

כוחות ואתגרים בתפקידים הרב-ממדי של מורי החינוך המיוחד

במלחמת חרבות ברזל

אילה הכהן, רעיה אלון

תקציר

מורי החינוך המיוחד (החנ"מ) ממלאים תפקיד רב-ממדי ומורכב. בהתאם לתיאוריית התפקידים, תפקידים המקצועי משתלב בתפקידים נוספים שהם ממלאים: אישיים, משפחתיים וחברתיים. בימי משבר, כמו במלחמת חרבות ברזל, תפקידם מתעצם, כאשר מצב המלחמה מייצר חוויה של טראומה משותפת, שבמהלכה הם נדרשים להמשיך למלא את תפקידם עם תלמידיהם בעוד גם הם עצמם חווים את מצב המשבר. למרות חשיבות תפקידם, רק מחקרים מעטים בחנו את תפיסת התפקיד של מורי החנ"מ בזמן משבר. מטרת המחקר הייתה להתבונן בתפיסת מורי החנ"מ לגבי תפקודם במלחמה, ולמפות את הכוחות והאתגרים העולים במתח שבין תפקידיהם האישיים, המשפחתיים והמקצועיים. המחקר נערך בגישה איכותנית, תוך שימוש בארבעה כלי מחקר: שאלון פתוח, רפלקציה אישית, רשימות והערות שדה. במחקר השתתפו 297 מורי חנ"מ מהמגזר היהודי בישראל (253 נשים, 42 גברים). הנתונים נותחו בגישה פנומנולוגית להבנת חוויות המשתתפים ומשמעותן. הממצאים הצביעו על ארבעה ממדים בתפיסת תפקיד המורה: הממד האישי, ממד ההורות והמשפחה, ממד התפקיד בכיתה וממד התפקיד במערכת החינוך. נמצא כי התפקיד המקצועי היה דומיננטי, ותוארו בו יותר כוחות מאשר אתגרים, בניגוד לממד האישי ולממד המשפחתי. חוויית הטראומה המשותפת בלטה בכל התפקידים והתבטאה בפחד ובחוסר אונים, אך גם בתחושת שליחות ודאגה לתלמידים. בלטה התמודדויות ייחודיות לחנ"מ, שכללו קושי בתיווך המלחמה לתלמידים ברמות שונות, למידה מרחוק שאינה מותאמת ליכולותיהם, וקונפליקט בין דרישות לימודיות לרווחתם הנפשית. מסקנות המחקר מדגישות את הצורך בהכרה מערכתית באתגרים הייחודיים של מורי החנ"מ ובבניית מערך תמיכה רב-ממדי שיכלול הכשרה מותאמת, תמיכה רגשית ומשאבים זמינים לשמירה על חוסנם האישי והמקצועי גם בעת משבר.

מילות מפתח: מלחמת חרבות ברזל, מורי חינוך מיוחד, חינוך בימי משבר, תיאוריית התפקידים, טראומה משותפת

מבוא

מערכת החינוך המיוחד (חנ"מ) בישראל כוללת מגוון מסגרות שמטרתן לספק טיפול ותמיכה בתלמידים עם צרכים מיוחדים, החל מבתי ספר ייעודיים המוגדרים כמסגרות כוללניות, כיתות ייעודיות בתוך מערכת החינוך הרגילה ועד לתמיכה פרטנית בשעות הלימוד ובמסגרות חוץ בית ספריות (וייסבלאי, 2023). משבר לאומי חושף את המערכת לאתגרים ייחודיים ומשפיע באופן משמעותי על מורי חנ"מ, על תחושת ביטחונם, על הכשרתם ועל יכולת התמודדותם עם מצבי קצה. הספרות המחקרית בתחום החנ"מ מתמקדת בעיקר בשילוב תלמידי חנ"מ במסגרות חינוכיות רגילות, תוך התייחסות להיבטים של תהליך השילוב והכשרת המורים (Crispel & Kasperski, 2021; Jardinez & Natividad, 2024). רק מחקרים מעטים עוסקים בחוויותיהם האישיות והרגשיות של מורי החנ"מ עצמם (Muthanna et al., 2022), ובמיוחד בימי משבר (Jeon et al., 2021; Lacey et al., 2024). המחקר הנוכחי מתמקד בחוויותיהם הרגשיות של מורי החנ"מ בהתמודדות בתקופה של משבר לאומי, מתוך הכרה בחשיבות תפקידם במערכת החינוך ובשמירה על רציפות הלמידה.

היבטים מרכזיים בתפקידו של המורה לחנ"מ

בין השנים 2011–2023 מערכת החנ"מ בישראל גדלה באופן חסר תקדים. על פי וייסבלאי (2023), בשנת 2023 היו בישראל 42,305 עובדי הוראה בחנ"מ: 4,541 גננות, 12,196 מורים בבתי ספר ייחודיים, 12,387 מורים בבתי ספר רגילים, 13,181 מטפלים במקצועות הבריאות. נוסף על כך, מספר התלמידים עלה ב-80%, מספר המורים גדל ב-72% וסך שעות ההוראה הוכפל כמעט (עלייה של כ-98%). הממוצע של שעות ההוראה השבועיות למורה עלה ב-15%. הגידול במספר התלמידים בקצב מהיר יותר מהעלייה במספר המורים יצר עומס נוסף על הצוותים החינוכיים, והדגיש את האתגר בתפקודם בשטח.

תפקיד המורה בחנ"מ נחשב מאתגר, תובעני ואינטנסיבי יותר מאשר תפקידם של מורים בחינוך הרגיל (Hillel Lavian, 2015). מורי החנ"מ נחשבים חיוניים במערכת החינוך הן בבתי הספר הרגילים הן בבתי הספר הכוללניים לחנ"מ (Lindqvist et al., 2020). מורי החנ"מ עובדים עם תלמידים עם מוגבלויות שונות – החל מלקויות ששכיחותן גבוהה, כגון לקויות למידה או הפרעת קשב (ADD), ועד מוגבלויות ששכיחותן נמוכה, כמו מוגבלות שכלית, אוטיזם, שיתוק מוחין או ליקויי ראייה ושמיעה (Rumrill et al., 2020). הם נדרשים לענות על כל צרכי תלמידיהם – חינוכיים, גופניים, חברתיים או משפחתיים – במהלך שעות הלימודים ואף אחריהן (Alon & Harel-Gadassi, 2024). התפקיד דורש מיומנויות הוראה מורכבות וכן ידע מעמיק ומחקר על התלמידים ועל צורכיהם (Hillel Lavian, 2015).

מעבר להוראה, המורים תומכים ומטפלים בצרכים הפיזיים, הרגשיים והחברתיים של התלמידים (Garwood et al., 2018), משמשים ערוץ התקשורת העיקרי בין בית הספר להורים, ואחראים לתיאום בין מטפלים אחרים, דוגמת אנשי סיוע ופסיכולוגים (Weidberg & Ceobanu, 2022). מערכת היחסים בין מורי החנ"מ לתלמידים ולהורים נוטה להיות אינטנסיבית, אינטימית ופגיעה יותר מאשר בקרב מורים בחינוך הרגיל (Alon & Harel-Gadassi, 2024).

רפורמת ההכלה וההשתלבות, שנכנסה לתוקפה בינואר 2019, מדגישה מעבר מתפיסה של שילוב הפרט בסביבה הרגילה אל תפיסה רחבה של הכלה, שבה האחריות למענה מותאם מוטלת על המסגרת הרגילה. במסגרת הרפורמה הוגדר תפקיד ייעודי של רכזי הכלה והשתלבות, האמונים על הובלה ותיאום של תהליכי ההכלה ברמה הבית-ספרית. עם זאת, על פי דוחות יישום הרפורמה, חלק ניכר מהליווי הפדגוגי, מהייעוץ המקצועי לצוותי החינוך הרגיל ומההתאמות בפועל מוסיף להתבצע על ידי מורי החנ"מ, לצד תפקידם הטיפולי-החינוכי הישיר. הרחבה זו של תחומי האחריות תורמת להעמקת האופי המערכתי והרב-ממדי של תפקיד מורי החנ"מ, ובה בעת יוצרת עומס תפקידי מתגבר (ראמ"ה, 2023).

תיאוריית התפקידים והזהות ומורי החינוך המיוחד

תיאוריית הזהות (Identity Theory) של סטרייקר ובורק (Stryker & Burke, 2000) מהווה זרם מרכזי בתוך תיאוריית התפקידים (Role Theory), והיא עוסקת בדרך שבה אנשים מבינים את עצמם (העצמי), כיצד זהותם נבנית, ואיך היא מניעה ומנחה את ההתנהגות ואת התפקוד המקצועי שלהם. כל אדם ממלא תפקידים מגוונים בחייו – עובד, הורה, או חבר – ומכל תפקיד נגזרות ציפיות חברתיות שונות. מתוך תפקידים אלו נבנות זהויות שונות, המדורגות לפי חשיבותן בעיני האדם. זהות מרכזית תשפיע יותר על ההתנהגות, ותתחזק בהתאם למשבים מהסביבה. התיאוריה מדגישה גם את הצורך באיזון בין זהויות מרובות. כאשר יש סתירה בין זהויות (למשל, בין עבודה להורות) עלול להיווצר קונפליקט (Anglin et al., 2022). נמצא כי מורות חוות רמות גבוהות במיוחד של קונפליקט זה. ייתכן שהסיבה לכך היא הערך הגבוה, המשמעות האישית וההזדהות העמוקה שהן מייחסות לשני התחומים – הבית והעבודה. התוצאה היא, שהן חוות את ההתנגשות ביניהם בעוצמה רגשית גבוהה שעלולה לפגוע ברווחתן הנפשית (פישרמן וכן אשר, 2021).

מורי החינוך המיוחד בימי משבר ומלחמה

מעבר לאתגרים בעבודת מורי החנ"מ בימי שגרה, תפקידם מועצם בימי חירום ונושא עימו אתגרים ייחודיים ומורכבים במיוחד במהלך משברים, אסונות או מלחמות (Alon & Bergman-Deitcher, 2019; Sharifian & Kennedy, 2024). בשנים האחרונות מערכת החינוך בישראל התמודדה עם שני משברים רחבי היקף – מגפת קורונה ומלחמת חרבות ברזל – שהשפיעו רבות על העבודה החינוכית במסגרות החנ"מ. בימי משבר קורונה נוצרה מציאות של מגבלות פדגוגיות. הריחוק הפיזי וצמצום המגע החלישו את הקרבה והחום – שני מרכיבים מרכזיים בעבודה עם תלמידי החנ"מ. המסכות והמגנים פגעו ביכולת לקרוא הבעות פנים ושפתיים והקשו על התפתחות שפה. המעבר המהיר להוראה מרחוק, לעיתים בהיעדר אמצעי תקשורת בסיסיים בסביבה הביתית, הקשה מאוד על הלמידה ועל התקשורת עם התלמידים (Alon & Bergman-Deitcher, 2024).

מצב מלחמה מוגדר כמשבר לאומי קיומי שבו דרישות התפקיד עולות, המשאבים מצטמצמים וההוראה מתקיימת תחת איום ביטחוני מתמשך ותחת מחסור בכוח אדם, לעיתים עד כדי פינוי מוסדות (Bergman-Deitcher & Alon, 2025; Rodgers et al., 2023). המורים נדרשים לתווך לתלמידים עם מוגבלויות מציאות מסכנת-חיים, המאופיינת באי־ודאות, בחרדה ובשינוי קיצוני, ובמקביל להמשיך לטפל בהם בזמן שגם הם עצמם מצויים תחת מתקפות טילים יומיות וחשים תחושת סכנה אישית, לצד דאגה מתמדת לבני משפחתם שבחזית (Bergman-Deitcher & Alon, 2025). מחקרים שנערכו במהלך המלחמה המתמשכת באוקראינה הצביעו על פגיעה רחבה ברווחתם של תלמידים עם צרכים מיוחדים: עלייה ברמות החרדה, תנודות רגשיות, חוסר שקט, פרידות מההורים ופגיעות נפשיות באזורי הלחימה. מציאות זו יצרה נטל מוגבר על הצוותים החינוכיים (Dovhopola et al., 2024).

טראומה משותפת

בתקופות משבר חמורות, דוגמת מלחמת חרבות ברזל, ניכרת התופעה של טראומה משותפת, שבה המורים עצמם חווים מציאות מסכנת חיים, ובמקביל נדרשים לתמוך בתלמידיהם, במשפחותיהם ובצוות החינוכי (Ali et al., 2023; Dahan et al., 2022; Piccolino, 2021). מצב כפול זה מעלה סיכון לשחיקה ולמצוקה מוגברת של המורים. במחקרים המעטים שפורסמו על מורי חנ"מ במלחמה נמצא, כי משאבי ההגנה העיקריים שלהם היו הון פסיכולוגי (חוסן, תקווה, אופטימיות ויעילות) ויעילות עצמית תעסוקתית, שנקשרו לרמות לחץ נמוכות יותר ולרווחה נפשית גבוהה יותר. תמיכה חברתית ממשפחה, מעמיתים וממנהלים תרמה אף היא לרווחה, אף שלא בהכרח הפחיתה לחץ בתקופת לחימה, שבה כלל המערכת נתונה במתח (Bergman-Deitcher & Alon, 2025). לצד ממצאים אלו, במחקרים על מורי חנ"מ בקורונה תוארו תחושות של אי־נראות ציבורית, הנחיות סותרות ולא עקביות, וציפיות יתר לביצוע בתנאי מחסור מצד הרשויות הממונות, דוגמת משרד החינוך, שגרמו לתסכול, לשחיקה ואף לעזיבת המקצוע (Alon & Bergman Deitcher, 2024; Katz & Cohen, 2021).

המחקר הנוכחי

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תפיסתם של מורי החנ"מ לגבי תפקודם בזמן המלחמה ולמפות את הכוחות ואת האתגרים כפי שהם באים לידי ביטוי במתח הבין-תפקידי (אישי ומקצועי). השאלה שעמדה בבסיס המחקר הייתה: אילו כוחות ואתגרים מאפיינים את עבודת מורי החנ"מ במלחמת חרבות ברזל, וכיצד הם משתקפים במתח הבין-תפקידי בתפיסת תפקודם במהלך השנה הראשונה למלחמה?

שיטת המחקר

משתתפים

במחקר השתתפו 297 מורים לחנ"מ, 253 נשים ו-42 גברים, בבתי ספר יסודיים, בחטיבות-ביניים ובבתי ספר על-יסודיים. כלל המשתתפים היו מהמגזר היהודי בישראל וגילם הממוצע היה 32.3 שנים (ס"ת). ממוצע שנות הוותק בהוראה היה 11.3 שנים (ס"ת). רוב המורים היו נשואים (76%), 18.6% רווקים והיתר גרושים או אלמנים (4%). מבחינת הפילוח המגזרי 15.3% הגדירו עצמם חילונים, 57% דתיים, 28% חרדים. מבין המשתתפים 8% דיווחו על אדם קרוב אליהם שנפגע מהמלחמה ו-46% דיווחו על קרוב משפחה מדרגה ראשונה שגויס.

סוגת המחקר ושיטת ניתוח הנתונים

במחקר זה נעשה שימוש בפרדיגמה איכותנית. מחקר איכותני מאופיין בגמישות ומבוסס על הפילוסופיה הקונסטרוקטיביסטית. המציאות החברתית היא תוצר של תהליכים פרשניים המושפעים ממבנים אישיים ואישיותיים, חברתיים ותרבותיים (כ"ץ, 2012; קסן וקרומר-נבו, 2010). ניתוח הנתונים בוצע באמצעות ניתוח קטיגוריאלי לפי שיטתו של שקדי (שקדי, 2003), בהתאם לעקרונות התיאוריה המעוגנת בשדה (Grounded Theory) (Charmaz, 2014). לפי גישה זו החוקרים עובדים באופן אינדוקטיבי מהנתונים אל ההמשגה ולא על פי מבנים שנקבעו מראש (שקדי, 2003). הפתיחות שגילו המורים והשיתופים שעלו בהערות

וברפלקציות אפשרו הצצה לעולמם והעמקה בהבנת תחושותיהם הסמויות של המשתתפים. אף שהמחקר מעוגן בפרדיגמה איכותנית, ניתוח הנתונים כלל גם שימוש בסטטיסטיקה תיאורית (אחוזים ושכיחויות), שנועדה להמחיש את עוצמתן היחסית של קטגוריות ותמות שונות. שילוב זה מאפשר העמקה בפרשנות האיכותנית לצד הצגה שיטתית של דפוסים מרכזיים, ואינו משנה את אופיו האיכותני של המחקר.

כלי המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בארבעה כלים:

1. שאלון פתוח – במחקר נעשה שימוש בשאלון כתוב שכלל חמש שאלות פתוחות, שנועדו לאפשר למורים לתאר במילים שלהם את חוויותיהם, את תפיסותיהם ואת אתגריהם בתקופת המלחמה. שאלון פתוח הוא כלי איכותני, המאפשר קבלת נתונים עשירים ורב־ממדיים מתוך נקודת מבט אישית ורפלקטיבית של המשתתפים. כלי זה מאפשר פנייה למדגם רחב יותר בהשוואה לראיונות עומק, שכן ניתן למלאו באופן עצמאי, בזמן ובמקום הנוחים לנבדק. עם זאת, לכלי יש גם מגבלה, היות שהיעדר אינטראקציה עם החוקר מקשה על הבהרה או העמקה בתשובות וכמו כן, איכות ועומק המידע תלויים במידת הבהירות של ניסוח השאלות ובמידת הבנתן על ידי הנבדקים (Braun et al., 2021).

המשתתפים ענו על חמש השאלות הפתוחות שלהלן: (א) איך אתה תופס את תפקידו של המורה בחנ"מ בתקופת המלחמה? (ב) מהם הגורמים בחיך או בסביבתך שמסייעים לך בביצוע תפקידך כמורה בחנ"מ בתקופת המלחמה? (ג) מהם הגורמים בחיך או בסביבתך המקשים עליך בביצוע תפקידך כמורה בחנ"מ בתקופת המלחמה? (ד) אילו צרכים ייחודיים אתה מזהה שעולים מהשטח בתקופת המלחמה? (ה) תובנות ומחשבות נוספות שאתה מעוניין לשתף בהן.

לאחר שהוסברה מטרת השאלון והמשתתפים הביעו את הסכמתם לענות עליו, המורים התבקשו לענות על השאלות, שהזמינו אותם לספר על עצמם, על הצלחותיהם וקשייהם ועל מצבם הנוכחי בעבודה בפתיחות (שקדי, 2003).

2. רשימות שדה – עשרה מורים שלא השתתפו במחקר הראשי ענו לשאלות יזומות הקשורות לנושא המחקר. רשימות אלו מספקות תיעוד מעמיק של התרחשויות ושל דברי המשתתפים ומרחיבות את ההבנה האמפירית של השדה (Merriam & Tisdell, 2016).

3. הערות שדה – נרשמו עשר הערות שהן רישומים רפלקטיביים של החוקרות במהלך המחקר, הכוללות רעיונות, תובנות ותגובות שהועלו תוך כדי תצפיות או קריאה ראשונית של החומרים. הערות אלו מסייעות לפתח הבנה עמוקה יותר של ההקשרים ומסייעות לביסוס תוקף המחקר (Maxwell, 2013).

4. רפלקציה – שימשה כלי נוסף לאיסוף נתונים. הרפלקציה מאפשרת להבנות ידע מתוך חוויות המשתתפים ולזהות תהליכים, רגשות ותובנות (שקדי, 2003). היא יוצרת מהלך שיח רצוף המשקף את נקודת מבטם של המשתתפים באותנטיות (כ"ץ ופריש, 2013). עשרה משתתפים כתבו רפלקציה קצרה על תפיסת תפקידם בזמן מלחמה, על הגורמים המסייעים או המקשים, על הצרכים הייחודיים ותובנות נוספות. לשם כך ניתנו להם שאלות מכוונות, שיוכלו להיעזר בהן או להתעלם מהן לפי בחירתם.

הליך המחקר

המחקר נערך בכמה שלבים. השלב העיקרי הראשון נערך בחודשים הראשונים של המלחמה, נובמבר-דצמבר 2023, והפנייה למורים נעשתה באמצעות דגימת כדור שלג. הפנייה הראשונית נעשתה לכמה מורי חנ"מ, בוגרי מוסד ההכשרה שבו מועסקות החוקרות, שהתבקשו להעביר את השאלון למורות ולמורים נוספים. נוסף על כך, נעשתה פנייה באמצעות קבוצות מקצועיות ברשתות החברתיות השונות. השאלונים הופצו על ידי שליחת קישור לשאלון בפלטפורמת Google Forms. בשלב השני הייתה פנייה אקראית לעשרה מורי חנ"מ נוספים לכתובת הרפלקציה הקצרה של כחצי עמוד באופן חופשי, על תפקודם בזמן המלחמה. בשלב השלישי, התקבל מידע מ-20 מורי חנ"מ נוספים שנשאלו באופן יזום שאלות הקשורות לנושא. לאורך שלבי המחקר השונים נרשמו הערות שדה של החוקרות.

אתיקה

המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה המוסדית של החוקרות (מספר האישור 027). נשמרו כללי האתיקה המקובלים באמצעות הסברת נושא המחקר למשתתפים, אפשרות ליצירת קשר עם החוקרות באמצעות מייל וכן הבטחת סודיות ואנונימיות. המשתתפים חתמו על הסכמה מדעת להשתתפות במחקר. לא ניתן תגמול על ההשתתפות במחקר.

ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו בגישה איכותנית קטגוריאלית (שקדי, 2003). נעשה שימוש בהשוואה מתמדת (Comparative Analysis), תוך שימוש באסטרטגיות של התיאוריה המעוגנת בשדה. יחידת הניתוח הייתה משפט. גישה זו מאפשרת בחינה מעמיקה של התופעה כפי שהיא נחוות על ידי המשתתפים עצמם, וכן ניתוח שלה בהקשר חברתי ואישי. הדפוס השיטתי המיושם במחקר זה כלל שלושה שלבי קידוד רציפים: קידוד פתוח, קידוד צירי וקידוד סלקטיבי (Corbin & Strauss, 2008). בשלב הקידוד הפתוח הנתונים פורקו למקטעים ונוסחו קטגוריות ראשוניות. המידע שנאסף מארבעת כלי המחקר נותח יחד: נקבעו קטגוריות קוהרנטיות שמוינו לקטגוריות-על ולקטגוריות-משנה. לאחר מכן, בשלב הקידוד הצירי, נבחנו הקשרים והאינטראקציות בין הקטגוריות, נערך מיפוי של תפיסת מורי החנ"מ את תפקידם, במקביל לאיסוף חומר ספרותי. הקטגוריות עוצבו והורחבו בהתאם לתיאוריית התפקידים של סטרייקר ובורק (Stryker & Burke, 2000), הרואה באדם נושא תפקידים מגוונים ולעיתים מתנגשים. באמצעות הקידוד הסלקטיבי נבחרה הקטגוריה המרכזית המייצגת את התופעה העיקרית, והקטגוריות האחרות אורגנו סביבה. הניתוח העלה תמות שעלו ברמת ההמשגה שלהן משלב קידוד אחד לשלב קידוד אחר. שכיחות הראיות בקטגוריות השונות ביטאה את עוצמתה של כל קטגוריה במערכת הכללית. הנתונים תוארו בממצאים באמצעות סטטיסטיקה תיאורית. שימוש בכלי זה אינו משנה את אופי המחקר האיכותני (שקדי, 2003). תוקף איסוף הנתונים הושג באמצעות טריאנגולציה. נעשה שימוש ביותר משלושה כלי מחקר שונים לאיסוף נתונים. תוקף ניתוח הנתונים הובטח באמצעות בודק חיצוני, שבדק 10% מהחומר, עם הסכמה של 90%

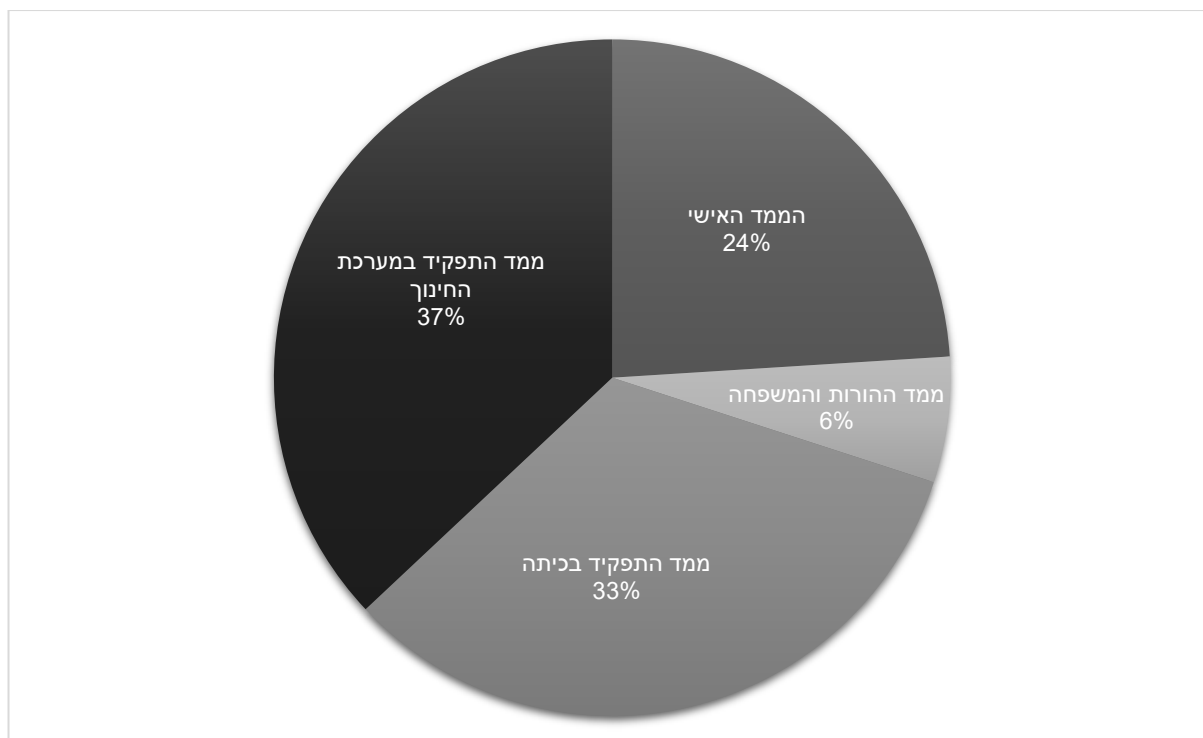
ויותר בינו לבין החוקרות. נוסף על כך, נעשה שימוש בשיטת Member Check (צבר-בן יהושע, 1990, 2001, 2011; Stake, 2010) – הצגת ממצאי המחקר למשתתפים לאישור הניתוח.

ממצאים

המורה פועל במציאות מרובת הקשרים ותפקידים, שבה הוא נדרש לאזן בין צרכים שונים ולעיתים סותרים. בהתאם לתיאוריית התפקידים (Role Theory), כל תפקיד מייצג מערכת של ציפיות חברתיות והתנהגותיות, ולעיתים מתעוררים מתחים בין ציפיות אלו (Stryker & Burke, 2000). מורה נושא תפקידים רבים: כאדם הוא מתמודד עם רגשות וערכים אישיים; כאיש משפחה הוא מנסה לשלב בין אחריות מקצועית לחיי הבית; עם תלמידיו עליו להיות גם סמכותי וגם תומך, לקדם אותם מבחינה לימודית ולדאוג לרווחתם הנפשית; וכחלק מהמערכת עליו לעמוד בדרישות ארגוניות ובגבולות מוסדיים. ריבוי זה עשוי ליצור קונפליקט בתפקיד, אך גם מאפשר תפיסת תפקיד מורכבת ורב-ממדית. מהספרות עולים ממצאים דומים, שהראו כי מורים נושאים תפקידים רבים מחוץ להוראה עצמה – כהורים, כבני זוג, כחברי קהילה ולעיתים גם כמטפלים או יועצים – וריבוי זה משפיע הן על העומס הרגשי הן על תפיסת זהותם המקצועית (Toñacao & Oliva, 2023).

המחקר הנוכחי בחן את תפיסת תפקידו של המורה לחנ"מ בזמן מלחמת חרבות ברזל מתוך נקודת המבט של תיאוריית התפקידים. ניתוח התוכן של התשובות העלה ארבעה ממדים מרכזיים של תפיסת התפקיד, שבאמצעותם תיארו המורים את חוויית תפקודם בתקופת המלחמה.

תרשים 1 מציג את ארבע תפיסות התפקיד של מורי החנ"מ בזמן המלחמה באחוזים.



תרשים 1: תפוסת התפקיד של מורי חנ"מ בזמן מלחמת חרבות ברזל

לצורך הבנת המשמעות של כל ממד נערך ניתוח שהתמקד בכוחות ובאתגרים שעלו בכל אחד מהממדים. ארבע התמות הבאות מציגות כל ממד בנפרד, ולאחריו מוצגת השוואה אינטגרטיבית בין הממדים.

תמה ראשונה: כוחות ואתגרים של המורה לחנ"מ בממד האישי

בתמה זו נכללו נושאים המשקפים כוחות ואתגרים של המורה מבחינה אישית ללא קשר לתפקידו המקצועי. הכוחות היוו 42.5% מכלל האמירות בתמה זו, והם התחלקו בשני אופנים עיקריים: הראשון, בכוחותיו הפנימיים ובשיח הפנימי של המורה כדי לייצר תחושת יציבות: "הוודאות היא בפרטים הקטנים שמספקים מעט יציבות"; תחושת ביטחון: "התמקדתי במה שכן ודאי, יצרתי עם התלמידים תל"א מחודש אחרי שחזרנו יחסית לשגרה ותיווכתי את השינוי בין השנה שחשבנו שתהיה לנו לשנה ש"זכינו" בה. זה עזר גם לי וגם לתלמידים"; וכן הסתכלות על המצב כזמני תוך נקיטת אסטרטגיה המכוונת לעשייה במישורים שבשליטתו: "אני מפעילה

שכנוע עצמי בכך שהמצב זמני". האופן השני שבו נראו כוחות הוא בתמיכה שהמורים קיבלו מהאווירה הכללית בקהילתיות הישראלית שהתבטאה הן בתחושת אחדות: "האחדות הכללית שבעם ישראל מחזקים המון מבחינה נפשית, רגשית ופרקטית" הן בנתינה מתמשכת של אזרחים מן השורה לסובבים אותם: "החסד הבלתי נגמר בכל תחום".

לצד זאת, **האתגרים** שחוו המורים בתמה זו היוו 57.5% מכלל האמירות, ותוארו בשלושה הקשרים עיקריים. ההקשר הראשון, קשיים רגשיים אישיים של המורים, שהתבטאו במופעים רבים של המילים: עומס, אי־ודאות, לחץ, חרדה, ומשפטים המבטאים רגשות אלו: "אני מרגישה רמת סטרס גבוהה הדורשת התייחסות וטיפול". ההקשר השני נגע לתחושת חוסר מוטיבציה: "תחושה כללית של קושי להיות אקטיבית ואפקטיבית". ההקשר השלישי הופגן בחשיפה למדיה שהקשתה על תפקודם היומיומי: "העדכון מה קורה בשטח [...] מקשה לא רק בעבודה אלא גם בחיים האישיים". ממצאים אלו מצביעים על כך שהתפקיד האישי של המורה בזמן המלחמה מאופיין בעומס רגשי גבוה, כאשר מנגנוני חוסן פנימיים וקהילתיים מתקיימים במקביל לחוויית מצוקה מתמשכת.

תמה שנייה: כוחות ואתגרים של המורה לחנ"מ בממד ההורות והמשפחה

הכוחות של מורי החנ"מ בממד המשפחתי היוו 37% מכלל האמירות בתמה זו, והופיעו בשני הקשרים. ההקשר הראשון הוא האהבה והתמיכה המשפחתית שקיבלו. תמיכה זו התבטאה בתחושה כללית ביחס למשפחה: "המשפחה שלי, רק בזכותה אני יכולה לעבוד", ובקבלת סיוע פיזי בניהול חיי היומיום מצד המשפחה המורחבת: "גם הוריי תומכים ועוזרים המון עם הילדים, בעלי במילואים מתחילת המלחמה". ההקשר השני, הוא הוודאות שמשפחתם מוגנת: "שילדיי הפרטיים רגועים ובטוחים", "אין אצלי אף אחד במשפחה הגרעינית שמגויס".

לצד זאת, **האתגרים** של המורים בממד ההורות והמשפחה היוו 63% מכלל האמירות בתמה זו, והתחלקו לשלושה היבטים. ההיבט הראשון הוא הדאגה לקרובים המגויסים לצבא, שהדאגה לשלומם לא הרפתה במיוחד בהתייחסות לבני זוג: "הדאגה לבעל במילואים", אך גם בחשיבה על בני המשפחה המורחבת "מחשבות על הקרובים שלי שבחזית". ההיבט השני הוא

הקושי הפיזי והטכני של העומס בבית שהמורה מנהלת לבדה כשהבעל מגויס: "יש ילדים קטנים בבית. הם זקוקים לתעסוקה והשגחה, לאוכל ולטיפול שוטף." ריבוי המטלות יחד עם העומס הרגשי תואר כקשה מנשוא: "הזוי שאישה שבעלה נמצא בעזה צריכה להמשיך לתפקד על פול גז בכל הזירות." ההיבט השלישי משקף את הקונפליקט בין הבית לעבודה: "היה מאוד מאוד מאתגר כי היה עליי לדאוג לכיתה שלי וגם לילדיי הפרטיים. תחילה לימדנו בזום. היה מרגש לפגוש את הילדים אך ילדיי הרגישו שאני לא מתייחסת אליהם וילדים אחרים כן וזה ממש חרה לי." תמה זו מדגישה את המתח בין מקורות תמיכה משפחתיים לבין עומסים רגשיים ותפקודיים, כאשר האחריות המשפחתית מגבירה את פגיעותו של המורה בתקופת חירום.

תמה שלישית: כוחות ואתגרים של המורה לחנ"מ בממד התפקיד בכיתה

בתמה זו, העוסקת בתפקידו של המורה בכיתה עם תלמידיו ניכרה דומיננטיות של כוחות על פני אתגרים ביחס לתמות הקודמות. הכוחות היוו 77.5% מכלל האמירות, והתמקדו בעיקר במתן חוסן לתלמידים ובתחושת שליחות הקשורה לתפקיד המורה בחנ"מ: "אני מחנכת בבית ספר של תלמידים עם הפרעות התנהגות וקשיים רגשיים משמעותיים. התפקיד שלי הוא להיות עוגן עבורם ועבור ההורים, דמות יציבה שנשארת איתנה ומלווה בתוך הסערה." נוסף על כך, המורים ראו בתפקידם אחריות לתיווך המלחמה והחדשות לתלמידים. המורים ציינו שהתלמידים נחשפים למדיה ברמות שונות, ולא תמיד ההורים מודעים לתכנים ולהשפעתם על הילד. המורים התאימו את התוכן והסבירו אותו בשפה המותאמת לתלמידים וללקויותיהם: "בתוך תפקידי כמורה גם התאמה וסינון של תכנים שהתלמידים חשופים אליהם, תכנים לא מתאימים לתלמידים ברשתות החברתיות."

מנגד, **האתגרים** שחוו המורים עם תלמידיהם היוו 22.5% מכלל האמירות בתמה זו, והתחלקו לחמישה מוקדים עיקריים. הראשון הוא התמודדות עם האתגר המשמעותי של שמירה על יציבות רגשית, תוך שהם משמשים משענת לתלמידיהם: "תפקיד מורכב מאוד, לנטרל את הרגשות והמחשבות שלי כל הזמן ולהיות נטו עם הילדים. לשמש עבורם משענת ומקום שבו הם ירגישו בטוח." גם כשהמורים עצמם חוו קושי רגשי הם המשיכו להחזיק בשגרה: "ממשיכה

להגיע כרגיל בשעות העבודה שלי. עם זאת, הטלפון נמצא תמיד זמין. "המורים ניסו לייצר מציאות אלטרנטיבית: "קושי בתפקוד אישי שלי כל בוקר מחדש. צריך קצת להתנתק מהחדשות הקשות לפעמים כשזה ממש קרוב אליך ולהצליח להיות שם בשביל התלמידים." עם זאת, מורים רבים דיווחו כי תחושת מצוקה אישית שלא קיבלה מענה, פגעה ביכולתם להיות זמינים רגשית: "אין פניות לתת לתלמידים אם המורה במצוקה." הם שיתפו גם בקושי להכיל את החוויות ששמעו מהתלמידים: "לשמע סיפורים קשים", "להיחשף למצוקות של משפחות מסוימות של תלמידים." המורים ציינו גם חוסר פניות בשל הצורך בקשב וריכוז בתפקיד ההוראה בחנ"מ:

אני מחנכת כיתה ב, כיתת תקשורת בבית ספר רגיל. מאז שפרצה המלחמה הרגשתי המון לחץ לחזור לשגרה ולהתחיל ללמד את התלמידים בזום כבר ביום השלישי למלחמה. הלחץ היה בעיקר נפשי כי עדיין לא עיכלתי מה קורה וכבר אני צריכה לקחת פיקוד לקדם תלמידים (על הרצף בזום!) ונוסף לכך להיות בצד המטפל הן של התלמידים הן של ההורים כשאני בעצמי צריכה רגע לנשום אוויר.

מוקד שני של אתגרים היה קושי תפקודי בשל חשש מאזעקות ואירועים ביטחוניים בזמן הלימודים, כשהם נושאים באחריות לביטחון התלמידים: "החשש שמא חס וחלילה חס ושלום!!! ולא אדע מה לעשות עם התלמידות!!!!!" המוקד השלישי התייחס לאתגרי התלמידים הנובעים מהשילוב של צורכיהם המיוחדים וחוסר הפניות ללמידה: "מצבם הרגשי-הנפשי של הילדים מורכב והם מתקשים לממש את הפוטנציאל שלהם ולתפקד לפי יכולותיהם בשיעורים." קושי שמגיע לאלימות: "יש מצוקות והתקפות אלימות מצד הילדים."

מוקד רביעי היה הלחץ מהספקים לימודיים נדרשים שנדחקים לשוליים בזמן המלחמה: כמחנכת כיתה הרגשתי קושי גדול בתקופה האחרונה, מאז התחילה המלחמה, לאסוף את כל הבנות. כל בת הפכה ממש לעולם ומלואו. בני משפחה מגויסים, נהרגים קרובים לבנות, חרדות, חוסר חשק ללמוד, כל זה

דרש ועדיין דורש ממני לאסוף כל אחת ברמת הפרט, לשוחח איתן בכיתה שיח רגשי יותר מהלימודים, לצד לחצים ללמד, כי הן צריכות לגשת לבגרויות חורף... הרבה שיחות אישיות, כולל עם ההורים, הרבה הכנות, זמינות, לשמוע הרבה קשיים והתמרמרות. לא פשוט בכלל.

המורים ניסו להתמודד באופן פרקטי: "צריך לחשוב איך מצמצמים חומר ונותנים לתלמידות כלים להתמודדות בחיים בשעת משבר וקושי, איך מעצימים אותם לצד בגרויות אבל שזו לא תהיה גולת הכותרת. איזון בין הנורמלי והאקדמי ובין המצב הלא נורמלי." מוקד חמישי היה חוסר ידע מקצועי בהתנהלות עם מצבי לחץ בכיתה, בפרט בחינוך המיוחד: "תיווך החומר לשעת משבר לחנ"מ. הרגשתי שחסר תיווך מידע ברמה מספיק". למרות האתגרים הרגשיים והמקצועיים, המפגש עם התלמידים מתגלה כזירה מרכזית של חוסן, שליחות ומשמעות למורים, ואף כמשאב התמודדות בתקופת המלחמה.

תמה רביעית: כוחות ואתגרים של המורה לחנ"מ בממד התפקיד במערכת

בדומה לתמה הקודמת (ממד התפקיד בכיתה) תמה זו, העוסקת בתפקיד המורה במערכת ההוראה, מצביעה אף היא על יתרון לכוחות על פני האתגרים. הכוחות של המורה במערכת ההוראה היוו 58% מכלל האמירות בתמה זו, שהתחלקו לארבעה מישורים. המישור הראשון הוא תחושת משמעות שרואה המורה בתפקידו. משמעות זו התבטאה ברמה אמונית:

אני חיה בשחרור שליטה מתוך הבנה עמוקה שיש מישהו שמנהל את העולם שלנו והוא הכי חכם, והכי רחמן והכי צדיק שאפשר ואני סומכת עליו שהוא יודע מה הוא עושה, ומאמינה באמונה שלמה שכל מה שהוא עושה זה לטובתנו הנצחית ובלי התנאי הקיומי הזה לא הייתי יכולה להתקיים בעולם.

משמעות זו התבטאה גם ככוח תרפויטי: "הילדים בחנ"מ מחזקים אותי. רק בשבילם לבוא וללמד אותם ולתת להם תחושה של בטחון וטוב;" וכן בנטילת אחריות לרווחתם של הצוות

וההורים: "כבר במוצאי שמחת תורה יצרתי קשר טלפוני עם כל הורי התלמידים להתעניין בשלומם, ולאורך כל התקופה הייתי בקשר צמוד, כולל ביקור בית וחיזוק למשפחות."

המישור השני התייחס לתחושת השייכות לצוות וללקלים הבית ספרי. תחושה זו נקשרה לתפקודה של הנהלת בית הספר, שסיפקה תמיכה: "תמיכה מצד בית הספר – הבנה של הקשיים שעולים, שיחות אם יש צורך, כל זה נותן לי עזרה להגיע לבית הספר יום יום כשקשה לי מאוד בחיים האישיים." כמו כן, היא נקשרה לאווירה שהתגבשה בקרב צוות המורים במעגל הפנימי: "עמיתי למקצוע שמעניקים לי בטחון ושמחה, אני יודעת שמעריכים אותי, יודעת שתמיד אוכל לפנות ויש אופן קשבת." חלק מתחושת השייכות התחזקה באמצעות הצבת מטרות ויעדים ברורים ככל האפשר, וגם הכנה מראש ומסרים ברורים של ההנהלה: "קווים ברורים מה אנו כצוות חייבים לעשות ומה מן הראוי, ושל משרד החינוך: "אתרי הלמידה של משרד החינוך וכדומה, הכנת שיעורים מראש."

המישור השלישי עסק בהקלת תנאי העבודה. הקלה זו באה לידי ביטוי בהפחתת עומסי עבודה: "התחשבות מצד ההנהלה במצב הקיים, הפחתת העומס של עבודות ומבחנים, הורדת שעות או קיצור זמני השיעורים, וביצירת פעילויות הפגה למורים ולתלמידים: "אני מרגישה שיש צורך גם אצל התלמידים ולא פחות אצל המורים לפעילות הפגה." המישור הרביעי התייחס לתמיכה הטכנית שקיבלו המורים בעבודתם. תמיכה זו התבססה על הניסיון האישי שצברו, בפרט בתקופת קורונה: "הניסיון שלי עם קורונה ומצבים לא צפויים אחרים עזר מאוד, ועל מקורות חיצוניים שסייעו להוראה, בעיקר בשיתוף בחומרי לימוד והדרכה מקצועית, שהיוו נדבך מרכזי: "ידע שאני מקבלת מאנשי מקצוע וחומרים שרצים ברשת בנושא המלחמה."

הגורמים שאתגרו את המורים בתפקידם במערכת ההוראה היוו 42% מכלל האמירות בתמה זו, והתחלקו לארבעה היבטים עיקריים. הראשון הוא ציפיית המורים מהמערכת לסדר עדיפויות הגיוני במציאות מורכבת: "יש בי ציפיה שמשרד החינוך לא ידרוש את הטבלאות והמבדקים בתקופה זו של מלחמה. הפחתת מטלות ניירת ועיסוק בתהליכים חינוכיים בלבד היו עוזרים למורות למקד את העבודה; ולעקביות בדרישות: "אני מבולבלת, מכיוון שאיני מבינה מה המערכת מצפה שיקרה, לפעמים נראה לי שיש לשחרר לימודית ולתת מקום לרגשי ואז אני

מתבקשת לערוך מיפויים ולהגיש תוכניות עבודה ולא מצליחה להבין מה חשוב יותר ולכן אני מבולבלת"; ולדאוג לתנאים פיזיים בסיסיים שיחזקו תחושת בטחון ויציבות במצב החדש: "צורך ללמד בחדר סגור!!!! במקלט שיהיה אפשר לנעול ואין לכל הכיתות אפשרות לכך." המורים התלוננו על מחסור במרחבים מוגנים העומדים בתקן, וכן בכיתות ללא מיזוג אוויר, דבר שמקשה על הלמידה.

ההיבט השני היה הקושי בלמידה מרחוק, במיוחד לתלמידי החנ"מ. המורים ציינו כי למידה מרחוק אינה מתאימה לתלמידים אלו ואף מחמירה את קשייהם: "עם כל הקשיים הרגילים שיש לילדי כיתתי, בטח למידה מרחוק לא מסייעת להפחית את הקשיים, אלא מעצימה אותם"; דרוש סיוע פיזי בלמידה מרחוק: "צריך לגייס כוח אדם ללמידה מרחוק פיזית בבתי התלמידים בחנ"מ", וכן אמצעים ללמידה מרחוק, כמו מחשבים ומרחבי למידה מתאימים: "חדר שקט בבית. אין לי מקום כזה בבית."

ההיבט השלישי היה בקשת המורים לתמיכה מערכתית: בפן הרגשי, "צריך לארגן קבוצות גם למורות בינן לבין עצמן לבטא ולשתף עם העמיתים בעבודה על הלחצים שאנחנו עוברות בקשר למלחמה ובקשר להתמודדות מול הבנות בכיתה"; "יש צורך להכיל גם את מי שמכיל את כולם"; הסיוע השוטף למורים בתוך המערכת נקטע, והם חשו בודדים: "אני נשאר לבד עם ההתמודדויות (באין זמינות של יועצת או מנהלת)"; "[אין] מישהו שיעטוף אותנו." היו שלא חיפשו עזרה מקצועית, אלא הסתפקו בתחושת הערכה על עבודתם ועל התמודדותם המורכבת: "שיפסיקו לשפוט אותנו, שיעריכו אותנו יותר", וציפיה שהמערכת "תראה" אותם: "הצורך בהתחשבות, שיראו אותך כאדם לפני שרואים אותך כעובד." בפן הטכני, המורים ציפו מהמערכת להכלת צורכיהם ולהפחתת העומס: "מה שהכי מקשה עליי הוא החזרה לשגרה מלאה ללא הקלות, להיפך, המון לחץ וניסיון לצמצום פערים."

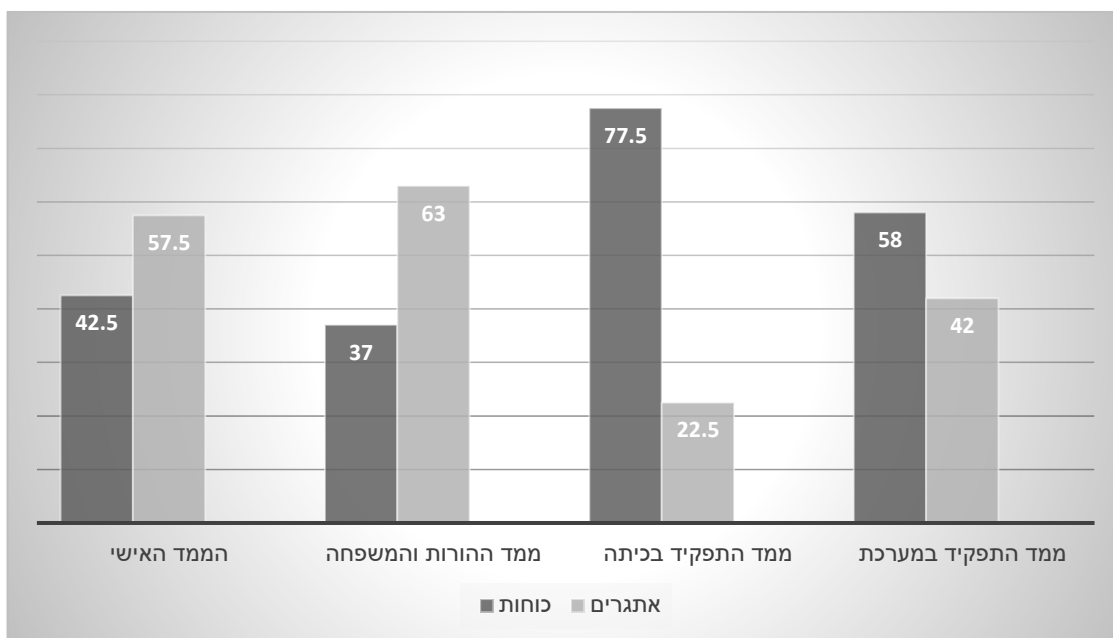
ההיבט הרביעי הוא התמודדות המורים עם נזקי המלחמה: היעדר אנשי צוות בשל מילואים וסיבות אישיות שנגזרות ממורכבויות המלחמה: "חוסר בצוות עקב גיוס למילואים." המחסור באנשי צוות הוא בעיה שלה השלכות ייחודיות במערכת החנ"מ, שנשענת על עבודה רגשית-טיפולית של אנשי הצוות: "המטפלת הרגשית של הכיתה עזבה את העבודה ואף אחת מהכיתה

שלי לא מטופלת; "מורים שפוננו מבתיהם נותרו ללא תנאים מתאימים לעבוד: "אני מתגוררת במלון, ללא חומרי הלמידה הרגילים שלי; "במלון עם הילדים – מקשה על יכולת הריכוז להכין שיעורים; "תלמידים מפונים הצטרפו לכיתות קיימות, אך הגיעו ללא מוטיבציה ופניות ללמידה, ושילובם בכיתות ערער את האיזון והקשה על הלמידה הקבועה: "הגיעה לבית הספר קבוצת תלמידות מהדרום שאין להן מחויבות ללמידה והן מקשות על האווירה הלימודית; "המורים קיבלו הנחיות משתנות הן ברמה הלאומית הן מצד המערכת עצמה, לעיתים על בסיס יומיומי. הם נדרשו להסתגל במהירות למצבים חדשים ולהיות ערוכים לעמוד בפני התלמידים, גם כשהסביבה אינה יציבה: "העובדה שמערכת השעות משתנה מיום ליום מאתגרת אותי; "הנחיות פתאומיות; "הצורך בגמישות כל יום מחדש. "הממצאים בתמה זו מצביעים על תפקיד כפול של המערכת כמקור תמיכה משמעותי מחד, וכגורם מעמיס ומערער מאידך, בהתאם לרמת הגמישות, העקביות וההכלה שהמערכת מפגינה.

אינטגרציה בין ממצאי התמות

לאחר הצגת ארבע התמות נערכה התבוננות אינטגרטיבית בממצאים, במטרה להשוות בין תפיסות התפקיד השונות ולבחון את היחסים בין כוחות לאתגרים בכל אחת מהן. התבוננות בארבעת ממדי תפיסת תפקיד המורה כפי שעלו במחקר (תרשים 2) מצביעה כבר בחלוקה הראשונית על עדיפות ברורה לממד המקצועי על פני הממד האישי והממד המשפחתי. המורים הגדירו עצמם בראש ובראשונה כאנשי חינוך הפועלים מתוך שליחות, אחריות ומחויבות, ורק לאחר מכן כאנשים פרטיים או כהורים. דפוס מרכזי נוסף העולה מהתרשים מראה כי בתיאורי הממד המקצועי ניכרת נטייה להדגשת כוחות ותחושת משמעות על פני אתגרים. לעומת זאת, בתיאורי הממדים האישיים והמשפחתיים מתקבלת תמונה מאוזנת יותר, שבה יש ביטוי רחב לקשיים רגשיים ומעשיים, והפער בין מספר הכוחות למספר האתגרים מצטמצם. דפוס זה מתחדד במיוחד בהקשר של המפגש עם התלמידים, שבו נרשמת דומיננטיות גבוהה של כוחות ותחושת שליחות, ביחס להיבטים אחרים של תפקיד המורה. ממצא זה מעיד כי הממד המקצועי תופס מקום מרכזי בתפיסת העצמי של המורים ומהווה להם מקור משמעות וכוח גם לנוכח

האתגרים האישיים. תרשים 12 מסכם את חלוקת הכוחות והאתגרים בארבעת ממדי התפקיד שנמצאו, וממחיש את היחסים ביניהם בתוך כל תפקיד.



תרשים 2: כוחות ואתגרים בארבעת ממדי תפיסת התפקיד של המורה לחנ"מ

בזמן מלחמת חרבות ברזל

סיכום ממצאי המחקר מעלה כי תפיסת תפקידים של מורי החנ"מ בזמן מלחמת חרבות ברזל מורכבת מארבעה ממדים מרכזיים, כאשר הזירה המקצועית, ובפרט המפגש עם התלמידים, מהווה מקור מרכזי לחוסן, למשמעות ולתחושת שליחות. מנגד, ההיבטים האישיים והמשפחתיים מאופיינים בעומס רגשי ובריבוי אתגרים. דפוס זה מדגיש את המתח המתמשך בין זהות מקצועית למחירים אישיים בתקופת חירום.

¹ הנתונים מוצגים באחוזים.

דיון

מחקר זה בחן את תפיסת תפקידיהם של מורי החנ"מ במהלך מלחמת חרבות ברזל, מתוך ההנחה כי תפקודם מתנהל בוזמנית בין כמה תפקידים, כאשר מצבי חירום מדגישים ומאתגרים את האיזון ביניהם. מטרת המחקר הייתה למפות את הכוחות ואת האתגרים בתפקוד מורי החנ"מ, כפי שהם באים לידי ביטוי במתח הבין-תפקידי שבין התפקיד המקצועי לבין ההיבטים האישיים והמשפחתיים. ניתוח הממצאים, שהתבסס על תיאוריית התפקידים (Stryker & Burke, 2000), אפשר בחינה של מאפייני התפקידים השונים ושל האופן שבו הם מקבלים חשיבות משתנה בעת משבר. יש לציין כי ממצאי המחקר נשענים על ניתוח איכותני של נתונים טקסטואליים, אשר הושלם באמצעות תיאור כמותי של שכיחויות ודפוסים. שילוב זה אפשר לזהות הן את עומק החוויה הסובייקטיבית של המורים הן את הדומיננטיות היחסית של ממדי התפקידים השונים. מהממצאים ניכר דפוס עקבי שבו המורים הגדירו עצמם בראש ובראשונה דרך תפקידם המקצועי, בעוד הזירה האישית והזירה המשפחתית תוארו כנושאות עומס רגשי ואתגרים משמעותיים. בתפיסתם המקצועית בלטו אמירות של שליחות, משמעות וערך חינוכי, עם התייחסות מצומצמת יחסית לקשיים, בעוד במרחב האישי והמשפחתי עמדו האתגרים והעומס הרגשי במוקד. דפוס זה מאפשר בחינה רחבה של המבנה התפקידי של מורי החנ"מ בעת חירום, ושל האופן שבו חוויית משמעות מקצועית מתקיימת במקביל למחירים אישיים, רגשיים ומשפחתיים.

הדומיננטיות של התפקיד המקצועי

המבנה התפקידי המשתקף במחקר מראה כי מורי החנ"מ הגדירו עצמם בעיקר כאנשי חינוך, בעוד הזירות האישיות והמשפחתיות נותרו משניות בתפיסת תפקודם. בזירה המקצועית עלה מתח פנימי בין ההיבט הישיר של עבודת המורה עם תלמידיו לבין ההיבט המערכתית-הארגוני של השתייכות למסגרת החינוכית, כאשר האחרון בלט במיוחד בתיאורי המשתתפים. דפוס זה משקף נטייה להדגיש את התפקידים שבהם חוו המורים תחושת מסוגלות, יציבות והשפעה, גם תחת לחצים ואתגרים אישיים. המורים תיארו את תפקידם החינוכי כמקור למשמעות וכעוגן

של יציבות לתלמידיהם בתקופה של אי-ודאות, תיאור העולה בקנה אחד עם מחקרים המצביעים על תפקיד המורה כדמות תומכת ומארגנת בעת משבר (Ynon et al., 2023). עם זאת, ייתכן כי דווקא בחנ"מ דומיננטיות זו של התפקיד המקצועי מקבלת ביטוי מובהק במיוחד, על רקע צורכיהם הייחודיים של תלמידי החנ"מ במצבי מלחמה ומשבר והאחריות המוגברת המוטלת על המורים. דפוס זה מתחדד בבחינת היחס שבין ההיבט הפדגוגי לבין ההיבט הארגוני בתפקיד המורה. מחקרים העוסקים במורי החינוך הרגיל מצביעים על מעורבות גבוהה יחסית בהחלטות פדגוגיות, ולעומת זאת על מעורבות מצומצמת יותר בנושאים מערכתיים וניהוליים. דוח OECD (2019) מציין כי מוקד מעורבותם של מורים נותר בעיקר בזירת ההוראה. בהמשך לדפוס זה, במחקר הנוכחי בלט כי ההיבט המערכתי תפס מקום מרכזי בתפיסת תפקידם של מורי החנ"מ. ממצא זה עשוי להיות מוסבר במאפייניה הייחודיים של מערכת החנ"מ, שבה תהליכים ארגוניים תכופים ומשמעותיים יותר, וכן במציאות המלחמה, אשר הגבירה את האוטונומיה הבית ספרית ואת מעורבות המורים בהיבטים מערכתיים.

כוחות ואתגרים בממדי תפיסת התפקיד

בחינת הכוחות והאתגרים בממדי תפיסת תפקיד המורים מעלה פער ברור בין הזירות השונות. בממדים האישיים והמשפחתיים תוארו בעיקר חוויות של עומס רגשי, פגיעות, חוסר אונים וקושי בשמירה על איזון, בעוד הכוחות תוארו בהיקף מצומצם יותר. לעומת זאת, בממדים המקצועיים – הן במפגש הישיר עם התלמידים הן בהתנהלות עם המערכת – בלטו תיאורים של חוסן, תחושת משמעות, מסוגלות ותרומה, לצד התייחסות משנית יחסית לאתגרים. פער זה מדגיש כי בעוד המרחב האישי והמשפחתי נחוה כמקום שבו מצטברים הקשיים והעומסים, המרחב המקצועי שימש למורי החנ"מ מקור לחיזוק, לארגון פנימי ולתחושת ערך בתקופת המשבר. דפוס זה תומך בהבנה של הממד המקצועי לא רק כמקור לדרישות, אלא גם כמשאב רגשי ונפשי, המסייע למורים להתמודד עם מציאות של חירום מתמשך. ניתן להתבונן בתופעה משלושה כיוונים: הראשון, תחושת המשמעות בעבודתם. ייתכן שכאשר אדם תופס את תפקידו כבעל ערך ומרגיש משמעות בפעילותו, הוא מתמקד בתחושות אלו, והאתגרים ממוזערים.

מחקרים מצאו כי מורים החווים את עבודתם כמשמעותית וכשליחות מדווחים על תחושת סיפוק גבוהה יותר, לצד עלייה במוטיבציה, עמדות חיוביות ומחויבות גבוהה יותר למקצוע, מה שתורם לחוסן האישי והמקצועי ולהתמודדות עם קשיים ולחצים בעבודה (לסרי ואחרים, 2024; Lavy & Ayuob, 2019; Willemse & Deacon, 2015). מקורות אלו מראים כי תחושת משמעות בתפקיד מקצועי מהווה מרכיב מרכזי בהתמודדות המורים עם אתגרים ולחצים בשטח, גם בזמן עומס רגשי ובתנאי עבודה קשים, כפי שמתרחש בקרב מורי החנ"מ. הסבר נוסף לתופעה הוא שמשבר עשוי לזמן למורים אפשרות לצמיחה ולהתחזקות. נמצא כי מורי חנ"מ בתקופת קורונה חוו רמות גבוהות יותר של צמיחה פוסט-טראומטית לעומת מורים בחינוך הרגיל (Awwad-Tabry et al., 2023). החוקרים מציינים כי ייתכן שהיותם עובדים חיוניים, שהמשיכו במפגשים פנים אל פנים עם תלמידיהם למרות הסגרים, גרמה לחוויית משמעות גבוהה בעבודתם. מכאן ניתן לשער כי ההתמודדות עם אתגרי התקופה, לצד שמירה על קשר רציף עם התלמידים, תרמה לחוסן ולצמיחה מקצועית ואישית בקרב מורי החנ"מ. הסבר שלישי מתייחס למחויבות המורה בזמן המלחמה להמשיך להיות פעיל בתפקידו. הממצאים מראים כי העשייה החינוכית עצמה, למרות האתגר שבה, היוותה מקור חוסן למורים. מודל מעש"ה מראה שעשייה אקטיבית במצבי משבר מחזקת תחושת שליטה, משמעות וחוסן נפשי, ומאפשרת התמודדות יעילה יותר עם לחצים ואתגרים (Zabłocka-Żytka & Lahad, 2025).

חויית הטראומה המשותפת

בכל ממדי תפיסת התפקיד ניכר היבט רגשי נוסף של פחד וחרדה, הנובע מחשיפה ישירה למציאות המלחמה. בהתייחסותם לממד האישי בלטו ביטויי חרדה, חוסר אונים ופגיעות; בממד ההורות והמשפחה – דאגה לביטחון הקרובים בבית ובחזית; בממד התפקיד בכיתה – תחושת חוסר פניות רגשית לצד פחד מאחריות לשלום התלמידים; ובמד התפקיד במערכת – קריאה לתמיכה אישית שתאפשר התמודדות טובה יותר. חוויה זו משקפת מצב של **טראומה משותפת** (Tosone et al., 2012) שבמהלכה אנשי מקצוע נדרשים לתפקד ולתמוך באחרים בעוד הם עצמם מצויים באותו אירוע טראומטי. מחקרים מצאו כי חשיפה למצבים מאיימים לצד

אחריות טיפולית או חינוכית מקשה על הפניות הרגשית כלפי אחרים (Levkovich & Swisa, 2021) ועל יצירת גבולות ברורים בין המרחב האישי למקצועי (Dekel et al., 2016). מורים העובדים עם תלמידים שחוו טראומה עלולים לחוות לחץ ועומס נפשי הנובע מהחשיפה המתמשכת למצוקות תלמידיהם (Frearson & Duncan, 2024; Schepers, 2023). נוסף על כך, מחקרים מצביעים על היקף נרחב של טראומה משנית בקרב מורים, המתבטאת בתסמינים דומים לאלו של פוסט-טראומה, שנובעת מחשיפה זו (King, 2025; Ormiston et al., 2022). במחקרה של קינג (King, 2025), למשל, נמצא כי כ-45% מאנשי הצוות החינוכי דיווחו על תסמיני פוסט-טראומה, נתון שלטענתה משקף שיעורים גבוהים של טראומה משנית בקרב מורים לעומת מקצועות טיפוליים אחרים. ממצאים אלו מצביעים על השלכות ניכרות בנוגע לבריאותם הנפשית של המורים ועל הצורך בתמיכה מערכתית יציבה. בהקשר הישראלי, בעת מלחמה מורים נחשפים הן לטראומה משותפת, בהיותם חלק מהאירוע המאיים עצמו, הן לטראומה משנית, דרך התמודדות עם חוויות תלמידיהם. שילוב זה מעצים את המורכבות הרגשית והמקצועית של תפקידם.

מורכבות תפקידם של מורי החינוך המיוחד במצבי קיצון

במלחמה נאלצו מורי החנ"מ להתמודד עם אתגרים ייחודיים. גם בשגרה מורי חנ"מ נדרשים להתמודד עם רמות שונות של יכולות וצרכים בכיתה, ולפתח דרכי הוראה גמישות ומותאמות כדי לתת מענה למגוון זה (Patel & Kim, 2024). במצב מלחמה קושי זה התעצם: המורים תיארו מורכבות בתיווך המציאות לתלמידים בשל פערים ביכולת ההבנה וחשיפה משתנה לתכנים. נדרשו מהם כנות ורגישות לצרכים הרגשיים, תהליך שהיה חיוני לשמירה על בטיחותם הפיזית (למשל בהסבר על התנהלות בזמן אזהקה) ולעיבוד החוויה הרגשית. בשונה מהוראה רגילה, שבה אפשר לעיתים לדלג על קושי של תלמיד יחיד, בזמן מלחמה לא ניתן להותיר אף תלמיד ללא תיווך – פיזי ורגשי. נוסף על כך, מורי החנ"מ דיווחו על חוסר מוכנות מקצועית להתמודדות עם מצבי קיצון ומצוקה רגשית בקרב תלמידיהם, שתגובותיהם לא צפויות ומורכבות יותר בהשוואה לתלמידי החינוך הרגיל. מחקר בחינוך הרגיל מצא שמורים מרגישים

שאינם מאומנים מספיק להתמודד עם בעיות נפשיות של תלמידיהם, ומדגיש את הצורך בהכשרתם בתחום כיוון שהם לעיתים אנשי הקשר הראשונים במפגש עם התלמידים במצבים אלו (Gunawardena et al., 2024). ממצא זה מדגיש במיוחד את החשיבות של הכשרה מותאמת למורי חנ"מ, אשר נתקלים במצבי קיצון ובתלמידים עם מצוקה רגשית מורכבת, במיוחד בזמן משבר. המורים ציינו כי נדרשו ללוות את ההורים, שהיו במצוקה וחשו אי־ודאות, ולהדריכם בהתאמת המסרים והחשיפה בבית ליכולת ההבנה של הילד, מה שהוסיף מורכבות נוספת לתפקידם. מורי חנ"מ רואים במעורבות ההורים חלק בלתי נפרד מתפקידם, אך מציינים שהשיתוף הזה מלווה לעיתים בקשיים בשל פערים בציפיות, מגבלות בזמן ובמשאבים, והתמודדות רגשית של ההורים (Hyassat et al., 2024).

למידה מרחוק בחינוך המיוחד

המעבר ללמידה מרחוק הציב אתגרים ייחודיים לחלק מתלמידי החנ"מ, במיוחד כאשר הלמידה נשענה על למידה עצמאית, על השתתפות מקוונת ממושכת או על שמירה על רצף קשב. תלמידים אלו זקוקים לעיתים לתמיכות קוגניטיביות, תקשורתיות או רגשיות כדי לאפשר השתתפות רציפה בלמידה. במקרה של תלמידים עם צורך בתמיכה תקשורתית המעבר ללמידה מרחוק הקשה עוד יותר על יצירת קשר, על הבנה ועל השתתפות פעילה וזאת בדומה לחוויה בתקופת קורונה (Alon & Bergman Deitcher, 2024). לצד תלמידים שהצליחו להשתתף במידה מסוימת, היו תלמידים שמבחינתם תנאי הלמידה המקוונת לא אפשרו השתתפות גם כאשר נעשו התאמות, בשל הצורך בתמיכות אינטנסיביות ובהסתמכות גבוהה על תיווך ישיר. כפי שעולה מדברי המורים שתיארו פער בין צרכי התלמידים לכלים שעמדו לרשותם, והדגישו את הצורך בתיווך מתמשך ובהשתתפות הורית פעילה – שלא תמיד נענה. למידה מרחוק דורשת מעורבות הורית אינטנסיבית, ובחנ"מ צורך זה מתעצם. מחקרים מראים כי הורים לילדים עם מוגבלויות נתקלו בקושי לספק את התמיכה הנדרשת בשל פערי ידע או הכוונה, משאבים מוגבלים ומחויבות לעבודתם (Aquino et al., 2024). גם מורים במסגרות לתלמידים עם לקויות בשכיחות נמוכה תיארו קושי להיענות לצרכי תלמידיהם בלמידה מרחוק,

לצד הזדמנויות לחיזוק הקשר עם ההורים, והדגישו את הצורך בהכשרה ובתמיכה מותאמת (ניסים ואחרים, 2021). נוסף על כך, מחקר בתחום המתמטיקה שבחן השפעת למידה מרחוק בתקופת קורונה על תלמידים עם לקויות למידה מצא כי הם נזקקו לעזרה רבה יותר מהוריהם, התקשו לשמור על ריכוז במהלך השיעורים המקוונים, והסגרים העמיקו את פערי הלמידה שלהם לעומת תלמידים בחינוך הרגיל (Ashkenazi & Hassoun, 2024).

המתח בין למידה לרווחה רגשית

הקונפליקט בין הלמידה האקדמית לרווחתם הרגשית של התלמידים עלה בממדים המקצועיים. בממד התפקיד בכיתה תיארו המורים מציאות שבה התלמידים אינם פנויים ללמידה וביטאו צורך ברור בתמיכה רגשית. במצבים אלו נדרש המורה להתמודד עם הקונפליקט בין מחויבותו לצרכיהם הרגשיים לדרישה לעמוד ביעדים הלימודיים. בחנ"מ, קונפליקט זה מועצם אף יותר משום שתלמידים אלו מתמודדים לעיתים קרובות עם קשיים רגשיים וקוגניטיביים הפוגעים ביכולת הריכוז, ההתמדה והוויסות, ולכן מלכתחילה הפניות שלהם ללמידה מורכבת יותר בהשוואה לחינוך הרגיל. שן ואחרים (Shen et al., 2024) מצאו כי רמת המעורבות האקדמית של תלמידים גבוהה יותר כשהם חווים תמיכה רגשית ממוריהם, ורגשות אקדמיים חיוביים מחזקים את מחויבותם ללמידה. ממצא זה מדגיש כי גם כאשר הלמידה נפגעת, תשומת לב לצרכים הרגשיים מהווה בסיס לשימור מעורבות לימודית. בממד התפקיד במערכת תיארו המורים דילמה מקצועית מתמשכת – כיצד לחלק את המשקל בין אחריות פדגוגית לאחריות רגשית, ומתי ניתן לשנות את האיזון ביניהן? נמצא כי דרישות ועומס רגשי מצד תלמידים עלולים לפגוע ברווחת המורים ולהוביל לשחיקה רגשית (Forster et al., 2022; Shen et al., 2024). ממצאים אלו מקבלים משנה תוקף בקרב מורי החנ"מ, הנדרשים לתמרן בין אחריותם ללמידה לצורך לשמור על רווחתם הנפשית של תלמידיהם, וגם על איזונם הרגשי שלהם.

מחקר זה מדגיש את הייחודיות של מורי החנ"מ ואת הצורך להעלות את מעמדם המקצועי ולבסס מערך תמיכה רב-ממדי הכולל הכשרה מותאמת, משאבים טכנולוגיים נגישים ותמיכה

ארגונית לשמירה על חוסן מקצועי ורגשי גם בזמן משבר. ייחודו בכך שהוא מציב את מורי החנ"מ במרכז השיח על התמודדות המורה בחירום ומאיר את מורכבות תפקידם: שילוב הוראה, טיפול ותיווך רגשי, לעיתים בתנאי אי־ודאות ובתחושת אחריות כפולה כלפי תלמידים פגיעים. מורים אלו נדרשים לאזן בו־זמנית בין הדרישות הפדגוגיות לבין המענה הרגשי, החברתי וההתנהגותי – אתגר המועצם ביחס לחינוך הרגיל – וכל זאת במערכת שלא תמיד מספקת תמיכה וכלים מתאימים. המחקר מדגיש את הצורך בהתבוננות מערכתית על מקצועיות מורי החנ"מ, כעל אנשי חינוך רב־תחומיים, המהווים גורם חוסן מרכזי לתלמידים ולמערכת כולה.

השלכות יישומיות והמלצות

ממצאי המחקר מעלים קושי מרכזי של מורי החנ"מ בחירום הנובע מהמישור האישי – פחד, אי־ודאות והקונפליקט בין בית לעבודה. לכן, מומלץ להרחיב תמיכה אישית במורים באמצעות מערך סיוע רגשי קבוע, כולל ליווי מקצועי, קבוצות תמיכה, ייעוץ פרטני ומערך מתנדבים שיסייעו בהפחתת עומסים. נוסף על כך, נדרש מענה מערכתי לקושי המשמעותי בהוראה מרחוק: פיתוח תוכניות למידה דיגיטליות מותאמות לתלמידי חנ"מ, הכוללות אמצעים חזותיים, תרגול מונחה ושיח רגשי תומך, ולשקול הקמת צוותי הוראה ניידים שיבצעו ביקורי בית והוראה פרטנית לתלמידים שאין להם נגישות למפגשים מקוונים. הממצאים מדגישים צורך בהטמעת תוכני חוסן, טראומה משותפת וטראומה משנית בתוכניות ההכשרה למורי חנ"מ, כך שיכללו מתן מענה רגשי ראשוני מותאם לתלמידים אלו ופיתוח מודעות עצמית של המורה לצרכיו ולגבולותיו. במקביל, יש לגבש מערך חירום מוסדי במערכת החינוך, הכולל הנחיות להפחתת עומסים, מתן הקלות, הפוגות יזומות ומינוי צוות ליווי רגשי בבתי הספר, לליווי ונתינת מענים מותאמים בשגרה ובחירום. חשוב לעודד תמיכה הדדית בתוך הצוותים החינוכיים, ויצירת מרחבים בטוחים לשיתוף, לשיח ולהכלה. כמו כן, מומלץ לחזק תחושת שליחות ומשמעות בקרב מורי החנ"מ ולפעול להעמקת תחושת גאווה ואמונה בערך העשייה החינוכית־הטיפולית, התורמת לרווחת המורה וליכולתו לשמש לתלמידיו גורם מווסת ותומך גם בזמן משבר.

מגבלות המחקר

ראשית, איסוף הנתונים התרחש בעיקר בשבועות הראשונים למלחמה, תקופה המאופיינת בעוצמה רגשית גבוהה, בבלבול ובחוסר יציבות. לכן, הממצאים משקפים בעיקר את שלב ההלם הראשוני, ואינם מאפשרים בחינה של דפוסים ארוכי-טווח של התאוששות או שחיקה. השימוש בשאלונים פתוחים מהווה מגבלה נוספת, משום שהם אינם מאפשרים העמקה, בירור או הרחבת נקודות לא ברורות, והתשובות שהתקבלו תלויות ברמת ההבעה ובפניות הרגשית של המשתתפים. לבסוף, שיטת הדגימה באמצעות כדור שלג עשויה ליצור הטיה במדגם, מאחר שהיא מתבססת על רשתות חברתיות ומקצועיות שאינן בהכרח מייצגות את כלל אוכלוסיית מורי החנ"מ בישראל.

כיווני מחקר עתידיים

מומלץ להעמיק את ההבנה של מורכבות תפקידו של המורה בחנ"מ בתקופות משבר, ולהרחיב את נקודת המבט באמצעות מחקר על בעלי תפקידים נוספים מתוך מערכת החנ"מ – סייעות, מטפלים פרה-רפואיים, מטפלים רגשיים ומנהלים. כך ניתן יהיה לבחון את האינטראקציה בין תפקידים שונים ואת האופן שבו מערכת החנ"מ כמכלול מתמודדת עם מצב חירום. מחקרים השוואתיים בין חינוך רגיל לחנ"מ יכולים לבחון אם האתגרים והחוסן שנמצאו הם מאפיינים ייחודיים לחנ"מ או חלק מדפוס רחב יותר בקרב כלל המורים בישראל. כמו כן, יש ערך רב לביצוע מחקרי אורך שיאפשרו לבחון את האופן שבו משתנה תפיסת התפקיד והתמודדות המורים לאורך שלבי המלחמה והחזרה לשגרה, לרבות תהליכים של שחיקה, חוסן או צמיחה פוסט-טראומטית. פיתוחם של כיוונים אלו יתרום להעמקת הידע על תפקידם הרב-ממדי של מורי החנ"מ ולחיזוק מערכות התמיכה המיועדות להם בשגרה ובחירום.

רשימת מקורות

וייסבלאי, א' (2023). מורים לחינוך מיוחד: נתונים וסוגיית המחסור במורים. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/d8a1829d-1fdd-ed11-815b-005056aa4246/2_d8a1829d-1fdd-ed11-815b-005056aa4246_11_20185.pdf

כ"ץ, ש' (2012). חוללות עצמית – אבחון והתערבות: שימוש במתודולוגיה איכותית לחשיפת אמונות חוללות בתחום החינוך (מהדורה שנייה). שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

כ"ץ, ש' ופריש, י' (2013). חוללות עצמית במכללה להוראה: הלכה למעשה. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך - הוצאה לאור.

לסרי, ד', בנטוב, ג' וכהן, נ' (2024). התמודדותם של מורים ותמתבגרים. עם משבר מלחמת "חרבות ברזל": שלומות וקידום חוסן באמצעות התערבות מקוונת. משרד החינוך.

<https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/HaravotBarzel/Dana-Joy-NogaFINALREPORT.pdf>

ניסים, מ', עידו, א', אריאל, נ' ושמרלינג, ח' (2021). שיעור מיוחד בשינויים: חוויות ההוראה מרחוק של אנשי חינוך במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות בזמן מגפת הקורונה (COVID-19). זמן חינוך, 7, 108-89.

פישרמן, ש' וכן אשר, ס' (2021). קונפליקט בית-עבודה ורווחה נפשית בקרב מורות. היועץ החינוכי, כ"ג, 293-272.

צבר-בן יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. מסדה.

צבר-בן יהושע, נ' (2001). ההיסטוריה של המחקר האיכותי: השפעות וזרמים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 368-403). דביר.

צבר-בן יהושע, נ' (2011). תולדות המחקר האיכותני בישראל – מסע אישי: לציון עשור לקבוצת העניין במחקר איכותי במכון מופ"ת. שבילי מחקר, 17, 19-9.

קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (עורכות). (2010). ניתוח נתונים במחקר איכותני. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. (2023). מהלך ההכלה וההשתלבות – התיקון לחוק החינוך המיוחד: ממצאי מחקר הערכה לשנה"ל תשפ"א. משרד החינוך. שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. רמות.

Ali, D. A., Figley, C. R., Tedeschi, R. G., Galarneau, D., & Amara, S. (2023). Shared trauma, resilience, and growth: A roadmap toward transcultural conceptualization. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 15(1), 45-55. <https://doi.org/10.1037/tra0001044>

Alon, R., & Bergman Deitcher, D. (2024). "We lost our connection with the children, the smiles, the 'Good Mornings'": Caring for special education pupils during the COVID-19 lockdown. *Journal of International Education and Practice*, 7(2), 1-12. <https://doi.org/10.30564/jiep.v7i2.5550>

Alon, R., & Harel-Gadassi, A. (2024). Retention of teachers in special education schools and special education classes: The importance of social support and psychological empowerment. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(4), 1014-1025.

<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12691>

Anglin, A. H., Kincaid, P. A., Short, J. C., & Allen, D. G. (2022). Role theory perspectives: Past, present, and future applications of role theories in management research. *Journal of Management*, 48(6), 1469-1502. <https://doi.org/10.1177/01492063221081442>

Aquino, F. C., Estrella, R. C., Castillo, M. P. N., Villegas, C. J., Custodio, Z., Raguindin, P. Z., & Meda, L. (2024). Remote learning and children with

intellectual disabilities and hearing impairments: Parental challenges and coping strategies. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 28(69), 111-124.

<https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/18285>

Ashkenazi, S., & Hassoun, N. (2024). Short-term and long-term effects of COVID-19 and remote learning: Experiences of parents supporting children with mathematical learning disabilities in Israel. *Education Sciences*, 14(9), 995. <https://doi.org/10.3390/educsci14090995>

Awwad-Tabry, S., Kfir, Y., Pressley, T., & Levkovich, I. (2023). Rising strong: The interplay between resilience, social support, and post-traumatic growth among teachers after the COVID-19 pandemic. *COVID*, 3(9), 1220–1232. <https://doi.org/10.3390/covid3090086>

Bergman Deitcher, D., & Alon, R. (2025). Special education preschool teachers' stress and well-being during wartime: relations with psychological capital, occupational self-efficacy, and social support. *Psychology in the Schools*, 62(10), 3926-3938. <https://doi.org/10.1002/pits.23584>

Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641–654.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage.

Crispel, O., & Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream

- classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079-1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Dahan, S., Levi, G., & Segev, R. (2022). Shared trauma during the COVID-19 pandemic: Psychological effects on Israeli mental health nurses. *International Journal of Mental Health Nursing*, 31(3), 722–730. <https://doi.org/10.1111/inm.12996>
- Dekel, R., Nuttman-Shwartz, O., & Lavi, T. (2016). Shared traumatic reality and boundary theory: How mental health professionals cope with the home/work conflict during continuous security threats. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 15(2), 121–134. <https://doi.org/10.1080/15332691.2015.1068251>
- Dovhopola, K. S., Nabochenko, O. O., & Kostenko, T. M. (2024). Teachers' assessment of the mental health of children with special educational needs during the war. *Wiadomości Lekarskie*, 77(6), 1217–1223. <https://doi.org/10.36740/WLek202406116>
- Forster, M., Kuhbandner, C., & Hilbert, S. (2022). Teacher well-being: Teachers' goals and emotions for students showing undesirable behaviors count more than that for students showing desirable behaviors. *Frontiers in Psychology*, 13, 842231. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842231>
- Frearson, A., & Duncan, M. (2024). An interpretive phenomenological analysis of teachers' lived experiences of working with traumatised children in the classroom. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 17, 555–570. <https://doi.org/10.1007/s40653-024-00614-9>

- Garwood, J. D., Werts, M. G., Varghese, C., & Gosey, L. (2018). Mixed-methods analysis of rural special educators' role stressors, behavior management, and burnout. *Rural Special Education Quarterly*, 37(1), 30-43. <https://doi.org/10.1177/8756870517745270>
- Gunawardena, H., Leontini, R., Nair, S., Cross, S., & Hickie, I. (2024). Teachers as first responders: classroom experiences and training needs in managing mental-health issues in Australia. *Frontiers in Education*, 9, 268. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17599-z>
- Hillel Lavian, R. (2015). Masters of weaving: The complex role of special education teachers. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 21(1), 103–126. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928123>
- Hyassat, M., Al-Bakar, A., Al-Makahleh, A., & al-Zyoud, N. (2024). Special education teachers' perceptions of parental involvement in inclusive education. *Education Sciences*, 14(3), 294. <https://doi.org/10.3390/educsci14030294>
- Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The advantages and challenges of inclusive education: Striving for equity in the classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57–65. <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>
- Jeon, H. J., Diamond, L., McCartney, C., & Kwon, K. A. (2021). Early childhood special education teachers' job burnout and psychological stress. *Early Education and Development*, 33(8), 1364–1382. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1965395>
- Katz, C., & Cohen, N. (2021). Invisible children and non-essential workers: Child protection during COVID-19 in Israel according to policy

- documents and media coverage. *Child Abuse & Neglect*, 116(part 2), 104770. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104770>
- King, B. (2025). *Secondary traumatic stress and post-traumatic growth: The moderating effects of cognitive flexibility and compassion satisfaction on school personnel* (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado). *UNC Digital Scholarship Repository*.
<https://digscholarship.unco.edu/dissertations/1164/>
- Lacey, A. J., Banerjee, R., & Lester, K. J. (2024). "It felt a bit wartime": Teacher perspectives of social and emotional well-being support in primary schools during Covid-19. *Psychology in the Schools*, 61(5), 1982–1997.
<https://doi.org/10.1002/pits.23147>
- Lavy, S., & Ayuob, W. (2019). Teachers' sense of meaning associations with teacher performance and graduates' resilience: A study of schools serving students of low socio-economic status. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 823. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00823>
- Levkovich, I., & Swisa, A. (2021). Shared Traumatic Reality: Coping among Educational Counselors Living and Working in Israeli Communities on the Gaza Border. *Journal of Loss and Trauma*, 27(6), 565–582.
<https://doi.org/10.1080/15325024.2021.2012032>
- Lindqvist, H., Thornberg, R., & Lindqvist, G. (2020). Experiences of a dual system: Motivation for teachers to study special education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 743-757.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1792714>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Sage.

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Muthanna, A., Almahfali, M., & Haider, A. (2022). The interaction of war impacts on education: Experiences of school teachers and leaders. *Education Sciences, 12*(10), 719. <https://doi.org/10.3390/educsci12100719>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Ormiston, H. E., Nygaard, M. A., & Apgar, S. (2022). A systematic review of secondary traumatic stress and compassion fatigue in teachers. *School Mental Health, 14*(4), 802–817.
<https://doi.org/10.1007/s12310-022-09525-2>
- Patel, D., & Kim, N. (2024). Differentiated instruction in mixed-ability classrooms: Experiences of special education teachers. *Psychological Research in Individuals with Exceptional Needs, 2*(3), 13–20.
<https://doi.org/10.61838/kman.prien.2.3.3>
- Piccolino, S.T. (2021). On the front lines of the fight against the COVID-19 pandemic: Meaning-making and shared trauma. In C. Tosone (Ed.), *Shared trauma, shared resilience during a pandemic*. Essential clinical social work series. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-61442-3_4
- Rodgers, J., Goodwin, J., Garland, D., Hepburn, S., & Panyakaew, P. (2023). Coping with uncertainty in everyday situations (CUES) to address intolerance of uncertainty in autistic children: An intervention feasibility

- trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(9), 3460–3474.
<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05645-5>
- Rumrill, P. D., Jr., Cook, B. G., & Stevenson, N. A. (Eds.). (2020). *Research in special education: Designs, methods, and applications* (3rd ed.). Charles C Thomas Publisher.
- Schepers, O. C. (2023). Exploring the demographics of teachers who experience secondary traumatic stress. *BMC Psychology*, 11(1), 181.
<https://doi.org/10.1186/s40359-023-01217-z>
- Sharifian, M. S., & Kennedy, P. (2019). Teachers in war zone education: Literature review and implications. *International Journal of the Whole Child*, 4(2), 9–26.
- Shen, S., Tang, T., Pu, L., Mao, Y., Wang, Z., & Wang, S. (2024). Teacher emotional support facilitates academic engagement through positive academic emotions and mastery-approach goals among college students. *Sage Open*, 14(2).
<https://doi.org/10.1177/21582440241245369>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297.
<https://doi.org/10.2307/2695840>
- Toñacao, G. C. B., & Oliva, E. R. A. (2023). Stories of teachers holding multiple roles outside teaching: Consequences and opportunities. *European Journal of Special Education Research*, 9(3).
<https://doi.org/10.46827/ejse.v9i3.5107>

- Tosone, C., Nuttman-Shwartz, O., & Stephens, T. (2012). Shared trauma: When the professional is personal. *Clinical Social Work Journal, 40*(2), 231–239. <https://doi.org/10.1007/s10615-012-0395-0>
- Weidberg, R., & Ceobanu, C. (2022). The relationship between parents and homeroom teacher in special education in Israel. In I. Albulescu & C. Stan (Eds.), *Education, reflection, development – ERD 2021* (Vol. 2, pp. 511-521). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epes.22032.51>
- Willemse, M., & Deacon, E. (2015). Experiencing a sense of calling: The influence of meaningful work on teachers' work attitudes. *SA Journal of Industrial Psychology, 41*(1), a1274. <https://doi.org/10.4102/sajip.v41i1.1274>
- Ynon, G. C., Sharabi, M., & Hillel, A. (2023). Professional crisis or temporary burnout? Teacher's experiences towards the end of the Covid-19 pandemic. *International Education Studies, 16*(2), 13-27. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n2p13>
- Zabłocka-Żytka, L., & Lahad, M. (2025). The BASIC Ph model in communication and building individual and group resilience in crises. *Postępy Psychiatria i Neurologia, 34*(2), 93–98. <https://doi.org/10.5114/ppn.2025.151781>