

אוניברסיטת בן-גוריון בנגב  
הפקולטה למדעי הרוח והחברה  
בית הספר לחינוך

**ביטויים רגשיים של מורות. ים בהשתלמות בנושא קונפליקטים עם הורים**

חיבור זה מהווה חלק מהדרישות לקבלת התואר "מוסמך למדעי הרוח והחברה (M.A.)"

מאת: יסמין זוהר ז"ל  
בהנחיית: פרופ' דנה ודר-וייס

**יסמין זוהר**

**נרצחה ב-7.10.23**

**יחד עם בני משפחתה**

**בביתה בקיבוץ נחל עוז.**

**יהי זכרה ברוך.**



עבודת מחקר זו נקטעה על ידי מחבלי החמאס בשביעי באוקטובר 2023.

יסמין כתבה את תכנית המחקר ואת סקירת הספרות,

ובמשך שנה"ל תשפ"ג תיעדה את ההשתלמות שעליה התבסס המחקר.

היא נרצחה בעת שעבדה על ניתוח הנתונים.

חברות קבוצת המחקר השלימו את ניתוח הנתונים וכתיבת העבודה.

יסמין,

חוקרת,

עוזרת הוראה,

אשת חינוך,

סטודנטית מצטיינת,

חברה.

כואבות את העדרך.

מבכות את לכתך מאיתנו,

משדה החינוך, מעולם המדע.

אוהבות וזוכרות אותך תמיד!



## תקציר

בשנים האחרונות מתפתחת במחקר החינוכי ההכרה בהיבטים הרגשיים של ההוראה וההבנה שיש מקום להרחיב את המחקר עליהם. רגשות נתפסים כמהותה של ההוראה ועיסוקן של המורות<sup>1</sup> כרוך בוויסות רגשות ובניהול ההבעה שלהם. לאופני הבעת רגשות והפרשנות שלהם יש כללי שיח מקובלים בתוך התרבות או העיסוק והם דומים לשפה בעלת תחביר ייחודי הנרכשת על ידי המורות כחלק מהשתתפותן היומיומית באינטראקציות בבית הספר. 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. מחקר זה מתמקד בפיתוח מקצועי בנושא הקשר בין מורות להורים. קשר זה מורכב משום שהתפיסה הרווחת היא שלמעורבות הורים בחינוך יש חשיבות והשפעה חיובית על השגי התלמידים, אך היחסים בין המורות להורים מכילים לעיתים מאבקי כוח וקונפליקטים. במדינות רבות גדלה הציפייה לשיתוף הורים בבית הספר אולם מנגנוני ההכשרה והתמיכה במורות לצורך כך אינם תמיד מספקים.

לפיכך מחקר זה שאף לאפיין את השיח הרגשי של מורות במהלך השתלמות בנושא קונפליקטים עם הורים, על מנת לקדם את ההבנה של הפוטנציאל של שיח כזה ואת הגורמים שתומכים בו. הבנה זו יכולה לסייע בעיצוב תוכניות לפיתוח מקצועי, על בסיס ידע תיאורטי מבוסס שחסר בתחום זה. זאת, מתוך תפיסה חברתית-תרבותית של רגשות ושל למידה מקצועית של מורות.

במחקר השתתפו 20 מורות מצוות ביי"ס תיכון אחד, במהלך השתלמות שנתית בנושא קונפליקטים עם הורים. ההשתלמות כללה התנסויות בסימולציות מול שחקן. ית שגילם. ה את ההורה. הסימולציות נערכו על פי תרחישים שהמורות כתבו במהלך ההשתלמות, שייצגו התנסויות אותנטיות שלהן בעבודה עם הורים. את ההשתלמות תיעדנו בהקלטות וידאו ואודיו ואת הנתונים ניתחנו במגוון שיטות אתנוגרפיות של ניתוח שיח איכותני וכמותי. בנוסף, ערכנו וניתחנו ראיונות עם 14 מהמשתתפות בהשתלמות. הניתוחים בחנו (1) לאילו גאוגרפיות רגשיות מורות התייחסו כשהן דיברו בצורה מפורשת (או חצי מפורשת) על הרגשות שלהן במגוון אינטראקציות עם הורים ובאיזה אופן הן התייחסו לגיאוגרפיות אלה? (2) כיצד דיברו המורות על תהליכי ויסות הרגשות שלהן באינטראקציות עם הורים: אילו גאוגרפיות רגשיות השתקפו בשיח הזה ואילו מאפיינים של עבודה רגשית, על הגדרותיה השונות, באו לידי ביטוי? (3) באיזה אופן

<sup>1</sup> המחקר עוסק במורים ומורות אך נשתמש בלשון נקבה משום שרוב המורות בכלל, ובהשתלמות שחקרנו בפרט, הן נשים.

באה לידי ביטוי הסוכנות של המורות כשהן דיברו על רגשות ההורים : אילו תפקידים הן ייחסו לעצמן בשיח הזה? (4) במה דומה ובמה שונה השיח הרגשי במפגשים המבוססים סימולציות ובמפגשים האחרים?

הממצאים מראים איך השתלמות שמעוצבת לעסוק בקונפליקטים עם הורים יכולה לפתוח מרחב שבו מורות יכולות לשתף ולדון ברגשות שלהן ושל ההורים ביחסים ביניהם. עם זאת, הממצאים מצביעים על המגבלות והאתגרים של השיח הזה. למשל, הממצאים מציעים מפה של גאוגרפיות רגשיות ואפיון שלהן בשיח הישראלי בעידן הנוכחי שיכולה לשמש כפיגום בתהליכי רפלקציה והנחייה של שיח מקצועי של מורות. המפה מאפשרת לזהות אזורים טעונים בשיח הרגשי, למשל מאבקי כוח בין מורות להורים, או אזורים עיוורים, למשל העדר התייחסות תרבותית ליחסים הרגשיים עם ההורים. הממצאים חשפו איך השיח יכול לטפח עבודה רגשית אוטונומית-ריבונית (ויסות רגשות לקידום מטרותיה החינוכיות של המורה ורווחתה) אך גם עבודה רגשית מדכאת (לקידום מטרות הארגון גם על חשבון רווחת המורה). הממצאים מדגימים כיצד דיונים על רגשות ההורה יכולים להוות אמצעי סוציאליזציה של מורות לתרבות שבה הן ממוצבות כחסרות אונים מול רגשות ההורים או כבעלות יכולת פעולה. לבסוף, ההשוואה בין מפגשי הסימולציות למפגשים האחרים הראתה שהשיח על הסימולציות היה עשיר יותר בביטויי רגש מפורשים וחצי מפורשים וספציפי יותר מדיונים שלא היו מבוססים על סימולציות. הוא כלל התייחסות לרגשות המורות עצמן אך גם לרגשות ההורים (בשיעור דומה). בנוסף, נראה שהסימולציות אפשרו למורות לחוות יחד את האתגר שבתהליך ויסות הרגשות שלהן בקונפליקטים עם הורים ולעשות פרובלמטיזציה למשימה המורכבת הזו באופן שלא התרחש בדיונים האחרים. כמו כן, על פי הראיונות, נראה שבחלק מהמקרים, הסימולציות אפשרו למורות לבחון יחד, באופן ביקורתי, את התפקיד שלהן בניהול האינטראקציה הרגשית עם ההורים. נראה, אם כן, שהסימולציות שנכתבו על ידי המורות מהוות בסיס טוב לפיתוח שיח מקצועי רגשי פורה ללמידת מורות.

באמצעות אפיון השיח הרגשי של המורות בהשתלמות על קונפליקטים עם הורים, מחקר זה קידם את ההבנה של מקומו של השיח הרגשי בתהליך הפיתוח המקצועי בנושא זה. העבודה כוללת דיון בהשלכות לעיצוב והנחיית תוכניות לפיתוח מקצועי בנושא יחסי מורות-הורים.

## תוכן עניינים

1	מבוא	1
2	רקע תיאורטי	2
2.1	יחסי מורות-הורים	2
2.2	פיתוח מקצועי של מורות לניהול הקשר עם ההורים	4
2.3	רגשות ביחסי מורות-הורים	5
2.4	רגשות בהוראה	7
2.5	הבעת רגשות בהוראה והשיח הרגשי בביה"ס	8
2.6	עבודה רגשית (Emotional labor) בארגונים בכלל ובהוראה בפרט	10
2.7	שיח הפיתוח המקצועי ומקומם של הרגשות בו	12
2.8	פיתוח מקצועי מבוסס סימולציות	14
3	מטרות ושאלות המחקר	17
4	שיטות המחקר	17
4.1	שדה המחקר	17
4.2	איסוף וניתוח הנתונים	19
4.3	מיקום החוקרות בשדה ואתיקה במחקר	23
5	ממצאים	23
5.1	פרק ממצאים 1: גאוגרפיות רגשיות בשיח פיתוח מקצועי על אינטראקציות עם הורים	24
5.2	פרק ממצאים 2: ויסות רגשי, גאוגרפיות רגשיות ועבודה רגשית	33
5.3	פרק ממצאים 3: הסוכנות של המורות בשיח הרגשי והתפקידים שהן מייחסות לעצמן לגבי רגשות ההורים	40
5.4	פרק ממצאים 4: השוואה כמותית של השיח הרגשי במפגשי הסימולציה ובמפגשים האחרים	45
6	דיון מסכם	48
6.1	גאוגרפיות רגשיות	48
6.2	עבודה רגשית	51
6.3	רגשות ההורה והסוכנות של המורות	52
6.4	דיונים מבוססי סימולציות	52
6.5	מגבלות המחקר וכיווני מחקר עתידיים	54
7	רשימת מקורות	56

## 1. מבוא

"בהשתלמות הזו היה מקום לאנשים לדבר רגש ולא לברבר אותו. כי כשאת באה לישיבות פדגוגיות אנשים מברברים את הרגש. הם לא עושים אתו כלום. 'אני מתוסכל רע לי קשה לי', בסדר [...] אבל צריך להמשיך, יש מחר. בהשתלמות הזו הייתה הקשבה לזה גם מהצוות. כאילו עצרנו הכל והיינו, זה מושג שאתם טבעתם, והיינו אותנטיים. אה אני כבר לא מדברת בישיבות פדגוגיות, כי לא יקרה מזה כלום, אוורור רגשות במעגלי שיח, אני לא אומרת כלום, זה מיותר, לא יקרה עם זה כלום [...] בהשתלמות היה לשקף מצבים, ההנהלה נמצאת בהשתלמות, הייתה פניות, המנהלת והסגנית ישבו בפניות. זה לא ישיבה פדגוגית. זה לא ישיבת עבודה של לסגור [...] אנשים שם אני זוכרת דיברו בכאב וכנות" (ראיון. משתתפת בהשתלמות).

בשנים האחרונות מתפתחת במחקר החינוכי ההכרה בהיבטים הרגשיים של ההוראה וההבנה שיש מקום להרחיב את המחקר עליהם (אופלטקה, 2018, בנבינישתי ופרידמן, 2020). רגשות נתפסים כמהותה של ההוראה (Kelchtermans, 2011) ועיסוקן של המורות<sup>2</sup> כרוך בוויסות רגשות ובניהול ההבעה שלהם (Sutton et al., 2009). לאופני הבעת רגשות והפרשנות שלהם יש כללי 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 והתבוננות עליו מאפשרת לנו להבין טוב יותר את נקודת המבט של המורות ואת תהליכי הלמידה שלהן. מחקר זה מתמקד בפיתוח מקצועי 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-Raccah & 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 עוסק בביטויים רגשיים של מורות במהלך השתלמות של צוות מורות מבי"ס תיכון אחד בנושא קונפליקטים עם הורים. ההשתלמות כללה התנסות בסימולציות מול שחקן. ית

<sup>2</sup> המחקר עוסק במורים ומורות אך נשתמש בלשון נקבה משום שרוב המורות בכלל, ובהשתלמות שחקרנו בפרט, הן נשים.



שגילם. ה את ההורה. הסימולציות נערכו על פי תרחישים שהמורות כתבו במהלך ההשתלמות, שייצגו התנסויות אותנטיות שלהן בעבודה עם הורים. מטרת המחקר לאפיין את הביטויים הרגשיים של המורות במהלך ההשתלמות. 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 תיאורטי**

פרק זה יסקור את היחסים המורכבים של מורות עם הורים ואת הצורך בהרחבת הידע על הפיתוח המקצועי של המורות בנושא זה. לאחר מכן נדון במקומם של רגשות ביחסי מורות-הורים ובהוראה בכלל. נעסוק בשיח הרגשי ובמשמעות שלו במרחב הבית ספרי ובתהליכי פיתוח מקצועי ונסיים בהצגת המודל של פיתוח מקצועי מבוסס סימולציות עליו מבוססת ההשתלמות שחקרנו.

### **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 ישירה ועקיפה על התפתחותו. הסביבה הראשונית והמיידית של הילד היא מערכת המיקרו-סיסטם (micro system) והיא כוללת את המערכות הקרובות 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 ואת הדרכים לטפח אותה.

התפיסה הרווחת בספרות המחקרית היא שלמעורבות הכללית של הורים בחינוך ובבית הספר יש השפעה חיובית על ההישגים האקדמיים של התלמידים (עפרים, 2014; פרידמן, 2011; שכטמן ובושריאן, 2015; Wilder, 2014), על הדמוי העצמי שלהם (פישר ופרידמן, 2009) ועל התפתחות 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 הורים 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 ומתמסכת 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 (Baek, 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 ביקורה של מעמד המורה והפכו את ההורים לכוח 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 נגד המורות מחשש שהדבר יתנקם בילדיהם, ואילו המורות חוששות מתלונות ההורים ומהאפשרות של פגיעה במשרתן; ההורים מצפים שבית הספר ימלא את ייעודו וכיך 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, בין השאר 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).

שלוש סקירות ספרות שנערכו בשנים האחרונות מלמדות על המצוי במחקר על הכשרה ופיתוח מקצועי של מורות בנושא של קשר עם הורים. 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 לידיע ולמודעות החברתית-תרבותית שיש למורות והיא מעלה את ביטחונן 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 (Mandarakas, 2014) על הכשרת מורות לניהול הקשר עם הורים, נטען כי לצורך קידום מדיניות ופרקטיקה של מעורבות הורים נדרשת התבוננות על חויית הלמידה מנקודת המבט של המורה. לטענתו סטודנטיות להוראה מקבלות הכשרה מינורית לצורך עבודתן עם הורים, ומכאן חויית הלמידה שלהן בנושא זה בתקופת ההוראה בפועל היא של ניסוי וטעייה ולרוב שלילית. אם כך,

מהמחקר על הכשרה ופיתוח מקצועי של מורות לעבודה עם 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 בפועל. טענתו של מנדרקס (Mandarakas, 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 על מנת לתמוך 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 (Smith, 2019; Mandarakas, 2014; & Sheridan, 2019; Evans, 2013). מחקר על נושא זה בקרב מורות בתיכון כמעט שאיננו נמצא.

### **2.3 רגשות ביחסי מורות-הורים**

ביחסים שבין מורות להורים מתקיימים ומתפתחים גם רגשות. במחקרים קודמים, מורות דיווחו על שמחה, סיפוק וגאווה כשהן חשו שההורים תומכים בהן, מכירים במאמצייהן ומכבדים את שיקול דעתן המקצועי, וכן כשההורים מפגינים אחריות כלפי ילדיהם. הן דיווחו על כעס, חוסר אונים ותסכול כאשר הורים הטילו ספק בסמכותן ובשקול דעתן המקצועי, לא שיבחו אותן על מאמציהם, ולא שיתפו איתן פעולה, וכן כאשר הן חשבו שההורים לא מתייחסים לילדיהם כיאות ולא מטפלים בהם כנדרש (Lasky, 2000; Hargreaves, 2001). ממחקר שנערך בישראל על צמדים של מחנכות ואימהות עולה שהרגשות של המחנכות תופסים מקום נכבד בניחות שלה את היחסים עם ההורים (פסט וטובין, 2022). החוויה הרגשית של המורה עם ההורים מאתגרת יותר מאשר עם התלמידים. האינטראקציות עם הורים הן לרוב קצרות, עקיפות ולא רציפות, מה שמקשה על פיתוח קשרים רגשיים קרובים (Lasky, 2000; Hargreaves, 2001). הרגשות של המורה יכולים להשפיע על יכולתה לנהל את האינטראקציה עם ההורים בהצלחה. רגשותיה מושפעים מ- ומשפיעים על האופן בו היא מבינה את הסיטואציה ואת ההורים ועל הנטייה שלה לקחת את

נקודת המבט שלהם, כלומר על הנטייה שלה לנסות להבין כיצד הסיטואציה נחוות על ידי ההורים (Chen, 2020; Lasky, 2000). הרגשות של המורה מעוצבים במידה רבה גם על ידי השיח בסביבת העבודה שלה.

הרגריבס (Hargreaves, 2001) טען שעל 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 בהוראה לא תלויים רק בנטיית המוקדמות של המורה אלא גם באופן שבו מאורגנת עבודת ההוראה וכן שרגשות נבנים ומוגדרים בהתאם לדפוסי המרחב והחוויה של קרבה וריחוק בין בני האדם. הוא זיהה ממדי 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 אמון ואף איום. ממד 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 שלהן באמצעות ריחוק מההורים. ריחוק זה מסייע להן להגן על עצמן מביקורת ומרגשות שליליים. הרגריבס (שם) התייחס גם לריחוק הפיזי והיעדר תקשורת תדירה והמשכית המקשה על ביסוס ההבנה הרגשית. הדבר בולט במיוחד בבתי ספר תיכוניים משום שהתקשורת המועטה שכבר מתקיימת בהם, על פי רוב אינה מתבצעת כמפגש פנים אל פנים.

הרגריבס כינה את ממדי הקרבה והריחוק בין מורים להורים "גאוגרפיות רגשיות" (Hargreaves, 2001) והגדיר אותן כ"תבניות של קרבה וריחוק באינטראקציה אנושית שמעצבות את הרגשות שאנו חווים ביחסים עם עצמנו, עם אחרים ועם העולם שסביבנו" (עמ' 1056). באמצעות ניתוח ראיונות עם מורות, הרגריבס המשיג חמש גאוגרפיות: מורלית, פוליטית, פרופסיונאלית, חברתית-תרבותית ופיסית. הגאוגרפיה המורלית (ערכית-מוסרית) מתייחסת לקרבה או ריחוק בין המורה להורה מבחינת אידאולוגיות, מטרות ואמונות חינוכיות, ומתבטאת במידת התמיכה וההערכה אחד כלפי הפעולות החינוכיות של השני. הגאוגרפיה הפוליטית קשורה ביחסי הכוח וההירארכיה בין המורות להורים. הגאוגרפיה הפרופסיונלית עוסקת בהערכת הסמכות, האחריות, המומחיות וגבולות התפקידים החברתיים והמקצועיים בין המורה וההורה. הגאוגרפיה החברתית-תרבותית מתייחסת לדמיון והשוני בנורמות, בציפיות ובמנהגים בין המורים להורים, כולל השתייכות חברתית-מעמדית, כלכלית או אתנית. לסיום, הגאוגרפיה

הפיסית עוסקת בתדירות, משך ורציפות האינטראקציות של המורות עם ההורים והגישות (הפיסית) שלהם אחד לשני. ההנחה הכללית היא שכשיש קרבה גאוגרפית, ההבנה הרגשית גבוהה יותר ולכן הרגשות חיובים, וככל שהריחוק גדול יותר – כך הרגשות שליליים יותר.

מרבית המחקר על גאוגרפיות רגשיות של מורות ביחסים עם הורים התבסס על ראיונות ו/או התמקד בפרחי הוראה. שאלת המחקר הראשונה של עבודה זו עוסקת באפיון שיח הפיתוח המקצועי על הגאוגרפיות הרגשיות השונות במגוון אינטראקציות עם הורים. היא בוחנת לאיזה גאוגרפיות מורות בפועל מתייחסות כשהן מדברות בצורה מפורשת על הרגשות שלהן ובאיזה אופן הן מתייחסות לגאוגרפיות אלה.

#### 2.4 רגשות בהוראה

בבחינת המחקר על הוראה ומורות עולה כי במשך שנים הייתה נהוגה תפיסה של דיכוטומיה וסתירה בין ממדים רציונליים לממדים רגשיים (Denzin, 1984; Sutton & Wheatley, 2003). את מקצוע ההוראה (כולל במחקר על מורות) היה נהוג לבחון במונחים של ידע, קוגניציה וחשיבה (Sutton & Wheatley, 2003; Hargreaves, 2001), ואת ההתנהלות הרצויה בבית ספר היה נהוג לראות ככזו המבוססת על התנהלות רציונלית (אופלטקה, 2018). המונחים רגשות (emotion) ותחושות (feelings) יוחסו לממדים של ילדותיות, פרימיטיביות, חוסר שליטה, וחוסר התחשבות (Sutton & Wheatley, 2003). מתן לגיטימציה להבעת רגשות בארגון נתפסה 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 ההיבטים 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 ובאילו מצבים או הקשרים הן חוות 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; ; Jones et al., 2013; Zaretsky & Katz, 2019; ; Zembylas, 2005).

הספרות על רגשות בהוראה ממשיגה רגשות בדרכים שונות. חלק מהמחקרים מאמצים גישה פסיכולוגית ומתמקדים ברגשות וויסותם ברמת הפרט (Chang & Taxer, 2018; Chang et al., 2018; Sutton et al., 2009; 2020). מחקרים אלה מתייחסים לרגשות כאל מבנה (construct) אישי פנימי שמורות מבטאות או משקפות. הם ממשיגים רגשות, למשל, כתהליך ש"כולל רשת של שנויים במגוון תת-מערכות (או מרכיבים) של האורגניזם. המרכיבים האלה כוללים בדרך כלל ייחוסים, חוויות סובייקטיביות, שנויים פסיכולוגיים, ביטויים רגשיים ונטיות לפעולה" (Sutton & Wheatley, 2003, p. 329). בניגוד לכך, מחקרים שמאמצים גישה סוציולוגית מדגישים את ההבנייה החברתית-תרבותית של רגשות וביטויים, המבנים החברתיים שמעצבים אותם, ויחסי הכוח המעורבים (Tsang, 2018; Zembylas, 2002, 2004). על פי גישה זו, רגשות של מורות מתעצבים ומפורשים באמצעות אינטראקציה עם אחרים. ות, לא פחות מאשר "בתוך" המורות עצמן.

## 2.5 הבעת רגשות בהוראה והשיח הרגשי בביה"ס

הבעת רגשות אצל מורות נחקרה בהקשר של ויסות רגשות, כלומר הנטייה של מורות להגביר או להפחית את ההבעות הרגשיות שלהן. 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 ממורות להפגין מבחינת התרבות הארגונית, לבין הרגשות האותנטיים שלהן. בהתאם לכך, המורות מפתחות טכניקות של הבעת רגשות: טכניקות שמביעות כלפי חוץ את הרגש האידיאלי שאינו עולה בקנה אחד עם הרגש האותנטי, טכניקות של אימוץ הרגש

האידיאלי והפיכתו לאותנטי כדי שיתאים למצופה, וטכניקות של הפגנת רגש אותנטי 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 ייחודיים. תהליך החיברות (הסוציאליזציה) לתוך תרבות או עיסוק מקצועי מתבצע תוך השתתפות במכלול של אינטראקציות אשר במהלכה 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 הרגשי קשורים, בין היתר, לסטטוסים השונים של המורות וליחסי 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. בהתאם, ניתן להניח שהרגשות שמצופה ממורה צעירה לבטא (למשל, חשש משיחה עם הורים) יהיו שונים מאלה של מורה ותיקה (בטחון בשיחה עם הורים). 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 לדכא את ההבעה הרגשית שלהן.

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 בספרות כמביעות 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 מבטא 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 עבודה רגשית (Emotional labor) בארגונים בכלל ובהוראה בפרט

הוטשצ'ילד (Hochschild, 1983) טבעה את המושג "עבודה רגשית" (emotional labor) כדי לתאר את העבודה שנדרשת כדי לעורר או לדכא רגש במטרה ליצור ביטוי חיזוני (פיסי או מילולי) שמייצר מצב תודעה רצוי אצל האחר. "עבודה רגשית" על פי הוטשצ'ילד כוללת את ניהול הרגשות, התאמתם, הוויסות שלהם, השימוש בהם, וההצגה שלהם – באופן שמשרת מטרות בעבודה, ובעיקר שמייצר את הלך הרוח הרצוי אצל הלקוח. היא הבחינה בין emotional work שנעשה בספירה הפרטית למטרות אישיות (למשל להתאמץ להיות שמחה באירוע משפחתי למרות מריבה טרם האירוע) לבין emotional labor שנעשה תמורת שכר והוא חלק מהצפיות של מקום העבודה (למשל להתאמץ להיות שמחה כלפי לקוח תוקפני).

הוטשצ'ילד חקרה את המשמעויות של עבודה רגשית בעבודתן של דיילות אוויר שהחיוך שלהן נחשב לחלק מהשרות שהן מצופות לספק, חיוך שאמור לגרום לנוסעים להרגיש שלדיילות באמת אכפת מהם ושהן מייצרות עבורם סביבה ידידותית ובטוחה. כדי להעביר את התחושה הזו לנוסעים, הדיילות מצופות לא רק לחייך בנימוס אלא לחייך באותנטיות ולמעשה להרגיש דאגה ואכפתיות כלפי הלקוח ולדכא בתוכן רגשות של כעס וחוסר סבלנות. הוטשצ'ילד השתמשה במושגים מעולם המשחק כדי להבחין בין העמדת פנים (surface acting) לבין "משחק עמוק" (deep acting). השחקן, או הדיילת במחקר שלה, מצופה לא רק לשדר רגש מסוים – למשל עליזות – אלא לגרום לעצמו להרגיש עליזות. בהכשרתן ולאורך עבודתן, דיילות מצופות "להירגע ולחייך" (עמ' 105) גם כאשר הנוסעים מציבים דרישות לא סבירות, לא מציינים להנחיות וכדומה. הן מתבקשות לחשוב על הנוסעים כעל "אורחים אישיים בסלון שלהן" (עמ' 105) ולנהל את הרגשות כלפיהם כפי שהיו עושות בחיים הפרטיים שלהן. הוטשצ'ילד ציינה שהעמדת פנים, כלומר מקרים בהם הארגון מכתוב לעובד אילו רגשות לשדר, לא כל כך מטרידה אותה כל עוד העובד יודע שהוא מעמיד פנים ומודע לרגש האמיתי שלו. היא הדגישה שהיא מוטרדת מהמקרים שבהם הארגון מכתוב לעובדיו מה להרגיש.

הוטשצ'ילד טענה שלרגשות יש תפקיד חשוב כאות (סיגנל) עבור הפרט. כפי שחרדה מאותתת לבעל החיים על סכנה וגורמת לו לקפוא או לברוח, כך בבני אדם רגשות רבים מסמנים סכנות,

רצונות, ציפיות, אמונות, ומאפשרים לאדם לבחון דברים מהפרספקטיבה שלו. התגובות הרגשיות של אדם לסיטואציות יומיומיות עוזרות לו להבין "מי הוא באמת" (עמ' 32, שם). כאשר הניהול של הרגשות יוצא מידי של הפרט והופך למשאב מסחרי שהארגון מהנדס בתמורה לשכר, התפקוד הבסיסי של הרגשות כסיגנל עצמי נפגע, וכך נפגעת היכולת של האדם להבין את עצמו, דבר שעשוי להוביל לניכור פנימי. הוטשצ'ילד הצביעה על המגמה הגוברת של שימוש ברגשות של עובדים על ידי חברות או ארגונים גדולים, על האופן שבו הם משתמשים ביכולת הטבעית של בני אדם לנהל את הרגשות שלהם באופן פרטי ומהנדסים אותם לצרכים של הארגון. במיוחד היא הדגישה את האופן שבו מופעל כוח על ידי הממונים כדי להניע תהליכים כאלה בקרב העובדים, באופן שלתפיסתה הוא נצלני ומדכא.

המושג "עבודה רגשית" שימש גם במחקר בחינוך בכלל, ובמחקר על הוראה בפרט. בספרות על רגשות בהוראה ניתן למצוא שתי משמעויות שונות למושג (Tsang, 2011). יש המתייחסים לעבודה רגשית בהוראה, בדומה להמשגה של הוטשצ'ילד, כאל ציפייה תעסוקתית מדכאת, התייחסות למורה כנותנת שרות ולכן לרגשותיה כמטבע ארגוני סחיר. גישה זו מדגישה ציפייה מהמורה להשתמש, להתכחש, או לווסת את רגשותיה באופן שמקדם את מטרות ביה"ס או מערכת החינוך. לפי גישה זו הציפייה שמורות יאהבו את התלמידים שלהן כפי שהן אוהבות את הילדים הפרטיים שלהן או ילמדו לא להיעלב או לא להתרגז מתלמידים (והורים) מכתובה להן מה להרגיש. ציפייה כזו פוגעת באותנטיות ובריבונות של המורות, ומובילה לניכור, דה-הומניזציה ופגיעה ברווחה הרגשית שלהן (Tsang, 2011, Zembylas, 2002b). לפי גישה זו, מה שזרצקי וכץ (Zaretsky & Katz, 2019) תיארו כטכניקות של אימוץ הרגש האידיאלי והפיכתו לאותנטי כדי שיתאים למצופה הוא תוצאה של הפנמה של הציפיות לעבודה רגשית מהסוג המדכא. לעומת זאת, יש שמתייחסים לעבודה הרגשית בהוראה כמיומנות או יכולת שהיא אינהרנטית להוראה טובה, סוג של "אינטליגנציה רגשית", שמאפשרת למורה לקדם את מטרותיה החינוכיות בצורה אוטונומית וריבונית ותורמת למוטיבציה, שביעות הרצון והמחויבות שלה (Goleman, 1995, O'Connor, Winograd, 2003; Oplatka, 2007; 2008). לפי גישה זו, המורה בוחרת בחירה אוטונומית לנהל את רגשותיה, ולמרות שניהול זה נעשה בספרה המקצועית ולא בספרה הפרטית, הוא משרת בראש ובראשונה את המורה, ערכיה ומטרותיה ולכן אין בו ממד של ניצול וכפייה. בפרק הממצאים השני של עבודה זה נשתמש ברעיון של עבודה רגשית כדי לבחון את האופן שבו מורות מדברות בשיח הפיתוח המקצועי על ויסות הרגשות שלהן בעבודה עם הורים.

## 2.7 שיח הפיתוח המקצועי ומקומם של הרגשות בו

המחקר על רגשות והבעתם בתהליך פיתוח מקצועי של מורות החל להתפתח רק בשנים האחרונות (Bellocchi et al., 2014; Bellocchi, 2019a; Uitto et al., 2015). עד אז הדגש היה בעיקר על הידע, התפיסות והמיומנויות של המורות ופחות על מה שהן מרגישות (Vedder-Weiss et al., 2022). דוגמה למחקר שבחן רגשות בתהליך פיתוח מקצועי הוא מחקרה של סונדרס (Saunders, 2013) שעקבה אחרי מורות שהתנסו בתכנית רב שנתית של פיתוח מקצועי באוסטרליה. התוכנית כללה מורות בתיכונים ונועדה לפתח ולהרחיב את מגוון השיעורים 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 בהוראת המדע ובחנו את הממדים 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. צרפתי שאולוב וודר-וויס (Tsarfati-Shaulove & Vedder-Weiss, submitted) אפיינו את השיח הרגשי בקהילות מקצועיות לומדות של מורות בבתי"ס יסודיים בישראל. הן מצאו ביטויי רגש סביב מגוון גדול של נושאים מקצועיים, אך השיח הרגשי שביטויים אלה עוררו היה על פי רוב מוגבל להבעת אמפתיה וסולידריות ללא בחינה מעמיקה יותר של הרגשות, מקורותיהם והשלכותיהם. לא מצאנו מחקר העוסק בביטויים רגשיים בפיתוח מקצועי של מורות בהקשר של עבודה עם הורים.

בעשורים האחרונים גוברת החשיבות שמייחסים ללמידה של מורות בשיח עם עמיתות (Horn & Little, 2010; Lefstein et al., 2020a). שיח בין עמיתות אודות עבודתן מעצב את האופן בו הן חושבות על עבודתן ואת האופן בו הן מתנהגות (Lefstein et al., 2020b). על פי הגישה שרואה ברגשות מבנים חברתיים תלויי תרבות (ולא רק מבנים פסיכולוגיים תלויי אישיות), שיח עם עמיתות מבנה גם את הרגשות שמורות חוות בעבודתן. רגשות המורה באינטראקציה עם הורים הם במידה רבה תוצר של אמונות תרבותיות שמובנות על ידי הנורמות המקצועיות, הערכים

והציפיות שהמורה מפנימה במהלך עבודתה (Lasky, 2000). באמצעות השתתפות בשיח על הורים עם עמיתות לצוות, מורות עוברות סוציאליזציה לאופן שבו מקובל בצוות זה לחשוב על הורים, להרגיש כלפיהם ולהתייחס אליהם. למשל, מורה שמשתתפת בשיחות רבות בהן מאשימים את ההורים בקשיי התלמידים וכועסים על היעדר סמכות הורית, לומדת לחוש כך כלפי ההורים ובהתאם להגיב לפניותיהם. זאת לעומת מורה שמשתתפת בשיחות בהן עמיתותיה מנסות להבין את קשיי ההורים ומביעות כלפיהם חמלה (Chen, 2020).

הספרות על שיח מקצועי של מורות מצביעה על מאפיינים מסוימים של השיח שהופכים אותו לפורה יותר ללמידה. אנחנו מגדירות שיח פורה ללמידה של מורות כשיח שיש בכוחו להביא לשינוי בתפיסות של המורות ולשיפור הפרקטיקה שלהן (Lefstein et al., 2020; Vedder Weiss et al., 2019). למשל, שיח שבו המורות מדברות על מקרים ספציפיים, דנות בפרטי המקרה ומנתחות אותו לעומק יכול להניב תובנות בעלות השלכות מעשיות יותר משיח שבו הן "מדברות באוויר" ובאופן כללי (van Es & Sherin, 2002). כך למשל דיון ביחס של כלל ההורים בדרך כלל יהיה פחות מקדם מאשר דיון במקרה של הורה ספציפי שמאפשר לבחון כיצד בא לידי ביטוי היחס של ההורה, כיצד ניתן לפרש אותו, מה יכולים להיות הגורמים המעורבים ביחס שלו, מה ההשלכות שלו וכיצד ניתן להתמודד איתו. הוראה היא עבודה מאוד מורכבת, מעורבים בה גורמים רבים ויש משמעות רבה להקשר הספציפי שבו היא מתרחשת – כל תלמיד הוא אחר, כל כיתה היא אחרת, כל בייס הוא אחר, כל שיעור הוא אחר. לכן, בחינת מקרים ספציפיים והתייחסות להקשר הייחודי שלהם טומנת בחובה פוטנציאל חשוב ללמידה של המורות שיכולה לאפשר להן להגיב באופן מותאם למגוון של מצבים (Horn & Garner, 2022; Labaree, 2000). מחקרים מראים שללא הבנייה מכוונת, שיח הפיתוח המקצועי של מורות נוטה להיות כללי, אולם ניתן להפוך אותו לספציפי יותר, למשל באמצעות עיגון בתכנון שיעור, חקרי-מקרה, שעורים מצולמים ועבודות של תלמידים (Eshchar-Netz & Vedder-Weiss, 2021; van Es & Sherin, 2002). אנחנו מניחות שגם עיגון הדיון בסימולציות יהפוך אותו לספציפי יותר.

מאפיין שיח נוסף שחוזר על עצמו בספרות כמקדם למידה של מורות הוא גנרטיביות (Horn & Babichenko et al., 2021; Segal, 2022; Garner, 2021; Horn & Kane, 2015). כדי שהשיח המקצועי יקדם את היכולת של מורות להתמודד עם מצבים מורכבים בעבודתן חשוב שהשיח ימצב אותן כבעלות יכולת, אחריות וסמכות לפעול, כלומר כבעלות סוכנות (agency). כמה מחקרים בחנו, למשל, את האופן שבו מורות ממסגרות בעיות של הפרקטיקה בשיחות פיתוח מקצועי. מחקרים אלה הצביעו על היתרונות הגלומים במסגור שמתייחס לבעיה כבעיה שהיא

בטווח ההשפעה של המורה (Babichenko et al., 2021; Vedder Weiss et al., 2018) וגם בתחום האחריות והמחויבות שלה (Horn & Little, 2010; Segal, 2022). לדוגמה, בהתייחסות אגינטיבית לאתגר בהוראת "טבלת טענה נימוק" בגאומטריה, המורות ביררו כיצד האופן בו המורה לימדה עשוי היה להקשות על התלמידים ושקלו דרכים אחרות ללמד את הנושא באופן שיוביל להבנה טובה יותר. המחקרים על שיח מורות מצביעים על נטייה להתייחס לקשיים בהוראה באופן לא אגינטיבי (Segal, 2022), למשל לתלות את הקושי בהוראת "טענה נימוק" בשלב ההתפתחות של התלמידים ולהציג אותו כמצב נורמלי שאין למעשה דרך להתמודד איתו מלבד לחכות שהזמן יעשה את שלו (Vedder-Weiss et al., 2018). בהקשר להורים, בספרות מתועדת נטייה של מורות לייחס להורים אחריות ואשמה לקשיי תלמידים (Cohen Zamir & Cohen Zamir, 2002; Tirri & Husu, 2004; Vedder-Weiss, 2024; Thompson et al., 2004). על סמך הספרות שתיארנו פה, אנחנו מניחות שספציפיות ואגינטיביות (סוכנות) הן תכונות רצויות גם לשיח הפיתוח במקצועי שעוסק ברגשות בעבודה עם הורים.

לסכום, מתוך הספרות עולה שיש חשיבות גדולה לתהליכי פיתוח מקצועי שפותחים מרחב לשיח רגשי בו מורות יכולות לברר יחד את הרגשות שמעורבים בקונפליקטים עם הורים ואת ההנחות, מטרות וציפיות שמעורבים בהם (Lasky 2000; Tsarfati-Shaulov & Vedder-Weiss, submitted). בנוסף, עולה שלשיח כזה יהיה פוטנציאל גבוה יותר ללמידה מקצועית אם הוא יהיה ספציפי יותר ואגינטיבי יותר. השתתפות מתמשכת וחוזרת של מורות בשיח בו הן בוחנות ומבררות יחד רגשות בקונפליקטים עם הורים, באופן ספציפי ואגינטיבי תשפיע גם על האופן בו הן מבררות עם עצמן את רגשותיהן בקונפליקטים כאלה. בפרק הממצאים השלישי נבחן, בהקשר של פיתוח מקצועי, את הסוכנות (האגינטיביות) של השיח הרגשי של המורות לגבי העבודה עם הורים, על ידי הבחינה של התפקידים שהמורות מייחסות לעצמן כשהן מדברות על רגשות ההורים. בפרק הממצאים הרביעי נבחן את הספציפיות של השיח הרגשי במפגשים שמבוססים על סימולציות לעומת כאלה שלא.

## 2.8 פיתוח מקצועי מבוסס סימולציות

סימולציות קליניות הוצעו ככלי מועיל לפיתוח והכשרה של מורים בנושא עבודה עם הורים (Self & Stengel, 2020). בסימולציות קליניות, שחקנים מקצועיים משחקים את תפקיד ההורה על פי תרחיש כתוב מראש. בשונה מתסריט שמהלכו ידוע מראש, בתרחיש ידועים נתוני הרקע של הדמויות המשתתפות אבל האינטראקציה יכולה להתפתח לכיוונים שונים בהתאם להתנהגות של המורה המתנסה. התרחיש כולל הנחיות לשחקן. ית כיצד להגיב להתנהגויות או פעולות שונות של

המורה המתנסה. בשונה מעמיתה במשחק תפקידים, בסימולציה קלינית השחקנית נצמדת לתפקיד שהיא קיבלה (Dotger et al., 2011; Pascucci et al., 2014). כך סימולציה קלינית מציעה קירוב טוב של פרקטיקה אותנטית (Grossman et al., 2009) בסביבה מבוקרת, שהיא יחסית בטוחה ופחות מורכבת מהמציאות הבית ספרית, סביבה שבה אפשר להתנסות מבלי שלטעויות יהיו השלכות כבדות (Heitzman et al., 2019; Levin & Flavian, 2022). התנסות בסביבה כזו מאפשרת תרגום של ידע מקצועי לפרקטיקה ריאליסטית (De Coninck et al., 2023; Dotger et al., 2011; Grossman et al., 2009; Levin, 2023).

בסימולציות קליניות מורות פוגשות מגוון תרחישים, צופות בעמיתות שלהן מנהלות אינטראקציות מקצועיות בדרכים שונות ודנות יחד על ההתנסויות מתוך מגוון פרספקטיבות: זו של המורה המתנסה, זו של המורות הצופות וזו של השחקן. ית המגלם את ההורה (Levin, 2014; Pascucci et al., 2023). הטענה העולה ממחקרים על סימולציות היא שהתחקיר של הסימולציה מאפשר למורות להמליץ את החשיבה הפדגוגית שלהן ואת הרגשות שלהן, באופן שהופך אותם לנגישים לבחינה וניתוח משותף (Chen, 2020; Levin, 2023). הן יכולות לנתח יחד את הדינמיקה של האינטראקציה בסימולציה ואת האופן שבו פעולות המורה המתנסה השפיעו על תגובות השחקן-ההורה, ולהפך (Levin & Muchnik-Rozanov, 2023). הן יכולות לתת ולקבל ביקורת, להשוות את הפרשנויות והתפיסות שלהן אחת עם השנייה ולשקול יחד דרכי תגובה שונות (Levin & Flavian, 2022). כמובן שכל המאפיינים הללו לא מבטיחים שמפגשי הסימולציות יהיו פוריים ללמידה של המורות. בהתאם לתיאור למעלה על תפיסות של למידה מקצועית של מורות, הדיון בסימולציה יקדם את למידת המורות ככל שהוא יהיה ספציפי יותר, אגיטיבי יותר, עשיר בדעות שונות ומאתגר יותר (Dotger, 2015; Horn & Garner, 2022; Levin, 2023; Muchnik-Rozanov, 2023).

בשנים האחרונות החלו להצטבר עדויות בדבר הפוטנציאל של סימולציות קליניות לתמוך בלמידה של מורות על ניהול היחסים עם הורים (Chen, 2020; Cil & Dotger, 2017; Walker & Legg, 2018). מחקרים הדגימו את התרומה של סימולציות קליניות לפיתוח תחושת היכולת של פרחי הוראה באינטראקציה עם הורים (De Coninck et al., 2021; Thompson et al., 2019), וליכולת שלהם לזהות מה מטריד הורים, לנסח את המחשבות והרגשות של ההורים ולהתייחס אליהם בהתאם (De Coninck et al., 2021; Dotger et al., 2011). מחקרים אלה אף הדגימו את האופן שבו דיונים אודות הסימולציות אפשרו לפרחי ההוראה לבחון את מגוון הרגשות שהתעוררו בהם ואת השלכותיהם. אולם הם לא הישוו בין מפגשים מבוססי סימולציות למפגשים אחרים.

מספר קטן של מחקרים על סימולציות של אינטראקציות עם הורים השתמשו במסגרת התיאורטית של גיאוגרפיות רגשיות שהצגנו למעלה. סיל ודטגר (Cill & Dotger, 2017) בחנו גיאוגרפיות רגשיות בדיון של פרחי הוראה על סימולציות עם הורים, אבל: (א) הם התמקדו בתרחיש אחד של אינטראקציה עם הורה אחד ולכן לא חשפו מגוון של סוגי קרבה וריחוק בכל אחת מהגיאוגרפיות שיכולים לעלות באינטראקציות שונות; (ב) ההבחנה שלהם ברגשות הייתה מאוד פרשנית. ברוב הדוגמאות המוצגות במאמרם, המורות לא דיברו במפורש על רגשות; (ג) הם חקרו פרחי הוראה ולא מורות פעילות. גם במאמר קודם (Dotger et al., 2011), בו הם בחנו גיאוגרפיות רגשיות של פרחי הוראה בדיון על סימולציות, המצבים בהם פרחי ההוראה התנסו ודנו נבחרו על ידי החוקרים ולכן זימנו אתגרים רגשיים מסוימים ולא בהכרח מיפו את מגוון האתגרים שמעסיקים את המורות. בשני המאמרים, דוטגר וחבריו הדגישו את החשיבות של התנסות בניווט בגיאוגרפיות הרגשיות במרחב בטוח יחסית עבור פרחי ההוראה.

כמו במחקרים של דוטגר ועמיתיו, כך גם במחקרים אחרים על שימוש בסימולציות בהקשר של יחסי מורים-הורים, תרחישי הסימולציה נכתבו על ידי צוות מרכז הסימולציות (ולא על ידי המורות עצמן) כך שכל מחקר עסק במספר מאוד מצומצם של תרחישים אפשריים לאירועים עם הורים ובדרך כלל המפגש הסימולטיבי היה אירוע בודד. לעומת זאת, המחקר הנוכחי בוחן סימולציות שהתרחישים אליהן נכתבו על ידי המורות עצמן, כחלק ממהלך הפיתוח המקצועי ולכן ההתנסות בסימולציה הייתה חלק אינטגרלי מתהליך מתמשך (ולא אירוע בודד) ושיקפה מצבים מגוונים ואוטנטיים מחיי היומיום של המורות. כך המחקר הנוכחי בוחן את השיח סביב מגוון גדול יחסית של אירועים עם הורים. בנוסף, המשתתפות במחקר היו מורות פעילות, רובן מורות ותיקות, ולא פרחי הוראה. מבנה ההשתלמות גם אפשר להשוות את השיח הרגשי במפגשי הסימולציות לשיח הרגשי במפגשים האחרים, בקרב אותה קבוצה.

בהתבסס על הגישה החברתית-תרבותית ללמידה, ניתן להתייחס לסימולציות ולדיונים שמלווים אותן כהזדמנויות ללמידה מקצועית שמבוססות על בחינה ביקורתית שיתופית של בעיות של הפרקטיקה (problems of practice) (Horn & Little, 2010; Lefstein et al., 2020). לפי התפיסה הזו, מורות לומדות הכי טוב כשהן הופכות את הידע המקצועי המובלע שלהן למפורש ובוחנות אותו מחדש יחד עם עמיתות, ובמיוחד את האופן שבו הוא מעצב את הפעולות שלהן ואת האופן שבו פעולות אלה מקדמות או מעכבות את המטרות החינוכיות שלהן, בהשוואה לאופציות פעולה אחרות (Horn & Garner, 2022; Horn & Kane, 2015). תפיסה כזו של למידה מניחה בנוסף ששיחות עם עמיתות על אינטראקציות עם הורים משקפות אך גם מעצבות את האופן שבו מורות

חושבות על ומרגישות כלפי הורים, ולכן על האופן שבו הן מנהלות את היחסים שלהן עם ההורים (Lefstein et al., 2020; Chen, 2020). בהתאם, עבודה זו לא מכוונת לטעון טענות לגבי התפיסות של המורות וההתפתחות שלהן. אלא, הכוונה היא לתאר את התפיסות המפורשות, כלומר התפיסות שמבוטאות בשיח הפיתוח המקצועי שמהוות הזדמנות ללמידה של המורות אחת מהשנייה.

### 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. מטרת המחקר הינן לאפיין את הביטויים הרגשיים המילוליים של המורות במהלך ההשתלמות באמצעות בחינת שאלות המחקר הבאות:

1. לאילו גאוגרפיות רגשיות מורות מתייחסות כשהן מדברות בצורה מפורשת (או חצי מפורשת) על הרגשות שלהן במגוון אינטראקציות עם הורים ובאיזה אופן הן מתייחסות לגיאוגרפיות אלה?
2. כיצד מדברות מורות על תהליכי ויסות הרגשות שלהן באינטראקציות עם הורים: אילו גאוגרפיות רגשיות משתקפות בשיח הזה ואילו מאפיינים של עבודה רגשית, על הגדרותיה השונות, באים לידי ביטוי?
3. באיזה אופן באה לידי ביטוי הסוכנות של המורות כשהן מדברות על רגשות ההורים: אילו תפקידים הן מייחסות לעצמן בשיח הזה?
4. במה דומה ובמה שונה השיח הרגשי במפגשים המבוססים סימולציות ובמפגשים האחרים?

### 4. שיטות המחקר

#### 4.1 שדה המחקר

המחקר בחן השתלמות מורות בית ספרית בנושא קונפליקטים מול הורים במהלך שנה אחת. בהשתלמות השתתפו 20 חברות מהצוות החינוכי של בית ספר תיכון מקיף בדרום הארץ. היא כללה את המנהלות, יועצות, מחנכות ומורות מקצועיות; נשים וגברים; בעלות ותקים שונים.



ההשתלמות פותחה והונחתה על ידי צוות מרכז הסימולציות של החוג לפדגוגיה ולמידת מורות.ים באוניברסיטת בן-גוריון.

ההשתלמות התבססה על גישה של שיפור הפדגוגיה באמצעות לימוד משותף וחקר בעיות של הפרקטיקה (problems of practice). מהלך ההשתלמות כלל תהליך של לימוד ובעקבותיו כתיבה, עיבוד ופיתוח תרחיש על ידי המשתתפות שעוסק בקונפליקט עם הורים שהן חוו באופן אישי. לאחר מכן התנסו המשתתפות בסימולציות על בסיס התרחיש שכתבו, ערכו תחקיר קבוצתי לניתוח הסימולציה וקיבלו מעין משוב מהשחקן.ית שגילם.ה את ההורה בסימולציה.

ההשתלמות נערכה על פני 12 מפגשים של כשעתיים (נטו) כל אחד : 6 מפגשי השתלמות מסורתיים שהתקיימו בבית הספר, מפגש אחד ווירטואלי (א-סינכרוני) ו-5 מפגשים במרכז הסימולציות שבאוניברסיטה. המפגשים המסורתיים כללו על פי רוב חשיפה לתוכן חדש באמצעות הרצאה קצרה ודיון בנושאים כגון : יחסי מורים-הורים, הכלי הסימולטיבי, לקיחת נקודת המבט של האחר ורגשות פדגוגיים (רגשות בהוראה). במהלך המפגשים האלה המורות הציפו קונפליקטים מעבודתן עם הורים ועבדו בקבוצות על כתיבת תרחיש והעמקתו בהתאם לנושא הנידון במפגש. למשל בעקבות הדיון על לקיחת נקודת המבט של ההורה הן העמיקו בכתיבת הרקע על ההורה ובעקבות הדיון על רגשות פדגוגיים הן העמיקו את הרקע על המורה. במפגש הווירטואלי, המורות צפו בשיחה מצולמת של מנחות ההשתלמות אודות מיומנויות תקשורת והגישו עבודה שליוותה את השיחה המוקלטת.

מפגשי הסימולציות נערכו בקבוצות קטנות של 6-10 מורות. כל משתתפת השתבצה ל-2 מפגשי סימולציה – מפגש אחד שבו הסימולציה המשוחקת הייתה הסימולציה של הקבוצה שלה ומפגש שני שבו היא השתתפה כצופה. השאיפה הייתה שכל המורות יתנסו בעצמן בסימולציה אך מאילוצים טכניים לא כולן הספיקו להתנסות. בכל מפגש סימולציה התנסו שתי מורות בסימולציה של התרחיש של הקבוצה שלהן מול אותו שחקן.ית. התרחישים שהמורות כתבו עובדו על ידי מנחת ההשתלמות שאימנה את השחקן.ית לקראת הסימולציה. לפני הכניסה לסימולציה, המנחה הקריאה את הרקע לתרחיש וביקשה מהמורה המתנסה לנסח את מטרותיה לשיחה עם ההורה. הסימולציה עצמה ארכה כ-5 דקות ונערכה בחדר עם חלון חד כיווני, כך שהצופות ראו את המתנסה והשחקן.ית אך הן לא ראו את הצופות. הסימולציה הוקלטה במעגל סגור. לאחר הסימולציה נערך תחקיר קבוצתי מונחה שבו המורות צפו שוב יחד בקטע קצר מתוך הסימולציה המצולמת ובחנו מה קידם ומה עיכב את השגת מטרותיה של המתנסה, כפי שהיא נסחה אותן לפני הכניסה לסימולציה, כולל התייחסות לרגשות. לבסוף, השחקן.ית נתנו למורה המתנסה מעין

משוב שבו תיארו בפניה את החוויה שלהן כהורה בסימולציה ובכך אפשרו לקבוצה הזדמנות לראות את האינטראקציה הסימולטיבית מנקודת מבטו של ההורה.

מאפייניה הייחודיים של ההשתלמות זימנו שיח רגשי והבעה רגשית אותנטית בנושא הורים. ראשית, משום שההשתלמות עסקה בקונפליקטים אשר מטבעם מעוררים רגשית. שנית, משום שהיא כללה התנסות פעילה בסימולציות וחוויה מדומה של המציאות הן עבור המשתתפות והן עבור הצופות. ולבסוף, בהשתלמות זו המשתתפות כתבו בעצמן את התרחישים לסימולציה על בסיס מפגשים שחוו עם הורים. כתיבת הסימולציות מזמנת מעורבות רגשית ומשקפת בקירוב את המציאות האותנטית אותה חוו המשתתפות ולא סיטואציה דמיונית שעלולה להיות מנותקת מהן. נוסף לכל אלה, מפגש השתלמות אחד הוקדש לדיון בחשיבות של רגשות בהוראה ובערך של בחינה משותפת שלהם. מנחת ההשתלמות הדגישה את החשיבות של בירור הרגשות המעורבים בקונפליקטים עם הורים ועשתה מאמצים מכוונים לדון בהם עם המשתתפות לאורך כל המפגשים.

#### 4.2 איסוף וניתוח הנתונים

כל מהלך ההשתלמות הוקלט באודיו ובוידאו באמצעות שתי מצלמות ושני מקליטי קול. שתי חוקרות (יסמין ודנה) צפו והשתתפו בהשתלמות. בנוסף הן רשמו רשמי-שדה כמקור מידע משני. סך הכל תועדו בהקלטות 20 שעות ו-43 דקות של השתלמות.

בנוסף, שבועות ספורים לאחר תום ההשתלמות ערכה יסמין ראיונות אישיים עם 14 ממשתתפות ההשתלמות שהסכימו והיו פנויות להתראיין (כולן הוזמנו). הראיונות התקיימו בביה"ס או בזום והוקלטו. מטרת הראיונות הייתה לקבל את נקודת המבט של המשתלמות על ההשתלמות בכלל ועל השיח הרגשי בפרט, כמידע אתנוגרפי משני (Lefstein, 2022) שיכול לתמוך או להעשיר ממצאים שיעלו מניתוח השיח. בראיונות נשאלו המורות על התרומה של מרכיבים שונים של ההשתלמות ללמידה שלהן (מה היה להן משמעותי ומה לא ולמה), שינויים בהשתלמות שהיו מציעות, תובנות לגבי עבודה עם הורים ושינויים בפרקטיקה שלהן בעקבות ההשתלמות.

בשלב הראשון של הניתוח (עבור כל שאלות המחקר) ניתחנו את כל הדיונים שהתקיים בהם שיח מונחה במליאה, במפגשים בביה"ס ובמרכז הסימולציות. הקשבנו להקלטות וזיהינו את הביטויים הרגשיים המפורשים והמפורשים למחצה של המשתתפות (לא של המנחה או החוקרות). ביטוי רגש מפורש הוא ביטוי שיש בו שימוש במילת רגש מקובלת בהקשר להורים, למשל "אני עצבנית על התגובה הזו (של האמא)" או "אני מרחם עליו (על האבא) על מה שהולך לו בבית". ביטוי רגש

חצי מפורש הוא שימוש במטבע לשון שמקובל בשפה לתיאור רגש, למשל "ההתגוננות של האמא שברה את ליבי" או "היא (האמא) פשוט מרשה לעצמה בגלל זה לי לא נותן מנוחה". לכל ביטוי ציינו את סוג הרגש (למשל כעס או שמחה) ומושא הרגש (למשל, התייחסות לא מכבדת של ההורה או תקשורת בוטסאפ). כמו כן, ציינו האם מתואר רגש של מורה/ים או רגש של הורה/ים. יסמין התחילה את הניתוח הזה וחוקרות עמיתות השלימו אותו. חוקרת אחת (דנה) בדקה את הניתוח של כולן ועשתה התאמות על פי הצורך על מנת להבטיח אחידות ותוקף.

**לצורך שאלת המחקר הראשונה**, שבוחנת את הגאוגרפיות הרגשיות שעלו בשיח ההשתלמות, ערכנו ניתוח דדוקטיבי על פי המסגרת של הגאוגרפיות הרגשיות (Hargreaves, 2001). בכל ביטוי של רגשות של מורה/ות זיהינו מה הגאוגרפיה הדומיננטית בהסבר של המורות לגבי סוג הרגש והמושא שלו. לצורך המיפוי הזה שאלנו את עצמנו: איזה סוג של קרבה/ריחוק מבין חמש סוגי הגאוגרפיות (ערכית-מוסרית, פוליטית, פרופסיונלית, פיסית וחברתית-תרבותית) דומיננטית בתיאור של המורה? לדוגמה, האם כאשר מורה מתארת ומסבירה את הכעס שלה כלפי התנהגות של הורה בולט יותר הממד הפוליטי (היררכיה ויחסי כוח) של הפגיעה בכבודה ("אני כנראה טיפוס של מאבקי כוח שליטה וזה ואני לא אסכים שידברו אלי ככה ולא משנה על מה זה יושב [...] **לוחץ לי על אגו**") או הממד הערכי סביב המחלוקת על הדרך לעזור לילד ("אנטי כלפי האמא, **ניכור** על האמא שעזרה לילד שלה להעתיק במבחן"). במקרים בהם לא ניתן היה להכריע אילו מהממדים יותר דומיננטי, שייכנו את הביטוי לכמה גאוגרפיות. במקרים בהם לא ניתן היה לשייך באופן ברור את הביטוי לאף אחת מהגאוגרפיות, ציינו זאת. המטרה לא הייתה להעריך את שכיחות הגאוגרפיות השונות אלא לאפיין אותן. בהתאם, לאחר מיון הביטויים לפי הגאוגרפיות השונות, ערכנו ניתוח נושאי (שקדי, 2003) של התיאורים שהיו אופייניים לכל גאוגרפיה מבחינת סוג הרגש, הנסיבות וההסברים.

**לצורך שאלת המחקר השנייה**, שעסקה באופן בו מורות מדברות על תהליכי ויסות הרגשות שלהן באינטראקציות עם הורים, זיהינו מכל ביטויי הרגשות את אלה שעוסקים בוויסות רגשות, כלומר ביטויים שעוסקים בניהול עוצמת או סוג הרגש וביטוי (למשל "אם הוא עצבני אני לא אהיה עצבנית מול"). את הביטויים הללו ניתחנו באמצעות העקרונות והכלים של ניתוח אתנוגרפי בלשני, תוך התייחסות לגאוגרפיות הרגשיות ולעבודה ריגשית. אתנוגרפיה בלשנית משלבת בין הגישה האתנוגרפית המבקשת לתאר באופן הוליסטי את ההקשר החברתי-תרבותי ומאפשרת מרחב פרשני עבור החוקר לבין הגישה הבלשנית הבוחנת את מהלכי השיח, המבנה שלו ואופני השימוש בו באופן שיטתי וממוקד (Rampton et al., 2015). האתנוגרפיה הבלשנית מניחה כי

ניהול השיח בחיי היומיום הגיוני ומשמעותי עבור המעורבים בו ומנסה להתחקות אחר משמעות זו על ידי, מצד אחד, פירוק השיח לגורמים קטנים, ומצד שני, בחינתם לאור ההקשר החברתי-תרבותי שבו הם מתקיימים. מחקר המבוסס על ניתוח שיח כזה מאפשר מבט נטורליסטי על המציאות ותמונה אותנטית שלה. המחקר מבוסס על השתלמות מורות בסביבתן "הטבעית". כחוקרות למדנו להכיר את המשתתפות לאורך ההשתלמות, צפינו בהתנהלות הכללית שלהן לפני כל מפגש ולאחריו, צברנו ידע אתנוגרפי והכרות עם התרבות הבית ספרית. לצד זאת, בחנו את מהלכי השיח השונים בהשתלמות וניתחנו אותם באופן מדוקדק, תוך אימוץ הגישה של "לאט ומפורט" ("smallness and closeness"; Silverman, 1999). גישה זו מבוססת על ההנחה שהאופן שבו אנשים מתבטאים איננה מקרית ולכן הצורה של השיח משקפת משמעות לא פחות מתכנון. בנוסף, הגישה מתמקדת באינטראקציה החברתית בשיח ובוחנת מקרוב את האופן שבו כל מבע מגיב או מתייחס למבע שלפניו כמו גם את האופן שבו כל מבע מזמן או מאפשר את המבעים שיבואו אחריו. בהתאם, בניתוח שיח מיקרואנליטי אתנוגרפי בלשני בוחנים מבע אחר מבע ושואלים: מה הדוברת עושה כאן? למה דווקא כך? למה דווקא עכשיו? איך מבע זה מגיב למה שנאמר קודם? איך הוא מזמן את מה שנאמר אחריו? מה עוד יכול היה להיאמר ולא נאמר? (Rampton, 2006). בבחינת שאלות אלו, התייחסנו לבחירות המילים של הדוברות ביחס לתגובות אפשריות אחרות ותפקודיהם באינטראקציה המתמשכת, כמו גם לסמני שיח חברתיים אחרים כמו שתיקה, היסוס, חזרה, הרמת קול וכו' (Rampton et al., 2015). בניתוח כזה של המבעים שעוסקים בוויסות רגשי ניסינו להבין מה המשמעות של הדברים שנאמרים כפי שהם נאמרים, אילו גאוגרפיות רגשיות (Hargreaves, 2001) משתקפות בהן ואילו מאפיינים של עבודה רגשית, על הגדרותיה השונות (Hochschild, 1983; Tsang, 2011) באים לידי ביטוי. לצורך כך שמנו לב במיוחד לאופן שבו המורות מסבירות את המטרות של הוויסות הרגשי או הנסיבות הקשורות בו, האתגרים הניצבים בפניהן בניסיון לווסת את רגשותיהן, הדימויים בהן הן משתמשות, יחסי הכוח בינן לבין ההורים וגם סוגיות של היררכיה וסטטוס בין חברות הצוות.

**לצורך שאלת המחקר השלישית**, שבחנה אילו תפקידים המורות מייחסות לעצמן כשהן מדברות על רגשות ההורים, זיהינו מתוך כל ביטויי הרגש את הביטויים שמתייחסים לרגשות ההורים (למשל, "תמיד מגיעה אמא זועמת עם טענות" או "היא (האמא) מפחדת מה אנחנו נעשה לילד"). את הביטויים האלה ניתחנו בניתוח תמטי (שקדי, 2003) סביב התפקיד שהמורה מייחסת לעצמה בהקשר לרגשות ההורה. שאלנו את עצמנו בכל מקרה, איזו משמעות עולה מהיגד זה לגבי תפקיד המורה (למשל ההורה ככתובת לאוורור רגשות שליליים או ההורה כגורם לרגשות השליליים של

ההורה). בשלב ראשון, כתבנו את התפקיד בקידוד פתוח ובהמשך, באמצעות תהליך איטרטיבי של ניתוח השוואה מתמדת (constant comparison method; Glazer & Strauss, 1967) נענו הלוך ושוב בין התמות לבין הנתונים, תוך כדי דיוק והמשגה של התמות. בסופו של דבר ניסחנו חמש תמות: המורה כמושא לפורקן רגשי של ההורה, המורה כהשלכה של רגשות הכשלון של ההורה, המורה כקורבן מוחלש, המורה כמייצגת מערכת לא אמינה, והמורה כסוכנת שמעוררת או מרככת רגשות שליליים של הורה. לאור המסגרת התיאורטית של למידת מורות שמדגישה את החשיבות של שיח מקצועי שממזב את המורה כבעלת סוכנות בעבודתה מול הורים, העמקנו את הניתוח בתמה האחרונה וזיהינו את הדרכים השונות שבהן תפקידה הסוכנותי של המורה בא לידי ביטוי לנוכח רגשות ההורים.

**לצורך שאלת המחקר הרביעית**, שעסקה בהשוואה בין השיח הרגשי במפגשי הסימולציה לשיח הרגשי במפגשים האחרים, ערכנו ניתוח שיח כמותני (Shaffer, 2017). ראשית ספרנו את כלל ביטויי הרגשות המפורשים והמפורשים למחצה שעסקו בהורים, בסך כל מפגשי הסימולציות ובסך כל המפגשים האחרים. חישבנו ממוצע ביטויי רגש למפגש וכדי לנרמל את המשך השונה של השיח במליאה שניתן היה לנתח (למשל שיח בקבוצות קטנות לא ניתן היה לנתח), חישבנו גם את מספר ביטויי הרגש לדקה. בנוסף, חישבנו את אחוז הביטויים שתיארו את רגשות המורה כלפי ההורה ואת אחוז הביטויים שעסקו ברגשות ההורה במפגשי הסימולציות ובמפגשים האחרים. לסיום, בהתאם למסגרת התיאורטית של למידת מורות, על פיה שיח שעוסק במקרים ספציפיים יותר פורה ללמידה משיח שעוסק בהכללות, קודדנו כל ביטוי רגשי האם הוא ספציפי או כללי. ביטוי רגשי ספציפי עוסק בהורה מסוים או במקרה מסוים (למשל "המורה הצליחה להחזיק את עצמה רגועה לאורך כל השיחה") בעוד ביטוי כללי מתייחס לכלל ההורים או לאינטראקציות עם הורים באופן מכליל ("מורים מקצועיים נורא פוחזים לעשות שיחות [עם הורים]"). השונו את אחוז הביטויים הכללים והספציפיים מסך כל הביטויים בין מפגשי הסימולציות למפגשים האחרים.

את הראיונות בחנו כמקור מידע אתנוגרפי משני (Lefstein, 2022) באמצעות ניתוח תמטי אינדוקטיבי על פי נושאים שחזרו על עצמם בדברי המרואיינות, למשל לגבי מרכיבים בהשתלמות שהיו להן משמעותיים או תובנות שאימצו. בהמשך, חזרנו לתמות אלה ולנתונים ובחנו אותם דדוקטיבית לאור הממצאים מתוך ניתוח השיח בהשתלמות. נתונים רלוונטיים לטענות שעלו מניתוח השיח שולבו בהצגת הממצאים.

### 4.3 מיקום החוקרות בשדה ואתיקה במחקר

יסמין ניגשה למחקר זה ללא ניסיון אישי כמורה, אך כאמא ל-3 ילדים שלמדו בבית ספר תיכון היא הכירה את השדה מנקודת המבט של ההורים. את נקודת המבט של המורות היא הכירה באמצעות קשר חברי עם מורות. היא לא הייתה שותפה ישירה להנחיה או לעיצוב ההשתלמות ותכניה, אך באמצעות דיון והחלפת רשמים עם המנחות של ההשתלמות, היא השפיעה על תכניה ועיצובה ופיתחה הבנה טובה של מהלכי ההשתלמות והרציונל שלהם.

החוקרת השנייה, דנה, שהשלימה את המחקר עבור יסמין, הייתה מורה בעברה ובעלת ניסיון רב בפיתוח מקצועי והכשרה של מורות ומורים. כיוזמת הפרויקט המחקרי, היא השתתפה בעיצוב והנחיית ההשתלמות. בנוסף<sup>9</sup> השתתפו בשלבים שונים של הניתוח ובקריאה ביקורתית של העבודה חוקרות עמיתות מרקעים חינוכיים ואקדמיים שונים, כמו גם דרגות שונות של מעורבות בפרויקט המחקרי ובהשתלמות הנחקרת.

איסוף הנתונים אושר 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. על מנת לשמור על האנונימיות של המשתתפות, בהצגת הממצאים השתמשנו בשמות בדויים ולעיתים שינינו פרטים מזהים באופן שלא פגע במשמעות ובפרשנות, למשל את המגדר והתפקיד בביה"ס.

## 5. ממצאים

הממצאים יוצגו בארבעה תת-פרקים בהתאם לארבע שאלות המחקר. הפרק הראשון יעסוק במיפוי הביטויים של רגשות המורות לפי המסגרת של הגיאוגרפיות הרגשיות. הפרק השני יעסוק בשיח על ויסות רגשות המורות ויקשור אותו מצד אחד לגאוגרפיות הרגשיות ומצד שני לסוגיית העבודה הרגשית. הפרק השלישי יתמקד בשיח של המורות על רגשות ההורים ויבחן את התפקידים שהן מייחסות לעצמן בשיח הזה. לבסוף, הפרק הרביעי ישווה בין השיח הרגשי בדיונים מבוססי סימולציות לדיונים אחרים, ויתמקד בספציפיות של ביטויי הרגשות. בסיום כל פרק נסכם את הממצאים העיקריים שהוצגו בו ונדון בהם בקצרה. דיון מעמיק יותר, אינטגרציה של הממצאים והתייחסות לתרומתם לתיאוריה, למעשה החינוכי ולמחקר עתידי, יובאו בפרק האחרון של העבודה.

## 5.1 פרק ממצאים 1: גאוגרפיות רגשיות בשיח פיתוח מקצועי על אינטראקציות עם הורים

ניתוח הביטויים הרגשיים של המורות בשיח בהשתלמות באמצעות המסגרת של "גאוגרפיות רגשיות" הראה שהמסגרת מאפשרת למפות את ביטויי הרגשות של המורות אודות מגוון של אינטראקציות עם הורים והצביע על התנסויות רגשיות שלא תוארו במחקרים קודמים שעשו שימוש במסגרת זו למחקר על יחסי מורים-הורים.

### **הגאוגרפיה הפוליטית: "השפילה אותי"**

הגאוגרפיה הדומיננטית ביותר בשיח המורות הייתה הגאוגרפיה הפוליטית שלעיתים קרובות הייתה שזורה בגאוגרפיות אחרות. ריחוק פוליטי קשור ביחסי הכוח וההירארכיה בין המורות להורים, מאבקי כוח ו"הורדות ידיים". כפי שתיאר הרגריבס (Hargreaves, 2001), גם בנתונים שלנו, כאשר מורות תיארו תחושה של מוחלשות או שפוגעים בכבודן ובמעמדן, הן ביטאו רגשות שליליים, כולל חוסר אונים, פחד, ואפילו עלבון והשפלה (בלי קשר לתוכן החינוכי של המחלוקת עצמה).

מורות סיפרו שהריחוק הפוליטי – החשש מהעוצמה של ההורים או מעימות עם הורים "חזקים" – יכולה לעורר אצלן פחד. מורות טענו שבאופן כללי "מורים מקצועיים נורא פוחדים לעשות שיחות", וכאשר הן דנו באינטראקציה עם הורה כוחני, תוקפני ו/או אלים, הן שיתפו ש"ברגע שמשוהו מאיים על הפוקוס שלי אם אני נבהלתי מהטונים שלה, אם אני נלחצתי מהתגובה שלה, אם משוהו בה מערער את השקט שלי." הן תיארו רגש של עלבון "הוא באמת פוגע במורים, הוא מתנהג מדבר בטון לא יפה" ואף בתחושה של השפלה וחוסר אונים "והשפלה, חוסר אונים מול ההורה [...] <sup>3</sup> חוסר אונים מול הורה חסר גבולות".

מורות שיתפו שהורים תוקפניים שגורמים להן להרגיש מוחלשות יכולים אף לשתק אותן "אני מאירועים כאלה (של הורה תוקפן) מאוד משתתקת, אני צריכה את הזמן שלי לחזור לשפיות, להירגע". הן גם התייחסו לאופן שבו התגובה המוחלשת של המורה עשויה להיתפס על ידי ההורה: "יעל (המורה) <sup>4</sup> כאילו שידרה חוסר נוחות מולו (ההורה)" ולכן "הוא (האבא) קלט או את טוב ליבה (של המורה) או, אני לא אגיד חולשה, אבל הוא הבין שזה אדם שהוא יכול להתמודד איתו" או "הורים קולטים מהר מאוד חולשה של אנשי צוות ומכסחים לו את הצורה".

<sup>3</sup> [...] – מסמן דילוג על טקסט מהתמלול

<sup>4</sup> ( ) – מסמן השלמות של המחברות שמתווכות את הטקסט הדבור

הגיאוגרפיה הפוליטית נכחה גם כשמורים תיארו שהם הצליחו להתגבר על יחסי הכוח או לא מרגישים רע בגללם, למשל, באופן כללי, "אני לא פוחדת מקונפליקטים (עם הורים)" או ספציפית יותר, בדיון על מקרה עם הורה שלא מקבל את השיבוץ של בנו: "(המורה) קיבלה אומץ להגיד לה שאצלנו לא בוחרים את המורים". דוגמאות נוספות הן ביחס לסימולציה "דלית שידרה יותר בטחון עצמי" או ביחס להצבת גבולות להורים באשר לשימוש בווטסאפ: "לא הייתי פוחדת לעשות את זה [...] בטח שיהיה לי את האומץ לעשות את זה (להציב גבולות)". התייחסות לריחוק פוליטי עלתה גם כאשר מורות תיארו מצב בו במהלך הסימולציה, כוחו של המורה גבר על כוחו של ההורה, למשל "אפשר גם לראות את זה (כשהורה הפסיק להתווכח) כנקודת שבירה של האבא. די התעייפתי".

עם זאת, במקרים רבים, בתגובה לתוקפנות וכוחניות של הורה, המורות ביטאו רגשות של כוח נגדי: "כעס עצום", "עצבים בגוף (למשמע הודעת ווטסאפ תוקפנית)", "בדרך כלל בשיחות כאלה (תוקפניות) אנחנו מתפרצים ומעלים טונים", "(מול הורה תוקפן) זה עלה לי [...] הרגשתי שאני דרוכה [...] והרגשתי שאם זה לא מסתיים – יבוא השלב שעד כאן", "כשבנאדם מדבר ככה (בתוקפנות), אוטומטית אתה נדרך".

הקבוצה חזרה והתווכחה על הצורך של מורות בהתייחסות מכבדת מצד ההורים, על גבולות שהן צריכות (או לא) לעמוד עליהן ביחסים ובצורת הדיבור, לעומת הצורך "להכיל" ולהבין את ההורים. ויכוחים אלה נתנו ביטוי לרגשות שנובעים מהמתח בין גבולות להכלה אך גם קשורים מאוד בריחוק פוליטי. למשל, באחד הדיונים בנושא זה, אחת המורות ניתחה בצורה מפורשת את תגובתה כנגזרת ממאבק כוח עם ההורים:

"אצלי זה (התנהגות תוקפנית של הורים) מעורר מאוד התנגדות [...] כי גם אני כנראה טיפוס של מאבקי כוח, שליטה וזה ואני לא אסכים שידברו אלי ככה ולא משנה על מה זה יושב [...] לוחץ לי על אגו, לוחץ לי על [...] אני מודעת לעצמי". חשוב לציין, שבניתוח המפורש הזה המורה ייחסה את מאבק הכוח למבנה האישי שלה, ולא להיבט מובנה במערכת היחסים של מורות עם הורים.

**הגאוגרפיה הפרופסיונלית: "כעסתי על ההורה שהוא לא מאמין למערכת החינוך"**

לעיתים קרובות, הריחוק הפוליטי היה משולב עם ריחוק פרופסיונלי, ריחוק שמהותו פערים בהערכת הסמכות, האחריות, המומחיות וגבולות התפקידים החברתיים והמקצועיים בין המורה וההורה. מחלוקות סביב סוגיות אלה קשורות לעיתים קרובות גם ביחסי כוח וערעור על ההיררכיה הנתפסת בין מורות להורים וגם בריחוק הערכי-מוסרי (ראו בהמשך).



מורות דיברו בצורה מפורשת על מחלוקות פרופסיונליות כגורם שמעורר רגשות שליליים: "יש קונפליקט של הורים עם המורים בבית ספר איפה עוברת האחריות [...] לכן גם צפים הרבה רגשות שליליים (של מורים כלפי הורים)".

באופן יותר ספציפי, מורות בטאו רגשות שליליים כתוצאה מציפיות מקצועיות נמוכות, ולכן מעליבות, מצד ההורים, למשל: "כשיש ריבוי של קונפליקטים מול ההורים וכשחלקם הגדול סביב אותם דברים. רואים בנו בייביסיטר, פחות פרטנרים. אז לי היה שלב שזה מאוד מאוד החליש אותי" או כשההורים מביעים חוסר אמון במערכת כולה, למשל: "קודם כל כעסתי על ההורה שהוא לא מאמין למערכת החינוך בכלל". המורות תיארו מצב בו חוסר האמון הוא לא רק מצד ההורים כלפי מערכת החינוך אלא גם בכיוון ההפוך. למשל בדיון על אימוץ נקודת המבט של ההורה, מורה אמרה: "אף אחד לא יכול לאמץ את נקודת המבט של האחר כי אנחנו לא מאמינים. המורים לא מאמינים להורים יותר [...] בגלל זה זה פיצוץ, לא קונפליקט".

מצד אחד, מורות תיארו רגשות שליליים כאשר הורים ערערו על המומחיות שלהן. למשל ברפלקציה על אחת הסימולציות, אמרה המורה: "מביכים אותי: איפה למדת, מי את בכלל, מה את יודעת ואת לא יודעת". מצד שני, מורות בטאו רגשות שליליים כתוצאה מצפיות מקצועיות גבוהות מידי והתנערות מאחריות מצדו של ההורה: "(ההורה אמר ש)אין לה (לתלמידה) בית אחר (חוץ מביה"ס). אני דווקא לא אהבתי את המשפט הזה כי סליחה, אבל איפה אתה כאבא? מה זאת אומרת (ביה"ס זה) 'הביתי' שלה? ומה עם הבית (האמיתי) שלה?".

במקרה של הורה שבכה בסימולציה, מורה העידה ש"אני לא (אמפתית להורה בוכה). זה מעצבן אותי. זה ממש הרגיז אותי". ניתן לפרש את דבריה כנובעים מתחושה של חוסר "מקצועיות" של ההורה במילוי תפקידו החברתי, חוסר הקפדה על הגבולות של הסיטואציה המקצועית שבכי הוא לא חלק ממנה. עם זאת, ניתן לפרש אמירה זו גם כמגיבה לניסיון למניפולציה רגשית מצדו של ההורה.

### **הגאוגרפיה הערכית-מוסרית: "ניכור כלפי האמא שעזרה לילד שלה להעתיק במבחן"**

רבים מהרגשות הקשים שמורות ביטאו בהשתלמות ניתן לייחס למה שהרגריבס מכנה "ריחוק ערכי-מוסרי". ריחוק ערכי-מוסרי כולל הבדלים באידאולוגיה, במטרות ובאמונות החינוכיות, ובא לידי ביטוי או מוביל לחוסר תמיכה של ההורה במורה ולחוסר הערכה אחד כלפי הפעולות החינוכיות של השני. בנתונים שלנו, מורות שיתפו ברגשות קשים שנובעים מתחושה של חוסר הערכה וחוסר שיתוף פעולה שמבוסס על הבדלים בתפיסה או במחויבות החינוכית. ברוב המקרים

המורות לא הצביעו בצורה מפורשת על הפערים הערכיים בין לבין ההורים ולא דנו בהם בהרחבה. למשל, לגבי מקרים של הורים שהיה קושי לגייס אותם להגיע לשיחה, המורות הטילו ספק באכפתיות של ההורה כלפי ילדו ולכן תיארו אבדן אמון ואף התייחסות מזלזלת כלפי ההורה: "ההורה יוצר **חוסר אמינות** אצל המורה (בגלל שממציא תירוצים לא להגיע לפגישות)", ו"אתה בא לשיחה בהתאם, גם **בזלזול** לאבא". כלומר כאשר היו פערים בין המורות לבין ההורים לגבי המחויבות של ההורים לתהליך החינוכי של ילדם, המורות איבדו אמון בהורים ובמחויבותם ואף חשו זלזול כלפי ההורה. במקרים כאלה ודומים להם, המורות סירבו להכיר תודה להורה על נכונותו להתגייס לטובת הילד, מתוך תפיסה ערכית לפיה הילד צריך להיות בראש מעייניו של ההורה: "סוף סוף האבא הגיע, **אני צריכה למחוא לו כפיים?**". ניתן לשייך אמירה זו גם לגיאוגרפיה הפרופסיונאלית ולפערים בתפיסת האחריות על מערכת היחסים המשולשת מורה-הורה-תלמיד.

בחלק מהמקרים, המורות התייחסו לחוסר שיתוף הפעולה סביב מחלוקת ספציפית ותארו רגשות קשים שמתעוררים כתוצאה מפערים אידאולוגיים וחוסר גיבוי של ההורים שנובע מהם. למשל, מורות ביטאו כעס ותסכול בגלל פער בתפיסות וערכים חינוכיים שמפריע לביה"ס למלא את תפקידו, כשהורה לא מבין שהילד עבר גבול: "לפעמים אני מאוד **כועסת** [...] כן, אני **כועסת**. הילד שלך עבר פה את הגבול, אתה צריך להבין את זה", או "**כעס, תסכול, עצבים, אנטי** [...] זה גרם לי להיות עוד יותר **אנטי** כלפי האמא, **ניכור** על האמא שעזרה לילד שלה להעתיק במבחן."

מעניין לציין שבמקרה אחד, מורה שיתפה ברגשות לא נעימים שהיו דווקא תוצאה של קרבה ערכית-מוסרית להורים (תופעה שלא מופיעה במאמרו של הרגריבס), כאשר המורה הסכימה עם הטענות של ההורה וחשה חסרת אונים ומתוסכלת מולו מכיוון שלא הייתה לה יכולת לעזור לו. המקרה התרחש בסימולציה של שיחה עם הורה לתלמידת חינוך מיוחד שהמורה מציעה להעבירה למסגרת אחרת. בשיחה, ההורה התנגד והאשים את ביה"ס שהוא לא השתנה כבר 20 שנה ובמקום לתת מענה לבת שלו הוא מנסה להפטר ממנה. כאשר המורה יצאה מהסימולציה ונשאלה על ידי המנחה מה היא הרגישה בשיחה, התשובה הראשונה שלה הייתה: "אני חייבת להגיד שקצת **חוסר אונים** כי באמת הוא (האב) צודק. 20 שנה לא השתנינו. אין לנו מענה לילדים האלה. ואני **מתוסכלת**. כאילו אני מדברת איתו ובתוכי אני אומרת, רגע, אולי הוא קצת צודק. אולי אנחנו לא יודעים לתת מענה לילדים האלה. זה תחושה של **חוסר אונים**".

הגאוגרפיה הערכית-מוסרית הייתה לעיתים קרובות משולבת עם הגאוגרפיה הפוליטית. למשל בדין על הודעות ווטסאפ פוגעניות של הורים, אחת המורות הנכיחה את יחסי הכוח בתגובה

הרגשית שלה: "היא פשוט מרשה לעצמה ובגלל זה לי זה לא נותן מנוחה" אך הוסיפה נקודת מבט חינוכית שביטאה את הריחוק האידיאולוגי בינה לבין האם: "אני גם אומרת מה חושב ילד כשרואה שאמא שלו מאיימת והוא גם חמש דקות אחרי מקבל בדיוק את מה שהוא רצה. אני לא מקבלת את זה". בעוד שניתן להבין את ההערה לגבי התלמיד כהרחבה של מאבקי הכוח גם לחזית התלמידים (כלומר, הילדים לומדים מההורים להיות כוחניים כלפי המורים), ניתן להבין אותה גם כעמדה שמבטאת דאגה למסרים החינוכיים שהילד מקבל ולכן ריחוק ערכי-מוסרי מההורה. הדגש על יחסי הכוח בתגובה של המורה התחזק כשהיא התנתה את עוצמת תגובתה בהיסטוריה של מאבק הכוח מול ההורה הזה: "איך, מתי, מה, מו, זה גם מאוד תלוי. אם זה הורה מאוד כוחני מאוד אלים שזה לא פעם ראשונה אז אני מסוגלת להגיב פי אלף יותר גרוע ואם זה קרה ואני יכולה להבין ולהתחבר וזה בסה"כ עוד פעם, הגישה היא כן חיובית".

מורות תיארו גם מקרים של קרבה ערכית-מוסרית ורגשות נעימים יחסית, למשל כשמורה ביטאה הערכה להורים על מה שהם עושים למען הילד ועל שיתוף הפעולה עם ביה"ס. עם זאת חשוב לציין שביטויים אלה היו נדירים (כפי שניתן לצפות בהשתלמות שבהגדרה עוסקת בקונפליקטים) ועלו בעיקר סביב שיח על הדרכים להרגיע את ההורה או כדי להדגיש את שברירותם של הרגשות האלה, שנובעת משברירותה של קרבה ערכית-מוסרית עם הורים. למשל, מורה תיארה את מערכת היחסים הקרובה והטובה שהיא הצליחה לבסס עם הורים בהתמודדות משותפת עם קושי של תלמידה עד ש: "כעס כמובן, ואכזבה מאוד מאוד גדולה שאחרי 3 שנים של ליווי ותמיכה בילד לאורך הזה, (הם) בחרו להיתפס לסיטואציה מאוד מסוימת ועל סמך אותה סיטואציה לבעוט בהכול".

קירבה ערכית-מוסרית שנבעה מההזדהות של המורות עם הדאגה של ההורה לילד, הקושי להתמודד אתו והכאב של ההורה הובילה גם לרגשות של אמפתיה ורחמים. למשל: "אני לא יכולה. אמא מודאגת, זהו, אני לא יכולה", "הרגשתי את הכאב של האמא", "אני מרחם עליו על מה שהולך לו בבית כי הילדה עושה לו ביי"ס בטח" או במקרה של אמא (השחקנית) שפרצה בבכי במהלך הסימולציה: "קשה לי עם זה שהורים בוכים [...] יותר נוגע בי כאילו, בקטע של החמלה".

**הגיאוגרפיה הפיסית: "אני עצבנית על [...] עצם זה שהיא העזה בשעה כזו בכלל ללא מחשבה**

**לזרוק (בווטסאפ) את כל מה שהיה לה"**

בעוד שהרגריבס תיאר רגשות שליליים שנובעים מריחוק פסי כתוצאה מאינטראקציות אפיסודיאליות, קצרות ולא תכופות, וחוסר נגישות של ההורים והמורים זה כלפי זה, בנתונים שלנו מורות דיברו יותר על ריבוי אינטראקציות כגורם שמסביר את הרגשות השליליים והשחיקה

ביחסן של מורות להורים, למשל: "אני חושב שהרגשות השליליים (של המורה) קשורים בזה שיש יותר אינטראקציות עם ההורים" או "המורים בשטח עם הרבה יותר אינטראקציה עם ההורים והתלמידים [...] הם הרבה יותר שחוקים [...] הם גם יותר פגועים".

הרגיבס התייחס לקרבה פיסית שגורמת לרגשות שליליים (משולבים בגאוגרפיות אחרות) כאשר הורה מרבה להימצא בביה"ס (למשל לצורך התנדבות) וקרבה זו מזמנת מתחים וביקורת הדדית. בנתונים שלנו לא עלו סוגיות כאלה אבל עלתה בצורה מאוד דומיננטית ההשפעה של השימוש באפליקציית הווטסאפ על היחסים עם ההורים. מצד אחד מורות תיארו איך הורים מסוימים נמנעים מהגעה פיסית לביה"ס ומתעקשים להסתפק בתקשורת בווטסאפ שמובילה לריחוק פיסי: "אני אומרת בכנות [...] אני פחות אוהבת (ווטסאפ) [...] אני מעדיפה [...] שיחה" בין השאר כי "היד קלה על ההדק. ההודעות האלו בווטסאפ מאפשרות לאנשים להסתתר מאחור ולהגיד מה שהם רוצים וזה לא היה בעבר, בעבר היה צריך להרים אליך טלפון ולהתעמת איתך בטלפון זה לא לשגר ולברוח ולהתחבא מאחורי משהו". בתיאור זה, בולטת המטאפורה של האופן שבו השימוש בווטסאפ מאפשר להורים ריחוק פיסי (הם יכולים להסתתר, להתחבא) וכך, כאשר לא "רואים" אותם – הם יכולים להשתלח במורים.

מצד שני הווטסאפ מוריד חסמים פסיים והופך את המורים לנגישים עבור ההורים 24/7 ללא בקרה וצורך בסינון ובכך מצמצם את הריחוק הפיסי דבר שמלווה ברגשות שליליים רבים: "אני חושב שהרגשות השליליים (של המורה) קשורים בזה שבן אדם יושב בבית יש לו מחשבה והוא פשוט יכול לשלוח אותה למורה" או "אני מתנגדת, אני כועסת, אני מתעצבנת, אני עצבנית על התגובה הזו, על מה שהיא כתבה, על עצם זה שהיא העזה בשעה כזו בכלל ללא מחשבה לזרוק את כל מה שהיה לה", וגם "ברגע שבנאדם כותב לי היי, סיגל, ערב טוב סליחה על השעה סליחה על ההודעה [...] מבחינתי הוא חוצפן". הציטוטים האחרונים מבהירים שבחלק מהמקרים הרגשות הקשים של המורות לא נובעים מתוכן הדברים שההורים כותבים אלא מ"עצם זה" שהם כותבים בשעות לא סבירות וללא סינון.

**הגאוגרפיה החברתית-תרבותית: "זה מאוד מכעיס (שצריך להתווכח) על דברים טריוויאליים**

**שבכלל לא צריך להיות עליהם משא ומתן"**

הסוג האחרון של הריחוק הוא ריחוק חברתי-תרבותי, אשר מתייחס להבדלים בנורמות, בציפיות, במנהגים, או מדגיש את האחרות (ה-otherness) של ההורה. ריחוק חברתי-תרבותי היה הכי פחות בולט בנתונים.

רק באירוע אחד שבו דנו בקונפליקט מול אם ערבייה הייתה התייחסות ברורה לריחוק התרבותי-חברתי (מעורב בריחוק ערכי-מוסרי). במקרה זה, הייתה מחלוקת עם האם לגבי נורמות של העתקה במבחן והסנקציות בתגובה לה: "זה מאוד **מכעיס** (שצריך להתווכח) על דברים טריוויאליים שבכלל לא צריך להיות עליהם משא ומתן". במהלך הדיון על נורמות העתקה בחברה הערבית ומקורותיהן, עלתה גם הבעה של חוסר אמון כלפי הורה מקבוצת מיעוט שמגבה העתקה: "**לא האמנתי** לה מההתחלה". מצד שני בעקבות הצפייה וההתנסות בסימולציה של אותו מקרה, הריחוק החברתי-תרבותי דווקא הביא לביטוי של אמפתיה כלפי האם מקבוצת מיעוט: "**ליבי יצא אליה** כשהיא אמרה את המילה אות קלון" או "ההתגוננות של האמא **שברה את ליבי** עוד לפני הסימולציה שלי (בעקבות הצפייה בסימולציה של עמיתה)".

למרות ההטרוגניות של החברה הישראלית ושל התלמידים בביה"ס בו נערכה ההשתלמות, לא עלו בדיונים קונפליקטים מול הורים מקבוצות חברתיות מוגדרות אחרות. ההשתייכות לקבוצות כאלה לא היו מאפיינים שהמורות התייחסו אליהן בתיאור וניתוח המקרים. מצאנו רק התייחסות אחת כללית שאפשר להבין אותה כמתייחסת גם להבדלים חברתיים, כאשר מורות דיברו בצורה מפורשת על הצורך לגשר על ריחוק חברתי-תרבותי: "חייב להתייחס לרגשות של האחר, אי אפשר להתעלם ממנו, לפעמים המטרה שלך לא עולה בקנה אחד עם העקרונות, עם הרגישות, עם הרקע של הבנאדם, ואתה צריך להיות רגיש". במקרה הזה, המורה התייחסה לריחוק התרבותי-חברתי ("הרקע של הבנאדם") כמקור לריחוק ערכי-מוסרי (ההבדלים במטרות ובעקרונות). חשוב לציין שההשתלמות לא כיוונה להצפת סוגיות חברתיות-תרבותיות בקונפליקטים מול הורים.

### **5.1.1 סכום ודיון ביניים**

הממצאים מדגימים את ההתאמה של המסגרת האנליטית של הגאוגרפיות הרגשיות לניתוח שיח פיתוח מקצועי על מגוון גדול של אינטראקציות עם הורים. עם זאת, היו לא מעט חפיפות בין הגאוגרפיות והזיהוי שלהן לא תמיד היה ברור. לאור זאת, אנו מציעות להתייחס לגאוגרפיות הרגשיות כמפה של אזורים ללא גבולות ברורים שהמורות נעות ביניהם.

הממצאים הצביעו על הדומיננטיות של הגאוגרפיה הפוליטית בשיח ועל רגשות קשים שהיא מעוררת כגון כעס, עלבון, השפלה, חוסר אונים, פגיעות, דריכות, התערערות ופחד אך גם אומץ ובטחון. הגאוגרפיה הפוליטית עלתה בשיח בעיקר בהקשר להורים שמתייחסים בכוחניות ובחוסר כבוד. היא נכחה גם כשהמורות תיארו כיצד התנהגויות כאלה מחלישות אותן וגם כשהן תיארו כיצד הן מתמודדות איתן. הגאוגרפיה הפוליטית הייתה קשה להבחנה מהגאוגרפיה הפרופסיונלית שעלתה במקרים של חוסר התאמה בין התפיסות והציפיות של תפקיד המורה. בגאוגרפיה

הפרופסיונלית, מורות בטאו מצד אחד רגשות של כעס, מבוכה ועלבון כתוצאה מציפיות מקצועיות נמוכות מצד ההורים וערעור על המומחיות שלהן, ומצד שני רגשות של כעס וחוסר אמון כתוצאה מציפיות מקצועיות גבוהות מידי מצד ההורים והתנערות מהאחריות שלהם כלפי ילדיהם. הגאוגרפיה הפרופסיונלית עלתה גם כאשר הן דנו בחוסר האמון ההדדי בין מערכת החינוך לבין ההורים וגם בהקשר להתנהגות לא מותאמת של הורים (שאיננה התנהגות תוקפנית), כגון בכי. כמו הגאוגרפיה הפרופסיונלית, גם הגאוגרפיה הערכית-מוסרית הופיעה לעיתים קרובות בשילוב עם הגאוגרפיה הפוליטית. הגאוגרפיה הערכית-מוסרית עלתה כשמורות שיתפו ברגשות של חוסר אונים, תסכול, ניכור, כעס ואכזבה שנובעים מתחושה של חוסר הערכה וחוסר שיתוף פעולה בגלל הבדלים בתפיסה או במחויבות החינוכית. מקרים כאלה בלטו בעיקר כשמורות הטילו ספק באכפתיות של ההורה כלפי ילדו ובאמינות שלו או ערערו על חוסר הגבולות והגיבוי שהוא מעניק לילדו. חשוב לציין שעל פי רוב הן לא דנו בצורה מפורשת בפערים הערכיים בינן לבין ההורים. רגשות שליליים בגאוגרפיה זו עלו גם במקרה של קרבה ערכית-מוסרית, כאשר המורה הזדהתה עם טענות ההורה אך חשה תסכול נוכח חוסר יכולתה להיענות לו בשל מגבלות המערכת. במספר מקרים עלו גם רגשות חיוביים שנובעים מקרבה ערכית-מוסרית וקשורים בתחושות הערכה כלפי ההורה או ברגשות של חמלה ורחמים על הקשיים שהוא חווה כהורה. הגאוגרפיה הפיסית עלתה בנתונים בעיקר בהקשר לתקשורת בווטסאפ שלא נידונה במחקרים קודמים (Lasky, Hargreaves, 2001; ). הנתונים האירו את המורכבות של הגאוגרפיה הפיסית בהינתן התקשורת הדיגיטלית, אשר מצד אחד מאפשרת קרבה פיסית לא מווסתת שבה המורים זמינים להורים ללא מגבלה ומצד שני מייצרת ריחוק פיסית שמאפשר להורים להעביר למורים מסרים לא מווסתים. שני אלה יחד מעוררים רגשות חזקים של כעס, תחושה של פגיעות וחוסר מוגנות אצל המורות. הגאוגרפיה החברתית-תרבותית כמעט ונעדרה מהנתונים (למרות ההטרוגניות של אוכלוסיית תלמידי ביה"ס). היא עלתה באופן ברור רק במקרה אחד שבו נידון קונפליקט עם אם ערבייה. במקרה הזה, הגאוגרפיה החברתית-תרבותית הייתה משולבת עם הגאוגרפיה הערכית-מוסרית סביב מחלוקת על ההתייחסות להעתקה במבחן שעוררה רגשות של כעס וחוסר אמון. הריחוק התרבותי במקרה זה עורר גם רגשות של אמפתיה כלפי ההורה שמתמודד עם חוויית היותו מיעוט.

טבלה 1 מסכמת את המאפיינים הבולטים של כל אחת מהגאוגרפיות כפי שעלו מתוך הניתוח, תוך הכרה בכך שההבחנה בין הגאוגרפיות לא מובהקת ושביטויי רגש רבים ניתן לשייך ליותר מגאוגרפיה אחת. עם זאת אנו מציעות את ההבחנות שבטבלה כמפה כללית שיש בכוחה לשפוך אור על הממדים שבבסיס הרגשות של מורות כלפי הורים.

טבלה 1: אפיון הגיאוגרפיות הרגשיות שעלו בשיח פיתוח מקצועי של מורות לגבי קונפליקטים עם

הורים.

הגאוגרפיה	תיאור	הקשרים אופייניים	רגשות אופייניים	ציטוט לדוגמה
פוליטית	ריחוק וקרבה שקשורים ביחסי הכוח וההירארכיה בין המורה להורה.	הורים שמתייחסים בתוקפנות, כוחנות וחוסר כבוד.	כעס, עלבון, השפלה, חוסר אונים, פגיעות, דריכות, התערערות, פחד, אומץ, בטחון.	"(האמא) השפילה אותי"
פרופסיונלית	ריחוק וקרבה שקשורים בהערכת הסמכות, האחריות, המומחיות וגבולות התפקידים החברתיים והמקצועיים של המורה וההורה.	ציפיות מקצועיות נמוכות או גבוהות מידי מצד ההורים, ערעור על המומחיות של המורות וחוסר אמון במערכת, או התנערות ההורים מהאחריות שלהם כלפי ילדיהם.	כעס, מבוכה, עלבון וחוסר אמון.	"כעסתי על ההורה שהוא לא מאמין למערכת החינוך"
ערכית-מוסרית	ריחוק וקרבה שקשורים באידאולוגיה, במטרות, באמונות ובמחויבויות החינוכיות של המורה וההורה.	חוסר שיתוף פעולה של ההורים בגלל הבדלים בתפיסה החינוכית או במחויבות החינוכית כלפי הילד. ההתמודדות של ההורה עם הקשיים שהוא חווה עם ילדו.	כעס, חוסר אונים, תסכול, ניכור, חוסר אמון ואכזבה.	"ניכור כלפי האמא שעזרה לילד שלה להעתיק במבחן"
פיסית	ריחוק וקרבה שקשורים בערוץ התקשורת עם ההורה, ובתדירות, הרציפות והמשך שלה.	תקשורת בווטסאפ שמאפשרת להורים העברת מסרים לא מווסתים ללא מגבלת זמן ומקום.	כעס, פגיעות, חוסר מוגנות.	"אני עצבנית על [...] עצם זה שהיא העזה בשעה כזו בכלל ללא מחשבה לזרוק (בווטסאפ) את כל מה שהיה לה"
חברתית-תרבותית	ריחוק וקרבה בנורמות, בערכים ובמנהגים, שנובעים מהרקע החברתי והתרבותי של המורה וההורה.	מחלוקת עם הורה מקבוצת מיעוט סביב נורמות וערכים של העתקה במבחנים.	כעס, חוסר אמון, אמפתיה.	"זה מאוד מכעיס (שצריך להתווכח) על דברים טריוויאליים שבכלל לא צריך להיות עליהם משא ומתן"

## 5.2 פרק ממצאים 2: ויסות רגשי, גאוגרפיות רגשיות ועבודה רגשית

בתיאור הממצאים שעלו מניתוח השיח על תהליכי ויסות הרגשות של המורות באינטראקציות עם הורים נתייחס תחילה לגאוגרפיות הרגשיות שהשתקפו בשיח הזה ולאחר מכן למאפיינים של עבודה רגשית, על הגדרותיה השונות, שבאו לידי ביטוי.

הגאוגרפיות הרגשיות באו לידי ביטוי גם בשיח של המורות על ויסות רגשי שבו הן נוקטות או מנסות לנקוט ביחסים עם הורים. הצורך בוויסות רגשי או המטרה של הוויסות יכולים לנבוע מריחוק רגשי כזה או אחר, כלומר מגאוגרפיה כזו או אחרת. הוויסות הרגשי תואר לעיתים קרובות על ידי המורות כחלק מ"הורדת ידיים" ומאבק כוח, כלומר כקשור בגיאוגרפיה הפוליטית. למשל כאשר מורות דנו בדינמיקה מול מורה ווכחן ועקשן בסימולציה, הן אמרו: "הוא (ההורה) לא הצליח להוציא אותה (המורה) מדעתה", כלומר ההורה בהתעקשותו ניסה להפעיל כוח ולערער רגשית את המורה וכך להחליש אותה אך היא הצליחה לווסת את רגשותיה ועל ידי כך לא נכנעה לכוח שההורה הפעיל. הדוברת יכלה לומר "לא הצליח להרגיז אותה" אך בחרה במילים "להוציא אותה מדעתה" שמבטאות אבדן שליטה. המילים "לא הצליח" מבטאות ניסיון מכוון של ההורה לגרום למורה לאבד שליטה – ניסיון שכשל. גם אם יש אירוניה באופן שבו הדברים נאמרו, הבחירה לנסח אותם בצורה כזו מעידה על תפיסה של מאבקי כוח שמעורבים בוויסות הרגשי של המורה, תפיסה לפיה הוויסות הרגשי מבטא עמדה של כוח מול ההורים.

מאבק הכוח מול ההורים המעורב בוויסות הרגשי של המורות בא לידי ביטוי בצורה יותר מפורשת בדיון אחר על דינמיקה מול מורה תוקפני: "אם הוא עצבני אני לא אהיה עצבנית מולו, אני אנסה קודם כל להוריד אותו, לא עכשיו התגוננות ומלחמה 'אה אתה כועס'! גם אני כועסת!", אלא "כשאתה בא ממקום שראית בדקת, ממקום של יותר ביטחון, קל לך לשדר, אתה יותר נעים בטון הדיבור שלך" ו "כשכבר חשבנו על הדברים וניתחנו נרגענו [...] וזה יוביל אותנו ממקום לא של חולשה". הניסוח בציטוטים אלה מדמה סוג של "הורדת ידיים" ("אם הוא עצבני אני לא אהיה עצבנית מולו [...] אתה כועס? גם אני כועסת") ואף כולל במפורש את המילים "התגוננות ומלחמה". בחירת המילים "אני אנסה קודם להוריד אותו" מבטאה גם היא מאבק כוח, אם כי על פי ההקשר ניתן לפרש את הביטוי גם כמבטא ניסיון להוריד את עוצמת הרגש של ההורה, כלומר להרגיע אותו. בחירת המילים "מקום לא של חולשה" לעומת החלופה האפשרית לומר למשל "ממקום של חוזקה" משדרת אולי תפיסה על פיה החולשה היא ברירת המחדל במקרים כאלה. מילים אלה, יחד עם המילים "יותר בטחון" מבטאות גם הן את הקשר שעושות המורות בין עמדת הכוח שלהן מול ההורה לבין הוויסות הרגשי שלהן ("אתה [המורה] יותר נעים", "נרגענו")



שמתאפשר בזכות הניתוח הרציונלי ("ראית ובדקת", "חשבנו על הדברים ניתחנו"). כל אלה משקפים ומשדרים תפיסה ואולי גם נורמה על פיה כעס לא מרוסן של המורה בתגובה לתוקפנות של ההורה מבטא אי רציונליות וחולשה, ואילו איפוק ורוגע משדרים רציונליות וכוח. גם כשמורות דיברו על המאמץ לווסת את הרגשות שלהן מתוך הבנה של המצוקות של ההורים הן השתמשו בדימויים של מלחמה, שמשקפים את התפיסה של ויסות רגשי כחלק ממאבק כוח. הן עשו זאת בתיאור ההתנהגות של ההורה, למשל: "האבא **במצוקה**, הוא יורה עליך" ו"הרבה פעמים הם באים כמו **דינמיט**", וגם לתיאור הוויסות הרגשי בו הן נוקטות כדי לשמור על עצמן בקרב הזה: "כשאני פוגשת הורה מסוים שאני יודעת שיש לו בעיה אז כן אני שמה את **המסכה ואת השכפ"ץ**".

בחלק מהמקרים, כאשר מורות תיארו ניסיונות לווסת את רגשותיהן כדי לקדם מטרות וערכים חינוכיים שחשובים להן, הוויסות הרגשי היה קשור גם בריחוק הערכי-מוסרי. למשל לפני כניסתה של המורה דלית להתנסות בסימולציה, היא נשאלה מה המטרות שלה בשיחה עם ההורה. דלית ענתה: "מכיוון שאת ההורה הזה חוויתי כאדם שישר תוקף ומבין שבצעקות הוא משיג הכול, והוא נגד כל המערכת, ואף אחד לא מבין והוא יודע איך מתנהלת המערכת כי הוא מכיר את שר החינוך במרוקו והוא יכול להגיע לכל העולם [...] אז בשיחה הזו חשוב לי קודם לגייס אותו ממקום, ולא להתעמת איתו **ולא להיכנס איתו לקונפליקט** כי קל מאוד להיכנס אתו לקונפליקט במילה הראשונה שהוא מוציא מהפה. אז **לנשום** [...] ובעיקר אני חושבת לגייס אותו לטובת הילדה כי בסוף היא נפגעת מכל ההחלטות וכל הגיבוי שהיא מקבלת". בראשית דבריה, המורה תיארה את הכוחניות של ההורה, שמוכרת לה מאירועים קודמים אתו ("את ההורה הזה חוויתי כאדם שישר תוקף [...] מבין שבצעקות הוא משיג הכול"). כלומר, כאשר המורה מתכוננת לשיחה עם הורה זה, היא לוקחת בחשבון את ניסיון העבר שלה אתו, את העוצמות הרגשיות שאיתן הוא מגיע לשיחות ואת הרגשות שהתנהגותו עלולה לעורר בה. היא מציינת בציניות את הקשרים הפוליטיים שהוא מגייס לצורך הפעלת כוח ("הוא מכיר את שר החינוך במרוקו"), לא רק עליה אלא על כל המערכת ("הוא נגד כל המערכת"). לאור הפרשנות הזו של התנהגותו והתגובה הרגשית האוטומטית שלדבריה הוא מעורר בה ("קל מאוד להיכנס אתו לקונפליקט במילה הראשונה שהוא מוציא מהפה"), המטרה הראשונה שלה בשיחה אתו הייתה לווסת את רגשותיה ("לנשום"), לא כדי לנצח אותו במאבק הכוח אלא כדי להימנע מעימות ("לא להיכנס אתו לקונפליקט") ו"לגייס אותו", כל זה במטרה לקרב אתו למטרות החינוכיות שלה ולפעול יחד לטובת הילדה, כפי שהיא מבינה אותה ("לטובת הילדה כי בסוף היא נפגעת מכל ההחלטות וכל הגבוי שהיא

מקבלת"). כאמור, גם בתיאור זה של המורה ניכרת התפיסה של יחסי הכוח שמהווים חלק מהאינטראקציה הרגשית: ההורה משתמש בתוקפנות כדי להשיג את מטרותיו והמורה צריכה באופן מודע להימנע מהנטייה שלה להיגרר לדינמיקה שהוא מנסה לייצר. לצורך כך היא משתמשת בוויסות רגשי. עם זאת בסיפא של דבריה היא משדרת שהוויסות הרגשי מאפשר לה לא רק לשמור על עמדה של כוח מול ההורה אלא גם לקדם את מטרותיה החינוכיות לטובת התלמידה.

בעוד שבמהלך הדיונים התיאורטיים על קונפליקטים עם הורים, ויסות הרגשות הוצג לעיתים קרובות כמשימה יחסית פשוטה ושגורה, הסימולציות אפשרו למורות לחוות יחד את האתגר שבתהליך הזה. למשל במקרה שתואר לעיל, אחרי הסימולציה, דלית התבקשה לתאר רגש שעלה בה בסימולציה. בתגובה, היא תארה את המאבק הפנימי לוויסות הרגשות שהתחולל בה: "באיזשהו שלב הייתי חסרת סבלנות. עם המון המון כעס. אבל נשמת עמוק (עושה עצירה של נשימה עמוקה) [...] זה עלה לי [...] הרגשתי שאני דרוכה, והרגשתי שאם זה לא מסתיים, יבוא השלב שעד כאן". דלית, שלפני כניסתה לסימולציה הציבה לעצמה למטרה לווסת את רגשותיה, השתמשה במושגים שונים, מפורשים וחצי מפורשים, לתאר את הרגשות שעלו בה במהלך הסימולציה ("חסרת סבלנות [...] כעס [...] עלה לי [...] דרוכה [...] עד כאן"). היא ליוותה את תיאור הניסיון שלה לווסת אותם ("נשמת עמוק") בהדגמה פיסית. כלומר, למרות מודעותה והתכוונותה, ויסות הרגשות מול ההורה הייתה מאתגרת עבורה. עם זאת, נראה היה שהיא הצליחה לרסן את תגובותיה בסימולציה, גם לדברי המורות שצפו בה וגם לדבריה, ומבחינתה מטרתה הפוליטית והערכית-מוסרית אכן הושגה: "אני חייבת לומר שבדקות האחרונות (של השיחה) משהו השתנה [...] היה רגע שפתאום הבנתי שגם הוא (ההורה) התעייף מלצעוק עלי [...] והתחיל לשתף פעולה".

מייד אחרי דלית, מורה אחרת – זיוה – התנסתה בסימולציה (באותו תרחיש). זיוה העידה שלמרות שהייתה לה מטרה דומה לזו של דלית – לגייס את ההורה לטובת הילדה – היא לא הצליחה לשלוט ברגשותיה: "ניסיתי את האסטרטגיה של הפי- באמת של הפיוס, באמת, הקשבתי לו והקשבתי והקשבתי, והקשבתי ואז תוך כדי זה עולה לך (עושה תנועת ערבול ליד הבטן) [...] איפה הפיוס ואיפה ה...". בהמשך התחקיר, זיוה הצהירה: "לא הצלחתי". כלומר, זיוה ניסתה לנקוט באותה אסטרטגיה כמו דלית, אסטרטגיה אותה היא מציגה כאסטרטגיה מוכרת "האסטרטגיה של הפיוס" (בהא הידיעה), מה שגורם לה להישמע כאסטרטגיה קלה לביצוע. זיוה אף מפסיקה באמצע המשפט בעודה אומרת בפעם הראשונה "פיוס" ומתקנת "באמת של הפיוס",

באמת", תיקון שניתן לפרש כהבהרה שכוונתה בפיוס הייתה אמיתית או שהמאמץ שלה היה אמיתי. את ניסיונות הריסון העצמי שלה זיוה מתארת כמאמץ להקשיב, וחוזרת על המילה "הקשבת" ארבע פעמים, כאמצעי רטורי שמסדר את מידת הסבלנות שנדרשה ממנה כדי להקשיב מבלי להתפרץ. אך לשווא. בעוד שדלית הדגימה את הצלחתה בוויסות הרגשות על ידי נשימה עמוקה, זיוה הדגימה את כישלונה בוויסות רגשותיה בתנועת ערבול שדימתה את סערת הרגשות שהתחוללה בקרבה תוך כדי שהכעס "עלה לה". ניתן לשים לב שבעוד שהמאמץ המודע לווסת את רגשותיה נוסח בגוף ראשון יחיד ("ניסיתי...הקשבת"), הכשלון לעשות זאת נוסח בגוף שני ("זה עולה לך"), באופן שהרחיק מעט את הרגש המציף מהדוברת ויחס אותו למשתתפת כללית שנמצאת בחדר, כלומר פוטנציאלית לכל אחת מהמורות האחרות. כאילו אמרה זיוה: 'התופעה שאני מתארת משותפת לכולכן'. לסיום זיוה השתמשה בסלנג שיש בו מעט אירוניה והוא מבטא את הפער מבחינתה בין המטרה שהציבה לעצמה לבין התוצאה ("איפה הפיוס ואיפה ה-"). היא לא סיימה את המשפט, מהלך שעשוי היה לשדר את מידת האכזבה שלה, את הקושי למצוא מילים מתאימות או אולי את התחושה שכולן, כאמור, מכירות ומבינות ולכן אין צורך להכביר במילים. במקרה זה, ההתנסות בסימולציה, הצפייה והדיון בה אפשרו לקבוצה לעסוק בקשיים שכרוכים בשאיפה לאיפוק רגשי בקונפליקטים עם הורים.

בראיון עם זיוה, לאחר ההשתלמות היא התייחסה לקושי שחוותה בסימולציה: "לקחתי את זה קצת למקום לא טוב" אך הדגישה שלמרות שזה היה לה "מביך" היא "לוקחת הרבה דברים משמעותיים כי נחשפתי לדברים אחרים את יודעת, גם הכלה תוך כדי שיחה, את יכולה גם הכלה וגם להציב גבולות כאילו בו זמנית. אה את לומדת כאילו תוך כדי השיחה להיות שקולה פשוט [...] לוקח לי זמן בשיחה לעכל".

### **ויסות רגשי כעבודה רגשית**

הדיון על הוויסות הרגשי באינטראקציה עם הורים עסק לעיתים במתח שבין אמפתיה להצבת גבולות. למשל בדיון על אפשרויות התגובה להודעת ווטסאפ תוקפנית של אם, הציעה אחת המורות לכתוב לאם: "אני רואה שאת מאוד נסערת וכועסת. אני מבינה את מקומך כאימא ואת המצוקה שאת נמצאת בה, יחד עם זאת יש דרך לפנות ולברר אירועים. אני לא מקבלת את סגנון הדיבור הזה. אשמח שניפגש כשתירגע" לשיחה מקדמת לברר את האירועים". הצעתה של המורה הדגימה כיצד לתפיסתה ניתן, מצד אחד, לבטא אמפתיה כלפי האם ("אני רואה שאת מאוד נסערת וכועסת. אני מבינה את מקומך כאימא ואת המצוקה שאת נמצאת בה") ומצד שני, להציב לה גבולות ברורים לגבי התקשורת ביניהן ("יש דרך לפנות ולברר אירועים. אני לא מקבלת את

סגנון הדיבור הזה"). בניסוח הזה לא באים לידי ביטוי בצורה מפורשת הרגשות של המורה. היא בחרה במילים "לא מקבלת את סגנון הדבור" כאשר היא דימתה תקשורת עם האם, אך ניתן לשער שמאחורי הניסוח האסרטיבי של המורה עומדים רגשות שליליים שהיא מווסתת לצורך תקשורת מקדמת עם ההורה.

בחלק מהמקרים, המורות הציגו את הציפייה לשמור על איפוק אך גם להציב גבולות ברורים להורים תוקפניים כחלק מהמיומנויות והכישורים המקצועיים שמאפשרים למורות לקדם את מטרותיהן החינוכיות, ואף לחזק בסופו של דבר את מעמדן מול ההורים (כלומר שוב, קשורים גם בגיאוגרפיה הפוליטית וגם הערכית-מוסרית). למשל, בדיון על התגובות לתוקפנות של הורים סיפרה אחת המורות: "אני ורונית יושבות בחדר והאבא רוצה להרביץ לנו [...] אז מה אני אגיד הוא משוגע ואני **אקבל ואכיל?** [...] אנחנו אמרנו לו 'אדוני אם אתה לא עוצר עכשיו אתה יוצא מפה והשיחה הזו לא תתקיים יותר' [...]. הוצאנו אותו הוא התנצל, נישק לנו ת'ראש [...] אבל לא ניהלנו איתו שיחה". במקרה זה, הצבת הגבולות המאופקת עמדה בסתירה להבנת הרקע של ההורה והכלת התנהגותו ("אז מה אני אגיד הוא משוגע ואני **אקבל ואכיל?**"). לפי התיאור, המורות לא נבהלו מאלימות ההורה, לא נעלבו ולא כעסו – רגשות כאלה נעדרים מהתיאור – אך גם לא אפשרו את ההתנהגות הזו. הן הגיבו בצורה רשמית, עניינית, מקצועית וקרה ("אדוני, אם אתה לא עוצר עכשיו אתה יוצא מפה והשיחה הזו לא תתקיים יותר"). תגובה זו אפשרה להן לבסס מחדש את מעמדן מול ההורה הכוחני ("נישק לנו ת'ראש") ולא ניכר בסיפור שהייתה מלווה בדילמה עבורן. במקרה הזה, משתקפת תפיסה על פיה ויסות הרגשות של המורה, כלומר העבודה הרגשית, היא יכולת מקצועית, מרכיב אינהרנטי בכישורי ההוראה שמורה צריכה לפתח על מנת לשמור על עצמה ועל מעמדה בפני הורים. זוהי תפיסה של עבודה רגשית מהסוג האוטונומי-ריבוני (Goleman, 1995; O'Connor, 2008; Oplatka, 2007; Winograd, 2003). תפיסה דומה בא לידי ביטוי בדוגמאות שהבאנו למעלה מהדיון על הסימולציות של דלית וזיוה לגבי הצורך בוויסות רגשי מול הורה תוקפני כדי לקדם את המטרה החינוכית של גיוסו לתמיכה משותפת בתלמידה.

במקרים אחרים, ניכר היה שמורות תופסות את הדרישה להכיל הורים תוקפניים ולווסת את הרגשות שהם מעוררים בהן, כדרישה לא לגיטימית, כדרישה מדכאת שמנצלת את מעמדה של המורה כשכירה נותנת שירות, כלומר כדרישה לעבודה רגשית במשמעות התעסוקתית שלה (Hochschild, 1983; Tsang, 2011; Zembylas, 2002b). כפי שדיילות נדרשות לחייך ברוחב לב גם כשמתחשק להן לצרוח על הנוסע, כך גם מורות נדרשות לשמור על איפוק מול הורים גם אם הם מתנהגים בתוקפנות לא סבירה. הוויסות הרגשי של המורות הוא חלק מהשירות שהן נדרשות

לספק, משאב ארגוני שעליו הן מקבלות שכר. למשל, בדיון על האם אפשר וצריך לא להיפגע ולהכיל הורה שמדבר בחוסר כבוד, אחת המורות הגיבה בתדהמה לנוכח הציפייה לוויסות רגשי כזה: "ואני רוצה לשאול אתכם שאלה: אם הייתם שולחים כזאת הודעה (תוקפנית בווטסאפ) לפקידה בבנק [...] נשבעת לכם שהיא הייתה מזמינה לכם משטרה [...] מה זה הדבר הזה [...] אני רוצה לשאול שאלה: למה אנחנו כמורים לא חושבים שאנחנו צריכים שיכבדו גם אותנו כבני אדם?". באותו דיון, מורה אחרת אמרה "זה לא עניין של להיעלב, זה כמו גבר מכה את אשתו שתישאל מה אני עשיתי שהוא היה צריך להכות אותי [...] לא. סליחה, לא". בשני הציטוטים המורות ביקשו למחות כנגד הנורמה שמתירה להורים להתנהג בחוסר כבוד עד כדי אלימות ודורשת מהמורות לקבל זאת, כלומר לא לדרוש יחס מכבד, לא להיעלב ואף לקחת אחריות על התנהגותו של ההורה ("מה אני עשיתי שהוא היה צריך להכות אותי (בהשאלה)").

לעיתים קרובות שתי התפיסות של העבודה הרגשית היו משולבות בתיאורי המורות: תפיסת הציפייה לוויסות רגשי כמיומנות מקצועית שמשרתת את המורה עצמה וגם כמשאב ארגוני שהמורה נדרשת לספק כחלק מהשרות שלה. למשל, אחת המורות (סיגל) סיפרה איך כמורה צעירה היא למדה מבכירות ממנה שוויסות הרגשות באירועים קונפליקטואלים עם הורים משרת את הרווחה הנפשית שלה עצמה. היא סיפרה על אירוע שבו הורה קילל אותה "האמא קיללה אותי אמרה לי 'את דפוקה, את אידיוטית' [...] אז סיפרתי לגלי (מורה בכירה) והיא אמרה לי, 'מה זה, זה ילדותי' [...] אז עשיתי קצת בדק בית, אמרתי: מה זה? את עכשיו נפגעת מכל בנאדם שקצת אומר לך?". בחלק זה של הספור, סיגל שיתפה בהתנהגות קשה של הורה כלפיה בעודה מורה צעירה ("האמא קיללה אותי אמרה לי 'את דפוקה, את אידיוטית'") ובפנייתה לחברת צוות לעזרה. סיגל קלטה מחברת הצוות את המסר שהתגובה הרגשית שלה "ילדותית" ושהיא לא אמורה להיפגע מאנשים שעולבים בה ("מה זה את עכשיו נפגעת מכל בנאדם שקצת אומר לך"). בסיפור של סיגל, האמירה של המורה הבכירה "מה זה, זה ילדותי", גרמה לסיגל לערוך רפלקציה עם עצמה ("בדק בית") ולהגיע למסקנה שהיא לא אמורה להיעלב מהורים. נראה שהדגש של סיגל בחלק הזה של הסיפור היה על השמירה על עצמה מפני פגיעות יתר. אולם בהמשך הסיפור, הדגש השתנה: "גלי האירה את עיני שיכול להיות הורים שיגידו עליך אלף בית גימל [...] אני הרגשתי באותו רגע (בשיחת הטלפון) שאני משגעת אותה (את גלי) כאילו (היא) איזה אמא (שלי), כאילו גם בגיל הצעיר (שלי), בזה, משגעת אותה (כשאני אומרת לה) האמא אמרה לי ככה ועשתה לי ככה וזה [...] ואז בסוף גלי אמרה לי איזה משפט 'זה ילדותי' [...] מה את נותנת לי את כל הסיפור הזה עכשיו". בתגובה לסיפור הזה, גלי (שגם השתתפה בדיון) הסבירה: "הרבה פעמים אנחנו חייבים להרחיק את הדברים ולא

להיפגע" וסיגל המשיכה אותה: "גלי אומרת לי, וזה נכון, 'זה ילדותי, סיגל. כאילו מה את עכשיו מספרת לי את כל ה... את מורה צעירה, יהיה לך עוד הרבה דברים וניסיונות וזה. את לא יכולה עכשיו כל דבר להפוך למגה אירוע' [...] מבחינתי בבדק בית שעשיתי, לא כל אירוע הוא מגה אירוע". גלי חיזקה את דבריה: "פרופורציות", וסיגל חזרה אחריה, "פרופורציות".

בחלק זה של הסיפור, המסר שסיגל קיבלה הוא שפגיעות כמו זו שהיא הציגה כמורה צעירה היא "ילדותית" כלומר לא מקצועית (המילה ילדותית חזרה שלוש פעמים בסיפור). לכן כמורה צעירה היא הרגישה שהיא "משגעת" את סיגל, כלומר מציקה לה כמו ילדה שמציקה לאמה, שעם ההתמקצעות שלה היא מצופה לרסן את רגשותיה, לפתח ריחוק, לא להיפגע מכל אירוע מעליב ("לא כל אירוע הוא מגה אירוע, פרופורציות"). סיגל למעשה שילבה בין שני ספורים: הספור שלה עם ההורה והספור שלה עם גלי, חברת הצוות. בשני הסיפורים היא מיצבה את עצמה כילדה באמצעות ההדהוד של הקול של גלי. בסיפור הראשון היא מיצבה את עצמה כילדה נעלבת (מהורה) ובסיפור השני – כילדה מציקה (לחברת צוות). בשני הסיפורים היא כביכול "חרגה" מהתפקיד הנתפס של המורה שלא כולל את הזכות להיעלב מהורים ולהציק למורות אחרות.

סיגל סיפרה איך היא הפנימה את המסר המועיל שקיבלה מגלי הבכירה ("היא האירה את עיני [...] עשיתי בדק בית") והיא אף הדהדה את דבריה תוך כדי השיחה שהתנהלה במפגש. בסיפור הזה, המסר שסיגל קיבלה, והעבירה הלאה בעת שסיפרה אותו בהשתלמות, הוא לא רק להתאפק מול ההורה ולא להתפרץ עליו – מה שהוטשטשילד (Hochschild, 1983) מכנה העמדת פנים או *surface acting*. אלא, סיגל קיבלה (והעבירה הלאה) מסר על פיו עליה לשנות את האופן שבו היא מרגישה. כמורה מקצועית עליה ללמוד לא להרגיש עלבון כשפוגעים בה – מה שהוטשטשילד מכנה *deep acting*. היא לא אמורה לרסן את האופן שבו היא מבטאת את הרגשות השליליים שלה כלפי ההורה ומול אנשי הצוות (כדי לא להטריד אותם), אלא היא אמורה להכמיד את הרגשות השליליים שלה. על פי הוטשטשילד, עבודה רגשית מסוג זה, שבה ביה"ס דורש מהמורות לשנות את רגשותיהם כדי לשרת את מטרתן, פוגעת ביכולת של המורות להיות אותנטיות לעצמן, ולהבין את עצמן ועל ידי כך גורמת להן לניכור מעצמן. בסיפור של סיגל בולט שבשילוב עם המסר של ויסות רגשי לצורך ההגנה על עצמן (עבודה רגשית מהסוג האוטונומי-ריבוני) עובר גם המסר של הציפיה המקצועית לוויסות רגשי מול ההורה ומול אנשי צוות אחרים. מסר כזה מתייחס לוויסות רגשי כעבודה רגשית מהסוג השולט-מדכא.

### 5.2.1 סיכום ודיון ביניים

הממצאים העולים מניתוח השיח על ויסות רגשי באינטראקציות עם הורים מצביעים על האופן בו מורות מנווטות בגיאוגרפיות הרגשיות השונות במהלך ויסות הרגשות שלהן. הוויסות הרגשי תואר כחלק ממאבק הכוח עם ההורים, כלומר כקשור בגיאוגרפיה הפוליטית, תפיסה שבאה לידי ביטוי גם בתוכן הדברים וגם בשימוש בדימויים מעולם הלוחמה הצבאית. השיח של המורות שיקף תפיסה והעביר מסר על פיו כעס לא מרוסן של המורה בתגובה לתוקפנות של ההורה מבטא אי רציונליות וחולשה, ואילו איפוק ורוגע משדרים רציונליות וכוח. הוויסות הרגשי היה קשור גם בגאוגרפיה הערכית-מוסרית, כאשר הוא נועד לקדם מטרות וערכים חינוכיים שהיו חשובים למורות. הניתוח גם הראה את האופן בו ההתנסות והצפייה בסימולציות אפשרו למורות לחוות יחד את האתגר שבוויסות הרגשות, בניגוד לדיון הכללי במפגשים האחרים שבו ויסות הרגשות הוצג כמשימה פשוטה.

הדיון על הוויסות הרגשי באינטראקציה עם הורים עסק במקרים רבים במתח שבין אמפתיה להצבת גבולות, למשל בהקשר לשימוש בווסטאפ. בחלק מהמקרים הוצגה הציפייה לשמור על איפוק אך גם להציב גבולות ברורים להורים תוקפניים כחלק מהמיומנויות והכישורים המקצועיים שמאפשרים למורות לקדם את מטרותיהן החינוכיות, לשמור על הרווחה הנפשית שלהן ואף לחזק את מעמדן מול ההורים. מקרים כאלה שיקפו תפיסה של ויסות רגשי כעבודה רגשית שהיא אוטונומית וריבונית. עם זאת, ולעיתים באופן משולב ואמביוולנטי, באה לידי ביטוי גם תפיסה לפיה הדרישה לווסת רגשות מול הורים תוקפניים נועדה לשרת את מטרות ביה"ס על חשבון המטרות והרווחה של המורה ולפיכך היא דרישה לעבודה רגשית מדכאת ודה-הומאנית. שיח שמקדם תפיסה כזו עשוי להוות אמצעי לסוציאליזציה של מורות לתוך נורמות של עבודה רגשית דכאנית ושל דה-הומאניזציה של המורות כאובייקטים נותני שירות.

### 5.3 פרק ממצאים 3: הסוכנות של המורות בשיח הרגשי והתפקידים שהן מייחסות לעצמן

#### לגבי רגשות ההורים

על מנת לבחון את הסוכנות (האגיטיביות) של המורות בשיח הרגשי התמקדנו באופן שבו הן מדברות על רגשות ההורה. כמחצית מביטוי הרגש בנתונים התייחסו לרגשות ההורה (ראו ממצאים כמותיים בפרק הבא). תופעה זו יכולה להיות קשורה בניסיון של מנחת ההשתלמות לקדם את לקיחת נקודת המבט של ההורה על ידי המורות ואת הדגש המובנה שיש על נקודת המבט של ההורה בכתבת תרחיש לסימולציה, בתחקיר על הסימולציה ובמשוב מהשחקן. ית שמגלם את ההורה.

גם בראיונות, מורות ציינו את ההזדמנות "לראות" מה הורה מרגיש כמאפיין חשוב של ההשתלמות. למשל, תמר אמרה: "מאוד מאוד נתרמתי (מההשתלמות) ואני גם הרגשתי טוב בקטע של הסימולציות, ואני גם אגיד לך למה, כי [...] הרגשתי שמי שעומד מאחורי, כלומר השחקן מבין גם את מה שעובר על ההורה שמגיע [...] כשעמדנו מול המראה (בסימולציות), אני הרגשתי שזה גרם להם לראות את התמונה באור רחב יותר, הם יכלו יותר להיכנס לנעליים של האדם שמולם וזה בעיניי חשוב כי הרבה פעמים ביומיום אנחנו לא רואים. אתה יכול לראות גם מה **מרגיש** האיש האחר".

בניתוח תיאורי הרגשות של ההורים על ידי המורות בחנו את התפקיד שהמורות מייחסות לעצמן בתיאורים אלה. כלומר, כשהמורות מתארות את האינטראקציה הרגשית מנקודת מבטו של ההורה, כיצד הן מנסחות את התפקיד שהן ממלאות באינטראקציה? ניתוח זה יכול להעמיק את ההבנה שלנו את השיח הרגשי של מורות על הורים בתוך הקשר כזה של פיתוח מקצועי, ובמיוחד את הסוכנות שהן מייחסות לעצמן באינטראקציה הרגשית.

הניתוח העלה חמישה תפקידים שהמורות מייחסות לעצמן כשהן דנות ברגשות ההורים: המורה כמושא לפורקן רגשי של ההורה, המורה כהשלכה של רגשות הכשלון של ההורה, המורה כקורבן מוחלש, המורה כמייצגת מערכת לא אמינה, והמורה כסוכנת שמעוררת או מרככת רגשות שליליים של הורה. בארבעת התפקידים הראשונים המורה מוצגת כאובייקט חסר סוכנות, כלומר ככתובת פסיבית שאין לה יכולת להשפיע על רגשות ההורה. התפקיד האחרון מזהה את הסוכנות של המורה באינטראקציה הרגשית עם ההורה ומתייחס לדרכים השונות שבהן יש לה יכולת השפעה. כעת נציג ונדגים כל אחד מהתפקידים ונרחיב על התפקיד האחרון מתוך הנחה שהוא מייצג את ההתייחסות שמאפשרת התפתחות מקצועית.

**המורה כמושא לפורקן רגשי.** בתיאור רגשות ההורים, מורות ייחסו לעצמן לעיתים קרובות תפקיד של "שק אגרוף", אובייקט שמאפשר להורים לפרוק את הרגשות הקשים שלהם. למשל מורה הסבירה ש"הרבה פעמים הם באים כמו **דינמיט**. הם אספו אספו אספו בבית ומגיעים ורק **מחפשים מישהו לתפוס אותו ולתלות אותו**". מורות התייחסו בצורה מפורשת לעצמן כאמצעי שמאפשר להורים לאוורר רגשות: "היא (האם) כאילו מוציאה את **העצבים** שלה דרכך" והסבירו את העוצמות הרגשיות שהורים מכוונים כלפי המורים בקשיים שהם חווים עם ילדיהם: "האבא **במצוקה**, הוא יורה עליך כי הוא מהבטן שלו **כואב** לו" או "אולי זה הגיע **מהחולשה** שלו את הבת. היא עושה לו סרטים".



**המורה כהשלכה של רגשות הכשלון של ההורה.** בחלק מהמקרים ההתייחסות של המורות

לעצמן כמושא לפורקן הרגשי של ההורה הייתה ספציפית יותר ועסקה במפורש באופן שבו ההורים מתעלים את תחושת הכשלון ההורי שלהם לזעם כלפי המורה. למשל בדיון על תקשורת תוקפנית בווטסאפ, אחת המורות אמרה: "הרבה פעמים כאילו **הכעס** (של ההורים) מופנה אלינו כי יותר קל להפנות את **הכעס** כלפי עצמי כהורה איפה **נכשלתי** או כלפי הילד שלי, אל המורה. זאת אומרת, זה הרבה יותר קל לי כבנאדם, אנחנו גם עושים את זה הרבה פעמים [...] יותר קל לי להגיד שהמורה לא בסדר מאשר שהילד שלי לא בסדר [...] זו ההכרה גם איפה אני **כשלתי** כהורה אם הילד שלי מתנהג ככה".

**המורה כקורבן מוחלש.** בחלק מהמקרים המורות תיארו את עצמן כקורבנות מוחלשים

באינטראקציה הרגשית עם ההורים. הן תיארו תופעות כלליות, כמו "כי הורים קולטים מהר מאוד **חולשה** של אנשי צוות ומכסחים לו את הצורה". הן גם ניתחו אירועים ספציפיים באופן כזה, למשל בדיון שלאחר סימולציה מול הורה שלא נרגע לכל אורכה: "האבא הרגיש מאוד נוח והוא קלט או את טוב ליבה (של המורה) או אני לא אגיד **חולשה** אבל הוא הבין שזה אדם שהוא יכול להתמודד אתו".

**המורה כמייצגת מערכת לא אמינה.** לעיתים המורות תיארו שהן נתפסות על ידי ההורים

כמייצגות קולקטיב כלשהו שאינו זוכה לאמון ההורים, מבלי לפרש מהו אותו קולקטיב (צוות המורות, בית הספר או מערכת החינוך בכללותה). למשל, בדיון על סימולציה של אם שמערערת על פסילת המבחן של ביתה שנתפסה מעתיקה, מורה הציעה שאם הייתה מנסה לברר עם האם "מה **מטריד** אותה בעצם? למה זה **מפריע** לך?" היא הייתה מגלה ששורש הבעיה הוא "שאינן אמון והיא לא סומכת עלינו והיא לא מאמינה בנו. הבעיה היא לא הבת שלה, הבעיה היא **מפחדת** מה אנחנו נעשה לילדה כי היא לא מאמינה בנו".

**המורה כסוכנת שמעוררת או מרככת רגשות שליליים של ההורה.** בניגוד לכל אחד מהתפקידים

שתיארנו עד כה, בהם המורות מוצגות כחסרות סוכנות מול רגשות ההורה, המורות גם תיארו את התפקיד האג'נטיבי שיש (או שיכול להיות) להן, כלומר את התפקיד שהן יכולות למלא בעירור רגשות שליליים אצל ההורה או בריכוכם. ניתן למיין את הדרכים בהן המורות יכולות למלא תפקיד מעורר או מרכך רגשות שליליים אצל ההורה באופן הבא:

1. סגנון וטון הדיבור או שפת הגוף של המורה במהלך האינטראקציה עם ההורה כיכולים

להרגיע הורה כועס, למשל: "זה (שפת הגוף) לפי דעתי **הרגיע** את האבא שבא להשתולל

עליה". סגנון, טון ושפת גוף יכולים גם להעצים רגשות שליליים, למשל: "גילה דיברה

מאוד שקט וזה רק **חימם** יותר את האבא", "כשאמרתי לו תירגע זה **הקפיץ** אותנו", או "טון הדבור שלך יכול לגרום לצד השני בלי להתכוון **לעלות על טורים**".

2. הבעת הערכה במהלך האינטראקציה עם ההורה כלפי ההורה עצמו, למשל: "הצלחנו **להעביר אותם ממצב של כעס ותוקפנות** ברגע שאמרתי להם שאני מאוד מאוד מעריכה את כל מה שהם עושים". גם הבעת הערכה ושבח לתלמיד יכולים לרכז את רגשותיו הקשים של ההורה, למשל: "(אמרת משהו טוב על הילד) פתאום **הוצאת את כל האוויר מהבלון** (של ההורה)". ולהפך.

3. הקשבה פעילה, הדהוד דבריו של ההורה באופן שמראה לו שמקשיבים לו, למשל: "אני רואה שאתה נורא כועס' אני משקפת לו. 'בוא תספר לי'... אם זה יעשה בצורה הזאת, בהמשך השיחה הוא יהיה **פחות כועס**, כי הוא שחרר, הוא הוציא, הוא הרגיש שמקשיבים לו, הוא **הוציא את זה מהלב**".

4. עירור אמון, כתגובת נגד לחוסר האמון של ההורה במערכת, למשל: "מה הורה רוצה? לדעת שיש מישהו **לסמוך** עליו. לתת בו **אמון**".

5. הנכונות והמוכנות של המורה לאינטראקציה עם ההורה, למשל: "(אם הוא רואה שהגעת לשיחה לא מוכן) ההורה **יתפוצץ** עליך" או "(מדברת מהזווית של האמא) הבת שלי זה הדבר הכי **חשוב לי ויקר** לי [...] וזה שאת (המורה) עכשיו עסוקה אוכלת ארוחת ערב [...] זה לא מעניין [...] ואני זה גרם לי **להתמוטטות עצבים**" או "יעמיק את **התסכול והכעס** (של האימא) כי מתעלמים ממנה".

בראיונות עם המורות לאחר ההשתלמות, עלתה חשיבות הדיון בסוכנות של המורה ביחסים עם ההורים. למשל, בדיון על הסימולציה של סיגל, עמיתותיה של סיגל שיקפו לה את האופן שבו ההתנהגות שלה בסימולציה שידרה חוסר סבלנות שיכלה להשפיע על רגשות ההורה. בראיון שלאחר ההשתלמות, אמרה סיגל: "אני חושבת שלמדנו דברים שהם רוחביים [...] כשאני מנהלת דיון [...] האם אמרתי משפט שקירב אותו אליי או הרחקתי אותו [...] אני חושבת שזה כלים חשובים מאוד שיישמנו גם במיוחד בסימולציות שגם פתאום יש לך כזה גם פידבק על איך התנהלת. אני באופן אישי לקחתי מזה גם הרבה עלי [...] עצם זה שדנו ומישהו יושב ואומר לך תקשיבי פה את יכולת להשתפר, פה היה טוב, פה אה הצלחת, פה לא הצלחת, זה נותן לך פידבק כי אף פעם אף אחד לא עשה לך את זה כאילו ביום יום [...] שהיא אמרה לי, הייתי מאוד, אה התנהגת זה, אז אמרתי אוקיי אני צריכה לקחת את זה ולעשות בדק בית, כשמישהו בא – להיות

יותר אמפטית אה כאילו לשדר יותר נוחות, לא לבוא יותר אגרסיבית גם אם אני יודעת שהוא כועס עליי. כי הבנתי ששידורתי משהו שהוא פחות נוח. פחות מכיל". הרפלקציה שבאה לידי ביטוי בראיון של סיגל מדגימה את המשמעות שהיא ייחסה לתובנה לגבי היכולת שלה לעורר או להרגיע הורה כועס. תובנות אלה היו תוצר של השיח האגיטיבי שהתרחש בין המורות בעקבות הסימולציה לגבי התפקיד שלהן באינטראקציה.

גם סיון התייחסה בראיון לממד הזה בלמידה שלה בהשתלמות. סיון התנסתה בסימולציה על תרחיש שקרה לה עם הורים שהיה לה קשר טוב איתם במשך כמה שנים. אולם לקראת סוף שנת יב' התרחש ביניהם קונפליקט שגרם לקרע ביחסים ואף להיעדרות שלהם ממסיבת סוף השנה. סיון כאבה את היעדרותם והייתה פגועה ומאוכזבת מהאופן שבו הקשר איתם הסתיים. בראיון סיון אמרה: "אם אני צריכה לגעת בנקודה מסוימת (שהייתה לי משמעותית בהשתלמות) אני אלך דווקא לסימולציה באוניברסיטה, כי זה היה קונפליקט שלי עם הורים [...] כאילו לחזור לזה פעם נוספת ולנסות לנהל את זה אחרת דווקא מהמקום שזו הייתה התנסות (אמיתית) שלך וההתנסות שלך הייתה לא טובה בלשון המעטה והסתיימה בצורה לא טובה, ולנסות להתמודד עם זה מחדש ולנהל את זה אחרת, אז כאילו כן, היה מאוד מאוד משמעותי. מאוד מאוד משמעותי כי כאילו זה השאיר בי רושם אה זה משהו שהשאיר רושם חזק [...] אם היו לך את הכלים האלו לפני אז, תראי, היית יכולה לנהל את זה אחרת ואולי לעשות משהו שונה כדי לא להגיע לתוצאה העגומה שהייתה קודם [...] לפחות השיחה (בסימולציה) הסתיימה בצורה כזו שכאילו אנחנו (האמא ואני) עדיין בטוב אחת עם השנייה ומכבדות אחת את השנייה ולא שמות איקס אחד גדול כמו התוצאה שהייתה שלא להגיע למסיבת סיום". בדבריה של סיון בולטת הסוכנות שהיא מייחסת לעצמה בעקבות ההתנסות בסימולציה בניהול הקונפליקט עם ההורים, ביכולת שלה למנוע את הריחוק הרגשי שנוצר ביניהם ובאחריות שלה על התוצאות. כמו סיגל, גם סיון דיווחה על תובנות לגבי דברים שהיא יכולה לעשות אחרת בעבודה עם הורים כועסים. אולם בעוד שסיגל דיווחה על הלמידה שהפיקה מתוך הפניית תשומת ליבה להתנהגויות מרחיקות שלה שבאו לידי ביטוי בסימולציה ושהיא רוצה לצמצם, סיון דיווחה על הלמידה שהפיקה מתוך הפניית תשומת ליבה להתנהגויות מקרבות בהן נקטה בסימולציה שהיא רוצה לאמץ באינטראקציות עתידיות.

### **5.3.1 סיכום ודיון ביניים**

השיח הרגשי אודות ההורים כלל לא רק התייחסות לרגשות המורים אלא גם לרגשות ההורים. הניתוח העלה חמישה תפקידים שהמורות מייחסות לעצמן כשהן דנות ברגשות ההורים: המורה כמושא לפורקן רגשי של ההורה, המורה כהשלכה של רגשות הכשלון של ההורה, המורה כקורבן

מוחלש, המורה כמייצגת מערכת לא אמינה, והמורה כסוכנת שמעוררת או מרככת רגשות שליליים של הורה. השיח על ארבע התפקידים הראשוניים ממצב את המורה כחסרת יכולת או אחריות להשפיע על רגשות ההורה (מה שכמובן עשוי להיות נכון במקרים מסוימים). לעומת זאת, התפקיד האחרון מתייחס לרגשות ההורים כמצויים בטווח ההשפעה, האחריות והמסוגלות של המורה. הדיונים שמיצבו את המורה כבעלת סוכנות מול רגשות ההורים התייחסו לסגנון וטון הדיבור או שפת הגוף של המורה, האופן בו היא מביעה (או לא) הערכה כלפי ההורה וילדו, הקשבה פעילה, השריית אמון, והנכונות והמוכנות של המורה לאינטראקציה עם ההורה. ניכר מתוך ניתוח השיח ובמידה רבה יותר מתוך הראיונות, שההשתתפות והצפייה בסימולציות זימנו דיונים ספציפיים באופן שבו פעולות המורה השפיעו על רגשות ההורה (ראו גם בפרק הבא). הראיונות מדגימים כיצד דיונים כאלה יכולים להאיר את התנהגויות המורה שמקדמות קרבה רגשית ואת אלה שמרחיקות, וכיצד הם יכולים לקדם סוציאליזציה של מורות לנורמות שמעודדות אותן להפעיל סוכנות באינטראקציה הרגשית עם ההורים. לעומת זאת, שיח שמתמקד בתפקידים הפסיכיים של המורות, גם אם יש לו תפקיד חשוב ביצירת סביבה בטוחה וסולידרית, עשוי לקדם נורמות של חוסר אונים וקורבנות ביחסים עם הורים.

#### 5.4 פרק ממצאים 4: השוואה כמותית של השיח הרגשי במפגשי הסימולציה ובמפגשים

##### האחרים

על מנת להשוות כמותית את השיח הרגשי במפגשי הסימולציות למפגשים האחרים, ראשית ספרנו את כל ביטויי הרגשות המפורשים ומפורשים למחצה שעסקו בהורים, כולל רגשות המורה כלפי ההורה ורגשות ההורה. בששת מפגשי ההשתלמות המסורתיים שנערכו בביה"ס זיהינו בסך הכול 89 ביטויים, כלומר ממוצע של 15 ביטויים למפגש. בחמשת מפגשי הסימולציות זיהינו בסך הכול 199 ביטויים כלומר 40 ביטויים למפגש (טבלה 2 ו-3). נראה מנתון זה שהשיח במפגשי הסימולציה זימן פי 3 יותר ביטוי רגשי מילולי מפורש (ומפורש למחצה) מהמפגשים האחרים. אולם לא ניתן להגיע למסקנה זו שכן ייתכן שיש הבדלים במשך השיח המנותח בין מפגשי הסימולציות למפגשים האחרים. למשל, במפגשים המסורתיים נערכו דיונים בקבוצות קטנות שאותם לא ניתחנו (כיוון שלא ניתן לשמוע בהקלטה בברור). כדי לבדוק האם ההבדלים בנתונים בין מפגשי הסימולציות למפגשים האחרים לא נובע מהמשך השונה של השיח שניתחנו, חישבנו את סך כל זמן השיח במליאה בכל אחד מסוגי המפגשים. כלומר הורדנו למשל את זמן העבודה בקבוצות, זמן הסימולציות עצמן וזמן המשוב של השחקנים (שבמהלכם המורות אינן מדברות). קיבלנו סך הכול 428 דקות שיח מליאה בששת המפגשים המסורתיים, 4081 דקות בחמשת מפגשי הסימולציות

(טבלה 2). אכן, בממוצע, השיח במליאה בכל מפגש היה ארוך בכ-10 דקות במפגשי הסימולציות בהשוואה למפגשים האחרים. כעת חישבנו את השכיחות הממוצעת של ביטויי הרגשות לדקה בכל אחד מסוגי המפגשים. במפגשים המסורתיים קיבלנו 0.21 ביטויים לדקה (89 ביטויים ב 428 דקות שיח מנותחות). במפגשי הסימולציות קיבלנו 0.49 ביטויי רגשות לדקה (199 ביטויים ב 408 דקות שיח מנותחות). כלומר בשיח המליאה במפגשי הסימולציות היו יותר מפי שתיים ביטויי רגשות, גם כאשר מנרמלים את הזמן.

טבלה 2. שכיחות ביטויי רגשות ביחס לזמן השיח במליאה.

סימולציות (5 מפגשים)	מפגש מסורתי (6 מפגשים)	
408	428	סה"כ זמן שיח במליאה
81.6	71.3	זמן שיח מליאה ממוצע למפגש
199	89	סה"כ מס' ביטויי רגשות בנושא הורים
0.49	0.21	מס' ביטויי רגשות בנושא הורים ממוצע לדקה

במפגשים המסורתיים, זיהינו בממוצע למפגש כ-8 ביטויים (סך הכול 50) שתיארו את רגשות המורה כלפי ההורה, שהם 56% מכלל ביטויי הרגשות (50 מתוך 89). במפגשי הסימולציות, זיהינו בממוצע למפגש כ-17 ביטויים (סך הכול 93) שתיארו את רגשות המורה כלפי ההורה, שהם 47% מכלל ביטויי הרגשות (93 מתוך 199). בהתאמה, במפגשים המסורתיים זיהינו בממוצע למפגש 7 ביטויי רגשות שתיארו את רגשות ההורה (סך הכול 39), שהם 44% מכלל ביטויי הרגשות (39 מתוך 89), לעומת במפגשי הסימולציות שבהם זיהינו בממוצע למפגש כ-21 ביטויים (סך הכול 106) שתיארו את רגשות ההורה, שהם 53% מכלל ביטויי הרגשות (106 מתוך 199). ראו טבלה 3. כלומר, נראה שבמפגשי הסימולציות היה מעט יותר תיאור של רגשות ההורה לעומת רגשות המורה בעוד שבמפגשים האחרים היה מעט יותר תיאור של רגשות המורה מרגשות ההורה, אולם ההבדלים היו באחוזים קטנים ובסך הכול המסקנה המתבקשת היא שבשיח במפגשי הסימולציות, בדומה לשיח במפגשים האחרים, כמחצית מביטויי הרגש המפורשים (והמפורשים למחצה) התייחסו לרגשות ההורה ומחצית לרגשות המורה.

חשוב לציין שבניגוד לממצאים הכמותיים של ניתוח השיח, כשמורות דיברו בראיונות על לקיחת נקודת המבט של ההורה בהשתלמות והבנת החוויה הרגשית שלו, רבות מהן הדגישו את התרומה שהייתה לסימולציות בזה. בפרק הקודם הצגנו ציטוטים שמדגימים טענה זו מתוך ראיונות עם

מורות שדיברנו על הסימולציה שבה הן עצמן התנסו (המקרים של סיגל וסיון). אך היו גם מורות שהתייחסו ללמידה כזו מתוך הצפייה בסימולציות של אחרות ולא דווקא מתוך ההתנסות שלהן עצמן. למשל, בתשובה לשאלה אילו תובנות היא לוקחת מההשתלמות, אחת המורות התייחסה לצפייה בסימולציה של סיון: "אולי לגלות יותר אמפטיה? נגיד כשסיון קמה וחיבקה אותה (את האמא) בסימולציה, אני לא חושבת שהייתי עושה את זה, כי זה לא אני באופי שלי. אבל כן יותר לנסות להבין את הצד האחר, לנסות להבין את המצוקה שלהם [...] לפעמים כן רגע לעצור ולראות". כלומר הצפייה באינטראקציה הספציפית של עמיתה עם הורה, גרמה לה לראות אפשרויות פעולה שגם אם לא מתאימות לה באופן הזה יש להן השלכות על העמדה הרגשית שהיא רוצה לנסות ולקחת כלפי הורים בעתיד.

טבלה 3. שכיחות ביטויי רגשות לפי מאפיינים שונים.

סימולציות (5 מפגשים)			מפגש מסורתי (6 מפגשים)			
באחוזים	ממוצע למפגש	סה"כ	באחוזים	ממוצע למפגש	סה"כ	
100%	40	199	100%	15	89	ביטויי רגשות בנושא הורים
47%	17	93	56%	8	50	רגשות המורה כלפי הורים
53%	21	106	44%	7	39	רגשות ההורים
23%	9	45	60%	9	53	תיאור כללי של רגשות
77%	31	154	40%	6	36	תיאור ספציפי של רגשות

בהתאם להנחה ששיח פיתוח מקצוע ספציפי תורם ליכולת של מורות לנתח ולהגיב למצבים משתנים בהוראה יותר משיח כללי (Lefstein et al., 2020; Sedawi et al., 2023; van Es & Sherin, 2002), השונו את כלליות לעומת ספציפיות השיח הרגשי בשתי סביבות ההשתלמות. הממצאים הראו שבמפגשים המסורתיים שנערכו בביה"ס, מתוך סך כל 89 ביטויי רגשות, 53 היו כלליים ו-36 ספציפיים. כלומר במפגשים המסורתיים כ-60% מביטויי הרגש היו כלליים ורק 40% ספציפיים. לעומת זאת במפגשי הסימולציה, מסך כל 199 ביטויי הרגש, 154 היו ספציפיים ו-45 היו כלליים (טבלה 3). כלומר במפגשי הסימולציה 77% מביטויי הרגש היו ספציפיים ורק 23% היו כלליים. נראה, אם כן, שבאופן ברור המפגשים שהיו מבוססים על סימולציות זימנו שיח רגשי הרבה יותר ספציפי מאשר מפגשי ההשתלמות האחרים.

הניתוח הכמותי של השיח הרגשי הראה שבמפגשי הסימולציות היו יותר מפי שתיים ביטויי רגשות מפורשים ומפורשים למחצה בהשוואה למפגשים האחרים. בשני סוגי המפגשים, כמחצית מהביטויים תיארו את רגשות המורה וכמחצית את רגשות ההורה, כלומר, לפי ניתוח זה נראה שלשיח בסימולציות לא היה יתרון על פני השיח במפגשים האחרים מבחינת ההזדמנות לדון ברגשות ההורה. ממצא זה עשוי לשקף את הדגש שהושם במפגשי הסימולציות גם על הרגשות של המורות. מצד שני, מתוך הראיונות עולה שלסימולציות כן היה תפקיד ייחודי בזימון שיח על החוויה הרגשית של ההורה. ממצא זה מצטרף לממצא הכמותי שמראה שהמפגשים שהיו מבוססים על סימולציות זימנו שיח רגשי הרבה יותר ספציפי מאשר מפגשי ההשתלמות האחרים.

## 6. דיון מסכם

מחקר זה שאף לאפיין את השיח הרגשי של מורות במהלך השתלמות בנושא קונפליקטים עם הורים, על מנת לקדם את ההבנה של הפוטנציאל של שיח כזה ואת הגורמים שתומכים בו. הבנה זו יכולה לסייע בעיצוב תוכניות לפיתוח מקצועי על אינטראקציות של מורות עם הורים, על בסיס ידע תיאורטי מבוסס שחסר בתחום זה גם בספרות המחקר וגם במעשה ( שפרלינג, 2019 ; Smith, 2019 ; Sheridan, 2014 ; Mandarakas, 2013 ; Evans). באופן כללי, הממצאים מראים איך השתלמות שמעוצבת לעסוק בקונפליקטים עם הורים אכן יכולה לפתוח מרחב שבו מורות יכולות לשתף ולדון ברגשות שלהן ושל ההורים ביחסים ביניהם. בפרק זה נדון בממצאים על פי סדר שאלות המחקר, בתרומה התיאורטית שלהם ובהשלכותיהם המעשיות. לסיום נדון במגבלות המחקר ובהצעות לכיווני מחקר עתידי.

### 6.1 גאוגרפיות רגשיות

ראשית, אפינו את השיח הרגשי של המורות על פי המסגרת של גיאוגרפיות רגשיות שהציע הרגריבס (Hargreaves, 2001). הניתוח באמצעות מסגרת זו הניב ממצאים מחדשים שיש להם השלכות על תהליכי פיתוח מקצועי. מחקרים קודמים שבחנו גאוגרפיות רגשיות של מורות ביחסים עם הורים היו מבוססים על ראיונות ו/או התקיימו במקומות אחרים בעולם ובזמנים אחרים (Hargreaves, 2001; Dotger et al., 2011; Cill & Dotger, 2017). הממצאים של מחקר זה, שבחן שיח פיתוח מקצועי בישראל בעידן הדיגיטלי הנוכחי, מראים שבשיח זה עולות חוויות רגשיות בגאוגרפיות השונות שלא תוארו במחקרים קודמים. הממצאים החדשים כוללים את הדומיננטיות של הגאוגרפיה הפוליטית בשיח הפיתוח המקצועי, מיעוט ההתייחסות לגאוגרפיה

החברתית-תרבותית, המורכבות של הגאוגרפיה הפיסית בהקשר לתקשורת דיגיטלית (במיוחד בווטסאפ), הקרבה הרגשית בגאוגרפיה הערכית-מוסרית שגורמת לרגשות שליליים, והריחוק התרבותי-חברתי שיכול להוביל דווקא לרגשות חיוביים יחסית, כגון אמפתיה. אם כך, הניתוח משלים ומעדכן את התמונה שתיארו מחקרים קודמים על הממד הרגשי ביחסי מורים-הורים. הדומיננטיות של הגאוגרפיה הפוליטית בנתונים שלנו, בשונה ממחקרים קודמים, יכולה להיות קשורה בפיחות מעמד המורה (נוי, 2014; שכטמן ובושריאן, 2015) ובהשלכות המתועדות שלו על החוויות של המורות בעבודה, שבאות לידי ביטוי גם בשביעות רצון פחותה, שחיקה ועזיבה (Borman & Dowling, 2008). הפיחות במעמד המורה עשוי להחמיר את תחושת הפגיעות של המורות ואת הצורך שלהן להיאבק על כבודן ומעמדם מול ההורים. הוא גם עשוי להחמיר את התקשורת מהצד של ההורים, שמושפעים מהשיח הציבורי ומתייחסים למורות בחוסר כבוד וכוחניות (נוי, 2014). הדומיננטיות של הגאוגרפיה הפוליטית יכולה להיות קשורה גם בכך שניתחנו שיח יחסית נטורליסטי בין מורות שייתכן שהדברים שנאמרים בו שונים מדברים שמורות בוחרות לומר בסטינג של ראיון מול חוקרת. מחקרים שכן בחנו את הגאוגרפיות שעולות בשיח בין מורות התמקדו בפרחי הוראה (Dotger et al., 2011; Cill & Dotger, 2017), ולא במורות בפועל שצברו חוויות רגשיות עם הורים ואולי רגישות יותר ליחסי הכוחות איתם. באופן יותר מקומי, ייתכן והממצאים גם קשורים בתרבות הישראלית, שבה השיח הוא יותר ישיר, בוטה ואף תוקפני ממקומות אחרים בעולם (Katriel, 2004), דבר שיכול לבוא לידי ביטוי גם בשיח בין ההורים למורות וגם בשיח בין המורות לבין עצמן. כלומר ייתכן שהאינטראקציות בין מורות להורים בישראל אכן מאופיינות ביותר מאבקי כוח מהאינטראקציות בארה"ב ואירופה שם נערכו מרבית המחקרים הקודמים בנושא. אפשרות אחרת היא שהתקשורת עם ההורים דומה אבל שיח הפיתוח המקצועי של המורות בינן לבין עצמן הוא יותר בוטה וישיר ולכן מנכיח יותר את מאבקי הכוח עם ההורים. ייתכן כמובן ששני ההסברים נכונים.

הממצאים החדשים לגבי האפיון של הגאוגרפיות הרגשיות בהשוואה למחקרים קודמים יכולים גם לנבוע מעידן התקשורת הדיגיטלית הנוכחי. ההשלכות של אינטראקציות עם הורים בווטסאפ בלטו במיוחד בגאוגרפיה הפיסית שהשתנתה מהותית עקב האפשרות של ההורים, מצד אחד, לתקשר בכל זמן ומכל מקום עם המורות, ומצד שני, להימנע מאינטראקציה פיסית ושיחה פנים אל פנים. הנוכחות של אינטראקציות דיגיטליות בלטה גם בגאוגרפיה הפוליטית היות שהן מאפשרות יותר בקלות שיח תוקפני ומאיים שמחדד את מאבק הכוחות בין מורות להורים.



הניתוח של הגאוגרפיות הרגשיות אפשר לנו להציע טבלה של מאפייני הגאוגרפיות כפי שהן באות לידי ביטוי בשיח פיתוח מקצועי (טבלה 1). אפיון זה יכול לשמש כמשאב פיתוח מקצועי שיתמוך בתהליכי רפלקציה של מורות וצוותים לגבי האינטראקציות שלהם עם הורים. מורות יכולות להשתמש בטבלה כדי לזהות אילו גאוגרפיות בולטות במקרים בהן הן דנות ועל ידי כך להעמיק את הניתוח של האופן בו הן חוות את המקרים הללו. למשל, אם מילת הרגש "השפלה" עולה בתיאור סיטואציה עם הורים, אפשר להיעזר בטבלה כדי לבחון את האפשרות שיש פה מקרה של ריחוק פוליטי. אם עולה המילה "תסכול" – אפשר על פי הטבלה לבחון אם מדובר בריחוק ערכי-מוסרי. ניתוח הגאוגרפיות שבבסיס הקונפליקט יכול לעזור למורות לפתח הבנה עמוקה יותר של הקונפליקט וזו יכולה לתרום להתמודדות טובה יותר בו. אנחנו מניחות שהדרך לפתרון טוב של בעיה או לפחות להתמודדות מיטיבה עמה היא קודם כל הבנה טובה של מקור הבעיה (Horn & Garner, 2022). למשל, אם מורות ממפות קונפליקט עם הורים כנוגע במידה רבה לריחוק ערכי-מוסרי, דיון מפורש במחלוקת הערכית יכול לסייע למורות להבין את הקונפליקט. בנתונים שלנו, דיון כזה התפתח רק לעיתים רחוקות. אנחנו מציעות שבירור חילוקי הדעות החינוכיים שבבסיס קונפליקט עם הורה, בסביבה מוגנת עם עמיתות, יכול לעזור להציע חלופות להתמודד עם חילוקי דעות אלה (על הערך של בירור מחלוקות בלמידה של מורות ראו Tractenberg-Maselton et al., 2023).

בנוסף, בהתאם לגישה החברתית-תרבותית ללמידה, לפיה למידה היא הפנמה של שיח, השתתפות חוזרת ונשנית בשיח שבו מבררים את המקור לריחוק רגשי מהורים יכולה להוביל להפנמה של שיח כזה. מורה שהפנימה את השיח הזה, תשאל את עצמה שאלות על סוג הרגשות שאינטראקציה עם הורה מעוררת בה ועל מקורן וכך תיטיב להתמודד איתה. אם מורה תתרגל לבדוק מה היא מרגישה ולמה, היא תוכל, למשל, לזהות שרגש התסכול שלה במקרה מסוים נובע ממחלוקת אידאולוגית עם ההורה ולכן עליה לנסות להבין על מה המחלוקת. היא תוכל לברר עם עצמה ואולי גם להעלות זאת בשיחה עם ההורה וכך לקדם את ההבנה ביניהם.

הכרות עם מפת הגאוגרפיות יכולה לאפשר למנחות ולמשתתפות זיהוי של נקודות עיוורון (כלומר גאוגרפיות שחסרות מהשיח, כגון הגאוגרפיה החברתית-תרבותית בנתונים שלנו) או גאוגרפיות בולטות ורגישות במיוחד (כמו הגאוגרפיה הפוליטית), לדון בסיבות לכך, בהשלכות ובמידת הצורך בדרכים לשנות זאת. למשל, הממצאים שלנו הראו שהגאוגרפיה התרבותית-חברתית בלטה בחסרונה בשיח, למרות ההטרוגניות של אוכלוסיית ביה"ס שבו נערך המחקר. ניתן לייחס ממצא זה לכך שהשתלמות לא כיוונה לעסוק במפורש בממד זה ובהתאם המורות לא נשאלו עליה ולא

התבקשו להעלות סוגיות שמזמנות עיסוק בה. עם זאת, מורות יכלו להעלות מקרים שעוסקים בממד הזה גם ללא הזמנה. הסיבות בגללן מורות לא העלו מקרים כאלה יכולות להיות קשורות בחוסר מודעות להיבטים החברתיים-תרבותיים באינטראקציה עם הורים (Parkhouse et al., 2023), לעיוורון "צבעים" (color blindness; Bonilla-Silva, 2006) או התכחות "צבעים" (color evasiveness; Chang-Bacon, 2022). מושגים אלה לקוחים מתוך הספרות האמריקאית שדנה ביחס לתלמידים והורים ממוצא אפרו-אמריקאי. למרות הבדלים רבים מההקשר הישראלי, ניתן להשתמש במושגים אלה בהשאלה כדי לתאר את ההתעלמות של מורות מריחוק חברתי-תרבותי בין לבין הורים. ההתעלמות יכולה כאמור לנבוע מחוסר מודעות אך היא יכולה גם לנבוע מהימנעות. מורות עשויות "לראות צבע" (כלומר להכיר בהבדלים תרבותיים) בין לבין עצמן אך להתכחש להשלכותיהם. ייתכן גם שמורות מודעות להשלכות של ההבדלים התרבותיים אך תופסות את נורמות השיח כלא מזמינות ביטוי לכך, כלומר מורות עשויות לתפוס התייחסויות כאלה כלא תקינות פוליטית (politically correct) ולכן להימנע מהן. בירור כנה ופתוח ויצירת מרחב שיח בטוח שבו לגיטימי לדון גם בתפיסות שנחשבות לא "תקינות" יכולים לסייע בקידום העיסוק גם בגאוגרפיה חשובה זו. בנוסף, עיצוב מכוון והנחייה מכוונת לעיסוק במקרים שבהם ההבדלים התרבותיים נתונים מראש ומונכחים יכולים לקדם דיון מפורש בתפיסות הגלויות והסמויות בנושא זה ובמקומה של הגאוגרפיה התרבותית-חברתית באופן שבו מורות מתמודדות בקונפליקטים עם הורים.

## 6.2 עבודה רגשית

השיח הרגשי בהקשרים של פיתוח מקצועי יכול לזמן עיסוק מפורש וסמוי בוויסות רגשי והעברת מסרים לגבי הציפיות לעבודה רגשית (Hochschild, 1983). בנתונים שלנו מצאנו מסרים אמביוולנטיים בנושא זה: מצד אחד התייחסות לעבודה רגשית ככזו שעומדת לרשות המורה ולצרכיה המקצועיים; מצד שני עבודה רגשית כמשאב שעומד לרשות ביה"ס ולצרכיו כארגון. ממצא זה מתווסף לספרות שעוסקת בעבודה רגשית בהוראה ולמחלוקת שקיימת בה לגבי ההגדרה המתאימה למושג עבודה רגשית בחינוך (Tsang, 2018). לאור הממצאים, אנו מציעות ששתי ההגדרות מתאימות לשיח פיתוח מקצועי ושהתבוננות בשיח באמצעות שתי ההגדרות במקביל יכולה לספק תמונה מלאה ומורכבת יותר של השיח והאמביוולנטיות שמאפיינת אותו. אנחנו גם מציעות שבאמצעות בחינה ביקורתית של השיח הרגשי במרחב הפיתוח המקצועי ובמרחב הציוותי, מורות, מנחות וגם מנהלות יכולות לזהות אילו מסרים סמויים השיח שלהן מעביר לגבי עבודה רגשית: האם הוא מטפח עבודה רגשית מהסוג האוטונומי-ריבוני (ויסות רגשות

לקידום מטרותיה החינוכיות של המורה ורווחתה) או (אולי ללא כוונה מודעת) עבודה רגשית מהסוג המדכא (לקידום מטרות הארגון גם על חשבון רווחת המורה). הדוגמאות שהבאנו בעבודה זו לשיח מכל אחד מהסוגים הללו יכולה לסייע בידי נשות חינוך לבחון את השיח שבו הן משתתפות, לדון בתובנות ובמשמעויות ולחשוב יחד על דרכים לשנוי במידת הצורך.

### 6.3 רגשות ההורה והסוכנות של המורות

מצאנו שהשתלמות שמכוונת לדיון בקונפליקטים עם הורים יכולה לייצר מרחב לדיון לא רק ברגשות המורה אלא גם ברגשות ההורה. דיון כזה יכול לטפח את היכולת, הנכונות והנטייה של מורות לקחת את נקודת המבט של ההורה ולנסות להבין גם את החוויה הרגשית שלו. ממצא זה מתווסף לממצאים קודמים שמצביעים על האפשרות לקדם את לקיחת נקודת המבט של ההורה על ידי מורות באמצעות תוכניות הכשרה מכוונת ( De Coninck et al., 2021; Dotger et al., 2011). אולם מחקרים אלה עסקו ברובם במורות טרום תפקיד ולא בפיתוח מקצועי תוך כדי תפקיד, כמו במקרה שלנו. כמו כן, מחקרים אלה לא האירו את הממד של סוכנות המורה בעת לקיחת נקודת המבט של ההורה. מצאנו שהשיח על רגשות ההורה כלל גם, בחלק מהמקרים, התייחסות אגיטיבית לתפקיד של המורה ביחס לרגשות האלה, להשפעה שהייתה לה עליהם וליכולת שלה להעצים או לרכך אותם. המורות הדגישו התייחסות זו בראיונות שלהן כחלק משמעותי בלמידה שלהן בהשתלמות. מצד שני, הממצאים מראים שחלק גדול מהדיונים על רגשות ההורה כללו התייחסות לא אגיטיבית למורה, כמושא פורקן והשלכה, קורבן מוחלש, ומייצגת מערכת לא אמינה. הממצאים מדגימים, אם כך, כיצד דיונים על רגשות ההורה יכולים להוות אמצעי סוציאליזציה של מורות לתרבות שבה המורות ממוצבות כחסרות אונים מול רגשות ההורים או כבעלות יכולת פעולה. תרבות הממצבת מורות כחסרות אונים מגבילה את יכולתן להתמודד באתגרים עם הורים. אנחנו מציעות שחשוב לעודד שיח פיתוח מקצועי על רגשות ההורה אבל חשוב לשים לב לאופן שבו מוצג תפקיד המורה ביחס לרגשות אלה. ניתן להשתמש בתפקידים שזיהינו כבסיס לדיון רפלקטיבי בין המורות על השיח שלהן, על הסוכנות שהוא מבטא ועל ההשלכות.

### 6.4 דיונים מבוססי סימולציות

המחקר הנוכחי שפך אור על היתרונות היחסיים של דיונים מבוססי סימולציות עבור השיח הרגשי אודות עבודה עם הורים. הממצאים הכמותיים מראים שהשיח על הסימולציות היה עשיר יותר בביטויי רגש מפורשים וחצי מפורשים וספציפי יותר מדיונים שלא היו מבוססים על סימולציות.

הוא כלל התייחסות לרגשות המורות עצמן אך גם לרגשות ההורים (בשיעור דומה). בנוסף, נראה שהסימולציות אפשרו למורות לחוות יחד את האתגר שבתהליך ויסות הרגשות שלהן בקונפליקטים עם הורים ולעשות פרובלמטיזציה למשימה המורכבת הזו באופן שלא התרחש בדיונים האחרים. בנוסף, על פי הראיונות, נראה שבחלק מהמקרים, הסימולציות אפשרו למורות לבחון יחד באופן ביקורתי את התפקיד שלהן בניהול האינטראקציה הרגשית עם ההורים. כל אלה מאפיינים רצויים של שיח פורה ללמידה של מורות: שיח שמכיר ברגשות של המורה וההורה כמרכיב חשוב באינטראקציה ביניהם, מרכיב שראוי לזהות ולבחון אותו באופן ספציפי, תלוי הקשר ולא כמאפיין כללי חוצה מקרים ומשתתפים. בנוסף, זהו שיח שמנכיח ומכיר בקשיים הרגשיים איתם המורות מתמודדות, כולל באתגרי ויסות הרגשות שלהן, וממצב אותן כסוכנות שיש להן יכולת לנהל את האינטראקציה הרגשית ולהשפיע גם על רגשות ההורה. שיח כזה מאפשר למורות לא רק לחלוק את הקשיים אלא גם לנסות להבין אותם ולחפש ביחד דרכים להתמודדות. הוא גם נמנע מלהעביר מסרים סמויים על פיהן ההתמודדות הרגשית אמורה להיות פשוטה וקלה.

הממצאים על התרומה הפוטנציאלית של הסימולציות ללמידה מקצועית בפן הרגשי של התמודדות בקונפליקטים עם הורים מצטרפים לספרות שמצביעה על היתרונות הרבים של סימולציות בהכשרה ופיתוח מקצועי של מורות (De Coninck et al., 2023; Levin, 2023; Self & Stengel, 2020). ספרות זו מצביעה על האופן בו ההתנסות והצפייה בסימולציות, הדיון המשותף בהן, והמשוב מהשחקן. ית מקדמים מגוון היבטים בלמידה של מורות, כולל היבטים רגשיים (Chen, 2022) וגם ספציפית ביחס לעבודה עם הורים (Thompson et al., 2019; Levin, 2023; De Coninck et al., 2021). אולם מרבית המחקרים על למידה מסימולציות מבוססים על דיווח עצמי של המורות. מחקרים שסיפקו עדויות ישירות ליתרונות של סימולציות (כלומר שלא באמצעות דיווח עצמי) עשו זאת באמצעות משימות כתיבה לפני ואחרי ההתנסות הסימולטיבית (De Coninck et al., 2021; Pöhler et al., 2024; Walker & Legg, 2018). מחקרים ספורים בחנו את השיח של מורות על סימולציות אך אלה היו פרחי הוראה והתרחישים לסימולציות היו מוגבלים ונתונים מראש (Chen, 2022). לעומת זאת, במחקר זה, התרחישים נכתבו על ידי המורות עצמן (שהיו מורות בפועל) וככאלה ייצגו התמודדויות אותנטיות מהחיים המקצועיים שלהן. לחיבור הזה למקרים שבהן דנו המורות עשויות היו להיות השלכות על השיח הרגשי שהתעורר.

נראה שהסימולציות שנכתבו על ידי המורות מהוות בסיס טוב לפיתוח שיח מקצועי רגשי פורה ללמידת מורות. אנו ממליצים להמשיך לפתח ולבחון דרכים לקדם שיח רגשי מעמיק יותר המבוסס על הסימולציות בהתאם לדברים שאמרנו לעיל לגבי הגאוגרפיות הרגשיות. עם זאת, הסימולציות

דורשות משאבים של זמן וכסף, נגישות למרכז סימולציות ושיתוף פעולה עם גורמים אחרים שקשורים במרכז הסימולציות שאינם בהכרח חלק מצוות הפיתוח המקצועי. גורמים אלה מגבילים את הקיימות של שילוב סימולציות קליניות בתהליכי פיתוח מקצועי בקנה מידה רחב. לכן חשוב להמשיך לפתח ולבחון דרכים לטפח שיח רגשי עשיר ומעמיק גם בדיונים שאינם מבוססים על סימולציות. ניתן למשל לפתח מודלים של משחק תפקידים שלא דורשים התערבות חיצונית או חקרי מקרה כתובים שיכולים לזמן דיונים דומים לאלה שהסימולציות מזמנות.

## 6.5 מגבלות המחקר וכיווני מחקר עתידיים

ממצאי המחקר מאירים את הפוטנציאל לשיח רגשי עשיר ומגוון בתהליך פיתוח מקצועי העוסק בקונפליקטים עם הורים, שיח ספציפי, אגינטיבי, שמתייחס גם לנקודת מבטו של ההורה. עם זאת, המחקר לא בחן את התוצאות או ההשלכות של השיח שהתנהל בתוך ההשתלמות על השיח של המורות מחוץ להשתלמות, על התפיסות והרגשות שלהן כעבור זמן ועל האינטראקציות שלהן עם הורים בעקבות ההשתתפות בהשתלמות. מחקרי אורך נדירים וקשים יחסית לעריכה בשדה החינוך, אך אנו ממליצות לשאוף לכך על מנת לבדוק לא רק איזה שיח רגשי השתלמות כזאת מאפשרת אלא גם מה תוצאות הלמידה שנובעות משיח כזה בטווח הארוך. בנוסף, במחקר זה בחנו רק ביטויים מילוליים מפורשים (וחצי מפורשים) של רגשות, אולם אנשים מבטאים רגשות במגוון דרכים פחות מפורשות, למשל באמצעות שפת הגוף, הטון, העוצמה וקצב הדיבור. חשוב לפתח כלים מתודולוגיים לניתוח שיטתי גם של ביטויי רגשות אחרים בשיח הפיתוח המקצועי על מנת לקבל תמונה מלאה ועשירה יותר.

מחקר עתידי יכול להעמיק גם בבחינה של ההשוואה בין שיח מבוסס סימולציות לשיח במודלים אחרים של פיתוח מקצועי כגון משחקי תפקידים וחקרי מקרה. מחקרים כאלה יכולים להשתמש במיפויים שהצענו של הגאוגרפיות הרגשיות ותפקידי המורה על מנת להשוות את השיח בין מודלים שונים. המחקר יכול לבחון גם את ההצעות שלנו להשתמש במסגרות אלה כפיגומים לרפלקציה והנחייה שיעמיקו את הדיון של מורות ברגשות, מקורותיהם, השלכותיהם ודרכי התמודדות שונות. אנחנו מציעות לבחון בעתיד גם מהלכי הנחייה שמקדמים או מעכבים שיח רגשי במגוון מודלים של פיתוח מקצועי. ניתן לאפיין מהלכי הנחייה של אותה מנחה במצבי שיח שונים, להשוות בין מנחים שונים ואף להעריך את התועלת בשימוש בפיגומים להנחיה, כמון מתווי שיחה ומאגר שאלות.

המחקר הזה היה מבוסס על מקרה של השתלמות אחת בבי"ס תיכון אחד בחברה היהודית בישראל. הממצאים לא ניתנים להכללה לתוכניות אחרות, בתי"ס אחרים, וקבוצות אחרות בחברה

הישראלית ובארצות אחרות. מכיוון שהמוקד של המחקר הזה הוא שיח, להקשר התרבותי והחברתי יש משקל עצום ואנחנו מניחות שלשיח הרגשי בקהילות שונות, תרבויות שונות וחברות שונות יהיו מאפיינים אחרים. מחקר עתידי יוכל לבחון ממדים דומים לאלה שבחנו פה למשל בחברה הערבית, בבתי"ס יסודיים ואף בארצות אחרות ובהתאם לפתח מודלים רגישים תרבותית לפיתוח מקצועי שעוסק גם בהיבטים הרגשיים בהתמודדות של מורות בקונפליקטים עם הורים. אנחנו מקוות שמחקר זה הניח תשתית ראשונית למחקרים כאלה ואחרים.

אוהבות וזוכרות אותך תמיד, יסמין!

## 7. רשימת מקורות

- אופלטקה, י. (2018). המחקר על רגשות בהוראה ובניהול חינוכי: סוגיות עיקריות, כיוונים עתידיים. בתוך י. אופלטקה (עורך), *רגשות בהוראה ובניהול בית ספר* (15-41). 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* (67-88). 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.
- פישר, י., ופרידמן, י. (2009). ההורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות. *דפים*, (47), 11-40.
- פסט, ע וטובין, ד. (2022) הורים הם שותפים או חלק מהמשימה? דפוסי היחסים בין מחנכות לאימהות. *הכנס השנתי החמישים ושלוש של האגודה הסוציולוגית הישראלית*.
- פרידמן, י. (2011). יחסי בית-ספר - הורים בישראל. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, (32), 237-267.
- רוזנטל, מ. (מיקי), גת, ל., וצור, ח. (2008). *לא נולדים אלימים: עולמם הרגשי והחברתי של ילדים קטנים*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- 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.
- כטמן, 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*, 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.

Babichenko, M., Segal, A., & Asterhan, C. S. (2021). Associations between problem framing and teacher agency in school-based workgroup discussions of problems of practice. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103417.

Bellocchi, A. (2019b). Early career science teacher experiences of social bonds and emotion management. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(3), 322-347.

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.

Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Rowman & Littlefield Publishers.

Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.

Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Chang, C.F., Gröschner, A., Hall, N.C., Alles, M., & Seidel, T. (2018). Exploring teachers' emotions via nonverbal behavior during video-based teacher professional development. *AERA Open*, 4(4).



- Chang-Bacon, C. K. (2022). “We sort of dance around the race thing”: Race-evasiveness in teacher education. *Journal of Teacher Education, 73*(1), 8–22.
- Chen, G. A. (2020). “That’s obviously really insensitive:” Attuning to marginalization in a parent-teacher encounter. *Cognition and Instruction, 38*(2), 153–178.
- Cil, O., & Dotger, B. (2017). The emergence of moral, professional, and political geographies in a clinically simulated parent-teacher interaction. *Teaching and Teacher Education, 67*, 237–245.
- Cohen-Zamir, A., & Vedder-Weiss, D. (2024). Blame avoidance and facework in teachers collaborative decision-making. *Teachers and Teaching, 30*(1), 85-101.
- Denzin, N. (1984). *On understanding emotion*. Jossey-Bass.
- De Coninck, K., Keppens, K., Valcke, M., Dehaene, H., De Neve, J., & Vanderlinde, R. (2023). Exploring the effectiveness of clinical simulations to develop student teachers’ parent-teacher communication competence. *Research Papers in Education, 38*(1), 69-101.
- Dotger, B. H. (2015). Core pedagogy: Individual uncertainty, shared practice, formative ethos. *Journal of Teacher Education, 66*(3), 215–226.
- Dotger, B. H., Harris, S., Maher, M., & Hansel, A. (2011). Exploring the emotional geographies of parent–teacher candidate interactions: An emerging signature pedagogy. *The Teacher Educator, 46*(3), 208–230.
- Evans, M. P. (2013). Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education, 24*, 123-133.
- Eshchar-Netz, L. & Vedder-Weiss, D. (2021). Teacher learning in communities of practice: The affordances of co-planning for novice and veteran teachers' learning. *Journal of Research in Science Teaching, 58*: 366–391.
- 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.
- Glaser, B. G., and A. L. Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Adline de Gruyter.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, *111*(9), 2055–2100.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teacher's College Record*, *103*(6), 1056-1080.
- Heitzman, N., Seidel, T., Opitz, A., Hetmanek, A., Wecker, C., Fischer, M., ... & Fischer, F. (2019). Facilitating diagnostic competences in simulations: A conceptual framework and a research agenda for medical and teacher education. *Frontline Learning Research*, *7*(4), 1-24.
- Horn, I., & Garner, B. (2022). *Teacher learning of ambitious and equitable mathematics instruction*. Routledge.
- Horn, I.S., & Kane, B.D. (2015). Opportunities for professional learning in mathematics teacher workgroup conversations: Relationships to instructional expertise. *Journal of the Learning Sciences*, *24*(3), 373-418.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers’ workplace interactions. *American Educational Research Journal*, *47*(1), 181–217.
- 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, 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.
- Katriel, T. (2004). *Dialogic moments: From soul talks to talk radio in Israeli culture*. Detroit: Wayne State University Press.
- 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* (pp. 65-82). Springer.
- Labaree, D.F. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 228–233.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 843–860.
- Lefstein, A. (2022). Interpretation in linguistic ethnography: Some comments for quantitative ethnographers. *Working Papers in Urban Language and Literacies*. King's College London.
- Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., & Becher, A. (2020a). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field. *Teaching and Teacher Education, 88*, 102954.
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020b). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational Researcher, 49*(5), 360.
- Levin, O. (2023). Emotional, behavioural, and conceptual dimensions of teacher-parent simulations. *Teachers and Teaching, 1–18*.

- Levin, O., & Flavian, H. (2022). Simulation-based learning in the context of peer learning from the perspective of preservice teachers: A case study. *European Journal of Teacher Education*, 45(3), 373–394.
- Levin, O., & Muchnik-Rozanov, Y. (2023). Professional development during simulation-based learning: Experiences and insights of preservice teachers. *Journal of Education for Teaching*, 49(1), 120–136.
- 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.
- O'Connor KE (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- 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.
- Parkhouse, H., Lyn, R., Severson-Irby, E., Drulis, E., Senechal, J., & Lozada, F. (2023). Mapping How Teachers Become Culturally Responsive. *Journal of Teacher Education*, 74(4), 383–397.
- Pascucci, R. C., Weinstock, P. H., O'Connor, B. E., Fancy, K. M., & Meyer, E. C. (2014). Integrating actors into a simulation program: a primer. *Simulation in Healthcare*, 9(2), 120-126.
- Pöhler, M., Briese, F. J., & Kinder, A. (2024). "If I were the mother...": fostering perspective taking in German teacher education. *Frontiers in Education*, 9, 1352796.
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, B., Maybin, J., & Roberts, C. (2015). Theory and Method in Linguistic Ethnography. In J. Snell, S. Shaw, & F. Copland (Eds.), *Linguistic Ethnography* (pp. 14–50). Palgrave Macmillan UK.

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.

Sedawi, W., Eshchar-Netz, L., Yakovov, H., & Vedder-Weiss, D. (2023). Elementary school science teachers' discourse and on-the-job learning about student motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(10), 2321-2360.

Segal, A. (2019). Story exchange in teacher professional discourse. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1–12.

Segal, A. (2022). When the student is the 'problem' and the teacher is not the solution: Teacher professional identity in an era of accountability and personalized instruction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 32, 100597.

Self, E. A., & Stengel, B. S. (2020). *Toward anti-oppressive teaching: Designing and using simulated encounters*. Harvard Education Press.

Shaffer, D. W. (2017). *Quantitative ethnography*. Cathcart.

Silverman, D. (1999). Warriors or collaborators: Reworking methodological controversies in the study of institutional interaction. In S. Sarangi, & C. Roberts (Eds.), *Talk, work and institutional order* (pp. 401–425). Berlin: Mouton de Gruyter.

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.

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.

Thompson, M., Owho-Ovuakporie, K., Robinson, K., Kim, Y. J., Slama, R., & Reich, J. (2019). Teacher moments: A digital simulation for preservice teachers to

- approximate parent–teacher conversations. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(3), 144-164.
- Thompson, G. L., Warren, S., & Carter, L. (2004). It's not my fault: Predicting high school teachers who blame parents and students for students' low achievement. *The High School Journal*, 87(3), 5–14.
- Tirri, K., & Husu, J. (2002). Care and responsibility in “the best interest of the child”: Relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers and Teaching*, 8(1), 65–80.
- Trachtenberg-Maslaton, R., Vedder-Weiss, D., Lefstein, A., & Israeli, M. (2023). ‘I don't assess children this way’ – how do disagreements about assessment support (or limit) teacher on-the-job learning?. *European Journal of Teacher Education*, 1-24.
- Tsang, K.K. (2018). *Teachers' work and emotions: A sociological analysis*. Routledge.
- Tsarfati-Shaulov, K. & Vedder-Weiss, D. (resubmitted). Narrated pedagogical emotions as resources for teacher collaborative learning. *Journal of the Learning Sciences*
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and Teacher Education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- Vedder-Weiss, D., Ehrenfeld, N., Ram-Menashe, M., & Pollak, I. (2018). Productive framing of pedagogical failure: How teacher framings can facilitate or impede learning from problems of practice. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 31-41.
- Vedder-Weiss, D., Segal, A. & Lefstein, A. (2019). Teacher face-work in discussions of video recorded classroom practice: Constraining or catalyzing opportunities to learn? *Journal of Teacher Education*, 70(5), 538-551.

- Walker, J. M., & Legg, A. M. (2018). Parent-teacher conference communication: A guide to integrating family engagement through simulated conversations about student academic progress. *Journal of Education for Teaching, 44*(3), 366–380.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review, 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. (2002a). Constructing genealogies of teachers' emotions in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching, 39*, 79–103.
- Zembylas M (2002b). Structures of feeling in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational Theory, 52*(2): 187-208.
- 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.

