

בין המשפחה הפרטית למשפחה המקצועית : הבניית תחושת המסוגלות העצמית של מורות

אפרת קס ויצחק פרידמן

המחקר הנוכחי נועד לחשוף את המקורות המבנים את תחושת המסוגלות העצמית (self efficacy) של מורות מנקודת מבטן ובראייה הוליסטית. 29 מורות בדרגות ותק שונות, שאובחנו כבעלות רמה גבוהה (16 מורות) או נמוכה (13 מורות) של תחושת מסוגלות עצמית שימשו כמדגם. שני כלים שימשו במחקר זה: שאלון למדידת תחושת המסוגלות העצמית וראיונות עומק פתוחים. הממצאים נחלקים להיבט מבני ולהיבט תהליכי. ההיבט המבני מצביע על שני מרחבים, הנמצאים בזיקה לתחושת המסוגלות המקצועית של המורה: המרחב המקצועי (ובתוכו בלטה סוגיית היחסים הבלתי פורמליים עם המנהל) והמרחב הפרטי-משפחתי (משפחת המוצא ומשפחת הייסוד [family of procreation] של המורה). ההיבט התהליכי מתאר אצל מורות עם תחושת מסוגלות גבוהה דינמיקה של הרמוניה בין המקורות שנמצאו בהיבט המבני, המובילה לתפיסת המורה את תפקידה המקצועי כאם. בקבוצת המסוגלות הנמוכה זוהו שני דפוסים אפשריים: מקצת המורות תופסות את עצמן מנטלית כילדות המחפשות להמשיך לפעול בבית הספר לפי הדפוס המוכר להן מילדותן, ומקצתן מחפשות בעולם המקצועי פיצוי לחסך בתחושת המסוגלות שהן נושאות מילדותן. ממצאי המחקר: (1) מאפשרים הבנה טובה יותר של השלכות לא מודעות של מורות מעולמן הפרטי לעולמן המקצועי; (2) מציינים פרופיל התנהגויות רצוי של מנהלי כתי ספר, שבעזרתו יוכלו לקדם את תחושת המסוגלות של המורות; (3) מציעים פרופיל התנהגויות להורים השואפים לקדם את תחושת המסוגלות של בנותיהם.

ארבעה מקורות מרכזיים משפיעים על תחושת המסוגלות העצמית של הפרט, ואלה הם: התנסויות של הפרט עצמו, התנסויות עקיפות על ידי צפייה במודל, שכנוע מילולי והשפעות חברתיות למיניהן ולבסוף – מצבי עוררות פיזיולוגית-רגשית שלפיהם האדם שופט את מידת יכולתו לבצע משימה (Bandura, 1997). כל אחד מהמקורות הללו יכול להשפיע על תחושת המסוגלות בנפרד או במשולב עם מקורות נוספים.

המקור החשוב ביותר לגיבוש תחושת המסוגלות הוא הישגי הפרט ברמה הביצועית (enactive mastery experience), כיוון שהוא נבנה מתוך התנסות אישית ללא גורמים

ד"ר אפרת קס, המכללה האקדמית אחוזה.
פרופ' יצחק פרידמן, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.

מתווכים; כוחו בישירות שלו (Sherer et al., 1982). כשאדם מצליח במילוי משימה, הוא שואב מכך עידוד לחזור על ההתנהגויות שהביאוהו למילוי המשימה ותחושת המסוגלות שלו עולה. ככל שיחזור על ההצלחות, כך תתפתח תחושת המסוגלות שלו. נמצא, כי הצלחה בתחום אחד מקרינה גם על תחומי פעולה אחרים, שבהם לא הייתה לפרט התנסות ישירה (Bandura, Adams, & Beyer, 1997). אפקט הכללה זה יהיה חזק במיוחד כלפי משימות דומות למשימה שבה התנסה (Bandura, Blanchard, & Ritter, 1969). כאשר הפרט מפנים תחושת מסוגלות חזקה בנוגע להתנהגות מסוימת, לכישלונות אקראיים תהיה השפעה מועטה, אם בכלל, על תפיסת יכולתו. הדבר נכון בייחוד כשהאדם מגיע למסקנה שהכישלון נגרם עקב חוסר מאמץ מספיק מצדו. במקרה כזה, אם האדם יחליט לבצע שנית את המשימה, ישקיע מאמץ רב יותר ויצליח, רמת תחושת המסוגלות שלו תעלה. קינץ (Kinch, 1973) הוסיף שלשכיחות ההצלחה או הכישלון נודעת משמעות רבה: אדם שנכשל פעם אחת ירגיש ירידה בתחושת המסוגלות שלו, אולם ירידה זו תהיה זמנית והשפעת הכישלון תחלוף. אם האדם נכשל פעמים רבות ברציפות, תהיה לכישלונות אלה השפעה חזקה יותר העלולה להימשך זמן רב. אף שהישגי הפרט בביצועיו הם מקור דומיננטי ביותר לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית, קיימים מצבים שבהם משקלו יהיה נמוך יחסית למקורות האחרים, בייחוד כשהאדם צריך לבצע משימה שלא התנסה בה בעבר כמו בחירת קריירה (Bandura, 1997).

המקור השני המשמש בסיס לגיבושה של תחושת המסוגלות העצמית הוא צפייה בהישגים ביצועיים של אחרים. מקור זה מתייחס ללמידה תוך התבוננות וצפייה, דיגום וחקיוי של התנהגויות שהאדם חושב כי זולתו בחר בהן כדי להצליח. האדם צופה בהתנהגותם של אנשים אחרים כשהם מתמודדים עם מצב מאיים, רואה שהם מצליחים ומסיק מכך שאפשר להתמודד בהצלחה עם מצבים כאלה ושגם הוא יכול, אם ישקיע מאמץ מספיק (Bandura, 1986). מודלים הנתפסים על ידי המתבונן כבעלי יכולת מעט יותר גבוהה משלו מספקים למתבונן את המידע הטוב ביותר להערכת היכולת העצמית שלו (Tesser, 1988). צפייה בכמה מודלים אנושיים המתמודדים בהצלחה עם המשימה עדיפה על צפייה במודל אחד כיוון שהיא מחזקת את תחושת המסוגלות של הצופה. מודל אנושי המסביר לצופה מה נדרש במשימה ומלמד אותו מה יש לעשות כאשר מתגלים קשיים, עדיף על פני מודל שאינו מסביר את אופן ביצוע ההתנהגות (Schunk, 1984). כיוון שהתנסות כזאת מבוססת על הסקה ועל השוואה חברתית, עוצמתה פחותה בהשוואה להתנסות ישירה.

המקור השלישי, שכנוע מילולי, מתייחס לאמונתם של אנשים שהם יכולים לבצע את ההתנהגות המצופה בצורה מוצלחת, בתנאי שמסר השכנוע יהיה בגבולות היכולת הראלית של האדם, שאם לא כן ייתפס כבלתי אמין (Bandura, 1997). חשיבות רבה מיוחסת למידת אמינותו של האדם המשכנע, למידת מומחיותו בביצוע משימות מעין אלה ולמידה שבה הוא מסוגל להעריך אל נכון את יכולותיו של האדם שאותו הוא משכנע. ככל שלמקור תהיה משמעות גדולה יותר לחייו של הלומד, כך השפעתו תהיה גדולה יותר (Bandura, 1986; Kinch, 1973). אנשים שרכשו כלים להתמודד עם משימה קשה, ובנוסף שוכנעו מילולית

כדבר יכולתם, היו בעלי נכונות גבוהה יותר להתאמץ מאשר אנשים שקיבלו כלי התמודדות בלבד (Bandura, 1997). במצב שמשכנעים את האדם שהוא מסוגל להצליח, אך אין מספקים לו את התנאים הנחוצים להצלחה, עלול הוא להיכשל, ואמינותו של המשכנע תיפגע ותחושת המסוגלות תרד באופן ניכר.

המקור הרביעי, עוררות רגשית-פיזיולוגית, מתייחס למצבים מאיימים שבהם האדם עשוי לחוש דופק מואץ, הזעה, תחושת לחץ וכדומה. תסמינים אלה עלולים להתפרש על ידי האדם העומד בפני משימה כביטוי לחולשה או לחוסר יכולת. בדרך כלל אנשים נוטים לפרש ביטחון ביכולתם לבצע משימה כאשר הם מרגישים רגועים. פרשנות זו היא תולדה של ניסיון העבר של הפרט. אנשים המתייחסים לעוררות פיזיולוגית כגורם מסייע (הגוף דרוך, מוכן וקשוב), תחושת מסוגלותם תהיה גבוהה יותר לעומת אנשים, שיתפסו את הדריכות הגופנית שלהם כמצב הפוגע בתפקודם. אנשים לא ימצאו במצב של עוררות רגשית גבוהה, אם יאמינו שהם שולטים במידה מסוימת בפוטנציאל המאיים (Bandura, 1989). כך למשל, מסביר בנדורה, אפשר ללמד את האדם לבצע תרגילי הרפיה, שיעזרו לו להפחית את החרדה לפני מבחן, וכך תעלה הציפייה שלו להצליח. אבירם (1992) מציין כי אנשים בעלי דחף הישג גבוה רואים בעוררות גורם מסייע לביצוע המשימה, ואילו בעלי דחף הישג נמוך רואים בה גורם מפריע.

בילדות המוקדמת, עד גיל שלוש, המקור של ניסיונות ביצועיים אישיים הוא החשוב ביותר. ככל שהילד גדל והיכולת הקוגניטיבית שלו מתחזקת, חשיבותם של שלושת המקורות האחרים הולכת וגדלה אף שהשפעתם על תחושת המסוגלות אינה אוטומטית אלא תלויה במידה שהמסוגלות מוערכת מבחינה קוגניטיבית (Bandura, 1986). חשוב להדגיש, כי הערכת המסוגלות היא תולדה של תהליך הסקת מסקנות שבו האדם שוקל ומצרף את התרומות של שני מרכיבים: המרכיב האישיותי והמרכיב המצבי. המרכיב האישיותי מתייחס לתכונות אופי של האדם. המרכיב המצבי מתייחס לנסיבות משתנות, ובנדורה (Bandura, 1997) מדגיש כי תחושת מסוגלות עצמית משתנה ממצב אחד למשנהו ולכן היא מובחנת מתפיסה עצמית שהיא כוללנית יותר. לטענתו, תחושת המסוגלות העצמית היא מושג רב-ממדי ולכן גם יש לפתח כלי מדידה הבודקים את תחושות המסוגלות העצמית בתחומי התפקוד השונים. המושג תחושת מסוגלות עצמית נחקר בכמה שדות מקצועיים כמו פוליטיקה, ספורט, רפואה והוראה (Bandura, 1997).

תחושת המסוגלות העצמית של מורים

לפי ההבחנה של חברי ארגון ראנד (Rand Corporation) (Armor et al., 1976) נחלקות ההגדרות למושג תחושת המסוגלות העצמית של מורים לשתי קבוצות: תחושת מסוגלות אישית של המורה ותחושת מסוגלות כללית של ההוראה. תחושת מסוגלות אישית של המורה מתייחסת לתחושת המורה שהוא בכוחות עצמו יכול להשפיע על התלמידים מבלי לקחת בחשבון קשיים אפשריים. זוהי המידה שבה המורה מאמין שיש לו יכולת להשפיע

על ביצועי התלמידים ולקדם את הישגיהם. חוקרים רבים תפסו את תחושת המסוגלות של המורה כמסוגלות אישית (Berman & McLaughlin, 1977; Cole, 1995; Evans & Tribble, 1986; Mclaughlin & Marsh, 1978; Pigge & Marso, 1993; Ross, 1995). חוקרים אחרים הגדירו את תחושת המסוגלות של המורה בזיקה לקשיי התלמיד או לבעיות ברקע המשפחתי שלו. הגדרות אלה עוסקות במערך הציפיות שקשורות להשפעה של ההוראה על ביצועי התלמיד למרות משתנים כמו יכולת התלמיד והרקע המשפחתי שלו (Ashton & Webb, 1986; Guskey, 1988; Guskey & Passaro, 1994). הגדרות אלה מבטאות את תחושת המסוגלות הכללית של ההוראה.

פרידמן וקס (2000) הרחיבו את הגדרת המושג בהתאם לממצאי מחקרם על תחושת המסוגלות של מורים בישראל מעבר למרחב הכיתה, והוסיפו את המרחב הארגוני. הם כללו במושג זה גם את יכולתו של המורה לקיים יחסים בין-אישיים טובים עם סגל בית הספר ולהשפיע על המתרחש בו, להיות שותפים בעיצוב המדיניות הבית-ספרית ולהתקדם בהייררכיה. היבט נוסף בסוגיית תחושת המסוגלות חידש בנדורה (Bandura, 1997) כשהוסיף את המושג "תחושת המסוגלות הקולקטיבית של המורה". בנדורה הגדיר מושג זה כאמונת של המורים לגבי יכולתו של בית הספר כמכלול לקדם את הישגי התלמידים. ריבוי ההגדרות גרם לכך שבכל מחקר נבדק באופן שונה המושג "תחושת מסוגלות עצמית" (Woolfolk & Hoy, 1990). יודגש, כי מרבית המחקרים הסתמכו על הגדרתם של גיבסון ודמבו (Gibson & Dembo, 1984), ולפיה תחושת המסוגלות מורכבת גם מתחושת מסוגלות אישית של המורה וגם תחושת מסוגלות כללית של ההוראה והיא בעלת מבנה דו-ממדי.

תחושת המסוגלות של מורים במרחב הכיתה ובמרחב הארגון

ספרות המסוגלות בתחום ההוראה עשירה במחקרים. כדי להציג את הממצאים באופן מאורגן בחרנו למינם לפי שני מרחבי התפקוד של המורה בזיקה לתחושת מסוגלותו: מרחב הכיתה ומרחב הארגון. מרחב הכיתה עניינו תחושת המסוגלות של המורה בכל אותן מערכות יחסים מוסדרות ומוסכמות המתקיימות בין התלמידים למוריהם ובהן המורה משמש כמנהיג. מרחב הארגון עוסק בתחושת המסוגלות של המורה כמונהג בתוך ארגון וכמי שמבצע תפקידים גם מחוץ לכיתה (פרידמן וקס, 2001).

מרחב הכיתה

מחקרים שעסקו בהכשרת מורים מראים, כי אפשר להעלות את תחושת המסוגלות של המורה בעזרת תכניות התערבות (קרומינסקי, 1996; Guyton, 1991; Housego, 1992; Romano, 1996). אלה שהתמקדו בתחושת המסוגלות של המורה בהוראת מדעים הראו כי תכניות התערבות חיצון את תחושת המסוגלות של המורה ללמד תחום זה (Enochs &

בהשפעתה של דרך ההוראה על תחושת המסוגלות ומצאו, כי מורים שעבדו בכיתתם בדרך הוראה שיתופיות דיווחו על רמה גבוהה יותר של תחושת מסוגלות לגבי קידום תלמידים מתקשים וקידום היחסים החברתיים בכיתה בהשוואה למורים שהמשיכו ללמד בדרך המסורתית (Cannon & Scharmann, 1996; Scharmann & Hampton, 1995; Shahar & Shmuelevitz, 1996). כן נמצא, כי לאפיוני התלמידים יש קשר עם תחושת המסוגלות של המורה (Raudenbush, Rowan, & Cheong, 1992; Ashton & Webb, 1986). המחקרים שבדקו קשר בין מסוגלות המורה לבין יחסיו עם תלמידיו במרחב הכיתה התמקדו במתן אוטונומיה לתלמידים לעומת שליטה בהם, והדגישו את חשיבות המיומנות של ניהול כיתה לתחושת המסוגלות (Ross, 1994) ואת הקשר שבין תחושת המסוגלות של המורה לבין מידת המעורבות של ההורים במתרחש בבית הספר (Ashton, 1984; Bandura, 1997).

מרחב הארגון

מורים פועלים במערכת חברתית, ולכן פיתוח תחושת מסוגלות חייב להתייחס לגורמים חברתיים וארגוניים של מערכות חינוך (פרידמן וקס, 2000; Bandura, 1997). רוב המחקרים שעסקו בבית הספר כארגון הצביעו על קשר בין מאפיינים ארגוניים של בית הספר (התנהגות המנהל, אופן קבלת ההחלטות בבית הספר, תחושת השייכות של המורים לארגון ואקלים בית הספר) לתחושת המסוגלות של המורה (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998). כן נמצא, שלדימוי בית הספר מבחינת הישגי תלמידיו יש קשר עם תחושת המסוגלות של המורים (Brookover et al., 1978; Moor & Esselmen, 1994). הברלים בתחום הארגון הסיבירו רמות גבוהות של מסוגלות מורים ולמנהיגות תומכת של המנהל היה קשר לתחושת המסוגלות של המורים ולתחושת מחויבותם לבית הספר (Reames & Spencer, 1998; Woolfolk & Hoy, 1990). בבתי ספר בעלי הישגים נמוכים המנהלים מתפקדים כמנהלנים ושומרי משמעת, ואילו בבתי ספר המאופיינים בהישגים גבוהים המנהל הוא גם מנהיג חינוכי המציע דרכים לשיפור ההוראה (Coladarci, 1992). לשלושה גורמים יש קשר מובהק לתחושת המסוגלות הכללית של מורים: המנהל כמודל להתנהגות, מתן גמולים ויכולת המנהל להאציל סמכויות למורים. רק לשני הגורמים הראשונים נמצא קשר מובהק לתחושת המסוגלות האישית של המורה (Hipp & Bredeson, 1995). בבתי ספר שעבדו בהם צוותים בין-תחומיים בקבוצות אינטימיות ומוקנות, המורים היו בעלי תחושת מסוגלות גבוהה יותר, מסופקים יותר בעבודתם ואכפתיים יותר למידת ההצלחה ששיגו תלמידיהם (Ashton, Webb, & Doda, 1983; Dibella-McCarthy, McDaniel, Morrison, 1994; Raundbush et al., 1992; Shachar & Shmuelevitz, 1996; Sparks, 1988; Watters & Ginns, 1995). מורים שעבדו בשיתוף פעולה אלה עם אלה הרגישו כי יש להם יכולת טובה יותר לקדם יחסי שיתוף פעולה בין תלמידיהם (Fullan, 1993; Fullan & Hargreaves, 1992).

היבט חשוב אחר, הנוגע לדפוסי העבודה בארגון, הוא הקשר בין תחושת המסוגלות של

המורים לבין שיתופם בקבלת החלטות: יש מחקרים המראים כי שיתופם של המורים בתהליכי קבלת ההחלטות בבית הספר מעלה מאוד את תחושת המסוגלות העצמית שלהם (Moore & Esselman, 1994), ויש שמצאו לכך רק קשר נמוך (Taylor & Tashakkori, 1994). אף שמרבית המחקרים מצאו קשרים ברורים בין מאפיינים ארגוניים לתחושת המסוגלות של המורים, היו גם מחקרים שמצאו כי המבנה הארגוני של בית הספר הוא מנבא זניח לתחושת המסוגלות (Schriver, 1993).

סקירת הספרות, שעניינה הגורמים הקשורים בהבנייתה ובביסוסה של תחושת המסוגלות המקצועית של מורים מעלה כמה מסקנות. ראשית, מרבית המחקרים בתחום זה נעשו במתודות פוזיטיביסטייות, שהצביעו על גורמים חיצוניים למורה המעוררים או מפחיתים את תחושת המסוגלות המקצועית שלו. אין בנמצא די מחקרים שבדקו את גורמי תחושת המסוגלות מזווית הראייה של המורים עצמם. שנית, בדיקת הגורמים הקשורים לתחושת המסוגלות של המורה נעשתה באופן נקודתי, וכל מחקר הגדיר מראש נושא או גורם מסוים שרצה לבחון בהקשר לתחושת המסוגלות (Parameswaran, 1998; Reames & Spencer, 1998). ככל הידוע, לא נעשה ניסיון לבדוק את מכלול הגורמים הקשורים לתחושת המסוגלות המקצועית של מורים. עובדה זו מנעה קבלת מידע לגבי היחסים בין הגורמים הרבים במכלול כולו. שלישית, מרבית המחקרים התמקדו בגורמים מצביים ולא בדקו את הגורמים האישיותיים של המורה (Ginns & Watters, 1996; Moor & Esselman, 1994; Ross, 1994; Soodak & Podel, 1996; Taylor & Tashakkori, 1994; Woolfolk & Hoy, 1990). רביעית, המחקרים התמקדו רובם ככולם בבחינת גורמים במרחב המקצועי של המורים (הכיתה והארגון) ולא בדקו גורמים במעגלי השתייכות אחרים של המורים (משפחה וקהילה). ולבסוף, החוקרים השתמשו בהגדרות וכסולמות מדידה שונים למדידת תחושת המסוגלות, לכן יש קושי להשוות בין הממצאים ולהסיק מהם מסקנות ברורות. במחקר הנוכחי ייעשה ניסיון להתגבר על מגבלות המחקרים שנסקרו לעיל.

מטרת המחקר הייתה ללמוד מהם הגורמים הבונים או המעכבים את התפתחות תחושת המסוגלות המקצועית בקרב מורות מנקודת מבטן האישית. מטרה זו הייתה אמורה להיות מושגת על ידי חקירת הסוגיה מנקודת הראות של המורה, מתוך תפיסת המורה את מציאות חייה המקצועיים והאישיים. שאלות המחקר הממוקדות יותר היו אלה:

1. מהם הגורמים התורמים לגיבוש תחושת מסוגלות גבוהה (להלן תמ"ג) או תחושת מסוגלות נמוכה (להלן: תמ"נ) בקרב מורות?
2. איך מפרשות המורות את תרומתו של כל גורם לגיבוש תחושת המסוגלות שלהן?
3. האם קיימת דינמיקה פנימית בין הגורמים המשפיעים על תחושת המסוגלות ומהי?

שיטת המחקר

המדגם

הנבדקות היו 29 מורות בדרגות ותק שונות, מבתי ספר יסודיים בחינוך הממלכתי בישראל, שאובחנו כבעלות רמה גבוהה (16 מורות) או נמוכה (13 מורות) של תחושת מסוגלות. המורות נבחרו מתוך 357 מורים הלומדים בהשתלמויות עובדי הוראה במכללה אזורית. מאפייני רקע של מורות בעלות תחושת מסוגלות גבוהה – גיל: 26-52 שנים. ותק בהוראה: 2-33 שנים. כולן לימדו בחינוך הרגיל למעט שתיים שלימדו בחינוך המיוחד. שמונה היו מורות בכירות ושמונה היו בעלות תואר ראשון. כולן לימדו בבתי ספר ממלכתיים. חמש לימדו בכיתות א-ג, 11 לימדו בכיתות ד-ו. עשר היו מחנכות כיתה, אחת הייתה רכות שכבה, שלוש היו רכות מקצוע ושתיים מתוכן מילאו במקביל גם תפקיד של סגנית מנהל. שתיים מילאו תפקידי הדרכה בצוות המורים. הציון הממוצע של תחושת המסוגלות העצמית לפי השאלונים (פרידמן וקס, 2000) היה 5.16 בסולם בן 6 דרגות. מאפייני רקע של מורות בעלות תחושת מסוגלות נמוכה – גיל: 34-50 שנים. הוותק בהוראה: 1-26 שנים. כולן לימדו בחינוך הרגיל למעט שלוש שלימדו בחינוך המיוחד. אחת הייתה מורה מוסמכת, שש היו מורות בכירות, שש היו עם תואר ראשון. עשר לימדו בבתי ספר ממלכתיים, שלוש לימדו בבתי ספר ממלכתיים-דתיים. שלוש לימדו בכיתות א-ג, שבע לימדו בכיתות ד-ו, שלוש לימדו בכיתות ז-ח בבית ספר יסודי. שש היו מחנכות כיתה, ארבע היו מורות מקצועיות ללא חינוך כיתה, שלוש היו רכות מקצוע. הציון הממוצע של תחושת המסוגלות העצמית לפי השאלונים היה 3.95 בסולם בן 6 דרגות.

כלים

שני כלי מחקר מרכזיים שימשו את המחקר:

1. שאלון למדידת תחושת מסוגלות עצמית של המורה (פרידמן וקס, 2000) שנועד לאיתור הנבדקות. השאלון חובר ותוקף בישראל והוא מכיל 46 היגדים על סולם ליקרט בן 6 קטגוריות מ"תמיד" עד "אף פעם". דוגמאות לפריטים מהשאלות הן: "אני חושב שאין לי השפעה של ממש על החלטות עקרוניות המתקבלות בבית הספר"; "בשעה שאני מלמד אני יודע להתאים את רמת הקושי של החומר לרמת התלמידים, כך שיקלטו ויבינו"; "אני חושב שאני יכול להתלוצץ עם התלמידים מבלי שמעמדי כמורה ייפגע בעיניהם". השאלון כלל דף פרטי רקע של המרואיינת שהתייחס למשתנים האלה: גיל, מין, ותק בהוראה, השכלה, מגמת בית הספר, סוג האוכלוסייה, דרגת הכיתה ותפקיד בבית הספר.
2. ראיונות עומק פתוחים שבהם התבקשו המורות, לאחר הצגת נושא המחקר כעוסק בהתפתחות מקצועית של מורים, לספר באופן חופשי את סיפור ההצלחות והכישלונות שלהן בהוראה.

הליך

מחקר חלוץ — חמש מורות התבקשו: "ספרי את סיפור ההצלחות והכישלונות שלך בהוראה". ניתוח תוכן של הראיונות העלה, כי שלוש מהמראיינות דיברו באופן ספונטני על הוריהן ובית ילדותן מבלי שנשאלו על כך. ממצא זה כיוון, בין היתר, את תוכני השאלות במחקר המרכזי לאחר החלק הפתוח.

המחקר המרכזי — במחקר המרכזי היו כמה שלבים. השלב הראשון נועד לאתר את הנבדקות והשתמש במתודולוגיה כמותית. 1,000 מורות התבקשו לענות על שאלון המודד תחושת מסוגלות עצמית של מורים שפותח ותוקף בישראל (פרידמן וקס, 2000). נאמר למורות שהשאלון עוסק בהתפתחות מקצועית של מורים והן התבקשו לרשום שם וטלפון לצורך ריאיון עמן למקרה שיסכימו לכך. מתוכם הוחזרו 357 שאלונים מלאים. ציוני המשיבות עברו טרנספורמציה לציון תקן ולפיו הוגדרו שתי קבוצות: קבוצת המסוגלות הגבוהה (ציון תקן גדול מ-1+) וקבוצת המסוגלות הנמוכה (ציון תקן קטן מ-0.75-). מתוך כל אחת מהקבוצות המקוטבות הללו נשלפו המורות שהסכימו להזדהות לצורך הריאיון. בקבוצה זו שמנתה 102 מורות נבחרו 20% המורות בעלות תחושת המסוגלות הגבוהה ביותר ו-20% המורות בעלות תחושת המסוגלות הנמוכה ביותר. מבחן χ^2 שנערך כדי לוודא שאין קשר בין נכונות המורות להזדהות ותחושת המסוגלות הראה העדר קשר סטטיסטי מובהק בין הנכונות להזדהות לבין ציון המסוגלות, $\chi^2(1, N = 102) = 1.0, p = .32$. בשלב השני של המחקר, שנערך במתודולוגיה איכותית, התבקשו 40 מורות אלה להתראיין לצורך מחקר העוסק בצמיחה מקצועית של מורים. מתוכן הסכימו להתראיין 16 מורות עם ציון מסוגלות גבוה ו-13 מורות עם ציון נמוך. יש לציין כי למורות לא נמסר דבר סיווגן לשתי הקבוצות. עם אלה שהביעו נכונות להתראיין נערך ריאיון עומק פתוח. לאחר "שיחת חימום" התבקשה כל מורה: "ספרי את סיפור ההצלחות והכישלונות שלך בהוראה". בשלב זה המראיינת (שהייתה המחברת הראשונה) התערכה בשאלות הבהרה בלבד. בתום הריאיון, אם המורה לא דיברה באופן ספונטני על בית הוריה, היא התבקשה להתייחס לסוגיה זו. כל ריאיון נמשך כשעתיים. אצל שלוש מורות נקבעה פגישה נוספת להשלמת הריאיון.

עיבוד הנתונים וניתוחם

כדי להיות נאמנים ככל האפשר לקולן ולמציאות חייהן של המורות, נבחרה לניתוח הנתונים גישה "תאוריה המעוגנת בשדה" — grounded theory (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1994). בשלב הראשון, שלב הקידוד הפתוח (open coding), קודדו קטעים בכל ריאיון לחוד; כל יחידה כללה משפט או כמה משפטים הנוגעים לנושא משותף אחד. זוהו היגדים וביטויים חוזרים שמקושרים על בסיס אפיון משותף למושג אחד, ומושגים בעלי זיקה משותפת נקבעו כקטגוריה ראשונית. לאחר מכן, בתהליך מתמשך של

הכללה והבחנה בראיונות כולם, עלו מהמחקר 12 קטגוריות משנה שקובצו לשתי קטגוריות-על. בשלב השני, שלב הקידוד הצירי (axial coding), נוספו לקטגוריות ממדי מאפייניהן (properties), כלומר הרכיבים הבונים אותן, ונבחנו הקשרים המתקיימים ביניהן לבין תת-הקטגוריות שלהן. בשלב השלישי, שלב הקידוד הסלקטיבי, זוהתה קטגוריה מסוימת אחת שבלטה לעומת האחרות במרכזיותה, ונבדקו קשרים בינה לבין קטגוריות אחרות שיכולות להסביר את המרכזיות שלה. זה השלב שבו נוצרה מערכת קשרים בין הקטגוריות שנמצאו מרכזיות לסיפור לבין קטגוריית הגרעין. לאחר מכן נעשה תיקוף של מערכות היחסים בין הקטגוריות על ידי אימות היחסים ברמה של המקרה הבודד, בכל ריאיון בנפרד.

אף ששלבים אלה מדורגים באופן לינארי, במציאות הם מתרחשים לעתים זה לצד זה. הניתוח, אם כן, נעשה בכמה רמות: (1) רמת הסיפור הבודד – מהם המושגים המרכזיים שעלו בסיפור האישי של המורה; (2) רמת הקבוצה – מהם המושגים המרכזיים המשותפים לקבוצת המורות בעלות תחושת מסוגלות גבוהה, ומהם המושגים המשותפים לקבוצת המורות בעלות תחושת המסוגלות הנמוכה; (3) רמת הכלל – מהן התמות המשותפות לכלל הסיפורים; (4) שוב רמת הסיפור הבודד – לאימות קיומו של המודל התאורטי.

הניתוח נעשה על ידי שופטת אחת שלא ידעה מהי רמת תחושת המסוגלות של המרואיינת (גבוהה או נמוכה) ברמת הסיפור הבודד, אבל ידעה את רמתה בשאר רמות הניתוח.

ממצאים

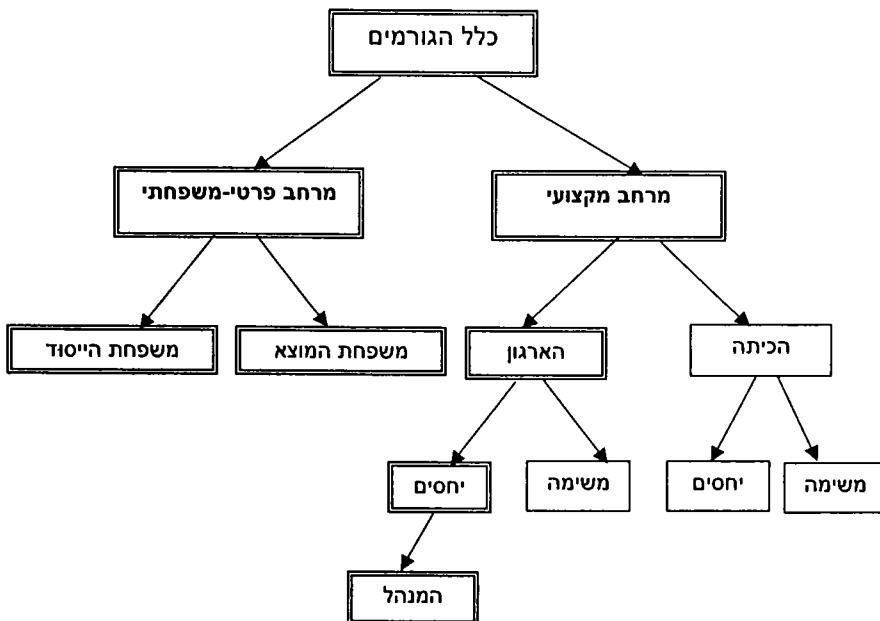
הראיונות הצליחו לתקף בכל הנבדקות, למעט אחת, את החלוקה הראשונית של תחושת מסוגלות גבוהה לעומת תחושת מסוגלות נמוכה. אצל הנבדקת יוצאת הדופן היה פער בין הריאיון לשאלון המסוגלות העצמית (כנראה בגלל רצייה חברתית) ולכן היא לא נכללה בניתוח. הממצאים מניתוח הראיונות יתוארו להלן. הם יתמקדו תחילה בהיבט המבני של מקורות המסוגלות העצמית של המורה ולאחר מכן בהיבט התהליכי המתאר את הדינמיקה של יצירת תחושת המסוגלות.¹

ההיבט המבני

היבט זה עוסק בגורמים שתופסות המורות כמבנים את תחושת היכולת המקצועית שלהן. מהמידע העשיר שהתקבל בראיונות צמחו 12 תמות, שאפשר לחלקן לשתי קטגוריות-על: המרחב המקצועי-תעסוקתי והמרחב הפרטי-משפחתי של המורה.

1 כדאי לציין כי בשל היקפו המצומצם של המאמר לא הייתה אפשרות להציג את כל הקולות האחרים שעלו במחקר בכל אחת מהקבוצות. נדגיש רק כי הם תמכו בהגדרת הקטגוריה עצמה מתוך זווית ראייה שונה במקצת.

במרחב המקצועי-תעסוקתי דיברו המורות על גורמים שיש להם זיקה לתחושת המסוגלות. ואלה הגורמים: חוויות של הצלחה וכישלון בקידום תלמידים מתקשים, יחסים עם מורים עמיתים, יחסים עם הורי התלמידים, יחסים עם ממונים ובעיקר עם המנהל,² יחסים עם תלמידים, סטטוס המורה בציבור, ידע מקצועי ולימודים, ותק וניסיון בהוראה, יכולת למלא תפקידים. גורמים אלה אפשר למיין לשני תחומים: גורמים המשתייכים לתחום הכיתתי, כלומר יחסי הגומלין בין המורה לתלמידיו בתוך הכיתה, וגורמים המשתייכים לתחום הארגוני, כלומר התנהלות המורה בתוך הארגון הבית ספרי. בתחום הכיתתי אפשר להבחין בין המרכיב המשימתי, כלומר חוויות של הצלחה וכישלון בקידום תלמידים מתקשים לבין מרכיב היחסים עם תלמידים. גם את התחום הארגוני אפשר למיין לשני מרכיבים: מרכיב המשימה, כגון ידע מקצועי ולימודים, ותק וניסיון בהוראה, יכולת למלא תפקידים בארגון; ומרכיב היחסים – עם הורי התלמידים, עם מורים עמיתים, עם ממונים, בעיקר עם המנהל, ועם הציבור כולו כפי שמשקף גורם הסטטוס של המורה. בתוך התחום הארגוני הסתמנה סוגיית היחסים עם המנהל כסוגיה הבולטת ביותר (תיאור מאפייני הבולטות יבוא בהמשך). התחומים הבולטים מסומנים בתרשים 1 במסגרת מודגשת. במרחב הפרטי-משפחתי כללו המורות את משפחת המוצא שלהן (בית ההורים) ואת משפחת הייסוד שלהן.



תרשים 1: מיפוי הגורמים שנמצאו קשורים בהכנייתה של תחושת המסוגלות העצמית של המורה

2 הכוונה גם למנהלת; השימוש בלשון זכר נעשה מטעמי נוחות בלבד.

במחקר קודם נמצא שהחלוקה לתחום כיתתי וארגוני, ובכל אחד מהם למרכיב המשימה ולמרכיב היחסים, הגדירה את תחושת המסוגלות של מורים בישראל (פרידמן וקס, 2001). יש לציין כי בספרות המחקר בתחום המסוגלות נדון המרחב המקצועי-תעסוקתי בהקשר לתחושת המסוגלות של המורה. ככל הידוע לנו המרחב הפרטי-משפחתי לא הופיע עד כה בספרות המחקר בהקשר זה.

המרחב המקצועי-תעסוקתי: המנהל

במרחב זה בחרנו להתמקד בגורם הבולט ביותר, מקומו של מנהל בית הספר בגיבוש תחושת המסוגלות של המורה. בולטות זו באה לידי ביטוי בשלושה אופנים: (1) דיבור רב על המנהל יחסית לדיבור על גורמים אחרים או לחילופין בהימנעות מוחלטת מדבר עליו בטענה של פחד, (2) מיקום הנושא כבר בפתיחת הריאיון, (3) עוצמה רגשית (בכי וכעס או שמחה רבה) שהתלוותה לדיבור. היו כמה מקרים שמורות בעלות תחושת מסוגלות נמוכה תיארו שינוי דרמטי בתחושת המסוגלות שלהן בעקבות התחלפות המנהל בבית הספר שבו עבדו. כך למשל תיארה אחת המורות את עצמה אצל המנהל הראשון: "הייתי כמו שמש", ואילו שנה לאחר מכן, אצל המנהלת החדשה: "עכשיו אני כמו ירח. שחור, חשוך. אפילו אין מי שיזרוק לו איזה קרן אור. ירח, את יודעת, משקף את האור של השמש. אבל אין. עכשיו אני נמצאת בחשכה".

נמצא, שיש דפוסי ניהול המעוררים (בקבוצת המסוגלות הגבוהה) או המעכבים (בקבוצת המסוגלות הנמוכה) את פיתוח תחושת היכולת המקצועית של המורה. דפוסי ניהול אלה אפשר לארגן בחמש קטגוריות. בכל אחת מהקבוצות הצביעו המורות על אותן קטגוריות, אלא שהחוויה והפרשנות של שתי הקבוצות הייתה שונה. להלן פירוט הקטגוריות:

1. משוב — כאשר המנהל מספק משוב חיובי רצוף על עבודתה היומיומית של המורה, מאפשר לה לפעול לפי שיקול דעתה ומטיל עליה תפקידים נוספים בבית הספר, המורה מפרשת את התנהגותו כביטוי הערכה לתפקודה ותחושת מסוגלותה עולה: "מה שבאמת נתן את ההתחלה, כשבאתי והכנתי ועשיתי וראיתי שמעריכים את זה, זה מה שנתן לי את הכוח להמשיך". לעומת זאת כאשר המנהל נמנע ממתן משוב או נותן משוב רק על כישלונות, "מנחית" הוראות על המורה מבלי לשתפה, לא מספק למורה את המשאבים הדרושים להוראה (זמן, מרחב פיזי וכסף) ומונע ממנה קבלת תפקידים, תחושת מסוגלותה יורדת: "אנשים באים לעבודה, אז הם באים מתוסכלים. הם באים ולא רוצים להשקיע כי אין טעם, אין מישהו שמפרגן להם, אין מישהו שתומך בהם, מישהו שאומר להם מילה טובה. הכל הולך על אינטריגות אישיות וזה אחד הדברים שיכול להרוס אותי".

2. תרבות התקשורת בבית הספר — כאשר המנהל מעביר מסרים ברורים, מאפשר למורה לחשוף כישלונות ונותן לגיטימציה לבקר את החלטותיו כמנהל, אזי הוא יוצר

תרבות תקשורת גלויה ותחושת המסוגלות של המורה עולה. אולם כאשר מסריו של המנהל מעורפלים, כשמורה חשה שהיא צריכה להסתיר את כישלונותיה, כאשר היא מנועה מלחלוק על החלטות המנהל והיא חשה שהוא "מטייח" ומסתיר את הבעיות בבית הספר כלפי גורמי חוץ כמו הורים ומפקחים, אזי נוצרת תרבות של השתקה ותחושת מסוגלותה יורדת. דוגמה לכך נוכל למצוא אצל אותה מורה המתארת תרבות תקשורת מנוגדת אצל שני מנהלים שעבדה אתם: "ובנושא של תקשורת — אין. שום תקשורת לא הייתה כל השנה. שום מכתב, שום מידע, שום ... אפילו בעלי תפקידים לא יכולים להגיד כלום. הכל מפה לאוזן אנחנו יודעים. רק מרכילות אנחנו יודעים על הרכות שקיבלה שבעה תפקידים, כי אף אחד לא מסר לנו את הדף עם התפקידים. שום תקשורת. זהו. אז את אומרת שאני מדברת עליו (על המנהל הקודם) הכל טוב. אני לא יכולה לשכוח את העניין הזה שמדי חודש הוא היה מעדכן בפרטי פרטים, היו ישיבות הנהלה, מה קורה בבית הספר, מה התכניות, מה היה, מה נעשה, מה טוב היה, מה לא". מורה זו תיארה בריאיון תחושת מסוגלות עצמית הפוכה בעבודתה אצל כל אחד מהמנהלים: גבוהה אצל המנהל שתרבות התקשורת שהנהיג בבית הספר הייתה פתוחה ונמוכה אצל המנהלת שיצרה תרבות של השתקה.

3. אווירה בלתי פורמלית — מורות עם תחושת מסוגלות גבוהה חשו שהאווירה בבית ספרן היא של שייכות ולכידות: האווירה חמה ומשפחתית, המנהל נותן גיבוי למורה ורואה אותה כאדם ולא רק כאיש מקצוע: "אווירה מאוד חמה, מאוד תומכת ... יש לנו אווירה ביתית, חמימה, אנחנו עושות הרבה פעמים מפגשים של אחר הצהריים, אם זה מסעדה, אם זה הצגה, ואני חושבת שזה ממש מגבש את הצוות ותורם לאווירה טובה". המראינית ממשכיה ושואלת: "איך נוצרת אווירה כזאת? בזכות מה היא נגרמת?" המורה: "אני חושבת שהכול מתחיל מלמעלה, מהמנהלת ומהגישה שלה לצוות: אין הפרד ומשול. בהרבה בתי ספר זה קיים, אצלנו זה לא קיים". לעומתן, מורות עם תחושת מסוגלות נמוכה הרגישו בדידות, ניכור, חוסר קבלת גיבוי מהמנהל ושתפיסתו אותן היא תפיסה טכנית של ממלאות תפקיד בלבד. אחת המורות מתארת תחושה זו: "המורות מדוכאות מאוד, מצב מחפיר. אין בכלל אווירה של חדר מורים. כאילו אין שום דבר. כל מה שבנינו — היה צוות, היו מסיבות משותפות, טיולים — אין שום דבר כזה בכלל, כל אחת לעצמה". ומורה אחרת מספרת: "אני חושבת שבבית הספר בכלל, בגלל שהנהלה לא הייתה חזקה, אף אחד לא הרגיש את הביחד, אף אחד לא הרגיש את העבודה המשותפת, זה מאוד היה חסר לי".

4. תפיסת הכוח של המנהל — מורות עם תחושת מסוגלות גבוהה הרגישו שיש להן מנהל חזק המשתמש בכוחו לטובת בית הספר: "בית הספר עובד מאוד מאוד קשה, יש לנו מנהלת מאוד מאוד אסרטיבית, דורשת, מאוד מקפידה על הכול, מאוד מאורגנת, מאוד מסודרת ... יש הרבה פעמים הרגשה של לחץ, של הרבה הרבה עבודה, אבל ... אין אני אומרת — יש הרבה תרומות, יש פידבקים טובים, נהנים מזה". ואילו מורות עם תחושת מסוגלות נמוכה חשו שהמנהל שלהן חלש או שהוא משתמש בכוחו לפגיעה במורים: "היא לא אישה רעה אבל היא לא רואה בכלל מה קורה, פשוט מנותקת מהשדה ובטוחה שבגלל שהיא כזאת נחמדה ומשרה אווירה נעימה, אז זה מה שיש. שום נוכחות של מנהלת בבית

הספר ... פשוט ... זה זוועה ... קשה לתפקד בבית ספר כזה. כל שעת הוראה הופכת לסיוט, כי הילדים מבינים מהר מאוד שאין דין ואין דיין והם מבינים שהם יכולים". מורה סיפרה שהיא אמרה לתלמיד שתשלח אותו למנהלת והוא אמר: "מה את אומרת, שאני אלך למנהלת? שהמנהלת תבוא אלי אם היא רוצה! את מבינה? ... אווירה כזאת של ... אין מנהל. ואם אין טיפת משמעת ואין כבוד, את צריכה להשקיע פי עשרה עבודה וזה לא יעזור".

5. תחושת שותפות בערכים חינוכיים – מורות עם תחושת מסוגלות גבוהה חשות שותפות ערכית עם המנהל המקדמת את העשייה החינוכית שלהן: "מסתבר שהמנהל הוא בדיוק באותו ראש כמוני, אותה השקפת עולם, ממש אותו דבר, כמו נשמה תאומה". מנגד, מורות עם תחושת מסוגלות נמוכה חשות פער ערכי, שמחבל, לדעתן, ביכולתן לממש את תכניותיהן: "והמנהל היה בראש אחר וכל הזמן הוא אמר: 'אני לא אלך בעצם נגדכן כי אתן אלה שפועלות אתו (עם התלמיד), אבל אני חושב אחרת'".

הממצאים מלמדים שהמורות רואות במנהל גורם משמעותי ביותר בעיצוב תחושת מסוגלותן העצמית. ממצאים אלה עולות כמה שאלות: מדוע מעניקות המורות עוצמה כה רבה לסוגיית היחסים הבלתי פורמליים עם המנהל? מדוע "מילה טובה" שלו מקבלת משמעות כה רבה בקביעת תחושת המסוגלות העצמית שלהן? ואם אכן המנהל הוא האחראי הבלעדי לתחושת המסוגלות של המורות, כיצד אפשר להסביר את העובדה שבאותו בית ספר ואצל אותו מנהל יש מורות עם תחושת מסוגלות גבוהה ומורות עם תחושת מסוגלות נמוכה?

המרחב הפרטי-משפחתי: משפחת המוצא ומשפחת הייסוד

במרחב הפרטי-משפחתי עלו שני מעגלי השתייכות של המורה. האחד הוא משפחת המוצא שלה, יחסיה עם הוריה וחוויות ילדות. השני הוא תפיסתה את משפחת הייסוד שלה (family of procreation), בעלה וילדיה, בזיקה לעבודתה כמורה. גם כאן התברר, כי המורות בשתי הקבוצות דיברו על אותם נושאים, אבל תפיסתן בכל נושא הייתה שונה.

משפחת המוצא

כפי שעולה מדברי המורות בכל אחת מהקבוצות, יש שלושה מאפיינים המבחינים בין בית ההורים של מורה עם תמ"ג לבית ההורים של מורה עם תמ"נ. ההבדלים המרכזיים נוגעים לפיתוח כישורי התמודדות, למידת החום והתמיכה שקיבלה המורה בילדותה מהוריה ולשדרים מגדריים שגולמו במסרים מילוליים והתנהגותיים של ההורים.

1. פיתוח כישורי התמודדות – מרבית המורות עם תמ"ג גדלו בבתים עם מחסור כלכלי. עקב כך נדרשו על ידי הוריהם להתמודד עם משימות כמו טיפול באחים קטנים ועזרה באחזקת הבית. נראה שהתמודדויות אלה חיזקו את תחושת היכולת שלהן להתמודד

עם משימות שונות גם כשבגרו: "לא היו תנאים כלכליים טובים. התנאים הסוציו-אקונומיים היו נמוכים נורא. אבא שלי ז"ל עבד כמפרנס יחיד, בית מאוד קטן עם 12 ילדים. מבחינה כלכלית היה ממש גרוע... אוכל היה בשפע. ההורים לא קנו טלוויזיה או וידאו. לא היה. ממש לא היה ... לא היה קל ללמוד בבית של ההורים שלי. לא כמו הבת שלי, אכלה והלכה לעשות שיעורי בית. באתי לבית שהייתי צריכה לנקות אותו, לרחוץ את התריסים ואת החלונות, לטפל באחים שלי. היו אחרי שישה ילדים, שניים מהם תאומים קטנים כשהייתי בת 12, הייתי צריכה לעשות להם הכול." לעומתן, מורות עם תמ"ג התלוננו על חוסר פיתוח כישורי התמודדות חברתיים אם בשל הגנת יתר של ההורים ואם בשל דפוס הזנחה: "לא לימדו אותי אף פעם להתמודד עם בעיות חברתיות. הייתי ילדה קטנה ולא היו לי בני דודים שיכולתי להתעמת אתם, לא היו לי... אין בידי את היכולת להתמודד עם אנשים ... אני תמיד נסוגה. שניים נלחמים על התפקיד, אני זאת שאומרת פוס, שלום, ובורחת". מצב כלכלי קשה תואר אצל שתי מרואיינות בקבוצה זו, אבל החוויה שלהן לא הייתה של פיתוח יכולות להתמודדות עמו אלא של הזנחה על ידי ההורים.

2. מידת היציבות והתמיכה בבית — המסגרת הרגשית בבית של מורות עם תמ"ג הייתה יציבה וחמה. ההורים היו אכפתיים, מסורים, תומכים ואוהבים. למורה היה קשר קרוב עם אביה ששימש מודל חיקוי נערץ או לחלופין אב שאפשר למורה למרוד במודל שלו וכיבד את התנגדותה. עם האם התקיים קשר חברי שכלל התייעצות ושיתוף: "גדלתי בבית מאוד חם. אימא היא זאת שקיבלה אותנו לארוחה חמה, הקשיבה לבכי שלנו, ואבא היה זה שנתן את הרוח יותר". לעומתן, מורות עם תמ"ג תיארו מסגרת בלתי יציבה של בית ההורים. הן תיארו חוויות קשות של ניפרץ הבית, שהיה כרוך מצד אחד בהגירה טראומטית ומצד אחר בהיעדר דמות אב בשל מותו המוקדם, בגלל גירושי ההורים או בגלל חוסר תפקוד: "אבא שלי נפטר כשהייתי בת 11 וחצי וקיבלתי את זה קשה כי הייתי מאוד קשורה אליו. אני ואחי היינו הקטנים בבית והוא נתן לנו את מרב תשומת הלב. אני זוכרת שהלכנו לקייטנה בקיץ בטוניס ושהינו שם חודש שלם. ההורים היו באים מדי שבוע לבקר אותנו. אני כילדה נסעתי מרצון, אבל אחרי יומיים בכיתי ורציתי לחזור הביתה. אחרי שאבי נפטר, נשארתי בקייטנה בלי בעיה, כבר לא רציתי לחזור הביתה". גם הקשר עם האם התאפיין בקשיי תקשורת. "אימא הייתה עקרת בית, מאוד קשה, מאוד לא מרוצה, מאוד לוחצת, מאוד קשה. היה בית קשה". מידת היציבות בבית עלתה גם בתיאור תעסוקת ההורים. הורים של מקצת המורות עם תמ"ג היו עובדים בכירים במערכת החינוך: "אבא שלי היה הרבה שנים מנהל מחלקת חינוך ... אימא שלי ניהלה את מרכז נעמ"ת". הורים אחרים עסקו בעבודת כפיים פשוטה אך עודדו את המורה ללמוד ולהשיג מקצוע כדי שחיייה יהיו טובים משלהם. אצל מקצת המורות עם תמ"ג בלטה העובדה כי ההורים חוו החמצה תעסוקתית: "אבא שלי היה אמן מתוסכל מאוד, וככה גם סבא שלי היה ככה שזה סיפור די..."

3. היבטים מגדריים — מהממצאים עולה הבדל בולט בין שתי הקבוצות במסרים שההורים שידרו להן בילדות בעניין היותן נשים. מספרת מורה מקבוצת התמ"ג: "גם לי יש אימא שהרבה שנים עבדה 2-3 משרות ביום. זאת אומרת היא ניהלה את מרכז נעמ"ת פה

הרבה שנים, אז אנחנו יודעות מה זאת אישה ומה זה פמיניזם. הכל טוב ויפה בשטח — ראיתי את המאבקים שהיא עברה נגד גברים כשהיא רצתה להיבחר לראשות המועצה. היא הרבה שנים הייתה חברת מועצה, אבל במאבקים שהיו לה עם גברים אי אפשר היה לנצח אותה. אמרו לה: את אישה אבל את כמו גבר". הורים למורות עם תמ"ג היו מודל חיקוי לשבירת תפיסות מגדריות שמרניות ועודדו את המורה לממש עצמה כאדם, ואילו הורים למורות עם תמ"נ ציפו מבתם להתנהג לפי דפוס "הילדה הטובה", לרצות את סביבתה ולהיות "מושלמת": "איך הגעתי להוראה? אבא שלי הלך אחרי הצבא ורשם אותי למכללת לוינסקי. הוא בא הביתה ואמר: 'מיידלה, אני רוצה שתלכי ללמוד שם'. אמרתי לו: 'אבא, זה טוב?' הוא אמר לי: 'זה טוב מאוד, כולם אומרים שלוינסקי זה טוב מאוד'. גם כשבעלי בא להציע נישואין שאלתי אותם מה צריך לעשות עכשיו. הייתי ילדה טובה ירושלים". התנהלות לפי דפוס הילדה הטובה לא אפשר למורה לאמץ לעצמה קודים "גבריים" של תחרותיות, הישגיות והצלחה.

הבדל בולט נוסף בא לידי ביטוי בערכים המרכזיים בכל אחת מהקבוצות. הורים למורות עם תמ"ג העמידו את הלימודים כערך המרכזי והחשוב ביותר בבית: "מבחינה כלכלית המצב שלנו לא היה הכי טוב, אבל אני זוכרת שההורים כל הזמן שידרו: גם אם אנחנו במצוקה כלכלית, ללימודים נקנה לכם הכול. אתם רוצים ללמוד? אבא שלי עבד שעות נוספות כדי שיוכל לממן לי את הלימודים בסמינר. ככה היה באמת אצל כל האחים, ואפילו הגדולים שכבר עבדו מימנו את הקטנים, נתנו לנו כספים כדי שאנחנו נוכל להמשיך ללמוד ... כי מה שהיינו זקוקים ללימודים תמיד היינו מקבלים. אני זוכרת שבתשלום לבית הספר אבי היה הראשון שבא לשלם מכל ההורים. לטיולים לא החסירו מאתנו כלום. שום דבר. למרות שהמצב היה קשה. הוא השתדל לתרום לנו הרבה כדי שנלמד ונתקדם. זה בית שכל הזמן שידר שצריך ללמוד".

הלימודים נתפסו כאמצעי לשדרוג חברתי וכלכלי וההורים מיצבו את הלימודים כערך החשוב ביותר. לעומת זאת, אצל מורות עם תמ"נ לא קיבלו הלימודים העדפה. הערך המרכזי היה עזרה לזולת: "מה שחשוב זה להיות בן אדם. שיהיה נחמד לאחרים. לא השדרים של... תלמדי אם את רוצה, אבל אף פעם לא תהיי הכי הכי". בעוד הורים למורות עם תמ"ג עודדו את המורה ללמוד כדי להשיג מקצוע טוב יותר ופרנסה טובה להיטיב את חייה, הורים למורות עם תמ"נ שידרו לה כי עליה לדחות את שאיפותיה למען צורכי הזולת ולא להיות הישגית.

משפחת הייסוד

ניתוח הממצאים העלה חמישה נושאים בשתי קטגוריות. הקטגוריה האחת עוסקת בזיקות בין המשפחה הפרטית למשפחה המקצועית וכוללת את הנושאים האלה: בית הספר כמשפחה, אימהות והוראה, קריירה מול משפחה, הצבת גבולות בין העולם המקצועי לעולם האישי. הקטגוריה האחרת עוסקת ביחס הבעל לבחירה המקצועית.

א. המשפחה הפרטית והמשפחה המקצועית

1. בית הספר כמשפחה — מורות עם תמ"ג הרבו להשתמש במטפורות כשדיברו על עצמן בתוך המערכת הבית ספרית. שתי מטפורות מרכזיות תיארו את בית הספר כ"בית שני" וכ"משפחה נוספת": "אני מאוד אוהבת את בית הספר הזה. בשבילי הוא בית. עם כל העליות והירידות, והיו שם כל מיני עניינים עם כל מיני אנשים וכל מיני גורמים במערכת, אבל למרות הכול בשבילי זה בית". ומורה אחרת אומרת: "זה צוות שבשנתיים האחרונות חל בו שינוי עצום. הוא היה צוות מאוד מגובש. זה ממש משפחה אחת בפני עצמה. לכל אחת יש משפחה אבל בית הספר זה משפחה נוספת." השימוש במטפורות "בית" ו"משפחה" מתקשר אצל המורות לתחושות נעימות של חמימות, גיבוש, אכפתיות וליכוד חברתי. הן משתמשות במטפורות אלה כדי לציין את הרגשתן הטובה בתוך המעגל המקצועי, אולם כפי שנראה בהמשך, למטפורות אלה משמעויות עמוקות ומורכבות הרבה יותר. חשוב להדגיש, כי אף שמורות בקבוצה זו תפסו את בית הספר כבית שני או כמשפחה נוספת, הן הקפידו לציין את מיקומו השני לאחר הבית האמתי; בית הספר לא משמש עבורן תחליף לבית.

שלא כמורות עם תחושת מסוגלות גבוהה, שהקבילו בין שתי המערכות, המשפחה הפרטית ומשפחת בית הספר, מורות עם תחושת מסוגלות נמוכה לא תפסו את בית הספר כמשפחה נוספת ולא השתמשו במטפורה של משפחה כשדיברו על בית הספר שבו הן עובדות. יתרה מזו, אלו מהן שתיארו שינוי דרמטי בתחושת המסוגלות שלהן סיפקו במיוחד מידע חשוב להבנת הגורמים המשפיעים על תחושת המסוגלות. דוגמה טובה לכך אפשר למצוא אצל מורה ותיקה עם תחושת מסוגלות נמוכה שתיארה שינוי דרמטי בתחושת המסוגלות שלה במעבר מבית ספר אחד, בעיר צפונית, לשני בתי ספר אחרים שעבדה בהם בעיר דרומית. מורה זו מספרת, כי בבית הספר הקודם תחושת המסוגלות שלה הייתה גבוהה ומתפקת על התמיכה המשפחתית: "אני זוכרת שהייתי מאושפזת בבית חולים. כל בית הספר קרא תהילים שאני אעבור — היה לי איזה ניתוח קטן — כל בית הספר! זה כל כך ריגש אותי! ואלבומים קיבלתי מהתלמידים שלי וביקורים... כמו איזה טיילת כל המורות כל הזמן בבית החולים. זה משפחה! בשורה התחתונה — זו משפחה גדולה! ועד היום הם יקרים לי ואני בקשר אתם". בנקודת הזמן שהמחקר נעשה, תחושת המסוגלות שלה הייתה נמוכה ביותר והיא מתארת ניכור בבית הספר שבו היא עובדת: "זה חבל. זה אין. בכל זאת אני חדשה בעיר [שם העיר] ואני בכל זאת מצפה שקצת... רק מורה אחת בקבוצה זו דיברה על בית ספר כמשפחה, אלא שבנקודת הזמן שהריאיון נערך בה, היא עמדה לעזוב אותו ולצאת למרכז מתי"א ולכן הוא כבר לא היה מקור ביטחון עבורה.

2. אימהות והוראה — מורות עם תמ"ג לא רק תופסות את בית הספר כמשפחה נוספת, אלא גם תופסות את עצמן כאימהות בתוך משפחה זו. לאימהות זו ארבעה ביטויים. האחד, ללדת את התלמידים במובן המטפורי: "תמיד ראיתי את הילדים כאילו הם הילדים שלי. רק נשאר לי בעצם ללדת אותם... החדרתי בהם את האהבה הזאת ללמידה כמובן, בסדר גודל

נורמלי, כן, לא בצורה אוכססיבית, אבל כשפתאום הבנתי שיצאו בעצם מעשים טובים, כי הם יצאו בעצם מתוך הבטן שלי ולא משהו מבחוץ". הביטוי השני, להגן על התלמידים: "אולי בגלל שאני עובדת עם הקטנטנים, יש לזה... אם הייתי עובדת עם כיתות גבוהות אולי זה היה אחרת. פה הם זקוקים לפן של אימא מגוננת". ומורה אחרת: "אישה שהיא אימא היא... את יודעת מה זה מזכיר לי? זה מזכיר לי איזה בעל חי שפורס כנפיים ושם את כל הגזולים מתחת לכנפיים שלו. ככה אני מרגישה את עצמי בבית וככה אני מרגישה את עצמי בכיתה. כשאני נכנסת לכיתה לחנך אני הופכת להיות אימא שלהם. אכפת לי ואני רבה בשבילם. אם אני אראה שאיזה ילד נפגע, אחד הילדים שלי בכיתה, זה יהיה כאילו הילד הפרטי שלי נפגע". הביטוי השלישי, לזון אותם במובן המטפורי: "אני תמיד מרגישה כמו הנמלה הזו, כל הזמן מתרוצצת ומחפשת מזון". והביטוי הרביעי, לעצב אותם לפי הערכים החינוכיים של המורה: "בשבילי ילדים הם כחומר ביד היצור".

תפקיד האם ותפקיד המורה מזינים זה את זה ומחזקים את תחושת המסוגלות בכל אחד מהם. כל המשמעויות שכללו המורות בתפקיד האם בבית הספר – לידה, הגנה, הזנה ועיצוב – מבטאות תחושת יכולת נתינה רבה מתוך יחסים של הפריה הדדית בין האם המשפחתית לאם הבית ספרית.

מורות עם תמ"נ לא תיארו את בית הספר כמשפחה ואת עצמן כאימהות במשפחה. שתיקת המורות עם תמ"נ בסוגיית האימהות מעוררת תמיהה. מדוע אין הן תופסות את עצמן כאימהות במערכת הבית ספרית? מדוע אותן שתי מורות בודדות בקבוצה זו שכן תיארו זהות תפקידית של אם במשפחתן הפרטית ובבית הספר, אינן מצליחות להיות אימהות בבית הספר במידה שהן משתוקקות לה? בדיקת המטפורות שהשתמשו בהן מורות עם תמ"נ לתיאור תחושתן בבית הספר, לא בהקשר למשפחת הייסוד שלהן אלא בהקשר לבית הספר, הובילה למסקנה שהן תופסות את עצמן בתפקיד הילדה בבית הספר. לתפקיד זה ארבע משמעויות: פסיביות, חסימת יכולת פעולה על ידי גורם סמכותי, חיפוש הגנה וכמיהה לתמימות ילדית.

הפסיביות באה לידי ביטוי אצל מורה המשתמשת בדימוי הבא לתאר את חוסר האונים שלה כשיש בעיות אלימות: "כל הזמן נכנסים גורמים מחוץ לבית הספר וזורקים בקבוקי מים ואת עומדת כמו פסל", ובמקום אחר היא מוסיפה: "נכנסים, שופכים מים, מקללים, זורקים את הזבל על המורה ואת עומדת כמו גולם ואת יודעת שאין לך למי לפנות". בחסימה הכוונה למורות שהרגישו כי הן רוצות לפעול ולהשפיע אלא שהמערכת חסמה אותן. כך, למשל, מתארת את עצמה מורה וותיקה: "אני מרגישה שאני פה ... גולם של פקעת". אותה מורה מספרת, כי היא רצתה ללמד בבית הספר בשיטות הוראה מתקדמות שרכשה, אולם ריבוי התלמידים, בעיותיהם הקשות וחוסר תמיכה מהנהלה הובילו אותה להרגשה, כי הרצון כלוא בתוך הפקעת ואינו יכול לממש את עצמו. היפוך הביטוי "גולם של פקעת" במקום "פקעת של גולם" מורה על קשר לא מודע שעושה המורה למשמעות הנוספת, השלילית, של המושג גולם, נוסף למשמעות הביולוגית. מורה ותיקה אחרת השתמשה בביטוי "מקצצים את הכנפיים" כדי לציין את תחושתה כי עוצרים אותה

מלפעול. לטענתה היא רוצה להשפיע בבית הספר ובייחוד לעצב את עולם הערכים של תלמידיה, אבל ההנהלה מונעת זאת ממנה בכך שהיא לא נותנת לה מספיק שעות הוראה להקניית ערכים. כאן יש מוטיבציה, לכאורה, לפעולה הנחסמת על ידי גורם סמכות. אשר להגנה, כפי שראינו, מורות עם תמ"ג תפסו את תפקידן להגן על התלמידים, להיות אימא מגוננת. הן השתמשו בדימוי של ציפור הנותנת מחסה לגוזליה תחת כנפיה. לעומת זאת מורות עם תמ"נ תיארו את עצמן כמי שמחפשות מחסה תחת כנפיים של אחרים: "יש לי דווקא די הרבה חברות שהן מבוגרות ובחברתן אני כן ילדה, אולי ילדה שאני רוצה או מדמיינת, ואז זה כן מגיע וכן, ככה, חוסה תחת כנפיהן". חיפוש ההגנה אצל מבוגרים היא התנהגות המיוחסת לילד וכאן היא נקשרת במוצהר לתחושת המורה כילדה. ואשר לכמיהה לתמימות ילדית תיארה זאת אחת המורות כך: "ומצד שני גם יש לי צורך בקשר עם הילדים האלה. אני צריכה את הקשר הזה, את... יש בהם משהו צעיר, תמים, שיכול לחבר אותי אליהם ולא יכול לעולם לחבר אותי לאיזה עולם עסקי קשוח! התמימות הזאת, הרצון האמתי בקשר חם! אני מאמינה שהרבה מבוגרים מאבדים אותה או מדחיקים אותה. ואני... אני נהנית לגעת בזה... ואני לא רק נהנית, אני צריכה את הקשר הזה! שהוא חסר אינטריגות, והוא חסר פניות... והרבה פעמים, אפילו ביחסים עם חברים שלי, אני רואה אינטריגות!".

ארבע המשמעות הללו — פסיביות, חסימה, הגנה וכמיהה לתמימות ילדית — משקפות את מקומן של מורות עם תמ"נ כילדות בתוך בית ספר ומקנות למשפחה הבית ספרית משמעות סמויה של משפחה פרטית.

3. קריירה מול משפחה — מורות עם תמ"ג, גם כשהן מטופלות בילדים קטנים, לא ויתרו על מימושן העצמי ועל ההתקדמות המקצועית. לכולן היו תכניות להתפתח בהדרכה, בהתמחות או בניהול. הן הדגישו את רצונן בהמשך לימודים וראו בהם תנאי להתקדמות זו. מורות אלה לא מוכנות לוותר על התפתחותן המקצועית בגלל המשפחה, וכדי שיוכלו למלא את שני התפקידים, האימהי והמקצועי, הן דחו את ההגשמה המקצועית לשנים מספר עד שילדיהם הקטנים יגדלו. מורה, אם לשתי בנות קטנות, מתכננת את עתידה המקצועי בכיוון ההדרכה: "בעוד כמה שנים אני רוצה להדריך בבתי ספר, להתמחות בתחום מסוים ולהדריך במתמטיקה או באוריינות". ואחרת, גם היא אם לשתי ילדות צעירות, מתכננת להמשיך וללמוד כדי להתקדם בהייררכיה: "ביססתי את עצמי במקום שאני עובדת בו, אבל אני יודעת שאני לא אשאר שם. אני לא יודעת אם זה יהיה בעוד חמש שנים, אבל אני בפירוש רוצה תואר שני ולטפס... לניהול או ליערץ".

לעומתן, למורות עם תמ"נ אין שאיפות להתפתחות מקצועית. הן מתרצות זאת בהעמדת התפקיד האימהי לפני התפקיד המקצועי, קרי, רצונן להיות יותר במחיצת ילדיהן. העובדה שגם אותן מורות שילדיהן כבר בגרו לא מתפתחות מקצועית והעובדה שלאימהות הצעירות אין תכניות לקידום מקצועי בעתיד, מעידות שהשימוש באידאולוגיה הוא רק תירוץ ויש סיבות אחרות, סמויות מבחינת המורות, לחוסר התפתחותן המקצועית: "אני

חושבת שנשים הן... עם פחות אמביציה. בגילאים שיש להן ילדים קטנים הן פחות דורשות מעצמן בשביל עצמן. הבית והעבודה ביחד זה לא קל. אין זמן. ולכן השנה, בהחלטה מאוד שלמה עם עצמי, להשלים את התואר הראשון אני לא משלימה מה שאני אוהבת. אני לא יכולה לעמוד ב... אז אני לוקחת את הקורסים הקטנים שאין להם הרבה חובות ובאמת בשביל הכיף. אני חושבת שנשים הרבה פחות מקדישות לעצמן, או מרשות לעצמן בכלל לחשוב להתפתח מבחינה מקצועית. אלה שעושות את זה הן כאלו שיש להן המון ביטחון עצמי והמון... זאת אומרת, אני לא... בקטע של לוותר למשל, של לדעת שהילדים שלי לא יקבלו... גם ככה אני חושבת שהם לא מקבלים מספיק, שאני לא נותנת להם מספיק, שאולי אני יכולה לעשות יותר."

4. הצבת גבולות בין העולם המקצועי לעולם האישי – מורות עם תמ"ג מאפשרות לעבודה לפלוש לביתן. הן מתלוננות שפלישה זו פוגעת במשפחה, אבל הן מצאו דרכים מגוונות כדי להשלים עם המצב. מצד אחר הן אומרות שהבית אף פעם לא פלש לעבודה ושיש להן יכולת ברורה להבחין בין שני העולמות: "והעבודה נכנסת לי המון הביתה, זאת אומרת זה חלק ממני... הבית לא כל כך נכנס לעבודה. שוב אני אומרת: הבית יכול להיכנס רק ברמה האידיאולוגית, של איך עשיתי בבית ואיך התנהגתי ואותו הדבר פה. אבל... להגיע לבית ספר גם אם השארתי ילד חולה או היו איזה קשיים, אני יודעת מאוד לעשות את הסוויץ' ואני בבית ספר אחרת".

אחת המורות מספרת על רגשי האשם שלה: "מה זה אין לי? היו לי! למדתי להסתדר עם זה. תשמעי, זה עניין של בחירה והשלמה פה. אם את בוחרת את זה ואת רוצה להתקדם ואת רוצה להשקיע וצריך להיות אכפת לך, את צריכה לדעת שזה בא על חשבון משהו אחר. עכשיו תעשי בינך לבין עצמך את הבחירה". אותה מורה מצאה כמה פתרונות כדי לגשר בין דרישות הבית לדרישות העבודה. ראשית, היא מכירה בכך ששילוב העבודה והבית אינו יכול לאפשר מילוי מושלם של כל תפקיד בנפרד. שנית, היא מספרת שלמדה להיות מאורגנת מאוד וכך ניהול הזמן שלה יעיל והיא מספיקה הרבה. שלישית, היא הנהיגה בביתה חלוקת תפקידים כך שכל בני הבית שותפים באחזקתו. ולבסוף, היא רכשה בכסף שירות שחסך לה זמן: היא לקחה מורה פרטית לבנה שמתקשה בלימודים במקום לשבת איתו בעצמה. דוגמה זו מראה כיצד מורות עם תמ"ג מצאו דרכים להתמודד עם העובדה שהעבודה פולשת לזמן הפרטי של המשפחה וכך הקטינו את הקונפליקט ואת תחושת האשם.

גם אצל מורות עם תמ"ג העבודה פולשת הביתה אלא שמידת השליטה שלהן על התופעה מוגבלת מאוד. גם אין הן מצליחות להבחין הבחנה ברורה בין שני העולמות וגם לא מוצאות פתרונות שיאפשרו את קיום שני העולמות ככפיפה אחת: "לדוגמה, כשהורה בא לדפוק אצלי בדלת בשעה 9 בערב, כשהילדים כבר ישנים והבעל רוצה רק אותי, כדי לשאול איך הילד שלו. ואני קיבלתי אותו ואו נוצר חיכוך במשפחה. אז את אותה אימא סיפקתי ואחר כך היה מאוד נחמד שהיא באה ואמרה איזו מורה טובה אני, היה לי נורא

חשוב שיגידו עלי שאני מורה טובה ולא הבנתי שזה בעצם מקלקל. מה פתאום את באה לדפוק אצלי בדלת בשעה 9 בערב?" כמו כן אצל מורות בקבוצה זו פולש גם הבית לעבודה, ומצב זה מבלבל אותן ומסיח דעתן מעבודת ההוראה: "אבל מה שכן, שני הילדים שלי לומדים בבית הספר שאני מלמדת בו וזה גם חלק שהיה לי קשה השנה כי הבן השני שלי נכנס לכיתה א... בהתחלה עמדתי והסתכלתי מה הוא עושה בהפסקות. עד שהחלטתי שאני לא יוצאת, ולא רואה ולא שומעת. אבל בכל זאת היה קשה כי המחנכת לא... והקטע הזה היה לי מאוד קשה... רציתי להתנתק, ולא כל כך הצלחתי".

ב. יחס הבעל לבחירה המקצועית

מורות עם תמ"ג סיפרו בהערכה ומתוך הכרת תודה כי הבעל שלהן תמך בבחירה המקצועית שלהן להיות מורות. התמיכה באה לידי ביטוי הן בהערכתו המילולית והן בסיוע פיזי: "אני אגיד לך את האמת, יש לי תמיכה ממש אדירה מיוסי בעלי, ויכול להיות שזה מה שעוזר לי לתת ממש את כולי לעבודה". ומורה אחרת מספרת: "הוא מאוד עוזר לי. יש ימים שפחות, יש ימים שיותר... אני יוצאת בערבים לשיבות והוא מקלח את הבנות. הבית התנהל ומתפקד כאילו אימא שם. זה נותן הרגשה טובה". לעומתן, מורות עם תמ"ג סיפרו שהן צריכות להתמודד בעצמן עם גידול הילדים והבעל לא מתחלק אתן בעול. אבל מה שיותר חשוב, הבעל מתנגד לבחירה המקצועית שלהן, דוחף אותן לפרוש מההוראה, מביע זלזול במקצוע וכועס על המחירים המשפחתיים שהעבודה גובה: "הרגשתי לא טוב עם העניין. כמעט חשבתי לפרוש מההוראה. כל הזמן אמרתי לעצמי, אם אני לא טובה אז למה אני נאבקת בדבר הזה. מה, בגלל הילדים? בגלל הבעל שמלכתחילה לא רצה שאהיה מורה?" ומורה אחרת אומרת: "בעלי התנגד מההתחלה. הוא חושב שאני מבזבזת את הזמן. בעלי מאוד התנגד. אני מרגישה שהוא אנטי. מה הפריע לו? הוא חושב שמורה זה לא משהו ששווה. שאני שווה הרבה יותר ממורה. זה עצוב, עניין תפיסת המורה כמי שהיא לא... הוא ראה את תלושי המשכורת שלי וזה שיכנע אותו סופית שהוא צודק. הוא חושב שאני לא מתאימה. הוא חושב שאני צריכה לעשות משהו יותר שווה... הוא חושב שאני צריכה... שמגיע לי משהו יותר טוב".

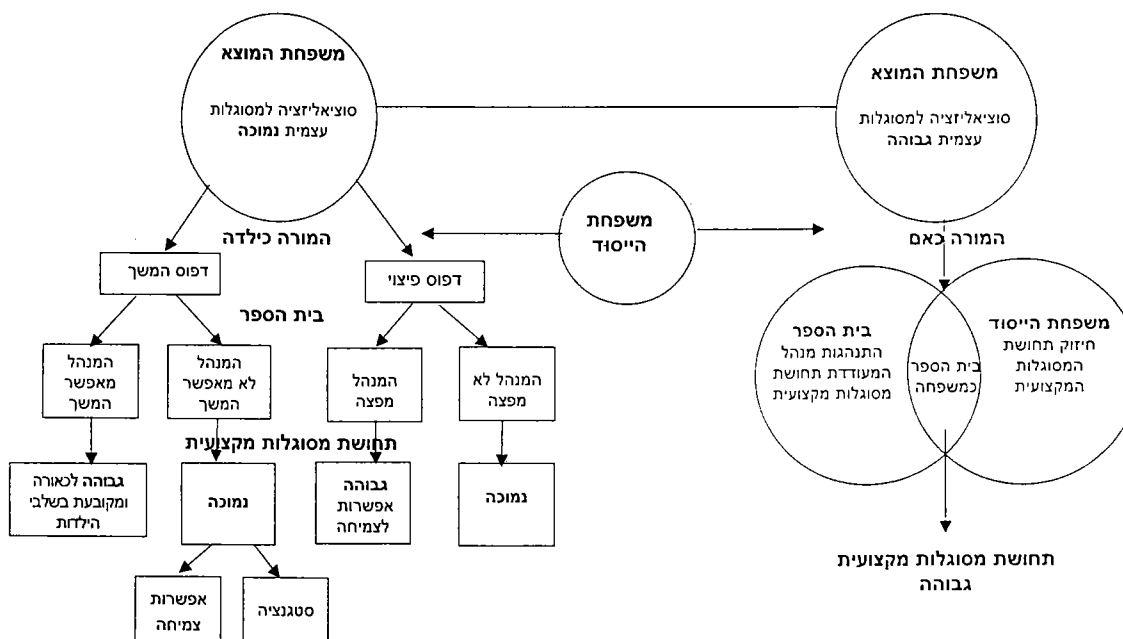
מתברר, שמורות בעלות תמ"ג זוכות לתמיכת הבעל בבחירתן המקצועית. אף שלעתים הבעלים ביטאו חוסר שביעות רצון מפלישת העבודה הביתה או מהשכר הנמוך, הם רואים בהוראה מקצוע מכובד וקשה ומעריכים את נשותיהם על יכולתן להתמודד עם אתגרי המקצוע. הם מכירים בתרומת ההוראה לאיכות האימהות בכך שהיא מוסיפה ידע וניסיון חינוכי לתפקיד האימהי ומדרבנים את נשותיהם להתקדם בקריירה. תמיכתם לובשת שני פנים: הכרה מילולית בערך המקצוע וביכולת ההתמודדות של המורה, ותמיכה מעשית שבאה לידי ביטוי בעזרה בבית ובעזרה בהכנת חומרים להוראה.

מורות בעלות תמ"ג סיפרו על היעדר תמיכה של הבעל כשהסיבות לכך מגוונות: שתיים מהמורות חיות ללא בעל ובחלק מהמקרים הבעל לא התעניין בעבודה אשתו והתעלם ממנה. אולם הסיבה המרכזית אצל רובן הייתה, שהבעל התנגד לבחירה המקצועית של

אשתו, לא העריך את ההוראה כמקצוע, כעס על שהיא פוגעת במשפחה והביע זלזול בשכר הנמוך לעומת ההשקעה המרובה.

ההיבט התהליכי

בהיבט המבני תוארו שלושת מעגלי ההשתייכות שציינו המורות בהקשר לתחושת מסוגלותן – משפחת המוצא, משפחת הייסוד והמשפחה המקצועית. ההיבט התהליכי מתאר את תהליכי הסוציאליזציה המתרחשים בין שלושת המעגלים הללו אצל מורות בעלות תמ"נ לעומת מורות בעלות תמ"ג. תוקף המודל, על הקשריו הסיבתיים וכיווני הזרימה שלו, נבחן בכל אחד מהראיונות בנפרד בשלב האחרון של ניתוח הממצאים (ראו תרשים 2).



תרשים 2: מודל הסוציאליזציה לתחושת מסוגלות עצמית

אשר למעגל ההשתייכות הראשון, מורות עם תמ"ג גדלו בכתיים שיצרו סוציאליזציה לתחושת מסוגלות אישית גבוהה. היה זה בית שהעניק אהבה, חום ותחושת יציבות, אך בו בזמן דרש מהילדה-המורה לסייע באחזקת הבית ולהתמודד עם משימות שנבעו מהמצוקה

הכלכלית. הערך העליון בבית היה לימודים שנתפסו כאמצעי להגשמה עצמית ולשיפור המיצב החברתי-כלכלי. הקשר הרגשי עם שתי דמויות ההורים היה קרוב ותומך, וההורים שימשו מודל המדגים שבירת תפיסות מגדריות מסורתיות. מקצת ההורים עבדו בתפקיד בכיר במערכת החינוך ושימשו מודל חיקוי ומקצתם עבדו בעבודות כפיים פשוטות אבל עודדו את בתם ללמוד כדי שיהיה לה מקצוע טוב יותר. מורה שגדלה בבית כזה פיתחה, ככל הנראה, תחושת מסוגלות אישית גבוהה. תחושה זו ינקה גם מהיציבות והביטחון ששיררה מסגרת הבית וגם מהצורך להתמודד עם משימות שונות.

במעגל ההשתייכות השני, במשפחה שהקימה המורה עם בעלה וילדיה, התחזקה תחושת מסוגלותה בתחום המקצועי. הבעל העריך את בחירתה המקצועית, תמך בה, עודד אותה להתקדם, הביע הערכה לאופן התמודדותה עם אתגרי המקצוע וסייע פיזית בטיפול בילדים כדי שאשתו תוכל להתפנות לעבודתה. המורה עצמה הציבה גבולות בין הבית לעבודה כך שזמן העבודה פלש לזמן הבית, אבל הבית וטרדותיו אף פעם לא פלשו לעבודה. אף שהמורה החליטה לדחות בכמה שנים את התפתחותה המקצועית (המשך לימודים וקבלת תפקידי ניהול) עד שילדיה יגדלו, היה לה תכנון ברור של מסלול הקריירה שלה. דחייה זו אפשרה לה, כנראה, לפתור את הדילמה קריירה-משפחה מבלי שתחוש שהיא מקריבה את מימושה האישי. תחושת המסוגלות העצמית הגבוהה שהוטמעה בה בילדותה הובילה אותה לתפוס את משפחתה הפרטית ואת בית הספר כשתי משפחות המזינות זו את זו ומחזקות האחת את רעותה. בשתייהן משמשת מורה עם תמ"ג, על פי תפיסתה, בתפקיד של אם חזקה ובוטחת.

במעגל ההשתייכות השלישי, בבית הספר, פגשה המורה מנהל שהתנהגותו נתפסו בעיניה כהתנהגויות מכבדות, מעוררות, אנושיות ותומכות. מנהל כזה נתפס כמי שמאפשר למורה להגשים את עצמה ולתת ביטוי ליכולותיה. הוא נתן לה משוב שוטף על הישגיה, הביע כבוד לרמתה המקצועית בכך שאפשר לה קבלת החלטות עצמאית והתקדמות בתפקידים, יצר תחושת שייכות ולכידות בקרב צוות בית הספר, פיתח תרבות של תקשורת גלויה בינו לבין המורות, הפגין עוצמה שנותבת על ידו לשיפור איכות ההוראה, דרש מהמורה לפעול ברמה מקצועית גבוהה והביע ערכים חינוכיים הדומים לאלה שלה. מנהל זה שחזר עבורה, ככל הנראה, את הדפוס שחוותה בבית ההורים: תמיכה וקבלה יחד עם דרישה לעשייה איכותית. המפגש המקרי הזה בין מנהל תומך, מעורר, מכבד ומאפשר לבין מורה בעלת תחושת יכולת מקצועית גבוהה יצר דינמיקה של חיזוק תחושת המסוגלות של המורה. שלושת מעגלי ההשתייכות שלה: משפחת המוצא, משפחת הייסוד שלה ומשפחתה המקצועית חיים, מבחינתה, בהרמוניה ובתיאום. שלושתם משדרים לה מסרים דומים לגבי יכולותיה האישיות והמקצועיות ובכך מאפשרים לה לתפוס את תפקידיה השונים כמפריים זה את זה ולא כעומדים בסתירה זה לזה. הדימוי של האם הבוטחת והמגשימה, שהופנם בה בילדותה, יכול למצוא את מימושו הן במשפחתה הפרטית, כאם לילדים, והן במשפחתה המקצועית, כאם מטפורית לתלמידים ולפעמים גם למורות האחרות בבית הספר. דינמיקה זו חוזרה בסיפוריהן של מרבית המורות עם תחושת המסוגלות הגבוהה. קבוצת המורות עם

תמ"ג מתאפיינת, אם כן, בהומוגניות רבה; השונות בין הסיפורים הייתה קטנה מאוד מבחינת המודל.

אצל מורות בעלות תמ"ג מתרחשת דינמיקה שונה, מורכבת יותר. מורות אלה גדלו בבתים שיצרו סוציאליזציה לתחושת מסוגלות אישית נמוכה. מאפייני הבית, נסיבות החיים והתנהגויות ההורים הובילו את הילדה-המורה לפתח אמונה מועטה ביכולתה להצליח. הם גם הביאו בעקבותיהם קושי בפיתוח כישורי התמודדות חברתיים בגלל הגנת יתר של ההורים או נסיבות חיים אחרות, מסר ברור של ערכים קולקטיביסטיים ולפיהם על הילדה-המורה להעמיד את צורכי הזולת לפני צרכיה שלה, חוסר הענקת חשיבות ללימודים כערך וכאמצעי למימוש עצמי, שימור תפיסות מגדריות מסורתיות וקיבוע הילדה-המורה בתפקיד "האישה השותקת" שתפקידה לרצות את סביבתה. כמו כן חוותה הילדה-המורה מודל של החמצה תעסוקתית של ההורים וחוויות טראומטיות של אבדן בית הילדות לא רק במשמעותו הפיזית אלא כאבדן של ילדות מוגנת, בטוחה ומאושרת. על כל אלה נוספו היעדר פיזי או מנטלי של דמות אב, ואם מרוחקת רגשית. אפשר לומר בזהירות שאפיונים אלה השאירו את המורה, מבחינה פסיכולוגית, בתפקיד של ילדה. ילדה מנטלית זו מחפשת פיצוי לחסך הרגשי שהיא נושאת אתה מילדותה, או מחפשת להמשיך את הדפוס הבטוח (אם כי הבלתי מספק) של "הילדה הטובה" שאותו הכירה כל חייה.

במשפחת הייסוד שלה לא עברה המורה חוויה מתקנת של חיזוק תחושת המסוגלות העצמית. הבעל, המזולזל בעבודתה כמורה ואינו תומך בה, הנציח עבורה את הדפוס המתסכל שהיא נושאת. הוא לא אפשר לה למצוא פיצוי לחסר הרגשי בתחום המסוגלות ולא עודד את התפתחותה המקצועית. להפך, לרוב הוא ציפה ממנה לפעול לפי המודל הנשי הבלתי מספק של האימא שלה: לשים את הבית והאימהות בראש מעייניה. הזלזול שלו בבחירתה המקצועית, הלעג לשכר הנמוך וחוסר ההערכה לקשיים שמציב מקצוע ההוראה שידרו לה שהיא עוסקת במקצוע חסר ערך, מקצוע נחות שגברים בזים לו. יתרה מזו, לאור היעדר דמות חיקוי גברית המעודדת תחושת מסוגלות בילדותה בשל היעדר האב, יכול היה הבעל לשמש בעצמו מודל מעורר וכך לאפשר לה לפצות עצמה על החסר שחוותה בילדותה. אלא שהתנהגות הבעל הייתה אחרת: הוא לא עודד אותה להתקדם לתפקידי ניהול או להתפתח מקצועית ובכך מנע ממנה להתחיל לבנות את תחושת המסוגלות שלה. התנהגות הבעל שחזרה עבורה את הדפוס מנמיך המסוגלות שחוותה בילדותה בבית הוריה וקיבעה, כפי הנראה, את המורה בעמדה פסיכולוגית של ילדה המחפשת מענה לצרכיה הרגשיים. עמדה זו מלווה את המורה במעגל המקצועי שלה, בבית הספר. בהתבוננות דיכוטומית אפשר להצביע במעגל זה על שני דפוסים אופייניים: דפוס ההמשך ודפוס הפיצוי — בכל אחד מהם נשאלת השאלה האם המנהל נותן מענה לצורך של המורה או לא.³

3 מן הראוי לציין כאן שטיבו של מודל לפשט את המציאות, אך היו מקרים של מורות ששילבו את שני הדפוסים.

דפוס הפיצוי — דפוס זה התברר כשכיח יותר מדפוס ההמשך. בדפוס הפיצוי מחפשת המורה מענה לחסך שהיא נושאת אתה מילדותה. לרוב זהו חסך חברתי, אם כי יכולים להיות גם חסכים אחרים. אם המורה מגיעה עם צורך בפיצוי, והמנהל מאפשר לה לקבל מענה לצורך שלה לבנות בהדרגה את תחושת המסוגלות המקצועית שלה (למשל, על ידי כך שהוא מטיל עליה תפקיד בבית הספר), הרי שמתאפשרת בנייה אמיתית של תחושת מסוגלות. המורה תוכל, ככל הנראה, לבנות בהדרגה את ביטחונה ביכולתה להתמודד עם משימות מגוונות כשהיא מוגנת ונתמכת בידי המנהל, וכך יתאפשר לה להצמיח תחושת מסוגלות, מה שלא התאפשר לה לעשות כילדה בבית הוריה וכבוגרת במשפחת הייסוד שלה. יחד עם זאת יש להדגיש שבמחקר הנוכחי לא נמצאה אפילו מורה אחת עם תחושת מסוגלות נמוכה בעקבות החוויה במשפחתה, שחוותה עבודה עם מנהל תומך שהביאה לתחושת מסוגלות גבוהה שנותרה לאורך זמן. גם מורות שתחושת המסוגלות שלהן עלתה בעקבות העבודה עם מנהל, סיפרו שכאשר המנהל שעודד מסוגלות הוחלף במנהל שלא חיזק את תחושת המסוגלות שלהן — תחושת מסוגלתן צנחה מטה. מכאן אפשר ללמוד ששמירה על תחושת מסוגלות גבוהה אצל מורות שהגיעו לבית הספר עם תחושת מסוגלות נמוכה — מחייבת תחזוקה מתמדת. לחלופין אפשר שאותן מורות במחקר לא חוו די זמן את חוויית קידום המסוגלות, ורק שנים רבות של "חוויה מתקנת" של תחושת המסוגלות יכולות להטמיע ולקבע את תחושת המסוגלות הגבוהה. אפשרות אחרת היא מפגש בין מורה שבאה עם צורך בפיצוי ובין מנהל שלא מספק צורך זה. במקרה זה תחושת המסוגלות של המורות נשארת נמוכה.

דפוס ההמשך — אם הצורך של המורה הוא דפוס המשך של "להיות ילדה טובה" המקבלת חזיוקים מסביבתה על היותה טובה, והמנהל אינו מאפשר את קיום הדפוס, תחושת המסוגלות של המורה יורדת. מקרה אחר הוא כאשר למורה יש צורך בהמשך הדפוס של "הילדה הטובה" שהוטבע בה בבית הוריה והיא פוגשת מנהל המאפשר לה להמשיך לפעול בדפוס הזה. כאן, לכאורה, תחושת המסוגלות שלה תעלה, אולם זוהי עלייה רק לטווח הקצר, כזו התלויה בגורמים חיצוניים שצריכים להתקיים כדי שהיא תתמיד. במקרה זה עלולה המורה להישאר בתפקיד הילדה מבחינה פסיכולוגית ולא לצמוח ממנו. המשך הדפוס של הילדה הטובה משאיר אותה במקום הבלתי מתמודד, המוגן, המוגבל, ולא מאפשר לה לרכוש יכולת התמודדות עם משימות חברתיות שמהן היא חוששת, כמו התמודדות על תפקיד בבית הספר, עימות עם הורים, הבעת חוסר הסכמה עם החלטות ההנהלה וכדומה. תחושת המסוגלות שלה, במקרה זה, נשארת תלויה בגורמים חיצוניים לה ובחזיוקים החיוביים שתקבל מרמות סמכות, וזו איננה תחושת מסוגלות יציבה ההופכת לתכונת אישיות. זהו דפוס מסוכן אולי יותר מהדפוסים האחרים, כיוון שהוא גורם למורה לחיות באשליה שתחושת מסוגלותה גבוהה, אולם כל שינוי עלול לערער בקלות תחושה זו ולגרום לשבר.

אפשר להתבונן בממצאים לגבי מורות עם תמ"נ גם מזווית אחרת, המתארת שני דפוסים אפשריים של עמדת הילדה. דפוס אחד הוא של מורה המגיעה לבית הספר עם תפיסה

פסיכולוגית של ילדה הרוצה לצמוח. במילים אחרות, היא מייחלת למצוא בבית הספר את מה שלא היה לה בבית הוריה ואצל בעלה: שייכות, יציבות, תחושת ערך ומימוש עצמי, יכולת להפסיק לשתוק ולבטא את רצונותיה ודעותיה. הדפוס האחר הוא של מורה עם תפיסה פסיכולוגית של ילדה שעדיין לא מעיזה לרצות לגדול. כל מה שהיא שואפת אליו הוא להמשיך את הדפוס הבטוח והמוכר של הילדה הקטנה והשותקת שמקבלת חיזוקים מהסביבה על היותה "הילדה הטובה". דפוסים אלה אינם דפוסים מודעים אצל מורות עם תמ"ג, והיא והמנהל שלה אינם ערים לכך שהיא רואה בבית הספר משפחה אלטרנטיבית שמיעדת לפצות אותה על חסכי חייה הפרטיים.

דיון

בחינת הגורמים שעלו במחקר זה לפי הטיפולוגיה של בנדורה (Bandura, 1997), המציבה ארבעה מקורות כמעצבים תחושת מסוגלות עצמית (התנסויות אישיות, צפייה במודל, שכנוע מילולי ועוררות פיזיולוגית-רגשית), מובילה למסקנה שיש הקבלה בין שלושת המקורות הראשונים שציין בנדורה לבין הגורמים שציינו המורות, אבל יש גם שוני. ראשית נבחן את הדמיון.

התנסויות אישיות — במרחב המקצועי סיפרו המורות משתי הקבוצות בהרחבה על ההתנסויות בתחום היחסים עם המנהל ועל ההשפעה הרבה של התנסויות אלה על תחושת מסוגלותן. הן סיפרו על תפקידים שונים שהטיל עליהן המנהל כמו ריכוז מקצוע, ריכוז פרויקטים, ריכוז שכבה או תפקידי ניהול אחרים, שביצועם המוצלח או לחלופין אי-קבלתם השפיע על תחושת המסוגלות שלהן. כל המורות הדגישו כי ההצלחות המשמעותיות (בקבוצת תמ"ג) או הכישלונות המשמעותיים (בקבוצת תמ"ג) היו בתחום היחסים, בייחוד עם המנהל, והשפיעו באופן מכריע על תחושת מסוגלותן. גם במרחב החיים האישי סיפרו המורות על התנסויות שונות כמו מחלה ואובדן אדם יקר כקשורים עם תחושת מסוגלותן. כך, מורות בעלות תמ"ג סיפרו כיצד העובדה שהיו צריכות כילדות לעזור בבית הכינה אותן להתמודד בהמשך עם קשיים, ומורות בעלות תמ"ג סיפרו שהגנת היתר של ההורים ומניעת התמודדותן בייחוד במצבים חברתיים הפכה אותן לפגיעות וחוששות. ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי בהתאם למסקנתו של בנדורה (Bandura, 1997) התנסויות עצמיות הן המקור המרכזי והחשוב ביותר בעיצוב תחושת המסוגלות.

צפייה במודל — מורות משתי הקבוצות סיפרו על מודל חיקוי שהשפיע על תחושת מסוגלותן. בראש ובראשונה היו אלה דמויות ההורים, כמו שאומרת מורה עם תמ"ג: "אמא הצליחה לעשות הכול אז למדתי ממנה". אבל גם דמויות חינוכיות אחרות כמו מדריכה פדגוגית במכללה, מורה מחנכת בבית הספר היסודי או מנהלת נוכחית היו מודל מעצב של תחושת המסוגלות. מקצת המורות סיפרו על דמויות חינוכיות ששימשו "אנטי מודל", כלומר דמויות שמהן למדה, על דרך השלילה, כילדה או כבוגרת, כיצד לא להתנהג. רוב

דמויות החיקוי היו מהמרחב המשפחתי של המורה ומהמרחב הבית ספרי בעבר, כשהייתה ילדה. מיעוטן היה גם מההווה שלה כמורה. בעוד בנדורה שם דגש על דמויות המדגימות הישגים ביצועיים בהווה, מהמחקר הנוכחי עולה, כי דווקא דמויות מהעבר הרחוק, מילדותה של המורה, הן דמויות החיקוי המשמעותיות ביותר עבורה, בייחוד דמויות ההורים.

שכנוע מילולי – כל המורות דיווחו על אמירות בסביבתן האישית או המקצועית שהשפיעו על תחושת מסוגלותן. במרחב המקצועי הן סיפרו על משובים מילוליים חיוביים ורציפים מהמנהל או היעדר משוב ומשוב פוגע, משובים ישירים או עקיפים מהורי התלמידים, משובים ממפקחים ומתלמידים. במרחב האישי סיפרו המורות על שכנוע מילולי של הוריהן בדבר יכולתן (יותר מורות מקבוצת התמ"ג סיפרו על כך, בין השאר כיוון שבביתן של מורות עם תמ"ג התקשורת הייתה מצומצמת ודלה). בהקשר זה כדאי לציין כי בנדורה עוסק בשכנוע מילולי, אולם מהמחקר עולה שגם שתיקה היא רבת משמעות. לא רק אמירה מילולית לגבי היכולת של האדם להצליח או לגבי סיכויי כישלוננו היא משמעותית, אלא גם היעדרה. זאת ועוד, בהלימה עם ממצאיו של בנדורה עולה כי ככל שהמקור המשכנע הוא בעל משמעות רבה יותר לחייו של הפרט, כך השפעתו תהיה גדולה יותר. גורמי השכנוע החזקים ביותר שהתגלו במחקר זה היו האנשים המשמעותיים ביותר עבור המורה: במרחב האישי הוריה ובעלה ובמרחב המקצועי המנהל. הלימה בין השדרים המילוליים משלושת הגורמים בדבר יכולותיהן חיזקו את תחושת המסוגלות של מורות עם תמ"ג או הנמיכו אותה אצל מורות עם תמ"ג.

עוררות פיזיולוגית-רגשית – כמקור רביעי להתפתחותה של תחושת מסוגלות עצמית מציין בנדורה עוררות פיזיולוגית-רגשית. המחקר הנוכחי לא מצא תימוכין לכך. אף שבמהלך ראיונות המחקר היו ביטויים רבי עוצמה לעוררות כזו, כמו רקיעות רגלים כועסות, בכי או לחלופין צחוק והבעות שמחה, ואף שהן סיפרו לעתים על בכי שבכו בשיחה עם המנהלת, לא גילו המורות מודעות לקשר שבין תחושות גופניות וביטויים ריגוריים לתחושת המסוגלות שלהן. ייתכן שחוסר מודעות זה נובע מהבניות מקצועיות המשדרות למורה שכאשת מקצוע עליה לפעול במישור הקוגניטיבי, ושלחתחושות רגשיות הבאות לביטוי באופן גופני אין מקום במסגרת זו. ואולי זוהי נגזרת מהבניה כלל חברתית ולפיה בחברה טכנולוגית מתקדמת עלינו לפעול כיצורים רציונליים ולהסתיר את החלקים הרגשיים והגופניים שלנו. המחקר אם כן, הביא עדויות לקיומה של עוררות פיזיולוגית, אבל מדברי המורות בראיונות לא עלה קשר מודע בין העוררות הפיזיולוגית לבין תחושת מסוגלותן המקצועית.

גורמים נוספים לארבעת המקורות של בנדורה – בנדורה, שהיה במקורו ביהביוריסט ואחר כך הוסיף את משקלו של הגורם הקוגניטיבי כמתווך בין התנהגות האדם לסביבתו, הכיר בהשפעת בית ההורים על עיצוב תחושת המסוגלות האישית (Bandura, 1997, pp. 168–172). ואולם בחקר תחושת המסוגלות המקצועית של מורים הושם הדגש על חקר ההווה של האדם ולא על חקר עברו המשפחתי. המחקרים הרבים סביב מושג תחושת

המסוגלות שנערכו בשני העשורים האחרונים בתחום החינוך התמקדו בחקר גורמים במרחב הארגוני של המורה ומשתני הרקע המקצועיים. לא נבדק בהם הקשר בין המרחב המשפחתי הפרטי של המורה לבין עולמה המקצועי בהקשר לתחושת מסוגלותה המקצועית, וכן הושם דגש על גורמים בהווה המקצועי שלה ולא נבחנה השפעת העבר הרחוק על הבניית המסוגלות שלה.

ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים שלעבר של המורה ולחיייה המשפחתיים יש קשר הדוק לתחושת מסוגלותה המקצועית. הטבעות פסיכולוגיות שנושאת אתה המורה מילדותה פועלות את פעולתן ומשפיעות על תפיסתה את הגורמים הנמצאים בזיקה עם תחושת מסוגלותה בהווה המקצועי שלה. תרומתו של המחקר, אם כן, היא בהוספת השפעות פסיכו־דינמיות על המקורות הקוגניטיביים שהעלה בנדורה, שמקורם במשפחת המוצא ובמשפחת הייסוד של המורה, ושהמורה לרוב אינה מודעת לקיומם ולהשלכותיהם על תחושת מסוגלותה המקצועית. כך למשל, בקבוצת המורות עם תמ"נ, הצורך לרצות את הסביבה כדי ליכות באהבתה הוא דפוס שמביאה אתה המורה ממשפחתה הפרטית לבית הספר ולמערכת יחסיה עם המנהל. ציפיותיה מהמנהל לספק לה חזיוקים על היותה "ילדה טובה" כמו שסיפק לה בזמנו אביה, מעצבים את תחושת מסוגלותה המקצועית (יחד עם גורמים נוספים), אלא שהמורה אינה מודעת להשלכה זו מהאב למנהל ולכן היא אינה לוקחת אותה בחשבון בהערכה הקוגניטיבית של מסוגלותה. היא כועסת על המנהל מבלי להבין כי ציפיותיה ממנו הן תולדה של עברה שלה. מעבר להתנסויותיה בפועל של המורה במשימותיה המקצועיות, מעבר לשכנוע המילולי שנותנים לה אנשים בסביבתה המקצועית לגבי יכולותיה, מעבר לתצפיות שלה בהתנהגויות של עמיתים ומעבר לפרשנות שלה למצבי עוררות, יש גם תהליכים רגשיים, בלתי מודעים, שמקורם בעברה המשפחתי, בבית הוריה ובמשפחת הייסוד שלה.

מקורות

אבירם, א' (1992). חוללות עצמית — המפתח להתנהגות. משאבי אנוש, 49, 20-23.
פרידמן, י' וקס, א' (2000). תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו. ירושלים: מכון הנרייטה סאלר.

פרידמן, י' וקס, א' (2001). מסוגלות המורה: מודל המשימות־יחסים. מגמות, מא, 322-348.
קורמינסקי, ל' (1996). שינויים בתפיסת המסוגלות העצמית של מורים משחלמים בעקבות השתתפות בסדנת חקר על הרחבת ידע מילים. דפים, 22, 19-30.

Armor, D., Conroy, P., Cox, M., King, N., McDonnel, L., Paskal, E., et al. (1976). *Analysis of the school preferred programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Ashton, P. A. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.

- Ashton, P. A., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ashton, P. A., Webb, R. B., & Doda, N. (1983). *A study of teachers' sense of efficacy*. Gainesville, FL: University of Florida Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729–735.
- Bandura, A. (1997) *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Adams, N., & Beyer, J. (1997). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 125–139.
- Bandura, A., Blanchard, E. B., & Ritter, B. (1969). Relative efficacy of desensitization and modeling approaches for inducing behavioral, affective and attitudinal changes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 173–199.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. 3. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Brookover, W., Schweitzer, J., Schneider, J., Beady, C., Flood, P., & Wisenbaker, J. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301–318.
- Cannon, J. R., & Scharmann, L. C. (1996). Influence of a cooperative early field experience on preservice elementary teachers' science self efficacy. *Science Education*, 80(4), 419–436.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323–327.
- Cole, K. M. (1995). *Novice teacher efficacy and field placements*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS.
- Dibella-McCarthy, H., McDaniel, E. A., & Miller, R. (1995). How efficacious are you? *Teaching Exceptional Children*, 27(3), 68–72.
- Enochs, L. G., & Riggs, E. (1993). The development and partial validation of microcomputer utilization in teaching efficacy beliefs instrument in a science setting. *School Science and Mathematics*, 93(5), 257–263.
- Evans, E., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81–85.
- Fritz, J. J. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research*, 88(4), 200–208.
- Fullan, M. (1993) *Forces of change: Exploring the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (Eds.). (1992). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.

- Ginns, I. S., & Watters, J. J. (1996) *Experience of novice teachers: Changes in self efficacy and their beliefs about teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self concept and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–643.
- Guyton, E. (1991). Comparison of teaching attitudes, teacher efficacy and teacher performance of first year teachers prepared by alternative and traditional teacher education programs. *Action in Teacher Education*, 13(2), 1–9.
- Hipp, K. A., & Bredeson, P. V. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behavior. *Journal of School Leadership*, 5(2), 136–150.
- Housego, B. E. J. (1992). Monitoring student teachers' feelings of preparedness to teach, personal teaching efficacy, and teaching efficacy in a new secondary teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*, 38(1), 49–64.
- Kinch, J. W. (1973). *Social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- McLaughlin, M., & Marsh, D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80(1), 69–94.
- Moore, W. P., & Esselman, M. E. (1994). *Exploring the context of teacher efficacy: The role of achievement and climate*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Morrison, G. M. (1994). Teacher preferences for collaborative relationships: Relationship to efficacy for teaching in prevention-related domains. *Psychology in the Schools*, 31(3), 221–231.
- Parameswaran, G. (1998). Incorporating multi-cultural issues in educational psychology classes using field experiences. *Journal of Instructional Psychology*, 25(1), 9–13.
- Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1993). *Outstanding teachers' sense of teacher efficacy at four stages of career development*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Los Angeles, CA.
- Ramey, G. L., & Shroyer, M. G. (1992). Enhancing science teaching self efficacy in preservice elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 4(1), 26–34.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150–167.
- Reames, E. H., & Spencer, W. A. (1998). *Teacher efficacy and commitment: Relationships to middle school culture*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Romano, J. L. (1996). School personal prevention training: A measure of self efficacy. *Journal of Educational Research*, 90(1), 57–63.

- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 10*(4), 381–394.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record, 97*(2), 227–251.
- Scharmann, L. C., & Hampton, C. M. O. (1995). Cooperative learning and preservice elementary teacher science self efficacy. *Journal of Science Teacher Education, 6*(3), 125–133.
- Schrifer, M. (1993). *A Comparison of middle and junior high science teachers' levels of efficacy and knowledge of developmentally appropriate curriculum and instruction*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Atlanta, GA.
- Schunk, D. H. (1984). Self efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist, 19*(1), 48–58.
- Shachar, H., & Shmuelevitz, H. (1996). *Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools*. Ramat Gan, Israel: Bar Ilan University Press.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports, 51*, 663–671.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education, 12*(4), 401–411.
- Sparks, G. M. (1988). Teachers' attitudes toward change and subsequent improvements in classroom teaching. *Journal of Educational Psychology, 80*(1), 111–117.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor D. L., & Tashakkori, A. (1994). *Predicting teachers' sense of efficacy and job satisfaction using school climate and participatory decision making*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, San Antonio, TX.
- Tesser, A. (1988). Toward a self evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 181–227). New York: Academic Press.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248.
- Watters, J. J., & Ginns, J. S. (1995). *Origins of and changes in preservice teachers' science teaching self efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, CA.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81–91.