

איך למדנו להיות מורים פעילים בדיאלוג עם הורים?

תהליך הכשרה מנקודת המבט של סטודנטים¹

גילת כץ

תקציר

תקשורת עם הורים היא אחת הסוגיות המורכבות במערכת החינוך, הדורשת מיומנויות תקשורת וחוסן. למרות זאת, מעטים הם הקורסים העוסקים באתגר מורכב זה בתוכניות הכשרת המורים. מחקר איכותני זה מתבונן בתפיסות של סטודנטים להוראה שלמדו בקורס שעסק ביחסים בין הורים לבית הספר. המחקר מנתח טקסטים רפלקטיביים שכתבו הסטודנטים וכך חושף את נקודת מבטם. מחקר זה מתמקד בשאלה: כיצד מתארים הסטודנטים את המיומנויות ואת התפיסות שלמדו על תקשורת עם הורים? הטקסטים נכתבו במסגרת קורס במחקר איכותני שלמדו הסטודנטים, ובסופו כתבו עבודות סמינריות. הסטודנטים מתארים את השלב הראשוני שבו נחשפו לנושא של יחסי גומלין עם הורים, את הפרקטיקות ואת מיומנויות התקשורת עם הורים שלמדו באמצעות ראיונות ותצפיות שקיימו, וכן הם מתארים את האופן שבו התהליך הרחיב את המודעות העצמית ואת המודעות החברתית הרבת-תרבותית שלהם בהקשר ליחסי הגומלין עם ההורים. הממצא המפתיע ביותר שעולה מהנתונים הוא שבתום הקורס כל הסטודנטים כתבו על מוטיבציה, על אחריות ועל מחויבות לדיאלוג עם הורים. כלומר, הסטודנטים גיבשו תפיסות חיוביות בסוגיה זו.

מילות מפתח: תקשורת עם הורים, חוסן, הכשרת מורים, תפיסות מורים

¹ תודה מעומק הלב לסטודנטים שהשתתפו בקורס ובמחקר, על האמון ועל המסע המשותף שאפשר להעמיק בתחום יקר לליבי.

מבוא

תקשורת עם הורים היא אחת הסוגיות המורכבות במערכת החינוך, הדורשת מהצוות החינוכי מיומנויות תקשורת וחוסן. אומנם על פי התפיסה הרווחת קשר חיובי עם ההורים משפיע על שביעות הרצון של כל הגורמים ומיטיב עם התפתחות התלמידים, אך עם זאת, מחקרים רבים מצביעים על כך שתקשורת זו רוויה לא פעם במתחים ובריחוק. מצופה היה שבשל חשיבות הנושא והשפעתו, ובשל האתגרים הגדולים ביישומו, יוקדש לו פלח משמעותי בהכשרת המורים, אך בפועל מעטים הם הקורסים העוסקים באתגר מורכב זה בתוכניות הכשרת המורים בארץ ובעולם. מחקר זה התמקד בקורס שעסק בהכשרת סטודנטים להוראה לבניית יחסי גומלין בין הורים לבין בית הספר. בקורס למדו הסטודנטים את המתודולוגיה של המחקר האיכותני, והתבקשו ליישם אותה באיסוף נתונים הקשורים בסוגיית היחסים בין הורים לצוות בית הספר. כמו כן, הם למדו לנתח את הנתונים ועל בסיסם כתבו במסגרת הקורס עבודות סמינריות. הסטודנטים תיארו בעבודותיהם באופן רפלקטיבי את התהליך שעברו החל מהשלב הראשוני שבו נחשפו לנושא יחסי הגומלין, דרך לימוד של מיומנויות לבניית התקשורת, ועד לשלב של גיבוש תפיסות של זהות מקצועית בנושא של תקשורת עם הורים. מחקר זה מנתח את הטקסטים הרפלקטיביים שכתבו הסטודנטים, את החוויות ואת התפיסות שלהם מהקורס, כפי שהם מופיעים בעבודותיהם. הממצא המפתיע ביותר שעולה ממחקר זה הוא שכל הסטודנטים הציגו בסוף התהליך תפיסות שמבטאות מוטיבציה, אחריות ומחויבות לדיאלוג עם ההורים. עיון בממצאי מחקר זה יאפשר למכשירי מורים ליישם בקורסים נוספים את הכלים ואת העקרונות שאפיינו קורס זה, ובכך להרחיב את הכשרת המורים לבניית יחסי גומלין עם הורים.

רקע תיאורטי

הצורך בפיתוח תוכניות בהכשרת מורים לבניית יחסי גומלין עם הורים

מחקרים רבים מדגישים כי לתקשורת מיטבית בין הורים לבית הספר תרומה רבה לצמיחת התלמידים ולהתפתחותם (שכטמן ובושריאן, 2015; Holmes et al., 2021). כך לדוגמה

נמצא, כי תקשורת כזו מובילה לשיפור הישגי התלמידים (Jeynes, 2022). נוסף על כך, נמצא שתמיכה ומעורבות של הורים הם משאב הכרחי לצמיחה, התורם באופן ניכר לתחושת רווחה ושביעות רצון הן של הילדים והוריהם הן של הצוות החינוכי (אביטל ואחרים, 2021; Hornby & Blackwell, 2018). עם זאת, ישנה שניות באשר לשותפות עם הורים. מחד גיסא, יש הכרה בחשיבותה של הזמנת ההורים לשותפות ולשיתוף פעולה כדי להבטיח את טובת הילדים, ומאידך גיסא, מבוטא קושי רב ביישום המלצות תיאורטיות אלו בשדה החינוכי, שכן לצוותים החינוכיים חסרות מיומנויות לבניית התקשורת עם ההורים והם חשים אמביוולנטיות רגשית כלפי נושא זה (אריאב, 2014; כורם, 2021). בסקירה של מרכז המחקר והמידע של כנסת ישראל, הדנה בסוגיית המחסור במורים בחברה הישראלית, נטען כי מנהלים רבים מצביעים על מערכת היחסים בין הורי התלמידים למורים כקושי משמעותי, כגורם עם השפעה רבה על שחיקת מורים, וכגורם עם משקל משמעותי בהחלטה של מורים על פרישה ממקצוע ההוראה (וייסבלאי וורגן, 2023).

אפשר היה לשער כי לאור הממצאים המצביעים על תרומת הקשר עם ההורים, ולנוכח הצורך העולה מן הצוותים החינוכיים ללימוד דרכים לבניית התקשורת, יפותחו בתחום זה קורסים רבים בתוכניות להכשרת מורים. זאת ועוד, נמצא כי תוכניות הכשרה שכללו תכנון משותף בין הצוות החינוכי להורים, מודעות תרבותית, והתייחסות לעמדות בנושא, העלו את הביטחון של המורים, הרחיבו את הידע שלהם ושיפרו את המיומנויות לקיום קשרים עם ההורים (Smith & Sheridan, 2019). למרות כל זאת, בפועל במדינות רבות לא מתקיימת הכשרה מעמיקה בנושא (Thompson et al., 2018) וכשהיא כבר מתקיימת, פעמים רבות ההכשרה נעשית במסגרת אגבית, יחד עם תכנים נוספים ולא בקורסים ייחודיים (Smith & Sheridan, 2019). נוסף על כך, אפשר היה לצפות כי מסגרת ההכשרה המעשית של הסטודנטים להוראה תכלול גם מרחבי התנסות בדיאלוג עם הורים, כדי שגם בתחום זה הם ירכשו מיומנויות מתוך עשייה. אך התמונה העולה מן השדה מראה שעל פי רוב אין לסטודנטים הזדמנות להתנסות במפגש עם הורים במהלך כל ההכשרה, זאת בשל חשש מתביעות הורים, מהפרות של אתיקה, מהפרת איזונים ומסיבוכים אפשריים אחרים. יתרה מזאת, ממחקרם של אופנהיים-שחר וברנט (2021) עולה, שלא זו בלבד ששדה ההתנסות אינו מזמן מרחב להתאמן במפגש עם הורים,

אלא שלא פעם המסר במפגש עם הצוות המאמן בשדה החינוכי איננו מעודד פיתוח תקשורת זו. צוותי החינוך מעבירים לסטודנטים מסר שלפיו יש להיזהר, להפריד ולהסתיר מידע מההורים כדי ליצור היררכיה ברורה של מקצועיות. כלומר, בהתנסות המעשית הסטודנטים מפנימים מסר שמעודד קשר מצומצם של ידוע ההורים, לשם שימור שליטתם וכבודם המקצועי (אופנהיים-שחר וברנט, 2021).

הכשרה המעניקה כלים לתקשורת עם ההורים יכולה להשפיע על ההשתלבות של המורים החדשים בשנים הראשונות בבית הספר. בראשית הדרך על המורים המתחילים לפרש וליצור אינטראקציה בתוך ההקשר שבו הם מוצאים את עצמם ולהבין את דרכי הדיבור והפעולה המתקיימות במקום החדש. הם חווים תקופה של התאמת הזהות, שלב של הימצאות על הסף, שבו לשם בניית תחושת שייכות עליהם לעבור מהפריפריאלי אל הליבתי כדי למצוא את מקומם בתוך תרבות בית הספר (גורודצקי, 2016). מיומנויות תקשורת בכלל, ומיומנויות תקשורת עם הורים בפרט, יקלו על מציאת מקומם בתרבות בית הספר. קשיים ביכולת לבנות את התקשורת ולנהל את המעבר מההכשרה לבית הספר, עלולים להיות גורם לנשירה של מורים צעירים (Day & Gu, 2013).

הכשרת מורים לחוסן

מורים רבים מעידים על עצמם כי הם מרגישים במצב של התגוננות מפני ההורים, ולכן ממעטים באינטראקציות איתם ולא בוחרים בשיתוף פעולה (אדירקח, 2021). מנהלים אף הם מעידים כי אחד מגורמי הלחץ בעבודתם הוא התקשורת עם ההורים וכי שביעות רצונם מתפקידם מושפעת מתקשורת זו (אביטל ואחרים, 2021; Burke et al., 2022). ממצאים אלו מצביעים על כך שכדי להכשיר מורים לבניית יחסי הגומלין, לא די בהרחבת הידע התיאורטי והפרקטי שלהם בבניית תקשורת עם ההורים, אלא שיש לחזק גם את החוסן המקצועי שלהם כדי שירגישו שיש להם מסוגלות ומוטיבציה לבניית קשר. יש לציין שהצורך של מורים בחוסן איננו מתבטא רק בתחום זה, והם זקוקים לו כדי להתמודד עם מתחים נוספים המלווים את העיסוק במקצוע (Boon, 2021). חלק מהגורמים הסביבתיים המשפיעים על חוסן של מורים קשורים במיומנויות תקשורת עם הסביבה, כגון יחסים חיוביים עם ההנהלה ותמיכת עמיתים

(Johnson et al., 2014). חוסן לא ניתן להשיג באמצעות 'הזרקה' של התערבויות, אלא דווקא ביצירת תנאים הולמים מתמשכים בתוך מערכות תומכות הן בהכשרת מורים הן בבתי הספר, תנאים שישלבו בין הפרט, המשפחה והקהילה (Ahmed Shafi et al., 2020). בין ההיבטים התורמים לחוסן הם יכולות של אמפתיה, תחושת מסוגלות עצמית, תחושת מטרות, אופטימיות, הנעה פנימית, ואמונה (Day & Gu, 2013). בנארד (Benard, 2014) זיהה שלושה תחומים שפיתוחם תורם לחוסן והם:

1. יכולת חברתית הכוללת: אמפתיה, כישורי תקשורת, הומור והכלה רבת-תרבותית.
 2. תחושת זהות הכוללת: מסוגלות עצמית, מרכז שליטה עצמי, מודעות עצמית, אוטונומיה והימנעות ממצבים שליליים.
 3. אמונה בעתיד טוב: מטרות, כיוון, מוטיבציה להישגים, התמדה, אופטימיות, תחום התעניינות מיוחד, דמיון, חיבור רוחני ותחושת משמעות.
- מכאן, שהכשרת מורים המעוניינת בפיתוח של חוסן בקרב סטודנטים להוראה, ובפרט בהקשר של יחסי גומלין עם הורים, צריכה לעסוק בפיתוח יכולות חברתיות כמו אמפתיה והכלה רבת-תרבותית, בפיתוח מודעות עצמית ותחושת מסוגלות ובפיתוח זהות מקצועית שיש לה מטרות, מוטיבציה, אופטימיות ומשמעות.

פיתוח מיומנויות ותפיסות בקרב סטודנטים להוראה

נשאלת השאלה: כיצד יוכלו סטודנטים להוראה ללמוד יכולות חברתיות ומיומנויות תקשורת, וכיצד יפתחו מסוגלות עצמית, מוטיבציה, תפיסות של זהות וחוסן לשם הכשרתם ליחסי גומלין עם הורים? אומנם אנו משתמשים במילה אחת – למידה, אך למעשה, ישנן דרכים רבות ללמידה. למידה של פתרון משוואות אינה דומה ללמידת נהיגה, או לדרך המלמדת אדם להיות רגיש לזולת, לדוגמה. סוגים אלו של למידה כרוכים בתהליכים קוגניטיביים ופסיכולוגיים שונים. עם זאת, מקובל על חוקרי חינוך רבים כי הבנה נבנית על ידי הלומדים ולא נקלטת באופן פסיבי. על כן, יש לזמן תהליכי למידה עמוקים שבהם הלומדים יגלו, יחקרו בעצמם ויבנו את התובנות שלהם. למידת מיומנויות, כמו גם פיתוח תפיסות, נעשית בדרכי למידה עמוקות, שבהן הפרט

הופך את הלמידה למשמעותית בהתפתחותו האישית ואף לחלק מתפיסת עולמו (הרפז, 2016).

שליטה במגוון מיומנויות, כגון מיומנויות קוגניטיביות, מיומנויות רגש ומיומנויות חברתיות, קשורה לתוצאות חיוביות, כמו הצלחה בלימודים, שגשוג מקצועי וצמצום נשירה. טיפוח מיומנויות חברתיות מעלה את הרווחה הנפשית ומיטיב עם מערכות היחסים עם מורים, עם משפחה ועם חברים (Kautz et al., 2014). המיומנויות החברתיות סובבות סביב יכולתו של הפרט להבין את האחר, לזהות מצבים חברתיים ולהתנהג באופן המאפשר אינטראקציות מיטביות עם פרטים אחרים ועם קבוצות בהקשרים שונים. מחקרים אשר בחנו את ההשפעה של תוכניות לפיתוח מיומנויות מצאו כי למידת מיומנויות באמצעות עשייה ולא באופן פסיבי משפיעה על היכולת להפנים ולרכוש טוב יותר את ידע המיומנויות לטווח הארוך (Yeager, 2017).

לתפיסות של מורים תפקיד משמעותי ביותר בעיצוב מקצועיותם. תפיסות המורים משפיעות על האופן שבו הם מתווים את דרכם ונותנים לה משמעות. אפשר לומר כי תפיסות המורים פועלות כמעין מערכת פנימית מסננת שדרכה עוברות ההחלטות שמקבלים המורים (Levin, 2008). מכאן, שסטודנטים להוראה נדרשים לחשוף את אמונותיהם הפנימיות הגלויות והסמויות במהלך תהליך ההכשרה ולפתח אותן (איגן, 2009; כץ ושקדי, 2017). בק (2009) מסביר את האופן שבו עריכת מחקר במהלך ההכשרה תורמת לבניית תפיסות וזהות מקצועית. לדבריו, בכתיבת מחקר נוצר מיזוג אופקים בין שני הצדדים – החוקר והנחקר. המחקר מוביל לבירור זהותו האישית של הסטודנט החוקר, כי הוא נקרא לבחון את הנחות היסוד של אמונותיו באמצעות חשיפת המשמעות שהוא מעניק למפגש ההדדי עם הנחקר, וכך נוצר קשר בין הבנת הזולת לבין הבנת עצמך. דיאלוג זה משפיע על הבניית התפיסות והזהות המקצועית. מטרת המחקר הנוכחי היא להציג את האופנים שבהם סטודנטים מתארים את המיומנויות ואת התפיסות שלהם בהקשר ליחסי הגומלין עם הורים, תפיסות ומיומנויות שלמדו וגיבשו במסגרת הקורס שלמדו ובמהלך כתיבת העבודה הסמינריונית.

מתודולוגיה

המחקר נערך בגישה איכותנית-קונסטרוקטיביסטית המתארת ומבארת תופעה מורכבת מנקודת מבטם של הנחקרים החווים אותה. גישה זו עוסקת בזיהוי תופעות ובהבנה מעמיקה שלהן ולא במדידתן. אסטרטגיית המחקר היא חקר מקרים (Multiple Case Studies), שבה כל עבודה של סטודנט מהווה מקרה. ההנחה היא שכל אחד מהמקרים מבטא התנסות ייחודית ושניתן ללמוד מהמקרה הספציפי, הייחודי על ההתנהגות האנושית (Shkedi, 2019). מחקר זה נעשה בגישה האיכותנית מכיוון שהוא מברר את החוויות הסובייקטיביות ואת התפיסות העמוקות של כל אחד מהסטודנטים.

ההקשר המחקרי

המחקר התקיים במכון כרם בירושלים. המכון מכשיר סטודנטים שלמדו את לימודיהם האקדמיים באוניברסיטה, ולומדים במכון במסגרת הסבת אקדמאים להוראה בחטיבות הביניים ובבתי ספר על-יסודיים. נתוני המחקר נאספו בקורס שנקרא 'שיטות מחקר וסמינריון: יחסי הורים ובית הספר' שהתקיים בשנים 2020-2022. מסד הנתונים הוא ניתוח של כל העבודות הסמינריות שנכתבו במסגרת הקורס בהקשר של יחסי גומלין עם הורים. מדובר בעשר עבודות שנכתבו על ידי סטודנטים בגילים 25-40. שלושה מהם גברים ושבע נשים, ארבעה מהם הם גם הורים לתלמידים בבית ספר. מחקר זה מתמקד בניתוח טקסטים רפלקטיביים שכתבו הסטודנטים במשך שלבי ביצוע המחקר ושזרו בתוך עבודותיהם הסמינריות, ובכך מציג המחקר את נקודת המבט של הסטודנטים.

הליך

במסגרת הקורס למדו הסטודנטים את שיטת המחקר האיכותנית ויצאו לשדה לאיסוף נתונים. הסטודנטים קיימו ריאיון עומק עם הורה, צפו בפעילות חינוכית העוסקת בקשר שבין בית הספר והמשפחה (למשל, פגישת ועד הורים, ערב מגמות, אספת הורים וכדומה) וביצעו עם איש חינוך ריאיון מאזכר (שקדי, 2003). הסטודנטים שיתפו זה את זה בנתונים שאספו בראיונות תוך

שמירה על האנונימיות של המרואיינים. בהמשך השנה למדו הסטודנטים לנתח את הנתונים וכתבו עבודה סמינריונית, וכן קראו ספרות מחקרית העוסקת ביחסי הורים ובית הספר. נוסף על כך, תהליכי הלמידה כללו שיח בכיתה וכתובה רפלקטיבית בשלוש נקודות זמן: בראשית הקורס הסטודנטים סיפרו על הקשר שבין הוריהם ובית הספר, באמצע השנה שיתפו בתובנות מהמפגשים עם השדה ובסוף הקורס הציגו היצגים שבהם שיתפו בתוצאות מחקריהם ובתובנותיהם האישיות.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה באופן שיטתי ותוך שקיפות מלאה בתהליך רב־שלבי. בתחילה נעשה מיפוי המבליט את המשותף לכל הסטודנטים ואת המיוחד כל אחד מהם, וכך הופקו מן הממצאים קטגוריות (דושניק, 2011), המתייחסות למיומנויות ולתפיסות שהסטודנטים תיארו שרכשו בתהליך הלימוד וכתובת העבודה. מכיוון שהנחקרים לא הציגו את תיאוריהם תוך שימוש בביטויים מהספרות המחקרית, הגדרת הקטגוריות לא צמחה במישרין מתוך אמירות ישירות של הנחקרים, ולכן היה צורך בניתוח מסדר שני (Shkedi, 2019). לצורך כך נבנו הקטגוריות מתוך זיקה לספרות המחקרית, מתוך בדיקה מדוקדקת של כל אחד מן הנחקרים בנפרד, ומתוך השוואה בין הנחקרים. הנתונים שעלו מניתוח דבריהם גובשו לכלל קטגוריות המופיעות בספרות המחקרית, אך תואמות את הביטויים התיאוריים של הנחקרים. מניתוח הנתונים נוצרה תיאוריה המעוגנת בשדה (Shkedi, 2019) שממנה עלתה שאלת המחקר: כיצד מתארים הסטודנטים בעבודותיהם את המיומנויות ואת התפיסות שלמדו על תקשורת עם הורים?

איכות המחקר

כדי לאפשר לקוראים לבחון את תקפות המחקר הוצג תיאור גדוש של ההתרחשות תוך ביאורה בליווי כל נתוני הרקע ההכרחיים להבנה פרשנית (גירץ, 1990). כמו כן, הוצגו ההנחות התיאורטיות בסקירת הספרות, באופן המאפשר לקוראים לעמוד על הקשר בין ההנחות

התיאורטיות לבין ממצאי המחקר ומסקנותיו. נוסף על כך, הממצאים הוצגו בכינוסים ובמפגשי עמיתים שבהם התקיימה התייעצות לבחינת מהימנות הממצאים והמסקנות.

אתיקה

המחקר אושר על ידי רשות המחקר של המכללה. החוקרת התחייבה בפני משתתפי המחקר לשמור על חיסיון מלא ולהציג את הנתונים שהתקבלו ללא סימנים מזוהים. הוסברו למשתתפים מטרות המחקר והשלכותיו, וכל אחת ואחד מהם הביע את הסכמתו להשתתף מרצונו החופשי (דושניק, 2011). ניתוח הנתונים התבצע לאחר שהסתיימו יחסי המרות, ולאחר שהסטודנטים סיימו את לימודיהם במכון.

ממצאים

במסגרת הקורס כתבו הסטודנטים טקסטים רפלקטיביים שבהם התייחסו לתובנות שהפיקו מהשיעור בכיתה, מביצוע הראיונות והתצפית בשדה ומתהליך כתיבת העבודה הסמינריונית. בטקסטים הרפלקטיביים תיארו את האופן שבו רכשו פרקטיקות ומיומנויות תקשורת עם הורים ואת האופן שבו פיתחו את תפיסותיהם בהקשר של יחסי הגומלין עם ההורים.

מיומנויות ופרקטיקות לתקשורת עם הורים

סטודנטים רבים תיארו בעבודותיהם פרקטיקות ליצירת תקשורת עם ההורים, שאותן למדו במהלך איסוף הנתונים בשדה. הם נחשפו אליהן בתצפית, שמעו עליהן במהלך הריאיון ולעיתים גם קראו עליהן בספרות. כך לדוגמה, שלי תיארה שבמהלך תצפית ביום הורים היא נחשפה לאופן שבו המורה השתדלה ליצור שיח הדדי שבו גם ההורים פעילים. שלי סיפרה שגם בראיון המאזכר המורה הדגישה בפניה את האחריות שיש לה לדאוג לכך שגם ההורה יהיה שותף בשיח, וכך כתבה שלי:

הבנתי מהמורה שחשוב לשים לב שבקשר עם ההורים לא רק המורה

מתבטא ומקבל את ההחלטות, כי זה מוביל את ההורים לפסיביות. חשוב

שבבסיס הורה יוכל להביע את דעתו ויהיה חלק מהשיח, שירגיש שיש מי שמקשיב לו, שהדלת פתוחה בפניו ושמכבדים אותו. ראיתי אותה ניגשת כך להורה ביום ההורים, עם הרבה כבוד, ושואלת.

שלי כתבה על האופן שבו למדה מהמורה לגשת בכבוד להורה, **לשאל שאלות** כדי ליצור שיח הדדי, אקטיביות ומעורבות. סטודנטית נוספת, מאיה, שיתפה כי המורה שבה צפתה לימדה אותה **ליצור שיח מקרב מראשית השנה** ולא לפנות להורים רק לאחר שיש קושי, וכך תיארה: החלטתי שכמו שהמורה שצפיתי בה, כך גם אני, מההתחלה ליצור את הבסיס לקשר קרוב, בשנה הבאה כשאנס לסטאז' אפתח בשיחות היכרות עם הורי כיתת החינוך ליצור שותפות ערכית ושיחה מתמשכת [...]. להתעקש ולנסות ולפתח תשתית לתקשורת בית ספרית וקהילתית, לעשות זאת בכל דרך אפשרית ובכל הזדמנות.

מאיה כתבה שלמדה מהמורה שיש להשקיע לאורך כל השנה בבניית תשתית לתקשורת, שעליה להיות מכוונת לכך כבר החל מראשית שנת הלימודים, והצהירה שהתצפית והריאיון העניקו לה כלים שלפיהם תרצה לפעול עם כניסתה לסטאז'. פרקטיקה נוספת שתוארה בעבודות הסטודנטים מצביעה על הקשר שבין בניית קשרים מיטיבים עם התלמידים לבניית מערכת **אמון** עם ההורים. כמה סטודנטים הבחינו שכאשר ההורים מרגישים שילדם יש קשר טוב עם המורה (שרואה אותו ונענה לצרכיו), גם להורים יש אמון במורה ובתקשורת איתו. מכאן הסיקו שהשקעה בבניית אמון עם התלמידים תורמת לאיכות התקשורת עם ההורים. כך לדוגמה כתבה שלי:

למדתי מהמורה שאחת הדרכים ליצירת אמון עם הורים היא ההתמקדות של איש החינוך בילד. לראות אותו, לנסות להבין למה התלמיד זקוק, להיות שם בשבילו ולא לוותר עליו. ההורים מבחינים במערכת היחסים הטובה המתפתחת עם הילד ומעריכים זאת ובכך מרגישים בעצמם שהם יכולים לסמוך על המורה.

אחד האתגרים בבניית תקשורת הוא יצירת גבולות. כמה סטודנטים כתבו כי הם למדו מהתצפית ומהריאיון דרכים להצבת גבולות בתקשורת עם הורים. אפרת, שצפתה בתקשורת

בווטסאפ של מחנכת כיתה עם ההורים, למדה דרכים בהצבת גבולות וניהול התקשורת

בווטסאפ, וכך כתבה:

למדתי להיות בקשב גבוה לשיחות המתנהלות בווטסאפ, לפתח מודעות מוגברת ליתרונות של כלי התקשורת הזה ככלי לניהול שגרה, אבל גם למגבלות שלו. לא להיגרר לנוחות המדומה של שיחה לא נעימה שמתפתחת בווטסאפ. במקרה כזה, לעצור ולעבור לפורמט אחר של שיח בטלפון. גם לא להיות לחוצה להשיב מיד אלא להשתהות [...] להפוך את הווטסאפ מכלי מפחיד לכלי שהוא בשליטה [...] ראיתי שככל שעובר הזמן המורה הרשתה לעצמה 'לנהל' יותר את הקבוצה: היא לא עונה בקבוצה אלא מעבירה שיחה לנמען רלוונטי, היא עוצרת את שטף הדברים, או במקום לכתוב בוחרת להתקשר.

אפרת תיארה את הפרקטיקות שלמדה, כגון השתהות בתגובה, מענה באופן אישי ולא בקבוצת הווטסאפ וכן העברת התקשורת מהתכתבות בווטסאפ לשיחה טלפונית. נוסף על כך, אפרת למדה מהמורה שלה למקד את השיח החינוכי עם התלמידים, ולא לפנות באופן מיידי להורים באמצעות הווטסאפ, וכך הסבירה: "קל מאוד להיסחף לתקשורת אינטנסיבית עם הורים, בייחוד שווטסאפ הוא כה זמין. אבל אני מתחברת מאוד לניסיונות של המורה לעודד את התקשורת עם התלמידים עצמם [...] לא לפנות בכל דבר להורים".

כמו אפרת, גם מאור תיארה את האופן שבו מתוך התבוננות בעבודת המורה למד דרכים **ליצירת גבולות**. לדבריו, הוא למד זאת בריאיון הן מתוך העצות של המורה הן מתוך סיפורה על אירועים שבהם טעתה ולא הציבה גבולות, וכך כתב:

המורה טענה שלפעמים הקשר שיצרה חצה גבולות וזה לא היה לה טוב, ושיש למצוא איזון [...] לדעתי כל מורה יכול וצריך להציב לעצמו את הגבולות שלו. לדוגמה, קביעת שעה שלאחריה אינו עונה לטלפונים או להודעות של הורים, או לא להסכים לקבל שיח משפיל מצד ההורים. מורים צריכים להרגיש שיש ביכולתם להתמודד עם המצב בכבוד ובביטחון [...] בסך הכול זו הגישה שראיתי שהמורה נוקטת ברוב המקרים.

מאור תיאר את האופן שבו למד מהמורה לזהות מה הגבולות המתאימים לו במועדי השיח עם ההורים ובאופניו ואת הצורך להשתדל שלא לחצות גבולות אלו. כמו כן, הסטודנטים תיארו את האופן שבו למדו על דרכי התמודדות במצבי קונפליקט עם הורים, כמו למשל, תרומתה של התייעצות עם צוות בית הספר, כפי שאפרת כתבה: "המורה סיפרה לי על מקרים שבהם עירבה גורם נוסף מבית הספר שעזר לה להתמודד עם ההורה [...] היא אמרה שגם אם התייעצות לא תמיד פתרה את הבעיה, עצם החשיבה המשותפת, התייעצות, יצרו מרחב לגיטימי לשים לב גם לעצמה ולהציב גבול".

אפרת תיארה את האופן שבו למדה מהמורה שההיוועצות עזרה לה בכמה היבטים: הן בניית האירוע והתגובות האפשריות לו, הן בהגברת המודעות העצמית הן בשמירה על הגבולות שלה. נוסף על הפרקטיקות שעליהן שמעו הסטודנטים במסגרת הראיונות, סטודנטים רבים סיפרו שההתנסויות שבהן היו פעילים במסגרת הקורס, ובמיוחד הובלת הראיונות, פיתחו אצלם מיומנויות תקשורת. הסטודנטים הדגישו כי עצם ההתנסות השפיעה על רכישת מיומנויות שיעזרו להם בבניית יחסי הגומלין. כאמור, במסגרת הקורס התנסו הסטודנטים בהובלת שלושה ראיונות: בשלב הראשון הסטודנטים ראינו חבר ללימודים, שעליו קיבלו משוב עמיתים. לאחר מכן הם יצאו לשדה וראינו הורה ולאחר מכן ראינו גם איש חינוך. בכל הראיונות ההנחיה הייתה להוביל ריאיון עומק, בדגש על הקשבה אמפתית לסיפורו של המראיין, ללא שיפוטיות, בהכלה רבת-תרבותית. כך למשל, כתבה שלי על האופן שבו התנסויות אלו פיתחו אצלה את **מיומנויות ההקשבה**: "אני לוקחת מהקורס את הראיונות. קודם כול זה היה תרגול מצוין בהקשבה [...] למדתי המון מההתנסות, מהיציאה לשדה, מהמפגש".

כמו ששלי תיארה את פיתוח יכולת ההקשבה, גם שיר תיארה את האופן שבו ההתנסות בריאיון לימדה אותה לתת **מענה אמפתי**: "למדתי איך לשים את עצמי בצד [...] בלי שיפוטיות ובלי לתת עצות, אלא רק להיות שם כדי להקשיב ולתת אמפתיה. זה מעניין לראות מה יוצא מאנשים כשנותנים להם את המרחב הזה ואת ההזדמנות לדבר, מה הם יכולים להגיד ולשתף".

שיר מדגישה שלמדה לבנות מרחב של הקשבה אמפתית ואת השפעתו על הדיאלוג. מאור שיתף בכנות שההתנסויות בראיונות גרמו לו להעז להתנסות במערכת יחסים בתקשורת שעד כה נמנע ממנה, וכך כתב:

משימות הקורס הכריחו אותי כמה פעמים לצאת מאזור הנוחות שלי. אני רגיל לעבודה עצמאית שכוללת קריאה וניתוח ולא לעבודה מול אנשים. הייתי צריך לפנות לאנשים, לראיין, תמיד זה היה חלק שקשה לי יותר בחיים שלי. ועכשיו לא הייתה ברירה. נדרשתי לדבר עם אנשים, הייתי צריך לצאת, להעז, לקפוץ למים ולדבר עם ההורים. המשימות במהלך הקורס, כמו הריאיון עם עמית בכיתה, הריאיון עם הורה, התצפית בבית ספר, השיח בכיתה, גרמו לי להיות יותר מעורב חברתית ופחות מרוחק, כמו גם יצרו הבנה טובה יותר של השטח [...] אני לוקח את זה להוראה. אני מאמין שזה שריר, ככל שקופצים יותר למים, מתחזקים, רואים שזה אפשרי ומעזים לעשות את הקפיצה הבאה. זה היה תהליך שיצר אצלי חוזק.

מאור תיאר את האופן שבו משימות הקורס, שדרשו אקטיביות ויוזמה, פיתחו אצלו את המיומנויות, הגבירו את המעורבות ואת **תחושת המסוגלות** האישית ביצירת שיח עם הורים. בהמשך דבריו סיכם מאור וכתב כי השילוב בין ההתנסות בשדה לבין קריאת המקורות המחקריים העניק לו מיומנויות וכלים לבניית הקשר: "הן המחקרים שקראתי לקראת כתיבת עבודה זו הן הראיונות שקיימתי תרמו לי להבנה עמוקה יותר של חשיבות הקשר עם הורים. הם העניקו לי כיוון, רעיונות, דרכי פעולה, שיעזרו לי בתור מורה מתחיל לגרום לקשר כזה להצליח".

כמו מאור, גם שגיא כתב שהתרגול של האמפתיה והרגישות בהתנסויות של איסוף הנתונים הפיגו את חששותיו והעניקו לו כלים לבניית תקשורת עם ההורים, וכך כתב:

אני בטוח שהאמפתיה הדרושה בעת ריאיון, הרגישות הדרושה בתצפיות, ויחסי הכבוד המצופים בעת התנהלות עם מרואיינים ילוו אותי לאורך תעסוקתי גם בהתנהלות עם תלמידיי והוריהם [...] בתחילת הדרך קשה לדעת כיצד לגשת לדמותם המאיימת והמרוחקת של הורי התלמידים. העיסוק בנושא זה בהיבטים השונים לאורך השנה וההתנסות בשדה הפיגו את חששותיי ואפשרו לי להבין כיצד לפנות אל ההורים ולהתחיל לפתח איתם יחסים טובים של אמון והבנה הדדית.

פיתוח תפיסות הקשורות בתקשורת עם הורים

בעבודות של הסטודנטים שזורים טקסטים רפלקטיביים רבים המתארים תפיסות שהתפתחו במסגרת הקורס וכתובת העבודה. להלן יתוארו הממצאים המתייחסים לתפיסות של מודעות עצמית, מודעות חברתית ומחויבות לתקשורת עם הורים.

מודעות עצמית

ביצוע הראיונות והתצפיות, לצד קריאת הספרות המחקרית והדיונים בכיתה, עוררו את הסטודנטים לבירור פנימי ופיתחו את המודעות העצמית שלהם בסוגיית התקשורת עם ההורים. בירור זה התרחש הן אצל הסטודנטים הצעירים הן אצל הסטודנטים המבוגרים בקבוצה. הצעירים נכנסו לקורס כשהם רחוקים מהנושא של יחסי הגומלין עם ההורים. בעבודותיהם תיארו ששימוות הקורס חשפו בפניהם את הסוגייה הזו ועוררו את מודעתם לסוגיה, כפי ששלי, סטודנטית בשנות העשרים לחייה כתבה: "הנושא של מעורבות הורים בבית הספר הוא חדש לי. המשולש הזה הורה-מורה-תלמיד, לא היה לי בראש בכלל. ופתאום ההבנה שיהיו לי עוד 35 הורים, והחשיבות של השילוב שלהם ואיך ליצור את הקשר, זה חידש לי וחשוב! למדתי המון."

סטודנטים מבוגרים יותר, שהם בעצמם הורים לתלמידים בבית ספר, העידו גם הם כי המודעות שלהם התפתחה. תהליכי הלמידה בקורס הובילו אותם להתבוננות מחודשת ברגשותיהם, בחוויות העבר שלהם, במערכות היחסים שהם יוצרים עם מורי ילדיהם ובזהותם המקצועית החדשה. כך, למשל, כתבה שיר, אימא לארבעה:

במשך כל כתיבת העבודה תמיד עלתה לי מחשבה אחת ברורה, איך אני מגיבה היום מול המורים של ילדיי? ואיך אימא שלי הייתה מגיבה מול המורים שלי? אימי הייתה מחפשת את האיזון בית הספר לבית, היא תמיד הייתה מגבה את בית הספר אבל כשהרגישה שצריך הייתה נלחמת כמו לביאה. והינה אני היום, אימא, מוצאת את עצמי מגבה וגם נלחמת.

מחפשת את האיזון הדק בין שני הקצוות.

בתהליך הבירור שיר זיהתה כי התפיסה שלה לגבי התקשורת עם הורים מושפעת מגישתה של אימה בעבר, ובחנה באילו היבטים היא רוצה להידמות לה ובאילו היבטים היא מעוניינת

להתפתח. גם מאיה כתבה שהלמידה פיתחה אצלה את המודעות לשני צדדים המרכיבים את זהותה – אם לתלמידה בבית ספר וסטודנטית להוראה – וכך כתבה:

כתיבת העבודה התרחשה בתפר שבין היותי אימא לילדה בבית ספר יסודי להיותי מורה. תפר זה הוביל אותי לשאלות על האפשרות לחיבור משמעותי, פעיל, בין ההורה והמורה, ובמבט רחב יותר בין בית הספר וההורים [...] אני מתחילה מנקודת המוצא שלי עצמי – כאימא שתהיה גם מורה. דרך חקירה של התפר הזה ברמת היחיד, אני מבקשת להבין ולאשש את אותה תחושה פנימית עזה בנוגע לטבעיותה וחשיבותה של השותפות בין הורים למורים, ולהתחיל לברר את האתגרים העומדים בפני שותפות זו.

מאיה תיארה את האופן שבו המודעות לדיאלוג הפנימי המתנהל בתוכה השפיע על שאיפותיה ליצירת דיאלוג עם ההורים. סטודנטית נוספת שחיברה בין עולמה האישי לתקשורת עם ההורים היא נטשה, שבחרה לכתוב את עבודתה על תקשורת עם הורים לתלמידים עולים. נטשה עלתה לארץ בצעירותה, ובזמן שלמדה את הקורס ליוותה את בתה, שלמדה במערכת החינוך הישראלית. במבוא לעבודתה הסבירה נטשה כי עבודה זו משמעותית בהרחבת המודעות והמשמעות לתהליך האישי הארוך שעברה:

העבודה הזאת מהווה עבורי מעין סיכום של פרק משמעותי בחיים שהתחיל בשנות ה-90 מכניסתי לבית הספר הישראלי כתלמידה עולה, המשיך עם ההתאקלמות של בתי במערכת החינוך, וממשיך גם היום לקראת הצטרפותי למערכת כמורה מן המניין. נוסף על הניסיון האישי, ההזדהות שלי עם הנושא נשענת גם על סיפורים רבים וחוויות של חברים קרובים. בחלקם לקחתי חלק פעיל, כדי לעזור לחבריי למצוא פתרונות ולהתגבר על קשיים ואתגרים שאיתם הם התמודדו.

רגישות רב-תרבותית ומודעות חברתית

תחום נוסף שבו תיארו הסטודנטים התפתחות של תפיסותיהם קשור למודעות חברתית, הן מודעות להיבטים רב-תרבותיים הן מודעות לפערים החברתיים הקיימים במערכת החינוך.

בראיונות ובתצפיות האזינו הסטודנטים בקשב אמפתי למגוון של הורים ומורים, המייצגים את הפסיפס של החברה הישראלית. הסטודנטים שמעו מהם חוויות, מצוקות, אתגרים ועמדות מנקודות מבט שונות, היו אף שהגיעו בראיונותיהם לנקודות הזדהות מרגשות עד כדי דמעות. לאחר מכן, שיתפו הסטודנטים בכיתה את הסיפורים ששמעו, וכך נחשפו כל הלומדים בקורס לקולות של הורים ומורים ממגוון בתי ספר ממלכתיים, דתיים, מסורתיים, עולים, ותיקים, מאוכלוסיות חזקות לצד אוכלוסיות מהפריפריה החברתית, ועוד. דרך השמעת קולות המרואיינים נוצר בכיתה שיח רב-תרבותי. הובלת ראיונות אלו לצד הקריאה בספרות המחקרית השפיעה על גיבוש עמדה רב-תרבותית בקרב הסטודנטים, כפי שכתבה שלי:

מהמחקר למדתי שגם כאשר קשה לנו לתקשר, להבין או להתחבר מפאת אי התאמה בשפה, בתרבות, יש לעשות מאמץ למען טובתו של הילד ולנסות בדרכים מתאימות ומותאמות לחזק את הקשר עם ההורים ולדרבן את מעורבותם, כמו שעושה המורה שראיינתי. טוענים בספרות המחקרית, שצוותי החינוך נוטים לעיתים לפרש את חוסר המעורבות של ההורים כחוסר עניין בחינוך ילדם, ומכאן לעיתים בית הספר מתייחס להורים בחוסר הערכה [...] חשוב לזכור שאנחנו לא מכירים את הסיפורים של ההורים, את הקשיים שלהם, את עולמם הפנימי, ולכן עלינו לשחרר מאיתנו שיפוטיות, לבוא לתקשורת עם ההורים עם ענווה. גם מחקרים רבים מראים כי מעורבות בחינוך הילדים חשובה לכל הורה, ללא קשר למעמדו החברתי-הכלכלי.

בדבריה שלי מתארת את ההתפתחות של תפיסתה הרגישה והאחראית לגבי תקשורת עם הורים מפרפריה חברתית. כמוה, גם נטשה כתבה על תקשורת עם הורים לילדי עולים. נטשה ביקרה את הגישה שראתה במוסד החינוכי שבו צפתה. לדבריה, מדיניותו שואפת שהתלמיד יהפוך לישראלי על ידי כך שיזנח את מורשת הוריו: "לצערי, בית הספר שראיתי, אשר קולט תלמידים עולים, עדיין משמר את התפיסות הישנות. האידאולוגיה שפעלה בעבר בישראל של 'כור ההיתוך', שרידיה עדיין משפיעים על חשיבה וקבלת החלטות בבית הספר שראיתי". אידאולוגיה זו אינה תואמת למציאות הישראלית הרב-תרבותית. נטשה המשיכה וטענה שיש

צורך לתת מקום לרב-תרבותיות של הילד ושל הוריו כחלק מתהליך חינוכי ממושך: "לדעתי, גישה זו איננה מספיקה להתמודדות עם המורכבות החברתית של העולם המודרני. היא גם איננה מספיקה כדי לחנך אדם שידע להרגיש, לחשוב, להיות מחובר לעצמו, למשפחתו ולקחת אחריות על מעשיו".

נוסף על מודעות רב-תרבותית התפתחה גם מודעות חברתית למורכבות של השדה החינוכי ולפערים החברתיים שמצויים בו. במהלך התצפיות נחשפו הסטודנטים לצדדים החלשים במערכת החינוך והמודעות שלהם לליקויים החברתיים התרחבה. דוגמה לכך אפשר לראות בעבודה של איה, שבדקה את התקשורת עם הורים של תלמידים עם הפרעת קשב. איה תיארה את המצוקה של ההורים ושל המורים, הנובעת מכך שהמערכת איננה נותנת את המענה הנדרש, וכך כתבה:

זו הייתה עבורי חוויה מכוננת, להתעסק בתלמידי הקשב [...] ראיתי הרבה בעיות, בעיקר במערכת שלא נותנת כלים, זמן והכשרה למורים להתעסק עם ההורים ועם התלמידים האלו באופן אישי יותר, מערכת שאין בה מענה מובנה. גם ראיתי תפיסות שגויות של מורים, שלא רואים את ההורים שמולם, שלא מבינים שמולם עומדות נפשות שצריכות גם חיבוק ושיחה והקשבה, ומעטפת רחבה. שלא מבינים את הצער והכאב של הורה שלילד שלו קשה, שהילד שלו שונה. מורים שמתייחסים להורים כגורם פונקציונלי בלבד שאמור לבצע את המוטל עליו ותו לא.

דרך הראיונות וניתוחם פיתחה איה את המודעות החברתית שלה להורים של תלמידים עם הפרעת קשב, וכן היא חידדה את רגישותה לפעולות שיש על המורים לבצע לשם בניית מערכת יחסים מכבדת ומקצועית. פער נוסף מתואר בעבודה של הילה, שמצאה פערים בין המסר הגלוי של בית הספר, המעודד תקשורת עם ההורים, לבין מסרים סמויים של המורים, המביעים ניכור וריחוק מההורים:

בעוד העמדה הפורמלית של בית הספר דוגלת בשיתוף ומתן כבוד להורים, העמדה האישית של המורה שצפיתי בו חושפת חוסר אמון בהורים וסלידה ממעורבותם. המחקר העלה בי מחשבות רבות לגבי הפער בין הרצוי למצוי

[...] אני בטוחה שכל איש חינוך יסכים שבאידאל כדאי שיהיה שיתוף פעולה בין הורים למורים. אך בפועל, כשמגיעים לשטח, ראיתי שהחשדנות והפגיעות צפות.

מחויבות לתקשורת עם הורים

ממצא מפתיע שעלה בכל עשר העבודות שנבדקו הוא תחושת האחריות והמוטיבציה לבניית יחסי הגומלין. כל הסטודנטים הצביעו על מחויבותם לבניית התקשורת עם ההורים. ממצא זה מפתיע במיוחד משום שכפי שעלה בממצאים המתארים את הראיונות שביצעו הסטודנטים, הם שמעו סיפורים כואבים. המרואיינים חשפו בפניהם בעוצמה רגשית קונפליקטים, ביקורת, אכזבה, קשיים ואתגרים רבים בבניית מערכות היחסים. לנוכח זאת, מצופה היה שלפחות בחלק מן העבודות יהיה ביטוי להימנעות או להסתייגות מבניית הקשר. אך, כאמור, כל הכותבים הצהירו על מחויבותם לתקשורת עם ההורים. יתרה מכך, רוב הסטודנטים הצהירו כי בעקבות התהליך שעברו בקורס הם הבינו שתפקידם כולל אחריות ליזום ולפתח את שיתופי הפעולה עם ההורים, וביטאו תחושת מסוגלות להתמודד במצבי קונפליקט, כפי שכתבה אפרת: "שווה להשקיע [בתקשורת עם הורים]. מורים שמעזים לקפוץ למים הסוערים, יחוו גם העצמה, מסוגלות וסיפוק."

מובאים להלן תיאורים מתוך העבודות, המביעים את תחושת האחריות והמוטיבציה לבניית הקשר. בכל ציטוט מופיעה התייחסות המעידה על המודעות של הכותבים לקושי ולארגון הקיימים במציאות בשדה, אך לצד זאת, מופיעים ביטויים של אופטימיות ושל מסוגלות להתמודד עם מטרת-העל של בניית התקשורת. לדוגמה, כך כתבה איה:

אני יוצאת מהעבודה הזאת עם שליחות נוספת, לראות את התלמידים המתקשים בכיתה שלי ואת ההורים שלהם, להצליח לתת להם מענה או לדעת לפנות בעצמי למי שצריך, ובעיקר לדעת להקשיב. להצליח לראות אותם מבעד לדמות ההורה. בתקווה שיהיה גם שיתוף פעולה מהצד השני ועבודה מוצלחת יחד. אני בטוחה כי גם מורים שמנסים ורואים את ההורים כשותפים, לא תמיד מקבלים מענה דומה מההורים, אבל אני חושבת שבכל

מקרה חייבים לנסות, למען הילדים, ולא להתייאש גם אם חלק מההורים

לא מעוניינים בקשר הזה, להמשיך לנסות.

מאיה, שעסקה בעבודתה בסוגיית הדיאלוג משתי נקודות המבט שלה, כאימא וכמורה לעתיד,

כתבה על תחושת המחויבות שלה לבניית תקשורת מתוך כבוד ואמון ומתוך מודעות למשאבים

המוגבלים, וכך כתבה:

אני לוקחת איתי מכתובת עבודה זו את ההכרה בנתק הקיים בין הורים

ומורים, ואת האחריות ליצירת חיבור עם הורי תלמידיי למן הרגע הראשון!

כאימא אני לוקחת מכתובת העבודה את ההכרה בחשיבות הדיאלוג מתוך

כבוד למורה, לתפיסת עולמו ולמשאבים המוגבלים ולתנאים הקשים

שאתם מתמודדים המורים [...] אני יוצאת עם ההכרח להשקיע בדיאלוג

עמוק ומתמשך, המבוסס על כנות ואמינות מתוך מחויבות לתהליך של

צמיחה [...] הבנתי כי הקשר חייב להיות בהתאם לצרכים של כל תלמיד

ותלמידה. וכי ישנו קשר ישיר בין מה שעובר על התלמיד בבית לבין מה

שעובר עליו בבית הספר ולהיפך.

נעם, סטודנט צעיר, ניתח בעבודתו את הגורמים למתחים בתקשורת, וטען כי אחת מהסיבות

למתח נובעת מכך שהתקשורת נבנית בגישה צרכנית של יחסי לקוחות. נעם הציע לשנות את

הטרמינולוגיה הצרכנית, לבנות קשרים המבוססים על מערכת יחסים הדדית, תוך הבנה של

המחויבות והאחריות של שני הצדדים לקשר, וכך הסביר:

נראה שחרף המודעות לחשיבות הקשר, ישנם חסמים ומתחים שאינם

הופכים לקלים יותר עם השנים. לעניות דעתי, חסמים אלו קשורים לתפיסה

היסודית ולרוח התקופה שמתאפיינים בתפיסה צרכנית מאוד של החינוך

ושל בית הספר, תפיסה שמזיקה הן למורים הן להורים [...] אך התיאורים

החיוביים בראיונות שקיימתי נגעו לסיטואציות שבהן ניכרו מאפיינים של

'מערכת יחסים', שנכחו בהן מילים כמו: אינטימיות, אמון, גילוי לב, כנות,

אהבה ועוד [...] נראה שיש צורך בהתמרת השיח כולו לשפה של 'מערכת

יחסים'. הגישה היסודית של המורים צריכה להתכוון אל השאלה 'מה אני

יכול לעשות כדי לאפשר או לעודד את ההורים ליצירת קשר שיהיה המיטבי עבורנו, אך לא מתוך אחריות בלעדית של המורה לקשר הזה אלא מתוך הכרה שגם לצד השני יש אחריות להביא את עצמו לקשר ולעשות צעדים כאלו [...] כך שמעתי מההורה שראיינתי, ואני מסכים עימו. משקל האחריות והמאמץ מתחלק באופן זהה בין המורים וההורים. כהורה לעתיד, אני רואה את עצמי מחויב למסקנות המחקר הזה לא פחות מאשר כמורה לעתיד.

הביטוי המפתיע ביותר למחויבות לקשר נמצא בדבריה של שיר. שיר תיארה את המתחים והתסכולים שחוותה עם המורים של ארבעת ילדיה, נוסף לקונפליקטים מבית. שיר גם שמעה חוויות של קושי במהלך הראיונות שקיימה, הן מהאם הן מהמורה. כך לדוגמה, האם שראיינה פרצה בבכי על אכזבתה מצוות בית הספר, ובריאיון עם המורה שמעה שמנהלת בית הספר התפטרה בשל שיימינג שעשו ההורים. למרות כל הקשיים ששמעה וחוותה, שיר הדגישה את המחויבות שלה לבניית קשר מיטיב, תוך מודעות למורכבות ולאתגר של יצירת יחסי הגומלין, וכך כתבה:

לאחר קריאת כל החומרים ניתן לראות שהקשר בין ההורים למורים חשוב עד מאוד [...] הרצון הן של ההורה הן של המורה הוא להטיב עם התלמיד. ברור שהחיבור הזה יוצר הצלחה ולכן ישנה חובה של כל המערכות להצליח לגרום לחיבור זה להיות מיטיב [...] עם זאת, הקשר בין הורים למורים הוא לא תמיד פשוט וזורם וזה בהחלט משהו שצריך ללמוד אותו. מסקנה אחת ברורה יושבת לי עכשיו בראש ואני מאמינה שהיא תלווה אותי בכל חיי: יש כאן מערכת שחייבת לעבוד יחד וצריך לעשות הכול כדי שזה יקרה.

במקום אחר בעבודתה הסבירה שיר, הלומדת להיות מורה לאומנות, על המחויבות בקשר עם הורים בשל התכנים העולים במקצוע האומנות:

התהליך בשיעור אומנות, בשונה ממקצועות אחרים, נוגע בחייו האישיים, הזהותיים של המתבגר ויכול להציף דברים שאפילו מחנך הכיתה אינו חשוף אליהם [...] לכן, לאור מחקר זה, לטעמי המורה לאומנות חייבת להרחיב את הגדרת התפקיד ולא להישאר כמורה מקצועית מרוחקת מההורים, אלא

לדרוש קשר פתוח עם ההורים כדי לעבור תהליך משמעותי עם התלמידים
[...] לטובת התלמידים.

ציפיות מהמערכת לתמיכה בבניית התקשורת

הסטודנטים הביעו בעבודותיהם ציפייה שתוכנית ההכשרה ומערכת בית הספר יכשירו אותם
ויתמכו בהם בתקשורת עם ההורים, כך למשל כתבה אפרת:

לשמחתי ולמזלי, זכיתי להתעסק בנושא במסגרת קורס מחקר, נושא חשוב
לעין שיעור, שמטריד מורים צעירים בתחילת דרכם. אני יכולה להעיד שלא
כל פרח הוראה עוסק בנושא ההורים במהלך הכשרתו. נראה לי כי ראוי
להגביר את תשומת הלב לנושא התקשורת עם הורי התלמידים. סמינרים
למורים בתחילת דרכם ובשנת סטאז' צריכים לתת לכך מקום [...] לפתח
כלים מעשיים שיעזרו.

שיר חזרה והביעה בכמה מקומות בעבודתה את ציפיותיה לתמיכה מבית הספר. מחד, היא
מצפה שכמורה תקבל הכשרה ותמיכה בעבודה עם הורים, ומאידך, היא מצפה שבית הספר
יעשה תיאום ציפיות עם ההורים ויבהיר להם את נורמות השיח. וכך כתבה:

לדעתי בית הספר צריך לייעד השתלמויות שדנות בנושא זה ועוזרות
למורים להתמודד [...] הכי חשוב שהמורה לא ירגיש שהוא לבד מול כל
הגורמים שאמורים לעבוד יחד כמערכת. עם זאת, על בית הספר גם ליידע
את ההורים על הקשר שמצופה מהם. מה הגבולות ומה היעדים המשותפים
שלנו כמערכת.

דיון

סוגיית התקשורת עם ההורים היא אחת מהסוגיות המורכבות מבחינת צוותי החינוך (אדי-רקח, 2021). למרות זאת, מעטים הם הקורסים המכשירים סטודנטים להוראה לבניית יחסי גומלין עם הורים, ועל מוסדות ההכשרה לפתח תחום זה (Smith & Sheridan, 2019). מחקר זה עסק בקורס במחקר איכותני, שהתמקד בנושא של תקשורת עם הורים. המחקר בדק טקסטים רפלקטיביים שנכתבו על ידי הסטודנטים כחלק מעבודותיהם הסמינריות, והתמקד בתיאורי הסטודנטים העוסקים במיומנויות ובתפיסות שלמדו בקורס.

בפרק הממצאים עולה שהסטודנטים כתבו כי למדו מגוון של פרקטיקות בבניית יחסי גומלין עם הורים. הפרקטיקות שתוארו בעבודותיהם הן: שאילת שאלות לשם בניית שיח הדדי שבו שותפים גם ההורה וגם המורה, יצירת תקשורת ויחסי אמון החל מראשית שנת הלימודים לפני שעולים הקשיים, דרכים לניהול קבוצת וטסאפ עם הורים, יצירת גבולות בתקשורת ופנייה להיוועצות עם אנשי צוות במצבי קונפליקט עם הורים. נוסף על כך שהסטודנטים כתבו על פרקטיקות אלו בעבודותיהם, הם גם הציגו אותן בהציגים בכיתה. כך הם העבירו לכל קבוצת הסטודנטים את הפרקטיקות שלמדו מן המורים בשדה, ויצרו חיבורים בין קהילת המורים בבתי הספר לקהילת הסטודנטים בהכשרה (גורודצקי, 2016).

נוסף על כך, המחקר מציג תיאורים של סטודנטים המסבירים את האופן שבו פיתחו בקורס את מיומנויות התקשורת שלהם דרך הובלת ראיונות עם מורה ועם הורה. הובלת הראיונות דרשה מהם ליזום, להתנסות וללמוד על עצמם מתוך פעילות אקטיבית של מערכות יחסים בריאיון. למידה מתוך עשייה תורמת ליכולת ההפנמה של ידע המיומנויות לטווח ארוך (Yeager, 2017). הסטודנטים תיארו בעבודותיהם שדרך הראיונות הם פיתחו יכולות של הקשבה, אמפתיה וכן תחושת מסוגלות ביצירת תקשורת עם הורים. פיתוח מיומנויות התקשורת הוא חלק מפיתוח מיומנויות חברתיות, המובילות לשגשוג מקצועי, מעלות את הרווחה הנפשית, מיטיבות עם מערכות יחסים ומצמצמות נשירה (Kautz et al, 2014). יתרה מזאת, משימות הקורס בנו מרחב שבו התנסו הסטודנטים בבניית יחסים ובדיאלוג עם דמויות שיכולות להיתפס כמאיימות על מורים בתחילת דרכם (כמו הורים וסגל חינוכי). משימות אלו דרשו מהסטודנטים

אקטיביות, יוזמה, פנייה לאנשים, הובלה, בקשת עזרה ועוד. הסטודנטים תיארו בעבודותיהם שמימות אלו פתחו בפניהם שער לבית הספר ויצרו חיבורים לקהילה זו. כך משימות הקורס קידמו את הסטודנטים במעבר מהפריפריאלי אל הליבתי, למציאת מקומם בתרבות בית הספר (גורדצקי, 2016).

הסטודנטים תיארו בהרחבה את התפיסות אשר התעצבו והתגבשו במסגרת הקורס. מהכתיבה שלהם במסגרת המחקר וניתוח הראיונות עלה, שההתבוננות הרפלקטיבית וביצוע המחקר הובילו אותם לבירור פנימי, פיתחו את המודעות העצמית שלהם, חשפו תפיסות שהיו סמויות מעיניהם ותרמו לגיבוש הזהות המקצועית שלהם. ממצא זה תואם לגישות המוצגות בספרות המחקרית, למשל אצל בק (2009), המסביר כי עריכת מחקר מובילה לבירור הזהות האישית של הסטודנטים, מאחר שבמהלכו הם בוחנים את הנחות היסוד של אמונותיהם. המפגש ההדדי עם הנחקרים יוצר דיאלוג בין הבנת הזולת לבין הבנת העצמי ומשפיע על בנייה של זהות הסטודנטים. גם חוקרים נוספים קוראים לסטודנטים להוראה לחשוף את אמונותיהם הפנימיות הגלויות והסמויות כחלק ממהלך ההכשרה, כדי שפעולותיהם כמורים יעשו מתוך מודעות ומקצועיות (איגן, 2009).

בעבודותיהם הסטודנטים תיארו את האופן שבו הרחיבו את תפיסותיהם בהקשר של מודעות חברתית ומודעות רב-תרבותית בתקשורת עם הורים. התרחבות זו קרתה בשלושה שלבים: בשלב הראשון במפגש עם השדה, בשלב השני בשיתוף שנעשה בין הסטודנטים בכיתה ובשלב השלישי בכתיבת המחקר. שלב זה כלל גם קריאה של ספרות עיונית הקשורה לנושאים אלו. השיתוף בין הסטודנטים ברשמי התצפיות והראיונות הוביל לכך שכל סטודנט נחשף לסיפורים של מגוון רחב של הורים ומורים, עולים, ותיקים, מזרמים שונים, מהפריפריה החברתית וממרכז הארץ. חשיפה זו הובילה לתהליך למידה, שעליו העידו הסטודנטים בעבודותיהם, אשר בהן תיארו תובנות ותפיסות שגיבשו על דרכי תקשורת עם הורים מרקעים חברתיים ותרבותיים מגוונים. הספרות המחקרית מצביעה על כך שהכשרה שכללה פיתוח מודעות תרבותית, העלתה את הביטחון של המורים, הרחיבה את הידע שלהם ושיפרה את המיומנויות שלהם בקיום קשרים עם הורים (Smith & Sheridan, 2019).

הממצא המפתיע ביותר המופיע בהרחבה בפרק הממצאים הוא שכל הסטודנטים תיארו בעבודותיהם שהתפתחה אצלם תפיסה של מוטיבציה, של מחויבות ואף של מסירות לדיאלוג עם הורים, זאת על אף שהסטודנטים נחשפו למורכבותה של תקשורת זו. לממצא זה חשיבות רבה, שכן מקובל להניח שתפיסות הסטודנטים-המורים משפיעות על האופן שבו הם מתווים את דרכם. תפיסות אלו פועלות כמעין מערכת מסננת פנימית שדרכה עוברות ההחלטות שהם מקבלים (Levin, 2008). העדויות לכך שכה רבים מבין הסטודנטים רכשו במסגרת קורס זה תפיסות של מחויבות ומוטיבציה ליצירת תקשורת עם הורים, מביאה עימה קורטוב של אופטימיות ומצביעה על כך שיש בדרכי הלמידה בקורס זה אפשרות להכשרת מורים מיטיבה. עיון מעמיק במיומנויות ובתפיסות שהסטודנטים בחרו לתאר מצביע על כך כי רבות מהן מתקשרות למרכיבים של חוסן. כך, למשל, תיארו הסטודנטים כי דרך ביצוע הראיונות הם פיתחו יכולות של הקשבה אמפתית. בספרות מתואר כי רמה טובה של מיומנויות חברתיות כמו כישורי אמפתיה, מיומנויות תקשורת והומור, תורמת לחוסן (Day & Gu, 2013) ותורמת לתקשורת עם הורים (כורם, 2021). נוסף על כך, הסטודנטים תיארו את האופן שבו פיתחו מודעות עצמית, מודעות חברתית והכלה רב-תרבותית, אשר גם הן מאופיינות כתפיסות התומכות בחוסן (Benard, 2014). כמו כן, בכתיבתם של הסטודנטים עולים תיאורים מורכבים וקשים של הורים ושל צוות חינוכי שחוו מערכת עמוסה, עייפה ורוויה בסתירות פנימיות. מפגש מבוקר זה עם הקושי בשדה עלול היה להרתיע אותם, אולם הסטודנטים ציינו כי הוא דווקא הפחית את החששות, העמיק את ההבנה של משמעות הקשר ויצר אצלם תחושת מסוגלות עצמית, שגם היא חלק מהמרכיבים התורמים לחוסן (Benard, 2014; Day & Gu, 2013). מאפיין משמעותי נוסף קשור לריבוי התפיסות האופטימיות שעליהם כתבו הסטודנטים, ובהן תיאור מוטיבציה ואמונה ביכולת לבנות תקשורת עם הורים. אמונה בעתיד טוב, מטרה, מוטיבציה, התמדה ואופטימיות גם הם ממרכיבי החוסן (Benard, 2014).

מגבלות המחקר

מחקר זה דן במיומנויות ובתפיסות שהסטודנטים תיארו שלמדו בקורס. במחקר נוסף מומלץ לבחון בהעמקה את מגוון דרכי הלמידה שבאמצעותם למדו הסטודנטים בקורס, ולזהות אילו מדרכי הלמידה השפיעו על עיצוב תפיסות אלו.

נוסף על כך, מומלץ לבדוק אם ובאיזה אופן בוגרי הקורס מתמודדים עם האתגרים של הבניית יחסי הגומלין בשנים הבאות, בעבודתם בהוראה, ואם ללימודיהם בקורס זה יש השפעה על עבודתם בשדה. ממצא מעניין שיכול להאיר נושא זה הוא מייל שהתקבל משיר, כשנתיים לאחר שסיימה את הקורס ובו כתבה: "רציתי לשתף אותך [...] אני מחנכת כיתה י"ב. רציתי להגיד שהיום כמחנכת אני מוצאת את עצמי נזכרת בהרבה דברים שלמדתי בקורס ומהמאמרים שקראנו אני לוקחת משהו תיאורטי שלמדתי ומיישמת אותו בחיי המקצועיים."

תרומת המחקר ליחסי צוותי חינוך-הורים

תרומתו הייחודית של מחקר זה היא בהצגת קורס במחקר איכותני אשר הוביל סטודנטים לפיתוח מודעות עצמית, מודעות חברתית וגיבוש תפיסות של מחויבות ואחריות לבניית יחסי גומלין עם הורים.

מורי מורים המעוניינים להרחיב ולפתח קורסים שיעסקו ביצירת מוטיבציה לבניית קשר עם הורים, ברכישת מיומנויות תקשורת ובחיזוק חוסן הסטודנטים להתמודדות עם קשרים אלו, יכולים להיעזר במסקנות המחקר, ולשלב בהוראתם מדרכי ההוראה שהתקיימו בקורס זה, כגון:

- הוראה שבה התיאוריה נלמדת מתוך ההקשר המעשי והסטודנטים מתבקשים לחקור ולשלב בין ידע תיאורטי לידע פרקטי, לקיים דיאלוג מתמשך בין הנתונים, התיאוריה והתפיסות האישיות. מחקר זה הראה כי השילוב בין הדברים עורר לחשיבה, לרכישת ידע ולעיצוב תפיסות מקצועיות.
- הוראה המבקשת למידה אקטיבית, יציאה לשדה ומפגש מבוקר עם המתרחש בו, תוך התנסות עצמית בתצפיות ובראיונות לשם פיתוח מיומנויות תקשורת והכלה.

- הוראה המשלבת הזדהות רגשית עם סיפורים מנקודות מבט שונות של הורים ומורים ובכך יוצרת חיבור, העמקה וגישה מורכבת למערכות היחסים.
- הוראה המבקשת תהליכי כתיבה ורפלקציה על קשרי הורים ומורים ועל מיומנויות תקשורת. הרפלקציה מפתחת מודעות עצמית וחושפת ידע ותפיסות סמויות. תהליכי למידה עמוקים אלו השפיעו על הסטודנטים בקורס שתואר במחקר זה. הרחבת תהליכים אלו לקורסים נוספים בהכשרת מורים יכולה לתרום לרכישת מיומנויות, ליצירת חוסן, להבניית תפיסות חיוביות של מוטיבציה ומחויבות לתקשורת עם הורים ולתגובות מקצועיות יותר בבניית יחסי הגומלין עם ההורים.

רשימת מקורות

- אביטל, ד', רז, ט' וגילת, י' (2021). שביעות רצון של מנהלים ומורים מבית הספר: שותפות הורים, אווירה בית-ספרית וגורמים תלויי תפקיד. בתוך י' גילת וע' טבק (עורכים), *ללכת בין הטיפות: אסופת מחקרים על השותפות בין הורים למורים* (עמ' 132-162). מכון מופ"ת.
- אדי-רקח, א' (2021). מעורבות הורים כ"דגל אדום" לבית הספר. בתוך צ' טימור (עורכת), *הורות מכל הכיוונים* (עמ' 73-89). מכון מופ"ת.
- אופנהיים-שחר, ס' וברנט, א' (2021). "מי אנחנו שנדבר עם ההורים?" מגבלות בהכשרת גננות לקשר מיטבי עם הורים. בתוך י' גילת וע' טבק (עורכים), *ללכת בין הטיפות: אסופת מחקרים על השותפות בין הורים למורים* (עמ' 45-64). מכון מופ"ת.
- איגן, ק' (2009). *חינוך להבנת שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית* (תרגום: א' צוקרמן). ספריית הפועלים.
- אריאב, ת' (2014). ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה: "מחשבים מסלול מחדש". *ביטאון מכון מופ"ת*, 53, 13-19.

בק, ש' (2009). למה לדעת אין זה העיקר. בתוך י' ברק וא' גדרון (עורכות), *שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים* (עמ' 303-363). מכון מופ"ת והמכללה לחינוך ע"ש ק"י.

גורודצקי, מ' (2016). פדגוגיה של ספר: ריבויים וקשרים. בתוך ש' בק (עורך), *מידע, ידע ודעת* (עמ' 225-255). מכון מופ"ת.

גירץ, ק' (1990). תיאור גדוש: לקראת תיאורית תרבות פרשנית. בתוך ק' גירץ (עורך), *פרשנות של תרבויות* (עמ' 15-39). כתר.

דושניק, ל' (2011). ניתוח נתונים במחקר איכותני: הצעה לארבעה עקרונות מנחים. *שבילי המחקר*, 17, 137-143.

הרפז, י' (עורך). (2016). *להבין הבנה; ללמד להבין: מושגים ומעשים*. מכון מופ"ת.
וייסבלאי, א' וורגן, י' (2023). *מחסור במורים*. הכנסת מרכז המחקר והמידע.
https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/09f3dfaf-607c-ed11-8150-005056aac6c3/2_09f3dfaf-607c-ed11-8150-005056aac6c3_11_19858.pdf

כורם, ע' (2021). שותפות עם הורים בסיוע לתלמיד במישור החברתי: נקודות מבט ואסטרטגיות של אנשי חינוך. בתוך י' גילת וע' טבק (עורכים), *ללכת בין הטיפות: אסופת מחקרים על השותפות בין הורים למורים* (עמ' 111-131). מכון מופ"ת.
כץ, ג' ושקדי, א' (2017), פנים שונות לתפיסות למידה של סטודנטים להוראה: השלכות על הכשרת מורים. *דפים*, 65, 121-148.

שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים). (2015). *בין הורים למורים בחינוך העלייסודי*. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. רמות.

Ahmed Shafi, A., Templeton, S., Middleton, T., Millican, R., Vare, P., Pritchard, R., & Hatley, J. (2020). Towards a dynamic interactive model of resilience (DIMoR) for education and learning contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 25(2), 183-198.

- Benard, B. (2014). *The foundations of the resiliency framework: Resiliency in action* (2nd ed.). Santa Barbara Web Design.
- Boon, H. J. (2021). Teachers' resilience: Conceived, perceived or lived-in. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience* (pp. 263-278). Springer.
- Burke, J., Kinnarney, P., & Salokangas, M. (2022). 'Split in all directions': An exploration of the impact of wellbeing and daily responsibilities on post-primary school leaders' perceived stress. *School Leadership & Management*, 42(2), 110-125.
- Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203578490>
- Holmes, S. R., Sheridan, S. M., & Smith, T. E. (2021). Unpacking conjoint behavioral consultation: A latent profile analysis of parent-teacher interactions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(3), 307-333.
- Hornby, G., & Blackwell, L. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Jeynes, W. H. (2022). A meta-analysis: The relationship between the parental expectations component of parental involvement with students' academic achievement. *Urban Education*, 59(4).
<https://doi.org/10.1177/00420859211073892>
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530-546.

- Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., Weel, B., & Borghans, L. (2014). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success. *OECD Education Working Papers*, No. 110, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>
- Levin, B. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.
- Shkedi, A. (2019). *Data analysis In qualitative research: Practical and theoretical methodologies with optional use of a software tool*. Kindle Edition.
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128–157.
- Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., & de Bruine, 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.
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73–94.
<http://www.jstor.org/stable/44219022>