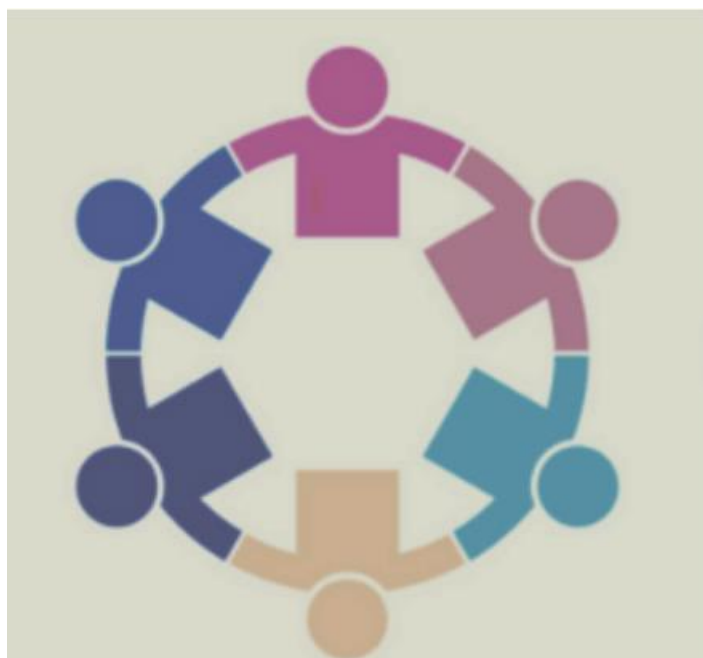




**”את מחנכת הורים, לא ילדים”:**

**יחסים בין מחנכות לאימהות בבתי ספר יסודיים**

דוח מחקר



**צוות המחקר**

ד״ר עידית פסט

פרופסור דורית טובין

גברת תמר שכטר-כהן

ינואר 2023

## תכן עניינים

3	תקציר מנהלות
5	סקירת ספרות
5	הורים במערכת החינוך
6	תפקיד המחנכת
7	הוראה וחינוך כפרופסיה
8	מטרת המחקר ותרומותיו
9	המחקר
9	מערך המחקר
9	בחירת בתי הספר
10	שיטת המחקר ואיסוף נתונים
11	ניתוח הנתונים
11	ממצאים
12	מחנכות
12	שטח השיפוט: "את מחנכת הורים, לא ילדים"
13	המודל הפרופסיונלי
19	אימהות
19	תפקיד המחנכת: "אני מצפה שהיא תראה את הילד"
20	תכונות חיוביות ושליליות של מחנכות
22	יחסים
24	דיון והמלצות
26	הכשרה ופיתוח מקצועי
27	גיבוש מדיניות מתאימה לבית הספר
29	רשימת מקורות
	<b>טבלאות ותרשימים</b>
20	טבלה 1: תכונות חיוביות של מחנכות, מתוך ראיונות אימהות, N=38
21	טבלה 2: תכונות שליליות של מחנכות, מתוך ראיונות אימהות, N=38
9	תרשים 1: מערך המחקר
12	תרשים 2: ממצא מרכזי

## תקציר מנהלות

מעורבות הורים במערכת החינוך הולכת וגוברת ומערכת היחסים בין הורים לבין מערכת החינוך תכופות נושאת אופי של קונפליקט, כאשר הורים נתפסים כמתערבים מידי או לא מתערבים מספיק, תלוי במעמדם ובסגנונות המעורבות שלהם. אולם, מקומם של ההורים בעבודתם של צוותי החינוך, ובפרט של המחנכות, אינו מוגדר. לכן, במחקר זה בדקנו את האופן בו מחנכות ואימהות תופסות אלו את אלו וכיצד מתנהלים בניהן היחסים ביומיום, על מנת להבין מה המקום שתופסים ההורים בעבודתה המקצועית של המחנכת. אנו עונות על שאלות אלה במחקר על היחסים בין מחנכות להורים בבתי ספר יסודיים. המחקר נערך בשנת הלימודים 2021-2022, בשני בתי ספר יסודיים בעיר באר שבע. בתי הספר ממוקמים באותה שכונה, מדורגים לפי משרד החינוך כמצב סוציאקונומי בינוני (5 מתוך 10 במדד השקיפות), משרתים כשש-מאות תלמידים כל אחד בין כיתת גן חובה לכיתה ו'. המחקר התבסס על ראיונות עומק עם אחת עשרה מחנכות ושלושים ושבע אימהות (בעיקר) מכיתתן. ניתוח הנתונים התבסס על התיאוריה הפרופסיונלית בהוראה, העוסקת בשאלות של שטח השיפוט של מקצוע ההוראה, האופן בו מורות מבצעות את מודל העבודה הפרופסיונלי, והתפיסה של האימהות את עבודתן הפרופסיונלית.

למחקר ישנם שלושה ממצאים מרכזיים. ראשית, בשונה מהדיבור הרשמי במדיניות משרד החינוך על שיתוף פעולה, ממצאי המחקר מעלים כי המחנכות נוטות לראות בהורים חלק משטח השיפוט בו עליהן לטפל. המחנכות במחקרנו לא רואות בהורים שותפים, אלא חלק מהמשימה והבעיה העומדת לפתחן. בהתאם לכך שהמחנכות רואות בהורים חלק משטח השיפוט של עבודתן ומילוי תפקידן, מצאנו כי המחנכות מפעילות ביחס להורים את "המודל הפרופסיונלי" של העבודה. בתיאוריה הפרופסיונלית של מקצועות, אחד המאפיינים המרכזיים של פרופסיה הוא תהליך האבחון, טיפול והסקה. כך למשל, רופאים בפגישתם עם חולה מאבחנים את הבעיה ממנה הוא סובל, מוצאים טיפול מתאים, ומסיקים לפעמים הבאות. מצאנו כי בהיותם של ההורים חלק משטח השיפוט של המחנכות, המחנכות מאבחנות סוגים שונים של הורים, מפעילות טיפול בהורים בהתאם לסיווג, ומסיקות מסקנות מטיפול בהורים להורים הבאים. ממצא זה מחזק את עמדתינו כי המחנכות רואות בהורים חלק משטח השיפוט של עבודתן, להבדיל משותפים.

שנית, בנוגע לאימהות<sup>1</sup>, מצאנו כי תפיסתן את תפקיד המחנכת ושטח השיפוט שלה ובהתאם הדרישות והציפיות של האימהות מהמחנכות מתרכזות בהיבטים החברתיים והרגשיים של חיי התלמיד, ולא בפן הלימודי-פדגוגי. מחקרים קודמים מראים כי מורות בפרט, ומערכת החינוך בכלל, אימצו בעשורים האחרונים את השיח הטיפולי-רפואי בעיסוק בתלמידים ובעיות שלהם, כלומר מורות חושבות על

<sup>1</sup> מכיוון שרוב מוחלט של המשתתפים במחקר היה מחנכות ואימהות, אנו כותבות בלשון נקבה.

התלמידים ופועלות תוך התמקדות באלמנטים פסיכולוגיים ורגשיים של התלמיד. אנחנו מוצאות כי גם אימהות מאמצות את השיח הטיפולי כאשר הן מתארות את תפקיד המחנכת ואת ציפיותיהן. כך, מצאנו כי לדעת האימהות "מחנכת טובה" היא זו שמראה לתלמיד יחס אישי, מטפלת באפיק חברתי, ופנויה מבחינת זמן ורגישות לתלמיד ולהורה. בהתאם, מצאנו כי מחנכת שנשפטה כפחות טובה היא זו אשר נתפסת כלא קשובה, לא פנויה, ומתמקדת בצד המקצועי-פדגוגי בלבד של תפקידה ולא מראה רגש. באופן בולט, אימהות כמעט ולא ייחסו חשיבות לאלמנטים פדגוגיים בהערכתן את תפקיד המחנכת, אלא שמו דגש כמעט בלעדי על אלמנטים רגשיים וחברתיים. שלישית, מצאנו כי ההערכה החיובית של אימהות את המחנכות תלויה פחות בתפקוד המקצועי של המחנכת, למשל בהצגה של מומחיות ויעילות בתהליכי אבחון לחינוך מיוחד או באיתור וטיפול קשיים של הילד, אלא על בסיס היחס הרגשי. מחנכת שמציגה מקצועיות באבחון וטיפול בילד אך אינה מראה יחס אישי-רגשי ופניות נשפטה באופן אמביוולנטי, גם אם האם מעריכה את תפקידה המקצועי. כך, נוצר נתק בו מחנכות רואות בהורים חלק משטח השיפוט שלהן, ואימהות רואות את שטח השיפוט של המחנכות כעולם הרגשי והחברתי של התלמיד.

ממצאים אלה אנו גוזרות מספר השלכות מעשיות והמלצות. ראשית, מחנכות נוטות לראות בהורים בעיה שזקוקה לטיפול, אך לא מקבלות הכשרה בנוגע להורים, לא בהכשרת המורים ולא במהלך עבודתן. לכן, אנחנו ממליצות להכניס מרכיב הכשרה של התמודדות עם הורים להכשרת מורים ופיתוח מקצועי של מחנכות. בנוגע להכשרה, אנחנו מפתחות קורס לתעודת ההוראה באוניברסיטת בן גוריון שיעסוק בקשר בין מחנכות להורים ויחשוף את הסטודנטיות לדילמות בקשר עם הורים בהן סביר שיתקלו בשטח, הן מהפרספקטיבה של המחנכות והן מהפרספקטיבה של ההורים. בנוגע לפיתוח מקצועי, אנחנו מציעות כי כל בית ספר יקים פורום מחנכות שילווה על ידי המנהלת, שבו מחנכות יוכלו אחת לחודש (לכל הפחות) לחלוק בזמן המיועד לפיתוח מקצועי את הקשיים והאתגרים בהן נתקלו ביחסים עם הורים, ויוכלו לקיים למידת עמיתות על בסיס הידע המצטבר בחדר המורות על איך לפנות ולהגיב להורים שונים, בהתאם למודל הפרופסיונלי האינטואיטיבי שמצאנו כי מחנכות מפעילות על הורים.

שנית, אנחנו מציעות שהמתח בין המחנכות להורים צריך להיענות ברמת מדיניות בית ספרית ביחס לגבולות הקשר בין הצדדים. אנחנו יוצאות מנקודת הנחה כי השיח הטיפולי בקרב ההורים או הדרישות מצידם לפניות רגשית אינם ברי שינוי בעזרת מדיניות בטווח המיידי. אולם, כפי שמחקרים הראו, לצורת המשילות שמפעילה מנהלת בבית הספר יש את היכולת לעצב את היחסים בין מורות להורים. לכן, אנחנו מציעות כי ברמת בית הספר, כל בית ספר לגופו, יובהר להורים מה מחנכות מצופות לעשות, מה לא, ומתי. בכל בית ספר, צריך להתקיים דיון הכולל את המנהלת, המחנכות, וההורים על גבולות הגיזרה של עבודת החינוך,

וכתוצאה מדיון זה, תפקיד המחנכת, בכלל וביחס להורים, צריך להיות מוגדר בבירור לציבור המחנכות וההורים.

## **סקירת ספרות**

### **הורים במערכת החינוך**

הקשר בין הורים למערכת החינוך הוא נושא נרחב בספרות המקצועית. ברחבי העולם, מסמכי מדיניות ורפורמות חינוכיות מדגישים יותר ויותר את חשיבות שיתוף הפעולה בין הורים למערכת החינוך להצלחת הילד (שכטמן ובושיריאן 2015). כמו כן, בישראל ובעולם מעורבותם של הורים בעבודת מערכת החינוך הולכת וגוברת (נוי 2014; Wilder 2014) ומגמות אלה אף גברו במהלך מגפת הקורונה, בה ההוראה הפכה למקוונת ותהליך הלמידה עבר לשטח הבית, תחת פיקוחם של ההורים (Misirli & Ergulec 2021). בישראל, מגמה זו של מעורבות גוברת מגמה זו מיוחסת לשינויים ניאו-ליברליים הן בשיח על ילדים והורות והן במדיניות החינוך, בהם הורים נעשו אחראים יותר להצלחתו של ילדם האינדיבידואלי, הצלחת היחיד קודמת לאתוס של הצלחה קולקטיבית, ומערכת החינוך עברה רפורמות בהן מנהלים ומורים נדרשים לעמוד בסטנדרטים כאשר ההורים הפכו ללקוחות של מערכת החינוך (דהאן ויונה 2005; נוי 2014; Resnik 2008).

אולם, בעוד מחקרים מראים כי הורים נעשו מעורבים יותר, ומסמכי מדיניות מציעים כי הקשר בין הורים למערכת החינוך חשוב, מערכת היחסים בין הורים למערכת החינוך נושאת פעמים רבות אופי של קונפליקט. נקודה מרכזית היא, כי הורים ומורים מחזיקים פעמים רבות פרספקטיבות שונות ביחס לילד וצרכיו (ארדריך, גולדן ורורמן 2018; Lareau & Horvat, 1999) ויש להם אינטרסים שונים הנובעים מהמיקוד של ההורה בילד הפרטי שלו לעומת הדרישה מהמורה להתייחס לכלל הכיתה (Armstrong 2020). לפי לסקי (Lasky 2001), מערכת היחסים בין הורים למורים היא בעייתית ביסודה, מכיוון שמדובר בנקודת מפגש בה מעורבים הרבה רגשות – ההורים בנוגע לילדיהם והמורים בנוגע לעבודתם – אך בפועל אלה הם מפגשים רגשיים רגועים (שיחה חד פעמית, מפגש במסדרון, שיחת טלפון) שבהם לא ניתן מקום למורכבות של היחסים. בסיטואציה זו, בהינתן תנאים אלה, מורים נוטים לפרש התערבות הורים כשלילית.

מחקרים בתחום הסוציולוגיה של החינוך מבחינים באופן ברור על הבדלים בדפוסי תקשורת בין הורים ומערכת החינוך לפי רמות השכלה והכנסה. כך, מחקרים רבים מראים כי יש מתח בין הורים משכילים או ממעמדות סוציאקונומיים גבוהים למערכת החינוך מכיוון שהורים אלה באים בדרישות וציפיות ומנסים לעצב את עבודתם של צוותי החינוך, את המדיניות בבית הספר, ואת פעילות הפנאי, וכן ולהתערב בהחלטות המקצועיות בנוגע לילד. צוותי חינוך נוטים לתפוס הורים אלה כמתערבים ולעיתים אף פוגעניים (Calarco, 2020; Lareau & Muñoz, 2012; Posey-Maddox et al., 2014). מצד שני, מחקרים מראים גם כי ישנם

קונפליקטים בין הורים ממעמדות נמוכים לבין צוותי החינוך, מכיוון שצוותי החינוך נוטים לתפוס את הראשונים כלא מעורבים מספיק, ולהיות שיפוטניים כלפי סוגי המעורבות של הורים אלה, והורים ממעמדות נמוכים או ללא השכלה פורמלית מבינים ורואים את ההתייחסות הזו ודואגים ליחס שילדיהם מקבלים במערכת החינוך המוטה נגדם ( Morgan & Lareau, 1987; Hornby & Lafaele, 2011; Delpit 2006; Stahmer, 2020).

### **תפקיד המחנכת**

כיצד באים לידי ביטוי יחסים מורכבים אלה בעבודתה של מחנכת הכיתה בישראל? חוזר מנכ"ל מגדיר את המחנכת בישראל כממונה על כל העניינים החברתיים והלימודיים של תלמידי הכיתה ומוסיף שמחובתה לדאוג להתקדמותו של כל תלמיד בכיתה<sup>2</sup>. עבודתה של המחנכת מעוגנת באירועים פורמאליים, בהם שעת מחנך שבועית, תיאום עם המורים המקצועיים, מועצה הפדגוגית, ועבודה מול היועצת לגבי מקרים ייחודיים (פיניאן וייס וטובין, 2014). מעט המחקרים שנעשו ספציפית על מחנכות בישראל ובסין, שם יש תפקיד מחנכת דומה, מעידים כי מחנכות תורמות להישגים גבוהים יותר בקרב תלמידים ביחס למורים מקצועיים, כנראה בזכות יחסים אישיים הדוקים המאפשרים תמיכה רגשית בתלמיד (Kashy-Rosenbaum, Kaplan & Wang & Yang 2020; Israel-Cohen 2018). אולם, למרות מרכזיותו הפוטנציאלית של תפקיד המחנכת, מחקרים מראים כי עבודתן של מחנכות בישראל אינה מעוגנת בהכשרה מקצועית ואינו מלווה בתמיכה. במחקר לגבי תפקודן של מחנכות, 88% מהמחנכות דיווחו שלא קיבלו כלל הכשרה או קיבלו הכשרה בלתי מספקת, ולגבי התמודדות עם אלימות, רק שליש קיבלו תמיכה מספקת מבית הספר (Zeira, Astor & Benbenishty, 2004). מחקר שנערך על צוות מחנכות בבית ספר תיכון מצא שבעוד ששיבת הצוות הציע תמיכה רגשית וחברתית, היא לא עזרה בקידום העבודה המקצועית של המחנכות (כהן זכריה וטובין, 2022). עוד נמצא כי כאשר האקלים הבית ספרי לא תומך במחנכות, הן מתקשות יותר לבצע את תפקידיהן המרובים (Lavian, 2012).

בנוגע לתפקיד המחנכת ביחס להורים, חוזר מנכ"ל מגדיר את תפקיד המחנכת ביחס להורים כפונקציה אחת בשורה של בעלי תפקידים עמם צריכה להיות המחנכת בקשר (מנהל, מורים מקצועיים, יועצות, אחות בית הספר). חוזר המנכ"ל מגדיר עוד כי מחנכת הכיתה צריכה להיות במגע תמידי עם הורי התלמיד, לערוך פגישות במועדים שייקבעו על ידי המנהלת (ימי הורים), ולערוך ביקורי בית במקרי הצורך. נכתב גם כי המחנכת מחויבת לקבוע שעת קבלה שבועית להורים.<sup>3</sup> מחקרים הראו כי מחנכות הן הכתובת המרכזית

<sup>2</sup> <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Sherut/Takanon/Perek6/Kita/hagdara.htm>

<sup>3</sup> <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Sherut/Takanon/Perek6/Kita/hagdara.htm>

אליה פונים הורים במערכת החינוך (אדי-רקח וגרשטיין, 2016), אולם המחנכות תופסות את ההורים כמאיימים על מעמדן ומקשים על תפקודן המקצועי (אשכנזי, 2011, כהן זכריה וטובין, 2022; שועי וטובין, 2022). גם המפגשים עם ההורים מציגים אתגרים למחנכות ומהווים מוקד לקונפליקט. בעוד המחנכות תופסות את המפגשים כמסייעים לקידום התלמידים ולחיזוק הקשר ושיתוף הפעולה עם הבית, ההורים רואים במפגש הזדמנות לשמוע את שבחו של ילדם ולוודא שאכן המורה מכיר ומעריך את כישוריו ומאמציו (נוי, 2014). זאת ועוד, יש המבקרים את המפגשים של המחנכות עם ההורים בכך שקוצר הזמן לא מזמן דיאלוג משמעותי, לא מאפשר יחס אישי, מוביל להדגשת נקודות חולשה של התלמידים (ישראל-כהן ואחרים, 2016), למתן הוראות ללא ויכוח (אשכנזי, 2011), ולחוסר בהדרכה לגבי הדרכים לשיפור המצב (סמילנסקי, פישר ושפטיה, 1987; עומר, 2002). מבחינה ציבורית ולתפיסתם של ההורים, סמכותה של המחנכת מעורערת ומחנכות אינן נתפסות כפרופסיה מומחית בתחומן (אדי רקח וגרינשטיין, 2016; Gofen & Blomqvist, 2014).

### **הוראה וחינוך כפרופסיה**

פרופסיה היא קבוצה מקצועית שיש לה בעלות על בעיה מסוימת, כלומר היא בעלת הידע והלגיטימציה הציבורית לעסוק בנושא מסויים (Abbott 1988, Gieryn 1999). כאמור, מחנכות בישראל אינן נתפסות על ידי ההורים כפרופסיה מומחית. השאלה האם הוראה היא פרופסיה אכן נתונה תחת ויכוח מתמיד גם בספרות המקצועית (Ingersoll, 2001; Goodwin, 2011; Glazer, 2008; Dreeben, 2005; Biesta, 2007; Sachs, 2016; Tubin, 2010). למשל, יש הטוענים כי ההוראה אינה פרופסיה מלאה, כמו רפואה או עריכת דין, בגלל היותה מאופיינת בסטטוס נמוך ואי הכרה ציבורית בסמכות המורים (Ingersoll, 2001). אולם, אחרים טוענים כי מאפיינים מסוימים של פרופסיה, כמו למשל טיפול באוכלוסייה ספציפית – תלמידים, הסמכה וקיומו של גוף ידע, מומחיות פדגוגית ומומחיות בתחום הידע, אוטונומיה וסמכות בכיתה, מורכבות במילוי התפקיד ביומיום, גמישות בהתאם להקשר (כל כיתה דורשת הוראה קצת אחרת), מתאימים להגדרתה של ההוראה כפרופסיה (Becher & Lefstein, 2020; Hendrikx, 2020; Simons & Kelchtermans, 2008). במחקר זה אנחנו מאמצות את הדיון במקצוע ההוראה כפרופסיה וטוענות כי השימוש בכלי הניתוח של הוראה כפרופסיה יכול לקדם את ההבנה שלנו של היחסים בין מחנכות להורים, למרות שהורים לפי מחקרים קודמים בישראל לא נותנים את התוקף הזה למחנכות. בהמשך לדיון על הוראה כפרופסיה, אנחנו בונות על שני מאפיינים של פרופסיות כדי לבחון את הקשר בין מחנכות להורים.

המאפיין הראשון הוא שאלת שטח השיפוט. שטח השיפוט של פרופסיה הוא המשימה עליה מוטלת האחריות הפרופסיונלית. למשל, בהכללה, שטח השיפוט של רופאים הוא מחלות ובריאות פיזית, שטח השיפוט של פסיכולוגים הוא בריאות הנפש, ושטח השיפוט של עורכי דין הוא החוק. שטחי שיפוט נמצאים תמיד במשא

ומתן בין פרופסיות לבין עצמן (למשל בין פסיכולוגים לפסיכיאטרים) ובין הציבור לבין פרופסיות סביב שאלות של הלגיטימציה של פרופסיה להיות אחראית על תחום מסוים (Gieryn 1999). בהוראה, נהוג להגדיר את שטח השיפוט של המורים ככל הקשור בקידום התלמידים (Isaksson & Larsson, 2017). הספרות מראה כיצד עבודתו של המורה מתמקדת בטיפול בתלמיד היחיד ובניהול הכיתה (Becher & Lefstein 2020).

המאפיין השני של הפרופסיה בו אנחנו עוסקים הוא המודל הפרופסיונלי של המקצועיות (Abbott 1988). המודל הפרופסיונלי הוא תהליך של אבחון, טיפול, והסקה שמפעילים בעלי מקצוע בעבודתם, כאשר הם צריכים לטפל בבעיה אשר נמצאת בשטח השיפוט שלהם. בתהליך הפרופסיונלי, בעל המקצוע מזהה ומסווג את הבעיה (מאבחן), מסיק איזה טיפול מתאים במצב הנוכחי, מטפל, ומשער לגבי ההשלכות האפשריות של הטיפול (Abbott 1988). בהיותם התלמידים שטח השיפוט של המורים, המורים כאנשי מקצוע מפעילים על תלמידים את המודל הפרופסיונלי של המקצועיות. למשל, בכר ולפשטיין (Becher & Lefstein 2020) מראים איך מורים מפעילים את מודל הטיפול הפרופסיונלי בתכלול קשיי התלמידים בהיבט החברתי-רגשי-פדגוגי, אבחון מצבו של התלמיד היחיד והכיתה כולה, בחירת ההתערבות המתאימה והסקה באופן מתמשך על הקשר בין השניים. הפעלת המודל הפרופסיונלי מהווה מבחינתם צידוק להיותה של ההוראה פרופסיה (Becher & Lefstein 2020).

### **מטרת המחקר ותרומותיו**

במחקר זה אנחנו מבקשות לבחון כיצד האופן בו מחנכות ואימהות תופסות אלו את אלו וכיצד מתנהלים בניהן היחסים ביומיום, על מנת להבין מה המקום שתופסים ההורים בעבודתה המקצועית של המחנכת. תשובה על שאלות אלה תעזור לנו לענות על פער בספרות: בעוד הספרות החינוכית מתחום הסוציולוגיה עוסקת רבות במערבותם ההולכת וגדלה של הורים במערכת החינוך ובתיאור הקונפליקטים הרבים שיחסים אלה מעלים, הספרות החינוכית מהתחום הארגוני/פרופסיונאלי מתעלמת לרוב ממקומם של ההורים בביצוע עבודתם של מורים (אבל ראו Addi-Raccah & Grinshtain, 2022). זאת ועוד, בהקשר הישראלי חסרה ספרות העוסקת בשאלות של הקשר בין מורים להורים ובמעמד הפרופסיונלי של מורים בהקשר של מחנכות באופן ספציפי. לבסוף, מחקרים קודמים דגמו לרוב קבוצות כלליות של הורים ומורים, אך לא בחנו איך מורים (מחנכות) והורים מכיתתם תופסים זה את זה.

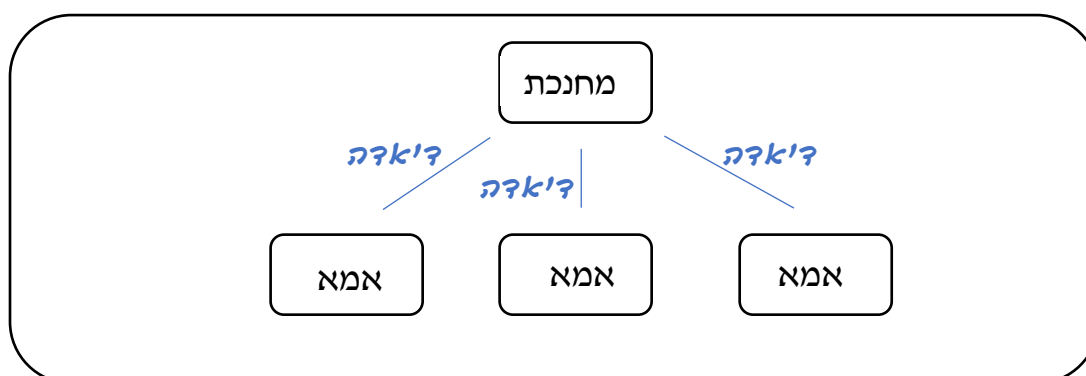


## המחקר

### מערך המחקר

על מנת לענות על שאלות המחקר לגבי יחסים בין מחנכות להורים ולתרום לספרות הקיימת בתחום, בחרנו להתמקד ביחסים ישירים בין מחנכות להורים, אותם אנו מכנות דיאדות. לצורך כך הפעלו שיטה איכותנית, המיועדת להבין ולהכיר את תפיסות המרואיינים (Jerolmack & Khan, 2014), כאשר דגש מיוחד ניתן לחקר התפיסות בתוך כל דיאדה. דיאדה היא מחנכת כיתה והורה (לרוב אמה) מכיתה שאותם ראינו. תרשים 1 למטה מתאר מהי דיאדה במחקר. עבור כל דיאדה, ערכנו ראיון עם המחנכת, ולאחר מכן ראיון עם האם. בחלק מהדיאדות, בתלוי בהסכמתה של המחנכת, חזרנו למחנכת לעוד ראיון משלים לאור מה שעלה בראיונות עם האימהות. בראיון הנוסף חידדנו את השאלות שלנו לגבי האופן בו מחנכות תופסות את ההורים מסוגים שונים כדי לקבל תיקוף ותוכן לתפיסה שלנו בעקבות הראיונות הראשונים עם שני הצדדים כי המחנכות יוצרות טיפולוגיות של הורים מסוגים שונים.

#### תרשים 1: מערך המחקר



### בחירת בתי הספר

הספרות הסוציולוגית עוסקת רבות ביחסים בין בית הספר להורים בהקשרים של מעמדות גבוהים ונמוכים ומאפיינת את ההבדלים בין "הורי הליקופטר" ממעמד גבוה אשר מעורבים בבית הספר בכל צעד ושעל והורים ממעמדות נמוכים אשר נוטים פחות להתערב בנעשה בבית הספר (אדי-רקח וגרינשטיין 2016; Addi-; Raccah & Ainhoren, 2009; Calarco, 2014; Lareau, 1987) זאת ועוד, הספרות המחקרית בסוציולוגיה גם משקיעה זמן רב בחקירת הקשרים בין הורים לבתי ספר בהקשרים של מגוון גזעי, אתני, וכלכלי ברגע של התלמידים (Fast, 2022; Lareau & Horvat, 1999; Lewis & Diamond, 2015; Lewis-McCoy, 2014). לכן, לאור הידע הנרחב הזה, מחקרנו עוסק דווקא בבתי ספר המשרתים מעמד בינוני. התמקדות כזו, קיוונו, תעשיר את הידע הקיים על היחסים בין הורים לבתי הספר ועל מוערבותם של הורים בעוני והורי הליקופטר במערכת החינוך. בנוסף, בגלל מיקומה של אוניברסיטת בן גוריון בבאר שבע, והשאיפה המתמדת

של חברי בית הספר לחינוך לקיים מחקר שיהיה משמעותי לעיר ובשיתוף פעולה עם גורמי חינוך בעיר, החלטנו להתמקד בעיר באר שבע כמקום המחקר. מכיוון שהמחקר הקיף שני בתי ספר, רצינו שבתי הספר יהיו מאותה שכונה, כדי שלא תהיה שונות ברמת ההרכב הסוציאקונומי ודמוגרפי אותם משרתים בתי הספר. דרישות אלה הובילו אותנו לבחור בשכונה בבאר שבע הנחשבת לחדשה יחסית, בה לרוב מתגוררים בני המעמד הבינוני המסורתי, קרי, כאלו המועסקים בשירות הציבורי, במקצועות טכניים, או בחברות טכנולוגיות גדולות (שני, 2021). בתי הספר של השכונה מדורגים לפי מדדי משרד החינוך במעמד סוציאקונומי מעט גבוה יותר מזה של שאר בתי הספר בעיר, המדורגים ברובם בציון שש או שבע. השכונה משוקת באתרי נדל"ן שונים כאתר מגורים יוקרתי ביחס לבאר שבע וכאופוזיציה לעזיבה של תושבים משכילים לשובים הקהילתיים באזור<sup>4</sup>

כדי לדגום בשכונה בתי ספר שמשרתים מעמד בינוני, פנינו אל מדד הטיפוח של משרד החינוך, המעניק לכל בית ספר בישראל ציון סוציו-אקונומי בין 1 (הכי גבוה) ל-10 (הכי נמוך) ויצרנו רשימה של בתי הספר היסודיים בשכונתה בהתאם למדד זה. הרשימה כללה שבעה בתי ספר רלוונטיים בעלי מדד טיפוח בין 4 ל-6. קריטריון נוסף היה מנהלת שנמצאת בתפקיד לפחות שלוש שנים (כדי להקטין הטיה של שנות ניהול ראשונות) ושבת הספר יהיה גדול מספיק שנוכל לדגום ממנו חמש מחנכות. בשלב זה, נעזרנו במנהלת לשעבר בשכונה כדי לקבל מידע על בתי הספר, ובחרנו שני בתי ספר יסודיים שענו לכל הקריטריונים שהגדרנו. האחד במדד טיפוח 5, עם 567 תלמידים ו-39 מורות ומורים, השני במדד טיפוח 5 אף הוא, עם 664 תלמידים וצוות של 58 מורות ומורים. בשני בתי הספר המנהלת היתה עם ותק של מעל שלוש שנים.

### **שיטת המחקר ואיסוף נתונים**

שיטת המחקר שנבחרה היא ראיונות עומק עם מנהלות, מחנכות, ואימהות. סך הכל כלל המחקר 51 ראיונות. איסוף הנתונים החל בראיונות עם שתי מנהלות בית הספר, בהם שאלנו אותן על תפיסתן לגבי הורים, עבודת המחנכות עם הורים, האתגרים המרכזיים שהן רואות, וההדרכה שהן מספקות בנושא. כמו כן ביקשנו מהמנהלות לאפיין את בית הספר מבחינת חזון, אוכלוסייה, ואקלים בית הספר. בנוגע לדגימת המחנכות, שתי המנהלות רצו להיות אלה שבחרות את המחנכות שישתתפו במחקר. ברורה לנו הבעייתיות בבחירה זו, מכיוון שסביר להניח שהמנהלות יבחרו במחנכות שהן תופסות כ"טובות" לייצג את בית הספר. ואכן, כפי שיוצג בממצאים, המחנכות ברובן זכו ליחס מאוד חיובי מן ההורים.

---

<sup>4</sup> המקור נשאר חסוי על מנת לשמור על חיסיון זהות השכונה.

## **ניתוח הנתונים**

ניתוח הנתונים שילב עבודה דדוקטיבית ואינדוקטיבית ועקב אחרי שיטת "הניתוח הגמיש" (Deterding & Waters, 2021). בשיטה זו, כאשר יש מערך גדול של ראיונות עומק, תחילה מקודדים את הנתונים לפי שאלות הפרוטוקול שחזרו בכל הראיונות, כדי לערוך השוואה בין התשובות (למשל, כל הנחקרות נשאלות "מהו תפקידה של המחנכת" או "מהי מחנכת טובה"). במקביל לקריאת הראיונות ליצירת האינדקס, שתי החוקרות ושתי עוזרות המחקר קראו ראיונות לדוגמה כדי להציע תמות מעוגנות-שדה שעלו מתוך הטקסט. בעבודה משותפת, יצרנו מערך קידוד תמטי עבור הראיונות בהתבסס על קריאה זו. בשלב שני, קודדו כל הראיונות בעזרת מערך הקידוד התמטי. העבודה נעשתה בתוכנת ניתוח הנתונים האיכותנית Dedoose. לאחר הקידוד התמטי, פנינו לניתוח הממצאים, בשלושה שלבים. הראשון, ניתוח הממצאים בקרב המחנכות בלבד, השני, ניתוח הממצאים בקרב האימהות בלבד, והשלישי (עדיין בתהליך), ניתוח הממצאים בנוגע ליחסים בין המחנכות לאימהות.

## **ממצאים**

במחקר זה שאפנו להבין את היחסים בין מחנכות להורים בבית הספר. מצאנו כי המחנכות רואות באימהות "בעיה" אשר עליהן לנהל. להבדיל מהאתוס המקובל והמדובר של משרד החינוך המדבר על שיתוף פעולה, המחנכות נטו להתייחס להורים כחלק משטח השיפוט עליהן הן ממונות וכחלק מהסוגיות המקצועיות עליהן לפתור. כחלק מהגדרתם של ההורים כבעיה, מצאנו כי המחנכות מפעילות בעבודתן את המודל הפרופסיונלי של אבוט (1988), וביחסים שלהן עם ההורים הן עוסקות באופן שוטף ואינטואיטיבי באבחון, טיפול, והסקה לגבי ההורים ומעורבותם. בקרב האימהות, מצאנו כי אימהות תופסות את תפקידה של המחנכת כממוקד סביב עניינים חברתיים ורגשיים, ופחות דגש על הפן הלימודי. בנוסף, מצאנו סיווג עקבי בקרב האימהות עבור תכונות חיוביות ושליליות של מחנכות. זאת ועוד, מצאנו כי אימהות הדגישו את החשיבות של היותה של המחנכת "פנויה", כלומר עונה להודעות ושיחות וחוזרת בהקדם. כשבחנו את היחסים בין מחנכות לאימהות, מצאנו כי בהתאם לסדרי העדיפויות של אימהות בנוגע לדגש על פניות ועל העניינים החברתיים, האימהות העדיפו מחנכות פנויות ונעימות על פני מחנכות "מקצועיות", שאמנם הוערכו על מילוי תפקידן אך נתפסו על ידי האימהות באופן שלילי. בחלק הבא אנו מפרטות בנוגע לממצאים אלה.

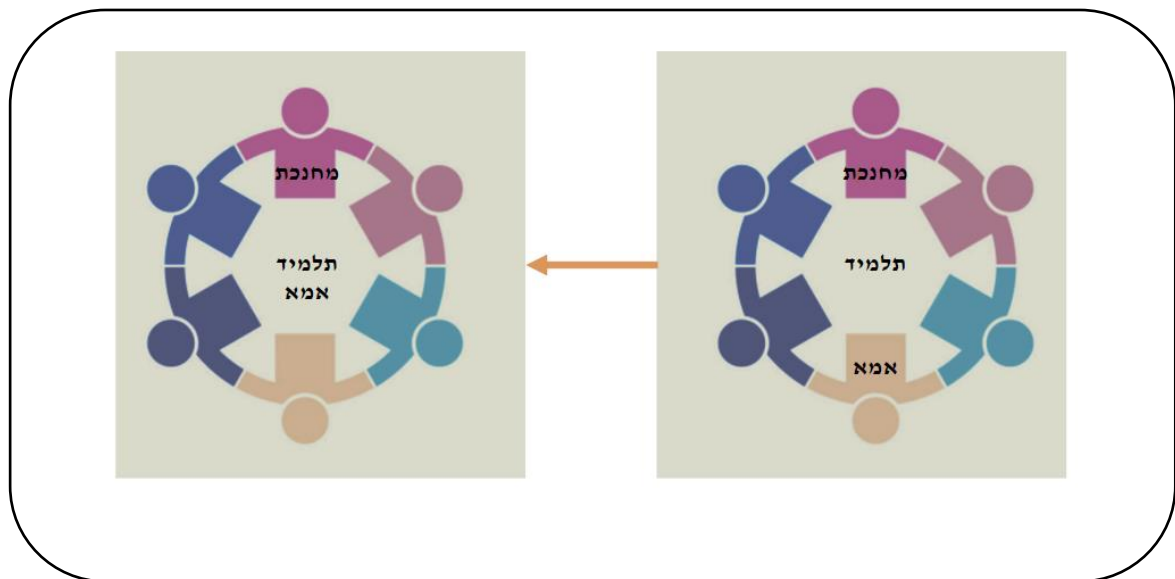
שטח השיפוט: "את מחנכת הורים, לא ילדים"

הממצא המרכזי הראשון ממחקרינו הוא שמחנכות פעמים רבות נטו להגדיר את ההורים כחלק משטח השיפוט (Ingersoll 2001) של עבודתן. אמנם, כפי שנציג בהמשך, חלק מהמחנכות דיברו במונחים של שיתוף פעולה, אולם נכח מאוד מקומו של השיח על הורים כבעיה איתה צריך להתמודד, או ככאלה שבהן המחנכות מטפלות. תרשים 2 מציג את הממצא המרכזי של המחקר שלנו, בו אנחנו טוענות כי מחנכות תופסות הורים כחלק משטח השיפוט שעליהן לנהל.

כך למשל נילי<sup>5</sup>, מחנכת ותיקה בכיתה א עם 18 שנות ניסיון ותואר שני, הסבירה את יחסה להורים:

אני חושבת שכבר אמרתי לך את זה, זה ממש לא משנה מי הילדים, זה משנה מי ההורים. כי ילד הוא לא אשם שהוא איחר בבוקר, וואלה הוא לא מביא את עצמו וילד לא אשם שאמא שלו שמה לו שוקולד ולא טונה, סתם. וילד לא אשם שלאחים שלו יש עוד אלף אטרקציות ואמא נהגת והיא לא בבית אז היא לא יושבת איתו על שיעורי בית, הילד לא אשם. את צריכה לדבר עם ההורים כדי למגר תופעות ולקדם דברים.

תרשים 2: ממצא מרכזי



נתנאלה, מחנכת כיתה ג עם וותק של 11 שנה, תיארה יחסים טובים עם ההורים, שמתבטאים בזה שהם סומכים עליה ומאמינים בה, כתנאי לביצוע טוב של עבודתה. נתנאלה לא תיארה שיתוף עם ההורים כתנאי לעבודה טובה, אלא את הקשר הלא סימטרי המבוסס על אמון רב:

<sup>5</sup> כל השמות שוננו כדי לשמור על חיסיון הנחקרים.

מראיינת: אני מרגישה שהיחסים שלי עם ההורים הם טובים, זה עושה לי טוב. זה עושה טוב עם הילדים, זהו זה מאוד מקל את העבודה.  
מראיינת: שהיחסים טובים?  
מראיינת: כן.  
מראיינת: כי כשהם לא טובים?  
מראיינת: אז מחפשים אותך, וכל דבר קטן... והיו פה מקרים שההורים חיפשו וההורים דיברו והמורה עשתה ככה, עלי הם מאוד סומכים, מאוד מאמינים בך וזה עושה לך הרגשה מאוד טובה.

כמו נתנאלה, גם מחנכות אחרות הדגישו את טיב היחסים בין לבין הורים ככזה בו הן הסמכות המקצועית וההורים תלויים בהן. גם כאן, לא ניכר מודל שיתוף הפעולה אלא המחנכות תפסו את ההורים כחלק מהמערך בו הן מטפלות. כך למשל הילה, מחנכת חטיבה צעירה עם שש שנות ניסיון תיארה את היותה המרכז בתוך היחסים עם ההורים: "אני הדומיננטית. הם קשובים למה שאני אומרת. מראה להם את שני צידי המטבע, מנסה לעזור להם, לא לטאטא את הדברים, ליצור שיתוף, שיתוף יוצר אמון. ואז הם יכולים לסמוך עלי שמה שאני אומרת זה מה שקורה".

בעוד הילה השתמשה בשפה של שיתוף, היא דיברה על עצמה כדומיננטית, כזו שצריך להקשיב לה ולסמוך עליה, כך שמערכת היחסים שהיא תיארה בפועל, למרות השימוש במילות שיתוף, הייתה אסימטרית מבחינתה. באופן דומה, רויטל, מחנכת עם ותק של חמש שנים בכיתה ו, תיארה קשר לא שוויוני עם ההורים ככזה שבו המחנכת היא המענה, היא זו שסומכים עליה ומאמינים בה: "הקשר שאת יוצרת אל מול ההורים, קשר שהוא ממש... לא יודעת איך להסביר, אבל זה לא קשר חברי, אבל זה קשר שכן יש שם את המענה, יש למי לפנות, דמות שסומכים עליך, מאמינים בך. זהו".

כך, רוב המחנכות במחקר דיברו באופן עקבי על ההורים כגורם שיש להן עליו סמכות מקצועית, שחלק מעבודתן כולל לדעת איך להתמודד איתם, תיארו מערכת יחסים לא סימטרית בה הן צריכות שההורים יאמינו בהן ויסמכו עליהן (להבדיל משיתוף פעולה). בחלק מהמקרים המחנכות אף תיארו את ההורים כבעיה אשר עליהן לטפל בה באופן תמידי כחלק משטח השיפוט שלהן (ראו גם כהן זכריה וטובין, 2022).

### **המודל הפרופסיונלי**

כחלק מהיות ההורים חלק משטח השיפוט של המחנכות, מצאנו כי המחנכות נטו להפעיל ביחס להורים את המודל הפרופסיונלי של ההוראה (Abbott 1988; Becher and Lefstein 2020) הכולל תהליכי אבחון, טיפול, והסקה. כפי שתיארו מחקרים קודמים שמורות מפעילות את המודל הפרופסיונלי כלפי תלמידים (Becher and Lefstein 2020), כך מצאנו כי מחנכות מפעילות מודל זה כלפי הורים. בחלק הנוכחי נסקור את האופן בו המחנכות הפעילו את שלושת חלקי המודל הפרופסיונלי: אבחון, טיפול והסקה ביחס למורים.

## אבחון: "הבעיה היא שהם בטוחים בדרך שלהם"

החלק הראשון של המודל הפרופסיונלי הוא האבחון. בכללי, אנחנו מוצאות כי המחנכות מאבחנות את ההורים לפי סוגים שונים של קטגוריות: הורים לילדים עם בעיות התנהגות/צרכים מיוחדים, הורים שאינם משתפים פעולה, הורים שחושבים שהם יודעים יותר טוב והורים שמתבטאים באופן לא נעים. בעוד הסוג הראשון הוא חלוקה של הורים לפי מאפייני הילד, שלושת האחרים משקפים את התנהגות ההורים (כלומר, הורה לתלמיד עם בעיות התנהגות או צרכים מיוחדים או הורה לילד "רגיל" יכולים לפעול בכל אחת משלושת הדרכים). בהנגדה לאלה, המחנכות אבחנו גם את הפנים החיוביות של כל אחת מהתנהגויות אלו: הורים שמשתפים פעולה, הורים שמכבדים את סמכות הידע של המורה, והורים שהאינטראקציה איתם נעימה. כך למשל, רויטל (כיתה ג, 11 שנה), אבחנה הורים שהייתה רוצה להיות איתם בקשר אך היא לא מצליחה, כהורים המתכחשים לבעיות של ילדיהם ומגבים אותם, ולא את המורה:

אז אני חושבת שהורים מהסוג הזה, זה הורים שאין אתם שיתוף פעולה. לא משנה כמה תרימי טלפון ולא משנה כמה תציגי שהמצב לא תקין. או שהם מייפים את המציאות וחושבים שמהו לא בסדר אתך, מגבים את הילדים, במילה אחרת. או ש... זה בעיקר מגיע מחוסר שיתוף פעולה שאת מבינה כמה את יכולה להתקשר ולשתף את האמא.

לעומת זאת ורד, מחנכת כיתה ד עם ניסיון של 16 שנה, אבחנה את סוג ההורים הטובים ככאלה שמשתפים פעולה, ואמרה ש"ההורים הטובים הם תמיד ההורים התומכים, המשתפי פעולה, שכל מה שלא תעשי, את המורה המהממת שלהם".

בנוסף לציר שיתוף הפעולה, מצאנו את ציר ההכרה בידע ובסמכות המחנכות. רויטל למשל, מחנכת כיתה ה עם ניסיון של 15 שנה, אבחנה סוג של הורים שחושבים שהם יודעים יותר טוב. בנרטיב שלה, בעיה של הורים כאלה, היא שהם לא רואים את התמונה הכללית, אותה רואה המחנכת:

ההתערבות היא לא הבעיה. כי את יודעת, זה נחמד, את יודעת כאיש חינוך לפעמים לבוא לשמוע את הדעה של ההורה על הדברים, זה לא הבעיה. הבעיה היא שהם בטוחים בדרך שלהם והם לא רואים את הדרך האחרת. לפעמים שהם באים עם דברים, הם מסתכלים רק על עצמם, הם לא רואים את התמונה הכללית כמו שאנחנו רואים את הדברים, שזה יוצר בעיה מאוד גדולה.

קטגוריה נוספת של אבחון הייתה סוג התקשורת עם האימהות, כפי שמתארת מאשה, מחנכת כיתה ג עם ותק של 17 שנה בהוראה: "יש לי על הראש שלושת האימהות, שלוש האימהות הן מתלהמות כל אחת בצורה שלה, אני לא אשתמש במילה של... בצורת ההתנהגות שלהן, אבל כל אחת ואחת היא חולרה כזאת שאת יודעת, ברמה של שלוחיות כזאת שיכולה לבוא ולקלל גם". באופן דומה תיארה גם רויטל (כיתה ג, 11 שנה) את הקושי עם הורים שהתקשורת איתם לא נעימה: "יש הורים לא פשוטים, בלשון המעטה, שככה מאד

מאתגרים אותך ולפעמים מתבטאים בצורה לא נעימה, וחושבים שאת ממש חייבת להם משהו, וצורת הדיבור שלהם מאד מאד לא נעימה".

### **טיפול: "יש לנו בעיה, בואי ננסה לפתור אותה יחד"**

כחלק מהפעלת המודל הפרופסיונלי, המחנכות לא רק אבחנו סוגי הורים, אלא גם תיארו את האופן השונה בו הן מטפלות בהורים. מחנכות הדגישו מספר אסטרטגיות לטיפול בהורים: "לבוא בטוב" – כלומר להתחיל את השיחה או היחסים במחמאות והבהרה של טובת הילד בשביל לנסות לנטרל התנגדויות, "פניות" – לתת להורים הרגשה שהם תמיד יכולים לפנות למורה כשצריך, "מענה" – לא להשאיר פנייה של הורים ללא תגובה, גם אם מינימלית, ו"הדרכה" – להסביר להורים איך לנהוג בסיטואציות מסוימות. אופן טיפול נוסף, מובחן משלושת אלה, היה הצבת גבולות להורים. בעוד שהוא לא היה נפוץ כמו האחרים, וניכר רק אצל מחנכת אחת או שתיים, אלה הקפידו להדגיש את הדרכים בהן הן מציבות גבול להתנהגות ההורים כחלק משמעותי מעבודתן.

ורד (כיתה ד, 16 שנים), לדוגמא, מציגה את **גישת ה"לבוא בטוב"**. היא מתארת התמודדות עם אמא לילד עם בעיות התנהגות שהתנגדה תקופה ארוכה לכל מה שהצוות אמר ולא הייתה מוכנה להקשיב ולהאמין למה שהמורות אומרות בנוגע להתנהגות של הילד שלה בכיתה. לדברי ורד, היא הצליחה לגייס את האם רק לאחר ששינתה את הגישה ליחסים איתה והתחילה לדבר איתה באופן חיובי על הילד:

היה קשה לה לקבל, זה הבכור שלה. אני איתה. כאילו אני אמרתי לה גם, אני רגע מורידה את הכובע של המורה ואני שמה את הכובע של האמא, אני מזדהה איתך, אני איתך. אמרתי לה שהוא ילד מהמם, הוא מקסים, אנחנו רוצים בטובתו אבל יש לו בעיה, בואי נעזור לו. גייסתי את האמא לטובת הילד.

ענבר, מחנכת כיתה ג עם ניסיון של 22 שנים, נותנת גם היא דוגמא מפורטת לגישת ה"לבוא בטוב". כשהיא נשאלת איך הייתה ממליצה למחנכות חדשות ליצור קשר עם הורים, היא מפרטת:

אני תמיד מציעה למורה, תתחילי מהטוב. אז התחלתי לומר ואני אמשיך, בדרך כלל אני מבקשת מהמורה המתלמדת תתחילי בטוב, תתחילי במה כן את מוצאת חיובי באותו ילד או ילדה שאת מתקשרת כרגע להורים שלו, להתלונן על בעיית שיעורי בית, או להתלונן על חוסר עשייה בכיתה, או בעיות התנהגות, כן למצוא בכל ילד, ואין דבר כזה שאי אפשר, משהו טוב. משהו כן בסדר, שהוא חבר טוב, שהוא אוהב לעזור, שכשאת אומרת לו משהו פעמיים אז הוא בסוף מבין. משהו כן חיובי, ומשם, מהמקום הזה להתחיל את השיחה [...] אבל אם מתקשרים ותשמעי, אני חייבת לשתף אותך, הייתה בעיה היום עם הבן שלך, אם מתחילים ככה שיחה היא לא תצלח, זה לא יקדם שום דבר ואני גם מבינה, כי אף אחד לא אוהב לשמוע ביקורת, כי גם כשמבקרים את הבן שלך זה כאילו מבקרים אותך. זה בדיוק ככה. אם אומרים לך הבן שלך לא קשוב, זה כאילו אתה לא קשוב. אז להגיד את הדברים בעדינות, בנועם, בצורה כזאת שבאמת יהיה עם מי לדבר, באמת שיהיה עם מי לשתף פעולה.

גישת הטיפול השנייה היא **גישת הפניות**, בה המחנכות הבהירו שכדי להתמודד עם ההורים, הן צריכות לתת להן הרגשה באופן קבוע שהן פנויות להם בכל עת. הווטסאפ הפך בישראל לכלי תקשורת מרכזי בשנים האחרונות, ומגמה זו נכונה גם למערכת החינוך ולקשרים בין הורים לבתי הספר (Addi-Racah & Yemini, 2018). כל המורות פרט לאחת, תיארו עצמן כפנויות להורים ללא הרף, בכל שעות היום. נילי (כיתה א, 18 שנים) אמרה כי חשוב לה להבהיר להורים כי "מה שתמצאו אני פה. בכל שעה". נילי אף יזמה התקשרות ופניות אקטיבית מצידה, עם אמא שהיה לה קושי להישאר מסודרת: "יש לי אמא אחת שהיא סופר מפורזרת, ממש. ואני יודעת שאם אני לא אכתוב לה בפרטי, שהיא לא תראה את זה כקבוצה, אז אני מאבדת אותה. אז לה מדי פעם אני עוד שולחת ככה תזכורת". כך, נילי לא רק הייתה פנויה לפניות מההורים, אלא גם הקדישה מזמנה ליצור קשר עם הורים במקרה הצורך.

נטלי, מחנכת כיתה ו עם ניסיון של 21 שנה, תיארה את הגישה שלה לפניות התכופות מההורים והציגה שילוב של גישת הפניות ו**גישת המענה**:

ברגע שהורה יודע וסמוך ובטוח שכשהוא יתקשר אליי בשלוש, אז אני אתן לו מענה וגם אם אני עסוקה אז אני ארשום לו אני כרגע בישיבה, אני אחזור אליך ואני חוזרת, אז א' זה נותן לו שקט נפשי. אוקיי? זה לא שהוא אומר עכשיו עד שהיא תענה לי, נפנפה אותי, עד שאם היא תחזור, היא בטח בכוונה לא עונה כי היא לא מאמינה לילד שלי או לא רוצה לתת לי מענה, לא. אז אני יודעת שהם מרגישים איפשהו רגועים ובטוחים.

כך, נטלי טיפלה בתכיפות הפניות מההורים על ידי נתינת תחושה שהם יקבלו מענה, גם אם הוא לא ניתן באותו רגע, ובכך לתחושתה יצרה שקט אצל ההורים, בשילוב של פניות ומענה.

הילה (חטיבה צעירה, 16 שנים) מדגימה את **גישת ההדרכה**. היא מספרת על הורים שהיו בטוחים שהילד סובל מבעיות חברתיות בכיתה בעוד מבחינתה לא היו כאלה. לאחר שהיא מאבחנת את ההורים האלה כסובלים מדאגת יתר וחסרי מודעות, היא מספרת איך הדריכה אותם אילו שאלות לשאול את הילד כדי לקבל אינפורמציה אמיתית על מה שקורה בכיתה:

החוויות מול הורים על פחדים שמועברים לילדים, דאגת יתר, הורים לא סומכים על הילדים וזה מוריד את הילדים. למשל בגיל הזה ילדים צובעים הכל שחור ולבן, אין אפור. ההורה שואל את הילד אחרי הצהריים איך היה בגן והילד אומר "לא שיחקתי עם אף חבר" כשבפועל שיתף ועבד עם ילדים. אז הילד אומר להורה ואז ההורה מתחקר אותו ושואל את השאלות הלא נכונות, והילד מקבל תשומת לב סביב זה, ונכנסים ללופ ואז פונים אלי כי יש לופ מול ההורים ומול הילד שלא מצליח לצאת. ואז ההורים מתקשרים או שולחים ווטסאפ. הורים נמצאים בחוסר מודעות, הם לא יודעים לשאול שאלות נכונות. אז אני מתווכת להם: תשאלו את הילד 1.2.3.4... ואז תראו שהתמונה אחרת. הילד לא בכה כל היום ולא השתתף. זה משהו אחר.



**גישת הצבת הגבולות** הגיעה בעיקר בשני עניינים מרכזיים: תשובה לשטף הודעות הווטסאפ והתנהגות של הורים ביחס להוראות המחנכת. נילי (כיתה א, 18 שנים) לדוגמה, תיארה התמודדות שהייתה לה מול הורים בנוגע לילד אלרגי בכיתה, ואת המאבק שהיה לה מול הורים ששלחו סנדוויץ' לא נכון:

זה עניינים של, זה עניין של הרגלים, כמו ילדים. איך שאת מרגילה אותם. אם את אומרת יש לי ילדה אלרגית בכיתה, אסור שומשום ובוטנים, יש הורים ששכחו, הסבתא פתאום הכינה איזשהו סנדוויץ', היא לא ידעה, אני מחזירה את ההורים לבית הספר. אני לא נותנת להם לעשות מה שהם רוצים. אז הם אומרים לי "וואי, הם יכולים להחליף עם אחותו?" לא, אחותו אכלה כבר, נגיד בכיתה אחרת. "וואי את יכולה לתת לו לאכול בחוץ לבד?" אמרתי לא, אנחנו לא נותנים לילדים להיות מבודדים, ממש לא. "את יכולה להביא לו סנדוויץ' אחר?" "אוי אני לא יכולה, אני מחוץ לעיר" אמרתי הסבתא, האבא, מישהו. תמיד הם מוצאים פתרון, אבל קודם כל ישר זה לא. ואני לא אומרת טוב אז לא, אז מה הילד יישאר רעב, מה אני אמורה למצוא פתרונות? אתם לא אמורים להביא את זה מלכתחילה, שכחתם? בסדר, אין מה לעשות.

נילי גם הבהירה איך היא מציבה גבולות בנוגע לשטף הודעות הווטסאפ.

[ההורים] הם פשוט, את יודעת... דור הווטסאפ. הם לא חושבים פעמיים, הם ישר מקלידים. אחר כך הם עושים חושבים, "איזה עמוד היה שיעורי בית", אבל כתוב לך, כתוב במשוב. אז לדברים כאלה אני לא ממהרת לענות. אני יודעת שאם אני אענה עוד שעה היא כבר השיגה את התשובות, יש תשובות שוואלה, תשיגו לבד, תעשו טובה, תשיגו לבד. "באיזה שעה מסיימים מחר?" אמרת 200 פעם באיזה שעה מסיימים מחר. הוצאתי חוזרים לקראת טקס יום הזיכרון, יום העצמאות, לא משנה מה. אמרתי מראש, עשיתי סדר של כל השבוע, אחר כך עשיתי כל יום בנפרד, הודעתי יום לפני, את באותו יום לא שולחת לי הודעה מתי מסיימים היום. את לא, את מחפשת את התשובה בדרכים אחרות. אז אני לא עושה להם חיים קלים את מבינה? מצד אחד. תלוי מה, זה ממש תלוי מה.

באופן דומה, מאשה (כיתה ג, 17 שנים), שבאופן כללי תיארה את עצמה בתור פנויה ביותר להורים, סיפרה מה היא עושה כשהשימוש בהודעות ופניות יוצא משליטה מבחינתה:

לפעמים באמת יש, שוב, זה קיצוניים ובודדים שיש אמא שהייתה משגעת אותי כמעט כל יום שיחת טלפון על שטויות. 'הילד לא מצליח בזה' 'הילד קשה לו בזה' אני לא יכולה לעזור לך 'תעשי לך'. באיזה שהוא שלב אמרתי: אוקי, אני לא עונה לשיחות טלפון יותר. אם אני חוזרת זה אחרי... לא באותו רגע אני עונה לה. לפעמים היא כותבת לי הודעת אס.אמ.אס או ווטסאפ אז אני עונה לה בהודעה, כי זה הרבה פעמים על שטויות, באמת על שטויות. או שלפעמים אני חוזרת אליה יותר מאוחר ואז כבר לא רלוונטי. יופי. זאת אומרת, גם קצת להוריד ממני.

**הסקה: "אתה עושה את זה כדי שיהיה לך יותר טוב בכיתה"**

לבסוף, חלק מהמודל הפרופסיונלי הוא מרכיב ההסקה, בו המחנכות עושות שימוש בידע מניסיון קודם כדי להחליט מה לעשות במקרה הבא, בודקות האם ההתערבות שלהן עבדה, ומפיקות לקחים ממה שעבד ולא

עבד (Abbott 1988). המחנכות במחקר הדגימו הגיון הסקתי, בו הן מעצבות את הקשר שלהן עם ההורים על בסיס הניסיון שלהן. למשל, נילי (כיתה א, 18 שנים) שתיארה את ההורים כבעיה אותה צריך לפתור, אומרת שבפועל היא "פותרת" את בעיית ההורים על מנת להתמודד עם הילדים בכיתה. בניסיון שלה "אם תדעי איך לדבר עם הורים, כל ילד יהיה לך פלס בסופו של דבר כשתצטרכי." כך, מניסיון העבר שלה היא מסיקה כי הדרך לייצר משמעת בכיתה היא עוברת דרך קשרים מוצלחים עם ההורים.

באופן דומה, ענבר (כיתה ג, 22 שנים), הציגה את המשנה שלה ביחס ליחסים עם ההורים כדרך ליצור חוויה טובה, מוצלחת, ונעימה בכיתה. היא תיארה את העיסוק עם ההורים אחרי הצהריים כמסקנה הכרחית של איך ליצור את התנאים הטובים ביותר לעבודתה:

אני מדבר אחר הצהריים עם הורה, אתה עושה את זה כדי שיהיה לך יותר טוב בכיתה. אתה עושה את זה כי זה המענה, זה המענה שאתה צריך לתת כדי לקדם ילד, אתה לא יכול לצפות שהוקוס פוקוס, דברים יקרו בלי שאתה תתרום את חלקך ותעשה עשייה כלשהי, אי אפשר, זה לא עובד ככה. ואם אתה באמת רוצה שיהיה לך יותר טוב בכיתה, מוצלח בכיתה, נעים בכיתה, אתה חייב להשתמש במשולש הזה. המשולש הוא הורה-תלמיד-מורה. אין ברירה, אחרת זה מאוד קשה לצלוח את זה (ענבר, ג, 22 שנה).

נטלי (כיתה ו, 21 שנים), שהייתה גם מרכזת שכבה, פירטה על המסקנות שלה בנוגע לאיך לנהל פגישות עם הורים בצורה מיטבית. מהניסיון שלה, פגישות כאלה היו חייבות להיפתח בגישה אמפתית, להיות מתועדות באופן מסודר, וחייבות להתבסס על דיווחים שוטפים של מחנכות לרכזת, כדי שהיא תהיה בעניינים כשהיא נדרשת להתערב:

איזו דרך אנחנו פונים להורים, השפה, אנחנו לא באים בשפה שהיא שפה תוקפת, ממש לא אלא מאוד מכילה, מאוד מקשיבה, מאוד אמפתית, מאוד מטרה משותפת. זאת אומרת שיש לנו כאן איזושהי מטרה משותפת, אנחנו צריכים לגייס אותה, לא עכשיו להיות עוינים ויחד עם זאת להבין שיש כאן ילד במצוקה ואנחנו צריכים לעזור לו, גם אם עכשיו הוא הפריע ועשה... העונש זה בסוף כמו שאומרים. אז זה קודם כל נניח באמת הכללים האלה, לשתף, איפה אני מתעד את זה, איך אני מתעד את זה, כדי שכשזה יחזור אז להראות הנה היה כבר מקרה מסוים בעבר ומה היה בו. אני כרכזת המון פעמים גם מתלווה לשיחות מול הורים, ואז אני נותנת את המקום שלי, כרכזת [...] אז א' קודם כל, כל אירוע חשוב יהיה לי לדעת, לשמוע ממש לפרטי פרטים, שזה לא יגיע אליי לדלת כמו שאומרים, או במכתב אלא להגיד רגע רגע, איך לא ידעתי? אני כן ארצה לדעת הכל ברמת אפילו אלימות כדי שאם יפנו אליי אז לתת את המענה וכן גם שאם הדברים לא מצליחים לקבל איזשהו מענה דרך המדרגים הנמוכים יותר אז כן לתת אני את המענה.

**תפקיד המחנכת: "אני מצפה שהיא תראה את הילד"**

אחד הממצאים המרכזיים ביותר של ראיונות האימהות הוא שהאימהות, ברובן הגדול, ראו את תפקיד המחנכת כעוגן רגשי וחברתי עבור התלמידים, והדגישו את הממדים הללו על פני הממד הלימודי, כשחלקן אף אומרות במפורש כי התמיכה הרגשית והחברתית חשובה להן יותר מהלימודים. למשל שני, אמא לשלושה ילדים, מורה לחינוך מיוחד ולומדת לתואר שני, הגדירה את תפקיד המחנכת כך:

אני חושבת שלפני הכל התפקיד של המחנכת זה להיות המבוגר שהילד יודע שנמצא מאחוריו, מאמין בו, ושהוא יכול לפנות אליו בכל דבר, ובכל תהייה, לפני הפדגוגיה, לפני הכל הוא צריך להיות בן אדם, הוא צריך להבין את הצד של הילד, להכיר אותו, ממש בדקויות הקטנות, להבין את האופי שלו, את המורכבת, אם קיימת כזאת כן? את הרגישות, את החזקות, את החולשות, לפני הכל קודם כל, שהילד ירגיש שהוא מגיע לבית הספר והוא נמצא במקום הבטוח!

רונית, אמא לארבעה, עובדת מדינה בתהליכי השלמה של תואר ראשון, הביעה עמדה אף יותר קיצונית כלפי תפקידה של המחנכת. היא תיארה את תיאום הציפיות שהיא עושה עם כל מחנכת חדשה שהיא פוגשת, בו היא מבהירה למחנכת כי היא, האמא, תדאג ללימודים, והמחנכת צריכה להתמקד במאור פנים והקשבה לילדים:

אני מבהירה חד משמעית שאת נושא הלימודים תשאירו לנו, אנחנו נטפל בזה בבית אנחנו עושים כל מה שאנחנו יכולים, את החיזוקים והכל, כל מה שחשוב לי, הדבר העיקרי שבגללו אני שולחת את הילדות לבית הספר, זה כדי שהן ילמדו איך שיהיה להן סבר פנים נאה, חשוב לי שמי שעומד מולן יהיה לו מאור פנים, שיידע להקשיב לילדה שלי, שיידע לקרוא אותה. לפעמים הילדים לא יודעים לדבר, הם לא יודעים להתבטא, אז חשוב לי מאוד שהמחנכת או המחנך שעומד מול הילדה שלי, שהוא באמת יידע להרגיש אותה, לקרוא אותה, לחייך אליה, שיהיה לו מאור פנים!

נירית, אמא לשניים בעלת תואר שני, אמרה גם היא על תפקיד המחנכת:

אז אני חושבת שזה כן הקשר הזה, האמפתיה הזאת. המשהו המעבר ל... הם יכולים להיכנס לגוגל ולקרוא היום יותר טוב אפילו ממה שמורה יכול להסביר בכיתה, זה המשהו מעבר. זה אולי השיטה שבה הוא יכול להכניס את החומר, הדרך שבה הוא מלמד שזה גם, הרגש. החלק הרגשי זה ה... זה בעיניי החלק המשמעותי בלהיות מחנך.

סיגל, אמא לילד אחד בעלת השכלה תיכונית שעבדה כסייעת בחינוך מיוחד, אמרה כי החלק הלימודי אינו חשוב כי אחרי הצבא במילא כולם מתחילים מחדש והולכים ללמוד פסיכומטרי. במקום, היא מנתה את הדברים החשובים לה במחנכת: "לדעתי א' זה רגישות, ב' זה לזהות מצוקות בילד, לפרגן לילד, להרים לילד גם כשאת חושבת שהוא לא זקוק לזה, לפעמים הוא זקוק יותר".

ברוח זו של הדגש על החיים הרגשיים של הילדים, המילה "אמא" חזרה על עצמה במספר ראיונות עם אימהות בתיאור תפקיד המחנכת. כך למשל, אחת האימהות אמרה שמחנכת צריכה "קודם כל להיות רגישה ואימהית לילדים", ואימהות אחרות תיארו את המחנכות של ילדיהן בתור "סוג של אמא", וככזו המביעה "דאגה של אמא". אמא אחרת אמרה שלדעתה מחנכת היא "כמו תפקיד של הורה" והוסיפה כי "כמו שההורים משתדלים ללכד בין ילדי הבית, המחנכת גם צריכה לדעת ללכד את ילדי הכיתה". אמא נוספת אמרה כי המחנכת היא "גורם שמחליף את ההורה בשעות האלה". רק אמא אחת סיגה ואמרה כי היא לא מצפה מהמחנכת לתת את החום והאהבה של ההורים. שאר האזכורים של אימהות והורות היו כדי לתאר את תפקיד המחנכת כמקביל לתפקיד ההורים.

כמובן, לא כל האימהות תפסו את התפקיד הלימודי כמיותר, או מחוץ לתפקידה של המחנכת, והיו כאלה שהדגישו גם את חשיבות הפן הלימודי. למשל יעל, אמא לשלושה וגנתה במקצועה, אמרה כי היא:

מצפה שמחנכת טובה תהיה על כמה מישורים במקביל, זאת אומרת שהיא גם תלמד את התוכן הלימודי הנדרש לפי שכבת הגיל והדרישות של משרד החינוך, ובמקביל לזה אני מצפה שמחנכת תהיה גם אוזן קשבת למורכבות החברתיות שצצות ולבעיות הרגשיות שישנן וכמובן לימוד של הערכים שהם מאוד, מאוד חשובים לי.

כך, גם יעל, בעוד שלא פטרה לחלוטין את תפקיד ההוראה, הדגישה שחשיבותו היא לצד הממדים הרגשיים והחברתיים, ולא מעליהם.

### תכונות חיוביות ושליליות של מחנכות

בנוסף להתמקדותן בממד הרגשי בתפקיד המחנכת, האימהות הביעו דעות לגבי התכונות החיוביות והשליליות של מחנכות הכיתה של ילדיהן. טבלה 1 למטה מסכמת בסדר יורד את התכונות שחזרו על עצמן הכי הרבה כחיוביות במחנכות, מציינת את מספר האימהות (מתוך 38 אימהות סך הכל) וציטוט לדוגמא עבור כל תכונה. טבלה 2 שאחריה, מציגה בסדר יורד את התכונות השליליות של מחנכות שאימהות ציינו הכי הרבה. חשוב לציין, כי הדוגמאות השליליות ניתנו יותר פעמים על מחנכות אחרות, או קודמות, בהשוואה למחנכת הנוכחית ולא היוו מקור מידע ישיר על היחסים בין האמא למחנכת המרואיינת, אולם הסיפורים הללו עדיין משקפים לדעתנו את האופן בו אימהות תופסות תכונות שליליות של מחנכות.

טבלה 1: תכונות חיוביות של מחנכות, מתוך ראיונות אימהות, N=38

תכונה	מספר אימהות	דוגמא
יחס אישי לתלמיד	34	היא לפעמים מתזכרת אותי בדברים שהיא לא אמורה להיות (צוחקת) התזכורת שלי וזה מפתיע זה כאילו וואו כמה... סתם דוגמה היא מתקשרת בימי הולדת, נראה לי שאנחנו כבר יותר משפחה (צוחקת) אנחנו כבר יותר התחברנו כאלו כחברה וכממש חיבור כזה שזה לא את לא מרגישה את זה עם כל אחת, היא מיוחדת אין אין מה להגיד היא ממש מיוחדת, והיא לא שוכחת... (רינת, אמא לשניים, מהנדסת).

27	ערוץ פתוח מול ההורים (פניות)	אני זוכרת שפעם אחת, [הילד] אמר לי את זה בלילה זה היה ממש מאוחר, טוב לא כל כך נעים לשלוח הודעה, שלחתי לה בבוקר, זה היה כזה 6 וחצי, אמרתי לה שאני מצטערת שאני כותבת לך עכשיו פשוט אחרי זה אני אשכח, אז אני אומרת לה וואי שירי 7 וחצי בבוקר שליחה שהפרעתי! אז היא באה בקטע של "לא אני פה בשבילכם, אני פה קשובה וזה..." זה כיף לשמוע שגם בשעות כאלה היא עדיין פנויה ליה, כי בפועל היא עוד לא התחילה את היום שלה, היום שלה מתחיל ב-8 ב-6 וחצי זכותה לא להתייחס לשום דבר (אמה, אמא לשניים, עובדת משרד).
20	משקיעה במצב החברתי	אני מצפה ממנה, תראי, זו עבודה קשה, באמת שלא מקנאה בהם אבל אני חושבת שטוב מאוד שהמורה לא רק בפר הלימודי, אני אומרת הפן החברתי, במיוחד בעידן הזה של הילדים, של כל היום מחשבים וחברים וחרם ופה, הנה אנחנו היום ועוד מעט 2022 ואנחנו עדיין שומעים על חרם, אני חושבת שבכל אופן המורה של [שם הילדה] כאילו עושה את זה באמת על הצד הטוב ביותר [...] היא אכפתית, שהיא שואלת שאלות, גם לצורך העניין אם ילד חולה אז שואלים למה הוא לא בא, ז"א לא מדלגים על זה (אתי, אמא לשניים, מחסנאית).
15	מגלה סבלנות להורים	זה גם, את יודעת את לא מרגישה שאת מפריעה. את מרגישה שאת חשובה ואת מרגישה שהדברים שלך, מה שאת מעלה זה חשוב וזה יטופל וגם אם זה תלונות שנוגעות ספציפית להלך הרוח בכיתה או למשהו, אז יש לזה מקום (נעמי, אמא לשלושה, תואר שני ומנהלת).
13	מתמקדת בהצלחות ולא בכישלונות	היא באמת היא מקפידה גם להיות בשביל הילדים, לפרגן להם, לעודד אותם, כל הקטע הזה עם המדבקות של כל הכבוד, והתעודות הקטנות האלה, שאת יודעת זה גם על דברים קטנים לא עכשיו ציונים של מאה וכאלה, את יודעת זה כיתות נמוכות, אבל "הכין את השיעור בית בעקביות" ועשה ככה, והציג לכיתה, והיה חבר טוב... אז זה דברים שמרימים להם, ואני מאוד מעריכה שהיא עושה את זה (נעמה, אמא לארבעה, בעלת תואר ראשון, עובדת בארגון גדול).
13	ממלאת תפקיד הורי	יש אמא בבית, והמחנכת היא אמא בכיתה, כל דבר קשור לילדים בבית הספר, זה קודם כל המחנכת (סוהא, אמא לשלושה, מורה ובעלת תואר שני בחינוך).
12	מקנה ביטחון לילדים	קודם כל, יש קצת לפעמים קשיים, והיא הייתה נמצאת שם, והיא נותנת לו את הזמן שלו. וקודם כל, איך שהיא מדברת איתו, הביטחון שהיא משרה לו, מבחינתי הביטחון של להרים לילד, זה יותר מלימודים. כי אם לילד אין ביטחון, זה הופך אותו לקושי (לאה, אמא במשרה מלאה לארבעה).
12	כנה בנוגע למצבו הלימודי של הילד	תראי, התקשרה אלי לפני שבועיים בערך והיא אמרה לי שהיה מבחן, ושגיא לא צלח את המבחן, והיא אמרה לי תשמעי אני לא רוצה שזה יהיה הציון שלו בתעודה, אני מציעה שתשבי איתו בבית, נתנה לי את החומר, היא אמרה לי אני מוכנה שתתרגלו שוב, ואני את לו לעשות את המבחן שוב פעם ביום ראשון. ותשמעי, זה עזר. כי ישבתי איתו ותרגלנו ובסוף הוא הוציא 86 (אביטל, אמא לשניים, הנדסאית וסמנכלית איכות).
6	לא שיפוטית	מאוד, מאוד. אני אגיד לך מה, היא לא באה בהאשמות ישר על הילד, זאת אומרת היא באמת מבררת את העניין לעומק, אם הייתה איזשהי סיטואציה, היא לא הייתה מחליטה ישר גם [שם הילד] נענש, היא קודם כל באמת מבררת, אם מגיע לו עונש, אני מאחוריה. אם הוא עשה משהו לא בסדר, אני מאחוריה. מה שבניגוד לשנים הקודמות, שלא הייתה איזשהי כאילו לא היה מצב שבאמת ביררו, מה קדם למה. למה [שם הילד] הגיב איך שהוא הגיב (אורטל, אמא לשלושה, לומדת לתואר ראשון, סייעת בחטיבה).
6	מראה גמישות ביחס ללימודים	[המחנכת] פשוט מצליחה לרתום אותה למשימה. עם הבנה, עם לתת לה את הקצב שלה, עם לתת לה את המרחב מחייה שלה, את מבינה? אז זה כמו תן וקח כזה, לא מכריחים את הילדה לעשות דברים שמעבר ליכולת שלה מצד אחד ומצד שני היא כאילו גורמת לה לרצות לבוא מעצמה ולהשקיע איפה שהיא כן יכולה ולא לגמרי להרים ידיים (לירון, אמא לשלושה, בעלת תואר שני, שוטרת).

## טבלה 2: תכונות שליליות של מחנכות, מתוך ראיונות אימהות, N=38

תכונה	מספר אימהות	דוגמא
לא קשובה לתלמיד	10	היא רוצה לעזור אבל אני חושבת שאם היא הייתה לוקחת זמן להבין קודם כל מי זאת הילדה, אז היה הרבה יותר קל כל השנים האלה. לילדה כמו [שם הילדה], לא בהכרח טבלה עם מדבקות היא מספיקה. זה לא עבודה עם ילד רגיל. כאילו היא הייתה חוסכת לנו הרבה כאבי לב והרבה תסכולים אם היא הייתה מאפשרת לי לנהל את השיחה הזו איתה לפני תחילת השנה (רעות, אמא לשלושה, בעלת תואר ראשון, עובדת עירייה).
לא פנויה	7	עם מורה קודמת לא הרגשתי בנוח להתקשר, כי אף פעם היא לא הייתה עונה לטלפון, היא לא הייתה זמינה כמעט, באמת מקרים בודדים שיכולתי לדבר איתה. ההתנהלות בינינו הייתה רק בהודעות וגם המענה היה יותר מאוחר תמיד. לא היה קשר של מעבר למחנכת. לא מעבר, אני המחנכת של הילד שלך ומעבר לזה אין שום דבר ואני מחויבת רק לשעות העבודה שלי, את יודעת לא מעבר, זה העבודה שלי זה מה שאני עושה (מירב, אמא לשניים, בעלת השכלה תיכונית, עובדת בחברת הובלה).
מקצועית נטו ולא חברתית	6	בשנים קודמות הייתה מחנכת שהייתה מאוד מקצועית, באמת קידמה את הילדים וזאת כיתה לא פשוטה אבל היא הייתה קרה, מה זה קרה כאילו גם כשאני מתקשרת כאמא, את מרגישה צורך להישאר באיזשהו פאסון, גם אני כאמא צריכה להישאר באיזשהו פאסון מולה, עכשיו אני לא רואה את הצורך, אבל כאילו היא דורשת את זה ממני. זאת התחושה שאני מקבלת, כן? כאילו שיש שיחה שהיא נטו מקצועית, לא הייתי מתקשרת לספר לה על המצב שלי. הכל כזה לפי הספר, לא מגיעה מחר כי ככה, וככה. סבבה, שלום. ביי. אין את השאלות מעבר, להסתכל קצת יותר על המקום הרגשי של הילד, זה היה מאוד חסר לי. היא הייתה משרתת קור. שכאילו אני מורה, אני עושה את החומר הלימודי, עושה מה שצריך ושלום, היה חסר המעבר (יעל, אמא לשלושה, בעלת תואר שני, נגנית).
מרימה את הקול	5	תלמידים מאוד מפחדים ממנה, מאוד חוששים, לא רוצים להיות בשיעור בגלל שהיא מאוד קולנית, היא צורחת עליהם, זה קצת לא נעים, וזה מהווה עליהם איום [...] אולי היא זקוקה לעזרה? אולי היא לא משתלסת על הכיתה? אולי היא התעייפה? (גילת, אמא לשניים, הנדסאית, עובדת עירייה).

<p>המחנכת של הבן שלי, אני אומרת לה "שלוש", היא "שלוש". היא לא מפרטת, לא נותנת כל מני מחמאות מעל ומעבר. יש לה את התשובה הקצרה שלה. "איך הוא היה היום?", "בסדר". לא מפרטת (סוהא, אמא לשלושה, מורה ובעלת תואר שני בחינוך).</p>	<p>4</p>	<p>לא מיידעת את ההורים</p>
---	----------	----------------------------

## יחסים

במחקר זה שאפנו להבין את היחסים ההדדיים בין מחנכות לאימהות, מה הצדדים מגדירים כמערכת יחסים חיובית, וכיצד אלה מתעצבים באינטראקציה ביניהן. סיווגנו את המחנכות לפי שני סוגים מרכזיים של מאפיינים, מידת הפניות שלהן, ותפיסתן בנוגע לשאלה אם היחסים עם הורים הם כאלה של שיתוף פעולה או שההורים נתפסים כמשימה (כחלק משטח השיפוט, ראו דיון למעלה). את האימהות סיווגנו לפי תפיסתן את מערכת היחסים עם המחנכות, חיובית, שלילית, או ניטרלית. תשע מתוך המחנכות סווגו על ידינו ככאלה התופסות את ההורים כמשימה, ושתיים סווגו ככאלה הרואות בהורים שותפים. מעניין לציין, כי יותר מחצי גם ראו את ההורים כמשימה וגם תיארו את עצמן כפנויות כל הזמן להורים. כל המחנכות פרט לאחת סווגו כפנויות באופן חלקי או מוחלט, רק מחנכת אחת סווגה ככזו המציבה גבולות לתקשורת איתה. עבור מחנכת זו לא הצלחנו להשיג הורים מכיתתה שיהיו מוכנים לשוחח איתנו למרות פניות חוזרות ונשנות להורים. לרוב המוחלט של אימהות במחקר הייתה עמדה חיובית כלפי המחנכות, דבר שאינו מפתיע מכיוון שהמנהלות התעקשו להיות אלה שבחרות את המחנכות המשתתפות (ראו דיון בפרק המתודה).

בחלק זה של הניתוח מוצגים היחסים בין המחנכות להורים. ממצא מרכזי כאן הוא שקשר שנתפס חיובי בין אימהות למחנכות אינו נסב סביב מקצועיות המחנכת, אלא סביב האופי שלה (נעימה, אכפתית, אמפתית) וסביב הפניות שלה. ממצא זה מתאים לתכונות שאימהות ציינו כחיוביות אצל מחנכות, אך מעלה שאלה לגבי היכולות של מחנכות להיות אהודות על אימהות. כדי להדגים נקודה, נביא כאן את הסיפור של המחנכת שהייתה הכי פחות אהודה על אימהות במחקר שלנו, ונשווה אותה עם מספר סיפורים אחרים על מחנכות אהודות.

טלי, אמא לילד אחד (פלוס שני ילדים של בעלה), עצמאית בתחום המזון המהיר, בעלת השכלה תיכונית, היא מקרה מאוד מעניין של אמא שהראתה המון אמביוולנטיות כלפי המחנכת של בנה. מצד אחד, היא אמרה במהלך הריאיון שהיא מחנכת "מדהימה", מנוסה, ושהילד מאוד אוהב אותה. מצד שני, היא תיארה מספר מקרים בהם הייתה מאוד לא מרוצה מהתנהלות המחנכת. לטלי הייתה בעיה כללית עם האופן בו מקבלים את הילדים בבוקר לכיתה, ללא תשומת לב אישית או חיבוק. באופן ספציפי, היא התעמתה עם המחנכת סביב קבלת בנה בבוקר, נושא שלטעמה של טלי היה מאוד חשוב ביחס להתקדמות והתפתחות, אך המחנכת עשתה זאת כלאחר, בזמן הפרידה בבוקר כשטלי ממחרת לעבודה ואינה יכולה להיכנס לדיון בעניין. טלי מאוד כעסה והעלתה את הנושא מול המחנכת ובסוף הן הסכימו על דרך טיפול משותפת. טלי סיפרה כי

היא פונה למחנכת הרבה בווטסאפ, ורוב הזמן היא מרוצה מהתגובה של המחנכת, אבל לאורך השיחה היא חזרה כל הזמן לנושא של קבלת הפנים הלא חמה ולא אישית בבוקר, שמפריעה לה, אך היא בוחרת לא להעלות אותה מול המחנכת ישירות, למרות הקשר הרציף בניהן. לאחר שפירטה את האופן שבו היא רואה מחנכת טובה, ככזו שרואה את הילד, שהוא לא שקוף, שאוהבת את הילד ומראה לו חום, לא שופטת, ומבינה את הקשיים של הילד, היא הייתה מסוייית לגבי השאלה האם המחנכת הנוכחית של הילד שלה עונה על הקריטריונים האלה.

באופן דומה, יעריית, אמא לשלושה ואחות במקצועה, הייתה אמביוולנטית בנוגע לאותה מחנכת. מצד אחד היא גם הדגישה שהמחנכת ידעה לזהות את הבעיות והקשיים של הילד שלה ולהתערב בזמן, מה שנתן ליעריית את הביטחון כי רואים את הילד וקשובים לו. מצד שני, היה לה סכסוך קשה עם המחנכת סביב אוכל שאסור היה להביא לבית הספר ונשלח עם הילד בכל זאת, ולא נתנו לילד לאכול. יעריית הייתה נסערת מאוד מהתקרית הזו ומהתגובה של המחנכת, שלא הסכימה לשקול אלטרנטיבות פרט לאסור על הילד לאכול בכיתה, והתלוננה לגורמים רבים בבית הספר, בעירייה, ובמשרד החינוך. כמו טלי, יעריית תיארה שהיחסי עבודה בינה לבין המחנכת עדיין טובים, כי המחנכת טובה בזיהוי בעיות וטיפול בהן, ובאותה נשימה יעריית מאוד כעסה עליה. גם האמא השלישית מהכיתה, מיכל, אמא לשניים ומטפלת בתנועה (תואר שני), דיברה על האופן בו ברור לה כי המחנכת מכירה את הבת שלה באופן מדויק וברור ומזהה את הקשיים והחוזקות שלה, ועם זאת הייתה מאוד לא מרוצה ממנה, כי הרגישה שכשהיא פונה אליה עם דאגות, המחנכת "מנפנפת" אותה, ולא מקדישה מספיק זמן באספת ההורים להדגים מה היא יודעת או לא יודעת על הילדה. בנוסף, למיכל הפריע שהמחנכת עונה להודעות שלה בצורה ממוקדת ומקוצרת, ולא מתעכבת איתה על הדברים ומקשיבה לדעתה.

המחנכת הזו מצידה, סיפרה שרוב ההיתקלויות שלה עם הורים נבעו מכך שההורים חשבו שהם יודעים מה טוב לילד, אבל היא מבחינה מקצועית, חשבה שצריך לעשות משהו אחר. מבחינתה, יש "ראייה מקצועית על מה נכון לילד" והיא תיארה את היחסים הפחות טובים עם ההורים כמבוססים על חוסר הסכמה של ההורים לראות את זה. המחנכת הזו הייתה מאוד חזקה בתפיסתה את ההורים כחלק משטח השיפוט של עבודתה. היא אמרה שהורים נמצאים ב"חוסר מודעות", תיארה את עצמה כדומיננטית ביחסים עם ההורים, ושלעיתים היא אפילו מבקשת מהם לא להתערב וטענה כי "ברוב המקרים ההורים צריכים לקבל טיפול ולא הילד". הסברה שלנו היא שהאימהות חשו בבירור את הגישה הזו של המחנכת, ולכן היא לא הייתה אהודה על האימהות, למרות שהן העריכו מאוד את היכולות המקצועיות הגבוהות שלה.

כאמור, היחסים עם המחנכת הזו היוו דוגמא לאופן בו למרות המקצועיות, תכונות אופי שנתפסו על ידי האימהות כפחות חיוביות הביאו לתפיסה שלילית של המחנכת גם היא נתפסה כמקצועית. יעל (3 ילדים,

גננת) הדגימה את ההבדל בתפיסה של אימהות את המחנכת. האימהות שתפסו את המחנכת בצורה שלילית ידעו שהיא מקצועית ורצינית בעבודתה, אבל לא אהבו את האופן שבו היא ניגשה אליהן. יעל מתארת מחנכת מאוד מקצועית, שלא מקבלת תמיד את עמדתה של האמא, אבל מחנכת זו תוארה על ידי האימהות כפנויה, נעימה, אכפתית, שותפה, מכילה ואמפתית. יעל מתארת איך בגלל התכונות הללו של המחנכת, היא קיבלה באופן חיובי אי-הסכמות איתה:

אני חושבת [שהמחנכת] מאוד מקצועית, מאוד מכילה, היא יודעת לשמוע, להקשיב ולתת את התשובות הנכונות גם אם הן לא תמיד תואמות את שלי. זאת אומרת יש לנו שיחות שהיא יודעת לנתב אותי ולהגיד "אוקיי אצלנו זה לא ככה", את יודעת, לנתב את זה קצת אחרת. אבל בצורה מאוד מקצועית, אני מאוד מכבדת את זה.

לירון (אמא לשלושה, שוטרת), תיארה באופן מאוד ברור את ההבדל מבחינתה בין פניות למקצועיות, ולמה הראשון יותר חשוב בעיניה מהשני. בדבריה, היא מתארת מחנכות קודמות שהיו לילדים שלה שהיו מגבילות את הזמן בו ההורים יכלו לפנות אליהן:

זה היה מאוד מרגיז, זה נתן תחושה שאין עם מי לדבר, ואיך אני יכולה בעצם... תראי, בסוף זה הילדים שלנו וזה הדבר הכי יקר לנו בעולם, ואת כאילו מרגישה שאת שמה את האוצר שלך שגם אמון על הביטחון, גם אמון על החינוך, את יודעת על הרבה דברים שברוב היום הוא נמצא שם ולא איתך, והדבר הזה מאוד חשוב כי כשמורה לא פנויה להקשיב לך, בואי נגיד גם כשהיא ענתה, היא גם לא מקשיבה עד הסוף ולא יורדת לסוף דעתך, הרי בסוף ההורים, לפחות ככה אומרים, הרבה יותר מכירים את הילד... נכון שיש דברים שהם פדגוגיים, שקטונתי, אבל דברים שקשורים לילד, שהילד משתף אותך שהוא לא ישתף את המורה אני חושבת שזה מאוד חשוב וכשמורה לא קשובה לדברים האלה זה יכול להיות מאוד, מאוד מתסכל.

למרות שלירון מזכירה בחטף שהיא אינה מבינה בעניינים פדגוגיים, השיפוט שלה של המחנכת נעשה לא לפי היכולות הפדגוגיות אלא לפי פניות התגובה.

## **דיון והמלצות**

במחקר זה בדקנו את האופן בו מחנכות ואימהות תופסות אלו את אלו וכיצד מתנהלים בניהן היחסים ביומיום, על מנת להבין מה המקום שתופסים ההורים בעבודתה המקצועית של המחנכת לאור תיאוריות של פרופסיונליות בכלל ובתחום ההוראה בפרט (Ingersoll 2001; Becher and Lefstein 2012; Abbott 1988). לצורך כך ראינו דיאדות של מחנכות ואימהות משני בתי ספר יסודיים בשכונת רמות בבאר שבע. בתחילה ראינו 11 מחנכות, ולאחר מכן 37 אימהות מכיתותיהן. בניתוח הנתונים, בחנו תחילה את תפיסות המחנכות בנפרד, לאחר מכן את עמדות האימהות, ולבסוף את היחסים בין שני הצדדים. המחקר נערך בשני



בתי ספר ממעמד בינוני בעיר אחת, אולם אנחנו סבורות כי הוא מרחיב את הידע הקיים בנוגע לקשר בין מחנכות הורים, ובפרט בעידן בו הורים נתפסים כמעורבים מאוד, ולעיתים יתר על המידה, בעבודת בית הספר (נוי 2014).

ממצאי המחקר מעידים כי למרות הדיבור הרשמי במסמכי מדיניות על שיתוף פעולה בין מורים להורים, ולמרות החשיבות של שיתוף פעולה בין הצדדים בספרות המחקרית, מחנכות נוטות לראות באימהות חלק משטח השיפוט בו עליהן לטפל. מחנכות נוטות לראות באימהות והתנהגותן דבר בו עליהן לטפל ושאותו עליהן לפתור ולא רואות באימהות שותפות לתהליך החינוך או פתרון בעיות של התלמיד. מצאנו גם שבהינתן הגדרת האימהות חלק משטח השיפוט המקצועי של מחנכות, המחנכות מפעילות ביחס לאימהות את "המודל הפרופסיונלי", בו הן מדווחות על פרקטיקות של אבחון, טיפול, והסקה בעבודתן עם ההורים. ממצאים אלה הם משמעותיים וחדשניים בתחום המחקר של יחסי מחנכות-הורים. רבות נכתב על הסטטוס הפרופסיונאלי של מורים (Becher & Lefstein, 2021; Biesta, 2007; Dotger et al., 2011; Gálvez, 2021; Kriewaldt et al., 2017) ועל האופן בו מורים מיישמים את המודל הפרופסיונלי על תלמידים (Becher & Lefstein, 2020). ככל הידוע לנו, המחקר שלנו מביא עדות אמפירית ראשונית וחשובה של היותם של הורים חלק משטח השיפוט של המורים לתפיסתן של המחנכות. המחקר שלנו מאשר מחד את התפיסה כי מורות מפעילות מודלים פרופסיונליים, אך מרחיב מאידך את התפיסה הזו בנוגע להורים.

ממצא מרכזי נוסף שעולה ממחקרינו הוא הנטייה של אימהות לשפוט מחנכות לא לפי היכולות הפדגוגיות המקצועיות שלהן, אלא לפי עד כמה הן מודעות לצרכים הרגשיים והחברתיים של הילד. בעוד מחקרים קודמים התמקדו בחשיבות הקשר בין הורים למורים ביחס להישגים לימודיים (Wilder, 2014), המחקר הנוכחי מעלה כי סוגייה זו אינה מעסיקה את האימהות במדגם שלנו, אלא הן מודאגות מיכולתה של המחנכת "לראות" את הילד ולטפל בצרכיו הלא-לימודיים. ממצא זה מתמקד עם מרכזיותו של השיח התרפויטי במערכת החינוך (Segal and Plotkin 2022). הוא חשוב כי מציע מיקוד חדש לבחינת היחסים ושיתוף הפעולה בין מורים להורים וזירה חדשה לבחון בה את טיב היחסים. ממצא זה הוא חשוב גם מכיוון שהכשרת המורים מתבססת על ידע פדגוגי, ואילו ההורים במחקרינו הדגישו את חשיבות הידע הרגשי/חברתי.

ממצא מרכזי נוסף ביחס לאימהות הוא ההדגשה שלהן את הפניות של המורה כקריטריון ל"מחנכת טובה". נראה כי האימהות מעריכות מחנכות אשר פנויות להורים (לרוב דרך אפליקציית WhatsApp) בכל שעות היממה. המחנכות מצידן מודעות לציפייה זו, ומפתחות דרכים להתמודד עם דרישה זו של ההורים, על ידי פניות ונתינת מענה. מצאנו כי מורות שמציבות גבולות לתקשורת שוטפת זו או שאינן נותנות מענה מייד, יהיו פחות אהודות על ההורים. לבסוף, מצאנו כי ביחסים בניהם, אימהות ייטו להעריך באופן חיובי יותר

מחנכות בשל האופי שלהן, מאשר בגלל המקצועיות שלהן. שאלת המקצועיות היא חשובה, אך מחנכת מאוד מקצועית שאינה נעימה ואמפתית תקבל פחות תמיכה מההורים.

לממצאים אלה יש השלכות חשובות. חשוב לנו לציין, כי בבואנו להסיק המלצות מתוך המחקר, אנו מוצאות את עצמנו בפני דילמה. תוצאות המחקר שלנו יכולות להצביע על כיווני התערבות שונים. מחד, השלכה אפשרית אחת היא לחשוב על מדיניות שתסייע למחנכות לשנות את תפיסתן כלפי הורים מבעיה לשותפים. מאידך, השלכה אחרת יכולה להיות, בהינתן שההורים נתפסים כבעיה בעיניהן של המחנכות, כיצד אפשר לסייע להן להתמודד עם הבעיה הזו בצורה מיטיבה? היתרון של הגישה הראשונה טמון בכך שמחקרים מראים כי שיתוף פעולה בין הורים למורים הוא חשוב למען הצלחתו של הילד (Wilder 2014). החיסרון של הגישה הראשונה הוא שפעולות הסברה או שינוי עמדה לרוב לא מביאות לשינוי הנכסף (Dobbin and Kalev 2022) ביתרון של הגישה השנייה הוא בנתינת כלים אופרטיביים למחנכות להתמודד עם מה שנתפס בעבודתן כבעיה בה עליהן לטפל. החיסרון הוא חיזוק התפיסה כי ההורים הם בעיה, ולא שותפים. לבסוף, קושי נוסף בהפיכת ממצאי המחקר להמלצות נטוע בהבנה כי ההורים, שלהם חשוב מצבו הרגשי של הילד ושמצפים מהמורה להיות פנויה לצרכיהם, פועלים בתוך הקשר תרבותי ושיחני מסוים, שבו הם רואים עצמם כלקוחות של מערכת החינוך ואת תפקידם כיצירת הילד האידיאלי (נוי 2014; Calraco 2020) וכן בתור הקשר תרבותי ישראלי של יחסים לא פורמליים (Hofstede, Hofstede & Minkov 2005).

בהינתן כל האמור, אנחנו בוחרות להמליץ שתי המלצות מרכזיות ממחקר זה, שלדעתנו יהיו רלוונטיות ומעשיות לאור מורכבות הממצאים ומשמעותם: הכשרת המחנכות, וגיבוש מדיניות מתאימה לבית הספר.

### **הכשרה ופיתוח מקצועי**

ההמלצה הראשונה נוגעת להכשרתן ופיתוחן המקצועי של מחנכות. אנחנו מציעות כי הכשרת המורים באוניברסיטאות ובמכללות במסגרת תעודת ההוראה מייבט לכלול קורסים על מעורבות הורים והתמודדות עימם. בעקבות המחקר אנחנו פותחות קורס חדש כזה בתוכנית להכשרת מורות באוניברסיטת בן גוריון בסמסטר האביב הקרוב (תשפ"ג). בקורס הזה פרחי הוראה יחשפו לדילמות המרכזיות בהן נתקלות מחנכות בעבודתן עם הורים וכן לעמדתם של הורים בנוגע לעבודתן של המחנכות. מטרתו של הקורס תהיה מחד ליצור בסיס דעת לגבי הורים שונים, עמדותיהם, צרכיהם, וסגנונות המעורבות שלהם, ומאידך לתרגל פרחי הוראה בשלב מוקדם בהתמודדות עם הורים ודרישותיהם. כך, הקורס ידגיש גם את מימד השותפות הפוטנציאלי, אך גם את הכלים המקצועיים שמחנכות בשטח מפתחות בהינתן הקונפליקטים שיש להן עם הורים. בהמשך הדרך נוכל לחלוק תובנות ומסקנות לפיתוח קורס כזה להכשרת מורים במקומות אחרים.

בנוסף, אנחנו מציעות שיערכו השתלמויות (תמורת גמול השתלמות) על יחסים עם הורים, וספציפית, השתלמויות במודל הפרופסיונלי של התמודדות עם הורים, המלמדות מחנכות כיצד לאבחן סוגים של הורים ומקרים, להגיב להם באופן מתאים ובונה, ולהסיק מעבודתן עם הורים להורים אחרים. החוקרת הראשית היא חלק מצוות מחקר של השתלמויות מורים על הורים במימון משרד החינוך, ששם דגש על ללמד מורות ומחנכות לקחת את הפרפסטיבה של ההורים בתוך קונפליקטים ולהבין את הצד שלהם ומאיפה הם מגיעים לויכוח.

בנוסף להכשרת מורים והשתלמויות, אנו ממליצות כי בתי ספר ינהיגו צוות מחנכות שנפגש באופן קבוע אחת לשבוע, שבועיים, או חודש (תלוי במידת הפניות), ובו המחנכות ישתפו זו עם זו מקרים ותגובות שהיו להם עם הורים ופרקטיקות מיטביות שהן פיתחו במהלך השנים. כפי שהראינו בממצאינו, למחנכות טובות ומנוסות יש מערך דיאגנוסטי של אבחון, טיפול, והסקה לגבי ההורים, והן יודעות להתאים טיפולים שונים לסוגים שונים של הורים ומקרים שונים של קונפליקט או קושי. לכן, אנו מאמינות כי מחנכות ירוויחו רבות ממפגשים קבועים של דיון במקרים ותגובות ושיתוף של קשיים עם הורים. במפגשים כאלה גם יהיה מימד של שיתוף, שהוא קריטי לדעתנו לאור הקושי של מחנכות עם הורים, וגם למידת עמיתות, שתיתן כלים למחנכות בהתמודדותן עם הורים ביומיום. אנו מאמינות שצוות מחנכות כזה ראוי שיהיה מובל על ידי המנהלת, שבאופן זה תוכל לתת תמיכה וגיבוי למחנכות בהתמודדותן המורכבת עם הורים.

### **גיבוש מדיניות מתאימה לבית הספר**

ההמלצה השנייה שלנו נוגעת לאופי היחסים בין הורים למחנכות כפי שהוא היום, בו מחנכות רואות בהורים חלק משטח השיפוט של עבודתן אך הורים תופסים את שטח השיפוט של המחנכות כמצבו הרגשי והחברתי של ילדם. אנו מציעות כי צריכה להיות מדיניות ברורה ברמת בית הספר בנוגע לגבולות הגזרה וההגדרות של תפקידה של המחנכת. ברור לנו כי הגדרות כאלה יכולות להתוות רק ברמת בית הספר בהינתן ההקשר המעמדי, תרבותי, וגיאוגרפי של בית הספר. כמו כן, ברור לנו כי מדיניות זו צריכה להיות בניהולה של המנהלת, תוך דיון עם מחנכות והורים. אנו ממליצות כי בכל בית ספר המנהלת יחד עם צוות מחנכות והורים יגיעו לתוואי ברור לגבי הגדרות תפקיד המחנכת ושעות הפניות שלה, ולאחר מכן המנהלת, בתיווך וועד ההורים, תעביר את המדיניות לכל ההורים כמדיניות בית ספרית מחייבת וכהגדרות ברורות של מה מחנכת צריכה ולא צריכה לעשות. אנחנו מאמינות כי עצם הדיון בכך יפתח פתח לשותפות אפשרית בין מחנכות להורים, ויערב את המנהלת, שתפקידה חשוב בעיצוב הקשר.

לסיום, חשוב לנו לציין כי בעוד אנחנו ממליצות על הכשרות אישיות וצוותים ברמה הבית ספרית ועל יצירת מדיניות הגדרת תפקיד של המחנכת, ברור לנו מהמחקר כי המחנכות כיום עומדות בפני דרישות כמעט בלתי

אפשריות. בעוד ההכשרה שלהן והפרופסיה שלהן לכאורה נסבים סביב פדגוגיה, ושטח השיפוט שלהן הוא לימוד של התלמיד, בפועל הן עסוקות באופן שוטף בטיפול בהורים ונשפטות יומיום על ידי הורים על היכולת שלהן להכיל ילדים מבחינה רגשית ולהוביל אותם מבחינה חברתית, זאת ללא הכשרה מתאימה. כמו כן, בעוד הן מותקפות חזור והתקף בתקשורת ובציבור על היקף עבודתן החלקי לכאורה, למעשה מחקרינו מראה כי ההורים מצפים מהן לזמינות כמעט מוחלטת, ועבודתן בתחום הטיפול בהורים רחוקה מאוד מלהיגמר בשעה בה הן עוזבות את בית הספר. מכאן, ששינוי אמיתי ביחסים בין מחנכות להורים דורש התייחסות מערכתית למצב בו המחנכות נמצאות מול הורים כיום.

## רשימת מקורות

- אד י-רקח, א' , וגרינשטיין, י (2016). *יחסי מורים הורים בבית הספר: סוגי הון כמסגרת לבחינת מעורבות הורים בבית הספר*. דו"ח מחקר למדען הראשי, משרד החינוך .
- ארדריך, ל., גולדן, ד., ורוברמן, ס (2018). *אימהות וניווט החינוך בבית הספר: מבט השוואתי. ביטחון סוציאלי 103 : 237-26*.
- אשכנזי, א' (2011) *Coaching במערכת החינוך מייעוץ לאימון. מהות, רלוונטיות ונחיצות*. הוצאת אופוס. דהאן, י. ויונה, יי (2005). *דוח דוברת: על המהפכה הניאו-ליברלית בחינוך. תיאוריה וביקורת 27 : 11-38*.
- ישראל-כהן, יי, קאש י-רוזנבאום, ג', נברו, ח', קסורלה, יי, וקפלן, א' (2016). *"יום הורים מחזק": הבניה מחדש של מטרות ומבנה יום ההורים הבי ת-ספרי. סוגיות חברתיות בישראל, 18 , 85-105*
- כהן זכריה, מ' וטובין, ד' (2022). *מילים מתריסות, מעשים צייתנים - התמודדות צוות מחנכות עם בעיות מתמידות. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 37 , 85-114*.
- נוי, ב' (2014). *של מי הילד הזה? יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם. מכון מופ"ת*
- סמילנסקי, ש' , פישר, נ' , ושפטיה, ל' (1987). *המערכת המשפחתית והמערכת הבית-ספרית: מודל של קשר ביניהן. עם עובד*
- עומר, ח' (2002). *שיקום הסמכות ההורית. תל אביב: מודן*.
- פיניאן וייס, מ', וטובין, ד' (2014). *ייעוץ צוותי כפרקטיקה מרכזית של היועץ בבית הספר המצליח, היעוץ החינוכי, י"ח, 101-122*
- שועי, ת' וטובין, ד' (2022). *יום הורים כטקס וסמל, בתוך: עידית טבק ואיציק גילת (עורכים), מבטים מצטלבים – שותפות חינוכית בין הורים לצוותי החינוך (61-90). מופת*
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (2015). *בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי. היוזמה למחקר ישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים*.
- שני, ג'. (2021). *מקום נעים לגור בו: נוחות מעמדית ויחסם של בני המעמד הבינוני למגוון חברתי במקום מגוריהם. סוציולוגיה ישראלית, כב(1): 31-55*.
- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Addi-Racah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education, 25(6)*, 805–813.
- Addi-Racah, A., & Grinshtain, Y. (2022). Teachers' professionalism and relations with parents: teachers' and parents' views. *Research Papers in Education, 37(6)*, 1142-1164.
- Addi-Racah, A., & Yemini, M. (2018). What is up? Parental Whatsapp discussion groups in diverse educational settings in Israel. *Multicultural Education Review, 10(4)*, 310–326.

- Armstrong, D. (2020). *Power and partnership in education: Parents, children and special educational needs*. Routledge.
- Becher, A., & Lefstein, A. (2020). Teaching as a clinical profession: Adapting the medical model. *Journal of Teacher Education*, 72(4), 477–488.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Calarco, J. M. (2014). Coached for the classroom: Parents’ cultural transmission and children’s reproduction of educational inequalities. *American Sociological Review*, 79(5), 1015–1037.
- Calarco, Jessica McCrory. 2020. “Avoiding Us versus Them: How Schools’ Dependence on Privileged ‘Helicopter’ Parents Influences Enforcement of Rules.” *American Sociological Review* 85(2): 223–46.
- Delpit, L. (2006). *Other people’s children: Cultural conflict in the classroom*. The New Press.
- Deterding, N. M., & Waters, M. C. (2021). Flexible coding of in-depth interviews: A twenty-first-century approach. *Sociological Methods & Research*, 50(2), 708–739.
- Dobbin, F., & Kalev, A. (2022). *Getting to diversity: What works and what doesn’t*. Harvard University Press.
- Dotger, B. H., Harris, S., Mahner, M., & Hansel, A. (2011). Exploring the emotional geographies of parent-teacher candidate interactions: An emerging signature pedagogy. *The Teacher Educator*, 46(3), 208–230.
- Dreeben, R. (2005). Teaching and the Competence of Occupations. In L. v. Hedges & B. Schneider (Eds.), *The Social Organization of Schooling* (pp. 51–71). Russell Sage Foundation.
- Fast, I. (2022). Mechanisms of exclusion: Group homogenization and deficit thinking in integrated schools. *Educational Policy*, 08959048221127988.
- Gálvez, I. E. (2021). Medical models applied to teaching: the proposal of the “educational MIR” in the light of the international experiences of initiation to the teaching profession. *Revista de Educación*, 393, 199–221.
- Gieryn, T. F. (1999). *Cultural boundaries of science: Credibility on the line*. University of Chicago Press.
- Gofen, A., & Blomqvist, P. (2014). Parental entrepreneurship in public education: A social force or a policy problem? *Journal of Education Policy*, 29(4), 546–569.

- Goodwin, L. A. (2011). Teaching as a Profession: Are We There Yet? In C. Day (Ed.), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development* (pp. 44–56). Taylor & Francis Group.
- Glazer, J. L. (2008). Educational Professionalism: An Inside-Out View. *American Journal of Education*, *114*(2), 169–189.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind* (Vol. 2). New York: Mcgraw-hill.
- Hornby, Garry, and Rayleen Lafaele. 2011. “Barriers to Parental Involvement in Education: An Explanatory Model.” *Educational Review* *63*(1):37–52.
- Ingersoll, R. M. (2001). The status of teaching as A profession. In H. J. Ballantine & Z. J. Spade (Eds.), *School & Society* (pp. 115–130).
- Isaksson, C., & Larsson, A. (2017). Jurisdiction in school social workers’ and teachers’ work for pupils’ well-being. *Education Inquiry*, *8*(3), 246–261.
- Jerolmack, C., & Khan, S. (2014). Talk is cheap ethnography and the attitudinal fallacy. *Sociological Methods & Research*, *43*(2), 178–209.
- Kashy-Rosenbaum, G., Kaplan, O., & Israel-Cohen, Y. (2018). Predicting academic achievement by class-level emotions and perceived homeroom teachers’ emotional support. *Psychology in the Schools*, *55*(7), 770-782.
- Kriewaldt, J., Davies, L. M., Rice, S., Rickards, F., & Acquaro, D. (2017). Clinical practice in education: Towards a conceptual framework. In M. A. Peters, B. Cowie, & I. Menter (Eds.), *A companion to research in teacher education* (pp. 153–166). Springer.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, *60*(2), 73–85.
- Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, *72*(1), 37–53.
- Lareau, A., & Muñoz, V. L. (2012). “You’re not going to call the shots”: Structural Conflicts between the principal and the PTO at a suburban public elementary school. *Sociology of Education*, *85*(3), 201–218.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, *16*(8), 843–860.
- Lewis, A. E., & Diamond, J. B. (2015). *Despite the best intentions: How racial inequality thrives in good schools*. Oxford University Press.

- Lewis-McCoy, R. (2014). *Inequality in the promised land: Race, resources, and suburban schooling*. Stanford University Press.
- Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and information technologies, 24(6)*, 6699-6718.
- Morgan, Elizabeth Holliday, and Aubyn C. Stahmer. 2020. "Narratives of Single, Black Mothers Using Cultural Capital to Access Autism Interventions in Schools." *British Journal of Sociology of Education* 42(1):48–65.
- Posey-Maddox, Linn, Shelley McDonough Kimelberg, and Maia Cucchiara. 2014. "Seeking a 'Critical Mass': Middle-Class Parents' Collective Engagement in City Public Schooling." *British Journal of Sociology of Education* 37(7): 905–27.
- Resnik. (2008). *The production of educational knowledge in the global era*. Sense Publishers.
- Sachs, J. (2016). Teacher Professionalism: Why Are We Still Talking About It? *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 22(4)*, 413–425.
- Segal, A., & Plotkin Amrami, G. (2022). Therapeutic discourse in teacher professional discourse: on multidimensionality and elasticity of psychology-based reasoning. *Research Papers in Education, 1-23*.
- Simons, M., & Kelchtermans, G. (2008). Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education: A critical analysis of the Decree on teacher education (2006) in Flanders, Belgium. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14(4)*, 283–294.
- Wang, J., & Yang, M. (2021). A study on the relationship between preservice stem teachers' beliefs about migrant students and teachers' roles in chinese urban schools. *Education and Urban Society, 53(2)*, 206-230.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review, 66(3)*, 377–397.
- Tubin, D. (2010). The Teacher as a Learning Expert. *Flight and Action, 13*, 45–70.
- Zeira, A., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2004). School violence in Israel: Perceptions of homeroom teachers. *School Psychology International, 25(2)*, 149-166.