

תפיסות של הורים ישראלים בבוסטון

לגבי יחסים בין הורים למורים בארצות הברית ובישראל¹

שירה בסר-בירון²

תקציר

מערכת היחסים בין הורים למורים נחשבת לגורם משמעותי בהצלחת התלמידים ובהתפתחותם הרגשית והחברתית. בעשור האחרון גוברת ההתייחסות המחקרית לתפקידם של ההורים כשותפים לתהליך החינוכי, תוך בחינת השפעתם של גורמים תרבותיים, מוסדיים וחברתיים על אופני השותפות.

המחקר הנוכחי בוחן את הקשר בין הורים למורים במערכות החינוך בישראל ובארצות הברית מתוך נקודת מבטן של אימהות ישראליות המתגוררות בבוסטון, אשר ילדיהן למדו בשתי המערכות החינוכיות. באמצעות גישה איכותנית וראיונות עומק עם 32 אימהות נבחנו תפיסותיהן לגבי דפוסי תקשורת, רמות מעורבות ואופני השותפות עם צוותי החינוך בכל אחת מהמערכות.

ממצאי המחקר מצביעים על הבדלים תרבותיים. המערכת האמריקנית מאופיינת ברשמיות, בהיררכיה, בגבולות ברורים ובשקיפות, ואילו המערכת הישראלית נתפסת כגמישה, לא רשמית וישירה יותר. האימהות תיארו את המעבר בין המערכות כתהליך הסתגלות לתפיסות שונות של סמכות, של זמינות ושל מקצועיות. לצד האתגרים תוארו גם יתרונות בכל אחת מהמערכות, תוך הכרה בהשפעתו של ההקשר התרבותי על טיב הקשר עם המורים.

המחקר מציע תרומה תיאורטית להבנה של השפעת התרבות על קשרים בין הורים למורים ומדגיש את הצורך בעיצוב שותפות חינוכית מותאמת הקשר, המשלבת בין מבנה מקצועי לבין קרבה וגמישות. מהמחקר עולות גם המלצות מעשיות להתאמת דרכי התקשורת והמעורבות לצרכים התרבותיים של קהילות מגוונות.

¹ המחקר נערך בתמיכתו של מהות – מרכז מחקר ארצי ליחסים שבין צוותי חינוך להורים. אני מודה לד"ר ענת כורם, ראש המרכז, על הליווי המקצועי, על ההכוונה והעל התובנות, שהעשירו את תהליך המחקר.
² במהלך הכנת המאמר נעשה שימוש בכלי בינה מלאכותית מסוג ChatGPT למטרת איסוף חומרי מחקר, סיכום של סקירה תיאורטית ושיפור שפה וסגנון.

מילות מפתח: יחסי הורים-מורים, מעורבות הורית, דפוסי תקשורת, חינוך בין-תרבותי,

מערכות חינוך

מבוא

מערכת היחסים שבין הורים למורים מהווה רכיב משמעותי בתהליך החינוכי ונתפסת כיום כגורם מרכזי המשפיע על הישגים לימודיים, על התפתחות רגשית וחברתית ועל תחושת שייכות ומעורבות. בשנים האחרונות גוברת ההתייחסות המחקרית והמערכתית לקשרים אלו, במיוחד על רקע של שינויים חברתיים, של רב-תרבותיות ושל תמורות באופן שבית הספר והמשפחה חולקים אחריות חינוכית (Epstein, 2018; Jeynes, 2012). לצד המודעות הגוברת לחשיבות הקשר עולות גם סוגיות מורכבות הקשורות לגבולות, לסגנון התקשורת הרצוי ולמתחים הנוצרים לעיתים בממשק שבין בית הספר למשפחה. פערים בין מדיניות חינוכית המעודדת שותפות לבין יישום בפועל הודגשו בכמה מחקרים הן בישראל הן בארצות הברית (גרינבאום ופריד, 2011; Auerbach, 2009).

השיח המחקרי בנושא מצביע על מגוון גישות באשר למידת המעורבות ההורית הרצויה, לאופני התקשורת היעילים, ולאופן שבו משתנים אלו מושפעים מהקשר תרבותי, חברתי או מוסדי. שאלות הנוגעות למהות תפקידו של ההורה במערכת החינוך, לאופן שבו יש לנהל תקשורת בין ההורים למורים ולמקומם של הגבולות בין שותפות להיררכיה, זכות לפרשנויות שונות במערכות חינוך שונות ברחבי העולם. נושאים אלו מקבלים משנה תוקף כאשר מדובר בהורים מהגרים, הנדרשים לנווט בין שני דפוסי תקשורת חינוכיים – המוכר מארץ המוצא והחדש בסביבת החיים הנוכחית (Lee & Kim, 2022; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2009).

המחקר הנוכחי מתמקד בתפיסה של אימהות ישראליות המתגוררות בארצות הברית, אשר ילידיהן למדו בשתי מערכות החינוך – הישראלית והאמריקנית. מתוך תיאור חוויותיהן האישיות, המחקר מבקש לבחון את האופן שבו הן תופסות את הקשר עם צוותי החינוך בשתי המערכות, את המאפיינים הייחודיים של התקשורת עם מורים בכלל הקשר תרבותי, ואת מה שאפשר

ללמוד על הבדלים, על פערים ועל דמיון בין המערכות. מחקר זה שואף להאיר את ההשפעה של ההקשר התרבותי על דפוסי תקשורת בין הורים למורים, ולתרום להבנת הסוגיות המרכזיות העולות כיום בשיח המחקרי בנוגע לתפקידי ההורים והמורים במרחב החינוכי.

סקירת ספרות

חשיבותו של הקשר בין הורים למורים

במחקרים רבים עלה הקשר בין הורים למורים כמשפיע על הישגים חינוכיים ועל התפתחות חברתית ורגשית של תלמידים (Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2012; Kalin & Peček, 2014; Wang et al., 2014; Leveda, 2011; Čuk, 2012). בסקירת מחקרים מקיפה נמצא כי מעורבות ההורים בחינוך ילדיהם קשורה להישגים לימודיים גבוהים יותר, לנוכחות ולהשתתפות פעילה בכיתה ולשיפור ההתנהגות (Desforges & Abouchaar, 2003). באופן דומה, מחקרם של פן וחו (Fan & Chen, 2001) הדגיש שמעורבות הורים משפיעה בצורה חיובית על המוטיבציה של התלמידים ועל העניין שלהם בנעשה בכיתה, ובמקביל מסייעת ביצירת תחושת קהילה ואחריות משותפת להישגי התלמידים (Henderson & Mapp, 2002). מעבר להישגים הלימודיים, יחסים חיוביים בין הורים למורים יכולים להשפיע גם על התפתחותם החברתית והרגשית של הילדים. למשל, שרידן ואחרים (Sheridan et al., 2010) מצאו שיחסים חיוביים בין הורים למורים היו קשורים לירידה בבעיות התנהגות ולכישורים חברתיים גבוהים אצל ילדים צעירים.

בשנים האחרונות, ובעיקר בתקופת משבר קורונה, עלתה חשיבותם של קשרים בין הורים למורים עקב המעבר להוראה מקוונת ועקב הצורך במעורבות הורית גבוהה מהרגיל. מחקרים הצביעו על כך שתקופת קורונה חידדה את תפקידי ההורים כמתווכים וכשחקנים חינוכיים פעילים (Dong et al., 2020; Garbe et al., 2020). עם זאת, לצד חיזוק הקשר עלו גם אתגרים סביב גבולות, אחריות ותקשורת דיגיטלית, ואלו המחישו את המתח בין ציפיות מוגברות מההורים לבין היעדר הכוונה מוסדית ברורה.

תקשורת אפקטיבית ופתוחה ושיתוף פעולה מהווים רכיב מרכזי בקשר שבין הורים למורים, וכן, כבוד הדדי וקבלת החלטות משותפת יכולים לשפר את איכותו (Epstein, 2018; Smith et al., 2020). סקירת מחקרים הדגישה כי התקשורת בין הורים למורים נחווית לעיתים קרובות כתגובתית בלבד, ונדרשת השקעה מודעת ביצירת תקשורת דו-כיוונית מתמשכת, מתוך הכרה בפערים תרבותיים ובהבדלים ביכולת ההורים להשתתף בה (אביטל ורז, 2008; Wood & Bauman, 2017).

דפוסי תקשורת בין הורים למורים

הקשר בין הורים למורים משקף מגוון של דפוסי תקשורת המתארים את אופי האינטראקציה בין הצדדים ואת מהותה. ביטויים כמו: מעורבות, שיתוף, התערבות, תקשורת, מערכות יחסים והדדיות, מופיעים באופן תדיר בספרות המחקר ומתארים גישות שונות לקשר זה (גואטה, 2021; טל ובר, 2010). ריבוי הביטויים מצביע על עמימות מסוימת באופן שהקשר מוגדר ובאופן שהוא מגולם בפרקטיקות היומיומיות (גואטה, 2021).

חוקרים הצביעו על כך שעמימות זו נובעת לעיתים מהבדלים בין ציפיות תרבותיות, מדיניות מוסדית, או תפקידים לא רשמיים הנבנים לאורך זמן בתוך הקשר מסוים (Auerbach, 2009). כמו כן, עלתה גם השפעת קורונה על אופני התקשורת הללו. המעבר ללמידה מרחוק דרש מהמורים לפתח ערוצים חלופיים לתקשורת שוטפת עם ההורים, ולעיתים טשטש את הגבולות בין זמני עבודה לזמני פנאי (LaTronica-Herb & Karalis Noel, 2023; Tish et al., 2023).

במטרה למפות את דפוסי הקשר הציעו מחקרים רבים טיפולוגיות המגדירות קטגוריות שונות של תקשורת הורים-מורים. במסגרת המחקר הנוכחי אומצה המסגרת המושגית של אפשטיין (Epstein, 2011), המציעה שלוש קטגוריות עיקריות: קשר המתייחס לבית הספר (School-based involvement) – פעילויות של הורים הקשורות ישירות לבית הספר, כולל השתתפות באירועים מאורגנים, התנדבות ותרומה לקהילה הבית ספרית; קשר המבוסס על תקשורת בין הבית לבית הספר (Home-school conferencing) – דרכי העברת מידע ושיתוף פעולה בין ההורים לצוות החינוכי, כגון פגישות והודעות; וקשר המבוסס על תמיכה בבית (Home-based

(involvement) – פעילויות ביוזמת בית הספר שמטרתן לסייע להורים ברכישת מיומנויות הוריות ובחיזוק יכולתם לתמוך בילדיהם.

שאלות המחקר הנוכחי מתמקדות בבחינת שלושת הקשרים הללו, תוך מתן דגש על אופני התקשורת, על האתגרים ועל ההזדמנויות שהם מייצרים במערכת החינוך האמריקנית ובמערכת החינוך הישראלית.

גורמים המשפיעים על הקשר בין הורים למורים

קשר הורים-מורים מושפע מגורמים רבים, בכללם מעמד חברתי-כלכלי של המשפחה. משפחות ממעמד חברתי-כלכלי גבוה יותר נוטות לקיים קשרים הדוקים יותר עם צוותי חינוך (Harris & Robinson, 2016; Lee & Bowen, 2006; Tan et al., 2020); הרמה של השכלת ההורים – משפחות שרמת השכלתן גבוהה יותר מעורבות יותר בחינוך ילדיהן (Malone, 2017; Shumow & Miller, 2001); וגיל הילדים – ככל שהילדים מתבגרים, כך פוחתת המעורבות ההורית (Murray et al., 2015). הפער בין כוונות ההורים להשתתף לבין היכולת בפועל להשתלב במערכת נובע לעיתים גם ממידת הנגישות לבית הספר, ממידת זמינות ההורים מבחינת זמן ומשאבים ומהנורמות התרבותיות המקומיות (Đurišić & Bunijevac, 2017; Hill & Tyson, 2009).

המחקר הנוכחי מציג את התפיסה הסובייקטיבית של הורים שילדיהם הבוגרים למדו במערכות חינוך שונות לעומת חווייתם החינוכית עם ילדיהם הצעירים, ולפיכך יש להדגיש כי נמצא שקשר הורים-מורים מושפע יותר מהעמדות, מהאמונות ומהערכים של ההורים כלפי החינוך, ללא קשר לסדר הלידה של הילד (Hoover-Dempsey et al., 2002; Hotz & Pantano, 2015; Trautwein & Koller, 2003). לדוגמה, פן וחן (Fan & Chen, 2001) מצאו, כי הורים שהחזיקו בעמדות חיוביות כלפי חינוך והיו להם ציפיות גבוהות להצלחת ילדיהם בלימודים, נטו להיות מעורבים באופן פעיל בחינוך ילדם. עמדות חיוביות אלו כלפי חינוך היו מנבאים חזקים של מעורבות הורים, מעבר למיקומו של הילד במשפחה.

נוסף על כך, מחקרים הראו ששלומות (Well-being) המורים מהווה גורם משמעותי המשפיע על איכות הקשר עם ההורים. כאשר מורים חווים תנאי עבודה טובים, מקבלים תמיכה ארגונית ועובדים בסביבת עבודה חיובית הם נוטים לקיים תקשורת פתוחה ואפקטיבית יותר עם ההורים (Handayani, 2023; Journell, 2023; Wang & Zhou, 2022).

פער בין המדיניות הרשמית במדינות הנחקרות לבין היישום בפועל מהווה אף הוא גורם משפיע על איכות הקשר בין הורים למורים. במחקרים שנערכו בארצות הברית (Auerbach, 2009; Stelmach, 2016) ובישראל (ברסטל-גינת, 2010; גרינבאום ופריד, 2011) נמצא כי רמת הקשר הורים-מורים הלכה למעשה נמוכה מהמצופה, וקיים פער בין המדיניות הרשמית המעודדת קשר עם הורים לבין יישומה בפועל. הפער מוסבר על ידי ההנחה כי המציאות בבתי הספר מורכבת ומאופיינת בקונפליקטים המבוססים על יחסי כוחות בין ההורים לסגל החינוכי, ובפועל, המסגרת המוסדית אינה מעודדת מעורבות או שיתוף הורים (ישראל אשולי, 2011; Auerbach, 2009).

כמו כן, להבדלים תרבותיים תפקיד חשוב באיכות הקשר ובטיבו. כך לדוגמה, הגדרת גבולות בין הורים למורים מושפעת מהקשרים תרבותיים. בתרבויות מסוימות מצופה מההורים להיות מעורבים באופן פעיל בהחלטות חינוכיות, ואילו באחרות, מצופה בעיקר מהמורים להיות אחראים לכך (Huntsinger & Jose, 2009). בבחינה של ההבדלים בין הורים ערבים להורים יהודים בערים מעורבות בישראל נמצא כי הורים ערבים מגלים מעורבות רבה יותר בחינוך בהשוואה להורים יהודים (Freund et al., 2018). למיטב ידיעתי, לא נעשה מחקר על אופי הקשר בין הורים למורים המשווה בין ישראל לארצות הברית.

החוויה החינוכית של הורים מהגרים

המחקר מתאר את הקשר בין הורים למורים מנקודת המבט של הורים ישראלים מהגרים החיים כיום בארצות הברית. חווייתם החינוכית של הורים מהגרים מאופיינת באתגרים ייחודיים, כמו מחסומי שפה, הבדלי תרבות ואי-היכרות עם נוהלי מערכת החינוך המקומית (Lee & Kim, 2009; Nusche, 2022). אתגרים אלו מגבילים לעיתים את יכולתם להשתלב במערכת

החינוכית, אך במקביל מניעים אותם להפגין מחויבות ורצון עז להצלחת ילדיהם, תוך ראיית החינוך כבסיס לניידות חברתית וכלכלית (Antony-Newman, 2019; Schnell et al., 2015).

מחקרים הראו שהורים מהגרים נתקלים בקשיים בתקשורת עם צוותי החינוך, הנובעים מהבדלי שפה והבנה תרבותית (González-Falcón et al., 2022; Wang & Zhou, 2022). לדוגמה, מחקר שנערך בקליפורניה מצא כי הורים מהגרים חווים חסמים בתקשורת עם מורים בשל פערי שפה ותרבות המקשים על מעורבותם בחינוך ילדיהם (Cruz, 2023). נוסף על כך, נמצא שהורים מהגרים עשויים לחוות קשיים במעורבות בחינוך ילדיהם בשל חוסר ידע על המערכת החינוכית המקומית ובשל הבדלים תרבותיים בתפיסת תפקיד ההורה בחינוך. פערים אלו יכולים להוביל לאי-הבנות ולציפיות לא מתואמות בין ההורים למורים ולהשפיע על איכות הקשר ביניהם (Jahreie, 2023; Liu et al., 2024; Park & McHugh, 2014).

למרות האתגרים, הורים מהגרים נוטים להיות מעורבים בלימודים של ילדיהם, לתמוך בהם בבית ולנסות לבסס קשרים חיוביים עם צוותי החינוך (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2009). מחקרו של ג'יינס (Jeynes, 2012), למשל, הצביע על כך שמעורבותם של הורים מהגרים השפיעה לטובה על הישגי הילדים ועל חוויותיהם בבית הספר. כמוהו מצא סנטלי (Santelli, 2013) כי הורים שהשתתפו בפעילויות בית ספריות הבינו טוב יותר את המערכת החינוכית והיה להם סיכוי גבוה יותר לתמוך בילדיהם. ממצאיו הצביעו גם על כך שכאשר הורים מהגרים זוכים לתמיכה מותאמת, הם מסוגלים להשתלב באופן משמעותי במערכת ולהפגין מעורבות חינוכית אפקטיבית.

שיתוף פעולה מוצלח בין הורים מהגרים למורים נשען על יכולתם של הצוותים המקצועיים לעבוד עם ההורים (Boulaamane & Bouchamma, 2021; Ovati et al., 2024). ממצאים אלו מדגישים, אם כך, את חשיבותו של המחקר העוסק בקשר בין הורים למורים בכלל, ואת הצורך בהבנה מעמיקה של החוויה החינוכית של הורים מהגרים, במיוחד בהקשרים בין-תרבותיים.

מבנה מערכת החינוך הישראלית ומערכת החינוך האמריקנית

מערכות החינוך בארצות הברית ובישראל מבטאות מאפיינים תרבותיים וחברתיים שונים, המעצבים את מבנה הפעילות של כל אחת מהמערכות ואת אופייה. המערכת האמריקנית מאופיינת במבנה מבוזר ומגוון, כאשר כל מדינה מפעילה משרד חינוך עצמאי, האחראי לקביעת תוכניות הלימודים, לוחות הזמנים והחופשות (U.S. Department of Education, 2010). דגש רב ניתן לבחינות סטנדרטיות כמדד להערכת הישגים; גיל הכניסה לבית הספר הוא ארבע או חמש שנים, והגן מהווה חלק אינטגרלי מבית הספר; הכיתות קטנות יחסית, עם ממוצע של 13-23 תלמידים בכיתה. כמו כן, המערכת מתאפיינת בשיטות הוראה מגוונות ומשולבות, כולל שימוש בכלים דיגיטליים ובמשאבים מקוונים (Baloch et al., 2022; Dunlop et al., 2019). המערכת הישראלית מרוכזת יותר, תחת פיקוח ישיר של משרד החינוך, אשר מכתוב מדיניות חינוכית ומפקח על יישומה (נוי, 2022). מערכת החינוך מחולקת לארבע שכבות עיקריות: חינוך קדם-יסודי, חינוך יסודי, חטיבת ביניים ותיכון; ממוצע התלמידים בכיתה עומד על כ-30 תלמידים; דגש ניתן לחינוך אורייני, לחינוך מדעי, להנחלת ערכים תרבותיים וזהות יהודית. נוסף על כך, נעשה מאמץ להתאים את הלמידה לצרכים האישיים של התלמידים ולסגנונות הלמידה שלהם (איזנברג וזליבנסקי אדן, 2019; וייסבלאי וויניגר, 2015). השוואת מערכות אלו מדגישה את ההבדלים בגישות בין המערכת האמריקנית, ששמה דגש על גמישות ועצמאות מקומית, לבין המערכת הישראלית, שמדגישה אחידות ופיקוח מרכזי.

קשר בין הורים למורים בארצות הברית ובישראל

הקשרים בין הורים למורים בארצות הברית ובישראל נבדלים בסגנונם ובאופיים ומשקפים הבדלים תרבותיים וחברתיים בין המדינות. בישראל מערכת החינוך מדגישה מעורבות פעילה של ההורים בחינוך ילדיהם, המתבטאת בתקשורת לא-רשמית ולעיתים בלתי-אמצעית עם המורים (פרידמן, 2010). למרות היעדרה של מדיניות מוצהרת לגבי קשרי הורים-מורים, נהלים פנימיים של משרד החינוך מדגישים את חשיבותה של השותפות עם ההורים ומציעים

עקרונות לעבודה משותפת (משרד החינוך, 2001). בשנת 2013 דנה ועדה בין-אגפית בנושא במטרה לגבש מדיניות סדורה (שכטמן ובשריאן, 2015).

בארצות הברית מעורבות ההורים משתנה והיא נעשית לעיתים באמצעות ארגון הורים-מורים (PTO), המשמש ערוץ מרכזי להשתתפות (Henderson & Mapp, 2002; National PTA, 2021). למרות הדרישה מבתי הספר לקיים תקשורת דו-כיוונית עם ההורים, לא קיימת הגדרה אחידה למושג **מעורבות הורים**. המחקר הנוכחי התבצע בעיר ברוקליין, מסצ'וסטס, שבה לא קיימת מדיניות מפורשת ומוגדרת בנוגע לאופייה של מעורבות ההורים, אף על פי שמושם דגש על הקצאת משאבים לתמיכה בתקשורת בין בתי הספר לבין המשפחות (<https://www.brookline.k12.ma.us/psb>).

ההבדלים בין מערכות החינוך משקפים את ההקשרים התרבותיים והחברתיים של כל מדינה. בישראל השיח בנושא מעורבות הורים מתמקד ביצירת שותפות לא-רשמית, ובארצות הברית המערכת מתאפיינת בגישה מובנית יותר, אך עם אוטונומיה מקומית. ההבדלים הללו משליכים על טיב הקשר בין הורים למורים, על האחריות הקולקטיבית ועל המעורבות הקהילתית בכל אחת מהמדינות.

מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את הקשר בין הורים למורים במערכת החינוך האמריקנית ולהשוות את אופי הקשר בין מערכת החינוך הישראלית למערכת החינוך האמריקנית מנקודת מבטם של הורים ישראלים שחיים בארצות הברית.

שאלות המחקר המרכזיות:

1. כיצד תופסות אימהות ישראליות החיות בארצות הברית את דפוסי התקשורת עם המורים במערכת החינוך האמריקנית ובמערכת החינוך הישראלית?
2. כיצד תופסות האימהות הישראליות את ההבדלים ברמת התקשורת ובשיתוף הפעולה עם מורים בין מערכת החינוך בישראל לבין זו שבארצות הברית?

3. כיצד מתארות אימהות ישראליות את המעורבות ההורית במערכת החינוך האמריקנית

בהשוואה לישראל?

4. אילו אסטרטגיות נוקטים מורים לבניית קשר עם הורים במערכת החינוך האמריקנית,

וכיצד הן שונות מהנהוג במערכת החינוך הישראלית?

שיטת המחקר

המחקר נערך במתודולוגיה האיכותנית בגישה פנומנולוגית, השואפת להבין את משמעות החוויה הסובייקטיבית כפי שהיא נחווית על ידי המשתתפות. גישה זו מתאימה למחקר שמטרתו לתאר את חוויות הקשר בין הורים למורים כפי שהן נתפסות בעיניהן של אימהות מהגרות, ולברר את משמעותן מתוך נקודת מבטן האישית (שקדי, 2011). במחקר הנוכחי נערכו ראיונות עומק שעסקו בקשר הורים-מורים בשתי מערכות חינוך שונות (אמריקנית וישראלית) עם הורים המכירים את שתי המערכות באופן מעמיק.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 32 אימהות ישראליות שילדיהן לומדים בכיתות החינוך היסודי במערכת החינוך הציבורית האמריקנית בעיר ברוקליין, פרבר של בוסטון, מסצ'וסטס. כל המשתתפות חוו בעבר את התנהלותה של מערכת החינוך הישראלית עם ילדיהן הבוגרים בכיתות המקבילות בישראל. למרות שנעשתה פנייה גם לאבות, לא נמצאו אבות שהסכימו להשתתף במחקר.

האימהות שהשתתפו מתגוררות בארצות הברית בין שנה לעשר שנים ($M=4.18$; $SD=3.30$). גיל האימהות נע בין 32 ל-52 ($M=44.37$; $SD=5.30$), מספר הילדים במשפחה נע בין שניים לחמישה ($M=2.93$; $SD=0.82$) וטווח גיל הילדים שנכללו במחקר נע בין 6 ל-14 ($M=10.60$; $SD=2.39$), כך שהמחקר התמקד בילדים הלומדים בכיתות א-ח. מבחינה דתית, 72% מהאימהות הגדירו עצמן כחילוניות ו-28% כמסורתיות או דתיות. כל המשתתפות נולדו בישראל והתגוררו בה בערים ובמושבים שונים.

ל-81% מהאימהות תואר אקדמי, 47% היגרו בעקבות עבודתן או עבודת בן זוגן, 38% למטרת לימודים ו-15% מסיבות משפחתיות או אישיות. חצי מהמרואינות אינן עובדות. משלח היד של האימהות מגוון, וכולל תחומים המשתייכים לקטגוריות כגון חינוך והוראה, טכנולוגיה ומחשבים, אדמיניסטרציה, ניהול ויזמות, אומנויות ותיירות והדרכה. בקרב האימהות העובדות 30% עוסקות כיום במקצוע שונה מזה שעבדו בו בישראל, 40% ממשיכות לעבוד מרחוק באותו מקום עבודה שבו הועסקו בישראל, ו-30% עוסקות באותו תחום מקצועי אך במסגרת תעסוקתית שונה. האימהות אותרו באמצעות היכרות אישית עם החוקרת, פרסומים בפייסבוק ושיטת "כדור שלג" (Geddes et al., 2018).

כלי המחקר

שאלון דמוגרפי – שאלון שנועד לאסוף נתוני רקע על משתתפי המחקר, כולל מאפיינים סוציו-דמוגרפיים, כגון מין, גיל, מספר ילדים, רמת השכלה ומשלח יד, וכן מאפיינים ייחודיים למחקר כמו סיבת ההגירה ומשלח היד העכשווי.

ראיונות פתוחים – ראיונות עומק חצי מובנים שסיפקו למשתתפות מסגרת לביטוי חופשי של נקודת מבטן, עמדותיהן ותפיסותיהן האישיות (שקדי, 2011). הראיונות כללו שאלות שעסקו בדפוס התקשורת הורים-מורים כיום בארצות הברית לעומת החוויה בישראל. בהתאם לתשובות המשתתפות שולבו שאלות מנחות נוספות שהתייחסו לשאלות המחקר. כך לדוגמה נשאלו שאלות כמו: כיצד בא לידי ביטוי החיבור שלך לבית הספר, לרבות פעילויות, התנדבות ושיתופי פעולה? האם בשונה מישראל? כיצד מורים בבוסטון בונים את התקשורת עם ההורים? האם הדרך שהם נוקטים שונה מהחוויה בישראל? ועוד.

הליך המחקר וניתוח הנתונים

נערכו 32 ראיונות עומק חצי מובנים עם אימהות ישראליות המתגוררות כיום בארצות הברית. הראיונות התקיימו בשנים 2022–2023 ונותחו באמצעות ניתוח תוכן קטגוריאלי. הניתוח

התמקד בזיהוי היבטים חוזרים ונשנים בקרב המרואיינות ובמציאת משפטי מפתח המובילים להבנת הנושא. הקטגוריות שעלו בניתוח שימשו בסיס לתובנות המרכזיות בממצאי המחקר.

הבטחת זכויות הנחקרים והיבטים אתיים נוספים

המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של רשות המחקר במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט (אישור מספר 2023052101). כללי האתיקה המקובלים בראיונות נשמרו. המרואיינות הוזכרו רק באות הראשונה של שמן הפרטי כדי לא לאפשר זיהוי, לא נרשמו פרטים מזהים נוספים, והראיונות התבצעו לאחר מתן הסבר על רציונל המחקר והבטחת אנונימיות.

ממצאים

ממצאי המחקר, כפי שעלו מתוך ניתוח הראיונות, מתמקדים בשלוש קטגוריות העונות לשאלות המחקר ומקיפות את הקשר הורים-מורים מהיבטיו השונים. הקטגוריה הראשונה מתייחסת לדפוסי התקשורת בין הורים למורים; השנייה דנה באופי המעורבות ההורית; והשלישית עוסקת בדרכים שבהן הקשר בא לידי ביטוי.

דפוסי התקשורת בין הורים למורים

כל האימהות התייחסו בראיונות איתן לדפוסי התקשורת ביניהן למורים. כולן דיברו בהרחבה על הסגנון השונה מאוד של הקשר הורים-מורים בחוויה האמריקנית לעומת החוויה הישראלית. להלן חמש תת-קטגוריות שזוהו במסגרת הניסיונות לתאר את דפוסי התקשורת:

רשמיות³ – כמעט כל המרואיינות דיברו על הרשמיות שבבסיס מערכת היחסים עם מורים אמריקנים. הרשמיות באה לידי ביטוי בפנייה למורה, באופן שהמורה מציג את עצמו, בתוכן הדברים ובסגנון השיח. כך למשל בריאיון איתה הזכירה נ':

הכול כאן נורא פורמלי. יש פה דיסטנס, קוראים למורה Mrs. או Miss אם

לא יודעים אם היא נשואה. למוֹרָה קוראים Mr. ולבעל תפקיד אחר הפנייה

³ המרואיינות השתמשו במילה 'פורמליות', אך במאמר צוינה החלופה העברית.

היא Sir או Madam. הכול פה מאוד ברור: מה אפשר להגיד למורה, על מה אני יכולה להתייעץ, ואפילו איך להתייעץ איתה. הכול פה נורא ברור ומסודר.

ג' ניסתה להסביר את האופי הרשמי של מערכת היחסים בין ההורים למורים ותלתה אותו באופי האמריקני:

כל הפורמליות פה מתורגמת לאופן שבו מתקשרים עם אמריקנים. הפורמליות באה מהאינדיבידואל כלפי חוץ, זה בא מהבית. אמריקנים הם אינדיבידואליסטים. אין כאן קיבוץ, כל אחד חי בבועה שלו, בבית שלו. אין כאן פיקניקים משותפים, כל אחד חי את החיים שלו. הכול פורמלי וזה מתורגם לכל ענייני החיים, מהבית החוצה... יש כאן עניין של פרטיות. למורה אסור לתת מספר טלפון של משפחה אחרת. אני זוכרת שפעם הבן שלי רצה ללכת לחבר מהכיתה, לא מצאתי את הפרטים של ההורים ואיך לתקשר איתם, והמורה לא נתנה לי. ולכן נתתי למורה פתק עם הטלפון שלי כדי שתיתן לאימא של הילד.

ביחס לשאלה: האם הרשמיות מקשה על מערך היחסים? ענתה ת':

יש פה קטע לא פשוט ומתסכל לפעמים שאני לא יכולה פשוט לפנות ולדבר, אבל מתרגלים לזה. בהתחלה לא הבנתי בכלל איך אני אמורה לפנות למורה ומה הקטע עם להגיד "מיס" וזה נורא לא אישי, אבל יש בזה משהו מאוד, שיוצר מעין הדרת כבוד כלפי המורה ובכלל כלפי מקצוע ההוראה.

כמוה טענה ע' שהיא גילתה "שהדברים פה רשמיים מאוד. הכול מאוד כאילו טקסי. אם אני רוצה לפנות למורה, יש ערוצים מקובלים שצריך לפנות בהם. לכל דבר יש פה חוקים וכללים מאוד מאוד ברורים שלא סוטים מהם ימינה ושמאלה." ביחס להבדלים בהשוואה לתקשורת עם מורים בישראל אמרה ע':

אין כאן [בארצות הברית] ערוץ ישיר כמו בארץ, שהכול בקלות ואפשר על הדרך לדבר או לקבוע פגישה. יש ערוצים ויש סדר. בישראל הכול היה בלגן.

המורה הייתה אצלי בחיוג מהיר. לא היה את הריחוק הזה שיש פה לטוב ולרע. כאן להתלונן זה לא פשוט, בארץ אין בעיה להפוך שולחנות. כאן יש סדר.

ביחס לקודי הנימוס והכבוד אמרה ר': "זה קטע שכאן יש תואר לכל בן אדם. בארץ המורה הייתה 'רחלי'. אין מצב שהייתי קוראת לה 'גברת רחלי'. אבל כשאני חושבת על זה, זה משדר ריספקט [כבוד] למורה והמון מקצועיות." בניסיון להשוות לישראל סיכמה נ': "בישראל הכול מערב פרוע. אין שום דבר רשמי וגם הרשמיות שאולי אמורה להיות בבית ספר היא רק כאילו." מהציטוטים אפשר להבין בקלות שקיימים הבדלים בין ארצות הברית לישראל ביחס למידת הרשמיות של התקשורת עם המורה. רוב המרואיינות דיברו בשבח הרשמיות ותחושת הכבוד והמקצועיות המלווה אותה.

גבולות – כל המרואיינות הזכירו את המילה 'גבולות' במהלך הריאיון. ההתייחסות לגבולות בתוך מערך התקשורת עם המורים כוונה לכללים ולחוקים המצופים, הן אלו הברורים והכתובים, כמו מתי ואיך לפנות למורה, הן לגבולות הלא-רשמיים כמו המרחב הפיזי האישי. ביחס לגבולות הברורים והכתובים אמרה ע': "כשנרשמנו לבית הספר, עוד במחלקת החינוך נתנו לנו חוברת חוקים שמחייבים את כל השותפים החינוכיים, כולל התלמידים כמובן, אבל גם אותנו ההורים. החוקים דיברו על מה מותר לעשות בבית ספר, למי פונים מתי ובאילו נושאים." ההתייחסות לגבולות לא-רשמיים באה לידי ביטוי בדבריה של נ':

עד שהגעתי לפה לא ממש התייחסתי לאיפה אני עומדת כשאני מדברת עם המורה. פה פתאום הבנתי את המשמעות של מרחב פיזי אישי. יש פה איזה סטטוס קוו לא כתוב שמחייב אותי לשמור מרחק מהמורה, כאילו שיש איזה גבול פיזי ביני ובינה. נגיד, אין מצב שפה אני אתן חיבוק למורה או איזו טפיחה. אני לא אגע בה בחיים.

יתרון הגבולות מתבטא בציטוט הבא של ר':

אני ממש אוהבת את החוקים האלה, הכתובים והלא-כתובים של המערכת [מערכת החינוך]. זה עושה סדר, זה עושה סנס [היגיון] במה אפשר לעשות,

מה מותר לעשות. איך אמורים להתנהג. גם לנו כהורים וגם לילדים. בעיניי זה נותן הרגשה של ביטחון גם למורים, שיודעים למה לצפות מההורים ואין כאן אירועי אלימות או הפיכת שולחנות, וגם לנו כהורים, כי אין אירועים של כל מיני קונפליקטים והכול מאוד ברור.

ביחס לפער הגבולות בין ארצות הברית לישראל אמרה ת' שלדעתה "צריך לאמץ לישראל את הרעיון שהורים פחות יתערבו. כאן יש יותר גבולות וזה מדהים שכולם יודעים מה המקום שלהם." ג' הוסיפה ואמרה:

התנהגות לא מותאמת פשוט לא קיימת כאן. בארץ הרבה פעמים אמרתי לעצמי, "וואו, איך הם [הורים] מרשים לעצמם להתנהג ככה מול המורים. כאן זה פשוט לא קורה. יש כאן גבולות מאוד ברורים של מה מותר ומה אסור. מה מצופה ומה לא מתאים לעשות, וכולם עומדים בהם. לדעתי זה שומר על כולם ומכבד את המורים וגם אותנו כהורים.

הציטוטים משקפים את הנוחות שההורים מרגישים ביחס להגדרת הגבולות בינם לבין המורים. כל ההורים הכירו בחשיבות של הצבת הגבולות וצמצום העמימות בנוגע לאופן התקשורת עם המורים.

היררכיה – כמה אימהות התייחסו למבנה ההיררכי של המערכת כחלק מהשיח על אופי התקשורת עם המורים. ההתייחסות להיררכיה נגעה במדרג ברור מאוד של סדר הפניות למורים השונים. להלן מקבץ ציטוטים:

יש כאן רמה שיטתית של למי אני פונה מתי. המורה היא האדם הראשון שאליו אפנה, גם אם יש לי בעיה עם מורה למקצוע אחר שהיא לא מלמדת. קודם כול אפנה כמובן רק במייל למורה. היא תברר את העניין בבית הספר ובחיים לא אפנה למורת מקצוע באופן ישיר. (נ')

אני זוכרת שהייתה לנו בעיה עם המורה ל-English Language [Education] ודיברנו בינינו ההורים מה לעשות. אחת האימהות שהילדה שלה כבר שנה שנייה כאן אמרה שאין מצב לפנות אליה באופן ישיר אלא

שאנחנו חייבות לעבור דרך המורה של הכיתה, והיא זו שצריכה לתת לנו את המענה. (ע')

אני ממש אוהבת את העובדה שכל אחד יודע מה המקום שלו וככה התקשורת זורמת בצורה חלקה. זה מאוד יעיל שאני יודעת למי אני אמורה להגיע ומתי אני יכולה לדבר עם מי. אני חושבת שמערכת יחסים כזו נותנת, לי לפחות, תחושה של כבוד ואמון. המערך הזה שיש סדר ברור של תחומי אחריות מייצר שותפות טובה בין הורים ומורים כי ההורים לא חורגים ושומרים על הכבוד ועל הדירוג המקצועי. (צ')

את ההשוואה לעומת ישראל עשתה ג':

זה משהו שקשור להסתכלות המקצועית על המורה. כמו שאין לי קבוצת וטסאפ עם רופא משפחה או רופא שיניים או מפעיל החוג של הילדים, כאן המורה הוא אישיות מקצועית וככה מסתכלים עליו פה, ובישראל זה לא ככה. הכול מאוד רוחבי, אין היררכיה. המקום היחיד שיש בו סוג של היררכיה בארץ זה הצבא. בבית ספר כל אחד יכול לפנות למי שבא לו, אם יש לי תלונה אני ישר פונה למנהלת. ופה זה לא. הכול היררכי – מורה, יועצת, מנהלת. הכול מאוד מסודר.

ציטוטי האימהות משקפים את השקפתן החיובית על שמירת ההיררכיה, מאחר שהיא מועילה

לביסוס תפקידים ומונעת אי־הבנות או אי־ודאות ומבטיחה זרימת תקשורת חלקה ויעילה.

זמינות – חלק מהמראיינות התייחסו למושג הזמינות בהתייחס לפניות ולמיידיות התגובה של המורים כחלק מאופי התקשורת בין ההורים למורים.

יש פה משהו מאוד מרענן ברעיון שהמורה לא תמיד זמינה לי. אין כזה דבר שאני אפנה אליה בסוף שבוע. לא יעלה על דעתי לכתוב לה מייל בסוף השבוע, שלא לדבר על להתקשר. זה בכלל לא מקובל ואפילו לדעתי אין לי את המספר טלפון שלה. בכלל פה מאוד מקפידים על הטיימינג [תזמון] של הדברים. (י')

לעומת י', אמרה ר':

התקשורת בדרך כלל היא דרך מיילים ואספת הורים שמתקיימת פעמיים בשנה, בנובמבר ובמאי. אבל עכשיו ספטמבר וגם אם יש לי תהייה או שאלה שהיא מעבר למייל, אספת ההורים היא בנובמבר, אז יש בעיה. זה משהו שלא היה קורה בארץ. הייתי יכולה להתייעץ בקלות תמיד ותמיד היו פנויים אליי. אספת הורים מוגבלת גם היא בזמן, מוקצבות לי עשרים דקות גג. אני זוכרת שפעם עוד רציתי להתייעץ איתה על משהו, ובנימה קורקטית ומאוד מנומסת היא טאטאה אותי מחוץ לחדר.

בהשוואה לישראל אמרה ש':

בארץ אני זוכרת שהייתי בוועד ההורים של הכיתה. כל השבת התעסקתי עם ארגון של פעילות לשבוע שלאחר מכן יחד עם המורה, וחשבתי לעצמי "מה, אין לה חיים? אין לה ילדים ומשפחה? מה הקטע שהיא מרגישה שהיא צריכה לענות לי מייד?" ואז הבנתי שזו הנורמה. אם אני לא הייתי מקבלת ממנה תגובה מייד, זה היה לא בסדר ומתפרש כזלזול. פה אין מצב שזה היה קורה. אין לי וטסאפ של המורה. אין פה בכלל דבר כזה. אין לי אפילו את הטלפון שלה. הכול במייל והיא תענה תוך כמה ימים. וזה נורמלי והכול טוב. פשוט אנחנו יותר מתוכננים ומתארגנים הרבה זמן מראש. בארץ הכול לחוץ ואימפולסיבי. פה אין חיה כזו.

הציטוטים העוסקים ברמת הזמינות המוגבלת של משאבי הזמן של המורה והפניות המוגדרת מאוד משקפים קבלה והערכה מסוימת לשימת הגבולות הברורים, מצד אחד, ומצד שני עולה טרוניה על הגבלת הנגישות של המורה.

שקיפות – חלק מהאימהות התייחסו למושג 'שקיפות' בניסיון לתאר את האופי הבהיר, הברור והידוע של העברת המידע בין מורים להורים. ג' היטיבה לתאר את המושג:

כמה שבועות לכל תחילת רבעון יש הערכה ואז הילד יודע מה הוא צריך לעשות ובמה צריך להשתפר, ויש משהו נחמד בהשתפרות הזו שמאפשרים

אותה. זה מעיד על שקיפות. יש ציון הישגי לחלוטין – מה המבחנים הראו. יש ציון של מאמץ, השתדלות והשתתפות בכיתה והשלישי הוא התנהגות וזה סובייקטיבי וזה תלוי במורה וזה חשוב כי מישהו מסתכל על הילד. אני אוהבת את הגישה הזו שמורכבת מכמה דברים. פה לעומת ישראל, הכול מאוד ברור. יש פה שקיפות גם דרך המערכת והאפליקציה.

ר' הוסיפה והשתמשה גם היא במושג 'שקיפות':

השקיפות של המערכת הזו מרשימה ממש. לי כהורה הכול נגיש. הילדים מקבלים טונה של עבודות ויש להם מיליון מבחנים אבל כל 'פיפס' קטן מוזן למערכת, ואני כהורה יכולה לדעת בכל רגע נתון מה המצב. זו שיטה מהממת כי הילדים לא צוברים פערים, בלי שאני כהורה אדע על זה. גם המורה, למשל, אין מצב שהיא תאחר בבדיקת עבודה, כי אני רואה מתי היה המבחן ותוך כמה זמן אמור להתעדכן ציון. המערכת השקופה הזו היא חלק מהתקשורת שלי עם המורה והפורך.

בניסיון לאפיין את השקיפות בארצות הברית לעומת ישראל אמרה ע':

זה קטע שגם בארץ הייתה לי מערכת, נדמה לי שקראו לה 'משוב', אבל איכשהו פה, כשאני מקבלת התראה למייל, זה יותר נגיש לי. זה לא שלא הייתי יכולה להיכנס לאפליקציה ולבדוק ציון, אבל המערכת פה, לדעתי המורים מתייחסים אליה יותר ברצינות ובאמת מזינים ציונים, הערות ומשובים, מה שבארץ קרה בבום, שנייה לפני שכתבו תעודות.

ציטוטי האימהות משבחים את השקיפות הבאה לידי ביטוי בהתייחסות המורים לידוע ההורים מחד גיסא ולבהירות הציון מאידך גיסא.

אופי המעורבות ההורית

רוב האימהות התייחסו בדבריהן לאופי המרחבים שבהם מתפתח הקשר בין הורים למורים במסגרת הבית ספרית ומחוצה לה. הן דיברו על האירועים השונים ועל החוויות בתוך בית

הספר ומחוצה לו שמחזקים קשר ויוצרים חיבור הן בחוויה האמריקנית הן בהשוואה לחוויה הישראלית. ממצאים אלו העלו שלוש תת-קטגוריות המאפיינות את אופי החיבורים.

פעילויות התנדבות

כמה אימהות דיברו על פעולות התנדבות הקשורות לבית הספר, החל מסיוע כוועד כיתה וכלה בפעילויות שוועד ההורים מארגן כדרך שכיחה המאפשרת מעורבות ופיתוח קשרים משמעותיים עם צוות בית הספר. ג' סיפרה: "אני בטוחה שזה עוזר לילדים להתערות יותר מעצם הידיעה מה קורה מאחורי הקלעים, וזה מעבר לרצון לתת ולעניינים רגשיים אחרים. אני מדברת ממש על רווחת הילדים. יש פה תחושה שמצפים ממך להתנדב ולתרום. ה-PTO נודניקים." כמוה תיארו שתי אימהות נוספות:

מצאתי שהדרך הכי טובה להיכנס לתוך בית הספר ובאמת להכיר את המורה וגם, אגב, עוד אימהות שלאט לאט הכרתי, הייתה דרך העובדה שהתנדבתי לוועד ההורים של הכיתה. זה נקרא class mom. אני באה ועוזרת למורה בכל מיני מסיבות ופרויקטים וככה יש לי ערוץ ישיר למורה. זו בעיניי דרך לעקוף את הפורמליות של המערכת כאן. (ר')

בית ספר מארגן ים פעילויות שקשורות לכל מיני אירועים. גם חגים וגם בכלל. כשה-PTO [ועד הורים ומורים בית ספרי] שולח מיילים עם בקשה להיות חלק מארגון של ערב בינלאומי או מסיבת האלווין [ליל כל הקדושים] או אפילו ללוות את הילדים בחזרות להצגה, אני בדרך כלל שם, כי זה גורם לי להרגיש שייכות וזה גם עוזר לילדה שלי בכך שהיא רואה שאני פעילה. גם מצופה מההורים שישתתפו פה בכל הדברים האלה. (נ')

לשאלת ההשוואה עם התנדבות בבית הספר בישראל ענתה נ':

בישראל התנדבתי לעיתים בוועד של הכיתה אבל לא הרגשתי שזה מצופה ממני או שזו כאילו דרישה של המערכת. כאן אם אתה לא מתנדב או לא משתתף בפעילות של ה-PTO, אתה לא נספר בכיתה מבחינת ההורים.

גם אם אין לי כאן פניות נפשית להתנדב, אני מרגישה שזה חלק מהמחויבויות שלי כאימא.

ע' הוסיפה והסבירה:

פה הכול יותר מחובר לקהילה. חיבור של הורים ופעילויות שהורים עושים בהתנדבות בבית ספר. בארץ יש פעילויות אבל לא באותה מידה. גם הרבה אימהות פנויות פה, כי הן לא עובדות אז יש להן יותר זמן פנוי מאשר אימהות בארץ. בית הספר פה יותר מחובר לקהילה.

מציטוטי האימהות אפשר להבין כי בארצות הברית מצופה מההורים להתנדב, וכי הפעילות ההתנדבותית מהווה חלק אינטגרלי מהחיבור הקהילתי לבית הספר והיקפה גדול מאשר בישראל.

פעילויות משותפות

פעילויות משותפות הן חלק בלתי נפרד מהתרבות הבית ספרית והן כוללות פעילויות משפחתיות הקשורות לבית הספר ונתמכות על ידו אך מתקיימות בשעות הפנאי. חלק מהמראיינות התייחסו לפעילויות המשותפות בניסיון להסביר את אופי החיבורים עם המורים. להלן כמה ציטוטים:

כשאני אחרי הצהריים ב־international night פוגשת את המורה ל-ESL [English as Second Language] של הבת שלי, משהו במארג פתאום הופך לאישי ונעים יותר. זה לא שהפורמליות נעלמה, אבל יש לי הזדמנות להכיר אותה כאדם מאחורי השם. שלא תביני לא נכון. אני לא אהיה החברה הכי טובה שלה עכשיו, היא עדיין המורה של הבת שלי ועדיין יש כבוד וגבול, אבל זה אחרת. (ש')

בית הספר מארגן כל כך הרבה פעילויות שהן לא בתוך השעות של בית הספר, אבל נתמכות על ידו. למשל, בשבוע שעבר תלמידים מכיתה ח' העלו הצגה שהם עבדו עליה שלושה חודשים עם המורים למוזיקה, דרמה ואומנות. ההורים היו שותפים מלאים בהצגה, שלא הייתה חלק מיום

הלימודים אלא משהו לגמרי בהתנדבות אחרי הצוהריים לכל מי שרצה. כשאני התנדבתי כאימא לעזור, להביא להם אוכל, להיות חלק מהצוות, פתאום גיליתי צד אחר באישיות של המורים. פתאום בעצם גיליתי אותם, כי אני לא מאוד מכירה את המורים. (נ')

את חשיבות הפעילויות הללו סיכמה א' ואמרה:

בית ספר כאן הוא המקום הקהילתי שבו נפגשים כולם. למשל, פעם בחודש ביום שישי יש לנו קפה של בוקר עם המנהלת. כולם מוזמנים. וזו ההזדמנות לשאול, להכיר, לשוחח בסיטואציה שהיא לא-פורמלית ולא ממודרת וזה יוצר אווירה מעולה ומערכת יחסים שהיא לגמרי נטולת פוזה. כי כל מערכות היחסים פה הן סופר מסורתיות ורשמיות כאלו.

מעניין כי אף אחת מאימהות לא השוותה את הפעילויות בארצות הברית לפעילויות משותפות להורים ולמורים בישראל. מהציטוטים נראה שהאימהות חוות את הפעילויות המשותפות עם הורים כדרך לא רשמית ליצור קשרים עם המורים.

תמיכה בבית

חלק משגרת החיים בבית הספר היא תמיכה של צוות המורים במשפחות שילדיהן לומדים בבית הספר. התמיכה הביתית היא פועל יוצא של האופי הקהילתי של בתי הספר ומהווה הזדמנות למפגש אחר ובלתי-אמצעי עם המורים. לדברי ר':

בית הספר יוזם הרצאות, חלקן בזום וחלקן במפגשים פנים אל פנים, למשל על סכנות ברשת, אלימות, סמים או סתם הרצאות העשרה על הורות מיטיבה או התנהלות כלכלית של משפחה. חלק מההרצאות הן ממש הרצאות וחלק הן שיחות עם צוות בית הספר או אנשי מקצוע חיצוניים. זה משהו שלא חוויתי בארץ בעוצמה כזו. אולי בתחילת השנה או בסוף הביאו איזו פסיכולוגית מאגף החינוך שדיברה איתנו על משהו, אבל זה לא היה בעוצמות ובהיקפים שמציעים לנו פה. לפעמים זה כבר מבלבל ומתיש ההיצע שיש פה אבל אני בטוחה שיש משפחות שצורכות את זה, וזה

מדהים בעיניי שבית ספר מציע משהו שהוא יוצא מהחינוך והלימוד לתוך המשפחה.

על החיבור עם המורים דרך פעילות התמיכה בבית הוסיפה נ':

בית הספר מארגן פעם בשבוע ערב זום שבו אחד המורים מקריא סיפור לילדים הצעירים. זה מדהים לראות אחר כך איך בתוך הזום הילדים, וגם אנחנו ההורים, מגלים צד אחר באישיות של המורה. יש לזה חשיבות עצומה בכל היחס ובכל ההתייחסות שלי ושל הילד שלי למורה.

ע' המשיכה והשוותה לישראל:

בארץ, בחיים בית ספר לא הציע לי לשבת עם המורה לכלכלה ולדבר על כלכלה בהיבט של ניהול הוצאות נכון. אני בכלל לא בטוחה שהם למדו כלכלה בבית הספר. פה פתאום יש לי אפשרות למשהו אחר בכלל שמורה מבית הספר יושבת עם קבוצת הורים שרוצים, ומגיעה למקום אחר לגמרי שלא קשור לציונים והתנהגות אלא נטו לעזור ולסייע. זה יצר אצלי סופר הערכה למורה הזו.

מהציטוטים עולה, כי פעילויות התמיכה בבית, שלא היו מוכרות למרואיינות מישראל, וניתנות על ידי צוות המורים, פיתחו היבטים לא-רשמיים של תקשורת מוערכת על ידי ההורים.

דרכי תקשורת

כל האימהות התייחסו לדרכים שבהן מתבצעת התקשורת ביניהן למורים. כולן ציינו את ההבדלים באופן העברת המידע בבתי הספר בארצות הברית בהשוואה לבתי הספר בישראל. זוהו שלוש תת-קטגוריות במסגרת הניסיונות לתאר את הדרכים שבאמצעותן מתבצעת התקשורת: תקשורת כתובה, כלים מקוונים (יישומונים), ושיחות פנים אל פנים.

תקשורת כתובה

כל האימהות התייחסו לצורת התקשורת הכתובה עם המורים והדגישו את ההשוואה לישראל, בדגש על מיילים לעומת שימוש בווטסאפ. לדברי א' "אין קבוצת ווטסאפ, למשל, כמו בארץ,

ששם התקשורת הרבה יותר נגישה וישירה. כאן אין דבר כזה וטסאפ כיתתי עם המורה ובלעדיה. לי כאימא אין את מספר הטלפון של המורה."

המורים מתקשרים במיילים. הם מעוניינים בתקשורת אבל בצורה פורמלית. המורה לא זמין אלייך כמו בארץ. אין כאן יותר מדי עם מי לתקשר, והתקשורת במייל היא לא מיידית ולא זמינה מספיק. בארץ יש קבוצת וטסאפ עם המורה, בלי המורה, רק הורים. הכול הרבה יותר נגישה. אפשר לכתוב וטסאפ למנהלת. פה יותר רשמי, רק מייל, אבל הם מאוד זמינים וענייניים אבל רשמיים מאוד. (ח')

לא מתקשרים למורה, לא חברים שלו בפייסבוק כמו בישראל, ובהחלט יש הרגשת כבוד כלפיו. הקשר מתנהל איתו במייל, ואם הוא חושב שצריך להיפגש, הוא יתאם עם ההורים במייל. אין כאן קבוצת וטסאפ כמו בישראל. אין קבוצת צ'ט להורים אפילו בינם לבין עצמם. בישראל, התקשורת הייתה שוטפת עם ההורים. (מ')

ר' סיכמה ואמרה:

כל המידע בישראל הועבר בווטסאפ. לא קיבלתי מיילים מבית ספר. פה רק מיילים מהמורה על מה עשו, מהמנהלת על מה קורה בכורת, ככה הם קוראים לבית ספר. ממערכת החינוך, מהמחוז. הכול פה יותר מתקשר וכתוב. פעם בשבוע ביום שישי המורה שולחת לנו מייל מפורט על כל מה שהם עשו השבוע, עם הדגשים לשבוע הבא, עם תזכורות למשל לשלוח אישור כזה או אחר וכדומה. זה ממש נחמד לקרוא ונותן הצצה על החיים של הילדים בבית הספר.

מהציטוטים נראה כי צורת התקשורת עם המורים במייל מצטיירת רשמית מדי בעיני ההורים הישראלים שרגילים לזמינות, למיידיות ולנגישות של תקשורת בווטסאפ. אומנם הם מעידים שהם מבינים את צורת התקשורת הזו ומעריכים אותה, אך גם מביעים תסכול מחוסר המיידיות של הקשר.

כלים מקוונים (יישומונים)

כמה מרואיינות התייחסו לתקשורת בין הורים ולמורים באמצעות היישומונים (אפליקציות)

השונים.

ש' סיפרה:

הם שולחים תמונות דרך אפליקציה בממוצע פעמיים-שלוש בשבוע, וגם דרך האפליקציה אני יכולה לראות מה המצב של הילד. מתי איחר, מתי נעדר וכולי. זה לגמרי מספיק ולא צריך את הווטסאפ שאני זוכרת שבכיתות נמוכות היו שולחים לנו מאתיים תמונות מטושטשות של הילדים שלאף אחד לא היה אכפת מהן.

ע' התייחסה באופן דומה לשימוש באפליקציות כדי לשלוח מידע ותמונות:

בתחילת השנה חתמנו על הסכמה להעביר תמונות של הילד להורי הכיתה, ואני מקבלת פעם ביום מהמורה של הבן שלי דרך קלאס-דוג'ו [שם האפליקציה] תמונה אחת או שתיים, שמה שנחמד זה שהיא מלווה בהסבר על מה הם עשו בדיוק בכיתה, וזה יוצר בסיס נהדר לשיח עם הילד אחר הצהריים.

נ' התייחסה לאפליקציה אחרת:

כאן יש אתר שנקרא 'אספן' שיש לו גם אייקון בטלפון, ודרכו אני יכולה לחתום על אישורים, לראות מה הם קיבלו לאכול בקפטריה, ואפילו לראות את כל הציונים של הילדים, לרבות תעודות, למשל, שלא מדפיסים כאן על נייר אלא רק מגישים אותן מקוונות דרך אספן. דרכו אני יכולה גם ליצור קשר עם המורים.

בתגובה לבקשת ההשוואה לישראל ענתה נ':

בעצם כשאת שואלת את זה, זה די דומה למה שהיה בארץ. הייתה לנו מערכת משוב שגם דרכה ראינו ציונים וכתבנו מייל למורים. אז בעצם מה שונה, את שואלת? לא יודעת, משהו בחוויית המשתמש. כאילו כאן יותר

מתקשב הכול, יותר פשוט, כאילו יותר הייטקי, אבל זה באמת די דומה מבחינת לראות את הציונים וכולי.

מדברי האימהות עולות שתי דרכי תקשורת באמצעות אפליקציות – האחת שתפקידה העברת מידע יומיומי מהנעשה בכיתה, והשנייה שמטרתה שיתוף ומידע אישי כמו ציונים. צורת העברת המידע דומה לצורה שבה נעשתה בישראל.

שיח פנים אל פנים

כמה מרואיינות התייחסו גם לצורת התקשורת האישית הקיימת בארצות הברית והשוו אותה לנעשה בישראל.

כאן זה לא עובד "היי, ציפי, מה העניינים? אפשר להחליף כמה מילים?" אני אקבל הסבר מקיף על האני מאמין, הקוריקולום אבל לא מעבר לזה. אם רוצים לפגוש מורה צריך להסביר ולתרוץ למה חשוב לי לפגוש את המורה. במידל סקול ובהיי סקול [בחטיבה ובתיכון, בהתאמה], רק אם יש בעיה, מוזמנים. אם אין בעיה, אז לא פוגשים את המורים בכלל. (ג')

מפגשי ההורים מוזרים פה. המורה לא אמרה לי איך הוא בזה ואיך הוא בזה, אלא שאלה אותי עליו. ביקשה לשמוע ממני על הילד. ציפיתי שהיא תספר לי וזה היה בדיוק הפוך. אספות ההורים הן למשהו אחר: איך מרגיש או איך חווה את בית ספר דרך העיניים שלי כאימא. ואני ציפיתי לציונים ושהיא תספר לי עליו. לא קיבלתי גיליון ציונים במפגש, את זה מקבלים באופן רשמי רק למייל. זה קטע של אמריקנים. הכול מנומס ורשמי ומעין הרגשה של ללכת על ביצים. (נ')

הקטע הוא שהכול ממש מסודר. אף פעם לא חיכיתי בתור יותר מכמה דקות למפגש עם המורה. היא מקפידה בטירוף על הזמנים וממש הכול כזה נורא מסודר ומוקפד, שונה לגמרי ממה שקרה בישראל, שיכולתי לחכות גם שלוש רבעי שעה למרות שהגעתי בזמן שקבעתי. (ע')

אפילו כשיזמתי פגישה, הרגשתי המון ניכור ונימוס אמריקני כזה מצד אחד, ומצד שני, כששאלתי ישירות מה דעתה על הבת שלי ואיך היא בבית ספר, היא ידעה המון עליה והכול מאוד מסודר, והיא פתחה מייד את התיקיה שהיא כותבת במהלך היום כל מיני דברים עליה. למשל, שהיא השתתפה בשיעור מדע ושהיא ידעה את התשובות ב־kahoot!. זה ממש הרשים אותי. הרגשתי שהיא [המורה] נורא מקצועית. ממש התפעלתי. (ר')

כשביקשתי פגישה עם המורה כדי להבין מה המצב של הבן שלי בכיתה לא המון זמן אחרי שהגענו לפה [ארצות הברית], הוא ביקש יום-יומיים לארגן אותה. כשהגעתי ביום שקבענו, חוץ מהמורה חיכה לי פאנל של מורי המקצוע שלו, ובצורה מאוד מסודרת הם התחילו לספר לי על הציונים שלו ועל העבודות שהגיש. אמרתי שבעצם מה שמעניין אותי זה ההשתלבות שלו בכיתה ואיך הוא מצליח להתמודד. כולם שינו פאזה והתחילו לספר לי איך הוא בכיתה למשל בעבודת צוות, ועם מי הוא אוהב לשחק בהפסקה ואפילו מה הוא מעדיף לאכול בקפטריה. יצאתי בשוק מהפגישה ומרמת הירידה לפרטים והידע של המורים על כל המסביב, ולא רק ברמה של ציונים. כל כך שונה מבארץ, שהרגשתי שהמורים יותר ממוקדים בציונים ובהישגים. (ש')

מדברי האימהות אפשר לראות כי המפגשים פנים אל פנים מצד אחד רשמיים ומוקפדים מאוד, ומצד שני עולה המקצועיות של המורים מבחינת הידע שלהם על הילדים גם בתחומים החברתיים והרגשיים, וגם ביחס למתרחש במפגשי הורים-מורים בישראל.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לחקור את ההבדלים ואת נקודות הדמיון בין אופי התקשורת וסגנון האינטראקציות בין הורים למורים במערכת החינוך בארצות הברית ובמערכת החינוך בישראל ואת מהותן. המחקר בחן את האופן שבו הורים ישראלים, שחוו את מערכת החינוך

הישראלית עם ילדיהם הבוגרים, תופסים את חוויותיהם כעת במערכת החינוך האמריקנית עם ילדיהם הצעירים. המחקר התמקד בארבעה תחומים עיקריים: דפוסי התקשורת, רמת התקשורת ושיתוף הפעולה, מעורבות הורית ואסטרטגיות מורים לבניית קשרים עם הורים. הממצאים העלו הבחנות ברורות ביחס לאופי הקשר בין הורים למורים ולתפיסתו בכל אחת מהמערכות: בעוד בארצות הברית מתקיימת תקשורת מובנית, היררכית ומבוססת כלים דיגיטליים ומוסדיים, בישראל הקשר מתנהל באופנים אישיים, שאינם רשמיים ולעיתים אף אינטנסיביים. האימהות שהשתתפו במחקר תיארו תחושת ניכור מהמערכת האמריקנית לצד הערכה למקצועיותה, ואילו בישראל הן חוו שותפות ותחושת שייכות, אך גם עומס רגשי וטשטוש גבולות. כמו כן, המשתתפות במחקר תיארו את עצמן כמי שנאלצו ללמוד מחדש את כללי המשחק התרבותיים, להתאים את עצמן לציפיות חדשות ולהתמודד עם הבדלים בהגדרת תפקיד ההורה.

המשך הדיון יבחן את האופן שבו דפוסי אלו באים לידי ביטוי דרך עדשות תיאורטיות, תוך עיון בהקשרים רחבים יותר של תקשורת בין-תרבותית, של שותפות חינוכית ושל מעורבות הורית.

השפעה של תרבות על דפוסי תקשורת

ממצאי המחקר מדגישים את הפערים התרבותיים המשפיעים על דפוסי התקשורת בין הורים למורים במערכות החינוך האמריקנית והישראלית. הרשמיות וההיררכיה הברורה שמאפיינות את המערכת האמריקנית מעידות על השפעתם של ערכים תרבותיים של אינדיבידואליזם, כבוד למרחב אישי ושמירה על גבולות ברורים. מאפיינים אלו תורמים לאוטונומיה מקצועית של המורים ומשדרים אמינות ומקצועיות.

מחקרם של ראסל וקי (Russell & Qui, 2024) תמך במסקנה זו והדגיש את חשיבותה של תקשורת ברורה ומקצועית בקידום שותפויות מוצלחות בין הורים למורים. עם זאת, רשמיות זו עשויה לעיתים להגביל את תחושת החיבור האישי בין הורים למורים וליצור תחושת ריחוק, כפי שנמצא במחקרים קודמים המצביעים על חשיבותו של הקשר האישי במעורבות הורית

(Epstein, 2018; Koppen et al. 2019; Smith et al., 2020). מנגד, המערכת הישראלית מתאפיינת בגמישות רבה יותר, המאפשרת נגישות וקשרים אישיים ולא-רשמיים. קשרים אלו מחזקים את תחושת השייכות והקרבה בין ההורים למערכת החינוכית, אך עלולים ליצור עמימות ביחס לתפקידים ולגבולות בין הורים למורים.

פערים אלו מתיישבים עם הבחנותיו של הול (Hall, 1976) בין תרבויות עתירות-הקשר (High-context) לתרבויות דלות-הקשר (Low-context). התרבות האמריקנית, כתרבות דלת-הקשר, נוטה להעדיף תקשורת ישירה, מבנית ומילולית, ולעומתה, התרבות הישראלית, כתרבות עתירת-הקשר, מתאפיינת בתקשורת שאינה רשמית, עקיפה ותלוית-הקשר. ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים את התיאוריה של הול ומרחיבים אותה להקשר של קשרי הורים ומורים בעידן של הגירה בין-תרבותית. ממצאים אלו מתיישבים גם עם מחקרו של ברודר (Broeder, 2021), שבחן את סגנונות התקשורת בתרבויות עתירות ודלות הקשר, ומצא כי משתתפים מתרבויות דלות-הקשר, כמו בארצות הברית, נטו להעדיף תקשורת המאפיינת תרבות זו, ואילו בתרבויות עתירות-הקשר, כמו בישראל, העדיפו אינטראקציות שתואמות את תרבותם.

ההורים הישראלים בארצות הברית נדרשו לנווט בין מודלים תקשורתיים שונים, לעיתים אף מנוגדים, ולפתח מנגנוני הסתגלות המבוססים על תרגום תרבותי של הציפיות מהקשר. המחקר תורם להבנה של תהליך ההסתגלות התרבותית שמבצעים הורים מהגרים במפגש עם מערכת חינוך זרה, ומדגים את האופן שבו הם מפרשים, מאמצים ולעיתים גם מערערים על נורמות תקשורתיות חדשות. בכך, הוא מוסיף נדבך ייחודי לשיח התיאורטי על תקשורת בין-תרבותית בשדה החינוך, תוך התמקדות בתפיסה של הורה מהגר ולא של הממסד החינוכי.

שותפות מותאמת הקשר: בין מדיניות, טכנולוגיה ומרחב אישי

המחקר הנוכחי מצביע על הבדלים מהותיים בין שתי הגישות בכל הנוגע להבניית שותפות חינוכית בין הורים למורים. בארצות הברית המעורבות ההורית נתמכת במבנים מוסדיים ברורים ומוגדרים, המאפשרים להורים להשתלב באופן שיטתי ומתוכנן בפעילויות שונות בתוך

בית הספר ומחוצה לו. מבנים אלו כוללים ארגוני הורים-מורים, פלטפורמות תקשורת דיגיטליות מובנות ותהליכי קבלת החלטות רשמיים, שמאפשרים נגישות שוויונית יחסית ומעודדים קשר עקבי עם צוותי חינוך (Hill & Tyson, 2009). המערכת האמריקנית מתפקדת בהתאם לגישת "השותפות המובנית", המושתתת על עקרונות של שקיפות, תכנון ורשמיות. גישה זו מתכתבת עם המסגרת התיאורטית של אפשטיין (Epstein, 2011), המדגישה את חשיבות המבנה והתמיכה הממסדית ליצירת שותפות אפקטיבית עם הורים.

בהתאם למסגרת זו, שנדונה גם בפרק הסקירה, לשותפות חינוכית שלושה ממדים מרכזיים: קשר בית ספרי (school-based), תקשורת דו-כיוונית (home-school conferencing) ותמיכה הורית מהבית (home-based involvement). ממצאי המחקר הנוכחי מדגימים את האופן שבו המבנים המוסדיים בארצות הברית משרתים את שלושת הממדים הללו באופן מתואם ומובנה.

לעומת זאת, בישראל, המעורבות ההורית נוטה להיות רשמית פחות ולעיתים קרובות נשענת על יוזמות אישיות של ההורים או על פרקטיקות לא עקביות בבתי הספר. מצב זה יוצר פערים במידת המעורבות ולעיתים אף תחושה של חוסר בהירות לגבי תפקיד ההורים והיקף השפעתם על חיי בית הספר. ממצאים אלו מאירים את ההבחנה בין "מעורבות" לבין "שותפות": מעורבות מתארת פעולה חד-צדדית של ההורה, ואילו שותפות כרוכה בהידברות, באחריות ובהכרה הדדית (Pushor, 2012).

בהקשר זה, התרומה התיאורטית של המחקר הנוכחי היא בהבהרת הדרכים שבהן השותפות החינוכית אינה רק פרקטיקה מוסדית אלא תופעה תרבותית, הנתונה להבניות מקומיות של סמכות, של אחריות ושל מרחב אישי. ההשוואה מאפשרת לחשוף את האופן שבו היעדר מבנה בישראל אינו רק חיסרון, אלא גם פותח אפשרות לקשרים חמים, ספונטניים וגמישים, תוך שהוא מציב אתגר ביחס להגדרה ולמיסוד של שותפות כערך מערכתי.

בהמשך לכך, עולה הצורך בהתאמת מדיניות חינוכית לצרכים התרבותיים של קהילות שונות. בארצות הברית מומלץ להכניס גמישות מסוימת לאופני התקשורת, במיוחד באזורים המאופיינים בריבוי תרבויות. גמישות זו יכולה לבוא לידי ביטוי ביוזמות לא רשמיות כגון "מפגשי

בוקר" או אירועים קהילתיים המזמנים קשר בלתי-אמצעי עם צוותי חינוך (Calzada et al., 2009; Griph, 2015). בישראל, לעומת זאת, נדרש חיזוק של מבני מדיניות ברורים יותר, שיאפשרו מעורבות הורית עקבית תוך שמירה על גבולות תפקיד. כמו כן, ממצאי המחקר מצביעים על החשיבות של שימוש בטכנולוגיה לקידום שותפות חינוכית. בארצות הברית נעשה שימוש תדיר באפליקציות ובמערכות מידע (Aspen, ClassDojo) המאפשרות עדכון רציף, שקיפות וזמינות מידע (Kuusimäki et al., 2019; See et al., 2020). בישראל, על אף קיומם של כלים דומים, רמת ההטמעה שלהם נמוכה, ומומלץ להדגיש את חשיבותם ככלים מגשרים בין מבנה לבין זמינות אישית. לבסוף, עולה מן הממצאים הצורך לאזן בין מקצועיות רשמית לבין יחס אישי. בעוד בארצות הברית מורים נתפסים כמקצועיים אך מרוחקים, בישראל הם זמינים יותר אך לעיתים סובלים מתפיסה של חוסר מקצועיות. הצעה יישומית אפשרית היא פיתוח הכשרות ממוקדות למורים בנושאי תקשורת עם הורים, שיסייעו לטפח שותפות מאוזנת בין כללים ברורים לבין חום אנושי בהתאם לרוח התרבות המקומית.

תרומה ליחסי צוותי חינוך-הורים

המחקר הנוכחי תורם להבנת הדינמיקה בין צוותי החינוך להורים דרך עדשה בין-תרבותית, ומציע דרכים ממוקדות לשיפור הקשר והאמון בין הצדדים. ראשית, הממצאים ממחישים כי קשרים רשמיים אינם בהכרח לא חמים, וכי אפשר לשלב תקשורת בין-אישית במסגרת מוסדית, בעיקר בארצות הברית, שבה הרשמיות עשויה להוביל לתחושת ריחוק מצד ההורים. על צוותי ההוראה לפתח מודלים של תקשורת מעורבת: מצד אחד רשמית, עקבית ומתועדת; מצד שני גמישה, זמינה ובגובה העיניים. באופן משלים, הממצאים מן ההקשר הישראלי מדגישים את יתרונותיו של הקשר הלא-רשמי, אך גם את הקשיים שהוא מייצר, כגון חוסר גבולות, עומס רגשי וציפיות סותרות. תרומת המחקר היא בהצעת אפיון ברור של תפקידי ההורה והצוות, לצד פיתוח נהלים לתקשורת מותאמת הקשר, שתשמר את החום והנגישות אך תגביל שחיקה מקצועית ואי-הבנות.

זאת ועוד, המחקר מציע תובנות יישומיות להעמקת הקשר: הכשרת מורים בתחום התקשורת הבין-תרבותית יכולה לסייע בזיהוי סגנונות תקשורת שונים ובהתאמת גישות העבודה לציפיות ההורים ממגוון תרבויות. נוסף על כך, שימוש מותאם בכלים דיגיטליים (כגון מערכות מידע עם אזורים אישיים, שילוב שפה רגשית במסרים, זמינות ידועה מראש של שעות תגובה) עשוי לגשר על פערים בין רשמיות לנגישות, ופיתוח תוכניות בית ספריות למיפוי סגנונות תקשורת של הורים יכול לשמש כלי אסטרטגי לבניית שותפות אישית ומותאמת.

לבסוף, המחקר מציב את הקשר בין הורה למורה כזירה של מיקוח תרבותי מתמשך, הדורש מצוותי החינוך לא רק יזמה אלא גם מודעות עצמית, רפלקציה ושיח מתווך. בכך, הוא מרחיב את ההבנה של יחסי הורים-צוותי חינוך מעבר לפרקטיקה יומיומית, לשדה מורכב של תרגום בין-תרבותי, גבולות וסמכות הדדית.

ממצאי המחקר הנוכחי מציעים כיווני פעולה מעשיים לשיפור יחסי צוותי חינוך-הורים, תוך התייחסות ייחודית להקשרים התרבותיים של כל מערכת. בארצות הברית מומלץ לשלב אלמנטים של גמישות, חום אישי ונגישות רגשית, בלי לוותר על המסגרות הרשמיות הקיימות. מבחינת צוותי ההוראה המשמעות היא יצירת הזדמנויות לתקשורת מתוכננת מראש שאינה רשמית (כגון פינות שיח קבועות, אירועים משותפים או מפגשי קפה), שמאפשרות העמקה של הקשר האישי עם ההורים, חיזוק אמון ושבירת היררכיות נוקשות מדי.

בישראל, לעומת זאת, התרומה המעשית טמונה בהבניית שותפות מבוססת-תהליך: על צוותי החינוך לנסח כללים ברורים לתקשורת עם הורים, לקבוע גבולות תפקיד ברורים ולהתנסות בפרקטיקות שמאפשרות המשכיות, עקביות ושקיפות, בלי לפגוע באופי הבלתי-אמצעי שמאפיין את הקשר. בכך, המחקר מציע לאנשי חינוך לפתח גמישות בין-תרבותית ולבחון את האופן שבו אפשר לאזן בין גישה מוסדית למערכות יחסים אישיות באופן שמכבד את ציפיות ההורים, שומר על סמכות מקצועית ומטפח תחושת שותפות חינוכית הדדית.

ישראל	ארצות הברית	
בלתי-פורמלים, גמישים, אינטואיטיביים	פורמליים, מובנים, שקופים	דפוסי תקשורת
יזמות מקומיות ואישיות	יזמות מוסדיות	מבני שותפות חינוכית
קשר ישיר, קרוב, לעיתים חוצה גבולות	קשר מקצועי, מכבד ומרוחק	אופי קשר אישי
הודעות פרטיות, שיחות טלפון	תוכנות דיגיטליות לניהול קשר חד-צדדי	שימוש בטכנולוגיה
חיבור אישי	סמכות ברורה, גבול בין-אישי ומקצועי	תפיסת מקצועיות
תחושת שייכות, קרבה, אמון	בהירות, אחידות, זמינות מידע	יתרונות
גבולות מטושטשים, קושי בהגדרת תפקיד	חוסר גמישות, ריחוק רגשי	אתגרים
שילוב בין גבולות לכלים מוסדיים	שילוב בין פתיחות רגשית לגמישות	המלצות

תרשים 1: נקודות דמיון ושוני בתקשורת בין הורים למורים בישראל ובארצות הברית

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

זוהו כמה מגבלות שמשפיעות על יכולת הכללת הממצאים. המחקר נערך בשיטה האיכותנית, המספקת תובנות עשירות ומעמיקות על אינטראקציות וחוויות אישיות של המשתתפים. עם זאת, שיטה זו מוגבלת מבחינת יכולת ההכללה הסטטיסטית. מומלץ לשלב בעתיד מחקר כמותי, שיוכל להרחיב את ההבנה לגבי ההשפעות הפוטנציאליות של תכונות שונות של תקשורת בין הורים למורים על היבטים חינוכיים שונים. מחקר כמותי יאפשר גם לבצע השוואות בין קבוצות שונות, כמו הורים ממגדרים שונים ומרקע תרבותי שונה.

אוכלוסיית המחקר כללה קבוצה מצומצמת של אימהות ישראליות המתגוררות בפרבר של בוסטון. התמקדות זו מגבילה את היכולת להכליל את הממצאים על אוכלוסיות אחרות, במיוחד בהתחשב בכך שהמחקר התמקד במערכות החינוך של ארצות הברית וישראל, השונות זו מזו בהיבטים תרבותיים ומבניים. הממצאים מתייחסים בעיקר להקשרים הייחודיים של בוסטון וישראל, ולכן אינם ניתנים להכללה מלאה על קהילות נוספות.

נוסף על כך, אוכלוסיית המחקר כללה הורים מהגרים עם רקע תרבותי ורגשי ייחודי. חוויותיהם משקפות אתגרים כמו מחסומי שפה והבדלי תרבות, שאינם בהכרח מייצגים את כלל החוויות והעמדות בקרב הורים במעמד דומה במדינות אחרות. מצב זה מדגיש את הצורך בבחינה רחבה ומגוונת יותר של אוכלוסיות במחקרים עתידיים.

לנוכח מגבלות אלו, המחקר מצביע על הצורך להרחיב את הידע בתחום התקשורת בין הורים למורים באמצעות מחקרים נוספים שיכללו מגוון רחב יותר של הורים, לרבות הורים ממגדרים ומרקעים תרבותיים שונים. מחקרים עתידיים יכולים לבחון את השפעות הרשמיות והגבולות בתקשורת על הישגים חינוכיים, כמו גם את ההתאמה התרבותית של שימוש בטכנולוגיה בקשרים בין הורים למורים. הרחבת המחקר להקשרים תרבותיים מגוונים תספק תובנות מעמיקות ומקיפות יותר ותתרום לפיתוח מדיניות חינוכית יעילה ומותאמת מבחינה תרבותית.

סיכום ותרומת המחקר

המחקר הנוכחי תורם להבנה רחבה ומעמיקה של יחסי הורים-מורים דרך תפיסה בין-תרבותית, תוך הדגשת האופן שבו ערכים תרבותיים מעצבים את דפוסי התקשורת, את ההיררכיה ואת הציפיות ההדדיות. באמצעות השוואה בין המודלים החינוכיים בישראל ובארצות הברית נחשפה המורכבות של בניית שותפות חינוכית בסביבות מגוונות מבחינה תרבותית, והודגש הצורך בהתאמות הקשריות במפגש בין משפחה למערכת החינוך.

מעבר לתובנות שהתקבלו לגבי שתי המדינות הספציפיות שנחקרו, המחקר מציע מסגרת לניתוח ולפרשנות של קשרים חינוכיים בקהילות מהגרים, ומדגיש את חשיבותם של שיח בין-תרבותי, תקשורת מותאמת ורגישות להקשרים חברתיים. התרומה היא אפוא הן ברובד התיאורטי, בהמשגה של תקשורת בין-מערכתית, הן ברובד היישומי, כהזמנה לעיצוב מדיניות חינוכית דיפרנציאלית.

לבסוף, המחקר מעודד מחקרי המשך שיבחנו את הקשרים הללו מזווית המורים, המנהלים או הילדים עצמם, ובמגוון הקשרים תרבותיים נוספים.

רשימת מקורות

אביטל, ד' ורז, ט' (2018, דצמבר). *שותפות הורים בעשייה הבית ספרית בראי מנהלים, מורים והורים*. ראמ"ה, משרד החינוך.

<https://rama.edu.gov.il/reports/parents-principals-2016>

איזנברג, א' וזליבנסקי אדן, ע' (2019). *התאמת מערכת החינוך למאה ה-21*. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

ברסטל-גינת, ח' (2010). *המשפחה ומערכת החינוך: יחסי הורים-ילדים-מדינה*. חומר רקע לעבודת היוזמה. יוזמה: מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

<https://education.academy.ac.il/SystemFiles/23082.pdf>

גואטה, י' (2021). *מדיניות שיתוף הורית בית ספרית מנקודת המבט של מנהלת בית הספר* [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. האוניברסיטה העברית בירושלים.

גרינבאום, ז"צ' ופריד, ד' (2011). מבוא וסיכום: קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג'). בתוך ז"צ' גרינבאום וד' פריד (עורכים), *קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך: תמונת מצב והמלצות* (עמ' 7–34). האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

וייסבלאי, א' וויניגר, א' (2015, 17 במאי). *מערכת החינוך בישראל: סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת*. הכנסת: מרכז המחקר והמידע.

<https://m.knesset.gov.il/activity/info/mmmsummaries19/education.pdf>

טל, ק' ובר, ת' (2010). *יחסי משפחה-מערכת החינוך בגיל הרך מנקודת מבט היסטורית*. חומר רקע לעבודת היוזמה. יוזמה: מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

<https://education.academy.ac.il/systemFiles/23081.pdf>

ישראל אשילי, מ' (2011). *מדיניות ממשלתית ותכניות התערבות בנושא מעמד הורים בתוך מערכת החינוך*. בתוך ז"צ' גרינבאום וד' פריד (עורכים), *קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך: תמונת מצב והמלצות* (עמ' 35–68). האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

משרד החינוך. (2001). חוזר מנכ"ל תשס"ב/4, אורחות חיים במוסדות חינוך: הורים ותלמידים, שיתוף הורים בבתי ספר יסודיים.

https://meyda.education.gov.il/files/hozermankal/arc/sb4h2_3_1.htm

נוי, מ' (2022, 27 בנובמבר). מבנה מערכת החינוך, חקיקה מרכזית ונתונים כלליים. מרכז המחקר והמידע.

https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/9bda3de0-dd37-ed11-8153-005056aa4246/2_9bda3de0-dd37-ed11-8153-005056aa4246_11_19791.pdf

פרידמן, י' (2010). יחסי בית ספר הורים בישראל. חומר רקע לעבודת היוזמה. יוזמה: מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

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

שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה. רמות.

Antony-Newman, M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: A meta-synthesis. *Educational Review*, 71(3), 362–381.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1423278>

Auerbach, S. (2009). Walking the walk: Portraits in leadership for family engagement in urban schools. *The School Community Journal*, 19(1), 9–31.

Baloch, S., Kane, T. J., Scherer, E., & Staiger, D. O. (2022). The uncertain role of educational software in remediating student learning: Regression discontinuity evidence from three local education agencies. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 16(3), 398–418.

<https://doi.org/10.1080/19345747.2022.2137073>

Boulaamane, K., & Bouchamma, Y. (2021). School-immigrant family-community collaboration practices: Similarities and differences. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 197, 76–93.

Broeder, P. (2021). Informed communication in high context and low context cultures. *Journal of Education, Innovation and Communication*, 3(1), 13–24. <https://doi.org/10.34097/jeicom-3-1-june21-1>

Calzada, E. J., Brotman, L. M., Huang, K. Y., Bat-Chava, Y., & Kingston, S. (2009). Parent cultural adaptation and child functioning in culturally diverse, urban families of preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(4), 515–524.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.033>

Cruz, M. (2023). Parental involvement: Breaking barriers for immigrants in (K-12) education. *Capstone Projects and Master's Theses*. 1549.

https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes_all/1549

Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. DfES.

<https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6305>

Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and youth services review*, 118, 105440.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>

- Dunlop, L., Clarke, L., & McKelvey-Martin, V. (2019). Free-choice learning in school science: A model for collaboration between formal and informal science educators. *International Journal of Science Education, Part B*, 9(1), 13–28. <https://doi.org/10.1080/21548455.2018.1534023>
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137–153. <https://doi.org/10.26529/cepsj.291>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397–406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Freund, A., Schaedel, B., Azaiza, F., Boehm, A., & Lazarowitz, R. H. (2018). Parental involvement among Jewish and Arab parents: Patterns and contextual predictors. *Children and Youth Services Review*, 85, 194–201. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.12.018>
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45–65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>

-
- Geddes, A., Parker, C., & Scott, S. (2018). When the snowball fails to roll and the use of 'horizontal' networking in qualitative social research. *International Journal of Social Research Methodology*, 21(3), 347–358. <https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1406219>
- Griph, V. (2015). *The role of cultural background in a parent teacher relationship: The case of Russian immigrant parents and Swedish elementary school teachers* [Master of Science Thesis, University of Gothenburg]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/40678/gupea_2077_40678_1.pdf?sequence=1
- González-Falcón, I., Arroyo-González, M. J., Berzosa-Ramos, I., & Dusi, P. (2022). I do the best i can: The role of immigrant parents in their children's educational inclusion. *Frontiers in Education*, 7, 1006026. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1006026>
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books.
- Handayani, Y. S. (2023). Management of teachers-parents relationship to improve teacher subjective well-being: A literature review. *Psychological Research on Urban Society*, 6(1). <https://doi.org/10.7454/proust.v6i1.1106>
- Harris, A. L., & Robinson, K. (2016). A new framework for understanding parental involvement: Setting the stage for academic success. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 186–201. <https://doi.org/10.7758/RSF.2016.2.5.09>

- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Annual Synthesis.
- 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>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents: Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education, 18*(7), 843–867.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00047-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00047-1)
- Hotz, V. J., & Pantano, J. (2015). Strategic parenting, birth order, and school performance. *Journal of Population Economics, 28*(4), 911–936.
<https://doi.org/10.1007/s00148-015-0542-3>
- Huntsinger, C. S., & Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(4), 398–410.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.006>
- Jahreie, J. (2023). Towards a renewed understanding of barriers to immigrant parents' involvement in education. *Acta Sociologica, 66*(3), 307–321.
<https://doi.org/10.1177/00016993221110870>
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 47*(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>

Journell, L. (2023). *The relationships among organizational support, teacher well-being, and teacher resilience in secondary school teachers* [Doctoral dissertation, Wright State University].

<https://research.wright.edu/en/publications/the-relationships-among-organizational-support-teacher-well-being#:~:text=This%20study%20examined%20the%20relationships%20among%20perceived%20organizational,explanatory%20sequential%20mixed%20methods%20research%20design%20was%20employed.>

Kalin, J., & Peček-Čuk, M. (2012). Cooperation of school with parents. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 5–11.

<https://doi.org/10.26529/cepsj.2.1>

Koppen, K., Ernestus, M., & Van Mulken, M. (2019). The influence of social distance on speech behavior: Formality variation in casual speech. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 15(1), 139–165.

<https://doi.org/10.1515/cllt-2016-0056>

Kuusimäki, A.M., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K. (2019). The role of digital school-home communication in teacher well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 3389. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02257>

LaTronica-Herb, A., & Karalis Noel, T. (2023). Understanding the effects of COVID-19 on P-12 teachers: A review of scholarly research and media coverage. *Frontiers in Education*, 8, 1185547.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1185547>

Lee, I. S., & Kim, E. (2022). Effects of parenting education programs for refugee and migrant parents: A systematic review and meta-analysis. *Child Health Nursing Research*, 28(1), 23–40.

<https://doi.org/10.4094/chnr.2022.28.1.23>

Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193–218.

<https://doi.org/10.3102/00028312043002193>

Levenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 927–935.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.12.016>

Liu, A., Heath, M., & Grzywacz, J. G. (2024). Cultural meaning of education and parents' involvement in education: Perspectives of immigrant Latinos. *Family Relations*, 73(1), 262–281.

<https://doi.org/10.1111/fare.12940>

Malone, D. (2017). Socioeconomic status: A potential challenge for parental involvement in schools. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(3), 58–62.

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>

National PTA. (2021). *National standards for family-school partnerships*.

<https://www.pta.org/docs/default-source/files/runyourpta/2022/national-standards/standards-overview.pdf>

Nusche, D. (2009, February 5). *What works in migrant education? A review of evidence and policy options*. OECD Publishing. <https://did.li/3pLlw>

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530785.pdf>

- Ovati, T. S., Rydland, V., Grøver, V., & Lekhal, R. (2024). Teacher perceptions of parent collaboration in multi-ethnic ECEC settings. *Frontiers in Education, 9*, 1340295. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1340295>
- Park, M., & McHugh, M. (2014, June). *Immigrant parents and early childhood programs: Addressing barriers of literacy, culture, and systems knowledge*. Migration Policy Institute. <https://did.li/sk3TY>
<https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/ParentEngagement-FINAL.pdf>
- Pushor, D. (2012). Tracing my research on parent engagement: Working to interrupt the story of school as protectorate. *Action in Teacher Education, 34*(5-6), 464–479.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2012.729474>
- Russell, W., & Qiu, H. (2024). The dynamics of parent-teacher relationships and their impact on student success. *Iranian Journal of Educational Sociology, 7*(1), 212–218. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.21>
- Santelli, E. (2013). Upward social mobility among Franco-Algerians: The role of family transmission. *Swiss Journal of Sociology, 39*(3), 397–416.
- Schnell, P., Fibbi, R., Crul, M., & Montero-Sieburth, M. (2015). Family involvement and educational success of the children of immigrants in Europe: Comparative perspectives. *Comparative Migration Studies, 3*, 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40878-015-0009-4>
- See, B. H., Gorard, S., El-Soufi, N., Lu, B., Siddiqui, N., & Dong, L. (2020). A systematic review of the impact of technology-mediated parental engagement on student outcomes. *Educational Research and Evaluation, 26*(3-4), 150–181.

<https://doi.org/10.1080/13803611.2021.1924791>

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125–156.

<https://doi.org/10.1080/10409280902783517>

Shumow, L., & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home & at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68–91. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001004>

Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32, 511–544.

<https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>

Stelmach, B. (2016). Parents' participation on school councils analysed through Arnstein's ladder of participation. *School Leadership & Management*, 36(3), 271–291. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247048>

Suárez-Orozco, M., & Suárez-Orozco, C. (2009). Globalization, immigration, and schooling. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 62–76). Routledge.

Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting: Science and Practice*, 20(4), 241–287.

<https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>

-
- Tish, S., Levy, I., Tal, P., & Peleg, A. (2023). Parent-pre-school teacher relations during the COVID-19 pandemic: Promoters and undermining factors. *Pedagogical Research*, 8(1). <https://doi.org/10.29333/pr/12724>
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement - still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 115–145. <https://doi.org/10.1023/A:1023460414243>
- U.S. Department of Education. (2010). *Overview of the U.S. Department of Education*. <https://www2.ed.gov/about/overview/focus/what.pdf>
- Wang, M. T., Hill, N. E., & Hofkens, T. (2014). Parental involvement and African American and European American adolescents' academic, behavioral, and emotional development in secondary school. *Child Development*, 85(6), 2151–2168. <https://doi.org/10.1111/cdev.12284>
- Wang, W., & Zhou, S. (2022). The Effect of school organizational support on job satisfaction of primary and secondary school teachers: The mediating role of teachers' engagement in educational research. *Best Evidence in Chinese Education*, 11(2), 1499–1515. <https://doi.org/10.15354/bece.22.or064>
- Wood, L., & Bauman, E. (2017). *How family, school, and community engagement can improve student achievement and influence school reform*. Nellie Mae Foundation, 269–280.