

בין דחיפה ליוזמה: חוויות הורים בקבלת עצות חינוכיות¹

איריס ברנט²

תקציר³

המאמר עוסק בחוויותיהם הסובייקטיביות של הורים ישראלים בקבלת עצות חינוכיות, ובוחן את האופן שבו תרבות ההורות האינטנסיבית והקשרים מגדריים, זוגיים וחברתיים מעצבים את תגובות ההורים לעצה. המחקר מבוסס על ראיונות עומק עם 13 הורים לילדים בני 11-14 מאזור תל-אביב, תוך שימוש בניתוח תמטי איכותני ובהשראת המודל הביו-אקולוגי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979).

מוצג סיווג תיאורטי חדש לשלושה טיפוסים של הורים – יוזמים, מתנגדים ואמביוולנטיים, המגלמים אופני תגובה מורכבים לעצה. סיווג זה מציע תשתית חדשה לפרשנות היחסים עם עצות חינוכיות לא כבחירה אינדיבידואלית גרידא, אלא כתגובה פרשנית למערך של עמדות ולחצים תרבותיים. המאמר מצביע על פער בין פתיחות לעצות בתחומים אחרים לבין מורכבות רגשית בעצה הורית, במיוחד כאשר היא נתפסת כפוגעת באוטונומיה או כמשקפת שיפוטיות.

המחקר מצביע על מפת פעולה רגישה אך מחייבת להתנהלות עם כל אחד מהטיפוסים ההוריים, מתוך הבנה שגם יוזמה וגם הסתייגות עשויות לבטא דרכי הורות אחראיות. המורה נדרש ליזום, להוביל ולבנות דיאלוג לא כמתווך עצות בלבד, אלא כשותף במרחב שזור של זהויות, רגשות ופרשנויות. המאמר מציע שיח חלופי למודל הזירות או המעגלים ומציג במקומם תפיסה של מערכת בבושקה – אקולוגית, רפלקטיבית ורב-רבדים שבה הילד, ההורה והמורה מעצבים זה את זה.

מילות מפתח: קשר הורים-מורים, אוטונומיה הורית, הורות אינטנסיבית, מודל אקולוגי

¹ המחקר נעשה במסגרת עבודת דוקטור שהוגשה לאוניברסיטה University College of London, UK.
² אני מודה לעורכת כתב-העת, ד"ר ענת כורם, אשר נכחה בהרצאה שהעברתי בחוג לחינוך במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט והציעה לי להגיש את כתב-היד למערכת כתב-העת. תודה מיוחדת גם לראש המחלקה לחינוך, ד"ר שרון הרדוף-יפה, שאפשרה לי את הבמה להציג את ממצאי עבודת הדוקטור.
³ במהלך הכנת המאמר נעשה שימוש בכלי בינה מלאכותית מסוג ChatGPT למטרת איסוף חומרי מחקר, סיוע בגיבוש רעיונות ותכנון מבנה המאמר, ניתוח נתונים ויצירת גרפים ותרשימים ולשיפור שפה וסגנון.

מבוא

בישראל ובמדינות נוספות הורים מתמודדים עם זרם בלתי-פוסק של עצות, המלצות והנחיות המדגישות אידיאלים של הורות "נכונה" ושל ילדים "מושלמים" (אלמוג, 2004; גוטמן וכצנלסון, 2021). במקביל, הקשר עם מערכת החינוך בישראל מתאפיין במתח מתמשך בין אידיאלים של שותפות לבין תחושות של חדירה למרחב ההורי, אחריות יתר והצפה רגשית (אדי רקח והריסון-וייס, 2025; כצנלסון, 2014; משרד החינוך, 2019; שפירא ופלוטקין, 2013; שפירא-ליבאי, 2018). עצות חינוכיות, גם כשהן ניתנות מתוך כוונה טובה ואף שנועדו לתמוך בהורים ולחזק את הקשר בין ההורה לילד ולקדם התפתחות תקינה (Bornstein, 2002), נחוות לעיתים כשיפוטיות או כפולשניות, בייחוד כשהן פוגשות פערים תרבותיים או מעמדיים (אופנהיים-שחר וברנט, 2021; כורם, 2022). כל זאת מתקיים בתוך הקשר של תרבות הורות אינטנסיבית, המטילה אחריות כמעט מוחלטת על ההורה, ובעיקר על האם, ודוחקת בו לאמץ עצות מקצועיות למען הילד (Faircloth, 2014; Hays, 1996). בהקשר זה, מחקרים עדכניים מצביעים גם על מגמה של מעורבות-יתר מצד חלק מההורים, המשקפת הן חרדה הורית הן תפיסות של שליטה (Ben Artzi & Greenbank, 2023). תפיסות אלו, המכונות **הורות אינטנסיבית** (Hays, 1996) וגם **הורות מדעית** (Faircloth, 2014) מציבות את ההורים בעמדת מומחים הנדרשים לשלוט בכל היבט של גידול ילדיהם. במובן זה, ההורות הופכת לפרויקט מתמשך של ניהול סיכונים ומקסום תוצאות, הפועל לפי עקרונות פסיכולוגיים-חינוכיים והנחיות מקצועיות (ראו גם Furedi, 2002).

יש הסבורים כי הורים בישראל אינם ממוקדים דיים בילד ולכן גם אינם פונים ליעוץ הורי (שגיאי-שוורץ ודולב, 2001). אולם, מאמר זה מבקש לבחון את החווייה של קבלת העצות עצמה, כפי שהיא נחוות על ידי הורים, לא כהיעדר פנייה, אלא כתגובה זהותית למפגש עם מערכת טעונה. בכך ממשיך המאמר את הדיון התיאורטי על חשיבותה של רגישות תרבותית ואינדיבידואלית ביעוץ להורים, אך גם מבקש לתרום לשאלה שנידונה פחות: כיצד אפשר לקדם הדדיות מעשית בין הורים לצוות החינוכי, בתוך מערכות יחסים הרוויות באסימטריה. מאמר זה בוחן את האופן

שבו הורים יהודים-ישראלים ממעמד הביניים מפרשים את חוויותיהם בקבלת עצות ממערכת החינוך, לא כהנחיות ניטרליות אלא כההליכים טעונים בזהות, רגש ויחסי כוח. באמצעות ניתוח ראיונות עומק זהו שלוש דרכי התמודדות הוריות – פרואקטיבית, מתנגדת ואמביוולנטית – ומתוך כך נבנה מודל פעולה פרשני-אקולוגי בהשראת ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979).

סקירת ספרות

במהלך העשורים האחרונים הוצעו שלוש גישות מרכזיות להבנת מקומם של ההורים במערכת החינוך. גישות מוקדמות הציבו את ההורה כשותף טבעי בתהליך החינוכי (כהן סוצקבר, 2023), מתוך הנחה שיש רציפות אינטרסים בינו לבין הצוות המקצועי (Epstein, 2008); גישות ביקורתיות הדגישו את יחסי הכוח, את חוסר הסימטריה ואת הפערים שבין הורים לאנשי חינוך, במיוחד על רקע הבדלי מעמד ותרבות (נוי, 2014); ואילו גישות אקולוגיות עדכניות ביקשו לאתגר את התפיסה המהותנית של הורה משתף פעולה ולהציע התבוננות רגישה יותר על הקשרים תרבותיים משתנים ועל המורכבות הרגשית של יחסים בין הורים למורים (אדי רקח והריסון-וייס, 2025). בישראל, מחקרים מצביעים על פערים ניכרים בין תפיסות אנשי החינוך לבין תחושות ההורים בנוגע לשותפות בקבלת החלטות חינוכיות (שפירא-ליבאי, 2018; Artzi & Greenbank, 2023). מחקר סקירה של משרד החינוך (2019) הדגיש כי גם עצות הניתנות מתוך כוונה טובה נחוות לעיתים כחדירה למרחב הפרטי או כשיפוט סמוי. הפערים הללו מתחדדים במיוחד בגיל ההתבגרות, תקופה המאופיינת בשינויי תפקיד הוריים, בתנועה בין סמכות לשחרור ובצורך בתיאום עדין בין הבית לבית הספר (Hill & Tyson, 2009). ניסיונות מוסדיים להבהיר גבולות תפקידים אינם מצליחים לבטל את העמימות ואת הרגישות שמאפיינות את מערכת היחסים הזו.

מאפיינים סוציו-פוליטיים וייעוץ הורי בישראל

תוכניות ייעוץ הורי בישראל החלו להתבסס במסגרות חינוכיות ובמסגרות של מערכת הרווחה, והעבירו להורים מסר שלפיו עליהם ללמוד לגדל ילדים "יהודים ציוניים חדשים", במיוחד כאשר מדובר היה בעולים חדשים (נוי, 2014). הורים נדרשו לפעול לפי הנחיות של מורים ועובדים סוציאליים, ולעיתים חשו שהם תחת פיקוח או חדירה למרחב ההורי (שכטמן ובשריאן, 2015). כיום, ייעוץ הורי בישראל מתנהל באופן מופרט וספורדי, ואינו נתון למסגרת מדיניות לאומית ברורה (רבינוביץ', 2014).

מדיניות הרווחה בישראל מתאפיינת בשילוב ייחודי של מדיניות נאו-ליברלית עם שירותי בריאות וחינוך מסובסדים (מרכז טאוב, 2020). לצד זאת, ערכים קולקטיביים בזהות הישראלית תורמים לאי-בהירות בנוגע לגבולות האחריות ההורית (כהן סוצקבר, 2023). על אף קיומן של תוכניות חינוכיות להורים, הורים רבים ממעמד הביניים נרתעים מפנייה לייעוץ מתוך חשש להיתפס כהורים גרועים (רבינוביץ', 2014).

היבטים מגדריים במעורבות הורית במערכת החינוך בישראל

מחקרים בישראל מצביעים על חלוקה מגדרית ברורה במעורבות ההורית: אימהות נושאות בעיקר הנטל בקשר עם בית הספר, בעוד אבות ממלאים תפקיד שולי יותר (חן, 2025). מחקר שכלל ראיונות עם אימהות ממעמד ביניים בינוני-חילוני (Erdreich & Golden, 2017) הראה שמבנה בית הספר והציפיות ממנו מעצבים את המעורבות ההורית כך שהיא פונה ומכוונת את הציפיות והדרישות באופן בלעדי כמעט כלפי אימהות, תוך חיזוק של אידאולוגיית הורות אינטנסיבית שמוטלת בעיקר על נשים. סיידל (2016) מצא קשר בין מעורבות האם למידת המעורבות של האב, דבר המלמד על השפעה זוגית הדדית. עם זאת, מרבית המחקרים עוסקים בתיאור הפערים, בלי להעמיק בחלוקת האחריות בפועל, בתפיסות הוריות כלפי מערכת החינוך או בדינמיקה בין סמכות,

אחריות ואמון בין בני הזוג, אולם ממדים אלו חיוניים להבנת הבחירות ההוריות ביחס לייעוץ חינוכי, במיוחד בגיל ההתבגרות.

הורות בגיל ההתבגרות והקשר עם מערכת החינוך

בגיל ההתבגרות משתנה הדינמיקה בין הורים לילדיהם, והקשר עם בית הספר נעשה מורכב יותר משום שהמתבגרים מבקשים עצמאות, וההורים נדרשים לאזן בין תמיכה לנסיגה (Steinberg, 2001). הורים בישראל חווים לעיתים ריחוק ותסכול מהמערכת, בעיקר כשהיא פונה אליהם רק בעיתות משבר ולא לבניית שותפות (משרד החינוך, 2019). חוסר הבהירות לגבי תפקידם בגיל זה מעמיק את תחושת ההדרה.

מסגרת תיאורטית ושאלת המחקר

מחקר זה נשען על המודל המערכת-האקולוגי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979), הרואה בהורה חלק ממארג של מערכות, מהמיקרוסיסטם של אינטראקציות יומיומיות עם הילד ועם המורה, ועד למקרוסיסטם של ערכים תרבותיים, מגדריים ומעמדיים. גישה זו מורחבת כאן דרך עדשה פרשנית-רגשית הרואה בעצות תהליכים טעונים בזהות, בזיכרון וברגשות הן מצד ההורה הן מצד המורה. חידושו של המחקר טמון בהתמקדות בנקודת המבט הסובייקטיבית של ההורים עצמם, ולא בהנחות מוקדמות על השאלה: מהי מעורבות נכונה? בשיח המחקרי הקיים (למשל, Epstein, 2008) מודלים לקשר שיתופי מוצעים לעיתים קרובות דרך העדשה של הציפיות מהם שיהיו מעורבים, אך לא תמיד נבחנת לעומק חווייתם בעת קבלת העצה והמשמעות שהם מייחסים לה. על בסיס זה נשאלת שאלת המחקר: כיצד חווים הורים ישראלים ממעמד בינוני את קבלת העצות מהמערכת החינוכית, וכיצד חוויות אלו משקפות מתחים בין שיתוף פעולה, אוטונומיה וציפיות תרבותיות? במאמר זה, המונח **עצה** מתבסס על הגדרתה הרחבה של דמיק

(Demick, 2002), הרואה בעצה הכוונה הניתנת להורים לא רק על ידי מומחים, אלא גם על ידי אנשים מהשורה ובמסגרות של שיח פופולרי.

שיטת המחקר

המחקר ביקש לבחון את האופן שבו הורים ישראלים יהודים ממעמד הביניים מפרשים את חוויותיהם בקבלת עצות מצד צוותים חינוכיים, ואת האופן שבו חוויות אלו משקפות הבניה תרבותית, מוסדית ואישית של תפקידם כהורים. המחקר התבסס על גישה איכותנית (Braun & Clarke, 2006) וכלי המחקר המרכזי שנבחר הוא ראיונות עומק, במטרה להנכיח את קולם של ההורים עצמם וללכוד את המורכבות הרגשית, הערכית והמעשית הכרוכה בקבלת ייעוץ חינוכי. בשילוב ניתוח תמטי ופרספקטיבה אקולוגית, נבנה דגם מושגי חדש המחלק את ההורים לשלושה טיפוסים – יוזמים, מתנגדים ואמביוולנטיים – המייצגים דרכי התמודדות שונות עם ייעוץ מקצועי ועם ציפיות שיש למערכת החינוך בישראל מההורים.

המחקר נערך בישראל כחלק מעבודת דוקטור באוניברסיטת לונדון, בהנחיית פרופ' קתרין טוואמלי ופרופ' מרגרט אבראין. החוקרת הראשית ניהלה את איסוף הנתונים והייתה שותפה לפרשנות הממצאים עם מנחותיה. הראיונות תורגמו גם לאנגלית לצורך תהליך ההנחיה והדיון. המדגם כלל 13 הורים (שבע אימהות ושישה אבות), שלהם לפחות ילד אחד בטווח הגיל 11–14. הבחירה בטווח גיל זה נבעה מההנחה שבשלב זה בהורות כבר קיים ניסיון קודם בקבלת עצות חינוכיות. ההורים שרואינו התבקשו לתאר את חוויותיהם סביב העצות החינוכיות שקיבלו – מה הוביל לפנייה, מה התרחש לאחר מכן, וכיצד בחרו אם ליישם את העצה או לדחותה. הריאיון עודד שיח פתוח באמצעות שאלות פתוחות שנסחו כך שיאפשרו העלאה של נרטיבים אישיים, של רגשות ושל דילמות. במהלך הריאיון נשאלו שאלות נוספות בהתאם לדברי המראיינים, במטרה להעמיק את ההבנה של נקודת מבטם.

ניתוח הנתונים

הניתוח התמטי אפשר זיהוי של תמות מרכזיות מתוך דברי המשתתפים. תהליך הניתוח החל בקריאה חוזרת של תמלילי הראיונות, שנועדה לאפשר היכרות מעמיקה עם תוכנם ועם המורכבות של החוויות המתוארות. מתוכם זוהו קטעים משמעותיים – ביטויים חוזרים, עמדות רגשיות, תיאורי פעולה ודפוסים ערכיים – שעברו קידוד פתוח. בהמשך אוחדו קטעים אלו לכדי תמות רחבות שאיגדו מופעים חוזרים ויצרו מארג של משמעויות משותפות. תמות אלו קיבלו פרשנות במבט תרבותי וחברתי, מתוך זיקה להקשרים הרחבים שבתוכם פעלו ההורים. לבסוף, גובשה תמת-על ששימשה מסגרת פרשנית כוללת להבנת דפוס הפעולה, העמדה והחוויה של ההורים.

שיקולים אתיים

המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה של אוניברסיטת לונדון, ונערך בהתאם לכללים הנהוגים במחקר איכותני. כל המשתתפים חתמו על טופס הסכמה מדעת שהסביר את מטרות המחקר, את מהלך ההשתתפות ואת האופן שבו יישמר המידע. שמותיהם שונו, והנתונים הוצפנו ונשמרו בסודיות מלאה. המחקר לא ביקש להעריך הורות או להציע דרכי פעולה תקינות, אלא להבין לעומק את המשמעויות שהורים מעניקים לייעוץ חינוכי.

שילוב בין גישה פרשנית, פרספקטיבה אקולוגית וכלי מחקר איכותני חשף שלוש דרכי התמודדות של הורים עם עצות חינוכיות – יוזמת, מתנגדת ואמביוולנטית – המשקפות עמדות שונות כלפי סמכות מקצועית וכלפי תפקיד ההורה. בפרק הבא יוצגו מאפייניו של כל טיפוס כפי שעלו מהראיונות.

כפי שתואר לעיל, המדגם כלל 13 הורים ממעמד הביניים בישראל, אשר גויסו ממסגרות חינוכיות שונות. לוח 1 מסכם את מאפייני הרקע של המשתתפים, לצורך מתן הקשר לניתוח הממצאים בהמשך.

לוח 1: מאפיינים דמוגרפיים של המשתתפים

| קוד משתתף | שם (בדו"י) | מין | השכלה | מעמד סוציו-אקונומי | רמת דתיות | מספר ילדים | מצב משפחתי |
|-----------|------------|------|-------------------|--------------------|-----------|------------|------------|
| 1א | משה רם | אבא | אקדמית (+15 שנים) | בינוני-בינוני | מסורתית | 3 | נשוי |
| 2א | מיכל אור | אימא | דיפלומה (14 שנים) | בינוני-נמוך | מסורתית | 2 | גרשה |
| 3א | נינה בר | אימא | דיפלומה (14 שנים) | בינוני-בינוני | חילונית | 1 | חד-הורית |
| 4א | יואב חן | אבא | תיכונית (12 שנים) | בינוני-נמוך | מסורתית | 2 | נשוי |
| 5א | אביבה חן | אימא | אקדמית (+15 שנים) | בינוני-נמוך | חילונית | 2 | נשואה |
| 6א | נוית גולד | אימא | אקדמית (+15 שנים) | בינוני-בינוני | חילונית | 3 | נשואה |
| 7א | חיים לב | אבא | תיכונית (12 שנים) | בינוני-בינוני | חילוני | 2 | גרש |
| 8א | לורה קנור | אימא | אקדמית (+15 שנים) | בינוני-גבוה | חילונית | 2 | גרשה |
| 9א | ליאור מזר | אבא | תיכונית (12 שנים) | בינוני-נמוך | דתי | 6 | נשוי |
| 10א | רחל גולן | אימא | אקדמית (+15 שנים) | בינוני-גבוה | דתית | 6 | נשואה |
| 11א | יוסף גולן | אבא | אקדמית (+15 שנים) | בינוני-גבוה | דתי | 6 | נשוי |
| 12א | שלום שגב | אבא | אקדמית (+15 שנים) | בינוני-גבוה | חילוני | 3 | נשוי |
| 13א | דורית שגב | אימא | אקדמית (+15 שנים) | בינוני-גבוה | חילונית | 3 | נשואה |

ממצאים

פרק זה מציג שלושה דפוסים טיפוסיים של תגובות הוריות ליעוץ חינוכי – יוזמים, מתנגדים ואמביוולנטיים – כפי שעלו מניתוח ראיונות עם 13 הורים. הדפוסים אינם רק סיווג תיאורי, אלא מציעים תשתית להבנת אופני שיתוף פעולה או קונפליקט עם אנשי חינוך, בהתאם לאופן ההתמודדות עם תרבות של הורות אינטנסיבית ועם ייעוץ מקצועי. עבור כל דפוס נבחנת גם משמעות הקשר עם הצוות החינוכי.

קבוצה א: קבוצה של הורים שאמרו שהם מחפשים עצות הוריות על בסיס קבוע כמעט. קבוצה זו מכונה **פרואקטיבית בחיפוש עצות הוריות**, ובקצרה, הקבוצה היוזמת.

קבוצה ב: קבוצה של הורים שדיווחו במכוון שאינם מחפשים עצות הוריות ומתנגדים לקבלת עצות הוריות. קבוצה זו מכונה **מתנגדים לקבלת עצות הוריות**, ובקצרה, הקבוצה המתנגדת.

קבוצה ג: קבוצה של הורים שהיו פתוחים לשימוע עצות הוריות אך גם היו ספקניים כלפיהן. קבוצה זו מכונה **אמביוולנטיים כלפי קבלת עצות הוריות**, ובקצרה, הקבוצה האמביוולנטית.

בחלק המתאר כל קבוצה, הנתונים מחולקים לחמש תת-קטגוריות שמייצגות את הנושאים המרכזיים שעלו בראיונות. אומנם יש חפיפות מסוימות בתת-קטגוריות של כל קבוצה, אולם התוכן עשוי להיות שונה. באמצעות תת-קטגוריות אלו נחשפו הן הבדלים הן דמיון בין הקבוצות. חמש תת-הקטגוריות הן:

1. גישת ההורים לקבלת עצות הוריות (האופן שבו הם מחפשים עצות, אל מי הם פונים לעצה,

המניע לחיפוש העצות)

2. חיפוש עצות הוריות בהשוואה לחיפוש עצות בתחומים אחרים

3. ביטחון עצמי בכישורי ההורות (האם הם בטוחים בכישורי ההורות שלהם ובמה תלוי

ביטחונם?)

4. אוטונומיה הורית (האם ההורה מקבל החלטות הוריות למרות שהן אינן תואמות לנורמות

החברתיות?)

5. האופן שבו ההורים חווים את ההורות (למשל, כמעמסה או כתפקיד מהנה)

קבוצה א: הקבוצה היוזמת – הורים פרואקטיביים בחיפוש אחר עצות

בקבוצה זו חמישה הורים – ארבע אימהות ואב – שהתאפיינו ביוזמה מתמשכת בחיפוש אחר עצות הוריות. בדבריהם ניכרה זיקה עמוקה לערכים של הורות מדעית ואינטנסיבית, שבאה לידי ביטוי בהשקעת זמן, אנרגיה ומשאבים כלכליים לצד תחושת התפתחות ולמידה אישית.

המשתתפים תיארו גם תחושות של עייפות, עומס רגשי ודאגה מתמשכת. חלקם השתמשו במונחים שאופיים דתי כדי לתאר את החוויית של קבלת העצות, שנחוותה כשליחות הורית כוללת ותובענית.

אף על פי שרוב ההורים בקבוצה זו פנו לייעוץ בעקבות הפניה של גורמי חינוך, הם תיארו את הפנייה לייעוץ כמתאימה לעולמם הערכי, ולא כהיענות פסיבית. הם הדגישו את החשיבות של שימור האוטונומיה בתהליך קבלת ההחלטות, תוך כדי ניהול זהיר של גבולות ההשפעה של אנשי המקצוע על עולמם ההורי. העצה נתפסה בעיניהם כאמצעי לשיפור עצמי ולצמיחה הורית, וניכר כי תחושת חוסר הביטחון שחוו בתפקידם ההורי – בניגוד לביטחונם בתחומי חיים אחרים – הייתה אחד הגורמים המרכזיים שהניעו אותם לפנות לייעוץ מקצועי.

1. מקבלים "מיליון" עצות: העדפות בפנייה לייעוץ

ההורים בקבוצה היוזמת תיארו דפוס עקבי של פנייה לייעוץ חיצוני, תוך העדפה ברורה למומחים מקצועיים על פני חברים או בני משפחה. ייעוץ הורכב בעיניהם מהתייעצות עם אנשי מקצוע – פסיכולוגים, יועצות חינוכיות, מאמנות הורים ומטפלות התפתחותיות – שנתפסו כגורמים מוסמכים ובעלי ידע מהימן. הדחף לפנות לייעוץ נבע אצל רוב המשתתפים מהתמודדויות שהתעוררו מחוץ לבית, לרוב במסגרת הגן או בית הספר. כלומר, הקושי שהעיר את הצורך בעצה לא נצפה תחילה על ידי ההורה אלא הובא לידיעתו דרך גורמים מוסדיים. יוצאת דופן הייתה דורית (א13), אשר חיפשה ייעוץ ביוזמתה בעקבות התנהגויות שהופיעו בבית בלי שתתקבל תחילה פנייה מצד הצוות החינוכי.

2. חיפוש עצות הוריות כתופעה ייחודית

משתתפי הקבוצה היוזמת תיארו חיפוש עצות בתחום ההורות כתופעה מובחנת ומובלטת ביחס לתחומי חיים אחרים. על אף שהגדירו עצמם כאנשים עצמאיים ולעיתים אף כסמכות בעיני אחרים, דווקא בהורות דיווחו על צורך מתמשך בייעוץ. הפער בין תחושת הביטחון בתחומים אחרים לבין חוסר הביטחון בהורות עורר חיפוש אחר הדרכה מקצועית.

כך למשל רחל (א10), אם דתיה לשישה ילדים ומנהלת אשכול גנים, ציינה: "בנוגע לתחומים אחרים בחיים, בניגוד להורות, יש לי יותר מדי ביטחון. כך אני מסבירה את זה... כשאני מרגישה ממש אבודה, אז אני פונה לייעוץ". עדותה של רחל (א10) ממחישה את האופן שבו תחושת היעילות ההורית אינה נובעת מהניסיון בלבד, אלא נבנית ומתוחזקת דרך קבלת עצות. בהמשך, תיארה שפנתה יחד עם בעלה לייעוץ בעקבות קשיים שזוהו הן בבית הן בבית הספר, והחליטו בסופו של דבר להעביר את בנם למסגרת חינוכית אחרת, החלטה שהתקבלה מתוך עמדה של שיקול דעת אישי, גם אם קיבלה חיזוק מהמערכת.

3. יעילות הורית כתוצר של קבלת עצות

מבחינת ההורים בקבוצה היוזמת, קבלת עצות נתפסה כאמצעי מרכזי לחיזוק תחושת היעילות ההורית. עם זאת, תיאורים רבים העידו כי הייעוץ אינו מייצר שינוי מתמשך בתחושת המסוגלות, אלא מהווה משאב זמני, שנחוץ להתחדשות מתמדת. לצד תחושת הקלה והכוונה, חלק מההורים תיארו גם מתחים בין־אישיים, ובפרט זוגיים, שהתעוררו בעקבות עצות חיצוניות. ליאור (א9), אב לשישה ילדים, תיאר שתחושת הביטחון ההורי שלו התחזקה בעקבות פגישה עם יועץ חינוכי שאימת את עמדתו לגבי בנו, בניגוד לעמדת אשתו. האישור החיצוני סייע לו לגבש תגובה הורית ברורה ותומכת. עם זאת, האירוע חשף את המורכבות הכרוכה בשילוב עצות חיצוניות בתוך מרקם משפחתי. הדוגמה ממחישה שעצות מקצועיות עשויות לחזק את ההורה, אך גם להדגיש פערים וליצור תנועה בתוך הדינמיקה המשפחתית.

4. אוטונומיה הורית במערכת היחסים עם היועץ

בקרב הורים יוזמים עלה מתח מובהק בין הצורך בהכוונה מקצועית לבין הרצון לשמר אוטונומיה הורית. אוטונומיה, בהקשר זה, היא היכולת לפעול באופן בלתי־צפוי ולעיתים גם לדחות עצות, גם כאשר הן ניתנות על ידי מומחים. הורים תיארו את קבלת העצה כהליך טעון ולעיתים מלחיץ, שבמרכזו ניצבת שאלת האמון: נכונותם לאמץ את העצה הייתה תלויה באיש המקצוע, אשר נתפס בעיניהם כבעל רמה מוסרית ומקצועית גבוהה וכמתאים במדויק לצורכיהם האישיים והמשפחתיים.

הקונפליקט בין הישענות על ייעוץ לבין שמירה על אוטונומיה בא לידי ביטוי בדבריהן של ארבע האימהות בקבוצה זו. לורה (א8), אם בקבוצה, הסבירה כי נדרש לה אמון עמוק ביועץ כדי להעדיף את המלצתו על פני תחושותיה האינטואיטיביות. לעומתה, נוית (א6) תיארה דינמיקה של שותפות עם מורה מהימנה, אך תוך הדגשה של הובלה הורית ברורה. בדבריה, בקשתה מהמורה לגבי בנה "לרדת ממנו לגמרי" שיקפה את עמדתה כסמכות הורית עצמאית, השומרת על שיקול דעתה גם במצבים של קונפליקט סמוי.

5. ייעוץ הורי והורות כעומס מתמשך

ההורים בקבוצה היוזמת תיארו את ההורות כחוויה טוטלית, תובענית ורוויה באחריות, בדאגה ובעייפות נפשית. בריאיון עם דורית (א13), לדוגמה, בלט השימוש במילים כמו חרדה, דאגה, בניגוד לקבוצות האחרות. היעדר ביטויים חיוביים, כמו אהבה, חידד את התפיסה של ההורות כנטל מתמשך. הבדלים אלו מצביעים על הבניה חווייתית שונה של ההורות – בין הורות כפרויקט שיש למקסם בו תפקוד, לבין הורות כקשר רגשי, כפי שתואר בקבוצה המתנגדת.

סיכום ביניים: הקבוצה היוזמת

ההורים בקבוצה היוזמת מפגינים היענות גבוהה לתרבות ההורות האינטנסיבית, תוך השקעת משאבים ביעוץ ובלמידה. לצד תחושת שליחות, עלו גם עייפות, חרדה ומתח בין הסתמכות על מומחים לבין שמירה על עצמאות הורית. להלן תוצג הקבוצה המתנגדת, שמציעה גישה שונה בתכלית, השואבת ביטחון דווקא מהתרחקות מעצות חיצוניות.

קבוצה ב: הקבוצה המתנגדת – הורים שמתנגדים לקבלת ייעוץ הורי

בקבוצה זו ארבעה הורים – שתי אימהות ושני אבות – שהתנגדו בעקביות לקבלת ייעוץ הורי, גם כאשר הוצע להם על ידי אנשי מקצוע. אף שעמדוניהם גובשו בתוך תרבות ההורות האינטנסיבית, הם דחו את מודל הפסיכולוגיה המומחית והעדיפו להישען על היכרות עמוקה עם ילדם ועל זהות

הורית ייחודית. התנגדותם לא ביטאה ניתוק או חוסר מעורבות, אלא עמדה מוסרית ועקרונית: ההורות נתפסה כתחום של חירות ואחריות אישית, ולא כזירה הכפופה להכוננה חיצונית.

1. "אפס" קבלה של ייעוץ הורי

כל ארבעת המשתתפים שזוהו כקבוצה המתנגדת ציינו שלא פנו לייעוץ הורי כלל, ואף הביעו הסתייגות חדה מהרעיון. כך, למשל, משה (א1) השיב: "אפס ייעוץ הורי! מי היא שתייעץ לי?" מעניין לציין כי שניים מההורים העניקו בעצמם ייעוץ להורים אחרים, דבר הממחיש כי הסירוב לייעוץ אינו נובע מהתנגדות עקרונית לעצות, אלא מהעדפה להסתמך על שיקול דעת פנימי.

2. הימנעות מייעוץ הורי לצד פתיחות לייעוץ בתחומים אחרים

אף שהתנגדו לייעוץ הורי, חברי הקבוצה פנו לייעוץ בתחומים אחרים (כגון עבודה, רגשות או כלכלה) בגישה פתוחה ובשפה חיובית. ההבחנה בין התחומים מדגישה כי דווקא ההורות – כתחום טעון בזהות ובחשיפה – עוררה תחושת שיפוט או איום, ולא עצם קבלת הייעוץ.

3. תחושת מסוגלות הורית הנשענת על קרבה ואחריות אישית

תחושת המסוגלות של ההורים בקבוצה המתנגדת נבנתה מתוך קרבה, מחויבות והיכרות אינטימית עם הילד, ולא מתוך ייעוץ מומחה. נינה (א3), אם חד-הורית, הסבירה: "אפשר לגדל ילד לבד אם אתה נוטל את האחריות על עצמך". מבחינתם, אחריות הורית מחייבת פעולה עצמאית – לא היעזרות, אלא חיזוק הזהות והאמון הפנימי.

4. אוטונומיה כהתנגדות להתערבות חיצונית

ההורים בקבוצה המתנגדת תיארו את שמירת האוטונומיה כהכרח רגשי ולא רק עקרוני – רצון להכריע בעצמם מה נכון לילדיהם. עצות חיצוניות, במיוחד כשניתנו ביוזמת המערכת, נתפסו כפוגעניות. נינה (א3) אמרה: "רק אני יכולה להבין למה החלטתי את הדברים הללו", ומיכל (א2) הוסיפה: "אף אחד לא ינהל אותי." תחושת הסמכות ההורית נשענה על הזכות לטעות ועל הצורך להגן על זהותם.

5. הורות כהתמסרות מתוך אהבה והנאה

הורי קבוצה זו תיארו את ההורות במונחים חיוביים: אהבה, הנאה וקרבה. לדוגמה, המילה אהבה הופיעה פעמים רבות בראיונות עם מיכל (א2) ויואב (א4), ונינה (א3) כינתה את ההורות חוויה מהנה. בניגוד לקבוצה היוזמת, שהדגישה עומס וחרדה, כאן בלטו תחושות של חיבור ומשמעות. ההתנגדות לעצה לא ביטאה ריחוק רגשי, אלא תפיסה של הורות כערך פנימי ומספק.

סיכום ביניים: הקבוצה המתנגדת

ההורים המתנגדים תיארו הורות המבוססת על קרבה, על אחריות ועל בחירה עצמאית. הם דחו ייעוץ חיצוני אך ראו עצמם הורים מסורים, אוהבים וחושבים. עמדתם מבטאת הזדהות עמוקה עם תפקידם ההורי, ורצון לשמר שליטה, עצמאות וכבוד הדדי, בניגוד לקבוצות אחרות, ובמיוחד לקבוצה היוזמת, שמרבה להיעזר ביועצים.

קבוצה ג: הקבוצה האמביוולנטית – הורים אמביוולנטיים כלפי קבלת ייעוץ הורי

ההורים בקבוצה זו (ארבעה מתוך כלל המשתתפים) הביעו עמדה מורכבת ואמביוולנטית כלפי קבלת ייעוץ הורי. מחד גיסא, הם היו פתוחים לשמוע עצות ואף התייחסו לכך בלשון רציונלית ומודעת, והשתמשו במונחים כמו הבנה, בירור, בדיקה. מאידך גיסא, הם גילו חשדנות כלפי אידאולוגיית ההורות האינטנסיבית והדטרמיניזם הכרוך בה, והדגישו את חשיבותה של ההתאמה לערכיהם האישיים. העמדה הזו אינה של דחייה חד-משמעית או של אימוץ מלא, אלא של סלקטיביות זהירה: "לא אומרים אמן לכל ייעוץ", כפי שניסחה זאת אביבה (א5). ההורים בקבוצה זו לא פנו לייעוץ באופן יזום ותדיר, ולעיתים אף נמנעו מיישום המלצות שקיבלו. בעמדותיהם משתקפת תנועה מתמדת בין הלחץ החברתי להיעזר ביועצים מקצועיים לבין הרצון לשמור על אוטונומיה הורית ועל זהות עצמאית. חברי קבוצה זו באו מרקע סוציו-אקונומי מגוון, היו בעלי השכלה שונה, והביעו גישות זהירות ולעיתים גם ריחוק רגשי כלפי דמויות הייעוץ.

1. פתיחות מסויגת לקבלת עצות הוריות

הורים בקבוצה האמביוולנטית, שבה שלושה אבות ואם אחת, לא שללו את עצם הרעיון של קבלת ייעוץ, אך הדגישו את הסלקטיביות ואת ההסתייגות שלהם מאימוץ אוטומטי של עצות. הם תיארו עצמם כהורים שלא יזמים פנייה לייעוץ, אך מוכנים לעיתים לשתף פעולה כאשר המצב מצריך זאת. שלום (א12, חילוני, אקדמאי, נשוי, אב לשלושה ילדים, ממעמד בינוני-גבוה) אמר: "בדרך כלל לא", בהתייחסו לחיפוש אחר עצות הוריות, אך הוסיף כי ייתכן שישתף פעולה אם יהיה צורך. באופן דומה, חיים (א7) הסביר: "כשנתקלנו בבעיה, לורה (א8, גרושתו, המשתייכת לקבוצה היוזמת) טיפלה בזה. אז לא (בדרך כלל לא השתתפתי)".

גם כאשר ההורים בקבוצה האמביוולנטית קיבלו עצות, רובם לא יישמו אותן בפועל. שלום (א12) העיר בביטול: "הייעוץ יכול להגיד מה לעשות. אז מה?" ובכך ביטא עמדה ספקנית כלפי סמכות הייעוץ. אביבה (א5, חילונית, אקדמאית, נשואה, אם לשני ילדים, ממעמד בינוני-נמוך) ניסחה את הגישה השכיחה בקבוצה במשפט: "הורות היא 80% אינטואיציה ו-20% עצות". דבריהם ממחישים את הקושי להעניק אמון מלא בדמות היועצת או בתפיסת הייעוץ עצמו, לצד נכונות להישאר בפתיחות זהירה כאשר הסיטואציה מחייבת זאת.

2. קבלת עצות הוריות בדומה לקבלת עצות בתחומים אחרים

הורים בקבוצה האמביוולנטית לא הבחינו הבחנה חדה בין חיפוש עצות בתחום ההורות לבין חיפוש ייעוץ בתחומים אחרים, כגון מקצוע, זוגיות או בריאות. הם תיארו יחס דומה לעצות בכל תחומי החיים – לא כהתמסרות, אך גם לא כהתנגדות. מעניין היה להבחין בכך שדווקא הגברים בקבוצה זו נטו לראות את ההורות כחלק ממכלול שבו עצות מתקבלות באותו אופן, בעוד אביבה (א5) – האם היחידה בקבוצה – תיארה עצמה כמי שנוטה להתייעץ דווקא בנושא ההורות יותר מאשר בתחומים אחרים.

לדוגמה, שלום (א12) חלק גישה ערכית כללית לגבי מתן עצות וקבלת עצות: "עקרונית, אני חושב שאנחנו נוטים לתת עצות כשאנחנו מבינים מעט מדי בנושא המדובר. אנחנו צריכים לשמור את

הדעות והמחשבות שלנו לעצמנו". משפט זה משקף לא רק זהירות כלפי עצות, אלא גם תפיסה מוסרית של גבולות ההשפעה בין אנשים.

במבט כללי, ההורים בקבוצה זו תיארו עצמם כמאוזנים ואנליטיים ביחס לעצות. לא נמנעים באופן גורף, אך גם לא נמשכים למעגלים של ייעוץ אינטנסיבי. עמדה זו מיקמה אותם בתווך של קבוצות המחקר – בין היענות אקטיבית לבין דחייה עקרונית.

3. ביטחון הורי המבוסס על פרקטיקות יומיומיות

בשונה מההורים בקבוצה היוזמת ובקבוצה המתנגדת, ההורים בקבוצה האמביוולנטית לא דיברו על תחושת מסוגלות הורית במונחים של צורך בחיזוק, בהגנה או באישור. עמדתם שיקפה גישה פרקטית ויומיומית כלפי ההורות – אוסף של פעולות, של בחירות ושל התכוונויות הנובעות מהקשר ומהשגרה, ולא מסוגיה של זהות או מאבק פנימי. כאשר נשאל ישירות על תחושת הביטחון ההורי שלו, חיים (7א) ענה: "באופן מוזר, בהורות יש לי יותר ביטחון, ולכן אני מחפש פחות עצות". לדבריו, מבחינתו ההורות מבוססת על "אהבה ותחושות טבעיות", ולא על מודלים חיצוניים של מומחיות. באופן דומה, יוסף (11א) הדגיש את חשיבותה של המודעות העצמית ואמר: "המודעות העצמית היא הדבר החשוב". בכך הוא הציע לראות את ההורות כהליך מתמשך של כוונן אישי, יותר מאשר שדה הדורש אישוש חיצוני או תיקוף מומחה.

נראה שההורים בקבוצה האמביוולנטית רואים את ההורות כפרקטיקה אישית, שמתפתחת מתוך החיים עצמם – מתוך אינטואיציה, התבוננות ומעורבות – ולא כתפקיד שיש לבצעו על פי הוראות או סטנדרטים. עמדה זו מאפשרת להם לפעול מתוך ביטחון שקט, גם כאשר הם פתוחים לעצה, בלי לראות בה תנאי לביטחונם ההורי.

4. אוטונומיה המלווה בספקנות כלפי ייעוץ הורי

ההורים בקבוצה האמביוולנטית הפגינו עמדה מורכבת ביחס לאוטונומיה הורית. בניגוד לקבוצה המתנגדת, שראתה בכל התערבות חיצונית איום ישיר על עצמאותם, ובשונה מהקבוצה היוזמת, שחשה לעיתים קרובות לחצים לממש כל עצה מקצועית, ההורים האמביוולנטיים לא תפסו את

קבלת העצות כהכרח, אלא כמשאב אפשרי בלבד. הם נטו לגשת לעצות בגישה ספקנית, שמרו על ריחוק רגשי והותירו מקום לבחירה ולביקורתיות. אביבה (א5), אם חילונית הנשואה ליואב (א4, מקבוצת המתנגדים), סיפרה על מקרה שבו קיבלה ייעוץ מיועצת בית הספר בנוגע לבנה בן ה-13. היא אימצה חלק מהעצות, אך דחתה אחרות שלא תאמו את ערכיה ואת סגנון ההורות שלה. בכך הדגימה אופן פעולה אוטונומי, הנשען על שיקול דעת אישי ולא על מחויבות לעקרונות ההדרכה. לדבריה, יש עצות נכונות, אך הן אינן חד-משמעיות, ויש צורך להבחין ביניהן בזהירות. היא תיארה את גישתה להורות במטפורה של "דיקור סיני" – פעולה מדודה, נקודתית וזהירה. גישה זו משקפת את עמדתה של הקבוצה כולה: שמירה על אוטונומיה תוך נכונות לבחינה ביקורתית של עצות, מתוך עמדה של שותפות זהירה ולא של קבלה עיוורת או דחייה גורפת.

5. הורות כמטלות יומיומיות

ההורים בקבוצה האמביוולנטית תיארו את ההורות כתחום פרקטי הנשען על אינטואיציה, התבוננות וניסוי וטעייה. הם הכירו בציפיות החברתיות להיות הורים מעורבים ולהיעזר ביעוץ מקצועי, ועם זאת, דחו את הרעיון שלפיו קיימת עצה נכונה אחת. מבחינתם חוויית ההורות לא התבססה על מומחיות או על הכוונה חיצונית, אלא על האישיות, על תחושת הקרבה לילד ועל היכולת להתאים את עצמם למצב. גישה זו מהדהדת את המושג **פרקטיקות של חיי היומיום** שטבע דה סרטו (de Certeau, 1984) – דרכים שבהן אנשים פועלים בתוך מערכות קיימות אך בו־בזמן מעצבים אותן מחדש על פי צורכיהם האישיים. ההורות, כפי שתיארו אותה משתתפי הקבוצה, איננה מערכת חוקים אלא מארג דינמי של פעולות קטנות, שנעשות מתוך אינטואיציה ומודעות עצמית, בתוך רצף החיים השוטף.

כך, למשל, חיים (א7, גרוש, חילוני, ממעמד בינוני, אב לשני ילדים) סיפר על אתגר בהפניית בנו לבית הספר. לדבריו, "היה צריך לעבוד איתו קצת", ביטוי שמסמן את גישתו הפרקטית. הוא תיאר את ההתמודדות לא כבעיה שיש לפתור באמצעות עצה מקצועית, אלא כהליך של נוכחות הורית

מתמשכת, הכולל גם הזדהות עם הקושי של הילד וגם קביעת גבולות ברורים. "הבנתי אותו, הזדהיתי איתו... אבל חיזקנו זה את זה, אני ואימא שלו". דבריו ממחישים את ההבדל בין גישתו לבין גישתה של אשתו לשעבר, שנמנית עם הקבוצה היוזמת.

אביבה (א5), אם בקבוצה, תיארה עצמה כמי שבוחנת את העצות שהיא מקבלת, אך מקבלת אותן רק כאשר הן מתיישבות עם הבנתה האישית ועם סגנונה ההורי. גישתה מאוזנת, מבוססת על שיקול דעת, והיא תופסת את העצה ככלי פרשני, ולא כהנחיה מחייבת. ממצאים אלו ממחישים את האופן שבו ההורים בקבוצה זו נעים במתח שבין ערכים תרבותיים של הורות אינטנסיבית לבין מציאות הורית המתאפיינת בפרקטיקה יומיומית, גמישה ואישית. בפרק הדיון יוצגו ההשלכות של ממצאים אלו על ההבנה התיאורטית והמעשית של תגובות הורות לייעוץ.

סיכום ביניים – הקבוצה האמביוולנטית

ההורים בקבוצה האמביוולנטית הציגו עמדה מורכבת וזהירה כלפי קבלת ייעוץ – בין פתיחות להתנגדות, בין עניין לבין הסתייגות. הם לא אימצו באופן אוטומטי את עצות אנשי המקצוע, אך גם לא דחו אותן מכול וכול. גישתם נשענה על איזון בין אוטונומיה הורית לבין מוכנות לשמוע נקודות מבט אחרות, תוך סינון ופרשנות בהתאם לערכיהם האישיים. באופן ייחודי, הם תיארו את ההורות לא כהיענות לדרישות אידאולוגיות אלא כשגרה יומיומית, הדורשת התאמה מתמשכת, שיקול דעת, ועבודת צוות זוגית. בכך הם הדגימו דרך שלישית – זהירה, ספקנית אך גם פתוחה – בהתמודדות עם שיח הייעוץ ההורי.

סיכום של שלוש הקבוצות

מניתוח של שלוש הקבוצות עולה כי הורים מגיבים באופן שונה למפגש עם ייעוץ מקצועי – יוזמים, מתנגדים או אמביוולנטיים – אך תגובות אלו אינן מעידות בהכרח על מידת המחויבות ההורית. להיפך, כל אחת מהעמדות חושפת דרך שונה להתמודד עם לחצי תרבות הורות האינטנסיבית. הקבוצה היוזמת אימצה את הייעוץ כחלק מתפיסת אחריות טוטלית וחרדה; הקבוצה המתנגדת

דחתה אותו מתוך שמירה על אוטונומיה ואמונה ביכולת האישית; והקבוצה האמביוולנטית ביקשה לאזן בין קול פנימי לבין קולות חיצוניים, תוך הסתמכות על ניסיון חיים ופרקטיקות של הורות יומיומית.

שלוש הקבוצות ממחישות את המתח בין הדרישה למעורבות הורית ושיתוף פעולה מיטבי עם הצוות החינוכי, לבין החוויה הסובייקטיבית של ההורים בפועל, אשר משקפת עמדות, רגשות ודילמות עמוקות ביחס לעצות חינוכיות. במעבר לדיון ולסיכום, נבקש להבין את ממצאי המחקר מתוך הקשר תרבותי רחב יותר, ולגזור מהם עקרונות פרשניים ומעשיים למפגש בין מורים להורים ולטיפוח הקשר ביניהם.

דיון

בין דחיפה ליוזמה – מהחוויות ההוריות להבנות חינוכיות

המחקר הנוכחי בחן את האופן שבו הורים ישראלים מתמודדים עם עצות הניתנות על ידי אנשי צוות חינוכי – מורים, יועצות ומנהלים. ניתוח הראיונות העלה שלוש גישות מרכזיות כלפי עצות חינוכיות: פרואקטיבית, מתנגדת ואמביוולנטית. סיווג זה מאפשר להבין לא רק את המתח בין חיפוש תמיכה לשמירה על אוטונומיה הורית, אלא בעיקר את ריבוי הקולות והפרשנויות שהורים מעניקים למפגש עם מערכת החינוך.

ממצאי המחקר מרחיבים את הדיון מעבר למודלים כמותיים של רמת מעורבות (למשל, גרשי ואחרים, 2023), ומצביעים על כך שגם הורים שמקבלים עצות וגם הורים שנמנעים מהן חווים מורכבות רגשית וזהותית. יחסים בין הורים למורים מתוארים כאן לא כתפקוד של פרט או מוסד, אלא כמערכת של השפעות הדדיות המתרחשות בתוך שדה תרבותי רחב.

פרק זה מציע קריאה אקולוגית ביחסים בין הורים למורים, בהשראת ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979), הרואה במתן עצות לא רק כלי מקצועי, אלא זירה של משא ומתן בין ערכים, זהויות וציפיות. בהתאם לכך, החלק הראשון עוסק בהקשרים תרבותיים וחברתיים – מגדר,

זוגיות, אידאולוגיות של הורות – ומראה כי תגובות ההורים אינן תוצר של הבדלים אישיים בלבד (למשל, אדי רקח והריסון-וייס, 2025) ואף לא רק של הקשרים תרבותיים מובהקים (למשל, אינגדאון-ונדה וישראל, 2021), אלא גם של לחצים חברתיים רחבים המעוצבים בתוך התרבות הישראלית. החלק השני גוזר מתוך ההבנות הללו עקרונות פעולה למפגש בין מורים להורים, באמצעות מיפוי של מעגלי ההשפעה במודל האקולוגי – מהמקרו ועד המיקרו – והצעת דרכי פעולה לקידום שיח דיאלוגי ומכבד. ההצעה נשענת על שלוש הגישות שאותרו במחקר, ומדגישה את הצורך בגמישות מערכתית ובשיח מותאם, הרואה את ההורה כאדם שלם בהקשרו.

פרספקטיבות הוריות על קבלת עצות ממערכת החינוך

שלוש הקבוצות שנמצאו במחקר מציעות דפוסים שונים של התמודדות עם עצות חינוכיות, אך ככולן ניכרת מורכבות רגשית וזהותית כלפי מוסדות חינוך. הקבוצה הפרואקטיבית מאופיינת בנכונות לפנות לעזרה ולשתף פעולה עם צוותים חינוכיים, אך גם בעומס רגשי, ובמתח פנימי בין אידאלים לבין תחושת מסוגלות, ולעיתים כניעה ללחצי נורמות של הורות אינטנסיבית. קבלת עצה נחוות לא אחת כהבעת נאמנות, אך גם כוויתור על שיקול דעת. מנגד, הקבוצה המתנגדת מציגה סירוב לעצה כעמדה מוסרית. ההורים אינם שוללים את הדאגה לילד, אלא מבטאים אחריות ואינטואיציה הורית הנתפסת כעליונה על גישות חיצוניות. מבחינתם, העצה נתפסת כחדירה לערכים אישיים ולתפיסת המסוגלות, ודחייתה מהווה אקט של שמירה על שליטה, עקביות ואוטנטיות הורית. לעומת שתי קבוצות אלו, הקבוצה האמביוולנטית תופסת את העצה ככלי אפשרי אך לא מחייב. הקשר עם אנשי החינוך הוא סלקטיבי, וההחלטות המתקבלות על ידי ההורים בקבוצה האמביוולנטית מבוססות על פרגמטיזם וזהירות. הורים אלו שואפים לשלב שיקול דעת אישי עם פתיחות, בלי לוותר על אוטונומיה. בעמדה זו טמון איזון, אך גם ריחוק רגשי שעלול לצמצם שיתוף פעולה.

חיפוש אחר עצות בהורות לעומת תחומי חיים אחרים

ממצאי המחקר מצביעים על כך שהפנייה ליעוץ בתחום ההורות שונה באופן מהותי מהאופן שבו הורים פונים ליעוץ בתחומים אחרים, כגון בריאות, תעסוקה או זוגיות. אף שהנטייה להיוועץ משתנה בין אנשים, ההורות מתבלטת כתחום הרווי במטען רגשי, מוסרי ותרבותי. באופן מפתיע, ההורים שפנו תדיר ליעוץ בתחום ההורות תיארו עצמם כאנשים עצמאיים ובטוחים בתחומי חיים אחרים, בעוד ההורים שנמנעו במכוון מקבלת עצות בנוגע להורות דווקא גילו פתיחות לקבלת ייעוץ בתחומים אחרים. דפוס הפוך זה מדגיש את מעמדה הייחודי של ההורות כזירה רוויית לחצים וציפיות חברתיות, שבה עצות בתחום ההורות נחוות לא פעם כערעור על הזהות ההורית או על תחושת המסוגלות.

בהקשר הישראלי, שבו מוסדות המדינה, התרבות המשפחתית והנורמות הקולקטיביות מציבות את המשפחה כליבה של זהות אישית ולאומית (ראו למשל, Kestler-Peleg et al., 2015), חיפוש עצות בהורות כרוך לעיתים בתחושת חשיפה, אחריות יתר או צורך לעמוד בציפיות אידיאליות של הורות מעורבת, אוהבת ויודעת. עניין זה מדגיש את החשיבות ההבנה של קבלת העצה ההורית כמעשה חברתי-תרבותי, ולא רק כהתלבטות אינדיבידואלית.

הורות כמבנה יחסי: מגדר וזוגיות בתגובה לעצות

התגובות לעצות חינוכיות אינן נובעות רק מהעדפות אישיות, אלא משקפות לעיתים קרובות את הדינמיקה הזוגית שבתוכה מתעצבת חווית ההורות. ניתוח הממצאים מעלה כי כאשר המרואיינים תיארו מערכת יחסים זוגית הרמונית, שהתאפיינה בתקשורת פתוחה ובתמיכה הדדית, הופיעה גם פתיחות רבה יותר כלפי עצות חינוכיות, בין שמצד שני בני הזוג ובין שמצד אחד מהם. כך לדוגמה, ארבע אימהות בקבוצה הפרואקטיבית תיארו בני זוג שנקטו עמדה אמביוולנטית אך פתוחה, והמערכת הזוגית שיקפה איזון שאפשר התלבטות וגיבוש עמדה כלפי עצה מתוך דיאלוג משותף של בני הזוג. מנגד, כאשר המרואיינים תיארו זוגיות רוויית מתחים או קונפליקטים, כפי

שתיארו שני אבות ואם אחת בקבוצה המתנגדת, אם אחת בקבוצה האמביוולנטית, ואב בקבוצה הפרואקטיבית, ניכרה גם סגירות כלפי ייעוץ או חווית חדירה לערכים האישיים. ממצא זה משתלב עם תובנות שהוצגו במחקר של טוואמלי (Twamley, 2019), שהראתה כי זוגות המקיימים דיאלוג פתוח מצליחים לעבד עצות והמלצות ממסדיות באופן שמותאם לערכים המשותפים להם ולצרכיהם הייחודיים. דינמיקה זו מדגישה כי פנייה לייעוץ בהורות אינה רק בחירה אינדיבידואלית, אלא פעולה שמעוגנת לעיתים קרובות במרחב הזוגי ובאינטראקציה הבינאישית שבתוכה מתעצבת הזהות ההורית.

נוסף על כך, התבלטה השפעתו של המגדר. אף שמרבית האימהות נטו לפנות לייעוץ או להיות מעורבות יותר בקשר עם בית הספר, התמונה שעלתה מורכבת יותר מהמוסכמות התרבותיות הרווחות. היו אימהות שבחרו להתנגד לעצה או נקטו עמדה זהירה וספקנית, ובכך ערערו על הנחת היסוד שלפיה אימהות מחפשות סיוע מקצועי כעניין שבשגרה (Hays, 1996). עם זאת, בכל המקרים הודגשה תחושת אחריות והשקעה רגשית עמוקה, גם כאשר לא נעשתה פנייה ישירה לייעוץ (Kestler-Peleg et al., 2015). נראה כי לחצי המגדר בתרבות הישראלית מעצבים את חוויית ההורות, הן ברמת הפנייה לייעוץ הן בתפיסת העצמי האימהי. מונחים כמו **אימא טוטלית** או **אימא הליקופטר** הופיעו כדימויים רפלקסיביים שבהם נשים ניסו למקם עצמן בתוך שיח ציבורי טעון. גם אימהות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, שלעיתים אינן משתתפות במסגרות רשמיות, תיארו השקעה רבה בדרכים שאינן נראות לעין הממסדית (לביא, 2018), מה שמחדד את הצורך בקריאה רב-שכבתית של מושג ההורות.

אבהות בהקשר של עצות הוריות

האבות שהתראיינו למחקר זה הציגו דפוסי תגובה מובחנים לעומת אלו של האימהות, שהתבטאו בגישה רגשית מרוחקת יותר כלפי עצות להורות בכלל, ובמסגרת החינוכית בפרט, תוך הפחתה רגשית יחסית ביחס לעצות חינוכיות. ניגוד זה עשוי לשקף את השפעתה המתמשכת של

האוטונומיה הגברית המסורתית, שלפיה חיפוש עצות אינו מהווה חלק מהזהות האבהית המצופה (Faircloth, 2014). בעוד החברה מייחסת לפנייה לעזרה מקצועית סממן של הורות "טובה", לגבי

רבים מהאבות הדבר נותר בגדר אפשרות טכנית, ולא זירה של אחריות רגשית עמוקה.

בראינות עלו עמדות ספקניות כלפי שיח ההורות הדטרמיניסטי והציפייה להכוונה מקצועית. האבות הביעו מחויבות לילדיהם, אך הדגישו גישה פרקטית ומפוכחת: העצות נתפסו ככלים, ולא כתכתיבים. אחד מהם תיאר עצה כעניין שובר שוויון, אך הסביר שיבחר ליישם אותה רק אם תתאים לתפיסת עולמו. ההתנהלות ההורית תוארה במונחים של שגרה יומיומית ולא של פרקטיקה המבוססת על מומחיות. גישה זו מחדדת את הפער בין הסוציאליזציה האבהית לאידאולוגיה של הורות אינטנסיבית.

כמו במחקרם של אוון ואחרים (Owen et al., 2010), גם במחקר הנוכחי נמצא כי אבות הם לעיתים שותפים פעילים, אך אינם נושאים בתחושת אשמה כאשר אינם עומדים באמות המידה של הורות מקצועית. בישראל, הפער בין רמת התעסוקה הגבוהה של נשים לבין אחריותן ההורית בפועל מעצים את ההבחנה בין תפקידי המגדר וממצב את האב כשחקן משני בזירה זו.

לצד זאת, מחקרים עדכניים על גבריות (Elliott et al., 2022) מציעים תפיסה דינמית יותר, המדגישה יחסים וטיפוח כחלק מהאוטונומיה הגברית. כך, אבות בקבוצת האמביוולנטיים תיארו רגישות לצרכים הרגשיים של בנות זוגם, ולעיתים בחרו לשקול עצות חינוכיות מתוך דיאלוג זוגי, גם אם לא כיוזמה עצמאית. תיאור זה ממחיש אפשרות לאבהות משתתפת, שאינה מבוססת על סמכות או הסתגרות, אלא על קשב ומוכנות לקשר.

השפעות מקרו: בין הורות אינטנסיבית לתרבות יהודית-ישראלית

תגובות ההורים לעצות חינוכיות אינן מתקיימות בחלל ריק, אלא נטועות בהקשרים תרבותיים רחבים של לאומיות, מסורת וזהות יהודית-ישראלית. בישראל, אידאולוגיות של הורות אינטנסיבית פוגשות מסורות דתיות ואידיאלים מגדריים, ויחדיו מעצבות את המתח בין אחריות הורית פנימית

לבין פתיחות להכוונה חיצונית. בעוד בקרב הורים דתיים עולה שילוב בין סמכות רוחנית לבין ייעוץ מקצועי מותאם, אחרים במגזר זה מבטאים הסתייגות מעצות חינוכיות בשם שליחות הורית טהורה, הנשענת על ערכים משפחתיים או על אמונה דתית. דינמיקה דומה מופיעה גם בקרב הורים חילוניים, הפונים לעיתים לעצות מקצועיות כתחליף למקור מוסרי או אידאולוגי. השפעות המקרו הללו, הכוללות לא רק זהות דתית אלא גם אתוס של פריון, משקעי שואה ואתוס הישגי, יוצרות הקשרים עמוקים, שדרכם עצה חינוכית עלולה להתפרש כהתערבות בזהות עצמית ובשליחות הורית. לפיכך, הבנת הרקע התרבותי-הדתי של ההורים אינה רק מסגרת פרשנית, אלא תנאי מוקדם ליצירת דיאלוג חינוכי רגיש ומכבד.

ממצאי המחקר מציעים קריאה ביקורתית **למודל המעגלים החופפים** של אפשטיין (Epstein, 2008). בעוד המודל מניח אפשרות לשותפות בין ההורים לבית הספר, המחקר הנוכחי מצביע על השפעות הדדיות בין ההורים והמורים. המחקר זיהה שלושה טיפוסים של הורים, שחווים חוויה משותפת, בין שהם יוזמים, בין שהם מתנגדים ובין שהם אמביוולנטיים. החוויה המשותפת שהם חווים היא של לחץ ושל צורך לשמור על תחושת האוטונומיה ההורית. לפיכך, לעומת המעגלים שיש בהם חפיפה מסוימת, במודל האקולוגי המוצע יש השפעות הדדיות. גם ההורים וגם המורים הם חלק מאותו הקשר שבו מתפתח הילד, שכן כמו ההורים, גם המורים מושפעים מתרבות ההורות האינטנסיבית. המחקר מציע להכיר בגבולות ובפערים בין מערכות, ולא רק בנקודות המפגש.

מן ההמשגה לתרגום הפרקטי: המשמעות לעבודת המורה

הטיפוסים שנמצאו במחקר מדגישים את המורכבות של המפגש בין מורים להורים. מורים אינם מאבחנים, אך נדרשים לזהות הקשרים תרבותיים ורגשיים המשפיעים על תגובות ההורים. פרק זה מציע עקרונות פעולה למורים, הנשענים על ממצאי המחקר ומעובדים דרך מודל ההשפעות האקולוגיות.

המעגל האינדיבידואלי: מודעות עצמית כבסיס למפגש חינוכי

המפגש בין מורה להורה מתקיים על רקע פערים בידע, בסמכות ובהקשר. מודעות של המורה לתפקידו היחסי – כבעל ידע ייחודי על הילד בכיתה, אך לא מחוץ לה – מהווה תנאי לפעולה מקצועית רפלקטיבית. עמדה זו מאפשרת איזון בין סמכות לצניעות, ומקדמת תקשורת מכבדת עם ההורה.

מעגל המיקרוסיסטם: תרגום המודעות לפרקטיקה חינוכית

במישור המעשי, מעגל המיקרוסיסטם מתמקד בקשרים הישירים של המורה עם הורים. במקום תקשורת חד-כיוונית, נדרשת יוזמה ליצירת דיאלוג פתוח, רגיש ומכבד – גם עם הורים שאינם נראים שותפים מלאים. שיחה יזומה, פתיחה בחיזוק חיובי קונקרטי, ושאלות פתוחות כמו "מה עוזר לו בבית?" עשויות לעודד שותפות ולצמצם תחושת שיפוט. מורה הפוגש הורה יוזם או חרד, נדרש להימנע מתגובה מגוננת ולהציע משוב מאוזן המעיד על היכרות מעמיקה עם הילד.

מפגש עם הורה יוזם

הורה שמגלה פתיחות גבוהה לשיתוף פעולה, פונה ביוזמתו לאנשי מקצוע ומעורב באופן תכוף במתרחש בכיתה, אפשר להניח שהוא הורה המצוי ברמת עוררות וחרדה גבוהה. מעורבות זו נועדה לא פעם למזער תחושת חוסר-אונים ולהגביר שליטה בתהליכים התפתחותיים. המורה נדרש לזהות כי מאחורי האקטיביות עשויה להימצא תחושת הצפה, ולפיכך להימנע הן מהצפה של ההורה בפניות תכופות העשויות לעורר חרדה הן מתגובה מגוננת, מצמצמת או מסתייגת. במקרים של הורים כאלה, תגובת המורה צריכה לאזן בין הכרה בקשיים של הילד לבין הדגשת נקודות החוזק שלו, ולא להמעיט בערכם של אתגרים מתוך רצון להרגיע. נטייה למזער את הבעיה, גם אם מתוך כוונה טובה, עלולה להיתפס כהיעדר מענה מקצועי.

המענה ההולם כולל תגובה עניינית, רגועה ובלתי-שיפוטית, המציעה קריאה רחבה של צורכי הילד ופתיחות זהירה לשיתוף פעולה עם הגורמים המלווים. שקיפות, עקביות והבהרה של תחומי האחריות של המורה בתוך רשת ההתערבויות הרחבה, לצד גבולות תפקיד ברורים, מסייעים

להפחית חרדה ולבסס אמון. כך הופך הדיאלוג החינוכי למשאב מווסת בתוך מרחב שבו ההורה מחפש יציבות, הכרה והובלה מקצועית.

מפגש עם הורה מתנגד או מרוחק

במפגש עם הורה שמביע הסתייגות מעצות חינוכיות או שומר על ריחוק, בין שהוא פנה ביוזמתו בשל אירוע משברי ובין שזומן על ידי הצוות החינוכי בשל קושי מתמשך, נדרשת רגישות גבוהה בבניית תנאים לשיח רגוע, מתוכנן ומכבד. התנגדות ההורה אינה בהכרח ביטוי לניכור או לחוסר אכפתיות, אלא עשויה לייצג מאבק על אוטונומיה, על ערכים או על הגדרה עצמית של מסוגלות הורית דווקא מתוך תחושת אחריות וביטחון בדרכו כהורה, גם אם זו אינה עולה בקנה אחד עם ציפיות המערכת.

במפגש כזה יש להקפיד על הקשבה מעמיקה לרקע האישי של הילד ולמערך הלחצים שבו פועל ההורה, תוך התייחסות זהירה ומכבדת לזהותו ההורית ולעמדה שממנה הוא מדבר. במקום ניסיון לשכנע או "לגייס" את ההורה לעמדה חינוכית אחת, רצוי ליצור מרחב שמאפשר דיאלוג כן ובלתי-שיפוטי.

במידת האפשר, ראוי לקיים את הפגישה בנוכחות צוות חינוכי רחב, באופן הממחיש להורה כי הילד נראה ומוערך מזוויות שונות. המורה נדרש להיות פנוי למפגש מבחינה רגשית ומבחינה ניהולית, ולהימנע מדיווח טכני או מצומצם הממוקד בציונים בלבד. במיוחד בגיל ההתבגרות, חיוני לשקף תמונה רחבה של התלמיד – קוגניטיבית, רגשית וחברתית – ולהציג את נקודות החוזק שלו לצד הקשיים, בלי להיסחף להזדהות חד-צדדית עם ההורה או עם הילד. ככל שהקשר בין המורה לתלמיד מבוסס ואוטנטי יותר, כך גובר הסיכוי שההורה יחוש ביטחון בתיווך המערכת.

שקיפות מדודה, שפה לא-שיפוטית ועמידה עקבית על עקרונות חינוכיים מאפשרות לבסס שיח שאינו מותנה בהסכמה מלאה, אך מכבד את עמדת ההורה ומייצר בסיס לתקשורת המשכית.

מפגש עם הורה אמביוולנטי או בוחן

הורה אמביוולנטי ניגש לאנשי החינוך מעמדה אוטונומית, רציונלית ולעיתים גם ספקנית. מבחינת הורים אלו, הפנייה לעצה אינה ביטוי לחולשה או לבקשת תמיכה רגשית, אלא אקט תכליתי של בירור והערכה. לפיכך, אנשי חינוך נדרשים להציע מידע מדויק, קונקרטי ומאוזן תוך הימנעות מניסיון לשכנע או להוביל את ההורה לעמדה מסוימת. המורה נדרש לזהות את צרכי ההורה: הבנה, שליטה וקוהרנטיות, ולכבד את המרחק שההורה מבקש לשמר. גישה מקצועית שאינה מתעמתת עם סגנונו של ההורה, אך עם זאת אינה נמנעת מהצגת נקודות מורכבות, יכולה לבסס תקשורת המבוססת על כבוד הדדי ועל הבחנה ברגישויות תרבותיות ואישיות.

סיכום מעגל המיקרוסיסטם

לצד התאמה של הסגנון והשיח לשלושת טיפוסי ההורים, חשוב להדגיש כי דווקא פעולות קטנות, עקביות ובלתי-מאיימות עשויות לבסס מרחב של שותפות חינוכית, גם במצבים טעונים. שליחת מסר חיובי קצר, שיתוף בדוגמה התנהגותית מהכיתה, תיאום שיחה מראש או סיכום משותף בסופה ("אז אנחנו מסכימים ש...") – כל אלו מחזקים בהירות, תחושת אמון וחוייית נראות. דפוס פעולה אלו אינם רק טכניים, אלא נובעים מתוך הכרה במיקרוסיסטם כמרחב אנושי מורכב שבו מתקיימת הדדיות בין המורה להורה. במרחב זה המורה פועל כפרשן פעיל של הקשר ולא כמי שרק מגיב למצבים, והוא יכול לתווך גם הבדלי סגנון, גישות ונקודות מבט. כך הופך המפגש עם ההורים, על כל גווניהם, להזדמנות חינוכית ולא רק לאתגר ניהולי.

מעגל המזוסיסטם: הקשר בין מורה לילד ולהורה בגיל ההתבגרות

בגיל ההתבגרות, קשר אישי ורגיש בין מורה לתלמיד עשוי לשמש גורם מייצב, במיוחד כאשר הקשר בין הילד להוריו מצוי במתח. קשר כזה מאפשר למורה להציב גבולות מתוך קרבה, ולתמוך בילד בלי לערער על עמדת ההורה. חלוקת תפקידים, שבה המורה שומר על עמדה תמיכתית-חינוכית וההורה על סמכות הורית, עשויה להקל על שיתוף פעולה. כדי שהקשר יתבסס, חשוב שהמורה יביא למפגש עם ההורה נקודת מבט מורכבת ומכבדת על הילד, שאינה מתמקדת רק

בהישגים או בהתנהגות, אלא מבטאת התבוננות רחבה. כך נבנה אמון, גם אם קיימים פערים ערכיים או סגנוניים. מעגל המזוסיסטם מתפקד במקרה זה לא רק כערוץ תיווך, אלא כמרחב של אינטגרציה, שבו מתאפשרת התבוננות משותפת בילד ובצרכיו.

מעגל האקזוסיסטם: הבנה של ההשפעות העקיפות על הקשר החינוכי

הקשר שבין מורה להורה מושפע מגורמים מערכתיים שמעבר לשליטתם הישירה, כגון תנאי עבודה, בריאות, מבנה משפחתי או חוויות עבר עם מוסדות. היעדר תגובה, ביטולי פגישות או ריחוק רגשי אינם בהכרח ביטוי לזלזול, אלא לעיתים תוצאה של עומס, חוסר ביטחון או שחיקה ממערכות ציבוריות. מורה רגיש להקשרים אלו יוכל לזהות את הסימנים ולהתאים את אופן הפנייה: גמישות בזמנים, שפה לא-שיפוטית ואפשרות לבחירה באמצעי התקשורת עשויים להנגיש את הקשר ולהפחית תחושת איום. הבנה זו אינה מפחיתה מאחריות ההורה, אך מאפשרת למורה לבנות אמון דווקא בפני אתגרים לוגיסטיים ורגשיים, ולבסס תקשורת כנה לאורך זמן.

מעגל המקרוסיסטם: מודעות ללחצים תרבותיים כבסיס לקשר רגשי ואפקטיבי

בתרבות ההורות האינטנסיבית בישראל, מופעלות גם על הורים וגם על מורים ציפיות גבוהות ולעיתים סותרות – להיות סמכותיים וקשובים, מעורבים אך עצמאיים. לחצים אלו אינם נוגעים רק לבחירות אישיות, אלא מייצגים אידיאלים תרבותיים נוקשים אשר מצמצמים את מרחב הפעולה של השותפים החינוכיים. במישור החינוכי, הכרה בהשפעת לחצים אלו מאפשרת למורה לפרש עמדות הוריות – כגון הסתגרות, התעקשות או חרדה – לא כעמדה אישית בלבד, אלא כביטוי להקשר חברתי רחב. עמדה מקצועית הרואה גם את הרקע התרבותי, ולא רק את הסיטואציה המיידית, עשויה לאפשר תגובה רגישה יותר ולבסס תקשורת שאינה שיפוטית. כך נפתחת האפשרות למפגש חינוכי שמבוסס על הבנה הדדית ושותפות, גם בתנאי קונפליקט או ריחוק.

סיכום: מהפרדה לתפיסה שזורה

ממצאי המחקר מערערים על הדיכוטומיה המסורתית בין הבית לבין המערכת, ומציעים לראות את יחסי ההורים וצוותי החינוך כמעוצבים תוך הקשר תרבותי משותף. בניגוד לתפיסה הרואה בהורים

ובמורים סוכנים של זירות נפרדות, ממצאי המחקר משרטטים תמונה של מערכת שזורה שבה הורות וחינוך אינם רק תחומי אחריות נפרדים, אלא חלק ממערכת חברתית ותרבותית המגיבה לציפיות מגדריות וחברתיות מהורים, ומגדירה דרכן את אידאל ההורות הטובה. בתוך הקשר זה, העצה החינוכית אינה רק המלצה מקצועית, אלא רגע מבחן רגשי, מוסרי ופוליטי, שבו זהותם של ההורים נבחנת. גם כאשר הפנייה לעצות נעשית ביוזמת ההורים, היא משקפת לעיתים קרובות הפנמה של לחצים תרבותיים, מגדריים וזוגיים שמעצבים את הדרך שבה הורים תופסים אחריות, סמכות והשתייכות.

הכותרת שניתנה למאמר זה – בין דחיפה ליוזמה – מבטאת את המתח שבין החלטה הורית אוטונומית לבין תגובה לציפיות חברתיות של הורות טובה. עצם המפגש עם עצה מתגלה כפעולה טעונה, לא רק מבחינת הילד, אלא גם מבחינת העצמי ההורי, הזוגי והחברתי. בכך מציע המחקר מסגרת חדשה להבנת הייעוץ החינוכי: לא עוד דיווח אובייקטיבי של נקודות חוזק וחולשות של התלמיד, אלא זירה של זהות, אחריות ויחסי כוח. מכאן נגזרת גם תרומה ישירה ליחסי צוותי חינוך-הורים, שתפורט להלן.

תרומה ליחסי צוותי חינוך-הורים

המאמר מציע שינוי מהותי באופן שבו אנשי חינוך מבינים את הקשר עם הורים: לא כמכשול או דרישה חיצונית, אלא כבבוסקה חינוכית – מערכת שזורה של זהויות, רגשות ופרשנויות, שבה הילד, ההורה והמורה מעצבים זה את זה. בתוך מערכת זו, המורה אינו רק מוסר מידע או מתווך בירוקרטי, אלא פרשן פעיל של ההקשר – אדם שנדרש לאבחנה רגישה בין סגנונות הוריים, עמדות הוריות ודפוסי תגובה.

במקום להסתפק בקריאה כללית לאמפתיה, מציע המאמר עקרונות קונקרטיים: להכיר בכך שהורה יוזם עשוי להיות מוצף ולבחור בקפידה מה, כמה ומתי למסור; לזהות התנגדות לא כהתנכרות אלא כביטוי לאחריות או למאבק על אוטונומיה; לשמור על שיח שקוף, עקבי ולא שיפוטי גם עם הורה

ספקני או מרוחק. דווקא במפגשים הקטנים – טון דיבור, ניסוח של שאלה, ניסוח של גבול – נבנית האפשרות לאמון ולהכרה הדדית במרחב הקשר המשותף. עקרונות אלו מבוססים על הבנת הקשרים הרבים שבהם מתקיים המפגש עם ההורה, לאורך כל מעגלי ההקשר של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979): מהכרה בפערי הכוח במפגש הבין-אישי, דרך טיפוח קשר עקבי ואותנטי עם הילד, ועד להבנת האופן שבו תנאי עבודתו של המורה ואידאולוגיות תרבותיות משפיעות על גישתו כלפי ההורה. במובן זה, תרומתו של המאמר חורגת מהצגת טיפוסים של הורים. הוא מציע עדשה מורכבת יישומית למורה כמי שפועל בתוך מערכת, אך נושא אחריות מוסרית לפעול מתוך הבנה, הקשבה ודיאלוג. שינוי זה אינו רק עיוני, אלא מייצר מפת פעולה חדשה למפגש החינוכי.

מגבלות המחקר וכיוונים למחקר המשך

מגבלותיו של המחקר הנוכחי נובעות מאופיו האיכותני וממדגם מצומצם של הורים ממעמד הביניים באזור גיאוגרפי מסוים, דבר המגביל את יכולת ההכללה. נוסף על כך, המחקר התמקד בפרספקטיבה ההורית בלבד, בלי לשלב את עמדות הצוותים החינוכיים או נתונים על השפעת תגובות ההורים על תפקוד הילד בפועל. כמו כן, אף שהמאמר מתבסס על עקרונות הגישה האקולוגית של ברונפנברנר, לא פורטו בו במפורש המרכיבים ההתפתחותיים של המודל, ובפרט היחסים בין מאפייני ההורה, ההקשר הבית ספרי, תהליכי האינטראקציה והזמן. בהתאם לכך, מוצעים שני כיוונים להמשך המחקר: הראשון, פיתוח מחקר פיילוט יישומי שיבחן התערבות המבוססת על עקרונות המודל האקולוגי-הפרשני שהוצע כאן. מחקר זה יתמקד במרחב הבית ספרי ויבחן את האופן שבו הנחיה רפלקטיבית למורים, המותאמת למאפייני ההקשר והמשתתפים, משפיעה על האינטראקציות עם הורים שונים ועל תפקוד התלמידים בגיל ההתבגרות, בהיבטים כגון חוויה רגשית, הישגים וקשרים חברתיים. באופן ספציפי, ההנחיה למורים תתאים באופן דיפרנציאלי לשלושת הטיפוסים ההוריים שהוגדרו כאן – יוזמים, מתנגדים

ואמביוולנטיים. ההתערבות תיתן למורים כלים לזיהוי של הטיפוס ההורי ולהתאים את אופן מתן העצה החינוכית כך שתצמצם חוויות של שיפוטיות או חדירה ותעודד שותפות אמיתית. המחקר יבחן את השפעת ההתאמה הזו על איכות האינטראקציות בין הורים למורים, על תחושת המסוגלות ההורית, ועל מדדים רגשיים, לימודיים וחברתיים של התלמידים בגיל ההתבגרות. כיוון שני הוא מעבר מתובנות המחקר האיכותני הנוכחי להרחבת ההבנה באמצעות מחקר תיקוף רחב-היקף, שישלב עקרונות של הכללה. במחקר זה יפותחו כלי מדידה המבוססים על הממדים שזוהו כאן, כגון רמת פתיחות לעצה, תחושת שיפוטיות, איום על האוטונומיה ואמון במורה, תוך שילוב של דוגמאות מהשטח לשימור ההקשר. כלומר, שאלות פתוחות למחצה. הכלים יועברו למדגם מגוון של הורים, במטרה לבחון את האופן שבו הורים שונים נעים על הרצף שבין יוזמה, אמביוולנטיות והתנגדות במצבים שונים, ואת האופן שבו נסיבות תרבותיות, מוסדיות וזוגיות משפיעות על תנועה זו. שילוב של שני הכיוונים עשוי להרחיב את הבנת ההקשרים שבתוכם נוצרים יחסי הורים-מורים, ולתרום לעיצוב מדיניות חינוכית רגישה ומותאמת.

רשימת מקורות

- אדי רקח, א' והריסון-וייס, ד' (2025). מעורבות הורים בעת משבר: נקודת מבטם של מנהלי בתי ספר. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 39, 251-275.
- אופנהיים-שחר, ס' וברנט, א' (2021). "אירוע יוצא דופן" כחלק מדיאלוג במרחב רב-משתתפים: שילוב של פדגוגיה נרטיבית בתהליכי הכשרת מורים. בתוך נ' דביר וא' גדרון (עורכות), פדגוגיה נרטיבית: מסיפורים אישיים לזהויות מקצועיות (עמ' 106-120). מכון מופת.
- אינגדאוונדה, ש' וישראל, מ' (2021). "אנחנו" ו"הם": תפיסות של אנשי מערכת החינוך ביחס ליוצאי אתיופיה. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כ"ט(53), 167-192.
- אלמוג, ע' (2004). פרידה משרוליק: שינוי ערכים באליטה הישראלית. אוניברסיטת חיפה.

גוטמן, ע' וכצלסון, ע' (2021, ינואר). הורים ומערכת החינוך בימי קורונה: דלת הבית ודלת הכיתה נפתחות. פסיכואקטואליה, 33-41.

גרשי, נ', אדרת-גרמן, ט' ודוד כהן, ת' (2023). מעורבות הורים מיטיבה בבתי ספר: עקרונות ואסטרטגיות ליישום. מכון אבני ראשה.

חן, ס' (2025). מעבר לגבולות השיתוף: תפיסות ההורים בתהליך הלמידה החברתית-הרגשית (SEL) בבית הספר. חוקרים@צוותי חינוך-הורים, 3, 36-68.

כהן סוצקבר, ר' (2023). הורים כשדרת החוסן של החברה הישראלית: קריאה לכינון מדיניות לאומית לחיזוק הורים במשבר ובשגרה – מאמר דעה. ביטחון סוציאלי, 119, 11-19.

כורם, ע' (2022). שותפות בין אנשי חינוך להורים בפיתוח כשירות חברתית של תלמידים: נקודות למחשבה בעבודתן של יועצות חינוכיות. זמן חינוך, 8, 61-71.

[https://www.telhai.ac.il/sites/default/files/2023-](https://www.telhai.ac.il/sites/default/files/2023-05/%D7%9E%D7%90%D7%9E%D7%A8%203.pdf)

[05/%D7%9E%D7%90%D7%9E%D7%A8%203.pdf](https://www.telhai.ac.il/sites/default/files/2023-05/%D7%9E%D7%90%D7%9E%D7%A8%203.pdf)

כצלסון, ע' (2014, אוקטובר). קשר בין הורים ומערכת החינוך של ילדיהם. פסיכואקטואליה, 44-40.

לביא, ע' (2018). עיצוב אידיאל אימהות טובה בקרב אימהות החיות בעוני בעת מדיניות חברתית משתנה. ביטחון סוציאלי, 103, 93-112.

מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. (2020). תמונת מצב המדינה 2020: מגמות מרכזיות חברתיות וכלכליות.

משרד החינוך. (2019). סקירת ספרות מחקרית: מעורבות ושיתוף ההורים במערכת החינוך. אגף המחקר והמדיניות.

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

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

סיידל, י' (2016). איתור הגורמים המשפיעים על מעורבות ההורים בלימודי ילדיהם בישראל: ניתוח עם דגש על מאפיינים משפחתיים [עבודת תזה לקבלת תואר מוסמך]. הפקולטה למדעי החברה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

רבינוביץ, מ' (2014). תמיכה בהורים והדרכתם – מענים ממשלתיים. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

<https://knesset.gov.il/committees/heb/material/data/yeled2016-02-22-00-01.pdf>

שגיא-שוורץ, א' ודולב, ס' (2001). הורים, מסגרות חינוכיות וילדים בישראל: "חמוץ מתוק". מגמות: רבעון למדעי ההתנהגות, 41(2-1), 195-217.

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

שפירא, ת' ופלוטקין, א' (2013, 26 במאי). תרומת שיתוף הפעולה בין בית הספר להורים בבניית סמכות חינוכית [תקציר הרצאה בכנס]. מגמות מינהל בחינוך, המכללה האקדמית גורדון.

שפירא-ליבאי, ר' (2018). אימהות מורכבת: בין שותפות להדרה במערכת החינוך. ספריית פועלים.

Ben Artzi, G. A., & Greenbank, A. (2023). Teachers' attitudes towards parental involvement in Israel: Comparing teachers in general education and in special education. *The School Community Journal*, 33(1), 141–163.

Bornstein, M. H. (2002). *Handbook of parenting* (2nd ed., Vol. 1). Lawrence Erlbaum Association.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

-
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- de Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. University of California Press.
- Demick, J. (2002). Stages of parental development. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., Vol. 2, pp. 389–415). Lawrence Erlbaum Associates.
- Elliott, K., Roberts, S., Ralph, B., Robards, B., & Savic, M. (2022). Understanding autonomy and relationality in men's lives. *The British Journal of Sociology*, 73(3), 571-586.
- Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *The Education Digest*, 73(6), 9.
- Erdreich, L., & Golden, D. (2017). The cultural shaping of parental involvement: Theoretical insights from Israeli Jewish parents' involvement in the primary schooling of their children. *International Studies in Sociology of Education*, 26(1), 51-65.
- Faircloth, C. (2014). Intensive parenting and the expansion of parenting. In E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, & J. Macvarish (Eds.), *Parenting culture studies* (pp. 25–51). Palgrave Macmillan.
- Furedi, F. (2002). *Paranoid parenting: Why ignoring the experts may be best for your child*. Chicago Review Press.
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press.

-
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
<https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Kestler-Peleg, M., Shamir-Dardikman, M., Hermoni, D., & Ginzburg, K. (2015). Breastfeeding motivation and self-determination theory. *Social Science & Medicine* 144, 19-27. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.09.006>
- Owen, J., Metcalfe, A., Dryden, C., & Shipton, G. (2010). “If they don’t eat it, it’s not a proper meal”: Images of risk and choice in fathers’ accounts of family food practices. *Health, Risk & Society*, 12(4), 395–406.
<https://doi.org/10.1080/13698571003793213>
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19.
- Twamley, K. (2019). ‘Cold intimacies’ in parents’ negotiations of work-family practices and parental leave? *The Sociological Review*, 67(5), 1137-1153.