

## סדקים בשותפות: אירועי עימות בין הורים למורים<sup>1</sup>

אליעזר יריב<sup>2</sup>

### תקציר<sup>3</sup>

אף שבתי ספר מטפחים יחסים של שיתוף פעולה עם משפחות התלמידים, לעיתים מתרחשות אי-הבנות ותקלות. מחקר איכותני זה מברר את מהות הסכסוכים בין מורים להורים של תלמידיהם. לשם כך נערכו ראיונות חצי-מובנים עם 17 מורים (15 נשים ושני גברים) המלמדים בבתי ספר יסודיים. המורים תיארו קונפליקטים חמורים שהם חוו במהלך עבודתם. נמצא שרוב העימותים היו ביוזמת ההורים ובמחצית מהמקרים עקב הוראה שלהרגשת ההורים לא קידמה את ילדיהם. ברבע מהמקרים ההורים התלוננו שהמורה אינה מטפלת בקשיים רגשיים או שאינה שומרת על הילדים שלא ייפגעו. ניתוח תוכן תמטי מצביע על ארבעה שלבים שבהם הקונפליקט מתפתח: שלב הפתיחה, שלב הצגת הטענות, שלב ההסלמה ולבסוף שלב המשבר או הפתרון. נמצא שפרט למקרה אחד שהסתיים בטוב, כל הסכסוכים הסתיימו עם טעם מר של אחד הצדדים לפחות. הדיון מצביע על הצטברות של ארבעה מאפיינים שתרמו להסלמת העימותים: פער קיצוני בעמדות של המשפחה ובית הספר; ההורים היו שרויים בלחץ רב; אחד הצדדים (או שניהם) התבטאו במהלך השיחה באופן פוגעני שהקצין את העימות; וכל זאת בהיעדר מנגנונים מערכתיים שהיו עשויים להכיל את הקונפליקט ולסייע בפתרונו. מכאן עולה הצורך לפתח כלים ולהכשיר מורים לתקשר ולפתור בהצלחה סכסוכים מורכבים עם הורי התלמידים.

**מילות מפתח:** הורים, מורים, קונפליקט, תלמידים, שיתוף פעולה

<sup>1</sup> המחבר מודה למיה גולדברג, סטלה שרון, פלורית בלסון, עידית כהן, נורית שדה, מירי אוחנה, מיכל ארבע ואורלי עינב-רויכמן על תרומתן לאיסוף הנתונים.

<sup>2</sup> המחקר נערך בתקופת עבודתו של החוקר במכללה האקדמית גורדון.

<sup>3</sup> במהלך הכנת המאמר נעשה שימוש בכלי בינה מלאכותית מסוג ChatGPT5 למטרת איתור מקורות, עזרה בהכנת סקירה תיאורטית, ניתוח נתונים ותמיכה בעריכת טקסט מתורגם.

## מבוא

הורים הם שותפים טבעיים בחינוך ובלמידים של ילדיהם. במחקרים הרבים שנערכו על יחסי משפחה-בית ספר נמצא שהמעורבות הזו תורמת לתפקוד תקין ולהסתגלות טובה של הילדים (Barger et al., 2019), לצמצום התנהגות מוחצנת ובעייתית (da Fonseca et al., 2024), וגם להישגים גבוהים יותר בלימודים (Kim, 2022). יחסים של שיתוף פעולה הם האידיאל, אבל במציאות מתרחשות לא מעט תקלות (Lutovac et al., 2024): מורים מוטרדים כאשר הורים מגוננים על ילד פרוץ, מתערבים שלא לצורך בעבודתם, אינם נשמעים להנחיותיהם ומביעים ביקורת לא הוגנת. ההורים מודאגים כשבית הספר לא מקדם את ילדם ולא עונה על צרכיו, כשהמורים מעליבים ומקפחים אותו, כשתלמידי הכיתה פוגעים בו. כאשר נוצרות הנסיבות האלה גובר הצורך לברר את הבעיות ולנסות לפתור אותן. אבל לעיתים השיחה בין המורה להורים מתפתחת לדו־קרב של האשמות שפוגעות ביחסים ומונעות את השיפור המיוחל.

רוב המחקר על השותפות בין הורים למורים מתמקד בצדדים החיוביים שלה – תרומתה להישגים לימודיים, לרווחה רגשית ולהתנהגות מסתגלת של תלמידים. את המחלוקות והסכסוכים ממעטים לתעד. אף שלסכסוכים יש תדמית שלילית, חוקרים מצביעים דווקא על הצדדים המועילים שלהם: הם מציפים אל פני השטח בעיות ואינטרסים מנוגדים ודוחפים את הצדדים להכיר בצרכים של הזולת, ליישב את המחלוקות ולשפר את המצב (Wieviorka, 2013). מטרת המאמר הנוכחי היא לתעד ולנתח את המאפיינים של קונפליקטים בין מורים והורים. המאמר יבחן את האופן שבו העימות נוצר ומתפתח, את האופן שבו הוא מסתיים ואת מה שאפשר להבין ממנו על התרבות הארגונית בבית הספר. בעזרת הממצאים נוכל להציע להורים ולמורים כלים לפתרון מחלוקות בדרכים מועילות.

## סקירת ספרות

בספר **שיחות גורליות** (Crucial Conversations) טוענים המחברים, שהסיבה המרכזית לרוב הבעיות האנושיות נעוצה באופן שבו אנשים מתנהגים כאשר הם חלוקים בדעתם בנושאים טעונים רגשית, שכרוכים מבחינתם בסיכון ובמחירים גבוהים (Grenny et al., 2022). ההתנהגות הזו ניכרת כשמתעוררים **קונפליקטים**, מצב בסיסי של חוסר הלימה בין אינטרסים, צרכים, ערכים או מטרות של שני צדדים. לעיתים הקונפליקט מתפרץ ומתעורר **עימות** המלווה בביצוע של מעשים פוגעניים. לצד מתחים יומיומיים מתרחשות גם מחלוקות מורכבות ומתמשכות שהופכות ל**סכסוך**, דפוס חוזר של יחסים עוינים, המתאפיין בריבוי אינטראקציות שליליות, בהסלמה של הטענות ובפגיעה מתמשכת ביחסים. זהו שלב שבו לא מדובר עוד בהיתקלות נקודתית, אלא במערכת יחסים שנסדקה ונשלטת על ידי מחלוקת. מובן שקונפליקטים מתפתחים בדרכים שונות. לעיתים הבעיה חמורה בעיני האחד ושולית בעיני השני. אולי נושא המריבה והפערים בין הצדדים אינם גדולים, אבל העיתוי והמיקום של השיחה (למשל, אספת הורים) מעצים את חשיבותה. אולי שני הצדדים כבר הגיעו לשיחה טעונים בחשדות, בעוינות ובחשש לאבד הכול. לרוב סכסוך בין-אישי מתחיל במהלך פרובוקטיבי שאחד הצדדים יוזם. העימות מסלים במהירות כאשר הצדדים מתמידים בהתנהגותם העוינת. הדברים והמעשים הפוגעניים הופכים עילה לצד השני, שמנסה להגן על עצמו מהפגיעה. וכך הספירלה הזו מדרדרת את השיח ומקשה על הצדדים לפתור את הבעיה.

חוקרים נוהגים להמשיג קונפליקט חינוכי כאי-הבנות, חילוקי דעות או סכסוכים המתעוררים במהלך התהליך החינוכי. קונפליקטים אלו נעים על רצף הכולל מורים, הורים ומנהלים (Valente et al., 2022). מקורותיהם מגוונים וכוללים, בין היתר, הבדלי נקודות מבט, ציפיות מתנגשות, פערי כוח ותקשורת בלתי יעילה (Kerwin et al., 2011). כאשר קונפליקטים נותרים ללא פתרון, הם עלולים להוביל לשורה של השלכות חמורות, כגון ירידה במוטיבציה, היעדרויות כרוניות, הידרדרות בהישגים לימודיים, פגיעה ביחסים בין-אישיים ובמקרים מסוימים אף נשירה מבית הספר (Gubbels et al., 2019). מעבר למחיר האישי, קונפליקטים

בלתי פתורים מחלישים את הלכידות המוסדית, פוגעים באמון הציבור ומערערים את ייעודו הרחב של החינוך.

על פי מודל שהציעו ניואל וסטוטמן (Newell & Stutman, 1988) ברוב הקונפליקטים מתרחשת הסלמה כאשר הצד התוקף מנמק את מעשיו בתואנה שהתנהגות הצד השני פגעה בציפיות או בכללים הרצויים שעל פיהם מתנהלים ביניהם היחסים. בעקבות זאת הצד המותקף חש שהוא הפך קורבן ומגיב בדחיית הטענות ובערעור על עצם הלגיטימיות של הנימוקים לפגיעה. וכך כל צד מאמין שהוא שרוי במערכה שנועדה לפגוע בו. בכל סבב הצדדים דוחים את טענות יריביהם ולעיתים מסלימים את הביקורת והפגיעה, מתוך עמדה שלא הם אחראים לפתור את המחלוקת.

אף שיש לכל סכסוך הקשר, תוכן ודינמיקה משלו, ניואל וסטוטמן (Newell & Stutman, 1988) מצביעים על דפוס שבו הצדדים מעלים נימוקים שמצדיקים את התנהגותם: (א) באיזו מידה אכן התרחשה חריגה מהכללים, כזו שמצדיקה עימות? למשל, האב שהגיע לבית הספר להגן על בנו שנפגע ממריבה, מתלונן שמחנכת הכיתה לא קיימה את חובתה לשמור על התלמידים בהפסקה; (ב) האם היו תנאים חלופיים שאפשר היה לנקוט? (כגון נוכחות של מורה תורן בהפסקה); (ג) האם האדם אכן ביצע את ההתנהגות הפוגענית המיוחסת לו? (המחנכת לא נכחה כשהתלמידים היכו זה את זה); (ד) האם אותה התנהגות מהווה הפרה של הכללים והנורמות? (חובת המחנכת להגן על שלום התלמידים בכל תנאי); (ה) האם הצד הנאשם (המחנכת) נוטל אחריות לאירוע?

לאחר שלב ההסלמה מגיע שלב הפתרון. פרואיט (Pruitt, 2007) מונה שלוש דרכים לפתרון סכסוכים. לכאורה, הדרך המועילה ביותר היא לטפל במחלוקת: לחשוף בפתיחות את הדעות והרגשות, להרגיע את הרוחות ולמצוא לבעיות מענה הוגן, שיענה על הצרכים והאינטרסים של שני הצדדים. אבל כאשר אינטרסים גדולים מונחים על הכף, הדעות חלוקות והרגשות מתוחים יש אנשים שיעדיפו להצניע את המחלוקת. הם חוששים לדבר בגלוי, להגיד דברים שעלולים להרגיז או לפגוע בזולת. הם שותקים כשאינם יודעים מה להגיד, ומסתפקים ברמיזות ובהערות סרקסטיות. במצב הזה נפגע בעיקר הצד שמחליט להימנע ולא לטפל במחלוקת. ויש דרך

שלישית, שבה הצדדים מעדיפים גישה לעומתית: להתבצר בעמדתם, להתמיד במעשיהם ולהחריף את הסכסוך כדי לפגוע באלו שחולקים עליהם.

רוב הסכסוכים הגלויים מסתיימים בתוך זמן קצר, לרוב כשאחד הצדדים נוטש את הזירה. סיום חפוז או איטי לא מעיד בהכרח על כך שהמחלוקת נפתרה. יש מחלוקות הנמשכות זמן רב ללא פתרון. למשל, מלחמות ארוכות-שנים בין מדינות או סכסוכים ממושכים בין זוגות שמעכירים את חייהם המשותפים ללא נשוא (Bar-Tal, 2013). פרואיט (Pruitt, 2007) טוען, שכדי לפתור סכסוכים ממושכים ומרים נחוץ להסתייע בתיווך. לעיתים נוכחות של מתווך ישיר תעזור לסיים את המחלוקת. אבל בקונפליקטים ממושכים וחמורים במיוחד נחוץ תיווך שמתנהל בחדרים צדדיים ומכין את התנאים לניהול משא ומתן ישיר בין הצדדים.

### מבט תיאורטי על סכסוכים

מבין המסגרות התיאורטיות שהוצעו לניתוח סכסוכים נתמקד בשתיים: הראשונה, תיאוריות הקונפליקט החברתי, בוחנות את מבנה הסכסוך ואת האופן שבו הוא מתפתח ומסתיים. השנייה, תיאוריית המיצוב עוזרת להבין את האופן שבו הצדדים ממצבים זה את זה ובונים סיפור משותף של מאבק ופתרון.

**תיאוריות הקונפליקט החברתי** (Social Conflict Theories): על פי גישות אלו היחסים בין קבוצות ובין יחידים מאורגנים סביב אינטרסים מנוגדים, מאבקי כוח ופערי ציפיות, יותר מאשר סביב קונצנזוס ושיתוף פעולה (Samoilenko & Simmons, 2025). דויטש (Deutsch, 1973; Johnson et al., 2018) מציע להבחין בין מצבים של שיתוף פעולה לעומת תחרות כגורמים מרכזיים המשפיעים על דינמיקת הקונפליקט. כאשר הצדדים תופסים את האינטרסים שלהם כתואמים או משלימים, יש סיכוי גבוה להתנהלות שיתופית, המבוססת על אמון, תקשורת פתוחה ונכונות לפתרון יצירתי. לעומת זאת, כאשר האינטרסים נתפסים כבלעדיים ומנוגדים, הדינמיקה נוטה להפוך תחרותית, המאופיינת בחשדנות, בחשיבה סטריאוטיפית, בשימוש בכוח ובחתיירה לניצחון על חשבון הצד השני. מערכות יחסים כאלה בתוך הארגון

נותרות לעיתים סמויות וכך גם הדרכים לפתרון כרוכות בשימוש בטקטיקות (כגון גיוס משאבים וכריתת בריתות) יותר מאשר בהליכי פישור גלויים (Gaba & Joseph, 2023).

פרואיט וקים (Pruitt & Kim, 2004) פיתחו מודל המתאר את שלבי הקונפליקט ומדגיש את המעבר מתפיסה ראשונית של אינטרסים מנוגדים (התהוות), דרך שימוש בטקטיקות כוחניות והאשמות (הסלמה), להתרחבות הקונפליקט לנושאים נוספים (התפשטות). לעיתים נוצר מבוי סתום, שלב שבו אף צד אינו מצליח להתקדם או "לנצח". אבל לבסוף הצדדים מתקדמים לניהול באמצעות תהליכים של משא ומתן, תיווך או גישור. מודלים אלו מאפשרים לתאר את הקונפליקט כתהליך דינמי ולא כאירוע נקודתי, ולהבין כיצד התנהלות השיח בין הצדדים משפיעה על מסלולו. בשנים האחרונות התפתחו יישומים עדכניים של גישות אלו בהקשרים מגוונים – פוליטיים, חינוכיים וארגוניים. חוקרים מדגישים כי לקונפליקטים יש גם פוטנציאל ליצירת אמון מחדש ולשינוי חברתי במערכת החינוך (Tschannen-Moran, 2014). למשל, נמצא שככל שיש יותר מעורבות הורים וביטחון בין מורים להורים ולתלמידים, כך המורים מעדיפים יותר גישות בונות לניהול קונפליקט (Karakus & Savas, 2012).

**תיאוריית המיצוב** (Positioning Theory) היא סכמה אנליטית המאפשרת לבחון את האופן שבו אנשים מביאים בשיחות שלהם תביעות שונות בדבר זכותם להשמיע את קולם (Harré & Langenhove, 1999). למשל, כאשר מורה תובעת מהתלמידים להיות בשקט היא ממצבת אותם כמי שנתונים למרותה ואת הסמכות שיש לה, לדעתה, להשתיק אותם. ההתנהלות הזו משקפת את התפקידים שכל צד מעניק לעצמו ולאחרים, את תפיסת האחריות להתרחשות החברתית הזו בכיתה וגם את ההתחייבויות שיש לכל אחד מהם, על פי חלוקת הכוח ביניהם. מיצוב מתרחש בתוך הקשר ספציפי של משמעות ומשקף את תחושת דרגות הסדר המוסריות שלהם כלפי עצמם וכלפי הזולת. זוהי תיאוריה סמיוטית שעוקבת ומנתחת שיחות כדי להבין מהן את האופן שבו יחסים מתהווים ומתפתחים לאורך זמן על ידי האנשים שמעורבים בהם, את האופן שבו הם מבינים את מערכת היחסים הזו ואת מה שמתרחש כשהם שרויים בקונפליקט (Harré et al., 2009). למשל, בהתרחשות שהייתה למורה באספת הורים (אלפי, 2011):

היה לי תלמיד... תלמיד קשה מאוד, מפריע [...] לא חסכתי במאמצים לעזור לו [...] לא עזר, הוא בקושי שיתף פעולה ובסופו של דבר לא הצליח במקצוע שלי. באספת ההורים כשהסברתי את העניין להורים שלו אז האבא אומר לי כך בזלזול: "הבעיה היא לא אצלו, היא אצלך. אם היית יודעת להחזיק את הכיתה כמו שצריך, זה לא היה קורה". אמרתי לאבא: "אם רוב הכיתה הצליחה, אז לא נראה לי שהבעיה היא אצלי". אז האבא הזה במקום לקחת אחריות, הלך והתלונן עליי בפני המנהלת (שם, פסקה א: עלבון של מורים והדינמיקה הפסיכולוגית שלו).

ההתרחשות הזו משקפת מחלוקת על טיב הבעיה (הכישלון של התלמיד) ועל הגורם האחראי לכך. המורה משוכנעת שהתלמיד אשם והאבא תולה את האחריות בקשיים של המורה בניהול הכיתה. בשיחה הוא ממצב עצמו כמי שיכול להגיד למורה כיצד עליה ללמד ומהם תפקידיה ("להחזיק כיתה").

אבל תיאוריית המיצוב לא מסתפקת בניתוח תפקידים ובוחנת גם כיצד המשוחחים מתייחסים זה לזה ובונים יחד עלילת סיפור (Storyline) משותפת, שבה כל אחד מהם משחק תפקיד, עלילה שהולכת ונפרסת מתוך הדיאלוגים והפעולות ההדדיות שלהם (Harre & Davies, 1990). בתוך הסיפורים האלה אנשים ממצבים את עצמם ואת הזולת וגם מושפעים מהמיצוב שאחרים עורכים כלפיהם ומהאופן שבו יחסים אלו משתנים לאורך זמן. למשל, האם הם שומרים על אמון ותלות הדדית? על פי היילי (1982) – האם הם פועלים במתכונת של 'ברית' תוך שיתוף פעולה ושמירה על האינטרסים של כל הצדדים? ואולי כשנוצר משבר הצדדים נעמדים זה מול זה, כאשר בצד האחד נוצרת קואליציה (כגון ההורים והילד) שמתעמתת עם הצד השני (המורה). נמחיש את הדינמיקה הזו במקרה שבו ילד מתלונן לאימו על המורה ("היא דחפה אותי כדי שלא אפריע לילדים שיצאו מהשיעור"). בכך הוא ממצב את עצמו כקורבן ומעורר את זעמה של האם על הדמות התוקפנית (המורה) שפגעה בילד היקר לה. על פי אולסן וקופר (Olsen & Cooper, 2001) מתרחש במצב הזה פיצול בתת-המערכת – המורה והאם שאמורה לנהל את הטיפול בילד. היחסים ביניהן מתדרדרים, התקשורת הופכת שלילית

וביקורתית, ההורים חשים שנגרם לבנם עוול והם יעשו ככל האפשר להגן עליו. וכמו בכל התנהגות שנובעת מדחף ביולוגי, ההתגייסות של האם להגנת הצאצא שלה מלווה בעוצמה רגשית גבוהה. אף שהילד חש מחויבת למורה, הוא מעדיף את עמדת הכוח שקיבל מהאם: הרי בגלל התנהגותו פרצה המלחמה והוריו מגוננים עליו כעת ומפגינים את אהבתם אליו. תחושת הכוח הזו עשויה לדרבן אותו לשמר את המצב, להמשיך להפריע ולדווח במקביל על יחסה הפוגע של המורה. גם האם זוכה בתגמול רגשי עוצמתי כאשר היא מתגייסת לגונן על בנה, הוכחה להיותה אימא טובה. וכך מאמצי המורה לשכנע את ההורים בנימוקים הגיוניים ("אני מקפידה על הסדר ביציאה מהכיתה") נתקלים בסולידריות שמחזקת את הקשרים בין האם לילד ומונעת השגה של שיפור במצב.

לסיכום, שתי התיאוריות שהוצגו משלימות זו את זו ומספקות מסגרת רחבה להבנת מקורות הקונפליקט, בהם אינטרסים מנוגדים, מאבקי כוח וציפיות לא תואמות. מודלים של הסלמה מתארים את האופן שבו מחלוקת פעוטה עלולה להתפתח במהירות לעימות חריף, לעיתים מתמשך, ואת הצדדים הממשיכים להאשים אחרים, חדלים להקשיב ולא מכירים בתרומה ובאחריות שלהם להתרחשות. תיאוריית המיצוב מראה את האופן שבו הצדדים מנסחים זה לזה תפקידים, אחריות וסמכויות באמצעות השיח. שילוב המודלים מאפשר לבחון עימותי הורים ומורים בשלושה מישורים: (א) המישור המבני הממחיש פערים של אינטרסים ותפיסות; (ב) המישור התהליכי העוסק בדפוסי הסלמה ובדרכי פתרון; (ג) המישור האינטראקטיבי (מיצוב הדדי ובניית סיפורים משותפים). המכלול מאפשר ניתוח עשיר יותר של מורכבות הקונפליקט החינוכי, ומדגיש את האופן שבו מפגשים טעונים בין מורה להורה מושפעים בו־זמנית ממבנים חברתיים, מדינמיקות בין־אישיות ומהאופן שבו הדברים נאמרים ומפורשים בזמן אמת.

### סכסוכי הורים-מורים בראי המחקר

לא מעט מפגשים בין מורים להורים אינם מתוכננים או צפויים (Graham-Clay, 2024) ולאלו שמלווים בקונפליקטים אין כמעט תיעוד מחקרי (אבל בתקשורת וברשתות החברתיות ניתן

למצוא לא מעט כאלה). נוסף על כך, משיקולים מתודולוגיים ואתיים, רוב המחקרים על העימותים האלה בוחנים כיצד הסכסוך נתפס על ידי צד אחד, בלי לברר את נקודת המבט של הצד האחר. למשל, תלמידים נשאלים כיצד נפגעו ממורים (יריב, 2018) וגם להיפך. בסקר שנערך בקרב 686 מורים באיטליה נמצא, שכמעט תשעה מכל עשרה מורים חוו אלימות בבית הספר במהלך השנה שאליה התייחס הסקר (Berlanda et al., 2019). הטרדה הייתה הסוג הנפוץ ביותר מצד תלמידים והורים כלפי מורים, כאשר מחציתם חוו תקיפה פיזית. ניתוח-על של שמונה מחקרים על אלימות הורים כלפי מורים הצביע על שונות רבה באוכלוסייה הנחקרת ובמדדים שנבדקו. נמצא שמורים חוו יותר עימותים מילוליים ופחות אלימות גופנית, וכי שכיחות התופעה מתמעטת ככל שהמקרים חמורים יותר. גם הורים נשאלים על יחסים פוגעניים מצד בית הספר כלפיהם וכלפי ילדיהם. למשל, בסקירה על יחסם של מוסדות חינוכיים באנגליה כלפי משפחות לילדים עם הפרעת קשב (Gwernan-Jones et al., 2015) נמצא, שרק מעט הורים דיווחו על יחסים טובים עם הצוות. רובם תיארו סכסוכים עם מורים וקשיים שלא נפתרו. כאשר אימהות הבחינו באי-שביעות רצון של ילדיהן מבית הספר הן הסלימו את ההתערבות שלהן, לרוב ללא הצלחה. במחקר נוסף נמצא שהפער בתפיסת הצרכים של הילדים הגביר את העימותים (Lake & Billingsley, 2000). גם איכות השירות שבית הספר מעניק מעצבת את מערכת היחסים. בראיונות שנערכו עם 21 הורים שילדיהם חוו תקיפות אלימות בבית הספר עלו שתי תמות (Hale et al., 2017). האחת עסקה בתפיסת החובה של בית הספר להגן על ילדיהם והשנייה נגעה לתפיסה העצמית שלהם כהורים טובים ומגוננים. הורים רבים חשו תסכול מהיחס האדיש של המורים ומהיעדר דיווח על הפגיעות בהם. אף שהם שואפים לשתף פעולה ולגונן על ילדיהם, המציאות הבית ספרית מקשה עליהם למלא את התפקיד והורים רבים חשים בושה ודאגה שפוגעות ברווחתם הנפשית (Mullally & Connolly, 2025).

כהורה אתה הופך לנמר בכל הנוגע לילדיך. בעוד לך שמורה הזכות לצעוק

על ילדיך ולנזוף בהם, הדבר אסור על כל אדם אחר. כאשר גורם אחר עושה

משהו שמערער את ילדיך או פוגע בו עד כדי כך – אתה שולף את כל

התותחים, נכנס למערכה ומוכן להיאבק בכל העולם (Hale et al., 2017, )

(2008 p. תרגום: המחבר).

זווית מחקרית שונה בוחנת את האופן שבו סכסוכים כאלה הופכים להזדמנות לפתור בעיות ולבנות יחסים טובים בין בית הספר למשפחות. למשל, מחקר (Leenders et al., 2019) תיעד סכסוכים של צוות המורים בבית ספר לחינוך מיוחד עם ההורים. בכל המקרים, המורים התמודדו ביעילות עם האשמות והרגיעו את ההורים. המורים היו מוכנים להודות בטעויות אפשריות של בית הספר, גם אם הן קטנות, וגילו רגישות כלפי רגשותיהם העמוקים של ההורים. החוקרות תיעדו מקרה של תלמיד שסרב ליטול את התרופות שלו. במפגש עם ההורים המורה הסביר להם את הבעיה והציע פתרון שמתאים לילד וגם למצב המשפחתי. במחקר אחר סיפרו 30 גננות בשוודיה שהן מקדמות שיתוף פעולה ומונעות קונפליקט באמצעות הבהרה שהערות ההורים הן דבר רצוי (Hedlin, 2019). הן גם ניסו להיענות לבקשות להיטיב עם הילדים, אבל התלוננו על ההורים שמתערבים בענייני הגן ומנסים להכתיב להן את אופן החינוך של ילדיהם.

### עימותים של הורים ומורים במערכת החינוך בישראל

גם בישראל נערכו לא מעט מחקרים על יחסי הורים ומורים, אבל התיעוד של עימותים מועט ואנקדוטי. למשל, אדי־רקח (2021) מתארת מקרה של הורים שנאבקו במחנכת של בתם ואף איימו על המנהלת שיפנו למפקחת של משרד החינוך. הסכסוך נפתר כשנערכה התנצלות הדדית של המורה והתלמידה בפני כל הכיתה. לדבריה, "פתרון זה חשף מצב שבו הורים פועלים באופן אינטנסיבי ואף אגרסיבי כדי להגן על ילדיהם" (עמ' 81). סכסוכים כאלה מתרחשים אפילו באקלים של פעילות משותפת לבניית מערכת יחסים טובה (פישר, 2010). את היחסים של ההורים למערכת החינוך כדאי לבחון מזווית תרבותית והיסטורית רחבה. נוי (2014) מציינת שהערכים המובילים בעבר הדגישו את עליונות המדינה על הפרט, אבל בדור האחרון חל היפוך. כיום הורים ותלמידים שואפים למימוש עצמי וכל הורה דואג שהילד שלו יקבל את החינוך הטוב ביותר. גם האלימות הגוברת בישראל העלתה את החששות של

ההורים, הביקורת על מערכת החינוך שלא מגינה על ילדיהם וחוסר אמון ביכולתם של המורים. שינוי חברתי נוסף נוגע למהות הפורמלית-המשפטית של היחסים בין האזרח למדינה. מצד אחד המורים מודעים לטובת הילד, לנפש שלו, לקשייו. לדעת נוי (2014) מורים אינם מתערבים בשל חשש מתביעה משפטית, הם חשים בדידות ואיום מצד הורים פוגעניים. להרגשתם הם אינם מקבלים מספיק גיבוי מהדרגים שמעליהם – המפקח, מנהל מחוז ולעיתים גם מנהל בית הספר. לדעתה, "אם אנשי החינוך מרגישים חלשים ואינם מקבלים גיבוי הם יפחדו להתערב ולהביע את עמדתם ולחנך" (דקל, 2015, עמ' 78).

כשמתבוננים על היחסים מנקודת מבט מעמדית. בעוד הורים ממעמד הפועלים מתנהלים בפסיביות ומסכימים להעביר בקלות את השליטה למורים (Weininger & Lareau, 2003), קבוצות הורים משכבות מבוססות מעצימות את השפעתן. אדי-רקח וארביב-אלישיב (Addi-Rach & Arviv-Elyashiv, 2008) תיעדו כי מורים בישראל ממצבים את ההורים כצרכנים ואפילו כבעיה. הם ציינו כי ביסוס אידיאולוגיית השוק החופשי העניק להורים שליטה רבה יותר הן על מדיניות בית הספר הן על העשייה בכיתה. ההורים בוחנים בקפדנות את השירותים שבית הספר מעניק, את היחס של המורים לילדיהם, את איכות ההוראה כסממן של מוצר שילדיהם אמורים לקבל. השינוי הזה הגביר את המתח ביחסים ואת הסיכון לעימותים. גם אטנוצ'י (Attenucci, 2004) הציג עדויות הממחישות עד כמה פערים מעמדיים בארצות הברית עלולים לדרדר את היחסים להאשמות הדדיות וללעג.

לסיכום, על אף שיחסי הורים-מורים נחשבים לאחד המוקדים המרכזיים בהצלחת החינוך הפורמלי, רוב המחקר האקדמי מתמקד בהיבטים החיוביים והמעשיים של שותפות זו וממעט לעסוק בצדדים הבעייתיים של היחסים (Mu et al., 2023). מרבית העבודות הקיימות מתארות עימותים מנקודת מבט חד-צדדית – לרוב של המורים – ומבוססות על סקרים כלליים או עדויות אנקדוטיות. התוצאה היא שחסרה הבנה מעמיקה של הדינמיקה הבין-אישית בעימותים, של הנסיבות שהובילו להתפרצותם ושל השלכותיהם על מערכת היחסים בין הצדדים. נוסף על המטרה של תיעוד עימותים, ננסה להבין היבטים של אי-שוויון בכוח, בציפיות סותרות בתפקידי ההורה והמורה, ובמשולש היחסים הכולל גם את הילד. לשם כך נסתייע בתיאוריות הקונפליקט

החברתי ובתיאוריית המיצוב ובכלים שהן מציעות להבנת תהליכי הסלמה ופתרון. המחקר הנוכחי יעשיר את הידע התיאורטי על דינמיקות קונפליקט במערכת החינוך, ויציע תובנות יישומיות לפיתוח מדיניות וכלים מעשיים לניהול יחסים תקינים בין המשפחה לבין בית הספר. שאלת המחקר הייתה מה מאפיין עימותים המתרחשים בין הורים למורים? מהשאלה הכללית נגזרו שלוש שאלות:

1. מה היו הנסיבות שהובילו להתרחשות של עימות בין הורים למורה?
2. באילו נושאים הסכסוכים התמקדו?
3. מה הייתה השתלשלות העימותים וכיצד הם הסתיימו?

## שיטת המחקר

המאמר הנוכחי מציג 17 אירועים המתארים סכסוך חמור בין מורים להורים. משום שאירועי עימות משתנים ממקרה למקרה וכל צד תופס אותם באופן סובייקטיבי, הוחלט לאסוף את המידע בגישה איכותנית. כל מורה התבקש להיזכר באירוע אחד שהיה כרוך בלחץ רב, ללא הכוונה נוספת. בסיום איסוף הנתונים נמצא שרובם עסקו בהפרעות חמורות שהתרחשו בכיתה, אבל רבע מהמקרים תיעדו סכסוך חריף שהיה למורים עם הורים: אבות שהעליבו אותם, אימהות שהתלוננו עליהם למנהלת והערות בוטות שנאמרו באספת הורים. היחס של 17 מקרים של פגיעות הורים מתוך 62 מרואיינים תואם ממצאי מחקר שנערך בארצות הברית ובו נשאלו מורים על האירוע הכי פוגע שהם חוו (Peist et al., 2024). גם שם נמצא שרוב הפגיעות היו של תלמידים (74.7%) ואחריהם תקיפות של הורים (28.3%) ושל מנהלים (25.8%). כמחצית ציינו כי באירועים אלו היה יותר מסוג אחד של תוקף (לדוגמה, הורה ותלמיד גם יחד).

## משתתפים ושדה המחקר

איסוף המקרים התבסס על דגימה בשלושה שלבים. בשלב הראשון נבחרו בדגימת נוחות לא אקראית 62 מורים (מהם 10 גברים) שעובדים בבתי ספר במגזר היהודי בצפון הארץ (לא

בבתי ספר שבהם הסטודנטיות מלמדות). בשלב השני נערכה מתוך המדגם הראשוני דגימה של מקרים שבהם הקונפליקט היה עם הורה (אב, אם, זוג) של מי מתלמידי המורה. בדגימה המכוננת הזו אותרו 17 מקרים. הגיל הממוצע של המרואיינים (בהן 15 נשים) היה 45 שנים וסטיית תקן של 8.02. רובם (88%) היו מחנכים והשאר מורים מקצועיים וכולם לימדו בבתי ספר יסודיים, למעט מורה אחד שלימד בחטיבת ביניים. כל המוסדות השתייכו לזרם הממלכתי. בממוצע למדו 31 תלמידים בכיתתו של המורה, מהם בממוצע 3.2 ילדים עם מוגבלות. דגימת האירועים הקיצוניים שהמורים בחרו לספר עליהם נעשתה על פי שיטת המקרה המדגים (Critical Incident Technique). כאן ניתנת גישה ישירה לחוויות משמעותיות ובלתי שגרתיות החושפות ערכים, רגשות ותפיסות עומק (Butterfield et al., 2005). גישה זו מניחה כי חקר אירועים חריגים, שהותירו חותם רגשי חזק, מאפשר הבנה מעמיקה של חוויות החיים המקצועית מנקודת מבטו של הנחקר וגם של הארגון שנדרש לחקור את משמעות האירוע (Stanton et al., 2017).

## כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בריאיון חצי מובנה. לאחר קבלת מידע דמוגרפי הוסבר למרואיין שהמחקר עוסק ברגשות של מורים. כדי לעודד שיתוף פעולה ופתיחות הוא התבקש לספר תחילה על מקרה שגרם לו לתחושת אושר ואחר כך לספר על מקרה שהיה כרוך במצוקה חריפה:

המחקר שלנו עוסק במצבים קשים בכיתה, בבית הספר או במפגשים עם הורים, באותם רגעים שהרגשת שממש בא לך לצרוח. הכוונה למצבים קיצוניים שמלווים בסערת רגשות, עם תחושות של חוסר אונים, שיתוק או איבוד שליטה, תחושת לחץ ובלבול. האם אתה יכול להיזכר במצב כזה שקרה לך לאחרונה?

אחרי שהמראיין נזכר וסיפר על אירוע כזה הוא נשאל שאלות המשך, כגון לפני כמה זמן זה הדבר קרה, באילו נסיבות, מי עוד היה נוכח במקום, כיצד האירוע התפתח, כמה זמן נמשך וכיצד הסתיים.

### מהלך המחקר ואתיקה

המחקר נערך על ידי קבוצת מחקר של שמונה סטודנטיות לתואר שני בתוכנית לחינוך משלב, כולן מורות מנוסות, שכתבו עבודת גמר בהנחיית המחבר. הקבוצה גיבשה את נושא המחקר, הכינה את המתודולוגיה ואספה יחד את הנתונים. משום שמדובר במחקר בנושא רגיש ננקטו כמה צעדים מעשיים להבטיח איכות מחקרית ואיתיות גבוהה: (א) כלי המחקר נבנה מהקל אל הכבד באשר לעומס הרגשי שהשאלות מטילות על המראיין; (ב) שיחת הכנה עם הסטודנטיות המראיינות על מחקרים בנושאים רגישים; (ג) סימולציה של הריאיון לתרגול התמודדות עם מצבים שבהם המראיינים נרגשים או מתקשים להשיב. בשלב הבא כל סטודנטית יצרה קשר טלפוני עם מורים המלמדים בבתי ספר אחרים, הציגה את עצמה ואת מטרת המחקר, ולאחר קבלת הסכמה להשתתף, נקבעה פגישה. לא היו כל סירובים להתראיין, והמפגשים נערכו בשעות הפעילות בבית הספר, בחדר שאפשר פרטיות. מרבית המורים התבטאו בגילוי לב, ממש כווידי ("המקרה שאני עומדת לספר עליו הוא טרי מאוד, לא דיברתי עליו עם אף אחד עד היום"). לעיתים השיחה התארכה מעבר למתוכנן ונקבעה פגישה נוספת. מיעוט מהמראיינים היו מסויגים יותר ובמהלך השיחה עצרו מפעם ולפעם וביקשו שלא לתעד אמירות בוטות. אף שהחוויות שהמורים תיארו היו קשות לא היו תופעות של טראומה משנית. כל הראיונות הוקלטו ושוכתבו מיד בתום הפגישה. הסטודנטיות שלחו את תעתיקי הראיונות למנחה לצורך בקרת איכות ובקרה על הצדדים האתיים.

### אתיקה

לסטודנטיות לא היה כל קשר קודם עם המראיינים. מכיוון שהמחקר עוסק בהתנסות טעונה רגשית המשתתפים קיבלו הסבר מפורט על המטרות, על הנושאים ועל התועלת האפשרית.

כולם נתנו הסכמה מודעת, תוך אפשרות להפסיק את הריאיון בכל עת. כמו כן, הובטח שכל המידע הוא למטרות מחקר בלבד, שהפרטיות והאנונימיות שלהם תישמר, שעיבוד הנתונים ייעשה בצורה כוללנית תוך הסתרת כל פרט שעלול לחשוף את זהותם (רובין וקורן, 2007). נוסף על כך, החוקר פנה לרשות המחקר של המכללה וקיבל אישור בדיעבד (ETH-2025-0018). כתיבת המאמר נעשתה כמה שנים לאחר שכל הסטודנטיות הגישו את עבודות הגמר וקיבלו ציון, ואין להן כל קשר נוסף עם המחבר. לקראת הגשת כתב היד הן קראו אותו ונתנו את הסכמתן לפרסום.

### עיבוד הנתונים

העיבודים נעשו באמצעות ניתוח תוכן שממוקד בנחקרים (שקדי, 2011). מדובר במתודה פתוחה שבה מערך הקטגוריות נקבע במהלך הניתוח. העיבודים לשאלת המחקר הראשונה על נסיבות המקרים נערכו בסבב אחד שנערך בו מיון: היכן המורים נפגשו עם ההורים, האם המפגש היה מתוכנן ומי עוד נכח בו? העיבוד לשתי שאלות המחקר הבאות נערך בשני סבבים. על השאלה אילו נושאים עמדו במוקד הקונפליקט? נבחרו פסקאות שבהן נאמר מה הייתה התלונה של ההורים כלפי המורה (כגון "אם לתלמידה התלוננה שאני לא נותנת מענה לצרכים של הבת שלה"). למשפט הזה ניתנה כותרת (כגון חוסר מענה לקשיי למידה) וכלל המשפטים באותו תחום גובשו לקטגוריות (כגון קשיים לימודיים והישגים).

לצורך עיבוד השאלה השלישית נערכו שני סוגי עיבודים. האחד בחן את רצף האירועים. לשם כך אותרו 13 ראיונות שהכילו די מידע כדי לחלץ כיוון ההתפתחות (כגון התחלה --- < הסלמה --- < סיום). בהמשך נוסח לכל מקרה משפט המתאר את מהלך העימות (כגון מתחיל באספת הורים, עם ביקורת צינית בלתי פוסקת של הורים, המורה נבוכה, ההורים לא מפסיקים, המורה מאבדת שליטה). לכלל המשפטים האלה נערך ניתוח קטגוריאלי שממנו הופקו השלבים הספציפיים בתוך תהליך הקונפליקט. למשל, שלב פתיחה של אספת ההורים, שלב הצגת הביקורת, שלב הסלמה (ההורים ממשיכים) ושלב השבר (שבו המורה מאבדת שליטה ומתפרצת עליהם).

כדי להבין יותר לעומק את ההשתלשלות נעזרנו בעיבוד המבוסס על תיאוריית המיצוב (Harre & Van Langenhove, 1999). לשם כך נאספו כל הציטוטים הישירים (18), רובם של דברי ההורים (15) (כגון "את לא מורה") שהוזכרו בראיונות. לכל אחד מהם ניתן פירוש קצר לגבי המיצוב שהדובר מעניק לדמות השנייה (ממצב את המורה כדמות שאינה ראויה למקצוע ההוראה). כמו כן, התייחסנו למשמעות של מילים וביטויים ספציפיים. למשל, כאשר האב מתריס כנגד דברי המורה: "זה לא מעניין אותי". ניסינו גם להתרשם מתוך תמלול הראיונות באיזה שלב של שיחת העימות אותם דברים נאמרו.

### תוקף ומהימנות

אף שתוקף הממצאים נסמך על מספר גדול יחסית של מקרים, התבססות רק על דיווחי המורים מעלה שאלות מתודולוגיות ואתיות: איך להציג את הנתונים כך שיהיו מאוזנים ככל האפשר, כולל נקודת המבט החסרה של ההורים, ובכל זאת ישמרו על נאמנות לחוויה. לשם כך אימצנו עקרונות שיושמו במחקרים קודמים. למשל, ריינס וגאן (Rains & Gann, 2024) ראינו 11 מורות בחטיבת ביניים על התנהגות תקיפה וכופה של הורים כלפיהם. החוקרות דנו במגבלות ההכללה מן הקול היחיד של המורים, תוך שימוש מפורש בשפה מסויגת ובמסגור תיאורי של 'קולות המורים כדי לא להציג האשמות כעובדות'. במחקר נוסף נערך ניתוח איכותני לתגובות פתוחות של 450 מורים שתיארו מקרים של הורים שתקפו אותם בבית הספר (McMahon et al., 2023). המסגור שערכו החוקרים במחקר זה היה אקולוגי-ארגוני ונמצאה בו זיקה בין התנהגות ההורים למדיניות המשמעת של בית הספר.

לצורך שמירת המהימנות הסתייענו בשני אמצעים. האחד – קביעת קטגוריות תוך התייעצות עם חוקר עמית, חבר סגל במכללה שלא היה שותף לפרויקט הזה (Peer Debriefing). בדיקת המהימנות נעשתה בהשוואה בין שני השופטים. לשם כך נבחרו רבע מהמקרים ובכל שאלת מחקר נערך קידוד על ידי החוקר. לאחר שנמצאו התאמות גבוהות (מעל 90%) החוקר המשיך את העיבוד בעצמו. בסיום נערכה השוואה ניסיונית של התוצאות גם לקטגוריזציה שערכה בינה מלאכותית (הגרסה בתשלום ChatGPT5) והתוצאות היו דומות.

## ממצאים

פרק הממצאים עוסק במאפיינים של עימותים בין הורים למורה. לפני שנציג אותם בזה אחר זה נפתח בתיאור עלילה בשלמותה, כמו זו שסיפרה מחנכת ותיקה בבית ספר יסודי:

בכיתתי לומדת ילדה רגישה. התלמידים מנדים אותה והיא מרבה להתלונן לאמה. האם הגיעה לשיחה עם מנהלת בית הספר, עם היועצת ואיתי. היא התחילה את השיחה ברוגע, אבל בהמשך טון הדיבור עלה והשיחה עברה להאשמות הדדיות שלי ושלה. היא הטילה דופי בטיפול שלי במצב של בתה. אני טענתי שהילדה מתגרה בילדים ומעוררת עימותים. במקום להתמודד היא 'מנפחת' כל עניין קטן.

השיחה מתחילה באופן ענייני אבל גולשת לקרב האשמות. מדיווח המורה עולה שהיא ממאנת לברר את טענות האם, מאשימה את הילדה במצבה החברתי ולא מנסה למצוא דרכים לסיים את החרם. הטיעונים האלה 'מרתחים' את האם.

'את לא מורה. את עושה אפליות בכיתה, את אוהבת רק את משי ועידו'. היא הודיעה שהחליטה לא לשלוח את בתה לבית הספר לכמה ימים בגלל הטיפול שלי. המנהלת והיועצת ביקשו מהאם לצאת לשתות מים ולהירגע. כשהיא יצאה המנהלת הביעה מורת רוח מהתנהלותי בשיחה, ביקשה ממני לא לאבד שליטה ולגלות מקצועיות ושיקול דעת. השיחה הסתיימה בטריקת דלת של האם ובאיומים על הוצאה של בתה מהכיתה ופנייה למחלקת החינוך בעיר.

כאשר המנהלת והיועצת לא מבררות את המקרה האם מסלימה את הקונפליקט ומחפשת מוקד כוח אחר שיעזור לה להעביר את בתה לכיתה חדשה עם מחנכת אחרת. תיאור העלילה, כפי שנתפס על ידי המורה, מצביע על כמה מאפיינים ראשית, העילה להתרחשות – דחייה חברתית היא תופעה שמעוררת פגיעה רגשית. האם נזעקה לבית הספר כדי לעזור ולהגן על בתה. שנית, האירועים שקדמו לעימות עצמו. המורה לא מפרטת כיצד וכמה זמן ההצקות נמשכו, אבל מהדברים שמיוחסים לאם נדמה שבתה עברה סיוט מתמשך.

שלישית, מדיווח המורה עולה שהתחלת המפגש בחדר המנהלת הייתה רגועה, אבל במהלך השיחה האם האשימה את המורה והעימות הסלים עד שהאם איימה שתשאיר את בתה כמה ימים בבית. בסוף האירוע המנהלת מתגייסת להרגיע את הרוחות ונוזפת במורה. נבחן את ההיבטים האלה.

#### א. מוקד התלונות

הרוב המוחלט של העימותים התפרשו על ידי המורים כתלונה של ההורים שהם מתעלמים מבעיה שיש לבנם או לבתם, או שהם לא נותנים לה מענה ראוי. מניתוח קטגוריאלי עולה שהתלונות התמקדו בארבעה תחומים. העיקרי (שמונה מקרים מתוך 17) נגע להוראה שלא מקדמת את ילדם. המורים פירשו את דברי ההורים כאילו בכיתתם לא לומדים דבר; שהמורה מציבה דרישות גבוהות מדי; שהמבחנים שהיא נותנת לתלמידים לא הוגנים ומוטב להעתיק בהם; שלא משבצים את התלמידים בהקבצה המתאימה; שהילדה לא מבינה את ההסברים בשיעור; שהמורה מקדמת רק את התלמידים הטובים ולא עוזרת לאלה שמתקשים; שהמורה לא מסתדרת עם בנה. במקרים רבים יש לשני הצדדים תלונות ממש הפוכות, כמו במקרה הבא:

זה תלמיד שאני עושה הכול לקדם אותו אבל בבית לא עושים דבר ורק באים אלינו בשאלות ודרישות. ביום ההורים אמרתי לאימא: 'תראי כמה פעמים הוא בא בלי שיעורים בחשבון, במולדת'. 'לא יכול להיות... אני אעביר אותו לבית ספר אחר'. היא הלכה ליועצת שהציעה לעשות שיחה משותפת.

מהמשפטים המעטים עולה תמונה מורכבת. לילד יש (כנראה) לקות למידה. לאחר שהאם המודאגת לקחה את בנה לאבחון היא דורשת מהמורה ללמד אותו על פי ההנחיות שנמסרו בדוח האבחון. המורה מתאמצת לקדם אותו, אבל מתרעמת על כך שהוא לא משקיע בלימודים (אולי משום שההוראה לא מותאמת למוגבלות שלו) ומאשימה את האם בתפקוד הירוד של בנה. האם מוטרדת מהגישה של המורה ומבינה שאת המענה היא תקבל בבית ספר אחר. גם שני מוקדי העימות האחרים נוגעים לפירוש שהמורים נתנו לתלונות על תפקוד לקוי של המורה ושל בית הספר. האחד נוגע לחוסר טיפול בבעיות רגשיות והתנהגותיות (שלושה

מקרים). למשל, הורים מסרבים להצעת בית הספר שבנם יקבל טיפול נפשי ומאשימים את המורה במצבו. במקרה אחר אם טוענת שבית הספר הזניח את בנה ולא טיפל שנים רבות בקשיים שלו. והייתה תלונה של הורים על ההצעה של המורה שבנם יקבל טיפול תרופתי. הנושא האחרון נגע לחוסר מוגנות, כאשר אב התלונן שבנו הוכה והמורה לא טיפלה בכך, ואם כעסה שבנה הוכה על ידי תלמיד אחר. והיה סוג רביעי של עימותים שהתאפיינו בניסיון של ההורים לערער על סמכותה של המורה (ארבעה מקרים). הורים התנגדו ליוזמות של המורה; תקפו את הצעותיה באספת הורים; אימא התפרצה לשיחה של המורה; אב טען שהמורה מאשימה רק את בנו.

### ב. הזירה שבה התרחש העימות

הורים שמגיעים לבית הספר נמצאים בטריטוריה ארגונית זרה שמכתיבה להם עם מי ייפגשו, היכן, למשך כמה זמן. בניתוח קטגוריאלי נמצא שהיו שלושה סוגי זירות מפגש. כמחצית התרחשו בשיחה בארבע עיניים עם המורה, כאשר הם הגיעו מיוזמתם או שהוזמנו על ידי המורה במהלך שעה שהיא פינתה למענם במהלך יום הלימודים. כמחצית מהמקרים התרחשו במעמד אדם או אנשים נוספים, לרוב בחדר המנהלת. זו אולי הזירה שמעניקה את התנאים הטובים ביותר לשיחה משום שהיא מעוצבת היטב, עם שולחן גדול וכיסאות וגם מבודדת מהשאון בבית הספר במהלך ההפסקות. גם נוכחות המנהלת, הדמות הבכירה בבית הספר ומנהלת את הדיון, משרה אווירה עניינית ורגועה. בארבעה מקרים ההתרחשות נערכה בנוכחות קהל, לרוב באספת הורים או במסדרון הומה.

רוב השיחות לא היו מתוכננות. למשל, ההורה שהגיע לבית ספר ונפגש עם המנהלת בלי שנקבע לו מועד. שיחות מתפרצות כאלה, במיוחד סביב אירוע נקודתי, מציבות את המורה בעמדת חולשה ומגננה, בשל הפתעה וחוסר הכנה. רק מיעוט מהמפגשים היו מתוכננים. בשני מקרים הייתה שיחה מפתיעה שבעקבותיה המורה וההורה קבעו שיחה מסודרת בבית הספר.

### ג. השתלשלות העימות

על פי המודל של פרואיט וקים (Pruitt & Kim, 2004) יש לכל עימות ארבעה שלבים. בראשון יש אי-הסכמה וניגוד אינטרסים שמוביל בשלב השני לעימות ישיר, אשר בשלב הבא מסלים ומתרחב, עד שבשלב האחרון העימות מסתיים ולפעמים גם נפתר. נבחן אם הדפוס הכללי הזה מתממש גם בעימותים שהתרחשו בין המורים להורים.

### תהליכים שהובילו לעימות

מהתכנים שעלו בראיונות ניכרה שונות רבה בעלילת הקונפליקט. לעיתים המחלוקות התפרצו בעקבות אירוע יחיד ולעיתים הן התפתחו לאורך זמן, כמו המקרה של הדחייה החברתית. רק כאשר האם הבינה, כעבור שבועות רבים, שבתה חווה דחייה ומצבה החברתי מחמיר, אבל המחנכת מתעלמת, היא יזמה שיחה עם המנהלת. לעיתים האירוע החל ללא ידיעת המורה. למשל, מקרה של תלמידה בכיתה ו' שאמה ניסתה לעזור לה בשיעורי הבית במתמטיקה אבל מאמציה לא הועילו והכעס והמתח בין השתיים הלך וגאה. כעבור שנה היא הגיעה כועסת לבית ספר לדבר עם המורה שלימדה את בתה (וכאמור לא הייתה מודעת לדינמיקה בין האם לבתה). בניתוח קטגוריאלי נמצא שבמחצית מהמקרים הנסיבות של הקונפליקט אכן החלו זמן רב לפני שהתפרץ, אבל במחציתם זו הייתה אפיזודה חד-פעמית.

לפני השיעור הראשון, עם הכניסה לכיתה, עמד ילד בחוץ וסירב להיכנס לכיתה. נעמדתי לצידו וביקשתי לדעת מה קורה. הילד, ילד מופנם, ובעבודה איטית תוך תמיכה והרבה מאוד עידוד הצלחתי להביאו לידי פתיחות. תוך כדי שיחה איתו ניגשה אליי אימא של ילד אחר מהכיתה שלי. כשפנתה אליי עניתי 'אדבר איתך מאוחר יותר' וניסיתי לרמוז שתתרחק ממני ומהתלמיד. אבל היא המשיכה לדבר ושאלה בהתרסה 'מה כבר קרה? את לא יכולה לענות לי?'

## השתלשלות העימות וההסלמה

כדי לאתר את השתלשלות המקרים בחנו שני מאפיינים. הראשון נגע להתפתחות העימות. למשל, מהמקרה שתואר למעלה ניכר שהאם והמורה היו רגועות בתחילת השיחה. האם העלתה האשמות ושתיהן הרימו קול. המנהלת ניסתה לגשר והשיחה הסתיימה באיומים ובכעס משני הצדדים. כדי לברר אם קיים דפוס ספציפי חיפשנו ראיונות שהיה בהם די מידע לתאר בתמצית את המקרה. נמצא שבארבעה מקרים המידע היה חלקי והוחלט לא לכלול אותם בפיתוח המודל. בשאר 13 המקרים נפרס תהליך ברור של התפתחות. כדי לאתר את השלבים הוחלט לעבד את הנתונים בשני שלבים. תחילה סוכמה ההשתלשלות של כל מקרה במשפט אחד ובו כל שלב מיוצג באמצעות שם פועל אחד (מודגש). נציג כמה דוגמאות:

- מתחיל באם **שתופסת** את המורה במסדרון (פתיחה); היא מנסה **להסביר** למורה (הצגת טענות) והשיחה **גולשת לעימות** פומבי (הסלמה), **שנרגע** חלקית בסוף (פתרון).
- מתרחש באספת הורים. האם **מעלה טענות** (פתיחה), המורה **מנסה להסביר** (הצגת טענות), **מתפתח** ויכוח קשה (הסלמה), **מסתיים** בכעס ובתחושת עלבון של המורה (סיום).
- המורה פונה להורים לאורך זמן לטפל בבעיה (פתיחה), הם לא משתפים פעולה (ביטוי לטענות), **מגבירים** את ההאשמות נגדה (הסלמה), בסוף ההורים **פונים למנהלת** והילד מועבר כיתה (סיום).

בשלב השני קיבצנו את חלקי המשפטים לקטגוריות שיצרו מודל עם ארבעה שלבים אופייניים, לא בהכרח ליניאריים, אך כאלה שחוזרים ברוב המקרים.

**שלב הפתיחה:** לרוב מתחיל באירוע שגרתי (אספת הורים, פגישת ייעוץ, יום הורים, שיחת טלפון). במקרים רבים הפתיחה נראית פורמלית או רגועה אך יש בה מתח סמוי. למשל, המחנכת מנסה לטפל בילד שמסרב להיכנס לשיעור ואחת האימהות מתקרבת אליהם.

**שלב הצגת הטענות:** ההורה מציג תלונה או דרישה (ציונים, אלימות, קשיים לימודיים/רגשיים). כאן האם פונה למורה שתיתן לה מענה, אבל המורה משיבה 'אדבר איתך מאוחר יותר'. האם חשה שהמענה הזה לא עונה על בקשתה: 'מה כבר קרה? את לא יכולה לענות לי?' אבל המורה מתעקשת להמשיך את השיחה עם הילד ועונה לה בתקיפות שקטה: 'לא עכשיו!'

**שלב ההסלמה:** החרפת טון הדיבור, השיחה נעשית בצעקות, שימוש בהאשמות אישיות, בזלזול או בעלבונות. לעיתים ההאשמה באה בליווי מיצוב של המורה ככושלת/לא מקצועית. ניכרת עוינות הדדית, לעיתים גם תגובת קולנית של המורה.

**שלב השבר:** הצדדים מפסיקים להקשיב, השיחה הופכת לזירת קרב. יש אובדן שליטה שמוביל לעיתים לפיצוץ השיחה ואפילו לנטישה פיזית. למשל, המורה שתיארה שקמה ממקומה ואמרה: "כשתרצו לשמוע גם אותי תקבעו מועד לשיחה, ופשוט יצאתי מחדר המנהלת. השיחה המשיכה בלעדיו".

המשפט הזה מצביע על הלחץ והתסכול שהמורה חשה, על תחושתה שכל המשתתפים בשיחה "סותמים לה את הפה". ברוח תיאוריית המיצוב נבחן את השתלשלות העימות באמצעות משפטים כאלה שנאמרו בשיחות. רוב הציטוטים הישירים היו מדברי ההורים, רובם נאמרו בשלב השלישי והרביעי של העימות. ברוב המקרים ניכרה בהם נימה בוטה, מזלזלת כלפי המורה. למשל, הורה מיצב את המורה כמי שחייבת להישמע לו ("זה לא מעניין אותי, את עכשיו תקשיבי לי!"); כדמות חסרת יכולת וכחסרת אמפתיה ("את מורה גרועה וקרה") ואפילו כמי שלא ראוייה למקצוע ("את לא מורה"). הורה התרעם על חוסר הרגישות של המורה למצבה הכלכלי של משפחתו ("מאיפה את יודעת מה המצב שלי... מה זה הבזבז הזה?") והורה אחר המעיט בחשיבות תלונתה נגד בנו שהעתיק במבחן ("עזבי שטויות"). והייתה מנהלת שמיצבה מורה כדמות חסרת שיקול דעת ("זה לא התפקיד שלך? נראה לי מוגזם לדרוש זאת מן ההורים"). המשפטים האלה לא רק תיארו את דעתם של ההורים, הם הפכו לאמצעי רטורי שחזק את המסרים ובעקיפין גם הוביל להסלמה של העימות.

רק מעט מורים ציטטו דברים שהם אמרו להורים. למשל, ביקורת על התנהגות לא אמינה ("ילד שלא עושה שיעורים לא ראוי שיסמכו עליו"); הרצון להמחיש להורים את חשיבות תפקידם כשותפים במעשה החינוכי ("את לא יכולה להאשים רק את בית הספר"). עוד ציטוט שביטא כעס ותוכחה נציג וננתח בפרק הדין. משום שאוסף הציטוטים שאיתרנו מקרי ולא בהכרח מייצג את מלוא ההתרחשויות יש להתייחס אליהם בזהירות.

### אופן סיום העימות

מתי קונפליקט מסתיים? סיום חיובי מתרחש כאשר הנושא במחלוקת מתבהר ונפתר לשביעות רצונם של שני הצדדים. למשל, בסכסוך שהחל כאשר תלמיד ציטט למורה את דבריו המזלזלים של אביו עליה:

קבעתי עם האבא שיחה. בתחילה הוא ניסה להכחיש ואמר שהילד לא מבין כלום. הסברתי לו שדברים שהוא [האבא] אומר בבית תמיד יוצאים החוצה. ביקשתי שלא ידבר עם הילד ולא יעניש אותו. בסוף גם אני וגם האבא שינינו את התנהגותנו. קרה דבר משונה. הוא התחיל להיות מעורב, מבקש ללוות טיולים, שואל במה הוא יכול לעזור. גם אני התחלתי לעדכן ולשתף את ההורים. הילד כבר לא חוזר על המשפטים האלה.

מכל 17 המקרים זה היה העימות היחיד עם סוף טוב שלא הותיר משקעים וטינה. בשאר המקרים, גם כאשר הבעיות נפתרו, נותרו חילוקי דעות ורגשות קשים, לפחות אצל אחד הצדדים. לדוגמה, היו כמה מקרים שבהם ההורים לחצו והמנהלת הסכימה להעביר את ילדם לכיתה אחרת, בניגוד לדעת המורה. בחלק מהמקרים לא נמסר אם הבעיה נפתרה. למשל, כאשר הורים הטיחו הערות ביקורתיות בלי שהטענות שלהם נבדקו לעומקן. והיו מקרים שהשיחה התפוצצה, לרוב כאשר צד אחד עזב את החדר בכעס ואיים לנקוט צעדים מעשיים. הממצאים האלה מעידים על התרבות הבית ספרית שאינה מציעה מנגנוני גישור אפקטיביים ועל מורים המתקשים לפתח דיאלוג שיטתי. כך מתעצמת תחושת חוסר אמון הדדי, והקונפליקט הופך לזירה שבה נבחנים מחדש יחסי הכוח בין המורים להורים.

לסיכום, הממצאים מצביעים על כך שהעימותים אינם התרחשויות נקודתיות. הם משקפים מתחים רחבים יותר הקשורים לסמכות המורה, למעמד ההורה ולתרבות הבית ספרית. בעשורים האחרונים מערכת החינוך פועלת תחת תהליכי שוק וצרכנות חינוכית, שבהם ההורים נתפסים כלקוחות שיש להם לגיטימציה לדרוש ולבקש, כפי שעלה מרוב התלונות שהם העלו. מגמה זו מערערת על תפיסת המורה כסמכות מקצועית בלעדית. בעימותים רבים המורים התגוננו מפני התלונות וניסו להמחיש שהם אכן פועלים באופן מקצועי ומסור. אבל כאשר הורים רואים עצמם בעלי סמכות לקבוע תוכן לימודי, דרכי הוראה ואפילו הערכות של תלמידים, נחלשים טיעוני המורים והמנהלים. במקביל, בתי הספר פועלים בתוך תרבות ארגונית שמדגישה סטנדרטים של הישגים ותחרותיות, מה שמגביר את הלחץ על מורים להתמודד בו־זמנית עם דרישות ההנהלה, עם צורכי התלמידים ועם ציפיות ההורים. התייעוד של העימותים המחיש מה קורה כאשר האיזון העדין הזה מופר ונוצרים סכסוכים שבהם מתנגשות תפיסות שונות של אחריות: המורה מבקש לשמור על גבולות מקצועיים, בעוד ההורה מבקש להבטיח את טובת ילדו כפי שהוא מבין אותה.

## דיון

המחקר הנוכחי מציע התבוננות באופן שבו מורים חווים עימותים עם הורי תלמידיהם. מן הדיווחים עולה כי ברוב המקרים ההורים יזמו את הסכסוך: מחציתם התפתחו בעקבות הצטברות מתמשכת של קשיים ואכזבות, ואחרים בעקבות אירוע חד־פעמי. מוקדי המחלוקת העיקריים היו תחושת ההורים שההוראה אינה מקדמת את ילדם, טענות על היעדר טיפול בקשיים רגשיים או במוגנות, וערעור על סמכות המורה. ניתוח המקרים חשף דפוס חוזר של התפתחות הסכסוך: פתיחה מתוחה, הצגת טענות והסלמה רגשית, שלרוב מסתיימת בשבר ביחסים. פרט למקרה אחד שהסתיים בהידברות בונה, רוב העימותים נותרו בלתי פתורים. פרק הדיון בוחן את הגורמים לדינמיקה הזו: (א) פערי עמדות בין בית הספר למשפחות; (ב) השפעת הלחץ על המעורבים; (ג) תרומת התנהגות המשתתפים להסלמה; (ד) היעדר מנגנונים יעילים לניהול סכסוכים.

### פערי עמדות: היגיון יצרני לעומת תפיסה צרכנית

כאשר בוחנים את העילות לפרוץ הסכסוך מתברר שקיים פער בין העמדות של בית הספר לציפיות ההורים. מערכת החינוך פועלת על פי היגיון יצרני: הקניית ערכים של משמעת, עמידה במשימות והישגים לימודיים. לעומת זאת, הורים רבים, בעיקר משכבות מבוססות, מאמצים תפיסה צרכנית, שלפיה הילד הוא הלקוח המרכזי והם זכאים לפקח על עבודת המורים כדי שיתנו לו את מלוא השירותים שמגיעים לו לדעתם (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008). הפער הזה בין עקרונות יצרניים לבין ציפיות צרכניות, מתגלה כקרקע פורה לעימותים. למשל, כאשר הורים התלוננו על אפליה, על הוראה שאינה מותאמת או על מורים שלא שמרו על ילדיהם. ממצאים אלו מתיישבים עם מחקר (Deslandes et al., 2015), שהראה כי מורים חשים לעיתים כי הם נתפסים כנותני שירות ולא כדמויות חינוכיות סמכותיות: "אני מרגיש כמו מוכר בחנות שצריך לספק את דרישותיהם; אנחנו כמו שירות לקוחות", אמר אחד המורים (Deslandes et al., 2015, p. 137). אחרים הזכירו את ההורה המגונן המטיל את כל האחריות על המורים ועל בית הספר ולעולם לא על הילד שלו. עם זאת, נראה שפערים אלו כשלעצמם תרמו מעט להתרחשות כה קיצונית של עימות והיו כנראה גורמים נוספים שהעצימו אותו.

### השפעת הלחץ על כל המעורבים: מבט השוואתי

לחץ הוא גורם שמאיץ תהליכים ומשפיע על התנהגותם של כל השחקנים. הוא עשוי לדרבן אבל גם עלול לשתק (Sosnowski et al., 2023). לחץ עלול לשנות את הדרך שבה אנשים מפרשים אירועים, לעורר פחד או להחריף תחושות של פגיעה ורצון לנקום. תפיסת האירוע משפיעה על ההתנהגות, לעיתים להיסוס והימנעות ולעיתים לתוקפנות לא מרוסנת (Vogel & Schwabe, 2019). כדי להמחיש את השפעת הלחץ נתבונן על עימותים המתרחשים בארגונים ציבוריים אחרים. למשל, אירוע בחדר מיון בבית חולים שבו הורים תובעים בקולניות מהצוות הרפואי שיטפל בילדם (נגר ולנדאו, 2022). על פי גרני ועמיתיו (Grenny et al., 2022) שלושה תנאים עלולים להגביר את הלחץ: (1) אינטרסים מנוגדים – הרופאים (וגם

המורים) פועלים על פי עקרונות מקצועיים ושוויוניים בעוד המשפחה דורשת קדימות לילד שלה; (2) פער רגשי – המשפחה חרדה למצוקתו ולקשייו של הילד, בעוד הצוות הרפואי (והחינוכי) שומר על איפוק מקצועי; (3) תפיסת סיכון שונה – הצוותים מודעים למצבם של כל החולים (והתלמידים) בעוד ההורים חרדים רק לילד שלהם. אף שסביבת העבודה בחדר המיון לחוצה, ברוב המקרים נשמרת שגרת עבודה רגועה. כדי שעומות יסלים נחוץ שמישהו יוסיף שמן למדורה. למשל, אחד הצדדים אומר או עושה משהו שהצד השני מפרש כאקט פוגעני שנחוץ להגיב עליו.

### השמן שנוסף למדורה ומצית תבערה

קונפליקט הוא תהליך דינמי שיכול להתפתח לשיתוף פעולה או להסלמה בהתאם לאופן הניהול שלו (Deutsch, 1973). הממצאים במחקר הנוכחי מאששים את המודל של פרואיט וקים (Pruitt & Kim, 2004) על השלבים המסלימים של הקונפליקט. כדי להבין למה כל העימותים, פרט לאחד, הסתיימו באווירה קשה ולעיתים גם בלי פתרון מעשי נסתייע בתיאוריית המיצוב. ציטוטים מהשיחות חשפו כי הורים מיצבו את המורה כדמות כושלת או לא אמפתית, ואילו המורים התגוננו והאשימו את ההורים כמי שהתנהגותם רק מחמירה את הקשיים של ילדם. בשלב כלשהו אחד הצדדים אמר דברים פוגעניים שהתפרשו כנראה על ידי הצד השני כחוסר נכונות להקשיב ולהתפשר. נמחיש את הדינמיקה הזו בניתוח של מקרה אחד. מורה סיפרה על תלמיד כיתה ז' שקשייו נמשכים מאז שהחל ללמוד בכיתה א'. כל מאמצי בית הספר לעזור לו נתקלו בהתנגדות של האם. השנה הוחלט לבנות לו תוכנית לימודים אישית. התוכנית הוצגה בישיבה חגיגית וכל הנוכחים חתמו עליה, גם הנער ואימו. שלושה ימים לאחר התחלת היישום שלה האם הגיעה לאספת הורים עם ביקורת חריפה על המחנכת ועל בית הספר.

## לוח 1: ניתוח מקרה – אספת הורים בהשתתפות אם של תלמיד בכיתה ז

| שלב הסכסוך              | תיאור ההתרחשויות                                                                                                                                                                                                     | אופן מיצוב ההורה                                                                          | אופן מיצוב המורה                                                                                    | השלכות/תוצאה                                                                                            |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>שלב הפתיחה</b>       | האם מגיעה לאספת הורים ומתחילה להטיח טענות קשות על טיפול המערכת בבנה לאורך השנים.                                                                                                                                     | ממקמת את עצמה כמי שחשה אכזבה מתמשכת, מיואשת מהמערכת.                                      | מוצגת כמי שנכשלה בתפקידה; עובדת במערכת שלא נותנת מענה לבנה. לבנה.                                   | האווירה נפתחת במתח גבוה; אין בסיס לאמון ולתוכנית                                                        |
| <b>הצגת הטענות</b>      | האם מעלה שוב ושוב תלונות על העבר ועל התוכנית החדשה, למרות שהסכימה לה מראש.                                                                                                                                           | מציבה עצמה כקורבן של מערכת כושלת; מאשימה את בית הספר.                                     | ממוקמת כמי שהפתרונות שמציעה לא מספקים וניתנים מאוחר מדי.                                            | הסלמת אי-אמון; המחנכת חשה שהאם מתייחסת אליה באי-צדק.                                                    |
| <b>ההסלמה</b>           | כאשר האם ממשיכה לצעוק המורה עונה בכעס: "את לא מעריכה שום דבר! אנחנו נותנים את נשמתנו בשבילו ואת לא רואה את זה. הוא מושפע מהיחס שלך. איך את מצפה שיכבד אותנו אם את משדרת לו שאת לא מאמינה בנו? את לא מעריכה שום דבר!" | ממקמת את עצמה כבעלת סמכות לשפוט את המערכת.                                                | חוזה פגיעה אישית ומגיבה בכעס ובעלבון.                                                               | חציית גבולות השיח; עימות ישיר ורגשי בין האם למורה.                                                      |
| <b>שלב השבר/ הפתרון</b> | האם משתתקת.                                                                                                                                                                                                          | האם נשארת עם מלוא הטענות והמרירות ללא תמיכה וללא תשובה, אבל נכנעת לתגובה התקיפה של המורה. | המורה ממקמת את עצמה כמי שנותנת מעל ומעבר, אך לא מקבלת הכרה. התגובה התקיפה החזירה לה את השליטה בשיח. | חיזוק עמדות נוקשות; האם משתתקת בתוך שבר ביחסים. שקט חיצוני, אך ללא פתרון, ללא פיוס, וכל המשקעים נשארים. |

בתחילת האירוע (ראו לוח 1) האם ממצבת את עצמה כקורבן של מערכת כושלת וכאם טובה השומרת על ילדה. בוויכוח שנוצר המורה מאשימה אותה שאינה מעריכה את מאמצי בית הספר ומעוררת חוסר אמון שמגביר את יחסו השלילי של בנה למורים. בכך המורה הופכת את הסדר המוסרי וממקמת את עצמה כמי שממלאת שליחות, זו שמשקיעה ללא גבול למען הילד ולכן זכאית להכרה ולכבוד. את התרומה האישית שלה היא מחברת להשקעה הרבה של צוות המורים, מהלך שמחזק את הלגיטימציה של עמדתה. וכך השיח שמתחיל בדיון ענייני עובר למאבק על זהות: מי מוערך, מי נאמן, מי בעל הלגיטימציה לחנך. דבריה התקיפים של המורה גורמים לאם להשתתק. הנסיגה שלה משקפת שינוי דרמטי במיקומה בתוך השיח. דברי המורה העבירו אותה מעמדת מאשימה לעמדת נאשמת. כך נוצר על פי דויטש (Deutsch, 1973) מעבר חד מתפיסת קונפליקט מוצדק (הצדק עימי ולכן אני נאבקת) למצב של אובדן לגיטימציה (אין לך זכות לטעון). ההשתתקות של האם אינה סימן לפיוס או לנכונות לפשרה, אלא ביטוי לפגיעה במיצוב המלווה בתחושות של בושה או חוסר אונים, שמסיים את העימות אך משאיר את הקיטוב בעינו.

### **מבט ארגוני: חֶסֶר במנגנונים מערכתיים למניעה ולטיפול**

רוב העימותים טופלו אד-הוק ורובם הסתיימו בתחושת מרירות ובפגיעה הדדית. התופעה הזו אינה ייחודית לבתי ספר. בדומה לארגונים עסקיים שמגיבים בהתנהגות מגוננת לתלונות לקוחות (Homburg & Fürst, 2007) גם כאן ניכר שהמורים ראו בתלונות ההורים איום שיש להסיר, ולא מקור למידע חשוב לשיפור איכות השירות שבית הספר מעניק. עוד נמצא שבמחצית מהמקרים המנהלת הייתה מעורבת בטיפול, בין שהורים פנו אליה ישירות ובין שהתגייסה לעזור לבקשת המורה. בהתנהלות של המנהלות ניכר ניסיון להכיל את העימות, למתן את עוצמת הרגשות וגם לחתור לפתרון, לרוב כזה שתמך בעמדה של אחד הצדדים. למשל, כשמורה לא הצליחה להרגיע אב שהפריע באספת הורים היא הזעיקה את המנהלת שעלתה לכיתה וביקשה ממנו להתלוות אליה למשרד. במקרים אחרים מנהלות קיבלו החלטה שתמכה בדרישת ההורים, בניגוד לדעת המורה. סגנון ניהולי של 'כיבוי שרפות' ומתן פתרונות

חד-צדדיים אולי עוזר לסיים את האירוע אבל מותיר לפחות צד אחד בתחושה של חוסר צדק ופגיעה. הממצאים רומזים על דלות באמצעים המערכתיים למניעה או לפתרון אפקטיבי של סכסוכים. למעשה, פרט לפנייה של הורים או מורים לערכאה גבוהה יותר (מנהלת, רכזת, יועצת) לצורך תיווך או פתרון בעיה, לא הוזכרו אמצעים מערכתיים-ארגוניים נוספים. נדון בהן בהמלצות המעשיות.

לסיכום, בעימותים שתיארנו היו שלושה מאפיינים שהצטברותם דרדרה את העימות: פער קיצוני בעמדות של המשפחה ובית הספר; כל הצדדים היו שרויים בלחץ ובשלב כלשהו מישהו התבטא באופן שהוסיף עוד שמן למדורה. בכל אחד מהשלבים האלה ניתן היה (אולי) למנוע או לרכך את הקשיים והרגשות, אבל נראה שחסרו מגננונים מערכתיים שיעזרו להכיל ולפתור את העימות.

### חשיבות המחקר ומגבלותיו

החידוש המרכזי של המחקר הוא בהסטת המבט מן ההיבטים החיוביים של שותפות בין הורים למורים אל הצד שנחקר פחות בסכסוכים ההדדיים. במקום להסתפק בתיאור תלונות או עמדות, המחקר ממפה את הדינמיקה של העימותים ואת בנייתו של מודל בן ארבעה שלבים של הנסיבות שהובילו להתפרצותם, ושל האופן שבו הם מתפתחים ומסתיימים. לצד התרומה יש לציין גם את מגבלות המחקר. ראשית, הנתונים נאספו אך ורק מנקודת מבטם של המורים, ולכן ההתרחשויות מתוארות באופן חד-צדדי ואינן משקפות בהכרח את חוויותיהם ותפיסותיהם של ההורים, המנהלים או התלמידים שהיו מעורבים בעימותים. המחבר מודע למידת מורכבותה של מערכת היחסים בין ההורים לבית ספר (יריב, 2018) והוא עשה כמיטב יכולתו לאזן ולייצג את קולם הנעדר של ההורים. שנית, קיים הבדל ניכר בעומק וברמת הפירוט של הדיווחים: חלקם מתארים את האירוע בפרטי פרטים, ואחרים נמסרו בקצרה, באופן שמגביל את היכולת להכליל מהם דפוסים עקביים.

## המלצות מחקריות ומעשיות

מומלץ שהמחקרים הבאים בנושא זה יתבססו על מדגמים גדולים יותר, תוך שילוב של נקודות מבט מגוונות יותר – של הורים, של מנהלים ושל תלמידים – ובכך יאפשרו תמונה רב-קולית ומאוזנת יותר של העימותים בבית הספר. חיוני לבחון סוגים שונים של קונפליקטים, גם כאלה שהסתיימו בהצלחה. שילוב כלים ושיטות מחקר מגוונות יעשירו את ההבנה של מקורות הסכסוך ושל האופן שבו ניתן לפתח מנגנוני גישור יעילים.

## אמצעים מערכתיים לטיפול בסכסוכים

ניתוח הממצאים מצביע על צורך בפיתוח אסטרטגיה הוליסטית המשלבת מדיניות ברורה, פרקטיקות מניעה והתערבויות תומכות ואפקטיביות. אף שלא ניתן למנוע היווצרות קונפליקטים, ניתן להפוך אותם לכוח בונה באמצעות טיפוח סביבות חינוכיות המדגישות דיאלוג, אמפתיה ואחריות משותפת.

א. פיתוח מדיניות ונהלים לטיפול אקלים מכיל להורי התלמידים. בתי ספר יכולים למתן מכשולים באמצעות אימוץ דרכי תקשורת גמישות, יצירת הזדמנויות למעורבות המותאמות לרקע התרבותי של המשפחות, והזמנת ההורים להשתתף בתהליכי קבלת החלטות משותפים (Luna & Del Valle, 2023).

ב. פיתוח פרטוקול ואסטרטגיות להתמודדות עם מחלוקות ברמת המורה, ברמת בית הספר וגם בגיבוש מדיניות מערכתית (פישר, 2010), כולל ניטור שוטף וזיהוי מוקדי קונפליקט, למשל, באמצעות שאלון (Călinescu, 2025) ומיסוד טיפול מוקדם ככל האפשר במחלוקות.

ג. הפקת תובנות על הגורמים המערכתיים שתרמו להתרחשותם. למשל, תקנות לא ברורות או מדיניות עמומה עלולות להתפרש כבלתי הוגנות, דבר היוצר תסכול וחוסר אמון (Ertürk, 2022). למשל, חוסר נוכחות של מורים בהפסקות המוביל למעשי אלימות ולתגובות חריפות של הורים שילדיהם נפגעו.

ד. מתן תמיכה למורים. הממצאים על הנזקים הרגשיים והמוטיבציוניים שעומות הסבו למורים מחייבים את הנהלת בית ספר לפתח אמצעי סיוע וטיפול שונים, כגון מתן

תמיכה של עמיתים ושל יועצת בית הספר. על ההנהלה לשקול גם את טובת ההורים ואת תחושת הרווחה שלהם.

### הכשרת מורים

העימותים החריפים שהותירו את המורים בתחושה של חוסר אונים ופגיעה מחייבים את הנהלות בתי הספר להקנות לצוותים כישורי תקשורת, גישור, ויסות רגשי ופדגוגיה רגישת-תרבות. ההכשרה הזו תשפר את יכולתם לפתח יחסים טובים עם הורים וגם להתמודד עם קונפליקטים כאשר הם מתעוררים.

א. **התכנים:** בתקופת ההכשרה הבסיסית כדאי להסתפק ביחידת לימוד על יחסי הורים-מורים ואת ההכשרה המעשית כדאי לערוך רק עם המורים שעובדים בשטח. תוכנית ההכשרה תפתח בהקניית יסודות לבניית יחסים חמים עם הורים; היכרות עם מאפיינים של מצבי קונפליקט (דוגמת המחקר הנוכחי), תוך התייחסות להקשר שבו הם מתרחשים (Westergard, 2015). כמו כן, חיוני להקנות מיומנויות תקשורת (כגון הקשבה פעילה) ומיומנויות חברתיות-רגשיות של מודעות עצמית ומודעות חברתית שתלמד את המורים לגלות הבנה ואמפתיה להורים כועסים (Edwards & Smethurst, 2025).

ב. **התרגול:** הולמבי ויבלון (2022) מדגישים את התועלת הרבה של סדנאות להתמודדות עם מצבי קונפליקט. הסימולציה מגבירה את המודעות האישית ועוזרת לשפר את הרפלקציה העצמית ברגעים מתוחים. ההתנסות מאפשרת למשתתפים לקבל החלטות מועילות תוך התבססות על כישורי תקשורת בין-אישית המקדמת אינטראקציות גלויות, כנות, מכבדות ואמפתיות. חשוב לתרגל בסימולציות כלים ונוהלי התמודדות במצבים סוערים, כמו אלה שמציעה גרהאם-קליי (Graham-Clay, 2024):

כאשר מתרחשת שיחה קשה, בלתי צפויה ובלתי מתוכננת, ראשית יש לנשום כמה נשימות עמוקות כדי להירגע. יש להודות להורה בנימה רגועה ככל האפשר על כך שהעלה את הנושא ולשים לב לשפת הגוף שלו. רצוי

לנסח מחדש את דבריו, כדי שהוא יחוש שהקשיבו לו ("אתה כועס על כך שהילדים פגעו בבן שלך"). לאחר שהמורה הבין את הבעיה עליו להחליט אם לוח הזמנים מאפשר לקיים שיחה מיידית, ואם רצוי לצרף חבר צוות נוסף (למשל, מנהלת). אם אפשר לקיים פגישה מיידית רצוי להעביר אותה למקום נעים, פרטי ובטוח. יש להבהיר להורה את מטרת הפגישה ואת מסגרת הזמן הזמינה לו. חשוב לכתוב הערות תוך כדי הפגישה (Graham-Clay, 2024, p. 76. תרגום: המחבר).

הלימוד והתרגול מקנים למורה נוהלי פעולה אפקטיביים למצבים שבהם הלחץ מקשה להגיב בקור רוח לנוכח הורה שמקלל ומאיים להכות אותו. במקום להגיב בצעקות מוטב להתנסח בנימה רגועה: "גברת סיון, אל תדברי אליי כך. אני מבקשת שתתייחסי אליי כמו שאני מתייחס בכבוד אלייך ואל הבת שלך" (Whitaker & Fiore, 2016, p. 116. תרגום: המחבר). תגובה מקצועית עשויה להרגיע את הרוחות ולהמחיש שהמורה מכבד את ההורים ואת ילדיהם. לסיכום, ממצאי המחקר מסרטטים תבנית של קונפליקט הורה-מורה, כאשר היגיון צרכני מתחכך בהיגיון יצרני, עם פערי ציפיות שמתורגמים למיצוב כוח. בהיעדר תשתית של תיווך וגישור עימותים נקלעים להסלמה ומסתיימים במשבר יותר מאשר בפיוס. התרומה המרכזית של המחקר היא בהבהרת הדינמיקה המתחוללת במהלך העימות ובמיפוי צירי הפערים בין ההורים למורים. ניתוח הממצאים משנה את כיוון הדיון מהתייחסות נקודתית לתפיסה ארגונית-מערכתית. התארגנות ראווה תיצור תנאים להידברות, שבה אפילו עימותים חריפים מסתיימים בשיח מתקן.

## רשימת מקורות

אדי-רקח, א' (2021). מעורבות הורים כ'דגל אדום' לבית הספר. בתוך צ' טימור (עורכת), *הורות מכל הכיוונים* (עמ' 73-89). מכון מופ"ת.

אלפי, א' (2011). לאן נוליד את העלבון? הנחיית מורים בנושא התמודדות עם מצבי פגיעה ועלבון. פסיכולוגיה עברית <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2541>

דקל, נ' (אוקטובר, 2015). "הורים לא באים כלוח חלק לבית הספר של הילדים שלהם" – ריאיון עם ד"ר בלהה נוי. *הד החינוך*, צ(1), 74-75.

הולמבי, ש' ויבלון, י"ב (2022). קונפליקט כהזדמנות ללמידה בתהליכי הכשרה: מרכזיותו של השימוש בקונפליקט בסדנאות סימולציה. בתוך י' יבלון, ש' אילוז ומ' איזנהמר (עורכים), *התנסות סימולטיבית בהוראה ובלמידה: היבטים תיאורטיים ומחקריים* (עמ' 49-60). מכון מופ"ת.

היילי, ג' (1982). *בעיות משפחה: גישות חדשות לפתרונן*. ספריית פועלים.

יריב, א' (2018). יחסי מורים ותלמידים – המכשולים וההתמודדות עימם. בתוך א' יריב וד' גורב (עורכים), *ניהול כיתה* (עמ' 25-40). מכון מופ"ת.

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

פישר, י' (2010). אפשר גם אחרת: סיפורי הצלחה של שותפויות הורים בבית הספר. מכון מופ"ת.

רובין, ש' וקורן, ד' (1998). אתיקה מחקרית: רקע בסיסי והצעות מעשיות. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), *סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי* (עמ' 619-603). מאגנס.

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

Addi-Racah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. *Urban Education*, 43(3), 394-415. <https://doi.org/10.1177/0042085907305037>

Attanucci, J. S. (2004). Questioning honor: A parent-teacher conflict over excellence and diversity in a USA urban high school. *Journal of Moral Education*, 33(1), 57-69. <https://doi.org/10.1080/0305724042000200010>

- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Bar-Tal, D. (2013). *Intractable conflicts: Socio-psychological foundations and dynamics*. Cambridge University Press.
- Berlanda, S., Fraizzoli, M., de Cordova, F., & Pedrazza, M. (2019). Psychosocial risks and violence against teachers: Is it possible to promote well-being at work? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4439.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A. S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497. <https://doi.org/10.1177/1468794105056924>
- Călinescu, A. (2025). Conflict dynamics in education. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 3(3). <https://orcid.org/0000-0002-7360-8418>
- da Fonseca, I. B., Santos, G., & Santos, M. A. (2024). School engagement, school climate and youth externalizing behaviors: Direct and indirect effects of parenting practices. *Current Psychology*, 43(4), 3029-3046. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04567-4>
- Deslandes, R., Barma, S., & Morin, L. (2015). Understanding complex relationships between teachers and parents. *International Journal about Parents in Education*, 9(1). <https://doi.org/10.54195/ijpe.18241>
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. Yale University Press.

- Edwards, B., & Smethurst, C. (2025). *Difficult conversations in education, health and social care: How to talk about what really matters and what to do when it all goes wrong*. Taylor & Francis.
- Ertürk, R. (2022). The effect of teachers' quality of work life on job satisfaction and turnover intentions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 191-203.  
<https://doi.org/10.33200/ijcer.1022519>
- Gaba, V., & Joseph, J. (2023). Content and process: Organizational conflict and decision making. *Frontiers in Psychology*, 14.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1227966>
- Graham-Clay, S. (2024). Difficult conversations with parents: Practical skills for teachers. *School Community Journal*, 34(1), 61-84.
- Grenny, J., Patterson, K., McMillan, R., & Switzler, A. (2022). *Crucial conversations: Tools for talking when stakes are high* (3<sup>rd</sup> ed.). McGraw Hill Professional.
- Gubbels, J., Van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637-1667.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Garside, R., Richardson, M., Thompson-Coon, J., Rogers, M., ... & Ford, T. (2015). ADHD, parent perspectives and parent-teacher relationships: Grounds for conflict. *British Journal of Special Education*, 42(3), 279-300.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12087>

- Hale, R., Fox, C. L., & Murray, M. (2017). "As a parent you become a tiger": Parents talking about bullying at school. *Journal of Child and Family Studies*, 26(7), 2000-2015. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0710-z>
- Harré, R., & Davies, B. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20, 43–63.
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D., & Sabat, S. R. (2009). Recent advances in positioning theory. *Theory & Psychology*, 19(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/0959354308101417>
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Blackwell.
- Hedlin, M. (2019). "They only see their own child": An interview study of preschool teachers' perceptions about parents. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1776-1785. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1412955>
- Homburg, C., & Fürst, A. (2007). See no evil, hear no evil, speak no evil: A study of defensive organizational behavior towards customer complaints. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 35(4), 523-536. <https://doi.org/10.1007/s11747-006-0009-x>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Tjosvold, D., & Roseth, C., (2018). Morton Deutsch: Celebrating his theorizing and research. *Negotiation and Conflict Management Research*, 12(1), 89-102. <https://doi.org/10.34891/et0g-xt80>

- Karakus, M., & Savas, A. C. (2012). The effects of parental involvement, trust in parents, trust in students and pupil control ideology on conflict management strategies of early childhood teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2977-2985.
- Kerwin, S., Doherty, A., & Harman, A. (2011). "It's not conflict, It's differences of opinion": An in-depth examination of conflict in nonprofit boards. *Small Group Research*, 42(5), 562-594.  
<https://doi.org/10.1177/1046496411398395>
- Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100463. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463>
- Lake, J. F., & Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and Special Education*, 21(4), 240-251.  
<https://doi.org/10.1177/074193250002100407>
- Leenders, H., de Jong, J., Monfrance, M., & Haelermans, C. (2019). Building strong parent–teacher relationships in primary education: The challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 519–533. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1566442>
- Luna, R., & Del Valle, J. (2023). Role of parent-teacher partnership in learners' academic performance. *International Journal of Educational Management and Development Studies*, 4(2), 41-63.  
<https://doi.org/10.53378/352977>

- Lutovac, S., Keränen, V., Kärkkö, M., Uitto, M., & Clandinin, D. J. (2024). Teachers' experiences of being unsettled within their relationships with parents: Shifting professional knowledge landscapes. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104790.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104790>
- McMahon, S. D., Bare, K. M., Cafaro, C. L., Zinter, K. E., Garcia-Murillo, Y., Lynch, G., ... & Subotnik, R. (2023). Understanding parent aggression directed against teachers: A school climate framework. *Learning Environments Research*, 26(3), 915-931.  
<https://doi.org/10.1007/s10984-023-09460-2>
- Mu, G. M., Gordon, D., Xu, J., Cayas, A., & Madesi, S. (2023). Benefits and limitations of partnerships amongst families, schools and universities: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 120, 102205. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102205>
- Mullally, S. L., & Connolly, S. E. (2025). "I felt shamed and blamed": An exploration of the parental lived experience of school distress. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1489316.  
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1489316>
- Newell, S. E., & Stutman, R. K. (1988). The social confrontation episode. *Communications Monographs*, 55(3), 266-285.  
<https://doi.org/10.1080/03637758809376172>
- Olsen, J., & Cooper, P. (2001). *Dealing with disruptive students in the classroom*. Routledge.

- Peist, E., McMahon, S. D., Davis-Wright, J. O., & Keys, C. B. (2024). Understanding teacher-directed violence and related turnover through a school climate framework. *Psychology in the Schools*, 61(1), 220-236.  
<https://doi.org/10.1002/pits.23044>
- Pruitt, D. (2007). Social conflict: Some basic principles. *Journal of Dispute Resolution*, 2007(1), Article 8.  
<https://scholarship.law.missouri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1525&context=jdr>
- Pruitt, D. G., & Kim, S. H. (2004). *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Rains, C. L., & Gann, C. (2024). The influences of overparenting on teachers: Perspectives from middle and high school teachers in an independent school. *School Community Journal*, 34(1), 335-356.
- Samoilenko, S. A., & Simmons, S. (Eds.). (2025). *The handbook of social and political conflict*. John Wiley & Sons.
- Sosnowski, M. J., & Brosnan, S. F. (2023). Under pressure: The interaction between high-stakes contexts and individual differences in decision-making in humans and non-human species. *Animal Cognition*, 26(4), 1103-1117. <https://doi.org/10.1007/s10071-023-01768-z>
- Stanton, N. A., Margaryan, A., & Littlejohn, A. (2017). Editorial: Learning from incidents. *Safety Science*, 99(Part A), 1-4.  
<https://doi.org/10.1016/j.ssci.2017.07.011>

- Tschannen-Moran, M. (2014). The interconnectivity of trust in schools. In D. Van Maele., P. Forsyth & M. Van Houtte (Eds.), *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging* (pp. 57-81). Springer Netherlands.
- Valente, S., Lourenço, A. A., Dominguez-Lara, S., Derakhshandeh, A., Németh, Z., & Almeida, L. S. (2022). Teachers' emotion regulation: Implications for classroom conflict management. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 47(8), 18-32.
- Vogel, S., & Schwabe, L. (2019). Stress, aggression, and the balance of approach and avoidance. *Psychoneuroendocrinology*, 103, 137-146.  
<https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2019.01.020>
- Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: The question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31(5-6), 375-402.
- Westergard, E. (2015). Moving the theory of parental cooperation and innovation into practice. *International Journal about Parents in Education*, 9(1). <https://doi.org/10.54195/ijpe.18238>
- Whitaker, T., & Fiore, D. J. (2016). *A school leader's guide to dealing with difficult parents*. Routledge.
- Wieviorka, M. (2013). Social conflict. *Current Sociology*, 61(5-6), 696-713.  
<https://doi.org/10.1177/0011392113499487>