

## מה בין מחנכות עם רמת שחיקה גבוהה לבין מחנכות עם רמת שחיקה נמוכה בהקשר של שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים?

רחל טלמור, שונת דייטר, נעמי פייגין

**תקציר:** מטרת המחקר הייתה לנתח את ההבדלים בין מחנכות עם רמת שחיקה גבוהה למחנכות עם רמת שחיקה נמוכה בהקשר לשילוב. אוכלוסיית המחקר כללה שש מורות מבתי ספר יסודיים באזור חיפה. שלוש מהן מורות בעלות שחיקה גבוהה במיוחד ושלוש כבעלות שחיקה נמוכה במיוחד (ע"פ מבחן שחיקה של פרידמן, 1999). המורות היו בעלות ותק שונה, מבתי ספר-שונים ועבדו בכיתות מ-א' עד ו'. נערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם המחנכות ונעשה ניתוח משווה בין הראיונות של מחנכות בעלות רמת שחיקה גבוהה ובין מחנכות בעלות רמת שחיקה נמוכה, תוך ניסיון לעמוד על ההבדלים ביניהן. ניתוח החומר העלה ארבעה נושאים עיקריים, שנמצאו בהם הבדלים בין שתי הקבוצות של המחנכות: (1) תפיסת המחנכת את עצמה כמחנכת - תחושת יכולת ומסוגלות עצמית גבוהים לעומת נמוכים; (2) תפיסת המחנכת את ההוראה ואת התלמיד המשולב - תפיסת ההוראה כהקניית ידע לעומת הקניית ערכים; (3) אסטרטגיות ההתמודדות ושיטות ההוראה - שימוש בשיטות מגוונות לעומת השיטה המסורתית של הוראה פרונטלית; (4) הקשר עם עמיתים, אנשי מקצוע והורים - יכולת לעבוד בשיתוף ובצוות עם עמיתים והורים לעומת עבודה אינדיבידואלית. מחנכות שתחושת היכולת והמסוגלות העצמית המקצועית שלהן גבוהה, מחנכות התופסות את ההוראה כהקניית ערכים ולא רק ידע, מחנכות היודעות להשתמש בשיטות הוראה מגוונות ובאסטרטגיות שונות ומחנכות המשכילות לעבוד נכון עם ההורים ועם הצוות המקצועי - מחנכות אלה היו פחות שחוקות.

המורה, שאלון שחיקה של פרידמן (1999) ושאלון לתיאור סביבת העבודה של המחנכת בהקשר לשילוב. כלי המחקר האיכותי היה ראיונות עומק פתוחים, שנערכו עם שש מורות: שלוש מורות בעלות רמת שחיקה גבוהה ושלוש מורות בעלות רמת שחיקה נמוכה. במאמר הנוכחי מוצגים הממצאים מראיונות העומק שנערכו עם מורות אלו, במטרה להבין את הקשר בין שילוב ושחיקה באמצעות זיהוי הבדלים בין מורות עם רמת שחיקה גבוהה למורות עם רמת שחיקה נמוכה בהקשר לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות.

### רקע תיאורטי

המסגרת התיאורטית עוסקת בשני נושאים מרכזיים העומדים בבסיס שאלת המחקר -

### מבוא

המחקר הנוכחי הינו חלק ממחקר רחב יריעה שעסק במאפייני השחיקה אצל מחנכות בכיתות משלבות (טלמור, 2002). מטרת המחקר הרחב היו: לאתר ולתאר את המאפיינים הקשורים לעבודת המורה המחנכת בכיתה המשלבת תלמידים עם צרכים מיוחדים, למדוד ולתאר את שחיקת המורה המחנכת בכיתה המשלבת תלמידים עם צרכים מיוחדים, ולעמוד על תרומתם היחסית של הגורמים הקשורים לעבודת המורה המחנכת בכיתה המשלבת לשחיקת המורים.

במחקר הרחב, שנערך בקרב 330 מחנכות בבתי ספר יסודיים באזור חיפה, נעשה שימוש בכלי מחקר כמותיים ואיכותיים. כלי המחקר הכמותיים כללו שאלון פרטים אישיים של

שחיקה בהוראה ועבודת המורה בכיתה המשלבת תלמידים עם צרכים מיוחדים.

### שחיקה בהוראה

שחיקה היא מושג מורכב המתייחס בדרך כלל לעולם העבודה. אבי המושג - פרוידנברגר (Freudenberger, 1974), הגדיר את השחיקה כ"מצב של עייפות ושל התרוקנות כוחות פיזיים ונפשיים, מצב של התבלות" וראה את הסיבה לשחיקה ב"שאיפה מוגזמת להשיג ציפיות בלתי ריאליות, אשר הוצבו על ידי האדם עצמו או באמצעות ערכים של החברה". המרכיבים העיקריים בהגדרתו של פרוידנברגר את תופעת השחיקה בעבודה הם: תחושה של כישלון, תשישות (נפשית או גופנית) ותחושה של בליה (נפשית) או סחיטה (גופנית). כל אלה נובעים מעומס יתר של תביעות על המרץ, על מקורות האנרגיה האישית או על העוצמה הנפשית של איש המקצוע.

מאסלאך וג'קסון (Maslach & Jackson, 1981) תארו את שחיקת העובד ב"מקצועות העזרה" הכרוכים במגע הדוק עם מקבלי השירות, כמורכבת ממקבץ תחושות של תשישות נפשית (המופיעה דווקא אצל עובדים אלה שהתחילו את עבודתם ברמה גבוהה של עניין ואכפתיות, והיא שונה לחלוטין מן העייפות, האופיינית לעבודות חדגוניות או משעממות), דה-פרסונליזציה (תחושת אי מעורבותם של נותני השירות בבעיותיהם של מקבלי השירות, והתייחסות אליהם כאל "חפצים" ולא כאל יצורי אנוש) ותחושה של אי הגשמה (הרגשה של העדר הישג ממשי בעבודה חרף המאמצים המושקעים על ידי העובד).

השחיקה בהוראה מתוארת במונחים דומים לשחיקה בעבודה בכלל. בסקירות מסכמות של ספרות המחקר שעסקה בשחיקת מורים (Guglielmi & Tatrow, 1998; Kyriacou, 1987) מוגדרת תופעת השחיקה אצל מורים כתסמונת הנובעת מלחץ מתמשך שמאפייניו הם בעיקר תשישות פיזית, רגשית והתנהגותית. פרידמן

(1999) מצא שמרכיבי השחיקה של מורים הם תשישות, תחושה של אי-הגשמה מקצועית ודה-פרסונליזציה (הטלת דופי בתלמידים).

התופעות הגלויות של שחיקת המורה הן בדרך כלל תגובות חריפות של כעס, חרדה, אי שקט, דיכאון, עייפות, שעמום, ציניות, אשמה, תגובות פסיכוסומאטיות ובמקרים קיצוניים גם התמוטטות נפשית. מן הבחינה המקצועית ניתן לראות ירידה משמעותית וניכרת ביכולת הביצוע ובהוראה, היעדרויות ממושכות מפאת מחלה ופרישה מוקדמת. מורים מותשים עלולים לנהוג כלפי תלמידיהם בקשיחות מוגזמת ובנוקשות, לצפות מהם להשקעה מעטה של מאמץ, לחוש עייפות נפשית וגופנית ולגלות רמת מחויבות נמוכה לעבודת ההוראה ולענייני התלמידים (Cherniss, 1980; Farber & Miller, 1981; Maslach, 1976; Spaniol & Caputo, 1979).

פרידמן טוען, שבליבה של תחושת השחיקה של המורה קיימת תחושה של כישלון מקצועי הקשורה לפער בין תפיסת המסוגלות העצמית המקצועית של המורה לבין המסוגלות המקצועית שהמורה שואף אליה. המסוגלות העצמית של המורה מתייחסת הן למשימות וליחסים הבינאישיים שיש למורה עם תלמידיו בכיתה והן לאלה הקשורים לתפקודו בארגון הבית ספרי (פרידמן, 1992א', פרידמן וקס, 2000).

במחקר של מאדן-סזאסקו (Maden-Szesko, 2000) נמצא כי יש קשר בין השחיקה ומסוגלות העצמית, אך קשה לומר מה מנבא את מה, או מה קודם למה.

### עבודת המורה בשילוב

"חוק החינוך המיוחד" שהתקבל בכנסת בשנת 1988, נתן עדיפות לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות ולקבלת העזרה הנדרשת במסגרת החינוך הכללי. החלת חוק החינוך המיוחד הביאה להרחבה של אוכלוסיית היעד הזוכה לשילוב. בעקבות כך נוכחותם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה רגילה הפכה לעובדה קיימת.

מעיון ברשימת הזכאים לשילוב, על-פי חוזר מנכ"ל (משרד החינוך, התרבות והספורט, 1999), נראה כי על המורה המשלב להתמודד עם מגוון רחב של תלמידים בעלי רקע שונה, אשר בנוסף לקשייהם האובייקטיביים (כמו קשיים בלמידה, קשיים מוטוריים, מוגבלות חושית) יש להניח כי צברו תסכולים וכישלונות הן בתחום הלימודי והן בתחום החברתי. מחנכת הכיתה, בעיקר בשנים הראשונות של בית-הספר, היא המתמודדת העיקרית עם שילובו של התלמיד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית.

העלייה בשונות של התלמידים מחייבת עריכת התאמות בסביבה הפיזית, בתוכניות הלימודים, בדרכי ההוראה, בחומרים ובדרכי ההערכה. לדעת מומחים (Lipsky & Gartner, 1996; McLesky & Waldrom, 1996; Stainback & Stainback, 1996), ניתן להגשים גם מצוינות בחינוך במערכת לימודים אחת, הכוללת שיטות הוראה ותוכניות לימודים מותאמות ו/או שיטות הערכה חלופיות. אימוץ שיטות הערכה חלופיות ומתן הערכה אישית לכל פרט יכולים להקל על המחנכות.

למרות זאת, ממצאי מחקרים, שנערכו בארה"ב ובישראל, מעידים כי מורי החינוך הכללי אינם נוטים באופן כללי לערוך שינויים והתאמות מקיפים בתחומים אלה כדי לענות על הצרכים החינוכיים של תלמידים הזקוקים לכך כדי להצליח. שיטת ההוראה המקובלת מכוונת אל כלל התלמידים, והיא ברובה פרונטאלית (לייזר ובן יהודה, 1999; 1998; Fuchs & Fuchs, 1995; Schumm & Vaughn, 1991).

ממחקרים העוסקים בצרכים של מורים בהקשר לשילוב עולה חוסר שביעות רצון של המורים מכמות התמיכה המוענקת להם ומאיכותה (Center & Ward, 1987). קיימת דרישה בקרב המורים לקבל תמיכה הן ברמה הפסיכולוגית והן ברמה האופרטיבית של טכניקות הוראה מתאימות (Myles & Simpson, 1989; Scruggs & Mastropieri, 1996). כמו כן, יש צורך במציאת

דרכים לפיתוח ידע וכישורים בתחומים, כמו: איתור וזיהוי של קשיים לימודיים, התאמות בתוכניות לימודים, שיטות הוראה והערכה, שיטות של ניהול כיתה ופיתוח עבודת צוות (Bos & Fletcher, 1997). בנוסף, עלה הצורך במקורות מידע ותמיכה הנדרשים על-מנת שיוכלו להצליח בשילוב (Clark & Nomanbohoy, 1998). עזרה נוספת, שהמורים היו רוצים, היא קשר עם מורה לחינוך מיוחד ועם מורה מדריך, תמיכה של בית-הספר, אינפורמציה על התלמידים והתאמה של תוכניות הלימוד (Fisher, Sax, Rodifer, & Pumpian, 1999).

מורים צריכים זמן לתכנון ולתמיכה מתמשכת כדי לאפשר את המשך ההתפתחות המקצועית שלהם. המאמצים להמשך התפתחות מקצועית אפקטיבית צריכים לכלול את כל האנשים הקשורים לתלמיד עם הצרכים המיוחדים, כמו: מורים לחינוך מיוחד ורגיל, מנהלים, הורים והצוות המסייע (McGregor, Halvorsen, Fisher, Pumpian, Bhaerman & Salisbury, 1998). היימן (2000) מדגישה את החשיבות של קבלת סיוע ממומחים, כמו: יועצים ופסיכולוגים ואת החשיבות של התמיכה מבית-הספר.

נראה כי למידת התמיכה שהמורה מקבל, ולהתאמת התמיכה לצרכים של התלמיד המשולב יש השפעה חיובית על הצלחת השילוב. התמיכה צריכה להינתן על-ידי צוות רב מקצועי, משום שילדים עם צרכים מיוחדים היוצאים למסגרות עזר בתוך ומחוץ לבית-הספר, חשופים למספר גדול יותר של סוכני חינוך שונים, ביניהם: מחנכת הכיתה, מורה החינוך המיוחד, יועץ, פסיכולוג, הורה (רויך, 1981). על הצוות התומך לעבוד תוך שיתוף פעולה מלא וחלוקת תפקידים ברורה (Jacklin & Lacey, 1991). תמיכה לא מספקת או לא מתאימה תקשה על המורה ותפגע בשילוב.

למרות המגמה לשילוב, ברוב בתי-הספר מופעל לחץ רב על המורים ועל בתי-הספר בנוגע להישגים אקדמיים. הצורך בהישגים אקדמיים והתחרותיות הרבה הופכות את ההוראה

מאשר מורים שלימדו בכיתות הנמוכות של בית-הספר היסודי (פרידמן ולוטן, 1985; Feitler & Tokar, 1981; Schwab & Iwanicki, 1982).

בעבודת המורים האינטראקציה עם התלמידים נמצאה כגורם המלחיץ ביותר (פרידמן, 1992; Blase, 1986; Milstein & Golaszewski, 1985). עבודה עם תלמידים שיש להם הפרעות התנהגות, למשל, מוסיפה על הלחץ של המורים, משום שהפרעות אלה פוגעות במימוש ציפיותיהם של המורים להצליח בעבודה (גביש ופרידמן, 2000). יחד עם זאת, נמצא, שמורים רגילים מדווחים על שיפור בכישורי ההוראה שלהם לגבי כלל התלמידים ועל עלייה בתחושת המסוגלות העצמית (Self Efficacy) לאחר התנסות מוצלחת בשילוב (Salend & Garrick, 1999; Duhaney, 1999).

חוק החינוך המיוחד וחוזרי המנהל הכללי של משרד החינוך שבאו בעקבותיו (מאפריל 1992 ועד היום), מדגישים את זכויותיהם של ההורים בכל התחומים הקשורים לחינוכו של ילדם. בעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים הקשר עם ההורים חשוב להצלחת השילוב (היימן, 2000; לייזר ואבישר, 2000).

ההורים מרוצים מההישגים האקדמיים והחברתיים של השילוב ולעתים אף מעלים את הציפיות שלהם מילדיהם עם הצרכים המיוחדים (Fisher et al., 1999). יחד עם זאת, הספרות המקצועית מתארת לעתים גם מערכת יחסים בלתי הרמונית בין הורים לילדים עם צרכים מיוחדים ובית-הספר, וכן היא מתארת מחסומים לשיתוף פעולה יעיל. הורים, למשל, מתוארים כבעלי עמדות שליליות כלפי בית-הספר וכלפי המורים. הם חשים בלתי רצויים ומאשימים את בית-הספר באחריות לכישלונות הלימודיים ולתיוג של ילדם, או מתלוננים על התייחסות לא הוגנת של המורים אליהם. בתי-הספר והמורים, מאידך, מאשימים הורים בחלק מן הקשיים של הילד, בחוסר עניין בנעשה ובאי מעורבות, או במעורבות יתר בנושאים שהם באחריות בית-הספר והמורים (לייזר, 2001).

למקצוע הנתון תחת לחץ, וההתמודדות עם תלמידים עם צרכים מיוחדים מקשה עוד יותר (Carr, 1993). המגמה לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים לא עולה תמיד בקנה אחד עם הדרישה למצוינות בחינוך ועם המאמצים להעלות את הסטנדרטים. דרישות מנוגדות, כמו: הישגיות והומניות יוצרות לחץ הן ברמת המקרו - בית-הספר והן ברמת המיקרו - הכיתה והמורה. מבחינה זו השילוב הוא דוגמה קלאסית של שינוי חברתי היוצר לחץ הן על היחיד והן על המערכת החברתית של המורה (לייזר, 1995; Reiter, 1996).

ככל שכיתה התלמידים גדולה והטרוגנית יותר, כך מתרבות ומחמירות בעיות יחסי האנוש שבה, וכך גדל העומס על ההיבט המנהיגותי שבעבודת המורה. המורה צריך לטפל במספר גדול יותר של תלמידים, הוא צריך לדעת "להגיע" אל כל אחד מהם, והוא גם צריך להיות מסוגל לחלק את זמנו ואת משאביו בין מספר גדול יותר של תלמידים (פרידמן ולוטן, 1993; שירום, 1997). בכיתה המשלבת המתאפיינת בהטרוגניות רבה, מורים העלו את הקושי שיש במספר רב של תלמידים בכיתה (היימן, 2000) ואת הקושי לחלק את הזמן בין כל התלמידים בכיתה (טלמור, 2002).

במחקר שנעשה באוסטרליה וכלל 225 מורים בבתי-ספר יסודיים, נמצא כי שילוב ילד עם פיגור קל בכיתה רגילה מעלה באופן משמעותי את מידת הלחץ על המחנכים (Forlin, 1995). על-פי מחקר אחר (Male & May, 1997), מורים לתלמידים עם בעיות למידה קשות היו חשופים לרמה גבוהה יותר של לחץ בעבודה ולרמות גבוהות של תשישות נפשית. מורים אלה עבדו בעומס רב יותר ממורים אחרים ובמשך שעות רבות יותר.

רמות שונות של שחיקה נמצאו קשורות לדרגת הכיתה. מורים שלימדו בכיתות גבוהות, דיווחו על שחיקה גבוהה יותר בממדים של היעדר סיפוק, חוסר הגשמה עצמית ותשישות רגשית,

## שיטת המחקר

### הנחקרות

במחקר הנוכחי השתתפו שש מורות מבתי ספר יסודיים באזור חיפה. מתוך 330 מורות מחנכות שמלאו את שאלון השחיקה של פרידמן (1999), נבחרו שלוש מורות שקיבלו ציוני שחיקה גבוהים במיוחד ושלוש מורות שקיבלו ציוני שחיקה נמוכים במיוחד. המורות היו בעלות ותק שונה, ועבדו בבתי ספר-שונים בכיתות מ-א' עד ו'.

### כלי המחקר והליך המחקר

במחקר נעשה שימוש בראיונות חצי מובנים (צבר בן-יהושע, 1995). יתרונתיו של ראיון חצי מובנה בכך "שמתקבלות תגובות אישיות, הזמן מנוצל היטב, וקיימת התייחסות לנקודות החשובות. ראיון כזה שיטתי יותר מהראיון הפתוח, וקל יותר להשוות את דבריהם של המרואיינים השונים. יש בו אמנם התמקדות בעיקר, אך המרואיין יכול להביע את דעתו" (צבר בן-יהושע, 1995, עמ' 66).

נערכו שישה ראיונות עם שש מורות. כל ראיון ארך כשעה ונערך בביתה של המורה בתיאום מראש בזמן שהיה נוח למרואיינת. לראיון קדמה שיחת טלפון, שבה הוסבר למורה, שהראיון הוא המשכו של המחקר שנערך בשנה שעברה, ומטרת הראיון היא להעמיק את הידע בנושא השילוב והשחיקה. לא נאמר למרואיינת דבר על רמת השחיקה שלה.

בתחילת הראיון הוצג למורה נושא המחקר, והיא התבקשה להביע את דעתה בצורה חופשית על הנושא. בהמשך הועלו שאלות שהתייחסו לנושאים שונים כמו: האבחון, ההורים, העזרה מאנשי מקצוע וכדומה. הפרוטוקולים של הראיונות נרשמו כמעט מילה במילה. במקרה של בלימות ושתיקות נשאלו שאלות הבהרה נוספות, או הועלה נושא אחר מתוך הרשימה.

ממצאים דומים לאלה מדווחים גם בדוח הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד (מרגלית, 2000). בסעיף שדן בסוגיית מערכת היחסים בין הורים, מורים ומנהלים בוועדות ההשמה, משורטטת תמונה המתארת האשמות, עלבונות וכעסים וקיום תחושה של פגיעה בזכויותיהן של שתי הקבוצות.

הורים מצופים לשתף פעולה עם המורה, תוך כיבוד מיומנותיו המקצועיות וניסיונו. בפועל נתפסים ההורים על ידי המורים כמי שמתערבים יתר על המידה בעבודת המורה, אינם מעניקים לעבודת המורה גיבוי ומטילים על המורה את מלוא האחריות לכישלונות ילדיהם. ההורים נתפסים כמחבלים בתחושת היכולת המקצועית של המורה, גוזלים מהמורה כוחות ומסיטים אותו ממטרתו העיקרית - החינוך (גביש ופרידמן, 2000). קשר לא תקין עם הורים יכול להוביל ללחץ (Humphrey & Humphrey, 1981).

לסיכום: בעקבות חוק החינוך המיוחד 1988 והרפורמה החינוכית במשרד החינוך שבאה בעיקבותיו, עומדים המורים והמחנכים בפני הצורך להתמודד עם משימות חדשות הקשורות לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה. משימות אלה כרוכות בקשיים ובצרכים, שלא על כולם ניתן עדיין מענה. מצב זה מהווה גורם לחץ, שעלול להשפיע על שחיקת המורים. יחד עם זאת, עבודת המורה בכיתה המשלבת יכולה לזמן למורה אפשרויות חדשות להתפתחות מקצועית, עניין וגיוון, ועל-ידי כך לשמש דווקא כבלם לשחיקה.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לנתח את ההבדלים בין מחנכות עם רמת שחיקה גבוהה למחנכות עם רמת שחיקה נמוכה בהקשר לשילוב.

### שאלת המחקר

מה מאפיין מחנכות עם רמת שחיקה גבוהה לעומת מחנכות עם רמת שחיקה נמוכה בהקשר לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים?

## ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה בשיטה של ניתוח תוכן איכותי (צבר בן-יהושע, 1995). מושאי הניתוח היו הפרוטוקולים של הראיונות. ניתוח תמלילי הראיונות ליחידות הניתוח נעשה בתהליך של קריאת הטקסט משפט אחר משפט, תוך בדיקה היכן מסתיים נושא אחד, והיכן מתחיל נושא אחר שיכול לעמוד בפני עצמו. שאלת המחקר היוותה נקודת מוצא לאסטרטגיה הרלוונטית של הניתוח (Yin, 1994), משום שממנה נגזרו גם נושאי הראיון.

## הממצאים

נעשה ניתוח משווה בין הראיונות של מחנכות בעלות רמת שחיקה גבוהה ובין מחנכות בעלות רמת שחיקה נמוכה, תוך ניסיון לעמוד על ההבדלים ביניהן. ניתוח החומר העלה ארבעה נושאים עיקריים, שנמצאו בהם הבדלים בין שתי הקבוצות של המחנכות: (1) תפיסת המחנכת את עצמה כמחנכת; (2) תפיסת המחנכת את ההוראה ואת התלמיד המשולב; (3) אסטרטגיות ההתמודדות ושיטות ההוראה; (4) הקשר עם עמיתים, אנשי מקצוע והורים. להלן פירוט הנושאים שנמצאו בהם הבדלים בין מחנכות בעלות רמת שחיקה גבוהה ובין מחנכות בעלות רמת שחיקה נמוכה:

### תפיסת המחנכת את עצמה כמורה - תחושת יכולת ומסוגלות עצמית גבוהים לעומת תחושת יכולת ומסוגלות עצמית נמוכים.

המחנכות עם רמת השחיקה הנמוכה מרגישות שיש להן יכולת להתמודד עם הקשיים של השילוב. כשהן מצליחות לפתור את הקשיים בצורה מוצלחת, יש בכך הצדקה לחשיבה החינוכית שלהן.

\* "אני מאוד סבלנית וסובלנית. אני טופחת לעצמי על השכם במחשבה שהדברים נפתרו בצורה חיובית. מצדיקה בדרך העבודה שלי את החשיבה החינוכית שלי".

לעומת זאת המחנכות עם רמת השחיקה הגבוהה מרגישות שאין להן יכולת לעזור לילדים עם צרכים מיוחדים, והן אינן יכולות להגיע אליהם במסגרת של כיתה רגילה. תחושה זו של חוסר יכולת וחוסר אונים לעמוד בציפיות של עצמן ושל אחרים מביאה אותן לתסכול, והתסכול מוביל לשחיקה:

\* "ישאני אהיה המורה הכי טובה בעולם, לא אוכל להגיע לצרכי של כל ילד".

\* "גם כשמורה רוצה לעזור, אבל אין לה אפשרות למרות שיש לה נכונות זה גם מתסכל והתסכול מביא לשחיקה".

תחושת חוסר היכולת וחוסר המסוגלות של המחנכות עם רמת השחיקה הגבוהה להתמודד בעצמן עם הקשיים גורמות לכך שהן מצפות לעזרה רבה יותר מהסביבה. שתי הקבוצות מביעות צורך בעזרה של בית-הספר ושל מערכת החינוך, אך המחנכות עם השחיקה הנמוכה משתדלות לפתור את הבעיות בדרך כלל בעצמן:

\* "אני אישית לא בונה בכלל על העזרה של ביה"ס. נעזרת (באבחון), אבל בטיפול כבר לא".

\* "אני משתדלת לפתור את הבעיות שלי לבד, ולא לערב את המנהלת. הבעיה היא שלי עם הילד. אז מה היא יכולה לעזור".

בניגוד לכך, המחנכות עם השחיקה הגבוהה מצפות לעזרה. העזרה שהן מבקשות, מתמקדת בעיקר בהוצאה של התלמידים המשולבים מהכיתה, ולא בעזרה בשילוב בכיתה:

\* "שהיו מורות עזר שיכולות לעבור ולעזור בשיעורים לילדים עם קשיי למידה. ותגבור - להוציא ילדים משיעורים".

\* "כל הזמן זעקתי לעזרה, ולא הוציאו לי אפילו ילדים לעזרה".

\* "צריך שתהיה מישהי צמודה אליו (הילד החריג) רב שעות הלימוד... אבל לא רק אליו... כי הילד עם חוסר הריכוז, אין הרבה מה לעשות אתו, אולי רק להצמיד לו מישהי שתרגיע אותו".

\* "מביה"ס אני מצפה שיצמידו לי סייעת. להכניס עזרה לכיתה או להוציא לעזרה. כמה שיותר שעות. לפצל את הכיתה ולהקל על המורה".

\* "היא (המנהלת) צריכה להיות מודעת לקשיים, ובהתאם לכך להיערך במערכת".

**תפיסת המחנכת את ההוראה ואת התלמיד המשולב - תפיסת ההוראה בעיקר כהקניית ידע לעומת תפיסת ההוראה כהקניית ערכים.**

המחנכות עם רמת השחיקה הנמוכה תופסות את ההוראה בעיקר כחינוך, לכן הערכים חשובים להן יותר מההישגים הלימודיים:

\* "מבחינה לימודית אני אומרת לא משנה לי איזה ציון תביא, אלא שתהיה בן אדם. העיקר שאני יודעת שהתכוננת ולמדת ועשית כמיטב יכולתך, ולא משנה אם היכולת שלך זה 60 או 40. באופן כללי ציונים אצלי זה לא חשוב. גם לשאר הילדים אני אומרת "דרך ארץ קדמה לתורה".

המחנכות עם רמת השחיקה הנמוכה תופסות את התלמיד המשולב כתלמיד רגיל. הן מבינות אותו ורגישות מאוד לרגשות שלו. כמו כן הן רואות את התרומה של השילוב הן לתלמיד המשולב והן לכיתה כולה:

\* "אני לא רואה בו ילד שילוב. הוא לא היחיד (עם קשיים). לא מסווגים אותם כחינוך מיוחד".

\* "הילדים לא אוהבים לצאת לשיעורי העזר. צריך בכוח להוציא אותם. זה מפריע להם, מעליב אותם. זה יוצר להם את התחושה של החרגות. למורות זה טוב, נוח, יש להן שקט ממנו".

\* "שילוב ילדים שנמצאים בכיתה רגילה, גם ליקויי למידה ברמות שונות שמסתדרים חברתית, מניב תוצאות טובות. משנה את הדימוי של הילד בעיני עצמו, את הדימוי החברתי של הכיתה כולה".

לעומת זאת, המחנכות עם רמת השחיקה הגבוהה תופסות את ההוראה בראש ובראשונה

כהקניית ידע, לכן ההישגים הלימודיים תופסים אצלן את המקום החשוב ביותר. כאשר הן מרגישות שההישגים הלימודיים נפגעים, הן מרגישות שתפקידן כמורות נפגע, ותפקידן לא בא לידי ביטוי כפי שהן תופסות אותו. המחנכות עם רמת השחיקה הגבוהה לא מזכירות כלל את התרומה האפשרית של השילוב, והן מעדיפות שהתלמיד המשולב ישב במסגרת נפרדת:

\* "ואני רוצה לראות הישגים. רוצה לראות שהתלמידים שלי למדו... אבל אני רוצה להגיד לך, שהם לא ידעו דברים מרוב החקר (תוכנית חקר)... כי אני לא הספקתי ללמד... אם לא מכריחים את הילד ללמוד או לקרוא, אז הוא לא יעשה את זה".

\* "אם צריך לעשות לו את זה (דפים מיוחדים), אז אולי כדאי שישב בכיתה מיוחדת".

\* "אני לא "בייבי סיטינג".

**אסטרטגיות להתמודדות ושיטות הוראה - מסורתיות מול גיוון וחדשנות.**

המחנכות עם רמת השחיקה הנמוכה פיתחו לעצמן אסטרטגיות רבות של התמודדות עם הקשיים. הן יוצרות קשר אישי וחם עם התלמיד ועם הוריו, בין השאר באמצעות שיחות רבות שהן מקיימות עם הילד ועם הוריו. כמו כן, הן משתמשות בדרכים שונות כמו: הסכמים, חיזוקים רבים ומכתבי הערכה, עזרה במבחנים, מתן רשות לצאת מהכיתה בשעת הצורך ועוד. בתוך כך הן משוחחות הרבה עם הכיתה כולה ומעודדות את התלמידים האחרים ליצור קשרי ידידות עם התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים. הן גם משמשות "מליץ יושר" של התלמיד אצל המורות המקצועיות.

\* "הסכמים של שיטת המקל והגזר. אם התנהג יפה, מקבל מכתב הערכה טוב וההפך... המון חיזוקים. מכתבי הערכה כל יום שישי".

\* "מאוד מעודדת והולכת לקראת גם במבחן. לא מכריחה לעשות הכול. אם עשה רק

לעומתן, כחלק מדרכי ההתמודדות משתמשות המחנכות עם רמת השחיקה הנמוכה בשיטות הוראה מגוונות הכוללות עבודה בקבוצות ועבודה יחידנית:

\* "בשיעורים פרונטאליים לא מחלקת בכלל לכולם אותו דבר... כשעבדו בקבוצות השתדלתי עם הילדים האלה לשבת יותר. לפעמים קבוצות הטרוגניות ולפעמים הומוגניות. תלוי במשימה".

\* "אנחנו עובדים בעבודה שיתופית. כולם עוזרים לכולם, וכל אחד במסגרת היכולת שלו תורם את חלקו".

המחנכות עם רמת השחיקה הגבוהה עובדות בעיקר בשיטת ההוראה הפרונטאלית:

\* "אני באה מהדור של הוראה פרונטאלית, ועדיין לא מצאתי את עצמי יושבת עם הילדים בעלי הצרכים המיוחדים, ושאר הכיתה עובדת לבד".

**קשר עם עמיתים, עם אנשי מקצוע ועם הורים - היכולת לעבוד בצוות לעומת עבודה אינדיבידואלית.**

המחנכות עם רמת השחיקה הנמוכה יוצרות קשרים אפקטיביים יותר עם עמיתים ועם אנשי המקצוע. הן יודעות לבקש עזרה ולהשתמש בעזרה הקיימת. כמו כן, הן מרבות לעבוד בשיתוף ובתיאום עם עמיתים:

\* "אין מורה שעובדת איתי בכיתה, אבל אני מבקשת חוות דעת מהמורה לחינוך מיוחד".

\* "אני עבדתי שנה עם סיועת, וזה היה נפלא. הגעתי להרבה יותר ילדים".

\* "עוזרת לי גם הפסיכולוגית וגם ישיבות הצוות. אנחנו יושבים ודנים על כל ילד. כל המורות של הכיתה והמנהלת נמצאות ומעירות דברים על הילד שלא תמיד את יודעת, וזה מאוד עוזר".

\* "אני מתאמת עם המורה לחינוך מיוחד. מדברות בהפסקה ומשלמות אחת את השנייה. היא נותנת לי מה לעבוד עם

חלק, וזה טוב, יקבל עליהם את הציון כאילו שעשה 100%. הילדים האלה חשופים לכישלונות, ואני מעלה להם ציונים כדי לעודד אותם, ואחר כך הם דורשים את זה מעצמם".

\* "אני מדברת עם הילדים בכיתה לא בנוכחות הילד, ומסבירה להם שיש לילד בעיה, ושצריכים לעזור לו ולהתחשב, להבין אותו. מה שמותר לו, לא מותר לאחרים את זה, אני מסבירה להם חד וחלק. זאת שטיפות מוח, לא שיחה חד-פעמית. זה בעיות לאורך כל השנה. אם יש מישהו שמתנהג יפה, אני מאוד מעודדת את זה ומשבחת ושולחת מכתבים להורים, שהילד התנהג יפה, בכלל לא שייך לציונים, "אני שמחה לציון שגיל עזר לחבר" וכו'. להפך, אומרת להם, לא חוכמה להיות חבר של ילד טוב, אלא להסתדר עם ילד שונה שקשה לו. לקבל את השונה. אנחנו צריכים לקבל את השונה".

\* "אני קצת מתערבת ומעודדת להזמין. אם ילד מאוד משתולל, אני מזמינה אותו ומסבירה לו, שאם לא מזמינים אותו, זה לא בגלל שלא רוצים אותו, אלא בגלל ההתנהגות שלו. אומרת לו: גם אתה לא היית רוצה שיהרסו לך את הבית או את המסיבה. תתנהג יפה, ויזמינו אותך".

\* "אני מטילה על ה"חריגים" הרבה אחריות. נותנת להם תפקידים לעזור לי. הם הופכים להיות העוזרים של המורה".

\* "אמרתי לילד: כשאתה מרגיש שאתה לא יכול יותר, תצא, תעשה סיבוב, תשתה מים, תירגע ותחזור. זה לא עונש. בדרך כלל הם לא מנצלים את זה אפילו. לא רוצים לצאת".

\* "חשוב מאוד הקרבה, המגע, ליטוף בראש. תופסת מחבקת חזק, חזק עד שהם נרגעים".

\* "הייתי אומרת למורות האחרות, מה אתם רוצים ממנו, הוא מתמודד עם כאלה בעיות. חשוב ליידע את כל המורים המקצועיים. אומרת להם, תחשבו על עצמכן, כשאתן באות לבית-הספר מרוגזות מהבית".

המחנכות עם רמת השחיקה הגבוהה לא ציינו כלל אסטרטגיות להתמודדות עם הקשיים.

לסיכום, בהשוואה בין המחנכות עם רמת השחיקה הגבוהה ובין המחנכות עם רמת השחיקה הנמוכה, נמצאו הבדלים בארבעה נושאים עיקריים: (1) תפיסת המחנכת את עצמה, תחושת יכולת ומסוגלות עצמית גבוהים לעומת נמוכים; (2) תפיסת המחנכת את ההוראה ואת התלמיד המשולב, תפיסת ההוראה כהקניית ידע לעומת הקניית ערכים; (3) אסטרטגיות ההתמודדות ושיטות ההוראה, מסורתיות לעומת גיוון וחדשנות; (4) קשר עם עמיתים, עם אנשי מקצוע ועם הורים, העבודה בשיתוף ובצוות לעומת העבודה האינדיבידואלית.

## דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לנסות להבין את הקשר בין שילוב לשחיקה באמצעות זיהוי הבדלים הקשורים לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בין מחנכות עם רמת שחיקה גבוהה למחנכות עם רמת שחיקה נמוכה. ניתוח הראיונות העלה ארבעה תחומים, שבהם נמצאו הבדלים בולטים. הדיון בממצאי המחקר יעשה על פי ארבעת התחומים שעלו.

### תפיסת המחנכת את עצמה - תחושת יכולת ומסוגלות עצמית גבוהים לעומת נמוכים

בראיונות עם המורות נמצא כי המורות עם רמת השחיקה הגבוהה מרגישות, שאין להן היכולת לעזור לילדים עם הצרכים המיוחדים ולהגיע אליהם במסגרת של כיתה רגילה. תחושה זו של חוסר יכולת וחוסר מסוגלות לעמוד בציפיות של עצמן ובציפיות של אחרים מביאה אותן לתסכול, והתסכול מוביל, כנראה, לשחיקה. לעומתן, המורות עם רמת השחיקה הנמוכה מרגישות שהן מצליחות להתמודד עם הקשיים של השילוב. ההתמודדות המוצלחת ופתירת הבעיות תורמים מצידם לעליה בתחושת היכולת והמסוגלות העצמית שלהן (Salend & Garrick, 1999; Duhaney, 1999).

דרישות התפקיד של המחנכת בעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים רבות, כמו: הצורך לענות על קשיים לימודיים, חברתיים

הילדה, והרבה פעמים בודקת את העבודה שעשו אצלי בכיתה, ומביאים אליה דברים מיתר השיעורים".

\* "ישבתי לפענח (את האבחון) עם המורה לחינוך מיוחד, והיא אמרה לי בגדול את הלקויות".

אצל המורות עם רמת השחיקה הגבוהה לא נמצאו קשרים כאלה עם אנשי המקצוע:

\* "לא היה שווה (העזרה) כי היא (המורה לחינוך מיוחד) לא הייתה שווה".

היכולת לעבוד בשיתוף כוללת גם את העבודה עם ההורים. המורות עם רמת השחיקה הנמוכה רואות בהורים פרטנר חשוב. הן יוצרות אתם קשרים טובים של אמון, ומוכנות לעמוד לרשותם כמעט בכל עת.

\* "אני באה להורים ואומרת: יש לנו בעיה, בואו ננסה לפתור אותה יחד. גם בבית יש בעיה. אי אפשר להגיד שלא, אז בואו ננסה לעזור לילד. ההורים הגיבו יפה. הם גם מחפשים עזרה".

\* "מאוד חשוב שההורים ייתנו תמיכה, ושיהיה אתם קשר. זה הכי חשוב. הילד, ההורים והמחנכת. ההורים גם לא מעוניינים שהרבה אנשים יהיו מעורבים בבעיה שלהם. הקשר עם ההורים יכול מאוד לקדם או לעצור".

\* "אני יוצרת קשר אישי עם אותו תלמיד, עם ההורים והמשפחה ומקיימת אתם המון שיחות. כל שבוע שיחה עם ההורים והילד".

המחנכות עם רמת השחיקה הגבוהה אינן מצליחות ליצור קשרי אמון ועבודה משותפים עם ההורים. הן תופסות את ההורים כיותר מתערבים, עושים בעיות וגורמים להן להיות במצב של התגוננות.

\* "אם הם (ההורים) לא מקבלים את זה (שיש לילד קשיים), את כל הזמן בהתגוננות".

\* "על כל עונש יש מעורבות הורים. ההורים מתערבים, ויש להם הערות על דברים מסוימים... הורים עושים בעיות".

את המקום החשוב ביותר. כאשר הן מרגישות שההישגים הלימודיים נפגעים, הן מרגישות שתפקידן כמורות נפגע או לא בא לידי ביטוי בצורה שהן תופסות אותו. הפער הזה בין המסוגלות העצמית המקצועית שלהן ובין קשיי המציאות מהווה גורם ללחץ המביא לשחיקה (פרידמן וקס, 2000).

מחנכת התופסת את תפקידה העיקרי כהוראה, באה ללמד ומוצאת את עצמה עסוקה "בעיות רבות אחרות" מלבד ההוראה. לעתים הבעיות האחרות האלה קשורות גם בתלמידים עם הצרכים המיוחדים. כשלא ניתנת למורה ההזדמנות והאפשרות למלא את תפקידה כפי שהיא רואה ותופסת אותו, עולה אצלה, כנראה, תחושה של חוסר מסוגלות מקצועית, ומתחילה תחושת השחיקה.

#### **אסטרטגיות ההתמודדות ושיטות ההוראה - מסורתיות לעומת גיוון וחדשנות**

נראה שמחנכות עם רמת שחיקה נמוכה מצליחות לפתח ולסגל לעצמן אסטרטגיות רבות של התמודדות עם הקשיים, שהשילוב יוצר אסטרטגיות אלה כוללות קשר אישי וחם עם התלמיד ועם הוריו, קיום שיחות רבות עם הילד ועם ההורים, שימוש בשיטת ההסכמים, מתן חיזוקים רבים ומכתבי הערכה, מתן עזרה והקלות במבחנים, מתן רשות לצאת מהכיתה בשעת הצורך, קרבה ומגע פיזי (כמו: חיבוק וליטוף), הטלת אחריות ותפקידים על התלמיד ועוד. המחנכות משמשות גם "מליץ יושר" של התלמיד בעל הצרכים המיוחדים אצל המורות המקצועיות. בנוסף, הן מרבות לשוחח עם הכיתה על נושא השילוב והתלמיד המשולב, ומעודדות את התלמידים האחרים ליצור קשרי ידידות עם התלמידים עם הצרכים המיוחדים.

המורות בעלות רמת השחיקה הנמוכה עושות שימוש בשיטות הוראה מגוונות לפי הצורך, כמו: עבודה בקבוצות הומוגניות והטרוגניות ועבודה יחידנית. שיטות אלה יעילות לכלל התלמידים בכיתה ומאפשרות להן לתת לכל תלמיד עבודה

והתנהגותיים של התלמידים המשולבים. לא תמיד המחנכת מצליחה למלא דרישות אלה כנדרש או כצפוי. הפער הזה בין דרישות התפקיד ותחושת חוסר היכולת לבצען היא אחד הגורמים החשובים בהתפתחותה של השחיקה (פרידמן, 2001; פרידמן וקס, 2000).

ממצאים דומים, הקשורים לתפיסת היכולת המקצועית של המורות, התקבלו גם במחקרם של סמילנסקי ופקטור (1986) על מורות "מחריגות" (מורות המגדירות מספר רב יחסית של תלמידים כזקוקים למסגרת טיפול מיוחדת) ומורות "לא מחריגות" (מורות המגדירות מספר מועט יחסית של תלמידים כזקוקים למסגרת טיפול מיוחדת). המורות ה"מחריגות" רואות מגוון רחב יותר של תלמידים "בעייתיים" כעומדים מחוץ לתחום מסוגלותה של מחנכת הכיתה הרגילה ואילו המורות ה"לא מחריגות" רואות מגוון רחב יותר של תלמידים "בעייתיים" כעומדים בתחום מסוגלותה של המחנכת. מתוך כך, מורות אלו מעדיפות להעביר את הטיפול בתלמידים ה"בעייתיים" לגורמים חינוכיים אחרים, במקום לטפל בבעיה בכוחות עצמן. המורה ה"מחריגה" חרדה יותר לביקורת, מתקשה לעמוד בלחץ ובאיומים שבהתמודדות עם תלמידים "בעייתיים" ולכן תעדיף להימנע מכך.

#### **תפיסת המחנכת את ההוראה ואת התלמיד המשולב - תפיסת ההוראה כהקניית ידע לעומת הקניית ערכים**

המחנכות עם רמת השחיקה הנמוכה תופסות את ההוראה יותר בהיבט החינוכי שלה, לכן הערכים חשובים להן לעתים יותר מההישגים הלימודיים. מורות אלו נמצאות פחות בלחץ של הספק "חומר" ויכולות להקדיש זמן לנושאים חינוכיים. הורדת הלחץ להישגים לימודיים מהמורות, בין על ידי עצמן ובין על ידי גורמים חיצוניים כמו הנהלה ומשרד החינוך, תורמת כנראה להורדת רמת השחיקה שלהן. לעומת זאת, המורות עם רמת השחיקה הגבוהה תופסות את ההוראה בראש ובראשונה כהקניית ידע, לכן ההישגים הלימודיים תופסים אצלן

בהתאם ליכולתו, לעבור בין התלמידים בזמן השיעור ולהקדיש תשומת לב אישית לאלה שזקוקים לכך, וכן להפעיל את התלמידים האחרים כנותני עזרה. מורות, שעובדות בשיטת ההוראה הפרונטאלית בלבד, מתקשות לעמוד בצרכים של השילוב.

מחנכות בעלות רמת שחיקה גבוהה עבדו בעיקר בשיטה הפרונטאלית ולא התאימו את שיטות ההוראה לצרכים המגוונים של הכיתה. ממצאים דומים, המעידים על שימוש מועט בהתאמות בשיטות ההוראה ובדרכי ההתערבות בכיתה, נמצאו בעולם (Fuchs & Fuchs, 1995; 1998; Schumm & Vaughn, 1991) ובישראל (לייזר וכן יהודה, 1999). ממצאים אלה מחייבים חיפוש, פיתוח והערכה של דרכים ושיטות הוראה מותאמות, התומכות ומקדמות למידה של תלמידים לפי הקצב האישי שלהם וכישוריהם במסגרת לימודים רגילה ומשולבת (לייזר, 2001).

#### **קשר עם הורים ואנשי מקצוע - העבודה בשיתוף בצוות לעומת העבודה האינדיבידואלית.**

הקשר עם ההורים משמעותי מאוד כאשר מדובר בתלמידים עם צרכים מיוחדים. המחנכת נדרשת ללכת על חבל דק; בצדו האחד הצורך שלה לקבל עזרה ותמיכה מההורים, ובצדו השני החשש מפני מעורבות יתר של ההורים. המחנכת זקוקה להורים, והם זקוקים לה, לכן יש חשיבות רבה בתיאום הציפיות ובשיתוף הפעולה ביניהם. כאשר המורה רואה בהורים שותף לשילוב, היא יוצרת אתם קשרים טובים של אמון ושיתוף פעולה, והיא מוכנה לעמוד לרשותם כמעט בכל עת. היכולת הזאת של "ניצול" ההורים מהבחינה החיובית הודגשה במיוחד אצל המחנכות עם רמת השחיקה הנמוכה. מחנכות אלה יודעות כיצד ללכת על אותו חבל דק, ליצור את הקשרים המתאימים עם ההורים ולרתום אותם לעזרתן. עובדה זו מקלה על עבודת המחנכת, ונותנת לה "גב" כאשר היא זקוקה לכך. בכך היא תורמת הן להצלחת השילוב, והן להפחתה ברמת השחיקה שלה.

ההורים מצופים לשתף פעולה עם המחנכת ולכבד את מיומנויותיה המקצועיות ואת ניסיונה. כאשר המורה לא מצליחה ליצור קשרי אמון ועבודה משותפים עם ההורים, היא תופסת אותם כמי שמתערבים יתר על המידה בעבודת המורה, אינם מעניקים לה גיבוי ומטילים עליה את מלוא האחריות לכישלונות ילידהם. במקרה כזה ההורים נתפסים כמחבלים בתחושת היכולת המקצועית של המורה, גוזלים ממנה כוחות ומסיטים אותה ממטרתה העיקרית - החינוך (גביש ופרידמן, 2000). מצב כזה של התגוננות וחשש מתמידים תורמים, כנראה, לשחיקה.

הסעיף בדוח הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד (מרגלית, 2000), שדן בסוגיית מערכת היחסים בין הורים, מורים ומנהלים בוועדות ההשמה, משרטט תמונה של מערכת יחסים בלתי הרמונית בין הורים לילדים עם צרכים מיוחדים ובין בית-הספר, וכן מחסומים לשיתוף פעולה יעיל. יחסים אלה כוללים האשמות, עלבונות וכעסים וקיום תחושה של פגיעה בזכויותיהן של שתי הקבוצות: הורים ובית-הספר. הוועדה ממליצה להמשיך ולחפש דרכים לפיתוח תכניות לשבירת המחסומים, לפתרון קונפליקטים ולשיפור מערכת היחסים בין הורים לבית-הספר, ולא רק בוועדות השיבוץ. מערכת כזאת צריכה להיות בנויה על יחסי גומלין מתמשכים הכוללים שיתוף פעולה, אחריות והבנה הדדית, שותפות בפתרון בעיות ובקבלת החלטות וכבוד הדדי.

משפחות לילדים עם צרכים מיוחדים שונות זו מזו לגבי סוגי הלחצים שהן חוות, בעוצמתם וכן בדרכי ההתמודדות עמם. כל אחת מהמשפחות זקוקה למינון שונה של סיוע, תמיכה וייעוץ וכן למידע עדכני בקשר להתקדמותו ולהישגיו הלימודיים של ילדם, וכולן מבקשות שתוענק להן תחושה של העצמה ושל אמונה בכוחות וביכולות שלהן להתמודד עם המטלה הלא קלה של הורות לילד עם צרכים מיוחדים.

הקשר עם אנשי מקצוע הינו גורם משמעותי בהתמודדות עם השילוב. התמיכה והעזרה

והעזרה שהן מבקשות מתמקדת בעיקר בהוצאה של התלמידים המשולבים מהכיתה, ולא בעזרה בשילוב בכיתה. ייתכן שהמחנכות המצפות ליותר עזרה מגורמים חיצוניים, הן אלו שתחושת היכולת והמסוגלות המקצועית שלהן מלכתחילה נמוכה יותר. חוסר ההיענות לצורך שלהן בעזרה מגביר את תחושת חוסר היכולת והמסוגלות המקצועית שלהן ומוביל לשחיקה. ניתן להסיק, אפוא, שהיכולת לעבוד בצוות וליצור קשרים אפקטיביים ומשמעותיים עם הגורמים המסייעים השונים היא אחת היכולות החשובות במניעת השחיקה של המחנכות.

לסיכום: ניתן לומר כי מחנכות שתחושת היכולת והמסוגלות העצמית המקצועית שלהן גבוהה, מחנכות התופסות את ההוראה כהקניית ערכים ולא רק ידע, מחנכות היודעות להשתמש בשיטות הוראה מגוונות ובאסטרטגיות שונות ומחנכות המשכילות לעבוד נכון עם ההורים ועם הצוות המקצועי – מחנכות אלה תהיינה כנראה פחות שחוקות.

למחנכת צריכים להינתן, על-ידי צוות רב מקצועי. עבודה עם צוות מקצועי דורשת יכולת של עבודה בצוות, שיתוף פעולה מלא וחלוקת תפקידים ברורה (Jacklin & Lacey, 1991). כאשר המחנכת אינה מקבלת די עזרה וסיוע מהגורמים שאמורים לתת לה אותם, או אינה יודעת כיצד לקבל עזרה כזו, היא מתקשה לעמוד בעומס הנפשי והפיזי המוטל עליה בעקבות השילוב, ושחיקתה מואצת.

מהראיונות עם המחנכות נראה שהציפיות של המחנכות עם רמת השחיקה הגבוהה לקבל עזרה גבוהה הרבה יותר מאלו של המורות עם רמת השחיקה הנמוכה. שתי הקבוצות מביעות את הצורך לקבל עזרה מבית-הספר וממערכת החינוך, אך המורות עם השחיקה הנמוכה משתדלות לפתור את הבעיות בעיקר בעצמן. הן יוצרות קשרים אפקטיביים יותר עם עמיתים, עם אנשי המקצוע ועם ההורים, והן יודעות לבקש עזרה ולהשתמש בה. לעומתן המורות עם השחיקה הגבוהה מצפות לקבל עזרה חיצונית,

### ביבליוגרפיה

**לייזר, י. (2001).** החינוך המיוחד נושק לעתיד: נושאים לעיון ולדיון ביקורתי. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 16(1), 15-24.

**לייזר, י. ואבישר, ג. (2000).** תמורות ורפורמות בחינוך המיוחד והערכתן כשינוי וחידוש. סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום, 15, 57-67.

**לייזר, י. ובן יהודה. (1999).** האתגר בשילוב: בחירת אסטרטגיות הוראה על ידי מורים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 14, 17-29.

**מרגלית, מ. (יור"ר) (2000).** דו"ח הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד, יולי 2000.

**משרד החינוך, התרבות והספורט. (1999).** תוזר המנהל הכללי הוראות קבע נ"ט/8 (ג), ניסן התשנ"ט – אפריל 1999.

**גביש, ב. ופרידמן, י. (2000).** פערים בתפיסת התפקיד של מורים והקשרם לחווית הלחץ בהוראה. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 24, 27-56.

**היימן, ט. (2000).** שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה: עמדות והתמודדות מורים. פותחים שערים בהכשרת מורים. מכון מופ"ת.

**זק, א. והורוביץ, ת. (1985).** ביי"ס הוא גם עולמו של המורה. הוצאת רמות, תל אביב.

**טלמור, ר. (2002).** שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות ושחיקתן של המחנכות בכיתות אלה. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

**לייזר, י. (1995).** קשיים בדרך לשילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה. הד החינוך, ס"ט (9), 14-16.

- של המורה בישראל (בחינוך היסודי). דו"ח מחקר מס' 226, פרסום מס' 628. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י. ולוטן, א'.** (1993). לחץ ושחיקה בהוראה – גורמים ודרכי מניעה. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י. וקס, א.** (2000). מסוגלות המורה: המושג ומדידתו. מכון הנרייטה סאלד (סדרת כלי מחקר), ירושלים.
- צבר בן-יהושע, נ.** (1995). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. תל אביב: מודן.
- רונו, ח.** (1981). שילוב הילד החריג בחינוך הרגיל. החינוך, י"ג (ג-ד), 209-205.
- שירום, א.** (1997). שחיקת מורים במערכת החינוך: סקירת ספרות והצעה להתמודדות מערכתית. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 21, 102-61.
- Blase, J.J.** (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40.
- Bos, C.S., & Fletcher, T.V.** (1997). Sociocultural considerations in learning disabilities inclusion research: Knowledge gaps and future directions. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 92-99.
- Carr, M. N.** (1993). A mother's thoughts on inclusion. *Journal of Learning Disabilities*, 26(9), 590-592.
- Center, Y., & Ward, J.** (1987). Teachers attitudes toward the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34(1).
- Cherniss, C.** (1980). *Beyond Burnout*. Routledge, New York.
- סמילנסקי, י. ופקטור, ח.** (1986). תלמידים חריגים ומורים "מחריגים". עיונים בחינוך, 44/43, 303-287.
- פרידמן, י.** (1992א'). השחיקה בהוראה: המושג ורכיביו הייחודיים. מגמות, ל"ד, 261-248.
- פרידמן, י.** (1992ב'). התנהגות תלמידים המשרה לחץ: היבט פסיכולוגי-חברתי של שחיקת המורה. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 17, 175-155.
- פרידמן, י.** (1999). שחיקת המורה: המושג ומדידתו. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י.** (2001). כיוונים בהכשרת מורים להוראה דלת-שחיקה: לקחים מן המחקר. בתוך: זוזובסקי, ר', אריאב, ת' וקינן, ע' (עורכות), הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי רעיונות, מכון מופ"ת ומכללת בית ברל, 73-54.
- פרידמן, י. ולוטן, א.** (1985). השחיקה הנפשית
- Clark, C., & Nomanbohoy, D.** (1998). Attitudes of Singapore pre-school center personnel on integrating children with disabilities. *Early Child Development and Care*, 144, 119-128.
- Farber, B.A., & Miller, J.** (1981). Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *Teachers College Record*, 83, 235-244.
- Feitler, F.C., & Tokar, E.D.** (1981). *Teacher Stress: Sources, Symptoms and Job Satisfaction*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles.
- Forline, C.** (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185.

- Fisher, D., Sax, C., Rodifer, K., & Pumpian, I.** (1999). Teachers' perspectives of curriculum and climate changes - Benefits of inclusive education. *Journal for Just and Caring Education, 5*, 257-268.
- Freudenberger, H. J.** (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-164.
- Fuchs, D., & Fuchs, L.S.** (1995). What's special about special education. *Phi Delta Kappan, 76*, pp. 522-530.
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D.** (1998). General educators' instructional adaptations for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly, 21*, 23-33.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K.** (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research, 68*, 61-99.
- Humphrey, J.H., & Humphrey, J.N.** (1981). Factors which induce stress in teachers. *Stress, 2*, 11-15.
- Jacklin, A., & Lacey, J.** (1991). Assessing integration at Patcham House. *British Journal of Special Education, 18*(2), 67-70.
- Kyriacou, C.** (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research, 29*, 146-152.
- Lipsky, D.K., & Gartner, A.** (1996). Inclusion school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review, 6*, 762-793.
- Maden-Szesko, G. M.** (2000). Variables contributing to teacher efficacy: An examination of burnout, affect, demographic variables and general self-efficacy. *Dissertation Abstracts International Selection A: Humanities and Social Sciences, 61*(3-A): 881.
- Male, D. B., & May, D. S.** (1997). Burnout and workload in teachers of children with severe learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities, 25*(3), 117-121.
- Maslach, C.** (1976). Burnout. *Human Behavior, 5*, 16-22.
- Maslach, C., & Jackson, S.** (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*, 99-113.
- McGregor, G., Halvorsen, A., Fisher, D., Pumpian, I., Bhaerman, B., & Salisbury, C.** (1998). Professional development for all personnel in inclusive schools. *Issue Brief, 3*(3), 2-11.
- McLesky, J., & Waldrom, N.I.** (1996). Response to questions teachers and administrators often ask about inclusive school programs. *Phi Delta Kappan, 78*, 150-156.
- Milstein, M., & Golaszewski, T.** (1985). Effects of organizationally based and individually based stress management efforts in elementary school setting. *Urban Education, 49*(4), 389-409.
- Myles, B.S., & Simpson, R.L.** (1989). Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. *The Journal of Special Education, 22*, 479-491.
- Reiter, S.** (1996). Mainstreaming children with special needs in Israel: A major source of stress in schools. In C. Schwarzer & M. Zeidner (Eds.), *Stress Anxiety and Coping in Academic Settings*. Germany: Francke Verlag Tubingen und Basel.
- Salend, S.J., & Garrick-Duhaney, L.M.** (1999). The impact of inclusion on stu-

- dents with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), pp. 114-126.
- Schumm, J.S., & Vaughn, S.** (1991). Making adaptations for mainstreaming students: General education teacher perspectives. *Remedial & Special Education*, 12, 18-27.
- Schwab, R.L., & Iwanicki, E.F.** (1982). Perceived role conflict, role ambiguity and teacher burnout. *Educational Administrative Quarterly*, 18, 60-74.
- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A.** (1996). Teacher perception of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Spaniol, I., & Caputo, J.** (1979). *Professional Burnout: A Personal Survival Kit*. Lexington, MA: Human Services Associates.
- Stainback, W., & Stainback, S.** (1996). *Controversial Issues Confronting Special Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Yin, R. K.** (1994). Discovery the future of the case study method in evaluation research. *Evaluation Practice*, 15(3), 90-283.

המחברות:

ד"ר רחל טלמור

המכללה לחינוך ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט

פרופ' שונית רייטר

הפקולטה לחינוך, אניברסיטת חיפה

ד"ר נעמי פייגן

המכללה לחינוך ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט