

מורות בשלהי הקורונה - שחיקה זמנית או משבר

פרופסיונלי?

גלעד כהן ינון¹, משה שרעבי², ענת הלל³

תקציר

במהלך מגפת הקורונה התבצעו מגוון מחקרים העוסקים בחוויות ותחושות של מורות בעת המעבר המיידי ללמידה מרחוק, עם זאת, לא נבחנה ההשפעה הממושכת של המגפה על המורות בישראל. המחקר הנוכחי בוצע בשלהי המגפה. הגל החמישי והאחרון לעת זו של המגפה אופיין בחזרה ללמידה פרונטלית או היברידיית והימנעות מסגרים. במחקר רואיינו 58 מורות בבתי ספר יסודיים. ניתוח הראיונות גילה שבר עמוק בתחושת המסוגלות של המורות אשר נבע מעומס של שינויים, ריבוי בעיות רגשיות וחברתיות בקרב התלמידים והתאמה חלקית בלבד של מיומנויות המורות לנדרש מהן בעת הזו. התסכול התפקידי והנטייה הגוברת לפרוש מהמערכת, כפי שהעלו הממצאים, מבטאים את המצב המשברי שנוצר בעת הגל החמישי אך גם את הצורך בשינוי ארוך טווח בתהליכי הוראה ולמידה בחדר הכיתה ובמקצוע המורה. הממצאים נידונו לאור תיאוריות של מחוברות ומסוגלות ארגונית בקרב עובדים. בהמשך מובאות המלצות העוסקות בתהליכי הפיתוח המקצועי העתידיים בקרב מורות.

מבוא

במהלך תקופת מגפת הקורונה כאשר התקיימו סגרים והלמידה התקיימה מרחוק, לא מעט מחקרים נערכו על השפעת המצב החדש על ההיבטים הרגשיים, הפיזיים והפדגוגיים של מורות (e. g., Bornstein, 2020; D'Mello, 2021; Presley & Spinazzola, 2020; Skinner et al., 2021). השפעת ההתמודדות המתמדת הזו של המורות עם מציאות חדשה ומורכבת, הובילה ל-PTSD (Posttraumatic Stress Disorder) ולהשפעות שליליות נוספות. יחד עם זאת, ההשלכות ארוכות הטווח של השינוי במערכת החינוך לא נבחנו באופן מעמיק. לטענת פן ועמיתיו (Fan et al., 2021), המחקר העוסק בהשפעת המגפה על בריאותם הנפשית של עובדי ועובדות מערכת החינוך בעקבות המגפה חסר וטרם בוצע מחקר הייחודי לאוכלוסייה זו הבא לבחון את ההשפעה הממושכת של המגפה. המחקר הנוכחי נועד למלא את הפער הזה בידע ולבחון את ההשפעות וההשלכות המתמשכות של המגפה על המורות.

המחקר הנוכחי נערך בחורף 2022, בשלהי מגפת הקורונה. בתקופה זו בתי הספר חזרו לפעול, כאשר מדיניות הממשלה הישראלית מנעה הטלת סגרים נוספים והמגפה החלה לדעוך לאיטה. בעת הזו המורות חזרו להוראה פרונטלית בשילוב הוראה היברידיית (לתלמידים שנשארו בביתם בשל מחלה או בידוד). התקופה לוותה במגוון קשיים בשל הצורך להתמודד עם החזרה לבתי הספר לאחר שנתיים של הוראה מרחוק, התמודדות עם קשיים רגשיים וחברתיים של התלמידים ועומס רב שנחווה על ידי המורות. ראיונות עם קבוצות מיקוד של מורות אפשרו לנתח את הגורמים השונים שהשפיעו על מצבם הרגשי והפיזי, על מידת השחיקה, המסוגלות העצמית והמחויבות שלהן לארגון בתקופה זו. חשיבות המחקר נובעת מכך שהינו בין המחקרים הבודדים, עד לזמן זה, הבודח את ההשפעה הממושכת של המגפה על תחושות עובדי ההוראה.

¹ ד"ר גלעד כהן ינון, החוג לפיתוח וייעוץ ארגוני, המכללה האקדמית עמק יזרעאל, giladcyn@gmail.com
² פרופ' משה שרעבי, החוג לפיתוח וייעוץ ארגוני, המכללה האקדמית עמק יזרעאל, moshes@yvc.ac.il
³ הגב' ענת הלל, מנהלת מרכז פסג"ה חיפה, hilelanat@gmail.com

תרומה נוספת וחשובה נעוצה ביכולת של הממצאים להרחיב את ההסברים הניתנים לאי שביעות רצונם של מורים ומורות ולנטישה של חלקם את מערכת החינוך.

סקירת ספרות

השפעות המגפה על בריאותם הנפשית של מורות ותלמידים

העיסוק בתחושות מורים או בריאותם הנפשית אינו מנותק מהעיסוק באוכלוסיית היעד המרכזית לה הם נותנים שירות - התלמידים, שכן כפי שיוצג בהמשך, לבריאותם הנפשית של התלמידים השפעה רבה על רווחתם הנפשית של מורים. בתת פרק זה נעסוק בהשפעת המגפה על בריאותם הנפשית של שתי אוכלוסיות אלה ולאחר מכן נתמקד בתחושת השחיקה של מורות.

מספר מחקרים עסקו בהשפעת הקורונה על ילדים ובני נוער וחלקם מבחינים בהשפעות פוסט טראומטיות או בעיות רגשיות אחרות. טראומה הוגדרה כאירועים המציפים את יכולתו של אדם להסתגל לחיים, ומובילים לרגשות שליליים חזקים הקשורים למידת האיום הנחוה על העצמי או אחרים השותפים לאירוע (Blaustein, 2013). מגפת הקורונה הביאה לשבר במרבית הרציפויות החשובות בחייהן של ילדים ובני נוער. היא לוותה בבידוד מחברים, מעורבות הורית גדולה יותר בחיי ילדיהן (בשל נוכחותם המתמדת בבית), משברים כלכליים או בריאותיים ואף אובדן של קרובים. כל אלה הובילו לערעור תחושת הרווחה של הילדים ולעלייה בהפרעות פסיכולוגיות שונות (Bornstein, 2020; Presley & Spinazzola, 2020; Skinner et al., 2021). ההפחתה בזמני הבילוי המשותפים עם חברים ובמקביל הגדלת ההזדמנויות לשליטה ההורית בפעילות המתבגר במהלך המגפה פעלה באופן הפוך למהלך התפתחות טיפוסית של מתבגרים וצעירים, התפתחות המאופיינת בדרך כלל במתן אוטונומיה רבה יותר מצד ההורים ובחשיפה להשפעה מוגברת של בני גילם (Steinberg & Silk, 2002; Skinner, et al., 2021). בנוסף, מאחר ובריאותם הנפשית של ילדים ובני נוער תלויה בחוסן של משפחותיהן וקהילותיהן, הרי שמשברים עולמיים כמו מגפת הקורונה המשבשים פעילות ורציפויות משפחתיות במגוון דרכים משפיעים לרעה על מצבם הנפשי (Bornstein, 2020).

מחקרים שונים מצאו קשר בין המגפה ובין עלייה ניכרת ברמות הדיווח העצמי על מדדי בריאות נפש פתולוגיים בקרב הורים ומבוגרים צעירים. מדגם שנלקח מחמש מדינות, הראה כי יותר ממחצית הצעירים דיווחו על עלייה בחרדה או בעצב במהלך המגפה (Skinner et al., 2021). חלק מהחוקרים עסקו בעקרונות הטיפוליים למצבי המשבר בהן התאפיינה הקורונה. כך למשל, קולין וזינה ועמיתיו (Collin-Vézina et al., 2020) טענו כי עקרונות טיפול מבוססי טראומה הולמים עבודה עם ילדים בתקופת הקורונה ולכן הם המליצו על החלת עקרונות כגון אמינות ושקיפות, בטיחות, תמיכת עמיתים, שיתוף פעולה והדדיות, העצמה ובחירה, ועיסוק בסוגיות תרבותיות, היסטוריות ומגדריות. חוקרים אחרים הזהירו מפני הסכנות הפסיכולוגיות הפוטנציאליות של ההחרדה מהמגפה על ילדים ונוער. לדוגמא פרסלי וספינוזה (Presley & Spinazzola, 2020) מצאו כי 25% מההורים ו-14% מהילדים סבלו מהחמרה בבריאות הנפש או מבעיות התנהגותיות במהלך שלושת החודשים הראשונים של המגפה בין מרץ ליוני 2020.

במחקר שבחן שכיחות ועוצמת PTSD (הפרעת דחק פוסט-טראומטית) בקרב מורות סיניות במהלך המגפה, נמצא כי השכיחות של PTSD הקשורה למגפה הייתה 12.3% (Kukreti et al., 2021). מחקר נוסף שנערך שנה לאחר תחילת המגפה ובחן את השכיחות של דיכאון, חרדה והפרעת דחק פוסט טראומטית בקרב מורות, מצא כי הנבדקות דיווחו על לחץ גבוה הקשור להיותן מורות, חשש גבוה מהדבקות במחלה במסגרת פעילות בית הספר וכעס רב על המדיניות וההחלטות של מערכת החינוך בנוגע לניהול המגפה (D'Mello, 2021). תחושות לחץ בקרב מורות נגרמו כתוצאה מאובדן תמיכה חברתית עקב מוות/ שינוי במעמד משפחתי, הכנסה שנתית נמוכה יותר למשק בית, דירוג נמוך יותר של בריאות נפשית/רגשית במהלך המגפה, שינויים

משמעותיים לרעה בבריאות הפיזית/נפשית במהלך המגפה, תסמינים משמעותיים יותר של הפרעות נפשיות במהלך המגפה ורמה נמוכה יותר של תמיכה חברתית/ או מספר נמוך יותר של אנשים המספקים אותה. נתונים איכותיים הראו כי החוויות המלחיצות ביותר של מורות במהלך המגפה היו: התמודדות עם רגשות מציפים ומגוונים, אתגרים חדשים בהוראה, הצורך ללמד שעות רבות יותר ותפיסת המורות כראויות להאשמה (D'Mello, 2021; Fan et al., 2021). חרף המחקרים הללו, קיים כאמור מיעוט מחקרי אשר בחן את ההשפעה המתמשכת של המגפה על בריאותם הנפשית של מורים בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים, במדינות המערב. דוגמא למחקרים אשר עסקו בבריאות הנפשית של עובדי הוראה, ניתן למצוא ביחס למרצים במכללות ובאוניברסיטאות (Marquart & Báez, 2021).

שחיקה ומסוגלות עצמית של מורות

מסוגלות עצמית מוגדרת כ"האופן בו אנשים מעריכים את יכולותיהם לארגן ולבצע דרכי פעולה הנדרשות להשגת יעדים ותוצאות" (Bandura, 1986, p. 391). שחיקה מוגדרת כמצב רגשי שלילי מתמשך המאופיין בתחושה כללית של אי נוחות פסיכולוגית ורמות נמוכות של הערכה עצמית, מוטיבציה ומחויבות מקצועית. שחיקה מקצועית מתרחשת כתוצאה ממתח ממושך הנגרם על ידי הסביבה המקצועית. תסמונת השחיקה מופיעה בשלושה ממדים עיקריים: ציניות, תשישות רגשית ומסוגלות עצמית נמוכה (Sánchez-Pujalte et al., 2021).

כאשר בוחנים מסוגלות עצמית בקרב מורות, ניתן לחלק את המסוגלות העצמית של המורה (TSE's) לשלושה תתי-רכיבים: מסוגלות בהפעלת אסטרטגיות הוראה, יכולת ניהול כיתה והיכולת להביא למעורבות תלמידים (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). ככלל, מורות בעלות מסוגלות עצמית גבוהה נוטות לראות יותר קשר בין יישום הוראה יעילה מצידן ובין תוצאות מיטיבות של תלמידיהן. מורות אלה נטו יותר לנסות אמצעי הוראה חדשים ולהראות מחויבות רבה יותר למקצוע ההוראה (Cardullo et al., 2021; Gibson & Dembo, 1984). מגפת הקורונה הביאה לשינויים בכל שלושת ההיבטים הללו המשפיעים על מסוגלותן העצמית של המורות: שיטות ההוראה השתנו, המורות נאלצו ללמד מרחוק או בשיטה היברידית וניהול הכיתה השתנה. המורות עברו להוראה בכיתה וירטואלית, בקבוצות קטנות או שילוב של תלמידים בחינוך ביתי. מעורבות התלמידים בשיעור ובחיי בית הספר השתנתה גם היא בשל השפעת המגפה על מצבם הרגשי של התלמידים והריחוק.

המחקרים הראשוניים שנערכו אודות מסוגלות עצמית של מורות במהלך המגפה מצביעים על כך שמורות רבות חוו ירידה במסוגלותן העצמית ועליה בתחושת הלחץ והשחיקה (Pellerone, 2021; Rabaglietti et al., 2021). לדוגמא, ההוראה מרחוק הייתה השפעה ניכרת על המסוגלות העצמית של המורה. מצד אחד המורות הצביעו על אתגרים שבהן נתקלו בהוראה מעין זו: למשל, שוויון בין תלמידים הוא בין האתגרים והחסרונות העיקריים שצוינו בתגובותיהן. חוסר השוויון נע בין מחסור במשאבים כמו מחשב או אינטרנט, שוני בתמיכה הורית בילד וכן פערים בין תת-אוכלוסיות. מאידך, מורות רבות הצהירו שהוראה ולמידה מרחוק יכולות להועיל לתת-קבוצות בשל ירידה בהשפעתו של לחץ חברתי ומיעוט הסחות דעת המתרחשות לרוב בחדר הכיתה (Cardullo et al., 2021). ממצא מעניין נוסף נגע בהשפעת אופי ההוראה על מסוגלות מורות בעת המגפה. מורות שלימדו מרחוק בלבד היו בעלות תחושות יעילות ומעורבות הנמוכות ביותר, ואחריהן מורות בהוראה היברידית, ואילו מורות שלימדו פנים אל פנים הפגינו את תחושות היעילות והמעורבות הגבוהות ביותר (Pressley & Ha, 2021).

מסקירת הספרות עולה כי מרבית המחקרים בנושא המסוגלות העצמית התמקדו באופן שבו המורות מלמדות וביעילות הנתפסת של ההוראה. המחקר הנוכחי יעסוק גם הוא באופי ההוראה, אך מאחר והוא

בוצע בשלהי המגפה, במצב בו מרבית המורות חזרו ללמד בחדר הכיתה, תיבחן ההשפעה המתמשכת של המגפה גם על תחושת המסוגלות של המורות וביכולתן הנתפסת להתמודד עם מצבם הרגשי והחברתי של התלמידים, באינטראקציות הורה-ילד ובהתמודדות עם איזון עבודה - משפחה בשלהי הגל החמישי של מגפת הקורונה בישראל.

שאלות המחקר

1. כיצד השפיעה המגפה על רווחתם הנפשית של מורים?
2. כיצד השפיעה המגפה על תחושת המסוגלות העצמית של מורים?
3. האם הייתה למגפה השפעה על תפיסת המורים את מקצוע ההוראה ונכונותם להתמיד במקצוע זה?

שיטה

מטרת המחקר הייתה לבחון את תפיסות המורות את מקצוע ההוראה בשלהי המגפה וההתמודדות המורכבת עם השינויים באופי ההוראה, עם מצבם של התלמידים ותחושת המסוגלות העצמית המתלווה לשינויים אלה. לצורך כך שיטת המחקר שנבחרה למחקר זה היא איכותית פנומנולוגית. גישה זו מתבססת על חקר החוויה האותנטית של המשתתפים במחקר על ידי צפייה או תחקור מעמיק (Zahavi, 2021).

במחקר השתמשנו בקבוצות מיקוד, כהגדרתן, דיון קבוצתי שנועד נושאים מוגדרים מראש כמו עמדות או רגשות המשתתפים (Barker & Rich, 1992). השימוש בקבוצת מיקוד מאפשר לבחון כיצד ידע ורעיונות מתפתחים ובאים לידי מימוש בקונטקסט תרבותי מסוים של משתתפי הקבוצה (Kitzinger, 1994). ניתוח הראיונות התבסס על תיאוריה המעוגנת בשדה (Grounded Theory Approach). גישה זו אינה כופה תיאוריה או שאלה מחקרית על השדה הנחקר אלא משתמש בידע העולה ממנו לצורך בניית התיאוריה (Corbin & Strauss, 2014). לא נעשה שימוש בגישה הפוזיטיביסטית בשל החשיבות שניתנה לעיבוד החוויה הסובייקטיבית של המורות. הממצאים חולקו לתמות שונות בהתאם לתדירות ועוצמת התגובות של המראיינות. השיטה שהנחתה את ניתוח הנתונים הינה "ההשוואה המתמדת" במסגרת התיאוריה המעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 1994).

משתתפים

8 בתי ספר יסודיים נבחרו להשתתף במחקר. בתי הספר נבחרו בחלוקה שווה לפי רמה סוציאקונומית (גבוהה/בינונית/נמוכה) ומגזר (יהודי/ערבי). בכל בית ספר התקיימה קבוצת מיקוד שכללה 4 עד 15 מורות. גיל המראיינות נע בין 25 ועד 62 שנים וותק ההוראה נע בין שנה ל- 37 שנים. במחקר השתתפו 57 נשים וגבר אחד. המורות נבחרו ממחוז חיפה לחינוך.

כלי המחקר

לצורך המחקר נערכו ראיונות עומק מובנים למחצה (Legard et al., 2003). המראיינות רואיינו אודות תחושותיהן כמורות. המורות נשאלו אודות החזרה ללימודים: "כיצד הייתה החזרה ללימודים עבורכן בהיבטים של ההוראה, הפן הרגשי, הפיסי, המשפחתי?". אודות השפעת הסגר הארוך על התלמידים: "האם אתן חשות בהשפעת הסגר הארוך עליכן? על התלמידים?". הן התבקשו לתאר את האתגר שהן חוות במעבר ללמידה פרונטלית: "מהם האתגרים שאתן חוות מתחילת השנה? ותארו את המעבר ללמידה פרונטלית בהיבטים הבאים: משמעת, הסתגלות התלמידים ללמידה פרונטלית, היבט חברתי, היבט רגשי". כמו כן נבחנו מוקדי התמיכה של המורות: "תארו את מוקדי התמיכה בכן (צוות, יועצת, מנהל, בית, סביבה), מי מחזיק אתכן, טוען אתכן, מקור להתייעצויות וכיו"ב?" "איזה סוג של תמיכה אתן מקבלות?", "איזה סוג של

תמיכה הייתן מצפות לקבל?". בנוסף הן התבקשו לתאר את הצוות ועבודת הצוות: "ספרו על עבודת הצוות היום (מעמדות בצוות, שינוי דפוסי כוח, צעירים וותיקים וכיו"ב)", וכן נשאלו אודות תחושת המסוגלות העצמית: "האם אתן מאמינות ביכולת שלכן להתמודד עם תלמידים מתקשים?", "להעניק הוראה דיפרנציאלית מותאמת?", "האם אתן מאמינות ביכולת שלכן להעביר לתלמידים את החומר הנדרש על פי שכבת הגיל?", "האם אתן מאמינות ביכולת של צוות בית הספר למלא את תפקידו ולקדם את התלמידים כנדרש?", "האם אתן מאמינות ביכולת שלכן לקיים קשר רגשי מיטבי עם התלמידים שלכן?" וכן נשאלו אודות דמות המורה ותחושות כלליות כלפי המקצוע: "תארו את דמות המורה בעיניכן (ידע, מיומנויות, ערכים) בשנים של פוסט הקורונה?", "האם בכוונתכן להישאר במקצוע?", "האם הייתן ממליצות לחברה להפוך למורה? מדוע?"

ממצאים

ממצאי המחקר עולה כי תחושות המורות היו קשות ומורכבות. הקושי הרב שנחוה נוצר בעיקר מעומס רב שנבע מריבוי דרישות נוהליות מצד המערכת, היעדר גבולות לשעות העבודה, פריצת הגבולות בין העבודה והבית והאתגר המקצועי העומד בפניהן בתקופה זו. בדיקת מקורות התמיכה במורות מצאה כי המורות נתמכו, לתחושתן, בעיקר על ידי המורות האחרות הקרובות להן או בני משפחה, אך פחות על ידי המנהלות/ים שלהן, צוות הניהול או על ידי מערכת החינוך. זאת ועוד, המורות חשו כי תרומתן אינה מוערכת דיה על ידי הציבור הרחב ושהן אינן נתמכות על ידו. בנוסף, ברמה המקצועית, הצורך להמשיך בשגרת הלימודים והחתימה להישגים נתפסו כמנותקים מצורכי השדה וכמעמיסים. כמו כן נמצא כי מרבית ההיבטים המשפיעים על נושא של מחוברות נתפסו כלא מספקים בעיני המרואיינות. לכלל ההיבטים הללו קיימת השפעה על תחושת המסוגלות המקצועית של המורות ועל רצונן להמשיך ולעבוד במקצוע.

א. תחושה של עומס מתמיד בשל השינויים באופי ההוראה והתנהלות בית הספר

התחושה הרווחת בקרב מרבית המורות שרואיינו הייתה של עייפות ושחיקה. ראשית, המרואיינות חשו שהן מוצפות בעומס של שינויים בשל האופן בו בית הספר ניהל את ההתמודדות עם המגפה. המורות נדרשו לערוך רשימות נוכחות, להיות בקשר עם תלמידים המצויים בבידוד, לנהל שיח עם ההורים כדי לוודא כי כלל התלמידים ערכו בדיקות קורונה ולעיתים לשלב בין הוראה פרונטלית והוראת זום. בעלות תפקיד ניהולי מביניהן נדרשו להתמודד גם עם שינויים תכופים במערכת הלימודים בשל היעדרויות של מורות, ולנהל פאזל אינסופי, כפי שמעידים הציטוטים הבאים:

מותשת מהשינויים היום יומיים שאינם קשורים לעבודה [...] מוצאת עצמי פקידה יותר מאשר מורה (הלית)

אני עוסקת מרבית היום ברשימת נוכחות/חלוקת ערכות/שיח עם הורים [...] ההורים לא תמיד בודקים ושולחים את התשובות ויש ליצור עימם קשר יזום לשם בדיקת ביצוע ההוראות [...] אין שקיפות מלאה של בדיקות ואנחנו לא באמינות מלאה מול ההורים והמערכת (שפרה)

מותשת מסידורי המערכת שמתנה מידי יום – מי תכנס במקום מי שחלתה ועוד (דבורה)

במקביל, מרבית המרואיינות, אימהות לילדים בגילאים שונים, חשו כי עליהן לנהל את "המאבק" בקורונה גם בבית ולחלק את זמןן בין ההתמודדות בבית הספר וההתמודדות בבית. תחושה זו לוותה גם בהיעדר גבולות בין העבודה בבית הספר ובין החיים הפרטיים בבית, בעיקר בשל הצורך לנהל את המשבר לאורך מרבית שעות היממה וטשטוש הגבולות בין המרחב הציבורי לפרטי שחל עוד בתקופת הסגרים הראשונים בהן המורות לימדו בזום מביתם הפרטי. חוויה זו מובאת בציטוטים הבאים:

אנחנו גם אימהות לילדים, והילדים שלי הפרטיים בבידוד. מצפים ממך להגיע לעבודה כאילו עולם כמנהגו נוהג ואיני יכולה להשאיר ילדים קטנים בבית. הרגשתי שדוחקים אותי לפינה ואני נקרעת (מיקה) השעות הרבות שאנו משקיעות יוצרות מצב ללא גבולות. עם הזומים נוצר מיד טשטוש של גבולות המורה בין העבודה לבית וזה מה שאנו נדרשות לעשות. כמורה של [כיתה] אי אני כל הזמן נדרשת לתת מענה להורים (נור)

מרגישה עייפה בתור מורה חדשה, לא יודעת איך היה קודם. מהצורך להכין שיעורים שונים, בזום או פרונטלי, עומס מידע בקבוצות הוואטסאפ, ריבוי שינויים [...]. הקורונה גמרה ושחקה את המורות, אני בת 28 וכבר מרגישה עייפה ושחוקה. התעוררתי מהחלום, הייתי מלאה מוטיבציה, יושבת ומשקיעה, [אבל עכשיו אני] עייפה פיסית מהמצב (רננה)

תחושת העומס לוותה גם באי וודאות ושינויים מתמידים שהוסיפו לתחושת השחיקה. הכיתה שינתה את פניה מידי יום (תלמידים נכנסו ויצאו מבידוד) כך שהמורה לא הצליחה לקיים רצף לימודים או לנהל קשר עם תלמידים קבועים. כמו כן, הקשר עם העמיתים (שידון בהרחבה בהמשך) לא המשיך להתקיים כסדרו, כך שמהמורה נגזלו אפשרויות התמיכה המקצועיות או האישיות של קבוצת העמיתים. ניתן להבין את עוצמת אי הוודאות מעיון באמירות הבאות:

אי סדר, בכל פעם מגיע מספר שונה של ילדים וגם בבתים הפרטיים יש אי סדר (הלית)

בלבול, בין ילדים מאומתים למי שלא. חצי כיתה בבידוד, חצי לא, מתקיימים פערים בין תלמידים, אי וודאות, יש או אין לימודים, ילד יגיע או לא (מראם)

[אנחנו] כל הזמן בלחץ, לא מספיקות לדבר אחת עם השנייה, להחליף מידע או לקבל עצות. אפשר לפעמים על הדרך" (גיומעה)

ההיבט האחרון שתרים לתחושות הקשות של המורות הינו יחס המערכת והציבור להתנהלותן. המורות חשו כי ההשקעה הרבה שלהן אינה מוערכת דיה על ידי הציבור שחש כי עליהן לתרום יותר ולוותר על ימי חופשה כדי להשלים פערים. במקביל, "המערכת" קרי משרד החינוך או המנהלים, רצו לעסוק בהשלמת פערים שנוצרו בתקופה הארוכה של הלמידה בזום, כך שהדרישות מהמורות העוסקות בהישגים הנדרשים מהתלמידים לא פחתו. הציטוטים הבאים מעידים כי חלק מהמוראיינות הרגישו כי ההתעקשות להמשיך בשגרה מלאה באה על חשבון בריאותן בשל האפשרות כי הן יידבקו בקורונה:

אין התחשבות בעומס, הדרישות רגילות לכל דבר, רוצים שנעמוד בזה כאילו דבר לא השתנה [...] מציגים אותנו בתקשורת בצורה לא מחמיאה, כאילו אנחנו לא משקיעים ולא נכנסים מתחת לאלונקה [...] התקשורת לא מראה את הקשיים הרגילים ולכאורה הכול חזר לשגרה אבל אנחנו יודעים שהדברים לא חזרו לשגרה (מיכאל)

בתקשורת יש "עליהום" על המורות כאילו אנחנו אויבי המערכת. בפועל אנחנו מתקשות, רבות עם ההורים, מתקשות ללמד, אין רגע דל, הודעות לתוך הלילה [...] מטריד אותנו מאוד השם שיצא למורות כמי שלא נותנות יד, לא נכנסות מתחת לאלונקה. אנחנו נותנות את נשמתנו וזה ריסק אותי נפשית לשמוע את זה בתקשורת (ליה)

מתחילים לחזור לשגרת לימודים אבל החוסן שלנו נחלש, לא הרגשנו שנלחמים עבור הבריאות שלנו. אנחנו נחשפים לילדים בכל יום, נדבקתי כבר פעמיים בקורונה ואני יכולה להדביק משפחה והורים (דבורה)

נראה כי השינויים הרבים שחלו בבית הספר ובסביבתו, הבירוקרטיה שליוותה את המגפה, אי היציבות הנוגעת לנוכחות התלמידים בכיתה, הצורך לתת מענה לאתגרים בבית הספר ובבית הפרטי הצריכו מהמורות הסתגלות מהירה למצבים משתנים ויצרו תחושת עומס רב.

ב. תסכול תפקידי

מממצאי המחקר עולה כי חלק ניכר מהמורות חשו כי תפקידן כמורה השתנה בצורה ניכרת. השינוי חל בממדים שונים של התפקיד והזהות המקצועית של המורות. הממדים העיקריים שהשתנו היו: הקשר הרגשי עם הילד, שינוי באופי ההוראה ותחושת היעדר כלים, תחושת ההצלחה והמסוגלות בתפקיד, הממשק עם ההורים (ראה תרשים מספר 1).

תרשים מספר 1: ממדי השינוי בתפקיד המורה



הקשר הרגשי עם הילד

בתחילת הראיון נשאלו המורות לגבי התרשמותן מתפקוד התלמידים שחזרו לספסל הלימודים לאחר שנתיים של לימודי זום (או היעדרות מהגן בשל סגרים). התחושה הכוללת הייתה כי מדובר "ילדים אחרים", כלומר ילדים שתפקודם הרגשי והחברתי השתנה בצורה ניכרת ולא תמיד לטובה. כך שההתמודדות של המורה הינה מעבר לעיסוק בהיבטים הרגשיים והחברתיים, אלא גם בהשבת מיומנויות למידה בסיסיות שאבדו לילדים. הציטוטים הבאים מדגימים מספר היבטים של תסכול תפקידי:

אבדן מיומנויות למידה -

ניכרת חוסר יציבות רגשית בקרב הילדים. קשה להם לחזור לשגרת הלימודים, לשבת משכי זמן ארוכים, הרגלי למידה שיש להקנות מהתחלה [...] ילדים שהגיעו מהגן לא רגועים, קשה [להם] לשבת וללמוד, לא יכולים לשבת הרבה זמן. גם בזום הן קופצים ללא הרף והולכים וקמים ואני עצמי לא מצליחה להתמקד [...] הם מצליחים ללמוד אבל אני צריכה להתעסק המון עם משמעת (גלית)

התלמידים עייפים, לא רוצים להשתתף, רוצים בית ומסך, קשה להם לצאת מהבית (נפאל)

עיסוק בהיבטים רגשיים -

יש לי עיסוק רב בקטע הרגשי, הילדים לא אסופים (חגית)

מאוד קשה לאסוף את הילדים, לרכז אותם, הן מוסחים, יש יותר בעיות קשב וריכוז [...] הילדים שעלו לכיתה אי הגיעו אחרים מבחינת בשלות רגשית, יותר ילדותיים וגם יודעים פחות להתנהל בצורה חברתית, זה נכון אגב לכל הכיתות (אחלאם)

קושי בשמירת קשר רגשי ולימודי רציף בין המורה לילד -

יש קושי לשמור על קשר עם ילדים שחלו או לא היו, איבדתי את הקשר עם הילדים בגל הזה (שירה)

הצורך לעמוד בקשר עם הילדים בעייתי. אתה טובע בכמות הילדים שאינם מגיעים (נפאל)

עיסוק בהיבטים חברתיים -

הילדים איבדו מיומנויות חברתיות בסיסיות. אם לפני הקורונה הרגשתי כי מגרש המשחקים אפשר להתראות, להתנסות בפתרון בעיות, עכשיו יותר קשה להם לפתור בעיות, סף התסכול נמוך יותר [...] גיבוש כיתתי אין ממש, כי אין מבנה של ממש בכיתה. אין כיתה ואין ליבה חברתית, פעם אלו נעדרים ופעם אלו [...] הילדים מבולבלים, מה מותר ומה אסור, תחושת אי וודאות והעדר תחושת קביעות. ילדים שהחלו ללמוד בקורונה בבית ספר ואין להן שום הרגלי למידה וקשרים רגשיים עם חברים" (רינת)

כתגובה, חלק מהמורות "ויתרו" על הלמידה והתעסקו רבות בהיבט הרגשי ובשיפור תחושות התלמידים:

אני פונה רק לרגש, רק לחוויה, שלילד יהיה נעים בתוך כל הכאוס הזה. לתת לילדים מקום בטוח ונעים. לא מלמדת ממש [...] עשינו המון העשרה ויצירה וילדים היה דווקא נעים יותר (שפרה)

אנחנו צריכים להיות המקום היציב והבטוח ומנסים בכל מחיר לעשות זאת ולהכיל את התלמיד והמצב הנפשי שלו. יש דגש רב על שיח רגשי ועל מה שעובר על התלמיד ופחות על החומר הלימודי (מיקה)

בעוד שחלק מהמורות מסכימות כי למידה פיסית עדיין חשובה, אחרות חשות כי הן היו מעדיפות לחזור לזום בשל היציבות בכיתה, שכולם יהיו נוכחים וגם בשל סכנת ההדבקות. כאמור, הדרישה המצבית מהמורה להפנות קשב רב להיבטים רגשיים וחברתיים, בשל הקשיים שחוו התלמידים לאור המגפה, הצריכה שינוי מהותי בסגנון ההוראה והציבה אתגרים חדשים בפני המורות.

תחושת הצלחה ומסוגלות בתפקיד

מניתוח הראיונות עולה כי מורות רבות מודות כי המיומנויות ששירתו אותן בעבר ובהצלחה, נותנות בימים אלה מענה טוב פחות בחדר הכיתה. ראשית, ישנה תחושה של תסכול בשל חוסר היכולת להעביר את חומר הלימוד על פי התוכנית, הן בשל מצבם הרגשי של התלמידים והרגלי הלמידה המשובשים שלהם, והן בשל חוסר היציבות של ההרכב האנושי של הכיתה. מהדברים הבאים ניכר הקושי ללמד בעת זו והווייתורים שנאלצות המורות לעשות:

אנחנו לא מלמדות באמת, אין שום סיכוי להעביר את החומר כמו שצריך [...] אני מנהלת שיחות רגשיות. המון פעמים [אני] מוותרת על זמן לימוד כדי לפתור בעיה או משהו רגשי. עושים עצירה כדי לטפל בדברים אחרים (רינת)

אנחנו מרגישות שאנחנו במקום ללא גבולות או קירות. ילדים נמצאים היום ומחר לא. אין אפשרות לקיים מעקב למידה. מבחינה רגשית התלמידים שונים, נמצאים ולא נמצאים. ההורים הרימו ידיים, את לא יודעת לאן ללכת ומה לעשות (כוכב)

הפער הלימודי מאוד גדול ואין לי שום סיכוי לסגור אותו [...] לא מאמינה שניתן להשלים פערים, צריך להרפות. אני נדרשת להציג נתונים והישגים וזה קשה מאוד בשלב זה. תלמידים לא מגיעים, הם ברמות שונות, מלמדים באמצעים היברידיים וזה בלתי אפשרי (אלמוג)

חלק מהמורות טוענות כי בשל המצב נאלצו "להוריד רמה" וללמד את התלמידים ברמה נמוכה יותר, אך גם לשנות טכניקות הוראה ולהתאימן למצב הנוכחי:

תוכנית הלימודים במתמטיקה השתנתה. המוטיבציה של התלמידים בגילאי 12-14 נמוכה מאוד, יש הרבה פחות מוטיבציה ונוכחות בכיתה, ויש להניע את התלמיד בצורה אחרת. לא מספיק ללמד ולשנן. אני גם מורידה רמה, את רמת הביצוע וההבנה, אני מנסה ליישר קו ברמה הנמוכה (חן)

לא מרגישות שניתן להעביר את החומר על פי שכבת הגיל, הפערים שנצברו גדולים מדי, בעיקר בכיתות גדולות [...] הגישה השתנתה, אני יותר קלה ומחוברת עם התלמידים כדי לעודד אותם לחזור לבית הספר וכדי שיתחברו יותר ללמידה [...] זה שונה ממה שהיה לפני, אנחנו לא מקפידים על קטנות כמו בעבר (נוי) מרגישה כי הילדים לא יכולים [ללמוד ברציפות], 25 דקות ואז יש לעצור. אני רגישה יותר למצב, מוציאה אותם החוצה מידי פעם, למידה בחצר, לשנות את שגרת הלימודים, לשנות את שיטת הלימוד. מתחברת בשיחות אישיות עם תלמידים, רואה את הקשיים שלהם (היבה)

גם הדגש שניתן על המענה הרגשי לילד והחברתי נתקל במיומנויות חסרות בקרב חלק מהמורות הטוענות כי לא הוכשרו לכך ולא עסקו בהיבטים אלה בקנה מידה זה בעבר:

בנושא החברתי אני מרגישה שיש לי כלים לסייע לילדים אבל בהיבט הרגשי האישי פחות. אני לא פסיכולוגית או יועצת (עדן)

זה לא שמישהו נותן לי הדרכה או אומר לי איך להתמודד עם ההיבטים הרגשיים של הילד, אני פועלת מתוך הניסיון שלי אם יש לי [...] זה מאוד קשה לנו, אנו יודעים להתמודד עם פער לימודי או הרגלי למידה, אבל התמודדות עם בעיות נפשיות זה קשה. אין לנו את ההכשרה, אנו יכולות מהניסיון הכללי שלנו וזה לא תמיד עובד" (כוכב)

מאידך, לעיתים הכיתה מהווה עוגן רגשי עבור הילד והמורה חשה כי התלמידים נתרמים בשל היותם בבית הספר:

בכיתות הגבוהות יש רצון גדול יותר להגיע, בעיקר בתחושה החברתית. הם מגיעים ברצון. הכיתה מהווה את העוגן המרכזי שלהם, הם לא נעדרים (רינה)

לסיכום, השינוי פגש חלק גדול מהמורות בתחושה כי המיומנויות התפקידיות שלהן אינן נותנות מענה הולם לפערים הנוכחיים בקרב הלומדים. מסכמת זאת אחת המורות:

אני מרגישה שאני לא טובה מספיק, שום דבר לא ברור. לפתע אני מגיעה ליציבות ואני טובה ואז מיד לאחר מכן לא טובה ולא מצליחה (עדן)

חשוב עם זאת לציין כי מיעוט מהמורות רואות בשינוי דווקא הזדמנות ללמידה ולהתחדשות פרופסיונלית, כפי שאומרת המורה שפרה:

כל המוסכמות והנורמות שהכרנו התבלגנו, ואנו צריכים לנהל את המוסד החינוכי באופן אחר. זו הזדמנות נפלאה להכניס דברים חדשים למערכת [...]. יש תלמידים שרוצים להישאר בבית וזה אתגר לגרום להם לחזור, אתגר שעושה לי טוב.

למרות שחלק מהמורות הכירו בתרומה הרגשית של השהות בבית הספר עבור התלמידים, רובן טענו כי הן אינן מצליחות לעמוד ביעדי ההוראה ואף חסר להן את הכלים הנדרשים על מנת לעשות זאת בזמן המגפה.

הממשק עם ההורים

הקשר עם ההורים מהווה חלק ניכר מעיסוק המורה. החל מרתימת ההורה לסייע למורה להתמודד עם מוטיבציית התלמיד, וכלה בגיוס ההורה לקחת חלק בלמידת התלמיד, לרבות סיוע בשיעורי בית, רכישת שיעורים פרטיים או טיפולים פסיכולוגיים ופסיכיאטריים. ניכר כי הקשר או הברית בין המורות וההורים השתנו בתקופת הגל החמישי של הקורונה. בדברים המובאים כאן ניכר כי חלק מהמורות טוענות כי הקשר דווקא השתפר והברית עם ההורה התחזקה בשל המצב. אחרות מצביעות דווקא על פערים בקשר המקשים על תפקודן והצלחתן כמורות:

אני מרגישה שיש הערכה מצד ההורים (פחות מהמערכת) (נור)

הקשר השתנה לטובה כי בתקופת הזום התקשרנו לכל הילדים ולכן שוחחנו גם עם ההורים. כמו כן ההורים בזום לקחו חלק בלמידה וזה אפשר להם להבין עד כמה עבודת המורה קשה ולהזדהות עימו (רבקה)

יש הורים שמבקשים את העזרה מבית הספר, זה קורה יותר כי הקשיים רבים יותר וזה יוצר קשר טוב והדוק יותר (גורית)

לעומת תיאורים אלו, ישנן מורות ששיתפו כי הקשר עם ההורים בתקופה זו לא סייע להן בתהליך ההוראה. הסיבה לכך, בין היתר, היא הקושי בגיוס השותפות עם ההורים בשל עומס או מורכבות שההורים חשו בעצמם, סיטואציה אשר הותירה את המורים בתחושה של בדידות במערכת:

יש הורים שלא מסתדרים עם התפקיד של להיות אלה ששומרים על הלמידה של הילד [...] ההורים הרימו ידיים, הם רודפים אחרי הפרנסה ומתקשים לנהל את הלמידה של התלמידים (שיר)

ההורים עצבנים בגלל המצב וכל השינויים ולא תמיד מבינים את הצורך של המערכת. הם עצמם מלאים מבחינה רגשית מהמצב ולעיתים מוציאים את זה עליי (זיוה)

לעיתים את צריכה להיות קוסמת כדי לחבר את ההורים ללמידת הילד ולרתום אותם לעזרה לילד מרחוק. ההורים הגישו מכתב התפטרות, אנחנו לא צריכות לקחת אחריות על הילד [...] ההורים ויתרו, אנחנו צריכות לדאוג מה יש לילד בקלמר (רוית)

אנו צריכות לריב עם ההורים על ביצוע הבדיקות (מיקה)

היבט אחרון שהטריד רבות את המורות הייתה חציית הגבולות בקשר עם ההורים. חציית גבולות זו באה לידי ביטוי באופי התקשורת עם ההורים. כך לדוגמא, מספרות חלק מהמורות:

ההורים חצו גבולות, פונים אלינו 24 שעות ביממה, בשעות לא שעות, בהודעות קוליות גם בלילה. כולם צריכים לעבור מחדש סדרת חינוך ולהתרגל מחדש לשגרת המערכת. [גם] למורה יש גבולות (גיומעה)

ההורים חצו קווים, שואלים שוב ושוב גם כשנתתי תשובות. [ישנן] מלחמות עם ההורים שהילדים ייבדקו או ששימו מסיכה. הורים שרוצים שאתקשר להעיר את הילד שלא רוצה לקום (נפאל)

השותפות עם ההורים שהינה חשובה בעיתות שגרה, הפכה לקריטית בזמן המגפה. המורות נדרשו לשיתוף פעולה של ההורים במתן מענה רגשי או מנהלי. חלקן הגדול חש כי ההורים נטשו את המערכה והם אינם נותנים את המענה הנדרש.

שינוי אופי ההוראה

במסגרת הראיונות המורות נשאלו מהו האתגר החינוכי המרכזי שלהן בתקופה זו ולעתיד לבוא. תשובותיהן לשאלה זו שיקפו בעיקר את המצוקות הנוכחיות עימן הן התמודדו. המורות דיברו על כמה היבטים. הראשון מבניהם היא היכולת לשמר את סדירות הגעת הילד ללימודים ואת השקעתו בלימודים:

האתגר הוא הילדים שלא מגיעים באופן סדיר [לבית הספר]. לשמור אותם בתמונה ולהציק להורים שידחפו אותם לשיעור בזום (זיוה)

להשאיר בתמונה ילדים שהולכים לאיבוד וגם הלכו לאיבוד ולא ממש למדו בשנה שעברה [...] שיהיה להם כיף ולא רק לימודים, זה חשוב כדי למשוך אותם לבית הספר (שפרה)

היבט נוסף שעלה בראיונות הוא הצורך לתת לתלמידים תחושה של ביטחון וקביעות במצב המשברי אותו הם חווים:

תפקידי לשמר מסגרת כלשהי עבור הילדים, מקום בטוח שנותן בטחון, להרגיע. לתת לילדים תחושה בטוחה ורגועה, שהכל מתפקד כשורה (דנה)

ולבסוף, כפי שכבר עלה, הצורך לשמר הרגלי למידה בסיסיים ואף קשרים חברתיים בסיסיים:

ההיבט החברתי הוא אתגר, איך הופכים מלא חלונות בזום לכיתה? (רינת)

לחזור להקנות הרגלי למידה ויצירת קשרים חברתיים. להקנות מיומנויות תקשורת, לסייע להחזיר תגובות מותאמות לסיטואציה, למעשה חזרה ליסודות, איך לומדים, איך יושבים, איך מתנהגים (דליה)

אחד הממצאים המעניינים שעלו במחקר מתייחס להיבטים נוספים, חשובים וארוכי טווח העוסקים בצרכים העתידיים של המורות כנשות מקצוע. ממצאי המחקר עולה כי השינוי שחל בתפיסת המורות לגבי הצרכים שלהן כנשות מקצוע מבטא שבר עמוק שחל בתפקיד המורה. זה בא לידי ביטוי ביכולת להתמודד עם הטרוגניות ברמת התלמידים (הוראה דיפרנציאלית) ובצורך לסגל מיומנויות של מורה בחינוך המיוחד. כך למשל, חלק מהמראיינות דיברו על נושא ההוראה הדיפרנציאלית כנושא מרכזי וכמיומנות אותה עליהן לרכוש. לתחושתן, ההטרוגניות בחדר הכיתה גדלה משמעותית בעקבות הקורונה והסגרים, דבר שהביא את המורה להתמודדות לא רק עם 3 רמות של תלמידים אלא עם רמות נוספות של שונות. הציטוטים הבאים מעידים על השינוי הרב שחל בתפיסת ההטרוגניות בקרב המורות:

היום בכיתות ישנן כמה רמות של ילדים והטרוגניות גדולה. לכן הכשרה לכלל אוכלוסיית המורות בתוך הכיתות, [למשל] איך עובדים הטרוגנית הינה חשובה מאוד. זה מצריך התערבות מלמעלה (מור)

לצורך כך המורות מדברות על הרצון לקבל סיוע של כוח אדם על מנת לגשר על הפערים:

חסר לי ידע רב כי הפער בבית הספר גדול מאוד. הפער קוטבי כי יש ילדים חזקים ויש ילדים שלא היו זמן רב בבית הספר ולא למדו גם בזום. זה פער של 8 קבוצות ולא של 3 קבוצות כמו פעם. המורה לבד לא יכול להגיע אליהן, יש צורך בעזרה, עוד מורות בכיתה (מורות מקצוע) (אחלאם)

יש היום פערים יותר גדולים בין הילדים ולכן זקוקים ליותר כוח אדם כדי לתת לזה מענה. אנחנו מתמודדות עם הכול, אנחנו הפסיכולוגיות, מורות, מזכירות, הכול. זה התעצם והסיוע לא גדל (נוי)

היבט נוסף מתייחס לצורך לסגל מיומנויות של מורה בחינוך מיוחד. חלק מהמראיינות השוו את המצב בבתי הספר הרגילים לבתי ספר לחינוך מיוחד. לתפיסתן, הצרכים הרגשיים והלימודיים של התלמידים הצריכו מהן סגנון הוראה שונה המאפיין סגנון הוראה של כיתות חינוך מיוחד. כך למשל, הוראה בכיתות קטנות או בקבוצות, תוכניות לימודים מותאמות אישית לתלמיד והתמודדות עם סוגיות רגשיות חריגות. מרבית המורות חשו כי אין להן את המיומנויות הללו או כי המסגרת הכיתתית או הבית ספרית (כיתה גדולה, זמן פנוי, תקני הוראה) אינה מאפשרת לעשות זאת:

הכיתות הרגילות הופכות להיות עם מאפייני חינוך מיוחד ויש להכשיר את הצוותים בתוכנית אישית לילד או במיומנויות חינוך מיוחד (אלה)

גודל הכיתות אינו מאפשר הפעלת מיומנויות של חינוך מיוחד. אני חושבת שיש להכניס עזרה מקצועית לתוך הכיתה, סייעת או מורה נוספת. זה מאפשר לחלק את הכיתה או לעבוד לפי רמות [...] אם תהיה לי עזרה אוכל להתמקד יותר במיומנויות חברתיות ורגשיות. אנחנו לא מספיקות לעשות זאת בצורה יעילה (הנד)

בנוסף, המורות חשות כי הליווי ההכשרתי אינו מספק ואינו נותן מענה:

אנחנו מקבלים היום רק השתלמויות תיאורטיות. אף אחד לא רואה מה שקורה בשטח, למשל איך עובדים עם תלמיד שלא יודע לקרוא (נור)

אני לא מקבלת מספיק כלים להתעסק בצד הנפשי או חברתי. מצד ההורים הקורונה אשמה, לא צריך אבחון, זה יעבור ובשנה רגילה ניתן היה לעשות אבחון או וועדה. אני זקוקה ליותר כלים להתעסק עם המצב הזה (לוריס)

כך למשל מסכמת אחת המורות את התחושה הרווחת בקרב המורות:

אין דרך ושעות לצמצם פערים במסגרת כיתה גדולה ואני לא יכולה ליישם את הכלים הרגילים שהייתי רגילה ליישם פעם שהיו עובדים (שחר)

ניכר כי חלק מהמורות חשו כי הידע המקצועי שלהן אינו נותן מענה מספק, בעיקר במצב שבו הן נדרשות, לדבריהן, לסגל מיומנויות של מורים בחינוך המיוחד. הקושי לתת מענה דיפרנציאלי פרטני ומשמעתי הגדיש את הסאה מבחינתן.

ג. מקורות כוח של המורה במצב המשברי

המורות נשאלו מהם מוקדי הכוח או התמיכה הניתנים להן בעת זו בשל העובדה כי חלק ניכר מהחוסן האישי והארגוני נובע מתהליכי תמיכה בין ההנהלה והצוות ובתוך הצוות. במחקר זה רצינו לבחון האם מתקיימים תהליכים ממוסדים של תמיכה והאם ההנהלה מצליחה לתמוך בעובדים. בהקשר זה הממצאים היו מפתיעים. כך נמצא כי רובם המוחלט של המורות טענו, כי התמיכה בהן הייתה של הקרובים אליהן ביותר, לרוב מורות, עמיתות או מורות המלמדות בכיתות מקבילות. חלקן חשו כי התמיכה הינה צוותית כללית:

אנו עוזרים זה לזה בצוות, הרבה שיחות אוורור, הרבה תחושה של שותפות בין החברות (הנד)

המון עבודת צוות ואחת עוזרת לשנייה. זה חייב שיהיה (רונית)

מקור תמיכה נוסף הינו המשפחה :

המשפחה שלי חווה את מה שאני חווה ושותפה לכל השינויים או הקיטורים וזה מחזק [...] תומכים בי הצוות, הבעל, המשפחה והצוות הקרוב (עדן)

החברות תומכות, משתפות, מתמרמות ביחד. הבעל לא יכול להבין באמת את הסיטואציה שאני חווה, אבל מעודד כמה שהוא יכול (גורית)

באופן מפתיע נמצא כי חלק מהמורות חשו כי לא קיים תהליך ממוסד המסייע להן להתמודד עם המצב, לא מצד מערכת החינוך ולא מצד המנהלים. הדברים המובאים בציטוטים הבאים, ממחישים זאת ומייצגים תמונת מצב קשה למדי :

אין משהו מוסדי לתמיכה, כאילו אנחנו לא בני אדם. מצפים שנמשיך כרגיל, כאילו לא היינו חלק מן הקורונה בעצמנו. הייתי מצפה שתהיה תמיכה מלמעלה, שיעשו דברים הגיוניים שאנו יכולים לבצע ולא לחשוב שיש לנו ידי תמנון שיכולות לבצע 1000 משימות (מור)

משרד החינוך יודע שהמצב מורכב למורות ועדיין ממשיכים בתוכניות החינוכיות או פרסים על נושאים שונים ואתה כבר לא יודע מה לעשות קודם (מיכאל)

אני מרגישה כי הפקירו אותי ושלחו אותי לקרב ללא הגנה או כלים [...] הסגרים הראשונים השאירו אותי בתחושות קשות. השיח היה סביב הילדים ומצבם הנפשי ולא מצבם של המורות והקשיים שלהן (אלכסנדרה)

חלקן חשו כי משרד החינוך אינו מודע למה שמתרחש בשדה ואף יותר מזאת מפריע :

הם יושבים במגדל השן, לא דרכו בכיתות שנים. המערכת למעלה חיה בסרט. ההתייחסות לאלימות ומשאבים להתמודד עם הפערים (גם לפני קורונה), הינה אפס, כלום. מה אמורות מורות בכיתות נמוכות לעשות? אין להן משאבים ויש כאן צוות שמקבל כלום. זה דור שחווה אובדן. כל היום רוצים הישגים ומבחנים (ליה)

מיעוט מהמורות חשו שעליהן לסייע לעצמן :

זוהי התמודדות יום יומית. אנחנו משתמשות באינטואיציות ובניסיון שלנו וכל אחת מה שהיא מבינה ומוצאת לנכון [...] אני נותנת כוחות לעצמי, לא רוצה להרים ידיים אבל אני בספק אם יהיה צמצום פערים אפילו בעוד שנתיים (דבורה)

נרשמתי למיינדפולנס כדי לטפל בעצמי, הרגשתי כבר שאני לא שורדת את זה (הלית)

וכאמור, מיעוט מהמורואיינות חשו כי המנהלת/ מעורבים בתמיכה שהן מקבלות בבית הספר :

הצוות שלנו עובד בשיתוף פעולה גם ביוזמת המנהל, ומעבירים מידע וידע [...] המנהלת תומכת. אם מורה לא יכולה היא נותנת לה לנוח או לא לבוא (אחלאם)

כאמור, אחד הממצאים המפתיעים הוא העדר תחושת התמיכה והגיבוי של המורות מצד המערכת, כאשר מקורות התמיכה המרכזיים היו דווקא חברות, אנשי צוות או משפחה. לעומת זאת, מעט מאוד תמיכה ניתנה לדברי המורות מצד הנהלת בית הספר או משרד החינוך.

ד. רצון להישאר במקצוע

המורות שהשתתפו במחקר, נשאלו לגבי רצונן להמשיך במקצוע וגם לגבי המלצתן להיכנס למקצוע. התשובות שלהן התחלקו לשתי קטגוריות. האחת, מורות שחשו כי הן מתקשות להמשיך ולעבוד במקצוע וייתכן שישקלו בעתיד לעזוב אותו. רוב התגובות נכנסו לקטגוריה זו. מבין הסיבות שנמנו היו תחושת עומס, חוסר גבולות לנתינה וחוסר הערכה מהמערכת. הקטגוריה השנייה הייתה של מורות שהודו כי המקצוע אומנם הפך לקשה עבורן, אך הן חשות שהתרומה שלהן והחיבור הרגשי למקצוע מפצים על התחושות הקשות. כך לדוגמה מספרות חלק מהמורות:

אני קמה בתחושה שהגיע הזמן לחפש מקצוע אחר, הגיעו מים עד נפש (אינה)

מורות מסוימות פרשו, בעיקר צעירות שחשו כי המקצוע אינו מתאים להן. הן אמרו מה חשבנו לעצמינו? הן לא מרגישות שיכלו לשרוד קריירה שלמה בתור מורה (ראדה)

התשובה היא לא. לא הייתי נשארת במקצוע לו יכולתי לבחור (יובל)

לא אשאר, לא בגלל שאני לא אוהבת את העבודה, אלא כי לא סופרים אותנו (נטלי)

הייתי אומרת שלא. יש רגעים טובים ונקודות אור אבל זה לא מתגמל לא כלכלית ולא מבחינת הערכה מההורים והילדים (אלה)

כאמור, חלק קטן יותר מהמורות דיברו באהבה על המקצוע ובעיקר על תחושת הסיפוק והחיבור למקצוע:

אני מרגישה כי אני עושה טוב בתקופה הזו. אני מצליחה להגיע לילדים והורים ומרגישה עם זה סיפוק, ולכן תחושתי שונה (לוריס)

זה תלוי ברצון שלו [של המורה]. אני ממליצה, [אני] מאוהבת בעבודה שלי (איילת)

אני אוהבת את המקצוע שלי ולא יכולה בלעדיו, אבל זה לא קל ולא קל להצליח היום (עדי)

ניכר כי מרבית המרואיינות טענו כי לא היו בוחרות היום במקצוע ההוראה, ואף חלקן חושבות באופן אקטיבי לעזוב את המקצוע.

לסיכום, התחושות שעלו בקרב מרבית המורות המרואיינות היו קשות ומורכבות. ראשית, המורות חשו עומס רב הנובע מריבוי דרישות נוהליות מצד המערכת, היעדר גבולות לשעות העבודה, פריצת הגבולות בין העבודה והבית והאתגר המקצועי שעמד בפניהן בתקופה זו. התסכול גבר בעיקר בשל היעדר נתפס של מקורות תמיכה. לדבריהן הן נתמכו בעיקר על ידי המורות האחרות הקרובות להן או על ידי בני משפחה אך פחות על ידי המנהלות/ים, צוותי הניהול או על ידי מערכת החינוך. שנית, דרישות המערכת בתקופת הקורונה וביניהן חתירה להישגים, צמצום פערים והטמעת תוכניות שונות, נתפסו בעיניהן כמנותקות מצורכי השדה וכמעמיות שלא לצורך. בנוסף, חלק ניכר מהמרואיינות חשו כי תרומתן בעת הזו לא הייתה מוערכת דיה, לא על ידי הציבור ולא על ידי מערכת החינוך. כהשלכה מכך רבות מהן שוקלות את המשך עבודתן במקצוע.

דיון

המחקר הנוכחי בוצע במהלך הגל החמישי בשלהי מגפת הקורונה, גל שבהחלטת הממשלה לא לווה בסגר. מצב זה הצריך מהמורות בבתי הספר להתמודד עם שינויים רבים לרבות מילוי טפסים רפואיים, נהלים חדשים ועם כיתה ששינתה את פניה בצורה תדירה. המצב החדש (בהמשך להתמודדות במהלך סגרי

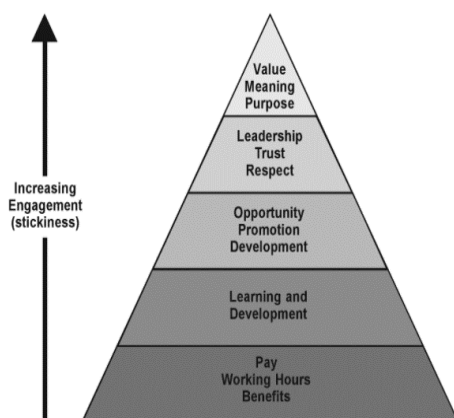
הקורונה) הציף פערים תסכולים ומשברים הנוגעים להתמודדות האישית והמקצועית כמורה. שאלות המחקר עסקו בהשפעת המגפה על 3 היבטים חשובים:

1. כיצד השפיעה המגפה על רווחתם הנפשית של מורים?
2. כיצד השפיעה המגפה על תחושת המסוגלות העצמית של מורים?
3. האם הייתה למגפה השפעה על תפיסת המורים את מקצוע ההוראה ונכונותם להתמיד במקצוע?

נתחיל דווקא מהעיסוק בשאלה השלישית והחשובה ביותר מבחינתנו. בחינת תחושות המורות מנקודת מבט של מחוברות ארגונית, מגלה כי מרבית ההיבטים המשפיעים על מחוברות הוצגו כבעייתיים. מחוברות מוגדרת באופן כללי כקשר בין הארגון לבין עובדיו ומעידה על כך שעובדים המעורבים בארגון לא רק תורמים יותר אלא גם נאמנים וחיוביים יותר כלפי הארגון וערכיו, ולכן פחות צפויים לעזוב את הארגון באופן וולונטרי (Macey & Schneider, 2008). המודל המוצג בתרשים מספר 2 שלהלן, מבוסס על חמישה מרכיבים המשפיעים על הרצון של העובד להישאר בארגון (Dickson, 2010). תרשים זה מתאר את היררכית ההיבטים המשפיעים על מחוברות עובדים. בהתאם לתרשים, ככל שהעובד "מטפס" בהיררכיה, כך המחוברות שלו לארגון תהיה גבוהה יותר (Dickson, 2008).

בסיס הפירמידה נשען על תנאים בסיסיים הכוללים שכר, שעות עבודה והטבות. השלב השני הוא למידה והתפתחות, המאפשרים לעובד לרכוש יותר מיומנויות, להיות יצירתי יותר, חדור מוטיבציה ולראות ערך ומשמעות בעבודתו. השלב השלישי הוא אופק קידום. ארגון אשר מציב בפני העובד הזדמנויות לקידום, מאפשר לו לשאוף להתקדם ולהישאר בארגון ומעלה את רמת המחויבות של העובד. השלב הרביעי כולל מנהיגות, אמון, כבוד ומנהיגות כפרמטרים חשובים עבור העובד. יחסי עובד-מנהל נוגעים להזדמנויות לצמיחה ופיתוח בארגון, אמון במנהיגות ויכולת השפעה. השלב החמישי והאחרון הוא ערך, משמעות ומטרה. מעורבות בעבודה משגשגת כאשר מתקיימים קשרים חזקים בין ערכים ארגוניים לערכים אישיים. עובדים מעורבים מוצאים את עבודתם מהנה יותר וכך עבודתם הופכת ליעילה יותר (Schaufeli & Bakker, 2010).

תרשים מספר 2: פירמידת ה-Engagement (Dickson, 2010, p. 22)



ניתוח מרכיבי הפירמידה מגלה כי תגובות המורות מעידות על קשיים בעיקר בשלושה שלבים: השלב הראשון - תנאים בסיסיים (היעדר גבולות, שעות ארוכות), השלב הרביעי - משמעות כבוד ואמון (תחושות של חוסר הערכה, חוסר תמיכה ממסדית וחוסר היכרות עם צורכי המורות) והשלב האחרון והחשוב ביותר - ערך, משמעות ומטרה. אמנם חלק מהמורות חשו תחושה אמיתית של משמעות במצב הקשה איתו הן התמודדו, אך רבות אחרות איבדו תקווה ומשמעות ושוקלות את המשך דרכן (דוגמת עזיבת המערכת, צמצום משרה, פרישה מוקדמת לגמלאות).

בחינת שאלת המחקר הראשונה העוסקת בהשפעת המגפה על רווחתן הרגשית של המורות גילתה השפעה ניכרת ושלילית על הרווחה הנפשית. המורות דיווחו על תחושת שחיקה, על עומס רב, על הצורך ללהטט בין בית הספר לבית הפרטי, על קושי להתמודד עם דרישות המערכת והמקצוע ועל תחושות של ייאוש, עצב וניכור.

לבקוביץ וריקון (2020), במחקרן מצאו תופעה של תשישות החמלה (Compassion Fatigue) בקרב יועצות בבתי הספר. תופעה זו, הינה מצב נפשי, שבו עלולות תחושות של חמלה וצער כלפי האחר וניסיון להקל על כאבו לפגוע ביכולת להיות אמפתי ולשאת בעוצמת הסבל. החוקרות טענו, כי ניתן לראות בטרומה משנית כתגובה טבעית התנהגותית ורגשית לחשיפה לאירועים טראומטיים שחוו אחרים. ממצאי מחקרן העלו כי 50% מהמשתתפות דיווחו שהן חשות את התופעה. 40% מכלל משתתפות המחקר דיווחו על שחיקה, ו-24% על טראומה משנית. עם זאת 57% דיווחו על סיפוק מהענקת עזרה.

שאלת המחקר השנייה עסקה בהשפעת המגפה על תחושת המסוגלות של המורות. בעוד שאין לטעות בתופעת השחיקה שהמורות חשו בעקבות המצב הייחודי שבפניו הן עמדו בגל החמישי, לתפיסתנו, הסוגייה נובעת גם מהיבטים עמוקים יותר הנוגעים למקצוע ההוראה. כאמור, המורות דיווחו כי הן ניצבו בפני שינוי מהותי באופן ההוראה הנדרש מהן. חלקן טענו כי האופן בו לימדו בעבר אינו מתאים ואינו הולם את המצב הנוכחי. אנו מניחים כי השינוי אותו הן תיארו אומנם מועצם בתקופה הנוכחית, אך בוודאי אינו מוגבל אליה בלבד. הצורך בהוראה דיפרנציאלית, בקבוצות קטנות, מתן מענה רגשי ייחודי לתלמיד ובניית תוכניות לימוד אישיות, כל אילו מהווים חלק מתפיסות הוראה מוטות עתיד. המורות נאלצו לעמוד באופן מהיר מאוד (בשל מגפת הקורונה) בפני עתיד זה. התחושות הקשות משקפות את "השבר" הפרופסיונלי המצריך אימוץ שיטות הוראה אחרות ונטישת השיטות הישנות. כפי שמציינות חלק מהמורות, שיטות ההוראה הנדרשות מתקרבות יותר ויותר לדפוסי ההוראה הנדרשים בכיתות חינוך מיוחד. עם זאת, מבנה וגודל הכיתות, הדרישות והמשאבים הניתנים למורות על ידי המערכת, אינם תואמים את השינוי הנדרש, עובדה המגבירה את התסכול. בפועל מערכת החינוך לא הצליחה לבצע שינוי מהיר דיו בכדי לתת מענה לשינויים בסביבה הבית ספרית.

ממצאי מחקר זה מתכתבים עם מחקר בנושא תפיסת עתיד הפיתוח המקצועי בעיני מורות. במחקר זה נשאלו המורות מהם צרכי הפיתוח המקצועי העתידיים שלהן ואף כיצד הן היו רוצות להיות מודרכות. ממצאי המחקר עולה כי המורות מתייחסות בסקר ובתגובות המילוליות פחות לתכנים ספציפיים כגון אינטרדיסציפלינריות, לומד עצמאי או ידע תכני ויותר לסוגיות מצביות אותן ניתן לכרוך תחת המושג "חוסן". הן מציינות את חשיבות האינטליגנציה הרגשית, העבודה הרגשית למול הילד, היכולת לקרוא את המצב ולהשתנות בהתאם ובמהירות. כמו כן, מהמחקר עולה כי אמון המרואיינות בידע חיצוני המובא על ידי מומחי חוץ או המערכת, ככל הנראה התערער וחשיבות המומחים יורדת. מאידך, ניכרת הדרישה למסוגלות יישומית. עובדות ההוראה רוצות ללמוד מעמיתיהן מאחר ולתחושתן, הללו מחזיקים בידע "אמיתי" או "רלוונטי" הניתן ליישום והן גם מוכנות לשינוי כמו למידה בדרכים שבעבר לא הועדפו על ידן (Cohen-Ynon et al., 2022)

לאור ממצאי המחקר, אין ספק כי על מערכת החינוך לבחון את תוכניותיה הן לגבי שימור וחיבור המורות למערכת החינוך והן לגבי הידע והמשאבים הנדרשים כדי לתמוך בשינוי הנדרש. ניכר כי פתרונות כספיים כגון העלאת שכר המורות, לא יספיקו בפני עצמן בטווח הארוך ויש גם לטפל בתחושת המשמעות והמסוגלות המקצועית של המורים. ראוי כי מחקרים עתידיים יבחנו בצורה מעמיקה את השינוי הפרופסיונלי שחל בקרב אוכלוסיית המורים והמורות בשנות המגפה (ובתקופה זו בכלל) ויסייעו בהמשגה מחודשת של בסיס הידע,

המיומנויות והערכים של המקצוע. על פי ממצאי מחקר ניכר כי "מה שעבד" עבור המורים והמורות עד כה מבחינה מקצועית, אינו עובד עוד בעידן העכשווי והמשתנה. בנסיבות אלו יש צורך לערוך חשיבה מחודשת כיצד עלינו להכשיר מורים, לפתח אותם מקצועית ולשפר את האפקטיביות הבית ספרית.

רשימת מקורות

- לבקוביץ, ע., וריקון, ש. (2020). תשישות חמלה ומצוקה רגשית בקרב יועצים חינוכיים. הייעוץ החינוכי, תשע"ט, כ"א, 175-194.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Barker, G. K., & Rich, S. (1992). Influences on adolescent sexuality in Nigeria and Kenya: Findings from recent focus-group discussions. *Studies in family planning*, 23(3), 199-210.
- Blaustein, M. E. (2013). Childhood trauma and a framework for intervention. In E. Rossen & R. Hull (Eds.), *Supporting and educating traumatized students: A guide for school-based professionals* (pp. 3-21). Oxford University Press.
- Bornstein, M. H. (2020). *Psychological insights for understanding COVID-19 and families, parents, and children*. London: Routledge.
- Cardullo, V., Wang, C. H., Burton, M., & Dong, J. (2021). K-12 teachers' remote teaching self-efficacy during the pandemic. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(1), 32-45.
- Cohen-Ynon, G., Sharabi, M., & Hillel, A. (2022). Teachers' perceptions concerning the future of professional development in the wake of the Covid-19 pandemic. *International Journal of Education and Social Science*, 9(4), 79-87.
- Collin-Vézina, D., Brend, D., & Beeman, I. (2020). When it counts the most: Trauma-informed care and the COVID-19 global pandemic. *Developmental Child Welfare*, 2(3), 172-179.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage publications.
- Dickson, D. (2010). *Fostering employee engagement: Practical tools and best practice techniques*. Human Resource Development Press Inc.
- D'Mello, L. (2021). An online investigation into schoolteachers' experiences of stress and coping strategies while teaching during the Covid-19 pandemic: Exploring the prevalence of depression, anxiety, and post-traumatic stress disorder (Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University).
- Fan, C., Fu, P., Li, X., Li, M., & Zhu, M. (2021). Trauma exposure and the PTSD symptoms of college teachers during the peak of the COVID-19 outbreak. *Stress and Health*, 37(5), 914-927.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of health & illness*, 16(1), 103-121.
- Kukreti, S., Ahorsu, D. K., Strong, C., Chen, I. H., Lin, C. Y., Ko, N. Y., ... & Pakpour, A. H. (2021). Post-traumatic stress disorder in Chinese teachers during COVID-19 pandemic: Roles of fear of COVID-19, nomophobia, and psychological distress. *Healthcare*, 9(10), 1-11.

- Legard, R., Keegan, J., & Ward, K. (2003). In-depth interviews. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 138-169). Sage Publications.
- Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology, 1*(1), 3-30.
- Marquart, M., & Báez, J.C. (2021). Recommitting to trauma-informed teaching principles to support student learning: An example of a transformation in response to the coronavirus pandemic. *Journal of Transformative Learning, 8*(1), 63-74.
- 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, 11*(2), 496-512.
- Presley, J., & Spinazzola, J. (2020). *Coronavirus (COVID-19) pandemic coping strategies for youth with a history of complex trauma. The Foundation Trust, 1-12.*
- Pressley, T., & Ha, C. (2021). Teaching during a Pandemic: United States Teachers' Self-Efficacy During COVID-19. *Teaching and Teacher Education, 106*, 1-9.
- Rabaglietti, E., Lattke, L. S., Tesauri, B., Settanni, M., & De Lorenzo, A. (2021). A balancing act during covid-19: teachers' self-efficacy, perception of stress in the distance learning experience. *Frontiers in Psychology, 12*, 644108.
- Sánchez-Pujalte, L., Mateu, D. N., Etchezahar, E., & Gómez Yepes, T. (2021). Teachers' burnout during COVID-19 pandemic in Spain: Trait emotional intelligence and socioemotional competencies. *Sustainability, 13*(13), 7259.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. *Work engagement: A handbook of essential theory and research, 12*, 10-24.
- Skinner, A. T., Godwin, J., Alampay, L. P., Lansford, J. E., Bacchini, D., Bornstein, M. H., ... & Yotanyamaneewong, S. (2021). Parent-adolescent relationship quality as a moderator of links between COVID-19 disruption and reported changes in mothers' and young adults' adjustment in five countries. *Developmental psychology, 57*(10), 1648-1666.
- Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting Volume 1 Children and Parenting* (pp. 103-135). London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Sage Publications.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17*(7), 783-805.
- Zahavi, D. (2021). Applied phenomenology: Why it is safe to ignore the epoché. *Continental Philosophy Review, 54*(2), 259-273.