

יחסי בית ספר הורים בישראל^(*)

יצחק פרידמן

בית הספר הוא מערכת ארגונית מורכבת. מערכת זאת כוללת את בית הספר עצמו, מנהלו, המורים, צוות העוזר והתלמידים, ואת הקהילה השייכת לו. בעוד שבית הספר נטוע היטב בתודעה הציבורית – קהילתו של בית הספר מוכרת פחות, ובישראל זכתה קהילתו להתבוננות שטחית ומעמיקה רק בארבעת העשורים האחרונים. רכיב הליבה של קהילת בית הספר הוא משפחות הילדים הלומדים באותו בית ספר, ובמידה מסוימת גם שכניהם הקרובים. יש קהילות בתי ספר החופפות שכונות המוגדרות גיאוגרפית, ומהוות יחידות מגורים מצומצמות, ויש קהילות בתי ספר שתחומן הגיאוגרפי חופף יחידה עירונית שלמה, כמו כפר, מושב או עיר. במרבית המקומות בארץ ובעולם נמצא קשר בין דרגת הגיל של תלמידי בית הספר ובין ההיקף הגיאוגרפי של קהילת מוסד החינוך. היקפה הגיאוגרפי של קהילת גני הילדים הוא הקטן ביותר, ההיקף הגיאוגרפי של בתי ספר יסודיים רגילים גדול יותר, והוא הגדול ביותר בכל הנוגע בבתי הספר העל-יסודיים ובבתי הספר הייחודיים, בעלי אופי או תכנית לימודים ייחודית. ההיבט הגיאוגרפי של קהילת בית הספר חשוב, משום שהוא משפיע על אפשרויות הקשר ורמת האינטימיות בין בתי הספר לקהילתו.

עניינם של חוקרי החינוך, סוציולוגים ופסיכולוגים, בקהילת בית הספר נובע מכמה סיבות. הקהילה היא מערך חברתי חשוב ביותר מחוץ לכותלי בית הספר, שממנו שואבים התלמידים ערכים, נורמות, ידע ודפוסי התנהגות תרבותיים. למשפחה נודעת השפעה ישירה על התלמיד, זאת, בין היתר, באמצעות מצבה הכלכלי והחברתי המספק הזדמנויות ומוטיבציה (Litwak & Meyer, 1974). אזור המגורים מגדיר לעתים קרובות ביותר את עולמו החברתי של הילד הצעיר, שבו מתגוררים ופועלים החברים ועמיתי המשחק. ככל שהילד גדל ומתבגר הוא מרחיב את יכולת התנועה שלו, עצמאותו גדלה, מרחב הפעולה הפיזי שלו גדל והוא יכול לקיים יחסי גומלין עם חברים בתחום טריטוריאלי רחב יותר. אך קהילות בתי הספר חשובות לעניינו גם משום שהן נגישות לצוות המורים וצוות בית הספר, ובית הספר עשוי לגלות בהן עניין רב.

הקשר בין בית הספר לקהילתו יכול להיות ברמות שונות. ברמה היסודית עשוי קשר זה להתמקד בתקשורת שגרתית, שעניינה התקדמות התלמיד בלימודיו, הביקור הסדיר בבית הספר, הצלחות וקשיים ומפגשים סדירים עם ההורים, המוגדרים כ"אסיפות הורים". הקשרים בין בית הספר וקהילתו יכולים להיות מורכבים יותר, להתקיים במספר מישורים ולכלול מספר רב של נושאים ותחומי פעולה. בתי ספר יכולים לפתח תכניות מובנות היטב, המיועדות לכון את יחסי הגומלין

^(*)מאמר זה נכתב כחומר רקע לדיוני הוועדה, העוסקת בחקר הנושא: "יחסי משפחה- מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג) וזיקתם להתפתחות הילד ולהצלחתו במערכת החינוך".

- הדברים מתפרסמים על דעת המחבר ובניסוחו.
- בכל שימוש בסקירה או ציטוט ממנה, יש לאזכר את המקור כדלקמן: י. פרידמן, יחסי בית ספר הורים בישראל, חומר רקע לעבודת היזמה, <http://education.academy.ac.il>, 2010.

בין בית הספר והקהילה, ולהשפיע עליהם. כיוון שמטרה חשובה ביותר של בתי ספר במדינות רבות בעולם היא להעלות את רמת ההישגים וההניעה ללימודים, כמו גם לפתח ולחנך אזרחים טובים – הקשר בין בית הספר וקהילתו נועד בעיקר לתרום להשגת המטרות הללו (Sharrock, 1980).

על מהות הקשר בין בית הספר, הקהילה ובית ההורים

הקשר בין בית הספר לקהילתו והיחסים ביניהם יכולים להיות מומשגים במונחי מרחק חברתי ותודעתי (Litwak, Mayer, & Mickelson, 1974). לפי המשגה זאת, הקשר בין בית הספר להורים ולקהילתו מכוונים לווסת את המרחק התודעתי שבין השותפים לחינוכו של הילד, כשהמרחק מותנה בנקודת ההשקפה (בעיקר של בית הספר) על חשיבותם של הקהילה ובית ההורים למטרות בית הספר. ליטווק ומאייר (Litwak & Meyer, 1974) הציעו עוד בשנות ה-60 של המאה ה-20 שקיימות לפחות שלוש נקודות השקפה בקרב מנהלים ומורים בדבר המרחק הראוי בין בית הספר וקהילתו.

1. עמדת ה"דלת הסגורה"

עמדה זאת מייצגת מרחק חברתי ותודעתי גדול ביותר בין בית הספר לקהילתו. השקפה זאת נשענת על עמדתם של מורים ומנהלים, הסבורים כי מעורבות (שלא לדבר על התערבות) הקהילה בתהליך החינוך של הילד היא חיצונית, ואולי אפילו פוגעת. ההנחה היא שבית הספר מסוגל לטפל בכל הקשור בחינוך הילד באופן משביע רצון בין כתליו. לכן השתתפותה של קהילת ההורים צריכה להיות במידה מזערית, זאת משום שנוכחות ההורים בבית הספר עלולה לפגוע ביכולתו של המורה למלא את תפקידיו. בהיותם חסרי הכשרה מקצועית מצד אחד והיותם טעוני-רגשות כלפי ילדיהם מצד שני, ההורים יהוו מכשול בהפעלתו של תהליך החינוך ושל השיפוט החינוכי המקצועי האובייקטיבי. גישה זאת נמצאת בהלימה עם תיאוריות סוציולוגיות, שעניינן היחסים והקשר בין ארגונים בירוקרטים גדולים ובין משפחות וקבוצות המתגוררות ביחידות שכנות מקומיות. מקס וובר סבר בהקשר זה שמערכות משפחתיות חזקות נוטות לטרפד בירוקרטיות רציונאליות המבוססות על מיומנות, כישרון ומקצועיות (Weber, 1947). פארסונס (Parsons, 1959) הציע בהקשר זה כי משפחות וארגונים גדולים צריכים לשמור על מרחק חברתי גדול ביניהן כדי שיוכלו לפעול באופן פעיל. השקפותיהן החינוכיות-חברתיות של מערכות החינוך הצרפתית והגרמנית, ובמידה מסוימת גם של מערכות החינוך בישראל בראשית שנות קיום המדינה, מדגימות את העמדה הזאת. עקרון הדלת הסגורה נתפש כרצוי גם על ידי מורים בעת האחרונה. לפי עקרון הדלת הסגורה להורים ולמורים ישנם תפקידים נפרדים. מנקודת מבטם של המורים ההורים רצויים ככל שהם אינם מתערבים ומבקרים את תפקודם של המורים (Adi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008). גולדנברג וחלאבי (2003) דיווחו כי מורים מתקשים להתמודד עם הורים, אינם מיומנים במתן משוב להורים על המתרחש בבית הספר, ובשל כך חשים מאוימים ממפגש עם הורי התלמידים. מורים מעדיפים אפוא להיות מנותקים מן הקהילה וההורים. במקרים שנוצרים קשרים בין ההורים ובית הספר, הרי לפי גישת הדלת הסגורה המורים

מעוניינים שההורים יהיו סרים לפקודתם של המורים (Harrison, 1998). ההורים והממסד מאשימים אלה את אלה ב"כישלונות החינוך", וכתוצאה מכך התלמידים אינם מקבלים את סמכותם, לא את של אלה ולא את של אלה. התוצאה היא העדר נורמות התנהגות רצויות והתנהגות אנטי חברתית. כל אלה מצדיקים קיומה של דלת סגורה ביחסי הורים בית ספר (לוי, תשמ"ד). צידוק נוסף לעמדת הדלת הסגורה ניתן על ידי עומר (2002) שהגדיר את השותפות בין ההורים למורים כ"טראגית", וזאת משום שבעיני הסביבה ועצמם הם האחראים להתפתחות הילד, ועל כן זוכים לביקורת חריפה ומתמדת. מורים מתוארים על ידי ההורים כבלתי מקצועיים, חסרי רמה אישית ומקצועית הולמת, עצלים ונעדרי תחושת שליחות. יתרה מזאת, הם מואשמים אף ביכולת רבת עצמה לפגוע בנפשו של הילד. ההורים בעיני המורים זוכים גם הם למנה דומה של ביקורת. הקשיים של התלמידים נתפסים על ידי המורים כנובעים במישרין מהיעדר תכונות הורות הולמות ומדפוס התנהגות בלתי ראויים של ההורים. גם מורים התומכים במעורבות ההורים חשים פגועים מן ההשפעה הגוברת של ההורים, המבקרים את עבודת המורים ופולשים לתחום המקצועי שלהם (Addi-Raccah, 2008). כל אלה תומכים בגישת הדלת הסגורה.

2. עמדת ה"דלת הפתוחה"

עמדה זאת מייצגת מרחק חברתי ותודעתי קטן ביותר, וכיוון שכך היא נמצאת בקוטב המנוגד לעמדת הדלת הסגורה. היא מניחה שמרבית התהליכים החינוכיים הבסיסיים מתרחשים מחוץ לכותלי בית הספר – בקרב המשפחה, בחברת העמיתים ובשכונות המגורים. יתרה מזאת – מקורה של ההניעה, ההכרחית ללמידה בבית הספר, הוא בקרב המשפחה ובחיי היום-יום של התלמיד. דבר זה מצריך מגעים קרובים ביותר בין בית הספר וקהילתו. תיאוריות סוציולוגיות התומכות בעמדה זאת אינן מצויות בשפע, אולם גישה זאת רווחת בקרב פסיכולוגים ואנשי מעשה (Bennis, 1966; Fusco, 1964). מדינות רבות בשנים האחרונות, ובכלל זה מדינת ישראל, אמצו עמדה זאת לפני שנים, וזו מצאה את ביטוייה גם בגישת "התלמיד במרכז", שהייתה נפוצה ביותר בשנות ה-80 וה-90 של המאה שחלפה.

3. תיאורית האיזון. עמדה שלישית זאת מיחסת תוקף מסוים לכל אחת משתי העמדות הקודמות. היא מניחה שקיום יחסים אינטימיים בין בית הספר ובין הקהילה, כמו גם שמירת מרחק חברתי, צריכים להיות מאוזנים בדרגות שונות במצבים שונים, וזאת כדי להשיג באופן אופטימאלי את המטרות החינוכיות הרצויות. תיאורית האיזון היא אפוא תיאוריה מצבית, המתאימה דפוסי התנהגות (של קשר בין בית הספר וההורים) למצבים שונים. התיאוריה יוצאת משני מצבי-טעות קיצוניים, שיכולים להתרחש: האחד, שבו הקשר ויחסי הגומלין בין בית הספר לקהילתו יהיו קרובים מדי באופן שהסטנדרטים המקצועיים הראויים ייפגעו; והשני – שבו הקשר ויחסי הגומלין בין בית הספר והקהילה יהיו מרוחקים במידה כזאת, שהתיאום הנדרש בין ההורים ובית הספר לא יוכל להתקיים ומערכת היחסים תסבול קשיים בלתי רצויים. כדי להימנע מכל אחד מהמצבים המקוטבים האלה גורסת תיאורית האיזון שהמרחק החברתי האופטימאלי הוא נקודה כלשהי על הרצף שבין שני הקטבים: אינטימיות ובידוד. בנקודת איזון כזאת בית הספר יהיה

קרוב במידה מספקת אל ההורים ואל הקהילה, כך שיתאפשר התיאום הדרוש, אך לא קרוב מדי מכדי לפגוע בביצוען של המשימות החינוכיות ברמה המקצועית הנדרשת.

על פני הרצף שבין שני הקטבים – הדלת הסגורה והדלת הפתוחה – אפשר לסמן ארבע נקודות, המייצגות רמות שונות של מרחק חברתי ותודעתי בין בית הספר והקהילה (פרידמן, 1990):

מרחק קטן מאוד (פתיחות רבה מאוד וקשר הדוק) – ברמה כזאת של מרחק נמצא הורים פעילים ושותפים לקביעת המדיניות החינוכיות, תכנית הלימודים, ובפיקוח על המתרחש בבית הספר. ההורים פעילים גם בהפעלת תכניות חינוכיות בבית. המורים משתתפים בפעילות החברתית של התלמידים והוריהם, וקיימת זרימה דו-סטרית רציפה של מידע בין הבית ובין בית הספר. התלמידים והמורים פעילים בקהילה ומפעילים בה תכניות חינוכיות וחברתיות.

מרחק קטן (פתיחות רבה וקשרים מתונים) – ברמה זאת ההורים שותפים לתהליך החינוכי, אך לא בקביעת מדיניותו של בית הספר. הם פעילים מאוד בבית הספר ובהפעלת תכניות חינוכיות ותרבותיות. ההורים, המורים והתלמידים נפגשים לעתים מזומנות לצורך חילופי מידע בתחומים מוגדרים בלבד. התלמידים פעילים בקהילה, כשפעילותם מודרכת ומכוונת על-ידי המורים.

מרחק גדול (פתיחות נמוכה) – ההורים קשורים לבית הספר לצורך השתתפות סבילה בדרך כלל בחוויותיהם החברתיות והלימודיות של ילדיהם. ההורים ממלאים משימות כמו קישוט או השתתפות במימון פרויקטים. פעילותם של התלמידים בקהילה מצומצמת, אך יתכן שבית הספר פותח את שעריו לקהילה, לקיום פעילויות חברה, תרבות וספורט.

מרחק גדול מאוד (סגירות) – ישנה תקשורת ברמה מזערית בין ההורים ובין בית הספר, והיא מתמקדת בדיווח על הישגים לימודיים ונושאים שוטפים ושגרתיים. התלמידים אינם פעילים בקהילה, ובית הספר אינו עושה פעילויות למען הקהילה או בסביבה הגיאוגרפית הקרובה לבית הספר.

הזדהות וערות, פתיחות וסגירות ביחסי הגומלין בין בית הספר והקהילה

הזדהות ההורים עם מטרות החינוך, ערותם בנוגע למתרחש בבית הספר ונכונותם להיות מעורבים בהשגת מטרות אלה, הן תכונות חשובות ביותר להבנת הקשר בין בית הספר ובין הקהילה. ההזדהות עם מטרות החינוך כמוה כנקיטת עמדה כלפי המתרחש בבית הספר וכלפי מה שהוא מייצג. הזדהות גבוהה של ההורים עם בית הספר משמעה שההורים מקבלים בחיוב את הערכים שבית הספר מקנה לילדיהם, וכי הם תומכים בנורמות שבהן הוא דוגל. לעומת זאת, הזדהות נמוכה של ההורים עם בית הספר משמעה, שההורים אינם מקבלים את הנורמות והערכים שבית הספר מבקש להקנות לילדיהם. במקרים קיצוניים של הזדהות נמוכה מאוד, נמצא הורים הסבורים כי לבית הספר אין כלל מקום בחייו ובמסגרת חוויותיו של ילדם. אל ההזדהות מתלווה מידה של ערות. ערות, במשמעותה הפוכה של האדישות, פירושה שההורים

רגישים במידה זו או אחרת למתרחש בבית הספר ולתרומתו לחינוך ילדיהם, והם מגלים תשומת לב למתרחש בו.

לשם מה מעורבות הורים?

בדיון על מעורבות הורים בבית-הספר צריכה להישאל השאלה "למי זה טוב?" אף כי הדעה הכללית הרווחת היא שמעורבות הורים היא דבר חיובי, אפשר להציגה במונחים של עלות-תועלת עבור התלמידים, עבור הורים, עבור מורים ואף עבור הקהילה (ראו Baker & Soden, 1998; Jowett & Baginsky, 1988). אשר לתלמידים, נמצא קשר חיובי בולט בין מעורבות הורים לבין הישגי ילדיהם (Jesse, 2001; Vassallo, 2000). הדבר נכון במיוחד כאשר התלמידים חשים שקיימת הלימה בין ערכי הבית לבין ערכי בית-הספר (Education Week on the Web, 2000) ובבית-ספר של בחירה. גם התנהגות תלמידים בבית-הספר ודימוים העצמי נמצאו קשורים למעורבות הוריהם (Garcia, Torrence, Skelton, & Andrade, 1999; Gestwicki, 2000). עם זאת, יש תלמידים הרואים עצמם "גדולים" וחוששים שמעורבות הוריהם תזיק להם יותר מאשר תועיל (פרידמן, 1990). זאת כיוון שעל-פי תפיסת התלמידים, המורים רואים בהורים גורם מתערב ובלתי-רצוי ולכן הם – התלמידים – עלולים לשלם את המחיר. תפיסה דומה ביטאו מורים ישראלים: רבים מהם מדווחים שהנזק ממעורבות ההורים עולה על התועלת שבה. לפי סמילנסקי, פיישר ושפטיה (1987), הצוות החינוכי מוצא את עצמו חשוף לביקורת מתמדת של ההורים בנושאים ובעיסוקים מקצועיים מובהקים. לטענתן, מורים פוחדים מחוסר פיקוח על ההורים, ומהצורך לדווח לגוף לא מקצועי. יש חוקרים הגורסים שהחינוך הוא עניין לאנשי מקצוע, ורק המורים הם אנשי המקצוע שהוכשרו לכך; ההורים אינם יכולים להתייחס לילדיהם במידת האובייקטיביות הנדרשת כדי לקיים את התהליך החינוכי הנכון (ראו גם קשתי, אצל ברנשטיין, 1992). אך גם למטבע זה, לפי דיווחים מחוץ לארץ, צד אחר: מעורבות הורים עשויה להעניק למורים סיוע מעשי ואף תמיכה רגשית ונפשית אשר תפחית את שחיקתם המקצועית. למשל, נמצא שמעורבות הורים תורמת למורל המורים (Wagner, 2002): הדבר מביא לשיפור אקלים הכיתה ולמאמצים רבים יותר מצד המורים בתהליכים החינוכיים. עוד נמצא כי קשר טוב עם ההורים מעלה את תחושת המסוגלות של המורים (Bandura, 1997).

ההורים עשויים להרוויח ממעורבותם, משום שהם חשים שיש באפשרותם לעזור לילדיהם בזכות היכרותם הגדלה והולכת עם מערכת החינוך (ראו Wherry, 2002). עם זאת, יש הורים שחוששים שאם יעזו למתוח ביקורת על המתרחש בבית הספר. ייתכן שהדבר יפגע בילדיהם. הורים רבים אינם מבינים את השפה המקצועית של המורים והתגובה הטבעית היא התרחקות מבית-הספר.

למעורבות הורים השלכה גם על הקהילה, בעקבות התפיסה הרווחת היום שבית-ספר הוא חלק מן הקהילה שהוא ממוקם בה. בשוק תחרותי, שבו בתי-הספר מתחרים על תמיכת ההורים, מעורבות ההורים חשובה ביותר (Wherry, 2002). מעורבות מביאה לתמיכה, וזו מעלה את קרנו של בית-הספר בעיני הצוות החינוכי ובעיני הקהילה כולה. שיתוף ההורים במעשה החינוכי מביא לקביעת מטרות משותפות, אשר בכוחן להפוך את בית-הספר ממקום קפוא, מנותק מהחיים

ומצומצם בפעילויותיו, למקום ער ותוסס, עשיר באפשרויות ומגוון בפעילויות. שיתוף ההורים עשוי אפוא לפרוץ מעגל אדישות, ניכור וניתוק שבין מוסדות החינוך לבין החברה.

מתנגדי המעורבות רואים בה פגיעה בשוויון ובאחריותה של המדינה לקבוע חינוך אחיד לכול. ביקורתם מתמקדת בעיקר בהרכב הסוציו-אקונומי של בתי-הספר. הטענה הבולטת היא שההורים המעורבים שייכים בדרך כלל למעמד סוציו-אקונומי גבוה, ולכן מעורבותם תעמיק את ההפרדה על רקע גזעי, אתני או מעמדי (Levy, 1986; Nathan, 1985; Raywid, 1985). חוקרים אלה סבורים כי מעורבות הורים משרתת בעיקר את האינטרסים של הקבוצות המבוססות. יתרה מזו, הם טוענים כי היכולת להיות מעורב מאפיינת שכבות חברתיות משכילות המודעות לחשיבות החינוך (Goldring, 1988). גם חוקרים ישראלים השמיעו דעה נגד המעורבות בשל האי-שוויון הנגרם ממנה (Inbar, 1992) או משום שהיא גורמת להפקרת בעלי הפרופסיה בידי אלה הנזקקים להם (אידלשטיין, 1989).

קשר אמפירי נמצא בין רמת ההזדהות של הורים עם חשיבות הלימודים לבין מידת מעורבותם (McNeal, 2001). עוד נמצא כי הורים שילדיהם לומדים בבתי-ספר של בחירה מזדהים יותר עם בית-הספר בכל הקשור לשמירה על ביטחון הילדים, לבעיות משמעת ולאיכות ההוראה מאשר הורים שילדיהם אינם לומדים בבתי-ספר של בחירה (Vassallo, 2000). כמו כן, נמצא קשר חיובי בין מידת היישוג (reaching out) שבתי-ספר נוקטים לבין מידת ההזדהות של הורים עמם (Connect for Successes, 2002).

פרידמן (1990) הציע תיאוריה של יחסי גומלין בין בית הספר לבין ההורים, ולפיה רמת המעורבות של ההורים בבית הספר נוצרת על ידי שילוב הרמות השונות של ממדי ההזדהות והערות. לפי התיאוריה, השילוב בין הרמות השונות של ממדי ההזדהות והערות יוצר חמישה מצבי התייחסות שונים (אך לא בלעדיים) של ההורים אל בית הספר, ואלה הם:

1. ניכור. הורים שרמת הזדהותם עם בית הספר נמוכה, וגם רמת הערות שלהם בנוגע למתרחש בו נמוכה, מגלים ניכור כלפי בית הספר. ההורים מרוחקים מבית הספר ומכל הקשור בו, משום שאינם מכירים בחשיבותו לחינוך ילדיהם (וייתכן גם שאינם מייחסים חשיבות לחינוך בכלל). עקב כך אין הם רוצים אפילו להתעניין בנעשה בו.

2. הימנעות. הורים שרמת הזדהותם עם בית הספר גבוהה, אך מידת ערותם נמוכה, אוהדים מאוד את בית הספר, אך נמנעים מלפעול במסגרתו. ההורים מכירים בחשיבות תפקידו של בית הספר, אולם אינם סבורים שעליהם להתערב בתהליך החינוכי (מחוסר זמן, או מתוך כך שהם סומכים על המנהל ועל הצוות). מצב זה עשוי להשתנות, כאשר מתברר להורים כי משהו אינו כשורה בבית הספר, לפי הבנתם. במקרה כזה יתעוררו ההורים לפעול ולטפל בעניין, ויסגלו לעצמם דפוס התנהגות של מעורבות יתר (ראו להלן).

3. **מעורבות מתונה.** הורים המגלים רמה בינונית של הזדהות, יחד עם רמה בינונית של ערות, ומפגינים מעורבות מתונה בעבודת בית הספר. ההורים מזדהים עם התהליך החינוכי ומכירים בחשיבותו, אולם יודעים את יתרונותיו ומגבלותיו. הם סבורים שעליהם להשתתף באופן פעיל בחלק מן העשייה בבית הספר ובקהילה, אך מבינים כי השתתפותם צריכה להיות מוגבלת. עם זאת, קרבתם אל בית הספר יוצרת מצב רגיש, שבמקרים מסוימים, שאינם תמיד צפויים מראש, גורמת התערבות בלתי רצויה בעבודתו של בית הספר.

4. **מעורבות יתר.** הורים המגלים רמה גבוהה של הזדהות, בצד רמה גבוהה של ערות, מגלים מעורבות רבה ביותר בעבודתו של בית הספר. ברמה זאת מזדהים ההורים מאוד עם התהליך החינוכי ומכירים בחשיבותו הרבה. הם סבורים שעליהם להיות שותפים פעילים ביותר, כדי להבטיח שבית הספר אכן ישיג את מטרותיו. הם חשים שעליהם לפקח באופן צמוד על פעולותיו של בית הספר ומבקשים להיות שותפים בקביעת המדיניות החינוכית, בביצוע המדיניות ובפיקוח על מבצעה. נוסח זה של התנהגות הורים נתפס על ידי המנהלים והמורים כהתערבות בלתי רצויה, משום שהצוות החינוכי מוצא את עצמו חשוף לביקורת מתמדת של ההורים בנושאים ובעיסוקים מקצועיים מובהקים, שהם תחומם הבלעדי של המורים ושלאנשי המקצוע.

5. **מעורבות ללא הזדהות.** זהו מצב שבו ההורים ערים מאוד למתרחש בית הספר, ועם זאת אין להם דעה מגובשת לגבי תרומתו האפשרית או חשיבותו של בית הספר לילדיהם. זהו, כנראה, מצב נדיר אך אפשרי (פרידמן, 1990, עמ' 20-24).

פרידמן ופישר (2002) בחנו אמפירית את התיאוריה שתוארה למעלה. על סמך הממצאים, מוינו רמות ההזדהות והערות של ההורים לתשע קטגוריות (המתקבלות משילוב רמה נמוכה, בינונית וגבוהה בכל אחת מהן). מקטגוריות אלה הופקו ארבע רמות עיקריות של פוטנציאל למעורבות:

1. **פוטנציאל של חוסר מעורבות:** רמה נמוכה של הזדהות ורמה נמוכה של ערות, שיחדיו אינן מאפשרות מעורבות;
2. **פוטנציאל של מעורבות לכאורה:** רמה בינונית או גבוהה של הזדהות אך רמה נמוכה של ערות, שיחדיו אינן בהן פוטנציאל ממשי למעורבות;
3. **פוטנציאל של מעורבות חלקית:** רמה נמוכה או בינונית של הזדהות ורמה גבוהה של ערות, שיחדיו מאפשרות מעורבות חלקית בנעשה בבית-הספר;
4. **פוטנציאל של מעורבות מלאה:** רמה גבוהה של הזדהות ורמה גבוהה של ערות, שיחדיו מאפשרות מעורבות בכל הנעשה בבית-הספר.

המעורבות בפועל, שהיא ביטוי מעשי לערות, עשויה להיות מלווה בהזדהות גבוהה, ואז המעורבות מכוונת לסייע לבית-הספר ולתמוך בו. כשמעורבות מלווה בהזדהות נמוכה, היא עלולה למנוע מבית-הספר לפעול באופן חופשי, לפי עקרונותיו המוצהרים. אם כך, המעורבות איננה בהכרח מועילה תמיד, והדבר אף תלוי בעיני המתבונן.

דפוסי מעורבות ההורים

פרידמן ופישר (2002) סיווגו את דפוסי מעורבות ההורים לחמישה סוגים עיקריים, השונים זה מזה בעיקר במידת הפסיביות או האקטיביות של מעורבות ההורים:

1. **הורים כצופים** (חוסר מעורבות): ההורים אינם נוטלים חלק פעיל בהתרחשויות שבבית-הספר, אלא צופים בהן מן הצד. צפייה זו היא למעשה התפקיד הנפוץ ביותר, ובזמן זה או אחר מתנסים ההורים כולם בתפקיד זה. פעילויות הצפייה האופייניות ביותר, הקיימות בכל בתי-הספר, הן קריאת עלונים ודפי מידע שבאמצעותם מעדכן בית-הספר את ההורים במידע החשוב עבורם, החל במסלולי טיולים וסדרי תשלומים וכלה בתעודות סוף שנה (נוי, 1984). תקשורת חד-כיוונית קיימת גם באספות הורים, שבהן המורה מוסר להורים מידע ומשמיע לפנייהם את עמדתו בנושאים שונים, כמעט ללא משוב או דיון (פיטלסון, 1979).

2. **הורים כמספקי שירותים שאינם קשורים ישירות לתהליך החינוכי** (מעורבות לכאורה): לסוג זה של מעורבות שייכות פעולות התנדבות שאינן חלק מהותי בתהליך החינוכי. מדובר בהיענות לבקשות הצוות בנוגע לאירועים ספציפיים וקצרי טווח, כגון בק"ע (בזאר, קישוט, עוגה; גולדברג, 1991), הכנת כיבוד למסיבות, עבודת בדק בית וליווי טיולים (נוי, 1984) וכן סיוע בעבודות בינוי, ציוד והיסעים. מעורבות זו זוכה לתמיכת המנהלים וצוותי בית-הספר והיא מופנית בעיקרה לגורמי חוץ כגון הרשויות המקומיות ומשרד החינוך. ניתן לצרף לקטגוריה זו גם את ההשקעות הכספיות של ההורים, שהן אחת הסיבות להגברת המעורבות ההורית במערכת החינוך.

3. **הורים כלומדים** (מעורבות חלקית): בקטגוריה זו נכללות פעולות העשרה להורים, כגון חוגים בנושאי חינוך ופסיכולוגיה. עוד נכללות בה פעילויות פנאי והעצמה אישית (חוגי תפירה, בישול, התעמלות, דינאמיקה קבוצתית וכו') שמטרתן לאפשר להורים למצות את עצמם כבני אדם, ובהנחה שכך יוכלו להיות הורים טובים יותר.

4. **הורים כשותפים לתהליך החינוכי** (מעורבות מלאה): יש הורים שמעורבותם ממוקדת בילדם הפרטי או בקבוצת תלמידים (כגון כיתה או שכבה), ואין הם מעוניינים בבית-הספר כארגון (Jowett & Baginsky, 1988). בצדם, יש הורים שמבקשים להיות מעורבים בתהליך החינוכי הכולל: תכניות לימודים, שיטות הוראה, שיבוץ מורים ולעתים אף בחירת בית-הספר עצמו (Raywid, 1985). סוג זה של מעורבות הורים מבוקש על ידי ההורים יותר מן הסוגים הקודמים, כיוון שהשפעתם בו רבה יחסית. היכולת לבחור בית-ספר התואם את ערכי המשפחה ואת צרכיה מגבירה את ההלימה בין בית-הספר לבין המשפחה, ולכן שיתוף הפעולה בין שתי המערכות יהיה יעיל. הורים חשים שככל שיגלו עניין גדול יותר בשיעורי הבית, בבחינות, בעבודות ובנעשה בבית-הספר, הם יתרמו להישגים של ילדיהם ועל-ידי כך תיסלל בפני האחרונים הדרך לעתיד טוב יותר (גולדברג, 1991). כדי להגביר את השפעתם, על הורים לפעול באופן מתואם ומאורגן, כגוף דמוקרטי ומייצג (סבירסקי ופרסמן-עמור, 1994). יש הורים המוכנים לתמוך בבית-הספר ולעזור בגיוס משאבים עבורו, אך הם אינם רואים את עצמם כ"מורים משלימים" למורי בית-הספר. באנגליה יש בתי-ספר שבהם משתלבים הורים בהתוויית תכניות לימודים ואף בהכנת שיעורי בית (Topping & Bamford, 1998). הורים באים

במגע ישיר עם תלמידים באמצעות הרצאות בתחומי התמחותם או על-ידי מתן סדנאות, ניהול אספות כיתתיות ועוד. באופן דומה, יש בכוחם של הורים לבלום שינויים בבית-הספר (פוקס והרץ-לזרוביץ, 1992). הורים תופסים את בית-הספר על-פי אמות המידה המוכרות להם מימי ילדותם, ובהיותם חרדים להישגים האקדמיים של ילדיהם – נראה להם שכל שינוי הוא בבחינת ניסוי, שעשוי לפגוע בקצב ההתקדמות של ילדיהם.

5. **הורים כקובעי מטרות ומקבלי החלטות** (מעורבות מלאה): מקובל לסווג את דפוסי מעורבות ההורים כקובעי מטרות חינוכיות ולימודיות וכמקבלי החלטות בהתאם למידת השפעתם על קבלת ההחלטות בבית-הספר (Pateman, אצל Beattie, 1985):

- ההורים מסכימים להחלטות שקיבל צוות בית-הספר;
- ההחלטה הסופית בידי בית-הספר אך מאפשר להורים לנסות להשפיע עליה;
- ההורים וצוות בית-הספר הם שותפים שווים בתהליכי קבלת ההחלטות בבית-הספר.

גורמים המביאים למעורבות הורים

מאז שנות ה-70 של המאה ה-20 ועד היום חלו שינויים חברתיים שהגבירו את רצון ההורים לקחת חלק פעיל בתוך המערכת החינוכית. באמצע שנות ה-80 הפכו מושגים כמו "התערבות ומעורבות", "חינוך אפור", "בתי-ספר ייחודיים", "השבתות הורים", "בג"צים" ו"פיטורי מנהלים ומורים על-ידי הורים" להיות מרכזיים בדיונים העוסקים בתהליך החינוכי. הורים רבים מבקשים לקבוע לא רק את סוג החינוך שילדיהם יקבלו, אלא גם את המקום שבו יתנהל התהליך החינוכי. הביטוי "מעורבות הורים" מבטא קשת רחבה של פעולות, הנוגעות בעיקר לצורת ההתארגנות של ההורים בבית-הספר ולאופי המגע שלהם עם צוות בית-הספר; המשותף להן הוא רצון לצמצם את הפער שבין תפיסות הבית לבין תפיסות בית-הספר.

מה מביא הורים לרצות להיות מעורבים בחיי בית-הספר של ילדיהם? האם הם חושבים שבכך יביאו לשיפור בהישגי ילדיהם? או שילדיהם יהיו מוגנים יותר? שאלות אלה עומדות במרכז המחקר הדן כיום בסוגיית המעורבות. פרידמן ופישר (2002) הציעו כי העלייה הגדולה במעורבות ההורים בשנים האחרונות בבית-הספר היא תוצאה של שלושה תהליכים. אחד הוא קיצוץ בלתי-פוסק במשאבים. בגלל הקיצוץ נקראו ההורים לתרום לבתי-הספר, אם בכספים ממש ואם בהוראה או סיוע אחר. בתי-הספר קיבלו אותם בזרועות פתוחות, ואילו ההורים – משהחלו להעניק ולתרום – חשו שיש להם זכות להיות שותפים לא רק בקישוט כיתה לקראת מסיבה, אלא בהחלטות מהותיות. תהליך שני הוא הכרסום המתמשך במעמד המורים ותחושות גוברות של אי-אמון כלפי מערכת החינוך. הורים מרגישים שלא ניתן לסמוך על בית-הספר, ולכן הם רוצים להיות מעורבים. תהליך שלישי הוא אידיאולוגי, ועיקרו – התגברות הלך הרוח הדמוקרטי. ביטוי לכך הוא התפיסה כי מותר לאזרחים להשתתף בקביעת אופי החינוך שמקבלים ילדיהם (ינון ונוי, 1997). הטענה הרווחת בין החוקרים המדגישים את חירות הפרט לבחור על-פי ראות עיניו והשקפת עולמו את אופיו של החינוך היא, כי אם אין בחברה הסכמה כללית לגבי מטרות החינוך, הרי שיש לאפשר לכל ההורים את הזכות לבחור (Raywid, 1985). ההישגים האקדמיים הנמוכים המאפיינים בתי-ספר ציבוריים בעולם, חילוקי הדעות בנוגע לתכניות הלימודים ולשיטות

הפדגוגיות הנהוגות בהם, והפער הגובר בין בעלי אמצעים לבין חסרי אמצעים ביכולת לספק את צורכי החינוך, חיזקו את הצורך ב"בתי-ספר של בחירה" (schools of choice) (Coulson, 1999). הדבר עולה בקנה אחד עם הדגש המושם בשנים האחרונות בארצות הברית על חקיקה המקדמת מעורבות הורים (Baker, Soden, & Laura, 1998) ומאפשרת מציאת דרכים חדשות ויצירתיות לשיתוף פעולה בין הורים לבין בתי-ספר.

וקסמן-פישר (1998) מצאה קשר בין רמת ההזדהות של הורים עם בית-הספר לבין שלושה משתנים סוציו-דמוגרפיים: רמת ההשכלה, רמת ההכנסה ומקום המגורים. נמצא שבכל הקשור לשיטות ההוראה והערכת ההישגים, הורים משכילים ובעלי הכנסה גבוהה מביעים פחות הזדהות מהורים שאינם משכילים והנם בעלי הכנסה נמוכה. סיבה אפשרית לכך היא שחלק מן ההורים, אשר השכלתם והכנסותיהם גבוהות מזו של המורים, חשים שבאפשרותם לבקר את שיטות ההוראה ואת אופן הערכת ההישגים של בית-הספר (עם זאת, בתחומי מדיניות ומינהל, הורים בעלי הכנסה נמוכה הזדהו פחות מאשר הורים בעלי הכנסה גבוהה; אפשר שהדבר נובע מן הקושי של הראשונים לעמוד בתשלומים הנהוגים בבית הספר). לבסוף, וקסמן-פישר מצאה גם שרמת ההזדהות של הורים עם בית-הספר גבוהה יותר ביישובים עירוניים מאשר ביישובים כפריים. הדבר עשוי להפתיע לאור רמת הקהילתיות הגבוהה-יחסית המאפיינת יישובים כפריים; אלא שיתכן שדווקא עובדה זאת מביאה למודעות יתר ולביקורתיות רבה יותר כלפי מוסדות הקהילה השונים, בכלל זה בית-הספר, ומכאן לרמה נמוכה יותר של הזדהות. רוזנבלט ופלד (2003) מצאו כי הורים עם תחושת אמון גבוהה נוטים להתערב פחות בעבודת בית הספר. שניידר (Schneider, 2000) הצביע על כך שישנם בתי ספר שהשכילו להבין את החשיבות הטמונה בערותם של ההורים למתרחש בבית הספר, ואף מצאו דרכים לעודד ערות, מתוך הנחה שיש קשר בין רמת הערות של ההורים לבין מידת ההניעה על ילדיהם בבית הספר.

הצורך במעורבות והגברתה בפועל תלויים בכמה גורמים אישיים וחברתיים. למשל, נמצא קשר חיובי בין רמת ההשכלה של ההורים לבין מידת מעורבותם, וכן נמצא שמשפחות חד-הוריות מעורבות פחות ממשפחות דו-הוריות (OECD, 2000). עוד נמצא שאימהות מתמקדות יותר במעורבות יום-יומית ובעשייה ממשית, ואילו אבות מעורבים יותר במתן עצות ובהעברת מידע בכל הקשור לחינוך (Ramey, 1996). לבסוף, עם העלייה בגיל הילדים חלה ירידה במעורבות ההורים; כאשר הילדים גדלים, חשים הם והוריהם פחות צורך במעורבות, וממילא יש פחות הזדמנויות למעורבות בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה בהשוואה לאלה שבכיתות היסוד (Nord & Zill, 1996; Vaden-Kiernan & Davies, 1993). כורס (2004) מצאה כי נכונות ההורים למעורבות רבה יותר במשפחות שבהן יש מספר ילדים גדול יותר.

בהקשר הישראלי של מעורבות הורים יש חשיבות לעובדה שמערכת החינוך היא מרכזית במידה רבה, ואכן יש הרואים בכך ערובה לנגישות שווה לכול (נוי, 1984). אחת החולשות הטבעיות של מערכת חינוכית מרכזית היא חוסר רגישותה לצרכים הייחודיים של פרטים ושל קבוצות בתוך האוכלוסייה. לרוב, אין ההורים יכולים להרגיש שותפי אמת ובעלי השפעה במערכת מרכזית.

כאשר דנים במעורבות הורים, יש לתת את הדעת לתפיסת מושג השוויון בישראל (ראו באומגרטן, 1982; שמואלי, 1982).

ככל שמערכת השלטון הפכה להיות פחות מרכזית, האזרחים נטלו לידיהם יותר השפעה ומעורבות. הבחירות הישירות לראשי רשויות מקומיות, הבחירות בתוך המפלגות, הניתוק הגובר מכבלי "המפלגה" וההסתדרות – כל אלה הביאו את הציבור לחוש עצמו יותר חופשי לבחור, בין אם מדובר במועמד פוליטי, בקופת חולים, במקום מגורים או ביעד לחופשה שנתית. יוצא דופן מבין כל אלה הוא החינוך. דווקא בנושא שכל אדם יאמר שהוא היקר לו ביותר – חינוך הילדים – שם כמעט שאינו יכול לבחור או להשפיע. דווקא שם הפקיעה הממשלה את רוב הזכויות מידי ההורים. ההורה כמעט שאינו יכול לבחור את הגן או את בית-הספר לילדיו. דברים אלה מוכתבים על-ידי אזורי הרישום. לא ניתן לבחור את המנהל או את המורה, שלא לדבר על תכנית לימודים. עם זאת, ואולי דווקא בשל כך, הורים מעוניינים להשמיע את דעתם ולהשפיע בנושאי חינוך, ואף מוצאים דרכים – בעיקר באמצעות התקשורת – לעשות כך. בעיני הציבור, איכות השירות של מערכת החינוך בישראל נדרשת לשיפורים רבים, בכל רמות המערכת: משרד החינוך, הרשות המקומית, הנהלת בית-הספר והמורה הבודד (שושני ואחרים, 1999).

גם בישראל – כמו מעבר לים – הורים רוצים להיות מעורבים. ארגון ההורים הארצי אף יזם חוק המסדיר את מערכת היחסים בין ההורים למוסד החינוכי, אולם לעת עתה יוזמה זו נגדעה, בין השאר בשל התנגדות הסתדרות המורים (דיין, 1999). מחד גיסא, כמו במדינות אחרות, גם בישראל נמצא שהישגיהם של ילדים שהוריהם מגלים מעורבות הם גבוהים בהשוואה להישגיהם של ילדים אחרים, ומודגשת התרומה האפשרית של מעורבות ההורים בבית הספר. מאידך גיסא, מושמעת הטענה – בעיקר מפי מנהלים – שמעורבות ההורים היא למעשה **התערבות**, ובכך הם מאיימים על מעמד המורים. ההורים, מצדם, טוענים שהפיחות במעמד המורים נובע מירידה ברמתו של כוח ההוראה המגיע לבית-הספר (ראו דיין, 1999; כצנלסון, 1998). הקונפליקטים בין הורים לבין הממסד החינוכי בעניין המעורבות מעסיקים בשנים האחרונות את משרד החינוך, כפי שמשקף בחוזרי מנכ"ל ובוועדות שהתמנו לבחון פנים שונות של מעורבות הורים בחינוך לילדיהם, ואף בצורך להשיב לעתירות שהגישו קבוצות הורים שונות לבית הדין הגבוה לצדק.

מחקרים שנעשו בישראל חשפו כמה משתנים שעשויים לנבא מעורבות הורים. העיקרי שבהם הוא תחושת האמון שהורים חשים שבית-הספר מגלה כלפיהם (וקסמן-פישר, 1998; פישר ופרידמן, 2009). גם מידת ההזדהות של ההורים עם בית-הספר היא חזאי טוב למעורבות (פרידמן ופישר, 2002). מצד שני, ככל שמושג המעורבות עצמו פחות ברור ומוסכם, סיכויי המעורבות קטנים (טרגר, 1999). משתנים נוספים שנמצאו קשורים בישראל למעורבות הורים הם דימויו העצמי של המורה (ככל שדימוי זה גבוה יותר, המורה פתוח יותר למעורבות); דרגת בית-הספר (מורים בבתי-ספר על-יסודיים פתוחים למעורבות יותר ממורים בבתי-ספר יסודיים); מגזר בית הספר (במגזר הממלכתי רמת המעורבות גבוהה יותר בהשוואה למגזר הממלכתי-דתי, למגזר החרדי ולמגזר הערבי) (משה-לוי, 1999; פרץ, 2001).

מדינת ישראל אף ידעה יוזמות ממשלתיות שהגבירו את מעורבותם של ההורים במערכת החינוך. שר החינוך זבולון המר האמין בזכותם (ובחובתם, כלשונו) של ההורים להשפיע על עיצוב התכנים הלימודיים בבתי-הספר. הוא היה שר החינוך הראשון שהפעיל סעיף בחוק חינוך ממלכתי, לפיו רשאים ההורים לקבוע 25% מתכנית הלימודים, על-פי השקפתם וערכיהם. בעקבות זאת קמו בתי-ספר ייחודיים למדע, לאמנויות, לחינוך סביבתי, לחינוך ברוח ערכי תנועת העבודה, לחינוך מסורתי (תל"י) ועוד בתי-ספר של בחירה. במחקר ישראלי על שני בתי-ספר כאלה (הורוביץ, 1994) נמצא שמעורבותם האינטנסיבית של ההורים הביאה להזדהות רבה שלהם עם בית-הספר ולתהליכי שינוי ברוח הערכים שההורים ביקשו להקנות לילדיהם.

בתי-ספר של בחירה הצטיינו באוריינטציה חברתית מפותחת במיוחד. דוגמה ניתן לראות בתכנית "הבחירה המבוקרת" שהפעילה עיריית תל אביב-יפו בשנת 1995. תכנית זו אפשרה לכל תלמיד העומד לסיים כיתה ו' לבחור בית-ספר על-יסודי מתוך אשכול של בתי-ספר שמקצתם באזור מגוריו ומקצתם באזורים אחרים בעיר. העירייה הצהירה כי התכנית נועדה להגביר את שוויון ההזדמנויות, לאפשר לכל תלמיד לממש את הכישורים והיכולות שלו, להעלות את שיעור התלמידים המסיימים את בית-הספר העל-יסודי בהצלחה וכן להרחיב ולהעמיק את השילוב בין תלמידים מאזורים שונים של העיר.

מדיניות מערכת החינוך איננה מונעת על-ידי תיאוריות פדגוגיות בלבד, אלא היא תוצאה של תהליכים חברתיים. במשטר הדמוקרטי שאנו חיים בו מוטלות על אנשים החובה והזכות להשתתף בהפעלת המוסדות שהם מממנים; לפיכך, שיתוף הורים בתהליך החינוכי הוא הליך דמוקרטי, ושמירת ערכי הדמוקרטיה היא אחת ממטרות מעורבות ההורים. שני עקרונות בסיסיים של הדמוקרטיה מתבטאים בשיתוף הורים בבית-הספר: עקרון השוויון ועקרון הפלורליזם. עקרון השוויון, לפי תפיסתה של גורי-רוזנבליט (1990), משמעותו כיבוד השונות תוך מציאת האיזון בין היחיד למערכת. מערכת החינוך מתאימה עצמה ללומד. לפיכך, משמעות השוויון היא לספק לכל פרט את התנאים שהוא זקוק להם כדי שיוכל להתקדם לפי יכולתו באופן מרבי ויוכל לבחור לפי צרכיו ונטיותיו מתוך החלופות העומדות בפניו. עקרון הפלורליזם מתורגם במציאות לביזור המערכת ומתן אוטונומיה לקהילות ולקבוצות. גם בעיקרון זה, יש משמעות לאיתור הצרכים הייחודיים על-ידי הקבוצה עצמה ופעילותה של הקבוצה למען הגשמת צרכים אלה. אם נקבל את ההגדרות של שני עקרונות אלה, הם יכולים לדור בכפיפה אחת.

חוקרים מספר רואים בהורים **לקוחות** של מערכת החינוך שיש צורך להתמקד בהם ולהתאים את המערכת לדרישותיהם. זו גישה של "ניהול איכותי כולל" (Total Quality Management – TQM), שעל-פיה הלקוח (ההורה והתלמיד) צריך לעמוד במרכז תשומת הלב של בית-הספר. בית-הספר צריך ללמוד על המוצר המסופק (הלימודים) והוא זה שיעזור לשפר מוצר זה. מערכת החינוך הישראלית נותנת שירות לכ-1,600,000 תלמידים (ולהוריהם), וכזאת היא מעוניינת לענות על ציפיות צרכניה. לכן חשוב שאנשי מערכת החינוך ומעצביה יכירו את ציפיות הציבור ואת עמדותיו

כלפי המערכת (בנימיני וטר, 1992). העברת המידע לרשות המורים, המנהלים, מנהלי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות, ארגוני המורים ובעיקר אנשי משרד החינוך, עשויה לתרום להבנה בין מערכת החינוך לבין הציבור. כמו כן היא עשויה להקל על מעצבי מדיניות החינוך במישור הארצי ובמישור המקומי להיענות לציפיות הציבור, להבין את חרדותיו, ואולי לשפר את תהליך החינוך.

מצדו השני של המטבע, קיים קשר חיובי בין כמות המידע המצוי בידי הורים לבין עמדתם כלפי המוסד החינוכי (Gibson, 1980). מידע על הקורה בבית-הספר מביא לקשרים טובים בין מורים לבין הורים. קשרים אלה עשויים להשפיע לטובה הן על הלמידה עצמה והן על עמדתם של ההורים והתלמידים כלפי בית-ספרם: "אם אנחנו רוצים שאנשים יגבשו לעצמם עמדות תומכות על המוסדות, יש לספק להם מידע נכון וממצאים על מערכת החינוך ועל בתי-הספר" (Gibson, 1980, p. 10). כצרכנים, ההורים דורשים מידע על בית-הספר ועל מדיניותו ומצפים למשוב על התקדמות ילדם.

השוק התחרותי של העולם המערבי איננו פוסח על בתי-הספר המנסים לשווק את עצמם; בתי-ספר שתומכים ביישוג (reaching out) למשפחות ובפיתוח שותפות חזקה בין בית-הספר להורים מדורגים כטובים יותר בעיני ההורים (Connect for Successes, 2002) בהשוואה לבתי ספר שאינם עושים זאת. בהקשר זה חשובה טענתם של קנטר וקנטר (Canter & Canter, 1994), לפיה העיקרון החשוב ביותר במעורבות הורים הוא שעל המורים לנהוג בהורים בדיוק כפי שהיו רוצים שהמורים של ילדיהם ינהגו כלפיהם. כלומר, התייחסות בכבוד להורים וילדים מאפשרת להורים לרצות להיות מעורבים בכל הקשור בחינוך של ילדיהם.

מעורבות הורים כדינאמיקה של קונפליקט ותסכול

ניתן לבחון את הדינאמיקה של יחסי הורים-בית-ספר בהתבסס על תיאוריות של תסכול, מצד אחד, ועל תיאוריות של קונפליקט, מצד שני. גור (2005) הציגה שישה מודלים המתייחסים לחלוקת הכוח בין בית הספר וההורים, המאפשרים לנתח את המתרחש בין ההורים למורים. היא טענה כי הבניית יחסי הגומלין בין בית הספר וההורים סביב מושג הכוח וחוסר האונים מאפשרת לנתח את המתרחש בין ההורים למורים, כאשר ההורים הם חסרי כוח ואנשי החינוך הם בעלי הכוח. באחד המודלים המוקדמים ביותר של תסכול (Dembo, Lewin, & Barker 1941) מתוארות תגובות אפשריות לתסכול. לפי מודל זה, כאשר חוסמים אדם (באופן ממשי על-ידי מחיצה) הצועד לקראת מטרה ברורה, הוא מגיב בתסכול. במצב זה עשוי אדם להגיב באחת משתי דרכים: תוקפנות או אדישות.

הורה עלול להיות מתוסכל אם איננו יודע מה קורה לילדו בבית הספר. הדבר ייתכן הן אם בית הספר נמנע ממסירת מידע להורים (ראו נוי, 1984) והן אם בית הספר מוסר מידע זה אך ההורה איננו מבין אותו. תסכול זה יכול, כאמור, להביא לאדישות, והוא יכול להוביל לתוקפנות, אשר תופנה, כמו בדרך כלל, כלפי הגורם המתסכל – קרי בית הספר. בהקשר זה, מעורבות הורים בבית

הספר מכונה לעתים על-ידי מורים רבים "התערבות", וניתן לראות בה ביטוי של תוקפנות. הדרך למנוע תוקפנות, לפי ג'ווט (Jewett, 1992), היא "שיתוף פעולה". ואם כך, על בית-ספר המעוניין למנוע תוקפנות מצד ההורים לשתף עמם פעולה. דפוסים דומים של יחסי גומלין נמצאו גם בגני ילדים בישראל (דיין, 2004; טל, 2004).

בשונה מתיאוריות של תסכול, תיאוריות של קונפליקט יובילו להשוואה בין ציפיות ההורים מבית-הספר לבין ציפיות בית-הספר מההורים. השוואה זאת חושפת הבדל מהותי (פרידמן ובנדס-יעקב, 1990). ציפיות ההורים הן בגדר של משאת-נפש יותר מאשר בסיס לפעולה, ולעתים מבוטאות כאידיאל כללי. כיוון שכך, רק במקרה של חריגה חמורה מן הקונסנזוס נוקטים ההורים פעולה מתוך חתירה לשינוי, פעולה העשויה לציין את התפרצותו של סכסוך. בניגוד לציפיות ההורים, ציפיות בית-הספר ממוקדות וקבועות. שילוב שתי מערכות הציפיות הללו מוליד קונפליקט, קרי מאבק בין רצונות סותרים הנוגעים לערכים או לתביעות לגבי מעמד, כוח ומשאבים, הכולל ניסיון לנטרל את היריב, להזיק לו ולהרחיקו (Coser, 1969; Deutsch, 1973; Hocker & Wilmot, 1987). עם זאת, הקונפליקט מאופיין בתלות ההדדית ובשיתוף אינטרסים בין הצדדים, בצד מחלוקת המפרידה ביניהם (Hocker & Wilmot, 1987; Schmidt & Kochan, 1972). תיאוריית הקונפליקט מתארת זירה חברתית, שבה יחידים וקבוצות מתחרים ונאבקים אלה באלה למען הגשמת רצונותיהם הנפרדים, אגב גילויי איבה וכפייה. עם זאת, הקונפליקט נתפס כפתח לשינוי חיובי.

לא מעט אירועים מתרחשים בין כותלי בית-הספר ומביאים לקונפליקטים מתסכלים בינו לבין ההורים. פרידמן ובנדס-יעקב (1990) ציינו מספר אירועים כאלה, ולהלן יובאו שניים:

1. לבית ספר ביישוב קטן, אשר היה רגיל לסגנון ניהול שיתופי, הגיעה מנהלת חדשה, בעלת סגנון ניהול ריכוזי וסמכותי. המנהלת ראתה בהישגים לימודיים משימה מרכזית, ונתקלה במורת רוח מצד צוות המורים וההורים. המתח בין ההורים, המורים והמנהלת נמשך שנתיים, שבמהלכן היה ועד ההורים מעורב באופן משמעותי. המצב הגיע עד לכדי נתק בין המנהלת לבין הורים. בסופו של דבר הועברה המנהלת מתפקידה.
2. שני הורים יזמו פתיחת כיתת תל"י (תגבור לימודי יהדות) בבית-ספר ממלכתי, אשר לקה בקשיי תפקוד חמורים. המנהלת הצהירה על התנגדותה לפתיחת הכיתה הייחודית, ואליה הצטרפה קבוצת הורים שהתנגדה אף היא בטענה שיוזמי הכיתה הייחודית מנסים להתחמק מן האינטגרציה. לאחר התערבות שר החינוך הותרה פתיחת כיתה אחת ללימודי תל"י. אישור זה גרם לקונפליקט בין ההורים שתמכו בתכנית לבין המנהלת וההורים שלא תמכו בה. הקונפליקט החריף, ובסופו – לאחר מאבקים קשים – הועברה תכנית תל"י להיות במסגרת חוגית ומספר המשתתפים בה הלך וקטן.

שני אירועים אלה מאירים היבטים שונים בדינאמיקה של היחסים שבין ההורים לממסד החינוכי. כאשר מתגלית סיבה לחילוקי דעות בין הורים לממסד, מתערער שיווי המשקל הקיים ביחסים שבין הצדדים. שתי אפשרויות קיימות במצב של היווצרות קונפליקט: (א) אם קיימת בין

בית-הספר להורים מערכת יחסים תקינה ופתוחה, לא יגיעו היחסים למשבר והמערכת תוכל לחזור לשיווי משקל ללא עימות חריף; (ב) אם ההורים מתוסכלים ובית הספר מציב בפניהם עובדות מוגמרות בלי לשתפם בהחלטות, יתערער שיווי המשקל באופן שעשוי להביא לתגובת התערבות מצד ההורים, או לחלופין – לנתק בין ההורים לבין בית הספר. התפתחותו וסיומו של קונפליקט תלויים אפוא בהתנהגות שני הצדדים.

בית הספר, בית ההורים והקהילה בישראל – שלבים בהתפתחות הקשר

בקשר שבין בית הספר ובית ההורים אפשר להבחין בתהליך בן שלושה שלבים ראשיים (פרידמן, 1986). בשלב הראשון, מייד לאחר ביטול הזרמים, הייתה התייחסותו של בית הספר אל בית ההורים ואל סביבתם החברתית והתרבותית של התלמידים – מנוכרת באופן בולט ומוצהר. לחסימת התקשורת בין שני הגופים האלה ניתנו צידוקים בשפע. שלב זה הוא, ללא ספק, שלב של "דלת סגורה" בין בית הספר לקהילתו, והתבסס על ההכרה שבין בית הספר לבית ההורים (במיוחד העולים החדשים), ישנו מרחק חברתי ותודעתי גדול ביותר. בשלב השני, לאחר מספר שנים של ניתוק וניכור, ניכרו ניסיונות של גישוש ומגע מהסס, כאשר התעצמה בהדרגה הכרתן של רשויות החינוך באי הצדק שנעשה עם בית ההורים וסביבתם התרבותית והחברתית. שלב זה מאופיין בניסוח כללים ראשוניים של קשר טוב בין בית הספר לקהילתו, אלא, כאמור, רק עם בית ההורים. השלב השלישי הוא שלב הרחבת תחולתו של הקשר גם לקהילה כולה, ואפשר, לפיכך, לכנותו "שלב בית הספר הקהילתי". בשני השלבים האחרונים מקיים בית הספר "דלת פתוחה", במידה זו או אחרת, אל בית ההורים (שלב ב') ואל בית ההורים והקהילה גם יחד (שלב ג'). גישת "האיזון", שהיא גישה בוגרת ובשלה של מערך יחסים בין בית הספר לסביבתו, עדיין לא קנתה לה שביטה במערכת החינוך בישראל. המעבר משלב אחד לאחר בהתפתחותו של הקשר בין בית הספר והקהילה, משקף את המעברים והשינויים שחלו בהתייחסותה של המערכת אל בעיות החינוך והחברה בישראל. בתיאור שלבי ההתפתחות להלן, נדגיש בעיקר את ההיבט הממוסד של הקשר בין בית הספר לבית ההורים, כפי שהוא מצטייר מנקודת ראותם של מתכנני המדינות ומעצביה. שלבי התפתחות הקשר בין בית הספר ובית ההורים חושפים שאיפה לעצמה – המתבטאת ברצון להשפיע על דמותו, גורלו, אורח חייו והתנהלותו של הילד; דימוי עצמי, לעתים נרקיסיסטי, של המורים, המנהלים וההורים, בעיני עצמם ובעיני הילדים; וגוונות – המתבטאת ברצון לגונן על הילד ולהבטיח את רווחתו הנפשית והגופנית. אפשר לומר כי הקשר בין ההורים ובית הספר הוא קשר של שותפות ועניין משותף. אלא במקרי שלא מעטים הם המקרים שבהם הקשר הזה נושא אופי קונפליקט ואלי מובהק, רווי מתח ואמוציות חריפות, שניכר בעליות ובמורדות. במקרים שבהם הצדדים מגיעים להבנת המניעים של הצד השני, מוכנים לפשרות הולמות – מתקיימים יחסים טובים ומועילים ביניהם. במקרים שאין הדבר כך – נוצרים משברים המגיעים לשיאים הרסניים.

שלב א': ניכור והתגוננות – בית הספר כמפצה על מחדלי הבית

עקרון "השוויון" בחינוך שימש יסוד מוסד למדיניות החינוכית בבית הספר היסודי, כמעט מראשית התארגנותה של מערכת החינוך בישראל. עקרון זה קבע, שיש לשמור במערכת החינוך

וההוראה על אחידות מרבית של כל הכלים והדרכים שבאמצעותם מנסה בית הספר לחנך וללמד. באופן מעשי התבטא הדבר בכך שהמסגרות המנהליות החינוכיות אמורות היו להיות שוות ואחידות, והמגמה הייתה להחיל שוויון גם בתכניות הלימודים ובהדרכת המורים. עקרון השוויון בחינוך התבסס על עמדה אידיאולוגית עמוקה וכנה. שר החינוך והתרבות באותה תקופה, פרופ' ב"צ דינור, גרס כי "שוויונם האינטלקטואלי והתרבותי של ילדי ישראל צריך להיות האידיאל שלנו" (דינור, תשי"ח; עמ' 129). בהחלטתו של ב"צ דינור להחיל את עקרון השוויוניות על כל מערכת החינוך, היה העוז שבהעלאת החזון בדבר שוויון האדם באשר הוא אדם, דווקא בתקופה בה בולטים הפערים ורבות הדעות הקדומות. כן מבטאת החלטתו את השאיפה להטמעה מהירה של העולים החדשים בחברה הישראלית. שאיפה זו התבטאה בהפעלת לחץ מרוכז על העולים, בייחוד על יוצאי ארצות אסיה ואפריקה (החל בקיצוץ פאותיהם של ילדי העולים וקיצור שמלותיהן של בנותיהן, וכלה בקיום תכנית לימודים אחידה בהיסטוריה, בספרות ועוד (סמילנסקי, 1973: עמ' 15).

כפי שהדבר נראה היום, עקרון השוויון בחינוך היווה מטרה בפני עצמה בעיני המחנכים ומעצבי המדיניות החינוכית בישראל של אותם הימים. לדעתם של אלה, אלמלא יושמה הגישה השוויונית, עלולים היו להיווצר בארץ סוגים שונים של בתי ספר ותכניות לימודים. תופעה כזו נתפשה כדבר בלתי מוסרי וחמור ביותר. לצידוק הגישה השוויונית גויסה האמונה הנאיווית, ש"כל ילדי ישראל יכולים להשיג את התכנית הזאת", כדברי פרופ' ב"צ דינור (דינור, תשי"ח: עמ' 129). גישת השוויונות בחינוך נחשבה הישג חינוכי גדול, שתאם את המגמה שנסתמנה בתקופה שלאחר מלחמת העולם השנייה, כאשר פורקו מערכות החינוך הדו מסלוליות הלא דמוקרטיות של המאה התשע עשה, ורוב הארצות הנאורות עברו למערכות חד-מסלוליות ודמוקרטיות. בישראל רווחה ההנחה, כי הגישה השוויונית בחינוך היא השיטה הטובה ביותר לקליטת ילדי העולים ולהשתלבותם בארץ. הנחה זאת הייתה מבוססת על ניסיון לא מועט, שכן המערכת הצליחה לקלוט בדרך זו את ילדי העולים מרוסיה, מפולין, מרומניה ומגרמניה (עדיאל, תש"ל: עמ' 11).

גישת השוויונות בחינוך הביאה מחנכים רבים ליצור ניתוק מוחלט בין ההורים ובית ספר. תרומתם של ההורים המבוססים נחשבה בלתי חיונית, ובית ההורים של יוצאי ארצות המזרח, נתפש כבלתי מסוגל לסייע בהעלאת ההישגים בלימודים. חמור מכך, היה חשש שהוא עשוי לשבש את המאמץ להשגת השוויונות המיוחלת במערכת. הדעה הרווחת הייתה, כי בית ההורים מאופיין בדלות תרבותית ורוחנית, בעיקר בשל רמת ההשכלה הנמוכה של ההורים, שחלקם (במיוחד במושבי העולים) ראו בבית הספר מוסד הנוגד את מטרות המשפחה ואת צרכי הקיום הבסיסיים שלה. הילדים, בשלבי התבגרותם השונים, היו אמורים לסייע בפרנסת המשפחה, והלימודים בבית הספר לא זו בלבד שלא נחשבו כתורמים לרווחת המשפחה, אלא אף 'גזלו' את בני המשפחה ובנותיה לעיסוק בעניינים מרוחקים ובלתי מוחשיים. תופעה נפוצה הייתה בכל עונה חקלאית, שהילדים נעדרו מן הלימודים ועסקו בחריש, בזריעה, בקציר ובאיסוף התבואה.

הכישלונות החינוכיים שנתגלו באמצע שנות החמישים, כעבור מספר שנים של חינוך שוויוני לכל ילדי ישראל, הוסברו בהשפעותיהם השליליות של בית ההורים והמשפחה. סימון (תש"ך) הצביע על כך שהכישלון בלימוד הקריאה מתגלה בעיקר אצל תלמידים שנמצאו מקופחים מבחינת הרקע הסוציאלי של הבית. פייטלסון (תשי"ד) הצביע על כך שהכישלון בלימוד הקריאה מתגלה בעיקר אצל תלמידים שנמצאו מקופחים מבחינת הרקע הסוציאלי של הבית. פייטלסון (תשי"ד) טענה כי ישנם מקומות, שבהם אין התלמידים מקבלים גירויים אינטלקטואליים מספיקים ואף לא עידוד לקומוניקציה, וכי לפעמים גם מדכאים הורי הילד הרך פעילויות ספונטניות, שעשויות היו לסייע לו בפיתוח כשרים אינטלקטואליים וקומוניקטיביים. הטענה העקרונית הייתה, כי הרקע, הבית והמשפחה מהווים מכשול להתקדמות. נושאי לימוד ופעילויות, דרכי הוראה ואמצעי עזר, שהיו יעילים ומקדמים עבור תלמידים מסוימים, נמצאו בלתי יעילים עבור תלמידים אחרים – בהתאם לנתוניהם האינדיווידואליים ולסביבתם החברתית-תרבותית והגיאוגרפית של התלמידים השונים (אדר, תשט"ז; סמילנסקי, תשי"ח). "מבחן הסקר" טפח מדי שנה על פניהם של המחנכים, בחושפו את הפער שבין הילד הבא מסביבה מקפחת לבין הילד הבא מסביבה מזרזת ומעשירה (אורתר, תשכ"ג).

רעיון השוויון בחינוך, שהאמונה בו הייתה כה עמוקה ובסיסית בעשור הראשון למדינת ישראל, הכזיב ואיכזב. הפער בין הישגיהם של התלמידים השונים ולקחי החינוך בתום העשור הראשון הבהירו לאנשי חינוך רבים כי החינוך הישראלי האחד, השווה לכל, אינו מסוגל להעניק הישגים אחידים ושווים לכל. יתר על כן, נתערער גם האמון בכוחו של החינוך השוויוני לשמש כור-היתוך לגלויות, משום שהוא לא הצליח לטשטש את ההבדלים שבין העדות, ולא הביא את כל ילדי ישראל להכרה במערכת הערכים שהייתה מקובלת על המחנכים וקובעי המדיניות, שרובם התחנכו לאור ערכי התרבות המערבית (עדיאל, תש"ל). הקו החדש במדיניות החינוך, שצמח על קרקע כישלונה של הגישה השוויונית, קבע אפוא, שאם אמנם מעוניינים לתת לכל ילד הזדמנות שווה לקבלת חינוך טוב, יש לגוון את אמצעי החינוך, ולטפח, ואפילו להעדיף, את המקופח (סמילנסקי, 1973).

החל משנת הלימודים תשי"ח ואילך, התמקדה מערכת החינוך בשאלת קידום של התלמידים טעוני-הטיפול (ארן, 1958/59), אולם לא חל כל שינוי ביחסה המתנכר אל בית ההורים. בית ההורים נתפש כרע הכרחי שיש לחיות עמו, בתוקף הנסיבות, ועל פי עמדה זו, הוטל על מערכת החינוך לתקן את שבית ההורים שיבש. השר זלמן ארן סבר, שהמטרה המרכזית של מערכת החינוך היא "למנוע פיגור אצל התלמידים, אשר בבואם לבית הספר אינם מוכנים די הצורך, לרגל נסיבות חיצוניות, לרכישת מטען המושגים המוקנים לתלמידי כיתות א', ולמנוע הצטברותו של פיגור בכיתות א'-ד' של בית הספר היסודי" (שם). אין תימה אפוא, שגם כאשר החלה מערכת החינוך להתייחס להבדלים האינדיווידואליים בין התלמידים ליכולתם האישית השונה להתמודד עם רכישת השכלה וחינוך, נשאר בית ההורים מחוץ לתחום ההתייחסות והקשר; שהרי בית ההורים, ובמיוחד זה המייצג רקע חברתי וכלכלי דל, אינו כמי שאינו מוצא בבית הוריו את העושר הלשוני והמחשבתי העשוי לעורר עניין, לבסס את ידיעותיו ולהקנות לו הרגלי חשיבה

מסודרת. יתרה מכך, ביתו של התלמיד טעון הטיפול נתפש כמצמצם את תחום התנסותו של הילד, את ריכוזו, את קשבו וגם את יכולתו ורצונו להתבונן סביבו ולחשוב. לעומת זאת, בית ההורים שנחשב "סביבה מבוססת, תומכת ומקדמת" (שלא היה נחלתם של רוב תלמידי ישראל) ממילא לא היה זקוק לטיפול, ואמנם לא זכה לכך. מוקד החינוך והטיפול החינוכי היה בית הספר, שכאמור, ראה לעצמו צידוק, בהסתמך על עובדות אמפיריות, לחסום את הקשר בין בית הספר ובית ההורים.

תקופה זאת של ראשית התפתחותה של מערכת החינוך בישראל מאופיינת בתפישה ממסדית בולטת. המדינה נטלה על עצמה, מכוח החוק שזה עתה נחקק, את משימת חינוכם של הילדים, ושאפה למלא תפקיד כמעט בלעדי במילוי משימה זו. ההמעטה בתפקידם וביכולתם הפוטנציאלית של ההורים מהשכבות החלשות, מן הראוי שתעמוד לביקורת, משום שתרומתם של ההורים יכולה הייתה לבוא לידי ביטוי, לו רק נפתחו בפניהם הערוצים הנכונים וניתנו בידיהם הכלים לעשות כן. ההורים ה"מבוססים", לעומת זאת, פיתחו בתגובה לעמדת הממסד החינוכי, מערכת גומלין ייחודית של יחסים בינם לבין בית הספר: לדידם היה בית הספר מוסד המקנה מערכת נתונה של ערכים והשכלה, בעוד שהם ראו עצמם אחראים ל"השלמות", בצורת שיעורים פרטיים ותוספות לימודיות וחינוכיות שאינן קשורות בתכנית הלימודים המחייבת. כמו כן הדגישו ההורים את תרומתו הסגולית של הבית. הבית "מקריין" ומעניק לילד ערכים, הווי ורקע, שאינם ניתנים להגדרה חד-משמעית, ומקובל להניח שהשפעתם אמורה להיות ארוכת-טווח.

לעמדה, שלפיה ראו מעצבי המדיניות החינוכית והחברתית בישראל של ראשית המדינה צידוק לכך שבית הספר יהווה פיצוי לחולשות הבית, מציעה סגינר (2002) הסבר היסטורי-חברתי ופסיכולוגי. ההסבר ההיסטורי-חברתי מתייחס לכך שמדינת ישראל היא מדינת הגירה, המבקשת לגבש זהות לאומית לעולים החדשים בכל הדורות, ובשל כך אין המדינה יכולה לסמוך יותר מדי על ההורים (שייצגו בשנות ראשית המדינה את העולם הישן, הגלותי), אלא להפקיע מידיהם חלק נכבד מתהליכי החינוך ולהעביר אותם לאנשי המקצוע, כלומר למורים. סגינר הציעה כי הפקעת חינוך הילדים לא הייתה יכולה לקרות ולהמשיך להתקיים ללא הסכמת ההורים (עמ' 91). ההסבר הפסיכולוגי, לדעת סגינר, מצביע על כך שמסירת האחריות על ידי ההורים אל המורים משרת צורך פסיכולוגי, ששורשיו נעוצים כבר בשלב החינוך בגיל הרך. ההורים רוצים להיות משוחררים לפחות מהיבט אחד של הטיפול בילדים, שהוא החינוך והלימוד. יחס מתנכר של מורים אל ההורים מדווח גם במחקרים בשנים האחרונות (רודריגז-מהרש"ק, 2006).

שלב ב': בית הספר ובית ההורים – גישושי היכרות ממוסדים

תמונת הניכור בין בית הספר ובית ההורים לא תהיה שלמה, אם לא נדגיש, כי ביסודו של דבר האמינו המחנכים באמונה שלמה שהתפתחותו של הילד תלויה בגורמים רבים, כמו: התורשה והמשפחה, העדה, הרחוב ובית הספר. אולם העובדה שבשנותיה הראשונות של המדינה, נתקבצו ובאו אל בתי הספר תלמידים בעלי רקע הטרוגני ביותר, נתפשה כמוסיפה עומס ניכר על עבודתם הקשה בלאו-הכי של בית הספר והמחנכים (שטאל, 1972). יש גם לזכור, שבמקרים רבים היו

מרבית המורים בבית הספר שונים בתכלית מן ההורים. במקרים אלה נעשה בית הספר מוסד זר למשפחות הילדים הלומדים בו. לגבי מורים רבים היה הילד בחינת נעלם, והם התקשו לשפוט באיזו מידה רכש הילד את הידיעות והערכים שנתכוונו להקנותם לו (פייטלסון, תשכ"ט). פער זה – מן ההכרח שיגרום תוצאות קשות, הן לתהליך החינוכי עצמו, הן לתלמידים והן למורים. סביר היה להניח, שההכרה בקיומם של פער וניכור אלה תעודד את הממסד החינוכי לפתח גישה שיטתית לשיפור הקשר וההבנה בין בית הספר ובית ההורים, ואולי גם לקבוע תחומי קשר אפשריים. ואמנם, לקראת סיומו של העשור השני לקום המדינה, הוחלט במזכירות הפדגוגית של משרד החינוך והתרבות לחקור את התחומי הקשר שבין בית הספר לבית ההורים, ומשימה זו הוטלה על פייטלסון (תשכ"ט). בסקר שערכה פייטלסון בעשרים בתי ספר טעוני-טיפוח ובעשרה בתי ספר מבוססים, נמצא כי בעיית הקשר בין בית הספר לבית ההורים אמנם מרבה להעסיק את הצוות בבית הספר. מורים ומחנכים הקדישו זמן ומאמצים לא מעטים לפעולות שונות להידוק קשר זה. למרות כל המאמצים, חשו שני הצדדים שמידת יעילותן של הפעולות מוטלת בספק (שם: עמ' 67).

עמדתה של המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך והתרבות התגבשה בעקבות מחקרה של פייטלסון, בניסוח מטרות מוגדרות, שהגשמתן נועדה לחזק את הקשר בין בית הספר טעון הטיפוח לבית ההורים. הבולטות שבין המטרות האלו הן: תיאום בין הדרישות המופנות אל הילד מצד הבית לבין דרישות בית הספר; טיפוח יחס של כבוד ונימוס מצד התלמיד אל מוריו, הוריו ואל המבוגרים בכלל; חיזוק בטחונו העצמי של התלמיד, על ידי הענקת יחס כבוד והערכה כלפי המסורת התרבותית של בית הוריו; מתן משוב לעבודת המורה באמצעות מעקב המורה אחרי התלמיד בסביבתו הביתית; יצירת שיתוף פעולה בין בית הספר לבית ההורים בכל הנוגע לשלומי הגופני והרוחני של הילד ולתכנון עתידו; עידוד ההורים להביא בעיות אישיות או כלליות לתשומת ליבו של צוות בית הספר; עידוד ההורים להשתתפות פעילה בפעולות בית הספר ולגילוי יוזמה לשיפור שירותיו; ודאגה לאווירה חינוכית מתואמת בתחום הערכי בין בית הספר לבית ההורים, בשלב החינוך היסודי.

קווי המדיניות של משרד החינוך והתרבות, כפי שמצאו את ביטויים בעקרונות הקשר בין בית הספר לבית ההורים, מהווים שלב חדש בהתייחסותו של הצוות החינוכי אל הסביבה שממנה בא התלמיד. שלב זה מבשר ניסיון כן להיכרות טובה יותר עם סביבה זו ולשילוב בינה לבין בית הספר. בהנחיות שונות שפרסם משרד החינוך והתרבות להנהלות בתי הספר, הודגש הצורך בהידוק הקשר עם בית ההורים, בדרכים שונות, שהתבססו על העקרונות שהובאו לעיל. ככל הידוע, לא נערך סקר מקיף על מידת היענותם המעשית של מנהלי בתי הספר וצוותיהם להנחיות האלה.

שלב ג': שילוב החינוך במרחב הקהילתי ומעורבות גוברת של הורים

בשלב זה מתהדק מאוד הקשר בין בית הספר לקהילה בישראל. התפתחה ההכרה שלהרכב אוכלוסיית התלמידים בבית הספר נודעת משמעות חברתית וציבורית רבת משקל. מבחן

"הסקר", שהועבר לתלמידים בכיתות ו' עד שני הלימודים תשל"ב, שימש גם כלי לניתוב דרכם של בוגרי החינוך היסודי אל החינוך העל-יסודי. אלה שעמדו בו בהצלחה הופנו בדרך כלל לחינוך העיוני, והאחרים – לחינוך המקצועי. ניעות זו של תלמידים עיצבה ברבות השנים דפוס חברתי והשכלתי מוגדר של בתי הספר העיוניים והמקצועיים. בעיית מיזוג הגלויות, אפילו בביטוייה הבסיסי ביותר – הפגשת ילדים יוצאי אירופה וילדי ישראל עם ילדים יוצאי עדות המזרח בכיתה אחת – הפכה חריפה ביותר בשלב החינוך העל-יסודי (סמילנסקי, 1957). כדי לפתור בעיה קשה זאת בחינוך העל-יסודי, נזקקה מערכת החינוך לפתרון ארגוני מובהק, בצורה בית ספר שבו לא תהיה הפרדה בין המגמה העיונית והמקצועית. מוסד חינוכי כזה נקרא "בית ספר מקיף", והוטל עליו לרכז בין כתליו את כל התלמידים, בני מוצא עדתי שונה, אפילו הם נבדלים ברמת הישגיהם הלימודיים. בתי הספר המקיפים הראשונים שיקפו בהרכבם בנאמנות רבה את הרכבה החברתי של הקהילה שבה שכנו.

הרפורמה בחינוך היוותה המשך רעיוני לתפישה הרואה בבית הספר מסגרת לימודים לאוכלוסייתה של קהילה נתונה. פעילותה החברתית-חינוכית צריכה הייתה, בין היתר, לטפח את הקשר עם בית ההורים: "מן הראוי לפתח בבתי הספר המאוכלסים תלמידים טעוני טיפוח, קשר הדוק יותר עם הורי התלמידים. המטרה העיקרית היא יצירת מגע בין המורים ובין ההורים וכינון יחסי כבוד והבנה הדדית, ושיתופם של ההורים בחינוך ילדיהם. תוכן תכנית מיוחדת לעבודה משותפת בין בית הספר ובין בית ההורים" (משרד החינוך והתרבות, חטיבות-הביניים, מהד' ב', תשל"א: עמ' 49).

הגדלת מספרם של בתי הספר המקיפים וחטיבות הביניים במערכת החינוך בישראל, ובמיוחד פיתוחן של תכניות שיקום ורווחה קהילתיות, שמיקדו את שימת הלב של אנשי החינוך ומתכנני הערים בקהילה ובבעיותיה, הבשילו את שלב פיתוחו ומיסודו המושגי של "בית הספר הקהילתי". בקרב אנשי החינוך נתבהרה ונתחזקה האמונה, כי ניתן לשפר את העבודה החינוכית הנעשית בבית הספר באמצעות הידוק המגע עם אוכלוסיית השכונה. גם גבור ההכרה כי סביבתם הגיאוגרפית והחברתית של התלמידים היא סוכן חינוך חשוב ביותר, הודגש הצורך שבית הספר ייצור קשר עם סביבה זו (סמילנסקי ובאומגרטרן, 1981), במחצית השנייה של שנות ה-80, הוחלט בהנהלת משרד החינוך והתרבות ללמוד ביסודיות ובהרחבה את נושא החינוך הקהילתי, במגמה להגביר ולחזק את הקשר בין בית הספר והקהילה שבתוכה או שוכן. החינוך הקהילתי נתפש ככולל את כל ניסיונות החיים, כחלק מחינוך הפרט לשיפור איכות החיים. בחינוכו של האדם לוקחים חלק ממלאי תפקידים שונים בסביבתו הפיסית והחברתית של האדם (כמו: חברים, רבנים ואף חנוונים). לפיכך מוטל על בית הספר, המפעיל השפעה שיטתית בתהליך החינוך, לקשור קשר הדוק עם הסביבה (הרפז, 1982). במקביל לפיתוחו של בית הספר הקהילתי, הופנתה שימת הלב למשפחה, כמוקד למדיניות החברתית ולטיפוח בחינוך, ואל הקהילה כיעד לטיפוח. מיקוד זה נבע מן הלקחים שנלמדו מפעולות הטיפוח בעבר, לקחים שהצביעו על הכיוונים הנדרשים מפעולות הטיפוח בעתיד (דרוק, 1981).

שלב זה של התפתחות הקשר בין בית הספר, בית ההורים והקהילה מתאפיין גם במעורבות גוברת והולכת של הורים בודדים וקבוצות של הורים בתהליכים הפורמאליים של החינוך. בחלק מן המקרים התבטאה מעורבותם של ההורים בסכסוכים קהילתיים, בפנייה לבתי המשפט, בלחצים על הרשויות המקומיות ובלחצים על הרשות המרכזית. בתי המשפט נזקקו, בעקבות פניות הורים, לעסוק בבעיות מתחומים מגוונים: אינטגרציה וייחודיות החינוך, בשאלות של רישום לבתי ספר בעלי אופי חינוכי מוגדר, חובותיהם של הורים ואנשי רשויות החינוך, מיזוג בתי הספר ועוד. בשנים האחרונות אירעו מספר מקרים, שבהם דרשו הורים זכות לקבוע מי ינהל את בית הספר שבו לומד ילדם, מי יהיו המורים, וכיצד יתנהל המוסד. בחלק מן המקרים התפתחו האירועים עד כדי סכסוכים קהילתיים חריפים שגרמו השבתה של הלימודים, ובמקרה אחד – השבתת השירותים בעיירה כולה. סכסוכים אלו החלו על בסיס עקרוני או רעיוני, וכדרכם של סכסוכים קהילתיים, נסתיימו בפסילה אישית של שני הצדדים בסכסוך (בהקשר זה ראו: Colman, 1957).

היבט נוסף של מעורבותם של הורים בתקופה זאת היא הקמתם של בתי ספר בעלי גוון חינוכי ואידיאולוגי ייחודי. בחינוך הדתי הוקמו בתי ספר "קונסרבטיביים" לצידם של בתי ספר "תורניים". בחינוך הממלכתי הוקמו בתי ספר "לערכי תנועת העבודה". אלה גם אלה הוקמו בלחצן של קבוצות הורים מאורגנות, שתבעו מתן חינוך ייחודי לילדיהם, כשההורים מסייעים להקמתו של בית הספר ושותפים בקביעת תכנית הלימודים בו.