

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון **תשפ"ה**

כרך יב



עורכת כתב העת:
ד"ר אליסיה גרינבנק

מועצת המערכת:
פרופ' משה צפור
פרופ' שמואל ורגון
פרופ' אסתר עדי-יפה
פרופ' שונית רייטר
פרופ' ריקי טסלר
ד"ר רחל קולנדר
ד"ר פלג דור חיים
ד"ר היידי פלביאן

עריכה לשונית
עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ה 2025
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900
אתר המכללה www.washington.ac.il
דוא"ל rjournal@washington.ac.il

תוכן

5	דבר סגנית נשיא המכללה
7	דבר העורכת
11	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות ומקרא

17	צחי כהן "ללמד בני יהודה קשת": הקרב על הגלבוע בהקשר הגיאוגרפי-היסטורי של ארץ ישראל והשלכותיו על התפתחות הלוחמה בעת העתיקה
35	יוסף פריאל סיפור גניבת הברכות כאנלוגיה לסיפור העקרה
49	שי מאמו מטא-הלכה כשיקול בפסיקתו של הרב משה כלפון הכהן מג'רבה בשו"ת 'שואל ונשאל'
65	ניר ורגון המערכה של אחאב להשבת רמות גלעד לישראל (מל"א כב; דה"ב יח, ב-לג)

שער שני | חינוך והוראה

87	טניה לוי גזנפרנץ "ממ"ד רגשי וחברתי למפונים" – ניהול ללא סמכות, העצמה פסיכולוגית ושחיקה בקרב מנהלות מרכזי מפונים במלחמת חרבות ברזל
113	אורן כהן זדה "להיות לך מגדלור באפלה": אתגרים של מנהלי בתי ספר המשלבים מורים עם מוגבלויות פיזיות בבתי הספר
137	אליעזר יריב תחושות אושר שמורים חווים בכיתה
171	אליסיה גרינבנק, לילך גלעד כהן וליאורה פינטו "נושאת הכשורה" – תפקיד הגננת באיתור קשיים התפתחותיים של ילדים בגן
193	מירי קריסי סודות ההצלחה בעבודה עם סטודנטים עם מוגבלות במרכזי נגישות באקדמיה

- 215 עארף אבו-גוידר "ללוות, להדריך ולהעצים: עמדותיהן של מורות מכשירות כלפי מודל 'קהילת אקדמיה-כיתה' בהכשרת סטודנטיות ערביות-בדואיות

מאמרי דעה

- 231 מיכל ניסים, שירלי עצמון וגד בר טוב המחסור במטפלים ממקצועות הבריאות במערכת החינוך: אתגרים, השלכות והצעות לפתרונות להרחבת התמיכות - מאמר דעה
- 243 לילך גלעד כהן מסגור מחדש: תפיסת תפקיד המנהל בהטמעת הכלה והשתלבות לתלמידים עם מוגבלות - מאמר דעה

שער שלישי | מוזיקה

- 263 אפרת בוכריס בשם האמנות: רקוויאם בטרזיינשטט
- 287 עידית סולקין השפעת השתתפות בתוכנית הכשרה על תחושת הזהות המקצועית ועל העמדות לגבי שימוש במוזיקה בקרב מחנכות-מטפלות במעונות יום

שער רביעי | בריאות

- 313 סיואר מחול-חורי, ענבל בכר-כץ, שלומית שניצר-מאירוביץ', מיכל גודינצקי אלישיב ואיילת גור "העצים ברחוב גדלו מהדמעות שלי": חוויות הורים לילדים עם דושן ובקר - מהמשבר להתמודדות
- 333 מאור דהן, ריקי טסלר, איתמר שידלוב, נועה שטיינמן, מרדכי צווילינג, מיכל גלסר ושי חן-גל גורמי סיכון אובדני בקרב תלמידי בתי הספר לנוער

מחברי המאמרים

ד"ר אבו-גוידר עארף

החוג ללשון עברית כשפה שנייה, מכללת קיי; החוג לחינוך, מכללת אחוה
arefgweder@gmail.com

ד"ר בוכריס אפרת

החוג לתנ"ך, החוג למוזיקה והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון.
המכללה ירושלים
Efratb1967@gmail.com

ד"ר בכר כץ ענבל

ראש המגמה לחינוך מיוחד ולתרפיה בספורט (קמפוס וינגייט), ומרצה במרכז האקדמי
לוינסקי וינגייט
Inbal Bachar@gmail.com

הרב ברטוב גד

מפקח על החינוך הרתי, מחוז מרכז, משרד החינוך
gadbartov@gmail.com

גב' גודינצקי אלישיב מיכל

מנהלת צוות העובדים הסוציאליים בעמותת "צעדים קטנים"
michal@littlesteps.org.il

פרופ' גור איילת

ראש התוכניות לתואר שני בעבודה סוציאלית, תל-חי אוניברסיטה בהקמה
Guraye@telhai.ac.il

ד"ר גלסר מיכל

המינהל להכשרה מקצועית במשרד העבודה
michal glaser 3@gmail.com

ד"ר גלעד כהן לילך

החוג ללקויות למידה, בית הספר ללימודי תואר שני, המכללה האקדמית לחינוך תלפיות;
מפקחת יו"ר ועדות זכאות ואפיון, מחוז מרכז, משרד החינוך.
lilachcohen1973@gmail.com

ד"ר גרינבנק אליסיה

ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
gralicia2@gmail.com

מר דהן מאור

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
mdahanos1@gmail.com

ד"ר ורגון ניר

החוג לתנ"ך, מכללת אורות ישראל; החוג לתושב"ע, המכללת האקדמית לחינוך תלפיות
nirvargon@gmail.com

ד"ר חן גל שי

המינהל להכשרה מקצועית במשרד העבודה
h_shai@netvision.net.il

פרופ' טסלר ריקי

ראש התוכנית לתואר שני בחינוך גופני במכללה האקדמית גבעת וושינגטון; המחלקה
לניהול מערכות בריאות, בית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
riki.tesler@gmail.com

פרופ' יריב אליעזר

ראש החוג לתואר שני בחינוך משלב, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
elyariv@gmail.com

ד"ר כהן צחי

ראש המסלול לתואר שני בלימודי יהדות, הקריה האקדמית אונג
evic41@gmail.com

ד"ר כהן זדה אורן

ראש בית הספר ללימודי תואר שני, המכללה האקדמית לחינוך תלפיות
cohenzad@gmail.com

ד"ר לוי גזנפרנץ טניה

ממונה מחוזית התכנית הלאומית לילדים ונוער 360, משרד החינוך, מחוז צפון; המסלול
לתואר שני במנהל חינוך, המכללה האקדמית תל חי
tanaiilan@gmail.com

ד"ר מאמו שי

החוג לחינוך, ראש המכון לפדגוגיה של חוסן, המכללה האקדמית חמדת
shaim310@gmail.com

ד"ר מחול-חורי סואר

החוג לעבודה סוציאלית, תל-חי אוניברסיטה בהקמה
siwar makhoul@gmail.com

ד"ר ניסים מיכל

הממונה על מסלולי החינוך המיוחד וראשת מסלול מלמ"ם (מורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות), המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
nissimichal@dyellin.ac.il

ד"ר סולקין עידית

החוג לגיל הרך והחוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון;
החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות
idit sulkin@gmail.com

ד"ר עצמון שירלי

מפקחת פיתוח מקצועי והדרכה, מחוז תל אביב, משרד החינוך
shiryaz@education.gov.il

גב' פינטו ליאורה

מנהלת גן, מוסמכת תואר שני בקריה האקדמית אונו
pintoliora@gmail.com

ד"ר פריאל יוסף

החוג לתנ"ך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון; מרצה לתנ"ך וזמר עברי באוניברסיטת בר אילן.
priel483@gmail.com

פרופ' צווילינג מרדכי

המחלקה לכלכלה ומנהל עסקים, אוניברסיטת אריאל
motiz@ariel.ac.il

ד"ר קריסי מירי

מנהלת המרכז לנגישות אקדמית, מרצה בחוג לאנגלית ובחוג לחינוך, המכללה האקדמית אשקלון; החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
mirik@aac.ac.il

ד"ר שטיינמץ נועה

המחלקה לניהול מערכות בריאות, בית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
noasimplywrite@gmail.com

ד"ר שידלוב איתמר

ראש החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
itamar shidlov@gmail.com

ד"ר שלומית שניצר-מאירוביץ'

אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך
Shulamit.shnitzer@biu.ac.il

תחושות אושר שמורים חווים בכיתה

אליעזר יריב

אם מישהו היה בונה את בית
האושר, המרחב הגדול ביותר
היה מוקדש לחדר ההמתנה.
ז'ול רנאר (Jules Renard)

תקציר

רגשות חיוביים בעבודה תורמים לפריון, לרווחה ולבריאות של העובדים. המחקר הנוכחי מתמקד בתחושות אושר שמורים חווים בכיתה. נבדקים מאפייני הרגש הזה והנסיבות שגורמות להיווצרותו. כמו כן, נבדקים הגורמים שמגבירים (או מחלישים) את היווצרותו, ונבדקת ההתנהגות של המורים בעקבות החוויה החיובית. בראיונות חצי מובנים שנערכו עם 61 מורים (10 גברים) שנדגמו בדגימה נוחות עלו הממצאים הבאים: מורים חשים אושר בעיקר במצבים שבהם הם משיגים את יעדיהם, הן הישגים לימודיים וחברתיים, והן כשמורה שמח לראות כיצד התלמידים צומחים לנגד עיניו. מורים מאושרים גם כשהם זוכים להערכה מתלמידים והורים. סוג אחר ונדיר מתרחש כשמורה 'מציל' תלמיד מגורל קשה. תחושות האושר צמחו מתוך נסיבות של אתגר, לרוב בנסיבות לא צפויות, כאלה שבמחצית המקרים הם עלו בעקבות השקעה גדולה של המורה. עוד נמצא שמורים שמחים להחצין את תחושותיהם, אבל רק בתוך קשרים בין-אישיים עם דמויות קרובות. אירועים משמחים השפיעו לטובה על המוטיבציה של המורים להמשיך ללמד וגם חיזקו את המשמעות בבחירה של הוראה כמקצוע לחיים. הדיון מתמקד בהבנת מהות האושר בעבודתם של המורים ובתרומה של רגשות אלה לעבודתם.

תאריכים: מורים, תלמידים, אושר, רגשות, רווחה נפשית.

המחבר מודה לאורלי עינב רויכמן, מיה גולדברג, מירי אוחנה, נורית שדה, סטלה שרון, מיכל ארבע, עידית כהן ופלוורית בלסון על חלקן באיסוף הנתונים.

מבוא

הרבה מחקרים בוחנים רגשות חיוביים של עובדים. עולה מהם שרווחה נפשית בעבודה נקשרת עם פרוץ יותר גבוה וגם עם בריאות טובה והנעה לעבוד. המחקר הנוכחי מתמקד בקבוצת עובדים וברגש ספציפי - אושר שמורים ומורות חווים בכיתה. נברר מה מאפיין את התחושות האלה, באילו נסיבות מורים חווים אושר, ואיך האושר משפיע על התנהגותם ותפקודם. לממצאי המחקר עשויה להיות תרומה תיאורטית בהרחבת ההבנה אילו גורמים מעוררים רגשות חיוביים, וכיצד תחושות של אושר נקשרות עם תפקוד במקום העבודה, פרוץ, חוסן וכושר התמודדות עם לחצים. במישור המעשי, הממצאים יכולים לעזור לעצב סביבת עבודה מעצימה, לפתח תוכניות הכשרה שיגבירו את ההצלחה בהוראה, ולשפר את מצבם הנפשי, הגופני והמקצועי של המורים, ובכך לקדם מערכת חינוך איכותית ומיוחדת.

אושר: הגדרות ומאפיינים

אושר, על פי ההגדרה המילונית, הוא רגש חיובי, "נחת, מזל טוב, הרגשה כללית של נעימות הנובעת מהצלחה ומשביעות רצון" (אבן שושן, 2010). לרוב נכללים בהגדרה שני רכיבים, אֶפְקָטִיבִי וקוגניטיבי - "חוויה המשלבת הנאה עם משמעות" (בן שחר, 2007, 43). יש המתייחסים לאושר כתופעה קצרה וזמנית, יש הרואים בו "מבט מוכלל על החיים כשלמות" (Veenhoven, 2000), וגם "סך כל ההנאות והכאבים, כהגדרתו הקלאסית של בנטהאם (Bentham, 1789). שתי ההגדרות האחרונות חופפות מושגים כמו 'סיפוק בחיים' ו'רווחה נפשית'. תחושת אושר כרוכה גם בשביעות רצון, הגשמה עצמית, תחושת משמעות ועוד.

אף שרגשות כמו אושר ורווחה נפשית, על שלל הביטויים הגופניים והמחשבתיים שלהם מוכרים לכל אחד, חוקרים עדיין לא הגיעו להגדרה מוסכמת על מהותם (Oishi, et al., 2013). מליגן ושרר (Mulligan, & Scherer, 2012) מצביעים על כמה מאפיינים: (א) רגשות מתעוררים כאשר נוצרת תפיסה או מחשבה אודות אפיון כלשהי; (ב) אותה תפיסה נובעת מתוך כוונה וכיוון מוגדרים; (ג) תוך התייחסות להקשר ולמצב שבו אנשים נמצאים; (ד) באפיון הרגשית מעורבות תחושות; (ה) המלוות בשינויים גופניים (כגון עוררות); כאשר (ו) הרגש מושפע ומתנהל על פי אותה תפיסה, הערכה וכיוון. פרדריקסון (Fredrickson, 2013, 3) מסבירה שרגשות חיוביים, כמו כל שאר הרגשות, הם תגובות קצרות-טווח ורב-מערכתיות לאפיון כלשהי ולאופן שבו אנשים מפרשים או מעריכים את הנסיבות הנוכחיות שלהם. כאשר אנשים מפרשים שהנסיבות אינן טובות לעצמי שלהם, מתעורר רגש שלילי, וכאשר הם מזהים סיכויים טובים או מזל טוב, מתעורר רגש חיובי. על פי המשגה הזו, החוויה הפסיכולוגית מעוצבת על ידי ההקשר (Greenaway, et al., 2018). הוא משפיע בדרכים רבות על המחשבות, הרגשות וההתנהגות האנושית; הוא מעצב את תחושת הזהות וגם את האופן שבו המעשים נתפסים על ידי אחרים (Mesquita, & Boiger, 2014).

מקובל להבחין בין קבוצה מצומצמת של רגשות בסיסיים (כגון שמחה, כעס, פחד) לבין מכלול של רגשות ספציפיים שנגזרים מהם (כגון גאווה, קנאה, חרדה) (Ortony, 2022). באותו הקשר, מקובל להבחין בין מיעוט של רגשות חיוביים (שמחה, גאווה) למארג רחב של רגשות שליליים (פחד, עצב, כעס). המשגה נוספת נוגעת להבדל בין רגש שנובע מתכונה אישיותית (dispositional) או כזה שמתעורר בעקבות נסיבות ספציפיות. רגש תכונתי דומה קצת למצב רוח מפני שהוא יציב והשפעתו ניכרת לאורך זמן (Scherer, 2021). תכונות אישיות המקדמות אושר במקום העבודה כוללות נטייה למוחצנות, אחריות ונעימות (Warr, & Nielsen, 2018), וכן נטייה לחוויות רגשיות חיוביות (Fisher, 2010). לעומת זאת, רגש אפיזודי מוגדר כמצב רגשי חולף (תוך-אישי), כזה שמושפע ממאפייני התפקיד והסביבה הארגונית, וגם מאירועים שהעובד חווה והם תואמים (או לא) את צרכיו. נמצא שהגורמים המרכזיים התורמים לרמות גבוהות יותר של אושר אפיזודי הם קשרים בין-אישיים חיוביים, הן עם עמיתים והן עם מנהלים; ביצוע פעילויות הנתפסות כבעלות משמעות ותועלת; הכרה בהישגים; יחס הוגן (Chaiprasit & Santidhiraku, 2011); ואיזון חיובי בין עבודה לחיי משפחה (Golden, & Wiens-Tuers, 2013).

בעשורים האחרונים חלה פריחה במחקרים בין-תחומיים בנושא האושר (Summa, 2020). רובם התמקדו בגיבוש קריטריונים ומדידה של מאפיינים שונים של אושר אישי וחברתי. ההתעניינות הזו לא הוגבלה למחקר מדעי בלבד, אלא מופיעה גם בשיח הציבורי, למשל בספרי הדרכה על אושר ומדדי דירוג של המדינות המאושרות ביותר בעולם. הגל הזה צמח בעקבות זרם הפסיכולוגיה החיובית שהחל להתפתח בסוף המאה העשרים (נויברט, 2020). אד דיינר, מהחוקרים המרכזיים בתחום, התמקד במדידת אושר סובייקטיבי וטען כי רווחה נפשית מורכבת מרמות גבוהות של רגשות חיוביים, רמות נמוכות של רגשות שליליים, והערכת חיים חיובית (Diener, et al., 1985). מרטין סליגמן, מאבות התחום, הציע את מודל "פרמה" - Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning - PERMA & Accomplishment המונה חמישה מרכיבים לאושר האנושי: רגשות חיוביים, מעורבות, מערכות יחסים חיוביות, משמעות והישגים (Seligman, 2018). לדוגמה, בהשוואה שערכו דיינר וסליגמן (Diener, & Seligman, 2002) בין קבוצות של אנשים מאושרים מאוד ופחות מאושרים ואומללים, נמצא שאנשים בקבוצה המאושרת היו חברתיים במיוחד, נטו להיות מוחצנים יותר, נעימים יותר, ובעלי רמות נמוכות יותר של נידירוטיות. המחקרים האלה ורבים אחרים תרמו להבניית גישה מדעית-אמפירית להבנת רווחה פסיכולוגית, תוך מעבר ממיקוד בפתולוגיה לעיסוק במה שעושה את החיים ראויים לחיותם (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000). המחקר הזה מתמקד בהיבט שממעטים לחקור - הפנומנולוגיה של האושר, בדגש על השאלה כיצד מורים חווים אותו בכיתה (Tadić, et al., 2013).

אושר במקום העבודה

את הרגשות החיוביים במקום העבודה מרבים לחקור בדור האחרון (Froman, 2010). לדעת פישר (Fisher, 2010), עובדים חווים טווח רחב של רגשות, חלק ממרקם רחב של

התנהגות ארגונית. אושר בעבודה נכלל במשפחה הזו אבל שונה מתחושות של שביעות רצון ורווחה נפשית. כדי להמשיג ולמדוד היבטים של אושר, יש לבחון אותו ברמות שונות - החל מחוויות חולפות, דרך עמדות יציבות של האדם, ועד עמדות קולקטיביות. כמו כן, חשוב לבחון את המופעים שלו במוקדים ואירועים ספציפיים.

ממצאים אמפיריים מראים כי הפיריון של עובדים מאושרים יותר גבוה וכך גם המעורבות שלהם בעבודתם ושביעות הרצון שלהם (Fisher, 2010). ניתוח מחקרים תומך בהשערה שלפיה האושר מקדים את ההצלחה המקצועית ומוביל אליה (Walsh, et al., 2018). התחושות האלה גם תורמות לירידה בשיעורי העזיבה של הארגון ולחיזוק תחושת הנאמנות הארגונית (Caraballo-Arias et al., 2024). בכיוון ההפוך נמצא שאי-ודאות וחוסר ביטחון בעבודה, למשל הכנסת רובוטים ובינה מלאכותית (Stankevičiūtė, et al., 2021), וגם רמות גבוהות של דרישות תפקיד, הפחיתו את רמות האושר של העובדים, מצב שהוביל לירידה במחויבות הארגונית, בביצועי משימה ובביצועים הקשריים, ולעלייה בכוונות עזיבה ובהתנהגויות לא רצויות בארגון (Thompson, & Bruk-Lee, 2021).

רוב המחקרים בוחנים את האושר במקום העבודה כרגש תכונתי, חוויה מתמשכת שקשורה למגוון משתנים, כגון תרבות ארגונית, משאבים ותנאי עבודה (Walsh, et al., 2018). עם זאת, יש גם מחקרים על אושר מצבי, תחושות שנוצרות מאירועים וחוויות שהעובד חווה. למשל, במחקר שבחן אושר אפיזודי (הוגדר כ"הנאה שחווה האדם בניכוי רמות הלחץ הנתפסת במהלך שעה אחת") נמצא שהוא קשור למידת הסיפוק של הצרכים הפסיכולוגיים המיידים, כולל תחושת אוטונומיה, אבל מושפע גם ממידת שביעות הרצון הכללית בחיים (Howell, et al., 2011). במחקר נוסף שבחן את השפעה תיאוריית ההכוונה העצמית (Ryan, & Deci, 2024), נמצא שאנשים חווים רמות גבוהות של אושר בהשוואה לרמתם הבסיסית בימים רגילים, כאשר הם חשים מסופקים בצרכים הבסיסיים שלהם לכשירות, לאוטונומיה ולשייכות (Demircioglu, 2021).

ניתן להסביר את השפעות האושר על תפקוד ובריאות הפרט באמצעות תיאוריית "ההרחבה וההבניה" (Fredrickson, 2013) (broaden-and-build). לדעת פרדריקסון, חוויות רגשיות חיוביות מסייעות ל"בניית משאבים" התורמים ליצירת תנאי חיים בריאים יותר (כגון יציבות רגשית ויכולת למתן חוויות מלחיצות). בפרט, רגשות חיוביים מסוימים - כולל שמחה, עניין, סיפוק, גאווה ואהבה - למרות היותם מובחנים זה מזה, יש להם מכנה משותף: היכולת להרחיב את טווח החשיבה והפעולה של האדם ולבנות משאבים אישיים מתמשכים, החל ממשאבים פיזיים ואינטלקטואליים ועד משאבים חברתיים ופסיכולוגיים. כך, חוויות רגשיות חיוביות נוטות להרחיב את מגוון האפשרויות שניתן לשקול, בעוד שרגשות שליליים מצמצמים את אסטרטגיות ההתמודדות הזמינות לאדם. נוסף על כך, המשאבים הנוצרים על ידי רגשות חיוביים נמשכים לאורך זמן, וניתן לנצלם לשימוש עתידי במצבים רגשיים שונים (Brackett, et al., 2013).

תחושות אושר של מורים

מרבית העיסוק ברגשות של מורים התמקד בחקר הצדדים הקשים של המקצוע (Agyapong, et al., 2022): בהתמודדות עם הלחץ שכרוך בהוראה (Kyriacou, 2001), במאפיינים של עבודה רגשית והכורח להסוות רגשות שליליים (Wang, et al., 2019), בהתמודדות עם העומס הרב, ובשחיקה הנפשית שהם חווים (De Stasio, et al., 2017). המחקר על הרגשות החיוביים התפתח בדור האחרון בעקבות צמיחת זרם הפסיכולוגיה החיובית. רוב המחקרים בוחנים רגשות מתמשכים של שביעות רצון והנאה. האושר של המורים מוגדר לעיתים קרובות יחד עם המושג רווחה נפשית, תוך זיקה לתחושות של סיפוק ושביעות רצון כללית בעבודה, הגשמה עצמית, תחושת משמעות בעבודה ועוד. רוב המחקרים נערכים בכלים כמותיים, דוגמת 'מדד האושר בעבודה' (Happiness at Work Scale) ומדד האושר של אוקספורד (Oxford Happiness Scale), לרוב בדגימת רוחב, ולרוב בזיקה למשתנים אחרים כמו מגדר, שכר, הישג התלמידים ועוד. יש פחות מחקרי אורך, ומעטים המחקרים שבוחנים את התופעה הזו בכלים איכותניים ומתודולוגיה מעורבת (Aziku, & Zhang, 2024). נציג בקצרה כמה מהתחומים העיקריים שנבדקים במחקרים אלה.

מאפיינים של אושר. מורים, כך נראה, הם אנשים שטוב להם עם עצמם ובעבודתם. הרוב המכריע של המורים ב-48 מדינות ה-OECD שהשתתפו בסקר TALIS היו מרוצים מעבודתם (90%), ורובם אינם מתחרטים שבחרו לעסוק בהוראה (OECD, 2020). במחקר שנערך בקרב 359 מורים בבתי ספר תיכוניים בארצות הברית נמצא שהם חוו רמות בינוניות עד גבוהות של רגשות חיוביים ומעט פחות רגשות שליליים. לא נמצאו הבדלים ברמות האושר בין גברים לנשים על פי מידת הוותק או השכר (Ho-Thi, et al., 2025). במחקר שנערך בקרב 448 מורים טורקים נמצא שרמת האושר שלהם הייתה גבוהה מהממוצע. גם כאן לא נמצאו הבדלים על פי גיל, מגדר, שכר, מצב משפחתי ומשתנים נוספים (Mertoglu, 2018). גם בהשוואה בין מקצועות נמצא בניתוח שערך הגרדיאן שמורים (יחד עם אחיות) עומדים במקום השני אחרי מהנדסים, ולפני גננים, במידת האושר שהם חשים בעבודתם (Ferguson, 2015).

באותו הקשר, חוקרים פיתחו גם מדד של תפיסת האושר בארגון. למשל, במחקר שנערך בהונגריה נמצא שהאושר של המורים נקשר למשמעות שהם מצאו בעבודה, הסכמה עם מטרות הארגון ותחושת שייכות חברתית (Kun, & Gadanez, 2022). במחקר שנערך בטורקיה, המורים תיארו רגשות חיוביים בזיקה לתחומי חיים מרכזיים כמו דאגה עצמית והתמודדות נאותה עם רגשות שליליים, איזון בין עבודה לחיים פרטיים וררישות התפקיד, וגם רגשות כמו אושר, נדיבות, נוחות וביטחון. גם כאן, כששאלו את המורים על תחושת אושר ארגונית, הם ציינו את התרומה של תנאי עבודה טובים, יחסים טובים עם ההורים ועמיתים לצוות, ניהול הוגן ועידוד של המורים בעבודתם (Çakir, & Yavuz, 2024).

האם האושר הוא תופעה יציבה יחסית, כזו שמתעוררת למשל כאשר היחסים עם עמיתים ותלמידים טובים? ואולי הוא צומח בעקבות אירועים מיוחדים ויוצאי דופן - כמו הצלחה

גדולה עם תלמיד מסוים, הכרה יוצאת דופן מצד עמיתים או תלמידים, או הישג מקצועי כמו שיפור איכות הכתיבה של תלמיד (Caswell, 2014)? המחקרים תומכים בגישה משולבת: חוויות יוצאות דופן עשויות ליצור רגעי אושר משמעותיים, אך אושר מתמשך ועמוק נבנה מהיבטים שגרתיים של העבודה, כמו יחסים עם תלמידים ותחושת שליחות.

נסיבות המגבירות אושר של מורים

הוראה היא מקצוע בעל אופי אלטרואיסטי מובהק, המעורר תחושות של אושר פנימי מעמיק (Eudaimonic happiness), הנובע ממימוש עצמי, מערכים אישיים ומתרומה לחברה. מחקרים מראים כי הן סטודנטים להוראה (Sinclair, 2008) והן מורים מנוסים (Han & Yin, 2016) בוחרים במקצוע זה מתוך מניעים של צמיחה אישית, הגשמת ערכים, ורצון לתרום למשהו שמעבר לעצמם. כך למשל, מורים באזורים כפריים בסין דיווחו על תחושת אושר אמיתי הנובעת מהוראה בתנאי עוני ומטיפוח תלמידים מהשכבות החלשות והנזקקות ביותר (Tang, 2018). למרות שהעיסוק בהוראה כרוך באתגרים מרובים, רוב המורים מדווחים על רמות גבוהות של אושר, במיוחד כאשר הם זוכים להכרה, נהנים מתמיכה חברתית, וחווים תחושת משמעות בעבודתם. בסקירה מקיפה מצאו סטון וויטלי (Sutton & Wheatley, 2003) כי מורים חשים אושר כשתלמידים (בעיקר מתקשים) מצליחים להתקדם ולהגיע להישגים, כשהקשרים עם התלמידים קרובים וחמים, וכשהם מבלים עם תלמידיהם בפעילויות חוץ-לימודיות. לדוגמה, במחקר שנערך בקרב מורים בכיתות רב-לשוניות בפנינלנד, נמצא כי המאפיינים האישיים של התלמידים, כמו מוטיבציה, הצלחה בלימודים והתנהגות פרו-חברתית, מהוות מקור משמעותי לאושר עבור המורים. מעניין לציין כי מורים חדשים נטו לשאוב סיפוק מהצלחתם האישית, בעוד מורים ותיקים הפיקו אושר מהתפקוד ומהתכונות של תלמידיהם (Alisaari et al., 2022).

גורמים נוספים שתורמים לאושר של מורים כוללים אתגר קוגניטיבי, התפתחות מקצועית והשלמת משימות (Bullough & Pinnegar, 2009). ייתכן כי תחושות חיוביות אלו נובעות מסיפוק של צרכים ומימוש מניעים פנימיים שהובילו אותם מלכתחילה לבחור בהוראה. ממצאים עקביים מצביעים על כך שמורים נמשכים למקצוע וממשיכים לעסוק בו לאורך שנים, בעיקר בשל תגמולים פנימיים כגון דאגה לתלמידים, הצלחות לימודיות, שיתוף פעולה בכיתה, קשרים חיוביים עם תלמידים, תחושת צמיחה אישית ושליטה מקצועית - יותר מאשר תגמולים חיצוניים כגון שכר או חופשות (Miller & Gkonou, 2023).

השפעת הרגשות החיוביים. מחקרים רבים בוחנים את ההשלכות של הרגשות החיוביים על תפקודו של המורה ועל קשריו עם הסוכבים אותו. למשל, ההתלהבות של המורה מדביקה את התלמידים ומדרבנת אותם לשתף איתו פעולה (Moskowitz, & Dewaele, 2021). פרנזל ועמיתיה (Frenzel, et al., 2024) מצאו שהבעות פנים של מורים ותלמידים המבטאות שמחה מתרחשות בו-זמנית וההדבקה היא דו-כיוונית. סוג שונה של מחקרים בוחן את הקשר בין תחושות של אושר להישגים מקצועיים. לדוגמה, במחקר שנערך

באיטליה נמצא שרמות האושר והרווחה שחווים מורים וגננות ניבאו את רמות השחיקה האישית (De Stasio, et al., 2017), ומחקר בספרד מצא שהבריאות של מורים מאושרים היא טובה יותר (Benevene, et al., 2019).

ביטוי של רגשות. לא מעט מחקרים נערכים על האופן שבו עובדים מבטאים את רגשותיהם, ואת הנורמות החברתיות והארגוניות לגבי רגשות "לגיטימיים". למשל, האם ראוי שמורה יחצין רגשות של תסכול וזעם ויצרח על תלמיד שמתנהג בחוצפה לעיני כל הכיתה? ניהול הרגשות משלב ניסיונות מודעים או לא מודעים לשלוט בביטוי שלהם, בעיקר באמצעות שתי אסטרטגיות עיקריות (Sutton et al., 2009): הגברה או הדחקה שלהם, וכן הערכה מחדשת שלהם. נמצא שמורים רואים בהבעת רגשות התנהגות לא מקצועית ומשתדלים כמיטב יכולתם להסוות ולנהל אותם (Schutz, 2014). לשם כך הם משתדלים ליישם חמישה כללים של ביטוי רגשי בכיתה (Waldbuesser, et al., 2021): (א) הפגנת חיבה לכל תלמידים; (ב) הבעת התלהבות לנושאי הלימוד; (ג) הפחתה ולעיתים הסתרה של רגשות "קשים" או "אפלים"; (ד) ביטוי של אהבה למקצוע ההוראה; (ה) שמירה על חוש הומור. זילברמן-שמש ואופלטקה (2018) מצאו שמורים בישראל נוטים יותר להרחיק רגשות שלייליים מחיוביים. הם מסווים תחושות של עלבון, אכזבה, ביקורת וכעס על תלמידים. הם נוטים להימנע מעימותים ומשתדלים לבטא רגש מתון וגישה שוויונית ואחידה כלפי כל התלמידים. עוד נמצא, במפתיע, שמורים מדחיקים גם רגשות חיוביים. הם יסוו את השמחה על מחמאה שהמנהל נתן להם, ויצמצמו ביטוי מוחצן של ידידות כלפי תלמידים כדי לא לאבד סמכות ("כי התלמידים הם לא חברים שלי"). מורים רבים מאמינים שאסור להביע רגשות בבית הספר:

"אני לא אביע את רגשותיי [בשיחה עם ההורים] כי אני משתדלת להיות קונקרטי ומקצועית ולא אמוציונלית... אנחנו באים להקנות ידע בצורה הכי טובה שאנחנו יכולים ואני לא רואה לנכון לשתף את ההורה בתחושות שלי" (עמ' 76)

עוד נמצא במחקר, כי הדחקה הביטוי הרגשי מתרחשת בעיקר בכיתה, בעוד שמורים יותר משוחררים בשיחות אישיות שמתנהלות עם תלמידים בארבע עיניים. עבורם זו הזדמנות לשדר פתיחות ולהעניק יחס אישי וגם לנווץ בתלמיד הרחק מעיני חבריו. עם זאת, לא נבדקה השאלה את מי המורים משתפים בתחושות האושר שהם חשים, ובכך עוסק המחקר הנוכחי.

לסיכום, במקצוע עתיר לחצים ועומס, הרגשות החיוביים (ובהם גם אושר) מהווים חומת מגן משחיקה ומפרישה מהמקצוע. המחקר הנוכחי בוחן ככלים איכותניים מתי ובאילו נסיבות מורים חווים אושר, את המאפיינים של התחושות האלה, ואת השפעתן על התנהגות המורים. שאלות המחקר הן:

1. כיצד מורים מתארים את תחושות האושר שהם חווים במסגרת עבודתם?
2. אילו אפיזודות שמורים חוו הפכו מקורות לתחושת אושר בעבודתם?
3. כיצד מורים חווים את נסיבות הופעתן של תחושות אושר בעבודה - כהתרחשויות שגרתיות או כאירועים יוצאי דופן?

4. את מי המורים משתפים בתחושות האושר שלהם?
5. באילו דרכים, על פי תיאורי המורים עצמם, תחושות האושר השפיעו על התנהגותם ועמדותיהם כלפי עבודתם?

שיטת המחקר

רוב המחקרים על אושר של עובדים נערכים במתודולוגיה כמותית, כמחקרי רוחב, אורך, וגם מחקרים ניסויים (Walsh, et al., 2018). כדי להתחקות אחר הפנומנולוגיה והמשמעות שמורים מייחסים להתנסות בחוויות של אושר, נסתייע בגישה איכותנית נרטיבית-ביוגרפית (אלבז-לוביש, 2016). לשם כך מורים התבקשו לספר על אירועים ונסיבות שבהם חשו אושר בעבודתם. רגשות בכלל, ורגשות חיוביים בפרט, עשויים להתבטא כתגובות חולפות לאירועים מסוימים או כמצבים מתמשכים בעלי אופי דיפוזי, השזורים במצב הרוח ובתחושת השייכות של המורה לסביבתו. כאן נתמקד באפיזודות שהמורים תיארו כמעוררות אושר. כדי לאפשר למרואיינים להציג את החוויה במלוא מורכבותה, נעשה שימוש בריאיון חצי מובנה. הריאיון נפתח בשאלה פתוחה שמבקשת לשחזר אירוע משמעותי שחולל תחושת אושר. הניסוח הפתוח מאפשר מרחב ביטוי אישי, ומזמין את המשתתפים לבחור מתוך שלל החוויות את זו שבעיניהם הייתה מובהקת ובעלת ערך רגשי. השימוש בגישה איכותנית נבחר מתוך כוונה להנכיח את הקול הסובייקטיבי של המורים ולהעמיק בפרשנויותיהם האישיות לאותם רגעים של אושר.

אף שכל משתתף התבקש להיזכר באירוע יחיד של חווית אושר, המדגם הרחב יחסית של מורים מאפשר לקבל תמונה עשירה על עולמם הפנימי, תפיסותיהם ותחושותיהם (Denzin & Lincoln, 2011). כדי להתמודד עם מגבלות הנובעות מהיעדר מקורות מידע חיצוניים וצולבים, התבססנו על תובנות מתחום חקר הזיכרון. מחקרים מראים שזיכרונות של חוויות רגשיות עשויים להישמר במקביל בכמה ערוצי ייצוג (Gilboa & Moscovitch, 2021), לעיתים לאורך זמן ממושך. ערוצים אלו כוללים, בין היתר, תחושות גופניות, זיכרון אפיזודי, מידע ייחודי ומהותי לאירוע מסוים, מידע סכמתי המתאר תבניות מוכרות (כגון טקסים בסיום שנת לימודים), וכן ייצוגים סמנטיים - תיוגים מילוליים כלליים של החוויה (למשל: "הרגשתי חום בלב"). על בסיס תובנה זו, שילבנו שאלות פתוחות וסגורות (כולל שאלה עם מדד כמותי) כדי לעודד את המרואיינים להפעיל ולהצליב בין מקורות זיכרון מגוונים - אפיזודיים, רגשיים, סמנטיים - מתוך תקווה כי גישה זו תסייע לדייק את הסיפור המרכזי שנבחר ולהעשיר את הבנתנו את החוויה הרגשית.

משתתפים ושרה המחקר

המחקר התבסס על דגימה מכוונת (purposeful sampling) ודגימת נוחות של מורים במטרה להבין את עולמם הפנימי של המשתתפים, מתוך נקודת מבטם (Patton, 2015). במסגרת זו אותרו 61 מורים, מהם 10 גברים, המלמדים במסגרות חינוכיות במגזר היהודי בצפון הארץ. הגיל הממוצע של המשתתפים היה 43 ($SD = 7.66$), והוותק הממוצע בהוראה עמד על 15.3 שנים ($SD = 7.9$). הקבוצה כללה 21 מחנכים ו-40 מורים מקצועיים. מרבית המשתתפים לימדו בבתי ספר יסודיים ($n = 42$), בעוד שמיעוטם השתייכו להטיבות ביניים ($n = 6$) או לבתי ספר שש-שנתיים ($n = 8$). רוב מוסדות החינוך השתייכו לזרם הממלכתי, וחמישה בלבד השתייכו לזרם הממלכתי-דתי.

בחירת המקרים שעוררו אושר נעשתה בהתאם לשיטת המקרה המדגים (Critical Incident Technique), המאפשרת גישה ישירה לחוויות משמעותיות ובלתי שגרתיות החושפות ערכים, רגשות ותפיסות עומק (Flanagan, 1954; Butterfield et al., 2005). גישה זו מניחה כי חקר אירועים חריגים, שהותירו חותם רגשי חזק, מאפשר הבנה מעמיקה של חוויית החיים המקצועית מנקודת מבטו של הנחקר (Denzin & Lincoln, 2018).

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בריאיון חצי מובנה. לאחר קבלת מידע דמוגרפי הוסבר למרואיין שהמחקר עוסק באירועים שהולידו רגשות עזים. כדי לעודד שיתוף פעולה ופתיחות הוא התבקש לספר תחילה על מקרה שגרם לו לתחושת אושר: "נתחיל בצד הנעים של החיים המקצועיים. האם את יכולה להיזכר באירוע או במצב בכיתה שגרם לך אושר?" אחרי שהמרואיין נזכר וסיפר על אירוע כזה, הוא נשאל מה הרגיש כשזה קרה וגם התבקש לדרג את עוצמת הרגש בסולם של 1 עד 100. עוד הוא נשאל את מי שיתף בהרגשה הטובה הזו וכיצד המקרה הזה השפיע על תפקודו בהמשך.

מהלך המחקר ואתיקה

המחקר נערך על ידי קבוצת מחקר של 8 סטודנטיות לתואר שני שעבדו בהנחיית המחבר. לאחר שהקבוצה גיבשה את נושא המחקר, השאלות והמתודולוגיה, כל אחת מהן יצרה קשר טלפוני עם מורים, הציגה את עצמה ואת מטרת המחקר, ולאחר קבלת הסכמה להשתתף, נקבעה פגישה. לא היו כל סירובים להתראיין, והמפגשים נערכו בשעות הפעילות בבית הספר, בחדר שאפשר פרטיות. כל הראיונות הוקלטו ושוכתבו מייד בתום הפגישה. למורים הובטחה שמירה על אנונימיות וסודיות והמחקר התנהל על פי ההיבטים האתיים המקובלים (רובין וקורן, 2007). המאמר מעבד חלק קטן מסך כל החומרים שהסטודנטיות אספו. הכתיבה נעשתה כמה שנים לאחר שכל הסטודנטיות הגישו את עבודות הגמר וקיבלו ציון, ואין להן כל קשר נוסף עם המחבר.

עיבוד נתונים

המאפיינים של תחושות האושר

שני מדדים נבחנו לבדיקת מאפייני הרגשות: (א) עוצמת הרגש בסולם של 1 עד 100; (ב) המילים שהמרוויינים אמרו כדי לבטא את תחושותיהם. נמדדו מספר המילים מכל סוג וגם המשמעות שהן מייצגות (Herbert, et al., 2018). לצד המדדים הכמותיים, ציטטנו גם ביטויים ומשפטים שהמרוויינים אמרו בהקשר זה.

הנסיבות שהובילו לתחושת האושר

העיבוד נעשה באמצעות ניתוח תוכן שממוקד בנחקרים (שקדי, 2011). מדובר במתודה פתוחה שבה מערך הקטגוריות נקבע במהלך הניתוח. העיבוד הראשון התמקד בשאלת המחקר על הנסיבות שבהן מורים חשים מאושרים. יחידת הניתוח הייתה סיפור המקרה כולו. לכל אחד מהם הוצמדה כותרת שמתחילה בפתח: "שמחתי כאשר...". כל כותרת כזו מתמצתת את המקרה שהמורה תיאר (כגון "שמחתי כאשר עזרתי לו להיות כמו כולם"). לאחר שנאספו 61 הכותרות הן קובצו לשש קטגוריות (לדוגמה, "תחושת הצלחה והשגת מטרות מקצועיות"). בשלב האחרון הקטגוריות קובצו לשלוש תמות (כגון "הצלחה פדגוגית והשגת יעדים חינוכיים").

נסיבות שגרתיות או ייחודיות

כדי לבחון באיזו מידה המקרים היו ייחודיים או שגרתיים הוחלט לנסח שלושה מדדים: (א) נדירות; (ב) אתגר; (ג) השקעה. מכיוון שהייתה שונות רבה בין המקרים, הוחלט לקבץ את שלושת המדדים למשתנים בינאריים כך שיציגו תמונה חדה יותר.

א. מקרה שגרתי או ייחודי. כדי לבחון את הייחודיות הוגדרו שני קריטריונים: (א) היותו שגרתי או יוצא דופן וחד-פעמי; (ב) האם המקרה היה צפוי מראש או שהמורה לא התכוון ולא צפה אותו.

ב. נסיבות רגילות או מאתגרות. האם המורה או התלמיד פועלים בנסיבות רגילות שלא כרוכות בבעיה חמורה או מחייבות להתמודד עם קשיים, או שמא מדובר במקרה חריג וקשה שמחייב בניית אמון והשקעת מאמץ גדול בפתרון בעיה, כזה שעשוי להוביל לפריצת דרך אמיתית.

ג. השקעה רגילה או מאמץ יוצא דופן. האם האושר של המורים צמח בעקבות השקעה יוצאת דופן - התמודדות עם בעיות משמעות קשות, קידום תלמידים עם פערים לימודיים גדולים, הכלה של רגשות סוערים, או שמא מדובר במקרה שנעשה בנסיבות רגילות שלא חייבו השקעה יוצאת דופן של זמן ומאמץ.

בדיקת המהימנות של שלושת המדדים נעשתה כך: נלקחו 20% מהמקרים והחוקר קידד את שלושת המדדים. אחר כך הוא השווה זאת לעיבוד של בינה מלאכותית (ChatGPT 4)

לאותם מקרים. במדד הראשון ההתאמה הייתה של 93%, במדד השני היא הייתה מושלמת, וגם במדד השלישי היא הייתה גבוהה מאד (97%). בעקבות התוצאות הגבוהות המשיך החוקר לקדד בעצמו את שאר המקרים ועל פיהם חישב את השכיחויות של כל משתנה.

כיצד תחושות האושר השפיעו על התנהגות המורים

התנהגות המורים לאחר שחוו אושר נבדקה בעזרת שתי שאלות. הראשונה, "את מי שיתפת בהרגשה? למה?". הקידוד של ניתוח התוכן (שקרי, 2011) בחן (1) מיהן הדמויות שהמורה ציין (כגון 'בעל', 'מחנכת') ובאלו שכיחויות הוא הזכיר כל דמות כזו? (2) כיצד נימק את ההחלטה לשתף את תחושותיו דווקא עם אותן דמויות? כאן יחידת הניתוח הייתה משפטים או חלקי משפטים שנימקו את ההחלטה ("סיפרתי למשפחתי כדי שישמחו איתי"), ואחר כך הוצמדה לכל נימוק קטגוריה משלה ("ביטוי לגאווה").

גם לשאלה השנייה, "כיצד אותו מקרה השפיע עליך בהמשך עבודתך?", נערך ניתוח תוכן. יחידת הניתוח הייתה ביטויים ומשפטים שהמרווינים אמרו בהקשר זה ("זה נותן לי מוטיבציה להמשך העבודה") שמויניו לתמות.

ממצאים

פרק הממצאים נפתח בתיאור תחושות האושר שהמרווינים חוו. אחר כך נפרט את הנסיבות שבהן מורים חשים מאושרים, בהמשך נציג ממצאים על מידת הייחודיות של המקרים שעוררו אושר, ונסיים בהשפעות שהיו למקרים האלה על תפקודו של המורה בהמשך.

המאפיינים של תחושות האושר

בראיונות עם המורים עלו שפע של חוויות עוצמתיות. כאשר הנבדקים התבקשו לדרג את הרגשתם בסולם של 1 עד 100, כמעט מחציתם (43.5%) דירגו אותה בערך המקסימלי. הממוצע של כלל התשובות היה 93.9 עם סטיית תקן 8.84. אף שחלק מהמקרים התרחשו לפני חודשים ושנים רבות, המורים זכרו אותם בבהירות. לדוגמה, בוקר ראשון של שנת הלימודים בכיתה א'. מסכיב ילדים בוכים והורים נרגשים וקשה לעבור במסדרון, ורק ילד אחד שכמעט לא בכה ניגש למחנכת וביקש שתחבק אותו "כדי שאימא שלי תוכל ללכת הביתה". "התעלפתי מהתרגשות, הרגשתי כאילו הבן שלי מדבר כשהוא מתקשה להיפרד ממני כשהוא עולה להסעה לבית הספר", המחנכת סיפרה. מילות הרגש השכיחות ביותר היו 'אושר' (25/61), 'סיפוק' (23), 'שמחה' (11), 'גאווה' (10) ו'התרגשות' (10), ולעיתים קרובות התשובה הכילה כמה מילים כאלה. לעיתים קרובות המשפטים כללו תיאור של התנהגות, תחושות גופניות ומחשבות. למשל, "גם עכשיו כשאני מספרת על זה אני בוכה מהתרגשות". וגם: "זו הייתה ממש לטיפה לאגו שלי, זריקת כוח אדירה. זה העצים אותי

מאד, ירדה לי דמעה קלה מהתרגשות". בהכללה ניתן להסיק שכרוב המקרים המורים תיארו רגע שיא של התעלות אישית ופדגוגית ולא תחושות מתמשכות ושגרתיות של שביעות רצון, כפי שנמצא ברוב המחקרים שבוחנים את התופעה.

הנסיבות שמעוררות אושר

התשובות לשאלה מתי מורים מאושרים התבססו על ניתוח תוכן לכותרות שהוצמדו לכל המקרים. בנייתוח הסתמנו שלוש תמות. העיקרית שבהן מתרחשת כאשר המורה משיג את יעדיו וחווה הצלחה פדגוגית עם תלמידיו. פחות מכך כאשר נבנים קשרים חמים והמורה זוכה ליחס של אהבה והערכה מצד התלמידים והוריהם. הקטגוריה השלישית דומה מעט לראשונה אבל שונה ממנה במהותה ובעוצמתה (וגם יותר נדירה) - כאשר להתערבות של המורה נודעת השפעה ערכית וחינוכית עמוקה, ממש גורלית, על התלמיד.

לוח 1: חלוקה לתמות

תמות	קטגוריות	כותרות מייצגות
הצלחה פדגוגית והשגת יעדים חינוכיים (n=36)	תחושת הצלחה והשגת מטרות מקצועיות (n=17)	<ul style="list-style-type: none"> שמחה שהצלחתי לנטוע בהם ערכים הצלחתי להכין איתן ריקוד ליום הזיכרון
	שינוי חיובי בתלמיד (n=11)	<ul style="list-style-type: none"> הילד למד לקרוא כנגד כל הסיכויים לראות אותם צומחים יש אור בקצה המנהרה עם ילדים מאתגרים
קשרים רגשיים, אהבה והכרה (n=18)	שיתוף פעולה, עבודת צוות וחיבור חברתי בכיתה (n=8)	<ul style="list-style-type: none"> התאמצתי להתקרב אליה והיא נפתחה אליי התאפקתי והם הסתדרו ביניהם כשאת רואה ששיתוף פעולה עוזר
	הכרה, הערכה ואהבה מצד תלמידים והורים (n=11)	<ul style="list-style-type: none"> היא שיתפה את כולם בכך שקידמתי אותה כל ההורים זכרו אותי והחמיאו לי. התלמידים אוהבים ללמוד איתי.
השפעה ערכית וחינוכית עמוקה (n=7)	הישג אישי: בזכותי היא הצליחה (n=7)	<ul style="list-style-type: none"> בזכותי הוא אוהב מתמטיקה. רק איתך אני רוצה ללמוד. כל מה שהיא יודעת היא קיבלה ממני.
	תחושת שליחות והשפעה ערכית וחינוכית עמוקה	<ul style="list-style-type: none"> אני יכולה לכבוש הרים. הצלתי נפש תועה. האימא הודתה לי שהצלתי את הילד שלה.

1. הצלחה פדגוגית והשגת יעדים חינוכיים

הוראה היא פעולה יזומה שכרוכה בתכנון מוקדם, הקניה של החומר ותובנות שהמורה מפיך ממהלך השיעור. רוב המקרים שעוררו אצל המורים תחושה של אושר נגעו לתחושת הצלחה והשגת מטרות מקצועיות. ניתן למיין אותם לשלוש תת-קבוצות. מחצית מהמקרים (47%) עסקו בתחושת הישג מקצועי שהמורה הגיע אליו עם התלמידים. בשליש מהמקרים (31%) המורה חווה אושר כאשר חל שיפור משמעותי בתפקודם ובחייהם של התלמידים. בקטגוריה השלישית (22%) מורים חשו סיפוק בעקבות שיתוף פעולה, עבודת צוות וחיבור חברתי בכיתה.

תחושת הצלחה והשגת מטרות מקצועיות

מורים מציבים לעצמם מדי יום מטרות להוראה וגם עושים כמיטב יכולתם לממש אותן. בראיונות שערכנו המורים התמקדו דווקא בפעילויות לא שגרתיות, כאלו שהייתה נחוצה להן הפקה גדולה, שהיו כרוכות באתגרים ואי-ודאות. האושר התעורר כאשר התוצאות עלו על המצופה:

לימדתי ב"מכון פוירשטיין" בירושלים לילדים ובוגרים עם תסמונת דאון. המקרה התרחש לקראת יום הזיכרון לחללי צה"ל. לימדתי על החובה לזכור את נופלים לפני שחוגגים את יום העצמאות. הבנות התאמנו רבות על ריקוד פשוט לשיר "על המזח". קיימנו חזרות רבות והכנו אותן לקראת המופע. וכשהגיע היום, הן עלו על הבמה ובידיהן החזיקו סרטים בצבעי כחול ולבן, רקדו בצורה מדהימה ובסוף הריקוד יצרו מגן דוד מהסרטים (מ' 1).

לפני שנה הצלחתי להכין הצגה באנגלית עם כיתה ג'. כיתה לא קלה, די תוססת. הילדים הכינו הצגה יפה. הופענו בפני ההורים ותלמידי בית הספר. זה היה תהליך מאוד קשה, שדרש הרבה מאמץ, אחריות, השקעה וחשיבה, אבל בסוף הייתה הצגה מרשימה מאוד. התלמידים נהנו וחלקם הודה לי וכך גם ההורים (א' 3).

נדמה שהמוטיב המרכזי של הקבוצה הזו הוא 'גִּעְתָּ וּמְצַאתָ - תֵּאֱמִין'. מורים היו מאושרים כשהצליחו ללמד ילדים לקרוא, לנטוע בהם ערכים, להכניס אותם ליהדות, לשלב בכיתה תלמיד עם מוגבלות.

שינוי חיובי בתלמיד

מורים מלווים את צמיחתם והתקדמותם של תלמידיהם. בקטגוריה הזו מורים חוו אושר לא כתוצאה מהמאמצים שהם עצמם השקיעו, אלא בעקבות השינוי שחל בתלמידיהם:

כשנחלצו מצרה, כאשר ניכר כמה צמחו, כשהצליחו להתמודד בעצמם עם בעיה, גם כאשר המורה לא עזר להם. כפי שסיפרה אחת המורות: "לראות את הגוזלים הרכים האלה שמגיעים מהגן והופכים ביום אחד לתלמידים ולאחר כמה חודשים כבר מתחילים לקרוא לכתוב, זה ממש אושר בשבילי כשאני רואה את השינויים שחלים בהם" (מ' 6). ומורה למוזיקה התפעלה:

בחזרה אחת לפני כנס מקהלות הילדים הם הצליחו לשיר כמו מלאכים, שירה מדהימה ממש אמרתי להם "פתחתם שערי שמיים". היה לי גם ברור שבכנס מקהלות הם לא יישמעו כמו שזכיתי לשמוע אותם חזרה אחת לפני זה השאיר אותי ב"היי" מאוד גבוה. פשוט לשיר ביחד ובנועם (ע' 3).

מורה היה מאושר כאשר תלמיד שבדרך כלל מקבל סיוע צמוד העתיק לבד מהלוח; מורה שמחה כשתלמיד דחוי הבקיע שער וכל הילדים פרגנו לו; ומורה חש סיפוק כשתלמידה חלשה ענתה תשובה נכונה ותלמיד נוסף הצליח להתארגן לבד וביצע את המשימה "בצורה נהדרת". המעורבות הזו של המורים דומה לזו של הורים ששמחים לראות את ילדיהם גדלים לנגד עיניהם.

שיתוף פעולה, עבודת צוות וחיבור חברתי בכיתה

להוראה בכיתה יש רכיב חברתי ובין-אישי משמעותי, לא רק לשם מילוי של משימה, אלא גם מעצם הנחת שכל המשתתפים חשים מההשתתפות והשותפות. למשל, מורה ציינה: "כל פעם שתלמידים שלי נמצאים במצב של מתח ומריבה ולאחר שיחה ראשונית הם מספרים לי שהם גישרו על הפערים למרות הקשיים שהיו להם בדרך. כשהם מנסים להסתדר לבד ומצליחים, אין מאושרת ממני" (פ' 2). מורה אחרת הוסיפה: "כשהתלמידים שלי מבינים ועובדים על פי התוכנית שלי, דרך העבודה שלי מובנת והם מפנימים את הנלמד" (מ' 8).

לסיכום, הישג מקצועי ותחושת האושר שנובעת ממנו קשורה לדרך שהמורה עושה, המאמץ שהוא משקיע וגם התוצאות שניכרות בתלמידיו. כאן ראינו כמה מורים שמחים לשתף פעולה עם תלמידיהם, להשקיע בהוראה ולהתבונן בסיפוק על התוצרים ועל הצמיחה של התלמידים.

2. קשרים רגשיים, אהבה והכרה

לצד מורים שהאושר צמח אצלם מתחושת ההישג, היו לא מעט מורים שחוו אושר מעצם ההערכה והאהבה שזכו לה מהתלמידים והוריהם. בקטגוריה הזו היו שתי תת-קבוצות: אצל שני שלישים מהם ניכר כיצד ההישגים והתודות של התלמידים וההורים האדירו

את תחושת הערך העצמי שלהם. בקבוצה השנייה ניכר מוטיב של תחרות עם מורים אחרים - "רק אני הצלחתי איתו".

הכרה, הערכה ואהבה מצד תלמידים והורים

מורים חוו אושר לא רק בזכות הצלחה מקצועית, אלא גם בשבחים ובמחמאות שהם קיבלו; באהבה שהתלמידים וההורים הרעיפו עליהם. אחת המורות סיפרה: "כשחילקתי תעודות סוף שנה הילדים חיבקו ונישקו אותי והגישו לי אלבום ברכות שכתבו לי לאחר שחינכתי אותם שנתיים. הברכות היו המשוב הטוב ביותר שקיבלתי" (מ' 4). מורה אחרת הוסיפה:

בוגרת שלי, בת 23, הגיעה אלי לכיתה. היא לומדת במכללה בתל חי. היא חיכתה לי מחוץ לכיתה וכשצלצלו התחבקנו ואז היא הסבירה שמינו אותה להיות מתרגלת במתמטיקה - סטטיסטיקה והסתברות. היא באה להגיד לי שכל מה שהיא יודעת היא קיבלה ממני. היא הייתה תלמידה בינונית ועדיין הגיעה להצלחה (נ' 6).

מורים היו מאושרים כשתלמידים הפגינו בחוץ את הידע שרכשו בכיתה; כאשר אימא שיתפה את כולם כמה המורה קידמה את הבת שלה; כאשר באספת הורים המורה זכתה למחמאות הורים שחינכה את ילדיהם הגדולים. מורה הייתה מאושרת כשהתלמידים ערכו לה הפתעה לשמח אותה. והיו גם מורים שפשוט ציינו כמה הם שמחים שהילדים אוהבים אותם, אוהבים ללמוד איתם וכמה הם חשובים להם.

הישג אישי: "בזכותי היא הצליחה"

מורים עובדים בסביבה מקצועית שלעיתים מתקיימת בה תחרות סמויה או גלויה. היו מורים שחשו סיפוק רב כשהצליחו לקדם תלמידים כנגד כל הסיכויים, בידיעה שעמיתיהם נכשלו במשימה.

בכיתה שלי לומד תלמיד מאוד "מורכב". הוא בא אלי ואמר לי שהוא רוצה להישאר איתי גם כשאני מלמדת בכיתות אחרות מכיוון שרק איתי הוא מצליח לשלוט בעצמו ולא להפריע. "את היחידה שמצליחה להביץ אותי ובזכותך אני ממושמע ומתקדם בלימודים" (מ' 5).

מורה סיפרה שתלמיד אמר לה שבזכותה הוא אוהב מתמטיקה, שלפני שנה נכשל והשנה הוא מצליח. מורה אחרת התבשמה מכך שתלמידה אמרה לה "את היחידה שכיף לי ללמוד אצלה". מורה אחר התגאה שרק בזכותו תלמיד אלים הפסיק להרביץ והתחיל

ללמוד ורק איתו הוא יצר קשר של כבוד ואמון. לעיתים הניסוחים נאמרו בנימה יומרנית: "כל מה שהיא יודעת היא קיבלה ממני".

3. השפעה ערכית וחינוכית עמוקה.

בשמונה מקרים עלו סיפורים על 'מורה לחיים' שהשקיע בתלמיד במצוקה והצליח להציל אותו מכישלון והתדרדרות. מורה אחת שיתפה:

הייתה לי ילדה להורים גרושים. היא גרה עם אביה ואחותה בת ה-15. היחסים עם אימה היו גרועים. הילדה הייתה מאוד מופנמת ובלי מוטיבציה ללמידה, ציוניה היו נמוכים והיא לא ניסתה לשנות את מצבה. אביה היה מאוד עסוק בעבודתו ורוב הזמן הילדה הייתה לבדה. גם מצב החברתי היה לא טוב. היא נהגה להסתובב לבד בחצר בית הספר וגם אחרי הצהריים נמנעה ממפגשים חברתיים. ערכתי איתה שיחות רבות. נקשרתי אליה מאוד - היא ראתה בי דמות אם והחלה להיפתח אליי. אישית, שני בני התאומים היו בצבא והיא מילאה איזושהו חלל. יחד התחלנו תהליך של למידה והתקרבות. ליוויתי אותה לאחר שעות הלימודים וסייעתי לה להתקדם בלימודיה, ובמקביל עירבתי את היועצת שעודדה אותה להתקרב לאחותה. בהדרגה התחלתי לראות שינוי בהפסקות, תחילה רכשה חברה אחת ואז החלה ליצור קשרים עם שאר בנות הכיתה. הילדה העצובה שהייתה בתחילת השנה החלה פתאום לחייך. גם בלימודים ניכר שיפור. היא סיפרה לי שנפגשה עם אימה והן החליטו לחדש את הקשר. הייתי מאושרת שהצלחתי לתת לילדה הזאת תקווה, אמונה במשפחה וכלים להתמודדות, להעביר לה את ההרגשה שהיא לא לבד ויש עוד אנשים שאוהבים אותה ורוצים בטובתה (ס' 3).

המקרים האלה מתארים יחסים שנובעים מתחושת שליחות, הזדהות עמוקה עם התלמיד, נכונות לבנות יחסים ולהשקיע גם כשמתרחשים כישלונות, גם כשכל הצוות כבר התייאש. במקרה הבא מחנכת הכיתה משלבת נתינה אין-סופית עם דרישה לא מתפשרת.

תלמיד שהיה במצב רגשי קשה מאוד, היה מעורב בהרכה קטנות עם תלמידים אחרים, לא הקשיב להוריו ולשאר המורים שעובדים איתי. כולם הרימו ידיים לגביו, הוא היה כל הזמן כעוס ולא בטח באף אחד סביבו. אני הייתי לצידו גם ברגעים בהם "בעט" בכל דבר אפשרי סביבו, כולל בי. כל הזמן השתדלתי להראות לו את התמונה הכוללת, לחבק ולדרוש בו-זמנית ולא הרפיתי עד שסמך עליי והאמין בי. עם הזמן נוצר בינינו קשר הדוק ומשמעותי. אני הייתי היחידה שאליה פנה במצבי מצוקה והוא אפשר לי לתמוך בו ולעזור לו. רמת האלימות הפיזית

המילולית שלו פחתה והוא היה נראה פחות כעוס מבעבר. עד היום אני מקבלת ממנו חיבוק ענק כשהוא חולף על פני במסדרון ביה"ס (נ' 3).

האם תחושות אושר מתעוררות בנסיבות מיוחדות?

התגברות על אתגר

האם תחושת אושר מתעוררת במפגש עם אתגר גדול? רוב המקרים (78%) התרחשו בנסיבות שהיו כרוכות בבעיות שהמורה או התלמידים הצליחו להתגבר עליהם. למשל, פיזיקה נחשבת מקצוע לימוד קשה. מכאן השמחה של המורה שהצליח ללמד את הלוגיקה בפתרון בעיות וסלל את דרכו של התלמיד להצלחה וציונים גבוהים במבחני הבגרות. מחנכת אחרת סיפרה:

לפני שנתיים קיבלתי כיתה קשה. התחולל שם פוגרום. מי שלימדה שם סבלה וקיטרה. בתוך שנתיים התחלפו ארבע מחנכות. המנהלת לקחה אותי לשיחה והסבירה שגורל הכיתה נמצא בידי, אמרה שאני אחת המורות הטובות שלה והיא משוכנעת שאעשה שם מהפכה. חששתי. כמה לילות נרדדתי שנתתי מהמחשבה המבהילה הזו. מה אגיד לך... ההתחלה אכן הייתה סיזיפית וקשה. היו פערים לימודיים עצומים, מחצית מהילדים לא ידעו לקרוא וכתוב ברמה של כיתה ג', וקבוצה של שישה ילדים לא ידעה כלל לקרוא מלבד קמץ ופתח. היחסים בין הילדים היו קטסטרופה, בלי הרגלי למידה, בקיצור התחלתי איתם הכול מהתחלה, שזה ממש הבסיס. הייתה שנה קשה מאוד ומפרכת עם הרבה עליות וירידות, אבל ההחלטה שלקחתי הייתה שאני הולכת לחולל שינוי ותיקון עם הילדים האומללים האלה שכל כך הייתה חסרה להם דמות סמכותית, אכפתית, קשובה לצרכים שלהם ושל הוריהם (מ' 1).

לא כל האתגרים היו כה רב-ממדיים, ממושכים וחריפים כמו המקרה הזה. רק ברבע מהמקרים צמחה תחושת האושר בנסיבות שגרתיות, כאלה שלא היו כרוכות במורכבות גדולה או במאבק חריף.

אירוע לא שגרתי

האם תחושות האושר מתעוררות בנסיבות שגרתיות או שהן תוצאה של אירוע ייחודי ולא צפוי? מחקרים רבים תומכים בגישה משולבת: חוויות יוצאות דופן עשויות ליצור רגעי אושר משמעותיים, אך אושר מתמשך ועמוק נבנה גם מהיבטים שגרתיים של העבודה, כמו יחסים עם תלמידים ותחושת שליחות (בן שחר, 2007). מהראיונות עולה שרק מורים מעטים (11%) תיארו תחושות חיוביות שמתעוררות במצבים שגרתיים. למשל, כשתלמידים

משתפים פעולה ונענים לבקשות המורה, או כשמדובר בתהליך מתוכנן שבו המורה פועלת בעקביות לשיפור הישגים לימודיים או חברתיים של תלמידים. נדירים המקרים שבהם מורים תיארו תחושה מתמדת ויומיומית של אושר והנאה, כמו המורה שמגיע מדי בוקר לבית הספר ומאושר לפגוש את התלמידים. רוב מוחלט (89%) היו אירועים ייחודיים ולא צפויים.

בכיתתי תלמידים רוסים, חלקם לא יהודים. לקראת חופשת הפסח בישרתי להם שנערוך סדר פסח בכיתה. הסברתי מה צריך להביא ואיך יתנהל הסדר. תלמידה באה לחבק אותי ואמרה שהיא מתרגשת כי לא ידעה שכך עורכים אותו. כשהסדר הסתיים הגיעו אליי שאר התלמידים והביעו התרגשות ואושר ממהלך הסדר, שלא היה מוכר להם (מ' 2).

יש לי כיתה תוססת עם 10 תלמידים. בכל בוקר כשאני נכנסת לכיתה היא מבולגנת והתלמידים צועקים ורבים אחד עם השני. יום אחד הם החליטו לעשות לי הפתעה. כשנכנסתי הכיתה הייתה מסודרת והם ישבו בשקט והמתינו לי. הם היו רגועים מתמיד והפנימו את הטפת המוסר מהיום הקודם על ההתנהגות הפרועה שלהם. כאילו שהם הבינו לליבי ולקשיים שאיתם אני צריכה להתמודד. מאותו היום הזכרתי להם שוב ושוב את המקרה, כמה אושר זה גרם לי, כמה יותר נעים ללמוד בכיתה מסודרת ורגועה (מ' 4).

כאמור, ברוב המקרים תחושת האושר צמחה מאירועים בלתי צפויים, פריצות דרך ושבירת דפוסים קיימים. מורה הייתה מאושרת כשתלמיד שלה הפגין במוזיאון את הידע במדעים שלמד בכיתה. כל הנוכחים שהשתתפו בסיום, כולל המדריך, התפעלו ממנו. עוד נמצא שכאשר תלמידים בעלי קשיים חברתיים משתלבים ומקבלים הערכה מהסביבה החברתית, תחושת האושר של המורה מתעצמת. אירועים מפתיעים כאלה מדגישים את הפער בין המצב הקיים לשינוי שהתרחש, לטוב או לרע.

מידת ההשקעה

האם תחושה של סיפוק ואושר כרוכה בהשקעה גדולה מהרגיל? בכמעט מחצית מהמקרים (47%) עלה שהמורה אכן יצאה מגדרה והשקיעה בקידום של תלמיד או כיתה. למשל, מחנכת כיתה י' התאמצה למנוע נשירת אחד מתלמידיה. לשם כך היא ערכה פעולות לא שגרתיות, כולל ביקור בית ושיתוף מורים אחרים שהסכימו להתגייס למשימה. מורה אחרת מצאה דרך יצירתית לתעל את האנרגיות הפרועות של תלמיד למעשים חיוביים:

יש תלמיד בכיתתי שמרבה להפריע במהלך השיעורים, מרביץ, מקלל, משתולל ברחבי בית הספר. המורים היו מתוסכלים ואבדי עצות. בתחילת השנה ראיתי שאכן כך הוא מתנהג ואף גרוע יותר. החלטתי למצוא את נקודות החוזק שלו ומשם להתקדם. מצאתי שהוא מוכשר בספורט. פניתי

למורה לספורט וביקשתי שיצימד את התלמיד כעוזר שלו ויחנוך את תלמידי כיתות ז'. כך יוכל להפגין את יכולותיו, להרגיש שמעריכים אותו וגם להבין את המשמעות של לתרום ולתת לאחר. לקראת יום הספורט הבית ספרי, הצעתי לו לתכנן עם המורה את האירוע וגם לעמוד באחת התחנות. בטקס סיום המחצית הראשונה התלמיד שלי קיבל תעודת הצטיינות חברתית. הוא עלה על הבמה מחויך כולו וזורח ולי עמדו דמעות בעיניים (מ' 6).

עם זאת, בשאר המקרים התרחש אירוע משמח גם בנסיבות שלא דרשו מהמורים מעורבות והשקעה יוצאת דופן. למשל, שיפור שחל בתפקוד של תלמיד או כשהתלמידים מתנהגים כהלכה.

כיצד מקרים מעוררי אושר משפיעים על התנהגות המורה?

את מי המורה שיתף בתחושותיו?

כל המרואיינים שמחו לדווח על החדשות הטובות לאנשים שקרובים להם. רובם שיתפו עמיתים בצוות (74%) וגם את המנהלת (44%). מעט פחות חברי משפחה (35%), לרוב את בן או בת הזוג. היו מרואיינות ששיתפו חברה קרובה שהעריכו את דעתה (12%). בחמישית מהמקרים המרואיינים שיתפו גם את הורי התלמיד שהסב להם אושר. לעומת זאת, המורים מיעטו לשותף את תלמידי הכיתה ואת התלמיד שגרם להם תחושת אושר, ממש כפי שנמצא במחקרם של זילברמן-שמש ואופלטקה (2018). לעיתים השמועה על הצלחת המורה עשתה לה כנפיים. למשל, כשהמנהלת פנתה למורה בהתרגשות וציינה שההתקדמות של התלמיד היא ממש הפתעה לעומת שנה שעברה, או כשמורות מקבילות התעניינו מדוע חברתן לא הגיעה לחדר מורים והיא סיפרה להן בגאווה שהתלמידים ביקשו להמשיך ללמוד איתה גם בהפסקה ("שיראו כמה זה יוצא דופן ויעריכו"). רוב המרואיינים שיתפו שניים-שלושה אנשים, אם כי לא תמיד היה ברור את מי בדיוק, במיוחד כשתשובותיהם היו מנוסחות בשפה כוללנית ("את המשפחה", "את התלמידים", "אני משתף כל הזמן, כולם רואים את זה בבית הספר"). הממצאים האלה תואמים מחקרים על הרצון לשותף אנשים קרובים בהתרחשויות חיוביות, וכאשר מדובר במקום העבודה, הדמויות הקרובות ביותר הן לרוב עמיתים של העובד (Rimé, 2009)

אף שהתבקשו לנמק את ההחלטה, רק מעטים הסבירו אותה. מתשובותיהם עולות שתי מטרות עיקריות. האחת, להתגאות בהישג, להוכיח לאחרים את יכולתם, לעדכן ולעורר אצלם הבנה והתרגשות: "חשוב לי לשותף אותם גם בדברים משמחים שמתרחשים אצלי בעבודה ולא רק [דברים] מעצבנים. זה סוג של 'גאוות יחידה' אצלנו". אחרים השתמשו במקרה כדי לתת לסובבים אותם דוגמה והשראה לפעולה, להראות שעם קצת מאמץ אפשר להגיע להישגים"

לא יכולתי לחכות כבר להגיע לחדר המורים ולשתף את המורות האחרות. מדי יום הן רואות אותי מותשת וסחוטה מניסיון הלימוד בכיתה. חלק מהמורות גם מלמדות בכיתה הזו, וכאשר הן משמיצות אותם ומתיאשות מהם אני מנסה לעודד אותן ולהגיד להן שהמצב עוד ישתנה יום אחד (מ' 4).

רציתי שאנשים שקרובים אליו ואליי יבינו שקיים בינינו משהו משמעותי. שהמשימה אפשרית. [קיוויתי] שהמשפחה שלו תלמד ממני איך להצליח להתקרב אליו; שהמשפחה שלי הקרובה תינהג יחד איתי מחוויית ההצלחה והמנהלת תדע שאני מסוגלת לעמוד בהצלחה גם מול משימות מאתגרות כמו אלה (נ' 1).

והיו כמה מקרים שמרואיינים ציינו גם את מי החליטו לא לשתף. למשל, מורה שחששה שעצם השיתוף בהצלחתה יתפרש כאקט של התרברבות עבור שאר המורים והמנהלת, שנכשלו בעבודה עם התלמיד. במקרה אחר מורה למוזיקה החליטה לא לשתף את המנהלת והצוות "כי זה [ממילא] לא מעניין אף אחד אצלנו בבית הספר". מורה נוספת הודתה שהיא מעדיפה לספר על הצלחות לאנשים עם "אוזניים נקיות, פנויות, ללא כל חיוך מאולץ או מבט מבקר". נדמה שעל האירועים הטובים שקורים לתלמידים המורים שמחים לספר גם להנהלה, בעוד שאת המחמאות האישיות שהם קיבלו בזכות תפקוד מוצלח הם העדיפו להצניע.

השפעת האירוע על התנהגות המורה בהמשך

רוב המרואיינים ציינו שהאירוע הגביר את המוטיבציה שלהם לקום כל בוקר לעבודה, להגיע בחיוך לבית הספר וללמד. מורה לחינוך גופני הודה: "אני איש גדול ממדים אבל הרגשתי שמהו מרים אותי ונותן לי כוח להשפיע ולעזור לילדים, גם אם אני מחנך כיתה". רוב המורים פירשו את ההצלחה כאישור שבחרו במקצוע הנכון. היו מורים שהפיקו תובנות אישיות ומקצועיות ספציפיות. אחת ציינה: "מאותו יום הסתכלתי על התלמיד מעט שונה, עם יותר תקווה לשינוי והתקדמות בעתיד. זה נתן לי זווית חדשה ותובנות לגבי צורת העבודה והרגלי העבודה היעילים עבורו" (מ' 3). עמיתתה הוסיפה: "החוויה כולה נתנה לי את ההרגשה שאפשר לנסות דברים חדשים גם עם אנשים עם צרכים מיוחדים, וחבל להסתפק במועט" (מ' 1).

היו מעט מקרים שלאירוע היו השפעות מעשיות. למשל, מורה חדשה שתפקדה היטב בשיעור מבחן שהמנהלת ערכה בכיתה, תקבל בקרוב קביעות בעבודה. מורה אחרת שהרבתה לשתף ולייעץ למורים עמיתים, החליטה ללמוד תואר שני ביעוץ חינוכי. וגם האושר שמורה בכיתה א' חשה כשכל התלמידים לומדים לקרוא מדרבן אותה להמשיך וללמד בגיל הרך, להתיעל, להשתלם ולהכיר יותר שיטות להקניית קריאה. לעיתים ההצלחה ממחישה למורה את החשיבות של תחומים שעד כה לא עסק בהם. למשל, מורה שנודע לה

במקרה על המצב המשפחתי העגום של אחת התלמידות החלה לערוך שיחות אישיות כדי להכיר את כל תלמידיה בתחילת שנת הלימודים. במקרה אחר, ההצלחה שמורה לפיזיקה חווה עם תלמיד מתקשה דרבנה אותו לסדרת תוכנות ומעשים:

הבנתי שכל ילד יכול להתחבר למקצוע הפיזיקה. הכול תלוי בהשקעה. בהמשך בניתי עם היועצת תוכנית לקידום תלמידים חלשים ותמיכה באמצעות שיעורים פרטניים. כמו כן, הקמנו חוגים לפיזיקה באשכול הפיס כמו אווירונאוטיקה או מקצועות החלל, וכך יצרתי חיבור חיובי לתחום לילדים שעבורם מקצוע הפיזיקה היה מקצוע שנוא (ס' 6).

- לסיכום, המאפיינים העיקריים שעולים מניתוח תוכן של דיווחי המורים:
- מורים חשים אושר בעיקר במצבים שבהם הם משיגים את יעדיהם, הן הישגים לימודיים וחברתיים, והן כשמורה שמח לראות כיצד התלמידים צומחים לנגד עיניו.
 - מורים מאושרים גם כשהם זוכים להערכה ואהבה מהתלמידים וההורים.
 - סוג אחר ונדיר מתרחש כשמורה "מציל" תלמיד מגורל קשה.
 - המקרים שהביאו אושר למורים צמחו ברובם מתוך אתגר שהמורה התגבר עליו, התרחשות לא צפויה, כזו שבמחצית המקרים גם חייבה השקעה גדולה.
 - מורים שמחים להחזין את הצלחותיהם ואושרם, אבל רק בתוך קשרים בין-אישיים עם דמויות קרובות, בעיקר עמיתים למקצוע וגם במשפחה הגרעינית.
 - האירועים המשמחים השפיעו לטובה על המוטיבציה של המורים להמשיך ללמד וגם חיזקו את המשמעות בבחירה של הוראה כמקצוע לחיים.

דיון

המחקר הנוכחי עוסק בנושא שפילוסופים דנים בו כבר מאות שנים. גם המחקר המדעי על האושר הניב בדור האחרון אלפי מאמרים וספרים, רובם התמקדו בניטור המאפיינים של רווחה נפשית (שלעיתים קרובות מצמידים אליה את המילה 'אושר'), כולל שביעות רצון ורווחה של מורים. זו הייתה התשתית האמפירית והמושגית למחקר הזה, אבל בניתוח הראיונות התברר שהתשובות סטו מהזרם המרכזי והתמקדו ברגשות שנוצרו במהלך אירוע פדגוגי ספציפי. פרק הדיון ידון בממצאים האלה בזיקה לשאלות המרכזיות על המאפיינים של תחושות האושר, הנסיבות שבהן הרגשות האלה התעוררו, וההשפעה של הרגשות על העמדות, התנהגותם ותפיסת תפקידם החינוכי.

רגשות חיוביים בהוראה

המורים תיארו תחושות עילאיות, אולי מהעוצמתיות שהם חוו אי-פעם. החוויה הרגשית הזו הייתה "נקייה" ממגבלות וחסרונות; שלא היו מעורבים בה חששות ורגשות שליליים של

פחד או בושה; עם תחושה עמוקה של ערך עצמי (ולעיתים גם הערכה עמוקה לתלמידיהם) וגם תחושה שמעריכים ואוהבים אותם. מהרפלקציה של המשתתפות עלה שהאושר הכיל תחושות ייחודיות של הרגע, לעיתים בזיקה להתנסויות בעבר. כמו המורה שהודתה: "הרגשתי (באותו רגע) שהשגתי יותר ממה שהשגתי בכל השנים שבהן לימדתי אלפי ילדים". שמחה עמוקה כזו קשורה לרגעים של מלאות ומבטאת תחושת חיבור של הרגע הנוכחי בתוך מכלול חייו של האדם. אלה, כך נדמה, משלבים תגובה רגשית מיידית ומהנה (כמו 'שמחה', Joy) למקטע או אירוע, יחד עם עמדה שיפוטית והתייחסות מעמיקה של חיפוש משמעות והגשמה (Nozick, 2006). ביטוי כה ישיר ומזוקק של רגש אינו דבר שגרתי. המורים הביעו את תחושת האושר בכל ליבם, ללא כל הסתייגות או חשש.

מהראיונות עם המורים עלה שתחושות אושר התעוררו לרוב באופן ספונטני ולא יזום. זו הייתה תגובה קצרת-טווח להתרחשויות מגוונות ולעיתים לא צפויות ותלויות הקשר (Greenaway, et al., 2018). קשה להעריך את התדירות שבה מורים חווים אושר בכיתה. ייתכן שיש הבדלים בין-אישיים בשכיחות החוויות, בנטייה של מורים לחוות אותן, ונחוצו מחקר נוסף לברר את השאלות האלה. מכל מקום ברור שאלה לא היו חוויות יומיומיות שגרתיות. כמה מורים ציינו שבחרו אירועים שהתרחשו לפני חודשים ושנים, ואחרים כלל לא סיפרו מתי המקרה התרחש. לרוב זו הייתה תגובה לאפיזודה מאתגרת, שהתגובה ההתנהגותית והרגשית של המורה והתלמידים אליה נתפסה באופן חיובי מאוד (Fredrickson, 2013). למשל, מורה שלימדה בכיתה ה', הכיתה שנחשבה הכי קשה בבית הספר, סיפרה שבמהלך ההכנות לחג החנוכה היא הכינה עם הכיתה חנוכיות מחומרים ממוחזרים. היא חששה שלא תהיה היענות גדולה אבל להפתעתה כל התלמידים (גם החלשים והפרועים) התלהבו מהמשימה ושיתפו ביניהם פעולה בכיתה וגם בבתיהם יחד עם ההורים. ייתכן שהפער בין נקודות המוצא המדאגה והבעייתית לבין התוצאה המוצלחת העצימה את התפיסה של גודל האירוע; ייתכן שגם חוסר הוודאות והציפיות הנמוכות בהתחלה העצימו את תפיסת החוויה. ואולי, כפי שנרמז בכמה מקרים, תנאי העבודה הקשים ותחושות של פגיעות וחוסר ביטחון התמלאו לפתע בתחושה מתגמלת של ביטחון עצמי.

לסיכום, בכל המקרים השתקפו תחושות של הנאה רבה מהתרחשויות פדגוגיות שהמורים הפיקו מהן משמעויות שונות וחיוביות על עצמם ועל עבודתם. לעיתים זו הייתה תובנה חשובה על דרכי ההוראה שלהם, על האישיות שלהם או של תלמידיהם, ולעיתים על ההשפעות של החינוך גם בטווח הארוך. עוד ניתן להסיק, על פי ההמשגה של בן שחר (2007), שהמורים פעלו בתחומים שמקסמו את תחומי החוץ האישיים והמקצועיים שלהם, כמו מנצחת המקהלות שהכינה היטב את תלמידותיה, והמורה שקידם בסבלנות וברכות תלמיד פרוע. ברוב המקרים המורים היו מעורבים בכל מאודם, עם התמסרות והשקעה, לעיתים תוך התעלמות מקשיים והערות של עמיתים, תוך נכונות להסתכן, ובלבד לקדם את תלמידיהם. אלה מצבים מיטביים שניכרים בשקיעה מוחלטת בפעילות, מעין מצב של זרימה (Csikszentmihalyi, et al., 2014), כמו אירוע שיא שאינו מתרחש לעיתים קרובות (Privette, & Brundrick, 1991).

נסיבות מעוררות אושר

כל האירועים שהמורים דיווחו עליהם התרחשו בכיתה או בכית הספר, לרוב בעקבות מגע בין-אישי של המורה עם תלמידים. היו מעט מקרים שאושר צמח ממפגש עם הורים. הנוכחות של מורים ומנהלים הוזכרה בעקיפין, בעיקר בהתייחסות מעצימה לתפקוד המורים, כגון מחמאה על הצלחה שהיו עדים לה. מנהלים ועמיתים הוזכרו גם בתגובה לשאלה ישירה את מי המורה שיתף בהצלחתו ואושרו.

רק במקרים מעטים האושר התעורר כשמורים השיגו יעד כלשהו שקבעו מראש. למשל, כשתלמיד למד לקרוא ולכתוב. ברוב המקרים השמחה התעוררה באופן לא צפוי, הגם שהוא תאם את המטרות הכלליות של עבודת המורה. עוד מתברר, על פי ההמשגה של ורז'ניבסקי ועמיתיה (Wrzesniewski, et al., 1997), שהמרווינים לא התפעמו מתפקיד שקיבלו לפרנסת המשפחה. הם גם לא חשו אושר על התקדמות אישית ומקצועית בזיקה לקריירה שלהם. המכנה המשותף לשלושת התמות הוא של הוראה כפרקטיקה חווייתית ומוסרית. ננתח את שלוש התמות שעלו במחקר ונכרוך אותן עם תיאוריות רלוונטיות.

הצלחה מקצועית כמקור לאושר

הגורם המרכזי לתחושות אושר של מורים נקשר להצלחה מקצועית שהם חוו. להצלחה הזו היו שלושה היבטים שונים. הראשון נוגע למפנה שהמורה עצמו הצליח לחולל. כותרות שאפיינו את התמה הזו היו בסגנון של 'יש שכר לעמלי', 'הצלחה בעקבות מאמץ', 'הישג עצום לכולנו', ו'שמחה שהצלחתי לנטוע בהם ערכים'. מורים חשו שמאמצייהם הובילו אותם ואת תלמידיהם אל היעדים שהציבו. תחושת האושר, כך נראה, נקשרה לא רק לעצם ההישג אלא גם לתהליך - להשקעה, למאמץ ולהתמודדות עם בעיות ואי-ודאות. תפיסות אלו עולות בקנה אחד עם תיאוריית ההכוונה העצמית (Ryan, & Deci, 2024), ובעיקר עם מימוש צרכים פסיכולוגיים של תחושת מסוגלות מקצועית ואולי גם תחושת אוטונומיה מקצועית. נראה שכאשר מורים חווים שהם שולטים בעבודתם, מצליחים להשפיע על תלמידיהם ונמצאים בקשר משמעותי עימם - תחושת האושר שלהם גוברת.

סוג שונה של הצלחה נקשר עם תפיסת השינויים שחלו אצל התלמיד. לעיתים גם כאשר המורים לא היו מעורבים בכך, הם התפעמו מהצמיחה, מההצלחה ומהשיפור שחלו בילד. כותרות שאפיינו את התמה הזו היו בסגנון של "לראות אותם צומחים", "איזו הפתעה כשתלמיד מתקשה מתמודד לכך", וגם "הם הפתיעו אותי בשיתוף הפעולה והעבודה הנפלאה שלהם". תחושות האושר והמעורבות מייצגות את הצד ההורי בתפקיד של המורים, את ההזדהות שלהם עם הילדים.

הסוג השלישי והפחות שכיח נוגע לשינויים החברתיים שאפשרו את ההתרחשות שעוררה אושר. כותרות שאפיינו את התמה הזו היו בסגנון של "התאפקתי והם הסתדרו ביניהם",

וגם "כשאת רואה ששיתוף פעולה עוזר". למשל, תלמידה מופנמת ושקטה עם סיפור חיים קשה שהמחנכת הצליחה לנסוך בה אמון כדי להיפתח ולספר על עצמה. המחנכת הודתה שעם כל העצב והאמפתיה למצבה של הנערה היא חשה אושר גדול. וכך, ההתקרבות של הנערה לא רק נתנה למחנכת את המפתח להתערב, אלא גם הורידה אבן כבדה של חששות שליוו אותה.

אושר שצומח מיחסים של הערכה ואהבה

מעבר להישגים הפדגוגיים, נמצא שתחושות של אושר התעוררו כשמורים זכו להערכה ואהבה. אלה ניכרו בחיבוק, מחמאה והכרת תודה מצד התלמידים והוריהם. כותרות שאפיינו את התמה הזו היו בסגנון של "הם עשו לי הפתעה כדי לשמח אותי", "להרגיש מדי יום כמה אני חשוב להם", "הם כל כך אוהבים אותי". תחושות האושר היו לא רק מהתגמול על עבודה קשה, אלא תגובת שמחה שמישהו רואה אותם, מכיר בערכם ומוקיר את תרומתם האישית. מנקודת מבט של תיאוריית הצרכים (Maslow, 1954) זה היה מענה לצורך הפסיכולוגי של המורה בקבלת הערכה (esteem), והתייחסות לתפקיד המשמעותי שהוא ממלא בהצלחת תלמידיו.

עם זאת, בקרב חלק מהמורים ניכר שהאושר נבע גם מתחושת הישג אישי ייחודי. תחושת האושר במקרים אלו כללה גם מרכיב תחרותי, ולעיתים אף עמדה בקונפליקט סמוי עם ערכים של שיתוף פעולה מקצועי. כותרות שאפיינו את התמה הזו היו בסגנון של "רק אני הצלחתי", "בזכותי הוא אוהב מתמטיקה", "את היחידה שכיף לי ללמוד אצלה". המורים הדגישו כיצד תלמידים "מורכבים" נחלצו מכישלון בזכותם והאושר צמח "על רקע כישלון הסביבה", ביטוי מובהק של עליונות אישית ומקצועית המתנשאת מעל עבודתם והישגיהם הדלים של עמיתים.

כדי להבין את ההבדלים בין שתי התמות וחמש הקטגוריות שנכללות בהן, נתבונן על המטרות שהמורים ניסו להשיג. על פי ההמשגה של בטרל (Butler, 2014), המטרה הראשונה עוסקת בבניית יחסים בין-אישיים קרובים (relational goals). זו השאיפה ליצור קשרים קרובים ואכפתיים עם תלמידים, לעזור להם לפתור בעיות ולתמוך בהם כשקשה להם. המטרות האלה מייצגות כנראה את המורים בתמה השנייה, במיוחד בקבוצה הראשונה שבה מורים היו מאושרים באפיוזודות של קבלה ונתינת אהבה. מטרות שליטה (mastery goals) מתבטאות בשאיפה של המורה ללמד היטב, להגיע עם התלמידים להישגים גבוהים, וגם להשתפר מבחינה מקצועית. אלה כל המורים בקבוצת ההצלחה המקצועית לסוגיה השונים. יש גם מניעי יכולת (ability goals) של מורים המונעים מדחף להוכיח עליונות ביכולתם, או להסתיר חולשה ביכולת. המורים האלה ייטו יותר להעריך ולהרגיש את רמת היכולת והביצוע שלהם ושל תלמידים בהשוואה לאחרים (Retelsdorf, & Günther, 2011)). זוהי קבוצת המורים התחרותיים שהאושר שלהם ניכר גם בהשוואה שהם ערכו מול הכישלונות של עמיתיהם. לקבוצת המורים בתמה השלישית יש מאפיינים ייחודיים שמחייבים דיון מעט שונה.

תחושת שליחות והשפעה ערכית

מתוך שלל הנסיבות שעוררו אושר, התבלטה קבוצה מצומצמת של מורים שחילצו ילדים מכישלון. כמו בביטוי "כל המקיים נפש אחת..." (מסכת סנהדרין, פרק ד, משנה ה), המורים היו מאושרים כשהצליחו להציל את תלמידיהם גם כאשר הסכיבה כבר התיאשה מהסיכוי לעזור להם. זה לא היה סוג של הישג מדיד, כמו בתמה הראשונה, אלא ניצחון ערכי ומוסרי, פסגת התרומה שאדם יכול לעשות למען מי שגורלו נמסר לידי. הקבוצה הזו דומה במאפיינים שלה למורים אידיאליסטים במקומות אחרים בעולם. לדוגמה, במחקר שנערך בקרב 568 מורים בטורקיה (Mavi Canuylassi, & Özgenel, 2022) נמצא שהם מתאפיינים במסירות למקצוע, מקריבים מעצמם, נאבקים בקשיים ובחסמים, חומלים, נחושים ומחויבים לערכים מוסריים ואתיים. המורים האידיאליסטים יותר סבלניים והוגנים, וגם מעבירים לתלמידים ערכים רוחניים ומשמשים להם כמדריכים. עוד עלה שמורים אלה שרויים לעיתים בעימות עם מערכת החינוך המסורתית, עם הבירוקרטיה, עם החברה, ולעיתים אפילו עם התלמיד עצמו, בתוך המאבק שהם עורכים למענו. לדוגמה, מורה שהצליחה למנוע התדרדרות מוסרית של תלמידה בכיתה ד' ציינה שהמקרה הזה חיזק את תחושת המחויבות שלה לזהות מקרים בעיתיים ולהתערב.

אישוש נוסף לרמיון בתכונות עולה ממחקר על שש מטפלות שעבדו בארגון דתי שפעל להצלה וטיפול בילדים באוגנדה (McCormack, & Hing, 2023). התמות שעלו הן: (א) תחושת שליחות עם משימת חיים של עזרה לחלשים ולפגועים; (ב) תפיסה שהקורבן אינו אשם במצבו - לא התכונות האישיות והתנהגות הילד הביאו עליו את מצבו, אלא חייו בחברה מקפחת ומתעמרת שמדרדרת את תפקודו; (ג) הנכונות לשאת במחיר אישי, כמו המורים שנלחמו למען הילדים, גם כשסביבתם כבר התיאשה; (ד) ענווה, פתיחות ולמידה; (ה) משאלה ופעולה לריפוי הילדים ובאמצעותם גם ריפוי של החברה. עם זאת, נחוץ מחקר נוסף כדי לברר לעומק את מקורות החוסן של קבוצת המורים האידיאליסטים הזו.

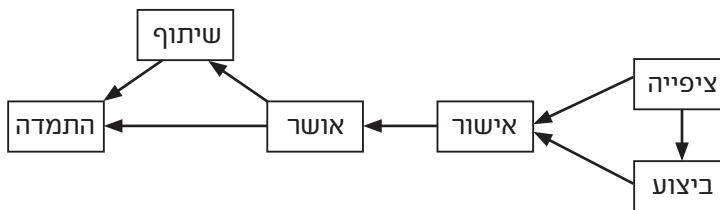
מודל ההיווצרות תחושות אושר והשפעתן

כדי להבין את מכלול הממצאים ניתן לאגד אותם למודל טנטטיבי המבוסס על תיאוריית אישור הציפיות (Expectation Confirmation Theory – ECT). זוהי תיאוריה קוגניטיבית שצמחה מתחום השיווק והנכונות של צרכנים להמשיך לקנות מוצרים שמילאו את ציפיותיהם (Oliver, 1980). לתיאוריה ארבעה רכיבים: הציפיות שיש לאנשים כאשר הם רוכשים מוצר או מקבלים שירות. הציפיות שלהם משפיעות על אופן תפיסת הביצועים של המוצרים והשירות שקיבלו. אם האיכות עולה על הציפיות המוקדמות, היא מפריכה אותן לטובה ובכך מעוררת שביעות רצון שמגבירה את הרצון להמשיך לקנות אותו מוצר או לקבל אותו שירות. לעומת זאת, אם האיכות אינה תואמת את הציפיות המוקדמות, מתעוררת אכזבה שדוחפת להימנע מרכישה נוספת.

ניתן להתאים את המודל הזה לממצאים הנוכחיים (ראו תרשים 1). המורים סיפרו בראיונות על התפקוד של הכיתות והתלמידים. היו להם ציפיות לגבי התנהגות הילדים והתקדמותם. לעיתים הביצועים של התלמידים ענו על הציפיות המוקדמות. למשל, כשתלמידי כיתה א' למדו לקרוא. לעיתים הציפיות נכזבו, כאשר תלמידים השאירו את הכיתה מלוכלכת יום אחר יום למרות בקשות המורה. לעיתים התרחשה הפתעה לטובה מהתפקוד של התלמידים ומהיחסים איתם. למשל, כשילד נכה החל לשחק עם חבריו במגרש המשחקים. לעיתים האישור ניתן ללא זיקה לתפקוד של התלמידים, למשל כשהורים הפתיעו את המורה באספת הורים והודו לו בחום. האישור שהמורים קיבלו, או הפרכת הציפיות, לטובה או לרעה, הובילו להתעוררות רגשית. הפרכת לרעה כשהתלמיד לא עמד בציפיות המורה הולידה אכזבה. על התנסויות כאלה המורים כלל לא סיפרו בראיונות. מאידך, האושר התעורר בעיקר כאשר תפקוד התלמיד עלה על הציפיות. המקרים המשמחים האלה חיזקו את נכונות המורים להמשיך וללמד.

את מכלול הממצאים ניתן לשבץ למודל של ציפייה-אישור-אושר-כוונות התמדה. המודל הזה תואם, למשל, את ההמשגה של ראיין ורצי על מוטיבציה פנימית (Deci & Ryan, 2024): מעורבות פעילה של המורה, תחושת שליטה, ואתגר התואם ליכולת, וגם מעורבות ושיתוף פעולה עם תלמידים ועמיתים, מגבירים את תחושת המסוגלות והמשמעות בעבודה - ובכך תורמים לרווחה רגשית. באותו הקשר נמצא שהמורים שמחו לחלוק את האושר שלהם עם אנשים קרובים (זהו רכיב שלא מופיע במודל המקורי). כשלעצמה זו תופעה מוכרת: אנשים חולקים כמעט כל חוויה רגשית משמעותית עם אחרים, ועצם השיתוף הזה מגביר את החוויה הרגשית החיובית (או מפחית את העומס הרגשי במקרה של רגשות שליליים) וגם מחזק קשרים חברתיים (Rimé, 2009). כאן הוא גם מחזק את המעורבות והנכונות של המורה להמשיך ללמד.

תרשים 1: מודל של ציפייה-אישור-אושר-כוונות התמדה



ואלה כמה השערות שעולות מהמודל הזה. ראשית, אושר מתעורר בעיקר כשמתרחשת הפרכת לטובה, כאשר התפקוד של התלמיד והיחסים איתו טובים יותר מהניסיון ומהציפיות המוקדמות של המורה. שנית, עוצמת האושר גדלה ככל שגדלה ההפתעה לטובה. זה אולי גם ההסבר לכך שאושר אפיזודי אינו תופעה שגרתית. הרי מורים מכירים היטב את התלמידים, שלרוב מתפקדים כפי שהם מצפים, ולכן גם לא מתעורר כל רגש מיוחד ועוצמתי. שלישית,

מורים רבים סיפרו על המאמצים הרבים שהם השקיעו בהוראה ובבניית הקשר עם התלמיד. ייתכן שקיים קשר בין האתגר המקצועי לחוויית האושר. הממצא הזה מתבסס על מחקרים על מעורבות רגשית בעבודה (Kahn, 1990), שלפיה עובדים חווים סיפוק ומשמעות גבוהה יותר כאשר הם משקיעים את עצמם - פיזית, קוגניטיבית ורגשית - בפעולותיהם. את כל ההשערות האלה נחוץ לבחון באופן אמפירי.

המלצות מחקריות ויישומיות

ממצאי המחקר מעלים לא מעט שאלות ונושאים שנחוץ לחקור. ראשית, נחוץ לברר מהו אותו 'חדר המתנה' מטפורי של ז'ול רנאר. האם אושר הוא דבר שניתן להשיג אותו באופן אקטיבי, כפי שטוענים לא מעט חוקרים (בן-שחר, 2007)? אם כן, אילו תנאים, פעולות או התרחשויות אכן מעוררים אושר (ואילו לא)? האם קיימים דפוסי אירועים המולידים רגשות חיוביים? האם ישנם דפוסי אישיות וכישורים קוגניטיביים הנקשרים עם יותר חוויות כאלה?

שנית, אף שקיים מחקר נרחב על אושר תכונתי, נחוץ להרחיב את הידע על מהות האושר האפיזודי. יש לברר את הפנומנולוגיה של הרגש על שלל הביטויים הגופניים, הבין-אישיים והמחשבתיים; את התדירות שמורים חשים אושר בעבודתם; מה "מדליק" מורים ומדוע רוב הרגשות האלה התעוררו בנסיבות מאתגרות. עוד צריך לברר איזו משמעות מורים קושרים לאירועים ספציפיים, ממש כמו אלה שהם סיפרו בראיונות. חשיפת הרבדים הרגשיים, הערכיים והקונטקסטואליים של חוויית ההוראה מעניקה קול אותנטי לפרשנות המורים את עולמם (אלבז-לוביש, 2016). ושלישית, נחוץ מחקר מקיף כדי לברר את ההשערות שעלו בהקשר של מודל של ציפייה-אישור-אושר-כוונות התמדה.

בהקשר המעשי, הממצא שחוויות אושר חיזקו את המוטיבציה המקצועית, את תחושת השליחות ואת המחויבות להוראה כבחירה זהותית, משיאה תרומה משמעותית לשיח על שימור מורים במערכת החינוך ואמצעי למניעת נשירה מקצועית (Day & Qing, 2009). אף שנרמז במטפורה על חדר המתנה שמחכים בו זמן לא נודע, נחוץ לחפש דרכים מעשיות לטפח רגשות חיוביים של מורים - לדון בהן בישיבות צוות, לשתף בחוויות אישיות, להפיק תובנות פדגוגיות. מחקרים רבים הראו שטיפוח אושר נקשר עם שיח וחשיבה חיובית (בן-שחר, 2007). כמו כן, נחוץ שמורים לא יחששו מאתגרים שמתעוררים במהלך ההוראה מפני שאלה חומרי הבניין של הצלחות ורגעי השיא (וגם של כישלונות). חיוני שגם המנהלים יושיטו יד למורים כדי לחזק אותם בהתמודדות עם מכשולים.

מגבלות המחקר וחשיבותו

המחקר הזה לא חף ממגבלות וליקויים. הבחירה להציג למורים שאלה פתוחה על חוויות של אושר הולידה תשובות שונות מאלה שנמסרות במענה לשאלונים. למעשה קיימת

חוסר בהירות בהגדרה של מושג האושר ואי-בהירות כיצד למדוד סוגי רגשות חיוביים דומים, כמו 'שמחה' ו'רווחה נפשית' (van Zyl, et al., 2024). נחוצה אפוא מודעות לסוג של כלי המחקר הנבחר וסוג התשובות שעשויות להתקבל באמצעותו. באותו הקשר, יש לא מעט מגבלות במחקר המבוסס על דיווח עצמי. עצם ההזמנה להיזכר בחוויה רגשית ספונטנית, קצרה ולעיתים בלתי צפויה, שאולי התרחשה לפני זמן רב, ללא תיעוד חיצוני התומך בזיכרון (כגון תמונות, יומנים או עדויות נוספות), עלולה להכביד על יכולת השחזור המדויק (Cohen et al., 2018) ולהקטין את תוקף הממצאים.

עם זאת, המחקר מאיר את הרגעים המאושרים בעבודתם של המורים, כאשר המטרות שלהם מתלכדות עם עבודה מסורה ותלמידים שנענים למאמציהם. המחקר לא רק מרחיב את ההבנה התיאורטית של רגשות חיוביים בהקשר החינוכי, אלא גם מספק תובנות מעשיות להובלת שינוי בבתי ספר: על ידי טיפוח חוויות משמעותיות, אתגריות ואנושיות - ניתן לחזק את תחושת השייכות, המוטיבציה והסיפוק של מורים במערכת החינוך.

רשימת מקורות

- אבן שושן, א' (2010). מלון אבן-שושן המרוכז, ירושלים: הוצאת קריית ספר.
- אופלטקה, י' (2018). המחקר על רגשות בהוראה ובניהול חינוכי: סוגיות עיקריות וכיוונים עתידיים. בתוך י' אופלטקה (עורך). רגשות בהוראה ובניהול בית ספר: אסופת מאמרים (עמודים 15-41). תל אביב: הוצאת מכון מופת.
- אלבז-לוביש, פ' (2016). מחקר נרטיבי-ביוגרפי בחינוך ובהוראה, בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת). מסורת וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמודים 119-140). תל אביב: הוצאת מכון מופת.
- בן שחר, ט' (2007). באושר ובאושר: פסיכולוגיה חיובית בחיי היומיום, תל אביב: הוצאת מטר.
- וובר, מ' (1990). האתיקה הפרוטסטנטית ורוח הקפיטליזם, תרגום: גבריאל צורן, ירושלים: הוצאת מאגנס.
- זילברמן-שמשי, ד' ואופלטקה, י' (2018). הדחקת רגשות בקרב מורים: מופעים וגורמים. בתוך: י. אופלטקה (עורך). רגשות בהוראה ובניהול בית ספר : אסופת מאמרים (עמודים 67-88). תל אביב: מכון מופת.
- נויברט, א' (2020). הפסיכולוגיה של האושר, הוצאת פוקוס.
- רובין, ש' וקורן, ד' (1998). אתיקה מחקרית: רקע בסיסי והצעות מעשיות. בתוך ג' שפלי, י' אכמון וג' וייל (עורכים). סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי (עמודים 603-619). הוצאת מאגנס.
- סקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המלים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה. אוניברסיטת תל אביב: הוצאת רמות.

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10706. doi.org/10.3390/ijerph191710706
- Alisaari, J., Kaukko, M., & Heikkola, L. M. (2022). The Joys of Teaching: Working with language learners in Finnish classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(4), 566-579.
- Aziku, M., & Zhang, B. (2024). Systematic review of teacher well-being research during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 15, 1427979.
- Benevene, P., De Stasio, S., Fiorilli, C., Buonomo, I., Ragni, B., Briegas, J. J. M., & Barni, D. (2019). Effect of teachers' happiness on teachers' health. The mediating role of happiness at work. *Frontiers in psychology*, 10, 2449. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02449
- Bentham, J. (1789). *Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Original edition, London: Payne. Reprinted by Althone Press, London, 1970.
- Brackett, M. A., Floman, J. L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L., & Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and teaching*, 19(6), 634-646. https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827453
- Bullough Jr., R., & Pinnegar, S. (2009). The happiness of teaching (as eudaimonia): Disciplinary knowledge and the threat of performativity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 241-256. doi:10.1080/13540600902875324
- Butler, R. (2014). What teachers want to achieve and why it matters: An achievement goal approach to teacher motivation. In *Teacher motivation* (pp. 20-35). Routledge.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A. S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative research*, 5(4), 475-497. doi.org/10.1177/1468794105056924
- Çakir, P., & Yavuz, Y. (2024). Examining Teachers' Perceptions of Workplace Happiness: A Qualitative Study. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 8(2), n2.
- Caswell, N. I. (2014). Dynamic patterns: Emotional episodes within teachers' response practices. *Journal of Writing Assessment*, 7(1). https://escholarship.org/uc/item/7gz1c60w
- Csikszentmihalyi, M., Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*, (pp. 279-298). Springer https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (eighth edition). Abingdon, Oxon.
- Day, C., & Qing, G. (2009). Teacher emotions: Wellbeing and effectiveness. In P. Schutz and M. Zembylas (Eds.). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 15-31). Boston, MA: Springer US.

- Demircioglu, M. A. (2021). Sources of innovation, autonomy, and employee job satisfaction in public organizations. *Public Performance & Management Review*, 44(1), 155-186. <https://doi.org/10.1080/15309576.2020.1820350>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L., & Chiacchio, C. D. (2017). Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: Investigating the role of personal resources and work wellbeing. *Psychology in Schools*, 54(5), 472-486. doi.org/10.1002/pits.22013
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., & Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological science*, 13(1), 81-84. doi.org/10.1111/1467-9280.00415
- Ferguson, D. (8.4.2015). The world's happiest jobs, *the Guardian*. <https://www.theguardian.com/money/2015/apr/07/going-to-work-with-a-smile-on-your-face>
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International journal of management reviews*, 12(4), 384-412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Flanagan, J. (1957). The critical incident technique, *Psychological Bulletin*, 51(4), 123-154.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in experimental social psychology*, 47, 1-53. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Fredrickson, B. L., & Cohn, M. A. (2008). Positive emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 777-796). The Guilford Press.
- Frenzel, A. C., Dindar, M., Pekrun, R., Reck, C., & Marx, A. K. (2024). Joy is reciprocally transmitted between teachers and students: Evidence on facial mimicry in the classroom. *Learning and Instruction*, 91, 101896. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101896
- Froman, L. (2010). Positive psychology in the workplace. *Journal of adult development*, 17, 59-69. doi.org/10.1300/J075v24n01_07
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational behavior and human performance*, 16(2), 250-279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent education*, 3(1), 1217819. doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819
- Harmon-Jones, E., & Mills, J. (2019). An introduction to cognitive dissonance theory and an overview of current perspectives on the theory. In E. Harmon-Jones (Ed.) *Cognitive Dissonance, Second Edition: Reexamining a Pivotal Theory in Psychology*, (pp. 3-23). APA.

- Ho-Thi, T. H., Nguyen-Thi, H. P., Nguyen-Thi, P. T., Le, M. D., & Van Bui, V. (2025). Happiness at work among high school teachers: A cross-sectional study. *Multidisciplinary Reviews*, 8(6), 2025209-2025209. <https://10.31893/multirev.2025209>
- Howell, R. T., Chenot, D., Hill, G., & Howell, C. J. (2011). Momentary happiness: The role of psychological need satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9166-1>
- Gilboa, A., & Moscovitch, M. (2021). No consolidation without representation: Correspondence between neural and psychological representations in recent and remote memory. *Neuron*, 109(14), 2239-2255.
- Golden, L., & Wiens-Tuers, B. (2013). Overtime work and wellbeing at home. In D. Figart and J. Marangos (Eds.). *Living Standards and Social Well-Being* (pp. 25-50). Routledge.
- Graesser, A. C. (2020). Emotions are the experiential glue of learning environments in the 21st century. *Learning and Instruction*, 70, 101212.
- Greenaway, K. H., Kalođerinos, E. K., & Williams, L. A. (2018). Context is everything (in emotion research). *Social and Personality Psychology Compass*, 12(6), e12393. doi.org/10.1111/spc3.12393
- Herbert, C., Ethofer, T., Fallgatter, A. J., Walla, P., & Northoff, G. (2018). The Janus face of language: where are the emotions in words and where are the words in emotions?. *Frontiers in psychology*, 9, 650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00650>
- Kun, A., & Gadancz, P. (2022). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers. *Current Psychology*, 41(1), 185-199. doi.org/10.1007/s12144-019-00550-0
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35. doi.org/10.1080/00131910120033628
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher, A Sociological Study*. The University of Chicago Press
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. Harper and Row.
- Mavi Canuylasi, Ç. E., & Özgenel, M. (2022). The idealist teacher from the perspective of the past to the present: A mixed method research. *Journal of Mixed Method Studies*, Issue 6, 57-87. [Online] www.jomesonline.com DOI: 10.59455/jomes.2022.6.3
- McCormack, L., & Hing, M. S. (2023). "I derive my happiness when I save a child": Altruistic passion, purpose, and growth in caring for victims of child sacrifice and trafficking in Uganda. *Traumatology*, 29(2), 289. doi.org/10.1037/trm0000371
- Mertoglu, M. (2018). Happiness Level of Teachers and Analyzing Its Relation with Some Variables. *Asian Journal of Education and Training*, 4(4), 396-402.
- Mesquita, B., & Boiger, M. (2014). Emotions in context: A sociodynamic model of emotions. *Emotion Review*, 6(4), 298-302.

- Miller, E. R., & Gkonou, C. (2023). Exploring teacher caring as a "happy object" in language teacher accounts of happiness. *Applied Linguistics*, 44(2), 328-346. doi.org/10.1093/applin/amac034
- Moskowitz, S., & Dewaele, J. M. (2021). Is teacher happiness contagious? A study of the link between perceptions of language teacher happiness and student attitudes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 117-130. https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1707205
- Mulligan, K., & Scherer, K. R. (2012). Toward a working definition of emotion. *Emotion Review*, 4(4), 345-357. https://doi.org/10.1177/1754073912445818
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nozick, R. (2006). *The Examined Life. Philosophical Meditations*. New York: Simon & Schuster.
- Oishi, S., Graham, J., Kesebir, S., & Galinha, I. C. (2013). Concepts of happiness across time and cultures. *Bulletin of Personality and Social Psychology*, 39(5), 559-577. doi.org/10.1177/0146167213480042
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents of satisfaction decisions, *Journal of Marketing Research*, 17, 46-49.
- Ortony, A. (2022). Are all "basic emotions" emotions? A problem for the (basic) emotions construct. *Perspectives on psychological science*, 17(1), 41-61. https://doi.org/10.1177/1745691620985415
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Privette, G., & Brundrick, C. M. (1991). Peak experience, peak performance, and flow: Correspondence of personal descriptions and theoretical constructs. *Journal of social behavior and personality*, 6(5), 169.
- Retelsdorf, J., & Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and teacher education*, 27(7), 1111-1119.
- Rimé, B. (2009). Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion review*, 1(1), 60-85. doi.org/10.1177/1754073908097189
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229-6235). Cham: Springer International Publishing.
- Scherer, K. R. (2021). Evidence for the existence of emotion dispositions and the effects of appraisal bias. *Emotion*, 21(6), 1224. doi.org/10.1037/emo0000861
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *J. Positive Psychol.* 13, 333-335. doi: 10.1080/17439760.2018.1437466
- Seligman, M. E. P., and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association*. 55, 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5

- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on teachers' emotion. *Educational Psychologist*, 49(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.864955>
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 79–104. doi.org/10.1080/13598660801971658
- Stankevičiūtė, Ž., Staniškienė, E., & Ramanauskaitė, J. (2021). The impact of job insecurity on employee happiness at work: a case of robotised production line operators in furniture industry in Lithuania. *Sustainability*, 13(3), 1563. doi.org/10.3390/su13031563
- Summa, M. (2020). Joy and happiness. In *The Routledge Handbook of phenomenology of emotion* (pp. 416-426). Routledge.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into practice*, 48(2), 130-137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. [doi:10.1023/A:1026131715856](https://doi.org/10.1023/A:1026131715856)
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192-200. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.05.001>
- Thompson, A., & Bruk-Lee, V. (2021). Employee happiness: Why we should care. *Applied Research in Quality of Life*, 16(4), 1419-1437.
- van Zyl, L. E., Gaffaney, J., van der Vaart, L., Dik, B. J., & Donaldson, S. I. (2024). The critiques and criticisms of positive psychology: A systematic review. *The Journal of Positive Psychology*, 19(2), 206-235.
- Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life: Ordering concepts and measures of the good life. *Journal of Happiness Studies*, 1, 1–39. doi.org/10.1023/A:1010072010360
- Waldbuesser, C., Rubinsky, V., & Titsworth, S. (2021). Teacher emotional labor: examining teacher feeling rules in the college classroom. *Communication Education*, 70(4), 384-401. <https://doi.org/10.1080/03634523.2021.1936097>
- Walsh, L. C., Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2018). Does happiness promote career success? Revisiting the evidence. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 199-219. doi.org/10.1177/1069072717751441
- Wang, H., Hall, N. C., & Taxer, J. L. (2019). Antecedents and consequences of teachers' emotional labor: A systematic review and meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 31, 663-698. doi.org/10.1007/s10648-019-09475-3
- Warr, P., & Nielsen, K. (2018). Wellbeing and work performance. In E. Diener, & S. Oishi (Eds.). *Handbook of well-being* (pp. 1-22). Noba Scholar.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). *Jobs, careers, and callings: People's relations to their work*. *Journal of Research in Personality*, 31(1), 21-33.