

## שחיקה בקרב מורים ערבים

### בחינוך הרגיל ובח"מ

#### פנתנה קאסם

#### הגדרת מושג "שחיקה":

נושא השחיקה בקרב עובדים נחקר רבות במהלך השנים האחרונות, זאת בשל העובדה כי לשחיקה השפעות מרחיקות לכת על רמת תפקודו של הפרט וכפועל יוצא מכך גם על רמת תפקודם של מקומות העבודה. מהספרות המקצועית עולה כי קיומה של בעיית השחיקה גורמת נזק מירבי למערכת בה עובד הפרט. היא נמצאת כמעט בכל המקצועות השונים ובפרט במקצועות שירותי אנוש, כמו: עובדים סוציאליים, אחיות, מורים ופסיכולוגים.

למושג שחיקה הגדרות רבות ושונות, אולם אין עדיין הסכמה בין החוקרים על מובחנות השחיקה מתופעות קרובות אחרות כמו: שעמום, דיכאון, חוסר שביעות רצון וכדומה.

האדם יכול להגיע להרגשה של ניכור, חוסר סבלנות, דימוי עצמי נמוך וחרדה במצב בו הוא נתון ללחץ. שחיקה היא המשכה הישיר של תופעת הלחץ, שאליה נקלע האדם. לזארוס (אצל שירום, 1988) טען, שהלחץ תלוי באיזון כוחות, כפי שנתפס סוביקטיבית בין דרישות הסביבה, מגבלות ומשאבים ויכולת הפרט לנהל אותם. ההבדלים בין אנשים שונים קשורים באישיותם של הנחשפים ללחץ, בהתנסויות קדומות, בידע ובמודעות בדרגת השליטה העצמית ובחשיבות, שמייחס אדם לאירוע לוחץ (פרידמן ולוטן 1993).

פיינס ועמיתיה (אצל לסינגר 1997) מגדירים שחיקה כתחושה של לאות גופנית

ורגשית, הנגרמת על ידי חשיפה מתמשכת ללחצים כרוניים שונים.  
פרלמן והרטמן (1982) סיכמו 48 עבודות מחקר בנושא שחיקה. הם מצאו אצל  
העובד המקצועי הפועל בשירות בני אדם שלושה יסודות בתופעת השחיקה:

\*\* תשישות רגשית.

\*\* תשישות גופנית.

\*\* תפוקה נמוכה בעבודה ודפרסונליזציה מודגשת.

במחקרים, שסרקו פרלמן והרטמן, הופיעו מרכיבים נוספים הקשורים לשחיקה:  
מורל ירוד, דימוי עצמי נמוך, כעס, ציניות, עמדות שליליות כלפי מקבלי  
השירות, רגשנות יתר, חשדנות, דיכאון, נוקשות, העדר מן העבודה, פרישה  
ושימוש בסמים.

צ'רניס (אצל פרידמן ולוטן 1993) הגדיר את תופעת השחיקה כתהליך, שבעקבותיו  
משתנות עמדותיו והתנהגותו של בעל המקצוע בכיוון שלילי, כתוצאה מלחצים  
בעבודתו.

עבודה מרכזית ביותר בתחום הגדרת מושג השחיקה היא עבודתן של מאסלאך  
וג'קסון. נקודת המוצא שלהן היתה ההנחה, ששחיקה היא תסמונת של תשישות  
רגשית, המתרחשת לעיתים קרובות בקרב אנשי מקצוע, העובדים בצורה זו או  
אחרת עם אנשים. אנשי מקצוע חשים, שאין הם יכולים עוד "לתת מעצמם"  
מבחינה פסיכולוגית. כמו כן, הם מפתחים גישה שלילית ועמדות ציניות כלפי  
לקוחותיהם.

נוסף על כך, עלול איש המקצוע לחוש תחושות שליליות כלפי עצמו, ובמיוחד  
כלפי עבודתו עם לקוחותיו. עובדים מקצועיים אלה חשים בלתי מאושרים  
ובלתי שבעי רצון לגבי הישגיהם המקצועיים.

פרידמן ולוטן (1993) מציינים בספרם הגדרות נוספות לשחיקה של חוקרים  
רבים נוספים (פינס, ארונסון וכפרי, 1981; פרבר, 1991) הכוללת בתוכן את

נושא השינוי בעמדות לכיוון שלילי, שחל אצל העובד המקצועי בשירות בני אדם בעקבות שחיקתו.

כך מגדירות פינס, ארנסון וכפרי את השחיקה הנפשית של העובד: "לאות גופנית ורגשית, ועמדות שליליות של האדם כלפי עצמו, כלפי עבודתו וחיו וכלפי אנשים אחרים".

פרבר (אצל פרידמן ולוטן 1993) מגדיר את תופעת השחיקה כ"תסמונת הקשורה בעבודתו של איש המקצוע, הנובעת מכך שהיחיד תופס כי קיים פער ממשי בין המאמץ (תשומה) לבין התגמולים (תפוקה) בעבודתו. תפיסה זו מושפעת מגורמים אישיים, ארגוניים וחברתיים. היא מופיעה לעיתים קרובות בקרב אלה העובדים במישרין עם לקוחות הזקוקים לעזרה, ומאפייניה הם התרחקות מן הלקוחות ותגובה צינית כלפיה, כמו גם תשישות נפשית וגופנית, יחד עם סימפטומים פסיכולוגיים, כמו חוסר שקט, חרדה, עצבנות ודמוי עצמי נמוך".

מלאך פינס (1989) מונה ארבעה גורמים לשחיקה המשותפים כמעט לכל מקצועות השירות ונוגעים הן להיבטים האישיים והן להיבטים הסביבתיים.

1. עבודה עם בני אדם, המטילה, לעיתים, מעמסה נפשית כבדה לאורך תקופת זמן ממושכת.

2. לעובדים יש תכונות אישיות מסוימת ומניעים מסוימים אשר גרמו להם לבחור בעבודתם.

3. עבודה בכיוון חד צדדי מנותן השירות למקבלו.

4. קבוצת גורמים המתקדמת באפקט השלילי של חיי הארגון על בעל המקצוע.

### תהליך השחיקה:

צ'רניס וגם אידלוויץ' וברודסקי (אצל לסינגר 1997) רואים בשחיקה תהליך של אכזבה והתהפכות מאידיאלים ואשליות בקרב עובדי מקצועות העזרה והשירות. הם טוענים כי הגורם העיקרי לשחיקה, הוא מקום העבודה ותנאי העבודה.

אידלוויץ' וברודסקי (אצל פרידמן, 1992) רואים בשחיקה תהליך מורכב מארבעה שלבי התדרדרות - מהתלהבות אידיאליסטית, דרך קיפאון ותסכול ועד לאדישות מוחלטת. לפי הגדרתם השחיקה הינה תופעה "מדבקת" והיא עוברת מעובד לעובד. השלבים כמו שהציגו אותם:

שלב ההתלהבות: שלב זה הוא טרום שחיקה, העובד דוגל בעמדות חיוביות כלפי העבודה, הבאות לידי ביטוי במעורבות ובהשקעת מאמץ אישי ניכר.

שלב הקיפאון: בשלב זה ההתלהבות פגה, ציפיות לא מיושמות ואכזבות מצננות את ההתלהבות. העובד אומנם ממשיך לעבוד ולתפקד אך ערך ומשקל העבודה פוחת לעומת תחומי חיים אחרים.

שלב התסכול: העובד חש חוסר טעם ותכלית בעבודתו. מתחילות להופיע בעיות פיזיות ונפשיות.

שלב האדישות: בשלב זה העובד כבר שחוק, הוא מגן על עצמו מפני תסכול ואכזבה באדישות ובפסיביות. מעורבתו בעבודה ובארגון יורדת למינימום.

למרות ריבוי ההגדרות של מושג "שחיקה" והעדר הקונצנזוס בין החוקרים השונים בנוגע להגדרתה והערכתה של תופעת השחיקה, ניתן למצוא מספר נקודות הסכמה משותפות:

- רוב הגדרות שחיקה מתייחות לשחיקה כתהליך של אובדן אנרגיה נפשית וירידה בתפקוד כתוצאה מלחצים יום יומיים נמשכים.
- השחיקה נגרמת על ידי חשיפה של הפרט ללחצים מסוגים שונים לאורך זמן, כאשר הפרט אינו מצליח לפתח דפוסי התמודדות אפקטיביים עמה.
- קיימת הסכמה כי הסימפטומים של השחיקה כוללים יסודות פיסיים ונפשיים.
- השחיקה נתפסת כחוויה ברמת הפרט ומוגדרת ביסודה כחוויה בעלת אופי שלילי. זו התנסות פסיכולוגית פנימית, כרונית שמערבת בתוכה רגשות, עמדות, מוטיבציה וציפיות, וכוללת מצוקה אי-נוחות וחוסר תפקוד.

- קיימת הסכמה שמאפיינים אישיותיים של האדם תורמים לפגיעתם של אנשים לשחיקה.

- בחקר התופעה, מושם דגש בעיקר על גורמים מצביים יותר מכך, הדגש מושם על גורמים מקצועיים, ובעיקר על אלו השכיחים במקצועות העזרה.

#### גורמי השחיקה:

רוב חוקרי השחיקה מחלקים את הגורמים לשחיקה לשלוש קבוצות עיקריות: גורמי אישיות, גורמי מצב וגורמי התאמת אדם-סביבה (Maslach & Jackson, 1981).

גורמים אישיים ואישיותיים: ישנה הנחה בפסיכולוגיה, כי לתכונות אישיות יש חלק עיקרי בשחיקה. האנשים המיועדים לשחיקה הם אמפתיים, רגישים, מסורים, אידיאליסטים ובעלי עניין רב בהבנת אדם. אך גם מתחים אינטרוורטיים נלהבים יתר ובעלי נטייה להזדהות יתר עם אחרים.

פרוידנברגר (אצל פלג 1988) מוסיף, כי האנשים הנוטים להישחק הם אנשים שאפתניים, בעלי דחף גבוה להישגיות ובעלי סטנדרטים גבוהים בעבודה, ולפיכך נוטים להציב לעצמם דרישות גבוהות ביותר לעיתים אף מטרות לא ריאליות.

צ'רניס (1980), מציין שישנם שני טיפוסים אישיותיים הפגיעים לשחיקה: אנשים בעלי חרדה נאורוטית כאשר הם בעלי אגו נוקשה שמציבים לעצמם מטרות גבוהות במיוחד ויענישו עצמם באם ייכשלו בהשגתן. והטיפוס השני לפי צ'רניס הינו טיפוס מה שקרא לו טיפוס מקבוצה A. הכוונה לאנשים תחרותיים, בעלי צורך גבוה להישגים, בעלי סגנון חיים לוחץ יותר מאשר אנשים בעלי גישה רגועה ושקטה יותר.

גורמים סביבתיים: Maslach 1982 טוענת כי קיימים הרבה משתנים הקשורים לסביבת העבודה ושמיוחסים להם חשיבות בחקר תופעת השחיקה. הם מוסיפים

כי למרות שלאישיות יש חלק בהיווצרות השחיקה הרי המקורות העיקריים לשחיקה הינם מצביים, לחצים הקשורים לסביבת העבודה ולמאפיינים ארגוניים: עומס יתר, העדר משוב, חוסר באוטונומיה ובהערכה, תובענות יתר מצד הפונים, חוסר תמיכה ועוד.

השחיקה נגרמת ממעמסה רגשית ומהצורך לעזור ולהעניק, והעבודה הרצופה והאינטנסיבית עם אנשים המטילה לרוב מעמסה נפשית כבדה לאורך תקופת זמן ממושכת, Maslach 1982.

גורמים הנובעים מהאינטראקציה בין האדם לסביבתו: גישה זו מנסה להסביר את תופעת השחיקה על ידי יחסי הגולמין בין הפרט לסביבתו. בבסיס גישה זו עומדת ההנחה, כי השחיקה הינה חוויה שקשורה למכלול חייו של האדם-לחייו המקצועיים ולחייו הפרטיים. כאשר אי התאמה וחיכוך בין הפרט לסביבתו הכוללת תביא לשחיקה.

Etzion (1987) טוענת, כי מצבים שוחקים הם אותם מצבים בהם קיימת אי התאמה בין אישיות לסביבה, או בין מישורים שונים בחייו של הפרט. כמו: בין עבודה לחיים פרטיים, כי הם יוצרים את אותם לחצי שחיקה אופייניים יומיומיים ונמשכים. לחצים אלו הם הגורמים העיקריים לשחיקה.

לסיכום, חשוב לא להתעלם מקיומם של גורמים אינדיבידואליים כי בסביבה זהה ישנם אנשים הנשחקים ברמות שונות. חשוב לציין כי גורמי השחיקה קשורים זה בזה ואף לא אחד מהם נמצא כגורם שחיקה יחיד העומד בפני עצמו.

#### **שחיקת מורים:**

פיינס (1984) מציינת, כי מורים הם בין בעלי מקצועות השירות הסובלים מרמת שחיקה גבוהה.

בשנת 1983 קבע מחקר כי כ- 22% מהמורים במערכת החינוך בישראל שחוקים. במחקר שערך פרידמן ממכון סאלד בתשמ"ה נמצא כ- 16% מהמורים ומתוכם

כ- 2% שחוקים מאד. 30% דווחו על שחיקה מדי פעם. מחקר משנת 1986 העלה כי במדגם של מורי בתי ספר תיכון היו 23% מהמורים שחוקים (פרידמן ולוטן 1885, גרינפלד 1990). אפשר להסיק מהמספרים האלה כי, מקצוע ההוראה מושך שני סוגי אנשים: כאלה שיש להם תחושת מחויבות אישית לחינוכם של ילדים, ורבים אחרים שאינם יכולים להתחרות בשוק העבודה שמחוץ למערכת החינוך לכן הם הולכים למערכת החינוך ונשארים בה למרות שיודעים שזה לא מתאים להם.

שחיקת מורים, כמו שחיקת בעלי מקצוע אחרים, שעובדים בשירות בני אדם, יכולה להיות מוסברת בדרכים שונות. ככלל, גורמים הקשורים בעבודה עצמה, כמו גם גורמים אישיותיים מוצעים כסיבות העיקריות לשחיקת המורים.

השחיקה לא באה בבת אחת, אלא הולכת לפי תהליך מסוים. בשלב הראשון המורה מבין, כי אינו יכול לתת עוד מעצם עבודתו כפי שעשה בעבר ומבטא עייפות, יובש והעדפה להישאר בבית.

בשלב השני המורה מפתח עמדות שליליות כלפי תלמידיו ומתקשה להישאר תומך ורגוע כלפיהם.

בשלב השלישי, המורה חושב שאין עוד טעם בעבודתו כדי לסייע לתלמידיו, דבר המביא להערכה עצמית שלילית. כמו תחושת בזבוז זמן ותסכול, איבוד תחושת ההישג בתפקיד פוגעת בעבודתו עם התלמידים.

גורמים רבים בספרות קשורים לשחיקת מורים. ביניהם גורמים אישיותיים, גורמים הקשורים בעבודה עצמה, מאפיינים תעסוקתיים ומאפיינים אישיים.

פרידמן ולוטן (1985) ספרו כמה תכונות אישיות שמתאימות למורה השחוק. והן, רגישות, נטייה לאידיאליזם, מסירות, איכפתיות וכפייתיות. לפי בלוק (אצל עבודי-דנגור 1992) המורים המועדים ביותר לשחיקה הם אובססיביים, סובלנים, אידיאליסטיים ומסורים שאינם מורגלים לאלימות ועוינות. הם אינם

מסוגלים לצאת מהמערכה או להשיב מידה כנגד מידה ובמקום זה מפנימים את כעסם ופחדיהם.

חוקרים (פרידמן, 1992; לוטרייה אצל שרן ושחר, 1990) מצאו, כי אחד הגורמים החשובים ביותר הקשורים בסיבת עבודתו של המורה לשחיקה, הוא יחסי הגולמין שלו עם תלמידיו. העדר קשב, תובענות יתר והעדר התלהבות תורמים תרומה משמעותית לשחיקת המורה. כמו כן, מקור חשוב לשביעת רצון מקצועית של מורים הוא מידת ההתקדמות וההישגים אליהם מגיעים התלמידים בכיתה.

השחיקה מאד מזיקה למערכת הבית ספרית וגם לתלמידים. בקשר לתלמידים, התלמידים הנפגעים ביותר הם אלה המבריקים או המטצינים בעלי הציונים הגבוהים. התלמידים המוכשרים יותר זקוקים לאתגרים אינטלקטואליים ולגירויים, יותר מאשר תלמידים ממוצעים. המורה השחוק אינו יכול להשקיע את המאמץ הנוסף הנחוץ לקידום של תלמידים מוכשרים מעבר לתכנית השיעור ומונע מהם למעשה לממש את מלוא יכולתם (גרינפלד 1990).

השחיקה גם מפריעה על איכות ההוראה, המורה השחוק מתאפיין בירידה כללית בהנעה לעבודה וביכולת ההוראה. מורים שחוקים נוטים לזנוח לחלוטין את הכנת שיעוריהם, מגלים סבלנות נמוכה למצבי תסכול בכיתה, נוהגים להעדר באופן ממושך בשל מחלה, מפתחים ומפגינים רגשות טינה ונוקשות כלפי עמיתיהם למקצוע וכלפי התלמידים, כמו כן קיימת דעיכה בניסיון לחדש, התנגדות לחידושים המוצעים ע"י אחרים וירידה במחויבות למקצוע ההוראה עד כדי פרישה (גרינפלד 1990).

#### **מדידת שחיקת המורים:**

ישנם שלוש גישות לבדיקת שחיקה בקרב מורים שהוזכרו ע"י פרידמן (1992):  
א. הגישה הראשונה, דיווח עצמי באמצעות שאלון שפותח ע"י מאסלך וג'קסון ואחרים. המדידה בשיטת הדיווח העצמי נוחה באופן יחסי, ודורשת רק דיווח



של הנבדק על מצבו (בכתב או בעל פה). הגישה הזו נחשבת לסובייקטיבית ביותר. אפשר להשיג דיווח עצמי בשתי דרכים, הראשונה היא קבלת תשובות ישירות מן הנבדקים עצמם. והשנייה היא באמצעות מציאת מתאמים סטטיסטיים בין משתנים תלויים למשתנים בלתי תלויים, הקשורים באותו נבדק. הנבדק מתבקש להשיב על שתי מערכות נפרדות של שאלות או היגדים, למשל מערכת אחת היא סולם למדידת שחיקה והמערכת השנייה יכולה להיות סדרה של היגדים המתארים מצבים והנבדק מתבקש לדרג את היחשפותו להם.

יתרונה של גישה זו הינה בכך שהיא קצרה ופשוטה. השאלות מובנות לנחקר והקשר שלהן לבעיה מובן. החיסרון בשיטה זו הוא שהנחקר מתבקש לתת הסבר לתופעה המתרחשת בו או מצבים שהוא נתון בהם ואין ודאות שההסברים שלו נכונים.

ב. מדידות עירורים פסיכולוגיים המתלווים לשחיקה שפותחה ע"י מילשטיין וגולזבסקי ודוקט. בגישה זו מסתמכים החוקרים על קשרים בין מאפייני דחק וסימפטומים גופניים כמו שינוי ברמת הכולסטרול בדם, הזעה מוגברת, עליית לחץ הדם וספיקת הלב. כמו כן עלולה להפתח כתוצאה מלחצים מתמשכים מחלה כרונית כמו אולקוס, סכרת או מחלות לב. קשרים מסוג זה, בין התגובה הגופנית הכוללת לבין גורמי דחק נמצאו כבר במחקרים משנות החמישים.

יתרונה של שיטה זו הוא בכך שאין הנבדק עצמו מתבקש לחפש קשרים, ברמה הקוגניטיבית בין תופעות. שיטה זו נחשבת לאובייקטיבית ואמיתית יותר אך היא מחייבת תצפית קבועה על הנבדק ומדידה פיסית של תופעות פסיולוגיות המתרחשות בגופו בעקבות הפעלת הלחץ.

ג. גישת ניתוח התוכן היא עיבוד כמותי של אינפורמציה איכותית. הנבדקים מתבקשים לתאר בכתב, במלים שלהם את תחושתם לגבי עבודתם, תגובתם

ותגובת סביבתם. החומר עובר ניתוח, סיווג וספירה, והתוצאה היא אינפורמציה כמותית. יתרונה של גישה זו הוא שהיא נשענת על אינפורמציה עשירה, המופקת ע"י הנבדק. החיסרון העיקרי בשיטה הוא שהתהליך אינו משוחרר מהטיות סובייקטיביות.

במחקר הנוכחי השתמשתי בשיטה הראשונה למדידת שחיקה, גישת הדיווח העצמי.

### **המשתנים המשפיעים על רמת השחיקה:**

מין: (פינס וארונסן 1988 אצל שירום) מדווחים על רמות שחיקה גבוהות יותר של נשים. אולם רמת השחיקה הגבוהה של נשים יחסית לגברים קשורה:

1. ריבוי תפקידי הנשים המורות.

2. הנשים בדרך כלל נוטות לשתף אחרים בהרגשותיהן.

מסקירת המחקרים שנערכו בארץ נמצא כי אכן קיים הבדל בין מורים למורות במידת השחיקה. דיאמנט ולחמן (1988) לא מצאו הבדלים ברמת השחיקה בין מורים לבין מורות. לעומת זאת נמצא אצל אנטמן ושירום (1987) כי מידת השחיקה אצל מורות עולה מאשר אצל מורים.

פרידמן ולוטן (1985) ופרידמן (1992) מצאו, כי מורים רבים יותר ממורות מרגישים שעבודת ההוראה שוחקת אותם.

(אוליבר 1983, אנטמן ושירום 1987, אצל שירום) מצאו כי באוכלוסיית המורים העובדים בחטיבה העליונה ובתיכון רמת השחיקה אצל המורות גבוהה ומובהקת מאשר אצל המורים. רוב המחקרים העוסקים בשחיקה הגיעו למסקנה כי שחיקת המורות עולה על זו של המורים.

גיל וותק: ישנו קשר חזק בין שני המשתנים גיל וותק. בשנות העבודה הראשונות של המורה יש תהליך מואץ של עליה ברמת שחיקתו, עליה הנרשמת עד לכ- 15 שנות עבודה. לאחר מכן, יש ירידה הדרגתית ברמת השחיקה.

רמת השכלה: פרידמן ולוטן (1985) מציינים כי מורים בעלי רמת השכלה גבוהה יותר מרגישים שחוקים יותר וכי מורים המלמדים מספר גדול של תלמידים נשחקים יותר.

### שחיקה בקרב מורים בחינוך המיוחד:

נושא השחיקה אצל מורים בחינוך נחקר הרבה אך ישנם מספר מחקרים קטן מאד שבודק שחיקת מורים בחינוך המיוחד וכמעט אין מחקרים שבודקים שחיקת מורים במיגזר הערבי אם זה בחינוך הרגיל או בחינוך המיוחד.

בחינוך המיוחד קיימת חשיפה של המורים ללחצים שונים שקיימים רק בחינוך המיוחד והנוספים לאלה שמכבידים על המורים בחינוך הרגיל. בחינוך המיוחד לרוב אכלוסית התלמידים הטרוגנית יותר. המורה צריך להתמודד עם קשיי תלמידיו שכוללים ליקויים שונים (בתפיסה, בחשיבה, בהבנה). עומס העבודה של המורה רב יותר מאשר בחינוך הרגיל עליו לפתח מיומנויות מיוחדות שיסייעו לתלמידיו המיוחדים ועוד.

מורים בחינוך המיוחד מטפלים בתלמידים רב בעייתיים, שמגלים, לרוב, העדר קשב, העדר התלהבות והישגיהם נמוכים. תלמידים אלה דורשים תשומת לב רבה, ולכן הקשר תלמיד-מורה הוא תובעני מאד ודורש מהמורה השקעת אנרגיה נפשית רבה, שיכולה להובילו מהר מאד לשחיקה.

גלנט (1986) מצאה שמורות בבתי ספר רגילים שעיקר אוכלוסייתם תלמידים טעוני טיפוח שחוקות יותר ממורות בבתי ספר מבוססים, היא מצאה כי מקצוע ההוראה קשה ומעייף והוראת תלמידים טעוני טיפוח מחמירה תחושה זו עקב הצורך להתגבר על קשיים רבים מאד בדרך לקידום תלמידים.

במחקרו של אולסון ומטוסקי (1982) על מורים לילדים ליקויי למידה נמצא, שהגורם השכיח ביותר לשחיקה היה הקשר בין מורה לתלמיד. סיבה נוספת לשחיקה היתה עומס יתר באבחון התלמידים והכנת תוכניות לימודים אישיות.

במחקר אחר, שערכה מידואו (1981) על מורים לילדים חירשים, נמצא, שהגורמים לשחיקה היו:

1. המשוב המועט, שהמורה מקבל מהתלמיד החירש.

2. ההתקדמות האיטית של התלמידים.

3. ההישגים הנמוכים אליהם מגיעים התלמידים.

כל אלו מפתחים כעס ואשמה אצל המורה ומביאים אותו לרמה גבוהה של לחץ ושחיקה.

מכאן רואים כל הלחץ הנתקל בו מורה החינוך המיוחד הוא רב יותר מאשר המורה בחינוך הרגיל. ומצבור כזה של לחצים גורם לכך ששחיקת המורים בחינוך המיוחד גבוהה יותר מזו של מורים בחינוך הרגיל.

במגזר הערבי, המורה לחינוך מיוחד נמצא תחת לחץ כבד המנהלים, המפקדים, ההורים והמורים בחינוך הרגיל מלחיצים את המורה לחינוך המיוחד. הם שמים את הדגש בעיקר על התחום הלימודי. ואם התלמיד אינו מתקדם מבחינה לימודית אז מפנים את הטענות למורה.

## **פרק שני: מתודולוגיה**

### **מטרות המחקר:**

מטרות המחקר הנוכחי היא לבדוק האם קיים קשר בין מידת שחיקה לבין אוכלוסית התלמידים איתה עובד המורה. כלומר, האם יש הבדל ברמת השחיקה אצל המורה המלמד בחינוך הרגיל לעומת המורה המלמד במסגרת החינוך המיוחד.

ההנחה היא, ככל שהמורה עובד עם אוכלוסיה הטרוגנית בעלת צרכים מיוחדים שדורשת ממנו הרבה תשומת לב והרבה גמישות בהעברת החומר הלימודי, ופיתוח מיומנויות הדרושות לעבודה, ככל שהלחץ עולה אצל המורה ואומנם

לחץ מוביל לשחיקה.

המחקר נחשב למחקר הראשון שנערך במגזר הערבי שבודק הבדלים במידת השחיקה בין המורים המלמדים בחינוך הרגיל לעומת המורים המלמדים בחינוך המיוחד.

שאלת המחקר תהיה האם יש קשר בין אוכלוסית התלמידים שעובד איתם המורה לבין מידת השחיקה שסובל ממנה?

#### השערות המחקר:

1. אצל המורים העובדים במסגרת החינוך המיוחד מידת השחיקה תהיה גבוהה מאשר המורים העובדים בחינוך הרגיל.
2. ימצאו הבדלים בין המורים לפי המשתנים: ותק, שעות עבודה וגיל.
3. המורות יהיו שחוקות יותר מאשר המורים.
4. בתוך אוכלוסית המורים מהחינוך המיוחד ימצאו הבדלים במידת השחיקה לפי סוג התלמידים ולפי מסגרת העבודה.

#### אוכלוסית המחקר:

במחקר הנוכחי השתתפו 60 מורים מהמגזר הערבי המלמדים בעיר טירה וטייבה. המורים עובדים מטעם משרד החינוך התרבות והספורט, מלמדים בחינוך המיוחד ובחינוך הרגיל. אוכלוסיית התלמידים הינה הומוגנית במידה מסוימת מבחינה חברתית תרבותית.

#### מסגרת לימוד:

מתוך ה-60 מורים 26 מורים העובדים בחינוך הרגיל ו 34 מורים העובדים בחינוך המיוחד.

#### מין:

במדגם ישנם 49 מורות (81.7%) ו 11 מורים (18.3%).

**שנות ותק:**

מספר שנות הותק נעו משנה אחת עד 31 שנות ותק. ממוצע שנות הותק לנחקרים היה (M=12.03) וסטית התקן היתה (SD=9.87).

**גיל:**

גיל הנבדקים נע בין 22 שנים עד 53 שנים. הממוצע (M=33) וסטית התקן (SD=7.89).

**שעות משרה:**

שעות המשרה של המורים במדגם נע בין 8 שעות שבועיות עד 30 שעות שבועיות. הממוצע היה (M=22.16) וסטית התקן (SD=6.80).

**כלי המחקר:**

כלי המחקר מורכב משני חלקים: החלק הראשון, שאלון פרטי רקע על הנבדק (גיל, מין, התמחות הלימודים, שנות לימוד, תפקיד, סוג בית ספר: בית ספר רגיל או בית ספר לחינוך המיוחד, ותק בהוראה, ותק בחינוך המיוחד, שעות עבודה שבועיות וימי עבודה בשבוע). בשאלון פרטי רקע ישנם שתי שאלות המיועדות למורים העובדים בחינוך המיוחד (סוג אוכלוסית תלמידים ומסגרת העבודה).

החלק השני בשאלון, מיועד למדידת רמת השחיקה של המורה (כפי שהוא תופס אותה). שחיקת מורים בכלי זה נמדדה על ידי סולם שכלל 17 פריטים. סולם זה התבסס בעיקר על הסולם למדידת השחיקה, שפותח בידי מאסלך וג'קסון (1981), ועובד בידי פרידמן ולוטן (1985) למדידת השחיקה של המורה בישראל. הסולם כלל שני רכיבים: תשישות והעדר הגשמה. טווח התשובות היה בין 6 דרגות של שכיחות, מ- "אף פעם" (1) ועד "תמיד" (6). כיוון שכל פריטי סולם השחיקה עובדו במשמעות "שליליות", הרי ציון גבוה על סולם ביטא רמה גבוהה של שחיקה.

המהימנות הפנימית של סולם זה  $\alpha=92$  . ובתת הסולם "תשישות"  $\alpha=88$  .  
ובתת הסולם "העדר הגשמה"  $\alpha=86$  . השאלון הועבר בשפה העברית.

#### הליך המחקר:

העברת השאלונים התבצעה בכך: חלק מהשאלונים הושארו בידי שני מנהלי  
בי"ס בטירה ובטייבה. שני מנהלי בתי הספר היסודיים קיבלו על עצמם להפיץ  
את השאלונים בין המורים. בתום תקופה שסוכמה מראש "שבועיים" חזרתי  
לבית הספר לקבלת השאלונים בחזרה, והתברר כי ההיענות למילוי השאלונים  
היתה דלה יחסית. לא ניתנה עוד הארכה.

בקשר למורות החינוך המיוחד הסתובבתי בין בתי הספר היסודיים על מנת  
לחלק את השאלונים. ההיענות מצד המורות בחינוך המיוחד היתה דלה גם כן  
ונאלצתי לחלק למורות העובדות בחינוך המיוחד בכל איזור "המרכז" שימלאו  
את השאלונים.

#### הממצאים:

במחקר הנוכחי יש ארבע השערות. אציג את ההשערות לפי הסדר.

**ההשערה הראשונה:** רמת השחיקה אצל המורים העובדים בחינוך המיוחד  
היא גבוהה מאשר אצל המורים העובדים בחינוך הרגיל.  
להלן הצגת הממוצעים וסטיות התקן שהתקבלו:

לוח 1:

ממוצעים וסטיות תקן של תשובות הנבדקים לשאלון השחיקה ומימדיו

השפעת מסגרת	חינוך מיוחד 34 = N		חינוך רגיל 26 = N		האוכלוסיה
F=(1.58)	ממוצע	סטית תקן	ממוצע	סטית תקן	השאלון
1.44	2.96	.80	3.22	.86	שחיקה
1.54	2.96	1.03	3.29	.95	תשישות (TSH)
.56	2.92	.83	3.13	.89	העדר הגמשה (TSH)

באופן כללי אין הבדלים בשחיקה, על פי השאלון הכללי ושני מימדיו, בין חינוך רגיל לחינוך מיוחד  $F(2,57)=0.76, P>0.05$ , גם על פי הציון הכללי בשחיקה לא נמצא הבדל בין המורים לפי מסגרת עבודתם  $T(58)=-1.2, P<0.05$ . ב t-test בין שתי הקבוצות בציון הסופי של כל השאלון "שחיקה" לא נמצא הבדל משמעותי:  $T \text{ VALUE}=-1.20, 2 \text{ TAILS PROB } 2=0.239$ . השפעת מסגרת נעשתה באמצעות מבחן ניתוח שונות רב משתני חד כיווני. הציון הכולל "שחיקה" הורץ לבד לפני t-test. ובמימדים "תשישות" ו "העדר הגשמה" הורץ מבחן "מנובה" למדגמים קטנים.

**ההשערה השנייה:**

ימצא הבדל בין המורים לפי משתני הרקע (ותק, גיל, מס' שעות משרה ומס' שעות עבודה ביום) לבין מידת שחיקתו של המורה.

על מנת לבדוק את השפעת המשתנים בשאלון הרקע: ותק, שעות עבודה, גיל, מס' ימי עבודה בשבוע ומס' שעות עבודה ביום על שחיקה ושני המימדים תשישות והעדר הגשמה, בוצע מתאם פירסון בין הציון הכולל של שחיקה ובין



הציון הכולל במשתנים שנזכרו לעיל:

**לוח 2:**

**מתאמים בין שאלון השחיקה לבין שאלון הרקע של המורה**

שאלון שחיקה ומימדיו המשתנים	ציון כולל בשחיקה	תשישות	העדר הגשמה
ותק	-.005 (P= .96)	-.014 (P= .91)	.01 (P= .92)
גיל	-.077 (P= .55)	-.08 (P= .49)	-.03 (P= .80)
שעות משרה	.01 (P= .92)	0.00 (P= .97)	.02 (P= .86)
מס' ימי עבודה	-.15 (P= .24)	-.10 (P= .42)	-.18 (P= .16)
מס' שעות עבודה ביום	.27 *(P= .03)	.21 (P= .10)	.30 **(P= .01)

\*\*P<.01    \*P<.05

על פי הממצאים המוצגים בלוח 2 ניתן לראות כי קיים מתאם חיובי בין הציון הכללי בשאלון שחיקה ובין מס' שעות עבודה ביום. כלומר ככל שהמורה עובד יותר שעות ביום כך רמת השחיקה אצלו היא גבוהה. וגם כן נמצא מתאם חיובי במס' שעות עבודה ביום עם המימד העדר הגשמה.

### ההשערה השלישית:

המורות יהיו שחוקות יותר מאשר המורים.

**לוח 3**

**הממוצעים וסטיות התקן של תשובות הנבדקים לפי מין:**

השפעת מין	המורות N=49		המורים N=11		השאלון
	SD	M	SD	M	
.19	.81	3.05	.93	3.18	שאלון שחיקה
.11	.92	3.08	.1.3	3.2	תשישות
.23	.91	3.01	.52	3.15	העדר הגמשה

באופן כללי אין למין השפעה על תשישות המורה ועל הגשמתו העצמית  $F(2,57)=0.12, P>0.05$ , גם על הציון הכללי "שחיקה" אין הבדל בין נשים לגברים  $T(58)=0.44, P>0.05$ .  
 לגבי ניתוחי שונות, נסינו לנבא שחיקה על פי ניתוחי שונות למדגמים קטנים.

**ההשערה הרביעית:**

בתוך אוכלוסיית המורים מהחינוך המיוחד קיימים הבדלים במידת השחיקה לפי סוג התלמידים וגם לפי מסגרת העבודה.

**לוח 4**

**הממוצעים וסטיות התקן של תשובות המורות העובדות בחינוך המיוחד לגבי שאלון שחיקה ומימדיו:**

העדר הגשמה		תשישות		שאלון שחיקה		N	סוג האוכלוסיה
SD	M	SD	M	SD	M		
1.06	2.63	1.13	2.96	1.01	2.83	23	
.45	3.44	.64	3.54	.41	3.50	16	ליקוי למידה
.43	3.95	.66	3.66	.53	3.78	9	ליקויי שמיעה
.37	3.32	.75	3.52	.44	3.44	3	ליקויי ראייה
						4	פיגור שכלי

מהלוח עולה כי המורות היותר שחוקות הן המורות שעובדות עם ילדים ליקויי ראייה. והמורות הפחות שחוקות הן המורות העובדות עם ילדים ליקויי למידה, אך ההבדל לא מובהק

**לוח 5**

**הממוצעים וסטיות התקן של תשובות מורות החינוך המיוחד לפי מסגרת עבודה:**

העדר הגשמה		תשישות		שאלון כולל שחיקה		N	מסגרת
SD	M	SD	M	SD	M	32	
.86	3.3	1.12	3.12	.94	3.21	7	מתי"א
.90	3.14	.97	3.3	.87	3.23	20	כיתה סגורה
.99	2.25	.74	3.12	.62	2.76	4	שילוב

מהלוח עולה כי המורות העובדות במסגרת מתי"א ובכיתות סגורות מידת השחיקה דומה והיא עולה על רמת השחיקה שיש למורות העובדות בשילוב, אך ההבדל לא מובהק.

**דיון:**

מטרת המחקר היתה לבדוק אם קיימים הבדלים ברמת השחיקה אצל מורים מהמגזר הערבי שעובדים בחינוך הרגיל והמיוחד.

מדידת השחיקה נעשתה באמצעות הכלי "השאלון" למדידת שחיקה של מכון סאלד אשר פותח ע"י מאסלאך וג'קסון (1981) ועובד בידי פרידמן ולוטן (1985) למדידת השחיקה בקרב מורים בישראל.

ההנחה המרכזית במחקר זה היתה, כי העבודה המתמידה עם ילדים בעייתיים בעלי צרכים מיוחדים של המורים בחינוך המיוחד גורם ללחץ וזה מוביל לשחיקה.

לכן מידת השחיקה אצל המורים בחינוך המיוחד תהיה גבוהה מאשר המורים העובדים בחינוך הרגיל.

במחקר הנוכחי השתתפו 60 מורים 26 מורים מהחינוך הרגיל ו 34 מורים מהחינוך המיוחד. רוב אוכלוסית המורים בחינוך המיוחד היו מורות חוץ ממורה אחד. אגב העבודה במסגרת החינוך המיוחד נחשבת במגזר הערבי למקצוע נשי. רוב המורים עובדים בשני מקומות טיבה וטירה ואוכלוסית התלמידים בשני המקומות הומוגנית יחסית.

מניתוח הממצאים עלה, כי לא קיים הבדל בין שני סוגי המורים ברמת השחיקה. בהשוואת ממצאי מחקר זה בנושא שחיקת מורים בחינוך המיוחד לממצאי המחקר של פרידמן (1992) בנושא שחיקת מורים בחינוך הרגיל נמצאו תוצאות דומות המצביעות על מידת שחיקה דומה בשתי האוכלוסיות. ממצא זה מנוגד להנחתי, שמורים בחינוך המיוחד נשחקים יותר בשל הקשר התובעני עם תלמידיהם. יתכן והסיבות לכך נעוצות בשינויים שחלו בחינוך הרגיל בשנים האחרונות והדורשים מהמורה בחינוך הרגיל השקעת אנרגיה נפשית גדולה יותר: גודל הכיתות (כ- 40 תלמידים בכיתה), שינוי בשיטות ההוראה (הוראה בקבוצות קטנות והוראה אינדיבידואלית במקום הוראה פרונטלית), והנטיה להשאיר ילדים בעייתיים, שפעם היו מופנים לחינוך המיוחד, בכיתות הרגילות.

ההשערה השנייה היתה שקיימים הבדלים בין המורים במשתני הרקע (ותק, גיל, מס' שעות משרה ומס' שעות עבודה ביום) לבין מידת שחיקתו של המורה. מניתוח התוצאות לא נמצא שום קשר בין המשתנים ותק, גיל ושעות משרה לבין השאלון שחיקה ושני מימדיו. אך נמצא קשר מובהק בין המשתנה מס' שעות עבודה ביום ובין הציון הכללי בשאלון שחיקה וגם נמצא קשר מובהק בין הציון במימד "העדר הגשמה" והמשתנה מס' שעות עבודה ביום. כלומר ככל שהמורה עובד יותר שעות עבודה ביום כך הוא מגלה יותר שחיקה כלפי מקצוע ההוראה. ממצאים אלה תואמים את הממצאים של פרידמן (1992) ושל פרידמן

ולוטן (1993) אשר מצאו שככל שהמורה עובד יותר שעות כך הוא נשחק יותר מהר מאשר מורה שעובד מס' שעות קטן. ההנחה היא, העומס שנגרם למורה שיש לו משרה מלאה כמו הכנת חומר למידה, עבודה במספר כיתות, בדיקת עבודות בית ותורנות וריבוי תפקידים, כל זה גורם למורה להרגיש עומס, העדר הגשמה ומימוש עצמי.

ההשערה השלישית היתה שקיים הבדלי מין. המורות יהיו יותר שחוקות מאשר המורים. מניתוחי השונות רב תכני חד כיווני וגם מ t-test בין שתי קבוצות המורים והמורות לא נמצא השפעה למשתנה מין על שחיקה ועל שני המימדים של שחיקה, תשישות והעדר הגשמה. ממצא זה מנוגד להנחה הרווחת בספרות המקצועית שטוענת שרמת השחיקה אצל המורות גבוהה מאשר אצל מורים, (ראה פינס וארונסון אצל שירום 1988) וגם אנטמן ושירום (1987) טענו שמידת השחיקה אצל מורות עולה מאשר אצל מורים. במחקר אחר אשר בדק את אוכלוסית המורים בחטיבה העליונה מצאו כי רמת השחיקה אצל המורות גבוהה מאשר אצל המורים. רוב המחקרים העוסקים בשחיקה הגיעו למסקנה כי שחיקת המורות עולה על זו של המורים (אוליבר 1983 אנטמן ושירום 1987, אצל שירום). ממצאי המחקר הנוכחי, שאין קשר בין מין לשחיקה מתאימים לממצאים של (דיאמנט ולחמן 1980) הם לא מצאו הבדלים ברמת השחיקה בין מורים לבין מורות.

ההשערה הרביעית היתה שקיים בתוך אוכלוסית המורים בחינוך המיוחד הבדלים במידת השחיקה לפי סוג תלמידים וגם לפי מסגרת העבודה.

מניתוח הממצאים עולה כי, המורות העובדות עם ילדים ליקויי ראייה היו יותר שחוקות, אחריהן היו המורות העובדות עם ילדים ליקויי שמיעה ואחריהן המורות העובדות עם ילדים עם פיגור שכלי. המורות הנשחקות פחות הן המורות העובדות עם ילדים ליקויי למידה. ממצאים אלה דומים לממצאים שנמצאו במחקרה של זינגר (1992), היא מצאה שמורים שעבדו עם ילדים בעלי

לקות שפה, ראייה או שמיעה עבדו פחות שנים, מאשר מורים שעבדו עם ילדים בעלי לקות למידה, מכיוון שהיו נתונים תחת לחץ רב יותר ונשחקו מהר יותר. הסיבה לשחיקה וללחץ הכבד בהם היו נתונים המורים, שעבדו עם ילדים ליקויי שפה, ראייה ושמיעה, נבעה לפי זינגר, מהקושי בקומוניקציה עם ילדים בעלי לקויות אלו.

לגבי סוג מסגרת העבודה של המורה בחינוך המיוחד נמצאו רמת שחיקה דומה אצל המורות העובדות במת"א והמורות העובדות בכיתה סגורה, אך המורות העובדות בסל השילוב היו פחות שחוקות. מת"א הינה תוכנית חדשה למען שילוב הילדים החלשים בתוך הכיתות היא בת שנה במערכת החינוך במגזר הערבי.

בגלל שהמחקר הנוכחי התמקד בעיקר במורים היסודיים אינני חושבת שחוסר משמעת וקשב מצד התלמידים הם הגורמים לשחיקתו של המורה בבתי הספר הערביים אלא צורת עבודת כל המערכת. רוב המורים בהתחלת דרכם משופצים בנגב ואחרי 15 עוברים ללוד ואחרי כמה שנים עוברים למקום מגוריהם. לכן כאשר מגיעים לטייבה או לטירה אז הם כבר שחוקים. רוב המורים המלמדים בבתי הספר היסודיים במשולש הם מבוגרים וכל אחד יש לו ותק לפחות 14 שנים.

#### **בעיות מתודולוגיות של המחקר הנוכחי:**

1. המחקר התמקד בעיקר בשני בתי ספר במגזר הערבי. היתה בעיה בכניסה לבתי הספר וגם קושי במילוי השאלונים ע"י המורים. ההיענות של המורים בחינוך הרגיל וגם בחינוך המיוחד היתה יחסית דלה, לכן התוצאות אינן מציגות את כלל אוכלוסיית המורים.

2. כל המשתנים במחקר נמדדו באמצעות דיווח עצמי של הנחקרים. מדידה באמצעות שיטה זו, עלולה להביא להטיות, בשל השפעת הרציה החברתית

והצורך להצגת העצמי בצורה טובה יותר.

3. רוב המורות בחינוך המיוחד היו בעלות ותק קטן יחסית מאשר הותק של המורים העובדים בחינוך הרגיל, לכן אני משערת שישנה בעיה בתוצאות ובהשוואות בין שני הסוגים של המורים.

4. לגבי התוצאות של אוכלוסית המורים העובדים בחינוך המיוחד, מס' המורים לפי סוג תלמיד כלפי מסגרת עבודה היה קטן יחסית, לכן אינו מצדיק להגיד שהתוצאות אכן נכונות לגמרי עבור כל האוכלוסיה.

#### **המלצות למחקר עתידי:**

רצוי לערוך מחקר עתידי יותר גדול על מנת לבדוק אם קיים הבדל בין המורים העובדים בחינוך המיוחד לעומת המורים העובדים בחינוך הרגיל. גם אפשר לערוך מחקר ארצי שיכלול כל המגזרים, המורים הערביים והיהודיים.

#### **מקורות ביבליוגרפיים:**

1. גלנט, צ. (1986): **הבדלים בשחיקה, דימוי עצמי אישי ומקצועי ודוגמטיות בקרב מורות בבתי ספר מבוססים וטעוני טיפות**. עבודת מ"א, אוניברסיטת בר-אילן.
2. גרינפלד, א. (1990): **שחיקת מורים**. המרכז הפדגוגי טכנולוגי ורשת עמל.
3. דיאמנט, א./לחמן, ר. (1982): **גורמי "דחיפה" ו"בלימה" בנטייתם של מורים לעזוב את ההוראה**. (נייר עבודה 82/732). אוניברסיטת ת"א, הפקולטה לניהול, המכון לחקר עסקים.
4. לסינגר, ש. (1997): **יחסי הגומלין בין המנהל לבין צוות המורים וקהילת ההורים, כתורמים לניבוי שחיקתו**. עבודת מ"א, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
5. מלאך-פינס, א. (1998): **שחיקה נפשית - מהותה ודרכי התמודדות עימה**. גומא ספרי מדע וחינוך.
6. עבודי-דנגור, א. (1992): **הקשר בין שחיקה לבין מחויבות אידאליסטית תמיכה**

- חברתית וחוללות עצמית בקרב מורים לחינוך המיוחד. עבודת מ"א, אוניברסיטת ת"א, ת"א.
7. פלג, ת. (1988): שחיקה, הזדהות עם הקבוצה המקצועית, והקשר שלהם עם העצמי-המקצועי של המורים. עבודת מ"א, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
8. פרידמן, י. (1992): התנהגות תלמידים השוחקת את המורה. מכון הנרייטה סאלד. המכון הארצי למחקר במדעי התנהגות, ירושלים.
9. פרידמן, י./לוטן, א. (1993): לחץ ושחיקה בהוראה - גורמים ודרכי מניעה. מכון הנרייטה סאלד. המכון הארצי למחקר במדעי התנהגות, ירושלים.
10. שרון, ש./שחר, ח (1990): ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך. הוצאת שוקן.
11. Etzio, D. (1987): **Burning out in management: A comparison of women and men in matched organizational positions.** (Working paper no 943/87). Tel Aviv: Tel Aviv University, The Israel Sciences Journal, 5(1-2), 147-163.
12. Farber, B. (1981): **An approach to living: The third world escape from stress and burnout.** NASSP Bulletin, 65, 28-38.
13. Maslach, C. (1982): **Burnout: The cost of caring.** Englewood Cliffs, M. J. Prentice Hall.
14. Meadow, K. P. (1981): **Burnout in professionals working with deaf children.** American Annals of the deaf, v. 126, no 1.
15. Olson, J. / Matuskey, P. V. (1982): **Causes of barnout in SLD teachers.** Journal of Learning Disabilities, v. 15, no 2, 97-99.
16. Perlman, B. / Hartman, A. E. (1982): **Burnout: Summary and**



- future research.** Human Relations, v. 35, no4, 283-305.
- 17.** Sherniss, C. (1980): **Professional burnout in human service organizations.** New York, Praeger.
- 18.** Shirom, A. (1988): **Situationally anchored stress scales for the measurement of work related stress.** In J. J. Hurrell et al (Eds.), Occupational Stress, pp. 66-75. London: Taylor & Francis.
- 19.** Shirom, A. (1989): **Burnout in work organizations.** In C. L. Cooper & I. Robertson (EDs.), International Review of Industrial and Organizational Psychology, pp. 25-48. New York: John Wiley.
- 20.** Singer, J. D. (1992): **Are special educator's career paths special?** Results from a 13 year longitudinal study - Exceptional Children, v. 59, no 3, pp. 262-279.