

# מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך ל' • גיליון 54

תמוז תשפ"ב – יוני 2022

יוצא לאור על ידי:

אפשר  
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



# התמודדות מורים בחינוך הרגיל עם שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתם: השוואה בין מורים מזרמי החינוך השונים

עידית גליקו וארנה בראון-לבינסון

## תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון מהם משאבי ודפוסי ההתמודדות האישיים והבית ספריים המסייעים למורים להתמודד בצורה מיטבית עם ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות הרגילות שבהן הם מלמדים, וזאת בקרב שלושה מגזרים שונים: החינוך הממלכתי, החינוך הממלכתי-דתי והחינוך החרדי. ביתר פירוט, נבחנו ההבדלים בין המגזרים במשאבי ההתמודדות, תחושת הקוהרנטיות האישית ותחושת הקוהרנטיות הבית ספרית ובדפוסי ההתמודדות ודיווח על מידת שביעות הרצון של המורים.

הנתונים נאספו באמצעות שאלוני דיווח עצמי שחולקו למורים בשלושת המגזרים, בבתי ספר יסודיים וחיטובות ביניים. מכל מגזר נאספו כ-200 שאלונים. השאלונים כללו שאלון קוהרנטיות אישית, שאלון קוהרנטיות בית ספרית, שאלון התמודדות ושאלון שביעות הרצון מהעבודה.

מהממצאים עולה שמורים משלושת המגזרים דיווחו על רמות דומות של קוהרנטיות אישית וקוהרנטיות בית ספרית ושימוש דומה באסטרטגיות התמודדות אדפטיבית ולא אדפטיבית. בנוסף נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים מהמגזרים השונים בדיווח על שימוש באסטרטגיית התמודדות ממוקדת דת. בהתייחס לשביעות הרצון, מורים מהחינוך הממלכתי-דתי ומהחינוך החרדי דיווחו על שביעות רצון גבוהה יותר מבובהק ממורים בחינוך הממלכתי. כמו כן, נמצאו קשרים חיוביים בין המשתנים תחושת קוהרנטיות אישית, תחושת קוהרנטיות בית ספרית והתמודדות אדפטיבית לבין שביעות רצון, וקשר שלילי בין התמודדות לא אדפטיבית ושביעות רצון.

הדיון מתייחס לדפוסי הדומים והשונים שנמצאו בקרב מורים ממגזרים שונים, בהתבסס על המודל האינטראקציוני להתמודדות עם מצבי לחץ והמודל הסלוטוגני. בסיום מוצעות המלצות יישומיות הנובעות ממסקנות המחקר.

**מילות מפתח:** דפוסי התמודדות, משאבי התמודדות, מורים, תלמידי שילוב, מגזרים בחינוך

## מבוא

במערכת החינוך בישראל לומדים תלמידים עם צרכים מיוחדים הן בכיתות הרגילות והן בכיתות חינוך מיוחד. תלמידים עם צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות החינוך הרגיל מוגדרים כתלמידי שילוב, והמורים המלמדים תלמידים אלו הם מורים מהחינוך הכללי, שאין להם התמחות בחינוך המיוחד.

תלמידים עם צרכים מיוחדים לומדים בתוך הכיתה הרגילה במסגרת החוק לחינוך המיוחד, שנחקק לראשונה בשנת 1988, וזאת בזכות התיקון לחוק שהתקבל בסוף שנת 2002, שהחידוש העיקרי בו נגע לפרק השילוב (נאון ואחרים, 2012). בחודש יולי 2018 אישרה הכנסת תיקון משמעותי נוסף לחוק החינוך המיוחד

(תיקון מס' 11), התשע"ח-2018. התיקון מיישם את המלצתה של הוועדה הציבורית בראשותה של השופטת בדימוס דליה דורנר, לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל. אחד הדגשים בתיקון לחוק הוא מתן עדיפות לשיבוץ ושילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל, תוך מתן מענה אישי ומותאם לכל תלמיד בהתאם לצרכיו (הכנסת, 2018, עמ' 762–776).

מחקרים שונים שנעשו עד כה בנושא השילוב בחנו את יישום החוק מנקודות מבט שונות, כמו נקודת מבטם של התלמידים וצורכיהם, ואת שילובם החברתי. כמו כן נבחן יישום החוק מנקודות מבט המתייחסות למורים. הוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים בתוך כיתה רגילה עלולה לאתגר את המורים, להקשות עליהם, ולעורר בהם לעיתים חוסר אמון וחוסר ביטחון בכישוריהם המקצועיים ללמד תלמידים אלו, למשל קושי לבצע עבורם התמודדות וכן להתמודד עם האתגרים הנלווים ללקות, כמו אתגרים רגשיים, התנהגותיים וחברתיים. בנוסף, במחקרים שונים נבחנו תפיסות המורים ועמדותיהם בנוגע לשילוב ונבחנו דילמות שהם העלו בנוגע לשילוב (אבישר וליכט, 2007; גלובמן וליפשיץ, 2004; גרינבנק, 2017; היימן, 2004; מרגלית, 2014; נאון ואחרים, 2012; Bruggink, 2011; Bourke & Carrington, 2007; Brackenreed, 2011; et al., 2014; Cline & Frederickson, 2009; Cook et al., 2000; Florian, 2008; Idan & Margalit, 2013; Levi et al., 2013; Luke & Grosche, 2018; Pit-ten Cate et al., 2013; Zurlo et al., 2018).

מהידוע לנו, על בסיס סקירת הספרות שנערכה בנושא, לא נערך מחקר שהשווה בין קבוצות שונות בחברה היהודית בישראל בנושא משאבי ההתמודדות של מורים מהחינוך הרגיל שבכיתותיהם משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים ללא סייעות. ייחודו של מחקרנו בכך שהוא חוצה תרבויות ומתייחס להיבטים תרבותיים שונים בחברה היהודית בישראל, שכן נערכה בו השוואה בין שלושה מגזרי חינוך עיקריים בישראל. בנוסף, ייחודו של המחקר הוא בניסיונו להעמיק את הידע ולשפוך אור על קבוצות תרבות שונות באמצעות בחינת הקשרים בין משתני המחקר, כלומר לבחון אם משאבי ההתמודדות של מורים מהחינוך הממלכתי, החינוך הממלכתי-דתי והחינוך החרדי מתורגמים לדפוסי התמודדות דומים או שונים. כמו כן ייחודיות המחקר מתבטאת בשימוש במושג תחושת הקוהרנטיות הבית ספרית, שהוא חלק ממשאבי ההתמודדות של המורים שנבדקו במחקר זה.

כאמור, מחקר זה בחן כיצד מורים בחינוך הרגיל מתמודדים עם תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתתם ללא סייעות, תוך השוואה בין מורים במסגרות החינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי והחרדי. המחקר התבסס על שני מודלים מרכזיים לחקר התמודדות במצבי לחץ – המודל האינטראקציוני של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984) והמודל הסלוטוגני של אנטונובסקי (Antonovsky, 1979).

## המודל האינטראקציוני להתמודדות במצבי לחץ

מצב לחץ מתפתח כשאדם חש חוסר איזון בין דרישות הסביבה ובין המשאבים העומדים לרשותו (Lazarus & Folkman, 1984, 1986). לזרוס ופולקמן הגדירו התמודדות כמאמץ קוגניטיבי והתנהגותי-רגשי של הפרט כדי להתמודד עם

דרישה – חיצונית או פנימית – המוערכת על ידיו כמכבידה או מוגזמת. משמעות ההתמודדות היא להפוך את הדרישה לנסבלת יותר, תוך הפחתת גורם הלחץ של האינטראקציה בין האירוע שהאדם חשוף אליו לבין הפרשנות שהוא נותן לאותו אירוע. הפרשנות תלויה בין היתר ברקע של הפרט, במוצאו, במינו ובגילו (Lazarus & Folkman, 1984, 1986).

על פי חוקרים שונים, האופן שבו האדם תופס את הגירוי מוביל לבחירת דפוסי התמודדות. ישנם דפוסי התמודדות המוגדרים כאדפטיביים, וישנם דפוסי המוגדרים כלא אדפטיביים. התמודדות אדפטיבית כוללת דפוסי פעולה המתמקדים בבעיה שהתעוררה, כמו: התמודדות פעילה, התמודדות באמצעות תכנון והתמודדות באמצעות תמיכה רגשית. לעומת זאת, התמודדות לא אדפטיבית כוללת דפוסי, כמו התנתקות והכחשה (Folkman & Lazarus, 1985; Frydenberg & Lewis, 1993; Dolphin et al., 2015; Lazarus & Folkman, 1984).

## המודל הסלוטוגני

המודל הסלוטוגני עוסק בזיהוי גורמים המסייעים לבריאות תקינה של האדם למרות גורמי לחץ רבים ומשמעותיים. לפי המודל, גורמי לחץ נמצאים כל הזמן סביב האדם, והם חלק משגרת חייו (שגיא ואנטונובסקי, 1998; Antonovsky, 1979, 1987). גורם הלחץ הוא גירוי פנימי או גירוי חיצוני היוצרים מתח, וניתן להתגבר עליהם באמצעות שימוש במשאבי התמודדות שונים ומותאמים. לבני האדם ישנם משאבי התמודדות המסייעים להם להמשיג את העולם ומאפשרים תפיסה כללית עליו. לפי תפיסה זו, העולם הוא מובן (comprehensible), נהיל (manageable) ומשמעותי (meaningful). ככל שמרכיבים אלו חזקים יותר אצל האדם, כך הוא ייטיב להתמודד במצבי לחץ. אולם אם הפרט אינו משתמש ביעילות במשאבי ההתמודדות או אינו משתמש בהם כלל, המתח עלול להביא לתחושת לחץ. על פי המודל, יכולת ההתמודדות של הפרט היא משמעותית וחשובה להסתגלותו המיטבית במצבים מאתגרים ומעוררי לחץ (Antonovsky, 1987; Manor-Binyamini, 2012).

## קוהרנטיות אישית

קוהרנטיות אישית היא משאב התמודדות פנימי המסייע לפרט להמשיג את העולם ומאפשר לו תפיסה כללית עליו. המשאב כולל רכיבים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים. לפי תפיסה זו העולם מובן, נהיל ומשמעותי. ככל שמרכיבים אלו חזקים יותר, כך ייטיב הפרט להתמודד במצבי לחץ. המודל הסלוטוגני מתייחס לתחושת הקוהרנטיות האישית כאל רעיון חוצה תרבויות; מכאן שבכל התרבויות, ככל שמשאבי ההתמודדות של האדם טובים יותר, תחושת הקוהרנטיות שלו גבוהה יותר, ויש סיכוי טוב יותר שמצב מורכב שייקלע אליו לא יהפוך לגורם לחץ (ארביב, 2016; Antonovsky, 1987; Antonovsky & Sourani, 1988; Braun-Lewensohn, 2015). במחקרים נמצא כי ככל שהערכה העצמית של המורה בנוגע לכישרויו ללמד תלמידים מתקשים הייתה גבוהה יותר, דעתו על שילוב הייתה חיובית יותר (גלובמן וליפשיץ,

2004; Hellmich et al., 2019; Pit-ten Cate et al., 2018). לכן נראה כי אנשים עם תחושת קוהרנטיות אישית גבוהה יותר ירגישו לרוב כי ביכולתם להתמודד טוב יותר עם גורמי לחץ שונים, כגון הדרישה לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתותיהם, וזאת על ידי שימוש במנגנוני התמודדות מתאימים (Levi et al., 2013).

## קוהרנטיות בית ספרית

תחושת קוהרנטיות בית ספרית היא משאב המתווסף לקוהרנטיות האישית, והיא מהווה את המשאבים האישיים, החברתיים והסביבתיים שבית הספר מספק למוריו. מנקודת מבט סלוטוגנית, ניתן להגדיר רווחה במקום העבודה כיכולת של העובדים להשתתף באופן משמעותי וביעילות במאמצי הארגון לעמוד במטרותיו וביעדיו. לשם כך נדרשות מעורבות ונכונות אמיתיות בכל הדרגים במקום העבודה. כשתחושת הקוהרנטיות הבית ספרית חזקה, היא מאפשרת למורה לראות את מקום עבודתו כמובן, נהיל ומשמעותי. עד כה, מחקרים עסקו בתחושת קוהרנטיות ארגונית ותחושת קוהרנטיות קהילתית (Elfassi et al., 2016; McMillan & Chavis, 1986; Vaandrager & Koelen, 2013). תחושת קוהרנטיות ארגונית מספקת חוויית סביבת עבודה קוהרנטית ותומכת, הכוללת מובנות, נהילות ומשמעותיות רבות יותר ומביאה בסופו של דבר לתוצאות ארגוניות טובות יותר. תחושת קוהרנטיות ארגונית גבוהה מסייעת לעובדי הארגון לבצע את עבודתם בצורה מיטבית, מה שמוביל לתוצאות ארגוניות טובות יותר (Vaandrager & Koelen, 2013). תחושת קוהרנטיות קהילתית היא התחושה של הפרט כי הוא חלק מקהילה, וכי היא תעמוד לצידו כשיזדקק לה, וכשתחושת הקהילתיות חזקה, היא מצביעה על קשר חזק בין האדם וקהילתו (Davidson & Cotter, 1991; Elfassi et al., 2016). במחקרים נמצא כי תחושת קהילתיות של המורים תורמת לשיפור ההוראה, להגברת מידת שביעות הרצון שלהם משילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתם ולשילוב מוצלח יותר, ללא קשר למשתנים סוציו-דמוגרפיים (Blatchford et al., 2012; Darling-Hammond & Bransford, 2007; Little, 2003). כאמור, במחקרנו נעשה שימוש במושג הייחודי תחושת הקוהרנטיות הבית ספרית.

## דפוסי התמודדות ומשאבי התמודדות של מורים עם תלמידי שילוב

סגנון ההתמודדות של האדם משקף את האסטרטגיה המועדפת עליו בכדי להתמודד עם גורמי לחץ (Carver et al., 1989). שימוש באסטרטגיות התמודדות הממוקדות במתן פתרונות הוגדרו על ידי פולקמן ולזרוס (Lazarus & Folkman, 1984) ועל ידי קרבר ועמיתיו (Carver et al., 1989) כאסטרטגיות התמודדות פעילות המתמקדות בבעיה. במחקרים נמצא כי מורים עם ביטחון עצמי ודימוי עצמי גבוהים השתמשו באסטרטגיות ממוקדות בעיה יותר מאשר מורים עם ביטחון עצמי ודימוי עצמי נמוכים יותר (Shen, 2009). בחירת אסטרטגיית ההתמודדות עשויה להיות תלויה בתרבות ובמגזר שאליהם אנשים משתייכים; למשל נמצא במחקרים כי לקבוצות תרבות שונות יש דפוסי התמודדות ומשאבי התמודדות ייחודיים, וכי מקורות תרבותיים שונים

משפיעים על הבריאות הנפשית של הפרט בתרבות המסוימת (Braun-Lewensohn, 2015; Fischer et al., 2010). בנוסף נמצא שבתרבויות הנחשבות סגורות וקולקטיביות השתמשו יותר באסטרטגיות הממוקדות ברגש, כמו: חיפוש אחר תמיכה חברתית, תפילות ופנייה אל הדת (Guy, 2016; Triandis, 2001). לעומתן, בתרבויות הנחשבות מערביות ואינדיוידואליסטיות נעשה שימוש רב יותר באסטרטגיות הממוקדות בפתרון בעיות (Braun-Lewensohn, 2016; Fischer et al., 2010). עם זאת, אסטרטגיות התמודדות הנחשבות אדפטיביות בחברה קולקטיביסטית אינן בהכרח אדפטיביות בחברה אינדיוידואליסטית. בנוסף, אין אסטרטגיית התמודדות אחת הרלוונטית תמיד, אלא היא תלויה במידה רבה בפרט, בתרבותו ובאמונותיו (קוליק, 2012; Kuo, 2011).

## שביעות רצון מהעבודה

שביעות רצון מהעבודה מוגדרת כתפיסתו הכללית של הפרט את הנושאים השונים הקשורים לעבודתו, כגון: משכורת, היכולת להתקדם ולהתפתח ותמיכה של ההנהלה וצוות העמיתים (Padma & Reddy, 2014). מורים דיווחו ששביעות הרצון שלהם מהעבודה קשורה להתנהלות ולפעילות היום-יומיות בכיתה, כמו: עבודה עם ילדים, הבחנה בהתקדמות תלמידיהם ושיפור הישגיהם, עבודה עם צוות מסייע, התחושה כי הם מוערכים וכי יש צוות תומך ואווירה חיובית בבית הספר (Cockburn & Haydn, 2004; Olsen & Huang, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2015).

במחקרים נמצא כי מורים שחשו שביכולתם לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתם, דיווחו גם על שביעות רצון גבוהה יותר מעבודתם (Bhatnagar & Das, 2016; Round et al., 2014). כמו כן, מורים שדיווחו על שביעות רצון מעבודתם לא תפסו שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים כמצב מעורר לחץ (Braun-Lewensohn, 2015); זאת לעומת מחקרים שבהם נמצא כי לחץ של מורים שנבע מתנאי עבודה דלים, עומס בעבודה וזמן מועט להתכונן לשיעורים ולהתאימם לכיתה, היו השלכות שליליות משמעותית על שביעות רצונם מעבודתם (Klassen & Chiu, 2010; Liu & Ramsey, 2008).

נערכו כמה מחקרים בנושא שביעות רצון מהעבודה, אך ישנה מחלוקת, מהם הגורמים המשפיעים ביותר על מידת שביעות הרצון של המורים מעבודתם (Brown & Sargeant, 2007). ישנם מחקרים הטוענים כי הגורם המשמעותי הוא סביבת העבודה (Lee et al., 2015), וכן ישנם מחקרים שלפיהם האמונות התרבותיות עשויות להשפיע על מידת שביעות הרצון ועל הקשר ללחץ בעבודה (Klassen et al., 2013; Stavrova et al., 2009). אולם למיטב ידיעתנו, לא נבחנה מידת שביעות רצון מתוך התייחסות למגזר שבו מלמד המורה.

## זרמים בחינוך הישראלי

בישראל קיימים שלושה זרמי חינוך עיקריים: ממלכתי, ממלכתי-דתי והחינוך העצמאי של אגודת ישראל ושל תנועת ש"ס, שהוקם בשנות השמונים וידוע בשם "מעייני החינוך התורני". מעמדו המשפטי של מוסד חינוך נקבע לפי הבעלות עליו ולפי מידת הפיקוח

של המדינה עליו. מוסדות החינוך הממלכתי והחינוך הממלכתי-דתי, אשר נמצאים בבעלות המדינה או הרשויות המקומיות, מוגדרים כחינוך רשמי, והמורים בהם הם לרוב עובדי מדינה, ואילו לחינוך העצמאי המוכר, שאינו רשמי, משתייכים מוסדות שאינם בבעלות המדינה, אך קיבלו עליהם מידה מסוימת של פיקוח מצידה. בשל הפיקוח החלקי, למוסדות האלה יש חופש פעולה רב יותר בקבלת תלמידים, בהעסקת מורים ובקביעת תוכניות לימודים (הכנסת, 2013).

החינוך הממלכתי, המכונה "הזרם הכללי", הוקם ראשון מבין השלושה (ב-1913). זרם זה הניח את היסודות לבית הספר העברי המודרני, החל מגיבוש תפיסת החינוך ודרכי ההוראה וכלה בתוכני הלימוד, שביטאו התחדשות לאומית ותחייה תרבותית. בית הספר נתפס כ"בית היוצר לנשמת האומה" (וייסבלאי, 2013). בכל הנוגע לשילוב, היעדים העיקריים שמנהלים בחינוך הממלכתי מציבים לבית הספר בעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות הרגילות, הם שיפור הישגיהם הלימודיים (64%), שיפור מצבם החברתי-רגשי (54%) ושיפור המוטיבציה שלהם (33%) (בן-רבי ואחרים, 2013).

זרם חינוך נוסף הוא החינוך הממלכתי-דתי, שקם כמגמה ממלכתית נפרדת, לצידו של החינוך החילוני (דגן, 2006); אולם בפועל נולדה מערכת החינוך כשהיא מפוצלת בין מערכת חינוך ממלכתית ומערכת חינוך ממלכתית-דתית. הפיצול נוצר מעצם העובדה שחוק החינוך הממלכתי מאפשר לבתי ספר ממלכתיים להגדיר את עצמם כדתיים, ומהקמתו של אגף האחראי על בתי הספר הממלכתיים-דתיים במשרד החינוך, שלו סמכויות נרחבות ואוטונומיות בעיצוב התהליך החינוכי (אלבוים-דרור, 1999). ניתן ללמוד על ערכים ייחודיים של החינוך הממלכתי-דתי מתוך מסמכי מנהל החינוך הדתי ותוכניות הלימודים וכן מתוך הספרות המחקרית. כל אלה מצביעים על הבדלים ערכיים בין החינוך הממלכתי לחינוך הממלכתי-דתי (פלד, 1978; שוורצולד, 1990), כמו ציון האמונה באל וחינוך לתורה (דגן ואחרים, 1992; לם, 2002).

מערכת החינוך החרדית שונה בתכלית מהחינוך הממלכתי ומזה הממלכתי-דתי. המערכת נמצאת ברובה תחת פיקוח האגף לחינוך שאינו רשמי (בן-רבי ואחרים, 2014 א, ב), ופועלת בדרך כלל על פי מודל של שמונה שנות לימוד בבית ספר יסודי, שלאחריהן הבנות לומדות ארבע שנים בסמינר, והבנים לומדים שלוש שנים בישיבה "קטנה" (פרי-חזן, 2013). מערכת החינוך החרדית לבנות זכתה להתייחסות רבה יחסית במחקר, עקב ההתפתחות והשינוי שעברה מתחילת המאה. בהשוואה למערכת החינוך החרדית לבנים, מערכת זו מכוונת לצרכים עתידיים מעשיים של פרנסה ומותאמת לשוק העבודה בישראל, ולכן היא דומה יותר למערכת החינוך הממלכתית ועומדת בסטנדרטים של החינוך הממלכתי; המורות הן בעלות הכשרה פורמלית ולעתים בעלות התמחויות שונות, כמו לקויות למידה (בן-רבי ואחרים, 2014 ב; פרי-חזן, 2013). כמו כן, המערכת נחשבת לדינמית יותר, והיא משקפת את תהליכי השינוי בחברה החרדית, תוך שמירה על הערכים הדתיים (גלובמן וליפשיץ, 2004; פרי-חזן, 2013). לעומת זאת, מערכת החינוך החרדית לבנים היא מסורתית וסטטית, כמעט לא חלו בה שינויים מתקופת היישוב ועד סוף שנות השבעים

גלובמן וליפשיץ, 2004), והיא זכתה לחשיפה מועטה ומוגבלת (פרי-חזן, 2013; שפיגל, 2011) ולמחקרים מעטים מאוד (ויסבלאי, 2013; פרי-חזן 2013; קפלן, 2003). לסיכום, מהסקירה שנעשתה בהתייחס לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים עולה כי במחקרים קודמים נבחנו מהם צורכי התלמידים האלה (Bruggink et al., 2014), כיצד נעשה השילוב החברתי (נאון ואחרים 2012; Pijl, 2007), מהן התפיסות והעמדות של המורים ביחס לשילוב וכן מדיניות השילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות (אבישר וליכט, 2007; גלובמן וליפשיץ, 2004; גרינבנק, 2017; היימן, 2004; Cline & Frederickson, 2009; Bourke & Carrington, 2007; Cook et al., 2000; Florian, 2008; Levi et al., 2013; Luke & Grosche, 2018; Pit-ten Cate et al., 2018). כמו כן נבחנו דילמות שהעלו מורים בנוגע לשילוב (Idan & Margalit, 2013); אולם למיטב ידיעתנו, אין מחקרים שבדקו התמודדות מורים עם תלמידי שילוב בקרב מגזרים שונים בחברה היהודית-ישראלית, למעט מחקר אחד, שבחן את משאבי ההתמודדות של מורים מקבוצות תרבות שונות – יהודים וערבים (Braun-Lewensohn, 2015). מטרת המחקר הנוכחי היא לתת מענה ללקונה מחקרית זו, על בסיס המודל האינטראקציוני של לזרוס ופולקמן (& Lazarus Folkman, 1984) והמודל הסלוטוגני של אנטונובסקי (Antonovsky, 1979). תרומת המחקר היא בחידוד הדמיון והשוני בין קבוצות שונות בחברה היהודית-ישראלית. במחקר בחנו את משאבי ההתמודדות ואסטרטגיות ההתמודדות של המורים משלושה מגזרי חינוך עיקריים, וניסינו לזהות מהם משאבי ההתמודדות האישיים והבית ספריים שבהם הם נעזרים בשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים ללא סייעות בכיתתם. כמו כן בחנו אם משאבים אלו קשורים לאסטרטגיות ההתמודדות שבהן משתמשים המורים ולמידת שביעות רצונם מהעבודה. בנוסף בחנו אם קשרים אלו מתקיימים באותו אופן בכל המגזרים שנבדקו במחקר זה.

## שאלות המחקר והשערותיו

על סמך הסקירה הספרותית, להלן שאלות המחקר והשערותיו:

א. האם קיימים הבדלים בין מורים שבכיתתם תלמידי שילוב ומלמדים במגזרים שונים בדיווח על תחושות קוהרנטיות אישית ובית ספרית, בחירת אסטרטגיית ההתמודדות ומידת שביעות הרצון מעבודתם?  
שוערו ההשערות הבאות:

כ בשל ממצאים לא עקביים לא יהיה ניתן לשער את כיוון ההבדלים בין מורים מהמגזרים השונים במידת תחושות הקוהרנטיות האישית והקוהרנטיות הבית ספרית, שכן מחד גיסא, נמצאו הבדלים בין המגזרים השונים במשתני המחקר (Braun-Lewensohn, 2015), ומאידך גיסא, מחקרים אחרים (ארביב, 2016) והמודל התאורטי הסלוטוגני (Antonovsky, 1987) הצביעו על כך שאין הבדלים בין המגזרים השונים במשתנים אלו. אי-לכך, שאלה זו תישאר פתוחה מבחינה מחקרית.



◀ ימצאו הבדלים בין מורים ממגזרים שונים באסטרטגיות ההתמודדות שיבחרו, כך שמורי החינוך הממלכתי ישתמשו יותר מהאחרים באסטרטגיות התמודדות אדפטיבית ובהתמודדות פעילה, ומורי החינוך הממלכתי-דתי והחינוך החרדי ישתמשו יותר מהאחרים באסטרטגיות לא אדפטיביות (Braun-Lewensohn, 2016; Fischer et al., 2010; Guy, 2016).

◀ מורים בחינוך החרדי ישתמשו באסטרטגיות ממוקדות דת יותר מאשר מורים בחינוך הממלכתי-דתי, ומורים מהחינוך הממלכתי-דתי ישתמשו בהן יותר מאשר מורים בחינוך הממלכתי (Fischer et al., 2010).

◀ בשל הממצאים הלא עקביים לא ניתן יהיה לשער את כיוון ההבדלים בין מורים ממגזרים שונים במידת שביעות הרצון שלהם מעבודתם. מחד גיסא, ישנם מחקרים שבהם לא נמצאו הבדלים בין מורים ממגזרים שונים במשתנה זה (Klassen & Chiu, 2010), ומאידך גיסא, ישנם מחקרים שלפיהם האמונות התרבותיות עשויות להשפיע על מידת שביעות הרצון ועל הקשר ללחץ בעבודה (Klassen et al., 2009; Stavrova et al., 2013). לכן שאלה זו תישאר פתוחה מבחינה מחקרית.

ב. האם יש קשר בין משתני המחקר המרכזיים – משאבי ההתמודדות ואסטרטגיות ההתמודדות ומידת שביעות הרצון מהעבודה?

◀ השערתנו הייתה שיימצאו קשרים חיוביים בין משתני המחקר תחושת קוהרנטיות אישית, תחושת קוהרנטיות בית ספרית, התמודדות אדפטיבית ושביעות רצון כללית. כמו כן, ימצאו קשרים שליליים בין התמודדות לא אדפטיבית לבין תחושת קוהרנטיות אישית, תחושת קוהרנטיות בית ספרית ומידת שביעות הרצון מהעבודה (Braun-Lewensohn, 2015; Braun-Lewensohn et al., 2011).

## שיטת המחקר

### אוכלוסיית המחקר

על פי כללי האתיקה המחייבים, הצעת המחקר וגוף השאלון אושרו על ידי לשכת המדען הראשי במשרד החינוך. במהלך שנת הלימודים תשע"ו (2015–2016), השאלונים הועברו למורים בכמה אופנים: בשאלונים מודפסים בבתי הספר, בצורה מקוונת וכן בשיטת כדור השלג (snowball). סך הכול הועברו 669 שאלונים למורים המלמדים בחינוך ממלכתי, בחינוך הממלכתי-דתי ובחינוך החרדי, בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים. 639 מהשאלונים נמצאו תקינים ומלאים. התיאור הדמוגרפי של המדגם כולו מוצג בלוח 1. התיאור כולל את משתני המחקר השונים מתוך התייחסות לכלל המדגם ולכל מגזר במדגם בנפרד. כמו כן מוצג מבחן חי בריבוע ( $\chi^2$ ) לבדיקת אי-תלות, שבדק הבדלים בין המגזרים במשתנים סוציו-דמוגרפים (כמו: מגדר, מלמד בבית ספר יסודי או חטיבת ביניים, מקבל תמיכה או לא מקבל תמיכה), וכן מבחן אנובה חד-כיווני, לבחינת הבדלים בין המגזרים במשתנים הסוציו-דמוגרפיים הרציפים (כמו גיל וותק בהוראה).

לוח 1: תיאור המדגם

F	$\chi^2$	df	%	חרדי (c)	%	ממלכתי-דתי (b)	%	ממלכתי (a)	%	סה"כ בכלל המדגם	מאפיינים
				223		210		206		639	מספר המורים
24.7ac, bc***				35 (8.1)		39.6 (10.7)		41.2 (9.2)		38.5 (9.7)	גיל ממוצע (סטיית תקן)
	96.2***	2									מגדר
			52	116	73.8	155	94.2	194	72.8	465	מורות
			48	107	26.2	55	5.8	12	27.2	174	מורים
8.0bc***				12.1 (7.1)		15.6 (10.3)		13.8 (9.7)		13.8 (9.2)	ותק בהוראה (סטיית תקן)
	26.5***	2									בית הספר
			91.5	204	74.3	156	74.8	154	80.4	514	יסודי
			8.5	19	25.7	54	25.2	52	19.6	125	חטיבת ביניים
17.01 ac, bc, ab***				5.45 (5.21)		7.15 (5.74)		8.8 (6.98)		7.09 (6.15)	מספר ממוצע של תלמידי השילוב: תמיכה או עזרה בעבודה עם תלמידי השילוב
	0.35	2									לא מקבל עזרה
			24.7	55	22.9	48	25.2	52	24.3	155	מקבל עזרה
			75.3	168	77.1	162	74.8	154	75.7	484	מקבל עזרה
	126.6***	4									השכלת מורות ומורים
			29.4	64	5.9	12	1	2	12.3	78	מורה מוסמך או מורה בכיר
			65.6	143	61.7	129	67.5	139	65	411	תואר ראשון
			5	11	32.4	68	31.5	65	22.7	144	תואר שני
											השכלה תורנית מורים
			14.3	15	48.8	21		לא רלוונטי	24	37	ישיבה
			85.7	90	51.2	22			76	113	כולל והסמכה לרבנות

\* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

מממצאי מבחן חי ומבחן אנובה עולה כי במגדר, גיל, סוג בית הספר (יסודי או חטיבת ביניים), מספר תלמידי השילוב והשכלת המורים נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים מהחינוך הממלכתי והחינוך הממלכתי-דתי ובין מורים מהחינוך החרדי. בחינוך החרדי גיל המורים היה צעיר משמעותית מגיל המורים בחינוך הממלכתי ומהחינוך הממלכתי-דתי, ובהתאמה, במשתנה ותק בהוראה נמצא הבדל מובהק בין מורים מהחינוך הדתי למורים בחינוך החרדי – ותק המורים בחינוך החרדי היה קטן יותר. בחינוך הממלכתי היו באופן מובהק מורות רבות יותר ממורים, בהשוואה לחינוך הממלכתי-דתי ולחינוך החרדי. לא נמצאו הבדלים בהתפלגות המורים המלמדים ביסודי ובחטיבת ביניים בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי-דתי, ואילו בחינוך החרדי ענו על השאלון במובהק מורים רבים יותר מהחינוך היסודי מאשר מחטיבת הביניים. כמו כן, לא נמצאו הבדלים במשתנה תמיכה או עזרה בעבודה עם תלמידי השילוב במסגרת בית הספר.

## כלי המחקר

כלי המחקר כלל סדרה של שאלונים אחדים:

### שאלון סוציו-דמוגרפי

השאלון כלל שאלות בנוגע למגדר, גיל, מגזר שאליו שייך בית הספר (ממלכתי, ממלכתי-דתי, חרדי), ותק בהוראה, השכלה וכן שאלות בנוגע לקבלת תמיכה או עזרה במסגרת בית הספר בעבודה עם תלמידי השילוב (מקבל או לא מקבל).

### שאלון תחושת קוהרנטיות אישית (Antonovsky, 1987)

באמצעות שאלון זה נמדדה סדרה של פריטים הכוללים התייחסות למובנות, נהילות ומשמעותיות. במחקר נעשה שימוש בגרסה המקוצרת של השאלון, הכוללת 13 הפריטים, שנמצאה במתאם גבוה מאוד עם הגרסה הארוכה (Antonovsky, 1993). השאלון הכיל פריטים, כמו "כשאתה חושב על החיים שלך, אתה לעיתים קרובות מרגיש עד כמה זה טוב לחיות". סולם המדידה היה ליקרט בן שבע דרגות, שנעו בין "לעיתים רחוקות" ו"לעיתים קרובות". מידת הקוהרנטיות האישית הוערכה על ידי ממוצע 13 הפריטים. ציון גבוה ביטא תחושת קוהרנטיות חזקה. סקירת התכונות הפסיכומטריות של הכלי הראתה שהוא מהימן ותקף (Antonovsky, 1987, 1993). מהימנות השאלון לכלל המדגם הייתה  $\alpha=.82$ ; מהימנות השאלון בקרב המורים בחינוך הממלכתי- $\alpha=.84$ , בחינוך הממלכתי-דתי -  $\alpha=.79$ , בחינוך החרדי -  $\alpha=.74$ .

### שאלון תחושת קוהרנטיות ארגונית בית ספרית

(Braun-Lewensohn & Sagy, 2011)

השאלון מבוסס על שאלון תחושת הקוהרנטיות האישית (Antonovsky, 1987), שהורחב בהמשך לתחושת קוהרנטיות קהילתית (Braun-Lewensohn, 2015; Elfassi et al., 2016), שהורכבה אף היא משלושת המרכיבים שציין אנטונובסקי (Antonovsky, 1987, 1993): נהילות, משמעותיות ומובנות. השאלון כלל 15 פריטים, וסולם המדידה היה ליקרט בן שבע דרגות, שנעו בין "לעיתים רחוקות" ו"לעיתים קרובות". השאלות הותאמו לקהילה הבית ספרית, ולאורך השאלון, המונח "קהילה" הוחלף ב"בית ספר", והמונח "תושבים" הוחלף ב"מורים". מהימנות השאלון לכלל המדגם הייתה  $\alpha=.88$ ; מהימנותו בקרב המורים בחינוך הממלכתי הייתה  $\alpha=.91$ , בחינוך הממלכתי-דתי -  $\alpha=.85$ , ובחינוך החרדי -  $\alpha=.89$ .

### שאלון התמודדות (Carver et al., 1989)

השאלון היה גרסה מקוצרת לשאלון המקורי הארוך, וכלל 28 פריטים (הגרסה המקוצרת), והוא נבנה על פי התאוריה התפיסתית של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984). סולם המדידה היה ליקרט בן ארבע דרגות, החל מ"כלל לא" ועד "במידה רבה". השאלון הורכב מהיגדים, כמו: "אני עושה מאמצים כדי לעשות משהו בנוגע למצב שבו אני נמצא". הפריטים בשאלון חולקו ל-13 תת-סולמות. בנוסף לכך, על בסיס מחקרם והניתוח הסטטיסטי של דולפין

ועמיתיו (Dolphin et al., 2015), נבנו שני סולמות כוללים: הראשון סיכם את כלל האסטרטגיות האופייניות להתמודדות אדפטיבית (קבלה, התמודדות פעילה, תכנון, ניסוח חיובי מחודש, תמיכה רגשית ותמיכה אינסטרומנטלית); השני סיכם את כלל האסטרטגיות האופייניות להתמודדות לא אדפטיבית (התנתקות, הכחשה, האשמה עצמית, הסחת דעת ואוורור רגשות). במחקר נעשה שימוש גם באסטרטגיית התמודדות באמצעות דת, שלא נכללת בשני הסולמות העיקריים, והיא חלק משאלון ההתמודדות המקורי (Carver et al., 1989). אלפא קרונבך לבדיקת המהימנות של תת-הסולמות נעשתה באמצעות בחינת הקשרים בין כל שני פריטים שיצרו את הסולם. היא חושבה גם לשני הסולמות הכוללים, עבור כלל המדגם ועבור כל מגזר בנפרד. התוצאות בסולם התמודדות אדפטיבית: בכלל המדגם –  $\alpha=.71$ , במגזר הממלכתי –  $\alpha=.78$ , במגזר הממלכתי-דתי –  $\alpha=.65$ , במגזר החרדי –  $\alpha=.70$ ; התוצאות בסולם התמודדות לא אדפטיבית: לכלל המדגם –  $\alpha=.65$ , במגזר הממלכתי –  $\alpha=.69$ , במגזר הממלכתי-דתי –  $\alpha=.65$  ובמגזר החרדי –  $\alpha=.62$

### שאלון שביעות רצון מהעבודה (Koustelios & Bagiatis, 1997)

השאלון כלל 24 פריטים, וסולם המדידה היה ליקרט בן חמש דרגות, שנעו בין "מסכים בהחלט" ו"לא מסכים כלל". השאלון כלל התייחסות לתנאי העבודה, שביעות הרצון מההנהלה, מהעבודה עצמה ומהארגון כמכלול ושביעות רצון מהאפשרות לקבל קידום. מידת שביעות הרצון הוערכה על ידי ממוצע של 24 פריטים, שכללו היגדים, כמו: "אני מרוצה בעבודתי" ו"אני חסר ביטחון בעבודה". סקירת התכונות הפסיכומטריות של הכלי הראתה שהוא מהימן. במחקר הנוכחי, מהימנות השאלון לכלל המדגם הייתה  $\alpha=.88$ , במגזר הממלכתי –  $\alpha=.87$ , במגזר הממלכתי-דתי –  $\alpha=.85$ , ובמגזר החרדי –  $\alpha=.89$

## ממצאים

### הבדלים בין מורים בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי והחרדי במשתני המחקר השונים

שאלת המחקר הראשונה בחנה אם קיים הבדל בדיווחי משתני המחקר תחושת קוהרנטיות אישית ותחושת קוהרנטיות בית ספרית, אסטרטגיות ההתמודדות ומידת שביעות הרצון מהעבודה בקרב מורים המלמדים במגזרים השונים. לשם כך נערך מבחן אנובה להשוואת ממוצעי המשתנים השונים בקרב שלושת המגזרים. בנוסף נעשה מבחן טוקי, שהוא מבחן פוסט-הוק, שאפשר בדיקה של כל ההשוואות הזוגיות במערך המחקר ובחן את מקור המובהקות. כמו כן נבדק גודל האפקט על פי נוסחת כהן (Cohen's d). לוח 2 מציג הבדלים במשתני המחקר השונים בין מורים מהחינוך הממלכתי, החינוך הממלכתי-דתי והחינוך החרדי. ניתן לראות כי בכלל המדגם, הדיווחים על תחושת קוהרנטיות אישית, קוהרנטיות בית ספרית, שימוש באסטרטגיית התמודדות אדפטיבית וכן מידת שביעות הרצון הם מעל לממוצע הסולם.

**לוח 2: הבדלים בין מורים בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי והחרדי במשתני המחקר השונים**

Cohen's d	F	חרדי N≈223		ממלכתי-דתי N≈210		ממלכתי N≈206		משתנה וטווח
		מוצע	ס"ת	מוצע	ס"ת	מוצע	ס"ת	
	0.9	0.87	5.30	0.77	5.29	0.81	5.20	תחושת קוהרנטיות אישית (7-1)
	1.44	1.07	5.16	0.87	5.3	10.5	5.15	תחושת קוהרנטיות בית ספרית (7-1)
	0.01	0.46	3.11	0.41	3.12	0.48	3.12	התמודדות אדפטיבית (4-1)
	1.49	0.46	1.96	0.41	2.00	0.46	2.05	התמודדות לא אדפטיבית (4-1)
	2.62	0.75	1.90	0.76	1.93	0.77	2.06	התמודדות בעזרת הסחת דעת (4-1)
ac .27	4.31 <sup>ac**</sup>	0.71	3.30	0.69	3.32	0.61	3.48	התמודדות פעילה (4-1)
	0.37	0.69	1.73	0.67	1.7	0.64	1.7	התמודדות באמצעות הכחשה (4-1)
ac .23 bc .29	6.35 <sup>ac, bc**</sup>	0.80	2.70	0.73	2.92	0.74	2.88	התמודדות באמצעות תמיכה רגשית (4-1)
	2.4	0.79	3.16	0.7	3.16	0.73	3.02	התמודדות באמצעות תמיכה אינסטרומנטלית (4-1)
	0.48	0.59	1.44	0.60	1.45	0.60	1.46	התמודדות באמצעות התנתקות (4-1)
	0.95	0.76	2.36	0.74	2.40	0.71	2.4	התמודדות באמצעות אוורור רגשות (4-1)
	2.23	0.88	2.16	0.92	2.10	0.86	2.28	התמודדות באמצעות הומור (4-1)
ac .34	4.03 <sup>ac*</sup>	0.68	3.37	0.67	3.17	0.71	3.13	התמודדות באמצעות ניסוח חיובי מחודש (4-1)
	0.004	0.66	3.41	0.67	3.42	0.60	3.41	התמודדות באמצעות תכנון (4-1)
	0.87	0.77	2.84	0.74	2.74	0.77	2.79	התמודדות באמצעות קבלה (4-1)
ac 2.26 ab 1.56 bc 0.50	275.94 <sup>ac, bc, ab***</sup>	0.65	3.6	0.88	3.21	0.91	1.81	התמודדות באמצעות דת (4-1)
ac .27	4.14 <sup>ac*</sup>	0.77	2.41	0.71	2.54	0.67	2.61	התמודדות באמצעות האשמה עצמית (4-1)
ac .50 ab .43	14.34 <sup>ab, ac***</sup>	0.72	3.86	0.58	3.80	0.65	3.54	שביעות רצון (5-1)

\* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

בשאלת המחקר הראשונה השערות המחקר אוששו חלקית. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים מהמגזרים השונים בדיווח על מידת תחושת הקוהרנטיות האישית וזו הבית ספרית. בנוסף נמצאו הבדלים מובהקים בין המגזרים בשימוש באסטרטגיית התמודדות ממוקדת דת; מורים בחינוך החרדי השתמשו בה יותר מאשר מורים בחינוך הממלכתי-דתי, ומורים מהחינוך הממלכתי-דתי – יותר ממורים בחינוך הממלכתי.

בהתאם להשערה, מורים מהחינוך הממלכתי השתמשו באסטרטגיית התמודדות פעילה יותר מאשר מורים מהחינוך הממלכתי-דתי והחרדי.

בניגוד להשערות, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים מהמגזרים השונים בדיווח על שימוש באסטרטגיית התמודדות אדפטיביות ולא אדפטיביות.

בדיווח של מורים על מידת שביעות הרצון מעבודתם, לא נמצאו הבדלים בין מורים מהחינוך הממלכתי-דתי והחרדי, אך נמצאו הבדלים בין מורים מהחינוך הממלכתי לבין המורים מהחינוך הממלכתי-דתי ומהחינוך החרדי. במגזרים הממלכתי-דתי והחרדי המורים דיווחו במובהק על שביעות רצון רבה יותר מאשר בחינוך הממלכתי.

שאלת המחקר השנייה בחנה אם קיים קשר בין משתני המחקר המרכזיים, והיא נבחנה באמצעות מתאם פירסון ומוצגת בלוח 3.

**לוח 3: קשרים בין משתני המחקר**

התמודדות אדפטיבית	התמודדות לא אדפטיבית	תחושת קוהרנטיות בית ספרית	תחושת קוהרנטיות אישית	שביעות רצון כללית	התמודדות באמצעות הומור	התמודדות באמצעות דת	כללי
1	.17**	.24**	.20***	.18***	.18**	.17***	התמודדות אדפטיבית
	1	-.19**	-.38***	-.21***	.29***	.08*	התמודדות לא אדפטיבית
		1	.48***	.65***	.07	.03	תחושת קוהרנטיות בית ספרית
			1	.44***	-.08*	.03	תחושת קוהרנטיות אישית
				1	-.09*	.19***	שביעות רצון כללית
					1	.02	התמודדות באמצעות הומור
						1	התמודדות באמצעות דת

\*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

השערות המחקר שהתייחסו לשאלה זו אוששו. נמצאו קשרים בעוצמה גבוהה בין תחושת קוהרנטיות אישית, תחושת קוהרנטיות בית ספרית ושביעות רצון מהעבודה. נוסף על כך נמצא קשר בינוני מובהק בין התמודדות אדפטיבית לבין תחושות

קוהרנטיות אישית וקוהרנטיות בית ספרית. בהתאם להשערת המחקר, נמצא קשר בינוני שלילי מובהק בין התמודדות לא אדפטיבית ובין שביעות רצון מהעבודה, תחושת קוהרנטיות אישית ותחושת קוהרנטיות בית ספרית. נוסף על אלו, נמצאו קשרים מובהקים, אם כי חלשים, בין התמודדות אדפטיבית לבין כל אחד מהמשתנים הבאים: התמודדות באמצעות דת, שביעות רצון והתמודדות לא אדפטיבית. בהתאם להשערת המחקר, נמצאו קשרים בינוניים שליליים מובהקים בין התמודדות לא אדפטיבית ותחושת קוהרנטיות בית ספרית.

## דין

מטרת המחקר הייתה לבחון מהם משאבי ההתמודדות האישיים והבית ספריים, ומהם דפוסי ההתמודדות של מורים המלמדים תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתתם. כל זאת בקרב שלושה מגזרים: החינוך הממלכתי, החינוך הממלכתי-דתי והחינוך החרדי. המחקר התבסס על המודל האינטראקציוני של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984) והמודל הסלוטוגני של אנטונובסקי (Antonovsky, 1979).

שאלת המחקר הראשונה בחנה אם קיימים הבדלים בדיווחי המורים מהמגזרים השונים במשתני המחקר השונים. לא נמצאו הבדלים בין מורים ממגזרים שונים במידות תחושות הקוהרנטיות האישית והקוהרנטיות הבית ספרית. ממצא זה מחזק את הנחת הגישה הסלוטוגנית כי מושגים אלו חוצים תרבויות (Antonovsky, 1987), לפיכך, סביר כי המגזר שבו מלמד המורה או המגזר שאליו הוא משתייך אינם מעידים בהכרח על מידת הקוהרנטיות ועוצמתה או קובעים אותן, אלא המרכיבים הקוגניטיביים, הרגשיים וההתנהגותיים של הפרט הם המשמעותיים. מרכיבים אלו, הבונים את תחושת הקוהרנטיות האישית של המורה, תלויים באישיותו, בתחושותיו, תפיסותיו וגישותיו. ממצאים אלו מחזקים את ההנחה כי תחושת הקוהרנטיות משקפת את ניסיון החיים של המורה, את אישיותו ואת אמונתו הפנימית ביכולתו להתמודד עם תלמידי השילוב, ללא קשר למגזר שבו מלמד.

תחושת קוהרנטיות בית ספרית שנמצאה גבוהה ודומה בקרב המגזרים השונים, כוללת בתוכה מרכיב משמעותי של קשר רגשי ורוחני משותף. על קשר כזה דווח פעמים רבות בקהילות דתיות (McMillan & Chavis, 1986). הסבר אפשרי לממצאים הוא שלמורים בכל המגזרים ישנן מטרות משותפות ודומות העומדות לנגד עיניהם. נוסף על כך ייתכן שקהילת בית הספר נתפסת על ידי המורים כמשמעותית, והיא מתפקדת כקהילה עם קשרים רגשיים ורוחניים משותפים, שלא דווקא קשורים למישור הדתי. ייתכן שישנם מאפיינים בסיסיים משותפים הקשורים לערכים ולמטרות של קהילת בית הספר, והם שבונים את תחושת הקוהרנטיות הבית ספרית. כמו כן תחושת קוהרנטיות בית ספרית גבוהה מרמזת על קשר חזק בין המורה וקהילתו, והיא אינה תוצאה של ניסיון מסוים אחד, אלא האופן שבו המורה תופס את הקהילה שהוא חלק ממנה, קהילה שתהיה זמינה עבורו כשיזדקק לה (Davidson & Cotter, 1991).

השערה נוספת שאושרה היא כי מורי החינוך הממלכתי דיווחו על שימוש רב יותר באסטרטגיית התמודדות פעילה. ממצאים אלה תומכים במחקרים קודמים, שבהם נמצא כי בתרבויות מערביות ואינדווידואליסטיות נעשה שימוש רב יותר באסטרטגיות הממוקדות בפתרון בעיות מאשר בתרבויות קולקטיביסטיות (Braun-Lewensohn, 2016; Fischer et al., 2010). כמו כן נמצא במחקרים שונים כי בחברות קולקטיביסטיות אנשי הקהילה השתמשו במידה רבה יותר בערכים הקשורים ליחסים חברתיים טובים, כבוד למסורת ונימוס, בעוד שאנשים בחברות אינדווידואליסטיות ייחסו ערך רב יותר לסקרנות, יצירתיות, חשיבה לוגית ופתיחות. מכאן שסביר כי האחרונים ישתמשו במידה רבה יותר באסטרטגיית התמודדות פעילה. כמו כן במצבי לחץ, בחברה קולקטיביסטית ישנה קודם כול דאגה לחברי הקהילה, בעוד שבתרבות אינדווידואליסטית הדאגה מתמקדת במציאת פתרונות (Guy, 2016; Triandis, 2001). ההבדל המובהק שנמצא בין מורים מהחינוך הממלכתי למורים מהחינוך החרדי עשוי לחזק הנחה זו, שכן בבתי ספר השייכים לחינוך החרדי מלמדים באופן כמעט גורף מורים השייכים למגזר החרדי, הידוע כקהילה סגורה וקולקטיבית.

מעניין לציין כי בתת-סולמות מגוונים המייצגים אסטרטגיות התמודדות שונות, כמו: אסטרטגיות התמודדות באמצעות תכנון, תמיכה אינסטרומנטלית, התנתקות או הסחת דעת, נמצאו רמות דומות של דיווח בקרב מורים מהמגזרים השונים. משמעות הממצאים היא שככל הנראה, ביחס לאסטרטגיות רבות, אישיות המורה, כוחותיו, תחושת הקוהרנטיות שלו והתמיכה המקצועית מבעלי תפקידים רלוונטיים ומובילים הם המהותיים והעשויים לסייע להתנהלות טובה יותר, ולא דווקא מגזר בית הספר שבו הוא מלמד.

בניגוד להשערת המחקר, לא נמצאו הבדלים בין מורים מהמגזרים השונים במידת הדיווח על אסטרטגיות אדפטיביות ולא אדפטיביות. ייתכן שההסבר לכך קשור להגדרת אסטרטגיית התמודדות אדפטיבית. קרבר ועמיתיו (Carver et al., 1989) הבחינו בין התמודדות ממוקדת רגש והתמודדות פעילה. אך דולפין ועמיתיו (Dolphin et al., 2015), שעסקו באסטרטגיית התמודדות אדפטיבית, טענו כי התמודדות ממוקדת רגש והתמודדות פעילה נכללות בסולם ההתמודדות האדפטיבית. על פי תפיסתם, שימוש באסטרטגיה זו יכול לסייע במצבי לחץ שונים. התמודדות אדפטיבית לפי דולפין ועמיתיו כוללת בתוכה, נוסף על התמודדות ממוקדת רגש והתמודדות פעילה, קשת של אסטרטגיות. חלק מהאסטרטגיות קשורות לתכנון, ניסוח מחדש והתמודדות פעילה. אסטרטגיות אלו דורשות עשייה פרו-אקטיבית בניסיון להתמודד עם קושי ואתגר.

בתוך קשת האסטרטגיות המוגדרות כאדפטיביות נכללות גם אסטרטגיות התמודדות הכוללות תמיכה רגשית וקבלה, אשר נחשבו על ידי חלק מהחוקרים כרגשיות ולא יעילות (Frydenberg & Lewis, 1993), אך דולפין ועמיתיו טענו כי הן שייכות לאסטרטגיית התמודדות אדפטיבית (Dolphin et al., 2015). סביר כי אסטרטגיה ממוקדת רגש היא בעצם אסטרטגיית התמודדות אדפטיבית, שכן



באמצעות שיתוף, היוועצות וקבלת חיזוקים מעמיתים לעבודה, האסטרטגיה עשויה להיות יעילה. לפיכך, ייתכן שהתמודדות באמצעות תמיכה רגשית, שאפיינה את המורים בחינוך הממלכתי-דתי ובחינוך הממלכתי יותר מאשר את מורי החינוך החרדי, לאו דווקא מובילה לדיווח שונה באסטרטגיות התמודדות אדפטיביות ולא אדפטיביות. ייתכן שהסיבה שבעטייה לא נמצאו הבדלים מובהקים בדיווח על שימוש באסטרטגיות התמודדות אדפטיביות ולא אדפטיביות קשורה לחישוב הסולמות הכלליים בכל אחת מהגישות. ניתן להניח מתוצאות אלה ועל בסיס גישתם של דולפין ועמיתיו (Dolphin et al., 2015), כי שימוש באסטרטגיות ממוקדות רגש אינו דומה לשימוש באסטרטגיות פסיביות, כמו: הכחשה, התנתקות והסחת דעת, אשר הוגדרו על ידי קרבר ועמיתיו (Carver et al., 1989) למשל, כאסטרטגיות של הימנעות.

מהספרות עולה כי אין תכונה או התנהגות של מורה הנחשבות כיעילות לכל קושי או התמודדות. עם זאת, ישנן אסטרטגיות התמודדות שונות, כמו התמודדות פעילה ותמיכה של עמיתים (Blömeke & Delaney, 2014; Messmann & Mulder, 2015; Ross & Bruce, 2007; Schleicher, 2016; Thurlings et al., 2015), המסייעות להתמודד עם האתגרים וקושי. מהממצאים ניתן להסיק שהגורם המשמעותי והמהותי בבחירת המורים באסטרטגיות התמודדות אדפטיבית או לא אדפטיבית עם תלמידי השילוב בכיתתם אינו המגזר, אלא כוחותיהם ותחושות הקוהרנטיות האישיות והקוהרנטיות הבית ספרית שלהם.

ההבדלים שנמצאו בין מורים מהחינוך הממלכתי לבין מורים מהחינוך הממלכתי-דתי ומהחינוך החרדי בשימוש באסטרטגיית התמודדות דתית, מחזקים ממצאים קודמים, שלפיהם אנשים דתיים משתמשים במצבי אי-ודאות, לחץ וקושי במנהגים דתיים ומצוות דתיות, כמו תפילה, וכי האמונה הדתית מובילה לשימוש באסטרטגיית התמודדות דתית ובפנייה לדת במצבים מורכבים (Pargament et al., 2017). ייתכן שהסיבה להבדלים המובהקים בין מורים מהחינוך הממלכתי-דתי למורים מהחינוך החרדי קשורה לייחודיות הרכב המורים בכל מגזר. במגזר החרדי, שהוא זרם בעל סדר יום ברור וייחודי, בתי הספר משתייכים לחינוך המוכר שאינו רשמי, ומלמדים בו אך ורק מורים עם תפיסת עולם התואמת את הזרם הזה. במגזר החרדי ישנה הקפדה על הפרדה מלאה בין המינים, ולימוד התורה עומד במרכז חייהם של הגברים, והוא ערך עליון. שאיפתו של המגזר היא לשמור על גבולות ברורים בינו לבין החברה הכללית, ומאפייניו הם של חברה קולקטיביסטית סגורה, עם צביון ייחודי (בן-רבי ואחרים, 2014; שפיגל, 2011). בדומה לכך, בחינוך הממלכתי-דתי מצופה מהמורים ללמד את משנתם, הם מחויבים להיות שלמים עם תפיסות החינוך הממלכתי-דתי, לנהוג לפי עקרונותיו ולממשם באורח חייהם (דגן ואחרים, 1992), אולם יש מגוון רחב יותר של זרמים שאליהם המורים שייכים, ולכן סביר כי גם רמת הדתיות של המורים אחידה פחות מזו של המגזר החרדי.

בהתייחס לדיווח על שביעות הרצון, ייתכן שההבדלים בין מורים מהחינוך הממלכתי למורים מהחינוך הממלכתי-דתי ומהחינוך החרדי קשורים גם הם לדת.

במחקרים קודמים נמצא שלדת יש פוטנציאל להשפיע על תהליכים קוגניטיביים ורגשיים של אנשים בהתמודדות עם אירועים מעוררי לחץ (Bryant-Davis & Wong, 2013; Pargament et al., 2013). במחקרים נמצא כי אנשים דתיים דיווחו על שביעות רצון רבה יותר מחייהם מאשר אנשים שלא הגדירו את עצמם כדתיים (קנדל, 2008; Idler, 2009; Koenig, 2001; Stavrova et al., 2013). מכאן שייתכן כי השימוש באסטרטגיית התמודדות באמצעות דת קשור לדיווח על שביעות רצון רבה יותר (Krok, 2016). הסבר נוסף להבדלים במידת שביעות הרצון בין מורים מהחינוך הממלכתי-דתי והחרדי לבין מורים מהחינוך הממלכתי קשור ליחס המורים לתלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתתם. על פי האמונה, הוראת תלמיד עם צרכים מיוחדים מביאה לשכר מצווה גבוה ביותר, שכן זוהי מצווה שבה מקבל המצווה אינו יכול לגמול חזרה במצווה. כמו כן ייתכן שהמורים בחינוך הדתי והחרדי מוקירים את תנאי עבודתם ואת העובדה שהם עובדים בעבודה משמעותית וערכית (קנדל, 2008). ייתכן שלא נמצאו הבדלים מובהקים במידת שביעות רצון המדווחת בין מורים מהחינוך הממלכתי-דתי ובין אלו מהחינוך החרדי, כיוון שכפי שנמצא במחקרים, מורים המלמדים על פי האמונות והערכים שלהם דיווחו על שביעות רצון גבוהה יותר (Skaalvik & Skaalvik, 2011). נמצאו הבדלים בשימוש באסטרטגיית התמודדות דתית בין מורים מהחינוך הממלכתי-דתי ובין אלו מהחינוך החרדי, ולכן ניתן להניח כי שימוש באסטרטגיה של התמודדות דתית היא משמעותית ובעלת חשיבות, אך אינה הגורם העיקרי והמשמעותי ביותר בהסבר למידת שביעות הרצון. בנוסף, במחקרים קודמים נמצא כי בקהילות שבהן התמיכה החברתית הייתה רבה יותר, מידת שביעות הרצון הייתה גבוהה יותר (Oishi & Schimmack, 2010). ייתכן כי בשל כך מורים מהחינוך הממלכתי-דתי ומהחינוך החרדי, המשתייכים לחברות קולקטיביסטיות, דיווחו על שביעות רצון רבה יותר מאשר המורים מהמגזר הממלכתי. כמו כן, ייתכן שהבדלים בין מורי החינוך הממלכתי-דתי והחינוך החרדי לבין מורי החינוך הממלכתי קשורים גם לתפיסת המורים את מעמדם. בשנים האחרונות מדווח כי מעמדו המקצועי של המורה מתערער, וזאת בשל ההתפתחויות הכלכליות, החברתיות והטכנולוגיות, הפוגעות במעמדו כמקור ידע וסמכות (וייסבלאי, 2013). לפי שפיגל (2011), במגזר החרדי קיימת הערכה גדולה יותר למקצוע ההוראה מאשר בחינוך הממלכתי. לפי תפיסת המורים במגזר החרדי, המורה מממש את אחת המצוות החשובות, שהיא הנחלת תורה ומצוות, לדור הבא. מכאן שניתן להניח כי מעמד המורה בחברה הדתית והחרדית נחשב לגבוה יותר ממעמד בחברה החילונית.

בהתאם להשערות, בהתייחס לשאלה אשר בחנה קשרים בין משתני המחקר המרכזיים לבין מידת שביעות הרצון, נמצאו קשרים חזקים בין תחושות קוהרנטיות אישיות וקוהרנטיות בית ספרית ובין שביעות רצון מהעבודה. כלומר מורים שדיווחו על תחושות קוהרנטיות אישיות וקוהרנטיות בית ספרית גבוהות יותר דיווחו גם על שביעות רצון רבה יותר מעבודתם. הסבר אפשרי הוא שבהתאם למודל הסלוטוגני (Antonovsky, 1979), מורה עם תחושת קוהרנטיות גבוהה יתפוס התמודדות

עם תלמידי שילוב בכיתתו כמצב מאיים ומעורר חרדה פחות ממורה עם תחושת קוהרנטיות נמוכה, וסביר שהוא יעריך כי ביכולתו להתמודד עם תלמידי השילוב. לאור הקשר החזק שנמצא בין תחושת קוהרנטיות בית ספרית לבין שביעות רצון המורים מעבודתם, ניתן להניח, כפי שנמצא במחקרים קודמים, כי ככל שתחושת השייכות של המורה לבית ספרו ותחושת הביטחון במסגרתו חזקות יותר וככל שבית הספר מהווה עבורו קהילה תומכת וסביבת עבודה שיתופית טובה יותר, כך מידת שביעות הרצון שלו מעבודתו תגבר (Darling-Admiraal & Lockhorst, 2012; Hammond & Bransford, 2007; Little, 2003; Bowen et al). תחושת קוהרנטיות בית ספרית מתייחסת לתפיסות ולעמדות של המורים כלפי המערכת הבית ספרית (Bowen et al, 1998; Braun-Lewensohn, 2015), ומכאן שאולי המורים המרגישים שבית הספר משמעותי עבורם ושהם משמעותיים עבורו, הביעו תחושת שביעות רצון גבוהה יותר. מורים אלה חשים כי ביכולתם להשפיע, קולם ודעתם נשמעים בהנהלה ובצוות הניהול, הם יכולים לממש את עצמם בעבודתם, ויש מי שייסייע להם, יתמוך בהם ויהיה זמין עבורם כשמתעורר קושי או כאשר הם זקוקים לסיוע.

ניתן להסביר את הקשרים החיוביים והמובהקים שנמצאו, בהתאם להשערת המחקר, בין תחושת קוהרנטיות אישית לבין אסטרטגיית התמודדות אדפטיבית, בכך שסביר כי מורים עם תחושת קוהרנטיות גבוהה הם בעלי מוטיבציה גבוהה יותר להתמודד באופן פעיל עם אתגרים ולמצוא פתרונות אדפטיביים לקשיים שונים. כמו כן, סביר שמורה עם תחושת קוהרנטיות גבוהה יאמין ביכולתו להתמודד עם האתגר של שילוב תלמידים, וכן שעומדים לרשותו המשאבים להצליח במשימה. אי-לכך, יש להניח כי מורה שבמהלך חייו צבר חוויות והתנסויות שהובילו אותו לתחושת קוהרנטיות גבוהה, יצליח להתמודד עם תלמידי השילוב, למרות הקשיים, בדרכים אדפטיביות, אשר תקדמנה את הישגי התלמידים ושילובם. בהתאמה, מורים שתחושת הקוהרנטיות שלהם גבוהה משתמשים פחות באסטרטגיות התמודדות שאינן אדפטיביות.

הסבר אפשרי לקשר השלילי שנמצא בין שביעות רצון ותחושות קוהרנטיות אישית וקוהרנטיות בית ספרית לבין התמודדות לא אדפטיבית הוא שדפוס התמודדות לא אדפטיביים כוללים אסטרטגיות התמודדות שאינן מקדמות ואינן כוללות פעולות אקטיביות לשינוי, אלא דומות יותר לאסטרטגיות של הימנעות, אשר נחשבות לדפוסי התמודדות שאינם יעילים (Folkman, 1984 & Lazarus). ממצאים אלו מוסיפים נדבך לספרות המחקרית העוסקת בתחומי ההוראה ובית הספר, אשר מצביעה על כך ששימוש באסטרטגיות התמודדות לא אדפטיביות, כמו התעלמות, נמצא קשור לשביעות רצון נמוכה בקרב מורים (Avanzi et al., 2014).

## סיכום המסקנות

מהממצאים עולה כי חשוב ביותר, ללא קשר למגזר המורים, לבנות סביבה קוהרנטית בבית הספר, בשינוף המנהל וצוות הנהלה. מנהל בית הספר צריך ליצור מסגרת שבה תחושת הקוהרנטיות של המורים תהיה גבוהה, כיוון שככל שתחושת

הקוהרנטיות גבוהה יותר, שביעות הרצון מהעבודה רבה יותר. סביבה קוהרנטית בבית הספר כוללת את תחושת המורה כי קהילת בית הספר מהווה עבורו מקום בטוח, וכי הצוות והמנהל מסייעים לו ועומדים לצידו בהתנהלותו, כך שתפקודו יהיה מיטבי. בנוסף, סביבה קוהרנטית כוללת את התחושה כי המורה הוא משמעותי ויכול להביא את עצמו לידי ביטוי בבית הספר. על כן המנהל צריך ליצור אווירה שבה המורים יחוו כי בית הספר מעניק להם את השירותים השונים שהם זקוקים להם בכדי להתנהל טוב יותר במערכת הבית ספרית, וכי המנהל יודע שהם חשובים ומשמעותיים לבית הספר. מכאן, שכדי להעמיק את תחושת השייכות של המורים, יש ליצור ולקיים בקהילות בתי הספר, מעבר להכשרות מקצועיות, סביבה קוהרנטית למורים, הכוללת תחושות מובנות, נהילות ומשמעותיות בית ספריות.

לאור ההבדלים המובהקים בין שלושת המגזרים בשימוש באסטרטגיית התמודדות דתית, וכיוון שלא נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים מהחינוך הממלכתי-דתי לבין מורים מהחינוך החרדי בדיווח על מידת שביעות הרצון, ניתן לומר כי האמונה הדתית חשובה ומשמעותית, אך אינה מעידה בהכרח על שביעות רצון רבה יותר, והיא אינה הגורם הבלעדי לדיווח על מידת שביעות הרצון של המורים מעבודתם. ייתכן שהאמונה המנחה את חברי הקהילה הדתית, שלכל אירוע יש סיבה, ושדווקא הם נבחרו ללמד תלמידים עם צרכים מיוחדים, מסייעת בגיבוש ההתייחסות של מורים המלמדים בחינוך הממלכתי-דתי ובחינוך החרדי. לפי אמונתם, נפלה בחלקם הזכות לשלב וללמד תלמידים עם צרכים מיוחדים, ומשום כך הם גם מביעים שביעות רצון כללית רבה יותר מעבודתם בהוראה מאשר המורים בחינוך הממלכתי.

לסיכום, חשוב שבית הספר יהיה מקום בטוח עבור המורים ושיחווו אליו שייכות, כמו כן חשוב שהמנהל ידאג עד כמה שניתן, לרווחת המורים העובדים בבית הספר. משמעות הדבר היא, כאמור, שעליו ליצור סביבת עבודה שבה תחושת הקוהרנטיות של מורים תהיה גבוהה ככל האפשר, שכן בהתאמה גם שביעות הרצון מהעבודה תהיה רבה יותר. כל אלה יהוו עבור המורים משאב משמעותי בהתמודדותם עם תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתתם.

## מגבלות המחקר

למחקר הנוכחי ישנן מגבלות אחדות: ראשית, מהנתונים הסוציו-דמוגרפיים של המורים בשלושת המגזרים עולה כי החלוקה המגדרית בין המגזרים הייתה שונה באופן מובהק; למשל במגזר הממלכתי המורות היו רוב מוחלט (94.2%), ואילו במגזר החרדי כמחצית מהמורים שמילאו את השאלון היו נשים (52%). עם זאת, יש לציין כי לא נמצא קשר בין מגדר המורה ומשתני המחקר השונים. כמו כן, בהתייחס לשאלון הסוציו-דמוגרפי, ייתכן כי אם המורים היו נשאלים על מידת הדתיות שלהם, ולא רק מהו מגזר בית הספר שבו הם מלמדים, ניתן היה לבדוק את הקשר למשתני המחקר השונים. בקשר לסולמות ההתמודדות השונים, אומנם חוקרים מסוימים מציינים שאלפא של 6. היא סבירה, אך ברור שהמהימנות של הכלי אינה גבוהה, ולכן

חייבים לקבל את הממצאים של שאלון זה בזהירות, ויש מקום להתייחס לסוגיה זו גם במחקרים הבאים שייערכו בנושא. בנוסף, במחקר המשך, מומלץ להעמיק בחקר נושא התמודדות מורים עם ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה, תוך התייחסות לתחום הלקות של התלמידים האלו.

## השלכות יישומיות

נוכח הממצאים, מומלץ בשלב הראשון שמנהלי בתי ספר בכל המגזרים יכירו ויבינו את משמעות מושג תחושת הקוהרנטיות הבית ספרית, את מרכיביו וחשיבותו. כך יוכלו ליצור משמעותיות, מובנות ונהילות. הבנת המושג וחשיבותו יפתחו בפני המנהלים צוהר להעלאה ופיתוח של תחושות הקוהרנטיות האישית והקוהרנטיות הבית ספרית של המורים. בשלב השני, כדאי ללמד מנהלים דרכים לחיזוק תחושת הקוהרנטיות הבית ספרית ולהכשירם בתחום זה, וכך למעשה לעסוק בשינוי הדרך שבה המורים חווים ותופסים את בית הספר. בדרך זו, המנהל יסייע בקידום החינוך, ההוראה והלמידה. לצורך כך, על מנהלי בתי הספר ללמוד כיצד להפוך את תחושת הקוהרנטיות הבית ספרית לכלי עבודה ממשי בבתי הספר. לכן, תחילה על המנהל לגרום למורה להרגיש משמעותי, חשוב ותורם לבית הספר ולהעצים את תחושתו כי הוא יכול להשפיע על מהלכים ותהליכים משמעותיים בתוך בית הספר. כמו כן מומלץ שהמנהל יכיר את חוזקותיו של כל מורה ויאפשר לו עד כמה שניתן להביא לידי ביטוי את יכולותיו וכישוריו; כלומר, על המנהל לשקול בכובד ראש הצעות של המורה ולהקשיב לנקודת מבטו על אירועים, פעילויות ויוזמות שונות. תחושת קוהרנטיות גבוהה בבית הספר תוביל לעבודה מיטבית, גם כשישנם קשיים אובייקטיביים שונים בתוך בית הספר. נוסף על כך, מומלץ כי המנהל ידאג שהמורים יחוו אמון במערכת וביטחון ויציבות בבית הספר, וכי ההתנהלות הבית ספרית לא תפגיע אותם בכל פעם מחדש. המשמעות היא סביבת עבודה יציבה עם נהלים ברורים, שיתרמו עד כמה שניתן לתחושת הרווחה של המורה ולתחושת הקוהרנטיות הבית ספרית שלו. כמו כן על המנהל לדאוג לתחושת השייכות של המורה לבית הספר ולגרום לו להרגיש כי מסגרת בית הספר מאפשרת לו להתנהל היטב וביעילות. על המנהל להיות אחראי גם לכך שכל הגורמים שמטרתם לסייע למורה אכן יעשו זאת בצורה מיטבית. יש להגדיל את מעורבות המורים בעשייה הבית ספרית וליצור סביבה ותרבות המזמנות שיתוף, סיוע ותמיכה מרבית, תוך מתן יחס מכבד ומעריך של המנהל לעבודת המורה.

טיפוח והעלאת תחושת הקוהרנטיות הבית ספרית במסגרות החינוך תסייע בהתמודדות המורים בעבודתם עם תלמידי השילוב, אך בהחלט לא רק בכך, אלא גם בהתמודדות עם קשיים, דרישות ואתגרים נוספים המוצבים בפניהם בעבודתם בבית הספר ומאפיינים את מקצוע ההוראה.

## מקורות

- אבישר, ג' וליכט, פ' (2007). השינויים בעיסוק הקוריקולרי של מורים כתוצאה מהחלת תכנית השילוב: השלכות להכשרת מורים. **דפים**, 44, 64–89.
- אלבוים-דרור, ר' (1999). השורשים של מערכת החינוך בישראל. בתוך א' פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך בישראל** (עמ' 21–37). משרד הביטחון.
- ארביב, ר' (2016). **תחושת קוהרנטיות קהילתית ופתיחות לאחר: השוואה בין שלושה חוגים בחברה החרדית בישראל**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בן-גוריון.
- בן-רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', קונסטנטינוב, ו', רותם, ר' וכהן-נבות, מ' (2013). **מיפוי דרכי הפעולה של בתי-הספר היסודיים וחיטובות הביניים לקידום התלמידים המתקשים: מחקר חוזר (תשע"ב-2012): תמצית המחקר וכיווני פעולה**. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- בן-רבי, ד', רותם, ר', קונסטנטינוב, ו' וכהן-נבות, מ' (2014א). **מיפוי דרכי הפעולה לקידום התלמידים המתקשים בבתי הספר החרדיים היסודיים של רשת "מעין החינוך התורני"**. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- בן-רבי, ד', רותם, ר', קונסטנטינוב, ו' וכהן-נבות, מ' (2014ב). **מיפוי דרכי הפעולה לקידום התלמידים המתקשים בבתי הספר היסודיים של רשת "מעין החינוך התורני": תמצית וכיווני פעולה**. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- גלובמן, ר' וליפשיץ, ח' (2004). עמדותיהם של מורים מהמגזר החרדי כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. **מגמות**, מג(2), 329–349.
- גרינבנק, א' (2017). **האתגר: להיות מורה לתלמיד עם ליקוי למידה בכיתה רגילה**. אתר פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3492>
- דגן, מ' (2006). **החינוך הצינוני הדתי במבחן הזמן והתקופה**. משרד הביטחון.
- דגן, מ', לאבל, מ' וגרינבוים, נ' (1992). **קווים מנחים למדיניות החינוך הממלכתית-דתי**. משרד החינוך והתרבות.
- היימן, ט' (2004). הכיתה המשולבת: עמדות מורים כלפי תלמידים עם וללא לקות למידה. **דפים**, 38, 152–164.
- וייסבלאי, א' (2013). **מערכת החינוך בישראל – סוגיות מרכזיות בעבודתה של ועדת החינוך**. אתר הכנסת. <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03160.pdf>
- הכנסת (2013). **מערכת החינוך בישראל – סוגיות מרכזיות בעבודתה של ועדת החינוך**. הכנסת.
- הכנסת (2018). **חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח-2018**. הכנסת.
- לם, צ' (2002). **במערבולת האידיאולוגיות – יסודות החינוך במאה העשרים**. מאגנס.
- מרגלית, מ' (2014). לקויות למידה: מודל נזיר-התפתחותי לאחר 15 שנים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, כב(39), 15–34.
- נאון, ד', מילשטיין, א' ומרום, מ' (2012). **שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר יסודיים: מעקב אחר יישום "פרק השילוב" בחוק חינוך מיוחד**. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- פלד, מ' (1978). ניכור מבית הספר העל יסודי בישראל. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 6, 5–28.
- פרי-חזן, ל' (2013). **החינוך החרדי בישראל: בין משפט, תרבות ופוליטיקה**. נבו.
- קוליק, ל' (2012). **תחושת העצמה, ערכי חיים ומרכזיות חיי העבודה בקרב נשים חרדיות המצויות בשוק העבודה**. המוסד לביטוח לאומי.
- קנדל, י' (2008). יחסה ועמדותיה של החברה החרדית במדינת ישראל כלפי הילד החרגי. בתוך א' ברנתא (עורך ראשי), י' לוינ' וא' צור (עורכי משנה), **מורשת ישראל כתב עת ליהדות, לציונות ולארץ ישראל** (עמ' 177–186). המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון.

- קפלן, ק' (2003). חקר החברה החרדית בישראל: מאפיינים, הישגים ואתגרים. בתוך ע' סיוון וק' קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** (עמ' 224–279). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- שגיא, ש' ואנטונובסקי, א' (1998). תחושת הקוהרנטיות במערכת המשפחתית: הגישה הסלוטוגנית. **מגמות, לט**, 80–96.
- שוורצולד, י' (1990). **החינוך הממלכתי-דתי: מציאות ומחקר**. אוניברסיטת בר-אילן.
- שפיגל, א' (2011). **"ותלמוד-תורה כנגד כולם": חינוך חרדי לבנים בירושלים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- Admiraal, W., & Lockhorst, D. (2012). The Sense of Community in School Scale (SCSS). *Journal of Workplace Learning, 24*, 245–255.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine, 36*(6), 725–733.
- Antonovsky, A., & Sourani, T. (1988). Family sense of coherence and family adaptation. *Journal of Marriage and the Family, 50*, 79–92. <http://www.jstor.org/stable/352429>
- Avanzi, L., Zaniboni, S., Balducci, C., & Fraccaroli, F. (2014). The relation between overcommitment and burnout: Does it depend on employee job satisfaction? *Anxiety, Stress, & Coping, 27*(4), 455–465.
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Regular school teachers' concerns and perceived barriers to implement inclusive education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction, 7*(2), 89–112.
- Blatchford, P., Webster, R., & Russell, A. (2012). *Challenging the role and deployment of teaching assistants in mainstream schools: The impact on schools: Final report on the Effective Deployment of Teaching Assistants (EDTA) project*. University of London.
- Blömeke, S., & Delaney, S. (2014). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. In S. Blömeke, F. J. Hsieh, G. Kaiser, & W. Schmidt (Eds.), *International perspectives on teacher knowledge, beliefs and opportunities to learn* (pp. 541–585). Springer.
- Bourke, P., & Carrington, S. (2007). Inclusive education reform: Implication for teacher aids. *Australasian Journal of Special Education, 31*(1), 15–24. <https://doi.org/10.1080/10300110601184701>
- Bowen, G. L., Richman, J. M., Brewster, A., & Bowen, N. (1998). Sense of school coherence, perceptions of danger at school, and teacher support among youth at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal, 15*(4), 273–286.
- Brackenreed, D. (2011). Inclusive education: Identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 122*, 1–37.
- Braun-Lewensohn, O. (2015). Inclusion in Israel: Coping resources and job satisfaction as explanatory factors of stress in two cultural groups. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(1), 12–24.

- Braun-Lewensohn, O. (2016). Managing stress in schools: Teachers coping with special education children. *International Journal on Disability and Human Development*, 15(1), 77–83.
- Braun-Lewensohn, O., & Sagy, S. (2011). Salutogenesis and culture: Personal and community sense of coherence among adolescents belonging to three different cultural groups. *International Review of Psychiatry*, 23(6), 533–541.
- Braun-Lewensohn, O., Sagy, S., & Roth, G. (2011). Coping strategies as mediators of the relationship between sense of coherence and stress reactions: Israeli adolescents under missile attacks. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(3), 327–341.
- Brown, D., & Sargeant, M. A. (2007). Job satisfaction, organizational commitment, and religious commitment of full-time university employees. *Journal of Research on Christian Education*, 16(2), 211–241.
- Bruggink, M., Meijer, W., Goei, S. L., & Koot, H. M. (2014). Teachers' perceptions of additional support needs of students in mainstream primary education. *Learning and Individual Differences*, 30, 163–169.
- Bryant-Davis, T., & Wong, E. C. (2013). Faith to move mountains: Religious coping, spirituality, and interpersonal trauma recovery. *American Psychologist*, 68(8), 675.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267–283.
- Cline, T., & Frederickson, N. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity*. McGraw-Hill Education.
- Cockburn, A. D., & Haydn, T. (2004). *Recruiting and retaining teachers: Understanding why teachers teach*. Routledge Falmer.
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Cook, L. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67(1), 115–135.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.) (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- Davidson, W. B., & Cotter, P. R. (1991). The relationship between sense of community and subjective well-being: A first look. *Journal of Community Psychology*, 19, 246–253.
- Dolphin, K. E., Steinhart, M. A., & Cance, J. D. (2015). The role of positive emotions in reducing depressive symptoms among army wives. *Military Psychology*, 27(1), 22.
- Elfassi, Y., Braun-Lewensohn, O., Krumer-Nevo, M., & Sagy, S. (2016). Community sense of coherence among adolescents as related to their involvement in risk behaviors. *Journal of Community Psychology*, 44(1), 22–37.
- Fischer, P., Ai, A. L., Aydin, N., Frey, D., & Haslam, S. A. (2010). The relationship between religious identity and preferred coping strategies: An examination of the relative importance of interpersonal and intrapersonal coping in Muslim and Christian faiths. *Review of General Psychology*, 14(4), 365–381.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three states of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150–170.



- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: Theoretical and research prospective*. Routledge
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). *The adolescent coping scale: Practitioners manual*. Australian Council for Educational Research.
- Guy, A. (2016). The impact of cultural orientation and higher education on young Israeli Jewish and Arab adults' notion of the adaptive adult. *Children & Society, 30*(3), 204–219.
- Hellmich, F., Loper, M. F., & Gorel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms—a study on the verification of the “Theory of Planned Behaviour”. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*, 36–48.
- Idan, O., & Margalit, M. (2013). Hope theory in education systems. *Psychology of hope, 139–160*.
- Idler, E. L. (2009). *Health and religion, the new Blackwell companion to medical sociology*. Wiley-Blackwell.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 67–76.
- 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), 741–756.
- Koenig, H. (2001). *Handbook of religion and mental health*. Elsevier Science.
- Koustelios, A. D., & Bagiatis, K. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): Development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurement, 57*(3), 469.
- Krok, D. (2016). Sense of coherence mediates the relationship between the religious meaning system and coping styles in Polish older adults. *Aging & mental health, 20*(10), 1002–1009.
- Kuo, B. C. (2011). Culture's Consequences on coping theories, evidences, and dimensionalities. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*, 1084–1100.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In M. H. Appley & R. Trumbull (Eds.), *Dynamics of stress: Physiological, psychological, and social perspectives* (pp. 63–80). Plenum.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 79–88.
- Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, O., & Margalit, M. (2013). Helping students with LD to succeed: The role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education, 28*(4), 427–439.
- Little, J. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *The Teachers College Record, 105*(6), 913–945.

- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1173–1184.
- Luke, T., & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking: Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 22*(1), 38–53.
- Manor-Binyamini, I. (2012). Parental coping with developmental disorders in adolescents within the ultraorthodox Jewish community in Israel. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(5), 815–826.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology, 14*(1), 6–23.
- Messmann, G., & Mulder, R. H. (2011). Innovative work behaviour in vocational colleges: Understanding how and why innovations are developed. *Vocations and Learning, 4*, 63–84.
- Oishi, S., & Schimmack, U. (2010). Culture and well-being: A new inquiry into the psychological wealth of nations. *Perspectives on Psychological Science, 5*, 463–471.
- Olsen, A., & Huang, F. (2019). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the Schools and Staffing Survey. *Education Policy Analysis Archives, 27*, 11.
- Padma, S., & Reddy, M. S. (2014). Work-Life balance and job satisfaction among school teachers: A study. *IUP Journal of Organizational Behavior, 13*(1), 51–60.
- Pargament, K. I., Falb, M. D., Ano, G. G., & Wachholtz, A. B. (2013). The religious dimension of coping: Advances in theory, research, and practice. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 560–579). Guilford Press.
- Pargament, K. I., Tarakeshwar, N., Ellison, C. G., & Wulff, K. M. (2001). Religious coping among the religious: The relationships between religious coping and well-being in a national sample of Presbyterian clergy, elders, and members. *Journal for the Scientific Study of Religion, 40*, 497–513.
- Pijl, S. J. (2007). Introduction: The social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 1–5.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities, 15*(1), 49–63.
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education, 23*(2), 146–159.
- Round, P. N., Subban, P. K., & Sharma, U. (2016). "I don't have time to be this busy": Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 20*(2), 185–198.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world*. OECD Publishing

- Sharp, S., & Carr, D. (2017). The use of prayer to manage anger: Do characteristics of the emotional experience matter? *Review of Religious Research*, 59(4), 557–574.
- Shen, Y. E. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress and Health*, 25(2), 129–138.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession: What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181.
- Stavrova, O., Fetchenhauer, D., & Schlösser, T. (2013). Why are religious people happy? The effect of the social norm of religiosity across countries. *Social Science Research*, 42(1), 90–105.
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430–471.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69(6), 907–924.
- Vaandragher, L., & Koelen, M. (2013). Salutogenesis in the workplace building general resistance resources and sense of coherence. In G. F. Bauer & G. J. Jenny (Eds.), *Salutogenic organizations and change: The concepts behind organizational health intervention research* (pp. 77–90). Springer. ISBN: 978-94-007-5639-7
- Zurlo, M. C., Pes, D., & Capasso, R. (2013). Teacher Stress Questionnaire: Validity and reliability study in Italy. *Psychological Reports*, 113(2), 490–517.