

”רציתי לצעוק: לא מגיע לי יחס כזה...”: מעמד המורים בישראל בתקופת הקורונה - תפיסות מורים וגננות

יפה בוסקילה ותמר חן לוי

תקציר

מגפת הקורונה שיבשה את שגרת החיים וגרמה לתמורות רבות במערכות חינוך ברחבי העולם: אלו נסגרו באחת, ובישראל עברו המורים ללמידה מרחוק. היו שהיללו את המורים על עבודתם והיו שגינו אותם. מטרתנו היא לבחון את תפיסות המורים בנוגע למעמד המקצועי בעיני הציבור בתקופת הקורונה. 110 מורות וגננות שעבדו במערכת החינוך הציבורית בתקופת הקורונה ולמדו לתואר שני במנהיגות חינוכית, התבקשו לערוך רפלקציה ולתעד בכתב את תפיסתן בנושא. 69 ממשתתפות המחקר (62.7%) חשו שמעמדן נפגע, ו־41 (37.2%) חשו שמעמדן עלה. לפי תפיסתן, הגורמים לפגיעה במעמדן היו: תנאי העבודה - העומס בעבודה והמחיר הרגשי ברמה האישית וברמה המשפחתית, יחסם של הורי התלמידים ושל אמצעי התקשורת כלפיהן, בעיות הקשורות בתלמידאות, מידע סותר, סגנון ניהול כפייתי והעדר מוכנות להוראה מרחוק. הגורמים אשר תרמו להעלאת מעמד המורות היו תמיכה מצד ההורים והמנהלים ותחושת העצמה - זו נבעה מלמידה עצמית של המורות ותרמה להתפתחות האישית ולהצלחתן המקצועית. ממצאים אלו רלוונטיים לקובעי המדיניות בחינוך, למוסדות להכשרת מורים, למורים ולמנהלים. חיזוק מעמד המורה יעודד כניסה של מורים איכותיים ומתאימים יותר להוראה למערכת החינוך.

מילות מפתח: מעמד המורה, תקופת הקורונה, תפיסות מורים בנוגע למעמד

הקדמה

מדינת ישראל עוסקת במעמד המורה ובאטרקטיביות של מקצוע ההוראה זה עשורים אחדים. לשם כך הוקמו ועדות שונות, כגון ועדת גורי בשנות החמישים, ועדת עצינוני בשנות השבעים וועדת דוברת ב־2005. זו גם הייתה מטרתן של הרפורמות אופק חדש ועוז לתמורה, ועל אף כל זאת, מעמד המורה והאטרקטיביות של המקצוע נותרו נמוכים (קוזמינסקי, 2019). לפי דוח מבקר המדינה במאי 2019, יש מחסור של כ־3000 מורים בישראל (דטל, 2019). מחסור במורים הוא תופעה המטרידה מדינות רבות, שכן אנו עדים לכך שמספר המורים הנוטשים את המקצוע עולה, וכ־50% מהם עוזבים בחמש השנים הראשונות בהוראה (Allen et al., 2019). כדי להתגבר על מחסור זה נעשו רפורמות במדינות רבות, ומטרתן הייתה לשפר את המעמד המקצועי של

המורים ואת האטרקטיביות של מקצוע ההוראה (Villoutreix, 2012). בין הגורמים הבולטים בתרומתם לשיפור מעמד זה היו תנאי העבודה ושכר המורים. ואולם קיימים גורמים חשובים נוספים התורמים לכך, כגון יוקרת המקצוע, הסיפוק האישי של המורים מעבודתם ועוד (בן-פרץ ואח', 2009).

מגפת הקורונה בארץ ובעולם גרמה ללא מעט תמורות בחברה ובמערכות החינוך. בתי ספר נסגרו באחת, והמורים נאלצו ללמד מרחוק (Ellis et al., 2020). תלמידים רבים ולא מעט מורים נאלצו להתמודד עם מציאות מאתגרת: לרבים מהם לא היו מחשבים, חיבור לאינטרנט או הציוד הנלווה הדרוש ללמידה מרחוק (משרד מבקר המדינה, 2020). המורים נחשפו לביקורת רבה מצד שרים בממשלת ישראל, מצד אנשי תקשורת ומצד הורי התלמידים (קונפורטס, 2020), וכך היה גם במקומות אחרים בעולם. עיקר הביקורת נסב על ההוראה מרחוק ועל החזרה לבתי הספר. ואולם לצד קולות המבקרים נשמעו גם קולותיהם של מי ששיבחו את המורים והעריכו את עבודתם (Asbury & Kim, 2020; Weber, 2020).

הניגוד בין השבחים לביקורת הציב לפנינו את הסוגיה בדבר מיעוט המידע על האופן שבו המורים תופסים את מעמדם המקצועי בתקופת הקורונה. מטרתנו היא לבחון את תפיסות המורים בנוגע למעמדם המקצועי כפי שהציבור תופס אותו בתקופת הקורונה, ולבדוק אם מעמדם זה עלה או ירד לפי תפיסתם. בחינה זו וזיהוי הגורמים המשפיעים על מעמדם המקצועי של המורים חשובים לשם הבנת מעמדם בתקופת משבר זו. העלאת מעמד המורים חשובה כדי לעודד סטודנטים איכותיים לבחור בהוראה כמקצוע ולהבטיח שתהיה עתודת מורים איכותית. לעומת זאת, השחיקה במעמד המורה קשורה לירידה בשיעור בוגרי התיכונים האיכותיים הפונים להוראה ולירידה ברמת הציונים הממוצעת של הפונים להוראה. נוצר מצב שלהוראה מגיעים מורים אשר אינם מתאימים לעסוק בכך (וייסבלאי, 2013). נוסף על כך, חלה ירידה של 4.5% במספר הסטודנטים המגלים עניין בהוראה (קוזמינסקי, 2019). מעמדם המקצועי של המורים חשוב גם מסיבות נוספות. הוא יכול להשפיע על מחויבות המורים לעבודה (Chesnut & Burley, 2015) ולגרום להם להאמין ביכולתם להשפיע על הישגי התלמידים (Tschannen-Moran et al., 1998).

רקע תאורטי

גישות תאורטיות למעמד המורה

הפער בין מעמד המורה למעמדם של העוסקים במקצועות אחרים מוסבר באמצעות תאוריות אחדות. התאוריה הפונקציונלית עוסקת במעמד המקצועי-חברתי של העוסקים במקצוע כפי שהחברה תופסת אותו ובהתאם למשאבים המוקצים לו (שולוב-ברקן, 1991). תאוריית המיקוח החברתי טוענת שיוקרת המקצוע נובעת משילוב של בעלות על הידע וההצלחה של איש המקצוע (Hughes, 1958). לפי התאוריה האקולוגית, המקצוע משתנה בהתאם לסביבה הארגונית ולתנאים הפוליטיים והכלכליים ובהתאם להמצאות הטכנולוגיות (בן דוד, 1980).

מעמד המורה מושפע מגורמים רבים משום שהוראה היא מקצוע מורכב ורבי-ממדי. לדברי רייס (Rice, 2005), חוסר ההערכה של המקצוע נובע מהקושי להבין את מורכבותו. אופלטקה (2009) קושר את מעמד המורה למידת האטרקטיביות של המקצוע בעיני החברה, ולפי הויל (Hoyle, 2001), המקצוע מורכב מהיזקה המקצועית שלו בעיני הציבור יחסית למקצועות אחרים ומהערכה ספציפית של מקצועיות המורה. גורמים נוספים המשפיעים על מעמד המורה הם מידת ההשפעה של המורה בחברה, ההכרה החברתית בו, המשאבים הכלכליים המיועדים להוראה, התגמול הכספי, תנאי העבודה וההטבות הניתנות למורים (Hall & Langton, 2006). וייסבלאי (2013) קושרת את מעמד המורה לגורמים מספר: תנאי העבודה הכוללים את שכר המורים, את היקף עבודתם ואת מספר התלמידים בכיתה; האישיות של אוכלוסיית המורים, התאמתם למקצוע, דרישות הקבלה למקצוע וההשכלה; מידת השפעתה של ההוראה, תרומתה לחברה והכרתה של החברה בחשיבות המקצוע; מידת האוטונומיה שיש למורים בקבלת החלטות בהוראה. גורמים הפוגעים בסמכות המורים הם מעורבותם של הורי התלמידים בחינוך במידה המערערת את מעמדם בעיני התלמידים ופוגעת בסמכותם (כוח המשימה הלאומי, 2005), האלימות בבתי הספר, התערעורת סמכות הידע של המורים בשל הידע הנגיש באינטרנט (Raviv et al., 2003) ותהליכים חברתיים של שחיקת הסמכות בתחומי חיים רבים, כולל סמכויות החוק והממשל. תהליכים אלו מתרחשים בארץ ובמדינות מערביות אחרות (גוסקוב, 2016).

תפיסות מורים בנוגע למעמד המקצועי

אף שהחברה תופסת את מקצוע ההוראה כמקצוע חשוב (Asbury & Kim, 2020), לפי תפיסתם של מורים רבים בארץ ובעולם החברה אינה מעריכה את עבודתם, ומעמדם המקצועי נמוך (OECD, 2020). מחקר על תפיסות מורים מ-48 מדינות בנוגע למעמדם בעיני קובעי המדיניות, הציבור ואנשי התקשורת מצא, שרק 25.8% מהמורים מאמינים שמקצועם מוערך בחברה (OECD, 2014, 2020). לדברי דולטון ואח' (Dolton et al., 2018), יש הבדל בין מדינות באופן שבו המורים תופסים את הדימוי המקצועי שלהם בעיני הציבור. המורים שהרגישו המוערכים ביותר היו מווייטנאם (92.8%), מסינגפור (72%) וממדינות איחוד האמירויות (71.6%), ואלו שהרגישו המוערכים במידה הפחותה ביותר היו מהרפובליקה הסלובקית (4.5%), מבלגיה הצרפתית (5.3%) ומסלובניה (5.6%). גם בישראל תפסו המורים את מעמדם כנמוך בהשוואה לעוסקים במקצועות אחרים (גילת וונגרוביץ, 2018).

לא מעט גורמים משפיעים על תפיסות המורים בנוגע למעמדם, למשל עומס רב בעבודה, ציפיות בלתי ריאליות של הורי התלמידים (Rice, 2005), חוסר שביעות רצון והעדר מוטיבציה (Evans & Johnson, 2000). באירופה, ובמיוחד באנגליה, אמצעי התקשורת מתארים את המורים כעצלנים וכנעדרי מחויבות (Asbury & Kim, 2020). גם בישראל מושפע הציבור מאמצעי התקשורת. אלו מדגישים מקרי קיצון ומקבעים תודעה ציבורית שלילית על מורים (קוזמינסקי, 2019). תיאורים אלו משפיעים על תפיסות המורים בנוגע למעמדם. אשר לתנאי

העבודה בישראל, הדרישות והעומס רבים ואינם מאפשרים למורים להצליח בעבודתם, והמורים רואים בקובעי המדיניות אחראים לכך (בוסקילה וחיילוי, 2020).

גם מחקרים שמצאו כי דירוג המורים בישראל היה נמוך בכל הנוגע למעמד המקצועי בעיני הציבור, משפיעים על תפיסות המורים בנוגע למעמד המקצועי. במחקר אחד נמצא שמעמד המורה בישראל היה הנמוך ביותר מתוך 21 מדינות (מוריסון, 2016). במחקר אחר נמצא שישראל דורגה במקום ה-34 מתוך 35 מדינות (Dolton et al., 2018). מחקר נוסף השווה בין מעמד המורים בישראל למעמד של העוסקים במקצועות אחרים: רופא, איש הייטק, עורך דין, איש צבא קבע ועובד סוציאלי. נמצא שמעמדו של הרופא היה הגבוה ביותר, ואילו המורה דורג במקום לפני האחרון (גילת וונגרוביץ, 2018).

גורמים נוספים המשפיעים על תפיסות המורים בנוגע למעמד המקצועי הם תנאי העבודה - השכר הנמוך והמספר הגבוה של תלמידים בכיתה (Villoutreix, 2012), וההישגים הנמוכים במבחן פיזה - ישראל דורגה בהם במקום האחרון בשנת 2013 ובשנת 2018. כמו כן האוטונומיה שיש למורים בישראל היא הצהרתית בלבד (Nir et al., 2016), והעדר אוטונומיה במישור המעשי פוגע אף הוא בדימוי העצמי ובדימוי המקצועי של המורים ובתפיסתם בנוגע למעמד המקצועי. מחקרים מלמדים על קשר ישיר בין הדימוי העצמי של המורה ובין מעמדו (Henson, 2001). נמצא שמורים מאמינים שהדימוי העצמי שלהם הוא ההופך אותם ליעילים יותר ולבעלי יכולת לחולל שינויים אצל התלמידים (Gibbs, 2002). הדימוי העצמי משפיע גם על מעמד המקצועי של המורים, ונמצא כמנבא החשוב ביותר של הוראה חיובית ושל שיפור הישגי התלמידים (Henson, 2001).

מעמד המקצועי של המורים חשוב כי יש לו השפעה על מחויבות המורים לעבודתם (Chesnut & Burley, 2015), והוא גורם להם להאמין במסוגלותם להשפיע על הישגי התלמידים. כמו כן יש בו כדי לעודד סטודנטים איכותיים לבחור בהוראה כמקצוע ולהבטיח עתודת מורים איכותית (Tschannen-Moran et al., 1998). המחקר הנוכחי בוחן את תפיסות המורים בנוגע למעמד המקצועי בעיני הציבור בישראל בתקופת הקורונה.

שאלות המחקר

1. האם מעמד המקצועי של המורים עלה או ירד בתקופה זו לפי תפיסתם?
2. לפי תפיסת המורים, מהם הגורמים התורמים לחיזוק מעמד המקצועי, ומהם הגורמים הפוגעים בו?

מתודולוגיה

המשתתפים

במחקר השתתפו 110 מורות וגננות אשר לימדו במערכת החינוך הציבורית בישראל בתקופת הקורונה. המשתתפות היו סטודנטיות לתואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך, והן למדו במכללה גדולה במרכז הארץ. מקרב המשתתפות 36 היו גננות (32.7%), 46 היו מורות בבתי ספר

יסודיים (41.8%), 14 משתתפות לימדו בחטיבות הביניים (12.7%), ו-14 משתתפות לימדו בבתי ספר תיכוניים (12.7%). הגיל הממוצע של המשתתפות במחקר היה 38.8 שנים, והוותק הממוצע היה 15.1 שנים. לוח 1 מלמד על התפלגות המשתתפות לפי שכבת הגיל וסוג בית הספר.

לוח 1: משתתפות המחקר

ממלכתי	ממלכתי דתי	תורני חרדי	חינוך מיוחד	סך כל המשתתפות	
15 (13.6%)	12 (10.9%)	4 (3.63%)	5 (4.54%)	36 (32.7%)	גן
28 (25.4%)	13 (11.8%)	4 (3.63%)	1 (0.9%)	46 (41.8%)	יסודי
8 (7.25%)	5 (4.54%)	—	1 (0.9%)	14 (12.7%)	חטיבת ביניים
7 (6.36%)	1 (0.9%)	6 (5.45%)	—	14 (12.7%)	תיכון

כלי המחקר, איסוף הנתונים ועיבודם

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני קונסטרוקטיבי, והמידע בו נאסף באמצעות רפלקציה אישית. רפלקציה אישית משמעה שהמשתתפות מעמידות את עצמן כאובייקט למחקר, ומידע אישי שהן עצמן מספקות משמש להשגת הבנה טובה יותר עליהן. זו מעין הוספת קומה אשר תורמת להעמקת התודעה ומאפשרת למשתתפת להביט בעצמי שלה, בחוויה הרגשית והקוגניטיבית. הידע נבנה בתהליך עצמאי אישי, והוא מתפתח באמצעות דיאלוג ומונולוג, הכלים שעליהם מושתתת הלמידה העצמית (פריצקר, 2018). מקסום מספר המשתתפות במחקר חשוב לשם העמקת הידע והעשרתו (Creswell, 2014).

איסוף הנתונים התבסס על חוויות שחוו המורות בעבודתן בתקופת הקורונה בין מרץ לדצמבר 2020, במהלך שלושת הסגרים שהוטלו בתקופה זו. לאחר שיעור בנושא מעמד המורים בישראל התבקשו המשתתפות להשיב בכתב על השאלה אם תקופת הקורונה תרמה להעלאת מעמדן המקצועי או פגעה בו. הן התבקשו ללוות את תשובתן בדוגמאות ולתאר את חוויותיהן המקצועיות מתקופה זו. כמו כן התבקשו המשתתפות לערוך רפלקציה אישית על נושא זה ולכתוב את כל העולה בדעתן בשלושה עמודים לפחות. ניתן למשתתפות פרק זמן של כחודש ימים להגיש את תוצרי הרפלקציה, וזאת במטרה לאפשר להן לחשוב לעומק על הנושא, להיזכר בחוויות ולהתנסות בחוויות חדשות ולהפיק את מרב המידע מחוויותיהן.

שלב עיבוד הנתונים כלל ריכוז של הנתונים, קידודם וחלוקתם לקטגוריות. תחילה עובד המידע הדמוגרפי בתוכנת אקסל לפי סוג בית הספר, ממוצעי הגיל וממוצע הוותק בעבודה. בהמשך בוצע ניתוח קטגוריאלי, ובו מוין המידע וחולק לקטגוריות משנה לפי הקשר. כמו כן התבצעה הצלבה בין הנתונים, וזו הביאה לחשיפת התמות המרכזיות (צבר'בן יהושע, 2016). נעשתה בחינה נוספת של התמות בניסיון למצוא דמיון, הבדל או קשר ביניהן. מידע שנבחר

כחידה בעלת משמעות הושווה ליחידות אחרות, ויחד יצרנו משמעויות. ניתוח הנתונים הסתיים כאשר הוגדרו קטגוריות והתקיימו ביניהן יחסים (שקדי, 2003). המשתתפות נתנו את הסכמתן לשתף את המידע הנוגע להן במחקר. הובטח להן שייעשה שימוש במידע רק למטרות המחקר, וכי פרטיהן האישיים ופרטי המוסדות שבהם הן עובדות יישמרו חסויים.

ממצאים

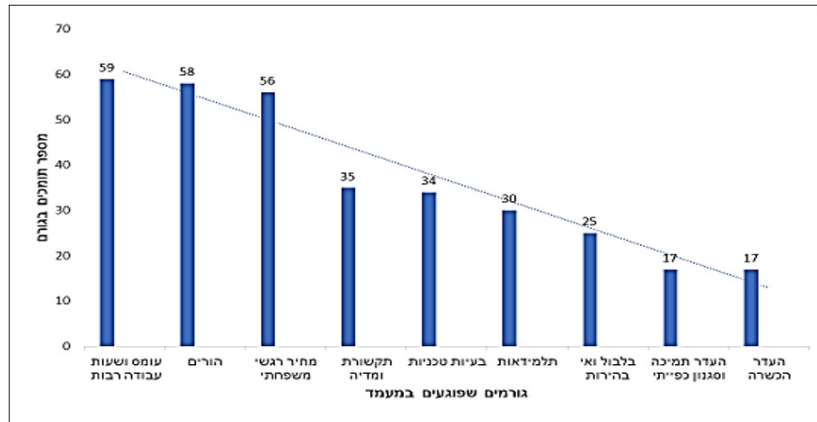
כאמור, מטרתנו הייתה לבחון את תפיסות המורים הנוגעות למעמדם, כלומר לברר אם תקופת הקורונה תרמה להעלאת מעמדם המקצועי בעיני הציבור או פגעה בו ולמה. מתיאורי המשתתפות למדנו שלפי תפיסתן של 69 ממשותפות המחקר (62.7%), תקופת הקורונה פגעה במעמדן, ולפי תפיסתן של 41 משותפות (37.2%) מעמדן עלה. כמו כן, מלוח 2 אפשר ללמוד ש־13 גננות סברו שמעמדן עלה, ואילו 23 גננות סברו שמעמדן נפגע. 18 מורות שלימדו בבתי ספר יסודיים חשו כי מעמדן עלה, ו־29 מורות חשו כי מעמדן נפגע. בדומה לכך, לפי תפיסתן של 10 משותפות שלימדו בחטיבה העליונה מעמדן המקצועי עלה, ואילו 17 מורות אחרות סברו שמעמדן נפגע.

לוח 2: השפעת משבר הקורונה על מעמדם המקצועי של המורים לפי שכבת גיל

סוג חינוך	תרם למעמדן	פגע במעמדן
גן	13 (11.8%)	23 (20.9%)
יסודי	18 (16.3%)	29 (26.3%)
חטיבה עליונה	10 (9.09%)	17 (15.4%)
סה"כ	41 (37.2%)	69 (62.7%)

גורמים הפוגעים במעמד המורה

מאחר שתנאי העבודה משפיעים אף הם על מעמד המורה (Hall & Langton, 2006), הוחלט לבדוק גם את השפעתם של גורמים כגון עומס בעבודה, שעות עבודה בלתי הגיוניות והמחיר ברמה האישית והמשפחתית, על מעמד המורה נוסף על השפעתה של מגפת הקורונה על כך. אף שבימי הסגר גם הרופאים והאחיות עבדו קשה, מעמד הרופאים נחשב לגבוה ביותר מלכתחילה לעומת מעמדם המקצועי של המורים, שכאמור נחשב לנמוך ודורג במקום לפני האחרון (גילת וונגרוביץ, 2018). השפעת גורמים אלו מוצגת בתרשים 1 ומפורטת להלן.



תרשים 1: גורמים הפוגעים במעמד המורה

עומס בעבודה ושעות עבודה בלתי הגיוניות לפי תפיסתן של 59 מן המשתתפות, הגורם שפגע ביותר במעמדן היה עומס העבודה, והוא כלל התמודדות עם אתגרים רבים מדי ושעות עבודה בלתי הגיוניות. לדברי אחת המשתתפות: "הרגשתי שאני בקריסה מטורפת [...] הייתי שעות בטלפונים [...] זה היה בלתי שפוי". משתתפת אחרת סיפרה: "העבודה דרשה מאמצים, אנרגיות ושעות עבודה מרובות מעבר לשעות הנתונות לתפקיד. [נדרשנו] ללמידה חדשה ומהירה בתחום הטכנולוגיה ושליטה בהנחיות הרבות שניתנו השכם והערב ובשעות לא שעות". משתתפת אחרת הוסיפה:

היו אלה ימי שיא של עבודה קשה ואפילו מטורפת. נדרשנו לבנות את עצמנו מחדש, ללמוד כיצד ללמד בסביבות חדשות ובתנאים קשים. אסור לשכוח את הפחד שהיה באוויר וגרם למתח [...] האתגרים היו רבים מדי. הורים הוצאו לחל"ת ולא התפנו לזום, היו הורים שלא היה להם מחשב, טאבלט או אייפד [...] מפגשי הזום היו חדשים עבורי. השקעתי את שעות היום להוראה ושעות הלילה ללמידה [...] עבדתי מבוקר עד לילה. ההשתלמויות, ההדרכות והשיבות העמיסו מאוד על המשתתפות. לדברי אחת מהן: "שיבות המורים הרבות, אספות ההורים, מפגשי ההסבר להורי השכבה והורי הכיתה נעשים שלא בשעות העבודה, והכל יחד נותן הרגשה שרומסים אותנו". משתתפת אחרת הוסיפה: "הייתה הצפה של תכנים ומערכי שיעור מקוונים, דבר שגרם ללחץ, תסכול ויאוש".

ההורים

להורי התלמידים יש תפקיד מכריע בתפיסת מעמד המורה, לטוב ולרע. 58 משתתפות סיפרו כי חשו שההורים פגעו במעמדן. לעומת זאת, משתתפות אחרות חשו שההורים תרמו להעלאת מעמדן. כפי הנראה הבדל זה תלוי באופן שבו ההורים תפסו את המורים ואת התנהלותם. לדברי המורות שחוו פגיעה במעמדן, היו הורים שראו בהן שמרטפיות, והיו הורים שלא הבינו את

האתגרים הרבים שעמדו לפני המורים הן כמורים והן כהורים החווים כמוהם את מגפת הקורונה. אחת המשתתפות סיפרה: "ההורים לא חסכו מאיתנו ביקורת וקיתונות של רותחין [...] הורים רבים חוו תסכול וחוסר אונים כמו כולנו [...] הם לא הצליחו להעסיק ולמלא בתוכן את היום של ילדיהם, והפילו עלינו את התסכולים שלהם".

לדברי המשתתפות, ההורים שפטו אותן בהתאם לכישוריהן הטכנולוגיים ולא בהתאם לכישורי ההוראה שלהן. אחת המשתתפות כתבה: "הרגשתי שערכי ירד בעיני ההורים. חשתי פגועה מכיוון שהשקעתי, נתתי את כולי ומרצי. השתדלתי להיות יצירתית, לגוון פעילויות, לעניין. הרגשתי שזה לא הוגן ששופטים אותי לפי הידע הטכנולוגי ולא לפי איכות השיעור והתוכן שלו". משתתפת אחרת תיארה מצב דומה:

חשתי פגועה עד עמקי נשמת. נתתי את הנשמה. התכוונתי, בניתי מערכת נהדרת מגוונת ומאתגרת. לא ישנתי בלילות. למעט שיעורי הזום הכול פעל למישרין [...] האם בגלל תקלות טכניות אני לא מורה טובה? איך הם חורצים את גורלי? [...] ידעתי שההורים מדברים בגנותי מאחורי גבי. רציתי לצעוק [...] לא מגיע לי יחס כזה.

שתיים ממשתתפות המחקר סיפרו על איגרות מעליבות שקיבלו מאימהות של תלמידיהן. אחת מהן סיפרה על אם שכתבה: "המורים האלו, כאילו הם מחומר אחר. כולם ייפגעו, ורק הם יישבו רגע על רגל בבית ויקבלו את כל המשכורות כרגיל". המשתתפת השנייה ציטטה באריכות את דברי אחת האימהות:

אני מצפה שבל"ג בעומר יהיה גן. זאת פשוט חוצפה שאתם מרשים לעצמכם לקחת חופש אחרי שכל שבעת השבועות האחרונים אתם קיבלתם שכר כרגיל כי לימדתם 'מרחוק' זום של שעה בשבועיים [...] ושתי חוברות עבודה, ואנחנו נאלצנו לשלם 2,400 ש"ח לבייביסיטר ולא הצלחנו להגיע לעבודה [...] ועכשיו אני מקבלת גן של יומיים [...] את מבינה למה שונאים אתכם??? אתם ראש קטן!!! אפשר בכיף שהגן יהיה פתוח [...] אבל אתם בשלכם: "אלו ההנחיות". רק עוול מערכת החינוך הזאת.

המחיר ברמה האישית והמשפחתית

המחיר שהמורות משלמות על עבודתן ברמה האישית וברמה המשפחתית אף הוא מבטא את תנאי עבודתן (Hall & Langton, 2006), ולכן יש לו השפעה על מעמד המורה. 56 משתתפות דיברו על המחיר שעבודתן גבתה מהן ברמה האישית והמשפחתית. הן תיארו את עלבונן האישי ואת השפעתו על תפיסתן בנוגע למעמדן. לדברי אחת המשתתפות: "על איזה מעמד מדברים פה, כשאני מרגישה שלקחו לנו את הכבוד?" משתתפת נוספת כתבה: "נפגעתי מאוד. לקחתי ללב את האמירות בתקשורת. נפגעתי גם מהתלמידים היקרים שלי [...] כל זה פגע בי מאוד ובמעמדי המקצועי". משתתפת אחרת הסבירה: "הרגשתי מנוצלת וכעסתי על ההורים ועל המדיה. חשתי שמזלזלים בי וזה גרם לי לעצב רב, לחוסר כבוד וחוסר הערכה. הדימוי העצמי שלי ירד".

אמצעי התקשורת

הנזק שנגרם למעמד המורים בעטייה של הביקורת באמצעי התקשורת היה רב, כפי שסיפרה אחת המשתתפות: "ואז הגיעה ההתקפה התקשורתית על המורים (קרן מרציאנו ויונית לוי) בעידוד משרד החינוך, כי אנו לא מספיק תורמים ונכנסים 'תחת האלונקה' [...] כמורה הרגשתי איך מעמדי המקצועי נרמס ללא סיבה אמיתית". משתתפת אחרת סיפרה גם היא: "התקשורת נקטה עמדה כנגד המורים ופגעה מאוד בדימוי המקצועי של המורים בישראל". משתתפת נוספת כתבה: "בעידוד התקשורת הסתכלו אנשים על השכר של המורים ועל כמה הם עובדים, והאם הם בכלל ראויים למשכורת, אולי שיעבדו בקיץ? חשתי עלבון אדיר על מה שנאמר עלינו וכאב בלב. זה לא מגיע לנו". אחת המשתתפות תיארה מצב זה בפירוט:

שיח מאוד לא הולם ולא מכבד מצד התקשורת [...] פגע בי והעליב אותי. זה בעיקר חידד אצלי כמה אנו ציבור לא מוערך [...] העמידה האיתנה של ראש הסתדרות המורים הפכה ללעג ציבורי, ופשוט כאב לי לראות את זה [...] אני יושבת בלילות לבנות מערכי שיעור, מלמדת כשילדיי על הידיים, זומים בשעות הערב עם ההנהלה, שיחות עם תלמידים, שיחות עם הורים, השתלמות מוסדית [...] אני מוסיפה לחץ לבית שלי, ובערב אני רואה בטלוויזיה את הביזיון שעושים למורים.

אתגרים טכנולוגיים

גורמים נוספים שפגעו במעמדן של המשתתפות, לפי תפיסתן, היו אישליטה בטכנולוגיה או תקלות טכניות שנבעו מעומס על קווי התקשורת או ממחסור בצידוד. לדברי אחת המשתתפות: אני [...] לא מבינה גדולה במחשבים. השקעתי מאמצים רבים בכדי לדעת להפעיל את הזום [...] להכין מצגות, סרטונים בכדי לגייס את התלמידים ללמידה [...] ההכנה לכל שיעור לקחה זמן רב. בנוסף התמודדתי עם תקלות בתשתית ובאינטרנט, העדר צידוד מקצועי ואמצעי הוראה מוגבלים. אני חווה הרגשה של תסכול וחוסר אונים מול המדיה המתקדמת וחוסר היכולת שלי לתפעל את האמצעים הטכנולוגיים השונים.

משתתפת אחרת כתבה: "הלמידה מרחוק היוותה אתגר גדול [...] נחשפנו לקשיים רבים החל מבעיות טכניות וחוסר מיומנויות שונות, במיוחד המורים המבוגרים [...] היו המון תקלות ואינטרנט שנתקע באמצע הסבר". כאמור, היו גם מקרים שבהם לא היה למורים כל הצידוד הנלווה הנדרש להוראה מרחוק. אחת המשתתפות סיפרה:

לא הייתה לי מצלמה למחשב. החנויות היו סגורות וכשהחנויות נפתחו נגמר המלאי [...] חברים ניסו לעזור לי [...] עד שחבר הצליח להוריד לי את הזום לנייד. אך בכך לא תמו קשיי [...] תלמידים קראו לעברי שהם לא שומעים. לפעמים היה רעש במהלך השיעור, וזה העיב על האווירה בשיעור [...] ילדים קראו להורים במהלך השיעור, וכשהבינו שאני לא מצליחה להתגבר, נוצר רושם לא נכון עליי [...] תקלות טכניות אף אחד לא יכול לצפות. הן פשוט קורות [...] לצערי עקב תקלות רבות ערכי ירד בעיניהם.

בעיות משמעת

בעיות משמעת של תלמידים הפוגעות במעמד המורה גם בימים כתיקונם, החמירו בימי הקורונה. אחת המשתתפות סיפרה: "שגרת הלמידה התמוססה. היו תלמידים שלא התעוררו לשיעור ולא נכחו [...] אפשר לקרוא לזה 'נשירה מרחוק' [...] היה קושי במעקב אחר תלמידים, בבדיקת משימות ובמתן משוב והערכה". בעיה נוספת עולה מתוך דבריה של משתתפת אחרת: "התלמידים נשארו ערים עד השעות הקטנות של הלילה והחליפו את היום והלילה מבחינת שעות. בלילות הם היו ערים, וביום הם ישנו". משתתפת נוספת כתבה: "הלמידה מרחוק [...] גרמה לי להרגיש לא פעם מובכת, נעלבת ובעיקר מושפלת, כאשר ילדים יושבים חצי עירומים בזום, עושים מה שרוצים, לא מקשיבים, פותחים וסוגרים מיקרופונים, צועקים ועושים שטויות. אוכלים מול המצלמות, וההורים משתפים איתם פעולה".

הנחיות סותרות, בלבול ואי־בהירות

לדברי 25 משתתפות, גורם נוסף שפגע במעמדן היה הנחיות סותרות ומבולבלות שניתנו להן. אחת המשתתפות סיפרה: "חוסר הוודאות נכפה על כלנו [...] עלטה מוחלטת וכלום לא ברור [...] זה הכניס בי חוסר ביטחון. תחושה שהקרקע נשמטת ממני ו[היא] אפילו שיתקה אותי מחשבתית". משתתפת אחרת כתבה: "התחלתי את הבוקר תשושה מאוד. בלילה לפני שהלכתי לישון גיליתי ששינו לנו את המערכת, והייתי צריכה לשנות את מערכי השיעור שהכנתי עבור הכיתה". משתתפת נוספת סיפרה גם היא:

בדרך כלל אני יודעת לאזן בין הדרישות לבין היכולות שלי, מה שאין בתקופת הקורונה [...] הכול מבולבל ולא יציב. מצאתי את עצמי בשעות הזויות (ב־3:30 לפנות בוקר) מקבלת הודעות ממנהל בית הספר ובמהלך כל שעות היום, וכאשר לא השבתי להודעות כי הייתי עסוקה עם ילדי, קיבלתי שיחות טלפון וגערות [על שנהגתי] כלא מקצועית ולא אחראית.

חוסר מוכנות להוראה מרחוק בזמן משבר

גורם נוסף שלפי תפיסת המשתתפות פגע במעמדן היה חוסר המוכנות לימי משבר. לדברי אחת המשתתפות: "הרגשתי חסרת אונים. איש לא הכין אותי לרגע הזה. הייתי צריכה ללמוד להשתמש באפליקציות שונות על מנת שאוכל ללמד". משתתפת אחרת כתבה:

מערכת החינוך לא הייתה מוכנה ללמידה מרחוק [...] בתי הספר ערכו פעם בשנה תרגיל למידה מרחוק. במהלכו המורים העלו מטלה למרחב הכיתתי והתלמידים השלימו אותה. התרגיל הוכתר כמוצלח אם אחוז גבוה של תלמידים השלים את המטלה [...] ברוב התרגילים הייתה קריסה של מערכת הלמידה מרחוק. הסגר הראשון היה הפעם הראשונה בה מורים ותלמידים נאלצו להתמודד עם מציאות לא מדומה של למידה מרחוק, ולרוב לא היה ידע רלוונטי להתמודד עם התקשוב להוראה ולמידה מרחוק.

משתתפת נוספת סיפרה:

הנגיף תפס אותנו לא מוכנים [...] התחושה הייתה קשה מנשוא: חשתי אבודה [...] אני מורה עם ניסיון רב והצלחה נפלאה, ברוך השם, בבחינות הבגרות. מצאתי את עצמי יושבת מול המחשב - 'גולם' - בלי שום מושג איך בכלל לפתוח שיעור. נעזרתי בבני [...] הבעיות רק המשיכו [...] גילינו שאין לי מצלמה [...] החנויות היו סגורות [...] לשיעורים נכנסו תלמידים שאינם ראויים [...] לא ידעתי איך להוציא אותם מהשיעור, על איזה כפתור ללחוץ [...] תלמידים קשקשו על הלוח הדיגיטלי עליו עבדתי [...] בקיצור כאוס אחד גדול.

סגנון ניהול כפייתי

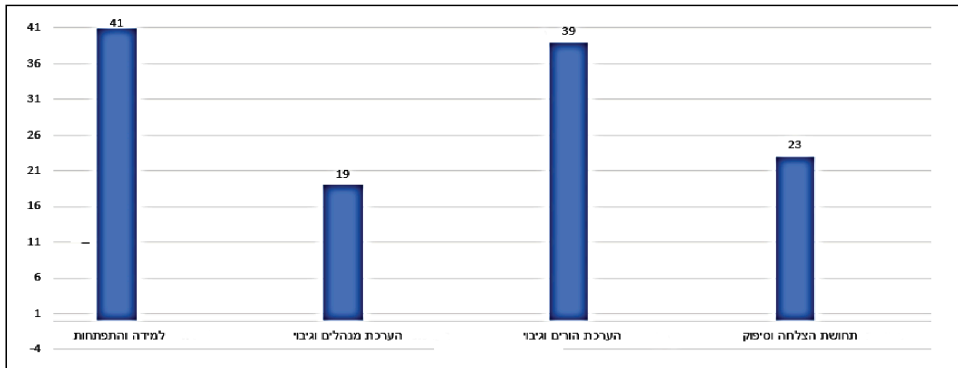
סגנון ניהול כפייתי של מנהלים ושל אנשי משרד החינוך פגע אף הוא במעמד המורים. לדברי אחת המשתתפות: "משרד החינוך ממשיך לזלזל במורים ובמנהלים, מנחית מתווים הזויים מבלי לשמוע ולהתחשב בדעתם של המורים וממשיך לצפות שנלמד ללא תנאים הגיוניים". משתתפת אחרת הוסיפה:

תקופת הקורונה גרמה לפגיעה במעמדי המקצועי בשל היחס המשפיל מצד משרד החינוך [...] ניתנו הוראות סותרות ולא מובנות [...] מתווה מבלבל [...] הוראות משתנות ולא נהירות. ההוראות ניתנו באמצעות המדיה ולא על ידי המעסיק, הורדת רכיב הנסיעות בשכר ומאידיך לא הייתה השתתפות או סבסוד האמצעים להוראה מרחוק, כמו מחשב, מצלמה, אינטרנט וכו' [...] השתלחו בנו בתקשורת [...] ומשרד החינוך לא הגיב, לא שמר עלינו ולא נתן גיבוי [...] תמיד ימצאו את הדרך לרצות ממני יותר ולתת לי פחות [...] זו מערכת חינוך ש"אוכלת את עובדיה".

המשתתפות חשו חוסר תמיכה גם מצד המנהלים. אחת המשתתפות סיפרה: "מנהל בית הספר דורש שלמות. ללא פשרות. הדרישה מגיעה באופן מאוד אגרסיבי ולא נעים". לדברי משתתפת אחרת: "תחושת התסכול ליוותה אותי כל התקופה. לא קיבלתי תמיכה, עזרה או הבנה מההנהלה. לא קיבלתי יחס מכבד, אמפתי ותומך מצד הפיקוח וגם לא מההורים, ואלו פגעו מאוד בדימוי העצמי שלי ובמעמדי המקצועי".

גורמים התורמים להעלאת מעמד המורה

כאמור, לפי תפיסתן של 41 ממשותתפות המחקר (37.2%) מעמדן עלה בתקופת הקורונה. מתרשים 2 אפשר ללמוד שכולן הרגישו שהלמידה העצמית תרמה להתפתחותן המקצועית ולהעלאת מעמדן. נתון מעניין קשור להורי התלמידים. לעומת 58 המשתתפות שטענו שההורים היו גורם שפגע במעמדן, 39 משתתפות סברו שההורים תרמו להעלאת מעמדן. 23 משתתפות תיארו חוויות של סיפוק והצלחה, ולפי תפיסתן, חוויות אלו העצימו אותן ותרמו להעלאת מעמדן. נוסף על כך, 19 משתתפות סברו שההערכה מצד המנהלים תרמה גם היא להעלאת מעמדן.



תרשים 2: הגורמים שתרמו להעלאת מעמד המורים

למידה עצמית והתפתחות

הלמידה העצמית של המשתתפות והתפתחותן המקצועית היו הגורם הבולט שלפי תפיסת המשתתפות חיזק את מעמדן המקצועי. אחת המשתתפות סיפרה: "הייתה הזדמנות ללמידה אחרת ולהטמעת אופני למידה חדשים, חומרים דיגיטליים ולמידה המבוססת על מוטיבציה ללמוד, בזמן ובקצב המתאים לכל אחד. אלו עקרונות השוק כיום ודרישות המאה ה-21: למידה אוטונומית, משמעותית והתנסותית". משתתפת נוספת סיפרה: "הידע שלי בהדרכה הלך והתעצם [...] כאשר הצלחתי לענות על שאלות ולהדריך בתחומים שונים הרגשתי שהרמה המקצועית שלי עולה. זה העלה לי את הביטחון והעשיר את הידע שלי ברמה הניהולית". משתתפת אחרת חשה שאין לה ברירה אלא להצליח:

"באין ציפור שיר גם עורב ישיר" - לא הייתה ברירה. הלמידה מרחוק הייתה אופציה עדיפה שהנכיחה מורה ושמרה על מבנה שיעור קרוב למציאות המוכרת. תקופה זו פתחה בפניי צוהר עצום לעולם המתקדם [...] התעצמתי. גיליתי את הקסם שבתקשוב וחשתי כמנצחת! [...] ההורים והתלמידים חשו את הביטחון שלי [...] וככל שרכשתי יותר כלים דיגיטליים, חשתי שכוחי עולה.

גורם נוסף שסייע להעלאת מעמדן המקצועי של המשתתפות קשור לאמונה שלהן בעצמן וליכולת לסמוך על חברי הצוות האחרים. לדברי אחת המשתתפות:

ידעתי שמצפים ממני וסומכים עליי. עשיתי הכול כדי להצליח [...] הרגשתי שמעמדי בבית הספר גדל וקיבלתי מקום רחב יותר להביע את דעתי בעניינים חשובים ואף להוביל תהליכים מרכזיים בבית הספר. בנוסף נתתי מקום לכל אחת מהמורות להתבטא ובאמת לבוא לקראתן [...] זה חידד לי שברגע שהמורה רואה את הצוות ואת צרכיו, הצוות משתף פעולה ומניע תהליכים בצורה טובה ביותר.

הערכה מצד ההורים

לפי תפיסתן של 39 משתתפות, ההורים תרמו להעלאת מעמדן המקצועי. משתתפת אחת סיפרה: "ההורים שלחו לי המון פירגונים [...] הרגשתי שהדימוי שלי עלה עקב המשובים שקיבלתי מההורים". תיאור דומה מופיע בדברים שכתבה משתתפת אחרת: "היחס של ההורים אליי השתנה [...] התדמית שלנו עלתה [...] ומסגר לסגר ההורים הבינו כמה אנחנו חשובים עבור הילדים שלהם". משתתפת נוספת כתבה:

להורים ניתנה הזדמנות חד-פעמית להציף לעולמו של המורה [...] לראות את האחריות המוטלת עליו [...] הם מצאו את עצמם בצד השני, אחראים על הצד הלימודי בבית, ואנחנו הדרכנו, עודדנו וכיוונו מרחוק [...] שמעתי את רחשי ליבם של ההורים, את הכרת הטוב [...] הורים באו לביתי עם מאפים וברכה מחממת לב.

תחושת סיפוק והצלחה

תחושת סיפוק והצלחה יצרה חוויה מעצימה עבור המשתתפות. זו השפיעה על התפתחות תפיסה חיובית יותר שלהן כלפי התפקיד, ולדברי 23 ממשתתפות המחקר, העלתה את מעמדן. אחת המשתתפות סיפרה:

הייתי שותפה לפיתוח יחידות הוראה היברידיות [...] [עם] מורים משמונה בתי ספר [...] ההדרכה שלי הייתה מסיבית יותר מאשר בימים רגילים ומצאתי את עצמי שעות ארוכות מסייעת ומדריכה [...] הצלחתי ליצור מפגשים יצירתיים דרך הזום, לאחד משאבים ולהדריך ביחד צוותים מבתי ספר שונים, כך שיכולתי לתת מענה למספר רב של מורים [...] הפכתי למובילה של שתי קהילות לומדות [...] שהפכו את תפקידי [...] למשמעותי יותר. משתתפת נוספת סיפרה גם היא על הצלחתה: "מכורח המציאות הגננות הצטרפו יותר הדרכה [...] ואני הייתי החוט המקשר בין הפיקוח, הרשויות והגננות. המציאות יצרה עלייה וחשיבות רבה לתפקידי כמובילה, שיצרו אצלי תחושת סיפוק". משתתפת אחרת סיפרה כי גילתה בעצמה כוחות חדשים:

גיליתי בעצמי כוחות שלא ידעתי שקיימים בי. הלחץ גרם לי הספקים ועמידה בזמנים. הסתובבתי עם מחברת גדולה וכל יום רשמתי תאריך ומטלות [...] כל דקה פנויה התיישבתי ליד המחשב, קראתי, ניסיתי להבין את החומר מזוויות שונות [...] ונהניתי מהידע הרב שצברתי. כולם בבית יודעים מה זה המחברת של אימא [...] ואפילו הילדים כשהיו צריכים משהו, כתבו לי במחברת. הם ידעו ששם אני לא אפספס. תקופה זו הצמיחה בי יכולות חדשות. דרשתי מעצמי יותר [...] והצלחתי לעמוד בכל המשימות [...] התפתחתי מקצועית ונתרמתי מאוד. קיבלתי סיפוק אדיר מהצלחה.

גיבוי והערכה מצד המנהלים

מבין המשתתפות 19 סיפרו על גורם נוסף שלפי תפיסתן תרם להעלאת מעמדן: ההערכה והגיבוי שקיבלו ממנהלות בית הספר. משתתפת אחת כתבה: "זכיתי להערכה מצד המנהלת וצוות

ההנהלה שידע להוקיר תודה. ידעתי שהמנהלת סומכת עליי, והיה לי חשוב להראות לה שלא אאכזב אותה". משתתפת נוספת סיפרה: "פניתי למנהלת לבקש עזרה בהוראה מרחוק [...] היא ליוותה אותי וחזקה אותי [...] התמיכה שלה שינתה את הדימוי שלי [...] היא עזרה לי והרגשתי שהערך העצמי והמקצועי שלי עולה בזכותה". משתתפת אחרת סיפרה אף היא על התמיכה שקיבלה ממנהלת בית הספר: "הרגשתי [...] שהמנהלת מעריכה אותי כמורה שתתגבר על כל קושי והיא סומכת עליי שאצליח [...] ובאמת למרות הקושי והשעות הנוספות ההערכה של המנהלת גרמה לי הרגשה נפלאה וסייעה להתגבר על כל הפערים [...] ולהשקיע מעבר למצופה ממני".

דין

השינוי במעמד המקצועי של המורים וגורמים הפוגעים בו המחקר הנוכחי עסק בתפיסות המורים בנוגע למעמד המקצועי בעיני הציבור בישראל בתקופת הקורונה. הוא בדק אם מעמד של המורים עלה או ירד בתקופה זו לפי תפיסתם, וכן מהם הגורמים התורמים להעלאת מעמד ומהם הגורמים הפוגעים בו לפי תפיסתם. מן הממצאים עולה כי 69 מהמורות והגננות שהשתתפו במחקר סברו כי מעמדן נפגע בתקופת הקורונה, ואילו 41 מהמשתתפות סברו כי מעמדן עלה. ממצאים אלו מתיישבים עם הנתונים שלפיהם מעמד המורה בישראל נמצא בשפל (קוזמינסקי, 2019). עומס העבודה של המורים ממחיש עד כמה ההוראה היא מקצוע רווי לחץ (Jepson & Forrest, 2006). בימי הקורונה גדל העומס ואף תואר כ"לא שפוי", והוא מלמד על תנאי עבודה בלתי ראויים הפוגעים במעמד המורה ונוטלים ממנו כל יוקרה מקצועית (Hall & Langton, 2006).

אכן, תנאי עבודתם של המורים בישראל קשים. בבתי הספר היסודיים המורים מלמדים 820 שעות בשנה, וזאת לעומת 782 שעות במדינות ה-OECD (ויסבלאי, 2013). המורים עובדים שעות רבות, וכוחותיהם הפיזיים והאינטלקטואליים מנוצלים למילוי המשימות באופן שאינו מאפשר להם להצליח בעבודתם (בוסקילה וחן-לוי, 2020). לקובעי המדיניות השפעה מכרעת על איכות ההוראה (ברבר ומורשד, 2007), לכן עליהם להיות ערים למצב זה בשטח. יתר על כן, כשכוחות המורים מנוצלים עד תום לעבודתם, קצרה הדרך מכאן ועד לירידת מעמד ולנטישת המקצוע (שניידר-לוי, 2016). העומס בעבודה גורם להיווצרות הקונפליקט עבודה-בית, והוא גובה מהמורים מחיר כבד ברמה האישית והמשפחתית (בוסקילה וחן-לוי, 2020). אף לפי תפיסתן של משתתפות המחקר, העומס בעבודה הוא גורם הפוגע במעמדן וביוקרתן של מקצוע ההוראה.

נוסיף עוד שהמחיר שעבודתם של המורים גובה מהם ברמה האישית והמשפחתית משפיע באופן שלילי גם על שביעות הרצון שלהם, גורם אשר תורם לפגיעה במעמדם (Evans & Johnson, 2000). מעמד המורה הוא גם ביטוי של אישיות המורה, של המשאבים האישיים שלו ושל האופן שבו הוא תופס את מעמדו המקצועי (בן-פרץ ואח', 2009). ואולם מורה אינו יכול

הצלחה בעבודתו לאורך זמן כשעבודה זו גובה ממנו מחיר גבוה כל כך. לכן המחיר שעבודת המורים גובה מהם ברמה האישית והמשפחתית עלול לפגום באיכות עבודתם. אף אם מדובר במדד סובייקטיבי, הרי עבור המורה הוא אובייקטיבי, וכאמור הוא פוגע במעמדו ובאופן שבו הוא תופס אותו.

הורי התלמידים פגעו אף הם במעמדן המקצועי של המשתתפות לפי תפיסתן. מעורבותם וכוחם של ההורים ניכרים בתחומים רבים בבית הספר (Hursh, 2007). לעיתים התערבותם מוגזמת עד כדי כך, שהיא מערערת את סמכותם של המורים ופוגעת במעמדם בעיני התלמידים (דוח דוברת, 2005). נראה כי חלק מההורים אינם מבינים שהוראה היא מקצוע רב-ממדי ומורכב (Rice, 2005). הם מאמינים שכל אחד יכול לעסוק בהוראה, וכאשר מערכת החינוך מעסיקה מורים ללא הכשרה מתאימה - היא מחזקת תחושה זו (אריאב וגרינפלד, 2007). מעניין לציין כאן שלעומת המשתתפות שלפי תפיסתן מעמדן נפגע בגלל ההורים, 39 משתתפות סברו שההורים תרמו להעלאת מעמדן המקצועי. משתמע מכך כי כשם שההורים יכולים להיתפס כגורם הפוגע במעמד המורה, כך הם יכולים להיות גורם המעניק למורה תחושה טובה בנוגע ליכולותיו המקצועיות ותורם להעלאת מעמדו. התנאי הוא שהמורים ימצאו חן בעיני ההורים בשל אישיותם, כישוריהם ונכונותם לרצות את ההורים, או שלפחות ישמרו על יחסים טובים עם ההורים (Crick et al., 2017; Verma & Madhavi, 2017), אז יזכו להערכתם.

גם בעיות ההתנהגות של תלמידים תוארו כגורם הפוגע במעמד המקצועי של המורים. במחקר מטעם איגוד הפסיכולוגים האמריקאי נמצא כי 34% מהמורים חוו אלימות ברשת (ברקוביץ ואח', 2017). בתקופת הקורונה רבו גם העדויות הנוגעות לאלימות במשפחה (Usher et al., 2020) ולאלימות חברתית (Nicola et al., 2020). לקשיי הריחוק החברתי, למצוקה הכלכלית, לפחד ולחוסר הוודאות נמצא פורקן במדיה המקוונת.

לדברי קוזמינסקי (2019), אחת הסיבות לסטטוס הנמוך של מקצוע ההוראה נעוץ בשיח הציבורי השלילי ובקולות הביקורתיים הנשמעים באמצעי התקשורת ומקבעים תודעה שלילית על מקצוע ההוראה. אמצעי התקשורת ליבו את האש נגד המורים בישראל (פרנק, 2020). הם עודדו שיח ציבורי שלילי על המורים והחמירו את הפגיעה במעמדם. העיתונאים יונית לוי, קרן מרציאנו ואחרים דרשו מהמורים ללמד בחופשת הקיץ, וזאת לאחר שאלו כבר תרמו תשעה ימי עבודה מזמן החופשה. דברים אלו ממחישים את משמעותה של דרישה זו:

הן לא דרשו זאת מוועדים חזקים עתירי משכורת או מפקידי האוצר הבכירים [...] ולא מהאורקל המוסרי פרופ' גבי ברבש שישב לצידן והביע אף הוא "תדהמה" מעזות המצח של נציגת המורות שמסרבת לעבוד בחינם [...] הן כן דורשות זאת מהמורות הנשמטות למיטתן מדי לילה אחרי שסיימו יום עבודה מפרך, הכולל חוץ מהוראה אין סוף ישיבות, שיחות עם הורים בערבים, בדיקת בחינות והכנת מערכי שיעור. הצביעות בהתגלמותה. (אלבשן, 2020)

נוסף על אלו, ניכרים הבלבול ואי־הבהירות בהנחיות הנוגעות לעבודת המורים; אלו ערערו את הביטחון המקצועי של המורים. סביבה ארגונית שהחוקים בה אינם ברורים מעוררת פחד אצל העובדים. נמצא שיש קשר הדוק בין אקלים של פחד בעבודה לאלימות, וכי אקלים זה פוגע ברווחה הרגשית והפיזית של העובדים (Schat & Kelloway, 2005). הבלבול ואי־הבהירות הם ביטויים של סגנון הניהול הכפייתי שעליו דיווחו משתתפות המחקר.

כאמור, חיי העבודה של המורים והתמיכה בהם משפיעים על מעמדם ומעודדים מועמדים איכותיים לבחור בהוראה כמקצוע (Allen et al., 2019). לעומת זאת, כאשר מנהלים אינם מתייחסים לקשיים רגשיים ובין־אישיים המטרידים מורים, הם מרעילים את סביבת העבודה וגורמים ללחץ נפשי ולנטישת המקצוע (Grissom et al., 2013). סגנון ניהול כפייתי יוצר אפוא אקלים של פחד ומונע פעולה פרוֹאקטיבית לפתרון בעיות או לשיפור המצב. הוא מעצים את הבעיות ומביא אף לפחד לדבר על הפחד. כך נוצרת "שתיקה רועמת", מצב היכול לעורר כעס. הכעס מצמצם את הזהירות הנדרשת בהתנהלות הרגשית ומונע את קיומה של תקשורת בין־אישית יעילה (Kish-Gephar et al., 2009). אומנם הסדר הארגוני מחייב שיהיה מנהל סמכותי, אך עליו לנהוג ברגישות, בכבוד ובהתחשבות בעובדיו ולספק להם תמיכה (Greenburg, 1993). מעניין לציין שלעומת 17 המשתתפות שסברו שסגנון ניהול כפייתי והעדר תמיכה של מנהל בית הספר פגעו במעמדם, 19 ממשתתפות המחקר חשו שסגנון ניהול תומך תרם למעמדם. תמיכה בעובדים היא מאפיין של סגנון מעצב ושל סגנון אותנטי בניהול, שהם ההפך המוחלט מסגנון ניהול כפייתי. סגנונות ניהול אלו התפתחו מגישת הפסיכולוגיה החיובית למנהיגות, והם מאופיינים בדאגה ואכפתיות כלפי העובדים, ביושרה ובסטנדרטים גבוהים של אתיקה. סגנון ניהול כפייתי מאיים אפוא על המורים ופוגע במעמדם. לעומת זאת, סגנון ניהול תומך מעצים את המורים ומעלה את הדימוי המקצועי שלהם (Avolio & Luthans, 2006).

גורמים אשר תרמו להעלאת מעמד המורה

לפי תפיסתן של משתתפות המחקר, ארבעה גורמים תרמו להעלאת מעמדם המקצועי; השניים הראשונים, הערכה וגיבוי מצד ההורים והערכה וגיבוי מצד המנהלים, נדונו לעיל. עתה נדון בשני גורמים נוספים שלפי תפיסתן של המשתתפות תרמו להעלאת מעמדם המקצועי: למידה והתפתחות אישית ותחושת סיפוק והצלחה.

למידה עצמית והתפתחות מקצועית במשך החיים המקצועיים של המורים מתוארות בספרות כערך הכרחי בעבודת המורים. הן יוצרות איזון בין המשפחה לעבודה ומסייעות לתמוך במורים בעבודתם (Allen et al., 2019). ביפן, מדינה שבה מעמד המורה גבוה, המורים מקפידים להרחיב את השכלתם מתוך אינטרס של שמירה על יוקרת המקצוע, אף שאין זו דרישה פורמלית (Fitzpatrick, 1999). נתון מעניין הוא שכל המורים שלימדו בימי הקורונה החליפו את ההוראה המסורתית בהוראה מרחוק, ולכן הם בהכרח למדו והתפתחו מבחינה מקצועית והרחיבו את הידע המקצועי שלהם.

ואולם לא לכל המורים היה פנאי לחוות את הסיפוק שבהתפתחות המקצועית בעקבות הלמידה החדשה ואת ההנאה ממנה. למעמד המורה ביטויים הקשורים גם למאפיינים פנימיים ואישיותיים, ויש מורים שהעומס בעבודה אינו מאפשר להם לחוות את תחושת ההצלחה או ליהנות מהלמידה או מהישגיהם. תשומת ליבם של מורים אלו מתמקדת במחיר שעבודתם גובה מהם ברמה האישית וברמת המשפחה ולא בהצלחותיהם. הביקורת על תפקוד המורים בזמן הקורונה מצד אמצעי התקשורת והציבור העצימה את הטעם המר של קשיי המקצוע, וגם היא מנעה מהמורים ליהנות מהתפתחותם המקצועית (Evans & Johnson, 2000). לעומת משתתפות שחוו בעיקר קשיים אלו, המשתתפות שחשו סיפוק מעבודתן וחוו הצלחה חשו גם שביעות רצון רבה יותר מעבודתן. אלו אפשרו להן לחוש מועצמות ותרמו להעלאת מעמדן המקצועי בעיני הציבור, כפי שהן תופסות אותו.

סיכום ומסקנות

העלאת מעמדם של המורים בישראל ושיפור תפיסת המורים בנוגע למעמדם המקצועי הם משימותיהם של כל אנשי החינוך בכל הדרגים. על קובעי המדיניות לשפר את תנאי העבודה שתוארו כבלתי ראויים וכתנאים המונעים מהמורים להצליח בעבודתם (בוסקילה וחוץ-לוי, 2020). שיפור תנאי העבודה לא רק יעזור למורים להצליח בעבודתם, אלא ימשוך למקצוע ההוראה מועמדים איכותיים המתאימים יותר לעסוק בו, ויעלה את יוקרת המקצוע. כמו כן נראה כי האוטונומיה של המורים בישראל היא הצהרתית בלבד (Nir et al., 2016). מעצם הגדרתה "אוטונומיה היא מרכיב חשוב בעבודת המורה המקצוען [...] אוטונומיה מתוארת כמתן סמכות לאנשי מקצוע לנהל את עבודתם באופן עצמאי תוך מימוש הידע, המיומנויות והמומחיות שרכשו באופן מעשי. אוטונומיה מתבטאת בהעדר פיקוח על איש הפרופסיה" (רייכל, 2012, עמ' 438). הענקת אוטונומיה היא אחת הדרכים שבאמצעותן העלו את מעמד המורה בפנילנד (Sahlberg, 2018). כל זמן שהמורים לא יזכו לאוטונומיה במישור המעשי הם לא ייחשבו לאנשי פרופסיה, וכל זמן שהם לא ייחשבו לאנשי פרופסיה הם לא יזכו למעמד מכובד בחברה או ליוקרה מקצועית. באחריות קובעי המדיניות להעלות את היוקרה של מקצוע ההוראה באמצעות הענקת אוטונומיה למורים והפיכת ההוראה לפרופסיה ובאמצעות הענקת שכר הולם ויצירת תנאי עבודה ראויים (ארנון ואח', 2012), השווים לאלו של מורים במדינות ה-OECD. בשל מורכבותו של מקצוע ההוראה יש להבטיח הדרכה קבועה ורציפה מצד מורים עתירי ניסיון וידע בהוראה. במסגרת עבודתם מורים אלו ילמדו מעט וירבו להדריך, יעניקו תמיכה למורים אחרים, ידגימו שיעורים ויבטיחו עלייה באיכות ההוראה (סמילנסקי-פרידמן, 2017). מעבר לכך, יש חשיבות ללמידה מקצועית מתמדת של המורים כערך מקצועי חשוב. למידה זו תאפשר שמירה על איכות ההוראה ותסייע למורים לאזן בין החיים המקצועיים לחיים הפרטיים (Allen et al., 2019). חוקרים ממליצים על למידה מקצועית הממוקדת בפיתוח חוסן נפשי, משום שהחוסן הנפשי מסייע בטיפול המסוגלות המקצועית ובהתמודדות עם מצבים מאתגרים,

כגון חוויות החיים וההוראה בתקופת הקורונה. ההון הפסיכולוגי המצוי בחוסן הנפשי משפיע לטובה על המחויבות ללמידה מקצועית (Herbert et al., 2018). כמו כן יש חשיבות לטיפוח המשאבים הפסיכולוגיים של מסוגלות עצמית, אוטונומיה ורצון ללמוד. לדברי חוקרים בתחום, העצמי המקצועי של המורים מתווך בין למידתם להתנהגותם, ומורים בעלי עצמי מקצועי חזק יפיקו את מרב התועלת מלמידתם העצמית בהשוואה למורים בעלי עצמי מקצועי חלש (Allen et al., 2019). ואולם מאחר שהעומס בעבודה מונע ממורים בעולם להשתלם בהוראה, בתחום הדעת ובכל תחום שבו הם חשים צורך להשתלם (OECD, 2014), חייבים להקצות זמן ומקום ללמידה מקצועית ולהבטיח את קיומו של איזון בין החיים המקצועיים לחיים האישיים (Allen et al., 2019). גם למורים עצמם תפקיד חשוב בהעלאת מעמדם המקצועי. עליהם להפנים את מאפיינייה המורכבים של ההוראה ולקבל אחריות על התפוקות הנדרשות. בריאיון להד החינוך טען קיזל: "הוראה זה מקצוע מורכב וכדי שישלמו בו כראוי המורים חייבים לקחת אחריות על מורכבות המקצוע. אחריותם לשפר את הדימוי הציבורי שלהם, לגלות גאווה מקצועית ולהקפיד ללמוד ולזכור שתמיד יש מה ללמוד ובמה להשתפר ומאידך להקשיב לביקורת באזנים לא מאוימות" (סמילנסקי-פרידמן, 2017).

מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

מגבלות המחקר נובעות מכך שהוא נערך בישראל, ולכן תוצאותיו עשויות להיות מושפעות מהחברה ומהתרבות הישראלית. כלומר היכולת להסיק ממנו על השפעת הקורונה על מעמד המורים מוגבלת לישראל, ומסקנותיו לא בהכרח מתאימות למקומות אחרים בעולם. כמו כן המשתתפים במחקר זה היו מורים המלמדים בבתי ספר ציבוריים, וייתכן שתוצאותיו אינן רלוונטיות לבתי ספר פרטיים.

כדי להבין את השפעת הקורונה על מעמד המורה ולמצוא דרכים לשפר את תפיסת המורים בנוגע למעמדם המקצועי נדרשים מחקרים במדגמים חוצי תרבויות. עם זאת, מחקר בהקשר תרבותי מסוים חשוב גם הוא, משום שהמעמד החברתי תלוי בחברה אשר בה הוא נבחן, ובאופן שבו הפרט תופס את הנורמות בחברה (Hoyle, 2001). במחקרי המשך כדאי לבחון גם באיזו מידה הכשרת המורים בישראל מעניקה למורים כלים המשפרים את תפיסתם בנוגע למעמדם המקצועי כבר בראשית דרכם.

מקורות

- אופלטקה, י' (2009). הסטאטוס המקצועי של המורה: סקירת ספרות מרחבי העולם - נייר סקירה. אוניברסיטת תל אביב: בית הספר לחינוך.
- אלבשן, י' (2020, 21 באפריל). דעה: מופע האימים של קרן מרציאנו ויונית לוי נגד מורי ישראל. גלובס, בארץ. <https://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1001326002>

אריאב, ת' וגרינפלד, נ' (2007). המתווים החדשים בהכשרה להוראה בישראל: השלכות למכללות האקדמיות לחינוך. ירחון מכון מופ"ת, 30, 4-8.

ארנון, ר', פרנקל, פ' ורובין, ע' (2012). להיות או לא להיות (מורה)? הדימוי של מקצוע ההוראה כעיסוק מושך. **שבילי מחקר**, 18, 33-44.

בוסקילה, י' וחן-לוי, ת' (2020). מורים בלי אוויר: מיפוי גורמי הלחץ בעבודת המורים. גילוי דעת, 16, 71-94.

בן דוד, י' (1980). תמיכתם של המקצועות החופשיים והמערכת המעמדית. בתוך מ' ליסק (עורך), **סוגיות בסוציולוגיה: מבנה וריבוד חברתי** (עמ' 208-233). עם עובד.

בן-פרץ, מ', לנדלר-פרדו, ג', שטיינהרט, מ' ובלנגה-צרפתי, א' (2009). מעמד המורה: כיוונים חדשים - נייר עמדה. אוניברסיטת חיפה.

ברבר, מ' ומורשד, מ' (2007). דוח מקינזי: על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם. **דוח 20% מקינזי**. <https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/resourcesdocs/pdf>

ברקוביץ, ר', צפריר, ש' ואנוש, ג' (2017). חשופים בצריח: אלימות כלפי מורים בבית הספר. רבעון לחקר הארגונים וניהול המשאב האנושי, 2(1), 30-37.

גוסקוב, ע' (2016). למורה כבר אין עיניים בגב: משבר הסמכות החינוכית בעידן הפוסט-מודרני וקווים מנחים לשיקומה. מכון מופ"ת.

גילת י' וונגרוביץ, נ' (2018). מעמד המורה בחברה הישראלית של היום. דפים, 68, 11-27.

דטל, ל' (2019, 6 במאי). דוח המבקר: כך מגדלים דור אבוד - 3,000 מורים חסרים, ואלה שמלמדים לא הוכשרו לכך. **דה מרקר**, חינוך. <https://www.themarker.com/news/education/1.7206718>

וייסבלאי, א' (2013). מעמד המורה בישראל ובמדינות ה-OECD: הכשרה, הסמכה, שכר ותנאי עבודה. הכנסת: מרכז המחקר והמידע.

כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (2005). התוכנית הלאומית לחינוך: כי לכל ילד מגיע יותר - דוח דוברת.

מוריסון, נ' (2016, 24 במרץ). המצב בישראל מדאיג: מדד עולמי חדש מראה את היחס כלפי המורים. **פורבס ישראל**, עולם. <http://www.forbes.co.il/news/new.aspx?Pn6VQ=J&Or9VQ=EHGED>

משרד מבקר המדינה (2020). תשתיות מחשוב ללמידה מרחוק ומרחבי למידה חלופיים בתקופת משבר הקורונה: דוח ביניים מיוחד בנושא התמודדות מדינת ישראל עם משבר הקורונה. http://fs.knesset.gov.il/23/Committees/23_cs_bg_586488.pdf

סמילנסקי-פרידמן, נ' (2017, ספטמבר). מעמד המורה? זה תלוי במורים בלבד. הד החינוך, 64-66. https://static.s123-cdn.com/uploads/264589/normal_5a1bccf2a6c3d.pdf

פריצקר, ד' (2018). פתח דבר. בתוך ד' פריצקר (עורכת), להתנסות ולהרגיש, למידה עצמית משתפת באקדמיה (עמ' 5-6). מכון מופ"ת.

פרנק, א' (2020, 5 ביוני). הקורונה במערכת החינוך: זה הזמן להרגיע. כלכליסט, בארץ. <https://www.calcalist.co.il/local/articles/0.7340.L-3830337.00.html>

צברבן יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופ"ת.

- קוזמינסקי, ל' (2019, 10 בנובמבר). מעמד המורה בשפל? הפתרון - העמק האמון במורים. כלכליסט. <https://www.calcalist.co.il/local/articles/0,7340,L-3773389,00.html>
- קונפורטס, י' (2020, 5 באוקטובר). יום המורה הבינלאומי: בסימן הצדעה למורים על תרומתם למאבק בקורונה. אנשים ומחשבים. <https://www.pc.co.il/editorial/323416>
- רייכל, נ' (2012). דמות 'המורה הראוי' והתנאים להתפתחותה באספקלריה של מאמרי המערכת בביטאון הארגונים המקצועיים של המורים 1980-2000. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (עמ' 435-468). מכון מופ"ת.
- שולוב-ברקן, ש' (1991). הוראה ופרופסיה: סקירת ספרות מקצועית ודיון. מכון הנרייטה סאלד.
- שניידר-לוי, ל' (2016). השפעת התערבות (Inquiry Based Stress Reduction) IBSR על שחיקה ורווחה נפשית בקרב מורים. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל אביב.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. רמות.
- Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2019). Status of teaching profession: Attracting and retaining teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(2), 99–102.
- Asbury, K., & Kim, L. E. (2020, July 20). "Lazy, lazy teachers": Teachers' perceptions of how their profession is valued by society, policy makers and the media during Covid-19. *Valuing of Teaching Profession*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/65k8q>
- Avolio, B. J., & Luthans, F. (2006). *The high impact leader: Authentic, resilient leadership that gets results and sustains growth*. McGraw-Hill.
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Crick, I. D., Barr, S., Green, H., & Pedder, D. (2017). Evaluating the wider outcomes of schools: Complex system modeling for leadership deaccessioning. *Educational Management & Leadership*, 34(4), 719–743.
- Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., & She, P. W. (2018). *Global teacher status: Index 2018*. Varkey Foundation & University of Sussex.
- Ellis, V., Steadman, S., & Mao, Q. (2020). 'Come to a screeching halt': Can change in teacher education during the covid-19 pandemic be seen as innovation? *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 559–572.
- Evans, G. W., & Johnson, D. (2000). Stress and open-office noise. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 779–783. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.779>
- Fitzpatrick, M. (1999, May 7). Payment by results sparks opposition. *Times Educational Supplement*, 4323.

- Gibbs, C. (2002). *Effective teaching: Exercising self-efficacy and thought control of action*. Paper presented at Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England.
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm>
- Greenburg, J. (1993). The social side of fairness: Interpersonal and informational classes of organizational justice. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace: Approaching Fairness in Human Resource Management* (pp. 79–103). Lawrence Erlbaum Associates.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Mitani, H. (2013). *Principal time management skills: Explaining patterns in principals' time use and effectiveness*. Stanford University: Center for Education Policy.
<https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/time%20management%20final.pdf>
- Hall, D., & Langton, B. (2006). *Perceptions of the status of teachers*. New Zealand: Ministry of Education.
- Henson, R. K. (2001, January 26). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, Texas A&M University.
- Herbert, L., Alle, J. M., & McDonald, C. (2018). Exploring the influence of multi-field classroom observations of early career teachers' professional practice. *Teaching and Teacher Education, 73*, 192–202.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management Administration & Leadership, 29*(2), 139–152.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and their work*. Glencoe Free Press.
- Hursh, D. (2007). Assessing No Child Left Behind and the rise of neoliberal education policies. *American Educational Research Journal, 44*(3), 439–518.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teachers' stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 183–197.
- Kish-Gephart, J. J., Detert, J. R., Trevino, L. K., & Edmondson, A. C. (2009). Silenced by fear: The nature, sources and consequences of fear at work. *Research in Organizational Behavior, 29*, 163–193.
- Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., Agha, M., & Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. *International Journal of Surgery, 78*, 185–193.
<https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2020.04.018>
- Nir, A., Ben David, A., Bogler, R., Inbar, D., & Zohar, A. (2016). School autonomy and 21st century skills in the Israeli educational system: Discrepancies between the declarative

- and operational levees. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1231–1246.
- OECD. (2014). TALIS 2013: Teaching Report. *TALIS: The OECD Teaching and Learning International Survey*.
<http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire>
- OECD. (2020). TALIS 2018 results (volume II): Teachers and school leaders as valued professionals. *OECD*.
http://www.oecd-ilibrary.org/education/annex-breakdown-variables_d1ba43b3-en
- Raviv, A., Bar Tal, D., Raviv, A., Biran, B., & Sela, Z. (2003). Teachers' epistemic authority: Perceptions of students and teachers. *Social Psychology of Education*, 6(1), 17–42.
- Rice, S. (2005). You don't bring me flowers any more: A fresh look at the vexed issue of teacher status. *Australian Journal of Education*, 49(2), 182–196.
- Sahlberg, P. (2018). *The secret to Finland's success: Educating teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Schat, A. C., & Kelloway, E. K. (2005). Workplace aggression. In J. Barling, E. K. Kelloway, & M. R. Forne (Eds.), *Handbook of Work Stress* (pp. 189–218). Sage.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its means and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Usher, K., Bhullar, N., Durkin, J., Gyamfi, N., & Jackson, D. (2020). Family violence and COVID-19: Increased vulnerability and reduced options for support. *International Journal of Mental Health Nursing*, 29(4), 549–552. <https://doi.org/10.1111/inm.12735>
- Verma, R., & Madhavi, B. K. (2017). The effect of postural education on decreasing the severity of neck pain in female school teachers: A prospective cohort study. *International Journal of Therapies and Rehabilitation Research*, 6(1), 24–31.
- Villoutreix, E. (2012, November 1). How does class size vary around the world? *Education Indicators in Focus. OECD Education and Skills Today*.
<https://oecdedutoday.com/how-does-class-size-vary-around-the-world/>
- Weber, G. (2020, May 4). Teacher appreciation takes on new meaning in COVID-19 era and beyond. *American Institute for Research*. <https://www.air.org/resource/teacher-appreciation-takes-new-meaning-covid-19-era-and-beyond>