

עבודה רגשית

ד"ר סמדר בן אשר*
ד"ר יעירת בוקק-כה**

אֵינְנִי יוֹדַע מָה עוֹשִׂים / קִשְׁלָל-כֶּךְ, כָּל-כֶּךְ כּוֹעֲסִים. /
אֲסוּר לְהַכּוֹת / וְלִצְעַק צְעָקוֹת / וְלֹא לְקַלֵּל / וְלְהִשְׁתַּלֵּל. /
וְאֵנִי רוֹצֵה לְצַרְחַ / בְּכָל הַכֶּחַ, / רוֹצֵה לְצְעַק / וְלֹא לְשַׁתֵּק...

שיר הילדים של חגית בנזמן (1988) "מה עושים כשכועסים" מתאר את תחילתו של תהליך החברות (סוציאליזציה) של הילד, תהליך שמטרתו ללמד אותו לחיות ולפעול בחברה בלא להסגיר כלפי חוץ את רגשותיו האוטנטיים. הסתרה זאת נועדה למנוע פגיעה במטרותיו של מוסד או של ארגון או בסיטואציות חברתיות מסוימות. בארגונים רבים נדרשים היום עובדים במגוון תפקידים לבצע עבודה רגשית (emotional labor) כשהם מקיימים יחסים בין-אישיים עם גורמים בארגון או עם לקוחות. עבודה רגשית מוגדרת כתהליכים פסיכולוגיים הנדרשים להסדרת הרגשות בהתאם לקווים המנחים שהארגון מצפה מעובדיו לפעול על פיהם (Hochschild, 1983; Rafaeli & Sutton, 1989; Zapf, 2002). כאשר ציפיות הארגון וכלליו מוגדרים לתפישותיו ורגשותיו העצמיים של העובד, והוא נאלץ להפגין מראית עין כוזבת של רגשות התואמים למצופה ממנו, הוא עלול לחוות תחושת אי-אותנטיות וניכור, ובעקבות זאת להרגיש חוסר שביעות רצון ושחיקה. כל צורה של משחק, המבוססת על רמות של הונאה עצמית, עלולה להשפיע על תחושת הזהות האוטנטית של הפרט (Hochschild, 1983). אי-התאמה בין הרגשות הפנימיים של הפרט למצג הרגשות החיצוני נקראת "דיסוננס רגשי" (Bakker & Heuven, 2006; Hochschild, 1983; Zapf, Vogt, Seifert, Mertini, & Isic, 1999).

בעבר ייחסו חוקרים את הצורך לבצע עבודה רגשית לעוסקים בעיסוקים מסוימים בלבד, כאלה הכרוכים בעבודה עם קהל, ובהם דיילות, מלצרות, סיעוד, עבודה סוציאלית, עריכת דין ומזכירות. אולם, למעשה, כללים אלו אינם נחלתם של קבוצת עיסוקים מסוימת. כללים בלתי כתובים אלו קיימים כמעט בכל עיסוק. אחד המקצועות הדורשים עבודה רגשית אינטנסיבית הוא הוראה. מורה נדרש לבטא רגש שאינו אותנטי, למשל חיבה עמוקה לתלמיד, סבלנות ואמפטיה להורה והסכמה עם נהלים של הארגון שאינם תואמים את אמונותיו. לשם כך עליו לדכא רגשות עמוקים שלו (Näring, Briët, & Brouwers, 2006). מוריס ופלדמן (Morris & Feldman, 1996) מגדירים עבודה רגשית "מאמץ, תכנון ובקרה הדרושים כדי לבטא רגש ארגוני מבוקש בעסקאות בין-אישיות".

הסוציולוגית ארלי הוכשצילד (Hochschild, 1983) שטבעה את המונח "עבודה רגשית" תיארה כיצד עובדים מביעים רגשות ההולמים את כלליו של הארגון או של התפקיד ומאבדים תחושת זהות אותנטית ואת הקוהרנטיות הפנימית לערכיהם ולרגשותיהם האמתיים. המונח "משחק עמוק" (deep acting) על פי הוכשצילד (Hochschild, 1983) מתאר מצב שהפרט מתאים את רגשותיו לציפיות החברה ממנו לעומת "משחק על פני השטח" (surface acting) שהוא הצגה של התנהגות חיצונית בלא להתאימה לרגשותיו הפנימיים של האדם המציג. כדי להצליח בעבודת הרגשות יש לשלוט בסוג הרגשות שחווים או באלו שמביעים, ונדרשת לשם כך מיומנות של "ויסות רגשות" (emotion regulation). ממוקד תגובה

* ד"ר סמדר בן אשר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, מרכז מנדל למנהיגות בנגב, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

** ד"ר יעירת בוקק-כה, מכון מופ"ת והמכללה למנהל ראשון לציון

(response-focused emotion regulation), שבו מתקיימים הסתרה או הזיוף של הרגש שהאדם חווה.

העבודה הרגשית (EL) נחקרה כדי להבין כיצד כוחות חברתיים ברמת המקרו משפיעים על קוגניציות, רגשות והתנהגויות של אנשים (Goffman, 1959; Hochschild, 1983). מחקרים (למשל Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun, & Hensley, 2014) מראים כי עבודת רגשות במסגרת תפקיד עלולה לגרום לעובד שחיקה ותשישות רגשית וכן לפגום בשביעות רצונו.

עבודה רגשית בהוראה

מורים ובעלי תפקידים מתאימים את עצמם להגדרות של תפקידיהם ומקבלים על עצמם את הדימוי הכרוך בתפקיד ואת המשמעויות הנדרשות מביצועו. לכן, הם גם מאמצים לעצמם תדמית תפקודית, ובכלל זה הבעת רגשות המותאמת ל"קוד התפקיד". כך, מורים נוטים להראות התלהבות או להישאר רגועים גם כששיעור מופרע. בפועל, זהו דיכוי של רגשות (למשל כעס) או זיוף של רגש חיובי רצוי כדי לשמור על דימוי אידאלי (ראו למשל Brotheridge & Lee, 2003; Hochschild, 2012).

שיעורי הנשירה הגבוהים ופרישה מוקדמת מתפקידי הוראה הביאו להתפתחות ספרות מחקר ענפה בתחום. ספרות זו מלמדת שמורים מצויים בסיכון גבוה יחסית לשחיקה (Brouwers & Tomic, 2000). מאסלאח ועמיתים (Maslach, Schaufeli, et al., 2001) הגדירו שחיקה כתסמונת פסיכולוגית הנובעת מלחצים בין-אישיים כרוניים בעבודה. לטענתם, לשחיקה שלושה גורמים: תשישות רגשית, דה-פרסונליזציה ותחושה של היעדר הישג אישי. תשישות רגשית - ריקון המשאבים הרגשיים - נחשבת ליבת השחיקה, ומיוחסת לה השפעה ישירה על איכות ההוראה (Klusmann et al., 2008).

ממצאי מחקר שנערך בקרב מורים בפקיסטן מראים שהמשתנה שחיקה בעבודה (תשישות, דה-פרסונליזציה ותחושה של חוסר הישג אישי) תלוי באישיות ובעבודה הרגשית (Khalil, Khan, Raza, & Mujtaba, 2017) ככל שהמורים דיווחו יותר על עבודה רגשית, כך הם נמצאו שחוקים ותשושים יותר. קלר ואחרים (Keller et al., 2014) מצאו במחקרם כי מורים מדכאים ומזייפים את הרגש כעס יותר מאשר רגשות אחרים אף שזהו הרגש שנדרשת עבודה רגשית קשה ביותר כדי להסתירו. פעולה לצמצום הצורך להפנים כעס או להסתירו עשויה, לדעתם, להפחית את התשישות והשחיקה ואת הרצון לפרוש מהעבודה (Lee, 2017).

המצב מורכב עוד יותר במכללות ובאוניברסיטאות מפני שחלק מהקוד האתי שהסגל נדרש לו הוא גילוי של איפוק ושל הוגנות, אך מקצת הסטודנטים, ובייחוד אלו מהם המרגישים תסכול מפני שקיבלו ציון נמוך או שהמרצה העיר להם בנוגע לאי-עמידה בנוהלי השיעור, מרשים לעצמם לבטא כלפי המרצה רגשות זעם. כך, כשסטודנט משתלח במרצה, המרצה נדרש להפגין איפוק ולהמשיך בשיעור בתוך שהוא מצמצם ככל האפשר את תגובתו הרגשית. הסטודנטים נהנים אפוא ממרחב גדול יותר של חופש ביטוי מאשר המרצים. כמעט כל מרצה חווה פגיעה רגשית קשה ונאלץ להדחיק את תגובתו האוטנטית ו"לבלוע" את העלבון והכעס כדי להמשיך ללמד את השיעור כמצופה ממנו.

"ומה שְׁהֵי קָשׁוּב - זֶה לְהֶאֱזִין הַיֵּטֵב לְצִיפּוֹר [...] הַיָּא רוֹצֵה לְסַפֵּר לָנוּ עַל הַרְגָּשׁוֹת שְׁנֵעוּלוֹת בְּמַגְרוֹת שְׁבִתוֹקָה". ואכן, בהכשרת המורים חשוב ללמוד להאזין לרגשות הפנימיים של הסטודנטים בהווה - מורי המחר - וללמד להיות ערים וקשובים "לציפורי הנפש" ולרגשות הבלתי נעימים המלווים אותה. עוד, יש להכשיר קיום של ערוצי קשר לביטוי העבודה הרגשית ולעיבודה. היום, הקברות (סוציאליזציה) הפדגוגי בהכשרה נוטה להכחיש את רגשות אלו ולהתעלם מהם.

מקורות

בנזמן, ח' (1988). כשאמא היתה קטנה, דביר, אור יהודה.
סנונית, מ' (1985). ציפור הנפש. הוצאת ציפור.

Bakker, A. B., & Heuven, E. (2006). Emotional dissonance, burnout, and in-role performance among nurses and police officers. *International Journal of Stress Management*, 13(4), 423.

Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2003). Development and validation of the emotional labour scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 365-379.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.

Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in psychology*, 5, 1442.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in. Butler, Bodies that Matter*.

Gribiea, A., Ben-Asher, S., & Kupferberg, I. (Accepted for publication). Negev Bedouin students position their identity explicitly and implicitly in their life stories: A critical discourse-oriented perspective. *Israel Affairs*.

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California.

Hochschild, A. R. (2012). *The outsourced self: What happens when we pay others to live our lives for us*. Metropolitan Books.

מורים נבדלים זה מזה ביכולת לנהל את רגשותיהם ולבצע ויסות רגשי בהקשר הארגוני. יכולתו של כל מורה מושפעת בין השאר ממידת התמיכה שהוא מקבל מהנהלה, מעמיתים, מתלמידים ומהורים וממידת האיום שהם מפנים כלפיו.

אמנם מאמר זה מתמקד בעבודת רגשות של מורים, אך זיוף רגשות אינו נחלתם של מורים בלבד. בין השאר, נעשית עבודת רגשות בידי אלו שמורים עובדים עמם - תלמיד הזקוק להערכה לימודית או להמלצה ממורה, עשוי להסתיר את רגשותיו ולומר למורה את מה שהוא מאמין שהמורה רוצה לשמוע; הורים רבים מבטאים כלפי מורה יחס חיובי ומשמיעים באוזניו דברי הערכה גם כאשר הם מרגישים כלפיו כעס עמוק; סטודנטים רבים זוכרים שבתקופת לימודיהם בבית הספר הם חוו עלבון, אי-צדק ופגיעה אישית ומציינים שבדרך כלל הם לא שוחחו על כך עם המורה או עם המנהל (Gribiea, Ben-Asher, & Kupferberg, 2018).

בחירה של מוסד להגיב בחומרה על התנהלות של סטודנטים כלפי מורים או מרצים עשויה לבלום את שכיחות עבודת רגשות, אך לא בהכרח צפויה להוריד את הצורך בעבודות רגשות של מורים ושל תלמידים. הסוגיה של עבודת רגשות והמחיר שהיא גובה מכל השחקנים הפועלים על פי כללי הארגון ראוייה להתבוננות מעמיקה בתוך בחינת האפשרות לבנות נורמות שיגנו על כל המשתתפים ויצרו מרחב שהיחסים בו יהיו כנים ופתוחים יותר.

השלכות יישומיות

הוראה היא מקצוע הדורש אינטראקציה כמעט מתמדת עם תלמידים. על המורה להיות נלהב ותוסס, להפיח חיים בשיעור, להיות ערני לרגשותיהם של תלמידיו ולנסוך בהם ביטחון ורוגע כדי להציע להם חוויית למידה פורייה. לשם כך עליו לבצע רגולציה קפדנית של רגשותיו, אך פעולה זו מגבירה בו את המתח הפנימי (Näring et al., 2007). אנו מציעות לצמצם את הנזקים הקשורים בעבודת רגשות באמצעות פעולות שיעשו בשלוש רמות:

1. **הכרת התופעה וביסוס מודעות לה:** הכרת אופייה של עבודת הרגשות תאפשר למורים לבצע תהליכים רפלקטיביים ולהכיר בפער שבין רגשותיו האמתיים לפעולותיו ולרגשות שהוא מבטא על פני השטח (surface acting). הכרה כזאת תעורר אצל המורים רגשות סובלנות ואמפטיה לאי-הנוחות הנגרמת מהמתח הפנימי הנוצר בעקבות מהפער בין הרגשות המובעים כלפי חוץ לאלו שהמורה מרגיש ו"מנרמל". זהו שלב הכרחי כדי להבין שלניהול רגשות יש יתרונות וחסרונות כאמצעי לקידום מטרות וכדי להכיר באופן מודע בצורך לגייס כלים ומיומנויות לשם ביצוע של משימות אלו;

2. **שיח עמיתים:** קבוצות שיתוף ושיח של עמיתים יאפשרו לתמוך במורים, לעורר בהם תחושת שותפות ולהביאם להכיר בכך שהמיומנות לבצע עבודת רגשות היא מיומנות מקצועית חשובה. האפשרות לבטא בשיחות עם עמיתים את הרגשות האמתיים ואת הקשיים שאירוע עורר בו, תאפשר למורה לצמצם את הפער בין הרגש לביטוי ולפיכך גם את המתח הפנימי המתעורר בו. ההבנה ש"משחק" זה - החובה לנהוג על פי קוד התנהגות - הוא נחלת הכלל ושרכישת המיומנות הזאת מחייבת את כלל המשתתפים עשויה להקל על מורים לבצע את חובתם לנהל את רגשותיהם;

3. **שיח משותף עם תלמידים:** שיחה עם תלמידים, במקום ובזמן שתוכננו לכך, על הצורך לווסת רגשות ועל התחושות הנלוות לכך וביצוע של מודלינג חינוכי כיצד יש להביע רגשות אותנטיים בגילוי לב אך בלא פגיעה בזולת עשויים להועיל רבות לתלמידים, למורים ולמערכת היחסים ביניהם. המשוררת מיכל סנונית (1985) מתארת זאת באופן מטפורי ציורי:

- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. 69–82). New York, NY: Routledge.
- Khalil, A., Khan, M. M., Raza, M. A., & Mujtaba, B. G. (2017). Personality traits, burnout, and emotional labor correlation among teachers in Pakistan. *Journal of Service Science and Management*, 10, 482–496.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of educational psychology*, 100(3), 702.
- Lee, Y. H. (2017). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X17719559>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986–1010.
- Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand–control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20(4), 303–315.
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1989). The expression of emotion in organizational life. *Research in organizational behavior*, 11(1), 1-42.
- Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., & Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress: The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(3), 371–400.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human resource management review*, 12(2), 237-268.