

# מיפוי השלכות מגפת הקורונה על רווחתם הנפשית של מורים ומנהלים<sup>1</sup> סקירת ספרות מחקרית



פרופ' (אמריטוס) רמי בנבנישתי | י.ע.ר יעוצים  
בשיתוף עם השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י) במשרד החינוך

ספטמבר 2022

## מבוא והערות פתיחה

תקופת הקורונה השפיעה על כל היבט של התהליך החינוכי ויצרה אתגרים עצומים, אך גם הזדמנויות עבור צוותי החינוך. מטרת סקירה זו היא לבחון את הידע המחקרי שנצבר בארץ ובעולם באשר להשלכותיה של מגפת הקורונה על רווחתם הנפשית של מורים ומנהלים. לרווחה נפשית של צוותי חינוך יש חשיבות גדולה משום המחויבות של כולנו למי שעוסק במקצוע חשוב ותובעני זה. נוסף על כן, לרווחתם הנפשית של אנשי חינוך יש השלכות ישירות על תפקודם המקצועי וכן על ההישגים, ההתנהגות והרווחה הנפשית של תלמידיהם (Madigan & Kim, 2021; Oberle, 2016; Schonert-Reichl, 2016; Pozo-Ricco, 2020). מטרתנו בסקירה זו היא להפיק תובנות לשם קידום קבלת החלטות ומדיניות שיתרמו לקידום רווחתם של מורים ומנהלים ובכך גם לכלל מערכת החינוך. הדגש בסקירה הוא אמנם על שלומם ורווחתם הנפשית של אנשי צוותי חינוך, אולם יש לזכור שאין לנתק בין אתגרים בפן המקצועי של ההוראה וניהול בעת הקורונה לבין ההשפעות השונות של אתגרים אלו על רווחתם של המורים והמנהלים. לשינויים והתערבויות בתחום האחד תהיינה משמעותיות גם בתחום האחר. במהלך הסקירה אנו נתייחס בקצרה לנקודות ממשק אלו.

הסקירה מתייחסת הן למורים והן למנהלים. נציין שרוב רובה של הספרות המקצועית והמדעית על התמודדות אנשי חינוך עם אתגרי הקורונה התמקד במורים, ורק חלק קטן במנהלים. בחלקים רבים של הסקירה כללנו את המידע על מנהלים יחד עם המידע על מורים. זאת, משום שהקורונה משפיעה על מנהלים באופנים הדומים להשפעותיה על מורים. עם זאת, הקדשנו גם מקום להתייחסות מיוחדת למנהלים משום התפקיד הייחודי שלהם, השונה משל מורים.

הסקירה מבקשת להציג תמונה רחבה ומעמיקה ככל האפשר של הספרות המדעית בנושא השלכות המגפה על רווחתם של צוותי החינוך. בנוסף לסקירה של הספרות המחקרית, השירות הפסיכולוגי ייעוצי במשרד החינוך הוסיף השלמות הנוגעות לפעילות השירות בעת משבר הקורונה. עם זאת, חשוב לציין שמספר הפרסומים הנוגעים להשלכות מגפת הקורונה על מערכת החינוך בכלל ועל רווחתם של אנשי הצוות החינוכי הוא גדול מאוד ועליהם נוספים עוד רבים יום יום, כך שקשה להקיף את כל הספרות הרלוונטית בסקירה אחת. יתרה מזו, יש להביא בחשבון שהשפעות הקורונה משתנות באופן מתמיד. ראשית, המפגש עם הקורונה השתנה עם הזמן ובתקופות שונות היו לחשיפה לקורונה מאפיינים שונים. לדוגמה, בתחילת הדרך לא היה חיסון, בהמשך היו חיסונים נגישים ויעילים, ובהמשך חווינו גל שבו החיסון לא מנע הדבקה, ואין אנו יודעים מה יביא יום המחר. לשינויים אלו היו כמובן השפעות ישירות על מערכת החינוך, כגון בהחלטות על למידה מרחוק ומדיניות בידודים. כמו כן, חלו שינויים בהתייחסות לקורונה בגלל מאפיינים כמו חוויות אישיות (למשל, הידבקות במחלה או קרוב משפחה שחלה או נפטר חלילה), התפתחות אישית של הצוות החינוכי (למשל, למידה של דרכי התמודדות, עייפות מצטברת וכד'), וכן שינויים בדרכי ההתמודדות של בית הספר (למשל, שיפור בתשתיות טכנולוגיות המשמשות להוראה מרחוק). המשמעות של שינויים אלו לאורך זמן היא שיש להיזהר מהסקה גורפת ממצאים שהתקבלו במחקרים שנעשו בנקודות זמן שונות, מבלי לשאול על מידת הרלוונטיות לאתגרים העכשוויים (שגם הם כמובן משתנים וישתנו עם הזמן). לכן, מן הראוי שהדגש בסקירה ובהפקת התובנות יהיה פחות על התגובות הראשוניות לשינוי העצום שהביאה הקורונה ויותר על איך מתמודדים עם העובדה שהיא משתנה כל הזמן (למשל, הופעה של וריאנטים שונים) וההתמודדות אתה הופכת לתהליך ארוך טווח. אופי התגובות המומלצות צריך להיות מושפע במידה רבה ממה שאנו יודעים (ולא יודעים) על התהליכים ארוכי הטווח של המשבר המתמשך הזה (Collie, 2021).

לבסוף, נדגיש שניתן ללמוד רבות ממחקרים שנערכו במקומות שונים בעולם, ולכן בחרנו לסקור גם אותם. עם זאת, מעבר למשותף למערכות חינוך ברוב המקומות בעולם, יש גם הבדלים ניכרים ביניהן בהיבטים הרלוונטיים להתמודדות עם הקורונה. בין השאר, במדינות שונות יש למורים מעמד חברתי שונה המשפיע על התפיסות שלהם באשר לתמיכת החברה בעבודתם והערכה לפועלם בעת המשבר, ולכן יש השפעה על רווחתם הנפשית. קשה לגזור



מהמתרחש בפינלנד או בסינגפור למצב בישראל. כמו כן, יש הבדלים משמעותיים בדרכים שבהן בתי הספר מאורגנים במדינות השונות, ולכך יש השלכות על דרכי ההתמודדות עם המגפה. למשל, בארה"ב, לנציגי ציבור יש תפקיד חשוב בניהול בתי ספר משום שהם יושבים ב"school boards", שלהם השפעה גדולה על ההחלטות המתקבלות בבית הספר (Honig et al., 2020). כמו כן, בארה"ב למחוזות (districts) ולמדינות (states) מידה רבה של אוטונומיה בבחירת דרכי ההתמודדות עם המגפה, וזאת בהשוואה למערכת ריכוזית יחסית כמו ישראל.

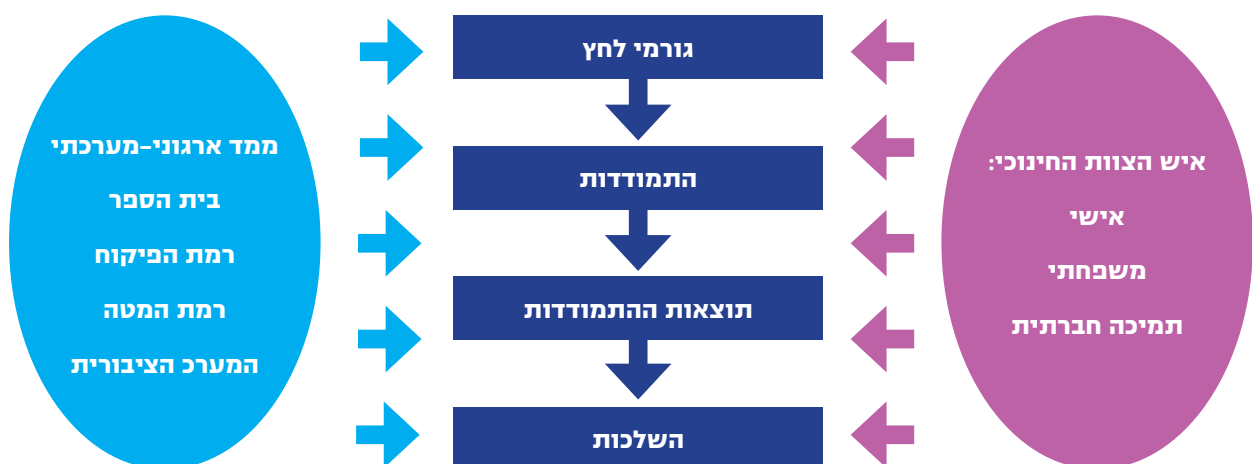
כמו כן, נזכיר שגם בתוך מערכת החינוך הישראלית יש שונות לא מועטה, שלה השלכות משמעותיות על השפעות הקורונה על אנשי החינוך (ראו למשל רוזנברג ועמיתיו, 2021 על החברה החרדית, ציבולסקי, 2021א, על החברה הערבית והמגזר הדרוזי, ודעאס ועמיתיה, 2021, המשווים בין מנהלים בחברה היהודית לערבית בישראל). יש גם הבדלים בין מורים במקצועות השונים, שחלקם הושפעו יותר על ידי הלמידה מרחוק (למשל, מורים לחינוך גופני, טסלר ועמיתיה, 2021). בסקירת הספרות נציג את התמונה הכוללת ונדגיש את ההקשרים השונים שבהם נעשו המחקרים השונים, כדי לתת מקום לייחודיות של מערכות החינוך השונות.

## המודל המארגן של הסקירה

אנו מציגים כאן מודל מארגן של הספרות הרלוונטית המציג התפתחות לאורך זמן של השפעות הקורונה על אנשי חינוך.

השלב הראשון במודל הוא התופעות והמאפיינים של החשיפה לקורונה המהווים גורמי לחץ (stressors) על מורים ומנהלים, אשר נקראים בספרות הרלוונטית "דרישות" (demands). השלב השני הוא ההתמודדות של צוותי החינוך באמצעות המשאבים (resources) העומדים לרשותם. להתמודדות אנשי הצוות יש תוצאות והשלכות על היבטים השונים של רווחתם הנפשית, כגון עייפות, דיכאון ושחיקה, כמו גם צמיחה פוסט טראומטית. לפי המודל, גורמי הלחץ, המשאבים, ההתמודדות ותוצאותיה, מושפעים מהמאפיינים האישיים, המשפחתיים והחברתיים של איש הצוות החינוכי. כמו כן, כל שלבי המודל מושפעים מהממד הארגוני-מערכתי- מאפייני בית הספר, הפיקוח, המטה, ואף החברה הרחבה.

### תרשים 1: מודל מארגן של חלקי הסקירה



למודל זה לארגון הספרות הענפה יש יתרונות. אך חשוב לזכור שישנם קשרי גומלין בין תופעות וכיוון הסיבתיות אינו תמיד ברור. כך, למשל, גורם לחץ כגון תחושת בדידות בהתמודדות יכול להשפיע על תחושת המסוגלות של איש הצוות החינוכי. אולם, מאידך, תחושת מסוגלות ורכישת דרכי התמודדות עשויות להביא לכך שאיש הצוות יימנע מחשיפה לגורם הלחץ (בדידות), למשל על ידי חיבור לקהילת עמיתים מקוונת.



בחלקים הבאים נסקור את הספרות על מרכיבי המודל. בהמשך נציג אמצעים שיש בהם כדי לקדם את רווחתם הנפשית של אנשי החינוך בתקופות משבר רחב היקף כמו מגפת הקורונה.

## גורמי לחץ (stressors)

הספרות הענפה שהתפתחה עוד לפני הקורונה מצביעה על כך שההוראה היא מקצוע הכרוך בלחץ רב על המורים. לחץ זה נובע מגורמים כגון עומס עבודה רב, לחצי זמן, קונפליקט עבודה-משפחה, דימוי מקצועי נמוך, אי בהירות תפקידית, לחצים ארגוניים וחוסר תמיכה מעמיתים וההנהלה ועוד (Johnson et al., 2005; MacIntyre et al., 2020; Mercer & Gregersen, 2020). קיריאקו (Kyriacou, 2001) מזהה כמקורות עיקריים ללחץ במקצוע ההוראה חוסר מוטיבציה של תלמידים, קשיים בניהול כיתה (השלטת משמעת), שינויים פתאומיים בתוכנית הלימודים או בארגון בית הספר, תנאי עבודה ירודים, לחצי זמן, מתחים ביחסים עם עמיתים ותחושת חוסר הערכה. מרסר וגרגרסן (Mercer & Gregersen, 2020) מונים כלחים על מורים, בנוסף לעומס עבודה ולחצי זמן, גם את הקושי לאזן בין עבודה לבין החיים מחוץ לעבודה, אוטונומיה נמוכה במקום העבודה, דרישות ביורוקרטיות ומנהליות, חשש מפני אובדן שליטה על הכיתה, חשש מביקורת ודימוי נמוך של המקצוע. לאור לחצים אלו בעבודת ההוראה, אין זה מפתיע שסידרה ארוכה של מחקרים שנערכו לפני הקורונה ובמקומות שונים בעולם דיווחו על תחושות לחץ וקושי של מורים ומנהלים, שחיקה וכוונות לעזוב את המקצוע (ראו סקירה מעודכנת לדוגמה אצל Hargreaves, 2021).

הקורונה יצרה תנאים מיוחדים שתרמו להגברה משמעותית של הלחים הקיימים על מורים ואף הוסיפו עליהם. ללחים היו מספר מקורות. כך למשל מדווחת לביא (2021) על אתגרים מקצועיים הקשורים להוראה בסגר, אתגרים הקשורים למשפחה ולאזון עבודה-חיים/משפחה, חוסר היכרות עם התלמידים, מחסור בתשתיות/ מחשבים, וחוסר ידע טכנולוגי/מקצועי. המקורות ללחים אלו אמנם שלובים זה בזה, אך בחינתם באופן נפרד ופרטני תאפשר איתור גורמי לחץ שניתן להשפיע עליהם ואף להקטיןם. אפשר לחלק לחצים אלו על צוותי חינוך כשייכים לשלושה מרחבים: חייהם האישיים, חייהם המקצועיים במערכת החינוך והמפגש בין החיים האישיים למקצועיים.

### לחים במישור האישי

בתקופת הקורונה אנשי חינוך חווים בחייהם האישיים לחצים המשותפים לכלל החברה. חלק מהשפעות הקורונה נובעות מהחששות שהקורונה מביאה אתה, בין היתר, מפני פגיעה בבריאות האישית ובבריאותם של הילדים, של בני הזוג או של הורים מבוגרים. השפעות אלו לא פסחו על צוותי החינוך. נמצא למשל שמורים, ובעיקר מי שנמצאים בקבוצות סיכון, חשים חוסר וודאות ודאגה באשר לבריאותם (Nabe-Nelsen et al., 2021). לרבים הקורונה אף גורמת לחששות מפני משבר כלכלי שיפגע בפרנסה של חברי המשפחה השונים. מצבי סגר ובידוד מקשים על שמירה על יחסים חברתיים עם בני משפחה, חברים וקהילה ופוגעים באורח משמעותי בחיי הפנאי והתרבות. כמו כן, עבור הורים רבים, הבידודים של ילדיהם הם מעמסה עליהם וגורם לחץ חוזר ונשנה. הקורונה מהווה מצב לחץ מתמשך גם עקב אי הוודאות באשר למשך המגפה, המוטציות שבפתח, המגבלות העתידיות והמידה שבה ניתן לתכנן את העתיד (כמו עבודה, לימודים, פנאי, נסיעה לחו"ל וכד').

מכון המחקר ראנד (Rand) עורך סקרים תקופתיים בקרב מורים ומנהלים. מדובר בסקרים בעלי מדגמים מייצגים הנעשים בשיטות מתודולוגיות וסטטיסטיות מתחכמות, והם מהווים מקור חשוב למידע על מערכת החינוך האמריקאית. המכון עורך סקרים תכופים וערך סקרים גם בנושא ההתמודדות של מורים ומנהלים עם המגפה. לדוגמה, נערכו סקרים בקרב מורים באביב 2020, עם תחילת הקורונה<sup>2</sup> ואז שוב בסתיו אותה השנה<sup>3</sup>. השוואת תוצאות הסקרים משתי התקופות מעלה שדאגות (concerns) המורים הועצמו עם הזמן ולא פחתו. בסקר שנערך בסתיו 2020, שתי הדאגות השכיחות ביותר שהמורים סימנו כדאגה גדולה (concern major) היו דאגה לבריאותם האישית ולבריאות הקרובים להם (57%, לעומת 45% בסקר באביב 2020) וכן הצורך בטיפול בילדים ובקרובים אחרים (43% בסתיו, לעומת 35% בסקר באביב). דאגות נוספות שהועצמו עם הזמן היו התמודדות עם הצורך לעמוד בתשלומי חשבונות (28%, לעומת 14% בסקר באביב) והחשש מפני פיטורין שהועלה על ידי 19% מהנשאלים כחשש מרכזי בסתיו, לעומת

[https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RRA168-1.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA168-1.html) 2

[https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RRA168-5.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA168-5.html) 3



13% באביב. יש לציין שבסקר באביב 2020, נשאלו המורים על הדאגה באשר לשלומם ולרווחתם (well being) של התלמידים שלהם, ו-68% ציינו אותה כדאגה גדולה ועוד 26% כדאגה מתונה.

במחקר איכותני שנערך על-ידי ציבולסקי בישראל (2021א), התקבלו תגובות רבות של מורים ערביים המצביעות על לחץ ודאגה במישור האישי, כולל חששות לבריאותם האישית ולבריאות ילדיהם, וכן ליכולת ההתמודדות של ילדיהם עם המצב. במחקר זה עלו גם חששות לפרטיותם של המורים עקב ההוראה בזום, והדאגה שמא יעשו טעויות שיוקלטו על ידי התלמידים. חששות אלו מחברים בין המישור האישי למישור המקצועי.

## לחצים במישור המקצועי

בנוסף לחשיפה ללחצים הנובעים מהקורונה המשותפים לכלל תושבי המדינה (ובכלל העולם), צוותי חינוך מתמודדים עם גורמי לחץ האופייניים יותר למערכת החינוך. בחלקים הבאים נסקור לחצים אלו.

## עצם השינויים שהביאה עמה הקורונה למערכת החינוך

מספר רב של מחקרים מצביעים על כך שעצם השינוי בשגרה והתחושה שנקלעים לטריטוריה לא מוכרת מהווים גורמי לחץ (ראו למשל סקירה ומחקר של Kahawage et al., 2022). ניתן אם כך לצפות שצוותי ההוראה ימשיכו להיות חשופים ללחצים הנובעים מאי וודאות ומשינויים תכופים בסביבה האישית והמקצועית.

## ההוראה בתנאים החדשים

הסגרים בעקבות הקורונה הביאו לשינויים משמעותיים בדרכי ההוראה. הספרות מדגישה את העובדה שלמרות שרוב מערכות החינוך כבר החלו בתהליכים של למידה מקוונת עוד לפני המגפה, המעבר המקיף והחד (ללא הדרגתיות), המחסור בתשתיות תומכות והעובדה שמורים ומערכות הוראה טרם רכשו את המיומנויות הנדרשות היוו וממשיכים להוות גורם לחץ משמעותי. חשוב להבחין בין הנושאים השונים הרלוונטיים להתמודדות עם הוראה בתנאים החדשים.

**מחסור במיומנויות הוראה בתנאים החדשים:** הספרות מבחינה בין מיומנויות שונות הרלוונטיות להתמודדות עם הדרישות החדשות. ההבחנה המרכזית היא בין ידע טכנולוגי הקשור לשליטה בכלים טכנולוגיים, כמו zoom, לבין ידע טכנולוגי-פדגוגי, שליטה בשיטות הוראה המממשות את הפוטנציאל של הכלים הטכנולוגיים השונים. לחלק מהמורים חסרות מיומנויות המאפשרות להם שליטה בסביבה הטכנולוגית כדי להשיג את מטרותיהם הפדגוגיות. קושי זה קשור לאוריינות דיגיטלית וכן למושג של technostress (Nang et al., 2022; Panisoara et al., 2020). ניתן למצוא בספרות מתחילת המשבר, התייחסויות להבדלים בין מורים ותיקים, שהאוריינות הדיגיטלית שלהם נמוכה, לבין צעירים יותר, ש"נולדו" לתוך הטכנולוגיה המקוונת (digital natives). אך נדמה שהספרות המעודכנת יותר פחות מבחינה בין שתי הקבוצות ונראה שהלחץ הנובע מקשיים בשליטה בטכנולוגיה מקוונת קטן עם הזמן (ראו Milutinović, 2022). בכל האמור למיומנויות טכנולוגיות-פדגוגיות, שהן היכולות לעשות שימוש יעיל בטכנולוגיה להשגת מטרות פדגוגיות, נראה שקשיים קיימים ואולי אף התגברו בעקבות התמשכות המשבר (שנאן-אלטמן וברקוביץ, 2021).

באופן מפורט יותר, מורים דיווחו על לחץ הנובע מהצורך לקיים הוראה מרחוק, וכן על קשיים ספציפיים הקשורים להתמודדות עם הערכה של התקדמות התלמידים, כשלא ניתן היה להישען על כלים כמו מבחנים בכיתה (בר-און ועמיתותיה, 2020; Al-Hattami, 2020). ולחצים נוספים אשר נבעו מהצורך לנהל כיתה בתנאי הוראה מרחוק (למשל, Lathifah et al., 2020). כפי שנראה בהמשך הסקירה, הקשיים של תלמידים הופכים את ניהול הכיתה למאתגר במיוחד. חלק מהתלמידים כלל לא הפעילו מצלמה ולא היה ברור אם הם בכלל נוכחים בשיעור, ותלמידים רבים אחרים, גם אם נכחו בשיעור, איבדו מוטיבציה ולא היו מעורבים בו.

יש להזכיר כאן את מצבם המיוחד של מורים בחברה החרדית. רוזנברג ועמיתיו (2021) סקרו את ההתמודדות עם הלמידה מרחוק במגזר החרדי. החברה החרדית נמנעה מהכנסת שינויים משמעותיים בתהליכי ההוראה והתבססה בעיקר על מפגש פנים אל פנים בין המורה לתלמידיו. הסגרים גרמו לשינויים משמעותיים בדרכי ההוראה. לפי סקר מקיף שערכו חוקרים אלו נאלצו המורים, עקב מגבלות אידיאולוגיות, להסתפק בשימוש בלמידה טלפונית סינכרונית וא-סינכרונית, שהציבה אתגרים טכניים, פדגוגיים, אישיים ומשפחתיים (רוזנברג ועמיתיו, 2021).

**השקעת זמן רב בהכנת שיעורים:** אחת ההשלכות הבולטות של ההתמודדות עם דרכי ההוראה החדשות הייתה הצורך להשקיע זמן רב בהכנת שיעורים, ומי שהשקיעו שעות רבות נטו לדווח על יותר לחץ (למשל, Klapproth et al.,



(2020). דרישה זו הגבירה את עייפות המורים וכן את המתח בין המישור האישי למישור המקצועי. אמנם ניתן למצוא במחקרים שונים סימוכין לכך שעם הזמן מורים יצרו לעצמם מערכי שיעור וחומרים מוכנים, כך שלא היו צריכים להשקיע אותו מאמץ כמו בתחילת המשבר, אך סוגיה זו מחייבת התייחסות לאורך זמן (ראו לדוגמה שגיא-אלטמן וברקוביץ, 2021).

## מחסור בתשתיות מתאימות

כדי להתמודד עם הוראה מקוונת, יש צורך בתשתיות מתאימות למורים, לבית הספר ולתלמידים. אנו מדגישים גם את התשתיות של התלמידים, משום שמחסור בהן הוסיף ללחצים על מורים (מלבד השפעתן השלילית על התלמידים, כמובן). הלחץ שנובע ממחסור בתשתיות מתאימות עולה בשני תחומים לפחות:

**תשתיות טכנולוגיות:** תנאים בסיסיים להוראה וללימוד מרחוק הם מחשב ורשת אינטרנט יציבה. הדגש הוא לא רק על מחשבים הנגישים בבית של המורה (ושל התלמידים), אלא גם על עובדה שלמורים ולתלמידים רבים יש שותפים לכלים אלו – בני משפחה המתחרים על השימוש במחשב. כמו כן, נמצא שבתי ספר רבים בעולם ובישראל אינם מצוידים טכנולוגית לעמוד בדרישות של הוראה מרחוק או למידה מקוונת. בעיה זו בולטת במיוחד בסביבות של רקע חברתי-כלכלי נמוך, והיא מגדילה את אי השוויון בחינוך. לעניין זה, ראו את הדוח של קבוצת עבודה שעסקה בקשר שבין הקורונה לאי שוויון<sup>4</sup> וכן את מחקרו של פרוח (Frohn, 2021). מערכת החינוך הישראלית, בדומה למערכות חינוך אחרות בעולם, ניסתה לגשר על הפער הדיגיטלי וחילקה בסוף 2020 ותחילת 2021 137 אלף מחשבים ניידים לתלמידים ו-12 אלף מחשבים למורים. לאחרונה גם הוקצו כ-20,000 מחשבים ניידים וכ-6,500 מחשבים ניידים לגנים המצויים בעשירוני טיפוח 1-5.

**סביבת עבודה פיזית מתאימה:** למורים רבים אין (בעיקר בימי הקורונה) פינה שקטה בביתם לניהול יום הוראה מרחוק. קושי זה מתעצם בעת בידודים וסגרים, כאשר ילדי המורים למדו מהבית ודרשו תשומת לב.

## שינויים בתלמידים ובהורים המעמידים אתגרים בפני המורים

דוח משותף של מספר ארגונים בינלאומיים (Petrie et al., 2020) מצביע על הקושי של מורים להתמודד עם התלמידים והוריהם ועם הקשיים שהמשפחות מתמודדות עמם בעת הקורונה, תוך שמירה על יחסי אמון וקרבה עם התלמידים והוריהם, אשר חשובים במיוחד בתקופת המגפה. קשיים אלו נובעים משלושה גורמים עיקריים:

**ירידה בקרב התלמידים במוטיבציה, במעורבות ובעניין בלימודים מרחוק:** במחקר איכותני שנערך בישראל על ידי ציבולסקי (2021א) מורים מהחברה הערבית מתארים את הקשיים של תלמידים, בעיקר תלמידים בסיכון, שבחרו לא להשתתף בשיעורים ולא פתחו מצלמות ושפעלו באופן ששיקף נשירה בפועל. תלמידים אחרים התנהגו בצורה מזלזלת ופוגענית במהלך השיעור. התנהגויות אלו הקשו מאוד על המורים. לתופעות אלו בקרב תלמידים יש עדויות מחקריות רבות נוספות מרחבי העולם (UNESCO, 2020; Fong, 2022; Deng et al., 2021).

**קשיים רגשיים של התלמידים הקשורים לקורונה:** ישנן עדויות רבות לקשיים רגשיים (והתנהגותיים) בקרב תלמידים צעירים ומתבגרים (לסקירות שיטתיות, ראו Carvalho et al., 2022; Jones et al., 2021; Nearchou et al., 2020; Rogers et al., 2021; Viner et al., 2021), בעולם ובישראל (בילו ועמיתיו, טרם פרסום). כדי לסייע לתלמידים להתמודד עם קשיים רגשיים אלו נדרשו מהמורים משאבים רבים, אשר הגדילו את העומס עליהם. בנוסף, הספרות המדעית (לדוגמה Baker et al., 2021) מצביעה על כך שמורים ומנהלים רבים מגיבים בצורה רגשית למצוקה שבה נמצאים תלמידיהם ומשפחותיהם וחווים לחץ עקב הזדהות אמפטית ודאגה לעתידים של אותם תלמידים (ראו אלטמן ולבקוביץ, 2021). כך למשל, בסקר שנערך בקרב מנהלים בארה"ב על ידי מכון ראנד, ציינו תשעה מתוך עשרה מנהלים שהם מוטרדים (concerned) מההשלכות של המצב על בריאותם הנפשית של תלמידיהם, כאשר 49% ציינו שהם מוטרדים במידה רבה מאוד (Woo & Steiner, 2022). נציין שיש הרואים את המורים כמצויים באותה סיטואציה מלחיצה שבה נמצאים התלמידים שעליהם הם מופקדים. מדובר ב-"מציאות טראומטית משותפת" (Shared Traumatic Reality), מצב שבו אנשי מקצוע מתחום החינוך והטיפול נמצאים במציאות מסוכנת כמו מטופליהם או תלמידיהם (Dekel et al., 2016). גישה זו גם מופיעה בספרות על טראומה קולקטיבית בעקבות אירועים קשים, כגון סופת קטרנה בארה"ב (ראו סקירה אצל Duane et al., 2020). מגפת הקורונה מהווה מציאות טראומטית משותפת חדשה למורים שחוו ועדיין חווים את הפחד והסכנה מפני הנגיף ואת הדאגה לבני משפחתם, ובמקביל משמשים כמסייעים לתלמידיהם וחווים יחד אתם את השפעות הטראומה על התלמידים.



### שפ"י - משרד החינוך

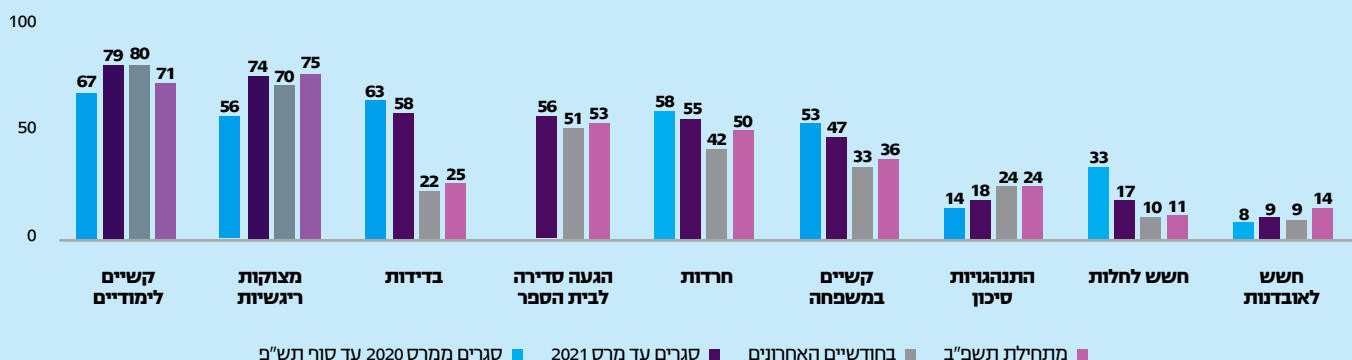
מעט אודות הנושאים והקשיים שהובאו לפתחם של אנשי החינוך אפשר ללמוד משני הסקרים שביצע שפ"י בשנת 2020 בקרב היועצות החינוכיות. סקר היועצות ראשון נערך בין התאריך 15.3.20 (תחילת הסגר הראשון) ועד מאי 2020, עם החזרה החלקית ללמידה פנים אל פנים בבתי הספר. בסקר הראשון נאספו למעלה מ-10,000 דיווחים אודות משימות, פעולות, ומענים שניתנו על ידי יועצים. התשובות לסקר עובדו לבסיס נתונים ממנו הופק הדו"ח. על הסקר ענו כ-3500 יועצות חינוכיות ומתוך תשובותיהן נגזרו כ-10,000 דיווחים. בכל תשובה נמסרו דיווחים רבים בנושאים שונים. הסקר השני נערך ביולי (2020) והשתתפו בו כ-3000 יועצים ויועצות מכל שכבות הגיל. שני הסקרים התבצעו כשאלון מקוון ובאופן וולונטרי. ההיענות לסקרים הייתה גבוהה אך חשוב לציין ששניהם אינם מקיפים את כלל יועצי בתי הספר בארץ ולכן יש להתייחס לנתונים שעולים מן הסקרים באופן זהיר, שכן הם אינם מייצגים את כלל הפעילויות, הצרכים או המענים. דיווח של אנשי המקצוע של שפ"י מצביע על עלייה בתחושות של עצב, בדידות, חרדה, דכאון והתנהגויות סיכון בקרב תלמידים.

בהמשך הועבר סקר היועצות החינוכיות - בעוד שלוש פעימות, סה"כ ארבע פעימות - **פעימה ראשונה** - מרץ-מאי 2020, **פעימה שנייה** - ינואר-מרץ 2021, **פעימה שלישית** - אפריל-מאי 2021 עם החזרה למוסדות החינוך וה**פעימה הרביעית** - ספטמבר-נובמבר 2021 (תחילת תשפ"ב).

בין סוף תש"ף ובין תקופת הסגר בתשפ"א אנו עדים לעלייה בקשיים הלימודיים, במצוקות הנפשיות. כ-70% מהיועצות דיווחו עם הקשיים העיקריים המגיעים אליהן עוסקים בקשיים לימודיים, קשיים רגשיים, 60% מהפניות עוסקות בבדידות חברתית ובחרדות. נתון מעניין מראה כי עם החזרה לביה"ס (הפעימה השלישית) רואים על פי דיווחי היועצות ירידה משמעותית במספר הפניות בנושא בדידות מ-58% ל-22% ועלייה בהתנהגויות סיכון מ-18% ל-24% אנו עדים לעלייה באירועי אלימות, עלייה בשימוש בחומרים ממכרים, בגיעות רשת ועוד.

מנתוני השפ"חים ניכר שחלה בשנה האחרונה עלייה בהפניות להערכות סיכון להתאבדות וטיפול בילדים ברמת סיכון נמוכה ובינונית. עלייה של 17% בהפניה להערכות סיכון לאובדנות בין תש"ף לתשפ"א ועלייה של 30% במספר הטיפולים הפסיכולוגיים, (מספר השפ"חים בתוכנית גדל גם הוא בשנה האחרונה).

### קשיים עיקרים שעלו בקרב תלמידי ביה"ס בהשוואה בין 4 נקודות זמן רלוונטיות



**התמודדות עם הורי התלמידים:** בספרות נטען שהוראה מרחוק מחייבת שיתוף פעולה הדוק יותר בין המורה להורי התלמידים מאשר בתנאים רגילים, משום שלהורים תפקיד מרכזי בפיקוח על מעורבות ילדיהם השוהים בבית (לדוגמה, Varkey Foundation, 2021; Haller & Novita, 2021). אולם, הורים רבים התקשו לשתף פעולה תחת לחצי הקורונה. חלק מהקושי נבע מהלחצים והשחיקה המתמשכת שחוו ההורים, וחלק נובע מחוסר יכולת, ניסיון וידע של הורים לתמיכה בלימודים של ילדיהם. שבירת גבולות הכיתה והחדירה למרחבים הפרטיים טשטשה גם את גבולות התקשורת המקובלת בין מורים להורים מה שהוסיף ללחצים בהם היו נתונים המורים (Jakubowski & Sitko-Dominik, 2021).



מחקר רחב היקף שנערך בגרמניה (Haller & Novitas, 2021) מצא ששביעות הרצון של הורים מהתנהלות בית הספר בעת הקורונה הושפעה פחות מהמאפיינים של הורים וילדיהם ויותר מהתפיסה שלהם עד כמה בית הספר תמך בהם ועד כמה המורים תיפקדו כאנשי מקצוע טובים. נמצא גם שחלק ניכר משביעות הרצון של ההורים מתפקוד בית הספר קשור לשביעות רצונם מהמורים עוד לפני הקורונה. ממצא זה חשוב משום שהוא מצביע על האפשרות שהקורונה לא שינתה באופן מהותי את יחסי האמון והשותפות שכבר היו קיימים בין בית הספר להורים, אלא שאולי הקצינה אותם, הן בהיבטים החיוביים והן בהיבטים השליליים.

נושא החיסונים וההגבלות שהוטלו על לא-מחוסנים הפך לסוגיה המעמתת אנשי צוותי חינוך, ובעיקר מנהלים, עם הורים המתנגדים למדיניות החיסונים והבידודים. איננו מכירים מחקרים אמפיריים רבים בסוגיה זו, אך יש עדויות רבות בתקשורת על עימותים חריפים בין הורים למנהלים בכל הקשור לאכיפת הדרישות (המגיעות מדרגים גבוהים יותר) בנושאי חיסונים, עטיית מסיכות, בידודים וכד'. במחקר בקרב מנהלים בארה"ב, דיווחו 34% מהנשאלים שהם קיבלו איומים מהורים במרשתת או פנים אל פנים. כ-20% מהמנהלים אמרו שאיומים אלו השפיעו על רצונם להמשיך בתפקידם (Kaufman et al., 2020).

## המפגש בין המרחב האישי למרחב המקצועי

המקור של חלק מהלחצים שעמם התמודדו אנשי חינוך הוא המרחב האישי והמשפחתי שלהם, כגון הדאגה לבריאותם של הורים מבוגרים. חלק אחר מהלחצים נובע מהמרחב המקצועי, כגון הלחצים הנובעים מהוראה מרחוק. לעתים, **המפגש** בין המרחב האישי למקצועי הוא מקור הלחץ.

### דאגה לבריאות האישית במקום העבודה

שהייה בבית הספר, בקרבה גדולה ומתמשכת לתלמידים שרובם המכריע לא היה מחוסן, גרמה ללחצים גדולים על מורים בחזרה ללמידה פרונטאלית, במיוחד מורים בקבוצות סיכון (Allen et al., 2020; Nabe-Nelsen et al., 2021; Ozamiz-Etxebarria et al., 2020). לא מצאנו מחקרים אמפיריים שבחנו בצורה שיטתית את הלחצים על מורים עם החזרה להוראה פרונטאלית, אך בבחינה של העיתונות המקצועית הפופולרית, בעיקר בארה"ב, מצאנו דיווחים על מאבקים קשים, בעיקר בין אחראים על מערכות חינוך שדרשו חזרה להוראה פרונטאלית לבין ארגוני מורים שרצו להגן על מורים מפני פגיעה בבריאותם<sup>5</sup>.

### קונפליקט חיים אישיים-עבודה ועבודה-חיים אישיים

הקורונה העצימה את המתח שחשים עובדים רבים, ובהם אנשי צוותי חינוך, בין הדרישות של העבודה לבין הצרכים שלהם בתחומי חיים אישיים שונים, כולל המשפחה (ראו סקירה אצל בלאו ועמיתיה, 2021 וכן Schieman et al., 2009). מקובל להתייחס לשני הכיוונים של הקונפליקט: הצרכים האישיים מקשים על ביצוע המטלות המקצועיות, ואילו המטלות המקצועיות פוגעות בחיים האישיים ובחיי המשפחה. הקונפליקט נובע בין השאר, מעומס שעות עבודה המפחית פניות למשפחה, דרישות שמעמידה המשפחה (למשל, לדאוג לצורכי הילדים והבית) המפחיתות פניות לעבודה, ומתח בין בני זוג באשר לחלוקת הקשב והמשאבים בין דרישות העבודה לדרישות המשפחתיות. בתקופתנו נוספים לחצים הנובעים מכך שאנשים בוגרים נדרשים לשמש לא רק כבני זוג והורים לילדיהם אלא גם לשאת בעול הטיפול בבני משפחה מבוגרים, המאריכים חיים אך מצבם הגופני והנפשי דורש התייחסות רבה. בעת הקורונה, הקונפליקט החמיר במיוחד עבור עובדים רבים שעבדו מהבית, עקב הקושי לסמן גבולות בין העבודה לחיי משפחה. כך למשל, מורים רבים נאלצו ללמד מביתם, ובמקביל לטפל בילדיהם המבודדים.

מתוך סקירת הספרות של בלאו ועמיתיה המופיעה בדוח המחקר שלהם (2021), עולה כי לקונפליקט חיים אישיים-עבודה עלולות להיות השלכות שליליות על הפרט, כולל פגיעה בתחושת מחויבות כלפי מקום העבודה, פגיעה בביצוע בעבודה ובשביעות הרצון מהעבודה, שחיקה מקצועית, ופגיעה רחבה יותר ברווחה הנפשית. בספרות נמצא גם כי קונפליקט עבודה-חיים אישיים קשור ללחץ וקשיים בהורות ובזוגיות (ראו למשל Pluut et al., 2021).

<https://www.edweek.org/leadership/what-the-return-from-winter-break-looks-like-for-schools-across-the-country/2022/010>



יש סימנים לכך שהמתח בין עבודה למשפחה חזק יותר אצל נשים עובדות. זאת, עקב תפקידיהן הרבים יותר בדרך כלל בזירה המשפחתית והאחריות שלהן ל- "כלכלת דאגה-טיפול" (care economy), שהיא לקיחת אחריות על מטלות משק הבית והטיפול בילדים (Power, 2020). כך לדוגמה, הראו הניתוחים שערכו לנדיבר ועמיתיה (Landivar, 2020) על שוק העבודה בארה"ב בימי הקורונה, שתעסוקת נשים (ובעיקר אמהות) הושפעה מהמגפה במידה רבה יותר מאשר תעסוקת גברים, כאשר חלק גדול יותר מהן הפכו למובטלות, ומבין אלו-גברים ונשים-שעבדו מהבית, יותר נשים נאלצו לקצץ בשעות העבודה שלהן. בישראל ציינו שנאן-אלטמן ולבקוביץ (2021) שקונפליקט בית-עבודה בקרב מורות ערביות הוא קשה יותר בחברה הערבית עקב העובדה, שלמרות כל השינויים בחברה הערבית, עדיין נופלות רוב מטלות הטיפול בילדים ומשק הבית על המורות.

שיימן ושותפיו הקנדים (Schieman et al., 2021) ערכו סקר רחב היקף בקרב מורים קנדיים כדי לבחון את ההשערה שהמגפה דווקא הקטינה את הקונפליקט בין הבית לעבודה בגלל הירידה הגדולה בתחומי החיים האישיים של מורים עקב הסגר והריחוק החברתי, ומשום כך העבודה לא פגעה בחיים פרטיים כמו בתקופות קודמות (Restricted Life Spheres). השערה זו קיבלה אישוש במחקר. אך יחד עם זאת ובמקביל, מצאו החוקרים שבעוד שהייתה ירידה כללית בקונפליקט בעת הקורונה, בקרב הורים לילדים צעירים הקונפליקט דווקא התעצם. לא נמצא שהקשיים הגדולים יותר היו באופן מובהק אצל נשים.

במחקר שערכו בלאו ועמיתיה (2021) בישראל נמצא כי בעת הקורונה מורות חשות כי דרישות העבודה הקשו עליהן למלא את תפקידן כאימהות במשפחה הרבה יותר מאשר חשו המורים לגבי תפקידם כאבות. לעומת זאת, להפתעת החוקרים, לא נמצא הבדל בין המורים למורות בתחושה כי תפקידם בבית פוגע בתפקידם בעבודה.

בישראל נמצא בתקופת הקורונה, שככל שהמורים חשים רמה גבוהה יותר של קונפליקט עבודה-משפחה (התחושה שהעבודה מפריעה בחיי המשפחה) וקונפליקט משפחה-עבודה (שחיי המשפחה פוגעים בטיב התפקוד בעבודה), כך הם חשים מסוגלות עצמית נמוכה יותר ביחס לתפקידם כמורים וכהורים (בלאו ועמיתיה, 2021). חשוב להדגיש שהממצא מצביע על קשר דו-כיווני, כך שניתן גם לומר שמורים שלהם מסוגלות עצמית נמוכה חשים יותר קונפליקטים. כמו כן, נמצא במחקר שנערך בישראל עוד לפני תקופת הקורונה כי בקרב מורות, מעט שנות ותק בהוראה ושעות עבודה רבות יותר קשורות לרמה גבוהה יותר של קונפליקט עבודה-משפחה (Cinamon & Rich, 2005). בדומה, במחקר של גוטטג ואסטרן (2021) בישראל בתקופת הקורונה, נמצא קשר חיובי בין רמות הלחץ הנתפס בעבודת המורה לבין רמת הקונפליקט.

גורם נוסף שנמצא קשור באופן עקבי למדי לרמת הקונפליקט בין משפחה לעבודה בקרב כלל העובדים הוא התמיכה שמקבלים הן מצד הארגון והן מצד בן הזוג. לפי סקירתן של בלאו ועמיתיה (2021), נמצא בספרות שבאופן כללי, ככל שמורים חשים כי התמיכה החברתית ותמיכת הארגון נמוכות יותר, כך הם חשים רמה גבוהה יותר של קונפליקט עבודה-משפחה ומשפחה-עבודה, ובתקופת הקורונה תמיכת המנהל הישיר בעבודה קשורה לרמה נמוכה יותר של קונפליקט עבודה-משפחה. נזכיר כי הקשרים הסיבתיים עשויים לפעול בשני הכיוונים, ויתכן גם שהם פועלים במקביל: תמיכה עשויה להפחית קונפליקט ותחושת קונפליקט גבוהה עלולה להקטין את הנגישות לתמיכה.

תמיכה אינה הגורם היחיד בארגון המשפיע על קונפליקט עבודה-משפחה. לדוגמה, אקלים ארגוני בעייתי, הכולל דרישות רבות ממקום העבודה, קשור גם הוא לרמה גבוהה יותר של קונפליקט. במחקר שנערך בסין בקרב מדגם של גננות (Ji & Yue, 2020), נמצא שקונפליקט עבודה-משפחה היה גורם מתווך בקשר שבין אקלים ארגוני לשחיקה: אקלים ארגוני חיובי (המאופיין, בין היתר, על ידי הזדמנויות למעורבות, יציבות, גמישות ומטרות מוגדרות ובהירות) קשור לרמה נמוכה יותר של קונפליקט עבודה-משפחה בקרב גננות, ורמה נמוכה יותר של קונפליקט קשורה לפחות שחיקה.

היבט חשוב של אקלים ארגוני בבית הספר שמשפיע רבות על הקונפליקט הוא התנהגות המנהל כלפי המורים. יש סגנונות שונים של ניהול ומנהיגות שהיו עשויים לתרום או לפגוע בהתמודדות מורים עם האתגרים של הקורונה. במחקר שנערך באוסטרליה בקרב 325 מורים, נבחנו הקשרים בין אופי המנהיגות של המנהל לבין התוצאות של המשבר עבור המורים (Collie, 2021). בהתבסס על תיאוריית ההכוונה העצמית או ההגדרה העצמית (self-determination theory, Ryan & Deci, 2017), ההשערה של החוקרים הייתה שגישה התומכת באוטונומיה של המורים תתרום לתוצאות חיוביות לעומת גישה המצמצמת אוטונומיה (autonomy thwarting), שתביא לפגיעה במורים. הממצאים של המחקר מצביעים על כך שגישה ניהול התומכת באוטונומיה של מורים קשורה לפחות





פגיעה רגשית והתנהגותית במורים בעת הקורונה, בניגוד לגישה מצמצמת אוטונומיה, שקשורה לתחושת תשישות רגשית בקרב המורים (emotional exhaustion). כמו כן, המחקר הראה שגישת מנהל המעודדת אוטונומיה קשורה ל-workplace buoyancy (לא נמצא ביטוי מקובל בעברית למושג שמשמעותו המילולית היא יכולת ציפה, להבדיל משקיעה-טביעה, עקב לחצי המצב). מדובר במשאב אישי הדומה לחוסן, ואנו נכנה אותו להלן "חוסן אישי לעמידה בפני לחצים ארגוניים". הוא מבטא את היכולת של המורה להתמודד עם אתגרים וקשיים הנובעים מהאקלים הארגוני, כולל דרישות רבות ועומס עבודה.

## התמודדות מורים עם לחצים בעת הקורונה

### דרכי התמודדות שונות

למודל של פולקמן ולזרוס (Folkman & Lazarus, 1984) יש השפעה רבה על המחקר והפרקטיקה בתחום ההתמודדות עם לחצים בתחומי חיים שונים. בהקשר הנוכחי, על-פי מודל זה, המורה מעריך את הגורמים הפועלים עליו (stressors) ואת המידה שבה הוא יכול להתמודד אתם. ככל שהוא מעריך את הגורמים החיצוניים כפחות דורשניים וככל שהוא חש שיש לו המשאבים להתמודד אתם, כך רמת הלחץ והשפעתו על המורה יורדים. משום כך, מרכיב חשוב בהתמודדות הוא תחושת המורה שיש בכוחו להתמודד עם הגורמים החיצוניים. לפי הרמן ועמיתיו (Herman et al., 2020), הלחץ מושפע: (1) מיכולת ההתמודדות של המורה; (2) מהיכולות שלו לפעול בצורה מקצועית תחת התנאים החדשים (למשל, יכולות ההוראה בסביבה דיגיטלית); ו- (3) ההקשר שבו המורה פועל, שעשוי להגביר או למתן את הלחצים עליו (למשל, המידה שבה הוא מקבל תמיכה מהארגון ועד כמה עומדים לרשותו משאבים לסייע בהתמודדות).

הוצעו חלוקות שונות של דרכי התמודדות, כאשר אחת החלוקות המשפיעות ביותר היא של פולקמן ולזרוס (1984): התמודדות ממוקדת רגש, המנסה להתמודד עם ההשלכות הרגשיות של מצב הלחץ, והתמודדות ממוקדת בעיה, המנסה להגיב לבעיה עצמה. חלוקה מקובלת אחרת (Carver, 1997) מבחינה בין התמודדות "ניגשת" (approaching), שבה המתמודד מנסה לשנות את המצב או לקבלו, לבין התמודדות נמנעת (avoidance) שבה המתמודד מנסה להתרחק מהבעיה על ידי הכחשה, הסחת דעת ואף שימוש בחומרים כמו אלכוהול וסמים. בעבר, הגישה הרווחת הייתה להתייחס לדרכי התמודדות ממוקדות בעיה ולאילו שהן ניגשות לבעיה ואינם נמנעות ממנה כיותר יעילות. אולם כיום, הגישה המקובלת היא לזהות שאנשים מתמודדים באמצעות הרבה צירופים של דרכי התמודדות מסוגים שונים. הערך במגוון הצירופים טמון בכך שחלק מדרכי ההתמודדות מתאימות יותר לסיטואציה מסוימת, ואחרות לסיטואציה אחרת (Carver et al., 1989). עם זאת, בעת הקורונה, התקבלו ממצאים המצביעים על היעילות של התמודדויות ניגשות על פני התמודדויות נמנעות בקרב עובדים במקצועות רבים, וביניהם עובדי מערכת הבריאות (Finstad et al., 2021) וכן בקרב אנשי חינוך (MacIntyre et al., 2020). במחקר שנערך בארץ בעת הקורונה, מצאו שמעוני-מזר ועמיתיה (2021) שהמורים השתמשו יותר בהתמודדות ניגשת.

בישראל הציעו אילון ולהד (2000) מודל המשקף את השימוש במגוון דרכי ההתמודדות של אנשים בעת משבר: "גשר מאח"ד" – גוף, שכל, רגש, מערכת אמונות, חברה ודמיון. מרכיבים אלו משקפים סגנונות התמודדות של הפרט בזמן משבר, כך שהגוף מייצג דרך התמודדות שבה האדם מבצע פעילות פיזית הקשורה בהפעלת הגוף; השכל מייצג דרך התמודדות המאופיינת בחשיבה על מנת לפתור בעיות; הרגש מייצג מודעות לרגש; מערכת האמונה מייצגת התמודדות המסתמכת בעיקר על אמונות, ערכים, חיפוש משמעות ופילוסופיה חיים; החברה מייצגת דרך התמודדות בעזרת המשאב החברתי והשיוך לחברה; והדמיון מייצג התמודדות תוך שימוש בדמיון, יצירתיות והומור.

מודל זה, "תוצרת הארץ", מוכר לאנשי מקצוע רבים במערכת החינוך והרווחה, ומשמש במשך שנים רבות כמודל לסייע בהתמודדות עם מצבי לחץ רבים, כולל התמודדות עם לחץ בטחוני. בהקשר של הקורונה, זיהו המפתחים של המודל התנהגויות התמודדות המהוות חוזקות (קרי, דרכי התמודדות יעילות) וכאלו המהוות חולשות בכל אחד מחלקי הגשר המאח"ד. כך למשל, מתדריך שהכינו המפתחים, ניתן ללמוד שבחלק של השכל, התנהגויות התמודדות לא יעילות כוללות "רציונליזציה, איסוף מידע ללא סוף, חשיבה נוקשה, חוסר יכולת לארגן סדרי עדיפות, בלבול, משימות נדחות ולא נעשות, חוסר סדר, שיחזור אירועים חוזר ונישנה". החוזקות, לעומת זאת, כוללות "תכנון, למידה, פעולה לפי נהלים, ניתוח מידע ועיבודו, אלטרנטיבות, סדרי עדיפות, פתרון בעיות, סדר יום, סדר פעולות, לוח פעילות ודף מידע שבועי".



במחקר איכותני של ציבולסקי (2021א) נמצא שמורים בחברה הערבית השתמשו בכל חלקי הגשר המאח"ד, אך בדגש בולט על הדפוס הקוגניטיבי. דפוס זה בא לידי ביטוי במיוחד בהתמודדות "דרך למידה עצמית ופתרון בעיות, איסוף מידע וחומרים, החלטה על סדרי עדיפויות וארגון זמן בצורה שמאפשרת למורים ללמד מרחוק בנוכחות הילדים והקשיים והעומסים שחוו, הגדרת יעדים, תפישת מציאות תקינה והתנהגות יעילה במהלך המשבר" (עמ' 48).

### שפ"י – משרד החינוך

במהלך משבר הקורונה, משרד החינוך פעל על מנת לתווך לאנשי החינוך מודלים וכלים שפותחו בישראל לתמיכה בחוסן.

להלן מספר דוגמאות:

[מבית היוצר של מרכז "חוסן" ע"ש כהן-האריס והשירות הפסיכולוגי ייעוצי נכתבו הצעות ותדריכים לניהול מפגשים מקוונים לחיזוק חוסן לצוותים ולתלמידים בימי קורונה המבוססים על עקרונות תכנית חוסן לסיוע בהתמודדות.](#)

סרטון למנהלים לקראת תשפ"א: עברית / ערבית

מצגת לצוות: כרטיס ביקור-התחלה חדשה

מתחילים שנה חדשה עם סימני שאלה וקריאה - סדנה לצוותי החינוך הרגיל (קיימות גרסאות עבור החינוך המיוחד): [סדנה](#) / [מצגת מלווה לסדנה](#)

### גורמים המשפיעים על ההתמודדות

ניתן להמשיג את הלחץ שבו נמצאו מורים כתגובה רגשית-פיזית שלילית לאיום שחשו מצד התנאים הסביבתיים על שלומם והדימוי העצמי שלהם (Sutcliffe & Kyriacou, 1978). הלחץ שהופעל על המורים קשור, מצד אחד, לרמת האיום הנתפסת ומהצד האחר, לתחושה של המורים שהם יכולים להתמודד עם האיום. אחת הדרכים המקובלות להמשיג את הגורמים המעורבים בהתמודדות של מורים בעת הקורונה היא באמצעות המודל של "דרישות ומשאבים במקום העבודה": Job Demands Resources theory (Bakker & Demerouti, 2017). לפי מודל זה, בזמן הקורונה, מורים התמודדו עם דרישות שונות (חלקן כמקובל בעבודתם בימי שגרה, חלקן מועצמות על ידי התנאים של הקורונה וחלקן ייחודיות לתקופת משבר זו), ובתהליך התמודדות זה עשו שימוש במשאבים אישיים וארגוניים. המידה שבה המורים תפסו את המשאבים כמספיקים ומתאימים להתמודד עם הדרישות באה לידי ביטוי בתגובות הרגשיות ואף הגופניות שלהם. מכאן נובע שככל שהדרישות היו רבות יותר והמשאבים מועטים יותר, כך גדלו ההשפעות השליליות של הקורונה.

תהליך ההתמודדות של אנשי חינוך עם לחצים מתרחש בהקשר של **מאפיינים אישיים** המשפיעים על הדרישות שעמן מתמודדים המורים וכן על המשאבים העומדים לרשותם. בין היתר, הספרות מצביעה על הבדלים שקיימים בין מורים למורות, בין מורים צעירים בתחילת דרכם לבין מורים ותיקים ומבוגרים יותר. מורים שלהם בני זוג, ובעיקר מורים שהם הורים, חוו את הדרישות ונעזרו במשאבים בעת הקורונה אחרת ממורים שאין להם בני זוג וילדים. אמנם, יש דווקא עדויות לכך שמורים נשואים עם ילדים חשו תמיכה רבה יותר ממורים אחרים בעת משבר, אך עם זאת, חלק מהדרישות היו קשות יותר למורים אלו עקב קונפליקט חמור יותר בין העבודה לבין החיים האישיים. כמו כן, ממידע אנקדוטלי (המגיע בעיקר מארה"ב), נראה שמורים הפגיעים יותר מבחינה בריאותית התקשו יותר להתמודד עם החזרה להוראה פרונטלית עקב הסיכון להדבקה. דבר זה נתמך על-ידי עדויות מחקריות מדנמרק, המצביעות על הרגישות היתרה של מורים הפגיעים מבחינה בריאותית לחזרה להוראה פרונטלית (Nabe-Nelsen et al., 2021).

בנוסף, יש להתייחס להקשרים הרחבים יותר של בית הספר, הקהילה והחברה בהם מתרחש תהליך ההתמודדות של המורים עם הקורונה. כך למשל, התמודדות של צוותי חינוך נעשית בהקשר של האקלים הארגוני של בית הספר, יחס ההורים בקהילה לבית הספר עוד לפני הקורונה ובמהלכה, וכן בהקשר של מעמד המורה בחברה, ההערכה כלפיו בשגרה וההכרה בהשקעה ובמאמץ שלו בימי הקורונה. למעטפת זו עשויה להיות תרומה חיובית או שלילית



למאמצים של מורים "להשקיע מעל ומעבר". כמו כן, להשתייכות המורים לקבוצות מוחלשות בחברה עלולות היו להיות השלכות משמעותיות על ההתמודדות שלהם עם הקורונה. יש עדויות מרחבי העולם שהמשבר העצים פערים בין קבוצות חברתיות שהיו קיימים עוד קודם לכן (OECD, 2021). בישראל נמצאו הבדלים בטיב ההתמודדות עם הקורונה בין חינוך ממלכתי-יהודי לחינוך ממלכתי-דתי (בלאו ועמיתיה, 2021) ובין לבין החברה הערבית (למשל, רמיאל ועמיתיו, 2021) ובתוכה בין קבוצות (כגון בין דרוזים לאחרים) (ראו דעאס ועמיתיה, 2021). נציין שמקריאת המחקרים המעטים שנעשו בישראל, התרשמנו שחלק מההבדלים בין קבוצות אלו נבעו מהבדלים במשאבים. חלק אחר נבע מתפיסות תרבותיות שונות. כך למשל, המחקר על התמודדות עם המשבר בחברה החרדית (רוזנברג ועמיתיו, 2021) מצביע על הבדלים משמעותיים באשר לתפיסה של השימוש באמצעים מקוונים להוראה בהשוואה למחקרים אחרים שנעשו בחברה היהודית הכללית (למשל, בלאו ועמיתיה, 2021). כמו כן, יש לתת את הדעת על המסקנה של דעאס ועמיתיה (2021), באשר לקיום הבדלים תרבותיים בין מנהלים בחברה הערבית, שגישתם היא יותר קולקטיביסטית, לבין מנהלים בחברה היהודית, שגישתם אינדיבידואליסטית יותר. להבדלים אלו יש השלכות על דרכי ההתמודדות עם המשבר.

## משאבים

בחלקים הקודמים, סקרנו את הדרישות שהמגפה מעמידה בפני צוותי ההוראה, דרישות המשותפות לכלל מי שחווים את המגפה וכאלה האופייניות לאנשי חינוך. בחלק זה, נדון במשאבים שנמצא שהם מסייעים להתמודד עם האתגרים שמעמידה הקורונה. לביא (2021) מצאה במחקרה על מורים בבתי ספר יסודיים בישראל בתקופת הסגר השלישי ששימוש במשאבי הוראה דיגיטליים, וקשר אישי עם תלמידים (והורים) היו שני המשאבים בעלי התרומה הייחודית המשמעותית ביותר לרווחה הנפשית של המורים במחקרה.

ככלל, ניתן להבחין בין משאבים שהם חלק מהמאפיינים האישיים של כל איש חינוך לבין משאבים חיצוניים שעשויים להיות נגישים (או מונגשים) לאנשי החינוך ולבית הספר כדי לסייע בהתמודדות עם המשבר.

### משאבים פנימיים-אישיים

בספרות המדעית על התמודדות עם הקורונה, יש התייחסות לתכונות אישיות שעשויות לסייע בכך. כך למשל סוקרים סטאראסביקה וג'נקה (Starcevic & Janca, 2021) את המחקרים הרבים שהצביעו על קשרים בין מאפייני אישיות לבין ההתמודדות עם הקורונה. רבים ממחקרים אלו נשענו על חלוקה מקובלת לחמישה ממדי אישיות (Five Big the): מודעות (conscientiousness), מוחצנות (extraversion), נועם/נינוחות ושיתוף פעולה (agreeableness & collaboration), יציבות רגשית (ההפך מ-neuroticism) ופתיחות לניסיון (openness to experience). כמו כן, יש התייחסויות בספרות לנטיות וליכולות אישיות המסייעות להתמודדות בדרך כלל, כמו אינטליגנציה קוגניטיבית, אינטליגנציה רגשית, חוש הומור וכד'.

מהסקירה עולה שלמאפייני האישיות השונים הייתה משמעות מיוחדת בעת ההתמודדות עם משבר כמו הקורונה. כך למשל, גמישות כתכונת אישיות חשובה במיוחד בתקופה המאופיינת בשינויים תכופים ובדרישות משתנות. אנשים המאופיינים על ידי נטייה לנוקשות ככל הנראה התקשו יותר להסתגל לתנאים החדשים. לעומתם, אנשים שנוטים להיות יותר מוחצנים, נינוחים ומודעים ככל הנראה הסתגלו טוב יותר למגפה, למשל בנכונות שלהם להגיב בחיוב להגבלות הנובעות מהקורונה. לעומתם, אנשים המתמודדים עם בעיות נפשיות משמעותיות, כמו אישיות אנטי חברתית, אישיות גבולית, OCD ודיכאון, ככל הנראה התקשו יותר להתמודד עם לחצי המגפה. יש מקום להתייחס לאנשי חינוך המתמודדים עם בעיות נפשיות אלו כ"אוכלוסייה בסיכון" ולהיערך בהתאם.

ככלל, קשה לשנות את תכונות האופי שהוזכרו כדי לקדם התמודדות יעילה. ובכל זאת, יש דיווחים על מאמצים לקדם אינטליגנציה רגשית, שימוש בהומור ובדמיון וכד' כאמצעים לשיפור התמודדות (Lahad et al., 2013). וכך, גם למי שבאופן טבעי, לא נוטה לגייס תכונות מועילות אלו, ניתן לסייע לעשות בהן שימוש בעת ההתמודדות עם הקורונה.

שני משאבים אישיים, הקשורים זה לזה, נמצאו כמרכזיים ביכולת ההתמודדות עם משברים וטראומה, כולל הקורונה: מסוגלות עצמית (הנקראת גם חוללות עצמית, self efficacy) וחוסן אישי (resilience). למשאבים אלו יש מעמד מיוחד. זאת, משום הם קשורים בצורה חזקה עם תוצאות חיוביות של התמודדות ומניעה של תוצאות שליליות של לחצי מגפה. לדוגמה, נמצא בישראל שמסוגלות עצמית של מנהלים הייתה קשורה באופן חיובי עם תפקוד חיובי של בית



הספר (דעאס ועמיתיה, 2021). כמו כן, למרות שאלו משאבים אישיים המשקפים, לפחות במידה מסוימת, נטיות ויכולות אישיות יציבות, יש עדויות לכך שניתן להשפיע עליהם (לדוגמה, Stieger et al., 2021). כך שעולה שניתן לקדם רווחה אישית של מורים על ידי מאמץ מכוון לקדם חוללות עצמית וחוסן אישי. כאן חשוב במיוחד להדגיש את הקשר המובהק בין תחושת השליטה של מורים בידע הטכנולוגי-פדגוגי לבין תחושת המסוגלות העצמית שלהם, ובהתאם לכך גם לתחושות הדחק והתגובות הרגשיות הנלוות לתחושה שאין למורה יכולת להתמודד עם הדרישות החדשות שמעמידה הקורונה. במחקר בקרב מורים איטלקיים, נמצא שיכולות הביצוע של מורים ירדו בעת משבר הקורונה ושהיה קשר בין תחושת חוללות עצמית נמוכה לבין שחיקה רבה יותר (Pellerone, 2021). במחקר בישראל מצאו שריד וליפקה שתפיסת מסוגלות להוראה ומסוגלות טכנו-פדגוגית מתואמים באופן חיובי עם מחויבות למקצוע ההוראה.

הספרות מצביעה על כך שניתן לקדם חוללות עצמית באמצעות מספר תהליכים ובעיקר על ידי מתן הזדמנויות ללמידה של מיומנויות ולתרגול המיומנויות, וכן באמצעים עקיפים יותר, כגון צפייה באנשי מקצוע המהווים מודל להתנהגות הרצויה. נמצא, לדוגמה, שרכישה של מיומנויות והתנסויות חיוביות הרלוונטיות לאתגרים של הקורונה מגבירים את תחושת החוללות העצמית של מורים (Soncini et al., 2021). הגברה זו של התפיסה של מורים שיש להם את היכולת להתמודד מביאה לנכונותם להתמודד עם האתגרים במקום להגיב אליהם בנסיגה או בהימנעות. כך, למשל, מצא יאנג (Yang, 2021) במחקר שערך בקרב מדגם של מורים בקליפורניה, שישנו קשר שלילי בין תפיסת היכולת העצמית להתמודד עם הוראה מקוונת לבין תחושות שחיקה (ראו גם ממצאים דומים מברזיל, Pereira et al., 2021).

יש ספרות ענפה במדעי החברה על חוסן אישי בהקשרים רבים ושונים ויש לה מספר הגדרות, חלקן חופפות ודומות וחלקן משקפות גישות שונות. בספרות על התפתחות אנושית, חוסן מוגדר כמסלול התפתחותי המאופיין בהסתגלות בריאה למרות נסיבות של מצוקה ניכרת (Luthar et al., 2000). קרי, מדובר בשמירה על יכולת עמידות למרות קשיים רבים המאתגרים את התהליך ההתפתחותי. חוסן גם מוגדר כיכולת האדם להתאושש בכוחות עצמו או בסיוע סביבתו למרות משברים (להד, 2006).

על-פי ההגדרה של ארגון הפסיכולוגים האמריקאים, חוסן אישי הוא תהליך של הסתגלות טובה מול תנאים קשים, טראומה, טרגדיה ולחצים משמעותיים או איום של לחצים כאלה. הארגון מדגיש שתגובות רגשיות של מצוקה בעקבות מצבים מעין אלו הן טבעיות. בהקשר של התמודדות אנשי חינוך עם הקורונה מדובר על יכולתם להתמודד עם לחצי המשבר מבלי לחוות תוצאות שליליות לאורך זמן. ביטוי מקובל לתיאור אנשים המפגינים חוסן לאחר שעברו (או נמצאים בתוך) אירוע טראומטי היא היכולת להתאושש (bounce back) ולחזור לתפקוד יעיל. על פי גישה זו, אנשים חסינים הינם כאלו הרואים במצבי מצוקה חלק הכרחי במהלך החיים, בעלי תחושת מסוגלות עצמית המאמינים ביכולתם להתמודד עם המצבים הללו והרואים את הפוטנציאל לצמיחה במצבי משבר (Bandura, 1977; Kobasa, 1979). בין יתר ההתנהגויות של מי שמפגין חוסן אישי ניתן לציין את היכולת הכין תכניות פעולה ולעמוד בהן, תפיסה עצמית חיובית של הכוחות האישיים ושל הסביבה, יכולת טובה לתקשר עם הסביבה והיכולת לווסת רגשות עזים.

לדעתנו יש לנקוט משנה זהירות בדיון בקשרים שבין חוסן אישי לתוצאות התמודדות (כגון רווחה נפשית) לפי מאסטן ורבים אחרים, חוסן נפשי אינו תכונה אלא תוצאה שמתגלה דרך התנהגויות ודפוסי ההתמודדות של האדם (e.g., Masten & Powell, 2003). משום כך, הצבעה על קשרים בין מדידות של רווחה נפשית של מורים לבין משתנה נמדד המכונה חוסן אישי, עלולה להיות למעשה טאוטולוגיה. זאת, משום שניתן לומר על מורה שהוא בעל חוסן אישי רק אם הרווחה האישית שלו, למרות המגפה, היא חיובית. על כן, יש לנקוט זהירות בפירוש ממצאים בתחום זה.

במחקרם על מורים בחינוך גופני בישראל בעת הקורונה, טסלר ועמיתיה (2021) מצאו רמות גבוהות יותר של חוסן אצל מורים, לעומת מורות, ואצל בעלי השכלה גבוהה יותר. לעומת זאת, במחקר ביוון (Hatzichristou et al., 2021), לא נמצא הבדל בין מורות למורים. חוקרים אלו אומרים שהדפוס המסתמן ממחקרים בעולם הוא שמורות אמנם חוות יותר לחץ ממורים, אך יכולת ההתמודדות הטובה שלהם מביאה לכך שהן אינן חוות תוצאות פחות טובות.

בנוסף, טסלר ועמיתיה (2021) מדווחים שככל שהמדיניות החינוכית נתפסה כתומכת יותר בהוראה מרחוק, כך רמת החוסן שחשו המורים גבוהה יותר (נציין, עם זאת, שהקשר הוא חלש מאוד –  $r = .10$ ). שנאן-אלטמן וברקוביץ (2021) מצאו במחקרן על מורים בחברה הערבית בישראל שככל שהחוסן הנפשי היה גבוה יותר, תחושת המסוגלות העצמית רבה יותר ומידת התמיכה בעבודה גבוהה יותר, כך גבוהה יותר הרווחה הנפשית של המורים.



### שפ"י, משרד החינוך

להלן דוגמאות לכלים ולמסרים שמשרד החינוך פיתח ויישם בזמן הקורונה למען העמקת מודעות אנשי החינוך למשאבים האישיים העומדים לרשותם ולמען פיתוח גורמי חוסן והתמודדות נוספים:

"עכשיו הזמן" קלפים לעידוד שיח רגשי בקרב צוותי החינוך: ממלכתי | חמ"ד | חברה חרדית | חברה ערבית

" חוזרים להתחבר קצת אחרת" (מפגש חוסן) עברית / ערבית

מצגת "התחלת האמצע" – אוסף שאלות לעבודה עם צוותי החינוך אודות התחלה מחדש: עברית / ערבית

לקט פעילויות לעבודה עם הצוות החינוכי עם החזרה לבית הספר: עברית / ערבית

מפגש זום עם הצוות החינוכי בעקבות חזרה זמנית לבידוד או ללמידה מקוונת

הצעות לאנשי שפ"י לעבודה עם צוות הגן לקראת החזרה ללמידה מדורגת בגני הילדים

### משאבים הנובעים מסביבתו המקצועית והחברתית של המורה

**תשתית וכלים טכנולוגיים:** תשתית טכנולוגית טובה היא משאב חשוב מאוד למורים בעת הקורונה, והחשיבות שלה בולטת כמובן כשהיא חסרה או מוגבלת, שאז העדרה מהווה גורם לחץ משמעותי. בנוסף, עם השנים פותחו כלי עבודה העשויים לתמוך בעבודתו של המורה בסביבה מקוונת. חלק מכלי העבודה האלה מתאימים לתחומים רבים ושונים ולא רק לשדה החינוך (כמו zoom), ואילו חלק פותחו במיוחד עבור מערכת החינוך (למשל Google Classroom). מסקירת הספרות של רמיאל ועמיתיו (2021) עולה שיש לתת את הדעת לנגישות טכנולוגית בשלושה היבטים: מכשירים ותשתיות, נגישות בית ספרית (להוראה מרחוק), ובית התלמיד. לכל אחד מהיבטים אלו יש השלכות על המורה והמנהל החייבים לוודא קיומם של משאבים בכל אחד מהיבטים אלו. כמו כן, עולה מסקירתם של רמיאל ועמיתיו (2021) הצורך להתייחס לא רק לקיום פיזי של משאב (כגון תשתיות ללמידה מקוונת) אלא גם למאפיינים של ההקשר החברתי-תרבותי התורמים למימוש משאב זה.

**יכולות הנובעות מהכשרה, פיתוח מקצועי, ליווי ותמיכה טכנית ופדגוגית:** מורים רבים הגיעו לתקופת הקורונה בשליטה נמוכה על מיומנויות הרלוונטיות להתמודדות עם האתגרים של הוראה בסביבה מקוונת. אחד המשאבים המרכזיים שהסביבה יכולה להנגיש למורים הוא הזדמנויות לרכישת מיומנויות אלו. הספרות מצביעה על הפוטנציאל של הכשרה למקצוע, פיתוח מקצועי, ליווי ותמיכה כמשאבים המקטינים את הלחץ על המורים ומגבירים את תחושת החוללות העצמית שלהם ואת יכולתם להתמודד באופן יעיל עם האתגרים שמעמידה בפניהם הסביבה החדשה. תמיכה עשויה לבוא לידי ביטוי בהזדמנויות לקבלת תמיכה מעמיתים בהתמודדות עם קשיים, בנגישות של "מנטורים" ו"מאמנים", תמיכה מקוונת-טלפונית למקרה הצורך, וכן חומרי עזר שונים שיכולים להקל על המורה בהכנת חומרי ההוראה (Darling-Hammond & Hyley, 2021).

### שפ"י, משרד החינוך

להלן דוגמה לשני מסמכים שמשרד החינוך פיתח ויישם בזמן הקורונה אשר מציעים כלים לצוותי חינוך להוראה מרחוק או להוראה משולבת ולהערכת התלמידים:

כשלקות למידה והפרעת קשב פוגשות את הלמידה המקוונת מרחוק

רואים ומעריכים גם מרחוק את התלמידים עם לקויות הלמידה והקשב



**תמיכה חברתית (support social):** הספרות המדעית מצביעה על תמיכה חברתית כאחד המשאבים המרכזיים בהתמודדות עם מגוון האתגרים בחיים (ראו למשל, Kim & Thomas, 2019; Wang et al., 2018). זהו מספר פונקציות של תמיכה חברתית: תמיכה מוחשית, מתן מידע, תמיכה רגשית והבעת חיבה ואינטראקציות בינאישיות חיוביות (Sherbourne & Stewart, 1991). לכל אחת מפונקציות אלו הייתה משמעות מיוחדת עבור מורים בתקופת הקורונה. תמיכת ההנהלה ועמיתים חשובה למורים בימי שגרה, והם נחשפים אליה באמצעות מפגשים בינאישיים תכופים בבית הספר. אולם, דווקא בתקופת הקורונה, שבה הצורך לתמיכה חברתית היה גדול אף יותר, היה קושי לקבלה עקב קטיעת המפגשים הבינאישיים (שנאן-אלטמן וברקוביץ, 2021).

החשיבות של תמיכה חברתית עבור מורים בעת הקורונה עלתה במחקרים שונים בעולם (למשל, Hatzichristou et al., 2021; Kim et al., 2021). מדובר בתמיכה מעמיתים, מההנהלה וכן מההורים. לפי מחקר בסין (Zhou & Yao, 2020), התמיכה החברתית סייעה למורים בהתמודדות בעיקר כשחזקה את תחושות האוטונומיה והשייכות שלהם וכאשר ענתה לצרכים פסיכולוגיים ספציפיים שלהם. במחקר בארה"ב, דיווחו יאנג ועמיתיו (Yang et al., 2021) שככל שהיו יותר קשרים חברתיים עם עמיתים ועם ההנהלה, השחיקה הייתה נמוכה יותר (ותחושת היכולת העצמית גבוהה יותר). גם הממצאים במחקרן של לסרי ועמיתותיה (2021) בישראל על תקופת הקורונה מראים כי תמיכה חברתית כללית גבוהה יותר קשורה לרמות נמוכות יותר של תסמיני דיכאון וסומטיזציה, כמו גם לשחיקה נמוכה יותר ולסיפוק גבוה יותר מהענקת עזרה. עוד נמצא כי לא זו בלבד שתמיכה חברתית כללית קשורה לרמות נמוכות של סומטיזציה, אלא שהיא גם ממתנת את הקשר שבין מצוקה סביב הקורונה לבין סומטיזציה: בעוד שבקרב צוותי הוראה עם רמות נמוכות של תמיכה חברתית נמצא שעלייה במצוקה סביב הקורונה אכן קשורה לעלייה בסומטיזציה, בקרב צוותי הוראה עם תמיכה חברתית גבוהה לא נמצא קשר בין מצוקה סביב הקורונה לסומטיזציה. גם ציבולסקי (2021), במחקרה האיכותני בקרב מורים בחברה הערבית בישראל בתהליכי הכשרה, מצאה שקיומה של תמיכה היה מקור כח חשוב למורים שקיבלו תמיכה זו ושהקשיים היו רבים במיוחד בקרב מי שהיו חסרים אותה. בדומה, מצינונות שנאן-אלטמן וברקוביץ (2021) שמורים בחברה הערבית נעזרו מאוד בתמיכה חברתית בעת המגפה, אך כשהיא לא הייתה נגישה להם היו לכך השלכות שליליות על רווחתם הנפשית.

תמיכה הנובעת משיתוף פעולה בין מורים (collaboration): הספרות מצביעה על כך שההזדמנויות הניתנות למורים לשתף פעולה עם עמיתים, לתרום ולהיתרם הן משאב חשוב להתמודדות ולרווחה נפשית (ראו סקירה של הספרות הרלוונטית אצל Berry et al., 2021). ראשית, האינטראקציה עם עמיתים תורמת ללמידה: מורים לומדים על פרקטיקות מבטיחות מניסיונם של אחרים ומקבלים משוב מתקן על הפרקטיקה שלהם עצמם. בנוסף, יש בתהליכי שיתוף הפעולה תרומה לתחושה של מורים שהם אינם בודדים בעבודתם והם חלק מקהילה.

הניתוח של ה-OECD את ממצאי מחקר Teaching and Learning International Survey (TALIS) מעלה שהזדמנויות לשיתופי פעולה בין מורים קשורות באופן חיובי עם תחושת החוללות העצמית שלהם, עם שביעות הרצון שלהם מהעבודה ועם נכונותם ורצונם ליישם פרקטיקות הוראה חדשניות (OECD, 2021). הניתוח גם מצביע על כך שבעשר מדינות (ובניהן ישראל) הייתה עלייה (מתונה) בשיעור המורים שצינו שהם מקבלים הזדמנויות לשיתופי פעולה ולעבודה משותפת עם עמיתיהם, אך עדיין השיעורים אינם גבוהים. כך לדוגמה, בסקר שנערך ב-2018, רק 44% מהמורים דיווחו שהשתתפו בתוכניות הכשרה שכללה למידה מעמיתים ויצירת רשתות תקשורת עם עמיתים. לפי ברי ועמיתיו (Berry et al., 2021), לשיתוף הפעולה בין מורים הייתה השפעה חיובית על ההתמודדות של מורים בעת הקורונה, ויש להמשיך ולעודד שיתוף פעולה זה גם לעתיד.

תמיכת מעגלים רחבים במערכת החינוך ובחברה: מספר מחברים מדגישים את החשיבות של התמיכה וההכרה מצד מערכת החינוך והחברה בכלל בפועלם של המורים והמנהלים. התפיסה של המורים והמנהלים את מעמדם בחברה והתמיכה החברתית (או החוסר בה) משפיעים על המוטיבציה שלהם להשקיע מעל ומעבר למצופה. כך, למשל, מצאו אפדיה ועמיתיה בפינלנד (Upadyaya et al., 2021) שתחושת מנהלים שהם זוכים להכרה חברתית מפחיתה את רמת הלחץ שלהם בעת הקורונה. גם במחקר של קראפט ועמיתיו (Kraft et al., 2021) נמצאה עדות לתרומה חיובית להתמודדות של התפיסה של מנהלים שהם מקבלים "הכרה אותנטית" מצד הקהילה.



## שפ"י, משרד החינוך

להלן דוגמאות לכלים שמשרד החינוך פיתח ויישם בזמן הקורונה כדי לאפשר לצוותי החינוך לזהות את עמיתיהם כקבוצת תמיכה ושייכות וכמשאב חברתי ומקצועי:

**סדנת חלונות:** סדנה לצוותים חינוכיים לביסוס תחושת שייכות ארגונית בתנאים של הוראה מרחוק.

**היועצות והפסיכולוגים קיימו התערבויות מגוונות, כגון:**

- ניהול שיח רגשי תומך עם אנשי החינוך (גננות, מורות, מנהלים) - מעגלי שיח קבוצתיים מקוונים, מפגשי חדר מורים ושיחות אישיות עם אנשי החינוך.
- מתן מענה אישי לאנשי צוות שהביעו מצוקה או קושי, וסיוע בהתמודדות.
- תמיכה במורים ובגננות בהתמודדות עם ההוראה המקוונת בכלל ועם קשיים של תלמידים או הורים בפרט.
- פיתוח סדיריות ומבנים לקיום שיח והיועצות בחדר המורים.
- פיתוח כלי התערבות וסדנאות לעידוד ההיועצות, השיתוף והשיח בחדרי המורים.
- ברובד האוניברסלי בוצעו פעולות של הקניית מיומנויות לגננות ולמורים לתמיכה בהתמודדות עם מצבי דחק ומתח במציאות המשתנה. נערכו והתערבויות לחיזוק חוסן ורווחה נפשית וכל זאת על בסיס קבוצתי.
- בהיבטים האישיים נמצא יתרון רב בהיכרות המוקדמת של גננות ומורים עם אנשי המקצוע של שפ"י העומדים לרשותם. ואכן, אנשי צוות רבים ראו באנשי המקצוע של שפ"י דמויות משמעותיות להיועצות ולתמיכה רגשית.

**התערבויות נוספות שקיימו אנשי המקצוע של שפ"י באופן שנתן מענה קבוצתי ואיפשר יצירת קבוצות זיקה ותמיכה -**

- מפגשים מרחוק עם צוותי המורים במסגרת קבוצתית ואישית.
- "מפגשי חוסן" שכללו מתן כלי חוסן וחיזוק הרווחה הנפשית.
- ליווי אישי של אנשי צוות שחלו או התמודדו עם קושי אישי או משפחתי.
- למעלה מ-50% מהמענים של היועצות ניתנו לצוותי חינוך (ממצא מסקר יועצות שנערך במאי 2020).
- חלק ניכר מעבודת השפ"ח הוקדש לעבודה עם צוותי חינוך<sup>6</sup> - לדוגמה: בסקר פסיכולוגים חינוכיים שנערך במאי 2020, דיווחו המשיבים כי במהלך חודשים אפריל-מאי 2020 48% מעבודתם הוקדשו לעבודה עם צוותי חינוך.
- הובלת יוזמות מקומיות על ידי יועצות ו/או פסיכולוגים, כגון: חלוקת הצוות לקבוצות כך שכל קבוצה תלווה על ידי איש צוות ניהול. הליווי כלל שיחות אישיות, קשר טלפוני, התייחסות מיוחדת לפני חגים ואירועים, מפגשי זום לגננות ומורים שעסקו ברווחה הנפשית של צוותי החינוך. פעולות אלה נעשו ברמה המוסדית וברמה הקהילתית.
- מוקד סיוע רגשי לצוותי חינוך, תלמידים והורים - 45.5% מהפונים למוקד הסיוע של משרד החינוך הם אנשי צוות חינוכי. מדריכות שפ"י, מומחיות למצבי לחץ חירום ומשבר, שאיישו ומאיישות את המוקד, העניקו סיוע טלפוני ראשוני ובמידת הצורך הפנו להמשך ליווי ותמיכה בבית הספר ו/או בקהילה.

## המיוחד למנהלים בתקופת הקורונה

מנהלים נחשפים ללחצים רבים הדומים לאלו שאליהם נחשפים המורים, בעת הקורונה ובכלל, והם גם שותפים למשאבים שונים ברמת בית הספר. יש מקום, עם זאת, להרחיב ולהדגיש את המיוחד למנהלים. למנהל תפקיד מרכזי בבית הספר, וחשיבות תפקידו אף עלתה בימי הקורונה. דוח של ה-OECD (2021) מדגיש את הצורך בהתייחסות

6 בנוסף לפעולות שפ"י יצוין כי בהובלת אגף כוח אדם בהוראה, המשרד העניק מגוון שירותי ייעוץ וסיוע פסיכולוגיים לעובדי הוראה ובמקרים חריגים בתקצוב מלא באמצעות זכיון.



מיוחדת למנהלים בתקופת הקורונה משום התפקיד החשוב שהם ממלאים בהתמודדות עם המגפה. לדוגמה, רמת התפקוד של המנהלים ויכולתם להתמודד עם המשבר תורמות ליכולת של מורים לבצע את תפקידם בעת המשבר, בין היתר בגין יכולתו של המנהל ליצור סביבת עבודה יעילה ותומכת (Kraft et al., 2021). בתקופת הקורונה, מנהלים נתקלים בקשיים רבים הדומים לאלו של המורים. חלק מקשיים אלו מועצמים במיוחד עבור מנהלים (כמו לחצי זמן והצורך בשינויים תכופים בדרך ההוראה) וחלק ייחודיים לתפקידם. מתוקף תפקידם, מנהלים הם "נקודת המגע" בין המטה לבין האנשים בשטח. הם אלו החייבים להגיב לדרישות ולהנחיות שאינן תמיד ברורות כל צורכן והמשתנות תדיר, לתווך אותן לקהילת בית הספר, ובה בעת להיות קשובים לצרכים וליכולות המשתנים של המורים, ההורים והתלמידים בסביבה המציגה דרישות רבות מכל חברי הקהילה (Grooms & Childs, 2021). כך למשל, בעיתונות בארץ ובעולם היו דיווחים על מתחים בין מנהלים לבין הורים שהתלוננו על הצורך לעטות מסיכות או הורים שהתלוננו על חוסר אכיפה של הצורך לעטות מסכות בבית הספר, וויכוחים עם הורים שדרשו להבטיח חיסון של כל באי בית הספר במקביל למתחים עם הורים שהתנגדו לדרישה לחיסון ילדיהם (ראו למשל דביר, 2022; Ujifusa, 2021). לפי הריס וג'ונס (Harris & Jones, 2020) חלק מהקשיים של המנהלים בעבודתם נובעים מכך שחלק גדול מהשפעתם והנהגתם את בית הספר מוצא ביטוי בדרכים לא פורמליות של מפגשים "אקראיים" ובלתי-פורמאליים בבית הספר, ואילו הזדמנויות אלו הופחתו משמעותית בתקופת הקורונה עקב תקנות הריחוק החברתי.

במחקר שנערך בישראל על מנהלים בחברה היהודית והערבית (דעאס ועמיתיה, 2021), מנהלים הצביעו בראיונות איכותניים עמם על מספר אתגרים מרכזיים ובהם אתגרים ניהוליים-ארגוניים ובהם הניהול מרחוק; אתגרי ניהול המשאב האנושי והתמיכה בו (תלמידים, צוותי מורים, הורי התלמידים); אתגרי הפיתוח המקצועי והלמידה הארגונית. מחברי המחקר זיהו שהמנהלים בחברה הערבית נטו להתייחס אל הצוות כאל קולקטיב, ואילו בחברה היהודית, לעומת זאת, ניכרת התייחסות לאוטונומיה של כל מורה ברמת הפרט. בראיונות עם מנהלים בחברה הערבית בלטה גם החשיבה על המשבר כעל מצב זמני, ומכאן הנטייה לתכנן לטווח קצר יותר מאשר בקרב המנהלים בחברה היהודית. לדעת החוקרים, בעת המשבר המנהל והמורים בחברה הערבית חברו יחדיו ועבדו במידה רבה יותר כקולקטיב, וההקפדה על מרחקי כוח וסמכות בין המנהל למורים פחתה.

ראוי לציין את העובדה שבאוסטרליה הממצאים באשר ללחץ ולקשיים שחווים המנהלים בעת הקורונה מצביעים דווקא על יציבות בתחושותיהם בהשוואה לעבר. באוסטרליה יש ניטור תקופתי של הבריאות, המוגנות והרווחה הנפשית של מנהלים. מהניתוחים שנעשו על ידי ריילי ועמיתיו (Arnold et al., 2021; Riley et al., 2021) נמצא שאמנם המנהלים האוסטרליים חוו את עבודתם כמעט פחות ברורה וניתנת לניבוי (less predictable) בהשוואה לשנים הקודמות, אך באופן כללי, דיווחיהם בתקופה של התחלת הקורונה (2020) היו דומים לדיווחיהם בעבר, ובנושאים מסוימים הם דיווחו על ירידה בלחץ בעבודה. למשל, הם עבדו פחות שעות בהשוואה לעבר, חלקה של עבודתם שנעשית בקצב מהיר ומלחץ היה דומה למצב בעבר. במקביל, לא חל שינוי במידת האמון שלהם כלפי המפקחים אלא להיפך: הם דיווחו על יותר תמיכה מצד המפקחים בהשוואה לעבר. המנהלים האוסטרליים במחקרים אלו למעשה דיווחו על הפחתה בקונפליקט בית-עבודה ושלא חלו שינויים משמעותיים בהשוואה לעבר ברמות הלחץ, הדיכאון והשחיקה שחוו.

תמונה אחרת עולה מסקירת הספרות של הרגריבס (Hargreaves, 2021). כך למשל, נמצא שבסקר באירלנד שנערך בקרב 600 מנהלים, דיווחו 78% מהנשאלים שהם מרגישים מותשים בסוף היום עקב ההתמודדות המורכבת עם ניהול בית ספר בזמן הקורונה. כמו כן, סוקר הרגריבס סקר אמריקאי שנערך בקרב מנהלי חטיבות ביניים ועליונות, ובו אמרו 45% מהמנהלים שאירועי הקורונה הביאו אותם למחשבות על פרישה מוקדמת לעומת מה שתכננו בעבר. בסקר אחר בקרב מדגם של מנהלים קנדיים, שגם אותו סקר הרגריבס, נמצא ש-43% אמרו שהם לא קיבלו כלל תמיכה בעת המשבר.

במחקר כמותי שנערך בפילנד (Upadyaya et al., 2021), נבחן מודל "דרישות-משאבים" בקרב מנהלי בתי ספר, וזוהו פרופילים (באמצעות ניתוח סטטיסטי של latent class analysis) של תגובות רגשיות של מנהלים לדרישות בעת הקורונה. בניתוח נמצאו שלושה פרופילים: (1) לחץ גבוה לאורך זמן; (2) שינויים ברמות הלחץ (altered levels of stress); (3) לחץ נמוך. כ-77% השתייכו לשני הפרופילים שהביעו יותר לחץ הקשור לתלמידים, למורים ולהורים ותחושה נמוכה של יכולת התמודדות. מנהלים שחשו מוערכים על ידי סביבתם וכאלו ברמת חוסן ארגוני גבוה (work buoyancy) נטו להשתייך לקבוצה השלישית של מי שחוו לחץ נמוך.





חלק ניכר מהמחקרים שנערכו על מנהלים בעת הקורונה היו מחקרים איכותניים עם מדגמים קטנים ולא מייצגים. ווינר ועמיתיה (Weiner et al., 2021) מדגישים את התפקיד שיש למנהל בהנהגת הלמידה הקולקטיבית של בית הספר, כחלק מתהליכים מקובלים של למידה ארגונית מתמשכת ובוודאי כחלק מההתמודדות עם השינויים שהביאה המגפה. במחקר איכותני שנערכו בקרב עם 54 מנהלים בארה"ב הם בחנו המידה שבה מנהלים יוצרים מוגנות פסיכולוגית (psychological safety) המאפשרת למורים להתפתח, להשתנות ולהתנסות בתהליכים חדשים. באופן כללי, ניתן לומר שזו סביבה המאפשרת לקחת סיכונים בינאישיים, הכוללים גם תהליכים כמו העברת ביקורת, הודאה בטעות וכד'. במחקר זה נמצאו קשרים ברורים בין היכולת והרצון של מורים להתפתח ולשנות דרכי הוראה בעקבות הדרישות של תקופת הקורונה לבין המידה שבה המורים חשו מוגנות פסיכולוגית בזכות התנהגות המנהל.

## השלכות משבר הקורונה על רווחתם הנפשית של אנשי חינוך

בחלקים הקודמים סקרנו את הלחצים שחוו אנשי חינוך בעת הקורונה והמשאבים שעמדו לרשותם כדי להתמודד. בחלק זה נסקור את ההשלכות שהיו למשבר הן במישור האישי והן במישור המקצועי.

### מצב רגשי

מחקרים רבים בעולם דיווחו על עלייה משמעותית בקשיים הנפשיים שעמם התמודדו מורים עקב אופי הלחצים בעת הקורונה. חלק מהקשיים נבעו מהתגובות הרגשיות למצב, הכוללות תחושה של חוסר הסתגלות למצב, כעס, דאגות-חששות, חרדות ודיכאון (MacIntyre et al., 2020). בסקירה של המחקרים הראשונים שנערכו על תגובות רגשיות של מורים בתחילת תקופת הקורונה בחנו החוקרים שמונה מחקרים שנערכו בשש מדינות (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021) וכללו מעל למאה אלף מורים. הם מדווחים שהמוצע של הדיווח על לחץ גבוה מהרגיל היה 30%, של חרדה 17% ושל דיכאון 19%. לעומת זאת, בסקירה שיטתית מעודכנת של 45 מחקרים שנערכו בתקופה שבין דצמבר 2019 ויולי 2021 והמתייחסים מעל לרבע מיליון מורים מ-22 מדינות, נמצא ששיעור הדיווח הממוצע (המצרפי מכל המחקרים) על לחץ היה 62.6%, חרדה 36.3% ודיכאון 59.9%.

הרגריבס (Haregrievs, 2021) סקר את הספרות הרחבה על קשיים רגשיים של מורים בתקופת הקורונה והביא דוגמאות לממצאים שהתקבלו בסקרים רחבי היקף במספר מקומות בעולם. לדוגמה, במחקר שנערך בדרום קרוליינה בשנת 2020 דיווחו 45% מהמשיבים במדגם גדול של מורים שהם אינם מצליחים להסתגל לשינויים שהביאה עמה הקורונה. במחקר שנערך על 2500 מורים באלברטה שבקנדה בשנת 2020, דיווחו מחצית מהמורים שהם חשים עייפות גדולה בבוקר כשהם חושבים על המשימה של הוראה דיגיטלית העומדת לפניהם, 57% מרגישים מדוכאים באופן כללי ו-70% מותשים בסוף יום העבודה. בסקר המשך של שנה אחר כך, נמצא ש-93% חשו מותשים בסוף היום, 90% הרגישו לחוצים, רק 12% חשו מאושרים במידה מסוימת לפחות, 66% היו מוטרדים מאוד ממצב בריאותם הנפשית, ו-87% היו מוטרדים או מוטרדים מאוד מבריאות הנפש של תלמידיהם. במחקר שנערך באנגליה וויילס בשנת 2020 בקרב כ-7500 מורים, נמצאו רמות גבוהות או גבוהות מאוד של דחק בקרב 77% מהמשתתפים. במחקר בקרב מורים בקנדה, נמצאה עלייה בדאגה של מורים לבריאותם הנפשית בין יוני לאוקטובר 2020 מ-44% ל-69%. לפי הערכות המורים בסקר באוקטובר, 37% מהם התמודדו בקושי או לא הצליחו להתמודד בכלל (ראו גם סקירה אצל שמעוני-מזר ועמיתיה, 2021).

לפי לסרי ועמיתותיה בישראל (2021) כמעט מחצית מהמורים שהשתתפו במחקר דיווחו על רמות בינונית של טראומטיזציה משנית בעקבות הקורונה. המחקר של גוטנרג ואסטרן (2021) העלה ש-26% מהמורים במדגם דיווחו על הרגשת דיכאון לעיתים עד כל הזמן, ואילו 25% דיווחו על חרדה יותר ממחצית מהזמן עד כמעט כל יום. במחקר האיכותני של ציבולסקי (2021) בקרב מורים מהחברה הערבית, המורים הביעו חששות, דאגות ופחדים ותחושות של אכזבה, תסכול וייאוש, וכן מידה ניכרת של קושי נפשי ומצוקה.

בהשוואות שהתבקשו לעשות מורים במחקר בישראל בין התקופה שלפני הקורונה למצב בעת הקורונה, הם דיווחו על רמות גבוהות יותר של חרדה ודיכאון בהשוואה לתקופה שלפני הקורונה (גוטנרג ואסטרן, 2021). מחקרי האורך המעטים שנערכו בשלב זה העלו כי חלה עלייה בקשיים עם הזמן ולא התמתנות. לדוגמה, במחקר אורך שנערך על ידי ארגון מורים בדנמרק נמצא שהייתה רמה גבוהה של חששות וקשיים עוד בתחילת הקורונה, ובמרבית המקרים, רמת



החששות עלתה במפגש עם הגל השני של הקורונה (Nabe-Neilsen et al., 2021). כמו כן, במחקר שערכו אלן ועמיתיה באנגליה (Allen et al., 2020) נמצאה עלייה משמעותית ברמות החרדה בשתי נקודות זמן – לפני הסגר הראשון ולאחר ההודעה על פתיחת בתי הספר לאחר הסגר.

בנוסף, נמצאו קשרים בין רמת הלחץ שעליה דיווחו מורים לבין מצבם הרגשי. לדוגמה, במחקר בישראל על מורים, נמצאו קשרים חיוביים בין ארבע קטגוריות של לחץ (בריאות, כלכלי, דאגה לקרובים והתמודדות עם הוראה מרחוק) לבין חרדה, ונמצא קשר שלילי בינם לבין שלומם הנפשי של המורים (שמעוני-מזר ועמיתיה, 2021).

### ירידה במחויבות למקצוע, שחיקה מקצועית ועזיבה של המקצוע

נוסף לפגיעה ברווחה הנפשית האישית של המורים, נמצאו דיווחים רבים על ההשלכות השליליות של הקורונה על התפקוד המקצועי של מורים. בין היתר, דווח על ירידה בשביעות הרצון של המורים מעבודתם, על החלשות המחויבות שלהם למקצוע ההוראה ועל הגברה של השחיקה המקצועית (burnout). שחיקה היא תסמונת הכוללת סימנים שונים של פגיעה בתפקוד המקצועי. מקובל להצביע על שלושה מרכיבים לתסמונת: תשישות רגשית, דה-פרסונליזציה (ניכור מהעצמי ומאחרים) וירידה חריפה בערך העצמי. במחקר של לסרי ועמיתותיה בקרב מורים בישראל (2021), כמחצית מהמשתתפים דיווחו על רמות שחיקה בינוניות. במחקר של גוטנטיג ואסטרון (2021) בקרב מורים בישראל, נמצא כי אחד מכל שישה מורים במדגם דיווח כי הוא חשב לעזוב את המקצוע. מורים שדיווחו על שחיקה דיווחו גם על הוראה פחות איכותית וגישה פחות אמפטיית. השחיקה של מורים ישראלים במחקרם של שמעוני-מזר ועמיתיה (2021) הייתה במתאם עם הלחצים שעליהם דיווחו, והמתאם החזק ביותר היה עם הלחצים סביב ההוראה מרחוק.

במחקר בקרב מדגם גדול ומייצג של מורים בארה"ב (NASP, 2020), נמצא שבסתיו 2020, מספר חודשים לאחר פרוץ הקורונה, 57% מהמשתתפים דיווחו על תחושות של שחיקה (לעומת 25% באביב, בתחילת המשבר), 75% השיבו שלא התכוונו לעזוב את עבודתם לפני הקורונה ואינם מתכוונים לעזוב גם אחרי הקורונה, ואילו 17% אמרו שאמנם לא חשבו לעזוב לפני הקורונה אך חושבים על זה כעת.

באשר לשביעות רצון מהעבודה, נמצא במחקר שנערך במדינת טמיל נאדו שבהודו, שכלל שהלחץ התעסוקתי שחשו המורים בעת המשבר היה גבוה יותר, כך שביעות הרצון מהעבודה הייתה נמוכה יותר (Chitra, 2020). במחקר שנערך במספר מדינות באירופה (Mahmood et al., 2021) נמצא ששביעות הרצון של מורים מהוראה מקוונת (teleworking) בעת הקורונה הייתה נמוכה יותר ככל שרבו הדרישות בעבודה וגבוהה יותר ככל שניתנו להם יותר משאבים התומכים בעבודתם. מהניתוח של ממצאי מחקר על מנהלים בארה"ב (Kaufman et al., 2020), התברר שעקב הקורונה חלה ירידה משמעותית בשביעות רצונם של מנהלים מעבודתם. זאת במקביל לעלייה במחשבות של המנהלים על עזיבת המקצוע, כאשר 38% אמרו שהם מתכוונים לעזוב את המקצוע בשלוש השנים הקרובות. חלק משמעותי מהדאגות של המנהלים נבע ממחסור חמור במורים טובים ומהשחיקה שחוו מוריהם.

שחיקה בעקבות הקורונה נמצאה קשורה למאפיינים אישיים של מורים ולסביבת העבודה שלהם. פרסלי (Pressely, 2021) מדווח על סקר מקוון בקרב מורים בארה"ב שממנו עלה שמורים ותיקים חשים יותר שחיקה. מי שהפגין יותר חרדה מהמגפה, מההוראה המקוונת ומתקשורת עם הורים וחש פחות תמיכה מהארגון דיווח על שחיקה רבה יותר.

### המשבר כהזדמנות וצמיחה פוסט טראומטית

בספרות המקצועית ישנה נטייה להתמקד בתוצאות השליליות של אירועים טראומטיים. אולם, מספר מחברים, ואחד הבולטים שבהם הוא בוננו (Bonanno, 2004), מדגישים את היכולת האנושית להגיב על טראומה בתגובות המעידות על חוסן אישי, למשל, כפי שנמצא במחקרים על תגובות לאחר טראומת מגדלי התאומים (Linley et al., 2013).

תדשי וקלהון (Tedeschi & Calhoun, 1996, 2009) טבעו את המונח "צמיחה פוסט טראומטית" (post traumatic growth) ומנו תחומי חיים שבהם עשויה לחול צמיחה והתפתחות חיובית בעקבות ההשלכות של האירוע הטראומטי על תפיסות העולם של האדם. תחומי חיים אלו כוללים: יחסים עם אחרים (relating to others), חוזקות אישיות, (personal strength), פתיחות לאפשרויות חדשות (openness to new possibilities), הערכה של החיים (appreciation of life) ושינוי רוחני (spiritual change). הספרות מצביעה על כך שצמיחה פוסט טראומטית אינה מופיעה כתגובה לאירוע טראומטי במקום תגובת לחץ פוסט טראומטית, אלא במקביל אליה. הצמיחה מתרחשת בעקבות החוויה



הקשה וכתגובה לה, וכן אין המדובר במניעת קשיים הנובעים מהאירוע הטראומטי אלא בהתגברות וגדילה בעקבות ההתמודדות עם קשיים אלו (Maitlis, 2020).

בנוסף על דיווחים בספרות המקצועית על השלכות שליליות של החשיפה לקורונה על אנשי חינוך, היו גם דיווחים על תוצאות חיוביות של ההתמודדות של אנשי חינוך עם המשבר (Finstad, 2021). מסקירת המחקרים שנערכו בנורביגיה על ידי בוב וג'ונס (Bubb & Jones, 2020) עולה, שלמרות האתגרים שהעמידה הקורונה בפני מורים, רבים מהם חשו שהם יכולים ומצליחים להתמודד אתם. תחושה זו באה לידי ביטוי בכותרת אחד המאמרים שהם סקרו המצטטת מורים, "We Can Always Make It Work" (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020). מהסקירה נראה שניתן להישען על הגישה הפרואקטיבית של מורים רבים שנענים לאתגר. באחד המחקרים בנורביגיה דווח, שמערכת החינוך הסתגלה במהירות ללמידה מרחוק ושהמורים והתלמידים היו מרוצים מההזדמנויות ליצירתיות, מקצב הלמידה, מהמשוב האישי היעיל יותר ומהעצמאות בלמידה (Bubb & Jones, 2020). במחקר אורך באנגליה (Allen, 2020) נמצא שלצד ירידה במספר תחושות חיוביות (למשל תחושת אופטימיות) הייתה עלייה בתחושות חיוביות אחרות (למשל, עלייה באנרגיה ותחושה שחושבים באופן בהיר יותר). הרגריבס ופולן (Hargreaves & Fullan, 2020) מציינים, על סמך עבודתם עם רשת עולמית של בתי ספר, שהמגפה הציתה מעיינות של יצירתיות ודרכים יעילות לפתרון בעיות שהמגפה יצרה. לדעתם, המגפה יכלה דווקא להוות זרז לרכישת הון מקצועי על ידי מורים. ציבולסקי בישראל (2021א) מצטטת מורים בחברה הערבית שחוו חוויות חיוביות בהוראה ותחושה של הצלחה כשעלה בידם לגייס את התלמידים להוראה מרחוק בזכות מערכי השיעור היצירתיים שלהם. בנוסף, משום שהשיעורים היו מוקלטים, התלמידים יכולים היו לחזור וללמוד נושאים שהתקשו בהם, וזה נתן סיפוק למורים.

## אמצעים לקידום רווחתם הנפשית של מורים ומנהלים בתקופת הקורונה

בחלקים קודמים סקרנו את ההשפעות השונות של משבר הקורונה על רווחתם הנפשית של המורים והמנהלים. בחלק זה נבחן את הספרות בארץ ובעולם שעשויה לתרום לעיצוב פעולות מעשיות ולפיתוח מדיניות לקידום רווחתם הנפשית של אנשי החינוך בעת הקורונה. נסקור ספרות אמפירית (מועטה מאוד) על אמצעים והתערבויות שהופעלו כדי לקדם את רווחתם הנפשית של מורים, נציג המלצות שהובאו כמסקנות ממחקרים אמפיריים על רווחתם של מורים בעת הקורונה וכן נסקור מספר מסמכי מדיניות של גופים בינלאומיים המבקשים להשפיע על המדיניות החינוכית, כדי להגיב לאתגרים שהקורונה מעמידה בפני מערכות חינוך בעולם.

במקביל למבנה של סקירת הספרות שהצגנו בחלקים הקודמים, נבחן המלצות לפעולות שמטרתן: **א. להפחית** את הלחצים על מורים עקב **הדרישות** מהם בתקופה זו; **ב. להגדיל** את **המשאבים** העומדים לרשותם; **ג. לשפר** תהליכי התמודדות; **ד. למנוע או לטפל בהשלכות** המצב על רווחתם הנפשית. בחלק האחרון נביא הצעות לשינויים מערכתיים במערכות חינוך בעולם.

### הפחתת דרישות

**הקטנת עומסי זמן ומטלות:** הדוח של ה-OECD (2021) על תפקידם של מנהלים בעת הקורונה מסיים בהמלצה הבאה: בעת הזאת חיוני שיהיו למנהלים את הזמן והאנרגיה להתמקד באתגרים הניהוליים המידיים. ניתן לעשות זאת על ידי התאמות במטלות האדמיניסטרטיביות המוטלות עליהם ואף באמצעות פיצוי עבור הזמן הנוסף שהם מקדישים לעבודתם. סביר שהדברים נכונים לגבי מורים, וחיוני לשקול את עומס המטלות ולוחות הזמנים שבהם הם צריכים לעמוד בעת המשבר. כך, למשל, מורים בישראל ציינו את ההקלה הרבה שחשו כאשר משרד החינוך עדכן את הדרישות הנוגעות לבחינות בגרות. בדומה, בדוח של אונסקו (UNESCO, 2020), הומלץ להשעות את תהליכי ההערכה של מורים כדי לא להוסיף על הקשיים שלהם.

**הפחתת דאגות בריאותיות:** מורים רבים, ובעיקר מי שנמצא בקבוצת סיכון, חששו מאוד מהחזרה לבית הספר עקב החשש מפגיעה בבריאותם. חיוני היה להבטיח שתהיה הקפדה על כללי זהירות ובטיחות שיגנו לא רק על התלמידים אלא גם על המורים. בישראל, המליצו שנאן-אלטמן וברקוביץ (2021) על העברה של הנחיות מדויקות בנוגע להתנהלות נכונה השומרת על בריאותם הפיזית והנפשית של המורים, על ידי מקבלי ההחלטות במשרד החינוך.



## הוספת משאבים

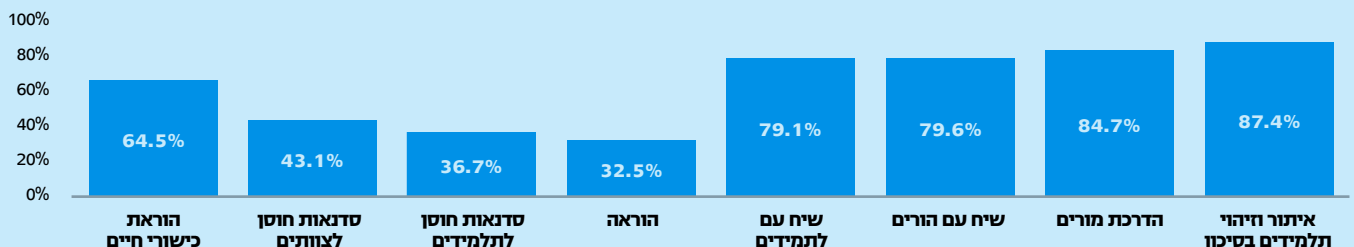
**חיזוק תשתיות טכנולוגיות:** חשוב להמשיך ולבסס תשתיות טכנולוגיות המאפשרות תפקוד יעיל בסביבה מקוונת. התשתיות צריכות לתמוך בעבודת המורים בבית הספר, בבית המורה וכן לסייע לתלמידים להשתתף בתהליך הלימודי. ציבולסקי (2021) הדגישה את החשיבות המיוחדת שיש לנושא זה במגזר הערבי. היא גם הוסיפה את החיוניות של תשתית כח אדם שתלווה את התשתית הטכנולוגית ותסייע להפיק ממנה את המרב, כולל בהיבטים של שימוש בטכנולוגיה לצרכים פדגוגיים.

**משאבים להקטנת קונפליקט בית-עבודה:** מכיוון שקונפליקט זה עלה כגורם לחץ ושחיקה משמעותי עבור מורים, מתן מענה למתח בין המישר האישי למקצועי עשוי להפחית משמעותית את רמות הלחץ שלהם. למשל, המליצו גוטטג ואסטרסון (2021) על מתן סיוע למורים כפי שסייעו לצוותים רפואיים על ידי פתיחת מסגרות חירום מיוחדות לילדי מורים. המלצה אחרת הייתה לסייע למורים בניהול הזמן תוך מתן גמישות בשעות העבודה בעיקר לנשים, התאמה של סדר היום (לדוגמה, לא לתאם פגישות בשעות מאוחרות) ומתן סיוע למורים עם קשיים משפחתיים (שנאן-אלטמן וברקוביץ, 2021; בלאו ועמיתיה, 2021).

**תוספת כח אדם:** אחד ממקורות הלחץ הגדולים היה העומס שהוטל על צוותי ההוראה, בעיקר עם עלייה במספרי המבודדים ובמספרי המורים שפרשו מהעבודה בעת הקורונה. לכן, היה חיוני לארגן מחדש את מערך כח האדם כדי להקל על העומס. לפי אונסקו (UNESCO, 2020), מהלך זה עשוי היה להקטין את הפגיעה בזכויות הסוציאליות של מורים הנדרשים להשקעה גדולה בעבודה שאינה מתוגמלת כראוי.

**תגבור אנשי מקצוע בשירות הפסיכולוגי ייעוצי:** על מנת להתמודד עם המציאות המשתנה והעומס הרגשי והמקצועי של צוותי החינוך והמנהלים תוגבר מערך אנשי המקצוע של שפ"י באופן משמעותי. תוגברו שעות הייעוץ החינוכי בגני הילדים, בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים, תוגבר מערך ההדרכה של היועצים החינוכיים לקידום למידה רגשית וחברתית ומניעת התנהגויות סיכון, תוגבר מערך ההדרכה בנושא חוסן והתמודדות עם חירום וכן תוגבר מערך השירותים הפסיכולוגיים באמצעות סלי תגבור תוספתיים לשפ"חים.

מערך היועצים והפסיכולוגים עסקו בליווי ותמיכה לצוותי החינוך כחלק משמעותי בעשייתם החינוכית. בגרף שלהלן ניתן לראות כי **בחודש מאי 2020** תקופה בה שבה מערכת החינוך ללמידה בבתי הספר במתכונת מצומצמת ובהדרגה, עיקר עבודת היועצות בתקופה זו התמקדה באיתור וזיהוי ילדים במצוקה וסיכון (87.4%) בהיקפים רחבים בליווי הדרכה ותמיכה לצוותי החינוך (84.7%).





**משאבים להתמודדות עם ההורים:** שותפות חינוכית בין מורים ומנהלים לבין ההורים היא גורם מפתח לקידום התמודדות יעילה עם אילוצים משבריים ויש בכוחה להשפיע על רווחתם הנפשית כמו גם על תפקודם של התלמידים, אנשי החינוך וההורים. כפי שראינו בסקירה, ההתמודדות של מורים ובעיקר של מנהלים עם ההורים הייתה מורכבת במיוחד בעת הקורונה. המנהלים היוו גורם המתווך את ההוראות והדרישות מהמטה והפיקוח להורים שנמצאו בלחץ ובמצוקה. חוסר הוודאות והשינויים התכופים בהוראות אלו הפכו את התיווך למלחיץ מאוד. אחת ההמלצות העולות מהספרות היא לקחת אחריות מצד גורמי הפיקוח והמטה על תקשורת בהירה ושוטפת עם ההורים ומתן גיבוי למנהל המבקש למלא את ההוראות של המטה (Berry et al., 2021; Pressley et al., 2021). דבר זה יתרום להקלת התקשורת המורכבת בין המנהל וההורים. חשוב שתוספת הגיבוי למנהלים לא תתפרש כסתירה להכרה של גורמי המטה בחשיבות של תפקיד המנהל כמנהיג בית הספר.

משאב אחר הרלוונטי לתמיכה במנהלים מול ההורים (וגם אל מול התלמידים והמורים) הוא תקשורת מתמשכת ובהירה עם כל שותפי התפקיד (Fernandez & Shaw, 2020). להמלצה זו יש השלכות בכיוונים שונים. כאן נדגיש שהתקשורת בין המטה לבין מנהלים צריכה להיות אפקטיבית: בהירה, מידית ודו-כיוונית. בספרות לא מצאנו התייחסות לדרכים שבהן המטה יכול לשפר את התקשורת עם המנהלים ובכך להוות משאב חשוב להתמודדות עם לחצים משמעותיים מההורים, שלפחות בחלקם קשורים לטיב התקשורת בינם לבין מערכת החינוך.

### הגברת הפיתוח של מיומנויות באמצעות הכשרה והדרכה

ככל שמורים היו בעלי ידע ומיומנויות לעבוד בסביבה החדשה שנוצרה בעקבות הקורונה, הם חשו מסוגלות-עצמית גבוהה יותר, שהשפיעה על המידה בה הם הרגישו שהם יכולים וכוננים להתמודד עם אתגרי ההוראה החדשים. יש לכך השלכה מעשית ברורה: כל משאב המקדם את היכולת המקצועית של המורה לתפקד, יקטין את ההשפעה של הלחצים הנובעים מהוראה ותפקוד מקצועי בתנאים חדשים. משום כך, הכשרה, הדרכה וליווי צמוד (לפחות בשלבים הראשונים של ביצוע המשימות המתגרות) יקדמו את היכולת המקצועית של מורים. בהקשר זה, מן הראוי להזכיר את עבודתם של פוזו-ריקו ועמיתיה בספר (Poza-Rico et al., 2021), אשר פיתחו תכנית הדרכה למורים שכללה התייחסות הן לצרכים של התמודדות עם טכנולוגיות מידע והן בהיבטים של התמודדות עם לחץ, מניעת שחיקה ופיתוח מיומנויות של אינטליגנציה רגשית.

בפעולות שמטרתן להגביר את המיומנויות של מורים ניתן להבחין במספר ממדים שיש לתת עליהם את הדעת:

**עיתוי:** יש להבחין בשלבים שונים בהתפתחות של אנשי צוותי ההוראה. בשנים האחרונות ניתן היה לזהות שינויים בדרכי ההכנה למקצוע בכל הנוגע להתמודדות עם הוראה מקוונת. אולם, המפגש עם הקורונה הראה שישנם עוד מרכיבים רבים נוספים שיש לכלול בהכשרה ובהכנה למקצוע של פרחי ההוראה, ולכן יש מקום לעדכון תכניות ההוראה (ציבולסקי, 2021). כמו כן, חיוני לשלב הקניית מיומנויות בתהליכי הפיתוח המקצועי של מורים. ניתן לעשות זאת באמצעים הרגילים של השתלמויות וקורסים. אך מסתבר שיש צורך להמשיך וללוות מורים, לפחות בצעדיהם הראשונים אחרי ההכשרה, כדי להבטיח יישום יעיל של מיומנויות המקבלות משמעות מעשית רק עם הפעלתן בתנאי השטח. בנוסף, כל מפגש עם סביבה מתוקשבת, גם עבור מי ששולט במיומנויות הנדרשות, עלול להעלות קשיים לא צפויים. משום כך, יש מקום להכנת רשת יציבה ומתמשכת של ליווי ותמיכה עבור המורים (Darling-Hammond & Hyler, 2020). כפי שנראה, גם במקום אחר בסקירה זו, חלק מתהליכי ליווי ותמיכה אלו יכולים להיעשות מול עמיתים בבית הספר או בקהילות לומדות שבהן יהיה חבר המורה. לתמיכה פנימית מעין זו יש יתרונות רבים, גם עבור הנתמכים וגם עבור התומכים.

**תכנים:** הספרות מצביעה על החשיבות של פיתוח מיומנויות במגוון תחומים. ראשית, חיוני לרכוש את היכולת לתפקד בסביבה מתוקשבת ולהפעיל את הכלים הטכנולוגיים הנדרשים לתהליך ההוראה, שאלו הן מיומנויות טכנולוגיות. יש עדויות רבות לכך שחלק מהלחץ שבו היו שרויים מורים בתקופת הקורונה נבע מתחושה שאינם שולטים בטכנולוגיה (Nang et al., 2022). הקניית מיומנויות אלו עשויה להקטין תחושת לחץ זו עבור מורים. אולם, ככל שהמערכת עברה לתפקד בסביבה מקוונת באופן שגרתי למדי, התברר שיש צורך גדול במיוחד בדרכים **לניצול הטכנולוגיה** כדי לקדם את המטרות הפדגוגיות של השיעורים.

בין היתר, מורים רבים מתקשים בהערכת התקדמות תלמידיהם כאשר אמצעים פרונטאליים (כגון מבחנים בכיתה) אינם נגישים. זהו תחום הכשרה מורכב הנמצא בתהליכי פיתוח מואצים עקב המעבר להוראה מקוונת, והוא נושא



שמעבר לתחומי הסקירה הנוכחי (ראו עבודתן של בר-און ועמיתותיה, 2021). כאן רק נזכיר שחשוב לכלול בהתייחסות למיומנויות אלו גם את הצרכים של המורים בכל הקשור לצורך להגביר מעורבות תלמידים בשיעורים, סוגיה המהווה מקור לחץ גדול על מורים (למשל, שריד וליפקה, 2021).

### שפ"י, משרד החינוך

חשוב לסייע למורים לשכלל מיומנויות מקצועיות הקשורות ללמידה רגשית-חברתית בתנאים של למידה מקוונת, ובכללן –

- ניהול שיח רגשי עם התלמידים (פרטני, קבוצתי, כיתתי)
- שיתוף ברגשות, בתחושות, בקשיים, בהישגים
- ביסוס זיקה חברתית, שייכות וקשר
- גילוי מעורבות חברתית ונקיטת יוזמות למען הזולת
- פיתוח חוסן, תקווה, מוטיבציה להתמודדות
- הסתגלות וגמישות

במהלך שנת תשפ"א כ-3900 מוסדות חינוך עברו תהליך הכשרה בנושא היבטים רגשיים בתהליכי הוראה ללמידה מרחוק.

להלן דוגמאות לכלים ולמסרים שמשרד החינוך פיתח ויישם בזמן הקורונה על מנת לסייע למורים לקדם ללמידה רגשית-חברתית מקוונת ולתמוך בתלמידיהם:

- "אכפת לי ממך" – כלי לניהול שיח אישי-רגשי עם תלמידים לשמירה על קשר ולאיתור מצוקה: [איגרת דיגיטלית עברית / ערבית](#). סדנה לצוות החינוכי.
- "איך אדבר עם תלמידי?" כלים לניהול שיחה אישית: [מצגת עברית / מצגת ערבית / מסמך עברית](#)
- סרטון לאנשי המקצוע - היעדרות מבית הספר: הזדמנות לשיח ולא רק בעיית משמעת
- צפריר משתף תלמידים במחשבות, רגשות ולמידות ומעודד שיחה: אגרת דיגיטלית / מסמך מלווה לאגרת
- סרטון: "שמעתי שבשנה הבאה נלמד אחרת"
- סרטון: מסרים בוני חוסן: [ממלכתי / חברה החרדית / החברה הערבית](#)

**אמצעים:** מלבד השתתפות בהכשרה המגבירה מיומנויות, אחד האמצעים שנמצאו כמפחיתים לחץ על מורים הוא הנגשת חומרי עזר ומערכי שיעור. ניתן למצוא במרשתת מספר רב של משאבים העומדים לרשות צוותי ההוראה. חלק ממשאבים אלו מונגשים באופן פורמאלי על ידי מערכות החינוך השונות בעולם המעמידות לרשות צוותי ההוראה (וכן לתלמידים ולהוריהם) חומרי עזר. חלק אחר מונגש על ידי ארגונים מחוץ למערכת החינוך. ממחקרים שנערכו בארץ (למשל, בלאו ועמיתיה, 2021; ציבולסקי, 2021), עולה, בעיקר בחלקים האיכותניים, שמורים מעוניינים בחומרי הוראה שהוכנו על ידי המטה או על ידי עמיתים; הם משלבים את החומרים הללו בהוראה שלהם ויש בכך משום הקלה עליהם. סביר שמורים מעדיפים חומרים המגיעים ממקורות מוסמכים של משרד החינוך משום שאפשר לסמוך עליהם שדאגו לבחון את אמינות חומרי ההוראה ושסיננו את החומרים הרבים המציפים את המרשתת. גם מהמחקר של ציבולסקי (2021) עולות דוגמאות לתרומה של התמיכה שהתקבלה ממשרד החינוך, בין היתר בדמות חומרים מוקלטים המונגשים במרשתת.

קיימות יוזמות דומות בעולם. כך למשל, הארגון [Hundred/ED](#), המתמחה בזיהוי חידושים בחינוך הראויים להפצה, מפנה באתר שלו ל-10 אתרים שמציעים, להערכתו, משאבים שיכולים לתרום לתלמידים, להורים ולמורים בימים אלו. כמו כן, אתר הארגון מציג 100 חידושים האמורים לתרום לעבודה החינוכית בימי הקורונה. גם אונסקו מנגישה ידע וחומרים למורים ברחבי העולם (UNESCO, 2020).



### שפ"י, משרד החינוך

צורך נוסף שהתחדד מתוך תקופת הקורונה הוא הצורך של אנשי החינוך בכלים מקוונים, נגישים ויעילים לאיתור זיהוי תלמידים שנקלעים למצוקה. להלן דוגמאות לכלים שמשרד החינוך פיתח ויישם בזמן הקורונה על מנת לסייע למורים לאתר ולזהות תלמידים במשבר לקדם את מערך תמיכה והטיפול בהם:

- כלי לאיתור זיהוי קושי, מצוקה וסיכון – [קדם יסודי](#), [יסודי עברית](#), [יסודי ערבית](#), [על יסודי ערבית](#).
- הסבת הכלי "360 - מחוון צרכים קריטיים לילדים ובני נוער" – לשימוש בשעת משבר וחירום: [עברית](#), [ערבית](#).

לצד הכלים עלה צורך במשאבי תמיכה ושותפות בתהליך סיוע לכל מורה שמאתר תלמיד במצוקה ויצירת צוות התערבות מתוך בית הספר (יועצת, רכזת, מנהלת, פסיכולוגית) ומתוך הקהילה (רווחה, מחלקת חינוך, רופא הילדים, מתנ"סים, מרכזים קהילתיים)

**דגשים המיוחדים למנהלים:** נוסף למה שרלוונטי למנהלים בכל ההצעות שלמעלה, יש מקום להתייחסות ספציפית לצרכים ולנסיבות שלהם. מתוך סקירת הספרות על התמודדות מנהלים עם משברים בתקופות אחרות ובארגונים שונים, מצאו סמית וריילי (Smith & Riley, 2012) שההכשרה וההכנה של מנהלים לתפקידם אינן מספקות כדי לסייע להם להתמודד עם תנאי הקורונה. יש, לדעתם, מקום לשים דגש מיוחד על רכישת מיומנויות בכל התחום של ניהול בעת משבר (crisis management). סמית וריילי גם זיהו תשעה היבטים במנהיגות בשעת משבר: מיומנויות תקשורת, יכולת לשלב בין מיומנויות, גישה אופטימית שאינה מוותרת "על המאבק", גמישות, אינטואיציה, אמפתיה וכבוד לאחרים, יצירתיות וידע/אינטליגנציה באשר למה עבד בעבר במשברים קודמים (procedural intelligence). המחברים ממליצים לשלב את ההיבטים הללו בהכשרת מנהלים.

תחום אחר שבו מנהלים זקוקים לתוספת משאבי הדרכה וליווי הוא ניהול היחסים עם הורים. בתקופה הקורונה, הייתה חשיבות מיוחדת לשמירה על קשרים טובים עם קהילת ההורים כדי לאפשר עבודה משותפת בתנאים החדשים. אחד הכיוונים החשובים שאפשר היה לקדם הוא פעולתם של מנהלים ליצירת קשרים עם ארגונים בקהילה היכולים לסייע למשפחות ולתלמידים שיש להם צרכים רבים במיוחד (למשל, בהשגת ציוד ותמיכה טכנולוגית, מזון למשפחות נזקקות וכד').

לפי הריס וג'ונס (Harris & Jones, 2020), מכיוון שחלק גדול מעבודת המנהלים בימי הקורונה הייתה כרוכה בהתייחסות לצרכים ולקשיים הרגשיים של המורים, חיוני היה שהם ידאגו לטיפול בעצמם (self care) כדי שיהיו כשירים לטפל באחרים. עם זאת, נציין שפרננדז ושו (Fernandez & Shaw, 2020) דווקא מדגישים שבתקופה כזו, מנהיגים צריכים להיות בשירותם של אחרים (servant mode) ולדאוג להעצמתם ולרווחתם של אחרים. נאמר עם זאת, שהם כיוונו את דבריהם למנהלים "יציבים" (נפשית-רגשית) ובעלי אינטליגנציה רגשית. סביר שמנהלים שבעצמם זקוקים לתמיכה ועזרה יתקשו לסייע לאחרים בלי לקבל תמיכה לצרכים שלהם.

### תמיכה

כפי שראינו בסקירה, תמיכה היא משאב חשוב. ניתן להבחין בין תמיכה שהיא מוחשית לבין תמיכה סימבולית. לתמיכה סימבולית יש חשיבות לא מועטה. מורים זקוקים להכרה (recognition) מצד מקבלי ההחלטות והציבור. כך למשל זכו צוותי הרפואה להכרת תודה ציבורית ולמחווה סימלית של מטס הצדעה. ניתן להעריך שמחוות מעין אלו, וביטויים סמליים ומשכנעים להכרה בעבודה החשובה ובהקרבה הרבה של צוותים חינוכיים, יתרמו למוטיבציה של מורים להמשיך ולתת מעל ומעבר. אמנם מוטיבציה פנימית היא בדרך כלל יעילה יותר, אך סביר שלהקדשת תשומת לב ציבורית מצד מנהיגי המדינה לפועלם של המורים תהיה תרומה חיובית למוטיבציה שלהם.

לתמיכה סימבולית יש השפעה חיובית יותר כשהיא מלווה בתמיכה מוחשית ובפעולות קונקרטיות. כך, לדוגמה, אחת ההמלצות של פרסלי (2021) היא להעניק למורים "a mental health day" – יום חופשה נפשית. בדומה, הומלץ



להקים קו-חם (hotline) למתן מענה לצרכים פסיכולוגיים של מורים (גוטנאג ואסטרון, 2021; Lizhi et al., 2021) ואף טיפול מקוון (Telehealth, Pressley, 2021). באוסטרליה המליצו בימס ועמיתיו (Beames et al., 2021), על פיתוח והערכה של תוכניות לקידום בריאות נפשית של מורים, בעיקר תוכניות לא יקרות שניתן להפעיל בקנה מידה גדול כתגובה למצבים מאתגרים לא צפויים. כמו כן המליצו להעמיד לרשות אנשי החינוך מידע מבוסס אמפירית כדי לתמוך בבריאותם הנפשית.

בעקבות מחקרה האיכותני על מורים בחברה הערבית, המליצה ציבולסקי (2021א) לקיים קהילות של מורים בעלי מאפיינים מגזריים דומים למען תמיכה, עזרה ושיתוף חומרי לימוד עוד בימי שגרה, שכך יוכלו לבסס את קשרי האמון והשיתוף ביניהם שיסייעו להם בעתות משבר כמו הקורונה (ראו Borup et al., 2020). זהו רעיון המתקשר לספרות הענפה על "קהילות לומדות" (communities of learners or professional learning communities – PLC (Wood, 2009)). יש עדויות ראשוניות במחקר שקבוצות מורים שהיו מעורבות בקהילות לומדות הצליחו להישען על יחסי האמון שנוצרו ביניהם ולהתמודד ביחד עם אתגרי הקורונה. זאלוק (Zaalouk et al., 2021) מתאר כיצד קבוצת מורים שהייתה חלק משיתוף פעולה בין אוניברסיטאות לבתי ספר במצרים והיוותה קהילה לומדת הצליחה למנף את העבודה המשותפת לפני הקורונה לעבודה משותפת בקהילה לומדת בזמן המשבר. דוגמה נוספת היא ממחקר איכותני שנערך בכווית (Alsaleh, 2021), ממנה עולה התרומה של קהילות לומדות שבהן השתתפו בעיקר מנהלים ומורים מובילים למעבר טוב יותר לסביבת הלמידה המקוונת. החוקרת ציינה שקהילות לומדות אלו עדיין נתקלו באתגרים של כיסוי טכנולוגי לא מספק ועומסי עבודה רבים. נציין שאין די בעידוד מילולי לשיתופי פעולה ולמידה הדדית בין מורים, אלא יש גם להבנות הזדמנויות קונקרטיות לשיתופי פעולה ולמידה, למשל, על ידי יצירת קבוצות מורים ושינויים בלוחות הזמנים שיאפשרו להם לשתף, לעדכן ולהתעדכן ולתכנן עבודה מתואמת מול תלמידים וכיתות.

לא מצאנו התייחסויות רבות בספרות המקצועית לתמיכה חברתית במנהלים בעת המשבר מצד ההיררכיה של מערכות החינוך בעולם. ההתייחסויות היחידות הן במתן סיוע, כגון מאמנים או הזדמנויות למפגשים בין מנהלים. אין כמעט התייחסות לתרומה האפשרית של הפיקוח והמטה בסוגיות (שהן בעיקרן סמליות) כמו הכרה בחשיבות המנהל, הכרת תודה, והכרה ציבורית בתפקיד המנהל בכלל ובהצלחות של מנהלים בפרט.

## תמיכה בהתמודדות וטיפול בקשיים אישיים

כפי שצוין, מורים ומנהלים מתמודדים עם עומס ולחצים קשים גם בעת שגרה. משום כך, אחת הדרכים להתמודד עם אתגרים לא שגורתיים, דוגמת משבר הקורונה, היא למנף גישות ואמצעים שכבר מוכרים למערכת החינוך. ראשית, מערכות חינוך ברחבי העולם עיצבו אמצעים ותהליכים לתמיכה בהתמודדות של מורים ומנהלים עם מצבי לחץ בעת שגרה. על כן, רבות מההמלצות הנוגעות לטיפול בקשיים אישיים המופיעות בספרות המקצועית מתייחסות למנגנונים קיימים. בין היתר, מומלץ לחזק את תפקיד היועצת החינוכית כמקור לסיוע למורים, וכן להכשיר את המנהל לניהול דיאלוג עם מורים על הקשיים הרגשיים שהם חווים בעת ההתמודדות עם המשבר. גם שואן-אלטמן וברקוביץ (2021) ממליצות שמנהלים ויועצים חינוכיים יהיו בקשר עם מורים כדי לזהות מורים שמתמודדים עם קשיים ושזקוקים לעזרה, וכן שיעבירו סדנאות להתמודדות עם המצב. ציבולסקי (2021א) ממליצה על תכנית עבודה מסודרת לטיפול בחוסן הרגשי של מורים. בנוסף ממליצים לתת מענה פסיכולוגי למורים המתמודדים עם קשיים רגשיים משמעותיים בעת משבר, כגון באמצעות "קו חם" (hotline).

נציין שבאופן מפתיע למדי, התקשינו למצוא בספרות האמפירית נתונים על הדרכים שבהן יועצים חינוכיים או פסיכולוגים חינוכיים מסייעים למורים בעת המשבר (הספרות המעטה התייחסה לסיוע לתלמידים בלבד, ראו למשל Duong et al., 2020; Karaman et al., 2021). כמו כן, כמעט ולא מצאנו מחקרים על עובדים סוציאליים בבתי ספר, שחלק מתפקידיהם (בארה"ב בעיקר) הוא לסייע לתלמידים, למורים ולמשפחות התלמידים. המעט שמצאנו מתמקד בעבודתם עם תלמידים ומשפחות (Kelly et al., 2021).

בנוסף למנגנוני התמיכה הקיימים בבתי הספר, יש גם תהליכים ושיטות לסיוע למורים להתמודד עם לחצים בימי שגרה שניתן להשתמש בהם בתקופת של משבר רחב היקף. דוגמה לכך היא השימוש במודל גשר מאח"ד (איילון ולהד, 2000) לשם שיפור ההתמודדות של צוותי ההוראה. מודל זה, שפותח בארץ, משמש להתמודדות עם מצבי לחץ רבים, כולל לחץ בטחוני, והוא מוכר לאנשי מקצוע רבים. המודל הותאם לעבודה בימי הקורונה. כך למשל, היועצות בחמ"ד תל אביב התאימו את עבודתן בשגרה באמצעות מודל זה לעבודה בימי הקורונה (<http://meyda.education.gov>).





וילן, בעקבות מבצע צוק איתן הפיץ שפ"י סדנאות לילדי הגן (מעגל הקסם) הנשענות בין השאר על המודל של גשר מאחד ([https://meyda.education.gov.il/files/Shefi/pdf/resource\\_650037916.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Shefi/pdf/resource_650037916.pdf)). יש יתרונות רבים למודל שפותח בארץ ומוכר לרבים בהתמודדות עם משבר חדש ומתמשך.

### שפ"י, משרד החינוך

משרד החינוך פיתח ויישם בתקופת הקורונה כלים ומודלים להתערבות לתמיכה בחוסן הרגשי והתפקודי של התלמידים ושל אנשי ונשות החינוך. המודלים שפותחו נשענו על הידע המצטבר בתחום ההתמודדות עם מצבי חירום ומשבר ועל תפיסת הלמידה הרגשית חברתית. לדוגמה:

דוגמאות לפעולות שבוצעו ומבנים ארגוניים שנוצרו או שהותאמו כמענה –

- הרחבת שעות היעוץ החינוכי בגני ילדים ובבתי ספר יסודיים.
- הקמת מוקד סיוע רגשי עבור תלמידים, צוותי חינוך והורים לתמיכה רגשית. המוקד מאויש על ידי מדריכות שפ"י מומחיות למצבי לחץ, חירום ומשבר.
- מענה של מפקחות שפ"י במטה הלאומי להגנה על ילדים ברשת - 'מוקד 105'. מתן מענה על ידי מפקחות שפ"י, מדריכות ויועצות חינוכיות לאירועים שמגיעים לפתחו של המוקד. גורמי המקצוע של שפ"י מלווים ומטפלים בכל פנייה ואירוע. ליווי פרטני ומערכת. בנוסף, אנשי שפ"י מלווים ומדריכים את ההורים ואת צוותי החינוך בהתמודדות עם אירועי פגיעה ברשת בייחוד לנוכח מצוקות העת הנוכחית.
- מתן מענים רגשיים ע"י יועצים חינוכיים לתלמידים ולאנשי צוות.
- מתן מענים על ידי פסיכולוגים חינוכיים ברשויות המקומיות לצוותי חינוך ומנהלים באופן פרטני וקבוצתי

הקמת קווים פתוחים על ידי השירותים הפסיכולוגים

תגבור משאבי הטיפול של השירותים הפסיכולוגים באמצעות סלי תקצוב ייחודיים

### דוגמאות למודלים ופיתוחים:

- "אי של ודאות - עוגנים להתמודדות איתנה" - מערך שיעורים אשר מבוסס על עקרונות כ"ח בדגש על מיומנויות רגשיות וחברתיות שנדרשות בתקופת הקורונה לשם התמודדות עם אתגרי המציאות המשתנה.
- מפגשי חוסן - מפגשים מקוונים לחיזוק חוסן לצוותים ולתלמידים בימי קורונה כתיבה ייעודית של תכנים, חומרים וכלים המבוססים על עקרונות תכנית חוסן לסיוע בהתמודדות עם אתגרי התקופה ולקידום רווחה נפשית.
- אגרת: חיזוק החוסן באמצעות שיח רגשי עם צוותי החינוך והתלמידים עם החזרה ללמידה בבתי הספר, נובמבר 2020: יסודי / על יסודי
- אגרת: מענים רגשיים בתקופת הסגר, ינואר 21

בדומה, יש ספרות מקצועית ענפה וניסיון רב בקידום התמודדות עם מצבי לחץ באמצעות טכניקות וגישות מעולם הפסיכולוגיה החיובית. גישות אלו מדגישות חמלה עצמית והפחתה בביקורת העצמית כאמצעים להתגבר על מצבי משבר (ראו סקירה אצל לסרי ועמיתותיה, 2021). בספרות יש מספר המלצות לשימוש בגישה של פסיכולוגיה חיובית כדי להתמודד עם הקורונה ספציפית (Wong et al., 2021). אולם, סקירה שיטתית של גרסיה-אלוורז (Garcia-Alvarez, 2021) הראתה שאין כמעט דיווחים על התערבויות שהתבססו על פסיכולוגיה חיובית ככלי להתמודדות עם הקורונה במערכת החינוך, והמעטים שיש התמקדו בתלמידים ולא דווקא במורים. גרסיה-אלוורז מתארת תכנית התערבות עבור מורים שפותחה באורוגואי, שלהערכתה הניבה תוצאות מבטיחות (לא הייתה לנו גישה למאמר המדווח על תוצאות המחקר האמפירי המופיע בכתב עת באמריקה הלטינית).



צדוק-גורמן ועמיתיה בישראל (Zadok-Gurman, et al., 2001) מציינים שבשנים האחרונות יושרו התערבויות שונות למניעת שחיקה ולחץ בקרב מורים. התערבויות אלו מבוססות על גישות כגון טיפול קוגניטיבי התנהגותי, קשיבות פסיכולוגיה חיובית, מדיטציה ויוגה. המחברים מדווחים על השפעותיה של תכנית להפחתת לחץ (Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR)) בעת הקורונה, שהיא שיטה מוכרת ומקובלת עוד לפני המשבר. במחקר שבו השתתפו 35 מורים שקיבלו טיפול משולב (מקוון ופנים אל פנים) של IBSR ו-32 מורים בקבוצת השוואה (ללא הקצאה מקרית), נמצאו תוצאות חיוביות לרווחה הנפשית (שיפור) בקרב קבוצת הטיפול וממצאים שליליים (נסיגה) בקבוצת השוואה. התערבות נוספת, הנראית ייחודית לישראל, היא שימוש בסימולציות מקוונות אשר מתמקדות באירועים הקשורים לשלומות ורווחה רגשית של מורים במהלך תקופת הקורונה (שפירא, 2021). מטרת ההתערבות היא להעצים פסיכולוגית את המורים, להגביר את תחושות המסוגלות שלהם, ובכך להחליש את הנטייה שלהם לעזוב את מקצוע ההוראה. הסיכום של ממצאי המחקר, לפי המחברת, הוא כי "נמצא כי סימולציות קבוצתיות ומקוונות המתמקדות באירועים הקשורים לשלומות ורווחה רגשית של מורים במהלך תקופת הקורונה העצימו את המורים מבחינה פסיכולוגית, הגבירו את מסוגלותם העצמית ואת מחויבותם הרגשית, עם זאת נטייתם לעזוב נותרה ללא שינוי.

## גישות כוללניות לבית הספר (A Whole School Approach)

מעבר לסייע הנחוץ להתמודדות האישי של מורים, יש מקום להתייחס גם לגישות המבקשות ליצור סביבה בית ספרית כוללת הנותנת מענה למורים כחלק ממתן מענה כולל לתלמידים ואף למשפחותיהם. נעמוד כאן בקצרה על שתי גישות שנראה כי היו רלוונטיות במידה רבה למשבר הקורונה.

**למידה רגשית חברתית (Social Emotional Learning - SEL):** בשנים האחרונות, מערכות חינוך רבות בעולם מאמצות את גישת הלמידה רגשית-חברתית. בתחילת דרכן של תכניות ללמידה רגשית חברתית הן התמקדו בקידום מיומנויות ספציפיות ובתלמידים או במורים. בשנים האחרונות, עובר הדגש לתוכניות כוללניות המנסות לקדם שינויים מערכתיים בבית הספר התורמים לקידום למידה רגשית חברתית בקרב כלל באי בית הספר לגישה כוללנית של A whole child whole school. כך למשל, דוח שהוגש למשרד החינוך בישראל על ידי צוות מומחים (בבנישתי ופרידמן, 2020), המליץ ליצור סביבה בית-ספרית המקיפה את כל חברי קהילת בית הספר-כולל הצוות החינוכי. לסביבה זו עשויה להיות השלכות חיוביות על מצבם הרגשי של חברי הצוות. המיומנויות והתהליכים המאפיינים בתי ספר שמאמצים גישה זו מקדמים התמודדות עם מצבי לחץ ותמיכה הדדית בין כל באי בית הספר, הן בעתות שגרה והן בתקופות חירום. לא מצינו מחקרים אמפיריים שבחנו כיצד בתי ספר שאמצו את הגישה הזו התמודדו עם משבר הקורונה. נציין, עם זאת, שארגון CASEL, המוביל בתחום זה של למידה רגשית-חברתית, הוציא סדרה של המלצות הקושרות בין המאפיינים של למידה רגשית-חברתית (למשל, שימת דגש על תקשורת בינאישית) לבין ההתמודדות יעילה עם שלבים שונים במשבר הקורונה (<https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/RefocusOnSELRoadmapCASEL1.pdf>).

**בתי ספר המודעים לטראומה (Trauma Informed Schools):** באופן עקרוני, הגישה העומדת בבסיסם של בתי ספר מודעים לטראומה היא שעל המורים והמבוגרים האחרים בצוות בית הספר לפעול בדרכים המבטאות את המודעות לכך שתלמידיהם חשופים לטראומות מסוגים שונים, למשל החשיפה למשבר הקורונה (Scott et al., 2021). הדגש מושם על התלמידים והיחס אליהם. אולם, נראה שיש בגישה זו את הפוטנציאל לכלול גם התייחסות לטראומות שחווים מורים בעת המשבר. כך למשל, עורכת קבוצה של בתי ספר המודעים לטראומה בניו-אורלינס (Trauma-Informed Schools Learning Collaborative) סקרים בקרב המורים כדי לבחון את ההשפעות של המגפה על רווחתם והתפקוד המקצועי שלהם (<https://safeschoolsnola.tulane.edu/wp-content/uploads/sites/121/2022/01/Educator-Well-Being-Report.Final.pdf>).

לסיום חלק זה, נציין שמן הראוי להתאים את ההתערבויות שנועדו לתמוך במורים על סמך הצרכים וההעדפות שלהם. מחקר בסין הצביע על כך שמורים העדיפו התערבויות שמלמדות אותם כיצד להתמודד עם לחץ, שחושפות אותם לספרות פסיכולוגית רלוונטית והמציעות ייעוץ פסיכולוגי מקוון וקו חם לעזרה פסיכולוגית (Lizhi et al., 2021). חשוב לציין שבמחקר זה מורים שדיווחו על מחשבות אובדניות נטו הרבה יותר להדגיש את הצורך בקו חירום טלפוני. ממצא זה מדגיש שגם התערבויות שלא רבים ביקשו אותן עשויות להתאים לתת-קבוצות באוכלוסייה. לכן, מן הראוי לחשוב על מניפה מגוונת של התערבויות ומענים, שתתאים למגוון צרכים וקבוצות. ברוח זו, שפירא (2021) ממליצה להעניק למורים מענה אישי המותאם לצרכיהם ויחס הולם, לדוגמה, ייעוץ אישי ודיסקרטי לתמיכה במורים בתקופות משבר כמו מגפות.



### שפ"י, משרד החינוך

בתקופת הקורונה משרד החינוך פיתח ויישם בזמן הקורונה על מנת לסייע למורים לקדם למידה רגשית-חברתית מקוונת ולתמוך בתלמידיהם:

החל מהסגר הראשון הפעיל משרד החינוך מוקד סיוע הרגשי שפעל על פי צורך. מאז ספטמבר 2020 פעל הקו באופן מתוגבר, מסודר ורציף. הנתונים שמופיעים להלן אודות מכלול הפניות למוקד הם החל מה-1.9.21 ועד לתאריך 7.4.21:

#### התקבלו 1,230 פניות:

אנשי חינוך	45.6%
הורים	33.3%
תלמידים	21.1%

#### נושאי הפנייה:

התייעצויות בנוגע לקושי נפשי/חרדה	19.7%
התייעצויות וקשיים בנושאים שונים הקשורים לתקופה (תלמיד מתקשה בזום כאשר הורים בעבודה, ילדים צעירים ששוהים שעות ארוכות בבית, קושי עם הסעת תלמיד, תלמיד אובחן על רצף אוטיסטי אך טרם נתקבלה החלטה)	47.4%
שונות (שאלות שלא דווקא נוגעות למצב נפשי, אך פנו לקו וקושרו לגורם המדויק במשרד, כגון: ציוני בגרות, הצהרות בריאות, מספר ימים שיש לשהות בבידוד ועוד)	32.9%

#### אוכלוסייה:

יסודי (כולל צוותי חינוך והורים שהתייעצו בנוגע לעצמם או ילדיהם)	30.5%
לא ידוע (היו פונים שבקשו להישאר אנונימיים)	28.6%
חט"ע	15.3%
חט"ב	14.3%
גיל רך	7.4%
חינוך מיוחד	3.9%

## שינויים תפיסתיים ומערכתיים

לצד דיונים באמצעים שונים לתמיכה במורים בעת משבר הקורונה, ניתן למצוא בספרות המדעית והמקצועית גם מאמרי דעה והמלצות רחבות יותר למדיניות, המדגישות את הצורך בשינויי תפיסה והכנסת שינויים מערכתיים שנובעים מלקחי ההתמודדות עם משבר הקורונה. נציין, שבאופן עקבי למדי, הרקע של מסמכי מדיניות הוא ההכרה שהפערים ואי השוויון בחינוך מועצמים על ידי המגפה (World Bank, 2021; UNESCO, 2020). כך שהצורך שהיה קודם להביא לשינויים בחינוך כדי להתמודד עם ההשלכות הקשות של אי השוויון קיבל משנה תוקף בתקופת הקורונה, והמלצות לשינויים במדיניות החינוך מכוונות במידה רבה להקטנת אי השוויון (Berry et al., 2021). מטבע הדברים, הגיבוי האמפירי להמלצות אלו הוא מוגבל יותר, והן נשענות על "קריאה רחבה" של המפה. משום כך, התמקדנו בסקירה במסמכים שהופקו על ידי גופים בינלאומיים מוכרים ומכוני מחקר מדיניות בתחום החינוך שנחשבים לאמינים. חלק ניכר מהמובא בחלק זה מהווה אינטגרציה שנעשתה על ידינו של המלצות ממקורות שונים.



## המשבר כהזדמנות

בספרות המקצועית המתפתחת על הלקחים מהקורונה יש המצביעים על כך שניתן לראות בהתמודדות הקשה עם השינויים, שדחיפותם, תכיפותם ועוצמתם נכפו על המערכת, גם הזדמנות. תהליכים שהחלו מוקדם יותר, טרם פרוץ המגיפה, ולא הבשילו, בין היתר כי לא הייתה תחושת דחיפות, יכולים להתקדם בקצב מהיר יותר. הספרות מצביעה על ההזדמנות לקפיצת מדרגה לימים שאחרי הקורונה. בחלק מהמקרים הדגש הוא על ההזדמנויות בתחום ההוראה המקוונת, אך יש גם אנשי אקדמיה המבקשים לראות במגפה הזדמנות לשינויים משמעותיים בחזון של בתי הספר ובמבנה שלהם.

לדוגמה, ברי, דרלינג-המונד ומקאי (Berry et al., 2021), החברים במכוני מדיניות חינוך מובילים בארה"ב, הכינו מסמך מדיניות למפגש הפסגה השנתי בנושא מקצוע ההוראה (International Summit on the Teaching Profession) (ISTP) שנערך באוקטובר 2021 והביא לפורום משותף שרי חינוך מחמש עשרה מדינות (ישראל לא נמנתה עליהן) ומנהיגי ארגוני מורים ממדינות רבות. בין המארגנים היו משרד החינוך האמריקאי, ה-OECD וגופים בינלאומיים אחרים. ברי ועמיתיו הציגו עמדה הטוענת שהמשבר חיזק את הצורך בשינויים במודלים הישנים של הוראה, לפחות בשני כיוונים. כיוון אחד הוא הרחבה של החזון של בתי ספר והפיכתם למוסדות העונים למכלול הצרכים של תלמידי בית הספר (a whole child approach). כך למשל, הקורונה הדגימה את החשיבות של בית ספר המעניק תמיכה ועזרה למשפחות התלמידים, כלכלית ואחרת, ומקבל אחריות על החינוך של התלמידים גם מעבר לשעות הלימודים הפורמאליים. אלו הם צעדים לכיוון של מה שהם מכנים "בתי ספר קהילתיים", ברוח חזונה של ג'יין אדאמס במאה ה-19. בתי ספר כאלו שואפים לשלב ולרכז משאבים עבור התלמידים ומשפחותיהם כאחד האמצעים להגברת השוויון בחינוך. ברוח זו מציג מכון ברוקינגס חזון למערכת החינוך: "המגפה העמידה בפנינו סדרה של אתגרים ובה בעת הזדמנות חד פעמית במאה שנים לדמיין מחדש את בית הספר בדרכים המטפחות את הכישרונות של כל ילד ומשפחה. על ידי כך שנאחז בהזדמנות נדירה זו, אנו נכין את התשתית לדרך חינוכית חדשה שהאומה זקוקה לה – דרך גמישה, המכוונת לצרכים המקומיים, שיויונית ומחברת מחנכים, קהילות ומשפחות בתמיכה בכל ילד בכל יום" (Task Force on Next Generation Community Schools, 2021, p. 5).

לדעת ברי ועמיתיו (Berry et al., 2021), תפיסה זו של הילד כמכלול ואת בית הספר כקהילתי מחייבת שינוי משמעותי נוסף (שבזכות המשבר ניתן לקדם) והוא למידה מהמורים ומתן יותר אפשרויות למנהיגות מורים (distributed leadership) ולשיתופי פעולה (collaboration) ביניהם ובינם לבין גורמים אחרים בקהילה. הם מביאים דוגמאות ממקומות שונים המצביעות על הפוטנציאל הרב שבהתייחסות מכבדת למורים והמאפשרת להם ליזום ולהגיב בצורה יצירתית לאתגרים מקומיים.

## חיים לצד הקורונה - "living the new normal"

גישה זו – חיים לצד הקורונה – מדגישה את ההבנה שמשבר הקורונה לא יחלוף במהרה ויהפוך לחלק משגרת חיינו, וגם כאשר יחלוף, ניתן לצפות למשברים גלובליים נוספים (כגון אלו שינבעו ממשבר האקלים). אחת ההמלצות הנובעות מגישה זו היא שחשוב לשמר חלק מהתגובות והחידושים שפותחו בעת הקורונה ולא לחזור לשגרה שהייתה מוכרת לפני הקורונה מיד לאחר סיומה. דוגמה בולטת היא הרצון לנצל יתרונות של למידה מקוונת ולא לנטוש אותה בעת החזרה לכיתה. זו גישה השונה מזו המבקשת לשמר את היכולות של ההוראה המקוונת כך שהיא תהיה נגישה לעת חירום נוספת. כך, למשל, ממליצים שמעוני-מזר ועמיתיה (2021) לקיים, כל שנה, מספר ימי לימודים מרחק כדי להיות מוכנים לעת משבר.

כאן טמונה גם המלצה חשובה למערכת: גם כשמתקיימת למידה פרונטלית חשוב לעשות שימוש בדרכי למידה המנצלות את המרחב המקוון בצורה יעילה יותר מאשר היה מקובל בעבר. החשש הוא שברגע שנגמר הסגר כולם מנסים "לחזור לשגרה", אותה השגרה שלא ממנפת את האפשרויות שיש בכלים המקוונים. דווקא את הימים שאחרי סגרים ניתן לנצל לרכישת מיומנויות של למידה מקוונת כשיש קשר אישי עם התלמידים והלמידה המקוונת אינה מלווה בתופעות הלואי הקשות של למידה מרחוק מהבית.



## שפ"י, משרד החינוך

דוגמאות לפיתוחים כגון אלו מתקופת הקורונה:

- שני מסמכים אשר מציעים כלי לצוותי חינוך להוראה מרחוק או להוראה משולבת ולהערכת התלמידים: כשלקות למידה והפרעת קשב פוגשות את הלמידה המקוונת מרחוק רואים ומעריכים גם מרחוק את התלמידים עם לקויות הלמידה והקשב
- אגרת לאנשי שפ"י "בין גלים של שגרה לגלים של שינוי וחוסר וודאות", יוני 2020
- אגרת לאנשי שפ"י "קיץ אחר", יוני 2020
- "כל שנה מתחילה בסימן שאלה": עלון היערכות לפתיחת תשפ"א

## שינוי מתמיד

נגזרת חשובה מן הרצון להמשיך לחיות לצד הקורונה היא ההכרה **שהצורך בשינוי מתמיד** הוא חלק מהמשוואה שתלווה את מערכת החינוך בעתיד (ולא אי נוחות שתחלוף עם חלוף הקורונה). משמעות הבנה זו היא שהניסיון עם המשבר לא לימד אותנו כיצד מתמודדים עם הקורונה, כי היא משתנה כל הזמן, אלא מעמיד אותנו באתגר של כיצד לחיות בסביבה המשתנה באופן תכוף ומשמעותי כל כך. לכן, המטרה היא לא להגיע ליציבות בהנחיות ובמדיניות. אלא, להכיר בצורך המתמיד בשינויים במדיניות ובהנחיות (עקב השינויים באופי המגפה ובזמינות של אמצעים כמו חיסונים ותרופות) ולמצוא דרכים לתווך את ההנחיות המשתנות כל הזמן.

אתגר משמעותי הוא כיצד להגיש מידע בצורה בהירה ואמינה גם כשהוא משתנה כל הזמן. כאן נציין שהקושי שבזה הועצם עקב סימנים ברורים לחוסר אמון של רבים במערכת החינוך (ובמערכות המדינה האחרות) בעת הקורונה. ההמלצות בספרות בהקשר זה הן להישען על מידע אמפירי מבוסס ככל האפשר ונגיש לציבור, להתבסס על תהליכי קבלת החלטות השקופים לציבור, הכוללים שמיעת קולם של כל חברי קהילת מערכת החינוך (כולל הורים, מנהלים, מורים והארגונים שלהם), לעצב הנחיות פשוטות וברורות ככל שניתן וללוות אותן באמצעים מגוונים להטמעה בדרכים המתאימות לקהלי היעד השונים.

ההבנה שמערכת החינוך תצטרך לעמוד בפני שינויים תכופים גם בעתיד מביאה לשתי המלצות: האחת, קידום חדשנות והשנייה, דגש על ביזור מנהיגות והגברת אוטונומיה. אלו שני נושאים שונים אך קשורים כפי שאפשר ללמוד מהדוח של ה-OECD (2020). בהקדמה לדוח, מציין אנדריאס שליכטר האחראי ב-OECD לתחום של חינוך ומיומנויות (Andreas Schleicher, Director for the Directorate of Education and Skills) את ההבנה ששלטון מרכזי בתחום החינוך לא יוכל לעמוד בדרישות המהירות והמגוונות של התקופה החדשה (וזאת עוד לפני הקורונה), ולכן יש לשנות גישה ולתת יותר מקום ליצירתיות ולדרכי ההתמודדות הנובעות מהשטח. שליכטר מדגיש שאין המדובר באוטונומיה שבה מצב של איש הישר בעיניו ייעשה, אלא בסביבה ארגונית התומכת בחדשנות ומתגמלת אותה. הוא מבקש לראות במשבר הזדמנות אמיתית לשינוי, שחשוב היה לעשותו עוד לפני הקורונה.

## ביזור מנהיגות והגברת אוטונומיה

רבים הדגישו את החשיבות של הגברת אוטונומיה וביזור מנהיגות בכל הרמות של מערכת החינוך (ראו את העמדה של ברי ועמיתיו שהוצגה למעלה). לפי הריס וג'ונס (Harris & Jones, 2020), המסמכים את הלקחים של הקורונה הנוגעים למנהלים, יש מקום לאפשר שונות רבה יותר מבעבר בסגנונות ניהול ובהחלטות של מנהלים. זאת עקב השונות הרבה שהייתה בכל האמור למפגש של בית ספר מסוים עם הסיטואציה של הקורונה בקהילה שלו. אין מקום לכפות אחידות בסביבות כל כך שונות. גם הריס וג'ונס טוענים שעקב הלחצים והעומס הגדולים על מנהלים בתקופת הקורונה, עלתה החשיבות של הנהגה מבוזרת ברמת בית הספר, הנשענת על שיתוף פעולה וחלוקת העומס בין המנהל למורים (ראו גם Fernandez & Shaw, 2020). מלבד הפחתת הדרישות מכל אחד מהשותפים, עבודה בצורה מבוזרת והגדלת ההישענות ההדדית של צוותים שונים, עשויות להגדיל את התמיכה החברתית בבית הספר, תמיכה המתבררת כגורם רב השפעה לא רק על מורים אלא גם על מנהלים.



## טיפול חדשנות

ככל שהנסיבות משתנות באופן תכוף כל כך, יש חשיבות רבה יותר לחדשנות בחינוך. המשבר שינה באופן משמעותי את ההקשרים שבהם התקיימה הלמידה עד לפרוץ הקורונה, ומשום כך הנסיבות חייבו לפעול בדרכים חדשניות. לדוגמה, ספר שהוצא בשיתוף פעולה בין סטודנטים מאוניברסיטת הרווארד לאונסקו מביא דוגמאות רבות של צוותי חינוך מרחבי העולם (כולל מישראל) ששינו את דרכי העבודה וההוראה שלהם עקב המגפה והגיעו לפתרונות חדשניים בחינוך (Reimers et al., 2022). חידושים אלו כללו הוראה ממוקדת-תלמיד, תהליכים המקדמים למידה עמוקה (deep learning), קידום למידה רגשית-חברתית ורווחה נפשית של תלמידים ופיתוח מקצועי של מורים ומנהלים. בפרק על ישראל המוקד הוא על אתגרים בהתמודדות עם ההוראה של ילדים ובני נוער בסיכון בתוכנית אתגר והחשיבות של הכנה מתאימה ותמיכה במורים המלמדים בתוכנית זו (Nachtigal et al., 2022). רבים קוראים למנף את התקופה הנוכחית המשופעת בחידושים עקב השינוי החד בנסיבות, לגישה המעודדת חדשנות בחינוך כדרך פעולה שיטתית בעתיד. האתגר הוא המעבר מסיסמאות על החשיבות של חדשנות בחינוך לתהליכים המקדמים חדשנות.

## אצבע על הדופק

דוח בינלאומי (Petrie et al., 2020) מציין את החשיבות של שימוש במערכות מידע כדי לנטר את מצבם המשתנה של המורים והמנהלים. בין היתר, אמורות מערכות כאלה לזהות את הדרישות המוטלות עליהם (כגון מספר השעות) כאינדיקטורים לתחושות הלחץ והמצוקה שהם חשים וכן לצרכיהם המקצועיים והרגשיים. כך, לדוגמה, [ריילי ועמיתיו באוסטרליה](#) (Riley et al., 2021) ואופדיה ועמיתיה בפינלנד (Upadyaya et al., 2021) מנטרים לאורך זמן את התחושות, התפיסות והעמדות של מנהלים באשר למצבם הרגשי ולהיבטים מקצועיים של סביבת העבודה שלהם. ניטור מתמשך זה מאפשר זיהוי שינויים שחלים במצבם של המנהלים לאורך השנים. גם [תהליכי המעקב של מכון המחקר ראנד](#) שהבאנו בסקירה על מצבם של מנהלים ומורים מהווים דוגמה לניטור מתמשך. בהתייחס לתקופת הקורונה סביר שרווחתם הנפשית של אנשי צוותי חינוך משתנה עם השינויים באופי המגפה, בעומסים המצטברים שלה ובשחיקה הנובעת מהתמשכותה. יש כמובן יתרון למחקרים חד פעמיים בתקופת הקורונה, כפי שנעשו למשל על ידי הראמ"ה בישראל וכפי שנעשו על ידי חוקרים שונים במענה לקול קורא של לשכת המדען הראשי במשרד החינוך. עם זאת, ובמקביל, יש גם יתרון לסקרים תכופים יותר, הנותנים משוב רגיש ומעודכן הרלוונטי למקבלי ההחלטות בכל נקודת זמן.

מן הראוי לציין שלסקרים בקרב מורים ומנהלים עשויה להיות תרומה מעבר למידע החשוב שניתן להפיק מהם לשם קבלת החלטות ועיצוב מדיניות. עריכת סקרים מטעם מערכת החינוך (וגם מטעם הנהגות של בעלויות, רשויות מקומיות ובתי ספר) עשויה להבהיר לכל את החשיבות שיש בהקשבה למורים מתוך התייחסות לאתגרים שבפניהם הם עומדים ולצרכים שהם מעלים. יתרה מזו, תהליך זה עשוי גם לענות להמלצה נוספת בספרות, והיא ללמוד מהחדשנות המתפתחת בשטח, להציף דוגמאות חיוביות של עבודה חינוכית בעת הקורונה ולהכיר בפועלם של אנשי חינוך שעשויים לשמש מופת.



## כולם ביחד

לדעתנו, אחד הלקחים החשובים ביותר העולים מהספרות הוא הצורך בשיתוף פעולה בין כל המעורבים במעשה החינוכי. שיתוף פעולה הוא חיוני גם בשגרה, אך המשבר העצים את הצורך בחיפוש המשותף והמאחד על המפריד. ניתן לראות לדוגמה את היחסים בין ארגוני המורים, ארגוני ההורים, הנהגת משרד החינוך והציבור כולו. מהספרות ומניירות העמדה עולה בבירור שחיוני היה שכולם יפעלו יחד כדי לאפשר את ההתמודדות עם האתגרים שהקורונה זימנה (למשל, Reimers & Schleicher, 2020). נראה שבין הגורמים המרכזיים הפוגעים ברווחה הנפשית של מורים הוא המתח בין דרישות ההורים, דרישות המערכת והגורמים הממונים והצרכים שלהם כאנשי מקצוע וכאנשי משפחה. ככל שניתן יהיה להגביר את הדיאלוג וההקשבה המשותפת לכל השותפים למעשה החינוכי, יהיה בכך משום תרומה להפחתת הלחץ והמתח שבו שרויים המורים, להגברת שלומם ורווחתם, ולתרומה משמעותית לתלמידים ומשפחותיהם.

לסיום, סקירה זו מוגשת בעת שמשבר הקורונה טרם חלף, אך מערכת החינוך חזרה למתכונת רגילה ואין חובת בידודים. ועדיין, נראה שניתן ללמוד רבות מהסקירה על החשיבות של תשומת לב לרווחתם הנפשית של אנשי החינוך ועל הצורך להתכונן לאירועים העלולים לפגוע משמעותית בדרכי הפעולה המקובלות במערכת החינוך, כגון אסונות טבע ומצבי חירום ביטחוניים. הסקירה מראה גם, שלמרות הקשיים שהעמידה בפניהם הקורונה, צוותי החינוך התמודדו עם האתגרים, ורבים עשו זאת ביצירתיות רבה ובהשקעה גדולה. חיוני להעמיד לרשות אנשי החינוך את התשתיות, ההכשרה, והליווי שיסייעו להם להמשיך ולעמוד במשימות החינוכיות, גם בשנים שלאחר שוך המגפה. המגפה הדגישה עד כמה חיוני לתמוך במורים ומנהלים, הן באופן קונקרטי והן באופן סימלי. לשם כך נדרשת השקעה משמעותית, הן במשאבים והן בהכרה בחשיבותם ובתרומתם של המורים והמנהלים.



## מקורות בעברית

אילון, ע., להד, מ. (2000). *חיים על הגבול*. חיפה: הוצאת נורד.

בנבנישתי, ר. ופרידמן, נ. (עורכים) (2020). *טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך: סיכום עבודתה של וועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות*. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

## References

- Al-Hattami, A. A. (2020). E-Assessment of students performance during the E-Teaching and learning. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(8), 1537-1547.
- Allen R., Jerrim J., & Sims S. (2020). *How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing?* Centre for Education Policy and Equalising Opportunities (CEPEO).
- Alsaleh, A. (2021). Professional learning communities for educators' capacity building during COVID-19: Kuwait educators' successes and challenges. *International Journal of Leadership in Education*, [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/13603124.2021.1964607](https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1964607)
- Arnold, B., Rahimi, M., & Riley, P. (2021) Working through the first year of the pandemic: a snapshot of Australian school leaders' work roles and responsibilities and health and wellbeing during covid-19, *Journal of Educational Administration and History*, 53:3-4, 301-309, [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/00220620.2021.1975367](https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1975367).
- Baker, C. N., Peele, H., Daniels, M., Saybe, M., Whalen, K., Overstreet, S., & The New Orleans, T. I. S. L. C. (2021). The experience of COVID-19 and its impact on teachers' mental Health, coping, and teaching. *School Psychology Review*, 50(4), 491-504. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1855473>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Beames, J. R., Christensen, H., & Werner-Seidler, A. (2021). School teachers: The forgotten frontline workers of Covid-19. *Australian Psychiatry*, 10398562211006145.
- Berry, B., Darling-Hammond, L. & Mackay, A. (2021). *Teacher leadership for whole child education: A global perspective*. Columbia SC: SC-TEACHER of the University of South Carolina.
- Bonanno, G. A., (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20–28.
- Borup, J., Graham, C. R., West, R. E., Archambault, L., & Spring, K. J. (2020). Academic communities of engagement: An expansive lens for examining support structures in blended and online learning. *Educational Technology Research and Development*, 68(2), 807-832.
- Bubb S. & Jones M.A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209–222. (<https://doi.org/10.1177/1365480220958797>)
- Carvalho, O., Hülsdünker, P. & Carson, F. (2022). The impact of the COVID-19 lockdown on European students' negative emotional symptoms: A systematic review and meta-analysis. *Behavioral Sciences*, 12(1), 3. DOI:10.3390/bs12010003
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92e100. [HTTPS://DOI.ORG/10.1207/s15327558ijbm0401\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6)
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267 - 283.
- Chitra, A. (2020). Study on impact of occupational stress on job satisfaction of teachers during Covid-19 pandemic period. *Global Development Review*, 4(2), 52-62.
- Collie, R. J. (2021). *COVID-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: examining the role of principal leadership and workplace buoyancy*. *Aera Open*, 7, 2332858420986187. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/2332858420986187](https://doi.org/10.1177/2332858420986187).





- 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, [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/02619768.2020.1816961](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961)
- Dekel, R., Nuttman, S, & Lavi, T. (2016). Shared traumatic reality and boundary theory: How mental health professionals cope with the home/work conflict during continuous security threats: *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 15(2), 121-134.
- Duane, A. M., Stokes, K. L., DeAngelis, C. L., & Bocknek, E. L. (2020). Collective trauma and community support: Lessons from Detroit. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 452-454. <https://doi.org/10.1037/tra0000791>
- Duong, M. T., Bruns, E. J., Lee, K., Cox, S., Coifman, J., Mayworm, A., et al. (2020). Rates of mental health service utilization by children and adolescents in schools and other common service settings: A systematic review and meta-analysis. *Administration and Policy in Mental Health*, 48, 420–439. [doi:10.1007/s10488-020-01080-9](https://doi.org/10.1007/s10488-020-01080-9)
- Education Scotland (2021). *What Scotland learned: Building back better*, Livingstone, Scotland. <https://education.gov.scot/media/nwibvl2q/what-scotland-learned-building-back-better.pdf>
- Finstad, G. L., Giorgi, G., Lulli, L. G., Pandolfi, C., Foti, G., León-Perez, J. M., Cantero-Sánchez, F. J., Mucci, N. (2021). Resilience, coping strategies and posttraumatic growth in the workplace following COVID-19: A narrative review on the positive aspects of trauma. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 18, 9453. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189453>
- Frohn, J. (2021). Troubled schools in troubled times: How COVID-19 affects educational inequalities and what measures can be taken. *European Educational Research Journal*, 14749041211020974.
- García-Álvarez, D., Soler, M. J., & Achard-Braga, L. (2021). Psychological well-being in teachers during and Post-Covid-19: Positive psychology interventions. *Frontiers in Psychology*, 5971.
- Grooms, A. A. & Childs, J. (2021) "We need to do better by kids": Changing routines in U.S. schools in response to COVID-19 school closures, *Journal of Education for Students Placed at Risk* 26(2), 135-156, DOI:10.1080/10824669.2021.1906251
- Gudmundsdottir, G. B., & Hathaway, D. M. (2020). " We Always Make It Work": Teachers' agency in the time of crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239-250.
- Haller, T., & Novita, S. (2021). Parents' perceptions of school support during COVID-19: What satisfies parents? *Frontiers in Education*, 14 <https://doi.org/10.3389/educ.2021.700441>
- Hargreaves, A. (2021). What the COVID-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. In T. Vaillancourt et. al. *Children and schools during COVID-19 and beyond: Engagement and connection through opportunity*. Royal Society of Canada.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 327-336.
- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times, *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247, DOI:10.1080/13632434.2020.1811479
- Hatzichristou, C., Georgakakou-Koutsonikou, N., Lianos, P., Lampropoulou, A., & Yfanti, T. (2021). Assessing school community needs during the initial outbreak of the COVID-19 pandemic: Teacher, parent and student perceptions. *School Psychology International*, 42(6), 590-615. <https://doi.org/01430343211041697>
- Honingh, M., Ruiter, M. & van Thiel, S. (2020) Are school boards and educational quality related? Results of an international literature review, *Educational Review*, 72(2), 157-172, [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/00131911.2018.1487387](https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487387)
- Jakubowski, T. D., & Sitko-Dominik, M. M. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *PloS One*, 16(9), e0257252. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257252>
- Ji, D., & Yue, Y. (2020). Relationship between kindergarten organizational climate and teacher burnout: Work-family conflict as a mediator. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 408. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00408>
- 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(2), 178e187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Jones, E. A. K., Mitra, A. K., & Bhuiyan, A. R. (2021). Impact of COVID-19 on mental health in adolescents: A systematic review. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 18(5), 2470. doi:10.3390/ijerph18052470



- Karaman, M. A., Eşici, H., Tomar, İ. H., & Aliyev, R. (2021). COVID-19: Are school counseling services ready? Students' psychological symptoms, school counselors' views, and solutions. *Frontiers in Psychology, 12*. [HTTPS://DOI.ORG/10.3389/fpsyg.2021.647740](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647740)
- Kaufman, J., H., Diliberti, M. K., Hunter, G. P., Grant, D., Hamilton, L. S., Schwartz, H., L., Setodji, C. M., Snoke, J., & Young, C. J. (2020). *COVID-19 and the State of K-12 Schools: Results and technical documentation from the Fall 2020 American Educator Panels COVID-19 Surveys*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RRA168-5.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA168-5.html).
- Kahawage, P., Bullock, B., Meyer, D., Gottlieb, J., Crowe, M., Swartz, H. A., ... & Murray, G. (2022). Social Rhythm Disruption is associated with greater depressive symptoms in people with mood disorders: Findings from a multinational online survey during COVID-19. *The Canadian Journal of Psychiatry, https://doi.org/10.1177/07067437221097905*
- Kelly, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., Capp, G., & Watson, K. (2021). Practice in a pandemic: School social workers' adaptations and experiences during the 2020 COVID-19 school disruptions. *Families in Society, https://doi.org/10.1177/104438942110098*
- Kim, S., & Thomas, P. A. (2019). Direct and indirect pathways from social support to health?. *The Journals of Gerontology: Series B, 74*(6), 1072-1080. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbx084>
- 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. *International Journal of Educational Research, 105*.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research, 4*(4), 444-452. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805>
- Kraft, M. A., Simon, N. S., & Lyon, M. A. (2021). Sustaining a sense of success: The protective role of teacher working conditions during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 14*(4), 727-769. [HTTPS://DOI.ORG/10.26300/35nj-v890](https://doi.org/10.26300/35nj-v890).
- Lahad, M., Shacham, M., Ayalon, O. (2013) *The "BASIC PH" Model of coping and resiliency -theory, research and cross-cultural application*. London: Jessica Kingsley.
- Landivar, L. C., Ruppner, L., Scarborough, W. J., & Collins, C. (2020). Early signs indicate that COVID-19 is exacerbating gender inequality in the labor force. *Socius, 6*, 2378023120947997. <https://doi.org/10.1177/2378023120947997>
- Lathifah, Z. K., Helmanto, F., & Maryani, N. (2020). The practice of effective classroom management in COVID-19 time. *International Journal of Advanced Science and Technology, 29*(7), 3263-3271. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.2>
- Linley, P.A., Joseph, S., Cooper, R., Harris, S., & Meyer, C. (2003). Positive and negative changes following vicarious exposure to the September 11 terrorist attacks. *Journal of Traumatic Stress, 16*, 481-485. <https://doi.org/10.1023/A:1025710528209>
- Lizhi, X., Peng, C., Wanhong, Z., Shengmei, X., Lingjiang, L., Li, Z., Xiaoping, W., & Weihui, L. (2021). Factors associated with preference of psychological intervention and mental status among Chinese teachers during coronavirus disease 2019: A large cross-sectional survey. *Frontiers in Psychiatry, 12*, 704010. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704010>
- Ma, K., Liang, L., Chutiya, M., Nicoll, S., Khaerudin, T., & Van Ha, X. (2022). COVID-19 pandemic-related anxiety, stress, and depression among teachers: A systematic review and meta-analysis. *Work, (Preprint)*, 1-25. <https://doi.org/10.3233/WOR-220062>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research, 105*, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Mahmood, F., Ariza-Montes, A., Saleem, M., & Han, H. (2021). Teachers' teleworking job satisfaction during the COVID-19 pandemic in Europe. *Current Psychology, 1-14* <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02355-6>.
- Maitlis, S. (2020). Posttraumatic growth at Work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 7*, 395-419. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044932>



- Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford: Oxford.
- Milutinović, V. (2022). Examining the influence of pre-service teachers' digital native traits on their technology acceptance: A Serbian perspective. *Education and Information Technologies*, 1-29. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10887-y>.
- Nachtigal, T., Pockl, L., Reed, A. S. & Singh, S. (2022). Israel. In F. M. Reimers, T. A., Budler, I. F. Irele, C. R., Kenyon, S. L., Ovitt, & C. E. Pitcher, (Eds.). *A new social contract for education collaborations to reimagine our futures together* (pp. 93 – 126). Retrieved from <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2022-02/Reimers-et-al-2022-Advancing-a-New-Social-Contract-for-Education.pdf>.
- Nang A., F., M., Maat, S., M., & Mahmud, M., S. (2022). Teacher technostress and coping mechanisms during COVID-19 pandemic: A systematic review. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12 (2), 200-212. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.02.20>.
- Nearchou, F., Flinn, C., Niland, R., Subramaniam, S. S., & Hennessy, E. (2020). Exploring the impact of COVID-19 on mental health outcomes in children and adolescents: A systematic review. *International Journal of Environmental Research & Public Health*, 17, 8479. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228479>
- OECD (2021). The role of school heads and why they matter during the COVID pandemic. <https://oecdeditoday.com/role-school-principals-heads-co-vid/>.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Idoiaga Mondragon, N., Bueno-Notivol, J., Pérez-Moreno, M., & Santabárbara, J. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the CoVID-19 pandemic: a rapid systematic review with meta-analysis. *Brain sciences*, 11(9), 1172. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091172>.
- Panisoara, I. O., Lazar, I., Panisoara, G., Chirca, R., & Ursu, A. S. (2020). Motivation and continuance intention towards online instruction among teachers during the COVID-19 pandemic: The mediating effect of burnout and technostress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8002. [10.3390/ijerph17218002](https://doi.org/10.3390/ijerph17218002)
- Pellerone, M. (2021). Self-perceived instructional competence, self-efficacy and burnout during the Covid-19 Pandemic: A study of a group of Italian school teachers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, [https://doi.org/11\(2\), 496-512](https://doi.org/11(2), 496-512). <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020035>
- Pereira, H., Gonçalves, V. O., Assis, R. M. (2021). Burnout, organizational self-efficacy and self-esteem among Brazilian teachers during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11, 795–803. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030057>
- Petrie, C., Aladin, K., Ranjan, P., Javangwe, R., Gilliland, D., Tuominen, S. Lasse, L. (2020). 'Spotlight: Quality education for all during Covid-19 crisis.' OECD/HundredResearch Report #011. Retrieved from [https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred\\_spotlight\\_covid-19\\_digital.pdf](https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid-19_digital.pdf)
- Pluut, H., Ilies, R., Su, R., Weng, Q., & Liang, A. X. (2021). How social stressors at work influence marital behaviors at home: an interpersonal model of work-family spillover. *Journal of Occupational Health Psychology*, 27(1), 74-88. doi:10.1037/ocp0000298
- Power, K. (2020). The COVID-19 pandemic has increased the care burden of women and families, Sustainability: Science, Practice and Policy, 16(1), 67-73, <https://doi.org/10.1080/15487733.2020.1776561>
- Pozo-Rico T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., Castejón, J. L. (2020). Teacher training can make a difference: Tools to overcome the impact of COVID-19 on primary schools: An experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22) 8633. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>.
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325–327 [HTTPS://DOI.ORG/10.3102/0013189X211004138](https://doi.org/10.3102/0013189X211004138)
- Pressley, T., Ha, C., & Learn, E. (2021). Teacher stress and anxiety during COVID-19: An empirical study. *School Psychology*, 36(5), 367–376. <https://doi.org/10.1037/spq0000468>
- Reimers, F. M., Budler, T. A., Irele, I. F., Kenyon, C. R., Ovitt, S. L., & Pitcher, C. E. (Editors, 2022). *A new social contract for education collaborations to reimagine our futures together*. Retrieved from <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2022-02/Reimers-et-al-2022-Advancing-a-New-Social-Contract-for-Education.pdf>.
- Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). [A framework to guide an education response to the Covid-19 Pandemic of 2020](https://www.oecd.org/coronavirus/policy-guidelines/2020/04/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020/). Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).



- Riley, P., See, S-M., Marsh, H., & Dicke, T. (2021) *The Australian Principal: Occupational Health, Safety and Wellbeing Survey* (IPPE Report). Sydney: Institute for Positive Psychology and Education, Australian Catholic University
- Rogers, A. A., Ha, T., & Ockey, S. (2021). Adolescents' perceived socio-emotional impact of COVID-19 and implications for mental health: Results from a US-based mixed-methods study. *The Journal of Adolescent Health, 68*, 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.09.039>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Schieman, S., Badawy, P. J., Milkie, M. A., & Bierman, A. (2021). Work-life conflict during the COVID-19 pandemic. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World, 7*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/2378023120982856>
- Schieman, S., Milkie, M. A., & Glavin, P. (2009). "When work interferes with life: Work-nonwork interference and the influence of work-related demands and resources." *American Sociological Review 74*(6), 966–88.
- Scott, J., Jaber, L. S., & Rinaldi, C. M. (2021). Trauma-informed school strategies for SEL and ACE concerns during COVID-19. *Education Sciences, 11*, 796. <https://doi.org/10.3390/educsci11120796>
- Soncini, A., Politi, E., & Matteucci, M. C. (2021). Teachers navigating distance learning during COVID-19 without feeling emotionally exhausted: The protective role of self-efficacy. *School Psychology, 36*(6), 494-503. <https://doi.org/10.1037/spq0000469>
- Starcevic, V., & Janca, A. (2022). Personality dimensions and disorders and coping with the COVID-19 pandemic. *Current opinion in psychiatry, 35*(1), 73-77. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000755>.
- Stieger, M., Flückiger, C., Rügger, D., Kowatsch, T., Roberts, B. W., & Allemand, M. (2021). Changing personality traits with the help of a digital personality change intervention. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 118*(8) e201754811. <https://doi.org/10.1073/pnas.2017548118>
- Task Force on Next Generation Community Schools (2021). *Addressing education inequality with a next generation of community schools A blueprint for mayors, states, and the federal government*. Brookings Institute. Retrieved from <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2021/02/Next-generation-community-schools-task-force-report-FINAL.pdf>.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress, 1* 455–471. 9(3), 455-471. <https://doi.org/10.1007/BF02103658>.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2009) "Posttraumatic Growth": Conceptual Foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry, 15*(1), 1-18. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501\\_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01)
- Upadaya, K., Toyama, H., & Salmela-Aro, K. (2021). School principals' stress profiles during COVID-19, demands, and resources. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731929>.
- Ujifusa, A. (September, 21, 2021). [Principals bear the brunt of parental anger, staff fatigue as COVID drags on](#). Education Week.
- Varkey Foundation (2021). Parent-Teacher partnerships: The need for renewed collaboration in the time of COVID-19. Retrieved from <https://www.varkeyfoundation.org/media/6588/parent-teacher-partnership-report.pdf>.
- Viner, R. M., Russell, S., Saulle, R., Croker, H., Stansfield, C., Packer, J., . . . Minozzi, S. (2021). Impacts of school closures on physical and mental health of children and young people: A systematic review. MedRxiv. <https://doi.org/10.1101/2021.02.10.21251526>
- Wang, J., Mann, F., Lloyd-Evans, B., Ma, R., & Johnson, S. (2018). Associations between loneliness and perceived social support and outcomes of mental health problems: A systematic review. *BMC Psychiatry, 18*(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1736-5>
- Wong, P. T., Mayer, C. H., & Arslan, G. (2021). COVID-19 and existential positive psychology (PP2. 0): The new science of self-transcendence. *Frontiers in Psychology, 12*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.800308>
- Woo, A. & Steiner, E. (2022). *The well-being of secondary school principals one year into the COVID-19 pandemic*. Data Note: Insights from the American Educator Panels. Research Report. RR-A827-6. Retrieved from [file:///C:/Users/owner/Downloads/RAND\\_RRA827-6.pdf](file:///C:/Users/owner/Downloads/RAND_RRA827-6.pdf)
- Wood, D. R. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing, *Theory into Practice, 46*(4), 281-290, <https://doi.org/10.1080/00405840701593865>



- Yang, C. (2021). Online teaching self-efficacy, social-emotional learning (SEL) competencies, and compassion fatigue among educators during the COVID-19 pandemic. *School Psychology Review, 50*(4), 505-518. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1903815>
- Yang, C., Manchanda, S., & Greenstein, J. (2021). Educators' online teaching self-efficacy and compassion fatigue during the COVID-19 pandemic: The dual roles of "connect". *School Psychology, 36*(6), 504-515. <https://doi.org/10.1037/spq0000475>
- Zadok-Gurman, T, Jakobovich, R., Dvash E., Zafrani K., Rolnik B., Ganz A., B, & Lev-Ari S. (2021). Effect of inquiry-based stress reduction (IBSR) intervention on well-being, resilience and burnout of teachers during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*, 368 <https://doi.org/10.3390/ijerph18073689>
- Zhou, X., & Yao, B. (2020). Social support and acute stress symptoms (ASSs) during the COVID-19 outbreak: deciphering the roles of psychological needs and sense of control. *European Journal of Psychotraumatology, 11*(1), 1779494. <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1779494>

## עבודות מחקר שהוגשו למדען הראשי

בלאו, א., גולדברג, ש., רבין, א. (2021). התפקיד של תמיכה משפחתית וארגונית בקשר בין קונפליקט משפחה-קריירה לבין מסוגלות עצמית כמורה וכהורה בקרב מורים-הורים בתקופת הקורונה.

[https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-blau.pdf#fireglass\\_params&tabid=ae3ba0256d6debf2&application\\_server\\_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is\\_right\\_side\\_popup=false&start\\_with\\_session\\_counter1=](https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-blau.pdf#fireglass_params&tabid=ae3ba0256d6debf2&application_server_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is_right_side_popup=false&start_with_session_counter1=)

בר-און, נ., גבע, מ., לכיש-זלאיט, א. (2021). למידה מרחוק: הערכה בימי קורונה. מחקר הערכת הלמידה המקוונת בחינוך המדעי המתמטי העל-יסודי.

[https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-research-brown-geva-lachish.pdf#fireglass\\_params&tabid=a28f6ab0101a6816&application\\_server\\_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is\\_right\\_side\\_popup=false&start\\_with\\_session\\_counter=1](https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-research-brown-geva-lachish.pdf#fireglass_params&tabid=a28f6ab0101a6816&application_server_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is_right_side_popup=false&start_with_session_counter=1)

גוטנבג, נ. ואסטרון, ק. (2021). לחץ אצל מורים בשל ההוראה מרחוק בקורונה והקשר שלה לשלמותם ולמחויבותם המקצועית. [https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-krista-tony.pdf#fireglass\\_params&tabid=aabdce722a820e35&application\\_server\\_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is\\_right\\_side\\_popup=false&start\\_with\\_session\\_counter=1](https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-krista-tony.pdf#fireglass_params&tabid=aabdce722a820e35&application_server_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is_right_side_popup=false&start_with_session_counter=1)

דביר, נ. (21 ינואר, 2022). ארבעה מנהלי בתי ספר מדווחים: כך הופקרנו מול האומיקרון. ישראל היום.

דעאס, ר., קדח, מ., ושכטר, ח. (2021). ניהול בית ספר בתקופה הקורונה - מחקר משווה בין החברה הערבית ליהודית [https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/Final-report-daas-kadach-shechter.pdf#fireglass\\_params&tabid=a8ae11e359387346&application\\_server\\_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is\\_right\\_side\\_popup=false&start\\_with\\_session\\_counter1=](https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/Final-report-daas-kadach-shechter.pdf#fireglass_params&tabid=a8ae11e359387346&application_server_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is_right_side_popup=false&start_with_session_counter1=)

נסלר, ר., גרין, ג., ויוסף, ג. (2021). רווחה נפשית סובייקטיבית, גורמי חוסן, לחץ, מסוגלות מקצועית והוראה מקוונת בקרב מורים לחינוך גופני בישראל.

[https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-tesler.pdf#fireglass\\_params&tabid=a681f0a27000c582&application\\_server\\_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is\\_right\\_side\\_popup=false&start\\_with\\_session\\_counter1=](https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-tesler.pdf#fireglass_params&tabid=a681f0a27000c582&application_server_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is_right_side_popup=false&start_with_session_counter1=)

לביא, ש. (2021). אתגרים והזדמנויות בשימור ופיתוח רווחה נפשית וחוסן של מורים/ות בתקופות הסגר. [https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-lavi.pdf#fireglass\\_params&tabid=ab77f88e01e21d14&application\\_server\\_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is\\_right\\_side\\_popup=false&start\\_with\\_session\\_counter1=](https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-lavi.pdf#fireglass_params&tabid=ab77f88e01e21d14&application_server_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is_right_side_popup=false&start_with_session_counter1=)



ליפקה, א., ושריד, מ. (2021). **התמודדות מורים בבית הספר היסודי עם ההוראה בתקופת הקורונה היבטים רגשיים ומקצועיים.**  
[https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-lipka-sarid.pdf#fireglass\\_params&tabid=ab1fd7021b169812&application\\_server\\_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is\\_right\\_side\\_popup=false&start\\_with\\_session\\_counter1=](https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-lipka-sarid.pdf#fireglass_params&tabid=ab1fd7021b169812&application_server_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is_right_side_popup=false&start_with_session_counter1=)

ציבולסקי, ד. (2021). **חוויות רגשיות וחוסן רגשי של מורים במגזר הערבי הכללי והדרוזי במהלך משבר הקורונה.**

ציבולסקי, ד. (2021). **מורים מתמחים בהוראה במהלך משבר הקורונה: חוויות ודרכי התמודדות.**

רוזנברג, ח., סבג בן פורת, ח. ובילינג, מ. (2021). **למידה מרחוק במגזר החרדי בתקופת הקורונה: אסטרטגיות, עמדות ויעילות.**  
[https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-hananel-sabag.pdf#fireglass\\_params&tabid=a0be75055d72d24b&application\\_server\\_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is\\_right\\_side\\_popup=false&start\\_with\\_session\\_counter1=](https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-hananel-sabag.pdf#fireglass_params&tabid=a0be75055d72d24b&application_server_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is_right_side_popup=false&start_with_session_counter1=)

רמיאל, ח., טל, ה., דישון, ג., מחאג'נה, ו., וריסומו, י. (2021). **הקשרים תרבותיים-חברתיים של ארגון הוראה ולמידה מרחוק באמצעות טכנולוגיה בתקופת חירום: בתי ספר יהודים ובתי ספר ערבים בירושלים.**

[https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-dishon-ramiel-tal.pdf#fireglass\\_params&tabid=a8d4d93f4e7e128f&application\\_server\\_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is\\_right\\_side\\_popup=false&start\\_with\\_session\\_counter1=](https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-dishon-ramiel-tal.pdf#fireglass_params&tabid=a8d4d93f4e7e128f&application_server_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is_right_side_popup=false&start_with_session_counter1=)

שנאו-אלטמן, ש. ולבקוביץ, ע. (2021). **רווחה נפשית בקרב מורים מהמגזר הערבי והדרוזי בתקופת משבר הקורונה: יישום מודל "דרישות משאבים בעבודה".**

[https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/Final\\_Report\\_Altman\\_Levkovitz.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/Final_Report_Altman_Levkovitz.pdf)

שמעוני-מזר, א., מור, נ., וגומפל, ת. (2021). **איסוף נתונים בנוגע לשלמות, רווחה רגשית ומשאבי התמודדות בקרב צוותי הוראה בתקופת הקורונה באמצעות אפליקציה ניידת.**

[https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-mazar-gumpel.pdf#fireglass\\_params&tabid=ab1d31f22850a7b1&application\\_server\\_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is\\_right\\_side\\_popup=false&start\\_with\\_session\\_counter1=](https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-mazar-gumpel.pdf#fireglass_params&tabid=ab1d31f22850a7b1&application_server_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is_right_side_popup=false&start_with_session_counter1=)

שפירא, א. (2021). **מקורות התמיכה והחוסן לשלמות ורווחה רגשית של מורים במהלך התפרצות מגפות: לקראת עיצוב מדיניות.**

[https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-shapira.pdf#fireglass\\_params&tabid=aab212e7034942e8&application\\_server\\_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is\\_right\\_side\\_popup=false&start\\_with\\_session\\_counter1=](https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/final-report-shapira.pdf#fireglass_params&tabid=aab212e7034942e8&application_server_address=tie4.fg.gov.il&popup=true&is_right_side_popup=false&start_with_session_counter1=)