

מורים בלי אוויר: מיפוי גורמי הלחץ בעבודת המורים

יפה בוסקילה ותמר חן לוי

תקציר

הוראה היא מקצוע רווי לחץ. הגדרת המושג לחץ היא: תופעה שלילית הכרוכה באינטראקציה ייחודית בין האדם לסביבתו המוערכת על ידו כמכבידה או תובעת ממנו משאבים רגשיים ואישיים שהם מעל יכולתו.

מטרת המחקר היא לברוק תפיסות מורים בנוגע לגורמי הלחץ בעבודתם ולהשוות בין גורמי הלחץ בבית הספר היסודי, בחטיבת הביניים ובתיכון.

לשם כך השתמשנו במחקר כמותני המבוסס על שאלון מובנה שחברו אבלין ואח' (Ablin et al., 2010). השאלון הותאם על ידי בוסקילה ואח' (Buskila et al., 2019) לצורך בחינת הגורמים האפשריים ללחץ בעבודת המורים בבתי הספר. אוכלוסיית המחקר מנתה 321 מורים: 170 מבתי ספר יסודיים, 66 מחטיבות ביניים ו-85 מבתי ספר תיכוניים.

לפי ממצאי המחקר, רמת הלחץ הגבוהה ביותר בכל סוגי בתי הספר נגרמת מלוח זמני הוראה צפוף של המורים. גורם הלחץ שדורג במקום השני הן בקרב המורים בבתי הספר היסודיים והן בקרב מורי חטיבות הביניים הוא הרכב התלמידים בכיתה. זאת לעומת התנגשות בין צורכי הבית לצורכי בית הספר כגורם הלחץ שדורג במקום השני בקרב מורי התיכונים ובחטיבות הביניים. הממצאים מראים באופן מובהק כי בחטיבות הביניים נגרם הלחץ על ידי מנהל בית הספר, ובבתי הספר היסודיים – על ידי המפקח. בבתי הספר התיכוניים, היעדר תנאים פיזיים נמצא גם הוא כקשור באופן מובהק לרמת הלחץ הגבוהה. שני גורמי לחץ מובהקים נוספים שנמצאו הם: ככל שהוותק של המורים גבוה יותר, רמת הלחץ בעבודה יורדת, וככל שהשכלת המורים עולה, הלחץ של ההורים עליהם עולה.

ממצאי המחקר רלוונטיים למורים, לאנשי חינוך ולקובעי המדיניות המעורבים בניהול וקובעים את אסטרטגיות החינוך. זיהוי גורמי הלחץ ומניעתם יאפשרו למורים תנאי הוראה טובים יותר.

מבוא

מקצוע ההוראה מתואר בספרות כמקצוע רווי מתח (Jepson & Forrest, 2006). המחקר הנוכחי עוסק במיפוי גורמי לחץ בעבודת המורים בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובתיכונים בישראל בעקבות השינויים הרבים שחלו במערכת החינוך בעשור האחרון והוסיפו לחץ רב למורים בעבודתם (שכטר, 2015). לחץ מוגדר כאינטראקציה ייחודית בין האדם לסביבתו, המוערכת על ידו כמכבידה או תובעת ממנו משאבים רגשיים ואישיים שהם מעל יכולתו, ובכך היא משבשת את יומו ופוגעת באיכות עבודתו (Ayub, Hussain, & Ghulamullah, 2018). מגוון גורמים הופכים מקצוע להיות רווי מתח, ובהם צורכי העובד שאינם מתממשים, היעדר משאבים או מחסור בציוד, עבודה עד שעות מאוחרות בלילה או מעבר לזמן הנדרש וציפיות מנוגדות או לא ברורות (Eres & Atanasosk, 2011; Kyriacous, 1978).

לחץ בקרב מורים עלול להיגרם מסיבות משתנות ממקום למקום, מזמן לזמן ומאדם לאדם. הסיבות יכולות להיות קשורות בסביבת למידה לא יעילה, ביכולות למידה של תלמידים, בהתנהגותם, בכישורי הוראה, בדרישות הורים או ביחסים לא טובים עם עובדים וגורמים הקשורים בבית הספר: עמיתים, מנהל בית הספר, מפקח ואחרים (Adi-Rakach & Gonen, 2013; Verma & Madhavi, 2017; Griffith, 2004).

יתר על כן מאמצים מצד משרד החינוך לשפר את הישגי התלמידים במבחנים הסטנדרטיים ולדרוש דין וחשבון הגבירו את העומס בעבודה והוסיפו לחץ למורים ולבתי הספר (שכטר, 2015; Nir, Ben David, Bogler, Inbar, & Zohar, 2016). דרישות אלו הן חלק מרפורמות ניאוליברליות שחלו במדינות מתפתחות בעולם ומאופיינות בשאיפה להישגיות, לשוויון חברתי ולהפגנת יעילות בעבודה (Yusa, 2012). לתוכניות "אופק חדש" בשנת 2008 ו"עוז לתמורה" בשנת 2010 בישראל מאפיינים דומים לרפורמות ניאוליברליות ואף הן מוסיפות ללחץ המופעל על המורים, הגם שתכליתן מלכתחילה הייתה דווקא לרומם את מעמדם המקצועי, ולא לפגוע בהם (אופלטקה, 2017). המורים עובדים שעות רבות מאי-פעם. לרוגמה, לפני יישומן של הרפורמות, משרה מלאה של מורה בבית הספר היסודי עמדה על 24 שעות בשבוע, ולאחריהן היקפה עומד על 36 שעות בשבוע. כמו כן עתה המורים נדרשים למלא טפסים ולהגיש דיווחים רבים הגורמים לחוסר יעילות בעבודה, לשחיקה ולנטישת מקצוע ההוראה (אופלטקה, 2017; שניידר-לוי, 2016; פריצקר וחן, 2010).

גורם נוסף ללחץ על המורים בישראל הוא הפיקוח הכפול עליהם: הגוף האחראי לחינוך בישראל הוא משרד החינוך, ואולם כוחן של הרשויות המקומיות עלה, וכיום הן בעלות סמכויות פדגוגיות וחינוכיות והן מעורבות בעיצוב מדיניותם של בתי הספר (Vollansky, 2007; Adi-Rakach & Gonen, 2013). בתי הספר מתמודדים לא אחת עם החלטות מנוגדות של הרשות המקומית ושל משרד החינוך, ובמקומות שבהם יש רשות מקומית חזקה היא גוברת על משרד החינוך ומציבה דרישות מנוגדות לעמדותיו (Rakach & Gonen, 2013).

חرف השינויים הרבים שחלו בעשורים האחרונים במערכת החינוך בעולם בכלל ובישראל בפרט, איננו יודעים מספיק כיצד המורים תופסים את הגורמים ללחץ בעבודתם. כמו כן אין לנו מידע מספק על ההבדלים בגורמי הלחץ בין סוגי בתי הספר: היסודיים, חטיבות הביניים והתיכונים. על כן נדרש לבחון באיזו מידה האופן שבו מיושמות הרפורמות בישראל משפיע על הלחץ בעבודת המורים. החשיבות לכך גדולה בייחוד לאור הדיונים הלא-מעטים המתנהלים בעניין רפורמות ניאור-ליברליות בחינוך, אשר חלקן הוכחו כלא יעילות (Yusa, 2012).

למחקר זה יש אפוא שתי מטרות: (א) לבחון מהם הגורמים ללחץ בעבודת המורים, כפי שנתפסים על ידם, לאור השינויים שחלו בעשורים האחרונים בישראל; (ב) לבחון כמה נבדלים הגורמים ללחץ על המורים בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובבתי הספר התיכונים.

חקירת הגורמים ללחץ תספק למנהיגי החינוך מידע אובייקטיבי בנושא ותסייע להם לתעל את משאבי החינוך באופן מיטבי. צמצום גורמי הלחץ בכוחו אף למנוע מורל נמוך בקרב המורים, להפחית את ימי היעדרותם מהעבודה, למזער שחיקה ולהפחית את נטישת ההוראה. הורדת הלחץ עשויה אף להשפיע לחיוב על רגשות המורים ולגרום להם לעבוד מתוך רצון ותשוקה (שניידר-לוי, Griffith, ;2016; Burke, 2019).

סקירת ספרות: השפעות חינוכיות וכלכליות של לחץ על מורים ופתרונות אפשריים

בשנת 2002 פרסם האו"ם ממצאי מחקר המציגים 21 מדינות באירופה שסובלות ממחסור חמור במורים. הסיבה העיקרית לכך היא עומס יתר המוביל ללחץ ולשחיקה בלתי נסבלים, ואלה מביאים לידי עזיבת המקצוע או למיעוט אנשים

הבוחרים בו מלכתחילה (שורק, טל ודזירה, 2004). גולמן (Goleman, 2006) מתאר שני סוגי לחץ: לחץ בריא, המכונה "Eustress" ומתואר כלחץ חיובי, כזה המניע את האדם לפעול, להתעניין ולהיות קשוב, יעיל ובמאמץ מתמשך. סוג אחר של לחץ, שאליו מכוון מחקר זה, מונע מתוך פחד וחרדה או מתקשר להתמודדות עם עומס בעבודה. לפי קלסן ואח' (Klassen et al., 2013), לחץ בעבודה הוא מונח שהגדרתו היא תגובה פסיכולוגית ורגשית של אדם למצב בעבודתו המאלץ אותו להתמודד עם חוסר איזון בין הדרישות המופנות כלפיו לבין יכולותיו, או בין המשאבים המוקצים לו לבין צרכיו, ויוצר תופעות לוואי הפוגעות בבריאותו ותוצאות לוואי בלתי רצויות בעבודה (Berllingrath, Weigl, & Kudielka, 2009; Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006).

לחץ בעבודת המורים נגרם לדוגמה מבעיות משמעת והתמודדות עם תלמידים היפראקטיביים ואלים, מיכולות למידה שונות של תלמידים, מהיעדר תמיכה מצד משרד החינוך, מהגבלת סמכויות והיעדר אוטונומיה או בשל תגובות רגשיות לא-נעימות. נמצא שמנהלי בתי הספר אינם מתייחסים די הצורך לנושאים רגשיים ובין-אישיים המטרידים את המורים, דבר העלול להרעיל את סביבת העבודה, לגרום ללחץ נפשי ולנטישת המקצוע (Grissom, Loeb & Mitani, 2013; Harris, 2002). גם הצורך לרצות הורים, לתחזק יחסים טובים עם מגוון אוכלוסיות ולהתמודד עם משברים נמנים עם גורמי הלחץ (Aybe et al., 2018; Crick, Barr, Green, & Pedder, 2017; Verma & Madhavi, 2017). גורמי לחץ נוספים הם: מרחב למידה צפוף ותלמידים רבים בכיתה, מבנה מדכא ורעש מתמיד, ביורוקרטיה, אילוף לבצע מספר פעולות בבת אחת, דרישות המערכת להישגים גבוהים, דימוי מקצועי נמוך ושכר נמוך (פרידמן וקמפר, 1994). הטכנולוגיה שחדרה לבתי הספר וחוללה שינויים בסביבת העבודה של המורים הוסיפה גם היא לחץ (Cox, T., Boot, Cox, S., & Harrison, 1988).

רמת הלחץ משתנה לפי מאפיינים אישיים ומקום מגורים: מורים באמצע הקריירה, מורים המתגוררים בעיר או מורים שאינם נשואים סובלים מרמות לחץ גבוהות יותר (Yong & Dolmage, 2003). באנגליה ההוראה מוצבת בראש רשימת המקצועות המלחיצים ביותר. בשווייץ, בסקוטלנד, באוסטרליה ובניו זילנד כ-80% מהמורים סובלים מעומס יתר בעבודה. בישראל ובארצות הברית שליש מהמורים נוטשים את ההוראה בשלוש השנים הראשונות לעבודתם וכמחציתם עוזבים עד השנה החמישית לעבודתם בשל לחץ ועומס בעבודה. גם בגרמניה כמחצית מן

המורים נוטשים את ההוראה בחמש השנים הראשונות לעבודתם (שניידר לוי, 2016; שורק, טל ודזירה, 2004). במזרח אסיה, למרות יוקרת המקצוע, מורים נוטשים בשל לחץ ושחיקה (Bas, 2011).

ללחץ ולשחיקה בעבודה השלכות חינוכיות, כלכליות ואף בריאותיות – הם קשורים לתחלואה פיזית ונפשית ואף מגבירים את הסיכון לתמותה. כרבע מאוכלוסיית המורים שפורשת מהעבודה בגרמניה סובלת מבעיות פסיכולוגיות, תשישות, חרדה ודיכאון. מחקר שנעשה לאחרונה בקרב 321 מורים בישראל מצא ש-9.3% מהמורים סובלים ממחלת הפיברומיאלגיה כתוצאה מלחץ בעבודה, בהשוואה ל-2.4% בקרב האוכלוסייה הכללית הסובלים ממחלה זו. מחקרים אחרים מלמדים על קשר בין לחץ לכאבי גב תחתון וצוואר, לכאבי ראש, נדודי שינה ובעיות מעיים. הלחץ גורם לתשישות נפשית, פוגע ברווחה הרגשית ומביא לפחד, כעס, תסכול והאשמה עצמית (Buskila, Y., Buskila, D., Giris, & Ablin, 2019; Bandpei, Ehsani, Bahetash, & Ghanipour, 2014; Rottermund et al., 2013; Dunham, 1992; Dworkin, A.G., Haney, Dworkin, R.J., & Telschow, 1990; Chan, 1998; Blase, 1986).

מבחינה מערכתית, לחץ פוגם ביכולת הקוגניטיבית והאינטלקטואלית, פוגע במוטיבציה ומוביל למוסר עבודה ירוד ולרמת ביצוע נמוכה. כל אלה מדרדרים את איכות ההוראה, משבשים את היחסים שבין מורים לתלמידים, ותורמים לירידה ביוזמות המורים ובמשמעת שלהם. לתהליכים אלה השפעה על היווצרות אקלים שלילי בבית הספר. יתרה מכך, לפגיעה הרגשית במורים, לשחיקה וללחץ יש גם תוצאות כלכליות, ובעיקר שיעור היעדרות גבוה מהעבודה שמיתרגם להכפלת עלויות ההוראה. לדברי רוזנבלאט ושירום (2007), 6%-9% מהמורים בישראל נעדרים מהעבודה בשל המבנה הרחוק של לוח זמני העבודה שלהם.

יעילותו של בית ספר נמדדת בדרך כלל באמצעות הישגי התלמידים. כלומר, הישגים גבוהים מעלים את ההערכה כלפי בית הספר. ואולם יש המציעים להעריך את יעילותו על פי מידת היכולת של הצוות להתמודד עם לחצים בעבודה דווקא, ולא על פי הישגי תלמידים (Griffith, 2005). בעבר הומלץ להפחית לחץ באמצעות הפחתת מונטוניות בעבודה בעזרת רוטציה תפקידית, גיוון נושאי ההוראה וניידות בתוך המערכת (פרידמן וקמפר, 1994). לצד זאת פותחו טכניקות כגון ניהול זמן ושיטות פסיכולוגיות לשיפור הניהול העצמי. שיטות אלו חשובות, אך מצריכות משאבים, וההוכחות ליעילותן אינן מוצקות. גם השיטה המדיטיטיבית Inquiry

Based Stress Reduction נחקרה ואומנם הוכח כי היא תורמת לשיפור במדדי השחיקה, אך לא נמצא שיפור במדדי הרווחה והמצוקה הנפשית (שניידר-לוי, 2016). מכל מקום, לחץ הוא ביטוי של כישלון הארגון המודרני מבחינת משאבי אנוש ומשאבים כספיים. לכן אפשר לצמצם את רמת הלחץ באמצעות משאבים מספקים בהתאם לדרישות הארגון ולצרכיו (Bala & Hooda, 2013).

רפורמות ניאו-ליברליות כגורם לחץ נוסף על המורים

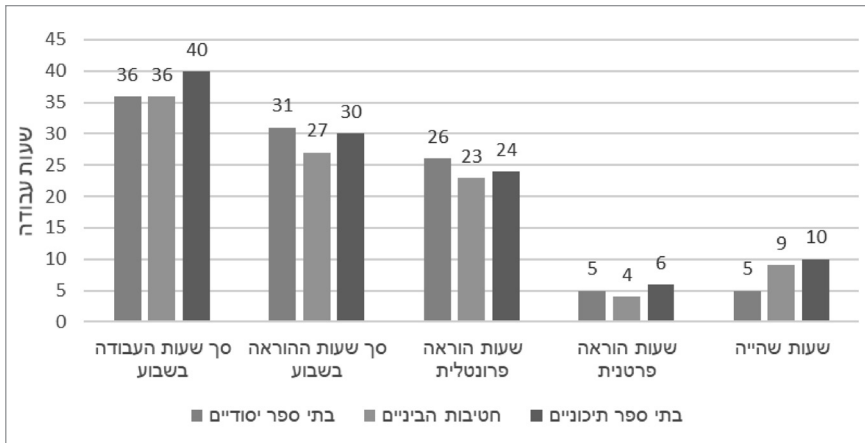
בשנות השמונים החל הבנק העולמי לבצע רפורמות ניאו-ליברליות במדינות מתפתחות באמריקה הלטינית, שמטרתן להשיג פיתוח כלכלי שישפר את חיי האוכלוסייה שם באמצעות עידוד תחרות, שוויון והתייעלות כלכלית. משדה הכלכלה עברו רפורמות אלו אל שדה החינוך בעולם, כולל בישראל. הן נועדו לשפר את איכות החינוך במטרה להגיע להישגים הנמדדים במבחנים סטנדרטיים ולפתח מיומנויות המתאימות לשוק העבודה. כחלק מרפורמות אלו, האחריות למערכת החינוך הועברה לרשויות המקומיות, כדי שיעודדו הקמה של בתי ספר פרטיים לצד אלו הציבוריים, יציבו סטנדרטים גבוהים שיניבו הישגים ויאפשרו לתלמידים לבחור בבית ספר שבו ירצו ללמוד. בבסיס ההחלטה עומדת האמונה שתחרות בין בתי ספר תעודד את המורים להשביח את בתי הספר כדי לא לאבד תלמידים. ההתייעלות הכלכלית תובעת ניהול יעיל של משאבי החינוך כדי להבטיח שמורים איכותיים ילמדו גם את מעוטי היכולת ויבטיחו גם להם הישגים גבוהים. על פי עיקרון זה אף נטען כי יש לגבות מיסים גבוהים מבעלי הכנסות גבוהות לטובת הציבור, בתקווה שההשקעה תניב צמיחה כלכלית, תעשיר את איכות החיים ותעודד רווחה חברתית (Carnoy, 1995).

בישראל, כבמדינות רבות בעולם, מערכת החינוך מיישמת בעשורים האחרונים רפורמות ניאו-ליברליות במטרה להעלות את דימויה המקצועי של ההוראה ולהשביח את איכותה. ואולם רפורמות אלו הגדילו מאוד את העומס המוטל על המורים והוסיפו לחץ רב לעבודתם (שכטר, 2015; אופלטקה, 2017; Gallagher, 2012; Hipklins, & Zohar, 2012). מבנה שעות העבודה של המורים שונה, היקף שעות ההוראה והנוכחות שלהם בבית הספר הוגדל והם אף נדרשים לתעד תהליכי עבודה ולדווח עליהם. המורים והמנהלים מלינים על כך, בטענה שדיווחים אלו גוזלים מהם זמן יקר, פוגעים בהוראה והופכים אותם לפקידים. לדברי אופלטקה (2017), הדיווחים שמשרד החינוך דורש מבתי הספר בשנים האחרונות ומשטר המבחנים

שבתי ספר נדרשים לו חייבים להיפסק כי הם גורמים למורים ולמנהלים לעזוב את המקצוע. יתר על כן, המורים נדרשים להוכיח שיפור בהישגי התלמידים, דבר המגביר את העומס והלחץ. גם פרסום תוצאות המבחנים בתקשורת הציבורית מעצים את הלחץ, שכן ההורים משווים את ההישגים בין בתי הספר, והדבר מקשה על בתי הספר שהישגיהם נמוכים. כל אלו גורמים לתגובות שליליות מצד המורים אשר אינן מטיבות עימם ועם עבודתם (שכטר, 2015; אופלטהקה, 2017).

זאת ועוד, מורים בישראל אמורים לעבוד חמישה ימים בשבוע המחולקים לשעות הוראה ו"שעות שהייה". שעות ההוראה מחולקות אף הן לשעות פרונטליות להוראת כיתה מלאה עד 40 תלמידים ולשעות פרטניות להוראת קבוצות עד חמישה תלמידים. ב"שעות שהייה" אמורים המורים להתכונן לשיעורים, להכין חומרי למידה, לבדוק מבחנים ועבודות, לקיים ישיבות עבודה עם עמיתים, להתכונן לטקסים ולאירועים מיוחדים, להיפגש עם תלמידים, עם הורים, עם מנהלים ועם מדריכים ולהשלים משימות לא צפויות. גם בחלוקה לפי שלושת סוגי בתי הספר (יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים), כמוצג בתרשים 1, ניכרת התפלגות תובענית של מקבצי שעות ההוראה במבנה שבוע העבודה.

תרשים 1: השוואת מבנה שבוע העבודה של מורים* בין שלושת סוגי בתי הספר – התפלגות סך שעות העבודה להוראה פרונטלית, הוראה פרטנית ושהייה**



* מורים במגזר הציבורי במשרה מלאה.

** מקור: משרד החינוך, מבנה שבוע העבודה למשרה מלאה בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים; רפורמות עוז לתמורה: שעות עבודה ביישום מלא (מעודכן ל-2019).

תרשים 1 מציג השוואה של מבנה שבוע העבודה למורים במשרה מלאה במגזר הציבורי בישראל, לפי שלושת סוגי בתי הספר. מורי בית הספר היסודי וחיטבות הביניים עובדים 36 שעות בשבוע, מתוכם מורי היסודי מלמדים בהוראה פרונטלית ופרטנית בסך הכול 31 שעות בשבוע, ומורי חיטבות הביניים – 27 שעות. בקרב מורי התיכונים היחס הוא 30 שעות שבועיות של הוראה פרונטלית ופרטנית יחד, מתוך 40 שעות עבודה בשבוע בסך הכול. כדי להתכונן לשעות ההוראה הפרונטליות והפרטניות הללו באופן מושכל, איכותי ומעמיק ולמלא את שאר משימותיהם, מוקצבות למורים "שעות שהייה" – למורי היסודי 5 שעות שבועיות, למורי החטיבה 9 שעות שבועיות ולמורי התיכונים 10 שעות שבועיות. מלכתחילה דרישות אלו הן מקור לחץ על המורים, ואין הן מאפשרות להם לבצע עבודה מעמיקה ומושכלת.

השערות המחקר

1. גורמי הלחץ הגבוהים ביותר יהיו קשורים בצפיפות בשעות ההוראה, בהרכב התלמידים בכיתה, בהתנגשות בין צורכי הבית לצורכי בית הספר ובלחץ גבוה המופעל מצד מנהלים ומפקחים.
2. בבתי הספר היסודיים ובחיטבות הביניים רמת הלחץ תהיה גבוהה מזו שבבתי הספר התיכוניים, מתוך הנחה שבשנים אלו יש להגיע להישגים גבוהים יותר כדי להבטיח הישגים טובים יותר בתיכון.

מתודולוגיה

המדגם ואוכלוסיית המחקר: במחקר השתתפו 321 מורים – 255 נשים (79.4%) ו-66 גברים (20.6%) העובדים בשבעה מחוזות של משרד החינוך. מהם 170 מלמדים בבית ספר יסודיים, 66 בחטיבות ביניים ו-85 בבתי ספר תיכוניים במגזרים שונים. מידע נוסף על אוכלוסיית המחקר מוצג בלוח 1.

לוח 1: התפלגות המורים לפי מדדים דמוגרפיים, בפילוח לפי סוג בית הספר

התפלגות המורים לפי סוג בית הספר			N=321 (%)	פילוח אוכלוסיית המחקר לפי ▼	
בית ספר יסודי n=170	חטיבת ביניים n=66	בית ספר תיכון n=85			
מגדר					
20	20	26	(20.6%)	66	גברים
150	46	59	(79.4%)	255	נשים
גיל					
39	17	3	(18.4%)	59	29-20
51	22	22	(29.6%)	95	39-30
45	17	22	(26.2%)	84	49-40
30	5	20	(17.1%)	55	59-50
5	5	18	(8.7%)	28	+ 60
השכלה*					
102	42	33	(55.1%)	177	BA, B.Ed
64	23	45	(41.1%)	132	MA, M.Ed
4	1	7	(3.7%)	12	Ph.D, Ed.D
דת					
127	43	83	(78.8%)	253	יהודי
42	22	2	(20.6%)	66	מוסלמי
1	1	0	(0.6%)	2	נוצרי

* BA=תואר ראשון; B.Ed=תואר ראשון בחינוך; MA=תואר שני; M.Ed=תואר שני בחינוך; Ph.D=דוקטור לפילוסופיה; Ed.D=דוקטור לחינוך

כלי המחקר

במחקר כמותני זה שימש שאלון מובנה על גורמי לחץ (Ablin et al., 2010), שהותאם בידי המחברות כדי לבדוק את קיומה של זיקה בין גורמי לחץ של מורים בעבודה לבין תופעות גופניות. תחילה ביססנו מסד נתונים דמוגרפי (גיל, השכלה, ותק, מצב משפחתי ודת), ולאחר מכן שאלנו שאלות על גורמים אפשריים ללחץ בעבודת המורים, כגון הנהלת בית הספר, הפיקוח הכולל, הפיקוח המקצועי, התלמידים והוריהם ועמיתים למקצוע. המשתתפים נתבקשו לדרג את הגורמים

לפי סולם ליקרט, מ-1 עד 10. כמו כן נשאלו שאלות על התנגשות בין צורכי הבית לצורכי העבודה, הרכב התלמידים בכיתה, היעדר תנאים פיזיים ועוד. בסוף השאלון ניתנה אפשרות להשיב תשובה פתוחה על אודות גורמי הלחץ. במטרה לאשש את שתי השערות המחקר, כפי שהוצגו לעיל, נבדקו גורמי הלחץ, רמות הלחץ, ממוצעים וסטיות התקן של רמות הלחץ לכל סוג בית ספר בנפרד ולכל בתי הספר יחד. הנתונים הוצגו בסדר יורד בכל המדגם ולכל סוג בית ספר בנפרד. כמו כן שימש מבחן MANCOVA (Multivariate Analysis of Covariance) להשוואת גורמי הלחץ לפי סוג בית ספר, בהתאם להשכלתם של המורים ולוותק שלהם בעבודה.

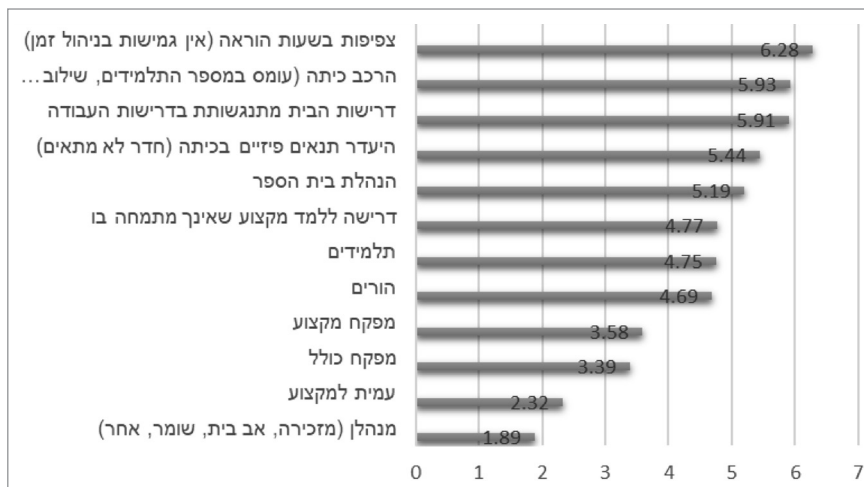
הליך המחקר: שאלונים נשלחו באמצעות מנהלי בתי הספר או ישירות למורים באמצעות הדוא"ל. כמו כן נמסרו שאלונים באופן ידני למורים שהם סטודנטים לתואר שני בכמה מהמכללות במרכז הארץ. הוסבר למשתתפי המחקר כי הם רשאים להפסיק את השתתפותם בכל עת, וכן הובטח להם שפרטיהם המזהים יישמרו חסויים וישמשו לצורכי המחקר בלבד.

תוצאות

מה מלחיץ את המורים בישראל?

תרשים 2 מציג את גורמי הלחץ, מהגורם המלחיץ ביותר ועד לגורם המלחיץ פחות, לפי דירוג המורים שענו על השאלון. שלושת הגורמים שנמצאו המלחיצים ביותר לפי דירוג המורים הם לוחות זמנים צפופים של שעות ההוראה, הרכב התלמידים בכיתה והתנגשות בין צורכי העבודה לצורכי הבית. הממצאים, כפי שמוצגים בתרשים 2, מאששים את השערות המחקר בנוגע לשלושת גורמי הלחץ המובילים.

תרשים 2: דירוג גורמי הלחץ בעבודת המורה, מהגבוה לנמוך (N=321)



לוחות 2-4 שלהלן מציגים את דירוג גורמי הלחץ בעבודת המורים בערכים ממוצעים, על סמך נתוני הדירוג של המורים שהשתתפו במחקר. כל לוח מתמקד בגורמי הלחץ בעבודת המורים בסוג אחד של בית ספר – יסודי (לוח 2), חטיבת ביניים (לוח 3) ותיכון (לוח 4).

לוח 2: דירוג גורמי הלחץ בקרב מורים בבית הספר היסודי, על סמך דיווח עצמי – דירוג מ-1 עד 10, מוצג מהגבוה לנמוך (N=170)

גורם הלחץ (*n)	הדירוג במדד הלחץ**
לוח זמני הוראה צפוף (170) ◀ אין מספיק הפסקות, ההפסקות הקיימות קצרות מדי	6.10
הרכב התלמידים בכיתה (168) ◀ צפיפות, חינוך מיוחד משולב בכיתות רגילות ועוד	5.75
התנגשות בין דרישות העבודה לדרישות הבית (166)	5.63
הנהלת בית הספר (169)	4.89
תנאים פיזיים בלתי הולמים בכיתה (167)	4.81
הורים (169)	4.59

המשך לוח 2

גורם הלחץ (*n)	הדירוג במדד הלחץ**
דרישה מהמורה ללמד מקצועות שאינו מומחה בהם (165)	4.32
תלמידים (168)	4.27
המפקח הכולל (167)	4.06
מפקח מקצוע (163)	3.67
עמית לעבודה (169)	2.09
צוות אדמיניסטרטיבי (166) ◀ מזכירות, אב בית, שומר ואנשי לוגיסטיקה ועוד	1.87

* מספר המורים שדירגו את גורם הלחץ.

** בסולם שמ־1 ל־10.

לוח 3: דירוג גורמי הלחץ בקרב מורי חטיבות הביניים, על סמך דיווח עצמי –
בדירוג מ־1 עד 10, מוצג מהגבוה לנמוך (N=66)

גורם הלחץ (*n)	הדירוג במדד הלחץ**
לוח זמני הוראה צפוף (66) ◀ אין מספיק הפסקות, ההפסקות הקיימות קצרות מדי	6.53
הרכב התלמידים בכיתה (65) ◀ צפיפות, חינוך מיוחד משולב בכיתות רגילות ועוד	6.29
התנגשות בין דרישות העבודה לדרישות הבית (65)	6.18
הנהלת בית הספר (65)	6.14
תנאים פיזיים בלתי הולמים בכיתה (65)	6.02
הורים (63)	5.24
דרישה מהמורה ללמד מקצועות שאינו מומחה בהם (66)	5.12
תלמידים (66)	4.65
המפקח הכולל (63)	3.63
מפקח מקצוע (64)	3.45

המשך לוח 3

גורם הלחץ (*n)	הדירוג במדד הלחץ**
עמית לעבודה (65)	2.83
צוות אדמיניסטרטיבי (61) ◀ מזכירות, אב בית, שומר ואנשי לוגיסטיקה ועוד	2.11

* מספר המורים שדירגו את גורם הלחץ.

** בסולם שמֵ1 לֵ10.

לוח 4: דירוג גורמי הלחץ בקרב מורי התיכונים, על סמך דיווח עצמי –
בדירוג מֵ1 עד 10, מוצג מהגבוה לנמוך (N=85)

גורם הלחץ (*n)	הדירוג במדד הלחץ**
לוח זמני הוראה צפוף (83) ◀ אין מספיק הפסקות, ההפסקות הקיימות קצרות מדי	6.43
התנגשות בין דרישות העבודה לדרישות הבית (82)	6.19
תנאים פיזיים בלתי הולמים בכיתה (84)	6.16
הרכב התלמידים בכיתה (80) ◀ צפיפות, חינוך מיוחד משולב בכיתות רגילות ועוד	6.08
תלמידים (84)	5.43
דרישה מהמורה ללמד מקצועות שאינו מומחה בהם (84)	5.38
הנהלת בית הספר (84)	5.15
הורים (73)	4.90
מפקח מקצוע (82)	2.80
המפקח הכולל (82)	2.56
עמית לעבודה (82)	2.37
צוות אדמיניסטרטיבי (81) ◀ מזכירות, אב בית, שומר ואנשי לוגיסטיקה ועוד	1.74

* מספר המורים שדירגו את גורם הלחץ.

** בסולם שמֵ1 לֵ10.

לוחות 2-4 מראים כי גורם הלחץ שדורג במקום הגבוה ביותר הוא לוח זמני הוראה צפוף – הן במדגם כולו והן בפילוח לפי שלושת סוגי בתי הספר. כך כתבה אחת המורות בתשובה לשאלה הפתוחה: "בין כל שני שיעורים יש הפסקה של 15 דקות, שזה ממש לא מספיק." מורה אחרת כתבה: "הלחץ נובע בגלל עומס של יום הוראה ארוך, והפסקות קצרות של 15 דקות שלא מאפשר לנו לנשום." ומורה שלישית כתבה: "התלמידים צריכים אותנו גם בהפסקות, ואין לנו אוויר, אין זמן ללכת לשירותים, לאכול או לשתות כוס קפה לפני השיעורים הבאים."

השערת המחקר השנייה עוסקת בדירוג היחסי של גורמי הלחץ לפי סוגי בתי הספר. להשוואת מדד גורמי הלחץ בין בתי הספר שימש מבחן MANCOVA. התוצאות מאששות את הנחת המחקר שלפיה רמת לחץ גבוהה יותר צפויה בבתי הספר היסודיים ובחטיבת הביניים, שכן לשנות לימוד אלה השפעה חשובה על המשך מסלול הלימודים של התלמידים, ובהתאם הדרישות התובעניות יותר מהמורים להישגים שאפתניים יותר בקרב תלמידיהם.

נמצאו הבדלים בין סוגי בתי הספר ביחס לתנאים הפיזיים בכיתות, כגורם לחץ. בסולם שמ-1 עד 10, מורי בית הספר היסודי דירגו גורם זה ב-4.74, נמוך ביחס לדירוג של מורי חטיבות הביניים (6.19) והמורים בבתי הספר התיכוניים (6.44). שני המשתנים שנבדקו ביחס לדירוג גורמי הלחץ נמצאו מובהקים: (1) ותק בעבודה – נמצא יחס הפוך בין מספר שנות הוותק של המורים בעבודה לבין הדירוג שלהם את גורמי הלחץ: ככל שהוותק רב, כך רמת הלחץ פוחתת; (2) השכלה – ככל שרמת השכלתם של מורים גבוהה יותר, כך עולה דירוג מרכיב הלחץ "הורים". ממצא זה מתייחס למורי חטיבות הביניים.

לוח 5 מציג את ההבדלים בין שלושת סוגי בתי הספר. הגורם שמביא לרמת הלחץ הגבוהה ביותר בכל המדגם הוא לוח זמני הוראה צפוף של המורים, ולפי תיאורי המשתתפים בסקר אין די הפסקות, וההפסקות הקיימות קצרות מדי. גורם הלחץ המדורג שני במדרג הלחץ בקרב מורי היסודי וחטיבות הביניים הוא הרכב התלמידים בכיתה, ואילו בקרב מורי התיכונים הגורם המדורג שני הוא התנגשות בין דרישות הבית לדרישות העבודה. גורם הלחץ שדורג שלישי בקרב מורי היסודי וחטיבות הביניים הוא התנגשות בין דרישות הבית לדרישות העבודה, ובתוכן – תנאים פיזיים בלתי הולמים בכיתה (ר' לוח 5).

**לוח 5: חמשת גורמי הלחץ המשפיעים ביותר בקרב מורים,
לפי סוג בית הספר – יסודי, חטיבת ביניים, תיכון***

בית ספר יסודי	חטיבת הביניים	בית ספר תיכון
לוח זמני הוראה צפוף (6.1)	לוח זמני הוראה צפוף (6.53)	לוח זמני הוראה צפוף (6.43)
הרכב התלמידים בכיתה (5.75)	הרכב התלמידים בכיתה (6.29)	התנגשות בין דרישות העבודה לדרישות הבית (6.19)
התנגשות בין דרישות העבודה לדרישות הבית (5.63)	התנגשות בין דרישות העבודה לדרישות הבית (6.18)	תנאים פיזיים בלתי הולמים בכיתה (6.16)
הנהלת בית הספר (4.89)	הנהלת בית הספר (6.14)	הרכב התלמידים בכיתה (6.08)
תנאים פיזיים בלתי הולמים בכיתה (4.81)	תנאים פיזיים בלתי הולמים בכיתה (6.02)	התלמידים (5.43)

* N=321 ; דירוג מהגבוה לנמוך

דין

תנאי העבודה של המורים בישראל מחייבים חשיבה וארגון מחדש, משום שהאתגרים הניצבים בפניהם יוצרים לחץ רב וחותרים תחת סיכויי ההצלחה במקצוע חשוב זה. הממצאים מראים כי לוח זמני ההוראה הצפוף של המורים הוא הגורם המובהק ביותר ללחץ בעבודת המורים, והוא נמצא במקום הראשון הן במדגם כולו והן בכל אחד מסוגי בתי הספר. תיאורים מילוליים ודימויים דוגמת "איך לי אוויר" חזרו שוב ושוב בתשובות לשאלה הפתוחה, והם ממחישים מאפייני עבודה, שלפיהם למורים יש מעט מדי זמן, וגם זאת בתנאי שאין הם משוכצים לתורנות חצר או נשאבים לישיבה כזו או אחרת. מצב זה עלול אף לפגוע בכריאותם של המורים (שכטר, 2015).

תרשים 1, המציג את מבנה שעות העבודה של המורים, ממחיש אף הוא את העומס הרב המוטל על המורים מאז נכנסו לתוקפן הרפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה", אשר הוסיפו לכל מורה כשליש משרה ובכתי הספר התיכוניים אף יותר. לפי הגדרת תפקידם, ביום עבודה המורים מלמדים, בהוראה פרונטלית או

פרטנית, 5.4-6.2 שעות, ומוקצות להם בין שעה לשעתיים ביום לשאר המטלות. אלא שכאמור, פרט להוראה על המורים מוטלות שפע משימות נוספות כגון הכנת משימות הערכה, בדיקת מבחנים ועבודות, כתיבת תוכניות עבודה, הפקת טקסים, היערכות לאירועים מיוחדים, קיום פגישות עם הורים או עם קולגות, השתתפות בישיבות מקצועיות עם גורמי חינוך ורווחה וכן משימות שאינן צפויות.

"שעות השהייה" שיש למורים בישראל אינן מספיקות לכל העבודה הנדרשת מהם, ולמעשה מדובר בשימוש לקוי בכוחות הפיזיים, הנפשיים והאינטלקטואליים של המורים. הם עובדים שעות רבות מדי, בתנאים לא ראויים, בלי הפסקות מספקות ובלי זמן ראוי להכנה. ניצול כזה של כוחות ההוראה יוצר פער בין היכולות של המורים לבין הציפיות הבלתי ריאליות מהם וגורם ללחץ (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). לא רק זאת, אלא שבמתן שעה אחת לשם הכנת שישה שיעורים יש אמירה סמויה, ואף מעט מזלזלת, מצד קובעי המדיניות כי על המורים למצוא פתרון בכוחות עצמם. ואולם לטענתנו, בשעה אחת אי-אפשר להכין שישה שיעורים ולהשקיע בהם חשיבה על הוראה מותאמת לתלמידים, על טיפוח מסוגלות או על דרכים לעורר בתלמידים עניין. הקצאת זמן זו אינה מספיקה כדי לחשוב על האופן שבו אפשר לקדם כל תלמיד ותלמיד, לפתח מיומנויות הוראה נדרשות ואסטרטגיות הערכה, כפי שנעשה בבתי ספר בעולם המפגינים מצוינות, השבחה ואיכות בהוראה (ברבר ומורד, 2007). נהפוך הוא: לטענתנו, כדי לבנות שיעור מיטבי אחד המבטיח איכות הוראה ואיכות למידה יש להשקיע שש שעות ולא להפך.

לחץ בעבודה הוא ביטוי לכישלון הארגון המודרני מבחינת משאבי האנוש והמשאבים הכספיים, ואפשר לצמצם אותו באמצעות משאבים התואמים את צורכי הארגון (Bala & Hooda, 2013). לטענתנו, למשרד החינוך לא אמורה להיות בעיית תקציב, מאחר שכבר בשנת 2008 תקציב החינוך במדינת ישראל היה גבוה מזה של מדינות ה-OECD (וייס, 2016), ובארבע השנים שלאחר מכן הוא המשיך לעלות. תקציב החינוך משנת 2016 – בפעם הראשונה בתולדות המדינה – גדול אף מתקציב הביטחון ועומד על 57 מיליארד ש"ח בשנה. בתוספת ההשכלה הגבוהה מגיע התקציב ל-72 מיליארד ש"ח בשנה (רטל, 2016, 12 בדצמבר). לפיכך אין לקבל את הטענות שחסרים משאבים במערכת החינוך בישראל, אלא יש לשנות את סדרי העדיפות ולהעמיד בראשם את בתי הספר לצורך מתן עזרה ותמיכה במורים ובתלמידים, כפי שנעשה בבתי ספר המובילים בחינוך בעולם.

מבדיקת עשר המדינות המובילות בחינוך נמצא שלקובעי המדיניות השפעה

מכרעת על איכות ההוראה (ברבר ומורשד, 2007) אלא שהמסר של קובעי המדיניות בישראל – שלפיו למורים מוקצית שעה אחת להכנת 6 שיעורים בבית הספר היסודי, 1.8 שעות להכנת 5.4 שיעורים בחטיבת הביניים, ושעתיים להכנת 6 שיעורים בבית הספר התיכון – הוא מסר בעייתי שאינו מבטיח סיכויי הצלחה גבוהים לבתי הספר. מדינות רבות אשר ביצעו רפורמות ולא הקצו משאבים מספיקים לבתי הספר – נכשלו. כך קורה כיום בישראל, וזה יהיה עתידה של מדינת ישראל אם קובעי המדיניות לא ישכילו להקצות יותר משאבים לבתי הספר (שם).

בהנחיית קובעי המדיניות במשרד החינוך, מצפים המנהלים והמפקחים שהמורים יעבדו גם בבית בזמנם החופשי. במקום להתמסר לצורכי הבית, למשפחה ולחיי הפנאי, המורים נאלצים לעבוד גם בביתם, וכך מילוי דרישות העבודה בא על חשבון צורכי הבית (Kyriacous & Sutcliffe, 1978; Eres & Atanasosk, 2011). ברשימת גורמי הלחץ בעבודה דורג גורם זה במקום השני בקרב מורי התיכונים ובמקום השלישי בקרב המורים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. יש עדויות מובהקות לכך שהנהלת בית הספר גורמת ללחץ על המורים בחטיבת הביניים ושהפיקוח גורם ללחץ על המורים בבתי הספר היסודיים. לכאורה נראה כי אלו גורמים שונים, ואולם למעשה המנהלים והמפקחים משלימים זה את זה, כיוון שהם מהווים זרוע של קובעי המדיניות במשרד החינוך. כך, שניהם מגויסים לאותה מטרה: שיפור הישגי התלמידים במבחנים הסטנדרטיים (Nir et al., 2016).

המפקחים והמנהלים משלבים כוחות ועוקבים אחר התיעוד הנדרש מבתי הספר תוך שימת דגש על הישגי התלמידים (שכטר, 2015). מכאן יש שהאוטונומיה המובטחת לבתי הספר זה חמישים שנה ניטלת מהם שוב, והאוטונומיה שניתנה למורים בשנת 2015 היא הצהרתית בלבד (Nir et al., 2016). לדברי רייכל (2012), המורה הראוי הוא המקצוען, ואוטונומיה היא רכיב חשוב בעבודתו. אוטונומיה מתוארת כמתן סמכות לאנשי מקצוע לנהל את עבודתם באופן עצמאי, תוך מימוש הידע, המיומנויות והמומחיות שרכשו. באופן מעשי, האוטונומיה מתבטאת בהיעדר פיקוח על איש הפרופסיה בכל הקשור לביצוע תפקידיו המקצועיים, ודרגת האוטונומיה שלו קשורה למעמדו המקצועי בקרב הציבור. היעדר האוטונומיה מערער את מעמדו של בעל הפרופסיה, ואף מסביר את הדימוי המקצועי הנמוך של המורים בעיני הציבור (רייכל, 2008). דימוי מקצועי נמוך פוגם בערך העצמי, ובעקבות זאת נגרמת פגיעה ברווחה הנפשית ובאיכות העבודה של המורים (Huppert, 2009).

חשוב להדגיש כי דרישת התיעוד אינה חלק מרפורמת "אופק חדש" ו"עוז לתמורה", אלא דרישה שנובעת ממדיניות משרד החינוך בעשור האחרון ומטרתה לשפר את הישגי התלמידים במבחנים הסטנדרטיים. אופלטקה (2017) מזהיר מפני דרישות מוגזמות של תיעוד וממטטר של מבחנים המוסיפים עבודה ולחץ רב למורים ולמנהלים. כל אלה אף עלולים לפגוע בכריאותם (שכטר, 2015). למעשה, בשל הלחץ מושגות תוצאות הפוכות מן המצופה: במקום לשפר הישגים, נפגעת יעילותם של המורים, וכך גם עבודת החינוך וההוראה (Wangui, Ombui, & Iravo, 2016). מנהלים מעידים שיש ביכולתם לעזור למורים לשפר את איכות העבודה שלהם ואת הישגי התלמידים, אלא שבשל העומס הרב המוטל עליהם בעבודה הם אינם מתפנים לעשות כן (שכטר, 2015). נתונים אלו אף יכולים להסביר את התוצאות הלא משביעות רצון של ילדי ישראל במבחנים הבין-לאומיים מחד גיסא ואת הדיווחים האחרונים על ביטול מבחני המיצ"ב מאידך גיסא. בכתבה מאת ליאור דטל במוסף דה-מרקר של עיתון "הארץ" מדצמבר 2018 טענו המנהלים: "התרענו על הנוק שגורמים הלחצים מצד משרד החינוך". לדברי מנהלת אחרת: "בקרב המנהלים יש פחד אדיר מפני משרד החינוך, שבמקום לתת להם כלים רק לוחצים עליהם להפנות את כל המשאבים לשיפור תוצאות המיצ"ב. המנהלים החדשים אומללים, כי הם נבדקים רק על פי המיצ"ב, והם לוחצים על המורים" (דטל, 2018, בדצמבר).

אשר לשני המשתנים שנבדקו, ותק והשכלה, הממצאים הם מובהקים: (א) ככל שהוותק של המורים, בכל סוגי בתי הספר, רב יותר, כך הם לחוצים פחות. ממצא זה אינו מפתיע מכיוון שככל שהמורים צוברים ותק, הם צוברים גם ניסיון, ידע ובגרות מקצועית המעניקים להם ביטחון אישי ומקצועי בעבודה; (ב) ככל שהשכלתם האקדמית של המורים גבוהה יותר, הלחץ שהם חשים מפני ההורים גבוה יותר. ממצא זה מפתיע, שכן למידה היא תהליך של צמיחה והתפתחות אישית ומקצועית המעלה את הדימוי העצמי ואת הביטחון העצמי. נראה כי ההסבר לכך קשור בדימוי המקצועי הנמוך של עובדי מערכת החינוך בכלל ובדימוי הנמוך של המורים בפרט (רייכל, 2012), כך שגם השכלה הנרכשת בתארים מתקדמים אין בה בהכרח כדי לשפר את המצב. הסבר נוסף הוא שככל שהמורה משכיל יותר, כך גוברת רמת האכפתיות והאחריות שלו (רוזנבלאט ושירום, 2007), ובתוך כך ייתכן כי מעורבות הורים בנסיבות אלה נתפסת כמלחיצה יותר.

מגבלות המחקר והצעה למחקר עתידי

מגבלות המחקר נובעות בעיקר מכך שהוא בוצע בישראל, וייתכן שתוצאותיו מושפעות מהחברה ומהתרבות הישראלית ומתרבות הניהול והארגון, כך שאפשר להסיק ממנו רק באופן מוגבל לגבי השפעת הלחץ על מורים במקומות אחרים בעולם. כמו כן מחקר זה בוצע בקרב מורים המלמדים בבתי ספר ציבוריים, ולפיכך שתוצאותיו אינן רלוונטיות לבתי ספר פרטיים או לבתי ספר מן החינוך המיוחד (Luthans & Avolio, 2003; Griffith et al., 1999).

מחקרים נוספים במדגמים חוצי תרבויות בארץ ובעולם נדרשים כדי להבין גורמי לחץ בעבודת המורים במקומות שונים בעולם וכדי למצוא דרכים למניעתם או להתמודדות עימם. במחקרים אלו כדאי לבחון גם באיזו מידה הכשרת המורים בישראל מעניקה למורים כלים להתמודד עם לחץ, ואם כלים אלו יעילים. היעדר האוטונומיה של מורים והדרישות לבקרה מוגברת עליהם מוסיפים לחץ וכולמים את השאיפה להוראה איכותית ולשיפור הישגים. מחקרים על אודות הרפורמות הניאו-ליברליות, כוחן של הרשויות ודרכים להענקת אוטונומיה למורים נדרשים כדי לעמוד על היקף הנזק הנגרם ממדיניות זו (שכטר, 2015; Wangui et al., 2016; Sagie, Yemini & Bauer, 2016; Nir, et al., 2016).

גם בהתחשב במגבלות אלו, תוצאות מחקר זה רלוונטיות למורים ולאנשי חינוך בכל הרמות והתפקידים ולקובעי מדיניות העוסקים באסטרטגיות ובמבנה העבודה של המורים. הבנת הגורמים הארגוניים ללחץ ומניעתם עשויות ליצור תנאי הוראה טובים יותר למורים ואקלים יעיל יותר וחיוני יותר לבתי הספר בישראל. מחקר זה רלוונטי גם למכללות למורים שאמונות על הכשרת המורים וצריכות להעניק כלים למורים להתמודד עם הלחץ.

מקורות

- אופלטקה, יזהר (2017). מבט חדש על אופק חדש. הד החינוך, צא, 98-99.
- בלייס, נחום, ויוליה קוגן (2016). תמונת מצב המדינה 2016. מרכז טאוב למחקר חברתי. אוחר מתוך: <https://bit.ly/3b4YHtv>
- ברבר, מייקל ומורשד, מונה (2007). דוח מקינזי: על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם. אוחר מתוך: <https://bit.ly/3baY9IJ>

- דטל, ליאור (2018, 25 בדצמבר). פרשת המיצ"ב: המנהלים פוחדים ממשדר החינוך; מלמדים רק איך לרמות. דה מרקר, עיתון "הארץ". אוחזר מתוך: <https://bit.ly/2SiFnjJ>
- דטל, ליאור (2016, 12 בדצמבר). תקציב החינוך עקף את תקציב הביטחון: מה יעשה בנט עם 72 מיליארד שקל? דה מרקר, עיתון "הארץ". אוחזר מתוך: <https://bit.ly/2GSxe0j>
- משדר החינוך, א. רפורמות עוז לתמורה: שעות עבודה ביישום מלא. אוחזר מתוך: <https://bit.ly/2v28Fev>
- משדר החינוך, ב. מבנה שבוע העבודה למשרה מלאה בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים. אוחזר מתוך: <https://bit.ly/37YCFGH>
- פרידמן, יצחק וקמפר צ'ריל (1994). היערכות לטיפול בהקלת לחץ ושחיקה בהוראה. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פריצקר, דרורה וחן דורית (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12, 94-131.
- רוזנבלאט, זהבה ושירום, אריה (2007). היעדרויות מורים בישראל: גורמי רקע אישיים וארגוניים. מגמות, 2, 301-329.
- רייכל, נירית (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לביזור, בין מוצהר למוסתר, בין חיקוי לייחוד, ירושלים: מכון מופת ומאגנס.
- רייכל, נירית (2012). דמות המורה הראוי והתנאים להתפתחותה באספקלריה של מאמרי המערכת בביטאון הארגונים המקצועיים של המורים 1980-2000. בתוך רמה קלויר ולאה קוומינסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (עמ' 435-468). תל אביב: מכון מופת.
- שורק, ציון, טל חגית ודזירה פז (2004). עומס יתר בעבודת המורה גורם להעדר זמן איכות ולהתייחסות אישית לתלמיד. נייר עמדה במסגרת "הצעד הקובע": תוכנית הסתדרות המורים לקידום החינוך. תל אביב: הסתדרות המורים בישראל.
- שכטר, חן (2015). תנו לנו להוביל! מנהלי בתי ספר בחזית הרפורמות. תל אביב: הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- שניידר-לוי, ליה (2016). השפעת התערבות (IBSR) Inquiry Based stress reduction על שחיקה ורווחה נפשית בקרב מורים (חיבור לקבלת תואר דוקטור). אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

Ablin, Koby, Cohen, Hagit, Clauw, Dan, Shalev, Ronit, Ablin, Eti, Neumann, Lili, Sarzi-Puttini Pyer Carlo, Buskila Dan (2010). A tale of two cities: The effect of low intensity conflict on prevalence and characteristics of musculoskeletal pain and somatic symptoms associated with chronic stress. *Clin Exp Rheumatol*, 28(6), 15-21.

- Adi-Rakach, Audrey & Gonen, Smadar (2013). School principals' perceptions about superintendents' role and the municipal councils' role in varied school surroundings. *Iunim Bachinuch*, 33, 105–130. Hebrew.
- Antoniou, Alexandros-Stamatios, Polychroni, Fotini, & Vlachakis Nikolaos (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682–690.
- Ayub, Alia, Hussain Muhammad, Athar, & Ghulamullah, Nazia (2018). Causes and impact of work stress on teacher's performance in urban primary schools. *Journal of Research in Social Sciences- JRSS*, 6(1), 81–100.
- Bala, Neeru & Hooda, Nivedita (2013). Extent of occupation stress among primary and secondary school teachers in relation to sex (male and female) in Sirsa. *International Journal of Education & Management Studies*, 3(2), 268z–271.
- Bandpei, Mohamad-Mohseni, Ehsani, Fatemeh, Behtash, Hamid, & Ghanipour, Marziyeh (2014). Occupational low back pain the primary and high school teachers: Prevalence and associated factors. *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics*, 37(9), 702–708.
- Bas, Gkhan (2011). Teacher student control ideology and burnout: Their correlation. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4) 6, 84–94.
- Berlingrath, Silja, Weigl, Tobias, & Kudielka, Brigitte (2009). Chronic work stress and exhaustion is associated with higher allostatic load in female schoolteachers. *Stess*, 12, 37–48.
- Blase, Joseph (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23, 13–40.
- Buskila, Yaffa, Buskila, Dan, Giris, Jacob, Vais, Yzhak, & Ablin, Jacob (2019). High prevalence of fibromyalgia among Israeli teachers. *Clinical Experimental Rheumatology*, 5, 21–26.
- Burke, Ronald (2019). Introduction. In Burke, Ronald. J. & Richardsen, Astrid. M. (Eds.), *Creating Psychologically Healthy Workplace*. Edward Elgar Publishing: UK.
- Carnoy, Martin (1995). Structural adjustment and the changing face of education. *International Labor Review*, 134(6), 653–673.

- Chan, David W. (1998). Stress, coping strategies and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35, 145–163.
- Cox, Tom, Boot, Neil, Cox, Sue, & Harrison, Sue (1988). Stress in schools. An organizational perspective. *Work and stress*, 2(4), 353–362.
- Crick, R. Deakin, Barr, Stven, Green, Howard, & Pedder, David (2017). Evaluating the wider outcomes of schools: Complex system modeling for leadership deaccessioning. *Educational Management & leadership*, 45(4), 719–743.
- Dunham, Jack (1992). *Stress in teaching*. New York: Routledge.
- Dworkin, Anthony-gary, Haney, Allen, Dworkin, Rosalind, & Telschow, Ruth (1990). Stress and illness behavior among urban public-school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 26, 60–72.
- Eres, Figen & Atanasosk, Tatjana (2011). Occupational stress of teachers: A comprehensive study between Turkey and Macedonia. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 59– 65.
- Gallagher, Carmel, Hipkins, Rosemary, & Zohar, Anat (2012). Positioning thinking within national curriculum and assessment systems: Perspectives from Israel, New Zealand and Northern Ireland, *Thinking skills and Creativity*, 7(2), 134–143.
- Goleman, Daniel (2006). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grissom, Jason, Loeb, Susanna, & Mitani, Hajime (2013). *Principal time management skills: explaining patterns in principals time use and effectiveness*. Stanford University: Center for Education Policy.
- Griffith, Jane (2004). Ineffective schools as organizational reactions to stress. *Social Psychology of Education*. 7, 254–287.
- Griffith, Jane, Steptoe, Andrew, & Copley, Mark (1999). An investigation of coping strategies associated with jon stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517–531.
- Harris, Lloyd (2002). The emotional labour of barristers: An exploration of emotional labor by status professionals. *Journal of Management Studies*, 39(4), 553–584.
- Huppert, Felicia (2009). Psychological well-being: evidence regarding its cause and consequences. *Applied Psychology: Health and well-Being*, 1(2), 137–164.

- Jepson, Emma, & Forrest, Sarah (2006). Individual contributory factors in teachers stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychological*, 76, 183–197.
- Klassen, Robert, Wilson, Elaine, Siu, Angela, Hannok, Wanwisa, Wong, Marina Wongsri, Nongkran...& Jansen, Anchalee (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy and occupational commitment in four countries. *Eur J Psycholo Educ*, 28, 1289–1309.
- Kyriacou, Chris & John Sutcliffe (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159–167.
- Luthans, Fred & Avolio, Bruce (2003). Authentic leadership development. In K. S. Cameron, J.E. Dutton, & R.E. Quinn (Eds.) *Positive organizational scholarship* (241–258). San Franciscan: Berrett-Koehler.
- Nir, Adam, Ben-David, Adi, Bogler, Ronit, Inbar, Dan, & Zohar, Anat (2016). School autonomy and 21st century skills in the Israeli educational system: Discrepancies between the declarative and operational levees. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1231–1246.
- Rottermund, Jerzy, Knapik, Andrzej, Saulicz, Edward, Mysliwiec, Andrzej, Saulicz, Mariola, Katarzyna-Anna, Reigiel & Linek, Pawel (2015). Back and neck pain among schoolteachers in Poland and its correlations with physical activity. *Med Pr*, 66(6), 771–778.
- Sagie, Netta, Yemini, Miri, & Bauer, Ullrich (2016). Scholl - NGO interaction: Case studies of Israel and Germany. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 36 (7/8), 469–490.
- Verma, Radhika & Madhavi, Bindu, K. (2017). The Effect of Postural Education on Decreasing the Severity of Neck Pain in Female School Teachers: A Prospective Cohort Study. *International Journal of Therapies and Rehabilitation Research*, 6(1), 24.
- Vollansky, Ami (2007). School autonotmy for school effectiveness and improvement: The case of Israel. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook on Scholl Effectiveness and Improvement* (pp. 355–362). New York: Springer.
- Wangui, Muiga Felistus, Ombui, Kepha, & Iravo, Mike (2016). Effects of work-related stress on teachers performance in public seconday schools in Kikuyu sub country, Kenya. *International Journal of Scieve and Research*, 5(5), 1645-1652.

Yong, Zhang & Dolmage, Rod (2003). Stress and burnout of secondary public school teachers in Changuchun, Julin province, peoples' republic of China. *EAF Journal*, 17(1), 57–77.

Yusa, Taiko (2012). *Neoliberal education reforms and debates around Neoliberalism: Finance-driven reforms in Chilean higher education* (Master Thesis). University of California, LA.