

מתמחים בהוראה-הורים והורים-מתמחים בהוראה

שבחרו בהוראה כקריירה שנייה בתקופת משבר עולמי

סמדר בר-טל¹

תקציר

בתקופת התפרצות מגפת קורונה בעולם בתחילת שנת 2020 סגירתם של מוסדות החינוך ללא הכנה מוקדמת הביאה לשינוי גדול בחיי הבית ובאופן ההתמודדות המקצועית של המתמחים בהוראה. המתמחים בהוראה הם מורים בשנה הראשונה לכניסתם להוראה, הזוכים לליווי ולהערכה של מורה חונך ושל מנהל בית הספר ומשתתפים בסדנת התמחות (סטאז') במכללה להכשרת מורים פעם בשבוע לאורך שנת הלימודים. בתקופה זו הם נאלצו ללמד בסביבות הוראה ולמידה שלא הכירו, באופן מקוון סינכרוני ואסינכרוני ובמקביל לדאוג לצורכי ילדיהם בבית, כולל תיווך וסיוע בלמידתם. המתודולוגיה האיכותנית שננקטה במחקר הנוכחי סייעה להביא את קולם האוטנטי של 30 מתמחים בהוראה, שבחרו בהוראה כקריירה שנייה בבתי ספר על-יסודיים. הממצאים המרכזיים מצביעים על מתמחים בהוראה-הורים שהסתגלו או לא הסתגלו לשינוי בעקבות המשבר העולמי והמעבר להוראה מהבית ולשהות עם המשפחה 24 שעות ביממה. המחקר בדק את המידה שבה העריכו או לא העריכו את עבודת ההוראה של מורי ילדיהם בתקופה זו בתפקידם המקביל כהורים-מתמחים בהוראה.

מילות מפתח: הורה, משבר עולמי, מתמחה בהוראה, קריירה שנייה בהוראה

¹ מחקר זה נערך בתמיכה של מרכז מהות, של המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט ושל משרד החינוך.

מבוא

בפתחה של שנת 2020 הושבת המהלך האזרחי התקין בכל העולם בעקבות התפרצות מגפת קורונה והמשבר העולמי שפרץ בעקבותיה. לתופעה האפידמיולוגית הייתה גם השפעה חברתית ואנשי החינוך נאלצו להציע התייחסות מקיפה לנושאים החברתיים שעלו ממשבר זה (Kidman & Chang, 2020). סגירת מוסדות החינוך השפיעה על 1.5 מיליארד תלמידים ברחבי העולם, בהם יותר משני מיליון תלמידים בישראל ומספר זהה עד כפול של הורים (UNESCO, 29.3.2020). עם ההשלכות העיקריות של סגירת מוסדות החינוך אפשר למנות: (א) פערים באופן ההתמודדות של הורים עם ניהול משימות לימודיות; (ב) הפעלת למידה מרחוק לתלמידים ופער דיגיטלי המשתקף ברמת נגישות שונה לפורטלים חינוכיים ולאמצעי למידה טכנולוגיים (UNESCO, 19.3.2020). הורים רבים נאלצו לעבוד מהבית ובמקביל לזאת לטפל בילדיהם ששהו בבית ללא מסגרת חינוכית (Kantamneni, 2020). שהייה ממושכת בבית, חרדות כלכליות ובריאותיות, ריחוק חברתי וכן תחושה כללית של חוסר יציבות וחוסר ודאות היו מנת חלקם של רבים. השינויים בתהליכי הלמידה בעקבות המעבר ללמידה מרחוק הובילו להיפוך התפקידים בין המורה להורה. מרבית האחריות ליישום סדר היום המקוון הוטל על כתפי ההורה, שהפך למעין מורה מלווה לתלמיד. הדינמיקה המשפחתית השתנתה כך שמשך הזמן הורה-ילד הורחב ומידת האינטנסיביות ההורית עלתה. עלייה זו גרמה בקרב חלק מההורים לחוויה של עומס, לחץ וחרדה. עומס זה היה משמעותי עוד יותר בקרב הורים לילדים בגיל הרך, שהזדקקו להשגחה ולתשומת לב רבה יותר. ההורים נדרשו להמשיך בעבודתם ונתקלו בקושי משמעותי במציאת חלופה לטיפול בילדים שהיו בבית בשל צמצום מעגלי התמיכה, סגירת המסגרות, מיעוט השירותים בקהילה והאיסור על מפגשים עם המשפחה המורחבת (משרד החינוך, 2020).

המורים וההורים הפכו לשחקנים שממלאים תפקידים חדשים, שאליהם נאלצו להסתגל כמה שיותר מהר, ונדרשו למצוא פתרונות חדשניים ושיטות עבודה טובות, וכן לגלות יצירתיות לגבי אופן פיתוח השיעורים, האסטרטגיות והכלים המשמשים להוראה, ללמידה ולהערכה. הם התבקשו להתייחס לסדרת משתנים: מיומנויות דיגיטליות – יכולות של מורים ושל תלמידים,

יחסם לאמצעים טכנולוגיים זמינים מודרניים, דרכים להתאמה של התהליך המלמד ותנאי הלמידה (Santi et al., 2020). שינויים אלו הובילו לתפקוד לקוי, לחוסר התמצאות של אנשים ושל המערכת כולה. יתרה מכך, פוליין ואחרים (Poulain et al., 2021) מציינים, שהלמידה מרחוק לא הייתה בשלה להחליף את החינוך הקדם-יסודי והיסודי ולכן אין לצפות מכלל ההורים לספק לילדים הרכים תמיכה חינוכית ופדגוגית.

סקירת ספרות מקיפה (De Gioannis al., 2023) מדגישה כי המעבר מלמידה אישית ללמידה מרחוק הוביל לאובדן משמעותי של למידה, כמו גם להופעת אי-שוויון חדש ולהחמרה של אי-שוויון ישן. מורים והורים מילאו תפקיד מרכזי במזעור אובדן למידה עקב הוראה מרחוק בחירום. שלושה סוגים עיקריים של אסטרטגיות של ההורים היו קשורים לגורמים הבאים: (א) גורמים סוציו-אקונומיים או דמוגרפיים של ההורים; (ב) מעורבות ותמיכה של ההורים בפעילויות למידה; (ג) הסביבה המשפחתית. בקרב המורים, עלו שתי אסטרטגיות: (א) יישום פעילויות המעדיפות אינטראקציה בין מורים לתלמידים או בין תלמידים; (ב) פעילויות הוראה אד-הוק. בתוך אוכלוסיית ההורים יש קבוצה מעניינת, ולא קטנה במספרה, הכוללת הורים העובדים כמורים במערכת החינוך. העניין שמעוררת קבוצה זאת נובע מכך, שלעיתים יש אצלם מתח פנימי בין תפקידם כהורים לבין תפקידם כמורים, לדוגמה, כאשר אינם מסכימים עם התנהלות מסוימת של מורי ילדיהם. בתקופת החירום המתח התעצם, כי המפגש של ההורים עם המורים היה אינטנסיבי יותר בשל העובדה שהכיתה והמורים "נכנסו" אליהם הביתה דרך שיעורי הזום. ייחודיותו של מחקר זה טמונה בשילוב של מאפיינים מיוחדים של מתמחים בהוראה שטרם נחקר: הכניסה להוראה, בחירתם בהוראה כקריירה שנייה וברקע הדהודים מהקריירה הקודמת, יכולת גבוהה או נמוכה של אוריינות דיגיטלית והנגישות או אי-הנגישות לציוד ולתשתיות. כל זאת בתקופה של משבר עולמי בהיבט בריאותי עם השלכות על סדר היום בבית ועם הדרישה לעבוד כמתמחים בהוראה ובזמנית להיות הורים הדואגים לרווחתם הפיזית, הרגשית והלימודית של ילדיהם.

רקע תיאורטי

מורים בכניסתם להוראה כקריירה שנייה

מקצוע ההוראה הוא מורכב ומאתגר לכל מורה, ועל אחת כמה וכמה למורים חדשים, ששלב כניסתם למקצוע מלווה כמעט תמיד בתהליך הסתגלות מורכב, המציב בפניהם אתגרים רבים כמו: יכולת לנהל כיתה, מחסור במשאבי למידה או חוסר ידע בנושא השגת משאבים, מחסור בזמן, היעדר תמיכה מצד עמיתים והיעדר רשת חברתית-מקצועית תומכת (Silva et al., 2021).

בתקופת המשבר העולמי, ובעקבותיו המעבר להוראה מקוונת מרחוק, מורים חוו לחץ תעסוקתי גבוה, במיוחד מורים שחוו קשיים בהוראה מרחוק (Rabaglietti et al., 2021). הלמידה המקוונת מרחוק דורשת אקטיביות וכישורי ניהול עצמי רבים יותר מצד התלמיד, בהשוואה ללימודים בחדר הכיתה. תלמידים שעדיין לא התנסו בלמידה מקוונת מרחוק עלולים להתקשות בכך במיוחד, ועל המורים לסייע להם במגוון פעולות כדי שיצליחו לעשות זאת (Stone et al., 2019). בהוראה-למידה מקוונת מרחוק מומלץ שמורים יתכננו ויבנו מראש את הקורס ובהמשך יתאימו וישלבו כלים וסביבות דיגיטליות (Davis et al., 2019). אולם, בתקופת המשבר העולמי, המתמחים בהוראה התבקשו בתוך יום להיות מעורבים בקבלת החלטות ובפתרון בעיות באמצעות ידע פדגוגי מקוון חדש במרחב לא מוכר. הם נדרשו לשנות את שיטות הלימוד שלהם ולפרוץ את הקירות המרחביים והזמניים הרגילים. המעבר להוראה ולשיטת לימוד מקוונת מרחוק העצימו את האתגרים ואת ההזדמנויות שעמדו בפניהם להתאים את הוראתם האישית והקבוצתית ולספק מענה הוליסטי לצורכי הלומדים. נוסף על כך, הם נאלצו לעבוד כשהתמיכה מהקהילה המקצועית והתמיכה הטכנולוגית הייתה מועטה (Dvir & Schatz-Oppenheimer, 2020).

בעשור האחרון שיעור גבוה מאוד של אקדמאים עשו הסבה מקצועית להוראה והצטרפו למערכת החינוך בגיל מבוגר באופן יחסי (Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2014). אקדמאים אלו מונעים בעיקר מתחושת שליחות ומרצון לתרום לפרט ולחברה ומהצורך לעסוק במקצוע שבו אוטונומיה רבה, יוזמה אישית ומימוש עצמי. לאוכלוסייה זו של מורים ותק מקצועי

וניסיון חיים עשיר, המציידים אותם במגוון תכונות הנחוצות למקצוע ההוראה, כגון עולם ידע רחב, מוטיבציה גבוהה, רצון להקניית ידע, תקשורת בין-אישית מפותחת, ואמפתיה כלפי ילדים והוריהם (Williams, 2013; Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2014). הם מוצאים קשרים בין מה שלמדו ופיתחו בקריירה הקודמת לעשייתם בחיי היומיום בכיתות, והתמיכה שניתנת להם כדי שיבצעו את הקישורים הללו מסייעת להסתגלות שלהם בהוראה (Watters & 2013; Diezmann, 2012). למורים אלו מוטיבציה גבוהה יותר להוראה ויכולות גבוהות בתקשורת עם תלמידים והוריהם תוך גילוי אמפתיה כלפיהם. הם חשים מרוצים יותר בעבודתם מאשר מורים שההוראה היא הקריירה הראשונה שלהם, הודות לניסיונם המקצועי הקודם ולמיומנויות קוגניטיביות, אישיות, בין-אישיות וחברתיות שרכשו לאורך הזמן (Troesch & 2017; Bauer). הם מגיעים עם ציפיות גבוהות מעצמם, עם תחושת מחויבות להוראה ותוך ראיית ההוראה כקריירה מוסרית (Totterdell et al., 2002). נוסף על כך, לימוד לקראת תארים מתקדמים משמש לרכישת מיומנויות וידע, דוגמת כישורים טכנולוגיים, פיתוח מסוגלות עצמית, יכולות חשיבה רפלקטיבית והבנה של תהליכי למידה של תלמידים (רן, 2017). בר-טל וביברמן שלו (Bar-Tal & Biberman-Shalev, 2022) ניתחו בלוגים אישיים שכתבו מורים בקריירה שנייה בכניסתם להוראה. בניתוח זה בלטו מילים המבטאות אלטרואיזם, כמו: חלום, יצירתיות, הגשמה, שליחות, ומצד שני מילים אינסטרומנטליות, כמו: זמן, נוחות, הורות ושכר. במקרים רבים, מורים הבוחרים בהוראה כקריירה שנייה הם הורים לילדים. ניסיון החיים המשמעותי שלהם, הנובע מעיסוקיהם הקודמים ומגידול ילדים, מאפשר להם להביא לקריירה השנייה נכסים כגון בגרות ומומחיות (Eifler & Potthoff, 1998), אולם מנגד, ניסיון חיים זה עלול גם להוביל לערעור האיזון בין החיים הפרטיים והמקצועיים (Totterdell et al., 2002). התופעה מתעצמת עם השימוש הגובר ברשתות החברתיות דוגמת וטסאפ ופייסבוק, הדורשות מהמורה זמינות במשך כל היום ומציבות בפניה קושי להציב גבול בין עבודה לבין חיים פרטיים (Bar-Tal & Gilat, 2019; Wasserman & Zwebner, 2017).

יחסי הורה-מורה ומורה-הורה

בישראל (נוי, 2014) ובעולם (Wilder, 2014) מצביעים על כך שמעורבותם של הורים בעבודת מערכת החינוך הולכת וגוברת. מגמות אלו אף גברו במהלך תקופת קורונה, שבה ההוראה הפכה למקוונת ותהליך הלמידה עבר לשטח הבית, תחת פיקוחם של ההורים (Misirli & Ergulec, 2021).

החשיבות של שיתוף הפעולה בין הורים למורים משפיע באופן חיובי על ההתפתחות התקינה של התלמיד במישור הלימודי, החינוכי, החברתי והרגשי (Grady, 2016). מעורבות הורים תומכת במורים, משפרת את תוצאות התלמידים ויוצרת מערכת אקולוגית חינוכית הרמונית המועילה לכולם (Gomba & Msezane, 2024). מעורבות ההורים תורמת מאוד לתפיסת המסוגלות והשליטה של ילדיהם, התלמידים. ככל שההורים מעורבים יותר בתהליכי הלמידה, כך גדלה תחושת הביטחון והמחוברות (connectedness) של התלמידים (Tobin, 2017). הולמס ואחרות (Holmes et al., 2020) מציגות ארבעה סוגים של אינטראקציות שתפקידן ליצור הבנה משותפת במפגשי מורים-הורים: (א) יצירת קשר (engagement); (ב) הבעת עניין בשיחה והתבטאות אדיבה (interactional sense-making); (ג) בעלות משותפת על מטרות חינוכיות ואחריות משותפת לבעיה, לפתרון מנקודות מבט שונות (perspective taking); (ד) שיתוף במידע באופן אינטגרטיבי ומאחד (coherence).

אולם, מערכת היחסים בין הורים למורים היא בעייתית ביסודה, מכיוון שמדובר בנקודת מפגש שמעורבים בה רגשות רבים, של ההורים בנוגע לילדיהם ושל המורים בנוגע לעבודתם. סביר להניח שציפיות הדדיות שונות הן הסיבה להתרחשות קונפליקטים, ועל ההורים ללמוד את האופן הנכון לפעול בתוך קשר העבודה (Kruger & Michalek, 2011). מעורבות הורית נוטה להיתפס כפוגעת בסמכות האישית והמקצועית של המורים, בעיקר כאשר המעורבות כוללת הטחת ביקורת או פולשנות. הורים שמפעילים לחץ עלולים, בעקיפין, לגרום למורה לתעב את המעורבות ההורית ולחוש סלידה, שחיקה וחוסר סיפוק בעבודה (Lusse et al., 2019). ספרות המחקר מצביעה על מתח בין הורים משכילים או שמעמדם הסוציאקונומי גבוה לבין מערכת החינוך, מכיוון שלהורים אלו דרישות וציפיות והם מנסים לעצב את עבודתם של צוותי

החינוך, את המדיניות בבית הספר ואת פעילות הפנאי, וכן ולהתערב בהחלטות המקצועיות בנוגע לילד. צוותי חינוך נוטים לתפוס הורים אלו כמתערבים ולעיתים אף כפוגעניים (Calarco et al., 2014; Lareau & Muñoz, 2012; Posey-Maddox, 2016).

בישראל, יחסי הגומלין בין ההורים לממסד החינוכי מאופיינים בעמימות ובקונפליקט פנימי. ההורים מרגישים שבאמצעות מעורבותם הם יעזרו בשיפור ההישגים של ילדיהם. לעומתם, המורים מרגישים לא פעם מאוימים על ידי ההורים מכיוון שלדעתם ההורים אינם מבחינים בגבול שבין המותר לאסור בהתערבות בעבודתם ולא אחת הם חוצים אותו ברגל גסה (פרידמן ופישר, 2002). הורים בישראל רואים עצמם כמפקחים ומשגיחים על הנעשה בבית הספר, תוך נקיטת גישה הגנתית המגלה אחריות מורחבת כלפי ילדיהם. בכך, מעורבותם באה לידי ביטוי בהתערבות המעלה "דגל אדום" (Addi-Raccah, 2018).

פרידמן (2011) סיווג את דפוסי המעורבות ההורית לחמישה סוגים: הורים כצופים (חוסר מעורבות), הורים המספקים שירותים שאינם קשורים ישירות לתהליך החינוכי (מעורבות לכאורה), הורים כלומדים (מעורבות חלקית), הורים כשותפים לתהליך החינוכי (מעורבות מלאה), הורים כקובעי מטרות ומקבלי החלטות (מעורבות מלאה). מנגד, הקשר מורה-הורה מורכב ממערכת הקשרים הבאות: (א) גורמים חינוכיים, יכולת ההורה לתרום לנושא הנלמד; (ב) גורמים מקצועיים, ציפיות מצד הורים ותפיסת ההורה את מקצוע ההוראה; (ג) גורמים חברתיים, כלכליים ותרבותיים; (ד) גורמים אישיים של מורים, תחושת מסוגלות בהתמודדות עם עימותים; (ה) גורמים אישיים של הורים; (ו) תחושת מסוגלות במיומנויות לימודיות, הון תרבותי ושפה; (ז) גורמים בין-אישיים, תחושת ההתאמה בין המורה להורה; (ח) גורמים ארגוניים, המסגרת הבירוקרטית וזמן (Blackmore & Hutchison, 2010; Ratliffe & Ponte, 2018; Thompson et al., 2018).

עבודה ומשפחה

עבודה ומשפחה הן שתי מערכות מרכזיות בחייהם של רוב בני האדם. לכל אדם יש פרק זמן קצוב ושימוש בפרק זמן לשם תפקיד אחד מפחית מיכולתו להשתמש בו לתפקיד השני

(McIlveen et al., 2019). קונפליקט זה משמש מוקד של תגובות לחץ העלולות לפגוע ברווחה הנפשית ובאיכות החיים של הפרט (רוזנאו וגילת, תש"ף). אנשים הנוטים לאימפולסיביות, ללא חוסן, עשויים להיות מסוגלים פחות לנהל קונפליקט משפחה-עבודה מאשר אנשים ללא נטייה כזו (Blanch & Aluja, 2009). נוסף על כך, קיימות עדויות עקביות להשפעות החיוביות של בן/ת זוג התומכים באיזון בין עבודה למשפחה ולזרימה החיובית על ההשפעות לשביעות רצון בעבודה (Cinamon et al., 2007; Ferguson et al., 2012). לכן, מקלווין ואחרים (McIlveen et al., 2019) המליצו שבכל התערבויות לתמיכה בלמידה המקצועית של מורים, יש להביא בחשבון את משפחותיהם. אולם, בתקופת המשבר העולמי השינויים הדרמטיים שחלו בלטו בשלושה היבטים: טכנולוגי, פדגוגי ומערכת החינוך. הם טשטשו את הגבולות והולידו דילמות שלא היו ידועות בעבר ומתחים בין שני תחומי הלמידה – בית ובית ספר – ובין ההיבטים האישיים והמקצועיים (Dvir & Schatz-Oppenheimer, 2020; Leeferink, et al., 2019). נקודת מבט נוספת היא, שהורים משכילים משקיעים זמן רב יותר בסיוע לילדיהם (Bonal & González, 2020). גם הורים שאיבדו את מקום עבודתם בזמן משבר קורונה הקדישו יותר שעות לסיוע לילדיהם מאשר הורים ששמרו על מקום עבודתם. בתקופת קורונה הלימוד באמצעות שיעורים מקוונים סינכרוניים הגדיל את מספר השעות שהורים הקדישו לסיוע לילדיהם, בין שהיו להם קשיים טכנולוגיים ובין שלא (Bansak & Starr, 2021). במחקר שנערך בגרמניה ובמקסיקו עלה, שבתקופת קורונה את עיקר הנטל הלימודי בבית הספר היסודי נשאו האימהות ודווח גם על קושי של האימהות באיזון בין העבודה שלהן ללימודי ילדיהן (Pozas et al., 2021).

הכרה במציאות החדשה והיערכות אליה כללה את תכנון החיים מחדש בבית. השינוי חייב בחינה מחדש של סדרי העדיפויות מבחינת שילוב הורות ועבודה כדי להקל על ההורים ולמנוע תחושת תסכול. במאמר בנושא (Bjorklund-Young & Watson, 2021) הומלץ לנקוט ארבעה צעדים בתקופת משבר קורונה: (א) תכנון, הצבת מטרות בנות השגה ביחס למציאות שהשתנתה, תכנון חלוקת המשימות בבית ותכנון הלמידה מהבית; (ב) גיוס של עזרה משפחתית ובשכר; (ג) עידוד עצמאותם של הילדים, פיתוח יכולות של עמידה בלוחות הזמנים,

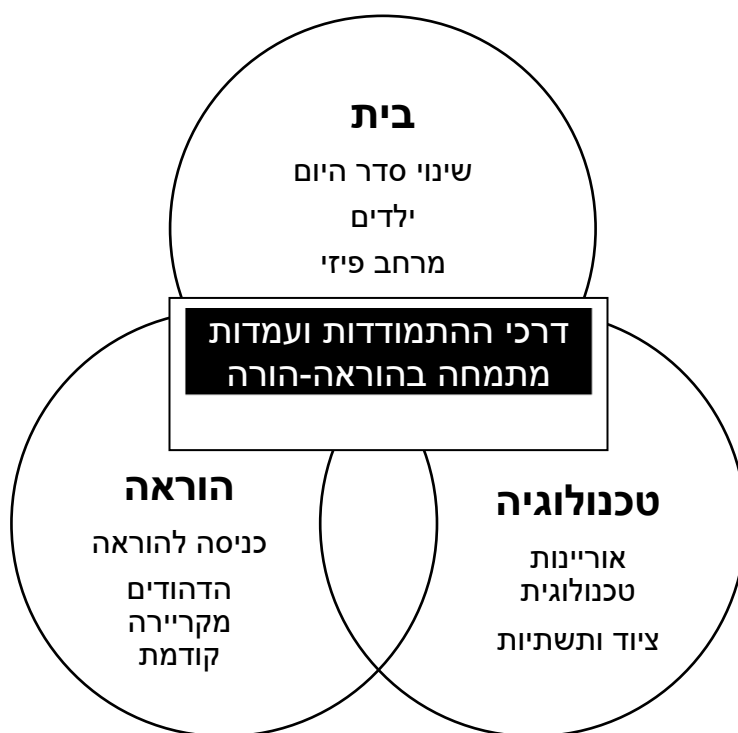
תפעול מערכות הלמידה מרחוק, התארגנות בנושא האוכל והגדרת לוח זמנים במהלך היום כשההורה עסוק בעבודתו ולא ניתן לפנות אליו; (ד) למידה מתרחשת (learning happens), למידה תוך משחק, דיבור, מוזיקה וכדומה המתרחשים בבית. הכותבות מציינות את הצורך לנהוג באדיבות וברוך (kindness), שכן המצב חדש ומאתגר לכולם. ההמלצה החשובה ביותר היא לא לפחד מאובדן של חומר לימודי משום שהלמידה, דפוסי החשיבה ומיומנויות שונות יכולים להתפתח בכל זמן ובכל מקום. לרנר ואחרים (Lerner et al., 2022) מציגים נקודת מבט נוספת, תמיכה באוטונומיה הכרוכה במתן עידוד ותמיכה ביוזמות של הילד, הסתכלות על הדברים מנקודת המבט שלו, הבעת אמפתיה, פתרון בעיות במשותף והצעה של אפשרויות שמתוכן הילד יכול לבחור. לעומת זאת, מעורבות המאופיינת בשליטה הורית כרוכה בלחץ על הילד, התעלמות מנקודת המבט שלו ופתרון בעיות עבורו. כאשר הורים מראים מעורבות התומכת באוטונומיה, ילדים נוטים להפנים את הערך של הלמידה ולבצע משימות לימודיות מתוך מוטיבציה אוטונומית. לעומת זאת, שליטה הורית מעודדת מוטיבציה כפויה ללימודים מתוך תחושת לחץ לציות וריצוי.

לחץ ודרכי התמודדות

בתקופת קורונה ההורים היו מודאגים מהלמידה ומהרווחה של ילדיהם, כמו גם מניהול חיי היומיום ומהשימוש בטכנולוגיית מידע ותקשורת. מחקר בנושא (Koskela et al., 2020), מראה את חשיבותם של בתי ספר ומורים וכן של רשתות בתמיכה בחוסן המשפחתי במהלך שינויים מהירים. יש להכיר בצרכים האישיים של משפחות ולספק אותם באופן בר קיימה כדי לתמוך בלמידה של ילדים במסגרות משתנות, כולל חינוך מרחוק. חוויית הלחץ תלויה בתנאים הסביבתיים ובתפיסתו של האינדיבידואל. מבחינים בין שני סוגים של גורמי לחץ: גורמי לחץ המהווים מכשול (hindrance stressors) המשפיעים לרעה על הביצועים, מלווים בתחושות של חוסר אונים ושל כעס, וגורמים להימנעות מביצוע או לפגיעה בביצוע, וגורמי לחץ המהווים אתגר (challenge stressors) המשפיעים באופן חיובי על הביצועים ועשויים להגביר את המוטיבציה לפעולה (Travis et al., 2020).

תחושת המסוגלות של המורה מבחינה בין מורה שמרגיש שהוא יכול לממש את הפוטנציאל שלו ולהתמודד ביעילות עם אתגרי המקצוע, לבין מורה שמרגיש שיכולתו נמוכה, ועקב כך מתפקד ברמה פחותה מזו שהוא מסוגל לה. תחושת המסוגלות האישית של המורה מורכבת משלושה תחומים: תחום המשימה, תחום היחסים ותחום הארגון (Cherniss, 1993). למורי קריירה שנייה יש תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר ממורי קריירה ראשונה. תחושת המסוגלות העצמית המפותחת שלהם מובילה לסיפוק ממקצוע ההוראה ומהווה מרכיב חיוני בהצלחתם (Troesch & Bauer, 2017). מידת הסיפוק הגבוהה נובעת ממכלול האמונות והערכים המנחים, המוטיבציה הגבוהה והעניין המוגבר בתהליכי ההוראה (Williams & Forgasz, 2009).

מטרת המחקר הייתה להשמיע את קולם של מורים שבחרו בהוראה כקריירה שנייה בכניסתם להוראה בעת משבר עולמי. בתקופה זו כל מערכת החינוך סגרה את שעריה, אך ציפתה ממורים להמשיך ללמד מרחוק ובאותו זמן לתפקד כהורים לילדיהם השוהים כל העת בבית ונדרשים גם ללמוד מרחוק, או לשמש שמרטפים שלהם במשך 24 שעות ביממה.



איור 1: דרכי ההתמודדות והעמדות של מתמחה בהוראה-הורה בעת משבר עולמי

איור 1 מציג את שלושת מעגלי החיים: (א) הבית שבו התחולל שינוי בסדר היום, נוכחות 24 שעות ביממה של הילדים והמרחב הפיזי שהיה/שלא היה למתמחה בהוראה-הורה בעת משבר עולמי; (ב) משאבי הטכנולוגיה, רמת האוריינות הטכנולוגית, איכות תשתיות האינטרנט בבית, ומספר אמצעי הקצה הטכנולוגיים שעמדו לרשותו; (ג) יכולות ההתמודדות בתחום ההוראה, בשנת ההוראה הראשונה, כניסה להוראה כאשר ברקע תומכים ובולמים ההדהודים מהקריירה הקודמת.

שאלת המחקר המרכזית בוחנת את דרכי ההתמודדות של הורים-מתמחים בהוראה בעת תקופת חירום. שאלות המחקר הן:

1. מהם הגורמים שתמכו במתמחים בהוראה-הורים בהסתגלות לשינוי בתקופת

החירום?

2. מהם הגורמים שבלמו את המתמחים בהוראה-הורים בהסתגלות לשינוי

בתקופת החירום?

3. מהן עמדותיהם של הורים-מתמחים בהוראה לגבי המורים והגננות של ילדיהם

בתקופת החירום?

4. מהן עמדותיהם של הורים-מתמחים בהוראה לגבי אי-ההערכה של המורים

והגננות של ילדיהם בתקופת החירום?

מתודולוגיה

שלושים מתמחים בהוראה שלימדו בבתי ספר על-יסודיים השתתפו במחקר. בזמן שנערך המחקר כולם למדו בתוכנית להסבת אקדמאים להוראה ובתוכנית M.Teach, המעניקה תואר שני בהוראה ותעודת הוראה. הנתונים נאספו בסמסטר ב של שנת הלימודים תש"ף, שבמהלכו פרצה מגפת קורונה ונסגרו מוסדות החינוך. כל המתמחים השתתפו בסדנת ליווי סטאז' במכללה להכשרת מורים.

במסגרת השתתפות בסדנת הסטאז' המתמחים התבקשו לדווח בכתב על מצבם ועל התמודדותיהם בתקופת החירום. ההשתתפות בכתיבה הייתה חובה אך ציון ניתן רק על

פעולת הכתיבה ולא על איכות התכנים. תוצרי הלמידה כללו שני פורומים, פורום שנפתח בתאריך 17.3.2020 עם סגירת מוסדות החינוך, ובו התבקשו לכתוב על רגשותיהם, להעלות קשיים ובמקביל לתת תמיכה לעמיתיהם, ופורום שנפתח שבוע לאחר סגירת מוסדות החינוך בתאריך 23.3.2020 ובו התבקשו לכתוב על התמודדויות וחוויות שחוו כמתמחים בהוראה המלמדים באופן מקוון מרחוק וכהורים שליוו את ילדיהם שלמדו מרחוק או שהו בבית.

הבלוגים האישיים שכתבו המתמחים נחשפו רק בפני מנחת הסדנה ובהם גוללו המתמחים את האירועים, החוויות, הקשיים וההתלבטויות שחוו בעת ההיא. עם החזרה ללימודים בבית הספר בתאריך 18.5.2020 התבקשו המתמחים להעלות במסמך אישי שהיה גלוי רק למנחת הסדנה את האתגרים המרכזיים שהם מתמודדים איתם. המנחה אספה את הממצאים והציגה אותם בפני כל המתמחים בהוראה שהשתתפו בסדנה (באנונימיות, ללא ציון שמות). בבלוג שיתופי המתמחים בהוראה נדרשו לתת טיפ ולספר על ניסיונם בהקשר לתמות שעלו. הנושאים שבהם התבקשו המתמחים לשתף הם: (א) תובנות ומחשבות נוספות בנושא; (ב) דברים טובים שעלו בחודשיים שבין מרס למאי מבחינת ההתפתחות המקצועית שלהם כמתמחים בהוראה; (ג) תובנות בנושא היחסים מתמחה בהוראה-הורים לאחר חודשיים של סגירת בתי הספר בעקבות התפרצות קורונה. ראוי לציין שכל החומרים נאספו כחלק מלימוד בסדנה ולא לצורך המחקר.

בהמשך, בתום הסמסטר נערכו עשרה ראיונות עומק עם מתמחים בהוראה המלמדים תחומי דעת שונים שהם הורים לילדים בגילים שונים. השאלות המנחות בראיונות התמקדות בסוגיות הבאות: חוויות טובות וטובות פחות וקשיים של מתמחה בהוראה כהורה והורה כמתמחה בהוראה בבית ובבית הספר שבו הוא מלמד בתקופת המשבר העולמי, מקורות תמיכה/אי-תמיכה והשפעתם של ההידודים מהקריירה הקודמת על התפקוד כמתמחה בהוראה.

לוח 1: שמות המשתתפים ומאפייניהם²

שם	מגדר	גיל	תחום	בית ספר	תחום הקריירה הראשונה	מעמד הורי
אור	גבר	35	מדעים	חטיבת ביניים	הנדסת מזון	2 ילדים
אסתר	אישה	39	מתמטיקה	חטיבת ביניים	הנדסת תעשייה וניהול	3 ילדים
יעל	אישה	40	לשון עברית	תיכון	משאבי אנוש	3 ילדים
יפית	אישה	32	מתמטיקה	תיכון	מד"א - הדרכה	3 ילדים
מור	אישה	40	מדעים	חטיבת ביניים	דיאטנית קלינית	4 ילדים
מיכל	אישה	40	ספרות	תיכון	דוברות	2 ילדים
נגה	אישה	40	מתמטיקה	חטיבת ביניים	הייטק	4 ילדים
				תיכון	ניהול פרויקטים	
נורית	אישה	32	מתמטיקה	חטיבת ביניים	הייטק	1 ילד
					פיתוח אלגוריתמים	
סיגל	אישה	40	אנגלית	חטיבת ביניים	לוגיסטיקה וייצוא בהייטק	2 ילדים
שחר	גבר	42	מתמטיקה	חטיבת ביניים	תקשורת וניהול	3 ילדים
שי	אישה	30	מתמטיקה	חטיבת ביניים	הנדסת תעשייה וניהול	3 ילדים
שרית	אישה	28	מתמטיקה	חטיבת ביניים	הנדסת חומרים	1 ילד
רון	גבר	40	מתמטיקה	תיכון	מערכות מידע	3 ילדים
שושי	אישה	40	אנגלית	תיכון	משפטים - ייעוץ מס	4 ילדים
שרה	אישה	38	מדעים	חטיבת ביניים	ביולוגיה - מעבדת מחקר	3 ילדים

החוקרת היא מרצה, מלמדת וחוקרת בתחום הכשרת מורים כחצי יובל ומילאה כמה תפקידים בתחום. בשנה שבה נערך המחקר שימשה מנחה בסדנת ליווי סטאז' במכללה להכשרת מורים ויזמה את המחקר מתוך צפייה בדפוס התנהגות חדשים שעלו במהלך תקופת החירום. הניסיון המקצועי שלה הרב שלה בהובלה ובהנחיה של סדנאות ההתמחות עם אוכלוסיית מתמחים

² בלוח צוינו רק שמות המשתתפים שמהבולגים שכתבו נלקחו הציטוטים ששימשו למחקר. כל השמות המוצגים במאמר זה בדוים כדי לשמור על חיסיון המשתתפים.

בהוראה שבחרו בהוראה כקריירה שנייה העצים את יכולת הפרשנות שלה לתפיסות של יחסי הורה-מתמחה בהוראה ומתמחה בהוראה-הורה.

ניתוח הנתונים

הנתונים נאספו מתוך אתר הלמידה של הסדנה במערכת מודל והראיונות תומללו. התמלולים נקראו כמה פעמים על ידי שני שופטים חיצוניים, מרצים עם ניסיון ומומחיות בהכשרת מורים ובכניסה להוראה. הנתונים חולקו ליחידות ניתוח חוזרות שהוגדרו כקטגוריות. הנתונים עברו ניתוח תוכן קטגוריאל וניתוח תוכן פרשני הוליסטי, אשר הוביל לקביעת קטגוריות משנה ותת-קטגוריות. בהמשך, נערכה השוואה בין הימצאותן של יחידות חוזרות (קטגוריות) ייחודיות אצל המשתתפים השונים במטרת לאפיין את מאפייני קטגוריות-העל. השיטה האיכותנית אפשרה לענות על שאלות המחקר מנקודת מבטם של משתתפי המחקר הפועלים בשדה המחקר (Creswell & Creswell, 2017). קטגוריות-העל, קטגוריות המשנה ותת-קטגוריות מוצגות בפרק הממצאים.

הבטחת זכויות המשתתפים

השימוש בנתונים שנאספו נעשה בתום הסדנה ולאחר מתן הציון לבוגרים, תוך הבטחת זכויות המשתתפים, שמירה על חיסיון וקבלת הסכמה מדעת. אישור לשימוש בנתוני הרשומות ניתן גם על ידי ועדת האתיקה של המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט³.

ממצאים

עם התפרצות המגפה וסגירת מוסדות החינוך נוצר כאוס מוחלט בבתים ובחיי המשפחה והתרחש מהפך בחיים האישיים והמקצועיים של המתמחים בהוראה-ההורים. כמורים בבית הספר הם חוו "רעידת אדמה" הנוגעת לכל מה שהכירו. יתרה מכך, למתמחים בהוראה הייתה זו שנת ההוראה הראשונה בבית הספר, שהיא קשה ומאתגרת לכלל המתמחים בהוראה בכל

³ מספר אישור: 2020072301.

העולם גם בעתות שגרה. במקביל, כהורים הם חוו תקופה קשה מאוד של משבר, תחושה של איבוד שליטה ושל אי-עמידה בציפיות של עצמם ושל הסביבה מהם.

הבית והמשפחה כמקור תומך ביכולותיו של המתמחה בהוראה לעבוד ובולם אותו

ממקום שבו שוהים ומתכנסים בני המשפחה כולם או חלקם למשך כמה שעות ביום, הפך הבית למקום הבלעדי שבו שוהים כל בני המשפחה במשך 24 שעות ביממה למשך כל תקופת ההסגר. כולם שהו באותו מרחב פיזי כל העת והתחלקו בתשתיות ובציוד הטכנולוגי הזמינים בבית לצורך הוראה ולמידה מקוונת מרחוק. אחת המשתתפות מתארת: "זה כמו להיות בתוך קופסת לחץ, מהתחלה עד הסוף זה סיר לחץ [...] לקוות שזה לא יתפוצץ ולא ייפתח. אני חושבת שאיבדתי תחושה של חיים. אני כל הזמן רצה בין משימות, מחשבות ומרוץ כזה שלא נגמר" (יפית). בני המשפחה שחלקו עם המתמחה בהוראה את המרחב הפיזי והיו נדבך מרכזי במשאבי הזמן העומדים לרשותו תרמו ליכולתו של המתמחה להצליח בעיסוק בהוראה בעת המשבר העולמי או מנעו אותה.

היכולת של המתמחה בהוראה לתכנן ולהציב מטרות בנות השגה ביחס למציאות שהשתנתה נתמכה בתכנון חלוקת המשימות בבית ובתכנון הלמידה מהבית: "בעלי ואני חילקנו את המשמרות בינינו [...] הוא הבין את החשיבות, ואני הבנתי את החשיבות של הזמן שלו, והעניין הזה של לחיות סביב השעון וסביב מערכת יחסים מוגדרת מאוד, זה מה שתורם להצלחה של הדבר" (מיכל). לעיתים למשימה זו רתמו את בני המשפחה המורחבת: "אז הזעקנו את אימא שלי והיא באה לישון אצלנו כמה ימים. כשאנחנו שנינו לימדנו במקביל, אחד בחדר ואחד במטבח, אז היא (הסבתא) הייתה איתנו (ילד קטן בן שנתיים וחצי) בסלון או בחוץ" (אור). גם הניסיונות לשלב למידה המתרחשת תוך כדי משחק, דיבור, מוזיקה וכדומה, המתרחשים בבית, ופיזור משאבי הפעילות לאורך היום יצרו "שקט תעשייתי" ואפשרו את עבודת ההוראה-המתמחה: "הם ממש ידעו שבשעות כאלה אני מרשה טלוויזיה, בשעות כאלה אנחנו עושים פעילות, חוברת, קצת לעבוד על מספרים, על אותיות. עם הקטן זה היה זמן משחקים. והייתי עושה להם גם זמן בריכה קצת בחוץ" (יפית). חשוב לציין, שלהצלחה תרמו הרגלים קודמים

של הילדים מתקופות שבהן ההורים-המתמחים עבדו במקומות עבודה אחרים: "קשה להתמודד עם למידה מרחוק כשיש גם ארבעה ילדים קטנים בבית שרוצים תשומת לב. למזלי הילדים שלי רגילים לאימא שעובדת גם מהבית, מהימים שבהם הייתי בעבודתי הקודמת" (שושי). לעומת זאת, בבתים שבהם שני בני הזוג העבירו את העבודה חלקה או כולה לשעות הערב המצב הוביל ללחץ ולעייפות קשה: "המצב הזה אילץ אותנו לעבוד הרבה בערבים וגרם לנו להתשה כללית בבית" (רונן). לתופעה זו הצטרפו משפחות שלא היה ביכולתן לקבל סיוע או תגבור של בני המשפחה והן הגיעו למצבי קיצון: "המערכות של ארבעתנו (הילדים ואני) היו עמוסות משעות הבוקר המוקדמות עד השעה 16:00. נוצר מצב שילד בן 3 שומר על עצמו לבד" (נגה). השינוי שחל בתפיסת התפקיד של ההורה-המתמחה בבתים ובמשפחות שבהן היו רגילים לכך שהאם היא "המנהלת" הבלעדית, הילדים התקשו לקבל דמות הורית אחרת. "לילדים שלי היה מאוד קשה לקבל שפתאום הן צריכות ללכת לאבא ולא לבוא לאימא. אז זה כן יצר אצלם איזשהו [...] הוא (האב) גם רגיל שהכול עליי מבחינת הטיפול בילדים. ופתאום אני מבקשת עזרה כי אני מורה ואני עובדת מרחוק. אז זה יצר באמת איזשהו קונפליקט, מה פתאום את מבקשת?" (אסתר).

התוצאה של כל המאפיינים הללו גרמה לכך שההורה-המתמחה הוציא את הכעס והתסכול על ילדיו: "הייתי מאוד מתוסכלת בגלל המצב וזה גרם לי לכעוס הרבה על הילדים שלי" (שרה).

גורמים תומכים ובולמים מנקודת מבט של מתמחה בהוראה-הורה

מתמחה בהוראה-הורה נמצא בעת עבודתו בדיאלוג עם התלמידים ועם הוריהם ומארג היחסים נע על הרצף שבין תמיכה לבלימה. הורים שהעריכו את מקצוע ההוראה נתנו למתמחה בהוראה משובים טובים על שיחות אישיות שעשו עם ילדיהם וידעו להעריך את הזמן, את הסבלנות ואת ההכלה שהעניקו לילדיהם: "אימא שלחה לי הודעה בסוף שיחת זום שעשיתי עם הבת שלה שבה היא כותבת: תודה רבה, זה ממש לא מובן מאליו, ובתקופה כזאת במיוחד, שאת מפנה זמן ויושבת איתה ומסבירה לה" (אסתר). המסר הועבר גם בתיווך מנהלת בית הספר, דפוס שהוסיף נקודות זכות למתמחה בהוראה, שזו שנתו הראשונה בהוראה ומנהל

בית הספר צריך להעריך את עבודתו באמצע השנה ובסוף השנה: "אימא של אחד התלמידים צפתה בשיעור בלי שידעתי, והמנהלת... האם הזו אמרה לה שהיה שיעור מתמטיקה מעולה והוא התנהל מצוין. אז שמחתי לשמוע את המחמאה הזו וזה העלה חיוך על הפנים בתקופה הלא פשוטה הזו" (שרית). נקודות אור אלו העצימו את המוטיבציה בקרב מתמחים בהוראה-הורים והם נטלו בעצמם תפקיד נוסף שהתבטא בטיפול ביחסי הורים-ילדים: "מכיוון שהוריהם עסוקים בעבודה וטרודים בענייניהם התלמידים קצת הולכים לאיבוד [...] אני מנסה לפנות אליהם בלי להטיף או לגרום להם להרגיש רע. אני מציעה עזרה ומנסה להיות זמינה להם" (סיגל). נקודת חוזק ייחודית שעלתה מתוך הממצאים ותמכה בהם מנקודת מבט של מתמחה בהוראה-הורה, היא ניסיון העבודה הקודם והדהודים מהקריירה הקודמת. ניסיון זה העניק למתמחים בהוראה מקצועיות ויכולות התמודדות שאינן מאפיינות את תהליך ההכשרה להוראה בקרב צעירים ואינן נרכשות במהלכו. הם רתמו את כלי הניהול, את הניסיון ואת הידע הקודם לעבודת ההוראה שלהם, לקשר עם ההורים בכיתה ולמיומנויות וכישורים שסייעו להם ביכולת להתמודד עם המצב החדש.

בתור מהנדס תעשייה וניהול אתה זה שאוסף את כולם יחד ומארגן. כאילו אתה דואג שזה יעשה את זה וזה יעשה את זה [...] הרגשתי שאני זאת בעצם עכשיו, שאני צריכה לדאוג שהתלמידים יקבלו את הלימודים שלהם כמו שצריך בזמן, שאני אבדוק את המבחנים בזמן, שהילדות שלי יקבלו את מה שהן צריכות בזמן (אסתר).

לצד התרומה להצלחה בלטו גם דפוסי התנהגות פוגעניים של ההורים כלפי מתמחים בהוראה-הורים. הם דיווחו על הורים שהתערבו בהיבט המקצועי ופגעו בהם באופן אישי: "ההורים התערבו בשיעור ואמרו שההסברים לא ברורים להם... היה שיעור ממש קשה" (נורית). ההורים הפגינו יחס מזלזל כלפי מתמחה בהוראה כאדם וכאיש מקצוע:

לרוב בהודעות לווטסאפ או למייל, שנראה כאילו נכתבו לעוזרת האישית שלהם... צרי איתי קשר בהקדם!!! וכעבור רבע שעה קיבלתי שיחת טלפון ממנהלת החטיבה... אבא אחד הגדיל לעשות. הוא שלח לי הודעה, בלי

שלום, בלי הקדמה, פשוט שני סימני שאלה. כעסתי כל כך! בעיניי זו התנהלות מוגזמת וחצופה. המורים הפכו "שק חבטות", למרות ההשקעה הניכרת מצד המורים (שי).

אותם מתמחים-הורים שספגו עלבונות ויחס מזלזל, שלא הביא בחשבון את המצב הקשה שבו הם עצמם נתונים כהורים במשרה מלאה באותה תקופה, התקשו להתמודד עם העלבון וההתרסה נגדם. התופעה גרמה להם לחוש פגיעה אישית ואכזבה עד כדי מחשבות על פרישה מהוראה, למרות ההשקעה הרבה והזמן שהקדישו להכשרתם ולעבודתם כמורים: "היה לי מאוד קשה, מהפן הנפשי יותר. שאני מקדישה, עושה מצגות, מכינה מטלות, בודקת מה ששולחים לי ומצד שני השיח שהיה ברשתות החברתיות היה מאוד אלים כלפי המורים...זוהי היה לי מעין משבר כזה. חשבתי פעמיים אם אני רוצה להמשיך בהוראה" (אסתר). במצבים אלו עמדה למבחן המסוגלות העצמית של המתמחים בהתמודדות עם עימותים. לדוגמה: מתמחים בהוראה-הורים הרגישו צורך להיאבק נגד ההורים שהשמיצו את המורים ברשתות החברתיות ולהקדיש זמן לנושא למרות מצוקתם האישית בהיעדר זמן פנוי.

אחד הדברים שהכי הכעיסו אותי זה הזלזול במורות...מורה כאימא. ההורים שיורדים על הגננות שלא עושות כלום ומקבלות משרה מלאה. הייתי גם מאוד פעילה בפייסבוק בנושא... על מה אתם מדברים? אין לי זמן לנשום... הרבה ירידה על ההורים בנושא הזה, על המורים, ואני כעסתי מאוד כי זו הייתה התקופה הכי מטורפת (מיכל).

גורמים תומכים ובולמים מנקודת מבט של הורה-מתמחה בהוראה

בדיאלוג בין הורים למורים בלטו הורים-מתמחים שראו במורים של ילדיהם מודל להערכה. הם הביטו בעבודתם בהתפעלות, למדו מהם והעריכו מאוד את עבודתם: "למדתי קודם כול להעריך הרבה יותר את המורים. הערכתי אותם והיום אני מעריכה אותם פי אלף כמה וכמה יותר [...] חושבת שכל הורה צריך להחליף את המורים ליום אחד בחיים שלו. כל ההתנהלות כלפי המורים תהיה אחרת" (אסתר). במקרים אחדים ההערכה למורים לוותה לעיתים בקנאה קלה.

"אני ממש מקנאה במורות שמלמדות אותה (מתייחסת לבתה) מפני שאני שומעת את שיתוף הפעולה הגדול מצידה ומצד תלמידי כיתתה" (סיגל). ההורים-המתמחים התפעלו מתכנון תוכנית הלימודים שטוו מורי ילדיהם. "המזל אצלנו באמת שהם לא העמיסו משימות. המורה הכינה לנו מערכת שבועית והייתה אומרת ביום שישי אנחנו עושים זום... אז בתור מורה אני חושבת שכאלו זה היה היגיון במה שהיא בחרה לעשות" (אסתר). בהמשך לכך, הובאו דגמי פעולה מוצלחים מבית הספר והורה-מתמחה בהוראה יישמה זאת בקשר של ילדיה עם הגננת.

אני לוקחת את המודל הזה שיש לי בראש עם היחס של התלמידים שלי ומביאה אותו הביתה לקשר של הילד שלי עם הגננת ברמה של לעדכן, ברמה של לדבר... לי יש תפקיד כאימא לגרום לתיווך הזה כדי שהוא ירצה לחזור לגן. זה היה לי חשוב להעמיק ביניהם את הקשר, אז פתאום בגלל הקורונה היא הייתה משוחחת איתו פעם בשבוע, והוא כבר התחיל להכין דברים לקראת הפגישה איתה, וככה הם טיפחו את הקשר של גננת וילד בגן (מיכל).

מנגד, היו הורים-מתמחים שהעלו טענות למורי ילדיהם והביעו ביקורת כלפיהם. בשלב הראשון, הייתה בקשה מהמורה להוריד את היקפם של תוכני הלמידה. הבקשה עברה לביקורת על דרך ניהול, ארגון והיקף הלמידה ובדרישת המורה להעביר את האחריות וניהול הלמידה של הילדים להוריהם. "אצלנו הגננת שלחה איזה 90 דפים... המון המון, כמות חומר שהיא מאוד גדולה לילד בגן. היא צריכה למיין את הדברים ולמתן אותם. באיזשהו שלב זה כבר הפך להיות כמו עול הגן" (יפית). המורים של ילדיהם דרשו מהם כהורים להכין תוצרים עבור ילדיהם, הדורשים זמן וכישורים שונים. "לבן שלי, שהוא בן שנה, שולחים לי מטלה להכין תיבות (תיבה של משה רבנו לקראת פסח) כולל הדרכה איך לבנות את התיבה!" (יפית). דפוסי פעולה אלו הובילו לקריאת תיגר על המורים, כך שההורים פעלו עם ילדיהם באופן עצמאי, והתעלמו לחלוטין מדרישות והנחיות שהגיעו מהמורים.

זה היה תדירות... הגננת... פעמיים-שלוש ביום שולחת לפי זמנים. 8:00 בבוקר היא כבר הייתה מתחילה לשלוח הודעות וטסאפ, בשעה 10:00 היא

הייתה כבר נותנת משימה אחרת, בשעה 12:00 נותנת משימה אחרת

ובשעה 15:00 היא הייתה עושה לנו סיכום. זאת אומרת **יום עבודה אצל**

הגננת... באיזשהו שלב פשוט ירדתי מזה ואמרתי לילדים שלי אנחנו נעשה

בקצב שלנו מה שאנחנו מרגישים לנכון והכול בסדר (יפית).

תחושת התסכול והכעס על המורים הוביל הורים-מתמחים בהוראה להיפוך תפקידים והם נטלו לידיהם תפקיד נוסף – מורים לילדיהם במקום המורה הקבוע של בית הספר. "אני פשוט הייתי צריכה לשבת לידה ולהסביר לה דברים ובאיזשהו מקום זה כבר הפך להיות כאילו אני המורה" (יפית). הביקורת של הורים-מתמחים בהוראה התחזקה וגרמה להם לחוש חוסר הערכה מקצועית כלפי המורים, ולתחושה שאינם סומכים על המורים בביצוע תפקידם. "לא כל המורים הם כמו בבית ספר שאני מלמדת בו. יש הרבה מורים על הפנים... אני לא סומכת עליהם. זה מאוד מבאס, אבל אני סומכת על עצמי שיש לי את היכולות ללמד את הילד שלי" (מיכל).

בית הספר כגורם תומך ובולם מנקודת מבט של הורה-מתמחה בהוראה

מניתוח הממצאים עולה רק נקודת אור אחת של תמיכה של בית הספר בהורה-מתמחה בהוראה, הבאה לידי ביטוי בגמישות רבה בשעות ההוראה ובפעילויות הנלוות, כחלק ממדיניות כללית של בית הספר. "בגלל שאני מלמדת בכיתה י"ב יש לזה יתרון מאוד גדול [...] מלמדת החל מהשעה 16:00. קיבלתי גיבוי לזה מתוך המערכת" (מיכל). לעומת זאת, ההורים-המתמחים בהוראה ראו בבית הספר גורם המטרפד את האפשרות שלהם להצליח, במיוחד בשלב שבו הם נמצאים בכניסה להוראה, שהוא שלב קשה ומאתגר לכל מורה מתחיל. בית הספר הציב בפניהם דרישות להשקיע זמן רב יותר, לקיים שיחות אישיות עם תלמידים ולסייע להם בפן הנפשי והלימודי ולהעניק להם סיוע במטרה למנוע את נשירתם מבית הספר.

הבעיה הכי גדולה שלי היא שמבית הספר רוצים שנתקשר לתלמידות

לדרוש בשלומן ולהביע התעניינות. זו מבחינתי משימה שלא קשורה

למציאות. אפילו למשפחה קשה לי להרים טלפון כי הקטן שלי בוכה ומנסה

לחטוף לי את הטלפון. ובערב אחרי שהילדים נרדמים זה הזמן לסדר ולארגן

את הבית, כביסות ועוד ועוד... ואז אני זמינה במקרה הטוב קרוב לעשר בלילה וזו לא שעה להתקשר לתלמידות. בינתיים רק מדי פעם שלחתי הודעות לתלמידות ולא התקשרתי לאף אחת. מקווה מאוד לא לקבל נזיפה מהמנהלת (מור).

בהמשך, הייתה תחושה של אכזבה ופגיעה עמוקה, שלא רואים את המתמחה בהוראה כאדם עם צרכים וקשיים אישיים ומקצועיים בתקופה סוערת זו.

אתה מצפה גם שיבינו את הצד שלך ושלא כמו כל עליהם שהיה על המורים, אז תבינו, גם אנחנו בסך הכול הורים, גם אנחנו בבית, גם אנחנו רוצים לעשות את המקסימום, גם אנחנו רוצים לפרנס את המשפחות שלנו. וכולם כאילו רק על המורים... ובגלל זה היה לי קשה. כאילו מה, אני לא אימא? אני לא בן אדם? (אסתר).

התופעה העצימה במיוחד בקרב אימהות לילדים קטנים. בתי הספר קבעו מועדים לפעילות שאינם בשעות ההוראה במהלך היום, מתווה שפגע ביכולת של המתמחה בהוראה-הורה להשתלב ולהשתתף בכל המחויבויות הבית ספריות. בעקבות כך, נפגעה ההערכה אליהם ונפגע גם קידומם המקצועי. הם היו מתוסכלים מהמצב שבו נבצר מהם להשקיע יותר בהוראה שלהם. תחושה זו התעצמה כאשר השוו את עצמם למורים-הורים ללא ילדים קטנים.

יש פער אדיר בין מורות צעירות למבוגרות. בתור מורה צעירה, חדשה, עם ילדים קטנים בבית, אני מרגישה לא נעים כשאני רואה את התשבחות שמקבלות המורות הוותיקות... זה פשוט יוצר מעמדות וזה לא נעים. הייתי משקיעה הרבה הרבה יותר לו יכולתי והמצב הזה גורם לי כמורה חדשה להיות בעמדה נחותה עוד יותר (מור).

ההשוואה למקום העבודה הקודם הביאה גם לביקורת לגבי האפשרויות בבית הספר העומדות בפני המתמחה בהוראה בעת הזו של משבר. "שם (במקום העבודה הקודם) כשהייתי עושה הדרכות היו נותנים לי לפטופ של העבודה... אבל פה, מבחינת בית הספר זה לא מאורגן, זה לא מסודר" (יפית). בעקבות חוויות אלו וההתמודדות האישית חשו הורים-מתמחים בהוראה

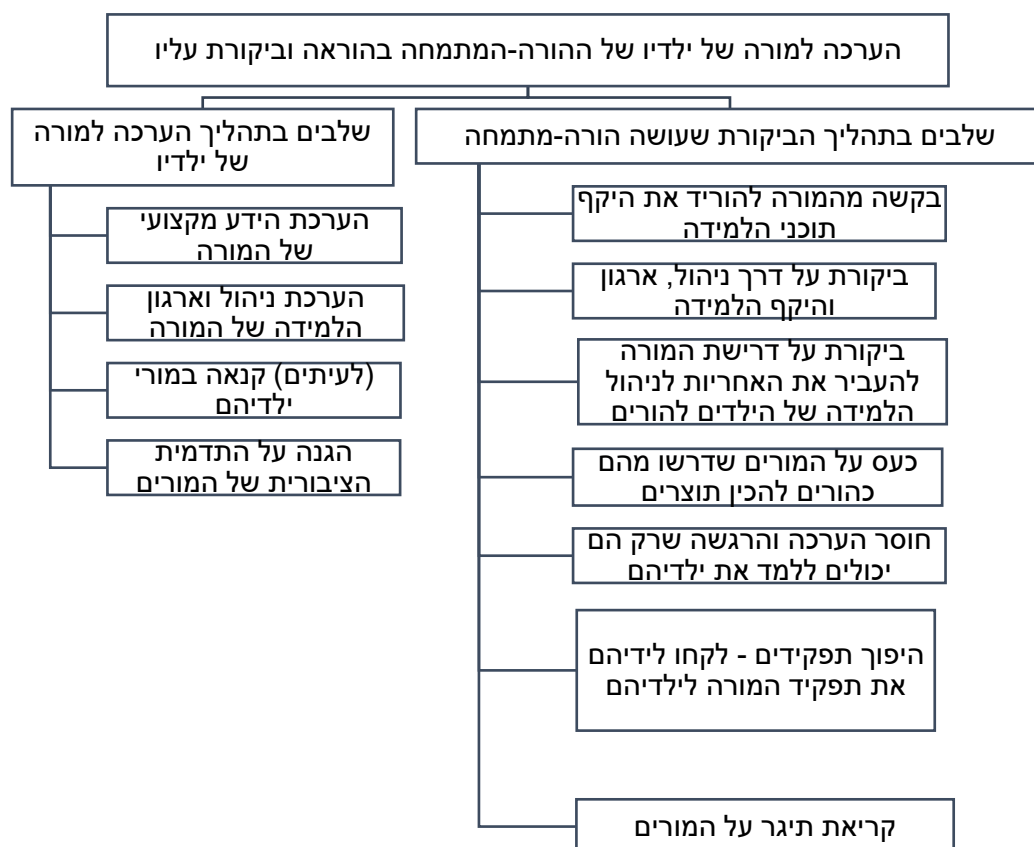
שתפקידם להגן על התדמית הציבורית של המורים בישראל והם רצו לקבל הערכה מההורים על עבודתם. הם יצאו בקריאה במעגלי החברות שלהם לשתף פעולה עם המורים ולתת להם גיבוי ותמיכה ולא להפיץ דברי ביקורת וגנאי. הם ניהלו מלחמה פרטית כדי להציג באור חיובי ובכבוד הראוי את מלאכת הקודש שעושים המורים שאינם מוערכים על ידי ההורים. "אני כל הזמן אומרת את זה לחברות שלי, תעבדו עם המורים... אבל אם לא יהיה גיבוי שלכם זה לא עובד. זה עבודה משותפת לצורך העצץ הזה שגדל לנו פה" (מיכל).

לוח 2 להלן מציג את הגורמים שתמכו בהסתגלות לשינוי שחוו המתמחה בהוראה-הורה או בלמו אותה. גורמים אלו נשענים על ארבעה מוקדים: בית, בית הספר, הורי התלמידים והדהודים מהקריירה הקודמת.

לוח 2: גורמים שתמכו בהסתגלותם של ההורים-המתמחים לשינוי או בלמו אותה

נושא/תחום	התקשו להסתגל שינוי	הסתגלות לשינוי
בית	ילדים קטנים	סדר יום מובנה
	היעדר סיוע	מרחב פיזי ייעודי ושקט
	מבן זוג/ממשפחה	זמינות של ציוד טכנולוגי
	מתחים בין בני הזוג	
	היעדר ציוד טכנולוגי ותשתיות	
	היעדר מרחב פיזי ושקט	
בית ספר	קנאה במורים ותיקים	שעות ההוראה גמישות
	צמצום קשר אישי עם התלמידים	
	היעדר גמישות בשעות ההוראה	
הורים	הורים פוגעניים	קבלת משוב חיובי
	זלזול ההורים במערכת החינוך	
הדהודים מקריירה קודמת	אי קבלת ציוד טכנולוגי	ניסיון בניהול מצבי לחץ
		התמודדות בעבר של הילדים עם עבודת האם

איור 2 מציג את הדיאלוג שעושה הורה-מתמחה בהוראה בין הערכה למורה של ילדיו לבין ביקורת עליו. האיור מציג התפתחות ומעבר משלב לשלב בשני נתיבים – ביקורת ותהליך הערכה.



איור 2: הערכה למורה של ילדיו של ההורה-המתמחה בהוראה וביקורת עליו

הורה-מתמחה בהוראה או מתמחה בהוראה-הורה: למה אתן עדיפות?

בעקבות התקופה רבת-השינויים והאתגרים מתמחים בהוראה-הורים העלו מחשבות והגיגים על תפקידם המאתגר. "אין ספק שלהיות הורה משנה לגמרי את התפיסה של להיות מורה. אתה ממש רואה בכל תלמיד את הבן שלך. ואתה חושב איך הייתי רוצה שיתייחסו לבן שלי בבית הספר. ואתה מנסה להביא את זה כל הזמן... אז כן, זה מאוד משפיע" (אור). הורה-מתמחה בהוראה או מתמחה בהוראה-הורה – לאיזה מן התפקידים המחויבות גדולה יותר ומתי? שאלה זו העמידה את המתמחים בהוראה באין ספור מצבים קשים. הבחירה להיות

קודם כול מתמחה בהוראה ורק אחר כך הורה הביאה לעיתים לפגיעה קשה בהרגשתם וביחסם לילדיהם. "אני מרגישה רע לפעמים שלתלמידים אני מדברת כל כך יפה: מה שלומך חמודי? איך אתה מרגיש? תספר לי חוויות מסוף השבוע. אבל לילדים שלי, אם הם נכנסים לחדר, צאו מכאן, שקט, זה מפריע לי. כואב לי בהרגשה האישית שלי שזה המצב" (יעל). מרביתם של ההורים-המתמחים בהוראה בחרו להמשיך את עבודת ההוראה על כל מרכיביה, בניסיון למלא את תפקידם בצורה הטובה ביותר ולהצליח בשנתם הראשונה בהוראה. אולם, בשל המצוקה הקשה שאיתה התמודדו בביתם, בחרו חלקם להיות קודם כול הורים ורק לאחר מכן מתמחים בהוראה. "אני שמה דגש על הילדים ולא על העבודה, הלוואי שיכולתי לעשות את שני הדברים, אבל אין סיכוי שאקדיש זמן לעבודה כשהילדים שלי משתגעים בינתיים והקטן הורס כל דבר שהוא מגיע אליו" (מור).

דיון

בתקופת המשבר העולמי ובעקבות המעבר להוראה מקוונת מרחוק, מורים חוו לחץ תעסוקתי גבוה. לחץ זה הורגש במיוחד בקרב מורים שחוו קשיים בהוראה מרחוק (Rabaglietti et al., 2021) ובסיוע לתלמידים שהתקשו (Stone et al., 2019). המעבר להוראה מקוונת מרחוק ושינוי דרכי ההוראה והפדגוגיה העצימו את האתגרים ואת ההזדמנויות שעמדו בפניהם להתאים את הוראתם האישית והקבוצתית ולספק מענה הוליסטי לצורכי הלומדים. נוסף על כך, הם נאלצו לעבוד עם מעט תמיכה מקהילה מקצועית ומעט תמיכה טכנולוגית (Dvir & Schatz-Oppenheimer, 2020).

ממצאי המחקר מצביעים על שתי מגמות מרכזיות: מתמחים בהוראה-הורים שהסתגלו לשינוי ומתמחים בהוראה-הורים שהתקשו להסתגל לשינוי. המחקר מצביע על כך שהגורם המרכזי להבדלים בין שתי מגמות אלו מקורו ביכולת ההתמודדות עם קונפליקט הזמן ועם הקונפליקט עבודה-משפחה, ששימש מוקד של תגובות לחץ שפגע ברווחתם הנפשית ובאיכות חייהם. ממצא דומה עלה גם במחקר קודם (רוזנאו וגילת, תש"ף; McIlveen et al., 2019). התופעה העצימה בקרב המתמחים בהוראה שלהם נטייה לאימפולסיביות, שלא היה להם מספיק חוסן

ושרמת מסוגלותם לנהל את הקונפליקט משפחה-עבודה הייתה נמוכה בהשוואה למתמחים בהוראה ללא נטייה כזו (Blanch & Aluja, 2009). ההסבר לכך נעוץ בהבחנה בין שני סוגים של גורמי לחץ שנעשתה על ידי טראוויס ואחרים (Travis et al., 2020): (א) גורמי לחץ המהווים מכשול. התופעה מתעצמת בקרב אנשים עם רמת חוסן גבוהה, המאפשרת גם למי שחוזה פגיעה לחזור לתפקוד רגיל (Ungar et al., 2019). (ב) גורמי לחץ המהווים אתגר. גורמי לחץ אלו משפיעים באופן חיובי על הביצועים ועשויים להגביר את המוטיבציה לפעולה. מחקר זה תומך במחקרים קודמים על מורים שהצליחו באתגר וציינו כמה נקודת חוזק שלהם בעקבות בחירתם בהוראה כקריירה שנייה: (א) מיומנויות וניסיון שרכשו בקריירה הקודמת שלהם סייעה להם להצליח (Watters & Diezmann, 2012; 2013); (ב) ניסיון החיים המשמעותי שלהם, שנבע מעיסוקים קודמים ומגידול ילדים, אפשר להם להביא לקריירה השנייה נכסים כגון בגרות ומומחיות (Eifler & Potthoff, 1998); (ג) לימודיהם לקראת תארים מתקדמים סייעו להם לרכישת מיומנויות וידע, כמו: כישורים טכנולוגיים, פיתוח מסוגלות עצמית, יכולות חשיבה רפלקטיבית והבנה של תהליכי למידה של תלמידים (רן, 2017); (ד) תחושת מסוגלות עצמית גבוהה שהובילה אותם לסיפוק ממקצוע ההוראה (Troesch & Bauer, 2017); (ה) גילוי עניין רב יותר בהמשך הכשרה ופיתוח מקצועי (Troesch & Bauer, 2017) והיו מסוגלים ללמד בהוראה מקוונת מרחוק.

הצלחות שמקורן בניהול וארגון חיי הבית בלטו בקרב מתמחים בהוראה-הורים שאימצו את ארבעת הצעדים שהומלץ עליהם (Bjorklund-Young & Watson, 2021) ועשו את ההתאמות הנדרשות. סייעו לכך תמיכת בן/בת הזוג, ההשפעות החיוביות שתמכו באיזון בין עבודה לבית, וההשפעה החיובית שלהן על שביעות רצון בעבודה (Cinamon et al., 2007; Ferguson et al., 2012).

לעומתם, מתמחים בהוראה-הורים שהתקשו לעמוד באתגר של האיזון בין החיים הפרטיים והמקצועיים הם אלו שנאלצו לעבוד עם מעט תמיכה מקהילה מקצועית ועם מעט תמיכה טכנולוגית (Dvir & Schatz-Oppenheimer, 2020). התופעה התעצמה עם השימוש הגובר ברשתות החברתיות, הדורשות זמינות ופעילות לאורך כל שעות היום והעצימו את הקושי

להציב גבול בין עבודה לבין חיים פרטיים (Bar-Tal & Gilat, 2019; Wasserman & Zwebner, 2017). תחושת התסכול והאכזבה העצימה, מאחר שלמתמחים שהוראה היא קריירה שנייה שלהם, היו ציפיות גבוהות מעצמם, תחושת מחויבות להוראה והם ראו בהוראה קריירה מוסרית (Totterdell et al., 2002).

הורים-מתמחים בהוראה שתפיסתם את תפקידם כהורים משמעותה להיות פעילים ומעורבים בתהליכי הלמידה של ילדיהם כפעולה התורמת להתקדמות הלמידה שלהם (Tobin, 2017) נטלו לידיהם את האחריות לכך שילדיהם יבצעו את שיעורי הבית (Grady, 2016). אולם, בעקבות הזמן הרב שפעולות אלו דרשו נוצר קושי באיזון בין עבודתם ללימוד ילדיהם (Pozas et al., 2021), זאת נוסף על הזמן הרב שבו היו צריכים לשמש שמרטפים לילדיהם ולהעסיק אותם בפעילויות שונות. עיסוקים אלו שנמשכו לאורך כל היום מנעו מהם את האפשרות להצליח כמתמחים בהוראה-הורים.

נקודת מבט מעניינת היא תפיסתם של הורים-מתמחים בהוראה את מורי ילדיהם. הורים-מתמחים בהוראה שחוו תחושת הצלחה כמורים ציינו סיפוק מעבודתם של המורים של ילדיהם והערכה חיובית לעבודתם. לעיתים הם אף היוו להם מודל והם העידו שאימצו דפוסי התנהגות והוראה שלהם בעבודתם כמתמחים בהוראה עם תלמידיהם. אבל מורים-הורים שהשקיעו זמן ומחשבה רבה בקשר ובהוראה עם תלמידיהם, התאכזבו מאוד לראות שהמורים של ילדיהם אינם פועלים באופן דומה ואינם משקיעים השקעה דומה לזו שלהם.

מנגד, הורים-מתמחים בהוראה שהתקשו להתמודד עם כל האתגרים הרבים שניצבו בפניהם במהלך תקופת משבר קורונה, ראו במורה של ילדיהם מעין אויב שיש להתגונן מפניו ובחרו לא למלא אחר בקשותיו והנחיותיו. הם תפסו את בקשות המורים של ילדיהם כמטרד וכעומס נוסף עליהם. דפוס זה התחזק בקרב הורים-מתמחים בהוראה לילדי הגן, שאצלם מלאכת התיווך והליווי הצמוד של הילד דרשה משאבי זמן גדולים מההורה. מגמה זו משתלבת בממצאים ממחקר קודם, שבו עלה כי הורים רואים עצמם כמפקחים ומשגיחים על הנעשה בבית הספר תוך נקיטת גישה הגנתית המגלה אחריות מורחבת כלפי ילדיהם (Addi-Raccah, 2018).

פרידמן (2011) סיווג את דפוסי המעורבות ההורית לחמישה סוגים בדרגות שונות של מעורבות. המחקר הנוכחי מצביע על סוג נוסף של מעורבות הורית, שבה הורים-מתמחים בהוראה מתנגדים לפעילותם החינוכית של מורי ילדיהם ופועלים באופן מנוגד להנחיותיהם.

סיכום

בתקופת משבר עולמי מתהפכים כללי המשחק. למתמחים בהוראה בחינוך העל-יסודי, שבחרו בהוראה כקריירה שנייה, יש תפקיד דואלי כמורים וכהורים. מיצוב חדש זה משפיע על התפתחותם המקצועית ועל יכולת ההסתגלות לשינוי. הדוידים מהקריירה הקודמת, גורמי תמיכה ובלימה בבית ובבית הספר מסייעים ליכולת שלהם להצליח בתפקידם החדש כמורים בעת תקופת משבר וגם פוגעים בה. במקביל, לאור מיצובם החדש, נבחנה נקודת מבטם, שנמתחה על הטווח של הערכה גבוהה מאוד וחוסר-הערכה כלפיהם, חוסר שיתוף פעולה איתם וקריאת תיגר על עבודתם.

ההשפעה ההדדית של כפל התפקידים מובילה להמלצות למערכת החינוך ולמערכת הכשרת המורים להכין את המורים להתמודדויות עתידיות בתקופות משבר עולמי ומקומי כדי שיוכלו להצליח להתמודד בשני התפקידים המרכזיים שלהם – מורים והורים.

תרומת המחקר ליחסי צוותי חינוך-הורים:

1. יחס חיובי ותומך של הורים יכול לתרום לאושרו האישי של המורה.
2. יחס שלילי של הורים יכול לפגוע באושרו האישי של המורה.
3. הורים יכולים לסייע להתפתחותם המקצועית של המורים.
4. למורה-הורה ולהורה-מורה יש יתרון ביכולתם לשמש בו-זמנית בשני תפקידים ולראות ולהבין את התפקידים הללו מנקודת מבט שונות.

בתקופת משבר עולמי יחסי הורים-מורים הם תהליך נבנה. ישנם גורמי לחץ נוספים וראוי לשמור על מערכת יחסים מכבדת ותומכת. הורה-מורה ומורה-הורה נמצאים כל העת בתפקיד דואלי. בעתות חירום תפקיד זה מתעצם ומלווה בקשיים ובקונפליקטים רבים ומגוונים.

מגבלות המחקר

המחקר התמקד במכללה אחת להכשרת מורים, בתקופת זמן מוגבלת, שבה התרחש משבר עולמי. החומרים למחקר לא נאספו בהתאם למערך מחקר מובנה מראש ומתוכנן, אלא הם תוצאה של כתיבה שוטפת של המתמחים בהוראה בסדנה ושל הבנה בסיום הסמסטר שלחומרים אלו יש ערך, שהם מקוריים ומאירים נושא מעניין – התפקיד הדואלי של המתחמה כמורה והורה. לחלק מהנושאים ניתנה הרחבה ומענה בשאלות בראיון, אולם חלק מהנושאים לא ניתן היה להשלים בדיעבד.

רשימת מקורות

משרד החינוך. (2020). מערכת החינוך 2030 – חיזוק הקשר בין מערכת החינוך לבין ההורים: השפעות משבר הקורונה.

<https://meyda.education.gov.il/files/planning/corona2020.pdf>

נוי, ב' (2014). של מי הילד הזה? יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם. מכון מופ"ת. פרידמן, י' ופישר, י' (2002). הזדהות וערות: יסודות במעורבות ההורים בעבודת בית-הספר. עיונים בארגון ובמינהל החינוך, 6, 26-33.

פרידמן, י' (2011). מעורבות הורים בבית הספר בישראל. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 237-268.

רוזנאו, ש' וגילת, י' (תש"ף). יחסי משפחה-עבודה בקרב נשים חרדיות ונשים חילוניות העובדות במערכת החינוך. הייעוץ החינוכי, כב, 231-255.

רן, ע' (2017). תרומת תארים מתקדמים לקידום ההוראה. ל' יוספברג בן-יהושע (עורכת). מכון מופ"ת.

- Addi-Raccah, A. (2018). Parental involvement as a 'red flag' for school: Parents watching over school in Israel. *La Familia*, 52(262), 347-367.
- Bansak, C., & Starr, M. (2021). COVID-19 shocks to education supply: How 200,000 U.S. households dealt with the sudden shift to distance learning. *Review of Economics of the Household*, 19(1), 63–90. <https://doi.org/10.1007/s11150-020-09540-9>
- Bar-Tal, S., & Biberman-Shalev, L. (2022). Reverberations of a previous career as reflected in personal blogs of career switchers into teaching. *International Education Studies*, 15(2), 172-181.
- Bar-Tal, S., & Gilat, I. (2019). Second-career teachers looking in the mirror. *Journal of Multidisciplinary Research (1947-2900)*, 11(2), 27-50.
- Bjorklund-Young, A., & Watson, A. (2021). *New year and still schooling from home? Balancing life and learning from home during COVID-19*. John Hopkins Libraries. <http://jhir.library.jhu.edu/handle/1774.2/63584>
- Blackmore, J., & Hutchison, K. (2010). Ambivalent relations: The 'tricky footwork' of parental involvement in school communities. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 499–515. <https://doi.org/10.1080/13603110802657685>
- Blanch, A., & Aluja, A. (2009). Work, family and personality: A study of work-family conflict. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 520–524. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.12.004>
- Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66, 635–655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>

- Calarco, J. M. (2014). Coached for the classroom: Parents' cultural transmission and children's reproduction of educational inequalities. *American Sociological Review*, 79(5), 1015–1037.
<https://doi.org/10.1177/0003122414546931>
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135–149). Taylor & Francis.
- Cinamon, R. G., Rich, Y., & Westman, M. (2007). Teachers' occupation-specific work-family conflict. *The Career Development Quarterly*, 55(3), 249–261. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2007.tb00081.x>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (5th ed.). Sage.
- Davis, N. L., Gough, M., & Taylor, L. L. (2019). Online teaching: Advantages, obstacles and tools for getting it right. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 19(3), 256–263.
<https://doi.org/10.1080/15313220.2019.1612313>
- De Gioannis, E., Ballarino, G., & Cartagini, D. (2023). Parents and teachers' compensatory strategies during COVID-19 school closures: A scoping review. *International Review of Education*, 69(5), 603–623.
<https://doi.org/10.1007/s11159-023-10011-3>
- Dvir, N., & Schatz-Oppenheimer, O. (2020). Novice teachers in a changing reality. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 639–656.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821360>

- Eifler, K., & Potthoff, D. E. (1998). Nontraditional teacher education students: A synthesis of literature. *Journal of Teacher Education*, 40(3), 187–195.
<https://doi.org/10.1177/0022487198049003004>
- Ferguson, M., Carlson, D., Zivnuska, S., & Whitten, D. (2012). Support at work and home: The path to satisfaction through balance. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 299–307.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.001>
- Gomba, G. K. B., & Msezane, S. B. (2024). Examining teachers' views on parental involvement in schools: A study of the Hlanganani district in Limpopo. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 16(1), 87–106.
- Grady, C. (2016). *Educational stakeholders' perceptions of parental involvement in an urban school setting* [Doctoral study, Walden University]. Walden University – Scholar Works.
<https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4030&context=dissertations>
- Holmes, S. R., Sheridan, S. M., & Smith, T. E. (2020). Unpacking conjoint behavioral consultation: A latent profile analysis of parent-teacher interactions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(3), 307–333.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10474412.2020.1759080>
- Kantamneni, N. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on marginalized populations in the United States: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 119, 103439.
<https://doi.org/10.1016%2Fj.jvb.2020.103439>

- Kidman G., & Chang, C. H. (2020). What does “crisis” education look like? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(2), 107–111. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1730095>
- Koskela, T., Pihlainen, K., Piispa-Hakala, S., Vornanen, R., & Hämäläinen, J. (2020). Parents’ views on family resiliency in sustainable remote schooling during the COVID-19 outbreak in Finland. *Sustainability*, 12(21), 8844. <https://doi.org/10.3390/su12218844>
- Kruger, J., & Michalek, R. (2011). Parents’ and teachers’ cooperation: Mutual expectations and attributions from a parents’ point of view. *International Journal about Parents in Education*, 5(2). <https://doi.org/10.54195/ijpe.18175>
- Lareau, A., & Muñoz, V. L. (2012). “You’re not going to call the shots”: Structural conflicts between the principal and the PTO at a suburban public elementary school. *Sociology of Education*, 85(3), 201–218. <https://doi.org/10.1177/0038040711435855>
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D., & Schellings, G. L. (2019). Overarching professional identity themes in student teacher workplace learning. *Teachers and Teaching*, 25(1), 69–89. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1527762>
- Lerner, R. E., Grolnick, W. S., Caruso, A. J., & Levitt, M. R. (2022). Parental involvement and children’s academics: The roles of autonomy support and parents’ motivation for involvement. *Contemporary Educational Psychology*, 68, 102039. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102039>

- Lusse, M., Notten, T., & Engbersen, G. (2019). School-family partnership procedures in urban secondary education, part A: Strengths and limitations. *School Community Journal*, 29(1), 201–226.
- McIlveen, P., Perera, H. N., Baguley, M., van Rensburg, H., Ganguly, R., Jasman, A., & Veskova, J. (2019). Impact of teachers' career adaptability and family on professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(2), 103–117.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1359866X.2018.1444141>
- Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6699–6718.
<https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>
- Posey-Maddox, L., Kimelberg, S. M., & Cucchiara, M. (2016). Seeking a 'critical mass': Middle-class parents' collective engagement in city public schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 905–927.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2014.986564>
- Poulain, T., Meigen, C., Sobek, C., Ober, P., Igel, U., Körner, A., Kiess, W., & Vogel, M. (2021). Loss of childcare and classroom teaching during the Covid-19-related lockdown in spring 2020: A longitudinal study on consequences on leisure behavior and schoolwork at home. *Plos One*, 16(3), e0247949. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247949>
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2021). Homeschooling in times of Corona: Exploring Mexican and German primary school students' and parents' chances and challenges during homeschooling. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 35–50.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1874152>

- Rabaglietti, E., Lattke, L. S., Tesauri, B., Settanni, M., & De Lorenzo, A. (2021). A balancing act during covid-19: Teachers' self-efficacy, perception of stress in the distance learning experience. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 644108. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3389/fpsyg.2021.644108>
- Ratliffe, K. T., & Ponte, E. (2018). Parent perspectives on developing effective family-school partnerships in Hawaii. *School Community Journal*, 28(1), 217–247.
- Santi, E. A., Gorghiu, G., & Pribeanu, C. (2020). Teachers' perceived self-efficacy for mobile teaching and learning. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 157–166. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/259>
- Silva, R., Farias, C., & Mesquita, I. (2021). Challenges faced by preservice and novice teachers in implementing student-centred models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 27(4), 798–816. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X21995216>
- Stone, C., Freeman, E., Dymont, J. E., Muir, T., & Milthorpe, N. (2019). Equal or equitable? The role of flexibility within online education. *Australian and International Journal of Rural Education*, 29(2), 26–40. <http://dx.doi.org/10.47381/aijre.v29i2.221>
- Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family–school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258–277.

<https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465621>

Tobin, B. (2017). Understanding the direct involvement of parents in policy development and school activities in a primary school. *International Journal for Transformative Research*, 4(1), 25–33.

<https://doi.org/10.1515/ijtr-2017-0004>

Totterdell, M., Heilbronn, R., Bubb, S., & Jones, C. (2002). *Evaluation of the effectiveness of the statutory arrangement for the induction of newly qualified teachers*. Institute of Education, University of London.

Travis, J., Kaszycki, A., Geden, M., & Bunde, J. (2020). Some stress is good stress: The challenge-hindrance framework, academic self-efficacy, and academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1632–1643. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000478>

Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389-398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006>

UNESCO (March 19th, 2020). *Half of world's student population not attending school: UNESCO launches global coalition to accelerate deployment of remote learning solutions*.

<https://www.unesco.org/en/articles/half-worlds-student-population-not-attending-school-unesco-launches-global-coalition-accelerate#:~:text=UNESCO%20is%20also%20launching%20a,educational%20disruptions%20and%20maintain%20social>

UNESCO, COVID-19 (March 29th, 2020). Educational Disruption and Response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

- Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L., & Theron, L. (2019). How schools enhance the development of young people's resilience. *Social Indicators Research*, 145(2), 615–627.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11205-017-1728-8>
- Wasserman, E., & Zwebner, Y. (2017). Communication between teachers and parents using the WhatsApp application. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(12).
<https://doi.org/10.26803/ijlter.16.12.1>
- Watters, J. J., & Diezmann, C. M. (2012). *Identity development in career-changing beginning teachers: A qualitative study of professional scientists becoming school teachers* [Paper presentation]. The American Educational Research Association Annual Meeting, Vancouver, Canada. <http://eprints.gut.edu.au/49569/>
- Watters, J. J., & Diezmann, C. M. (2013). Recruiting career-change professionals as teachers: The challenge of socialization into teaching. In K. A. Renn (Ed.), *Education and poverty: Theory, research, policy and praxis: Proceedings of the 2013 Annual Meeting of the American Educational Research Association* (pp. 1–19). American Educational Research Association (AERA). <https://eprints.gut.edu.au/69652/>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00131911.2013.780009>
- Williams, J. (2013). *Constructing new professional identities: Career changers in teacher education*. Sense.

- Williams, J., & Forgasz, H. (2009). The motivations of career change students in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37, 95–108. <https://doi.org/10.1080/13598660802607673>
- Zuzovsky, R., & Donitsa-Schmidt, S. (2014). Turning to teaching: Second career student teachers' intentions, motivations, and perceptions about the teaching profession. *International Education Research*, 2(3), 1–17. <http://dx.doi.org/10.12735/ier.v2i3p01>