שביעות רצון בעבודה בקרב מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד ובכיתות חינוך מיוחד: תרומתם של מקורות תמיכה חברתית ושל רכיבי זהות מקצועית

איילת גדסי ורעיה אלון

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון את תרומתם של מקורות תמיכה חברתית ושל ממדי זהות מקצועית לשביעות הרצון מהעבודה בקרב מורים לחינוך מיוחד, ולהשוות בין מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד לבין מורים בכיתות חינוך מיוחד בבתי ספר רגילים. במדגם השתתפו 461 מורים לחינוך מיוחד (211 בבתי ספר לחינוך מיוחד ו־250 בכיתות מיוחדות), שמילאו שאלונים שבדקו שביעות רצון מהעבודה, תמיכה חברתית (מההנהלה, מהמשפחה ומעמיתים לעבודה), זהות מקצועית (ביטחון בבחירה המקצועית, חוללות עצמית ותחושת שליחות) ושאלון דמוגרפי. הממצאים הצביעו על כך שמורים בבתי ספר לחינוך מיוחד דיווחו על רמות גבוהות יותר של תמיכת עמיתים ושל כל רכיבי הזהות המקצועית. ניתוחי רגרסיה לינארית היררכית הראו כי בכלל המדגם שביעות הרצון מהעבודה נובאה באופן מובהק מתמיכה של הנהלת בית הספר, מתמיכת עמיתים, מביטחון בבחירה המקצועית ומוותק בהוראה בחינוך המיוחד. ניתוחים נפרדים לפי מסגרת חינוכית הצביעו על כך שתמיכת הנהלה ותמיכת עמיתים מהוות מנבאים מובהקים של שביעות רצון בשתי הקבוצות, בעוד רכיבי הזהות המקצועית תרמו במידה נמוכה יותר, ולא נמצאו מובהקים בקרב מורים המלמדים בבתי ספר לחינוך מיוחד, בעוד ביטחון בבחירה המקצועית נמצא קרוב למובהקות בקרב מורים המלמדים בכיתות מיוחדות בבתי ספר רגילים. ממצאים אלו מדגישים את מרכזיותם של משאבי תמיכה ארגוניים וחברתיים, ובעיקר של תמיכה מנהלית ותמיכת עמיתים, בשימור רווחתם ושביעות רצונם של מורי החינוך המיוחד, ומצביעים על חשיבותן של קהילות מקצועיות תומכות, במיוחד למורים המלמדים בכיתות מיוחדות בתוך בתי ספר רגילים. נראה כי בקרב מורים אלו הזהות המקצועית, ובפרט הביטחון בבחירה המקצועית, עשויים לשמש משאב פנימי משמעותי המסייע בשימור שביעות הרצון ובהתמודדות עם האתגרים הייחודיים למסגרת משולבת.

מילות מפתח: מורים לחינוך מיוחד, שביעות רצון מעבודה, תמיכה חברתית, זהות מקצועית, מסגרות חינוך מיוחד (בתי ספר מיוחדים וכיתות חינוך מיוחד)

סקירת ספרות

מורים לחינוך מיוחד עובדים עם תלמידים עם מגוון רחב של מוגבלויות (Rumrill et al., 2020), והם מחויבים לענות על כל צורכי תלמידיהם – חינוכיים, פיזיים, חברתיים או משפחתיים. עבודתם נחשבת לפגיעה יותר, אינטנסיבית יותר ותובענית בהשוואה למורים בחינוך הכללי ודרושים להם כישורי הוראה מורכבים יותר (Hillel Lavian, 2015). מורי החינוך המיוחד נחשבים לבעלי חשיבות רבה בבתי הספר הן במערכת החינוך הכללית הן במערכת החינוך המיוחד הנפרדת (Lindqvist et al., 2021). עם זאת, בדומה למורים בחינוך הכללי, בקרב מורים לחינוך מיוחד קיימת נטייה לעזוב את מערכת החינוך. על פי הדוח העולמי על מורים של אונסקו (UNESCO, 2023) שיעור עזיבת מורים (attrition) בחינוך היסודי כמעט הוכפל מ־4.62% בשנת 2015 ל־9.06% בשנת 2022. שיעור העזיבה בקרב מורים לחינוך מיוחד גדול עוד יותר. בארצות הברית דווח על נשירה של 17% מהמורים בשנה, שיעור הגבוה פי שניים משיעור העזיבה של מורים רגילים (Billingsley & Bettini, 2019; Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017). בישראל, מעיון בנתוני מינהל עובדי הוראה במשרד החינוך לשנת 2022 המתייחסים לכלל המתחילים ללמוד הוראה (כולל הסבת אקדמאים להוראה) עולה כי רק 40% מהם ממשיכים לעבוד בבית הספר לאחר שנת ההתמחות. בקרב מורים לחינוך מיוחד דווח על שיעור גבוה פי 1.5 עד פי 2 משיעור הנשירה של מורים בחינוך הכללי (גבל ואחרים, 2024). לעזיבתם של מורים באופן כללי יש מחיר מבחינה לימודית, ניהולית וכלכלית (Brunsting et al., 2014; Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017; McLeskey & Billingsley, 2008). ובמקרה של מורים לחינוך מיוחד, בשל האתגרים הייחודיים, הניסיון שרכשו במהלך השנים, שיטות ההוראה הייחודיות וההיכרות המעמיקה עם אוכלוסיית התלמידים שהם מלמדים עזיבתם משמעותית עוד יותר (Billingsley & Bettini, 2019). קיימים גורמים מעכבים העלולים לגרום לעזיבתם של מורים את המקצוע,

הכוללים תחושת בידוד, פרקטיקות ונהלים עמומים, עומס בעבודה, עומס ניירת, ושכר נמוך. מאידך, קיימים גורמים מקדמים שעשויים להשפיע על החלטתם של מורים להישאר במקצוע, וכוללים אקלים בית ספרי חיובי, תמיכה מהנהלה ומעמיתים למקצוע, הערכה והעצמה פסיכולוגית (Alon & Bergman Deitcher, 2024; Billingsley & Bettini, 2004, 2019; Gotte et al., 2025; Grant, 2017; Hester, 2020; Jeon et al., 2022; Mockovciak, 2023). גם שביעות רצונם של מורים מעבודתם נחשבת גורם משמעותי הקשור להישארותם בתפקיד (Collie et al., 2012; Lambert et al., 2016; Robinson et al., 2019). יתרה מכך, כאשר מורים חשים שביעות רצון מעבודתם, הם נוטים להפגין רמות גבוהות יותר של מעורבות, התלהבות ומסירות, מה שמוביל לשיפור באיכות ההוראה ולתוצאות טובות יותר של התלמידים (Eryilmaz et al., 2025). מחקר זה בחן מהם המשתנים המנבאים את שביעות רצונם של מורים בחינוך המיוחד בתפקיד, תוך מתן דגש על ההבדלים הפוטנציאליים בין שתי מסגרות הוראה מרכזיות בחינוך המיוחד: בתי ספר ייעודיים לחינוך מיוחד לעומת כיתות חינוך מיוחד המשולבות בבתי ספר רגילים.

שביעות רצונם של מורים לחינוך מיוחד בתפקידם נבחנה תוך שימוש בתיאוריית שימור המשאבים (Conservation of Resources – COR; Hobfoll, 1989) כמסגרת תיאורטית מרכזית. לפי תיאוריה זו בני אדם שואפים להגן על משאבים חשובים ולהרחיבם, בעוד חוסר במשאבים מוביל לשחיקה, לחץ ואי־שביעות רצון. משאבים אלו עשויים להיות חיצוניים או פנימיים. במסגרת זו, נבחנה תמיכה ממקורות שונים – הנהלה, עמיתים לעבודה ומשפחה, הנתפסת כמשאב חיצוני המסייע למורים להתמודד עם דרישות העבודה המורכבות והרגשיות של החינוך המיוחד. במקביל, נבחנה הזהות המקצועית של המורים, המהווה משאב פנימי, שמקנה תחושת משמעות, ערך עצמי ומסוגלות לעבודה במסגרת הבית ספרית. במחקרים עדכניים נוספים השתמשו בתיאוריה זו בהקשר לעזיבת מורים, לרוב בחינוך הרגיל, ונמצא כי בהתאם לתיאוריית שימור המשאבים לחץ תעסוקתי ומאמץ רגשי הובילו לדלדול משאבים אישיים, שהתבטא בשחיקה אשר הגבירה כוונות עזיבה. זאת, לעומת תמיכה חברתית מעמיתים ומההנהלה, הון פסיכולוגי, מעורבות בעבודה ותשוקה מקצועית, אשר מיתנו את הנטייה לעזיבת המקצוע ותרמו לחיזוק המחויבות הארגונית ושביעות הרצון בעבודה (Bettini

et al., 2020; Ladres & Garcia, 2025; Mafora, 2024; Sun et al., 2025). כמו כן, במחקר שהשתמש בתיאוריית שימור המשאבים, זהות מקצועית של מורים היוותה משאב אישי המחזק מעורבות בעבודה ובכך תורם לעלייה בשביעות הרצון המקצועית (Zhang & Chang, 2025). שימוש בתיאוריית שימור המשאבים נמצאה גם במחקר שנעשה בקרב עובדי מלונות, ובו נמצא כי זהות מקצועית שימשה משאב שתרם למעורבות בעבודה ולשביעות רצון העובדים, ובכך הפחית נטייה לעזיבה (Wang, 2020).

שביעות רצון, תמיכה וזהות מקצועית

שביעות רצון מתייחסת לרמת הסיפוק שחווים אנשים בתפקידם המקצועי, במיוחד ביחס לתנאי העבודה שלהם ולציפיות מהם (Pepe et al., 2017). בהקשר למורים שביעות הרצון מתייחסת לתחושת סיפוק והנאה הנובעת מהיותם מורים ומהעבודה במסגרת תפקיד הוראה מסוים (Mostafa & Pal, 2018). שביעות רצון מורכבת מרכיב רגשי, המתייחס לתגובות רגשיות, כגון התלהבות או גאווה מהמקצוע, ומרכיב קוגניטיבי הכולל הערכה שיפוטית לגבי המקצוע, וליחס שבין הציפיות מהעבודה לתנאים בפועל. שביעות רצון של מורים מושפעת מתמיכת ההנהלה, מהתנהגות התלמידים, מעומס העבודה ומהכשרה מקצועית מתאימה (Eryilmaz et al., 2025), כאשר מורים לחינוך מיוחד שבעי רצון פחות ביחס לעמיתיהם מהחינוך הכללי (Stempien & Loeb, 2002).

תמיכת מנהלים נחשבת לגורם משמעותי ביחס לשביעות הרצון של מורים לחינוך מיוחד (Hughes, 2015). התמיכה החברתית מהווה משאב סביבתי מרכזי המסייע לאנשים לשלב בין תפקידי החיים. היא כוללת החלפת משאבים בין שני אנשים לפחות, במטרה לסייע למקבל, וניתן לקבלה במקום העבודה, בבית או בהקשרים חברתיים (Alon et al., 2021). היא עשויה להתבטא במגוון צורות: תמיכה רגשית הכוללת אמפתיה, דאגה, אהבה, עידוד ואמון, תמיכה אינסטרומנטלית הניתנת באמצעות משאבים מוחשיים כגון זמן, כסף או אנרגיה, תמיכת הערכה המספקת מידע רלוונטי להערכת מצבים ולבחינת תפקוד, ותמיכה אינפורמטיבית הכוללת עצות, הכוונה ומידע שימושי (Cinamon, 2009; Hellfeldt et al., 2020). המחקר הנוכחי מבקש להעמיק את הידע בנוגע להשפעתה של התמיכה החברתית על שביעות הרצון

של מורים בחינוך המיוחד, ולבחון את תרומתם של מקורות תמיכה שנבדקו פחות במחקרים קודמים – עמיתים לעבודה ובני משפחה.

משתנה נוסף שנמצא משמעותי ביחס לשביעות הרצון של מורים בחינוך הרגיל הוא זהותם המקצועית (Sun et al., 2022; Zhang & Chang, 2025). זהות מקצועית של מורים מתייחסת לאופן שבו הם תופסים עצמם כאנשי מקצוע, לתחושת השייכות שלהם למקצוע (Kremer & Hofman, 1985) ולמורים שהם שואפים להיות (Canrinus, 2011; Steinberger & Magen-Nagar, 2017). זהות מקצועית הולכת ומתגבשת עם השנים. היא דינמית ונבנית על בסיס של מגוון הקשרים – חברתיים, תרבותיים, היסטוריים ופוליטיים. כמו כן, היא מושפעת מתפיסת המורה את עצמו, מהתנסותו כמורה ומתפיסת החברה אותו (Alon & Bergman Deitcher, 2024). נוסף על כך, הזהות המקצועית משמשת משאב פנימי חשוב. היא תורמת ליכולת ההתמודדות של מורים עם אתגרים, משפרת את יעילותם, מחזקת את תחושת המשמעות בעבודה, ומהווה מקור להנעה פנימית ולמחויבות מתמשכת למקצוע ההוראה (Day et al., 2006; Levi- Keren et al., 2025). על אף שהזהות המקצועית של מורים זכתה להתייחסות מחקרית נרחבת בחינוך הרגיל, הידע הקיים לגבי זהותם המקצועית של מורים לחינוך מיוחד עדיין מוגבל. על כן, במחקר הנוכחי נבחן הקשר בין זהות מקצועית לשביעות רצונם של מורים בחינוך המיוחד. סביבת העבודה של המורה בחינוך המיוחד (בבית ספר רגיל/ בית ספר כוללני) עשויה לעצב באופן שונה את הזהות המקצועית של המורה.

מסגרות חינוך מיוחד

כיום קיימת מגמה רחבה לקידום שילובם של תלמידים עם מוגבלויות בסביבה החינוכית הכללית. עם זאת, מכיוון שלא כל התלמידים מצליחים להפיק מענה מיטבי במסגרת זו, מתאפשרת לחלקם למידה במסגרות חינוכיות ייעודיות המותאמות לצורכיהם הייחודיים (Gagnon & Barber, 2015; Isman & Laufer, 2024; Rozalski et al., 2010). בישראל שני סוגים של מסגרות חינוך מיוחדות, הכוללות בתי ספר לחינוך מיוחד או כיתות חינוך מיוחד בתוך בתי ספר של החינוך הרגיל. נוסף על כך, יש תלמידים המשולבים בכיתות רגילות בבתי ספר של החינוך הרגיל. בשנת תשפ"ה 354,000 תלמידים, שהיוו 14% מכלל

התלמידים בישראל, היו זכאים לקבלת שירותי חינוך מיוחד, ובשנה קודם לכן דווח על 66,538 תלמידים בכיתות מיוחדות בבתי ספר רגילים לעומת 66,131 תלמידים בבתי ספר מיוחדים, כאשר לא דווח על מספר התלמידים שהיו זכאים לשירותי חינוך מיוחד ושולבו בכיתות רגילות (משרד החינוך, 2024). ברוב המקרים, תלמידים עם מוגבלויות משמעותיות וקשיים חמורים לומדים בבתי ספר לחינוך מיוחד. במסגרות אלו כלל התלמידים עם צרכים מיוחדים, מספר התלמידים בכיתה קטן (5-12 תלמידים בכיתה), וכל המורים הם מורי חינוך מיוחד. כיתות חינוך מיוחד הפועלות בתוך בתי ספר לחינוך רגיל מתאפיינות אף הן ביחס תלמיד-מורה מיטבי (6-14 תלמידים בכיתה) (וייסבלאי, 2019; חוק חינוך מיוחד ה'תשמ״ח-1988), והתלמידים הלומדים בהן נהנים מהאפשרות ללמוד בסביבה הקרובה לביתם ומהגמישות הארגונית בהוראה ובתכנון תוכנית הלימודים (Finlay et al., 2022). היתרון המרכזי של מסגרת זו הוא האפשרות לשלב תלמידי חינוך מיוחד עם בני גילם במסגרת בית הספר הרגיל, תוך המשך קבלת מענה במסגרת כיתת החינוך המיוחד. מחנכי הכיתות הם מורי חינוך מיוחד, אולם הם עובדים ומקיימים אינטראקציה עם מורי החינוך הרגיל, אף שקיימים ביניהם הבדלים בצורכי העבודה ובמאפייני התפקיד. הספרות האקדמית העוסקת בהבדלים בין מורים במסגרות חינוך מיוחד נפרדות לבין מורים בכיתות חינוך מיוחד המשולבות בבתי ספר רגילים מצומצמת מאוד. בתוך כך, מחקרם של מייסון־ויליאמס ואחרים (Mason-Williams & Gagnon , 2017) מצביע על הבדלים מובהקים בין סוגי מסגרות חינוכיות. ממצאי המחקר, אשר נערך בארצות הברית, מצביעים באופן מפתיע על כך שלמורי חינוך מיוחד המלמדים בבתי ספר של החינוך הרגיל רמת הכשרה גבוהה יותר, ניסיון מקצועי רחב יותר והסמכה מקיפה יותר בתחום החינוך המיוחד, בהשוואה למורים המלמדים במסגרות נפרדות לחינוך מיוחד. מנגד, מחקרים מצביעים על כך שמורים המלמדים בכיתות חינוך מיוחד המשולבות בבתי ספר רגילים עשויים לחוות בידוד מקצועי, הנובע מכך שהם לעיתים היחידים בצוות העוסקים בהוראת תלמידים עם מוגבלויות ולפיכך, אין להם שותפים מלאים לעבודתם (Ansley et al., 2016; Hester et al., 2020). לאור זאת, במחקר הנוכחי נבדקה שביעות רצונם של מורים לחינוך מיוחד בנפרד בכל סוג של מסגרת חינוך מיוחד.

המחקר הנוכחי

בעקבות הנטייה של מורי החינוך המיוחד לעזוב את מערכת החינוך, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון מה עשוי לסייע למורים לתחושת שביעות הרצון, באמצעות זיהוי המאפיינים הייחודיים של מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד לעומת מורים המלמדים בכיתות חינוך מיוחד (בבתי ספר רגילים). בהתאם לכך, בשלב הראשון נבחנו הבדלים במקורות תמיכה שונים וברכיבי זהות מקצועית בין מורים משתי מסגרות אלו. בשלב השני נבחן האופן שבו משתנים אלו קשורים לשביעות הרצון של מורים, בנפרד בקרב מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד ובקרב מורים המלמדים בכיתות מיוחדות. אף כי הספרות הקיימת עוסקת בהרחבה בקשר שבין שביעות רצון של מורים לחינוך מיוחד לבין גורמים ארגוניים, כגון עומס עבודה, תמיכה מנהלית או תחושת יעילות עצמית, המחקר הנוכחי בחן באופן ייחודי את השילוב בין מקורות התמיכה הפורמליים (הנהלה) לבין התמיכה הבלתי־פורמלית (עמיתים לעבודה ומשפחה). זאת, בצירוף המשתנה של זהות מקצועית – משתנה פסיכו־חברתי שטרם זכה להתייחסות מקיפה במחקר על שביעות רצון של מורים לחינוך מיוחד. שילוב זה מאפשר להעמיק בהבנה של האופן שבו תמיכה מערכתית וחברתית יחד עם תפיסת הזהות המקצועית מעצבים את רווחתם ואת שביעות רצונם של מורים לחינוך מיוחד.

בשל המאפיינים הייחודיים של מורים המלמדים בכיתות מיוחדות בהשוואה למורים המלמדים בבתי ספר לחינוך מיוחד – עבודה במסגרת בית ספר רגיל לצד צוות שאינו בהכרח מתחום החינוך המיוחד, לעיתים בתחושת בידוד מקצועי ועם פחות הזדמנויות לשיתוף עם עמיתים בעלי הכשרה דומה – השערת המחקר הראשונה הייתה כי יימצאו הבדלים ברמות התמיכה החברתית וברכיבי זהות מקצועית. כלומר, שמורים בבתי ספר לחינוך מיוחד יחוו רמות גבוהות יותר של תמיכה וזהות מקצועית מגובשת יותר לעומת מורים בכיתות מיוחדות. השערה נוספת הייתה כי תמיכה חברתית וזהות מקצועית ינבאו שביעות רצון מהעבודה של מורי החינוך המיוחד, כאשר בשל ההבדלים באופי העבודה, הקשרים בין המשתנים יהיו שונים בשני סוגי המסגרות החינוכיות.

שיטת המחקר

משתתפים

במחקר השתתפו 461 מורים לחינוך מיוחד (118 גברים, 331 נשים), 211 מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד ו־250 מורים בכיתות מיוחדות. המורים בשתי המסגרות לימדו תלמידים עם אוטיזם, לקויות סנסוריות, מוגבלות שכלית, שיתוק מוחין, הפרעות נפשיות, הפרעות התנהגות והפרעות למידה וקשב. רמת החומרה של הלקויות הייתה גבוהה יותר בבתי הספר המיוחדים לעומת הכיתות המיוחדות, בהתבסס על דיווחי המורים לגבי תלמידיהם. לוח 1 מציג את המאפיינים הדמוגרפיים של המורים בבתי הספר לחינוך מיוחד ושל המורים בכיתות חינוך מיוחד בתוך בתי ספר רגילים.

לוח 1: מאפיינים דמוגרפיים של מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד ובכיתות חינוך מיוחד

משתנים קטגוריאליים	מורים בבתי ספר מיוחדים *N*=211		מורים בכיתות מיוחדות *N*=251	
	n	%	*n*	%
מגדר				
גברים	55	26.1	63	25.2
נשים	150	71.1	181	72.4
רמת השכלה				
תואר ראשון	169	80.1	193	77.2
תואר שני	42	19.9	56	22.4
תואר שלישי	0	0	1	0.4
רמת הלקות של התלמידים				
קלה	32	15.1	84	33.6
בינונית	102	48.3	143	57.2
חמורה	73	34.6	17	6.8
משתנים רציפים				
	M	*SD*	*M*	*SD*
גיל	35.6	8.9	35.4	9.1
ותק בהוראה	10.2	8.0	10.5	8.7

לא נמצאו הבדלים בין שתי קבוצות המורים במשתנים של מגדר, גיל, ותק והשכלה, אך נמצאו הבדלים מובהקים ברמת הלקות של התלמידים ($\chi^2(3) = 62.56$, $p < .001$), כך שמורים בבתי ספר לחינוך מיוחד מלמדים שיעור גבוה יותר של תלמידים עם לקויות קשות, בעוד מורים בכיתות חינוך מיוחד מלמדים בעיקר תלמידים עם לקויות קלות או בינוניות.

כלי המחקר

שאלון התמיכה החברתית (Social Support Questionnaire; Cinamon & Rich, 2002)

השאלון כלל 14 היגדים הבוחנים את תפיסת המורים בנוגע לרמות שונות של תמיכה חברתית, ומתייחס לשלושה מקורות תמיכה עיקריים: תמיכה ניהולית (חמישה היגדים, לדוגמה: אני מרגישה שיש לי תמיכה מהמנהל שלי בעבודה), תמיכה משפחתית (חמישה היגדים, לדוגמה: אני מרגישה שאני מקבלת הרבה תמיכה ממשפחתי), ותמיכת עמיתים (ארבעה היגדים, לדוגמה: אני מרגישה נתמכת על ידי עמיתיי). המורים התבקשו לדרג את מידת הסכמתם עם כל אחד מן ההיגדים בסולם בן חמש דרגות, שנע בין 1 (= לא מסכים כלל) לבין 5 (= מסכים מאוד). ציון התמיכה הכולל חושב כממוצע של כל 14 ההיגדים. במדגם התקבלו מקדמי מהימנות פנימית נאותים: עבור כלל הסולם $\alpha = .82$, עבור תת־הסולם של תמיכה ניהולית $\alpha = .90$, עבור תמיכה משפחתית $\alpha = .60$ ועבור תמיכת עמיתים $\alpha = .88$.

שאלון שביעות הרצון מהעבודה (Job Satisfaction Scale; Judge et al., 1998)

השאלון כלל ארבעה היגדים שנועדו למדוד את רמת שביעות הרצון של המורים מעבודתם הנוכחית בסולם בן שבע דרגות, שנע בין 1 (= לא מסכים כלל) לבין 7 (= מסכים לחלוטין), לדוגמה: רוב הזמן אני נלהבת מעבודתי. המהימנות הפנימית במדגם הייתה $\alpha = 0.76$.

שאלון זהות מקצועית של מורים (;Teachers' Professional Identity

(Fisherman & Weiss, 2011

השאלון כלל שלושה גורמים: ביטחון בבחירה המקצועית (13 היגדים, לדוגמה: אני בטוחה שעשיתי את הדבר הנכון כשבחרתי בהוראה), מסוגלות עצמית (שבעה היגדים, לדוגמה: אני חושבת שאני מורה מקצועית), ותחושת שליחות (שלושה היגדים, לדוגמה: אני תופסת את מקצוע ההוראה כשליחות). המשתתפים התבקשו לדרג את מידת הסכמתם עם כל היגד בסולם בן חמש דרגות, הנע בין 1 (= נכון מאוד) לבין 4 (=מאוד לא נכון). התקבלו רמות מהימנות פנימית גבוהות למרבית הגורמים. המהימנות הפנימית הכוללת של הסולם הייתה גבוהה מאוד (96. = α). עבור הגורם ביטחון בבחירה המקצועית התקבלה מהימנות גבוהה (90. = α), עבור הגורם תחושת מסוגלות עצמית התקבלה מהימנות גבוהה מאוד (97. = α), ועבור הגורם תחושת שליחות התקבלה מהימנות בינונית־טובה (71. = α).

שאלון דמוגרפי

שאלון זה כלל 27 היגדים, שבהם המשתתפים מילאו פריטים הנוגעים לגיל, למצב משפחתי ולמשתנים תעסוקתיים (לדוגמה: השכלה, סוג מסגרת החינוך המיוחד וניסיון תעסוקתי).

הליך המחקר

המחקר קיבל אישור מוועדת האתיקה של המוסד האקדמי והתקיים בשנים 2019-2020. המשתתפים גויסו באמצעות שילוב של דגימת נוחות ודגימת כדור שלג. המורים הוזמנו להשתתף באמצעות רשתות חברתיות כגון פייסבוק, וכן באמצעות פנייה ישירה מצד חברי צוות המחקר שהכירו אותם מראש. מהלך המחקר ומטרותיו הוסברו לכל מורה שהביע עניין ראשוני בהשתתפות. ההשתתפות במחקר הייתה בהתנדבות, וכל המשתתפים חתמו על טופס הסכמה מדעת, שבו הובטחו שמירה על אתיקה ועל סודיות.

ניתוח הנתונים

ראשית, בוצעו מבחני *T* למדגמים בלתי־תלויים כדי לבחון הבדלים בין מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד לבין מורים המלמדים בכיתות מיוחדות, במשתני המחקר שביעות רצון, תמיכה ממקורות שונים ורכיבי זהות מקצועית. לאחר מכן בוצעו ניתוחי רגרסיה לינארית היררכית לניבוי שביעות הרצון מהעבודה של כלל המורים במדגם ובנפרד לכל אחת משתי קבוצות המורים. זאת, כדי לבחון אילו ממקורות התמיכה ואילו ממאפייני הזהות המקצועית תורמים באופן ייחודי להסברת שביעות הרצון. השילוב של שתי הגישות אפשר בחינה של ההבדלים הבין־קבוצתיים וגם של תרומתם היחסית של המשתנים המנבאים שביעות רצון. לפיכך, שילוב זה סיפק תמונה אינטגרטיבית רחבה של תפקיד התמיכה והזהות המקצועית בתהליכי שביעות רצון בקרב מורים שונים בחינוך המיוחד.

ממצאים

כפי שניתן לראות בלוח 2, במבחני *T* למדגמים בלתי־תלויים נמצא כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד לבין מורים המלמדים בכיתות מיוחדות בשביעות הרצון הכללית מהעבודה $t(459)=1.33$, $p=.185$, בתמיכה הכוללת $t(459)=1.76$, $p=.079$, בתמיכה מהמשפחה $t(459)=0.72$, $p=.471$, וכן בתמיכה מהמנהל $t(459)=0.93$, $p=.357$. לעומת זאת, נמצאו הבדלים מובהקים ברמת התמיכה מהעמיתים לעבודה $t(459)=2.34$, $p=.019$, כך שמורים בבתי ספר לחינוך מיוחד דיווחו על רמת תמיכה גבוהה יותר מעמיתים לעבודה ביחס למורים בכיתות מיוחדות. כמו כן, נמצאו הבדלים מובהקים בכל ממדי הזהות המקצועית: זהות מקצועית כללית $t(455)=2.46$, $p=.014$, ביטחון בבחירת המקצוע $t(455)=2.50$, $p=.013$, חוללות עצמית $t(454)=2.20$, $p=.029$, ותחושת שליחות בהוראה $t(454)=2.15$, $p=.035$, כאשר בכל הרכיבים הללו מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד דיווחו על רמות גבוהות יותר ביחס למורים בכיתות מיוחדות.

לוח 2: השוואת משתני המחקר בקרב מורים בבתי ספר מיוחדים לעומת מורים בכיתות מיוחדות

משתנה	מורים בבתי ספר מיוחדים *M (SD)*	מורים בכיתות מיוחדות *M (SD)*	*t(df)*	*P*	*D*
שביעות רצון	4.99 (.92)	4.88 (1.01)	1.33	0.19	.12
תמיכה כללית	3.98 (.77)	3.85 (.80)	1.76	0.08	.17
תמיכה מהמשפחה	4.13 (1.17)	4.05 (1.07)	.72	0.47	.07
תמיכה מעמיתים לעבודה	4.17 (.78)	3.98 (.94)	2.34	0.02	.22
תמיכה מההנהלה	3.67 (1.02)	3.58 (.99)	.93	0.36	.09
זהות מקצועית כללית	2.91 (.96)	2.68 (.98)	2.46	0.01	.23
ביטחון בבחירת המקצוע	2.91 (.96)	2.67 (1.01)	2.50	0.01	.23
חוללות עצמית בהוראה	2.92 (1.03)	2.70 (1.03)	2.20	0.03	.21
תחושת שליחות בהוראה	2.90 (1.21)	2.68 (.99)	2.15	0.03	.20

כפי שמוצג בלוח 3, במודל רגרסיה לינארית נמצא כי שביעות הרצון של כלל המורים מנובאת באופן מובהק מתמיכה מהנהלת בית הספר (β = .35, p < .001), מתמיכה מעמיתים לעבודה (β = .19, p < .001) ומביטחון בבחירה המקצועית (β = .22, p = .027).

לעומת זאת, נמצא כי תרומת התמיכה מהמשפחה (β = .05, p = .270), החוללות העצמית (β = –.11, p = .274) ותחושת השליחות (β = –.01, p = .937) לא מובהקות. נמצא כי המודל כולו מובהק והסביר שיעור של 28.5% מהשונות בשביעות הרצון (R^2 = .285).

לוח 3: רגרסיה לינארית לניבוי שביעות רצון המורים

מנבא	*B*	*SE*	*β*	*t*	*P*
תמיכה מהמשפחה	.041	.037	.048	1.11	0.270
תמיכה מעמיתים לעבודה	.211	.057	.191	3.72	<0.001
תמיכה מהנהלת בית הספר	.338	.048	.352	7.08	<0.001
זהות מקצועית – ביטחון בבחירה המקצועית	.215	.097	.222	2.22	0.027
זהות מקצועית – חוללות עצמית	-.103	.094	-.110	-1.10	0.274
זהות מקצועית – תחושת שליחות	-.005	.062	-.006	-0.08	0.937

Note: B = unstandardized coefficient; SE = standard error; β = standardized coefficient.

במודל רגרסיה לינארית שנערך בקרב מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד, נמצא כי המודל היה מובהק ($F(6,202)=14.62$, $p<.001$) והסביר כ־30.3% מהשונות בשביעות הרצון מן העבודה ($R^2=.303$). נמצא כי תמיכה מההנהלה ($\beta=.38$, $p<.001$) ותמיכה מהעמיתים לעבודה ($\beta=.17$, $p=.018$) היו מנבאים חיוביים ומובהקים של שביעות הרצון. לעומת זאת, תמיכה מהמשפחה ($\beta=.05$, $p=.458$), ביטחון בבחירת המקצוע ($\beta=.16$, $p=.268$), חוללות עצמית ($\beta=.01$, $p=.953$) ותחושת השליחות ($\beta=-.02$, $p=.805$) לא נמצאו כמנבאים מובהקים של שביעות הרצון בקרב קבוצה זו.

לוח 4: רגרסיה לינארית לניבוי שביעות רצון המורים בקרב מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד

מנבא	*B*	*SE*	*β*	*t*	*p*
תמיכה מהנהלת בית הספר	.342	.064	.379	5.36	< 0.001
תמיכה מעמיתים לעבודה	.202	.084	.171	2.39	0.018
תמיכה מהמשפחה	.036	.049	.046	0.74	0.458
זהות מקצועית – ביטחון בבחירה	.158	.142	.164	1.11	0.268
זהות מקצועית – חוללות עצמית	.008	.132	.009	0.06	0.953
זהות מקצועית – תחושת שליחות	–.016	.065	–.021	–0.25	0.805

Note: B = unstandardized coefficient; SE = standard error; β = standardized coefficient.

במודל רגרסיה לינארית שנערך בקרב מורים בכיתות מיוחדות נמצא כי המודל היה מובהק ($F(6,239)=15.22$, $p<.001$) והסביר כ־27.6% מהשונות בשביעות הרצון מן העבודה ($R^2=.276$). גם בקבוצה זו נמצא כי תמיכה מההנהלה ($\beta=.32$, $p<.001$) ותמיכה מהעמיתים לעבודה ($\beta=.21$, $p=.006$) היו מנבאים חיוביים ומובהקים של שביעות הרצון. לעומת זאת, תמיכה מהמשפחה ($\beta=.06$, $p=.357$), ביטחון בבחירת המקצוע ($\beta=.24$, $p=.105$), חוללות עצמית ($\beta=.-24$, $p=.113$) ותחושת השליחות ($\beta=.07$, $p=.645$) לא נמצאו כמנבאים מובהקים של שביעות הרצון בקרב מורים בכיתות מיוחדות.

לוח 5: רגרסיה לינארית לניבוי שביעות רצון המורים בקרב מורים בכיתות חינוך מיוחד

מנבא	*B*	*SE*	*β*	*t*	*p*
תמיכה מהנהלת בית הספר	.319	.073	.315	4.39	< 0.001
תמיכה מעמיתים לעבודה	.220	.080	.207	2.77	0.006
תמיכה מהמשפחה	.053	.057	.056	0.92	0.357
זהות מקצועית – ביטחון בבחירה	.235	.145	.238	1.63	0.105
זהות מקצועית – חוללות עצמית	–.236	.148	–.241	–1.59	0.113
זהות מקצועית – תחושת שליחות	.073	.159	.072	0.46	0.645

Note: B = unstandardized coefficient; SE = standard error; β = standardized coefficient.

לסיכום, בשתי הקבוצות נמצא כי משתני התמיכה מההנהלה ומהעמיתים לעבודה הם מנבאים משמעותיים של שביעות הרצון, בעוד רכיבי הזהות המקצועית בשתי הקבוצות לא נמצאו כמנבאים מובהקים כלל.

דיון

מטרת המחקר הייתה לבחון את תרומתם של מקורות תמיכה שונים ושל ממדי זהות מקצועית לשביעות הרצון מן העבודה בקרב מורים בחינוך המיוחד, המלמדים במסגרות חינוכיות שונות: בתי ספר לחינוך מיוחד לעומת כיתות מיוחדות בבתי ספר רגילים. חשיבותו של מחקר זה רבה, שכן תחום החינוך המיוחד מאופיין בעומסים רגשיים, מקצועיים וארגוניים גבוהים, המלווים לעיתים בנטייה מוגברת לשחיקה ולעזיבת המקצוע. כדי לבחון באופן אמפירי את הגורמים התורמים לשביעות הרצון של המורים, הועברו שאלוני שביעות רצון מהעבודה, שאלון זהות מקצועית של מורים ושאלון תמיכה חברתית ל־211 מורים המלמדים בבתי ספר לחינוך מיוחד ול־250 מורים המלמדים בכיתות מיוחדות.

הממצאים מצביעים על כך שלצד דמיון בשביעות הרצון הכוללת ובחלק ממקורות התמיכה, קיימים הבדלים מובהקים בין שתי המסגרות בשני תחומים מרכזיים; בתמיכה מעמיתים לעבודה וברכיבי הזהות המקצועית. מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד דיווחו על רמות גבוהות יותר של תמיכה מעמיתים לעבודה ועל רמות גבוהות יותר בכל ממדי הזהות המקצועית – זהות כללית, ביטחון בבחירת המקצוע, חוללות עצמית ותחושת שליחות.

ממצא זה מתיישב עם תיאוריית קהילות המעשה (Farnsworth et al., 2016), המדגישה כי כאשר מורים פועלים במסגרת ייעודית המאופיינת בצוות רב־מקצועי, בשיח מתמשך ובפרקטיקות מקצועיות משותפות, מתפתחת קהילה מקצועית המספקת תמיכה הדדית, מעודדת למידה מתמשכת ומחזקת את תחושת השייכות ואת הזהות המקצועית. ממצא זה מתיישב גם עם מחקר נוסף (Jeon et al., 2022), אשר מצא כי משאבים ארגוניים, ובפרט תחושת קהילת בית הספר (sense of school community), נקשרו באופן שלילי לשחיקה וללחץ פסיכולוגי בקרב מורי חינוך מיוחד בגיל הרך. ממצאים אלו מצביעים על כך שסביבה מקצועית המאופיינת בתחושת שייכות ושיתוף פעולה אינה רק תומכת בהתפתחות זהות מקצועית, אלא גם משמשת גורם מגן מפני עומסי התפקיד הרגשיים והמקצועיים. בהתאם לכך, אפשר להניח כי מסגרות ייעודיות לחינוך מיוחד, שבהן מומחיות המורים בולטת ומהווה בסיס לעבודה משותפת, יוצרות תנאים המעצימים את תפיסת המסוגלות, את מובחנות

התפקיד ואת התחושה של משמעות ושליחות מקצועית. חשיבותה של תמיכה ארגונית בהקשר זה מודגשת גם בסקירה (Brunsting et al., 2014), שבה נמצא כי חומרת מוגבלות התלמידים ותמיכה מנהלית נמוכה היו בין הגורמים הבולטים הקשורים לשחיקת מורי חינוך מיוחד. בהינתן שמורים בבתי ספר לחינוך מיוחד עובדים לעיתים עם תלמידים עם צרכים מורכבים יותר, אפשר להניח כי רמות גבוהות יותר של תמיכת עמיתים ותחושת קהילה מקצועית במסגרת זו מסייעות לאזן את עומסי העבודה הגבוהים ולשמר רווחה מקצועית. לעומת זאת, מורים המלמדים בכיתות מיוחדות בתוך בתי ספר רגילים פועלים במרחב ארגוני שרובו אינו עובד עם תלמידי חינוך מיוחד. מרחב זה מצמצם את מספר המפגשים המקצועיים עם עמיתים בעלי מומחיות דומה ויכול להגביר תחושת בידוד מקצועי. נובע מכך שמורים אלו עשויים לחוות עמימות תפקידית או חוסר יוקרה מקצועית, דבר שעלול להחליש את תהליך הבניית הזהות המקצועית ולפגוע בתחושת התמיכה שהם מקבלים מעמיתיהם.

במודלי הרגרסיה נמצא כי בכלל המדגם הן תמיכת הנהלה ועמיתים הן זהות מקצועית (ביטחון בבחירת המקצוע) ניבאו שביעות רצון בעבודה. ממצא זה מתיישב עם תיאוריית שימור המשאבים (COR; Hobfoll, 1989), שלפיה רווחה תעסוקתית מושפעת ממכלול משאבים אישיים והקשריים גם יחד. בעוד זהות מקצועית מהווה משאב אישי המספק תחושת משמעות, מחויבות וביטחון בבחירת המקצוע, תמיכה ארגונית וחברתית מהווה משאב חיצוני המסייע בהתמודדות עם דרישות העבודה ומגן מפני שחיקה.

עם זאת, כאשר נותחו שתי המסגרות החינוכיות בנפרד, זהות מקצועית לא נמצאה כמנבאת מובהקת של שביעות רצון. ייתכן כי גורמים מתודולוגיים, ובהם הקטנת גודל המדגם וצמצום השונות בתוך כל קבוצה, הפחיתו את המובהקות הסטטיסטית של משתנה זה. אף על פי כן, העובדה שמשתני התמיכה נותרו מובהקים גם בניתוחים הנפרדים מצביעה על מרכזיותם היחסית בהסבר שביעות הרצון. ממצא זה עולה בקנה אחד עם תיאוריית שימור המשאבים, המדגישה כי בתפקידים המאופיינים בדרישות גבוהות עובדים נשענים בעיקר על משאבים הקשריים מייידים, כגון תמיכה ארגונית וחברתית, המספקים מענה ישיר לאתגרי העבודה ומסייעים במניעת אובדן משאבים. זאת, לעומת משאבים אישיים, כגון זהות מקצועית, אשר אומנם תורמים למשמעות, למחויבות ולהתמדה מקצועית, אך השפעתם על שביעות הרצון

נוטה להיות עקיפה וכללית יותר, ולכן עשויה להיות בולטת פחות כאשר נבחנים גורמים המשפיעים על חוויית העבודה היומיומית תחת עומס גבוה (Holmgreen et al., 2017).

השוואת המסגרות הצביעה על הבדלים בזמינות המשאבים בין ההקשרים הארגוניים, בעוד ניתוחי הרגרסיה בחנו אילו משאבים מסבירים את שביעות הרצון בין מורים בתוך כל מסגרת. לפיכך, אף שהמסגרות נבדלו ברמת המשאבים, הקשר בין תמיכה וזהות מקצועית לבין שביעות רצון נמצא דומה. ממצא זה מתיישב עם תיאוריית שימור המשאבים, שלפיה המסגרת הארגונית מעצבת את זמינות המשאבים, אך משאבי תמיכה מהווים מנגנון מרכזי ואוניברסלי לשימור רווחה מקצועית ושביעות רצון תחת עומס.

מגבלות המחקר והמלצות עתידיות

אחת ממגבלות המחקר היא שהממצאים התבססו על נתוני דיווח עצמי בלבד, מה שמעלה את הסיכון להטיית רצייה חברתית האופיינית לשימוש בשאלונים מסוג זה (Kim, 2026; Podsakoff et al., 2003). מחקרים עתידיים צריכים להרחיב את שיטות איסוף הנתונים ולשלב יותר ממקור אחד, כגון הערכות של מנהלים או עמיתים. כמו כן, אף שנבחרו משתנים הקשורים לשימור מורים במערכת, בדגש על תמיכה חברתית וזהות מקצועית, חשוב שמחקר עתידי יבחן אילו משתנים נוספים משפיעים על שביעות רצון המורים.

נוסף על כך, בעוד המחקר הנוכחי אימץ גישה מחקרית כמותית, שילוב של שיטות מחקר איכותניות, כגון ראיונות או מחקרי מקרה, עשוי לספק מידע מעמיק יותר על חוויותיהם של מורים בחינוך המיוחד בשתי המסגרות (Aspers & Corte, 2019). לדוגמה, מחקרים איכותניים עשויים לחשוף את הקשיים ואת האתגרים הספציפיים ולסייע בהבנה עמוקה יותר של גורמי החוסן הייחודיים למורי החינוך המיוחד.

מגבלה נוספת קשורה לאופן גיוס המשתתפים, אשר נעשה בשילוב של דגימת נוחות ושיטת כדור שלג. שיטת דגימה זו עשויה להפחית את יכולת ההכללה של הממצאים, וגם אינה מאפשרת לחשב שיעור היענות (Naderifar et al., 2017; Ting et al., 2025).

השלכות וסיכום

לממצאי המחקר השלכות משמעותיות למקבלי ההחלטות במערכת החינוך, למנהלים ולמכשירי מורים. ראשית, הדגש על החשיבות של תמיכה מההנהלה ומהעמיתים לעבודה מצביע על הצורך בהשקעה יזומה בפיתוח אקלים ארגוני תומך. מנהלי בתי ספר יכולים לקדם תרבות ארגונית תומכת באמצעות יצירת מרחבי שיתוף ושיח מקצועי, מפגשי צוות סדירים, מתן משוב חיובי עקבי למורים ויצירת הכרה בהצלחות המורים – גורמים העשויים לחזק את תחושת המסוגלות והערך. נוסף על כך, הנגשת משאבים רגשיים, כגון ייעוץ, ליווי מקצועי ותמיכה בעומסים, עשויה לתרום באופן משמעותי לחיזוק שביעות הרצון של המורים.

שנית, יש חשיבות רבה לטיפוח קהילה מקצועית בקרב מורים, במיוחד בקרב מורים בכיתות מיוחדות הפועלים ללא מסגרת ייעודית מגובשת. יצירת מפגשי עמיתים וקבוצות למידה משותפות עשויה לצמצם את תחושת הבידוד ולחזק את הזהות המקצועית. כמו כן, פיתוח מקצועי ממוקד, המדגיש את מומחיותם של מורי החינוך המיוחד ואת תרומתם הייחודית, עשוי לתרום לבניית זהות מקצועית ולחיזוק תחושת השליחות. פעולות אלו עשויות לשפר את שביעות הרצון מהעבודה, להפחית שחיקה ולתרום לשימור מורים איכותיים במערכת. ממצאי המחקר מחדדים את תיאוריית שימור המשאבים בכך שהם מצביעים כי בתנאי עבודה עתירי עומס, משאבי תמיכה ארגוניים וחברתיים ממלאים תפקיד מרכזי יותר ממשאבים אישיים בניבוי שביעות רצון מהעבודה.

לסיכום, המחקר הנוכחי מצביע על כך שמשאבי תמיכה חיצוניים, ובעיקר תמיכה מההנהלה ומהעמיתים, הם הגורם המשמעותי ביותר בניבוי שביעות הרצון של מורים בחינוך המיוחד, בעוד ממדי הזהות המקצועית תורמים פחות להסבר השונות בשביעות הרצון. לצד זאת, נמצאו הבדלים חשובים בין מסגרות ההוראה, בעיקר ברמות התמיכה מהעמיתים ובזהות המקצועית, המצביעים על יתרונותיה של מסגרת ייעודית כקהילת מעשה מקצועית.

רשימת מקורות

גבל, ע', שיבלי, ה' ופיין, י' (2024). *נייר מדיניות: שחיקת מורים צעירים ופרישתם ממערכת החינוך*.

https://alumot.macam.ac.il/wp-content/uploads/2024/07/%D7%9E%D7%A1%D7%9E%D7%9A-%D7%9E%D7%93%D7%99%D7%A0%D7%99%D7%95%D7%AA-%D7%A9%D7%97%D7%99%D7%A7%D7%AA-%D7%9E%D7%95%D7%A8%D7%99%D7%9D-1.pdf

וייסבלאי, א' (2019). *מערכת החינוך המיוחד: סקירה תמציתית*. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/6b2365b8-9e69-e911-80ec-00155d0a9536/2_6b2365b8-9e69-e911-80ec-00155d0a9536_11_13494.pdf

חוק חינוך מיוחד, ה'תשמ"ח-1988. https://www.nevo.co.il/law_html/law00/71999.htm

משרד החינוך. (2024). התפתחות מערכת החינוך, עובדות ונתונים תשפ"ה.

https://meyda.education.gov.il/files/MinhalCalcala/uvdot_venetunim_stat_2024.pdf

Alon, R., & Bergman Deitcher, D. (2024). Israeli special education preschool teachers' job satisfaction: An investigation of the predictive value of professional identity and social support. *Early Child Development and Care*, *194*(5-6), 783-795. https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2224529

Alon, R., Cinamon, R. G., & Aram, D. (2021). Working adults' future occupational plans: The contribution of role characteristics, social support, and occupational self-efficacy. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20, 1–21. https://doi.org/10.1007/s10775-021-09496-x

Ansley, B. M., Houchins, D. E., & Varjas, K. (2016). Optimizing special educator wellness and job performance through stress management. *Teaching Exceptional Children, 48*(3), 119–128. https://doi.org/10.1177/0040059915611349

Aspers, P., & Corte, U. (2019). *What is qualitative in qualitative research*. *Qualitative Sociology, 42*(2), 139–160. https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7

Bettini, E. A., Gilmour, A. F., Williams, T. O., & Billingsley, B. (2020). Predicting special and general educators' intent to continue teaching using conservation of resources theory. *Exceptional Children, 86*(3), 310–329. https://doi.org/10.1177/0014402919870464

Billingsley, B. S., & Bettini, E. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education, 38*(1), 39–55. https://doi.org/10.1177/00224669040380010401

Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, *89*(5), 697–744. https://doi.org/10.3102/0034654319862495

Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, *37*(4), 681–711. https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Self-efficacy, job satisfaction, motivation, and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional

identity. *European Journal of Psychology of Education, 26*(4), 487–503. https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2

Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). T*eacher turn over: Why it matters and what we can do about it.* Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teacher_Turnover_REPORT.pdf?utm_source=chatgpt.com

Cinamon, R. G. (2009). Role salience, social support, and work-family conflict among Jewish and Arab female teachers in Israel. *Journal of Career Development*, *36*(2), 139–158. https://doi.org/10.1177/0894845309345849

Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2002). Profiles of attribution of importance to life roles and their implications for the work–family conflict. *Journal of Counseling Psychology*, *49*(2), 212. https://doi.org/10.1037//00220167.49.2.212

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189–1204. https://doi.org/10.1037/a0029356

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, *32*(4), 601–616. https://doi.org/10.1080/01411920600775316

Eryilmaz, N., Kennedy, A. I., Strietholt, R., & Johansson, S. (2025). Teacher job satisfaction: International evidence on the role of school working conditions and teacher characteristics. *Studies in Educational Evaluation*, *86*, 101474. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101474

Farnsworth, V., Kleanthous, I., & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, *64*(2), 139-160. https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799

Fisherman, S., & Weiss, I. (2011). Teachers' professional identity: The concept and its measurement. *Dapim, 51*, 39–56.

Gagnon, J. C., & Barber, B. R. (2015). Based academic and behavioral practices in alternative education settings: best evidence, challenges, and recommendations. *Transition of youth and young adults*. https://doi.org/10.1108/S0735-004X20150000028010

Gotte, E. R., King, J. S., Farley, K., Rose-Greer, P., & Hux, A. R. (2025). Retaining special education teachers in a rural Southern United States school district. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 37-56. https://doi.org/10.64546/jaasep.588

Grant, M. C. (2017). A case study of factors that influenced the attrition or retention of two first-year special education teachers. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 77–84.

Hellfeldt, K., López-Romero, L., & Andershed, H. (2020). Cyberbullying and psychological well-being in young adolescence: The potential protective mediation effects of social support from family, friends, and teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(1), 45. https://doi.org/10. 3390/ijerph17010045

Hester, O. R., Bridges, S. A., & Rollins, L. H. (2020). 'Overworked and underappreciated': Special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development, 24*(3), 348–365. https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1767189

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, *44*(3), 513–524. https://doi.org/10.1080/1359432X.2015.1011136

Holmgreen, L., Tirone, V., Gerhart, J., & Hobfoll, S. E. (2017). Conservation of resources theory: Resource caravans and passageways in health contexts. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 443–457). John Wiley & Sons.

Isman, E., & Laufer, A. (2024). Following the amendment of the special education law in Israel: Perception of the educational setting and parental mental health and stress. *International Journal of Inclusive Education, 28*(13), 3065–3081. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2143914

Jeon, H. J., Diamond, L., McCartney, C., & Kwon, K. A. (2022). 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

Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, *83*(1), 17–34. https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.1.17

Kim, D. (2026). Assessing and controlling social desirability bias in self-reported survey research: Common practices, recommendations, and an application in cyberbullying. *Information Systems Journal*. https://doi.org/10.1080/0960085X.2026.2635388

Kremer, L., & Hofman, J. E. (1985). Teachers' professional identity and burn-out. *Research in Education, 34*(1), 89–95. https://doi.org/10.1177/003452378503400106

Ladres, K. S., & Garcia, N. P. (2025). Occupational stress and burnout towards teachers' turnover intent: Basis for a proposed "Equipping Educators for Job Stress" program. *European Journal of Education Studies, 12*(8), 589–606. https://doi.org/10.46827/ejes.v12i8.6146

Lambert, E. G., Minor, K. I., Wells, J. B., & Hogan, N. L. (2016). Social support's relationship to correctional staff job stress, job involvement, job satisfaction, and organizational commitment. *The Social Science Journal*, *53*(1), 22-32. https://doi.org/10.1016/j.soscij.2015.10.001

Hillel Lavian, R. (2015). Masters of weaving: The complex role of special education teachers. *Teachers and Teaching*, *21*(1), 103-126. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928123

Levi-Keren, M., Michael, R., & Efrati-Virtzer, M. (2025). The role of cooperating teachers and the training program in the development of professional identity among pre-service special education teachers. *Educational Studies*, *51*(3), 253-274. https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2133958

Lindqvist, H., Thornberg, R., & Lindqvist, G. (2021). 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

Mafora, P. (2024). Teacher retention in African high schools: A psychosocial model informed by conservation of resources theory. *South Educational Research Review, 11*(1), 79–87.

Mason-Williams, L., & Gagnon, J. C. (2017). An analysis of teacher sorting in secondary special education. *Teacher Education and Special Education*, *40*(3), 205–219.

McLeskey, J., & Billingsley, B. S. (2008). How does the quality and stability of the teaching force influence the research-to-practice gap? A perspective on the teacher shortage in special education. *Remedial and Special Education, 29*(5), 293–305. https://doi.org/10.1177/0741932507312010

Mockovciak, A. M., McKeithan, G. K., Johnson, X. T., Griswold, D. E., & Rivera, M. O. (2023). Special education teacher attrition. *Global Journal of Intellectual & Developmental Disabilities, 11*(3), 1–9. https://doi.org/10.19080/GJIDD.2023.11.555811

Mostafa, T., & Pal, S. (2018). Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey. *OECD education working*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en

Naderifar, M., Goli, H., & Ghaljaie, F. (2017). Snowball sampling: A purposeful method of sampling in qualitative research. *Strides in Development of Medical Education, 14*(3), e67670. https://doi.org/10.5812/sdme.67670

Pepe, A., Addimando, L., & Veronese, G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: Assessing invariance in the teacher job satisfaction scale (TJSS) across six countries. *Europe's Journal of Psychology*, *13*(3), 396. https://doi.org/10.5964/ejop.v13i3.1389

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879–903. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879

Robinson, O. P., Bridges, S. A., Rollins, L. H., & Schumacker, R. E. (2019). A study of the relation between special education burnout and job satisfaction. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(3), 206–216. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12435

Rozalski, M., Stewart, A., & Miller, J. (2010). How to determine the least restrictive environment for students with disabilities. *Exceptionality*, *18*(3), 151–163. https://doi.org/10.1080/09362835.2010.491991

Rumrill, P. D., Jr., Cook, B. G., & Stevenson, N. A. (2020). *Research in special education: Designs, methods, and applications*. Charles C. Thomas.

Steinberger, P., & Magen-Nagar, N. (2017). What concerns school teachers today? Identity conflict centrality scale for measuring teacher identity: A validation study. *Teacher Education Quarterly*, *44*(1), 35–57.

Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. *Remedial and Special Education, 23*(5), 258-267. http://dx.doi.org/10.1177/07419325020230050101

Sun, B., Zhu, F., Lin, S., Sun, J., Wu, Y., & Xiao, W. (2022). How is professional identity associated with teacher career satisfaction? A cross-sectional design to test the multiple mediating roles of psychological empowerment and work engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(15), 9009. https://doi.org/10.3390/ijerph19159009

Sun, P., Wang, L., Chen, X., Cui, M., Ma, K., & Yan, L. (2025). How emotional labor leads to turnover intention: The mediating role of job burnout and the moderating role of social support among rural physical education teachers in China. *Frontiers in Psychology, 16*, 1596750.

https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1596750

Ting, H., Memon, M. A., Ramayah, T., & Cheah, J.-H. (2025). Snowball sampling: A review and guidelines for survey research. *Asian Journal of Business Research, 15*(1), 1-15. https://ajbr.co.nz/ajbr/ajbr250186.pdf

UNESCO. (2023). Global report on teachers: Addressing teacher shortages. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2024-03/2349-23_GlobalReportonTeacher_rev%20130324.pdf

Wang, C., Xu, J., Zhang, T. C., & Li, Q. M. (2020). Effects of professional identity on turnover intention in China's hotel employees: The mediating role of employee engagement and job satisfaction. *Journal of Hospitality and Tourism Management, 45*, 10–22. https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2020.07.002

Zhang, X. M., & Chang, Y. C. (2025). The relationship between professional identity and job satisfaction among teachers at newly established undergraduate institutions: The mediating role of work engagement. *Journal of Education and Learning*, *14*(2), 125-138. https://doi.org/10.5539/jel.v14n2p125