

**רווחה נפשית בקרב מורים במגזר הערבי והדרוזי בתקופת משבר הקורונה :  
בחינת דרישות התפקיד, משאבים אישיים ותחושת מחויבות יתר  
למקצוע ההוראה**

**מגישות:**

**ד"ר שירי שנאן-אלטמן**

מרצה בכירה, בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בר אילן

דוא"ל- [shiri.altman@biu.ac.il](mailto:shiri.altman@biu.ac.il)

**ד"ר ענבר לבקוביץ**

מרצה בכירה, הפקולטה ללימודים מתקדמים, אורנים המכללה האקדמית לחינוך

דוא"ל- [Inbar.lev2@gmail.com](mailto:Inbar.lev2@gmail.com)

**יוני 2021**

## תוכן עניינים

3	תקציר
5	רקע מדעי
5	משבר הקורונה והשפעתו על מערכת החינוך בישראל
6	החברה הערבית בישראל
7	מערכת החינוך בחברה הערבית
7	החברה הדרוזית בישראל
8	מערכת החינוך בחברה הדרוזית בישראל
8	התמודדות עם משבר הקורונה בקרב מורים בחברה הערבית והדרוזית
9	המחקר הנוכחי
10	מטרות המחקר
11	מתודולוגיה
16	ממצאים
15	ממצאי המחקר הכמותני
32	ממצאי המחקר האיכותני
41	דיון
45	מגבלות המחקר
46	השלכות תיאורטיות ויישומיות
48	רשימת מקורות
56	נספחים

## תקציר

התפרצות נגיף הקורונה בישראל הציבה את המורים בכלל ומורים מהמגזר הערבי והדרוזי בפרט, בפתחם של שינויים ואתגרים חדשים ומידיים. עם זאת, מעט תשומת לב הוקדשה להשפעה של שינויים ואתגרים אלו על רווחתם הנפשית של המורים. פער זה בספרות המחקרית הינו משמעותי שכן רווחתם הנפשית של המורים כרוכה בהשלכות על המורים עצמם, על טיב ההוראה, על הקשר עם התלמידים ועל המערכת הארגונית אליה הם שייכים. בהתבסס על מודל "דרישות-משאבים בעבודה", מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון דרישות עבודה (אוריינות דיגיטלית, קונפליקט עבודה-בית), משאבים פנימיים (חוסן נפשי וחוללות עצמית) ומשאבים חיצוניים (תמיכה בעבודה), מחויבות יתר למקצוע ההוראה ורווחה נפשית בקרב מורים מהמגזר הערבי והדרוזי בתקופת הקורונה. מערך המחקר היה מעורב (mixed-design): סקר רוחב (גישה כמותית) וראיונות עומק בגישה איכותנית-פנומנולוגית.

במחקר הכמותני השתתפו 299 מורים, 178 מורים מן המגזר הערבי הכללי (59.5%), ו-121 מורים מן המגזר הדרוזי (40.5%). ממצאי המחקר הכמותני מלמדים כי המורים דיווחו על רווחה נפשית מתונה באופן יחסי, ללא הבדלים בין המגזר הערבי לדרוזי. מניתוח מודל נתיבים נמצא כי 18% מן השונות ברווחה נפשית של המורים מוסברים במודל. קשרים חיוביים נמצאו בין חוסן נפשי, מסוגלות עצמית ותמיכה בעבודה, לבין רווחה נפשית, באופן שככל שהחוסן הנפשי גבוה יותר, ככל שתחושת המסוגלות העצמית רבה יותר, וככל שמידת התמיכה בעבודה גבוהה יותר, כך גבוהה יותר הרווחה הנפשית של המורים. קשר שלילי נמצא בין מחויבות-יתר להוראה לבין רווחה נפשית, כך שככל שמחויבות-יתר להוראה נמוכה יותר, הרווחה הנפשית רבה יותר.

המחקר האיכותני כלל ראיונות עם 24 מורים על בסיס מדריך ראיון. נערך ניתוח תוכן תמטי ונמצאו שלוש תימות מרכזיות: 1. "זה לא התפקיד שהכרתי": התמודדות המורים עם ההוראה המקוונת. בתימה זו המורים תיארו שינוי משמעותי בדרכי עבודתם, קשיים בהוראה מרחוק, אתגר בהמרת תחומי הדעת לפלטפורמת הזום ושמירה על קשר עם תלמידיהם. המורים תיארו תחושת תסכול, אכזבה לחץ רב בעבודתם ותחושה כי הם אינם מוערכים דיים. עם זאת, ניכר מדברי המורים כי לאחר זמן מה הם הסתגלו למצב החדש שנוצר כתוצאה מההוראה מרחוק וחלקם אף ראה במשבר הקורונה הזדמנות ליצירתיות והבעת גמישות בהוראה. 2. "את נוכחת בבית, אבל לא נוכחת באמת": קונפליקט עבודה ומשפחה בזמן הקורונה. בתימה זו המורים תיארו קושי בעבודה מהבית ובניהול הזמן. הורים לילדים צעירים שיתפו ברגשות אשם על חוסר פניות גם בעבודה ובעיקר אל מול ילדיהם שהיו זקוקים להם בעת המשבר. כמה מהמורים תארו כי השהות בבית חיזקה את הקשרים המשפחתיים. 3. "בין חיבוק חם לכתף קרה": מקורות תמיכה בתקופת הקורונה. בתימה

זו רוב המורים תיארו תמיכת עמיתים כמשאב משמעותי בתקופת הקורונה. מורים תיארו מחסור במענה פורמלי מצד מנהלי בתי הספר ותחושה של חוסר הבנה ונראות לצרכיהם. עוד תארו המורים כי תמיכה בלתי פורמלית של בני הזוג או בני משפחה היתה מסייעת ומשמעותית לעומת מחסור בתמיכה או תמיכה בלתי מותאמת.

ממצאי המחקר מלמדים כי דרישות תפקיד ומשאבים פנימיים וחיצוניים משמעותיים לתחושת הרווחה בקרב מורים במצבי חרום ודחק, כדוגמת משבר הקורונה. ניכר כי הצלחת ההוראה המקוונת והפרונטלית בתקופת משבר תלויה באיזון שבין רמות הדרישות לרמות המשאבים העומדים לרשותם. מומלץ כי תוכניות התערבות עבור מורים תיקחנה בחשבון את הדרישות הרבות העומדות בפני המורים (קונפליקט עבודה בית, השלכות רגשיות של הוראה מקוונת) כמו גם את המשאבים הזמינים עבור המורים (חוסן נפשי, חוללות עצמית, תמיכה) על מנת לקדם את רווחתם הנפשית של המורים במצבי עקה. מומלץ לספק לצוותים החינוכיים בימי שגרה ידע, הכשרה ותמיכה אשר יוכלו לסייע להם בעתות משבר. תוכניות התערבות ייחודיות למורים בחברה הערבית והדרוזית תוכלנה להתבסס על העצמת המשאבים ומתן מענה ארגוני למורכבות עבודתם. עוד מומלצת תוכנית התערבות לקידום רווחת המורים במצבי קושי המלווה במחקרי הערכה.

## רקע מדעי

התפרצות נגיף הקורונה בישראל, הציבה בפתחם של אנשי החינוך שינויים ואתגרים חדשים ומידיים (Stein-Zamir et al., 2020). בתקופות הסגרים בתי הספר נסגרו והמורים נתבקשו באופן מיידי לעבור לשימוש בהוראה מקוונת לצד מתן מענה להיבטים רגשיים וחברתיים של התלמידים (Panisoara et al., 2020; Stein-Zamir et al., 2020). תנאי עבודה אלו התקיימו במקביל לצורכי אנשי החינוך באיזון בין עבודה לחיי הבית לרבות טיפול בילדים, בני זוג שאיבדו את מקור פרנסתם, או שהינם עובדים חיוניים (Kim & Asbury, 2020). סגירת בתי הספר והמעבר להוראה מרחוק ולחלופין חזרה להוראה פרונטלית בקפסולות הביאו חוקרים שונים לבחון את יעילות פעולות אלה על התפשטות הנגיף (Rauscher, 2020; Viner et al., 2020), וההשפעות של הוראה זו על הלמידה והרווחה של התלמידים (Asbury et al., 2020; Colao et al., 2020). עם זאת, תשומת לב מועטה הוקדשה להשפעת סגירת בתי הספר ופתיחתם מחדש על רווחתם הנפשית של המורים (Kim & Asbury, 2020), בייחוד בחברה הערבית והדרוזית. פער זה בספרות המחקרית הינו משמעותי שכן רווחתם הנפשית של המורים משליכה על המורים עצמם, על טיב הוראתם, על הקשר עם התלמידים ועל המערכת הארגונית אליה הם שייכים (Puertas Molero et al., 2019; Simbula, 2010). המחקר הנוכחי גישר על פערים אלו בספרות המחקרית ובחן גורמים הקשורים לרווחתם הנפשית של מורים ערבים ודרוזים בתקופת משבר הקורונה בישראל.

### משבר הקורונה והשפעתו על מערכת החינוך בישראל

כחלק מהניסיון למגר את ממדי מגפת הקורונה, הוחלט לסגור את מערכת החינוך המונה 2.3 מיליון תלמידים ולעבור ללמידה מרחוק, פרט לחינוך המיוחד ונוער בסיכון אשר המשיכו בלמידה פרונטלית (Kim & Asbury, 2020; Klapproth et al., 2020; MacIntyre, Gregersen, & Mercer, 2020). המורים נאלצו לעבור בפתאומיות מהוראה פרונטלית להוראה מרחוק במרחב המקוון. מעבר חד זה העלה את חוסר הודאות ורמת החרדה בקרב מורים רבים (Klapproth et al., 2020; Lansangan & Gonzales, 2020; Li et al., 2020), בעיקר לאור העובדה כי סגירת בתי הספר לא הוגבלה בזמן ועוררה תהיות לגבי האופן שבו יש לשמור על קשר עם התלמידים ולהוות גורם תמיכה. בעבור מורים רבים המעבר המיידי לפלטפורמה הדיגיטלית ללא הכשרה מוקדמת וללא תמיכה טכנית הוסיף על תחושת הדחק (MacIntyre et al., 2020). המורים דיווחו שההיערכות לכל שיעור הפכה למורכבת והם נדרשו לייצר או לאתר חומרים מתאימים להוראה מרחוק וכן ולהתגבר על חסמים טכניים (Klapproth et al., 2020; Lansangan & Gonzales, 2020).

מקור נוסף לתחושת הלחץ של המורים נבע מהצורך לאזן בין המרחב הביתי והמרחב המקצועי (Kim & Asbury, 2020). המעבר לעבודה במרחב הביתי עשוי להעמיק את קונפליקט בית

מול משפחה. מורים רבים נאלצו לחלוק את חלל העבודה בו הם מלמדים בבית יחד עם בני משפחה העובדים או לומדים. הצורך לתמוך בו זמנית בילדיהם ובתלמידיהם היווה מקור נוסף לתחושת הלחץ בקרב המורים (Kim & Asbury, 2020; MacIntyre et al., 2020). חשיפה ממושכת ללחץ, תובענות המשימות וחוסר הודאות המתמשכים עשויים לחלחל לתחושת השחיקה ולפגוע ברמת המסוגלות של המורים ובתפקודם בהוראה (Buric & Kim, 2020). למרות ההשלכות משמעותיות של התמודדות מורים בתקופת הקורונה, למיטב ידיעתנו, עד היום לא נערך מחקר אשר בחן את התמודדותם של מורים ערבים ודרוזים בישראל בתקופת משבר הקורונה.

### **החברה הערבית בישראל**

החברה הערבית כקבוצת מיעוט אתני מהווה 21% מכלל האוכלוסייה בישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2021). החברה הערבית מורכבת משלוש קבוצות דתיות עיקריות מוסלמים (83%), נוצרים (9%) ודרוזים (8%) (Al-Haj & Rosenfeld, 2020). למרות התמורות שעברה החברה הערבית בישראל היא נחשבת קולקטיבית ושמרנית המשמרת ערכים חברתיים, תרבותיים ודתיים (Haboush & Alyan, 2013). החברה הערבית במדינת ישראל כוללת תושבים ביישובי הגליל והנגב, בערים מעורבות, בערים ערביות ובכפרים. אזרחי ישראל הערבים מתמודדים עם קונפליקט זהות מתמיד המורכב בין הזהות הישראלית, הזהות הערבית האתנית, הלאום הפלסטיני והדת (רודניצקי, 2014; Totry-Fakhoury & Alfasi, 2017).

החברה הערבית בישראל מתוארת כבעלת אופי קולקטיביסטי פטריאכלי, עם מערכת חוקים המקנים לגבר המסורתי עליונות (Meler, 2017). בחברה זו קיימת דאגה לשמירת הרמוניה בתוך המשפחה, ללא חשיפת מחלוקות משפחתיות לאחרים שהם מחוץ למערכת המשפחתית. לכן, נדרש היחיד לגלות התחשבות מרבית בזולת ודאגה לשלמות המשפחה המורחבת גם כאשר הוא נדרש לקבל החלטות אישיות. תלות היחיד בחברה מתבטאת בהעברת האחריות ושיקול הדעת לאידיאולוגיה הדתית או האזרחית ולמופקדים על הפצתה והציות לה (Haboush & Alyan, 2013; Sinai & Shehade, 2019).

מאז קום המדינה החברה הערבית עוברת שינויים רבים במגוון תחומים- כלכליים, פוליטיים, חברתיים ותרבותיים, אשר משפיעים על תפקודה (זועבי, 2015). השינוי שעוברת החברה משפיע על אורח החיים בתוך המשפחה ומוביל לדפוסים מורכבים שמתנהלים בתרבות כפולה. מצד אחד המשפחה מושפעת מהמסורת הערבית הסמכותית והתרבותית הקולקטיבית, ומצד שני כתושבים ישראלים, הם מושפעים גם מהמגע הבין-תרבותי בין התרבות הישראלית-יהודית-מערבית ובין התרבות הערבית המסורתית (Azaiza, 2013). המשפחה הערבית מחוברת לתרבות הערבית, דבר הבא לידי ביטוי בשמירה וכבוד של עקרונות הדת המחנכים למתן כבוד מוחלט

להורים, ציות לאל, שמירה על קשרים משפחתיים והתנהגות קולקטיבית (אבו עסבה, ריאן-גרה ואבו עסבה, 2014).

### **מערכת החינוך בחברה הערבית**

המורים בחברה הערבית פועלים במסגרת מערכת החינוך הערבית, הסובלת מבעיות ומחסומים פנימיים וחיצוניים, בהיבטים שונים – מחסור במשאבים והישגים לימודיים, מבנה, ארגון ופדגוגיה. במערכת החינוך הערבית קיים מחסור כרוני באנשי הוראה מקצועיים, וכן חסרות אלפי כיתות לימוד ועשרות אלפי שעות הוראה (Al-Haj, 2012). נוסף על כך, מצבן הכלכלי של הרשויות המקומיות הערביות הינו נמוך ותמיכתן במוסדות החינוך מועטה, בהשוואה לזו של רשויות מקומיות יהודיות. גם יכולת גיוס המשאבים של בתי הספר הערבים מהחברה האזרחית מוגבלת ביותר. עראר ואבו עסבה (2013) הצביעו במחקרם על קיומם של פערים בתשומות ובתפוקות, בין מערכת החינוך הערבית ומערכת החינוך העברית, בנוסף, המערכת סובלת מחסמים פנימיים במישור הפוליטיקה המקומית המעכבים את התפתחותה והתקדמותה (עראר ואבו עסבה, 2013). בבחינת מערכת החינוך הערבית ניתן לראות כי מרבית המורים בבתי הספר במערכת החינוך בחברה הערבית הן נשים. למרות זאת, התרבות הארגונית בבית הספר היא בעלת ערכים גבריים – תרבות המנטרלת קיום שיח רגשי בין כותלי בית הספר (Arar & Oplatka, 2014). מצב זה מקשה על מורות לחוש שייכות למערכת ולהשתתף באופן מלא ביצירת אקלים חינוכי מיטבי. ניתן להסביר זאת על ידי העובדה שהמבנה התרבותי-חברתי של החברה הערבית הפטריארכלית, המורכבת מחמולות, מקדש את המשפחה ואת הקשרים בתוכה, והחברה מתייחסת לאישה כבעלת עמדה נמוכה יותר מהגבר (אלחאג', 2002).

### **החברה הדרוזית**

הדרוזים בישראל מהווים מיעוט המתאפיין בשמרנות ובמסורתיות, מיעוט אשר מבדיל עצמו מהרוב באמצעות שמירה על היבטים ייחודיים המחזקים את תחושת ההשתייכות, הזהות והסולידריות בין חבריו. הדרוזים בישראל מהווים קבוצה קטנה של כ- 130 אלף איש שהם כ- 2% מאוכלוסיית ישראל (Court & Abbas, 2015; Saguy et al., 2020). ב-1975 הוכרו הדרוזים בישראל כעדה דתית, ובצלו של העימות הלאומי הערבי-ישראלי, נפתחו בפני העדה ערוצים רבים ומגוונים. בד בבד עברו עליה תמורות חברתיות, כלכליות, פוליטיות ותרבותיות שהביאום לעיצוב זהות אחרת הנבדלת מהזהות של המיעוט הערבי בישראל מחד מהזהות של דרוזי סוריה ולבנון מאידך (Abbas, 2021).

החברה הדרוזית מתאפיינת בפטריארכליות, פטרילינאליות (חברות במשפחה או במעמד עוברת בירושה דרך הגבר) ובפטרילוקאליות (מעבר האישה לבית בעלה לאחר נישואיה). לאב

המשפחה ישנה סמכות רבה ושליטה על בני משפחתו המורחבת, כולל על ההוצאות וההכנסות המשפחתיות, על בחירת בני/בנות הזוג לילדיו, על ההשתייכות הפוליטית של בני המשפחה ועוד (Court & Abbas, 2015). עם זאת, לאורך השנים, מבנה מסורתי זה נחלש, בעיקר בשל הפחתת המשקל של ענף החקלאות כמקור פרנסה עיקרי והחלפתו במקצועות אחרים, מחוץ לכפר- שירות בכוחות הביטחון, עבודה בבניין, בתעשייה ועוד (Yonay & Shor, 2014).

### **מערכת החינוך בחברה הדרוזית בישראל**

ראשי העדה הדרוזית ביקשו להתנתק ממערכת החינוך הערבית, ובשנת 1976 הוקמה מערכת חינוך נפרדת לדרוזים. דרך זו אפשרה לשקף את התרבות הדרוזית, אופייה העדתי והדתי והמורשת המסורתית (וויסבלאי, 2016; שביב ועמיתיה, 2013). מערכת החינוך הדרוזית מנוהלת כמערכת אוטונומית על ידי אנשי חינוך דרוזים, כולל יישום מדיניות חדשה ללימוד המורשת והתרבות הדרוזית (חלבי, 2017). עצמאות החינוך הדרוזי מתבטאת בהבלטת הייחוד הדרוזי על ידי כתיבת ספרי לימוד חדשים, תוכניות לימוד, הוספת תכנים, אנשי צוות מהחברה הדרוזית והקמת מבנים פיזיים (עבאס וקורט, 2013). לצד שמירת המורשת, החברה הדרוזית הציבה לעצמה כיעד עיצוב בוגרים שיוכלו להשתלב בחברה הישראלית, שיחוו שייכות לישראל ויהיו שותפים לבנייתה (עבאס וקורט, 2013).

הפרדת החינוך הדרוזי מהחינוך הערבי הביאה לעלייה בהישגיים האקדמיים בתחום החינוך. עדות לכך היא צמצום הירידה במספר הנושרים מבתי הספר בישובים הדרוזים. ב-1999 רק 13% מהצעירים הדרוזים בישראל סיימו 12 שנות לימוד מלאות (אלמוג, 2008). בשנת 2012 עלה אחוז זה ל-62.8%. כיום, צעירים דרוזים ישראלים לומדים מכתה א' ועד יב' בבתי ספר כפריים מקומיים ובשפת אימם – ערבית. ישנן תכניות לימודים מאושרות ע"י משרד החינוך עבור מגזרים שונים בארץ, והדרוזים בתוכם, כמו גם תכניות קהילתיות ספציפיות (Abbas, 2015). כאמור, המחקר הנוכחי התמקד במורים הן מהחברה הערבית והן מהחברה הדרוזית בתקופת משבר הקורונה.

### **התמודדות עם משבר הקורונה בקרב מורים בחברה הערבית והדרוזית**

החברה הערבית בישראל מתמודדת עם אתגרים רבים כגון רמת תשתיות נמוכה, פערים חברתיים וכלכליים, שיעור הזכאות לבגרות והשקעה בחינוך הקהילתי. כל אלה דורשים מהמורים בחברה הערבית מאמצים רבים יותר, בהשוואה לעמיתיהם בחברה היהודית (Arar & Abu Nasra, 2020; Abu-Asbeh, 2013; Arar & Massry-Herzallah, 2016). אתגרים נוספים הועמדו לפתחם של המורים בתקופת משבר הקורונה, אשר נמצא כגורם העשוי לעורר תחושת חרדה בקשר למצב העמום ולאי הוודאות בקשר לעתיד (Levkovich & Shinan-Altman, 2020). באופן כללי, מחקרים



הראו עלייה משמעותית ברמת הלחץ והחרדה במהלך תקופת הקורונה, כאשר למשאבי התמודדות כמו תמיכה חברתית ותחושת השליטה הייתה תרומה משמעותית למתן ולהפחית תסמיני מצוקה וחרדה (Shinan-Altman & Levkovich, 2020). מעט מחקרים התייחסו למורים בישראל בתקופת הקורונה (לבקוביץ ולוי, 2021; 2021; Zadok-Gurman et al., 2021; Stein-Zamir et al., 2020), וכמעט ואין מחקרים על התמודדותם של מורים ערבים בישראל (Akour et al., 2020; Al-Haib, 2021). כך, במחקר שנערך בירדן בקרב מורים בעת משבר הקורונה, כשליש מהמשתתפים דיווחו שחוו רמת חרדה גבוהה ורמות לחץ גבוהות, וציינו כי התמיכה החברתית אשר קיבלו מתוך המשפחה, יחד עם התמיכה מעמיתיהם, היוו משאב חיוני בהתמודדותם (Akour et al., 2020).

### **המחקר הנוכחי**

התמודדות מורים עם שינויים בדרישות תפקיד בזמן התפרצות נגיף הקורונה עשויה להוביל לירידה בתחושת המחויבות למקצוע ההוראה וברוחה נפשית בקרב מורים במערכת החינוך (Alves Lopes, & Precioso, 2020). בנוסף, להתמודדות עם אתגרים אלו בתקופת נגיף הקורונה, מורים מהחברה הערבית והדרוזית מתמודדים עם אתגרים נוספים כגון רמת תשתיות נמוכה, פערים חברתיים וכלכליים, שיעור הזכאות לבגרות והשקעה בחינוך הקהילתי. כל אלה דורשים מהמורים בחברה הערבית מאמצים רבים יותר, בהשוואה לעמיתיהם בחברה היהודית (Abu Nasra, 2020; Arar & Abu-Asbeh, 2013; Arar & Massry-Herzallah, 2016). עם זאת, למיטב ידיעתנו, טרם נערך מחקר אשר בחן את רווחתם הנפשית של מורים מהמגזר הערבי והדרוזי בתקופת הקורונה. הבנה של הגורמים הקשורים לרווחתם הנפשית של מורים אלו עשויה לסייע בהבניית תוכניות התערבות מותאמות על מנת לסייע ולקדם את אופן התמודדותם בכלל, ובתקופות של משבר בפרט. באופן כללי, מחקרים מלמדים שמציאת איזון בין דרישות עבודה לבין משאבים פנימיים וחיצוניים עשויה להוביל לתחושת מחויבות גבוהה למקצוע ולרווחה נפשית גבוהה (Granziera, Collie, & Martin, 2020). מחקר זה נשען על המודל התאורטי "מודל דרישות-משאבים בעבודה" (Demerouti et al., 2011). לפי המודל, דרישות תפקיד מוגדרות כ"היבטים פיזיים, פסיכולוגיים, חברתיים או ארגוניים במסגרת תפקיד הדורשים מאמץ או מיומנויות פיזיות ו/או פסיכולוגיות מתמשכות". משאבים מוגדרים כהיבטים פיזיים, פסיכולוגיים, חברתיים או ארגוניים שהינם פונקציונליים בהשגת יעדי העבודה, צמצום דרישות עבודה והעלאת צמיחה אישית. המחקר הנוכחי בחן שתי דרישות עבודה מרכזיות הרלוונטיות לתקופת נגיף הקורונה ובהתבסס על מחקרים קודמים שמצאו קשר בין דרישות עבודה אלו לרווחה נפשית (Obrenovic, Du Jianguo, & Khan, 2020; Shinan-Altman et al., 2018): שימוש בטכנולוגיה (הוראה מקוונת)

וקונפליקט עבודה-בית. כמו כן, המחקר בחן שלושה משאבים מרכזיים בהתבסס על מחקרים קודמים שמצאו קשר בין משאבים אלו לרווחה נפשית (Huang, Yin, & Lv, 2019; Wolgast & Fischer, 2017): חוסן וחוללות עצמית (משאבים פנימיים) וכן תמיכה בעבודה (משאב חיצוני). בדומה למחקרים שהתבססו על "מודל דרישות-משאבים בעבודה", מחויבות למקצוע נבחנה כמשתנה מתווך בין דרישות ומשאבים לבין רווחה נפשית (Shinan-Altman et al., 2018). לציין כי מודל "דרישות-משאבים בעבודה" אינו כולל אסטרטגיות התמודדות. עם זאת, אסטרטגיות התמודדות מהוות מרכיב חיוני להבנת הקשר בין דרישות ומשאבים לבין רווחה נפשית (Ben-Zur & Michael, 2007). לכן, במחקר הנוכחי הרחבנו את "מודל דרישות-משאבים בעבודה" בדומה למחקרים קודמים (e.g., Shinan-Altman et al., 2018) וכללנו אסטרטגיות התמודדות של מחויבות יתר לעבודה כמשתנה מתווך.

### **מטרות המחקר**

מטרת העל של המחקר הנוכחי היתה לבחון דרישות עבודה (אוריינות דיגיטלית, קונפליקט עבודה-בית), משאבים פנימיים (חוסן נפשי וחוללות עצמית) ומשאבים חיצוניים (תמיכה בעבודה), מחויבות למקצוע ההוראה ורווחה נפשית בקרב מורים בבתי ספר בתקופת הקורונה וכן להשוות מדדים אלו בין בתי ספר מהמגזר הערבי הכללי לבתי ספר מהמגזר הדרוזי. מטרת ספציפיות של המחקר:

- א. הערכת דרישות עבודה (שימוש בטכנולוגיה, קונפליקט עבודה-בית), משאבים פנימיים (חוסן וחוללות עצמית) ומשאבים חיצוניים (תמיכה בעבודה), מחויבות למקצוע ההוראה ורווחה נפשית בקרב מורים ערבים ודרוזים.
- ב. בחינת המידה בה משתני רקע (כגון: מגדר, גיל, הורות), דרישות עבודה, משאבים פנימיים וחיצוניים ומחויבות למקצוע ההוראה מנבאים רווחה נפשית בקרב מורים ערבים ודרוזים.
- ג. הבנת תפיסות וחוויות של מורים ערבים ודרוזים בהתמודדותם עם הגל הראשון והשני של הקורונה בהיבטים רגשיים, חוסן, מקורות תמיכה (קיימים וחסרים) ומחויבות למקצוע ההוראה.

### **השערות העבודה**

- א. דרישות עבודה גבוהות, משאבי עבודה (פנימיים וחיצוניים) נמוכים ומחויבות נמוכה למקצוע ההוראה יהיו קשורים לרווחה נפשית נמוכה יותר.
- ב. יימצאו הבדלים בין בתי ספר ערבים לדרוזים בכל המדדים שייבחנו.
- ג. משתני רקע, דרישות עבודה, משאבים פנימיים וחיצוניים ומחויבות למקצוע ההוראה ינבאו רווחה נפשית.

## מתודולוגיה

### מערך המחקר

מעורב (mixed-design) : סקר רוחב (גישה כמותית) וראיונות עומק בגישה איכותנית- פנומנולוגית.

### הליך

המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של המדען הראשי במשרד החינוך (תיק מספר 11606) וכן את אישור ועדת האתיקה בבית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בר אילן (אישור מספר 011202).

### מחקר כמותני

חישוב גודל המדגם : בהנחה של מדגם אקראי מייצג, עבור טעות דגימה של 5.7%, ורווח סמך של 95%, גודל המדגם המתאים הוא 296 מורים. המדגם הנוכחי אשר כלל 299 מורים אפשר ניתוחי שונות חד משתניים עבור 4 קבוצות (מיגזר x מיגדר), עם גודל אפקט בינוני-נמוך  $f = 0.16$ ,  $\alpha = 0.05$ , ועוצמה של 0.80. (G\*Power version 3.1.9.7). המדגם הנוכחי אפשר רגרסיה היררכית מרובה עבור 9 מנבאים, עם גודל אפקט נמוך-בינוני  $f = 0.10$ ,  $\alpha = 0.05$ , ועוצמה של 0.95. (Faul et al., 2009) (G\*Power version 3.1.9.7).

משתתפי המחקר גויסו לפי קריטריונים להכללה : מורים המלמדים בבתי ספר ערבים ודרוזים, מעל שליש משרה. קריטריונים לאי הכללה : מורים בשנת התמחות או מורים מחליפים. איסוף הנתונים נערך בחודשים מרץ-אפריל 2021, תקופת הסגר השלישי בישראל. המחקר התבצע לפי השלבים הבאים : ראשית, עוזרי המחקר, דוברי ערבית, פנו למנהלי בתי הספר ונתנו להם הסבר מקיף על המחקר ומטרותיו וביקשו את אישורם להפיץ את השאלון בבית הספר שלהם. עוזרי המחקר דגמו יישובים בעלי מאפיינים שונים (כפר, עיר) מהמגזר הערבי והדרוזי ברחבי הארץ ופנו למנהלי בתי הספר ביישובים אלו. עוזרי המחקר פנו ל-30 מנהלי בתי ספר מתוכם 6 סירבו לקחת חלק במחקר בשל עומס בעבודת המורים. 24 מנהלים הסכימו להשתתף. המנהלים הפיצו את השאלון על פי רשומות הדואר האלקטרוני של המורים בבתי הספר שלהם. מכיוון שהשאלון אנונימי ומקוון לא ניתן לדעת את אחוז ההיענות.

שאלון המחקר לווח בדף הסבר מקיף אשר בסופו היתה למשתתפים אפשרות לסמן אם הם מבינים את מטרות המחקר ומסכימים להשתתף או לחלופין ניתנה להם האפשרות לסמן כי אינם מעוניינים להשתתף במחקר. בטופס השאלון היתה אפשרות לסמן נכונות לקחת חלק בראיון.

## שיטת המחקר

משתנים בלתי תלויים- משתני רקע (כגון: מגדר, גיל, מחלות רקע), דרישות תפקיד, משאבים פנימיים, משאבים חיצוניים, מחויבות למקצוע ההוראה.

משתנה מתווכ- מחויבות למקצוע ההוראה תיבחן כמשתנה מתווכ בין דרישות תפקיד, משאבים פנימיים וחיצוניים לבין רווחה נפשית.

משתנה תלוי- רווחה נפשית.

### שיטת איסוף הנתונים:

שאלון למילוי עצמי שנבנה בתכנת קוולטריקס. השאלון כלל כלי מחקר מתוקפים (ראה י. שאלון המחקר בנספח 1).

### כלי המדידה:

**אוריינות דיגיטלית**- הוערכה באמצעות 4 פריטים להערכת אוריינות דיגיטלית (לדוגמא: "אני צריך הרבה זמן כדי להבין כיצד משתמשים בטכנולוגיה חדשה"), מתוך שאלון הבוחן לחץ מטכנולוגיה אשר תוקף באמצעות תוקף תוכן (Ragu-Nathan et al., 2008). התשובות דורגו על סולם מסוג ליקרט (1- מאד לא מסכים, 5- מסכים במידה רבה מאד). חושב אינדקס ע"י מיצוע התשובות כך שציון גבוה יותר מעיד על אוריינות דיגיטלית טובה יותר. מהימנות פנימית אלפא קרונבך עמדה על  $\alpha = .82$ .

**קונפליקט עבודה בית**- הוערך באמצעות 8 פריטים (לדוגמא: "עבודתי מקשה עליי לתפקד כבת זוג"), על בסיס מחקר קודם שעשה שימוש בפריטים אלו (Houkes, Winants, & Twellaar, 2008). התשובות דורגו על סולם מסוג ליקרט (1- מאד לא מסכים, 4- מסכים במידה רבה מאד). חושב אינדקס ע"י מיצוע התשובות כך שציון גבוה יותר מעיד על קונפליקט עבודה-בית גבוה יותר. מהימנות פנימית אלפא קרונבך עמדה על  $\alpha = .88$ .

**חוסן נפשי**- הוערך לפי הכלי המקוצר של סמית ואחרים (Brief Resilience Scale BRS; Smith et al., 2008) הכולל 6 פריטים (לדוגמא: "לרוב אני מתגברת על זמנים קשים ללא קושי"), עם תוקף מתכנס ותוקף מבחין. התשובות דורגו על סולם מסוג ליקרט (1- מאד לא מסכים, 5- מסכים במידה רבה מאד). חושב אינדקס ע"י מיצוע התשובות כך שציון גבוה יותר מעיד על חוסן נפשי גבוה יותר. מהימנות פנימית אלפא קרונבך עמדה על  $\alpha = .70$ .

**מסוגלות עצמית**- נבחנה לפי כלי מקוצר (Chen, Gully, & Eden, 2001) הכולל 8 פריטים (לדוגמא: "אני יכול לעמוד באתגרים רבים בהצלחה"), עם תוקף תוכן. התשובות דורגו על סולם מסוג ליקרט

(1- מאד לא מסכים, 5- מסכים במידה רבה מאד). חושב אינדקס עיי מיצוע התשובות כך שציון גבוה יותר מעיד על מסוגלות עצמית גבוהה יותר. מהימנות פנימית אלפא קרונבך עמדה על  $\alpha = .93$ .

*מידת התמיכה בעבודה* - הוערכה באמצעות Job Content Questionnaire (Karasek, 1985) הכולל 8 פריטים (לדוגמא: "האנשים שאני עובד איתם ידידותיים"), עם תוקף תוכן. התשובות דורגו על סולם מסוג ליקרט (1- מאד לא מסכים, 4- מסכים במידה רבה מאד). חושב אינדקס עיי מיצוע התשובות כך שציון גבוה יותר מעיד על מידה גבוהה של תמיכה בעבודה. מהימנות פנימית אלפא קרונבך עמדה על  $\alpha = .74$ .

*מחויבות יתר למקצוע ההוראה* - הוערכה באמצעות Short Version ERI Questionnaire (Siegrist & Montano, 2013), עם תוקף תוכן. השאלון כולל 6 פריטים (לדוגמא: "אנשים סביבי אומרים שאני מחוייב לעבודתי"). התשובות דורגו על סולם מסוג ליקרט (1- מאד לא מסכים, 5- מסכים במידה רבה מאד). חושב אינדקס עיי מיצוע התשובות כך שציון גבוה יותר מעיד על תחושת מחויבות גבוהה יותר. מהימנות פנימית אלפא קרונבך עמדה על  $\alpha = .73$ .

*רווחה נפשית* - הוערכה באמצעות שאלון הבריאות הנפשית המקוצר (Mental Health Continuum Short Form: MHC-SF; Lamers et al., 2011), עם תוקף מתכנס. השאלון כולל 14 פריטים המתיחסים לתחושת הרווחה ולתחושת מצוקה שחווה האדם בחודש האחרון (לדוגמא: "באיזו תדירות בחודש האחרון הרגשת שמח/ה?"). התשובות דורגו על סולם מסוג ליקרט (1- כלל לא, 5- כל יום). חושב אינדקס עיי מיצוע התשובות כך שציון גבוה יותר מעיד על רווחה נפשית גבוהה יותר. מהימנות פנימית אלפא קרונבך עמדה על  $\alpha = .91$ .

*בריאות וחשיפה לנגיף הקורונה* - תפיסת מצב בריאותי, מחלות רקע (כן/לא), בידוד בית בעקבות נגיף הקורונה (כן/לא), חיובי לקורונה (כן/לא), חשש להידבק בנגיף הקורונה (1- כלל לא, 5- במידה רבה), תחושת מוגנות מפני נגיף הקורונה במקום העבודה (1- כלל לא, 5- במידה רבה). *משתני רקע* - אלה כללו מגדר, גיל, מצב משפחתי, האם יש ילדים וגילם, השכלה, דת, טיפול בהורים מבוגרים, וותק בהוראה, אחוזי משרה, סוג הבית ספר (ערבי/דרוזי).

### **עיבוד הנתונים**

עיבוד הנתונים נערך בעזרת SPSS גרסה 27. קובץ הנתונים המקורי הכיל 309 משתתפים. משתתף אחד היה יהודי, ו-9 הכילו ריבוי של נתונים חסרים. עשרה משתתפים אלו הוצאו מן המדגם. המדגם נותר בן 299 משתתפים, עם מיעוט של מידע חסר. בחלק מן המשתתפים נמצא מידע חסר עד 11 משתתפים (עד 3.7%), ולאור שכיחותו הנמוכה חושבו המבחנים הסטטיסטיים ללא השלמתו.

משתני רקע של המורים המשתתפים וכן משתני בריאות ומשתנים הקשורים בנגיף הקורונה, תוארו בעזרת ממוצעים וסטיות תקן עבור משתנים רציפים, ובעזרת שכיחויות ואחוזים עבור משתנים קטגוריאליים. הבדלים בין המגזרים נבחנו בעזרת  $t$ -test למדגמים בלתי תלויים עבור משתנים רציפים, ובעזרת חי בריבוע ( $\chi^2$ ) עבור משתנים קטגוריאליים. נבחנו עקיבויות פנימיות למשתני המחקר בעזרת קרונבך אלפא ( $\alpha$ ), והמשתנים הוגדרו לפי ממוצע הפריטים. ההתפלגויות של משתני המחקר תוארו בעזרת ממוצעים וסטיות תקן עבור כלל המדגם ולפי מגזר, והבדלים בין המגזרים נבחנו בעזרת  $t$ -test למדגמים בלתי תלויים. חושבו מתאמי פירסון בין משתני המחקר, עבור כלל המדגם ובכל מגזר. בהמשך, חושבו מתאמי פירסון בין גיל וותק בהוראה לבין משתני המחקר, עבור כלל המדגם ובכל מגזר. חושבו ניתוחי שונות חד משתניים דו-כיווניים (Two way ANOVA) של משתני המחקר לפי מגזר ומגדר, וכן לפי מגזר ומצב משפחתי, מגזר וקיום ילדים, מגזר ורמת השכלה. מתאמי ספירמן חושבו בין חשש להידבק בנגיף הקורונה ותחושת מוגנות מפני הידבקות במקום העבודה, לבין משתני המחקר, עבור כלל המדגם ובכל מגזר.

מודל המחקר נבחן בשני אופנים. לאור קיומה של קולינאריות בין המדד 'קונפליקט עבודה-בית' לבין המדד 'מחויבות-יתר להוראה' ( $r = .70, p < .001$ ), חושבה ראשית רגרסיה מרובה של תחושת הרווחה הנפשית על כלל המשתנים הבלתי תלויים (דרישות בתפקיד, משאבים פנימיים וחיצוניים) וללא המשתנה המתווך (מחויבות-יתר להוראה). בהמשך לכך, חושב מודל נתיבים של תחושת הרווחה הנפשית על המשתנים הבלתי תלויים (דרישות בתפקיד ומשאבים פנימיים וחיצוניים, ללא המדד 'קונפליקט עבודה-בית'), והמשתנה המתווך (מחויבות-יתר להוראה). מודל הנתיבים נבחן באמצעות תוכנת AMOS גרסה 27. במודל הוגדרו משתני המחקר (מתוקננים), וכן מגזר (0-ערבי כללי, 1-דרוזי), וותק בהוראה (מתוקנן), ותחושת מוגנות בעבודה (מתוקנן). ניתנה במודל אפשרות למתאמים בין משתני הרקע לבין עצמם, ובין המשתנים הבלתי תלויים לבין עצמם. התיווך נבחן כחלק ממודל הנתיבים, עם bootstrapping של 5000 מדגמים, ורווח סמך של 95% (bias-corrected 95% confidence interval). הוגדרה רמת המובהקות  $p < .05$ . כל המשתנים נבדקו להתפלגות נורמלית. בחלק מן המשתנים נמצא מידע חסר עד 11 משתתפים (עד 3.7%), ולאור שכיחותו הנמוכה חושבו המבחנים הסטטיסטיים ללא השלמתו.

## ממצאים

### ממצאי המחקר הכמותני

#### משתתפים

השתתפו במחקר 299 מורים, 178 מורים מן המגזר הערבי הכללי (59.5%), ו-121 מורים מן המגזר הדרוזי (40.5%). מרבית המורים מן המגזר הערבי הם מוסלמים (95%) והשאר נוצרים. מרבית המורים (99%) הם ילידי ישראל, והשאר ילידי ארצות המזרח התיכון. לוח 1 מציג את התפלגות מאפייני הרקע של המורים, לפי מגזר.

לוח 1: מאפייני רקע של המורים המשתתפים, לפי מגזר (N = 299)

הבדל	מגזר דרוזי	מגזר ערבי	סה"כ		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
$t_{(237.17)} = 2.40$ ( $p = .017$ ) ( $d = 0.28$ )	39.18 (8.68)	41.53 (7.69)	40.58 (8.18)	23-65	גיל
$t_{(210.18)} = 2.57$ ( $p = .011$ ) ( $d = 0.30$ )	14.64 (9.41)	17.37 (7.78)	16.28 (8.56)	1-41	וותק בהוראה
	N (%)	N (%)	N (%)		
$Z = 0.95$ ( $p = .343$ )	88 (72.7)	138 (77.5)	226 (75.6)	אשה	מגדר
	33 (27.3)	40 (22.5)	73 (24.4)	גבר	
$Z = 1.60$ ( $p = .109$ ) (נשוי מול לא נשוי)	102 (84.3)	161 (90.4)	263 (88.0)	נשוי	מצב משפחתי
	13 (10.7)	10 (5.6)	23 (7.7)	רווק	
	6 (5.0)	7 (4.0)	13 (4.3)	גרוש/ אלמן	
$Z = 0.58$ ( $p = .563$ ) (קטינים מול השאר)	93 (78.2)	144 (80.9)	237 (79.8)	כן, קטינים	ילדים
	8 (6.7)	21 (11.8)	29 (9.8)	כן, בגירים	
	18 (15.1)	13 (7.3)	31 (10.4)	ללא	
$Z = 0.10$ ( $p = .918$ ) (תעודת הוראה ותואר ראשון מול תואר שני שלישי)	5 (4.1)	7 (4.0)	12 (4.0)	תעודת הוראה	השכלה (n=298)
	47 (38.8)	68 (38.4)	115 (38.6)	תואר ראשון	
	69 (57.1)	102 (57.6)	171 (57.4)	תואר שני שלישי	
$Z = 1.38$ ( $p = .169$ )	22 (18.8)	22 (12.9)	44 (15.3)	עד שני שלישי	אחוז משרה (n=288)
	95 (81.2)	149 (87.1)	244 (84.7)	שני שלישי ומעלה	

הנתונים בלוח מלמדים כי כשלושה רבעים מן המורים המשתתפים הן נשים, ללא הבדל מגזרי. מרבית המשתתפים נשואים (כ-88%), ולרובם ילדים קטינים (כ-80%), ללא הבדל מגזרי. גילם

הממוצע של המורים הוא כ- 40 שנים (טווח 23-65 שנים, ס.ת. = 8.18), והוותק הממוצע בהוראה הוא כ- 16 שנים (טווח 1-41 שנים, ס.ת. = 8.56). ניתן לראות כי מורים מן המגזר הערבי מעט מבוגרים יותר ובעלי וותק רב יותר בהוראה מאשר מורים מן המגזר הדרוזי, הבדל אשר הינו מובהק סטטיסטית, אולם פער השנים אינו רב. לכ- 39% מן המורים תואר ראשון, ולכ- 57% מהם תארים גבוהים, ללא הבדל מגזרי. רובם מועסקים בחלקי משרה שמעל לשני שלישי (כ- 85%), ללא הבדל מגזרי.

### ממצאים תיאוריים

החלק הבא מציג תיאור מאפיינים של בריאות והתמודדות עם נגיף הקורונה. מאפיינים אלו מוצגים להלן בלוח 2, לפי מגזר.

לוח 2: מאפיינים של בריאות והתמודדות עם נגיף הקורונה, לפי מגזר (N = 299)

הבדל	מגזר דרוזי	מגזר ערבי	סה"כ		
	N (%)	N (%)	N (%)		
$\chi^2(2) = 1.44$ ( $p = .487$ )	9 (7.4)	8 (4.5)	17 (5.7)	לא טוב/ סביר	מצב בריאות
	24 (19.8)	41 (23.0)	65 (21.7)	טוב	
	88 (72.7)	129 (72.5)	217 (72.6)	טוב מאד/ מצוין	
$Z = 0.50$ ( $p = .616$ )	12 (10.0)	21 (11.9)	33 (11.1)	כן	מחלות רקע (n = 297)
	108 (90.0)	156 (88.1)	264 (88.9)	לא	
$Z = 1.52$ ( $p = .128$ )	74 (61.2)	93 (52.2)	167 (55.9)	כן	בידוד בתקופת המגפה
	47 (38.8)	85 (47.8)	132 (44.1)	לא	
$\chi^2(2) = 1.29$ ( $p = .523$ )	28 (23.2)	32 (18.0)	60 (20.1)	כן	נמצא חיובי לקורונה
	84 (69.4)	130 (73.0)	214 (71.6)	לא	
	9 (7.4)	16 (9.0)	25 (8.4)	לא נבדק	
$\chi^2(2) = 4.70$ ( $p = .095$ )	55 (50.5)	63 (38.0)	118 (42.9)	לא, מעט	חושש להדבק בקורונה (n = 275)
	29 (26.6)	49 (29.5)	78 (28.4)	במידה בינונית	
	25 (22.9)	54 (32.5)	79 (28.7)	במידה רבה/ מאד	
	40 (33.1)	73 (41.2)	113 (37.9)	לא, מעט	



הבדל	מגזר דרוזי	מגזר ערבי	סה"כ		
	N (%)	N (%)	N (%)		
$\chi^2(2) = 2.08$ $(p = .354)$	48 (39.7)	63 (35.6)	111 (37.2)	במידה בינונית	חש בטוח מהדבקות בקורונה במקום העבודה (n = 298)
	33 (27.3)	41 (23.2)	74 (24.8)	במידה רבה/מאד	
$Z = 2.68$ $(p = .007)$	64 (54.7)	124 (70.1)	188 (63.9)	כן	הורים
	53 (45.3)	53 (29.9)	106 (36.1)	לא	מבוגרים (n = 294)

מן הנתונים בלוח ניתן ללמוד כי מצבם הבריאותי של קרוב לשלושה רבעים מן המשתתפים (כ- 73%) סווג על ידם כטוב מאד או מצוין, ורובם אינם סובלים ממחלות רקע (89%), ללא הבדל מגזרי. רוב המשתתפים (כ- 92%) נבדקו לקורונה במהלך התקופה, ומעל למחציתם (כ- 56%) שהו בבידוד. כ- 20% מן המורים נמצאו חיוביים לנגיף. בעת איסוף הנתונים, דיווחו כ- 43% מן המורים כי אינם חוששים להדבק בנגיף או אך מעט, כ- 28% דיווחו על חשש ברמה בינונית, וכ- 29% דיווחו על חשש רב או רב מאד, ללא הבדל מגזרי. בהמשך לכך, דיווחו כ- 25% מן המורים כי הם חשים בטוחים במידה רבה או רבה מאד מהדבקות בנגיף במקום עבודתם, כ- 37% דיווחו על תחושת בטחון בינונית, וכ- 38% דיווחו כי אינם חשים בטוחים מהדבקות במקום עבודתם, או אך מעט כך, ללא הבדל מגזרי. לבסוף, כ- 64% מן המורים דיווחו כי יש להם הורים מבוגרים הזקוקים לעזרתם, במידה רבה יותר במגזר הערבי (כ- 70%) מאשר במגזר הדרוזי (כ- 55%).

לוח 3 מציג את התפלגות משתני המחקר, עבור כלל המדגם ולפי מגזר.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן, וערכי t עבור משתני המחקר, לפי מגזר (N = 299)

d	הבדל - t (p)	מגזר דרוזי M (SD)	מגזר ערבי M (SD)	סה"כ M (SD)	
d = 0.18	$t_{(297)} = 1.53$ $(p = .127)$	4.21 (0.88)	4.04 (0.97)	4.11 (0.93)	רווחה נפשית (1-6)
d = 0.003	$t_{(292)} = 0.03$ $(p = .978)$	3.73 (0.67)	3.72 (0.68)	3.72 (0.67)	אוריינות דיגיטלית (1-5) (n = 294)

d	הבדל t - (p)	מגזר דרוזי M (SD)	מגזר ערבי M (SD)	סה"כ M (SD)	
d = 0.006	$t_{(292)} = -0.05$ ( $p = .963$ )	2.77 (0.76)	2.77 (0.71)	2.77 (0.73)	קונפליקט עבודה-בית (1-5) (n = 294)
d = 0.03	$t_{(288)} = -0.27$ ( $p = .784$ )	3.15 (0.43)	3.17 (0.52)	3.16 (0.49)	חוסן נפשי (1-5) (n = 290)
d = 0.18	$t_{(286)} = 1.46$ ( $p = .145$ )	3.55 (0.66)	3.43 (0.65)	3.48 (0.65)	מסוגלות עצמית (1-5) (n = 288)
d = 0.38	$t_{(288)} = 3.20$ ( $p = .002$ )	3.41 (0.59)	3.20 (0.55)	3.28 (0.58)	מידת התמיכה בעבודה (1-5) (n = 290)
d = 0.14	$t_{(288)} = -1.20$ ( $p = .233$ )	2.86 (0.63)	2.95 (0.59)	2.91 (0.61)	מחויבות-יתר להוראה (1-5) (n = 290)

מן הנתונים בלוח ניתן לראות כי בדרך כלל לא נמצאו הבדלים מגוריים עבור משתני המחקר, למעט עבור תמיכה בעבודה. רמת התמיכה בעבודה נמצאה גבוהה יותר בקרב מורים במגזר הדרוזי מאשר בקרב מורים במגזר הערבי הכללי.

לוח 4 מציג מתאמים בין משתני המחקר, עבור כלל המדגם ולפי מגזר.

לוח 4 : מתאמי פירסון בין משתני המחקר, כלל המדגם (N = 299), ולפי מגזר (מגזר ערבי - n = 170, 176, מגזר דרוזי 118-110) (n = 110-118)

.7	.6	.5	.4	.3	.2		
-.19**	.24***	.25***	.26***	-.26***	.12*	כלל המדגם	1.רווחה
-.20**	.19**	.16*	.25***	-.28***	.12	מגזר ערבי	נפשית
-.15	.28**	.37***	.29**	-.24**	.13	מגזר דרוזי	
-.19**	.16**	.19**	.32***	-.25***	-	כלל המדגם	2.אוריינות
-.22**	.18*	.24**	.39***	-.29***	-	מגזר ערבי	דיגיטלית
-.13	.11	.11	.19*	-.18*	-	מגזר דרוזי	

	.7	.6	.5	.4	.3	.2		
3. קונפליקט עבודה-בית	כלל המדגם	.70***	-.16**	.07	-.29***	-		
	מגזר ערבי	.64***	-.17*	.11	-.33***	-		
	מגזר דרוזי	.77***	-.15	.03	-.24*	-		
4. חוסן נפשי	כלל המדגם	-.32***	.19**	.28***	-			
	מגזר ערבי	-.32***	.22**	.33***	-			
	מגזר דרוזי	-.32***	.14	.20*	-			
5. מסוגלות עצמית	כלל המדגם	.09	.30***	-				
	מגזר ערבי	.16*	.24**	-				
	מגזר דרוזי	.02	.35***	-				
6. מידת התמיכה בעבודה	כלל המדגם	-.09	-					
	מגזר ערבי	-.08	-					
	מגזר דרוזי	-.08	-					
7. מחויבות-יתר להוראה	כלל המדגם	-						
	מגזר ערבי	-						
	מגזר דרוזי	-						

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

מן הלוח ניתן לראות כי מרבית המתאמים מובהקים מבחינה סטטיסטית. עבור כלל המדגם נמצאו קשרים חיוביים, חלשים עד בינוניים, בין רווחה נפשית לבין אוריינות דיגיטלית, חוסן נפשי, מסוגלות עצמית ומידת התמיכה בעבודה; וקשרים שליליים מובהקים מבחינה סטטיסטית, חלשים עד בינוניים, בין רווחה נפשית לבין קונפליקט עבודה-בית, ומחויבות-יתר למקצוע ההוראה. קרי, ככל שהיו רמות גבוהות יותר של אוריינות דיגיטלית, חוסן נפשי, מסוגלות עצמית, ותמיכה בעבודה, וככל שהיו רמות נמוכות יותר של קונפליקט עבודה-בית, ומחויבות-יתר למקצוע ההוראה, כך נחווה רווחה נפשית רבה יותר.

מתאמים חיוביים, חלשים עד בינוניים, נמצאו עבור כלל המדגם בין אוריינות דיגיטלית, חוסן נפשי, מסוגלות עצמית, ומידת התמיכה בעבודה; ומתאם חיובי גבוה בין קונפליקט עבודה-בית לבין מחויבות-יתר למקצוע ההוראה. במילים אחרות, ככל שהיה אחד מבין המשתנים אוריינות

דיגיטלית, חוסן נפשי, מסוגלות עצמית, ומידת התמיכה בעבודה, גבוה יותר, כך היו גם האחרים גבוהים יותר. בדומה, ככל שהיתה מחויבות-יתר רבה יותר למקצוע ההוראה כך נחוה קונפליקט עבודה-בית רב יותר. מתאמים שליליים נמצאו בדרך כלל בין אוריינות דיגיטלית, חוסן נפשי, מסוגלות עצמית, ומידת התמיכה בעבודה, לבין קונפליקט עבודה-בית, ולבין מחויבות-יתר למקצוע ההוראה.

דפוס המתאמים לפי מגזר נמצא דומה לדפוס הכולל, אם כי חלק מן המתאמים אינם מובהקים מבחינה סטטיסטית, עקב גדלי המדגם הקטנים יותר.

### מתאמים בין משתני המחקר לבין משתני רקע

#### גיל ווותק בהוראה

לוח 5 מציג מתאמים בין גיל ווותק בהוראה לבין משתני המחקר. מן הלוח ניתן לראות כי, עבור כלל המדגם, נמצאו מתאמים חיוביים אך חלשים בין גיל ווותק בהוראה לבין רווחה נפשית, ומתאמים שליליים בינם לבין אוריינות דיגיטלית. כלומר, ככל שהמורים היו מבוגרים יותר ווותיקים יותר בהוראה, כך נטתה רווחתם הנפשית להיות גבוהה יותר, אך רמת האוריינות הדיגיטלית שלהם היתה נמוכה יותר. לא נמצאו מתאמים מובהקים עבור שאר משתני המחקר בכלל המדגם. בהתייחסות לפי מגזר נמצא דפוס דומה לגבי רווחה נפשית ואוריינות דיגיטלית. בנוסף, נמצאו מתאמים חיוביים ומובהקים, בינוניים בעוצמתם, בין גיל ווותק בהוראה לבין מידת התמיכה בעבודה במגזר הדרוזי. ככל שהמורים במגזר זה היו מבוגרים וותיקים יותר, כך הם דיווחו על תמיכה רבה יותר בעבודה. לא נמצאו מתאמים מקבילים מובהקים במגזר הערבי הכללי.

לוח 5 : מתאמי פירסון בין גיל ווותק בהוראה לבין משתני המחקר (N = 299)

מגזר דרוזי (n = 108-121)		מגזר ערבי (n = 167-176)		סה"כ (n = 277-297)		
וותק	גיל	וותק	גיל	וותק	גיל	
בהוראה		בהוראה		בהוראה		
.28**	.22*	.08	.08	.15*	.12*	רווחה נפשית
-.17	-.19*	-.13	-.15*	-.15*	-.17**	אוריינות דיגיטלית

מגזר דרוזי (n = 108-121)		מגזר ערבי (n = 167-176)		סה"כ (n = 277-297)		
.02	-.01	.01	-.01	.01	-.01	קונפליקט עבודה- בית
.08	.11	.02	.03	.04	.06	חוסן נפשי
.17	.12	-.03	-.05	.04	.01	מסוגלות עצמית
.28**	.24**	-.05	.01	.06	.08	מידת התמיכה בעבודה
.07	.02	.04	.04	.07	.04	מחויבות-יתר להוראה

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

#### מגדר

לוח 6 מציג את התפלגות משתני המחקר, לפי מגזר ומגדר.

לוח 6: ממוצעים, סטיות תקן, וערכי F עבור משתני המחקר, לפי מגזר ומגדר (N = 299)

הבדל		מגזר דרוזי		מגזר ערבי			
מגזר X	מגדר	מגזר	גברים (n = 33) M (SD)	נשים (n = 88) M (SD)	גברים (n = 40) M (SD)	נשים (n = 138) M (SD)	
F <sub>(1,295)</sub> = 0.19 ( $p = .661$ ) ( $\eta^2 = .001$ )	F <sub>(1,295)</sub> = 0.91 ( $p = .342$ ) ( $\eta^2 = .003$ )	F <sub>(1,295)</sub> = 2.25 ( $p = .135$ ) ( $\eta^2 = .008$ )	4.34 (0.83)	4.16 (0.90)	4.09 (1.09)	4.03 (0.93)	רווחה נפשית (1-6)
F <sub>(1,290)</sub> = 6.16 ( $p = .014$ ) ( $\eta^2 = .021$ )	F <sub>(1,290)</sub> = 3.31 ( $p = .070$ ) ( $\eta^2 = .011$ )	F <sub>(1,290)</sub> = 1.30 ( $p = .255$ ) ( $\eta^2 = .004$ )	3.44 (0.72)	3.83 (0.62)	3.77 (0.80)	3.71 (0.64)	אוריינות דיגיטלית (1-5)
F <sub>(1,290)</sub> = 3.34	F <sub>(1,290)</sub> = 3.77	F <sub>(1,290)</sub> = 0.92	2.76 (0.78)	2.77 (0.75)	2.48 (0.72)	2.86 (0.68)	קונפליקט עבודה-בית

הבדל			מגזר דרוזי		מגזר ערבי		
מגזר X	מגזר	מגזר	גברים (n = 33) M (SD)	נשים (n = 88) M (SD)	גברים (n = 40) M (SD)	נשים (n = 138) M (SD)	
(p = .069) ( $\eta^2 = .011$ )	(p = .053) ( $\eta^2 = .013$ )	(p = .338) ( $\eta^2 = .003$ )					(1-5)
F <sub>(1,286)</sub> = 0.24 (p = .627) ( $\eta^2 = .001$ )	F <sub>(1,286)</sub> = 0.52 (p = .469) ( $\eta^2 = .002$ )	F <sub>(1,286)</sub> = 0.27 (p = .606) ( $\eta^2 = .001$ )	3.16 (0.43)	3.14 (0.43)	3.23 (0.56)	3.15 (0.51)	חוסן נפשי (1-5)
F <sub>(1,284)</sub> = 0.51 (p = .476) ( $\eta^2 = .002$ )	F <sub>(1,284)</sub> = 0.49 (p = .484) ( $\eta^2 = .002$ )	F <sub>(1,284)</sub> = 2.74 (p = .099) ( $\eta^2 = .010$ )	3.55 (0.70)	3.55 (0.65)	3.33 (0.68)	3.46 (0.64)	מסוגלות עצמית (1-5)
F <sub>(1,286)</sub> = 4.59 (p = .033) ( $\eta^2 = .016$ )	F <sub>(1,286)</sub> = 0.46 (p = .500) ( $\eta^2 = .002$ )	F <sub>(1,286)</sub> = 2.57 (p = .110) ( $\eta^2 = .009$ )	3.33 (0.64)	3.44 (0.58)	3.37 (0.65)	3.15 (0.51)	מידת התמיכה בעבודה (1-5)
F <sub>(1,286)</sub> = 0.56 (p = .456) ( $\eta^2 = .002$ )	F <sub>(1,286)</sub> = 0.75 (p = .386) ( $\eta^2 = .003$ )	F <sub>(1,286)</sub> = 0.37 (p = .543) ( $\eta^2 = .001$ )	2.85 (0.66)	2.86 (0.63)	2.84 (0.69)	2.98 (0.55)	מחויבות-יתר להוראה (1-5)

מן הממצאים בלוח ניתן לראות כי בדרך כלל לא נמצאו הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית במשתני המחקר לפי מגזר או מגדר. שתי אינטראקציות בין מגזר לבין מגדר נמצאו מובהקות: עבור אוריינות דיגיטלית, ועבור מידת התמיכה בעבודה. פענוח האינטראקציות מלמד כי עבור אוריינות דיגיטלית נמצא הבדל מגדרי מובהק במגזר הדרוזי ( $F_{(1, 290)} = 8.12, p = .005, \eta^2 = .027$ ) ולא נמצא הבדל מובהק במגזר הערבי הכללי ( $F_{(1, 290)} = 0.26, p = .613, \eta^2 = .001$ ). כלומר, בהתאם לממוצעים

בלוח, רמת האוריינות הדיגיטלית של נשים מורות מן המגזר הדרוזי גבוהה באופן מובהק מזו של גברים מורים, אך לא נמצא הבדל מובהק מבחינה סטטיסטית בין נשים לבין גברים במגזר הערבי הכללי. עבור מידת התמיכה בעבודה נמצא הבדל מגדרי מובהק במגזר הערבי הכללי ( $F_{(1, 286)} = 4.76, p = .030, \eta^2 = .016$ ) ולא נמצא הבדל מובהק במגזר הדרוזי ( $F_{(1, 286)} = 0.92, p = .338, \eta^2 = .003$ ). בהתאם לממוצעים בלוח ניתן לראות כי רמת התמיכה המדווחת על ידי גברים מורים במגזר הערבי גבוהה מזו המדווחת על ידי נשים מורות, ואילו ההבדל במגזר הדרוזי אינו מובהק.

#### מצב משפחתי, קיום ילדים, רמת השכלה

בחינת ההבדלים במשתני המחקר לפי מגזר ו: מצב משפחתי (נשוי / לא נשוי), קיום ילדים (קטינים/ ללא ילדים או בגירים), ורמת השכלה (תואר ראשון ותעודת הוראה / תארים מתקדמים), לא הניבה ממצאים מובהקים עבור הגורמים העיקריים או האינטראקציות.

#### חשש להידבק בנגיף הקורונה, תחושת מוגנות מפני הידבקות במקום העבודה

לוח 7 מציג מתאמי ספירמן בין החשש להידבק בנגיף הקורונה ותחושת מוגנות מפני הידבקות במקום העבודה, לבין משתני המחקר. מן הלוח ניתן לראות כי עבור כלל המדגם, נמצאו מתאמים מובהקים, חלשים עד בינוניים בעוצמתם, בין החשש להידבק ותחושת המוגנות לבין רווחה נפשית, קונפליקט עבודה-בית, חוסן נפשי (עבור החשש להידבק), ומחויבות-יתר להוראה. ככל שהיה החשש להידבק בנגיף גבוה יותר כך היו הרווחה הנפשית ותחושת החוסן הנפשי נמוכות יותר, וכן נחו קונפליקט עבודה-בית ומחויבות-יתר להוראה בעוצמה רבה יותר. בדומה, ככל שהיתה תחושת המוגנות גבוהה יותר כך היתה הרווחה הנפשית גבוהה יותר, וכן נחו קונפליקט עבודה-בית ומחויבות-יתר להוראה בעוצמה נמוכה יותר. דפוס המתאמים בכל מגזר דומה לדפוס הכולל, אלא שהם מובהקים במגזר הערבי הכללי ולא במגזר הדרוזי, עקב גדלי המדגם בכל מגזר.

לוח 7 : מתאמי ספירמן בין חשש להידבק בנגיף הקורונה ותחושת מוגנות מפני הידבקות במקום העבודה לבין משתני המחקר (N = 299)

מגזר דרוזי		מגזר ערבי		סה"כ		
תחושת מוגנות (n = 115-121)	חשש להידבק (n = 103-109)	תחושת מוגנות (n = 172-177)	חשש להידבק (n = 162-166)	תחושת מוגנות (n = 287-298)	חשש להידבק (n = 265-275)	
.12	-.13	.33***	-.21**	.26***	-.19**	רווחה נפשית
-.11	-.03	.07	-.09	.01	-.06	אוריינות דיגיטלית
-.12	.09	-.27***	.29***	-.21***	.21***	קונפליקט עבודה- בית
.05	-.24*	.13	-.27***	.10	-.25***	חוסן נפשי
.08	-.17	-.03	-.01	.02	-.08	מסוגלות עצמית
.08	.02	.14	-.04	.12	-.04	מידת התמיכה בעבודה
-.15	.12	-.25***	.29***	-.22***	.23***	מחויבות-יתר להוראה

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

### מודל המחקר

כאמור, הוצגו במודל המחקר קשרים בין המשתנים הבלתי תלויים (דרישות בתפקיד, משאבים פנימיים וחיצוניים) לבין המשתנה המתווך (מחויבות-יתר להוראה), לבין המשתנה התלוי (רווחה נפשית). מתאמים בין משתני המחקר אשר הוצגו בלוח 4 לעיל מלמדים כי קיימת קוליאריות בין המדד 'קונפליקט עבודה-בית' לבין המדד 'מחויבות-יתר להוראה' ( $r = .70, p < .001$ ). לפיכך, בחינה של מודל המחקר כמכלול תפר את הנחת הבסיס של נפרדות המשתנים. לאור ממצא זה נבחן מודל המחקר בשני אופנים :

א. גרסיה מרובה של תחושת הרווחה הנפשית על כלל המשתנים הבלתי תלויים (דרישות בתפקיד, משאבים פנימיים וחיצוניים) וללא המשתנה המתווך (מחויבות-יתר להוראה).



ב. מודל נתיבים של תחושת הרווחה הנפשית על המשתנים הבלתי תלויים (דרישות בתפקיד ומשאבים פנימיים וחיצוניים, ללא המדד 'קונפליקט עבודה-בית'), והמשתנה המתווך (מחויבות-יתר להוראה).

#### רגרסיה מרובה

לוח 8 מציג את הרגרסיה ההיררכית המרובה של תחושת הרווחה הנפשית לפי דרישות בתפקיד ומשאבים פנימיים וחיצוניים. כמשתני רקע/ משתני בקרה הוגדרו מגזר (1-דרוזי, 0- ערבי כללי) ומגדר (1- אשה, 0- גבר), וותק בהוראה (רציף), וכן תחושת מוגנות בעבודה (טווח 5-1). יש לציין כי תחושת מוגנות הוא משתנה דרוגי בעל 5 רמות, אולם התפלגותו אינה חורגת מנורמלית (skewness = 0.14, SE = 0.07) ולכן נעשה בו שימוש כמשתנה רציף.

לוח 8 : רגרסיה היררכית מרובה של תחושת רווחה נפשית לפי דרישות בתפקיד ומשאבים פנימיים וחיצוניים (N = 265)

Adj.R <sup>2</sup>	p	β	SE	B	
.086	< .001				<b>צעד 1</b>
	.097	.10	.12	.19	מגזר- דרוזי
	.602	.03	.13	.07	מגדר- אשה
	.002	.19	.01	.02	וותק בהוראה
	< .001	.25	.05	.23	תחושת מוגנות
.204	< .001				<b>צעד 2</b>
	.251	.07	.11	.13	מגזר- דרוזי
	.406	.05	.13	.11	מגדר- אשה
	.003	.17	.01	.02	וותק בהוראה
	.001	.19	.05	.17	תחושת מוגנות
	.753	.02	.09	.03	אוריינות דיגיטלית
	.013	-.16	.08	-.21	קונפליקט עבודה- בית
	.009	.17	.13	.33	חוסן נפשי
	.014	.15	.09	.22	מסוגלות עצמית
	.201	.08	.10	.12	מידת התמיכה בעבודה

$$F_{(9, 255)} = 8.52, p < .001$$

מודל הרגרסיה נמצא מובהק ומוסברים בו 20% מן השונות בתחושת הרווחה הנפשית. משתני הרקע מסבירים קרוב ל- 9% מן השונות ומשתני המחקר מוסיפים להם כ- 11%, באופן מובהק סטטיסטית. מבין המשתנים נמצאו מובהקים וותק בהוראה, תחושת מוגנות במקום העבודה,

קונפליקט עבודה-בית, חוסן נפשי ומסוגלות עצמית. ככל שהיה הוותק בהוראה רב יותר, וככל שהיתה תחושת המוגנות במקום העבודה גבוהה יותר, כך היתה הרווחה הנפשית של המורים רבה יותר. כמו כן, ככל שמידת הקונפליקט עבודה-בית (דרישות בתפקיד) היתה מועטה יותר, וככל שהיו החוסן הנפשי והמסוגלות העצמית (משאבים פנימיים) גבוהים יותר, כך היתה הרווחה הנפשית של המורים רבה יותר.

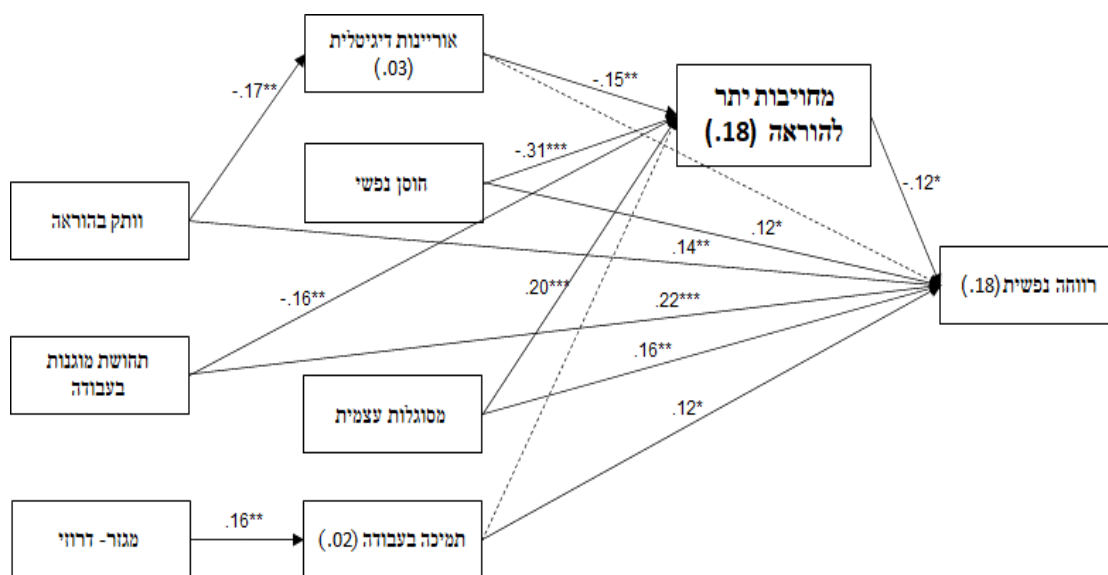
#### מודל נתיבים

מודל הנתיבים במחקר נבחן באמצעות תוכנת AMOS גרסה 27. במודל הוגדרו משתני המחקר (מתוקננים), וכן מגזר (0-ערבי כללי, 1-דרוזי), וותק בהוראה (מתוקנן), ותחושת מוגנות בעבודה (מתוקנן). ניתנה במודל אפשרות למתאמים בין משתני הרקע לבין עצמם, ובין המשתנים הבלתי תלויים לבין עצמם. התיווך נבחן כחלק ממודל הנתיבים, עם bootstrapping של 5000 מדגמים, ורווח סמך של 95% (bias-corrected 95% confidence interval). נתיבים מובהקים במודל (תרשים 2) מוצגים בקו שלם, כאשר ערך  $\beta$  מופיע בצמוד להם, ואילו נתיבים שאינם מובהקים מוצגים בקו מקווקוו, כאשר ערך הקשר מופיע בלוח 10. המודל מוצג בתרשים מס' 2, ובלוח 10 להלן. נמצאו למודל מדדי התאמה טובים:

$\chi^2(15) = 19.18, p = .206$ ,  $NFI = .923$ ,  $NNFI = .953$ ,  $CFI = .980$ ,  $RMSEA = .031$

לוח 10 : מקדמי הקשר במודל נתיבים עבור תחושת הרווחה הנפשית של המורים (N = 299)

<i>p</i>	SE(B)	$\beta$	משתנה בלתי תלוי	משתנה תלוי
<b>.001</b>	0.05	-.17	וوتק בהוראה	אוריינות דיגיטלית (R <sup>2</sup> = .03)
<b>.005</b>	0.11	.16	מגזר- דרוזי	מידת התמיכה בעבודה (R <sup>2</sup> = .02)
<b>.003</b>	0.05	-.16	תחושת מוגנות	מחויבות-יתר להוראה (R <sup>2</sup> = .18)
<b>.008</b>	0.05	-.15	אוריינות דיגיטלית	
<b>&lt; .001</b>	0.06	-.31	חוסן נפשי	
<b>&lt; .001</b>	0.06	.20	מסוגלות עצמית	
.149	0.05	-.08	מידת התמיכה בעבודה	
<b>.007</b>	0.05	.14	וوتק בהוראה	רווחה נפשית (R <sup>2</sup> = .18)
<b>&lt; .001</b>	0.05	.22	תחושת מוגנות	
.693	0.05	.02	אוריינות דיגיטלית	
<b>.047</b>	0.06	.12	חוסן נפשי	
<b>.005</b>	0.05	.16	מסוגלות עצמית	
<b>.036</b>	0.05	.12	מידת התמיכה בעבודה	
<b>.047</b>	0.06	-.12	מחויבות-יתר להוראה	



תרשים 2. מודל נתיבים עבור התפקיד המתווך של ותחושת מחויבות יתר למקצוע ההוראה בין דרישות בתפקיד ומשאבים של המורים לבין רווחה נפשית הערה.  $R^2$  - אחוז השונות המוסברת- ערכים בתוך המלבנים.  $\beta$  - מקדמי קשר מתוקננים - ערכים מעל החיצים.

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

מן הלוח והתרשים ניתן ללמוד כי 18% מן השונות ברווחה נפשית של המורים מוסברים במודל. מספר קשרי תיווך, הכוללים את מחויבות-יתר להוראה, נמצאו מובהקים במודל א. תחושת מוגנות בעבודה- מחויבות-יתר להוראה- רווחה נפשית: ערך הקשר העקיף (מתוקנן) = 0.02,  $SE = 0.01$ , 95% רווח סמך = 0.01, 0.05, 0.039.  $p =$  כלומר, ככל שתחושת המוגנות בעבודה גבוהה יותר כך מחויבות-היתר להוראה נמוכה יותר, ואזי גבוהה יותר רמת הרווחה הנפשית של המורים.

ב. אוריינות דיגיטלית- מחויבות-יתר להוראה- רווחה נפשית: ערך הקשר העקיף (מתוקנן) = 0.02,  $SE = 0.01$ , 95% רווח סמך = 0.01, 0.05, 0.030.  $p =$  כלומר, ככל שרמת האוריינות הדיגיטלית של המורים גבוהה יותר כך מחויבות-היתר להוראה נמוכה יותר, ואזי גבוהה יותר רמת הרווחה הנפשית.

ג. חוסן נפשי- מחויבות-יתר להוראה- רווחה נפשית: ערך הקשר העקיף (מתוקנן) = 0.04,  $SE = 0.02$ , 95% רווח סמך = 0.01, 0.09, 0.037.  $p =$  כלומר, ככל שהחוסן הנפשי של המורים גבוה יותר כך מחויבות-היתר להוראה נמוכה יותר, ואזי גבוהה יותר רמת הרווחה הנפשית.

ד. מסוגלות עצמית- מחויבות-יתר להוראה- רווחה נפשית: ערך הקשר העקיף (מתוקנן) = -0.02 , SE = 0.01 , 95% רווח סמך = -0.06, -0.01 ,  $p = .029$  . כלומר, על פי הקשר העקיף, ככל שתחושת המסוגלות העצמית של המורים גבוהה יותר כך מחויבות-היתר להוראה רבה יותר, ואזי נמוכה יותר רמת הרווחה הנפשית. עם זאת, הקשר הישיר בין מסוגלות עצמית לבין רווחה נפשית נמצא חיובי, כך שככל שתחושת המסוגלות העצמית של המורים גבוהה יותר, רבה יותר רווחתם הנפשית. ממצאים סותרים אלה עשויים ללמד על תפקידה הדו-משמעי של תחושת המסוגלות העצמית, וקוראים למחקר נוסף.

ה. קשר תיווך נוסף אשר נמצא הוא: מגזר- תמיכה בעבודה- רווחה נפשית: ערך הקשר העקיף (מתוקנן) = 0.02 , SE = 0.01 , 95% רווח סמך = 0.01, 0.05 ,  $p = .015$  . כלומר, רמת התמיכה בעבודה גבוהה בקרב מורים מן המגזר הדרוזי מאשר בקרב מורים מן המגזר הערבי הכללי, וככל שרמת התמיכה גבוהה יותר, כך גבוהה יותר רמת הרווחה הנפשית של המורים. מכאן שקיים קשר עקיף בין מגזר (דרוזי) לבין רמת הרווחה הנפשית, אם כי עוצמת הקשר אינה גבוהה (ערך ה-  $\beta$  בין תמיכה בעבודה לבין רווחה נפשית נמוך).

ניתן לראות בתרשים כי נמצאו קשרים שליליים בין אוריינות דיגיטלית וחוסן נפשי לבין מחויבות-יתר להוראה, וקשר חיובי בין מסוגלות עצמית לבין מחויבות-יתר להוראה, באופן שככל שהאוריינות הדיגיטלית של המורה רבה יותר, ככל שהחוסן הנפשי גבוה יותר, אך ככל שתחושת המסוגלות העצמית מעטה יותר, כך נמוכה יותר מחויבות-היתר להוראה. קשרים חיוביים נמצאו בין חוסן נפשי, מסוגלות עצמית, ותמיכה בעבודה, לבין רווחה נפשית, באופן שככל שהחוסן הנפשי גבוה יותר, ככל שתחושת המסוגלות העצמית רבה יותר, וככל שמידת התמיכה בעבודה גבוהה יותר, כך גבוהה יותר הרווחה הנפשית של המורים. קשר שלילי נמצא בין מחויבות-יתר להוראה לבין רווחה נפשית, כך שככל שמחויבות-היתר להוראה נמוכה יותר, הרווחה הנפשית רבה יותר.

## המחקר האיכותני

על מנת ללמוד לעומק בצורה דינמית ומעמיקה את חוויותיהם ותחושותיהם של המורים בתקופת הקורונה, המחקר הנוכחי כלל גם חלק איכותני. מטרת המחקר האיכותני היתה להבהיר את ממצאי המחקר הכמותני ולהרחיב את ההבנה בנוגע לנושאים שלא ניתן ללמוד עליהם בצורה מספקת באמצעות הכלי הכמותני. החלק של המחקר האיכותני התבסס על ראיונות עומק חצי מובנים.

### הליך המחקר

מבין אלו שסימנו בשאלון הכמותני כי הם מעוניינים להשתתף במחקר איכותני, פנינו באופן אקראי לכ-24 מורים, מורה אחד מכל בית ספר. בשל מגבלות הקורונה, הראיונות בוצעו באופן מקוון באמצעות פלטפורמת "זום". המרואיינים קיבלו טופס הסכמה מדעת בדואר אלקטרוני, חתמו עליו ושלחו לחוקרות את הטופס חזרה חתום בדואר אלקטרוני. את הראיונות ביצעו עוזרי מחקר, סטודנטים לעבודה סוציאלית וחינוך מהמגזר הערבי והדרוזי. עוזרי המחקר עברו הכשרה ע"י החוקרות בנוגע לביצוע ראיון ותהליכים רפלקטיביים רציפים. לאורך ביצוע המחקר החוקרות היו מודעות לדילמות אתיות העלולות להתעורר. החוקרות שמרו על חיסיון מלא של כל בית ספר ושל כל המשתתפים במחקר. זהותם של המשתתפים נשארה חשאית. קובץ הנתונים המלא שמור על מחשבן האישי של החוקרות והוא מוגן באמצעות סיסמא. המשתתפים קיבלו את פרטי החוקרות ואופן ההתקשרות עימן, להתקשרות במידת הצורך. אף אחד מהמשתתפים לא פנה.

הראיונות בוצעו על-ידי עוזרי מחקר, סטודנטים לעבודה סוציאלית או חינוך מהמגזר הערבי והדרוזי. עוזרי המחקר עברו הכשרה ע"י החוקרות בנוגע לביצוע ראיון ותהליכים רפלקטיביים רציפים. עוזרי המחקר פעלו על פי כללי האתיקה (כמצויין בעמוד 11). הם נתנו למרואיינים את האפשרות להפסיק את הריאיון בכל עת, לגנוז את הראיונות ולקבל את תמלול הריאיון מבלי שתהיינה לכך השלכות. אף אחד מהמרואיינים לא ביקש להפסיק את הריאיון. כל ראיון ארך כ-90-60 דקות. איסוף הנתונים נערך בחודשים מרץ-אפריל 2021, במהלך תקופת הסגר השלישי בישראל. בשל הנחיות משרד הבריאות, הראיונות בוצעו בפלטפורמת הזום.

המחקר האיכותני נערך על בסיס דגימה מכוונת (purposeful sampling), שמטרתו ליצור מדגם מגוון המשקף מאפייני רקע שונים של משתתפי המחקר ובכך מעניק תמונה מקיפה של הנושא הנחקר (Patton, 2002). מדגם מחקר מכוון כולל משתתפים אשר בחירתם מתבססת על קריטריונים שנקבעו מראש ואשר כל אחד מהם יכול לספק מידע רחב ועשיר על התופעה הנחקרת.

## כלי המחקר

איסוף הנתונים נעשה באמצעות ראיון עומק חצי-מובנה פנים אל פנים (In-Depth Semi-Structured Interview) במטרה לאסוף פרטים ונתונים מהמשתתפים על התופעה הנחקרת, ומתוך רצון להבין את החוויה ומשמעותה כפי שמתייחסים אליה המרואיינים (Creswell & Poth, 2018). לראיון יש ייחודיות בכך שהוא מערב שיח אודות משמעות בין המראיין והמרואיין. מדריך ראיון נבנה על סמך הספרות התאורטית, בהתייחס לשאלות המחקר ונושא המחקר. יתרונותיו של ראיון חצי מובנה הוא בגמישותו וביכולתו לשאול שאלות המאורגנות סביב נושאים ובמסגרת ברורה. יחד עם זאת רצף השאלות אינו מוכתב ויש מקום לשאלות ספונטניות ולחוויות אישיות (Creswell & Poth, 2018). הנושאים המרכזיים שנכללו במדריך הראיון כללו: תיאור עבודת המורים בתקופת הקורונה (שינויים, דרכי הוראה, דרישות עבודה, קונפליקטים); השלכות רגשיות של משבר הקורונה, מקורות תמיכה, כוחות להתמודדות, אתגרים משמעותיים ועוד. שאלות לדוגמא: ספרי לי מה המשמעות להיות מורה בתקופת הקורונה?; עם אלו דרישות עבודה התמודדת בקורונה?; ספרי לי על כיצד חווית את הגל הראשון והשני של הקורונה מבחינה רגשית?; כיצד לתפיסתך הגיבו הקרובים אליך (בן זוג, ילדים) לשינוי התעסוקתי בתקופה זו?; עם אילו קשיים התמודדת בתקופת הקורונה מבחינה אישית ומקצועית?; אלו עצות היית נותנת למורים אחרים העובדים בתקופת הקורונה? (מדריך הראיון בנספח 2).

## ניתוח נתונים איכותניים

הראיונות הוקלטו בקלטת שמע ותומללו במלואם. ניתוח הראיונות בוצע על ידי שתי חוקרות, מרצות בכירות, אחת עובדת סוציאלית והשנייה פסיכותרפיסטית. שתיהן בעלות נסיון במחקר, ניתוח ופרסום מאמרים איכותניים. בוצע ניתוח תוכן תמטי על מנת לזהות חוויות, תגובות רגשיות ואתגרים בהתמודדות המורים בתקופת הקורונה. ניתוח תוכן התבסס על תעתיקי הראיונות כלשונם ובהתאם לשני השלבים הבאים: *השלב הראשון* של ניתוח הנתונים כלל קריאה מעמיקה של כל ראיון בנפרד וניתוח באמצעות קידוד פתוח (Open coding). בשלב זה נערכה הכרות ואיתור נושאים וכותרים החוזרים על עצמם. בשלב השני, שלב הקידוד הצירי, התקיימה השוואה רוחבית בין הקטגוריות, אשר עלו בראיונות השונים. כאשר זוהו קטגוריות או תתי קטגוריות הדומות בתכניהם, צומצמו הקטגוריות בהתאם. תהליך ניתוח הראיונות נערך בנפרד בין שתי החוקרות ובדיון משותף תוך שיח על הקטגוריות הנבחרות. זאת בכדי לדייק ככל הניתן את הקטגוריות הנבחרות. בשלב השלישי- שלב הקידוד הסלקטיבי, הושמטו קטגוריות נוספות אשר לא התייחסו לתמה המרכזית, זאת במטרה לקבל תמונה ברורה וקוהרנטית של התמות ומערכת היחסים ביניהן.

הפחתת הנתונים אפשרה חידוד, מיקוד וארגון של הנתונים שהובילו לממצאים הסופיים (Brinkman & Kvale, 2015; Creswell & Poth, 2018).

#### ממצאי המחקר האיכותני

לוח 11 מציג את הנתונים הדמוגרפיים של 24 המשתתפים במחקר האיכותני. כפי שניתן לראות, מעל מחצית המורים היו מהמגזר הערבי, נשים, עם תואר ראשון. הגיל הממוצע היה 38 וותק בהוראה היה כ-12 שנים בממוצע.

לוח 11: נתונים דמוגרפיים של משתתפי המחקר האיכותני (N=24)

N%	
<b>מגזר</b>	
14 (58.33%)	ערבי
10 (41.67%)	דרוזי
<b>מגדר</b>	
2 (8.33%)	זכר
22 (91.67%)	נקבה
<b>השכלה</b>	
14 (58.33%)	תואר ראשון
9 (37.5%)	תואר שני
1 (4.17%)	תואר שלישי
26-58, (7.57) 38.25	גיל ממוצע (ס.ת.), טווח
13-33, (8.49) 12.08	וותק בהוראה ממוצע (ס.ת.), טווח

ס.ת.=סטית תקן

בחלקים הבאים תוצגנה 3 תימות מרכזיות שעלו מממצאי המחקר:

#### **תמה 1: "זה לא התפקיד שהכרתי": התמודדות המורים עם ההוראה המקוונת**

עם התפרצות משבר הקורונה, עברה מירב הלמידה להוראה מקוונת מרחוק. המורים תיארו את המעבר להוראה מקוונת ואי הוודאות שנלוותה לתהליך זה כטלטלה שהייתה כרוכה במשאבי זמן רבים, יצירתיות, הכרת כלים דיגיטליים וידע טכנולוגי. המורים סיפרו כי בתחילה הם חשו חוסר אונים ולחץ אל מול דרישות חדשות אלו. חלק מהמורים הרגישו כי הם צריכים להמציא את עצמם מחדש וזאת למרות ניסיון רב השנים שלהם בהוראה. מרבית המורים תיארו תחושה של הצפה



רגשית ותשישות מההכנות הקדחתניות. לצד תחושת העומס והתשישות רוב המורים סיפרו כי לאחר זמן הם הסתגלו למצב שנוצר ולהכנות המרובות שנדרשו מהם וחשו ירידה בתחושת הלחץ אשר התעוררה בתחילת המשבר.

הרגשתי כאילו אני מורה חדשה שצריכה להכין מראש כל שיעור, לשים במודל מצגת או עבודת בית. צריכה לבדוק שיעורי בית של תלמידים...לקח זמן להסתגל לזום. גם לעבוד על המוטיבציה של התלמידים ולהכיר יותר את מצבם הכלכלי יותר קשרים עם המורים וגם עזרה. לעבוד יותר על המטלות ולתת משוב לתלמידים רק בדרך הזאת בודקים הבנת התלמידים. הרבה אחריות על התלמידים, להכין עבודות בית לשתף אם הוא מבין או לא להיות נוכח בזום...לבדוק הבעות הפנים שלהם אם הבינו. אם הם מרוכזים בשיעור או מתעסקים בדברים אחרים. (א', בת 45, מורה לערבית, נוצריה)

בנוסף לחוויית העומס בעבודת ההוראה, עם המעבר להוראה במרחב המקוון חוו המורים גם שינויים באינטראקציות עם התלמידים. הריחוק מהתלמידים שנגזר מההוראה המקוונת עורר אצלם דאגה וחשש לשלומם הרגשי ולמצבם האקדמי. המורים חשו החמצה גדולה מחוסר היכולת שלהם ללוות את תלמידיהם בתהליכים משמעותיים בחייהם. היעדר הקשר הפיזי והיומיומי של המורים היה להם לרועץ, הם שיתפו בקשיים בהם הם נתקלו בגיוס תלמידים להשתתפות פעילה בשיעורים ולמידה ככלל. המורים העידו על עצמם כי הם חשו דאגה, תחושת חוסר אונים ופגיעה במסוגלות המקצועית שלהם מאחר ולמידת התלמידים לא הייתה נתונה לשליטתם ובמקרים מסוימים הדבר הוביל לנתק מתלמידים אלה ואף לנשירתם. חלק ניכר מהמורים העריכו כי התלמידים הפנימו את החומר הנלמד באופן חלקי בלבד בשל מאפייני ההוראה במרחב המקוון ודבר זה הוסיף לתחושת הדאגה שלהם. כל האמור עורר חשש לירידה בביצועים האקדמיים של התלמידים וחשש מפגיעה בציוני הבגרות שלהם וירידה באחוז הזכאים לתעודת בגרות.

מעבר לכך, סיפרו המורים כי לתלמידים רבים לא היו אמצעי קצה ללמידה או מרחבים למידה שקטים בבתיהם, מורים בחברה הערבית והדרוזית תארו כי ידעו על מצב סוציאקונומי נמוך של חלק מתלמידיהם, אך לא חשבו כי הנושא יפריע להם בעת הלמידה. הנושא היווה גורם דאגה נוסף למורים ולווה בתחושת חוסר אונים ותחושת חוסר יכולת להוות גורם תומך בתקופה משברית זו עבור תלמידים אלו. המורים חשו כי על אף העבודה הרבה שהייתה כרוכה בתקופה משברית זו הם היו מוגבלים ביכולתם המקצועית וחשו חוסר שליטה אל מול המציאות שייצר הריחוק החברתי. הם גם חשו כי הם ותלמידיהם ננטשו על ידי מערכת החינוך שהעמיקה פערים בין החברה היהודית לערבית, לא הגמישה את הדרישות האקדמיות לאור מציאות משבר הקורונה ובכך העמיקה תחושת התסכול וחוסר האמון במערכת.

אני מלמדת מתמטיקה, התלמידים כולם סוגרים מצלמות ואני לא מצליחה לראות אם הם כן בשיעור, הם לא משתתפים, הרוב הגדול לא משתתף. אם אני שואלת אני מרגישה שהם נכנסו והשאירו את המחשב פתוח ונעלמו. זה קורה הרבה, מטלות שאני נותנת להם חלק גדול לא עושה את המטלות. גם אני לא יכולה גם להיות בטוחה שהם מבינים אותי או לא. זה ממש קשה, אני מרגישה שאנחנו סתם מלמדים.... אני שולחת להם הודעות בפרטי, יש קבוצות. אני עשיתי קבוצות מתמטיקה בוואטסאפ ויש כאלה שלא עונים אז אני שולחת להם את הקישורים לשיעור בפרטי ולפעמים הם מצלמים את עצמם בעבודה, עובדים עם ההורים שלהם או רוכבים על אופניים או על סוסים ומטיילים. (ח', בת 39, מורה למתמטיקה, מוסלמית)

אבל בתקופת הזום אין נוכחות מלאה בזום ואינם מתחברים לזום ואינם נכנסים לשיעור הספורט. וחסר לי הפן הרגשי שאני לא מצליחה להיות מול התלמידים ולהרגיש מה חסר להם, אבל אם היה השיעור בתוך בית הספר אז כן אני מרגישה ומבינה את הבעת הפנים שלהם. (ג', בת 29, מורה לחינוך גופני, דרוזית).

המורים שיתפו כי המרחב המקוון אפשר יעילות בקידום שיתופי פעולה עם שותפי תפקיד כגון, פגישה עם צוות רב מקצועי התאפשרה בקלות יחסית לעומת אפשרות של קיום פגישה שכזאת במרחב הבית ספרי. בנוסף, המרחב המקוון היווה אמצעי לחיבור עם קהילות נוספות בניהם קהילת הורים וצוותי הוראה עמם קשה היה לקיים פגישות במרחב הפיזי. חלק מהמורים תארו כי לרוב האם שותפה בהליך החינוכי ומגיעה לימי ההורים, אך מפגשי הזום אפשרו יותר מפגשים בהם שותפים שני ההורים. אחד המורים סיפר כי המרחב הווירטואלי אפשר לו מפגשים אישיים עם תלמידים שהוא לא יכול היה לקיים בדרך כלל בבית הספר. חלק מהמורים סיפרו על האפשרות להמציא את עצמם מחדש תוך שימוש בכלים דיגיטליים עכשוויים ועדכניים יותר. מורים אלה סיפרו על תחושת הסיפוק הרב מההוראה במרחב המקוון ועל תחושת ההתחדשות והמוטיבציה שאפשרויות אלו הקנו להם. אחד המורים סיפר כי לתפיסתו המרחב המקוון היווה הזדמנות לצמיחה עבור חלק מהתלמידים, אשר נחלו יותר הצלחה במרחב זה מאשר הם בדרך כלל חווים במרחב הבית ספרי.

בהיסטוריה ודת למשל בכלל לא משתמשים באמצעים טכנולוגיים, בזום זה הפך לדבר חשוב, השתמשתי בהרבה סרטונים, מפות, שירים ואפילו משחקים..... התלמידים התלהבו מאוד ואהבו את זה, אני הרגשתי שזה מאפשר להפנים את החומר בצורה יותר טובה... יש ילדים שממש אהבו את הלימוד דרך הזום ומצאו את עצמם שם. (א', בת 39, מורה להיסטוריה ולימודי דת, מוסלמית)

לסיכום, המורים תיארו שינוי משמעותי בדרכי עבודתם, קשיים בהוראה מרחוק, אתגר בהמרת תחומי הדעת לפלטפורמת הזום ושמירה על קשר עם תלמידיהם. המורים תיארו תחושת תסכול, אכזבה לחץ רב בעבודתם ותחושה כי הם אינם מוערכים דיים. ניכר מדברי המורים כי לאחר זמן מה הם הסתגלו למצב החדש שנוצר כתוצאה מההוראה מרחוק וחלקם אף ראה במשבר הקורונה הזדמנות ליצירתיות והבעת גמישות בהוראה.

**תמה 2: "את נוכחת בבית, אבל לא נוכחת באמת": קונפליקט עבודה ומשפחה בזמן הקורונה**  
המעבר לעבודה מהמרחב הביתי היה כרוך בשינויים רבים והוביל לתחושת קונפליקט בית-עבודה בקרב המורים. המורים תיארו את זליגת העבודה למרחב הביתי והמשפחתי ואת הלחצים שהדבר הביא עימו. אחד הדברים שהמורים חוו הוא כי בשל העובדה שהעבודה נעשתה מהבית, היא לא הוגבלה בזמן וכך הם מצאו עצמם עובדים ללא הרף בשעות בלתי שגרתיות, תוך טיפול במצבי משבר שהיו בעבודה. לאורך הזמן, המורים חשו שחיקה, עבודה בסביבה רוויית הלחצים וקונפליקטים עם בני הזוג אשר חשו כי זמן רב מדי מוקדש לעבודה.

אז בתקופה הראשונה זה היה הכי קשה. רק בכיתי. הילדים קופצים, אני רוצה לאכול, אני רוצה לראות טלוויזיה כל אחד רוצה משהו. הילדים שלי צעירים... בעלי צועק בגלל שאין פה בעל הבית, צועק על הילדים.. אני יושבת יום שלם בזום מלמדת ובישיבות. אחרי שאני מסיימת את הזום יש לי עוד משימות. (ח', בת 39, מורה למתמטיקה, מוסלמית)  
מורים להם ילדים צעירים סיפרו על חוויה של עומס גדול שנבע מהצורך לטפל בילדים הפרטיים שלהם תוך כדי הוראה בזום. תוארו תחושות רגשות אשם מחוסר יכולת להיות שם עבור ילדיהם ותלמידיהם בו זמנית. הם חשו תחושת מלכוד בהחזקת שני תפקידים אלו במקביל. מורות נשים חשו קושי ייחודי מפני העומס המוטל עליהן בחברה הערבית והדרוזית והתפקידים הרבים עליהם הן ממונות, בחינוך ילדיהן וניהול הבית. קושי באחד מתפקידים אלו נתפס ככישלון אישי. אחד המורים תיאר מצב בו ילדיו רבים בחדר הסמוך והוא אינו יכול להתפנות לטפל בהם ומתקשה להישאר מרוכז בהוראה מרחוק. לעומתו מורה אחרת תיארה את העבודה במרחב המקוון כאמצעי שאפשר לה להתנתק מהמרחב הביתי שהיה מציף מדי עבודה ולמצוא מפלט בטיפול בצרכי בית הספר.

אני נמצאת 100 אחוז בעבודה כשאני בבית. זה נורא. ואז הילדים בבית, את לא פנויה באמת, אין חוגים ואין לאן ללכת, הם משחקים בטלפון ובמחשב שעות...במיוחד כשאני

מלמדת בזום וכדי להשתיק אותם אז נותנת להם הטלפון. (נ', בת 38, מורה לאנגלית,

דרוזית)

בעקבות הסגרים, שאילצו את המשפחות לשהות בבית והמעבר לעבודה מהבית, נוצר לעיתים קושי לנהל נכון את הזמן ולמצוא איזון בין צרכי המשפחה וצרכי העבודה. מהראיונות עולה כי הקושי לאזן בין השניים גורר רגשות מתח, אשמה ותסכול. המורים חוו בלבול מעצם שבירת מסגרת השגרה המוכרת והתפרשות מטלות העבודה על פני כל שעות היממה, ללא תיחום זמן מוגדר. טשטוש הגבולות גורם ללחץ, חוסר סבלנות, דריכות מוגברת. אם בעבר המורים היו נעזרים בבני משפחה, בעיקר הורים והורי הבעל, בעת המגיפה, מתוך רצון לשמור על בריאות המבוגרים, הם נאלצו להתמודד בעצמם עם ריבוי המטלות ללא סיוע.

אני מלמדת חמישה שיעורים ברצף בזום כל יום. הבנות איתי ואז הן אומרות לי: "אמא מה זה עוד זום? עוד זום? עוד זום?". אני מסבירה שלאמא יש עבודה. אפילו כשהן משחקות בבית בובות וזה אז אחת מהן היא האמא שכל היום בזום אוקיי? שזאת אני בעצם. והשנייה אומרת לילדה, נו קומי, אני רוצה אותך אמא. כאילו, אני מרגישה שזה מציף אותן. (ר', בת 33, מורה לחינוך מחויד, דרוזית).

מורים שהם הורים לילדים בוגרים יותר, ציינו את יתרונות העבודה מהבית ולא חשו קונפליקט בין דרישות העבודה למשימות הבית:

הילדים שלי גדולים. בשבילי הבית היה המשרד, את קמה מתארגנת ויושבת מול המחשב או עושה את העבודה שלך, ואז את שותה קפה בין לבין, או עושה כביסה או מבשלת. זה נתן לי קצת תמרון וזה היה נהדר בעיניי. (ה', בת 50, מורה לערבית, דרוזית).

כמה מהמורים תיארו כי השהות בבית גם מאפשרת להם זמן משפחה איכותי והשלמת מטלות בית כגון בישול וכביסה בין השיעורים. הם סיפרו על קשרים משפחתיים שהתחזקו בשל האפשרות לאכול יותר ארוחות משפחתיות יחדיו ולבלות יותר זמן עם ילדיהם. זמן האיכות עם המשפחה לווה בתחושת סיפוק והודיה.

היה לנו זמן פנוי למשפחה, בלי לחצים, הרבה פעילות בבית עם הילדים, הילדים נהנו, הרבה בישולים ומתכונים חדשים. אני בדרך כלל בן אדם רגוע אבל בתקופה הזו למדתי כמה גמישות וסובלנות יש לי. (מ', בן 47, מורה למתמטיקה, דרוזי)

לסיכום, המורים תיארו קושי בעבודה מהבית ובניהול הזמן. הורים לילדים צעירים שיתפו ברגשות אשם על חוסר פניות גם בעבודה ובעיקר אל מול ילדיהם שהיו זקוקים להם בעת המשבר. כמה מהמורים תארו כי השהות בבית חיזקה את הקשרים המשפחתיים.

### תמה 3: "בין חיבוק חם לכתף קרה": מקורות תמיכה בתקופת הקורונה

רוב המורים סיפרו על התמיכה שהם קבלו משותפי תפקיד שלהם והדגישו כי בבית ספר הם היו את מקור התמיכה העיקרי עבורם. המורים חשו כי תמיכת העמיתים העניקה להם יציבות, תחושת ביטחון והפחיתה את תחושת הבדידות. תמיכה זו הקלה עליהם ונתנה לגיטימציה לתחושותיהם. בנוסף, עולה מדבריהם כי שותפות הגורל שהם חשו וההתמודדות עם אתגרים דומים היו מקור עידוד חשוב עבורם. מורים תיארו את יחסי החברות הקרובים אשר נרקמו עם עמיתים לעבודה אשר העניקו מעטפת חמה וכתף בעת הצורך. המורים המקצועיים ראו ברכזי מקצוע וברכזי השכבה דמויות משמעותיות אשר נתנו יד בעת הצורך, תמכו והכילו אותם בעתות מצוקה.

בבית הספר היינו צוות מאד קרוב כל המורות עזרו אחת לשנייה בנוסף למורת המחשב. גם היועצת החינוכית הייתה זמינה ועזרה לנו מאד מבחינה נפשית ואיך להתמודד עם לחץ התקופה ולחץ ההורים. גם היה לנו הרבה פגישות צוות עם המנהלת ושיתפנו בכל הקשיים וכולנו תמכנו ועזרנו והעברנו גם חומר אחיד לכתות מאותה שכבה. (מ', בת 36, מורה לערבית, מוסלמית)

לעומת זאת, חלק מהמורים סיפרו כי הבידוד החברתי והעבודה מהבית הובילו לניתוק מהצוותים ומעמיתים עמם הם בדרך כלל עובדים עמן באופן שוטף ואף לשסע ונתק בתוך חדר המורים. הם תיארו תחושות של אכזבה מחוסר קבלת תמיכה, וכן תחושת בדידות קשה. מורים אלו חשו כי לא רואים אותם וניכר מדבריהם כי תקופה זו הותירה אותם חשופים, חסרי אוניס ופגועים מהיעדר התמיכה. אחת המורות אף תיארה כי היא חשה תחושת ניכור אשר השפיעה על הדימוי המקצועי והאישי שלה ואכזבה גדולה מעמיתיה לעבודה.

האמת, חשבתי שבחדר מורים מדברים יותר על העבודה, בטח בתקופה קשה כזאת. איך לחלק את הכיתות, מה עושים... אבל זה יצא הפוך מזה... אני באתי ללמוד איך להיות מורה או להתנסות בזמן אמת איך להיות מורה ולא אכפת לי עכשיו הקטע המשפחתי שלך או הבעיות האישיות עם המורה ההוא והבעיות שלך עם המנהל... אני חשבתי שאם אני אשב בחדר מורים אני אראה קצת מקצוענות, אנשים שמחלקים כמו שצריך את הסדר יום, את התלמידים, מתמודדים עם קשיים... אבל אני לא רואה את זה, הם פשוט יושבים בחדר מורים, או שכל אחד מתעסק בשטות שלו או שמתחילים ללכלך אחד על השני. זה ההפך מלהיות מורה. (א', בן 26, מורה לחינוך גופני, מוסלמי)

מורים אחדים התייחסו לכך כי הם היוו מקור תמיכה לחבריהם בצוות וכי הדבר היה משמעותי עבורם. הם תיארו את מתן התמיכה כדבר מרפא ומעצים, המורים שימשו בעצמם ככתף תומכת ומתוך כך הביעו סולידריות לחבריהם לצוות. הענקת העזרה מצידם הביאה לתחושת נחיצות

וחיוניות שתרמה לתחושת קירבה ותחושת משמעות עבורם. כמו כן, מפגש עם אתגרים משפחתיים ומקצועיים של מורים אחרים אפשרה להם להתבונן על מצבם בסלחנות, קבלה ובהבנה.

אני יכולה לתמוך באחרים ולקבל תמיכה, לבקש את התמיכה שלהם בחזרה. תמכתי בך, עכשיו אני רוצה את התמיכה שלך. ככה שהייתה תקופה שהרגשתי שאנשים לא מבינים באמת שאני זקוקה להם ואני צריכה עזרה עכשיו, חשבתי שהדברים מובנים מאליהם עד שגיליתי בעצמי שלא, הדברים לא מובנים וצריך לבקש. אני מתמלאת מהנתינה וגם למדתי לבקש עבור עצמי. זה שיעור גדול עבורי. (פי, בת 35, מורה למדעי החברה, מוסלמית).

המורים הביעו ביקורת נוקבת על התנהלותה המרוחקת והדורסנית של ההנהלה. הם חשו כי מנהלי בתי הספר דורשים מהם רבות תוך התעלמות מהמשבר הייחודי ומיעוט בחיזוקים ונראות. דבר זה הוביל לתחושת תסכול מצד המורים מההנהלה שנתפסה בעיניהם כאטומה למצב שנוצר ואף לתחושת חוסר אמון באנשי ההנהלה שהיו אמורים להוות מובילי דרך ומשענת. הם הרגישו כי לא רואים אותם ואת העשייה הרבה שלהם ויתר על כן, הייתה תחושה כי ההנהלה מערימה עליהם קשיים במקום להוות גורם תומך. חלק מהמורים ציינו כי דפוס זה מוכר להם מיחסיהם עם ההנהלה גם בזמני שגרה, הנהלה ריכוזית שאינה מספקת תמיכה ומקום לדעה עצמאית ושונה.

אני מאוכזבת מהמנהלת. יש בינינו יחס מאוד טוב כי היא מכירה אותי מצוין, אבל ההרגשה שלי שהיא ממש מנותקת. היא לא מלמדת. היא לא מרגישה מה זה ללמד בזום. בתחילת השנה היועצת עשתה לנו למורות ישיבה כדי לדבר, איך הולך לנו. ואמרתי שקשה לי שאני מרגישה מתוסכלת, שממש קשה לי. חשבתי שיבוא איזה צעד אחרי הפגישה הזאתי. ויום למחרת המנהלת כתבה בקבוצה של המורים שזאת העבודה שלנו, כולכם עובדים במשרד החינוך ואלה התנאים ומי שקשה לו יכול לפרוש. היא לא ציינה את השם שלי אבל היה ברור לי שהיא מדברת אלי. במקום להבין אותי ולחשוב איך לעזור להתמודד זו התגובה שלה. ממש נעלבתי מזה. אני עובדת עם התלמידים הכי קשים בתנאים איומים ובעומס בלתי נסבל ואף אחד לא רואה את הצרכים שלי. (א', בת 30, מורה לאנגלית, נוצריה).

חלק מהמורים סיפרו כי בני הזוג היוו מקור תמיכה עיקרי בתקופת הקורונה. המורים חשו כי בני הזוג היו שותפים חשובים אשר הקלו על תחושות הדחק. בנוסף, שיתוף בני הזוג בדילמות שעלו בעבודה לאור משבר הקורונה הן מול אנשי צוות והן בהקשר של התנהגויות מדאיגות של תלמידים היווה עבור כלל המורים מקור תמיכה חשוב. משתתפי המחקר שיתפו בתחושתם כי המצב המשברי שנוצר בשל המגפה היה מלווה בחרדות, תחושת בלבול, עייפות רגשית ופחד מאי הוודאות אשר

אפיין תקופה זו. משום כך, התמיכה שהם קבלו מבני הזוג, היוותה עבורם עוגן שאפשר להם לגייס כוחות להתמודדות טובה יותר. בנוסף, המורים ראו בבני הזוג משאב ששמר עליהם וסייע להם להישאר אופטימיים ולמצוא נקודות אור ואף להוקיר תודה על דברים שלכאורה נראו מובנים מאליהם.

כשבעלי בבית הוא מאוד מעורב, עוזר לי ותומך כמה שיותר, מנקה את הבית איתי ומביא כל מה שחסר, מפנק אותי במזון ושתייה, עוזר לילדים בעבודת בית...הקשר הזוגי התחזק והכרתי לא מעט דברים חדשים עליו. (ל', בת 39, מורה לחינוך מיוחד, דרוזית)

מורות דרוזיות תארו כי בן הזוג סייע להן רבות בתקופת הקורונה. התמיכה היתה רגשית ואינסטרומנטלית כפי שמתארת נ':

תראי אני באמת חושבת על זה תוך כדי השיחה שלנו שאני מאוד מעריכה את בעלי. הוא באמת לגמרי תמיד מרים אותי ושם ברגע שאני נופלת. הוא גם תמיד שואל אותי מה צריכה ומתי לחזור. הוא כל הזמן שואל אותי מה את צריכה אני שם... אני דואג וכו'. אז אני באמת מרגישה שאני לא מגיעה למקרים שאני מוצפת ברמה אחרת כי הוא תמיד מגיע "לשחרר" אותי ותמיד עזר. (נ', בת 37, מורה למתמטיקה, דרוזית).

לעומת מורים אלו, חלק מהמורים תארו החרפת קונפליקטים עם בני הזוג או קונפליקטים חדשים שנוצרו בשל המצב. תוארה תחושת מוטרדות מהמצב הזוגי ומחוסר התמיכה או התמיכה הבלתי הולמת שהמורים מקבלים. מורים אלו תיארו כי חשבו שדווקא בעיתות מצוקה יקבלו סיוע רב יותר.

בחיים הפרטיים הכי נפגע אצלי זה הזוגיות, אין זוגיות. אם יש זוגיות כאילו בשפל,

הזוגיות שלנו היא בשפל של השפל אין יותר שפל מזה. (ר', בת 33, מורה לחינוך

מיוחד, נוצריה)

חלק מהמורים ספרו גם על תמיכה שהם קבלו מסביבת החברים והמשפחה שלהם. הם שיתפו כי הם נהנו מתמיכה רגשית ואינסטרומנטלית מצד משפחותיהם וכן מחבריהם הקרובים. אחת המורות סיפרה כי היא נהגה לקיים מפגשים חברתיים עם חברותיה בזום ולהוציא את הכלב עם שכנותיה וכי הדבר מילא עבורה את החסר ואת הרגשת התסכול והמחנק משהייה ממושכת בבית מול המחשב שנלוותה לריחוק החברתי. בקרב חלק מהמורים עלה נושא ההכרה מצד המשפחה בעומסי העבודה אותה הם חווים כמורים במערכת החינוך והדבר הביא להבנה, הכלה וסובלנות

שלהם כלפי המורים. הם חשו כי ההערכה זו שהם קבלו מסביבתם הקרובה חיזקה את רוחם, העלתה את הדימוי העצמי שלהם הגבירה את תחושת הנראות שלהם וכי הם אינם שקופים.

יש לי שתי חברות מקסימות, הן רחוקות ממני אבל כל הזמן אנחנו משוחחות, מדברות, צוחקות, בוכות. כאילו אני פורקת, לא יודעת. כשמציק לי משהו אני משתפת אותן, אז הן מקור תמיכה אמיתי. כן, נוסף לזה, יש לי טיפול. אני הולכת לטיפול פעם בשבוע וזה באמת נותן את הפוש שלו...כשאני מבקרת את אמא שלי אני מוצאת אותה מכינה לי קופסאות של אוכל. .. וגם על זה אני יכולה להצביע כמקור של תמיכה. (פ', בת 35, מורה למדעי החברה, מוסלמית).

לסיכום, רוב המורים תיארו תמיכת עמיתים כמשאב משמעותי בתקופת הקורונה. מורים תיארו מחסור במענה פורמלי מצד מנהלי בתי הספר ותחושה של חוסר הבנה ונראות לצרכיהם. עוד תארו המורים כי תמיכה בלתי פורמלית של בני הזוג או בני משפחה היתה מסייעת ומשמעותית לעומת מחסור בתמיכה או תמיכה בלתי מותאמת. לוח 12 מציג סיכום של הממצאים האיכותניים.

לוח 12 : סיכום ממצאים איכותניים

שם התמה	קטגוריות
<b>תמה 1:</b> "זה לא התפקיד שהכרתי": התמודדות המורים עם ההוראה המקוונת	<ul style="list-style-type: none"> <li>• המעבר להוראה מקוונת מרחוק דרש התאמת מערכי שיעור, השקעת משאבים וגרם לתחושת תשישות ותסכול</li> <li>• קושי ביצירת קשר אישי עם התלמידים וחשש ממצבם הרגשי והאקדמי</li> <li>• השימוש בפלטפורמת הזום אפשר גם יצירת הזדמנויות חדשות ללמידה ויצירתיות</li> </ul>
<b>תמה 2:</b> "את נוכחת בבית, אבל לא נוכחת באמת": קונפליקט עבודה ומשפחה בזמן הקורונה	<ul style="list-style-type: none"> <li>• המורים תארו עבודה תובענית ודרושות עבודה רבות שזלגו למרחב הביתי.</li> <li>• תוארו תחושות תסכול ורגשות אשם בעיקר כלפי הילדים.</li> <li>• טשטוש הגבולות הקשה על ניהול שגרת העבודה ושגרת החיים בבית</li> </ul>



שם התמה	קטגוריות
	<p>וגרם לחוסר סובלנות, עייפות ודריכות.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>כמה מהמורים, בעיקר מורים לילדים בוגרים תארו את חיזוק התא המשפחתי בתקופה זו.</li> </ul>
<p><b>תמה 3:</b> " בין חיבוק חם לכתף קרה": מקורות תמיכה בתקופת הקורונה</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>רוב המורים קיבלו תמיכה מצוותי ההוראה ותארו תחושת שותפות, עידוד וסיוע.</li> <li>חלק מהמורים תארו בדידות במקום העבודה.</li> <li>המורים תארו תסכול וביקורת כלפי הממונים שלא נתנו מנעה לצרכים בתקופה קשה זו.</li> <li>רוב המורים ראו בבני הזוג משאב מסייע. חלקם תארו כי קיבלו תמיכה לא מותאמת או לא מספקת.</li> </ul>

## דין

נגיף הקורונה הציב את מערכת החינוך בפני משבר ייחודי אשר דרש התאמות ושינויים תכופים. בעוד הספרות בחנה בעיקר את השפעת המשבר על מצבם של ילדים ומתבגרים, תשומת לב מועטה הוקדשה להשפעת אתגרים אלו על רווחתם הנפשית של המורים בכלל, ושל מורים מהמגזר הערבי והדרוזי בפרט. רווחתם הנפשית של המורים משליכה על מצבם הרגשי, יכולת ההוראה שלהם והקשרים שהם יוצרים עם תלמידיהם. כל אלו משמעותיים בעתות שגרה ובוודאי בזמן חרום. על כן, מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון דרישות עבודה (אוריינות דיגיטלית, קונפליקט עבודה-בית), משאבים פנימיים (חוסן נפשי וחוללות עצמית) ומשאבים חיצוניים (תמיכה בעבודה), מחויבות למקצוע ההוראה ורווחה נפשית בקרב מורים מהמגזר הערבי הכללי ומהמגזר הדרוזי בתקופת הקורונה. ייחודו של מחקר זה הוא בבחינת דרישות ומשאבים תוך שימוש במודל מובנה, והתייחסות למכלול משתנים והקשר שלהם לרווחה נפשית בקרב מורים בתקופת הקורונה. בפרק זה נדון בממצאים העיקריים של המחקר, תוך התמקדות בגורמים העיקריים התורמים להסבר רווחה נפשית ובחוויות ההתמודדות בקרב מורים מהמגזר הערבי והדרוזי בתקופת המגפה. נסיים את הדיון במסקנות והמלצות יישומיות.

### **רווחה נפשית בקרב מורים מהמגזר הערבי והדרוזי בתקופת הקורונה**

באופן כללי, ממצאי המחקר הכמותני מלמדים כי המורים דיווחו על רווחה נפשית מתונה באופן יחסי, ללא הבדלים בין המגזר הערבי לדרוזי. ממצאי המחקר האיכותני שופכים אור על רווחתם הנפשית של המורים בתקופת הקורונה ומצביעים על מורכבות ועל דינמיות בתחושת הרווחה לאורך זמן. לצד תחושת העומס, התשישות והירידה ברווחה הנפשית רוב המורים תיארו כי לאחר זמן הם הסתגלו למצב שנוצר ולהכנות המרובות להוראה שנדרשו מהם וחשו ירידה בתחושת הלחץ אשר התעוררה בתחילת המשבר. ממצאי המחקר הנוכחי אודות שינויים בתחושת הרווחה הנפשית בקרב מורים בתקופת הקורונה עומדים בהלימה עם ממצאי מחקרים שנערכו בפורטוגל (Alves et al., 2020) ובארצות הברית (Andersen et al., 2020). אכן, המציאות הפתאומית ש"נכפתה" על כלל המורים כאחד דרשה הסתגלות מיידית והשפיעה על שינויים מידיים ומשתנים ברמת הרווחה הנפשית של המורים. ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי דרישות עבודה ומשאבים פנימיים וחיצוניים של המורים היו משמעותיים ביחס לרווחתם הנפשית בתקופה זו, כפי שיתואר בחלקים הבאים.

### **דרישות עבודה בתקופת הקורונה**

ממצאי המחקר הכמותני והאיכותני מלמדים על חשיבותם של קונפליקט עבודה-בית ואוריינות דיגיטלית בתקופת משבר הקורונה.

### **קונפליקט עבודה בית**

במהלך הסגרים שהיו בתקופת הקורונה בהם בתי הספר נסגרו, המורים נתבקשו באופן מידי לעבור לשימוש בהוראה מקוונת, בדיכ מביתם, לצד מתן מענה להיבטים רגשיים וחברתיים של התלמידים (Panisoara et al., 2020; Stein-Zamir et al., 2020). ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי קונפליקט עבודה-בית היה גבוה יחסית בקרב המורים בתקופת הקורונה. אכן, מחקרים מלמדים כי בתקופת הקורונה המורים נאלצו לשמור על איזון בין עבודה לחיי הבית לרבות טיפול בילדים, בני זוג שאיבדו את מקור פרנסתם, או שהינם עובדים חיוניים (Kim & Asbury, 2020). בנוסף, מורים רבים נאלצו לחלוק את חלל העבודה בו הם מלמדים בבית יחד עם בני משפחה העובדים או לומדים. הצורך לתמוך בו זמנית בילדיהם ובתלמידיהם היווה מקור נוסף לתחושת הלחץ בקרב המורים (Kim & Asbury, 2020; MacIntyre et al., 2020). קונפליקט עבודה-בית הינו משמעותי בייחוד בחברה הערבית. למרות שבשנים האחרונות החברה הערבית עוברת תמורות מחברה מסורתית לחברה מודרנית יותר, עדיין הנורמות הפטריאכליות של תפקידי המינים מושרשות בחברה הערבית ומייעדות את האישה למלא תפקידים בסביבת הבית כבת, רעיה ואם (Cinamon, Habayib, &

(Ziv, 2015). במחקר הנוכחי, מעל 80% מהמשתתפים היו נשים, נשואות עם ילדים קטינים וליותר ממחצית מהמורים היו הורים מבוגרים. מכיוון שבתקופת הקורונה בכלל, ובתקופות הסגרים בפרט, המשפחות היו מכוונות ביחד, ייתכן והעומס שחל על המורות היה גבוה יותר והן מצאו עצמן בקונפליקט תפקידים של מטלות העבודה מול מטלות הבית והמשפחה. קונפליקט זה היה קשור באופן ישיר לרווחתן הנפשית.

#### אוריינות דיגיטלית והוראה מקוונת

ממצאי המחקר הכמותני מלמדים כי המורים דיווחו על אוריינות דיגיטלית גבוהה יחסית וכי לא נמצא קשר בין אוריינות דיגיטלית לבין רווחה נפשית. בעוד שהשאלון במחקר הכמותני התמקד בשימוש בידע ובמיומנויות טכנולוגיות, המחקר האיכותני שפך אור יותר על חווית המורים בהתמודדותם עם האתגרים של הוראה מקוונת. ניכר כי לא המיומנויות הדיגיטליות הן אלה שהיו קשורות לרווחתם הנפשית של המורים כי אם ההתמודדות עם השלכות השימוש בטכנולוגיה היא זו אשר היתה משמעותית עבור המורים. כלומר, העדר הקשר הישיר עם התלמידים בעקבות הריחוק הפיזי של ההוראה המקוונת עורר אצלם דאגה וחשש לשלום הרגשי ולמצבם הלימודי של התלמידים. כמו כן, המורים שיתפו בקשיים בהם הם נתקלו בגיוס תלמידים להשתתפות פעילה בשיעורים ולמידה ככלל. רבות תואר בספרות על השלכות הלמידה המקוונת על רווחתם הנפשית של התלמידים, אך מעט מחקרים התמקדו בהשלכות של הוראה מקוונת על המורים (Roman, 2020). ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי ההוראה המקוונת היוותה אתגר משמעותי למורים. עם זאת, חשוב לציין כי ניכר גם מדברי המורים כי לאחר זמן מה הם הסתגלו למצב החדש שנוצר כתוצאה מההוראה המקוונת וחלקם אף ראו במשבר הקורונה הזדמנות ליצירתיות והבעת גמישות בהוראה. 'מודל דרישות-משאבים' מציע כי כאשר לעובדים משאבים מתאימים לביצוע תפקידם, עליה בדרישות דווקא תגביר את המוטיבציה והסיפוק ותפחית את הסיכון לשחיקה (Demerouti et al., 2011). על כן, משאבים זמינים משחקים תפקיד משמעותי בהתמודדות עם דרישות תפקיד, כפי שיתואר בחלק הבא.

#### **משאבים בתקופת הקורונה**

ממצאי המחקר הכמותני והאיכותני מלמדים על חשיבותם של משאבים פנימיים וחיצוניים בהתמודדות עם דרישות בתפקיד בתקופת משבר הקורונה. כך, נמצאו קשרים חיוביים בין חוסן נפשי ומסוגלות עצמית (משאבים פנימיים) ותמיכה בעבודה (משאב חיצוני) לבין רווחה נפשית. כלומר, ככל שהחוסן הנפשי היה גבוה יותר, ככל שתחושת המסוגלות העצמית היתה רבה יותר וככל שמידת התמיכה בעבודה היתה גבוהה יותר, כך המורים דיווחו על רווחה נפשית גבוהה יותר

בתקופת הקורונה. ממצא זה נתמך במחקרים קודמים המצביעים כי משאבים עשויים להוות גורמי מגן בתקופות דחק ולסייע בבריאותו הנפשית של הפרט (Ben-Zur & Michael, 2020). במחקר שנערך בקרב מורים בירדן בעת משבר הקורונה, כשליש מהמשתתפים דיווחו שחוו חרדה, דיכאון ורמות לחץ, וציינו כי התמיכה החברתית והמשפחתית סייעה להם והיותה משאב חיוני בהתמודדותם (Akour et al., 2020). ממצאים תואמים לאלה נמצאו גם במחקר שנערך בקרב מורים בסין, כאשר נמצא קשר בין תמיכה חברתית לבין מצבם הרגשי של המשתתפים (Zhou & Yao, 2020). הסבר אפשרי לממצא זה עשוי לנבוע מהצורך הבסיסי של האדם לשייכות, על פי התיאורית הצרכים של מאסלו (Maslow, 1943) השאיפה של האדם היא להגשים את הצורך החברתי להיות חלק מקבוצה, להיות אהוב ונאהב, מהווה בסיס מוטיבציוני. אי השלמה של שלב זה עלול להוביל לתוצאות פסיכולוגיות שליליות כגון חרדה, בדידות ודיכאון וכך להפחית את רווחתו הנפשית. על פי 'תיאורית הדחק' של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984) ועל פי 'תיאוריית המשאבים' של הובפול (Hobfoll & Walfisch, 1984), תמיכה מהווה משאב חיצוני וחוסן נפשי ומסוגלות עצמית הינם משאבים פנימיים, אלו תורמים בהתמודדות הפרט עם מצבי דחק ומסייעים למצבו הרגשי. בנוסף, מגפת הקורונה משתייכת לתופעת "המצאות טראומטית משותפת" (STR, Shared Traumatic Reality). מצב בו אנשי מקצוע מתחום החינוך והטיפול נמצאים במצאות מסוכנת כמו מטופליהם (Dekel et al., 2016) או תלמידיהם. מגיפת הקורונה היוותה מצאות טראומטית משותפת חדשה למורים שחוו את הפחד והסכנה מפני הנגיף ודאגה לבני משפחתם ויחד עם זאת שימשו כמסייעים לתלמידיהם. במצב זה יש צורך רב במשאבים, פנימיים וחיצוניים, לפרט בכדי לסייע גם עבור עצמו וגם כתומך בזולת.

אחד המשאבים המשמעותיים אותו ציינו המורים היה משאב חיצוני של תמיכה. מצד אחד, המורים סיפרו על התמיכה שהם קיבלו משותפי תפקיד והדגישו את חשיבות בית הספר כמהווה מקור תמיכה עיקרי. המורים חשו כי תמיכת העמיתים העניקה להם יציבות, תחושת ביטחון והפחיתה את תחושת הבדידות. מקורות תמיכה נוספים היו בני/בנות זוג וכן חברים. מאידך- הבידוד החברתי והעבודה מהבית הובילו לניתוק מהצוותים ומעמיתים עמם הם בדרך כלל עובדים באופן שוטף ואף הובילו לשסע ונתק בקרב חלק מהמורים. מורים אלו חשו כי לא רואים אותם וניכר מדבריהם כי תקופה זו הותירה אותם חשופים, חסרי אונים ופגועים מהיעדר התמיכה. ממצאים אלו מלמדים על פער בין צורך בתמיכה לבין זמינותה של תמיכה בתקופת המשבר. הפער בין הצורך לזמינות יצר תסכול, בדידות ותחושת רווחה נפשית נמוכה בקרב המורים. מחקרים מלמדים כי מורים זקוקים לתמיכה באופן שוטף בעבודתם בזמני שגרה (Greenglass, Fiksenbaum, & Burke, 2020). קטיעת רצף השגרה והמעבר המידי למצאות אחרת של הוראה

ותמיכה בתלמידים המחישו את הצורך של המורים בתמיכה בייחוד בתקופה מאתגרת זו. גם מחקרים אחרים שנערכו בתקופת הקורונה באנגליה (Kim, Oxley, & Asbury, 2021) ובסין (Zhou & Yao, 2020) מצאו כי התמיכה הניתנת למורים צריכה להיות מותאמת לצרכיהם העכשוויים והמשתנים בתקופת המשבר.

ממצאי המחקר מלמדים כי רמת התמיכה בעבודה היתה גבוהה יותר בקרב מורים מן המגזר הדרוזי מאשר בקרב מורים מן המגזר הערבי הכללי, וככל שרמת התמיכה היתה גבוהה יותר, כך גם רמת הרווחה הנפשית של המורים היתה גבוהה יותר. יש לציין כי הדרוזים בישראל מהווים מיעוט אשר מבדיל עצמו מהרוב באמצעות שמירה על היבטים ייחודיים המחזקים את תחושת ההשתייכות, הזהות והסולידריות בין חבריו (Court & Abbas, 2015; Saguy et al., 2020). ייתכן כי ייחודיות זו של המגזר באה לידי ביטוי בעוצמה גבוהה יותר בתקופת משבר הקורונה מה שאפשר משענת משמעותית למורים הדרוזים, אשר בהתאם דיווחו גם על תחושת רווחה גבוהה יותר.

ממצאי המחקר מלמדים כי ככל שהוותק בהוראה היה רב יותר, כך היתה הרווחה הנפשית של המורים רבה יותר. ממצא זה הינו חשוב משום שמלמד כי ותק במקצוע משחק תפקיד משמעותי ברווחתם הנפשית של המורים. כך גם במחקר שנערך בקרב מורים בספרד הצביע כי רמות הדיכאון והדחק הגבוהות ביותר נמצאו בקרב מורים בגילאי 23-35 (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020). ייתכן כי למורים צעירים יש ניסיון מועט יותר עם אירועי חיים קשים שעלול להשפיע עליהם רגשית וכי הם בתחילת דרכם המקצועית כך שעבודתם אינטנסיבית ותובענית יותר (Barreto et al., 2021; Ozamiz-Etxebarria et al., 2020). כמו כן, בתקופת הסגרים ייתכן וחלקם נדרשו לטפל בילדים צעירים ויש להם בני זוג אשר שינו את מצבם התעסוקתי (עובדים מהבית או שאינם עובדים).

לבסוף, ממצאי המחקר מלמדים כי ככל שלמורים היתה תחושת מוגנות גבוהה יותר בעבודה, כך רווחתם הנפשית היתה גבוהה יותר. אחד החששות המרכזיים של המורים בתקופת הקורונה היה להידבק בקורונה במסגרת בית הספר ולהעביר הלאה את הנגיף לבני משפחה (Gaffney, Himmelstein, & Woolhandler, 2020). בבתי ספר בעולם נמצא כי ככל שהנהלת בית הספר הקפידה על שמירה נהלים של ריחוק חברתי, עטיית מסיכה, למידה בקפסולות, מעבר מצומצם של מורים בין כיתות ומפגשים במקומות פתוחים, כך המורים חשו מוגנים יותר ובטוחים יותר להגיע למקום עבודתם (Bhat et al., 2020; Gudmundsdottir & Hathaway, 2020).

#### מגבלות המחקר

לפני שנדון בהשלכות המחקר, עלינו לציין את מגבלותיו. ראשית, המחקר התבסס על מדגם מכוון לא הסתברותי ועל כן יש לנקוט בזהירות בהכללת הממצאים על כלל המורים מהמגזר הערבי

והדרוזי בישראל. שנית, במחקר הכמותני נעשה שימוש בשאלונים מקוונים, בשל מגבלות הריחוק החברתי בתקופת הקורונה ועל כן לא ידוע על אחוז ההיענות וסיבות לסירוב להשתתף במחקר. שלישית, נעשה שימוש במערך רוחבי המתאר תמונת מצב מנקודת זמן אחת בלבד ואין מקום להסיק על כיוונית או על סיבתיות בקשרים בין משתני המחקר. על כן נחוצים מחקרי אורך עם קבוצות גדולות יותר של משתתפים, כדי ליצור הבנה נוספת של אופי הקשרים. רביעית, הכלים שנעשה בהם שימוש במחקר זה, גם אם הם תקפים בקרב אוכלוסיות מערביות, אין שום ביטחון והוכחה לתוקפם בקרב החברה הערבית והדרוזית. חמישית, המהימנות הפנימית הייתה נמוכה יחסית בשני משתנים. ייתכן והסיבה לכך היא שחלק מהמורים אינו שולט בעברית ברמת שפת אם. לבסוף, מכיוון שהמגיפה דינמית והשפעתה מתמשכת יש לבחון את רווחתם הנפשית של המורים בנקודות זמן שונות.

למרות מגבלותיו, למחקר הנוכחי השלכות תיאורטיות ויישומיות.

#### השלכות תיאורטיות

ממצאי המחקר הנוכחי תומכים במחקרים קודמים שמצאו קשר בין דרישות ומשאבים של הפרט לבין רווחה נפשית בתיווך של מחויבות על בסיס המודל התאורטי 'מודל דרישות-משאבים בעבודה' (Demerouti et al., 2011). באופן ספציפי, המחקר הנוכחי אישש באופן אמפירי כי 'מודל דרישות-משאבים בעבודה' משמש מסגרת תיאורטית מתאימה על מנת לבחון רווחה נפשית של מורים. זוהי תרומה משמעותית לספרות המחקרית מאחר ובמחקר הנוכחי נעשה שימוש במודל מובנה הכולל מספר מנבאים אשר יכולים לקדם רווחה נפשית של מורים בכלל ובייחוד בתקופות של משבר. ממצאי המחקר מדגישים את תרומת משאבי הפרט בשמירה על רווחתו הרגשית במצבי חרום ודחק. על פי עקרון הרציפות, על מנת למנוע התפתחות הפרעות פוסט-טראומטיות במצבי טראומה ומשבר אשר קוטעים את תחושת זו, יש לקיים המשכיות ומבנים שהיו קיימים ומשמעותיים בעבר. החזרת תחושת הרציפות במצבי משבר מחזירה לאדם את תחושת השליטה בחייו ומחזקת את החוסן ורווחת הפרט (Lahad & Leykin, 2015). משבר הקורונה תבע שינויים רבים במאפייני ההוראה. יחד עם זאת, המורים המשיכו בעבודתם במהלך הסגרים, דבר שעשוי להיות גורם אשר סייע לגשר ולשמר את הרציפות התפקוד והתפקיד כמו גם את הרציפות החברתית והבין אישית. ממצא זה מרחיב את ההבנה אודות התנהגות המורים בעת חרום. ניכר כי תחילת המשבר הייתה כאוטית אך המורים הסתגלו למצבי אי ודאות.

#### השלכות יישומיות

ראשית, מומלץ כי מקבלי החלטות במערכת החינוך יתנו דעתם לדרישות הייחודיות אליהן נדרשים המורים בתקופת משבר בריאותי. יש להבין לעומק את ההתמודדות עם הדרישות. לדוגמא, המורים

מגלים פחות חשש מהתמודדות טכנית עם הוראה מרחוק אך ההשלכות הרגשיות של הוראה מקוונת הן אלו אשר היו משמעותיות עבור המורים. על כן, סדנאות להתמודדות עם שינויים טכנולוגיים צריכות לתת דגש גם על השלכות רגשיות של השינויים על רווחת המורים. מכיוון שקונפליקט עבודה-בית נמצא כגורם משמעותי המסביר את רווחתם הנפשית של המורים בתקופת הקורונה מוטב כי גורמים מנהליים יקחו בחשבון את ההשלכות של קונפליקט זה ויתאימו את דרישת העבודה בהתאם. לדוגמא, התחשבות במורים בשעות הפגישות (לדוגמא, לא לתאם פגישות בשעות מאוחרות), מתן עזרה למורים עם בעיות אישיות (לדוגמא, מורה החווה משבר משפחתי) וסיוע בניהול זמן. כל אלה עשויים לייצר מחויבות ומעורבות גם בקרב המשפחה. ממצאי המחקר מלמדים כי תמיכה שוטפת במורים צריכה להישמר גם בתקופות משבר. בניגוד למשאבים פנימיים שקשה יותר לפתח אותם בכלל ובעת משבר בפרט, תמיכה משפחתית ומקצועית הינה נגישה יותר ומומלץ לגייסה על מנת לשמור על רווחתם הנפשית של המורים.

ממצאי המחקר מלמדים על הצורך בפיתוח תוכניות ייעודיות העוסקות בהתמודדות בשעת חירום, תוך העצמת המשאבים האישיים. מנהלי בתי הספר יכולים לסייע למורים בהעברת הכשרות הכוללות ידע והתמודדות במצב דחק זה, כולל כלים לעזרה עצמית ומקור לפנייה לעזרה מקצועית בעת הצורך. מומלץ כי יועצים חינוכיים ינחו סדנאות למורים ויעניקו להם תמיכה מתמשכת. תוכניות התמיכה במורים צריכות לתת מענה לרווחתם הנפשית של המורים תוך העצמת המשאבים הפנימיים והחיצוניים המסייעים להם. מומלץ כי יועצים חינוכיים ומנהלי בתי הספר יצרו קשר עם המורים וישוחחו עימם כדי לזהות אם יש מי שזקוק לליווי, תמיכה וטיפול ובמידת הצורך גם יפנו לגורמי מקצוע. מומלץ כי תוכניות תמיכה למורים תהיינה ארוכות טווח ותלוונה במחקר הערכה. לבסוף, מומלץ כי מקבלי החלטות במשרד החינוך יקפידו להעביר למנהלי בתי הספר הנחיות מדויקות בנוגע להתנהלות נכונה עפיי הנחיות לשמירת מוגנות מפני הקורונה. הקפדה על הנחיות אלו ותחושת מוגנות במסגרת הבית ספרית עשויה לתרום לא רק לבריאותם של המורים כי אם גם לרווחתם הנפשית.

**לסיכום**, יישום המלצות אלו עשויים לסייע בשיפור מדדי רווחה נפשית בקרב מורים מהירב הערבית והדרוזית בייחוד בתקופות משבר, תוך הכרה כי הצלחת ההוראה המקוונת והפרונטלית תלויה באיזון שבין הדרישות למשאבים שברשותם.

## רשימת מקורות

- אבו עסבה, ח', ריאן-גרה, נ' ואבו עסבה, מ' (2014). טיפול נפשי בחברה הערבית בישראל: בין מסורת למודרנה. *חברה ורווחה, ל"ד* (1), 121-101.
- אלחאג'י, מ' (2002). *חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי*. ירושלים: מאגנס.
- אלמוג, ת' (2008). *חינוך בישראל פרק 7: השכלה בחברה הדרוזית בישראל*. פני החברה בישראל – דוח מס' 4. 189-133.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2021). *שנתון סטטיסטי לישראל 2018*. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- וויסבלאי, א' (2016). *מערכת החינוך הדרוזית והשתלבות הדרוזים בהשכלה הגבוהה*. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- זועבי, ח' (2015). התערבות רגישות תרבות: המודל התוך תרבותי - המקרה של החברה הערבית. *ביטאון לעובד החינוכי-סוציאלי*, 26-25, 7-5.
- חלבי, ר' (2017). מערכת החינוך כמנגנון לשליטה ועיצוב זהות דרוזית ישראלית. *גילוי דעת*, 15-37.
- לבקוביץ, ע' ולוי, ר' (2021). הקשר בין משאבים אישיים לבין חוסן נפשי, דיכאון ובדידות בקרב מורים במהלך משבר הקורונה. *זמן חינוך* (בהדפסה).
- עבאס, ר' וקורט, ד' (2013). "תרומתן של תכניות הלימודים במקצועות: מורשת דרוזית, ספרות ערבית, שלי"ח וידיעת הארץ לעיצוב הזהות ולהעמקת תחושת האזרחות של המתבגר הדרוזי – חקר מקרה. *כתב העת דפים*, 55, 59-89.
- עראר, ח' ואבו עסבה, ח' (2013). גורמים מעכבים בפעילותן של מחלקות החינוך בשלטון המקומי הערבי. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 33, 131-162.
- קורט, ד', עבאס, ר' וולטרס, י' (2012). *דפוסי זהות ושאיפות חינוכיות אצל דרוזים מבוגרים וצעירים: מחקר בין דורי על עמדות ותפיסות*. משרד החינוך: דו"ח מחקר שהוגש למדען הראשי.
- רודניצקי, א' (2014). *הערבים אזרחי ישראל בפתח המאה העשרים ואחת*. תל אביב: המכון למחקרי ביטחון לאומי.
- שביב, מ', בינשטיין, נ', סטון, א', ופודם א' (2013). *פלורליזם ושוויון הזדמנויות בהשכלה גבוהה – הרחבת נגישות האקדמיה לערבים, דרוזים וצ'רקסי*. דו"ח הצוות המקצועי של ות"ת, המועצה להשכלה גבוהה.
- Abbas, R. (2015). Future Orientation in a Traditional Society: Higher Education and the Israeli Druze. *International Journal of Religion & Spirituality in Society*, 5(3), 25-54.
- Abbas, R. K. (2021). *The Israeli Druze community in transition: Between tradition and modernity*. Cambridge Scholars Publishing.
- Abu Nasra, M. (2020). Organizational citizenship behavior in the Arab education system in Israel: personal factors vs. intra-organizational factors. *International Journal of Leadership in Education*, 23(6), 712-733.
- Akour, A., Ala'a, B., Barakat, M., Kanj, R., Fakhouri, H. N., Malkawi, A., & Musleh, G. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic and emergency distance



- teaching on the psychological status of university teachers: A cross-sectional study in Jordan. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 103(6), 2391-2399.
- Al-Haib, E. (2021). The experience of distance education in light of the Corona pandemic from the school principals, teachers and students' point of view in the Arab sector in the northern district of Israel. *International Journal of African Society, Cultures & Traditions*, 7(1), 1-21.
- Al-Haj, M. (2012). *Education, empowerment, and control: The case of the Arabs in Israel*. Suny Press.
- Al-Haj, M., & Rosenfeld, H. (2020). *Arab local government in Israel*. Routledge.
- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 203-217.
- Andersen, R. C., Bousselot, T., Katz-Buoincontro, J., & Todd, J. (2020). Generating buoyancy in a sea of uncertainty: Teachers creativity and well-being during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 11, 614774.
- Arar, K., & Abu-Asbeh, K. (2013). 'Not just Location': Attitudes and perceptions of education system administrators in local Arab governments in Israel. *International Journal of Educational Management*, 27(1), 54–73.
- Arar, K., & Massry-Herzallah, A. (2016). Motivation to teach: The case of Arab teachers in Israel. *Educational Studies*, 42(1), 19–35
- Arar, K. H., & Oplatka, I. (2014). Muslim and Jewish teachers' conceptions of the male school principal's masculinity: Insights into cultural and social distinctions in principal–teacher relations. *Men and Masculinities*, 17(1), 22-42.
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2020). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(5), 1772-1780.
- Azaiza, F. (2013). Processes of conservation and change in Arab society in Israel: Implications for the health and welfare of the Arab population. *International Journal of Social Welfare*, 22(1), 15-24.
- Barreto, M., Victor, C., Hammond, C., Eccles, A., Richins, M. T., & Qualter, P. (2021). Loneliness around the world: Age, gender, and cultural differences in loneliness. *Personality and Individual Differences*, 169, 110066.

- Ben-Zur, H., & Michael, K. (2019). Positivity and growth following stressful life events: Associations with psychosocial, health, and economic resources. *International Journal of Stress Management*, 27(2), 126.
- Bhat, R., Singh, V. K., Naik, N., Kamath, C. R., Mulimani, P., & Kulkarni, N. (2020). COVID 2019 outbreak: The disappointment in Indian teachers. *Asian Journal of Psychiatry*, 50, 102047.
- Brinkman, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. (3rd ed.) Sage.
- Buric, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning & Instruction*, 66, 101302.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
- Cinamon, R. G., Habayib, H., & Ziv, M. (2016). The conception of work and higher education among Israeli Arab women. *International Journal of Educational Research*, 76, 139–140.
- Colao, A., Piscitelli, P., Pulimeno, M., Colazzo, S., Miani, A., & Giannini, S. (2020). Rethinking the role of the school after COVID-19. *The Lancet Public Health*, 5(7), e370.
- Court, D., & Abbas, R. (2015). Future Orientation in a Traditional Society: Higher Education and the Israeli Druze. *International Journal of Religion & Spirituality in Society*, 5(3), 7-17.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry research methods: Choosing among five approaches*. 4th ed. Sage.
- Dekel, R., Nuttman, S. o., Lavi, T. (2016). Shared traumatic reality and boundary theory: How mental health professionals cope with the home/work conflict during continuous security threats: *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 15(2), 121-134.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160.

- Gaffney, A. W., Himmelstein, D., & Woolhandler, S. (2020). Risk for severe COVID-19 illness among teachers and adults living with school-aged children. *Annals of Internal Medicine*, 173(9), 765-767.
- Granziera, H., Collie, R., & Martin, A. (2020). Understanding Teacher Wellbeing Through Job Demands-Resources Theory. In *Cultivating Teacher Resilience* (pp. 229-244). Springer, Singapore.
- Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (2020). The relationship between social support and burnout over time in teachers. In *Occupational Stress* (pp. 239-248). CRC Press.
- Gudmundsdottir, G. B., & Hathaway, D. M. (2020). " We always make it work": Teachers' agency in the time of crisis. *Journal of Technology & Teacher Education*, 28(2), 239-250.
- Haboush, K. L., & Alyan, H. (2013). "Who can you tell?" Features of Arab culture that influence conceptualization and treatment of childhood sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 22(5), 499-518.
- Haj Yahia, M. (2019). "The Palestinian family in Israel," in *Mental Health and Palestinian Citizens in Israel* (Bloomington, IN: Indiana University Press), 97–120.
- Hobfoll, S.E., & Walfisch, S. (1984), Coping with a threat to life: A longitudinal study of self-concept, social support, and psychological distress. *American Journal of Community Psychology*, 12, 87-100.
- Houkes, I., Winants, Y. H., & Twellaar, M. (2008). Specific determinants of burnout among male and female general practitioners: A cross-lagged panel analysis. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 81(2), 249-276.
- Huang, S., Yin, H., & Lv, L. (2019). Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 39(3), 313-331.
- Karasek, R.A. (1985). *Job Content Questionnaire and user's guide*. Department of Work Environment, University of Massachusetts: Lowell, MA.
- Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062-1083.

- Kim, L., Oxley, L., & Asbury, K. (2021). "My brain feels like a browser with 100 tabs open": A longitudinal study of teachers' mental health and wellbeing during the COVID-19 pandemic in 2020.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452.
- Lahad, M., & Leykin, D. (2015). The Integrative Model Of Resiliency: The "BASIC Ph" Model, Or What Do We Know About Survival?. *Resiliency: Enhancing coping with crisis and terrorism*, 119, 71.
- 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.
- Lansangan, R. V., & Gonzales, K. P. J. (2020). Science teachers' voices in the new normal teaching: A phenomenological study. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, 2(3), 124-132.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Levkovich, I., & Shinan-Altman, S. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on stress and emotional reactions in Israel: a mixed-methods study. *International Health*.
- Li, Q., Miao, Y., Zeng, X., Tarimo, C. S., Wu, C., & Wu, J. (2020). Prevalence and factors for anxiety during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic among the teachers in China. *Journal of Affective Disorders*, 277, 153-158.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Meler, T. (2017). The Palestinian family in Israel: Simultaneous trends. *Marriage & Family Review*, 53(8), 781-810.
- Obrenovic, B., Du Jianguo, A. K., & Khan, M. A. S. (2020). Work-family conflict impact on psychological safety and psychological well-being: A job performance model. *Frontiers in Psychology*, 11.

- Ozamiz-Etxebarria, N., Santamaría, M.D., Mondragon, N.I., & Santxo, N.B. (2021). Emotional state of school and university teachers in northern Spain in the face of COVID-19. *Revista Espanola de Salud Publica*, 95, e202102030.
- Panisoara, I. O., Lazar, I., Panisoara, G., Chirca, R., & Ursu, A. S. (2020). Motivation and continuance intention towards online instruction among teachers during the COVID-19 pandemic: The mediating effect of burnout and technostress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8002.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: a systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185.
- Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S., & Tu, Q. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation. *Information Systems Research*, 19(4), 417-433.
- Rauscher, E. (2020). Lower state COVID-19 deaths and cases with earlier school closure in the US. *medRxiv*.
- Roman, T. (2020). Supporting the mental health of preservice teachers in COVID-19 through trauma-informed educational practices and adaptive formative assessment tools. *Journal of Technology & Teacher Education*, 28(2), 473-481.
- Saguy, T., Sobol-Sarag, D., Halabi, S., Stroebe, K., Bruneau, E., & Hasan-Aslih, S. (2020). When a sense of “We” is lost: Investigating the consequences of a lost common identity among Druze in Israel. *Social Psychological & Personality Science*, 11(5), 667-675.
- Shinan-Altman, S., & Levkovich, I. (2020). COVID-19 precautionary behavior: The Israeli case in the initial stage of the outbreak. *BMC public health*, 20(1), 1-7.
- Shinan-Altman, S., Cohen, M., Rasmussen, V., Turnell, A., & Butow, P. (2018). Burnout among psychosocial oncologists in Israel: the direct and indirect effects of job demands and job resources. *Palliative & Supportive Care*, 16(6), 677.
- Siegrist, J., & Montano, D. (2013). *ERI-questionnaires- users guide*. Düsseldorf, Germany: Düsseldorf University.

- Simbula, S. (2010). Daily fluctuations in teachers' well-being: A diary study using the Job Demands–Resources model. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(5), 563-584.
- Sinai, M., & Shehade, F. M. (2019). Let's (not) talk about sex: challenges in integrating sex education in traditional Arabic society in Israel. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 41(3), 361-375.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194–200.
- Stein-Zamir, C., Abramson, N., Shoob, H., Libal, E., Bitan, M., Cardash, T., ... & Miskin, I. (2020). A large COVID-19 outbreak in a high school 10 days after schools' reopening, Israel, May 2020. *Eurosurveillance*, 25(29), 2001352.
- Totry-Fakhoury, M., & Alfasi, N. (2017). From abstract principles to specific urban order: Applying complexity theory for analyzing Arab-Palestinian towns in Israel. *Cities*, 62, 28-40.
- Viner, R. M., Bonell, C., Drake, L., Jourdan, D., Davies, N., Baltag, V., ... & Darzi, A. (2021). Reopening schools during the COVID-19 pandemic: governments must balance the uncertainty and risks of reopening schools against the clear harms associated with prolonged closure. *Archives of Disease in Childhood*, 106(2), 111-113.
- Wolgast, A., & Fischer, N. (2017). You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social Psychology of Education*, 20(1), 97-114.
- Yonay, Y., & Shor, E. (2014). Ethnic coexistence in deeply divided societies: The case of Arab athletes in the Hebrew media. *The Sociological Quarterly*, 55(2), 396-420.
- Zadok-Gurman, T., Jakobovich, R., Dvash, E., Zafrani, K., Rolnik, B., Ganz, A. B., & Lev-Ari, S. (2021). Effect of inquiry-based stress reduction (IBSR) intervention on well-being, resilience and burnout of teachers during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3689.
- Zhou, X., & Yao, B. (2020). Social support and acute stress symptoms (ASSs) during the COVID-19 outbreak: deciphering the roles of psychological needs and sense of control. *European Journal of Psychotraumatology*, 11(1), 1779494.

## נספח 1 – שאלון המחקר

מורה יקר/ה,

אנו פונים אליך בבקשה להשתתף במחקר שמטרתו לבחון את רווחתם הנפשית של מורים מהחברה הערבית והדרוזית בתקופת הקורונה. ממצאי המחקר יסייעו בקידום הידע בנושא. אנו מתחייבים כי זהותך תישאר חסויה והמידע שיימסר על ידך יהיה חסוי לחלוטין. תוצאות המחקר יוצגו בצורה כללית ללא אפשרות לזהות את המשתתפים. בזמן מילוי השאלון את/ה רשאית שלא לענות על כל השאלות שבשאלון או על חלק מהן.

השתתפותך חשובה מאוד ועל כן, נודה לך באם תוכלי להירתם ולקחת חלק במחקר זה.

משך מילוי השאלון הוא כ-10 דקות. ניתן להפסיק את מילוי השאלון בכל עת, מבלי לפגוע בהשתתפותך בקבוצה ובזכותך לקבל כל הטיפול כמקובל.

לקבלת מידע נוסף ומענה על שאלות ניתן לפנות אל דר' שירי שנאן-אלטמן  
altman.shiri@gmail.com

תודה רבה על שיתוף הפעולה.

ד"ר שירי שנאן אלטמן, בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בר אילן

ד"ר ענבר לבקוביץ, הפקולטה ללימודים מתקדמים, מכללת אורנים

ראשית, נשאל אותך מספר שאלות רקע :

1. מין: 1. זכר 2. נקבה 3. אחר \_\_\_\_\_

2. גיל: \_\_\_\_\_

3. ארץ לידה: \_\_\_\_\_

5. מצב משפחתי :

1. רווק/ה 2. נשוי/אה 3. גרוש/ה 4. אלמן/ה 5. פרוד/ה 6. אחר: \_\_\_\_\_

**האם יש לך ילדים מתחת לגיל 18?**

1. כן

2. לא, הילדים מעל גיל 18

3. לא, אין לי ילדים

**סוג בית הספר :**

1. ערבי

2. דרוזי

3. אחר \_\_\_\_\_

השכלה: א. תעודת הוראה ב. תואר ראשון ג. תואר שני ד. אחר \_\_\_\_\_

**נעבור לשאלות בנושא בריאות וחשיפה לקורונה:**

כיצד את/ה מתאר/ת כיום את מצבך הבריאותי?

5. מצוין

4. טוב מאד

3. טוב

2. סביר

1. גרוע

האם את/ה סובלת/ת ממחלות רקע שבגללן את/ה נחשב/ת אוכלוסיית סיכון בהקשר לקורונה?

1. לא

2. כן

האם, מאז התפרצות נגיף הקורונה, היית בבידוד בית בשל חשד שנדבקת בקורונה?

1. לא

2. כן

האם בבדיקת קורונה נמצאת חיובי לנגיף?

1. לא

2. כן

3. לא נבדקתי



עד כמה את/ה חושש/ת להידבק בנגיף הקורונה?

1. כלל לא
2. במידה מועטה
3. במידה בינונית
4. במידה רבה
5. במידה רבה מאוד

9. נדבקתי בקורונה

עד כמה את/ה מרגיש/ה מוגן/נת מפני הידבקות בקורונה במקום עבודתך?

1. כלל לא
2. במידה מועטה
3. במידה בינונית
4. במידה רבה
5. במידה רבה מאוד

קרא/י את ההיגדים הבאים וסמך/י עד כמה הרגשת בחודש האחרון את תחושות או תיאורים

אלו:

בחודש האחרון	כלל לא	פעם או פעמיים בכל החודש	פעם בשבוע	פעמיים או שלוש בשבוע	כמעט כל יום	כל יום
1 הרגשתי מסופק/ת מחיי	1	2	3	4	5	6
2 הרגשתי שמח/ה	1	2	3	4	5	6
3 הרגשתי עניין בחיים	1	2	3	4	5	6
4 הרגשתי שיש לי משהו חשוב לתרום לחברה	1	2	3	4	5	6
5 הרגשתי שייך/ת לקהילה בה אני חיה (לקבוצה חברתית, לשכונה שלי, לעיר שלי)	1	2	3	4	5	6
6 הרגשתי שהחברה בה אנו חיים הופכת למקום טוב יותר לאנשים	1	2	3	4	5	6
7 חשבתי שאנשים הם בבסיסם טובים	1	2	3	4	5	6
8 הדרך בה מתנהלת החברה שלנו נראתה הגיונית בעיניי	1	2	3	4	5	6
9 אהבתי את רוב הצדדים של אישיותי	1	2	3	4	5	6
10 הייתי טוב/ה בארגון כל המחויבויות של חיים היום יום	1	2	3	4	5	6
11 הרגשתי שיש לי קשרים חמים ומלאי אמון עם אחרים	1	2	3	4	5	6
12 הרגשתי שחוויתי חוויות שהביאו אותי לצמוח ולהפוך לאדם טוב יותר	1	2	3	4	5	6
13 הרגשתי בטוח/ה לחשוב ולהביע את רעיונותיי ודעותיי	1	2	3	4	5	6
14 הרגשתי שלחיי יש משמעות ומטרה	1	2	3	4	5	6

השאלות הבאות, בוחנות את ההשפעה ההדדית בין עבודתך וחיי המשפחה שלך. אנא בחר/י את התשובה המתאימה ביותר להרגשה שלך ברגע זה. בכל שאלה בחר/י תשובה אחת הנכונה לך.

מסכימה מאוד	מסכימה	לא מסכימה	מאוד לא מסכימה	
5	4	2	1	כשאני מגיעה הביתה אחרי העבודה אני עייפה מידי מכדי לעשות חלק מהדברים שאני רוצה.
5	4	2	1	יש לי יותר מידי דברים לעשות בעבודתי, עד שזה פוגע בענייני האישיים.
5	4	2	1	משפחתי לא אוהבת שלעיתים קרובות אני מוטרדת מעבודתי, כשאני בבית.
5	4	2	1	בגלל שעבודתי דרשנית, לעיתים אני רגזנית בבית.
5	4	2	1	עבודתי מקשה עליי להיות בתן הזוג או ההורה, שאני רוצה להיות.
5	4	2	1	עליי לדחות עשיית דברים בעבודתי בגלל דרישות לזמן בבית.
5	4	2	1	דברים שאני רוצה לעשות בעבודה לא נעשים בגלל דרישות של משפחתי או בתן זוגי.
5	4	2	1	מתחים הקשורים למשפחה, מפריעים ליכולת שלי למלא את חובותי בעבודה.

השאלות הבאות, הן על האנשים שהנך עובדת עימם.  
 אנא ענייה על כל שאלה בבחירת התשובה המתאימה ביותר לאופי העבודה שלך. לעיתים אף תשובה אינה מתאימה לחלוטין. אנא בחר/י את התשובה הקרובה ביותר.

מסכימה מאוד	מסכימה	לא מסכימה	מאוד לא מסכימה	
4	3	2	1	האנשים עימם אני עובדות כשירים לביצוע עבודתם.
4	3	2	1	האנשים עימם אני עובדות מתעניינים בי באופן אישי.
4	3	2	1	אני חשופה לעוינות או עימותים עם האנשים שאני עובדות עימם.
4	3	2	1	אני עובדות עם אנשים חברותיים.
4	3	2	1	האנשים עימם אני עובדות מעודדים אחד את השניה לעבוד יחדיו.
4	3	2	1	האנשים עימם אני עובדות מסייעים בביצוע העבודה.
4	3	2	1	יש צורך להגביר את התקשורת בתוך הצוות הרב-תחומי.
4	3	2	1	המיומנויות והמומחיות שלי מוערכות בתוך הצוות הרב-תחומי.

4	3	2	1	אני מושפעת בקלות מלחץ הזמן בעבודה.
4	3	2	1	אני מתחילה לחשוב על בעיות בעבודה, מייד כשאני קמטה בבוקר.
4	3	2	1	כאשר אני מגיעה הביתה, אני יכולה בקלות להירגע ולשכוח מהעבודה.
4	3	2	1	אנשים הקרובים אליי אומרים שאני מקריבה יותר מידי עבור עבודתי.
4	3	2	1	העבודה מניחה לי רק לעיתים רחוקות, אני עדין חושבת על העבודה כשאני הולכות למיטה.
4	3	2	1	אם אני דוחה משהו שהייתי אמורה לעשות היום, אני מתקשה להירדם בלילה.

אנא קראי את המשפטים הבאים וצייני את מידת הסכמתך לגבי יכולתך להתאושש או "לחזור לעצמך" בהתמודדות עם דחק או לאחר אירוע קשה שחווית או עשוי לתאר את האופן שבו תהיי מסוגלת להתאושש אם יקרה אירוע כזה.

מסכימה מאוד	מסכימה	לעתיים מסכימה ולעתיים לא מסכימה	לא מסכימה	לחלוטין לא מסכימה	
5	4	3	2	1	1. אני נוטה לחזור לעצמי במהרה לאחר זמנים קשים
5	4	3	2	1	2. אני מתקשה לעבור אירועים מלחיצים
5	4	3	2	1	3. לא לוקח לי זמן רב להתאושש מאירוע מלחיץ
5	4	3	2	1	4. קשה לי להתאושש מהר כשדברים רעים קורים
5	4	3	2	1	5. לרוב אני מתגברת על זמנים קשים ללא קושי
5	4	3	2	1	6. לוקח לי הרבה זמן להתאושש ממשברים בחיי

מסכים במידה גבוהה מאוד	מסכים במידה גבוהה	מסכים	לא מסכים	לא מסכים בכלל	
					1. אני מסוגל להשיג את רוב המטרות שאני מציב לעצמי
					2. כאשר אני עומד מול משימות קשות, אני בטוח שאני יכול להתמודד איתן
					3. באופן כללי, אני חושב שאני יכול להשיג תוצאות שחשובות עבורי
					4. אני מאמין שאני יכול להצליח ברוב הדברים שאני מעוניין בהם
					5. אני יכול להתמודד בהצלחה עם אתגרים רבים
					6. אני בטוח שאני יכול לבצע ביעילות משימות רבות ושונות
					7. בהשוואה לאנשים אחרים, אני יכול לבצע את רוב המשימות בצורה טובה מאוד.
					8. גם כאשר הדברים קשים, אני יכול לבצע די טוב

מסכים במידה גבוהה מאוד	מסכים במידה גבוהה	מסכים	לא מסכים	לא מסכים בכלל		
					1. אני לא יודע/ת מספיק על טכנולוגית הוראה על מנת לבצע את עבודתי בצורה משביעת רצון	
					2. אני זקוק/ה לזמן ממושך על מנת להבין כיצד משתמשים בטכנולוגיה חדשה	
					3. אני לא מוצא/ת מספיק זמן על מנת ללמוד ולשדרג את המיומנויות הטכנולוגיות שלי	
					4. אני מגלה שמורים חדשים שנקלטו בבית הספר יודעים יותר על טכנולוגיית הוראה לעומתי	
					5. לעיתים קרובות אני מוצא/ת שזה מורכב מידי עבורי להבין ולהשתמש בטכנולוגיות חדשות	

**נודה לך באם תוכל/י להשיב על מספר מאפיינים אישיים לצורכי סטטיסטיקה בלבד**

דת: 1. יהודי 2. מוסלמי 3. נוצרי 4. דרוזי 5. אחר \_\_\_\_\_

ותק בהוראה (כולל שנה זו): \_\_\_\_\_

אחוז משרה בהוראה: 1. פחות משליש משרה. 2. שליש משרה עד שני שליש משרה. 3. שני שליש משרה ומעלה.

באיזה סוג של בית ספר הינך עובד: 1. ביה"ס יסודי ב. חטיבת ביניים ג. חטיבה עליונה ד. אחר \_\_\_\_\_

האם יש לך הורים מבוגרים הזקוקים לעזרה שלך?

1. לא

2. כן

**תודה רבה על שיתוף הפעולה!**

## נספח 2 – מדריך ראיון

### עבודת המורים בעת הקורונה

- ספרי לי מה המשמעות להיות מורה בתקופת הקורונה?
- כיצד השתנתה העבודה שלך בתקופה זו?
- כיצד היית מתארת את תפקיד המורה בימינו לעומת התקופה טרום הקורונה?
- אילו התנסויות בעבודתך בתקופה זו גורמות לך לחוש קושי ומצוקה?
- כיצד עבדת עם תלמידיך בתקופת הקורונה? (הוראה מקוונת/פנים אל פנים/היברידית)? מה היו היתרונות והחסרונות עבורך.
- עם אלו דרישות עבודה התמודדת בקורונה?
- תארי לי מקומות של קונפליקט עבודה-בית, במידה והיו כאלה
- ספרי על המחויבות שלך למקצוע ההוראה בכלל ובתקופת הקורונה בפרט?

### השלכות רגשיות של משבר הקורונה על המורים

- ספרי לי על כיצד חווית את הגל הראשון והשני של הקורונה מבחינה רגשית?
- האם יש סיטואציה בה העבודה מתנגשת או פוגעת בדברים שמחוץ למסגרת העבודה? איך זה בא לידי ביטוי? (דוגמאות)
- כיצד לתפיסתך הגיבו הקרובים אליך (בן זוג, ילדים) לשינוי התעסוקתי בתקופה זו?
- מה היו מקורות התמיכה שהיו לך בתקופת הגלים הראשון והשני של הקורונה ובכלל? מה עזר לך להתמודד?
- עם אילו קשיים התמודדת בתקופת הקורונה מבחינה אישית ומקצועית?
- לאילו מקורות תמיכה היית זקוקה ולא עמדו לרשותך בזמן הקורונה?
- כיצד השפיעה התמיכה/ העדר תמיכה על המחויבות שלך למקצוע ההוראה?

### סיכום

- אילו דברים למדת על עצמך שלא ידעת לפני משבר הקורונה? אילו כוחות גילית בעצמך? אילו חולשות?
- אלו עצות היית נותנת למורים אחרים העובדים בתקופת הקורונה?
- אלו עצות היית נותנת למנהלי בתי ספר בתקופת הקורונה באשר לעובדיהם?

להלן מספר שאלות המתייחסות לפרטיך האישיים :

1. גיל \_\_\_\_\_
2. מין : א. זכר ב. נקבה
3. דת : א. יהודי ב. נוצרי ג. מוסלמי ד. דרוזי ה. אחר \_\_\_\_\_
4. מצב משפחתי : א. רווק ב. נשוי ג. גרוש/פרוד ד. אלמן ה. אחר \_\_\_\_\_
5. מספר ילדים : \_\_\_\_\_
6. השכלה : א. תעודת הוראה ב. תואר ראשון ג. תואר שני ד. אחר \_\_\_\_\_
7. תפקיד עיקרי במערכת החינוך : א. מחנך ב. מורה מקצועי ג. גנת ד. יועץ חינוכי ה. מנהל ו. אחר \_\_\_\_\_
8. מקצוע הוראה : \_\_\_\_\_
9. ותק בהוראה (כולל שנה זו) : \_\_\_\_\_
10. וותק בתפקידך העיקרי במערכת החינוך (כולל שנה זו) : \_\_\_\_\_
11. אחוז משרה בהוראה : 1. פחות משליש משרה. 2. שליש משרה עד שני שליש משרה. 3. שני שליש משרה ומעלה.
12. באיזה סוג של מוסד הינך עובד : א. גן ב. ביה"ס יסודי ג. חטיבת ביניים ד. חטיבה עליונה
13. מגזר חינוכי : א. דרוזי ב. ערבי ג. אחר \_\_\_\_\_

**תודה רבה על שיתוף הפעולה!**