

איסלאם אבו-אסעד, נופר אביטל

הקשר בין מסוגלות עצמית לבין נדידת מחשבות, יחסים עם הורים ושחיקה בקרב מטפלות-מחנכות בגיל הרך בחברה הערבית

תקציר

המחקר הנוכחי בחן את הקשרים שבין תחושת מסוגלות עצמית, נדידת מחשבות, שחיקה, ותפיסת הקשר עם ההורים בקרב מטפלות-מחנכות מהחברה הערבית בישראל. מטרת המחקר הייתה להעמיק את ההבנה על אודות האתגרים והמשאבים העומדים לרשות מחנכות בגיל הרך, וכן להציע דרכים לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית שלהן.

במסגרת מחקר כמותי זה, נאספו נתונים מ-105 מטפלות-מחנכות ברחבי הארץ באמצעות שאלונים מובנים. הממצאים הראו כי לא קיים קשר מובהק בין נדידת מחשבות ומסוגלות עצמית, או בין שחיקה ומסוגלות עצמית, אף כי נצפתה מגמה בכיוון הצפוי. עם זאת, נמצא קשר חיובי מובהק בין תפיסה חיובית של הקשר עם ההורים לבין תחושת המסוגלות העצמית של המחנכות, כך שככל שתחושת המסוגלות העצמית שלהן גבוהה יותר, כך תפיסת הקשר עם ההורים הייתה חיובית יותר.

ממצאי המחקר מדגישים את חשיבות הקשר בין מחנכות להורים כגורם מרכזי בתחושת המסוגלות של המחנכות, ומעלים את הצורך בפיתוח תוכניות הכשרה והדרכה ייעודיות שיחזקו את יכולתן של מחנכות-מטפלות לקיים שיתופי פעולה אפקטיביים עם הורים. כמו כן, הממצאים מצביעים על חשיבות פיתוח מנגנוני תמיכה להפחתת שחיקה בעבודה ולשיפור תנאי העסקתן של המחנכות.

מילות מפתח: מחנכות-מטפלות, מסוגלות עצמית, נדידת מחשבות, שחיקה, קשר עם הורים.

מבוא

העברת תחום החינוך לגיל הרך (גילי לידה עד שלוש) לאחריות משרד החינוך לא רק חיזקה את ההכרה בחשיבות שלב זה בהתפתחות הילד ובתפקיד המרכזי של המטפלות-מחנכות, אלא גם הניעה מהלך של הענקת חינוך פורמלי ומובנה למטפלות-מחנכות כדי לטפח את צמיחתן האישית והמקצועית. מעבר להסדרת הפיקוח והרגולציה על ידי משרד החינוך, כללה הרפורמה גם יישום תוכניות הכשרה ופיתוח מקצועי לצוותים החינוכיים (Aram & Ziv, 2024). בהתאם לכך, ההתפתחות המקצועית הפורמלית (הכשרה והשתלמויות) של אנשי מקצוע בתחום החינוך לגיל הרך זוכה לתשומת לב רבה בשנים האחרונות, במיוחד לאור האתגרים ההולכים וגדלים בשדה החינוך.

תחושת המסוגלות העצמית של מטפלות במעונות היום נחשבת לאחד הגורמים המרכזיים המשפיעים על איכות עבודתן ועל יכולתן להתמודד עם דרישות המקצוע. מחקרים מראים כי מסוגלות עצמית גבוהה מקלה על הסתגלות לתנאי העבודה ומחזקת את היכולת להתמודד עם לחצים מקצועיים, כגון שחיקה (Chang, 2022; Matos, 2022). מטפלות במעונות היום חשופות לשורה של אתגרים רגשיים ופסיכולוגיים, לצד תנאי עבודה שמובילים לעיתים קרובות לנדידת מחשבות או להתפתחות שחיקה. זאת ועוד, היחסים עם ההורים מציבים קושי משמעותי נוסף בעבודת מטפלות-מחנכות (Fisher & Kostelitz, 2015; Viola et al., 2020). אתגרים אלו מתעצמים על רקע אירועים חיצוניים, כגון מלחמת אוקטובר 2023, אשר יצרה לחץ רב על מערכת החינוך בכללותה. במהלך המלחמה ולאחריה, התעוררו מצוקות פסיכולוגיות ותחושות חוסר ודאות, שיש בהן כדי להשפיע על תחושת המסוגלות של המטפלות-מחנכות. ההתמודדות עם אתגרים אלו מציבה בפני הצוותים החינוכיים קשיים נוספים בשמירה על איכות הטיפול ועל התמיכה הרגשית בילדים, לצד שימור החוסן המקצועי האישי.

המחקר הנוכחי בחן את הקשרים שבין נדידת מחשבות, שחיקה, תפיסת הקשר עם ההורים לבין תחושת המסוגלות העצמית בקרב מטפלות במעונות יום בחברה הערבית בישראל.

מסוגלות עצמית בחינוך וטיפול לגיל הרך

מסוגלות עצמית או חוללות עצמית (Self-Efficacy) הינה מונח המתאר את מערכת האמונות שאדם מפתח ומטפח לגבי יכולותיו האישיות. אמונות אלו נחשבות לכוחות מפתח התומכים במוטיבציה ובחיזוק היכולת האישית, ומסייעים בניבוי הצלחה או כישלון אקדמיים, לימודיים ותפקודיים. על פי בנדורה (Bandura, 1977), הערכת החוללות העצמית צריכה להיות מעט גבוהה יותר מהביצועים בפועל, שכן הערכה אופטימית יכולה לקדם מימוש והגשמה עצמית, להוביל להישגים אישיים, לשפר את המצב הפסיכולוגי והנפשי ולחזק את היכולת להתמודד עם אתגרים ומחויבויות.

מסוגלות עצמית מהווה מנבא חשוב להתנהגות ולרווחה של הפרט. לפי דיקסון וורגו (Dickson & Vargo, 2017), מסוגלות עצמית משקפת את תפיסת האדם את יכולותיו ואת ביטחונו העצמי בביצוע משימות או מטלות קונקרטיות. מחקרים מצביעים על כך שיכולת זו משפיעה על דפוסי חשיבה, פעולה והתנהגות, ועשויה להשפיע גם על הטיות קוגניטיביות. כמו כן, ניתן למדוד את המסוגלות העצמית לאורך זמן ובמגוון הקשרים קוגניטיביים (Raskauskas et al., 2015). במקביל, נמצא כי אנשים נוטים להתמקד במשימות שבהן הם חשים מסוגלים להצליח ולהימנע מאלו הנתפסות כבלתי ניתנות להשגה (אדלר-אליאב, 2018).

מרבית המחקרים בתחום בחנו את תחושת המסוגלות בהקשרים פדגוגיים ובתחומי תוכן ספציפיים, בעיקר בקרב מורים לילדים בגיל בית ספר. למשל, מחקר קודם הצביע על כך שמורים חדשים בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה נוטים להפגין יציבות רבה יותר במצבים מלחיצים ומאתגרים, כגון התמודדות עם בעיות התנהגותיות או רגשיות של תלמידים (Gan & Gal, 2018). מחקרים נוספים הדגימו כי מורים שמלמדים ילדים צעירים בגיל בית ספר מדווחים על תחושת מסוגלות גבוהה יותר בהשוואה למורים של תלמידים מבוגרים יותר (Klassen & Chiu, 2010; Prewett & Whitney, 2021). בקרב מחנכות לגיל הרך, נמצא כי תחושת מסוגלות גבוהה יכולה גם לקדם את המוטיבציה של המחנכות בגיל הרך להיות מעורבות ופעילות יותר בתהליך החינוכי, דבר המשפיע ישירות על איכות הלמידה וההתפתחות של הילדים. מחקר נוסף מצא קשר בין רמת המסוגלות העצמית של מורים לחינוך מיוחד בגיל הרך לבין מאפיינים של ילדים, במיוחד ילדים עם מוגבלות וקשיי למידה (Sawyer et al., 2022). במחקר אחר, נמצא כי משתנים כמו

ותק, ניסיון מקצועי, מספר שעות עבודה שבועיות וסוג המסגרת (מעון יום או משפחתון) הם מנבאים משמעותיים לרמת המסוגלות העצמית של מטפלות בגיל הרך. כך, מחנכות בעלות ותק וניסיון מועטים, העובדות פחות שעות שבועיות ובמשפחתונים, נוטות לדווח על תחושת מסוגלות נמוכה יותר. (Reyhi & Perren, 2021). בהקשר הישראלי, מחקר שנערך בקרב מטפלות-מחנכות וגננות מצא שמסוגלות עצמית חיונית לניבוי יעילות מנהיגות חינוכית (Magen-Nagar et al., 2021). מחקר נוסף שבחן את האינטליגנציה הרגשית ואת המסוגלות העצמית כמנבאים של כישורי ניהול כיתה בקרב גננות ערביות בישראל מצא מתאמים חיוביים בין אינטליגנציה רגשית לבין מסוגלות עצמית ומיומנויות ניהול בכיתה (Agbaria, 2021). כמו כן, מחקר שהשווה את עמדותיהן של גננות יהודיות וערביות כלפי קריירה בחינוך, מצא שגננות ערביות הביעו תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר, וייחסו חשיבות רבה יותר לפיתוח קריירה בגן הילדים לעומת גננות יהודיות (Habayib & Cinamon, 2023).

שחיקת אנשי חינוך ומצבי לחץ

לחץ הינו תהליך דינמי ומורכב למדידה, וזאת בשל אופיו הסובייקטיבי. תפיסת הלחץ משתנה מאדם לאדם, בהתאם לאופן שבו מוערך הלחץ הנחוה. כתוצאה מכך, קשה לחזות במדויק את דרכי ההתמודדות שיאמצו פרטים שונים לנוכח לחץ. ההתמודדות מוגדרת כסך המאמצים הקוגניטיביים וההתנהגותיים שנוקט הפרט כדי לנהל דרישות הנתפסות כחורגות ממשאביו האישיים. תגובת הפרט ללחץ מתחילה בהערכה קוגניטיבית של הגורם המעורר אותו כ"ידידותי", "מאיים" או "מאתגר". הערכה זו משפיעה באופן ישיר על בחירת אסטרטגיות ההתמודדות והמשאבים הנדרשים, ובכך קובעת את יעילות ההתמודדות של הפרט (Owen et al., 2022). אולם, כאשר משאבי ההתמודדות אינם מספיקים או כשהלחץ נמשך לאורך זמן, עלולה להתפתח שחיקה.

שחיקה מקצועית מתועדת במגוון רחב של תחומים, אך בולטת במיוחד במקצועות ההוראה הנחשבים לחלק בלתי נפרד מסקטור השירותים. מקצוע זה מאופיין ברמות גבוהות ומתמשכות של לחץ תעסוקתי, המוביל לשיעורי שחיקה גבוהים בהשוואה למקצועות אחרים. מחקרים מראים כי מורים מצויים חשופים לעומסי עבודה וללחצים מתמשכים, העשויים לגרום להתפתחות תסמיני שחיקה משמעותיים ולהוביל לפגיעה בתפקוד המקצועי והאישי (Durak & Saritepeci, 2022).

2019). חשיפה לאירועים טראומטיים משפיעה באופן ניכר על אנשי החינוך, שכן הם גורמים לעומס וללחץ מתמשכים, ובכך מגבירים את השחיקה ופוגעים בתחושת המסוגלות העצמית. יתרה מזאת, לאחר אירועים טראומטיים, ירידה בתחושת המסוגלות העצמית בקרב אנשי חינוך מהווה אתגר חברתי משמעותי הדורש מענה מקיף ויעיל (Dye, 2024). כל משבר, ללא תלות בגורם שהוביל לו, משפיע באופן ייחודי על חיי הפרט, על התנהגותו ועל תהליכי קבלת ההחלטות שלו (Mika, 2001).

מחקרים מצביעים על כך שלמחנכות בגיל הרך נמצאות בסיכון גבוה לשחיקה, דבר העלול להוביל לשיעורי תחלופה גבוהים ואף לתוצאות חינוכיות שליליות בעבור ילדים צעירים (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Ng et al., 2023; Stein et al., 2024). מחקרים מצביעים על נסיבות וגורמים מגוונים המשפיעים על תחושת השחיקה אצל מטפלות-מחנכות, כגון מקום העבודה ורמת התמיכה החברתית הנתפסת (Hyseni et al., 2024; Kwon et al., 2021; Trauernicht et al., 2023). במחקרים בישראל דיווחו מטפלות כי הטיפול בילדים נתפס בעיניהן כמשמעותי ומתגמל, אך הן חשות שחוקות עקב מחסור בתנאי עבודה מתאימים (Matattov et al., 2024). מחקר נוסף מצא שאקלים ארגוני חיובי ויחסי עובד-מעביד חזקים קשורים באופן שלילי לשחיקה במטפלות (Raviv & Shwartz-Asher, 2024). מחקרים בינלאומיים בקרב מטפלות ערביות הצביעו על רמות בינוניות עד גבוהות של שחיקה פסיכולוגית בקרב אלו שדיווחו על לחץ עבודה מוגבר, הכנסה נמוכה ויחסים מורכבים עם ההורים (Elbarazi et al., 2017). עם זאת, בעיון בספרות המחקרית לא נמצאו מחקרים שבחנו את הנושא בקרב מטפלות-מחנכות מהחברה הערבית בישראל.

נדידת מחשבות ומצבי לחץ

נדידת מחשבות, המוגדרת כהתמקדות בתכנים שאינם רלוונטיים להתרחשות החיצונית הנוכחית, הינה תופעה מנטלית נפוצה, המהווה חלק בלתי נפרד מהפעילות הקוגניטיבית היומיומית. מחקרים אף מעריכים כי כ-50% מזמן הערות מוקדש לשיטוט מחשבתי (Mooneyham & Schooler, 2013). אף על פי שנדידת מחשבות עשויה לתרום לתהליכים חיוביים, כגון תכנון עתידי, פתרון בעיות וחשיבה יצירתית (Desideri et al., 2018), היא עלולה לפגוע בביצועים במגוון

משימות, החל מפעולות פשוטות הדורשות ערנות ועד למטלות מורכבות. זאת, מאחר שמשימות רבות דורשות אינטראקציה ישירה עם הסביבה, ואילו נדידת מחשבות מסיטה את הקשב פנימה אל תכנים שאינם רלוונטיים (Mooneyham & Schooler, 2013). נוסף על כך, נדידת מחשבות נקשרת גם לתחושת חוסר שביעות רצון ולירידה בביצועים במשימות הדורשות ריכוז ממושך (Desideri et al., 2018). לפיכך, הבנת הגורמים המשפיעים על הקשר שבין נדידת מחשבות ותפקוד קוגניטיבי, הינה בעלת חשיבות רבה.

זכרון עבודה (Working Memory – WM) מהווה מרכיב מרכזי בתפקודים קוגניטיביים גבוהים ומשמש כבסיס לתהליכים, כגון פתרון בעיות, תכנון וקבלת החלטות. לפיכך, הבנת הגורמים המשפיעים על ביצועי זכרון העבודה הינה חיונית. מחקרים מצביעים על כך שלחץ פסיכולוגי, בין אם מקורו במניפולציות מעבדתיות או באירועי חיים מלחיצים, פוגע בביצועי זכרון העבודה. נוסף על כך, נמצא כי נדידת מחשבות משפיעה לרעה על הביצועים במשימות קוגניטיביות, כאשר במצבים אלו אנשים עשויים לנסות לדכא את המחשבות הלא רלוונטיות במטרה להתרכז במשימה (Banks & Boals, 2016). בהמשך לכך, מחקרים נוספים שופכים אור על יחסי הגומלין המורכבים שבין לחץ פסיכולוגי לבין נדידת מחשבות וזכרון עבודה. לדוגמה, נמצא כי נדידת מחשבות, כפי שנמדדה באמצעות שאלונים ותצפיות, קשורה למחשבות פולשניות ולחץ. ממצא זה עשוי להסביר את ההשפעה השלילית של לחץ על זכרון העבודה, שכן שיטוט המחשבות גוזל משאבים קוגניטיביים. יתרה מזאת, נמצא כי נדידת מחשבות בעלת תוכן שלילי, כגון הרהורים טורדניים על אירועי עבר מלחיצים, קשורה לירידה בביצועי זכרון העבודה וביכולת הקשב המתמשך. חשיבה שלילית מסוג זה עלולה להכביד על המערכת הקוגניטיבית ולפגוע בתפקודים קוגניטיביים, זאת באמצעות העלאתם של אותם אירועים מלחיצים אל ההקשר המנטלי העכשווי (Goller et al., 2020). מעבר לכך, הקשר בין נדידת מחשבות לבין ביצועים מושפע גם ממגוון של משתנים פסיכולוגיים, וביניהם תפיסת העצמי ותחושת המסוגלות העצמית. תחושה נמוכה של מסוגלות עצמית עשויה להגביר את הנטייה לנדידת מחשבות, ומנגד, נדידת מחשבות מוגברת עלולה להחליש את תחושת המסוגלות העצמית, ובכך להוביל לקשיים בתפקוד. נוסף על הגורמים האלו, משתנים מטא-קוגניטיביים, כגון ויסות עצמי ומוטיבציה משחקים אף הם תפקיד חשוב. לדוגמה, חרדה עלולה להחמיר את תחושת חוסר המסוגלות ולהגביר את השפעתה השלילית

של נדידת המחשבות. לעומת זאת, ויסות עצמי יעיל ומוטיבציה גבוהה עשויים לשמש גורמים מגנים מפני ההשפעות השליליות של נדידת המחשבות ולתרום לשיפור בביצועים (Desideri et al., 2018).

הקשר עם הורים

הקשר בין הורים לצוותי חינוך זכה להתעניינות מחקרית נרחבת לאורך השנים. מחקרים מצביעים על קשרים חיוביים בין מעורבות הורים בחינוך ילדיהם בגיל הרך לבין הישגים אקדמיים, התפתחות רגשית-חברתית, ותחושת רווחה גבוהה יותר של הילדים (Ma et al., 2017; Råde, 2020). יחסים תומכים בין הורים לצוות החינוכי נחשבים כמספקים לילדים תחושה של המשכיות, אמון וביטחון (Brazelton & Cramer, 2018). נוסף על כך, הורים המעורבים בפעילויות חינוכיות בבית נוטים להיות מעורבים גם במסגרות החינוך של ילדיהם בשנים מאוחרות יותר, ולשמר קשר עקבי עם המחנכות (Murray et al., 2015). זאת ועוד, מעורבות הורים בגיל הרך נמצאה כמקדמת פיתוח מיומנויות קוגניטיביות וחברתיות, מסייעת בהתמודדות עם מצבי לחץ ותורמת להפחתת בעיות התנהגות (Zulauf-McCurdy & Zinsser, 2021). כמו כן, קשר הדוק בין הורים למחנכות בגיל הרך נמצא כמגביר את תחושת השייכות של הילדים למסגרת החינוכית, משפר את המוטיבציה ללמידה, ותומך בהתפתחות רגשית יציבה (Epstein, 2018).

קיימים מודלים שונים המסבירים את הקשרים בין הורים לצוותי חינוך, כאשר בחירת המודל המתאים דורשת מהצוות החינוכי להכיר בהעדפות התקשורת של ההורים וליישם אסטרטגיות להנגשת היחסים (Knopf & Swick, 2007). עם זאת, קיימים אתגרים משמעותיים לתפיסת השותפות בין הורים למחנכות, אשר קשורים להיררכיות של כוח ושל ידע מקצועי. על פי התיאוריה של פוקו (Foucault), מערכת היחסים בין ידע לבין אמת וכוח משפיעה על דינמיקת היחסים הללו ועל האופן שבו הם נבנים ומובנים (Mac Naughton, 2005).

בישראל, יחסי הורים וצוותי חינוך מושפעים ממאפיינים תרבותיים וחברתיים ייחודיים לכל מגזר. מחקר שבחן את הקשר בין המחנכות לבין הורים ממוצא אתיופי הראה את חשיבות הקשר בפיתוח יכולת בין-תרבותית של המחנכות ובסיוע להורים בהתמודדות עם אתגרי ההגירה דרך דיאלוג משותף-אישי (Eliyahu-Levi & Ganz-Meishar, 2019). מחקר אחר שהשווה בין תפיסת הורים ערבים ליהודים

את הקשר שלהם עם הגננות מצא שבשני המגזרים קיימת רמה גבוהה של שיתוף פעולה בין הורים לגננות, אך הורים בחברה הערבית נוטים לפנות לגננות לעזרה בנושאים הקשורים לילדיהם בתדירות גבוהה יותר (Grinshtain & Harpaz, 2023). עם זאת, לא נמצאו מחקרים שבחנו את תפיסת המטפלות-מחנכות את הקשר עם ההורים בחברה הערבית בישראל.

במעונות היום בישראל, נראה כי המעמד המקצועי של המטפלות-מחנכות נמוך בהשוואה למדינות אחרות, שכן רובן בעלות השכלה תיכונית או על-תיכונית לא אקדמית (דו"ח מבקר המדינה, 2022). נוסף על כך, ההכשרה שמקבלות המטפלות-מחנכות בסיסית ומינימלית, מה שעלול להשפיע על יכולתן לקיים קשר אפקטיבי עם הורים, שרובם בעלי השכלה גבוהה יותר (רבינוביץ', 2022). פערים אלו עשויים להשפיע על תפיסת ההורים את יכולות המחנכות, וליצור חוסר אמון או קשיי תקשורת.

לסיכום, הסקירה מצביעה על פערים משמעותיים בספרות המחקרית בכל הנוגע לתחושת מסוגלות עצמית, שחיקה, נדידת מחשבות וקשרי הורים-מחנכות בחברה הערבית בישראל. מרבית המחקרים שנעשו עד כה התמקדו באוכלוסייה הכללית או בחברות מערביות, אך לא בחברה הערבית בישראל ובייחוד לא במטפלות-מחנכות במעונות יום. לאור זאת, המחקר הנוכחי ביקש לבחון את הקשרים בין נדידת מחשבות, שחיקה, תפיסת הקשר עם ההורים לבין מסוגלות עצמית בקרב מטפלות-מחנכות מהחברה הערבית, וכן לזהות את השפעתם של משתנים אלו על מרכיבי המסוגלות.

השערות המחקר

1. יימצא קשר שלילי בין נדידת מחשבות למסוגלות עצמית ומרכיביה בקרב מטפלות-מחנכות.
2. יימצא קשר שלילי בין שחיקה למסוגלות עצמית ומרכיביה בקרב מטפלות-מחנכות.
3. יימצא קשר חיובי בין תפיסה חיובית של הקשר עם ההורים לבין תחושת המסוגלות העצמית ומרכיביה, כך שככל שתחושת המסוגלות העצמית שלהן גבוהה יותר, כך תפיסת הקשר עם ההורים תהיה חיובית יותר.

מתודולוגיה

המחקר נערך במסגרת הפרדיגמה הכמותית המתמקדת במדידה אמפירית של משתנים ובניתוח סטטיסטי של הנתונים. גישה זו מאפשרת לבחון תופעות באופן שיטתי ואובייקטיבי, תוך שימוש בכלים סטנדרטיים לאיסוף נתונים וניתוחם. המחקר עושה שימוש בשאלונים מובנים שנועדו להעריך מגוון היבטים פסיכולוגיים ותפקודיים בקרב מטפלות-מחנכות במעונות יום מהחברה הערבית בישראל.

משתתפות ומדגם

המחקר נערך בקרב 150 מטפלות-מחנכות במעונות יום מהחברה הערבית בישראל. הן השיבו באופן וולונטרי על שאלון דיווח עצמי, אשר הופץ באופן אנונימי ברחבי הארץ.

כלי המחקר

השאלון היה מובנה וכלל חמישה חלקים: שאלון דמוגרפי, שאלון תחושת מסוגלות עצמית, שאלון שחיקה, שאלון נדידות מחשבה ושאלון קשר עם הורים. המהימנות הפנימית של השאלונים נבדקה באמצעות מקדם אלפא של קרונבאך. בהתאם לפרשנות המקובלת (Konting et al., 2009), ערך אלפא קרונבאך נמוך מ-0.60 מצביע על מהימנות נמוכה, 0.61–0.70 על מהימנות מקובלת, 0.71–0.80 על מהימנות טובה, ו-0.81 ומעלה על מהימנות גבוהה עד מצוינת. להלן פירוט לגבי כל שאלון:

שאלון דמוגרפי

השאלון הדמוגרפי, שנבנה על ידי החוקרים לצורך המחקר הנוכחי, כלל שאלות הנוגעות למשתני רקע, כגון גיל, ותק בהוראה, השכלה, מצב משפחתי, מספר ילדים, רמת דתיות, וכן מידע על הכשרה ועל הדרכה מקצועית.

שאלון מסוגלות עצמית

מסוגלות עצמית הוערכה באמצעות שאלון 'מסוגלות עצמית' (SES-Self) של Jerusalem & Schwarzer (1992), אשר תורגם לעברית על ידי

זיידנר (1994). השאלון המקוצר כלל 10 פריטים מתוך השאלון המקורי. המשתתפות נדרשו לדרג את מידת הסכמתן לכל היגד בסולם ליקרט בן 4 דרגות (1 – "כלל לא מתאר אותי" עד 4 – "מתאר אותי במידה רבה"), כאשר ציון גבוה משקף רמת מסוגלות עצמית גבוהה. במחקר זה, נמצאה מהימנות פנימית גבוהה בעבור הציון הכולל ($\alpha = 0.96$).

שאלון שחיקה בהוראה

שחיקה בהוראה נמדדה באמצעות שאלון 'שחיקה בהוראה' שפותח על ידי פרידמן (Friedman, 1999), על בסיס שאלון השחיקה הכללי של מאסלך (Maslach, 1986). שאלון זה, המותאם במיוחד להערכת שחיקה בקרב מורים ונחשב לכלי מהימן ותקף בתחום, כלל במקור 14 פריטים המאורגנים בשלושה תתי-סולמות: תשישות, היעדר הגשמה עצמית ודה-פרסונליזציה. במסגרת המחקר הנוכחי הושמטו הפריטים הקשורים לדה-פרסונליזציה, כך שהגרסה הסופית כללה 10 פריטים המתמקדים בממדי התשישות והיעדר הגשמה עצמית. המשתתפות דירגו את מידת הסכמתן עם ההיגדים בסולם בן 6 דרגות (1 – "אף פעם" עד 6 – "תמיד"), כאשר ציון גבוה מעיד על רמת שחיקה גבוהה יותר. במחקר הנוכחי, נמצאה מהימנות פנימית גבוהה בעבור הציון הכולל ($\alpha = 0.84$), וכן בעבור תת-הסולם 'תשישות' ($\alpha = 0.83$), בעוד תת-הסולם 'אי-הגשמה' נמצא כבעל מהימנות סבירה ($\alpha = 0.60$).

שאלון נדידת מחשבות

נדידת מחשבות נמדדה באמצעות 'סולם נדידת מחשבות' (MWS- Mind Wandering Scale) של Mrazek et al. (2013). השאלון כלל 5 פריטים. המשתתפות התבקשו לדרג את תדירות חוויית נדידת המחשבות שלהן על גבי סולם ליקרט בן 6 דרגות (1 – "כמעט אף פעם" עד 6 – "כמעט תמיד"), כאשר ציון גבוה משקף נדידת מחשבות מוגברת. מהימנות הציון הכללי של השאלון במחקר זה הייתה טובה ($\alpha = 0.73$).

שאלון תפיסות המטפלות את הקשר עם ההורים

תפיסת המטפלות את הקשר עם הורי הילדים הוערכה באמצעות שאלון המבוסס על עבודתה של אביטן (2017). השאלון כולל 20 היגדים המדורגים בסולם ליקרט בן 5 דרגות (1 – "כלל לא מסכים" עד 5 – "מסכים מאוד"). המשתתפות התבקשו

לדרג את מידת הסכמתן לכל היגד בהתאם לחוויותיהן האישיות. מהימנות הציון הכולל הייתה גבוהה ($\alpha = 0.81$). תת-הסולם 'תקשורת בין הגננת להורים' הציג מהימנות גבוהה ($\alpha = 0.86$) ותת-הסולם 'תפיסת הקשר עם ההורים' הציג מהימנות סבירה ($\alpha = 0.67$).

הליך המחקר

השאלונים הופצו באופן מקוון ובאנונימיות מוחלטת למטפלות-מחנכות מכל רחבי הארץ. ההשתתפות הייתה וולונטרית, והמשתתפות מילאו את השאלונים בזמן ובמקום הנוחים להן.

שיקולים אתיים

המחקר בוצע בהתאם להנחיות האתיקה המחקרית. כל המשתתפות נתנו את הסכמתן להשתתף במחקר לאחר שהובהר להן כי השתתפותן היא אנונימית וכי הנתונים ישמשו לצורכי מחקר בלבד. כמו כן, הודגש כי ניתן להפסיק את ההשתתפות בכל שלב ללא כל השלכות.

ניתוח הנתונים

עיבוד הנתונים נעשה בתוכנת R. מהימנות הפנימית של שאלוני המחקר נבדקה על ידי חישוב מדדי אלפא של קרונבאך (Cronbach's alpha). נעשה שימוש בסטטיסטיקה תיאורית ובמתאם פירסון לבדיקת השערות המחקר. רמת מובהקות של $p < 0.05$ נקבעה לכלל הניתוחים הסטטיסטיים.

ממצאים

תחילה תוצג סטטיסטיקה תיאורית של מאפייני הרקע של המטפלות, ולאחר מכן יוצגו תוצאות הניתוח לבחינת השערות המחקר באשר לקשרים בין מסוגלות עצמית לבין נדידת מחשבות, שחיקה ותפיסת המטפלות את יחסיהן עם ההורים.

מאפייני המטפלות-מחנכות

לוח 1 מציג את התפלגות המאפיינים הדמוגרפיים של המטפלות שהשתתפו במחקר ($N=105$).

לוח 1: מאפיינים דמוגרפיים של המטפלות

מאפיין	סך הכול (N)	שכיחות (%)
גיל		
30–20	14	13.33
40–31	41	39.05
50–41	35	33.33
60–51	14	13.33
61 ומעלה	1	0.95
דת		
דרוזית	7	6.67
מוסלמית	78	74.29
נוצרייה	20	19.05
רמת דתיות		
דתיה מאוד	1	0.95
דתיה	25	23.81
חילונית	6	5.71
מסורתית	73	69.52
מצב משפחתי		
גרושה	3	2.86
נשואה	97	92.38
רווקה	5	4.76
מספר ילדים		
ללא ילדים	8	7.62
ילד אחד	5	4.76
שני ילדים	14	13.33
שלושה ילדים	30	28.57
מעל 4 ילדים	48	45.71

מאפיין	סך הכול (N)	שכיחות (%)
רמת השכלה		
תיכונית	15	14.29
תיכונית (12 שנות לימוד) ותעודה/ תעודות נוספות	83	79.05
מקצועיות		
סטודנטית לתואר ראשון בהווה	2	1.90
תואר ראשון	3	2.86
תואר שני ומעלה	2	1.90
תפקיד במעון		
מובילת כיתה	32	30.48
מטפלת	58	55.24
מנהלת מעון בנוסף על התפקיד כמובילת כיתה	15	14.29
ותק		
שנה	7	6.67
2-3	12	11.43
3-5	20	19.05
יותר מ-5 שנים	66	62.86
שביעות רצון מהעבודה		
לא מרוצה בכלל	2	1.90
מרוצה	13	12.38
מרוצה מאוד	63	60.00
מרוצה ולא מרוצה באותה מידה	27	25.71
בחירת קריירה		
בהחלט הייתי מחליפה מקצוע	14	13.33

מאפיין	סך הכול (N)	שכיחות (%)
בהחלט נשארת מקצוע	82	78.10
אין העדפה בין לעזוב ובין להישאר	9	8.57

מלוח 1 עולה כי מרבית המטפלות (72.38%) משתייכות לקבוצת הגיל 31–50. נוסף על כך, רובן מוסלמיות (74.29%), המגדירות את עצמן כמסורתיות (69.52%), נשואות (92.38%) ואימהות לשלושה ילדים או יותר (74.28%), מתוכן 28.57% לשלושה ילדים ו-45.71% לארבעה ומעלה). ל-79.05% מהמטפלות השכלה תיכונית בצירוף תעודות מקצועיות. קצת יותר ממחציתן (55.24%) עובדות כמטפלות, 30.48% מובילות כיתה, ו-14.29% משמשות כמנהלות מעון, נוסף על תפקידן כמובילות כיתה. מרביתן בעלות ותק של למעלה מחמש שנים (62.86%) ומרוצות מאוד מעבודתן (60%). 78.10% הצהירו כי היו בוחרות להישאר במקצוע.

בדיקת השערות

לוח 2 מציג את ממצאי המחקר ביחס להשערות על אודות המתאמים בין מסוגלות עצמית לבין נדידת מחשבות, שחיקה ותפיסת הגננת את הקשר עם ההורים.

לוח 2: מתאמי פירסון בין מדדי המחקר לבין מסוגלות עצמית

משתנה	ממוצע	סטיית תקן	1	2	3
1. מסוגלות עצמית	3.30	0.78	==	==	==
2. נדידת מחשבות	8.19	2.43	-0.19 [-0.37, 0.00]	==	==

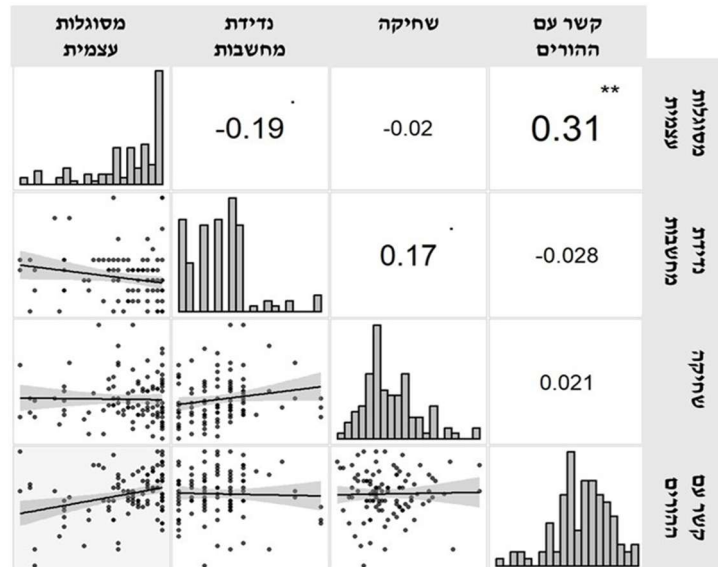
	0.17	-0.02	9.44	27.67	3. שחיקה
==	[-0.02, 0.35]	[-0.21, 0.17]			
0.02	-0.03	0.31**	6.90	47.15	4. תפיסת
[-0.17, 0.021]	[-0.22, 0.16]	[0.12, 0.47]			הקשר עם
					ההורים

הערה : רווח בר-סמך 95% בסוגריים מרובעים

**p < 0.01

כפי שניתן לראות בלוח 2 ובתרשים 1, השערת המחקר הראשונה, בדבר קשר שלילי בין נדידת מחשבות למסוגלות עצמית, לא אוששה ($r = -0.19$, $p = 0.053$), אף שהמגמה הייתה בכיוון הצפוי. באופן דומה, השערת המחקר השנייה, בדבר קשר שלילי בין שחיקה למסוגלות עצמית, לא אוששה ($r = -0.02$, $p = 0.841$), אף שגם במקרה זה המגמה הייתה בכיוון הצפוי. לעומת זאת, השערת המחקר השלישית, בדבר קשר חיובי בין תפיסה חיובית של הקשר עם ההורים למסוגלות עצמית, אוששה ($r = 0.31$, $p < 0.01$). כלומר, נמצא כי ככל שתחושת המסוגלות העצמית של המטפלות גבוהה יותר, כך תפיסתן את הקשר עם ההורים חיובית יותר.

תרשים 1: התרשים מציג את מטריצת המתאמים בין מסוגלות עצמית לבין נדידת מחשבות, שחיקה ותפיסת המטפלות את הקשר עם ההורים.



• מסמן מובהקות שולית ($p < 0.01$), **

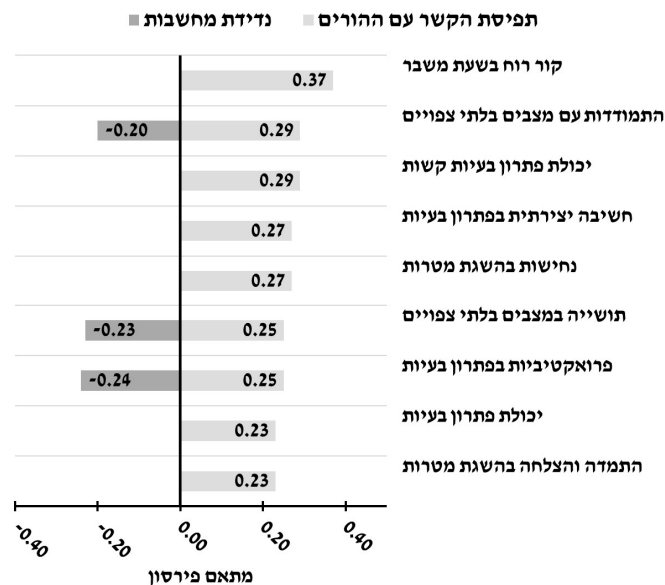
כדי לבחון לעומק את הקשרים שבין נדידת מחשבות, תפיסת הקשר עם ההורים לבין מרכיבי מסוגלות עצמית, נערכו מבחני מתאם פירסון בעבור כל אחד ממרכיבי המסוגלות בנפרד. נמצא כי תפיסה חיובית של הקשר עם ההורים קשורה באופן חיובי ומובהק למרבית ממרכיבי המסוגלות העצמית, בעוד שנדידת מחשבות נמצאה קשורה באופן שלילי לחלק מהמרכיבים (תרשים 2).

באופן ספציפי, נמצא כי נדידת מחשבות קשורה באופן שלילי ומובהק לפרואקטיביות בפתרון בעיות ($r = -0.24, p = 0.014$), התמודדות עם מצבים בלתי צפויים ($r = -0.20, p = 0.038$) תושייה במצבים בלתי צפויים ($r = -0.23, p = 0.018$). תפיסת הקשר עם ההורים נמצאה קשורה באופן חיובי ומובהק למרבית מרכיבי המסוגלות העצמית. נמצא קשר חיובי מובהק עם יכולת פתרון בעיות ($r = 0.29, p = 0.003$), פרואקטיביות בפתרון בעיות ($r = 0.25, p = 0.009$), נחישות בהשגת מטרות ($r = 0.27, p = 0.005$), התמודדות עם מצבים בלתי צפויים ($r = 0.29, p =$

0.003), התמדה והצלחה בהשגת מטרות ($r = 0.23, p = 0.016$), חשיבה יצירתית בפתרון בעיות ($r = 0.27, p = 0.006$), יכולת פתרון בעיות קשות ($r = 0.23, p = 0.021$), תושייה במצבים בלתי צפויים ($r = 0.25, p = 0.009$) וקור רוח בשעת משבר ($r = 0.37, p < 0.001$). מעניין לציין כי לא נמצא קשר מובהק ($p > 0.05, r = 0.16$) בין תפיסת הקשר עם ההורים לבין יכולת התמודדות כללית ("לא משנה מה עומד לקרות, אני בדרך כלל מסוגל להתמודד עם זה"). ממצאים אלו מצביעים על כך שמטפלות בעלות רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית בתחומים שונים, כגון התמודדות עם קשיים, פתרון בעיות ודבקות במטרות, נוטות להעריך את הקשר עם ההורים באופן חיובי יותר. מנגד, שחיקה לא נמצאה קשורה באופן מובהק לשום מרכיב ממרכיבי המסוגלות העצמית, עם מגמה מעורבת מבחינת כיוון ההשפעה (טווח מתאמי פירסון: -0.09 – $0.03, p > 0.05$).

תרשים 2: מתאמי פירסון מובהקים ($p < 0.05$) בין נדידת מחשבות ותפיסת

הקשר עם ההורים למרכיבי מסוגלות עצמית



דיון

ממצאי המחקר מספקים תובנות חשובות על אודות הגורמים המשפיעים על תחושת המסוגלות העצמית של מטפלות-מחנכות בחברה הערבית. ממצא מרכזי שעלה מהמחקר הוא היעדר קשר מובהק בין נדידת מחשבות ובין מסוגלות עצמית, חרף מגמה המעידה על קשר שלילי מסוים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים שהראו כי נדידת מחשבות עלולה לפגוע בריכוז ובתפקוד המקצועי (Smallwood & Schooler, 2015), אך במקביל מדגיש את מורכבות תופעה זו. עבודתן של מחנכות בגיל הרך דורשת נוכחות מנטלית גבוהה הכרוכה בקשב, ברגישות ובמעורבות רגשית עם הילדים. נדידת מחשבות עלולה לערער את תחושת השליטה בעבודה ולהוביל לעומס קוגניטיבי, אולם ייתכן כי מטפלות בעלות ניסיון או תמיכה מקצועית מצליחות לפתח מנגנוני התמודדות שמאפשרים להן לשמר את תחושת המסוגלות העצמית שלהן גם במצבים של פיזור דעת (Moore & Malinowski, 2009). ייתכן כי פעולות הטיפול בילדים, במיוחד בגיל הרך, המתבצעות לעיתים באופן שגרתי וחוזר על עצמו, מפחיתות את הצורך בריכוז מלא וממוקד בכל פעולה. במקרים כאלה, מטפלות-מחנכות עשויות להרגיש שהן מסוגלות לבצע את משימותיהן ביעילות, גם אם לא כל פעולה בהכרח מתבצעת בדיוק מרבי או באופן מושלם. המיומנויות והניסיון הרב שצברו המטפלות-מחנכות במהלך שנות עבודתן מסייעים להן לפתח כישורים ויכולות חינוכיות שמפצות על פערים הנובעים מחוסר ריכוז או מנדידת מחשבות. היכולת שלהן להבין את צורכי הילדים באופן אינטואיטיבי, להתמודד עם מצבים בלתי צפויים ולהגיב באופן מותאם גם כאשר המיקוד שלהן אינו מיטבי, מאפשרת להן לשמור על איכות עבודה גבוהה ולהעניק לילדים טיפול חינוכי רגיש.

באופן דומה, גם הקשר בין שחיקה למסוגלות עצמית לא נמצא מובהק, זאת בניגוד למחקרים רבים שהצביעו על כך ששחיקה מקצועית פוגעת בתחושת היכולת והערך העצמי של אנשי חינוך (Maslach & Leiter, 2016). שחיקה נוצרת כאשר קיים פער מתמשך בין דרישות העבודה לבין המשאבים העומדים לרשות העובד, והיא מתבטאת בעייפות רגשית, תחושת חוסר הצלחה אישית, ולעיתים אף ניכור מהתלמידים (Schaufeli et al., 2009). מחקרים קודמים הראו כי ככל שרמת השחיקה גבוהה יותר, כך פוחתת תחושת המסוגלות העצמית, בשל הפגיעה בתחושת השליטה והמשמעות בעבודה (Skaalvik & Skaalvik, 2014). עם זאת,

ייתכן כי בקרב המטפלות-מחנכות בחברה הערבית קיימים גורמים המגנים מפני ההשפעה השלילית של השחיקה, כמו תחושת שליחות מקצועית, מערכות תמיכה חברתיות או תרבותיות, וציפיות קהילתיות המעניקות משמעות לעבודתן (Hakanen et al., 2006). אפשרות נוספת היא שהמטפלות תופסות את השחיקה כחלק טבעי מהעבודה, ולכן אינן מקשרות אותה באופן ישיר לתחושת המסוגלות שלהן.

המצב הכלכלי הירוד, העוני והאבטלה, יחד עם המחסור במקומות עבודה בקרב אוכלוסיות מוחלשות, במיוחד בחברה הערבית, יוצרים אתגרים משמעותיים בעבור המטפלות-מחנכות בגיל הרך. מרבית המטפלות באוכלוסייה זו אינן מחזיקות בהשכלה פורמלית גבוהה, והן נאלצות להתמודד עם מציאות כלכלית מורכבת שבה המשאבים הזמינים אינם תמיד מספיקים כדי להבטיח תנאי עבודה מיטביים. העובדה כי מטפלות-מחנכות רבות אינן זוכות להכרה מקצועית מספקת או לתנאים שיכולים להבטיח תמיכה רגשית וכלכלית, תורמת לשחיקה גבוהה בקרבן. במקרים רבים, בשל הצורך הכלכלי הקיומי להבטיח פרנסה למשפחה, אין למטפלות-מחנכות מנוס אלא להמשיך לעבוד בתנאים הקיימים, גם כאשר אלה פוגעים בתפקודן המקצועי ובתחושת המסוגלות האישית שלהן.

לעומת זאת, נמצא קשר חיובי מובהק בין תפיסה חיובית של הקשר עם ההורים לבין תחושת המסוגלות העצמית של המטפלות, ממצא התואם מחקרים שהדגישו את חשיבות שיתוף הפעולה בין הורים למחנכות (Alaçam & Olgan, 2017; Pedrazza et al., 2015). כאשר מחנכות חשות שהן נתפסות כבעלות ערך מקצועי וכשותפות משמעותיות בתהליך החינוכי הדבר מחזק את הביטחון העצמי ואת תחושת המסוגלות שלהן (Sheridan et al., 2010). מחקרים הראו כי הורים שתופסים את המחנכות כמקצועיות וכבעלות ידע נוטים לשתף פעולה עימן ביתר נכונות, דבר המייצר סביבה חינוכית תומכת ומעצימה בעבור שני הצדדים (Harpaz & Grinshtain, 2020; Hoover-Dempsey et al., 2005; Grinshtain & Harpaz, 2023). בחברה הערבית, שבה היחסים בין הורים למערכת החינוך מושפעים מהיררכיה חברתית ומערכים תרבותיים של סמכות וכבוד, מחנכות שמצליחות לבנות קשר חיובי עם ההורים עשויות לחוות תחושת ביטחון מקצועי גבוהה יותר ולתפוס את עצמן כדמויות משמעותיות בעיני הקהילה.

סיכום והמלצות

ממצאי המחקר מדגישים את החשיבות של חיזוק הקשרים בין מחנכות להורים, הן באמצעות הכשרה מקצועית שתספק להן כלים לניהול תקשורת יעילה עם ההורים, הן על ידי יצירת מסגרות מובנות לשיתוף פעולה מתמשך בין ההורים למערכת החינוך. עם זאת, למחקר מספר מגבלות. אף על פי שהמחקר כלל מטפלות-מחנכות ממגוון דתות ומאזורים גיאוגרפיים שונים, מצפון הארץ ועד דרומה, הוא התבסס על מדגם מצומצם יחסית של 105 משתתפות בלבד. גודל המדגם המצומצם עשוי להגביל את יכולת ההכללה של הממצאים לאוכלוסיות רחבות יותר, במיוחד בהתחשב בשונות התרבותית, הגיאוגרפית והכלכלית שעשויה להשפיע על התנהגויות, על תפיסות ועל תחושת המסוגלות של המטפלות-מחנכות. נוסף על כך, מאחר שהמחקר לא כלל מדגם המייצג באופן רחב יותר אוכלוסיות מגוונות, קשה להסיק מסקנות חד-משמעיות לגבי השפעת משתנים חיצוניים נוספים, כגון רקע סוציו-אקונומי, תנאי עבודה או משתנים תרבותיים, על תחושות השחיקה והמסוגלות של המטפלות-מחנכות. מחקרים עתידיים יוכלו להרחיב את המדגם ולהגדיל את מספר המשתתפות באופן שיאפשר הסקת מסקנות כלליות יותר. כמו כן, המחקר מעלה שאלות נוספות לגבי הגורמים המשפיעים על המסוגלות העצמית של מטפלות-מחנכות, דוגמת תמיכה ארגונית, ניסיון מקצועי וסביבת העבודה. הכרה במורכבותם של גורמים אלה עשויה לשמש בסיס לפיתוח מדיניות חינוכית מותאמת, שתשמש אבן יסוד לשיפור כפול: הן רווחתן האישית והמקצועית של המטפלות, הן איכות החינוך בגיל הרך.

ביבליוגרפיה

אביטן, ח' (2017). **תפיסת גננות העובדות באשכול גנים עם מנהלת וגננות העובדות בגן אוטונומי יחיד את סגנון המנהיגות שלהן ואת התקשורת עם הורים**. [עבודת גמר לתואר שני]. מכללת לוינסקי לחינוך.
זיידנר, מ' (1994). **מסוגלות עצמית**. עיבוד לעברית של Self-Efficacy Scale. אוניברסיטת חיפה.
רבינוביץ', מ' (2020). **בחינת תוכן טיוטת התקנות מול סטנדרטים. המלצות מקצועיות והערות הציבור**. הכנסת, מרכז המידע והמחקר.

Al-Adwan, F. E. Z., & Al-Khayat, M. M. (2017). Psychological burnout in early childhood teachers: Levels and reasons. *International Education Studies*, 10(1), 179-189.

<http://dx.doi.org/10.5539/ies.v10n1p179>

Alaçam, N., & Olgan, R. (2017). Pre-service early childhood teachers' self-efficacy beliefs towards parent involvement. *Teaching Education*, 28(4), 421-434.

<https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1324843>

Aram, D., & Ziv, M. (2024). Introduction to the special issue: Early childhood education in Israel. *Early Child Development and Care*, 194(5-6), 645-654.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2365451>

Banks, J. B., & Boals, A. (2016). Understanding the role of mind wandering in stress-related working memory impairments. *Cognition and Emotion*, 30(5), 1023-1030.

<https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1179174>

Brazelton, T. B., & Cramer, B. G. (2018). *The Earliest Relationship: Parents, Infants and the Drama of Early Attachment*. Routledge.

Chang, H. (2022). Stress and burnout in EFL teachers: The mediator role of self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13, 880281.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.880281>

- Desideri, L., Ottaviani, C., Cecchetto, C., & Bonifacci, P. (2018). Mind wandering, together with test anxiety and self-efficacy, predicts student's academic self-concept but not reading comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 88(3), 406–423.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12240>
- Dickson, M. J., & Vargo, K. K. (2017). Training kindergarten students lockdown drill procedures using behavioral skills training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(2), 407–412.
<https://doi.org/10.1002/jaba.369>
- Durak, H. Y., & Saritepeci, M. (2019). Occupational burnout and cyberloafing among teachers: Analysis of personality traits, individual and occupational status variables as predictors. *Social Sciences Journal*, 69(1), 69–87.
<https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.10.011>
- Dye, N. M. (2024). *"I Can do Hard Things": Self-Efficacy of Educators During a Crisis*. (Thesis, Sonoma State University). Sonoma State University. <https://scholar.sonoma.edu/>
- Elbarazi, I., Loney, T., Yousef, S., & Elias, A. (2017). Prevalence of and factors associated with burnout among health care professionals in Arab countries: A systematic review. *BMC Health Services Research*, 17, 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12913-017-2319-8>
- Eliyahu-Levi, D., & Ganz-Meishar, M. (2019). The personal relationship between the kindergarten teacher and the parents as a mediator between cultures. *International Journal of Early Years Education*, 27(2), 184–199.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1607263>
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397–406.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>

- Fisher, Y., & Kostelitz, Y. (2015). Teachers' self-efficacy vs. parental involvement: Prediction and implementation. *Leadership and Policy in Schools, 14*(3), 279-307.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2014.997938>
- Friedman, I.A. (1999a). Multiple pathways to burnout: Cognitive and emotional scenarios in teacher burnout. *Anxiety, Stress and Coping, 9*(3), 245-260. <https://doi.org/10.1080/10615809608249405>
- Goller, H., Banks, J. B., & Meier, M. E. (2020). An individual differences investigation of the relations among life event stress, working memory capacity, and mind wandering: A preregistered replication-extension study. *Memory & Cognition, 48*(4), 759-771.
<https://doi.org/10.3758/s13421-020-01028-2>
- Grinshtain, Y., & Harpaz, G. (2023). Factors that shape helping relations between parents and teachers: The case of Israeli Arab and Jewish parents. *School Community Journal, 33*(1), 165-190.
- Habayib, H., & Cinamon, R. G. (2023). Preschool teachers' attitudes toward career education: The role of cultural context and teaching self-efficacy. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 23*(2), 399-419.
<https://doi.org/10.1007/s10775-021-09519-7>
- Harpaz, G., & Grinshtain, Y. (2020). Parent-teacher relations, parental self-efficacy, and parents' help-seeking from teachers about children's learning and socio-emotional problems. *Education and Urban Society, 52*(9), 1397-1416.
<https://doi.org/10.1177/0013124520915597>
- Hyseni Duraku, Z., Jahiu, G., & Geci, D. (2025). The interplay of individual and organizational factors with early childhood teachers' level of work motivation, job satisfaction, and burnout. *International Journal of Educational Reform, 34*(1), 106-121.
<https://doi.org/10.1177/10567879221114891>

- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-Efficacy: Thought Control of Action*. (pp. 195-213). Hemisphere.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.
<https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34, 291-296.
<https://doi.org/10.1007/s10643-006-0119-6>
- Konting, M. M., Kamaruddin, N. B., & Man, N. A. (2009). Quality assurance in higher education institutions: Exist survey among Universiti Putra Malaysia graduating students. *International Education Studies*, 2, 25-31. <https://doi.org/10.5539/ies.v2n1p25>
- Kwon, K., Ford, T. G., Jeon, L., Malek-Lasater, A., Ellis, N., Randall, K., Kile, M., & Salvatore, A. L. (2021). Testing a holistic conceptual framework for early childhood teacher well-being. *Journal of School Psychology*, 86, 178–197. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.006>
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28, 771-801.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Post-Structural Ideas*. Routledge.
- Mac Naughton, G., & Hughes, P. (2011). *Parents and Professionals in Early Childhood Settings*. McGraw-Hill Education (UK).
- Magen-Nagar, N., Schwabsky, N., & Firstater, E. (2021). The role of self-efficacy components in predicting Israeli kindergarten teachers'

educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 24(6), 815-837.

<https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1613569>

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. (2nd ed.). Consulting Psychologists Press, Palo Alto.

Matattov Sekeles, H., Zadok, I., Zur, H., & Huss, E. (2024). 'I'm no longer myself anymore': Burnout and coping of educators-caregivers in day-care centres in Israel. *Early Child Development and Care*, 194(5-6), 695-707. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2285706>

Matos, M. D. M., Sharp, J. G., & Iaochite, R. T. (2022, July). Self-efficacy beliefs as a predictor of quality of life and burnout among university lecturers. *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 887435). Frontiers Media SA. DOI: [10.3389/feduc.2022.887435](https://doi.org/10.3389/feduc.2022.887435)

Mika, V. T. (2001). Personality and competencies of crisis managers. *The 6th International Conference on Global Business & Economic Development*. (pp. 8). Montclair State University & Univerzita Komenského.

Mooneyham, B. W., & Schooler, J. W. (2013). The costs and benefits of mind-wandering: A review. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 67(1), 11-18. <https://doi.org/10.1037/a0031569>

Mrazek, M. D., Phillips, D. T., Franklin, M. S., Broadway, J. M., & Schooler, J. W. (2013). Young and restless: Validation of the mind-wandering questionnaire (MWQ) reveals disruptive impact of mind-wandering for youth. *Frontiers in psychology*, 4, 560. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00560>

Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052.

- <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Ng, J., Rogers, M., & McNamara, C. (2023). Early childhood educator's burnout: A systematic review of the determinants and effectiveness of interventions. *Issues in educational research*, 33(1), 173-206.
- Owen, C. P., Djukic, M., Whisenant, M., & Lobiondo-Wood, G. (2022). Factors of maladaptive coping in emergency healthcare professionals: A systematic review. *Journal of Nursing Scholarship*, 55(2), 536-548. <https://doi.org/10.1111/jnu.12848>
- Pedrazza, M., Berlanda, S., & Motteran, A. (2015). The key role of parents-teachers relationship and its effects on teachers' self-efficacy. *Conference Proceedings. New Perspectives in Science Education*, 15(85), 250.
- Prewett, S. L., & Whitney, S. D. (2021). The relationship between teachers' teaching self-efficacy and negative affect on eighth grade US students' reading and math achievement. *Teacher Development*, 25(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1850514>
- Råde, A. (2020). The involved, engaged or partnership parents in early childhood education and care. *Universal Journal of Educational Research*, 8(7), 2833-2841. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080710>
- Raskauskas, J., Rubiano, S., Offen, I., & Wayland, A. K. (2015). Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimization and academic performance?. *Social Psychology of Education*, 18, 297-314. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9292-z>
- Raviv, A., & Shwartz-Asher, D. (2024). Fostering resilience: The impact of supportive organizational culture on mitigating burnout in early childhood educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(5), 865-878. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2391405>

- Reyhing, Y., & Perren, S. (2021). Self-efficacy in early childhood education and care: What predicts patterns of stability and change in educator self-efficacy?. *Frontiers in Education*, 6, 634275.
<https://doi.org/10.3389/educ.2021.634275>
- Sawyer, B. E., O'Connell, A., Bhaktha, N., Justice, L. M., Santoro, J. R., & Rhoad Drogalis, A. (2022). Does teachers' self-efficacy vary for different children? A study of early childhood special educators. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(1), 50-63. <https://doi.org/10.1177/0271121420906528>
- Stein, R., Garay, M., & Nguyen, A. (2024). It matters: Early childhood mental health, educator stress, and burnout. *Early Childhood Education Journal*, 52(2), 333-344.
<https://doi.org/10.1007/s10643-022-01438-8>
- Trauernicht, M., Anders, Y., Oppermann, E., & Klusmann, U. (2023). Early childhood educators' emotional exhaustion and the frequency of educational activities in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(6), 1016-1032.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2217485>
- Viola, S. B., Coleman, S. L., Glennon, S., & Pastorek, M. E. (2020). Use of parent education to improve self-efficacy in parents of students with emotional and behavioral disorders. *Evaluation and Program Planning*, 82, 101830.
<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2020.101830>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zulauf-McCurdy, C. A., & Zinsser, K. M. (2021). How teachers' perceptions of the parent-teacher relationship affect children's risk

for early childhood expulsion. *Psychology in the Schools*, 58(1), 69-88. <https://doi.org/10.1002/pits.22440>