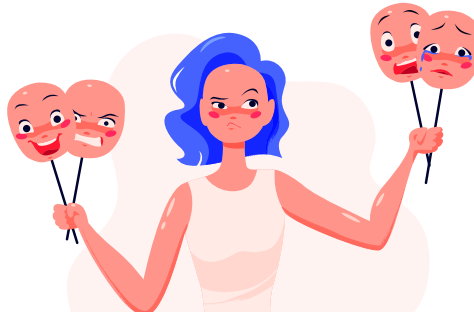


## אפשר ורצוי לדבר על רגשות!



### סיפורים על רגשות פדגוגיים בשיח מקצועי בין מורות

קארין צרפתי-שאולוב\*, דנה ודר-וייס\*\* ונגה קנולר\*\*\*

רגשות הם חלק בלתי נפרד ממקצוע ההוראה. מלאכת ההוראה והמפגשים הרבים שהיא מזמנת מעוררים מגוון רגשות הכרוכים ביחסים בינאישיים – בין המורה לתלמידיה, לעמיתותיה, למנהלת ולהורים, וגם רגשות כלפי התוכן הלימודי, תכנית הלימוד ודרכי ההוראה. יחסים אלה מעוררים **רגשות פדגוגיים** [1] – חיוביים ושליילים. על פי נורמות חברתיות רווחות כלפי מקצוע ההוראה, מורה "טובה ומקצועית" מצופה לבטא בעיקר רגשות חיוביים; היא מצופה להכיל, לטפל, לאהוב, לטפח, להיות ערה ואמפתית לרגשות התלמידים, ולהיות סבלנית ומכילה. לעומת זאת, היא לא מצופה להביע כעס חזק, אכזבה עמוקה, אי אמון או סלידה מתלמידיה [2]. המורה נדרשת לווסת את רגשותיה על פי המצופה ממנה בעת מילוי תפקידה, לעתים בניגוד למציאות שהיא חווה בפועל. דרישה זו עלולה להוביל לעומס רגשי המתבטא בשחיקה, עייפות וכעס, שעלולים לפגוע בתפקוד המורה ובכך להשפיע על התלמידים [3].

בישיבות צוות מורות דנות בבעיות הוראה ונוטות לשתף בקשיים בפרקטיקת ההוראה [4,5]. קשיים אלה מלווים ברגשות פדגוגיים, שעשויים להשפיע ולנתב את שיקול דעתה של המורה בהוראה ואת תפקודה המקצועי [6]. מכאן שמפגשי הצוות מהווים מרחב שבו מורות יכולות לספר על רגשות פדגוגיים המלווים את בעיות ההוראה. אולם, האם ייתכן שהנורמות החברתיות העוסקות ברגשות בהוראה מגבילות את המורות לדון ברגשותיהן הפדגוגיים? האם מרחב פתוח של שיח על פרקטיקת ההוראה מזמן בהכרח שיח אודות הרגשות הנלווים לבעיות אלה? והאם וכיצד רגשות פדגוגיים זוכים להתייחסות בצוותי המורות?

#### מה זה רגשות פדגוגיים?

רגשות חיוביים או שליילים, שהמורה חווה ביחס לאירועים, מצבים, פרקטיקות, תכנים לימודיים, מפגשים ויחסים מקצועיים במסגרת העשייה החינוכית שלה: רגש כלפי ניהול הכיתה, כלפי תכנית לימוד, כלפי תלמידים והוריהם, רגש העולה בעקבות שיחות מקצועיות עם עמיתות או הנהלה, רגש כלפי תחום התוכן, רגש המתעורר מתוך התמודדות עם בעיה פדגוגית וכו' [1].

#### מטרת המחקר

המחקר עוסק במאפיינים של רגשות פדגוגיים הבאים לידי ביטוי בשיח מקצועי של צוותי מורות: סוגי הרגשות, שכיחותם והשלכותיהם. המחקר מתמקד בנורמות של ביטוי רגשות בשיח מקצועי של מורות, מתוך התבוננות על סיפורים קטנים, שבהם מורות מבטאות את רגשותיהן הפדגוגיים.

"אני מרגישה שאני יורקת דם עם החלשים"

"פחדתי איך אני אקנה קריאה? מה אני אעשה?"

\* חוקרת רגשות במסגרת שיח מקצועי של מורות, דוקטורנטית במעבדה לחקר הפדגוגיה, באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. במסגרת מהלך השקפה ליוותה מורות מובילות והנחתה קהילות מקצועיות.

\*\* מרצה וחוקרת במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, ראש היחידה לקידום המקצועיות בחינוך וראש הקבוצה לחקר הלמידה בסביבות בלתי פורמליות.

\*\*\* מתווכת מחקר ומעצבת פדגוגיה במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

**"סיפור קטן"**

**על רגשות פדגוגיים**

אחת הדרכים של המורות לשתף בחוויות ואירועים מעבודתן היא לספר "סיפורים קטנים". אלה סיפורים ספונטניים, קצרים המסופרים כמעין רגעים חולפים בשיח [7]. מורות מספרות סיפורים קטנים על פרקטיקות ההוראה בכיתות שלהן, לעתים קרובות כשהן משחזרות אירועים מהעבר. מבין שלל הסיפורים הקטנים העולים בישיבות הצוות, חלקם כוללים ביטויי רגשות פדגוגיים, בהם המורות מבטאות את רגשותיהן החיוביים והשליליים כלפי תלמידיהן, הורי התלמידים, הצוות ותוכן הלימוד.

הנתונים כוללים 66 ישיבות של 33 צוותי מורות מ-17 בתי-ספר יסודיים. בישיבות זוהו 128 "סיפורים קטנים" של מורות [7] על רגשות פדגוגיים. בכל ישיבה המורות סיפרו שני סיפורים קצרים (בממוצע) על רגשות, שארכו כדקה. סיפורים רגשיים אלה כללו בתוכם בסך הכל 492 **התבטאויות רגשיות** של המורות. התבטאויות אלה כללו ביטויים מפורשים של רגש (לדוגמה, "שמחתי", "כעסתי" ו"התאכזבתי"), וביטויים שלא כללו מילת רגש מפורשת, אך מקובל להשתמש בהם כתחליף למילות רגש מפורשות (לדוגמה, "הרגשתי מחוקה", "רציתי לקבור את עצמי").

**איך ניתחנו את הנתונים?**

כאשר מורות סיפרו סיפור קטן והתייחסו לרגש פדגוגי, נבחנו הקריטריונים הבאים בסיפור: **מי המספרת, משך הסיפור, סוג הרגש** - חיובי או שלילי (לדוגמה, "נהנתי" או "פחדתי"), **מושא הרגש** - למי מיוחס הרגש? **ומידת ההתייחסות של מורות הצוות לרגשות המבוטאים בסיפור**. כלומר, עד כמה הסיפור על הרגש הפדגוגי "הובא אל מרכז השולחן"? וזכה להתייחסות מצד חברות הצוות והמורה המובילה?

**מה גילינו?** 

**(1) כמה ומתי מורות שיתפו ברגשותיהן הפדגוגיים?**

- < המורות דנו בבעיות הקשורות בפרקטיקת ההוראה, מה שהיה עשוי לזמן שיח גם על רגשותיהן הפדגוגיים.
- אולם בפועל, רק בכ-4% ממשך זמן הישיבות שנוחתו, המורות סיפרו סיפורים שבהם התייחסו אל רגשות מסוג זה.
- < המורות תיארו את רגשותיהן הפדגוגיים בעיקר כשהמנחה או משתתפת אחרת ביקשו מהן לעשות כך באופן מפורש (ב-40% מסך ההתבטאויות הרגשיות). כלומר, המורות מיעטו ליזום בעצמן סיפורים בהם הן ביטאו את רגשותיהן בפני עמיתותיהן.
- < המורות הביעו בסיפוריהן יותר רגשות שליליים (60% מסך ההתבטאויות הרגשיות) מאשר חיוביים (40%).

**(2) באיזו מידה חברות הצוות התייחסו למורות ששיתפו בסיפורים קטנים על רגשות פדגוגיים?**

דוגמות	שכיחות*	מידת ההתייחסות של הצוות לרגשות שתיארה המורה
"אני מבינה אותך שהרגשת ככה."; "את יודעת מה גרם לו להרגיש שאת משמעותית לתלמיד?"; "אמרת שהיום את יותר אמפתית לתלמידה הזו, אבל מה עזר לך להיות יותר סלחנית כלפיה?"; "מה זאת אומרת הרגשת מותקפת?"	50%	<b>ההתייחסות ישירה לרגש המבוטא בסיפור</b> המורות התייחסו לרגשות שתוארו. הן הביעו אמפתיה לרגשותיה של הדוברת; שאלו שאלות הבהרה הנוגעות ברגש; הביעו התעניינות לנסיבות שעוררו אותו; ביקשו להרחיב את השיח על הרגש; שיקפו וחזרו במפורש על ביטויי הרגש.
מורות הביעו הזדהות עם הרגש שתואר בסיפור, מתוך נקודת מבטה של המאזינה לסיפור, לדוגמה: "גם אני הרגשתי את זה בכיתה."; "תגובות כמו "איזה יופי!", "חבל."	28%	<b>ההתייחסות עקיפה לרגש</b> המורות הגיבו לתיאור הרגשי של המורה שסיפרה את הסיפור, אך תגובותיהן היו עמומות ביחס לרגש שתואר.
מורה שהביעה בסיפורה <b>אכזבה</b> מציוני כיתה ובתגובה נשאלה: "אז מה תעשי עם הממוצע?"	13%	<b>ההתייחסות לתוכן הסיפור בלבד</b> המורות התעניינו בפרטים אחרים העולים מהסיפור, אך לא התייחסו לרגשות שתוארו.
מורות שתקו; קטעו את הסיפור ללא התייחסות; הביעו תודה רשמית על הסיפור ועברו לדון בנושאים אחרים.	9%	<b>העדר התייחסות</b> המורות בצוות לא התייחסו באופן מילולי לסיפור על הרגש.

< חברות הצוות הרבו להתייחס לסיפורי עמיתותיהן על רגשות פדגוגיים, לרוב באופן ישיר.  
< למרות שהמורות התייחסו לרגשות הן כמעט ולא חקרו במשותף את האתגרים הרגשיים שהוצפו בשיח.

\* כמות יחסית של התבטאויות מסך ההתבטאויות הרגשיות (492).

### (3) כיצד חברות הצוות התייחסו לסיפורים של עמיתותיהן על רגשות?

במקרה המתואר אורטל סיפרה על אירוע מכינת הלימוד שלה ועל רגשותיה באותו אירוע. סיפור זה אפשר למורות להעמיק בסוגייה הפדגוגית שנדונה במפגש – השפעת העיצוב הפיזי של הכיתה על רגשותיהם של התלמידים ועל אופי ההוראה בכיתה. הסיפור על רגשות פדגוגיים התפתח לידי חקר ולמידה משותפים של המורות שבצוות: הן התייחסו לסיפורה של עמיתתן לצוות, הזדהו עמה והמשיכו לנתח ביחד את ההשפעה של סדר בכיתה על הוראה ולמידה, ואת **ההיבטים הרגשיים הכרוכים בחוסר סדר** וארגון בכיתה. דיון מסוג זה עשוי להשפיע באופן מעשי ורגשי על הוראתן של כל אחת ואחת מן המורות בשיח.

אמנם, הדיון התפתח באופן חקרני ועסק בפדגוגיה, אך הוא לא עסק ב**רגשות המורה** באופן חקרני. היה אפשר לחשוב על שאלות חקרניות **הכרוכות ברגש של המורה וההשלכות שלו עליה (ולא ברגשות התלמידים)**,

לדוגמה: **למה אי סדר בכיתה כל כך מטריף אותך? איך הוא פוגם ביכולתך ללמד בכיתה? ומה ניתן לעשות כדי ללמוד להכיל את הרגש הזה ולהתמודד מולו? כיצד תוכלי למנוע מהרגש הזה להתעורר?**

שאלות אלו ואחרות עשויות להוות בסיס לחקר משותף על רגשות פדגוגיים והשלכותיהם על ההוראה, וכן לחשוף את הנחות היסוד העומדות מאחורי החלטות המורה, מתוך התבוננות על נקודות המבט שלה וחוויותיה הרגשיות (ולא רק של תלמידיה).

#### התבוננות על ישיבת צוות

במפגש משותף של מורות לשפה הן הוזמנו על ידי המורה המובילה והמנחה, חן ושגית (שמות בדויים), לחדר שסודר מראש על ידן בתפאורה מיוחדת. שגית, המנחה שהתלוותה למורה המובילה פתחה את הדיון בשאלה: "איך זה [עיצוב המקום הפיזי] משפיע [על ההוראה]? האם זה חשוב בכלל בעיניכן?" אחת המורות, אורטל, השיבה על השאלה באמצעות סיפור קטן: "אז זה בדיוק מה שקרה לי ביום ראשון שאמרתי לכן הגעתי וכל הכיתה כאילו לא מסודרת לפי מה שאני רגילה וזה כאילו את יודעת." מורה נוספת, אפרת, הגיבה לדבריה: "זה משגע." אורטל המשיכה וסיפרה: "הבית שאני חוזרת לשם, המשחקים לא אותו דבר, ושמו כל מיני מפות והכל היה בלאגן והתחלתי להפעיל את הילדים להגיד להם אוקיי את זה תיקחו את זה תזיזו זה. **הרגשתי כאילו אני לא הייתי רגועה** כי היה סביבי חוסר סדר ו-" רחלה קטעה את דבריה של אורטל וחיקקה אותם: "זה סוג של **רוגע רוגע נפשי פנימי**."

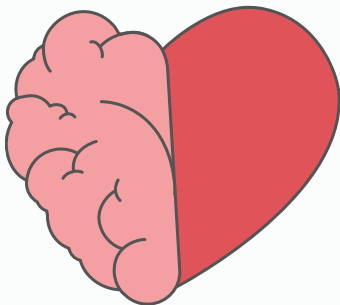
גם בשלב מאוחר יותר בדיון המורות שבצוות התייחסו לרגשות שאורטל תיארה. הן הרחיבו את הדיון באופן חקרני הקשור בשאלה שהנחתה את הדיון – השפעת העיצוב הפיזי של הכיתה על ההוראה. חן, המורה המובילה שהנחתה את הדיון אמרה: "דיברתן על סדר בכיתה כמה שחשוב שיהיה מסודר שהדברים יהיו במקום... אבל אני רוצה רגע לעשות את ההבחנה בין הסדר לבין מה האווירה יכולה ליצור. אם דיברנו פה על מפה או שנכנסתן לפה דיברתן על **תחושה של בית של משהו נעים יותר נינוח** הסדר והארגון זה מה שיוצר את האווירה או מה עוד?" אפרת ענתה על השאלה ואמרה: "זה הסדר יוצר פתיחות זאת אומרת שאם אני נותנת לתלמידים את **ההרגשה שזה בית** אז הם יסמכו עליי כמו שהם סומכים בבית ככה אני מרגישה."

#### תובנות מהמחקר



בשיח פדגוגי המבוסס על חקר הפרקטיקה עולים רגשות השלובים בהוראה. המורות מיעטו לספר סיפורים שבהם תוארו רגשותיהן הפדגוגיים. כאשר אחת המורות שיתפה בסיפור על רגש פדגוגי, המורות הרבו להתייחס באופן ישיר לרגשות אלה, והפגינו בעצמן רגשות אחת כלפי השנייה, כמו אמפתיה והכלה. אולם על פי נורמות השיח שזוהו במחקר, המורות והמנחות מסתייגות מדיון על רגשות פדגוגיים, או לפחות לא מייחסות לכך ערך מקצועי או תרומה לפיתוח המקצועי.

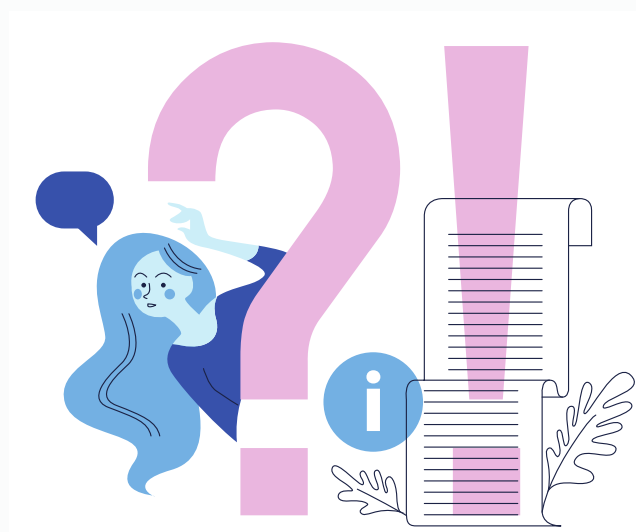
ניתן לשער שהסתייגות מדיון על רגשות פדגוגיים נובעת מתוך שיקולים רציונליים שונים, לדוגמה: מחסור בזמן, רצון "לדבר על הפרקטיקה", חשש לגלוש לשיח מסגנון פסיכולוגי (ולא לדון בהיבט הפדגוגי) וחשש להישאר בשיח "קטרני" ולא מקדם. כמו כן, המורות המובילות לא הונחו להעמיק את השיח המתמקד ברגשות הפדגוגיים השלובים בפרקטיקת ההוראה. ממצאי מחקר זה מצביעים על כך שבשיח פדגוגי המבוסס על חקירה משותפת של בעיות בהוראה, **חסרה התייחסות לבחינה חקרנית גם של רגשות המורה**. על כן, יש חשיבות לביסוס נורמות שיח חדשות בצוותי מורות הכוללות העמקה ברגשות פדגוגיים במקומות ובנסיבות המתאימים, במטרה לעודד את המורות לחקור את רגשותיהן בהוראה. כלומר, לבחון מה **הגורמים להם, השלכותיהם על הוראתן, ודרכי ההתמודדות האפשריות עם רגשות אלה**.



שיח על רגשות עשוי לחשוף בפני המורות מידע שימושי ללמידה משותפת בצוות, כמו הנחות יסוד העומדות מאחורי החלטות ושיקולי המורות ומידע על תהליכי חשיבתן, אשר עשויים לסייע במענה על השאלות: מאילו מניעים אני פועלת? איך אני חושבת על הדברים? [8]. על כן, דיון חקרני על רגשות יכול לתרום ללמידת מורות האחת מהשנייה על אודות הפרקטיקה שלהן ולהשפיע באופן מעשי על תפקודן בכיתה. **למורה המובילה יש תפקיד חשוב ביצירת מרחב שיח שבו אפשר ורצוי לשתף ברגשות פדגוגיים, וגם להוביל שיח שבוחן באופן חקרני את תפקידם בהוראה.**

### מה אפשר לעשות?

< המושג "רגשות פדגוגיים" הוא מושג שראוי לשלבו כחלק ממערך המושגים בתהליך חקר הפרקטיקה בצוות.  
< חשוב לדבר על רגשות פדגוגיים, ולא "לטאטא" אותם מחוץ לשיח המקצועי.  
< להנכיח את החיבור בין הרגש ובין הפדגוגיה בשיח בין מורות. כשאחת המורות בצוות מתארת חוויה או רגש הקשורים בהוראה כדאי להדגיש ולתווך למורות בקהילה את הקשר בין רגשות להוראה עצמה. למשל, המנחה או המורה המובילה יכולה לחזור על דברי המורה ולהדגיש: "אז את אומרת שאי סדר בכיתה גורם לך לאי נחת" או "את מתארת שהרגש הזה השפיע על האופן שלימדת בו בכיתה."  
< במקרים מסוימים שבהם מובעים רגשות פדגוגיים ביחס לבעיה העוסקת בהוראה, כדאי לנתח את דרכי ההוראה גם באמצעות שיח חקרני על רגשות ולשאול שאלות חקרניות אודותיהם. כלומר, לדון בגורמים להם, בהשלכותיהם על ההוראה ובדרכי הפעולה החלופיות שעשויות לתרום להתמודדות עם הרגשות האלה. לדוגמה, באחת משיבות הצוות, המורה שיתפה ואמרה: "מאוד התאכזבתי מהציונים השנה... אני מרגישה שאני יורקת דם."



כדי לעודד שיח חקרני על רגשות אפשר היה לשאול אותה שאלות כמו: "ממה נבעה האכזבה שלך?", "מה הנחת שיקרה?" "מה הופתעת לגלות בכיתה?", "איך האכזבה הזו השפיעה עליך בכיתה?", "מה את מתכוונת לעשות בעקבות האכזבה שלך?".

< כדאי לבחון מה השילוב המיטבי בשיח המורות בין ההיבט המעשי ובין ההיבט הרגשי, ולהימנע מדפוסי שיח שעלולים להקשות על המורות להתמודד עם הבעיה הנחקרת. לדוגמה: נירמול הבעיה הרגשית, כלומר, הגדרת הבעיה על ידי המורות כבעיה רווחת ומשכך הצורך לפתרונה מתייתר; הצעת פתרונות מהירים לאתגרים הרגשיים שעולים [9]; התעלמות מהרגשות שתוארו בשיח; גלישה לשיח רגשי לא חקרני שנראה כמעין "איוורור רגשות" בלבד.

### לקריאה נוספת

המסמך הנוכחי מבוסס על ממצאי מחקר זה:

- [1] Sarfati-Shaulov, K., & Vedder-Weiss, D. (in progress). Stories of pedagogical emotions in teachers' discourse.
- [2] Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201.
- [3] Oplatka, I. (2018). Understanding emotion in educational and service organizations through semi-structured interviews: Some conceptual and practical insights. *The Qualitative Report*, 23(6), 1347-1363.
- [4] Horn, I. S. (2010). Teaching replays, teaching rehearsals, and re-visions of practice: Learning from colleagues in a mathematics teacher community. *Teachers College Record*, 112(1), 225-259.
- [5] Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers' workgroup conversations. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 41-54.
- [6] Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- [7] Segal, A. (2019). Story exchange in teacher professional discourse. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102913.
- [8] 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.
- [9] 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.