דומה באופיו לשאלון שבדק את תחושת הרווחה הנפשית (Huebner, 1991) אך הפריטים הותאמו לתחום המקצועי של הוראה. השאלון כולל עשרה היגדים והמשיבים מתבקשים להביע את הסכמתם עם הנאמר בהם, על פני סולם שנע בין 1 (בכלל לא מסכים) ל 6 (מסכים במידה רבה מאוד). דוגמאות להיגדים: "אני שמח על בחירתי ללמוד הוראה"; "אני מעריך את יכולת ללמד כגבוהה". הגרסה המלאה של השאלון מוצגת בנספח א.

במטרה לזהות קטגוריות כלליות של תחושת רווחה בהכשרה להוראה בקרב הסטודנטים נערך ניתוח גורמים עם רוטציה אורתוגונאלית על תשעה היגדים שהוצגו בשאלון. הניתוח הניב שני גורמים שמסבירים 57% מן השונות, אשר מפורטים בלוח 3.

לוח 3

תוצאות ניתוח גורמים של שאלון רווחה נפשית מקצועית (n= 526)

ההיגד	מוטיבציה להוראה	מסוגלות עצמית
אני שמח שבחרתי ללמוד הוראה	.72	
עם סיום הלימודים אעסוק בהוראה זמן ממושך	.74	
אילו הייתי מתחיל מחדש הייתי בוחר בהוראה	.77	
אני שלם עם החלטתי להיות מורה	.80	
עם סיום הלימודים יתכן שאעדיף לעסוק במקצוע אחר	.72	
מקצוע ההוראה מתאים לאישיות שלי	.53	
אני שבע רצון באופן כללי מן הלימודים	.45	
אני מרגיש מאושר	.65	
אני מעריך את הישגי בלימודים כגבוהים	.80	
אני מעריך את יכולתי ללמד כגבוהה	.74	
אחוז שונות מוסברת	39	19
מהימנות אלפא	.85	.58

שני הגורמים שזוהו בניתוח מהווים היבטים של תחושת רווחה בתחום המקצועי (רווחה בהכשרה להוראה):

מוטיבציה להוראה : היבט זה מבטא את אמונתו של הסטודנט שמקצוע ההוראה מתאים לו ויהווה מרכיב עיקרי בזהותו המקצועית.

מסוגלות עצמית מקצועית : קטגוריה זו מבטאת את האמונה של הסטודנט ביכולותיו האקדמיות והמעשיות בתחום ההוראה.

לאור ניתוח הגורמים חושבו שני מדדים של תחושת רווחה בהכשרה להוראה על ידי ממוצע התשובות להיגדים הכלולים בכל קטגוריה. כמו כן חושב ציון כללי של תחושת רווחה בהכשרה להוראה על ידי ממוצע התשובות לכל ההיגדים הכלולים בשאלון.

חיבור כתוב לסטודנטים :

60 סטודנטים משנים א,ב,ג התבקשו לתאר בכתב שני אירועי לחץ ההוראה ניתנה בע"פ ע"י מורה לפסיכולוגיה או לסוציולוגיה שלימד בכיתה :

1. " תארי/י אחד מהאירועים המלחיצים שחווית בתקופת לימודיך במכללה. האירוע יכול להיות קשור ללימודים או לחיים שמחוץ ללימודים. הוסף/י, בבקשה, מחשבות, תהיות או רגשות שקשורים לאירוע.

2. תארי/י אירוע מלחץ מתקופת בית הספר"

נמסר לסטודנטים שהכתיבה היא לצורך מחקר שמתבצע במכללה, ולכן אין הם צריכים להזדהות בכתיבתם. עם זאת, אם מישוהו רוצה לכתוב את שמו כדי שנוכל, בעתיד, לפנות אליו, הוא רשאי לעשות זאת.

ראיון עם הסטודנטים :

הראיון היה ראיון נרטיבי פתוח, שמטרתו הייתה לשמוע על אירועים משמעותיים הקשורים בלחץ במהלך לימודיהם של הנשאלים. השאלה המרכזית שנשאלה הייתה : ספרי/י על אירועים הקשורים למצבי לחץ בהם מצאת את עצמך במהלך לימודיך.

עיבוד הנתונים

מהימנות השאלונים נבחנה באמצעות מקדמי אלפא של קרונברך לבדיקת העקביות הפנימית. נערכו ניתוחי גורמים במטרה לזהות קטגוריות כלליות בתחומים שנמדדו על ידי השאלונים. לאור ניתוחי הגורמים וניתוח המהימנות חושבו מדדים בכל אחד מן המשתנים שנמדדו במחקר. חושבו הממוצעים וסטיות התקן של כל אחד מן המדדים במטרה לתאר מבחינה סטטיסטית את אוכלוסיית המחקר בכל אחד מן המשתנים שנבחנו במחקר הנוכחי. על מנת לבחון את הקשרים בין המשתנים חושבו מתאמי פירסון, נערכו ניתוחי שונות ונערכו ניתוחים של רגרסיה מרובה שבהם המנובאים היו מדדים של רווחה בהכשרה להוראה והמנובאים היו מדדים של לחץ, דפוסי התמודדות, רמת אופטימיות ונכונות לפנות לעזרה בעת מצוקה.

5. תוצאות

המחקר הנוכחי ביקש לבחון את מאפייני הלחץ של סטודנטים להוראה בארבע שנות לימודיהם, עוצמת הלחץ בו הם מתנסים ואת תחושת רווחה בהכשרה להוראה. כמו כן, בדק המחקר את הקשרים שבין תחושת רווחה בהכשרה להוראה לבין משתנים פסיכולוגיים – תחושת לחץ, דפוסי התמודדות, נכונות לפנות לעזרה ורמת אופטימיות – מאפיינים מכללתיים – שנת לימוד ומסלול לימודים - ומאפיינים סוציו-דמוגראפיים. לאור מטרות אלה, תוצאות המחקר יוצגו בשני חלקים:

- א. בחלק הראשון נציג את הממצאים שהתקבלו לגבי כל אחד מן המשתנים הכלולים במחקר בנפרד, דהיינו לגבי המשתנה התלוי – תחושת רווחה בהכשרה להוראה – והמשתנים הבלתי תלויים – תחושת הלחץ, דפוסי התמודדות, נכונות לפנות לעזרה ורמת האופטימיות. יוצגו הנתונים התיאוריים של משתנים אלה וכן הקשרים ביניהם לבין המאפיינים האישיים של הסטודנטים – מאפיינים סוציו-דמוגראפיים ומאפיינים הקשורים בלימודים.
- ב. בחלק השני נציג את הקשרים שנמצאו בין משתני המחקר. יוצגו הקשרים בין תחושת רווחה בהכשרה להוראה לבין כל אחד מן המשתנים הבלתי תלויים בנפרד- תחושת הלחץ של הסטודנטים, דפוסי התמודדות, נכונות לפנות למקורות עזרה ורמת האופטימיות. לבסוף יוצגו ניתוחי רגרסיה מרובה לניבוי תחושת רווחה בהכשרה להוראה על פי המשתנים הפסיכולוגיים והסוציו-דמוגראפיים.

5.1 תחושת לחץ של הסטודנטים

במטרה לזהות קטגוריות כלליות של מקורות לחץ נערך ניתוח גורמים עם רוטציה אורתוגונאלית על תחושת הלחץ של 26 אירועים שהוצגו למשיבים. הניתוח הניב ארבעה גורמים שמסבירים יחד 47% מן השונות. לוח 4 מציג את הגורמים שהתקבלו בניתוח. פריטים בעלי טעינות נמוכה מ 0.40 לא נכללו בחלוקה לגורמים. כמו כן פריטים בעלי טעינות גבוהות מ 0.40 ביותר מגורם אחד הוצאו מהגורמים הסופיים בגלל היעדר ההבחנה בין גורמים שונים.

תוצאות ניתוח גורמים של שאלון מקורות ללחץ

בדידות	פחד קהל	לחצים אקדמיים	לחצים חיצוניים	
			.69	היו לי לחצים בעבודה מחוץ למכללה
			.59	היו בעיות של בריאות לי או לאנשים קרובים אלי
			.47	היה שינוי בסטאטוס האישי שלי (נישואין, לידת ילד, פרידה מבן/בת זוג)
			.72	היו לי קשיים כלכליים
			.69	היה לי קשה לעמוד בדרישות של שילוב לימודים, עבודה ובית
		.50		התעמתי עם סטודנטים שותפים איתי בקבוצת למידה
		.58		חששתי שלא אספיק ללמד את החומר בשיעורי ההתנסות המעשית
		.67		לא הבנתי את חומר הלימוד שנלמד בכיתה
		.60		הופעלו עלי לחצים או איומים מצד הורים בהתנסות המעשית
		.65		קיבלתי ציונים נמוכים מאלה שמגיעים לי
		.55		נעלבתי מהיחס של מרצה כלפי
	.68			הרציתי בפני הכיתה
	.68			הרציתי בפורום גדול, כגון חדר מורים או כל המסלול
	.48			לימדתי שיעור מבחן בו צפתה המדריכה
	.68			חששתי ממבחן בעל פה
	.60			לימדתי לבד ללא דמות תומכת כמו גנת או מורה
	.52			חוויתי אובדן של אדם קרוב אלי
	.62			התגוררתי לבד ודאגתי בעצמי לכל צרכי
	.49			הרגשתי בודד מבחינה חברתית
	.72			עברתי למקום מגורים חדש
	7	9	24	% שונות מוסברת
	.63	.74	.70	מהימנות אלפא

ארבעת הגורמים שזוהו בניתוח מהווים ארבע קטגוריות של אירועים מעוררי לחץ. ניתן להגדיר את הקטגוריות באופן הבא :

לחצים חיצוניים : קטגוריה זו כוללת אירועים מעוררי לחץ שאינם קשורים באופן ישיר ללימודים ויכולים להתרחש אצל כל אדם, או אירועים של שילוב בין דרישות חיצוניות לבין הלימודים. להלן דוגמה לאירוע לחץ חיצוני, כפי שתואר על ידי אחת המשתתפות :

" כל זה התחיל ונובע מלחץ כספי גדול, אשר התחיל הרגע היכנסי ללימודים אקדמיים במכללה. זאת, בשנה הקודמת, כאשר ציפיתי לילדתי השנייה, בזמן שכבר יש לי תינוק בן שנה ושלושה חודשים. כמובן, שאני לא עבדתי תקופה ובעלי היה המפרנס היחיד, כך שנורא קשה להחזיק בית במצב כזה מבלי להיקלע לחובות" (טקסט 7)

או דוגמה לשילוב בין דרישות חיצוניות לבין הלימודים :

"התחייבות שלי בכתב לכך שאבצע קייטנת קיץ מתחילת חודש יולי עד אמצע אוגוסט, בכל יום מהשעה 8 בבוקר ועד 4 אחה"צ. בנוסף, יש לי להגיש 2 סמינריונים ועבודות של קורסים. אני מאוד חרדה שמא לא אספיק להגיש את הדברים (והמטלות) בזמן ולא אעמוד בעומס של חתונה, מעבר לדירה חדשה, מטלות של קורסים ו- 2 סמינריונים וכן קייטנת קיץ אינטנסיבית." (טקסט 10)

לחצים אקדמיים : קטגוריה זו כוללת אירועים מעוררי לחץ שקשורים באופן ישיר להתנסויות הלימודיות של הסטודנט בתחומים השונים.

להלן דוגמה לאירוע מעורר לחץ שקשור ישירות להתנסות לימודית, כפי שתואר על ידי אחת המשתתפות :

"במהלך כל הקורס הרגשתי לחץ רב וככל שהחומר הצטבר, כך גם התגברה הדאגה שלי לגבי המבחן הסופי. יש לציין שאני לא כל כך אוהבת את המקצוע הזה ובפרט כשיש מרצה שהיא לא מובנית ולא מוכנה לבוא לקראתי. סוף הסמסטר הגיע ועימו המבחן. ניסיתי ללמוד למבחן, אבל במהלך הסמסטר כבר לא הצלחתי להתרכז בגלל הלחץ והיה חסר לי הרבה חומר. (טקסט 17)

פחד קהל : קטגוריה זו כוללת אירועים מעוררי לחץ שקשורים בהתנסות הלימודית אך כולם ממוקדים בחשש מפני הערכה של דמות או קהל שצופה בסטודנט במצבים של בחינה.

להלן דוגמה לאירוע מעורר לחץ שממוקד בחשש מפני הערכה של דמות צופה, כפי שתואר על ידי אחת המשתתפות :

" את ההיצג היה עלי להסביר מול חברותי לכיתה, סגל אומנות, המדריך הפדגוגי וראש המסלול. החשש העיקרי שלי היה לעמוד מול השניים האחרונים (המדריך וראש המסלול). ההכנות לקראת ההיצג היו רבות וכשהגיע המועד הייתי מוכנה. אך בכל זאת, חששתי ל"פשל". בתחילת ההיצג הרגשתי שאני כולי רועדת, שקולי רועד וחשתי אף סחרחורת קלה. " (טקסט 20)

בדידות : קטגוריה זו כוללת אירועים שמיצרים תחושה של בדידות, רובם אינם קשורים ישירות בהתנסויות הלימודיות.

להלן דוגמה לאירוע שמייצר תחושה של בדידות, כפי שתואר על ידי אחת המשתתפות :

" בשנה האחרונה עברתי להתגורר לבד, דבר שגרם לי המון לחץ וחרדה מכל מיני בחינות.

כל התשלומים למיניהם בתור אחת שמפרנסת את עצמה ומשלמת לימודים, זה קשה מאוד לשלם שכר דירה ותשלומים, לימודים וכלכלה. עברתי לגור לבד, ללא שותפים או שותפות בבית קרקע ולפעמים אני לא נרדמת בלילה מתוך חרדה או פחד שיבוא גנב, פורץ או אנס. בכל זאת, זה מפחיד לגור לבד ועוד בבית קרקע.... הניתוק מההורים, מהבית ומהמשפחה וכן ההתמודדות עם הכול

לבד, קניות, ניקיון, זה פשוט המון דברים שנוספים לי על הראש חוץ מהלימודים והעבודות והסטאז'. בקיצור לגור ולחיות לבד, זה לא קל, מאוד מלחיץ וגורם לחרדות ולדאגות" (טקסט 19)

במטרה לבחון את התוקף המבחין של הגורמים חושבו מתאמי פירסון בין ארבעת הגורמים לבין עצמם. התוצאות שהתקבלו מוצגות בלוח 5 והן מצביעות על מתאמים מובהקים חיוביים בעוצמה בינונית. מתאמים אלה מלמדים על כך שארבעת הגורמים קשורים לאותו עולם תוכן אך לכל אחד מהם יש משמעות ייחודית בתוך אותו עולם תוכן, כלומר כל אחד מעיד על מקור ייחודי של תחושת לחץ באוכלוסייה של סטודנטים.

לוח 5

מתאמי פירסון בין ארבעת הגורמים של אירועים מעוררי לחץ

לחצים אקדמיים	פחד קהל	בדידות	
.37**	.28**	.46**	לחצים חיצוניים
	.43**	.35**	לחצים אקדמיים
		.23**	פחד קהל
			***p<.001 **p<.01 *p<05

עוצמת הלחץ על פי דיווחי הסטודנטים - סטטיסטיקה תיאורית

במטרה לבחון את עוצמת הלחץ של המקורות הכלולים בשאלון על הסטודנטים חושב מדד של עוצמת הלחץ על ידי מכפלת התדירות בה התרחש האירוע במידת הלחץ שהורגש בעקבותיו. המדד חושב לגבי כל אחד מן האירועים. היות וכל אחד משני הממדים – תדירות ומידת הלחץ – נמדד על ידי סולם של 6 דרגות, המכפלה יכולה לנוע בין 1 (עוצמה נמוכה ביותר) ל- 36 (עוצמה גבוהה ביותר). הממוצעים וסטיות התקן של עוצמת השפעה מוצגים בלוח מספר 6. ההיגדים שנכללו בשאלון מסודרים בסדר יורד של עוצמת הלחץ.

עוצמת לחץ של מקורות שונים בקרב הסטודנטים

סטיית תקן	ממוצע	האירוע או המחשבה
12.05	13.63	1. היה לי קשה לעמוד בדרישות של שילוב לימודים, עבודה ובית
11.98	13.18	2. היו לי לחצים בעבודה מחוץ למכללה
12.38	12.68	3. היו לי קשיים כלכליים
8.53	12.49	4. חששתי שאכשל בבחינה
11.06	12.48	5. התקשיתי לעמוד בלוח זמנים של הגשת מטלה/עבודה
11.68	12.48	6. הבנתי שמקצוע ההוראה יהיה בעתיד תובעני מאוד
10.87	10.74	7. נוכחתי שמורות בבתי הספר אינן פועלות כפי שלימדו אותי, וחששתי שגם אני אהיה כמוהן
11.37	10.42	8. היו בעיות של בריאות אישית לי או לאנשים קרובים אלי
8.10	10.10	9. הרציתי בפני הכיתה
9.06	9.95	10. לימדתי לבד ללא דמות תומכת כמו גננת או מורה
11.45	9.84	11. התגוררתי לבד ודאגתי בעצמי לכל צרכי
10.49	9.23	12. נעלבתי מהיחס של מרצה כלפי
9.41	9.20	13. התקשיתי להתמודד עם התנהגות תלמידים בכיתה בה לימדתי
9.80	8.85	14. חששתי ממבחן בעל פה
9.32	8.76	15. חששתי שלא אספיק ללמד את החומר בשיעורי ההתנסות המעשית
9.54	8.23	16. חששתי שבעתיד, כשאהיה מורה, לא יתנו לי בבית הספר לממש את מה שלמדתי במכללה
7.97	7.97	17. חוויתי אובדן של אדם קרוב אלי
8.42	7.92	18. לא הבנתי את חומר הלימוד שנלמד בכיתה
8.56	7.64	19. קיבלתי ציונים נמוכים מאלה שמגיעים לי
10.10	7.58	20. היה שינוי בסטאטוס האישי שלי (נישואין, לידת ילד, פרידה מבן/בת זוג)
9.56	7.41	21. הרגשתי בודד מבחינה חברתית
9.27	7.30	22. עברתי למקום מגורים חדש
7.87	6.98	23. התעמתי עם סטודנטים שהיו שותפים איתי בקבוצת למידה
6.93	6.28	24. הרציתי בפורום גדול, כגון חדר מורים או כל המסלול
6.35	6.52	25. לימדתי שיעור מבחן בו צפתה המדריכה
7.46	4.72	26. הופעלו עלי לחצים/ איומים מצד הורים בהתנסות המעשית

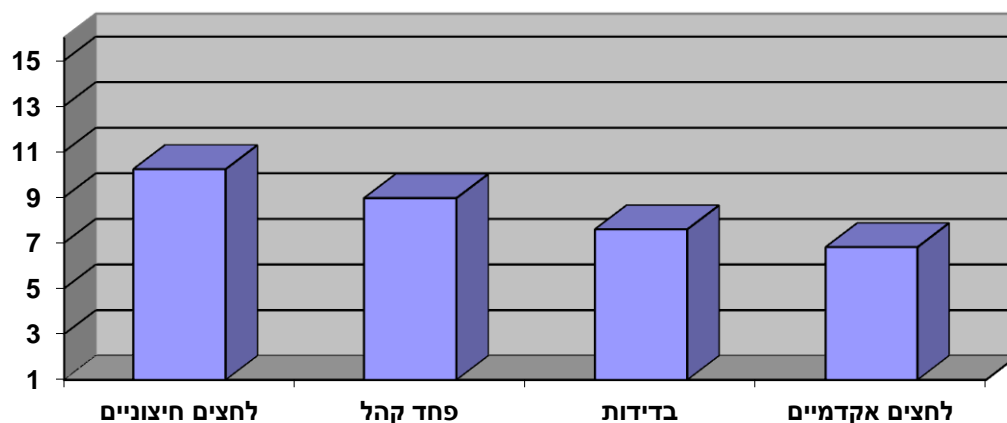
הנתונים המוצגים בלוח מראים שהתחושה החזקה ביותר של לחץ נבעה ממקורות חיצוניים ללימודים או מעצם הקושי לשלב בין הלימודים לדרישות האחרות בחיים של הסטודנט. תחושות הלחץ החזקות ביותר שקשורות ללימודים עצמם נבעו מחשש לכישלון ומחשש לאי עמידה בלוח זמנים. גם התובנות לגבי אופיו של מקצוע ההוראה מהוות מקורות ללחץ בעוצמה גבוהה.

לוח 7 מציג את הממוצעים של עוצמת הלחץ בארבע הקטגוריות שהוגדרו על סמך ניתוח הגורמים. הממוצעים מוצגים גם בתרשים 2.

לוח 7

ממוצעים וסטיית תקן של עוצמת לחץ בארבע קטגוריות של מקורות

הקטגוריה	ממוצע	סטיית תקן
לחצים חיצוניים	10.23	7.98
פחד קהל	8.96	5.87
בדידות	7.59	6.88
לחצים אקדמיים	6.81	5.84
ציון כללי של עוצמת לחץ	8.35	4.85



תרשים 1: ממוצעים של עוצמת לחץ בארבע קטגוריות של מקורות

במטרה לבחון את ההבדלים בין עוצמת הלחץ בקטגוריות השונות נערכו השוואות מרובות עם תיקון בונפרוני שהשוו בין כל ארבע הקטגוריות. הניתוחים הראו הבדלים מובהקים ברמה של 0.01 בין כל שתי קטגוריות, כלומר עוצמת הלחצים החיצוניים היא הגבוהה ביותר, אחריה בדרוג העוצמה נמצא פחד קהל, לאחר מכן בדידות והלחצים האקדמיים הם בעלי העוצמה הנמוכה ביותר.

קשרים בין תחושת הלחץ לבין מאפיינים סוציו-דמוגרפיים של הסטודנטים

נבחנו הקשרים הסטטיסטיים בין חמשת המדדים של תחושת הלחץ לבין המאפיינים הסוציו-דמוגרפיים של הסטודנטים. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין נשים לבין גברים במבחן t, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין סטודנטים חילוניים, מסורתיים ודתיים, לא נמצאו הבדלים מובהקים בתחושת הלחץ בין סטודנטים דוברי עברית, ערבית ורוסית כשפת אם ולא נמצאו הבדלים בין סטודנטים נשואים לסטודנטים רווקים..

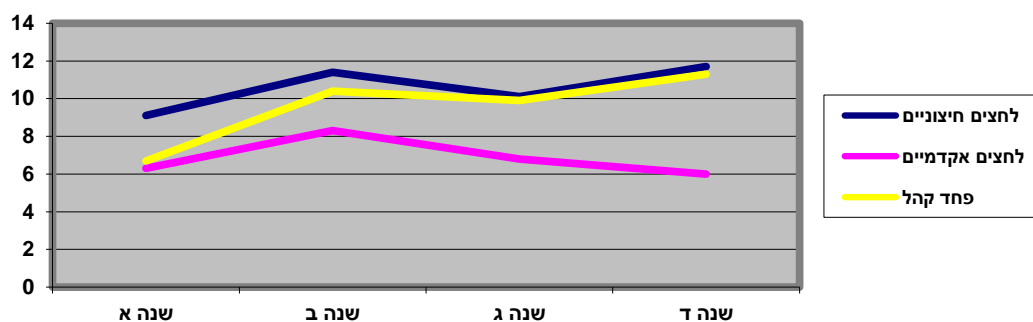
נבחן הקשר בין תחושת הלחץ לבין שנת הלימוד של הסטודנטים באמצעות ניתוחי שונות חד כיווניים ומבחני פוסט הוק לבדיקת הבדלים בין הקבוצות, אשר השוו בין ארבע השנים לגבי כל אחד מחמשת המדדים. תוצאות ניתוח השונות מוצגים בלוח 8. תרשים 3 מציג את הממוצעים של לחצים חיצוניים, פחד קהל ולחצים אקדמיים (שלושתם נמצאו שונים באופן מובהק בין השנים) ותרשים 4 מציג את הממוצעים של מדד הלחץ הכללי בארבע שנות הלימוד. המדד של בדידות אינו מוצג בתרשים היות ולא נמצאו בו שינויים לאורך שנות הלימודים.

לוח 8

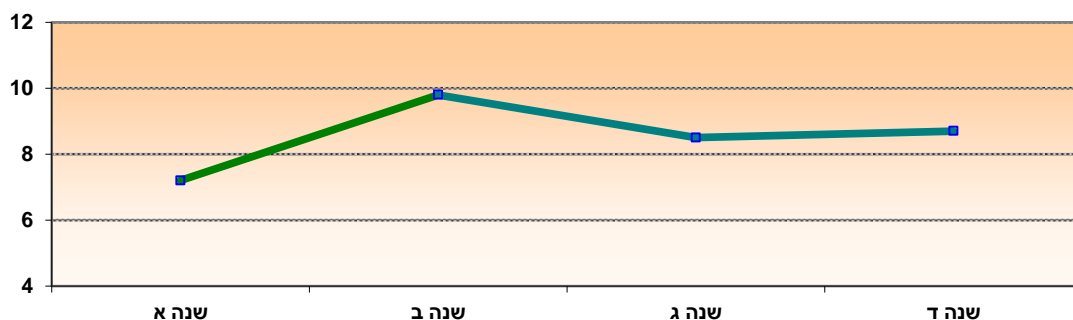
תוצאות ניתוח שונות לבחינת הבדלים בין סטודנטים בארבע שנות הלימוד בתחושת הלחץ

השוואות בין קבוצות	ערך F	המדד
א' > ד	2.68*	לחצים חיצוניים
א' > ב' ג' ד'	17.10***	פחד קהל
אין הבדלים	1.92	בדידות
א' ד' > ב' ג'	3.49*	לחצים אקדמיים
א' > ב' ג' ד'	8.11***	ציון כללי של עוצמת לחץ

***p<.001 **p<.01 *p<05



תרשים 2: ממוצעים של שלושה מדדי תחושת לחץ בארבע שנות לימוד



תרשים 3 : ממוצעי המדד הכללי של תחושת הלחץ בארבע שנות לימוד

התוצאות מראות שתחושת הלחץ הכללית נמצאת ברמה הנמוכה ביותר בשנה א, עולה באופן מובהק בשנה ב ונשארת באותה רמה עד לסיום הלימודים. דפוס זה מאפיין גם את הלחצים החיצוניים ואת פחד הקהל. הלחצים האקדמיים עולים משנה א לשנים ב ו ג ויורדים בשנה ד. ככלל, רמת הלחץ עולה בין שנה א לשנים הבאות, כאשר בלחצים האקדמיים יש ירידה בשנה ד. לא נמצאו הבדלים מובהקים בתחושת הלחץ בין סטודנטים במסלולי לימוד שונים.

5.2 סגנונות התמודדות

ניתוח גורמים: במטרה לזהות דפוסים של התמודדות נערך ניתוח גורמים עם רוטציה אורתוגונאלית על 12 הטכניקות של התמודדות אשר כלולות בשאלון. הניתוח הניב שלושה גורמים שמסבירים יחד 47% מן השונות. לוח 9 מציג את הגורמים שהתקבלו בניתוח.

לוח 9

תוצאות ניתוח גורמים של שאלון סגנונות התמודדות

ההיגד	התמודדות ישירה	בריחה	הימנעות
אני מדבר עם אדם תומך	.68		
אני יוצא לעימות ישיר עם מקור הלחץ	.51		
אני מנסה למצוא היבטים חיוביים במצב	.69		
אני משנה את עצמי כך שאסתגל למצב	.50		
אני יוצא ממצב הלחץ	.57		
אני מעסיק את עצמי בפעילויות שונות	.68		
אני שותה משקאות חריפים		.67	
אני נוטה לחלות		.70	
אני מתמוטט		.72	
אני מתעלם מהלחץ			.75
אני נמנע מלהיפגש עם מקור הלחץ			.66
אחוז שונות מוסברת	19	14	13
מהימנות אלפא	.83	.62	.63

שלושת דפוסי ההתמודדות שזוהו בניתוח הם :

התמודדות ישירה : דפוס זה כולל טכניקות רגשיות (דיבור עם אדם תומך), טכניקות קוגניטיביות (מציאת היבטים חיוביים) וטכניקות התנהגותיות (עימות ישיר עם מקור הלחץ).

להלן דוגמה לטכניקה קוגניטיבית להתמודדות ישירה :

"ותמיד אני משכנעת את עצמי שזו תקופה וזה יעבור, כך שכאשר אני נכנסת ללחץ גדול, אני מנסה להירגע על ידי שכנוע פסיכולוגי שזה יעבור ושיש עוד שחיים כמוני." (טקסט 7)

דוגמה לטכניקה רגשית (דיבור עם אדם תומך) :

" יום אחד חבר שלי אמר לי : "את תמיד בוכה לפני המבחן ובסופו של דבר את עוברת ומקבלת ציונים טובים, אז תאמיני בעצמך ותצליחי !" (טקסט 9)

דוגמה לטכניקה התנהגותית :

" חששתי מאוד בשלב זה, כי גם קרו הרבה דברים ביום זה בהקשר לנושא הזה. הפעלתי הרבה גורמים : ביטחון הגן, פיקוח, עירייה." (טקסט 5)

בריחה : דפוס זה כולל התנהגויות לא סתגלניות כמו שתיית משקאות חריפים והתמוטטות.

להלן דוגמה להתמוטטות : " אני זוכרת שהיה לי חם בכל בגוף וכבר לא יכולתי להתרכז בשיעור, מעין מסך שחור היה מולי" (טקסט 15)

הימנעות : דפוס זה כולל התנהגויות של התעלמות ממקור הלחץ.

להלן דוגמה להתנהגות של התעלמות ממקור הלחץ, כפי שתוארה ע"י אחת המרואיינות שתיארה מצב של לחץ ממבחנים וצורך להגיע להישגים גבוהים עקב השתתפותה בתוכנית המצויינים :

"איך אני מתמודדת? אני עובדת הרבה ואז זה מעסיק אותי..."

ש : "במה את עובדת?"

ת : "אני עובדת בבניבסיטר, אני שומרת על ילדות ועובדת בחנות..." (ראיון מס' 3)

מתאמים בין שלושת הדפוסים הראו מתאם מובהק בעוצמה נמוכה בין הבריחה לבין ההתעלמות מתאמים $(r=0.28, p<.01)$. לא נמצא מתאם מובהק בין ההתמודדות הישירה לבין הבריחה, ונמצא מתאם מובהק אך נמוך מאד בין ההתמודדות הישירה לבין ההימנעות $(r=0.17, p<.01)$.

חושבו ממוצעים וסטיות תקן של שלושת דפוסי ההתמודדות ונערכו מבחני T למדגמים תלויים על מנת להשוות ביניהם.

לוח 10

ממוצעים וסטיות תקן של שלושת דפוסי ההתמודדות (n=453)

הדפוס	ממוצע	סטיית תקן
התמודדות ישירה	3.74	0.96
הימנעות	3.02	1.33
בריחה	2.28	1.18

הניתוח הסטטיסטי הראה כי תדירות השימוש בהתמודדות ישירה גבוהה באופן מובהק מתדירות השימוש בבריחה $(t(452)=20.09, p<.001)$ ובהימנעות $(t(452)=10.41, p<.001)$. בנוסף, תדירות השימוש בהימנעות גבוהה יותר מאשר בבריחה $(t(452)=10.53, p<.001)$.

לא נמצאו קשרים מובהקים בין דפוסי ההתמודדות לבין מין, גיל, שפת אם, שנת לימודים, מסלול לימודים.

נכונות לפנות לעזרה

לוח 11 מציג את התפלגות השכיחויות של הנכונות לפנות לעזרה אל כל אחד מן המקורות, כאשר סולם המדידה בן שש הדרגות קובץ לשלוש רמות – נמוכה (1 + 2) בינונית (3 + 4) וגבוהה (5 + 6). תרשים 4 בעמ' 29 מציג את הממוצעים של הנכונות לפנות לעזרה אל כל אחד מן המקורות.

לוח 11

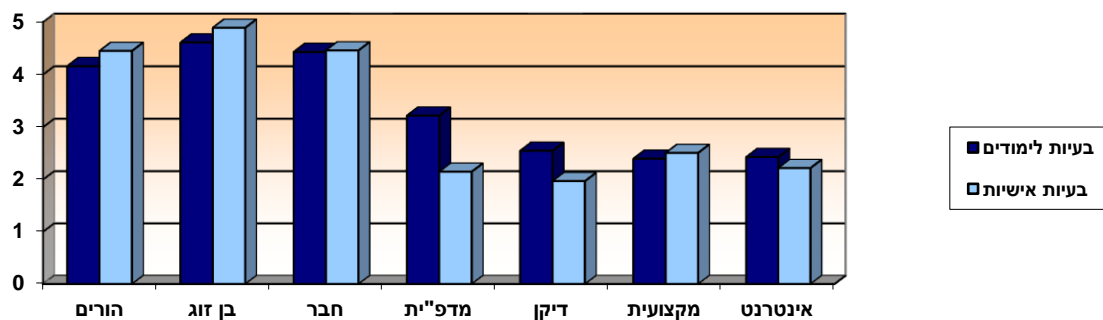
ממוצעים וסטיית תקן של נכונות לפנות לעזרה בלחצים לימודיים ובלחצים אישיים לכל מקור

מקור	לחצים בלימודים		לחצים אישיים	
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
הורים	4.16	1.78	4.45	1.63
בן/בת זוג	4.61	1.72	4.89	1.60
חבר	4.43	1.60	4.46	1.61
מדפ"ית	3.22	1.76	2.15	1.53
דיקן סטודנטים	2.55	1.70	1.97	1.51
עזרה מקצועית	2.40	1.75	2.51	1.75
אינטרנט	2.43	1.78	2.22	1.70

לוח 12

התפלגות שכיחויות של הנכונות לפנות לעזרה בבעיות לימודים ובעיות אישיות

מקור	בעיות בלימודים			בעיות אישיות		
	ממוצע	בינונית	במידה רבה	ממוצע	בינונית	במידה רבה
הורים	24	25	52	16	26	58
בן/בת זוג	19	19	64	12	15	73
חבר	15	27	58	15	26	59
מדפ"ית	38	34	28	69	20	11
דיקן	58	24	18	74	16	10
מקצועית	61	23	16	57	26	17
אינטרנט	61	21	18	67	19	14



תרשים 4

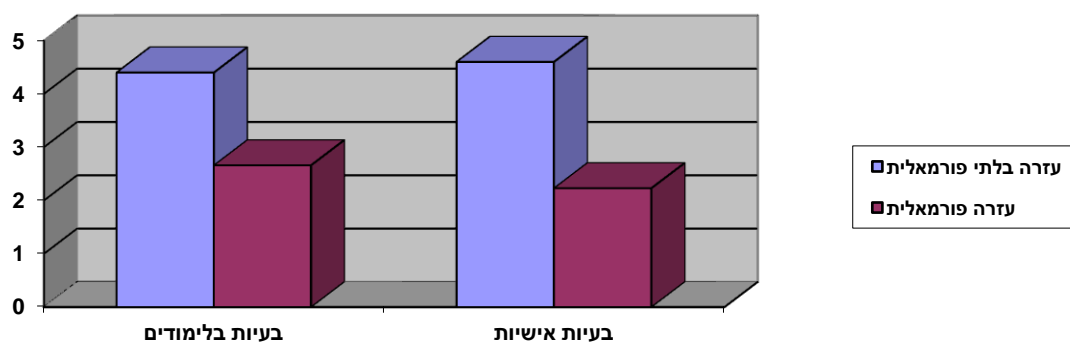
ממוצעי הנכונות לפנות לעזרה בבעיות לימודים ובעיות אישיות

לוח 13 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של שני הגורמים בכל אחד משני סוגי הלחצים. הממוצעים מוצגים גם בתרשים 5.

לוח 13

ממוצעים וסטיות התקן של שני הגורמים בכל אחד משני סוגי הלחצים

לחצים אישיים		לחצים לימודיים		המקור
ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
4.60	1.18	4.40	1.32	עזרה לא פורמאלית
2.23	1.15	2.66	1.22	עזרה פורמאלית



תרשים 5 : ממוצעים של הנכונות לפנות לעזרה של מקורות פורמאליים ומקורות לא פורמאליים בלחצים לימודיים ובלחצים אישיים

הממצאים מראים העדפה ברורה של הסטודנטים לפנות לעזרה אל מקורות בלתי פורמאליים על פני מקורות עזרה פורמאליים הן בקשיים לימודיים והן במצוקות אישיות.

חושבו מתאמי פירסון בין ארבעת המדדים של נכונות לפנות לעזרה. נמצאו מתאמים מובהקים בעוצמה גבוהה למדי בין הנכונות לפנות לעזרה פורמאלית בלחצים לימודיים לבין הנכונות לפנות לעזרה פורמאלית במצוקות אישיות ($r=0.63, p<.01$) ובין הנכונות לפנות לעזרה בלתי פורמאלית בלחצים לימודיים לבין הנכונות לפנות לעזרה בלתי פורמאלית במצוקות אישיות ($r=0.72, p<.01$). לא נמצאו מתאמים מובהקים בין הנכונות לפנות לעזרה פורמאלית בלימודים לבין הנכונות לפנות לעזרה בלתי פורמאלית בלימודים וכן בין הנכונות לפנות לעזרה פורמאלית במצוקות אישיות לבין הנכונות לפנות לעזרה בלתי פורמאלית במצוקות אישיות. הממצאים מראים אם כן, שקיימת נטייה של הפרט לפנות לסוג מסוים של מקור – פורמאלי או בלתי פורמאלי – ואין זיקה בין הנכונות לפנות לעזרה בלחצים לימודיים והנכונות לפנות לעזרה במצוקות אישיות. לאור התוצאות האלה חושבו שני מדדים: הנטייה לפנות לעזרה פורמאלית והנטייה לפנות לעזרה בלתי פורמאלית. המדדים חושבו על ידי הממוצעים בין הנכונות לפנות לעזרה בשני סוגי הקשיים, בכל סוג מקור.

נבחנו הקשרים בין הנכונות לפנות לעזרה לבין המאפיינים האישיים של הסטודנטים. נמצא כי הנכונות לפנות לעזרה פורמאלית אינה קשורה אף לאחד מבין המאפיינים. הנכונות לפנות לעזרה בלתי פורמאלית קשורה למין הסטודנטים ושפת האם. הנכונות של סטודנטיות (ממוצע = 4.53 סטיית תקן = 1.15) גבוהה מזו של סטודנטים (ממוצע = 3.74 סטיית תקן = 1.16) כפי שנמצא במבחן T למדגמים בלתי תלויים ($t(465)=3.26, p<.01$). הנכונות של סטודנטים ששפת אימן רוסית (ממוצע = 3.50 סטיית תקן = 1.50) נמוכה באופן מובהק מזו של סטודנטים ששפת האם שלהם ערבית (ממוצע = 4.12 סטיית תקן = 1.10) ועברית (ממוצע = 4.60 סטיית תקן = 1.11) כפי שנמצא בניתוח שונות חד כיווני ($F(2,452) = 14.12, p<.001$) ומבחינים א-פוסטריוריים מסוג דנקן. הנכונות לפנות לעזרה לא פורמאלית לא הייתה קשורה לגיל, רמת דתיות, שנת לימודים ומסלול לימודים

5.3 רווחה בהכשרה להוראה

רמת רווחה בהכשרה להוראה – סטטיסטיקה תיאורית

על מנת לבחון כיצד מעריכים הסטודנטים את הרווחה בהכשרה להוראה שלהם בהיבטים שנבחנו במחקר, שהם המוטיבציה והמסוגלות העצמית, חושבו התפלגות שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן לכל אחד מן ההיגדים הכלולים בשאלון וכן לשלושת המדדים. לוח 14 מציג את התוצאות שהתקבלו. ההתפלגויות אינן מוצגות במלואן אלא מוצג אחוז המשיבים שהביעו עמדה חיובית כלפי הנאמר בהיגד, כלומר תשובתם נעה בין 4 ל 6 הדרגות.

סטטיסטיקה תיאורית של תחושת רווחה בהכשרה להוראה (n=526)

ההיגד	ממוצע	סטיית תקן	אחוז המשיבים 4 ומעלה
אני מעריך את יכולתי ללמד כגבוהה	5.17	0.96	93
מקצוע ההוראה מתאים לאישיות שלי	5.00	1.22	88
אני שמח שבחרתי ללמוד הוראה	4.87	1.28	87
אני מעריך את הישגי בלימודים כגבוהים	4.77	1.05	91
אני שלם עם החלטתי להיות מורה	4.53	1.54	77
אילו הייתי מתחיל מחדש הייתי בוחר בהוראה	4.51	1.50	76
עם סיום הלימודים אעסוק בהוראה זמן ממושך	4.40	1.46	74
אני שבע רצון באופן כללי מן הלימודים	4.24	1.25	74
עם סיום לימודי לא אעסוק במקצוע אחר	3.75	1.76	55
המדדים			
מוטיבציה להוראה	4.47	1.03	72
מסוגלות עצמית מקצועית	4.96	0.85	92
מדד כללי של רווחה מקצועית	4.58	0.90	73

הנתונים המוצגים בלוח מראים שכמעט 90% מן המשיבים שמחים על בחירתם בלימודי ההוראה ורואים את מקצוע ההוראה כמתאים לאישיותם, אולם בשאלות שמודדות את רמת המחויבות להוראה התקבלה רמה נמוכה יותר – בערך 75% מן הסטודנטים הצהירו כי יעסקו בהוראה זמן רב. המסוגלות העצמית נמצאה גבוהה בשני ההיבטים שנמדדה: כתשעים אחוזים מן הסטודנטים העניקו ציון גבוה להישגיהם הלימודיים וליכולתם ללמד.

5.4 קשרים בין תחושת רווחה בהכשרה להוראה לבין מאפיינים סוציו-דמוגרפיים של**הסטודנטים**

נבחנו הקשרים בין שני המדדים של רווחה בהכשרה להוראה לבין המאפיינים הסוציו-דמוגרפיים של הסטודנטים – מין, שפת אם ורמת דתיות ולבין שני מאפיינים של הלימודים במכללה – שנת לימודים ומסלול לימודים. נערך מבחן T שהשווה בין נשים לגברים ביחס לשני המדדים של הרווחה בהכשרה להוראה. בכל שאר המאפיינים הסוציו-דמוגרפיים נערכו ניתוחי שונות חד כיוונים אשר השוו בין שלוש רמות של דתיות, בין שלוש שפות אם, בין חמישה מסלולי לימוד ובין ארבע שנות לימוד. הממצאים שהתקבלו מוצגים בלוח 15.

קשרים בין מאפיינים סוציו-דמוגרפיים לבין מוטיבציה להוראה ומסוגלות עצמית

ממוצעים (סטיות תקן)		המאפיינים	המבחן
מסוגלות עצמית	מוטיבציה להוראה		
4.98 (0.85)	4.42 (1.10)	נשים	מבחן T
4.65 (0.83)	4.48 (1.02)	גברים	
2.02*	ל.מ.		
4.87 (0.89)	4.40 (1.02)	חילוניים	מבחן F
5.05 (0.81)	4.60 (0.99)	מסורתיים	
5.20 (0.76)	4.42 (1.23)	דתיים	
4.47* דתיים < חילוניים	ל.מ.		
4.93 (0.87)	4.48 (1.01)	עברית	מבחן F
5.31 (0.57)	4.63 (1.08)	ערבית	
5.17 (0.60)	4.33 (0.94)	רוסית	
4.62** ערבית < עברית	ל.מ.		
5.06 (0.78)	4.84 (0.84)	א	מבחן F
4.83 (0.94)	4.27 (1.09)	ב	
4.93 (0.82)	4.20 (1.10)	ג	
4.96 (0.81) ל.מ.	4.10 (0.92) 17.01*** א < ב < ג < ד	ד	
5.12 (0.68)	4.86 (0.88)	גיל רך	מבחן F
4.79 (0.97)	4.36 (1.01)	יסודי	
4.90 (0.99)	4.25 (1.08)	על יסודי	
5.10 (0.72)	4.35 (1.05)	חינוך מיוחד	
4.54 (0.90)	4.04 (1.04)	מוסיקה	
4.28**	8.79***		
מוסיקה > כל האחרים	גיל רך < כל האחרים		

ל.מ. = לא מובהק * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

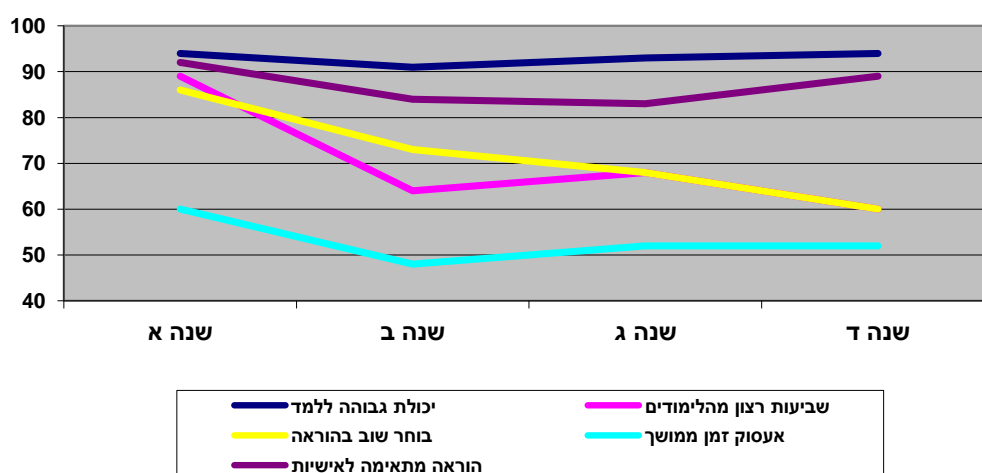
הממצאים שהתקבלו הם: המוטיבציה לעסוק בהוראה אינה קשורה למאפיינים הסוציו-דמוגרפיים – מין, רמת דתיות ושפת אם – אך קשורה למאפיינים של הלימודים במכללה: המוטיבציה להוראה גבוהה יותר בשנה א' מאשר בשנים המאוחרות יותר, וגבוהה יותר בקרב סטודנטים הלומדים במסלול הגיל הרך מאשר בקרב הסטודנטים בכל המסלולים האחרים.

לאור העניין המיוחד במוטיבציה לעסוק בהוראה ובמסוגלות העצמית בקרב סטודנטים במכללה, ולאור השינויים בנושא זה במהלך ההכשרה, מוצגים נתונים מפורטים של שאלות המודדות מוטיבציה להוראה ומסוגלות עצמית בהתאם לארבע שנות הלימוד. הנתונים המוצגים בלוח 16 מראים את אחוז הסטודנטים שגילו מוטיבציה גבוהה להוראה, כפי שבא לידי ביטוי בתשובה של 5 או 6 בסולם של שש דרגות. נתונים אלה מוצגים גם בתרשים 6.

לוח 16

שיעורי סטודנטים בעלי רמה גבוהה של מוטיבציה להוראה ומסוגלות עצמית לפי שנות לימוד

אחוז המשיבים 5 או 6				ההיגד
שנה ד	שנה ג	שנה ב	שנה א	
94	93	91	94	אני מעריך את יכולתי ללמד כגבוהה
60	68	64	89	אני שבע רצון באופן כללי מן הלימודים
60	68	73	86	אילו הייתי מתחיל מחדש הייתי בוחר בהוראה
52	52	48	60	עם סיום הלימודים אעסוק בהוראה זמן ממושך
89	83	84	92	מקצוע ההוראה מתאים לאישיות שלי



תרשים 6.

שיעורי סטודנטים בעלי רמה גבוהה של מוטיבציה להוראה ומסוגלות עצמית לפי שנות לימוד

הממצאים מראים ששני ממדים נשארים יציבים לאורך תקופת ההכשרה: תפיסת המסוגלות העצמית והערכת ההתאמה האישיותית למקצוע ההוראה. לעומת זאת, המחויבות להוראה פוחתת לאורך השנים כאשר הירידה מתחילה כבר בין שנה א לשנה ב. שביעות הרצון מן הלימודים "צונחת" בין השנה הראשונה לשנייה וממשיכה להיות נמוכה יחסית לאורך כל ההכשרה.

5.5 הקשר בין תחושת רווחה בהכשרה להוראה לבין תחושת לחץ, סגנונות התמודדות, נכונות לפנות לעזרה ורמת האופטימיות

במטרה לבחון האם תחושת הרווחה בהכשרה להוראה של הסטודנטים קשורה לעוצמת הלחצים שהם מרגישים ולמאפייני ההתמודדות (סגנונות התמודדות, נכונות לפנות לעזרה ורמת האופטימיות) חושבו מקדמי מתאם של פירסון בין שני המדדים של רווחה בהכשרה להוראה – מוטיבציה להוראה ומסוגלות עצמית - לבין כל אחד מן המשתנים הקשורים בתחושת הלחץ ובמאפייני ההתמודדות. התקבלו ממצאים דומים מאד בנוגע לשני המדדים של רווחה בהכשרה להוראה ולכן חושבו המתאמים בין המשתנים המנבאים לבין המדד הכללי של הרווחה בהכשרה להוראה והם מוצגים בלוח 17.

לוח 17

מתאמים בין תחושת רווחה בהכשרה להוראה לבין תחושת לחץ ומאפייני התמודדות

המשתנה	המתאם עם רווחה בהכשרה להוראה
עוצמת לחצים חיצוניים	-.15**
עוצמת בדידות	-.18**
עוצמת לחצים אקדמיים	-.25**
עוצמת פחד קהל	-.22**
מדד כללי של תחושת לחץ	-.25**
התמודדות פעילה	.17**
בריחה מהתמודדות	-.16**
הימנעות מהתמודדות	-.05
נכונות לפנות לעזרה לא פורמאלית בקשיים לימודיים	.18**
נכונות לפנות לעזרה פורמאלית בקשיים לימודיים	.06
נכונות לפנות לעזרה לא פורמאלית בקשיים אישיים	.25**
נכונות לפנות לעזרה פורמאלית בקשיים אישיים	-.05
רמת אופטימיות	.20**

***p<.001 **p<.01 *p<05

באופן כללי נמצאו מתאמים מובהקים אם כי בעוצמה לא גבוהה בין תחושת רווחה בהכשרה להוראה לבין המשתנים המנבאים אותה.

נמצא קשר שלילי מובהק בין המדד הכללי של תחושת הלחץ לבין תחושת הרווחה בהכשרה להוראה, כך שסטודנטים שדיווחו על תחושת לחץ בעוצמה גבוהה דיווחו על רמה נמוכה של רווחה בהכשרה להוראה. תחושת רווחה בהכשרה להוראה נמצאה קשורה גם לכל אחד מארבעת הגורמים של תחושת הלחץ, אם כי המתאמים אינם גבוהים ונעים בין 0.15 - לבין 0.25 -.

נמצאו מתאמים מובהקים בעלי עוצמה נמוכה בין שני סגנונות התמודדות לבין תחושת הרווחה בהכשרה להוראה: ככל שמשתמשים יותר בהתמודדות פעילה וככל שמשתמשים פחות בבריחה מהתמודדות, כך עולה תחושת הרווחה המקצועית בהכשרה להוראה. סגנון ההימנעות אינו קשור לרווחה בהכשרה להוראה.

נמצאו קשרים מובהקים חיוביים בין הנכונות לפנות לעזרה של מקורות בלתי פורמאליים לבין תחושת הרווחה בהכשרה להוראה: ככל שעולה הנכונות לפנות לעזרה של הורים, בני זוג וחברים כך גבוהה יותר תחושת הרווחה בהכשרה להוראה. הנכונות לפנות לעזרה של מקורות פורמאליים לא נמצאה קשורה לתחושת הרווחה בהכשרה להוראה.

נמצא קשר חיובי בעוצמה לא גבוהה בין רמת האופטימיות לבין תחושת הרווחה בהכשרה להוראה, כך שסטודנטים בעלי רמה גבוהה של אופטימיות דיווחו על רמה גבוהה יותר של תחושת רווחה.

5.6 ניבוי של רווחה בהכשרה להוראה – ניתוחי רגרסיה מרובה

במטרה לבחון את רמת הניבוי של רווחה בהכשרה להוראה על פי המשתנים הבלתי תלויים שנכללו במחקר הנוכחי נערכו שני ניתוחים של רגרסיה מרובה. בניתוח הראשון המשתנה המנובא היה המדד של מוטיבציה לעסוק בהוראה ובניתוח השני המשתנה המנובא היה המדד של מסוגלות עצמית. המשתנים המנבאים שהוכנסו לרגרסיה היו:

ארבעת המדדים של עוצמת הלחצים (חיצוניים, אקדמיים, פחד קהל ובדידות), שני סגנונות התמודדות (התמודדות פעילה והימנעות), שני המדדים של נכונות לפנות לעזרה (עזרה פורמאלית ועזרה בלתי פורמאלית), רמת האופטימיות ומאפייני רקע של הסטודנטיות – גיל ושנת לימודים. מנבאים אלה נבחרו לאור תוצאות המתאמים בין המשתנים המנבאים לבין שני המדדים המנובאים.

לוח מספר 18 מציג את הממצאים שהתקבלו בניתוחי הרגרסיות.

תוצאות ניתוחי רגרסיה לניבוי רווחה בהכשרה להוראה אצל סטודנטים להוראה (n=352)

מסוגלות עצמית		מוטיבציה להוראה		המנבא	
ת	בתא	ת	בתא		
1.80	-.11	2.21*	-.13	לחצים אקדמיים	מקורות לחץ
2.52**	-.15	1.24	-.07	פחד קהל	
1.30	.08	.34	.02	לחצים חיצוניים	
1.38	-.08	1.17	-.07	בדידות	
1.65	.09	2.10*	.10	התמודדות פעילה	דפוסי התמודדות
2.23*	-.12	2.10*	-.10	הימנעות מהתמודדות	
2.96**	.16	3.08**	.15	נכונות לפנות לעזרה בלתי פורמאלית	פנייה לעזרה
.90	.05	.23	.01	נכונות לפנות לעזרה פורמאלית	
2.97**	.16	3.30**	.17	אופטימיות	אופטימיות
.88	.05	6.53**	-.34	שנת לימוד	מאפיינים אישיים
1.43	-.08	2.44*	.12	גיל	
0.39**		0.51**		מתאם מרובה	

***p<.001 **p<.01 *p<.05

הממצאים בנוגע למוטיבציה להוראה מראים שכל סוגי המנבאים קשורים אליה ברמה מובהקת. באופן ספציפי יותר התקבלו הקשרים הבאים: ככל שהלחצים האקדמיים גבוהים יותר כך פוחתת המוטיבציה להוראה. שלושת המקורות האחרים של הלחץ (פחד קהל, לחצים חיצוניים ובדידות) אינם קשורים למוטיבציה להוראה; ככל שנוקטים יותר בהתמודדות פעילה ונוקטים פחות בהימנעות מהתמודדות כך עולה הרמה של המוטיבציה להוראה; ככל שגוברת הנכונות לפנות לעזרה למקור בלתי פורמאלי כך עולה הרמה של המוטיבציה להוראה בעוד אשר הנכונות לפנות לעזרה פורמאלית אינה קשורה למוטיבציה להוראה; ככל שעולה רמת האופטימיות עולה המוטיבציה להוראה; המוטיבציה להוראה מתחזקת עם הגיל ויורדת עם העלייה בשנות הלימוד.

הממצאים בנוגע למסוגלות עצמית מראים שסוגי המנבאים הקשורים אליה ברמה מובהקת הם: עוצמת הלחץ, סגנונות התמודדות, נכונות לפנות לעזרה ואופטימיות. גיל הסטודנטים ושנת הלימוד אינם קשורים לתחושת המסוגלות. באופן ספציפי יותר נמצא: המוטיבציה להוראה יורדת ככל שגוברת עוצמת הלחץ הנובע מפחד קהל בעוד אשר המקורות האחרים של הלחץ אינם קשורים במסוגלות העצמית; ככל שנוקטים פחות בהימנעות מהתמודדות כך עולה הרמה של המסוגלות העצמית; ככל שגוברת הנכונות לפנות לעזרה בלתי פורמאלית כך עולה הרמה של המסוגלות העצמית בעוד אשר הנכונות לפנות לעזרה פורמאלית אינה קשורה למסוגלות העצמית; ככל שעולה רמת האופטימיות עולה תחושת המסוגלות העצמית.

5.7 סיכום הממצאים

תחושת לחץ: נמצאו ארבע קטגוריות של מקורות לחץ אליהם נחשפים הסטודנטים במהלך הלימודים: **לחצים חיצוניים**, שאינם קשורים באופן ישיר ללימודים ויכולים להתרחש אצל כל אדם, או אירועים של שילוב בין דרישות חיצוניות לבין הלימודים; **לחצים אקדמיים** שקשורים באופן ישיר להתנסויות הלימודיות של הסטודנט בתחומים השונים; **פחד קהל** שמתבטא בחשש מפני הערכה של דמות או קהל שצופה בסטודנט במצבים של בחינה; **בדידות**, שנובעת מאירועים אשר אינם קשורים ישירות בהתנסויות הלימודיות.

תחושת הלחץ הגבוהה ביותר קשורה ללחצים החיצוניים, לאחר מכן פחד קהל, לאחר מכן תחושת בדידות ואילו הלחצים האקדמיים יוצרים את תחושת הלחץ הנמוכה ביותר.

תחושת הלחץ נמוכה יותר אצל סטודנטים בשנה הראשונה ללימודיהם מאשר אצל סטודנטים בשלוש השנים המאוחרות יותר. לא נמצאו קשרים בין תחושת הלחץ לבין מסלול הלימודים ובין תחושת הלחץ לבין המאפיינים הסוציו-דמוגרפיים.

תחושת רווחה בהכשרה להוראה: נמצאו שני היבטים של תחושת הרווחה בהכשרה להוראה: מוטיבציה להוראה, אשר מורכבת משביעות רצון מההחלטה ללמוד הוראה ומחויבות לעסוק במקצוע ההוראה בעתיד, ותחושה של מסוגלות עצמית, אשר מוגדרת באמצעות הערכת היכולת למלא את תפקיד המורה ברמה גבוהה. באופן כללי נמצאה רמה גבוהה של תחושת מסוגלות עצמית, אשר מתבטאת בממוצע של חמש בסולם של שש דרגות. המוטיבציה לעסוק בהוראה נמוכה במקצת ועומד על ממוצע של כמעט 4.5 בסולם של שש דרגות.

המוטיבציה לעסוק בהוראה אינה קשורה למאפיינים הסוציו-דמוגרפיים – מין, רמת דתיות ושפת אם – אך קשורה למאפיינים של הלימודים במכללה: המוטיבציה להוראה גבוהה יותר בשנה א' מאשר בשנים המאוחרות יותר, וגבוהה יותר בקרב סטודנטים הלומדים במסלול הגיל הרך מאשר בקרב הסטודנטים בכל המסלולים האחרים. תחושת המסוגלות העצמית קשורה למאפיינים סוציו-דמוגרפיים: היא גבוהה יותר אצל נשים מאשר אצל גברים, גבוהה יותר אצל סטודנטים ששפת האם שלהם ערבית מאשר אצל סטודנטים שפת האם שלהם עברית וגבוהה יותר אצל סטודנטים דתיים מאשר אצל סטודנטים חילוניים. בנוסף, תחושת המסוגלות העצמית נמוכה יותר אצל סטודנטים למוזיקה בהשוואה לכל המסלולים האחרים. אשר לשנת לימודים, אין שינוי ברמת המסוגלות העצמית עם השנים, וכבר בשנה הראשונה היא מגיעה לממוצע של חמש מתוך שש.

הנכונות לפנות לעזרה: נמצאה העדפה ברורה של נכונות לפנות לעזרה אל מקורות בלתי פורמאליים – הורים, בני זוג וחברים על פני הנכונות לפנות לעזרה אל מקורות פורמאליים – מדריכה פדגוגית, דיקאנית ועזרה מקצועית. ההעדפה הזו נמצאה הן לגבי קשיים בלימודים והן לגבי בעיות אישיות. הנכונות לפנות לעזרה נמוכה יותר אצל בנים מאשר אצל בנות, ונמוכה יותר אצל סטודנטיות ששפת האם שלהן רוסית מאשר סטודנטיות ששפת האם שלהן עברית או ערבית..

ניתוחי רגריסיה בחנו מהם המנבאים של תחושת הרווחה בהכשרה להוראה אצל סטודנטים להוראה. ניתוחים אלה נערכו בנפרד עבור שני ההיבטים של תחושת הרווחה בהכשרה להוראה: מוטיבציה להוראה ומסוגלות עצמית.

אשר למוטיבציה להוראה, הממצאים מראים שהיא קשורה באופן מובהק לכל סוגי המנבאים שנבחנו במחקר: עוצמת לחץ, סגנונות התמודדות, נכונות לפנות לעזרה, אופטימיות

ומאפייני רקע של הסטודנטיות: המוטיבציה להוראה גבוהה יותר בקרב סטודנטים המשתמשים בהתמודדות פעילה, מגלים נכונות גבוהה לפנות לעזרה בלתי פורמאלית ומאופיינים ברמה גבוהה של אופטימיות. המוטיבציה להוראה נמוכה יותר בקרב סטודנטים המדווחים על עוצמה גבוהה של לחצים אקדמיים. כמו כן, המוטיבציה להוראה יורדת במהלך תקופת הלימודים וגוברת עם העלייה בגיל.

תחושת המסוגלות העצמית של הסטודנטים. גבוהה יותר בקרב סטודנטים בעלי נכונות רבה לפנות לעזרה לא פורמאלית ורמה גבוהה של אופטימיות. המסוגלות העצמית נמוכה יותר בקרב סטודנטים המדווחים על פחד קהל ובקרב סטודנטים שנוקטים בסגנון של התמודדות נמנעת, כלומר הם נמנעים מהתמודדות ישירה עם מקור הלחצים.

נראה אם כן, שהלחצים משפיעים באופן דיפרנציאלי על שני ההיבטים של הרווחה בהכשרה להוראה: המוטיבציה לעסוק בהוראה מושפעת מן הלחצים האקדמיים והמסוגלות העצמית מושפעת מלחץ בעל אופי ממוקד יותר של פחד קהל. מסקנה נוספת העולה מהממצאים היא שהנכונות לפנות לעזרה לא פורמאלית, של הורים, בני זוג וחברים, קשורה לשני ההיבטים של רווחה בהכשרה להוראה בעוד הנכונות לפנות לעזרה פורמאלית אינה קשורה כלל למוטיבציה להוראה ולמסוגלות עצמית.

שינויים לאורך מסלול ההכשרה: ממצאי המחקר מצביעים על כך שבמהלך ההכשרה להוראה מתחוללים שינויים בתחושת רווחה בהכשרה להוראה ובעוצמת הלחצים. אשר לתחושת הרווחה בהכשרה להוראה, נמצא כי שביעות הרצון מן הלימודים והמוטיבציה לעסוק בהוראה פוחתות בין השנה הראשונה לשנה השנייה של תקופת ההכשרה. לעומת זאת, תחושת המסוגלות להוראה נשמרת ברמה גבוהה לאורך כל ארבע השנים. אשר ללחצים, נמצא כי במעבר מן השנה הראשונה לשנה השנייה מתחוללת עלייה משמעותית בעוצמת הלחצים הלימודיים והלחצים האישיים. עוצמת הלחץ נשארת גבוהה בהמשך ההכשרה, למעט ירידה בלחצים הלימודיים אצל סטודנטים בשנה ד'.

6. דיון

המחקר בדק לחץ של סטודנטים במכללה לחינוך. אוכלוסיה זו המשלבת לימודים אקדמאיים והתנסות בהכשרה להוראה במהלך תקופת ההכשרה, טרם נחקרה עד כה. מחקרים קודמים שנערכו בדקו מצבי לחץ ושחיקה בקרב מורים וגננות, בעוד אשר בקרב סטודנטים במכללה לחינוך נבדקו גורמי הלחץ הנצפים בלבד, אולם לא נבדק הלחץ הלכה למעשה. מחקר זה מוסיף אפוא לגוף הידע בתחום לחץ בקרב אוכלוסיה ספציפית זו של מתכשרים להוראה את הנושאים הבאים: א. היקף התופעה בתקופה המתאפיינת בלמידה וב"עבודה" גם יחד ב. רכיבי הלחץ, הלכה למעשה, והקשר שלהם לרווחה בהכשרה להוראה של הסטודנט ג. התמודדות עם לחץ ונכונות לפנות לעזרה ד. איפיוני התופעה "מבפנים" (emic) באמצעות הצגת נרטיבים של סטודנטים להוראה, המתארים אירועים משמעותיים הקשורים למצבי לחץ.

בחינת מצבי לחץ ותחושות לחץ בקרב סטודנטים להוראה חשובה כמרכיב לבחירה מקצועית מחד גיסא (כחלק מן הסיבות לבחירה במכללה לחינוך ובמקצוע ההוראה), וכמרכיב של פרופיל המורה העתידי מאידך גיסא (כמרכיב בנקודת הפתיחה שלו כמורה וכאקדמאי במערכת החינוך). המחקר בחן גם את דרכי ההתמודדות של סטודנטים במכללה לחינוך עם מצבי הלחץ וקשר אותם לתחום שעלה במחקר זה, ואותו אנו מכנים: הרווחה בהכשרה להוראה. מושג זה מעוגן במושג רחב יותר של רווחה נפשית סובייקטיבית, אשר מוגדר כמידה בה הפרט חש שביעות רצון מחייו באופן כללי (Huebner, 1991). אנו מגדירים על בסיס זה את הרווחה בהכשרה להוראה כשביעות רצון של הסטודנט להוראה ממכלול ההיבטים המרכיבים את עולמו המקצועי, כגון: המוטיבציה למקצוע ההוראה, המסוגלות העצמית בהוראה וההתנסות בלימודים. על רקע זה, יש לזכור שקיימת עדות משכנעת (כהן, 2006) שלתקופות ממושכות של לחץ יש השפעה מזיקה על הבריאות. מחקרים מציינים קשר אמיץ בין לחץ ומחלות גופניות, ובין לחץ והפרעות פסיכולוגיות. חובת המוסדות להכשרת מורים להתייחס לעדויות אלה ולפיכך המחקר גיבש המלצות בנוגע להפגת הלחץ בלמידה ובהתנסות בהוראה, ולהעלאת הרווחה בהכשרה להוראה. מימוש המלצות אלה יוכל להוביל לרווחתו הגופנית והנפשית של הסטודנט המתכשר להוראה ולסייע לו לעבור ממצב של stress, שהוא מגביל ופוגע, למצב של pressure, שהוא מאתגר ומניע.

נתייחס עתה לכל אחד מן התחומים שעלו במחקר ונדון בהם:

6.1 רכיבי הלחץ והקשר לרווחה בהכשרה להוראה

הממצאים, המבוססים על שאלון שנבנה במיוחד עבור מחקר זה, מצביעים על כך שהלחץ בהכשרה להוראה מורכב מארבעה רכיבים:

1. **לחצים חיצוניים:** אירועים מעוררי לחץ שאינם קשורים באופן ישיר ללימודים ויכולים להתרחש אצל כל אדם, או אירועים של שילוב בין דרישות חיצוניות לבין הלימודים. רכיב זה צפוי, כתוצר של השלב ההתפתחותי בו מצויים הנבדקים.

2. **בדידות:** אירועים שמיצרים תחושה של בדידות, רובם אינם קשורים ישירות בהתנסויות הלימודיות. זהו רכיב אוניברסאלי, תחושה המצויה בכל מצב של מצוקה (Omer & Elitzur, 2001).

כמו כן נמצאו שני רכיבי לחץ הקשורים ישירות ללימודים במכללה לחינוך:

3. **לחצים אקדמיים:** אירועים מעוררי לחץ שקשורים באופן ישיר להתנסויות הלימודיות של הסטודנט, מעצם היותו סטודנט במוסד אקדמי.

4. **פחד קהל:** אירועים מעוררי לחץ שקשורים בהתנסות הלימודית אך כולם ממוקדים בחשש מפני הערכה של דמות או קהל שצופה בסטודנט במצבים של בחינה. פחד קהל הינו רכיב לחץ אימננטי בעבודת המורה, שעומד מול כיתה, ולכן רכיב לחץ זה היה צפוי מהיותו של הסטודנט מתכשר להוראה.

חשוב לציין שארבעת הרכיבים של הלחץ אליו נחשפים הסטודנטים להוראה לא הוגדרו על ידינו מראש אלא עלו מתוך הנתונים שנאספו באמצעות אירועים, ראיונות ושאלונים ולפיכך ניתן לראות בהם מיפוי תקף למרחב הלחצים איתם מתמודדים הסטודנטים. מרחב זה של לחצים נשען על שלושה מקורות שונים. המקור הראשון הוא התפתחותי וכולל לחצים שמזמן לנו מעגל החיים בשלבים השונים שלו. הלחצים החיצוניים שצינו הסטודנטים אופייניים ברובם לשלב של ראשית שנות העשרים, כמו מעבר למגורים עצמאיים ובניית משפחה. המקור השני הוא אוניברסאלי ומתבטא בתחושה של בדידות שנובעת מעצם היות האדם יצור נפרד. העובדה שתחושה זו עלתה כאחד מארבעת מרכיבים של לחץ אצל הסטודנטים להוראה מעידה ככל הנראה על כך כי היא בעלת משקל משמעותי בתקופה זו. המקור השלישי קשור באופן ישיר בהתנסות של הסטודנטים בהכשרה להוראה.

כללית, כצפוי, נמצא שסטודנטים שדיווחו על תחושת לחץ בעוצמה גבוהה דיווחו על רמה נמוכה של רווחה בהכשרה להוראה, וסטודנטים בעלי רמה גבוהה של אופטימיות דיווחו על רמה גבוהה יותר של תחושת רווחה. ממצאים אלה תואמים מחקרים קודמים בנושאי לחץ באופן כללי ולחץ בקרב מורים באופן ספציפי (Maslach & Jackson, 1981 ; Manthei & Gilmore ; Reilly, 1994 ; Greenglass, Fiskensbaum & Burke, 1996 ; Farber, 2000 ; Friedman, 2000 ; Freudenberger, 1974).

עם זאת, תחושת רווחה בהכשרה להוראה נמצאה קשורה באופן שונה לכל אחד מארבעת הגורמים של תחושת הלחץ. המשקל השונה של רכיבי הלחץ מהווה ממצא מעורר עניין: הלחצים החיצוניים משמעותיים יותר כמעוררי לחץ בחיי הסטודנט המתכשר להוראה מכל רכיבי הלחץ האחרים. הסבר אפשרי לממצא זה הוא שהלחצים החיצוניים הם תוצר של הקשר ההתפתחותי הגילי: הסטודנטים בשלב התפתחותי זה נמצאים בשלב של בגרות מוקדמת, שלב שמתאפיין בבניית עצמאות כלכלית, ובניית משפחה חדשה.

עוד יתכן גם שהלחצים החיצוניים מועצמים כתוצאה מכך שהסטודנטים במכללה הנבדקת לומדים שלושה ימים בשבוע. עובדה זו מאפשרת לסטודנט לעבוד במשרה מלאה באופן לגיטימי, ואי לכך אין הוא מפנה עצמו, רגשית ומעשית, ללימודים. יתכן שבניגוד לעבר, מסתמן סטודנט שזהותו העצמית והתפקיד הסוציולוגי שלו מורכבים בראש וראשונה מהיותו אדם עובד

ומפרנס, ורק לאחר מכן מהיותו אדם לומד. הסבר זה מקבל משנה תוקף עם הממצא שהלחצים האקדמיים הם הרכיב הנמוך ביותר בתחושת הלחץ של הסטודנטים.

הלחצים המכללתיים מורכבים, כאמור, משני רכיבים: הלחץ האקדמי ופחד הקהל. שני רכיבים אלה מאפיינים את המצב הייחודי של סטודנטים במכללה לחינוך: סטודנטים אלה משלבים בזהותם ובתפקידם את היותם סטודנטים במוסד אקדמי מחד גיסא, ומתכשרים לעבודת ההוראה מאידך. נראה שהסטודנט עושה פיצול פסיכולוגי (split) בין היותו סטודנט במוסד להשכלה גבוהה לבין היותו מתכשר להוראה. הממצא המעניין הוא שבתפיסתם העצמית את הלחץ הקשור ללימודיהם במכללה להכשרת מורים, תופס רכיב הלחץ הקשור ישירות בהכשרה להוראה את המקום הגבוה, ואילו הלחץ האקדמי תופס מקום משני, ואחרון מבין ארבעת רכיבי הלחץ.

בקשר שבין תחושת הלחץ לבין שנת הלימוד התוצאות מראות תבנית אשר מתבטאת בכך שתחושת הלחץ הכללית נמצאת ברמה הנמוכה ביותר בשנה א', עולה משמעותית במעבר אל השנה השנייה, ונשארת באותה רמה עד לסיום הלימודים, למעט ירידת מה בלחצים הלימודיים בשנה ד'. גם שביעות הרצון מן הלימודים והמוטיבציה לעסוק בהוראה פוחתות באופן ניכר בין השנה הראשונה לשנה השנייה של תקופת ההכשרה, וממשיכות להיות נמוכות יחסית לאורך כל ההכשרה.

הסבר אפשרי לממצאים אלה הוא התמימות וההתלהבות הגבוהים שמאפיינים סטודנטים בתחילת דרכם החדשה, שחולמים על אפשרויות, לעתים לא מציאותיות, הן באשר ללימודים והן באשר לעבודת ההוראה. התמימות מתנפצת בשנה ב', עם ההסתגלות ללימודים וראיית עבודת ההוראה בפועל. הסתגלות זו יכולה להסביר גם את הדפוס היורד ברמת רכיב הלחץ האקדמי, לחץ שיורד משנה ב' עד שנה ד': עם רכישת המיומנויות הלימודיות וההסתגלות לדרישות המכללה, יורד רכיב זה של לחץ. לעומתו, הלחצים החיצוניים ופחד הקהל עולים משנה א' לשנה ב', ונשארים יציבים, פחות או יותר, עד לשנה ד'. ניתן ללמוד מכך שבמהלך לימודיו תופס עצמו הסטודנט יותר כמורה ופחות כסטודנט. הוא מתייחס יותר ללחץ של פחד קהל ולמיומנויות ההוראה הנדרשות ממנו במקצוע ההוראה. יש לזכור עוד שהסטודנט בשנה ד' הוא כבר מתמחה, שעובד באופן חלקי כמורה בפועל במערכת החינוך.

6.2 התמודדות עם לחץ, נכונות לפנות לעזרה והקשר לרווחה בהכשרה להוראה

זוהו במחקר שלושה דפוסים להתמודדות עם הלחץ:

1. **התמודדות ישירה**: טכניקות רגשיות (דיבור עם אדם תומך), טכניקות קוגניטיביות

(מציאת היבטים חיוביים) וטכניקות התנהגותיות (עימות ישיר עם מקור הלחץ).

2. **בריחה**: התנהגויות לא סתגלניות כמו שתיית משקאות חריפים והתמוטטות.

3. **הימנעות**: כולל התנהגויות של התעלמות ממקור הלחץ.

נמצא שתדירות השימוש בהתמודדות ישירה גבוהה באופן מובהק מתדירות השימוש בדפוסים האחרים. יש לציין שיתכן שקיימת ברכיב זה רצייה חברתית. אנשים מתקשים להודות, גם לעצמם, בדפוסים של בריחה והימנעות במצבי לחץ. עם זאת, ממצא זה תואם את הבחירה המקצועית של הסטודנטים: סטודנט שבחר ללמוד במוסד אקדמי כחלק מההכשרה להוראה, מגייס מלכתחילה כוחות להתמודדות עם מצב לחץ, מתוך ידיעה שבריחה והימנעות הם דפוסים מזיקים לאור המטלות והתפקידים הנדרשים ממנו כמורה בכיתה: מורה חייב לעמוד מול קבוצת

לומדים, גם במצבים שנתפסים קשים. ואכן במחקר הנוכחי נמצא שככל שמשתמשים יותר בהתמודדות פעילה וככל שמשתמשים פחות בבריחה מהתמודדות, כך עולות הרמה של המוטיבציה להוראה ותחושת הרווחה המקצועית בהכשרה.

באשר לנכונות לפנות לעזרה הממצאים מראים העדפה ברורה של הסטודנטים לפנות לעזרה אל מקורות בלתי פורמאליים, הורים בני זוג וחברים, על פני מקורות עזרה פורמאליים הן בקשיים לימודיים והן במצוקות אישיות. הנכונות לפנות לעזרה לא פורמאלית לא הייתה קשורה לגיל, רמת דתיות, שנת לימודים ומסלול לימודים. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים שמראים כי צעירים מגלים עמדות חיוביות יותר כלפי פנייה לעזרה של הורים וחברים לעומת פנייה למורים, יועצים ופסיכולוגיים (Boldero & Fallon, 1995). ההסבר המקובל לממצא גורף זה גורס כי פנייה למקורות עזרה בלתי פורמאליים נתפסת כפחות מאיימת מבחינה פסיכולוגית בשל הקרבה הרגשית לדמויות בסביבתו הטבעית של הפונה. לעומתה, הקושי לפנות למקורות עזרה פורמאליים מוסבר באמצעות מחסומים כמו הודאה בחולשה, תלות, חוסר אמון בשמירת הסודיות של מקורות העזרה וחשש מביקורת מצד מקור העזרה (גילת, עזר ושגיא, בדפוס).

עוד נמצא במחקרנו, שככל שעולה הנכונות לפנות לעזרה של הורים, בני זוג וחברים כך גבוהה יותר תחושת הרווחה בהכשרה להוראה בשני היבטים: במסוגלות עצמית ובמוטיבציה להוראה. נראה שסטודנטים שמוכנים יותר לשתף, גם במצוקות, אנשים שקרובים להם, שרואים בהתחלקות רגשית זו אופציה לגיטימית תורמת ולא פוגעת, מעלים את תחושת הרווחה בהכשרה. לעומת זאת, הנכונות לפנות לעזרה פורמאלית אינה קשורה כלל למוטיבציה להוראה ולמסוגלות עצמית.

כדי לבדוק את ההשלכות של הלחץ על החיים המקצועיים של המתכשר להוראה, נבדק הקשר בין תחושת הלחץ לבין תחושת הרווחה בתחום ההכשרה להוראה. כללית, כאמור, סטודנטים שדיווחו על תחושת לחץ בעוצמה גבוהה דיווחו על רמה נמוכה של רווחה בהכשרה להוראה. ממצא זה צפוי, שכן לחץ הוא מצב שבו האדם חש איום על רווחתו האישית או על הערכתו העצמית. כמו כן, נמצא במחקר שהרווחה בתחום ההכשרה להוראה היא פונקציה של לחץ, דרכי התמודדות, נכונות לפנות לעזרה, אופטימיות ומשתני רקע.

המסוגלות העצמית, שהיא אחד משני רכיבי הרווחה בתחום ההכשרה להוראה, נמצאה גבוהה בשני היבטים בהם נמדדה: כתשעים אחוזים מן הסטודנטים העניקו ציון גבוה הן להישגיהם הלימודיים והן ליכולתם ללמוד. נראה שהסטודנטים המתכשרים להוראה תופסים עצמם כמתאימים למקצוע מראשית דרכם, ותחושה זו נשאר גבוהה לאורך כל שנות ההכשרה. נראה שתחושת המסוגלות העצמית כמעט איננה מושפעת מהתהליך הלימודי: לא רק שהיא גבוהה מנקודת ההתחלה, היא אינה מושפעת מגיל הסטודנטים, משנת הלימוד או מן הלחץ הלימודי. תחושת המסוגלות עולה רק ככל שעולה רמת האופטימיות, והיא גבוהה יותר בקרב סטודנטים בעלי נכונות רבה לפנות לעזרה לא פורמאלית. גורמים אלה אינם קשורים ישירות ללימודים, אלא משתנים רגשיים שקשורים לנקודת השקפה חיובית, העולה בקנה אחד עם התפיסה ש"אושר רגשי הוא ביטוי המתאר הרגשה, חוויה, מצב סובייקטיבי" (גילברט, 2007, עמ' 47).

עוד נראה שבתחושת המסוגלות העצמית, בשונה מתחושת הלחץ, אין הסטודנט עושה פיצול (split) בין היותו סטודנט במוסד להשכלה גבוהה לבין היותו מתכשר להוראה. המדד הגבוה מאוד של מסוגלות עצמית נראה כהטיית אופטימיות. מסקירת ספרות שנעשתה ע"י Taylor & Brown (1988) (בתוך: כהנמן, 2005, עמ' 122) נמנות "שלוש צורות עיקריות של הטית אופטימיות נפוצה: (1) הערכות עצמיות חיוביות במידה לא מציאותית; (2) אופטימיות לא מציאותית לגבי אירועים בעתיד ותכניות; (3) אשליה של שליטה." כהנמן ולובלו (שם, עמ' 122) מציינים שהטיית אופטימיות משפיעה על "כל תכונה חיובית כמעט-כולל נהיגה זהירה, חוש הומור... – יש רוב גדול של אנשים שמאמינים כי הם עצמם נמצאים מעל החציון. אנשים מגזימים גם בהערכת השליטה שלהם באירועים, ובחשיבותם של המיומנויות והמשאבים המצויים ברשותם בהבטחת תוצאות רצויות." על סמך הנתונים נראה שניתן לייחס גם לסטודנטים מתכשרים להוראה את הטיית האופטימיות בהתייחס למסוגלותם העצמית.

העלייה בתפיסת המסוגלות העצמית בד בבד עם הנכונות לפנות לעזרה לא פורמאלית יכולה גם היא להיות מוסברת ביכולת יצירת חברויות והשקעה במערכות היחסים, שהיא אחד הגורמים התורמים ביותר לאושר, עפ"י סליגמן (2005). נראה שמקומה של קבוצת העמיתים חשוב מאוד, חשוב יותר ממקומם של המדריכים הפדגוגיים או כל מקור מכללתי מסייע אחר, שכן הנכונות לפנות לעזרתם של מקורות פורמאליים לא נמצאה קשורה לתחושת הרווחה בהכשרה להוראה.

מכל ארבעת רכיבי הלחץ שזוהו במחקר רק פחד קהל משפיע על המסוגלות העצמית ומוריד אותה. נראה שאצל הסטודנט שרכיב פחד הקהל אצלו גבוה, אין ירידה במוטיבציה להיות מורה, אך הוא חושש שיהיה מורה פחות טוב. גורם נוסף שפוגע במסוגלות העצמית הוא נקיטה בסגנון של התנהגות נמנעת, כלומר הימנעות מהתמודדות ישירה עם מקור הלחצים. גורמים אלה נתפסים כמשפיעים ישירות על היכולת להיות מורה.

ברכיב השני של תחושת הרווחה בהכשרה להוראה, המוטיבציה להוראה, נמצאו שתי השפעות בלתי תלויות: המוטיבציה להוראה מתחזקת עם הגיל, ויורדת עם העלייה בשנות הלימוד. הסבר אפשרי לממצא זה הוא שעם הבשלות הגילית, מגיעה השלמה בבחירה המקצועית, שנובעת מבחירה מושכלת במקצוע. לעומת זאת, הירידה במוטיבציה להוראה עם ההתקדמות בשנות הלימוד יכולה להיות מוסברת בהתפוגגות ההתלהבות הראשונית מהבחירה ובניתוח הפנטזיה בתחום ההוראה. עוד נמצא שמכל ארבעת רכיבי הלחץ שזוהו במחקר, נמצא קשר רק בין לחצים אקדמיים, גם אם אינם גבוהים, למוטיבציה נמוכה להוראה. הלחצים החיצוניים נתפסים כחזקים יותר אך קשורים פחות במוטיבציה להוראה בעוד אשר הלחצים האקדמיים, על כל היבטיהם, קשורים במוטיבציה נמוכה להוראה גם אם עוצמתם נמוכה יחסית לחיצוניים. יתכן שסטודנטים שממוקדים בצד האקדמי של ההכשרה, מייעדים לעצמם עתיד שונה מהוראה, עתיד שמסתמך על התעודה שיקבלו במכללה בסיום לימודיהם. לדוגמה: לימודי תואר שני ביעוץ חינוכי. לעומת זאת, שלושת המקורות האחרים של הלחץ (פחד קהל, לחצים חיצוניים ובדידות) אינם קשורים למוטיבציה להוראה. כלומר גם כאן המתכשרים מפרידים בתפיסתם העצמית בין היותם סטודנטים "תיאורטיים", במוסד אקדמי מרחיב דעת, לבין היותם מתכשרים להוראה. כשהם ממוקדים בלימודים התיאורטיים אין להם די משאבים לגייס לפעילות ההוראה. לעומת זאת, מקורות לחץ הקשורים ישירות לעבודת ההוראה, (פחד קהל, לחצים חיצוניים ובדידות),

נתפסים כחלק אימננטי מעבודת ההוראה, ולכן רכיבי לחץ אלה אינם פוגמים במוטיבציה להוראה.

6.3 המלצות:

בהתבסס על ממצאי המחקר נראה שאחד מתפקידי המכללות לחינוך הוא להפחית את תחושת הלחץ של הסטודנטים, כדי להעצים את תחושת הרווחה בהכשרה להוראה. הדרכים להפחתת הלחץ שמתלווה ללימודים במכללה לחינוך יהיו:

- דרכים שיפנו לסטודנט זמן, כדי שיהיה פחות טרוד מלחצים חיצוניים, כגון: בעיות כלכליות. כך יוכל לפנות זמן ללימודים, ולהגדיר את החלק "הלומד" בזהותו כחלק המרכזי באישיותו בתקופת הלימודים. דוגמה: מתן הלוואות לסטודנטים, שיוחזרו בשנים בהן הוא מתפרנס לאחר שרכש מקצוע.
- מאחר שפחד קהל משפיע על המסוגלות העצמית ומוריד אותה, יש למקד את השנה הראשונה ביכולותיו של הסטודנט כמורה לעתיד, בחזקתו ובשיעורים שיפחיתו את פחד הקהל, רק בהמשך הדרך יתפנה הסטודנט ללמוד על התלמיד העתידי בכיתתו. שיעורים כאלה צריכים להיות סדנאיים באופיים, כדי להדגיש את היכולת האישית של כל סטודנט בעמידתו מול קבוצה תומכת, ויכולים להתבסס, למשל, על סימולציות שישפכו חוויות של הצלחה. המלצה זו עשויה לשבור את התבנית אשר מתבטאת בכך שתחושת הלחץ הכללית נמצאת ברמה הנמוכה ביותר בשנה א', עולה משמעותית במעבר אל השנה השנייה, ונשארת באותה רמה עד לסיום הלימודים. המלצה זו תשפר גם את שביעות הרצון מן הלימודים והמוטיבציה לעסוק בהוראה שפוחתות כיום באופן ניכר בין השנה הראשונה לשנה השנייה של תקופת ההכשרה, וממשיכות להיות נמוכות יחסית לאורך כל ההכשרה.
- לאור הפוטנציאל המשברי בשנה השנייה ללימודים, בה עולה רמת הלחץ ויורדת המוטיבציה להוראה, מומלץ שהמדריכים הפדגוגיים יעקבו אחרי השינויים בתפקוד ובהרגשה של הסטודנטים ויציעו עזרה בעת הצורך.
- מאחר שנקיטה בסגנון של התנהגות נמנעת נמצא כפוגע במסוגלות העצמית, יש ללמד את הסטודנט דרכים יעילות להתמודד עם סיטואציות הוראתיות שגורמות לו להתנהגות המנעותית לא-אדפטיבית. במחקרה של אשרת (1994, עמ' 36) נמצא שהסטודנטים "תופסים את היחסים עם הורי התלמידים כגורמים היוצרים לחץ בעבודתם, הרבה מעבר לכל שאר הגורמים המהותיים להוראה". לכן מומלץ ללמד את הסטודנטים נושאים שיחזקו את מסוגלותם העצמית ויקנו להם מיומנויות להתמודדות במצבים מלחיצים, כגון: התמודדות עם הורים ובעיות משמעת.
- יש לתת לסטודנטים שיעורים שבמרכזם לימוד אופטימיות. זהו נושא שניתן ללמידה (סליגמן, 1991) ובכך תוגבר תחושת הרווחה בהכשרה להוראה.
- יש להדגיש את מקורות התמיכה הבלתי פורמאליים, ולתת להם מקום מוגדר במהלך הלימודים. קבוצות עמיתים מונחות, למשל, יהוו מקור תמיכה בלתי פורמאלית שיגביר את תחושת הרווחה בהכשרה להוראה בשני היבטים: במסוגלות עצמית ובמוטיבציה להוראה.

7. ביבליוגרפיה

- אליצור, א' (1987). ח' מוניץ (עורך), פרקים נבחרים בפסיכיאטריה. תל אביב: פפירוס, אוני' ת"א, אשורת, צ'. (1989). גורמי לחץ, שחיקה משתני אישיות וסביבה אצל מורים בבית ספר יסודי בישראל. חיבור לקבלת תואר דוקטור במדעים, הטכניון, מכון טכנולוגי לישראל, חיפה.
- אשורת, צ' (1994). גורמי לחץ נצפים ועוצמתם אצל סטודנטים להוראה. דפים, 19, 25-36.
- אשורת, צ' (2001). לחץ ושחיקה אצל גננות, כנס: פותחים שערים בהכשרת מורים, תל-אביב: מכון מופ"ת.
- גביש, ב' (2002). הלימה ופערים ביו ציפיות ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל: כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים. חיבור לקבלת תואר דוקטור בפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- גילברט, ד' (2007). להיתקל באושר. תל אביב: מטר
- גילת, י', קופרברג, ע' ושגיא, ר' (2006). מסוגלות עצמית ותפיסת מקצוע ההוראה בעיני סטודנטים במהלך הכשרתם: נקודת מבט כמותית ואיכותית. מהלכים לחינוך לחברה ולתרבות, 35-68.
- גילת, י' עזר, ח' ושגיא, ר' (בדפוס). חיפוש עזר בקרב מתבגרים. עמדות כלפי פנייה אל מקורות מקוונים ומקורות מסורתיים. מגמות.
- יגיל, ד' (1997). אסרטיביות, לחץ בעבודה ועמדות כלפי התפקיד בקרב מורות. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 4, 65-76.
- כהן, ל' (2006). לחץ בעבודה- הערכת סיכונים. ירושלים: משרד התעשייה והמסחר.
- כהנמן, ד' ועמיתים. (2005). רציונאליות, הוגנות, אושר. תל אביב, כתר
- מלאך-פינס, א' (1984). שחיקה נפשית: מהותה ודרכי ההתמודדות עמה. תל אביב: הוצאת צ'ריקובר.
- סגל, ש', שמעוני, ש' (2000). "חרדת בחינות": מאפייניה, הגורמים לה, ודרכי הטיפול בה. תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- סליגמן, מ' (2005). אושר אמיתי – הגשמה עצמית באמצעות פסיכולוגיה חיובית. בן-שמן: מודן
- פרידמן, י' (1992). השחיקה בהוראה: המושג ורכיביו הייחודיים. מגמות, ל"ד, 248-261.
- פרידמן, י' (1999). שחיקת המחנכת: המושג ומדידתו. ירושלים: הוצאת מכון סאלד
- פרידמן, י', קס, א' (2001). מסוגלות המורה: המושג ומדידתו (סדרת כלי מחקר). ירושלים: הוצאת מכון סאלד.
- פרידמן, י'. לוטן, א' (1993). לחץ ושחיקה בהוראה - גורמים ודרכי מניעה. ירושלים: הוצאת מכון סאלד.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). מחקר פרשני: מגן-עדן למציאות דרך משבר – מורים טירוניהם כמהגרים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת). מסורות וזרמים במחקר איכותי (עמ' 441-468).
- אור-יהודה: דביר.

- Blackmore, E.K.R. , Stephen A., Stansfeld, S.A., Weller, I., Munce, S., Zagorski, B.M. , Donna E., & Stewart, D.E. (2007) Major Depressive Episodes and Work Stress: Results From a National Population Survey. *American Journal of Public Health*. 97, (11), 2088-2093
- Boldero, J., & Fallon, B. (1995). Adolescent help-seeking: What do they get help for and from whom? *Journal of Adolescence*, 18, 193-209.
- Borg, M.G., & Falzon, J.M. (1990) Coping actions by Maltese primary school teachers. *Educational Research*, 32, 50 – 58
- Brill, P.L. (1984). The need for an operational definition of burnout, *Family and Community Health*, 6,12 - 24.
- Cockburn, A.D. (1996) Primary teachers' knowledge and acquisition of stress relieving strategies, *British Journal of Educational Psychology*, 66, 399 – 410.
- Dedrick, C.V.L., & Raschke, D. B., (1990) *The special educator and job stress*, National Education Association Professional Library, West Haven.
- Farber, B.A. (2000) Treatment Strategies for Different Yype of Teacher Burnout. *Journal of Clinical Psychology/ In Session: Psychotherapy in Practice*, 56, 675-689.
- Folkman, S., & Lazarus, RS. (1986) Appraisal, coping, health, status and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 571-579.
- Freudenberger, H. J. (1974). *Staff burnout*. *Journal of Social Issues*, 30,159-164.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606.
- Greenglass, E., Fiskensbaum, L., & Burke, R.J., (1996) Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 185-197.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in

- teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 61-99.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout, *Social Psychology of Education* , 7(4), 399-420.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-243.
- Kyriacou, C. (2001) Teacher stress: directions for future research, *Educational Review*, 53 (1), 27 – 35.
- Lazarus, A.A. (1981) *The practice of multimodel therapy*. New York, McGraw.
- Malaach-Pines,A., Aronson, E., & Kafry, D.(1981) - *Burnout: from tedium to personal growth*. N.Y: Free Press.
- Manlove, E. (1994) Conflict and ambiguity over work roles: The impact on child care worker burnout. *Early Education and Development*, 5 (1), 41-55.
- Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B., & Adair, V. (1996) Teachers stress in intermediate schools, *Educational Research*, 38, (1), 3-19.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Meichenbaum, D. (1985). *Stress inoculation training*. New York: Pergamon.
- Omer, H. & Elitzur, A. (2001). "What would you say to the person on the roof? A suicide prevention text. . *Suicide and Life Threatening Behavior*, 31, 129-139.
- Reilly, N.P. (1994). Exploring a paradox: Commitment as a moderator of the stressor-burnout relationship. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 397-414.
- Sarason, I.G. (1980). *Test anxiety: theory, research, and applications*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Seligman, M.E.P. (1991) *Learned Optimism*. New York: Knopf

Selye, H. (1974). *Stress without distress*. United States of America: McClelland and Steward Ltd.

Selye, H. (1976). *Stress in Health and Disease*. Boston: Butterworths Inc.

Taylor, S.E. & Brown, J.D. (1988). Illusions and life satisfaction: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 105, 193-210.

Wilson, A. (2000). Teaching Teachers to De-stress- Find out what works to relieve stressing teachers. *Psychology Today* 32, (4) 18.

8. נספחים

שאלון לסטודנט

סטודנט¹ יקר

אנו מבקשים ממך להשתתף במחקר שנערך במכללת לוינסקי ולמלא את השאלון המצורף בזה. המחקר עוסק בהיבטים שונים של הלימודים במכללה מנקודת מבטם של הסטודנטים. השאלון הינו אנונימי והמידע שייאסף באמצעותו מיועד לצרכי מחקר בלבד. אנא, קרא את כל החלקים של השאלונים וענה על כל השאלות.

חלק א

מין 1. זכר 2. נקבה

גיל: _____ ארץ לידה: _____ שנת עלייה לארץ: _____

מצב משפחתי: 1. רווק/ה 2. נשוי/אה 3. אחר

מגורים: 1. לבד 2. עם בן/בת זוג 3. עם שותפים 4. עם ההורים

רמת דתיות: 1. חילוני 2. מסורתי 3. דתי 4. חרדי

שפת אם: 1. עברית 2. ערבית 3. רוסית 4. אחר _____

באיזה בית ספר תיכון למדת? 1. ממלכתי מגזר יהודי 2. ממלכתי-דתי מגזר יהודי 3. ערבי 4. חו"ל

שנת לימודיך במכללה: 1. א 2. ב 3. ג 4. ד

מסלול לימודים: 1. גיל רך 2. יסודי 3. על יסודי 4. חינוך מיוחד 5. מוסיקה 6. לימודי המשך

(לימודים לאחר תואר ראשון בהסבות. אם הנך משלים בהסבות תואר B.Ed. כתוב את המסלול)

האם הנך בתכנית המצוינות: 1. כן 2. לא

תחומי התמחות: _____

¹ כל הנאמר בלשון זכר מתייחס גם ללשון נקבה.

חלק ב

סמן לגבי כל אחד מן ההיגדים המוצגים להלן עד כמה אתה מסכים עם הנאמר בו. סמן את תשובתך על פני סולם של שש דרגות, כאשר 1 = אינך מסכים כלל לנאמר בהיגד ו-6 = אתה מסכים במידה רבה מאד

מידת ההסכמה	ההיגד
	1 אני שמח שבחרתי ללמוד הוראה
	2 אני מעריך את יכולתי ללמד כגבוהה
	3 אני שבע רצון באופן כללי מן הלימודים
	4 עם סיום הלימודים אעסוק בהוראה זמן ממושך
	5 אני מעריך את הישגי בלימודים כגבוהים
	6 אילו הייתי מתחיל את לימודי מחדש הייתי בוחר בהוראה
	7 אני שלם עם החלטתי להיות מורה
	8 עם סיום לימודי יתכן שאעדיף לעסוק במקצוע אחר
	9 מקצוע ההוראה מתאים לאישיות שלי

חלק ג

לפניך רשימה של היגדים המתארים התנהגויות או מחשבות הקשורות לחיך במהלך תקופת לימודיך במכללה. קרא את ההיגדים וענה על שתי שאלות ביחס לכל אחד מן ההיגדים:

- באיזו תדירות התרחשה ההתנהגות או המחשבה המתוארת בהיגד במהלך הלימודים? סמן את תשובתך על פני סולם של שש דרגות, כאשר: 1 מציינ שהאירוע בכלל לא התרחש ו 6 מציינ שהאירוע התרחש כמעט תמיד
- מהי מידת הלחץ שהרגשת בעקבות האירוע או המחשבה? סמן את תשובתך על פני סולם של שש דרגות כאשר 1= לא הרגשתי כל לחץ ו-6= הרגשתי מידה גבוהה מאד של לחץ

האירוע או המחשבה	התדירות בה התרחש האירוע	מידת הלחץ שהרגשתי
הרציתי בפני הכיתה		
הרציתי בפורום גדול, כגון חדר מורים או כל המסלול		
חששתי שאכשל בבחינה		
חששתי ממבחן בעל פה		
התקשיתי לעמוד בלוח זמנים של הגשת מטלה/עבודה בלימודים		
לימדתי שיעור מבחן בו צפתה המדריכה		
לימדתי לבד ללא דמות תומכת כמו גנת או מורה		
התעמתי עם סטודנטים שהיו שותפים איתי בקבוצת למידה		
חששתי שלא אספיק ללמד את החומר בשיעורי ההתנסות המעשית		
לא הבנתי את חומר הלימוד שנלמד בכיתה		
הופעלו עלי לחצים או איומים מצד הורים בהתנסות המעשית		
קיבלתי ציונים נמוכים מאלה שמגיעים לי		

		נעלבתי מהיחס של מרצה כלפי
		היו לי לחצים בעבודה מחוץ למכללה
		חששתי שבעתיד, כשאהיה מורה, לא יתנו לי בבית הספר לממש את מה שלמדתי במכללה
		היו בעיות של בריאות אישית לי או לאנשים קרובים אלי
		היה שינוי בסטאטוס האישי שלי (נישואין, לידת ילד)
		חוויתי אובדן של אדם קרוב אלי
		היו לי קשיים כלכליים
		התגוררתי לבד ודאגתי בעצמי לכל צרכי
		היה לי קשה לעמוד בדרישות של שילוב לימודים, עבודה ובית
		לא זכיתי לתמיכה רגשית מאנשים קרובים אלי
		הרגשתי בודד מבחינה חברתית
		עברתי למקום מגורים חדש
		הבנתי שמקצוע ההוראה יהיה בעתיד תובעני מאוד
		נוכחתי שמורות בבתי הספר אינן פועלות כפי שלימדו אותי, וחששתי שגם אני אהיה כמוהן
		אחר _____

חלק ד

ציין באיזו מידה אתה מסכים עם כל אחד מהמשפטים הבאים :

מסכים מאוד					מאוד לא מסכים	
6	5	4	3	2	1	1. בתקופות של חוסר וודאות אני בד"כ מצפה לטוב ביותר
6	5	4	3	2	1	2. קל לי להיות נינוח
6	5	4	3	2	1	2. אם יש לי אפשרות שמשו "לא ילך לי", זה באמת מה שיקרה
6	5	4	3	2	1	4. אני תמיד רואה את הצד הטוב של הדברים
6	5	4	3	2	1	5. אני תמיד אופטימי ביחס לעתיד
6	5	4	3	2	1	6. אני נהנה מאוד מחבריי
6	5	4	3	2	1	7. חשוב לי להיות תמיד עסוק
6	5	4	3	2	1	8. כמעט שאיני מצפה שדברים יסתדרו לטובתי

6	5	4	3	2	1	9. דברים אף פעם לא מסתדרים בצורה שאני רוצה בה
6	5	4	3	2	1	10. אינני נפגע בקלות רבה מידי
6	5	4	3	2	1	11. אני מאמין ברעיון שבכל דבר רע יש גם נקודת אור
6	5	4	3	2	1	12. כמעט שאיני בונה על כך שייקרו לי דברים טובים
6	5	4	3	2	1	13. אני מרגיש שבכל דבר "הולך לי קשה".

חלק ה

להלן טכניקות להתמודדות עם לחץ. כיצד אתה מתמודד עם מקורות הלחץ העיקריים בחיי היום-יום שלך?
התייחס לשתי השאלות דלהלן:

- א. **באיזו תדירות** אתה משתמש בכל טכניקה מהמצוינות מטה?
ציין את המספר המתאים בטור (א) ליד כל טכניקה.
לעיתים קרובות 6 5 4 3 2 1 לעיתים רחוקות
- ב. **באיזו מידה**, לפי הערכתך, מוצלחת כל אחת מן הטכניקות הללו?
ציין את המספר המתאים בטור (ב) ליד כל טכניקה.
מוצלחת מאד 6 5 4 3 2 1 לא מוצלחת כלל

הצלחה (ב)	תדירות (א)	הטכניקה
		1 אני משנה את מקור הלחץ
		2 אני מתעלם מן הלחץ
		3 אני מדבר על כך עם אדם תומך
		4 אני שותה משקאות חריפים
		5 אני יוצא לעימות ישיר עם מקור הלחץ
		6 אני נמנע מלהיפגש עם מקור הלחץ
		7 אני מנסה למצוא היבטים חיוביים במצב
		8 אני נוטה לחלות
		9 אני משנה את עצמי כך שאסתגל למצב
		10 אני יוצא ממצב הלחץ
		11 אני מעסיק את עצמי בפעילויות שונות, כמו תחביבים ובילויים
		12 אני מתמוטט
		13 טכניקות נוספות, אנא פרט _____

חלק ו

לפניך רשימה של מקורות אליהם ניתן לפנות לעזרה במצבי לחץ. באיזו מידה היית מוכן לפנות לכל אחד מן המקורות הבאים, בשני סוגי הלחצים המופיעים בטבלה: לחצים הקשורים בלימודים במכללה ולחצים הקשורים בחיים האישיים. סמן את תשובתך על פני סולם שנע בין 1 (בכלל לא הייתי פונה לעזרה של אותו מקור) לבין 6 (הייתי מוכן לפנות במידה רבה מאד).

מקור העזרה	לחצים הקשורים בלימודים במכללה	לחצים הקשורים בחיים האישיים
1. הורים	6 5 4 3 2 1	6 5 4 3 2 1
2. בן / בת זוג	6 5 4 3 2 1	6 5 4 3 2 1
3. חבר / ה	6 5 4 3 2 1	6 5 4 3 2 1
4. מדפ"ית	6 5 4 3 2 1	6 5 4 3 2 1
5. דיקן הסטודנטים	6 5 4 3 2 1	6 5 4 3 2 1
6. עזרה מקצועית	6 5 4 3 2 1	6 5 4 3 2 1
7. אינטרנט (פורום, צ'טים)	6 5 4 3 2 1	6 5 4 3 2 1
8. דמויות מסגל המכללה	6 5 4 3 2 1	6 5 4 3 2 1
9. מתמודד בכוחות עצמי	6 5 4 3 2 1	6 5 4 3 2 1
10. אחר	6 5 4 3 2 1	6 5 4 3 2 1