



אוניברסיטת בן גוריון בנגב
הפקולטה למדעי הרוח והחברה
המחלקה לחינוך

הצעת מחקר לעבודת גמר לתואר M. A.
ביטויים רגשיים של מורות.ים
בהשתלמות בנושא קונפליקטים עם הורים

מאת: יסמין זוהר, 031947609

תאריך: 3.2023

בהנחיית: ד"ר דנה ודר-וייס; חתימת המנחה:

חתימת יו"ר ועדת מוסמכים מחלקתית: _____

תוכן

2	1. מבוא
2	2. רקע תיאורטי
2	2.1 יחסי מורות-הורים
4	2.2 פיתוח מקצועי של מורות לניהול הקשר עם ההורים
5	2.3 רגשות ביחסי מורות-הורים
6	2.4 רגשות בהוראה
7	2.5 הבעת רגשות והשיח הרגשי
8	2.6 רגשות והבעת רגשות בפיתוח מקצועי
9	3. מטרות ושאלות המחקר
9	4. מתודולוגיה
9	4.1 שדה המחקר
10	4.2 סוגת ומערך המחקר
11	4.3 איסוף וניתוח הנתונים
12	4.4 מיקום החוקרת בשדה ואתיקה במחקר
12	5. מגבלות המחקר
12	6. תרומת המחקר
13	7. ביבליוגרפיה

1. מבוא

בשנים האחרונות מתפתחת במחקר החינוכי ההכרה בהבטים הרגשיים של ההוראה וההבנה שיש מקום להרחיב את המחקר עליהם (אופלטקה, 2018, בנבינישתי ופרידמן, 2020). רגשות נתפסים כמהותה של ההוראה (Kelchtermans, 2011) ועיסוקן של המורות¹ כרוך בוויסות רגשות ובניהול ההבעה שלהם (Sutton et al., 2009). לאופני הבעת רגשות והפרשנות שלהם יש כללים שיח מקובלים בתוך התרבות או העיסוק והם דומים לשפה בעלת תחביר ייחודי הנרכשת על ידי המורות כחלק מהשתתפותן היומיומית באינטראקציות בבית הספר (Lasky, 2000). השיח הרגשי משולב, בין היתר, בתהליכי למידה ופיתוח מקצועי של מורות וההתבוננות עליו מאפשרת לנו להבין טוב יותר את נקודת המבט של המורות ואת תהליכי הלמידה שלהן. המחקר יתמקד בפיתוח המקצועי בנושא הקשר בין מורות להורים. קשר זה מורכב משום שהתפיסה הרווחת היא שלמעורבות הורים בחינוך יש חשיבות והשפעה חיובית על השגי התלמידים (שכטמן ובושריאן, 2015; Wilder, 2014), אך היחסים בין המורות להורים מכילים לעיתים מאבקי כוח וקונפליקטים (Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008, Baeck, 2010). במדינות רבות גדלה הציפייה לשיתוף הורים בבית הספר אולם מנגנוני ההכשרה והתמיכה במורות לצורך כך אינם תמיד מספקים (שפרלינג, 2019).

לפיכך מחקר זה יעסוק בביטויים רגשיים של מורות במהלך השתלמות בנושא קונפליקטים עם הורים. מטרתו לאפיין את הביטויים הרגשיים של המורות במהלך ההשתלמות ולהבין מה מעודד ומה מעכב הבעות אלה. באמצעות אפיון וניתוח השיח הרגשי של המורות בהשתלמות על קונפליקטים עם הורים, נוכל להבין טוב יותר את מקומו של השיח הרגשי בתהליך הפיתוח המקצועי בנושא זה. הבנה זו יכולה לסייע בעיצוב תוכניות לפיתוח מקצועי בנושא זה.

2. רקע תיאורי

בחלק זה אסקור את היחסים המורכבים של מורות עם הורים ואת הצורך בהרחבת הידע על הפיתוח המקצועי של המורות בנושא זה. לאחר מכן אסקור את מקומם של רגשות ביחסי מורות-הורים ובהוראה בכלל. לבסוף, אסקור את השיח הרגשי ואת המשמעות שלו במרחב הבית ספרי ובתהליכי פיתוח מקצועי.

2.1 יחסי מורות-הורים

בשגרת יומו של ילד, הוא נמצא מרבית שעות היום בשתי סביבות עיקריות - הבית ובית הספר. מסגרות אלו אמונות על חינוך הילד, להן תפקיד מרכזי בעיצובו ובתהליכי הלמידה שלו והשפעה מכרעת ומהותית על אופני התפתחותו. את שתי הסביבות האלו ניתן לבחון באמצעות המודל האקולוגי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1996) המתאר את הסביבות השונות כמערכות המקיפות את הילד ולהן השפעה

¹ המחקר יעסוק במורים ומורות. בהצעת המחקר יצינו מורות בלשון נקבה משום שרוב המורות הן נשים.

ישירה ועקיפה על התפתחותו. הסביבה הראשונית והמיידית של הילד היא מערכת המיקרו-סיסטם (micro system) והיא כוללת את המערכות הקרובות והמיידיות בהן הילד חי, כל אחת בנפרד, ובהן - הבית, בית הספר, קבוצת השווים. לצד זאת המודל מגדיר מעגל נוסף והוא מערכת המזו-סיסטם (meso system) הכוללת את מערכות יחסי הגומלין בין הסביבות הקרובות השונות, כגון מערכת היחסים בין הבית וההורים לבין בית הספר והצוות החינוכי. מעגל זה מדגיש שלא רק הסביבה הקרובה לילד חשובה להתפתחותו, אלא שגם למערכת היחסים בין הסביבות השונות חשיבות גדולה והשפעה רבה על התפתחותו. הילד לומד ומתעצב בהקשר של הבית ושל בית הספר, אולם אלו אינן מהוות יחידות נפרדות אלא הן מערכות הכרוכות זו בזו, תלויות ומשפיעות אחת על השנייה (עפרים, 2014; רוזנטל ואחרים, 2008; Bronfenbrenner, 1996). מהתיאוריה האקולוגית ניתן להסיק כי משמעות המחקר על מורים והורים אינו נעוצה רק בשל היותם משפיעים על הילד כל אחד בנפרד, אלא גם בשל ההשפעה שיש למערכת היחסים ביניהם על הילד ולפיכך חשוב לבחון ולחקור את מערכת היחסים בין המורים להורים.

התפיסה הרווחת בספרות המחקרית היא שלמעורבות הכללית של הורים בחינוך ובבית הספר יש השפעה חיובית על ההשגים האקדמיים של התלמידים (עפרים, 2014; פרידמן, 2011; שכטמן ובושריאן, 2015; Wilder, 2014), על הדמוי העצמי שלהם (פישר ופרידמן, 2009) ועל התפתחותם הרגשית והחברתית (שכטמן ובושריאן, 2015). מעורבות הורים עשויה לתרום לשיפור התנהגות התלמידים בבית הספר והאקלים הכיתתי ואף להעניק סיוע ותמיכה למורות ולסייע בהפחתת שחיקתן (פרידמן, 2011). ואכן, לנוכח ההכרה בחשיבות המעורבות ההורית לצד אידיאולוגיית השוק ואוריינטציה צרכנית (Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008), מתגברת בשנים האחרונות מגמה של מעורבות הורים בבית הספר. יחד עם זאת, כאשר בוחנים את הקשר בין ההורים למורות עולים אתגרים רבים, ושיתוף הפעולה ביניהם אינו מובן מאליו. מערכת יחסים בין ההורים לבית הספר מלאה בציפיות ותקוות ולצד זאת גם מתחים וקונפליקטים (פרידמן, 2011). השקפותיהם של ההורים ומורות ביחס לילד אינן דומות בהכרח. הם מצויים בקונפליקט מובנה בשל נקודות המבט השונות של כל גורם, והפרשנויות השונות הנלוות לכך (ריטבו ואחרים, 2018), למשל, כאשר למורות מיקוד בהיבטים אקדמיים ומחויבות לראייה מערכתית ואילו להורים מעורבות רגשית גבוהה ומחויבות רחבה ומתמשכת לילדם. השקפותיהם עשויות להתחרות זו בזו, ובתחומים החופפים בין הבית לבית הספר עלול להתפתח קונפליקט בין ההורים למורות (Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008). חוקרים מתארים יחסי הורים-מורות במונחים של מאבקי כוח ושליטה. כך למשל בייק (Baeck, 2010) מתאר את ההורים והמורות כשתי קבוצות המתחרות על הדומיננטיות בזירה הבית ספרית, ואת מגמת ההתגברות של מעורבות הורים כמשפיעה על מאזן הכוחות בבית הספר ונתונה למאבק. על אף שלשני הגורמים רצון בטובתו של הילד, כל אחד מהם רואה את

הדברים מנקודת מבט שונה. לכל גורם תפיסת עולם, ערכים, דפוסי חשיבה והתנהגות ביחס לילד ולאופן החינוך הרצוי והמתאים לו, והתיאום בין שני אלו הינה מלאכה מורכבת הדורשת גישור על פערים. בחינת המציאות הישראלית בהקשר לכך מעלה תמונה מורכבת. נוי (2014) ערכה סקירה היסטורית של יחסי מורות-הורים בישראל, ומצאה שבעשור הראשון של המאה ה-21 התגברה הביקורת הציבורית על מערכת החינוך וחל משבר אמון. בנוסף, בעשור האחרון חלו מגמות של התגברות זכויות הפרט והתערערות מעמד הסמכות. לטענתה כל אלו הביאו לירידה ביוקרה של מעמד המורה והפכו את ההורים לכח השפעה רב ביותר.

על רקע המגמה הכללית של הכרה בחשיבות מעורבות הורים בבית הספר והתגברות השפעתם של ההורים ככוח פעיל בבית הספר, לצד ביקורת, חוסר אמון וערעור על סמכותו המקצועית של הצוות החינוכי, המורות נדרשות לפעול בזירה מורכבת. מורכבות זאת מתבטאת, במקרים רבים, במערכת יחסים של סתירות: הורים חוששים להתלונן נגדם המורות מחשש שהדבר יתנקם בילדיהם, ואילו המורות חוששות מתלונות ההורים ומהאפשרות של פגיעה במשרתן; ההורים מצפים שבית הספר ימלא את ייעודו ויכין את הילדים לבחינות הבגרות ובמקביל מתלוננים שבתי הספר הפכו לבתי חרושת לציונים; ההורים מצפים מהמורות שינהגו בסמכותיות ויסדירו משמעת, ומצד שני שיהיו רכות ויתנו מענה אינדיבידואלי לכל ילד (עמר, 2008). בתוך שלל האתגרים האלו מצופה מהמורות לפתח ידע ומיומנויות הקשורות לקשר עם הורים ולקדם את שיתוף הפעולה עמם.

2.2 פיתוח מקצועי של מורות לניהול הקשר עם ההורים

על אף שבמדינות רבות ננקטת מדיניות הקוראת לבתי הספר לעודד את הקשר עם הורים ולפתח ממשקי שותפות עמם, נמצא פער בין מדיניות זאת לבין היכולת של הצוות החינוכי להיענות לכך, משום שאין ברשותו המיומנות או ההכשרה המספקת כדי לקדם ולשמר קשר זה. היצע התוכניות למורות בנושא של קשר ושותפות עם הורים הנה קטנה, לא מספקת והמורות מדווחות על חוסר ידע ומיומנויות בנושא זה ועל הכשרה מועטה (שפרלינג, 2019).

כדי ללמוד על המצוי במחקר על הכשרה ופיתוח מקצועי של מורות בנושא של קשר עם הורים בחנתי 3 סקירות ספרות. במטא אנליזה שערכו סמית' ושרידן (Smith, & Sheridan, 2019), נסקרו 39 מחקרים שעסקו בתכניות הכשרה ופיתוח מקצועי של מורות המתמקדות במעורבות הורים. מהממצאים עולה שתוכניות שכללו מרכיבים של אסטרטגיות תקשורת, תכנון ופתרון בעיות משותף, פיתוח יחסי מורה-הורה ומודעות לגיוון תרבותי, השפיעו באופן משמעותי על הפרקטיקות, העמדות והידע של המורות בנושא זה; בסקירה שערך אוונס (Evans, 2013), שכללה 33 מחקרים בנושא של הכשרת מורות למעורבות הורים, נמצא שהכשרה זו תורמת לידע ולמודעות החברתית-תרבותית שיש למורות והיא מעלה את בטחונן העצמי בנושא. נתון חשוב שעלה בסקירה זו הוא שקורסים מבוססי ידע תיאורטי בלבד לא היו

מספקים על מנת לייצר שינוי ולקדם שיתוף של ההורים. כתוצאה מכך התפתחו מודלים של הכשרה ששילבו התנסויות עם משפחות כמרכיב משמעותי בלמידת המורות; בסקירה שערך מנדרקס (Mandararakas, 2014) על הכשרת מורות לניהול הקשר עם הורים נטען, כי לצורך קידום מדיניות ופרקטיקה של מעורבות הורים נדרשת התבוננות על חוויית הלמידה מנקודת המבט של המורה. לטענתו סטודנטיות להוראה מקבלות הכשרה מינורית לצורך עבודתן עם הורים, ומכאן חוויית הלמידה שלהן בנושא זה בתקופת ההוראה בפועל היא של ניסוי וטעיה ולרוב שלילית. אם כך, מהמחקר על הכשרה ופיתוח מקצועי של מורות לשיתוף הורים נמצא שהכשרה ופיתוח מקצועי בנושא זה יכולים להשפיע באופן חיובי על הקשר מורות-הורים וכן, שיש חשיבות בפיתוח מודלים שאינם תיאורטיים בלבד אלא משלבים למידה מבוססת התנסות. יחד עם זאת יש מקום להעמיק את המחקר על תהליכי הלמידה של המורות ולתת מענה לחוויית הלמידה השלילית.

הכשרת מורות לעבודה עם הורים והספרות המחקרית בנושא זה מתמקדות בדרך כלל בסטודנטיות להוראה ופחות מכך בפיתוח מקצועי של מורות פעילות. טענתו של מנדרקס (Mandararakas, 2014) שהוזכרה קודם לכן, מבטאת את הפער בין הידע המתקבל בקורסי ההכשרה להוראה לבין המציאות אותה פוגשות המורות במהלך עבודתן, ואת הצורך בתמיכה ופיתוח מקצועי בנושא זה לאורך שנות ההוראה. הוא טוען שיש להרחיב את המחקר בנושא מנקודת המבט של המורות ובכך יתמוך בהן בעת מילוי התפקיד. גם מתוך עיון בנתוני המחקרים שנכללו במטא אנליזה של סמית' ושרידן (Smith, & Sheridan, 2019) עולה כי רוב המחקרים בנושא (כשני שלישי) עסקו בהכשרת מורות טרם כניסתן לתפקיד ורק כשליש עסק בפיתוח מקצועי של מורות פעילות. נתון נוסף שעולה מסקירות הספרות הוא שרוב המחקרים על פיתוח מקצועי של מורות בנושא מעורבות הורים מתמקדים בגילאי היסודי, הגיל הרך והחינוך המיוחד (Evans, 2013 ; Mandarakas, 2014 ; Smith, & Sheridan, 2019). מחקר על נושא זה בקרב מורות בתיכון כמעט שאיננו בנמצא.

2.3 רגשות ביחסי מורות-הורים

ביחסי הגומלין שבין מורות להורים מתקיימים ומתפתחים גם רגשות. רגשות קיימים בתוכם של אנשים כמו גם ביניהם (Lasky, 2000). הרגריבס (Hargreaves, 2001) טען שרגשות הנם חלק בלתי נפרד מההוראה ועל מנת לקיים תהליכי הוראה ולמידה מיטביים יש לשאוף להבנה רגשית, כלומר לבסיס רחב ומשותף, המאפשר להבין את החוויה הרגשית של האחר, ואת הפרשנות והמשמעויות שלה עבורו. הוא סבר שרגשות אינם מתפתחים בחלל ריק, אלא נבנים ומוגדרים בהתאם לדפוסי המרחב והחוויה של קרבה וריחוק בין בני האדם. הוא זיהה מימדי ריחוק במערכות היחסים בבית הספר שמאיימים על קיומה של ההבנה הרגשית בהקשר להורים ובכלל. למשל, הריחוק החברתי-תרבותי הקיים בין המורות לתלמידים והוריהם מביא לחוסר הבנה ותפיסה סטריאוטיפית, ומכאן הערכה ושיפוט שגויים של פעולות

ותגובות ההורים. ריחוק זה מעלה אצל המורות רגשות של חוסר האמון ואף איום. מימד נוסף קשור לתפיסת המקצועיות הביורוקרטית, המעוצבת באופן מסורתי על בסיס עקרונות של רציונליות והימנעות ממעורבות רגשית עם מקבל השירות. מכאן, המורות משמרות את העצמאות המקצועית שלהם באמצעות ריחוק מההורים. ריחוק זה מסייע להן להגן על עצמן מביקורת ומרגשות שליליים. הרגריבס (שם) מתייחס גם לריחוק הפיזי והיעדר תקשורת תדירה והמשכית המקשה על ביסוס ההבנה הרגשית. הדבר בולט במיוחד בבתי ספר תיכוניים משום שהתקשורת המועטה שכבר מתקיימת בהם, אינה מתבצעת כמפגש פנים אל פנים.

2.4 רגשות בהוראה

בבחינת המחקר על הוראה ומורים עולה כי במשך שנים היתה נהוגה תפיסה של דיכוטומיה וסתירה בין מימדים רציונליים למימדים רגשיים (Denzin, 1984; Sutton & Wheatley, 2003). את מקצוע ההוראה ואת המחקר על מורות היה נהוג לבחון במונחים של ידע, קוגניציה, חשיבה (Hargreaves, 2001; Sutton & Wheatley, 2003) ואת ההתנהלות הרצויה בבית ספר היה נהוג לראות ככזו המבוססת על התנהלות רציונלית (אופלטקה, 2018). המונחים רגשות (emotion) ותחושות (feelings) מיוחסים למימדים של ילדותיות, פרימיטיביות, חוסר שליטה, וחוסר התחשבות (Sutton & Wheatley, 2003) ומתן לגיטימציה להבעת רגשות בארגון נתפסת ככזו שתפגום במידת האפקטיביות שלו (אופלטקה, 2018). בשני העשורים האחרונים חל שינוי ביחס למקומו של הרגש בהקשר התעסוקתי בכלל ובהוראה בפרט. התערערה האבחנה הברורה בין הקוגניציה לבין הרגש ובין המיומנויות הקשורות לכל אחת מהן (בנבינישתי ופרידמן, 2020) והתפתחה הגישה שהעיסוק ברגשות הנו חלק בלתי נפרד מהעבודה (אופלטקה, 2018). במחקר החינוכי התפתחה ההבנה שבמלאכת ההוראה והלמידה, לצד ההבטים הקוגניטיביים, משולבים באופן בלתי נפרד רגשות (Hargreaves, 2001; Zaretsky & Katz, 2019) ושעבור המורות, הרגשות נתפסים כמהותה של ההוראה (Kelchtermans, 2011). רגשות המורות משפיעים על עבודתן (Bellocchi & Amat, 2022; Jaber, 2021) על החשיבה, המוטיבציה וההתנהגות שלהן (Sutton & Wheatley, 2003). פעולות ליבה של הוראה ולמידה דורשות הבנת החוויה הרגשית של האחר (Hargreaves, 2001), והיכולות הרגשיות של המורה חיוניות לאפקטיביות שלה ולהצלחה של תלמידיה (Jones et al., 2013).

המחקר על רגשות בהוראה הנו מועט, יחסית (Denzin, 1984; Sutton & Wheatley, 2003) ונחשב חדש, יחסית (אופלטקה, 2018). מבין הנושאים בהם עוסק המחקר ניתן למצוא מחקרים הבוחנים אילו רגשות חוות מורות ותלמידים ובאילו מצבים או הקשרים הם חווים אותם (אופלטקה, 2018; Sutton & Wheatley, 2003), מחקרים על האמונות של מורות לגבי האפקטיביות של הבעת רגשות (Sutton et al., 2009), מחקרים שעוסקים ברגשות שמורות מסתירות ורגשות שהן מביעות (אופלטקה, 2018; Sutton &

Wheatley, 2003), ומחקרים העוסקים בטכניקות וההשלכות של הניהול הרגשי של מורות (זילברמן- שמש ואופלטקה, 2018; Zembylas, 2005; Zaretsky & Katz, 2019; Jones et al., 2013).

2.5 הבעת רגשות והשיח הרגשי

הבעת רגשות אצל מורות נחקרו בהקשר של ויסות רגשות, כלומר הנטייה של מורות להגביר או להפחית את ההבעות הרגשיות שלהם. סאטון ועמיתיה (Sutton et al., 2009) מתארים את האמונה הרווחת אצל מורות שוויסות ההבעה הרגשית עשוי לשרת את מטרותיהן. למשל, מורה לא תביע כעס מיידית על תלמיד משום שהיא מאמינה שאיפוק זה יסייע לטפח את מערכת היחסים עמו. אמונה נוספת היא שוויסות ההבעה הרגשית מסייע למורות להיות יעילות יותר בהוראה. למשל, באמצעות העצמת ביטוי של רגשות חיוביים, המורה מגבירה את תשומת הלב והמוטיבציה של התלמידים. זרצקי וכץ (Zaretsky & Katz, 2019) מתארים את הפער בין הרגשות האידיאליים, כלומר הרגשות שמצופה מהן להפגין מבחינת התרבות הארגונית לבין הרגשות האוטנטיים שלהם. בהתאם לכך המורות מפתחות טכניקות של הבעת רגשות: טכניקות שמביעות כלפי חוץ את הרגש האידיאלי שאינו עולה בקנה אחד עם הרגש האוטנטי, טכניקות של אימוץ הרגש האידיאלי והפיכתו לאוטנטי כדי שיתאים למצופה, וטכניקות של הפגנת רגש אוטנטי התואם לזה האידיאלי וללא צורך בהפעלת מניפולציה.

רגשות המורות נבנים ומושפעים מהכללים הרגשיים של בית הספר (Winograd, 2003; Zembylas, 2005). רגשות נבנים בתוך הקשר חברתי-תרבותי באופן כזה שהמנעד הרגשי המקובל ואופני ההבעה שלו דומים לשפה שלה אוצר מילים וכללי תחביר יחודיים. תהליך החיברות לתוך תרבות או לעיסוק מקצועי מתבצע תוך השתתפות במכלול של אינטראקציות אשר במהלכו הפרט לומד איך להביע ולפרש רגשות. לרגשות האישיים או הקולקטיביים המובעים באינטראקציה חברתית ותקשורתית תפקיד במתן משמעות תרבותית (Lasky, 2000). כלומר, רגשות מתהווים בהקשר החברתי-התרבותי והבעת רגשות נתונה לכללי שיח על בסיס הקשר זה. כללים אלו מעצבים את האופן שבו מורות מביעות רגשות ומנחים אותן אלו רגשות להביע ובאיזו סיטואציה וכן, כיצד לפרש ולהגיב להבעת רגשות של מורות אחרות (Zembylas, 2005). כללי השיח קשורים, בין היתר לסטטוסים השונים של המורות ומיחסי הכוח ביניהם. כך למשל, במחקרם של אשחר-נץ ועמיתיה (Eshchar-Netz et al., 2022) נמצא שהוותק והתפקיד של המורה מגדירים ציפיות חברתיות אשר משפיעות על אופן ההשתתפות של מורות בשיח ועל האופן שבו דבריהן נתפסים. למשל, ניתן להניח שהרגשות שמצופה ממורה צעירה לבטא יהיו שונים מאלה של מורה ותיקה. במחקרם של אופלטקה ואל קוראן (Oplatka & El-Kuran, 2022) נמצא, שהבעת רגשות בבתי הספר בחברה הבדואית קשורה בכללים החברתיים בהקשר של מגדר - מורים גברים המביעים כעס או תסכול נתפסים כמחזקים את גבריותם ואילו מהמורות מצופה התנהגות של דיכוי ההבעה הרגשית.

הבעת רגשות ושיח רגשי יכולים לבוא לידי ביטוי באופנים מילוליים ולא מילוליים. ביטויים מילוליים כוללים אמירה מפורשת של רגשות, כגון: "זה משמח אותי", ו-"אני מתוסכלת" או אמירות "חצי מפורשות", כלומר אמירות שאינן מפורשות לגמרי אך הן ביטויים שגורים של הבעת רגשות, כגון: "בא לי לתלות אותו" ו-"עפתי על זה". אופנים לא מילוליים כוללים הבעות פנים, תנועות ידיים וכדומה אולם אלו פחות מפורשים ומובחנים בהקשר לשיח. התיאור המילולי של החוויה הרגשית כולל בדרך כלל יחוס של ערכיות חיובית או שלילית. מורות מתוארות כחות רגשות חיוביים, כגון: שמחה והתלהבות, לעומת רגשות שליליים, כגון: תסכול, אשמה ופחד (Sutton et al. 2009, Sutton & Wheatley, 2003). ויסות הרגשות וההבעה שלהן מבוסס על ערכיות זו. כך למשל מצופה מהמורה להציג רגשות חיוביים כגון התלהבות ושמחה ולשלוט או להרחיק רגשות שליליים כגון כעס וחוסר סבלנות (Winograd, 2003, Zembylas, 2005). בהקשר לפיתוח מקצועי חשוב לציין, שערכיות חיובית או שלילית של החוויה הרגשית מתארת את התחושה של חווה הרגש - לרגש נעים מיוחסת ערכיות חיובית ולרגש לא נעים מיוחסת ערכיות שלילית. ערכיות זו אינה מעידה על תרומה או אי תרומה לתהליך הלמידה.

2.6 רגשות והבעת רגשות בפיתוח מקצועי

לתחום של רגשות והבעתם בתהליך פיתוח מקצועי של מורות הוקדשו מספר קטן של מחקרים. למשל סונדרס (Saunders, 2013) בחנה את תפקיד הרגשות אצל מורות שהתנסו בתכנית רב שנתית של פיתוח מקצועי שהתקיימה באוסטרליה. התכנית כללה מורות בתיכונים ונועדה לפתח ולהרחיב את מגוון הקורסים המוצעים לתלמידים ולהתאים אותם לצרכיהם. המחקר ניתח את הדפוסים הרגשיים שעלו לאורך התהליך בהקשרים השונים והמחיש כיצד הם מהווים חלק בלתי נפרד ממנו. דפוסים אלו היו מעורבים ומחזוריים והם כללו תחושות של פחד ומתח בתחילתו של שלב חדש, לאחר מכן התלהבות והתרגשות, חזרה לתחושת תסכול בעת היתקלות בקשיים וחזרה להתלהבות עם ההתגברות עליהם. מחקר אחר הנו של פינקלשטיין ועמיתיה (Finkelstein et al., 2019), שחקרו את השיח בהשתלמות במדע ובחנו את המימדים של כוח ומיקום השזורים בשיח לאורך תהליך הלמידה הקבוצתי. הם מצאו שכאשר למנחים מודעות למערכות היחסים בין המשתתפות ולדינמיקה הרגשית הבאה לידי ביטוי באינטראקציה הקבוצתית, ביכולתם לתמוך בתהליך הלמידה ולקדם אותו. מחקרים מועטים אלו, המחישו את חשיבות המחקר על הבעת רגשות והשיח הרגשי בתהליך פיתוח מקצועי של מורות וכן, שאפיון השיח הרגשי יכול לסייע בהבנת עולמן של המורות ותהליכי הלמידה שלהן. כאמור מחקרים בנושא זה הנם מועטים, ולא מצאתי ביניהם כאלו העוסקים בשיח הרגשי ובביטויים רגשיים בפיתוח מקצועי של מורות בהקשר של הורים.

3. מטרות ושאלות המחקר

לאור החשיבות וההשפעה החיובית שיש לפיתוח המקצועי של מורות בנושא ניהול הקשר עם הורים, ולאור ההכרה במקום המרכזי שיש להבעת רגשות ולשיח הרגשי של המורות בתהליכי הפיתוח מקצועי, מחקר זה מבקש להעמיק את הידע באמצעות מיקוד בביטויים הרגשיים המילוליים של מורות במהלך השתלמות בנושא קונפליקטים עם הורים. מטרות המחקר הינן לאפיין את הביטויים הרגשיים המילוליים של המורות במהלך ההשתלמות, ולבחון היבטים שעודדו ועיכבו ביטויים אלו. על מנת לאפיין את הביטויים הרגשיים בשיח הפיתוח המקצועי, אתחקה אחר שאלות המחקר הבאות מתוך גישה תיאורית-כמותית:

1. אלו ביטויים רגשיים הביעו המורות בהשתלמות – באלו מושגים מפורשים וחצי מפורשים הן השתמשו לביטוי רגשות חיוביים ובאלו מושגים השתמשו לביטוי רגשות שליליים?
 2. מהי התדירות של הביטויים הרגשיים החיוביים והשליליים בשיח ההשתלמות?
 3. כיצד התפלגו הביטויים הרגשיים לפי הדוברות השונות בהקשר לתפקיד, מגדר, וותק?
- על מנת לבחון היבטים שיכולים לעודד או לעכב ביטויים רגשיים בשיח הפיתוח המקצועי, אתחקה אחר שאלות המחקר הבאות מתוך גישה איכותנית פרשנית:

1. כיצד עיצוב הפעילות וסוג האינטראקציה עודדו (או עיכבו) ביטוי רגשות? (למשל דיון במליאה או בקבוצות? דיון בהרצאה, במשוב או ברפלקציה? מחלוקת או הסכמה?)
2. אלו תכנים עוררו ביטוי רגשות?
3. כיצד מהלכי ההנחיה עודדו (או עיכבו) ביטויים רגשיים (למשל, הזמנה מפורשת להביע רגשות, או תגובה משתיקה לביטוי רגשות).
4. כיצד תגובות המורות עודדו (או עיכבו) ביטויים רגשיים? (למשל, תגובה רגשית, תגובה של תמיכה או הומור או ביטול או הסתת השיח).
5. כיצד הרכב המשתתפות עודד (או עיכב) ביטוי רגשות (גודל הקבוצה, בעלי התפקידים, ותק).

4. מתודולוגיה

4.1 שדה המחקר

המחקר יבחן השתלמות מורות בית ספרית בנושא קונפליקטים מול הורים המתקיימת בימים אלו. ההשתלמות נערכת על פני 13 מפגשים של כשעתיים כל אחד: 7 מפגשים בבית הספר הכוללים הרצאה, שיח מונחה וכתובת תרחישים ו-6 מפגשים במרכז הסימולציות שבאוניברסיטה הכוללים סימולציות ותחקיר באמצעות שיח מונחה. בהשתלמות משתתפות 20 חברות מהצוות החינוכי של בית ספר תיכון מקיף בדרום הארץ. היא כוללת את המנהלות, יועצות, מחנכות ומורות מקצועיות; נשים וגברים; בעלות

ותקים שונים. ההשתלמות מפותחת ומונחת על ידי צוות מרכז הסימולציות של החוג לפדגוגיה ולמידת מורות. ים באוניברסיטת בן-גוריון. ההשתלמות מבוססת על גישה של מחזור למידה (פולק וודר-וייס, 2018), כלומר תהליך של שיפור הפדגוגיה באמצעות לימוד משותף וחקר הפרקטיקה. מהלך ההשתלמות כולל תהליך של לימוד ובעקבותיו כתיבה, עיבוד ופיתוח תרחיש על ידי המשתתפות שעוסק בקונפליקט עם הורים שהן חוו באופן אישי. לאחר מכן מתנסות המשתתפות בסימולציות על בסיס התרחיש שכתבו ועורכות תחקיר לניתוח הסימולציה. מאפייניה הייחודיים של ההשתלמות מזמנים שיח רגשי והבעה רגשית אותנטית בנושא הורים. ראשית, משום שההשתלמות עוסקת בקונפליקטים אשר מטבעם מעוררים רגשית. שנית, משום שהיא כוללת התנסות פעילה בסימולציות וחוויה מדומה של המציאות הן עבור המשתתפות והן עבור הצופות. ולבסוף, בהשתלמות זו המשתתפות כותבות בעצמן את התרחישים לסימולציה על בסיס מפגשים שחוו עם הורים. כתיבת הסימולציות מזמנת מעורבות רגשית ומשקפות בקירוב את המציאות האותנטית אותה חוו המשתתפות ולא סיטואציה דמיונית שעלולה להיות מנותקת מהן.

4.2 סוגת ומערך המחקר

החלק הראשון במחקר יעסוק באפיון הביטויים הרגשיים לאורך כל ההשתלמות ויבוסס על ניתוח שיח כמותי-תיאורי. בהתאם לגישה זו אזהה את מופעי הביטויים הרגשיים ואקודד אותם לפי קטגוריות נתונות מראש: אלו ביטויים רגשיים נהוג להביע, באיזה היקף, מי נוהג להביע אותם, וכדומה. הניתוח הכמותי מאפשר לייצר בסיס נתונים מאורגן ולאפיין אותם באופן רחב בהקשר להיבטים שהוגדרו בשאלות המחקר. אפיון הנתונים יסייע במיפוי הנורמות של השיח הרגשי ויסייע לי למקם אותם בהקשר לתהליכי למידה של מורות בהשתלמות על הורים.

החלק השני במחקר יעסוק בהיבטים שעודדו או עיכבו ביטוי רגשות ויבוסס על גישת חקר מקרה מרובה "multiple case study" (Stake, 2013) וניתוח מיקרואנליטי. באמצעות גישה זו יש לחוקרת האפשרות לתפוס מציאות מורכבת, עשירה וייחודית המגולמת במספר מופעים של תופעה. במופעים אלו החוקרת בוחנת את פרטי התופעה ומעמיקה במורכבות המופע תוך ראיית המציאות שבתוכה הם מתקיימים והבנת ההקשרים שמסביב לה (Stake, 1995) באופן שמאפשר לזהות לכידות בין המופעים השונים (Stake, 2013). זוהי גישה נטורליסטית המבוססת על תפיסה פרשנית המאפשרת ללמוד על תהליכים בנושא המחקר ולהתבונן כיצד הרעיונות התיאורטיים באים לידי ביטוי באופן ממשי (צבר בן-יהושע, 2016). גישה זו תאפשר לי להתבונן באופן מעמיק יותר בשני מפגשים נבחרים מתוך ההשתלמות. באמצעותה אוכל לבחון את פרטי האינטראקציה, האמירות, התגובות, ההקשרים השונים שבה ונקודות המבט השונות של המשתתפים.

באמצעות שילוב שתי הגישות אוכל לשרטט תמונה הוליסטית של הדינמיקה הקבוצתית ולהבין את מהלכי השיח הרגשי ולזהות את ההיבטים שעודדו ועיכבו את השיח הרגשי.

4.3 איסוף וניתוח הנתונים

כל מהלך ההשתלמות מוקלט על-ידי באודיו ובוידאו. לאורך ההשתלמות אני צופה במשתתפות, חווה אותן קרוב ככל הניתן ורושמת רשמי-שדה כמקור מידע משני. לצורך מטרת המחקר הראשונה, אנתח את כל הדיונים שמתקיים בהם שיח מונחה במליאה או בקבוצות והם יתומללו במלואם. לאחר התמלול אזהה את הביטויים הרגשיים המפורשים והמפורשים למחצה, ואקדד כל אחד מהם. כך למשל, אציין האם הוא חיובי או שלילי, מי הביע את הרגש, מושא הרגש, בתגובה למה, מה נאמר לפני כן, מה היה נושא הדיון, והקשרים נוספים. על מנת לסייע בניתוח ההבעות הרגשיות ולבסס אותם אעשה שימוש גם בצילומי הוידאו ואציין הבעות פנים, תנועות ידיים וכדומה. כמו-כן, אתייחס להרכב הקבוצה, מיקום המפגש והיבטים סביבתיים נוספים. לאחר מכן ארכז את הנתונים באופן מאורגן במטריצה שתאפשר הסתכלות רוחבית ותכלול המאפיינים.

לצורך מטרת המחקר השנייה, אבחר שני מפגשים שעליהם אערוך ניתוח מיקרואנליטי פרשני. אנתח מפגש אחד שבו בולטת עוצמה רגשית גבוהה במיוחד, ושמיכל ביטויים רגשיים רבים, ומפגש נוסף שבו בולטת עוצמה רגשית נמוכה במיוחד, ושמיכל מיעוט ביטויים רגשיים. במפגשים אלו אנתח את האינטראקציה באופן נרחב ומעמיק תוך התבוננות על רצף האירועים במפגש כמכלול וכדינמיקה תהליכית ותוך עיבוד הנתונים שנאספו בחלק הקודם. לבסוף אשווה בין שני המפגשים ועל סמך המשותף והמבחין ביניהם אגזור תובנות באשר לגורמים שמעודדים ומעכבים ביטוי רגשי.

ניתוח הנתונים יתבסס על העקרונות של אתנוגרפיה בלשנית. גישה זו משלבת בין הגישה האתנוגרפית המבקשת לתאר באופן הוליסטי את מאפייניה האותנטיים של התרבות ומאפשרת מרחב פרשני עבור החוקר לבין הגישה הבלשנית הבוחנת את מהלכי השיח, המבנה שלו ואופני השימוש בו באופן שיטתי וממוקד (Rampton et al., 2007). האתנוגרפיה הבלשנית מתאימה למחקר זה משום שהיא עומדת על יחסי הגומלין בין השיח לתרבות ובוחנת את השפה בהקשר החברתי שלה. מחקר המבוסס על ניתוח שיח מאפשר מבט נטורליסטי על המציאות ותמונה אותנטית שלה. המחקר מבוסס על השתלמות מורות בסביבתן "הטבעית". כחוקרת אני לומדת להכיר את המשתתפות לאורך ההשתלמות, אני צופה בהתנהלות הכללית של המשתתפות לפני כל מפגש ולאחריו, צוברת ידע אתנוגרפי והכרות עם התרבות הבית ספרית. לצד זאת, אני אבחן את מהלכי השיח השונים שבאו לידי ביטוי במהלך ההשתלמות ואנתח אותם באופן שיטתי וסדור.

4.4 מיקום החוקרת בשדה ואתיקה במחקר

אני ניגשת למחקר זה ללא ניסיון אישי כמורה. אני אמא ל-3 ילדים שלמדו/לומדים בבית ספר תיכון ומכירה את השדה מנקודת המבט של ההורים. אני מכירה במעט את נקודת המבט של המורות באמצעות קשר חברי עם מורות. אינני שותפה להנחיה או לעיצוב ההשתלמות ותכניה, אך אני דנה ומחליפה רשמים עם המנחות של ההשתלמות, מה שיסייע בידי להבין את מהלכי ההשתלמות ואת הרציונל שלהם. איסוף הנתונים מאושר על ידי ועדת האתיקה האוניברסיטאית והמדען הראשי של משרד החינוך. הוסבר למשתתפות בהשתלמות כי הן מתועדות לצורך מחקר והן אישרו את השתתפותן לצורך זה. הובטח להן שהשימוש בנתונים יעשה אך ורק למטרת המחקר וכן, שתישמר האנונימיות בכל כתיבה או פרסום של הנתונים. בנוסף הוסבר להן שהן יכולות בכל שלב להפסיק את ההקלטה או לבקש למחוק אותה בדיעבד.

5. מגבלות המחקר

הנתונים במחקר יתבססו, כאמור, על ביטויים רגשיים מפורשים ומפורשים למחצה של המורות. המחקר אינו מתיימר לקבוע או לאבחן את רגשות המורות אלא עוסק ברגשות המובעים באופן פומבי בשיח הקבוצתי וההקשרים שלו לכללי השיח בצוות החינוכי, ולהבטים חברתיים-תרבותיים של העיסוק בהוראה. מגבלה נוספת שיש לציין היא שמדובר בהשתלמות אחת בבית ספר אחד ועל כן לא ניתן להכליל ממחקר זה על כלל בתי הספר.

6. תרומת המחקר

אפיון ההבעות הרגשיות במהלך ההשתלמות יסייע להרחיב את הידע על הבעת רגשות בתהליך הפיתוח המקצועי של מורות, באלו מקומות הוא מופיע ובאיזה הקשרים. במישור הספציפי, המחקר ירחיב את הידע על הפיתוח המקצועי של מורות הממוקד ביחסיהן עם הורים. באמצעות המחקר, ניתן יהיה ללמוד על ההבעות הרגשיות של מורות ביחס להורים, להבין כיצד השיח הבית ספרי מעצב את הרגשות של מורות כלפי הורים, אלו נושאים מקושרים לרגשות שליליים אצל מורות ואלו לרגשות חיוביים, ומה היחס ביניהם. ידע זה יוכל לסייע בעיצוב תהליכי למידה של מורות, פיתוח אופני הנחייה והובלה, קידום למידה אפקטיבית ופעילה אצל מורות, תמיכה במורות במילוי תפקידן, פיתוח מיומנויות של ניהול ההבעה הרגשית ומודלים של שיח על הורים.

7. ביבליוגרפיה

- אופלטקה, י. (2018). המחקר על רגשות בהוראה ובניהול חינוכי : סוגיות עיקריות, כיוונים עתידיים. בתוך י. אופלטקה (עורך), *רגשות בהוראה ובניהול בית ספר* (41-15). מכון מופ"ת.
- בנבנישתי, ר., ופרידמן, ט. (עורכים) (2020). *טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך - סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות*. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. ירושלים.
- זילברמן-שמש, ד., ואופלטקה, י. (2018). הדחקת רגשות בקרב מורים : מופעים וגורמים. בתוך י. אופלטקה (עורך), *רגשות בהוראה ובניהול בית ספר* (88-67). מכון מופ"ת.
- נוי, ב. (2014). *של מי הילד הזה? יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם*. מכון מופ"ת.
- עמר, ח. (2008). *הסמכות החדשה : במשפחה, בבית הספר, בקהילה*. מודן.
- עפרים, י. (2014). *דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית הספר של ילדים והשפעתן על התלמיד המתבגר*, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "בין בית ספר למשפחה : קשרי מורים הורים בסביבה משתנה", - היוזמה למחקר יישומי בחינוך.
- פולק, א, וודר-וייס, ד, (2018). *מחזורי למידה שיפור פדגוגי באמצעות מהלכים מתפתחים של חקר הפרקטיקה*.
- פישר, י., ופרידמן, י. (2009). ההורים ובית הספר : יחסי גומלין ומעורבות. *דפים*, (47), 40-11.
- פרידמן, י. (2011). יחסי בית-ספר - הורים בישראל. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, (32), 267-237.
- רוזנטל, מ. (מיקי), גת, ל., וצור, ח. (2008). *לא נולדים אלימים : עולמם הרגשי והחברתי של ילדים קטנים*. תל-אביב : הקיבוץ המאוחד.
- צבר-בן יהושע, נ. (2016). *מסורות וזרמים במחקר האיכותני : תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים* (מהדורה ראשונה). תל אביב : מכון מופ"ת.
- ריטבו, ב., לוק, ע., וברג, א. (2018) *יחסים, קשר ושותפות חינוכית בין צוותי החינוך לבין הורי התלמידים מהלכה למעשה מסמך מדיניות ועקרונות עבודה*, משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, אגף בכיר השרות הפסיכולוגי ייעוצי,
- https://meyda.education.gov.il/files/shefi/horim/Mismach_Mediniut_2019.pdf
- שכטמן, צ., ובושריאן, ע. (2015). *בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי : תמונת-מצב והמלצות*. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. ירושלים.
- שפרלינג, ד. (2019). *שותפות בין צוותי חינוך להורים*. ל. יוספסברג בן-יהושע (עורכת) תל אביב : מכון מופ"ת.

שקדי, א. (2003). מילים המנסות לגעת : מחקר איכותני - תאוריה ויישום. רמות - אוניברסיטת תל-

אביב.

- Addi-Racah, A. & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent Empowerment and Teacher Professionalism: Teachers' Perspective. *Urban Education* (Beverly Hills, Calif.), 43(3), 394–415.
- Baeck, U-D. K. (2010). "We are the professionals": a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323–335.
- Bellocchi, A. & Amat, A. (2022). Emotion and science teacher education. In J. Luft & M. Jones (Eds.), *Handbook of research on science teacher education* (426-438). Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Denzin, N. (1984). *On understanding emotion*. Jossey-Bass.
- Evans, M. P. (2013). Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education*, 24, 123-133.
- Eshchar-Netz, L., Vedder-Weiss, D., & Lefstein, A. (2022). Status and inquiry in teacher communities. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103524–
- Finkelstein, C., Jaber, L. Z., & Dini, V. (2019). "Do I feel threatened? No . . . I'm learning!"- Affective and relational dynamics in science PD. *Science Education*, 103(2), 338–361.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teacher's College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Jaber, L. Z. (2021). "He got a glimpse of the joys of understanding" - The role of epistemic empathy in teacher learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 30(3), 433–465.
- Jeynes, W. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education* (Beverly Hills, Calif.), 42(1), 82–110.
- Jones, S., Bouffard, S., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62–65.
- Kelchtermans, G. (2011). Vulnerability in Teaching: The Moral and Political Roots of a Structural Condition. In: Day, C., Lee, JK. (eds) *New Understandings of Teacher's*

- Work. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education (65-82)*, vol 100. Springer.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843–860.
- Mandarakas, M. (2014). Teachers and parent-school engagement: international perspectives on teachers’ preparation for and views about working with parents. *Global Studies of Childhood*, 4(1), 21–27.
- Oplatka, I., & El-Kuran, S. (2022). Emotion regulation among Bedouin teachers in Israel: inherent conflicts between two different cultural systems of emotion rules. *Compare*, 52(4), 636–653.
- Rampton, B., Bezemer, J., Jewitt, C., & Lefstein, A. (2007). Illustrations of Linguistic Ethnography in Action: Indicative Analyses of a Job Interview. *Unpublished manuscript*.
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14(3), 303–333.
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The Effects of Teacher Training on Teachers’ Family-Engagement Practices, Attitudes, and Knowledge: A Meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128–157.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford press.
- Sutton, R., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. (2009). Teachers’ Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory into Practice*, 48(2), 130–137.
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers’ Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review (Birmingham)*, 66(3), 377–397.
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641-1673.

- Zaretsky, R. & Katz, Y. (2019). The Relationship between Teachers' Perceptions of Emotional Labor and Teacher Burnout and Teachers' Educational Level. *Athens Journal of Education*, 6(2), 127-144.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935–948.