

עומס בעבודת המורה פרשנות, גורמים, השפעות ותכנית פעולה

פרופ' יזהר אופלטקה

דו"ח מחקר המוגש להסתדרות המורים בישראל

2012

צוות המחקר ותודות

חוקר ראשי - פרופ' יזהר אופלטקה

מראיינת ועוזרת אקדמית – הגב' אורית לפידות

עוזרת אקדמית – הגב' עידית נופר

החוקר הראשי מביע את תודתו העמוקה לגב' לפידות ולגב' נופר על תרומתן הרבה למחקר, מחויבותן המקצועית הגבוהה, ונכונותן לרתום מזמנן ללא לאות לשם הצלחתו.

כמו כן, החוקר הראשי וצוות המחקר מודים להסתדרות המורים על תמיכתה הכספית במחקר זה. הבעת תודה מיוחדת מוענקת למר ציון סורק על ייזום המחקר ותמיכתו בו לכל אורכו.

ואחרונים חביבים הם המרואיינים במחקר שללא הסכמתם לתרום מזמנם ומהמידע בו הם מחזיקים, דו"ח זה לא יכול היה לצאת לאוויר העולם.

תוכן

2	 צוות המחקר ותודות
5	 תקציר מנהלים
9	 הקדמה
11	 מושג העומס בעבודה, גורמיו והשפעותיו
12	 גורמי העומס בעבודה
14	 השפעות עומס העבודה
16	 סיכום
17	 מערך המחקר ושיטותיו
19	 ממצאי המחקר: קולותיהם של המורים
19	 תפיסה הוליסטית של תפקיד המורה
22	 מקורות חוסר שביעות רצון בעבודת המורה
22	 התנהגותם של הורי התלמידים
23	 תנאי עבודה ירודים
24	 אובדן האוטונומיה המקצועית של המורה
26	 הדרישה לעמידה בסטנדרטים חיצוניים
27	 חוסר הכרה בתרומת המורה ובחשיבות תפקידו
28	 פרשנות כמותית לעומס העבודה
29	 אינטנסיביות יתר
30	 העדר זמן לביצוע המשימות
31	 חוסר יכולת למלא את כל המשימות בתפקיד המורה
31	 ביטויי העומס בעבודת המורה
32	 אופי העבודה בבית הספר
34	 השתתפות המורה בפעילויות אחר הצהריים
35	 היערכות ותכנון בביתו של המורה
36	 אינטראקציות עם הורים ותלמידים אחר הצהריים
37	 מחשבות על העבודה
38	 עבודה בחופשות מבית הספר
38	 סיכום ביניים
39	 גורמי העומס בעבודת המורה
39	 תקופות עמוסות לאורך שנת הלימודים
40	 ציפיות ההורים ומעורבותם בבית הספר
41	 מילוי מספר תפקידים בבית הספר
42	 הצורך במילוי טפסים רבים בעבודת המורה
44	 דיגיטציה של תפקיד המורה
46	 דרישות מופרזות לביצוע בתפקיד המורה

50.....	שינויים הקשורים ל"אופק חדש"
51.....	השפעת מנהל בית הספר על העומס בהוראה
53.....	מאפיינים אישיים של המורה ותגובתו לגורמי העומס
54.....	השפעות עומס העבודה הרב בהוראה
54.....	אין זמן לחינוך הילד
56.....	פגיעה בתהליכי ההוראה-למידה
57.....	פגיעה בשיתוף הפעולה בבית הספר
58.....	התרוקנות האנרגיה של המורה
59.....	פגיעה בחיים המשפחתיים של המורה
59.....	תסכול ושביעות רצון נמוכה מהעבודה
61.....	מחשבות על עזיבת מקצוע ההוראה
63.....	אסטרטגיות התמודדות של המורה עם עומס העבודה
63.....	קביעת סדר עדיפויות
64.....	ויתור על ביצוע משימות מסוימות
65.....	סיכום ביניים
66.....	ממצאי המחקר: קולותיהם של מנהלי בתי ספר
72.....	סיכום
73.....	דיון ומסקנות יישומיות
76.....	סיכום
77.....	מסקנות יישומיות: המלצות להפחתת העומס בתפקיד המורה
77.....	אסטרטגיה ראשונה: מיקוד עבודת המורה בפדגוגיה-דידקטיקה בשיעור
78.....	אסטרטגיה שנייה: התאמת זמן המורה למשימות המוטלות עליו
80.....	אסטרטגיה שלישית: תפקיד המנהל בהפחתת עומס העבודה בהוראה
82.....	רשימת מקורות
86.....	נספח א: פרטי המורים שראיינו במחקר
87.....	נספח ב: תדריכי הראיונות במחקר

תקציר מנהלים

מטרת המחקר ושאלותיו

- א. כיצד מפרשים מורים את עומס עבודתם, מקורותיו, והשלכותיו השונות.
- ב. כיצד מחולק זמנו של המורה במשרתו בתוך הארגון ומחוצה לו, ומה הן הסיבות לכך?
- ג. מה הן האסטרטגיות הרצויות להקלת עומס עבודתו של המורה, הן ברמה המערכתית והן ברמה המקצועית?

המדגם ושיטת המחקר

- א. מדגם המורים כלל 25 מורות ו-5 מורים. 9 מהמרוואיינים עובדים במחוז דרום, 6 במחוז מרכז, 6 במחוז צפון, 6 במחוז תל אביב, ו-3 במחוז ירושלים. טווח הגילאים של המרוואיינים נע בין 27 ל-61, הוותק בהוראה נע משנתיים ועד 34 שנים. המדגם כלל מורים ממגוון מקצועות לימוד, המלמדים בבתי ספר יסודיים ($N=22$), חטיבות ביניים ($N=6$), וגני ילדים ($N=2$). 20 מבתי הספר היו שייכים לסקטור הממלכתי, 5 לממלכתי דתי, ו-5 לערבי. מרבית המרוואיינים היו נשואים עם ילדים ושירתו אוכלוסיות ממעמדות שונים.
- ב. 5 מנהלי בתי הספר שהשתתפו במחקר היו בעלי וותק בניהול שנע בין 4 ל-12 שנות ניהול כך שהם יכלו לספק מידע מקיף המבוסס על ניסיון ניהולי במשך מספר שנים. קבוצת המנהלים כללה 4 נשים וגבר אחד, שלוש מהחנינוך הממלכתי, אחת מהחנינוך הערבי, ואחד מהחנינוך הממלכתי דתי (ממ"ד). 3 עבדו במחוז דרום, 2 במחוז צפון, ואחת ממחוז תל אביב. גילם נע מ-40 עד 57, וכולם היו נשואים עם ילדים.
- ג. שיטת המחקר שהופעלה במחקר הנוכחי התבססה על ראיונות מובנים למחצה בהם המראיין משתמש בתדריך ראיון אך מעלה שאלות נוספות במהלך הראיון כתגובה לדברי המרוואיין. תמלילי הראיונות שוכתבו בצורה שיטתית כנהוג במחקר האיכותני.

ממצאי המחקר

- א. המורים תופסים את המורה כמי שתפקידו לחנך את תלמידיו לערכים, לפתח את מגוון כישוריהם, לדאוג למכלול צורכי התלמיד, ולהקנות לתלמידיו מיומנויות למידה. "העברת ידע" והכנה לבחינות, מוקד עבודתו של המורה בעידן האחריות והסטנדרטים, כמעט ולא הוזכרו על ידי המרוואיינים במחקר.
- ב. חרף אהבתם הרבה של מרבית המורים שהשתתפו במחקר לעבודתם, בכלל, ולקשריהם עם התלמידים, בפרט, מרביתם מציינים מספר מקורות התורמים לחוסר שביעות רצונם בעבודה בהם אובדן תחושת האוטונומיה המקצועית בתפקיד המורה, הצורך לעמוד בסטנדרטים חיצוניים, חוסר כבוד למורה מצד הורים והציבור בכללותו, ותנאי עבודה ירודים בבתי ספר רבים.
- ג. כלל המרוואיינים סבורים כי עומס העבודה בתפקיד המורה בימנו כבד מאד ובא לידי ביטוי באינטנסיביות רבה (צורך לבצע משימות רבות ומגוונות בזמן מוגבל וקבוע מראש), העדר זמן לביצוע משימות הנתפסות על ידי המורה כחשובות בעבודתו או כאלה העולות בקנה אחד עם האידיאולוגיה החינוכית בה הוא דוגל, והבנה כי המורה אינו יכול להספיק את כלל המשימות המוטלות עליו בפרק הזמן העומד לרשותו לשם כך.
- ד. יום העבודה (העמוס) של המורה מתגלה כסובב סביב השעון, עשרים וארבע שעות ביממה, שבעה ימים בשבוע. הוא מתחיל מוקדם בבוקר, נמשך לאורך כל שעות עבודתו בבית הספר, עד כי למורה אין זמן למנוחה רגעית או בהפסקות, ממשיך בפעילות מקצועית אחר הצהריים (בהדרכות, בפעילות בית ספרית), ואינו נפסק אף בביתו של המורה. מרבית המורים דיווחו כי הם נאלצים לבדוק מטלות ו/או ליצור קשר עם הורים ותלמידים אחר הצהריים, ואפילו מוצאים את עצמם מהרהרים רבות באירועים שאירעו במהלך יום עבודתם בזמנם הפנוי לכאורה בערב (אפילו בשעות השינה בלילה) ואף בחופשות הבית ספריות לאורך כל השנה.

ה. בין גורמי העומס העיקריים בעבודת המורה אשר זוהו במחקר הנוכחי היו עבודת ניירת מרובה בתפקיד המורה כתוצאה מהדרישות הרבות לתייעוד ולמילוי טפסים רבים, הדרישות למחשוב דרכי עבודתו והערכתו, ריבוי פרויקטים ותכניות המוטלים על בתי ספר, מאפייני שעות ההוראה הפרטניות, חוסר בשעות שהייה בבית הספר, והתערבות של הורים רבים בנעשה בכיתתו של המורה.

ו. העומס מוביל לדעתם של מרבית המרואיינים לפגיעה בתהליכי ההוראה-למידה המתרחשים בבית הספר, לזמן מועט המוקדש לחינוך ערכי-חברתי, להפחתת שיתוף הפעולה המקצועי בין המורים בבית הספר, להתרופפות האנרגיה הפיזית של המורה, לפגיעה בזמן הפנאי של המורה ובכלל זה במשפחתו, לתסכול רב של המורה, ולמחשבות על פרישה או עזיבת המקצוע.

ז. הדרכים בהם משתמשים המורים על מנת להפחית מעומס עבודתם הן קביעת סדר עדיפויות ותכנון זמן, וויתור על משימות רבות המוטלות עליהם באישור המנהל או בצורה סמויה מן העין, והפחתת מחויבויות משפחתיות.

מסקנות המחקר

א. הסתירה הקיימת בין תפיסת המורים את תכלית עבודתם כמכוונת לפיתוח התלמיד כמכלול (ערכי, חברתי, הישגי, רגשי, קוגניטיבי) לבין הבניית תפקיד המורה על ידי קובעי המדיניות החינוכית בשנים האחרונות כמכוונת להפקת תפוקות ספציפיות במסגרת זמן נתונה וקבועה, מובילה מורים רבים לייחס משמעות שלילית להיבטים רבים בעבודתם, ובכלל זה לעומס העבודה הכמותי והרגשי הכבד אותו הם חווים.

ב. המדיניות החינוכית בעשור האחרון, המדגישה אחריותיות כלפי תפוקות המורה בעבודתו, בחינות חיצוניות כמדד עיקרי לבחינת תפוקות המורה, הידוק הפיקוח המרכזי על עבודת המורה, ומסגור ברור של עבודת המורה בבית הספר (באמצעות שיעור נוכחות וקביעת שעות שהייה), מובילה לתפיסה מחודשת של תפקיד המורה בבית הספר. הוא נדרש כעת לא רק ללמד בכיתה ולמלא מספר תפקידים בבית ספרו אלא לתעד את עבודתו, לדווח ידנית ובאמצעות המחשב על גבי טפסים רבים, לעמוד בהספקי עבודה שנקבעו על ידי גורמים מחוץ לבית ספרו, להיות מעורב בפרויקטים רבים שמשרד החינוך יוזם, ולאמץ תכניות לימודים חדשות שנה אחר שנה. זאת ועוד, המורה נדרש לציית להוראות רבות המופנות אליו מגורמים שונים בסביבת בית הספר (למשל, פיקוח, הדרכה, רשות מקומית) ולעמוד בהצלחה בסדרה של מדדי הערכה שאף הם נקבעו על ידי גורמים מחוץ לבית ספרו. תפקיד המורה נתפס יותר ויותר כתפקיד "טכני" המכוון לביצוע משימות שנקבעו על ידי גורמים בסביבת עבודתו ומוערכים על ידם. אין זה מפליא, לפיכך, כי עומס העבודה של המורה בימנו כבד מאד כפי שעולה מן המחקר הנוכחי.

ג. גנות, מורים ומנהלים כאחד מביעים במחקר תחושות שליליות כלפי מקום עבודתם המעידות על משבר אמון הולך וגובר בינם לבין המערכת בה הם מועסקים. למעשה, המורים מדווחים על עומס רגשי רב בעבודה הנקשר לפחד, דילמות, עלבון, אשמה, ואמוציות שליליות דומות, הנובעות מהרגשתם כי הם אינם נתפסים עוד כפרופסיונלים הזוכים לכבוד הראוי לו הם זכאים לאור הידע המקצועי בו הם מחזיקים (ידע פדגוגי, דידקטי ודיסציפלינארי), אלא כעובדים טכניים האמורים למלא משימה מוגדרת בהתאם לסטנדרטים ברורים וקשיחים. משבר אמון זה עשוי לגבור במידה ולא יינתן מענה הולם ומהיר לעומס העבודה של המורה ואובדן האוטונומיה הפרופסיונלית במקצוע ההוראה.

ד. העדר אוטונומיה מקצועית, אמון מועט הניתן למורה בעבודתו על ידי קובעי המדיניות, ועומס כבד בעבודת המורה מובילים יחדיו להשלכות שליליות על המורה ועבודתו. לעומת זאת, אילו היו חשים המורים אמון רב ביכולותיהם המקצועיות מצד קובעי המדיניות החינוכית ובעלי התפקידים השונים במשרד החינוך, ואף היו חווים אוטונומיה רבה בעבודתם, עומס העבודה הרב לא היה נתפס בהכרח כשלילי כל כך אלא דווקא כביטוי חיובי לתפקיד אותו הם ממלאים ולשליחותם החינוכית. העומס היה, קרוב לוודאי, מצטייר כאתגר מקצועי ולא כאיום על חייו של המורה ועל תלמידיו.

אסטרטגיות להפחתת עומס העבודה בהוראה

בהנחה שגורמי העומס העיקריים הם ריבוי הפרויקטים והתכניות המוטלים על בתי הספר בתדירות גבוהה מאד ועבודת הניירת הרבה בה מחויב המורה בימנו מומלץ,

- א. להפחית בצורה ניכרת את מספר הפרויקטים המוצעים/מוכתבים לבתי הספר מצד האגפים השונים והמחוזות השונים של משרד החינוך והרשויות המקומיות.
- ב. לצמצם למינימום האפשרי, אשר ייקבע במו"מ בין משרד החינוך לבין הסתדרות המורים, את מילוי הטפסים הידני והממוחשב שמורה נדרש למלא בעבודתו השוטפת ולהותיר את אלה הנחוצים ביותר לשם שיפור תהליכי ההוראה-למידה בכיתה.

אבל, במידה ומובילי מערכת החינוך בארץ סבורים כי יש חשיבות רבה לפרויקטים הרבים הקיימים במערכת החינוך ולעבודת הניירת הרבה שנדרשת מהמורה (וכותב שורות אלו אינו סבור כך), הרי שמומלץ לפעול כדלקמן:

- א. להציע, כחלק מרפורמת "אופק חדש", הבניה מחדש של תפקיד המורה אשר תכלול משימות הניתנות לביצוע בפרק הזמן העומד לרשות המורה ביום עבודתו כבסיס ראשוני להפחתת עומס העבודה בהוראה. הגדרה זו צריכה לכלול ציפיות ברורות ממורה וממחנך, מספר יעדים מוגדר והגיוני לבית הספר בכל שנה, הקף הפרויקטים המותר למעבידי המורים ליזום בכל שנה לבתי הספר, ותחומי האחריות של המורים ביחס לבעלי תפקידים אחרים בבית הספר ובמערכת החינוך. תכנית חומש של יעדים ופרויקטים למערכת החינוך הייתה מקלה מאד על תכנון זמן, התעמקות במשימות, והפחתת העומס בעבודת המורה.
- ב. להפחית את שעות ההוראה בכיתה ו/או להקטין את מספר התלמידים בכל כיתה לעומת הגדלת מספר שעות השהייה בבית הספר תוך הגדרה ברורה ומחייבת של המטלות היחידות שהמורה מצופה לבצע במהלכן. הפחתת שעות ההוראה לא רק תאפשר שעות שהייה רבות יותר במהלך יום העבודה בבית הספר אלא אף תפחית מעומס העבודה של המורה בכל הנוגע להכנת השיעור, טיפול בבעיות תלמידים, מתן מענה לתכניות שונות המוצעות במערכת החינוך בתחום המקצוע וכדומה. תוצאה דומה צפויה מהקטנת מספר התלמידים בשיעורו של המורה.
- ג. לחלופין, ובהנחה כי משימותיו המנהלתיות של המורה נשארות רבות ומגוונות, מומלץ להשיק תפקיד של עוזר הוראה מנהלי אשר יסייע למורה בעבודת הניירת, הקלדת הנתונים למחשב ועיבודם, צילום מסמכים, מעקב אחר היעדרויות תלמידים, הדפסות, תיוק, קישוט הכיתה, עזרה לתלמידים בביצוע מטלות שונות, עזרה מנהלתית בהיערכות לבחינות, תיאום בין מורי הכיתה ועוד.
- ד. לחשוף את המנהלים לסוגית העומס בעבודת המורה בעת הזו ולציידם בכלים להפחתת עומס זה באמצעות התמודדות ממוקדת בבעיה (Zunker, 2008) כתכנון זמן, קביעת סדר עדיפויות, פתרון בעיות, זיהוי מחשבות לא רציונאליות ודרכי חשיבה מעוותות הגוזלות זמן עבודה, ועוד. מנהל בית ספר המודע יותר לעומס העבודה של המורים בבית ספרו ולהשפעותיו עשוי לסייע להם רבות בהתמודדותם עם עומס זה.
- ה. לאפשר למנהל לשלוט במיון הדרישות הסביבתיות השונות המופנות לבית הספר מצד גורמים רבים, כולל הפיקוח על בית הספר והפיקוח המקצועי, וכך למנוע מצב בו בית הספר, קרי המורים ובעלי התפקידים השונים, יצטרכו להתמודד עם מגוון של פרויקטים ותכניות, וכפועל יוצא בעבודת ניירת רבה ומכבידה. שליטה זו של המנהל צריכה להיות מעוגנת בחוזרי מנכ"ל כחלק מהאוטונומיה הבית ספרית ומשיקול הדעת הניתן למנהלים בעבודתם.
- ו. להכשיר את המנהל כבונה צוות תמיכה במורי בית ספרו, לא רק בסוגיות של עומס בעבודה, אלא בכלל הסוגיות המעיקות על עבודת המורה בימנו כתחושת חוסר האמון בהם הם חשים, אובדן האוטונומיה המקצועית של המורה, והרצון לעבודת צוות רבה יותר ממה שמתאפשר למרבית המורים בתנאי העבודה הקיימים במקצוע ההוראה. צוות תומך פירושו אף גישה נעימה ומקרבת מצד המנהל, אשר יהווה אוזן קשבת לבעיותיהם של המורים, אשר מקורן בהגדרת התפקיד החדשה של המורה במחוזותינו. זאת ועוד, שיתוף

המורה בקבלת החלטות שונות הנוגעות למשימותיו בכיתה (למשל, האם לאמץ פרויקט מסוים? האם לוותר על תיעוד מסוים?) יכול לסייע רבות בהתמודדותו עם עומס העבודה הכמותי והרגשי אותו הוא חווה בעבודתו.

הקדמה

הרפורמות השונות שהוכנסו למערכות חינוך שונות בעולם המערבי במהלך שנות השמונים והתשעים (למשל, אחריותיות, פתיחת אזורי רישום, ניהול עצמי), המצויות בהלימה לתפיסות נאו-ליברליות של השירות הציבורי, הובילו להגדרה מחדש של תפקיד המורה ולשינוי מהותי בסדרי עבודתו ובסביבתה (Day & Gu, 2010; Helsby, 1999). זאת ועוד, הרפורמות הללו ודומות להן הובילו לשליטה ממשלתית רבה יותר על תכניות הלימודים ועל זמן עבודת המורה ולתהליכי הערכה ממוסדים והדוקים יותר על עבודת המורה (Biesta & Miedema, 2002).

ואכן, בתי ספר נדרשו לאמץ צורות של הערכה, הדרכה, שיטות הוראה חדשניות וכדומה במערך ההוראה-למידה שלהם. יתר על כן, המדיניות החינוכית החדשה המשיגה מחדש את דמות המורה הטוב וגזרה מכך תקנות לגיוס מורים, הכשרתם, ופיתוחם המקצועי, תהליך שנצפה כבר בארצות הברית במחצית הראשונה של שנות התשעים (Darling-Hammond & Cobb, 1996). כפועל יוצא מכך, הקונטקסטים והמבנים שבהם מורים פועלים ערערו על טבעה הבסיסי ביותר של ההוראה בכיתה (Hargreaves, 1994).

מחקרים שהתבצעו מאז במדינות מערביות רבות בחנו את השינויים בתפקיד המורה (למשל, Campbell & Neill, 1994; Farber, 2000; Helsby, 1999; Van Veen et al., 2001). בסקירה שנכתבה על ידי דאי (Day, 2002) הסיק הכותב כי הרפורמות החינוכיות השונות בשנות התשעים הובילו לעומס עבודה רב בקרב המורים, לעליה ניכרת בלחצים המופנים למורה מגורמים שונים, להרחבת תחומי העבודה והאחריות של המורה, ולקיומן של משימות ומחויבויות סותרות בבית הספר. מקצוע ההוראה מתאפיין באינטנסיביות רבה של חיי העבודה, והמורים מצופים ליטול על עצמם תחומי אחריות חדשים ללא העלאה משמעותית בשכרם או קבלת פיצוי כספי כלשהו. הם בעצם מצופים "לעשות יותר ולקבל פחות" (Helsby, 1999). בהולנד, לדוגמה, עבודת המורה הפכה להיות יותר ויותר מורכבת ורב-גונית והמורים מתמודדים עם מגוון של ציפיות שתכליתן לעצב מחדש את דרכי עבודתם (Van Veen et al., 2001).

מורים מרחבי העולם מדווחים על עלייה משמעותית ברמות הלחץ, העומס ואף השחיקה בעבודתם בשל העלייה המשמעותית במשימות מנהלתיות ופדגוגיות כאחד (Campbell & Neill, 1994; Day, 2002; Galton & MacBeath, 2008; Goodson, 1997; Hargreaves, 1994; Oplatka et al., 2002). בין המשימות הללו מצויות התכתבויות רבות, מילוי טפסים, סידור סביבת העבודה, תכנון לוח זמנים ברור למטלת הכיתה, ועוד. במדינות אחרות המורים מעורבים בשיווק בית ספרם וקידומו בקהילה בערבי הורים ובתכניות שיווקיות שונות שבית הספר יוזם (Oplatka, 2007). התוצאה הינה, בין השאר, שעות עבודה רבות יותר בשבוע העבודה של המורה ומילוי משימות רבות ומגוונות במשך זמן רב יותר מאשר בעבר (Bridges & Searle, 2011).

הרחבה זו של הציפיות מתפקיד המורה, אשר הגיעה למערכת החינוך הממלכתית והממלכתית דתית של ישראל בשנות האלפיים בדמותן של תכניות חינוכיות שונות, הקמת הרשות הארצית להערכה ולמידה, והשקת רפורמת "אופק חדש", מחייבת בחינה מעמיקה של משמעות עבודת המורה בכלל, ושל העומסים הרבים המלווים את עבודתו, בפרט. מטרת המחקר המוצג כאן, לפיכך, הייתה להתחקות אחר מרכיבי המונח "עומס בעבודה" בקרב מורים ישראלים בבתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים של החינוך הממלכתי והממלכתי דתי ולעמוד על הגורמים השונים המשפיעים על תפיסות המורים את עומס עבודתם והשלכותיו. באופן ספציפי יותר המחקר ניסה לענות על השאלות הבאות:

- ד. כיצד מפרשים מורים את עומס עבודתם, מקורותיו, והשלכותיו השונות.
- ה. כיצד מחולק זמנו של המורה במשרתו בתוך הארגון ומחוצה לו, ומה הן הסיבות לכך?
- ו. מה הן האסטרטגיות הרצויות להקלת עומס עבודתו של המורה, הן ברמה המערכתית והן ברמה המקצועית?

ייחודו של המחקר הנוכחי בניסיונו להתחקות אחר מרכיבי תחושת עומס העבודה של המורה מתוך נקודות מבט הסובייקטיבית של המורה עצמו והתנסויותיו בעבודה הלכה למעשה. מרבית המחקרים שבחנו עומס בעבודה התבססו על סקלות למדידת מרכיבי תחושת העומס והקשרים

ביניהם לבין משתנים חיצוניים שונים שפותחו בארגונים שונים ומכאן שהם הולמים פחות את עולמו המקצועי של המורה בכלל, ושל זה העובד במערכת החינוך הישראלית, בפרט.

מענה לשאלות המחקר שהוצבו כן עשוי לאפשר בחינת הקף עבודתו של המורה הלכה למעשה, קרי הקף משרתו לא בהתאם לשעות בהן הוא מתבקש ללמד או להיות נוכח בבית הספר, אלא השעות בהן הוא מקדיש מזמנו לעבודתו. כמו כן, הניסיון להשיב על השאלות הללו מאפשר התחקות אחר הפרשנות הסובייקטיבית של המורה עצמו אודות עומס עבודתו, הגדרה המושפעת רבות מהמאפיינים הקונטקסטואליים השונים בהם הוא חי ועובד.

בחלקו הראשון של דוח מחקר זה יוצג המחקר על עומס בעבודה, גורמיו והשפעותיו אשר התבצע בסקטורים תעסוקתיים שונים, ובכלל זה סקטור ההוראה בבית הספר. לאחר הצגת שיטת המחקר שהופעלה לשם מתן מענה לשאלות המחקר, יוצגו ממצאי המחקר העיקריים ויידונו המסקנות הנגזרות ממצאים אלה. הדו"ח חותם בהצגת מסקנות יישומיות להתמודדות אפקטיבית עם עומס העבודה בהוראה והשלכותיו השונות על עבודת ההוראה.

מושג העומס בעבודה, גורמי והשפעותיו

הספרות על לחצים ושחיקה התמקדה בהבנת מאפייני הלחץ בעבודה ובגורמי לחץ אישיים וארגוניים שונים. ניתן לחלק את הגורמים הללו לגורמים ארגוניים (ריכוזיות, השתתפות מועטה בקבלת החלטות, תקשורת לקויה), דרישות התפקיד (לחצי זמן ולוחות זמנים צפופים, אחריות על אנשים, עבודה שגרתית), מאפייני התפקיד (קונפליקטים בתפקידים, ציפיות סותרות, עמימות בתפקיד, עומס או פחות מידי משימות בעבודה), יחסים בין אישיים (תחרות, פיקוח לא הגיוני), תנאי עבודה (צפיפות, רעש, חום או קור מופרז), דאגות הקשורות לקריירה (מעברי קריירה, תחושת קיפאון בתפקיד, פרישה, שינוי ממונה), ולחצים שמחוץ לעבודה (קונפליקטים במשפחה, גירושין, מוות, הורים מזדקנים) (Greenhaus & Callanan, 1994). כאשר במורים עסקין, המקורות העיקריים של לחץ בעבודה הם מוטיבציה מועטה של תלמידים, התנהגויות לא נאותות של תלמידים בכיתה, תנאי עבודה עלובים, לחצי זמן, סטאטוס נמוך, וקונפליקטים עם עמיתים (Hesbly, 1999; Kyriacou, 1989).

על פי ספרות הלחצים בעבודה, עומס בעבודה נתפס כאחד מגורמי הלחץ העיקריים של עובדים פרופסיונלים רבים בשוק העבודה, אף על פי שיש הרואים בו גם רכיב למדידת רמות הלחץ. עומס מתייחס למצב שבו דרישות מרובות גוברות על המשאבים הקיימים ועשוי להיות איכותי או כמותי. עומס הוגדר כתפיסה של העובד שיש לו יותר עבודה מאשר הוא יכול להשלים בפרק זמן נתון (Jex, 1998). כאשר עומס בעבודה מהווה מוקד המחקר, הרי אנו מתוודעים לסוגים שונים של עומס שזוהו בספרות המקצועית. כך, עומס עשוי להיות אובייקטיבי או סובייקטיבי (French & Caplan, 1972). עומס סובייקטיבי מתייחס לתחושתו של העובד כי עבודתו רבה או קשה מידי ואילו עומס אובייקטיבי הינו כמות העבודה אשר על האדם לבצע ביחידת זמן נתונה (כמה מקררים להעביר בשעה, כמה מכוניות לשטוף ביום אחד). למרות שכמות העבודה עשויה להיות שווה לכל עובד, הרי אחד יחוש בעומס סובייקטיבי והשני לא. מכאן שעומס סובייקטיבי הוא המשפיע על תחושת לחץ ושחיקה בעבודה (מלאך-פיינס, 2011).

אבחנה נוספת שהוצעה אף היא לפני שנים רבות בספרות המחקרית על לחצים בעבודה היא בין עומס כמותי לעומס איכותי (Cooper & Marshall, 1976). עומס כמותי נוצר כאשר לעובד יותר מידי משימות לבצע ביחידת זמן ואילו עומס איכותי נוצר כאשר העובד נדרש לבצע משימות קשות או מורכבות מידי. העומס הכמותי מוגדר כשילוב של (א) מספר הדרישות המופנות כלפי הפרט, (ב) מידת הערנות הנדרשת לשם ביצוע משימות בעבודה, ו(ג) קצב העבודה או לחצי הזמן שבהם המשימות צריכות להתבצע (Repetti, 1993, p. 368). מכאן, שעומס כמותי מתייחס לתפסיות של העובדים כי עליהם לבצע משימות רבות מידי בפרק זמן מוגבל. לעומת זאת, עומס איכותי מתאר את מידת הקושי לבצע משימה מסוימת. עומס כמותי הוא המחלה הרווחת בארגונים רבים בשל הצורך שלהם לשמור על יתרון תחרותי בכלכלה הגלובאלית. במצב זה עובדים נדרשים, בדרך כלל, לבצע משימות רבות בתוך פרק זמן מוגבל על מנת לעמוד בסטנדרטים נוקשים לפרודוקטיביות הקיימים בארגון.

סוג נוסף של עומס המוזכר בתיאוריית התפקיד (לצד שני גורמי לחץ נוספים בעבודה – קונפליקט תפקידים ועמימות) הוא עומס יתר. עומס מסוג זה מוגדר כמצב הנתפס על ידי הפרט כפער בין הדרישות הסביבתיות ממנו לבין משאביו ויכולתו להתמודד איתן. הגדרה זו נוגעת בדרישות סביבת העבודה, מצד אחד, והמשאבים העומדים לרשות הפרט, מצד שני. ככל שאדם מרגיש חוסר אונים כלפי דרישה מסוימת, תחושת הלחץ שלו תהיה חזקה יותר.

מרבית החוקרים ביקשו מעובדים להעריך את העומס הכללי שלהם בעבודה או אספקטים מסוימים של עומס בעבודה, כמו מספר הדרישות או כמות הזמן המוקדמת לעבודה. רק מעט מהם השתמשו במדדים אובייקטיביים לבחינת עומס העבודה כמספר שיחת הטלפונים בשעה, או תנאי הראות של הטיסה (לדוגמה, Repetti, 1993). כאשר במורים עסקין, הרי חוקרים מתחום החינוך בחנו את ביטויי העומס בעבודת המורה, הן בטרם הושקו הרפורמות החינוכיות הגדולות אשר הגדירו מחדש את טבעה של משרת ההוראה בבית הספר, והן וביתר שאת, לאחריהן.

למרות שלחץ בעבודה עשוי לנבוע ממקורות שונות, התגובה לעומס בעבודה כוללת תוצאות רחבות. עומס זה נתפס כפשרה בין כמות ואיכות הביצוע. מורים, עובדים סוציאליים, ועובדי מערכת הבריאות, למשל, מתארים את דרישות עבודתם כמופרזות (Zunker, 2008). ואכן, כבר

במחקרים בשנות השבעים והשמונים, הרבה לפני החדרתן של רפורמות נאו-ליברליות למערכת החינוך, נמצא כי מורים חשים בעומס עבודה המחייב אותם לפרק לחלקים קטנים את פעולותיהם, ולפעול במספר חזיתות בעת ובעונה אחת. הם צריכים למשל, לשמור על משמעת ובאותו הזמן להביע חיבה לתלמידים, לתת תשומת לב אישית לתלמידים המבריקים יותר הרוצים להתקדם במהירות ולתלמידים איטיים יותר, לשמור על אווירה נעימה בכיתה, לסייע לתלמידים לתכנן את עתידם, לדבר עם הורים ולעדכן אותם במתרחש בבית הספר, לארגן פעילות חוץ לימודית, להיות נוכח בישיבות צוות, ועוד ועוד (Esteve, 1989). גורמי לחץ ועומס אלה נכונים גם בימנו. מחקר שבחן את גורמי הלחץ בעבודה הנפוצים ביותר בקרב מורים מסינגפור מצא כי גורמים אלה כללו קביעת לוח זמנים לביצוע משימות דידקטיות, עומס רב, העדר זמן לביצוע המשימות, ישיבות רבות מידי, יותר מידי תיאום עם אחרים, דרישות עבודה העומדות בסתירה למשפחה ולחיים האישיים, והצורך להתמודד עם תלמידים מפריעים או חסרי רצון ללמוד (Yiu-Chung et al., 2006).

כאשר בתקופתנו הנאו-ליברלית עסקינן, גארי קופר, אחד מהחוקרים המובילים בעולם בחקר לחצים, אמר בראיון שנערך עמו כי "מורים מצויים תחת לחץ רב יותר מאשר לפני עשרים שנה. הם צריכים להתמודד עם דרישות ממנהלים ומהורים. הם צריכים לעמוד בקריטריונים קשיחים יותר, עם בחינות רבות וציפיות גבוהות יותר. הם עובדים שעות רבות יותר ורבים מהם מכינים שיעורי בית מאוחר בלילה. הם צריכים גם להתמודד עם התנהגות רעה ואגרסיבית יותר מצד הילדים" (cited in Day & Gu, 2010). במחקר שנערך בסינגפור נמצא כי עומס העבודה של המורים במדינה זו כלל מספר אלמנטים, בהם הקלדת ציוני בחינות במערכת ממוחשבת, מילוי שאלוני הערכה, רישום פעולות הוראה למידה וכדומה, וכל זה בנוסף למטלות מסורתיות כמו הכנת מערכי שיעור ובדיקת שיעורי בית (Yiu-Chung et al., 2006). המעניין הוא כי מספר התלמידים בכיתה אינו המדד לעומס העבודה של המורה. דווקא המאמצים המוקדשים לבדיקת משימות לימודיות של התלמידים הם הצורכים רבות מזמנו של המורה. כמובן שככל שלמורה יש יותר תלמידים, כך הוא מקדיש זמן רב יותר לבדיקת מטלותיהם הלימודיות. השאלה הנשאלת בספרות המחקרית נוגעת בגורמי העומס בעבודתם של עובדים ופרוסיונאלים (כולל מורים) והשפעת העומס הכמותי על העובד וסביבתו.

גורמי העומס בעבודה

מה שמגדיל את הבריאות הנפשית בעבודה היא ההזדמנות לשלוט על ביצוע העבודה, ההזדמנות להשתמש במיזמנות שרכש האדם, גיוון של סביבת העבודה, בהירות סביבת העבודה, קיומם של משאבים, ביטחון פיזי, הזדמנות למגע בין אישי, ועמדה חברתית. בריאות נפשית טובה בעבודה מורכבת ממיטביות אפקטיבית, יכולת מקצועית, אוטונומיה, השראה, ותפקוד משולב (Warr, 1987). ואכן, מחקרים אשר בחנו את הגורמים לעומס בעבודה מצאו כי תפיסת העומס בעבודה קשורה לשיתוף העובד בקביעת מטרות עבודתו, מספר המשימות המורכבות לביצוע, והימצאותם של מדדי ביצוע, ואילו אמון רב בכוונותיו ועמדותיו של הממונה מפחית תחושות של עומס (Brown & Benson, 2005). כאשר בנשים עובדות מדובר, הרי חרף הנורמות המעודדות חלוקה שוויונית של תפקידי המשפחה בין הבעל ואשתו, מחקרים מראים שרבות ממשפחות המשפחה וגידול הילדים מוטלות עדיין על כתפיהן של נשים רבות בעולם המערבי. האחריות לביצוע משימות אלה נתפסת, ביתר שאת, כאחריותה של האישה. לכן, עומס העבודה בשכר ולא בשכר של נשים בגילאים בהן הילדים עדיין בבית ספר גבוה מזה של גברים בממוצע שבועי (Frankenhauser, 1991). אין זה מפתיע, לפיכך, כי תחושת העומס בקרב הנשים מתחזקת עם העלייה במספר הילדים במשפחתן.

עומס העבודה בהוראה היווה מושא למחקר בעשורים האחרונים. ברם, עם התגברות הלחצים החיצוניים על בית הספר, וכפועל יוצא על המורים עצמם, החלו חוקרים לבחון ביתר שאת את השפעת הרפורמות החינוכיות על לחצים בעבודת המורה, תפיסת תפקידו, ועמדותיו כלפי העבודה. אחד החוקרים הבולטים בכך הוא הרגריבס אשר בשנת 1994 פרסם את ספרו על השינוי המתהווה בתפקיד המורה במדינות מערביות רבות. מדבריו אנו מזהים מספר גורמים לעומס העבודה בהוראה במדינות מערביות רבות:

מערכות חינוכיות רבות בעולם המערבי מרחיבות בימים אלה את השליטה והתקינה הבירוקרטית בפתוח וסיפוק השירותים שלהן. עם מעט מאד יוצאים מן הכלל, יש מעבר לניהול תקציבי עצמאי, פיתוח צוות, שליטה בתכניות הלימודים, ואופני הערכה של המורים ההופכים להיות מרכזיים ומפורטים יותר... האירוניה בפיתוח המורים היא שמורים נדרשים לשתף פעולה ביניהם בדיוק בזמן שבו נראה שיש להם הרבה פחות על מה לשתף פעולה. בשם הפרודוקטיביות, האחריות, והשליטה, הנטייה המנהלית היא להפעיל שליטה הדוקה יותר על עבודת המורה ועל הזמן של המורים, לתקן אותו, לחלק אותו לחלקים קטנים עם מטרות ברורות הנקבעות לכל חלק. זמן הכנה, זמן לתכנון, זמן לקבוצה, זמן לפרט... כל אלה מחליפים את מה שהיה מוכר עד כה כ"זמן חופשי", "שעות חלון", או "זמן משוחרר"... (Hargreaves, 1994, p.113).

ואכן, מחקר שבחן את סוגיית העומס בעבודה של מורים אוסטרלים מצא כי בעוד שהם נלהבים מאד מעבודתם, הם חשים שהדרישות המופנות למורים, אשר מרביתן אינן נוגעות ישירות לתהליכי ההוראה-למידה בכיתה, גדלו לרמה כזו שאנשים טובים אינם מגיעים עוד למקצוע ההוראה ותחלופת המורים גבוהה. הם אף חשו שעומס עבודתם גדל משנה לשנה (Timms et al., 2007). מחקר אחר הראה כי הוראה מרחוק (וירטואלית) דרשה עוד 14 אחוז מזמנו של המורה, זמן שבזבו ברובו על הצגת תכני ההוראה. ההשפעה על העומס של המורה באה לידי ביטוי בשני אופנים: הוראה מסורתית הייתה יותר יציבה לאורך הסמסטר בעוד שהוראה מרחוק נעה בחדות בתקופות של ייעוץ והערכה. גם מספר התלמידים האידיאלי בכל שיטת הוראה היה שונה: בכיתה הרגילה הוא 17 תלמידים ובכיתה הוירטואלית הוא 12 תלמידים. מכאן, שהוראה מרחוק דורשת יותר זמן עבודה מהוראה בכיתה (Tomei, 2006), ועם השקתן של תכניות למידה מרחוק יגדל עומס העבודה של המורה בבית הספר עוד ועוד.

רפורמה חינוכית בהונג-קונג בסוף שנות התשעים של המאה העשרים דרשה לימוד באמצעות תכניות לימודים חדשות ופדגוגיה שיתופית, קרי הקדשת זמן לשיתוף פעולה עם מורים אחרים בתכנון השיעור, התאמת חומרי למידה, ואיסוף עזרי למידה יחדיו. היא גם הכניסה צורה חדשה של הערכת השיגי תלמידים. בפועל המורים המשיכו להשתמש בשיטות מסורתיות להערכת תלמידים (בחניות, בחנים, שיעורי בית), אך גם בשיטות אלטרנטיביות כפי שאלה נוסחו בקפידה ברפורמה החדשה. התוצאה הייתה שהמורים מצאו את עצמם עסוקים מאד בניסיון לספק מידע ולעמוד בדרישות הדיווח בשתי המערכות. זאת ועוד, הדרישה להגברת המודעות להבדלים הקיימים בין התלמידים הובילה מורים להשקיע זמן רב יותר בעבודה יחידנית עם תלמידים בזמן ההפסקות או לאחר הלימודים (Morris et al., 2000). המורים אף מצאו את עצמם עסוקים מאד בשל מחויבותם להשתתף בהדרכות וסדנאות הקשורות לרפורמה החדשה. רבים מהמורים חשו עומס עבודה גדול ממשא.

אבל, הספרות אף כללה התייחסות לגורמים העשויים למתן את רמות העומס הנתפסות על ידי המורים. כך, רייאס ואימבר (Reyes & Imber, 1992) מצאו שתפיסות המורים כלפי מידת ההוגנות העומדת מאחורי עומס העבודה שלהם קשורה לרמות המורל שלהם, מחויבותם לבית הספר, ושביעות רצונם מהעבודה. מורים התופסים את עומס עבודתם כהוגן מציגים רמות גבוהות יותר של מוראל, מחויבות, ושביעות רצון בעבודה מאשר מורים החשים כי עומס עבודתם אינו הוגן וחיוני לעבודתם. לכך חשיבות רבה, היות וקיים קשר בין מורל המורים לבין פריון עבודתם, הישגי תלמידיהם, האפקטיביות שלהם בעבודה, וגובה ההיעדרויות שלהם מהעבודה. לכן, מורים החשים כי עומס עבודתם אינו הוגן עשויים להיות אפקטיביים ופרודוקטיביים פחות מאשר בעבר ולהיעדר רבות מעבודתם. מחצית מהמורים במחקרם חשו כי העומס בעבודתם אינו הוגן.

במחקר אחר נמצא כי מורים היכולים לגייס משאבים להתמודדות עם לחץ כמו שליטה בעבודה, תמיכה מצד הפיקוח, וחדשנות פדגוגית עשויים להיות מסורים יותר לעבודתם, כלומר להיות מעורבים יותר בעבודה ולהרגיש מחויבות רבה יותר ותחושת עומס פחותה יותר. מצד שני, העדר משאבים הנחוצים על מנת לעמוד בדרישות התפקיד עשוי להיות קשור לשחיקה וכפועל יוצא, לקבוע את מידת המעורבות של העובד בעבודתו (Hakanen et al., 2006). חיוק לכך נמצא במחקר מוקדם יותר אשר מדד את הקשר בין עומס בעבודה, מתח, והתמודדות. החוקרים מצאו כי המידה שבה תופס העובד את התמיכה לה הוא זוכה מהממונה עליו הייתה גורם ממתן מאד של הקשר בין עומס למתח בעבודה. התמיכה של הממונים עשויה להקל את הטראומה המתרחשת כתוצאה ממגוון של עומסים בעבודה וממתח גובר במצבים מסוימים (Kirmeyer & Dougherty,).

1989). נוכח בהשפעות השליליות הרבות כל כך של עומס רב בעבודה שזוהו בספרות הפסיכולוגית והחינוכית כאחד להשפעת המנהל חשיבות רבה במיטביות שחש המורה בעבודתו.

השפעות עומס העבודה

עיקר המחקר על עומס בעבודה עסק בתוצאות האפשרויות של העומס על היבטים אישיים וסביבתיים של עובדים מקבוצות מקצועיות שונות. כך, למשל, נמצא כי עומס בעבודה וקביעת לוחות זמנים ברורים לביצוע המשימה נתפסים כגורמי לחץ מרכזיים המאיימים על מהנדסים בעבודתם (Ai-Yun, 2006), ומהווים גורם לחץ חזק ביותר בקרב אחיות מסינגפור. במחקר שעסק בהשפעתו של עומס יתר כתוצאה מריבוי נסיעות עסקים לחו"ל על הלחץ של העובדים נמצא כי קיים קשר חיובי מובהק בין עומס סובייקטיבי לבין לחץ, כלומר ככל שתחושת העומס הסובייקטיבי של העובד גבוהה יותר, כך גדלה תחושת הלחץ שלו ולהיפך (קלמפנר, 2002). זאת ועוד, כאשר נבדקו מתאמים וקשרים סיבתיים בין עומס בעבודה לבין מגוון של משתנים התלויים בו נמצא כי עומס בעבודה פוגע בהתאמה בין הפרט לדרישות עבודתו ומשפיע בצורה שלילית על רמות שביעות הרצון והמיטביות של העובד במקום עבודתו (Kirmeyer & Dougherty, 1988).

ברם, הקשר בין עומס יתר בתפקיד לשביעות רצון אינו חד משמעי. במחקר שהתבצע בקרב עובדים ישראלים נמצא קשר לא לינארי מובהק בין עומס יתר לבין שביעות רצון של העובדים. כלומר, עד רמת בינוניות של עומס בעבודה זוהתה עליה במידת שביעות הרצון של העובדים ואילו ברמות גבוהות של עומס בעבודה נצפתה ירידה בשביעות הרצון. ההסבר לכך טמון בדרישה להספק גבוה בעבודה, הנתפסת על ידי העובד כאתגר, אשר הניסיון לעמוד בו מעלה את רמת העוררות הפיזיולוגית ואת התחושה של שביעות רצון. אבל, כאשר העומס הולך וגדל הוא מוביל לירידה בשביעות הרצון של העובד היות והאתגר הופך לאיום על העובד עצמו (נברו, 1999).

עומס רב בעבודה קשור אף לחרדה, מתח מתמשך, דיכאון, עצבנות, עייפות, שחיקה, תסכול, וסימפטומים פסיכו-סומטיים (Zunker, 1994; Spielberg & Reheiser, 1994; Caplan et al., 1980). העומס בעבודה שואב, פשוטו כמשמעו, את האנרגיה של העובד. כאשר העובד חש כי אינו יכול עוד לגייס את המשאבים הנדרשים לשם ביצוע דרישות העבודה הוא חווה תחושה של תשישות נפשית (Ladebo & Awotunde, 2007). ואכן, מחקר חדש אשר בחן את רמות העומס בעבודתם של רופאים הראה כי עומס בעבודה מנבא רמות גבוהות יותר של שחיקה ועייפות פיזית, בעוד שאוטונומיה בעבודה מנבאת רמות נמוכות יותר של שחיקה. שעות עבודה מנבאות שחיקה בצורה לא ישירה, דרך ההשפעות על עומס עבודה סובייקטיבי (Shirom et al., 2010). בהקשר לכך צריך לזכור כי טענה מרכזית של מודל דרישות העבודה-משאבי הפרט היא כי שחיקה מופיעה כאשר דרישות מסוימות בעבודה גבוהות מידי לעומת מיעוט הומשאבים הנחוצים לשם ביצוע. אוטונומיה בעבודה מייצגת משאב העשוי לאפשר לעובדים להתמודד בצורה אפקטיבית יותר עם מצבים לוחצים משום שהם יכולים להשתמש במשאבים ובמיומנויות שלהם בצורה גמישה יותר. אוטונומיה חופפת לתחושת השליטה של העובד על מהלך עבודתו ולכך השפעה ממתנת על שחיקת העובד.

העומס בעבודה נתפס אף כאחראי לבעיות בריאותיות בקרב עובדים ולהיעדרויות רבות מן העבודה (Zunker, 2008). כאשר עובדים נחשפים לרמות גבוהות של עומס בעבודה בריאותם הנפשית נפגעת ומדווחת עלייה במספר התלונות הבריאותיות של העובד (כמו כאבי ראש, עייפות כרונית). נחקרים אשר ענו בחיוב לשאלות "האם שעות העבודה שלך רבות מידי?" ו"האם עומס העבודה כה עמוק עד שאינך יכול להתמודד עמו?" נטו להציג רמות בריאות מתונות יותר מאחרים (Hobson & Beach, 2000).

אולם, לא נמצא קשר ישיר בין עומס בעבודה לבין עלייה בלחץ הדם או הכולסטרול (Repetti, 1993). ישנן אף אינדיקציות לכך שאנשים העובדים שעות רבות גם מעשנים יותר, אך לא נמצא קשר בין עומס לבין שתיית אלכוהול. במחקר אחר, אשר התבצע בקרב עובדים ישראלים, נמצא קשר לינארי חיובי בין רמת העומס בתפקיד לבין טריגליצרידים בקרב גברים, אך קשר זה לא נמצא ברגרסה לוגיסטית, ומכאן שקשר זה אושש באופן חלקי. ההסבר לכך עשוי להיות טמון בכך שחלק מהנבדקים תפסו את עומס העבודה שלהם כאתגר ולא דווקא כמצב לוחץ. עבורם, מצב של ריבוי משימות בעבודה הוא הזדמנות להפגין יכולות וכישורים והצלחה בהתמודדות עם

עומס תורמת לסיפוק האישי (וולברום, 2007). המחקר הראה גם כי לתפיסת השליטה בעבודה (עד כמה אני שולט במהלך עבודתי?) ישנה השפעה ישירה ממתנת על ההשפעה בין עומס לבעיות בריאותיות. מכאן, שעובדים, החשים עומס רב לצד שליטה מועטה בתכני עבודתם ולוח הזמנים בה, עשויים לחוש בעיות בריאותיות שונות.

עוד נמצא כי עומס יתר משפיע לא רק על בריאות העובד אלא גם על הדרכים בהן הוא מבצע את עבודתו ואף לירידה באיכות הביצוע של העובד (Zunker, 2008). למעשה, העומס בעבודה מפחית את כמות האנרגיה העומדת לרשות העובד ומונעת ממנו לעבוד על מספר משימות במקביל במשך שעות עבודה רבות וזה מוביל לעייפות נפשית וירידה בביצוע. זאת ועוד, עומס משפיע לרעה על הביצוע בעבודה בשל שתי סיבות: 1. עובדים עמוסים מבזבזים זמן ואנרגיה בהתמודדות עם הלחץ והחרדה הנגרמים על ידי העומס והתסכול בשל כך מופיע מיד – זמן ואנרגיה שהיו יכולים להיות מוקדשים לשיפור הביצוע בעבודה. 2. עומס קשור לתגובות פסיכולוגיות לא רצוניות שמפריעות לביצוע בעבודה. שירום ועמיתיו (Shirom et al., 2006) מצאו כי עומס קשור בצורה שלילית לאיכות הטיפול בקרב רופאים. מחקר שהתבצע בניגריה הראה כי העומס אף גורם לעובדים לפנות למשימות הנתפסות כקשות פחות על חשבון המשימות הדורשות העמקה והשקעת זמן רבה (Ladebo & Awotunde, 2007). חשוב לציין, עם זאת, כי לעומס יכולות להיות אף תוצאות חיוביות. עומס שאינו נתפס כמוגזם על ידי העובד עשוי לקדם את מעורבותו בעבודה ואת מדדי הביצוע בעבודה. אבל, רוב המחקרים קושרים בין עומס לבין תוצאות שליליות לאדם כביצוע נמוך בעבודה, לחצים רבים, ואפילו חולי (Shirom et al., 2010), כפי שראינו עד כה.

כאשר נבדק עומס העבודה בהוראה דווח כי לעומס זה השפעות דומות לאלו שזוהו בקרב עובדים שונים אך גם השפעות ייחודיות למורים. ואכן, עומס נתגלה כגורם חשוב בגרימת לחץ, תשישות, חוסר שביעות רצון, עמימות לגבי מהות התפקיד ומשימותיו, קונפליקטים תפקידיים, ושחיקה בקרב מורים היות ולמורה אין מספיק זמן מחוץ לעבודה להירגע ולנוח לקראת יום המחר (Kam-Weng et al., 2006; Kyriacou, 1989; Yiu-Chung et al., 2006). זמן הוא אלמנט עיקרי בהבניה של עבודת המורה; הוא מבנה את עבודת ההוראה וכפועל יוצא מובנה על ידה. זמן, לפיכך, הוא יותר מאלמנט ארגוני משני, המעכב או מקל על ניסיונות ההנהלה להחדיר שינוי בבית הספר. ההגדרה שלו משפיעה רבות על לב ליבה של עבודת המורה והמדיניות של מי שמנהל אותה (Hargreaves, 1994). הבעיה טמונה בכך שעומס העבודה גורם למורים לתפוס את הזמן כמגבלה עיקרית על מה שהם יכולים ומצופים להשיג בבית ספרם. הם חוזרים ומשתמשים בביטויים כמו "אין זמן", אין מספיק זמן, אני צריך יותר זמן, וחשים כמי שמקריבים את עצמם ואת משפחתם יתר על המידה (Bridges & Searle, 2011).

הלחץ הכרוני והשחיקה הנוצרים בעקבות העומס בעבודה (ומגורמי לחץ אחרים) עשויות להפחית מיכולתו הפדגוגית של המורה (Rudow, 1999). ואכן, מחקרים מראים כי מורים חשים שערכים מרכזיים בעבודתם מאוימים או נחסמים ובמקומם שולטים ערכים כמו יעילות, ייצור ציונים טובים בעידן האחריות בחינוך. כפועל יוצא, הם חשים כמי שאינם מממשים את עצמם ואינם נהנים משיטת פועלה עם עמיתיהם הפרופסיונאליים. הם אף חשים כי עבודתם מהווה מקור לפגיעה במשפחה וגורם המעכב את התפתחותם האישית (Yiu-Chung et al., 2006). המחקר על מורל של מורים הראה כי עומס העבודה משפיע על התנהגויות המורים ולמידת התלמידים; הוא משפיע על יכולתם של המורים להגיע לכל תלמיד כפרט הזכאי להתייחסות פרטנית, וכפועל יוצא מכך נפגעים הישגי התלמידים בבית הספר, רמת החרדה שלהם עולה, המורל שלהם יורד, רגשותיהם השליליות כלפי בית הספר והמורים גוברות, והם פחות חשים מעורבים בבית הספר (Coates & Thoresen, 1976; Reyes & Imber, 1992). מורים מניו-זילנד, לדוגמה, העדיפו לעסוק במשימות "חינוכיות", הנתפסות כמקור עומס נכבד בהוראה, על פני משימות בעלות השפעה ישירה על התלמידים (כשיחות אישיות, טיפול טלפוני) (Bridges & Searle, 2011).

זאת ועוד, מורים עלולים לקחת יום מחלה כדי להימנע מעומס מופרז בעבודתם והספרות המחקרית מספקת דוגמאות רבות לשימוש לרעה בחופשת מחלה בקרב מורים בימנו (Rosenblatt et al., 2010). מחקרים הראו כי לחץ הנובע מעומס כבד מהעבודה הוביל עובדים להיעדר מעבודתם. רוזנבלט (שם) הראתה שמורים אשר תפסו את אקלים בית ספרם כאיתי ואכפתי נטו

להיעדר פחות מעבודתם מאשר מורים בסביבות פחות אכפתיות. מכאן שאקלים אתי ממתן את השפעת עומס העבודה על נטייתם של מורים להיעדרות. עומס העבודה הרב בו שרויים מורים רבים בימנו מחייב את המורים להשתמש באסטרטגיות שונות להפחתת רמות העומס בעבודתם ומפנה את תשומת הלב להתערבויות ארגוניות להפחתת עומס זה.

סיכום

מן הספרות המקצועית על לחצים בעבודה, עומס בעבודה, ותפקיד המורה בשנים האחרונות אנו למדים:

- עומס בעבודה נתפס כאחד מגורמי הלחץ העיקריים של עובדים פרופסיונלים רבים בשוק העבודה
- מורים מרחבי העולם מדווחים זה למעלה מעשור על עומס רב, העדר זמן לביצוע המשימות, ישיבות רבות מידי, דרישות עבודה העומדות בסתירה למשפחה ולחיים האישיים, וכדומה
- בין הגורמים לעומס הרב בעבודת המורים בעולם דרישות לא סבירות מהמורים בעבודה, משימות שאינן קשורות לתהליכי ההוראה-למידה, תחושה של דרישות לא הוגנות וכדומה.
- מורים החשים כי עומס העבודה נובע ממשימות חשובות ומצוי בהלימה לתפקידם חשים מורל רב בעבודה, מחויבות גבוהה לבית הספר ושביעות רצון גבוהה בתפקידם.
- עומס רב בעבודה קשור אף לחרדה, מתח מתמשך, דיכאון, עצבנות, עייפות, שחיקה, תסכול, וסימפטומים פסיכו-סומטיים המובילים להיעדרויות מהעבודה ואף לפרישה מוקדמת.
- עומס העבודה משפיע על התנהגויות המורים ולמידת התלמידים; הוא משפיע על יכולתם של המורים להגיע לכל תלמיד כפרט הזכאי להתייחסות פרטנית, וכפועל יוצא מכך נפגעים הישגי התלמידים בבית הספר והם חשים רמות גבוהות של חרדה בכיתה.
- עומס העבודה מוביל מורים לעסוק במשימות "חיצוניות" (למשל, עבודת ניירת, הכנה לבחינות בלבד) ולוותר על משימות חיוניות להצלחת תלמידיהם בכיתה.

מערכ המחקר ושיטותיו

המחקר הנדון כאן התבסס על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף ולניתוח נתונים, בעיקר בשל היותה של תחושת העומס בעבודה, תופעה מורכבת הכוללת משתנים רלוונטיים רבים המצויים באינטראקציה זה עם זה, בלי שמצויה בידנו מסגרת מושגית חד-משמעית לתיאור המרכיבים והמשתנים של התופעה בסקטור החינוכי בארץ. מצב מעין זה מעורר את הצורך לבחון את העומס בעבודתם של המורים באמצעות שיטות המחקר האיכותניות המאפשרות, לדעת חוקרים כברונר (Bruner, 1986) ואחרים, תיאור מעמיק, הוליסטי ומקיף של מרכיבי התופעה הנחקרת.

הנחקרים: 30 מורים מבתי הספר היסודיים וחיבות הביניים המועסקים במערכת החינוך הממלכתית (יהודית וערבית) והממלכתית דתית השתתפו במחקר זה. בנוסף, 5 מנהלי בתי ספר השתתפו במחקר זה לשם קבלת תמונה רחבה ככל האפשר של תחושת העומס בעבודת המורה. גודל המדגם שנבחר אפשר בחינה מעמיקה של תחושת העומס בעבודת המורה, מרכיביה, מקורותיה והשלכותיה. ברם, אין תכליתו של מחקר זה לבחון את הקף תופעת העומס בקרב המורים היות ובחינה מעין זו מחייבת, ראשית כל, המשגתה של התופעה ובחינת המשתנים המשפיעים עליה. המשגה זו הייתה אחת ממשימותיו של המחקר המוצג כאן.

מדגם המורים כלל 25 מורות ו-5 מורים, המייצג את היחס, פחות או יותר, בין גברים לנשים במערכת החינוך היסודית על גווניה השונים. 9 מהמוראיינים עובדים במחוז דרום, 6 במחוז מרכז, 6 במחוז צפון, 6 במחוז תל אביב, ושלושה במחוז ירושלים. טווח הגילאים של המוראיינים נע בין 27 ל-61, הוותק בהוראה נע משנתיים ועד 34 שנים. המדגם כלל מורים ממגוון מקצועות לימוד, המלמדים בבתי ספר יסודיים ($N=22$), חטיבות ביניים ($N=6$), וגני ילדים ($N=2$). 20 מבתי הספר היו שייכים לסקטור הממלכתי, 5 לממלכתי דתי, ו-5 לערבי. מרבית המוראיינים היו נשואים עם ילדים ושירתו אוכלוסיות ממעמדות שונים. נספח מספר 1 מציג את מאפייני המוראיינים במחקר. חמשת מנהלי בתי הספר שהשתתפו במחקר היו בעלי וותק בניהול שנע בין 4 ל-12 שנות ניהול כך שהם יכלו לספק מידע מקיף המבוסס על ניסיון ניהולי במשך מספר שנים. קבוצת המנהלים כללה 4 נשים וגבר אחד, שלוש מהחינוך הממלכתי, אחת מהחינוך הערבי, ואחד מהחינוך הממלכתי דתי (ממ"ד). שלושה עבדו במחוז דרום, שניים במחוז צפון, ואחת במחוז תל אביב. גילם נע מ-40 עד 57, וכולם היו נשואים עם ילדים.

שיטת הדגימה: הצורך להתמקד במחקר איכותני בקבוצה הומוגנית ככל שניתן, בה קיימת סבירות גבוהה לקיומה של התופעה הנחקרת, מוביל לדגימת המורים בהתאם ל"דגימת הקריטריון" (Paton, 2002), בה הנחקרים נבחרים בהתאם לסדרה של קריטריונים שהוצבו מראש. כך, מצוידים ברשימת הקריטריונים המפורטת בהמשך, נעשה ניסיון לאתר מורים המתאימים למחקר באמצעות אינפורמנטים – מנהלי בתי ספר, מפקחים כוללים, או נציגי הסתדרות המורים. כל אינפורמנט התבקש להמליץ על מורים העונים על הקריטריונים הבאים: (1) מורים במשרה מלאה בבית הספר; (2) מורים בעלי וותק של 3 שנים ומעלה (3) מורים שאינם מחזיקים בתפקידי ריכוז או סגנות, זאת על מנת למנוע אי בהירות באשר למקורות תחושת העומס בעבודתם. ההנחה היא כי מורים העונים על הקריטריונים הללו עשויים היו לספק מידע רב אודות תחושת העומס בעבודת המורה, מקורותיה והשלכותיה על המורה ועל שאר באי בית הספר. ברוב המקרים קריטריונים אלה תאמו את המדגם הסופי שהשתתף במחקר.

שיטת הריאיון: הריאיון המובנה למחצה שנבחר כשיטת המחקר מאפשר לחשוף את הפרספקטיבות הסובייקטיביות של המוראיינים כלפי עומס עבודתו של המורה בבית הספר היסודי, כיוון שלמרות קיומו של תדריך הריאיון, עדיין סוג זה של ריאיון מעניק גמישות רבה, מענה לנושאים שהמוראיון העלה, ובחינה הוליסטית של התופעה (Paton, 2002).

הראיונות התבצעו על ידי עוזרת המחקר בבית ספרם, בביתם של המוראיינים, או בכל מקום ראוי אחר. בתחילת כל ריאיון המראיינת הציגה את המחקר בקווים כלליים (הבנת תפקיד המורה) וביקשה את רשותו של המוראיון להקלטת הריאיון, תוך הבטחת חסינות ואנונימיות מלאה. לאחר מכן, הריאיון כלל סדרה של שאלות המאורגנות בהתאם למספר קבוצות. במקרה של המורים, הם נשאלו לגבי תפישתם את תפקיד המורה, סדר יום העבודה שלהם בבית הספר ומחוצה לו, ואת פרשנותם את עומס העבודה אותו הם חווים. על מנת להימנע ממצב שבו המוראיון אינו חווה בעצמו את עומס העבודה בהוראה, וכך המידע שבו הוא מחזיק עשוי להיות דל, נשאלו המורים לאחר מספר שאלות האם הם חווים עומס בעבודתם. רק שלושה מוראיינים

אליהם פנינו השיבו בשלילה והריאיון עמם הופסק והם לא נכללים במכסת המרואיינים במחקר זה. בשלב הבא המורים התבקשו לציין את תחושותיהם ורגשותיהם בעידן בו המורה מצופה לבצע מספר רב של משימות, ותשומת הלב הופנתה לסוגיית העומס בעבודת המורה. זה הוביל את המראיין לבחון עם המורה את מקורותיו של העומס בעבודתם ואת השלכותיו השונות. בסיום התבקש המרואיין להציג את האסטרטגיות בהן הוא פועל להפחתת העומס שהוא חש בעבודתו ומחוצה לה, ואף להציע אסטרטגיות להתמודדות מערכתית עם עומס זה.

חשוב לציין, כי על מנת למנוע "רצייה חברתית" המראיין נמנע מלהציג את תחושת העומס במונחים ערכיים של טוב ורע. המנהלים נשאלו שאלות דומות רק באשר לתפיסתם את המשימות הפורמאליות של המורה, תפיסתם באשר לעומס עבודתם של המורים בבית ספרם, הגורמים לתופעה זו בימנו והאסטרטגיות בהן יכול להשתמש המורה ובית הספר כדי לסייע להפחתת עומסי העבודה בתפקיד המורה. תדריך הריאיון מוצג בנספח ב.

ניתוח הממצאים: ניתוח הנתונים התבצע בהתאם לארבעת שלבי הניתוח שהוצעו על ידי מרשל ורוזמן (Marshall & Rossman, 2010): ארגון הנתונים, הפקת קטגוריות, תמות ודפוסים, בחינת ההשערות הנוצרות וחיפוש אחר הסברים אלטרנטיביים. כך, לאחר שהריאיון הבודד שוכתב, הוא נותח לשם זיהוי קטגוריות ראשוניות, חיפוש אחר מקרים החוזרים על עצמם, תמות מרכזיות בנתונים וכדומה. לאחר מכן, הקטגוריות השונות קודדו, צומצמו וקושרו זו לזו לתמות מרכזיות. תהליך הקידוד מודרך על ידי עקרונות הניתוח המשווה של גלסר ושראוס (Glaser & Strauss, 1967). הוא כולל השוואת אלמנטים שקודדו במונחים של קטגוריות ותת-קטגוריות. לבסוף, נעשתה השוואה בין הקטגוריות השונות בין כל הראיונות במחקר, העשויה להוביל לזיהוי הזירות המרכזיות בהן מופיעות תחושות של עומס בעבודת המורה ומקורותיהן.

על מנת לחזק את התקפות והמהימנות של המחקר, הניתוח היה מובנה בעיקרו, קרי, מודרך על פי השלבים שתוארו לעיל. בנוסף, עוזרת המחקר בחנה את הקטגוריות שזוהו על ידי החוקר הראשי, והציעה נוסחים שונים לחיבור הקטגוריות, ו/או הפחתה/ הוספת של תת-קטגוריות או קטגוריות לתמות מרכזיות. זיהוי מופעי העומס ומקורותיהם בעבודת המורה היה תוצאה של דיונים בין החוקר הראשי ועוזרות המחקר לגבי התמות שיעלו והקטגוריות הקשורות אליהן. בקרת עמיתים וניתוח מובנה, מקובלים במחקר האיכותני כאמצעים להגברת תקפותן של פרוצדורות הניתוח (Marshall & Rosman, 2010).

ממצאי המחקר: קולותיהם של המורים

ניתוח הראיונות שהתבצעו עם המורים העלה כי הם תופסים את תפקיד המורה בצורה הוליסטית ומקבלים סיפוק רב מעיסוקיהם המגוונים בתפקיד זה. אבל, במקביל לתפישות אלו המורים מתארים מקורות רבים ומגוונים הפוגעים בשביעות רצונם בעבודה ובמידת יכולתם לממש את תפישותיהם החינוכיות-פדגוגיות בעבודה. תשומת לב מיוחדת ניתנת בפרק הממצאים, מטבע הדברים, לפרשנות שמעניקים המורים למושג העומס בעבודה, לביטוי העומס העולים מתוך דבריהם, לגורמים הנתפסים על ידם לעומס עבודתם הרב בתקופתנו, להשפעות העומס על עבודת המורה ועל הרגשתו, ולדרכים בהן משתמשים המורים לשם התמודדות אפקטיבית עם עומס זה.

תפיסה הוליסטית של תפקיד המורה

באופן לא מפתיע, ואף בהלימה לידוע לנו בספרות העולמית על מורים, המרואיינים במחקר תופסים את תפקידו של המורה בצורה הוליסטית, כלומר לא רק כמי שאמור לשפר את הישגי תלמידיו בלימודים (ובבחינות) אלא כמי שאמור לחנך לערכים, לפתח את הילד, לדאוג למכלול צרכיו של, ולהקנות לילד מיומנויות למידה אפקטיביות.

כאשר נשאלו המורים אודות תפישותיהם את תפקיד המורה, ציינו מחציתם כי "תפקידו של המורה הוא בראש ובראשונה לחנך, זו זכות שניתנה לו... הדבר הכי חשוב זה לחנך אותם", כפי שביטאה זאת מחנכת בבית ספר יסודי ממלכתי מאזור הדרום. התפקיד החינוכי, לדיוסם של מרואיינים רבים, הוא להקנות ערכים מגוונים לתלמידיהם על מנת להפכם לאנשים טובים יותר בחברה, המודעים למעשיהם ולהיותם חברים המחויבים לחברה בה הם חיים. דוגמאות לתפיסה זו אנו מקבלים מהדו-שיח הבא בין המרואיינת למוֹרֶה לאנגלית בבית ספר יסודי ערבי בצפון:

מרואינת: ...מהן לדעתך המשימות של המורה? מהם תפקידיו?

מרואיין: תפקידו הוא לחנך, לגבש דור חדש של תלמידים שמחונך לערכים ולמסורת של המדינה ושל הקהילה שהוא חי בה. וכמובן, עזרה בהקניית ידע.

מרואינת: מה זה כולל מבחינתך?

מרואיין: מבחינתי זה... אני מדבר עכשיו כמחנך. לא בתחום הדעת. כמחנך זה לנסות לבנות את התלמידים כך שיתאימו את האישיות לקהילה שלהם. למשל, אני מחנך לערכים של העדה הדרוזית.

אז כול השנים הייתי מחנך, חוץ מהשנה האחרונה, אמרתי לך, אז כול השנים חנכתי לערכים.

התפקיד הערכי, לפי תפישתם של המרואיינים, נוגע במוסר, אבחנה בין טוב לרע, זהות יהודית, כבוד לזולת, שורשים, כבוד לזולת, תרומה לקהילה, ואף "לעשות מהתלמיד אזרח העולם". מורה לספרות ואומנות מבית ספר יסודי במחוז ת"א הדגישה את הניגוד בין הוראה לבין חינוך לערכים, דיכטומיה שעלתה בקרב מרואיינים אחדים:

אני אוהבת שלילדים יהיה חינוך לערכים. שבעיני זה דבר מאוד חשוב. לא רק הלמידה. זה ברור שאת רוצה לקדם את הילדים, שידעו את החומר, שיגיעו להישגים, אבל גם שיהיו בני אדם. שזה מאוד מאוד חשוב, שידעו לכבד ולהעריך אחד את השני. בכלל, אצלי השיעורים הרבה מבוססים על הקניית ערכים. בלי הקניית ערכים השיעור הוא תפל. חייב להיות איזה שהוא ערך למידה כלשהוא שהילד יבוא הביתה ויגיד היום למדתי את זה.

רבים מאמינים כי המורה הוא, קודם כל, מחנך, ללא קשר לתפקידים בהם הוא מחזיק בזמן נתון בבית ספרו. מתפקידו, לפיכך, לנסות להשפיע על החברה של מחר באמצעות הקנייתם של ערכים שהתלמידים חייבים להפנים על מנת להיות חלק מחברת המבוגרים, במיוחד לאור הירידה בסמכותם של ההורים ורתיעתם מלטפל בנושאים חינוכיים רבים עם ילדיהם. תפיסה זו עולה מדבריה של מורה למדעים מחטיבת ביניים ממ"ד בדרום אשר משרתת אוכלוסייה מהמעמד הבינוני הנמוך:

...אני חושבת שהתפקיד של המורה, של המחנך, יותר ממורה מקצועי, זה קודם כול להתעסק בנושא של החינוך, קודם כול להקנות מידות, דרך ארץ. אני עובדת בכיתה רגילה, זו כיתה שמאד קשה ללמד בה. אלה כיתות שחלקם עוברים לכיתות אומץ, כיתות עם המון המון בעיות. גם סוציו-אקונומיות, גם בעיות משפחתיות מאד קשות. כול ילד בא עם מטען מאד גדול מהבית, ואנחנו עושים ביקורי בית לכול הילדים. זאת מדיניות בית ספרית והבנתי שזה חוזר מנכ"ל, לא יודעת. זו מדיניות בית ספר. זה ממש בית בית אני עוברת בתור מחנכת, לא [בתור] מורה מקצועית. זה דורש המון הקרבה עצמית, ומצד אחד זה אתגר מאד, מאד, גדול. מצד אחד זה אתגר שיש בו המון נקודות חיוביות. מצד שני, ועל זה נדבר עוד בהמשך, יש גם המון עומס.

התייחסותם של המורים לצורך לחנך את התלמידים לערכים מובילה אותנו לתפקיד נוסף המיוחס למורה – פיתוח הילד/הנער. תפקיד המורה בהתאם לתפיסה זו הוא לעצב את אישיותו

של הילד, לצקת באישיותו תכנים וערכים, להפכו לאדם אחראי ועצמאי, לשפר את סביבתו, וליצור אקלים כיתה חיובי עבור תלמידי הכיתה. מורה מחטיבת ביניים ערבית בדרום מאיר תפסה זו בדבריו:

יש אצלנו בשירה הערבית שיר שמדבר על המורה כאילו מהללים אותו כמו שאומרים כמעט נביא. אני מבחינתי כשהייתי ילד הייתי רוחש למורים כבוד. כי אתה בא לבית הספר, אתה לא מעוצב, אתה כלום, אתה בא ריק. אתה בא מהבית רק יודע לדבר. מורה הוא אדם שמעצב לך את האישיות, נותן לך להיות אחראי, אם זה מורה טוב כמובן.

וגנת מדרום הארץ מרחיבה את משמעות המושג "פיתוח הילד":

התפקיד שלי הוא לתת את הבסיס לילד מבחינת כל תחומי החיים. אם זה מבחינה רגשית לתת לו להתנסות בהתמודדות שונות, במסגרות שונות של חבר שניים, קבוצה. אם זה לתת לו את ארגון הכלים החברתי, אם זה לתת לו את ההתנסות בתוך חממה מוגנת. אז, זה לתת לו את האפשרות לשאול שאלות, ללמד אותו שרק אם הוא ישאל, יבדוק וינסה הוא ידע. אם זה מבחינה החשיבה לתת לו את הסביבה המגרה המאפשרת לצורך ההתנסויות שלו.

פיתוח הילד כולל מיצוי יכולותיו של הילד ומתן ביטוי לפוטנציאל הקוגניטיבי והרגשי הטמון בו בכיתה, בגן, ובבית הספר על מנת שיכול להתמודד בהצלחה עם האתגרים והקשיים בחייו כבוגר בחברה. למעשה, משימתו של המורה היא להוביל את הילד בצמיחתו ובהתפתחותו בזירות שונות. לשם כך המורה צריך להיות קשוב לתלמידיו ולצורכיהם, להיות מצוי באינטראקציה עם הורי התלמידים, לבקר בבתי התלמידים, לאהוב את עבודתו, לטפל בתחומים רבים בחייו של הילד שהם מעבר ללמידה בכיתה, ולדאוג לרווחתו האישית, כפי שעולה מהקטע הבא, בו מציין מורה מבית ספר יסודי דמוקרטי ממחוז מרכז כי "אני רוצה לראות את עצמי כמלווה של ילדים בתהליכי צמיחה ולמידה". לבקשת המראיינת מה הביטוי האופרטיבי של רצונו זה, עונה המורה:

זה דורש ממני למשל בשיעור [להיות] קשוב נטו כשאני בחדר. להכיר אישית כל ילד וילדה, לדעת מהם נקודות המוצא, כי אני צריך להביא אותם שלב אחד קדימה. בכיתה ג' ד', למשל, הם לומדים אצלי מה זה מחזה וכותבים מחזה ומעלים אותו. יכול להיות עשר דקות של מחזה, אבל יש איזה שהוא תוצר. התוצר הוא אבל רק אחרי תהליך. ומה אני צריך לעשות כדי לעשות את הדבר הזה שהם יגיעו לזה, זה המון, תהליך, חשיבה רבה מושקעת, ריכוז וכדומה.

תוצאות מכוונותם של המורים לפיתוחו הכולל של התלמיד היא תחושת סיפוק אישי ומקצועי בו חשים המורים כתוצאה מ"הצלחה לראות את הילד גדל ומתקדם", כפי שציינה מחנכת בבית ספר יסודי ממחוז דרום אשר הוסיפה ש-:

זה תמיד כיף לראות את הילדים גם מצליחים מבחינה אינטלקטואלית ולימודית. אבל, לראות אותם גדלים ומעוצבים לפי האני מאמין שלי והגישה החינוכית שלי זה הדבר שהכי גורם לי את הסיפוק. אם אני אצליח ולו במעט לחנך אותם להיות אנשים טובים יותר לכשיגדלו, אז אני עשיתי את שלי...

היכולת לפתח את הילד נקשרת באהבתם של המורים לתלמידיהם ולרצונם להיות עבורם אוזן קשבת, מקור לצמיחה והתפתחות, ומקור לחיזוק דימויים העצמי וביטחונם העצמי. למעשה, תפקידם של המורים כמפתחי הילד מהווה מקור עיקרי לתחושת הסיפוק שהם מפיקים מעבודתם. לדוגמה, מורה לאנגלית מחטיבת ביניים במרכז הארץ סיפרה כי היא נחשפת לרגשות תלמידיה באמצעות שיחות המתקיימות בשיעור לשם תרגול השפה האנגלית, וציינה כי "שמחתי מאוד שהם שיתפו אותי...אשקיע את כל נשמתי וכוחותיי כדי שבסוף השנה הרגשתם תשתפר". מורה להיסטוריה מבית ספר יסודי ממחוז ת"א מקדיש מזמנו לחיזוק דימויים של תלמידים חלשים כי "זה חשוב לי", ומורה למתמטיקה מבית ספר יסודי באותו מחוז הצהירה כי היא מקבלת סיפוק רב מעבודתה כאשר היא "מרגישה [שהתלמידים] מפנימים דברים שאני מנסה להעביר אליהם וללמד אותם מבחינה לימודים וגם מבחינה אישית וחברתית".

הקורא יכול היה להבחין כי המורה נתפס כמי שאמור לפתח מכלול של היבטים בחייו של התלמיד ולא רק את ההיבט הלימודי-הישגי הנמדד בבחינות חיצוניות אלו או אחרות. ציפייה זו מובילה אותנו לתפקידו השלישי של המורה העולה מהראיונות עם המורים – דאגה למכלול צרכיו של התלמיד. דאגה זו כוללת "לדאוג לתלמידים שירגישו שאני נמצאת בשבילם", "שירגישו אמון", "שיחשו ביטחון", ואף שלא ישכחו להביא חומרי למידה לכיתה (בכיתות הנמוכות). גנת מהחינוך הממלכתי דתי בירושלים מתארת את מחויבותה כעובדת הוראה למכלול צרכיו של הילד בגן:

אני אוהבת את הכול, את הילדים, את הילדים, אני אוהבת את הכל. אם לא הייתי אוהבת אותם מקומי לא היה שם. ואני אומרת אוי ואבוי לעובד הוראה שעם הנשמה לא עובד עם ילדים, מקומי

לא שם. אסור לו אסור לו. את רואה איך אני מתרגשת כשאני אומרת את זה. אני לא יכולה לשאת את זה כשאני רואה עובד הוראה שלא מחזיק את הילד טוב ומטפל בו כאילו זה הבן שלו. אוי ואבוי לו. סליחה שככה אני מתרגשת. זה לטפח אותו, זה לטפל בו, זה להכיל אותו, לעזור לו בשירותים, זה לראות אם חסר לו, אני רואה שחסר לילד אני רצה למכולת וקונה להם.

בגילאים מבוגרים יותר הדאגה איננה רק למילוי צרכיו הבסיסיים של הילד אלא דווקא לביטחון הפיזי והנפשי, דאגה הגובה מחירים נפשיים-רגשיים רבים מהמורה. מורים המלמדים בבתי ספר המשרתים קהילות חלשות חשו דאגה רבה כלפי תלמידים שחוו אובדן של סבא או הורה במשפחה, רצח במשפחה, הזנחה, התעללות, עישון סמים, אלימות, ומחסור כלכלי חמור או עייפות מחוסר שינה. דאגה זו הובילה רבים מהם לחוש בעומס רגשי-נפשי כבד מנשוא, כפי שמספרת מורה למדעים מחטיבת ביניים דתית בדרום הארץ:

צד רגשי אחר, זה הצד מול התלמידים. מחנך בבית הספר הזה, זה בית ספר שיש בו המון לחץ רגשי ונפשי. אנחנו עובדים מול עובדים סוציאליים, מול יועצים ופסיכולוגים. ושוב, זה לא זבנג וגמרנו. אם תלמיד נעדר לשבועיים ואני לא יודעת מה קורה לו בבית, וכבר כול הפנטזיות, וכבר עשיתי ביקורי בית, וכבר דיברתי איתו, וכבר עשיתי את כול מה שאני יכולה בתור מורה ואני רואה שכול המערכות, הכול ביורוקרטיה. אתה מרגיש שאתה בלחץ נפשי. אתה לא יודע מה קורה עם הילד, אם חס ושלום הוא לא מסתובב במקומות אסורים, אם חס ושלום לא מתעללים בו. אם אני מתקשרת והורה אומר לי: "אני לא שלחתי את הילד כי אין לו מה לאכול", אז אתה כול היום מוטרד מזה. אתה לא יכול להמשיך ללמד כאילו אתה מורה רגיל. אתה חי את זה ואתה צריך למצוא דרכי פעולה... זה לא פשוט. יש פה ילדים שההורים שלהם נרצחו. נהרגו, נרצחו ולא בפיגוע טרור. ואחרי זה אתה צריך להיכנס לכיתה, ולהגיד לו: היום תתחיל מחברת תורה, רשע, למה תכה רעד.

הדאגה למכלול צרכיו של התלמיד בולטת ביתר שאת בחינוך המיוחד בו, כפי שציננה מורה בבית ספר יסודי מצפון הארץ, המורה היא "אימא של הילד, היא המטפלת שלו, היא חייבת לדעת עליו תשעים אחוז, אתה לא יכול לדעת מאה אחוז, אבל אני מכירה את חיי התלמידים שלנו על בוריים. זה מתוך היכרות של התא המשפחתי שלהם... ביקורי בית". מורות מחינוך מיוחד העידו כי הן צריכות אפילו לדאוג לצרכיה של נערה שקיבלה מחזור ולהיות זמינות להורים כל שעות היום כדי לתת מענה לבעיות ספציפיות לילדים מהחינוך המיוחד אף בביתם. דוגמא למידת מחויבותו לדאוג למכלול צרכיו של הילד של המורה בחינוך המיוחד אנו מקבלים מהקטע הבא:

תראי, הם מאד תמימים, עדיין, הילדים שלנו בחינוך המיוחד. אם הם אוהבים אותך, הם יאהבו אותך עד הסוף. ואני אומרת, כמה כיף לקבל את האהבה שלהם. הם אומרים הכול. אנחנו מלמדים אותם להיות אסרטיביים, להגיד את דעתם גם על דברים שלא נראים להם ולדעת שזה בסדר. ואנחנו מלמדים אותם שיש דרך לומר את הדברים, ואנחנו מקבלים את זה. זאת אומרת, את תקבלי מהם את הכנות עד הסוף, ואת האהבה את לא רק נותנת את מקבלת. והם רצים אחרייך כדי שאת תתני להם את זה והם חדורי מוטיבציה. הם נאמנים לך, זאת אומרת, הם נותנים לך נאמנות והם מחויבים כלפיך בצורה לא רגילה. זאת אומרת, את מקבלת... את חושבת שאת נותנת, אבל את מקבלת בצורה לא רגילה, וזה הסיפוק בעבודה, בתור איש מקצוע, במרחב שלך (מורה ביסודי, מחוז המרכז)

המעניין הוא כי בעוד שמרבית המורים במחקר דיברו בהרחבה על תפקידו של המורה כמחנך לערכים וכמפתח את הילד תוך דאגה לצרכיו באשר הם, הרי רובם נמנעו מלהזכיר את תפקידו של המורה כמעביר ידע או כמכין לבחינות חיצוניות, קרי את ההמשגה העיקרית של תפקיד המורה בימנו במקומות רבים בעולם המושפעים מאידיאולוגיות ניאוליבראליות שונות. רק רבע מהמורים במחקר ציינו כי מתפקידו של המורה להקנות מיומנויות למידה ובהן אסטרטגיות מגוונות ללמידה, שימוש נכון בידע דיסציפלינרי, ופיתוח חשיבה מרחבית. המורה מצופה, לדידם של המרואיינים, לסייע לתלמיד לפענח, לעבד, להבין, לחשוב, לשכלל את מיומנויות הלמידה שלו ולשפר את יכולתו למזג בין רעיונות שונים לכלל הבנה הוליסטית של המצב. שני הקטעים הבאים ממחישים את תפקידו זה של המורה:

המורה בעיני הוא בעצם מדריך, הצריך להדריך את הילדים איך ללמוד, כי הילדים מגיעים עשירים עם ידע על העולם, לא כולם, ישנם גם ילדים שאוצר המילים שלהם דל והתחום הבסיסי שלהם מאוד דל. לעומת זאת, יש ילדים שמגיעים עם עולם עשיר מאוד והתפקיד שלי הוא להדריך אותם איך להעשיר את עצמם איך ללמוד... איך קוראים קטעי מידע לדוגמה, איך עונים על שאלות מסוג מסוים, איך עובדים עם אסטרטגיות שונות (מחנכת, יסודי, מחוז דרום)

אני חושבת שיש לי אחריות מאוד גדולה לגבי [התלמידים] בלגורם להם לא דווקא לדעת, לא לשפוך מידע, אלא יותר ללמד אותם את המיומנויות, איך הם יוכלו לאתר מידע לבד, איך הם בעתיד יוכלו ללמוד לבד למבחנים, איך להיות לומדים עצמאיים, זה העיקר (מורה לחשבון, יסודי, מחוז ת"א) המורה לא מצופה להעביר חומר או ידע היות והתלמידים נחשפים היום למגוון מקורות ידע, בעיקר באמצעות רשת האינטרנט ואביזרים אלקטרוניים שונים העומדים לרשותם. הוא נדרש להתאים את תפיסת תפקידו ודרכי הוראתו לשינויים ולחידושים הרבים בחברה היות ואין זה מספיק שהוא בקיא בחומר הלימודים. המורה, בעצם, מצופה לנווט את התלמיד בתהליך למידתו ולהנחות אותו בהתפתחותו האישית והלימודית במגוון תחומים.

למרבה הצער, מרבית המוראיינים חשו כי תפקידו של המורה הצטמצם להוראתם של תכני למידה ספציפיים בהם ייבחנו התלמידים ותפקידו של המורה כמפתח ומחנך של תלמידיו נדחק בימנו לקרן זווית. רבים חשו תסכול מכך שמשרד החינוך מתמקד ביעדים לימודיים הנמדדים בבחינות חיצוניות, מדיניות שאינה מותירה בפני המורה אפשרויות רבות למימוש תפקידו האחרים, לעיתים רבות בשל הצורך להכין את התלמידים לבחינות הללו, המוביל לעומס עבודה רב בתפקיד המורה. מורה לאנגלית מחטיבת ביניים במחוז מרכז ביטאה תחושה זו בצורה ברורה: הנושא של החינוך הערכי, או החינוך לערכים, או החינוך לאופי. זה דבר שחוזר לכתורות כי מורגש החיסרון שלו מאוד. הייתה התמקדות מאוד מסיבית בציונים בשנים האחרונות. לאורך כל השנים היה ויכוח, עד כמה צריך לשים דגש על הציונים, על הספק החומר, ופחות להתעכב בדרך על התלמיד כאדם, כאזרח במדינה הזאת, כישות שנמצאת פה וחיה עם אנשים אחרים. והערכים הלכו לאיבוד קצת בדרך, וגדל פה דור שכל הזמן מתלוננים כנגדו שערכיו אינם הערכים של פעם ושהוא אינו יודע לכבד את הזולת, ואין לו חמלה כלפי אנשים אחרים...

דבריה אלה מפנים את הזרקור על אחד ממקורות חוסר שביעות הרצון המרכזיים של המורים שהשתתפו במחקר ומובילים אותנו כעת לדיון בגורמים המפחיתים ממידת שביעות רצונם של המורים בעבודתם.

מקורות חוסר שביעות רצון בעבודת המורה

הדיון בתפיסותיהם של המורים את תפקידו של המורה ומשימותיו הפנה את הזרקור על ההמשגות האידיאליות של תפקיד המורה ומקורות שביעות הרצון של המורים בתפקידם. ואכן, המוראיינים הקפידו לבטא את אהבתם הרבה לעבודתם על היבטיה השונים, ובמיוחד את אהבתם הרבה לתלמידיהם ולאינטראקציות שהם מקיימים איתם יום אחר יום. משפטים כגון "אני אוהבת ללמד תלמידים, לעזור להם, להקשיב להם", "אני נהנית מהם", "אני אוהבת לעבוד עם ילדים, לעזור להם", "אני אוהבת שאני נוגעת בחיים של אנשים", "אני אוהבת לנסות לפתור בעיות של ילדים", "אני אוהבת את העשייה והיצירה בכיתה", "אני אוהבת את הקשר עם הצוות", "אני אוהבת את החדשנות בעבודה, את החידושים", "אני אוהב לראות תוצרים של הילדים", או "אני אוהבת שהתלמידים נפתחים ומספרים ומדברים" נזרקו לחלל האוויר במרבית הראיונות שהתקיימו עם המורים. מקצת המורים אף סיפרו כי הם מכורים לעבודתם, מתגעגעים לתלמידים בעתות חופשה, וחשים מיטביות גבוהה בעבודה. אהבתם זו מוצגת כמקור לסיפוק אישי חרף עומס העבודה הרב שהם חשים, עומס בו נתמקד בהמשך דוח זה בפירוט רב יותר. מורה לחשבון מבית ספר יסודי ממ"ד מירושלים ביטאה תחושה זו בבהירות:

...אני מאוד אוהבת את הילדים ואת ההוראה. וגם, עם כל העומס הזה, וכל הסבל, כשאני נכנסת לכיתה, [אני] סוגרת את הדלת ומלמדת והילדים מאושרים ונהנים מהשיעור. זה בעיני סיפוק גדול...לפעמים אני שוכחת את העומס...אני עובדת על עצמי, אין ספק, זאת עבודה פסיכולוגית, אני משקרת לעצמי, אבל אני משקרת לעצמי בדברים אמיתיים, באושר של ילד שזה דבר אמיתי.

ברם, למרות אהבתם הרבה למקצוע בחרו המורים להדגיש מקורות רבים לחוסר שביעות רצונם ההולכת וגדלה מעבודתם, בהם מקורות הידועים בספרות על מורים מאז ומעולם כהתנהגותם של הורי התלמידים ותנאי העבודה בבית הספר, אך גם מקורות חדשים יחסים הנובעים מהשינויים שחלו בתפיסת תפקיד המורה בעשור האחרון כגון אובדן האוטונומיה הפרופסיונאלית של המורה, הצורך לעמוד בסטנדרטים חיצוניים, וחוסר הכרה בתרומת המורה ובחשיבות תפקידו.

התנהגותם של הורי התלמידים

זה שנים רבות שמורים בארץ ובעולם מלינים על מעורבותם הרבה של הורי התלמידים בנעשה בבית הספר ומדגישים את עמדותיהם השליליות של ההורים הפוגמות בעבודתם. המורים במחקר

הנוכחי מבטאים תפיסה דומה בנוגע להשפעת ההורים בימנו על עבודתו של המורה. הם מלינים על הביקורת הרבה שמטיחים הורים כלפי המורים, על הזלזול שהם חשים מההורים המשווים את מקצועם היוקרתי לזה של המורים, על הימנעותם של מנהלים רבים מקונפליקטים עם הורים עד כדי תמיכה פומבית בהורים בכל עימות שמתרחש בינם לבין המורים, ועל חוסר נכונותם של ההורים לשתף פעולה עם המורים תוך הפגנת זלזול בכישורי המורים ובסמכותם. השפעתם השלילית של הורי התלמידים על מידת שביעות הרצון של המורה מעבודתו באה לידי ביטוי בקולותיהם של המורים:

...אתה מצפה לפחות לקבל יותר הערכה ושיכבדו אותך לפחות על הבחירה הזאת ועל מה שאתה עושה. ואני חושבת שאין מספיק את הכבוד הזה. הקלות שאפשר להכפיש את השם שלך ברגע. אתה כל הזמן חשוף לביקורת גם של הורים וגם של מורים, של אלף ואחד אנשים, וזה לא משנה אם תיתן את הנשמה שלך [כן] ברגע [אחד] יכולים להכפיש את השם שלך ולקלקל. אין לך באמת איזו מערכת שעוטפת אותך, שבאמת מעריכה את מה שאתה עושה... גם אם הורים עולים למעלה למשרד החינוך, אתה לא מרגיש את הגיבוי שבאמת מכירים, ישר הם עומדים דום מול ההורים. וזה משהו שאתה נושא איתך, זה מטען רגשי מאוד גדול. אתה מתחיל את היום ואתה לא יודע איך תסיים אותו מבחינת המהמורות שיהיו בדרך... (מחנכת, יסודי, דרום)

חוסר הגיבוי של המערכת וחוסר גבולות. היום הורה יכול להיכנס לחדר המורים מתי שמתחשק לו! הוא יכול לבוא, להיכנס לחדר המורים והמורה, תשמעי, זה וזה וזה. נכון שלפעמים המורה מנסה להציב גבולות, אבל כשהיא מציבה גבולות כועסים עליה. ההנהלה אומרת לה שהיא לא בסדר, הרבה פעמים כן, כן. חייב להיות פה גב ולהגיד להורים, אתה יודע מה, ישבנו, שמענו את דעתך, אנחנו רוצים שתגיד את זה בצורה הכי נמומסת. מבחינה מערכתית אנחנו לא חושבים כמך. ובוועדת השמה, אני לא רוצה להיות במצב של שיפוט. אתה נמצא בוועדת השמה, גם ברמות האלה, נכנס לעצמנו חוק השילוב. אז, הוא בא לכתה מקדמת, הוא לא לומד כלום, ואז הוא מגיע אלינו וההורה אומר לעצמו, למה לא שלחתי אותו מלכתחילה לפה, תראו איך הוא התקדם פה! אבל פה המערכת צריכה להגיד, המערכת לא מספיק ברורה להורים. צריך להגיד להורים - בוא תנסה. אם במידה ואתה לא תהיה מרוצה, בוא נחשוב הלאה (מורה לגיאוגרפיה, יסודי, צפון)

המורים חשים כשק חבטות בו כל דכפין יכול להטיח האשמות במורה בלי שמישהו יגונן עליו מפני ההתקפות הללו. להפך, הם חשים כי משרד החינוך נוקט עמדה חד צדדית בעד ההורים ומונע כל דיון מקצועי מעמיק הנדרש במקרים של קונפליקטים עם הורי תלמידים. זאת ועוד, התנהגות ההורים מוצגת בקרב חלק מהמוראיינים כמקור לעומס רגשי שבו "אני מכווצת כולי בבטן שלי" כאשר אני בעימות עם הורה תוקפן שאינו רואה את הדברים לעשורה אלא את הקשיים של ילדו מנקודות מבט צרה, או "כאשר אני צריכה להיפגש עם הורים שיש לי איתם קושי". העומס הרגשי בה לביטוי ברגשות שליליים של המורה (לדוגמה, חרדה, תסכול, תחושת פגיעות, אכזבה) ומופיע בהקשר של ההורים כל אימת שהורים מגישים תלונות כנגד המורה והמורה נדרש להתגונן מפני כוחם הרב של ההורים ותגובתה הרפה של המערכת בהם הם עובדים, לפי תפיסתם של המוראיינים, במקרים אלה. לשאלה מה הוא עומס רגשי עבודה, עונה מחנכת מבית ספר קיבוצי בדרום:

עומס רגשי זה אומר שזה לא כמו עבודה אחרת. הרבה שנים אני עובדת עם ילדים... אז באמת הסיטואציות שאת נוכחת בהן נכנסות אפילו לחלומות. לא פעם אני חולמת על הורים שמגישים נגדי תביעה או כול מיני דברים שאת לוקחת לתוך הנשמה... לפעמים אתה נכנס לכול מיני מצבים לא נעימים, שההורים רואים רק את הצד שלהם. או לפני שיחות, שיחות לא נעימות עם הורים, אז הלחץ הוא נפשי...

חשוב לציין כי מורים מעטים ביותר שהשתתפו במחקר הציגו תפיסה אחרת של יחסיהם עם ההורים ולא ראו בהם גורם לעומס נפשי בעבודתם; הם מסייעים להורים, משתפים פעולה עמם למען הילדים, נעזרים בהם במסיבות, וכדומה. ברם, הם היו היוצא מן הכלל המעיד, למרבה הצער, על הכלל.

תנאי עבודה ירודים

מחסור בתקציבים ובתשתיות מאפיין את מערכת החינוך מזה שנים רבות. ואכן, מקצת המורים במחקר ציינו את המחסור בתקציבים ובתשתיות כמקור לחוסר שביעות רצונם בעבודה (למשל, מזגנים שלא עובדים, מחסור בנייר טואלט, חוסר בחומרי למידה, חדר מורים עלוב, העדר פינות ישיבה מסודרות עם הורים ותלמידים, והצורך ללמד בכיתות עמוסות בתלמידים). מחסור זה

מוביל, לדידם של המרואיינים, לסרבול בעבודתם היות והם נדרשים לבצע את משימותיהם הפדגוגיות-דידקטיות מבלי שהמשאבים הנדרשים לכך עומדים לרשותם. בתגובה לשאלת המראיית בנוגע לגורמים המפחיתים מהנאתה בעבודה מספרת מחנכת מבית ספר יסודי בדרום: ...למשל אם אני רוצה להוציא תוצרים של ילדים ממשימה או מעבודת חקר שעשינו, אז אני צריכה להעלות להם על דיסק און קי כדי שהם ידפיסו בבית. זה מתחיל להיות מסורבל [אבל] אני לא מוותרת, אני עושה את זה. אבל, זה תקציב כדי שהילדים, שכל ילד יוכל להיות גאה בתוצר שלו. הילדים גאים בעבודות שלהם, גם ההורים גאים...אני צריכה שתהייה מדפסת בכיתה. זה דורש ממני הרבה מאוד אנרגיה במקום להשקיע בעבודה עצמה.

מורה לאנגלית מחטיבת ביניים במחוז מרכז קושרת בין חוסר יכולתה לפתח שיטות הוראה המבוססות על המחשב לבין החוסר המשוע במחשבים בבית ספרה:

חסרים מחשבים. מאוד חסר הנושא של המחשב, יש חדרי מחשבים, הם לא נגישים מספיק, הם ממוקמים מאוד גבוה, קשה מאוד לתפעל אותם [ולמעמד אותם לרשות] התלמידים בפועל בכל כיתה. אין מספיק [נ]אלה שיש לא תמיד עובדים כמו שצריך. אין הדרכה למורים, אין הדרכה לתלמידים איך להשתמש בתוכנות הקיימות במקצוע הספציפי שבו אנחנו לומדים...[זו] לא בעיה ספציפית של בית הספר שלנו, אבל זה מפריע לי. זה מאוד מפריע לי בתקשורת עם הילדים, אני מרגישה כמו איזה דינוזאור לפעמים...יש פה המון תסכול של תלמידים שאין להם מענה לצרכים שלהם.

לעיתים, המורים מלינים על העדרה של ארוחת צהריים חמה כנהוג במקומות עבודה רבים בהם העובדים מצויים במקום העבודה במשך שעות רבות, על הצורך בפינת קפה למורים, או פשוט על העדרו של מחשב לשימוש המורים. המחסור במשאבים משפיע על שביעות רצונם של המורים מעבודתם בצורה בולטת בבתי ספר המשרתים אוכלוסיות חלשות בהם ההורים אינם יכולים לממן פעולות חינוכיות-לימודיות מעבר לתכנית הלימודים. המורים בבתי הספר הללו חשים כי אינם יכולים לקדם את תלמידיהם כפי שהיו רוצים וחשים תסכול רב מהמשאבים המועטים העומדים לרשות בית ספרם.

תנאי העבודה הירודים אינם נוגעים אך ורק במחסור במשאבים אלא נקשרים על ידי שני מורים שהשתתפו במחקר לבירוקרטיה המסואבת, לטענתם, של משרד החינוך. הם הלינו על הצורך של המורה לפנות למספר רב של פקידים ולמלא טפסים רבים על מנת להסדיר את שכרו וההטבות הכספיות הנלוות לשכרם כקרון השתלמות ותכנית הפנסיה. מורה אחת סיפרה כיצד טרטרו אותה בעירייה מחודש לחודש לשם פתרון בעיה שהתגלתה בשכרה. הצורך להתמודד הן עם הקשיים הנלווים כיום למקצוע ההוראה והן עם הבירוקרטיה האמורה לשרת את המורה בכל עת היה מתסכל מאד עבור שני המורים.

בעוד ששני הגורמים הראשונים מוכרים בספרות המחקרית העוסקת בחייהם המקצועיים של מורים מזה שנים רבות, הרי שלושת הגורמים הבאים נקשרים בקולם של המורים לשינויים הרבים אשר התבצעו בעשור האחרון בתפקיד המורה ובית הספר, וכפי שנראה אף בהמשך, יקושרו בצורה זו או אחרת לתחושת עומס העבודה של המורה.

אובדן האוטונומיה המקצועית של המורה

אחד מהגורמים העיקריים לחוסר שביעות רצונם של מורים רבים מעבודתם נקשר בתחושתם כי האוטונומיה המקצועית-פדגוגית ממנה נהנו מורים במשך שנים רבות במערכת החינוך בארץ צומצמה בשנים האחרונות בשל תקנות ורפורמות שונות שהוכנסו למערכת על ידי משרד החינוך. המורים מבטאים את מצוקתם בביטויים כגון "אני אתפוצץ מחוסר הנראות של המורים", "מגיעים כל מיני תכתיבים מהמערכת שפוגעים ביצירתיות שלנו", "פעם היה לי יותר חופש אבל לא נותנים לי להחליט מה ואיך ללמד", "לא נותנים לנו להפעיל שיקול דעת מה חשוב יותר ומה פחות", ו"כל דבר שאת רוצה לעשות תרשמי לנו, תכתבי תכנית". ביטויים אלה ואחרים ממחישים את חופש הפעולה המועט של המורה בעבודתו כתוצאה ממדיניות של תכתיבים חיצוניים, החדרת תכניות עבודה ופרויקטים רבים לבתי הספר, ושימוש גובר בדרישה לאחראיות בעבודת המורה. הקטע הבא הנאמר על ידי מחנכת מבית ספר יסודי במחוז תל אביב ממחיש את אובדן האוטונומיה של המורה וקושר בין אובדן זה לבין תחושת העומס בעבודת המורה בה נעסוק בהמשך דו"ח זה:

...המקום הזה שלא מבין, עמוס לי. אם פעם הייתי אומרת לעצמי אוקי, מערכת החינוך זה לא זה, לא כולם חשבו עד הסוף, תבואי את, תעשי את העבודה שלך כמו שצריך ותלכי הביתה בשלום. אבל, נתנו לי לחיות, הרגשתי אוטונומיה, הרגשתי שאני באמת יכולה להביא את מה שיש לי, אבל היום

הבירוקרטיה הפכה למפלצת, זה לא גולם...אתמול התבשרנו שנקבל במתנה שעון נוכחות. זאת הרגשה של פרופסיה אמיתית. אז על מה אנחנו מדברות... והיא מוסיפה ואומרת :

...מול הגולם הזה להמשיך ולהיות אדם יוצר עם האוטונומיה הפדגוגית שאני רואה בה אומנות, ולתת לילדים את מה שאפשר, כי גם הילדים הופכים להיות הכנה למיצ"ב, פוסט מיצ"ב, עם המיצ"ב, אחרי המיצ"ב, עוד מעט יהיה קורס הכנה למיצ"ב.

שני תהליכים בעבודת המורה עולים מקולה של המורה. הראשון נוגע בעבר, קרי בכך שבעבר המורה זכה לאוטונומיה רחבה יותר ואילו השני נוגע בפגיעה ביצירתיות ובהנאה של המורה כתוצאה מצמצום האוטונומיה המקצועית שלו בשנים האחרונות.

מקצת המורים התייחסו לשינויים שחלו בעבודתם בעקבות "אופק חדש" והדרישה לתיעוד פעולותיהם העכשוויות והעתידיות. הם הלינו על הצורך לעמוד בסטנדרטים אחידים וכפועל יוצא למנוע מהמורה כל אפשרות להוראת תכנים המתאימים לדעתו לתלמידי כיתתו, ומחו כנגד החובה להשתלם במגוון של הכשרות מקצועיות הנקבעות על ידי משרד החינוך ללא קשר לצורכיהם האמיתיים בעבודה. המורים ציינו כי בעבר היו המלצות לפעולה ומורה שחפץ היה בכך יכול היה לאמץ אותן ומי שלא רצה יכול היה להמשיך בתכניות עצמאיות, והטילו ספק בצורך שלהם להשתתף בהשתלמויות שונות או לבצע פרויקטים שאינם קשורים לתלמידי כיתתם. מורה למתמטיקה מחטיבת ביניים ערבית במחוז מרכז ביטאה את תחושותיה הקשות :

...למה אני צריכה לעבור השתלמות של לימוד? הרי אני כל היום יושבת ולומדת את התכנית החדשה, למה אני צריכה השתלמות מסוימת מ"אופק חדש"? אצלנו מי שמעביר את ההשתלמויות צריך בעצמו שילמדו אותו. אז למה אני צריכה לבזבז את הזמן שלי? בזמן הזה הייתי יושבת עם הבנות שלי. אז תנו לי את החופש שלי, אל תכריחו אותי לעשות דברים. אני רוצה השתלמות אני הולכת, תנו לי את ההחלטות שלי. אני יודעת שאני יכולה להיות יצירתית. תראי, לא כל המורים עומדים באותם סטנדרטים. יש מורים שאם לא אומרים להם, לא מבקשים מהם, הם לא עושים כלום. אם לא אומרים להם אחת, שתיים, שלוש, לא אכפת להם, אפילו אם הם נכנסים לכיתה והילדים קופצים, לא אכפת להם, הם מתחילים ללמד. אבל יש מורים, שאם אתם רואים שהם עומדים בסטנדרטים ומתפקדים טוב, תנו להם קצת מרווח תנו להם קצת אוויר לנשום.

אך הדרישה של המורים להשבת האוטונומיה המקצועית של המורה אשר הייתה נהוגה בעבר במערכת החינוך איננה נובעת אך ורק מרצונם לשלוט בזמן עבודתם ולבצע משימות העולות בקנה אחד עם צורכיהם ועמדותיהם המקצועיות. מורים אחדים קשרו בין אובדן האוטונומיה המקצועית של המורה לבין יצירתיותם המוגבלת בעבודתם. למשל, המדריכה שמונתה מטעם משרד החינוך מוצגת כמי שפוגעת באוטונומיה של המורה ובמידת רצונו לזום חידושים בכיתתו או להיות בעל "ראש גדול" בתפקידו. מורה לדרמה מבית ספר יסודי במחוז מרכז ציין במפורש כי ההדרכה לא מאפשרת למורים איזו שהיא צמיחה אישית, איזה שהוא מקום אישי למה שהם עושים...אז מוחקים את ההתלהבות מהעבודה".

מורים אחרים חשו כי הדרישות הרבות המופנות אליהם ממשרד החינוך (למשל, הוראת תכניות חדשות, הוראת תכנים חדשים, השתתפות בפרויקטים חינוכיים) אינן מותרות בידן זמן רב "להכניס גם את האני מאמין שלי", קרי להטמיע את תחומי העניין של המורה בעבודתו, המהווים את מקור ההתלהבות והסיפוק העיקריים של המורה בעבודה. מצב זה גורם לשחיקה או לעזיבת המערכת, לדידם של מורים אחדים. מדיניות משרד החינוך איננה מותרת למורים, פשוטו כמשמעו, חופש פעולה רב בעבודתם, קרי את האפשרות להטמיע תכנים חינוכיים, לימודיים וערכיים בהם הם מאמינים. מחנכת מבית ספר יסודי-קיבוצי מדרום הארץ הוסיפה נדבך נוסף לקשיים הנובעים מהצורך של המורה לציית לתכתיבים חיצוניים ולהימנע מללמד תכנים השאובים מתפיסת עולמו החינוכית :

...ואם את כן מחליטה לעשות דברים, זה על חשבונך, ואת מכניסה את עצמך לאיזה שהוא קונפליקט, כי אם אני אעשה ככה אז אני לא אלמד חשבון ואז אני לא בסדר...ואולי אני אצטרך לתת דין ודברים אחר כך, וכאילו להרגיש שאנחנו פושעות שזה לא נכון, כי אני חושבת שזה לא בסדר שבכלל מגיעים למצב שאני מרגישה ככה. אבל, אני יודעת שהרבה מורות מסתובבות עם תחושה כזו שהמשרד אומר א' והן עושות ב' ואז נוצר קונפליקט. אבל, בסך הכול את זו שנמצאת בשטח ואת רואה מה טובת הילדים. אז זו בעיה ושוב, זה לחץ נפשי שמופעל עליך.

כבר בדבריה מרמזת המורה כי חלק מהמורים פשוט מתעלמים מהוראות משרד החינוך ומתמקדים בתכנים חינוכיים ופדגוגיים המעניינים אותם. ואכן, מחנכת מבית ספר יסודי במחוז תל אביב סיפרה כי "אני לא ממש מתייחסת לכל השינויים האלה, אני מלמדת את תפילת X בעל

פה למרות שאמרו לי לא ללמד אותה", כי "בסך הכול בתוך הכיתה אף אחד לא יודע מה אני עושה, והאוטונומיה הזאת היא ההישרדות שלי, בלעדיה לא הייתי שורדת. גננת מגן ממ"ד בירושלים ציינה כי היא מברכת על יוזמות ועל שינויים שמקדמים את הילד, "אבל כשזה בא ממני. אל תכתיבו, אל תעמיסו, אל תבואו לבדוק אותי, תראו בשטח. ואני הולכת על פי המצע שיש לי בגן, לפי האוכלוסייה שיש לי בגן... ויש התעניינות וסקרנות מצד הילדים אז אני הולכת איתם, ועולה קצת, אז אופק חדש לא ייתן לי הרבה כי אני צריכה להסתכל איפה הכיתה שלי עומדת".

בדבריה אלה מרמזת הגננת על חוסר שביעותם של מורים בימנו מהתכתיבים והסטנדרטים הרבים המופנים כלפי עבודתם ועל הצורך שלהם להיות אוטונומיים בעבודתם כתנאי להיותם אפקטיביים ויעילים, היות והאחדה איננה אפשרית בתהליך החינוך, קל וחומר כאשר הכיתות שונות זו מזו במבנה החברתי-כלכלי של תלמידיהן. החובה לעמוד בסטנדרטים חיצוניים היא מקור נוסף של חוסר שביעות רצון בקרב המורים שהשתתפו במחקר כפי שמוצג בעמודים הבאים.

הדרישה לעמידה בסטנדרטים חיצוניים

מדיניות האחריותיות בחינוך באה לידי ביטוי, בין השאר, בקביעת הספקי עבודה למורים ובדרישה חד משמעית מהם למלא דוחות הספק ודוחות תכנון במגוון תחומי הוראה ופעילות בית ספרית וכיתתית. דרישה זו לא רק שאינה מותירה זמן רב בידי המורה לביצוע משימות בהן הוא חפץ, אלא אף מגבירה את רמות הלחץ של המורים ומפחיתה ממידת שביעות רצונם מעבודתם, בשל הצורך "להוכיח את עצמך כל הזמן" כפי שהתבטאו המורים במחקר. הדרישה, העשויה להגיע ממנהל בית הספר, המפקח או המדריכה המקצועית, מחייבת את המורה למלא טפסים רבים, לבחון את קצב התקדמותו ב"כיסוי החומר", ולהשוות את ביצועיו בעבודה מול הסטנדרט החיצוני שנקבע על ידי משרד החינוך. במענה לשאלת המראיינת אודות הגורמים המעכבים את אהבתה למקצוע ההוראה, ענתה מחנכת מבית ספר יסודי ממחוז דרום כדלקמן:

לאט, לאט, מצמצמים אותי, יותר ויותר אומרים לי מה לעשות, יש יותר ויותר דברים, אין צלילה לעומק, אני צריכה לכסות כל הזמן מה צריך לעשות, אני מרגישה עומס...אם פעם היה נושא וצללנו לעומק היום, לפעמים, זה ממש שטחי כי אני צריכה לעשות את זה ואת זה ואת זה, כל הטבלאות שאני צריכה לעשות ולמלא [שמי שמבקש אותן הוא] משרד החינוך. כל הזמן פיקוח, כל דבר את צריכה טבלאות. את עושה מבחן [אז] את צריכה מיד להעלות את הכול לטבלאות. את עושה שעות פרטניות [אז] צריך טבלאות. כל הזמן כאילו לא סומכים עלייך, ואת זה אני לא אוהבת. לקחו לי את החופש, כל הזמן מצרים את צעדיי, אני כל הזמן, אני אומרת, שאני כל כך שמחה שאני בשלהי עבודתי.

הקטע ממחיש את תחושת השבר בה חשים המורים בשל הדרישות הבלתי פוסקות להתאים את עבודתם לסטנדרטים שונים שהוטמעו במערכת בעקבות רפורמות ותקנות מגוונות. עיקר הלחץ נובע מהציפייה החד משמעית המופנית אליהם לעלות את ההישגים הלימודיים של התלמידים בבחינות פנימיות וחיצוניות עד כי מורה לאנגלית מבית ספר יסודי ערבי בצפון הארץ ציין כי "מרגישים שהמורה כבר אין לו ערך, משתמשים בך, לקוחים אותך ככלי כדי ליישם כל מיני תכניות כשבסופו של דבר רוצים ציון". אבל, המשרד לא מבהיר כיצד על המורה להוביל את תלמידיו לעלייה בציונים כל העת. מורה לחינוך מיוחד בבית ספר יסודי ממחוז מרכז סיפרה מה גורם לה פחות נחת בימנו:

...ההסתכלות המאוד צרה דרך ההישגים בלבד, חינוך להישגים. הייתי בשנה שעברה בשנת מיצ"ב, כמות התקציבים, מורות עזר, שעות דיפרנציאליות, שהשכבה שלי קיבלה, זה לא ייאמן. השכבה שלי קיבלה ללא גבולות... המטרה הייתה להשיג 88 בשפה במיצ"ב בכיתה ה', לימדו למיצ"ב, לשם כיוונו, גם בשפה וגם במתמטיקה. ולשם זה...הישיבות עם מדריכת שפה ואם זה ישיבות צוות, ואם זה שעות במערכת שפה קיבל 8-10 שעות ללמוד במערכת, מתנ"ך וגיאוגרפיה קיצוץ. כל הראייה היא הישגית, מספרית. היה לזה גם רווח, אני לא אומרת, היו ילדים שהיו צריכים עזרה ותגבור והם קיבלו אותה, אבל השנה היא לא שנת מיצ"ב אז הם לא יקבלו...

למעשה, המורים מדווחים על שביעות רצון נמוכה בעבודתם בשל המחויבויות הרבות שנוספו להם בעבודה מגורמים חיצוניים שלא רק מפנים דרישות כלפיהם ללא סוף אלא אף מודדים את הצלחתם בעבודה על פי מדדים הבוחנים את מידת מימושו של דרישות אלה על ידם. זאת ועוד, הם אף חשים כי היענותם לדרישות הללו לא רק תורמת לעומס רב בעבודתם אלא אף מונעת מהם לממש את חזונם ותפיסותיהם החינוכיות. הם אף מתרעמים כנגד ההגדרה הצרה של הוראה טובה המבוססת על הישגים לימודיים של תלמידיהם. בלי משים לב, תחושותיהם אלה אף

נקשרות לתחושת חוסר הכבוד וההערכה למקצוע ההוראה בימנו, גורם נוסף המפחית ממידת שביעות רצונם של המורים בעבודתם.

חוסר הכרה בתרומת המורה ובהשיבות תפקידו

מקורות חוסר שביעות הרצון בעבודת המורה שהוזכרו עד כה נקשרים לתחושתם של המורים במחקר כי הם אינם זוכים להכרה המקצועית לה היו ראויים, אלא דווקא להפך; חרף השקעתם הרבה בעבודה ותרומתם לפיתוחם של התלמידים הם נתקלים בהכפשות מצד הורים ואף מצד בעלי תפקידים בכירים במערכת החינוך ונאלצים להתמודד עם דימויים המקצועי הנמוך בחברה. למשל, מורה למדעים מבית ספר יסודי ממ"ד מהדרום חשה כ"בורג קטן במערכת, שנכנסת, יאללה, תעבוד, תפעל, אין לזה משמעות אם אתה עושה את זה ככה או אחרת", ואילו מורה לספרות מבית ספר יסודי במחוז ת"א הדגישה כי לדעתה "לא מעריכים את המורים מספיק" בימנו. מורים ממערכת החינוך הערבית הדגישו אף את הירידה הדרסטית במעמדו של המורה הערבי והעדר הכבוד כלפיו מצד תלמידים והורים, קרי "ההילה שהייתה למורה איננה היום" כפי שציינה מחנכת בבית ספר יסודי במחוז צפון. שני הקטעים הבאים ממחישים את השבר בו מצויים המורים בעקבות תחושתם כי עבודתם איננה מוערכת כפי שהיא אמורה להיות:

כאילו הזילות הזאת, זה בא מלמעלה, הזילות בעובדים שבשטח. זה מאד מאד מוציא אותי מדעתי במערכת. גם הזילות שההורים לפעמים נוהגים. זה ככה כי זו התפיסה של החברה...למי אכפת? נוסעים לאילת, לאן שרוצים, זלזול. ואז המורה צריכה להשלים, בטח! הילד יבלה באילת, ואז אני צריכה להשלים לו! ואני לא אומרת, לפעמים צריך זמן איכות ולפעמים ההורים לא יכולים בתאריך אחר, וגם שיקולים כלכליים, אני מאד מבינה. אבל, לא יום לפני, לבוא להגיד למורה, אנחנו נוסעים וזהו. תבואו שבוע לפני, תבדקו מה הוא מחסיר בשבוע הזה, איך אפשר לעזור לו, יש איזו זילות ובאמת התייחסות של בייבי סיטר. ההורים חושבים שהם יכולים לדבר אליי איך שהם רוצים, אבל אני מאד מקפידה להעמיד אותם במקום ולא לתת להם (מחנכת, יסודי, דרום).

מוֹרָה לדרמה מבית ספר יסודי דמוקרטי במחוז מרכז חש כמי ששייך לכוח עבודה שאינו נראה (invisible). לשאלת המראיית - מי לא רואה את המורים, הוא משיב:

המערכת, משרד החינוך. משרד החינוך מנצל אותם...זה חוסר כבוד בסיסי יסודי אמיתי לאנשים שמחנכים ומגדלים את הדור הזה. זה כמו שאין כבוד לעובדים סוציאליים, אין כבוד לרופאים. האזרחים הם הפרעה לקיום המנגנון, המורים הם הפרעה למערכת, התלמידים הם הפרעה למורים שהם הפרעה לפקידות וזה. מעט מאוד פעמים שאתה מגיע למשרד החינוך ואתה מוצא פקידה שלא מנצלת את המעמד שלה ואת הכוח שלה כדי להגיד לך איזה משפט משפיל. זה שם. כי כל המערכת הזאת היא משפילה מלמעלה עד למטה. וזה גורם זה, כובד רגשי, זה מועקה...

אחד הגורמים המרכזיים לתחושתם זו של המורים נוגע באופני הערכה החדשים הנהוגים במערכת החינוך לבחינת מידת האפקטיביות של המורה בעבודתו, אופנים בהם נדון גם בהקשר לעומס הרב בעבודת המורה. המורים חשים כי הם מוערכים אך ורק על סמך החולשות בעבודתם ולא על סמך עוצמותיהם, או במילותיה של מורה לאנגלית מבית ספר יסודי במחוז דרום, "היום יש הרגשה שכאילו מחפשים משהו וזה עולה לא טוב בלב". עיקר האשמה מופנית כלפי מנהל בית הספר החפץ כל כך להשביע את רצון הממונים עליו בבחינות החיצוניות ובמדדי הערכה המופעלים על ידי משרד החינוך עד כי הוא פוגע, לעיתים מבלי לשים לב, במעמד המורה ובתחושת מיטביותו.

מורה למתמטיקה מבית ספר יסודי ממ"ד מצפון הארץ הבהירה זאת בצורה ברורה:

אני חושבת שרוב המורות, הם עם, אנחנו, בסדר, לא רוצה לדבר עליהן. זה פשוט לא ייאמן שאני אגלה פה את הסוד. אנחנו המורות, בסך הכול עם שלא דורש הרבה. נכון, מנהל לא יכול לתגמל הרבה...אבל תגמול במחמאות או תגמול במעמד, או תגמול ביחס מכבד. [זה] לא דבר שצריך לעלות יותר מדי נכון? ...המעמד של המורה כל כך נמוך שהמנהל לא מצליח לגייס בתוכו את המקום שבו הוא יתגמל את המורה בהרגשת מכובדות, הוא לא מרגיש שהמורה שלו מכובד, הוא פשוט לא מרגיש כך...והתחושה המאוד לא נעימה זאת ההרגשה שגורמת לארנב להפסיק לעבוד עם הבטרייה כשאתה מרגיש שמנצלים אותך. אתה יכול לעשות הרבה, הרבה, הרבה מעבר, כשיש לך מזה סיפוק ותחושה של הצלחה ותחושה של עשיתי למען...

דברים דומים מופנים מרואיינים אחרים כלפי המפקח הנדרש להתמקד, לפי תפיסתם, גם בצדדים החיוביים שהוא רואה בעבודתו של המורה ולא רק בצדדים הטעונים שיפור, עד כי מורה לחינוך מיוחד בבית ספר יסודי במחוז ת"א "לא מרגישה את ההערכה על פי ההשקעה [ו]זה עומס רגשי". חוסר הערכה לפועלו הרב של המורה ולמשימות הרבות והמגוונות שעליו לבצע מבוקר עד ערב נקשר בעיני המרואיינים לדימוי הנמוך של המורה בחברה וללחצים הרבים המופנים כלפי בית

הספר מגורמים רבים בסביבתו. לפיכך, בקשתם היא כי משרד החינוך יפעל להעלאת יוקרתם המקצועית של המורים, בין באמצעות מיון קפדני יותר של המועמדים להוראה, ובין באמצעות מתן אוטונומיה רבה יותר למורים והכרה במומחיותם הפדגוגית-דידקטית.

חשוב לציין כי מורה אחת, המועסקת כמורה לחשבון בבית ספר יסודי בדרום, ביטאה עמדות שונות ביחס למעמד המורה. לדידה, מורים צריכים לזכור כי העולם סביבם דינאמי ומשתנה ולפיכך אינם יכולים לצפות כי מעמד המורה יישאר כפי שהיה בעבר. לדידה, היות ומערכת הערכים בחברה השתנתה על המורים להתמודד עם התנהגויות לא נאותות של תלמידים או עם זלזול מצד הורים באמצעים חדשים במקום לקפוא על השמרים ולהיזכר בערגה במעמד המורה בעבר.

ראינו, עם כן, כי מספר גורמים קיימים בסביבת העבודה של המורה בימנו המפחיתים משביעות רצונו בעבודה. בין השורות ניתן היה לחוש בקשר מסוים בין גורמים אלה לבין עומס העבודה בו מצויים מורים רבים בימנו. הפרשנות שמעניקים המורים למושג העומס בעבודה, מוקד המחקר הנוכחי, היא מושא דיונו הבא.

פרשנות כמותית לעומס העבודה

הניסיון להבין את עומס העבודה של המורה כחלק ממכלול הגורמים בסביבת עבודתו, גורמים שתוארו בעמודים הקודמים, מתחיל בהבנת פרשנותם הסובייקטיבית של המורים למושג העומס בעבודת המורה ובחשיפת מרכיביו השונים. לעיתים, המרואיין השתמש במושג "עומס בעבודה" עוד בטרם נשאל עליו (והקורא יכול היה להבחין בכך בעמודים הקודמים) ולעיתים המרואיין הגיב לשאלת המראיית שפתחה את הדיון על עומס העבודה של המורה בשאלה האם את/ה מרגישה עומס בעבודה. באופן לא מפתיע, מרבית המרואיינים חשו ברמה זו או אחרת של עומס כבד בעבודה אך פרשנותם את המושג הייתה רב-גונית.

משפטים רבים שהופיעו בראיונות עם המורים מכלל המגזרים מבטאים את העומס הרב בו שרויים המורים בימנו; "העבודה של המורה היום היא מאד, מאד, עמוסה", "העומס פשוט לא נגמר", "אתה מוצא את עצמך בעומס לא הגיוני", "העומס הוא אדיר", "אני כל הזמן מסתובבת עם תחושה של עומס על הכתפיים", "אני מרגישה שבכל שנה זה הולך ונעשה יותר ויותר קשה ועמוס עד שבשנים האחרונות זה פשוט נורא", "הכול בלחץ, יש עומס, עומס, את לא נושמת לרגע", "רק שאני יוצא מהבית בבוקר אני כבר מרגיש עמוס", "אנחנו קורסות מעומס", ו"המורים עמוסים כולם, כולם עמוסים, אין מורה שאחרי שבוע של תחילת הלימודים לא ממוטטת בחדר המורים".

הציטטות הבאות מדגישות את תחושת העומס הכבד שחולקים מורים רבים:

מראיית: את מרגישה לחץ בעבודה?

מורה: תראי, יש אלמנט של עומס, לאו דווקא של לחץ, אלא עומס (מדעים, חט"ב, ממ"ד, דרום)

מראיית: את מרגישה עומס בעבודה?

מורה: כן, בטח, זה מאה חמישים אחוז עבודה (חשבון, יסודי, ממ"ד, ירושלים)

מראיית: תגיד, אתה מרגיש עומס בעבודה?

מורה: אני מרגיש המון עומס, המון עומס, גם (מדעים, חט"ב, ערבי, דרום)

מראיית: את מרגישה עומס בעבודה?

מורה: בטח מרגישה עומס, למשל מבחנים, מיפויים, תכניות לכיתה שלי, זה מעמיס, מה זאת אומרת מעמיס, מבחינת הזמן את מחלקת את הזמן שלך, אבל בשלב מסוים את מרגישה כל הזמן שאת עובדת סביב השעון, זה עומס מבחינת הזמן (אומנות, יסודי, מחוז ת"א).

עומס העבודה המודגש בציטטות אלו ואחרות איננו עומס רגשי בו נגענו בפרק הקודם, אלא עומס הקשור לזמן המוגבל העומד לרשות המורה מול המשימות הרבות שהוא נדרש לבצע בתפקידו על ידי הממונים לו במשרד החינוך וברשויות המקומיות. המחסור בזמן לעומת המשימות הרבות והמגוונות שהמורה מחויב לבצע מובילים מחנכת מבית ספר יסודי במחוז ת"א לעזוק יחד עם חברותיה "הצילו, ממש, ולצעוק לעזרה, אנחנו כבר לא עומדות בזה", ולהוסיף כי "אני חושבת שגם מי שצועק זה מי שלוקח את העבודה ברצינות". היא אף מגלה כי היא לוקחת כדורי הרגעה כדי להישאר רגועה באווירת העומס בו היא שרויה. טענתה של המורה נתמכת על ידי עמיתתה, מחנכת מבית ספר יסודי בדרום:

אני מרגישה עומס, בגלל שאני אוהבת את העבודה שלי. אז, לפעמים לא אכפת לי להיות בעומס. אני מניחה שמתי שהוא זה כן יתפוצץ. או אם אני באה ביום החופשי שלי בבית הספר, כי יש דברים שאני לא מספיקה במשך השבוע, אז אני צריכה כביכול להקריב את היום החופשי שלי. חברות שלי שידועות שיש לי יום חופשי ומתקשרות אלי, 'בואי ניפגש', ואני אומרת להן לא, אני הולכת לבית הספר. והן אומרות לי- 'מה, את לא נורמאלית. כול הזמן עבודה'. ובאמת, אנשים יש להם סטיגמה לגבי מקצוע ההוראה שמורות לא עובדות, אבל מי שחי בסביבה של מורות רואה עכשיו כמה מורות עובדות קשה וכמה העומס הוא עצום, וכמה טלפונים להורים, וכמה את באה לבית הספר בחופשים ומתכננת ומכינה לילדים ולכיתה ונשארת הרבה מעבר לשעות העבודה...העומס הוא גדול, אני אומרת שאני מסתדרת עם העומס, כי אין [לי] ילדים. אני רואה מורות, עמיתות שלי, שיש להן ילדים ומשפחה, והן צריכות למצוא בייביסיטר לילדים בהשתלמויות, ועוד אם את רוצה ללמוד מעבר, העומס הוא אינסופי.

בהינתן כי מורים רבים חשים עומס בעבודתם, מעניין היה לבחון את מרכיביו הסובייקטיביים של עומס זה כפי שהוא משתקף בדברי המורים. שלושה מרכיבים כאלה זהו במחקר הנוכחי: אינטנסיביות יתר, העדר זמן, וחוסר יכולת להספיק ולבצע את המשימות המוטלות על המורה בעבודתו.

אינטנסיביות יתר

אינטנסיביות יתר בעבודה מתייחסת לריבוי המשימות בעבודה המוביל לצורך של המורה להספיק דברים רבים במהלך יום העבודה (ואף אחריו), קרי בזמן נתון העומד לרשותו. האינטנסיביות באה לידי ביטוי בקרב המרואיינים במשפטים כמו "צריך להספיק כל הזמן דברים" ו"כל הזמן יש לי דברים לעשות" או "אין לי רגע שאני יכולה סתם לשבת ולא לעשות כלום". האינטנסיביות מקבלת ביטוי מוחשי בקטע הבא, הנאמר על ידי מורה לחשבון בבית ספר יסודי ממ"ד בירושלים בתגובה לבקשת המראיינת לפרש עבורה את המונח עומס בעבודה:

עומס מבחינתי זה אומר שאני נמצאת בבית הספר משעה שבע וחצי כי יש לי תורנות בשבע וחצי בימים מסוימים. אחר כך אני נכנסת לשיעור, מסיימת שיעור, עוברת לשיעור אחר. אחר כך, יש לי שעה פרטנית, אז אני יושבת עם קבוצת ילדים. אחר כך יש הפסקה ואני תורנית, אחר כך יש שוב שיעור, ושוב שיעור, אני נותנת לך בממוצע, כן. אחר כך יש לי שוב שעה פרטנית, שוב שיעור ושוב שיעור. אני מסיימת בשתיים וחצי, בשמונה שעות מאסיביות שאין בהן... אין... לפעמים את הכריך שאני מביאה מהבית אני לא נוגעת בו, ואני לא מדברת על שתייה ועל ללכת לשירותים... [וזה קורה] כי כל השעות שלנו מלאות בעשייה...מעטות השעות שאני עושה אותן שהייה, בדרך כלל. או [ש]אני לוקחת אותן פרטני בזמן שהייה שלי, כי יש לי יותר מדי ילדים ופחות מדי שעות של האחד על אחד הזה. שלא תביני אותי לא נכון, בעיני [השעה] הפרטנית הוא מבורך. זאת אומרת, החשיבה כאן היא מבורכת, רק צריך לבדוק איפה היא נכנסת ואיפה...

מתוך דברים אלה עולה בבירור כי המורים מצויים "בריצה אין סופית", יום אחר יום, לשם מילוי מגוון של משימות המוטלות עליהם בשנים האחרונות כגון אבחונים, אירועים, טקסים, מבחנים חיצוניים, פעילות קהילתית וכדומה. על מנת למלא בהצלחה משימות אלו ואחרות המורים נאלצים לדחוס עוד ועוד פעולות בהפסקות, בשעות שהייה, ובכל פרק זמן אפשרי בבית הספר וחשים כי "אין שקט, אין רוגע, אפילו בערב", או "שנותנים לי רווח...הכול דחוס, דחוס, לא נותנים לי את המרווח שאני צריכה". המורים השתמשו בביטויים כגון "כל היום הוא בגדר עומס אחד גדול", "אתה מרגיש את העומס כבר בשער", "העבודה שלנו היא ממש לחרוש", "אתה לא מספיק מה שצריך לעשות", "אני מוצאת את עצמי רצה מכיתה לכיתה מפרטני", ו"אין זמן לנשום". מורה לחינוך מיוחד מחטיבת ביניים בצפון הארץ הצהירה בקול רם:

אני חיה יום יום את העומס, אנחנו חיים את זה...זה הכול. זה להיות בכיתה, זה ללמד, הם שואבים אותך רגשית לתוך העולם שלהם. וזה מבחינה מערכתית להיות קשובה גם לצרכים של המנהלת שלך, יש לה דרישות בוודאי, וגם ליועצת, לצוות הרב מקצועי. ואם קורה משהו באותו יום...בבית הספר החיים אינטנסיביים, של עומס ועומס, ועומס. את יכולה להגיד בהגדרה שיש מצב שהעומס הוא גג, אבל אין מצב של הפחתה. כשאני נמצאת בבית הספר, אני תמיד אומרת לעצמי, אני בריצה, טו, טו, טו, וזה מביא אותך למצב של להיות תמיד עם הלשון בחוץ. אין, זה יום יום...

ניתן לראות כי האינטנסיביות הרבה בעבודת המורה באה לידי ביטוי בביצוען של משימות מקצועיות רבות ומגוונות ביום עבודה. היטיב לתאר זאת מורה לדרמה מבית ספר יסודי במחוז מרכז:

...אני מרגיש יותר את העומס, והעומס זה הציפיה למלא כל כך הרבה תפקידים והרבה פונקציות ואני חושב שהעומס הכי משמעותי זה להתעסק בהרבה דברים שהמערכת דורשת, והם לא רלבנטיים. העדר הרלבנטיות זה עומס גם כן...

למעשה, המורים חשים כמי שנדרשים לעמוד בדרישות אין סופיות ובמתן מענה למשימות רבות כגון תורניות, סידור הכיתה, הספק החומר, הכנה לבחינה, שיפור ההוראה, הכנה לשיעור, ובמילים של רבים מהמראיינים, "הגשת תכניות שנתיות", "התאמות לתלמידים ושינויים", "בדיקת שיעורי בית ועבודות שאתה נותן לתלמידים", "הכנת שיעורים", "טפסים שאתה צריך למלא", "דוחות של אקסל לציונים", "שיבוט צוות", "פגישות עם הורים", "אספות פדגוגיות", ועוד.

העדר זמן לביצוע המשימות

מרכיב נוסף של עומס העבודה בהוראה נוגע בזמן העומד לרשותו של המורה לביצוע משימותיו הרבות. המורים במחקר חזרו והדגישו לאורך הראיון עמם כי "אין לך זמן, דרישה נוספת מחכה לך, אם את לא מספיקה לעשות את זה בהפסקה, מתי תעשי את זה?" כפי ששאל מורה לאנגלית מבית ספר יסודי ערבי בצפון. מחנכת מבית ספר יסודי במחוז דרום הוסיפה כי "אין לך את הזמן בעצם לעשות את הדברים, לדבר כמה דקות עם ילד כזה או אחר, את לא מספיקה". עמיתתה, מחנכת מבית ספר יסודי אחר באותו מחוז, סיפרה על תכניות חדשות שהוכנסו לאחרונה לבית ספרה ועל השעות הרבות שהיא נאלצה להקדיש לשם איתור חומרי הוראה-למידה המתאימים לתכניות החדשות ושואלת: "איך אני אספיק גם להכניס את התכנית החדשה וגם להתארגן עם תכניות קיימות וגם לבדוק מבחינים, וגם להיות בהשתלמויות, גם להיות באספות הורים...איך אני אספיק?"

ואכן, מורים וביתר שאת מחנכים ובעלי תפקידים בבית הספר, חשים כי הזמן העומד לרשותם בבית הספר אינו מספיק למילוי המשימות והדרישות הרבות המוכתבות למורה בעת הזו. זמן העבודה בהוראה הפך להיות בגדר מצרך נדיר, המחייב את המורה לוותר על ביצוען של משימות אחדות, ודוחף אותו למצוא זמן בו הוא יוכל לבצע משימות שונות במהלך היום. המורים סיפרו כי שיחות עם הורים או עם המנהל שאורכות כמה דקות מתקיימות בהפסקה או בין שיעור לשיעור. אך, במקביל, הם חשו כי אין להם זמן להיפגש בצוותים או לבצע רפלקציה כלשהי על עבודתם. העדר זמן במהלך יום עבודתם מחייב אותם לבצע מגוון רחב של פעולות קצרות ומקוטעות על פני פעולות ארוכות ומעמיקות בעבודה ולהקדיש שעות רבות בביתם למילוי המשימות שלא ניתן היה לבצע בבית הספר. הקטעים הבאים ממחישים מצב זה ביתר שאת:

...באמת אין לנו זמן. אם היום באופק חדש יצאו באמת בסיסמאות להורים [כמו] יום לימודים ארוך, שעות פרטניות. אבל, בפועל מתי מכינים את כל השעות הפרטניות האלה? מתי מכינים את כל המעבר לזה? אין למורים דקה להיפגש בצוותים, [אין זמן] ללמידה בינם לבין עצמם. אתה בא מעביר את כל השעות שלך במערכת, אין לך שום שעת חלון שאתה יכול להתארגן, לעשות איזה שהיא רפלקציה על חומרים שהעברת ואתה נדרש כביכול לבוא וללמד. מתי מצפים מאיתנו להכין? בשעות שאנו לא מתוגמלים? אז יש מורים שכן יבחרו להכין בשעות שהם לא מתוגמלים ויש שלא...אין לך דקה לעשות את הדברים האלה. הכול על זמנך. מצפים ממך שמטוב ליבך או מכך שעשית בחירה להיות מורה בחיים אתה פשוט תשב ותוותר על אלף ואחד דברים אחרים ותשב ותכין ולא תקבל על זה שקל ותשב לעבוד (מחנכת, יסודי, דרום).

...אין לי את השקט הזה להקשיב למורה נוסף, להקשיב לתלמיד, הכול על הדרך, במהירות, במהירות... אין שעות לשבת מול מורים אחרים, כולם כל כך עמוסים. מכיוון שיש לנו יום לימודים ארוך, ומכיוון שהתלמידים נמצאים איתנו עד שתיים וחצי ואחרי זה אנחנו נותנים את השעות הפרטניות עד שלוש ורבע, אין לנו כמעט מתי לשבת...אין לנו זמן גם אם אנו רוצים לשבת בבית הספר לעשות משהו, איזה שהיא עבודת הכנה (מורה למדעים, יסודי, ערבי, צפון).

אני חושב שעומס הוא מצד אחד לחץ של מסגרת זמן, ומצד שני יש את הלחץ הנפשי שעומס מייצר. בצד המקצועי של מסגרת הזמן, אני רואה שמשמונה עד שתיים אין לי זמן אפילו לעשן סיגריה. מגיע זמן ההפסקה [ו]בדיוק בא תלמיד וצריך לדבר. בזמן שאני מגיע לחדר מורים אני לא מספיק כלום, והנה הלכה ההפסקה. ועכשיו יש עוד שעות. זה קיים הקצב הזה, זה קצב של להספיק מלא דברים. אז זה מצד אחד סוג של עומס. להספיק מלא, מלא, דברים במסגרת מצומצמת של שעות (מורה למקרא, יסודי, מחוז ת"א)

העדר זמן בא לידי ביטוי, עם כן, בהעדר מנוחה בהפסקות, ויתור על פעולות רבות, חוסר נינוחות בשיבות, ורצון להספיק ולסיים משימות במהרה. במילים אחרות, המורים צריכים להתמודד עם ביצוען של משימות רבות על פני יום עבודה שאינו מותיר בידם זמן רב (לאור השעות הרבות שהמורה מלמד בפועל) לביצוע משימות אלו. גם שעות השהייה רחוקות מלהספיק לביצוען של משימות רבות המוטלות על המורים בימנו. אין זה מפליא, לפיכך, כי מורים אחדים הגדירו עומס יתר כחוסר יכולת לבצע חלק ממשימותיהם בתפקיד.

חוסר יכולת למלא את כל המשימות בתפקיד המורה

עבור מקצת המרואיינים עומס פירושו אף הספק נמוך בעבודה, קרי חוסר יכולת של המורה לבצע את המשימות שנראות לו חשובות בשל אילוצי זמן והצורך למלא משימות רבות ומגוונות במהלך יום העבודה. כאן המורים חשים כי הם היו רוצים למלא משימות ולממש יעדים רבים יותר אך הם לא מספיקים לעשות כן, וכפועל יוצא חשים תסכול וירידה בחדוות היצירה בעבודה. מורה לאנגלית מחטיבת ביניים במחוז מרכז מציגה את הקשר בין הזמן העומד לידי המורה לבין הקושי לעמוד בכל היעדים בעבודתו:

קודם כל הנושא של להיכנס כל שעה לכיתה אחרת. צריך להגיע למצב שהכיתה מוכנה ללמידה. אז, יש את הנושא של המשמעת. דבר /שני יש את הספרים, צריך ללמד את החומר, יש הספק מסוים של חומר שאת צריכה להספיק...

ואז היא מתארת את ניסיונותיה הבלתי פוסקים לתת מענה לכל בעיה או סוגיה שעלתה בכיתתה: כמחנכת הייתי עסוקה אפילו בזמן השיעורים בכיתות אחרות, כל פעם היה עולה [כדי לטפל ב]עוד איזה משהו שלא טיפלתי, ועוד לא עשיתי, ואולי עוד איזה ילד היה זקוק לעזרה ולא שאלתי את ההוא מה שלומו היום, וחשוב שאשאל אותו כי אני יודעת שעובר עליו משהו לאחרונה. ואז הייתי עושה איזה "ממו" בראש איך שמסתיים השיעור הזה אני רצה לכיתה לשאול...

המורים מבטאים בצורה בהירה וברורה את הרגשתם כי מרוב עצים לא רואים את היער בעבודתם, קרי את נטייתם של המורים לוותר על משימות אחדות המוטלות עליהם על מנת לשרוד את העומס הכבד בעבודתם. מורה לחשבון מבית ספר יסודי בדרום הביעה תחושה זו בקול ברור וחד משמעי:

מה זה עומס יתר? שאני צריכה בזמן קצוב לעשות שלושה דברים ביחד. עם שניים אני עוד יכולה להסתדר, שלושה זה כבר עומס יתר. אם יש לי לפגוש תלמיד שלי לשיחה, להישאר עם תלמיד אחר כי הוא צריך להראות לי שעורי בית, ולהיכנס לכתה אחרת כי היה צלצול. דוגמא. ואז צריך לעשות בחירה מה יותר חשוב. כלומר, תמיד צריך להקריב משהו. והבחירה את מי צריך להקריב היא קשה.

החשש הרווח בקרב מורים אחדים, כאמור, נובע מחוסר יכולתם להספיק ולבצע את כלל המשימות המוטלות עליהם, ובעיקר את היעדים האישיים שהם מנסים להטמיע בעבודתם ובכיתתם בהתבסס על האידיאולוגיות החינוכיות והחברתיות בהן הם מחזיקים.

בטרם נעבור לניתוח ביטויי העומס בעבודת המורה, חשוב לציין כי שלושה מרואיינים מקרב המורים הציגו פרשנות שונה במקצת למושג העומס בעבודת המורה ומרכיביו. לדיון, הם חשים בעומס אך לא מפרשים אותו כמקור לחץ בעבודה היות והם אוהבים את עבודתם וחשים מחויבות רבה כלפי התלמידים. לדיון, העומס קיים אך הם מתעלמים מהשפעתו השלילית ומעדיפים לראות בו אתגר ומקור לשיעור רצון בעבודה. למשל, מורה למדעים מבית ספר יסודי ערבי בצפון ציינה כי "יש את עומס, אבל המורות שאני איתן בקשר הולכות יותר לכיוון העשייה, לא חושבות על העומס, אלא פשוט עושות", ומורה לספרות מבית ספר יסודי במחוז ת"א הוסיפה כי "ישעמם לי אם לא יהיה לי עמוס". ברם, הם היו מיעוט שלא שלל את קיומו של העומס בעבודת המורה, אלא פשוט לא פירש אותו כבעל השפעות שליליות בהכרח.

ביטויי העומס בעבודת המורה

השאלה הנשאלת בעקבות העיון בפרשנותם של המורים למושג העומס בעבודת נוגעת בדרכי הביטוי של העומס בזירות שונות, או במילים אחרות, מתי ובאיזה אופן המורה עובד וכיצד בא לידי ביטוי עומס העבודה של המורה?

כבר מפרשנותם של המורים את מושג העומס בעבודת המורה יכולנו לחוש כי המורה עובד "בכל רגע נתון", לא רק בבית הספר אלא אף על בשעות אחר הצהריים והערב, קרי על חשבון זמן

הפנאי והמשפחה שלו. ואכן, לשאלת המראיינת מתי היא הייתה רואה את המורה עובד לו הייתה צופה בו במשך שבוע ענו המורים:

כל הזמן, כל היום. איפה שאת רוצה, כל היום. עובדת בראש, הראש שלי עובד 24 שעות, לפעמים אני יכולה לקום בחמש בבוקר עם איזה שהוא רעיון, אני לא יכולה להגיד שאני מפסיקה לאיזה שהוא רגע לעבוד. בזמן שאני מנקה את הבית הרעיונות צצים לי גם. אין רגע שאני לא חושבת על העבודה... (מחנכת, יסודי, דרום)

אני משערת שאני עובדת משהו כמו 18 מתוך 24 שעות יממה. ואם היית שואלת איפה, אז בבית הספר, בבית, בדרכים כי גם בדרכים אתה בפלאפון עם ההורים, עם מנהלת, עם תלמידים. כל הזמן עובדת (מורה לחשבון, יסודי, ממ"ד, צפון).

באופן שלא משתמע לשני פנים, המורים במחקר תופסים את עבודתם כזו המתבצעת על פני כל השבוע, בבוקר ואחר הצהריים, בחופשים ובסופי שבוע, עם מנוחות קלות בלבד, בבית, בבית הספר, ואפילו בדרכים. פעילותם בעבודה מתוארת כאינטנסיבית כפי שכבר ראינו, בלי שנותר להם זמן למנוחה או אפילו לישיבה של כמה דקות על הכיסא. המורים השתמשו במשפטים כגון "אין בדיוק הגדרה מתי מתחיל התפקיד שלי ומתי הוא נגמר כי מורה זה להיות 24 שעות ביממה", "היית רואה אותי עובדת כל היום, כל הזמן", "אין לי כמעט רגע שאני לא עובדת בו", או "אשתי תמיד אומרת לי מתי אני אראה אותך לא עובד" לתיאור הטוטאליות המאפיינת את תפקיד המורה בימנו. חלקם העריכו את הזמן שהם מקדישים לעבודה מעבר לנוכחות של שבע שעות בבית הספר בשלוש עד ארבע שעות, קרי אחד עשרה שעות עבודה ביום והקדשת מספר שעות אף בסופי שבוע. השימוש בביטוי "זה אף פעם לא נגמר" רווח היה בראיונות לתיאור עומס העבודה של המורה ומשימותיו הרבות כל כך. על מנת להבין את הקף העבודה של המורה נתבונן בציטטה הבאה הפורטת לפרטים קטנים את עומס העבודה של המורה:

מראיינת: לו צפיתי כך במשך שבוע מתי הייתי רואה אותך עובדת?

מורה: כל הזמן. זה אומר משבע בבוקר [כ]שמתחילים הטלפונים מההורים, דרך שמונה בבית הספר, הוראה עד שתיים וחצי בכיתות כולל ארוחת צהריים באמצע. כולל התורנויות לפני יום הלימודים, במהלך יום הלימודים ובסוף היום עם ההסעות. ואז בשעה שתיים וחצי כשהכיתות מתפזרות, נשארים הרבה מאוד תלמידים לשיעורים פרטניים. שיעורים פרטניים עד שלוש ורבע. בסיום יום העבודה בבית הספר מגיעים הביתה ומתחילים עבודה נוספת, לא בבית, עבודה של בית ספר. אבל עבודה נוספת, זה טלפונים עם ההורים קודם כל, שיחות עם תלמידים, נפגשים עם אנשי צוות, הכנה. הרבה מאוד עבודה (חינוך מיוחד, חט"ב, צפון)

סדר יום עמוס מעין זה איננו נחלתם של מורים מהחינוך המיוחד אלא של כלל המורים עם הבדלים מובנים בין מורים משכבות גיל שונות: האחד יכין מערך שיעור מגוון בחטיבת הביניים והמורה לכיתות א' תשקיע זמן רב בביתה להכנת חנוכייה בסיועו של בעלה.

התובנה העולה מדברי המורים במחקר היא כי בניגוד למרבית העובדים בשוק העבודה אשר יום עבודתם מתחיל ומסתיים בשעות נקובות, וכפועל יוצא הם נהנים משעות הפנאי העומדות לרשותם אחר הצהריים (או הבוקר לעובדי משמרות), הרי שהמורים מדווחים על מקצוע המחייב השקעה מעבר לשעות העבודה הפורמאליות שנקבעו ב"אופק חדש" זאת בשל סיבות רבות ומגוונות בהן נעסוק בדיון על גורמי העומס בעבודת המורה. חלקם מייחלים, כפי שהתבטאה מורה לשל"ח מבית ספר יסודי במחוז מרכז, לצאת "כל יום בשלוש, אפילו בחמש, לצאת מהעבודה, אבל לסגור את הכול, להגיע הביתה ולסגור את הכול".

על מנת להבין את משמעות עומס העבודה של המורה בבית הספר נדון כעת בשבעה ביטויים לעומס זה, חלקם בהקשר של הזמן בו מבצע המורה את משימותיו, וחלקם ביחס לסוג המשימה שנדרש המורה לבצע.

אופי העבודה בבית הספר

ממה מורכבת עבודת המורה בבית הספר ומדוע היא יוצרת עומסים כה כבדים על המורה? ראינו כי המורים טענו שהם עובדים כל הזמן, בכל עת, אפילו בהפסקות לשם מילוי משימות רבות ומגוונות באותן שעות בהן הם נדרשים להתייצב בעבודתם בבית הספר. כעת ננסה למקם את המשימות הללו על פני הזמן, קרי לנסות ולהבנות את יום העבודה של המורה בבית ספרו, למרות ההבדלים הרבים (אך לא המשמעותיים) בין המורים. חשוב לציין כי הניסיון כאן אינו מכוון לתיאור מדויק של המציאות אותה חווה כל מורה ומורה אלא למעשה להפנות את הזרקור על מבנה עבודתו של המורה ועומס העבודה בו הוא שרוי.

המורים במחקר קמים בערך בשעה שש, חלקם בודקים את המייל "לראות אם אחד ההורים או המורים החליט שקרה משהו בלילה", ומרביתם מגיעים לבית הספר חצי שעה (ולעיתים אף 45 דקות) לפני השיעור הראשון אותו הם אמורים ללמד על מנת לעבוד על המחשב, לצלם דפים, לניילן כרטיסיות, לרשום ביומן, למלא טפסים, לשוחח עם תלמידים, וכדומה. אפילו בדרכם לבית הספר הם עשויים לקבל שיחות טלפון מהורים שילדם לא מגיע לבית ספר או לא רוצה להגיע לבית הספר. חלק מהמורים מגיעים בהסעות של התלמידים, חלק אחר נוכח במסדר בו נואם המנהל, וחלק אחר מבצע תורניות שונות (הסעה, שמירה בחצר). אצל המורים הדתיים היום מתחיל בתפילה עם התלמידים, ואצל מורים בחנוך המיוחד, המורה "מקבלת מיד את המכתב בתא שלי מהמורה שסיימה אתמול עם התלמידים, וכתוב במכתב לגבי איקס ולגבי וואי, מי הפריעה ומי הרביצה". ישנם מורים המקבלים תלמידים בבוקר, מטפלים בקונפליקטים בין תלמידים, או מתמודדים עם אלימות שפרצה בין תלמידים עם כניסתם לבית הספר. שתי דוגמאות ממחישות את הבוקר של המורה :

בשבע וחצי אני כבר בבית הספר, בית הספר הוא כאן מול הבית. אני מקבלת תלמידים. אם יש מורים נעדרים אני צריכה לטפל, למרות שיש מי שאחראי למערכת. אחרי המסדר אני מסתובבת, מכניסה תלמידים לכיתות, דואגת שלא יהיו תלמידים סתם מסובבים (מורה לעברית, יסודי, ערבי, צפון)

עושה סיבוב, בודקת, בוקר טוב לילדים ככה נכנסת לכיתה, פותחת, מאווררת, מארגנת שולחנות, או דואגת שמהסביבה תהיה נעימה ללמידה וחוזרת לקשט קצת. בעשרה לשמונה לחדר מורים, חוזרת לשיעור ומתחילה ללמד (מחנכת, יסודי, מחוז ת"א)

הכניסה לכיתות והתחלת ההוראה בשיעור מסמלת את תחילת יום העבודה "הרשמי" של המורה. אך גם בזמן זה המורה מוצא את עצמו נדרש לבצע מספר רב של משימות, כגון הקשבה לילדים וצפייה בהתנהגותם אצל גננות, כדי "לראות אותם מתקדמים ומתפתחים" ו"הראש עובד נון סטופ, כל הזמן, מהרגע שאני בגן", כפי שסיפרה גננת ממחוז דרום. ברם, מהלך השיעור נקבע, בדרך כלל, על פי מערכי השיעור שכתב המורה על סמך תכנית הלימודים של המקצוע אותו מלמד המורה ועל פי נטיות ליבו והאידיאולוגיות החינוכיות-חברתיות בהן מחזיק המורה. מידת האינטנסיביות של השיעור היא תוצאה של תכני ההוראה, הרכב התלמידים בכיתה, אקלים הכיתה ועוד.

בין השיעורים ואחריהם יוצא המורה להפסקה או לשעות שהייה (או "חלונות", המונח שהיה רווח לפני "אופק חדש"). כאשר בהפסקות עסקינן, ניכר מדברי המרואיינים כי המילה הפסקה אינה במקומה היות והמורים נדרשים לבצע משימות רבות בדקות המעטות המוקדשות להם למנוחה ולארחה. יש כאלה היושבים בכיתה בזמן ההפסקה ומשוחחים עם תלמידים או משחקים איתם, יש כאלה המסייעים לתלמיד הזקוק לעזרה תוך אכילת המזון שהביאו איתם, ויש המטפלים בבעיית משמעת שהתעוררה או משוחחים שיחה מהירה עם יועצת בית הספר או עם עמית לחדר המורה. יש כאלה המעדיפים להישאר בכיתה או לשבת עם התלמידים בחצר בית הספר ולדבר עימם על נושאים המעסיקים את הילדים. רובם ככולם חשים בלחץ רב הנובע מהצורך לתת מענה לדרישות רבות בסביבת עבודתם בפרק הזמן הקצר המוקדש ל"הפסקה". שיחות אישיות עם עמיתים הן בגדר מותרות. לעומס הנלווה למורה בזמן "ההפסקה" אנו נחשפים בשני הקטעים הבאים :

אני לא מספיקה להיכנס לשירותים בהפסקה [כי] אני צריכה לשכפל, לצלם. פתאום קוראים לי בשביל אחד התלמידים שלי, [אני] חוטפת שיחה עם אחת המורות. לפעמים אני מוצאת את עצמי אומרת: בשביל מה אני ארד להפסקה, זה בזבוז זמן. אני יכולה להתארגן לשיעור (מורה לחשבון, יסודי, מחוז ת"א).

...יש את שני השיעורים הללו. לאחר מכן הפסקה לקפה או לאוכל אם אני לא בתורנות. אחר כך יש עוד שני שיעורים ואז יש הפסקה גדולה. הרבה פעמים בהפסקות יש תורנות או שאני קובעת פגישות או עם קולגות או עם ילדים, [או] את עושה את הברורים עם הילדים. כך שהרבה מאוד מההפסקות אין (מחנכת, יסודי, מחוז דרום)

הלחץ ועומס העבודה מאפיין אף את שעות שהייה או "החלונות", קרי אותן שעות בהן המורה אינו מלמד וממתין לשיעור הבא או השעות שנקבעו ברפורמת "אופק חדש" להכנה לשיעור, ישיבות ובדיקת מטלות ובחינות. לכאורה שעת השהייה מיועדת לביצוע מספר מוגדר של משימות אך בפועל מתברר כי בשעות הללו המורים מבצעים משימות רבות, וכפועל יוצא הזמן העומד לרשותם בשעות הללו במשך השבוע איננו מספיק ומחייב רבים מהם להמשיך את עבודתם בבית.

למשל, מורה למתמטיקה מבית ספר יסודי ממ"ד בצפון מנצלת את השעות הללו לישיבה עם מורות השילוב לדיון על אחת התלמידות בכיתה, מנסה לתפוס מורה מקצועית שמלמדת בכיתה אותה היא מחנכת, ונכנסת לחדר המנהלת בהתאם לצורך או במקרים דחופים. מורה לשפה מבית ספר יסודי ערבי בצפון "רצה למחשב, יש לי תכניות להוריד, רושמת, מחלקת למורות שאני אחראית עליהן, אני אוספת אותן לישיבה של צוות העברית, נותנת דיווחים למנהלת". מורים אחרים מטפלים בהתנהגויות לא נאותות של תלמידים, פוגשים הורים, או מתקשרים לבתי תלמידים שנעדרו במשך מספר ימים. לא פלא שמוֹרָה למקרא מבית ספר יסודי במחוז ת"א ציין כי "יוצא שבמזמן של בית הספר אין רגע דל, כאילו אין דקה שאפשר רגע לשבת ולנוח".

מורים המועסקים בבתי ספר בהם קיימת תכנית הזנה של התלמידים, שעות הצהריים מוקדשות לארוחת הצהריים בה המורים משמשים כפי שצינה מחנכת בבית ספר יסודי במחוז המרכז כמלצרים וכאחראים על הניקיון של הכיתה בה אוכלים התלמידים, כי "צריך להשאיר כיתה נקייה ועל המורה מטילים שהשולחנות יהיו נקיים ושלא יהיה שום נייר על הרצפה כי עובדי הניקיון מגיעים לשלוש שעות בלבד לבית הספר". מורה לחינוך מיוחד מחטיבת ביניים בצפון מספרת כי "אני גם מנקה, לבד, עם הילדים...לכי תנקי עם הקטנים האלה, ופתאום לאחד נופלת צלחת עם קוסקוס על הרצפה או אפונה, לא תודה, [ו]ההזנה הזאת זה עומס מטורף".

בסביבות השעה שתיים, שתיים וחצי מרבית תלמידי בית הספר היסודי (ואף בחטיבות הביניים) מסיימים את לימודיהם והמורים נשארים בבית הספר מתוקף תקנות "אופק חדש" המחייבות את המורה לסיים את יום עבודתו בשעה 15:15 כל יום, למעט ביום שישי. בזמן זה המורים נפגשים עם עמיתיהם לישיבות מקצועיות, מטפלים בהסעות התלמידים, מלמדים שיעורים פרטניים כנדרש ב"אופק חדש", מבצעים רפלקציה על מה שהתרחש ביום העבודה, או נפגשים עם המנהל. רבים טענו כי אינם מרוכזים עוד בשעות הללו ולפיכך לוקחים איתם מטלות רבות הביתה כגון בדיקת עבודות ומבחנים, הכנת תכניות עבודה, מילוי טפסים ועוד. מורה לחינוך מיוחד מבית ספר יסודי במחוז מרכז מתארת את קורותיה בסוף יום העבודה בבית הספר:

...בכיתות הגבוהות אני מלמדת עד הרגע האחרון. אבל אחרי האוכל קשה להתרכז, ושירותים, ולשתות, מה אני אגיד לך. שתיים וחצי כולם בחוץ, [ו]עכשיו מעלים אותם להסעות. אם אנו ברי מזל ואין שום פנצ'ר אז תוך רבע שעה כולם נוסעים, ומיד אני רצה לשיעור הפרטני. אם אני מורה תורנית אז הולך לי גם רבע שעה על התורנות ונגזל מהשעה הפרטנית או מהשעה של ההשיחה. ולא נשאר זמן. לא לזה ולא לזה...פעמים רבות אני נשארת עם הילדים עד שההורים מגיעים, אני עומדת ומחכה בשער.

ברם, ישנם ימים שיום העבודה לא הסתיים עם החתמת השעון או עזיבת שטח בית הספר. ביום זה המורים נדרשים להשתתף בהשתלמויות או בפעולות שונות המתקיימות אחר הצהריים בבית הספר.

השתתפות המורה בפעילויות אחר הצהריים

הפעילויות אחר הצהריים בהן נדרש המורה להשתתף מגוונות. הן כוללות השתתפות בהשתלמויות (הן במשך שלוש שעות על מנת להתקדם בדרגות הקידום של המורים על פי הסכם "אופק חדש" והן בהשתלמויות בתחום מקצוע ההוראה), ישיבות פדגוגיות על ציוני התלמידים, ימי הורים, יום טיול כיתתי, מסיבות כיתתיות ובית ספריות, ופגישות אד-הוק בעקבות אירועים שהתרחשו בבית הספר (למשל, בעיות מיוחדות עם אחד התלמידים). אומנם, הסכם "אופק חדש" מגדיר בצורה מדויקת את מספר הפעמים שמותר למנהל בית הספר לזמן מורים לישיבה אחר הצהריים, אך מדבריהם של המורים במחקר עולה כי הצורך ללכת לפעילות בית ספרית לאחר יום עבודה מפרך הוא ביטוי לעומס העבודה אותו הם חווים:

השתלמות בשפה ובמורשת שאני מחויבת לקחת בגלל אופק חדש. אז מהצהרון אני הולכת להשתלמות, הילדים שלי חוזרים הביתה לבד, לפעמים אני מספיקה להכין להם אוכל ולפעמים לא. אז אני אומרת להם תעשו לכם כריכים וזה... והם לבד בבית. אני מסיימת את ההשתלמות בשבע וחצי, צריך לעשות איזה כמה קניות כי חסרים דברים בבית, והילדים משגעים אותי כל הזמן שולחים לי אס אם אסים, ואני אומרת להם תכינו שיעורים עד שאחזור, והם לא תמיד יכולים לבד, ואני לא שקטה לשבת בהשתלמות. ולא שההשתלמויות זה איזה הכרח המציאות, מבזבזים כל כך הרבה זמן ולא נותן כלום. ההשתלמויות האלה חייבות לעבור איזה רביזיה, זה בזבוז זמן. אבל יחד עם זה, אני שמחה להיות בהשתלמות כי מה מחכה לי בבית, עוד משרה. אז בשמונה וחצי אני מגיעה הביתה, מקלחות, ארוחת ערב, שיעורי בית, והקטן שלי בכיתה א' ואני צריכה לשבת איתו. והגדולה

שלי צריכה עזרה, אין לי כוח, אני לא רוצה לעזור לה, לא יכולה יותר... (מורה לחשבון, יסודי, מחוז ת"א)

מחויבותה של המורה להשתתף בפעילות מקצועית אחר הצהריים מתנגשת עם מחויבותה לילדיה שלה היות והיא איננה נמצאת עמם בבית בשעות אחר הצהריים. כשהיא חוזרת סוף סוף לביתה היא עייפה מכדי למלא את תפקידה כהורה. התסכול שהביעה המורה בשל כך במהלך הריאיון מובן וצפוי, במיוחד לאור תפיסתה כי ההשתלמות איננה תורמת להתפתחותה המקצועית או לעבודתה היומיומית. אין להתפלא, לפיכך, כי עיקר הפעילות אחר הצהריים נתפסה כביטוי לעומס, בעיקר בקרב מורות צעירות עם ילדים קטנים בבית, הסובלים מהיעדרותה התכופה של אימם, עד כי מורה לחשבון מבית ספר יסודי ממ"ד מצפון הארץ הצהירה כי הפעילות אחר הצהריים "זה הרבה פעמים כרוך ביציאה מהבית [ו] מבחינתי עומס נמדד בכמה פעמים בשבוע אני צריכה לחזור מבית הספר, להתארגן מחדש ולצאת שוב".

היערכות ותכנון בביתו של המורה

אפילו כאשר המורה אינו נדרש להשתתף בפעילות בבית הספר או בהשתלמות הוא עדיין מקדיש לא מעט מזמנו לפעילות מקצועית אף בשעות הפנאי שלו. פעילות אחת כזו נוגעת סביב הכנת מערכי שיעור ותכנון השיעורים שלמחרת, כולל הכנת תכניות שהמורה מתבקש להגיש למנהל, למדריכה או לפיקוח. התכנון דורש זמן רב כאשר בעיקר כאשר מדובר בתכניות לימודים חדשות או בתכנון מערכי שיעור חדשים אותם קשה למורים רבים לכתוב ולעצב בשעות שההיה ושעות הערב בביתם הן השעות היחידות שעומדות לרשותם לשם כך. מספרת מורה לאומנות מבית ספר יסודי במחוז ת"א:

קודם כל את תמיד צריכה לבוא מוכנה. גם אם את שנתיים מורה וגם אם את עשרים שנה [בהוראה]. אם לא תגיעי מוכנה שום דבר לא יעבוד, לא יזרום... את יודעת שיש לך מחר מקצוע כך וכך ואת מכינה את זה מראש... אני אוהבת את תכניות הלימודים שלי בחוץ על השולחן. יש לי יומן ניהול כיתה, אני בודקת שם וכותבת לאן הגעתי, באיזה מצב אני, כך אני אף פעם לא באיחור פיגור וכו'.

תמיד באה מוכנה...

נמצא כי מורים עובדים בבית על הכנת חומרי למידה, עיצוב מצגות לשיעורים שהם מלמדים בכיתה, הכנת בחינות, איתור מידע באינטרנט על דמות מסוימת לשעת חינוך, הכנת חנוכיות לחג. הם עשויים אף להתעמק בידע דיסציפלינארי בתחום ההוראה שלהם, בעיקר כיוון "ששעות שההיה לא חוסכות לי את העבודה גם בבית" כפי שסיפרה מורה למדעים מחטיבת ביניים דתית בדרום. לאלה מבין המורים (ובעיקר המורות) המגדלים ילדים קטנים הזמן העומד לרשותם להיערכות והכנה ליום העבודה שלמחרת הוא לאחר שהילדים הולכים לישון. כך לא נותר בידיהם זמן רב למנוחה היות ומיד עם אור הבוקר עליהם להתכונן ליציאה לעוד יום עבודה עמוס וגדוש בבית הספר. לקורותיה של מורה לילדים קטנים אנו נחשפים מהקטע הבא:

נוצר מצב שאני באה הביתה, אחרי בית הספר, ולילדים. ויש כאלה שרק בעשר בלילה גומרים עם כל הילדים, המבוגרים והמתבגרים... בתשע בערב אתה מתחיל לשבת על העבודה שלך, כשאתה בעצם מותש מכול היום. גם העבודה מתישה, גם אתה מותש מהעבודה... [אני צריכה] להכין גם למחר, גם לטפל בכל מה שלא הספקת... אתה לא מספיק. יש המון, המון, דברים לעשות. אני הולכת לישון כל יום באחת וקמה בחמש, ואני לא יכולה לעמוד בעומס הזה. אני לא רוצה להגיד לך, אבל אתמול הלכתי לישון בשתיים עשרה, התעוררות בלילה, כשהילדים גם צריכים את שלהם. אולי אם הייתי רווקה וכל החיים לפני... או שהייתי פנסיונרית ולא היו לי דאגות, לא יודעת... אז אולי העבודה הייתה יעילה. אבל, פה צריך לדעת שרוב האוכלוסייה של המורים זה מורות... (מורה למדעים, חטיבת ביניים ממ"ד, מחוז מרכז)

מי שסבור היה כי המורים יכולים לבדוק בחינות ועבודות במהלך הזמן שהם נמצאים בבית הספר לא לקח בחשבון, קרוב לוודאי, את הזמן הרב שמורים צריכים להקדיש לבדיקת בחינות ומטלות לימודיות שניתנו לתלמידים. אכן, המורים דיווחו כי הם מקדישים זמן רב בביתם לבדיקת שיעורי בית, דפי עבודה, מחברות, עבודות, בחינות וכיוצא בזה במהלך השבוע כולו, אפילו כאשר הם אינם מכהנים כמחנכים או כרכזים, קרי משמשים כמורים מקצועיים בלבד. את הסיבה לכך מספקת לנו מורה לספרות מבית ספר יסודי במחוז ת"א:

מספיק שאת עושה מבחן אחד, הרי יש שם לוח מבחנים עמוס, בכל מקצוע שלושה ארבעה מבחנים. אז אחרי מבחן את באה הביתה בודקת... עכשיו אם זה לא מבחנים את לוקחת מחברות הביתה לבדוק, כל פעם משהו אחר.

משימותיו המקצועיות של המורה, עם כן, מתערבבות במשימות אישיות ומשפחתיות ואינן מותירות למורה זמן רב לשינה ולמילוי כוחותיו מחדש. מורים רבים כמים בשעה מוקדמת והולכים לישון בשעה מאוחרת ובסוף השבוע מרגישים תשושים לחלוטין כפי שנראה בפרק העוסק בהשפעות עומס העבודה על המורה.

אינטראקציות עם הורים ותלמידים אחר הצהריים

הקשר בין בית הספר להורים נתפס כאחד המנופים החשובים לשיפור הישגי התלמידים בבית הספר ולהתאמת בית הספר למאפייני קהילתו. מכאן, שהמורה מצופה לעדכן את הורי התלמידים הן בישיבות שנקבעות לכך מראש (כגון ימי הורים, אספות הורים) והן בשיחות טלפון או באמצעות תכתובות בדואר האלקטרוני במעשיו והישגיו של הילד בבית הספר, לטוב ולרע. ברם, מנתוני המחקר הנוכחי מתברר כי הקשר עם ההורים אינו מוגבל אך ורק לשעות העבודה בבית הספר אלא עשוי להתרחש בכל שעות היום, בעיקר כאשר המורה משמש אף כמחנך כיתה. הפנייה למחנך עשויה להגיע מהורים מודאגים או מהורים החפצים ללבן סוגיה זו או אחרת עמו, או כפי שמספר מורה לאנגלית מבית ספר יסודי ערבי בצפון, "פתאום מצלצל איזה הורה, חצי שעה בטלפון איתו, תשמע, יש לי בעיה כך וכך". מחנכת מבית ספר יסודי בדרום מציינת כי "הטלפונים מתחילים משעה שתיים וחצי לאורך כל היום עד שמונה בערב ואחרי", ומורה לחינוך מיוחד מחטיבת ביניים בצפון מספת כי היא בשבע בבוקר היא מקבלת טלפון ראשון מאחת האימהות, "ולא משנה באיזה עניין, לפעמים זה טלפון מכובד של הבן שלי חולה והוא לא יגיע היום, ולפעמים זה טלפון שמתלונן ומקטר". מחנכת בבית ספר יסודי באותו מחוז מקבלת טלפונים מהורים ששכחו לתת לילד את הריטלין או מכאלה המדווחים על כך שהם שכחו "להעלות את הילדה להסעה או שקרה משהו אתמול בלילה [והאימא] מבקשת, תצפי בה במהלך היום". ברם, מקצת המורים במחקר הבהירו כי הם מגדירים גבולות עם ההורים באמצעות קביעת שעות בהן הם מרשים להורים להתקשר אליהם, או כפי שציינה מחנכת מבית ספר יסודי-קיבוצי בדרום, "אני לא הבטחתי [להורים] שאהיה זמינה במחשב, כלומר אני לא חושבת שאם אני עונה אחרי יום או יומיים לאימייל זה נורא". מורה לאנגלית מחטיבת ביניים במחוז מרכז תיארה בצורה מעוררת התפעלות את משמעות יכולתם של הורי התלמידים לפנות למורה מחוץ לשעות עבודתם בבית הספר :

...אבל הבעיה היא שיוצא שהיום שלך לא נגמר. אתה ממשיך לתקשר עם כולם גם בשעות הערב ובעצם הרבה מאוד מהעבודה נעשית בשעות אחר הצהריים והערב...היום אתה חייב לענות להוא במייל ולהוא במשוב, ולהוא במייל ולהוא במשוב. זאת אומרת, אתה ממשיך את העבודה... עכשיו מבחינת תגמול, אף אחד לא משלם על זה. מבחינת עומס, כן, נוסף לך עוד הרבה מאוד עומס עבודה. אתה לא עושה משהו אחר בזמן הזה, אתה לא עם המשפחה, אתה לא עם הילדים, אתה לא מקדיש לעצמך ותעזי לא לענות למישהו, כתבתי לך, למה לא ענית לי? מה זאת אומרת למה לא ענית לי? עכשיו, אני עונה מיד, תוך חמש דקות, אבל יש כאלה שלא מסכימים לענות, הם אומרים, סליחה, זה הזמן שלי, למה אני צריך לשבת מול המחשב ולקבל הודעה באחת עשרה בלילה...הרבה אנשים עובדים שעות נוספות מבלי להיות מתוגמלים. ובמקום שזה יחסוך זמן, זה מוסיף שעות עבודה.

הקשר עם ההורים אחר הצהריים אינו פרי יוזמתם של הורים בלבד. לעיתים רבות אלה המורים הנדרשים לדווח להורים על התנהגות לא נאותה של ילדם, לשלוח ממסרים להורים שילדם לא הופיע עם ספרי הלימוד לבית הספר או עם תלבושת אחידה, לשבח ילד שהצליח או שינה את התנהגותו לטובה, ולשוחח עם הורים בעת הצורך. במקרים אחדים אף נדרש ביקור בית אותו מבצע המורה בשעות הערב.

המעניין הוא כי מקצת מהמחנכים שהשתתפו במחקר, כולם מבתי ספר יסודיים בלבד, סיפרו על מדיניות "דלת פתוחה" לפיה הם מקבלים תלמידים בביתם, זמינים לילד בטלפון או באימייל, מסייעים בטלפון לילדים בהבנת חומרים לימודיים, מתעניינים בילד חולה, או אפילו משוחחים עם ילד שמתקשר אל המורה לספר כי הוא מסתובב ברחוב היות והוא לא מאתר את הוריו. ברם, צריך לזכור כי האינטראקציות המדוברות עם ההורים והתלמידים מתרחשות במקביל לאינטראקציות המשפחתיות "עד שיום אחד", כפי שסיפרה מורה לשל"ח מבית ספר יסודי במחוז מרכז, "הילד שלי הצעיר אמר לי שהוא לא רוצה לשמוע יותר טלפונים ולראות אותי בטלפון עם ילדים מהכיתה". השילוב בין פעולות מקצועיות עם ההורים לבין פעולות משפחתיות עם ילדי המורה מופיע בקטע הבא :

...[אני] יושבת, משתדלת לשחק [עם ילדי], שומעת קצת את הבת שלי בקריאה, ויש משחקי רביעיות, משתדלת כן להיות איתם. אבל, גם זה מאד, מאד, קצוב כי תוך כדי [יש] שיחות טלפון של הורים, יש אימיילים שלא מפסיקים להגיע ולצערנו הטכנולוגיה הזאת מגיעה כל היום. אז גם לענות לשיחות, גם לתת מענה לאימיילים, גם להיות עם הילדים. בשש כבר, בשש וחצי מתחילים להתארגן לארוחות ערב, שבע וחצי הם אצלי במיטות... הם במיטות ובעלי נכנס בשבע וחצי, שמונה, שמונה וחצי... ואז מתחיל מסע שיושבים על המחשב ומתחילים לענות להורים לאימיילים. מתחילים לשלוח גם בקשות לשיתוף פעולה... מזל שגם בעלי על המחשב כל הזמן, כי גם לו יש כל הפרויקטים עם תחושה מאד דחוקה (מחנכת, יסודי, מחוז ת"א)

העבודה עם ההורים מחייבת את המורים להקדיש מזמנם "הפרטי" לשם אינטראקציות ומתן מענה לדרישותיהם ולשאלותיהם. אולם, מתברר כי העבודה חודרת לתחום הפרטי והאישי גם מבלי שהמורה יהיה מצוי באינטראקציה עם מאן דהו או יעסוק הלכה למעשה בהכנה או בבדיקת עבודות. הוא פשוט חושב על עבודתו עשרים וארבע שעות ביממה כפי שנראה בחלק הבא.

מחשבות על העבודה

עובד בקו ייצור, פקיד במשרד ממשלתי, רופא בקופת חולים ועובדים רבים נוספים אינם מצופים להמשיך ולחשוב על סוגיות מקצועיות בשעות הפנאי שלהם, זולת במקרים של תורנות או במקרי חירום. לא כך הוא הדבר במקצוע ההוראה, כפי שהתברר מקולם של המורים במחקר הנוכחי. מניתוח דברי המורים והגננות במחקר אנו מגלים כי סוגיות מקצועיות רבות צצות במוחן בשעות הפנאי ואף במהלך שנתן בשעות הקטנות של הלילה. הסוגיות הללו יכולות להיות "דברים שמעצבנים אותי נורא והם מאד מעצבנים אותי נורא והם הולכים לישון איתי והמשפחה שלי שומעת עליהם עד שזה נרגע" כפי שסיפרה גננת ממחוז דרום, רפלקציות על השיעור שמלוות את המורה במשך כמה ימים (למשל, האם התלמידים הבינו את השיעור? האם נכון היה ללמד בצורה זו ולא אחרת?), או רעיונות שמורה לשפה העברית בבית ספר יסודי ערבי בצפון "מתעוררת באמצע הלילה רושמת לי כמה מילים וחוזרת לישון [כי] המוח שלי עובד כל הזמן". שני הקטעים הבאים ממחישים את מחשבותיו של המורה על עבודתו וקורותיו בבית הספר ביום ובלילה:

זה משהו שהולך איתי כל הזמן. כל הזמן הולך איתי, כל הזמן החשיבה של מה לעשות או מה להביא, האם זה משהו שאני צריכה לערב את כל הכיתה, האם זה משהו שאני צריכה לערב גורם חיצוני, האם זה משהו שאני צריכה לערב את ההורים של הילד, האם זה משהו שאני צריכה לערב הורים אחרים... מה אני עושה... (מורה לשל"ח, יסודי, מחוז מרכז).

אבל רובץ עלייך עומס. עומס, והעומס הזה מתבטא, אני לפעמים לילות שלמים לא ישנה. לילות שלמים. הילדים שלי יודעים את זה. למה? כי אני חושבת, מה אני עושה במסיבה הזאת? רגע מי אני אביא לפה? איך אני מזמינה את ההורה הזה? מסיבת חנוכה כן, החלטתי שאני עושה יום שישי, בא הורה, רגע למה את לא עושה את זה ביום חופשי שלי ביום שני, באה השנייה, למה לא ביום שלישי... וכל היום זה רץ לך בראש. את חושבת כל היום בראש שלך, את לא רגועה נפשית... אני לוקחת את זה מאד קשה כי האחריות הזאת על הילד, מאד קשה... (גננת, מחוז ירושלים).

תחושות האחריות הרבה כלפי ילדי הגן או הכיתה נתפסת כמניע העיקרי הדוחף את המורה להרהר בנעשה בבית הספר ובקרב תלמידי כיתתו ו"להחדיר" את עולמו המקצועי בתוך עולמו האישי-משפחתי. כך, תחושת האחריות מופיעה כלפי ילד שהוריו התגרשו בצורה "לא יפה", כלפי ילדים "עם בעיות של אלכוהול וסמים", כלפי "ילדים עם הורה בעל הפרעת נפש". לעיתים, הרהורים על תגובה כלפי ילד שהפריע בכיתה מובילים את המורים להרהר בעבודתם במקלחת, באירוח משפחתי, או אפילו באמצע סרט אליו הלכו עם בן הזוג. חלקם אף ממהרים לרשום את מחשבותיהם על פתק, במחשב, או אפילו בטלפון הסלולארי על מנת לא לשכוח דברים שעליהם לעשות בבית הספר ובהם נזכרו באקראי. "זה עיסוק בלתי פוסק בראש, בחשיבה על התלמיד הזה ועל התלמידה הזאת, ועל מערכת היחסים בכיתה ואיך משפרים אותה, ועל החומרים, ואיך עושים אותם יותר יצירתיים ואיך ואיך ואיך", מצהירה מורה לחינוך מיוחד בבית ספר יסודי במחוז מרכז, ומורה לחשבון מבית ספר יסודי ממ"ד בצפון מוסיפה:

אני הולכת לישון, ואז הדמויות של הילדים עוברות לי ככה. אולי עם זה הייתי צריכה יותר לדבר, וזה, אולי הוא התקרב אלי וכל כך לא היה לי זמן בשבילו, אולי מחר אני צריכה לזכור לתת לו התייחסות. זה עומס רגשי, מה נתתי, ומה הייתי צריכה לתת יותר, ואיפה חסכתי את הנתינה הזאת, לדעת שאת חוסכת נתינה מילד כי זה מעל כוחך, זה קורע אותך, זאת קריעה...

לרוע מזלם של מורים, "העבודה" נמשכת גם בחופשים ואיתה המחשבות, המשימות והפעולות המקצועיות.

עבודה בחופשות מבית הספר

העוסקים בתחום החינוך מודעים, קרוב לוודאי, לכך שבית הספר ממשיך להיות זירה אנושית גועשת ורועשת גם לאחר סיום שנת הלימודים ואף בחופשים המרוכזים היות ומלבד עובדי המנהל והמשק הממשיכים לעבוד בחופשים הרי בעלי תפקידים שונים מקרב המורים, ובכלל זה מנהל בית הספר, סגניו, רכזי שכבה ובעלי תפקידים נוספים ממשיכים לבקר בבית הספר ולבצע משימות שונות בעבודתם. לעומת זאת, המורים והמחנכים נתפסים בעיני הציבור כמי שנהנים מהפנאי בזמן החופשות הארוכות להם הם זוכים בעבודתם והם הופכים, שלא בצדק, למושא קנאתם של עובדים ממגזרים אחרים אשר אינם נהנים מחופשות ארוכות במהלך השנה. מחנכת בבית ספר יסודי בדרום קראה תיגר על תפיסה חברתית זו:

...עם כל מי שאני מדברת מבחוץ אומרים לי, אה יש לך חודשיים חופש גדול וחופשים ונוח לך, כי את אימא עם הילדים והחופשים. אבל, מה זה החופשים האלה, בעצם? אתה עובד בחופשים האלה. עד היום אנו לא נחים גם בחופש הגדול [שבן] אתה יושב ועובד.

ומה בעצם עושים המורים בחופשים? הם מכינים תכנית עבודה שנתית הכוללת את פירוט תכני הלימוד בכל חודש בחודשו במהלך שנת הלימודים החדשה, נפגשים בצוותי עבודה בבית הספר, מגיעים לבית הספר לטפל בענייניו של תלמיד מסוים, או פשוט קוראים ומתעמקים בתכני ההוראה שלהם. חשוב לציין, עם זאת, כי המורים חשים אף בהתנתקות מסוימת בחודשי החופש הגדול, תחושה שרבים מהם אינם חולקים אפילו ביום החופשי שלהם מעבודה, בו רבים ממשיכים להגיע לבית הספר ולטפל בסוגיות שאינן סובלות דיחוי. הסיבות לכך טמונות, בין היתר, במגוון רחב של גורמי עומס בתפקיד המורה, חלקן מסורתיות מאז התהווה תפקיד המורה בבית הספר המודרני, וחלקן תוצאה של הרפורמות השונות במערכת החינוך בשנים האחרונות.

סיכום ביניים

ניתוח תפיסותיהם של המורים ביחס לתפקידו הרצוי של המורה לעומת הגורמים הרבים בסביבת עבודתם המונעים מהם לממש את התפיסות הללו, בהם עומס העבודה העלה כי -

- המורים תופסים את המורה כמי שתפקידו לחנך את תלמידיו לערכים, לפתח את מגוון כישוריהם, לדאוג למכלול צורכי התלמיד, ולהקנות לתלמידיו מיומנויות למידה. "העברת ידע" והכנה לבחינות, מוקד עבודתו של המורה בעידן האחריות והסטנדרטים, כמעט ולא הוזכרו על ידי המרואיינים במחקר.
- מרבית המורים מציינים מספר מקורות התורמים לחוסר שביעות רצונם בעבודה בהם אובדן תחושת האוטונומיה המקצועית בתפקיד המורה, הצורך לעמוד בסטנדרטים חיצוניים, חוסר כבוד למורה מצד הורים והציבור בכללותו, ותנאי עבודה ירודים בבתי ספר רבים.
- המורים סבורים כי עומס העבודה בתפקיד המורה בימנו כבד מאוד ובא לידי ביטוי באינטנסיביות רבה (צורך לבצע משימות רבות ומגוונות בזמן מוגבל וקבוע מראש), העדר זמן לביצוע משימות הנתפסות על ידי המורה כחשובות בעבודתו או כאלה העולות בקנה אחד עם האידאולוגיה החינוכית בה הוא דוגל, והבנה כי המורה אינו יכול להספיק את כלל המשימות המוטלות עליו בפרק הזמן העומד לרשותו לשם כך.
- יום העבודה (העמוס) של המורה מתגלה כסובב סביב השעון, עשרים וארבע שעות ביממה, שבעה ימים בשבוע. הוא מתחיל מוקדם בבוקר, נמשך לאורך כל שעות עבודתו בבית הספר, עד כי למורה אין זמן למנוחה רגעית או בהפסקות, ממשיך בפעילות מקצועית אחר הצהריים (בהדרכות, בפעילות בית ספרית), ואינו נפסק אף בביתו של המורה. מרבית המורים דיווחו כי הם נאלצים לבדוק מטלות ו/או ליצור קשר עם הורים ותלמידים אחר הצהריים, ואפילו מוצאים את עצמם מהרהרים רבות באירועים שאירעו במהלך יום עבודתם בזמנם הפנוי לכאורה בערב (אפילו בשעות השינה בלילה) ואף בחופשות הבית ספריות לאורך כל השנה.

גורמי העומס בעבודת המורה

עד כה ראינו כי המורים עובדים הלכה למעשה במשך שעות רבות ביממה ומרכזיותה של עבודתם ניכרת לכול. סגנון עבודה מעין זה נקשר לעומס עבודה כמותי ורגשי כאחד היות והמורים במחקר חוזרים ומדגישים את הזמן המועט העומד לרשותם, הן לשם ביצוע המשימות המוטלות עליהם מגורמים בסביבת בית הספר ובתוכו, והן את הזמן המועט שנותר בידם לפעילות אישית ומשפחתית. בשל כך השאלה הנשאלת היא מדוע חשים המורים עומס כה רב בעבודתם? מה הם הגורמים המשפיעים על תפיסת המורים את עבודתם כעמוסה כל כך? אנו נחלק את המענה לשאלות אלו לשני חלקים: בחלק הראשון נדון בגורמי עומס המוכרים למורים מזה שנים רבות ותלויים רבות במאפייני תפקיד המורה והמבנה הארגוני של בית הספר כגון קיומן של תקופות עמוסות לאורך שנת הלימודים, ציפיות ההורים מבית הספר, וריבוי התפקידים המוטל על המורים. בחלק השני נדון בגורמים שהופיעו בסביבת עבודתו של המורה בעיקר בעשור האחרון כתוצאה מרפורמות שהדגישו אחריותיות בחינוך ושינוי מבנה התפקיד של המורה (כגון רפורמת אופק חדש). בין הגורמים הללו מצויים הצורך למילוי מגוון רחב של טפסים, דיגיטציה של תהליכי העבודה בבית הספר, דרישות מופרזות המופנות למורים, ומספר אספקטים ברפורמת "אופק חדש". מנהל בית הספר ואישיות המורה מוצגים כגורמים המשפיעים אף הם על תפיסת המורה את הגורמים לעומס בעבודתו.

תקופות עמוסות לאורך שנת הלימודים

מאז ומתמיד עבודתו של המורה הושפעה רבות ממבנה שנת הלימודים, קרי מאירועים המתרחשים בנקודות זמן שונות לאורך שנת הלימודים. בהתאם לכך, המרואיינים מספרים כי ישנן תקופות שבהן הם חשים עומס עבודה רב יותר מאשר בזמנים אחרים, כתחילת שנה, תקופת הבחינות, מתן תעודות, ואירועים בית ספריים כמסיבות וסיום שנה.

תחילת שנת הלימודים מתוארת כתקופה עמוסה היות והמורים צריכים להסתגל למערכת חדשה, לתלמידים חדשים, ולהסדרים חדשים בבית הספר, ומתמודדים עם עומסים הנובעים מבעיות "של תחילת שנה". גננת מדרום הארץ סיפרה כי "זאת תקופה יותר עמוסה כי אנחנו הגננות לומדות את הילדים, את ההורים, את הצוות...אחר כך זה מתחיל יותר לזרום", ומורה לחשבון מבית ספר יסודי ממ"ד בירושלים ציינה כי "תחילת שנה תמיד יותר עמוס...זאת אומרת שאנו מבלים בבית הספר שעות, מעבר לשעות העבודה, כדי לבנות מערכות ועוד כל מיני עבודות". עמיתתן, מורה לחינוך מיוחד מבית ספר יסודי במחוז ת"א מפנה את הזרקור בדבריה על העומס בתחילת השנה:

בתחילת השנה, עד אחרי החגים שזה מושג מאוד ידוע, יש את כל הלחץ הזה שזה להגיש תכניות ולעשות את המיפויים הראשוניים בכל כיתה ולהגיש למפקחת, והיא בטח לא מסתכלת על זה. ועכשיו הגיעו למשל המבחנים של המיצב והמנהלת שלנו הייתה נורא בלחץ. אז, ברוך השם התוצאות היו טובות. אז זה גם לחץ, וברגע שהמנהלת לחוצה, זה מקרין עלינו. גם העירייה הייתה לחוצה, כי [העיר] הייתה קצת על הפנים עם כל התוצאות של הבגרות והמיצב, אז היה הרבה לחץ סביב...

גורם העומס הבא על פי המורים היא תקופת הבחינות בהן המורה נדרש לבדוק בפרק זמן מוגדר מספר רב של בחינות ולתכנן את מהלכיו בשיעור לאור ציוני התלמידים והישגיהם בבחינות הללו. מחנכת מבית ספר יסודי בדרום העדה כי "תמיד הייתי מסתכלת על המבחנים ומסמנת לי איפה הכי הרבה טעו [ו]על מה צריך לעבוד", ומורה לחשבון מחטיבת ביניים ערבית במחוז מרכז סיפרה כי עליה "להכין גם כן בחינה...דורשים מאתנו לפני תחילת הבחינות, עד תאריך זה אתם צריכים למסור את כל הבחינות...אוף איזה עומס". מורה למדעים מבית ספר יסודי ערבי בצפון הסבירה את הקשר בין תקופת הבחינות לבין העומס בעבודת המורה:

העומס מתחלק לשני דברים. אחד, זה הלחץ שצריך להכין את הילדים למבחנים האלה ואת רוצה להספיק, ולהגיע לכולם, ולוודא שכולם מבינים, ואת רוצה שהם יצליחו, אז יש את הלחץ הזה. אז, מטבע הדברים את מכינה יותר דברים, ומשתדלת לטפח להם כמה שיותר כדי שיהיו מוכנים. ודבר שני, זה כל הבדיקות מבחנים, המיפויים, הטבלאות שצריך למלא ולדווח, יש אווירה כזאת מלחיצה, כולם כמו בית חרושת.

גורמי עומס בולטים יותר בעבודת המורה הם דווקא המבחנים החיצוניים כמיצ"ב או פיז"ה היות והמורים מודעים ללחץ הרב המופעל על בית הספר להעלות ציוני התלמידים במבחנים הללו.

המורים נדרשים להכין את תלמידיהם לבחינות בתקופה מוגדרת ולתת משוב לתלמידים באופן אישי וקבוצתי. הרחב על כך מורה למדעים מחטיבת ביניים ערבית בדרום :

...כל שנה יש לך מבחן חיצוני כל שהוא, והבעיה של המנהלים שלנו שהם מתייחסים למבחנים החיצוניים יותר מאשר למבחנים הפנימיים. אם אני כל הזמן מביא 70 במבחנים אני מביא 70 בצדק אמיתי. כשזה 40 אז גם יש כישלון, תתמודד עם זה, זו האמת של הכיתה, והמנהלים שופטים אותך על מה שאתה מביא בציונים... זה עומס. לפעמים אתה שוכח לאכול, אתה יוצא מהכיתה ואתה חושב על הדברים האלה כל הזמן, איך אני מלמד אותם, איך אני בתור מורה אני מוצא את השיטה הזאת לחבר בין כולם. שגם החלשים יוכלו להביא 30, 35 שהם לא יפילו את הממוצע...

עומס העבודה הרב מופיע אף בתקופת חלוקת התעודות בהן המורה נדרש לא רק לכתוב תעודות ולמלא טבלאות ממוחשבות של ציונים אלא גם לעמוד לרשות ההורים בימי הורים בשעות אחר הצהריים. מורה לאנגלית מחטיבת ביניים במחוז מרכז מסבירה מדוע תקופת מתן הציונים מהווה גורם עומס נוסף בעבודת המורה :

למעשה, היה אמור להיות יותר רגוע כי הכול היום נעשה במחשב ואפשר לעבוד על זה גם מהבית, אז לכאורה זה לא היה אמור להיות עומס. אבל יש היום יותר רכיבים לציונים. למשל, באנגלית יש לנו 12-15 פרמטרים לכיתה. זה הכתבות, זה בחנים, זה מבחנים, זה המון. אגב, אני בעד זה. כן אני בעד זה, רק מבחינת הזמן... אבל מה קרה? מה שאמרתי קודם. אנחנו מנסים להפעיל שיטות חדשות על הישנות, כי אנחנו פוחדים להתנתק מהישנות, אז עשית הערכה חלופית, עשית פרויקט בכיתה, תני לזה ציון במקום מבחן. אז, אי אפשר לוותר על המבחן מפני שמישהו רוצה לדעת איך הם עושים אנסין ואיך הם שולטים באוצר מילים וזה. אז יצא שבמקום שהמורה יחליף את זה בזה, הוא עושה גם זה וגם זה. את הבנת מה שקורה? אז זה בעייתי, קשה לעמוד בזה. זה לא מציאותי.

למחנך הכיתה נוסף העומס הנובע מהצורך לקבל את הציונים מהמורים המקצועיים, להקליד למחשב את אותם ציונים שהמורה המקצועי לא הקליד למחשב, להוסיף הערכה מילולית כללית, למלא גיליון התנהגות, ולהיפגש עם הורי הכיתה. מורה לפסיכולוגיה המשמשת גם מחנכת בבית ספר יסודי דמוקרטי במחוז מרכז סיפרה כיצד היא נפגשת עם הורים כמורה מקצועית וכמחנכת הכיתה ומציגה להם את התעודות המכוננות בבית ספרה בשם "הערכות" "שבו אני מסכמת, מנתחת את כל תהליך החונכות" של החונך האישי, המזכיר אבחון אישי, אך מחייב את המורה להקדיש זמן רב לכתובת הערכות אלו לכלל תלמידי הכיתה". מורות לילדים קטנים הדגישו את הצורך בהיערכות משפחתית ליציאתן לימי הורים והעומס בו הן נתונות מספר ימים קודם לכן על מנת להספיק ולרשום את ציוני התלמידים בגיליונות הציונים הממוחשבים. הן אף מזכירות את הצורך להתאפר, להתקלח, לסדר שיער במספרה, ולהתבשם לפני יציאתן מהבית, פעולות היוצרות עומס נוסף באותו היום, אך מחויבות המציאות.

גורמי עומס נוספים בעבודת המורה מלבד בחינות ותעודות הם טקסים, מסיבות, אירועים וכדומה המתקיימים מעת לעת בבית הספר בשיתוף ההורים והתלמידים אחר הצהריים. המורים כמחנכים לא צריכים רק להשתתף באירועים הללו אלא לעיתים קרובות אף לסייע בהכנתם או להכין את תלמידי כיתתם לאירועים אלה. הכנות מעין אלה דורשות מהמורה להיחשף לתכנים חדשים ולתכנן את השיעור בהתאם.

ציפיות ההורים ומעורבותם בבית הספר

גורם עומס נוסף בעבודת המורה הם הורי התלמידים או, ליתר דיוק, ציפיותיהם של ההורים מהמורה והדרישות הרבות שהם מפנים אליו. ההורים מוצגים כמי שמצטטים את זכויות הילד על פי חוזרי מנכ"ל משרד החינוך ומאיימים בפנייה לבעלי תפקידים שונים במערכת החינוך במידה ודרישותיהם מהמורים לא תתמלאנה. המורים לעומתם מוצגים כמי שנאלצים להתגונן בפני ההורים ולקבל את התערבותם, לעיתים הגסה, בעבודתם. שני הקטעים הבאים ממחישים את תרומתם של ההורים לעומס העבודה של המורה :

מראינת : איך ההורים תורמים לעומס הזה?

מורה : הצחקת אותי. איך הם תורמים? בעצם זה שהם הורים. כמו כל הורה טוב הם דורשים שתהיה מאה אחוז זמין ורוצים לדעת בדיוק את המצב של הילד, וכל ילד שלהם הוא יחיד במינו. ואתה נדרש כל הזמן לתת את התשובות והמענה, ולדעת [על] כל ילד בדיוק מה הקשיים שלו ואיזה מענה אתה נותן. ואין להם שעות. הם הרי בכל שעה, כל שעה כשירה בשבילם עבור הילד שלהם. כל היום הם יכולים לטרוט ולדרוש (מחנכת, יסודי, דרום)

מראינת : איך ההורים קשורים לעומס?

מורה: ...אז, זה בדיקה מדוקדקת של כל מה שנעשה בכיתה, זה הערות לכאן ולכאן, למה זה נעשה ככה ולמה זה נעשה ככה, מעורבות והתערבות. זה יכול להיות לשני הכיוונים. עד לרמה של למה פעלתי בדרך כזאת ולא כזאת, למה זה נעשה ככה ולא ככה? זה דוגמאות שליליות, ויש גם דוגמאות חיוביות של הורים באים ומעשירים (מורה למדעים, יסודי, ערבי, צפון)

העומס הנובע מציפיות ודרישות ההורים תלוי רבות בתגובת המנהל והפיקוח. מורה למתמטיקה מחטיבת ביניים בחינוך הערבי במחוז מרכז סיפרה כי הורי בית הספר תקפו את צוות מילולית המתמטיקה, היות ואחת המורות יצאה לחופשת לידה. אבל, היא ממשיכה, "המנהל היה אומר לנו, אל תדברו איתם, תפנו אותם אלי, הוא מגבה אותנו". לעומתה, גנת בגן ממ"ד בירושלים "כועסת על המוסד הזה שנקרא משרד החינוך, זה הוא שנתן את כל הלגיטימציה להורים...את החופש הזה שהם מתערבים לך, והם אומרים לך מה לעשות ואיך לעשות...ומשרד החינוך משתף איתם פעולה, ואת לא מורה בסדר".

לעיתים, העומס בעבודת המורה נגרם דווקא בשל חוסר שיתוף פעולה מצד הורים, הן באמצעות מתן סיוע ומעקב אחר לימודיו של ילדם, והן בעידוד ותמיכה רגשית בו, המחייב את המורה למלא את מקומו של ההורה ומוסיף, כפועל יוצא, לעומס עבודתו הרב ממילא. מורה לחינוך מיוחד בחטיבת ביניים בצפון סבורה כי "מאז שיש את השעות הפרטניות שכולם חשבו שזה יציל את המערכת, זה הוריד את האחריות מההורים, [ו]להורה אין בעיה לבוא אלי ולהגיד לי, תתני לו שיעור פרטני, כאילו אני חייבת משהו למישהו".

חשוב לציין כי היו מורים אחדים אשר גרסו כי העומס הנגרם בעבודת המורה על ידי ההורים הוא מבורך הואיל והוא מצביע על מעורבותם הרבה של ההורים בחייו של הילד ולפיכך הם רואים ברכה בשיתופם בנעשה בבית הספר. כאשר נשאלה מורה לחשבון מבית ספר יסודי במחוז ת"א אודות גורמי עומס נוספים בעבודתה, היא ענתה:

יכול להיות שבבתי ספר מסוימים גם הורים. אצלי אני לא מרגישה את זה, זה הפוך; אני נפגשת איתם, אני יוזמת, אני מתקשרת, אני נפגשת עם ההורים, הזמנתי ביבי סיטר לילדים שלי כדי לשבת עם ההורים כדי לעזור להם לבחור וועד, כדי שיהיו פעילויות לכיתה, ואני הולכת לפעילויות האלה. אני עוזבת את הילדים שלי והולכת להשתתף בפעילויות כדי שזה יימשך...כי אני באמת אוהבת מאוד את הילדים וכל הזמן עולים לי רעיונות חדשים, הראש שלי כל הזמן עובד מה עוד.

למרות שההורים אינם נתפסים כמקור עומס בעיני המורה אין ספק כי הזמן שהיא מקדישה למפגשים עם הורים ולפעילויות הכיתתיות בהם הם משתתפים עשוי להוסיף לעומס העבודה שלה, הגבוה בלאו הכי.

מילוי מספר תפקידים בבית הספר

עומס נוסף, המוכר לרבים מאנשי החינוך הוותיקים במערכת החינוך, נוגע בריבוי התפקידים שמורים ממלאים כחינוך כיתה, ריכוז מקצוע, ריכוז שכבה, ריכוז פרויקט וכדומה. ביצוע מספר תפקידים על ידי מורה אחד נובע מהיעדים הרבים המופנים לבית הספר לעומת מספר התקנים המוגבל לבעלי תפקידים חינוכיים-ניהוליים בבית הספר (סגני המנהל, למשל, נדרשים ללמד בכיתה לשם השלמת משרתם). בנוסף, מיעוט הפונים להוראה בשנים האחרונות מוביל לעומס ניכר על כתפיהם של המורים הוותיקים ומחייב אותם ליטול תפקידים רבים בבית הספר, כפי שסיפרה מורה לחינוך מיוחד בחטיבת ביניים בצפון:

אין תחלופה, אין מורים צעירים. אם אני רוצה לחפש היום בצוות מישהי אחרת שתעשה את הריכוז בצוות, אין לי, כי המישהי האחרת היא או רכזת חשבון, או רכזת מדעים. זה הרבה תפקידים שצריך, על מעט אנשים והם לא צעירים...פעם היו נותנים לבנות 50 לצאת לפנסיה, היום לא נותנים. היום גם אלה שזכאיות לצאת בגיל 55 לא נותנים להן, מושכים אותן עוד שנה, עוד שנתיים, ואם יש מורות שבמערכת אין להן משרה מלאה, אז יתנו להן את השעות ולא יכניסו בן אדם חדש. אז אין תחלופה...דבר שני, חסרים לנו גברים במערכת. שזה פן נוסף, גם בתפקידים בבית הספר, כי באופן טבעי כשיש גברים יותר קל להם לקחת תפקידים בבית הספר, כי הם פחות עסוקים בבית. ביסודי אין לנו גברים, וזה מאלץ אותנו, המורות שמובילות ממילא, לקחת המון תפקידים.

מעבר למשמעות דבריה של המרואיינת לעתיד מערכת החינוך הממלכתית במדינה, בכלל, ובפרט, הרי שמורה הנדרשת למלא תפקידים רבים חשה עומס רב בעבודתה הנובע מהצורך לתת מענה מהיר במספר תחומי עבודה. זאת ועוד, הוספת משימות רבות לבתי הספר לא לוותה בהגדלת מספר התקנים להוראה ולבעלי תפקידים ניהוליים-חינוכיים בבית הספר. כפועל יוצא מכך מוצאים עצמם המורים כמי שנדרשים לבצע משימות רבות, עד כי מורה לספרות בבית ספר יסודי במחוז ת"א שאלה "אם אני מורה לספרות למה אני צריכה להיות המחנכת, כאילו כל

הזמן יש לך עוד ועוד תפקידים ואת משתדלת לבצע אותם על [הצד] הטוב ביותר אבל את מקדישה להם המון שעות. שיביאו עוד אנשי צוות".

המשמעות של מילוי תפקידים רבים היא השתתפות בוועדות ובישיבות רבות, צורך במתן מענה לשותפי תפקיד רבים, מעבר חד ממשימה אחת למשניה, וטיפול בנושאים רבים בעת ובעונה אחת. אין זה מפתיע, לפיכך, כי ריבוי התפקידים בהם משמש המורה מוביל לעומס רב בעבודתו ולתחושה כי הוא אינו מסוגל לבצע את המוטל עליו באפקטיביות וביעילות כפי שהוא רוצה.

עד כה עסקנו בגורמי עומס "מסורתיים" בתפקיד המורה המוכרים לנו בספרות המקצועית מזה שנים רבות וקשורים קשר רב למאפייני תפקיד המורה בבית הספר הציבורי ופחות להטעמתה של רפורמה זו או אחרת במערכת החינוך. ארבעת הגורמים הבאים בהם נעסוק – הצורך במילוי טפסים רבים, דיגיטציה של מקצוע ההוראה, דרישות מופרזות המופנות לבתי הספר, ומספר מאפיינים של "אופק חדש" – נתפסים כגורמי עומס חדשים יחסית במערכת החינוך בארץ. הם נובעים ממדיניות משרד החינוך בשנים האחרונות ותקנות חדשות שהותקנו ביחס למקצוע ההוראה.

הצורך במילוי טפסים רבים בעבודת המורה

תפיסות המדגישות אחריות בחינוך וחזקת השליטה בנעשה בבית הספר, בכלל, ובמהלך השיעור שהמורה מעביר, בפרט, הובילו לכך שהמורים נדרשים היום למלא טפסים רבים בעבודתם בהם הם מדווחים על הנעשה בשיעורם או מציגים את תכניתיהם הפדגוגיות לעתיד. מדברי המראיינים במחקר הנוכחי עולה כי הצורך במילוי טפסים ודוחות רבים, צורך שערכו ותכליתו מוטלים בספק על ידי המראיינים, נתפס כמקור מרכזי לעומס העבודה של עובד ההוראה. גננת מדרום הארץ הבהירה בריאיון עמה, למשל, כי "עומס מבחינתי זו הדרישה לתייעוד, תיעוד כל פעולה שלי או כל אמירה של ילד, או תיעוד שאני מחויבת לתעד כל דבר, ולהכניס את כל זה לרשימות או לאיזה מחברות שלא מעניינות את אף אחד. אף אחד לא קורא את זה, זה סתם". פרשנות מעניינת ל"סתם" הזה אנו מקבלים ממורה לחשבון בבית ספר יסודי ממ"ד במחוז צפון:

מאוד חשוב לי לדייק. עומס הכוונה מבחינתי זה העומס הטכני, העומס הרגשי המכביד, לא העומס מול עבודת הכיתה...אני מדברת על עומס של הניצול של הרבה של, אני לא רואה את הטעם בכל השעות האלה בכל הישיבות האלה, בכל הדרישות המוגזמות האלה, בכל מיני דרישות בירוקרטיות כאלה של תגיש ככה ותגיש ככה, וכל הדוחות המטופשים האלה. ולא שאני לא עובדת טוב, אני עובדת טוב מאוד, אבל יש גבול כמה יושבים עם הניירות. אם אני יכולה להגיד מתוך שינה על כל אחד משלושים ושניים התלמידים שלי באיזה רמה הוא נמצא בכל אחד מהמקצועות, אז כמה פעמים אני צריכה להגיש את הניירת הזאת, ועוד להקליד את זה למחשב, ולהפוך את זה לגרפים יפים ישר וחתכים ו... כשבעצם אני בפירוש יודעת שאף אחד לא יעשה עם זה כלום, וזה הכי מתסכל. אם היו באים ואומרים לי שתגיש את זה ותהיה מזה איזה תועלת אני בן אדם מסודר אין בעיה, זו הגשה לשם הגשה, זו עבודת לשם עבודת

אין ספק כי מדבריה של המורה עולה כי תחושת העומס אינה נובעת רק מכמות הדוחות והטפסים שעל המורה למלא אלא אף, אם לא בעיקר, מתחושתה כי מעשיה בטלים מראש ובאים על חשבון תהליכי ההוראה-למידה בכיתה. אך עדיין נשאלת השאלה: מה הם אותם טפסים שהמורה נדרש למלא ומדוע מילויים נתפס כמקור מרכזי כל כך לעומס בעבודת המורה?

מתברר כי המורים נדרשים כיום למלא טפסים ודוחות כמעט בכל היבט בעבודתם; הם נדרשים להציג תכניות להספק חומר הלימודים בכיתה בתחילת שנה ובכל תקופה מוגדרת, לדווח על מה שהם לימדו, למלא דוחות חינוכיים, לתעד את השעות הפרטניות בפירוט רב, או במילותיו של מורה להיסטוריה בבית ספר יסודי במחוז ת"א, "לכתוב מה שעשית עם ילד בכל שעה, אתה הרי עושה תכנית לעצמך עם עצמך ובודק ההתקדמות". זאת ועוד, המורה נדרש למלא טופס מסוים עבור כל משימה, קרי לתעד את עבודתו על פי מדדים שונים עד כי רבים חשים שהם הפכו לפקידים העוסקים שעות רבות בעבודת ניירת. דוגמאות לטפסים הרבים אנו מקבלים מהציטטות הבאות:

טפסי מיפוי את לוקחת את הכיתה. את צריכה למפות אותה בכל מקצועות היסוד. אם יש לך מיצב את צריכה לערוך מיפוי, והמיפוי הוא כל כך מסובך על המחשב. מחשב לכל ילד, תמלאי טפסים, מי שמתאים לפר"ח, תמלאי טפסים. אז יש טפסים של לפני, ויש טפסים של אחרי שהילד קיבל את המחשב או הפר"ח או... צריך עכשיו למלא חוות דעת, צריך לתאר את התפקוד, ותמלאי טפסים על גבי טפסים. ומי קורא את זה?? עכשיו יש עומס שנובע מבחינת הצרכים של הילד. הם הופכים להיות

יותר ויותר גדולים, כי כמו שאמרתי בהתחלה הבית לוקח פחות ופחות אחריות, אבל הדרישות מהמערכת מאוד מאוד גבוהות... (מורה לחינוך מיוחד, חט"ב, צפון)

...יש באמת כל מיני טפסים שקשורים איך הוא לאופק חדש שהם די מטרד עם השעות הפרטניות, זה אני רואה ממורים אחרים, וזה קשור לעומס כי זה עבודה פקידותית מייגעת. דוחות אחרים כמו לימודיים והערכות הם עומס, אבל לדעתי הם חלק בלתי נפרד מהעבודה שלנו וצריך לעשות אותם. אין מה לעשות זה חלק מהעבודה. מה שכן, צריך איך שהוא, אני לא יודעת איך, להחשיב את הפעילות הזאת גם כחלק מהעבודה ולא להשאיר אותה כעומס בהנחה שהמורה עושה אותה באופן פילנתרופי (מורה לפסיכולוגיה, יסודי, מרכז)

המורים הלינו על הטפסים הרבים שהם מתבקשים למלא עבור הפיקוח וההדרכה כגון מילוי טפסים לסיוע לילדים מגורם חיצוני לבית הספר (נקודות חוזק, נקודות חולשה) לפרטי פרטים, מילוי טפסים עבור המדריכה לשפה, טפסים לקבלת שעות, טפסים לתכנון מערכי שיעור במקצוע ההוראה, וכדומה. מורה לחשבון מבית ספר ממ"ד בירושלים סיפרה כי כאשר "מגיעים מדריכים מבחוץ אז הם רוצים לראות מבחנים, מיפויים, תוצאות, מה קורה, איפה הילד הזה", מורה לחינוך מיוחד בבית ספר יסודי במחוז ת"א הלינה על "הכפילויות והבלגאן" במילוי הטפסים, מורה לאנגלית בחטיבת ביניים ערבית בצפון הדגיש את הזמן הרב שמוקדש בשעות השהייה למילוי טפסים, ומורה לגיאוגרפיה מבית ספר יסודי בצפון חשה כי היא נדרשת לתת קבלות כל הזמן על עבודתה ומאמציה, כי "משרד החינוך ממציא טופסולוגיה חדשה כל פעם, שאנחנו לא יודעים מאיפה היא באה לנו... ואת כל הזמן צריכה להגיש [טפסים]". מדבריה עולה תחושה קשה הואיל וריבוי הטפסים מעבר לכל פרופורציה, כהגדרתה, אינו מותיר זמן רב לעבודה "האמיתית" בהוראה ומוביל לעומסים כבדים בעבודת המורה. למעשה, מילוי הטפסים אינו נתפס כבקרה איכותית על תהליך ההוראה-למידה המתקיים בבית הספר אלא דווקא "כסוג של שוט, שוט בידי המנהל וגם בידי משרד החינוך", כפי שהדגישה מחנכת יסודי ממחוז דרום, שמסמל את הירידה באמון המוסדי-חברתי שניתן במורה ואת הירידה במעמדו.

עיקר העומס מופיע בקולות המרואיינים ביחס לתיעוד מעשיהם ומעשי התלמידים בבית הספר. המורים נדרשים היום לא רק לבחון את ההתרחשויות השונות בשיעור או את הישגי התלמידים (למשל, מורים תמיד הסיקו מסקנות על חולשות התלמידים מניתוח הישגיהם בבחינות), אלא בעיקר לתעד אותם בטבלאות סטטיסטיות או במסקנות מילוליות. מרביתם לא מבינים את תכליתו של התיעוד הצורך זמן עבודה יקר ומטילים ספק במידת תרומתו לאפקטיביות של המורה בעבודה כפי שמעידים הקטעים הבאים:

הלחץ שלי הוא רק מניירת. למשל, אם היה איזה אירוע עם ילד [אז] צריך לתעד. זה דורש ממני המון שעות התיעוד האלה. אני בהחלט מסכימה שצריכה להיות שיחה ואני אעשה אותה, ואני רוצה שישמכו עלי שעשיתי את הדברים האלה. למה אני צריכה כל דבר לשבת עוד שעות כדי שזה יהיה בתיק ושיהיה עם מה לגשת הלאה, מה המילה שלי לא שווה? חייב הכול להיות מתועד? (מחנכת, יסודי, דרום).

[אני צריכה] לשלוח דוח מה עשיתי בשעות הפרטניות. אבל, למה אני צריכה לשלוח דוח על השעה הפרטנית אם יש לי תכנית שנתית [של] מה אני הולכת לעשות בפרטני? הרי יש תכנית שנתית, נכון? אני בונה תכנית, בנית תכנית מצוינים במתמטיקה. שעה אחת אני נותנת למצוינים. הכנתי חוברת שנתית, אתגרים במתמטיקה באימיל, הדפסתי, כרכתי. אמרתי למורות שמי שרוצה יכולה להיעזר, יש פה חוברת לתלמידים, [כך] ברור שיעור, שיעור, מה אני הולכת לעשות. למה אני עכשיו צריכה לפתוח את המחשב בסוף כול חודש ולכתוב? הילדים האלה היו, הרי הילדים האלה רשומים בפרטנית של המנהלת, יש טבלה פרטנית, מי נמצא באיזה שעות (מחנכת, יסודי, מחוז ת"א)

מרבית התשובות לשאלות שהועלו כאן ברורות למורים במחקר; התיעוד מיותר לגמרי ומהווה מקור עומס לא מוצדק בעבודתם היות ומורים "ראש גדול" תמיד ביצעו משימות רבות ומגוונות מעבר לנדרש מהם בהגדרת תפקיד המורה הרשמית של משרד החינוך, ואילו המורים שמבטאים "ראש קטן" ממלאים את הטפסים, לעיתים רבות, כפי שהמפקח רוצה, אך התיעוד הכתוב אינו תואם בהכרח את המציאות הכיתתית של המורה.

פרוצדורה חדשה נוספת היוצרת עומס עבודה גדולים בקרב המורים נוגעת בדרכים שיטתיות להערכת מורים הנהוגה בעשור האחרון במערכת החינוך בעידודה של הרשות למדידה והערכה במשרד החינוך, אשר המבצעת מדדי הערכה כמותיים ואיכותיים שונים לרשות מפקחים ומנהלים. כך, מנהל בית ספר הצופה בשיעורו של מורה בבית ספרו מספק למורה מסמך שבו

מפורטות דרישות ההכנה מהמורה והמורה נדרש להגיש בכתב למנהל את תשובותיו למסמך ולהציג בפניו את תכני השיעור. למותר לציין כי הערכה מעין זו, המתבצעת פעמיים בשנה, מוסיפה לעומס העבודה של המורה גם במידה והשפעתה על המורה מועטה ביותר. דוגמה לקשר בין הערכת מורים על ידי מנהל בית הספר לבין עומס העבודה של המורה אנו מקבלים מקולה של מורה לחשבון מבית ספר יסודי במחוז ת"א:

פתחתי בזה, זוכרת, שכל הזמן אני בעומס ולחץ שמצפים ממני... לעיתים אני חושבת ביני לבין עצמי, אם את מדברת על הערכת מורים, המנהלת צריכה להיכנס אלי [כדי] לצפות בי... מצד אחד, אני אומרת זה מה יש, אבל מצד שני זה מלחיץ אותי, זה עובר לי בראש, ואם זה עובר לי בראש זה עוד יותר נורא כי ברור לי מראש שגם אם אני אהיה בסדר לא יודעת, ברור לי שאני אהיה יותר טובה בלי עין שבאה וצופה בי. אני מעדיפה שיבואו וייכנסו בלי להכין אותי מראש ומבלי לעשות את זה רשמי. זה מוציא ממני את הטבעי, את הטוב. לפני זה אני כבר מכינה את עצמי, מה יקרה? יגידו לי שאני מורה לא טובה? תראי מה זה עושה לי.

מעבר ללחץ הנפשי בו מצויה המורה טרם כניסת המנהלת לכיתה, הרי היערכותה לכניסת המנהלת באה על חשבון משימות אחרות בעבודתה ומוסיפה לעומס העבודה בו היא מצויה בלאו הכי. זאת ועוד, כאשר במורה וותיקה מדובר, הרי תכלית הביקור של המנהלת בכיתה אינה ברורה למרבית המוראיינים במחקר. גננת וותיקה מגן ממ"ד בירושלים ציינה, למשל, "שהערכה זה לא רק שמפקחת הגן תבוא היכן שיש בעיות, אלא שאם כבר הערכה, בשמחה, תבואו ותראו מה אני עושה אפילו בשביל החיזוק. מההיבט הזה, לא רק שהמוסד הזה ייתפס כאילו איפה שיש בעיה מגיעה מפקחת".

בטרם נעבור לגורם העומס הבא בעבודת המורה – דיגיטציה – חשוב להדגיש, כפי שנעשה בחלקים הקודמים של דוח זה, כי מורים מעטים סברו שמילוי טפסים ודוחות אינו מהווה בהכרח גורם לעומס בעבודתם כל עוד המורים יזכו להדרכה יעילה ואפקטיבית במילוי טפסים ודוחות. אחרים סבורים היו שהערכת מורים על ידי המנהל היא פרוצדורה חיונית וחשובה בבית הספר, "ובטח לא גורם מאיים" כפי שניסחה זאת מורה למדעים מבית ספר יסודי ערבי בצפון. מורה לחשבון מבית ספר ממ"ד בירושלים ציינה כי "אם אני עושה את העבודה שלי כמו שצריך ואני טובה, אז זה לא מוסיף עומס, מי שאומר שזה מוסיף לו עומס, אז כנראה צריך לבדוק אותו".

דיגיטציה של תפקיד המורה

מרבית המורים המועסקים היום במערכת החינוך נחשפו לעולם הדיגיטלי בשנות בגרותם ולפיכך, חלקם מבטאים חששות מסוימים מכל שימוש במחשב, קל וחומר מהוראה מתוקשבת. במצב בו ידיעותיו של המורה בשימוש במחשב דלות ומיומנותיו בהקלדה ובכתיבה ממחושבת מוגבלות, אין זה מפליא כי רבים מהמוראיינים ציינו כי חרף חשיבות השימוש במחשב בעידן הדיגיטלי, השימוש בו בעבודתם צורך זמן רב ומהווה מקור עומס ניכר למורים רבים. זאת ועוד, מיעוט עמדות מחשב בבית הספר או עזרים טכנולוגיים החיוניים להוראה באמצעות מחשב (למשל, ברקו, תכנת אופיס מעודכנת) מוסיף, לעיתים, לעומס העבודה בשל הצורך של המורה להמתין זמן רב בטרם יוכל להשתמש במחשבים בבית ספרו.

גורם העומס הראשון הקשור למחשוב תהליכי העבודה בבית הספר נוגע בדרישה לדיווח ממחשב של דוחות ומידע מגוון (כגון, ציוני התלמידים, מיפויים, יצירת טבלאות, דיווח בצורת אקסל, היגדים מילוליים בתעודת התלמיד), היות, כפי שציינה מחנכת יסודי מדרום הארץ, ו"בתוך זמן קצר את צריכה להגיש הרבה מאד נתונים ואם את לא מספיקה אז פשוט לא תצא תעודה [לתלמיד], וזה דורש ממני להיות בשש בבוקר בבית הספר כי יש מחשב אחד... [ו]אני אוהבת להקליד ישר למנב"ס". ומורים רבים, בעיקר אלה שלא נחשפו למחשב בשעות הפנאי שלהם, דיווחו כי זה "שדורשים מהמורה המון לעבוד מול המחשב, לדווח גם לבית הספר, גם לתלמידים, גם להורים, אז צריך לשבת כל יום לדווח, [ו]המורים לא עומדים בזה", כפי שסיפרה מורה למדעים מחטיבת ביניים ממ"ד בדרום. מורה ומורה הציגו את הקשיים שהם חווים בשל תהליכי הדיגיטציה של עבודתם בבית הספר:

דרישה נוספת, ממש בשנה האחרונה, זה הדיווחים במחשב. תשמעי, לעבוד במחשב. אלף, זה גוזל זמן מהשעות והם רוצים שנעשה את זה בתוך השעות. מה לימדת בשיעור, עבודות בית, כול זה כחלק מהשיעור וזה. אני לא איש מחשבים. אבל, יש לנו אנשי מחשבים בבית הספר שלקח להם, או לרכז התקשוב, לפחות שבע דקות. אז אני אומר, כמה ייקח לי? או כמה ייקח למורה הזאת שבכלל לא יודעת מה זה מחשב? אז אין להם תשובה. אני מצפוני לא יכול לעשות את זה, אני לא יכול להשאיר

את הילדים ככה עשר דקות ככה, תעשו מה שאתם רוצים ואני אתעסק עם המחשב (מורה לאנגלית, יסודי, ערבי, צפון)

בדבריו מרמז המורה על נטייתם של יותר ויותר מורים למלא את הטפסים הממוחשבים במהלך השיעור ולתת לתלמידיהם מטלות לימודיות עצמאיות לשם כך בשל הזמן הרב שמילוי הטפסים הממוחשבים דורש. ייתכן כי הזמן הרב הדרוש למילוי טפסים ממוחשבים נובע ממורכבות התוכנות בהם משתמשים בבתי ספר, כפי שעולה מהקטע הבא:

יש נתק עם המערכת למעלה שכל הזמן יושבת ויש לה את הזמן לשכלל את הכלים שלה כי הם לא צריכים ללמד או לכתוב תכניות ורק מבקשים דיווחים בצורת אקסל וכאלה, ואני לא בדיוק מהאקסלים והמחשבים. זה מוסיף עומס בריבית דה ריבית. רק להבין לפעמים את הכלים והדרישות והפירוט צריך יום עבודה, והכי מתסכל שבפועל לא בטוח שמישהו קורא את זה. תכלס, אם הייתי בטוחה שיש לזה איזה שהוא ערך ותרומה לי אישית כמורה הייתי מתנחמת ושוקת. העניין הוא שבכלים המסורתיים שהיו ויש ניתן להגיע לתוצאות בדיוק אותו דבר עם פחות תסכול ובזבוז זמן (מחנכת ביסודי, דרום)

ההשוואה למילוי ציונים מספריים והערכות מילוליות בצורה ידנית מבליטה את מורכבות השימוש בתוכנות למילוי והערכת הישגים לימודיים הקיימות במערכת החינוך. הדגמה למורכבות זו אנו מקבלים ממורה כוללת בבית ספר יסודי בדרום:

...התקופה של התעודות. תקופת התעודות היא גם תקופת מבחני הסיום, מבחני המחצית, במקצועות היסוד ובעצם בכל המקצועות. אבל, מה דורשים מאתנו? מקצועות היסוד שזה עברית חשבון מדעים ואנגלית, צריך להקליד את המבחנים לתוך המערכת כדי להוציא מיפוי. אחרי זה צריך להקליד את תוצאות הציונים לתעודות. עכשיו, צריך להיצמד להערות מסוימות, היגדים, שמתאימים לכל מקצוע. עכשיו, אני יכולה לתת לפעמים לילד טוב מאוד בהתנהגות כי אצלי הוא מתנהג טוב מאוד, אבל אצל מורה אחר הוא מתנהג אחרת, אז אני מקבלת בחזרה את התעודה שהטוב מאוד לא מתאים לו כי הוא אצל מורה אחר מתנהג לא טוב. אז, אני צריכה לשנות את זה את ההיגד. ועוד פעם, צריך לחזור על כל התהליך. וזה פעמיים בשנה, וזאת התקופה הכי הכי קשה בשנה. והכי עמוס מבחינת ניירת, מבחינת להיכנס למשבצות מוכתבות. לא נותנים לנו את חופש הכתיבה... לפעמים אני לא מוצאת את ההערה. זה לוקח לי המון זמן למצוא את ההערה, כי לא כל ההערות מתאימות...אין מספיק הערות מתאימות לעשרים ושש ילדים. זה סיפור. זה לא הגיוני. ואין מלל חופשי...

אולם, תחושת העומס שמקורה בצורך בשימוש במחשב קשורה קשר הדוק לניסיונו של המורה בשימוש במחשב ולמידת שליטתו בתוכנות הנהוגות במערכת החינוך. באופן לא מפתיע, המורים שאינם שולטים במיומנויות דיגיטאליות מדווחים על עומס רב הנגרם להם בשל הצורך להקליד נתונים למחשב. למשל, מורה לספרות בבית ספר יסודי במחוז ת"א העידה כי התקשוב "זה עומס בשבילי כי אני לא חזקה בזה, אני לא חזקה בזה, אני והמחשב לא חברים טובים...אני חלשה בזה ובגלל זה, זה עומס בשבילי".

ואכן, בעלי הניסיון בעולם המחשבים ביטאו, לעומתה, עמדות חיוביות כלפי הדיגיטציה בעבודת המורה וטענו כי "אם הדיווחים ממוחשבים זה הרבה יותר קל מדיווח לא ממוחשב. דיווח לא ממוחשב הוא עוד יותר מסורבל, לחפש את הטופס ולמלא בכתב יד" (מורה למדעים, יסודי ערבי, צפון). מורה לשל"ח מבית ספר יסודי במחוז מרכז היללה את המעבר לתעודות ממוחשבות ואת השימוש באימייל ליצירת קשר עם הורים, ומורה לחשבון בבית ספר יסודי-ממ"ד בירושלים ציינה כי העומס נובע דווקא כאשר "אני צריכה גם להגיש מיפוי על מבחן שעשיתי בכתב יד ואחר כך להעלות את זה על טופס במחשב, וגם לעשות את כל התקשוב הזה עם עבודות באימייל" ולא כאשר התעודה ממוחשבת וניתן להקליד ציונים פעם אחת במקום לרשום אותם במקומות שונים (תעודה, גיליון ציונים, דף אישי).

גורם העומס השני בעבודת המורה, הנקשר לעולם המחשבים, מתייחס להוראה מתוקשבת ולשימוש באימייל ובטכנולוגיות מתקדמות (למשל, לוח חכם, פייסבוק, צ'אטים, גוגל, אתר בית הספר). מרבית המורים נדרשים בשנים הקרובות לעבור להוראה מתוקשבת בה הם ילמדו את שיעורם באמצעות המחשב תוך שימוש בספרים אלקטרוניים, התקשרות עם תלמידים באמצעות רשתות חברתיות, הפניית תלמידים למאגרי מידע ברשת, ועיצוב אתרים אישיים. חזון ההוראה המתוקשבת יוסיף, קרוב לוודאי, לעומס העבודה הרב של המורים וייתקל בחששות רבים מצדם כפי שמעידים כבר כעת מספר מרואיינים במחקר:

...לא כל אחד בקיא במיומנויות של המחשב. אני אף פעם לא האמנתי ולא אאמין גם שמחשב יכול להחליף בן אדם. זה יכול לעזור, כאמצעי המחשה. אבל, לתכנן את כול השיעורים רק במחשב,

לדעתי, זאת הכוונה. לזה הם רוצים להגיע. יש למשל ספרים חדשים שהם ספרים מתוקשבים. אני מוצא בתוך הספרים דברים יפים. באמת, יש דברים יפים. אבל, אתה צריך ללמד את השיעור, צריך לעשות משהו. ובתוך הספר הדיגיטלי יש את הפעילות המסוימת לתלמידים, אבל לעשות פעילות כל הזמן מול המסך, זה מעיק. מבחינת עומס, זה ללמוד את המיומנויות החדשות, זה השתלמות שלא נגמרת. כל פעם יש משהו חדש שצריך ללמוד. בנוסף להשתלמות ההיא שאתה עושה, בנוסף להשתלמות של המקצוע, שזה גם עומס, ולהכין שיעור במחשב אני לא מוצא את זה קל כמו להכין שיעור ידני (מורה לאנגלית, יסודי-ערבי, צפון).

הוראה מתוקשבת מצטיירת כמקור נוסף לעומס בעבודת המורה, בין השאר, הואיל ועליו ללמוד כעת מיומנויות הוראה חדשות ומורכבות לצד המשך התעמקותו בתחום הדעת אותו הוא מלמד. ייתכן כי העדרן של מיומנויות אלו וההבנה המוגבלת ברזי ההוראה המתוקשבת הם העומדים מאחורי טענתם של מורים אחדים כי הוראה זו אינה מובילה ללמידה מעמיקה ואינה יכולה להחליף את המורה בכיתה. לשאלת המראיינת האם הוראה מתוקשבת תוסיף לעומס עבודתו של המורה ענתה מורה לספרות מבית ספר יסודי במחוז ת"א:

בוודאי. את צריכה לשבת להוציא חומר מהאינטרנט, להכין, להקליד את המשימות. היינו שולחים את הדברים לילדים הביתה, הם היו מחזירים, היינו צריכים לתקן ולהחזיר להם. [להיות] סביב השעון כל הזמן עם התקשוב, [ואין זמן, זה] מגביר את העבודה. זאת אומרת, [זה] מגדיל את שעות העבודה בבית. אני מקווה שפה זה לא ייכנס מהר, אחרת אני עוזבת גם את הבית ספר הזה...

נראה, כי העומס נובע, בין השאר, מהצורך של המורים להחליף מיומנויות דידקטיות להן הם התרגלו במשך מרבית שנות הקריירה שלהם (למשל, דף עבודה כתוב, בדיקת מחברת, חשיפת התלמידים לידע כמקוד העבודה) בשיטות הוראה המבוססות על המחשב (למשל, מטלה וירטואלית), תהליך שינוי הגורם לעומס בעבודה היות שהוא מחייב את המורה ללמוד הרגלי עבודה חדשים ותכני עבודה שלא הכיר בעבר.

דרישות מופרזות לביצוע בתפקיד המורה

הדרישות הרבות המופנות כלפי המורים בעידן של אחריותיות וסטנדרטים בחינוך, אשר תכליתן שיפור מערכת החינוך, נתפסות על ידי מרבית המוראיינים כמופרזות, וכפועל יוצא כמקור לעומס רב בעבודתם. דרישות אלה באות לידי ביטוי בריבוי תכניות לימוד והדרכה (המופקות באגפיו השונים של משרד החינוך או הרשות המקומית חדשות לבקרים ומוטלות על בית הספר), דרישות להספק תכני לימוד, וריבוי פרויקטים חינוכיים בהם מעורבים בתי הספר. אליהן מתלוות הדרישה להשתתף בהשתלמויות מקצועיות חרף ערכן המועט, לעיתים, להתפתחותן המקצועית של המורה, לדידם של מוראיינים רבים. ביטוי לקשר בין דרישות משרד החינוך ושותפי התפקיד האחרים של בית הספר לבין עומס העבודה בהוראה אנו מקבלים מהקטע הבא בצורה בהירה וברורה:

המשרד מאוד מעמיס. גם אם נתמקד רק בדברים שהמשרד מבקש הוא מעמיס מאוד, מאוד מעמיס. הוא מכסה את כל השעות שיש לך, אם אני אלך על פי התכניות של המשרד אני אסיים את השנה בלי אוויר לנשימה...אתה לומד לשים דברים בצד, אתה לא עובר בצורה יסודית עם כל הכבוד לכל הדברים שמשרד החינוך רוצה, כי אתה מפנה מקום גם לדברים שלך ולאני מאמין שלך (מחנכת, יסודי, דרום)

אחת הדרישות הרווחות במערכת החינוך נוגעת בתכניות הלימודים או, יותר נכון לומר, בשינויים תמידיים בתכניות הלימודים המקשות מאד על המורים ומחייבות אותם להשקיע זמן רב בלמידת התכניות החדשות ובהתאמתן לתלמידיהם. מחנכת בבית ספר יסודי בצפון הדגישה כי "אין שום דבר שמנסים אותו לאורך זמן, לראות, לבחון אותו, לראות מה טוב בו, מה רע בו. כל שנה תכניות לימוד חדשות", ומורה לחשבון בבית ספר יסודי במחוז מרכז ציינה כי "אין תכניות מסודרות...התכניות משתנות...ואני אומרת לעצמי את צריכה למקד את עצמך". בין התכניות שהזכירו המורים היו תקשוב במאה העשרים ואחת, מורשת, זהירות בדרכים, מפתח הלב, כישורי חיים, הבנת הנקרא, ניתוח טקסטים, תכניות רבות החופפות זו את זו או מחליפות בסך הכול שם של תכנית מסוימת בשם אחר עם שינויים קלים בתוכן הכתוב ובדרכי ההוראה.

המורים במחקר ביטאו אמירה ברורה מאד ביחס לריבוי התכניות הלימודיות-חינוכיות שמנפיק משרד החינוך בתדירות גבוהה לפיה ריבוי התכניות הללו יוצר עומסי עבודה כבדים בעבודתו, כפי שעולה מהדיאלוג הבא בין המראיינת לבין מורה לגיאוגרפיה בבית ספר יסודי במחוז צפון:

...בכל שנה ממציאים לנו תכניות חדשות. למשל עכשיו, מפתח הלב, כישורי חיים, חברה. כבר אין לנו זמן. אז, אם אני חוגגת לילד יום הולדת אני צריכה לגנוב ממשוהו אחר כי אנחנו צריכים ללמוד כל מיני מקצועות הזויים כאלה ולא להתייחס לנפש של הילד.

ולשאלת המראיית מדוע זה מעמיס על עבודתה, עונה המורה:

כי כל פעם להכין תכנית וללמד שעה נושא. בינינו, אלף, זה לא יעיל וזה גם המון הכנה, המון הכנה. השיעורים האלה מבוססים על הפעלות, לא על ספר, מחברת, תקרא, תעתיק מהלוח. להכין הפעלות לשיעורי זהירות בדרכים, להכין הפעלות לשיעורי כישורי חיים, להכין הפעלה למפתח הלב. עכשיו יש גם הרבה מאוד חפיפה בין הנושאים האלה. כי כישורי חיים ומפתח הלב... מה את עושה בכישורי חיים עם נושאים במפתח הלב. אז יש המון חפיפה.

למעשה, ריבוי התכניות במערכת החינוך והדרישה להחלפתן של תכניות לימודים ותכניות חינוכיות לעיתים כה תכופות מחייבים את המורה לתכנן את שיעוריו כל פעם מחדש, ללמוד ידע חדש, להפנים אסטרטגיות הוראה חדשות, להחליף את ספרי הלימוד, לשנות תפיסות פדגוגיות-דידקטיות, להשתתף בתכנית הדרכה על שיטת ההוראה החדשה, וכדומה, שנה אחר שנה. כל זה תורם לעומס העבודה בתפקיד המורה, הנאלץ להקדיש רבות מזמנו ללמידת השינויים הללו במקום לשפר במקצת את תכניות הלימודים הקיימות ולהקדיש מזמנו לפיתוח התלמידים וללמידתם. מורה לאנגלית מחטיבת ביניים במחוז מרכז ציינה כי "השינוי של התכניות והחידושים נעשה בקצב כזה שהמורים לא מספיקים ללמוד אותן ולהיות מוכנים וזה עומס בלתי רגיל", ומורה לחינוך מיוחד מבית ספר יסודי במחוז ת"א הוסיפה כי "כל נושא חדש מחייב את המורה לצאת להשתלמות, והיא צריכה ללמוד אחר כך וכל מה שמתלווה לזה".

למרבה הצער, מורים רבים חשו כי אין טעם בהכנתה של תכניות לימודים חדשה והיערכות לקראת הוראתה בכיתה בשל הקלות, לדידם, בה מחליפים במשרד החינוך תכניות לימודים שנה אחר שנה. הם משתתפים בהשתלמות הנערכת לרגל השקתה של התכנית החדשה מכורח הסכמי העבודה עם המורים, אך רבים מהם סקפטיים לגבי הצלחתה של התכנית ובטוחים כי לאחר שבכירים במשרד החינוך יכירו בחולשות התכנית האמורה, הם יישלחו להשתלמות שבה תיחשף בפניהם תכנית חדשה ו"טובה" יותר. הנימה הצינית המתלווה לתחושה זו עולה מדבריה של מורה למתמטיקה בחטיבת ביניים בחינוך הערבי במחוז מרכז:

...כל כמה שנים מנסים ומנסים. עכשיו, אני אומרת שהיא לא תצליח התכנית החדשה הזאת שהכניסו. היא לא תצליח. והם ימצאו שהיא לא הצליחה ויביאו עוד תכנית. זה כל הזמן ככה. את אומרת אי אפשר להתעודד...איזה שלוש פעמים לפחות, שלוש שנים עוקבות, תכנית חדשה בכל שנה. וזה העומס. זה העומס העיקרי, תכנית חדשה בכל שנה שאת צריכה ללמוד אותה מחדש, וספרי הלימוד מגיעים באיחור למגזר הערבי. ואת מתחילה את השנה עם פער, ועל זה מתלבש הלחץ להספיק, והרגשי, וכל מה שדברנו עליו.

בדבריה הזכירה המורה את תחלופת ספרי הלימוד משנה לשנה המאלצת את המורה להתעדכן בספר הלימוד החדש ולהכירו. ברם, ספרי הלימוד החדשים נתפסים כדומים מאוד לספרים הישנים והשוני צורני-רטורי בעיקרו. הרגשה זו איננה מוגבלת לספרי הלימוד. למעשה, המורים חשים כי בעלי תפקידים במשרד החינוך וברשויות המקומיות החפצים להראות לממונים עליהם כי הם משנים ומחדשים את מערכת החינוך ועושים ככל שניתן על מנת לשפר את המערכת ואת הישגי התלמידים, מפתחים תכניות לימודים לעיתים תכופות ומצפים מהמורים להפעילם מבלי להתחשב בהקשרים המקומיים, אוכלוסיית התלמידים, ועומס העבודה המוטל על המורים. מורה לחשבון מבית ספר יסודי במחוז ת"א ציינה כי "מי שעובדים מאד, מאד, קשה לדעתי זה המורים ומי שקוצרים את כל התשבחות זה המנהלים שמתקדמים, המפקחים", ומורה לשל"ח בבית ספר יסודי במחוז מרכז העידה כי "בכל פעם שהמפקחת השתנה היה שינוי דרסטי מאד...הדרישות השתנו כל הזמן". מורה לאומנות מבית ספר יסודי במחוז ת"א חשה כי "כל אחד חושב שהוא הכי, הכי, עם הרעיונות שלו, [ו]אנחנו שפני ניסיונות. מערכת החינוך עושה מהמורים שלה שפני ניסיונות".

הדרישות המופרזות, לדידם של המורים במחקר, אינן מוגבלות לתחום תכניות הלימודים. רבים מהם קשרו בין ריבוי הפרויקטים החינוכיים בהם נדרש בית הספר לעסוק לבין עומס העבודה בהוראה, בעיקר בקרב מחנכי כיתות א' לא רק. ריבוי הפרויקטים לא נתפס אך ורק בבחינת "תפסת מרובה לא תפסת", אלא אף כמקור לעומס רב באותם בתי ספר המשלבים פרויקטים חיצוניים רבים (למשל, קרן קרב, נתיב האור, תקשוב) עומס זה מוביל לעיכובים בהוראת תכני המקצוע או תכנים חינוכיים בהם המורה חפץ. כל פרויקט מחייב את המורה למלא

טפסים רבים, להכיר את הפרויקט, להכין תכניות עבודה בפרויקט, להשתלם בעיקרי הפרויקט, להעביר את שיעורי הפרויקט, או פשוט ללוות את תלמידי כיתתו בהפעלת הפרויקט בשעות בית הספר או אחר הצהריים. שני מורים הציגו את עמדתם ביחס לריבוי הפרויקטים ועומס העבודה של המורה:

...יש פרויקטים שאנחנו נאלצים לקחת מתוקף השתייכותנו למשרד החינוך ולתלות שלנו בתקציבים. וכן, זה מוסיף עומס רב. ושוב, יש כאן עניין סמוי של העמסת פרויקטים ועשייה שאינה מתוכללת בשעות העבודה והשכר. מתעלמים מכך [ורוצים, ורוצים כל מיני דברים. אבל, אף אחד לא נותן את הדעת למעלה על איזה שעות, מתי, למה, וכמה המורה המסכן צריך לעשות זאת. לא לוקחים בחשבון שכל עשייה, כל פרויקט זה זמן, זה עבודה, זה להתכונן, זה להכין (מורה לפסיכולוגיה, יסודי, מחוז מרכז).

השנה אני לא מחנך. אבל, כשהייתי מחנך העניין של הפרויקטים הפך להיות עמוס, והמוביל הוא זה שעושה את הפרויקטים הכי גדולים והכי יפים. השאלה, למה בדיוק רוצים להגיע מאחורי הפרויקט הזה? היו הרבה פרויקטים; אם זה בית ספר ירוק, פרויקט שקשור במורשת וערכים, ועשינו פרויקט כזה שנתי במשך כול השנה, וזה דרש עבודה של כל מחנך מול הכיתה שלו, ובסוף הייתה תצוגה שהגיעו אליה הרבה אורחים וזה היה המון שעות (מורה לאנגלית, יסודי-ערבי, צפון)

עיקר העומס נובע מהעדר תכנון רב שנתי מסודר במשרד החינוך והעדר סדר עדיפויות ברור בהחדרת פרויקטים לבתי הספר, היוצרים מצב אבסורדי בו בית הספר מאמץ פרויקטים רבים שנה אחר שנה והמורים מצופים ליטול תפקיד אקטיבי בהפעלתם, גם כאשר הם חשים כי הפרויקט "רע, הוא רע, אתה רואה את הדברים האלה ואתה אומר אני עם הדברים האלה לא אשתף פעולה" כפי שחש מורה לדרמה מבית ספר יסודי במחוז מרכז ביחס לפרויקט התקשוב של בית הספר. המורים הלינו על העדרו של סדר עדיפויות בהטמעת פרויקטים, הן ברמת המחוז והפיקוח, והן ברמת המנהל וציינו כי למרות אהבתם לפרויקטים חינוכיים, הם יחוש כי פרויקטים אלה מהווים מקור לעומס בעבודתם "במידה ולא מודיעים לנו מראש, כשזה מונחת, וזה בא על חשבון דברים אחרים שכבר קיימים מבלי לחשוב מה יש, בלי תכנון, זה מעמיס", כפי שהדגישה מורה לחינוך מיוחד מחטיבת ביניים במחוז צפון. ברם, כמו במקרים קודמים, גם ביחס לריבוי הפרויקטים ישנה דעת מיעוט; שני מורים הדגישו כי הפרויקטים החינוכיים אינם מוסיפים להם עומס רב בעבודה היות וחשיבותם של פרויקטים אלה כה גבוהה עד כי הם תמיד שילבו תכנים חינוכיים בעבודתם. כך, מורה לאנגלית בחטיבת ביניים במחוז מרכז ציינה כי יעדי מנכ"ל או שר "לי זה דווקא, הייתי אומרת, לא מוסיף עומס אלא להפך, זה נותן לי את התחושה שיודעים לאן רוצים להגיע, לאן מוליכים. אני חושבת שזה טוב".

אך הדרישות המופרזות בעיני המורים אינן מסתכמות בריבוי תכניות לימודים או פרויקטים חינוכיים במערכת החינוך. אחת הדרישות המופרזות ביותר בעיני המורים נוגעת בלחץ המופעל על המורה להספיק את חומר הלימודים שנקבע בתכנית השנתית המדווחת לפיקוח או את החומר שאמור להיבדק בבחינה במהירות וביסודיות תוך התעלמות ממכשולים רבים עמם צריך להתמודד המורה בניסיונותיו לעמוד בדרישה זו. מחנכת בבית ספר יסודי בדרום הארץ סיפרה כי "היום אני מרגישה מי ייפול בחלקי, איפה יתפסו ואיתי, איפה אני לא אספיק, מה אני לא אספיק, מה עוד ידרשו ממני, ואני לא יכולה", ומוֹרֶה למדעים מחטיבת ביניים בחינוך הערבי במחוז דרום התוודע כי הוא "מרגיש במידה רבה מאד לחץ [כי] אם אתה רוצה לספק ולענות על כל הדרישות של המשרד אתה מרגיש המון לחץ... ואתה כל הזמן בקונפליקט עצמי, אתה בלחץ להכין לזה, להכין לזה". כאשר נשאלה מורה לאנגלית מחטיבת ביניים במחוז מרכז במה מתבטא העומס בעבודת עמיתיה לחדר המורים, היא ענתה:

בשני התחומים, גם מבחינה מקצועית, שהם צריכים להספיק את כל התכנים של תכניות הלימודים. בנוסף יש תכניות חדשות, חדשות לבקרים. ופרויקטים. לשמחתי באנגלית פחות מנגיסים לנו... מצפים מהם לעמוד במבחנים של המיצ"ב לכאורה כאילו שהם יודעים את הדרך עד לשם. עוד פעם הציפייה המוגזמת הזאת מהמורה מבלי לתת לו את הכלים האלמנטאריים שבביל להגיע לשם. מורה למדעים מחטיבת ביניים ממ"ד במחוז דרום הבהירה בקולה את משמעות הדרישות המופרזות של משרד החינוך בכל הנוגע להספק וביצוע משימות:

הדרישות הן באמת בלתי אפשריות. לך תעשה ארבעה מבחנים במחצית, לך תעשה דברים בבית, כאילו לא נותנים למורה אפשרות להחליט, לנהל, לעבוד בנחת במקצוע שלו. הכול צריך להיות מתוקתק. הם צריכים ללמוד שבעה נושאים במחצית שזה לא נורמאלי, ולעמוד בהם. ולהגיע למבחנים שמי שמחבר אותם בכלל לא נמצא בכיתות. כמו כל המבחנים החיצוניים למיניהם, שאני

מרגישה שהם לא יודעים, הם לא חיים את המערכת. הם לא חיים את הבעיות שיש לנו, כמו למשל שאין מעבדות. ללמד ילד למדוד נפח בלי מעבדה, זה כמו ללמד סיני שפת לא יודעת מה. זה לא ריאלי! וצריך לעבוד על זה, ולאט לאט. תלמידים לא פנויים...

עמיתתה למקצוע, מורה לחשבון בחטיבת ביניים בחינוך הערבי במחוז מרכז הסבירה מדוע קשה לעמוד בדרישות משרד החינוך ביחס להספק חומר הלימודים במגזר שבה היא חייה ועובדת:

...אצלנו זה שונה מהמגזר היהודי, אבל כשנותנים תכנית לימודים נותנים אותה כאילו לשני המגזרים אותו דבר, אותה תכנית. בשיעור הראשון יש לכם ללמד פונקציה קווית, בשיעור השני יש לכם ללמד, עשרה שיעורים לפונקציה קווית. אבל, אם למשל נופל אצלנו חג, נופל יום זיכרון לאירועי כפר קאסם נגיד, נופל משהו, אז לא מלמדים באותו יום, אז זה כבר יש פער. או למשל, אם הייתי חולה, או אם הילדה שלי עם חום ואני לא הולכת לביה"ס, תאמיני לי שבשנה האחרונה אנחנו לא עושים זאת, לא נשארים בבית שלא יהיה פער. ולמשל יש גם כן כנסים. כל הזמן יש למורים למתמטיקה כנסים ואת צריכה להיות שם...

המוטו המרכזי העולה מדברי המורים במחקר מסתכם במילה – הספק; משרד החינוך מצפה מהם להספיק ולבצע מטלות ומשימות במגוון של תחומי עבודה מבלי שהוא מביא בחשבון את האילוצים הרבים העומדים בפני המורה, וכפועל יוצא מוביל לעומס רב בעבודתם ולפגיעה באיכותה, כפי שנראה בדיון על השפעות העומס.

דרישה מופרזת אחרונה, לפי תפיסתם של המרואיינים, המובילה לעומס רב בעבודת המורה, נוגעת במחויבותו של המורה להשתתף בהשתלמויות מקצועיות על פי הסכם "אופק חדש" (כחלק מקידום דרגת שכר), להיות נוכח בהשתלמויות מוסדיות המתקיימות בבית הספר מיד עם סיום הלימודים, או להיות מעורב בתכניות הדרכה שונות שמוצעות על ידי האגפים והמפקחים המקצועיים השונים של משרד החינוך, כל זה לפחות פעמיים בשבוע. המחשה של ריבוי ההשתלמויות הניתנות למורים אנו מקבלים מדבריו של מורה לאנגליה מבית ספר יסודי-ערבי בצפון:

יש גם השתלמויות. לפי התכנית החדשה אתה חייב לעשות שישים שעות, זה מאה שמונים שעות תוך שלוש שנים. אבל, המפקח המקצועי אומר לך, בסדר, אתה עושה שישים שעות, אבל יש לך עוד שלוש שעות בנושא המקצועי, אתה חייב לעשות אותם. ואם אתה לא מגיע, אתה לא בסדר. אז עושים תשעים שעות ושלושים שעות לא נחשבות, לא מחשיבים אותם. בנוסף, המנהל יש לו השתלמות מוסדית, שאתה חייב להשתתף בה. אי אפשר, אתה חלק מהצוות, אתה חייב להשתתף. עוד שלוש שעות שלא מחשיבים אותם. בסך הכול מחשיבים שישים שעות, ומה שאתה עושה מעבר לא נחשב. כאילו אומרים לך, אל תעשה. או שאתה רוצה לוותר על ההשתלמויות האלה ואתה לא תקבל שום דבר. אז או שאתה לא עושה, אבל בסופו של דבר אתה חייב לעשות.

הבעיה היא שההשתלמויות הללו נתפסות לא רק כ"דביליות", "זוועתיות", "בושה לאנושות", ו"מטופשות", כדברי מרואיינים שונים, אלא שהן מוסיפות עומס, היות והמורה צריך לנסוע למקום ההשתלמות מיד בסיום יום עבודתו בבית הספר, לכתוב עבודה, להתכונן לשיעור וכדומה ובשל כך לחזור לביתו בשעה מאוחרת בערב. כך, המורה חש עומס לא רק בשל הזמן הרב שהוא צריך להקדיש להשתלמויות אלא אף בשל החשיבות המועטה שהוא מייחס להן ותחושתו כי הוא יכול היה לנצל את הזמן לפנאי או להתעמקות בהיבטים מקצועיים חשובים יותר לקידום התלמידים ושיפור בית הספר. שני הקטעים הבאים ממחישים את הלחץ ואת האיכות הנמוכה של ההשתלמויות בעיני המורים במחקר:

מראיין: ההשתלמויות הללו הן גם משהו שמוסיף לעומס?

מורה: כן כי את חייבת להשתתף מידי שבוע שבועיים. את נוסעת מיד אחרי בית הספר, אין לך זמן לנשום, הם רוצים לעשות את זה כמה שיותר מרוכז. אז מבית הספר את נוסעת ישר לשם כי יש יום לימודים ארוך. בשלוש ורבע אחרי הפרטני אנחנו מחכים שההורים יאספו את התלמידים זה לפעמים מתעכב ובארבע אני כבר צריכה להיות בהשתלמות (מורה חינוך מיוחד, חט"ב, צפון).

ברם, מורה לאנגלית מחטיבת ביניים במחוז מרכז ציינה:

מה שאני מנסה להגיד זה שאני רוצה שתהיה יותר איכות מאשר כמות...אתה מגיע [להשתלמות], אומרים לך לבוא. אתה שוב מצפה שיקרה פה משהו, ושוב, לא קורה. הנה, עכשיו הייתה לנו השתלמות בנושא אסטרטגיות למידה. שנים אני מחכה לזה, שמחתי כל כך סוף סוף. הגיעה חברה מסוימת, חילקו אותנו לקבוצות. אחת שמו אותה עם המנהלות סגניות וכו', השאר לפי מקצועות ונתנו להם מדריכות. חוץ מאותה אחת שנתנה לצוות המוביל של בית הספר, נקרא לו, שהייתה באמת ברמה, כל יתר המדריכות-מנחות היו ברמה כל כך ירודה, שהן ברכו אותנו כל הזמן כמה אנחנו מוסיפות להן, מוסיפות לידע שלהן. תודה רבה, הוספת לי הרבה. וזה מה ששמענו. באנו מהבוקר עד הצהריים וזה מה ששמענו, שאנחנו הוספנו להם.

בשל תפיסה מעין זו של איכות ההשתלמות, המורים ביקשו לאפשר להם להשתמש בזמן בצורה אפקטיבית יותר בבית הספר לפגישות אישיות עם תלמידים, לשיחות טלפון עם הורים, מתן עזרה לילד המתקשה בלימודים ועוד. ההשתלמויות, למרבה הצער, נתפסות כמקור עומס במקום כמקור להתפתחות מקצועית, ואף כ"פגיעה באינטליגנציה של המורים. במקום זה היינו יכולות ללמוד דברים חדשים כמו הוראה מתקנת... כמו עבודת צוות, עמידה מול הורים", כפי שציננה מחנכת בבית ספר יסודי-קיבוצי במחוז דרום.

שינויים הקשורים ל"אופק חדש"

חרף התמיכה במרכיבים שונים בעומס חדש כשעות פרטניות והגדלת שכר המורה, הרי חלק מהמוראיינים הדגישו מרכיבים ב"אופק חדש" אשר תורמים לעומס העבודה של המורה, כהיעדר "חלונות" או שעות שהייה מספיקות בבית הספר, מבנה השעות הפרטניות, והעבודה שנוספה למורה בעקבות השינויים במבנה יום העבודה של המורה.

השינוי הראשון הנקשר ב"אופק חדש" ומהווה בעיני חלק מהמוראיינים מקור לעומס בעבודת המורה נוגע בהיעדרם של "חלונות" קרי בשעות בהן המורה ממתין בין שיעור אחד למשנהו במשך שיעור שלם ויכול להתרווח בנתח היכן שיחפוץ או לטפל בנושאים שונים הקשורים לעבודתו (למשל, חינוך כיתה, בדיקת מבחנים). רפורמת "אופק חדש" ביטלה את השעות הללו והחליפה אותן בשעות שהייה המיועדות לפעילויות מסוימות. שינוי זה, לדעתם של מורים אחדים במחקר, הוביל לעלייה בעומס עבודתם היות והם לא יכלו יותר לנצל את "החלונות" להכנת חומרים, לטיפול בבעיות כיתתיות, או לכל דבר אחר ונאלצו לבצע את המשימות השונות בביתם. המורים הלינו על העדרו של זמן לביצוע משימות תומכות הוראה בשעות שהייה בבית הספר:

תראי, מאז שיש לנו את אופק חדש, השילוב של יום לימודים ארוך עם הזנה ועם אופק חדש, הוא קטלני, הוא לא טוב. הוא שוחק פי כמה ממה שהמורים נשחקו קודם...אין לך זמן לעשות ישיבות צוות בתוך שעות העבודה, אין לך זמן לפגוש הורים, אין לך זמן לראות תלמידים... (מורה לחינוך מיוחד, חט"ב, צפון).

לשאלת המראיינת מה מקורות העומס הרב בעבודתה, עונה מחנכת מבית ספר יסודי-קיבוצי בדרום:

שאינן חלונות, אין מספיק זמן לעשות את הדברים. יש המון שעות פרונטאליות, רוב השעות בבית הספר הן שעות פרטניות או פרונטאליות

גורם העומס השני הנקשר ל"אופק חדש" מתייחס לשעות הפרטניות, קרי לאותן שעות שבהן המורה נדרשת ללמד ולחנך בין שלושה לחמישה תלמידים בהתאם לצורכי הילד והחלטתו של המורה. המעניין הוא כי המורים מחזיקים בעמדה דואלית כלפי השעות הפרטניות. מצד אחד, הם מביעים שביעות רצון רבה מההזדמנות שניתנה להם לעבוד עם תלמידים מעטים על מנת לקדם אותם בצורה משמעותית ואף מהתגמול לו הם זוכים במשכורת בשל כך, כפי שעולה מקולותיהן של שתי המורות הבאות:

תראי באופק חדש יש גם דברים טובים. אני חושבת שהשיעורים הפרטניים הם פשוט מתנה. אני נהנית מהם, הילדים נהנים מהם. הילדים מבקשים ממני להישאר שעה שביעית. את מבינה? זה בא מהילדים. ילדים פונים אלי, הם אוהבים את זה, זה מוסיף עומס אבל זה כזה כיף. אני רואה ילדים שלא מעיזים לדבר בכיתה, יש ילדים שפוחדים לפצות פה כי הם כל כך מפחדים שיצחקו עליהם בכיתה, ובשיעורים הפרטניים הם לא מרפים ממני. פתאום, מה זה הם שואלים; כשאני יושבת איתם הם לא מרפים ממני, הם לא מפסיקים לשאול ולדבר. כל פעם שילד כזה שואל ומדבר אני אומרת להם יופי, כל הכבוד תשאלו. והם עובדים כל כך יפה בשיעורים הפרטניים, זה תענוג. ואומרים תמיד להכין תכנית עבודה לשיעורים הפרטניים, אז אני מכינה תכנית עבודה אבל לא תמיד אני עובדת על פיה כי הילדים באים ומבקשים מה הם רוצים שאלמד ואחזק אותם דברים שלא הבינו בכיתה וכדומה. הם אומרים לי מה הם רוצים שנעשה (מחנכת, יסודי, דרום).

[לשעות הפרטניות] יש המון נקודות חיוביות, אבל לא כל כך בקטע הלימודי, אלא בקטע האישי, מבחינת היחס. הרבה פעמים מבקשים להישאר ילדים שבכלל לא זקוקים לעזרה לימודית אלא זקוקים למילה טובה. נשארים אצלי הרבה ילדים לפרטני, למרות שמאוד מקפידים אצלנו שזה יהיה עד חמישה ילדים, ושזה יעיל. אבל, הרבה פעמים נשארים ילדים שצריכים לא בהכרח את העזרה הלימודית, אלא את הליטוף, את היחס, את המילה הטובה. הילדים מאוד בודדים בבית בצהרים עד שההורים מגיעים בחמש שש, אז השעות הפרטניות הן מצוינות לקשר בין המורה לתלמיד. הנושא

הלימודי היה המטרה העיקרית, אבל לקשר הרגשי הוא חשוב מאוד (מורה לגיאוגרפיה, יסודי, מחוז צפון)

מצד שני, למרות המעלות המוזכרות ביחס לשעות הפרטניות, השעות הללו נתפסות כמקור נוסף לעומס בעבודת המורה היות והמורה צריך להתכונן אליהם בנפרד ולסיים את יום עבודתו בבית הספר בשעה מאוחרת יחסית, או במילותיה של מורה לספרות מבית ספר יסודי במחוז ת"א, השעות הללו מוסיפות "עומס להכין לפרטני לכל קבוצה, לקנות חוברות, להכין, לשבת באינטרנט להוציא חומרים, לחדש להם דברים שאתה לא עושה בכיתה, אז בוודאי זה סוג של עומס, אבל אני מקבלת את זה באהבה". ומורה לחינוך מיוחד מבית ספר יסודי במחוז ת"א מוסיפה:

אנשים חושבים שהשעות הפרטניות האלה, החמש שעות פרטניות זה עבודה קלה בשבילנו. אה... לשבת עם ילד שניים. [הם] חושבים שזו עבודה קלה, אבל זה ממש לא נכון. כי אם עד היום לימדנו שלושים שעות ביסודי, אז עכשיו אני מלמדת שלושים ושש שעות, כאשר השיעורים הפרטניים, לפעמים צריך הכנה עבורם יותר מאשר לשעות ההוראה עבור הכיתה השלמה... כי זה צורך ממוקד של ילד, או מספר ילדים...

אחת הסיבות המוזכרות לעומס הנובע מהשעות הפרטניות מתייחסת להעדרה של הדרכה מקצועית ספציפית להוראה בשעות הפרטניות, עד כי מחנכת כיתה מבית ספר יסודי בדרום הצהירה בגלוי כי יש לה "קבוצה פרטנית בחשבון, אני חושבת שזו שעה מבוזבזת, אני לא יודעת איך לעבוד עם הילדים האלה, הילדים כבר לא מרוכזים בשעה אחת וחצי". מורה לאנגלית בחטיבת ביניים במחוז מרכז הוסיפה כי המורים זקוקים "להכשרה מקצועית בנושא הפרטניות ברמה שתכבד את זה שנותן ההכשרה וזה שמקבל אותה".

גורם העומס האחרון הנקשר ל"אופק חדש" היא תוספת העבודה שהוטלה על המורה בעקבות שינוי מבנה העבודה של המורה בבית הספר או בגן הילדים כגון סיום גן הילדים בשעה שתיים, המחייב את הגננת לתת מענה לצרכים תזונתיים של הילדים הקטנים, השתתפות בהשתלמויות לקידום בדרגה, דרישות למילוי דוחות דיווח על השעות הפרטניות, ריבוי שעות עבודה בבית הספר, השתתפות בשיבות צוות במהלך שעות השהייה, ועוד. העומס אף גדל כתוצאה מהעדרם של משאבים חומריים (כחדרי מחשבים, פינות עבודה, עזרי הוראה טכנולוגיים חדישים, והעדר חדרי עבודה שקטים ומבודדים) הנחוצים למילוי המשימות הרבות שהוטלו על המורה. מורה למדעים מחטיבת ביניים ממ"ד בדרום הבהירה קשיים אלה בדבריה:

מצפים שמורה יישב פה להכין את כל המערכים, את כל המשובים, יבדוק את כל המבחנים. אין מקומות ישיבה פה בבית הספר, אין בכלל. יש לנו שתי עמדות מחשב שמי שתפס אותן, זהו. מי שלא, אכל אותה. אני אישית לא קיבלתי מחשב, ויש פה עוד מורים שלא קיבלו מחשב נייד, כי בדיוק השנה הזאת לא היינו פה, היינו בבית ספר אחר. אז אין לי מחשב, אין לי עבודה. אז, אני בודקת מבחנים. וגם מבחנים, זה לא... מבחן לעשרים ילדים בכיתה, אתה לא מצליח תוך שעה לגמור אותם. גם לא תוך שעותיים. וצריך ריכוז, ונכנסים ויוצאים, אין לך פינה... הדרישה מוגזמת, בתת-תנאים, תת-תנאים בעיניי, כי ללמד תלמיד בחדר מורים זה לא תנאים בעיניי. הוא לא מרוכז, [אני] מצטערת להגיד. יש לנו הרבה ילדים עם בעיות קשב. הוא לא מרוכז כי הוא בלחץ מהמורה, והמורה מגייסת את כול הכוחות שלה בשביל זה. וזה נכנס, זה יוצא, מורים מקצועיים פתאום שולחים לך לטפל בבעיות משמעת בשעת השהייה, ואני מבינה את המצב שלהם, אבל זה עדיין לא פותר את הבעיה שלי עם העומס.

למעשה, הזמן שנוסף למורה בבית הספר לבדיקת בחינות, תכנון שיעורים, טיפול בבעיות תלמידים וכיוצא בזה אינו מצוי בהלימה למספר הכיתות הרב שהמורה מלמד והשעות הרבות שהוא מבלה בהוראה פרונטאלית בשיעור. זאת ועוד, בתי הספר אינם ערוכים לאפשר למורים לבצע את משימותיהם בשעות השהייה וכך "אופק חדש" נתפס כמקור לעומס נוסף בעבודת המורה היות והמורה חוזר מאוחר יותר לביתו ועדיין נדרש לבצע משימות מקצועיות רבות, רק הפעם בזמן מועט יותר. מנהל בית ספר, כפי שנראה בפרק הבא, יכול להשפיע על עומס העבודה של המורה באמצעות שליטה בגורמי העומס השונים בהם דנו עד כה.

השפעת מנהל בית הספר על העומס בהוראה

מנהל בית הספר מוצג על ידי המורים כמי שעשוי למתן את עומס העבודה של המורה בעיקר באמצעות סינון הדרישות המופנות לבית הספר על ידי גורמים שונים בסביבתו ועל ידי התחשבות במצבו של המורה בעת הזאת. ברם, המנהל מוצג אף כמי שעשוי דווקא להגביר את עומס העבודה של המורה בשל דרישותיו הרבות. למשל, מורה לדרמה מבית ספר יסודי במחוז מרכז גרס כי

"הרבה תלוי במנהל בית הספר, שהוא ישים בלמים לפיקוח ולמשרד ויגיד להם יש לכם דריסת רגל עד כאן, וכאן לא".

מנהל קונפורמי מידי בעיני המורים, קרי כזה המציית לכל דרישה המופנית כלפיו מהפיקוח ומקפיד לאמץ כל פרויקט או תכנית חדשה המוצגת לבית הספר נתפס כ"סיוט למורים" או כמקור ללחץ המגביר את עומסי העבודה שלהם. לעומת זאת, מנהל הבולם ניסיונות להחדרת פרויקטים חדשים כל שני וחמישי בבית ספרו או מתנגד לשימוש בטפסים רבים בעבודת בית הספר מוצג כמי שמסייע להפחתת עומס העבודה של המורה. מורה לחשבון מבית ספר יסודי ממ"ד מירושלים סיפרה כי "לפעמים המנהל שלנו גם מגן עלינו כי הוא רואה [בהוראות המשרד] הנחתות והוא עושה בשבילנו את העבודה ואנחנו לא מבצעים". מחנכת בבית ספר יסודי ממחוז דרום הוסיפה ואמרה כי המנהל "מנסה להוריד את העומס. הוא לפעמים אומר, תראו, צריך לעשות את זה, אבל אני אוותר על כך וכך. הוא מנסה. הוא מבין שיש עומס". הסבר מפורט לתרומתו האפשרית של מנהל בית הספר למיתון עומס העבודה של מוריו, אנו מקבלים מדבריה של מחנכת אחרת בבית ספר יסודי במחוז דרום:

ברור שיש למנהל קשר הדוק [לעומס העבודה של המורה]. אבל, זה תלוי באישיותו של המנהל, שהמנהל עצמו נמצא בתווך; הוא מקבל את כל התכתיבים האלה ממשרד החינוך ואמור לפקח שהם מתבצעים, ואם זו מנהלת "ריקה" וקונפורמיסטית ברמה מחרידה שרוצה לרצות את משרד החינוך כי היא מנהלת חדשה, אז החיים שלך הופכים עוד יותר סיוט. [היא] לא מאפשרת להפריד בין עיקר לתפל, לעגל בפניות מסוימות. אני כבר לא מדברת על ההקלה בעומס הרגשי שיש למנהל תפקיד נכבד ביותר [בו]; לספק את ההגנה למורה, לפרגן לו, לדעת להשתמש בכלי ההערכה בצורה הנכונה ולא כשוט כמו [שהמנהלת שלי] עושה...

המוראיינים הציגו דוגמאות למנהלים הממתנים את דרישות משרד החינוך וגורמים אחרים בסביבת בית ספר מהמורים; אחדים התנגדו לכניסה ל"אופק חדש" כל עוד ניתן היה, כי "הם חשבו שזה יהרוג את המורים", כדברי מורים אחדים. אחרים התנגדו לקיצור חופשת הקיץ שהייתה מתוכננת בשל הקשיים שקיצור זה היה גורם למורים רבים אשר תכננו את חופשת הקיץ לפרטי פרטים, ואילו אחרים גילו גמישות והמירו שעה פרטנית בשעת שהייה.

דרך אחרת שבה המנהל יכול להפחית במקצת את עומס העבודה של המורה היא התחשבות במורים ובצורכיהם; הוא עשוי לפטור את המורים מנוכחות בישיבות אחר הצהריים ולהימנע עד כמה שניתן מזימון מורים לישיבות רבות על מנת לאפשר להם להשתמש בשעות שהייה למילוי משימותיהם השונות. הוא אף מאפשר למורים אוטונומיה בעבודה ולא "יושב להם על הצוואר אלא נותן להם לנשום". למותר לציין כי כאשר המפקח מקפיד על חודו של כל דבר בהוראות משרד החינוך יכולתו של המנהל להתחשב במוריו ולפטור אותם ממשימות שונות פוחתת בצורה ניכרת. יחד עם זאת, מנהל המביע רגשות חיוביים כלפי מורי בית ספרו, המשמש כמקור לתמיכה מקצועית ורגשית, עשוי, לעיתים, להקל במקצת את תחושת העומס הכמותי והרגשי בעבודת המורה. כאשר נשאלה מחנכת מבית ספר יסודי במחוז ת"א כיצד יכול מנהל בית הספר להפחית את עומס העבודה של המורה, היא ענתה:

הוא יכול לעזור בבעיות אישיות. הוא יכול לעזור למורה בעת צרה. אני יכולה להגיד לך שהמנהלת שלי, כשיש בעיות אישיות היא מאד עוזרת, ואת יכולה לשתף אותה, והיא תציע לך הצעות, באמת. מבחינה זו, כשיש בעיות אישיות שקשורות אלייך היא קשובה! זה לא בכל בית ספר. יש לי בית ספר שמאד מפרגן, מאד מעריכים את העבודה שלך. אני חושבת שהפיצוי הוא הרבה יותר גבוה. את יכולה לראות שלמנהל או לבית הספר יש חלק מאד משמעותי בחיי העבודה. ואם מנהל לא יהיה קשוב ולא יאמין במורה, ולא יגיד אני עובד איתך, זה יכול להביא לעומס יתר. זה יכול להביא לשחיקה. ולכן מאד חשוב לעבוד עם מנהל שמעריך את העבודה.

ברם, מנהל בית ספר יכול להיות מקור לעומס רב בעבודת המורה. המנהל יכול לעודד אווירה תחרותית בין צוותי המורים ביחס לציונים במבחני הישגים ולהלל או לנזוף בצוותים שתלמידיהם לא הגיעו להישגים מצופים. הוא יכול לאמץ פרויקטים חינוכיים רבים המוצעים לבתי הספר ולחייב את המורים להשתתף בהם בצורה אקטיבית, לדרוש מהמורים להוביל את התלמידים להישגים לימודיים גבוהים בכל דרך אפשרית, או לבצע בקרה תמידית בכיתות הלימוד השונות. כל זה מוסיף ללא ספק לעומס העבודה של המורה. ואכן, המורים במחקר תיארו את השפעת המנהל על העומס בעבודתם בצורה בהירה וברורה:

עומס יתר זה כל הזמן המנהלת שלי בקרית גת הייתה לוקחת כל הזמן עוד פרויקטים ועוד פרויקטים...המנהלת חזקה מאוד מאוד. אבל העומס שהיא הייתה מכניסה אותנו אליו היה כבר מעצבן. היא הייתה לוקחת המון דברים. [אני אביא] סתם דוגמה. החלטתי שהתקופה הזאת,

החודשיים האלה תעשו רק כך וכך, תעסקו בנושא הזה, ותגדילו, ותראו לי תוצאות, ותראו לי הישגים, ואיך השגתם. היא הייתה לוקחת המון פרויקטים שהיו נותנים לה מלמעלה, או ממשרד החינוך או מראש העיר שלה... אבל היא לקחה את הפרויקט כדי להראות שבית הספר הוא מופת בעיר. ועשינו את זה. זה העומס... (מורה לחשבון, יסודי, דרום)

[מנהל יכול להיות גורם לעומס על ידי כך] שהוא מצפה ממך שתכנין פרויקט בתור מורה לאומנות, איזו פעילות אחר הצהריים, ולעיתים זה כדי להרשים מישהו, לא דווקא לילדים. אבל אני רוצה לומר שייאמר לשבחם של המנהלים פה שהם לא כאלה. באמת, היו לי מנהלים שדרשו את זה, פה דווקא המנהל מאד מקל, זאת אומרת מאד מבין את נקודות העומס, אבל מצד שני, את יודעת שהוא מצפה. את קוראת אותו ומרגישה אותו וזה נמצא באוויר. אם את מורה שאכפת לך, לא עם עור של פיל, שאת אומרת שיתפוצצו כולם, אני עושה מה בראש שלי וזהו. זה רק מורים עם שליחות. אני אומרת, מורה היום, בעידן שלנו, זה לא לוקסוס (מורה לאומנות, יסודי, מחוז ת"א).

השפעה רבה יש למנהל על העומס הרגשי שחש המורה. מנהל המבטא חוסר כבוד והערכה, המדגיש את חולשות המורה ומתעלם במופגן מכישוריו ותרומותיו עלול ליצור אצל המורה עומס רגשי רב ותחושת שחיקה נפשית בעבודה. הבעיה נובעת, לדעתם של מורים אחדים, מכך שהדרישות המופרזות המופנות לעבר המורים מופנות ביתר שאת לעבר מנהל בית הספר המוצא את עצמו נאלץ להתמודד עם לחצים אדירים וסותרים מצד גורמים שונים בסביבת בית הספר ואף להתנהג כלהטוטן ההולך על חבל דק ונוהר לא לאבד שיווי משקל וליפול. בסופו של דבר, המנהל צריך להוכיח את יכולתו להוביל את בית הספר להישגים לימודיים ולשיפור תמידי. על מנת להצליח בכך הוא חייב לדרוש מהמורים ביצוען של משימות רבות ומגוונות. דרישותיו יוצרות עומס רב בעבודת המורה, כפי שראינו לאורך עמודי הדוח. מורה לחשבון מבית ספר יסודי ממ"ד בצפון ביטאה את קורותיו של המנהל בימנו בצורה מרתקת:

...אני חושבת שמנהלים ביסודי בעיקר, בגלל ההישרדות שלהם מול המנגנון שלהם מאמצים את השיטות ולא נעים לעבוד איתם... הם קונפורמיסטים בגלל הישרדות, וכל מה שיש להם לעשות, זה להפיל את זה הלאה. הם אף פעם כמעט לא ימצאו את העוז או את האומץ [או] את היכולת לחתוך ולהגיד לא, פשוט לא. אנו לא נעשה עוד טקס ואני לא יודעת מה... תבחרי את. כל מה שמבקשים מהם הם חייבים והם עושים... גם המנהלת שאומרת באיזה מקום, חברה' תדעו לכם שאני הגנתי ואמרתי לפיקוח לא יקום ולא יהיה ואת התכנית הזאת לא נכניס, בסופו של דבר היא גם צריכה להוכיח את עצמה כל יום מחדש ולכן את זה היא לא הכניסה אבל היא הכניסה שבע עשרה פרויקטים אחרים כדי להוכיח את עצמה בכל זאת. אז מה, יצא שכרו בהפסדו... [המנהל] הופך להיות דמות שאי אפשר לעמוד מולה, אי אפשר להגיד, טוב תוך שלושה שבועות הגענו חמש פעמים לבית הספר, אז להשתלמות של היום אני לא אבוא, אי אפשר. אני לא יודעת איך נוצר המנגנון הזה שביום שבו עשית רק מאה וחמש עשרה אחוז ולא מאה שלושים אחוז, אתה באופן אוטומטי מודח, עומד במקום של המתנצל, האשם, הלא תורם, הלא לוקח חלק, הזה שצריך יהיה להאשים אותו באיזה שהיא צורה בעתיד.

למותר לציין, כי תגובת המורים לדרישות המנהל, משרד החינוך ושאר הגורמים בסביבת העבודה של המורה קשורה קשר רב למאפיינים האישיים של המורה. על כך בחלק הבא.

מאפיינים אישיים של המורה ותגובתו לגורמי העומס

אין ספק כי גורמי העומס שתוארו עד כה קשורים, בצורה זו או אחרת, לאישיותו של המורה ולמאפייניו האישיים. למשל, מורים פרפקציוניסטים המקפידים על חודו של קול בעבודתם, וחשים מחויבות רבה לביצוע המשימות המוטלות עליהם יחשו עומס רב יותר בעבודה ממורים הנוטים "לעגל פינות" ולוותר על משימות שונות המוטלות עליהם. לדוגמה, מורה לספרות מבית ספר יסודי במחוז ת"א העידה כי העומס והעייפות שהיא חשה בעקבותיו בסוף היום נובעים אף "כי אני דורשת מעצמי, אני דורשת מעצמי שלא יתפספס לי. אם תכנתי שהיום יהיה אחת, שתיים, שלוש, אז יהיה אחת שתיים שלוש, ולפעמים גם ארבע. מורה למדעים מחטיבת ביניים במחוז מרכז מאשימה את עצמה, לעיתים, בעומס העבודה בו היא שרויה כיוון "ש[עד] שאני לא אמצא את הדבר המדויק שאני רוצה, אני לא אפסיק לחפש אותו, זו תכונת אופי..." אבל, תפיסתה זו ביחס לעומס העבודה הייתה יחידה בקרב המוראיינים במחקר.

מורים אחרים מספרים כי הם חשים לחץ בכל תחומי חייהם ואינם יודעים כיצד לחיות חיים שלווים ולא אינטנסיביים ומכאן שעומס העבודה בו הם חשים נקשר אף לאישיותם זו. מספרת מורה לגיאוגרפיה מבית ספר יסודי במחוז צפון:

זו הנורמה שלי, כן. זה מביא אותי למצבים, אולי זה באופיי שאני אומרת לעצמי, את לא יודעת מה זה לנוח! גם כשאני נמצאת בחופש, אז אני מחפשת לעצמי דברים לעשות. כי אני לא יודעת מה זה לנוח, אני לא יודעת, אה, לעצור. אז מי שבא מבחוץ ובאמת יראה יום בחיי... ובתגובה לשאלה מי גורם לזה שאת תשבי כל הזמן או תהיי כל הזמן סביב העבודה, עונה מורה לשל"ח מבית ספר יסודי במחוז מרכז:

חלק מזה זה אני. אולי אני דורשת את זה מעצמי, אני לא יודעת אם זו דרישה כזאת, יכול להיות שאני עושה את זה אובר, ובגלל שאני עושה את זה אובר, אז יותר קשה לי בגלל זה. לא יודעת, שאני לוקחת על עצמי יותר מדי דברים. גם תפקידים, יכולתי לקחת פחות תפקידים, אבל זאת אני. אבל זה עומס. לא יודעת מי עוד גורם לזה.

לעיתים, תחושת העומס בעבודה פוחתת כאשר המורה מגבש עמדה חיובית כלפי עומס העבודה ורואה בו אתגר, עד כי מורה לחינוך מיוחד מבית ספר יסודי במחוז ת"א הצהירה שהיא "לא מרגישה עומס בעבודה, אני מרגישה אולי עומס חיובי, אני אוהבת להיות במצב שאני צריכה לעשות דברים, שאני צריכה להספיק דברים, אני אוהבת את זה". אולם, במקום אחר בריאיון היא הודתה כי דרישות משרד החינוך "כן מעמיסות עלי, אבל אני יודעת איך להתמודד עם זה... הכלים שלי הם קודם כל להסתכל מכיוון חצי הכוס המלאה". מורה לחשבון בבית ספר יסודי מירושלים ציין כי הוא מגדיר כהנאה אספקטים רבים בעבודתו ואינו רואה בהם "עבודה". הוא מפרט:

...מה שאני אומר זה בדיוק הבעיה, שאם אתה מפריד בין העבודה לחיים שלך, אם נגיד אני קורא לא יודע מה סיפורי ילדים כי אני מספר להם סיפורים, בדיוק יש לי כאן, עשיתי כאן עבודת גמר על סיפורי ילדים בכיתה י'. אמרו לי מכיתה י' אתה מתעסק עם זה... אז, אני לא יכול להגיד לך שזה להכין ממש. עכשיו לפני חג החנוכה אתה צריך להכין אני לא יודע מה ללמד את הילדים על סיפור החג, אז אם אני עכשיו התחלתי תואר שני על מדעי הדתות אז ממילה אני קורא את ספר המקבים, זה משהו שמעניין אותי, אני מכיר את זה, אני לא צריך להכין, אני מוציא אותו מהספרייה שלי וזהו, אני לא יכול לעשות את ההפרדה שפה זה עבודה ופה זה החיים, זה אותו חומר...

למעשה, מעט מאד מורים מפרשים מחדש את העומס ומעניקים לו משמעות חיובית או פשוט מתעלמים ממנו, אסטרטגיה בה נדון בפרק על דרכי התמודדותם של המורים עם עומס העבודה הרב בעבודתם.

מאפיין אישי חשוב המשפיע על תחושת העומס בעבודה קשור למצבו המשפחתי של המורה, ובעיקר של המורה עצמה. מורות עם ילדים קטנים הזוכות לתמיכה מועטה מצד הבעל או בני משפחה אחרים חשות עומס רב יותר בחייהן ובעבודתן היות והשעות שהן יכולות להקדיש לעבודתן מחוץ לבית הספר מוגבלות ביותר. כך, מרביתן דיווחו על המשך עבודתן בתשע בערב עם לכתם של ילדיהם לישון, במרבית המקרים, על חשבון זמן האיכות עם בן זוגן או על הפנאי.

עד כה דנו בגורמים השונים המשפיעים על עומס העבודה של המורה בימנו. מקצתם של גורמי העומס אפיינו את מקצוע ההוראה מזה שנים רבות ומרביתם הם תולדה של רפורמות חינוכיות שונות בשנים האחרונות המדגישות אחריותיות וסטנדרטים בחינוך כאמצעי לשיפור החינוך הציבורי בארץ. הקורא יכול היה להבחין בקשרים הרבים הקיימים בין הגורמים השונים ובהשפעתם המורכבת על תחושת עומס העבודה של המורה. בחלק הבא נדון בתוצאות עומס העבודה והשפעתו על עבודת המורה ועל עצמיותו.

השפעות עומס העבודה הרב בהוראה

כאשר נתבקשו המורים במחקר להתייחס להשפעות עומס העבודה הרב עליהם ועל בית הספר, הם התייחסו למגוון של תוצאות שליליות לעומס זה. ניתוח אינדוקטיבי של דבריהם העלה שתי השפעות עיקריות: השפעות על עבודת המורה (אין זמן לחינוך, פגיעה בתהליכי ההוראה-למידה, ופגיעה בשיתוף הפעולה בין המורים בבית הספר) והשפעות על המורה עצמו (התרוקנות האנרגיה, פגיעה במשפחה, תסכול ושביעות רצון נמוכה, ומחשבות על פרישה).

אין זמן לחינוך הילד

בתחילת דו"ח זה עמדנו על מטרותיו של מקצוע ההוראה בעיני המרואיינים במחקר והחשיבות הרבה שהם מייחסים לתפקידו של המורה בפיתוח הילד וקידומו במכלול של תחומים. ברם, למרבה הצער, מרואיינים רבים הצביעו על קשר בין הדרישות הרבות המופנות למורים בימנו ועומס העבודה הרב הנוצר בשל כך לבין הזמן המועט העומד לרשות המורה החפץ לעסוק בתכנים

חינוכיים, קרי כאלה שאינם נמדדים במבחני הישגים או נידונים בתכניות הלימודים של משרד החינוך. הפגיעה בחינוך הילדים עולה מהקולות הבאים:

במשך שלוש שנים אחרונות מספר הדרישות ממש גבוה, גדול מאוד. ולדעתי, מרחיקים את המורה מהמשימה עצמה. זאת אומרת, אני לא מרגיש, ומשיחות שלי עם אחרים יש אותה הרגשה, שאני לא המורה שבאתי פעם ללמד בבית ספר ולעזור לתלמידים ולחנך. הפכתי לרובוט כזה שמתכנתים אותו ותעשה ככה וזהו... אין לך את הזמן באמת לשבת ולדבר עם הילדים בנחת, למרות שלפעמים אני מבטלת שיעורים ועושה את זה, כי אני חושבת שזה יותר נכון, ואני מבטלת שיעורי שפה ומדברת. אם השבוע יום הזיכרון לרצח רבין, או כל נושא חשוב אחר, אני משוחחת עם הכיתה... (מחנכת, יסודי, מחוז ת"א)

אני חושבת שהעומס הוא הרבה יותר גדול. אתה נמצא הרבה יותר שעות בבית הספר, כי אתה רוצה להספיק דברים... למשל, עכשיו תכננו אירוע לחנוכה בבית הספר, בנינו צוות חנוכה, וביקשנו לבטל שעה פרטנית אחת בכדי להיפגש כי לא מצאנו זמן, והתייחסו אלינו כאילו מי יודע מה ביקשנו עכשיו, ממש בחומרה, ושלא נעז לבקש את זה שוב. אבל, אנחנו רוצים לעשות למען בית הספר ובית הספר זה לא רק חשבון ושפה. אנחנו רוצים שיהיה גם תרבות וחגים, ואם רוצים לתכנן אירוע צריך להקדיש לזה זמן. אי אפשר לרצות שיהיה ככה וככה ולא לתת לזה זמן. על מה אנחנו מדברים כל הזמן, שצריך להעשיר את הילדים, שבת הספר יהיה מקום שהם יאהבו לבוא אליו, של פעילויות מעבר... וגם כל מדריכה, מדריכת חשבון ומדריכת שפה, כול מדריכה אומרת לך אל תעזי לבטל שיעור חשבון! אל תעזי לבטל שיעור שפה! מדריכת מפתח הלב [אומרת] אל תעזי לבטל שיעור מפתח הלב. אבל, אם אנחנו מנסים לעשות פעילות לחנוכה ופעילויות מעבר, אז צריך לבטל. ואת מרגישה ככה בקונפליקט, כאילו לא בסדר (מחנכת, יסודי-קיבוצי, דרום).

הלחצים הכבירים המופנים כלפי המורים ביחס להספק חומר הלימודים ועמידה בלוח זמנים צפוף בהוראת תכניות הלימודים השונות והכנת התלמידים לבחינות החיצוניות אינם מותירים זמן רב לחינוך ערכי, פיתוח התלמיד כאדם. אז, כפי שציינה מחנכת מבית ספר יסודי בדרום, "לא מבינים למה מספר העבריינים גדל והחינוך מתדרדר, כי אין לך זמן לעסוק בחינוך, אתה לא מחנך, אתה פשוט עבד לחומר לימודי... זה מצחיק [ש] לחינוך יש שעה אחת בשבוע, זו בדיחה". מורה לאנגלית בחטיבת ביניים במחוז מרכז הדגישה את הקושי של המורים לעמוד ביעדים הרבים בהם הם נדרשים לעמוד והזכירה לכולנו כי בחינוך "אנחנו עוסקים בדיני נפשות... יכול להיות שפספסת נפש, שפספסת מהלחץ, שילד בא עם כזאת מצוקה היום והוא זקוק לך יותר מאוויר לנשימה ואתה לא פנוי בשבילי", והיא מוסיפה:

...אם הבאת את הילדים, סימנת "ווי" על החומר לבגרות אבל בדרך שכחת שהילדים האלה שהכנת אותם עכשיו לבגרות הולכים להתגייס בעוד שעה לצבא, או בעוד שעתיים להצביע לבחירות. יש תכניות לימודים בנושא הזה אבל גם הן נעשות תחת לחץ, כי באותו שיעור שהייתי אמורה לעבוד על הנושא הזה, הייתי צריכה, חייבת להודיע להם, למסור להם מאה עשרים הודעות בדקה. אז, איפה אני אכניס את אהבת הארץ, התרומה לזולת וכיוצא בזה??

כבר בדבריה רמזה המורה לאנגלית על הזמן המועט העומד לרשותם של המורים לטיפול אישי וממוקד בילד שלא למטרות לימודיות, אלא דווקא לשם פיתוח אישי והבעת דאגה למכלול צרכיו של התלמיד. מקצת המורים הלינו על העדר זמן לטיפול בבעיות אישיות של הילד, להקשבה לצרכיו, לחיזוק המיומנויות החברתיות של ילדים המבטאים קשיים תקשורתיים בקבוצת הילדים, לחינוכו של התלמיד באופן פרטני לאור התנהגותו בבית הספר, ולחיזוק דימויו העצמי. תחושתם של המורים באשר לפגיעה בהיבט החינוכי בעבודת המורה היא אף נחלתן של הגננות שהשתתפו במחקר. הן חשו כי הדגש הרב הניתן כיום במשרד החינוך להוראת תכנים לימודיים בגיל הרך בא על חשבון התנסויות החברתיות של הילד כזמן למשחק, זמן לאינטראקציה עם חברים, וזמן לביטוי הסקרנות הטבעי כל כך בילדים רכים בגן. במקום זה, הגננת נדרשת ללמד את הילדים מגוון של תכנים (למשל, אותיות, מספרים) ולדרוש מהם למלא דפי עבודה. כאשר נשאלה בצורה היפותטית גננת מגן ממ"ד בירושלים כיצד הייתה מנצלת שלושים שעות שהיו ניתנות לה כתוספת לשבוע העבודה היא ענתה:

מה הייתי עושה [עם שלושים השעות]? אולי היה לי יותר כיף, להיות רגועה, להיות רגועה נפשית, לקחת את הילד הזה בסבבה, ולא מעניין אותי האוריינות הזאת, ולא עוד ללמוד, אלא לשבת איתו לשוחח איתו, ולשמוע אותו, לרדת לנפש הרכה הזאת שלו ולשמוע. [שהוא] ישפוך את מה שיש לו. לשבת איתו כמו שאני יושבת איתך עכשיו בכיף, לשבת ולשמוע את מה שהורה שלו אין לו זמן לעשות את זה. אז, אם היו נותנים לי את השעות האלה הייתי יותר קשובה לילדים וזה היה מקל עלי שאני עושה את עבודתי כמו שצריך כלפי הילד... [היום] השעות מלאות היום בלמידה שאין לי זמן

לשבת עם הילדים... והעומס עליך הוא גדול, את רוצה שכל ילד יגיע לטוב, כי באמת מבחינתי כל ילד אני רוצה שהוא יגיע הכי גבוה. אני אכפת לי רק הילד, בשורה התחתונה זה רק הילד, אבל אני לא יכולה, העומס שרובץ עלי לא מאפשר לי. אם תהיה לי כיתה מצומצמת אני אוכל יותר לגלות את הקשיים, את הבעיות ולהתאים להם גם פתרונות.

המעניין הוא כי למרות התחושה שמרבית הזמן מיועד ללמידת תכני הלימוד שנקבעו בתכניות הלימודים השונות ו"לרדיפה האין סופית אחר הספקי חומר", המורים חשים כי עומס העבודה הרב בעבודתם פוגע, בצורות שונות, בתהליכי ההוראה-למידה המתרחשים בבית הספר.

פגיעה בתהליכי ההוראה-למידה

חלק מהמורים שהשתתפו במחקר דיווחו על פגיעה מסוימת בתהליכי ההוראה-למידה המתקיים בבית הספר כתוצאה מעומס העבודה הרב בו שרוי המורה. הפגיעה יכולה לבוא לביטוי בחוסר היכולת של המורה ללמד את תכני ההוראה שנקבעו לשכבת הגיל אותה הוא מלמד או בחוסר זמן להתעמק בתכני הלימוד. מחנכת מבית ספר יסודי ממחוז דרום העידה כי בשל עומס התכניות שהמשרד מבקש "אנו לא סיימנו את תכנית הלימוד בתורה, לדוגמה, וההורים התלוננו על עברית", ומחנכת אחרת מאזור הדרום התוודעה כי בשל הצורך להספיק תכני לימוד רבים "את לא יכולה להיכנס לעומק". והיא מוסיפה:

יש לעומס הזה השפעה על ההוראה עצמה, על החינוך... היום אני מגיעה לזה שיש לפעמים שילדים שואלים אותי שאלה. אני אומרת להם חברה השאלה במקום אבל אנחנו צריכים להספיק, זה דבר שבחיים שלי לא עשיתי, אם כבר הילדים מגלים סקרנות זה תפקידי, את יודעת, אבל אני צריכה להספיק...

מצבים מעין אלה יוצרים בקרב מורים אחדים תחושה של חוסר מקצועיות בעבודה. לדידם, המורה אינו יכול עוד להיות מקצוען בעבודתו בשל הזמן המועט העומד לרשותו לאחר שמפחיתים את השעות המיועדות להצלחה בבחינות החיצוניות והשעות הרבות שהוא נדרש לעניינים בירוקרטיים דוגמת מילוי טפסים ודוחות. מחנכת ממחוז המרכז קישרה בין עומס העבודה לחוסר המקצועיות של המורה בעבודתו:

זה בלתי אפשרי לעמוד [בדרישות הרבות]. זה מוביל לזה שעושים את העבודה בצורה המזערית ביותר ולא נותנים כמעט את המענה לעבודה, לא לעשות את העבודה כמו /שצריך, לעשות את העבודה האפשרית. זה שנתנו לנו את השעות שהייתה האלה זה לא עוזר כלום. זה לא מספיק לשום דבר. שעתיים הולך למנהל, שעה יש לך קבלת הורים, מה את יכולה לעשות בשעתיים שבועיות, איזה הכנות, איזה מבחנים את יכולה לבדוק של שלושים וחמישה ילדים בשעתיים שבועיות. לבדוק מבחן בעברית, את יכולה? את צריכה לקרוא את הטקסט שהוא כתב, לתת הערות למה שכותב ילד, לתת הערכה מילולית? זה בלתי אפשרי. אז כל השעות שהייתה האלה זה בולשיט. זה בולשיט.

מורה לאנגלית מחטיבת ביניים במחוז מרכז סיפרה על מורים שנשחקו בשל עומס העבודה הרב: הם נכנסים לכיתה עם הרבה מאוד עצבים ומוציאים את זה על הילדים... אפילו אני יכולה להעיד על עצמי שכשאני עייפה, כשאין לי כוח, אני פשוט עושה את מה שאני רגילה ויודעת לעשות ופחות מחדשת. אני משתדלת מאוד, לפחות תוך כדי השיעור, לגוון אותו כמה שאני יכולה כדי שבאמת אני אוכל להתחבר אל הילדים. אני לא יודעת, איך ואם מורים אחרים עושים. אין לי מושג. ובאופן כללי יש מורים שעוזבים את המערכת, עוזבים למקומות אחרים ומספרים שטוב שם.

מורים סיפרו על עמיתיהם הממלאים טפסים בזמן השיעור ובמקביל נותנים לתלמידים דפי עבודה סתמיים, פגיעה, לכל הדעות, במהלך השיעור ובשיפור הלמידה. גננות סיפרו כי אין להן זמן לפעילות חופשית עם הילדים או לצפייה מעמיקה במעשיהם בשל הצורך להספיק תכני לימוד אף בגיל הרך.

עומס העבודה הרב אף משפיע לרעה על יכולתם של המורים להתייחס אל כל תלמיד ותלמיד כאל אינדיבידואל בעל צרכים ייחודיים המחייבים התייחסות פרטיקולרית של המורה. אמנם, המספר הרב של ילדים בכל כיתה משפיע אף הוא על יכולת זו. אך, עומס העבודה, לטענתם של מורים אחדים, גורם להם להרגיש "שלא עשיתי את העבודה שלי היום, וזה מעיק עלי רגשית, ואני מרגיש שאני צריכה לפצות את הילד הזה, ואין לי מתי לפצות אותו, וזה מתסכל אותי באיזה שהוא מקום שאני לא מצליחה להגיע לילדים" (מחנכת, יסודי, מחוז מרכז). מחנכת מבית ספר יסודי במחוז ת"א פירטה:

...וגם כל העומס והלחץ הזה, אני חייבת לציין, כול העומס וכול הלחץ הזה, באיזה שהוא מקום פוגע ביכולת שלי להכין את התלמידים, ממש להכין אותם. כי אם אני נדרשת לשבת עם ילד ולעשות איתו שיחה קצרה במסגרת התוכנית השבועית שלי איתו ולהגיד לו איזה יופי בשלושה הימים האחרונים

עמדת בתוכנית השבועית, בוא נראה איך אנחנו מתקדמים הלאה, אז הילדים בקריאת בוקר בכיתה, ואת לא בדיוק רגועה אם באמת קוראים, אולי יש בלגן בכיתה באותן עשר דקות של השיחה, את לא באמת... וגם השיחות אישיות את יושבת עם ילד עשרים דקות, ואת צריכה לעבור לילד הבא, ואת יודעת שהילד הבא מחכה בחוץ, כי זה סוף היום והוא צריך ללכת. ממש ככה, זה כמו המתנה לרופא, כל שלוש דקות מקבל הרופא פצינט. את לא באמת מכילה אותו ואת לא באמת שומעת אותו...

קשה להישאר אדיש לקריאת שורות אלו; המורה למעשה מודה כי היא איננה יכולה לתת את המענה המקצועי והרגשי לו הילד זקוק וחשה תחושת פספוס ואולי אף אשמה נוראית בשל כך. האבסורד הוא כי המורים נדרשים לבצע משימות רבות שערכן לתהליך החינוך הבית ספרי מוטל בספק אך המחיר הוא פגיעה במרכיבים הבסיסיים ביותר של תהליך ההוראה-למידה. היטיבה לתאר זאת גננת מדרום הארץ אשר ציינה כי גננת העובדת בהתאם לדרישות הרבות המופנות לעברה כיום "מפספסת בגדול את הילדים... היא לא תעבוד על הדברים שהיא באמת צריכה לעבוד אלא היא תיצמד לדברים שהם פחות משמעותיים להתפתחות הילד". והיא מסבירה:

כשיש דרישות לגבי כל התכניות או הנושאים, או הליבה, שוכחים בעצם שהתפקיד שלנו החשוב הינו כל הנושא היותר, יכולות חשיבה, הנושא הרגשי, כל הנושא השכלי, אבל לאו דווקא ספציפית למתמטיקה לשפה או למשהו, אלא כישורי למידה, יכולת הכללה יכולת הפרטה, מיומנויות החשיבה הבסיסיות. ואז, באים ומעמיסים את תכניות הלימוד שלהם ושוכחים את מיומנויות הלמידה הבסיסיות ומפספסים. שמים לנו את הנושאים שהם רחוקים מהילד.

פגיעה בשיתוף הפעולה בבית הספר

עומס העבודה עשוי להשפיע לרעה, לדעתם של מרואיינים אחדים, על היחסים בין צוות המורים למנהל בית הספר ועל היחסים בין המורים עצמם, קרי על אקלים בית הספר. במילים אחרות, עומס העבודה הרב גורם לכך שהמורים אינם מסוגלים למלא את כל המשימות המוטלות עליהם ואינם מוצאים את הזמן הנחוץ לשיתופי פעולה ממוסדים בחדר המורים. מצב זה גורר תגובה שלילית, בדרך כלל, ממנהל בית הספר או מוביל לריחוק הולך וגדל בין המורים בבית הספר. שני הקטעים הבאים ממחישים את הפגיעה באקלים בית הספר:

עומס יכול לגרום למערכת יחסים רעועה, בעיקר בין מנהלת למורות וגם בין המורות בינן לבין עצמן, כי המנהלת ביקשה, איזה עומס, אני לא עמדתי בזה, אני לא הספקתי, והרבה פעמים היא שאלה, האם מילאתם את הטופס הזה. המורות אמרו לה לא, אז היא כועסת והיא צודקת, כי היא צריכה את הטפסים, אבל אנו לא עומדים בזה... כי לא מגישים בזמן דברים, לא מספיקים, לא בגלל שמתעצלים, לא מגיעים לזה (מחנכת, יסודי, מחוז צפון).

...אני יכולה להגיד שפתיחת השנה הזו, זה היה משהו שמאוד מאוד עצוב בצוות. אנשים נעלמו, נעלמו, פתאום אנשים לא רואים אותם... כל אחד בחורים שלו, עם פרטני, עם לשבת עם טפסים, עם למלא, עם לעשות חתימות, עם להגיש דוחות כאלה, להגיש זה, לא הספקנו כלום. הרבה פעמים אני נפגשת עם מורות [ו]הן אומרות לי, היי לא ראינו אותך, לא רואים אותך. אני אומרת: גם אותך לא רואים. אין לשבת בהפסקה לדבר עם כוס קפה, לשאול מה קורה בכיתה, לדבר, קצת. אין. זה, זה, ממש אין. זה אולי נשאר עשרה אחוז ממה שהיה... אני נפגשת גם עם מורים בהשתלמויות ואני שומעת גם מהם. אין דבר כזה כבר חדר מורים, אתה יושב בחדר מורים אז אתה בודד. כולם אומרים. חדר מורים נעלם. אולי יש מורה אחד שיושב אתך אבל זה נדיר. מעט מאוד. כי כולם עסוקים. תמיד, כל שעה יש לך מה לעשות (מורה לחשבון, יסודי-ממ"ד, ירושלים).

אך לא רק בריחוק והתרחקות מדובר. למרבה הצער, המורים דיווחו על חיכוכים רבים בין הצוות והעדר תמיכה הדדית בין המורים, בעיקר כתוצאה מאווירת התחרות והצינונים שהשתלטה על בתי הספר והדרישות האין סופיות מהמורים לאחריותיות והישגיות. הם מייחלים להחזרתן של ישיבות צוות שקטות ורגועות. מורה חדשה יחסית למדעים מחטיבת ביניים דתית בדרום סיפרה כי "אני צריכה ללמוד את התכנית לבד, לה אין זמן לסייע לי, ולה אין זמן בשבילי, כולם מתרוצצים... אין כמעט עבודת צוות, וזה הדבר הכי גרוע שיש, כל מורה מלמד בסגנון אחר". אבל, עומס העבודה אינו משפיע אך ורק על עבודתו של המורה אלא אף על חייו ותפישותיו של המורה כאדם וכפרופסיונל. ההשפעות הבאות בהן נדון נוגעות במורה כפרט ובמשמעות העומס עבורו.

התרוקנות האנרגיה של המורה

באופן לא מפתיע, מרבית המורים מלינים על עייפותם הרבה, עד כדי תחושה של התרוקנות מאגרי האנרגיה שלהם, בעקבות העומס הרב בו הם שרויים בעבודתם. הדרישות הרבות המופנות כלפי המורים, הציפיות מהם להוביל את תלמידיהם להישגים גבוהים יותר שנה אחר שנה, ושאר גורמי העומס שהוזכרו בדו"ח זה מובילים את המורים במחקר לטעון קבל עם ועדה כי הם עייפים. כך, מורה לחשבון מבית ספר יסודי ממ"ד בצפון ייחסה את רצון המשרד לשלוט עד לפרטי פרטים בעבודתו של המורה לעייפותם הרבה עמיתה, תוך שהיא מזכירה את "המקרה הנהדר של ההוא שהרגיל את הסוג שלו לחיות בלי אוכל, ובסוף לא נשאר לו סוס...בסוף נשארים בלי הסוס". מורה לשל"ח בבית ספר יסודי במחוז מרכז סיפרה כי היא מרגישה "כאילו אני חנוקה כזאת כבר, כאילו אין לי כוח להרים את עצמי ללכת לכיתה, למרות שאני אוהבת את הכיתה...אין לי כוח להגיע לבית הספר...", ואילו מחנכת בבית ספר יסודי ממחוז ת"א סיפרה שהיא "באה מאד באהבה, מאד ברצון וכביכול זה אמור להספיק, אבל המצב נעשה יותר קשה משנה לשנה". את הקשר בין עומס העבודה הרב בתפקיד לבין התרוקנות האנרגיה של המורה, אנו רואים בשני הקטעים הבאים:

...אין לנו את האנרגיות, היצירתיות שלנו כבתה מרוב שחיקה, העומס הזה, הריצה האין סופית הזאת, של עומס, של תכניות חדשות, של שעות לא שעות. הרי אם אני מלמדת שעה אחת בשבוע נושא כזה, וילד חולה, איך יהיה רצף. שעה אחת בשבוע לכל מקצוע וזה הרבה מקצועות. למה זה לא יעיל...[מקצוע] המורשת הזה...זה לשבת, זה צריך עם המורות לתנ"ך לתאם, עם המורות לעברית לתאם, המערכת לא יציבה...[מורה לחינוך מיוחד, חט"ב, צפון].

...אין לי את הכוח. אני יושבת להכין, ואין לי כוח, אני גמורה. אין לי כוח להכין דברים ספציפיים. את הולכת להיכנס לשיעור. מרוב שיש לי טופסולוגיה שלוקחת ממך זמן ואנרגיות לא נשאר מקום להכנות. יש טפסים של המדריכות, יש טפסים של אופק חדש, יש טפסים של ילדי שילוב, יש ישיבות פדגוגיות יש ציונים. את עושה חונכות את צריכה למלא טופס מה עשית באותו שיעור, לכתוב תמלאל. עשיתי את זה בשבוע שעבר עוד לא מילאתי, לא הספקתי. עשיתי שעה פרטנית, אני צריכה לתעד מה עשיתי. עכשיו המנהלת...היא מאוד רוצה לנהוג על פי הדרישות של משרד החינוך, גם אם אף אחד לא קורא את כל הניירת הזאת (מורה לחשבון, יסודי, מחוז ת"א).

העייפות הרבה של המורים באה לידי ביטוי בסוף יום העבודה, בערבים, ובחיק המשפחה. המורים משתמשים בביטויים כגון "אני גמורה", "אין לי כוח לכולם", "אני עייפה כל הזמן", "אני עם הלשון בחוץ", "חסרת אוויר" וכדומה לתיאור מצבם הפיזי בסוף יום העבודה. מספרת מחנכת בבית ספר יסודי בדרום:

[בסוף יום עבודה אני] גמורה. גמורה, אין לי כוח לכולם, לא לילדים לא לבית. הבעל מגיע בערב אין לי כוח אפילו להסתכל עליו. אתה הולך לישון. זה בעיקר שוחק נפשית.

במענה לשאלת השפעת העומס עליה עצמה, מתארת מורה לאומנות בבית ספר יסודי במחוז ת"א את קורותיה בשעות הערב המוקדמות:

אני לא מספיק זמן עם הילדים שלי. מה את חושבת, הם משלמים מחיר. הייתי רוצה לא להירדם בשעה תשע, להיות עוד קצת עם בעלי והילדים. פה בשעה תשע הבית מת. אני בתשע כבר במיטה. פה זה הפספוס. [בעלי] אומר לי בואי נצא, אני אומרת לו אין לי כוח. אנחנו לא יוצאים.

המורים מספרים, פשוטו כמשמעו, כי הם עייפים בבואם לבית הספר, תשושים בצאתם מבית הספר, ומנסים לאסוף את מעט כוחותיהם על מנת להתמודד בהצלחה עם יום עבודה נוסף. הם נמנעים מפגישות חברתיות אחר הצהריים או מבילויים משפחתיים בערבים, ו"רק רוצים לשים את הראש ולנוח חצי שעה" בטרם יוכלו לסייע לילדיהם ולטפל בבית.

כאשר מורים רבים חשים עייפות כה רבה אין זה מפתיע כי חלקם דיווחו על ירידה במידת השקעתם הפיזית והנפשית בשיעוריהם בכיתות ועל המחיר שתלמידיהם משלמים בשל מחויבותם כמורים למלא טפסים, להקליד נתונים, או לאמץ תכנית לימודים "לא רלוונטית", כהגדרת רבים מהם, להתפתחותם של התלמידים. במצב כזה אין זה מפליא כי מורה לגיאוגרפיה בבית ספר יסודי בצפון גרסה כי כל שנותר למורה לעשות הוא "לפברק מאחורי דלת הכיתה ולהפחית מתשומותיו לעבודתו היכן שהפיקוח לא חזק והדוק". מורים אחרים סיפרו כי יותר ויותר מורים מחכים בכליון עיניים לשנת השבתון, זאת בניגוד לעבר בו הם יכלו ללמד שנים רבות מבלי לצאת לחופשה. העומס, כך זה נראה, התיש רבים מהמורים בימנו.

פגיעה בחיים המשפחתיים של המורה

הצורך של המורה להשתמש בזמן הפנאי שלו אחר הצהריים ובערב לשם מילוי משימות מקצועיות לצד עייפותם הרבה בסיום יום עבודה פוגעים, ללא ספק, בחיים האישיים והמשפחתיים של מורים רבים, עד כי מורה לאומנות מבית ספר יסודי במחוז ת"א העידה כי "זה גורם לי להבין שאני כל כולי בעבודה ועל חשבון דברים אחרים. הייתי יכולה להתפתח בדברים אחרים, לקחת עוד חוג, התחלתי חדר כושר והפסקתי באמצע", ומורה למתמטיקה בחטיבת ביניים בחינוך הערבי ממחוז מרכז ציינה כי "אני אוהבת, למשל, לצאת מידי פעם לבית קפה או לקניון עם הבנות שלי, איפה, אני לא מגיעה לזה". היא מפרטת את השפעת העומס בעבודתה על משפחתה:

הרבה פעמים אני נשברת ויושבת ובוכה. אבל, בסוף את צריכה לקום ולעמוד על הרגליים ולתפקד כמו שצריך. אני לא יודעת אם אני מתפקדת טוב. למשל, היום בא לי לאפות עוגה לבנות שלי ולמרות שהבטחתי להן יום לפני שהיום אני אופה להן, אני לא עושה את זה ולא מקיימת את ההבטחה כי יש משהו חשוב פתאום שהמנהל רוצה ממני למחר, ואין לי ברירה, אי אפשר לדחות את זה. אז יש סדר עדיפויות שלא את קובעת, כאילו מכתבים לך מלמעלה. וזה קשה.

המורים שבים ומדגישים כי משפחתם היא זו המשלמת את מחיר העומס הכבד בעבודתם היות והם אינם פנויים רגשית לילדיהם ואף לא לבן/בת הזוג. חלקם אינם יכולים להתפנות לילדיהם אחר הצהריים וחלקם אינם יכולים להרשות לעצמם לצאת לטיול משפחתי בשבת בשל הצורך לסיים מטלות רבות בעבודתם בסוף השבוע. חלקם אף מאבדים את שלוותם והופכים להיות עצבנים בקרב בני ביתם. הקטע הבא, הנאמר מפיה של מורה לחינוך מיוחד בחטיבת ביניים במחוז צפון מתארת את אובדן השלווה של המורים בעקבות עומס העבודה הרב שהם חווים:

תראי אני באה הביתה [נ]אין לי כוח וסבלנות לאף אחד. הילדים שלי סופגים את כל הלחץ והעומס, אין ספק. אין [לי] סבלנות לרעש, לא לטלוויזיה, לא לכלום, אחרי כל הרעש שספגתי כל היום. בלתי נסבל. ואז, מארבע עד שש אני ישנה. אני לא מסוגלת לעשות כלום כשאני מגיעה. אבל כלום את מבינה. מרוב העומס העצום הזה שסחבתי כל היום. גם אם תכננתי לעשות משהו אחר, התיישבתי, אני נרדמת בשיבה. זה פשוט נורא ואיום. האימהות הצעירות נורא מקנאות בי, כי הם ממשיכות ישר מהטירוף של הבית ספר לגנים, לצהרונים. ואחר כך אני קמה בשש. אני מתחילה הובלות של הילדים הפרטיים שלי, חוגים, נבחרת. בתשע, שוב שיחות עם ההורים, ובין לבין אני בודקת מבחנים, מדברת עם המקבילה שלי, מדברת עם הרכזות מקצוע, מטפלת בכל התפקידים שלי, תכנית "אמירים"....

מוֹרָה למדעים מחטיבת ביניים בחינוך הערבי בדרום מספר על המחיר הרגשי שהוא עצמו משלם בשל חוסר יכולתו לשחק עם ילדו הקטן או להיות באינטראקציה זמן רב עמו:

...אני מבחינה רגשית, אני (שתיקה), אני לפעמים, אני אגיד לך אשתי היא גם מורה, היא הולכת לפעמים הביתה בבכי. היא אומרת שהיא מלמדת, וההורים רוצים וכולם רוצים וכיתה א' וכיתה ב', וכל העולם רוצה ואין לה זמן לילדים שלה. ואני אומר לך, אני אישית חוזר מהעבודה, נח שעה ומיד חוזר להכין את העבודה של בית הספר ליום המחרת שיש לי שש שבע שיעורים. איפה אני מכניס את הכול? כשהילד שלי בא רבע שעה לצחוק איתי אני לא יכול להרשות לעצמי לשחק איתו, ואני מרגיש עם זה רע, אני מרגיש עם זה רע. תקשיבי, אני לא עובד בהייטק, בהייטק עובדים הרבה שעות, הייתי מבין אותם. אבל, כאן אני לא מבין את עצמי, אני עובד בבית הספר 8-9 שעות ואני חוזר הביתה ואין לי זמן לילדים. אני לא מצליח להבין את הדבר הזה, למה זה, אני לא יודע.

חשוב לציין כי הפגיעה במשפחה חזקה יותר כאשר למורה ישנם ילדים קטנים בבית הזקוקים לאינטראקציות רבות עם הוריהם מאשר למורה שילדיו בגרו או אף עזבו את הבית, אשר יכול להרשות לעצמו להמשיך ולעבוד בבית ללא תחושת אשמה כלפי ילדיו. מחנכת מבית ספר יסודי בדרום, בת 56, העידה כי ילדיה גדלו ו"אז כל השעות מוקדשות לי לעבודה...אני לבד בבית, יש רק את בעלי שהוא בעבודה, לא כל הזמן בבית, אז אני פנויה לטלפונים, לשיחות...אבל אילו הייתי צעירה בכמה שנים אני לא חושבת שהייתי עומדת בזה". גננת בגן ממ"ד בירושלים (בת 57) ציינה כי "העומס הוא רב אבל אני מסתדרת, הילדים שלי גדלו, כולם נשואים, אני לבד עם בעלי בבית...אבל גננות צעירות שיש להן ילדים קטנים, הן לא יכולות להרשות לעצמן, וכאן הרבה גננות מפרקות את המשפחה שלהן. הבעל אומר: עד כאן, כמה את יכולה להקריב את המשפחה והילדים שלך לטובת העבודה שלך?!"

תסכול ושיעוץ רצון נמוכה מהעבודה

עומס העבודה הרב לצד גורמים נוספים המפחיתים את מידת שביעות הרצון של המורה בכיתה (דוגמת האוטונומיה המועטה, הדרישה לאחריות ופקר קפדניים) מובילים את המורים

במחקר להעיד כי הם חשים תסכול רב, ייאוש עמוק, התמרמרות, ועוד. הם מספרים כי אינם רוצים לקום בבוקר, מחכים בכליון עיניים ליום החופשי שלהם או לחופשות, חשים תסכול מחוסר יכולתם לעמוד בציפיות הרבות המופנות אליהם, ומעל הכול, מדווחים על העדר משמעות בעבודה, זאת בניגוד לעבר בו מרבית מתחשות אלו לא היו קיימות בקרבן. מחנכת בבית ספר יסודי-קיבוצי במחוז דרום ביטאה תחושות אלה בדבריה:

מראיית: ואיך העומס הזה באמת משפיע על המורות האחרות?

מורה: אני שומעת הרבה תסכול, מתי היום החופשי שלי?...אני מאד אוהבת לעמוד מול כיתה, אבל העבודה היא קשה. גם פיזית, את עומדת כול היום, מתכופפת, העבודה היא פיזית. לפעמים גם את נפגעת אם יש ילדים שהולכים מכות, או אם יש ילד שיש לו התפרצויות זעם. לא פעם חזרתי עם סימנים כחולים הביתה, וגם זה עומס. העבודה הזאת היא שוחקת, אני חושבת שאם ידעו יותר לתגמל את המורות וגם יהיו איזה שהן נקודות קידום, או איזה גמישות יותר, אני חושבת שהמורות יבואו יותר בכיף....

מוֹרָה למתמטיקה בחטיבת ביניים בחינוך הערבי במחוז מרכז סיפרה כי ביום החופשי שלה היא חשה הרגשה שונה, "קמה בבוקר [ו]זה שונה, אני שמחה, כאילו יש הרגשה של הקלה שהשבוע הסתיים...בשנים האחרונות גם כן מורים סופרים שבועות, הינה עוד שבוע נגמר לנו, כי זה בלתי אפשרי מה שנהייה". מורה לספרות מבית ספר יסודי במחוז ת"א סבורה הייתה כי העומס גורם למורים "להיות הרבה יותר עצבניים בבית...[ו]יותר עצבניים בכיתה. אני מניחה שלפעמים הם יותר חסרי סבלנות".

הייאוש והתסכול עליו מדווחים המורים, קרי אותן תחושות שליליות הגורמות לרבים מהם להמתין כל השבוע ליום החופשי או לסוף השבוע, נובע, מחד גיסא, מהאינטנסיביות של יום עבודתם, "מזה שאתה לא מוצא את הזמן שלך לקחת נשימה בין שיעור לשיעור, ולפעמים אתה לוקח את זה אתך הביתה, ולפעמים זו סתם תחושה שיש חיים בחוץ", כפי שציינה מורה לחשבון בבית ספר יסודי בדרום. מאידך גיסא, עומס זה נובע מחוסר יכולתם של המורים לעמוד בכל הדרישות המופנות כלפיהם. "היום", מציין מורה לאנגלית מבית ספר יסודי-ערבי בצפון, "כולם מגיעים עם פרצוף של תשעה באב בבוקר. למה? כי יודעים שאתמול לא הספיקו לעשות אלף ואחד דברים בגלל העומס בעבודה, והיום יהיה אותו דבר...". מחנכת בבית ספר יסודי במחוז דרום הרחיבה בסוגיה זו:

מראיית: מה העומס של השנים האחרונות עושה למורים בחדר המורים?

מורה: בעיקר מירמור, בעיקר מירמור...זו עבודה סייזיפית, אתה מרגיש שכמה שלא תיתן וכמה שלא תשקיע, אתה באמת לא תגיע לתוצרים שאתה רוצה, אתה רודף אחרי כלום. העומס האין סופי הזה והדרישות, אם אתה לא עושה את האתגור ואומר אני לא עושה, לא אכפת לי מה יגידו פשוט לא עושה, ובגלל זה אתה סובל, כי אתה בוחר לוותר על משהו שבעקבות זה תקבל ריקושטים שליליים. אבל, אין לך ברירה, בשביל באמת לשרוד, אבל אין לך ברירה, וזאת תחושה מאוד קשה לצוות. אתה אומר וואלה לא הספקתי, כן הספקתי, אני לא בסדר, אתה מרגיש כל הזמן שאתה לא עומד בדרישות...העומס היה כל כך גדול גם בסוף שנה, גם במהלך השנה. אתה מגיע לסוף שנה ואתה חושב על כל התלמידים שיכולת לקדם יותר במקום הזמן שהלך על כל מיני מבדקים ושטויות שעשית מסביב כל מיני תכניות שהמשרד מנחית, וכל הטופסולוגיה שצריך לדווח.

תסכולם של המורים איננו נובע רק מתחושתם כי הם לא יספיקו למלא את כל המשימות המוטלות עליהם, אלא גם מהעדרה של משמעות אישית (ואולי אף קיומית) לעבודתם. הם מלינים על "הכיף" שהיה להם בעבודה ואיננו עוד ועל השמחה שאיננה נחלתם בעבודה. אבל, מעל הכול הם חשים כי הקושי בחייהם המקצועיים איננו נובע אך ורק מכמות העבודה הרבה שנוספה להם אלא בעיקר מחוסר התכלית של מאמציהם השונים. על כך העירה מחנכת מבית ספר יסודי במחוז ת"א:

אז אתה עובד יותר. זה רק כמותי, דרך אגב, אין כאן שום קושי. המילה קושי לא רלבנטית, אתה לא עובד יותר קשה. אין כאן שום אתגר, אתה עובד יותר, אתה לא עובד יותר קשה, אתה עובד יותר קשה כשאתה חושב, כשאתה צריך לפתור בעיות, או בהכנה, בחשיבה, של מה אני הולך לעשות עם הילדים שזה הנטו שאני לא מוותרת עליו, ההיפך אני אאתגר את עצמי עוד ועוד. אבל זה אני מול עצמי.

אין להתפלל על כך שחלק מהמורים ביטאו תחושה של כעס כלפי הגורמים בסביבת עבודתם אשר הובילו אותם למצב של עומס רב בעבודה מבלי שהם חשים כי המשימות המוטלות עליהם אכן תורמות לתלמידיהם. גננת מגן ממ"ד בירושלים חשה כעס רב כלפי הארכת יום הלימודים בגן בחצי שעה מבלי שצורכי התלמידים סופקו בהדגישה כי "זה עומס, עומס, עומס", ומחנכת בבית

ספר יסודי במחוז דרום הצהירה בקול רם כי "יש בי כעס, יש בי כעס כי אין הקשבה. בבית הספר יש לי הקשבה אבל אני מרגישה לבד, מרגישה כאילו הם אומרים לך את תעשי מה שאנו רוצים ואומרים לך לעשות, כמו פועל שחור". ה"הם" מתייחס בדבריה למשרד החינוך ולרשות המקומית. המורים כעסו אף על הצורך שלהם לעבוד בסופי שבוע כדי למלא את משימותיהם המקצועיות במקום להיות עם המשפחה ועם חברים ועל כך שהם מוצאים את עצמם מלינים בפני חבריהם על עומס עבודתם ותחושותיהם הקשות.

בהינתן התחושות השליליות הרבות שזוהו בקרב המורים במחקר אין להתפלא על כך שחלקם ציינו כי אינם חפצים עוד להגיע בבוקר לבית הספר כפי שעולה מהקטעים הבאים:

אין לי חשק לקום בבוקר לעבודה. אני ממש לוקחת את עצמי בכוח בבוקר. כשאני כבר בתוך בית ספר אני נכנסת לאטרף, לוורקוהוליות הזאת. אז, אני אוהבת את זה, כן, כי אני מכורה אמרתי לך. אני אוהבת את העבודה עם הילדים, את העבודה החינוכית, אבל [את] מה שמסביב לא! אני לא אוהבת לבוא לבית הספר. אני אומרת לך, אני מתה לעזוב את המערכת, שנים כבר. אבל, בגלל שבצפון הפרנסה מאוד קשה, כי אנחנו בפריפריה, ומשכורות כמו של משרד החינוך נכון להיום עם הוותק שלי, לא אשיג בשום מקום, אז מכורה זה אני נשארת (מורה לחינוך מיוחד, חט"ב, צפון)

למשל, אמרתי לך, אבא שלי היה מורה. הוא יצא לפנסיה מוקדמת. ולמה הוא יצא? הוא אומר לך: פעם היינו באים מלמדים, היו תלמידים שבאים ללמוד היית עושה את זה בכיף, היום אין לי את החשק לקום בבוקר וללכת לבית הספר (מורה למתמטיקה, חט"ב-ערבית, מרכז).

למרות שמיעוט מורים הדגיש זאת, הרי שלתכול מהעבודה, לכעסים כלפי גורמים בסביבת עבודתם, ולשאר התחושות השליליות שמבטאים המורים מצטרפת הצהרתם של מורים אחדים כי העומס גורם להם "לא לאהוב את המקצוע שלי, לא לאהוב, לרצות לעזוב, לעבור, ללכת למקום אחר, כי אני לא מרגישה שאני עושה את מה שבאתי לעשות" (מורה לחשבון, יסודי, ממ"ד, ירושלים). במילים אחרות, המורים, המעידים על עצמם כמי שאהבו את עבודתם ללא תנאי, חשים כי אהבתם איננה עזה כבעבר (אף כי לא נעלמה כליל), בשל ההגדרה מחדש של תפקידם והמשימות הרבות וחסרות התכלית שמוטלות על אלה העוסקים בו.

מחשבות על עזיבת מקצוע ההוראה

חלק מהמראיינים במחקר הביעו את רצונם, המופשט או הממשי, לסיים את עבודתם בהוראה הואיל והם אינם יכולים עוד להתמודד עם עומס העבודה הרב בתפקיד המורה, ואף אינם חפצים בתפקיד שבו עיקר עיסוקם בתחומים שאינם עולים בקנה אחד עם תפיסותיהם המקצועיות. הם מדווחים כי העומס מעורר בהם מחשבות של עזיבת מקצוע ההוראה מעת לעת, בעיקר בקרב המורים המבוגרים, אך לא רק. המורות מאמצע שנות הארבעים לחייהן ומעלה הביעו את רצונן לסיים את עבודתן במילים ברורות וקשות:

מראיית: אני רוצה לדבר עלייך, מה את מרגישה בעקבות כל העומס הזה שאת מתארת?
מורה: (שתיקה ודמעות בעיניים) שאני רוצה להפסיק את העבודה. רוצה להפסיק. (שתיקה ארוכה)... המורות הוותיקות, אני כבר שומעת הרבה מהן שלא רוצות להמשיך... הם מרגישים שהם לא עושים את העבודה כמו שזה בנפשו, כמו שהם מאמינים שזה צריך להיות, למדנו אחרת אין מה לעשות (מחנכת, יסודי, דרום)

מראיין: מה את מרגישה בעקבות כל העומס הזה בעבודה?
מורה 11: אני מתה לעזוב. את האמת אני אומרת לך אני מחכה ליום שאוכל לעזוב (חינוך מיוחד, חט"ב, צפון).

המורות הוותיקות במחקר מספרות כי "יש חשיבה כל הזמן על עזיבה לטובת דברים רגועים ושקטים יותר", קרי שהאפשרות לעזוב את מקצוע ההוראה בהסדרי פנסיה מוקדמת עולה כל הזמן על הפרק בניגוד לשנים עברו בהן הן ציפו לפרוש מעבודתן בגיל הפרישה הרשמי. גננת מגן ממ"ד בירושלים העידה כי העומס מדרבן אותה לעזוב כי "מיציתי את עצמי, אני עייפה, עבודה כזאת מאד מתישה, מתישה את הנפש ואת הגוף". אפילו מורה צעירה לחשבון, בת 35, מבית ספר ממ"ד בירושלים סיפרה כי איננה יכולה לומר בוודאות כי היא תישאר מורה עוד שנים ארוכות בהוראה, או בדבריה,

אני שואלת את עצמי את השאלות האלה ואני מגיעה למסקנות למה בכלל אני צריכה לעבוד, אולי אני אשב בבית וזהו. אני לא רוצה את העבודה הזאת. אני מזניחה גם את עצמי וגם את הבנות. והתקופה הזאת כל כך חשובה בגילאים הקטנים של הבנות. זה יותר חשוב. זה כאילו אני מעדיפה

את הילדים האחרים על פני הבנות שלי. אני עובדת למענם ומקדישה את עצמי למענם ואת הבנות שלי אני מזניחה. אני אומרת להן: תשבו עכשיו בשקט, אני צריכה להכין לתלמידים שלי. יש כאילו דילמה...[העומס] גורם לי לרצות לוותר על המקצוע, ממש. כי אני מרגישה שאני היום בהוראה לא עושה את מה שאני רוצה, אין לי זמן לעשות 100 אחוז את ההוראה. אני משתדלת מאוד לעשות את המאה אחוז, כי בסך הכול יש לי ילדים [בכיתה]. אבל, הופכים אותי לפקידה משרדית. מורים אחדים הציגו את הדילמה בה הם מצויים; מצד אחד, הם אוהבים את מקצוע ההוראה ובמיוחד את האינטראקציות שלהם עם הילדים ואת שליחותם החינוכית-חברתית המתלווה לכך. מצד שני, הם אינם יכולים עוד להתמודד עם עומס העבודה ועם הדרישות הרבות המסיתות את עבודתם מההוראה לשמה לאדמיניסטרציה ותפוקות לימודיות. הם מצהירים כי יפרשו או יעזבו את מקצוע ההוראה ברגע שירגישו כי רק פעולות מעטות בעבודתם גורמות להם הנאה בעבודה. מחנכת בבית ספר יסודי במחוז דרום (רק בת שלושים) ביטאה את הדילמה בצורה מעמיקה. לשאלה מה גורם לה עומס העבודה שהיא מתארת, היא משיבה:

...אתה עומד בדילמה; מצד אחד אתה באמת אוהב את העבודה הזאת, זאת עבודה ערכית, עבודה שבאמת אני יכולה להגשים את האני מאמין שלי. אני באמת חושבת שאני מחנכת את הדור, שאני יכולה ליצור חברה שהיא טובה יותר. ומצד שני, יש לי את המשפחה שלי, ויש לי את הילדים שלי, ואני חשופה פה לביקורת כל הזמן, ולרכילות ולדברים שאתה אומר. וואלה, אני משקיעה את כל כולי ואני עומדת בעומס מטורף. תוך כדי השנה, אני חייבת לומר, אתה לא רואה את זה אבל שיש לך את האתגרת בסוף שנה, כשאתה מסתכל לאחור...תמיד עולה לי השאלה, עולה לי הדילמה, אם לחזור לזה שוב. ממש כך. זו האמת. אז, אתה אומר טוב, אולי אלטרנטיבה אחרת, אולי במשהו חברתי, רכזת חברתית של משהו, אבל לא דווקא בבית ספר, לא בחינוך. וזה מאוד עצוב, כי אין הרבה אפשרויות עבודות כאלה [שבהן אתה יכול] לתת את האני מאמין החינוכי שלך להגשים את מה שאתה רוצה, לחנך ולשים את האני מאמין שלך. השחיקה היא כל כך גדולה שבכל שנה עולה השאלה אם זה באמת נכון להמשיך או לא. זה לא מובן מאליו, זה בכלל לא מובן מאליו כל שנה להמשיך...יש לי הרבה חברות שהן מדהימות ועסקו בהוראה שלוש שנים ועזבו. בחורות ברמה גבוהה ביותר, אבל לא עמדו בעומס ובשחיקה הזאת.

דבריה של המורה הצעירה אינם מותירים ספק באשר להיותה קרועה בין אהבתה למקצוע ההוראה ותחושת הסיפוק שהיא יכולה להפיק ממנו לבין עומס העבודה הרב שאינו מותיר בידה זמן רב למימוש מטרותיה האישיות, המשפחתיות ובצורה פרדוקסלית אף המקצועיות. מורים אחרים הדגישו את מספר התלמידים הרב בכל כיתה, בעיות משמעת, חוסר שיתוף הפעולה מצד ההורים, והלחצים האין סופיים מצד גורמים שונים בסביבת העבודה של המורה כגורמים נוספים הדוחפים אותם להרהר בעזיבת מקצוע ההוראה. מחנכת כיתה צעירה בבית ספר יסודי במחוז ת"א, אשר הגיעה להוראה מתחום ההיי-טק, סיפרה כי היא שוקלת לחזור לתחום זה היות ואפילו שם עומס העבודה לא היה כבד כל כך. מורה צעירה אחרת, המלמדת חשבון בבית ספר יסודי במחוז ת"א, סיפרה עם דמעות בעיניה כי "זה מאד קשה, כי כאילו בחיים שלי זה כל הזמן העבודה, כאילו אין לי חיים, אני לא עושה עם עצמי שום דבר בחיים, שום דבר עם הילדים שלי חוץ מהדברים הטכניים, אוכל, טיפולים, בגדים...רוב הזמן אין לי כוח, אין לי כוח", כדי לתאר את הגורמים המובילים אותה להרהר בהחלפת מקצוע בחייה. במצב מעין זה אל לנו להתפלא כי מורה צעירה בחטיבת ביניים בחינוך הערבי ממחוז מרכז העידה כי,

אני לא יודעת אם אני אחזיק מעמד, אני אומרת לך את האמת. אני רוצה מאוד, אמרתי לך שטוב לי שיש לי את הנוכחות, ואני נותנת מעצמי משהו לתלמידים. אבל, אני לא יודעת אם או עד כמה אני אחזיק מעמד. אני רוצה, רוצה באמת, לשפר ולעשות עוד ולהמשיך את התפקיד שלי, אבל חוץ מזה אני לא חושבת שאני אמשך עוד הרבה זמן. גם כי אני בן אדם שאוהב מאוד להתקדם ולשפר את המעמד שלו, וגם כן, לא נותנים לך את המרווח הזה שלהרגיש, טוב לי כאן, הנה קחי לך אוויר, תנוחי קצת

העצוב הוא כי הקולות הללו נשמעים מנשים צעירות במערכת החינוך האמורות להוות את עתודת אנשי החינוך והניהול העתידיים של מערכת החינוך וזועקות לעזרה, בבחינת תנו לנו להיות מורות טובות, המחויבות לשליחותנו החברתית-חינוכית, וחפצות בקידום תלמידיהן ואל תסיטו את עבודתנו למקומות שאין באפשרותנו להיות שם. למרבה הצער, אלה מבין המורים אשר העידו כי אינם שוקלים עזיבה של המערכת אמרו באותה נשימה כי אפשרויות העבודה העומדות לרשותם במקום מגוריהם מועטות. רק מורה אחד במחקר ציין בנחרצות כי אהבתו הרבה למקצוע תשאיר אותו בו ללא ספק עד לפנסיה.

אסטרטגיות התמודדות של המורה עם עומס העבודה

מחשבות על פרישה יכולות להתפרש, מחד גיסא, כתגובה טבעית לעומס הרב בו נתון המורה, ומאידך גיסא, כדרכו של המורה להתמודד רגשית עם העומס הרב בו הוא שרוי בעבודתו ובחיי, התמודדות פסיבית המאפשרת לו לחוש כי הוא שולט במצב ויכול להתנתק מחיי עבודתו העכשוויים בכל עת שיחפוץ. ברם, המורים במחקר שיתפו את המראיית בדרכי התמודדות אקטיביים יותר בהם הם משתמשים על מנת לשרוד את הלחצים והעומס הכבד בעבודתם. בין האסטרטגיות הללו מצויים קביעת סדר עדיפויות וויתור על ביצוע משימות מקצועיות שונות.

קביעת סדר עדיפויות

תכנון זמן וקביעת סדר עדיפויות היא אחת האסטרטגיות בהן משתמשים המורים לשם התמודדות אפקטיבית עם המשימות הרבות המוטלות עליהם בעבודה ועם עומס העבודה הכבד המתלווה לכך. מורה לדרמה העיד כי מצבו השתפר בעבודה היות "אחרי השבתון הבנתי שבריצה הזאת אני לא יכול לעמוד ואני צריך לבחור. לכן בחרתי את הווילונות, זה יחכה, זה יחכה, אני מסנן, אני אומר זה עכשיו כן, זה לא". הסינון האמור הוא חלק מתכנון זמן נכון יותר בעבודה. מורה לשלי"ח בבית ספר יסודי במחוז מרכז סיפרה כי היא מצליחה לעמוד במרבית הדרישות המופנות אליה בעבודה כי הוא מכינה את עצמה לשגרה ו"לחלוקת זמנים מאד מדויקת, מדידת זמנים מדויקת". למשמעות המעשית של תכנון זמן אנו נחשפים בשני הקטעים הבאים:

מראיין: איך את שורדת את העומס?

מורה: תכנון טוב ליום שלך וידיעה מראש שאת הולכת למקום העבודה בשביל לעבוד; את מנצלת את כל הזמן שלך לטובת העבודה סביב דברים שמלכתחילה יצאת לשם מהבית... [מורים שאומרים שאין להם זמן זה בגלל חוסר תכנון. לדעתי, [הם] לא יודעים מה זה סדר יום, סדר שבוע. אולי הם בניירת פרפקט, אבל, בקטע המהותי הם לא הכי טובים. זה הכול עניין של סדר עדיפויות, לדעת לעשות סדר נכון, לשים דברים על פי דחיפות, לנצל את הזמן כמו שצריך מבלי למרוח אותו, לדעת להפריד בין עיקר לתפל, ולהיות חרוץ. חריצות זו מילת [ה]מפתח (מורה למדעים, יסודי-ערבי, צפון ברם, עשוי להיווצר הרושם כי ניהול זמן נכון וקביעת סדר עדיפויות הם הפתרון למשימות הרבות שמוטלות על המורים בימנו ולעומס העבודה הרב בו הם שרויים, ולא כך הוא הדבר, כפי שמסבירה מורה לחשבון מבית ספר יסודי-ממ"ד בירושלים:

מראיין: את אומרת שעם ניהול נכון של הזמן אפשר להתמודד עם המערכת הזאת?

מורה: לא. אני אומרת [ש]עם ניהול נכון של הזמן את יכולה להתמודד עם חלק מהדברים. אני חוזרת, עם חלק דברים של המערכת, והזמן שאנחנו נמצאים, השעות עבודה שלנו, אי אפשר. כאילו רוצים שנמצא שעות מאיפה שאין. אבל, לדוגמה, כשמורה מתנהל בתוך הכיתה ואומר, למשל, לא הספקתי ללמד את זה ואת זה, זה בעיני התנהלות לא נכונה של המורה עם השעות שיש לו, ואפשר לפתור את זה... [באמצעות] תכנון נכון של הזמן; לקחת את כל הנושאים הלימודיים שיש לי, לקחת את לוח השנה, לספור את הימים והשעות. ממש כך אני עושה. לחלק את זה בשעות שמתאים לחומר הלימודי לפי שעות הלימודים ולבנות כך את התכנית. אני אפילו מורידה עשרים, שלושים אחוז של שעות שתמיד מתבטלות מכל מיני אילוצים, ולבנות את זה כך וזה אפשרי וזה קיים.

הקורא יכול להבחין כי עיקר דבריה של המורה מכוונים לניהול מערך השיעור והספקי החומר ולא להתמודדות עם עומס העבודה הנגרם בשל גורמים אחרים. לעומתה, מורים אחרים סיפרו כי קביעת סדר עדיפויות בו הם מתמקדים, קודם כל, במשימות שנראות להן כחשובות ודחופות ביותר מקל עליהם מאד את ההתמודדות עם העומס, קרי הם מתכננים מראש את סדר יומם או, לעיתים, אף את סדר עבודתם לאורך השבוע כולו:

מראיית: איך את שורדת את העומס הזה?

מורה 13: ... כי תמיד כשמישהי אומרת לי: יש לי עומס עבודה [אז] אני מציעה לה מה שאני עושה. קודם כל, אני מציעה את המחברת האישית שלי שבה אני רושמת את כל מה שיש לי לעשות וגם עושה סדר עדיפויות. בנוסף, לפי סדר עדיפויות של כל יום אז אני מתחילה החשוב ביותר וככה. אני מנצלת כל דקה, אין דקה שתלך לאיבוד סתם. אחרת, אני לא אספיק, ואני מאמינה שאם עושים חלוקת זמן נכונה אז אנחנו נספיק. עובדה זה אני. עשיתי הרבה דברים בחיים.

מורה לפסיכולוגיה בבית ספר יסודי במחוז מרכז הציעה להתמקד בכמה דברים, ראשית כל, ולהימנע מלהתפרס לתחומים רבים מידי, פן סדר העדיפויות ותכנון הזמן לא יסייעו בהכרח בהפחתת העומס:

זאת שאלת המיליון דולר; איך להפחית את העומס...ראשית, להתמקד, להתמקד, להתמקד, להחליט על מספר נושאים. עם כל הכבוד, אי אפשר להתפרס ולעשות גם את ההשתלמות הזאת, וגם את זאת, וגם להתמקצע בזה, וגם, צריך להחליט... ניהול הזמן ותכנונו בצורה אפקטיבית כולל אף ויתור על משימות שונות והבעת חוסר הסכמה למלא משימות מסוימות המוטלות על המורה. הוויתור על משימות שונות מקבל משמעויות שונות, כפי שנראה בחלק הבא.

ויתור על ביצוע משימות מסוימות

האסטרטגיה המרכזית בה משתמשים המורים לשם התמודדות מוצלחת עם עומס העבודה הכבד בעבודתם היא הימנעות קולנית או שקטה מביצוע משימות הנתפסות בעיניהם כבעלות ערך נמוך לעבודתם או כגורם עומס כבד מידי אשר יפגע בתהליכי ההוראה-למידה בהם הם מעורבים. במקרים מועטים ביותר המורים, ובמקרה הנוכחי, בעיקר הגננות, מבהירות לממונה עליהם כי הם אינם יכולים לעמוד בדרישות הרבות המופנות אליהם, וכי על הממונה (מפקחת, מנהל בית הספר) לסמוך על כך שהם יבצעו את עבודתם לעשורה. גננת ממחוז דרום העידה כי "הם יודעים שאני עושה את הדברים רק שאני לא יכולה לרשום אותם. אין לי את הסבלנות ואת הכוח ואת ההיגיון מאחורי הרישומים האלה". גננת בגן ממ"ד בירושלים הצהירה:

אין לי מחשב בגן. [אני] לא רוצה מחשב גם אם יכריחו אותי. אני לא יודעת מחשבים, לא לומדת מחשבים ולא רוצה טלוויזיה. צר לי, צר לי, אני רואה את הנכדים, אני רואה את הילדים של היום. ההורים באים בשתיים בצהריים, דופקים, סליחה את הילדים מול המסך של הטלוויזיה או של המחשב, אז בגן לא. אני אומרת לא. יש דרישה, הם אומרים יש תכנית לימוד גם במחשב גם בטלוויזיה. מי צריך את זה? אני רוצה שהילד ירוץ, ויקפוץ, וישחק, אצלי לא יהיו מסכים. אפילו אם יכניסו.

לשאלת המראיינת האם הגננות הצעירות יכולות להתנגד למחשוב הגן כמוה, היא ענתה: לא. והן מפעילות מחשב. אני לא, אצלי אין. אז, זה לא מהווה מהבחינה הזאת עומס. אני מתנגדת לזה.

מורה לחינוך מיוחד סיפרה כי פנתה לנציגת הסתדרות המורים כאשר המפקחת החדשה ביקשה למלא טפסים רבים מהמורות והוחלט כי המורות תדווחנה רק פעמיים בשנה ולא יותר מזה. לעיתים, אין צורך בפנייה להסתדרות המורים היות והמנהל או המפקח מעלימים עיין ובאים לקראת המורים מתוך הבנה כי הם לא יוכלו לעמוד בדרישות המרובות המופנות כלפיהם. למשל, מורה צעירה למתמטיקה בחטיבת ביניים (חינוך ערבי) בצפון שמה לב כי "מורה שהוא יותר ותיק, המנהל לא נותן לו כל כך הרבה משימות ודרישות לבצע במהלך היום, וגם לא דורשים מהם, למשל במחשבים...הם אומרים: אין לנו אימייל ואנחנו לא מעוניינים". גננת בגיל 48 ממחוז דרום סיפרה כי קבוצה של גננות וותיקות פנו למפקחת "והיא עמדה לצדנו מול משרד החינוך, מול הפיקוח, והיא עזרה לנו לקצר את תהליכי הרישום, לא צריך שנפרט ברישומים ומספיק שנעשה רק ויי".

אבל, במרבית המקרים המנהל או המפקח אינם משתפים פעולה בצמצום העומס בצורה ניכרת, והמורים נאלצים להתמודד עם עומס העבודה הכבד באמצעות התנגדות שקטה, התנגדות המאפיינת מורים ברחבי העולם. בהתנגדות זו המורה "מעגל פינות", מחליט עם עצמו אלו משימות לבצע ועל אלו לוותר, מצנזר דרישות, מתעלם מהדרישות, ממלא טפסים כדי לצאת ידי חובה ולא מעמיק בתשובותיו, או מקפיד לא להגיש בזמן את דוחותיו, למרות, כפי שציננה מחנכת מהדרום "אני יודעת שיש מי שמסתכל על זה בעין מאד לא טוב ויפה. אבל, אין לי ברירה כי אם אני רוצה לשרוד גם עם המשפחה שלי...אני צריכה להחליט שיש דברים שאולי אני מסיימת אותם אבל לא מגישה אותם בזמן". ההתנגדות השקטה בולטת בקטע הבא:

...תראי, זה לא דבר מכוון. אנו פחות משקיעים בזה, באמת, כי אין לנו זמן. גם אם אני מאוד רוצה לעשות את הדברים האלה מאוד [בצורה] יסודית אין לי מתי, אין לי מתי. כל הניירת הזאת...אני יודעת שיש עכשיו תהליך של הערכת מורים. ביקשו מאתנו להכין תיקייה כזאת שבה נציג את כל הדברים שעשינו במשך השנים, אז אמרתי שאני צריכה ספרייה כדי להציג מה עשיתי, ולא הכנתי שום דבר. לא טרחתי לעשות את זה. [זה] ממש בדיחה (מורה לחינוך מיוחד, חט"ב, צפון).

בנוסף, מורים נאלצים לפתח שיטות לכיסוי "הסטייה שלהם" מהוראות הקשורות למערכי השיעור ולתכניות הלימודים. מורה למדעים מבית ספר יסודי בחינוך הערבי בצפון סיפרה כי היא מספיקה ללמד את תכני הלימוד הנדרשים במקצוע שלה היות ו"יש לי שתי תכניות מגירה, אחת שהולכת לפי הסילבוס והסטנדרטים ואחת שהיא מכווצת לפי תחומי עניין, תחומי דעת [ש]אני

חיברתי. התכנית היא ספיראלית; אם אני לא מספיקה בתכנית המקורית, תמיד אוכל להספיק להכניס פה ושם את כל מה שהייתי בו בפיגור, עד סוף השנה". ואכן, המרואיינת בנתה חוברות עבודה לתלמידים לתקופת פגרת הקיץ בהתאם לידע הפדגוגי-דידקטי בו היא מחזיקה. בעשותה כן היא מגשרת על הפער בהספק החומר שעמו מתמודדים מורים רבים. מחנכת בבית ספר יסודי ממחוז ת"א הצהירה:

...אני בעיקרון יכולה להיכנס לכיתה וללמד בלי שום הכנה. אני מלמדת הרבה שנים, רוב הזמן ה' ו'. אבל לא בגלל זה, כי אני נותנת הרבה מקום לילדים והם מובילים אותי למסע אחר תמיד. ולשאלת המרואיינת לגבי המקור שנתן לך את המנדט הזה להיות עצמאית בשטח, היא ענתה: אני לעצמי. אני נתתי לעצמי...לומדים לעקוף את ההוראות. אחרת אתה לא תשרוד. גננת וותיקה מירושלים (גן ממ"ד) העידה כי היא אינה ממלאת את הגיליונות שמבקשים ממנה למלא על ילדי הגן פעמים רבות כי "אני עוד מעט בעזרת השם כבר מקווה שאני בחוץ", ומורה למדעים מחטיבת ביניים ממ"ד בדרום ציינה כי "יש המון מורים שלוקחים חופשות, והם לא חולים, כי ככה הם מתמודדים עם העומס...מורים לא בודקים שיעורים, לא מכינים מבחנים כמו שצריך, לא מסוגלים לעבוד עם תלמיד תלמיד..." משמעות מילותיה ברורה; עומס העבודה עשוי להוביל מורים לצמצום השקעתם בתהליך ההוראה-למידה על מנת לעמוד בדרישות המנהלתיות הרבות שמופנות לעברם.

קולותיהם של המורים לימדו אותנו רבות על התנסויותיהם של המורים בעידן האחריות והסטנדרטים בחינוך ועל מרכזיותו של עומס העבודה בחייהם המקצועיים. ברם, על מנת להעמיק בהתנסויותיהם של המורים בימנו מנקודות הסתכלות שונות, צוות המחקר פנה למנהלי בתי ספר וביקש את התייחסותם לסוגית העומס בעבודת המורה והשפעותיה השונות. הפרק הבא מציג את קולותיהם של חמישה מנהלי בתי ספר שהשתתפו במחקר.

סיכום ביניים

ניתוח קולות המורים ביחס לגורמי העומס, תוצאותיו והאסטרטגיות בהן הם משתמשים להתמודד עם העומס הרב בעבודתם העלה כי -

- בין גורמי העומס העיקריים בעבודת המורה אשר זוהו במחקר הנוכחי היו עבודת ניירת מרובה בתפקיד המורה כתוצאה מהדרישות הרבות לתיעוד ולמילוי טפסים רבים, הדרישות למחשוב דרכי עבודתו והערכתו, ריבוי פרויקטים ותכניות המוטלים על בתי ספר,
- בין הגורמים המשניים לעומס העבודה הכבד בהוראה מצויים שעות ההוראה הפרטניות, העדר שעות שהייה מספיקות במסגרת שעות עבודתו של המורה בבית הספר, והתערבותם של הורים רבים בנעשה בכיתתו של המורה.
- העומס מוביל לדעתם של המורים לפגיעה בתהליכי ההוראה-למידה המתרחשים בבית הספר, לזמן מועט המוקדש לחינוך ערכי-חברתי, להפחתת שיתוף הפעולה המקצועי בין המורים בבית הספר, להתרוקנות האנרגיה הפיזית של המורה, לפגיעה בזמן הפנאי של המורה ובכלל זה במשפחתו, לתסכול רב של המורה, ולמחשבות על פרישה או עזיבת המקצוע.
- הדרכים בהם משתמשים המורים על מנת להפחית מעומס עבודתם הן קביעת סדר עדיפויות ותכנון זמן, וויתור על משימות רבות המוטלות עליהם באישור המנהל או בצורה סמויה מן העין, והפחתת מחויבויות משפחתיות.

ממצאי המחקר: קולותיהם של מנהלי בתי ספר

המנהלים שהתראיינו למחקר זה חזקו, בצורה זו או אחרת, את תפיסותיהם של המורים את תפקיד המורה ואת עמדותיהם כלפי עומס העבודה וגורמי חוסר שביעות הרצון בעבודת המורה בעידן הנוכחי. הם אף מודעים להשפעותיו השליליות של עומס העבודה על המורה ועבודתו.

בדומה למורים שהשתתפו במחקר המנהלים סבורים כי מתפקידו של המורה לפתח את התלמיד ולדאוג למכלול צרכיו, כפי שעולה מדבריה של מנהלת בית ספר יסודי ממחוז דרום:

[אני תופסת את המורה] כאדם שצריך לדעת ולהבין בהתפתחות הילד וצריך להוביל את הילד להתפתחות והתקדמות. ובעניין הזה כלול הצד הרגשי, הצד החברתי שהוא קשור בצד הרגשי, הצד המשפחתי. ובעצם כל הסל שצריך לעשות לילד על מנת שיתפנה ללמידה. וזה בנוי משלושת הנושאים הללו: אישי-רגשי, חברתי, משפחתי.

ומנהלת בית ספר יסודי ממחוז ת"א חידדה את משמעות ההובלה והדאגה לילד:

[תפקיד המורה] מורכב. דבר ראשון, מהמקום של הדאגה המאוד בסיסית לילדים שהוא מחנך, לילדים שאיתם הוא במגע, וזה לא רק לילדים שהוא מחנך. זאת אומרת... לדאוג למיטביות שלהם בהקשר הבית ספרי, ושוב ההקשר הבית ספרי זה לא רק בדלת אמות [אלא] זה אם עלו דברים אחרים. זה להיות בקשר עם ההורים ואם לא עם ההורים אז עם הרווחה ואם לא עם הרווחה אז עם היעצות. [זה] להיות באיזה שהוא קשר מקיף של הילד.

ניתן לראות, עם כן, כי המנהלים תופסים את תפקיד המורה כמכוון למימושן של משימות רבות למען הילדים; הוא מחנך, מורה המעביר ידע, מבוגר משמעותי, יועץ, מדריך, תומך רגשי, מסייע בפתרון בעיות ועוד.

אך מרבית המנהלים מודעים לכך שהמורה אינו יכול לבצע את כלל המשימות המוטלות עליו בשל עומס העבודה בו הוא מצוי וקיומם של מקורות רבים בימנו המשפיעים לרעה על מידת שביעות רצונו מהעבודה. הם מציינים את הדגש הרב שניתן לעמידה בסטנדרטים חיצוניים ועל אחריותו הרבה של המורה בנוגע לציוני תלמידיו בבחינות חיצוניות. מנהלת בית ספר יסודי בחינוך הערבי בצפון תיארה את השינויים שחלו בהגדרת תפקיד המורה ומחויבויותיו:

אני חושבת שהיום המחנך, המורה בכלל, אם נסתכל על החמש שנים האחרונות, אני חושבת, אני הייתי בשלהי היותי מורה, הרגשנו את המורכבות שהיא הולכת וגוברת בתפקידו של המורה. זאת אומרת, בהתחלה המורה בתכלית היה צריך ללמד שיטה פרונטאלית מול התלמידים, לתת שיעורי בית, ללכת הביתה. המורה לא נטל אז את האחריות הכבדה על, בואי נגיד, ההישגיות של התלמיד...

אך במקביל לעלייה באחריותו של המורה כלפי הישגי תלמידיו, חלה ירידה ניכרת במעמדו של המורה בחברה והוא אינו זוכה לכבוד רב, תפיסה המשותפת למנהלים ולמורים במחקר. המורה זוכה לכינויי גנאי, מותקף בתקשורת ועל ידי הורים, זוכה ליחס מזלזל מצד תלמידיו, וחש כי הממונים עליו אינם מוקירים עוד את יכולותיו המקצועיות ואינם מאמינים ביושרו (ולכן מבקשים ממנו לחתום על שערך נוכחות). מספרת מנהלת בית ספר יסודי-קיבוצי בצפון:

...הבעיה של הציבור, בכלל איך שמסתכלים היום על המורה בחברה. זה לא עוד שמקצוע ההוראה הוא לא מקצוע מוערך. להיות מורה היום במדינת ישראל זה לא אישיו רציני... [המורים] רואים איך עובדים במקומות אחרים, הם רואים איזו יוקרה יש במקומות אחרים, בתפקידים אחרים. הם רואים איך המשרד מנחית ומנחית. למשל, הם נעלבו עד עמקי נשמתם מזה שהם צריכים להעביר שערך בוקר וצהריים. ובסדר, הם מעבירות שערך על הכפאק אבל לא רק זה. זה שהן מעבירות שערך שהן היו משמונה עד חמש, מישהו סופר להן את השעות הנוספות? אף אחד. הן מתקוממות על כל ההנחיות ועל כל ההנחיות...

דבריה אלה של המנהלת מובילים אותנו לפרשנותם של המנהלים את עומס העבודה בהוראה. ארבעה מתוך חמשת המנהלים שהתראיינו למחקר זה הדגישו את עומס העבודה הרב של המורים בבית ספר. מנהלת בית ספר יסודי ממחוז דרום סיפרה אי המורות אומרות לה "את לא תאמיני, יש צלצול ואני עוד לא הספקתי להגיע לשירותים, ואחרי זה שאני בכיתה אני לא יכולה לצאת לשירותים", ומנהלת בת ספר יסודי-דמוקרטי ממחוז ת"א ציינה כי המורים "עמוסים חד משמעית, עמוסים כי זה הדרכה, עמוסים כי זה הכנה, ועמוסים כי אם אנחנו מכניסים פה עכשיו איזה שהיא תכנית חדשה... הם עמוסים, עמוסים, הם מקבלים על זה הדרכה, הם נכנסים לזה..." לפי תפיסתם של המנהלים הללו המורים חשים עייפות מעומס העבודה כל השנה, ללא הבדל בין תקופות עמוסות יותר ופחות כפי שהיה בעבר (קרי, תקופת המבחנים, תקופת התעודות), היות והם מצויים "בעבודה אינטנסיבית בבית הספר בתוכו, אין להם הרבה שעות שהייה, אנחנו צריכים לעשות גם תרבות ארגונית ועבודה פדגוגית, המורה צריכה לשבת עם הרכזת שלה, עם

המחנכות, עם המנהלת, עם ההורים...בפרטניות", כפי שסיפרה מנהלת בית ספר יסודי-ערבי ממחוז צפון. העומס הכבד בתפקיד המורה משתקף בבירור בדברי המנהלים:

בכלל המורה מגיעה בבוקר עם פנים נפולות ככה, אני רואה אותה עייפה, והיא מסתובבת לה ככה סליחה על הביטוי כמו איזה סוס דוהר, רצה מכיתה לכיתה, משעה לשעה, אין לה זמן לשתות, אין לה זמן לאכול, אין לה זמן לנשום. וואלה נשבעה לי פעם מורה אחת שהסנדוויץ' שלה נשאר כל יום בתיק (מנהלת, יסודי, ערבי, צפון)

...השבוע מאד מאד עמוס. אנחנו גם בבית הספר ביום חינוך ארוך, כלומר גומרים ללמד כל יום בשלוש, כלומר מורה נמצאת בבית הספר כל יום מרבע לשמונה עד שלוש, כשהיא מלמדת את השיעורים הפרונטאליים שלה, כשהיא מלמדת את השיעורים הפרטניים, כשהיא צריכה להיפגש עם הורים, עם הצוות, ולהכין תכניות לימודים ושיעורים. זאת אומרת היום, בעידן של היום, ועל אחת כמה וכמה בעקבות ה"אופק החדש", זמן, שזה המשאב הכי נצרך, אין למורות זמן. באמת, אין למורות זמן. הן פשוט כמו פורפרה, רצות ממקום למקום, משיעור לשיעור, מאירוע לאירוע וממשימה למשימה...וזה ממש לא נגמר בשלוש. יש שיחות טלפון אחרי הצהריים, זה שיחות טלפון איתי, זה שיחות טלפון עם הורים, זה שיחות טלפון ביניהם. זה פגישות אפילו! הרבה פעמים אנחנו עושים את הישיבות הבין מקצועיות ומזמינים הורים אפילו, אחרי שעות הלימודים (מנהלת, יסודי-קיבוצי, צפון).

מתוך דבריהן של המנהלות אנו למדים על יום העבודה העמוס של המורים הבא לידי ביטוי באינטנסיביות רבה בעבודתם בבית הספר ובעבודה מרובה בביתם, הסתכלות התואמת לזו של המורים שהשתתפו במחקר. המנהלים תיארו בהרחבה את עומס העבודה של המורה בבית הספר ואת הדרישה ממנו לכתוב תכנית עבודה ולפעול בהתאם לתכנית העבודה שנקבעה לו, למרות האילוצים הרבים בעבודתו המונעים ממנו לפעול כך. הם סיפרו על כך שהמורים ממשיכים לעבוד בזמן ההפסקות, בין השיעורים, בשעות שהייה, ו"גומרים את היום עם הלשון בחוץ", כפי שהתבטאה מנהלת ממחוז דרום. מנהלת יסודי ממחוז ת"א תיארה את מטלותיו הרבות של המורה בבית הספר:

אז יש לך את השהייה, שחלק אני לוקחת להדרכה, חלק לישיבות צוות הקבועות שזה שעתיים קבועות. יש שנים שמכניסים פנימה גם השתלמות מוסדית, שזה נפרד מההשתלמויות אחרות. זאת אומרת שעל השעות שהייה יש השתלמות מוסדית. השנה אין לנו פה השתלמות מוסדית אני פשוט נפגשת איתם כל שבוע שעתיים...באו אלי מהצוות. אז, אמרתי להם אוקי. אנחנו יש לנו את השעתיים ישיבת צוות שאני לוקחת משעות השהייה, השיעור האחרון מסתיים באחת וחצי, עד שלוש ורבע אנחנו פה...בדרך כלל בישיבות יש צוותים שמביאים ארוחת צהריים, עד שזה ועד שזה, אני אומרת להם הנה עוד לא התחלנו כבר עשרה לשתיים...תמיד יהיה מורה שישאר איתי אחרי שהם סיימו כי חשוב לו לדון איתי על זה ולדון על זה או חשוב לו לשמוע מה אני חושבת על משהו שהוא עשה.

בהלימה למה שסיפרו המורים במחקר, המנהלים הדגישו כי המורים נדרשים להשתתף בהשתלמויות והדרכות אחר הצהריים ומצויים באינטראקציה עם הורים, מורים, והמנהל לאורך כל שעות היום. הם היו מודעים לעבודה הרבה שהמורים משקיעים בביתם כהכנת מערכי שיעור, בדיקת מבחנים ועבודות, הכנת תכניות וכדומה עד השעות הקטנות של הלילה ואפילו במחשבות על הילדים והקשיים אל תוך הלילה. מודעותם זו מובילה את המנהלים לטעון כי על אף ההבטחה כי "אופק חדש" ימסגר את עבודת המורה לכותלי בית הספר בלבד, הרי בפועל המורים נאלצים לעבוד גם עד שלוש בבית הספר וגם בבית, זאת במידה וברצונם למלא את מרבית המשימות המוטלות עליהם בעבודה. על כך העירה מנהלת בית ספר יסודי בחינוך הערבי בצפון:

בשלוש ועשרים נגמר יום העבודה [של המורה] ומה עוד אמר "אופק חדש"? אמר למורה את לא צריכה להיות בבית הספר חוץ מהשעות שלך, אנחנו לא מבקשים ממך טובות, זהו. תלכי הביתה. אז כאילו לפני "אופק חדש" המורות היו נשארות לפעמים, הייתי מביאה אותם בשעה חמש לפעמים לישיבה, היום, אסור לי לעשות את זה...אבל גם אז, המורה הולכת הביתה, והיא אומרת: הם עשו שעות שהייה נכון, אז למה שאני אעבוד על חשבון הזמן הפרטי שלי? על חשבון הילדים שלי?...[אבל] אני מנהלת [אז] אני דורשת דברים, והן צריכות להגיש תכניות וזה. אז, הן נאלצות לעבוד בבית על חשבון, על חשבון הבית שלהן, על חשבון הילדים שלהן ועל זה לא משלמים כסף. אז אחת המורות באה אלי יום אחד עם טון ככה, מתנצלת, כאילו מתחננת והיא אמרה לי: אני באמת עבדתי אתמול עד השעות המאוחרות של הלילה הכנתי איזה שהיא פעילות לכיתה שלי יש לי יום הורים וזה, אפשר להחשיב אותן כמו שעות תוספתיות? כאילו, את מבינה, אז אמרתי לה בוודאי, את לא יצאת

למסעדה, את עבדת בשביל בית הספר. יש שמונה עשרה שעות תוספתיות כאלה, אבל זה נגמר צ'יק צ'אק.

למרות תפיסתם של המנהלים את עבודתו של המורה כעמוסה מאוד, חשוב להזכיר כי אחד המנהלים שהשתתפו במחקר, מנהל בית ספר יסודי ממ"ד מדרום הארץ הביע עמדה מסתייגת קמעא ביחס לתפיסתם זו של עמיתיו. לדידו, המורים בבית ספר אינם חשים כמי ש"עבדים קשה, למרות שהם אומרים שהם עובדים בעומס לא קטן, אז זה הפתיע אותי...הם אמרו יש תקופות...לפני תעודות וזה". הוא הוסיף ופירט:

התחושה הכללית שלי מבית ספרי אני חושב שאחרי הבהלה מ"אופק חדש", אחרי כמה שנים במערכת, המורים מתיישבים בדעתם. הם רואים שהשד לא נורא מידי והעבודה יותר רגועה. לדעתי, כי יש להם שעות שהיה ויש להם זמן להיפגש עם הורים ועם תלמידים. הוא אף סבור היה כי מורים היודעים לארגן את זמנם נכון לא יחושו עומס רב בעבודתם. ברם, דעתו הייתה דעת מיעוט בקרב המנהלים שהתראיינו למחקר הנוכחי.

בדומה למורים במחקר, גם מרבית המנהלים סבורים כי המורים עמוסים יותר בתקופות של בחינות, בכלל, ומבחני מיצ"ב או פיז"ה, בפרט, ומתמודדים עם ריבוי תפקידים בהם המורה מחזיק בבית הספר לאור המחסור בתקני מורים במערכת החינוך. המנהלות במחקר ייחסו השפעה רבה לציפיות הורי התלמידים ומעורבותם בבית הספר על עומס העבודה של המורה:

...אחר כך מתחילות השיחות עם ההורים. עכשיו, השיחות עם ההורים היום, היות ואנו חיים בחברה שהיא חסרת גבולות, מצד אחד, ומצד שני היא אלימה ההורים היום פולשים לתחום של המורה בכל שעה שהם רוצים. הם קוראים לזה נותן שרות טוב. המורים קשה להם מאוד ואם חס וחלילה עונים להם שיתקשרו בשעת ההתקשרות של המורה, ההורים מאוד נפגעים מזה, אני פשוט יודעת כי כשנפגעים פונים אלי. יום אחד קרה לי מקרה כזה מוזר, לא מצאו את הטלפון שלי ופנו לבעלי. אני לא זוכרת מתי זה היה, ואני הייתי לידו. ולא שזה היה איזה משהו דחוף סתם איזו שטות. וזה מאוד קשה כי אנחנו עושים הכול כדי לפרסם את השעות שאפשר להתקשר... אני לא מגיבה מספיק באסרטיביות כי אני למדתי, פשוט החיים לימדו אותי, שאם אני לא אתן לו את הזמן להורה ואקשיב לו, זה יהא כדור שלג שיגיע עד הממשלה (מנהלת, יסודי, דרום)

הורים יכולים להוות עומס... מאוד! הורים. תראי, האתגר הגדול באמת זה לרתום את ההורים. אבל...הורה שהילד שלו מגיע הביתה והוא מרגיש שהוא לא מקבל את המענה המתאים, ויש לו מה להגיד...והורה כזה, דעתן, יכול להוות עומס. אפילו מבחינת זמן, כמה מורה יכול להתעסק עם הורים (מנהלת, יסודי-קיבוצי, צפון)

כל המנהלים אף התייחסו לעומס הרב הנגרם למורה בעקבות הדרישות הרבות ממנו למלא טפסים ולתעד את מעשיו בעבודה. הם מוחים על הפיכתו של המורה לפקיד, המשקיע רבות במילוי טפסים, ועל הצורך של המנהל והמורה לבצע הערכה פורמלית, מובנית, בה שניהם נדרשים למלא טפסים רבים בניגוד לעבר בו המנהל הסתמך על אינטואיציות פנימיות וכישוריו בזיהוי חולשות ועוצמות אצל מוריו. על כך מרחיבה מנהלת בית ספר יסודי, ערבי, ממחוז צפון:

ויש עוד משהו. כל העניין של הטופסולוגיה, שעכשיו אני נזכרת. המורות שלי מתחילות עכשיו לעשות כל מיני תיקים וכל עניין התייעוד. חוץ מתכנית העבודה שהן צריכות להכין, וחוץ מדוחות הספק החומר שהם צריכים להגיש בכל פעם, וחוץ ממערכי שיעור, הם צריכים כל דבר לטפסלג. כל העניין של השעות הפרטניות והשהייה, וזה גם כן, מתי עושים את זה? מתי? ואנחנו לא יכולים להרשות לעצמנו לא לעשות לפי הנהלים כי אז יבואו כל מיני חכמים ויגידו אתם לא בסטנדרט.(מנהלת, יסודי, ערבי, צפון)

מנהל בית הספר היסודי ממ"ד בדרום חידד את הסוגיה:

טופסולוגיה בלתי נגמרת. זה ודאי משהו מאוד בעייתי. ממש נורא, נורא. כל מפקח שמבקש את המייל שלך. אתה כבר יודע מה מחכה לך. היום לא שלחת מייל [אז] אתה לא קיים. וכל אחד רוצה שאתה כאן ועכשיו תמלא. אבל תראי, מי שמבקש גם מתייאש, היום מורים, מנהלים, כבר לא כל כך ממהרים לענות, למלא טפסים, הם צריכים אחר כך לרדוף ולבקש שוש ושוב, ובסוף עוזבים אותו. זה לא נעים ככה שהמפקח צריך ככה עוד פעם ועוד פעם לבקש. אז את הדברים הממש ממש חשובים אני ממלא, ודברים אחרים אני עוזב ואומר, אם הם יריבו ויצעקו אני אעשה. אף פעם לא היה טופסולוגיה ברמה הזאת. זה בגלל המייל הכול יותר קל להם לשלוח עכשיו.

מנהלת בית ספר יסודי-קיבוצי מהצפון ציינה כי "צריכים להיזהר מאוד, מאוד, מאוד, שהגולם של העדכונים, של הטופסולוגיה, של הסטנדרטים, של ההנחיות, שלא נאבד את המהות שלנו, את זה שאנחנו צריכים להיות אנשי חינוך אמיתיים...ילד, ילד, לקדם אותו ולשמוע אותו". הדיגיטציה

של מערכת המנהל הבית ספרית (בה ממלאים טפסים) ואף של תהליך ההוראה-למידה מוסיף אף הוא, לדידם של המנהלים, לעומס העבודה של המורה :

...למשל, היום רוצים שהיומן הדיגיטלי יחליף את היומן נייר שבכיתה. הפנטזיה היא שאני מנהלת און ליין אראה כל הזמן מה קורה בכל הכיתות...אני בוודאי אראה איך כל מורה מתמודדת עם יצירת השקט בכיתה, וזה לוקח אותנו ליצירת עוד פן עומס על המורה. כי זה עוד פן שהיא תופסת אותו כבירוקרטיה לשמה, שמעמיס עליה. היא עוד לא מבינה מה הרווחים המשניים שלה מזה. היא עוד לא יודעת שהיא תוכל לחזור ולנתח את השיעור. וזה בעצם מה שאני מצפה מזה. ונגיד שיהיה לה את הזמן, נגיד שיהיה לה את הזמן לשבת בישיבות צוותים והן לא תתביישנה לנתח אירועים וללמוד מזה...המורה תופסת את זה כרגע כצעד בירוקראטי כי גם קשה לה, כי היא לא בדור שמקליטים דיגיטלי בצייק צ'אק, והמחשב שלה עוד לא מדבר. אבל, אני חוזרת לדוגמא של הרופא שיושב מול המחשב; המורה לא יכולה לעשות את זה. יש לה כיתה עם ארבעים ילדים, וגם אם יש לה שלושים ושתיים תלמידים, גם שלושה עשר, גם חמישה, קודם כל היא צריכה שהם ילמדו, שהם יהיו עסוקים בלמידה, לא לעסוק בעבודות מע"צ כמו שאני קוראת לזה...

בדומה למורים, גם המנהלים רואים בתקשוב מקור לעומס רב בעבודת המורה בעיקר משום חוסר ניסיונם של המורים בשימוש במחשב, קשיי ההקלדה שלהם (בדומה לרופאים רבים), הצורך ללמוד כלים להוראה מתוקשבת, והאינטראקציות הוירטואליות בהם מעורבים המורים עם תלמידיהם לאחר יום הלימודים (אימייל, פייסבוק). "תקשוב", ציינה מנהלת בית ספר יסודי-קיבוצי מהצפון, "זה מאד, מאד, מעמיס, וגם מלחיץ. מה לעשות, יש כאלה ששולטות במחשב וככה נולד עם המחשב, ויש כאלה שקשה [להן], זו שפה אחרת, ממש ללמוד שפה...וזה בהחלט מעמיס על המורות".

המנהלים מודעים אף לדרישות המופרזות אשר מופנות למורים מצד משרד החינוך וגורמים אחרים כריבוי תכניות וריבוי פרויקטים המחייבים את המורים להשתתף בהדרכות חדשות לבקרים, ללמוד ידע חדש, ולאמץ דרכי הוראה חדשות. מנהלת ממחוז דרום ציינה כי הכשרת המורה ללמד בתכנית לימודים חדשה אורכת זמן רב ו"כבר נחתו המון תכניות שצריך לעשות", ומנהלת בית ספר יסודי-ערבי ממחוז צפון הוסיפה ואמרה כי "כולם רוצים תכניות חדשות, כולם רוצים שהתכנית הזאת כן תעלה למיצ"ב" וזה דורש מהמורה זמן רב להכנת התכנית, ללמידתה ולהטמעתה בשיעורו. מנהלים אחרים דיברו על הפרויקטים הרבים שבתי הספר נדרשים להטמיע בעבודתם אשר גורמים לתסכול בקרב המורים ומונעים הטמעה ומיסוד אמיתי של פרויקטים ותכניות בכיתה. הם הזהירו מפני הציפייה הלא ריאלית הרווחת היום לפיה בית הספר יוכל לספק את מגוון הרצונות והצרכים של החברה הישראלית בזמן המועט העומד לרשות המורים והתלמידים בכיתות ותחת האילוצים הרבים בהם נדרשים המורים לתפקד. התוצאה, בדרך כלל, היא "שהמורים מאד, מאד, מאד, לחוצים, כי רוצים מהם הכול ביחד, והם לא עומדים בעומס הזה...וגם באופן רגשי [הם] נמצאים עוד בשלב ההלם והכעס של עיבוד השינוי, של תהליכי השינוי", כפי שהתבטאה מנהלת בית ספר יסודי ממחוז ת"א.

היעדים הרבים שמגיעים מאגפיו השונים של משרד החינוך והרשויות המקומיות סותרים, לעיתים קרובות, ואינם מאפשרים למורים להתמקד בעיקר עבודתם, לדידם של המנהלים. דוגמה לעבודה הרבה שנדרשת מהמורים כתוצאה מיעדי השר/מנכ"ל אנו מקבלים ממנהלת בית ספר יסודי-קיבוצי בצפון אשר מתארת את השפעת החלטת משרד החינוך לחייב את התלמידים להופיע בתלבושת אחידה על הנעשה בקרב מורי בית ספרה :

...אנחנו לא משתגעים, אבל בואי נגיד מה, תלבושת אחידה הכריחו אותנו להכניס, הכנסנו! עכשיו לא הכנסנו את זה כלאחר יד. אי אפשר להכניס תלבושת אחידה כלאחר יד. אז עשינו עבודה עם מועצת התלמידים, עם ההורים. אז לקחנו יעד של שר והכנסנו אותו לתוכנית העבודה...לא שאלו אותנו אם אנחנו רוצים את זה או לא רוצים את זה. אז קודם כל זה הכניס חוסר מוטיבציה בחדר המורים. מה פתאום? למה מכריחים אותנו? תתנת. אז הסכמנו שזה לא נורא ותלבושת אחידה ראינו שיש בזה דברים טובים ויתרונות...אבל [עדיין] צריך לעשות תכנית, אז כן, זה גם מעמיס.

לשם הטעמת היעדים, התכניות והפרויקטים ואף ברוח "אופק חדש" נדרשים המורים להשתתף בהדרכות ובהשתלמויות, כפי שראינו עד כה. גם המנהלים במחקר שותפים להרגשה כי ההשתלמויות הללו מהוות מקור נוסף לעומס בעבודת המורה היות ו"יש המון הדרכה, בהמון תחומים, המון יעדים, אי אפשר לעבוד ביחד בכל כך הרבה פרויקטים, המורות אפילו לא יודעות במה להשתלם", כפי שציינה מנהלת ממחוז דרום. מנהלת מהצפון הדגישה כי ההשתלמויות מתקיימות "אחרי שעות העבודה, מארבע עד שבע, מילא אם זה באמת משהו שהיה מקדם [את המורה] ומעשיר אותה ומקפיץ אותה, על הכיפק..."

השעות הפרטניות, מרכיב מרכזי ברפורמת "אופק חדש" מוצגות אף הן כמקור לעומס בעבודת המורה. המורה מוצגת כמי ש"צריכה לגייס כלים שלא היו לה עד היום, גם בצד הלימודי וגם בצד הרגשי [היות] והמורות לא למדו בסמינרים לטפל בצד הרגשי", הנדרש כל כך בשעות הוראה פרטניות, כפי שהתבטאה מנהלת ממחוז ת"א. העדרה של הכשרה בהוראה פרטנית מחייבת את המורים להשקיע זמן רב בלמידת מיומנויות הוראה הנחוצות להוראה בקבוצות קטנות של תלמידים, כפי שמסבירה מנהלת ממחוז דרום:

כולם רצים, מפרטני לפרונטאלי. הם גם צריכים להכין את השיעורים של הפרטני. תגיד, כל התפיסה של השיעור הפרטני, את יודעת מה זה השיעור הפרטני? איזו הכנה הוא צריך בשביל לעשות אותו כמו שצריך? הוא צריך לעשות סוויץ בראש ולעבור מההוראה הפרונטאלית לפרטנית, זה לא פשוט.

חשוב היה למנהלות להדגיש כי "השעות הפרטניות הן נהדרות, הן נפלאות, הן מאפשרות למורה להיפגש עם קבוצה של חמישה תלמידים, לראות כל ילד, לפתח אסטרטגיות למידה שונות", כפי שהתבטאה מנהלת בית הספר היסודי-קיבוצי מצפון הארץ. ברם, כיוון שהדרכתו של המורה בשעות הללו מועטה והמשאבים העומדים לרשותו מוגבלים, שעות אלה הן מקור נוסף לעומס העבודה הכבד בהוראה.

המנהלים שפכו אור אף על תפקידו של המנהל בהכבדת עומס העבודה על המורה, מצד אחד, ומיתון הדרישות המופנות כלפיו, מצד שני. הם מדגישים את תפקידם (שלא מרצונם) בהוספת מטלות ומשימות רבות למורים, או במילותיה של מנהלת ממחוז דרום, "בסוף זה מתבטא שאני אומרת למורה, תגשי לי תכנית בזהירות בדרכים, תראי תכניות אינטגרציה, תגשי לי תכנית ב... אז הן מתוך הקריסה שלהן אומרות לי, בסדר, אני אכתוב אבל מתי אני אלמד את זה". על השפעתו הכפולה של המנהל על עומס מורים אנו למדים מהקטע הבא:

מראינת: מנהל יכול להוות גורם עומס?

מנהלת: 4: על מורים? (אנחה). הוא יכול. אם הוא לא מספיק בהיר לעצמו, פתוח עם עצמו וחושב עם עצמו. תראי, מנהלים, אני חושבת, בתחילת שנות עבודתם, הם במקום אחר לגמרי ממנהלים וותיקים. אני יכולה להגיד ולא בהשתחצנות, שמכיוון שיש לי ניסיון של שמונה שנים אני בוררת מה כן ומה לא. זה אולי לא בסדר כל כך, אבל אני עושה את זה, מה שמנהל צעיר [ש]רק עכשיו נכנס למערכת, לא יכול לעשות. הוא עדיין צריך להוכיח את עצמו והוא גם עדיין לא מכיר את המערכת. המפקח מנחה אותו והוא מנחה אותו כמו שהמשרד והוא צריך גם לבנות אמון מול הצוות וזו בעיה. [זה] לא פשוט. אז מנהל שכזה בוודאי יכול להיות גורם עומס. אבל, אני חושבת שככל שמנהל הוא יותר וותיק הוא יכול למתן עומס (מנהלת יסודי קיבוצי בצפון).

מנהל בית הספר היסודי ממ"ד מהדרום, אשר התנגד לקביעה חד משמעית ביחס לעומס העבודה בהוראה, תיאר את הדרכים בהן הוא מסייע למורים להפחית מעומס עבודתם:

תראי אני כמנהל, אני יודע את המצב של הצוות שלי ולכן אני מנסה לצמצם להם משימות למשל אם צריך למלא דוחות אני אומר להם מלאו את הדוח הזה פעם בחודש וזהו לוקח למלא אותו 10 דקות וזהו... דו"ח פרטני. מה עשית אם מי ישבת וכו'... יש מנהלים שמוסיפים עוד משימות שלהם, אני לא. אני רואה את המערכת את העומס של המערכת...

אך לא רק המנהל מהווה גורם המשפיע על מידת עומס העבודה שחווה המורה, לדידם של המנהלים, אלא אף אישיותו של המורה עצמו. מורה המחויב רבות לעבודתו ומצפה לקבל ממנה תגמולים פנימיים (קרי, תחושת אתגר או מימוש עצמי) יחפש דרכים לשיפור עבודתו עם תלמידיו וישקיע שעות רבות במשימות הנתפסות בעיניו כחשובות לקידום החינוך הערכי-חברתי בכיתתו. כאשר בהשפעת העומס על המורה ועל עבודתו עסקינן, המנהלים מבטאים תפיסות הדומות לאלו של המורים אשר השתתפו במחקר הנוכחי. הם מדווחים על פגיעה מסוימת (אך לא מוחלטת) בחינוך הערכי-חברתי בבית הספר כתוצאה מהצורך של המורה להתמקד בהעלאת הישגי התלמידים בבחינות חיצוניות ולהיות מעורב בתכניות ופרויקטים רבים כל כך. על כך מרחיבה מנהלת בית ספר יסודי מהמגזר הערבי בצפון:

[העומס] משפיע על כל האקלים הבית ספרי. זאת אומרת, אני היום כמנהלת לא יכולה להרשות לעצמי לעשות למשל ערב מסוים לגיבוש חברתי יחד עם המורים, יחד עם התלמידים עם ההורים. אני היום זהירה לבקש מהמורות, יותר זהירה... כי אני פשוט רואה את העומס שהן עוברות. אני לא יכולה להתעלם מהאדם שהוא מורה ולהגיד לו: אתה גם כן צריך להיות בבית הספר עד שעה ארבע לפעמים, ואתה גם צריך לבוא בערב. זאת אומרת, אנחנו מאבדים את חושבת ערך מוסף של בית הספר שהוא צריך להיות ממוקד בקהילה, וארגון לומד שלשבת אחר הצהריים.

מרבית המנהלים אף היו מודעים לכך ששעות השהייה אינן מספיק למילוי מטלותיו של המורה ובשל כך המורים עשויים לבדוק בחינות ועבודות או למלא טפסים במהלך השיעור בעודם מבקשים מהתלמידים לבצע מטלות יחידניות או קבוצתיות. יתר על כן, עומס העבודה נתפס כגורם בסביבת העבודה של המורה המונע ממנו להתעמק בתכני ההוראה או בתכנית מסוימת היות והוא נדרש להכין תכניות שונות ומגוונות במגוון של תחומים בעבודה (שיעורים, שעות פרונטליות, חינוך חברתי, חינוך תעבורתי וכדומה).

המנהלים אף מודעים להשפעתו השלילית של עומס העבודה הכבד בהוראה על חייו האישיים והמשפחתיים של המורה. הם מספרים כי המורים בבית ספרם נשארים מעבר לשעות העבודה, מבילים שעות רבות בביתם מול המחשב לשם מילוי טפסים וציונים, או נדרשים להשתתף בהשתלמויות אחר הצהריים, וכפועל יוצא משלמים מחיר משפחתי – הם מבילים פחות זמן עם הילדים ועם בן/בת הזוג. מנהלת בית ספר יסודי-קיבוצי בצפון העירה על כך באומרה כי... המורות מאד מאד מכוונות לילדים ולעשייה, מאד. אבל, אני רואה מורות חדשות שקלטנו, שהן לאו דווקא קיבוצניות, והן נפלאות והן נהדרות מהעיר, והן צעירות עם ילדים קטנים. בצדק הן אומרות: אני לא יכולה להישאר מעבר לארבע חמש, יש לי ילדים קטנים, משפחה, חוגים... זה בסדר גמור! עכשיו, כל הזמן יש את המתח הזה בין העבודה, לבין המשפחה, לבין הילדים, לבין האני... אין זה מפליא כי במצב כזה עומס העבודה הכבד בהוראה נקשר לתסכול והתרוקנות האנרגיה של המורה:

מראיית: ועכשיו אני רוצה לשאול איך זה משפיע לדעתך על המורים העומס הזה? מנהלת: מצד אחד אולי זה מאתגר אותם להיות טובים גם עם העומס הזה, לתת מענה גם עם העומס הזה, ומצד שני זה מקשה. מקשה מאד. זה שוחק, זה מלחיץ... אנחנו יודעים, למשל, שבמערכת החינוך מורים מחסירים הרבה, מורים הרבה נעדרים מהעבודה, יום מחלה פה ויום מחלה שם. ואני חושבת שיש לזה קשר כי אם המורה עובד בלחץ כזה והוא מרגיש שהוא חייב רגע יום אחד לנשום בבית, אז אני אומרת שאם המקום היה פחות לחוץ הייתי לוקחת אקמול ובאה לעבודה, למרות שאצלנו באמת, מורות באות חולות לעבודה ולא נעדרות יחסית הרבה. אבל כן, חלק מההיעדרויות מורים אני בטוחה שזה מושפע מהעומס (מנהלת יסודי, מחוז ת"א)

בדבריה רומזת המנהלת על הצורך של מורים רבים לוותר על משימות שונות במידה וברצונם להתמודד בהצלחה עם מגוון הדרישות הרבות כל כך המופנות כלפיהם בעבודה, או בקולו של מנהל בית ספר ממ"ד בדרום, "אם הייתי מקבל טפסים למלא, לא הייתי ממלא אף אחד, מי שהיה צועק הכי חזק, הייתי ממלא לו את הטופס ראשון". המנהלים מספרים על מחאתם של מורים מול הצורך למלא טפסים רבים כל כך והתפשרותם של המנהלים עצמם עם דרישות מעין אלה. הסכמה זו מעמידה אותם בקונפליקט תפקידי בין רצונם של המנהלים להיטיב עם המורים ולהקל על עומס עבודתם לבין רצונם להשביע את רצון הפיקוח ולעמוד במחויבויות המוטלות על בית הספר. קונפליקט זה הוא מושא למחקר עתידי.

ניתן לסכם את עמדותיהם של מנהלי בתי הספר כלפי עומס העבודה של המורים בימנו בקטע הבא השזור בדבריה של מנהלת בית הספר ממחוז דרום, אשר מתבוננת על המורים בימנו ומסיקה רבות לגבי יום עבודתו העמוס והמחירים שהוא נאלץ לשלם בשל בחירתו לעסוק בהוראה:

אני מדברת על מורה ממוצעת בדור הזה של ישראל. היא רצתה ללמד. מצד אחד, היה לה סוג של שליחות בלב והיא רצתה לעשות... היא למדה שזה שליחות וזה גם בסדר, אבל היא ידעה שהיא תעבוד בדרך אחת שהיא, במילים אחרות, כשהילד שלה מגיע הביתה אני אגיד את זה אחרת, היא באה הביתה ומספקת לו את כל צרכיו, וכשהוא הולך לישון, היא יודעת שיש לה עוד עבודה להמשיך. היום, קודם כל היא חוזרת אחרי הילד שלה והיא צריכה למצוא לו סידור. שתיים, היא ממשיכה לעבוד גם כשהילדים שלה נוכחים כי ההורים, לא רק ההורים, גם אני, הצוות כולו... כולם רוצים ממנה לפעמים און ליין תגובה וזה אומר שכל היום היא מגיבה. ועדיין נשארה לה גם העבודה של סוף היום. זה מצד אחד. מצד שני, היא צריכה לעלות ברמה המקצועית שלה. נושאים שהיא לא למדה אותם כי הדרך משתנה כל הזמן. היא גם לא תמיד מגיעה לקרוא חומר מקצועי, בואו נודה על האמת. לא תמיד היא מגיעה לזה ולפעמים אין לה את היכולת לקרוא חומר מקצועי וזה גם בסדר. בכל ארגון יש גם את אלה וגם את אלה. ורוצים ממנה עבודה ברמה מקצועית מאוד מאוד גבוהה....

המנהלים במחקר, עם כן, מחזקים את תפיסתם של המורים כי גורמים רבים מצויים היום בסביבת עבודתם התורמים להכבדת עומס העבודה של המורה וכפועל יוצא משפיעים לרעה על המורה ועל עבודתו במגוון של תחומים. הדמיון בין נקודות המבט של המנהלים ושל המורים במחקר אינו מותיר ספק כי תפקיד המורה מצוי היום על פרשת דרכים המחייבת חשיבה מחודשת על הגדרתו בישראל, דיון בו נעסוק בחלק הסיכום של דו"ח מחקר זה.

סיכום

מתוך קולותיהם של המנהלים אשר השתתפו במחקר עולות מספר תובנות אודות המתרחש בימנו בתפקיד המורה ובבית הספר:

- המנהלים תופסים את תפקיד המורה כמכוון למימושן של משימות רבות למען הילדים; הוא מחנך, מורה המעביר ידע, מבוגר משמעותי, יועץ, מדריך, תומך רגשית, מסייע בפתרון בעיות ועוד.
- המנהלים מודעים לכך שהמורה אינו יכול לבצע את כלל המשימות המוטלות עליו בשל עומס העבודה בו הוא מצוי וקיומם של מקורות רבים בימנו המשפיעים לרעה על מידת שביעות רצונו מהעבודה (כדוגמת בחינות חיצוניות, עבודת ניירת, ריבוי פרויקטים)
- המנהלים תומכים בטענתם של המורים לפיה גורמים רבים מצויים היום בסביבת עבודתו של המורה, התורמים להכבדת עומס העבודה של המורה, וכפועל יוצא משפיעים לרעה על המורה ועל עבודתו במגוון של תחומים.
- המנהלים מודעים לכך כי מורים נאלצים לוותר על ביצוען של משימות רבות בעבודתם אם ברצונם להתמודד עם עומס העבודה הרב בעבודתם ללא מחירים אישיים ומקצועיים רבים.
- הדמיון בעמדותיהם של המנהלים והמורים כלפי המתרחש בעבודת המורה בימנו ועומס העבודה הרב אותו הוא חווה מחזק את ממצאי המחקר ומצביע על תופעה רווחת ומוכרת במערכת החינוך.

דיון ומסקנות יישומיות

מטרת המחקר הנוכחי הייתה להתחקות אחר מרכיבי המונח "עומס בעבודה" בקרב מורים ישראלים בבתי הספר היסודיים וחיטובות הביניים של החינוך הממלכתי (יהודי וערבי) והממלכתי דתי ולעמוד על הגורמים השונים המשפיעים על תפיסות המורים את עומס עבודתם והשלכותיו. באופן ספציפי יותר המחקר ניסה לענות על השאלות הבאות:

- א. כיצד מפרשים מורים את עומס עבודתם, מקורותיו, והשלכותיו השונות.
- ב. כיצד מחולק זמנו של המורה במשרתו בתוך הארגון ומחוצה לו, ומה הסיבות לכך?
- ג. מה הן האסטרטגיות הרצויות להקלת עומס עבודתו של המורה, הן ברמה המערכתית והן ברמה המקצועית?

הממצא המרכזי העולה מניתוח הנתונים שנאספו במחקר הנוכחי הוא כי הסתירה הקיימת בין תפיסת המורים את תכלית עבודתם כמכוונת לפיתוח התלמיד כמכלול (ערכי, חברתי, הישגי, רגשי, קוגניטיבי) לבין הבניית תפקיד המורה על ידי קובעי המדיניות החינוכית בשנים האחרונות כמכוונת להפקת תפוקות ספציפיות במסגרת זמן נתונה וקבועה, מובילה מורים רבים לייחס משמעות שלילית להיבטים רבים בעבודתם, ובכלל זה לעומס העבודה הכמותי והרגשי הכבד אותו הם חווים. במילים אחרות, המדיניות החינוכית בעשור האחרון, המדגישה אחריות כלפי תפוקות המורה בעבודתו, בחינות חיצוניות כמדד עיקרי לבחינת תפוקות המורה, הידוק הפיקוח המרכזי על עבודת המורה, ומסגור ברור של עבודת המורה בבית הספר (באמצעות שעות נוכחות וקביעת שעות שהייה), מובילה לתפיסה מחודשת של תפקיד המורה בבית הספר. הוא נדרש כעת לא רק ללמד בכיתה ולמלא מספר תפקידים בבית ספרו אלא לתעד את עבודתו, לדווח ידנית ובאמצעות המחשב על גבי טפסים רבים, לעמוד בהספקי עבודה שנקבעו על ידי גורמים מחוץ לבית ספרו, להיות מעורב בפרויקטים רבים שמשרד החינוך יוזם, ולאמץ תכניות לימודים חדשות שנה אחר שנה. זאת ועוד, המורה נדרש לציית להוראות רבות המופנות אליו מגורמים שונים בסביבת בית הספר (למשל, פיקוח, הדרכה, רשות מקומית) ולעמוד בהצלחה בסדרה של מדדי הערכה שאף הם נקבעו על ידי גורמים מחוץ לבית ספרו. תפקיד המורה נתפס יותר ויותר כתפקיד "טכני" המכוון לביצוע משימות שנקבעו על ידי גורמים בסביבת עבודתו ומוערכים על ידם.

משמעות תכתיבי מדיניות חינוכית חדשה זו בעיני המרואיינים, מורים ומנהלים כאחד, היא כי המורה איבד רבות מהאוטונומיה הפרופסיונלית לה זכה כל השנים, מעמדו המקצועי ירד בצורה ניכרת, והוא נאלץ להתמודד עם חוסר אמון מצד ממוני בכישוריו המקצועיים וביכולותיו, זאת למרות ההכשרה לה זכה ושנות ניסיונו בעבודה. מכאן, הפרשנות שמייחסים המורים והמנהלים לעומס העבודה הכבד של המורה בעבודתו צריכה להיבחן בהקשר למשמעות הרחבה שהם מעניקים לתכתיבי המדיניות החדשים ובצל התפיסה "החדשה" של תפקיד המורה במדינת ישראל המובילה לגורמי אי שביעות רצון רבים של המורים מעבודתם בשנים האחרונות.

מרבית המרואיינים במחקר היו תמימי דעים בנוגע לעומס העבודה הרב בו מצוי המורה בעשור האחרון; הם ציינו את האינטנסיביות הרבה בעבודת המורה אשר אינה מותירה בידו זמן רב לביצוע משימות רבות בעבודתו. רבים חשו שעומסי העבודה רק גדלים משנה לשנה ובשל כך הם אינם מצליחים למלא את כל הדרישות המופנות אליהם, ממצא אשר התגלה לפני למעלה מעשור אף בקרב מורים אנגלים אשר חוו רפורמות נאו-ליברליות (Helsby, 1999), עשור בטרם הגיעו רפורמות אלו למערכת החינוך הישראלית. זאת ועוד, לאור גורמי אי שביעות הרצון מעבודת ההוראה שהציגו המרואיינים במחקר הנוכחי הם הרבו להדגיש את חוסר התכלית הברורה של מרבית המשימות החדשות המוטלות עליהם, היוצרות, מחד גיסא, עומס רב בעבודתם, אך תרומתן לתהליכי ההוראה-למידה בכיתה, מוקד עבודתו של המורה, מוטלת בספק, בלשון ההמעטה, מאידך גיסא. אחדים הדגישו כי אילו המשימות הרבות המכבידות על עומס עבודתם היו משמעותיות עבורם, הם היו נוטים לתפוס אותן כמקור לאתגר והתפתחות מקצועית יותר מאשר כעומס מכביד המעורר תחושות שליליות בעבודתם.

ואכן, יום העבודה של המורה, קרי חלוקת הזמן בין פנאי לעבודה בחייו של המורה, מצוי בהלימה לעומס הרב בעבודתם של המורים. במילים פשוטות, ניתן לומר כי המורה במערכת החינוך הציבורית בישראל עובד מרבית שעות היום, בתוך בית הספר ומחוצה לו, במגוון של פעולות ומטלות, כהוראה, הכנת השיעור, בדיקת מבחנים, אינטראקציות עם הורי התלמידים או עם התלמידים עצמם מחוץ לשיעור, ישיבות צוות, משימות מנהלתיות (מילוי טפסים, תיעוד

דיגיטאלי), השתתפות בהשתלמויות והדרכות, ממצא התואם מחקרים בקרב מורים מעבר לים בעשור האחרון (Bubb & Earley, 2004). למעשה, רפורמת "אופק חדש" אשר ביקשה למסגר את יום העבודה של המורה ולהגבילו לשעות עבודה מוגדרות בבית הספר (בדומה לעובדים רבים במשק) לא הצליחה, נכון לעכשיו, למנוע מהמורה את הצורך לעבוד על חשבון שעות הפנאי והמשפחה. על כך הרחיבה אחת המורות במחקר:

...כל הגדולים שיושבים שם למעלה ומחליטים החלטות, תעבדו, תעבדו, כן, כן, עוד ועוד משהו, לא נורא שיעשו פרטני בשעות האלה, שלא יהיו להם שעות באמצע, נסיף להם עד שעה שלוש, נעשה שלוש ושתיים תלמידים בכיתה, נעשה ישיבות אחר הצהריים, נחייב אותם בהשתלמויות, נחייב אותם בלהגיש את הטפסים האלה, נחייב אותם בדוחות האלה. אפילו בעיני מבזה שאני צריכה לחתום כרטיס נוכחות... בכל מקומות העבודה, מקצועות אחרים חותמים. אבל, אתה רוצה שאני אחתום על שעות? אין בעיה. אבל, בוא איתי הביתה ותחתום איתי על השעות בבית, ובוא איתי כשאני נשארת מעבר למה שאני צריכה, או כשאני באה ביום חופשי אני חותמת? לא, אני לא אחתום, אבל אני באה הרבה פעמים ביום חופשי. חופשות לידה, כשהייתי בחופשות לידה הייתי באה הרבה לבית הספר, הייתי באה עם התינוקת שלי, מישהו החתים לי כרטיס? ביקשתי? לא ביקשתי, עשיתי את זה משליחות (מחנכת, יסודי, ממ"ד, ירושלים).

בדבריה קושרת המורה בין הדרישות הרבות המופנות למורים בעבודתם, הניסיון למסגר את פעולותיו המקצועיות של המורה לזמן תחום, ואופיו הפרוסיונלי של מקצוע ההוראה שאינו מאפשר למורה, המחויב רגשית לעבודתו, להגביל את עצמו לשעות עבודות נתונות. במילים אחרות, מי שמאמין כי מטרת המורה "לכסות את החומר" ולהכין את תלמידיו לבחינות חיצוניות שיעניקו לישראל דירוג טוב יותר במדדים הבינלאומיים, מתעלם מהממד ההוליסטי של מקצוע ההוראה המכוון לפיתוחו הכולל של הילד ולמתן מענה למכלול צרכיו. עומס העבודה הכבד בהוראה נובע, באופן כללי, מהדגש הרב שמושם בימנו על הישגים לימודיים, בקרה, ושליטה, קרי, מהמגמה להגביר את מגוון המשימות שהמורה נדרש לבצע בעבודתו מתוך אמונה כי מימוש אפקטיבי של משימות אלה ישפר את הישגי התלמידים בישראל. כאשר מוסיפים את הדרישות הללו להיבטים הלא מדידים של מקצוע ההוראה (למשל, מתן מענה רגשי לילד, ייזום סוגיות ערכיות בכיתה) אין זה מפליא כי המורים הישראלים במחקר, בדומה לעמיתיהם בארצות השונות (Day, 2002; Galton & MacBeath, 2008; Goodson, 1997) מדווחים על עומס כבד בעבודתם. המעניין הוא כי המרואיינים אינם מתעלמים מעומס העבודה שהיה נהוג בהוראה אף בעבר. הם מספרים על תקופות עמוסות בעבודת המורה (למשל, תחילת שנה, עת בחינות) ועל הקשר בין ציפיות הורי התלמידים מהמורה (ובעיקר מהמחנך) לבין עומס העבודה בהוראה. אולם, הגורמים העיקריים, לדידם, לעלייה הניכרת בעומס העבודה של המורה בעשור האחרון הם הגידול בפרוצדורות של אחריותיות (תיעוד ודיווח, מילוי טפסים, אופן הערכת המורים, סטנדרטים), ציפיות מוגזמות מצד הורי התלמידים לצד ירידה בכבוד הניתן למורה, לחצים בלתי פוסקים לביצוע מגוון של תכניות ופרויקטים, דיגיטציה של מערכת החינוך, ומגוון דרכי ההוראה הנדרשות מהם כיום. העומס גובר אף כתוצאה מהעדרן של שעות שהייה מספיקות בבית הספר, מהדרכה מועטה בדרכי הוראה פרטנית ו/או בהוראת התכניות הרבות שבית הספר נדרש ללמד, ומחוסר יציבות בביצוע מטלות רבות בעבודת המורה כתוצאה מתחלופה מהירה מידי של פרויקטים ותכניות. יוזמות חינוכיות רבות בקצב מהיר מידי ללא יכולת העמקה מובילות, פשוטו כמשמעו, לעומס רב בעבודת המורה. בנוסף, תנאי העבודה הירודים בחלק מבתי הספר, לטענתם של מורים רבים, אינם מקלים בלשון ההמעטה על העומס האמור. רבים מהגורמים הללו יוחסו אף על ידי מורים אנגלים לעומס העבודה הכבד בתפקיד המורה בארצותיהם (Bubb & Earley, 2004; Swaim & Swaim, 1999).

מחקרים בקרב מורים באירופה ואנגליה דיווחו על קשר בין העלייה הניכרת בעומס העבודה של המורים לבין בעיות בריאות, מיטביות נמוכה, עלייה בתחלופת המורים, זמן מועט לרפלקציה על יום העבודה, וויתור על עיסוק בנושאים חברתיים-ערכיים שאינם בבחינות החיצוניות, והעדרם של יחסים קולגיאליים משמעותיים בחדר המורים (Bubb & Earley, 2004; Helsby, 1999). כל זה רק מחמיר את התסכול של המורים ומפחית ממידת הנאתם בעבודה. למרבה הצער, תהליכים אלו, אשר נצפו באנגליה לפני למעלה מעשור, הם היום מנת חלקם של מורים רבים בארץ. המרואיינים במחקר חשו כי עומס העבודה הרב אינו מותיר בידם את הזמן הנחוץ לשם עיסוק בחינוך ערכי וחברתי של הילד (למשל, דיון כיתתי בנושאים ערכיים הנתפסים כחשובים למורה),

פוגע בתהליכי ההוראה-למידה בכיתה, ומפחית ממידת שיתוף הפעולה שהיה קיים בין המורים בבית הספר, ובעיקר בין המורים המלמדים מקצועות זהים. בנוסף, המורים במחקר דיווחו על תחושת עייפות ולאחז, פגיעה בקשרים המשפחתיים, תסכול ושביעות רצון נמוכה מהעבודה, וקיומן של מחשבות, ואף כמיהה, לפרוש או לעזוב את מקצוע ההוראה. תוצאות אלה של עומס העבודה קשורות, בצורה ישירה, לתחושתם של המורים כי הם עוסקים רוב שעות היום במשימות חסרות חשיבות לעבודת המורה, בכלל, ולהתפתחותו של התלמיד, בפרט, ולאובדן האוטונומיה של המורה לעומת הדרישה ממנו לעמוד בסטנדרטים ובמשימות הנקבעות על ידי מי שאינם עומדים בחזית הראשונה של החינוך, קרי בכיתה. הם פשוט חשים כמי שאינם שולטים עוד בעבודתם. הסבר למצבם של המורים או מקבלים מגלטון ומקבאס (Galton & MacBeath, 2008):

...הלחץ [של המורים] אינו קשור ישירות לשעות העבודה הרבות שלהם אלא דווקא לתחושות של תסכול והעדר זמן לביצוע המשימות שהם נדרשים לבצע, במיוחד אלו הקשורות להוראה עצמה. הסיפוק העצמי שלהם לא יכול לבוא עוד לידי ביטוי בשל העומסים האחרים בעבודתם. כאשר מחברים לזה את אמונתם של המורים כי מעצבי המדיניות החינוכית אינם סומכים עוד על השיפוט המקצועי שלהם וכופים את דעתם על המורים הם מביעים דאגה רבה ממצב המקצוע שברו ומעמידו (ע' 78).

מכאן, שילוב של מספר גורמים, בהם עומס העבודה הרב, אובדן האוטונומיה הפרופסיונלית, חוסר האמון והכבוד במורה, והצורך להוכיח אפקטיביות באמצעות בחינות הישגים חיצוניות של התלמידים (עם כל הקושי הנובע מכך) מוביל לאמוציות שליליות ותחושת חוסר סיפוק בעבודה. במצב זה אין זה מפליא כי מרבית המורים פשוט מוותרים על ביצוען של משימות מסוימות בתפקידם או קובעים סדר עדיפות לפיו סדר ביצוע המשימות נובע ממידת הלחץ לסיים משימה מסוימת או מתפיסת עולמם הפדגוגית. שימוש במספר אסטרטגיות ממתן את תחושת העומס בעבודה (Parasuraman & Hancock, 2001), ומאפשר למורה אף להסתגל לעומס הכבד בו הוא מצוי.

בטרם נעבור לדון בהצעות מעשיות להפחתת עומס העבודה בהוראה במערכת החינוך הציבורית בארץ, נדרשות כמה מילים על משבר האמון אותו חווים מורים רבים, משבר שלא היה מוקד מחקר זה, אך עלה בצורה בהירה בראיונות רבים עם המורים. כך, במהלך הראיונות על עומס העבודה של המורה, ביטאו גנות, מורים ומנהלים כאחד תחושות המעידות על משבר אמון הולך וגובר בינם לבין המערכת בה הם מועסקים. למעשה, הם דיווחו על עומס רגשי רב בעבודה הנקשר לפחד, דילמות, עלבון, אשמה, ואמוציות שליליות דומות, הנובעות מהרגשתם כי הם אינם נתפסים עוד כפרופסיונלים הזוכים לכבוד הראוי לו הם זכאים לאור הידע המקצועי בו הם מחזיקים (ידע פדגוגי, דידקטי ודיצסיפלנארי), אלא כעובדים טכניים האמורים למלא משימה מוגדרת בהתאם לסטנדרטים ברורים וקשיחים. שבר זה בא לידי ביטוי בדבריה של מנהלת בית ספר יסודי מהמגזר הערבי בצפון אשר ציינה כי המורים כיום חשים עומס רגשי ש"זה קודם כל פחד, לפחד על הפרנסה, לפחד על העתיד, ערפול, זה דברים לא ברורים, שמו אותי במקום הזה ואמרו לי תתחיל לעבוד, ואני לא יודע, ואני גם מפחד להגיד שאני לא יודע...אני לא יכול להיות מורה לפי הערכים שלי, אני צריך להרכיב מסיכות מסוימות על מנת שאני אעמוד במשימות המצופות ממני". גנות מגן ממ"ד בירושלים ציינה כי "אם נתת לי תעודה, וסמכתם עלי, נתת לי לנהל גן, תסמכו עלי, תרשו לי לעבוד כמו שאני יודעת, כי אני נמצאת עם הילדים, לא את המפקחת, שבאה לעשרים דקות...אני רואה את הילד מכל ההיבטים".

המורים בימנו מתמודדים לא רק עם עומס עבודה רב, אלא אף עם אובדן האמון. הם חשים בקצב "רצחני" של דרישות לביצוע משימות רבות ומגוונות בעבודתם, בצורה אינטנסיבית מאד, אך במקביל מודעים (בצער) לכך כי קצב עבודתם וקביעת סדר העדיפויות בו אינם נתונים עוד, לפחות באופן פורמאלי, בידיהם. כך, המורה נקרע בין רצונו לציית להוראות הממונים עליו ולמדיניות החינוכית הנקבעת במשרד החינוך (ולמעשה, להקדיש את מרבית זמנו לעמידה בסטנדרטים מקצועיים קשיחים), לבין רצונו לבטא את תפיסותיו החינוכיות בעבודתו ולהוביל את תלמידיו להצלחה חינוכית (לא רק לימודית) בהתאם לצורכיהם ולקהילה בה הם חיים. עומס העבודה הרב אינו נתפס, לפיכך, אך ורק במונחים של משימות רבות לעומת זמן מועט העומד לשם ביצוען, אלא בעיקר במונחים של משימות חסרות ערך המבוצעות על חשבון משימות חשובות יותר למורה ולתלמידיו, לפחות על פי תפיסתו הסובייקטיבית של המורה. משבר זה מחייב מתן

תשומת לב לשינוי המצב ביתר שאת, בטרם יגלו מנהלי מערכת החינוך כי מורים טובים רבים פרשו או עזבו את המערכת והביקוש למקצוע ההוראה ירד פלאים.

בטרם נעבור להצגת המלצות הדו"ח הקורא, קרוב לוודאי, הבחין בכך שפרק הדיון השווה את קולותיהם של המורים והמנהלים הישראלים בשנת 2011 לקולותיהם של מורים מעבר לים לפני עשור ולמעלה מזה היות ומרבית הספרות בשפה האנגלית שעסקה בעומס העבודה של המורה נכתבה בשנות התשעים ובתחילת שנות האלפיים. משמעות הדבר היא כי מרבית ההשלכות של מדיניות האחריות בחינוך (סטנדרטים, בחינות חיצוניות, דרישה למילוי טפסים רבים וכדומה) על הקריירה של המורה ועל תפקוד בית הספר ידועות בספרות מזה שנים רבות. למרבה הצער, בבואם להטמיע מדיניות נאו-ליברלית המדגישה אחריות בתפקיד המורה, קובעי המדיניות במדינת ישראל התעלמו, כך זה נראה, מספרות זו, קרי לא למדו ממה שאירע מעבר לים.

במילים אחרות, מי שקבע כי המורים צריכים להשתתף בפרויקטים רבים, להקדיש זמן רב לדיווחים ידניים וממוחשבים ולעסוק רבות בהכנת התלמידים לבחינות חיצוניות לא למד מטעויותיהם של קובעי מדיניות בארצות הברית ואירופה (בעיקר אנגליה) ואימץ, למרבה הצער, מדיניות בעלת השלכות שליליות קשות על מערכת החינוך, בכלל, והמורה בפרט. הם התעלמו אף מהספרות אשר ניתחה את כישלון הרפורמה האמריקאית המפורסמת בשנים האחרונות (אף יילד לא נשאר מאחור) ממנה מתפכחים רבים כעת, דוגמת אחת התומכות המרכזיות, דיאנה רביץ (Ravitch, 2010), אשר הראתה בספרה האחרון את המחיר הכבד ששילמו המורים והתלמידים בארצות הברית בשל רפורמה זו (המדגישה אחריות רבה במערכת החינוך). האם מסקנה זו עשויה לתרום לכך שקביעת המדיניות החינוכית הבאה תסתמך יותר על העבר? זו תקוותנו.

סיכום

- הסתירה הקיימת בין תפיסת המורים את תכלית עבודתם כמכוונת לפיתוח התלמיד כמכלול (ערכי, חברתי, הישגי, רגשי, קוגניטיבי) לבין הבניית תפקיד המורה על ידי קובעי המדיניות החינוכית בשנים האחרונות כמכוונת להפקת תפוקות ספציפיות במסגרת זמן נתונה וקבועה, מובילה מורים רבים לייחס משמעות שלילית להיבטים רבים בעבודתם, ובכלל זה לעומס העבודה הכמותי והרגשי הכבד אותו הם חווים.
- המדיניות החינוכית בעשור האחרון, המדגישה אחריות כלפי תפוקות המורה בעבודתו, בחינות חיצוניות כמדד עיקרי לבחינת תפוקות המורה, הידוק הפיקוח המרכזי על עבודת המורה, ומסגור ברור של עבודת המורה בבית הספר (באמצעות שיעור נוכחות וקביעת שעות שהייה), מובילה לתפיסה מחודשת של תפקיד המורה בבית הספר. הוא נדרש כעת לא רק ללמד בכיתה ולמלא מספר תפקידים בבית ספרו אלא לתעד את עבודתו, לדווח ידנית ובאמצעות המחשב על גבי טפסים רבים, לעמוד בהספקי עבודה שנקבעו על ידי גורמים מחוץ לבית ספרו, להיות מעורב בפרויקטים רבים שמשרד החינוך יוזם, ולאמץ תכניות לימודים חדשות שנה אחר שנה.
- גנות, מורים ומנהלים כאחד מביעים במחקר תחושות שליליות כלפי מקום עבודתם המעידות על משבר אמון הולך וגובר בינם לבין המערכת בה הם מועסקים. למעשה, המורים מדווחים על עומס רגשי רב בעבודה הנקשר לפחד, דילמות, עלבון, אשמה, ואמוציות שליליות דומות, הנובעות מהרגשתם כי הם אינם נתפסים עוד כפרופסיונלים הזוכים לכבוד הראוי לו הם זכאים לאור הידע המקצועי בו הם מחזיקים (ידע פדגוגי, דידקטי ודיסציפלארי), אלא כעובדים טכניים האמורים למלא משימה מוגדרת בהתאם לסטנדרטים ברורים וקשיחים.
- העדר אוטונומיה מקצועית, אמון מועט הניתן למורה בעבודתו על ידי קובעי המדיניות, ועומס כבד בעבודת המורה מובילים יחדיו להשלכות שליליות על המורה ועבודתו. לעומת זאת, אילו היו חשים המורים אמון רב ביכולותיהם המקצועיות מצד קובעי המדיניות החינוכית ובעלי התפקידים השונים במשרד החינוך, ואף היו חווים אוטונומיה רבה בעבודתם, עומס העבודה הרב לא היה נתפס בהכרח כשלילי כל כך אלא דווקא כביטוי חיובי לתפקיד אותו הם ממלאים ולשליחותם החינוכית. העומס היה, קרוב לוודאי, מצטייר כאתגר מקצועי ולא כאיום על חייו של המורה ועל תלמידיו.

מסקנות יישומיות: המלצות להפחתת העומס בתפקיד המורה

לאור ממצאי המחקר והתובנות העולות ממנו, הפרק האחרון בדו"ח מוקדש למתן המלצות מעשיות לקובעי המדיניות החינוכית בארץ אשר תכליתן הפחתת עומס העבודה של המורה והחזרת האמון שהוא חש במערכת בה הוא עובד, למרות שאין כוונה לטעון ליכולת הכללה של הנתונים לכל זירה שהיא.

מתוך הספרות על לחצים ועומסים בעבודה אנו למדים כי מערכת החפצה בהפחתת רמת הלחץ והעומס אותו חווים העובדים בה עשויה לבחור במספר אסטרטגיות בהן, שינוי מאפייני התפקיד (למשל, הגדרה מחדש של משימות התפקיד, הפחתת קונפליקטים בעבודה), שינוי מאפייני המשימות בעבודה כך שהן תתאמנה יותר לכישוריו ולמיומנותיו של העובד, התמודדות עם מקורות העומס בסביבתו של הארגון, הכשרת העובד להתמודדות קונסטרוקטיבית עם מקורות העומס בעבודתו, הדרכת המנהל בסיוע לעובדים בהתמודדות אפקטיבית עם עומס עבודתם וכדומה (Greenhaus & Callanan, 1994; Newman & Beehr, 1979). חלק מהאסטרטגיות הללו מתאימות אף להתמודדות עם עומסי העבודה הכבדים והרגשות השליליים המתלווים להם בקרב מורים רבים בארץ כפי שעלה מתוך מחקר זה.

עומס כבד זה נובע, לדעתם של מורים רבים, מדרישות רבות שאינן קשורות במישרין לעבודתם הפדגוגית-דידקטית בשיעור כעבודת הניירת הרבה לה הם נדרשים, ידנית וממוחשבת כאחד, וריבוי הפרויקטים החינוכיים-חברתיים המוכתבים לבית הספר חדשות לבקרים ומחייבים את המורה להשקיע זמן רב בלמידת הפרויקטים ובהפעלתם. ברם, השאלה הנשאלת היא האמנם הדרישות הרבות מהמורים אשר נוספו בשנים האחרונות אכן חשובות והכרחיות כל כך לתהליך החינוך הבית ספרי ולשיפורו? התשובה לשאלה זו משמעותית מאד לאסטרטגיות ההתמודדות עם עומס העבודה הרב בהוראה הואיל ותשובה חיובית מחייבת בחינה מחודשת של "אופק חדש" (בעיקר של תפיסת מבנה עבודת המורה העומדת מאחורי רפורמה זו) ואילו תשובה שלילית פירושה התמודדות עם העומס באמצעות הפחתת מספר הפרויקטים המוכתבים לבית הספר וצמצום ניכר של עבודת הניירת המצופה מהמורים בשם "האחריות" ו"הפיקוח" במערכת החינוך בימנו. אנו נתחיל באפשרות השנייה ולאחר מכן נתמקד באסטרטגיות הקשורות לרפורמת "אופק חדש" ובטקטיקות העומדות לרשות המנהל החפץ לסייע למוריו להתמודד בהצלחה עם עומס העבודה הכבד אותו הם חווים.

אסטרטגיה ראשונה: מיקוד עבודת המורה בפדגוגיה-דידקטיקה בשיעור

אחת התוצאות של ריבוי המשימות והמטלות שנוספו לתפקיד המורה בעשור האחרון היא הפניית זמנו ומרצו של המורה מהובלה ישירה של תהליכי ההוראה-למידה המתקיימים בשיעור למשימות רבות שאינן קשורות באופן ישיר לתהליכים אלו. עיקר הגורמים לכך, כפי שזוהו במחקר זה ובקרב מורים באנגליה, הם מספר הפרויקטים הרבים המוכתבים לבית הספר מגורמים רבים בסביבתו (למשל, מחוז משרד החינוך, יעדי מנכ"ל/שר, פיקוח מקצועי, רשות מקומית) ועבודת הניירת הרבה הנדרשת מהמורה (למשל, תיעוד, מילוי טפסים, הקלדה ממוחשבת של נתונים). מכאן, ובהנחה כי תרומתם של הפרויקטים הרבים ועבודת הניירת לשיפור בית הספר ותהליכי ההוראה-למידה המתרחשים בו לוטה בערפל מומלץ:

ג. להפחית בצורה ניכרת את מספר הפרויקטים המוצעים/מוכתבים לבתי הספר מצד האגפים השונים והמחוזות השונים של משרד החינוך והרשויות המקומיות.

ד. לצמצם למינימום האפשרי, אשר ייקבע במו"מ בין משרד החינוך לבין הסתדרות המורים, את מילוי הטפסים הידני והממוחשב שמורה נדרש למלא בעבודתו השוטפת ולהותיר את אלה הנחוצים ביותר לשם שיפור תהליכי ההוראה-למידה בכיתה.

המלצות אלו הוזכרו על ידי מנהלים ומורים רבים במחקר כאשר הם נתבקשו להציע דרכים להפחתת עומס העבודה בהוראה. הם ביקשו "להתמקד במספר מוגבל והגיוני של יעדים [כי] אי אפשר כל שנה להכניס פרויקטים חדשים לבית הספר" (מנהלת, יסודי, דרום), ו"אולי להחליט ששני נושאים יהיו המרכזיים כל שנה [כי] צריך לעשות איזה ארגון מחדש" (מחנכת, יסודי, דרום). המורים חשו כי "לא צריכים לעשות את הכול, שיבדקו לגופו של עניין מה כבר עושים בבית הספר" (מחנכת, יסודי, צפון), כי "משרד החינוך צריך להחליט על מדיניות ברורה מאד מבחינת תכנים לימודיים ומבחינת נהלים כי היא משתנה מידי פעם" (של"ח, יסודי, מרכז), כך ש"לא כל שר חינוך או מנהל מחוז או משהו שבה, הוא רוצה לעשות שינוי... אבל צריכים להיות דברים

ברורים, עקביים, תכניות ברורות. אתה לא יכול להעמיס על מורה שלוש מנחות..." (גיאוגרפיה, יסודי, צפון). אחרים ביקשו לתת "לנו קצת מנוחה כמה שנים בלי לחדש כל הזמן (יסודי, מקרא, ת"א), הציעו לאסור על המדריכות "לבוא יותר ממדריכה אחת ביום או בשבוע" (יסודי, חינוך מיוחד, ת"א), כדי שמספר התכניות בהן המורה צריך לעסוק או מספר ההשתלמויות שבהן הוא צריך להשתתף יפחת בצורה ניכרת.

בדומה לכך, המורים קראו להפחתה משמעותית של עבודת הניירת או במילותיהם, "פחות טפסים, כאילו פחות כל הדיווחים האלה של מה שאני מלמדת בשעת השהייה" (מחנכת, יסודי, דרום), "תוציאו את הטפסים, זה מיותר" (גננת, דרום), "הדיווחים מיותרים, אלה של המחשב, נוכחות, הפרעות בכיתה, נושא השיעור, עבודות הבית, הכול צריך לדווח, הטפסים על שעות נוספות שצריך למלא (אנגלית, יסודי-ערבי, צפון). הם מבהירים כי בשעות השהייה והשעות הנוספות (18 במספר) העומדות לרשותם על פי הסכם "אופק חדש" אין הם מספיקים למלא את כל הטפסים ולבצע את שאר המשימות הנדרשות מהם. הם מציעים, לדוגמה, לצמצם את הניירת הנלווית להערכת מורים על ידי מנהל בית הספר, להפחית את מספר הדוחות הנשלחים למפקח, וכדומה. לדידם, ערכה של עבודת הניירת הרבה הנגרמת להם בשל מדיניות האחריות של משרד החינוך לוט בערפל, אך המחיר שהם נדרשים לשלם בעטייה גבוה מאד.

תכניות להפחתת מספר המטלות האדמיניסטרטיביות בהוראה הוצעו אף בתכניות שונות באנגליה (Bubb & Earley, 2004), לפיהן מורים אינם צריכים לעסוק בחיבור מכתבים רשמיים, הקלדת רשימות תלמידים, עיבוד תוצאות מבחנים, הזנת נתוני תלמידים, תיעוד עבודתם וכדומה. מאחורי תכניות אלו עמדה התובנה כי המורים לא יוכלו לאורך זמן להמשיך ולמלא משימות פקידותיות או לתת מענה חיובי להצעות אין סופיות לשינויים וחידושים בעבודתם בפרק הזמן העומד לרשותם בעבודה מבלי שיחושו שחיקה או רצון לעזוב את מקצוע ההוראה.

ברם, במידה ומעצבי המדיניות החינוכית במערכת החינוך הציבורית במדינת ישראל סבורים כי עבודת הניירת הרבה, הפרויקטים החינוכיים הרבים, מגוון התכניות המוצעות לבית הספר, וכדומה אכן נחוצים מעל ומעבר לשם שיפור מערכת החינוך והעלאת הישגי התלמידים (סברה שלא בהכרח עומדת במבחן אמפירי!), הרי המשך המדיניות הקיימת במשרד החינוך בנוגע לסוגיות אלו מחייב היערכות חדשה של מסגרת "אופק חדש" וגיבוש אסטרטגיות שונות להפחתת עומס העבודה הכבד בתפקיד המורה, הלוקחות בחשבון את הדרישות הרבות המופנות למורים ומבקשות להבנות מחדש את זמן העבודה של המורה ומטלותיו.

אסטרטגיה שנייה: התאמת זמן המורה למשימות המוטלות עליו

בהנחה שמשימותיו של המורה כפי שהן מוגדרות על ידי מעבידיו בשנים האחרונות והמטלות המצופות ממנו הן בגדר המשתנה הקבוע שאינו ניתן לשינוי מהותי, יש מקום לבחון מחדש את הנחות היסוד שהנחו את מעצבי רפורמת "אופק חדש" בניסיונותיהם לחלק את זמן העבודה של המורה ולהגדיר את גבולותיו במונחים של זמן. בחינה זו נובעת מכך שמורה, החפץ לשפר את עבודתו ולהתאימה לדרישות האין סופיות המגיעות אליו מצד גורמים רבים בסביבת עבודתו, חייב להתנסות ברמות גבוהות מאד של עומס, לא רק במהלך יום עבודתו בבית הספר המוגדר באמצעות החתמת שעות נוכחות, אלא אף בשעות הפנאי שלו על חשבון חייו האישיים והמשפחתיים. במילותיה של אחד המורים "[מעצבי אופק חדש] צריכים...אולי לפתוח נקודות שהתעוררו ולדון בהן כי לא יכול להיות שהמצב יימשך ככה, וזה בידיים של הסתדרות המורים".

במילים אחרות, הצלחתה של רפורמת "אופק חדש" תלויה רבות בגורמים אחרים שלא הוכפפו לתכתיבי רפורמה זו אך משפיעים רבות על מידת הצלחתה. כך, כל עוד לא הוגדרו בבירור סוגי המטלות והיקפן אשר רשאים מעבידיהם של המורים להטיל עליהם, אין משמעות רבה לקביעת מסגרת יום העבודה של המורה היות ועומס העבודה הכבד בהוראה נוצר דווקא בשל ריבוי המטלות הנדרשות מהמורה לעומת הזמן המועט העומד לרשותו למימושן במסגרת יום עבודתו. זאת ועוד, כל עוד לא הוגדרו המשאבים הנחוצים למורה לשם מילוי משימותיו הרבות, עומס העבודה הכבד בעבודתו נובע מהעדרם של אביזרים הנחוצים לשם מילוי אפקטיבי של משימותיו השונות (למשל, עמדת מחשב) והוא נדרש להמשיך ולבצע את משימותיו המקצועיות בביתו שם מצויים, לעיתים, אביזרים אלה. מנהלת בית ספר יסודי בדרום סיפרה כיצד היא צריכה להתמודד עם מפקחת בית הספר השואלת "למה את לא לוקחת ביעד גם את זה, וגם את זה, וגם את זה"

ותשובתה הייתה כי למחלה בו מצויה מערכת החינוך היום קוראים "פרויקטולוגיה" בשל הפרויקטים האין סופיים המוצעים בה לבתי הספר.

הואיל וארגונים חייבים להיות קשובים למחיר הפיזי והרגשי שהלחץ ועומס העבודה גובים מהעובדים שלהם ומההשפעה שיכולה להיות לכך על איכות עבודתם, מומלץ כדלקמן:

א. להציע, כחלק מרפורמת "אופק חדש", הבניה מחדש של תפקיד המורה אשר תכלול משימות הניתנות לביצוע בפרק הזמן העומד לרשות המורה ביום עבודתו כבסיס ראשוני להפחתת עומס העבודה בהוראה. הגדרה זו צריכה לכלול ציפיות ברורות ממורה וממחנך, מספר יעדים מוגדר והגיוני לבית הספר בכל שנה, הקף הפרויקטים המותר למעבידי המורים ליזום בכל שנה לבתי הספר, ותחומי האחריות של המורים ביחס לבעלי תפקידים אחרים בבית הספר ובמערכת החינוך. תכנית חומש של יעדים ופרויקטים למערכת החינוך הייתה מקלה מאד על תכנון זמן, התעמקות במשימות, והפחתת העומס בעבודת המורה.

ב. להפחית את שעות ההוראה בכיתה ו/או להקטין את מספר התלמידים בכל כיתה לעומת הגדלת מספר שעות השהייה בבית הספר תוך הגדרה ברורה ומחייבת של המטלות היחידות שהמורה מצופה לבצע במהלך. הפחתת שעות ההוראה לא רק תאפשר שעות שהייה רבות יותר במהלך יום העבודה בבית הספר אלא אף תפחית מעומס העבודה של המורה בכל הנוגע להכנת השיעור, טיפול בבעיות תלמידים, מתן מענה לתכניות שונות המוצעות במערכת החינוך בתחום המקצוע וכדומה. תוצאה דומה צפויה מהקטנת מספר התלמידים בשיעורו של המורה. אגב, הפחתת עומס העבודה בהוראה באמצעות מספר שעות הוראה ומספר תלמידים קטן יותר לכל מורה קשורה אף בהעלאת ההישגים הלימודיים של התלמידים (Swaim & Swaim, 1999), כך שהסדר מעין זה יכול לתרום רבות למערכת החינוך ולדירוגה במערכת המדדים הבינלאומיים בהם שותפה ישראל.

ג. לחלופין, ובהנחה כי משימותיו המנהלתיות של המורה נשארות רבות ומגוונות, מומלץ להשיק תפקיד של עוזר הוראה מנהלי אשר יסייע למורה בעבודת הניירת, הקלדת הנתונים למחשב ועיבודם, צילום מסמכים, מעקב אחר היעדרויות תלמידים, הדפסות, תיוק, קישוט הכיתה, עזרה לתלמידים בביצוע מטלות שונות, עזרה מנהלתית בהיערכות לבחינות, תיאום בין מורי הכיתה ועוד. עוזר מעין זה הוכנס לכמה בתי ספר באנגליה על מנת להפחית את עומס העבודה של המורה (Galton & MacBeath, 2008).

המלצות אלו היו אף מנת חלקם של מנהלים ומורים שהשתתפו במחקר הנוכחי. מנהלת בית ספר יסודי-קיבוצי בצפון הדגישה בצורה ברורה כי "אם היו מורידים קצת מהפרונטאלי, פרטני זה נהדר, תוסיפו שעות שהייה, שיהיו יותר שעות שהייה למורים", על מנת, כפי שציינה מורה לשפה בבית ספר יסודי-ערבי בצפון, "לפנות זמן לדברים [הפדגוגיים חינוכיים], להגביר את שעות השהייה...להוסיף זמן לעסוק בכל הדברים מסביב של הטופסולוגיה, של התכניות, של הישיבות". מורים אחרים הציעו להקטין את מספר התלמידים בכיתה כי "אז יש לך חצי בעיות, וגם לילדים כייף" (חינוך מיוחד, חט"ב, צפון), "כל מורה על פחות תלמידים, על קבוצה יותר קטנה" (ספרות, יסודי, מחוז ת"א), "זה הדבר הכי הכי הכי, אין לזה תחליף. קחי את האקווריון הזה, שימי בו יותר מידי דגים הם יתחילו לאכול אחד את השני..." (חשבון, יסודי, ירושלים). ברם, הפחתת שעות ההוראה הפרונטאליות והקטנת מספר התלמידים בכיתה אינן מספיקות בעיני המורים והמנהלים והם מציעים להגדיל את שעות השהייה של המורה לעשר שעות בשבוע כי צריך "יותר זמן להכנות, ולצוותים, ולהכנה לפני, ולהכנה אחרי, ופחות שעות להיות בכיתה" (מנהלת, יסודי-ערבי, צפון). מחנכת מהדרום ביטאה יפה את הקשר בין הדרישות הרבות שמופנות כלפי המורים והצורך בשעות שהייה באומרה כי "אפשר להוריד שעות, שמשרה מלאה לא תהיה שלושים שעות בבית הספר היסודי [כי] אם הם דורשים כל כך הרבה אז תורידו שעות [כדי] שיהיה יותר לחלונות", ומחנכת מבית ספר יסודי-קיבוצי מהדרום ביקשה "להוסיף שעות שהייה באמצע היום, לא בסוף היום, באמצע היום [כדי] שתוכלי לפגוש הורים...לצלם, להכין דברים...שעה עם היועצת, ושעת צוות שכבתיות".

המעניין הוא, כי למרות היכרותם המועטה ביותר של מרבית המורים עם הנעשה בבתי ספר במדינות אירופאיות שונות, הם ביקשו להשיק משרה של עוזר מנהלי שתכלית הקלת העומס המנהלי בו שרוי המורה וסיוע בביצוען של מטלות מחוץ לשיעור הפרונטאלי. הם מבקשים להביא "פקידה" שתבצע את הצדדים הטכניים בעבודת המורה, כהקלדת נתונים למחשב, כי "אני יושבת

בלילות לאחר כל העבודה בניתוח של המבחנים ועושה את זה במחשב" (מחנכת, דרום). תפיסתם של המורים במחקר את תפקיד העוזר המנהלי מופיעה בקולות הבאים :

...בכיתות הנמוכות [צריך] להכניס שתי דמויות לכיתה. חובה. מורה וסייעת, מעשרים ילדים, חובה, להכניס מורה וסייעת, כי אם את נותנת לילד הרגשה של הצלחה בכיתה א', זה ילווה אותו לכל שנות הלימודים שלו. ולכל החיים. לא יכול להיות שאני אלמד בכיתה א' 35 ילדים בלי סיוע, לבד, ואעשה את כל המטלות. אז, ברגע שיש לך עוד כוח אדם בכיתה, סייעת למשל, אז יש דברים שהאדם השני יכול לעשות אותם, לעזור לך...אם מכניסים עוד כוח אדם לכיתה אז זה גם עוזר לילדים וגם עוזר למורה, פחות לחץ. זה נותן לשני העולמות אפשרות ליהנות, לילד ולמורה. עזרה בהקלדות, בדיווח. אם הכיתה הולכת לשיעור ספורט אז הסייעת יכולה לעשות את עניין קישוט הכיתה, החלפת נושא בכיתה, כרטיסיות, הכנת חומרים, אז זה היה עוזר לנו מאוד (מחנכת, יסודי, צפון).

...שכל מורה תהיה לה מזכירה. אני באמת צריכה מזכירה שתעשה לי סדר בכל הדפים שאני מצלמת, שיהיה לי מסודר הכול, זה יהיה גן עדן, שיהיה לי קלסר עם כל הטקסטים שאני הולכת ללמד בחודש הקרוב, שהיא תמפה את כל הקבוצות. למשל, אני אומרת לה אלה הקבוצות של הפרטי שאני הולכת לשבת ביום הזה, והיא תקליד לי את הכול...עכשיו הוצאתי טפסים בכתב יד לרכות האוריינות שלנו, והיא אמרה לי, לא, אני רוצה את זה מודפס. אז זה עוד עבודה. זה מקשה עלי. אם אין לי מחשב בבית, ואם המחשב שלי כבר לא עובד חודש...היא תעזור לי עם הקישוטים של הכיתה. היא תעשה את הדברים של מעבר, אני אגיד את הרעיון, אני רק אגיד מה אני רוצה שיהיה והדברים יבוצעו...שיתנו לי להתעסק תכלס בעבודה עצמה, להיכנס לחנך, ללמד, לחנך לערכים לא להיות רק עסוקה בתוצאות שהם צריכים להוציא במיצב (חשבון, יסודי, מחוז ת"א)

העוזר המנהלי, עם כן, לא רק יסייע בהפחתת עומס העבודה הכבד בו שרוי המורה בימנו אלא גם יאפשר לו להתמקד במשימות הפדגוגיות-דידקטיות (קרי, קידום ערכים בקרב התלמידים, פיתוח הילד, דאגה למגוון צרכי התפתחותו), מוקד עבודתו העיקרי של המורה בהתאם לתפיסת המורים במחקר, וכפועל יוצא יגדיל את מידת שביעות רצונו של המורה מעבודתו ויפחית את תחושותיו השליליות כלפי עבודתו.

מערכת חינוכית אשר קובעי המדיניות החינוכית בה מקדשים את אידיאולוגיית האחריות והסטנדרטים, קרי את הצורך בשליטה רבה ובקרה צמודה על פעולותיו המקצועיות של המורה, כאמצעי לשיפור מערכת החינוך חייבים להכיר בעלויות התקציביות הרבות שטמונות במדיניות זו. הגדלת שעות השהייה על חשבון שעות הוראה ו/או הוספת עוזר מנהלי לא היו צורך השעה לו היו מופחתות מטלותיו החדשות של המורה בעשור האחרון. אבל, הגדלת מספר המשימות המוטלות על המורה מבלי לגבות זאת בשינוי מסגרת העבודה של המורה, תוביל, ללא כל ספק, להכבדת נטל העבודה על המורה ולמשמעויות השליליות הנלוות לנטל זה.

אסטרטגיה שלישית: תפקיד המנהל בהפחתת עומס העבודה בהוראה

לאור עומס העבודה הכבד שחווים מורים רבים בבתי הספר יסודיים ובחטיבות ביניים בשנים האחרונות, ישנה חשיבות רבה לתמיכה של המנהל, הנתפס כדמות מרכזית בבית הספר ובעלת השפעה רבה על הנעשה בו (אופלטקה, 2010) בהתמודדותו של המורה עם העומס בעבודתו. מכאן מומלץ :

א. לחשוף את המנהלים לסוגיית העומס בעבודת המורה בעת הזו ולציידם בכלים להפחתת

עומס זה באמצעות התמודדות ממוקדת בבעיה (Zunker, 2008) כתכנון זמן, קביעת סדר עדיפויות, פתרון בעיות, זיהוי מחשבות לא רציונאליות ודרכי חשיבה מעוותות הגוזלות זמן עבודה, ועוד. מנהל בית ספר המודע יותר לעומס העבודה של המורים בבית ספרו ולהשפעותיו עשוי לסייע להם רבות בהתמודדותם עם עומס זה. למשל, מורים מסינגפור השתמשו במגוון של דרכים להפחתת רמות הלחץ והעומס בעבודה, כזיהוי הבעיה וניסיון לפתור אותה בדרך היעילה ביותר, הסתכלות על הצד החיובי של הדברים בבחינת המצב יכול היה להיות גרוע יותר, והשקעת מאמץ רב יותר על מנת להתמודד עם הבעיה (Yiu-Chung et al., 2006). מנהל בית ספרם היה שותף להתמודדות זו ותרם לה רבות.

ב. לאפשר למנהל לשלוט במיון הדרישות הסביבתיות השונות המופנות לבית הספר מצד גורמים רבים, כולל הפיקוח על בית הספר והפיקוח המקצועי, וכך למנוע מצב בו בית הספר, קרי המורים ובעלי התפקידים השונים, יצטרכו להתמודד עם מגוון של פרויקטים

ותכניות, וכפועל יוצא בעבודת ניירת רבה ומכבידה. שליטה זו של המנהל צריכה להיות מעוגנת בחוזרי מנכ"ל כחלק מהאוטונומיה הבית ספרית ומשיקול הדעת הניתן למנהלים בעבודתם.

ג. להכשיר את המנהל כבונה צוות תמיכה במורי בית ספר, לא רק בסוגיות של עומס בעבודה, אלא בכלל הסוגיות המעיקות על עבודת המורה בימנו כתחושת חוסר האמון בהם הם חשים, אובדן האוטונומיה המקצועית של המורה, והרצון לעבודת צוות רבה יותר ממה שמתאפשר למרבית המורים בתנאי העבודה הקיימים במקצוע ההוראה. צוות תומך פירושו אף גישה נעימה ומקרבת מצד המנהל, אשר יהווה אוזן קשבת לבעיותיהם של המורים, אשר מקורן בהגדרת התפקיד החדשה של המורה במחוזותינו. זאת ועוד, שיתוף המורה בקבלת החלטות שונות הנוגעות למשימותיו בכיתה (למשל, האם לאמץ פרויקט מסוים? האם לוותר על תיעוד מסוים?) יכול לסייע רבות בהתמודדותו עם עומס העבודה הכמותי והרגשי אותו הוא חווה בעבודתו.

תפקיד המנהל בהפחתת עומס העבודה של המורה הופיע אף בקולם של המורים במחקר הנוכחי. מורה לאומנות מבית ספר יסודי במחוז ת"א סיפרה כי מה שמסייע לה להתמודד עם העומס בעבודה הוא ש"המנהלת מאד מעריכה אותי" והיא לא מאפשרת לאף אחד "להגיד משהו על המורים שלה, הורים, כלום. והיא נותנת את כל התמיכה שבעולם". מורה למדעים מחטיבת ביניים ממ"ד מהדרום הייתה רוצה לראות יותר "שיתוף פעולה בין מורים מקצועיים" לשם החלפת מידע ודרכי הוראה ביניהם שהיו מקלים עליה בעבודתה וחוסכים לה את הזמן שהיא מקדישה לשם כתיבת תכניות ומערכי שיעור. מחנכת מבית ספר יסודי-קיבוצי בדרום קוננה על העדר למידת עמיתים במערכת החינוך כי "אני חושבת שיש הרבה מה ללמוד אחת מהשנייה...אוזן קשבת" בכל הבעיות והסוגיות בהן המורה נתקל במהלך יום עבודתו הגוזלות זמן רב ממנו. מנהל בית הספר יכול, ללא ספק, לתרום רבות ליצירתם של צוותי תמיכה כאלה בין המורים בבית ספרו אשר היו מפחיתים, ולו במעט, מעומס עבודתם של המורים בימנו.

מקולותיהם של המוראיינים במחקר ומקריאת הספרות המחקרית על חייהם המקצועיים של מורים מעבר לים אנו למדים כי המצב הנוכחי הרווח במערכת החינוך הציבורית, המאופיין בעומס עבודה רב וכבד בהוראה, אובדן האוטונומיה הנתפסת של המורה בעבודתו, חוסר כבוד למורה, כולל תחושתם של מורים רבים כי האמון בינם לבין הממונים עליהם נסדק בתקופת "האחריות בחינוך", וכי ההורים אינם מעניקים להם את הכבוד המקצועי לו הם זכאים מתוקף הכשרתם וניסיונם המקצועי הרב, אנו יכול להימשך לאורך זמן. נקיטת אסטרטגיות שונות להפחתת עומס העבודה של המורה והגברת אמונתו במערכת בה הוא עובד נחוצה בדחיפות במידה וברצוננו להימנע מפרישה מואצת של מורים וותיקים וטובים, מירידה עתידית בפונים למקצוע ההוראה מקרב הדור הצעיר, מבריחתם של המורים בעלי האידיאלים החינוכיים אשר יחוו פגועים רגשית מהתפיסה הרווחת של תפקיד המורה, וממחירים אישיים ומקצועיים שישלמו המורים והתלמידים כאחד. קריאות לחינוך פרטי כאלטרנטיבה לחינוך הציבורי רק ילכו ויתרבו במצב מעין זה.

רשימת מקורות

- אופלטקה, י'. (2010). *יסודות מנהל החינוך* (מהדורה שנייה). חיפה: פרדס.
- וולברוס, ג'. (2007). *הקשר בין עומס יתר בעבודה לבין כולסטרול וטריגליצרידים בדם: ההשפעות הממתנות של תפיסת שליטה ותמיכה חברתית*. עבודת גמר לקראת התואר מוסמך אוניברסיטה במדעי הניהול, אוניברסיטת תל אביב.
- מלאך-פיינס, א'. (2011). *שחיקה בעבודה: גורמים, תוצאות ודרכי התמודדות*. בן שמן: מודן הוצאה לאור.
- נבר, ח'. (1999). *הקשר בין עומס יתר בתפקיד לבין שביעות רצון מהעובדה: השפעות ישירות ומתונות של חוללות עצמית, וותק ועבודת צוות במקצועות בריאות שונים*. עבודת גמר לקראת התואר מוסמך למדעי הניהול, אוניברסיטת תל אביב.
- קלמפנר, ו'. (2002). *השפעת עומס יתר ואפיוני נסיעות עסקים לחו"ל על לחץ נתפס*. עבודת גמר לקראת התואר מוסמך אוניברסיטה במדעי הניהול, אוניברסיטת תל אביב.
- Ai-Yun, H. (2006). Engineers in a newly industrializing economy. In C. Kwok-bun (ed.), *Work stress and coping among professionals* (pp. 19-32). Leiden: Brill.
- Biesta, G.J.J., & Miedema, S. (2002). "Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education." *Teaching and Teacher Education*, 18, 173-181.
- Bridges, S., & Searle, A. (2011). Changing workloads of primary school teachers: 'I seem to live on the edge of chaos'. *School Leadership and Management*, 31(5), 413-433.
- Brown, M., & Benson, J. (2005). Managing to overload? Work overload and performance appraisal processes. *Group & Organization Management*, 30(1), 99-124.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cal.: Harvard University Press.
- Bubb, S. & Earley, P. (2004). *Managing teacher workload: Work-life balance and wellbeing*. London: Sage/Paul Chapman.
- Campbell R.J., & Neill, S.R.J. (1994). *Secondary teachers at work*. London: Routledge.
- Caplan, R.D., Cobb, S., French, J.R.P, Harrison, V.R., & Pinneau, S.R. (1980). *Job demands and worker health*. University of Michigan: Institute for Social Research.
- Coates, T.J., & Thoresen, C.E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research*, 46, 159-184.
- Cooper, C.L., & Marshall, J. (1976). Occupational sources of stress. *Journal of Occupational Psychology*, 49, 11-28.
- Darling-Hammond, L., & Cobb, V.L. (1996). "The changing context of teacher education." In F.B. Murray (ed.). *The teacher educator's handbook*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 15-59.

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.

Esteve, J. (1989). Teacher burnout and teacher stress. In M. Cole & S. Walker (eds.), *Teaching and stress* (pp. 4-25). Milton Keynes: Open University Press.

Farber, B.A. (2000). Introduction: understanding and treating burnout in a changing culture. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 589-594.

Frankenhauser, M. (1991). The psychophysiology of workload, stress, and health: Comparison between the sexes. *Annals of Behavioral Medicine*, 13, 197-204.

French, J.R.D., & Caplan, R.D. (1972). *Organizational stress and individual strain*. In A.J. Morrow (ed.), *The failure of success*. New York: AmaCom.

Galton, M., & MacBeath, J. (2008). *Teachers under pressure*. Los Angeles: Sage.

Glaser, G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Goodson, I.F. (1997). The life and work of teachers. In B.J. Biddle, T.L. Good & I.F. Goodson (eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Press, pp. 135-152.

Greenhaus, J.H. & Callanan, G.A. (1994). *Career management*. Fort Worth: The Dryden Press.

Hakanen, J.J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing time*. New York: Teacher College Press.

Helsby, G. (1999). *Changing teachers' work*. London: Open University Press.

Hobson, J., & Beach, J.R. (2000). An investigation of the relationship between psychological health and workload among managers. *Occupational Medicine*, 50(7), 518-522,

Jex, S. M. (1998). *Stress and job performance: Theory, research and implications for managerial practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kam-Weng, B., Kwok-Bun, C., & Yiu-Chung, K. (2006). Stress coping strategies and psychological well-being among nurses. In C. Kwok-bun (ed.), *Work stress and coping among professionals* (pp. 43-60). Leiden: Brill.

Kirmeyer, S.L., & Dougherty, T.W. (1989). Work load, tension, and coping: Moderating effects of supervisor support. *Personnel Psychology*, 41, 125-139.

- Kyriacou, C. (1989). The nature and prevalence of teacher stress. In M. Cole & S. Walker (eds.), *Teaching and stress* (pp. 27-34). Milton Keynes: Open University Press.
- Ladebo, O.J., & Awotunde, J.M. (2007). Emotional and behavioral reactions to work overload: Self-efficacy as a moderator. *Current Research in Social Psychology*, 13(8), 87-100.
- Long, B.C., & Cox, R.S. (2000). Women's ways of coping with employment stress: A feminist contextual analysis. In P.Dewe, M. Leitre, & T. Cox (eds.), *Coping, health and organizations* (pp. 109-124). London: Taylor and Francis.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2010). *Designing qualitative research* (second edition). Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications.
- Morris, P., Chan, K.D., & Ling, L.M. (2000). Changing primary schools in Hong Kong: Perspectives on policy and its impact. In C. Day, A. Fernandez, T.E Hauge, & J. Moller (eds.), *The life and work of teachers* (pp38-54). London: The Falmer Press.
- Newman, J.D., & Beehr, T. (1979). Personal and organizational strategies for handling job stress: A review. *Personnel Psychology*, 32(1), 1-43.
- Oplatka, I. (2007). The place of the 'open house' in the school choice process: Insights from Canadian parents, children and teachers. *Urban Education*, 42(2), 163-184.
- Oplatka, I., Hemsley-Brown, J., & Foskett, N.H. (2002). The voice of teachers in marketing their school: personal perspectives in competitive environments. *School Leadership and Management*, 22 (2), 177-196.
- Parasuraman, R., & Hancock, P.A. (2001). Adaptive control of mental workload. In P.A Hancock & P.A. Desmond (eds.), *Stress, workload, and fatigue* (pp. 305-320). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation method*. Newbury Park: Sage Publications.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Repetti, R.L. (1993). The effects of workload and the social environment at work on health. In L. Goldberger & S. Breznitz (eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 368-385). New York: The Free Press.
- Reyes, P., & Imber, M. (1992). Teachers' perceptions of the fairness of their workload and their commitment, job satisfaction, and moral: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5, 291-302.

- Rosenblatt, Z., Shapira-Lishchinsky, O., & Shirom, A. (2010). Absenteeism in Israeli schoolteachers: An organizational ethics perspective. *Human Resource Management Review*, 20, 247–259.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In A. M. Huberman (Ed.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 38– 58). New York: Cambridge University Press.
- Shirom, A., Nirel, N., & Vinokur, A.D. (2010). Work hours and caseload as predictors of physician burnout: The mediating effects by perceived workload and by autonomy. *Applied Psychology: An International Review*, 59(4), 539-565.
- Shirom, A., Nirel, N., & Vinokur, A.D. (2006). Overload, autonomy, and burnout as predictors of physicians' quality of care. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(4), 328–342.
- Spielberger, C.D., & Reheiser, E.C. (1994). Measuring occupational stress: The job stress survey. In R. Crandall & P.L. Perrewe (eds.), *Occupational stress: A handbook* (pp. 51-72). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Swaim, M.S., & Swaim, S.C. (1999). *Teacher time: Why teacher workload and school management matter to each student in our public schools*. Arlington, VA: Redbud Books.
- Timms, C., Graham, D., & Cottrell, D. (2007). “I just want to teach”: Queensland independent school teachers and their workload. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 569-586.
- Tomei, L.A. (2006). The impact of online teaching on faculty load: Computing the ideal class size for online course. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 531-541.
- Van Veen K., Sleegers, P., Bergen, T., & Klassen, C. (2001). Professional orientations of secondary school teachers towards their work. *Teaching and Teacher Education*, 17, 175-194.
- Warr, P.B. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Yiu-Chung, K., Kwok-Bun, C., & Lai, G. (2006). Stress and coping of teachers: A quantitative and qualitative analysis. In C. Kwok-bun (ed.), *Work stress and coping among professionals* (pp. 101-124). Leiden: Brill.
- Zunker, V. (2008). *Career work and mental health: Integrating career and personal counseling*. Los Angeles: Sage Publication.

נספח א: פרטי המורים שרואיינו במחקר

מחוז	סקטור	גיל	וותק	התמחות	בית ספר / מגזר	מצב משפחתי	SES תלמידים
1	דרום	ממלכתי	30	5	מחנכת	יסודי	נשואה+3 בינוני גבוה
2	דרום	ממלכתי	61	34	מחנכת	יסודי	נשואה+4 בינוני גבוה
3	דרום	ממלכתי	56	32	מחנכת	יסודי	נשואה+2 בינוני נמוך
4	דרום	ממלכתי	48	16	גננת	גן ילדים	נשואה+4 בינוני גבוה
5	מרכז	ערבי	27	5	מחנכת/מתמטיקה	חט"ב	נשואה+2 בינוני
6	דרום	ערבי	29	8	מחנך/מדעים	חט"ב	נשוי+4 נמוך
7	מרכז	ממלכתי	34	18	חינוך מיוחד	יסודי	נשואה+3 בינוני
8	צפון	ממ"ד	34	16	מחנכת/מתמטיקה	יסודי	נשואה+3 בינוני
9	צפון	ערבי	38	16	מחנכת/מדעים	יסודי	נשואה+3 בינוני
10	מרכז	ממלכתי	34	11	מחנכת/של"ח	יסודי	נשואה+2 בינוני גבוה
11	צפון	ממלכתי	46	26	חינוך מיוחד	חט"ב	נשואה+2 בינוני
12	צפון	ממלכתי	48	27	מחנכת/גאוגרפיה	יסודי	נשואה+3 בינוני גבוה
13	צפון	ערבי	38.5	17	מחנכת/שפה	יסודי	נשואה+3 בינוני נמוך
14	מרכז	ממלכתי	48	25	מחנכת/אנגלית	חט"ב	נשואה+2 בינוני
15	תל אביב	ממלכתי	50	28	מחנכת/אומנות	יסודי	גרופה+3 נמוך
16	תל אביב	ממלכתי	30	3	מחנך/מקרא היסטוריה	יסודי	נשוי נמוך
17	דרום	ממלכתי	40	18	מחנכת/מתמטיקה	יסודי	נשואה+2 בינוני גבוה
18	תל אביב	ממלכתי	61	34	יסודי/חינוך מיוחד	יסודי	נשואה+3 בינוני-נמוך
19	מרכז	ממלכתי	52	36	מורה לדרמה	יסודי דמוקרטי	נשוי+2 בינוני גבוה
20	מרכז	ממלכתי	41	17	מחנכת/פסיכולוגיה	יסודי דמוקרט	נשואה+3 בינוני גבוה
21	תל אביב	ממלכתי	36	16	מחנכת	יסודי	נשואה+3 בינוני
22	צפון	ערבי	48	23	מחנך-אנגלית	יסודי	נשוי+3 בינוני-נמוך
23	תל אביב	ממלכתי	51	22	מחנכת	יסודי	נשואה+3 בינוני
24	תל אביב	ממלכתי	36	13	מחנכת/מתמטיקה	יסודי	גרופה+3 בינוני נמוך
25	דרום	ממ"ד	37	2	מדעים	חט"ב	נשואה+4 בינוני נמוך
26	דרום	ממ"ד	47	24	מחנכת/מדעים	חט"ב	נשואה+10 בינוני נמוך
27	ירושלים	ממ"ד	57	38	גננת	גן ילדים	נשואה+4 בינוני
28	ירושלים	ממ"ד	34	16	מחנכת-מתמטיקה	יסודי	נשואה+3 בינוני
29	דרום	ממלכתי	4	29	מחנכת	יסודי	נשואה בינוני גבוה
30	ירושלים	ממלכתי	39	8	מחנך-מתמטיקה	יסודי-ניסויי	נשוי+3 בינוני גבוה

נספח ב: תדריך הראיונות במחקר

תדריך למנהל בית הספר - מחקר עומס מורים

תדריך הראיון משמש במחקר איכותני כאמצעי ראשוני אך לא בלעדי לניהול הראיון. השאלות בו מכוונות למקד את המראיין והמראיין בנושא המחקר ולאפשר למראיין לנהל את הראיון כהלכה. אבל, תוך כדי הראיון עולות סוגיות רבות והמראיין נדרש להתייחס אליהם באמצעות שאילת שאלות שאינן מצויות בהכרח בתדריך זה.

יש להתחיל את הראיון בהצגת נושא המחקר – הבנת חיי עבודתו של המורה בשנים האחרונות – ולהתחיל מקבוצת השאלות הראשונה. להדגיש שלא מדובר במחקר על מנהלים.

אופן הביצוע של תפקיד המורה

1. כיצד אתה תופס את תפקידו של המורה? משימותיו?
2. ממה מורכב, לדעתך, שבוע העבודה של המורה? יום העבודה שלו?
3. באיזו מידה אתה סבור שהמורה חש רמות גבוהות של לחץ בעבודה?
4. כיצד היית מתאר את תפקיד המורה בימנו לעומת לפני עשר שנים, למשל?
5. האם אתה חושב שהמורים חשים בעומס בעבודתם? איזה סוג של עומס?
6. (לאלה שלא סבורים שיש עומס) – אנא תסביר לי מה משמעות המונח עומס עבורך? האם יש מורים שכן חשים עומס, לדעתך? (סיום הראיון עבורם).

המשמעות המיוחדת למושג העומס

1. ברשותך נתמקד במושג העומס בעבודה. מה אומר לך המושג הזה? (כמותי, איכותי)
2. התוכל לתאר בפני את יומו של מורה עמוס? מדוע אתה מצייר זאת כך?
3. כיצד היית מגדיר עומס בעבודתם של המורים?
4. האם ישנן תקופות שהמורה עמוס יותר וכאלה בהן הוא עמוס פחות? התוכל להרחיב?
5. ישנם מורים הטוענים כי עבודתם הפכה להיות קשה מנשוא, התוכל להסביר מדוע הם חשים כך? האם אתה שותף לדעתם? מדוע?
6. התוכל להציג את תפיסתך לגבי עומס רגשי בעבודת המורה?
7. האם העומס מוגבל רק לשעות העבודה בבית הספר? התוכל לפרט?
8. מה הוא בשבילך "עומס יתר" בעבודת המורה? מה גורם לו, לדעתך?

מקורותיו של העומס בהוראה

1. מה הם הגורמים לעומס בעבודתו של המורה?
2. בהינתן כי אתה עוסק בחינוך שנים רבות, באיזו מידה גורמים אלה התעצמו/פחתו?
3. מדוע מורים מלינים על כך שאין להם זמן? למה הם מתכוונים?
4. כיצד ההורים תורמים, אם בכלל, לעומס העבודה?
5. מי עוד תורם לעומס העבודה?
6. אלו משימות עשויות לתרום לעומס בעבודת ההוראה? התוכל לפרט?

השלכותיו של העומס בהוראה

1. מה מורה מרגיש בעקבות העומס בעבודתו עליו דיברת?
2. מה עושה עומס העבודה בשנים האחרונות למורים בחדר המורים?
3. כיצד, לדעתך, משפיע עומס העבודה על המורים בבית ספרך?
4. מה קורה למורים בימנו?

אסטרטגיות להפחתת העומס

1. כיצד ניתן להפחית את העומס בעבודת המורה?
2. כיצד אתה מצליח להתמודד עם העומס בעבודת המורים בבית ספר?
3. מי עוד יכול לסייע, לדעתך, להפחתת העומס שתיארת בעבודת המורה?
4. כיצד יכול המורה עצמו להפחית את עומס עבודתו?
5. מה עושים מורים בבית ספר כדי להפחית עומסי עבודה הלכה למעשה?

תרומת הארגון להפחתת העומס

1. מה יכול משרד החינוך לעשות על מנת להפחית את עומס העבודה של המורה? האם בכלל הוא צריך לעשות משהו?
2. כיצד נקשר אתה, המנהל, לדעתך, לעומס העבודה בהוראה?
3. אילו היית מתבקש להמליץ לוועדה העוסקת בעומס העבודה בהוראה מה לעשות בנדון, מה היו המלצותיך העיקריות? מדוע?

שאלות CHECKLIST

לסיום, רציתי להבין דרך מספר סוגיות שמעסיקות מורים בשנים האחרונות.

1. לא הזכרת/הזכרת דוחות שעל המורה למלא. התוכל לפרט? מה אתה חש כלפי זה? האם זה קשור לעומס העבודה בהוראה? כיצד?
2. בוא נדבר על כל נושא הערכות של המורים. מה אתה יכול לספר לי על זה? מה המשקל של זה בעבודת המורה?
3. האם תכנית הלימודים של המורים בבית ספרך שונתה לאחרונה? כמה פעמים בשנים האחרונות? התוכל להרחיב? איך זה נקשר לעומס העבודה בהוראה?
4. התוכל לספר לי על הפרויקטים השונים בהם המורה מעורב (מחוז, פיקוח, מנכ"ל, אחר)? מה אתה חש כלפי זה?
5. האם שמעת על יעדי מנכ"ל/יעדי שר. מה אתה חושב על זה? כיצד הם קשורים לעומס העבודה? אם בכלל?
6. בעולם הדיגיטלי ישנן משימות רבות הקשורות למחשב. האם אתה מכיר משימות מעין אלו בהוראה? כיצד הן תורמות לעומס אם בכלל?

שאלות דמוגרפיות

גיל המרואיין _____
וותק _____
סוג בית ספר – יסודי / על יסודי / חינוך מיוחד
סקטור – ממלכתי / ממלכתי דתי / ערבי
מקצוע ההוראה _____
סטאטוס אוכלוסיית התלמידים – גבוה, בינוני, נמוך, נמוך מאד
מצב משפחתי _____
מחוז משרד החינוך _____

תדריך למורה - מחקר עומס מורים

תדריך הריאיון משמש במחקר איכותני כאמצעי ראשוני אך לא בלעדי לניהול הריאיון. השאלות בו מכוונות למקד את המראיין והמראיין בנושא המחקר ולאפשר למראיין לנהל את הריאיון כהלכה. אבל, תוך כדי הריאיון עולות סוגיות רבות והמראיין נדרש להתייחס אליהם באמצעות שאילת שאלות שאינן מצויות בהכרח בתדריך זה.

יש להתחיל את הריאיון בהצגת נושא המחקר – הבנת חיי עבודתו של המורה בשנים האחרונות – ולהתחיל מקבוצת השאלות הראשונה.

אופן הביצוע של תפקיד המורה

1. כיצד אתה תופס את תפקידו של המורה? משימותיו?
2. אילו הייתי צופה בך במשך שבוע, מתי הייתי רואה אותך עובד? התוכל לפרט?
3. מה אתה אוהב בעבודתך? מה גורם לך סיפוק?
4. מה אתה לא אוהב בעבודתך? ממה אתה לא שבע רצון בעבודתך?
5. באיזו מידה אתה חש לחץ בעבודתך? מה מקורותיו, לדעתך?
6. כיצד היית מתאר את תפקיד המורה בימנו לעומת לפני עשר שנים, למשל?
7. האם אתה חש עומס בעבודתך?
8. (לאלה שלא חשים עומס) – אנא תסביר לי מה משמעות המונח עומס עבורך? האם עמיתך בבית הספר חשים עומס לדעתך? (סיום הריאיון עבורם).

המשמעות המיוחסת למושג העומס

9. ברשותך נתמקד במושג העומס בעבודה. מה אומר לך המושג הזה? (כמותי, איכותי)
10. התוכל לתאר בפני את יומו של מורה עמוס? מדוע אתה מצייר זאת כך?
11. כיצד היית מגדיר עומס בעבודתם של עמיתך בחדר המורים?
12. האם ישנן תקופות שאתה עמוס יותר וכאלה בהן אתה עמוס פחות? התוכל להרחיב?
13. ישנם מורים הטוענים כי עבודתם הפכה להיות קשה מנשוא, התוכל להסביר מדוע הם חשים כך? האם אתה שותף לדעתם? מדוע?
14. התוכל להציג את תפיסתך לגבי עומס רגשי בעבודת המורה?
15. האם העומס מוגבל רק לשעות העבודה בבית הספר? התוכל לפרט?
16. אילו היו לך 30 שעות בשבוע, מה היית עושה בזמן שנוסף לך (בעבודה)?
17. מה הוא בשבילך "עומס יתר" בעבודה? מה גורם לו, לדעתך?

מקורותיו של העומס בהוראה

7. מה הם הגורמים לעומס בעבודתו של המורה?
8. בהינתן כי אתה עוסק בהוראה שנים רבות, באיזו מידה גורמים אלה התעצמו/פחתו?
9. מדוע מורים מלינים על כך שאין להם זמן? למה הם מתכוונים?
10. מתי בעצם מתרחש עומס בעבודת המורה?
11. כיצד ההורים תורמים, אם בכלל, לעומס העבודה?
12. מי עוד תורם לעומס העבודה?
13. אלו משימות עשויות לתרום לעומס בעבודת ההוראה? התוכל לפרט?

השלכותיו של העומס בהוראה

5. מה אתה מרגיש בעקבות העומס בעבודתך עליו דיברת?
6. אילו הייתי רואה אותך לאחר יום עמוס במיוחד, מי היה נגלה לפניי?

7. מה עושה עומס העבודה בשנים האחרונות למורים בחדר המורים?
8. כיצד, לדעתך, משפיע עומס העבודה עליך? על עמיתך המורים?
9. מה קורה למורים בימנו?

אסטרטגיות להפחתת העומס

6. כיצד ניתן להפחית את העומס בעבודת המורה?
7. כיצד אתה מצליח להתמודד עם העומס בעבודתך? מדוע לדעתך אתה שורד?
8. מי עוד יכול לסייע, לדעתך, להפחתת העומס שתיארת בעבודתך?
9. כיצד יכול המורה עצמו להפחית את עומס עבודתו?
10. מה עושים עמיתך כדי להפחית עומסי עבודה הלכה למעשה?

תרומת הארגון להפחתת העומס

4. מה יכול משרד החינוך לעשות על מנת להפחית את עומס העבודה של המורה? האם בכלל הוא צריך לעשות משהו?
5. כיצד נקשר המנהל, לדעתך, לעומס העבודה בהוראה?
6. אילו היית מתבקש להמליץ לוועדה העוסקת בעומס העבודה בהוראה מה לעשות בנדון, מה היו המלצותיך העיקריות? מדוע?

שאלות CHECKLIST

- לסיים, רציתי להבין דרכך מספר סוגיות שמעסיקות מורים בשנים האחרונות.
7. לא הזכרת/הזכרת דוחות שעליך כמורה למלא. התוכל לפרט? מה אתה חש כלפי זה? האם זה קשור לעומס העבודה בהוראה? כיצד?
 8. בוא נדבר על כל נושא הערכות של המורים. מה אתה יכול לספר לי על זה? מה המשקל של זה בעבודתך?
 9. האם תכנית הלימודים שלך שונתה לאחרונה? כמה פעמים בשנים האחרונות? התוכל להרחיב? איך זה נקשר לעומס העבודה בהוראה?
 10. התוכל לספר לי על הפרויקטים השונים בהם אתה מעורב (מחוז, פיקוח, מנכ"ל, אחר)? מה אתה חש כלפי זה?
 11. האם שמעת על יעדי מנכ"ל/יעדי שר. מה אתה חושב על זה? כיצד הם קשורים לעומס העבודה? אם בכלל?
 12. בעולם הדיגיטלי ישנן משימות רבות הקשורות למחשב. האם אתה מכיר משימות מעין אלו בהוראה? מה את חש כלפי השימוש באמיילים, רשתות חברתיות וכדומה?

שאלות דמוגרפיות

גיל המרואיין _____
 וותק _____
 סוג בית ספר – יסודי / על יסודי / חינוך מיוחד
 סקטור – ממלכתי / ממלכתי דתי / ערבי
 מקצוע ההוראה _____
 סטאטוס אוכלוסיית התלמידים – גבוה, בינוני, נמוך, נמוך מאד
 מצב משפחתי _____
 מחוז משרד החינוך _____