

הכשרת מורים להתמודדות עם מעורבות הורים בבית ספר: נקודת המבט של מורים חדשים ומורים חונכים

אורלי עזריה וצר, יעל גרינשטיין, יובל דרוו

תקציר

סקירת מערכת היחסים בין בית הספר להורים בעשורים האחרונים בישראל ובעולם מצביעה על מגמה של חיזוק מעורבות ושותפות הן בקרב הורים הן בקרב צוותי חינוך. עם זאת, מגמה זו עדיין לא באה לידי ביטוי מובהק בתהליכי הכשרת המורים. מטרת המחקר הייתה לבחון את משמעות תהליכי ההכשרה של מורים חדשים כמעצבים את דפוסי התמודדותם עם הורים. המחקר היה מחקר איכותני והתמקד במורים מהמגזר היהודי בצפון הארץ. מניחות תמטי של ראיונות עם עשרה מורים חדשים ועם עשרה מורים חונכים עלו תמות המתייחסות לשלוש תקופות: תקופת ההכשרה להוראה, תקופת הכניסה להוראה (סטאז') ותקופת ההתפתחות המקצועית; ותמות נוספות שנגעו לפרקטיקות התמודדות של מורים עם הורים בשלב הכניסה להוראה: חינוך בצוות, חונכות מובנית או פנייה לגורם נוסף. התמות העלו התנהלויות אינטואיטיביות של מורים חדשים, המדגישות חסכים בתקופת ההכשרה לפני הכניסה להוראה. הממצאים מצביעים על הצורך בחיזוק הכשרת המורים בפן של התמודדות עם הורים, בדגש על תקופת ההתמחות, תוך התאמת סל הכלים והמיומנויות של המורים לשותפות עם הורים.

מילות מפתח: הכשרת מורים, מורים חדשים, מורים חונכים, מעורבות הורים

מבוא

מקצוע ההוראה מצוי בשנים האחרונות במשבר מתמשך (Hargreaves & Flutter, 2019), שאף החרף בעקבות מגפת הקורונה (Ceglie et al., 2022). הניסיונות להתמודד עם משבר ההוראה באים לידי ביטוי בבחינה ביקורתית של תהליכי הכשרת המורים ובהמלצות על מתווים שתכליתם חיזוק המרכיבים הקליניים של ההכשרה (ודמני וענבר, 2019; Cochran-Smith & Villegas, 2016). למרות חשיפה גבוהה יותר מבעבר של סטודנטים להוראה להתנסות בבתי ספר ולמקצוע ההוראה על גווניו השונים, עדיין תהליכי ההכשרה הן בשלב טרום הכניסה להוראה והן בשלב הסטאז' ובשנים הראשונות לעבודה אינם כוללים בתוכם מרכיבים של הקניית כלים ומיומנויות להתמודדות עם הורים, גורם מרכזי כיום בעבודתם של אנשי חינוך (רמות, 2022).

מעורבות הורים במערכות חינוכיות או שותפות של הורים, קהילה ובתי ספר הפכו לחלק בלתי נפרד ממקצוע ההוראה, ונחשבים לעיתים למרכיב תובעני בעבודתם של המורים (נוי, 2014; Addi-Raccah & Grinshtain, 2017). שני מודלים מרכזיים מדגישים את החשיבות ואת

המורכבות של מעורבות הורים במערכות חינוכיות. המודל של אפשטיין מדגיש את השותפות בין משפחות, קהילה ובית ספר המתקיימת בשתי זירות - הזירה הביתית והזירה הבית-ספרית (Epstein, 2013). שתי זירות אלה דורשות את תשומת ליבם של מורים בכל הקשור לתהליכי הלמידה של תלמידיהם. התאוריה של ברונפנברנר מדגישה קשר בין מערכות חינוכיות, כמו למשל יחידת המיקרו שהיא המשפחה ויחידת מיקרו נוספת שהיא בית הספר. מערכת המזוסיסטם מדגישה את הקשרים הנוצרים בין יחידות המיקרו אשר נחוצים להתפתחות תקינה של התלמידים (Bronfenbrenner, 1986; Shelton, 2019).

מורים חדשים המתחילים את דרכם בבית הספר אמורים להישען על ידע שרכשו בשלב ההכשרה טרם כניסתם להוראה בבית הספר. לצד זה הם נשענים על הידע שהם רוכשים תוך כדי עבודתם בשלב הכניסה להוראה, ובעיקר על הליווי והתמיכה שהם מקבלים ממורה חונך שמוצמד אליהם ומהווה עבורם משענת בתקופת הסתגלות מורכבת לחיי בית הספר (שץ-אופנהיימר, 2021). אחד המוקדים המרכזיים שנדרשת בהם תמיכה הוא העבודה מול הורים והתמודדויות שונות הנגזרות מעבודה זו. לפיכך הכשרה בשלבים השונים עשויה להיות קריטית בסיכויי הצלחתם של מורים חדשים להתמודד מול הורים, ובהמשך מול יכולתם להתמיד במערכת החינוך שבה הורים הם קבוצת התייחסות מרכזית ומהותית בחיי בית הספר ובעבודה היום-יומית של המורים (דהן ואחרים, 2021).

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את משמעות תהליכי ההכשרה של מורים כמעצבים את דפוסי התמודדות עם הורים, בדגש על השנים הראשונות שלהם בהוראה. המחקר מתמקד בשתי שאלות מרכזיות שנבחנות מנקודת מבטם של מורים חדשים ושל מורים חונכים: (1) כיצד באה לידי ביטוי ההכשרה, בשלביה השונים, בכל הקשור להתמודדות מורים חדשים עם הורים? (2) אילו פרקטיקות נוקטים מורים חדשים על מנת להשיג התמודדות יעילה עם הורים? מענה על שאלות אלה יאפשר להעמיק את הידע הנרכש בהכשרת מורים בהיבטים שקשורים בחיי בית הספר במובן הרחב יותר, ואשר יש להם חלק משמעותי בחוויותיהם של המורים בעבודתם.

סקירת ספרות

דפוסי הכשרת מורים בזיקה למשבר ההוראה במדינות רבות בעולם המערבי מקצוע ההוראה והכשרת המורים נמצאים במשבר עמוק שמתבטא בין היתר במתחים ובפרדוקסים בהוראה (Ben-Peretz & Flores, 2018; Livingston & Flores, 2017). משבר זה משקף תמורות חברתיות, דמוגרפיות, כלכליות וערכיות המשפיעות על החברה בכלל ועל תחום החינוך בפרט (אריאב, 2008; זהר ובושריאן, 2020), ומוביל לשאיפה של מדינות רבות לשפר את מערכות החינוך שלהן באמצעות הנהגת שינויים רדיקליים עד כדי יצירת "הכשרת מורים חדשה" (Cochran-Smith & Villegas, 2016). גם בישראל נשמעת ביקורת על המוסדות להכשרת מורים, המואשמים בהיותם לא רלוונטיים, יקרים מידי, ואפילו בכך שיש להם חלק בהחלשת מעמד המורים בישראל (גרינפלד וברלב, 2013; Carmi & Tamir, 2022).

ועדות שונות המליצו במהלך השנים על מתווים לחיזוק הכשרת המורים (אריאב, 2006; דוח ועדת ויינברג, 2015; ודמני וענבר, 2019). על פי המתווים השונים קיימת הבחנה בין דיסציפלינת הידע, החינוך כתחום מורכב ומגוון וההוראה עצמה כולל ההתנסות. ההבחנה בין דיסציפלינת הידע לבין המרכיב ההתנסותי מדגישה את חשיבות שיתוף הפעולה בין האקדמיה לשדה, כפי שהוא בא לידי ביטוי בשנים האחרונות (Ingersoll & Strong, 2011; Leventhal et al., 2020). שיתוף פעולה זה משקף את המעבר ממודלים מסורתיים בהכשרת מורים (להבי, 2009), דרך המודל "אקדמיה-כיתה" (Assadi & Murad, 2017; Nisim & Naifeld, 2018; Ronen, 2022) ועד למודל של הכשרה קלינית (Becher & Lefstein, 2020). ככל שמודל הוא פחות מסורתי ויותר קליני, המשמעות היא שהמתכשרים להוראה שוהים זמן רב יותר בבית הספר כשדה ולומדים את עבודת ההוראה מקרוב. תהליך זה מאפשר חשיפה למגוון התנסויות בחיי בית הספר, ובכללן גם העבודה מול הורים.

הכשרת מורים להתמודדות עם מעורבות הורים בעשורים האחרונים הנושא "מעורבות הורים" זוכה לתשומת לב מחקרית רבה בקרב אנשי חינוך, קובעי מדיניות, הורים וארגונים שונים בארץ ובעולם (Addi-Racah et al., 2021; Jeynes, 2012, 2022). השיח הקשור בהורים ובמערכות חינוכיות התרחב לשיח על שותפות בין משפחה, קהילה ובית ספר (family community partnership) (Epstein, 2018). על פי המודל של אפשטיין קיימות שתי זירות מרכזיות - הזירה הביתית והזירה הבית-ספרית (Epstein, 2016), שמתקיימים בהן תהליכים של מעורבות הורים (Erdener & Knoepfel, 2018; Ihmeideh et al., 2020; Leenders et al., 2018). זירות אלה וההבחנות ביניהן היו במוקד ההתייחסות בתקופת משבר הקורונה, תקופה שבה התרחבה בעת הסגרים והבידוד מעורבותם של ההורים וכללה גם מעורבות פדגוגית ועזרה בתהליכי הוראה ולמידה בבית (Addi-Racah & Seeberger Tamir, 2022; Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2021). בחינת דפוסי המעורבות והחלוקה שלהם מהותיות לצורך הבנת עבודתם של מורים והדרישות מהם בכל הקשור להתנהלותם אל מול הורים. בנוסף לכך, בסיס תאורטי מרכזי, המדגיש את הקשר המתבטא בשיתוף פעולה משפחה-בית ספר להישגיו ולהסתגלותו של הילד, הוא הגישה האקולוגית-התפתחותית רבת השפעה והקלסית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1986). לפי תאוריה זו המתמקדת במערכות שונות הסובבות את הפרט (מיקרו, אקו, מזו, מקרו וכרונו), יש חשיבות לקשרים וליחסי הגומלין בין המיקרו-מערכות השונות של הילד, דהיינו הסביבות הקרובות שבהן הוא מעורב ישירות (למשל הבית והמסגרת החינוכית). הסביבות העיקריות של הילד הצעיר בחברה הן משפחה ומסגרת חינוכית. התרומה הייחודית של הגישה האקולוגית-התפתחותית היא הטענה, שככל שמערכות המיקרו שהילד נמצא במגע איתן פועלות בתיאום זה עם זה, כן ייטב להתפתחות הילד מבחינה רגשית, חברתית וקוגניטיבית (Bronfenbrenner, 1986; Shelton, 2019).

חשיבות הקשרים בין בית הספר למשפחה מובילה לכך שעל מנת ליצור קשרים חיוביים בין הורים, משפחות ומורים, נדרשת הכשרת מורים מתאימה (Smith & Sheridan, 2019). בישראל עמדותיו הרשמיות של משרד החינוך תומכות בשינוי תודעתי ותפיסתי בסוגיית תפקידם של ההורים בחינוך (משרד החינוך, 2001, 2020; שכטמן ובושריאן, 2015), ולכאורה גם מקבלות ביטוי במאמצים שמשקיע המשרד בתהליכי הכשרת אנשי החינוך בישראל בנושא, החל בהכשרה הראשונית של המורים וכלה בהשתלמויות, קורסים וסדנאות שניתנות למורים במהלך חייהם המקצועיים. מחקרים בארץ ובעולם מתייחסים לחסמים רבים בקשר שבין מורים להורים, כולל חסמים ארגוניים, מקצועיים, חינוכיים, אישיים, בין-אישיים, חברתיים, כלכליים ותרבותיים, ובמוסדות להכשרת מורים נמצאת ההזדמנות לעצב את תפיסותיהם של מורים לעתיד, לצייד אותם בידע רלוונטי ולעזור להם לפתח מיומנויות וכלים לבניית קשר וליצירת שותפות מיטבית עם הורים (ברהב, 2020). למידת הוראה כפרופסיה היא הרבה יותר מרכישת ידע, והיא מחייבת לפתח ולשכלל כישורים שנוגעים לשאלה "איך עושים?" (Tal, 2019). שאלה זו כוללת את השאלה: כיצד בונים ומשמרים קשר עם הורי התלמידים? עם העניין הגובר בנושא הקשר מורים-הורים ולאור ממצאי מחקרים בתחום, מתברר שיש צורך להרחיב את הכשרתם של סטודנטים להוראה בסוגיה. הספרות המחקרית מצביעה על כך שעל התוכניות להכשרת מורים להציג את הנושא באופן שיטתי יותר ולאפשר היכרות עם אסטרטגיות ליצירת שותפות משמעותית שתשרת את כל הצדדים במשוואה (Epstein, 2013; LaRocque et al., 2011; Lau & Ng, 2019; Mandarakas, 2014). חוקרים הצביעו על כך שבמקרים שבהם הנושא כן נדון, זוהתה מגמה של שינוי בתפיסות שהמתכשרות מגיעות עימן לשדה לכיוון של תפיסות חיוביות כלפי שותפויות עם הורים (Bingham & Abernathy, 2007; De Bruïne et al., 2014; Uludag, 2008). על אף כל האמור, כיום ברוב תוכניות ההכשרה ההתייחסות לנושא היא לרוב אגבית ונקודתית, וזאת ללא כל הערכה או בקרה. מצב זה משותף למרבית המדינות בעולם המערבי ואינו מאפיין רק את ישראל (Thompson et al., 2018). לנוכח היעדרה של מדיניות סדורה במתווה ההכשרה להטמעה של הנושא, לרבות ידע, כישורים ומיומנויות על בסיס התנסות מעשית בין כותלי בתי הספר, ניכר שההכנה לעבודה בשדה לקויה, ההורים נתפסים כאיום Addi-Raccach & Grinshtain, 2018), וצפויה גם פגיעה בהווה ובעתיד בהבניה של שותפות הורים-מורים מוצלחת. משום כך, מומלץ להטמיע במדיניות הכשרות המורים ובמדיניות הפיתוח המקצועי התייחסות רלוונטית ומקיפה לנושא שותפות ומעורבות הורים (רמות, 2022). הדבר חשוב במיוחד כדי להקל את כניסתם של מורים למערכת החינוך ואת שנות עבודתם הראשונות, שבהן נדרשת תמיכה בהסתגלותם בכלל ותוך דגש על עבודתם מול הורים.

החונכות כמנגנון תמיכה במורים חדשים

המורה המתחיל, הנמצא בתהליך ההתמחות הממוקם בין שלב ההכשרה לשלב ההתפתחות המקצועית, נתקל בקשיים המתוארים בספרות כמלחמת הישרדות והתמודדות עם הלם (נאסר ואחרים, 2006; פריצקר וחן, 2010), המובילים לעומס, לנטל רגשי ולשחיקה עד כדי נשירה

מהמערכת, בעיקר בשנתיים הראשונות להוראה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2012; דהן ואחרים, 2021). כדי להקל על כל אלה, בתהליך ההתמחות מתקיימים שני מעגלי הכשרה - הסדנה הקבוצתית והחונכות הפרטנית באמצעות מורה חונך בבית הספר. תהליך החונכות הפך למרכזי ביצירת גישור על החסמים שמורים חדשים נתקלים בהם (משרד החינוך, 2015; שץ-אופנהיימר, 2021). ממחקרים עולה כי תוכניות ליווי ותמיכה מוצלחות בשלב הכניסה להוראה מחזקות את יעילות עבודתם של המורים המתחילים ואת תחושות שביעות הרצון שלהם כמו גם את רמת המוטיבציה (Kaplan, 2021) ואת ההתמדה בעבודה (LoCascio et al., 2016). על אף השותפות הקיימת בין האקדמיה לשדה ועל אף הדגשת מודלים להכשרת מורים שמבליטים את השדה ומשמעותו, הכשרת המורים עודנה מתבצעת בשתי זירות שונות, ותפקידם של החונכים הוא לגשר על הפערים בין הזירות האלה ולהוביל לכך שיתבצעו יישום והטמעה של ידע מתקופת ההכשרה בתהליכי עבודתם של המורים החדשים (Ingersoll & Strong, 2011; Orland-Barak & Wang, 2021). ליווי זה כולל גם התייחסות לידע שנדרש בבית הספר כשדה, שרכישתו הודגשה פחות בשלב ההכשרה, כמו ההתייחסות למעורבות הורים וליחסי הורים-מורים. ניתן לראות כי במכלול ההתמודדויות שמזמנת הכניסה לעבודת ההוראה, על המורים החדשים להתמודד גם עם מעורבות ההורים. ובהתבוננות על סל הכלים והמיומנויות שהמורים החדשים מביאים איתם מתקופת ההכשרה, זו עשויה להיות משימה מורכבת במיוחד, שדורשת תשומת לב מחקרית.

מטרת המחקר ושאלות המחקר

על רקע חשיבות המשמעות של עבודת מורים עם הורים, לצד הלקונה הקיימת בנוגע להכשרה הקשורה בעבודה זו, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את משמעות תהליכי ההכשרה של מורים כמעצבים את דפוסי התמודדותם עם הורים, בדגש על שנותיהם הראשונות בהוראה - מנקודת ראותם של מורים חדשים ומורים חונכים.

במוקד המחקר נבחנו שתי שאלות מחקר מרכזיות:

1. כיצד באה לידי ביטוי ההכשרה, בשלביה השונים, בכל הקשור להתמודדות מורים חדשים עם הורים?
2. אילו פרקטיקות נוקטים מורים חדשים על מנת להשיג התמודדות יעילה עם הורים?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בגישת המחקר האיכותנית. המחקר האיכותני בא להציג את אופייה של המציאות הנחקרת מתוך הבנה הוליסטית של המציאות. לחוקר האיכותני חשוב להבין את ההקשר החברתי של המציאות על מנת לפרשה. הוא חוקר תוך כדי בחינת תופעות לפי מיקומן הטבעי וחיפוש משמעות או פירוש לתופעות במונחים שאנשים משתמשים בהם (Mason, 2018). במחקר זה נבחנו תפיסות העולם הסובייקטיביות של מורים חדשים ושל מורים חונכים באשר לתהליכי הכשרה הקשורים במעורבות הורים.

שדה המחקר והמשתתפים

המחקר התמקד במורים בבתי ספר מהמגזר היהודי בצפון הארץ. במחקר התקיימו 20 ראיונות: 10 ראיונות עם מורים חדשים (עד 3 שנים בהוראה) - שבעה מורים מבתי ספר יסודיים ושלושה מחטיבות ביניים; ו-10 ראיונות עם מורים חונכים בעלי ותק של 5 שנים לפחות בהוראה (לפירוט המלא ראו לוח 1). הבחירה להכניס נקודות מבט של שתי קבוצות מרואיינים הייתה במטרה להרחיב ולחזק את איכות המחקר באמצעות טריאנגולציה של נתונים (Flick, 2018). המרואיינים הם בעלי הכשרה בהוראה ממגוון תוכניות: מכללות לחינוך, אוניברסיטאות ומסלולי הסבה לאקדמאים. המרואיינים נבחרו באמצעות "דגימת כדור השלג" (snowball sampling), כלומר החוקרת פנתה למרואיינים פוטנציאליים שיש לה היכרות איתם (שלא על רקע תעסוקתי), ובהמשך ביקשה מהם שמות של מרואיינים פוטנציאליים נוספים (Johnson & Christensen, 2020).

לוח 1. משתתפות ומשתתפי המחקר

מספר	מגדר	מצב משפחתי	ותק	תפקיד נוכחי	ותק במערכת
1	אישה	הורה	חדשה	מחנכת	2
2	אישה	הורה	חדשה	מחנכת	1
3	אישה	רווקה	ותיקה-חונכת	מחנכת	28
4	אישה	הורה	חדשה	מורה לתנועה	1
5	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מורה לאומנות	24
6	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מחנכת	19
7	אישה	הורה	חדשה	מחנכת	3
8	אישה	הורה	חדשה	מחנכת	3
9	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מחנכת	10
10	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מחנכת	8
11	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מחנכת	12
12	אישה	הורה	חדשה	מורת עולים ותמיכה	2
13	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מחנכת	26
14	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מחנכת	18
15	גבר	הורה	חדש	מחנך	1
16	אישה	רווקה	חדשה	מורה לאומנות	1
17	אישה	הורה	חדשה	מחנכת חינוך מיוחד	2
18	אישה	הורה	חדשה	מחנכת	1

מספר	מגדר	מצב משפחתי	ותק	תפקיד נוכחי	ותק במערכת
19	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מחנכת	29
20	אישה	הורה	ותיקה-חונכת	מחנכת חינוך מיוחד	36

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בראיונות חצי מובנים. בראיונות מהסוג הזה המראיין מסתמך על שאלות או על נושאים המוגדרים מראש. עם זאת, ניתנת למראיין אפשרות להתגמש ולערוך שינויים בהתאם לאופן שבו הריאיון מתנהל (Blee & Taylor, 2002; Lareau, 2021). איסוף הנתונים נעשה בשני שלבים: שלב ראשון - התכנון, או מחקר גישוש (pilot study) - המסייע בדיוק תכנון המחקר, בגיבוש נוסף של מטרת המחקר, של שאלות המחקר ושל שאלות הריאיון. בשלב הגישוש התקיימו שבעה ראיונות. בסיום השלב ולאחר ניתוח הנתונים הראשוניים התקיים השלב השני - המשך התהליך של קיום הראיונות. הריאיון כלל שאלות בשלושה נושאים עיקריים: תקשורת עם הורים; התמודדות עם הורים במגוון תחומים - פדגוגיים, חברתיים, רגשיים; והכשרת המורים להתמודדות עם הורים הן מבחינת תקשורת עימם והן במגוון תחומים. שאלות לדוגמה: מהן התפיסות המנחות אותך בנושא התמודדות עם הורים? במה/במי את/ה נעזר/ת כדי לפתור בעיות עם הורים? אילו תהליכי הכשרה מסייעים לך בהתמודדות עם מעורבות הורים? חשוב להדגיש כי השאלות נוסחו מראש באופן פתוח ורחב מתוך רצון להתייחס ל"עבודה עם הורים" במגוון נושאים ותחומים, כדי להבין מתוך הראיונות את המציאות כפי שחווים אותה המורים בהיבטים שונים הקשורים בהורים. מטרת השימוש בשאלות מסוג זה היא להוביל את המרואיינים לדבר על החוויה הסובייקטיבית שלהם. דרך זו מאפשרת לחוקרת לנסות ולהבין את מהות החוויה מזווית הראייה של המרואיינים. הריאיון נמשך כשעה. כל הראיונות הוקלטו במכשיר אודיו או באמצעות תוכנת הזום ותומללו מיד אחר כך בידי החוקרת.

ניתוח הנתונים

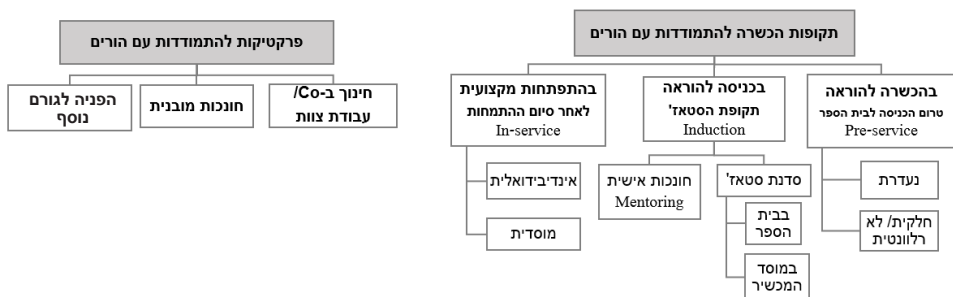
שיטת ניתוח הנתונים בעבודה זו היא ניתוח תמטי (Saldana & Omasta, 2022). תהליך המחקר בשיטה זו מתחיל מאיסוף מידע באמצעות שאלת מחקר ראשונית ופתוחה, שתפקידה להוביל את החוקר אל תוך שדה המחקר תוך חיפוש הקשרים ודפוסים (Bernard et al., 2016). ניתוח הנתונים מתאפיין כתהליך אנליטי, בדרך כלל לא סטטיסטי, עם יסודות או מאפיינים אינטואיטיביים, ומטרתו לתת משמעות, פרשנות והכללה לתופעה הנחקרת (גבתון, 2001). הקידוד מונחה על ידי עקרונות הניתוח ההשוואתי, הכולל השוואה של כל אלמנט מקודד לקטגוריות ולתת-קטגוריות. הנתונים חולקו למקטעים בהתאם לתוכן שלהם וקודדו תחת כותרות שונות (Strauss & Corbin, 1998). המקטעים הבודדים קובצו לקטגוריות. תת-קטגוריות המתארות קטגוריה ספציפית קובצו יחד ויצרו קטגוריות ליבה, שהן סוגי ההכשרה שנקשרים יחד בשל היותם מבוססים על חסכים שונים, ופרקטיקות של התמודדות המורים מול ההורים.

סוגיות של אתיקה

עם קבלת אישור מוועדת האתיקה המכללתית התקיימו ראיונות עם עשרה מורים חדשים ועם עשרה מורים ותיקים-חונכים. כל המרואיינים מילאו טופס הסכמה מדעת לפני שהשתתפו בריאיון. הראיונות בוצעו פנים אל פנים או במפגש זום, בסביבה הטבעית של המרואיינים. מטרת המחקר הוצגה בפני המרואיינים, הובטחה להם שמירה על פרטיות ואנונימיות ואפשרות להפסיק את הריאיון או לבטל את השתתפותם במחקר בכל רגע נתון גם אחרי סיום הריאיון, מבלי שייגרם להם כל נזק. נשמרה הקפדה על דיסקרטיות בעיבוד ובניתוח של הנתונים, תוך שמירה על חיסיון מוחלט ביחס לשמות או לפרטים מזהים.

ממצאים

בשאלת המחקר הראשונה בנושא ההכשרה להתמודדות עם הורים וגם בשאלת המחקר השנייה בנוגע לפרקטיקות התמודדות של מורים חדשים עם הורים נמצאו שלוש קטגוריות עיקריות (ראו תרשים 1):



תרשים 1. מערכת התמות של תקופות ההכשרה ושל פרקטיקות ההתמודדות עם הורים

שאלת המחקר הראשונה התמקדה במקומה של ההכשרה בשלביה השונים - טרום הכניסה להוראה, בשנת הסטאז' ובשנים הראשונות לאחר הכניסה להוראה - בכל הקשור להתמודדות מורים חדשים עם מעורבות הורים. בשאלה זו עלו מהשדה שלוש קטגוריות מרכזיות (ראו תרשים 1):

1. בתקופת ההכשרה להוראה, pre-service: ההכשרה נעדרת כליל או שמתקיימת הכשרה חלקית שהתבררה כלא רלוונטית לעבודה בשטח.
2. בכניסה להוראה בתקופת הסטאז', induction: חונכות אישית mentoring; וסדנת סטאז' קבוצתית במסגרת בית הספר או במוסד המכשיר.
3. בתקופת ההתפתחות המקצועית, in-service: הכשרה אינדיבידואלית ביוזמתה של המורה או השתלמות מורים ביוזמת המוסד החינוכי.

הממצאים מהראיונות היו כמעט חד-משמעיים: ההכשרה להתמודדות עם הורים נעדרת בתקופת ההכשרה. כמעט כל המורות דיווחו שלא קיבלו הכשרה או לא קיבלו הכשרה שהייתה רלוונטית בעבורן בתחום הקשר עם ההורים בשלב ההכשרה להוראה (pre-service training), כפי שעולה מדבריה של אחת המורות החדשות:

הדברים שלמדתי לגבי עבודה מול הורים, זה בעיקר בעיקר מהשטח. אני לא חושבת שיצאתי עם איזה שהם כלים מהלימודים שלי... בלימודים זה מאוד, מאוד רחוק מהמציאות. גם ההתנסויות בשטח, שנותנים לך במהלך התואר, זה מאוד מאוד רחוק מהמציאות. (17# מורה חדשה)

מרואינת נוספת, ששימשה בעבר כמנחה פדגוגית במכללה לחינוך, התייחסה לנושא ההכשרה מזווית אחרת:

באמת על הנושא הזה של הורים לא דובר הרבה. לא דובר... בשנה הראשונה לפחות. אבל אם את שואלת אותי: בהחלט, למורות הצעירות של היום, מאוד, מאוד חשוב להדריך אותן איך יוצרים קשר טוב עם הורים... אלה נקודות שמאוד מאוד חשוב להעביר אותן לסטודנטיות, בהחלט! איך אני פונה להורה? איך אני מעבירה לו ביקורת? איך אני מעבירה לו משהו טוב? (20# מורה ותיקה-חונכת)

הקטגוריה השנייה התייחסה לשלב החונכות והדגימה את ההכשרה הניתנת בתקופת הסטאז'. קטגוריה זו חולקה לשתי תמות: חונכות אישית וסדנת סטאז' קבוצתית. התמה הראשונה בקטגוריה זו היא חונכות אישית. בחניכה אישית התייחסו המורות לקשר הבין-אישי ולהתאמה המקצועית עם המורים החונכים שנבחרו ללוותם בבית הספר. כמעט כל המורות החדשות דיווחו על קשר הדוק עם המורה החונכת הן מבחינת קבלת כלים ופרקטיקות להתמודדות עם מעורבות הורים והן מבחינת היותן מודל להזדהות תוך כדי הקשר שנוצר ביניהן בשנת הסטאז' (בשלב הכניסה להוראה induction), כפי שניתן למצוא בציטוטים של המורות החדשות:

אנחנו מגיעים לפה, פעורי עיניים... אני מדברת בשם עצמי, ובאמת היה לי, זה מה שהיה לי הכי קשה. כי לא ידעתי, איך אני אומרת? איך אני עונה נכון? אז הייתי צריכה את הליווי הזה מול הורים. ולגמרי המורה החונכת הייתה שם בשבילי, תודה לאל! (8# מורה חדשה)

מורה ותיקה-חונכת התייחסה לעניין החונכות עבור מורות חדשות כתפקיד ליווי הוליסטי: אחד הדברים באמת של מורה חדשה, בתוך חוסר היכולת שלה להתמודד, זה בעצם, שהיא גם החדשה הזאת בתוך בית ספר, וגם אין לה את היכולת לראות את המנגנונים שעומדים לרשותה. והורים יודעים את זה. אז תמיד, התפקיד שלי היה בתור מורה חונכת, זה להגיד: רגע, תקשיבי, בואי נראה מה עומד לרשותנו? איך אפשר לעזור לך? (13# מורה ותיקה-חונכת)

במספר מועט של ראיונות עלו ניסיונות חונכות מוצלחים פחות, בעיקר אצל מורים בחטיבות הביניים - שם מוצמד חונך מתחום הדעת, ולא דווקא ניתן מענה לצרכים של מורה או מחנך חדש בהתמודדות עם הורים:

המורה החונכת שלי היא הרכזת אנגלית, ואני לא מצליחה לדבר איתה על נושאים כאלה... זה בעיקר ישיבות מקצוע אחת לשבוע, וגם זה עם כל הצוות של מורי האנגלית. (מורה חדשה) #2

היחידה שנתנה לי מענה בבית הספר, בהתמודדות מול האימא הזאת - היחידה, הייתה הרכזת של המורים החדשים. המורה החונך שלי בכלל לא הבין אותי... (מורה חדשה) #18

התמה השנייה כללה גם התייחסויות לסדנאות הסטאז' בקבוצות מאורגנות שפועלות במסגרת בית הספר או במוסד המכשיר. למשל, באחד הראיונות עלה מענה שניתן בנושא ההכשרה לעבודה עם הורים בתוך קהילת בית הספר:

יש אצלנו קמ"ל - קהילת מורים לומדת: השתלמות כזאת, שזה דרך הפסגה, שנקראת מורים חדשים. ושמה יושבת היועצת ואחת מהמורות הוותיקות, שבמקרה כאילו גם הייתי איתה בצוות... אז יש קורס מורים חדשים, שהם חדשים באביטל, לא בהכרח חדשים במערכת. ושמה עולים כל מיני דברים, בין השאר יש התמודדות עם הורים, ועל ימי הורים. (מורה ותיקה-חונכת) #10

עכשיו כשאני בתוך המערכת, ואני חי את זה - אז השתלמות כזאת מאוד נראית לי רלוונטית, במיוחד אם זה ללמוד עם קולגות שגם הם חיים את זה. זה באמת נראה לי, יכול להיות משהו שהוא יותר מעשי ופחות תאורטי ממה שהיה במכללה. (מורה חדש) #15

דוגמה לחונכות קבוצתית נוספת הופיעה בסדנת הסטאז' במכללה, סדנה שכל מורה חדש מחויב לקחת בה חלק:

יש לי סדנת סטאז' שאני עושה בגורדון... אנחנו מעלים, כל פעם מעלים איזה שהיא סוגיה, ואנחנו ככה... מציעים פתרונות, החבר'ה האחרים אחרי שהם מעלים את הסוגיה. עכשיו דווקא, לאחרונה, נגענו קצת... בשיעור האחרון הייתה התייחסות לתקשורת עם הורים, אבל זה היה ממש בקטנה. (מורה חדשה) #2

אשר לתקופת ההתפתחות המקצועית in-service, רוב המורות הוותיקות-חונכות ציינו שלא קיבלו הכשרה בתחום זה, היינו לא השתתפו בהשתלמויות בנושא, אף על פי שכל המורים מחויבים בשעות התפתחות מקצועית לאורך שנות עבודתם בהוראה. ניתן למצוא עדויות לכך בציטוטים אלה:

לא, כלום, שום דבר. שום השתלמות רלוונטית להורים בכל מהלך שנותיי. תמיד היו השתלמויות שהן ממש ספציפיות לתחום האומנות או שהן היו השתלמויות יותר פדגוגיות-כלליות. (מורה ותיקה-חונכת) #5

מורים שרכשו הכשרה בתחום עשו זאת באופן אינדיבידואלי ולעיתים רחוקות גם במסגרת השתלמות בית-ספרית. בלטו במיוחד שתי מרואיינות שלמדו הנחיית הורים באופן פרטי, בלי קשר לעבודתן כמחנכות:

גם אם אני שולטת בזה, ובאמת עברתי לזה הכשרות - כן! אני חושבת שהיום תקשורת עם הורים, ובמיוחד הורים צעירים - עם כל מה שקורה סביבנו, עם הדור הזה, עם המדיה, עם הטכנולוגיה, עם החשיפה, עם מה שקורה בבתי הספר, בהחלט! אני הייתי הולכת להשתלם בתחום הזה. (מורה ותיקה-חונכת) #20

הכשרה לעבודה עם הורים זה חובה! יותר מאשר אם אני אקבל עכשיו כלים טכנולוגיים להוראה במתמטיקה. זה כאילו, זה הבסיס, זה הבסיס של הבסיס. (18, #, מורה חדשה) מורה אחרת ציינה זאת בהקשר של לימודיה לתואר שני:

התואר השני שעשיתי, של חינוך בהדרה, סיימתי אותו לפני ארבע שנים בערך. נתן לי... זה היה מלא בקורסים רק על הורות. ושם למדתי גם איך להתמודד עם הורים כמורה. (14, #, מורה ותיקה-חונכת)

שלוש המרואיינות שהתייחסו לנושא למדו קורסים בנושא תקשורת עם הורים במסגרת פרטית או מוסדית, ושלושתן טענו שזו הכשרה הכרחית לכל מורה לפני שהיא יוצאת לשטח. מורה אחת ציינה כלים שרכשה בהשתלמויות בית-ספריות וגם בקורסי הנחיה לאורך שנות עבודתה: מרגישה שיש לי כלים רבים להתמודדות עם הורים, הניסיון בכל זאת עושה את שלו... אך לא רק. הנהלת בית הספר דאגה להשתלמויות רבות בנושא. בעיקר היו עושים סימולציות של מקרים אמיתיים, ויחד היינו מנתחים אותם כדי ללמוד ולהשתפר להבא. (19, #, מורה ותיקה-חונכת)

לסיכום, ניתן לראות שהשלב החשוב ביותר להכשרה להתמודדות עם הורים הוא שלב הכניסה להוראה. בתקופת הסטאז' המורים החדשים זקוקים לכלים ולידע בנושא, משום שהם מתמודדים בפועל עם הורים ונתקלים בסיטואציות מורכבות ובקשיים בתחום זה. המורה החונכת ו/או סדנת הסטאז' מתבררות ככלי האפקטיבי ביותר לתמיכה במורים החדשים, והן יוצרות הזדמנות ללמידה משמעותית ומספקות כלים להתמודדות הלכה למעשה תוך כדי העבודה. יכולת ההישרדות של מורה חדש תלויה מאוד בתמיכה שקיבל בתקופה המשמעותית הזאת, בתוך בית הספר ומחוצה לו, ואין זה מפתיע שאלו השנים שבהן מורים רבים פורשים ומוותרים על המשך דרכם בהוראה (נאסר ואחרים, 2006; פריצקר וחן, 2010). בנוסף לאתגרים המקצועיים והאישיים, הקשר בין מורים להורים מהווה זירת התמודדות נוספת עבור המורים החדשים, והיעדרותה של הכשרה בנושא מעצימה זאת.

אשר לשאלת המחקר השנייה, בשל היעדר הכשרה בנושא רוב המורים החדשים שמגיעים לשלב ההתמחות, חסרים כלים ומיומנויות להתמודדות עם הורים. בנושא פרקטיקות ההתמודדות של המורות עם הורים, בעיקר בשנים הראשונות, עלו שלוש תמות מרכזיות: (א) חינוך ב-Co/עבודת צוות; (ב) חונכות מובנית; (ג) הפניה או הכוונה לגורם נוסף (ראו תרשים 1). פרקטיקות אלו נוצרו על ידי הצוותים החינוכיים במטרה לתת מענה לחסך בהכשרה שאיתו מגיעים המורים החדשים לשלב ההתמחות. בלטה מאוד ההשפעה הרבה שיש לתהליך החונכות על יכולת ההתמודדות של מורים חדשים עם הורים בתחילת דרכם. באופן כללי השימוש בעבודת צוות וחינוך ב-Co אופייניים כפרקטיקה שמורים חדשים נוקטים בשנתם הראשונה או השנייה להוראה, רק אם מנגנונים אלו מקובלים בבתי הספר שהם עובדים בהם. מנגנונים אלו עוזרים לתמוך בהתמודדות יעילה של מורים לאורך השנים, ולא דווקא מיועדים למורים חדשים. אצל המורות החדשות הופיעו דוגמאות לשלוש הפרקטיקות. הציטוטים להלן מדגימים את השימוש בעבודת צוות ובחינוך ב-Co:

זו השנה הראשונה שלי במשרד החינוך כמורה. אני מחנכת כיתה ז'. הפורמט אצלנו, נכון לעכשיו, הוא כזה של שני מחנכים בכיתה [...] אנחנו ארבעה מורים, יש לנו קבוצת ווצאפ כזאת, אז אני משתפת לגבי סוגיות מול הורים, ואז הם כותבים לי ועונים לי. יש שם שתיים שהן ותיקות... וגם הרכזת שלנו והיועצת. הן בעצם הכלים, אם אפשר לקרוא לזה ככה. הן אלה שיכולות לסייע ולייעץ. (2, #2, מורה חדשה)

מורה חדש אחר התייחס לדמויות בצוות כמנגנון כפול - גם היועצת וגם הקולגות שסייעו לו: פגישות קבועות עם היועצת, שמאוד מאוד עזרו. ממש ספת הפסיכולוגית... שעה בשבוע, של באמת, לשבת ולדבר על הדברים שקורים לי עם הורים. והייתה לנו יועצת מדהימה, וגם שם קיבלתי הרבה עצות טובות, הרבה הכוונה. אני חושב שבמסגרת בית ספר היועצת הייתה הדמות המרכזית שסייעה לי. אחר כך גם המורה המקבילה, שהייתה גם החונכת שלי, וגם המורים האחרים. (15, #15, מורה חדש)

נראה שעבודת צוות ממשיכה להיות פרקטיקה יעילה גם עבור מורות ותיקות: אני מרגישה שאני שייכת לאיזושהי מערכת פה, בבית ספר שנותנת לי גב, שיש לי... אולי לא נותנת לי גב - אלא שאני לא לבד, שאני חלק מצוות. ואם אני צריכה, אז כל הצוות יהיה שותף כדי לפתור משהו שנוצר מול הורים, כדי לקדם משהו. שזה מבחינתי, ממש... באמת נורא חשוב! כדי שלי יהיה את הביטחון. (9, #9, מורה ותיקה-חונכת)

תמה נוספת שבאה לידי ביטוי אצל כל המורות החדשות היא החונכות המובנית והמורה החונכת שמלווה את המורה החדשה בשנתה הראשונה במערכת. מדובר על מנגנון שמשרד החינוך מתקצב, אשר מיושם בכל בתי הספר בצורה מובנית של פגישה שבועית קבועה: המורה החונכת שלי... קודם כול, הייתי יושבת איתה פעם בשבוע. לפני אספת הורים ישבנו: מה אומרים באספת הורים? מה עושים... ממש כאילו, ליוותה אותי בכל צעד שהיה בבית ספר. לפני היום, יום הורים, ישבנו גם איך מעבירים יום הורים? מה מדברים? איך עושים? מה אומרים? (7, #7, מורה חדשה)

בתחום זה מעניין היה לראות את נקודת המבט של המורות הוותיקות-חונכות בנוגע לתפקיד שמילאו, ואיך הן ראו את תפקידן בהקשר הזה. ניתן ללמוד על כך מהציטוטים האלה: היו מקרים שניסחתי יחד עם מורות מכתב להורים, היו פעמים בהן ישבתי ליד מורה, שדיברה עם הורים בטלפון, ותוך כדי סימנתי לה מה להגיד, מלא פעמים... ועם מורות חדשות גם הייתי בתוך יום הורים, יחד איתן בכיתה, כדי לעזור ולחונך. (14, #14, מורה ותיקה-חונכת)

נדרשתי פעמים רבות לעשות זאת במסגרת תפקידי כחונכת. דאגתי תמיד להיות מאחורי הקלעים ולא לשבור את סמכותה של המורה. זה בא לידי ביטוי שחשבנו יחד מה לענות להורים, כיצד לנסח, איך להתנהל בשיחה עם הורים. אפילו היינו עושות סימולציה לפני שיחה עם הורים. (19, #19, מורה ותיקה-חונכת)

מהציטוטים הללו עולה שהחונכות המובנית, אם היא נעשית בצורה נכונה, מהווה כתובת לרונטית וזמינה ביותר להיועצות ולמידה של המורים החדשים אפילו יותר מסדנאות הסטאז'

הקבוצתיות. המורים החונכים מייעצים למורים החדשים ותומכים בהם מתוך אינטואיציה והתנסות עם מקרים קודמים בעברם. דוגמה לכך מוצגת בדבריה של מורה בשנה השנייה, המתייחסת לניסיון ולביטחון שרכשה עם הזמן ומאפשרים לה להתמודד עם מקרים דומים:

אני גם מיישמת דברים שכבר עשיתי: שאני יודעת שלא עבדו לי, או שכן עבדו לי. אני יודעת כבר לצפות איך הורה מסוים יגיב ואיך אחר יגיב. זה פשוט מהניסיון, אני רואה שכאילו, הפרקטיקה יותר תורמת לי. וזה שאני ממשיכה עוד שנה... אני גם משתפרת בזה כאילו, לשנה לאחר מכן. (17#), מורה חדשה)

התמה השלישית של פרקטיקות התמודדות שהופיעה בראיונות, הייתה הפניה או הכוונה לגורם נוסף. כמעט כל המרואיינים התייחסו לכך, כפי שניתן למצוא בציטוטים להלן:

אם צריך, אז אני מזמנת לשיחות עם היועצת, עם פסיכולוגית בית ספר, יש גם כאלה. למשל, היה מקרה ששיתפתי את היועצת, ביקשתי ממנה לפנות אליהם. אני כאילו נתתי להם את ההמלצות שלי, איך אני רואה את זה, להקל עליו את שנת הלילה, אבל כן, היה לי חשוב שגם היועצת תתערב, למרות שזה לא מתפקדינו. (10#), מורה ותיקה-חונכת)

גם אחת המורות החדשות, מורה לאומנות, התייחסה לנושא:

אני מערבת את המחנכת. כאילו, זה תמיד נשאר בגבולות המחנכת. שתביני, זה לא עובר למנהלת, כמעט אף פעם... אלא אם זה מקרים שהם קיצוניים. גם נעזרתי כמה פעמים ביועצת, כי היו ילדים, שנגיד... שציירו כל מיני דברים... או שזה. אז אני מדברת עם היועצת, והיא כאילו, את יודעת, נותנת לי את הרקע. (16#), מורה חדשה)

אפשר לראות מהממצאים, שהשנה הראשונה בפרט אבל גם השניים שאחריה דורשות הרבה ליווי, תמיכה, הכוונה והתייעצות עם קולגות בצוות, עם אנשי צוות נוספים כמו יועצת, רכזת שכבה, מנהל/ת וגם מורות חונכות, שיהוו כתובת למורים החדשים על מנת שיתמודדו ביעילות עם הורים. ניתן לסכם ולומר, שהפרקטיקות שהמורות החדשות בוחרות להשתמש בהן אינן קשורות להכשרתן אלא למשאבים העומדים לרשותן בבית הספר שבו הן מתחילות את התמחותן (שנת הסטאז'). אם מתקיימת שגרה של חינוך ב-Co או של עבודת צוות, זו הופכת לפרקטיקה עבורן. כשיש תהליך חונכות מוצלח ומובנה בפגישות קבועות, הן משתמשות בו ומנצלות את המשאב הזה, ובכל מקרה כמעט תמיד עומדת לרשותן הפרקטיקה של התייעצות עם גורם נוסף - שיכול להיות מצוות בית הספר או מישהו מהמעגל האישי או המשפחתי. הן מחפשות ומוצאות כל משאב שזמין עבורן, כיוון שהתמיכה כה חשובה בשלב הקריטי הזה של הכניסה להוראה. מהראיונות עולה באופן ברור למדי, כי את ההכשרה המשמעותית להתמודדות עם הורים הן מקבלות בתוך בית הספר מקולגה, מהמורה החונכת או בקבוצה, ולא במכללות.

דיון וסיכום

מחקר זה עוסק בהכשרת מורים להתמודדות עם מעורבות הורים בבית ספר מנקודת מבטם של מורות ומורים חדשים ומורות ומורים חונכים. המרואיינים שנבחרו במחקר משקפים מגוון של מורים, ורובם הורים בעצמם. אחת הסיבות לייצוג גבוה יחסית של מורים שהם הורים היא שרבים

מהלומדים בתוכניות ההסבה נמצאים בשלב מתקדם יותר בקריירה, ונעשו הורים בעצמם. מכאן שנקודת המבט שלהם על הנושא שונה מעט מזו של סטודנטים הלומדים לתואר סדיר שאינם הורים. רוב המורים שהתראיינו למחקר הנוכחי, החדשים וגם הוותיקים, התייחסו להיעדר הכשרה של ממש בנושא של התמודדות עם הורים בשלב ההכשרה להוראה. היעדר ההכשרה גורף וחוצה מסלולי הכשרה ותחומי הכשרה. גם במחקר שבדק את התפיסות של מתכשרות להוראה בנוגע לקשר עם הורים רגע לפני המעבר לשטח (רמות, 2022), נמצא שהיעדרה של מדיניות ברורה במתווה ההכשרה להטמעת הנושא ברמת הידע מובילה להכנה לקויה לעבודה בשטח, לתפיסה של ההורים כגורם מאיים ולהבלטת "הצד האפל" של מעורבות ההורים (Addi- Raccah & Grinshtain, 2018). משם נסללת הדרך לפגיעה בהווה ובעתיד בהבניה של שותפויות מוצלחות בין מוסדות חינוך להורים (רמות, 2022; Epstein, 2018). במחקר הנוכחי בלטו התייחסויות של מורות שקיבלו הכשרה כלשהי בתחום זה, אך טענו שהיא לא הייתה רלוונטית לעבודתן בשטח. ברוב המקרים הייתה הכשרה לנושא בשלב החניכה, כלומר בשנת הסטאז', בעיקר מצד המורה החונכת, ולעיתים גם בסדנת הסטאז' הקבוצתית. יש לציין שתהליך החונכות האישית אינו מבטיח חיבור בין-אישי מוצלח, והקשר תלוי בגורמים אישיותיים של המורה החדשה ושל המורה הוותיקה-חונכת שמוצמדת אליה. הגדרת תפקיד המורה החונך מוסדרת בחוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 2015) וכוללת הגדרות תפקיד ונהלים ברורים, אך בפועל לא כל המורים החדשים זוכים לתהליך חונכות מסודר ואיכותי כפי שנדרש, וזאת מסיבות שונות. המורים החדשים, שצריכים לטפח יחסים עם ההורים בבית הספר ומגיעים כמעט ללא הכשרה ייעודית בנושא, מחפשים פרקטיקות יעילות להתמודדות עם ההורים. רוב הממצאים בנושא הפרקטיקות התייחסו לדרכי ההתמודדות בשטח, הלכה למעשה, ונוצרו בבתי הספר ועל ידי הצוותים החינוכיים במטרה לתת מענה לחסך שאיתו מגיעים המורים החדשים לשלב ההתמחות. כאמור, למקומה של ההכשרה האקדמית (pre-service) אין כמעט ערך בתחום יחסי הורים-מורים עם הכניסה לעבודה בשטח. הגורם שנמצא תורם וחיוני בכניסה להוראה הוא תהליך החונכות. לפי לזובסקי ואח' (2007), מורים חונכים אמורים לתת מקום לקשיים של המורים החדשים, לשאלות ולצרכים המיידים שלהם, מבלי לשכוח את המטרות לטווח ארוך של התפתחות המורה החדש ואת האחריות שחלה עליהם לטפח אותו ולהפוך אותו למורה טוב יותר (שץ-אופנהיימר, 2021). תפקידו של המורה החונך הוא לספק גם תמיכה רגשית וגם מענה מקצועי, תוך טיפוח מיומנויות ודפוסי עבודה שמאפשרים למורה החדש ללמוד תוך כדי העבודה ומתוך מה שעולה בשטח. גם בתהליך החונכות בקרב מורים חדשים בשנה השנייה להוראה נמצא, כי התמיכה, החיזוק והעידוד הם מרכזיים וחשובים ביותר (Vaitzman Ben- David & Berkovich, 2022).

הלמידה מהניסיון וצבירת הביטחון תוך כדי ההתנהלות חזרו ועלו בראיונות רבים הן אצל המורות החדשות הן אצל הוותיקות. ברוב המקרים המורים לומדים מהניסיון ועל סמך התייעצות עם הקולגות שלהם וכמובן גם על בסיס אינטואיציות. עבודת הצוות או חינוך ב-Co, הפנייה

לגורם נוסף בתוך בית הספר או מחוץ לו ובעיקר החונכות המובנית - כל אלה הן פרקטיקות התמודדות ביחסיהם של מורים חדשים עם הורים בשנותיהם הראשונות בהוראה. ניתן למצוא בראיונות עדויות לכך ששלב הכניסה להוראה (induction) הוא השלב החשוב והקריטי ביותר לקליטה מיטבית של מורים חדשים בבית הספר ובמערכת החינוך בכלל (Vaizman Ben-David & Berkovich, 2022). הכוחות שמלווים את המורים החדשים בתוך בית הספר: המורה החונכת, היועצת, רכז/ת המורים החדשים, הצוות וכמובן המנהל/ת - משפיעים בצורה מכרעת על יכולת ההתמודדות של המורים החדשים עם הקשיים והדרישות של שנת הסטאז', והפן של התמודדות עם הורים מסיף נדבך משמעותי במיוחד להתמודדות זו (Hong & Matsko 2019; LoCascio et al., 2016).

בנוסף לכך חשוב להדגיש כי ההתמודדות מול ההורים באה לידי ביטוי במחקר זה במגוון תחומים, החל מתקשורת עם הורים כתחום מרכזי, דרך הצורך בליווי בתהליכי עבודה מול הורים וכלה בהבנה של משמעות ההורות והביטויים של משמעות זו, כפי שבאים לידי ביטוי במציאות הבית-ספרית. התמודדות מגוונת זו מדגישה את תקופת הסטאז' כתקופה שמביאה לידי ביטוי ידע יישומי שנרכש באמצעות ניסיון ואינטואיציות של המורים החדשים עצמם ושל החונכים שלהם. מגוון ההתמודדויות מול הורים ממחישות את החשיבות ל"תורה שבעל פה" במגוון זירות, תחומים ותהליכים שהמורים מתמודדים עימם. תחומי ההתמודדות המגוונים באים לידי ביטוי גם במודל של אפשטיין (Epstein, 2018) ובמחקרים נוספים שנעשו בשנים האחרונות, ומתארים יחסי הורים-מורים כרב-ממדיים ומורכבים (Addi-Raccah et al., 2021; Jeynes, 2012).

לסיום, הכשרה מיטבית שואפת לקדם אינטראקציות משמעותיות עם המערכות המשפיעות על הקשר בין מורים להורים במטרה לתרום לפיתוח הרציפות והשותפות בין המערכות (Bronfenbrenner, 1986). מאחר שהתפתחות האדם - במקרה זה התלמיד, הוריו ומוריו - מושפעת מהמערכות הסובבות אותו ומיחסי הגומלין שבין מערכות אלה, יש לזהות את המערכות המשפיעות על הקשר בין מורים להורים, להתייחס אליהן כבר בשלבי ההכשרה להוראה ולחתור לשותפות ארוכת טווח ומפרה בין הצדדים השותפים. אסטרטגיה זו תסייע גם לקדם את התנאים להמשך פיתוח התוכניות והאמצעים שבאמצעותם יוכלו לא רק סטודנטים להוראה, אלא גם מתמחים ומורים ותיקים, לרכוש, לפתח ולשכלל את הידע, את ההבנה ואת המיומנויות שיאפשרו להם לקיים תקשורת ויחסי שותפות מקדמים עם הורי התלמידים (גרינבאום ופריד, 2011; שכטמן ובושריאן, 2015; Epstein, 2005).

תרומת המחקר ומגבלותיו

תרומתו העיקרית של המחקר מבחינה תאורטית היא לשפוך אור על זווית שלא נחקרה די ולהציג את מעגלי ההכשרה השונים טרום הכניסה להוראה ואחריה בזיקה לנושא מעורבות ההורים במערכות חינוכיות. מבחינה מתודולוגית, המחקר הנוכחי מביא שתי נקודות מבט

ייחודיות המאפשרות השוואה והשלמה בו-זמנית: נקודת המבט של מורים חדשים במערכת, עד שלוש שנים בהוראה, ובמקביל - נקודת המבט של מורים ותיקים-חונכים. מבחינה יישומית המחקר מצביע בצורה ברורה על כך שנדרש שינוי בהכשרת מורים חדשים וותיקים והתאמת סל הכלים והמימוניות שלהם לתקשורת ולשותפות עם הורים בעידן הנוכחי. כמו כן ניתן היה לראות בביורר עדויות רבות לכך, שההכשרה המהותית ביותר בנושא מתרחשת בתהליך הכניסה להוראה, בבתי הספר בשלב ההתמחות, מכיוון שבשלב זה הצורך של המורים החדשים הוא הרב ביותר. דגש יישומי מרכזי מתבטא בצורך ללמוד על הורות כדי להבינה לא רק בהקשר של מסגרות חינוך אלא ברמה רחבה ומעמיקה יותר.

במחקר השתתפו 19 מורות ומורה אחד; כולם גרים ועובדים בבתי ספר באזור הצפון, ורובם מלמדים בבתי ספר יסודיים במועצות אזוריות. ברור שזו בחירת משתתפים בעלי רקע מסוים. אף על פי שלפי עקרונות המחקר האיכותני כל משתתף הוא עולם ומלואו ועומד בפני עצמו, ממצאי המחקר צריכים להיבחן על פי הרקע של המשתתפים תוך התייחסות ביקורתית לכך שהרקע גם עשוי לעצב את ההשקפות ואת דרכי הפעולה מול הורים, שגם הם תלויי הקשר סביבתי וחברתי. כמו כן המחקר מביא נקודת מבט של מורים בלבד, ואין להסיק מכך על התמונה הכוללת בנוגע למאפייני היחסים, כיוון שחסרה נקודת המבט המשלימה של ההורים בנוגע לתחום הנחקר. נקודת מבט של ההורים עשויה גם לסייע במיפוי סוגי ההתמודדויות של מורים מול הורים, בדגש על תחומים שונים ועל רמת חשיבותם או מרכזיותם. בנוסף לכך, המחקר התקיים עם סיום משבר הקורונה ובתוך תקופת ההסתגלות המתמשכת לתקופה שאחריה (long Covid period). האתגרים הקשורים בתקופה מורכבת זו עשויים להשתלב בתוך אתגרי הכשרת המורים (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020), ויש להרחיב על כך במחקרים עתידיים שיבחנו באופן הוליסטי את הקשר בין המשברים השונים. כמו כן מחקרי המשך יכולים לחזק ממדים השוואתיים, כמו למשל התייחסות להבדלים בין מורים שהם הורים לכאלה שאינם הורים, מתוך הבנה שמציאות עבודתם של מורים שהם הורים שונה, בעיקר עבור אימהות (Weisberger et al., 2021), וכן הבדלים בתרומת ההכשרה להתמודדות עם הורים ברמה תאורטית ויישומית לפי תקופות ההכשרה השונות. הדגש שעלה במחקר זה על חשיבות ההכשרה בזיקתה לשדה בתקופת הסטאז' נתמכת על ידי מחקרים שמדגישים גם את חשיבות הפרקטיקום כתקופה שמדגישה את ההכשרה בשדה (אבידב-אונגר ואחרים, 2023) ומחזקת את חשיבות הבחינה העתידית של תקופות שונות בהכשרה להתמודדות עם הורים בדגש השוואתי.

מקורות

אבידב-אונגר, א', גרינשטיין, י', ליבנה, ע', שקד, ח' וניקריטין, ד' (2023). מבט השוואתי על דגמי שותפות אקדמיה-שדה המתקיימים במוסדות אקדמיים להכשרת מורים: תפיסות של בעלי תפקידים מהאקדמיה ומהשדה. **דפים**, 80, 81-103.

ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2012). נשירה מהוראה בישראל: מניעים, גורמי סיכון והתמודדות מנקודת מבטו של המורה ומנקודת מבטה של המערכת החינוכית. **שבילי מחקר**, 18, 52-62.

- אריאב, ת' (2006). החלטת המועצה להשכלה גבוהה בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" - דוח ועדת אריאב. המועצה להשכלה גבוהה.
- אריאב, ת' (2008). ההכשרה להוראה: תמונת מצב בעולם ובארץ ומבט לעתיד. בתוך ת' אריאב וד' כפיר (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמ' 19-55). ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- ברהב, ה' (2020). הקשר בין מורים להורים בהכשרה להוראה - דוח מסכם של מרכז מהות. בעקבות מפגש פיתוח ארצי, מכללת לוינסקי לחינוך.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 195-228). דביר.
- גרינבאום, ז' ופריד, ד' (עורכים) (תשע"א-2011). קשרי משפחה - מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג'), תמונת מצב והמלצות. היוזמה למחקר יישומי בחינוך.
- גרינפלד, נ' וברלב, ב' (2013). האגף להכשרת עובדי הוראה - מדיניות ומעשה. בתוך ש' שמעוני וא' אבידר-אונגר (עורכות), על הרצף: הכשרה, התמחות, ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תיאוריה ומעשה (עמ' 27-59). מכון מופ"ת.
- דהן, א', שחם, ח' ושורצקי, א"ח (2021). המתמחה בהוראה בשנתו הראשונה מנקודת מבט רפלקטיבית. רב-גוונים: מחקר ושיח, 20, 101-128.
- דוח ועדת ויינברג (2015). הוועדה הבינלאומית להערכת איכות הלימודים בתחום החינוך ותכניות הוראת המדעים. המועצה להשכלה גבוהה.
- ודמני, ר' וענבר, ע' (2019). דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. המועצה להשכלה גבוהה, האגף האקדמי, מזכירות המועצה.
- זהר, ע' ובושריאן, ע' (2020). התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21: סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- להבי, י' (2009). "בראש ובראשונה ידיים" - על התנסות מעשית בהכשרה להוראה. הד החינוך, 84(3), 62-64.
- לזובסקי, ר', רייכנברג, ר' וזייגר, ט' (2007). המורה החונך במסגרת ההתמחות בהוראה: מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה להתמחה. דפים, 45, 56-89.
- משרד החינוך (2001). חוזר מנכ"ל - תשס"ב/1-2-3, שיתוף הורים בבתי-ספר יסודיים.
https://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/sb4h2_3_1.htm
- משרד החינוך (2015). חוזר מנכ"ל עא/4(ב), כסלו/דצמבר תשע"א. התמחות וכניסה להוראה.
https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=120#_Toc256000060
- משרד החינוך (2020). חיזוק הקשר בין מערכת החינוך לבין ההורים - השפעות משבר הקורונה.
<https://meyda.education.gov.il/files/planning/corona2020.pdf>
- נאסר, פ', פרסקו, ב' ורייכנברג, ר' (2006). תהליך ההתמחות בהוראה - סטאז': דו"ח סופי. גף ההתמחות בהוראה במשרד החינוך.
- נוי, ב' (2014). של מי הילד הזה? יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם. מכון מופ"ת.

- פריצקר, ד' וחקן, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. בתוך ד' משכית (עורכת), עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12, 131-94.
- רמות, ר' (2022). ההורים נותרו מחוץ להכשרה - תפיסות של מתכשרות להוראה רגע לפני המעבר לשדה. בתוך י' גילת וע' טבק (עורכים), מבטים מצטלבים שותפות חינוכית בין הורים לבין צוותי חינוך מגמות עכשוויות ועתידיות (עמ' 163-194). רסלינג.
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים) (2015). בין הורים למורים בחינוך העל יסודי. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- שץ אופנהיימר, א' (עורכת) (2021). חונכות: תיאוריה, מחקר ומעשה. רסלינג.
- Addi-Raccach, A., Dusi, P., & Seeberger Tamir, N. (2021). What can we learn about research on parental involvement in school? Bibliometric and thematic analyses of academic journals. *Urban Education*, 58(10), 2276-2307.
- Addi-Raccach, A., & Grinshtain, Y. (2017). Forms of capital and teachers' views of collaboration and threat relations with parents in Israeli schools. *Education and Urban Society*, 49(6), 616-640.
- Addi-Raccach, A., & Grinshtain, Y. (2018). Teachers' capital in view of intensive parental involvement in school: The case of teachers in high socio-economic status schools in Israel. *Research Papers in Education*, 33(5), 599-619.
- Addi-Raccach, A., & Seeberger Tamir, N. (2022). Mothers as teachers to their children: Lessons learned during the Covid-19 pandemic. *Journal of Family Studies*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13229400.2022.2048964>
- Assadi, N., & Murad, T. (2017). The effect of the teachers' training model "Academy-Class" on the teacher students' professional development from students' perspectives. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 214.
- Becher, A., & Lefstein, A. (2020). Teaching as a clinical profession: Adapting the medical model. *Journal of Teacher Education*, 72(4), 477-488.
- Ben-Peretz, M., & Flores, M. A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 202-221.
- Bernard, H. R., Wutich, A., & Ryan, G. W. (2016). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. SAGE publications.
- Bingham, A., & Abernathy, T. V. (2007). Promoting family-centered teaching: Can one course make a difference? *Issues in Teacher Education*, 16(1), 37-60.
- Blee, K. M., & Taylor, V. (2002). Semi-structured interviewing in social movement research. *Methods of Social Movement Research*, 16, 92-117.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Carmi, T., & Tamir, E. (2022). Three professional ideals: Where should teacher preparation go next? *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 173-192.

- Ceglie, R., Black, G., & Saunder, S. (2022). COVID-19's impact on teachers and the teaching profession. In R. J. Ceglie, D. F. Abernathy, & A. W. Thorenbury (Eds.), *Schoolchildren of the COVID-19 pandemic: Impact and opportunities* (pp. 59–81). Doi:10.1108/978-1-80262-741-120221004.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. In H. D. Gitomer & A. C. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th ed., pp. 439-547). American Educational Research Association.
- De Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., & Van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family–school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425.
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586-595.
- Epstein, J. L. (2005). Links in a professional development chain: Preservice and inservice education for effective programs of school, family, and community partnerships. *The New Educator*, 1(2), 125-141.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118.
- Epstein, J. L. (2016). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406.
- Erdener, M. A., & Knoeppel, R. C. (2018). Parents' perceptions of their involvement in schooling. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 1-13.
- Flick, U. (2018). *Doing triangulation and mixed methods* (Vol. 8). Sage.
- Haisraeli, A., & Fogiel-Bijaoui, S. (2021). Parental involvement in school pedagogy: A threat or a promise? *Educational Review*, 1-20.
- Hargreaves, L., & Flutter, J. (2019). The status of teachers. In *Oxford Research Encyclopaedia of Education*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.288>.
- Hong, Y., & Matsko, K. K. (2019). Looking inside and outside of mentoring: Effects on new teachers' organizational commitment. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2368-2407.
- Ihmeideh, F., AlFlasi, M., Al-Maadadi, F., Coughlin, C., & Al-Thani, T. (2020). Perspectives of family–school relationships in Qatar based on Epstein's model of six types of parent involvement. *Early Years*, 40(2), 188-204.

- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201-233.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 47*(4), 706-742.
- Jeynes, W. H. (2022). *A meta-analysis: The relationship between the parental expectations component of parental involvement with students' academic achievement*. Urban Education. Doi:10.1177/00420859211073892
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2020). *Educational research quantitative qualitative and mixed method approaches*. SAGE.
- Kaplan, H. (2021). Promoting optimal induction to beginning teachers using self-determination theory. *SAGE Open, 11*(2), 1-14.
- Lareau, A. (2021). *Listening to people: A practical guide to interviewing, participant observation, data analysis, and writing it all up*. University of Chicago Press.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure, 55*(3), 115-122.
- Lau, E. Y. H., & Ng, M. L. (2019). Are they ready for home-school partnership? Perspectives of kindergarten principals, teachers and parents. *Children and Youth Services Review, 99*, 10-17.
- Leenders, H., Haelermans, C., De Jong, J., & Monfrance, M. (2018). Parents' perceptions of parent-teacher relationship practices in Dutch primary schools – an exploratory pilot study. *Teachers and Teaching, 24*(6), 719-743.
- Levental, O., Naifeld, E., Kharanbe, S., & Amasha, M. (2020). Experience changes perceptions: Arabic-speaking students' perceptions regarding the PDS model and teacher training. *International Education Studies, 13*(2), 115-122.
- Livingston, K., & Flores, M. A. (2017). Trends in teacher education: A review of papers published in the European journal of teacher education over 40 years. *European Journal of Teacher Education, 40*(5), 551-560.
- LoCascio, S. J., Smeaton, P. S., & Waters, F. H. (2016). How induction programs affect the decision of alternate route urban teachers to remain teaching. *Education and Urban Society, 48*(2), 103-125.
- Mandarakas, M. (2014). Teachers and parent - school engagement: International perspectives on teachers' preparation for and views about working with parents. *Global Studies of Childhood, 4*(1), 21-27.
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching*. Sage.
- Nissim, Y., & Naifeld, E. (2018). Co-Teaching in the academy-class program: From theory to practical experience. *Journal of Education and Learning, 7*(4), 79-91.

- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99.
- Ronen, I. K. (2022). The experience of teaching: Beyond teaching skills the case of the academy-class practice model. *Studies in Educational Evaluation*, 72. Doi:10.1016/j.stueduc.2021.101115
- Saldana, J., & Omasta, M. (2022). *Qualitative research analyzing life*. Sage.
- Shelton, L. G. (2019). *The Bronfenbrenner primer: A guide to develecology*. Routledge.
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128-157.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Sage.
- Tal, C. (2019). Core practices and competencies in teaching and teacher education: Definitions, implementation, challenges and implications. In P. E. McDermott (Ed.), *Teacher training: Perspectives, implementation and challenges* (pp. 1-74). Nova Publication.
- Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258-277.
- Uludag, A. (2008). Elementary preservice teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 807-817.
- Vaitzman Ben-David, H., & Berkovich, I. (2022). Functions and relational aspects of mentoring for novice teachers during the second year of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 48(5), 549-560.
- Weisberger, M., Grinshtain, Y., & Blau, I. (2021). How do technological changes in formal education shape the social roles of teachers who are mothers? *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103344>