

חשיבות ההכרה במשפחות עם צרכים שונים במסגרות החינוך לגיל הרך

אלונה פלג, איריס לוי, נעמי פרצ'יק, קלודי טל, פנינת טל, אורלי ליכט וייניש,

עינת סקרה אטר ויעל שלזינגר

תקציר

המחקר הנוכחי בחן את האופן שבו סטודנטיות מתמחות להוראה בגיל הרך פירשו תקשורת עם הורים ואת הקשיים והאתגרים שהעסיקו אותן. במחקר השתתפו 143 סטודנטיות במכללה ותיקה להכשרת מורים, שכתבו על אירוע אותנטי הקשור ליחסים בין מורים או גננות להורים. האירועים נותחו לפי ניתוח תוכן, בשילוב חישובים כמותיים. ניתוח הנתונים העלה שש תמות שהתייחסו לקשיים בטיפול אמון ויחסי קרבה עם הורים, מחד גיסא, וקשיים בהצבת גבולות, מאידך גיסא. נוסף על כך, נחשפו שני צירים שבאו לידי ביטוי בכל התמות, רב-תרבותיות והבדלים מגדריים במעורבות ההורים.

הממצאים מצביעים על צורך בניסוח מודל חינוכי חדש לעבודה עם הורים בחברה מגוונת ומשתנה, המחייב מעבר ממצב של "עיוורון תרבותי" לפיתוח מודעות וכשירות תרבותית של הצוות החינוכי וחיזוק השותפות החינוכית עם האבות.

מילות מפתח: יחסי הורים-גננות ומורים, הכלה וחינוך רב-תרבותי, רב-תרבותיות, כשירות

תרבותית, הבדלי מגדר, מעורבות אבות, הכשרת עובדי הוראה

חשיבות ההכרה במשפחות עם צרכים שונים במסגרות החינוך לגיל הרך

אלונה פלג, איריס לוי, נעמי פרצ'יק, קלודי טל, פנינת טל, אורלי ליכט וייניש,

עינת סקרה אטר ויעל שלזינגר

מבוא

שינויים ותמורות מרחיקי לכת שחלו במציאות החברתית בעשורים האחרונים בעולם המערבי בכלל, ובחברה בישראל בפרט, משפיעים על היחסים בין הורים לגננות ומורים והופכים אותם למורכבים ומאתגרים במיוחד. שינויים אלו באים לידי ביטוי בהתפתחות טכנולוגית מואצת, הגירה ממגוון של מדינות ותרבויות, התפתחות מבנים חדשים של משפחות, שינויים בעולם התעסוקה, ורפורמות חינוכיות חדשות הקוראות לשילוב והכלה של ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. לפיכך, אין זה מפתיע שמורים וגננות בשנת ההתמחות ומורים וגננות בפועל מדווחים על תחושות של לחץ וחרדה בתקשורת עם הורים וחווים קשיים בפתרון קונפליקטים (גרינבאום ופריד, 2011; פרידמן, 2011; Levy; 2011; Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008; Shimoni & Baxter, 1996; et al., 2019).

במוסד ותיק להכשרת מורים בישראל מתקיים זה שנים רבות קורס חובה אשר עוסק ביחסי עבודה עם הורים. בשנת הלימודים 2017-2018 צוות המרצות שלימדו את קבוצות הקורס השונות בנו סילבוס משותף שהתמקד בהכשרת סטודנטיות להוראה לגיל הרך בעבודה עם הורים, על בסיס ניתוח אירועים חברתיים וסימולציות של הסיטואציות המוצגות באירועים אלו. מטרת המחקר הנוכחי לבחון אילו קשיים ואתגרים העלו סטודנטיות מתמחות להוראה בגיל הרך בכל הקשור ליחסי עבודה עם הורים. זיהוי הקשיים והאתגרים שמעסיקים גננות ומורים בכל הקשור לאינטראקציה שלהם עם הורים יכול לתרום תרומה משמעותית לידע על יחסי הורים-מורים במאה ה-21 ולסייע למוסדות להכשרת עובדי הוראה לפתח בקרב הסטודנטים שלהם את הכישורים והמיומנויות הנדרשים לטיפול שותפות איכותית עם הורים במאה ה-21.

סקירת ספרות

דרגות שונות של מעורבות הורים בחיי המסגרת החינוכית

על פי התיאוריה האקולוגית-ההתפתחותית של ברופנברנר (Bronfenbrenner, 1986), ליחסי הגומלין של הילד עם הסביבה שהוא גדל בה וליחסי גומלין בין סוכנים חברתיים שונים בסביבה בינם לבין עצמם השפעה מכרעת על התפתחותו. הסביבה נתפסת על ידי ברופנברנר כמורכבת ממערכות הקשורות זו בזו ומשפיעות זו על זו. הסביבות המשמעותיות ביותר להתפתחות של הילד הצעיר בחברה הן המשפחה והמסגרת החינוכית. מצב של חוסר תיאום או קונפליקט בין המערכות השונות, גם אם כל מערכת לבדה מתנהלת היטב, עלול להביא לתוצאות שליליות מבחינת התפתחות הילד (גרינבאום ופריד, 2011).

בספרות התיאורטית והמחקרית נהוג להשתמש במושג *מעורבות הורים* (Parental Involvement) כדי להתייחס לכלל הפעולות שהורים נוקטים כדי לקדם את ילדם (במסגרת הביתית, במסגרת הבית ספרית, ובכל מסגרת אחרת), וכן לפעולות שנוקטים מורים כדי ליצור קשר עם הורים ולשתף אותם בחינוך (Fan & Chen, 2001). אפשטיין (Epstein, 1992,) (2002) הציעה שישה תחומים של מעורבות הורים, המתייחסים למכלול הפעולות שנוקטים הורים ומורים הן בבית הן במסגרת החינוכית: א. מחויבות בסיסית של משפחות לספק סביבת גידול נאותה לילדיהן ולתמוך בהם כתלמידים ב. מחויבות בית הספר להעברת מידע להורים ולתקשורת עם ההורים ג. יצירת הזדמנויות להתנדבות הורים ד. מעורבות הורים בביצוע מטלות הלמידה בבית ה. עידוד הורים להשתתף בתהליכי קבלת החלטות במסגרת החינוכית, לרבות פיתוח מנהיגות הורים ו. רתימת הורים לשיתופי פעולה קהילתיים כדי לקדם תוכניות בגן ובבית הספר. בדרך כלל עלייה ברמת המעורבות של ההורים מתאפיינת בעלייה ברמת השותפות וההדדיות עם המסגרות החינוכיות והיא יכולה לבוא לידי ביטוי בפעולות של הורים לשינוי הפעילות, המבנה או המטרות של בית הספר (שכטמן ובושריאן, Epstein, 2015; 2018).

מתחים וקונפליקטים בין הורים למורים

למרות הבנת החשיבות של תקשורת יעילה עם הורים ולמרות הצורך במעורבותם בנעשה במסגרת החינוכית, בתי הספר לא תמיד ממהרים לחפש קשר עם ההורים, וההורים מצידם לא ממהרים לחפש קשר עם בית הספר (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007). יתרה מכך, במערכת כיום ישנה חשדנות הדדית, ולעיתים אף עוינות בין הורים למורים וגננות (גרינבאום ופריד, 2011; פרידמן, 2011; Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008). כריסטנסון (Christenson, 2004) הצביע על שלושה סוגים של מחסומים אפשריים בתקשורת בין הורים למורים. הראשון הוא מחסומים הקשורים במשפחה - חוסר אמון במחנכים וחוויה של חוסר היענות של המסגרת החינוכית לצרכים של המשפחה ולציפיותיה. השני הוא מחסומים הקשורים במורה - חשש מקונפליקט עם הורים וקושי בתפיסת ההורים כשותפים בתהליך החינוכי. השלישי הוא מחסומים הקשורים ביחסים בין המורה למשפחה – תקשורת שמתקיימת רק כשמתעוררת בעיה, קושי להתייחס לנקודת המבט של הצד השני ולגלות אמפתיה וקושי בפתרון קונפליקטים.

יחסי הורים-מורים בחברה דינמית, משתנה ומגוונת מבחינה תרבותית

שינויים משמעותיים חלים במציאות החברתית בעשורים האחרונים בעולם המערבי בכלל ובישראל בפרט. תמורות אלו באים לידי ביטוי בכמה מישורים: הצפה של ידע, שינויים במבנה ההיררכי של מקורות המידע והתפתחות טכנולוגית מואצת, הגירה והטרוגניות תרבותית, התפתחות מבנים חדשים של משפחות, שינויים בשוק התעסוקה וחלוקת תפקידים חדשה בין הורים למורים, היבטים מגדריים – שינוי במעורבות אבות לעומת אימהות, ושילוב והכלה של ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל.

הצפה של ידע, שינויים במבנה ההיררכי של מקורות המידע והתפתחות טכנולוגית

מואצת

ההורים כיום משכילים ודעתניים יותר בהשוואה לעבר (נוי, 2014). ההצפה של ידע והשינויים במבנה ההיררכי של מקורות המידע ובנגישות למידע מטשטשים את מעמדו של המורה כמקור ידע וכמומחה בלעדי בעיני חינוך ולמידה. מצב זה עלול להגביר את החרדה של המורה מהמפגש עם ההורים, ולשמש קרקע פורייה למאבק כוח ולקונפליקטים (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009).

נוסף על כך, השימוש של מורים והורים בערוצי טכנולוגיה חדשים, כגון מחשבים וטלפונים ניידים, מכתוב 'נורמה של זמינות' המחייבת את המורים להיות זמינים להורה בכל זמן ובכל מקום. הדבר יוצר עומס של תקשורת וטשטוש גבולות בין העבודה והחיים הפרטיים. 'נורמת הזמינות' עלולה לפגום ביעילות התקשורת וביכולת של המורים לעמוד בציפיות ההורים (שכטמן ובשריאן, 2015).

הגירה והטרוגניות תרבותית

במדינות רבות בעולם המערבי חיות יחד קבוצות אוכלוסייה שונות זו מזו מבחינה דתית, לאומית, אתנית, פוליטית ותרבותית. גם ישראל היא חברה הטרוגנית ומקוטבת (יוגב, 2001). על פי בנקס ובנקס (Banks & Banks, 2010), במדינות אלו מתקיימת תרבות ליבה מרכזית משותפת (macro-culture) אך גם תת-תרבויות (micro-cultures), אשר מפרשות בצורה שונה את תרבות הליבה. הבדלים אלו מובילים לעיתים לאי-הבנות, להתנגשויות ואף לאפליה ממוסדת.

כל הקבוצות החברתיות מכירות בחשיבות הקשר שבין בית הספר להורים, אולם קיימים הבדלים בין דפוסי מעורבות הורים בקרב קבוצות אתניות ומעמדיות שונות. לדוגמה, משפחות מקבוצות מיעוט אתני ומשפחות ממעמד חברתי נמוך נוטות להיות מעורבות בחינוך ילדיהן בזירה הביתית באותה מידה כמו הקבוצה הדומיננטית (Cousins & Mickelson, 2011), אולם הן נוטות להיות מעורבות פחות בבית הספר בהשוואה להורים בקבוצות הדומיננטיות

(Henderson & Mapp, 2002; Hill, 2011; Robinson & Harris, 2014). רמת המעורבות בבית הספר הנמוכה יחסית של הורים מקבוצות מיעוט אתניות ומקבוצות ממעמד נמוך יכולה לנבוע מהסיבות הבאות: מיעוט במשאבים כלכליים, קשיים בשפה ובתקשורת ופערים בין התרבות הבית ספרית, המייצגת את הערכים והאמונות של הקבוצות הדומיננטיות בחברה, לבין התרבות הייחודית המאפיינת את הבית (שכטמן ובשריאן, 2015). תחושות של אפליה, חוסר הערכה וחוסר אמון מקשים על הורים אלו להיות נוכחים ומעורבים בבית הספר (Bar-Yosef, 2001; Bicer, Capraro & Capraro, 2013; Hill, 2011; Lee & Bowen, 2006). מנגד, מעורבותם של הורים ממעמד בינוני תורמת לרווחתו ולהתקדמותו של ילדם, אך היא גם מהווה אמצעי לשמירת יחסי הכוחות בינם לבין המורים. הורים אלו נוטים לנצל קשרים חברתיים כדי להשפיע על תהליכים בבית הספר (Baquedano-Lopez, Alexander & Hernandez, 2013).

בהתאם לכך, מעצבי מדיניות וחוקרים רבים מדגישים את הצורך בטיפוח כשירות תרבותית בעבודה של מוסדות עם קבוצות מיעוט. קרוס ועמיתיה (Cross, Bazron, Dennis & Isaacs, 1989) הגדירו את המושג *כשירות תרבותית* כמערכת מתואמת של מדיניות, גישות והתנהגויות בקרב מוסד, מערכת חברתית, או אנשי מקצוע, אשר מאפשרת להם לעבוד באופן יעיל במצבים בין-תרבותיים. החל משנות התשעים, הורחב המושג לעבודה עם קהילות על רקע מאפיינים משותפים אחרים, כמו מגדר, דת, גיל, זהות מינית, מוגבלויות, ועוד.

התפתחות מבנים חדשים של משפחות

התפרקות התא המשפחתי המסורתי, מאבקהן החברתיים של נשים ומיעוטים מגדריים ומיניים למען שוויון זכויות, וטכנולוגיות פריון מתקדמות הביאו להתפתחותם של מבנים משפחתיים אלטרנטיביים כמו משפחות חד-הוריות, הורים יחידניים מבחירה, משפחות להט"ביות, ועוד. רגשות שליליים ודעות קדומות יכולים להשפיע על האינטראקציה של הצוות החינוכי עם משפחות אלטרנטיביות (גודקאר, 2009א, 2009ב).

פלג (2020) מדגישה את הצורך להשהות שיפוטיות במפגש של המורים עם 'משפחות חדשות'. עליהם להשקיע זמן ומשאבים בהיכרות עם המאפיינים והסדרים של המשפחה החדשה, בבירור הצרכים שלה ובתיאום ציפיות. משפחות אלו זקוקות ליחס אוהד ותומך ולתחושת מוגנות וביטחון, כדי להגביר את מעורבותם בבית הספר ובקהילה (Peleg & Hartman, 2019).

שינויים בשוק התעסוקה וחלוקת תפקידים חדשה בין הורים למורים

לדברי פלוטניק (2007), שינויים בשוק התעסוקה, כמו יציאת נשים לעבודה, הגבירו את תלותם של ההורים במערכת החינוך, תוך תמרון מתמיד בין משפחה לקריירה. יתר על כן, ריבוי דגמים וגישות לגבי חינוך ילדים בעולם המודרני מותיר הורים רבים מבולבלים וחרדים לגבי תפקידם בגידול וחינוך ילדים, תוך חיפוש מתמשך אחר המודל הנכון.

בצר להם, הורים רבים פונים למערכת החינוכית לעזרה, כאשר הם מצפים שהמורים יכילו את מצוקותיהם וקשייהם ויהיו שותפים בתהליך ההתפתחותי של הילד. אולם לעיתים קרובות, המערכת החינוכית אינה תופסת עצמה כמחויבת להורה. אדרבה, היא שמה את הילד במרכז ורואה בהורה ישות המחויבת לצורכי הילד, מתעלמת מצורכי ההורה, ולעיתים אף שופטת את תפקודו ההורי. עמדה זו מובילה למתחים ולהתנגשויות בין ההורים לבין המערכת החינוכית (Christenson, 2004).

מצב עניינים זה מחייב את המורה לדעת להקשיב ל"קול ההורי", לגלות אמפתיה לקשיים של ההורה, לחזק את תחושת המסוגלות ההורית שלו ולתת מענה לצרכיו הרגשיים. זהו תנאי הכרחי לביסוס תקשורת איכותית עם הורים ולמניעת קונפליקטים במאה ה-21 (פלוטניק, 2007).

היבטים מגדריים: השותפות החינוכית עם האבות בהשוואה לאימהות

משנות השבעים של המאה הקודמת ואילך התפתח בעולם המערבי בכלל ובישראל בפרט שיח אקדמי וחינוכי על 'אבהות חדשה' בהשוואה לאבהות הפטריארכלית המסורתית. הפסיכולוג

רונלד לוואנט (Levant, 1992) מתייחס בביקורתיות לאבהות המסורתית המשקפת את מודל ה'גבריות הרצויה', שבה האב נתפס כמפרנס, כאחראי על ניהול המשמעת בבית וכתומך בבת זוגו, שאמונה על גידול וחינוך ילדיהם המשותפים. לעומת זאת, ה'אבהות החדשה' שמה דגש על מעורבות אבהית בחיי הילדים הכוללת טיפול, חינוך, יצירת סביבה הורית המבוססת על ערכים ועל דוגמה אישית (Oren, Engler-Carlson, Stevens & Oren, 2010). נוסף על כך, השיעור ההולך וגדל של אבות חד-הוריים ושל משפחות חד-מיניות של גברים מאתגר את התפיסות המגדריות המהותניות, שלפיהן אימהות הן המטפלות הבלעדיות או העיקריות בילדיהן (אפטר, 2019).

למרות השינוי בשיח על אבהות, אין הדבר משתקף בהכרח במציאות היום-יומית בגני הילדים. כך למשל, במחקרה של דברקונדה (Deverakonda, 2013) נמצא שאימהות מקבלות יותר הזדמנויות לקבל מידע על אודות ילדן, בזמן שאבות דיווחו על יחס של התעלמות מצד גננות לעיתים קרובות. בסקר שנערך בבריטניה (Peters, Seeds, Goldstein & Coleman, 2008) נמצא ש-70% מהאבות במשפחות דו-הוריות ו-81% מהאבות במשפחות גרושות הביעו רצון להיות מעורבים יותר בחינוך ילדיהם.

שילוב והכלה של ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל

משנות התשעים של המאה הקודמת ואילך, חקיקה מתקדמת ורפורמות חינוכיות בעולם המערבי ובישראל מובילות מהפכה בתפיסה החינוכית ובדרכי העבודה עם ילדים עם צרכים מיוחדים. רפורמות אלו מדגישות את אחריותה של החברה כלפי השונות, רואה את השונות כיתרון לא כמגבלה ומעודדות שילוב והכלה במקום הפרדה. בהתאם לכך, יותר ויותר ילדים עם צרכים מיוחדים ומורכבים מקבלים שירותים מיוחדים כשהם לומדים בכיתות חינוך מיוחד או בכיתות משלבות במסגרות החינוך הרגיל (טימור, 2013; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Devarakonda, 2013).

השילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל דורש הכשרה של המערכת כולה לקליטת התלמידים המשולבים (Wiggle & Wilcox, 1996). ההורים של הילד המשולב מצפים שילדם

יקבל את הטיפול המגיע לו ולעיתים קרובות מרגישים צורך לסגור עליו. הפער שנוצר בין ציפיות ההורים ובין קשיי המורים יוצר מתחים וקונפליקטים רבים (שכטמן ובשריאן, 2015). נוסף על כך, הצוות החינוכי עלול להיקלע למצב שבו הורים שילדיהם אינם נמנים עם ילדי החינוך המיוחד, כועסים על תהליך השילוב ומתנגדים לו (משרד החינוך, 2015).

עבודה של גננות עם הורים בשנת ההתמחות שלהן

שנתה הראשונה של המתמחה נתפסת כשלב "יחודי" העומד בין שלב ההכשרה לשלב המומחיות. המתמחה מעצבת את זהותה המקצועית ובוחנת את הידע שרכשה בהכשרה, באינטראקציות שלה עם עמיתים למקצוע, עם תלמידים, עם הורים ועוד. בשנת ההתמחות, חוות המתמחות לראשונה את מורכבותו של הקשר עם ההורים. קושי זה הוביל את הארגון האמריקני לגיל הרך (NAEYC, 2009) לפרסם בשנת 2009 מסמך עקרונות להכשרת אנשי מקצוע לגיל הרך, ובו הוחלט לשים דגש על פיתוח כישורי עבודה עם ההורים. גם בישראל, המתמחות מוערכות פעמיים בשנה על תפקודן (הערכה מעצבת ומסכמת), כאשר תקשורת עם הורים היא אחד הממדים המרכזיים בהערכות אלו. בסוף תהליך זה, הן מקבלות את רישיון ההוראה.

מורים וגננות בשנת ההתמחות, כמו גם מורים וגננות בפועל, תיארו תחושות של לחץ וחרדה בתקשורת עם הורים וחוו קשיים בפתרון קונפליקטים (גרינבאום ופריד, 2011; פרידמן, 2011; Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008; Levy et al., 2019; Shimoni & Baxter, 1996). מתמחות רבות חשו מצוקה כאשר ניסו להיענות לדרישות המערכת, דבר שיצר אצלן בדידות, ניכור, חוסר ביטחון ועמימות, אשר טלטלו אותן עד כדי הרגשת שיתוק (דביר ושץ-אופנהיימר, 2011).

מתמחות בגיל הרך דיווחו על קשיים בבניית יחסי אמון עם הורים ועל היעדר הדדיות שהותירו אותן מותשות. הן חוו פער בין ההשקעה שלהן במערכת היחסים עם המשפחות לבין התוצאות שהיא הניבה. הן נאלצו להתמודד עם הורים ממעמד סוציאקונומי גבוה שאינם זמינים או עם הורים ממעמד סוציאקונומי נמוך שמרגישים ניכור חברתי או חוסר יכולת לנהל תקשורת יעילה.

נוסף על כך, הסטטוס הנמוך של מקצוע ההוראה והתפיסה של ההורים את עבודת המתמחות כשמרטפות העיבו על נכונות ההורים להיות מעורבים בחיי הגן (Mahmood, 2013).

שאלת המחקר

המחקר נערך לאור שינויים מרחיקי לכת במציאות החברתית והשפעתם על יחסי משפחות-מסגרות חינוך, ולפיכך שאלת המחקר הייתה מהם הקשיים והאתגרים שאיתם מתמודדות סטודנטיות מתמחות להוראה לגיל הרך בכל הקשור ליחסי עבודה עם הורים, כפי שהם משתקפים מניתוח אירועים חברתיים אותנטיים? תשומת לב מיוחדת ניתנה לבחינה מחדש של שני צירים - רב-תרבותיות והבדלים מגדריים במעורבות הורים, לאור הממצאים שדווחו במאמר של פלג, פרצ'יק, ליכט-וייניש, לוי, סקרה-אטר, שלזינגר, טל וטל (Peleg, Perchik, Licht Weinish, Levy, Sequerra Ater, Shlesinger, Tal & Tal, 2019).¹

שיטת המחקר

משתתפות

במחקר השתתפו 143 סטודנטיות מתמחות שלמדו בתוכנית לתואר ראשון בחינוך לגיל הרך במוסד להכשרת מורים וגננות בישראל. מרבית הסטודנטיות (87%) עבדו בשנתן הראשונה כגננות מתמחות בגני ילדים (גיל 3-6). יתר הסטודנטיות עבדו כמורות מתמחות בכיתות א-ב. כולן השתתפו בקורס החובה שהתמקד בטיפול כישורי עבודה עם הורים במאה ה-21 בשנים 2017-2018 בחמש כיתות מקבילות. המתמחות הועסקו במגוון תפקידים: ניהול גן (102), גננת משלימה (22) ומחנכת בכיתה א (19). מנהלות גן ומחנכות היו אחראיות באופן ישיר לתקשורת עם ההורים. לעומתן, הגננות המשלימות לא היו אחראיות לתקשורת עם ההורים.

¹ מאמר זה הוא עיבוד והרחבה של הפרק של פלג ואחרות, שהתפרסם בספר באנגלית, והוא נכתב באישורה של ההוצאה לאור נובה.

כלי המחקר

המחקר הוא מחקר איכותני המשלב ניתוחים כמותיים (Creswell, 1998). כלי המחקר היו תיאורים בכתב של אירועים חברתיים. כל סטודנטית בקורס התבקשה לתעד בכתב אירוע משמעותי, שמעורבים בו הורים לילדים בגיל 3-8. האירוע היה יכול להילקח מתוך עבודתה כגננת/כמורה מתמחה בשנת ההתמחות או מתוך ההתנסות המעשית שלה עם גננת מאמנת/מורה מאמנת, במהלך שנות הלימודים.

ההנחיות לכתיבת האירוע היו: (1) חשבי על אירוע משמעותי הקשור למערכת יחסים בין מסגרות החינוך לבין הורי הילדים; (2) כתבי את האירוע בצורה מפורטת, תוך התייחסות להקשר של הגן/הכיתה ולמאפייני המשפחה המיוצגת באירוע; (3) תני כותרת לאירוע.

הליך המחקר

התיאורים בכתב של האירועים החברתיים נותחו על פי שיטת ניתוח תוכן קטגוריאלית, בהתאם לתיאוריה מעוגנת בשדה (איילון וצבר בן יהושע, 2008; 2010; Corbin & Strauss). נעשה שימוש בשלושה שלבים של ניתוח: קידוד פתוח (Open Coding), קידוד צירי (Axial Coding) וקידוד סלקטיבי (Selective Coding).

קריאה שורה אחר שורה של כל תיאור בכתב הובילה ליצירה של קודים ראשוניים (קידוד פתוח). הקודים הראשוניים שהופיעו בתדירות הגבוהה ביותר או הקודים שהסתמנו כמשמעותיים ביותר מופו לכדי קטגוריות ותת-קטגוריות (קידוד צירי). למשל, "גילויי התנגדות או חוסר סובלנות של הורים בכל הקשור לשילובם של ילדים מקבוצות תרבותיות ודתיות מגוונות או של ילדים עם צרכים מיוחדים". היצירה של תת-קטגוריות כללה בחינה של וריאציות בתוך כל קטגוריה ובין הקטגוריות השונות (לדוגמה, השוואה בין התגובות של הגננות בכל אחד מהמקרים). תבנית קידוד זו יושמה למידע זה, ואז תוקנה ויושמה מחדש, דבר שאפשר זיהוי של תמות ליבה מרכזיות (קידוד סלקטיבי), כגון "מחלוקות בין הורים למורים על רקע התנגשות מהותית בין תפיסות עולם חינוכיות ודרכי טיפול". ניתוח הנתונים הסתיים כאשר תבנית הקידוד והתמות הסופיות שיקפו באופן מדויק את נתוני המחקר. יש לציין שמטבע

הדברים, מאחר שמדובר בניתוח אינטראקציות אנושיות מורכבות, ניתן היה למצוא לעיתים באירועים שנותחו הדים של יותר מתמה אחת. למרות זאת, במחקר זה הוחלט לשייך כל אירוע רק לתמה מרכזית אחת שהופיעה בו כדי להקל על ניתוח הנתונים ועל הסקת המסקנות. נוסף על הניתוח האיכותני של הנתונים, שולבו ניתוחים כמותיים שכללו את בדיקת השכיחות של כל אחת מהתמות המרכזיות שעלו. לבסוף, נבדקה השכיחות של כל אחד משני הצירים בתמות המרכזיות. במונח ציר הכוונה לקטגוריית-על אנכית אשר מופיעה במידות שונות בכל התמות שנמצאו. הניתוחים הכמותיים עזרו להרחיב ולהעמיק את ההבנה לגבי ממצאי הניתוח האיכותני וכן להוסיף מידע שלא היה ניתן להפיקו מתוך הנתונים האיכותניים בלבד. למשל, מתוך בדיקת השכיחויות של מעורבות אב בתמות השונות, אפשר היה ללמוד על דפוסי המעורבות השונים של אבות לעומת אימהות.

היבטים אתיים של המחקר

המרצות בקורס ביקשו את הסכמת הסטודנטיות להשתמש באירועים שהן כתבו לצורך מחקר, תוך שמירה על אנונימיות וסודיות. הודגש בפני הסטודנטיות שההשתתפות במחקר איננה חלק מדרישות הקורס, ושניתוח הנתונים יתבצע רק לאחר שכל הסטודנטיות יקבלו ציון סופי בקורס. סטודנטיות שהיו מעוניינות להשתתף במחקר חתמו על טופס השתתפות מרצון במחקר. מתוך 150 סטודנטיות שלמדו בקורס שבע סטודנטיות לא חתמו על טופס השתתפות במחקר. לפיכך, המחקר התייחס לאירועים שתיעדו 143 סטודנטיות. בכתיבת הממצאים הושמטו שמות הסטודנטיות וטושטשו פרטים מזהים.

ממצאים

בפרק זה יוצגו שש התמות שעלו במחקר והיוו את מוקדי הקושי והאתגרים המרכזיים ביחסי משפחות-מסגרות חינוך, כפי שהשתקפו באירועים החברתיים בזיקה לעבודה עם הורים שתיעדו סטודנטיות מתמחות להוראה בגיל הרך, תוך מתן הסברים ודוגמאות. לאחר מכן,

תורחב ההתייחסות לשני צירים משמעותיים שבאו לידי ביטוי בכל אחד ממוקדי קושי אלו: רב-תרבותיות והבדלים מגדריים במעורבות הורים.

קשיים ואתגרים מרכזיים ביחסי משפחות-מסגרות חינוכיות

ניתוח תוכן של הנתונים העלה שש תמות שהעסיקו סטודנטיות מתמחות בהוראה לגיל הרך, ובאו לידי ביטוי באירועים החברתיים האותנטיים שהן תיעדו, בנוגע ליחסי עבודה עם הורים (ראו לוח 1).

לוח 1: התפלגות קשיים ואתגרים שהעסיקו סטודנטיות מתמחות להוראה בגיל הרך בנוגע ליחסי עבודה עם הורים, על פי שכיחות (n = 143)

שכיחות (באחוזים)	מספר אירועים	תמה
24%	35	קשיי גננות ומורות ביידוע הורים על בעיות של ילדם או בגיוס שיתוף הפעולה שלהם
22%	32	קשיים בבניית אמון ובטיפול יחסי קירבה ואכפתיות עם הורים
21%	30	קשיי גננות ומורות בהצבת גבולות להתנהגות לא מותאמת, לא מכבדת או אלימה של הורים
15%	21	מחלוקות מהותיות בין גננות ומורות להורים, על רקע התנגשות בין תפיסות עולם חינוכיות ודרכי טיפול בילדים
14%	20	התמודדות עם תלונות של הורים ביחס לתפקוד שוטף של הצוות
4%	5	התלבטויות סביב פניית הורים לגננת/למורה לצורך קבלת סיוע והדרכה
100%	143	סך הכול

להלן יוצגו הסברים ודוגמאות לכל אחת מהתמות המוצגות בלוח 1. התמה הראשונה עסקה בקשיים של גננות ומורות ליידע הורים לגבי בעיות שונות של ילדיהם או לגייס את שיתוף הפעולה שלהם בכל הנוגע לאבחון ולטיפול בבעיות אלו. למשל, באחד האירועים, גננת הזמינה זוג הורים כדי לדון בקשיים קוגניטיביים, שפתיים ותקשורתיים משמעותיים של ביתם. היא הציגה בפניהם את ממצאי התצפיות וההערכות שהיא והפסיכולוגית של הגן ערכו לביתם ואת ההמלצה של הפסיכולוגית על הפניית הילדה למסגרת של חינוך מיוחד. ההורים הביעו התנגדות מוחלטת. בשיחה נוספת, חלה החרפה נוספת בעמדת ההורים והם דרשו להפסיק את התצפיות על ביתם. הבעיות של הילדה נותרו בעינן, לא אובחנו ולפיכך גם לא טופלו.

התמה השנייה עסקה בקשיים בבניית אמון ובטיפול יחסי קירבה ואכפתיות עם הורים. באחד האירועים, גננת שיחקה עם הילדים משחק: "מה חסר במחסן?" למחרת בבוקר, קבוצת הורים חיכתה לה כשהם כועסים ומוטרדים מאוד, לאחר שאחת האימהות סיפרה לשאר ההורים שהגננת נעלה את הילדים במחסן. הגננת נעלבה עד עמקי נשמתה מכך שההורים העלו על דעתם שהיא מסוגלת לכלוא את ילדיהם במחסן, כמו גם מהאופן שבו האם בחרה לפעול עם המידע (השגוי), כאשר במקום לפנות אל המתמחה כדי לברר מה התרחש, פנתה אל יתר ההורים והתסיסה אותם.

התמה השלישית התייחסה לקשיים בהצבת גבולות להתנהגות לא מותאמת, לא מכבדת או אלימה של הורים. כך למשל, באחד המקרים שתוארו, ילד לא רצה לחזור לגן לאחר חופשה ארוכה. האם התנפלה על הגננת בסדרה של שאלות והאשמות, תוך הטלת דופי במקצועיות שלה: "כמה זמן את גננת? מה את עושה פה לילדים שהם לא רוצים לחזור לגן?" במקרה אחר, הורים דרשו לשנות החלטות לגבי השיבוץ של הילדים שלהם בכיתה א. הם קבעו פגישה עם המחנכת ועם המנהלת ואיימו על המנהלת שאם בקשתם תידחה והרכב הכיתה לא ישתנה, הם ישתמשו בקשרים שלהם בעירייה ובתקשורת ויפעלו נגד בית הספר.

התמה הרביעית עסקה במחלוקות מהותיות בין גננות ומורות להורים בנוגע תפיסות עולם חינוכיות ודרכי טיפול בילדים. כך למשל, גננת בגן ממלכתי הזמינה את אנשי חב"ד לגן, כדי ללמד על המנהגים היהודיים בחגי תשרי. חלק מההורים התנגדו להכנסתם של גורמים דתיים

לגן. הגננת התעקשה. ההורים המתנגדים לא שלחו את ילדיהם לגן באותו יום. גם בהמשך השנה הייתה מתיחות רבה בין הגננת להורים סביב חגים וטקסים עם אופי דתי. במקרה נוסף, הורים בגן בקיבוץ פנו למפקחת בתלונות על תפקודה של גננת צעירה שהחלה לעבוד בגן לאחר שניהלה גן בעיר במשך תקופה קצרה. לטענתם, החינוך בקיבוץ שונה מהחינוך בעיר והגננת החדשה אינה מיישמת את תפיסת עולמם.

התמה החמישית עסקה בהתמודדות עם תלונות הורים ביחס לתפקוד שוטף של הצוות. באירוע אחד, אם התקשרה למחנכת הכיתה ביום החופשי שלה וסיפרה לה בסערת רגשות שהילד חזר חבול ממכות ואף אחד לא התקשר לדווח לה. התברר שהיו מורים אשר היו עדים לתקרית, אך אף אחד לא עדכן את האם או את המחנכת. באירוע אחר, בסוף יום הלימודים בגן, ילדה חילצה שרוך מהמעיל שלה וכרכה אותו סביב צווארה בזמן שחיכתה לאימה. האם המבוהלת מיהרה אל הילדה, התירה את הקשר וצעקה על הצוות החינוכי על רשלנותם ועל כך שלא השגיחו בנעשה.

התמה השישית התייחסה להתלבטויות סביב פניית הורים לגננת/למורה לצורך קבלת סיוע והדרכה. לדוגמה, באחד הגנים, אם הביאה את בנה לגן באיחור, וכשהוא לבוש בתחתונים בלבד. האם אמרה לגננת שהיא לא מסוגלת להתמודד איתו וביקשה את עזרתה. הסייעת מיהרה להלביש אותו. הגננת התלבטה לגבי האופן שבו יש לסייע לה ולגבי גבולות המנדט שניתן לה לטיפול בבעיות מסוג זה. במקרה אחר, אם תיארה בפני גננת יחסים קשים בין הילד לאביו, וביקשה את התערבותה. גם במקרה זה הגננת תהתה לגבי האופן שבו יש לנהוג.

ציר הרב-תרבותיות

ניתוח לעומק של התפלגות הקשיים והאתגרים חשף את ציר הרב-תרבותיות כציר משמעותי אשר היה נוכח במידות שונות ובצורות שונות בכל התמות שהועלו על ידי סטודנטיות מתמחות להוראה בגיל הרך בהקשר של יחסי עבודה עם הורים. בלוח 2 אפשר לראות את התפלגות הציר בתמות השונות על פי מידת השכיחות.

לוח 2: התפלגות הציר רב-תרבותיות בתמות השונות, על פי השכיחות (n=143)

תמה	מספר האירועים המתייחסים לציר זה	סך כל האירועים בתמה זו	שכיחות (באחוזים)
קשיי גננות ומורות ביידוע הורים על בעיות של ילדם או בגיוס שיתוף הפעולה שלהם	26	35	74%
מחלוקות מהותיות בין גננות ומורות להורים, על רקע התנגשות בין תפיסות עולם חינוכיות ודרכי טיפול	14	21	67%
קשיים בבניית אמון ובטיפול יחסי קירבה ואכפתיות עם הורים	13	32	40%
קשיי גננות ומורות בהצבת גבולות להתנהגות לא מותאמת, לא מכבדת או אלימה של הורים	6	30	20%
התלבטויות סביב פניית הורים לגננת לצורך קבלת סיוע והדרכה	1	5	20%
התמודדות עם תלונות הורים ביחס לתפקוד שוטף של הצוות	3	20	15%

הציר רב-תרבותיות בא לידי ביטוי בתמות השונות בשלוש דרכים: א) קיים ייצוג משמעותי לשונות ולרבגוניות תרבותית בהרכבי המשפחות שהגננות והמורות באו במגע איתן; ב) גננות ומורות שונות גילו דרגות שונות של כשירות תרבותית בתקשורת עם הורים; ג) יחסי כוח והבדלים במעמד החברתי בין הגננות והמורות להורים עיצבו את היחסים משפחות-מסגרות חינוך והשפיעו עליהם.

א. קיים ייצוג משמעותי לשונות ולרבגוניות תרבותית בהרכבי המשפחות

שהגננות והמורות באו במגע איתן

האירועים החברתיים שתיארו הסטודנטיות המתמחות להוראה בגיל הרך הצביעו על כך שהגננות והמורות מנהלות אינטראקציה עם הורים המשתייכים לקבוצות תרבותיות, לקהילות ולמשפחות מגוונות מאוד. הורים מקבוצות מיעוט אתני-דתי-תרבותי (לדוגמה, המגזר הערבי,

יהודים ממוצא אתיופי), הורים ממעמד חברתי נמוך, הורים במבנים משפחתיים לא מסורתיים (למשל, משפחות חד-הוריות, משפחות חד-מיניות), וכן הורים לילדים עם צרכים מיוחדים. קבוצה נוספת של הורים אשר עלתה מהתיאורים של הסטודנטיות והיותה אתגר מיוחד לגננות ולמורות, היא הורים המתמודדים עם מצבי חיים מאתגרים המשפיעים על התפקוד ההורי. קבוצה זו כללה משפחות שבהן אחד ההורים התמודד עם מחלת נפש או שבהן ההורים טיפלו באחים עם צרכים מיוחדים. על פי רוב, מדובר בקבוצה אשר לא זוכה להתייחסות מספקת בספרות התיאורטית ובשדה, אולם מומלץ לתת עליה את הדעת. לדוגמה, באחד האירועים, אם המתמודדת עם הפרעה נפשית התקשרה לגננת ואמרה שביתה סובלת מתולעים משום שהגן מלוכלך ומוזנח. הגננת אמרה לאם שהסייעות מנקות את הגן היטב מידי יום. האם לא השתכנעה ולמוחרת הופיעה בפתח הגן, והחלה לנקות אותו ביסודיות.

מקרב כל הקבוצות והקהילות, אוכלוסיית ההורים לילדים עם צרכים מיוחדים הייתה המאתגרת ביותר לגננות. אוכלוסייה זו בלטה במספר האירועים שבהם היא הייתה מיוצגת בתמות השונות (למשל, 57% מהאירועים בתמה 1 התמקדו בהורים לילדים עם צרכים מיוחדים) ובמידת המורכבות של האירועים. הקושי העיקרי של הגננות התבטא בצורך ליידע את ההורים על הבעיה של ילדם וגיוס שיתוף הפעולה של ההורים. הגננות נדרשו לגלות רמה גבוהה של רגישות ומקצועיות, תוך שיתוף המערך הטיפולי, כדי לזכות בהכרה של ההורים בבעיה של ילדם ובשיתוף הפעולה שלהם. לדוגמה, באחד המקרים, ההורים לא הסכימו עם הטענה של הגננת, שלפיה הילד מגלה פערים משמעותיים בתפקוד הקוגניטיבי והשפתי בהשוואה למצופה מגילו. האב התפרץ על הגננת, טען שהיא אינה מקצועית, וסירב לקחת את הילד לאבחון או לטיפול. רק לאחר שיחות חוזרות ונשנות לאורך השנה עם הגננת ועם פסיכולוגית הגן, התרצה האב ולקח את הילד לאבחון פרטי. בשנה שלאחר מכן, הילד עבר ללמוד במסגרת של חינוך מיוחד.

ב. גננות ומורות גילו דרגות שונות של כשירות תרבותית בתקשורת עם הורים

הציר רב-תרבותיות בא לידי ביטוי באירועים החברתיים שכתבו סטודנטיות מתמחות בהוראה לגיל הרך גם בכך שגננות ומורות הפגינו דרגות שונות של כשירות תרבותית בעבודה עם הורים. בחלק מהמקרים, הגננות הפגינו רמה נמוכה של כשירות תרבותית. לדוגמה, באחד האירועים, גננת הזמינה לשיחה זוג הורים מבוגרים ממוצא אתיופי, שאינם שולטים בשפה העברית, כדי לשוחח על בעיות ההתנהגות של בנם. היא לא נעזרה במגשר או במתורגמן. ההורים היו שקטים ונעימים במהלך השיחה, והגננת ראתה בכך סימן לכך שהם מסכימים איתה ונכונים לשתף איתה פעולה. כעבור כמה ימים הילד השתולל שוב והגננת קראה לאב. האב הגיע לגן ולקח את בנו, תוך שהוא מתריע שלא יחזיר את הבן שלו לגן לעולם, וכך היה. אף כי הגננת עירבה את המפקחת וקצין ביקור סדיר, הילד לא חזר ללמוד יותר בגן שלה. במקרים נוספים, הגננות גילו רגישות ורצון טוב, אך היו נעדרות ידע, מיומנויות וכלים, ולא תמיד ידעו כיצד לנהוג. למשל, גננת פנתה לאם כשהיא מבקשת לבדוק מדוע ביתה מרבה להיעדר או להגיע באיחור. נוסף על כך, הגננת תהתה מדוע האם מרבה לאסוף את הילדה באמצע היום. האם, עולה חדשה מארצות הברית, ענתה שהיא התחנכה ברוח החינוך הדמוקרטי ודוגלת בעקרונותיו. לפיכך, היא מאפשרת לביתה לבחור מתי ולכמה זמן להגיע לגן. הגננת לא ידעה מה עליה לעשות במקרה זה.

ואילו במקרים אחרים, הגננות גילו רגישות וכשירות תרבותית גבוהה כאשר נאבקו באומץ ובנחישות נגד גילויים של חוסר סובלנות ודעות קדומות מצד הורים מקבוצות דומיננטיות, וערכו פעולות הסברה רלוונטיות. לדוגמה, באחד הגנים בתחילת השנה קבוצת הורים הביעה הסתייגות מכך שנכנסו לגן שישה ילדים ממוצא אתיופי. לטענתם, הם לא מעוניינים שילדיהם ילמדו בגן מעורב. באספת ההורים הראשונה הגננת השמיעה את השיר "שווים" ודיברה על כך שכל הילדים מכל התרבויות והקבוצות שווים בגן שלה וראויים ללמוד בו. ההורים הבינו את המסר ולא העלו את הנושא שוב. באירוע דומה, אימא ביקשה מהגננת שהבן שלה לא ישחק עם ילד ערבי אשר לומד בגן. נוסף על כך, האם ניסתה להסית הורים אחרים נגד אותו ילד כדי

להביא להוצאתו מהגן. הגננת ערכה ערב הורים מיוחד והזמינה מרצה אשר דיבר על גזענות ודעות קדומות. בעקבות הפעילות, האם שינתה את עמדתה והתנצלה.

ג. יחסי כוח והבדלים במעמד חברתי בין הגננות והמורות להורים עיצבו את

היחסים משפחות-מסגרות חינוך והשפיעו עליהם

הציר רב-תרבותיות השתקף באירועים החברתיים שתיארו הסטודנטיות גם באופן שבו יחסי כוח והבדלים במעמד חברתי בין הגננות והמורות להורים עיצבו את היחסים משפחות-מסגרות חינוך והשפיעו עליהם. במקרים מסוימים, הרצון של הגננות והמורות לשמור על יחסים טובים עם הורים ממעמד גבוה והחשש להתעמת איתם מנע מהן לדווח להורים על בעיות שונות של ילדיהם. לדוגמה, גננת אחת סיפרה שכאשר אם במעמד גבוה ניסתה להבין מה הבן שלה עשה במטבח בזמן המשחק החופשי בגן, היא ענתה לה שהוא יושב לאכול עימה ארוחה. האמת הייתה שהוא היה בעונש על התנהגות אלימה. לדברי הגננת, היא נמנעה מלדווח לאם על בעיות ההתנהגות של בנה, מחשש להתעמת איתה.

ואילו במקרים אחרים, מורות נאלצו להפגין אסרטיביות וחוסן מקצועי בעמידתן מול הורים ממעמד גבוה או מקבוצות דומיננטיות מבחינה חברתית אשר ניסו להשיג זכויות יתר לילדיהם, להשפיע על החלטות הצוות החינוכי, להרחיק ילדים מקבוצות לא דומיננטיות מהגן או מהכיתה, או להטיל ספק במקצועיות של מורים מקבוצות מיעוט. למשל, באחד האירועים, הורים ממעמד חברתי-כלכלי גבוה קבעו פגישה עם המנהלת, עם היועצת ועם המחנכת בדרישה לשנות החלטות לגבי השיבוץ של הילדים שלהם בכיתות א. הם איימו שאם בקשתם תידחה, הם ישתמשו בקשרים שלהם בעירייה ובתקשורת כדי לפעול נגד בית הספר. אולם המנהלת לא נכנעה ללחציהם. באירוע אחר, אב ממעמד חברתי-כלכלי גבוה פנה אל הגננת בדרישה שביתו לא תאסוף צעצועים בגן כמו יתר הילדים. הוא אמר שהוא מוכן להביא עובדת שתאסוף צעצועים במקומה. הגננת ניהלה ויכוח ארוך וסוּעָר עם האב, שבמהלכו הסבירה לו את נוהלי הגן ואת התרומה של סידור הגן לעצמאות ולהתפתחות של הילדה. בסוף הוויכוח, האב התרצה וויתר על דרישתו.

ציר ההבדלים המגדריים במעורבות הורים

ניתוח לעומק של הנתונים זיהה ציר נוסף - המגדר של ההורה כגורם שלו השפעה משמעותית ואשר בא לידי ביטוי במידות שונות ובצורות שונות בכל התמות שהועלו על ידי סטודנטיות מתמחות להוראה בגיל הרך בהקשר של עבודה עם הורים. בלוח 3 אפשר לראות את התפלגות הציר של הבדלים מגדריים במעורבות הורים בתמות השונות על פי מידת השכיחות.

לוח 3: התפלגות הציר הבדלים מגדריים במעורבות הורים בתמות השונות, על פי השכיחות (n=143)

תמה	סך כל האירועים	מספר האירועים שמעורבים בהם	מספר האירועים שמעורבות בהם אימהות ושכיחות באחוזים
קשיי גננות ומורות ביידוע הורים על בעיות של ילדם או בגיוס שיתוף הפעולה שלהם	35	24 אירועים	35 אירועים 100%
מחלוקות מהותיות בין גננות ומורות להורים, על רקע התנגשות בין תפיסות עולם חינוכיות ודרכי טיפול	21	13 אירועים	16 אירועים 76%
קשיים בבניית אמון ובטיפול יחסי קירבה ואכפתיות עם הורים	32	10 אירועים	31 אירועים 97%
קשיי גננות ומורות בהצבת גבולות להתנהגות לא מותאמת, לא מכבדת או אלימה של הורים	30	8 אירועים	25 אירועים 83%
התמודדות עם תלונות הורים ביחס לתפקוד שוטף של הצוות	20	4 אירועים	20 אירועים 100%
התלבטויות סביב פניית הורים לגננת/למורה לצורך קבלת סיוע והדרכה	5	0 אירועים	5 אירועים 100%

ממצאים אלו מראים שהאימהות היו מעורבות במידה גבוהה מאוד בכל התמות. לעומת זאת, מעורבות האבות הייתה נמוכה מהאימהות בכל התמות. ניכר שבעוד האימהות לקחו חלק פעיל באירועים הקשורים בחיי היום-יום של הגן ובתקשורת השוטפת, הצוות החינוכי (לרוב, נשים) נוטה לא להזמין את האבות או שהאבות עצמם לא גילו התעניינות ומעורבות בחיי הגן השוטפים. בשני הקשרים בלבד נטו האבות להגביר את מעורבותם במסגרת החינוכית: (א) כאשר התגלה שהילד מתמודד עם בעיה התפתחותית שיכולה להעיד על צרכים מיוחדים או עם קושי התנהגותי משמעותי; (ב) כאשר התגלעו חילוקי דעות מהותיים בין תפיסת העולם של ההורים לזו של הצוות החינוכי. נוסף על כך, בכל המקרים הייתה זו האם שפנתה לצוות החינוכי (לרוב, נשים) כדי לקבל סיוע והדרכה. באף מקרה, לא היה זה האב שפנה לקבלת הדרכה.

סיכום הממצאים

ניתוח אינטראקציות עם הורים כפי שתוארו באירועים אותנטיים על ידי מתמחות בחינוך לגיל הרך העלה שישה מוקדי קושי עיקריים: קושי ביידוע הורים על בעיות של ילדיהם, אתגר בבניית יחסי קירבה, קושי בהצבת גבולות להתנהגות הורית, מחלוקות מהותיות לגבי תפיסות עולם ודרכי טיפול וחינוך, תלונות של הורים ביחס לתפקוד השוטף של צוות הגן, והתלבטויות לגבי פניית הורים לסיוע והדרכה. בד בבד, נמצאו שני צירים מרכזיים שהיו נוכחים בכל מוקדי הקושי. הציר הראשון, המתייחס לרב-תרבותיות, בא לידי ביטוי בייצוג משמעותי של רבגוניות חברתית ותרבותית בהרכבי המשפחות שהמתמחות באו איתן במגע, בהפגנת דרגות שונות של רגישות וכשירות תרבותית בעבודה עם הורים מקבוצות מיעוט, ובהתמודדות עם לחצים מצד הורים מקבוצות דומיננטיות. ואילו הציר השני, המתייחס למגדר, השתקף במידת מעורבות גבוהה של האימהות בחיי היומיום ובתקשורת השוטפת עם הצוות החינוכי בהשוואה לאבות.

דיון

בפרק זה יוצגו שני ממדי ליבה שסביבם נעים מרבית הקשיים והאתגרים המרכזיים של גננות ומורים בתקשורת עם הורים, כפי שעלו מתוך הממצאים של המחקר הנוכחי. יוצעו שתי אסטרטגיות, אשר משלימות זו את זו, ויכולות להקל על גננות ומורים בהתמודדותם עם קשיים ואתגרים אלו. לאחר מכן, נדון במשמעויות של שני צירים מרכזיים שנחשפו כבעלי השפעה משמעותית על יחסי משפחות-מסגרות חינוך בעידן הנוכחי - הכשירות התרבותית של הצוות החינוכי, ודפוסי התקשורת שלהם עם אבות. זאת, תוך כדי הצעת דרכים שונות לטיפול יחסי אמון וקירבה עם משפחות מקבוצות תרבותיות וחברתיות מגוונות, וחיזוק מעורבות אבות במסגרות החינוכיות. בסוף הפרק יוצעו מסקנות והמלצות.

אתגרים מרכזיים של גננות ומורים ביחסיהם עם הורים בעידן הנוכחי ואסטרטגיות

התמודדות

ניתוח אירועים חברתיים מחיי הגן ובית הספר היסודי, שעליהם דיווחו סטודנטיות מתמחות להוראה בגיל הרך, מלמדים שהאתגרים המרכזיים שאיתם מתמודדים מורים וגננות ביחסי עבודה עם הורים בעידן הנוכחי סובבים סביב שני ממדי ליבה מרכזיים, אשר משלימים זה את זה: (1) בניית אמון וטיפול יחסי קרבה ואכפתיות עם הורים; (2) הצבת גבולות. ממדים אלו השתקפו בכל אחת מהתמות שנמצאו במחקר זה, במובן זה שהתקשורת בין הצדדים הייתה מבוססת על דיאלקטיקה מתמדת ועל איזון עדין בין מידת האמון בין השניים, לבין שמירת האוטונומיה של כל אחד מהצדדים.

ווקר ודוטגר (Walker & Dotger, 2012) ערכו הבחנה חשובה בין שתי אסטרטגיות מנוגדות לכאורה של תקשורת איכותית עם הורים - היענות והבנייה. המונח היענות (responsiveness) מתייחס ליכולת של המורה לתת מענה מותאם לצרכים הייחודיים של ההורה, ואילו המונח הבנייה (structuring) מתייחס לשמירה על סטנדרטים ופרקטיקות מקצועיות. ממצאי המחקר הנוכחי מראים שגננות ומורים זקוקים לשתי האסטרטגיות הללו בו זמנית, כדי לתקשר באופן איכותי ומשמעותי עם הורים בחברה מגוונת ומשתנה.

הממצאים של המחקר הנוכחי מהדהדים את הטענה של פלוטניק (2007), שלפיה מורים חייבים להיות מסוגלים להקשיב ל"קול ההורי" ולהבין את מורכבותו. בהתאם לכך, תוכניות להכשרת מורים צריכות לכלול ידע וכלים מתחום הפסיכולוגיה והייעוץ החינוכי, כמו הקשבה אמפתית, ריאיון מסייע, כישורי היוועצות, ותקשורת לא אלימה (Rosenberg & Chopra, 2015).

כשירות תרבותית כגורם מפתח בטיפול תקשורת איכותית עם הורים בחברה מגוונת מבחינה תרבותית ומשתנה

ניתוח עומק חשף את ציר הרב-תרבותית כגורם המשפיע באופן משמעותי על יחסי משפחות-מסגרות חינוך בעידן הנוכחי. ציר זה בא לידי ביטוי, בראש ובראשונה, בכך שהיה קיים ייצוג משמעותי לשונות ולרבגוניות תרבותית בהרכבי המשפחות שהגננות והמורות באו איתן במגע. משפחות אלו כללו הורים מקבוצות מיעוט אתני-דתי-תרבותי, הורים ממעמד חברתי נמוך, הורים לילדים עם צרכים מיוחדים, הורים המתמודדים עם מצבי חיים מאתגרים, ועוד. יחסי כוח והבדלים במעמד החברתי בין הורים לגננות ומורות עיצבו את היחסים משפחות-מסגרות חינוך והשפיעו עליהם. הגננות והמורות גילו דרגות שונות של כשירות תרבותית בתקשורת עם הורים מקבוצות תרבותיות וחברתיות מגוונות. החל בגישה לא רגישה ואטומה ביחס להורים מקבוצות מוחלשות, דרך גילוי רצון טוב אשר מלווה בבלבול וחוסר אונים, תוצאה של היעדר ידע תרבותי, מיומנויות וכלים, ועד מאבק נחוש בגילויים של חוסר סובלנות ובדעות קדומות של הורים מקבוצות דומיננטיות. עם זאת, לכל הפעולות שנקטו הגננות והמורות היה אופי נקודתי וריאקטיבי (תגובה למצב לחץ או משבר) ולא חלק מתוכנית פרואקטיבית שיטתית, תהליכית ומתוכננת מראש, אשר מגובה במדיניות ברורה של משרד החינוך.

ההשפעה הדרמטית של רבגוניות תרבותית על התקשורת בין משפחות למסגרות חינוך, כפי שעלתה מניתוח האירועים החברתיים של הסטודנטיות, מחדדת את הצורך בטיפול כשירות תרבותית בקרב סטודנטים להוראה כחלק מתהליך הכשרתם, ובקרב גננות ומורות כחלק

מהתפתחותן הפרופסיונלית, לצורך בניית תקשורת איכותית והדדית עם הורים בעידן הנוכחי. לפי בן דוד ועמית (1999), הכשירות התרבותית מורכבת משלושה מרכיבים:

מודעות תרבותית - מודעות של המורה או הגננת למוצא העדתי והמעמדי שלה עצמה, רגישותה לערכיה האישיים, לדעות הקדומות ולהטיות שלה, ולאופן שבו הם יכולים להשפיע על תפיסת ההורים ובעיותיהם, ועל האינטראקציה שלה עם ההורים.

ידע תרבותי - הידע שיש למורה או לגננת על תרבות הילד ומשפחתו, על השקפת העולם של ההורים ועל ציפיותיהם מן התקשורת עם בית הספר. מרכיב זה כולל ידע על סוגיות, כגון גזע, אתניות, מגדר, יחסי כוח, דיכוי, ותיאוריות בתחום החינוך והייעוץ הבין-תרבותי.

מיומנויות תרבותיות - יכולתה של הגננת או המורה להוביל התערבות חינוכית או טיפולית שתתייחס לרקע החברתי והתרבותי של התלמיד ומשפחתו.

קרוס ועמיתה (Cross et al., 1989) טענו שכשירות תרבותית היא תהליך התפתחותי. כל מוסד או איש מקצוע יכול לדרג את עצמו על רצף בן שש נקודות (מהקצה השלילי ביותר לקצה החיובי ביותר):

הרסנות תרבותית (cultural destructiveness) – מדיניות, גישות ופרקטיקות שהן הרסניות לקבוצה תרבותית מובחנת. הדוגמה הקיצונית ביותר היא השתתפות פעילה ומכוונת ברצח עם.

אי-כשירות תרבותית (cultural incapacity) – המערכת או המוסד אינם מבקשים באופן מכוון להרוס קבוצה תרבותית מובחנת, אך אין להם רצון ויכולת לעזור לקבוצות מיעוט. הם מאמינים בעליונות הגזעית והמעמדית של הקבוצה הדומיננטית ונוקטים עמדה פטרנלית ביחס לקבוצות מיעוט.

עיוורון תרבותי (cultural blindness) – באמצע הרצף, המערכת והסוכנים שלה מספקים שירותים תחת ההשקפה של היותם משוללים הטיות ודעות קדומות, אך למעשה, משמרים גישה אתנוצנטרית. הם מתעלמים מגיוון תרבותי ומנקודות חוזק תרבותיות, מעודדים אסימילציה (היטמעות) בתוך התרבות הדומיננטית, ומאשימים את הקורבנות בבעיות שלהם.

טרם כשירות תרבותית (cultural pre-competence) – המערכת או המוסד מכירים בחולשות שלהם במתן שירות לפרטים מקבוצות מיעוט ועושים מאמץ לשפר היבטים מסוימים של השירותים שלהם לאוכלוסייה מסוימת.

כשירות תרבותית (cultural competence) – מוסד, מערכת או אנשי מקצוע עם כשירות תרבותית מתאפיינים בקבלה וכבוד לשונות, ערנות לדינמיקה של הבדלים תרבותיים ויחסי כוח, הפצה מתמשכת של ידע תרבותי, וביצוע מגוון של התאמות ללקוחות מקבוצות חברתיות ותרבותיות מגוונות. מוסדות עם כשירות תרבותית פועלים כדי להעסיק עובדים שלהם עמדות סובלניות, ונציגים מקבוצות מיעוט אשר מסוגלים לנהל משא ומתן ביחס לעולם דו-תרבותי. מוסדות אלו מספקים תמיכה לאנשי הצוות שלהם כך שירגישו נוחות בעבודה במצבים בין תרבותיים.

מומחיות תרבותית (cultural proficiency) – מוסד, מערכת או אנשי מקצוע עם מומחיות תרבותית מבקשים להוסיף ידע חדש על פרקטיקות של כשירות תרבותית על ידי עריכת מחקרים ופרסומם, הובלת פרויקטים, ופיתוח גישות חינוכיות וטיפוליות חדשות שהן רגישות תרבות.

ניפוץ סטריאוטיפים מגדריים והזזת האב מהשוליים למרכז השותפות החינוכית

ציר נוסף שבא ליד ביטוי בכל התמות ונחשף כבעל השפעה משמעותית על יחסי הורים-מורים היה המגדר של ההורה, והוא השתקף בהבדלים במעורבות אבות ובתקשורת של הצוות החינוכי עם אבות בהשוואה לאימהות. באופן כללי, מידת המעורבות של אבות בחיי הגן, כפי שהצטיירה באירועים המדווחים על ידי הסטודנטיות, הייתה נמוכה באופן משמעותי בהשוואה למידת המעורבות של אימהות. עם זאת, אפשר היה לראות הבדלים במידת מעורבות האב, בהתאם לתמות השונות. באופן ספציפי, מידת המעורבות של האבות דווחה כגבוהה יחסית, בהקשר של שתי תמות בלבד: קשוי מורים בידוע הורים על בעיות ילדם או גיוס שיתוף הפעולה שלהם ומחלוקות מהותיות בין ההורים למורה על רקע התנגשות בין תפיסות עולם חינוכיות ודרכי טיפול. בכל יתר התמות, מידת המעורבות של האב הייתה נמוכה.

פיצול זה מבטא מעורבות דיפרנציאלית של אימהות ואבות בחיי הגן, כאשר מעורבות זאת מתאימה לסטריאוטיפ המגדרי. אפשר ללמוד מכך שתפיסות מהותניות ופטריארכליות של אבהות וחלוקת תפקידים מסורתית בין אבות לאימהות לגבי גידול וחינוך ילדים, עדיין מעצבות את ההתנהגות של הצוות החינוכי (אשר רובו ככולו מורכב מנשים) ושל ההורים עצמם (אפטר, 2019; Levant, 1992). ממצאים אלו מקבלים חיזוק במחקריהם של דברקונדה ושל פיטרס ואחרים (Deverakonda, 2013; Peters, Seeds, Goldstein & Coleman, 2008).

מסקנות - מעבר ממצב של "עיוורון תרבותי" להכרה בצרכים המיוחדים של משפחות,

פיתוח כשירות תרבותית וחיזוק השותפות החינוכית עם האבות

ניתוח הנתונים העלה שגננות ומורות מתמודדות לעיתים קרובות עם אתגרים בתקשורת עם הורים ומעורבות בקונפליקטים עם הורים, על רקע קשיים וצרכים מיוחדים של משפחות הילדים שלומדים בגנים או בכיתות שבאחריותן. עם זאת, קובעי המדיניות והממסד החינוכי נוטים להתעלם מכך שילדים חיים בתוך משפחות המתמודדות עם שונות תרבותית, מוחלשות חברתית-כלכלית, נושאות תווית חברתית שלילית, ומתמודדות עם קשיים, עם לחצים ועם מצבי חיים מאתגרים, אשר משפיעים על התפקוד של הילד ועל האינטראקציות של ההורים עם המורות והגננות. למעשה, המערכת אינה מספקת תמיכה לעובדי ההוראה כך שירגישו נוח בעבודה במצבים בין תרבותיים ואינה נותנת להם ידע וכלים להתמודדות עם ילדים המגיעים מאוכלוסיות מוחלשות או מודרות אשר מתמודדות עם סטיגמה חברתית, עם אלימות ועם אפליה.

במצב זה, הגננות והמורות שתוארו באירועים הפגינו דרגות שונות של רגישות וכשירות תרבותית. הן נאלצו להתמודד באופן עצמאי עם אירועים מורכבים, כאשר כל אחת פעלה על פי הערכים והעמדות שלה ובהתאם לשיקול דעתה ולניסיון המקצועי שצברה. הן פעלו תמיד באופן ריאקטיבי ולא פרואקטיבי ויזום מראש. בחלק לא מבוטל של המקרים, הן היו חסרות מודעות תרבותית וידע על קהילות ותרבויות שונות, ונעדרו מיומנויות להובלת תוכניות חינוכיות-טיפוליות המתאפיינות ברגישות תרבותית ברמה הפרטנית וברמה המערכתית.

החברה בישראל היא חברה מגוונת ומרובת קבוצות ותרבויות באופן קיצוני, אך מערכת החינוך מתבססת על סגרגציה בין ארבע מערכות חינוך נפרדות: ממלכתי, דתי, חרדי וערבי, ואינה מיישמת אידיאולוגיה של פלורליזם הלכה למעשה (יוגב, 2001; פרי, 2007). בהשאלה מהתיאוריה של קרוס ואחרות (Cross et al., 1989), אפשר לאפיין את מערכת החינוך בישראל כנעה בין אי-כשירות תרבותית לעיוורון תרבותי. ניתוח האירועים החברתיים של הסטודנטיות המתמחות הצביע על כך שאפילו בזרם החינוך הממלכתי, שבו יש פתיחות לכאורה לרעיונות של רב-תרבותיות, קיים עיוורון תרבותי במובן זה שהממסד החינוכי ואנשי החינוך מספקים שירותים תחת הפילוסופיה של היותם משוללים הטיות ודעות קדומות, אך למעשה, משמרים במידה רבה גישה אתנוצנטרית. הם נוטים להתעלם מגיוון תרבותי, ממשיכים לעודד אסימילציה (היטמעות) בתוך התרבות השלטת, ומיישמים גישות חינוכיות וטיפוליות אשר משמשות את הקבוצה הדומיננטית, ואינן רלוונטיות או יעילות בעבודה עם משפחות מקבוצות חברתיות מוחלשות.

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על צורך במעבר ממצב זה של עיוורון תרבותי לפיתוח כשירות תרבותית בקרב עובדי הוראה וסטודנטיות להוראה בישראל. מדובר במהפכה של ממש בתפיסה של יחסי משפחות-מסגרות חינוך, ובניסוח מחדש של חוזה היחסים ביניהם. אם עד לא מזמן, המערכת החינוכית הייתה מחויבת לילד בלבד, התעלמה מצורכי ההורה ואף שפטה אותו (פלוטניק, 2007), הרי שבמציאות התרבותית המגוונת של המאה ה-21, המערכת החינוכית צריכה להיות מחויבת גם לילד וגם להורים. עליה להתייחס מראש אל הכיתה כאל מיקרוקוסמוס חברתי שבו לומדים ילדות וילדים ממשפחות, קהילות ותרבויות מגוונות (שלעיתים קרובות מתקיימים ביניהם יחסי כוח לא שוויוניים), להכיר בצרכים המיוחדים של הורים מקבוצות מוחלשות או מודרות, לספק להם תנאים של נראות, תמיכה, ביטחון והעצמה, ובמקרה הצורך, להציב גבולות ברורים להורים מקבוצות דומיננטיות.

כמו כן, ניתוח האירועים העלה שגגנות ומורות נוטות לפנות לאימהות באופן אוטומטי וממעטות לערב את אבות הילדים בכל הנוגע לחיי היום-יום במסגרת החינוכית. חלוקת תפקידים סטריאוטיפית זו מייצרת נטל כבד על האימהות, מדירה את האבות מהשותפות החינוכית,

משקפת ומשמרת את חוסר השוויון בין המינים. בהתאם לכך, חשוב להעלות למודעות סטריאוטיפים מגדריים אלו בקרב גננות ומורים בפועל, וכן בקרב סטודנטיות להוראה, ולעודד אותן לשנות גישה זו. הכרחי שהן יראו באבות הורים שווי זכויות וחובות לאימהות בכל הקשור לתקשורת משפחות-מסגרות חינוך, וימצאו דרכים יעילות להגדיל את מעורבותם בחיי הגן ובית הספר.

המלצות

כיצד גננות ומורים יכולים לבסס יחסי אמון ולחזק דפוסים של תקשורת איכותית עם הורים מקבוצות מיעוט, לרבות הורים לילדים עם צרכים מיוחדים? להלן כמה הצעות לאסטרטגיות יעילות, ברמה הפרטנית וברמה המערכתית (גרינבאום ופריד, 2011; שכטמן ובושריאן, 2015; Ainscow et al., 2006; Banks & Banks, 2010; Deverakonda, 2013):

ברמה הפרטנית

1. על הגננת/המורה להשהות שיפוטיות ולערוך בירור עצמי של תפיסות ועמדות.
2. על הגננת/המורה להשקיע בהיכרות עם המשפחה, בבירור הצרכים שלה ובתיאום ציפיות.
3. על הגננת/המורה לגלות גמישות בלוחות זמנים ובמיקום של פגישות.
4. על הגננת/המורה להשתמש בשירותים של מתורגמן או מגשר קהילתי, על פי הצורך.
5. על הגננת/המורה לערוך ביקורי בית.

ברמה המערכתית

1. לכלול גננות ומורים מקבוצות מיעוט בצוות החינוכי ובצוות ההנהלה.
2. לציין אירועים, חגים ומסיבות עם הורים, בראייה רב-תרבותית.
3. לכלול הורים מקבוצות מיעוט בפורומים של קבלת החלטות ועיצוב מדיניות במוסד החינוכי.
4. לשתף ארגונים קהילתיים, חברי קהילה או הורים כמתווכים בין בית הספר למשפחות.
6. להרחיב את ההתערבויות הקבוצתיות והפרטניות הניתנות להורים במסגרת בית הספר, כך שיכללו התערבויות שבהן ההורים נמצאים במרכז ההתערבות.

7. למנות מנהלי מקרה (case managers) - אנשי מקצוע ייעודיים שתפקידם להדריך מורים והורים במשימות השילוב וההכלה במסגרת החינוכית ולשמש כתובת לקשר עם הורים.
8. להגביר את שיתופי הפעולה של בית הספר עם הרווחה ועם גורמי סיוע נוספים בקהילה.

כיצד אפשר להגדיל את המעורבות של אבות בחיי הגן או בית הספר? קאהן (Kahn, 2006)

הציע את האסטרטגיות הבאות לחיזוק השותפות החינוכית עם האבות:

1. שימוש בשפה אשר תגרום לאבות להרגיש מוכלים במסגרות החינוכיות.
2. קביעת פעילויות בשעות נוחות לאבות (כמו ימי שישי).
3. ארגון פעילויות מותאמות לצרכים, לכישורים, ולהעדפות של הורים משני המגדרים.
4. זימון אישי של שני ההורים לכל המפגשים הפרטניים והאירועים הבית-ספריים.

לסיכום, פיתוח כשירות תרבותית, לרבות רגישות מגדרית, הוא תהליך התפתחותי מורכב, אשר דורש התגייסות ושילוב כוחות של כל הגורמים במערכת החינוך הכוללים את מעצבי המדיניות, מקבלי ההחלטות, גננות ומורים בפועל, מוסדות להכשרת עובדי הוראה, ועוד. לפיכך, חיוני שמשדד החינוך יגבש מדיניות ברורה בנוגע לכל ההיבטים של יחסי עובדי הוראה והורים בחברה משתנה ומגוונת, לרבות פרוטוקולים אשר יפרטו דרכי עבודה עם משפחות מקבוצות תרבותיות וחברתיות מגוונות, הן ברמה המערכתית הן ברמה הפרטנית. מדיניות ברורה של משדד החינוך, המגובה בפרוטוקולים, תחייב את הגננות והמורים להתנהל על פי הנחיות ברורות וסטנדרטים מקצועיים, ולא ישאירו כל מקרה ומקרה לערכים האישיים ולשיקול דעתה של הגננת או המורה. כך תתאפשר עבודה פרואקטיבית יזומה ומתוכננת מראש, והובלת תוכניות חינוכיות שיטתיות וארוכות טווח, מלוות במעקב ובהערכה (ולא רק פעולות ריאקטיביות חד פעמיות בשיטת "כיבוי שריפות"). כמו כן, הם יעניקו לגננות ולמורים רשת ביטחון שתאפשר להם לגבש חוסן אישי ומקצועי ותסייע להם להתמודד עם התנגדויות של הורים מקבוצות דומיננטיות.

בד בבד, הכרחי שראשי מוסדות להכשרת מורים יגדירו יחסי עבודה עם הורים בחברה מגוונת ומשתנה כפרקטיקת-ליבה (core practice) ואת הכישורים הרלוונטיים הנדרשים לכך ככישורי ליבה (core competencies) בכל התוכניות להכשרת עובדי הוראה (Tal, 2019). בין כישורים אלו חובה לכלול פיתוח כשירות תרבותית ורגישות מגדרית, כפי שעלה מממצאי המחקר הנוכחי.

מרצים במכללות להכשרת עובדי הוראה ומדריכים פדגוגיים יכולים להשתמש בתובנות ובהמלצות המוצעות בפרק זה לצורך בניית קורסים עדכניים ורלוונטיים, על פי מודל חינוכי חדש של עבודה עם הורים. מעצבי מדיניות ואנשי חינוך יכולים להיעזר במסקנות והמלצות אלו כדי להפוך את הגן או את בית הספר לזירה חינוכית מכילה, תומכת ופתוחה, ולהוביל שינוי משמעותי ביחסים עם הורים בכלל, ועם הורים מקבוצות מיעוט בפרט.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

אוכלוסיית המדגם של המחקר כללה מתמחות לחינוך לגיל הרך בלבד, ולכן לא ניתן להקיש ממסקנות מחקר זה על כלל אוכלוסיית הגננות והמורות. מומלץ להמשיך לנהל מחקר אורך, לעקוב אחר התפתחותן המקצועית, ולבחון את השינויים בדרכי העבודה שלהן עם הורים, בהיותן גננות ומורות ותיקות ומנוסות יותר. כמו כן, מעניין יהיה לערוך מחקר עומק של אינטראקציות עם הורים בקרב מתמחות העובדות עם ילדים מבוגרים יותר (בית ספר יסודי, בית ספר על-יסודי) וכן בקרב מתמחות העובדות במסגרות החינוך המיוחד, כדי לבחון אם הן מתמודדות עם קשיים דומים או שונים, ובאילו אופנים משתקפות סוגיות של רב-תרבותיות ומגדר בעבודתן. השוואה כזו תעזור למפות את הצרכים הייחודיים של מתמחות העובדות עם קהלי יעד שונים, ולדייק לגבי סוגי התמיכה והעזרה הנדרשים להן בשנה מאתגרת זו.

לבסוף, המחקר הנוכחי בחן את האינטראקציה של מתמחות עם הורים מנקודת המבט של המתמחות בלבד. הוספת נקודת המבט של ההורים יכולה להרחיב את התמונה, להאיר את נקודות העיוורון של המתמחות במפגש עם הילדים ומשפחותיהם, ולסייע למוסדות להכשרת מורים וגננות ולמשרד החינוך בפיתוח של קורסים רלוונטיים ומיומנויות יעילות.

רשימת מקורות

איילון, י' וצבר בן יהושע, נ' (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), *ניתוח נתונים במחקר איכותני* (383-359). אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

אפטר, י' (2019). בשם האב: סוגיות טיפוליות בהתערבות עם אבות. *פסיכולוגיה עברית*.

<https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3807>

בן דוד, ע' ועמית, ד' (1999). האם עלינו ללמד רגישות תרבותית? הניסיון הישראלי. *חברה ורווחה*, י"ט(2), 245-235.

גודקאר, א' (2009א). משפחות חדשות בפרספקטיבה פסיכולוגית - חלק א'. *פסיכולוגיה עברית*.

<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2101>

גודקאר, א' (2009ב). משפחות חדשות בפרספקטיבה פסיכולוגית - חלק ב'. *פסיכולוגיה עברית*.

<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2380>

גרינבאום, ז' ופריד, ד' (עורכים). (2011). *קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג')*: תמונת-מצב והמלצות הוועדה לנושא קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג'). *וזיקתם להתפתחות הילד ולהצלחתו במערכת החינוך*. האקדמיה הלאומית הישראלית.

דביר, נ' ושץ-אופנהיימר, א' (2011). להתבונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות. בתוך א' שץ-אופנהיימר ואחרות (עורכות), *להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה* (91-116). מכון מופ"ת.

טימור, צ' (2013). מושג "האחר השונה" בראי השילוב וההכלה בחברה ובחינוך בישראל: האומנם "אחר משמעותי"? דברים – כתב עת אקדמי, *מכללת אורנים*.

<http://app.ornanim.ac.il/dvarim/2013/11/tsafi-timor>

יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), *צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית* (379-355). משרד החינוך.

משרד החינוך. (2015). נפגשים - מסע רפלקטיבי להבניית שותפות חינוכית בין צוותי החינוך לבין ההורים. משרד החינוך.

נוי, ב' (2014). של מי הילד הזה? על יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם. מכון מופת.
פלג, א' (2020). אימהות לסבית בישראל: סיפורים של הורות תחת חובת הוכחה. רסלינג.
פלוטניק, ר' (2007). 'הקול ההורי': הורות כתהליך נפשי-התפתחותי. בתוך א' כהן (עורכת),
חוויית ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות (333-362). אוח.
פרי, פ' (2007). מבוא. בתוך פ' פרי (עורכת), חינוך בחברה רבת תרבויות (9-27). כרמל.
פרידמן, י' (2011). יחסי בית ספר הורים בישראל. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 268-237.

שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים). (2015). בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי. היוזמה
למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

Addi-Raccah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25, 805-813.

Addi-Raccah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. *Urban Education*, 43, 394-415.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (2-23). John Wiley & Sons.

- Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182.
- Bar-Yosef, R. W. (2001). Children of two cultures: Immigrant children from Ethiopia in Israel. *Journal of Comparative Family Studies*, 231-246.
- Bicer A., Capraro, M., & Capraro, R. (2013). The effects of parent's SES and education level on students' mathematics achievement: Examining the mediation effects of parental expectations and parental communication. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(4), 89-97.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd edition). Sage.
- Cousins, L., & Mickelson, R. (2011). Making success in education: What black parents believe about participation in their children's education. *Current Issues in Education*, 14(3), 1-16.
- Creswell, W. J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.

- Cross, T., Bazron, B., Dennis, K., & Isaacs, M. (1989). *Towards a culturally competent system of care*. CASSP Technical Assistance Center and Georgetown University Child Development Center.
- Devarakonda, C. (2013). *Diversity and inclusion in early childhood: An introduction*. Sage.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In M. Aiken (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th edition, 1139-1151). MacMillan.
- Epstein, J. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action* (2nd edition). Corwin.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview.
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement in students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. SEDL.

- Hill, N. E. (2011). Undermining partnerships between African American families and schools: Legacies of discrimination and inequalities. In N. E. Hill, T. L. Mann & H. E. Fitzgerald (Eds.), *African American children's mental health: Development and context* (Vol. 1, 199-230). Praeger.
- Kahn, T. (2006). Involving fathers in early years settings: Evaluating four models for effective practice development. Pre-School Learning Alliance.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Levant, R. (1992). Toward the reconstruction of masculinity. *Journal of Family Psychology*, 5, 379-402.
- Levy, I., Shlesinger, Y., Peleg, A., Sequerra Ater, E., Perchik, N., Licht Weinish, O., Tal, P., & Tal, C. (2019). "Walking on eggshells" – patterns of change and development in student teachers' perceptions of parent-teacher relationships in the framework of a 'Working with Parents' course. In P. E. McDermott (Ed.), *Teacher training: Perspectives, implementation and challenges* (239-269). Nova Science Publishers.
- Mahmood, S. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers: Challenges of working with parents. *The School Community Journal* 23(2), 55-85.
- NAEYC (2009). NAEYC Standards for early childhood professional preparation. A position statement of the National Association for the Education of Young Children. *The National Association for the Education of Young Children*.

- Oren, C. Z, Engler-Carlson, M., Stevens, M. A., & Oren, D. C., (2010). Counseling fathers from a strength-based perspective. In C. Z. Oren & D. C. Oren (Eds.), *Counseling fathers* (23-47). Routledge.
- Peleg, A., & Hartman, T. (2019). Minority stress in an improved social environment: Lesbian mothers and the burden of proof. *Journal of GLBT Family Studies*, 15(5), 442-460.
- Peleg, A., Perchik, N., Licht Weinish, O., Levy, I., Sequerra Ater, E., Shlesinger, Y., Tal, P., & Tal, C. (2019). The difficulties and challenges facing interns of early childhood education regarding their working relations with parents: Towards a new model of family-school relations in a culturally diverse and changing society. In P. McDermott (Ed.), *Teacher training: Perspectives, implementation and challenges* (183-238). Nova Science.
- Peters, M., Seeds, K., Goldstein, A., & Coleman, N. (2008). *Parental involvement in children's education 2007*. Research Report. DCSF RR034.
- Robinson, K., & Harris, A. L. (2014). *The broken compass: Parental involvement with children's education*. Harvard Education Press.
- Rosenberg, M., & Chopra, D. (2015). *Nonviolent communication: A language of life-changing tools for healthy relationships*. PuddleDancer Press.
- Shimoni, R., & Baxter, J. M. (1996). *Working with families: Perspectives for early childhood professionals*. Addison-Wesley Publishers Limited.
- Tal, C. (2019). Core practices and competencies in teaching and teacher education: Definitions, implementation, challenges and implications. In P. E. McDermott (Ed.), *Teacher training: Perspectives, implementation and challenges* (1-74). Nova Science Publishers.

- Walker, J. M., & Dotger, B. H. (2012). Because wisdom can't be told: Using comparison of simulated parent-teacher conferences to assess teacher candidates' readiness for family-school partnership. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 62-75.
- Wiggle, S. E., & Wilcox, D. (1996). Inclusion: Criteria for the preparation of education personnel. *Remedial and Special Education*, 17, 323-328.