

# תהליכי שינוי בהוראה ובאימהות כמעצבים את התפקידים החברתיים של מורות שהן אימהות

מוריה ויסברגר, יעל גרינשטיין, אינה בלאו

## תקציר

התפקידים החברתיים של מורות ואימהות מתעצבים לאור תהליכי השינוי המתרחשים במקצוע ההוראה ובאימהות. השינויים העיקריים שחלו במקצוע ההוראה בעשורים האחרונים הם רפורמות לשיפור תנאי התעסוקה של מורים; שילוב טכנולוגיה בהוראה ובלמידה; והתרחבות מעורבות הורים בחינוך ילדיהם. בד בבד עבר גם התפקיד האימהי שינויים, הקשורים באידיאל האימהות ובהתחזקות ערכי השוויון. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תפיסותיהן של מורות שהן אימהות לגבי השינויים במקצוע ההוראה ובאימהות כמעצבים את התפקידים החברתיים של הוראה ואימהות, וכיצד הם משליכים על קונפליקט בית-קריירה. המחקר התבסס על ראיונות מובנים למחצה עם שלושים מורות שהן אימהות לילדים עד גיל שלוש עשרה, משלושה זרמים מרכזיים בחינוך הפורמלי: יהודי-ממלכתי, יהודי-דתי, וערבי.

מניתוח תמטי עולה כי מאפייני המקצוע הם תקשורת רב ערוצית מול תלמידים והורים; סביבת עבודה לא תומכת; וזמן פנוי כמשאב ציבורי. מאפייני תפקיד המורה סווגו לממד מקצועי ולממד טיפולי. מאפייני התפקיד האימהי סווגו למכוונות חוץ-ביתית כגון פיתוח קריירה, ולמכוונות תוך-ביתית כמו טיפול בבית. בנוסף, קונפליקט בית-קריירה נמצא נוכח בחייהן המקצועיים והאישיים של מורות אימהות. מחקר זה מצביע על הצורך בבחינה מחודשת של מאפייני מקצוע ההוראה ושל הרפורמות שחלו בו, בראייה חברתית ומגדרית רחבה יותר. חשיבות זו מתחזקת בתקופת משבר הקורונה הנוכחית, שהובילה לטשטוש גבולות מוקצן בין התפקידים, וכתוצאה מכך להיתכנות של נוכחות גדולה יותר של הקונפליקט בחייהן של מורות שהן אימהות.

מילות מפתח: רפורמות בחינוך; מקצוע ההוראה; אימהות; תפקידים חברתיים; קונפליקט בית-קריירה

## מבוא

מאפייני מקצוע ההוראה עוצבו בעשרות השנים האחרונות לאור התהליך המתמשך של פמיניזציה של ההוראה, שהוביל להפרדה תעסוקתית ומיצב את ההוראה כמקצוע נשי (Ehrich et al., 2020). כך, בישראל (כמו גם בעולם כולו) יש ריכוז משמעותי של נשים ממגזרים שונים העוסקות בתחום ההוראה, ובתי-הספר הפכו לארגון מוטה-מגדרית (gender-biased workplace), המאופיין ברוב נשי (Grinshtain & Addi-Raccach, 2020). עקרון הפרדת העיסוקים על פי מגדר, כמו במקצוע ההוראה, יוצר עיסוק נשי בעל מאפיינים מובחנים (יזרעאלי, 2001; Kraus, 2002). כניסת נשים לשוק עבודה מגדרי, המקצה להן עיסוקים ותפקידים המאופיינים בהיעדר סמכות ויכולת השפעה, יוצרת מעגל קסמים הממסד את מעמדן השולי בעולם העבודה, במשפחה ובחברה בכלל (ברקוביץ, 2007).

לצד ההפרדה התעסוקתית, עבר מקצוע ההוראה בישראל בעשורים האחרונים שלושה שינויים עיקריים שעיצבו את מאפייניו: (1) רפורמות שהוביל משרד החינוך ואשר מטרותן לשפר את תנאי התעסוקה של המורים; (2) תוכנית התקשוב הלאומית, הדורשת מהמורים לשלב טכנולוגיה בלמידה; (3) מעורבות רחבה יותר של הורים בתהליכים חינוכיים. שינויים אלה הפכו את ההוראה ממקצוע המאופיין בגבולות ברורים בין הבית לקריירה, למקצוע שבו הגבולות מטושטשים, והדרישות הופכות לתובעניות יותר ויותר (שניידר, 2008).

שינויים אלה בהוראה, לצד שינויים בתפקידי האימהות, עשויים לעצב מחדש את תפיסותיהן של מורות אימהות לגבי משמעות התפקידים החברתיים של הוראה ואימהות, ואת הקונפליקט בית-קריירה. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תפיסותיהן של מורות-אימהות לגבי השינויים במקצוע ההוראה כמעצבים את התפקידים החברתיים של הוראה ואימהות, וכיצד הם משליכים על קונפליקט בית-קריירה.

## סקירת ספרות

### מקצוע ההוראה כמקצוע נשי

מקצוע ההוראה מאופיין כמקצוע מגדרי, שבו יש רוב נשי (משכית וטל, 2016). בישראל, אחוז הנשים בכל שלבי החינוך, הן בחינוך העברי והן בחינוך הערבי, גבוה באופן ניכר מזה של הגברים (82% ו-91.7%, בהתאמה) (משרד החינוך, 2015). עבודת ההוראה כוללת דגש מקצועי-פרופסיונאלי ודגש הומני-רגשי (Landeros, 2011). היחסים הנרקמים בין מורות לתלמידים בתהליך ההוראה מכונים בספרות המחקר "אתיקה טיפולית" (care ethics). יחסים אלה שקולים ליחסים בין מטפל ומטופל. המורות כמטפלות מקיימות דיאלוג עם המטופל - התלמיד, בכדי להבין למה הוא זקוק, תוך ביטוי צרכיו של התלמיד באופן מפורש (Noddings, 2012). חוקרים נוספים הדגישו את השילוב בין חינוך לטיפול ("educare" כתפיסה רחבה של תרבות והתנהלות בסביבת עבודה בית-ספרית (Warin, 2014)). המאפיינים הטיפוליים דומים במהותם למאפייני תפקיד האם, כגון דאגה לזולת ואכפתיות (Yüce et al., 2013). אין זה מפתיע, אם כן, שרבים מן המחקרים על הוראה מתמקדים בהיבט הטיפולי, הנחשב כמזוהה יותר עם נשים (Warin & Gannerud, 2014).

בנוסף למאפיין הטיפולי, מקצוע ההוראה נחשב למקצוע נוח וגמיש עבור נשים בשל התנאים הנוחים הכוללים חופשות (פסטור וויצמן, 2011), ובשל העובדה שמורות יכולות לקחת פסק זמן מבלי לסכן את מעמדן (Thomson & Kehily, 2011). דרישות הסף הנמוכות במסלולי ההוראה באקדמיה ורמת ההכנסה במקצוע מובילות לתחושה כי מקצוע זה אינו מתאים לגברים, וכי נשים המעוניינות להימצא יותר שעות עם ילדיהן טוב שתהיינה מורות. כתוצאה מכך, מקצוע ההוראה נתפס כבלתי יוקרתי ומדורג נמוך בטבלאות המעמד והשכר (Aydin et al., 2015).

בתוך כך, השינויים והרפורמות במקצוע ההוראה בעשורים האחרונים מציבים אתגרים רבים בפני מורות. הדבר התעצם בתקופת משבר הקורונה, המאופיין בשינויים תכופים ואי ודאות, ושכתוצאה ממגבלות על אינטראקציה פיזית, ובהיעדר לימודים בבתי הספר, מתמודדים המורים עם אתגרי ההוראה ביתר שאת (Vanderhout et al., 2020).

### שינויים במקצוע ההוראה

העשורים האחרונים במערכת החינוך בישראל, כמו במדינות אחרות בעולם, אופיינו בתכיפות גבוהה של רפורמות ושינויים מהותיים (וולנסקי, 2020; ניר, 2017), ובהם שינוי במבנה התעסוקתי, שילוב תקשוב בהוראה ושינוי בדפוסי יחסי הורים-מורים.

הרפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה", שהתמקדו בשינוי המבנה התעסוקתי, נועדו לשפר את רמת שכרן של המורות. מטרת שיפור השכר הייתה לחזק את מעמדן, ולהבטיח שיפור בהישגי התלמידים וצמצום פערים במערכת. שתי הרפורמות כוללות שינויים במבנה שבוע העבודה של המורות, במבנה השכר ובמבנה מערכת השעות שלהן (משרד החינוך, 2015). במסגרת שעות אלה נוספו למורות חובות כמילוי טפסים למיניהם, אבחונים לתלמידים והוראת שיעורים פרטניים.

רפורמה נוספת היא תוכנית התקשוב הלאומית, המדגישה את המעבר להוראה מתוקשבת, ומתייחסת לשני היבטים: (1) השימוש בטכנולוגיה בהוראה; (2) דרכי תקשורת דיגיטליות של המורות עם התלמידים ועם הוריהם (Addi-Racah & Yemini, 2018; Bouhnik & Deshen, 2014). השינויים הטכנולוגיים מובילים את המורות לתפקד גם כמעצבות סביבות לימודיות (Mørch et al., 2014). כלומר, המורות אחראיות לפתח ולעדכן תוכניות לימודים, פעילויות למידה ואסטרטגיות הערכה דיגיטליות, התואמות את הסטנדרטים ברמה הלאומית והבית-ספרית (Shamir-Inbal & Blau, 2016). תהליכים טכנולוגיים אלה מאופיינים בהטמעה ממושכת ומתבצעים בשעות שונות, שאינן בהכרח שעות ההוראה המוגדרות מראש. השינויים הטכנולוגיים אף הואצו בעקבות הקורונה. וכך, בבת אחת, נדרשו מורים להסתגל לפלטפורמות הדיגיטליות השונות, לעצב תוכניות לימודים והערכה באופן מקוון, להיות בקשר רציף עם תלמידים, הורים ואנשי צוות ולהישאר זמינים עבורם. מורים מדווחים על פגישות וישיבות המתארכות מעבר לזמן הסביר משום שהן מתקיימות בפלטפורמת זום, מהבית (Carreri & Dordoni, 2020).

שינוי שלישי מתבטא בעלייה ניכרת במידת מעורבותם של הורים בתהליכי חינוך של ילדיהם. מידת מעורבותם של ההורים כיום גבוהה מבעבר משום שהם ערים לזכותם להשפיע על חינוך ילדיהם בבית הספר, ועל כן הם צוברים יותר סמכויות וכוח (Dor, 2013). מצב זה יכול להוביל לאיום על הגבולות ועל המרחב הסמכותי של המורות, על תפקידיהן ועל הפרופסיונאליות שלהן (Addi-Racah & Grinshtain, 2017).

לצד שלושת השינויים במקצוע ההוראה שתוארו לעיל, ניתן להתייחס גם לשינויים שחלו בתפקיד האימהות.

### שינויים בתפקיד האימהות

מושג האימהות התפתח מאוד במהלך השנים. ויניקוט (Winnicott, 1956) טבע את המונח "האם הטובה דיה" בהתייחס ליכולתה של האם לספק את צרכי תינוקה, ובכך לפתח מסירות אימהית ראשונית (Pedersen, 2016). מחקרים אחרים מתייחסים לאימהות כחוויה סוציולוגית (למשל: Arendell, 2000; Phoenix et al., 1991). כך, מגדירה החברה את תפקידה של האם כמו גם את הציפיות שהיא צריכה לעמוד בהן. הציפייה מהאם היא, אם כן, שתהיה אכפתית

ואוהבת, שתמלא את צורכי ילדיה, ושתהיה אחראית על הישגיהם האקדמיים (Chen et al., 2015; Yamamoto, 2016). בתקופת משבר הקורונה הנוכחי נמצא כי אימהות קורסות תחת הנטל של ריבוי תפקידיהן, ובהם דאגה לבית, לפרנסה ולחינוך ילדיהן, כאשר הכול נעשה בזמנית ותחת קורת גג אחת (Lagomarsino et al., 2020).

הרעיון הפמיניסטי, שהחל במאה ה-19 כתנועה לשוויון זכויות האישה, עבר שינויים רבים מאז בא לידי ביטוי לראשונה. כיום, נשים מאמינות שעבודה הינה הדרך הטובה ביותר עבורן להשגת עצמאות (Kiser, 2015), ועל כן הן מצפות לא רק להיות שוות ערך לגברים מבחינה תעסוקתית (יזרעאלי, 2001) אלא שהעבודה תרחיב את המעגל החברתי שלהן, תקנה לחייהן משמעות נוספת, ותאפשר להן להוות מודל טוב יותר עבור ילדיהן (Sa'ar, 2017). השאיפה למימוש תעסוקתי ואקדמי נובעת הן מרצון פנימי של האישה למימוש עצמי ולתחושת סיפוק, והן מציפייה חברתית שתגשים את עצמה (May, 2013).

על רקע השינויים שחלו במקצוע ההוראה ובתפקיד האימהות, נסקרו במחקר הנוכחי שני התפקידים החברתיים: מורה ואם, כמו גם כיצד באים לידי ביטוי ריבוי התפקידים בכל אחד מהם.

### גישת התפקידים החברתיים נפרספקטיבה תיאורטית

גישת התפקידים החברתיים (social role) מדגישה את ההתנהגויות המצופות מפרט, השייך למעמד חברתי מסוים, תוך התמקדות בהתנהגויות המופנות לפרטים אחרים במסגרת התפקיד. תפקידי מין הם מקרה פרטי של תפקיד חברתי (Biddle, 1986, 2013; Eagley & Steffen, 1986). ההתנהגויות הנבדלות המצופות מנשים ומגברים משליכות על הנטייה של כל אחת מהקבוצות לתפוס בפועל תפקידים תעסוקתיים ומשפחתיים שונים (Diekmann & Schneider, 2010). מגיל צעיר, למשל, מצופה מהאישה להתכונן לתפוס את מקומה כאשת משפחה (Myers, & Major, 2017). התבוננות בהתנהגות נשים וגברים מראה כי האישה נתפסת כידידותית, כבלתי אנוכית, וכמי שדואגת לאחר (Franke et al., 1997). במצב של ריבוי תפקידים, כשכל תפקיד מלווה בציפייה מסוימת, ההשלכות מתבטאות לא רק במציאות שבה נשים רבות מתפשרות ובוחרות בחלקיות-משרה בבית, בעבודה ובלימודים, אלא גם בהתמודדות עם קונפליקט בין התפקידים, התובע אנרגיות פיזיות ונפשיות כאחד (קוליק וליברמן, 2016; Wright, 2013). ניתן לראות כיצד ההתמודדות הופכת למורכבת יותר עבור נשים כשמדובר במצבי קיצון, דוגמת משבר הקורונה הנוכחי, שיוצר מצבי חירום רפואיים המשליכים על הספירה ההורית והאישית, בעיקר בקרב נשים (Di Nicola & Ruspini, 2020).

התפקיד החברתי של אימהות כולל שינויים חברתיים הנוגעים לציפיות פנימיות וחיזוניות לגבי אידיאל האימהות, כמו גם דרישה שיעבדו וישתתפו בפרנסת הבית, בשל יוקר המחיה (Lichard et al., 2020). מעורבותן של אימהות בתפקידים מרובים עלולה להוביל למצבי מתח ולחץ מפאת שלל הציפיות והדרישות מהן (Sumra & Schillaci, 2015). התפקיד החברתי המסורתי של מורות - של טיפול בילדים והעברה פרונטלית של חומר הלימוד - השתנה, וכעת משלב תפקידים רבים מתחומים שונים.

### קונפליקט בית-קריירה בקרב מורות אימהות

במהלך השנים התייחסה הספרות המחקרית לקונפליקט בית-קריירה בקרב נשים (Barnett & Rivers, 1998; Crosby, 1994). בנוגע לנשים במקצוע ההוראה, נמצא בעבר כי חלק מן המורות תפסו את עבודתן כמשתלבת היטב עם האימהות כיוון שהתפקידים חופפים ומשלימים זה את זה, וכי מורות אימהות מאמינות שהן קיבלו תובנות ואסטרטגיות להתמודדות עם תפקידן הכפול (Claesson & Brice, 1989). מחקרים נוספים, מאוחרים יותר, הראו שיש ציפייה שמורות אימהות יחוו רמות נמוכות של קונפליקט בית-קריירה, מתוך שתי הנחות: האחת, משום שהן מייחסות חשיבות יתרה למשפחה ופחותה מזו לעבודה. והשנייה, משום שמאפייני מקצוע ההוראה מאפשרים תאימות בין העבודה לתפקידים משפחתיים (Cinamon & Rich, 2005a; 2005b). במחקר שפורסם לאחרונה (Herman et al., 2020), אשר בחן תפיסות של מורות שהן אימהות, תואר בהרחבה אתגר השילוב בין תפקידי אימהות והוראה. מצד אחד, מורות ציינו את היתרון של שילוב שני התפקידים, אשר מתמקדים בעיקר בתכונות אכפתיות וטיפול. ומצד אחר, חפיפה זו מובילה לתחושת אשמה הנובעת מכך שתפקידן הוא לדאוג לילדים של אנשים אחרים. בנוסף, מורות הדגישו אתגרים כגון שילוב טכנולוגיה מתקדמת, לוח זמנים נוקשה וציפייה מתמדת לדאגה לאחר (Herman et al., 2020). נראה כי בעוד שבעבר נשים נטו לבחור במקצוע ההוראה, בין היתר, כדי להימנע מהתמודדות עם קונפליקט בית-קריירה, הרי ששינויים ורפורמות תכופים הפכו את מקצוע ההוראה לתובעני ולמאתגר מבחינת התמודדותן של המורות.

### שאלות המחקר

על סמך סקירה זו, שאלות המחקר הן:

1. כיצד נתפסים מאפייני השינויים שחלו במערכת החינוך בקרב מורות אימהות וכיצד מתבטאים שינויים אלה בעבודתן ובמקצוע ההוראה?
2. כיצד נתפסים מאפייני השינויים שחלו בתפקיד האם בקרב מורות אימהות וכיצד מתבטאים שינויים אלה בעבודתן ובמקצוע ההוראה?
3. כיצד חוות מורות אימהות את הקונפליקט בית-קריירה, בזיקה לתהליכי השינוי במקצוע ההוראה?

### מתודולוגיה

#### שיטת המחקר

הגישה המחקרית של עבודה זו היא גישה איכותנית פנומנולוגית. גישה איכותנית עוסקת בחקר בני האדם והתנהגותם, ומאפשרת לייצר ידע חדש דרך התבוננות בהתנהגות בני האדם, והבנתה מנקודת מבטם (Creswell & Poth, 2018). על בסיס עקרונות הפנומנולוגיה, המטרה הייתה לחקור ולחשוף את המשמעות העיקרית של החוויה האנושית של מורות אימהות, המשתקפת בניסיון החיים של המרואיינות ובחוויות שלהן מההוראה ומהאימהות, כפי שהן מתארות אותה (Marshall & Rossman, 2016; Patton, 2002).

## משתתפים

המחקר התמקד בשלושים מורות, כולן אימהות לילדים עד גיל שלוש עשרה. הרציונל של בחירת המדגם התבסס על ההנחה שנשים בכלל, ואימהות לילדים צעירים בפרט, מתמודדות עם אתגרים רבים יותר בשל הדרישות החדשות שמציבים בפניהן במקצוע ההוראה (Thomson & Kehily, 2011). המשתתפות נבחרו בשיטת "כדור השלג" (Guest et al., 2013), ומייצגות שלושה זרמים עיקריים במערכת החינוך בישראל: בתי ספר חילוניים דוברי עברית (N=10), בתי ספר דתיים דוברי עברית (N=10), ובתי ספר דוברי ערבית (N=10). הרציונל העומד מאחורי הבחירה במורות משלושת המגזרים נובע מכך ששלושת תהליכי השינוי התרחשו בשלושת המגזרים (משרד החינוך, 2015; Addi-Racah & Grinshtain, 2016). עם זאת, משתתפות משלושה זרמים מרכזיים בחינוך בישראל משקפות מגוון דעות לגבי תפקידי הוראה ואימהות. מטרת הגיוון בבחירת המרואיינות, אם כך, הייתה לבחון התמודדויות נבדלות ביחס לתהליכי השינוי, אם אכן יעלו מתוך החוויות המתוארות במהלך הראיונות. כאמור, כל המרואיינות הינן אימהות לילדים עד גיל שלוש עשרה (סוף בית ספר יסודי). הבחירה בהן התבססה על ההנחה שקונפליקט בית-קריירה יבוא לידי ביטוי בצורה בולטת יותר בקרב אימהות לילדים צעירים. כך הנתונים המתקבלים הם מקיפים, ועל כן חורגים מהבדלים אישיים (Creswell & Poth, 2018). המשתתפות לימדו בבתי ספר יסודיים (N=10), בחטיבות ביניים (N=8) ובתיכונים (N=12). כל המרואיינות עבדו בבתי ספר המשלבים תקשוב בהוראה. ותק ההוראה של המשתתפות נע משנתיים ועד תשע עשרה שנים (M=7.2; SD=3.925; Range=17). היקפי המשרה נעו מ-50% משרה ועד 110% משרה (M=86.6; SD=16.291; Range=60). גיל המרואיינות נע מ-25 שנים ועד 43 שנים (M=33.5; SD=5.519; Range=18). מספר הילדים הממוצע היה 2.6, כאשר הממוצע הארצי עומד על 3.09 (למ"ס, 2019).

## כלי המחקר

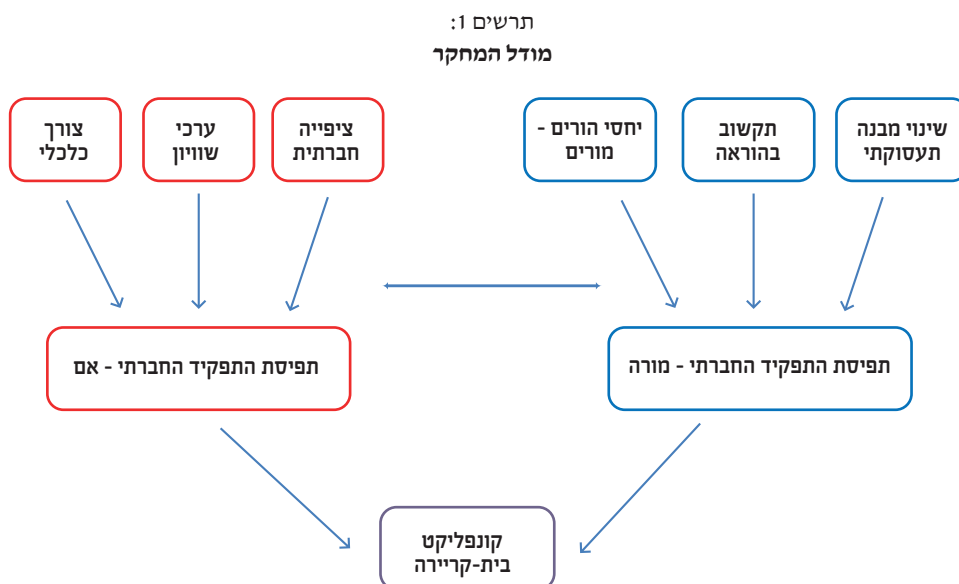
ראיונות מובנים למחצה מאפשרים לחקור הנחות יסוד מפורשות ומרומזות לגבי המשתתף (Flick, 2018). לפיכך, נעשה שימוש בראיונות במטרה לבחון את תפיסתן של מורות אימהות לגבי השינויים שנדונו לעיל, והאופן שבו שינויים אלה מעצבים את תפקידיהן כמורות וכאימהות. הראיון כלל שאלות שבחנו את תפיסת תפקידיהן החברתיים של מורות אימהות ואת השלכות השינויים שחלו בהם על קונפליקט בית-קריירה: (1) תפקיד המורה לפני השינויים בתפקידי ההוראה והאימהות ולאחריהם (לדוגמה: "באיזו דרך, אם בכלל, השפיע השילוב של תקשוב בהוראה על תפקידך כמורה ועיצב את המקצוע באופן כללי?"); (2) התפקיד האימהי לפני השינויים ולאחריהם ("מהן הציפיות שלך מעצמך כאמא וכיצד את תופסת את ציפיות החברה ממך כאם?"); (3) כיצד חוות מורות אימהות את קונפליקט בית-קריירה בזיקה לשינויים אלה? הראיונות נערכו פנים אל פנים או באמצעות מערכת זום, לפי בחירת המרואיינות, לאחר קבלת אישור מוועדת אתיקה מוסדית. הראיונות הוקלטו בהקלטת אודיו ותומללו לצורך הניתוח. משך הראיונות כ־45 דקות.

## ניתוח נתונים

ניתוח הנתונים התבסס על התיאוריה המעוגנת בשדה (Corbin et al., 2014), המאפשרת בנייה תיאורטית הצומחת מתוך שדה המחקר ואינה נכפית באופן דדוקטיבי (Bernard et al., 2017). תוצאות הניתוח היו נושאים הקשורים לשאלות המחקר, בצורה של קטגוריות עיקריות ותתי קטגוריות. יחידת הניתוח הייתה לפי מורה ולא היגד. במחקר זה נעשה שימוש בשיטת הניתוח הנושאי, המתמקדת בדברי המרואיינות, ומתייחסת למילים ולתיאורים כמשקפים את המחשבות, האמונות והידע שלהן. תוצרי הניתוח הינם קטגוריות נושאיות שעל-פיהן זהו קטגוריות מרכזיות המתייחסות לתפיסת הנחקרות, בהתאם לשאלות המחקר (Strauss & Corbin, 1990).

## ממצאים

במחקר הנוכחי נבדקו תפיסות של מורות אימהות ביחס לתהליכי שינוי מרכזיים שחלו בשנים האחרונות במקצוע ההוראה ובתפקיד האימהי, והאופן שבו עיצבו את תפיסות התפקיד שלהן כאימהות וכמורות ואת קונפליקט בית-קריירה. תרשים 1 מציג את מודל המחקר המוצע לאור הממצאים.



בטבלה 1 מוצגים ממצאי שאלת המחקר הראשונה: מאפייני המקצוע בזיקה לשלושת השינויים במקצוע ההוראה: (1) שינוי מבנה תעסוקתי; (2) תקשוב בהוראה; (3) יחסי הורים מורים.

טבלה 1:

הזיקה בין מאפייני המקצוע לתהליכי השינוי שהתרחשו

שינויים	שינוי מבנה תעסוקתי	תקשוב בהוראה	יחסי הורים מורים
תקשורת רב ערוצית מול תלמידים והורים	(N=28) "את רואה דברים חדשים בילד ויש כמה ילדים שהם כאילו אם את עובדת אתם לבד הם נותנים יותר או בצורה יותר יפה או בצורה יותר כאילו נכונה שהם עובדים עם כול התלמידים." (מורה 19)	(N=28) "הם יכולים חופשי הם יודעים שאני זמינה הם יכולים לפנות אלי ולשלוח לי הדעה ואם אני זמינה אין לי בעיה לענות." (מורה 16)	(N=11) "נוסף לזה ששלחתי מיילים דו שבועיים וסיפורתי מה קורה בבית הספר וזה וזה, לא... הם מצפים שתהיי אתם בקשר רציף." (מורה 10)
סביבת עבודה לא תומכת	(N= 18) "יש רעיון של חדר מחשבים ואין מחשבים בו הוא עכשיו כספרייה ואין בו הרבה ספרים זה רק משימות הביתה ותיווך שלי ועבודה שלי תוך כדי." (מורה 12)	(N=15) "השנה היה לנו טכנאי וזה לא היה קבוע וזה היה באמת מאוד קשה אז אני אמרתי למנהלת שלי שאם היא רוצה שאמלא את התפקיד שלי אני צריכה טכנאי קבוע... הנשוא של התמיכה מאוד חשוב." (מורה 13)	(N=21) "כתבה לי אימא מייל של שני עמודים כאילו מייל ענק כאילו למה אני לא מתחילה מ.א כי זה מה שהם מכירים ובכלל שלמדה הזו חווייתית...בקיצור הייתי צריכה להתווכח אתה על דרכי למידה וזה לא היה נעים וזה לא היה המקום שלה להעיר לי." (מורה 7)
זמן פנוי כמשאב ציבורי	(N= 18) "לא כל כך מספיקה בשעות שהייה או הפרטני...אבל אחרי שאני חוזרת הביתה וכשאני מסיימת את כול הדברים של הבית אני יכולה לעשות כמה דברים וזה ציק צק...הזמן בבית הספר את לא יכולה לעשות הכול בזמן הזה." (מורה 19)	(N=27) "זה שלבים כשאני נחשפת לכלי חדש אני צריכה להשקיע הרבה מאוד זמן כדי ללמוד גם אם הוא פשוט אבל ללמוד איך הוא משתלב בכיתה שלי וניסיו וטעיה וזה באמת לוקח זמן איך אני משתמשת בו אבל אם זה כלי טוב אז ברגע שלומדים אותו השילוב דווקא חוסך זמן." (מורה 10)	(N=18) "הם מבחינתם 24/7 ממש כל הזמן שתהיי כל הזמן זמינה ועם מענה...השיח הוא שיח לרוב טלפוני אני כן נותנת את מספר הטלפון שלי כי אני חושבת שזה לא העניין. לא יודעת מה הפרמלי פחות אבל נורא חשוב, אני מבטיחה לחזור אליהם כשאני יכולה." (מורה 25)

ממצאי המחקר, המוצגים בטבלה 1, מעלים כי לפי תפיסת המרואיינות נמצאו שלושה מאפייני הוראה חדשים, בזיקה לשלושת השינויים הנדונים. המאפיין הראשון הוא תקשורת של מורות עם תלמידים והורים דרך ערוצים דיגיטליים, בנוסף לתקשורת פנים מול פנים. 28 מרואיינות (93%) ציינו כי הן מתקשרות עם תלמידים והורים דרך ערוצים דיגיטליים כגון יישומון WhatsApp, מיילים ומערכות דיווח בית ספריות.

המאפיין השני הוא סביבת עבודה לא תומכת. מרבית המורות (70%) חשות שהורי התלמידים אינם מהווים עבורן מקור תמיכה. לפי תפיסתן של המרואיינות, ישנה ביקורתיות כלפי הורים שאינם מתערבים מספיק בחינוך ילדיהם בבית הספר או לחלופין, כלפי הורים שמתערבים יותר מדי. עוד נמצא שהמורות חוות חוסר תמיכה בסביבת העבודה הפיזית. 18 מרואיינות (60%) תיארו שמקומות העבודה בבית הספר אינם מאפשרים להן לבצע את עבודתן כראוי, ומחצית



מכלל המורות ציינו שלמרות הציפייה לשלב תקשוב בהוראה הן לא זוכות לתמיכה טכנית בתוך בית הספר. מהניתוח עולה תחושת תסכול בנוגע לחוסר היכולת של המורות למלא את תפקידן כמצופה מהן, בשל היבטים שאינם בהכרח בשליטתן.

המאפיין השלישי מתייחס לזמן פנוי כמשאב ציבורי. כלומר, שעות הפנאי של המורות מוקדשות לעבודה במקום שיהיו זמן פרטי ומשפחתי, כיוון שהן נאלצות להשתתף בהשתלמויות, להשקיע זמן בהכנת מערכי שיעור מבוססי טכנולוגיה וכמובן לבדוק מבחנים ועבודות. נמצא שבעקבות הרפורמות והשינוי במבנה שבוע העבודה, מורות נאלצות לעבוד שעות רבות יותר. מורות אימהות חשות כי הדבר פוגע בזמן האיכות שלהן עם משפחתן. בנוסף, השינוי במבנה שבוע העבודה אמור היה לתת מענה למורות על-מנת שיוכלו לסיים את עבודתן במסגרת שעות בית הספר, ולא מחוצה לה. עם זאת, המרואיינות ציינו שהעבודה חורגת מעבר לשעות התקן המקובלות. למשל, תקשורת פרונטלית או דיגיטלית עם הורים, הגוזלת זמן רב מעבר לשעות העבודה. משמעות הממצאים שהתקבלו היא שהמורות משקיעות זמן ואנרגיה רבים יותר מבעבר בכדי לעמוד בדרישות מקצוע ההוראה.

בטבלה 2 מוצגים ממצאי **שאלת המחקר השנייה**, המתמקדת בתפיסות התפקידים של הוראה ואימהות. תפיסות אלה חולקו על פי הניתוח לשני ממדים, המתוארים בטבלה שלהלן.

טבלה 2:

**מאפייני התפקידים החברתיים - המורה והאם - בזיקה לשינויים**

היגדים	תת קטגוריה		
"החיים יותר יקרים והאישה צריכה לעבוד כמו הגבר ולפרנס את הבית. יש נשים שפשוט יוצאות לעבוד כי הבעלים שלהם או לא עובדים או שהם לא מרוויחים טוב." (מורה 26)	<b>שותפה בפרנסת הבית</b> (N=20)	האישה כמכוננת ביתיות	תפיסת תפקיד האם
"זה כבר נעשה יותר מובן מאליו שנשים מחפשות תפקיד שהוא מהותי בשבילן שמממש את היכולות והכישורים ואת הפוטנציאל האמיתי שלהן שתואם את הציפיות שלהן מהחיים ומהחברה." (מורה 11)	<b>אשת קריירה</b> (N=10)		
"אני חושבת שהפמיניסטיות עלתה הרבה יותר ובגלל זה גם אישה חייבת להיות הכול אני חושבת שפעם עבדו בעבודות פחות שאפתניות לא היה דבר כזה לעבוד עד חמש בערב וגם באמת הציפייה מהחברה הייתה והיא סבבה להגיד אני עקרת בית היום אם אני אגיד שאני עקרת בית יסתכלו עליי מוזר...אני חושבת שזה מהשווינונות שנהייתה." (מורה 3)	<b>חיישמת עקרונות שוויון</b> (N=8)		
"לפתח קריירה לדאוג לעצמי גם מבחינה תעסוקתית כי לא יודעים מה יולידו הימים." (מורה 17)	<b>מממשת פן תעסוקתי</b> (N=16)		
"עדיין זה נכון שרוב התפקודים החינוכיים באיזשהו מובן מצופים שיהיו מהאם אני רואה את זה גם בתקשורת בגן... היא אוטומטית תתקשר אליי." (מורה 9)	<b>מחנכת</b> (N=18)	האישה כמכוננת לפעילויות תוך ביתיות	
"ואני גם צריכה להכין אוכל מיד כשאני חוזרת וגם מסדרת את הבית וגם לעשות כביסות וגם לסדר את המטבח והכלים במדיח להוציא לקנות להם דברים ולקנות מוצרי חלב." (מורה 24)	<b>עקרת בית</b> (N=25)		
"בזמינות לילדים... שעת ההשכבה צריכים לטפח ולעצב אותם ואת העולם הרגשי שלא ירגישו, לתת להם את ההרגשה שהם הכי חשובים בעולם ושהם העדיפות שלי ושל בעלי תמיד." (מורה 12)	<b>מטפלת</b> (N=24)		
"לעשות את הכול, זאת הציפייה, תניקי, תקומי, תאכילי, תאהבי, תאכילי אבל תחנכי עם גבולות וגם תגשימי את עצמך כאישה, תהיי סקסית, נפלאה, אימא, מפרנסת, הכול, תהיי הכול, הכול." (מורה 10)	<b>האם כמושלמת</b> (N=20)	מכוננות משולבת	

<p>"אני מבחינתי רוצה להגיע למצב של להיות מקצועית שזה אומר להכיר את מה שאני מלמדת היטב ולדעת ללמד אותו טוב." (מורה 6)</p>	<p><b>שאיפה למצויינות</b> (N=16)</p>	<p>ממד מקצועי</p>	<p>תפיסת תפקיד המורה</p>
<p>"ההרגשה היא שיש המון רדיפה של הישגיות לצד הרצון לראות כל תלמיד ולהתאים את עצמו אליו." (מורה 11)</p>	<p><b>ציפייה להישגים</b> (N=9)</p>		
<p>" אני קודם כול באופי שלי מחנכת ואחר כך מורה. אני חושבת שההוראה היא כלי לחינוך, אני אוהבת את החינוך ואת הקשר עם הילדים ואת העבודה האישית עם כול תלמיד ולמצוא את הדרך להעביר ערכים." (מורה 9)</p>	<p><b>דגש על חינוך וידע</b> (N=9)</p>		
<p>"המון ציפיות, המון דרישות ולפעמים זה כאילו המנהל דורש ממך, המורות בצוות וההורים יש להם המון דרישות...רמה של הילדים ורוצים לראות תוצאות כל הזמן..." (מורה 4)</p>	<p><b>דרישות מרובות וסותרות</b> (N=19)</p>		
<p>"פעם אמרתי לאמא עכשיו הוא הבן שלי לא הבן שלך. כשהוא בבי"ס הוא הבן שלי, אני מתעסקת איתו כמו הבן שלי. מחנכת אותו, מלמדת אותו, מתעסקת איתו. הוא צריך להבין שאני גם אמא, גם מורה, גם אוהבת אותו." (מורה 14)</p>	<p><b>שימוש כדמות הורית</b> (N=15)</p>	<p>ממד טיפולי</p>	
<p>"את רוצה משהו אנושי, זה לעבוד עם ילדים של החינוך המיוחד, אני מאוד אוהבת. את דואגת להם וכשהם מתקדמים את מרגישה משהו נעים, שעזרת להם." (מורה 27)</p>	<p><b>רגישות בטיפולים בהוראה</b> (N=20)</p>		

כפי שניתן לראות מטבלה 2, נמצא שלפי תפיסת המרואיינות תפקיד האם נחלק לשלוש קטגוריות, לפי מכוונות האם: מכוונות לקריירה, מכוונות לבית, ומכוונות משולבת. מעניין לראות כי תפיסת התפקיד האימהי כמכוון לקריירה לא נוגד את מכוונותן לבית. כל המרואיינות תפסו את עצמן מכוונות לבית, משום שכולן תיארו את חווית האימהות ככזו. כלומר, כולן רואות את עצמן כמחנכות, עקרות בית ומטפלות. באשר למכוונות משולבת, 20 מרואיינות (66%) התייחסו לציפייה לתפקד כאם מושלמת. כלומר, ציפייה חברתית ופנימית למצוא את "דרך המלך" ולשלב בצורה מיטבית בין מרכיבי התפקיד האימהי. מהראיונות עולה תחושה של סיפוק לצד תחושת בלבול ביחס לציפיות החברתיות. המרואיינות ביטאו תחושת אשמה על הבחירה להיות עקרת בית, שלכאורה מנוגדת לערכי השוויון, וקושי במימוש הציפייה להיות מושלמת בכל היבט. לגבי תפיסת תפקיד המורה, נמצא שניתן לחלקו לשני ממדים: הממד המקצועי והממד הטיפולי. המורות מרגישות שמצופה מהן להוביל את התלמידים להישגים ולביצועים ברמה גבוהה, להתמקצע בתחומים נוספים ולרכוש מיומנויות דיגיטליות, הכוללות עיצוב ופיתוח תוכניות לימודים. לגבי הממד הטיפולי, 50% מהמרואיינות ציינו כי לתחושתן הן משמשות עבור התלמידים דמות הורית. ניתן לראות כי התפקיד החברתי של מורות רחב, וכולל פונקציות רבות ומגוונות. בטבלה 3 מוצגים ממצאי **שאלת המחקר השלישית** לגבי תפיסת קונפליקט בית-קריירה בזיקה לשינויים, ועד כמה הקונפליקט הינו חלק מההוויה וההתמודדות של מורות-אימהות.

טבלה 3:

**מאפייני הקונפליקט בזיקה לשינויים**

נוכח/ נפקד	נפקד	נוכח	
(N=9) "ראיתי שאני מאוד נהנית ללמד וזה ממש ממלא אותי ומצמיח אותי כמה שזה קשה." (מורה 4)	(N=23) "אתה עושה משהו משמעותי. לא לכל דבר אפשר לשים תג מחיר." (מורה 6)	(N=14) "אני חושבת שהחינוך מוסיף הרבה לעול לאחריות כאילו יש תחושה ממש נפשות עומדות פה ובאחריות" (מורה 3)	רגשות נלווים למקצוע ההוראה
	(N=21) "אני רואה שעבודת המורה הכי מתאימה לאישה כי יש לנו חופשות...וכאם, כאישה, זה יותר נוח. העבודה הזו מתאימה לי יותר." (מורה 14)		שילוב הוראה ואימהות
		(N=21) "בתור אימא זה פוגע בזמן שלי כי אם אני הגעתי הביתה אני צריכה לעשות הפרדת כוחות הן יכולות להפור בוטסאפ על המבחן בהיסטוריה בשעה ארבע ועשרים ואני בדיוק בזמן שאני עם הבנות שלי ואני אפתח מדי פעם להסתכל וזה יסיט את הילדים שלי מהמרכז אני חושבת שבתור אימא זה כן פוגע..." (מורה 3)	שקלול של תמורות (Trade off effect)
		(N=19) "המון ציפיות, המון דרישות ולפעמים זה כאילו המנהל דורש ממך, המורות בצוות וההורים יש להם המון דרישות...רמה של הילדים ורוצים לראות תוצאות כל הזמן." (מורה 4)	דרישות מרובות וסותרות
(N=7) "אם הייתה ניתנת לי האפשרות? וואו, שאלה טובה ולוקח לי המון זמן לענות על זה. אני חושבת שכן אבל ככל שאני נמצאת במערכת אני מרגישה עד כמה המערכת שוחקת." (מורה 25)	(N=12) "אני אוהבת את העבודה שלי... אני כשהייתי קטנה אהבתי להיות מורה. ההוראה לא רעה, זה ידע טוב, את לומדת המון." (מורה 29)	(N=10) "לא. אני בוחרת במשהו אחר. אם את לא רוצה רק להשקיע במה שאת עושה אלא גם ליהנות." (מורה 30)	בחירה מחדש במקצוע ההוראה

כפי שמוצג בטבלה 3, נמצא שניתן לחלק את הקונפליקט לשלושה מצבים: נוכח, נפקד, ונוכח/ נפקד שהוא מעין מצב ביניים המתאר את חוויית הקונפליקט כנוכחת אך לא מורגשת. ניתן לראות בקטגוריה הראשונה, "רגשות נלווים", כי 23 מרואיינות (76%) תיארו רגשות חיוביים ביחס להוראה, כגון: הנאה, סיפוק ואהבה לילדים ולמקצוע. לפי הקטגוריה השנייה ניתן לראות שרוב המרואיינות (N=21, 70%) חשות כי השילוב בין מקצוע ההוראה לבית הוא אפשרי, וכי הן תופסות את הקונפליקט כנפקד. כלומר, הן לא חשות בו. לעומת זאת, בקטגוריות הבאות: "שקלול תמורות" ו"דרישות מרובות וסותרות", הקונפליקט

נוכח. 21 (70%) ו-19 (63%) מרואיינות, בהתאמה, מרגישות כי מקצוע ההוראה שואב מהן אנרגיה וזמן על חשבון הבית. נראה כי המרואיינות חוות מורכבות רגשית; מצד אחד הן חשות נחישות ואכפתיות ביחס למקצוע ולמשמעות שלו, שהיא בעיקרה עבודה עם הילדים, ומצד אחר הן חוות היעדר גבולות וכתוצאה מכך תחושת חוסר הגנה, המובילים לתחושות של לאות וטירדה. בקטגוריה האחרונה השיבו המרואיינות על השאלה "האם הייתן בוחרות מחדש במקצוע ההוראה?" לאור ההיכרות עם המקצוע בפועל. 10 מרואיינות (33%) השיבו בשלילה. 12 מרואיינות (40%) השיבו שהיו בוחרות במקצוע בשנית, בשל החיבור הרגשי שלהן לילדים ולמקצוע שהן מלמדות. מרואיינות אלה תפסו את הקונפליקט כנפקד. כלומר, עבורן הקונפליקט בין הבית לקריירה אינו מאוד מורגש.

על מנת להעמיק את שאלת המחקר האחרונה, מוצגים בטבלה 4 כלל הממצאים ביחס לתפקידים החברתיים, מאפייני המקצוע בזיקה לשינויים, והיעדרותן או נוכחותן של הקונפליקט.

טבלה 4:

**התאמה בין מאפייני המקצוע ומאפייני התפקידים החברתיים למאפייני הקונפליקט**

זמן פנוי כמשאב ציבורי	סביבת עבודה לא תומכת	תקשורת רב ערוצית מול תלמידים והורים	מאפייני המקצוע בזיקה לשינויים
			תפיסות
(N=24) מכוונות לפעילויות מחוץ לבית	(N=29) מכוונות לפעילויות מחוץ לבית	(N=21) מכוונות לפעילויות מחוץ לבית	תפיסת תפקיד האם מתוך N=30 כמה מרואיינות תפסו את תפקיד האם כמכוון פעילויות חוץ ביתיות/ פנים ביתיות
(N=25) מכוונות לפעילויות בתוך הבית	(N=30) מכוונות לפעילויות בתוך הבית	(N=29) מכוונות לפעילויות בתוך הבית	תפיסת תפקיד המורה מתוך N=30 כמה מרואיינות תפסו את תפקיד המורה כטיפולי/ מקצועי
(N=21) מקצועי	(N=26) מקצועי	(N=16) טיפולי	תפיסת הקונפליקט האם הקונפליקט נתפס כנוכח/ נפקד לאור השינויים
נוכח	נוכח	נוכח	

באשר לתפיסת תפקיד האם, נמצא שהמרואיינות מכוונות לפעילויות חוץ ביתיות ופנים ביתיות באותה המידה. כלומר, הן מקדישות אנרגיה וזמן ללימודים אקדמיים ולעבודה, כמו גם לטיפול בילדים ולביצוע מטלות הבית, במידה שווה. העובדה שנמצא כי האימהות מכוונות לפעילויות חוץ ביתיות באותה המידה שבה הן מכוונות לפעילויות פנים ביתיות הינה, למעשה, מהות הקונפליקט אשר מורגש ונוכח ביותר.

באשר לתפיסת תפקיד המורה, נמצא שהמורות רואות בתקשורת המשולשת מורה-הורה-תלמיד את המהות של מקצוע ההוראה, וכי הן מתייחסות לפן הטיפולי, הכולל עזרה ודאגה, כמרכיב מרכזי בעבודתן. לעומת זאת, שאר המאפיינים נתפסו כמקצועיים. כלומר, הן מתייחסות

להוראה באופן מקצועי, ולמרות שסביבת העבודה אינה תומכת ורוב זמנן מוקדש לעבודה הן תופסות את עצמן כמורות מקצועיות ואף שואפות להתקדם מבחינה מקצועית.

## דיון

בנוגע לשאלת המחקר הראשונה, מממצאי המחקר עולים שלושה מאפיינים מרכזיים שהם ביטוי לשינויים במקצוע ההוראה: המאפיין הראשון הוא תקשורת של מורות עם תלמידים והורים דרך ערוצים דיגיטליים. ממצא זה תואם מחקרים קודמים, שבהם נמצא שהתקשורת הטכנולוגית בין מורים ובין תלמידים והורים מתרחשת בעיקר בפלטפורמות דיגיטליות (Rosenberg & Asterhan, 2018), וכי בעשור האחרון דורשים רוב בתי הספר מהמורים להשתמש במערכות דיווח בית ספריות על מנת לעקוב אחר נוכחות תלמידים ולדווח להורים על ציוני ילדיהם (Blau & Hameiri, 2010; 2012; 2017).

המאפיין השני הוא סביבת עבודה לא תומכת. מאפיין זה בא לידי ביטוי הן בנוגע לציוד ולארגון סביבת העבודה, הן בנוגע לתמיכה טכנית על ידי טכנאים, והן בנוגע להורי התלמידים. כך למשל, מרבית המורות חשות שהורי התלמידים אינם מהווים עבורן מקור לתמיכה. הממצאים עולים בקנה אחד עם הספרות המחקרית, שלפיה יש ביקורתיות כלפי הורים שאינם מעורבים מספיק בחינוך ילדיהם בבית הספר ולחלופין, כלפי הורים שמתערבים יותר מדי (Symeou et al., 2012; Tirado, 2017). בנוסף, מחצית מכלל המורות ציינו שלמרות הציפייה לשלב תקשוב בהוראה, הן לא זוכות לתמיכה טכנית בתוך בית הספר. ממצאים אלה תואמים למחקרים קודמים המתארים היעדר תשתיות טכנולוגיות, אשר מקשה על המורים לשלב בכיתה טכנולוגיה על צורתיה השונות (Erişti et al., 2012; Kale & Goh, 2014).

המאפיין השלישי מתייחס לזמן פנוי כמשאב ציבורי, שכן מורות נאלצות לעבוד שעות רבות יותר וחשות כי הדבר פוגע בזמן האיכות שלהן עם משפחתן (Devi & Rani, 2016). נראה כי השינוי במבנה שבוע העבודה, שמטרתו לאפשר למורות לסיים את עבודתן בשעות העבודה בבית הספר, לא עונה על הצרכים בשטח. בפועל ציינו המרואיינות שהעבודה חורגת מעבר לשעות התקן המקובלות, ובאה על חשבון זמנן הפנוי עם המשפחות שלהן (Carnes, 2017). מעבר לכך, על מורים מוטלת האחריות לפיתוח תכניות לימודים, להכנת פעילויות למידה ואסטרטגיות הערכה דיגיטליות (Kalantzis & Cope, 2010; Shamir-Inbal & Blau, 2016; 2021), כמו גם לקיום תקשורת פרונטלית או דיגיטלית עם הורים, הגוזלת זמן רב מעבר לשעות העבודה (Rosenberg & Asterhan, 2018). נמצא שהיבטים אלה תורמים לתחושות עומס ושחיקה, ולהפרת האיזון בין הבית לקריירה (Arlinghaus, et al., 2019).

בנוגע לשאלה השנייה, עלו מהממצאים משמעויות שמייחסות הנשים לשינויים שחלו בתפקידן כאימהות, וביטוי של שינויים אלה בעבודתן. נמצאו מאפיינים שונים של תפקידי האם, התואמים מחקרים קודמים, שבהם מתוארת תפיסת האם כמושלמת: דוגמת הכינוי "סופר אמא" (Supermom), המחזיקה בידיה קריירה במשרה מלאה תוך שהיא מלהטטת בין עבודות הבית ובין טיפול בילדה (Crosby, 1994; Pedersen, 2016), והכינוי "סופרוומן" (Superwoman), המתייחס לנשים המשלבות בו זמנית מספר תפקידים, הכוללים עבודה, לימודים ופעילויות פנאי והעשרה (Sumra & Schillaci, 2015). מבחינת תפקידיה של המורה, ממצאי המחקר הנוכחי

תואמים מחקרים קודמים, המעידים על ציפייה מהמורים להוביל את התלמידים לביצועים ברמה גבוהה (Yuping, 2014), וציפייה של מערכת החינוך מהמורות להתמקצע בתחומים נוספים ולרכוש מיומנויות דיגיטליות (Ghavifekr et al., 2016). ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים, שטענו שמניעים פנימיים, כגון סיוע לזולת ועבודה עם ילדים, מוזהים כמאפיינים טיפוליים הדומים במהותם למאפייני תפקיד האם (O'Connor, 2008; Noddings, 2012). מצד אחד, עשויה החפיפה הקיימת בהיבט הטיפולי בין תפקיד ההוראה לתפקיד האימהות להקל על המורות, אך מצד אחר היא עלולה להוביל לרגשות אשם על כך שהן נדרשות לטפל בילדים של אחרים, וגם להוביל לעומס רגשי גדול שנובע מטיפול אינטנסיבי באחרים (Herman et al., 2020).

לגבי ממצאי שאלת המחקר השלישית, בנוגע לתפיסת קונפליקט בית-קריירה בזיקה לשינויים, נמצא כי רוב המרואיינות חשות רגשות חיוביים כלפי ההוראה, כגון: הנאה, סיפוק ואהבה לילדים ולמקצוע. לצד זאת, מחקרים שבחנו את תחושות המורים ביחס למקצוע ההוראה העלו ממצאים סותרים, הכוללים גם תחושות שליליות בקרב המורים, כגון: עומס, מתח ולחץ נפשי (שפירא-לשצ'ינסקי, 2017; Landeros, 2011). בנוסף, תחושתן של המורות כי מקצוע ההוראה שואב מהן אנרגיה וזמן על חשבון הבית, נמצאה גם במחקר קודם. המחקר הדגיש את נוכחות הקונפליקט, ואפיון את מקצוע ההוראה כתובעני, שהדרישות המרובות בו באות לעיתים על חשבון ההשקעה בבית הפרטי של המורות (Evetts, 2017). על אף התובענות הרבה, כשליש מהמורות היו בוחרות במקצוע בשנית, בשל החיבור הרגשי שלהן לילדים ולמקצוע שהן מלמדות, ותפיסת הקונפליקט אצלן היא כנפקד. כפי שעלה מן הממצאים, גם במחקרים קודמים נמצא שמורים מעטים יחסית מתלבטים האם להמשיך במקצוע ההוראה. הסיבות ללבטים דומות, פחות או יותר, ונובעות משיקולים של הגשמה עצמית ושיקולים מעשיים (Howes & Goodman-Delahunty, 2015; Buchanan, 2009).

## סיכום

ניתן לראות כי המורות בחרו במקצוע ההוראה בשל הממד הטיפולי שבו, אך כאשר הן נדרשות להקדיש זמן רב לביסוס מערכת היחסים הזו ולתחזוקה, גם על חשבון הבית, הקונפליקט מורגש ביותר. יתר על כן, כאשר האם-מורה מכוונת לקריירה ומפנה משאבים לכך, אך אינה מקבלת את התמיכה הראויה, הקונפליקט מועצם. בנוסף, כאשר תפקיד המורה נתפס כמקצועי, המורות דורשות מעצמן יותר ולא מתפשרות על איכות חומרי הלימוד, כמו גם על איכות הקשר עם התלמידים וההורים. במקרה זה הקונפליקט מורגש ביתר שאת.

חשוב במיוחד לציין כי שלושת השינויים במקצוע ההוראה משליכים על שלושת הזרמים באופן דומה, כפי שבא לידי ביטוי בהיגדים דומים שנמצאו אצל מורות מהזרמים השונים. עניין זה עשוי לחזק את התפיסה שעל אף חשיבות ההקשר בתהליכי שינוי בחינוך, קיימים מאפיינים דומיננטיים, כמו תפקידי אימהות והוראה, שמושפעים פחות מהקשר סביבתי-חברתי-תרבותי. מהמחקר הנוכחי ניתן ללמוד, אם כן, שהשינויים השונים שנבחנו, המעצבים במידה מסוימת את תפיסות התפקידים החברתיים, מטשטשים הבדלי תרבויות. נראה כי תהליכי שינוי ורפורמות בחינוך, שמטרתם בין היתר יצירת שיפור וצדק חברתי, משרתים תהליכים הפוכים; על ידי חיזוק

עמדות פטריארכליות, והעדפתן על פני חיזוק המקצוע ותרומתו לעוסקות בו, שהן בעיקר נשים (De Saxe et al., 2020). הדבר עשוי להיות משמעותי במיוחד עבור נשים ממגזרים המאופיינים בשוליות כפולה, כמו מורות נשים ערביות. נראה כי מקבלי החלטות אינם מתחשבים מספיק בהטיה המגדרית של מקצוע ההוראה, ובהשלכות של הרפורמות והשינויים התכופים על נשים, שהן המושפעות העיקריות מהם, מבחינה מקצועית ואישית.

לאור השינויים שהוצגו במחקר זה ניתן לראות כי במקצוע ההוראה חלה עלייה בדרישות ובעומס, הן בהיבט הרגשי-טיפול וכן בהיבט המקצועי. נמצא כי הזמן והאנרגיה המושקעים בעבודה זו גוזלים למעשה את זמן הפרטי והמשפחתי של המורות-האימהות. כתוצאה מכך, מאפייני התפקידים, אימהות והוראה, אינם יוצרים השלמה כבעבר; מבנה שבוע העבודה ושעות העבודה הרבות אינם מתאימים עוד לאימהות המטופלות בילדים קטנים.

השינויים שחלו בעקבות משבר הקורונה הנוכחי הפכו את תפקידי המורה והאם למורכבים יותר, כתוצאה מהיעדר הפרדה בין הזירה הביתית לזירת העבודה. היעדר ההפרדה הובילה גם להגדרות לא מובחנות של התפקידים השונים. כשהאישה נדרשת לתפקד במשרה מלאה גם בבית וגם בעבודה, הקונפליקט בית-קריירה נעשה נוכח יותר. הדבר מתבטא בתחושות של עומס, מתח ותשישות, הנובעים ממשאבי זמן ואנרגיה מוגבלים. מכיוון שלא ניתן להגדיל את המשאבים, ניתן רק לקוות שהציפיות ממורות אימהות, שלרוב אינן תואמות את המציאות - ישתנו, וכי הן יזכו לקבל תמיכה משפחתית ומקצועית נרחבת על מנת שלא יישאו בעול לבדן.

### תרומת המחקר והמלצות

מבחינה תיאורטית, בחן המחקר הנוכחי את גישת התפקידים החברתיים (Biddle, 1986) ואת הקונפליקט בית-קריירה בקרב מורות אימהות. זאת, לאור התמורות שחלו בשנים האחרונות במאפייני מקצוע ההוראה ובתפקיד האימהי. המחקר מצביע על הגמישות הנדרשת בהגדרת התפקידים החברתיים, ועל הציפיות הנוצרות בעקבות הגדרות אלה. ממחקרים שנעשו בתקופת הקורונה עולה כי אימהות עובדות שילמו מחיר יקר, הן פסיכולוגי ונפשי: לחץ, תשישות ועומס, והן תעסוקתי: עזיבת עבודה, קושי במציאת עבודה חדשה וקושי בחלוקת התפקידים בין הבית לעבודה (Clark et al., 2020; Birolì et al., 2020; Möhring et al., 2021; Sarkar, 2021). מחיר זה הורגש יותר בקרב נשים במקצועות שהתגמול עליהן נמוך יחסית (Moore et al., 2020).

על אף שמחקרים אלה לא עסקו ישירות במורות, הממצאים העולים ממנו תואמים את ממצאי המחקר הנוכחי על מורות אימהות. כך, מתחזקת החשיבות של הבנת מציאות עולמן של נשים אימהות, שעובדות בתחומי החינוך השונים, ושל העלאת המודעות להשפעת רפורמות תכופות עליהן, תוך התמודדות עם דגשים טיפוליים בתפקידים שונים. מבחינה מעשית, תרומת מחקר זה היא בחיזוק ההתייחסות להטמעתם של תהליכי שינוי בשדה החינוך, ובפרט רפורמות, תוך התמקדות במשמעות המגדרית של הרפורמות. כיוון שהשדה התעסוקתי מוטה מגדרית, כל שינוי צריך להתחשב באוכלוסיית היעד העיקרית שעליה מוטלים ההטמעה והיישום של הרפורמות. באשר להמלצות יישומיות, באחריות המדינה והרשויות המקומיות לספק פתרונות לטיפול בילדי הגיל הרך. כמו כן צריך משרד החינוך לשקול רפורמות שהיוזמה שלהן באה מהשטח, מבתי הספר. כך יתאימו הרפורמות לצרכים במוסדות החינוך, כגון: צמצום שעות העבודה

ועיצוב תוכנית לימודים מבוססת טכנולוגיה שתפחית את הנטל המוטל על המורים. בנוסף, על משרד החינוך להתערב בהצבת גבולות ברורים, כגון צמצום התקשורת הדיגיטלית לאחר שעות העבודה בבית הספר, כך שלמורים יתאפשר לשהות עם משפחותיהם בזמנם הפנוי.

### **מגבלות המחקר**

במחקר זה השתתפו שלושים מורות אימהות, המהוות מדגם רחב למדי במונחים של מחקר איכותני. המרואיינות נבחרו משלושה מגזרים שונים של החברה הישראלית. נציין כי חלק מהראיונות נערכו פנים אל פנים והאחרים בזום. מחקרי המשך איכותניים שיכללו מאפיינים נוספים או שונים של אימהות, כמו למשל חד-הוריות, לצד מחקרים כמותיים שיתבססו על מדגמים מייצגים רחבים של אימהות מורות, יוכלו לספק תמונה רחבה יותר, מזוויות נוספות של המציאות המורכבת שהוצגה במחקר הנוכחי.



## רשימת מקורות

- ברקוביץ, נ' (2007). נשים וגברים של הארגון - רזבאת' קאנטר וייצוג הנשיות והגבריות באמצעות ארגון העבודה. בתוך: י' ינאי, ת' אלמור, א' לובין וח' נווה (עורכות), **דרכים לחשיבה פמיניסטית - מבוא ללימודי מגדר** (עמ' 119-187). הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
- וולנסקי, ע' (2020). **תלמידי האתמול תלמידי המחר: שלושה גלים של רפורמות בעולם החינוך**. הוצאת שוקן.
- זרעאלי, ד' (2001). יחסי עבודה ומשפחה, המקרה של נשים במעמדות הביניים בישראל. **7 האישה ביהדות, סדרת דיונים**, 3-16.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019). **ישראל במספרים: נתונים נבחרים**. מתוך: שנתון סטטיסטי בישראל, 2019.
- משכית, ד' וטל, מ' (2016). הבחירה של גברים ונשים בחינוך בגיל הרך: עיתוי הבחירה ומניעה. **רב גוונים - מחקר ושיח**, 2(15), 49-61.
- משרד החינוך (2015). **יישום רפורמת "עוז לתמורה" בחינוך העל-יסודי**. דוח שנתי 65 התשע"ה. ניר, א' (2017). **שינוי ארגוני של בית ספר: מאסטרטגיה למיסוד**. פרדס הוצאה לאור.
- פסטור, ר' וויצמן, ש' (2011). **הבחירה בהוראה כקריירה שנייה: דוח הערכה מס' 108**. הרשות למחקר ולהערכה, אורנים המכללה האקדמית לחינוך.
- קוליק, ל' וליברמן, ג' (2016). ריבוי תפקידים, קונפליקט תפקידים ותחושת דחק בקרב אימהות עובדות. **מגמות**, 3(3), 180-215.
- שניידר, ע' (2008). 'אופק חדש' אינו רפורמה בחינוך. **חברה**, 6, 6-8.
- שפירא-לשצ'ינסקי, א' (2017). **אתיקה ארגונית בניהול משאבי אנוש במערכת החינוך הישראלית**. פרדס הוצאה לאור.

Addi-Racah, A., & Grinshtain, Y. (2016). Teachers' capital and relations with parents: A comparison between Jewish and Arab teachers in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 60, 44-53.

Addi-Racah, A., & Grinshtain, Y. (2017). Forms of capital and teachers' views of collaboration and threat relations with parents in Israeli schools. *Education and Urban Society*, 49(6), 616-640. <http://doi.org/10.1177/0013124516644052>

Addi-Racah, A., & Yemini, M. (2018). What is up? Parental Whatsapp discussion groups in diverse educational settings in Israel. *Multicultural Education Review*, 10(4), 310-326.

Arendell, T. (2000). Conceiving and investigating motherhood: The decade's scholarship. *Journal of marriage and family*, 62(4), 1192-1207.

Arlinghaus, A., Bohle, P., Iskra-Golec, I., Jansen, N., Jay, S., & Rotenberg, L. (2019). Working Time Society consensus statements: Evidence-based effects of shift work and non-standard working hours on workers, family and community. *Industrial health*, 57(2), 184-200.

Aydin, I., Demir, T. G., & Erdemli, O. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *The Anthropologist*, 22(2), 146-156.

- Barnett, R. C., & Rivers, C. (1998). *She works/he works: How two-income families are happy, healthy, and thriving*. Harvard University Press.
- Bernard, H. R., Wutich, A., & Ryan, G. W. (2016). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Sage.
- Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual review of sociology*, 12(1), 67-92.
- Biddle, B. J. (2013). *Role theory: Expectations, identities, and behaviors*. Academic Press.
- Biroli, P., Bosworth, S., Della Giusta, M., Di Girolamo, A., Jaworska, S., & Vollen, J. (2021). Family life in lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687570>
- Blau, I., & Hameirie, M. (2010). Implementing technological change at schools: The impact of online communication with families on teacher interactions through learning management system. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6(1), 245-257.
- Blau, I., & Hameiri, M. (2012). Teachers-families online interactions and gender differences in parental involvement through school data system: Do mothers want to know more than fathers about their children? *Computers & Education*, 59, 701-709.
- Blau, I., & Hameiri, M. (2017). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement?. *Education and Information Technologies*, 22(3), 1231-1247.
- Bouhnik, D., & Dshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13(1), 217-231.
- Buchanan, J. (2009). Where are they now? Ex-teachers tell their life-work stories. *Issues in Educational Research*, 19(1), 1-13. <http://www.iier.org.au/iier19/buchanan.html>
- Carnes, A. M. (2017). Bringing work stress home: The impact of role conflict and role overload on spousal marital satisfaction. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 90(2), 153-176.
- Carreri, A., & Dordoni, A. (2020). Academic and research work from home during the COVID-19 pandemic in Italy: A Gender perspective. *Italian Sociological Review*, 10(3S), 821A-845.
- Chen, H. H., Newland, L. A., Liang, Y. C., & Giger, J. T. (2016). Mother educational involvement as a mediator between beliefs, perceptions, attachment, and children's school success in Taiwan. *Journal of Family Studies*, 22(1), 1-19.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2005a). Reducing teachers' work-family conflict: From theory to practice. *Journal of Career Development*, 32(1), 91-103.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2005b). Work-family conflict among female teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21, 365-378.

- Claesson, M. A., & Brice, R. A. (1989). Teacher/mothers: Effects of a dual role. *American Educational Research Journal*, 26(1), 1-23.
- Clark, S., McGrane, A., Boyle, N., Joksimovic, N., Burke, L., Rock, N., & O'Sullivan, K. (2020). "You're a teacher you're a mother, you're a worker": Gender inequality during COVID-19 in Ireland. *Gender, Work and Organization*, 28(4), 1352-1362. .  
<http://doi.org/10.1111/gwao.12611>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Crosby, F. J. (1994). *Juggling*. Free Press.
- De Saxe, J. G., Bucknovitz, S., & Mahoney-Mosedale, F. (2020). The deprofessionalization of educators: An intersectional analysis of neoliberalism and education "Reform". *Education and Urban Society*, 52(1), 51-69.  
<http://doi.org/10.1177/0013124518786398>
- Devi, K. R., & Rani, S. S. (2016). The impact of organizational role stress and work family conflict: Diagnosis sources of difficulty at work place and job satisfaction among women in IT Sector, Chennai, Tamil Nadu. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 219, 214-220.
- Di Nicola, P. C., Ruspini, E. (2020). Family and Family Relations at the Time of COVID-19: An Introduction. *Italian Sociological Review*, 10(3S), 679-685].  
<http://dx.doi.org/10.13136/isr.v10i3S.393>
- Diekman, A. B., & Schneider, M. C. (2010). A social role theory perspective on gender gaps in political attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, 34(4), 486-497.
- Dor, A. (2013). Israeli teachers' attitudes toward parental involvement in school: A qualitative study. *International Journal about Parents in Education*, 7(1), 6-17.
- Eagley, A. H., & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analysis review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 309-330.
- Ehrich, J. F., Woodcock, S., & West, C. (2020). The effect of gender on teaching dispositions: A Rasch measurement approach. *International Journal of Educational Research*, 99. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101510>
- Erişti, S. D. B., Kurt, A. A., & Dindar, M. (2012). Teachers' views about effective use of technology in classrooms. *Turkish online journal of qualitative inquiry*, 3(2), 30-41.
- Evetts, J. (2017). *Women in Primary Teaching: Career contexts and strategies*. Routledge.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.
- Franke, G. R., Crown, D. F., & Spake, D. F. (1997). Gender differences in ethical perceptions of business practices: A social role theory perspective. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 920-934.

- Ghavifekr, S., Kunjappan, T., Ramasamy, L., & Anthony, A. (2016). Teaching and Learning with ICT Tools: Issues and Challenges from Teachers' perceptions. *Malaysia Online Journal of Educational Technology*, 4(2), 38-57.
- Grinshtain, Y., & Addi-Raccah, A. (2020). Domains of decision-making and forms of capital among men and women teachers. *The International Journal of Educational Management*, 34(6), 1021-1034. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-03-2019-0108>
- Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting Qualitative Data*. Sage.
- Hermann, M. A., Gorlewski, J., Brookover, D., Walsh, R., Kozachuk, L., Deitz, M., & Ciminelli, E. (2020). Policy, practice, and parenthood: A study of teacher mothers. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1834358>
- Howes, L. M., & Goodman-Delahunty, J. (2015). Teachers' career decisions: Perspectives on choosing teaching careers, and on staying or leaving. *Issues in Educational Research*, 25(1), 18.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2010). The teacher as designer: Pedagogy in the new media age. *E-learning and Digital Media*, 7(3), 200-222.
- Kale, U., & Goh, D. (2014). Teaching style, ICT experience and teachers' attitudes toward teaching with Web 2.0. *Education and Information Technologies*, 19(1), 41-60.
- Kiser, A. I. (2015). Workplace and leadership perceptions between men and women. *Gender in Management: An International Journal*, 30(8), 598-612.
- Kraus, V. (2002). *Secondary breadwinner: Israeli women in the labor force*. Praeger publishers.
- Lagomarsino, F., Coppola, I., Parisi, R., & Rania, N. (2020). Care tasks and new routines for Italian families during the COVID-19 pandemic: Perspectives from women. *Italian Sociological Review*, 10 (3S), 847-868. <http://dx.doi.org/10.13136/isr.v10i3s.40>
- Landeros, M. (2011). Defining the 'good mother' and the 'professional teacher': Parent-teacher relationships in an affluent school district. *Gender and Education*, 23(3), 247-262.
- Lichard, T., Pertold, F., & Škoda, S. (2020). Do women face a glass ceiling at home? *The division of household labor among dual-earner couples* (No. wp662). The center for economic research and graduate education – Economics Institute, Prague.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research*. SAGE, Thousand Oaks.
- May, M. (2013). Bread before roses: American workingmen, labor unions and the family wage. In R. Milkman (Ed.), *Women, work, and protest: A century of US women's labor history* (pp. 1-22). Routledge.
- Möhring, K., Naumann, E., Reifenscheid, M., Wenz, A., Rettig, T., Krieger, U., Friedel, S., Finkel, M., Cornesse, C., & Blom, A. G. (2021). The COVID-19 pandemic and subjective well-being: Longitudinal evidence on satisfaction with work and family. *European Societies*, 23(1), 601-617.

<https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1833066>

Moore, Q., Beebe, J., & Bakhiet, Z. (2020). Hidden figures: The economic impact of Covid19 on low-income women and their children. *Rice University's Baker Institute for Public Policy, Issue brief no. 04.09.20*. <https://doi.org/10.25613/eyn0-gf68>

Mørch, A. I., Hartley, M. D., Ludlow, B. L., Caruso, V., & Thomassen, I. (2014). The teacher as designer: Preparations for teaching in a second life distance education course. *2014 IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, pp. 691-693.

Myers, D. P., & Major, D. A. (2017). Work-Family Balance Self-Efficacy's Relationship with STEM Commitment: Unexpected Gender Moderation. *The Career Development Quarterly, 65*(3), 264-277.

Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education, 38*(6), 771-781.

O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 117-126.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE Publications.

Pedersen, S. (2016). The good, the bad and the 'good enough' mother on the UK parenting forum Mumsnet. *Women's Studies International Forum, 59*, 32-38. <https://doi-org.elib.openu.ac.il/10.1016/j.wsif.2016.09.004>

Phoenix, A. E., Woollett, A. E., & Lloyd, E. E. (1991). *Motherhood: Meanings, practices and ideologies*. SAGE.

Rosenberg, H., & Asterhan, C. S. (2018). "WhatsApp, teacher?" – Student perspectives on teacher-student WhatsApp interactions in secondary schools. *Journal of Information Technology Education: Research, 17*, 205-226.

Sa'ar, A. (2017). The gender contract under neoliberalism: Palestinian-Israeli women's labor force participation. *Feminist Economics, 23*(1), 54-76.

Sarkar, S. (2021). 'Working for/from home': An interdisciplinary understanding of mothers in india. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, 12*(5). <https://doi:10.21659/RUPKATHA.V12N5.RIOC1S26N6>

Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2016). Developing digital wisdom by students and teachers: The impact of integrating tablet computers on learning and pedagogy in an elementary school. *Journal of Educational Computing Research, 54*(7), 967-996.

Shamir-Inbal, T. & Blau, I. (2021). Facilitating emergency remote K-12 teaching in computing-enhanced virtual learning environments during COVID-19 pandemic: Blessing or curse? *Journal of Educational Computing Research*. <https://doi.org/10.1177/0735633121992781>

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.

Sumra, M. K., & Schillaci, M. A. (2015). Stress and the multiple-role woman: Taking a closer look at the "Superwoman". *Plos one, 10*(3).

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120952>

- Symeou, L., Roussounidou, E., & Michaelides, M. (2012). "I feel much more confident now to talk with parents": An evaluation of in-service training on teacher-parent communication. *School Community Journal*, 22(1), 65-87.
- Thomson, R., & Kehily, M. J. (2011). Troubling reflexivity: The identity flows of teachers becoming mothers. *Gender & Education*, 23(3), 233-245.
- Tirado, C. (2017). Let's talk: Increasing Communication with dual-immersion parents. *Capstone Projects and Master's Theses* 219.  
[https://digitalcommons.csumb.edu/caps\\_thes\\_all/219](https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes_all/219)
- Vanderhout, S. M., Birken, C. S., Wong, P., Kelleher, S., Weir, S., & Maguire, J. L. (2020). Family perspectives of COVID-19 research. *Research involvement and engagement*, 6(1), 1-3.
- Warin, J. (2014). The status of care: Linking gender and "educare." *Journal of Gender Studies*, 1, 93-106.
- Warin, J., & Gannerud, E. (2014). Gender, teaching and care: A comparative global conversation. *Gender & Education*, 26(3), 193-199.
- Winnicott, D. W. (1956). Primary maternal preoccupation. *The maternal lineage: Identification, desire, and transgenerational issues*, 59-66.
- Wright, H. R. (2013). Choosing to compromise: Women studying childcare. *Gender and Education*, 25(2), 206-219.
- Yamamoto, Y. (2015). Social class and Japanese mothers' support of young children's education: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Research*, 13(2), 165-180.
- Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295-306.
- Yuping, Z. H. A. N. G. (2014). Educational expectations, school experiences and academic achievements: A longitudinal examination. *China: An International Journal*, 12(1), 43-65.