

התקשורת בין הוריהם של תלמידים משולבים לבין המחנכת

במהלך תוכנית לטיפול גיבוש חברתי בכיתה

אודליה ברק ואליעזר יריב¹

תקציר

הורים לילדים עם מוגבלות הם שותפים חשובים בשגרת הלימודים של ילדם, אולם לעיתים הקשר והתקשורת שלהם עם המחנכות דלים ושטחיים. המחקר הנוכחי בוחן בפרדיגמה איכותנית את התקשורת בין מחנכות לבין הורים של תלמיד עם מוגבלות. המחקר נערך בקרב שבע מחנכות, כולן סטודנטיות לתואר שני, שלימדו תוכנית לימודים חברתית-רגשית ובמהלכה כתבו יומן שבועי על יחסיהן עם ההורים. כמו כן, נאספו 84 התכתבויות וטסאפ שההורים שלחו למחנכות במשך שישה שבועות. נמצא שרוב התקשורת של המחנכות נעשתה עם האימהות, הרבה פחות עם ההורים ואף פעם לא עם האבות. רוב התקשורת נעשתה באמצעות התכתבות, ופחות באמצעות שיחת טלפון או מפגשים פנים אל פנים. התכנים התמקדו בבקשות, בהודעות ובטיפול בנושאים דחופים. בכמה מקרים השתנתה איכות התקשורת, בעיקר כאשר החל להסתמן שיפור בתפקוד הילדים. האימהות החלו ליזום פניות למחנכת במקום להסתפק באישור הודעות שנשלחו אליהן. צירוף תמונות של הילדים להתכתבות העשיר ושיפר את איכות הקשר. הדיון מנתח את מהות דפוס התקשורת ההדדיים וממחיש את האופן שבו הפעילות היזומה של המחנכת מעודדת הורים לשתף פעולה.

מילות מפתח: הורים, מורה, גננת, תקשורת, שילוב חינוכי

¹ המחברים מודים למרינה אוסטרובסקי, ללי סול אלקובי, לאסתר (אתי) גורני, לאיסנה לויט, לטל אביב מזרחי ולהילה משולם על השותפות במחקר.

סקירת ספרות

מטרת המאמר היא לתעד ולנתח את דרכי התקשורת של הורים לילדים עם מוגבלות עם המחנכות שלהם. נפתח את הסקירה בהתבוננות על מעורבות הורים בחינוך של ילדיהם. בהמשך תתמקד הסקירה בדפוסי התקשורת ולאחר מכן בקבוצה מצומצמת יותר של הורים לילדים עם מוגבלות. נסיים את הסקירה בהדגשת החשיבות של הקשר ושיתוף הפעולה לטובתו של הילד.

מעורבות הורים

הורים הם שותפים רצויים בלימודי ילדיהם. מחקרים רבים הצביעו על ההשפעות החיוביות של המעורבות הזו על ההתפתחות, על התפקוד ועל הישגי ילדיהם במערכת החינוך (Froiland, 2016; Ma et al., 2021). מעורבות הורים כרוכה בקשת רחבה של פעולות (יריב, 2018; נוי, 2014; Gross et al., 2020) ויש לה היבטים הקשורים להתארגנות, כגון הכנות ליום הלימודים (ארוחת בוקר, ביגוד, הסעה), שיתוף פעולה עם הגננת והמורה בנושאים פדגוגיים (טיפול בהתנהגות בעייתית, הכנת חומרים לפעילות), סיוע בנושאי תלמידאות (רכישת ספרים וציוד לימודי, הכנת תיק), טיפול בבעיות דחופות (להחזיר מהגן ילד חולה). כמו כן, ההורים אחראים לצדדים המנהליים של הלימודים (רישום לגן ולבית הספר, ביקור סדיר, תשלומים, חברות בוועד הורים). הם גם מתבקשים להשתתף באירועים ובחגיגות שהגננת והמורה עורכות (יום הורים, חג החנוכה, הרצאה).

חוקרים ממשיגים את מעורבות ההורים על פני ממדים שונים (Green et al., 2007). למשל, פרידמן (2011) מסווג את הדפוסים הללו על פני רצף שתחילתו בהורים כשותפים פסיביים, צופים חסרי מעורבות וגם הורים כספקי שירותים (מעורבות חלקית). בדרגה הפעילה ביותר הורים מעורבים בתהליך החינוכי, כולל קביעת מטרות ומדיניות. גם דיין (2004) מצביעה על שלוש תפיסות שונות של שיתוף. בראשונה יש הפרדה בין הבית לגן הילדים. הילד עובר מסביבה לסביבה, כאשר הקשר בין הגננת להורים מצומצם ומתמקד בעיקר בהחלפת מידע. ההורים אינם מעורבים בנעשה בגן והגננת אינה מעורבת בנעשה בבית. בתפיסת השיתוף

הקשר מתבטא בהחלפת מידע ובהתעניינות בשלומן של הילד בבית ובגן. עם זאת, לא תמיד יש הסכמה לגבי מקום ההתרחשות של הפעילות: האם היא מתרחשת רק בבית (עזרה בהכנת שיעורי בית), רק בבית הספר (כגון ליווי טיולים, נוכחות בכיתה הילד), או גם וגם? (Fantuzzo et al., 2013). האם הפעולות הללו נעשות תוך אחריות משותפת של ההורים והמחנכת, או שלכל צד יש תחומי אחריות ספציפיים? האם ההורים אקטיביים או פסיביים? האם המיקוד הוא ביחסים עם המורים ובית הספר או בקידום הלמידה של הילדים? (Goodall & Montgomery, 2023). בתפיסת השילוב מתקיימים יחסי גומלין במישורים שונים, לאו דווקא בהקשר לילד הפרטי של ההורים. ההורים מעורבים ועוזרים בפעילות בגן ובכיתה והגננות והמורות מבקרות בבתים.

הסקירה עוסקת בקשרי הורים עם מחנכות, אבל כדאי לשים לב להשפעה של המבנה הפדגוגי והארגוני של הגן והכיתה על היחסים ההדדיים. בשונה מהקשר המועט עם המורים בבית הספר, להורים של ילדי גן יש מעורבות אינטנסיבית, יומיומית. למשל, כשהם מביאים מדי בוקר את הילד לגן ומשוחחים עם הגננת. בשונה מהנטייה של מורים לטפל בכל הבעיות בעצמם ולהרחיק את ההורים ממעורבות בתפקוד של ילדיהם בכיתה (ענבר-פירסט ואחרים, 2023), הורים מעורבים ומשתפים פעולה עם הגננת בעניינים רבים. השיתוף הצמוד הזה מהווה לעיתים גם מקור איום על האוטונומיה והסמכות המקצועית של הגננת (רמר וגילת, 2021). לצד התחושה שהיחסים עם ההורים חשובים לתפקוד של הגן, עולים גם סיפורים על התמקדות צרת־אופקים רק בטובתו של הילד שלהם (Hedlin, 2019), חוסר הערכה לתפקוד הגננת ותלונות לגורמים חיצוניים אפילו בנושאים שוליים (אדרי, 2021). אצל ההורים מוצאים דפוס דומה, של שביעות רצון גבוהה מהגננות ומעבודתן עם הילדים, אבל הם מרוצים פחות מהתקשורת איתן. גם הם מוטרדים ממתחים וקונפליקטים, תוצאה של התנגשות בין הציפיות והדרישות שלהם ליכולתה של הגננת לעמוד בהן (גילת ואחרים, 2023).

המחקרים הרבים על מעורבות הורים בוחנים מגוון היבטים: המשתנים הדמוגרפיים והשפעתם על מאפייני המעורבות (גרינבנק ובנג'ו, 2021; Hattie, 2023; Castro et al., 2015), התפתחות דפוסי הקשר לאורך שנות גן הילדים ובית הספר (Murray et al., 2015), תפיסת

הגננות והמורים את טיב הקשר הרצוי (אדרי, 2021; גרינבנק ואגם בן-ארצי, 2020), מידת ההתאמה בין עמדות של הצדדים (Minke et al., 2014) והתועלת שצומחת מהמעורבות הזו לקידום הישגי ילדיהם (זבלבסקי ושפירא-לישצ'נסקי, 2018).

באשר להיבטים המתודולוגיים, רוב המחקרים נערכים בבתי ספר, ופחות בגני ילדים (Wilder, 2014). רובם כמותניים ופחות נחקרו המאפיינים 'הרכים' של תקשורת בין מורים והורים. למשל, חסמי תקשורת שנובעים משליטה חלקית בשפה אצל מהגרים, יחסי כוח אסימטריים, הבדלים תרבותיים ומחלוקות (Norheim & Moser, 2020).

יחסים ותקשורת בין הורים למורים

את מעורבות ההורים אפשר לאפיין גם באמצעות היחסים שיש להם עם הגננות והמורים. למשל, מידת ההסכמה ההדדית, התמיכה, הגיבוי וקבלה או התעלמות (Leenders et al., 2018). המשגה שונה בוחנת את תחושות האמון, החמימות והתקשורת בין הורים לגננות ומורים. תקשורת בין-אישית מבוססת במהותה על מתן תשומת לב הדדית לצרכים ולנסיבות של יחידים, תוך העברת מסרים ובניית קשר אישי (Solomon & Theiss, 2022). התקשורת היא תהליך דינמי, הדדי ומתמשך שנועד להפיק תוצאות משותפות. חוקרים רבים כוללים את התקשורת כממד מרכזי של היחסים – מי פונה למי, המסרים שהצדדים מעבירים, ערוצי התקשורת (מקוונים, פנים אל פנים), תדירות העברת מסרים, מידת הרצון להקשיב ולהתבטא ועוד (Andoni et al., 2022). למידת השליטה בתקשורת תפקיד מרכזי בעיצוב היחסים. לדוגמה, ענבר-פירסט ואחרים (2023) זיהו ארבע דרגות של דרכי תקשורת של מורים עם ההורים: (א) עדכון חד-סטרי של ההורים, ללא דיאלוג, לרוב בערוצים מקוונים; (ב) עדכון עם דיאלוג (כגון שיחת טלפון, התכתבות וטסאפ); (ג) מתן הנחיות לביצוע; (ד) המורים מזמינים את ההורים לשיתוף פעולה חינוכי. במחקר אחר העריכו חוקרים את מעורבות ההורים באמצעות ארבעה ממדים: (א) תדירות הקשר בין ההורים למורים; (ב) איכות האינטראקציות בין ההורים למורים; (ג) השתתפות בפעילויות חינוכיות בבית; (ד) השתתפות בפעילויות בבית הספר (Izzo et al., 1999).

הקשר בין בית הספר לבין הורים לילדים עם מוגבלות

בעשורים האחרונים מתחוללת בעולם המערבי מהפכה אשר באה להבטיח את זכויותיהם של מבוגרים וילדים עם צרכים מיוחדים, ולאפשר להם לחיות חיים מלאים, הוגנים ושוויוניים בקהילה. מתוך כלל התלמידים בישראל, ל-11% בערך יש מוגבלות כלשהי, ומתוכם שני שלישים כמעט לומדים במסגרות רגילות (למ"ס, 2021). בקרב מחציתם אובחנו הפרעות למידה ספציפיות בדרגות שונות ולשאר מוגבלויות אחרות ונדירות יותר: אוטיזם, הפרעות נפשיות קשות, נכויות פיזיות קשות, מוגבלות שכלית התפתחותית ועוד. בעקבות תיקון מס' 11 לחוק החינוך המיוחד (חוק חינוך מיוחד, תיקון מס' 11, התשע"ח-2018) ניתנת כיום להורים זכות לבחור עבור ילדם את המסגרת החינוכית – רגילה או מיוחדת – שבה הוא יתחנך. רוב ההורים בוחרים לשלב את ילדם בכיתות רגילות, שבמסגרתן הוא אמור לקבל שירותים פדגוגיים וטיפוליים שיענו על צרכיו (וייסבלאי, 2023). זהו ההקשר החברתי והארגוני שבתוכו נערך המחקר – כיתות משלבות בגני ילדים ובבתי ספר רגילים.

לשיתופי פעולה בין הורים למורים יש יתרונות חשובים לכלל התלמידים, והם עשויים להועיל במיוחד לתלמידים עם מוגבלויות. כך מתאפשר להורים ולמורים לעקוב אחר תפקוד הילד, לסנכרן את הלמידה והטיפוליים שהוא מקבל בבית הספר ובמשפחה, וגם לתרום לתמיכה הדדית בין הבית למוסד החינוכי. ההורים מצידם שואפים שתהיה להם תקשורת שוטפת, שקופה וזמינה עם המורה או הגננת, יחסים של פתיחות, הקשבה ושותפות, הוראה מקצועית שמלווה בהכוונה ומתן מידע אמין, וגם קבלה והכלה של הילד (גרינבנק, 2024). הורים בדרום אפריקה ציינו עד כמה חשוב "שהמורה והמנהל יעמדו לצידך" כדי להבטיח שילדם עם המוגבלות שלומד בכיתה משלבת יקבל טיפול מסור ולא ייפגע ממורים מנוכרים (Swart et al., 2004). ואכן, הורות לילדים עם מוגבלות מורכבת מתאפיינת לעיתים על ידי 'אנרגיה שלילית'. יש כאלה שחשים בודדים, פגיעים, 'מסומנים' בתווית שלילית, מאוימים מיחסי כוחות לא שוויוניים עם המורים. לעיתים כשאנשי מקצוע מבקשים להדריך אותם, הם נוטים להכחיש את המוגבלות של ילדיהם ודוחים את הליווי המקצועי בתואנה שאינם מבינים את תהליכי ההוראה והלמידה של ילדיהם (Hadjiyiannakou et al., 2007). במחקר שבחן עמדות של

הורים ומורים בישראל ביחס לשילוב ילדים עם עיכוב התפתחותי שכלי התברר שהמורים סברו שמעורבות ההורים והקשר איתם חשובים מאידך. עם זאת, הם התלוננו שאין להם די כלים וידע ללמד תלמידים עם מוגבלויות כאלה. גם ההורים היו משוכנעים שהכיתה המשלבת נותנת לילדיהם הזדמנות להשתלבות חברתית ולימודית, אבל להרגשתם המורים מלמדים במתכונת שגרתית ולא משקיעים בקידום הילדים (Heiman & Avissar, 2022). במחקר שנערך על המכשולים ביחסי הורים ומורים בבתי ספר תיכוניים משלבים נמצא שההורים חוו תקשורת לקויה וחוסר אמון מצד המורים (Gilmore et al., 2022). לעומתם, המורים תפסו לעיתים קרובות את ההורים כאנשים תובעניים ונזקקים שלא מעריכים ומכירים בתרומה שלהם לילדיהם.

מעט מחקרים מתמקדים בתקשורת של בתי הספר עם הורים של ילדים עם מוגבלויות, ועוד פחות מכך נבחן השיתוף הזה במבט אתנוגרפי מתמשך. בכך עוסק המחקר הנוכחי.

שאלות המחקר:

1. מה מאפיין את ערוצי התקשורת שההורים והמחנכות השתמשו בהם?
2. מה מאפיין את התכנים שהם החליפו ביניהם?
3. האם ניכרה התפתחות בדפוסי התקשורת במהלך התוכנית?

שיטת המחקר

המאמר הנוכחי צמח ממחקר פעולה שערכה קבוצה של שבע סטודנטיות לתואר שני (ובהן הכותבת הראשונה). הסטודנטיות, כולן מורות וגונות פעילות, בנו תוכנית לימודים מבוססת למידה חברתית רגשית (SEL) שאותה הן לימדו בכיתותיהן (יריב ואחרים, 2024). התוכנית "כולנו רְקְמָה אנושית אחת" התמקדה בקבוצה החברתית ונועדה לטפח מודעות ליחסים בתוכה. התוכנית לא הקנתה מיומנויות חברתיות וגם לא נועדה לעזור לתלמידים יחידים, אלא להגביר את המודעות של כלל התלמידים למהותה של הקבוצה החברתית, לשונות ולגיוון בתכונותיהם של חבריה ולצורך ביחס שוויוני ומכבד לכולם. התוכנית כללה שבעה שיעורים

כפולים (כל אחד מהם ארך שעה וחצי) שנלמדו פעמיים בשבוע במהלך ארבעה שבועות רצופים. שיטות ההוראה והתכנים היו אחידים לכל הכיתות, אך נערכו התאמות קלות לתלמידים בגילים השונים (4 עד 12 שנים). כמו כן, הסטודנטיות אספו נתונים כמותיים וניתחו את התפקוד של התלמידים המשולבים ושל שאר תלמידי הכיתה. המעקב המחקרי התחיל שבוע לפני התוכנית והסתיים שבוע אחריו, ובסך הכול שישה שבועות. במחקר נמצא שהתוכנית תרמה לשיפור המעורבות החברתית של התלמידים המשולבים. לאורך ההתערבות חלה עלייה הדרגתית בשיתוף הפעולה, עזרה הדדית, שיתוף ונתינה והתחשבות באחר. כמו כן, חל שינוי במעורבות הלימודית – גברה ההקשבה בשיעורים, במילוי המטלות ובהשתתפות בשיח הכיתתי (יריב ואחרים, 2024).

המחקר הנוכחי בוחן היבט ספציפי של הפרויקט הזה – התקשורת בין הורים לילד עם מוגבלות לבין המחנכות בתקופה שבה נערכה התוכנית. רוב המחקרים על יחסי מורים והורים נערכים בפרדיגמה כמותית, לרוב באמצעות שאלונים שמועברים למורים (Dawson & Wymbys, 2016). אך מעט תועד קולם של ההורים. כדי לעקוב אחר ערוצי התקשורת והתכנים שהועברו בין המחנכות להורים הוחלט להסתייע בכלים איכותניים. כלי המחקר העיקרי שנבחר לכך הוא יומן. כל אחת מהגננות והמורות (להלן, המחנכות) תיעדה בו מדי שבוע, במשך שישה שבועות, את התקשורת שהייתה לה עם ההורים לפני, במהלך התוכנית ושבועיים לאחר סיומה. כלי נוסף היה התכתבויות וטסאפ ששימשו בעיקר לגיבוי המידע שנכתב ביומנים. כדאי לציין שבמהלך התוכנית לא נערכה כל פעולה עם כלל הורי הכיתה או עם הורי הילד המשולב (פרט לקבלת ההסכמה שלהם).

משתתפים

המחקר נערך על ידי קבוצה של שבע מחנכות המלמדות ביישובים עירוניים בדרום הארץ. שלוש מהן ותיקות (ממוצע 16.6 שנים) וארבע חדשות (ממוצע 5.25). שתיים עובדות כגננות והשאר מחנכות בבתי ספר יסודיים ממלכתיים. בדגימה מכוונת (Cohen et al., 2017) נבחר תלמיד משולב אחד בכל כיתה, ובסך הכול קבוצה של שבעה תלמידים. הקריטריון להכללה

התמקד בתלמידים שעברו אבחון ונקבעו בוועדת אפיון וזכאות כזכאים לסיוע מיוחד. הוחלט מראש שאם לומד בכיתה יותר מתלמיד אחד תיערך הגרלה, ואם לא יהיה אף תלמיד שנקבעה לו זכאות פורמלית, ייבחר זה עם הקשיים התפקודיים החמורים ביותר. מבין שבעת הילדים המשולבים היו שתי בנות. גיל הילדים נע בטווח שבין 4 עד 12 שנים (ממוצע 8.8 שנים, סטיית תקן 1.23). רוב הילדים (4 מתוך 7) אובחנו עם ASD (הרצף האוטיסטי), והשאר עם הפרעת למידה ספציפיות (2) והפרעה רגשית (1). הורי התלמידים, שבע אימהות, שעימן היה למחנכות קשר, היו בטווח גילים שנע בין 32 לבין 41.

כלי המחקר

איסוף המידע נערך באמצעות שני כלים. האחד – יומן שהמחנכות כתבו במהלך התוכנית שנערכה בכיתות. כתיבת יומן היא כלי מקובל במחקר איכותני ויש לו יתרונות רבים: גמישות, הטרוגניות, ופוטנציאל להניב נתונים איכותניים עשירים. בשונה משיטות התלויות בזיכרון לאחור, היומן מבטיח שהדיווחים יהיו מסודרים באופן כרונולוגי ויפחיתו את הסבירות לשכחה של רגשות או אירועים (Mackrill, 2008; Milligan et al., 2005). כדי להגדיל את מהימנות הנתונים והתוקף שלהם הוחלט להבנות את הכלי, כך שכל חוקרת התבקשה לענות על השאלות הבאות ביום קבוע מדי שבוע במהלך התוכנית: (א) תיאור תגובה על עדכון יזום של המחנכת או הגננת; (ב) שיחות טלפון שקיבלתן מההורים של הילד המשולב; (ג) שיחות כלליות ואירוע חריג שהיה השבוע; (ד) איך הרגשתן במהלך השבוע מבחינת תגובות של הורים לעשייה שלכן או לניהול של מקרים חריגים במקרה שהיו כאלה. הדיווח השבועי מאפשר לעקוב גם אחר ההתרחשויות ביחסים עם ההורים.

הכלי השני – התכתבות בווטסאפ בין ההורים למחנכות נועד לתת גיבוי למידע שנאסף ביומנים. השימוש באפליקציית המסרים הסלולרית הפך פופולרי גם בקרב חוקרים בזכות היותן נפוצות וזמינות, נוחות לאיסוף וגם מייצגות תופעות חברתיות אותנטיות (Rosenfeld et al., 2018). רשתות חברתיות מציעות סוגי מידע שלא היו זמינים בשיטות המחקר המסורתיות. ניתן לעקוב אחר תקשורת וירטואלית בין אנשים שרחוקים זה מזה מבחינה גיאוגרפית, שמתקשרים גם

בנסיבות לא שגרתיות, בשעות ובתקופת לא שגרתיות, למשל, במהלך מגפת קורונה ואחריה (Mwanda, 2022). במחקר הנוכחי המחנכות העלו לדרייב פעם בשבוע צילומי מסך של התכתבות עם הורי הילד המשולב. כמו כן, הן התבקשו לציין הודעות שלא הובנו או עוררו רגשות עזים. בממוצע האימהות שלחו בין מסר אחד לשלושה מסרים מדי שבוע (אמוג'ים, מסרים כתובים ומוקלטים, צילומים). בסך הכול נאספו 84 מסרים כאלה.

מהלך המחקר ואתיקה במחקר

המחקר התנהל על ידי המורות והגננות, הלא הן הסטודנטיות שלימדו תוכנית SEL בכיתותיהן וגם אספו מידע על השפעתה. ראשית, נערכה שיחה עם הורי התלמיד המשולב, שבה ניתן הסבר על התוכנית ונשלח מכתב ובו בקשת הסכמה לאיסוף נתונים. שנית, כל חוקרת כתבה יומן ביום קבוע בכל שבוע במהלך תוכנית ההתערבות. שלישית, בסיום התוכנית החוקרות העלו לאתר התוכנית צילומי מסך של התכתבות עם ההורים, ללא כל זיהוי של שמות ופרטים. עורכות המחקר קיבלו את אישור (מס' 11) של ועדת האתיקה של רשות המחקר של המכללה, כמקובל במחקרי פעולה. להורי התלמידים הובטחה שמירה מוחלטת על אנונימיות ופרטיות. כל ההורים נתנו הסכמה בעל פה ובכתב לאחר קבלת הסבר. מכיוון שהסטודנטיות (ובהן הכותבת הראשונה) למדו אצל הכותב השני, הוחלט לכתוב את המאמר שנה לאחר שכולן כבר סיימו את כתיבת עבודת הגמר, קיבלו ציון ותואר וכבר לא התקיימו כל יחסי מרות בינן למרצה. המאמר נכתב בהסכמת כולן.

עיבוד הנתונים

ניתוח התוכן שערכנו ליומנים התנהל בכמה שלבים (שקדי, 2003): (א) קריאות חוזרות של היומנים, כאשר יחידת הניתוח מתמקדת בתכנים שנכתבו בהם מדי שבוע; (ב) איתור ערוץ התקשורת (התכתבות/שיחת טלפון/מפגש פנים אל פנים). לשם כך, נבחנו המילים והביטויים שהמחנכות השתמשו בהם לתיאור פעולות התקשורת. למשל, המילה 'התקשרתי' מציינת בשפה העברית שיחת טלפון והמילה 'כתבתי' מציינת שמדובר בהודעה כתובה. גם הפעולה

'העברתי תמונה לאימא' נעשתה בווטסאפ. עם זאת, היו מקרים שהמחנכות כתבו ביומן "עדכנתי את האם", ניסוח שעשוי להתאים לשני ערוצי התקשורת; (ג) מי יזם את הפנייה (מחנכת/הורה) בהתאם לאופן הדיווח ביומנים; (ד) המעקב אחר התפתחות היחסים בין המחנכות להורים התבצע בשתי דרכים של ניתוח תוכן. האחת הוליסטית – קריאת כל התיעוד שהצטבר ואיתור מגמות (כגון סוגי התכנים, נימת הניסוח: חיובית/ניטרלית/שלילית). השנייה, התמקדות בקטעים שנכתבו ביומנים בשבוע הראשון והאחרון והשוואה ביניהם.

ממצאים

שפע של חומרים נאספו מהיומנים ומההתכתבויות. נציג תחילה את המאפיינים של החומרים שנאספו. אחר כך נמחיש את היחסים שנוצרו במהלך התוכנית, באמצעות תיאור מקרה עם דפוס מורכב של תקשורת בין גננת להורים. לאחר מכן נסתייע בניסוח תוכן כדי לתאר את המאפיינים של דפוסי התקשורת ואת התכנים שהמחנכות שלחו להורים ושההורים שלחו למחנכות.

מאפייני החומרים שנאספו

המורות והגננות הסתייעו בשני אמצעים לתעד את יחסיהן עם ההורים. מדי שבוע הן כתבו יומן, לרוב בפסקאות קצרות (ממוצע שבועי 43.7 מלים, ס"ת 11.8), על ארבעה היבטים: (א) תיאור עדכון יזום. למשל: "שלחתי להורים בקבוצה שהצלחתי להשיג לתלמידה טיפול רגשי נוסף NLP במסגרת בית הספר. האם שמחה וכתבה *אין כמוך*, האבא הגיב *תודה עלייך*"; (ב) שיחות שהמחנכות קיבלו מהורי הילד המשולב. למשל: "האימא מתקשרת אליי ומודה לי על המפגש שקיימנו (הפסיכולוגית, גננת השילוב והגננת) איתה, הכנה לקראת העלאת לי לזכאות. תודה רבה, היה חשוב מאוד"; (ג) שיחות כלליות וגם דיווח על אירועים חריגים, אם התרחשו באותו שבוע. למשל: "בתום יום הלימודים יצאתי עם התלמיד אל הוריו שבאו לאסוף אותנו ודיווחתי להם שהוא ירק על הרצפה בכיתה"; (ד) סיכום של היחסים עם ההורים, תגובתם לעשייה הפדגוגית בכיתה, לניהול מקרים חריגים, וכדומה. למשל: "הרגשתי

שההורים מקבלים את מה שאני אומרת. והם מבינים את מה שאני מדברת עליו". המגוון הרחב של הנושאים שנכללים בדיווחים האלו מאפשר להבין את היקף היחסים, את ההתפתחויות שחלו בהן, תקלות בלתי-צפויות וגם את הסנטימנט הכללי ששרר ביחסים ההדדיים. בכלי המחקר השני המחנכות אספו את ההתכתבות שלהן עם ההורים ביישומון וטסאפ. התקשורת הזו כללה, על פי ההמשגה המקובלת (Solomon & Theiss, 2022), מסרים עם תוכן (הודעות כתובות), עם ביטוי של הבעה רגשית באמצעות אמוג'י (סמלון) ולעיתים מסרים מורכבים יותר של טקסט ותמונות, לרוב של התלמיד בנסיבות ובמצבים משמחים, שצורפו להודעות. רוב ההודעות היו כתובות ומיעוטן מוקלטות. כמקובל בערוץ הזה, ההודעות היו קצרות ומנוסחות ברישול, לעיתים עם שגיאות איות וללא פיסוק. למשל, "הי [שם המחנכת], אפשר שמחר [שם התלמיד] אממש את הקופון שלו? אמר שהבטחת לו." בזכות הקלות והמיידיות של העברת מסרים, ההתכתבות נעשתה לפעמים תוך כדי תנועה, עם הוספת מילים: "צודקת", "עזבי", "נסתדר", "הכול בסדר". כדאי לציין שההתכתבות הייתה דלילה, לפעמים הודעה אחת או שתיים בשבוע, לפעמים פרץ של התכתבות לטיפול בבעיה דחופה ולעיתים שתיקה מתמשכת. התכנים היו אקראיים ולא ניתן לבנות מהם תמונה בהירה על אודות התקשורת והיחסים ההדדיים, לכל היותר ניתן להסתייע בהם כגיבוי ליומנים.

תיאור מקרה: רוני

כדי להמחיש מערכת יחסים בשלמותה נציג נרטיב עם תיאור גדוש (Geertz, 2008) המשלב קטעי יומנים וציטוטי התכתבויות וטסאפ. במשך שישה שבועות גננת תיעדה את התקשורת עם אימו של רוני (שם בדוי), ילד בן 5 עם סממנים לא מאובחנים של אוטיזם. נביא את הדברים בקיצורים המתבקשים, עם שכתוב כרונולוגי של התכנים שנכתבו ביומן, שאליהם צורפו קטעי התכתבות.

בשבוע הראשון הגננת מבקשת מהאם להביא דוח אבחון שנערך לבנה לפני שנתיים. כמו כן, היא מסבירה לה על התוכנית "כולנו רקמה אנושית" וגם מדווחת שרוני מכונס בתוך עצמו, מבודד ולא נותן לאחרים לשחק איתו. האם מודה לגננת על העשייה ומשתפת שגם בבית בנה

די מקובע למשחק אחד ומתנגד לגוון. היא מבקשת כלים והכוונה כדי לעזור לבנה. למוחרת היא שלחה הודעה נוספת: "הצלחתי להשיג חלק מהמסמכים ואני ממשיכה לחפש ומאמינה שבתחילת שבוע הבא אעביר לך הכול".

בשבוע השני הגננת מדווחת לאם: "משהו עובר היום על הילד". הוא נכנס נסער לגן, מסתובב ללא תכלית ברורה, אינו מסכים לשבת, מסתיר לילדים וצוחק בקולי קולות, מדבר הרבה אל עצמו ואינו מוכן לשתף פעולה. האם עונה: "כן, עובר עליו משהו רגשי. בדרך כלל הוא לא מתנהג ככה. כאילו לא מבין את המשמעות של הדברים שאמר לילדים". את דבריו לילדים, "אני אחתוך אתכם", האם ניסתה לרכך: "אוי, הוא כנראה התבלבל, אני מביאה לו סלט בבית לחתוך ובגלל זה הוא בטח דיבר כך". הגננת, בתגובה, מבקשת ממנה לשוחח עם בנה על הדיבורים האלו.

בשבוע השלישי הגננת מתארת כמה הילד סקרן לדברים שנלמדים בגן. הוא תמיד ממשש ובודק וקשה לו לחכות לתורו ולהצטרף לפעילות. האם הגיבה: 🤔 + ❤️. בשבוע הרביעי הגננת מדווחת על התקדמות התוכנית ועל המעורבות של בנה, עם סימנים ראשונים של התקדמות מבחינה רגשית וחברתית. האם הגיבה: 🙌 + "תודה רבה". בשבוע החמישי הגננת משתפת שרוני מצליח ליצור קשרים עם שניים-שלושה ילדים בגן ואפילו הציע עזרה לחברתו שהייתה עצובה. הוא עדיין מתקשה לשמור על רציפות הקשר. הגננת שיבחה את הילד וביקשה מהאם לעשות כמוה. האם הגיבה: "תודה" + ❤️.

תקשורת ביוזמת האם

בשבועות הראשונים האם רק הגיבה בקצרה להודעות הגננת. החל מהשבוע השלישי האם מעדכנת את הגננת שבנה מספר על המשחקים שלו עם ילדים בגן ואפילו מציין את שמם. בפעם אחרת היא כותבת: "רוני מספר לי דברים שהיו בגן, שר לי כל הזמן שיר על גשם וענן, מספר לי על חוג ספורט עם אלי, שצריך לקפוץ על רגל אחת, שהיה כיף". הגננת מגיבה בשמחה. במסר אחר האם תוהה: "לפעמים הוא אומר דברים ואני לא בטוחה שהם נכונים. שהרביצו לו. הוא ילד חסר בטחון, רגיש כזה, הוא לא אחד שמרביץ". הגננת מכחישה והאם נרגעת מהמסרים האלה.

גם בשבוע הרביעי האם מעדכנת שחל שיפור בתפקוד של בנה. הוא הפסיק לזרוק חפצים ונראה יותר רגוע ומאופק. "כל דבר שאת משתפת אותי על התנהגותו עוזר לי מאוד להבין ולתמוך בו בבית. אני ממש שמחה שהתוכנית עוזרת לו". באותו שבוע היה אירוע שהאם התקשרה לברר לגביו, שהמורה לריתמוזיקה הכאיבה לו והסייעת עזרה לו. הגננת ערכה בירור מידי עם כל הנוגעות בדבר שהכחישו את המקרה וגם סיפרו שבכל פעם שילדים עוברים ליד רוני ונוגעים בו באקראי, הוא פורץ בצעקות. האם נרגעה והודתה לגננת. בשבוע החמישי האם כותבת שרוני סיפר לה שהיה לו כיף בגן, הוא שיחק עם ניר, שיר ואלכס (שמות בדויים). הגננת סימנה לייק וציינה שהיא שמחה שהוא משתף אותה.

הדיווח הזה מצביע על כמה מאפיינים ביחסים של הגננת והאם. בהתחלה הגננת יוזמת את התקשורת ומעדכנת את האם, שמסתפקת בתגובות קצרות או ארוכות, בהתאם לעניין, לעיתים בליווי אמוג'י (סמלון). החל מאמצע התוכנית מסתמן שיפור משמעותי בתפקוד של הילד. גם דפוס התקשורת של האם והגננת מתהפך. כעת האם יוזמת יותר, משתפת בהתקדמות וגם בתקלות והגננת היא זו שמגיבה בשמחה על החדשות הטובות.

מאפייני התקשורת

א. ערוצי התקשורת

מניתוח היומנים וההתכתבות עולה שרוב התקשורת נעשתה עם האימהות. רק מיעוט מהפניות כווננו להורים, אבל אף פעם לא ישירות לאבות של הילדים. לעיתים נדירות היה קשר עם הסבתא, שהייתה אמורה לקבל את הילד עם שובו מבית הספר. אף שהתיעוד לא מאפשר מנייה של סוגי הפניות, ניכר שמרבית התקשורת בגני הילדים התנהלה בשיחות פנים אל פנים. בבתי הספר ההתכתבות הייתה יותר שכיחה מצד המחנכות, בעוד אימהות העדיפו להתקשר כאשר עלה עניין דחוף שצריך לפתור. כדאי לציין שבתחילת התוכנית האימהות בעיקר השיבו לפניות ולבקשות של המחנכות. עם הזמן הן החלו ליזום את הפניות ולתחושת המחנכות הן חשו כנראה משוחררות יותר, אפילו בשיתוף בנושאים שלא קשורים לבית הספר, למשל, תיאור

של התנהגות התלמיד בבית. קשה להעריך את השיעור המדויק של השימוש בכל ערוץ ואת ההתפתחות בדפוס התקשורת כי לא נערך תיעוד פרטני של כל מגע.

ב. התכנים בתקשורת ההדדית

רוב ההתכתבות של המחנכות עם האימהות נוסחו בנימה עניינית ו'רזה'. הן עסקו בבקשות (כגון שליחת מסמכים), עדכונים (כגון שינויים במערכת השעות) והודעות על אירועים ("שלחתי הזמנה לערב רצף תמיכות במתי"א ברחובות"). לעיתים רחוקות יותר המחנכות שלחו עדכונים על תפקוד הילד, בעיקר במצבים של נסיגה התנהגותית או שיפור יוצא דופן: "פניתי לאם ושאלתי מדוע מ' לא הגיע לביה"ס? היא סיפרה שלא היו לו את הבגדים המתאימים [ליילד יש קשיים בוויסות חושי והוא לובש בקביעות רק בגדים שלא מפריעים לו]. האם הודתה לי על ההתייחסות"; "שלחתי להורים את התמונות שלו מהפעילות שעשינו בכיתה והם שמחו מאוד". גם סגנון ההתכתבות של האימהות היה בדרך כלל קצר וענייני, כזה שמשקף מערכת יחסים מכבדת. אבל לעיתים אימהות פנו מודאגות וכעוסות. והיו מעט מקרים של פנייה בסגנון חנפני ("אלון מוסר לך לילה טוב", "בוקר טוב, מהממת, רציתי לספר לך משהו, דברי איתי כשיש לך כמה דקות... לא דחוף"). התכנים היו מגוונים וכללו בקשות, עדכונים והתייעצויות, שאלות וביירוטים.

"האימא התקשרה מחו"ל לשאול איך הילד מתפקד בכיתה. הסברתי שמורגש שהיא לא בבית והילד מרשה לעצמו לא ללמוד. שהוא פחות משתף פעולה. כמו כן, אמרתי לה שלאחרונה הוא משחק עם העיניים, פוזל... והיא אמרה שהיא לא יודעת מה לעשות עם זה"; "שיחה טלפונית. האימא שאלה מדוע ח' לא נמצאת בתמונה שהסייעת צילמה ושלחה לקבוצה. הסברתי לה שהילדה בחרה לא להשתתף בפעילות. האימא אמרה שהדבר לא מקובל עליה";

שיחה בבוקר, לפני תחילת יום הלימודים. האם מבקשת עזרה כי הבת שלה התנהגה באלימות, קיבלה השעיה ולא רוצה ללכת לבית הספר. האם הציעה להבטיח לבתה שאני לא אשעה אותה. סירבתי והשיחה נותקה. מיותר לציין שהילדה לא שיתפה פעולה כל היום בעקבות ההבטחה של האם והסירוב שלי;

"האימא מודה לי על המפגש שקיימנו איתה ועם הפסיכולוגית וגננת שילוב בהכנה לקראת הדיון על ל" בוועדת אפיון וזכאות".

אף שרוב המחנכות דיווחו על תקשורת מכבדת וקצרה, כזו שנטוה בתוך הקשר ספציפי, הייתה אם אחת שהציפה בהודעות ושיחות, גם בזמנים לא מקובלים. למשל, לקראת סוף חופשת הקיץ היא התקשרה פעמיים בשמונה בבוקר ושלחה הודעת עדכון על תאונה דרכים קלה שהתרחשה במהלך יום הולדת של אחד התלמידים מהכיתה. אף שהמורה חשה אי-נוחות, היא התקשרה לברר מה קרה. לאחר מכן שיתפה ביומן: "היא (אימו של התלמיד המשולב) מצפה שאהיה חלק מחייהם במקום לכבד את זמני החופשי".

ג. התפתחות התקשורת

שאלת המחקר השלישית בחנה את ההתפתחות בדפוס התקשורת במהלך התוכנית. האם חל שינוי בשפה (פורמלית לעומת אישית) ובסוגי הפניות. לשם כך קראנו את כל הדיווחים והשווינו בין תוכני התקשורת שהמחנכות דיווחו עליהם בשבוע הראשון לתכנים בשבוע האחרון. למשל, מהמקרה של רוני עולה שבשבועות הראשונים יש מתח בין ההורים לגנת עקב הסיור שלהם להודות בקשיים של בנם. עם התפתחות התוכנית הם רואים את תרומת התוכנית לתפקוד של הילד והאמון שלהם בגנת גובר, אבל עדיין מכחישים את הסימנים של אוטיזם. מהתרשמות כללית, ניכר שבשישה מתוך שבעה מקרים הקשר בין המחנכות להורים היה חיובי. למשל, מחנכת סיכמה בשבוע הראשון: "ההורים מקבלים את מה שאני אומרת" ובשבוע השני: "הרגשתי [השבוע] מצוין, יש שיתוף פעולה בין הצוות להורים. הם מאוד מעורבים ואין הפתעות חריגות". בשלושה מקרים (כמו המקרה של רוני) ניכר שיפור ואימהות החלו ליזום פניות למחנכות וגם חשו נוח לשתף בנושאים 'רגישים' יותר. לדוגמה, אחת הגננות דיווחה ביומן על שלושה אירועים. באחד, "האם הציעה שנשוחח עם ש' המרפאה בעיסוק ונשמע ממנה כיצד היא עובדת עם ל". בשני, היא הודתה לגנת ובשלישי, הגנת פנתה לאם כדי שתטפל באירוע אלים שהתרחש בגן ("עדכנתי את האימא וביקשתי ממנה לשוחח עם ל' בבית"). מהקשר ניכרת סימטריה במעורבות וביזומה. למרות שהגנת מהווה סמכות מקצועית האם מרגישה חופשיה להציע הצעות מקצועיות ולכוון את הטיפול בבת שלה. גם הגנת מרגישה

נוח לבקש מהאם להתערב באירועים לא נעימים שבתה הייתה מעורבת בהם. כך התקשורת החד-כיוונית הפכה עם הזמן דו-כיוונית. נימת התקשורת הופכת נלהבת כשחל שיפור ניכר לעין בתפקודו של התלמיד. מורה דיווחה: "שלחתי לאם תמונה שלי ושל בנה. היא שמחה ואמרה שיום אחד נתחתן...". האם, כך נראה, מפנטזת שהמורה תהפוך בעתיד לבת משפחה. מורה אחרת שמה לב שמערכת היחסים שלה עם האם הולכת ומתהדקת: "נראה כי האימא יותר פתוחה עכשיו לשיתוף פעולה. היא משתפת אותי יותר על החששות שלה לאחר האבחון, וגם משתפת יותר על התנהגויות אחרות של הילד שאני בכלל לא רואה בכיתה. למשל, התסכול שהוא מרגיש [כשהוא לא מצליח לקרוא]".

עם זאת, בכיתה אחת המחנכת דיווחה שההורים מרוחקים ממנה ואדישים לתוכנית שלימדה בכיתה: "זה מרגיש שההורים מחפשים כל הזמן אשמים. בכל פעם שקורה משהו שלא נראה להם הם נוזפים ומאשימים אותי". מהיומנים של המחנכת עולה שהתקשורת נשארה חד-כיוונית ולעיתים ההורים כלל לא ענו, או הגיבו בצורה מאכזבת. למשל, המורה כתבה ביומן: "שלחתי תמונה של התלמידה להוריה בקבוצה המשותפת. צילמתי אותה בשיעור של למידה פעילה. האם הגיבה 'איזו יפה היא!' המורה חשה שהאם התעלמה מהתרומה שלה לבתה ומהנכונות לשתף אותם. כעבור שבוע המחנכת שלחה תמונה של התלמידה כותבת במחברת, ללא ציון של תגובת ההורים. בהמשך המורה לא שלחה תמונות אך עדכנה את ההורים על הטיפול הרגשי שבתם מקבלת ועל הלמידה שלה בכיתה.

לסיכום, רוב התקשורת של המחנכות נעשתה עם האימהות, לרוב בהתכתבות, ופחות בשיחת טלפון או במפגשים פנים אל פנים. התכנים התמקדו בבקשות, בהודעות ובטיפול בנושאים דחופים. צירוף של תמונות הילדים להתכתבות העשיר ושיפר את איכות הקשר. ככלל, התקשורת ברוב המקרים נשאה אופי חיובי, למעט מקרה אחד שבו הקשר התאפיין בכעסים הדדיים ובניכור. במחצית מהמקרים ניכר שינוי, בעיקר כאשר החל להסתמן שיפור בתפקוד הילדים. החל מאמצע התקופה האימהות התחילו ליזום פניות למחנכת במקום להסתפק באישור הודעות שנשלחו אליהן. האימהות היו אסירות תודה על הפעולות של המחנכות למען ולמען ילדיהן.

דיון

המחקר הנוכחי צמח מתוך מחקר פעולה שבו נערכה תוכנית SEL לגיבוש חברתי בכיתה (יריב ואחרים, 2024). עוד בשלב תכנון המחקר הוחלט לתעד את מערכת היחסים ואת התקשורת של המחנכות עם ההורים במהלך התוכנית. לא ניתנו כל הנחיות מראש (כגון לעדכן את ההורים מדי שבוע) וגם לא היו השערות מוקדמות לגבי השאלה האם וכיצד התוכנית תשפיע על דפוסי התקשורת הקיימים. הדיון יבחן מה ניתן ללמוד על אודות דפוסי התקשורת בין מורים להורים במהלך התוכנית.

ערוצי תקשורת

מהמחקר עולה שהתקשורת בין הורים למורים מתנהלת במגוון ערוצים – שיחות פנים אל פנים ושיחות טלפון וגם העברת מסרים ברשתות החברתיות. אבל משום שהנתונים מבוססים על עדויות כתובות, הם לא מתעדים תקשורת לא מילולית (כגון קשר עין, מחוות), העברת מסרים חלקית או מצונזרת, כזו שנעשית מאחורי הגב (רכילות) או על ידי צד שלישי (הילד שמספר להוריו על דברי המורה). משום שלא ניתן לכסות את התחום הרחב הזה במאמר קצר, נתמקד בערוץ אחד פעיל ודומיננטי בתקשורת של המחנכות והאימהות.

העברת מסרים בווטסאפ

מאז שהאפליקציה יצאה לשוק בשנת 2009 היא זוכה לפופולריות רבה בזכות הזמינות והמיידיות בהעברה דו-סטריית של מסמכים, תמונות וקטעי קול ובעיקר שיחות קוליות ושיחות וידיאו. גם עולם החינוך אימץ את הטכנולוגיה (Suárez-Lantarón et al., 2022), כולל בתקשורת של מורים והורים. לתקשורת הזו יש סוגי תכנים, שפה וסגנונות ביטוי אופייניים, למשל, בשימוש באמוג'י (סמלונים). עם זאת, איכות התקשורת הזו ומאפייניה משתנים מקבוצה לקבוצה ומתרבות לתרבות (Mayangsari & Aprianti, 2017). בפרפרזה על הביטוי האייקוני "המדיום הוא המסר" של הפילוסוף מרשל מקלוהן (1995), השימוש המסיבי ברשת החברתית מעצב את דפוסי התקשורת בין המורים להורים. במקום

'מחברת הקשר', שכנראה פסה מהעולם, צומח דפוס של משלוח מסרים עם סגנון קצר וענייני, בשפה רזה, לעיתים עם קיצורים וסמלונים. התכנים עוסקים בהודעות, בבקשות ובעדכונים. אבל הממצא המעניין נוגע לתכונה נוספת של המדיום הזה – העברת צילומים. מורות ואימהות צירפו מפעם לפעם תמונות, לרוב כדיווח על פעילות חיובית שהילד היה מעורב בה. התמונות מספקות מידע חזותי עשיר שהילד במרכזו (Booton, 2018). וכך, האם מתבוננת על ילדה האהוב דרך העיניים של המורה, מאותה זווית צילום, עם (אולי) אותה משמעות שהמורה התכוונה למסור. התמונות לא רק מנכיחות את הילד ומעדכנות על מצבו ועל התפקוד שלו (שליטא ואחרים, 2011). תגובתן השמחה של האימהות מבטאת את התחושה שהמורה 'רואה' את הילד שלהן, מתוך מבט אמפתי ואוהב (שהרי לא מקובל לצלם ילדים בנסיבות שליליות). דוגמה הפוכה התרחשה כאשר אם כעסה על המחנכת משום שבתה נעדרה מצילום קבוצתי.

אף שהתקשורת הייתה מכובדת ועניינית היו גם חריגות. למשל, האם שהתקשרה למורה מוקדם בבוקר כדי לעדכן אותה על מצבו של בנה. ההטרדה הזו, שנובעת מהזמינות ומהמיידיות של התקשורת המקוונת, היא תופעה מוכרת שקיימת לא מעט בקבוצות הורים בבתי ספר בישראל (Wasserman & Zwebner, 2017).

עוד התברר שבמהלך התוכנית השתנה דפוס ההתכתבות בכמה אופנים: התכנים הפכו מגוונים יותר, כולל תכנים אישיים שעד כה נמנעו מעיסוק בהם; הנימה הייתה רגשית וחיובית יותר. נוסף על כך, חודש לאחר שהתוכנית החלה, ההורים התחילו ליזום פניות בווטסאפ ובטלפון למחנכת. התקשורת הפתוחה והזורמת אפשרה למצוא פתרונות לקשיים של התלמידים, תוך שהצוות החינוכי וההורים נרתמים יחד למענו.

היחסים עם הורים לתלמידים משולבים

הוראה וחינוך של תלמידים משולבים הם עניין מורכב יותר. לרוב שותפים לטיפול גם אנשי מקצוע והמורים נדרשים להשקיע בקידום התלמיד ולשמור על קשר הדוק יותר עם ההורים. ככלל, הנימה שניכרה ביחסים הייתה עניינית ואוהדת. ניכרו הבדלים בגישות של שני הצדדים:

המחנכות ביטאו במסרים שלהן קור רוח, עם גישה מקצועית ואוהדת. אצל האימהות ניכרה מעורבות רגשית רבה, תוך הזדהות עם הילד. למשל, התגייסות נמרצת בכל פעם שנדמה שהוא נפגע או זקוק לעזרה. ממצא זה תואם פחות מחקרים שהצביעו על תפיסה אמביוולנטית, לעיתים ביקורתית, של הורים את המורים, ולהיפך (אדרי, 2021; Gilmore et al., 2022).

בספרו 'השפעה: תיאוריה ופרקטיקה' מצטט צ'לדיני (2024) מחקרים המתארים את האופן שבו מעשים של נתינה מגבירים את הנכונות של הצד המקבל להכיר תודה ולתרום מצידו דבר-מה מוחשי או סמלי. הממצאים הנוכחיים מתארים היטב את הדינמיקה הזו: קש"י התפקוד של הילדים המשולבים מעצימים את הדאגה של ההורים ואת רצונם לעזור לילדיהן. המחנכות נותנות משענת רגשית והופכות שותפות פדגוגיות. למשל, אימו של רוני התקשרה לגננת והסבירה שבנה לא רוצה להתלבש בחליפה החדשה שקנתה לו וללכת עימה לגן. "הוא מתעקש ללבוש רק את החליפה שמוכרת לו, שנמצאת עכשיו בכביסה", הוסיפה. בתסכולה ביקשה מהגננת כלים להתמודד עם התנהגותו העקשנית. הגננת הסבירה לה שלבנה יש קושי להתמודד עם שינויים (סממן אפשרי של אוטיזם) וחשוב להכין אותו מראש, לשתף אותו בבחירת הבגדים עוד לפני שהוא הולך לישון. הגננת גם התגייסה לשוחח עם הילד. כעבור שבוע האם הודתה בחום על העשייה ועל "הקסם" של ההתערבות.

שבע המחנכות השקיעו בטיפוח הלימודי והחברתי של כלל התלמידים וגם דיווחו על היוזמות וההתרחשויות בכיתה. הן זכו להערכת ההורים, שבתמורה הודו להן והגבירו את המעורבות שלהן בקשר עם המחנכות ועם בית הספר (Gross et al., 2020). הדוגמה המאלפת ביותר התרחשה כאשר המחנכת ערכה טיול עם הילדים והוריהם ואחר כך ערכה ערב בני ובנות מצווה. ההורים שלחו לה הודעות נרגשות כמה הם גאים ומרוצים מהאירוע. הם גם שיתפו את המסרים האלו במעגלים רחבים יותר. אכן, ההשקעה הפדגוגית של המורים תורמת למערכת היחסים שלהם עם ההורים.

עוד עולה, על פי ההמשגה של ענבר-פירסט ואחרים (2023), שהתקשורת של המחנכות כללה בעיקר שלוש מארבע דרגות – עדכון חד-סטרי של ההורים, ללא דיאלוג; (ב) עדכון עם דיאלוג (כגון שיחת טלפון או התכתבות); (ג) מתן הנחיות לביצוע, יותר מצד המחנכת ופחות מצד

ההורים. אף שתוכנית "כולנו רקמה אנושית אחת" התמקדה ביחסים בתוך הכיתה, תוכניות SEL רבות כוללות רכיב של קשר עם המשפחה והדרכת הורים (Garbacz et al., 2015). יש כאלה שמפיצות מידע ומספקות עצות וטיפים, מדריכות לגבי האופן שבו אפשר להעצים תכנים שנלמדים בכיתה ואפילו עורכות הרצאות להורים. כורם (Korem, 2024) מצאה שתועלת רבה צומחת מהשקעה בקידום החברתי של ילדי הכיתה והוריהם: טיפוח של תקשורת טובה, מתן עצות מעשיות להורים, והובלת שינוי חיובי ביחסים בין הילד להוריו, למשל, בעצות ובהדרכה שמחנכות נתנו לאימהות.

הדרגה הרביעית של הזמנת הורים לשיתוף פעולה חינוכי תועדה במקרים מעטים. בעיקר סביב התייעצויות ומילוי הליכים ברוקרטיים של השמת הילד עם המוגבלות. אבל היו גם שיתופי פעולה פדגוגיים, למשל בין האימא והגננת של רוני ובקשות של מחנכות מההורים לשוחח עם ילדיהם על התנהגות לא תקינה שלהם בבית הספר.

תרומה ליחסי צוותי חינוך-הורים

הסימנים שעדכון הורים על תוכניות לימודים, במיוחד כאלה שתורמות ישירות או בעקיפין לילדיהם, מגבירה את המעורבות שלהם, מסמנת כיוון מעודד. כדי ליצור שותפות משמעותית נחוץ שמורים יעדכנו את ההורים לא רק על תוכנית הלימודים, אלא גם על התרומה הספציפית שלה לילדם. לעזרתם עומדות כיום טכנולוגיות אפקטיביות להפצת מידע. חיוני שמורים יאפשרו להורים לתקשר עימם ללא חשש. המחקר המחיש את התרומה הגדולה שיש לקשר הדדי של שיתוף במידע והתייעצות. זו תהיה גם הזדמנות למורים להתעדכן על התפקוד של הילד בבית, על ההצלחות וגם על התקלות והדילמות שההורים חווים ולהעצים את החינוך שההורים נותנים לילדיהם. נוסף על כך, נחוץ שמורים ישקלו להיענות לפניות של ההורים, במיוחד בנסיבות לא שגרתיות. למשל, אימא של אחד התלמידים שלחה למחנכת תמונה ששלחה מורה אחרת ובה נראה הבן שלה יושב בפינת הכיתה כועס. המחנכת קראה לתלמיד וביררה מה מטריד אותו, ואחר כך עדכנה את האם על הטיפול. האם הודתה למחנכת בחום. ברפלקציה שערכה,

המחנכת הייתה משוכנעת שלמרות הפנייה החריגה של האם, ההחלטה להתערב ולעזור הייתה מוצדקת בנסיבות המקרה, למרות שסתרה את המדיניות שלה להציב גבולות להורים. לסיכום, המחקר הנוכחי חושף מערכת יחסים שממעטים להתבונן עליה: הקשר בין מחנכות להורים של ילד עם מוגבלות. במהלך שישה שבועות נבדקו היבטים של דפוסי תקשורת ותכנים שמאפיינים את הקשרים האלו. ממצאי המחקר מעודדים, אבל נחוצה עבודה רבה נוספת כדי לבסס אותם. ראשית, נחוץ מחקר נוסף כדי לברר אם איכות התקשורת בין הורים לילד עם מוגבלות והמחנכות אכן קשורה לעריכת התוכנית ואולי היא מושפעת גם מתקופת ההיכרות, הפניות היזומות של המחנכות, או לגורמים נוספים. מומלץ לערוך מחקר התערבות קלאסי, הכולל קבוצות ניסוי וביקורת. שנית, קבוצות המורים וההורים שהשתתפו במחקר לא היו הומוגניות – המחנכות היו גננות ומורות (לגילים שונים של ילדים) וגם לקבוצת ההורים היו ילדים עם כמה סוגי מוגבלויות. אכן, לעיתים חוקרים, ואנחנו ביניהם, פועלים תחת אילוצים שונים. לדוגמה, במחקר שנערך בדרום אפריקה עם שתי קבוצות מיקוד של הורים, האחת הייתה הומוגנית, רק הורים לילדים עם תסמונת דאון ובשנייה השתתפו הורים לילדים עם כמה סוגי מוגבלויות (Swart et al, 2004). סוג המוגבלות של הילד עשוי להשפיע על טיב הקשר בין מורים להורים. לדוגמה, נמצא שמורים דירגו באופן חיובי יותר את קשריהם עם הורים לתלמידים מתבגרים עם ASD בהשוואה לקשריהם עם הורים לתלמידים עם לקויות למידה (Pham, 2018). כדי לקבל תובנות הניתנות להכללה מתבקש שבמחקרי המשך ייעשה מאמץ לעבוד עם קבוצות הומוגניות. שלישית, נחוץ להרחיב את המדגם ולכלול גם הורים לתלמידים בלי מוגבלויות, בהם כאלה המשתייכים לקבוצות תרבותיות ואתניות מגוונות. רביעית, מומלץ לעקוב אחר היחסים המתהווים לאורך תקופות ממושכות יותר. לבסוף, כדי להגדיל את התוקף של הממצאים מומלץ לערוך מחקר עם אוכלוסיות הומוגניות יותר, למשל, רק עם קבוצות של גננות או קבוצות של מורות וגם עם קבוצות ילדים עם סוגים ספציפיים של מוגבלויות.

רשימת מקורות

אדרי, א' (2021). תפיסת הקשר עם ההורים מנקודת המבט של הגננת. חוקרים@הגיל הרך, 12, 141-164.

גילת, י', שגיא, ר' וכורם, ע' (2023). מקורות של שביעות רצון ומקורות של אי-נחת בקשר שבין הורים לגננות. חוקרים@הגיל הרך, 21, 30-58.

גרינבנק, א' (2024). ההיבטים החשובים להורים לילדים עם מוגבלות בקשר שלהם עם הצוות החינוכי. חוקרים@צוותי חינוך-הורים, 1, 64-86.

גרינבנק, א' ואגם בן-ארצי, ג' (2020). "הורים שמתערבים? לא חסרות דוגמאות..." עמדות מורים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד כלפי מעורבות הורים. סחיש – סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 30, 48-69.

גרינבנק, א' ובנג'ו, א' (2021). מעורבות הורים בבית הספר בחינוך היהודי: הממלכתי, הממלכתי-דתי והחרדי ובחינוך הערבי. מחקרי גבעה, ח, 105-121.

דיין, י' (יוני 2004). "זה תיק כבד מאוד": שבע גננות מספרות על הקשר עם ההורים. הד הגן, ס"ח(ד), 4-19.

וייסבלאי, א' (2023). תלמידים עם מוגבלויות המשולבים בחינוך הרגיל: נתונים ובחינת השלכות הרפורמה בחינוך המיוחד. מרכז המידע והמחקר של הכנסת.

זבלבסקי, א' ושפירא-לישצ'נסקי, א' (2018). תפיסות של מנהלים, מורים ותלמידים את המעורבות של הורים בלימודי ילדיהם והקשר בין לבין ההישגים במתמטיקה בישראל במבחני הערכה בין-לאומיים (TIMSS). דפים, 68, 79-109.

חוק חינוך מיוחד, תיקון מס' 11, התשע"ח-2018. (18.7.2018).

https://meyda.education.gov.il/files/ChinuchMukar/change_law_11.pdf

יריב, א' (2018). יחסי מורים הורים. בתוך א' יריב וד' גורב (עורכים), ניהול כיתה (עמ' 57-41). מכון מופ"ת.

יריב, א', אוסטרובסקי, מ', אלקובי, ל"ס, ברק, א', גורני, א', לויט, א', אביב-מזרחי, ט' משולם, ה' (2024). "כולנו רקמה אנושית אחת": השפעת תוכנית SEL על מעורבות חברתית

ולימודית של ילדים עם מוגבלות. מחקרי גבעה, 12, 15-24.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (24.6.2021). תלמידים עם צרכים מיוחדים לפי סוגי לקויות

ומסגרות לימוד, מעקב רב-שנתי (תש"ע-תשפ"ט 2009/10-2018/19).

מקלוהן, מ' (1995). המדיום הוא המסר. בתוך ד' כספי (עורך), תקשורת המונים – מקראה,

(כרך ב, יחידות 5-7, עמ' 48-63). האוניברסיטה הפתוחה.

נוי, ב' (2014). של מי הילד הזה? על יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם. מכון מופ"ת.

ענבר-פירסט, ח', יריב, א' ואייבזו, ש' (2023). התייחסות מורים לתפקיד ההורים בתלמידאות

של ילדיהם. רבעון לעבודה סוציאלית חינוכית, 56, 37-60.

פרידמן, י' (2011). יחסי בית-ספר-הורים בישראל. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 267-

237.

צלדיני, ר' (2024). השפעה: הפסיכולוגיה של השכנוע. מטר.

רמר, ר' וגילת, י' (2021). "את לא תגידי לי מה לעשות" – התמודדות הגנת עם הורים

המאתגרים את סמכותה. בתוך ע' טבק וי' גילת (עורכים), "ללכת בין הטיפות": אסופת

מחקרים על השותפות בין הורים למורים (עמ' 65-88). מכון מופ"ת.

שליטא, ר', פרידמן, א' והרתאן, ר' (2011). אוריינות חזותית בפעולה חינוך בעידן החזותי.

מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. רמות אוניברסיטת

תל-אביב.

Andoni, L., Hamsho, N., Blacher, J., & Eisenhower, A. (2022). Psychometric properties of a parent-and teacher-report measure for autistic children: Parent-Teacher Relationship Quality Scale (PTRQS). *Journal of School Psychology, 95*, 25–42. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.jsp.2022.08.004>

- Booton, C. M. (2018). Using rich pictures to verify, contradict, or enhance verbal data. *The Qualitative Report*, 23(11), 2835–2849.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3279>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Dawson, A. E., & Wymbs, B. T. (2016). Validity and utility of the parent–teacher relationship scale–II. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(8), 751–764. <https://doi.org/10.1177/0734282915627027>
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D., & Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 734–742.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.001>
- Froiland, J. M. (2021). A comprehensive model of preschool through high school parent involvement with emphasis on psychological facets. *School Psychology International*, 42(2), 103–131.
<https://doi.org/10.1177/0143034320981393>

- Garbacz, S. A., Swanger-Gagné, M. S., & Sheridan, S. M. (2015). The role of school-family partnership programs for promoting student SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 244–259). The Guilford Press.
- Gilmore, L., Mann, G., & Pennell, D. (2022). Inclusive secondary schooling: Challenges in developing effective parent-teacher collaborations. In C. Boyle & K. Allen (Eds.), *Research for inclusive quality education: Leveraging belonging, inclusion, and equity* (pp. 183–192). Springer.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2023). Parental involvement to parental engagement: A continuum. In *Mapping the Field* (pp. 158–169). Routledge.
- 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.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Geertz, C. (2008). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In T. Oaks & P. Orice (Eds.), *The cultural geography reader* (pp. 41-51). Routledge.
- Gross, D., Bettencourt, A. F., Taylor, K., Francis, L., Bower, K., & Singleton, D. L. (2020). What is parent engagement in early learning? Depends who you ask. *Journal of Child and Family Studies, 29*, 747–760.
<https://doi.org/10.1007/s10826-019-01680-6>

- Hadjiyiannakou, A., Ioannou, C., & Tziogkouros, C. (2007). Parents of disabled children: The educational system and the everyday challenges. *International Journal about Parents in Education*, 1(1), 145–150. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18261>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hedlin, M. (2019). 'They only see their own child': An interview study of preschool teachers' perceptions about parents. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1776-1785.
- Heiman, T., & Avissar, G. (2022). Facilitators and impediments in inclusive education for students with intellectual developmental disability: Perceptions of school staff and parents in Israel. *Journal of Intellectual Disabilities*, 28(1). <https://doi.org/10.1177/17446295221136355>
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817–839. <https://doi.org/10.1023/A:1022262625984>
- Korem, A. (2024). Parental involvement in assisting the student in the social domain: The educators' perspective. *Social Education Research*, 5(2), 176–189. <https://ojs.wiserpub.com/index.php/SER/article/view/4129>
- Leenders, H., Haelermans, C., de Jong, J., & Monfrance, M. (2018). Parents' perceptions of parent–teacher relationship practices in Dutch primary schools: An exploratory pilot study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(6), 719–743. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1456420>

- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28, 771–801.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Mackrill, T. (2008). Solicited diary studies of psychotherapy in qualitative research: Pros and cons. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 10, 5–18. <https://doi.org/10.1080/03069880802343837>
- Mayangsari, I. D., & Aprianti, A. (2017). Understanding communication among parents and teachers in WhatsApp: A case study in Bandung, Indonesia. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 2(2), 18–23. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v2i2.40>
- Milligan, C., Bingley, A., & Gatrell, A. (2005). Digging deep: Using diary techniques to explore the place of health and well-being among older people. *Social Science and Medicine*, 61, 1882–1892.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.04.002>
- Minke, K., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Ryoo, J. H., & Koziol, N. (2014). Congruence in parent-teacher relationships: The role of shared perceptions. *The Elementary School Journal*, 114, 527–546.
<https://digitalcommons.unl.edu/cyfsfacpub/98>
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>

- Mwanda, Z. (2022). Text, voice-notes, and emojis: Exploring the use of WhatsApp as a responsive research method for qualitative studies. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 10(1), 78–92. <https://doi.org/10.14426/cristal.v10i1.423>
- Norheim, H., & Moser, T. (2020). Barriers and facilitators for partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: A review based on empirical research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 789–805. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836582>
- Pham, Y. K., Murray, C., & Good, R. H. (2018). Grades, behavior, and engagement of adolescents with disabilities: An examination of social relationships among students, parents, and teachers. *School Community Journal*, 28(2), 47-62.
- Rosenfeld, A., Sina, S., Sarne, D., Avidov, O., & Kraus, S. (2018). WhatsApp usage patterns and prediction of demographic characteristics without access to message content. *Demographic Research*, 39, 647–670. <https://www.jstor.org/stable/26585343>
- Solomon, D., & Theiss, J. (2022). *Interpersonal communication: Putting theory into practice*. Routledge.
- Suárez-Lantarón, B., Deocano-Ruíz, Y., García-Perales, N., & Castillo-Reche, I. S. (2022). The educational use of WhatsApp. *Sustainability*, 14(17), 10510. <https://doi.org/10.3390/su141710510>

Swart, E., Engelbrecht, P., Eloff, I., Pettipher, R., & Oswald, M. (2004).

Developing inclusive school communities: Voices of parents of children with disabilities. *Education as change*, 8(1), 80-108.

<https://hdl.handle.net/10520/EJC31679>

Wasserman, E., & Zwebner, Y. (2017). Communication between teachers and

parents using the WhatsApp application. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(12), 1–12.

<https://doi.org/10.26803/ijlter.16.12.1>

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A

meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>