

ענת בארט, רעייה אלון

הבדלים בתחושות דחק ורווחה של גננות בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד בזמן מלחמת "חרבות ברזל": תרומה דיפרנציאלית של משאבים אישיים, מקצועיים וסביבתיים

תקציר

מלחמת "חרבות ברזל" יצרה גורמי דחק רבים, ואיימה על תחושת הרווחה של אזרחי המדינה, ביניהם עובדי הוראה. כדי להתמודד עם פחד, עם חרדה ועם חוסר הוודאות נדרשו עובדים לשימוש במנגנונים אישיים כמו הון פסיכולוגי, המתייחס לתקווה, למסוגלות, לחוסן ולאופטימיות, במנגנונים מקצועיים, כמו מסוגלות תעסוקתית, ובמנגנונים סביבתיים כמו תמיכה חברתית ממשפחה, מעמיתים ומממונים. התמודדות זו מקבלת דגש בעבודת הגננת לאור בדידות מקצועית, אופי האוכלוסייה ועומס העבודה. צורך זה אף מתחזק בעבודה של גננות בחינוך המיוחד בשל קושי הילדים שאיתם הן עובדות והעבודה בשעות חירום. במחקר הנוכחי השתתפו 246 גננות העובדות בגני חינוך רגיל ו-158 בגני חינוך מיוחד. הממצאים מראים כי לא קיימים הבדלים מובהקים ברמת הדחק והרווחה בין הקבוצות. עם זאת, רגרסיות לינאריות בשיטת stepwise מראות כי מנבאי הדחק והרווחה מקבלים עוצמות שונות בין הקבוצות. בקרב גננות בחינוך הרגיל הגורם העיקרי המפחית דחק הוא ההון הפסיכולוגי, ובקרב גננות בחינוך המיוחד המסוגלות התעסוקתית היא הגורם המרכזי. הגורם העיקרי בניבוי רווחת גננות בחינוך הרגיל הוא המסוגלות התעסוקתית, ואצל גננות בחינוך המיוחד זה ההון הפסיכולוגי. מעניין לראות כי בזמן המלחמה לא ניבאה התמיכה החברתית כלל את הדחק, והייתה גורם השפעה משני על רווחה בשתי הקבוצות. תוצאות המחקר מדגישות את חשיבות הגורמים האישיים והמקצועיים בעבודת הגננות בזמן מלחמה, ועשויות לסייע בפיתוח דיפרנציאלי שלהן במסגרות ההכשרה.

מילות מפתח: גננות, חינוך מיוחד, דחק, רווחה, משבר.

מבוא

למחקר הנוכחי שתי מטרות: הראשונה היא לבחון האם קיימים הבדלים בין גננות בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד ברמת הדחק והרווחה בזמן מלחמת 'חרבות ברזל'! המטרה השנייה היא לבחון את המשאבים התורמים לתחושות אלו בתקופת המשבר, ולבחון מה הם המשאבים הדומיננטיים לגבי תחושת הדחק והרווחה בקרב גננות בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. חשיבות המחקר נובעת מהמצרף הייחודי של משתני המחקר המתייחסים לעבודת הגננת, החלוקה בין חינוך רגיל לחינוך מיוחד ועבודה בעת מלחמה. בבסיס המחקר ניצבת חשיבות עבודת הגננת הנובעת מיכולתה להשפיע על עתיד הילדים הרכים שאותם היא מלמדת (מבורך, 2017), בצד תנאי עבודה מורכבים ובלתי מוערכים (Levkovich & Gada, 2020). ההשוואה בין סוגי הגנים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד מחדדת את הקשיים בצד החוזקות הייחודיות של גננות בחינוך המיוחד, כאשר מרבית ההשוואות בין חינוך רגיל לחינוך מיוחד נעשה בעיקר בקרב מורים, ולא בקרב גננות (גוזלן וריקון, 2021; גרינבנק ואחרים, 2018; פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2019). נוסף על כך, ההתמקדות בעבודה בתנאי משבר ככלל ובמלחמה בפרט, מוסיפה ייחודיות ורלוונטיות לאור ההתמודדות עם משברים שונים בשנים האחרונות, כמו משבר הקורונה (בנג'ו ובשארה, 2023) ומשבר מלחמת 'חרבות ברזל' (רבינוביץ' ווייסבלאי, 2023).

מעבר למשתנים המרכזיים המחקר מבקש להשתמש בתיאוריית המשאבים (Hobfoll, 2011) ולבחון איך משאב אישי של הון פסיכולוגי, השייך לתחום הפסיכולוגיה החיובית (Luthans & Youssef-Morgan, 2017); משאב מקצועי של מסוגלות תעסוקתית, השייך לעולם העבודה (אלון ואחרים, 2021); ומשאב סביבתי של תמיכה חברתית השייך לעולם היחסים הבין-אישיים, תורמים בצורה דיפרנציאלית לדחק ולרווחה של גננות בחינוך המיוחד ובחינוך הרגיל. התבוננות זו עשויה לתת כלים פרקטיים לשיפור רווחה והפחתת דחק של גננות בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד בעיתות משבר.

תרומת המחקר התיאורטית מתייחסת לשלושת המשתנים המרכזיים ובהם הרחבת הידע ביחס לגננות בישראל, ידע הולך וגדל הדורש פיתוח לאור מבנה החינוך לגיל הרך הייחודי בישראל. מעבר לכך, ההשוואה בין גננות בחינוך רגיל ובין חינוך מיוחד כמעט שלא קיבלה תשומת לב מחקרית. מחקר זה יכול לשפוך אור על הנושא. העיסוק בזמן משבר ובמיוחד בעת מלחמה גם הוא מרחיב ידע על תחום שעד כה לא קיבל קשב רב במחקר של הגיל הרך. בחינת המשאבים היא נדבך יישומי

נוסף המרחיב את היכולת לבנות תוכניות לביצוע המותאמות לקבוצות השונות ולמשתתפים השונים.

סקירת ספרות

מאפיינים כלליים וייחודיים בעבודת הגננת

עבודות הגננת היא עבודה חשובה ביותר מכיוון שהיא מעצבת את הלמידה הבסיסית ואת ההתפתחות הרגשית והחברתית של ילדים בגיל הרך (מבורך, 2017). מנהלות גן עובדות בתנאי עבודה מורכבים, והן סובלות מתנאי עבודה ירודים (Moshel & Berkovich, 2021), עומס רב בעבודה, ריבוי תפקידים (Levkovich & Gada, 2020) ומהערכה חברתית נמוכה (Aleza, 2019). עבודת גננות בישראל נתקלת בקשיים ייחודיים כמו צוות ללא הכשרה מקצועית (Studni & Oplatka, 2022), פעילות הגן כארגון עצמאי ולא כחלק מארגון חינוכי רחב יותר (Sverdlov & Aram, 2016) ומספר תלמידים גבוה הנע בין 27 ל-35 תלמידים בכיתה (Moshel & Berkovich, 2020).

מורכבות זו מתעצמת כאשר מדובר בגננות העובדות בגנים של החינוך המיוחד. במסגרת זו הצרכים המיוחדים של הילדים, תנאי העבודה השונים וההתמודדות הבירוקרטית מוסיפים לקשיים הקיימים בעבודת הגננת (פריינטה וברק-לוי, 2022). אופי העבודה של עובד ההוראה בחינוך המיוחד הינו שונה, וכבר הראו מחקרים קודמים, שעסקו בהבדלים בין מורי חינוך רגיל ובין מורי חינוך מיוחד, כי ישנם תחומים שבהם מורי החינוך הרגיל מראים פתיחות רבה יותר כמו בנושא המעורבות ההורית. מחקר שעסק בהבדלים בין מורות חינוך רגיל ובין חינוך מיוחד מצא כי מורות בחינוך רגיל רואות בצורה חיובית יותר מעורבות הורים, החוקרים מסבירים כי המעורבות ההורית הרבה הקיימת בחינוך המיוחד מקשה על הקשרים (אגס-בן-ארצי וגרינבנק, 2020). ישנם תחומים אחרים שבהם דווקא מורי החינוך המיוחד מראים כוחות מקצועיים ואישיים חזקים יותר מאשר מורי החינוך הרגיל. לדוגמה: מורי החינוך המיוחד ראו ביצירתיות מטרה חשובה והיו יותר יצירתיים בהוראה מאשר מורים בחינוך הרגיל (קסירר ושניצר-מאירוביץ, 2022). הם היו פחות מנוכרים כלפי תלמידיהם (גרינבק ואחרים, 2018) והראו מידת קוהרנטיות גבוהה יותר ממורים בחינוך הרגיל (פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2019). נושא ההבדלים בין עובדי הוראה בגיל הרך בחינוך הרגיל ובין החינוך המיוחד זכה לתשומת לב נמוכה בישראל, והמחקר הנוכחי תורם לתחום זה.

הקשיים של גננות מתגברים בעת משבר ועלולים להוביל לעלייה ברמת הדחק של גננות ולירידה ברמת הרווחה שלהן, כפי שהתרחש בזמן מגפת הקורונה (Shi et al., 2021), ובעיתות מלחמה. למשל במלחמה בין אוקראינה ובין רוסיה דרשו ילדים תשומת לב רבה יותר של מבוגר, והראו שינוי בדפוסי המשחק שלהם. המצב השאיר את הגננות בתחושה שאין להן מספיק הכשרה להתמודדות זו (Gura & Roma, 2023). החוסן של גננות בעת מלחמת האזרחים בסוריה נמצאה כגורם המפחית שחיקה וטראומה ומגביר רווחה (Sharifian et al., 2023). גננות שהגיבו בצורה רגועה עקב מתקפות טילים בישראל הביאו לרווחת תלמידי הגן (Paryente & Kalush, 2020).

דחק ורווחה בעבודת הגננת

דחק מוגדר כתפיסה של הפרט את חוויות חייו כלא צפויות, בלתי נשלטות ומפתיעות בצורה שלילית (Cohen et al., 1994). לתופעת הדחק יש שמות שונים הכוללים: לחץ, עקה או סטרס. באופן כללי, מדובר בתהליך המתרחש אחרי חשיפה לגורם מעורר שחורג משגרת החיים או מהעבודה המקובלת, והופך לגורם דחק כלפיו מופעלת תגובת לחץ ועל פיה מתקבלות תוצאות (Lu et al., 2021). דחק הינו גורם דומיננטי בעבודת אנשי הוראה בכלל, בעיקר בעבודת גננות (Li & Zhang, 2019) בשל אופי העבודה האינטנסיבי ובשל תנאי העבודה ואופי האוכלוסייה שאותה משרתות הגננות.

דחק של גננות מוביל למצוקה נפשית שעלולה להתבטא בחרדה ובדיכאון (Li & Li, 2020) ולנזקים בריאותיים (Buskila et al., 2020). כמו כן, לדחק של גננות יש השפעה על התלמידים שלהן, כאשר דחק נמוך של הגננת יביא למוטיבציה גבוהה של התלמידים ללמידה ולמודעות פונולוגית גבוהה (Pakarinen et al., 2010). נוסף על כך, נמצא כי דחק קשור בצורה שלילית לביצועים בעבודה של גננות בתחילת דרכן (Li et al., 2021), ולהפחתת הנאמנות של הגננות לעבודה (Yang & Lee, 2022). דחק נמצא כקשור בצורה חיובית לנטייה של גננות בתאילנד לעזוב את העבודה (Yang et al., 2018).

לדחק של גננות ישנם גורמים שונים אישיים, מקצועיים וסביבתיים. בין הגורמים האישיים ניתן לראות כי יכולת שליטה עצמית מביאה להפחתה ברמת הדחק של גננות מתחילות (Li et al., 2021). כמו כן, נמצא כי הון פסיכולוגי של גננות מפחית את תחושת הדחק שלהן (Li & Zhang, 2019). גורמים מקצועיים תורמים גם הם להפחתת דחק. מחקר מצא כי פיתוח מקצועי של גננות מסייע

בהפחתת הדחק שלהן (Sandilos et al., 2018). נוסף על כך, נמצא כי מסוגלות תעסוקתית של מורים נמצאה כמפחיתה את הדחק הרגשי שלהם (Maffei et al., 2023). גם לגורמים סביבתיים יש מקום בדחק של הגננת. מעורבות הורים בגנים בקרואטיה נראית כמגבירה את תחושת הדחק של גננות (Dragčević & Opić, 2019), לעומת זאת, תמיכה חברתית נמצאה כמפחיתה את הדחק של גננות בסין (Nong et al., 2022).

רווחה של גננות, המכונה גם שלומות, מוגדרת כיכולת החיובית הרגשית, מנטלית וחברתית של הפרט המאפשרת לו להכיר בפוטנציאל האישי שלו, להתמודד עם אתגרים יום-יומיים ולתרום לסביבה (Chen et al., 2022). ההגדרה האופרציונלית של רווחה כוללת שלושה ממדים: ממד רגשי, קרי שמחה, עניין בחיים ושביעות רצון; ממד פסיכולוגי, המתייחס לקבלה עצמית, צמיחה אישית, מטרות חיים, קשר חיובי עם אחרים ואוטונומיה; וממד חברתי, הכולל אינטגרציה חברתית, תרומה חברתית, קוהרנטיות חברתית, מימוש חברתי וקבלה חברתית (Lamers et al., 2011).

רווחת גננות מביאה להגברת המחויבות שלהן כלפי התלמידים (Yin et al., 2023). רווחה של גננות ושל מורים מספרד הייתה קשורה בצורה חיובית במילוי התפקיד שלהם, ובהתנהגות אזורית ארגונית שלהם כלפי הארגון כולו וכן כלפי התלמידים עצמם (Davila & Finkelstein, 2013). רווחה של גננות מביאה להפחתת תחושת השחיקה שלהן ברמה האישית והמקצועית, בקשר שלהן עם הילדים (De Stasio et al., 2017) ולהפחתת נטייתן לעזוב את עבודתן (Yang et al., 2018). לרווחת גננות גורמים אישיים, מקצועיים וסביבתיים. בין הגורמים האישיים נמצא כי קשיבות (mindfulness) המתייחסת ליכולת למקד תשומת לב מלאה ללא שיפוטיות ובצורה מכבדת, כמו גם מסוגלות עצמית ואינטליגנציה רגשית מגבירות את תחושת הרווחה של גננות סיניות (Pan et al., 2022). נוסף על כך, נמצא כי הון פסיכולוגי מגביר את תחושת הרווחה של גננות (Li & Zhang, 2019). בין הגורמים המקצועיים נראה כי מסוגלות תעסוקתית של מורים אינדונזיים מביאה להגברת תחושת הרווחה שלהם (Salimirad & Srimathi, 2016). בין הגורמים הסביבתיים נמצא כי מנהיגות הממונה בגן, המתבטאת בערכים, ידע בחינוך ויכולת ארגונית טובה באמצעות אקלים ארגוני פתוח מגבירה את הרווחה של גננות (Yan et al., 2022). נוסף על כך, נראה כי תמיכה חברתית מגבירה את תחושת הרווחה של גננות (Li & Zhang, 2019).

תיאוריית שימור המשאבים התורמים להפחתת דחק

ולהגברת רווחה של הגננת

תיאורית שימור המשאבים טוענת כי לאנשים יש משאבים מוגבלים שיש להשיג ולשמר. משאבים נתפסים כגורמים, תנאים, ערכים ומוטיבציות פנימיים וחיצוניים. התיאוריה מתמקדת בצורך להימנע מאובדן משאבים ולקדם את צבירתם כדי לאפשר לפרט להימנע מתחושת דחק ולהרחיב את רווחתו (Hobfoll, 2011). בהתאם לתיאוריה המחקר הנוכחי מבקש לבחון את המשאב הפנימי של ההון הפסיכולוגי, המשאב המקצועי של מסוגלות תעסוקתית והמשאב החיצוני של תמיכה חברתית והשפעתם על דחק ורווחה של גננות בעת מלחמה, תקופה שמאיימת על משאבי הפרט.

הון פסיכולוגי

הוא חלק ממאגר רחב של יכולות, של תכונות ושל כישורים העומדים לרשות הפרט כמשאבים להתנהלותו. באופן ספציפי הון פסיכולוגי הוא סט מיומנויות אישיות נרכשות של הפרט המאפשרות תפקוד מיטבי, והן וכוללות: תקווה, שהיא הרצון להשיג מטרות והיכולת ליצור דרכים חדשות להשגתן או עיצובן מחדש; מסוגלות עצמית, המתייחסת לידיעה כי הפרט יודע לבצע את המשימות המוטלות עליו בצורה יעילה; חוסן, שהוא היכולת של הפרט להתמודד עם משברים אקוטיים, לחזור לפעילות ואף לצמוח מהתהליך; ואופטימיות, המתייחסת לתפיסה חיובית של העתיד (Luthans & Youssef-Morgan, 2017). להון פסיכולוגי תפקיד חשוב ביותר לעובדים בעיתות משבר. בתקופה של הקורונה נמצא כי הון פסיכולוגי של מורים הפחית את רמת הדחק שלהם והגביר את תחושת הרווחה הסובייקטיבית שלהם (Turliuc & Candel, 2022). ביחס לגננות נראה כי ההון הפסיכולוגי שלהן סייע להן להתמודד עם דחק שנובע מהעבודה ועם דחק של הורים (Yang & Lee, 2022). הון פסיכולוגי של עובדים במהלך מלחמת רוסיה-אוקראינה מיתן את הקשר שבין אי הוודאות התעסוקתית ובין מידת הדחק התעסוקתית שחשו העובדים (Ergun et al., 2023).

להון פסיכולוגי השלכות תעסוקתיות חיוביות. הון פסיכולוגי של אנשי צבא היה הגורם המרכזי בתחושת הרווחה שלהם (Hernández-Varas et al., 2019). הון פסיכולוגי של גננות מגביר את המעורבות שלהן בעבודה (Gao et al., 2023), מחויבותן לעבודה (Lee et al., 2017), רווחתן ובמקביל מפחית את תחושת הדחק שלהן (Li & Zhang, 2019; Yang & Lee, 2022).

מסוגלות תעסוקתית

היא הרחבה של מושג המסוגלות העצמית שפותח על ידי בנדורה (Bandura, 1977) ובוחר את התפיסה העצמית של היכולת לעמוד במשימות בצורה טובה. מסוגלות תעסוקתית מתייחסת לתפיסה האישית של העובד ביחס ליכולתו למלא את משימות העבודה שעומדות לפניו בצורה טובה (אלון ואחרים, 2021). למסוגלות תעסוקתית תפקיד חשוב בעיתות משבר. בנג'ו ובשארה (2023) הראו כי מסוגלות של גננות בשילוב עם חוסן קשורה בהפחתת רמות השחיקה אצל גננות במשבר הקורונה.

למסוגלות תעסוקתית יש השפעה חיובית משמעותית על עובדים. למשל מסוגלות תעסוקתית של מורים מהווה גורם מתווך בקשר בין מנהיגות אותנטית (מוסרית) של מנהל בית הספר למעורבות של המורים בעבודה (Alazmi & Al-Mahdy, 2022). נראה כי מסוגלות תעסוקתית של מורים מפחיתה את הדחק הפסיכולוגי שלהם במיוחד בהתמודדות עם חידושים טכנולוגיים (Maftai et al., 2023). קיים קשר חיובי בין מסוגלות תעסוקתית של מורים לתחושת הרווחה שלהם, כפי שנמצא במחקר שנערך בקרב 600 מורים באינדונזיה (Salimrad & Srimathi, 2016).

תמיכה חברתית

מתייחסת לתפיסה ולהערכה של הפרט לגבי הקשר שלו עם הסביבה (Chen et al., 2022). תמיכה חברתית כוללת שלושה מרכיבים: תמיכה משפחתית, המתאפיינת בקשרים רגשיים אינטנסיביים; תמיכה מעמיתים, המתייחסת לאנשים עם עניין דומה וקשר יום-יומי; ותמיכה מממונים, האחראים על עבודתו של הפרט (Cinamon & Rich, 2002). לתמיכה חברתית יש חשיבות רבה במיוחד במצבי משבר. במחקר נמצא כי בתקופת הקורונה הפחיתה תמיכה חברתית בגננות את נטייתן לעזוב את העבודה (Yang et al., 2023). נראה כי תמיכה חברתית הייתה גורם משמעותי בעבור מורים כחלק מתוכנית חוסן בבתי ספר בצפון ישראל בזמן מלחמת לבנון השנייה (Shacham, 2015).

תמיכה חברתית נמצאה כגורם משמעותי לרווחה של גננות (Li & Zhang, 2019), שביעות רצון מהעבודה (Yang et al., 2022), היכולת לדאוג לאחרים (Park et al., 2020) וכוונתן להישאר בעבודה (Guo et al., 2021). במקביל תמיכה חברתית

מביאה גננות להפחתת תחושת הדחק (Nong et al., 2022) ונטיות לעזיבת העבודה (Yang et al., 2023).

לסיכום, דחק ורווחה הם גורמים חשובים לאפקטיביות של עבודת הגננת, עבודה בעלת אתגרים ייחודיים בשל עומס העבודה וגיל הילדים (מבורך, 2017). חשיבות זו מתעצמת במסגרות של החינוך המיוחד שבהם נדרשות הגננות להתמודדות עם קשיים מורכבים של הילדים ועם עבודה גם בזמני חירום (רבינוביץ' ווייסבלאי, 2023). בכל אחת מהמסגרות זמן משבר, כמו מלחמה, מגביר את הלחץ (Paryente & Kalush, 2020), ולכן מחייב דרכים להפחתת הדחק והגברת הרווחה של עובדי החינוך המוביל. המחקר הנוכחי מבקש לבחון את ההבדלים בין גננות בחינוך הרגיל ובין גננות בחינוך המיוחד ברמות הדחק והרווחה שלהן בזמן המלחמה. נוסף על כך, המחקר מבקש לבחון את תרומתם של משאבי ההון הפסיכולוגי, המסוגלות התעסוקתית והתמיכה החברתית להפחתת הדחק ולהגברת הרווחה של כל אחת מהקבוצות בזמן מלחמה. השערות המחקר:

- 1 א. יימצאו הבדלים בין גננות המלמדות בחינוך הרגיל לאלו המלמדות בחינוך המיוחד ברמת הדחק בזמן המלחמה, כך שגננות בחינוך המיוחד יחושו יותר דחק מאשר גננות בחינוך הרגיל.
- 1 ב. יימצאו הבדלים בין גננות המלמדות בחינוך הרגיל לאלו המלמדות בחינוך המיוחד ברמת הרווחה בזמן המלחמה, כך שגננות בחינוך המיוחד יחושו פחות רווחה מאשר גננות בחינוך הרגיל.
- 2 א. הון פסיכולוגי, מסוגלות תעסוקתית ותמיכה חברתית ינבאו בצורה שלילית את רמת הדחק של גננות בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד.
- 2 ב. הון פסיכולוגי, מסוגלות תעסוקתית ותמיכה חברתית ינבאו בצורה חיובית את רמת הרווחה של גננות בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד.

שיטת המחקר

האוכלוסייה והליך המחקר

במחקר השתתפו 404 גננות שענו לקריאה ברשתות חברתיות למענה על שאלונים מקוונים בחודשים נובמבר 2023 עד ינואר 2024, תקופה שבה התרחשה לחימה עצימה במלחמת "חרבות ברזל". למשתתפות ניתן הסבר כתוב על המחקר, הן חתמו על הסכמה להשתתפות בו, והובטח להן סודיות ואנונימיות. המחקר קיבל

את אישור ועדת האתיקה של המוסד האקדמי שבו נערך המחקר. משתני הרקע מתוארים בטבלאות 1 ו-2.

טבלה 1: משתני רקע של משתתפי המחקר, שכיחויות ואחוזים

משתנה	ערכים	שכיחות	אחוז
מגדר	נשים	398	99.5%
	גברים	2	.5%
מצב משפחתי	נשואה	329	84%
	רווקה	49	13%
	אלמנה	5	1%
	גרושה	10	2%
השכלה	תעודת מוסמך	14	4%
	תואר ראשון	263	66%
	תואר שני	121	30%
תפקיד בגן	גנת אם	289	75%
	גנת משלימה	91	24%
	תפקיד אחר	5	1%
סוג הגן	חינוך רגיל	246	61%
	חינוך מיוחד	158	39%
גיל הילדים בגן	4-3	151	38%
	5-4	211	54%
	5-3	33	8%
מבנה הגן	גן בודד	125	53%
	גן באשכול גנים	88	37%
	גן במסגרת יום לימודים ארוך	9	4%
	חטיבה צעירה בבית ספר	13	6%
פיקוח	ממלכתי	119	32%
	ממלכתי דתי	219	59%

4%	15	ממלכתי חרדי	
5%	20	מוכר שאינו רשמי	
9%	36	הגן פונה	פינוי במלחמה
91%	353	הגן לא פונה	

טבלה 2: משתני רקע של משתתפי המחקר, ממוצעים וסטיות תקן

משתנה	ממוצע	סטיית תקן
גיל	38.30	10.52
ותק בהוראה	13.69	9.56
ותק בגן	7.06	6.95

כלי מחקר

במחקר נעשה שימוש בשישה שאלונים לבדיקת המשתנים התלויים: (1) דחק (2) רווחה; והמשתנים הבלתי תלויים: (1) הון פסיכולוגי (2) מסוגלות תעסוקתית (3) תמיכה חברתית (4) שאלון דמוגרפי.

שאלון דחק

מבוסס על שאלון חלץ נתפס (Perceived Stress Scale - PSS) (Cohen et al., 1983) וכולל 14 פריטים. סקאלת התשובות נעה על סולם ליקרט בן 5 דרגות (1=לעיתים רחוקות מאוד, 5=לעיתים קרובות מאוד). מהימנות השאלון על פי אלפא של קרונבך הייתה ($\alpha=.83$).

שאלון רווחה

מבוסס על שאלון רצף הבריאות הנפשית (Mental Health Continuum-Short Form) (Keyes et al., 2008). השאלון כולל 14 פריטים – 3 פריטים לרווחה רגשית, 6 פריטים לרווחה פסיכולוגית ו-5 פריטים לרווחה חברתית. סקאלת התשובות נעה על סולם ליקרט בן 5 דרגות (1=לעיתים רחוקות, 5=לעיתים קרובות). מהימנות השאלון על פי אלפא של קרונבך הייתה ($\alpha=.91$).

שאלון הון פסיכולוגי

השאלון המבוסס על שאלון הון פסיכולוגי (Luthans et al., 2007) מתייחס לשאלון שבו נעשה שימוש על ידי שני וסומך (2019). השאלון כולל 12 פריטים – 3 פריטים לכל אחד מארבעת ממדי המשתנה: תקוה, מסוגלות עצמית, חוסן ואופטימיות. סקאלת התשובות נעה על סולם ליקרט בן 5 דרגות (1=מתאים במידה מעטה, 5=מתאים במידה רבה). מהימנות השאלון על פי אלפא של קרונבך הייתה ($\alpha=.87$).

שאלון מסוגלות תעסוקתית

מבוסס על השאלון של ריגוטו ושל אחרים (Rigotti et al., 2008). השאלון כולל 6 פריטים הבוחנים את תפיסתו של העובד כיכול למלא את משימותיו המקצועיות בצורה משביעת רצון. סקאלת התשובות נעה על סולם ליקרט בן 5 דרגות (1=לעיתים רחוקות, 5=לעיתים קרובות). מהימנות השאלון על פי אלפא של קרונבך הייתה ($\alpha=.86$).

שאלון תמיכה חברתית

שאלון תמיכה חברתית (Cinamon & Rich, 2002), כולל 14 פריטים – 5 פריטים בוחנים תמיכה ממשפחה, 4 פריטים בוחנים תמיכה מעמיתים ו-5 פריטים בוחנים תמיכה מממונים. סקאלת התשובות נעה על סולם ליקרט בן 5 דרגות (1=מתאים במידה מעטה, 5=מתאים במידה רבה). מהימנות השאלון על פי אלפא של קרונבך הייתה ($\alpha=.88$).

שאלון דמוגרפי

השאלון כלל שאלות אישיות (גיל, מצב משפחתי, רמת דתיות), שאלות מקצועיות (ותק, השכלה, תפקיד (גננת אם/גננת משלימה), שאלות ארגוניות (פיקוח, סוג הגן, מבנה הגן, גיל התלמידים) ושאלות הקשורות במלחמה (האם הגן פונה).

עיבוד נתונים

עיבוד הנתונים התבצע באמצעות תוכנת SPSS גרסה 28. תחילה נבדקה מהימנות השאלונים. בהמשך נערכו מבחני t למדגמים בלתי תלויים לבחינת ההבדלים ברמת הדחק ורמת הרווחה בין גננות בגני חינוך רגיל לבין גננות המלמדות בגני החינוך

המיוחד. לבסוף נערכו מבחני רגרסיה לינארית בשיטת stepwise לניבוי דחק ורווחה לכל אחת מהקבוצות בנפרד.

ממצאים

לבחינת השערת המחקר הראשונה נערכו מבחני t למדגמים בלתי תלויים, הממצאים מוצגים בטבלה 3.

טבלה 3: הבדלים ברמת הדחק והרווחה בין גננות בגני חינוך רגיל ובין גננות בגני חינוך מיוחד; ממוצעים, סטיות תקן וערכי t .

משתנה	גננות בחינוך רגיל (N=246)		גננות בחינוך מיוחד (N=158)		(399)
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
דחק	2.81	.55	2.88	.50	1.04
רווחה	3.96	.60	3.89	.60	-1.20

* $p < .05$ ** $p < .01$

כפי שניתן לראות מטבלה 3 לא קיימים הבדלים מובהקים בין גננות בחינוך הרגיל ובין גננות בחינוך המיוחד ביחס לרמת הדחק או הרווחה שלהן. ההשערה הראשונה על שני חלקיה הופרכה.

לבחינת השערת המחקר השנייה נערכו מבחני רגרסיה לינארית בשיטת stepwise לניבוי דחק ורווחה באמצעות הון פסיכולוגי, מסוגלות תעסוקתית ותמיכה חברתית של הגננת. הממצאים מפורטים בטבלה 4 ו-5.

טבלה 4: רגרסיה לינארית בשיטת stepwise לניבוי דחק באמצעות הון פסיכולוגי, מסוגלות תעסוקתית ותמיכה חברתית של גננות בחינוך רגיל ושל גננות בחינוך מיוחד בנפרד

ניבוי דחק אצל גננות בחינוך המיוחד				ניבוי דחק אצל גננות בחינוך הרגיל			
<i>t</i>	<i>B</i>	<i>β</i>		<i>t</i>	<i>B</i>	<i>β</i>	
19.45**		4.68	קבוע	19.71**		4.80	קבוע
-7.55**	-0.52	-0.45	מ"ת	-8.23**	-0.47	-0.49	ה"פ
F(1,152)=57.13**				F(1,237)=67.86**			
R ² =.26				R ² =.21			
19.26**		4.97	קבוע	20.32**		5.06	קבוע
-2.72**	-0.25	-0.22	ה"פ	-3.74**	-0.28	-0.30	ה"פ
-3.77**	-0.35	-0.30	מ"ת	-3.52**	-0.27	-0.25	מ"ת
F(2,151)=33.50**				F(2,236)=41.76**			
R ² =.29				R ² =.25			

מ"ת = מסוגלות תעסוקתית, ת"ח = תמיכה חברתית, ה"פ = הון פסיכולוגי

*p<.05 **p<.01

מטבלה 4 ניתן לראות כי הגורם העיקרי המנבא 21% מדחק של גננות בחינוך הרגיל הוא ההון הפסיכולוגי שלהן. המסוגלות התעסוקתית מהווה גורם משני המוסיף רק 4% לשונות המוסברת. אצל גננות בחינוך המיוחד המנבא העיקרי – המנבא 26% – הוא המסוגלות התעסוקתית שלהן. ההון הפסיכולוגי מוסיף רק 3% לשונות המוסברת. חשוב לשים לב כי בשתי הקבוצות לא היוותה התמיכה החברתית גורם מנבא לדחק של גננות. השערת המחקר 2א אוששה באופן חלקי.

טבלה 5: רגרסיה לינארית בשיטת stepwise לניבוי רווחה באמצעות הון פסיכולוגי, מסוגלות תעסוקתית ותמיכה חברתית של גננות החינוך הרגיל ושל גננות החינוך המיוחד בנפרד

ניבוי רווחה אצל גננות בחינוך המיוחד				ניבוי רווחה אצל גננות בחינוך הרגיל			
t	β	B		t	β	B	
6.48**		2.05	קבוע	6.69**		1.55	קבוע
5.86**	.42	.47	ה"פ	10.52**	.56	.58	מ"ת
$F(1,153)=34.34^{**}$				$F(1,236)=110.66^{**}$			
$R^2=.17$				$R^2=.31$			
4.47**		1.60	קבוע	3.31**		.78	קבוע
2.53*	.19	.19	ת"ח	7.16**	.39	.40	מ"ת
4.73**	.36	.40	ה"פ	7.12**	.38	.38	ת"ח
$F(2,152)=20.98^{**}$				$F(2,235)=92.37^{**}$			
$R^2=.20$				$R^2=.43$			
3.77**		1.39	קבוע	2.26*		.57	קבוע
2.09*	.20	.22	מ"ת	4.43**	.30	.31	מ"ת
2.16*	.16	.16	ת"ח	6.66**	.36	.36	ת"ח
2.34*	.23	.25	ה"פ	2.09*	.14	.16	ה"פ
$F(3,151)=15.76^{**}$				$F(3,234)=63.93^{**}$			
$R^2=.22$				$R^2=.44$			

מ"ת = מסוגלות תעסוקתית, ת"ח = תמיכה חברתית, ה"פ = הון פסיכולוגי

* $p<.05$ ** $p<.01$

מטבלה 5 ניתן לראות כי הגורם העיקרי המנבא 31% מרווחת הגננות בחינוך הרגיל הוא המסוגלות התעסוקתית שלהן. התמיכה החברתית מהווה גורם משני המוסיף 13% לשונות המוסברת, ואילו ההון הפסיכולוגי מוסיף רק 1% להסבר השונות של רווחת הגננת. אצל גננות בחינוך המיוחד המנבא העיקרי – המנבא 17% – הוא ההון הפסיכולוגי שלהן. התמיכה החברתית היא גורם משני התורם 3% לשונות

המוסברת, ואילו המסוגלות התעסוקתית מוסיפה רק 2% להסבר השונות. השערת המחקר 2ב אוששה באופן מלא.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את ההבדלים ברמת הדחק והרווחה של גננות בחינוך הרגיל ובין גננות בחינוך המיוחד, וכן לבחון אילו משאבים מנבאים דחק ורווחה ובאיזו מידה הם מנבאים אותם בזמן מלחמה. מלחמה מהווה משבר חיצוני היוצר גורמי מתח משמעותיים, מצב זה נמצא כמגביר דחק ומפחית רווחה של עובדים (Bliese et al., 2017). הגברת המתח משמעותית דווקא אצל גננות שבעבורן גם מצבי שגרה מאתגרים בשל בדידותן המקצועית, עבודה עם ילדים שבשל רמת התפתחות החשיבה שלהם מתקשים להבין מצבים מורכבים והעומס האינהרנטי המוטמע בעבודת הגננת (מבורך, 2017). במצבי משבר תחושות הדחק של הגננות מתגברות, ואילו תחושות הרווחה שלהן עומדות בסיכון כמו למשל במגפת הקורונה (Shi et al., 2021), או בעת מלחמה כמו מלחמת רוסיה-אוקראינה (Gura & Roma, 2023). קשיי הגננות מתעצמים כאשר מדובר בגננות בחינוך המיוחד, כאשר אלו נדרשות לעבודה גם בזמני חירום והאוכלוסייה שאיתה הן עובדות היא מורכבת אף יותר, כמו במלחמת "חרבות ברזל" (רבינוביץ' ווייסבלאי, 2023).

מורי החינוך המיוחד שונים בתחומים מגוונים ממורי החינוך הרגיל, כך למשל הראשונים מעדיפים הוראה פנים אל פנים באופן מובהק, ולכן ההוראה מרחוק בזמן הקורונה נתפסה בעיניהם בצורה שלילית (עמיאל-עידו ואחרים, 2022). מורים לנוער בסיכון חווים רמת שחיקה רבה יותר, ומנגד חשים תחושת קוהרנטיות גבוהה יותר ממורי החינוך הרגיל (פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2019). מורים בחינוך הרגיל שחוקים יותר בממד הניכור כאשר הם נדרשים להתמודד עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים לעומת מורי החינוך המיוחד (גרינבנק ואחרים, 2018); בדומה מורים בחינוך המיוחד מראים יותר יכולות של הכלה ותחושת מסוגלות עצמית רבה יותר בהוראה (זבידאט ואחרים, 2019). ממחקרים אלו נראה כי למורי החינוך המיוחד יש יכולות מקצועיות גבוהות, אך הם מתקשים להתמודדות עם משברים משני שגרה ביחס למורי החינוך הרגיל.

בניגוד להשערת המחקר הראשונה על שני סעיפיה, שטענה כי יימצאו הבדלים במשתני הדחק והרווחה בין גננות בחינוך הרגיל ובין גננות בחינוך המיוחד, לא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות במשתנים אלו. הסבר אפשרי לתוצאות אלו נטוע

בזמן המלחמה אשר יצר מצב סכנה, פחד ואי ודאות אישי וחברתי. עובדים באופן כללי עסוקים בעיקר בבעיות כוח אדם בעבודה, בפגיעה בקרובי משפחה בעקבות המלחמה או בגיוסם וכן בבעיות כלכליות (אגוזי, 2023). הסבר אפשרי נוסף הוא שהקושי במקצוע ההוראה בכלל גורם למצבי דחק מתמשכים אשר מביאים את כלל המורים לתחושת דחק, ללא הבדל בין מורי החינוך הרגיל ובין מורי החינוך המיוחד כפי שנמצא במחקר של הלל-לביאן (Hilel-Lavian, 2012).

מוקד נוסף של המחקר התבסס על תיאוריית המשאבים (Hobfoll, 2011), הטוענת כי שימור ומתן משאבים לאנשים מביא לרווחתם ולהפחתת רמת הדחק שלהם. בהתאם טען המחקר כי משאבים אישיים המתבטאים בהון הפסיכולוגי של הפרט הכולל את רמת התקווה, תחושת המסוגלות, מידת החוסן וראייה אופטימית (Luthans & Youssef-Morgan, 2017); משאבים מקצועיים המתבטאים במסוגלות עצמית תעסוקתית, קרי את התפיסה של הפרט ביחס ליכולתו למלא את משימות העבודה שלו בצורה יעילה ומשביעת רצון (Bandura, 1977); ומשאבים סביבתיים המתבטאים בתמיכה חברתית מהמשפחה, מהעמיתים ומהממונים (אלון ואחרים, 2022) יהיו מקור להפחתת הדחק ולהגברת הרווחה של גננות בחינוך הרגיל ושל גננות בחינוך מיוחד בעת מלחמה.

ממצאי המחקר הראו שדחק הגננות מנובא על ידי ההון הפסיכולוגי והמסוגלות התעסוקתית של הגננות, כאשר אצל גננות בחינוך הרגיל ההון הפסיכולוגי הוא הגורם המרכזי בהפחתת הדחק, ואילו אצל הגננות בחינוך המיוחד המסוגלות התעסוקתית היא הגורם המרכזי בניבוי הדחק. כמו שעולה ממחקרים שדיווחו על הבדלים בין מורי החינוך הרגיל ובין מורי החינוך המיוחד נראה כי מורי החינוך המיוחד בעלי מסוגלות תעסוקתית, הכלה (זבידאת ואחרים, 2019), קוהרנטיות (פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2019) והתמודדות עם ילדים עם צרכים מיוחדים (גוזלן וריקון, 2021) גבוהות יותר ממורי החינוך הרגיל, ועל כן המסוגלות התעסוקתית היא המשאב המרכזי המפחית את הדחק שלהם. גננות החינוך הרגיל מתבססות על המיומנויות האישיות שלהן שאינן בהכרח קשורות לעולם ההוראה, כפי שעולה ממחקרים שונים (בנג'ו ובשארה, 2023; Li & Zhang, 2019), ועל כן הוא משמש את המקור המרכזי להפחתת דחק בקבוצה זו.

ממצא מפתיע הוא שהתמיכה החברתית לא ניבאה כלל את הדחק של הגננות, זאת בניגוד לממצאי מחקר קודמים שהראו כי תמיכה חברתית מפחיתה דחק של עובדים בכלל (Giao et al., 2020) וגננות בפרט (Nong et al., 2022). ייתכן כי מצב הדחק של המלחמה מצמצם את היכולת של הסביבה לתת תמיכה כאשר המשפחות

עצמן סובלות מאובדן אישי, העמיתים נמצאים בעומס עבודה רב, ואינם פנויים למתן תמיכה וכן הממונים ממוקדים בנהלים ובעיצובם על פני מתן תמיכה ישירה. ביחס לניבוי רווחת הגננות נראה כי כלל המשאבים מנבאים באופן מובהק. גם במקרה זה נראה כי משאבים שונים תורמים לגננות בחינוך הרגיל ולגננות בחינוך המיוחד. גננות בחינוך המיוחד נהנות בעיקר מההון הפסיכולוגי שלהן. בהתאם למחקרם של וליקודנה ואחרים (Velykodna et al., 2023) שמצאו כי יכולות פסיכולוגיות של מורי החינוך המיוחד בעת מלחמה עזר להן להתמודד עם קשיי מלחמת רוסיה-אוקראינה. התמיכה החברתית והמסוגלות התעסוקתית מהוות משאבים משניים לניבוי הרווחה. אצל גננות בחינוך הרגיל דווקא המסוגלות התעסוקתית היא המקור המרכזי לרווחת הגננות, בהתאם למחקרים קודמים שהעידו על קשר זה (Salimirad & Srimathi, 2016) היו התמיכה החברתית וההון הפסיכולוגי גורמים משניים לניבוי רווחה.

מסקנות והשלכות

מהמחקר עולות מספר מסקנות. בראש ובראשונה נראה כי הדחק והרווחה של גננות בעת המלחמה דומה, מכאן עולה המסקנה כי מצב הקיצון הנובע ממשבר חיצוני ובמיוחד ממלחמה מביא להשפעה דומה על כלל הגננות במערכת החינוך. ייתכן שזו גם הסיבה שהתמיכה החברתית לא ניבאה כלל את תחושת הדחק של גננות, כתוצאה ממשבר סביבתי הפוגע בכל מקורות התמיכה האפשריים.

המסקנה השנייה נוגעת לנושא ניבוי הדחק והרווחה. נראה כי המשאבים שנבדקו מנבאים בצורה שונה את רווחת הגננות ואת תחושת הדחק שלהן. מחקרים רבים קושרים בין הדחק ובין הרווחה (Bliese et al., 2017; Li & Zhang, 2019; Yang et al., 2018) והמחקר הנוכחי מצביע על כך שלמרות ההשתייכות של דחק ושל רווחה לעולם הרגשות של גננות, הם משתנים שונים. המשאבים בסביבת הגננת משפיעים בצורה שונה על גננות מסביבות עבודה שונה. הגורמים המרכזיים לדחק ולרווחה הם שונים, ועל כן בבניית תוכניות יישומיות להכשרה ולהשתלמות של גננות יש לייצר מענים מדויקים ומתאימים לכל תחושה.

המסקנה השלישית מתייחסת לשונות בתרומת המשאבים המנבאים רווחה ודחק של גננות בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. נראה כי הגננות בסוגי הגנים השונים מבססות את תחושותיהן בעבודה על משאבים שונים. מבנה זה של הממצאים ממקד את דחק הגננות בהון פסיכולוגי ואת רווחתן במסוגלות תעסוקתית בחינוך

הרגיל; ואילו בחינוך המיוחד נוצרת תמונה הפוכה המראה כי דחק הגננות מופחת על ידי מסוגלות תעסוקתית גבוהה ורווחותן מתגברת לאור רמת ההון הפסיכולוגי שלהן. ממצאים אלו מעידים על הצרכים השונים של גננות במסגרות החינוך הרגיל והמיוחד בזמן משבר. כל קבוצת גננות שואבת את הכוחות להתמודדות עם הלחץ מהכלים החזקים ביותר הזמינים לה, כאשר, ככל הנראה, אלו הכלים המפותחים אצל כל סוג מורות בזמן ההכשרה. בהסתכלות רחבה יותר הממוקדת בצדדים החיוביים, קרי, רווחה של גננות, שם נראה כי באים לידי ביטוי דווקא צדדים שפחות מקבלים דגש בתהליך ההכשרה למקצוע.

מגבלות המחקר ומחקרי המשך

למחקר הנוכחי מספר מגבלות. ראשית, מדגם המחקר היה מדגם נוחות לא אקראי. מגבלה זו מקשה על יכולת הכללת הממצאים על כלל הגננות בישראל, ומחקר עתידי רצוי שיעשה בשיתוף משרד החינוך וישתמש בדגימה אקראית. שנית, המחקר נעשה בנקודת זמן אחת, לא ניתן היה להשוות את תחושות הגננות במלחמה לתחושות שלפני המלחמה. במחקרי המשך ניתן להשוות את הנתונים הנוכחיים לנתונים דומים שייאספו לאחר סיום המלחמה במספר נקודות זמן. שלישית, המחקר ממוקד בכלים כמותיים המתייחסים לתחושות גנריות של גננות, מחקר המשך יכול להשתמש בכלים איכותניים כדי להבין את המורכבות הרבה יותר הקיימת בין המשתנים השונים. כמו כן, ייתכן שקבוצת מיקוד המורכבת מגננות החינוך הרגיל והחינוך המיוחד יכול לחדד את הדמיון ואת ההבדלים בין קבוצות אלו בצורה מדויקת יותר.

ברמה היישומית חשוב לשים לב לתחושות הגננות בעת המלחמה. אף על פי שרווחת הגננות הנצפית במחקר הנוכחי היא גבוהה (כ-70%), גם תחושת הדחק הנצפה קרובה ל-50%. מפקחים ומדריכים של משרד החינוך, וכן מחלקות החינוך ברשויות המקומיות צריכות לתת את הדעת ולספק משאבים לגננות להתמודדות יעילה יותר עם המצב, במיוחד לאור הנתון כי התמיכה החברתית שניתנה נכון לזמן זה במלחמה לא השפיעה על תחושת הדחק שלהם. נוסף על כך, כדי להגביר את הרווחה של גננות בעת מלחמה יש לדאוג לספק להן ליווי אישי שיקדם הון פסיכולוגי אצל גננות החינוך המיוחד ותוכניות השתלמות מותאמות לפיתוח מסוגלות תעסוקתית של גננות בחינוך הרגיל.

ביבליוגרפיה

- אגוזי, ל' (2023). **השפעות המלחמה על בטיחות ובריאות העובדים**. המוסד לבטיחות ולגיהות.
- אגם בן-ארצי, ג' וגרינבנק, א' (2020). "הורים שמתערבים? לא חסרות דוגמאות..." עמדות מורים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד כלפי מעורבות הורים. **סחי"ש – סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 30, 48-69.
- אלון, ר', ארם, ד' וצינמון, ר' ג' (2021). תוכניות עתיד מקצועיות של יועצות חינוכיות. **הייעוץ החינוכי, כ"ה**, 213-230.
- בנג'ו, א' ובשארה, ס' (2023). חוסן אישי, מסוגלות עצמית ושחיקה בהוראה בקרב גננות בתקופת הקורונה. **חוקרים@הגיל הרך**, 18, 76-106.
- גוזלן, ח' וריקון, צ' (2021). מסוגלות מקצועית, שחיקה מקצועית והערכת תדירות הפנייה ליועצת החינוכית – הבדלים בין מורים המלמדים בכיתות אומ"ץ למורים המלמדים בכיתות רגילות. **הייעוץ החינוכי, כ"ג**, 251-271.
- גרינבנק, א', אגם בן-ארצי, ג' וכספי, ר' (2018). שחיקה בקרב מורים בחינוך הרגיל ובקרב מורים בחינוך המיוחד. **מחקרי גבעה: שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון, ה**, 89-104.
- זבידאת, א', דלאשה, ו' ובשיר, ס' (2019). הכלה, מסוגלות עצמית ואמפתיה כלפי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. **במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה**, 8, 2-17.
- מבורך, מ' (2017). על מערכות חינוך לגיל הרך בישראל ועל תפקיד הגננת/מנהלת הגן. בתוך מ' מבורך (עורכת), **מנהיגות חינוכית בגיל הרך** (עמ' 13-18). מכון מופ"ת.
- עמיאל-עידו, מ', שאול-דהן, ר' ועדן, ס' (2022). מוטיבציה להוראה מרחוק לעומת הוראה פנים אל פנים בזמן הקורונה: חינוך מיוחד לעומת חינוך רגיל. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' בלאו, נ' גרי, א' כספי, ת' לוטרמן, י' סידי וי' קלמן (עורכים), **האדם הלומד בעידן הדיגיטלי: ספר הכנס ה-17 לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה על שם צ"יס** (עמ' 153-160). האוניברסיטה הפתוחה.
- פריינטה, ב' וברק-לוי, י' (2022). "מסגרת של גן חינוך מיוחד נשמעה לי כמו חלום בלהות" השמת ילדים בגן חינוך מיוחד: הפרספקטיבה ההורית. **הייעוץ החינוכי, כ"ד**, 202-220.

פרלמן-אבניאון, ש' וגורפינקל, ט' (2019). הקשר בין תחושת הקוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים המלמדים נוער בסיכון. **הייעוץ החינוכי, כ"א, 155-174**.

קסירר, ע' ושניצר-מאירוביץ', ש' (2022). תפיסות, יכולות ופעולות יצירתיות של מורים לחינוך מיוחד ושל מורים בחינוך הרגיל. **חוקרים@החינוך המיוחד, 2, 63-26**.

רבינוביץ', מ' ווייסבלאי, א' (2023). **ילדים עם מוגבלות במלחמת 'חרבות ברזל'**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

שני, א' וסומך, א' (2019). חוסן ארגוני בבתי ספר: גורמים מקדמים והשלכות יישומיות למנהל וליועץ החינוכי. **הייעוץ החינוכי, כ"א, 293-259**.

Alazmi, A. A., & Al-Mahdy, Y. F. H. (2022). Principal authentic leadership and teacher engagement in Kuwait's educational reform context. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 392-412.

<https://doi.org/10.1177/1741143220957339>

Alezra, F. (2019). The image of the kindergarten teacher in the Israeli media. *Yearbook of Pedagogy*, 42(1), 165-180.

<https://doi.org/10.2478/rp-2019-0011>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

<https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bliese, P. D., Edwards, J. R., & Sonnentag, S. (2017). Stress and well-being at work: A century of empirical trends reflecting theoretical and societal influences. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 389-402.

<https://doi.org/10.1037/apl0000109>

Buskila, Y., Chen-Levi, T., Buskila, D., Jacob, G., & Ablin, J. J. (2020). Effects of workplace-related factors on the prevalence of fibromyalgia among Israeli kindergarten teachers. *Pain Research and Management*.

<https://doi.org/10.1155/2020/3864571>

Chen, S., Luo, Y., Mai, Z., Chen, X., & Shen, T. (2022). The mediating effect of subjective well-being in the relationship between social support and

- professional commitment among mainland Chinese kindergarten teachers. *Frontiers in Psychology*, 13, 1011855.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1011855>
- 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), 212-220.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.49.2.212>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
<https://doi.org/10.2307/2136404>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1994). Perceived stress scale. *Measuring Stress: A Guide for Health and Social Scientists*, 10(2), 1-2.
- Davila, M. C., & Finkelstein, M. A. (2013). Organizational citizenship behavior and well-being: Preliminary results. *International Journal of Applied Psychology*, 3(3), 45-51. DOI: [10.5923/j.ijap.20130303.03](https://doi.org/10.5923/j.ijap.20130303.03)
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L., & Chiacchio, C. D. (2017). Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: Investigating the role of personal resources and work wellbeing. *Psychology in the Schools*, 54(5), 472-486.
<https://doi.org/10.1002/pits.22013>
- Dragčević, S. K., & Opić, S. (2019). Stress sources in kindergarten teachers in the city of Zagreb. *Croatian Journal Educational/Hrvatski Casopis za Odgoj I Obrazovanje*, 21(1). 10.15516/cje.v21i0.3425
<https://doi.org/10.15516/cje.v21i0.3425>
- Ergun, G. S., Bozkurt, H. O., Arslan, E., Kendir, H., & Yayla, O. (2023). Psychological capital as a moderator in the relationship between job insecurity, job stress, and hotel employees' turnover intention during the Russia-Ukraine war. *International Journal of Hospitality Management*, 111, 103475. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2023.103475>

- Gao, Y., Yue, Y., & Li, X. (2023). The relationship between psychological capital and work engagement of kindergarten teachers: A latent profile analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1084836. DOI: [10.3389/fpsyg.2023.1084836](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1084836)
- Giao, H. N. K., Vuong, B. N., & Tushar, H. (2020). The impact of social support on job-related behaviors through the mediating role of job stress and the moderating role of locus of control: Empirical evidence from the Vietnamese banking industry. *Cogent Business & Management*, 7(1), 1841359. <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1841359>
- Guo, L., Gai, G., Huang, M., Wang, A., Yang, L., & Ling, X. (2021). Preschool teachers' social support and intention to stay: A moderated mediation model. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 49(2), 1-14. <https://doi.org/10.2224/sbp.9772>
- Gura, T., & Roma, O. (2023). Children's play during wartime in Ukraine from the preschool teacher's perspective. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 1(52), 17-22. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2023.275023>
- Hernández Varas, E., Labrador Encinas, F. J., & Méndez Suárez, M. (2019). Psychological capital, work satisfaction and health self-perception as predictors of psychological wellbeing in military personnel. *Psicothema*, 31(3), 277-283. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.22>
- Hilel-Lavian, R. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching*, 18(2), 233-247. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632272>
- Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(1), 116-122. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2010.02016.x>
- Keyes, C. L., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & Van Rooy, S. (2008). Evaluation of the mental health continuum – short form (MHC-SF) in Setswana-speaking South Africans. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 15(3), 181-192. <https://doi.org/10.1002/cpp.572>

- Lamers, S. M., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., ten Klooster, P. M., & Keyes, C. L. (2011). Evaluating the psychometric properties of the mental health continuum-short form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, 67(1), 99-110. <https://doi.org/10.1002/jclp.20741>
- Lee, H. M., Chou, M. J., Chin, C. H., & Wu, H. T. (2017). The relationship between psychological capital and professional commitment of preschool teachers: The moderating role of working years. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 891-900. DOI:[10.13189/ujer.2017.050521](https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050521)
- Levkovich, I., & Gada, A. (2020). "The weight falls on my shoulders": Perceptions of compassion fatigue among Israeli preschool teachers. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 14(3), 91-112. DOI:[10.17206/apirece.2020.14](https://doi.org/10.17206/apirece.2020.14)
- Li, J. B., Leung, I. T. Y., & Li, Z. (2021). The pathways from self-control at school to performance at work among novice kindergarten teachers: The mediation of work engagement and work stress. *Children and Youth Services Review*, 121, 105881.
- Li, Z., & Li, J. B. (2020). The association between job stress and emotional problems in mainland Chinese kindergarten teachers: The mediation of self-control and the moderation of perceived social support. *Early Education and Development*, 31(4), 491-506. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1669127>
- Li, Y., & Zhang, R. C. (2019). Kindergarten teachers' work stress and work-related well-being: A moderated mediation model. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(11), 1-11. DOI: [10.2224/sbp.8409](https://doi.org/10.2224/sbp.8409)
- Lu, S., Wei, F., & Li, G. (2021). The evolution of the concept of stress and the framework of the stress system. *Cell Stress*, 5(6), 76-85. <https://doi.org/10.15698/cst2021.06.250>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. *Positive Organizational Behavior*, 1(2), 9-24. DOI:[10.4135/9781446212752.n2](https://doi.org/10.4135/9781446212752.n2)

- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339-366.
<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Maftai, A., Grigore, A. N., & Merlici, I. A. (2023). How good do you think you are with computers? The link between teachers' perceived digital literacy, occupational efficacy, and psychological distress. *Social Psychology of Education*, 26(5), 1321-1339.
<https://doi.org/10.1007/s11218-023-09796-w>
- Moshel, S., & Berkovich, I. (2020). Navigating ambiguity: Early childhood leaders' sense-making of their identity in a new mid-level role. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(3), 514-531. <https://doi.org/10.1177/174114321881400>
- Moshel, S., & Berkovich, I. (2021). Supervisors as definers of a new middle-level managers' leadership model: Typology of four middle-level leadership prototypes in early childhood education. *Leadership and Policy in Schools*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1950774>
- Nong, L., Ye, J. H., & Hong, J. C. (2022). The impact of empowering leadership on preschool teachers' job well-being in the context of COVID-19: A perspective based on job demands-resources model. *Frontiers in Psychology*, 13, 895664. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.895664>
- Park, N. S., Song, S. M., & Kim, J. E. (2020). The mediating effect of childcare teachers' resilience on the relationship between social support in the workplace and their self-care. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8513.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17228513>
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 281-300.
<https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6>

- Pan, B., Fan, S., Wang, Y., & Li, Y. (2022). The relationship between trait mindfulness and subjective wellbeing of kindergarten teachers: The sequential mediating role of emotional intelligence and self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 13*, 973103.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.973103>
- Paryente, B., & Kalush, M. G. (2019). The subjective experiences and reactions of kindergarten children during and after a period of continuous missile attacks. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 13*, 481-492.
<https://doi.org/10.1007/s40653-019-00298-6>
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment, 16*(2), 238-255.
<https://doi.org/10.1177/1069072707305763>
- Salimirad, F., & Srimathi, N. L. (2016). The relationship between, psychological well-being and occupational self-efficacy among teachers in the city of Mysore, India. *The International Journal of Indian Psychology, 3*(2), 14-21. DOI:[10.25215/0302.037](https://doi.org/10.25215/0302.037)
- Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms?. *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 280-290. DOI:[10.1016/J.ECRESQ.2017.10.009](https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2017.10.009)
- Shacham, M. (2015). Suddenly-war. Intervention program for enhancing teachers and children's resilience following war. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială, 48*, 60-68.
- Sharifian, M. S., Hoot, J. L., Shibly, O., & Reyhanian, A. (2023). Trauma, burnout, and resilience of Syrian primary teachers working in a war zone. *Journal of Research in Childhood Education, 37*(1), 115-135.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2076267>
- Shi, Y., Li, Q., Wei, Y., Xue, W., Wang, L., Song, H., & Peng, Y. (2021). Survey on the career situation of private kindergarten teachers during the COVID-19 pandemic. *Chinese Education & Society, 54*(1-2), 68-89.

- <https://doi.org/10.1080/10611932.2021.1941087>
- Studni, M., & Oplatka, I. (2022). Emotion management among kindergarten teachers in their motivational interactions with their staff. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 429-447.
- <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1727962>
- Sverdlov, A., & Aram, D. (2016). What are the goals of kindergarten? Teachers' beliefs and their perceptions of the beliefs of parents and of agents of the education system. *Early Education and Development*, 27(3), 352-371.
- <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1060150>
- Turliuc, M. N., & Candel, O. S. (2022). The relationship between psychological capital and mental health during the Covid-19 pandemic: A longitudinal mediation model. *Journal of Health Psychology*, 27(8), 1913-1925.
- <https://doi.org/10.1177/13591053211012771>
- Velykodna, M., Deputatov, V., Horbachova, O., Miroshnyk, Z., & Mishaka, N. (2023). Providing inclusive primary school education for children with special educational needs in wartime Ukraine: Challenges and current solutions. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*, 11, 000-000. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.02.5>
- Yan, Z., Wang, Z., Meng, Q., Wang, Y., & Liu, Y. (2022). Sustainable development mechanism in rural kindergartens: The relationships among enabling organizational structure, kindergarten directors' leadership and early childhood teachers' well-being. *Sustainability*, 14(21), 14414.
- <https://doi.org/10.3390/su142114414>
- Yang, C. C., Fan, C. W., Chen, K. M., Hsu, S. C., & Chien, C. L. (2018). As a happy kindergarten teacher: The mediating effect of happiness between role stress and turnover intention. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27, 431-440. DOI:[10.1007/s40299-018-0403-4](https://doi.org/10.1007/s40299-018-0403-4)
- Yang, G. Y., & Lee, S. B. (2022). The influence of early childhood teachers' positive psychological capital on early childhood teachers' behavioral attitudes through job stress. *The Journal of the Convergence on Culture Technology*, 8(1), 39-49. <https://doi.org/10.17703/JCCT.2022.8.1.39>

- Yang, Y., Lu, X., Ban, Y., & Sun, J. (2022). Social support and job satisfaction in kindergarten teachers: The mediating role of coping styles. *Frontiers in Psychology, 13*, 809272. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.809272>
- Yang, B., Tian, F., & Huang, J. (2023). SES, relative deprivation, perceived kindergarten support and turnover intention in Chinese teachers during the COVID-19 pandemic: A moderated mediation model. *Early Education and Development, 34*(2), 408-425. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2033589>
- Yin, H., Tam, W. W. Y., & Lau, E. (2023). Happy teachers are efficacious and committed, but not vice versa: Unraveling the longitudinal relationships between Hong Kong kindergarten teachers' psychological well-being, self-efficacy, and commitment. *Teaching and Teacher Education, 123*, 103997. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103997>

