



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 10 כסלו תשפ"ב, דצמבר 2021

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

במרחבי חינוך רב-תרבותיים: 'מעורבות הורים' של מבקשי מקלט אפריקניים – האם היא אפשרית?*

דולי אליהו לוי, מיכל גנץ מישר

* המחקר נערך בתמיכת מרכז מהות למידע, מחקר ופיתוח בתחום תקשורת משפחות – מערכת החינוך, מכללת לוינסקי לחינוך

תקציר

נושא המחקר הוא יחסי שיתוף הפעולה והתקשורת בין מחנכים להורים פליטים ומבקשי מקלט אפריקניים בישראל, מתוך התמקדות ברמת היסוד של מודל ההשפעה של מעורבות הורים שפיתח הובר-דמפסי (Hoover Dempsey et al., 2009).

המחקר מעשיר את הידע התאורטי על תהליכי השילוב והקליטה של מבקשי מקלט במסגרות חינוכיות בחברה הקולטת, וחושף דרכים להבנה טובה יותר של התרבות והמורשת של ההורים וליישומה בבניית גשרים בין מחנכים להורים, שיגבירו את שיתוף הפעולה ביניהם ואת מעורבות ההורים.

המחקר הוא איכותני-פרשני המאפשר, באמצעות ראיונות, להשמיע את קולם האישי והאותנטי של חמישה עשר מחנכים ועשרים הורים שילדיהם לומדים בגני ילדים ובבתי ספר יסודיים רב-תרבותיים במרכז הארץ. ממצאי המחקר מצביעים מצד אחד, על הבדלים בין המחנכים להורים בכל הקשור לתפקידים של מעורבות הורים ומשמעויותיה, ומצד אחר, נמצאו אלמנטים חופפים – שני הצדדים גילו נטייה ורצון להיות מעורבים, אולם נטייה זו תלויה בקשר המתקיים בין ההורה למחנך, בכנות הפעולות ובמאמצים פרו-אקטיביים ישירים ואישיים המסייעים בהתמודדות עם האתגרים והקשיים האישיים, החברתיים והתרבותיים.

מבוא

ישראל אינה אי בודד בתהליכי ההגירה הגלובליים, והיא נדרשת לתת מענה לשילובם של עשרות אלפי מהגרי עבודה, פליטים ומבקשי מקלט. רבים מאוד שוהים בה באופן בלתי חוקי. הם מצויים בשוליים החברתיים בתנאי חיים קשים כשהם סובלים מחוסר יציבות כללית, תעסוקתית ומשפחתית, וחווים תחושת ניכור ואי-שייכות חברתית (קריצמן אמיר, 2015; דלה-פרגולה, 2012; Kasinitz, Mollenkopf, Waters & Holdaway, 2008). במציאות זו קבעה ממשלת ישראל כי לפי חוק חינוך חובה, ילדים ממשפחות מבקשי מקלט ופליטים חסרי מעמד השוהים בישראל ילמדו במערכת החינוך הציבורית (קמפ ורייכמן, 2008; שפירא, 2010; Green, 2014). בפני אנשי חינוך ניצב האתגר לקבוע מדיניות סדורה ולפתח, על בסיס ההבדלים הסוציו-תרבותיים, פרקטיקות הכשרה, דרכי תקשורת וסיוע לקהילה (שמר, 2016; יונה ושנהב, 2005).

מעורבות הורים

הספרות המקצועית מלמדת כי למעורבות הורים בחינוך ילדיהם בכל שכבות האוכלוסייה נודעת חשיבות רבה. מסתבר כי הורים ששמרו על קשר עם בית הספר – היו מעורבים, התנדבו והגיעו לפגישות עם אנשי חינוך – סייעו לחינוך הילדים והשפיעו עליו לטובה. מעורבות זו חשובה במיוחד כאשר מדובר בילדים ובני נוער ממיצב חברתי כלכלי נמוך של תרבות מיעוט, השייכים לקבוצות הנמצאות בשוליים החברתיים. להוריהם של ילדים ובני נוער אלה בדרך כלל חסרים הידע, המיומנויות והתמיכה החברתית הנחוצים כדי להתמודד עם הקשיים שמציבה החברה הקולטת (שכטמן ובושריאן, 2015; Hill & Tyson, 2009; Aldous, 2006; Carreon, Drake & Barton, 2005).

מטרת הקידום של מעורבות הורים היא להבנות ידע בבית הספר על אודות התלמיד – וידע אצל ההורים על האפשרויות הקיימות עבור הילד בבית הספר. כאשר יש תקשורת רציפה, המחנכים יכולים ליידע את ההורים ולשתפם בכל הקשור למצבו של הילד: קשיים, שיפור הישגים, חשיפה למערכות ידע ממוחשבות ועוד. זאת ועוד, מול הורים מקהילת מבקשי המקלט ששפת בית הספר אינה שפת אם שלהם, מטרת התקשורת עם המחנכים היא גם תיווך שפת בית הספר ונורמות החברה הקולטת, והיא עשויה להיות מפתח לקידום התלמידים והישגיהם (עפרים, 2014).

במוקד מחקר זה נבחנת הרמה הראשונה של מודל ההשפעה של מעורבות הורים שפיתח הובר-דמפסי (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover Dempsey et al., 2009). המודל מניח תהליך רציף של חמש רמות המסבירות מדוע הורים מחליטים להיות מעורבים, אילו תפקידים הם לוקחים על עצמם וכיצד מעורבותם משפיעה על הילדים. הרמה הראשונה של המודל מתייחסת לגורמים המשפיעים על המוטיבציה של ההורה לקבל החלטה להיות מעורב. הרמה השנייה מתייחסת לבחירת הדרך שבה יהיה מעורב. בחירה זו מושפעת ממארג התנהגויות המאפיינות מעורבות של הורים במסגרת הבית ובית הספר. הרמה השלישית מתייחסת אל מנגנוני ההשפעה של מעורבות הורים על הישגים

לימודיים כגון: עידוד, חיזוק, הצבת דוגמה אישית והוראה משלימה בבית. הרמה הרביעית מתייחסת לתכונות המסייעות ללמידה: חויית מסוגלות אקדמית, מוטיבציה פנימית ללמידה, אסטרטגיות של תכנון וביצוע תהליכי ויסות עצמי בכל הקשור ליחסים עם מחנכים ועם בית הספר. הרמה החמישית והאחרונה מתייחסת לדרך שבה הילדים חווים ותופסים את ההתערבות, והשפעת תפיסות אלו על התכונות המסייעות ללמידה.

המחקר הנוכחי מספק מבט ביקורתי על מעורבות הורים מתוך התמקדות בניתוח רמת היסוד של המודל הכוללת שלושה גורמים המשפיעים על החלטת ההורים מקבוצת מיעוט להיות מעורבים ועל החלטת הצוות להשקיע ממרצו כדי לפתח מעורבות הורים ולתמוך בה.

שלושה משתנים הקשורים למוטיבציה של הורים להיות מעורבים:

1. מניעים אישיים – אמונות של ההורים בדבר יכולתם להשפיע על הישגי הילד. הכוונה לתפיסת האחריות של ההורה כלפי חינוך הילד והישגיו, ולתחושת המסוגלות של ההורה לעזור לילד בלמידה ולהשפיע על הישגיו.
2. מניעים הקשורים – תפיסות בנוגע ל"כנות" ההזמנה של בית הספר להיות שותף ומעורב – הזמנה זו עשויה להעלות את המוטיבציה למעורבות בעיקר כשהיא משודרת להורים שתפיסת המסוגלות העצמית שלהם נמוכה או שהם תופסים באופן פסיבי את תפקיד ההורה. מבחינים בין שלושה סוגים של הזמנות למעורבות: הזמנה כללית מבית הספר, הזמנה מהמחנכת, הזמנה מהילד עצמו.
3. משתני משפחה – היבטים שונים של החיים המשפיעים על האופן שבו ההורה מעורב בחיי ילדיו בפועל: (א) כישורים וידע של ההורים משפיעים על סוג המעורבות; (ב) ההערכה של הורים באשר למידת הזמן ולכוח שיש להם למעורבות; (ג) תרבות – תפיסות תרבותיות משפיעות על מערך התגובות של ההורים למחנכים ולהזמנה למעורבות.

שלושה משתנים הקשורים למוטיבציה של מחנכים לעודד מעורבות הורים:

1. מניעים אישיים – אמונות של מחנכים שכינון קשרים עם הורי התלמיד הוא חלק מתפקידם, ותפיסת המסוגלות העצמית של המחנכים בנוגע ליכולתם לשתף פעולה עם המשפחה כדי לקדם את הישגי התלמיד.
2. מניעים הקשורים – תפיסת המחנכים את התמיכה ואת המשאבים שהם מקבלים ברמה המערכתית וברמה הבית ספרית כדי לעודד מעורבות הורים.
3. השפעות הקשורות – (א) ידע וכישורים של המחנכים לתמוך במעורבות הורים; (ב) זמן וכוח שיש למחנכים כדי לעודד מעורבות הורים ולתמוך בה; (ג) תרבות – תפיסת מהות מקצוע ההוראה והתרבות הבית ספרית משפיעות על תפיסת האחריות של מורה בטיפוח מעורבות הורים ובתמיכה בה.

פעולות לקידום מעורבות הורים

מחקרים שבחנו את הקשר בין מעורבות הורים לבין הישגי תלמידים (אלטשולר-אזרחי ורוגלי-פארן, Hill & 2018 Tyson, 2009; Seginer, 2006; Wilder, 2014; Carreon, Drake & Barton, 2005; Arzubiga, Nogueron & Sullivan, 2009) מלמדים כי קיים קשר חיובי בין השניים, וקיימת פעילות ענפה ומתרחבת בתחום פיתוח תוכניות למעורבות הורים.

אפשטיין (Epstein, 1987, 1996) הציגה מודל שבו הגדירה שש קטגוריות של פעולות ראויות ורצויות לקידום מעורבות הורים:

- הורות – טיפוח כישורי הורות באמצעות הכשרות וסדנאות.
- תקשורת – יצירת מערך תקשורת דו-כיוונית וישירה בין הורים ומחנכים.
- תמיכת הורים בבית הספר – יצירת הזדמנויות להשתתפות באירועים בבתי הספר.
- למידה בבית – יצירת הזדמנויות למעורבות של המשפחה בלמידה.
- קבלת החלטות – שיתוף ההורים בקבלת החלטות בית ספריות ופיתוח מנהיגות הורים.
- שיתוף פעולה עם הקהילה – תיאום בין משאבים קהילתיים לצורכי בית הספר ולמשפחות התלמידים.

כשירות בין-תרבותית

עוד נמצא כי להגברת מעורבות הורים בחברה המאופיינת בהטרוגניות תרבותית נחוצים מחנכים בעלי כשירות בין-תרבותית. כשירות בין-תרבותית כוללת ידע, מיומנויות, גישות ומדיניות שמפתחים אנשי מקצוע בתהליכי למידה מתמשכת. היא סוללת דרך להבנת תרבויות השונות מהתרבות השלטת ומאפשרת לתקשר בתוכן ולהשתתף בהן. כשירות זו כוללת פיתוח של בקיאות לשונית ורכישת ידע על אודות תרבויות אחרות (בשיה, בן-פורת ויונה, 2016; 2006; Fantini, 2007; Dearthoff), נוכח השינויים הדמוגרפיים ותהליכי הגלובליזציה, ומתוך רצון להעשיר את הידע התאורטי על מעורבות הורים פליטים ומבקשי מקלט אפריקניים, בחרנו במחקר זה להתמקד בקשר המתהווה בין הורים למחנכים. על מחנכים דאלה מוטלת האחריות לפתח אקלים של שילוב בין קבוצות חדשות לקבוצות ותיקות בחברה ולעודד את מעורבותם בתהליך החינוכי.

מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרות המחקר הן לבחון את הגורמים – ברמת הורים וברמת מחנכים – המשפיעים על מעורבותם של הורים, מבקשי מקלט אפריקניים, בקבוצת מיעוט בעלת רקע תרבותי שונה, בבית ספר רב-תרבותי.
שאלות המחקר הן:

1. כיצד משתנים ברמת ההורים: מניעים אישיים, מניעים הקשורים ומשנתי משפחה, משפיעים על המוטיבציה של הורים, מבקשי מקלט אפריקניים, בקבוצת מיעוט בעלת רקע תרבותי שונה, להיות מעורבים בבית הספר.
2. כיצד משתנים ברמת המחנכים: מניעים אישיים, מניעים הקשורים והשפעות הקשורות, משפיעים על המוטיבציה של המחנכים לעודד מעורבות של הורים מבקשי מקלט אפריקניים, בקבוצת מיעוט בעלת רקע תרבותי שונה.

מתודולוגיה

המחקר הוא מחקר איכותני-פרשני מסוגת מחקר הבודקת את התופעה הנחקרת בתוך סביבה והקשר ספציפיים. שיטה זו מתאימה למחקר משום שהיא מאפשרת לנו להשמיע, כמקור ראשון, קולות אישיים ואותנטיים של מחנכים והורים על מערך התקשורת ביניהם (Zur & Eisikovits, 2015). בדרך זו ניטיב להבין את דרכי מעורבותם של הורים ממשפחות מבקשי מקלט מאפריקה ונוכל לתת מענה פדגוגי וחברתי לשונות בחברה רב-לשונית ורב-תרבותית (Krumer-Nevo, 2005).

במחקר משתתפים חמישה עשר מחנכים (שלוש גנות, ארבעה מורים, שמונה מורות) ועשרים הורים (8 נשים, 12 גברים) שילדיהם לומדים בגני ילדים ובבתי ספר יסודיים רב-תרבותיים במרכז הארץ. במחקר זה בחרנו להתמקד במסגרות חינוך קדם-יסודי ויסודי משום שבתקופת גיל זו מתקיימת בבית אינטראקציה מתמשכת ותלות בין הורה-לידה, ויחסי הגומלין בין הבית לבית הספר הדוקים יותר. וכן, מחנכים ומחנכות במסגרות אלו מבלים את מרבית זמנם אחרי יום הלימודים בתקשורת עם ההורים במטרה לתמוך בילד הצעיר ולקדם את הישגיו.

ההורים נבחרו על פי המלצת המורים. כל המחנכים והמחנכות בעלי ניסיון של חמש שנים ויותר בגני הילדים ובבית הספר שבו לומדים ילדים ממשפחות מבקשי מקלט ופליטים. כל ההורים שהו בארץ 8-10 שנים ויותר בעת עריכת המחקר. מקצתם הגיעו כזוגות נשואים, אחרים הכירו ונישאו בישראל. הגברים עובדים בעיקר במסעדות, במרכולים, במוסכים ובמוסדות חינוך, והנשים עובדות במשק בית.

כלי מחקר מרכזי הוא ריאיון מובנה למחצה המתמקד בתפיסות הסובייקטיביות של המורים ושל ההורים בנוגע למעורבות ההורים בבית הספר. כל אחד מן המשתתפים רואיין במשך כשעה במסגרות החינוכיות. עם המורים נערכו הראיונות בעברית, ועם ההורים – בעברית ובאנגלית. הראיון התחיל בהצגת מטרת המחקר, וכל המרואיינים חתמו על טופס הסכמה מדעת (באנגלית ובעברית) להשתתפות בו. בשלב הבא ענו המרואיינים על שאלות מנחות באשר לתפיסות שלהם בנוגע למעורבות הורים. ביקשנו מהמורים ומההורים להגיב לשלושה משתנים בזיקה לרמת היסוד של מודל

מעורבות הורים שפיתח הובר-דמפסי (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover Dempsey et al., 2009). למשל, את ההורים שאלנו שאלה כללית במה הם יכולים לתרום, וביתר פירוט שאלנו כל הורה: ספר על מקרה שבו היית מעורב או על מקרה שבו ניסית להיות מעורב ולא הצלחת; כיצד השפיעה עליך ההתנסות הזאת? איך הגבת? תאר לי מה אתה עושה כשאתה רוצה ליצור קשר עם המורה? את המורים שאלנו שאלה כללית במה ההורים יכולים לתרום, וביתר פירוט שאלנו כל מורה: ספר על מקרה שבו הורים היו מעורבים או על מקרה שבו ניסית לקדם מעורבות של הורים; כיצד השפיעה עליך ההתנסות הזאת? איך הגיבו ההורים? האם התרבות הבית ספרית מעודדת מעורבות הורים? איך זה בא לידי ביטוי ואיך זה השפיע על התפיסה שלך ועל לקיחת אחריות בנושא זה.

ניתוח תוכן של ממצאי המחקר התמקד במה שהמחנכים וההורים אמרו, כלומר, בתכנים ולא בצורה שבה נאמרו הדברים. ניתוח תוכן על פי קריפנדורף (Krippendorff, 2004), מאפשר תיאור מילולי של המחנכים וההורים הכולל את הפעולות, הרגשות, האמונות והידע שלהם, והסקת מסקנות התקפות בהקשר רחב. בשלב הראשון של הניתוח קראנו את התכנים. בשלב השני, חזרנו וקראנו וסימנו את הקטגוריות העולות מהם. בשלב השלישי, ערכנו מיון וארגנו את הקטעים על פי הקטגוריות המבוססות על המסגרת התאורטית של מחקר זה – מודל ההשפעה של מעורבות הורים שפיתח הובר-דמפסי (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover Dempsey et al., 2009). בשלב הרביעי, בחנו את הטקסטים לשם הסקת מסקנות בנוגע לדפוסים, לקשרים או להבדלים ביניהם. מגבלות המחקר נעוצות בהיקף ההכללה המצומצם שלו, משום שהמחקר נערך במסגרות חינוכיות במרכז הארץ ואינו חורג מהן למקומות אחרים בארץ ובעולם.

ממצאים ודיון

ממצאי המחקר חולקו לשתי קבוצות: הורים ומחנכים, ובכל קבוצה נבחנו שלוש קטגוריות תוכן הקשורות למוטיבציה שלהם להיות מעורבים.

משתנים הקשורים למוטיבציה של הורים להיות מעורבים:

(1) מניעים אישיים

בבחירת המניעים האישיים חשפו ההורים, מהגרים מאפריקה, תפיסות ואמונות הקשורות בתחושת המסוגלות והיכולת שלהם לעזור לילדיהם בתהליך הלמידה ולסייע להם לשפר את הישגיהם בלימודים:

חשוב לי לדעת מה קורה בבית הספר. אני שואל את הילד מה למד בבית הספר כי אני חושב שהלימודים של הילד שלי זה דבר חשוב בשבילי ובשבילו [...] לי קשה ככה וגם קשה לי ללמוד את השפה העברית, אני רוצה שהילד שלי מצליח. כשהמורה אוספת אותנו, אני מגיע או אישה שלי מגיעה. זה חשוב לנו. המורה נותנת אינפורמציה בעברית ומסבירה, אבל אני לא תמיד מבין טוב עברית. בהתחלה היה קשה. המורה מסתכלת ואני לא מבין. עכשיו אני כבר מסתדר, שואל את המורה בעברית או באנגלית. עדיין לא עוזר לילד בשיעורים (ז').

בית הספר בישראל אחר ממה שיש באריתריאה. כאן כולם הולכים לבית הספר ויש הזדמנות טובה ללמוד, זה יעזור לו בחיים ויש מורים טובים. זה טוב כי אני לא יכול ללמוד אותו כי אני לא יודע את מה שהוא לומד (י').

נראה כי ההורים המהגרים סבורים שבית הספר הוא מקום חשוב ומרכזי בחיי הילדים, ואולי נתפס כדרך לממש חלום שילדיהם יזכו לחיים טובים יותר משלהם. לדבריהם, תהליך למידה טוב עשוי להשפיע על עתיד הילדים בחברה הקולטת. הם רוצים להיות מעורבים ולהשפיע על ההישגים הלימודיים של ילדיהם, אבל תחושת המסוגלות שלהם נמוכה ומושפעת מניסיון החיים שלהם באריתריאה. הם אינם מאמינים שיש ביכולתם לסייע להצלחת ילדיהם בלימודים בשל מגבלות שפה והבנת תוכני הלימוד. זאת ועוד, דבריו של י' מוכיחים כי ההורים מודעים לכך שמערכת החינוך בישראל טובה יותר מזו המוכרת להם באריתריאה. בית הספר קרוב למקום המגורים, איכותי, פתוח לקבל את כולם ומעניק הזדמנות ללמוד ולהצליח. לתפיסתם, השכלה עשויה להיות המפתח להצלחה בשילוב חברתי ואולי אף ביציאה ממעגל העוני. ממצאים דומים עולים במחקרים (Louie, 2004; Zhou & Logan, 2003; Bandura, 1995) שהתמקדו בהורים מקבוצות מיעוט ותיעדו באופן שיטתי את הגורמים הגזעיים, האתניים והתרבותיים המשפיעים על מידת מעורבותם.

שם הוסבר כי מגבלות של שפה, תחבורה, השכלה, וההבדל בינם לבין הרוב הדומיננטי מרתיעים את ההורים ומעצבים תפיסה לפיה אין ביכולתם לעמוד בציפיות. על כן הם מפחיתים את מעורבותם, במיוחד בפעילויות פורמליות.

(2) מניעים הקשריים

בבחינת המניעים ההקשריים דיווחו ההורים על הקשר עם המורה והזמנתה הכנה:

המורה מתקשרת ומזמינה את כל ההורים של הילדים שנולדו באותו חודש לחגיגת יום הולדת בכיתה. אני יודע שהיא רוצה לשמח אותנו ואת הילדים שיהיה להם מסיבת יום הולדת, ואנחנו נותנים מתנות ומביאים דברים לשמח אותם. חשוב למורה שאנחנו נגיע ויש לה כל מיני תוכניות גם בשביל ההורים, למשל, אני ארגנתי את מסיבת הכריסטמס בכיתה והבאתי מתנות לילדים. אני מודיע בעבודה כי זה חשוב לילד שלי. בכלל אני מדבר עם המורה שיש לי בעיות (ר').

המורה שלחה לי הודעה בטלפון. היא אמרה לי שהבן שלי לא גזר טוב במספרים ותיקח אותו לרופא. אני לא לקחתי אותו. אבל אני כל הזמן על הילד ובודק איך הוא מחזיק. נותן לו כל הזמן בבית לגזור ובסוף כשבאתי לשאול את המורה היא אמרה שהילד מצליח והוא בסדר גמור (ג).
המורה של הילדים הזמינה אותי ללמוד באולפן בבית הספר. קשה לי אבל אני בא. חשוב לי ללמוד עברית. אני רוצה לדעת את השפה ואני מגיע לשיעורים בערב כי המורה טובה ואני מדבר איתה אחרי השיעור (ק).

ברוגמאות אלה מדווחים ההורים על ההזמנה של המורה לשיתוף פעולה: חגיגת יום הולדת, מסיבת כריסטמס, קידום מיומנות מוטורית והזמנה ללמוד עברית. בזכות הזמנת המורה נוצרו חוויות משמעותיות שהיו משותפות להורים וילדים. הורה ר' היה פעיל, ואף ויתר על שעות עבודה לטובת אירועים חגיגיים. גם הורה ג', בעקבות שיחה עם המורה, קיבל עליו אחריות והתמיד בפעולה לחיזוק מיומנות האחיזה במספרים של הילד. נראה כי ההורים תופסים את ההזמנה ככנה, ואת המורה כמי שיוצרת קשר אישי למען הילדים ולמענם. הקשר האישי מטפח יחסים קרובים של הקשבה ושל דאגה לבעיות אישיות, ובדרך זו מגביר את תחושת המסוגלות והאקטיביות של ההורים ואת מעורבותם בחינוך הילדים.
עוד עולה כי ההורים תופסים את המורה כגורם שעשוי לסייע להם גם בעניינים שאינם קשורים ישירות לחיי הכיתה ובית הספר. הם רואים בה דמות שיכולה לתווך עבורם סוגיות חברתיות, חינוכיות ושפתיות. ייתכן כי בעקיפין המורות והמורים מקדמים תהליכי סוציאליזציה ופועלים כמתווכחים בין-תרבותיים במטרה לעזור להורים להתמודד עם השונות ועם המחסומים הרבים כגון: קשיי שפה, חוסר הבנה של המערכת החינוכית, חוסר ידע תרבותי-חינוכי, ואפשר שגם חוסר אמון בממסד הביורוקרטי. הם אינם מבקשים לשנות את אורחות החיים של ההורים, אלא רק לגייס את מעורבותם. דיווחים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאיהם של רותם ובן רבי (2016) ושל אליהו-לוי וגנץ-מישר (2018) לפיהם הקשר האישי מאפשר דיאלוג שבאמצעותו המורה מתוודע למציאות חיי המשפחה, לומד להכיר את כוחותיהם וחולשותיהם של בני המשפחה ומתאים את המענה החינוכי בדרך שתוכל להגביר את תחושת המסוגלות ואת המעורבות של ההורים בתהליך החינוכי.

הינה דוגמה שבה דיווח ההורה על ההזמנה לשיחה ויצירת קשר עם המורה:

המורה עשתה אסיפה כל רבע שעה עם הורה אחר. היא סיפרה שהילדה שלי לא עושה דברים טובים בכיתה, היא מרביצה לאחרים. היא הסבירה לי מה לעשות בבית. להיות רגוע, לתת לילדה לדבר, לא לצעוק אם הילדה לא רוצה, לא להרביץ כי זה לא עוזר לילדה, ואיך צריך להתנהג עם חברים. אני עשיתי מה שהיא אמרה. לא תמיד זה מצליח (ש').

דבריו של ש' מלמדים כי הוא לוקח ברצינות את הזמנת המורה ליטול חלק בתהליך החינוכי של הילדה בבית. לאחר השיחה עם המורה הוא מבין שקיימים הבדלים בין תרבות בית הספר לתרבות הבית ומוכן לשתף פעולה עם המורה כדי לצמצם את הפערים. הוא מעיד בכנות שלא תמיד מצליח. נראה כי המורה פונה אל האבא לא מעמדה של פטרנליזם ועליונות התרבות השלטת, אלא מתוך רצון לסייע לו לצמצם את הפער בין הרגלי הבית המשקפים את תרבות המיעוט האפריקני לבין הרגלי בית הספר המשקפים את תרבות הרוב המערבית. היא מאמינה שהיכרות עם נורמות תרבות

החברה הקולטת עשויה לקדם התנהגות המקובלת בחברה הישראלית, ולהקל את תהליך השילוב במערכת החינוכית. לי ושותפיו (Lee et al, 2009). ורמירז (Ramirez, 2003) סבורים כי במצבים שבהם תרבות הבית שונה מהמסגרת החינוכית וההורים שומרים על הרגלי תרבות ארץ המוצא, הילד מקבל מסרים מנוגדים המקשים על תהליך השילוב.

דוגמה אחרת מעידה על תסכול של ההורה בשל אי עירובו במתרחש והיעדר שיתוף פעולה:

אני עצוב כי במשך חודש ימים הפסיקו את הלימודים של הילד שלי. המורה לא הסבירה מה הילד עשה אפילו לא נתנה לי פתק. באתי לבית הספר, חיכיתי בחוץ היה חם מאוד. לא נתנו לי להיכנס ואף אחד לא הסכים לדבר איתי. שאלתי את מסי'יה למה הילד בבית וגם פניתי לחבר שלי שיעזור לי. עכשיו הילד בבית הספר ואף אחד לא מדבר איתי (ל').

לי חושף מצב מתסכל ומשפיל של היעדר קשר ותקשורת בינו לבין המורה, למרות רצונו להיות שותף ולהבין מדוע הילד אינו רשאי להיכנס לבית הספר. הוא בחר להיות אקטיבי, הגיע לבית הספר עמד מחוץ לשער והמתין, אך אף אחד לא הסכים לשוחח עימו. המילים "אפילו פתק לא נתנה לי" מעידות על תחושת זלזול של המורה במסוגלות העצמית שלו להבין את המצב, למלא את תפקידו כהורה ולסייע לילד. נראה כי בהיותו מבקש מקלט מאפריקה, המציאות הבירוקרטית בישראל לימדה אותו את נתיבי ההתנהלות המערכתית, ולכן החליט ביוזמתו לפנות למסי'יה – גורם עירוני חוץ בית ספרי המספק מידע וסיוע סוציאלי לקהילה הזרה בתל אביב – כדי לקבל עזרה. ייתכן כי ניסיון העבר לימד אותו שבמסי'יה עובדת סוציאלית תפגוש אותו באופן אישי, תקשיב לו, ותעשה כל שביכולתה לסייע לו במציאת פתרון מול בית הספר. לפי ממצאי מחקרם של אדם וקירובה (Adams & Kirova, 2006), הורים חשים דחויים ומטילים ספק בכנות המורה וביכולתה כאשר הם תופסים את פעולות המורה כבלתי הולמות, פוגעניות או מתנשאות. לעומת זאת, מחקרים אחרים שכדקו את מעורבותם של הורים מהגרים בבית הספר (Sainsbury & Renzaho, 2011; Intxausti, 2013) מצאו כי הורים העריכו את מאמציהם של המורים ושיתפו פעולה כשראו את המחנכים כרמויות אחראיות, סמכותיות, אמפתיות המקיימות קשר כן לטובת הילדים וההורים.

(3) משתני משפחה

בבחינת משתני המשפחה: (א) כישורים וידע, (ב) זמן וכוח, (ג) חברה ותרבות, דיווחו ההורים על הדרך שבה הם מעורבים בפועל בחיי ילדיהם:

א. כישורים וידע:

בבחינת הכישורים והידע של ההורים נמצא, לפי דיווחי ההורים, כי הידע השפתי הוא המחסום העיקרי למעורבותם בבית הספר:

יש לי בעיה, אני לא מדבר עברית נכון. אין לי זמן ללכת ללמוד. למדתי את השפה מהחיים מהעבודה שלי. בגלל זה אני לא יכול לעזור לילד שלי בשיעורי בית. אני לא יכול להסביר לילד בעברית. כשהמורה מדברת בעברית קשה לי להבין, בגלל זה אני שולח את אשתי כשיש הזמנה מהמורה (ב').

בגלל השפה העברית אני חושב שהילד שלי מפסיד כי אין לי קשר טוב עם המורה. אם אלמד עברית הילד שלי יהיה לו יתרון ויזכה לדברים ולי יהיה ידע על הבן שלי (ק').

אי אפשר לחיות בישראל בלי לדעת עברית. אם אנחנו צריכים לדבר עם המורה או המנהלת אנחנו צריכים לדעת עברית. זה כלי לחיים בישראל. בזכות זה שאני יודע לדבר עברית יש לי תקשורת עם המורה וגם נימוס (א').

מתוך הדיווחים עולה כי ידיעת שפת בית הספר קשורה קשר הדוק למעורבות הורים. שני ההורים הראשונים נוקטים גישה פסיבית בשל המחסום השפתי היוצר נתק תקשורתי בינם לבין המורה. לדוגמה, דבריו של ק' "הילד שלי מפסיד" חושפים כי הוא מבין שמעורבות הורית עשויה לקדם הישגים בלימודים ושילוב של הילד בהווה ובעתיד. בדומה, הורה ב' מודע למגבלותיו הלשוניות וליכולותיו המצומצמות להעניק תמיכה לילד, לכן נעזר באסטרטגיה של מעורבות האם שהיא בעלת יכולת טובה יותר בשפה הדומיננטית – עברית. בדוגמה השלישית א' מאשר כי ידיעת השפה העברית היא

אכן המפתח להכרת נורמות ההתנהגות המקובלות בחברה הקולטת ולתקשורת טובה, אגב שימוש בקודים של נימוס – "כלי לחיים".

ממצאים אלה דומים לממצאי מחקרים אחרים שעסקו באתגרים שבטיפוח מעורבות הורים בהקשרים רב-לשוניים ובמציאות שבה שפת ארץ המוצא של התלמידים וההורים לרוב אינה שפת בית הספר (Nieto & Bode, 2008; Szente, 2010; Hoot, 2006; Auerbach, 2010). לדברי החוקרים, ידע לקוי בשפת המדינה המארחת מציב מכשול למעורבותם של בני משפחות אלו בענייני חינוך, ולכן הורים מקבוצות מיעוט אתני נוטים להיות מעורבים פחות בבית הספר ובתהליך הלמידה של הילדים בהשוואה להורים מקבוצת הרוב השליט

ב. זמן וכוח:

בבחינת תפיסות ההורים באשר למידת הזמן והכוח שהם נדרשים להשקיע בטיפוח מעורבותם בבית הספר, נמצא כי כולם, נשים וגברים כאחד, עסוקים בהישרדות יום-יומית מתמדת. רובם עובדים משעות הבוקר עד שעות הערב המאוחרות, חיים בתנאי עוני קשים וירודים ומגלים קושי ביצירת קשר רציף עם בית הספר:

אנחנו עייפים, אנחנו עובדים קשה מהבוקר עד הלילה. למשל, אני עובד 13-14 שעות כל יום. אחרי זה אני עושה אמבטיה. לא יכול להתעסק עם הילד אני הולך לישון. אם אתה עייף, אתה עצבני ואין לך כוח לדבר עם הילד ולשאול על בית ספר (ק').

אני חושב שאנחנו עובדים קשה מאוד ואנחנו עייפים. אנחנו פוגשים את הילדים רק בבוקר במיטה. אין לנו מספיק זמן לראות את המורה או לבוא לבית הספר. אנחנו במתח גדול לא יודעים מה יהיה איתנו מחר (ג').

אני עובד שעות ומאוד קשה. המורה יודע כמה קשה אני עובד. היא מקליטה לי את הילד שלי קורא בכיתה ושולחת בוואטסאפ. אז אני שומע את הילד שלי קורא בעברית וזה עושה אותי שמח וטוב. אני שולח לה הודעה תודה בקול בוואטסאפ (ה').

מדיווחי ההורים משתקפת מציאות חיים קשת יום, עמוסה ומעייפת, של שעות עבודה רבות ועיסוק בטרדות קיומיות. יש לשער שמציאות כזו אינה מותירה בידם כוח, זמן או סבלנות לשמור על קשר עם המורים, להתעדכן בנעשה בבית הספר, לסייע לילדים בשיעורים ולהשתתף בחוויות בבית הספר. המילים "קשה" ו"עייפים" החוזרות על עצמן בדברי ההורים, עמוסות בקונוטציה שלילית של עבודה סזיפית, שוחקת ומתמשכת שסופה לא נראה לעין והיא גוזלת את כל זמנם ומרצם. נוסף על כך, מילותיו של ג' "אנחנו במתח גדול לא יודעים מה יהיה איתנו מחר" ממחישות מצב של חוסר יציבות וחרדה מפאת החשש מגירוש בשל היותם חסרי מעמד בישראל – כל אלה מצמצמים את מעורבותם בבית הספר. ביסוס לכך נמצא בשני דוחות של מרכז המחקר של הכנסת (נתן, 2010; משה, 2014) ובהם מצוין כי מערכת החינוך עושה מאמצים בקליטה של הילדים ממשפחות אפריקניות, עם זאת, הצוות החינוכי ואנשי הרווחה ברשויות המקומיות מתקשים ליצור קשר עם ההורים, להעביר להם מסרים חינוכיים ולערב אותם בחינוך הילדים.

ג. חברה ותרבות:

דיווחי ההורים מעידים כי הם מודעים לפער החברתי-תרבותי בין המסגרת החינוכית באריתריאה שבה גדלו והתחנכו, לבין בית הספר בישראל שבו לומדים ילדיהם. אחדים מהם מוכנים לפעול וללמוד כדי לגשר על הפערים ולהכיר טוב יותר את הנורמות החברתיות-תרבותיות המקובלות בחברה הקולטת, אחרים מסתייגים ממעורבות בית ספרית.

הינה דוגמאות להימנעות משיתוף פעולה:

המורה ביקשה שנכין בבית עם הילד תמונות של אותיות. אני לא מבינה למה אני צריכה לשבת איתו ללמוד ולעשות שיעורים. זה לא התפקיד של המורה? (ב').

המורה ביקשה ממני להביא עוגה ליום ההולדת של הילדה. נתתי את העוגה למורה והלכתי מהר לעבודה. המורה אמרה לי להישאר כי זה חשוב לילדה ביחד. אבל אני חושבת שהילדה מסתדרת והמורה תדאג לה (א').
המורה התקשר אליי להזמין אותי לראות את הילד שלי מופיע בהצגה בבית הספר. הוא אמר לי שזה חשוב ויעשה

אותי שמח. אני לא מבין, זה של בית ספר, לא באתי (ל').

דברי ההורים מעידים כי הם מטילים את האחריות לתהליך לימודי-חינוכי על המורים ומאמינים שהם יובילו להצלחה. ייתכן כי הרקע החברתי-תרבותי של הורים אפריקניים משפיע על רמת המעורבות שלהם בבית הספר ועל הבנת החשיבות של שיתוף פעולה. אפשר שהאינטראקציה שלהם עם הצוות החינוכי מועטה בשל היעדר משאבים תרבותיים-חינוכיים, שהרי אינם מכירים או מבינים את האוריינטציה החינוכית הישראלית. הם נתקלים בקשיי ניווט בסביבה החינוכית ועל כן בוחרים שלא לשתף פעולה. כתוצאה מכך הם אינם משפיעים על החוויות החינוכיות של ילדיהם. כהן (Cohen, 2017) ודנסן ועמיתיו (Denessen et al., 2001) מדגישים כי הורים מהגרים הם בני אדם שיש להם חלומות, תקוות, שאיפות ואכזבות. בחירת ההורים שלא להיות מעורבים משקפת את ערכי התרבות שעליה גדלו והתחנכו, לפיהם קיימת חלוקה ברורה של כוח ומשאבים: ההורים אחראים על המרחב הביתי, והמורים, המומחים לחינוך, אחראים על הנעשה בבית הספר. גם שני (2014) טוענת כי בזיקה לתרבות ארץ המוצא שלהם הורים פליטים ומבקשי מקלט אפריקניים מסתייגים ממעורבות בפעילות בית ספרית, כגון השתתפות באספת הורים או פעילות בוועד הורים. זאת ועוד, מחקרים (Seker & Sirkeci, 2015; Sime, Fassetta & McClung, 2018; Säävälä, Turjanmaa & Alitolppa-Niitamo, 2017) על מעורבותם של משפחות מהגרים ופליטים בבית הספר שבו לומדים ילדיהם מצאו כי ברוב המקרים ההורים אינם מכירים היטב את מדיניות החינוך בחברה הקולטת ומודעים לפערים החברתיים-תרבותיים, ולכן יימנעו מחשיפת נושאים הקשורים לחיי המשפחה והקהילה בפני צוות בית הספר, וכך יצמצמו את מעורבותם.

לעומת הורים המסתייגים ממעורבות בעניינים הקשורים בבית הספר, יש הורים הנענים להזמנת בית הספר לשיתוף פעולה:

המורה והיועצת התקשרו והזמינו אותנו לקבוצה של הורים. שם סיפרתי בעיות שיש לי בחיים בכלל. בקבוצה הזאת עזרו לי למצוא פתרונות ונתנו לי הרבה כוח (ש').

אנחנו מרגישים טוב בכיתה עם המורה. אני מאמין למילים שהיא אומרת על הילד שלי. פעם המשטרה עצרה אותי בעבודה, המורה לא הבינה למה לא באתי לקחת את הילד והיא שמרה עליו (ב').

שתי הדוגמאות מוכיחות כי לבית הספר יש השפעה משמעותית על ההורים. ההורים תופסים את הקשר עם הצוות החינוכי כחשוב ומועיל להם בהתמודדות עם קשיים, מכשולים ואתגרים אישיים ומשפחתיים שמציב תהליך ההגירה. בדוגמה הראשונה הצוות החינוכי אפשר לש' לשתף בבעיות אישיות, חיזקו אצלו את המסוגלות העצמית ועזרו לו להתמודד ביעילות עם התפקידים השונים בהקשרי חיים שונים. הדוגמה השנייה ממחישה את הקשיים הייחודיים לקבוצת מיעוט זו. הם חיים כשסכנת גירוש מרחפת מעל ראשם, בתחושה שהם נרדפים על ידי המשטרה וגם מודרים מצד התושבים הוותיקים בשכונה. עבורם מעצור משטרה הוא עניין יום-יומי שעשוי לשבש את שגרת החיים ולמנוע מהם להגיע לבית הספר בזמן כדי לקחת את הילד הביתה. ב' מתאר מערכת יחסים של אמון וקשר אישי עם המורה. העובדה שהמורה שמרה על הילד חיזקה אצל ההורה את הביטחון בה ובמערכת החינוכית. נראה כי הקשר האישי בין בית הספר להורים הגביר את מעורבותם. גם במחקרים אחרים (Gonzalez, Stein & Huq, 2013; Villalba, Akos, Keeter & Ames, 2007) נמצא כי הורים שהרקע החברתי-תרבותי השונה שלהם פחות ידוע למסגרות החינוכיות במקום החדש, מסתמכים יותר על מורים ויועצים כדי לשפר את התמודדותם עם גורמי לחץ וללמוד דרכים חדשות שבהן יוכלו לסייע לילדיהם בלימודים ובשילוב החברתי. דוגמה אחרת:

המורה הזמינה אותי לבית ספר ודיברה על החוקים בכיתה ושהילדים לפעמים נגד זה. אני תמיד בא כשהמורה מתקשרת. בגלל זה אני הולך ל "אבוגידה" לא רק בגלל העברית. אני לומד שם גם איך להיות נימוסי ולדבר בשקט. ישראל זה מקום חדש בשבילי. כמו שבאריתריאה עברתי מהכפר לעיר ולמדתי חוקים חדשים (ר').

המורה הזמינה את ר' על רקע בעיות התנהגות של הילד. ר' מבין שהילד אינו מתנהג בהתאם לנורמות של בית הספר. הוא מתייחס לדברי המורה ברצינות ובוחר להצטרף ל"אבוגידה" כדי ללמוד להתנהג בנימוס ובשקט, בדומה למקובל בחברה הקולטת. "אבוגידה" הוא ארגון קהילתי-חינוכי בלתי פורמלי הפועל אחרי הצוהריים, וילדים ומבוגרים ממשפחות

אפריקניות לומדים בו תחומי דעת שונים: עברית, אנגלית, מתמטיקה, מורשת, שפה והיסטוריה של ארץ המוצא.

בשלוש הדוגמאות ההורים נענים להזמנת המורה ומוכנים לשתף פעולה. נראה כי הצוות החינוכי בבית הספר ממלא תפקיד של מתווך תרבות, המכיר בשונות ומגלה סובלנות כלפי הורים מתרבות אתנית אחרת – כל זאת כדי לסייע להם להתמודד עם מוקדי מתח וקונפליקט ולקדם את שילובם החברתי-תרבותי. עם זאת, לא מצאנו דוגמה אחת שבה ההורים יוזמים את שיתוף הפעולה. לפיכך נראה כי ההורים תופסים את בית הספר כישות מופרדת ושונה מהמסגרת הביתית-משפחתית. הם מתקשים למצוא קשר בין הדרך שבה הם מחנכים את הילדים בבית לבין החזון החינוכי הבית ספרי, וחשים כי יכולתם להבטיח רווחה חינוכית לימודית של ילדיהם מוגבלת. הם אינם יוזמים קשר עם בית הספר אלא ממלאים תפקיד פסיבי ומחכים שהמורה יקבע פגישה ביוזמתו. זאת בדומה לטענתם של רודריגז-בראון (Rodríguez, 2009) ושל דנסן ועמיתיו (Denessen et al., 2007) כי מעורבותם של משפחות מהגרים בפעילות כללית בבית הספר נמוכה יותר ומוגבלת, והם נוטים לחפש קשר אישי עם המורה בכיתה, בעיקר בנוגע להיבטים של התנהגות ופחות בסוגיות לימודים והישגים.

קטגוריות הקשורות למוטיבציה של המחנכים לעודד מעורבות הורים:

(1) מניעים אישיים:

בבחירת המניעים האישיים חשפו המורים והמורות תפיסות ואמונות הקשורות בתפקידם ובמסוגלותם לקיים קשרים עם ההורים ולשתף עימם פעולה:

כתפיסה חינוכית לא נוכל לקדם את ההישגים של התלמידים ולשפר את החיים שלהם אם לא נעבוד בשיתוף פעולה עם ההורים. אנחנו עוד גורם בחיים שלהם, לכן אנחנו חייבים לעבוד עם ההורים. הרבה מתנדבים רוצים לחבק את הילדים לקלח אותם. זה לא ישפר את החיים שלהם, כי הם לא מטפלים במערכת בתוך הבית. אני חושבת שחייבים לעבוד עם ההורים מול הילד. אני לא יכולה לעזור להם בעבודה או בקבלת ויזה, אבל אני יכולה לעדכן את ההורה כל הזמן ולהזמין אותו לשיחה (ג').

מנקודת מבטה האישית ג' מאמינה כי מעורבות הורים ושיתוף פעולה חשובים עבור ההורים, עבור הילדים ועבורה כמחנכת. לדבריה, המעורבות ושיתוף הפעולה רותמים את ההורים לתהליך החינוכי, מפחיתים התנגדויות ומהדקים את הקשר בין המסגרת החינוכית להורים, ובין ההורים לילדים. היא מדגישה בדבריה כי מעורבות הורים היא תנאי בסיסי וחשוב בהוראה בסביבה רב-תרבותית, ולתפיסתה בתור מורה עליה לעודד ביוזמתה את מעורבותם של ההורים באמצעות עדכון והזמנה לשיחה. המורה מאמינה שבזכות הקשר האישי היא תוכל לחזק את מעורבותם של ההורים בבית הספר ולהסביר להם על תרבות בית הספר והנהלים לא ממוקם שיפוטי, אלא מתוך רצון להעניק תמיכה בלימודים ולקדם את הישגי הילדים בכיתה. נראה כי תפיסת המורה נמצאת בזיקה לדבריהם של לופאז, סקריבנר ומנטיבכימה (López, Scribner & Mahitivanichcha, 2001) המעידים כי מורים מאמינים שמעורבות הורים ממשפחות מיעוט בלמידה נבנית באמצעות קשר אישי בין המורים להורים המבוסס על תשומת לב והתעניינות כללית.

דוגמה אחרת ממחישה את מעורבות ההורים כחוויה שלילית:

לא תמיד הורים מעורבים מקדמים את הילד שלהם. זה מאוד תלוי בתרבות שלהם. יש בעיה עם הורים שהתרבות שלהם היא קצת שונה מהתרבות שלנו, ויכול להיות שהם לא יעזרו, אלא יעשו את ההפך. כמו למשל, בשיחה עם הורה אמרתי שהילד לא עושה שיעורי בית, והאמא פשוט נתנה לילד סטירה (ש').

ש' רואה בנורמות ארץ המוצא גורם מעכב למידה. נראה כי ש' אינה מנסה להבין את שורשי המתח בין ההורה לילד, ובמקום לבחון את הברלי התרבות, היא נוטה לבטל את מעורבות האם ומעדיפה לפעול בכוחות עצמה. מצב כזה עשוי לגרום לאימא להרגיש לא רצויה בבית הספר, לגרום לה לתחושת חוסר ביטחון וחוסר תקשורת עם המורה – כל אלה יצמצמו את מעורבותה. מחקרים שעסקו במעורבות הורים מקבוצות מיעוט (Lawson, 2003; Epstein, 2001) מציינים כי גורמים סוציו-תרבותיים ופוליטיים עשויים לצמצם את מעורבות ההורים. הקונפליקטים בין המורים מקבוצות

הרוב השלטת ובין הורים מקבוצת המיעוט האתנית משקפים הבדלי כוח, הבדלי מעמד וחוסר שוויון. רוב האינטראקציות עם ההורים יהיו מכוונות לניסיון של המורים, במיוחד אלה שאינם בעלי כשירות תרבותית, להטמיע מסגרות התייחסות ונורמות תרבותיות דומיננטיות.

הינה דוגמה לדיווח המעודד מעורבות הורים לעיצוב התנהגות מקובלת בחברה הקולטת:

אני חושבת שמעבר להישגים לימודיים נושא ההתנהגות הוא קריטי. שם חייב שיהיה שיתוף פעולה עם ההורים. הילדים מאריתריאה נחשפים לאלימות בבית, והם חושבים שכך אפשר להתנהג בבית הספר. בבית הם לא מקבלים מספיק תשומת לב ולא מסבירים להם שום דבר. הם כמו לוויינים כאלה, מסתובבים. באחד המקרים זימנתי את האימא והופתעתי לטובה שהיא הגיעה והסכימה לשתף פעולה וחל שיפור בהתנהגות (א').

מילותיה של א': "שם חייב שיהיה שיתוף פעולה" מעידות על אמונתה בעידוד מעורבות ההורים כדי לעצב דפוסי התנהגות מקובלים ולהקל את תהליך שילובם בחברה הקולטת. א' אינה מגלה התעניינות בנקודת המבט של ההורים בכל הקשור לחינוך הילדים, אלא מצפה שההורים יקבלו את המלצותיה החינוכיות ויתנהגו על פיהן. יתרה מזאת, היא מתארת באופן חד-משמעי ווודאי דפוס של אלימות בבתייהם של משפחות מהגרים מאריתריאה, ומציגה נימוק, מציאותי לכאורה, כי הסיבה לאלימות הילדים בבית הספר נובעת מכך שאינם זוכים לתשומת לב ולהסברים בבית. ייתכן כי דעתה של המורה על אלימות במשפחה מושפעת מהפרסום בתקשורת על אלימות בקרב משפחות מהגרים, בעיקר של גברים: כלפי חוץ – מול האחרים, וכלפי פנים – מול האישה והילדים. אין להתעלם מחששותיה של המורה על אלימות במשפחה, אך ידוע שבסביבת החיים של המהגרים יש גם סיפורי סרק על אלימות והתעללות בילדים המביאים לאישומים משפטיים נגד הורים. סברה אחרת היא שבשל ניסיונות כושלים בעבר לערב הורים ממשפחות מהגרים בתהליך החינוכי, ובשל סטריאוטיפים גזעניים, תופסים מקצת המורים את ההורים כחסרי יכולת ומיומנות לחנך את הילדים בהלימה עם הדפוסי החינוכיים התרבותיים המקובלים בחברה הקולטת, ונרתעים מיצירת קשרים אמיתיים עימם. עם זאת, א' סבורה כי הפתרון הוא מעורבות ההורים. היא חשפה מסוגלות אישית באשר ליכולתה לקיים קשר אישי עם ההורים, והזמינה את האימא לפגישה כדי לגייסה לפעולה. היא יודעת שגיוס ההורים יסייע בידה להתמודד עם התנהגות הילדים ולהביא לשיפור. תפיסה זו עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים (Macura-Milovanović & Peček, 2012; Sime, Fassetta, & McClung, 2018) לפיהם קיים קשר הדוק בין מעורבות הורים בבית הספר לבין שיפור בהישגים והגברת המוטיבציה של הילדים ללמידה. במקרה שלפנינו השיפור בהתנהגות הילד הוא ההוכחה שהמורה גילתה הבנה ורצון לפעול לצמצום פערי הידע וחוסר הוודאות של ההורים בכל הנוגע לתהליך החינוכי ולתקשורת מול בית הספר (Säävälä, Turjanmaa & Alitolppa-Niitamo, 2017).

(2) מניעים הקשריים:

תפיסת המחנכים והמחנכות את התמיכה ואת המשאבים שהם מקבלים ברמה המערכתית וברמה הבית ספרית כדי לעודד מעורבות הורים. הינה דברים שאמרה ד':

נראה לי שהדעה הרווחת בבית הספר היא שההורים עובדים 24 שעות ביממה, אז הנהלת בית הספר לא מנסה מלכתחילה. התפיסה היא שנניח להורים כי הם פשוט עובדים קשה ואנחנו נטפל בעצמנו בילדים. במילים פשוטות בית הספר שלי לא תומך או מסייע לי לקדם ולפעול למען מעורבות הורים (ד').

תפיסתה של ד' מעידה כי היא אינה זוכה בבית הספר לתמיכה או למשאבים שיסייעו לה לקדם את מעורבות ההורים, ההפך הוא הנכון. דבריה ממחישים כיצד מעמד חברתי משפיע על הקשר בין מחנכים להורים עד כדי התעלמות ורתיעה מניהול משא ומתן על מערכת היחסים ביניהם. המורה (ד') תופסת את ההורים המהגרים כהורים שאינם דומיננטיים, כשירים, או כאנשים מוחלשים שאינם מסוגלים להיות שותפים לחינוך ילדיהם בשל סוגיות כלכליות-קיומיות. תפיסה זו יוצרות אי-שוויון על בסיס גזעי של הגירה. המורה ד' והנהלת בית הספר מודעים למכשולים העומדים בפני ההורים האפריקניים ומדגישים בעיקר את חוסר הפניות שלהם עקב התחייבויות אחרות, ולכן מראש מצמצמים את מעורבותם. ממצא זה עולה בקנה אחד עם טענותיהם של פאן, ויליאמס וולטר (Fan, William & Wolters, 2012) כי המורים בבית

הספר מגבילים את מעורבותם של משפחות אפריקניות-אמריקניות בשל מכשולים של זמן וכסף או חסמים תרבותיים שאיתם מתמודדים ההורים.

לעומת זאת, בבית ספר אחר, היועצת והפסיכולוגית עזרו למחנכות לארגן ערב הדרכת אימהות:

אני שמחה שבית הספר שלי פועל כדי לקדם את שיתוף הפעולה עם ההורים. לבד אני לא יכולתי להזיז את הגלגלים האלה. יחד עם היועצת והפסיכולוגית פגשנו את האימהות, ודיברנו איתן והסברנו תוך כדי סדנה איך להתנהג עם הילדים, איך לגדל אותם. בלי העזרה של היועצת ושל הפסיכולוגית שלנו זה לא היה קורה (מ').

מי זוכה לתמיכה של הנהלת בית הספר, הכוללת את היועצת והפסיכולוגית התומכות בהעצמת מעורבות ההורים. נראה כי בעיני המערכת הבית ספרית השקעת משאבים לטיפול שיתוף פעולה עם ההורים היא חשובה והכרחית. לפי תפיסה זו, הפגישה פנים מול פנים עם ההורים היא הזדמנות המאפשרת להורים ללמוד ממקור ראשון על התפתחות הילד, על דרכים להתמודדות עם הילדים בבית, על הצבת גבולות וחינוך לסדר וארגון, וכן על כיבוד ושמירה על נורמות ארץ המוצא. היועצת, המנהלת והפסיכולוגית מאמינות כי הדרכה כזו תסייע להורים בבית ולמורים בבית הספר. נראה כי המורה מי מנצלת לטובה את התמיכה שבית הספר מעניק, ומסתייעת במשאבים כדי לבנות אמון ושיתוף פעולה עם ההורים. היא אף הצליחה לשכנע את ההורים שניתן לסמוך על הצוות החינוכי משום שהוא יכול לסייע לשפר את מערכת היחסים המשולשת: הורים, מורים ותלמידים. עבור רוב ההורים בית הספר משמש נקודת כניסה ראשונה לחברה הישראלית ולהכרת נורמות ההתנהגות המוקבלות בה. מעיון במחקרים (Auerbach, 2002; Barton et al., 2004; Valencia, 2011) עולה כי מידת השתתפות ההורים בבתי ספר מושפעת מאוד מן הדרך שבה מחנכים ומנהלים רואים את תפקיד ההורים כשותפים ואת המצופה מהם בתור הורים. אין ספק כי תפיסות אלה משפיעות על מעורבות ההורים, במיוחד הורים שאינם נמנים עם קבוצת הרוכזים הדומיננטי, וזקוקים לתמיכה מצוות בית הספר.

(3) השפעות הקשריות:

(א) ידע וכישורים של המחנכים המאפשרים תמיכה במעורבות הורים; (ב) זמן וכוח שיש למחנכים כדי לתמוך במעורבות הורים ולעודד אותה; (ג) תרבות – תפיסת מהות מקצוע ההוראה והתרבות הבית ספרית משפיעה על מידת אחריותו של מורה בנוגע לתמיכה במעורבות הורים ובטיפוחה.

א. ידע וכישורים:

שתי המורות (המורה נ' והמורה ה') מאמינות שעליהן לעודד את מעורבות ההורים, אך הקשר מוגבל משום שרוב ההורים אינם קוראים ומדברים בשפת המקום:

באספת ההורים גיליתי שרוב ההורים לא קוראים עברית, והילדים נאלצו להקריא להם. אני לא יודעת טיגריניה, אז אני מנסה לשלב אנגלית בשיחה עם ההורים, ואם צריך אני שולחת הודעה כתובה או קולית באנגלית. יש ארבעה הורים שלא יודעים אנגלית, אז אני שולחת להם את ההודעה עם תמונות או מבקש מאחד ההורים שיתרגם להם בנוכחותי (נ').

דברי נ' ממחישים את מאמציה לתמוך במעורבות ההורים ואת רצונה להצליח לתקשר עם ההורים. היא מדגישה את חשיבות הקשר, ונראה שלמרות היעדר שליטה בשפת ההורים היא מגלה יצירתיות ונחישות ומצליחה לשתף אותם.

הינה דיווח של מורה על מערך תקשורת הדדי בינה ובין ההורים:

האמת שזה משהו אישי שלי, כי אני אתיופית ומדברת את השפה של ההורים מאריתריאה. אני משתדלת מאוד לדבר איתם, לפתוח קבוצת וואטסאפ ולשתף אותם בכול. הם מגיבים ומשתדלים לשמור על קשר. אני עונה לכל השאלות שלהם ומסבירה כל מה שהם לא מבינים. למשל, חשוב לי שההורים יהיו מעורבים וישמעו כיצד הילדים קוראים. אני שולחת ספר הביתה ומבקשת שהילד יקרא וההורים ישמעו את הסיפור. ההורים מעורבים בחוויה, מאוד גאים בילדים וזה מעודד את הילדים להמשיך ללמוד (ה').

המורה ה' מתארת תהליך של קשר הדדי. המורה תולה את הצלחתה בעובדה שיש להם שפה אפריקנית משותפת. הידע הלשוני מעניק לה תחושת ביטחון ואולי אף יתרון על מורים אחרים. הוא מאפשר לה לבנות אמון, לקרב את ההורים ולשתף אותם בנעשה בכיתה ובבית הספר, וההורים אכן מעוניינים בקשר זה. יצירת תקשורת ישירה ופתוחה מאפשרת להורים גישה למידע על ילדיהם, על התקדמותם בלימודים ועל בית הספר, והיא עשויה לקדם תפיסות של הורים על איכות בית הספר ועל מעורבותם.

יתרה מזאת, המורה מכירה בחשיבות מעורבותם של ההורים בתהליך הלמידה של הילדים. למרות השימוש בתיאור 'מציקים' כחלק טבעי מתיאור הקשיים שלה עם ההורים, היא בה בעת מודעת לקשיים שלהם, "הם עוברים את התהליך שאני עוברת". ה' פועלת לתת מענה לקשיי ההורים בערוצי תקשורת מודרניים אגב חיזוק מעורבותם בנעשה בכיתה הספר והידוק הקשר בינם לבין ילדיהם. פעולותיה נובעות מן הידיעה כי ההורים אינם שולטים בשפת המקום ובכל הקשור בדרכי הלמידה של החברה הקולטת. בדומה לדבריו של יקפיץ (Ikpeze, 2015) בכל הקשור לפדגוגיה חוצה תרבות, אפשר לטעון כי למרות פעולותיה המקדמות, המורה אינה מודעת מספיק לפערים האורייניים וליכולת הלשונית הנמוכה של ההורים בעברית, ובשל כך ייתכן שלא יבינו את המסרים. מכאן שניתן לפרש את פעולותיה כמבדלות בין ההורים לילדים ומדגישות את הפער השפתי, המעמיד את הילדים הדוברים עברית רהוטה אל מול הוריהם שאינם שולטים בשפה.

הינה דוגמה לחוסר הצלחה ביצירת הקשר עם ההורים:

"אני לא יודעת איך ליצור קשר עם ההורים, כי הם לא מדברים עברית. כולם אומרים כמה זה חשוב, אבל תכל'ס אין לי מושג מה אני צריכה לעשות ומה אני צריכה להגיד. אני די מבולבלת ולפעמים אני מפחדת מההורים" (ג).

למורה ג' אין ידע מוקדם או כישורים אחרים ליצירת קשר עם ההורים. אפשר שהיעדר הידע והכישורים תורם למציאות של נתק בין המורה להורים, ואף לתחושות של בלבול ופחד מאי-הוודאות. דיאמונט וגומזו (Diamond & Gomez, 2004) סבורים כי כאשר הורים חשים בנתק התקשורתי עם המורה הם הופכים כועסים וביקורתיים וחשים מודרים. הממצאים מוכיחים כי היכולת הלשונית של המורה עשויות להגביר או לצמצם את מעורבותם של הורים מהגרים שאינם שולטים היטב בשפת בית הספר. כאשר המורה היא דו-לשונית ודוברת את שפת בית הספר ואת שפת ההורים, מתקיימת מערכת יחסים טובה בין המורה למשפחות, התורמת להגברת מעורבותן בנעשה בכיתה ובבית הספר, ואילו כאשר המורה אינה דוברת את שפת ההורים, מציפות אותה תחושות של בלבול ופחד שעשויות לגרום לנתק בינה לבין ההורים.

ב. זמן וכוח:

למרות שחשוב לי ליצור קשר עם ההורים. אני מרגישה שאני צריכה להשקיע הרבה זמן וכוח בעידוד המעורבות שלהם, הם עמוסים. ואין לי תמיד זמן וזה לא משהו שקל לעשות אותו, כי זוהי מציאות ממש מורכבת (ב).

כדי לגרום להורים לשתף פעולה צריך המון כוחות ואני מרגישה מותשת. יש לי הרגשה שלא מבינים כמה עבודה צריך להשקיע כדי לגייס את ההורים. זה לא מובן מאליו, שאנחנו צריכים לעשות את זה. לפעמים, זוהי משימה בלתי אפשרית (נ').

שתי הדוגמאות מוכיחות כי המורות מודעות לחשיבות עידוד מעורבות ההורים ויצירת קשר רציף וישיר עימם. עם זאת, משימה זו לדבריהן גוזלת זמן יקר משגרת עבודתן העמוסה, ולכן לא פעם הן נמנעות מנקיטת פעולה או יוזמה לביסוס אמון ולהידוק הקשר. לדבריהן, התהליך אינו קל, ומציאות של עוני, חוסר יציבות משפחתית ושעות עבודה ארוכות של ההורים, מקשים על התהליך.

דבריה של נ' "המון כוחות", "מותשת", "משימה בלתי אפשרית" מעידים על הקשיים שעמם היא נדרשת להתמודד בגיוס הורים למעורבות בחינוך ילדיהם. נ' אף מוסיפה את תפיסתה העתידית שהיא אינה מאמינה כי יש ביכולתם לשתף פעולה, ולמרות מאמציה הסוף ידוע מראש: "משימה בלתי אפשרית". תפיסתן של ב' ושל נ' עולה בקנה אחד עם ממצאי המחקר של וולקאר-דלאהוז ודלאהוז (Walker-Dalhous & Dalhous, 2001, 2009) לפיהם מורים התופסים את ההורים מקבוצת המיעוט כעסוקים, טרודים בשגרת היום-יום ולא פנויים, יגלו עייפות ואדישות כלפי פעולה למען שילובם, ואף יתפסו אותם כמי שאינם מסוגלים להיות מעורבים בחינוך ילדיהם.

ג. תרבות:

תפיסת מהות מקצוע ההוראה והתרבות הבית ספרית משפיעה על תפיסת האחריות של המורה בנוגע לתמיכה במעורבות הורים ולטיפוחה:

בית הספר דוגל במשמעת, בארגון ובאפס אלימות, ואת המסר הזה חשוב לנו להעביר להורים. מבחינת בית הספר ברור שזוהי האחריות שלי כמחנכת לגרום להורים לשתף פעולה בכל מה שקשור באלימות. כדי שההורים יבינו את זה צריך שהם יגיעו לבית הספר כדי לקבל הדרכה. אני חייבת את שיתוף הפעולה של ההורים, כי יש פער גדול בין מה שקורה בבית לבין מה שקורה בבית הספר (י').

אני חושבת שלפני הכול ההורים צריכים להרגיש שאני כמחנכת הכיתה באה ממקום שאני נותנת את עצמי עד הסוף, כך מקובל אצלנו בבית הספר, האחריות היא של המחנכת. חשוב לי ליצור קשר אישי איתם ושירגישו שהם יכולים לסמוך עליי, שיש בינינו אמון. אני אומרת להם שאני לא אציע להם משהו שאני לא אציע לילד שלי (א').

תפיסת בית הספר את תפקיד המחנכים כגורם ישיר האחראי ליצירת הקשר עם ההורים ושמירה על קשר זה, משפיעה על שתי המחנכות המקדמות את מעורבות ההורים. כאשר בית הספר מגלה אחריות, מסביר פנים, מזהה את הצרכים הייחודיים של ההורים המהגרים ופועל למענם, מועצמת האינטראקציה בין המחנכים להורים. נראה כי תפיסה כזו היא המפתח להפיכת ההורים לחלק מבית הספר. ממצאי המחקר באשר לתפיסת האחריות של המורה בנוגע לתמיכה במעורבות הורים וטיפוחה, מלמדת כי המורים פועלים לגיוס ההורים למעורבות בבית הספר, אך נמנעים מלהתייחס באופן מכוון ומודע לאוצרות התרבות של המשפחה כחלק משמעותי מהלמידה של הילדים ממשפחות מהגרים בבית הספר (Gonzalez, et al, 2005 ;1993).

זאת ועוד, המורים והמורות מעידים על בחירתם להיות מחנכים במקום להסתפק בתפקיד ההוראה של תחום הדעת. הם מעוניינים לשמש גם בתפקיד של תומכים, מלווים ומקשיבים הדואגים לגשר על פערים ולהשלים חוסרים שיש לילדים בבית הוריהם. כך המורות משמשות לעיתים גם בתפקיד אימהות או עובדות סוציאליות לילדים (בר שלום, 2004). דברי המורים מוכיחים כי גורמים התלויים בתרבות הבית-ספרית עשויים להשפיע על מידת המוטיבציה והאחריות שלהם כמורים לקדם את מעורבות ההורים. פעולות המורים נעשות במסגרת בית הספר למען קידום ההישגים של הילדים, אולם לא נמצאה בממצאי המחקר פנייה של ההורים לפעולה מחוץ לכותלי בית הספר, כגון ביקורי בית, לשם עידוד מעורבות ההורים. נמצא כי מורים הנוקטים גישה פרו-אקטיבית ביצירת קשר עם משפחות, הבנת הרקע, המורשת וחוויות ההגירה שלהם, יכולים להקל את שילוב הילדים בכיתה (Seker & Sirkeci, 2015 ;Hek, 2005).

סיכום

קובעי מדיניות החינוך, מנהלי בתי ספר ומחנכים נעשים מודעים יותר לחשיבות של הידוק שיתוף הפעולה בין מחנכים להורים ושל הגברת מעורבות ההורים המתמקדת בלמידה, בהתפתחות ובהצלחת הילדים. שותפות המשפחה ובית הספר עשויה לאפשר דיאלוג העונה על הצרכים של המורים, ההורים והילדים גם יחד.

מחקר זה משמיע את קולם האישי של מחנכים ומחנכות והורים לילדים אפריקניים וחושף מחשבות, חוויות, פרשנויות ומערכת אמונות על אותו עניין – מעורבות הורים במסגרות חינוכיות רב-תרבותיות שבהן משולבים ילדים ממשפחות מגוונות מבחינה גזעית, אתנית ותרבותית. המחקר מתמקד בניתוח רמת היסוד של מודל ההשפעה של מעורבות הורים שפיתח הובר-דמפסי (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover Dempsey et al., 2009).

רמה זו מתייחסת לגורמים המשפיעים על המוטיבציה הן של ההורה הן של המחנך באשר להחלטה להיות מעורב. ממצאי המחקר מראים שהשקפת העולם ותפיסתם של ההורים והמחנכים בנוגע למשמעויות ולתפקידים של מעורבות הורים שונות, אך לעיתים יש בהן אלמנטים חופפים. דיווחי ההורים והמחנכים משקפים נטייה ורצון להיות מעורבים, אולם נטייה זו תלויה בקשר המתקיים בין ההורה למחנך, בכנות הפעולות ובמאמצים פרו-אקטיביים ישירים ואישיים (Seker & Sirkeci, 2015; Hek, 2005). המושקעים בהתמודדות עם האתגרים והקשיים האישיים, החברתיים והתרבותיים כמו: קשיי שפה, שעות עבודה מרובות, הברלים בתפיסות חינוכיות ועוד.

הממצאים הקשורים למוטיבציה של ההורים להיות מעורבים: מניעים אישיים, מניעים הקשורים ומשתני משפחה, חושפים מצד אחד תפיסה ואמונה כי בית הספר הוא מקום חשוב ומרכזי שעשוי לעצב את עתיד ילדיהם, ובשל כך קיים רצון להיות מעורבים, לשמור על קשר אישי עם המחנכים ולסייע לילדים. מן הצד האחר, נחשפים אתגרים, קשיים וחולשות: תחושת מסוגלות נמוכה, מגבלות שפה, תסכול מתנאי חיים משפיליים, היעדר פניות, אי-ידיעה כללית על אודות מערכת החינוך בחברה הקולטת ופערים בתפיסות חברתיות-תרבותיות – כל אלה גורמים להורים להטיל ספק ביכולתם לשתף פעולה, מפחיתים את מידת מעורבותם ומותירים את האחריות לתהליך הלמידה של הילדים על כתפי המחנכים מקבוצת הרוב הדומיננטית.

עוד מצאנו כי הגורם המשמעותי ביותר המשפיע על המוטיבציה של ההורים הוא יצירת קשר ביוזמתה האישית של המורה והזמנה כנה מצידה. בזכות הקשר האישי סומכים ההורים על המחנכת, מתייעצים איתה, מתגייסים לאתגר, מגבירים את רמת מעורבותם ומוכנים לפעול כדי לגשר על הפערים ולקבל אחריות כהורים על התהליך הלימודי-חינוכי של הילדים. הורים ששיתפו פעולה העשירו את הידע וההבנה שלהם בנוגע למה שהילדים צריכים לדעת ונדרשים לעשות בבית הספר, וכן רכשו ידע חדש על מדיניות החינוך, תוכניות חינוכיות ונורמות התנהגות מקובלות בחברה הקולטת.

ממצאים הקשורים למוטיבציה של המורים להגברת מעורבות ההורים: מניעים אישיים, מניעים הקשורים והשפעות הקשריות, חושפים תפיסות ואמונות מגוונות. יש מחנכים שדיווחו כי מעורבות הורים ושיתוף פעולה הם חשובים ותנאי בסיסי לקידום הישגי התלמידים בסביבה חינוכית רב-תרבותית. מחנכים אלה מצליחים לגרום להורים להרגיש מוערכים ורצויים, ובכך מחזקים את המסוגלות ההורית שלהם. הם מקיימים עם ההורים תקשורת רציפה החושפת בפניהם כי גם לידע ולניסיון שלהם בתור הורים יש חשיבות, ופועלים כדי להיעזר בה. על אף העובדה שההורים חסרי כוח והשפעה בתהליכי קבלת החלטות בבית הספר, הם מתאמצים להיות מעורבים ולשמור על קשר. יתרה מזאת, מורים שקיימו תקשורת רציפה עם ההורים ועודדו את מעורבותם, הרחיבו את הידע שלהם עצמם על המסורת והנורמות של קהילת מבקשי המקלט האפריקנית. כמו כן נראה כי מורים אלה פיתחו פרקטיקות פדגוגיות לבניית קשרים מכבדים ואמינים עם משפחות מתרבויות מגוונות אחרות. נציין כי מקצת המורים העידו כי משימה זו מורכבת וגוזלת זמן יקר משגרת עבודתם העמוסה. לעומתם, מחנכים אחרים ביטאו תפיסה שלילית בנוגע למעורבות ההורים בטענה כי ההורים המעורבים עשויים לפגוע בתהליך הלמידה, לכן לא פעם הם נמנעו מנקיטת פעולה או יוזמה לביסוס האמון ולהידוק הקשר. לתפיסתם, המורים הם הגורם היחיד שצריך לקבוע בכל הקשור לחינוך ולהוראת הילדים. כתוצאה מכך ההורים חשים מושקעים, מוחלשים ולא רצויים ומגיבים בהתאם – הם אינם משתפים פעולה. זאת בהלימה עם טענתו של פוטנאם (Putnam, 2000) כי מחנכים שהוכשרו באופן מקצועי ומאמינים שערכיהם ודעותיהם בנושאי חינוך הם היחידים שקובעים, ואינם מעוניינים במעורבות מכל סוג, משחקים הלכה למעשה לכד על המגרש "Bowling Alone". נראה כי תפיסות כאלה משקפות הברלי כוח, מעמד וחוסר שוויון ויקשו על תהליך שילוב המשפחות האפריקניות בחברה הקולטת.

התוכנה ביחס למעורבות הורים מנקודת מבטם של המחנכים והמחנכות מלמדת כי הנהלת בית הספר היא גורם תומך, מעודד לשינוי ומעצים את הקשר בין הורים לילדים, וכלי מעורבות ההנהלה הבית ספרית השאיפה של המורים לא הייתה מתגשמת. נראה כי בעיני המערכת, המפגש הישיר פנים מול פנים עם ההורים הוא הזדמנות להורים ללמוד ממקור ראשון על התפתחות הילד.

מן ההיבט היישומי, ממצאי המחקר מאירים את החשיבות של הרחבת הדיאלוג החינוכי ומצביעים על הצורך שכבר בתהליך ההכשרה יקיימו הסטודנטים דיאלוג ישיר עם הורים מקבוצות מיעוט ועם פעילים חברתיים-חינוכיים אחרים בקהילתם. מפגשים אלה יחשפו את הסטודנטים לידע חברתי-תרבותי אחר, יפתחו אצלם הבנה ואמפתיה למצבם של המשפחות ויסייעו בגיבוש מיומנויות לניהול שיח שיתופי הנמנע מביטויי גזענות, הדרה וכוחניות. תהליך הכשרה כזה יעצב בקרב מחנכי העתיד מערכת אמונות ותפיסות חינוכיות שלפיהן מעורבות הורים בבית הספר היא אסטרטגיה חשובה ומרכזית לשיפור תהליכי הוראה-למידה. כמו כן יאפשר תהליך הכשרה זה לתת מענה אישי לשילוב הורים מתרבויות שונות שאינן מכירות בחשיבות מעורבותם כבסיס משמעותי לקידום הישגים ולשילוב חברתי של הילדים.

מחקרים בנושא מעורבות הורים (אלטשולר-אזרחי ורוגלי-פארן, 2018; Seginer, 2006; Hill & Tyson, 2009; Arzubiaga, Nogueron & Sullivan, 2009; Carreon, Drake & Barton, 2005; Wilder, 2014) מוכיחים כי ככל שמעורבות ההורים גבוהה יותר, כך ניכר שיפור באיכות ההוראה של המורים, בשיפור הישגי הילדים, בשיפור הדימוי עצמי, בחיזוק המוטיבציה ללמידה ובהפחתת בעיות משמעת.

יצירת סביבת לימודים שיתופית תאפשר דיאלוג פתוח סביב מסורת המשפחה, מורשתה התרבותית, ההיסטוריה של קהילתה וניסיון חיים, בלא חשש מפטרנליזם, ותחזק את תחושת המסוגלות של ההורים במטרה להעצים את מעורבותם כדי לקדם את הילדים מבחינה לימודית וחברתית ולפעול למען צמצום הפערים בין הבית לבית הספר. ההיכרות המשותפת ומיזוג הידע המצטבר החדש הם המפתח לעידוד מעורבות ההורים, ליצירת שפה חינוכית משותפת ולסיוע להורים להשתלב בחברה הקולטת.

רשימת מקורות

- אלטשולר-אזרחי, ו' ורוגלי-פארן, ר' (2018). מעורבות הורים בלימודי ילדיהם בהקשר הבית-ספרי: הקשרים היסטוריים וחברתיים-תרבותיים בישראל ומבט קדימה. עט השדה, 19, 122-141.
- אליהו-לוי, ד' וגנץ-מישר, מ' (2018). "חשוב לי להצליח בלימודים [...]" אני לא רוצה להיות כמו אימא שלי": מבטם לעתיד של ילדים ממשפחות מהגרים בחברה הקולטת. עיונים בשפה וחברה, 11 (1), 66-84.
- בר שלום, י' (2004). אידאה של תיקון: יזמות חינוכית בחברה רב-תרבותית. רעננה: הקיבוץ המאוחד.
- בשיר, ב', בן-פורת ג' ויונה, י' (2016). מדיניות ציבורית ורב-תרבותיות. ירושלים: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- דלה-פרגולה, סרגיו (2012). הרהורים על הגירה בישראל: היבטים השוואתיים. הגירה, 1, 5-31.
- יונה, י' ושנהב, י' (2005). רב-תרבותיות מהי? על הפוליטיקה של השונות בישראל. תל אביב: כבל.
- משה, נ' (2014). שירותי מערכת החינוך לאוכלוסיית ילדי הזרים חסרי המעמד האזרחי. דברי הכנסת. ירושלים: מרכז המחקר והמידע.
- נתן, ג' (2010). ילדי עובדים זרים ומבקשי מקלט במערכת החינוך. הכנסת: מרכז המחקר והמידע.
- עפרים, י' (2014). דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית הספר של ילדים והשפעתן על התלמיד המתבגר. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "בין בית ספר למשפחה: קשרי מורים-הורים בסיבה משתנה". ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך.
- קמפ, א' ורייכמן ר' (2008). עובדים זרים: הכלכלה הפוליטית של הגירת עבודה בישראל. תל-אביב: מכון ון-ליר.
- קריצמן-אמיר, ט' (2015). מבוא בתוך ט' קריצמן-אמיר (עורכת). לוינסקי פינת אסמרה (9-40). ירושלים: מכון ון-ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- רותם, ר' וכן רבי, ד' (2016). פיתוח מקצועי בתכנית 'אליך': שינויים בהתמודדותן של יועצות ומורות בבתי ספר חרדיים עם תלמידים בסיכון. ירושלים: מרכז אנגלברג לילדים ולנוער.



- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (2015). בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי – תמונת מצב והמלצות. היזמה למחקר יישומי בחינוך. ירושלים: האקדמיה הלאומית לשרה.
- שמה, א' (2016). גישור בין תרבותי: מבט ביקורתי על פיתוח תפקיד רגיש-תרבותי. בתוך מדיניות ציבורית ורב-תרבותיות (עמ' 227-264). ירושלים: הקיבוץ המאוחד.
- שפירא, א' (2010). עובדים זרים בישראל. פרלמנט 67, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- Adams, L.D., & Kirova, A. (2006). *Global migration and education. Schools, children and families*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.
- Aldous, J. (2006). Family, ethnicity, and immigrant youth's educational achievements. *Journal of Family Issues*, 27, 1633–1667.
- Arzubiaga, A. E., Noguero, S.C., & Sullivan, A. L. (2009). The education of children in im/migrant families. *Review of Research in Education*, 33, 246–271.
- Auerbach, S. (2002). "Why do they give the good classes to some and not to others?" Latino parent narratives of struggle in a college access program. *Teachers College Record*, 104, 1369–1392. Retrieved from <http://www.tcrecord.org/library/Abstract.asp?ContentId=10990>
- Auerbach, S. (2010). Beyond coffee with the Principal: Toward leadership for Authentic School-Family Partnership. *Journal of School Leadership*, 20, 728–757.
- Bandura, A. (1995). On rectifying, conceptual ecumenism. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy: The exercise of control* (pp. 347–375). New York: Plenum.
- Barton, A. C., Drake, C., Perez, J. G., St. Louis, K., & George, M. (2004). Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33, 3–12. doi:10.3102/0013189X033004003.
- Carreon, P., Drake, C., & Barton, A. C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experience. *American Educational Research Journal*, 42, 465–498.
- Cohen, R. (2017). Parents are the Source of Success: The Influence of Parents on Learning and Employment. *Adult Education in Israel*, 15, 38 — 57.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Denessen, E., Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2001). Culture differences in education: implications for parental involvement and educational policies. In F. Smit, K. Van der Wolf, & P. Slegers, (Eds.) *A bridge to the future: Collaboration between parents, schools, and communities* (pp. 55–65). Nijmegen: ITS.
- Denessen, E., Bakker, J., & Gierveld, M. (2007). Multi-Ethnic Schools' Parental Involvement Policies and Practices. *School Community Journal*, 17(2), 27–44.
- Diamond, J., & Gomez, K. (2004). African American parents' educational orientations: The importance of social class and parents' perceptions of schools. *Education and Urban Society*, 36, 383–427.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices & parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. Lasel (Eds.), *Social intervention: Potential & constraints* (pp. 121–136). New York: Walter de Gruyter.
- Epstein J. L. (1996). Perspectives & previews on research & policy for school, family & community partnerships. In A. Booth & J.F. Dunn (Eds.) *Family school links: How they affect educational outcomes* (pp. 209–246). New Jersey: Lawrence Elbraum Associates.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.



- Fan, W., Williams, C. M., & Wolters, C. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and different effects across ethnic groups. *Journal of Educational Research*, 105(1), 21–35. doi:10.1080/00220671.2010.515625
- Fantini, A. E. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence*. Center for Social Development, Washington University in Saint Louis. Retrieved from <http://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RP07-01.pdf>.
- Gonzalez, N., Moll, L. C., Tenery, M. F., Rivera, A., Rendon, P., Gonzales, R. & Amanti, C. (1993). *Teacher research on funds of knowledge: Learning from households*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 360 825).
- Gonzalez, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gonzalez, L. M., Stein, G. L., & Huq, N. (2013). The influence of cultural identity and perceived barriers on college preparation and aspirations of Latino youth in emerging immigrant communities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 35, 101–118.
- Green, D. (2014). Education of Foreign Children in Japan: Local Versus National Initiatives. *International Migration*, 15, 387–410.
- Hill, N., & Tyson D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- Hek, R. (2005), The role of education in the settlement of young refugees in the UK: the experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157–171.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- Hoover-Dempsey, K.V., Whitaker M.C., & Ice, C.L. (2009). Motivation and commitment to family school partnerships. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of School–Family Partnerships* (pp. 3–29). New York, NY: Routledge.
- Ikpzeze, C.H. (2015). *Teaching across cultures: Building pedagogical relationships in diverse contexts*. Netherlands: Sense Publishers. DOI: 10.1007/978-94-6209-983-8
- Intxausti, N., Etxeberria, F., & Joaristi, L. (2013). Involvement of immigrant parents in their children's schooling in a bilingual educational context: The Basque case (Spain). *International Journal of Educational Research*, 59, 35–48.
- Kasinitz P., Mollenkopf, J. H., Waters M. C. & Holdaway, J. (2008). *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age*. New York and Cambridge, MA: Russell Sage Foundation and Harvard University Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Krumer-Nevo, M. (2005). Reading a poor woman's life: Issues and dilemmas. *Affilia*, 20 (1), 87–102. DOI: 10.1177/0886109904272091
- Larkin, M., & Thompson, A. (2012). Interpretive phenomenological analysis in mental health and psychotherapy research. In D. Harper & A. R. Thompson (Eds.) *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (pp. 101–116). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Lawson, M. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38 (1), 77-133.
- Lee, R. M., Jung, K. R., Su, J.C., Tran, A. G. T. & Brahrassa, N. (2009). The family life and adjustment of Hmong-American sons and daughter. *Sex Roles*, 60, 549–558.



- López, G.R., Scribner, J. D., & Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining Parental Involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38(2), 253-288. <https://doi.org/10.3102/00028312038002253>
- Louie, V. S. (2004). *Compelled to Exile: Immigration, Education and Opportunity Among Chinese Americans*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Macura-Milovanović, S. & Peček, M. (2012). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst Roma pupils. *International Journal of Inclusive Education*, 17(6), 1-17.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson: Boston.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster
- Ramirez, A. Y. (2003). Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents. *The Urban Review*, 35(2), 93-110.
- Rodríguez-Brown, F.V. (2009). *Home-school connection*. Routledge: New York.
- Säävälä M., Turjanmaa, E. & Alitolppa-Niitamo, A. (2017). Immigrant home-school information flows in Finnish comprehensive schools. *International Journal of Migration, Health, and Social Care*, 13(1), 39-52.
doi: <https://doi.org/10.1108/IJMHS-10-2015-0040>
- Sainsbury, W.J., & Renzaho, A. M. (2011). Educational concerns of Arabic speaking migrants from Sudan and Iraq to Melbourne: Expectations on migrant parents in Australia. *International Journal of Educational Research*, 50, 291-300.
- Seker, B. & Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in eastern turkey. *Economics & Sociology*, 8(4), 122-133. DOI: 10.14254/2071- 789X.2015/8-4/9.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecological perspective. *Parenting: Science & Practice*, 6, 1-48.
- Shunow, L., & Harris, W. (2000). Teachers thinking about home-school relations in low income urban communities. *The School Community Journal*, 10(1), 9-24.
- Sime, D., Fassetta, G. & McClung, M. (2018). 'It's good enough that our children are accepted': Roma mothers' views of children's education post migration. *British Journal of Sociology of Education*, 39(3), 316-332.
doi: <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1343125>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage.
- Szente, J., & Hoot, J. (2006). Exploring the needs of refugee children in our schools. In L.D. Adams, A. Kirova (Eds.), *Global migration and education. Schools, children and families* (pp. 219-235). Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.
- Valencia, R. (2011). *Chicano School Failure and Success: Past, Present and Future* (3rd ed.). London, England: Routledge.
- Villalba, J. A., Akos, P., Keeter, K., & Ames, A. (2007). Promoting Latino student achievement and development through the ASCA National model. *Professional School Counseling*, 10, 464-474.
- Walker-Dalhouse, D., & Dalhouse, A.D. (2001). Parent-school relations: communicating more effectively with African American parents. *Young Children*, 56(4), 75-80.
- Walker-Dalhouse, D., & Dalhouse, A. (2009). When two elephants fight the grass suffers: Parents and teachers working together to support the literacy development of Sudanese youth. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 328-335.



- Wilder S. (2014), effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66, 377–397.
- Zhou, M., & Susan S. K. (2006). Community Forces, Social Capital, and Educational Achievement: The Case of Supplementary Education in the Chinese and Korean Immigrant Communities. *Harvard Educational Review*, 76(1), 1–29.
- Zur, A., & Eisikovits, R. (2015). Between the actual and the desirable a methodology for the examination of students' lifeworld as it relates to their school environment. *Journal of Thought*, 49 (1-2), 27–51.