

חוסר אונים נלמד, אמון בינאישי, שלומות ורווחה אישית בקרב צוותי הוראה

אדוה ליברמן, לילך שגיב ורות מאיו

האוניברסיטה העברית, ירושלים

דוח סופי

מטרתו המרכזית של מחקר זה היתה לבחון את תופעת חוסר האונים והשלכותיה הן על האדם עצמו (well-being), והן על מידת האמון שלו כלפי האחר בתוך ההקשר הייחודי של צוותי הוראה בתקופת מגפת הקורונה. מחקר 1 נערך בתקופה בה הקורונה נתפסה בשיאה. הוא בחן באיזו מידה חוויית הקורונה בקרב צוותי הוראה הביאה לתחושות חוסר אונים נלמד (learned helplessness) ומהו הקשר בין תחושות אלה לבין היבטים של רווחה ושלומות אישית (אמון בינאישי ושביעות רצון מהחיים) ושל השלכות התנהגותיות (זיהוי מידע שגוי ונכונות להשקיע בהמשך ההתמקצעות בהוראה מרחוק). מחקר 2 נערך בתקופה בה נראה היה כי מגפת הקורונה בשליטה. המחקר התמקד בחוסר אונים נלמד ביחס ליכולת להתמודד עם החזרה ל"שגרה" בהוראה ועם הורי התלמידים. בנוסף לבחינת הקשר בין תחושת חוסר אונים לבין אמון בינאישי ושביעות רצון מהחיים, נבחנו הגורמים הנתפסים כתורמים ופוגעים ביכולת להתמודדות עם השלכות מגפת הקורונה. המחקר השני כלל גם מחקר אורך: חלק מהמשתתפים השתתפו בשני המחקרים, מה שאפשר לבחון את הקשר בין המשתנים שנמדדו בזמן 1 לבין התוצאות בזמן 2. בשני המחקרים המורים דיווחו על מידה רבה של עמידות. עמידות זו התבטאה הן בהעדר דיווח על תחושת חוסר אונים והן בהבעת נכונות להמשיך למידה ופיתוח מיומנויות של הוראה דיגיטלית. המורים זיהו את הקשר עם התלמידים, האוריינות הטכנולוגית והמוטיבציה לחדשנות, והתמיכה החברתית שזכו לה, כגורמים שסייעו או (בהעדרם) החלישו את יכולת ההתמודדות שלהם. בבחינת מידת השיפור (או הפגיעה) בתחושת השלומות בין נקודת הזמן הראשונה והשנייה של המחקר נמצא אפקט לנטייה הכללית לחוסר אונים (כגורם פוגע) ולנטייה הכללית למתן אמון (כגורם תורם) לתחושת השלומות. לעומת זאת, חוסר אונים בהיבט ספציפי ומתן אמון בהקשר הספציפי של עולם העבודה לא תרמו לשיפור השלומות מעבר לנטייה הכללית. כך, המאפיינים האישיים היציבים של המורים נמצאו כמבאים את מידת העמידות ויכולת ההתמודדות שלהם יותר מאשר ההקשר הספציפי של עבודתם. עם זאת, יש לשים לב למגבלה אקוטית במחקר הנוכחי והיא חוסר השונויות במידת חוסר האונים המדווחות אשר מגבילה את בחינת שאלת המחקר. לאור כל אלה, אנו מציעות כי יש לבצע מחקר עתידי באמצעות פרדיגמות נוספות, כגון תפעול של חוסר אונים, בכדי לבחון את הגורמים המובילים לתגובות של עמידות או כניעה ואת ההשלכות של תגובות אלה הן בהקשר הייחודי של צוותי הוראה והן בהקשרים נוספים.

חוסר אונים נלמד

חוסר אונים נלמד הינו מצב בו אנשים לומדים שאין קשר בין התנהגותם לבין התוצאה. ניתוק זה עלול בתורו למנוע ניסיונות עתידיים להתמודד שוב עם אותם אתגרים, ואף לייצר פסיביות ואדישות להזדמנויות למידה חדשות (Hiroto & Seligman, 1975). המחקר בנושא העלה כי אנשים נבדלים באופן בו הם מגיבים לתפעול של חוסר אונים: חלקם מגיבים בפיתוח חוסר אונים נלמד – כלומר, הם מאמינים כי הם חסרי שליטה במצב; אין קשר בין התנהגותם לבין התוצאה, ולא חשוב מה יעשו, לא יצליחו לשנות את מצבם. כשיעמדו בפני משימה חדשה, אנשים אלו ינהגו באופן פאסיבי ויתקשו לגלות את הקשר בין התנהגותם לבין התוצאה, גם כשקשר כזה מתקיים. לעומת זאת, חלק מן האנשים הנחשפים למצב של חוסר אונים מגיבים בעמידות כלפיו – כלומר, למרות שהם חווים מצב בו באמת אין קשר בין התנהגותם לבין התוצאה, הם ממשיכים להאמין שיש להם שליטה במצב, וכי הם עשויים למצוא את הפעולה שתביא לתוצאה הרצויה.

מה עשוי להסביר הבדלים בינאישיים אלו? חוקרים הציעו והראו כי התגובה עשויה להיות תלויה בייחוס שמשתתפי המחקר עושים למצב בו הם נתקלים (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978; Alloy, Peterson, Abramson, & Seligman, 1979; Seligman, Abramson, Semmel, & Von Baeyer, 1979; Peterson et al., 1982; 1984). אנשים אשר מייחסים את חווית חוסר האונים לסיבה יציבה וגלובלית – כלומר, מייחסים את הכישלון לשנות את המצב למאפיין רחב וקבוע, ולכן לחוסר יכולת מצידם להשפיע עליו – צפויים לפתח חוסר אונים נלמד גם כשהם עומדים בפני משימות חדשות ושונות. לעומת זאת, אלו שסבורים שמדובר בגורם ספציפי ומשתנה, עשויים לגלות עמידות ולחזור להצליח כשהמשימה משתנה. חוקרים אחרים בחנו גורמים שיכולים למתן את התגובות לתופעה. כך למשל, חוקרים בחנו את תפקידם של משתנים אישיותיים שונים (Frankel, 1989; Mikulincer, 1989; Snyder, 1978), חשיבות המשימה (Roth & Kubal, 1975), ציפייה (Douglas & Anisman, 1975; Mikulincer, 1986), הדמיון בין המשימות (Pasahow, West, & Boroto, 1982) ואף מוטיבציה אפיסטמית (Mikulincer, 1991; Yinon, & Kabili, 1991).

עם זאת, עד כה, הזרקור בחקר חוסר אונים נלמד הופנה להקשרים קליניים, ולהשפעה על פגיעה בביצועים ועל רגש ודיכאון. לאחרונה אף נעשה ניסיון לבחון את התופעה באמצעים נוירולוגיים (ראו סקירה אצל Maier & Seligman, 2016). מחקר מועט בחן כיצד חווית חוסר אונים משפיעה על אנשים בהקשרים חברתיים או ארגוניים, ומהן השלכות של התופעה בהקשרים אלו כלפי אנשים אחרים בסביבה. במחקר זה נבחן את התופעה של חוסר אונים והתגובות אליה בהקשר של מורים המלמדים בתקופת הקורונה תוך דגש על בחינת ההשלכות של תגובות אלה הן כלפי האדם עצמו (רווחה אישית) והן כלפי אחרים (אמון). ככל הידוע לנו, המחקר הנוכחי הוא הראשון לבחון את תופעת חוסר האונים והתגובות לה בהקשר זה ובאופן ספציפי בבחינת ההשלכות שלה על אמון בינאישי.

אמון וחוסר אמון

מושג האמון נחקר בהקשרים רבים. רוסו, סיטקין, ברט וקמרר הגדירו אמון כמצב בו אדם מוכן להיות פגיע מתוך ציפייה לתגובה חיובית עבורו מצד האחר, אך תוך הבנה כי יתכן שהתגובה תהיה שונה ("לשים את עצמך וגורלך בידיים של אדם אחר", Rousseau, Sitkin, Burt, & Camerer, 1998, p.395). לאמון חשיבות חברתית רבה: מהות האמון – ציפיות חיוביות מאחרים

בחברה – מאפשרת לפרטים להיות פגיעים זה בפני זו, וכך מאפשרת לחברה לתפקד היטב. חברה שאזרחיה לא מסוגלים להחזיק בציפיות חיוביות זו כלפי זה, עלולה להיות חשופה להשלכות הרסניות לעתיד. מחקרים שונים בחנו כיצד ניתן להגביר אמון באנשים מקבוצות קרובות ורחוקות (Delhey & Welzel, 2012; Yuki, Maddux, Brewer, & Takemura, 2005), כיצד אמון ואי-אמון משפיעים על יצירתיות ופתרון בעיות (Mayer, & Mussweiler, 2011; Mayo, Alfasi, & Schwarz, 2014) ועוד.

בספרות המחקרית נבחנו היבטים שונים של אמון, ביניהם אמונות בסיסיות לגבי המידה בה ניתן לתת אמון באנשים (Yamagishi & Yamagishi, 1994), והתנהגות המשקפת מתן אמון באחר, למשל, ב"משחק האמון" (Berg, Dickhaut, & McCabe, 1995). במחקר הנוכחי אנו מתמקדות בהיבט ספציפי של אמון, אמון בינאישי. אמון בינאישי מתייחס למידה בה אדם נותן אמון באדם קונקרטי אחר – בין אם מדובר באדם מוכר, ובין אם מדובר באדם גנרי. כלומר, באדם לא מוכר, שהמשיב מתבקש לדמיין את קיומו (Elster & Gelfand, work in progress). כפי שנסביר בהמשך, אנו סבורות כי היבט זה של אמון באדם אחר רלוונטי במיוחד לחווית חוסר האונים הנלמד ולתגובות השונות לה.

תגובות דיפרנציאליות לחוסר אונים נלמד והשלכותיהן

לאחרונה הצענו מודל קונספטואלי חדש, המתאר את התגובות הדיפרנציאליות לחוויות חוסר אונים ואת השלכותיהן הרגשיות (אמון בינאישי) וההתנהגותיות (זיהוי מידע שגוי) (Lieberman, 2020; Liberman, Sagiv, & Mayo, 2020). בפרויקט מחקר ראשון שבחנו את המודל בקרב סטודנטים ומבוגרים בישראל תפעלנו חוסר אונים על ידי מתן סדרת מטלות (פתרון אנגרמות) בלתי פתירות. במחקרים זיהינו את שני סוגי התגובה המתוארים בספרות – חלק מן המשתתפים במחקר הגיבו בכניעה לחוסר אונים (succumbing), כפי שבא לידי ביטוי בכך שגם במטלת המשך (אנגרמה) פתירה, משתתפים אלו לא הצליחו לפתור אותה. משתתפים אחרים הגיבו לאותה מניפולציה בתגובה של עמידות בפני חוסר האונים (resilience), אשר באה לידי ביטוי בכך שהם הצליחו לפתור את מטלת ההמשך הפתירה. המודל המוצע גורס כי כניעה למצב חוסר האונים היא תוצאה של אמונה בחוסר היכולת האישית להתמודד עם המטלה. חוסר האונים הנלמד מעצים לפיכך את הצורך בתמיכה חברתית, וכתוצאה מכך מביא לעליה באמון הבינאישי, כמשאב לתמיכה. לעומת זאת, אני מציעות כי עמידות בפני מצב חוסר האונים היא תוצאה של ייחוס המצב לגורמים חיצוניים ("משהו לא בסדר"). הבנה זו פוגעת בציפיות החיוביות מאחרים, ומביאה לפגיעה באמון הבינאישי המשקף ציפיות אלו. ממצאי המחקר שערכנו (Lieberman, 2020) תמכו במודל זה: בהשוואה לקבוצות ביקורת, המשתתפים שהגיבו בעמידות ביטאו מידה נמוכה יותר של אמון באחרים. כלומר הם ביטאו ציפיות פחות חיוביות ונכונות מעטה יותר להיות פגיעים. משתתפים אלה הצליחו יותר לזהות מידע שגוי כשזה מוצג בפניהם, משתנה תלוי אשר נמצא בעבר כקשור למצב של אי-אמון (Lee, Kim, & Schwarz, 2015; Mayo et al., 2014). לעומת זאת, המשתתפים שהגיבו בכניעה לחוסר האונים (כלומר, פיתחו חוסר אונים נלמד) דיווחו על רמת גבוהה יותר של אמון באחרים ביחס לקבוצת הביקורת ונכשלו בזיהוי מידע שגוי שהוצג בפניהם.

נראה אפוא שעמידות (resilience) בפני חווית חוסר האונים שומרת על ערכות בהתמודדות עם מצבים חדשים ומאפשרת זיהוי של בעייתיות במצב (במקרה זה, מידע שגוי) אך היא פוגעת במתן אמון בינאישי, ואילו כניעה לחוסר אונים פוגעת בעירנות בהתמודדות עם מצבים חדשים ויכולת לזהות בעייתיות במצב, אך היא מאפשרת מתן אמון בינאישי. במחקר שערכנו (Lieberman, 2020) חווית חוסר האונים תופעלה באמצעות מניפולציה ניסויית שאיננה קשורה למציאות החיים הרגילה של המשיבים. אולם חווית חוסר אונים מתקיימת גם במציאות הטבעית, וצפויות להיות לה השלכות חברתיות ואישיות משמעותיות.

אנו סבורות כי מגפת הקורונה עלולה לייצר תחושת חוסר אונים בקרב אנשים בחברה. חוויה זו עלולה להיות חזקה במיוחד בקרב צוותי הוראה אשר נאלצו לשנות את דרכי עבודתם בצורה דרמטית במצב של חוסר בהירות לגבי הקשר בין התנהגותם לבין תוצאות מאמציהם. במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון את המידה בה מורים חוו את הקורונה כמצב של חוסר אונים נלמד – כלומר, כמצב של חוסר שליטה, וכיצד חוויה זו קשורה להיבטים שונים בתפקודם של מורים ובשלומותם האישית (well-being).

פרויקט המחקר כלל שני מחקרים. מחקר 1 נערך בתקופה בה מגפת הקורונה נראתה בשיאה. הוא בחן באיזו מידה חוויית הקורונה בקרב צוותי הוראה הביאה לתחושות חוסר אונים נלמד (learned helplessness) ומהו הקשר בין תחושות אלו לבין היבטים של רווחה ושלומות אישית (אמון בינאישי ושביעות רצון מהחיים) ושל השלכות התנהגותיות (זיהוי מידע שגוי ונכונות להשקיע בהמשך ההתמקצעות בהוראה מרחוק). מחקר 2 נערך בתקופה בה נראה היה כי מגפת הקורונה בשליטה. המחקר התמקד בחוסר אונים נלמד ביחס ליכולת להתמודד עם החזרה ל"שגרה" בהוראה ועם הורי התלמידים. גם במחקר זה נבחן הקשר בין תחושת חוסר אונים לבין אמון בינאישי ושביעות רצון מהחיים. בנוסף, נבחנו הגורמים הנתפסים כתורמים ופוגעים ביכולת ההתמודדות עם השלכות מגפת הקורונה.

מחקר 1

המחקר הראשון נערך לקראת סיום הסגר בגל השלישי של מגפת הקורונה. המורים המשתתפים במחקר דיווחו תחילה על המידה בה חשו תחושת חוסר אונים ביחס למגפת הקורונה. לאחר מכן דיווחו על מידת האמון הבינאישי שהם חשים כלפי בעלי עניין שונים בסביבת בית הספר (עמיתים להוראה, תלמידים, הורי התלמידים), ועל תחושת שלומות אישית (שביעות רצון מהחיים). בנוסף, נבחנו ההשלכות התנהגותיות – היכולת לזהות מידע שגוי, והנכונות להשקיע זמן ומאמץ בלמידת טכנולוגיות למידה חדשות להוראה מרחוק.

שאלות והשערות המחקר

1. תחילה ביקשנו לבחון את התפלגות התשובות לשאלת חוסר האונים – איזה אחוז מן המורים ידווחו עמידות בפני חוסר האונים – כלומר, יתנגדו למשפט המתאר חוסר שליטה, ואיזה אחוז ידווחו על כניעה לחוסר האונים – כלומר, ידווחו על הסכמה למשפט.
2. בהמשך למחקרים המתוארים לעיל, שיערנו כי הסכמה עם המשפט המשקף חוסר אונים תתקשר קשר חיובי לתחושת אמון.
3. עוד שיערנו כי הסכמה עם המשפט המשקף חוסר אונים תתקשר קשר שלילי לזיהוי מידע שגוי
4. לבסוף שיערנו כי הסכמה עם המשפט המשקף חוסר אונים נלמד תתקשר קשר שלילי לתחושת שלומות אישית (שביעות רצון מהחיים)

המשתתפים במחקר

משתתפי המחקר היו מורים בבתי ספר בישראל. נערך ניתוח עצמה (Power Analysis) לקביעת גודל המדגם. בחרנו ביעד העוצמה המקובל (80%) והנחנו כי גודל האפקט יהיה בינוני ($d=0.35$). הניתוח העלה כי גודל המדגם הרצוי הוא 260 משתתפים. ניסיון לאסוף נתונים דרך פניה לבתי ספר לפי מחוזות גאוגרפיים לא צלח, בשל היענות דלה מאוד. לפיכך, בכדי להשיג מדגם מייצג ככל האפשר של המורים בישראל, איסוף הנתונים נערך דרך מאגר המורים של חברת הסקרים "פאנל4אול"¹. במחקר השתתפו 333 מורות ומורים, אך חלקם לא השיבו על כל השאלות הדמוגרפיות. בניתוחים נכללו 301

¹ אתר החברה: <https://www.panel4all.co.il>

המשתתפים שהשיבו על כלל השאלות [224 (74.4%) נשים, 77 (25.6%) גברים]. גיל המשתתפים הממוצע הינו 40.92. שיעור הגברים במדגם גבוה אפוא מעט משיעורם בקרב אוכלוסיית המורים במדינה על פי הלשכה לסטטיסטיקה (כ-80% נשים)². מבין המשתתפים במחקר, 228 (75.7%) נשואים או חיים עם בני ובנות זוגם, 51 רווקים (16.9%), 16 גרושים (5.3%) ו-4 אלמנים (1.3%, 2 לא ציינו את מצבם המשפחתי). ל-57 מהמשתתפים אין ילדים כלל (18.9%) ול-22 יש יותר מחמישה ילדים (7.3%). המשתתפים ציינו את מידת הדתיות שלהם באמצעות סולם הנע בין 0 (כלל לא דתי) ל-7 (דתי מאוד). מבין המשתתפים, 71 בחרו ב-0 (23.6%), ו-65 בחרו ב-7 (21.6%). יתר המשתתפים התפלגו בצורה דומה בין 1-6. שאלנו את המשתתפים במחקר גם על עבודתם כמורים. 159 דיווחו כי הם מלמדים בבתי הספר היסודיים ו-142 מלמדים בבתי הספר העל-יסודיים. הוותק במקצוע ההוראה נע בין שנה אחת ל-40 שנות ניסיון; ל-52.7% מהמשתתפים יש ניסיון במקצוע של עד 10 שנים. הוותק בהוראה בבית הספר בו הם מועסקים כיום נע גם הוא בין שנה אחת ל-40 שנים; 50.8% מהמשתתפים דיווחו על ותק של עד 5 שנים.

מהלך המחקר

המחקר קיבל את אישורה של ועדת האתיקה של בית הספר למנהל עסקים באוניברסיטה העברית. ההשתתפות במחקר נעשתה באופן וולונטרי ותוך שמירה על אנונימיות מלאה של המשתתפים. לאחר שנתנו את הסכמתם להשתתף במחקר, המשתתפים השיבו לשאלון מותאם מגדרית. תחילה נבדקה תחושת חוסר האונים שלהם בהקשר למגפת הקורונה. לאחר מכן נמדד אמון בינאישי כלפי שלושה בעלי עניין הרלוונטיים לעבודת ההוראה (קולגות, הורים ותלמידים), נמדדה יכולת ההתמודדות עם מידע שגוי, תחושת שלומות (well-being) והנכונות להשקיע בלמידת אמצעים טכנולוגיים חדשים שיוכלו לסייע בעבודת ההוראה המקוונת. לבסוף השיבו המשתתפים על שאלות שנועדו לשפר את מצב רוחם ודיווחו על פרטים דמוגרפיים.

כלי המחקר

חוסר אונים נלמד. תחושת חוסר אונים נלמד כתוצאה ממגפת הקורונה נמדדה באמצעות המשפט "לא משנה מה נעשה, מספר הנדבקים ימשיך לעלות, הקורונה תמשיך, והמצב הכלכלי יחמיר". המשתתפים ציינו את מידת ההסכמה שלהם עם המשפט, מ-1 (כלל לא מסכים) ועד 7 (מסכים בהחלט). מדד זה פותח על ידינו לצורך פרויקט מחקר קודם (שטרם פורסם) שנערך בקרב מבוגרים בבריטניה במהלך הגל הראשון של הקורונה, כלומר בהקשר חברתי של חווית חוסר אונים מול המגפה. ניסוח המשפט שבשאלה משקף מצב של חוסר אונים נלמד – המשיב המסכים עם המשפט למד שאין לו שליטה במצב; אין קשר בין התנהגותו לבין התוצאה. לפיכך, הסכמה עם השאלה משקפת כניעה לחוסר אונים ואילו התנגדות לשאלה משקפת עמידות בפני חווית חוסר האונים.

אמון בינאישי. מדדנו שלושה סוגים של אמון בינאישי בהקשר של עבודת ההוראה. ראשית, בכדי למדוד אמון כלפי קולגות נעשתה אדפטציה לשאלון אמון בינאישי כללי (Elster & Gelfand, work in progress) בשאלון זה המשתתפים קוראים על דנה (דני, במקרה של משיבים גברים), מורה שהצטרפה לבית הספר לאחרונה. המורים נשאלו על הסכמתם להתנהגויות המבטאות מתן אמון בינאישי (4 פריטים; לדוגמה, "מסכימה להראות לדנה את המבחן שכתבתי בתנאי שלא תשתמש בו", $\alpha = .73$).

² מתוך דוח הלשכה לסטטיסטיקה: https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2021/067/06_21_067b.pdf

שני המדדים האחרים פותחו על ידינו במסגרת המחקר הנוכחי. אמון כלפי ההורים נבדק באמצעות הסכמה להתנהגויות שמורים עשויים להידרש להן כלפי הורי התלמידים (3 פריטים; לדוגמה, "משתפת אותם בתוכניות שלי למבחן שאערוך בחודש הבא", $\alpha = .65$), ואמון כלפי התלמידים נמדד באמצעות הסכמה להתנהגויות רלוונטיות לעבודת ההוראה (3 פריטים; לדוגמה, "אם תלמידים בכיתה היו מבקשים ממני, הייתי מאפשרת להיבחן בזום ללא השגחה מיוחדת", $\alpha = .62$). המשתתפים ציינו את מידת ההסכמה שלהם עם המשפט, מ-1 (בטוח שלא) ועד 7 (בטוח שכן).

לוחות 1 ו-2 מציגים את המתאמים בין מתן אמון בשלושת בעלי העניין בקרב מורים בבתי הספר היסודיים ובקרב מורים בבתי הספר העל-יסודיים. ניתן לראות כי שלושת ההיבטים מתואמים וקשורים זה לזה, אך בעוצמה המעידה על כך שהם מודדים היבטים שונים ולא את אותו הדבר. הקשר בין אמון בתלמידים לבין אמון בהורים חזק יותר מאשר הקשרים עם אמון בקולגה. הסבר אפשרי לכך הוא שהתלמידים והוריהם הם לרוב מקשה אחת, במיוחד בזמן הקורונה, ולכן אמון בתלמידים בגילאים אלה מתורגם גם לאמון בהוריהם.

לוח 1. מתאמים בין היבטי האמון בקרב צוותי ההוראה בבתי הספר היסודיים.

אמון בתלמידים	אמון בהורים	אמון בקולגה	
.368**	.260**	1	אמון בקולגה
.448**	1		אמון בהורים
1			אמון בתלמידים

הערה: * מובהקות ברמה של $p = .05$, ** מובהקות ברמה של $p = .00$.

לוח 2. מתאמים בין היבטי האמון בקרב צוותי ההוראה בבתי הספר העל-יסודיים.

אמון בתלמידים	אמון בהורים	אמון בקולגה	
.415**	.356**	1	אמון בקולגה
.505**	1		אמון בהורים
1			אמון בתלמידים

הערה: * מובהקות ברמה של $p = .05$, ** מובהקות ברמה של $p = .00$.

התמודדות עם מידע שגוי. המשתתפים השיבו למטלת זיהוי מידע שגוי. המטלה מבוססת על שאלון (Erickson & Mattson, 1981) בו נעשה שימוש במספר רב של מחקרים קודמים. למשתתפים נאמר שהם ישיבו על שאלות שונות בנושא ידע כללי, אשר חלקן כוללות מידע שגוי. על המשתתפים לנסות להשיב על השאלה, ובמידה והיא כוללת מידע שגוי – ולכן לא ניתן להשיב עליה בצורה נכונה – עליהם לציין שהמידע שגוי. השתמשנו בשאלה בה נעשה שימוש ברוב המחקרים, Moses illusion: המשתתפים במחקר נשאלו "כמה חיות העלה משה לתיבה"? לא ניתן לענות על השאלה מפני שיש בה מידע שגוי (נח הוא שהעלה את החיות לתיבה ולא משה). למרות זאת, אנשים רבים משיבים לשאלה כאילו נשאלה לגבי נח, מבלי שהם שמים לב לכך שהמידע שגוי.

שלומות (Well being) נמדדה באמצעות שאלון שביעות רצון מהחיים (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, SWL, 1985). השאלון כולל 5 פריטים (לדוגמה, "לו הייתי צריך לחיות שוב, לא הייתי משנה דבר"), סולם התשובות נע בין 1 (כלל לא מסכים) ל-7 (מסכים בהחלט, $\alpha = .90$).

נכונות להשקיע בלמידת אמצעים טכנולוגיים חדשים. המשתתפים דיווחו כמה שעות יהיו מוכנים להשקיע בלמידת אמצעים טכנולוגיים חדשים (5 פריטים: בניית מבחנים מקוונים, דיון אפקטיבי מקוון, כתיבה על לוח דיגיטלי, בדיקת קשב בשיעור, הכנת לומדות, $\alpha = .89$).

ממצאים ודין

בכדי לבחון את שאלה המחקר הראשונה בדקנו את התפלגות התשובות לשאלת **חוסר אונים נלמד**. לוח 3 מציג את התפלגות התשובות בתגובה לשאלה ("לא משנה מה נעשה, מספר הנדבקים ימשיך לעלות, הקורונה תמשיך, והמצב הכלכלי יחמיר"). כפי שניתן לראות, כמעט 40% מהמשיבים התנגדו באופן מוחלט לטענה כי אנו חסרי אונים מול מגפת הקורונה. שיעור דומה של משתתפים נטו להתנגד לחוסר האונים, כ-13% חשו חוסר אונים במידה בינונית, ומיעוט קטן בלבד (כ-5%) הסכימו עם תחושת חוסר האונים. הדיווח על (אי) תחושת חוסר האונים היה דומה בקרב מורים בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים. מורות נטו לדווח על מעט יותר חוסר אונים, אך ניתוח אנובה העלה כי ההבדל קטן ואינו מובהק (ראו ממוצעים בלוח 4, $F_{gender}(1, 297) = 2.256, p > .05$). ממצא זה מעיד כי למרות השנה הקשה שעברו המורים בישראל, ולמרות חוסר הוודאות הקיים ביחס ליעילות החיסונים לטווח הארוך ולעמידותם בפני גרסאות חדשות של הנגיף, כמו גם ביחס למצב הכלכלי – המורים דיווחו על תחושת שליטה, ורובם המוחלט לא דיווח כלל תחושת חוסר אונים. ממצא מפתיע זה עשוי להעיד על חוסנם של המורים בישראל. עם זאת, חשוב לזכור כי מדובר בדיווח עצמי ויתכן שהממצא מעיד בעיקר על הרצון להפגין חוסן.

לוח 3. תחושת חוסר אונים: התפלגות התשובות.

בחירה (1=לא חסרי אונים, 7=חסרי אונים)	1	2	3	4	5	6	7
מספר משיבים	116	73	56	40	8	5	3
המשיבים באחוזים	38.5%	24.3%	18.6%	13.3%	2.7%	1.7%	1.0%

לוח 4. תחושת חוסר אונים: ממוצעים וסטיות תקן (בסוגריים) על פי מגדר וסוג בית הספר.

משתנה	נשים יסודי	נשים על-יסודי	גברים יסודי	גברים על-יסודי
	N = 134	N = 90	N = 25	N = 52
חוסר אונים נלמד	2.33 (1.33)	2.31 (1.25)	1.84 (1.21)	2.24 (1.58)

הערה: סולם התשובות נע בין 1 (כלל לא מסכים) ל-7 (מסכים בהחלט).

לפני שבדקנו את השערות המחקר (2-4), בחנו את התפלגות התשובות לגבי משתני המחקר האחרים.

אמון בינאישי. בחנו את מידת האמון הבינאישי של המורים והמורות במחקר כלפי שלושת בעלי העניין המרכזיים בעבודת המורה: עמיתיהם לעבודה, הורי התלמידים, והתלמידים עצמם. משתתפי המחקר – הן גברים והן נשים, הן מורים ביסודי והן מורים בחטיבות ובתיכונים – ביטאו מידה רבה של אמון בינאישי בקולגות שלהם לעבודה. המשתתפים דיווחו על מידה בינונית של אמון בהורים ובתלמידים. לא נמצאו הבדלים מגדריים במידת האמון לגבי כללהיבטים. לעומת זאת, מורים בבתי הספר העל-יסודיים ביטאו מידה רבה יותר של אמון מאלו המלמדים בבתי הספר היסודיים, ההבדל איננו מובהק לגבי ההורים (M elementary = 3.41, SD elementary = 1.43, M high = 3.67, SD high = 1.45, $F(1, 296) = 2.61, p = .11$) אך מובהק לגבי התלמידים (M elementary = 3.58, SD elementary = 1.42, M high = 3.91, SD high = 1.35, $F(1, 297) = 7.50, p = .01$). ההבדל באמון בתלמידים קטן יחסית לגבי מורות, וגדול לגבי המורים (ראו ממוצעים בהמשך בלוח 5, אפקט האינטראקציה מובהק, $F(1, 297) = 3.91, p = .05$).

ייתכן כי ההבדלים בין מורים בחינוך היסודי לבין מורים בחינוך העל-יסודי משקפים את הבגרות היחסית של התלמידים בחטיבת הביניים והתיכון, אשר מביאה את המורים לתחושה שאפשר לסמוך עליהם. ייתכן גם שההבדלים משקפים הבדל בסוג או עוצמת הקשר של המורים עם התלמידים. מעניין יהיה לבחון אם הממצא הזה עקבי מעבר לזמן, או שהוא משקף תוצאה של "שנת הקורונה" בה התקשורת של המורים עם תלמידי בית הספר הייתה קשה ומאתגרת במיוחד. יתכן שאתגרים אלו היו קשים במיוחד לגבי תלמידי בית הספר היסודי, הן בשל סוג התקשורת שהמורים מקיימים עם התלמידים.

לוח 5. אמון בינאישי: ממוצעים וסטיות תקן (בסוגריים) על פי מגדר וסוג בית הספר.

משתנה	נשים יסודי	נשים על-יסודי	גברים יסודי	גברים על-יסודי
	N = 134	N = 90	N = 25	N = 52
אמון בקולגות	5.35 (1.45)	5.45 (1.27)	5.37 (1.30)	5.17 (1.63)
אמון בהורים	3.46 (1.42)	3.71 (1.42)	3.20 (1.54)	3.63 (1.50)
אמון בתלמידים	3.65 (1.38)	3.80 (1.35)	3.19 (1.62)	4.10 (1.35)

הערה: סולם התשובות נע בין 1 (בטוח שלא) ל-7 (בטוח שכן).

שלמות. תחושת שלמות נמדדה באמצעות שאלון שביעות רצון מהחיים (Diener et al., 1985, SWL). הממוצעים המוצגים בלוח 6 באופן כללי גבוהים, ומעידים על כך שהמורים והמורות באופן כללי מדווחים על שביעות רצון מחייהם. לא נמצאו הבדלים מגדריים מובהקים בתחושת השלמות, וגם לא נמצאו הבדלים ברמת בית הספר (יסודי לעומת על-יסודי): הממוצעים היו מעט יותר גבוהים בבתי הספר העל-יסודיים, אך ההבדל אינו מובהק ($F_{gender}(1, 297) = .227, ns., F_{school}(1,) = 1.199, ns.$). ממצא זה עולה בקנה אחד עם הממצא לגבי חוסר האונים, ומעיד כי למרות הקשיים שזימנה השנה האחרונה, תחושת השלמות של מרבית המורים גבוהה. מאחר שמחקר 1 נערך בנקודת זמן יחידה לא ניתן לדעת אם תחושת

השלמות הייתה גבוהה יותר לפני המשבר, או אם המורים במחקר הצליחו להתאושש במהירות מהמשבר עם השיפור במצב התחלואה.

לוח 6. שלומות: ממוצעים וסטיות תקן (בסוגריים) על פי מגדר וסוג בית הספר.

משתנה	נשים יסודי	נשים על-יסודי	גברים יסודי	גברים על-יסודי
	N = 134	N = 90	N = 25	N = 52
שלומות	4.93 (1.33)	5.00 (1.20)	4.90 (5.23)	5.23 (1.18)

הערה: סולם התשובות נע בין 1 (כלל לא מסכים) ל-7 (מסכים בהחלט).

לסיכום עד כה, ממצאי המחקרים מעידים כי המורים והמורות במחקר הפגינו מידה רבה, אפילו מפתיעה, של שלומות ורווחה. הם ביטאו מידה רבה של שביעות רצון מהחיים, ביטאו מידה רבה של אמון בעמיתיהם לעבודה, ומידה בינונית של אמון כלפי התלמידים והוריהם. בהמשך נתייחס לקשרים בין משתנים אלו ולאופן בו הם עשויים להשפיע זה על זה.

יכולת הזיהוי של מידע שגוי. בכדי לבדוק את יכולתם של המשיבים להתמודד עם מידע שגוי, הם נשאלו "כמה חיות העלה משה לתיבה?". על פי ההוראות, במקרה של מידע שגוי בשאלה (כמו במקרה זה), היה עליהם לציין כי לא ניתן להשיב לשאלה בשל המידע השגוי. שיעור המזהים את השגיאה בשאלה עמד על 20.9% במדגם כולו. ערכנו שני מבחני Chi-square לבדיקת הבדלים בשיעור המצליחים בין גברים לנשים, ובין צוותי הוראה בבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים. נמצא הבדל מגדרי מובהק: שיעור ההצלחה בזיהוי השגיאה היה גבוה יותר בקרב הגברים (לוח 7, 32.5% מהגברים לעומת 17% מהנשים, $\chi^2(1, N = 301), p = 0.00$). בניתוח באמצעות רגרסיה לוגיסטית בה נובא זיהוי המידע השגוי, לא נמצאה אינטראקציה בין מגדר וסוג בית הספר, ובין מגדר ודיווח חוסר אונים נלמד. האפקט היחיד שנמצא הוא ההבדל בין מורים למורות. כלומר, המגדר נמצא קשור לזיהוי המידע השגוי, וזאת ללא קשר לתחושת חוסר האונים או לסוג בית הספר. מחקרים קודמים הראו כי שיעור הזיהוי של המידע השגוי גבוה יותר בקרב אנשים בעלי state of mind של חשד (Lee et al; 2015; Mayo et al., 2014), אולם במחקר הנוכחי לא נמצאו הבדלים מגדריים במידת האמון הבינאישי. נדרש מחקר נוסף לבחינת משתנים אחרים שיכולים להסביר את ההבדל.

לוח 7. זיהוי מידע שגוי: שיעור זיהוי השגיאה בשאלה על פי מגדר וסוג בית הספר.

משתנה	נשים יסודי	נשים על-יסודי	גברים יסודי	גברים על-יסודי
	N = 134	N = 90	N = 25	N = 52
שיעור המזהים את המידע השגוי	17.9%	15.6%	32%	32.7%

בכדי לבחון את השערות המחקר (4-2), בדקנו את מערך הקשרים בין משתני המחקר השונים. לאחר שבחנו את הקשרים במדגם כולו, בדקנו גם את הקשרים בנפרד בקרב מורים ומורות בבתי ספר יסודיים, ובקרב מורים ומורות בבתי ספר על יסודיים. מאחר שנמצאו הבדלים בדפוסי המתאמים, אנחנו מדווחות על הממצאים בנפרד.

חוסר אונים נלמד ואמון בינאישי. כאמור, רוב משתתפי המחקר לא ביטאו תחושת חוסר אונים. מרבית השונות נמצאה בין אלו שדיווחו על היעדר מוחלט של תחושת חוסר אונים, לבין ביטויים למידה מועטה או בינונית של חוסר אונים. השערת המחקר שלנו הייתה כי הסכמה רבה עם השאלה, המשקפת כניעה לחוסר אונים, תתקשר קשר חיובי למתן אמון בינאישי. מאחר שבין משתתפי המחקר כמעט לא היו מי שביטאו מידה גבוהה של חוסר אונים, לא ניתן לבדוק את ההשערה. לפיכך, בדיקת המתאם בין התשובות לשאלת חוסר האונים לבין אמון בינאישי, בוחנת את ההבדל בין מי שביטאו היעדר מוחלט של הסכמה – כלומר, עמידות בפני חווית חוסר האונים, לבין מי שביטאו מידה מועטה או בינונית של הסכמה. בקרב משתתפי המחקר המלמדים בבתי הספר היסודיים, לא נמצאו קשרים בין חוויית חוסר אונים נלמד לבין המשתנים השונים במחקר. לוח 8 מציג את המתאמים בקרב המלמדים בבתי הספר העל-יסודיים. נמצא כי חוויית חוסר אונים נלמד קשורה קשר שלילי למידת האמון הבינאישי. כלומר, על פני הרצף בין הסכמה במידה מועטה או בינונית עם המשפט שהדגים חוסר אונים נלמד, נמצא שככל שעולים במידת חוסר האונים, כך מפגינים אמון נמוך יותר בעמיתים ובתלמידים בהשוואה לאלו שלא ביטאו כל תחושת חוסר אונים. המתאמים מובהקים לגבי אמון בעמיתים ואמון בתלמידים. הקשר עם מידת האמון בהורים אף הוא בכיוון השלילי, אך הוא חלש ולא מובהק. כך, הממצאים אינם תואמים את השערת המחקר, ובקרב מורים בבתי ספר על יסודיים הם הפוכים להשערה המקורית. יתכן כי ממצא זה משקף את העובדה שלא נכללו במחקר כמעט משיבים שביטאו כניעה לחווית חוסר האונים. לחליפין, יתכן שהמשמעות של חווית חוסר האונים במחקר הנוכחי שונה מזו של מצב חוסר האונים שתופעל באופן זמני במחקרים הקודמים.

לוח 8. מתאמים בין חוויית חוסר אונים נלמד לבין משתני האמון בקרב צוותי ההוראה בבתי הספר העל-יסודיים.

אמון בתלמידים	אמון בהורים	אמון בקולגה	חוסר אונים נלמד
-.183*	-.095	-.236**	

הערה: * מובהקות ברמה של $p = .05$, ** מובהקות ברמה של $p = .00$.

תחושת שלומות, אמון בינאישי, וחוסר אונים נלמד. לוחות 9 ו-10 מציגים את המתאמים בקרב המלמדים בבתי הספר היסודיים ובבתי הספר העל-יסודיים, בהתאמה. ככלל, תחושת שלומות קשורה קשר חיובי למתן אמון בינאישי. קשרים אלו חלשים בקרב המורים והמורות בבתי הספר היסודיים, והם חזקים יותר בקרב המורים והמורות בחינוך העל-יסודי. המתאם בין אמון בתלמידים לבין תחושת השלומות מסביר כ-10% מהשונות בשלומות בקרב המלמדים בבתי הספר העל-יסודיים. בהתחשב במספר הרב של הגורמים המשפיעים על תחושת השלומות (שביעות רצון כללית מהחיים), נראה כי לאמון בינאישי, בעיקר לגבי התלמידים, יש חשיבות רבה.

שיעורנו כי דיווח על תחושת חוסר אונים נלמד (כלומר, הסכמה עם השאלה) תתקשר קשר שלילי לתחושת השלמות. בקרב מורים ומורות בבתי ספר יסודיים נמצא מתאם אפסי. בקרב מורים ומורות בבתי ספר על יסודיים המתאם בין שלמות לחוסר אונים נלמד הוא בכיוון השלילי, אך הוא חלש ולא מובהק. עם זאת, הממצאים מעידים כי מידה מעטה-בינונית של חוסר אונים נלמד (בהשוואה להעדר חוסר אונים) מנבאת חוסר אמון כלפי עמיתים ותלמידים, ואלו מנבאים פגיעה בתחושת השלמות.

לוח 9. מתאמים בין תחושת שלמות לבין שאר משתני המחקר בקרב צוותי ההוראה בבתי הספר היסודיים.

שלומות	אמון בקולגה	אמון בהורים	אמון בתלמידים	חוסר אונים נלמד
	.150	.121	.033	-.014

הערה: * מובהקות ברמה של $p = .05$, ** מובהקות ברמה של $p = .00$.

לוח 10. מתאמים בין תחושת שלמות לבין שאר משתני המחקר בקרב צוותי ההוראה בבתי הספר העל-יסודיים.

שלומות	אמון בקולגה	אמון בהורים	אמון בתלמידים	חוסר אונים נלמד
	.241**	.179*	.311**	-.148

הערה: * מובהקות ברמה של $p = .05$, ** מובהקות ברמה של $p = .00$.

זיהוי מידע שגוי. שיעורנו כי תחושת חוסר אונים נלמד תתקשר קשר שלילי ליכולת לזהות מידע שגוי. ממצאי המחקר לא תמכו בהשערה: המתאמים היו לא עקביים ובלתי מובהקים ($r = -.10, .16, .02, -.08$), בקרב מורות בבתי הספר היסודיים, מורות בבתי הספר העל-יסודיים, מורים בבתי הספר היסודיים ומורים בבתי הספר העל-יסודיים בהתאמה).

נכונות להשקעה בלמידת אמצעים ומיומנויות טכנולוגיים חדשים. לבסוף, ביקשנו לבחון את המידה בה המורים והמורות מוכנים להשקיע מאמץ זמן בפיתוח מיומנות אישית בתחומים שמגפת הקורונה הפכה לחשובים במיוחד. הנכונות להשקיע ברכישת מיומנויות חדשות חיונית להמשך ההתפתחות של מערכת החינוך. אולם, היא דורשת לא רק הסכמה פאסיבית, אלא אקטיביות בהשקעת זמן ומאמץ. ביקשנו לבחון את המידה בה מורים ומורות מוכנים למאמץ כזה, לאחר השנה המתישה והשוחקת שעברו במערכת החינוך ובכלל.

המשתתפים במחקר התבקשו לדווח כמה שעות יהיו מוכנים להשקיע בלמידת כל אחד מחמישה אמצעים טכנולוגיים חדשים: בניית מבחנים מקוונים, דיון אפקטיבי מקוון, כתיבה על לוח דיגיטלי, בדיקת קשב בשיעור והכנת לומדות. בלוח 11 ניתן לראות כי מספר השעות הממוצע אותו המשתתפים היו נכונים להשקיע אינו מבוטל כלל. בממוצע, משתתפי המחקר הסכימו להקדיש בין 5 ל-6 שעות בלמידת כל אחד מהאמצעים שהוזכרו. מעניין לציין כי נמצאה שונות רבה בתשובות בין משתתפי המחקר (ראו לוחות 11-12). בנוסף, נמצא הבדל גבולי בין מורים ומורות המלמדים בבתי הספר היסודיים לעומת אלו המלמדים בבתי הספר העל-יסודיים. מורים ומורות המלמדים בבתי הספר היסודיים דיווחו על הסכמה להשקיע מספר שעות גבוה יותר מאלו המלמדים בחינוך העל-יסודי ($F(1, 297) = 3.13, p = .08$).
 $M_{\text{elementary}} = 5.64, SD_{\text{elementary}} = 2.69, M_{\text{high}} = 5.19, SD_{\text{high}} = 2.46, F(1, 297) = 3.13, p = .08$

נמצאו מתאמים גבוהים בין פריטי המיומנויות השונים בכמות השעות שמשתתפי המחקר ביקשו להשקיע (מהימנות פנימית, $\alpha = .89$), אך המיומנויות נבדלו זו מזו במידת הנכונות להשקיע בהן. היקף ההשקעה שמשתתפי המחקר היו מוכנים לו **בבניית מבחנים ממוחשבים** היה נמוך ביחס למיומנויות אחרות. הוא היה גבוה יחסית בקרב מורים בבתי ספר על-יסודיים (לעומת מורות בבתי ספר על-יסודיים ומורים ומורות ביסודי), אך הבדל זה לא נמצא מובהק. הנכונות להשקיע **במיומנות של ניהול דיון מקוון** הייתה גבוהה יחסית בלא הבדלי מגדר ובית ספר. מורים ומורות בבית הספר היסודי הביעו נכונות להשקיע יותר ממורים ומורות בחינוך העל-יסודי הן בפיתוח מיומנות להכנת לומדות (הבדל מובהק, $F(1, 295) = 3.77, p = .05$), והן ברכישת מיומנות של **כתיבה על לוח דיגיטלי** (הבדל גבולי, $F(1, 295) = 2.82, p = .09$). הנכונות להשקיע בהכנת לומדות הייתה גבוהה במיוחד (6.54 בממוצע בקרב המלמדים בבתי הספר היסודיים). לבסוף, הובעה נכונות רבה להשקעה בלמידת כלי לבדיקה ולשמירה על קשב. נכונות זו הייתה גבוהה יותר בקרב מורים ומורות בבתי הספר היסודיים לעומת אלו בבתי הספר העל-יסודיים. ההבדל בקרב נשים מתון, ואילו ההבדל בקרב גברים גדול במיוחד (אפקט האינטראקציה מובהק, $F(1, 295) = 4.01, p = .05$).

לוח 11. נכונות להשקיע בלמידת אמצעים טכנולוגיים חדשים: ממוצעים וסטיות תקן (בסוגריים) על פי מגדר וסוג בית הספר.

משתנה	נשים יסודי	נשים על-יסודי	גברים יסודי	גברים על-יסודי
	N = 134	N = 90	N = 25	N = 52
למידת בניית מבחנים מקוונים	4.9 (2.97)	4.74 (2.81)	4.96 (2.82)	5.44 (2.78)
למידת בניית דיון אפקטיבי מקוון	5.5 (3.14)	5.22 (2.99)	5.56 (3.24)	5.25 (2.76)
למידת כתיבה על לוח דיגיטלי	5 (3.30)	4.6 (3.05)	5.8 (3.57)	4.75 (2.74)
למידת כלי מקוון לבדיקת קשב	5.89 (3.13)	5.31 (3.14)	7.64 (3.20)	5.23 (3.18)
למידת כלי להכנת לומדות	6.46 (3.00)	5.92 (3.15)	6.76 (3.15)	5.63 (2.80)

לוח 12. נכונות להשקיע בלמידת אמצעים טכנולוגיים חדשים: ממוצעים וסטיות תקן (בסוגריים) על פי סוג בית הספר בלבד.

משתנה	יסודי	על-יסודי
	N = 159	N = 142
למידת בניית מבחנים מקוונים	4.93 (2.94)	5.01 (2.81)
למידת בניית דיון אפקטיבי מקוון	5.53 (3.15)	5.25 (2.91)

4.65 (2.93)	5.15 (3.34)	למידת כתיבה על לוח דיגיטלי
5.30 (3.14)	6.17 (3.20)	למידת כלי מקוון לבדיקת קשב
5.84 (3.01)	6.54 (3.00)	למידת כלי להכנת לומדות

ההבדלים בין מורים בבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים יכולים להעיד על הקשיים והאתגרים בהם נתקלו השנה צוותי ההוראה. נראה כי בבתי הספר היסודיים המורים התמודדו עם קושי מיוחד בהוראת מידע באמצעות הזום, שבכיתה הם משתמשים בלוח כדי ללמד אותו. קושי מיוחד נוסף שמתבטא כנראה בתשובות לחלק זה הוא בשמירת הקשב של התלמידים. ייתכן כי ההבדל בין תלמידי היסודי לעל-יסודי נובע מחוסר העצמאות של התלמידים בבתי הספר היסודיים (בהשוואה לתלמידי בתי הספר העל-יסודיים) והתלות שלהם בהוריהם לצורך תפעול המחשב. ייתכן שההבדל הקיים בנכונות להשקיע זמן בלמידת כלי להכנת לומדות קשור לקשיים אלה, שכן באמצעות לומדות המורים למעשה מוצאים פתרון למגבלות הטכניות של ההוראה המקוונת (אין צורך בלוח) ומצליחים ליצור מקבצי למידה איכותיים שיקלו על שמירת הקשב של התלמידים בצפייה בהם. מעניין יהיה לבחון האם גם ממצא זה תלוי בקורונה בלבד, או ששימוש בלומדות יכול להקל גם על הלמידה בכיתה באופן שוטף.

בבחינת הקשר בין הנכונות להשקיע שעות ברכישת מיומנויות חדשות באופן כללי (ממוצע חמשת הפריטים) לבין שאר משתני המחקר, לא נמצאו קשרים משמעותיים (לוחות 13 ו-14). כך, הממצאים אינם תומכים בהשערה 4.

לוח 13. מתאמים בין נכונות להשקיע בלמידת אמצעים טכנולוגיים חדשים לבין שאר משתני המחקר בקרב צוותי ההוראה בבתי הספר היסודיים.

חוסר אונים נלמד	שלומות	אמון בתלמידים	אמון בהורים	אמון בקולגה	
-0.011	.112	-.189*	-.016	-.023	נכונות להשקיע בלמידת אמצעים טכנולוגיים חדשים

הערה: * מובהקות ברמה של $p = .05$.

לוח 14. מתאמים בין נכונות להשקיע בלמידת אמצעים טכנולוגיים חדשים לבין שאר משתני המחקר בקרב צוותי ההוראה בבתי הספר העל-יסודיים.

חוסר אונים נלמד	שלומות	אמון בתלמידים	אמון בהורים	אמון בקולגה	
-0.046	.133	.054	.093	.068	נכונות להשקיע בלמידת אמצעים טכנולוגיים חדשים

לסיכום, למרות הקשיים והאתגרים בהם עמדו המורים בשנה האחרונה, רבים מהם דיווחו על מידה רבה של נכונות להשקעה ברכישת מיומנויות טכנולוגיות חדשות להוראה. המורים נבדלו זה מזה במידת ההשקעה להם מוכנים, כפי שמשקף בשונות הגבוהה יחסית. שונות זו אינה מוסברת בעיקרה על ידי משתני המחקר: הנכונות להשקעה באופן כללי נמצאה קשורה קשרים חלשים ובלתי מובהקים לחוסר אוניס, אמון בינאישי ותחושת שלמות. מחקרים עתידיים יוכלו לבחון משתנים אישיותיים ומצבים נוספים שעשויים להסביר את ההבדלים בנכונות להשקעה באמצעים טכנולוגיים, אשר יש להניח שנוכחותם בבתי הספר תלך ותגבר.

לסיכום, ממצאי המחקר הראשון מעידים כי למרות ההתמודדות עם אתגרי הקורונה, מרבית המורים המשתתפים במחקר ביטאו חוסר הסכמה עם השאלה המשקפת כניעה לחוויית חוסר האונים. במילים אחרות, רובם המוחלט של המשתתפים דיווחו על תחושת שליטה במצב, וחוסר הסכמה עם הטענה שאין דרך להתמודד או לשנותו. ממצא זה תואם לממצאים החיוביים הנוספים המעידים על שביעות רצון מהחיים ותחושה של שלמות אישית. גם הנכונות הגבוהה יחסית של המורים להשקיע מזמנם בלימוד מיומנויות חדשות שיסייעו ללמידה מרחוק עשויה לבטא את העמידות של המורים בהתמודדות עם האתגרים שהונחו לפתחם השנה. בנוסף, נמצאו הבדלים משמעותיים בין המורים בבתי הספר היסודיים לבין המורים בבתי הספר העל-יסודיים בתחושת האמון של המורים שהפגינו כלפי בעלי עניין שונים בסביבת העבודה בבתי הספר: עמיתים, תלמידים והוריהם. בעוד שמידת האמון בעמיתים להוראה הייתה גבוהה בקרב מורים בשני סוגי בתי הספר, מידת האמון בתלמידים הייתה גבוהה יותר באופן מובהק בקרב מורים בחינוך העל-יסודי לעומת המורים בבתי הספר היסודיים. חשוב לבחון הבדל זה בהמשך בכדי לבדוק האם מדובר בממצא הקשור ל"שנת הקורונה" או שמדובר בהבדל קבוע, בלתי תלוי בתקופה ספציפית.

העדר השונות בתשובה לשאלת חוסר האונים פגעה ביכולת לבדוק את השערות המחקר. כלל, ההשערות לא אוששו, וברוב המקרים נמצאו מתאמים חלשים ובלתי מובהקים. יתכן כי העדר השונות מסביר את המתאמים החלשים. לחליפין, יתכן שהמשמעות של חוויית חוסר האונים במחקר הנוכחי שונה מזו של מצב חוסר האונים שתופעל באופן זמני במחקרים הקודמים. נחוצים מחקרים נוספים שיבחנו את השפעת החשיפה לחוויית חוסר האונים מתמשכת. בכדי להתמודד עם חלק מסוגיות אלו, ערכנו מחקר נוסף שנועד לבחון את הקשרים בין חוויית חוסר אוניס "בחיים האמיתיים" של צוותי הוראה, לבין משתנים של שלמות ורווחה.

מחקר 2

מטרת המחקר השני הייתה לבחון היבטים נוספים של חוסר אוניס נלמד. המורים שהשתתפו במחקר נשאלו על שני היבטים אחרים של חוויית חוסר אוניס, הקשורים ישירות לתפקידם כמורים. המחקר הנוסף יאפשר להעמיק את ההבנה של חוסר אוניס נלמד שהוא תוצאה של חוויית חוסר אוניס מתמשכת, כחלק אינטגרלי מחיי היום-יום. המודל התיאורטי אותו הצגנו לעיל התבסס על מחקרים קודמים שביצענו בהם תפעלנו חווייה אקוטית של חוסר אוניס, שבה המשתתף נחשף למטלה בלתי פתירה. במצב זה שיערנו כי כניעה לחוסר אוניס – כלומר, חווייה של חוסר שליטה – תביא לעליה בצורך בתמיכה ולכן תתקשר לאמון בינאישי ואילו עמידות תנבע מייחוס שמהו לא בסדר במצב ולכן לחוסר אמון. ממצאי מחקר 1 העלו את האפשרות שבחווייה מתמשכת של חוסר אוניס, חוויית חוסר השליטה צפויה להיות מלווה בציפיות שליליות מאחרים – כלומר, בפגיעה באמון הבינאישי. בכדי לבסס הבחנה זו, בחנו במחקר 2 שוב חוסר אוניס נלמד מתמשך, תוך התמקדות בשלב שונה במגיפת הקורונה, החזרה ללימודים, ותוך בירור גורמים חדשים אשר לא נכללו במחקר ה-1, כגון שאלה על קבלת עזרה מאדם אחר.

1. ביקשנו לבחון את התפלגות התשובות לשאלת חוסר האונים בכל אחד מההקשרים שנבדקו – איזה אחוז מן המורים ידווחו עמידות בפני חוסר האונים – כלומר, יתנגדו למשפט המתאר חוסר שליטה, ואיזה אחוז ידווחו על כניעה לחוסר האונים – כלומר, ידווחו על הסכמה למשפט.
2. שוב בחנו את הקשר בין חוסר אונים נלמד מדווח, לבין אמון בינאישי. בהנחה שמשמעותה של חווית חוסר האונים המתמשכת שונה מחווית חוסר אונים בעקבות התמודדות עם מטלה בלתי פתירה, שיערנו שדיווח על תחושת חוסר אונים נלמד המתבטאת בתחושת העדר שליטה תתקשר קשר שלילי לאמון בינאישי, הן בהקשר הכללי והן לגבי אמון בבעלי עניין בהוראה.
3. בנוסף, ביקשנו למפות את הגורמים הנתפסים כתורמים וכפוגעים ביכולת ההוראה במהלך הקורונה.
4. לבסוף, ביקשנו לבחון מהם הגורמים המנבאים את תחושת השלמות ואת השינוי בתחושת השלמות בהשוואה למחקר 1. שיערנו כי חוסר אונים נלמד יתקשר קשר שלילי וכי אמון בינאישי יתקשר קשר חיובי לתחושת השלמות ולשיפור בתחושת השלמות.

המשתתפים במחקר

גם הנתונים במחקר 2 נאספו דרך מאגר המורים בחברת הסקרים "פאנל4אול". חלק ממשתתפי המחקר השתתפו גם במחקר 1, ואחרים השתתפו רק במחקר הנוכחי. המדגם כולו כלל 357 מורות ומורים. 7 משתתפים ציינו שהם מלמדים גם ביסודי, גם בחטיבת הביניים וגם בחטיבה העליונה, ולכן לא נכללו בניתוחים שנערכו בנפרד. לפיכך, בניתוחים נכללו 350 משתתפים [271 (77.4%) נשים, 79 (22.6%) גברים]. שיעור הגברים במדגם גבוה מעט משיעורם בקרב אוכלוסיית המורים (כ-80% נשים)³, וזאת בכדי לאפשר השוואה בין נשים לגברים. הגיל הממוצע של המשתתפים הינו 41.5. מבין המשתתפים במחקר, 280 (80%) נשואים או חיים עם בני ובנות זוגם, 48 רווקים (13.7%), 18 גרושים (5.1%) ו-4 אלמנים (1.1%). ל-65 מהמשתתפים אין ילדים כלל (18.6%) ול-22 יש יותר מחמישה ילדים (8.4%). שלושה משתתפים לא השיבו על השאלה. המשתתפים ציינו את מידת הדתיות שלהם באמצעות סולם הנע בין 0 (כלל לא דתי) ל-7 (דתי מאוד). מבין המשתתפים, 81 בחרו ב-0 (23.1%), ו-67 בחרו ב-7 (19.1%). כ-24% התפלגו בצורה דומה בין 1-3, ועוד 34% התפלגו בצורה דומה בין 4-6. 182 דיווחו כי הם מלמדים בבתי הספר היסודיים ו-168 מלמדים בבתי הספר העל-יסודיים. הוותק במקצוע ההוראה נע בין שנה אחת ל-40 שנות ניסיון; ל-51.4% מהמשתתפים יש ניסיון במקצוע של עד 10 שנים. הוותק בהוראה בבית הספר בו הם מועסקים כיום נע גם הוא בין שנה אחת ל-40 שנים; 50.9% מהמשתתפים דיווחו על ותק של עד 5 שנים.

משתתפים שהשתתפו בשני המחקרים. 218 מהמשתתפים במחקר 2 השתתפו גם במחקר 1 (זהו על ידי מספר משתתף המוקצה על ידי הפאנל, תוך שמירה על האנונימיות שלהם). חמישה מהם הינם משתתפים שהשמטנו מניתוחי מחקר 2, ולכן הם הושמטו גם מהניתוחים המשותפים של שני המחקרים. ההתפלגות הדמוגרפית שלהם דומה לשאר המשתתפים במחקר הנוכחי: 73.7% נשים, 79.8% נשואים או חיים עם בני ובנות זוגם, ל-22.1% אין ילדים כלל ול-8.9% יש יותר מחמישה ילדים, 23% מהמשתתפים ציינו שאינם דתיים כלל בעוד ש-18.3% ציינו שהם דתיים מאוד, 50.7% מלמדים בבתי הספר היסודיים, ל-48.8% מהמשתתפים יש ניסיון במקצוע של עד 10 שנים, ול-51.2% מהמשתתפים יש ותק של עד 5 שנים בבית הספר בו הם מועסקים כיום.

³ מתוך דוח הלשכה לסטטיסטיקה: https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2021/067/06_21_067b.pdf

לאחר שנתנו את הסכמתם להשתתף במחקר, המשתתפים השיבו לשאלון מותאם מגדרית. תחילה נבדקה תחושת חוסר האונים שלהם בהקשר לחזרה להוראה פרונטלית ובהקשר לעבודה מול הורי התלמידים. לאחר מכן נמדד אמון בינאישי כלפי אדם זר (שכן/ה חדש/ה) ושלושה בעלי עניין הרלוונטיים לעבודת ההוראה (קולגות, הורים ותלמידים), נמדדה נטייה לחוויית חוסר אונים באופן כללי ותחושת שלומות (well-being). לאחר מכן המשתתפים התבקשו לציין לפחות גורם אחד שסייע להם בהתמודדות עם הלמידה המקוונת, ולפחות גורם אחד שפגע ביכולתם להתמודד עם הלמידה המקוונת. לסיום, המשתתפים דיווחו על פרטים דמוגרפיים.

כלי המחקר

חוסר אונים נלמד. מדדנו שני היבטים של תחושת חוסר אונים נלמד בהקשר הישיר של ההוראה. תחושת חוסר אונים נלמד כתוצאה מהחזרה ללמידה פרונטלית נמדדה באמצעות המשפט "לא משנה כמה אני מתאמץ, אני לא מצליח להחזיר את הילדים להוראה רגילה". תחושת חוסר אונים נלמד כתוצאה מעבודה מול הורי התלמידים נמדדה באמצעות המשפט "לא משנה מה אני עושה, ההורים של התלמידים מתלוננים ובאים בטענות". המשתתפים ציינו את מידת ההסכמה שלהם עם המשפט, מ-1 (כלל לא מסכים) ועד 7 (מסכים בהחלט). מדדים אלו פותחו על ידינו לצורך המחקר הנוכחי. כמו במחקר 1, השאלות משקפות מצב של חוסר אונים נלמד – המשיב המסכים עם כל אחד מהמשפטים למד שאין לו שליטה במצב; אין קשר בין התנהגותו לבין התוצאה. לפיכך, הסכמה עם השאלה משקפת כניעה לחוסר אונים והתנגדות לשאלה משקפת עמידות בפני חווית חוסר האונים.

אמון בינאישי. מדדנו ארבעה סוגים של אמון בינאישי. ראשית, במחקר הנוכחי בחנו אמון כלפי אדם זר, כמדד לאמון בינאישי כללי, מחוץ להקשר ספציפי. היבט זה של אמון נבדק באמצעות סיפור על דני (דנה, במקרה של משיבות נשים), שכן חדש שעבר לגור בדירה מול המשיב לאחרונה. המורים נשאלו על הסכמתם להתנהגויות המבטאות מתן אמון בינאישי בהקשר של נכונות להיענות לבקשות השכן (3 פריטים; לדוגמה, "מסכים להלוות לדני 200 ש"ח", $\alpha = .82$) ורצון להיעזר בשכן (6 פריטים; לדוגמה, "מבקש שיקבל במקומי משלוח מהסופר כשאני לא נמצא בבית", $\alpha = .87$). מדד זה מבוסס על העבודה של אלסטר וגלפנד (Elster & Gelfand, work in progress), והוא להקשר הישראלי.

בנוסף נמדדו שוב שלושה היבטים של אמון כלפי בעלי עניין בסביבת העבודה של המורים. אמון כלפי הקולגות נמדד באמצעות הסכמה להתנהגויות שיבטאו אמון בקולגה חדשה (2 פריטים; "אם מורה חדש בביה"ס היה מבקש ממני, הייתי משאיל לו את המחשב הנייד שלי בשיעור שהוא מלמד", "אם מורה חדש בביה"ס היה מבקש ממני שאשתף אותו בחומרי ההוראה שהכנתי, הייתי עושה זאת", $\alpha = .47$). אמון כלפי ההורים והתלמידים נבדק באמצעות הסכמה להתנהגויות שמורים עשויים להידרש להן כלפי התלמידים והורים (5 פריטים; לדוגמה, "אם תלמידים בכיתה היו מבקשים ממני, הייתי מאפשר להיבחן בזום", "אם הורי התלמידים בכיתה שלי היו מבטיחים שלא לשתף את המידע, הייתי מספר להם על תכניות למבחן שאערוך לתלמידים בהמשך", $\alpha = .63$). המשתתפים ציינו את מידת ההסכמה שלהם עם המשפט, מ-1 (בטוח שלא) ועד 7 (בטוח שכן). ארבעה מהפריטים, שניים שעוסקים באמון בתלמידים, פריט אחד שעוסק באמון בהורים ופריט אחד שעוסק באמון בקולגות נכללו גם בשאלון של מחקר 1, בכדי לאפשר השוואה לתשובות המשתתפים שנכללו גם במחקר 1. שאר הפריטים חדשים, בכדי לבחון את הרובסטיות של המדד.

נטייה כללית לחוסר אונים נלמד. בנוסף למדידת חוסר אונים נלמד בהקשר של עבודת ההוראה (ראו לעיל), מדדנו גם נטייה לחוות חוסר אונים נלמד בחיים באופן כללי (3 פריטים; לדוגמה, "אני יודע שגם אם אני אתאמץ, אני לא אצליח לשנות את הדברים שמפריעים לי", $\alpha = .73$). מדד זה פותח על ידינו כחלק מפרויקט מחקר קודם (שעדיין לא פורסם). במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון את ההסכמה עם פריטי חוסר האונים בהקשר של ההוראה בעקבות הקורונה, תוך שהנטייה הכללית לחוסר אונים נלמד מוחזקת קבועה.

שלומות (Well being) ראו מחקר 1 ($\alpha = .89$).

גורמים שהקלו והקשו על ההתמודדות עם הלמידה המקוונת בקורונה. המשתתפים השיבו על שתי שאלות פתוחות שעסקו בגורמים חיוביים ושיליים הקשורים בהתמודדות עם הקורונה. תחילה השיבו לשאלה: "חשוב בבקשה על ההתמודדות שלך עם הלמידה המקוונת בזמן הקורונה. כתוב בבקשה לפחות גורם אחד שסייע לך להתמודד עם המצב" ולאחר מכן השיבו לשאלה: "כתוב בבקשה לפחות גורם אחד שהקשה עליך במיוחד ללמד ולשמור על רמת ההוראה בזמן הקורונה".

ממצאים ודיון

בכדי לבחון את שאלה המחקר הראשונה בדקנו את התפלגות התשובות לשאלות **חוסר אונים נלמד הקשור להוראה**. לוח 1 מציג את התפלגות התשובות בתגובה לשאלת חוסר האונים הנוגעת לחזרה להוראה פרונטלית ("לא משנה כמה אני מתאמץ, אני לא מצליח להחזיר את הילדים להוראה רגילה"). כפי שניתן לראות, מעל לרבע מהמשיבים (כ-27%) התנגדו באופן מוחלט לטענה כי הם חסרי אונים מול החזרה ללמידה פרונטלית, כשליש מן המשיבים ביטא מידה נמוכה (כ-32%) ובינונית (כ-33%) של חוסר אונים. רק מעטים (כ-7%) ביטאו מידה רבה של תחושת חוסר אונים.

לוח 1 מציג גם את התפלגות התשובות בתגובה לשאלת חוסר האונים הנוגעת לעבודה מול הורי התלמידים ("לא משנה מה אני עושה, ההורים של התלמידים מתלוננים ובאים בטענות"). כפי שניתן לראות, רבע מהמשיבים (כ-25%) התנגדו באופן מוחלט לטענה כי הם חסרי אונים בהקשר לעבודה מול הורי התלמידים, קצת יותר משליש מן המשיבים ביטא מידה נמוכה (כ-37%). מיעוט מהמשתתפים ביטא חוסר אונים במידה בינונית (כ-15%). בדומה לכך, מעטים, אך פי שניים מהמסכימים עם המשפט הראשון (כ-14%), ביטאו מידה רבה של תחושת חוסר אונים.

המתאם בין שתי השאלות בינוני-חזק ($p = .00$, $r = .43$). כלומר, מי שנוטה לבטא חוסר אונים לגבי החזרה להוראה פרונטלית, נוטה לבטא חוסר אונים גם לגבי ההתמודדות עם הורי התלמידים, ולהפך. עם זאת, המתאם אינו חזק מאוד, כך שישנם משיבים שמבטאים חוסר אונים בהקשר אחד אך לא בהקשר השני. לוח 2 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של תחושות חוסר האונים על פי מגדר וסוג בית הספר. בנייתוח אנובה דו-גורמית לא נמצאו הבדלים מובהקים למגדר וסוג בית ספר.

לסיכום, בהשוואה לשאלת חוסר האונים הנלמד שהתייחסה להשפעות הקורונה (מחקר 1), המשתתפים במחקר 2 ביטאו מידה רבה יותר של כניעה לחוסר האונים, המשתקפת בתחושת חוסר שליטה. עם זאת, תחושת חוסר האונים המדווח עדין נמוכה יחסית, ורוב המשתתפים במחקר התנגדו לנאמר במשפט (כלומר, ביטאו עמידות לחוויית חוסר האונים).

לוח 1. תחושת חוסר אונים בהקשר לחזרה להוראה פרונטלית ועבודה מול הורי התלמידים: התפלגות התשובות.

							בחירה (1=לא חסרי אונים, 7=חסרי אונים)	
7	6	5	4	3	2	1		
8	17	47	71	55	57	95	מספר משיבים	חזרה להוראה פרונטלית
2.3%	4.9%	13.4%	20.3%	15.7%	16.3%	27.1%	המשיבים באחוזים	
23	27	30	52	53	77	88	מספר משיבים	עבודה מול הורי התלמידים
6.6%	7.7%	8.6%	14.9%	15.1%	22%	25.1%	המשיבים באחוזים	

לוח 2. תחושת חוסר אונים: ממוצעים וסטיות תקן (בסוגריים) על פי מגדר וסוג בית הספר.

משתנה	נשים יסודי	נשים על-יסודי	גברים יסודי	גברים על-יסודי
	N = 159	N = 112	N = 23	N = 56
חזרה להוראה פרונטלית	3.09 (1.74)	3 (1.66)	2.74 (1.69)	2.86 (1.51)
עבודה מול הורי התלמידים	3.23 (1.88)	2.96 (1.84)	3.04 (2.01)	2.98 (1.81)

הערה: סולם התשובות נע בין 1 (כלל לא מסכים) ל-7 (מסכים בהחלט).

עוד בחנו את הנטייה הכללית לחוסר אונים נלמד. לוח 3 מציג את ממוצע הנטייה הכללית לחוסר אונים בקרב מורים ומורות בבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים. ככלל, המשיבים ביטאו מידה מעטה של חוסר אונים. השוואה בין לוח 2 ללוח 3 מעלה כי בממוצע, המשיבים חווים יותר חוסר אונים הקשור להוראה (הן ביחס לחזרה להוראה פרונטלית והן ביחס להתמודדות עם הורי התלמידים) מאשר חוסר אונים כללי. כלומר, ישנה עדות לחוויית חוסר האונים בהוראה מעבר לנטייה הכללית לחוסר אונים.

לוח 3. נטייה לחוסר אונים נלמד: ממוצעים וסטיות תקן (בסוגריים) על פי מגדר וסוג בית הספר.

משתנה	נשים יסודי	נשים על-יסודי	גברים יסודי	גברים על-יסודי
	N = 159	N = 112	N = 23	N = 56
נטייה לחוסר אונים נלמד	2.77 (1.28)	2.38 (1.23)	2.32 (1.19)	2.48 (1.42)

הערה: סולם התשובות נע בין 1 (לא מסכים כלל) ל-7 (מסכים במידה רבה).

בלוח 4 ניתן לראות את המתאמים בין הנטייה הכללית לחוסר אונים, ושני ההיבטים של חוסר האונים בהקשר של הוראה. הממצאים מעידים על קיומם של שלושה היבטים של חוסר אונים: (1) נטייה כללית, אישיותית, לחוסר אונים. נטייה זו באה לידי ביטוי במתאמים בין כל סוגי חוסר האונים שנמדדו במחקר; (2) היבט של חוסר אונים המתמקד בסביבת העבודה. היבט זה משתקף במתאם החזק יותר בין שני היבטי חוסר האונים הנלמד הקשורים לעבודה לבין המתאמים של כל אחד מהם עם הנטייה הכללית לחוסר אונים; (3) לבסוף, חוסר האונים הנלמד מושפע גם מהתוכן הספציפי, דבר הבא לידי ביטוי בכך שהמתאמים אינם גבוהים, כך שחלק מן המשיבים חוו חוסר אונים נלמד רק בהקשר ספציפי אחד, ולא בהקשרים האחרים.

לוח 4. מתאמים בין מדדי חוסר האונים השונים.

נטייה לחוסר אונים נלמד	עבודה מול הורי התלמידים	חזרה להוראה פרונטלית	
.221**	.428**	1	חזרה להוראה פרונטלית
.205**	1		עבודה מול הורי התלמידים
1			נטייה לחוסר אונים נלמד

הערה: ** מובהקות ברמה של $p = .00$.

לסיכום, ממצאי המחקר מעידים כי בצד נטייה אישיותית לחוות חוסר אונים נלמד מעבר להקשרים שונים בחיים, ישנו גם ביטוי לחוסר אונים ספציפי להיבטים השונים של עולם העבודה. בעוד שבמחקר 1 המורים ביטאו מידה נמוכה ביותר של חוסר אונים נלמד ביחס לקורונה, המורים המשתתפים במחקר 2 דיווחו בממוצע על מידה בינונית-נמוכה של חוסר אונים נלמד בהקשר של עבודת ההוראה. כלומר, בעוד שרובם המוחלט של המורים דיווחו על עמידות רבה ביחס למגפת הקורונה, מיעוט משמעותי מן המורים במחקר הנוכחי חווים תחושות של חוסר אונים ביחס לחזרה להוראה הפרונטלית, וביחס ליכולתם להתמודד עם הורי התלמידים. יתר על כן, תחושת חוסר האונים ביחס להיבטים של ההוראה חזקה יותר מהנטייה הכללית לחוות חוסר אונים נלמד (מבחן t למדגמים מזווגים – ילדים – $t_{349} = 4.327, p = .00$, מבחן t למדגמים מזווגים – הורים – $t_{349} = 4.796, p = .00$). ייתכן כי ממצא זה מעיד על שחיקה בעבודה מול התלמידים והוריהם במציאות של למידה מרחוק, בידודים וסגרים. הממצא מעורר דאגה, ונראה לנו כי הוא דורש תשומת לב מצד מנהלי בתי הספר ומשרד החינוך.

אמון בינאישי

כמו במחקר 1, בחנו את מידת האמון הבינאישי של המורים והמורות במחקר כלפי שלושת בעלי העניין המרכזיים בעבודת המורה: עמיתיהם לעבודה, הורי התלמידים, והתלמידים עצמם. משתתפי המחקר – הן גברים והן נשים, הן מורים ביסודי והן מורים בחטיבות ובתיכונים – ביטאו מידה רבה של אמון בינאישי בקולגות שלהם לעבודה (ראו לוח 5). לעומת זאת, המשתתפים דיווחו על מידה בינונית של אמון בתלמידים ומידה בינונית-נמוכה של אמון בהורים. נמצא הבדל מגדרי עיקרי במידת האמון בקולגות ($F(1, 346) = 4.05, p = .05, M_{men} = 5.49, SD_{men} = 1.34, M_{women} = 5.76, SD_{women} = 1.26$) ובמידת האמון בהורים ($F(1, 346) = 12.61, p = .00, M_{men} = 2.67, SD_{men} = 1.34, M_{women} = 2.04, SD_{women} = 1.23$). כפי שניתן לראות בלוח 5, מורות ביטאו אמון רב יותר בקולגות מאשר מורים, ואילו מורים ביטאו אמון רב יותר בהורים מאשר מורות. יש לציין כי במחקר 1 לא נמצאו הבדלים מגדריים במידת האמון, ולעומת זאת מורים בבתי הספר העל-יסודיים ביטאו מידה רבה יותר של

אמון מאלו המלמדים בבתי הספר היסודיים, הן לגבי ההורים והן לגבי התלמידים. לאור זאת, יש להתייחס לממצאים אלו בזהירות, ונחוץ מחקר נוסף בכדי לבחון אותם באופן מעמיק יותר.

בנוסף שאלנו על מידת האמון הבינאישי כלפי אדם זר (שכן חדש), וזאת בכדי להבחין בין אמון בינאישי בהקשר הספציפי של עולם ההוראה, לבין הנטייה הכללית לאמון בינאישי. הפרדנו בין שני היבטים של אמון בינאישי – בקשת עזרה שיש בה ביטוי לאמון (למשל, בקשה לקבל במקומי משלוח מהסופר) והנכונות להסכים לבקשות השכן (למשל, נכונות להלוות לו סכום כסף). בניתוח אנובה דו-גורמית נמצא כי מורים בבתי הספר העל-יסודיים ביטאו מידה רבה יותר של אמון מאלו המלמדים בבתי הספר היסודיים. הבדל זה חזק יותר בקרב המורים (לעומת המורות) והוא מובהק רק לגבי בקשת עזרה ($M_{high} = 4.03, SD_{high} = 1.59, M_{elementary} = 3.74, SD_{elementary} = 1.59, F(1, 346) = 4.09, p = .04$). דפוס זה דומה לדפוס שנמצא במחקר 1 לגבי אמון בתלמידים, אשר לא שוחזר במחקר הנוכחי. לפיכך, יש לפרש אותו בזהירות.

לבסוף, בדקנו בקרב המורים שהשתתפו בשני המחקרים, אם ישנם הבדלים בין מידת האמון שביטאו בכל אחד מהמחקרים. לצורך זה ערכנו מבחן t למדגמים מזווגים שהשווה בין הפריטים בשאלוני האמון שנמדדו בשני המחקרים. לא נמצאו הבדלים עקביים במידת האמון שדווחה. כלומר, מידת האמון משקפת נטייה יציבה יחסית, מעבר לזמן ולשינויים בסביבת העבודה בעקבות השינויים בהתפתחות קורונה.

לוח 5. אמון בינאישי: ממוצעים וסטיות תקן (בסוגריים) על פי מגדר וסוג בית הספר.

משתנה	נשים יסודי	נשים על-יסודי	גברים יסודי	גברים על-יסודי
	N = 159	N = 112	N = 23	N = 56
אמון בקולגות	5.71 (1.32)	5.82 (1.14)	5.24 (1.36)	5.59 (1.34)
אמון בהורים	1.98 (1.17)	2.13 (1.3)	2.67 (1.07)	2.67 (1.44)
אמון בתלמידים	3.54 (1.31)	3.48 (1.18)	3.23 (1.41)	3.76 (1.38)
אמון בינאישי – בקשת עזרה	3.79 (1.58)	3.97 (1.54)	3.46 (1.63)	4.16 (1.69)
אמון בינאישי – נכונות להסכים	5.43 (1.51)	5.41 (1.59)	5.32 (1.67)	5.46 (1.64)

הערה: סולם התשובות נע בין 1 (לא הייתי מבקש/לא הייתי מסכים/לא מסכים כלל) ל-7 (בטוח שהייתי מבקש/בטוח שהייתי מסכים/מסכים במידה רבה).

לוח 6 מציג את הקשרים בין ההיבטים השונים של אמון בינאישי אשר נבדקו במחקר הנוכחי. ככלל, ההיבטים השונים נמצאו קשורים זה לזה בקשר חיובי. כצפוי, המתאם החזק ביותר נמצא בין שני סוגי האמון הבינאישי הכללי (מתן אמון באדם זר). המתאמים בין אמון בינאישי כללי לבין היבטים של אמון בסביבת ההוראה (קולגות, תלמידים והורי התלמידים) נעים בין 0.11 לבין 0.42, וכולם מובהקים (מלבד המתאם בין אמון בהורים ואמון בקולגות שהינו בכיוון החיובי אך קרוב לאפס).

נטייה לחוסר אונים נלמד	עבודה מול הורי התלמידים	חזרה להוראה פרונטלית	אמון בינאישי – נכונות להסכים	אמון בינאישי – בקשת עזרה	אמון בתלמידים	אמון בהורים	אמון בקולגה	
-.133*	-.155**	-.084	.416**	.266**	.374**	.032	1	אמון בקולגה
.266**	.037	.080	.106*	.183**	.388**	1		אמון בהורים
-.003	-.126*	-.033	.274**	.266**	1			אמון בתלמידים
.047	-.042	-.004	.501**	1				אמון בינאישי – בקשת עזרה
-.003	-.067	.020	1					אמון בינאישי – נכונות להסכים
.221**	.428**	1						חזרה להוראה פרונטלית
.205**	1							עבודה מול הורי התלמידים
1								נטייה לחוסר אונים נלמד

הערה: * מובהקות ברמה של $p = .05$, ** מובהקות ברמה של $p = .00$.

תחושת שלומות אישית

לבסוף, בחנו את תחושת השלומות של משתתפי המחקר ואת הגורמים המנבאים אותה. תחושת שלומות הומשגה ונמדדה באמצעות שאלון שביעות רצון מהחיים (Diener et al., 1985, SWL). הממוצעים המוצגים בלוח 9 באופן כללי גבוהים ודומים מאוד לממוצעים שנמצאו במחקר 1, ומעידים על כך שהמורים והמורות באופן כללי שבעי רצון מחייהם. לא נמצאו הבדלים מגדריים מובהקים בתחושת השלומות, וגם לא נמצאו הבדלים ברמת בית הספר (יסודי לעומת על-יסודי): הממוצעים היו מעט יותר גבוהים בבתי הספר העל-יסודיים, אך ההבדל אינו מובהק (שולי). ממצא זה עולה בקנה אחד עם הממצא לגבי חוסר האונים, ומעיד כי למרות הקשיים שזימנה השנה האחרונה, תחושת השלומות של מרבית המורים לא נפגעה והם שימרו את תחושת הרווחה האישית, התמודדו היטב עם החזרה להוראה פרונטלית והצליחו להתאושש במהירות מהמשבר עם השיפור במצב התחלואה. בנוסף, ביקשנו להשוות את תחושת השלומות האישית בשתי נקודות הזמן אותן חקרנו. לצורך כך נערך מבחן t למדגמים מזוגים בקרב המורים שהשתתפו בשני המחקרים. בשני המחקרים תחושת השלומות נמצאה גבוהה, ולא נמצא הבדל מובהק בין שני המועדים $[t(217) = -.54]$. כלומר, תחושת השלומות של משתתפי המחקר לא הושפעה מהשינויים במצב הקורונה ומהמעבר מהוראה מרחוק לתחילת החופש הגדול.

לוח 9. שלומות: ממוצעים וסטיות תקן (בסוגריים) על פי מגדר וסוג בית הספר.

משתנה	נשים יסודי	נשים על-יסודי	גברים יסודי	גברים על-יסודי
	N = 159	N = 112	N = 23	N = 56
שלומות	4.94 (1.19)	5.05 (1.16)	4.71 (1.47)	5.21 (1.20)

הערה: סולם התשובות נע בין 1 (כלל לא מסכים) ל-7 (מסכים בהחלט).

ניבוי תחושת השלומות. ביקשנו לבחון אילו משתנים מנבאים את תחושת השלומות של המורים המשתתפים במחקר. התמקדנו במורים אשר השתתפו בשני המחקרים שערכנו, ובחנו הן משתנים שנבדקו במחקר הראשון והן משתנים שנבדקו במחקר השני. המתאם בין שלומות כפי שנמדדה בשתי נקודות הזמן חזק מאוד ($r = .74, p = .001$), ומעיד על יציבות. בכדי לנבא את תחושת השלומות בנקודת הזמן השנייה, ביצענו ניתוח רגרסיה. בשלב הראשון הוכנסה לרגרסיה תחושת השלומות בנקודת הזמן הראשונה, אשר הסבירה כ-55% מן השונות בתחושת השלומות בנקודת הזמן השנייה. בשלב השני הוכנסו לרגרסיה המשתנים הבודקים היבטים שונים של אמון בינאישי ושל חוסר אונים נלמד. משתנים אלו מנבאים אפוא את השינוי בתחושת השלומות, מעבר לגורם היציב, המשותף לשתי נקודות הזמן. כמשוער, נמצא כי הנטייה הכללית לחוסר אונים נלמד, אשר נמדדה בנקודת הזמן השנייה, תרמה ייחודית שלילית לניבוי השיפור בתחושת השלומות בנקודת הזמן השנייה ביחס לשלומות שנמדדה בנקודת הזמן הראשונה ($B = -.138, p = .003$). כלומר, הנטייה הכללית לחוסר אונים נלמד פוגעת בתחושת השלומות גם כשהנטייה העקבית לתחושת השלומות נלקחת בחשבון.

לעומת זאת, ושוב, כמשוער, הנטייה הכללית לאמון בינאישי, בעיקר הנכונות להסכים (אשר נמדדה בנקודת הזמן השנייה), תרמה תרומה ייחודית לשיפור תחושת השלומות ($B = .118, p = .005$). כלומר, בעוד שתחושת חוסר אונים נלמד פוגעת בתחושת השלומות, הנטייה הכללית לאמון בינאישי מחסנת כנגדה, ותורמת לשיפור השלומות. מעניין כי תחושת חוסר אונים ספציפית – הן זו הממוקדת בקורונה שנמדדה בנקודת הזמן הראשונה והן זו הממוקדת בסביבת ההוראה שנמדדה בנקודת הזמן השנייה – לא תרמו תרומה משמעותית לניבוי השלומות. בנוסף, מתן אמון בקולגות, כפי שנמדד בנקודת הזמן הראשונה, תרם תרומה שלילית לניבוי השיפור בתחושת השלומות ($B = -.101, p = .03$). כלומר, בניכוי הנטייה הכללית למתן אמון בינאישי - שלה תרומה חיובית לשלומות, מתן אמון בקולגות עלול דווקא לפגוע בתחושת השלומות לאורך זמן. כמובן שיתכנו מספר פירושים לממצא זה. למשל, בהתאם למודל התאורטי שלנו לגבי הקשר בין חוסר אונים נלמד ואמון, יתכן שדווקא מתן אמון באחרים קשור לתחושת חוסר יכולת אישית אשר עשויה להיות גורם חשוב בתחושת השלומות. אנו מקוות להבין יותר קשר זה במחקרים עתידיים.

התמודדות עם הלמידה המקוונת

בנוסף לבחינת השלכות הקורונה על תחושות של חוסר אונים מחד ושל אמון ושלומות מאידך, במחקר הנוכחי ביקשנו לזהות ולהצביע על גורמים שסייעו למורים ועל גורמים שהקשו עליהם להתמודד עם השלכות הקורונה על ההוראה. ביקשנו מן המשיבים לדווח על גורם אחד שעזר להם להתמודד עם הלמידה המקוונת, ועל גורם אחד שהקשה עליהם את ההתמודדות. ערכנו ניתוח תוכן של התשובות וזיהינו גורמים שהוזכרו על ידי מספר משמעותי של משיבים. לאחר מכן קודדנו מחדש את

התשובות לגבי כל קטגוריה, כך שלגבי כל משיב קודד 0 אם לא התייחס לקטגוריה ו-1 אם התייחס אליה. לוחות 7 ו-8 מציגים את הגורמים החיוביים והשליליים שזוהו (בהתאמה), ואת מספר המשיבים שהתייחסו לכל אחד מהם.

לוח 7. גורמים שעלו בתשובה לשאלה הפתוחה שעסקה בגורמים חיוביים שסייעו בלמידה המקוונת.

קטגוריה	דוגמה	כמות אנשים שציינו
תמיכה מקולגות	"שיתוף חבריי למקצוע", "תמיכה מהקולגות"	61 (17.4%)
מסוגלות (self-efficacy) טכנולוגית	"ההיכרות עם הטכנולוגיות והמגוון בהוראה", "שליטה מוחלטת בטכנולוגיה"	57 (16.3%)
מערכת היחסים עם הילדים	"הילדים", "הקשר עם התלמידים"	50 (14.3%)
תמיכה מהסביבה הקרובה	"עזרה מהבעל ומהילדים הגדולים בבית", "המשפחה שלי"	48 (13.7%)
מסוגלות (self-efficacy) פדגוגית	"היעדר בירוקרטיה ומתן אוטונומיה מבחינת דרכי ההוראה וההיבחנות", "הפנמה שזה כלי הלמידה המרכזי בנסיבות הזמן, ולכן יש ללמוד לנצל אותו כמיטב היכולת"	44 (12.6%)
תמיכה והדרכה מההנהלה	"עזרה מצד סגנית המנהלת בכל הצד הטכני שבלמידה בזום", "המנהלת שלי"	41 (11.7%)
גמישות בתנאים (פיזיים, תנאי הלמידה השונים, עבודה מול ביה"ס)	"תנאים פיזיים נוחים וריבוי מסכים", "גמישות מבחינת שעות", "כמות התלמידים הקטנה"	33 (9.4%)
אופטימיות	"המחשבה שזה זמני", "תמיד חשבתי שזה זמני, והמצב הזה ייתן לי להעריך את המצב הרגיל"	30 (8.6%)
מוטיבציה לדאגה לאחרים	"תחושת שליחות", "רצון לעזור"	24 (6.9%)
מוטיבציה לפתיחות לשינויים	"יצירתיות, חשיבה חיובית, תמיכה מהקולגות", "חדשנות"	21 (6%)
הורי התלמידים	"שיתוף הפעולה עם ההורים", "ההורים היו מאד קשובים ושיתפו"	21 (6%)

	פעולה עם הילדים. אני מורה לכיתה א' ובלוי ההורים לא היה איך לעבור את התקופה בכזו הצלחה"	
18 (5.1%)	"אין"	אין גורם חיובי
7 (2%)	"אמונה", "אמונה ב-ה"	אמונה דתית

כפי שניתן לראות בלוח 7, זוהו 12 גורמים מסייעים, אשר 11 מהם צוינו על ידי 5% מן המשיבים לפחות. בכדי לבחון את הקשר בין הגורמים השונים שזוהו, ביצענו ניתוח רב סולמי (Multi-Dimensional Scaling, MDS). גרף 1 מציג את מערך הקשרים בין המשתנים. ככל שהנקודות המייצגות את הנושאים סמוכות זו לזו בתמונה, כך הקשרים ביניהם חיוביים יותר (כלומר, ככל שמשיב נטה לציין נושא אחד, כך הוא נטה לציין גם את הנושא האחר). בחינת התמונה מאפשרת לזהות תמות המשלבות קטגוריות שונות. הוספנו את הקווים הכחולים בכדי להבחין בין התמות. כפי שניתן לראות, זיהינו ארבע תמות של גורמים שסייעו להתמודד עם הלמידה מרחוק.

חוסן רגשי. בחלק השמאלי התחתון של התמונה מופיעים גורמים המבטאים תחושת חוסן רגשי. חלק ניכר מן המשיבים (כ-14%) התייחסו לתמיכה שקיבלו מסביבתם הקרובה. גורם זה נמצא קשור לתחושת אופטימיות שחלק מן המשיבים (כ-9%) דיווחו כי אפיינה אותם וסייעה להם בהתמודדות.

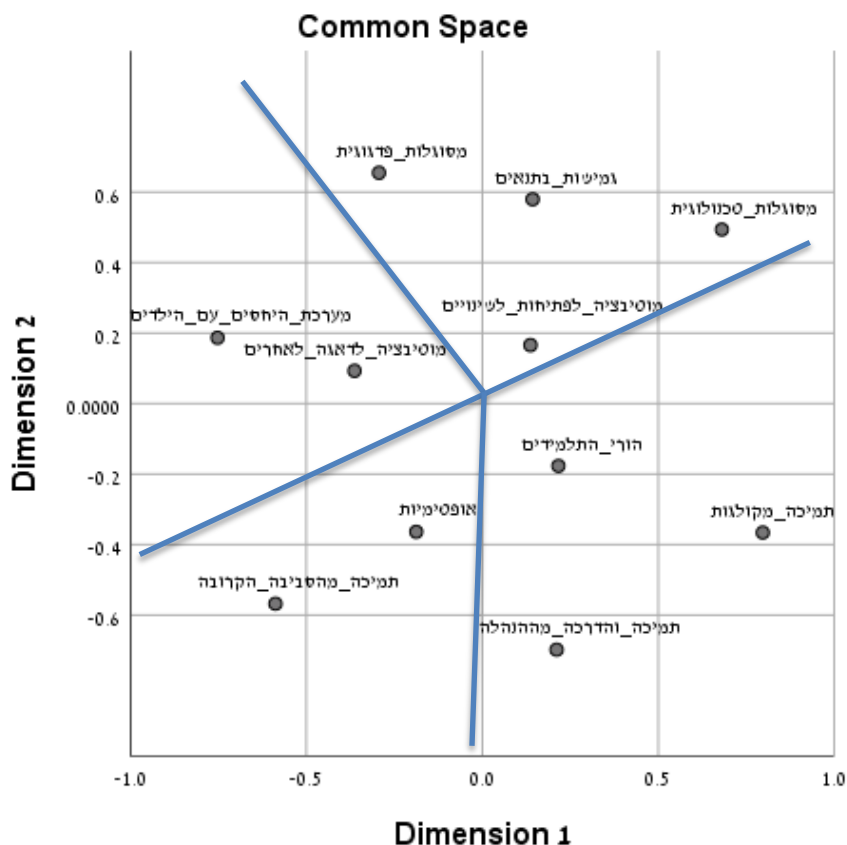
תמיכה בסביבת העבודה. בחלק הימני התחתון של התמונה מופיעות קטגוריות המבטאות תחושת תמיכה שקיבלו המשיבים בהקשר של בית הספר – ותמיכה מצד חברים לעבודה (הוזכרה על ידי כ-17% מהמשיבים), תמיכה מצד המנהלים ופעילות של הדרכה מטעם בית הספר (שני נושאים אלו נמצאו במתאם חיובי גבוה ועל כן איחדנו אותם, הם הוזכרו על ידי כ-12% מהמשיבים). מעניין לראות כי גם תמיכה מן ההורים (אשר הוזכרה על ידי כ-6% מהמשיבים) נמצאה כחלק מגורם זה.

יכולות ומיומנויות. בחלקה העליון של התמונה מופיעים גורמים המבטאים יכולות ומיומנויות שסייעו להתמודד על הלמידה מרחוק – מסוגלות טכנולוגית (תחושת שליטה בטכנולוגיה, הוזכרה על ידי כ-16% מהמשיבים), מסוגלות פדגוגית (תחושת מסוגלות פדגוגית, יכולת להתמודד עם השינוי הנדרש באמצעות המיומנויות הפדגוגיות בהן הם שולטים; גורם זה הוזכר על ידי כ-13% מהמשיבים). משיבים נוספים (9%) התייחסו לגמישות בתנאי ההוראה. לחלק זה שייכת גם המוטיבציה לפתיחות לשינויים (6%). כלומר, אנשים המדגישים פתיחות לשינויים נוטים יותר להישען על יכולות ומיומנויות שסייעו להם להתמודד עם המצב החדש.

קשר עם התלמידים. לבסוף, התמה האחרונה מתמקדת בגורם הליבה של מקצוע ההוראה. מספר ניכר של משיבים (כ-14%) ציינו את הקשר עם התלמידים כגורם העיקרי שסייע להם בהתמודדות. מעניין לראות כי גורם זה קשור למוטיבציה לדאגה לרווחתם של אחרים (הוזכרה על ידי כ-7%).

לסיכום, מתוך 4 התמות העיקריות שזוהו, השתיים הראשונות עוסקות בקבלת **תמיכה** – אם מגורמים פנימיים (חוסן ואופטימיות) או כאלו הקיימים בסביבתם הקרובה, ואם מגורמים בסביבת בית הספר – הנהלת בית הספר, העמיתים להוראה או הורי התלמידים. שתי התמות האחרות שזוהו מתמקדות בגורמים פנימיים – יכולות או מוטיבציות אישיות – המתמקדות בהיבטים מרכזיים למקצוע ההוראה – בקשר עם התלמידים או ביכולות ומיומנויות קריטיות להוראה מרחוק. מגוון הגורמים שזוהו מעיד על כך שמורים שונים מצאו מקורות שונים לחיזוק יכולת ההתמודדות שלהם. יתכן כי חשיפה הדדית של מקורות אלו תוכל לסייע למורים נוספים להיעזר בהם, ובכך לחזק את יכולתם להתמודד עם השלכות הקורונה.

גרף 1. מיפוי הגורמים המסייעים להתמודדות עם הלמידה המקוונת



לוח 8 מציג את הקטגוריות שזוהו כפוגעות ביכולת ההתמודדות של המורים. מעניין לציין כי ניתוח התוכן העלה פחות קטגוריות, וכי 4 קטגוריות זוהו על ידי מספר ניכר של משיבים. כך, כמעט 30% מן המשיבים התייחסו לבעיות בהתנהגותם של התלמידים (בעיות קשב, בעיות משמעת) כגורם העיקרי שהקשה על ההוראה מרחוק. המרחק הפיזי מהתלמידים והקשיים הטכניים בהוראה מרחוק זוהו כשני גורמים עיקריים נוספים שהקשו על המורים להתמודדות (כל אחד מהם צוין על ידי כ-19% מהמשיבים). הגורם העיקרי הרביעי (זוהו על ידי כ-16% מהמשיבים) היה קשיים שהתגלו בחייהם האישיים של המורים (למשל, התמודדות עם קשיים של בני משפחה).

התבוננות משותפת בגורמים המטיבים ובגורמים המקשים על התמודדות המורים, מעידה כי הגורמים שצינו המורים מהווים "מראה" זה מול זה. קשיים בהתנהגות התלמידים היוו מכשול משמעותי למספר ניכר מן המשיבים, אך מולם, מערכת היחסים עם התלמידים והרצון לדאוג להם צוינו על ידי רבים כגורם שעזר להם להתמודד. בדומה לכך, הקשיים הטכניים והמרחק הפיזי מהתלמידים צוינו על ידי רבים כגורם העיקרי שהקשה על ההתמודדות, אך מנגד, תחושות מסוגלות טכנולוגית ופדגוגית

זוהו כגורמים שסייעו להתמודד. לבסוף, קשיים משפחתיים הקשו על מספר ניכר של משיבים, ומולם, משיבים רבים ציינו את התמיכה הרגשית והחברתית לה זכו (מהמשפחה או מגורמים בסביבת בית הספר) כגורם שסייע להם להתמודד.

לוח 8. גורמים שעלו בתשובה לשאלה הפתוחה שעסקה בגורמים שליליים שפגעו בלמידה המקוונת.

קטגוריה	דוגמה	כמות אנשים שציינו
בעיות התנהגות של התלמידים – בעיות קשב, בעיות התנהגות בזום	"היה קשה לגייס את הכתה כולה לנושא השיעור ולהשתתפות בו עם מצלמות פתוחות. וגם כאשר המצלמות פתוחות הייתה התעסקות רבה עם האפקטים של הזום שהפריעו למהלך השיעור ושוטטות בתכנים אחרים באינטרנט. מאוד קשה לעניין ולשמור על הקשב הרצוף של התלמידים"	103 (29.4%)
מרחק פיזי ורגשי מהתלמידים – פגיעה בקשר וביכולת ללמד	"הלמידה המקוונת, כמו שהיא היתה טובה ומיוחדת כך גם היא רחוקה רגשית, מלאת שיבושים טכניים ומסורבלת", "המרחק הפיזי מהתלמידים והקשר הוירטואלי"	68 (19.4%)
בעיות טכניות	"חוסר יכולת של ההורים לקחת אחריות על הילדים שלהם איכות האינטרנט בבית שלי וגם של התלמידים. חוסר אמצעי קצה לחלק מהתלמידים. חוסר שיתוף פעולה של ההורים", "בעיות טכניות"	68 (19.4%)
בעיות שנוצרו בחיים האישיים	"הידיעה שהילדים שלי צריכים אותי גם", "גם משפחה- ילדים בבית"	59 (16.9%)
מצלמות	"מצלמות", "תלמידים שלא עונים ולא מקשיבים ולא פותחים מצלמה"	21 (6%)
התעסקות רבה מידי עם ההורים, בעיות שיצרו ההורים	"חוסר שת"פ בעקבות טכנופוביה של קולגות והורי תלמידים", "ההורים"	19 (5.4%)
עומס העבודה	"ריבוי משימות", "תיאום בין כל כך הרבה גורמים כדי להכין ולהעביר שיעור"	19 (5.4%)

18 (5.1%)	"שינויי מערכת תכופים", "שליטה"	אי ודאות, בלבול, בלגאן, היעדר שליטה במצב
13 (3.7%)	"חוסר ההחלטיות של משרד החינוך והשרירותיות של קבלת ההחלטות שלו", "חוסר תמיכה והקשבה. הורים והנהלה"	התעסקות רבה מידי עם ההנהלה, בעיות שיצרה ההנהלה
8 (2.3%)	Hard to sit by the laptop. Back "pain", "בידודים"	בריאות
4 (1.1%)	"כלום"	אין גורם שלילי

סיכום ומסקנות

ערכנו שני מחקרים בקרב מורים ומורות המלמדים בבתי ספר יסודיים ותיכונים. המחקר הראשון נערך לקראת סיום הסגר בגל השלישי של מגפת הקורונה. המשתתפים במחקר דיווחו על מידת חוסר האונים שחשו לגבי הקורונה. במפתיע, רוב המשתתפים דיווחו על העדר תחושת חוסר אונים או על מידה מועטה ביותר. כלומר, משתתפי המחקר הפגינו עמידות רבה בפני האתגרים שיצרה מגפת הקורונה. ביטוי נוסף לעמידות המורים בפני אתגרי הקורונה נמצא בכך שרובם ביטאו נכונות גבוהה להשקיע בפיתוח נוסף של מיומנות של הוראה דיגיטלית. במסגרת המחקר בחנו שני היבטים של שלומות ורווחה אישית – אמון בינאישי ושביעות רצון כללית מהחיים. המשתתפים שדיווחו על מידה בינונית של חוסר אונים נטו לתת פחות אמון הן בתלמידיהם והן בעמיתים להוראה. ממצאים אלו נמצאו בעיקר בקרב המורים בתיכונים. גם שביעות הרצון הכללית מהחיים נמצאה קשורה קשר שלילי לביטוי של חוסר אונים, אולם מתאמים אלו לא נמצאו מובהקים.

המחקר השני נערך מיד בתום שנת הלימודים, בתקופה בה נראה היה שהקורונה בנסיגה. המשתתפים נשאלו על תחושת חוסר אונים ביחס ליכולת לחזור ללמד באופן אפקטיבי וביחס לקשר שלהם עם הורי התלמידים. בחלק אחר של השאלון נבחנה הנטייה הכללית לחוסר אונים. מידת חוסר האונים שבטאה הייתה גבוהה יותר בהקשרים שנבחנו במחקר זה בהשוואה למחקר הראשון, אף כי גם הפעם חלק ניכר ממשתתפי המחקר דיווחו שאינם חשים חוסר אונים כלל.

בנוסף, המשתתפים במחקר התבקשו לציין גורם אחד שתרם וגורם אחד שהקשה על ההתמודדות שלהם עם הקורונה. ניתוח תוכן של התשובות שהתקבלו העלה שלושה גורמים מרכזיים שהשפיעו על המורים: הקשר עם התלמידים, ההיבט הטכנולוגי של ההוראה, והיחסים הבינאישיים בסביבתם הקרובה. מורים רבים הצביעו על הקשר עם התלמידים והמוטיבציה לתרום להם כגורם העיקרי שסייע להם, ובמקביל מורים רבים הצביעו על הקושי להתמודד עם התלמידים כגורם העיקרי שהקשה עליהם. תחושת אוריינות טכנולוגית ומוטיבציה לחדשנות זוהו אף הן כגורם שסייע להתמודדות, ומנגד בעיות טכנולוגיה וטכניות אחרות זוהו על ידי רבים כגורם המקשה העיקרי. לבסוף, מורים רבים דיווחו על תמיכה מסביבתם הקרובה כגורם מסייע, ואחרים דיווחו על קשיים בסביבתם הקרובה כגורם המקשה על ההתמודדות. נראה איפה כי הקשר עם

התלמידים, האוריינות הטכנולוגית והתנאים הטכניים, ומערכות התמיכה של המורים הם שלושת הגורמים בהם חשוב לעסוק במטרה להפוך אותם לגורמים מחזקים ולצמצם את פוטנציאל הפגיעה שלהם בהתמודדות המורים.

לבסוף, חלק ממשותפי המחקר השתתפו בשני חלקיו. השוואת הממצאים בקרב משתתפים אלו בין שתי נקודות הזמן לא העלתה הבדלים מובהקים בשני ההיבטים של שלמות – אמון בינאישי ושביעות רצון כללית מהחיים. ניתוח של שני חלקי המחקר יחד העלה כי שיפור בתחושת השלמות (שביעות רצון מהחיים) בנקודת הזמן השנייה, בהשוואה לראשונה, נובא באופן שלילי על ידי הנטייה הכללית לחוסר אונים, ובאופן חיובי על ידי הנטייה הכללית לאמון בינאישי.

לסיכום, שני המחקרים הצביעו על עמידות מרשימה של המורים שהשתתפו במחקר בפני אתגרי הקורונה. המורים הגיבו לאתגרים המיוחדים שהוצבו לפתחם במידה מרשימה, ואף מפתיעה, של עמידות. זו התבטאה הן בהעדר דיווח על תחושת חוסר אונים והן בהבעת נכונות להמשך למידה ופיתוח מיומנויות של הוראה דיגיטלית. המורים זיהו את הקשר עם התלמידים, האוריינות הטכנולוגית והמוטיבציה לחדשנות, והתמיכה החברתית שזכו לה, כגורמים שסייעו או (בהעדרם) החלישו את יכולת ההתמודדות שלהם. בבחינת מידת השיפור (או הפגיעה) בתחושת השלמות בין נקודת הזמן הראשונה והשנייה של המחקר נמצא אפקט לנטייה הכללית לחוסר אונים (כגורם פוגע) ולנטייה הכללית למתן אמון (כגורם תורם) לתחושת השלמות. לעומת זאת, חוסר אונים בהיבט ספציפי ומתן אמון בהקשר הספציפי של עולם העבודה לא תרמו לשיפור השלמות מעבר לנטייה הכללית. כך, המאפיינים האישיים היציבים של המורים נמצאו משפיעים על מידת העמידות ויכולת ההתמודדות שלהם יותר מאשר ההקשר הספציפי של עבודתם. מחקרים עתידיים נחוצים אשר יחזרו ויבחנו גורמים מפתח אלו, ויאפשרו פיתוח של תכניות התערבות שיוכלו לסייע למורים להתמודד עם הקשיים שבבר חוו ועם אלו שעוד נמצאים לפתחנו.

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*(1), 49-74.
- Alloy, L. B., Peterson, C., Abramson, L. Y., & Seligman, M. E. (1984). Attributional style and the generality of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(3), 681-687.
- Berg, J., Dickhaut, J., & McCabe, K. (1995). Trust, reciprocity, and social history. *Games and Economic Behavior, 10*(1), 122-142.
- Delhey, J., & Welzel, C. (2012). Generalizing trust: How outgroup-trust grows beyond ingroup-trust. *World Values Research, WVR, 5*(3), 46-69.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.
- Douglas, D., & Anisman, H. (1975). Helplessness or expectation incongruity: Effects of aversive stimulation on subsequent performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 1*(4), 411-417.
- Elster, A., & Gelfand, M. *The inter-relationship between cultural tightness-looseness and trust*. Manuscript in preparation.
- Erickson, T. D., & Mattson, M. E. (1981). From words to meaning: A semantic illusion. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 20*(5), 540-551.
- Frankel, A., & Snyder, M. L. (1978). Poor performance following unsolvable problems: Learned helplessness or egotism? *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(12), 1415-1423.
- Hiroto, D. S., & Seligman, M. E. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*(2), 311-327.
- Lee, D. S., Kim, E., & Schwarz, N. (2015). Something smells fishy: Olfactory suspicion cues improve performance on the Moses illusion and Wason rule discovery task. *Journal of Experimental Social Psychology, 59*, 47-50.
- Liberman, A. (2020). *Learned Helplessness and Trust* [Unpublished master's thesis]. The Hebrew University of Jerusalem.

Lieberman, A., Sagiv, L., & Mayo, R. (2020, Feb. 29). *Learned Helplessness, Trust and Falling for False Information* [Poster session]. SPSP 2020 Conference, New Orleans, LA, United States.

Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (2016). Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological Review*, *123*(4), 349-367.

Mayer, J., & Mussweiler, T. (2011). Suspicious spirits, flexible minds: When distrust enhances creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *101*(6), 1262-1277.

Mayo, R., Alfasi, D., & Schwarz, N. (2014). Distrust and the positive test heuristic: Dispositional and situated social distrust improves performance on the Wason Rule Discovery Task. *Journal of Experimental Psychology: General*, *143*(3), 985-990.

Mikulincer, M. (1986). Motivational involvement and learned helplessness: The behavioral effects of the importance of uncontrollable events. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *4*(4), 402-422.

Mikulincer, M. (1989). Learned helplessness and egotism: Effects of internal/external attribution on performance following unsolvable problems. *British Journal of Social Psychology*, *28*(1), 17-29.

Mikulincer, M., Yinon, A., & Kabili, D. (1991). Epistemic needs and learned helplessness. *European Journal of Personality*, *5*(3), 249-258.

Pasahow, R. J., West, S. G., & Boroto, D. R. (1982). Predicting when uncontrollability will produce performance deficits: A refinement of the reformulated learned helplessness hypothesis. *Psychological Review*, *89*(5), 595-598.

Peterson, C., Semmel, A., Von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, *6*(3), 287-299.

Roth, S., & Kubal, L. (1975). Effects of noncontingent reinforcement on tasks of differing importance: Facilitation and learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *32*(4), 680-691.

Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, *23*(3), 393-404.

Seligman, M. E., Abramson, L. Y., Semmel, A., & Von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, *88*(3), 242-247.

Yamagishi, T., & Yamagishi, M. (1994). Trust and commitment in the United States and Japan. *Motivation and Emotion*, *18*(2), 129-166.

Yuki, M., Maddux, W. W., Brewer, M. B., & Takemura, K. (2005). Cross-cultural differences in relationship-and group-based trust. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(1), 48-62.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (23.2.2021). עובדי הוראה במערכת החינוך, תשפ"א (2020/21).
https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2021/067/06_21_067b.pdf