אתגרים ומשאבים בשימור ופיתוח רווחה נפשית ותפקוד של מורים/ות מבתי ספר יסודיים ממלכתיים וממלכתיים-דתיים יהודים בתקופת הסגר השלישי

ד״ר שירי לביא- חוקרת ראשית

שני חסיד סלע- רכזת המחקר

תקציר

מטרות: מטרת המחקר הנוכחי הייתה למפות את האתגרים המרכזיים שעימם התמודדו מורים בבתי ספר יסודיים בתקופות הסגר, את המשאבים שסייעו להם, ואת ההתמודדות והרווחה הנפשית שלהם בתקופות אלו, בהתבסס על המסגרת התיאורטית של תיאוריית הדרישות-משאבים (job demands-resources).

שיטה: המחקר כלל חלק איכותני (מעין מחקר מקדים) – לאיתור אתגרים ומשאבים עבור מורים בתקופות הסגר, וחלק כמותי – שמטרתו לבדוק את הרלוונטיות של האתגרים והמשאבים למורים בעלי מאפיינים שונים, ואת האתגרים והמשאבים שהם בעלי הקשר החזק ביותר לתפקוד ולרווחה הנפשית של מורים בסגר. הנתונים לחלק האיכותני (המחקר המקדים) נאספו לאחר שני הסגרים הראשונים, והנתונים למחקר הכמותי נאספו בתקופת הסגר השלישי.

ממצאי המחקר:

אתגרים ומשאבים מרכזיים: לאחר איתור תמות במחקר האיכותני ובדיקת שכיחותן וקיבוצן לגורמים במחקר הכמותי, נמצאו 5 גורמים מרכזיים של אתגרים של מורות בסגר (מוצגים לפי דירוג המורות את מידת השפעתם): אתגרים מקצועיים הקשורים להוראה בסגר, אתגרים הקשורים למשפחה ולאיזון עבודה-חיים/משפחה, חוסר היכרות עם התלמידים, מחסור בתשתיות/ מחשבים, וחוסר ידע טכנולוגי/מקצועי. נמצאו גם 5 גורמים מרכזיים של משאבים (מוצגים לפי מידת השימוש של המורות): שימוש במשאבים אישיים, שימוש במשאבי הוראה דיגיטליים, קשר אישי עם תלמידים (והורים), תמיכת הנהלה וקולגות, ולמידה ופיתוח מקצועי.

האתגרים המשמעותיים ביותר עבור המורות היו אתגרים מקצועיים הקשורים לסגר ואתגרים הקשורים למשפחה ולאיזון עבודה-משפחה/חיים. המשאבים שבהם השתמשו המורות במידה הרבה ביותר היו המשאבים האישיים שלהן, ולאחר מכן - במשאבי הוראה דיגיטליים. כמעט ולא היו הבדלים בין המגזרים (ממלכתי-יהודי וממלכתי-דתי) באתגרים ובמשאבים שדיווחו עליהם.

קשרים בין אתגרים ומשאבים לבין תפקוד ורווחה נפשית: נמצאו קשרים מובהקים בין רוב האתגרים והמשאבים לבין משתני התפקוד והרווחה הנפשית של המורות. כדי לאתר את המשאבים בעלי התרומה הייחודית המשמעותית ביותר לתפקוד ולרווחה הנפשית של המורות נערכה סדרה של רגרסיות stepwise. הרגרסיות הצביעו על שימוש במשאבי הוראה דיגיטליים, וקשר אישי עם תלמידים (והורים) כשני המשאבים בעלי התרומה הייחודית המשמעותית ביותר (מבין כל המשאבים שנבדקו) לרווחה הנפשית ולתפקוד של המורות.

קשרים עם גיל, וותק, ומדד הטיפוח של בית הספר: בבדיקת הקשרים בין מאפייני המורות לבין משתני המחקר נמצא כי מורות צעירות דיווחו יותר על אתגרים הקשורים למשפחה ולאיזון עבודה-משפחה, ודיווחו על פחות שימוש במשאבים (כמעט מכל הסוגים). מורות אלו גם דיווחו על רווחה נפשית ותפקוד נמוכים יותר, מה שעשוי להציע שיש להתייחס אליהן כקבוצה הנמצאת בסיכון במצב של סגר (או במצבים דומים). כמו כן, באופן צפוי, נמצא שיש קשר חיובי בין מדד הטיפוח של בית הספר שבו מלמדות המורות לבין מחסור בתשתיות/מחשבים (בבתי ספר המשרתים תלמידים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך אתגר זה משמעותי יותר). עם זאת, במספר ניתוחים שונים נמצא קשר *חיובי* בין מדד הטיפוח לבין מדדי רווחה נפשית של מורות, כך שנראה שדווקא מורות המלמדות תלמידים ממעמד חברתי-כלכלי גבוה עשויות להיות פגיעות מבחינה זו, ונראה שלפחות חלקן גם פגיעות יותר להשפעות של אתגרים הקשורים לאיזון עבודה-משפחה/חיים.

רקע ומטרות

מבוא

תפקוד ורווחה נפשית של מורות הם קריטיים עבור בתי ספר (Bakker & Bal, 2010; Chang et al., 2017; Hattie, 2008; Wright & Bonett, 2007). המורים.ות הם אלו המבצעים את רוב העבודה החינוכית בבתי ספר, והתפקוד, הרווחה הנפשית, והתחושות שלהן כלפי בית הספר והתלמידים הן בעלות קשר משמעותי לרווחה הנפשית של התלמידים כמו גם להתפתחותם ולהישגיהם האקדמיים (Lavy & Naama-Ghanayim, 2020; Salami, 2010; Taris, 2006). משבר הקורונה יצר טלטלה במערכות חינוך רבות בעולם, והביא אתו אתגרים רבים לאנשי חינוך. הוא דרש הסתגלות מהירה למגוון שינויים - מעבר להוראה מקוונת, הוראה תחת מגבלות של ריחוק חברתי, והתמודדות עם לחץ מסוגים שונים (של המורים עצמם, וגם של תלמידים, הורים וגורמים שונים במערכת). באופן ספציפי בישראל, עובדי החינוך נדרשו גם להתמודד עם שינויים תכופים (ולעיתים פתאומיים) בהנחיות משרד החינוך. אירועים אלו עשויים היו להשפיע באופן משמעותי על הרווחה הנפשית והתפקוד של מורות.ים.

במחקר הנוכחי אנו מתבססות על תיאוריית האתגרים-משאבים (Job Demands-Resources Model; Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001), הדנה בהשפעותיהם של אתגרים/דרישות בעבודה, ומשאבים בעבודה על רווחה נפשית ותפקוד של עובדים. זו אחת התיאוריות הפופולריות (ויש שטוענים שהיא הנחקרת ביותר) בתחום של פסיכולוגיה תעסוקתית לבדיקת הקשרים בין מאפיינים הקשורים בעבודה לבין רווחה נפשית של עובדים (Lesener et al., 2019). התיאוריה, שמחקרים עליה פורסמו בעשרות מאמרים בשני העשורים האחרונים, מציגה את ההשפעות של אתגרים/דרישות ומנגד – של משאבים, על המגויסות (engagement) והשחיקה של עובדים, המשפיעים בתורם – על תפקוד העובדים שיש לו השלכות ארגוניות (Bakker & Demerouti, 2007; Lesener et al., 2019). במחקר הנוכחי נתבסס על עקרונות התיאוריה, וננסה למפות את ההשפעות של אתגרים ומשאבים של מורות.ים בישראל בתקופת הסגר על הרווחה הנפשית והתפקוד שלהן. המחקר ינסה להתחקות אחר האתגרים והמשאבים שהיו רלוונטיים במיוחד בתקופה זו, ויבדוק את הקשרים שלהם עם המגויסות והשחיקה של מורות, ועם משתנים נוספים של רווחה ותפקוד של מורות.

אתגרים ומשאבים של מורות בתקופת הסגר

אתגר מרכזי של המחקר הנוכחי הוא המידע האמפירי המוגבל לגבי האתגרים שחוו המורות בתקופת הסגר – למרות כתיבה תיאורטית בנושא, חסרים מחקרים אמפיריים, המבוססים על מדגם הטרוגני ורחב יחסית, הממפים בצורה שיטתית את האתגרים שחוו מורות בתקופות הסגר. מספר קטן של מאמרים בספרות המקצועית ניסה להצביע על האתגרים המרכזיים של מורות בתקופה זו, אולי מרבית המחקרים האלו היו תיאורטיים והמחקרים האמפיריים המעטים שמצאנו בנושא התבססו על מדגם קטן/ ייחודי (בינלאומי וגרמני) והתמקדו באתגרים בתחום ההוראה המקוונת. למשל, מחקר איכותני שפורסם באפריל 2021 (Kundu & Bej, 2021) טען שמורים התייחסו לשמונה אתגרים מרכזיים של הוראה מקוונת בתקופת משבר הקורונה: יצירת מעורבות תלמידים, מחסור בהכשרה (כיצד ללמד באופן מקוון), צורך במעורבות הורים (וקושי לגייס אותה), נגישות לציוד דיגיטלי (מחשבים ותשתיות), ניטור הלמידה- קושי בקבלת משוב על רמת ההבנה של התלמידים, קשיים בהוראה עצמה (בשל שימוש מוגבל בשפת גוף וכד'), אתגרים מערכתיים (חסמים של המערכת להוראה ייחודית/ שונה/ מגוונת, היעדר שיתוף פעולה), וחוויה של לחץ והצפה. למרות שמחקר זה מעלה נקודות רלוונטיות, נראה שחלק מהן עשויות להיות קשורות אחת לשנייה – ואולי משקפות את אותו אתגר מהותי. כמו כן, מכיוון שהמחקר מבוסס על ניתוח איכותני של תשובות של מורים מרחבי העולם שנדגמו ברשתות חברתיות, קשה להעריך אילו מהאתגרים משמעותיים יותר והיכן (המחקר אינו מתייחס לשונות התשובות באיזורים שונים בעולם וכד'). מחקר כמותי שנערך עם מדגם קטן של מורות חדשים בגרמניה (Konig et al., 2020) הגדיר את אתגרי המורות המרכזיים בהוראה מקוונת בתקופת הקורונה על בסיס מחקר שנערך בגרמניה (ופורסם בגרמנית – Eickelmann & Drossel, 2020) שלפיו שמירה על קשר (social contact) עם תלמידים והורים היא אחד האתגרים המרכזיים, בנוסף לאתגרים הקשורים להעברת השיעורים, הקניית ידע חדש, יצירת משימות מגוונות, מתן משוב, והערכת הלמידה. במחקר זה לא נשאלו המורים באיזו מידה כל אחת מהסוגיות הייתה אתגר עבורם, אלא עד כמה פעלו באופן אקטיבי לביצועה במהלך שבוע. כך, נראה, למשל שמורים עסקו מעט יחסית בהערכה ובהעברת שיעורים מקוונים. מצאנו רק שני מחקרים שהתייחסו גם לאתגרים שאינם קשורים ישירות להוראה מקוונת, שניהם מחקרים איכותניים. המחקר הראשון התמקד באוכלוסיה מסוימת, מורות לשפה מהעולם (בעיקר אירופה וארה"ב), והציג למורות לשפה 15 אתגרים (על בסיס הצעות החוקרות, מוצגים כאן לפי הרלוונטיות שלהם למורות בתקופת הקורונה): עומס עבודה, בריאות המשפחה, אבדן שליטה בעבודה, היעדר זמן פנאי, התמוססות גבולות, אבדן שליטה בתחום הפרטי, הוראה מקוונת, שעות עבודה מופרעות/לא רגילות, חשש כלכלי, ביטול נסיעות, הבריאות האישית, בידוד, מוצרים נדרשים/ בסיסיים, טיפול באחרים, מערכות יחסים (Maclntyre et al., 2020). כך, הוראה מקוונת הייתה אחד האתגרים שהוצגו, אך לא המרכזי ביותר. במחקר זה אפשר לראות שהרחבת אפשרויות ההתייחסות לאתגרים נוספים אכן מעלה אתגרים משמעותיים אחרים, שהחוקרים האחרים לא התייחסו אליהם. המחקר השני (Kim et al., 2021) היה מחקר אורך שנערך עם 24 מורות (11 מתוכן בבית ספר יסודי), ובו החוקרות זיהו שישה אתגרים משמעותיים של מורות בתקופת משבר הקורונה באנגליה: חוסר ודאות, עומס עבודה, תפיסות שליליות של המקצוע, דאגה לרווחה הנפשית של אחרים, קשיים בריאותיים, ותפקידים מרובים. המחקר הצביע גם על שינויים ברלוונטיות ובמופע של אתגרים אלו בשלבים שונים של המגיפה. כך, ממחקרים אלו והשונות ביניהם, אפשר להבין את הצורך במחקר שיטתי, המתייחס לכלל האתגרים, על מדגם הטרוגני של מורות, שיאפשר מיפוי שיטתי של האתגרים של מורות בתקופת הסגר.

באופן דומה, מאמרים תיאורטיים שונים התייחסו למשאבים העשויים לסייע למורות בתקופה זו, וכמה מאמרים אמפיריים המבוססים על מדגמים של קבוצות מובחנות/ייחודיות התייחסו לנקודה זו, אולם לא מצאנו מחקר אמפירי, המבוסס על מדגם הטרוגני ורחב יחסית, הממפה בצורה שיטתית משאבים מרכזיים של מורות בתקופת הסגר. כך, למשל, חוקרות (Darling Hammond & Hyler, 2020) הציעו ארבע אסטרטגיות מרכזיות העשויות לסייע להכין מורות להתמודדות הנדרשת בתקופת משבר הקורונה (ואחריו): השקעה בהכשרה איכותית לאנשי הוראה, שינוי והתאמת הזדמנויות למידה מקצועית באופן שיתאים לצרכי השעה, תמיכה בחונכות ופיתוח תפקידי מורות חדשים, יצירת זמן לשיתוף פעולה עם עמיתים כשותפים מרכזיים. האסטרטגיות לשיפור ההתמודדות עם ההוראה המקוונת שעליהם דיברו המורים במחקר האיכותני בנושא (Kundu & Bej, 2021) כללו גם הן התייחסות לשיתוף פעולה בין מורות, אבל גם לצורך בתכנון – מבחינת גודל כיתות, מטרות ההוראה, שיעורים מקוונים/מוקלטים וכד', הגברת הנגישות לציוד מחשוב, והגדלת האוטונומיה של מורים בבחירת אופן ההוראה. במחקר הכמותי שנערך בנושא בגרמניה (Konig et al., 2020), התמקדו החוקרים בכלים טכנולוגיים (Information and communication technologies) ובתחושת המסוגלות של מורות בהקשר זה, ומצאו שתחושת מסוגלות דיגיטלית, והזדמנויות ללמוד כלים דיגיטליים סייעו בהסתגלות להוראה מקוונת בתקופת ההוראה המקוונת במשבר הקורונה. במחקר איכותני באנגליה, עם 24 מורות (Kim et al., 2021) החוקרות מצאו, בהתבסס על שיחות עם מורות, שלושה משאבים מרכזיים בלבד: תמיכה חברתית, אוטונומיה בעבודה, וביצוע פעילויות שמסייעות לוויסות/ לרווחה אישית (מדיטציה, התעמלות...). השונות המשמעותית בין המאמרים השונים מבהירה את הצורך במחקר שיטתי, המתייחס לכלל המשאבים, על מדגם הטרוגני של מורות, שיאפשר מיפוי שיטתי של המשאבים שבהם נעזרו מורות בתקופת ההוראה מרחוק במשבר הקורונה.

כך, מטרת המחקר הראשונה הייתה:

מטרה 1: למפות את האתגרים המרכזיים שעימם התמודדו מורות בתקופות הסגר, ואת המשאבים המרכזיים שסייעו להם.

מטרת המחקר השנייה מתייחסת למיפוי המשתנים התלויים- הרווחה הנפשית והתפקוד של מורות בתקופת הסגר. רווחה נפשית מתייחסת להערכה של האדם את האיכות הכוללת של חייו כחיובית ורצויה (Diener et al., 2017) ויכולה להתייחס לבריאות הנפשית, לחוויה שכיחה של רגשות חיוביים וחוויה פחותה של רגשות שליליים, ולחוויה כללית של שביעות רצון מהחיים (e.g., Diener et al., 1985; Lambert et al., 2020). נמצא שאנשים שחווים יותר רווחה נפשית הם בריאים יותר (Kushlev et al., 2020), מצליחים יותר (Walsh et al., 2018), וחיים יותר זמן (Boehm, 2018). נראה גם שרווחה נפשית תורמת ליכולת ההסתגלות למצבים חדשים ומסייעת לאנשים לפעול באופן אפקטיבי בסביבה משתנה (Maree, 2017). בתחום העבודה- היבטים שונים של רווחה נפשית (כמו מגויסות, ושחיקה נמוכה) נמצאו קשורים לביצועים ולהישארות במקצוע (Chamundeswari, 2013; Gorgievski et al., 2010; Gkolia et al., 2014; Judge et al., 2001).

שחיקה מתארת מצב של תשישות פיסית, רגשית, ומנטלית (Pines & Aronson, 1988), ומאופיינת על ידי דה-פרסונליזציה, ציניות, וריחוק רגשי מהעבודה ומאנשים אחרים בעבודה, כמו גם על ידי תחושת חוסר מסוגלות והערכה עצמית שלילית (Maslach & Leiter, 2016). מקצוע ההוראה ידוע כשוחק, בשל הלחץ הרב שיש בו (Chang, 2013; Johnson et al., 2005; Lavy & Eshet, 2018; Zembylas, 2006), ושחיקה של מורים נמצאה

קשורה למגוון היבטים של תפקוד כולל פחות מעורבות של מורים בקשר עם תלמידים ועמיתים, פרישה מוקדמת מהמקצוע (Farber, 1991; Langher et al., 2017) וביצועים ירודים (Brunsting et al., 2014; Salami, 2010; Taris, 2006). לעומת זאת, מגויסות (work engagement), נחשבת לאנטי-תיזה של שחיקה (Crawford et al., 2010), ומתארת התלהבות מהעבודה - תחושת מרץ ורצון להתקדם בעבודה, ונטייה "לשקוע" בעבודה (Kahn, 1990; Shcaufeli et al., 2006). מגויסות של מורים קשורה גם לשביעות הרצון שלהם מהעבודה (Høigaard et al., 2012), ולרווחה הנפשית הכללית שלהן (Parker & Martin, 2009), וגם לביצועים טובים יותר בעבודה (Bakker & Bal, 2010). גם היבטים אחרים של רווחה נפשית היו קשורים לתפקוד המורים/ות (Wright, & Bonett, 2007), ולשימור התעסוקתי שלהם (למשל Chang et al., 2017), שהוא קריטי בתקופת משבר. משבר הקורונה פגע ברווחה הנפשית של אנשים בעולם (Holmes et al., 2020) והמחקרים הספורים שנעשו בנושא בקרב מורים מראים שכנראה פגע גם ברווחה הנפשית של מורות: מחקר על מורות מפורטוגל הצביע על ירידה ברווחה הנפשית ועלייה בדאגות לגבי עתידן המקצועי (Alves et al., 2020), ומחקר על מורות באנגליה הראה עליה חדה בחרדה הקשורה בעבודה בקרב מורות בשבוע שלפני הסגר ושוב בשבוע שבו הודיעו על החזרה לבתי הספר (Allen et al., 2020). עם זאת, מחקר זה גם הצביע על כך שלמרות שהיבטים מסוימים של רווחה נפשית של מורות נפגעו בתקופת הסגר – למשל התחושה שהן מועילות ואופטימיות, היבטים אחרים הקשורים לרווחה נפשית השתפרו בתקופת הסגר – כמו אנרגטיות ובהירות מחשבה (Allen et al., 2020). באופן דומה, במחקר שערכנו בישראל ראינו שהיבטים שונים הקשורים לרווחה נפשית של אמהות השתפרו בתקופת הסגר (Ben-Uriel, Lavy, & Berkovich-Ohana, under review). מחקרים אלו, והשונות ביניהם, מצביעים על הצורך בבדיקה שיטתית של הרווחה הנפשית של מורות בתקופת הסגר. לפיכך, מטרת המחקר השנייה הייתה:

מטרה 2: לאמוד את הרווחה הנפשית והתפקוד של מורות בתקופת הסגר.

מטרת המחקר השלישית הייתה לנסות לקשור בין אתגרים הפוגעים במיוחד ברווחה הנפשית ובתפקוד של מורות בתקופת הסגר, ולאבחן משאבים התורמים במיוחד לרווחה הנפשית ולתפקוד שלהן. נקודה זו היא קריטית כדי להבין את הקשיים המרכזיים שחווים מורים.ות בתקופה זו, ולסמן נתיבים אפקטיביים להתמודדות עימם. למרות החשיבות הרבה, המחקר בנושא זה מוגבל. מחקר שנערך זמן קצר יחסית לאחר תחילת המגפה הצביע על קשרים בין חרדה מקצועית (הקשורה להוראה ולקשר עם ההורים) וחרדה מנגיף הקורונה, כמו גם העדר תמיכה מנהלתית, כגורמים מרכזיים שתרמו לשחיקת מורות בתקופת הסגר בארה"ב (Pressley, 2021). מחקר אחר (MacIntyre et al., 2020) הראה שבאופן כללי, שימוש באסטרטגיות התמודדות המתמקדות בבעיה – כמו פתרון בעיות או חיפוש מידע (approach coping) היו קשורות לתוצאות חיוביות יותר מבחינת רווחה נפשית, בריאות, אושר, חוסן, וצמיחה בזמן משבר. לעומת זאת, במחקר זה שימוש באסטרטגיות התמודדות של הימנעות (avoidant coping) היו קשורות ליותר לחץ, חרדה, כעס, עצב, ובדידות. ממצאים אלו הם חשובים, אבל המידע שהם מספקים לצורך הבנה מעמיקה על נתיבים אופרטיביים העשויים לסייע למורות בהתמודדות ספציפית עם משבר הקורונה הוא מוגבל, ולמעשה כמעט ואין בהם נתונים משמעותיים לגבי משאבים או התנהגויות ספציפיות העשויות לסייע בתקופה זו (מעבר להתייחסות כללית לאסטרטגיות התמודדות אקטיביות). במאמר הנוכחי ניסינו לתרום להעמקת הידע בנושא זה, בהתבסס על תיאוריית הדרישות-משאבים.

תיאוריית הדרישות-משאבים (Job Demands-Resources Model; Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001) דנה בסוגי דרישות/אתגרים שונים, ובסוגי משאבים שונים. דרישות מוגדרות כהיבטים של העבודה או כאלו הקשורים לעבודה, הדורשים מאמץ פיסי או מנטלי ממושך, ולכן יש להם מחיר פיסיולוגי או פסיכולוגי (Demerouti et al., 2001). חלק מהיבטים אלו עשויים לכלול גם אלמנט של צמיחה, למידה, או התפתחות כתוצאה מהאתגר, וחלקן עשויות לפגוע בהתפתחות – ונתפסות כחסמים או אילוצים (Crawford et al., 2010). משאבים בתיאוריה זו מוגדרים כמנגנונים/אלמנטים שיכולים לסייע בהשגת מטרות, להפחית או לסייע בהתמודדות עם דרישות העבודה והמחירים שלהן, או לעודד צמיחה אישית/התפתחות (Demerouti et al., 2001). משאבים יכולים להיות פנימיים – כמו תחושת משמעות, או קשורים בסביבה – כמו תמיכת ממונה ועמיתים.

תיאוריית הדרישות-משאבים (Lesener et al., 2019) עוסקת בשני תהליכים הקשורים לדרישות ולמשאבים אלו: האחד מתמקד בהשפעה השלילית של דרישות על רווחה נפשית (ובריאות באופן כללי) – ומתבטא בשחיקה, ובעקבותיה – בפגיעה בבריאות ובתפקוד, כוונות עזיבה וכד'). השני מתמקד בהשפעה החיובית של משאבים על מוטיבציה והגברת המגויסות והמעורבות (engagement) בעבודה, ובעקבותיה – שיפור התפקוד, והגברת המחויבות לארגון (Bakker & Demerouti, 2017). יתירה מכך - היעדר משאבים פוגע לא רק במוטיבציה אלא גם ברווחה הנפשית, וקיומם תורם להתמודדות עם דרישות העבודה – ולכן יכול לבלום את השפעתם על שחיקה. כך, למעשה דרישות העבודה תורמות לשחיקה, המשאבים תורמים למגויסות – ויכולים להשפיע (בצורה הפוכה) גם על שחיקה (Schaufeli, 2017).

בהתבסס על תיאוריה זו, במחקר הנוכחי בדקנו את הקשרים בין האתגרים והמשאבים שהמורות תיארו שחוו בתקופת הסגר לבין רמות השחיקה והמגויסות שלהן, מתוך מטרה לאתר את האתגרים והמשאבים בעלי הקשר המשמעותי ביותר לרווחה הנפשית ולמוטיבציה של המורות בתקופה זו. שני מחקרים שנערכו על מורות בתקופת הקורונה מספקים תמיכה ראשונית ברלוונטיות של תיאוריית הדרישות-משאבים בהקשר זה. הראשון (Baker et al., 2021) הצביע על כך שמורות שחוו יותר דרישות מלחיצות (stressors), דיווחו על בריאות נפשית ירודה יותר, וקושי רב יותר להתמודד וללמד. לעומת זאת, במחקר זה מורות שהיו להן יותר גורמים "מגנים" (protective factors) דיווחו על כך שהיה להן קל יותר להתמודד וללמד מרחוק. מחקר זה הוא משמעותי, כי הוא מצביע על הרלוונטיות של תיאוריית הדרישות-משאבים להתמודדות של מורות בתקופת הקורונה, אך חסרה בו התייחסות לדרישות/ אתגרים ולמשאבים שהמורות העלו כמשמעותיים בתקופת ההוראה מרחוק במגיפת הקורונה. המחקר השני (Kim et al., 2021) הוא מחקר אורך איכותני שנערך עם 24 מורות (11 מתוכן בבית ספר יסודי). השפעות הדרישות/אתגרים והמשאבים מבוססות על התפיסה הסובייקטיבית של משתתפות המחקר, ואפשר לראות את ההשתנות שלהן בזמנים שונים – עם התקדמות המגיפה. המחקר זיהה ששה אתגרים ורק שלושה משאבים מרכזיים, והוא מספק מידע משמעותי על האתגרים והמשאבים של מורות בתקופת הקורונה. עם זאת, יכולת ההכללה שלו מוגבלת בשל המתודולוגיה המחקרית ומספר המשתתפות הקטן. המחקר הנוכחי נועד להעמיק את ההבנה של הקשרים בין אתגרים שונים שחוו המורות ומשאבים שונים שבהם השתמשו כדי להתמודד בתקופת הסגר, תוך בדיקה שיטתית, כמותית של קשרים אלו במדגם הטרוגני. למיטב ידיעתנו לא נעשה עדיין מחקר כמותי מקיף מסוג זה על מורות בתקופות הסגר. מידע על קשרים אלו הוא קריטי, לצורך הבניית מדיניות ואסטרטגיות התמודדות של אנשי הוראה ומערכות חינוך בהמשך המשבר, ובמשברים אחרים.

בהתבסס על מחקרים קודמים על תקופת הקורונה ועל תקופות משבר נוספות, במחקר הנוכחי בדקנו, בנוסף למשאבים שצוינו על ידי מורות במחקר המקדים בהקשר של מגיפת הקורונה, גם את הקשר בין הרווחה הנפשית והתפקוד של המורות לבין שלושה משאבים נוספים, שחשבנו שעשויים להיות בעלי תרומה משמעותית לרווחת המורות בתקופה זו: תחושת משמעות בעבודה (משאב פנימי), תמיכת ממונה, ותמיכת עמיתים (משאבים המושפעים מהסביבה). שלושת הגורמים נבחרו בהתבסס על הספרות על צמיחה/התפתחות בעקבות משבר (למשל Bundy et al., 2016; Rajandram et al., 2011) ועל התמודדות ורווחה נפשית של מורות (למשל Lavy & Bocker, 2018; Lavy & Eshet, 2018; Zee & Koomen, 2016). תחושת המשמעות בעבודה נחשבת למשאב פנימי, אישי של המורות, וקשורה לתפיסתן לגבי תפקידן במצב הנוכחי. למשל, כיצד פירשו את הצורך בהוראה מרחוק, ומה המשמעות שנתנו לעבודתן בתקופת הסגר. תחושת משמעות היא אחד הגורמים המנבאים התמודדות אפקטיבית עם משברים, וצמיחה בעקבותיהם, כי היא מאפשרת מסגור של הקושי כהזדמנות לצמיחה, ומציעה שיש לו תועלת/ערך (Rajandram et al., 2011). בקרב מורות, נמצא שתחושת משמעות מגבירה את היכולת ליצור ולשמר מערכות יחסים משמעותיות עם תלמידים, גם בתוך אתגרי היומיום (Lavy & Bocker, 2018), והגברתה עוזרת לבלום שחיקה ולהגביר מגויסות בעבודה (Lavy, under review). תמיכת חברתית היא גורם נוסף הנמצא כתורם באופן עקבי להתמודדות אפקטיבית במצבי משבר, ולצמיחה בעקבותיהם (Rajandram et al., 2011). בבתי ספר, תמיכת ההנהלה ועמיתים נמצאו כתורמים להתמודדות יומיומית ולתפקוד של מורות (למשל Gülbahar, 2020; Tevfik, & Ozdem, 2017; Uzun, 2018), כמו גם להתלהבות שלהן בעבודה, לתחושות חיוביות, ולפחות שחיקה (Eldor & Shoshani, 2016). תמיכה חברתית נמצאה גם כגורם המשמעותי ביותר שהמורות הרגישו שתורם לרווחתן ובריאותן הנפשית במחקר איכותני שנערך בתקופת משבר הקורונה (Kim et al., 2021).

לסיכום, המטרה השלישית של המחקר הייתה:

מטרה 3: להבין את הקשרים בין מערך האתגרים ומערך המשאבים של המורים בתקופת הסגר לבין תפקוד המורים ורווחתם.

כמו כן, בהתבסס על מחקרים קודמים המצביעים על קשרים בין משתנים דמוגרפיים הקשורים בפרט ובמקום העבודה לבין רווחה נפשית ותפקוד, בדקנו את האפשרות שמשתנים כאלו משפיעים על האתגרים והמשאבים שחווים המורים בסגר, ועל השפעותיהם על הרווחה הנפשית של התפקוד של המורים. באופן ספציפי, התמקדנו בשלושה משתנים דמוגרפיים: 1) הוותק של המורות, שנמצא קשור לשחיקה רבה יותר של מורות (O'Brennan et al., 2017), 2) גיל המורות – שנמצא בקשר קורווילינארי (בצורת U) לרווחה נפשית (Blanchmflower et al., 2008; ובקשר שלילי עם שחיקה (ר' למשל סקירה של Sabagh et al., 2018), 3) ומדד הטיפוח של בית הספר - המשקף את המעמד החברתי-כלכלי של תלמידי בתי הספר בהן עובדות המורות. מורות העובדות בבתי ספר שבהם לומדים תלמידים ממעמד גבוה באופן כללי סבלו פחות מקשיים, היו יותר שבעות רצון, ונשארו יותר בתפקיד בהשוואה למורות בבתי ספר של תלמידים ממעמד חברתי נמוך (Duncan & Murnane, 2011; Hanushek et al., 2004; Stephens et al., 2014). יתירה מכך, מחקרים ראשוניים בתקופת הקורונה הצביעו על ההשפעה של וותק על רווחה נפשית של מורים בתקופה זו (Alves et al., 2021, Pressley, 2021), והשפעה של המצב החברתי כלכלי של התלמידים על האתגרים שחווים תלמידים ומורים בתקופת ההוראה מרחוק בזמן המגיפה (וייסבלאי, 2020, ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, 2020). במחקר הנוכחי ננסה להעמיק את ההבנה

של השפעת משתנים דמוגרפיים אלו על האתגרים שחוות המורות בתקופת משבר הקורונה, על המשאבים הזמינים עבורן, ויתירה מכך – על הבדלים בהשפעה של חווית אתגרים מסוגים שונים ושימוש במשאבים שונים על הרווחה הנפשית של מורות שהוותק, הגיל, ומדד הטיפוח של בית הספר שלהן שונה. מידע זה הוא קריטי לצורך גיבוש מדיניות ואסטרטגיות סיוע מותאמות למורות בעלות מאפיינים שונים.

לכן, מטרת המחקר הרביעית הייתה:

מטרה 4: לאמוד מהם האתגרים והמשאבים הרלוונטיים למורות בעלות מאפיינים שונים (מבחינת וותק, גיל, ומדד הטיפוח של בית הספר בו הן מלמדות), והאם מאפיינים אלו ממתנים/מחזקים את הקשרים בין שימוש במשאבים מסוימים לבין תפקוד ורווחה נפשית.

המחקר הנוכחי

לסיכום, מטרות המחקר הנוכחי היו:

1. למפות את האתגרים המרכזיים שעימם התמודדו מורות בתקופות הסגר, ואת המשאבים המרכזיים שסייעו להם.
2. לאמוד את התפקוד וההתמודדות, ההתפתחות, והרווחה הנפשית של מורות בתקופת הסגר.
3. להבין את הקשרים בין מערך האתגרים ומערך המשאבים של המורים בתקופת הסגר לבין תפקוד המורים ורווחתם.
4. לאמוד מהם האתגרים והמשאבים הרלוונטיים למורות בעלות מאפיינים שונים (מבחינת וותק, גיל, ומדד הטיפוח של בית הספר בו הן מלמדות), והאם מאפיינים אלו ממתנים/מחזקים את הקשרים בין שימוש במשאבים מסוימים לבין תפקוד ורווחה נפשית.

המחקר התמקד בבתי ספר יסודיים, שבהם גיל התלמידים מציף אתגרים ייחודיים להוראה מקוונת, חשיבות הקשר האישי עם התלמידים רבה במיוחד, והמורים/ות מהווים מבוגר משמעותי. כמו כן, נראה שהרווחה הנפשית של מורות בבתי ספר יסודיים נפגעה במיוחד – יותר מזו של מורות בבתי ספר על יסודיים (Kim et al., 2021). המחקר התמקד בחינוך היהודי הממלכתי והממלכתי דתי, שמהווים ביחד 65% מעובדי ההוראה (מחקר המחקר והמידע של הכנסת, מורים במערכת החינוך בישראל, יוני 2019). לאור בקשת משרד החינוך לאיסוף מידע ראשוני גם על מורות בבתי ספר אחרים, במידת האפשר, נאספו נתונים ראשוניים גם על האתגרים והמשאבים של מורות מהמגזר הערבי (ממצאים אלו מוצגים בקצרה בחלק של המחקר האיכותני המקדים).

<u>שיטה</u>

כדי לאפשר בדיקה כמותית של תמות הרלוונטיות למורים בישראל בתקופת הסגר, ולאור היעדר מחקר שיטתי קודם בנושא אתגרים ומשאבים של מורות בתקופה זו, ערכנו בשלב ראשון מחקר מקדים, איכותני (קטגוריאלי), לאיתור ממוקד של אתגרים ומשאבים של מורות בישראל בתקופה זו. המחקר כלל שאלות ממוקדות על אתגרים ומשאבים בתקופה זו, ועל בסיס ניתוח תשובות המשתתפים – נבנה שאלון סגור שבו השתמשנו במחקר הכמותי (המחקר המרכזי), שבו פנינו למדגם גדול של מורות ובדקנו את שאלות המחקר: הרלוונטיות של האתגרים והמשאבים השונים למורות בעלות מאפיינים שונים, אמדן התפקוד והרווחה הנפשית של מורות בתקופת הסגר,

הקשרים בין האתגרים והמשאבים לבין התפקוד והרווחה הנפשית של מורות, וההשפעה של מאפייני המורות על קשרים אלו.

א. מחקר מקדים (איכותני)

מטרת המחקר האיכותני (מחקר מקדים)

המחקר האיכותני נערך לצורך איתור אתגרים ומשאבים מרכזיים של מורות בישראל בתקופות הסגר. המחקר כלל שאלות פתוחות שאפשרו למורות לשתף בתפיסתן לגבי האתגרים המרכזיים שבהם נתקלו והמשאבים המרכזיים שסייעו להם בתקופות הסגר הראשון והשני בישראל. תמות מרכזיות של אתגרים ומשאבים שאותרו בשלב זה שמשו כבסיס למיפוי כמותי של אתגרים ומשאבים של מדגם גדול של מורים בתקופת הסגר השלישי.

משתתפים

על השאלון המקדים ענו 71 מורים מבתי ספר יסודיים מהמגזר הממלכתי- יהודי (67.6%), מהמגזר הממלכתי-דתי (15.5%) ומהמגזר הערבי (15.7%). רוב המשתתפות במחקר היו נשים (93%), הותק שלהם בהוראה נע בין 1-33 שנים (ממוצע – 10.55 שנים, ס.ת. 10.04).

הליך וכלים

גיוס המשתתפים התבצע באמצעות פנייה למורות (באופן ישיר ודרך רשתות חברתיות ומקצועיות). כל המשתתפות הביעו הסכמה להשתתף במחקר, והובהר להן שהן יכולות להפסיק את השתתפותם בכל עת ללא פגיעה. הנתונים נאספו על ידי סטודנטים לתארים מתקדמים ורכזת המחקר. השאלון הופץ באופן מקוון, וכלל שאלות על האתגרים המרכזיים בתקופות הסגרים ("מה האתגר/ים המרכזי/ם שהתמודדת איתם בתקופת הסגר?"), ועל המשאבים המרכזיים שסייעו למורות בתקופות אלו ("מה עזר לך להתמודד עם אתגרים אלו?"). המחקר אושר על ידי המדען הראשי של משרד החינוך, וועדת האתיקה של הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה.

ב. מחקר כמותי (המחקר המרכזי)

מטרת המחקר הכמותי

המחקר הכמותי נערך לצורך מיפוי האתגרים, המשאבים, הרווחה הנפשית, והתפקוד, בקרב מורים בבתי ספר יסודיים (מסוגים שונים) בתקופת הסגר השלישי. כמו כן, המחקר נועד לשפוך אור על הקשרים בין מערך האתגרים ומערך המשאבים של המורות בתקופת הסגר לבין תפקודם ורווחתם הנפשית, ולאתר את הגורמים שהם בעלי הקשר החזק ביותר לרווחה הנפשית ולתפקוד של מורים בסגר, תוך התייחסות למורים בעלי מאפיינים שונים.

משתתפות

חישוב גודל המדגם המינימלי הנדרש כדי לבדוק את השערות המחקר בעזרת המשתנים שהוגדרו, העלה כי עבור גודל אפקט בינוני (.15), עצמה סטטיסטית של 90. ורמת הסתברות (גודל p) של 05., נדרש מדגם של 150 מורות. עם זאת, נעשה נסיון לגייס כמות משתתפות גדולה יותר, כדי להתמודד עם הטיות שונות (גם כאלו הקשורות

לנכונות להשתתף במחקר בתקופת סגר מאתגרת). מאפייני המדגם הושוו למאפייני המורים בישראל, על פי נתוני מרכז המחקר והידע של הכנסת מ- 2020 (https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/f0674be3-21c5-ea11-8107-00155d0aee38/2_f0674be3-21c5-ea11-8107-00155d0aee38_11_15180.pdf) ומ- 2019 https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/fa83866a-6e5b-e911-80e9-00155d0aeebb/2_fa83866a-6e5b-e911-80e9-00155d0aeebb_11_13503.pdf.

השתתפו במחקר 238 מורות מבתי ספר יסודיים מהמגזר הממלכתי- יהודי (72.1%) ומהמגזר הממלכתי- דתי (27.9%). המדגם תואם לאחוז היחסי של מורים משני מגזרים אלו בישראל: 72% ו- 28% מכלל המורים במגזרים אלו) רוב המשתתפות היו נשים (92%, לעומת 82% מהמורות בישראל), שגילן נע בין 21-65 (ממוצע 41.7, ס.ת. 10.23 – תואם את מאפייני המורות בישראל), והותק שלהן בהוראה נע בין 1-46 שנים (ממוצע 14.4 שנים, ס.ת. 10.3 – תואם את מאפייני המורות בישראל). המורות עבדו בבתי ספר במדדי טיפוח שונים: 17.6% מדד טיפוח 1, 18.5% מדד טיפוח 2, 15.3% מדד טיפוח 3, 13.4% מדד טיפוח 4, 8.3% מדד טיפוח 5, 6% מדד טיפוח 6, 5.1% מדד טיפוח 7, 6.9% מדד טיפוח 8, 2.3% מדד טיפוח 9, 6.5% מדד טיפוח 10.

הליך

לאור הצורך באיסוף המשתתפים באופן מהיר (בזמן הסגר, ולא לאחר סיומו- כדי לאפשר דיווח אד-הוק ולהימנע מהטיות הקשורות לזכרון של האירועים), וכשלון נסיונות של פנייה שיטתית (גם בתמיכת לשכת המדען הראשי והאגף לחינוך יסודי), גיוס המשתתפות התבצע באמצעות פנייה ישירה למורים (באופן אישי ובאמצעות רשתות חברתיות ומקצועיות) ובאמצעות פניה אל מנהלי בתי הספר להסכמתם להעברת השאלון למורים המלמדים בבית ספרם. הפצת השאלון למנהלים נעשתה גם בסיוע לשכת המדען הראשי. כל המשתתפים הביעו את הסכמתם להשתתף במחקר, והובהר להם שהם יכולים להפסיק את השתתפותם בכל עת ללא פגיעה. הנתונים נאספו במהלך תקופת הסגר השלישי בישראל. הנתונים נאספו על ידי רכזת המחקר, באופן מקוון, במהלך תקופת הסגר השלישי. המחקר אושר על ידי המדען הראשי של משרד החינוך, וועדת האתיקה של הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה.

כלי המחקר

כדי להימנע מאפקט עייפות (fatigue effect), לעודד השתתפות של מגוון מורות (גם כאלו שעסוקות בתקופת הסגר), ולמנוע נשירה – נעשה ניסיון להשתמש, במידת האפשר, בגרסאות מקוצרות של שאלונים. כך, במקרים רבים נעשה שימוש בשאלונים שהליך הקיצור שלהם נעשה במסגרת מרכז מצוינות ללמידה משמעותית- חכמת הדעת והלב, במימון לשכת המדען הראשי –

http://spirit.haifa.ac.il/%D7%97%D7%95%D7%9B%D7%9E%D7%AA-%D7%94%D7%93%D7%A2%D7%AA-%D7%95%D7%94%D7%9C%D7%91/.

הליך קיצור השאלונים כלל העברת השאלונים למדגם פיילוט של 89 מורות בבתי ספר יסודיים בישראל. בשלב השני נעשה ניתוח של הנתונים – בדיקת מהימנות, טעינויות פריטים, תוקף תוכן ותוקף מבנה. התהליך נעשה בשיתוף שלוש חוקרות בפרויקט. בשלב השלישי נעשתה העברה של השאלונים המקוצרים, ובדיקת מהימנות ותוקף שלהם (על ידי בדיקת הקשרים עם משתנים אחרים במחקר).

<u>אתגרים בתקופת הסגר</u> נאמדו בעזרת שאלון המבוסס על ממצאי המחקר האיכותני. השאלון כלל את רשימת האתגרים המרכזיים שעליהם דיווחו המורות במחקר האיכותני. המורות התבקשו לדרג עד באיזו מידה הן נדרשות להתמודד עם כל אחד מהאתגרים בתקופת הסגר. סולם התשובות נע בין 1- כלל לא ל- 5 – במידה רבה מאוד.

<u>משאבים בתקופת הסגר</u> נאמדו בעזרת שאלון המבוסס על ממצאי המחקר האיכותני. השאלון כלל את רשימת המשאבים המרכזיים שעליהם דיווחו המורות במחקר האיכותני. המורות התבקשו לדרג עד באיזו מידה נעזרו בכל אחד מהמשאבים ברשימה בתקופת הסגר השלישי. סולם התשובות נע בין 1- כלל לא ל- 5 – במידה רבה מאוד.

<u>משאבים נוספים שנבדקו</u> (בהתבסס על ממצאי מחקרים קודמים על התמודדות מורים והתמודדות במשבר):

משאב פנימי:

תחושת משמעות בעבודה נאמדה באמצעות השאלון Work as Meaning Inventory (WAMI; Steger, Dik, & Duffy, 2012). מדובר בשאלון תקף, שנעשה בו שימוש בכמה מאות מחקרים בעשור האחרון. במחקר נעשה שימוש בגרסה מקוצרת של 6 פריטים (מבוססת על מחקר מקדים). המשתתפים התבקשו לציין את מידת הסכמתם עם כל אחד מהפריטים (למשל: "ברור לי מה הופך את עבודתי למשמעותית", "אני יודעת שעבודתי מחוללת שינוי חיובי בעולם"), על סולם הנע בין 1- כלל לא ל- 5 – במידה רבה מאוד. המהימנות הפנימית של השאלון במחקר הנוכחי הייתה גבוהה (α של קרונבאך = .93).

משאבים הקשורים לתפיסת הסביבה הבית ספרית:

תמיכת ממונה נאמדה באמצעות שאלון Perceived Supervisor Support (PSS; Rhoades & Eisenberger, 2002) הכולל 6 פריטים (ר' גם Lavy et al., 2017). השאלון המקורי תוקף על ידי החוקרים, ונעשה בו שימוש ביותר מ- 1000 מחקרים בשני העשורים האחרונים. בשאלון זה המשתתפים התבקשו לציין את מידת הסכמתם עם כל אחד מהפריטים (למשל: "ההנהלה מתאמצת (יוצאת מגדרה) כדי לעזור לי בעבודה", "להנהלה באמת אכפת ממני ומרווחתי הנפשית"), על סולם הנע בין 1- כלל לא ל- 5 – במידה רבה מאוד. המהימנות הפנימית של השאלון במחקר הנוכחי הייתה גבוהה (α של קרונבאך = .95).

תמיכת עמיתים נאמדה באמצעות שאלון דאגת עמיתים (Eldor & Shoshani, 2016) שתוקף על ידי החוקרות ונעשה בו שימוש במחקרים נוספים (המאמר המקורי צוטט מעל 80 פעם ב-5 השנים האחרונות). במחקר נעשה שימוש בגרסה מקוצרת של השאלון (4 פריטים) בהתבסס על ממצאי מחקר מקדים (במרכז מצוינות ללמידה משמעותית- חכמת הדעת והלב, במימון לשכת המדען הראשי - http://spirit.haifa.ac.il/%D7%97%D7%95%D7%9B%D7%9E%D7%AA-%D7%94%D7%93%D7%A2%D7%AA-%D7%95%D7%94%D7%9C%D7%91/). כמו כן, הוסף פריט העוסק בתמיכה אינסטרומנטלית, בשל הרלוונטיות למצב. הפריט הוסף לאחר שנבדקה התאמתו התוכנית והסטטיסטית. המשתתפים התבקשו לציין את מידת הסכמתם עם כל אחד מהפריטים (למשל: "לעמיתים שלי בעבודה אכפת ממני", "העמיתים שלי בעבודה מכבדים ומעריכים אותי"), על סולם הנע בין 1- כלל לא ל- 5 – במידה רבה מאוד. המהימנות הפנימית של השאלון במחקר הנוכחי הייתה גבוהה (α של קרונבאך = .94).

הרווחה הנפשית של המורות נאמדה באמצעות מספר כלים. ראשית, נעשה שימוש בשאלוני שחיקה ומגויסות- בהתאם למודל הדרישות-משאבים:

א. *שחיקה* נאמדה באמצעות Burnout Measure Short (BMI; Malach-Pines, 2005) שתוקף על ידי החוקרת ונעשה בו שימוש בכמה מאות מחקרים. בגרסה מקוצרת (מבוססת על מחקר מקדים במרכז מצוינות ללמידה משמעותית – חכמת הדעת והלב, המתואר מעלה) שכללה 4 פריטים (למשל "עייפות"). המהימנות הפנימית של השאלון במחקר הנוכחי הייתה מספקת (α של קרונבאך = .80).

ב. *מגויסות (work engagement)* נאמדה באמצעות גרסה מקוצרת (מבוססת על מחקר מקדים במרכז מצוינות ללמידה משמעותית – חכמת הדעת והלב, המתואר מעלה) של 4 פריטים של שאלון Utrecht Work Engagement Scale (UWES; Schaufeli et al., 2006). השאלון המקורי תוקף על ידי החוקרים, נעשה בו שימוש בכמה מאות מחקרים, והוא תוקף במחקרי המשך על ידי חוקרים במדינות שונות- שבדקו גם את התוקף שלו לאורך זמן ובהקשרים שונים (למשל Seppala et al., 2009; Shimazu et al., 2008). המהימנות הפנימית של השאלון במחקר הנוכחי הייתה טובה (α של קרונבאך = .88).

בנוסף, נעשה שימוש בשני כלים נוספים שעשויים להיות רגישים יותר לשינויים – ולפיכך להיות מושפעים יותר ממצבים ספציפיים כמו הסגר:

ג. *תחושות חיוביות* נאמדו באמצעות שאלון המבוסס על Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Thompson, 2007; Watson, Clark, & Telegen, 1988), שתוקף על ידי החוקרים (כפי שמתואר בפירוט על ידי Watson & Clark, 1999 ועל ידי חוקרים נוספים בהמשך), ונעשה בו שימוש באלפי מחקרים. הגרסה שבה השתמשנו במחקר הנוכחי כללה 5 פריטים (למשל "התלהבות", "גאווה"). המשתתפות התבקשו לסמן ליד כל פריט באיזו מידה הוא משקף את האופן שבו הן מרגישות בתקופת הסגר. סולם התשובות נע בין 1 – אינו משקף את הרגשתי, ל- 7- משקף מאוד את הרגשתי. המהימנות הפנימית של השאלון במחקר הנוכחי הייתה טובה (α של קרונבאך = .84).

ד. *הערכת המצב הנפשי האישי* באמצעות השאלה (מבוססת על שאלוני הלמ"ס): איך היית מגדירה את מצבך הנפשי כיום? סולם התשובות נע בין 1- בכלל לא טוב ל- 5- טוב מאוד.

תפקוד המורות נאמד בעזרת מספר כלים:

א. באמצעות *שאלון ביצועים* (Goodman & Svyantek, 1999). השאלון תוקף במחקר המקורי, ונעשה בו שימוש בכמה עשרות מחקרים, לאמדן היבטים שונים של ביצועים במגוון הקשרים ארגוניים. בגרסתו המקוצרת (3 פריטים, נבדקו במחקר מקדים במרכז המצוינות ללמידה משמעותית – חכמת הדעת והלב המתואר מעלה). המשתתפות התבקשו לדרג את הסכמתן עם אמירות המשקפות עמידה מוצלחת בדרישות התפקיד (למשל

"בסגר הזה אני מצליחה להשיג את מטרותיי כמורה", "בסגר הזה אני ממלאת את תפקידי בצורה מקצועית"), על סולם הנע בין 1 – כלל לא ל- 5 – במידה רבה מאוד. המהימנות הפנימית של השאלון במחקר הנוכחי הייתה טובה (α של קרונבאך = .87).

ב. באמצעות שאלון על *תחושת מסוגלות בעבודת ההוראה* - Perceived Teacher Self Efficacy (Schwarzer & Hallum, 2008) שתוקף במחקר המקורי, והוא כלי מקובל לאמדן תחושת מסוגלות של מורות (נעשה בו שימוש בכמה מאות מחקרים בנושא). במחקר הנוכחי השתמשנו בגרסתו המקוצרת (6 פריטים, מבוסס על קיצור השאלון במרכז מצוינות ללמידה משמעותית- חכמת הדעת והלב, המתואר מעלה, ושני פריטים נוספים המתייחסים ליכולת להתייחס לצרכים החברתיים-רגשיים והערכיים של התלמידים. ההתאמה התוכנית והסטטיסטית לסולם נבדקה). המשתתפות דרגו את הסכמתן עם כל אחד מהפריטים (למשל "בסגר הנוכחי אני מרגישה שאני מצליחה למלא את תפקידי כמורה", "בסגר הזה אני מצליחה להניע תלמידים המגלים עניין נמוך בלימודים"), על סולם הנע בין 1 – כלל לא ל- 5 – במידה רבה מאוד. המהימנות הפנימית של השאלון במחקר הנוכחי הייתה גבוהה (α של קרונבאך = .93).

בנוסף, שאלנו שתי שאלות ספציפיות המתייחסות למצב המיוחד של הסגר ולשינויים הקשורים אליו:

ג. באופן כללי, איך הרגשת עם השינוי בדרכי העבודה בתקופת הסגר (המעבר לעבודה ולהוראה מרחוק)? המורות התבקשו לענות על סולם הנע בין 1 – קשה מאוד ל- 5- מצוין.

ד. בהשוואה ליכולות ההוראה שלך לפני הסגר, איך היית מתארת את יכולות ההוראה שלך כיום? סולם התשובות לשאלה נע בין 1 – הפכו הרבה פחות טובות ל- 5 – השתפרו מאוד.

בנוסף, המורות דיווחו על גילן ועל הוותק שלהן בעבודה, ואותר מדד הטיפוח של בית הספר שבו דיווחו שהן עובדות (שם בית הספר נותר חסוי ואינו מופיע בקובץ הנתונים).

ניתוח הנתונים

הניתוחים כללו 4 חלקים מרכזיים, שנתנו מענה לארבעת מטרות המחקר. החלק הראשון כלל שני שלבים. השלב הראשון כלל ניתוח מקדים של המחקר האיכותני – ניתוח קטגוריאלי לזיהוי אתגרים ומשאבים מרכזיים של מורות בתקופת הסגר. חלק זה כלל גם התייחסות למורות מהמגזר הערבי- שלא הוגדרו באוכלוסייה של המחקר, אך חשבנו שהנתונים לגביהם עשויים לעניין קובעי מדיניות (בהתאם לבקשה למידע על אוכלוסיות נוספות בקול הקורא למחקר). מחקר כמותי באוכלוסיה זו הוא מעבר לתחום של המחקר הנוכחי, אך מומלץ לבצעו כדי לבדוק את יכולת ההכללה של הממצאים הראשוניים המוצגים כאן. בשלב השני, שכלל מחקר כמותי שבו נשאלו מורות רבות על הרלוונטיות של כל אחת מתימות האתגרים והמשאבים שזוהתה במחקר המקדים, נערך ניתוח גורמים שאפשר מיפוי גורמים מרכזיים של אתגרים ומשאבים בתקופת הסגר, והרלוונטיות שלהם למורות בעלות מאפיינים שונים. החלק השני של פרק התוצאות כלל דיווח על הרווחה הנפשית והתפקוד של המורות בתקופת הסגר, בהתבסס על נתוני המחקר הכמותי. בחלק השלישי בוצעו סדרת ניתוחי רגרסיה כדי לבדוק את הקשרים

בין האתגרים והמשאבים של המורות לבין הרווחה הנפשית והתפקוד שלהם בתקופת הסגר. בחלק הרביעי ערכנו סדרת ניתוחי רגרסיה היררכית כדי לבדוק את ההשפעה הממתנת של מאפייני המורות על הקשרים של אתגרים ומשאבים עם הרווחה הנפשית ותפקוד המורות בתקופת הסגר.

תוצאות

1. מיפוי אתגרים ומשאבים מרכזיים של מורות בתקופת הסגר

בחלק זה נדון באתגרים ובמשאבים המרכזיים עליהם דיווחו מורות בתקופת הסגר, ונתאר את ההבדלים בדיווח על אתגרים ומשאבים אלו בקרב מורות ממגזרים שונים (ממלכתי/ ממלכתי דתי), בעלות ותק וגיל שונים, והמלמדות בבתי ספר שמדד הטיפוח שלהם גבוה/ נמוך. נתאר תחילה את ממצאי המחקר האיכותני, הכוללים מידע גם לגבי מגזרים נוספים. לאחר מכן נתאר את ממצאי המחקר הכמותי.

א. מחקר איכותני

כדי לחלץ תימות חוזרות של אתגרים ומשאבים מדיווחי המורות, נעשה תהליך במספר שלבים. בשלב הראשון נעשתה קריאה של כל התשובות על ידי החוקרות. לאחר מכן החוקרת הראשית קיבצה אתגרים ומשאבים דומים שצוינו בתשובות תחת קטגוריות משותפות. כל אחת מהתשובות של המשתתפים קודדה לאחת או יותר מהקטגוריות – לפי התמות שנכללו בתשובה. בשלב השלישי רכזת המחקר שייכה (באופן עצמאי ובלתי תלוי) את ההיגדים של המשתתפות לקטגוריות השונות באופן דומה (כל אחת מהתשובות קודדה לאחת או יותר מהקטגוריות). במקרים בהם היו קטגוריות חסרות או עלה צורך לדייק יותר את הקטגוריה – נערך דיון בנושא בין החוקרות וקטגוריות הוספו או שונו לפי הצורך. בשלב הרביעי חוקרת נוספת (מורה בבית ספר יסודי) שייכה את ההיגדים בתשובות המשתתפות לקטגוריות העדכניות (באופן עצמאי ובלתי תלוי). ההסכמה בין החוקרות בשיוך ההיגדים לקטגוריות הייתה 93%. במקרים בהם הייתה אי הסכמה לגבי שיוך ההיגד לקטגוריה נערך דיון והשיוך נקבע בהחלטה משותפת. הקטגוריות המרכזיות של אתגרים ושל משאבים, שצוינו על ידי יותר מ- 10% ממשתתפות המחקר מתוארות בהמשך. בתרשימים הבאים (1-4) אפשר לראות גם את מידת שכיחותן בקרב משתתפות המחקר בכלל ובקרב משתתפות מהמגזר הערבי (שלא נכלל במחקר הכמותי). לגבי המגזר הממלכתי והממלכתי דתי – במחקר הכמותי יוצגו ניתוחים מדויקים יותר לגבי שכיחות חווית האתגרים והשימוש במשאבים השונים בקרב מורות ממגזרים אלו.

אתגרים – קטגוריות מרכזיות

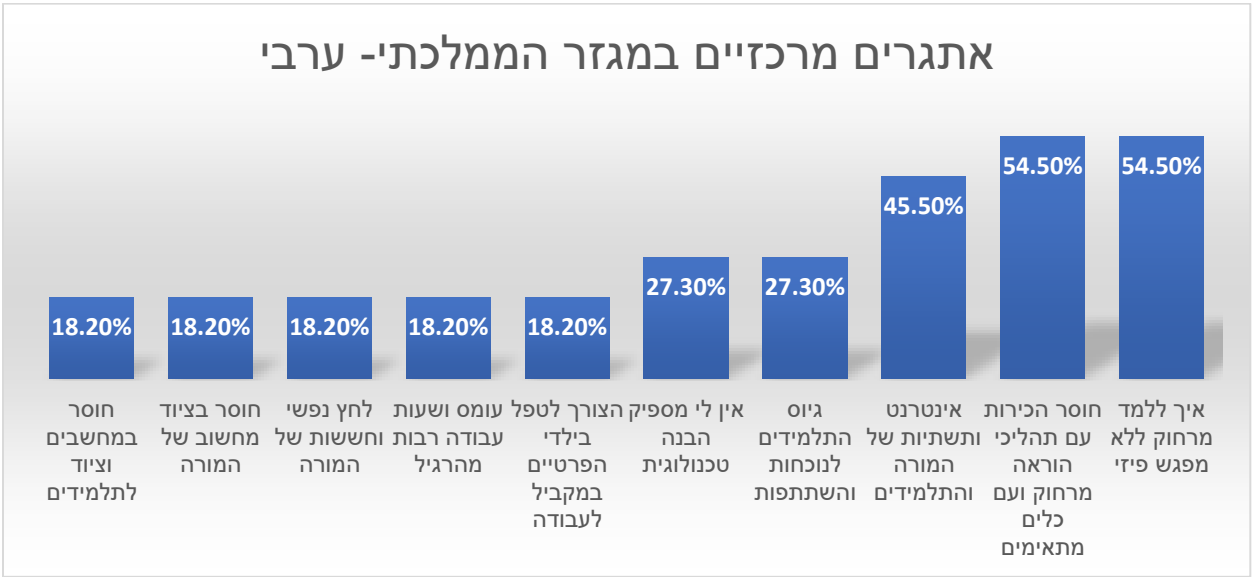
האתגרים המרכזיים שהוזכרו קשורים לחוסר המיומנות של לימוד מרחוק ללא מפגש פיזי עם התלמידים, התמודדות עם עומס ושעות עבודה רבות מהרגיל והצורך לטפל בילדים הפרטיים במקביל לעבודה. המורות העלו גם קושי כללי יותר לאזן בין העבודה לפנאי ולמטלות הבית, וקושי הקשור לשינויים התכופים באופן ההוראה. הייתה התייחסות מסוימת גם לאתגרים של מרחק מהמשפחה, שינויים תדירים ושמירה על קשר עם התלמידים, כמו גם לקושי בהתמודדות עם הורי התלמידים. במגזר הממלכתי- ערבי הייתה התייחסות גם לאתגרים הנובעים מבעיות תשתית ואינטרנט של המורה והתלמידים וחוסר בציוד ומחשבים, חוסר הבנה טכנולוגית והכרות עם תהליכי הוראה מרחוק ועם כלים מתאימים, קושי בגיוס התלמידים לנוכחות והשתתפות ולחץ נפשי

וחששות של המורה. האתגרים שאותרו בחלק זה היוו את הבסיס לניתוחים הכמותיים המופיעים בחלק הבא, במחקר הכמותי.

תרשים 1 – קטגוריות האתגרים ושכיחות המורות שהתייחסו אליהן בכלל המדגם

*אתגרים שהוזכרו פחות ע״י פחות מ-10% מהמורות אינם מופיעים בתרשים זה

תרשים 2- קטגוריות האתגרים ושכיחויות המורות שהתייחסו אליהן במגזר הערבי ($N = 11$, לא נכלל במחקר הכמותי)



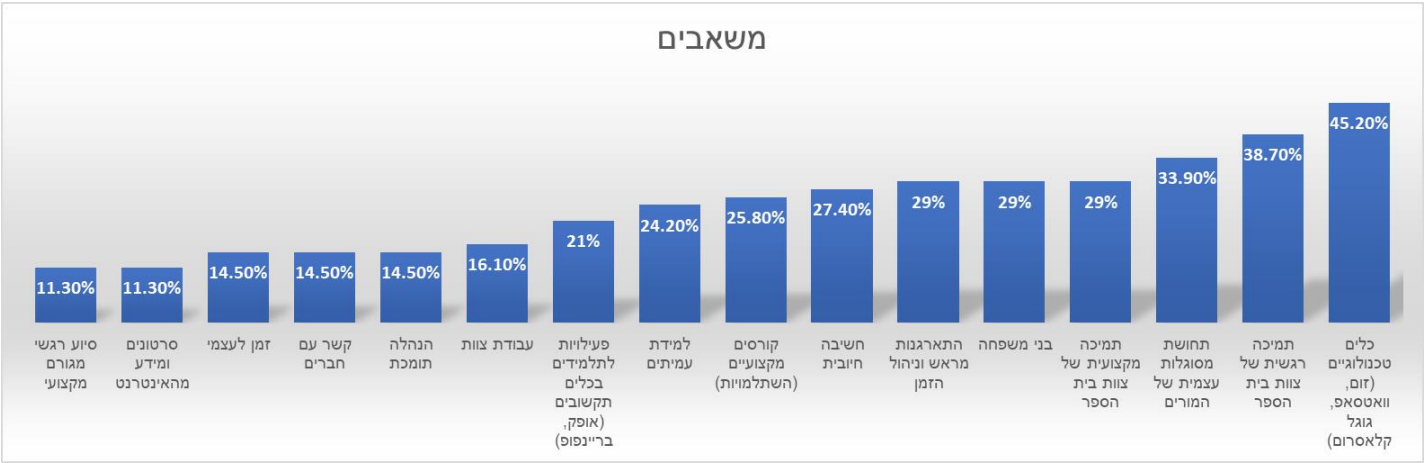
*תמות שהוזכרו פחות מ-10% אינן מופיעות בתרשים זה

משאבים – קטגוריות מרכזיות

משאבים שבאו לידי ביטוי כמרכזיים בכל המגזרים היו שימוש בכלים טכנולוגיים, תחושת מסוגלות, תמיכה רגשית ומקצועית מצוות בית הספר ומההנהלה, חשיבה חיובית, למידת עמיתים והקדשת זמן לעצמך. משאבים מרכזיים נוספים שהוזכרו היו תמיכה מבני משפחה, למידת עמיתים, עבודת צוות, התארגנות מראש וניהול הזמן, פעילויות לתלמידים בכלים תקשוביים, השתתפות בקורסים מקצועיים, למידה מתוך סרטונים ומידע מהאינטרנט וקבלת סיוע רגשי מגורם מקצועי. מורים מסוימים (במגזר הממלכתי) ציינו גם קשר עם חברים, קשר אישי עם תלמידים וקבלת תמיכה מהורי התלמידים, רשתות חברתיות, ושימוש במערכי שיעור מוכנים. מורים במגזר הממלכתי- דתי ציינו גם את האמונה בכח עליון כמשאב מרכזי.

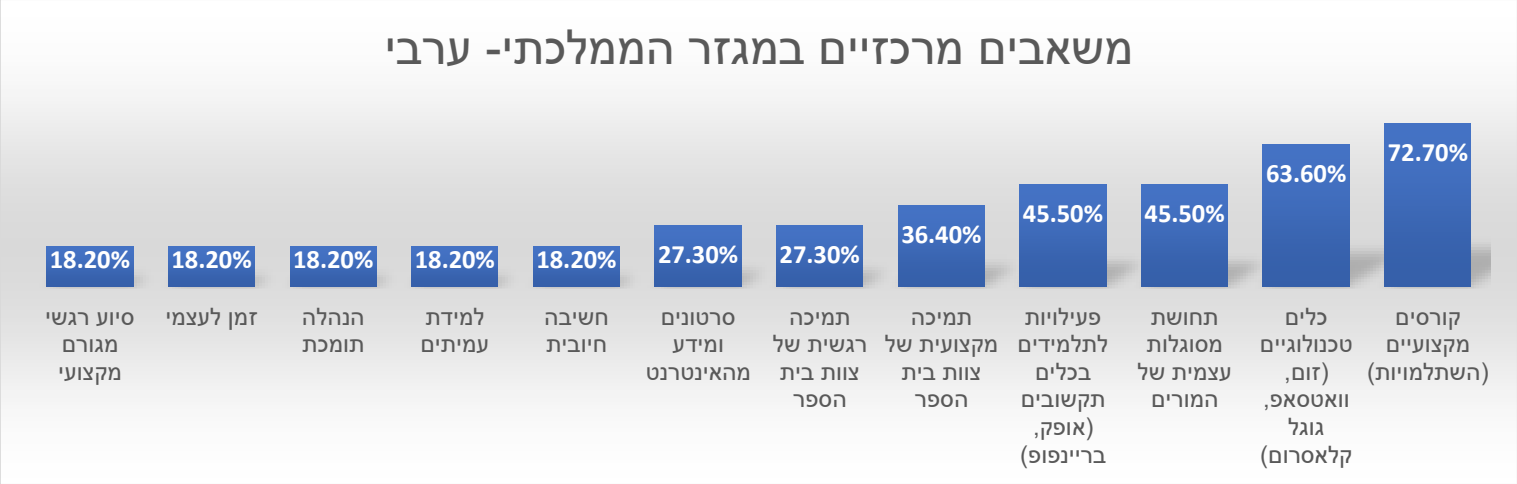
המשאבים המרכזיים שעלו בקרב מורים המלמדים במגזר הערבי הם השתתפות בקורסים מקצועיים, שימוש בכלים טכנולוגיים, תחושת מסוגלות עצמית, פעילויות לתלמידים בכלים תקשוביים, תמיכה מקצועית ורגשית מצוות בית הספר, למידה מתוך סרטונים ומידע שבאינטרנט, חשיבה חיובית, למידת עמיתים, הנהלה תומכת, הקדשת זמן לעצמך וסיוע רגשי מגורם מקצועי. המשאבים שאותרו בחלק זה היוו את הבסיס לניתוחים הכמותיים המופיעים בחלק הבא, במחקר הכמותי.

תרשים 3 – קטגוריות המשאבים ושכיחות המורות שהתייחסו אליהן בכלל המדגם



*אתגרים שהוזכרו פחות ע״י פחות מ-10% מהמורות אינם מופיעים בתרשים זה

תרשים 4- קטגוריות המשאבים ושכיחויות המורות שהתייחסו אליהן במגזר הערבי ($N = 11$)



*אתגרים שהוזכרו פחות ע"י פחות מ-10% מהמורות אינם מופיעים בתרשים זה

כל התימות שהוזכרו על ידי המורות במחקר האיכותני נכללו בשאלון הכמותי, והמורות במחקר הכמותי התבקשו לדרג, לגבי כל אחד מהאתגרים – באיזו מידה הן מתמודדות עימו בתקופת הסגר, ולגבי כל אחד מהמשאבים – באיזו מידה הן נעזרות בו בתקופת הסגר. סולם התשובות נע בין 1- כלל לא ל- 5 – במידה רבה מאוד.

<u>ב. מחקר כמותי</u>

ניתוח גורמים

כדי לאתר את הגורמים המרכזיים של אתגרי ומשאבי המורים נערכו ניתוחי גורמים (מסוג maximum likelihood, רוטציית direct oblimin), לדירוגי המורים על הרלוונטיות של כל אחת מקטגוריות האתגרים והמשאבים. תהליך זה איפשר יצירת גורמי-על הכוללים מספר קטגוריות הקשורות זו לזו.

אתגרים בתקופת הסגר – גורמים מרכזיים

בניתוח לגבי אתגרים בתקופת הסגר נמצאו 5 גורמים מרכזיים של אתגרים (Eigenvalue > 1). גם תרשים Scree plot הצביע על ירידה בתרומה הייחודית של גורמים נוספים מעל 5. הגורמים שנמצאו הם : אתגרים מקצועיים הקשורים לסגר, אתגרים הקשורים למשפחה ולאיזון עבודה-חיים/משפחה, חוסר היכרות עם התלמידים, חוסר ידע טכנולוגי/מקצועי, ומחסור בתשתיות/מחשבים. טעינויות כל הפריטים בגורמים הרלוונטיים היו מעל 30.. שני פריטים שהראו טעינות על שני גורמים הוספו לגורם המתאים יותר מבחינה תוכנית (ר' לוח 1). גורם אחד שהראה טעינות דומה על שני גורמים (.29, .31-) הוצא מניתוחי ההמשך.

משאבים בתקופת הסגר – גורמים מרכזיים

בניתוח לגבי משאבי המורים נמצאו תחילה 6 גורמים מרכזיים (Eigenvalue > 1). אולם, במצב של 6 גורמים הניתוח לא התכנס, וגם תרשים Scree Plot הראה ירידה בתרומה הייחודית אחרי הגורם החמישי. כמו כן,

הגורמים החמישי והשישי כללו רק פריט אחד כל אחד. לפיכך, נבדקו מספר אלטרנטיבות (ניתוחים עם מספר גורמים שנקבע מראש של 3, 4, 5 גורמים). הפתרון שנראה המתאים ביותר לפי התרשים ולפי מטריצות הגורמים היה עם 5 גורמים: שימוש במשאבי הוראה דיגיטליים, קשר אישי עם תלמידים (והורים), תמיכת הנהלה וקולגות, משאבים אישיים, ולמידה ופיתוח מקצועי. שני פריטים הוסרו מניתוחי ההמשך בשל טעינויות נמוכות (< .30). לאחר בדיקת המהימנות הוסר פריט נוסף – אמונה בכח עליון. תיאור הפריטים והגורמים מופיע בלוח 2.

לוח 1 – אתגרים בתקופת הסגר: תיאורי הפריטים והגורמים

	גורם 1 אתגרים מקצועיים הקשורים לסגר	גורם 2 אתגרים הקשורים למשפחה ולאיזון עבודה-חיים/משפחה	גורם 3 חוסר היכרות עם התלמידים	גורם 4 חוסר ידע טכנולוגי/ מקצועי	גורם 5 מחסור בתשתיות/ מחשבים
היווצרות פערים לימודיים	.739				
קושי במעקב אחר התקדמות התלמידים	.712				
לחץ נפשי של התלמידים	.641				
גיוס התלמידים להשתתפות/ נוכחות תלמידים	.624				
שינויים תדירים	.589				
שמירה על קשר עם התלמידים	.571				
ריחוק מהצוות (מהמורות האחרות)	.445				
איך ללמד ללא מפגש פיסי (מרחוק)	.378			(-.358)	
עומס - שעות עבודה רבות מהרגיל		.886			
קושי באיזון בין העבודה לפנאי/בית		.859			
בזמן הסגר הרגשתי שבגלל הטכנולוגיה העבודה פולשת לחיי הפרטיים		.649			
הצורך לטפל בילדי הפרטיים במקביל לעבודה		.499			
מרחק מהמשפחה (מהילדים/ הנכדים/ ההורים)		.402			
חוסר היכרות עם התלמידים וצרכיהם			-.889		
יצירת קשר עם כיתה חדשה/ תלמידים חדשים			-.650		
חוסר היכרות עם תהליכי הוראה מרחוק ועם כלים מתאימים				-.855	
בתקופת הסגר הרגשתי שאין לי מספיק הבנה טכנולוגית כדי לבצע את תפקידי בצורה מספקת				-.639	

חוסר נסיון במקצוע				-.564	
*התמודדות עם הורים	(.291)			(-.305)	
חוסר במחשבים (או ציוד מחשוב) לתלמידים					-.674
חוסר בציוד מחשוב עבורי					-.647
בעיות אינטרנט ותשתיות (שלי/ של התלמידים)					-.551
מהימנות	.87	.81	.83	.73	.76

הערות: * פריטים שהוצאו בשל טעינות כפולה או נמוכה מסומנים ב- *, ולא נכללו בתהליך יצירת הגורמים ובניתוחים הבאים. **חלק מהגורמים נמצאים בקשר הפוך עם גורמים אחרים, כך שלמעשה עשויים היו להוות משאב בצורתם ההפוכה (למשל – היכרות קודמת עם התלמידים/ הכיתה, היעדר קושי טכנולוגי/ניסיון מקצועי, או חוסר בעיה של תשתיות).

לוח 2 – משאבי מורים בתקופת הסגר: תיאורי הפריטים והגורמים

	גורם 1 שימוש במשאבי הוראה דיגיטליים	גורם 2 קשר אישי עם תלמידים (והורים)	גורם 3 תמיכת הנהלה וקולגות	גורם 4 משאבים אישיים	גורם 5 למידה ופיתוח מקצועי
פעילויות לתלמידים בכלים תקשוביים (אופק, בריינפופ...)	1.068				
סרטונים ומידע מהאינטרנט	.667				
מערכי שיעור מוכנים	.519				
*כלים טכנולוגיים (זום, ווטסאפ, גוגל קלאסרום...)	(.267)			(.262)	
קשר אישי עם התלמידים		.836			
שיחות אישיות עם תלמידים		.820			
תקשורת עם התלמידים		.662			
הקשבה לתלמידים		.616		(.312)	
הערכת הלמידה של התלמידים בדרכים שונות		.455			
הורי התלמידים		.421	(-.302)		
תמיכה רגשית של צוות בית הספר			-.855		
הנהלה תומכת			-.834		
תמיכה מקצועית של צוות בית הספר			-.814		
תמיכה של קולגות (לא מצוות בית הספר)			-.390		
גמישות ויצירתיות				.730	

חשיבה חיובית					.500
זמן לעצמי (לעשות דברים שמרגיעים אותי, להיות בטבע...)					.459
התארגנות מראש					.439
קשר עם חברים					.346
בני משפחה					.320
*נהלים ברורים ומותאמים (בונוס על פתיחת מצלמות, נורמות של השתתפות וכד')					(.261)
רשתות חברתיות					.562
קורסים מקצועיים					.557
למידת עמיתים					.373
*אמונה בכח עליון					(.332)
מהימנות	.79	.87	.86	.76	.66

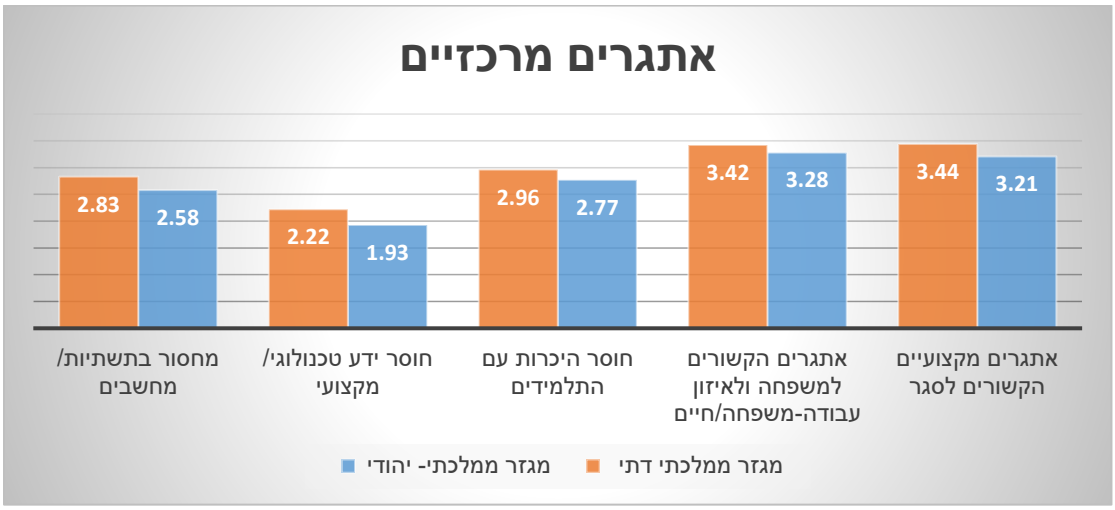
הערות: * פריטים שהוצאו בשל טעינות כפולה או נמוכה מסומנים ב- *, ולא נכללו בתהליך יצירת הגורמים ובניתוחים הבאים. **חלק מהגורמים נמצאים בקשר הפוך עם גורמים אחרים, כך שלמעשה עשויים היו להוות משאב בצורתם ההפוכה (העדר תמיכה של ההנהלה וקולגות עשויה הייתה להיות אתגר).

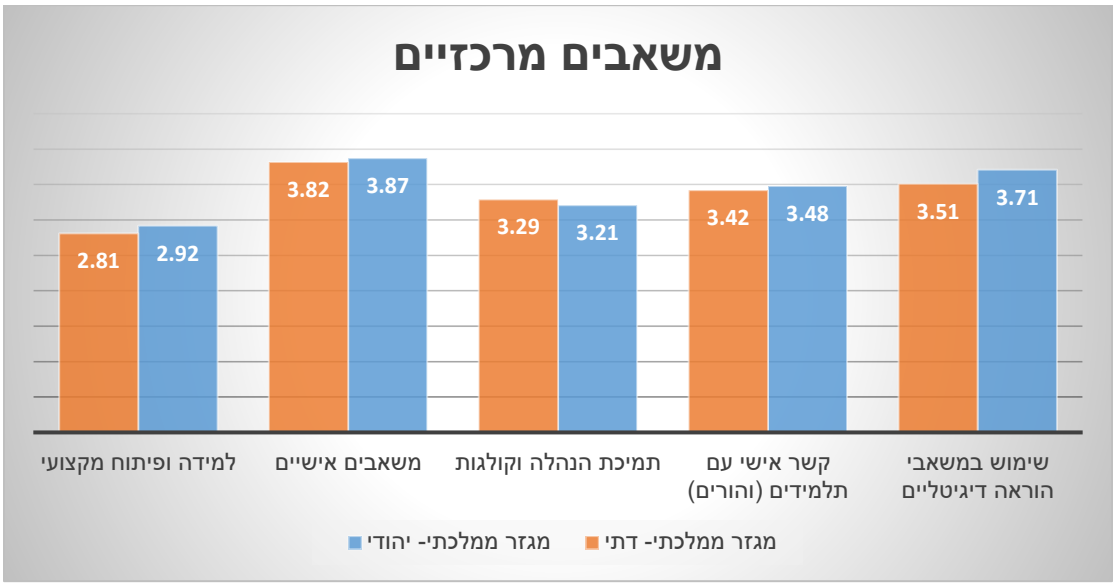
אתגרים ומשאבים בכל מגזר

כדי למפות את מידת ההתמודדות של המורות במגזר הממלכתי ובמגזר הממ"ד עם האתגרים מהסוגים השונים, ואת מידת התבססותן על המשאבים השונים, חושב לכל משתתפת ציון בכל גורם של אתגרים ומשאבים – על בסיס ממוצע התשובות לפריטים הנכללים באותו גורם. על ציונים אלו, נערכו סדרת מבחני T למדגמים בלתי תלויים. הממצאים מופיעים בלוח 3. נראה כי האתגרים המשמעותיים ביותר עבור המורות היו אתגרים מקצועיים הקשורים לסגר ואתגרים הקשורים למשפחה ולאיזון עבודה-משפחה/חיים. הבאים בדירוג היו חוסר ההיכרות עם התלמידים, והמחסור בתשתיות/ מחשבים, ולבסוף חוסר בידע טכנולוגי/מקצועי. דפוס מענה זה היה זהה בשני המגזרים. היה דמיון גם בהתייחסות לאתגרים מקצועיים הקשורים לסגר – מורות במגזר הממלכתי דתי דיווחו על מעט יותר אתגרים, אך מובהקות ההבדל הייתה גבולית. עם זאת, המורות במגזר הממ"ד דיווחו יותר על מחסור בידע טכנולוגי/מקצועי (אפשר שמובהקות ההבדלים נבעה מריבוי ההשוואות).

נראה כי המשאבים המשמעותיים ביותר עבור המורות היו המשאבים האישיים שלהן. המשאב המשמעותי הבא היה שימוש במשאבי הוראה דיגיטליים, לאחר מכן קשר אישי עם התלמידים, תמיכת הנהלה וקולגות, ולבסוף- למידה ופיתוח מקצועי. דפוס המענה היה זהה בשני המגזרים, ולא היו הבדלים מובהקים בדיווח על משאבים אלו.

תרשים 5 – מיפוי סוגי האתגרים והמשאבים במגזר הממלכתי-יהודי והממלכתי-דתי





לוח 3 – דיווחי המורות בכל מגזר על אתגרים ומשאבים מרכזיים בסגר

	ממלכתי	ממלכתי דתי	T
	Mean (SD)	Mean (SD)	
אתגרים			
אתגרים מקצועיים הקשורים לסגר	3.21 (.78)	3.44 (.80)	-1.90~
אתגרים הקשורים למשפחה ולאיזון עבודה-משפחה/חיים	3.28 (1.04)	3.42 (.99)	-.86
חוסר היכרות עם התלמידים	2.77 (1.13)	2.96 (1.26)	-1.09
חוסר ידע טכנולוגי/ מקצועי	1.93 (.82)	2.22 (.98)	-2.23*
מחסור בתשתיות/ מחשבים	2.58 (.96)	2.83 (1.08)	-1.68
משאבים			
שימוש במשאבי הוראה דיגיטליים	3.71 (.96)	3.51 (1.17)	1.24
קשר אישי עם תלמידים (והורים)	3.48 (.86)	3.42 (.95)	.44
תמיכת הנהלה וקולגות	3.21 (1.00)	3.29 (1.05)	-.52
משאבים אישיים	3.87 (.73)	3.82 (.67)	.48
למידה ופיתוח מקצועי	2.92 (.95)	2.81 (.98)	.77

הערות: ~ $p = .06$, * $p < .05$

קשרים בין אתגרי ומשאבי המורות לבין מאפייני גיל, וותק, ומדד הטיפוח של בית הספר

הקשרים בין הרלוונטיות של סוגי האתגרים והמשאבים השונים לבין הגיל והוותק של המורות, ומדד הטיפוח של בית הספר בו הן מלמדות, נבדקו בסדרת קורלציות (לוח 4). נמצא קשר שלילי מובהק בין גיל לבין אתגרים הקשורים למשפחה ולאיזון עבודה משפחה/חיים (אולי מצביע על קושי של מורות שהן אמהות צעירות). נמצא קשר חיובי בין מדד הטיפוח של בית הספר לבין מחסור בתשתיות/מחשבים. נמצאו קשרים חיוביים בין גיל וותק לבין שימוש ברוב המשאבים (מלבד תמיכת הנהלה וקולגות). מורות מבוגרות וותיקות השתמשו יותר במשאבי הוראה דיגיטליים, קשר אישי עם תלמידים והורים, ולמידה ופיתוח מקצועי. מורות ותיקות דיווחו גם על יותר שימוש במשאבים אישיים. מדד הטיפוח של בית הספר היה בקשר חיובי רק עם שימוש במשאבי למידה ופיתוח מקצועי. גודל האפקט של רוב הקשרים היה בינוני-נמוך (לפי Cohen, 1988, 1992). באופן מעניין, כמעט

ולא היו קשרים בין גיל וותק לבין אתגרים מקצועיים וטכנולוגיים, וגם לא למדד הטיפוח של בית הספר. מעניין גם שתמיכת הנהלה וקולגות לא הייתה קשורה לאף אחד מהמשתנים הדמוגרפיים שנבדקו, ושהשימוש במשאבים היה בעל קשרים זניחים למדד טיפוח (למעט למידה ופיתוח מקצועי).

לוח 4 – קשרים בין אתגרי ומשאבי המורות לבין גיל וותק המורות ומדד הטיפוח של בית הספר בו הן עובדות

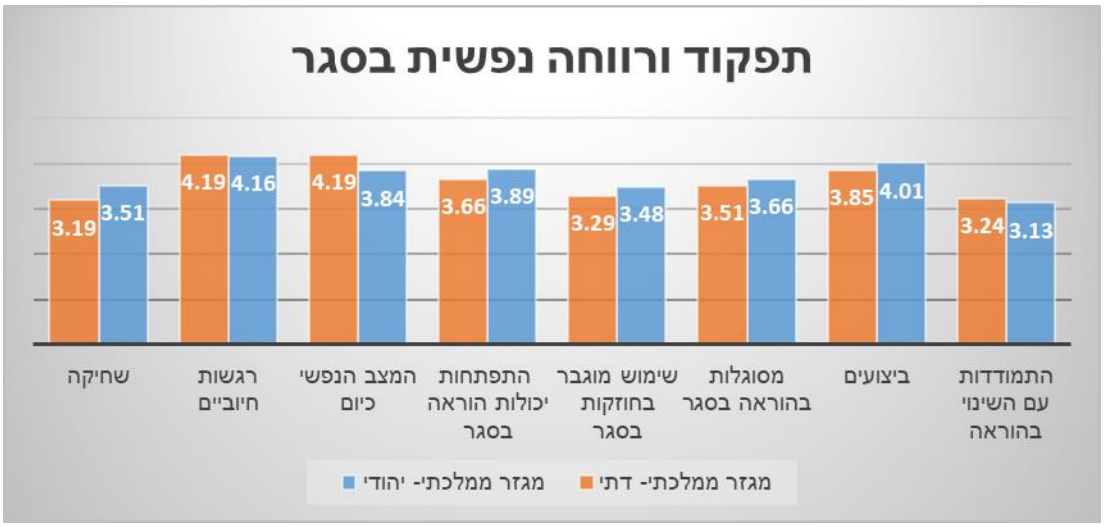
אתגרים	**גיל**	**וותק**	**מדד טיפוח**
אתגרים מקצועיים הקשורים לסגר	-.06	-.002	.11
אתגרים הקשורים למשפחה ולאיזון עבודה-משפחה/חיים	-.19**	-.12~	.01
חוסר היכרות עם התלמידים	-.04	-.02	-.08
חוסר ידע טכנולוגי/ מקצועי	-.03	.05	.08
מחסור בתשתיות/ מחשבים	-.03	.03	.22**
משאבים			
שימוש במשאבי הוראה דיגיטליים	.14*	.14*	.06
קשר אישי עם תלמידים (והורים)	.16*	.21***	.05
תמיכת הנהלה וקולגות	.01	.04	.07
משאבים אישיים	.07	.13*	.07
למידה ופיתוח מקצועי	.14*	.17**	.16*

הערות: ~ $p = .06$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

2. מיפוי הרווחה הנפשית והתפקוד של מורות בתקופת הסגר השלישי

בחלק זה נמפה את הרווחה הנפשית והתפקוד של המורות בתקופת הסגר, בהתבסס על נתוני המחקר הכמותי. נתייחס גם למורות בעלות מאפיינים שונים. תרשים 6 ולוח 5 מתארים את הרווחה הנפשית והתפקוד של מורות בשני המגזרים.

תרשים 6 – מיפוי הרווחה הנפשית והתפקוד בסגר של מורות במגזר הממלכתי-יהודי והממלכתי-דתי



באופן כללי נראה שהמורות מדווחות על תפקוד שהוא סביר, על שיפור מסוים בשימוש בחוזקות וביכולות ההוראה בתקופת הסגר, ועל מצב רגשי סביר-טוב. כמעט ואין הבדלים בין המגזרים בתפקוד וברווחה הנפשית. ההבדל המובהק היחיד היה בהערכת המצב הנפשי בסגר- שהייתה גבוהה יותר במגזר הדתי.

לוח 5 – דיווחי המורות בכל מגזר על התמודדות/ תפקוד, התפתחות, ורווחה נפשית בסגר

	ממלכתי	ממלכתי דתי	T
	Mean (SD)	Mean (SD)	
רווחה נפשית			
שחיקה	3.51 (1.54)	3.19 (1.36)	1.45
מגויסות	3.45 (.96)	3.42 (.96)	.18
רגשות חיוביים	4.16 (1.33)	4.19 (1.28)	-.15
מצבי הנפשי כיום	3.84 (1.00)	4.19 (.96)	-2.37*
תפקוד			
התמודדות עם השינוי בהוראה	3.13 (1.16)	3.24 (1.25)	-.63
ביצועים	4.01 (.82)	3.85 (.89)	1.28
מסוגלות בהוראה בסגר	3.66 (.79)	3.51 (.83)	1.25
התפתחות יכולות הוראה בסגר	3.89 (.97)	3.66 (1.25)	1.47

* $p < .05$

לוח 6 – קשרים בין הרווחה הנפשית ותפקוד המורות לבין הוותק והגיל שלהן, ומדד הטיפוח של בית הספר בו הן עובדות

	ותק	גיל	מדד טיפוח
רווחה נפשית			
שחיקה	-.14*	-.20**	-.02
מגויסות	.20**	.21***	.13
רגשות חיוביים	.18**	.14*	.16*
מצבי הנפשי כיום	.18**	.19**	.17*
תפקוד			
התמודדות עם השינוי בהוראה	.12	.10	-.01
ביצועים	.12~	.14*	-.06
מסוגלות בהוראה בסגר	.13*	.15*	-.03
התפתחות יכולות הוראה בסגר	.12~	.14*	.03

הערות: ~ .06 = p, * .05 > p, ** .01 > p, *** .001 > p

לוח 7 - הקשרים בין רווחת המורות לבין ההתמודדות, התפקוד, וההתפתחות שלהן

	שחיקה	מגויסות	רגשות חיוביים	מצבי הנפשי כיום
תפקוד				
התמודדות עם השינוי בהוראה	-.32***	.35***	.24***	.31***
ביצועים	-.13*	.68***	.48***	.21***
מסוגלות בהוראה בסגר	-.13*	.65***	.48***	.22***
התפתחות יכולות הוראה בסגר	-.24***	.30***	.25***	.22***

הערות: * .05 > p, ** .01 > p, *** .001 > p

נמצאו קשרים מובהקים בין גיל לבין כמעט כל מדדי התפקוד והרווחה הנפשית, כך שמורות מבוגרות יותר דיווחו על תפקוד ורווחה נפשית גבוהים יותר. קשרים דומים נמצאו בין ותק לבין חלק ממדדי התפקוד והרווחה נפשית. עם זאת, גודל האפקט של רוב הקשרים היה בינוני-נמוך (לפי Cohen, 1988, 1992). באופן מפתיע, מדד הטיפוח היה קשור רק למדדים של רווחה נפשית (המצב הנפשי כיום ורגשות חיוביים)- והקשר היה *חיובי*: מורות בבתי ספר במצב סוציו-אקונומי פחות טוב דיווחו על מצב נפשי טוב יותר. ייתכן שממצא זה קשור למגזר בתי הספר – בתי ספר מהמגזר הממלכתי-דתי היו בעלי מדד טיפוח גבוה יותר (M = 4.65, SD = 2.17) מבתי ספר מהמגזר הממלכתי (M = 3.86, SD = 2.87), כפי שהתגלה במבחן T (t = -2.18, p < .05).

נמצאו קשרים מובהקים גם בין דיווחי המורות על תפקודן והתפתחותן במהלך הסגר לבין הרווחה הנפשית שלהן בסגר. גודל האפקט של חלק מהקשרים אלו היה גדול – בעיקר בקשרים בין מגויסות ורגשות חיוביים לבין ביצועים ומסוגלות בהוראה בסגר (לפי Cohen, 1988, 1992).

3. גורמים הקשורים להתמודדות ולרווחה הנפשית של מורות בתקופת הסגר השלישי

בחלק זה ננסה לבחון את הקשרים בין האתגרים והמשאבים של המורות בתקופת הסגר השלישי לבין התפקוד והרווחה הנפשית שלהן בתקופה זו. קשרים אלו מופיעים בלוח 8.

לוח 8 – קשרים בין האתגרים והמשאבים עליהם דיווחו המורות לבין מדדי הרווחה הנפשית והתפקוד שלהן

	שחיקה	מגויסות	רגשות חיוביים	מצבי הנפשי כיום	התמודדות עם השינוי בהוראה	ביצועים	מסוגלות בהוראה בסגר	התפתחות יכולות הוראה
אתגרים								
אתגרים מקצועיים הקשורים לסגר	.47***	-.16**	-.10	-.24***	-.40***	-0.10	-.17**	-.35***
אתגרים הקשורים למשפחה ולאיזון עבודה-משפחה/חיים	.53***	-.19**	-.10	-.28***	-.26***	0.02	.07	-0.09
חוסר היכרות עם התלמידים	.32***	-.17**	-.18**	-.20**	-.27***	-.19**	-.24***	-.31***
חוסר ידע טכנולוגי/ מקצועי	.24***	-.19**	-.20**	-.15*	-.42***	-.31***	-.24***	-.34***
מחסור בתשתיות/ מחשבים	.20**	-.05	-.01	-0.03	-.26***	-0.2	-.09	-.19**
משאבי המורות								
שימוש במשאבי הוראה דיגיטליים	-.05	.30***	.23***	.11	.18**	.36***	.38***	.28***
קשר אישי עם תלמידים (והורים)	-.08	.48***	.45***	.16*	.15*	.43***	.53***	.22***
תמיכת הנהלה וקולגות	-.10	.25***	.26***	.11	.05	.17**	.26***	.13*
משאבים אישיים	.05	.32***	.22***	.15*	.04	.42***	.43***	.14*
למידה ופיתוח מקצועי	-.08	.31***	.23***	.06	.07	.29***	.30***	.15*
משאבים נוספים (שאלונים)								
תחושת משמעות	-.10	.60***	.53***	.20**	.10	.63***	.61***	.12~
תמיכת הממונה	-.21***	.46***	.41***	.23***	.12~	.44***	.42***	.18**
תמיכת עמיתים	-.06	.45***	.33***	.14*	.06	.49***	.43***	.04

הערות: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

כפי שאפשר לראות בלוח 8, נמצאו קשרים מובהקים בין רוב האתגרים והמשאבים לבין משתני הרווחה הנפשית והתפקוד. מבחינת האתגרים: חוסר היכרות עם התלמידים וחוסר ידע טכנולוגי/מקצועי היו קשורים באופן מובהק לרווחה נפשית ותפקוד נמוכים יותר, בכל המדדים. אתגרים מקצועיים הקשורים לסגר היו קשורים באופן שלילי לרוב משתני הרווחה הנפשית והתפקוד (מלבד רגשות חיוביים וביצועים). אתגרים הקשורים למשפחה ולאיזון עבודה-משפחה/חיים היו קשורים באופן שלילי לרוב משתני הרווחה הנפשית (מלבד רגשות חיוביים), אך לא היו קשורים לרוב משתני התפקוד. מחסור בתשתיות/מחשבים גם היה קשור ליותר שחיקה, להתמודדות פחות טובה עם אתגרי ההוראה ולפחות התפתחות בהוראה, אך לא למשתני הרווחה הנפשית והתפקוד האחרים (באופן מפתיע).

מבחינת משאבי המורות – כל המשאבים שנבדקו היו קשורים באופן חיובי למגויסות, רגשות חיוביים, ביצועים, ומסוגלות בהוראה בסגר. המצב הנפשי כיום היה קשור בקשר אישי עם תלמידים (והורים), שימוש במשאבים אישיים, תחושת משמעות, תמיכת ממונה, ותמיכת עמיתים. ההתמודדות עם השינוי בהוראה הייתה קשורה בשימוש במשאבי הוראה דיגיטליים וקשר אישי עם תלמידים (והורים). המשאב היחיד שנמצא קשור לשחיקה הוא תמיכת הממונה – שהייתה קשורה בשחיקה נמוכה יותר.

כדי לאתר את המשאבים שהיו בעלי הקשר המשמעותי ביותר עם תפקוד, התפתחות ורווחת המורות, נערכה סדרת רגרסיות מסוג stepwise. ברגרסיות אלו הוכנסו בצעד הראשון מאפייני המורות (גיל, וותק, מדד טיפוח). לאחר מכן, הוכנסו כל הגורמים של משאבי המורות שנמצאו במחקר, וגורמים שנמצאו במחקרים קודמים (תחושת משמעות, תמיכת ממונה, תמיכת עמיתים). הניתוחים איפשרו לבחון לאיזה מהמשאבים התרומה הייחודית המשמעותית ביותר למשתני התפקוד, ההתפתחות והרווחה הנפשית של המורות. הממצאים מופיעים בלוח 9.

לוח 9 – איתור המשאבים התורמים ביותר לתפקוד ורווחת המורות- רגרסיות stepwise

	שחיקה	מגויסות	רגשות חיוביים	מצבי הנפשי כיום	התמודדות עם השינוי בהוראה	ביצועים	מסוגלות בהוראה בסגר	התפתחות יכולות הוראה
משתנים מנוכים (צעד ראשון)	R^2 =.04	R^2 =.08	R^2 =.07	R^2 =.04	R^2 =.01	R^2 =.02	R^2 =.03	R^2 =.02
וותק	.13	.06	.23	.04	.08	-.01	.02	.02
גיל	**-.31***	.18	-.03	.19	.04	.15	.14	.13
מדד טיפוח	.03	~.13	**.14***	**.17****	-.01	-.06	-.04	.03
משאבי המורות שהוכנסו בצעד השני	לא הוספו משתנים	R^2 =.25	R^2 =.21	לא הוספו משתנים	R^2 =.04	R^2 =.19	R^2 =.29	R^2 =.09
שימוש במשאבי הוראה דיגיטליים					.18**			.26***
קשר אישי עם תלמידים (והורים)		.42***	.39***			.42***	.53***	
משאבי המורות שהוכנסו בצעד השלישי						R^2 =.22	R^2 =.32	
קשר אישי עם תלמידים (והורים)						.34***	.46***	
שימוש במשאבי הוראה דיגיטליים						.19**	.18**	

הערות: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. בטבלה מופיעים מקדמי הרגרסיה המתוקננים. משתנים שלא נכללו במשוואות (excluded variables) אינם מופיעים בטבלה, כדי למנוע בלבול.

כפי שאפשר לראות בלוח 9, סדרת הרגרסיות מסוג stepwise הצביעה על שני משאבים מרכזיים שלהם תרומה משמעותית למשתני התפקוד וההתפתחות של המורות בתקופת הסגר: שימוש במשאבי הוראה דיגיטליים, וקשר אישי עם תלמידים (והורים). יתירה מכך המשאב היחיד שנמצא בקשר משמעותי עם הרווחה הנפשית של המורות מעבר למשתנים הדמוגרפיים שלהן הוא הקשר האישי עם תלמידים (והורים). מעבר לכך, מדד הטיפוח היה בקשר משמעותי עם המצב הנפשי של המורות והרגשות החיוביים שחוו בתקופת הסגר, וגיל המורות היה קשור באופן שלילי לשחיקה. נראה כי דווקא מורות העובדות בבתי ספר שמשרתים תלמידים ממעמד חברתי-כלכלי גבוה, ומורות צעירות, הן שתי אוכלוסיות המועדות יותר לפגיעה ברווחה הנפשית.

האם הקשרים בין האתגרים והמשאבים של המורות לבין תפקודן ורווחתן תלויים בוותק שלהן, או במדד הטיפוח של בית הספר?

כדי לבדוק את ההשפעה הממתנת של הוותק של המורות ושל מדד הטיפוח של בית הספר, על הקשרים בין האתגרים שחוו והמשאבים שבהם נעזרו לבין התפקוד והרווחה הנפשית של המורות, נערכה סדרה של רגרסיות היררכיות. ברגרסיות אלו בצעד הראשון הוכנסו המשתנה הממתן (וותק או מדד טיפוח) והאתגר/ המשאב, ובצעד השני הוכנס משתנה האינטראקציה בין המשתנה הממתן לבין האתגר/ המשאב. **רוב האינטראקציות לא היו מובהקות**. כדי להקל את קריאת הממצאים, בטבלאות הבאות (לוחות 11-10) מובאים הנתונים **רק עבור האינטראקציות המובהקות**. כמו כן, מובא תיאור מילולי של האינטראקציות ושל ממצאי simple slope analyses שבוצעו לצורך איתור מקור האינטראקציה (בניתוחים אלו נבדק השיפוע עבור הממוצע, וסטיית תקן אחת מעל ואחת מתחת מבחינת הוותק ומדד הטיפוח).

לוח 10- אינטראקציות בין ותק המורות לבין חווית אתגרים ושימוש במשאבים לבין תפקודן ורווחתן בסגר

	התמודדות עם השינוי בהוראה	רגשות חיוביים
צעד 1	R^2 =.17	
ותק	.12*	
אתגרים מקצועיים הקשורים לסגר	-.40***	
צעד 2	R^2 =.18	
וותק X אתגרים מקצועיים הקשורים לסגר	-.51~	
צעד 1		R^2 =.06
וותק		.18**
חוסר היכרות עם התלמידים		-.18**
צעד 2		R^2 =.08
וותק X חוסר היכרות עם התלמידים		-.40*

הערות: ~ .06 = p, * .05 > p, ** .01 > p, *** .001 > p. בטבלה מופיעים מקדמי הרגרסיה המתוקננים.

בניתוחי האינטראקציה עם וותק נמצאו שתי אינטראקציות מובהקות:

נמצאה אינטראקציה מובהקת בין וותק המורות לבין חווית אתגרים מקצועיים הקשורים לסגר, בניבוי ההתמודדות עם השינוי בהוראה בתקופת הסגר. באופן ספציפי, נראה כי אתגרים אלו השפיעו על כל המורות, אבל במידה רבה יותר על המורות הוותיקות יותר. עבור מורות עם וותק רב, הקשר בין אתגרים אלו לבין ההתמודדות עם השינוי בהוראה היה (.001 > p) -.77 = b. עבור מורות עם וותק ממוצע הקשר היה .60 -= b (.001 > p), ועבור מורות חדשות יחסית, עם וותק מועט, שיפוע הקשר היה (.001 > p) -.42 = b.

נמצאה אינטראקציה מובהקת בין וותק המורות לבין חוסר היכרות עם התלמידים, לניבוי הרגשות החיוביים של המורות. באופן ספציפי, נראה שאתגר זה השפיע יותר על מורות וותיקות, והשפעתו על מורות חדשות הייתה מועטה. עבור מורות וותיקות, הקשר בין חוסר היכרות עם התלמידים לבין רגשות חיוביים היה $b = -.35$ ($p < .001$). עבור מורות עם ותק ממוצע הקשר היה $b = -.20$ ($p < .01$), ועבור מורות עם ותק מועט הקשר היה $b = -.05$ (ns).

בניתוחי האינטראקציות עם מדד טיפוח נמצאו 8 אינטראקציות מובהקות:

נמצאה אינטראקציה מובהקת בין מדד הטיפוח של ביה"ס לבין חווית אתגרים הקשורים למשפחה ולאיזון עבודה-משפחה/חיים, לניבוי העלייה בשימוש בחוזקות אישיות בעבודה בתקופת הסגר. באופן ספציפי, נראה כי אתגרים אלו פגעו ביכולתן של מורות מבתי ספר שמדד הטיפוח שלהם *נמוך* להשתמש בחוזקות האישיות שלהן בעבודה בתקופת הסגר. אפקט היה לא מובהק עבור מורות בבתי ספר שמדד הטיפוח שלהם בינוני או גבוה. עבור מורות בבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה, הקשר בין אתגרים אלו לבין עלייה בשימוש בחוזקות בעבודה היה $b = .04$ (ns), עבור מורות מבתי ספר בעלי מדד טיפוח ממוצע שיפוע הקשר היה $b = -.13$ (ns), ועבור מורות מבתי ספר בעלי מדד טיפוח נמוך שיפוע הקשר היה $b = -.30$ ($p < .01$).

לוח 11- אינטראקציות בין מדד הטיפוח של בית הספר לבין חווית אתגרים ושימוש במשאבים לבין תפקוד המורות ורווחתן בסגר

	התמודדות עם השינוי בהוראה	ביצועים	רגשות חיוביים
אתגרי המורות			
צעד 1	R^2 =.07		
מדד טיפוח	.05		
מחסור בתשתיות/ מחשבים	-.27***		
צעד 2	R^2 =.09		
מדד טיפוח X מחסור בתשתיות	-.43~		
משאבי המורות			
צעד 1		R^2 =.18	
מדד טיפוח		-.08	
קשר אישי עם תלמידים (והורים)		.42***	
צעד 2		R^2 =.21	
מדד טיפוח X קשר אישי עם תלמידים (והורים)		.69**	
צעד 1		R^2 =.02	
מדד טיפוח		-.07	
תמיכת הנהלה וקולגות		.14*	
צעד 2		R^2 =.04	
מדד טיפוח X תמיכת הנהלה וקולגות		.52*	
צעד 1		R^2 =.15	R^2 =.07
מדד טיפוח		-.08	.14*
משאבים אישיים		.39***	.21***
צעד 2		R^2 =.18	R^2 =.09
מדד טיפוח X משאבים אישיים		.89*	.84*
צעד 1		R^2 =.10	
מדד טיפוח		-.11	
למידה ופיתוח מקצועי		.32***	
צעד 2		R^2 =.12	
מדד טיפוח X למידה ופיתוח מקצועי		.46*	

הערות: ~ .06 = p, * .05 > p, ** .01 > p, *** .001 > p. בטבלה מופיעים מקדמי הרגרסיה המתוקננים.

נמצאה אינטראקציה קרובה למובהקות (p = .07) בין מדד הטיפוח של ביה"ס לבין חווית מחסור בתשתיות, לניבוי ההתמודדות עם השינוי בהוראה בעקבות הסגר. באופן ספציפי, נראה שהמחסור בתשתיות השפיע יותר בבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה ובינוני. עבור מורות בבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה, הקשר בין מחסור בתשתיות לבין ההתמודדות עם השינוי בהוראה היה (p < .001) b = -.43. עבור מורות מבתי ספר עם מדד טיפוח ממוצע שיפוע הקשר היה (p < .001) b = -.30, ועבור מורות מבתי ספר עם מדד טיפוח נמוך הקשר היה (ns) b = -.16.

נמצאה אינטראקציה מובהקת בין מדד הטיפוח של ביה"ס לבין שימוש במשאב קשר אישי עם תלמידים (והורים), לניבוי ביצועי המורות. באופן ספציפי, נראה שהקשר עם התלמידים (וההורים) תורם משמעותית לביצועים בכל בתי הספר, אבל ככל שמדד הטיפוח גבוה יותר – תרומת הקשר האישי לביצועי המורה רבה יותר. עבור מורות בבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה, הקשר בין הקשר עם התלמידים לבין הביצועים היה (p < .001) b = .53.. עבור מורות מבתי ספר עם מדד טיפוח ממוצע שיפוע הקשר היה (p < .001) b = .39, ועבור מורות מבתי ספר עם מדד טיפוח נמוך הקשר היה (p < .01) b = .21.

נמצאו אינטראקציות מובהקות גם בין מדד הטיפוח של ביה"ס לבין תמיכת הנהלה וקולגות, לניבוי ביצועי המורות ולניבוי השימוש בחוזקות אישיות בעבודה בתקופת הסגר. תבנית האינטראקציות הייתה דומה – נראה שהשפעת תמיכת ההנהלה והקולגות משמעותית יותר בבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה יותר. מבחינת ביצועים, עבור מורות בבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה, הקשר בין תמיכת ההנהלה והקולגות לבין הביצועים היה (p < .01) b = .22. עבור מורות מבתי ספר עם מדד טיפוח ממוצע שיפוע הקשר היה (p = .06) b = .10, ועבור מורות מבתי ספר עם מדד טיפוח נמוך הקשר היה (ns) b = -.01. מבחינת העלייה בשימוש בחוזקות בעבודה, עבור מורות מבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה הקשר היה (p < .05) b = .22. עבור מורות מבתי ספר עם מדד טיפוח ממוצע שיפוע הקשר היה (ns) b = .06, ועבור מורות מבתי ספר עם מדד טיפוח נמוך הקשר היה (ns) b = -.10.

נמצאו אינטראקציות מובהקות בין מדד הטיפוח של ביה"ס לבין השימוש במשאבים אישיים, לניבוי ביצועים ורגשות חיוביים. בשני המקרים השפעת השימוש במשאב הייתה כנראה משמעותית יותר בבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה יותר. בהקשר של ביצועים, שימוש במשאבים אישיים תורם משמעותית למורות בכל בתי הספר, אבל התרומה רבה יותר ככל שמדד הטיפוח גבוה יותר. בבתי ספר שבהם מדד הטיפוח גבוה, התרומה מאוד משמעותית. עבור מורות בבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה, הקשר בין שימוש במשאבים אישיים לבין ביצועי המורה היה (p < .001) b = .65. עבור מורות מבתי ספר עם מדד טיפוח ממוצע שיפוע הקשר היה (p < .001) b = .47., ועבור מורות מבתי ספר עם מדד טיפוח נמוך הקשר היה (p < .01) b = .29. בהקשר של רגשות חיוביים, שימוש במשאבים אישיים כנראה השפיע על מורות בבתי ספר בעלי מדד טיפוח גבוה או בינוני, אבל השפעתו על הרגשות החיוביים של מורות בבתי ספר בעלי מדד טיפוח נמוך לא הייתה מובהקת. בקרב מורות המלמדות בבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה, הקשר היה (p < .001) b = .67, בקרב מורות מבתי ספר עם מדד טיפוח ממוצע שיפוע הקשר היה (p < .001) b = .41, ובקרב מורות מבתי ספר עם מדד טיפוח נמוך הקשר היה (ns) b = .14.

נמצאה אינטראקציה מובהקת בין מדד הטיפוח של ביה"ס לבין שימוש במשאבים הקשורים ללמידה ופיתוח מקצועי, לניבוי ביצועי המורות. באופן ספציפי, נראה שהתרומה של למידה ופיתוח מקצועי רבה יותר עבור מורים בבתי ספר בעלי מדד טיפוח גבוה יותר, אם כי היא כנראה משמעותית עבור כל המורים. עבור מורות בבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה, הקשר בין שימוש במשאבי למידה ופיתוח מקצועי לבין הביצועים היה (p < b = .36

(001.. עבור מורות מבתי ספר עם מדד טיפוח ממוצע שיפוע הקשר היה ($p < .001$) $b = .26$, ועבור מורות מבתי ספר עם מדד טיפוח נמוך הקשר היה ($p = .07$) $b = .15$.

לסיכום, נראה שהאתגרים הקשורים בתשתיות היו בעלי השפעה משמעותית יותר על מורות העובדות עם תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. אולם, נראה שגם השימוש ברוב המשאבים הוא בעל תרומה משמעותית יותר למורות אלו. עם זאת, באופן מעניין, האתגרים הקשורים במשפחה ובאיזון עבודה-משפחה/חיים פגעו יותר בעלייה בשימוש בחוזקות בסגר דווקא בקרב המורות מבתי ספר עם מדד טיפוח נמוך.
מבחינת הותק – נראה שהאתגרים המקצועיים הקשורים לשינוי מדפוס ההוראה הרגיל (אתגרים מקצועיים הקשורים לסגר וחוסר היכרות עם התלמידים) השפיעו יותר על מורות ותיקות. לא נמצאו אינטראקציות מובהקות בין השימוש במשאבים לבין וותק המורות.

סיכום ומסקנות

סיכום ומשמעות ממצאי המחקר

1. מיפוי האתגרים והמשאבים המרכזיים של המורות בתקופת הסגר

סוגי האתגרים והמשאבים המרכזיים שעליהם דיווחו המורות

נמצאו 5 גורמים מרכזיים של אתגרים של מורות בסגר: אתגרים מקצועיים הקשורים לסגר, אתגרים הקשורים למשפחה ולאיזון עבודה-חיים/משפחה, חוסר היכרות עם התלמידים, חוסר ידע טכנולוגי/מקצועי, ומחסור בתשתיות/מחשבים. נמצאו גם 5 גורמים מרכזיים של משאבים: שימוש במשאבי הוראה דיגיטליים, קשר אישי עם תלמידים (והורים), תמיכת הנהלה וקולגות, משאבים אישיים, ולמידה ופיתוח מקצועי.

הממצאים מתכתבים עם ממצאי מחקרים קודמים על אתגרים ומשאבים של מורות בתקופת הקורונה. רוב המחקרים הקודמים עסקו באתגרי ההוראה המקוונת (למשל Konig et al., 2020; Kundu & Bej, 2021). מצאנו רק שני מחקרים שעסקו גם באתגרים אחרים (Kim et al., 2021; Maclntyre et al., 2020) ומתוכם רק אחד (Kim et al., 2021) מחקר איכותני עם 24 מורות, שאפשר למורות להתייחס לאתגרים ולמשאבים הרלוונטיים עבורם בתקופת המגיפה. למעשה, המחקר הנוכחי הוא הראשון שאיתר אתגרים ומשאבים של מורות בתקופת הקורונה במחקר מקדים איכותני, ולאחר מכן קיבץ אותם לגורמים מרכזיים ובדק את הרלוונטיות שלהם למורות שונות במחקר כמותי. האתגרים שזוהו במחקר מתכתבים עם ממצאי המחקר הקודמים, בעיקר בהקשר להתמודדות עם קשיי המעבר להוראה מרחוק והצורך בציוד מתאים, אך אינם כוללים את כל האתגרים שהוצגו במחקרים קודמים – וכוללים אתגרים אחרים הקשורים למשך הממושך של המשבר כמו הקושי ליצור היכרות ראשונית עם תלמידים בתקופת סגר. בתיאור המשאבים היו הבדלים גדולים יותר בין המשאבים שזוהו במחקר הנוכחי לבין אלו שזוהו במחקרים קודמים- לא מצאנו התייחסות לצורך באוטונומיה (אולי כי בתקופת הסגר ניתנה אוטונומיה גדולה מאוד למורות), הייתה התייחסות לקשר עם תלמידים והורים כמשאב – ממצא שהוא חשוב ויש לו אימפליקציות משמעותיות, והייתה התייחסות לנתיבים שונים של למידה ופיתוח מקצועי. כך, המחקר הנוכחי תורם לספרות באיתור מגוון רחב יותר של משאבים שבהן השתמשו מורות בתקופת הסגר, משאבים שלא אותרו במחקרים קודמים, ומורות רבות השתמשו בהם.

מהם האתגרים והמשאבים שעליהם דיווחו רוב המורות?

מעבר למיפוי הראשוני של האתגרים והמשאבים של מורים בתקופת הסגר, המחקר הנוכחי אמד גם את מידת הרלוונטיות/ החשיבות של כל אחד מהאתגרים ואת מידת השימוש בכל אחד מסוגי המשאבים בקרב מורות בכלל, ובקרב מורות בעלות מאפיינים שונים בפרט. (הוא גם בדק את הקשר בין האתגרים ובין השימוש במשאבים השונים לבין תפקוד ורווחה נפשית – כפי שמתואר בהמשך). זהו המחקר הראשון, למיטב ידיעתנו, העורך מיפוי שיטתי מסוג זה במחקר כמותי לגבי מגוון אתגרים ומשאבים – לא רק כאלו הקשורים להוראה מקוונת, או שמבוססים על חשיבה תיאורטית על אתגרים ומשאבים העשויים להיות רלוונטיים בתקופת הקורונה.

נראה כי האתגרים המשמעותיים ביותר עבור המורות היו אתגרים מקצועיים הקשורים לסגר, אתגרים מקצועיים, ואתגרים הקשורים למשפחה ולאיזון עבודה-משפחה/חיים. הבאים בדירוג היו חוסר ההיכרות עם

התלמידים, והמחסור בתשתיות/ מחשבים, ולבסוף חוסר בידע טכנולוגי/מקצועי. דפוס מענה זה היה דומה בשני המגזרים. עם זאת, המורות במגזר הממ"ד דיווחו יותר על מחסור בידע טכנולוגי/מקצועי.

נראה כי המשאבים שבהם השתמשו המורות במידה הרבה ביותר היו המשאבים האישיים שלהן. המשאב המשמעותי הבא היה שימוש במשאבי הוראה דיגיטליים, לאחר מכן קשר אישי עם התלמידים, תמיכת הנהלה וקולגות, ולבסוף- למידה ופיתוח מקצועי. דפוס המענה היה זהה בשני המגזרים, ולא היו הבדלים מובהקים בדיווח על משאבים אלו.

האם היה קשר בין דיווח על אתגרים ושימוש במשאבים לבין מאפייני המורות?

זהו המחקר הכמותי הראשון הבודק באופן שיטתי את הרלוונטיות של אתגרים ומשאבים שונים למורות בעלות מאפיינים שונים. כך, חלק מממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים על הקשיים שחוות מורות בעלות מאפיינים מסוימים – ומסייע למקד את הקושי בהקשר של אתגרים מסוימים או העדר משאבים. בנוסף, המחקר גם חושף ממצאים חדשים על קשרים לא צפויים בין מאפייני מורות לבין השימוש שלהן במשאבים שונים.

מורות צעירות יותר דיווחו על יותר אתגרים הקשורים למשפחה ולאיזון עבודה משפחה/חיים, בהשוואה למורות מבוגרות יותר. אפשר שקשר זה מצביע על קושי של מורות שהן אמהות צעירות. יתירה מכך, מורות מבוגרות וותיקות יותר דיווחו על שימוש רב יותר כמעט בכל המשאבים (למעט תמיכת הנהלה וקולגות – שאולי מושפעים יותר מגורמים שאינם בשליטת המורה).

היה קשר צפוי בין מדד הטיפוח של בית הספר שבו עובדות המורות לבין דיווח על מחסור בתשתיות/מחשבים, כך שמורות מבתי ספר המשרתים תלמידים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך יותר סבלו יותר מאתגר זה. באופן מעניין, מדד הטיפוח של בית הספר היה גם בקשר חיובי עם שימוש המורה במשאבי למידה ופיתוח מקצועי – נראה מורות בבתי ספר המשרתים אוכלוסייה ממעמד חברתי-כלכלי נמוך יותר השתמשו יותר במשאבים אלו (אולי כי יש פחות משאבים מסוג זה בבתי הספר).

2. מיפוי התפקוד וההתמודדות, ההתפתחות, והרווחה הנפשית של מורות בתקופת הסגר

באופן כללי נראה שהמורות מדווחות על תפקוד שהוא סביר, על שיפור מסוים בשימוש בחוזקות וביכולות ההוראה בתקופת הסגר, ועל מצב רגשי סביר-טוב. אפשר שממצאים אלו משקפים הטיה של המדגם, שכן המענה על שאלון המחקר היה וולונטרי וסביר להניח שמורות שחוו לחץ או עומס רבים בתקופת הסגר השלישי לא מצאו את הזמן לענות עליו. זוהי אחת ממגבלות המחקר (ר' מטה). באופן צפוי, היו קשרים מובהקים בין ההיבטים השונים של תפקוד והתפתחות המורות לבין מדדי הרווחה הנפשית שלהן. כמו כן, כמעט ולא היו הבדלים בין המגזרים בתפקוד וברווחה הנפשית. ההבדל המובהק היחיד היה בהערכת המצב הנפשי בסגר- שהייתה גבוהה יותר במגזר הדתי.

האם היה קשר בין התפקוד והרווחה הנפשית לבין מאפייני המורות?

נמצאו קשרים מובהקים בין גיל לבין כמעט כל מדדי התפקוד והרווחה הנפשית, כך שמורות מבוגרות יותר דיווחו על תפקוד ורווחה נפשית גבוהים יותר. ממצא זה אינו מפתיע גם לאור השימוש הרב יותר של מורות אלו

במשאבים שעומדים לרשותן, והלחץ הנמוך יותר שכנראה חוו מבחינת אתגרים הקשורים למשפחה ולאיזון עבודה-משפחה/חיים. באופן מפתיע, לא נמצאו קשרים מובהקים בין מדד הטיפוח של בית הספר לבין המימדים של תפקוד והתפתחות המורות- המדד היה קשור רק למדדים של רווחה נפשית (המצב הנפשי כיום ורגשות חיוביים)- והקשר היה *חיובי*: מורות בבתי ספר המשרתים אוכלוסיות במצב סוציו-אקונומי פחות טוב דיווחו דווקא על מצב נפשי טוב יותר. אפשר שממצא זה מצביע על קושי הקיים בקרב מורות המשרתות דווקא תלמידים ממעמד חברתי-כלכלי גבוה.

3. הבנת הקשרים בין האתגרים והמשאבים של המורות בתקופת הסגר לבין תפקודן ורווחתן הנפשית

זהו המחקר הכמותי הראשון הבודק באופן שיטתי את הקשרים בין הרווחה הנפשית והתפקוד של מורות לבין מגוון אתגרים ומשאבים (לא רק כאלו הקשורים להוראה מקוונת) ורלוונטיים באופן ספציפי למורות בתקופת הקורונה. ממצאי המחקר יכולים לסייע באיתור אתגרים ומשאבים שהם משמעותיים במיוחד, ולהעמיק את ההבנה חווית המורות בתקופה זו. מעבר לכך, הממצאים יכולים לסייע במענה מערכתי לאתגרים על ידי איתור המשמעותיים ביותר, ועל ידי תמיכה ביצירת ושימוש במשאבים שהם אפקטיביים להתמודדות בתקופה זו.

נמצאו קשרים מובהקים בין רוב האתגרים והמשאבים לבין משתני התפקוד והרווחה הנפשית. כדי לאתר את המשאבים בעלי התרומה הייחודית המשמעותית ביותר לתפקוד ולרווחה הנפשית של המורות נערכה סדרת הרגרסיות מסוג stepwise. ניתוחים אלו הצביעו על שני משאבים מרכזיים שלהם תרומה משמעותית למשתני התפקוד וההתפתחות של המורות בתקופת הסגר: שימוש במשאבי הוראה דיגיטליים, וקשר אישי עם תלמידים (והורים). המשאב היחיד שנמצא בקשר משמעותי עם הרווחה הנפשית של המורות מעבר למשתנים הדמוגרפיים שלהן הוא הקשר האישי עם תלמידים (והורים). ממצא זה מעניין, כי הוא עשוי להצביע על החשיבות הרבה של קשר עם התלמידים והוריהם בתקופת הסגר- לא רק עבור התלמידים, אלא גם עבור המורות. זהו המחקר הראשון החושף משאב משמעותי זה ואת הקשר החיובי שלו עם רווחת ותפקוד המורות. כך, לממצא זה יש אימפליקציות תיאורטיות ויישומיות, הקשורות לחשיבות הרבה שכדאי לתת לביסוס וטיפוח מערכות היחסים בין התלמידים והמורות בתקופת הקורונה – כמשאב מרכזי עבור כל המעורבים.

מעבר לכך, נמצא כי למדד הטיפוח תרומה משמעותית למצב הנפשי של המורות והרגשות החיוביים שחוו בתקופת הסגר, ולגיל המורות הייתה תרומה ייחודית שלילית לשחיקה. כך, נראה כי דווקא מורות העובדות בבתי ספר שמשרתים תלמידים ממעמד חברתי-כלכלי גבוה, ומורות צעירות, הן שתי אוכלוסיות המועדות יותר לפגיעה ברווחה הנפשית. אלו הם ממצאים חשובים, המצביעים על דגש שונה מזה שהוצע בחלק מהספרות התיאורטית על תקופת הקורונה, שדנה בקושי של מורות המלמדות תלמידים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך (בשל הקושי בנגישות טכנולוגית ותשתיות), ושל מורות ותיקות/מבוגרות (בשל הקושי להסתגל לשיטות הוראה חדשות, מקוונות).

האם הקשרים בין האתגרים והמשאבים של המורות לבין תפקודן ורווחתן תלויים בוותק שלהן, או במדד הטיפוח של בית הספר?

נראה שהאתגרים הקשורים בתשתיות היו בעלי השפעה משמעותית יותר על מורות העובדות עם תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. אולם, נראה שגם השימוש ברוב המשאבים הוא בעל תרומה משמעותית יותר למורות אלו. אתגרים הקשורים במשפחה פגעו יותר דווקא במורות העובדות עם תלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה.

מבחינת הותק – נראה שהאתגרים המקצועיים הקשורים לשינוי מדפוס ההוראה הרגיל (אתגרים מקצועיים הקשורים לסגר וחוסר היכרות עם התלמידים) השפיעו יותר על מורות ותיקות. לא נמצאו אינטראקציות מובהקות בין השימוש במשאבים לבין וותק המורות.

באופן כללי, רוב האינטראקציות שנבדקו בהקשר של השפעת מאפייני המורות על הקשרים בין האתגרים והמשאבים לבין הרווחה הנפשית והתפקוד של המורות *לא היו מובהקות*. כך, נראה שההשפעה אינה דיפרנציאלית, באופן כללי, מלבד במקרים ספציפיים. זהו ממצא חשוב, שלא דווח עליו עד כה בספרות על התמודדות מורות בתקופת הקורונה.

אימפליקציות תיאורטיות לגבי תיאוריית הדרישות-משאבים

תיאוריית הדרישות-משאבים מציעה כי דרישות העבודה משפיעות על השחיקה של העובד, והמשאבים שיש לו משפיעים על המגויסות (המשקפת מרכיב מוטיבציוני) – אך יכולים גם לבלום שחיקה (Schaufeli, 2017). ממצאי המחקר הנוכחי מציעים כי בתקופת הקורונה, בקרב מורים, הקשרים בין דרישות לבין שחיקה ובין משאבים לבין מגויסות הם בהתאמה לתיאוריה, אולם שימוש רב יותר במשאבים בתקופה זו אינו קשור בפחות שחיקה, ולעומת זאת התמודדות רבה יותר עם אתגרים פוגעת במגויסות. תבנית קשרים זו עשויה להצביע על דפוסי השפעה שונים של דרישות ומשאבים בתקופת משבר הקורונה המתמשך, וראויים לבדיקה נוספת (רצוי בדיקת אורך – שתאפשר הבנת תהליכי שינוי לאורך זמן).

<u>מגבלות המחקר</u>

המחקר מבוסס על דיווח עצמי של מורות - הנתון להטיות מסוגים שונים, וההשתתפות בו הייתה באופן התנדבותי – מה שעשוי היה להטות את המדגם (למשל, השתתפות חסר של מורים שהתפקוד או הרווחה הנפשית שלהם נמוכים). כמו כן, ייתכן שהעובדה שהנתונים לגבי המדדים השונים התבססו על תשובות של אותן מורות יצרה הטיה, הקשורה במאפייני המענה הכלליים של המורות וכד' (same source bias). הזמן שבו נערך המחקר הכמותי היה מלחיץ עבור חלק מהמורות, ולכן רבות לא היו מעוניינות להשתתף. ייתכן שאלו שהסכימו להשתתף היו המורות שחוו פחות לחץ. כמו כן, המחקר נעשה בנקודת זמן אחת (cross-sectional study) ולפיכך קשה להסיק מתוכו על סיבתיות.

<u>אימפליקציות מעשיות</u>

למרות מגבלות המחקר, עשויות להיות לו מספר אימפליקציות מעשיות:

- הקשר עם התלמידים בתקופת הקורונה היה כנראה קריטי לא רק עבור התלמידים, אלא גם עבור הרווחה הנפשית והתפקוד של המורות. חשוב להדגיש את הצורך בהשקעה בקשר בתקופות כמו הסגר (אולי גם על חשבון זמן הוראה מקצועית) שכן נראה שיש לו תרומה משמעותית ליכולת של המורה ללמד בצורה אפקטיבית.

- השימוש במשאבי הוראה דיגיטליים נראה כמשאב משמעותי המסייע למורות בתקופת הסגר. נראה כי עזרה אינסטרומנטלית של יצירת ושיתוף משאבים אלו היא בעלת תרומה משמעותית לתפקוד המורות, ונותנת מענה לאחד האתגרים המשמעותיים שלהן בסגר.

- יש לשים לב למורות צעירות בתקופות משבר מסוגו של הסגר. מורות אלו נמצאות כנראה בסיכון גבוה יותר לחוות מצוקה נפשית בתקופת הסגר (או בתקופות הדומות לה).

בתקופת הסגר מורות אלו חוו אתגר משמעותי יותר באיזון עבודה-משפחה/חיים. אפשר שהטיפול בילדים צעירים במקביל למחויבויות ההוראה מרחוק יוצר פגיעה במורה ובתפקודה. כדאי לנסות למצוא פתרונות לסוגיה זו, למשל לספק מערך תמיכה מתאים.

כמו כן, למרות הצורך הרב שלהן בכך - מורות צעירות כנראה נוטות פחות להשתמש במשאבים העומדים לרשותן. כדאי לסייע למורות אלו להשתמש יותר במשאבים העומדים לרשותן, ואולי אפילו ליצור עבורן משאבים/רשת תמיכה ייחודית.

- אוכלוסיה נוספת שעשויה להיות בסיכון לחוות מצוקה בסגר וכדאי לשים לב אליה היא מורות בבתי ספר שבהם לומדים תלמידים ממעמד חברתי-כלכלי גבוה. נראה כי הוראה בבתי ספר אלו עשויה לתרום לשחיקה, וכדאי להתייחס לכך ולנקוט צעדים לתמיכה במורות אלו. זוהי אוכלוסיה שבדרך כלל לא ניתנת לה תשומת לב מיוחדת בהקשר זה. כדאי גם לשים לב לאתגרים הקשורים במשפחה ובאיזון משפחה-בית באוכלוסיה זו.

- בבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה יותר הייתה בעיה משמעותית יותר של תשתיות. יש לתת תשומת לב מיוחדת לסיפוק התשתיות הנדרשות בבתי ספר אלו.

- השפעת השימוש במשאבים בבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה יותר הייתה משמעותית יותר. נראה שהשקעה במורות בבתי ספר אלו עשויה להיות בעלת פוטנציאל גדול במיוחד להשפיע לטובה על תפקוד ותחושות המורות.

מקורות

וייסבלאי, א. (2020). למידה מרחוק בשעת חירום עקב סגירת מוסדות חינוך עם התפשטות נגיף הקורונה. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי. 2020. החינוך הערבי בצל משבר הקורונה.

Allen, R., Jerrim, J., & Simms, S. (2020). How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing?. *Centre for Education Policy and Equalising Opportunities (CEPEO) Working Paper*, (20-15), 20-15.

Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). 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.

Baker, C. N., Peele, H., Daniels, M., Saybe, M., Whalen, K., Overstreet, S., & The New Orleans, T. I. S. L. C. (2020). The Experience of COVID-19 and Its Impact on Teachers' Mental Health, Coping, and Teaching. *School Psychology Review*, 1-14.

Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *83*(1), 189-206. DOI: 10.1348/096317909X402596

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22,* 309-328. DOI 10.1108/02683940710733115.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22*(3), 273-285.

Ben-Uriel, L., Lavy, S., & Berkovich-Ohana, A. (under review). Mothers' mindfulness and well-being during the first lockdown in Israel: A longitudinal study.

Blanchflower, D. G. & Oswald, A. J. Hypertension and happiness across nations. *J. Health Econ.* **27**, 218–233 (2008).

Boehm, J. K. (2018). Living healthier and longer lives: Subjective well-being's association with better health. *Handbook of Well-being. Salt Lake City, UT: DEF Publishers*.

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

Bundy, J., Pfarrer, M. D., Short, C. E., & Coombs, W. T. (2017). Crises and crisis management: Integration, interpretation, and research development. *Journal of Management*, *43*(6), 1661-1692.

Chamundeswari, S. 2. (2013). Job satisfaction and performance of school teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *3*(5), 420.

Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, *37*(4), 799-817.

Chang, C. P., Chiu, L. Y., & Liu, J. (2017). A study on the relationship between well-being and turnover intentions among rural school teachers: School organizational climate as a moderating variable. *Creative Education*, *8*(04), 523.

Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: a theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, *95*(5), 834-848.

Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID… and beyond. *European Journal of Teacher Education*, *43*(4), 457-465.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, *86*(3), 499-512.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment, 49,* 71-75.

Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, *58*(2), 87.

Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (Eds.). (2011). *Whither opportunity?: Rising inequality, schools, and children's life chances*. Russell Sage Foundation.

Eickelmann, B., and K. Drossel. 2020. *Schule Auf Distanz [School at a Distance]*. Berlin: Vodafone Stiftung.

Eldor, L., & Shoshani, A. (2016). Caring relationships in school staff: Exploring the link between compassion and teacher work engagement. *Teaching and Teacher Education*, *59*, 126-136.

Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. Jossey-Bass.

Gorgievski, M. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2010). Work engagement and workaholism: Comparing the self-employed and salaried employees. *The Journal of Positive Psychology*, *5*(1), 83-96.

Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and self-efficacy: A review. *European Scientific Journal*, *10*(22), 321-342.

Gülbahar, B. (2020). Investigation of The Relationship Between Perception of Supervisor Support, Perceived School Effectiveness, Work Engagement, Job Satisfaction and Organizational Cynic Attitude of Teachers. *Participatory Educational Research*, *7*(3), 1-20.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. routledge.

Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of human resources*, *39*(2), 326-354.

Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, *35*(3), 347-357.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20,* 178-187. DOI 10.1108/02683940510579803.

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, *127*(3), 376-407. DOI: I0.1037//0033-2909.I27.3.376

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, *33*(4), 692-724.

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.

König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, *43*(4), 608-622.

Kundu, A., & Bej, T. (2021). COVID 19 response: An analysis of teachers' perception on pedagogical successes and challenges of digital teaching practice during new normal. *Education and Information Technologies*, 1-24.

Kushlev, K., Drummond, D. M., & Diener, E. (2020). Subjective well-being and Health behaviors in 2.5 million Americans. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *12*(1), 166-187.

Lambert, L., Lomas, T., van de Weijer, M. P., Passmore, H. A., Joshanloo, M., Harter, J., ... & Diener, E. (2020). Towards a greater global understanding of wellbeing: A proposal for a more inclusive measure. *International Journal of Wellbeing*, *10*(2).

Langher, V., Caputo, A., & Ricci, M. E. (2017). The potential role of perceived support for reduction of special education teachers' burnout. *International Journal of Educational Psychology*, *6*(2), 120-147.

Lavy, S., & Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher–student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, *19*(5), 1485-1503.

Lavy, S., & Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion management strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education, 73,* 151-161. doi: 10.1016/j.tate.2018.04.001

Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, *91*, https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046.

Lavy, S., Littman-Ovadia, H., & Boiman-Meshita, M. (2017). The wind beneath my wings: Effects of social support on daily use of character strengths at work. *Journal of Career Assessment*, *25*(4), 703-714.

Lesener, T., Gusy, B., & Wolter, C. (2019). The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Work & Stress*, *33*(1), 76-103.

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.

Malach-Pines, A. (2005). The burnout measure, short version. *International Journal of Stress Management*, *12*(1), 78-88.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior* (pp. 351-357). Academic Press.

Maree, K. (Ed.). (2017). *Psychology of career adaptability, employability and resilience*. Springer.

O'Brennan, L., Pas, E., & Bradshaw, C. (2017). Multilevel examination of burnout among high school staff: Importance of staff and school factors. *School Psychology Review*, *46*(2), 165-176.

Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, *25*(1), 68-75.Pressley, T. (2021). Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19. *Educational Researcher*, 0013189X211004138.

Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout*. New York, NY: Free Press.

Rajandram, R. K., Jenewein, J., McGrath, C., & Zwahlen, R. A. (2011). Coping processes relevant to posttraumatic growth: An evidence-based review. *Supportive Care in Cancer*, *19*(5), 583-589.

Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, *87*(4), 698.

Sabagh, Z., Hall, N. C., & Saroyan, A. (2018). Antecedents, correlates and consequences of faculty burnout. *Educational Research*, *60*(2), 131-156.

Salami, S. O. (2010). Occupational stress and well-being; emotional intelligence, self-efficacy, coping, negative affectivity and social support as moderators. *Journal of International Social Research*, *3*(12), 387–398.

Schaufeli, W. B. (2017). Applying the job demands-resources model. *Organizational Dynamics*, *2*(46), 120-132.

Stephens, N. M., Markus, H. R., & Phillips, L. T. (2014). Social class culture cycles: How three gateway contexts shape selves and fuel inequality. *Annual review of psychology*, *65*, 611-634.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(4), 701-716. DOI: 10.1177/0013164405282471

Taris, T. W. (2006). Is there a relationship between burnout and objective performance? A critical review of 16 studies. *Work & Stress*, *20*(4), 316–334. https://doi.org/10.1080/02678370601065893

Tevfik, U. Z. U. N., & Ozdem, G. (2017). The mediating role of job satisfaction on the relationship between teachers' perceptions of supervisor support and job performances. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, *9*(7), 84-90.

Uzun, T. (2018). A Study of Correlations between Perceived Supervisor Support, Organizational Identification, Organizational Citizenship Behavior, and Burnout at Schools. *European Journal of Educational Research*, *7*(3), 501-511.

Walsh, L. C., Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2018). Does happiness promote career success? Revisiting the evidence. *Journal of Career Assessment*, *26*(2), 199-219.

Wright, T. A., & Bonett, D. G. (2007). Job satisfaction and psychological well-being as nonadditive predictors of workplace turnover. *Journal of management*, *33*(2), 141-160.

Zembylas, M. (2006). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. IAP.