

יחסי משפחה-מערכת החינוך בגיל הרך

מנקודת מבט היסטורית^(*)

ד"ר קלוודי טל ודר' תמר בר

הקדמה

עניינה המרכזי של סקירה זו הוא תיאור התמורות ההיסטוריות, אשר השפיעו על היחסים בין הממסד החינוכי לבין משפחות הילדים בגיל הרך (המוגדר כאן כבני 3 עד 8 שנים), והדרך בה הן משתקפות בחוזרי המנכ"ל, שהחל לפרסם משרד החינוך והתרבות בשנות ה-50. בשנת 2010 ברור לכל, בעולם ובארץ, שהצלחת המעשה החינוכי תלויה במידה רבה בקיום שותפות בין הממסד החינוכי לבין משפחות הילדים ובאיכותה. ספרות רבה עוסקת בתיאור מאפייניה של שותפות זו (ראו לדוגמה נוי, 1992; ניר-יניב, 1990; פרידמן, 1990; Cryer, Hurwitz & Woolery, 2000; Powell, 1996; Sanders, 2009; Shpancer, 1998; Shpancer, 2002), ובקשיים הרבים למימושה. בין היתר דנה הספרות המקצועית בקשיים רגשיים של הורים, השולחים את ילדיהם למסגרת החינוכית (כהן, 1982; קורן-קריא ושגיא, 2000), בקשיי תקשורת ושפה (כהן, 1982; Mendoza, 2003) ובקשיים לוגיסטיים להידברות בין צוותים חינוכיים למשפחות הילדים (משרד החינוך, 2003; Brown, Amwake, Speth & Scott-; Little, 2002; Endsley & Minish, 1991; Fantuzzo, Tighe, & Childs, 2000; Lamb-; Parker, Piotrkowsky, Baker, Kessler-Sklar, Clark, & Peay, 2001). אחד הקונפליקטים המובנים בתוך הקשר בין הממסד החינוכי לבין משפחות הילדים, נובע מהבדלים בין סביבת הבית לסביבת המסגרת החינוכית, ומהשונות, המאפיינת את התפקידים ואת האחריות של כל אחד מהשותפים לקשר. בעוד שמרבית ההורים מתמקדים בטובת ילדיהם הפרטיים, ולא בהכרח שואפים להיטיב עם הגן או הכיתה או בית הספר, גננות ומורים אמורים להיות אמונים על מציאת דרכי הוראה ובניית תנאי למידה אשר יאפשרו ביטחון רגשי, שייכות ולמידה עבור כלל ילדי הגן או הכיתה (Katz, 1980; Sanders, 2009). יתר על כן, נמצא כי למחנכים רבים דעה שלילית על הורים, בעיקר הורים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך (Shpancer, 1998), וכי קיימים בין הורים למחנכים פערים בעמדות החינוכיות ובציפיות (כהן, 1982; משרד החינוך, 2003; Baker & Manfredi, 1998; Piotrkowski, Botsko & Matthews, 2000). אין ספק כי כל אלו תורמים למערכת יחסים טעונה בין השותפים לקשר ומגבירים את הפוטנציאל לקונפליקט ביניהם.

(*) סקירה זו נכתבה 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 המחברות ובניסוחן.
- בכל שימוש בסקירה או ציטוט ממנה, יש לאזכר את המקור כדלקמן: ק. טל ות. בר, יחסי משפחה-מערכת החינוך בגיל הרך מנקודת מבט היסטורית, חומר רקע לעבודת היזמה, <http://education.academy.ac.il>, 2010.
- כל הזכויות שמורות לאקדמיה הישראלית הלאומית למדעים

לבסוף, גננות ומורים, המצויים בקשר יומיומי עם הילדים ועם משפחותיהם, מחזיקים בתפיסות אישיות, אשר מושפעות במידה רבה מערכי תרבות (Piotrkowski, et al., 2000), ממדיניות הממסד החינוכי וממידת ההזדהות האישית של כל אחד מהם עם המדיניות המוצהרת¹. ההכרח שבבניית ברית או שותפות בין הממסד החינוכי לבין משפחות הילדים לא היה מובן מאליו בתחילת המאה ה-20, בשעה שהוקמו מוסדות החינוך לגיל הרך בארץ ובעולם. העדות הנדירה של תרצה קטינקא, אחת "האמהות המייסדות" של גני הילדים בישוב, המובאת להלן, מראה עד כמה הגננות החלוצות ראשונות בלהט המחויבות לחינוך ולטובת הילדים לא היו מודעות כלל למאווים, לרצונות ולחששות של הורי הילדים ולצורך להתייחס אליהם במכלול השיקולים החינוכיים שלהן:

בימים ההם (מדובר כנראה בתקופה שבין שתי מלחמות העולם-העורכות) הייתה עלייה מתימן. האמהות היו יוצאות לעבודה בבתיים והילדים היו נשארים בחוץ והייתי רואה אותם מפשפים בפחי זבל. על הגן לא ידעו ההורים ולא היה כזה בסביבתם... באתי ואמרתי שעלינו לדאוג לילדים... מצאתי דירה, הזמנתי שתי גננות וסידרנו את הגן. כל זה נעשה מחוץ לעבודה בגן וללא תשלום נוסף. פתחנו את הגן ועברתי לעבוד בו. אספנו ילדים מהרחוב. אמרנו לילדים להביא את האמהות... הילדים היו מלוכלכים, ראשיהם מלאים כינים, פניהם רזים וחיוורים, בגדיהם קרועים ומלוכלכים, הלכו יחפים בגשם ובקור.

בראש ובראשונה סידרנו דוד לחימום מים וכל ילד קיבל אמבטיה חמה אחת לשבוע, אבל הכינים בראש לא פסקו. הילד שלי הקטן בבית נתמלא ראשו כנים... הרופא אמר לי: "כל עוד שלא תשחררי את ילדיך בגן מן הכנים, לא ישתחרר בנך מהן"...הזמנו בוקר אחד ספר והוא גילח את הראשים מבלי לשאול את ההורים ואחר כך רחצנו אותם והם היו נקיים. למחרת בבוקר התפרץ אחד האבות, התנפל על הגננות, היכה אותן מכות רצח, קרע את בגדיהן וצרח: "היו לי חמישה ילדים, כולם מתו ואמר לי מנבא עתידות כי יוולד לי ילד ואגדל את שיערותיו כשמשון ורק לפני בר-מצווה אגזוז אותן ובני יאריך ימים. ומה עשיתן? הרגתן אותן". מה יכולנו להגיד לאב אומלל זה? אולם הילד לא מת, היה לו ראש נקי וצמחו לו תלתלים יפים...² (קטינקא, 2003, עמ' 34-38)

תרצה קטינקא כותבת בצורה עניינית, מקצועית ולא מתנצלת. היא מתארת את עבודתה של גננת, בתקופה שלפני קום המדינה, עם הילדים והוריהם, לרבות מורכבותה. כיום היינו מכנים ומסווגים התנהלות כזו כסוג של נתק או הפרדה מההורים, כגישה שמלמדת על התנשאות מצד הגננות, כגישה שבמידה מסוימת מבטלת את סמכות ההורים ומתעלמת מן ההקשר האישי, המשפחתי והתרבותי של המשפחות. עם זאת, לא ניתן להתעלם מהמסירות של הגננת לילדים, מן היוזמה ומהענייניות בדרכי התיאור את מעשיה כמו גם מהתיעוד של תגובת האב. לכאורה, עברנו בסוגיית שיתוף משפחות הילדים כבר דרך ארוכה ביותר, ואנו משערות שלא תמצא בימינו גננת אשר תגלח את שיערות ראשיהם של הילדים בגן, ובוודאי שלא תעשה כדבר הזה ללא התייעצות עם הוריהם. יחד עם זאת אבדו, מהימים האלה של קום המדינה, מעט

¹ לסקירה מפורטת של קשיים אלה ראו גם בתוך בר, 2004.
² תיעוד שנמסר ל"הד הגן" ע"י בתה של קטינקא (הגר פיש).

מהיוזמה ומהמחוייבות של הגנת לחיי הילדים בגן. גנות רבות מתארות את הקשיים ואת החששות שלהן מלקיחת אחריות לחינוכם של ילדים, בעיקר ילדים אשר הן מתקשות להתמודד איתם או עם הוריהם³. חלקן מביעות חוסר אונים לנוכח קשיי התנהגות של ילדים בגן וחוששות להתמודד עם ילדים, שאובחנו באבחון פסיכולוגי או רפואי (כ"אספרגר" או כ-ADHD), וחלקן אף מתנערות מאחריות לטיפול בילדים ש"הוריהם לא טורחים לקחת אותם לאבחון, ליעוץ או לטיפול פסיכולוגי ולא מוצאים זמן להשקיע בהם". ייתכן שדפוסי חשיבה ופעולה אלו קשורים למערכות יחסים עכורות וטעונות עם הורי הילדים (דיין, 2004) ולהעדר תמיכה של ממש מצד הממסד החינוכי.

אבות טיפוס-מודלים של קשר בין משפחות הילדים לבין הממסד החינוכי

שתי תפיסות עיקריות מוזכרות בספרות המקצועית בדיון, הנוגע לסוגיית הקשר בין משפחות הילדים לבין הממסד החינוכי.

1. **תפיסה של הפרדה** בין שתי סביבות חשובות אלה (דיין, 2004).
2. **תפיסה של קשר**, המאגדת בתוכה סוגים שונים של קשר. מחקרים רבים מצדדים בתפיסה זו, ומביאים הוכחות אמפיריות לתרומתו של קשר כזה לילד, למשפחתו, למסגרת החינוכית ולחברה בכלל (לומברד, 1995; Tresch-Owen, Ware & ; 1995; Kelly-Laine, 1998; Payne & Kaba, 2001; Barfoot, 2000; Young, 1995).

תפיסה של הפרדה

תפיסת ההפרדה מגדירה את סביבת הבית ואת סביבת המסגרת החינוכית כסביבות נפרדות, אשר ביניהן קיים גבול ברור ובלתי חדיר. אחת הגנות מתארת את הגבול הזה כחומה. היא מספרת: "לפעמים הורים נותנים לך את ההרגשה שאת בונה בונה אבל בכל זאת יש איזו שהיא חומה" (דיין, 2004). ההפרדה בין הבית למסגרת החינוכית מתבטאת בחלוקה ברורה של אחריות וסמכות, כך שבפית ההורים הם האחראים ובעלי הסמכות הבלעדית ובמסגרת החינוכית זוהי אחריותם וסמכותם של המחנכים בלבד. הקשר בין שתי הסביבות מתקיים באמצעות הילד ומבוסס על החלפת מידע הכרחי בלבד. בתרבות האמריקנית אופיינית כיום גישה כזו של הפרדה (New, Mallory & Mantovani, 2000), אשר מבטאת חוסר רצון של ההורים לקשר עמוק עם המחנכים במסגרות החינוכיות, מתוך שמירה על פרטיותם. צורך זה של ההורים לפרטיות מאפיין גם הורים ישראלים, אשר לא ששים לשתף את הגנת במידע על הבית ועל המשפחה, אך מצפים לקבל מידע רב על הילד במפגשים פורמאליים עם הגנת. כאשר גנות, המבקשות מידע מהורי הילד על הרקע המשפחתי, ומקנות חשיבות רבה לביקורי בית, נפגשות בהורים, המפרשים התנהגויות אלו כחדירה לפרטיותם, הסיכוי לקונפליקט ביניהם גובר (משרד החינוך, 2003). יחד עם זאת תפיסה של הפרדה לא תמיד מוכתבת ע"י הורי הילדים. לעיתים קרובות ההפרדה מטופחת דווקא ע"י המדינה והממסד החינוכי. כך למשל אופיינה מערכת היחסים בין הורים לממסד החינוכי בראשית ימיה של המדינה (ראו למשל את תיאור הגנת קטינקא בפרק ההקדמה

³ מתוך תיאורי מקרה רבים אותם מעלים גנות וסטודנטים להוראה במסגרת קורסים שונים במכללות להוראה.

למסמך זה), כאשר **הממסד החינוכי** עודד מדיניות של הרחקת הורים מהמסגרות החינוכיות (פרידמן, 1990).

בנוסף, ההפרדה עשויה להיות תוצר של ציפיות שונות ובלתי מתואמות בין משפחות הילדים לבין המחנכים. לעיתים מצב זה מרמז על תפיסות שונות של הורים ומחנכים בנוגע למהות הקשר ביניהם. בהקשר לכך נמצא כי הורים מצפים שישתפו אותם **בכל** מה שקשור לילד ולגן הילדים בעוד גננות מאמינות כי יש לשתף הורים בתחומים מסויימים אך טוענות בתוקף כי **אין** לשתף הורים בתכנים הלימודיים ובקבלת החלטות בנוגע לתוכנית הלימודים בגן (משרד החינוך, 2003). כל אלו עלולים ליצור אווירה מתוחה ולהוביל לעימותים בין המחנכים לבין משפחות הילדים (דיין, 2004 ; Shpancer, 1998).

תפיסה של קשר

תפיסה שניה גורסת, כאמור, שיש הכרח לקיים קשר בין משפחות הילדים ובין מחנכים במסגרות חינוכיות. קולמן וצ'רצ'יל (Coleman & Churchill, 1997) תוהים מהו אותו קשר וכיצד הוא מתבטא הלכה למעשה ביחסים ביניהם. עיון בספרות הרלוונטית לנושא הסקירה מעלה שקשר זה מתואר ע"י מילים רבות: collaboration, relationship, communication, interaction, involvement, participation, partnership, שותפות, מעורבות, התערבות או שיתוף. ריבוי מושגים זה עלול להוביל לבלבול ומרמז על קושי בהבנה של המשמעות "האמיתית" של המושג. לשותפים לקשר לא תמיד ברור מהו אותו קשר, מהו התפקיד של כל אחד מהם בקשר, ומהן הציפיות מכל אחד מהשותפים לקשר. יתר על כן, קריאה מעמיקה של המקורות הרלוונטיים מגלה כי גם כאשר נעשה שימוש במושג דומה אין הכרח כי הכותבים מייחסים לו משמעות זהה. למשל, בסקר שנערך ע"י משרד החינוך (2003) מציינים הסוקרים כי בבואם לבדוק את משמעות המושג "שיתוף הורים" הם נתקלו "בטווח רחב של הגדרות, המשתנות בין הורים לגננות"⁴ (משרד החינוך, 2003, עמ' 15). ניתוח תוכן של תשובות ההורים והגננות העלה 14 הגדרות שונות למושג "שיתוף הורים", והסכמה חלקית בלבד בין ההורים לגננות בהקשר להגדרות אלה.

מגוון הפרשנויות מרמז על חוסר קונצנזוס בספרות המחקרית ואולי אף מצביע על גישות שונות לקשר בין הבית למסגרת החינוכית. במהלך השנים התגבשו **מודלים שונים** של קשר בין משפחות הילדים לבין מחנכים במסגרות חינוכיות. מודלים אלו נבדלים אלו מאלו בהתייחס לקריטריונים הבאים: למי הסמכות על חינוך הילד? מיהו בעל הידע? מידת האקטיביות-פאסיביות של ההורים בקשר בינם לבין הצוותים החינוכיים? ודרכי התקשורת ביניהם? (גור וזלמנסון-לוי, 2005 ; Powell, 1996). פאוול (Powell, 1996) במאמרו מנסה להמשיג שלוש פרספקטיבות שונות של קשר בין משפחות הילדים והמסגרות החינוכיות: גישת המסגרת החינוכית, גישת המשפחה והגישה המשותפת.

הנחת היסוד **בגישת המסגרת החינוכית** היא שמחנכים הם בעלי הידע והסמכות וההורים צריכים לתמוך בעבודה, שנעשית עם הילד במסגרת החינוכית, כלומר, ההשפעה היא חד-כיוונית מהמסגרת החינוכית אל הבית. מחנכים אשר דוגלים בגישה זו מצפים מההורים לספק לילד

⁴ בסקירה זו נעשה שימוש במונח גן עבור גני ילדים בהם שוהים ילדים בני 3-6. הספרות המחקרית, שנסקרה, לא עורכת, בדרך כלל, הבחנה בין גני ילדים לגילאי 3-5 לבין גני חובה.

סביבה הולמת בבית, ומנחים אותם כיצד לתמוך בעבודה המתבצעת עם הילד במסגרת החינוכית. במקרים רבים המחנכים מדווחים להורי הילד על הישגיו, על התנהגותו ועל קשיים שלו במפגשים פורמאליים. הציפיות מההורים הן ברורות וכוללות ציפייה לגיבוי של המערכת החינוכית והבעת אמון מלא בעבודת המחנכים. כמו כן, מחנכים מעודדים את ההורים להשתתף בתוכניות "חינוך להורים"⁵, אשר הולמות את הגישה החינוכית של המסגרת החינוכית, את המטרות שלה ואת שיטות הלימוד הנהוגות בה, ומנחים אותם כיצד להמשיך את הלמידה של הילד בבית. ההורים פאסיביים, "צופים מן הצד"⁶ ואינם מעורבים בפעילות מנהלתית ובמדיניות החינוכית של המסגרת החינוכית, אך יחד עם זאת קיימת ציפייה של המסגרת החינוכית שיגישו עזרה, שיתרמו משאבים (חומריים ומשאבי זמן) עפ"י דרישות המסגרת החינוכית⁷ (גור וזלמנסון-לוי, 2005 ; Powell, 1996).

תפיסה זו מניחה שמחנכים הם בעלי הידע והסמכות בנושאי חינוך, ותפקידם, בין היתר, להנחיל את ערכי התרבות והחברה. תפיסה זו הובילה בארה"ב להקמתן של תוכניות חינוכיות, אשר סיפקו התנסויות משלימות לילדים ממשפחות מצוקה⁸. הנחות העבודה היו שהסביבה הביתית של ילדים אלו איננה מספקת גריה אינטלקטואלית וכי הילדים חשופים לערכים "לא הולמים" באשר ללמידה ולמשמעת. התוכניות החינוכיות התעלמו מהרקע התרבותי ומערכי המשפחה של ילדים ממשפחות מיעוטים, וכפו ערכים של מחנכים לבנים בני המעמד הבינוני על ילדים אלו. בשנות ה-70 של המאה הקודמת, התעוררה ביקורת ציבורית נוקבת כנגד תוכניות אלו, כחלק ממאבקים לשיוויון זכויות האזרח בין מעמדות וגזעים בארה"ב. התפתחויות חברתיות אלו הובילו ליצירת תוכניות חינוכיות ההולמות את הרקע התרבותי ואת ערכי המשפחה של ילדים, והצמיחו גישה חדשה ליחסים בין הבית למסגרת החינוכית: **גישת המשפחה**. גם בישראל קיימים מאבקי כוחות בין הורים לבין הממסד החינוכי⁹. לעיתים הרקע למאבק הוא מחלוקת בהשקפת עולם חינוכית, והוא יכול להסתיים בהשפעה של ההורים על חקיקה ומדיניות¹⁰, ולעיתים המאבק הוא על מאזן הכוחות בין ההורים לבין המחנכים (גור וזלמנסון-לוי, 2005). כל אלה משקפים רצון עז של משפחות הילדים להשפיע על חינוך ילדיהם.

הקו המנחה של גישת המשפחה הוא שלמידה של ילדים יעילה יותר כאשר היא מתרחשת בהקשר מתאים לתרבות של הילד. לפיכך, המסגרת החינוכית צריכה להיות "הארכה" של המשפחה במונחים של ערכים, מטרות ושיטות עבודה. כלומר, הורים (בד"כ ארגוני הורים), הם אלה שקובעים מה תהיינה ההתנסויות של הילד במסגרת החינוכית, והם אלה שמקבלים החלטות ומעורבים בתיכנון ההוראה במסגרת החינוכית (Powell, 1996). דוגמאות לגישה זו ניתן לראות בישראל בדמות "גני הורים". במסגרות חינוכיות אלה הורים לוקחים חלק בהתוויית המדיניות החינוכית, בבחירת אנשי הצוות לגן, באחריות ניהולית-תקציבית-חינוכית של המסגרת החינוכית ולעיתים אף מהווים חלק מצוות הגן (גרליץ, 2006).

⁵ מודל "הורים כלומדים" (גור וזלמנסון-לוי, 2005)

⁶ מודל "הורים כצופים" (גור וזלמנסון-לוי, 2005)

⁷ מודל "הורים כמשאב" (גור וזלמנסון-לוי, 2005)

⁸ למשל תוכנית Head Start

⁹ "מודל המאבק" (גור וזלמנסון-לוי, 2005)

¹⁰ למשל, חוק חינוך מיוחד משנת 1988 חוקק לאחר מאבק ממושך של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים.

גישה שלישית מכונה ע"י פאוול (Powell, 1996) **הגישה המשותפת**, המושתתת על **הבנה משותפת** של מחנכים והורים לגבי הדרך הטובה ביותר לטיפול למידה והתפתחות של ילדים. הנחות היסוד הן שלמשפחה ולמסגרת החינוכית יש **חשיבות שווה** בחינוך הילד, אולם למרות האחריות המשותפת, תחומי האחריות של שתי הסביבות הללו שונים, ותפקידי ההורים והמחנכים בחינוכו שונים. כל סביבה מספקת התנסויות למידה אחרות לילד ותורמת בדרך שונה להתפתחותו. יתרה מזאת, ההשפעה הייחודית של כל סביבה היא חיונית להתפתחות הילד. לפיכך, באמצעות דיאלוג מגבשים מחנכים והורים ציפיות משותפות, ומתווים יחדיו דרך חינוכית. בניגוד לשתי הגישות הקודמות, המאופיינות בתקשורת חד-כיוונית, גישה זו מבוססת על תקשורת דו-כיוונית: שיח פתוח בין הורים ומחנכים, הקשבה הדדית ועבודה בשיתוף פעולה שיווני ליצירת הבנה משותפת לגבי מטרות חינוכיות-לימודיות של הילד. התקשורת ביניהם מתרחשת כל הזמן (לא רק במקרה של קושי או של בעיה), וכל צד מכבד את תרומתו של האחר ללמידה של הילד. גור וזלמנסון-לוי (2005) מכנות דפוס יחסים זה "מודל תקשורת-דיאלוגי" ומציינות כי הוא מיושם בישראל בבתי הספר הדמוקרטיים ובבתי הספר הקהילתיים.

פאוול (Powell, 1996) משתמש במושג **שותפות** (partnership) ודיין (2004) משתמש במושג **שיתוף** לתיאור שיתוף הפעולה ההדוק בין ההורים והמחנכים, אשר להם זכויות ותחומי אחריות מוגדרים. כל אלה עומדים בניגוד לגישות האחרות (גישת המסגרת החינוכית וגישת המשפחה) בהן השותפות מוגבלת כך שלמעשה צד אחד הוא הבכיר, והוא זה שמכתיב את הדרך החינוכית, את ההתנהלות עם הילד ואת מערכת היחסים בין משפחתו לבין המסגרת החינוכית בה הוא לומד.

דיין (2004) מוסיפה ומתארת מצב בו הקשר בין ההורים לבין הגנת חורג מטיפול בילד המבקר בגן ומורחב לשותפות בין הורים למחנכים בהקשר של המסגרת החינוכית כולה (למשל בפעילויות קולקטיביות של הורי הילדים למען כלל ילדי הגן) או למעורבות של הגנת בחיי בני משפחה אחרים (למשל בקשת עזרה מהגנת כאשר נולד תינוק חדש במשפחה או במקרה של אסון). דוגמא לפעילות קולקטיבית של הורים למען כלל הילדים במסגרת החינוכית היא פעילות הורים במסגרת ועדי הורים¹¹. ועד ההורים אמור לייצג את הורי הילדים ופועל לעיתים כסגור של המסגרת החינוכית במאבקים מול הרשויות המקומיות ומשרד החינוך (למשל, בענייני תחזוקה, העשרה וכד'). למרות שגישה זו מבטאת, לכאורה, אמון ביכולתם של ההורים להיות שותפים גם בתחומים של קבלת החלטות חינוכיות, יש הטוענים שבבתי ספר רבים, הכוח נשמר בידי הצוות החינוכי וההורים פועלים כדרג מבצע של החלטות הממסד החינוכי ואינם שותפים אמיתיים (גור וזלמנסון-לוי, 2005).

לאור כל אלה נראה כי אחת השאלות המרכזיות נוגעת ל**אחריות** לחינוך ילדים בגיל הרך. חלוקת האחריות בין משפחות הילדים לבין המדינה (ומוסדות החינוך שלה) מעוגנת, בחלקה, בחקיקה (ראו פרק במסמך הוועדה בנושא קשרי משפחה- מסגרת חינוך בגיל הרך, העוסק בנושא זה) ובחלקה האחר מושפעת משחקנים מרכזיים בשדה: ילדים, הורים, מחנכים, אנשי הממסד החינוכי וגופים ומוסדות שונים בחברה (אמצעי התקשורת, ארגונים שונים, אקדמיה וכד'). ההשפעות של גופים אלו הן הדדיות. מחד, המדינה והממסד החינוכי מתווים מדיניות לפי השקפתם, באמצעות חוקים ותקנות (כגון חוזרי מנכ"ל), מאידך גיסא ניכר כי מדיניות חינוכית זו מושפעת מכוחות פוליטיים- חברתיים- כלכליים. נסכם ונאמר כי הקשר בין משפחות הילדים

¹¹ "מודל הוועדים" (גור וזלמנסון-לוי, 2005)

לבין הממסד החינוכי לא התפתח בחלל ריק. מגמות גלובאליות, בינלאומיות, כמו גם תהליכים חברתיים, תרבותיים, כלכליים והיסטוריים, שהתרחשו במדינה, השפיעו על התהוותו ועיצבו את מערכת היחסים בין משפחות הילדים לבין הממסד החינוכי בארץ לאורך השנים.

יחסי משפחות- ממסד חינוכי בגיל הרך: תמורות מנקודת מבט היסטורית

ספרות עניפה, בארץ ובעולם, העוסקת בסוגיית הקשר בין הורים למחנכים, מתמקדת בתהליכים המיקרו חינוכיים, תוך התבוננות ביחסים היומיומיים בין גננות ומורות לבין משפחות הילדים, המבקרים במסגרות החינוכיות. רבות נכתב על תהליכי הזדהות, מעורבות הורים, שיח דיאלוגי ועימותים בין הורים למחנכים (בר, 2004; דייך, 2004; טל, 2004; כהן, 1982; נוי, 1992; פרידמן, 1990). לעתים רחוקות יותר ניתנת לנו ההזדמנות להתבונן בתהליכים הסוציולוגיים, שמשפיעים (מעבר למאפיינים האישיים של השותפים לקשר) על טיב הקשר ועל תוצאותיו לכלל הילדים הצעירים החיים במדינת ישראל. על אף שסקירה זו עוסקת בתמורות, שחלו ביחסים בין הממסד החינוכי לבין משפחות הילדים, חשוב לזכור שמטרת הקשרים הללו היא להיטיב, בסופו של דבר, עם ילדים, הבאים מרקעים שונים, ולומדים במוסדות החינוך. חתימתה של ישראל על האמנה לזכויות הילד (בשנת 1990) נותנת ביטוי פורמאלי למחויבותה העמוקה לרווחתם הפיזית והנפשית של הילדים החיים בתוכה, יהיו מוצאם, דתם ומעמדם האזרחי אשר יהיו. דהיינו, יחסים בין הממסד החינוכי לבין משפחות הילדים אינם המטרה, אלא אמצעי חשוב, ואולי אף הכרחי, להבטחת תנאי חיים נאותים לילדים שכן "ילדים הם אבני היסוד של כל חברה בריאה וברת קיימא. לכן, לאופן, שבו תרבות או חברה מתייחסת לחבריה הצעירים ביותר, השפעה משמעותית על אופייה ועל האופן שבו תרבויות או חברות אחרות מתייחסות אליה ומעריכות אותה" (Meisels & Shonkoff, 2000, p.3).

להלן נציג את השינויים, שחלו בהתייחסות למשפחות לילדים צעירים בחברה הישראלית, תוך בחינת הקשר בין הסביבה המשפחתית, שאף בה חלו שינויים במהלך השנים, לבין הממסד החינוכי, מהשנים של טרום הקמת המדינה ועד ימינו אנו.

תקופה ראשונה: תקופת הישוב עד קום המדינה

בניית החברה ומערכת החינוך בסימן של נתק מכוון מההורים וזרעים של בידול חברתי

רעיון קיומה של מערכת חינוך קדם- יסודית היה ראשוני בתקופה זו, מאחר שעד סוף המאה ה-19 הדעה הרווחת באירופה הייתה כי ילדים עד גיל 6 שנים צריכים להתחנך ב"ביה"ס של האם"¹². הנחת היסוד, שעמדה בבסיס הדברים הייתה שטיפול אינדיבידואלי ע"י אמהות הוא חשוב וקריטי להתפתחות הילדים. לפיכך האחריות על חינוך ילדים עד גיל 6 שנים חלה על אמהותיהם. מגיל 6 שנים והלאה האחריות על חינוך הילד עברה לממסד החינוכי, תוך הפרדה מלאה בין סביבת הבית לסביבה החינוכית. יוצאת דופן הייתה מערכת החינוך היהודית, שפיתחה מסגרות חינוכיות ציבוריות לילדים צעירים כבר במאה ה-13 באירופה. על אף שביהדות היה מקובל כי ראשית חינוכו של הילד בבית ע"י הוריו, התפתחו מסגרות חינוכיות ציבוריות ללימוד תורה (תלמודי תורה ו"חדרים") לילדים החל מגיל 3 (רוז, אלפר ואלמוג, 2010). בישראל הוקם ה"חדר" הראשון

¹² כך כתב John Amos Comenius בספרו על התפתחות ילדים בשנת 1633 (מתוך Fein, 1980).

בירושלים ואחריו התפתחה מערכת של מסגרות דומות בערים הגדולות וברחבי הארץ כולה (רייכל, 2008; תודר, תשכ"ו).

בניגוד לגישה הרווחת באותה תקופה, אשר הדגישה את הבלעדיות של הסביבה הביתית בחינוך ילדים בגיל הרך, הקים פרידריך פרבל¹³ באמצע המאה ה-19 את גני הילדים הראשונים. מסגרות חינוכיות אלו אפשרו לילדים רבים לקבל חינוך משלים במסגרת חוץ ביתית, המותאמת לצורכיהם ההתפתחותיים. בכך, למעשה, הניח פרבל את התשתית לחינוך לגיל הרך באירופה, ובעולם כולו. שנים ספורות לאחר הקמת גני הילדים בגרמניה ובארה"ב, הוקמו בישראל גני הילדים הראשונים. המידע על התפתחות גני הילדים בישראל מבוסס בעיקר על פרסומי עיתונות מתקופת היישוב ומספרי זכרונות של אנשים, שחיו ופעלו באותה העת. מקורות אחרים מספרים כי הגן העברי הראשון הוקם בראשון לציון¹⁴ (רייכל, 2003), בשנת תרנ"ח (1898) ע"י גנת שהיתה למעשה מורה, אשר השתלמה בגן הילדים האנגלי בירושלים. ממקורות אחרים עולה כי יסודות החינוך הקדם-יסודי בארץ הונחו ע"י גנות מוסמכות, שקיבלו את הכשרתן המקצועית בגרמניה. קבוצה זו כונתה ה"אמהות המייסדות". הן פעלו רבות להקמת גני ילדים, למציאת מקורות מימון לתפעולם, ולגיוס גנות נוספות להפעלתם. בנוסף, ה"אמהות המייסדות" הקימו את התשתית הראשונית להכשרה מקצועית לגנות בארץ, אשר הניבה בשנת 1913 את הסמינר העברי לגנות (סיטון, 1997; 2003). ניתן להבין את הסתירה, לכאורה, בין המקורות על רקע מהותו ופועלו של גן הילדים באותה התקופה. גן הילדים בראשון לציון כונה "מכינה" על שום תפקידו העיקרי-הקניית השפה העברית לילדים צעירים כהכנה ללימודים בביה"ס. ה"מכינה" מוקמה בתוך בית הספר. היא עוצבה ככיתת לימוד (שולחנות, ספסלים, קתדרה למורה, לוח וגיר), והתנהלה בדומה לבית הספר (שיעורי לימוד וביניהם הפסקות קצרות) לפי תוכנית לימודים מובנית. רק בשלב מאוחר יותר, לאחר מאבק של הגנות בארץ, הפכו ה"מכינות" לגני ילדים, אשר עמדו בפני עצמם (סיטון, 2003).

גני הילדים ביישוב היהודי פעלו בהשראת הפילוסופיה החינוכית של פסטאלוצי ומייסד הגנים פרבל, והתפיסה החינוכית המובילה הייתה, לפי כינויה של ניר-יניב (1990), "הילד המאושר". תפיסה זו שילבה משחק, העשרה, והתנסות של ילדים, תוך דגש על צמצום מעורבות המבוגר במשחק החופשי של הילדים¹⁵.

מלחמת העולם הראשונה השפיעה גם על היישוב היהודי בארץ ישראל, שעבר לחיות תחת המנדט הבריטי. למרות מחלוקות, ששררו בין השלטון הבריטי וההנהגה הציונית בארץ, הכיר המנדט הבריטי במערכת החינוך היהודית כרשת חינוך פרטית, אך לא זיכה אותה בתמיכה כספית ממשלתית (סילברט, תשמ"ב). מימון הפעילות החינוכית בארץ נוהל ע"י ההסתדרות הציונית. תחת המנדט הבריטי גדל מספרם של גני הילדים בארץ, אשר שרתו את האוכלוסייה היהודית. גלי העלייה הגדולים יחד עם הפניית כספי התנועה הציונית להתיישבות יצרו מחסור כספי גדול ממנו

¹³ Friedrich Froebel, שהיה תלמיד של פסטלוצי, מקים בשנת 1840 את גן הילדים הראשון בגרמניה.
¹⁴ אחריו הוקמו גנים נוספים ביפו (1901) ובירושלים. כך עולה מכתביו של דוד יודילוביץ, שהיה מורה במושב ראשון לציון ומסיקור דבריה של הגב' סוקניק (מראשי תנועת גני הילדים), בכנס משנת תרפ"ט. נדלה מ 6/5/2010 http://www.schooly.co.il/files/S/cramim/cramim/old_site/site/rishon/gan.html
¹⁵ חיזוק לכך נמצא בדבריו של יודלביץ: "חשוב היה ללמד לפי שיטת ההסתכלות" ולא ללמד את הילדים בעל-פה. לגרום לילדים חשק להסתכל ולעורר בהם את התשוקה להתבוננות ולהתעניינות, שעניינם תהיה פקוחה, שהמחשבה שלהם תתפתח, תתרחב ותצמח. לשם כך צריך להקים גן ילדים עברי" (שם).

סבלה מערכת החינוך בכלל וגני הילדים בפרט (סיטון, 2002). כיתות גן רבות נסגרו במהלך השנים כאשר ניתנה עדיפות תקציבית לכיתות בתי הספר. החלטות אלה התקבלו תוך עמידה מנגד של הסתדרות המורים¹⁶. למרות ההכרה בחשיבותו של גן הילדים, רשת הגנים נשארה מחוץ למערכת המתוקצבת ע"י הרשויות הלאומיות (סיטון, 2002).

הנטל הכספי לחינוך לילדי הגן נפל על ההורים, על רשויות מקומיות, ארגוני צדקה וארגוני נשים¹⁷, אשר נתנו מענה לחלק קטן מאוד באוכלוסיה. לרוב הילדים בארץ ישראל לא נמצאה מסגרת חינוכית מתאימה והם נשארו בבית (סיטון, 2002).

תהליכים אלה נטלו מהגנים בארץ ישראל את התמיכה הכלכלית ופגעו קשה במעמדן המקצועי של הגננות. בתגובה לכך הובילו "האמהות המייסדות" מאבק עיקש על מעמדן המקצועי בתוך ארגוני המורים ובתוך הממסד החינוך בכללותו. הן הקימו בתוך הסתדרות המורים ארגון מקצועי- "התאחדות הגננות", אשר חתר להכרה במקצוע החדש "גננת" ולהשוואת תנאיו למקצוע ההוראה בבית הספר היסודיים¹⁸ (סיטון, 1999 ; 2003).

"התאחדות הגננות" עסקה בפיקוח על גני הילדים וביצירת קוד אתי לגננת. בין היתר, קבע הקוד האתי כי נוסף על העבודה החינוכית של הגננת היא מחוייבת להחזקה נאותה של הגן, לניהול תקציבי, לבריאות הילדים, להשתלמויות מקצועיות וליצירת קשר רצוף עם הורי הילדים בגן¹⁹ (מתוך סיטון, 2002).

בשנת תש"א (1941), לאחר שנים של ניסיונות לא מוצלחים לגיוס תמיכה ציבורית במאבקן לשימור גני הילדים, התקבלה החלטה בישיבת התאחדות הגננות "להגביר את הפצת רעיון הגן בציבור הרחב"²⁰ (סיטון, 2002, עמ' 3-4). הדרך הייתה לגייס את ההורים למעורבות ע"י יצירת קבוצת תמיכה שנקראה "ועד ההורים", בעקבות הצלחה של גוף דומה בתוך הסתדרות המורים. שיתופי פעולה נוספים בין הגננות לבין ציבור ההורים בתקופה זו היו סביב הקמת תיאטרון לילדים²¹, מיסוד פינת הרדיו לילד²² וגיוס כספים מארגוני צדקה בארץ ובחו"ל להקמת גני ילדים ציבוריים בערים מעורבות אוכלוסיה ותיקה חזקה ומשפחות מצוקה (טבריה, צפת וירושלים, למשל)²³. בשיתופי פעולה אלה היו הגננות היוזמות והמתכננות וועד ההורים היה הגוף המבצע, שהיה אחראי בין היתר למימון (סיטון, 2002).

הקשר בין הגננות לבין הורי הילדים הושפע גם מאידיאולוגיה חינוכית, ששררה במוסדות חינוכיים בארץ. החינוך היהודי, אשר נהנה מאוטונומיה יחסית מהמנדט הבריטי, הושפע בעיקר ממגוון הזרמים האידיאולוגיים של התנועה הציונית. התנועה הציונית, שהובילה את בניין הישוב

¹⁶ עד שנת 1931 נסגרו בהדרגה כל כיתות הגן במושבות ובשנת 1933 למעשה נסגרו כל גני הילדים בארץ (סיטון, 2002).

¹⁷ ויצ"ו, אמהות עובדות, ארגון נשי המזרחי, מועצת הפועלות של הפועל המזרחי (סיטון, 2002)

¹⁸ עקב חילוקי דעות עם המורים בארגון, פרשו הגננות ממנו והקימו ארגון עצמאי בשנת 1928. לאחר קום המדינה הצטרפו הגננות להסתדרות המורים (סיטון, 1997 ; 2003).

¹⁹ ארכיון לחינוך יהודי בארץ ובגולה, ע"ש אביעזר ילין, מיכל 10.43, תיק 811 (בתוך סיטון, 2002)

²⁰ פרוטוקול ישיבת התאחדות הגננות, הד הגן, תש"א, חוברת ה-ו, עמ' 3-4 (בתוך סיטון, 2002)

²¹ המימון להקמת תיאטרון הילדים היה של עריית תל אביב, וועד ההורים המרכזי והכנסות ממכירת כרטיסית.

²² פינת הרדיו לילד מוסדה בשנת 1944. הייתה זו פינה של חצי שעה יומית בנושאים הקשורים לעונות השנה, חגי ישראל, טבע, אישים ומוסיקה. הפינה עודדה את ההורים לשלוח תגובות, הערות והצעות להתאחדות הגננות בנושא השידורים.

²³ גנים אלה סיפקו לילדים חינוך, טיפול רפואי וארוחה חמה. אך נתנו מענה קטן ביותר לצרכי האוכלוסייה (רק לרבע מהנזקקים).

החדש בארץ, "קמה כתנועה מהפכנית, שחתרה לתיקון היחיד והקולקטיב באמצעות המעשה, וביקשה לחולל שינוי מהפכני באורח החיים של היהודים ובמבנה החברה היהודית" (פסטרנק, 2003, עמ' 904). לפיכך, ראתה את עצמה התנועה הציונית כתנועה מחנכת. ככזו שאפה לעצב "יהודי חדש", ולמחוק את ההשפעות הגלותיות על אורחות החשיבה וההתנהגות של התושבים היהודים. בהשראת האידיאולוגיה הציונית, פעלו מוסדות החינוך לצמצום השפעת המשפחות על חינוך ילדיהם, ולחינוך ההורים. כך, מערכת החינוך, ובתוכה גם גני הילדים, שימשה כסוכן סוציאליזטורי משמעותי לחינוך הילדים וההורים. בגני הילדים גננות יצרו קשר עם הורי הילדים בגן, ונתנו שיעורי עברית להורים בשעות אחה"צ. כמו כן, הגננות קיימו אסיפות הורים בהן שותפו ההורים בתכני הלימוד בגן (שירים וסיפורים, הסברים על חגי ישראל והמסרים האידיאולוגיים בחגים העבריים). באסיפות אלה הופצו שירונים עבריים להורים והגננות לימדו את ההורים את השירים, הדיקלומים, הריקודים והמשחקים, הקשורים לחגי ישראל (סיטון, 2002). התבוננות בפעילויות אלה מצביעה על קשר חד-כיווני מהגן אל בית ההורים. קשר בו הגננת, בעלת הידע, מוסרת את הידע שלה להורים "הלא-יודעים". גישה זו מרמזת בעינינו על תפיסה בה הגן נתפס כסוכן חיברות מרכזי והגננת נתפסת כסמכות בענייני חינוך וחברה.

גישה זו הובילה לנתק בין הממסד החינוכי לבין משפחות הילדים (ראו את הדוגמה של תירצה קטינקא בפרק ההקדמה). ביטוי קיצוני לנתק זה ניתן לראות בחינוך, שהיה נפוץ בתנועה הקיבוצית, אשר העתיקה את הדגש מהמשפחה ומבית ההורים אל החינוך המשותף (פרידמן, 1990). הנתק בין משפחות הילדים לבין הממסד החינוכי היה חריף ביותר גם בקרב עולים ממדינות מוסלמיות. אולם, שלא כמו בתנועה הקיבוצית, שהחליטה עבור עצמה על החינוך המשותף, הייתה זו המדיניות של הממסד החינוכי, אשר הכתיבה את הנתק בינו לבין משפחות העולים. מכיוון שהשורשים של ראשי התנועה הציונית, שהנהיגו את הישוב, היו באירופה, החינוך ה"חדש" בארץ הושפע מדעת, ושלא מדעת, מהתרבות האירופאית²⁴. תרבות זו הייתה זרה לעולים ממדינות מוסלמיות²⁵, ומחנכים רבים ותושבים ותיקים בארץ נקטו בגישה שנתפסה על ידי העולים הללו כפטרונית, לעיתים מתנשאת. אנו משערות כי כל אלו תרמו לנתק תרבותי בין הממסד החינוכי לבין משפחות הילדים העולים.

ייתכן כי כל אלה תרמו להופעת חיכוכים בין ההורים לבין הגננות. כך למשל קרה שבשנת 1940, מתועדות לראשונה תלונות של הורים לעיריית תל-אביב על גננות המאחרות לעבודה ומקדימות לשחרר את הילדים לביתם. היו אלה הסנוניות הראשונות לעימות המתפתח בין גננות להורים (סיטון, 2002).

בתקופת הישוב החל כל זרם אידיאולוגי לפתח מערכת חינוך משלו ככלי סוציאליזטורי. שלושת הזרמים הפוליטיים, שהקימו מוסדות חינוך משלהם היו: הזרם הכללי (המזוהה עם מעמד הביניים העירוני ומאוחר יותר עם מפלגות מרכז ימין), זרם העובדים (המזוהה עם מפא"י

²⁴ נתונים דמוגרפיים ראשונים על אוכלוסיית המורים והגננות בישראל משנת 1961 מצביעים על כך שמתוך 2523 גננות שפעלו בארץ בשנה זו כ-51% היו ילידות הארץ, כ-38% היו ילידות אירופה ואמריקה ורק כ-8% היו ילידות אסיה ואפריקה (מוצאן של היתר מתועד כ"לא ידוע"). בקרב המורים בבתי הספר היסודיים מצויין כי מתוך 15256 מורים ומורות כ-42% היו ילידי הארץ, כ-44% היו ילידי אירופה ואמריקה ורק כ-12% היו ילידי אסיה ואפריקה (מוצאם של היתר מתועד כ"לא ידוע") (שנתון סטטיסטי לישראל, 1964). אין להתייחס לנתונים אלה כמשקפים את תמונת המצב בשנים שלפני קום המדינה אולם אנו סבורות כי התייחסות זהירה לנתונים אלה יכולה לרמז על הרכב אוכלוסייה הגננות והמורים גם בשנים שלפני קום המדינה.

²⁵ תרבות זו הייתה זרה גם לערבים הפלסטינים, שעתידיים לעבור לאחריה המדינה, לאחר הקמתה.

ומאוחר יותר עם מפלגת העבודה)²⁶ וזרם "מזרחי", הציוני-דתי. בנוסף, התקיימו מוסדות חינוך לא ציוניים של אגודת ישראל (סבירסקי ודגן בוזגלו, 2009; פסטרנק, 2003; רייכל, 2008). ניתן לראות בהקמתם המקבילה של הזרמים, המקורבים לתנועות פוליטיות שונות, את הזרעים לבידול העדתי, הדתי והלאומי, שאפיין, ועדיין מאפיין, את מערכת החינוך בארץ עד לימים אלה (סבירסקי, 2009; סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009).

בתקופת היישוב, במקביל להתפתחות החינוך היהודי, פעלה בארץ מערכת חינוך ערבית. תחילה בחסות הממשלה העותמאנית ומאוחר יותר בחסות המנדט הבריטי. בימי השלטון העותמאני פעלו מוסדות חינוך דתיים מוסלמיים לצד בתי ספר מוסלמיים יסודיים, שהיו ציבוריים וחילוניים ביסודם. שפת ההוראה בבתי הספר היסודיים הייתה תורכית, כמקובל בכלל מוסדות החינוך באימפריה העותמאנית. בשנת 1913, הוחל חוק חינוך חובה ואיתו, בעקבות מאבקים של האליטה הערבית המשכילה בארץ ישראל, אושרה הוראה בשפה הערבית. עקב כך שונתה תוכנית הלימודים וחמרי הלימוד תורגמו לשפה הערבית (אלחאגי, 1996). בתי הספר היסודיים, שנוהלו ע"י מוסדות הדת המקומיים, לימדו 4 שנות לימוד ומומנו ע"י השלטון העותמאני ומכספי הכנסות מרכוש הווקף (אלחאגי, 1996; רייכל, 2008). אלחאגי (1996) מדווח כי רמת החינוך במוסדות אלו הייתה נמוכה ביותר, התלמידים למדו בתנאים קשים (מבנים לא הולמים, מחסור בציוד ללימודים) והיה מחסור ניכר במורים מוכשרים. ייתכן כי כל אלה, יחד עם אי אכיפת חוק חינוך חובה, תרמו לנוכחות הדלה של התלמידים, ובעיקר התלמידות, בבתי הספר (אלחאגי, 1996; רייכל, 2008). אלחאגי (1996) מציין כי רק כ- 16% מהבנים בגילאי ביה"ס וכ- 4% מהבנות למדו בבתי הספר הציבוריים הללו, בעוד שרוב אוכלוסיית הילדים הערביים (כ- 66% מהבנים וכ- 88% מהבנות) לא למדו בביה"ס כלל (יתר הילדים הערביים למדו במוסדות זרים)²⁷. במקביל לבתי הספר המוסלמיים פעלו בארץ מוסדות חינוך ערביים נוצריים בחסות הכנסייה (רייכל, 2008). נציין כי בשלהי השלטון העותמאני נפתחו מספר בתי ספר פרטיים מוסלמיים, אשר פעלו בתוך המסגדים (אלחאגי, 1996).

בימי המנדט הבריטי ההתפתחות במערכת החינוך הערבית הייתה בעיקר כמותית, והתבטאה בעלייה חדה (500%) במספר התלמידים הערביים, הלומדים בבתי הספר הממשלתיים ניתן לשער כי המדיניות הבריטית לעידוד קרוא וכתוב תרמה לכך (אלחאגי, 1996; רייכל, 2008). יחד עם הגידול במספר התלמידים התרחשו בתקופה זו מספר שינויים איכותיים בחינוך הערבי. אחד הבולטים בהם היה גידול במספר התלמידים בבתי הספר הציבוריים לעומת ירידה במספרם בבתי הספר הפרטיים. בתי ספר אלו, הוקמו ע"י המועצה המוסלמית העליונה, אך היו תחת פיקוח המנדט הבריטי ומומנו על ידו (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009; רייכל, 2008). במקביל אליהם פעלו במגזר הערבי בתי ספר דתיים- מוסלמיים (אשר היו ברובם יסודיים), ובתי ספר דתיים-נוצריים פרטיים, בחסות הכנסייה. אלחאגי (1996) מציין כי גני הילדים בתקופת המנדט היו בעיקר גנים

²⁶ בתוך זרם העובדים היה החינוך הקיבוצי בעל אוטונומיה: מחלקות חינוך משלו, ועדות חינוך, סמינר להכשרת מורים, פיקוח ותורה חינוכית (רייכל, 2008).

²⁷ הנתונים שמציג אלחאגי (1996) הם כדלקמן: מתוך 38,053 בנים, 6,104 למדו בבתי הספר הציבוריים, 6,974 למדו בבתי ספר זרים ו-25,000 לא למדו כלל. וכן, מתוך 35,584 בנות, 1,504 למדו בבתי הספר הציבוריים, 2,673 למדו בבתי ספר זרים ו-31,000 בנות לא למדו כלל.

פרטיים, אשר שרתו ילדים ממשפחות מבוססות. מספרם היה קטן ביותר, וחלקם הגדול פעל בתוך בתי הספר בשל העדר מבנים מתאימים אחרים.²⁸

שינוי איכותי נוסף, אשר מאפיין את תקופת המנדט הוא העמקת הפערים באוכלוסייה הערבית בארץ ישראל. חלק גדול מהילדים הערביים, המתגוררים בכפרים, ובעיקר הילדות הערביות, לא למדו בבתי הספר. נראה כי המדיניות הבריטית, אשר שימרה את הבדלים בין האוכלוסייה הערבית העירונית לבין הכפריים, בניסיון לשלוט באוכלוסייה (אלחאג', 1996), יחד עם חוסר הנגישות להשכלה, וחוסר היענות של ההורים לשליחת הילדים לבתי הספר, תרמו לפערים הגדולים שנפערו בין ערבים ליהודים²⁹, בין נוצריים למוסלמיים ובין הערבים העירוניים לאלו שהתגוררו בכפרים בתקופת המנדט³⁰ (אלחאג', 1996).

תקופה שניה: שני העשורים הראשונים (1948 עד 1967)

שאיפה לשוויוניות "אחידה" בחברה ובחינוך ע"י יצירת "כור היתוך", גישה של טיפוח טעונוני- הטיפוח ונתק בין הממסד החינוכי לבין הורי הילדים

חמש השנים הראשונות לאחר קום המדינה הן שנות קליטת עלייה המונית. מדינת ישראל קולטת כמיליון עולים, המצטרפים ליישוב היהודי הקטן. העלייה ההמונית הביאה לארץ משפחות רבות מרובות ילדים (בעיקר מארצות מוסלמיות). עקב כך היה שיעור התינוקות³¹ באוכלוסייה כ-12% בשנת 1948, ושיעורם גדל עד 1960 ל-14%³². שינויים דמוגרפיים אלה הגבירו את הצורך במסגרות חינוכיות לגיל הרך.

גני הילדים³³, שהוקמו בתקופה זו בצורה מואצת, נתנו מענה לילדים מגיל שלוש ועד כניסתם לבית הספר. בתקופה זו, של עלייה מאסיבית, נתפס גן הילדים כסוכן חברות מרכזי בהקניית השפה העברית והתרבות הישראלית לעולים החדשים (פסטרנק, 2003). השיח החינוכי, בגיל הרך, עסק במרכזיותו של הילד, ודיבר על הרצון להקל על קליטתם של העולים ולגשר על פערים בינם לבין ילדי הוותיקים (ניר-יניב, 1990). כל אלו, יחד עם הצורך לקלוט וללמד מספר רב של ילדים מתרבויות שונות, השפיעו על אופיו של החינוך. תקופה זו מאופיינת במעבר מתפיסה חינוכית של "הילד המאושר" לתפיסה של "ילד יודע" (עפ"י הטרימינולוגיה של ניר-יניב, 1990). החינוך הפך לאינטנסיבי ופורמאלי יותר עם דגש רב על טיפוח כישורים ומיומנויות במקום הגישה "הישנה" שעודדה הבעה ומשחק חופשי (ניר-יניב, 1990).

²⁸ לא נמצאו נתונים סטטיסטיים על מספר גני הילדים במגזר הערבי ועל הגננות באותה התקופה. כמו כן, למעט התייחסות מצומצמת זו, לא נמצאו מקורות מידע העוסקים בהתפתחות גני הילדים הערביים בארץ באותה תקופה.

²⁹ נתונים מאותה תקופה מראים שבשנת 1935 למדו בבתי הספר כ-20% מהילדים המוסלמיים (בני 5-15) לעומת 80% מהילדים היהודיים והנוצריים (אלחאג', 1996).

³⁰ בשלהי המנדט הבריטי בארץ, רק בכחצית מהכפרים הערביים היה בית ספר, שהציע 4-5 שנות לימוד לעומת בתי הספר העירוניים, שהיו רבים יותר ואשר בהם למדו 6 שנות לימוד (אלחאג', 1996; רייכל, 2008). ייתכן כי העובדה שהמורים המעטים, האליטה המשכילה, התגוררו בערים הגדולות, יכולה להסביר חלק מהפערים בין הערים לבין הכפרים הערביים בתקופה זו.

³¹ תינוקות מוגדרים כגילאי לידה עד 4 שנים

³² <http://www.peopleil.org/details.aspx?itemID=7721>

³³ בשנים 1948-1949 פיקחה מערכת החינוך על 426 גנים (רייכל, 2008). גם ארגוני הנשים מתגייסים לתת מענה לצורך ההולך וגובר, ומקימים מעונות יום לתינוקות ולפעוטות במעברות וביישובי עולים בניסיון לסייע לאמהות עובדות ולמשפחות מצוקה (שפר, 1999).

מערכת החינוך לגיל הרך פעלה, כאמור, בתוך מערכת החינוך הכללית בחסות המדינה, וכמוה היה החינוך לגיל הרך ציוני-לאומי, בהשפעת התרבות האירופאית-מערבית. בשנות החמישים, בשל תפיסת הממלכתיות של בן-גוריון וגלי העלייה ההמונית, נקטה הממשלה במדיניות של "כור היתוך" ליצירת תרבות ישראלית חדשה המושפעת מהאידיאולוגיה הציונית. הציונות הייתה חילונית, ועל אף שהושפעה מהתרבות היהודית, היא כללה רעיונות אוניברסאליים ומטרותיה היו שונות מהמסורת היהודית הדתית (Eisenstadt, 1970). גישה בוללת (אסימילטיבית) זו חתרה ליצירת חברה עם תוכן אחיד ומשותף לכל האוכלוסיה (סבר, 1997).

הממשלה הובילה קו של שיויוניות בחינוך, שהתבטאה במדיניות של חינוך אחד ואחיד לכל, חינוך הכפוף לשליטה ריכוזית. מדיניות זו באה לידי ביטוי בחקיקה, שמהווה את התשתית של החינוך הציבורי בישראל עד היום: חוק לימוד חובה התשי"ט-1949 וחוק חינוך ממלכתי התשי"ג-1953. חוק לימוד חובה התשי"ט-1949 קבע כי חובתם של הורים לרשום את ילדיהם ללימודים במוסדות חינוכיים רשמיים³⁴ או מוכרים³⁵. בכך, הבטיח למעשה את קיום עקרון השיויוניות בחינוך. ארבע שנים מאוחר יותר, הקנה חוק החינוך הממלכתי התשי"ג-1953 להורים במגזר העברי את הזכות לבחור את זרם החינוך, שבו יתחנכו ילדיהם (ממלכתי, ממלכתי-דתי, עצמאי), ובכך ביטל את הזרמים הפוליטיים בחינוך. זרם העובדים התאחד עם הזרם הכללי והפך לחינוך הממלכתי ה"חילוני". כמו כן במשרד החינוך נשמר הזרם ההתיישבותי, שהיה לאגף נפרד ושימש בעיקר את זרם העובדים. זרם ה"מזרחי" הפך לחינוך ממלכתי-דתי. אולם, בפועל, התקיים ניהול כפול ופוליטי של משרד החינוך ע"י מפא"י³⁶ תוך אפשרות אוטונומיה לחינוך דתי של המזרחי³⁷, מה שמכונה "הברית ההיסטורית". בד בבד, בשל לחצים פוליטיים, ניתנה גושפנקא לחינוך חרדי עצמאי במימון המדינה, ללא כל מעורבות שלה בתוכנית הלימודים. במסמך "הסטטוס קוו", ששלח דוד בן-גוריון לאגודת ישראל, העניק לה ולפלגים חרדיים אחרים אוטונומיה חינוכית³⁸. החוק אמנם שמר על עצמאותו של החינוך החרדי, אך ביקש לכוון מערכת חינוך אחת, אחידה, כפופה למדינה ולא למסגרות פוליטיות חלקיות. עם קבלת חוק החינוך הממלכתי התשי"ג-1953 עברו הסמכויות החינוכיות, שעד כה היו מפוזרות בידי זרמים שונים, לממשלה (נוי, 1999; רייכל, 2008). בכך, לקחה על עצמה המדינה את משימת חינוך הילדים ושמרה על בלעדיות בתחום חשוב זה. בעשותה כך הפקיעה, למעשה, המדינה מידי ההורים את הזכות לקבוע היכן יתחנכו ילדיהם (נוי, 1999).

לצד הניסיון לבנות חברה בעלת זהות קולקטיבית משותפת המושתתת על ערכי הציונות, למדיניות השיויונית בחינוך היה, מחיר אותו שילמו משפחות העולים, ובעיקר העולים מארצות מוסלמיות. העולים החדשים נדרשו לוותר על הערכים, ועל המנהגים של תרבות המוצא אליה השתייכו, נאלצו לשנות את מבנה המשפחה האופייני להם והתמודדו עם מה שנתפס על ידם ככפייה של חינוך, שאינו תואם את תרבותם (רייכל, 2008). תפיסת "כור היתוך" שהכתיבה המדינה התעלמה אפוא מהרקע התרבותי של הילדים ומשפחותיהם. הציפייה מהעולים הייתה לתהליך מהיר של הינתקות מתרבות המוצא ומשפת המוצא, ולהחלפתן בתרבות ה"צברית"

³⁴ מוסד חינוכי רשמי הוא מוסד חינוכי של המדינה או של הרשות המקומית

³⁵ מוסד חינוכי מוכר הוא מוסד חינוכי אשר קיבל הכרה מהמדינה

³⁶ מפא"י – לימים הפכה למפלגת העבודה

³⁷ המזרחי- לימים הפכה למפד"ל

³⁸ במקביל הוקם במשרד החינוך אגף לחינוך ערבי (ראו התייחסות מפורטת בהמשך הפרק).

ובשפה העברית. ציפיות דומות היו קיימות בקרב אנשי חינוך, אשר סברו בשוגג כי שימוש בשפת המוצא מפריע לרכישת השפה העברית³⁹. לפיכך, עודדו המחנכים את ילדי העולים לדבר בשפה העברית. בנוסף, הילדים רכשו במסגרות החינוכיות ידע ומיומנויות, שלא היו נחלת הוריהם, וספגו ערכים שהיו זרים להם ולמשפחותיהם (נוי, 1999; רייכל, 2008). כל אלה תרמו לניכור גובר בין הילדים ובין הוריהם, אך גם הגדילו את הריחוק בין הממסד החינוכי לבין ההורים העולים (סבר, 1997; 1999).

בשנים אלו הממסד החינוכי נקט במדיניות של הרחקת הורים, כאשר ההצדקה העיקרית שלו הייתה בעיקר חינוכית-חברתית. התפישות הרווחת בקרב מחנכים היו כי הורי הילדים (בעיקר ממשפחות שעלו ממדינות מוסלמיות) לא יכולים לתמוך בלמידה של ילדיהם עקב דלות תרבותית-רוחנית והשכלה נמוכה. לכן, מחנכים פעלו להרחקת הילדים מהשפעת הוריהם וביקשו להעשיר אותם (נוי, 1999). מאידך גיסא, הורים רבים היו טרודים בקליטתם לארץ ובעיות פרנסה, ותפסו את הממסד החינוכי כמי שגוזל ידיים עובדות מהתא המשפחתי ומפריע ליכולתם לשרוד (פרידמן, 1986; 1990). כך קרה, שלמרות שבשנים אלה מקבלת מעורבות ההורים הכרה רשמית ולהורים ניתנת הזכות לקבוע רבע מתוכנית הלימודים בביה"ס, מרבית ההורים אינם מממשים את זכותם (פרידמן, 1989), ומעורבותם במסגרות החינוכיות מצטמצמת למפגשים פורמאליים בלבד, אותם יוזם הממסד החינוכי (חוזר מנכ"ל י"ז, 1996).

לאחר קום המדינה, המדינה לוקחת אחריות, לראשונה, על חינוכם של הילדים הערבים פלסטיניים, עליהם היה מופקד המנדט הבריטי. במשרד החינוך מוקמת המחלקה לחינוך ערבים, אשר הופכת בשנת 1958 לאגף נפרד ואוטונומי במשרד החינוך, ועל האזרחים הערבים מוחל חוק לימוד חובה. אחד ההיבטים של החוק היה חלוקת אחריות בין המדינה לבין הרשויות המקומיות באשר לאחזקת מוסדות החינוך ומימון שכרם של המורים. כדי לממן את יישום החקיקה הטילה הממשלה מס גולגולת על כל תושב ערבי⁴⁰ מעל גיל 18 למימון הוצאות החינוך. מס הגולגולת עורר תרעומת גדולה בקרב הציבור הערבי, וההשלכות המיידיות שלו היו נשירה של ילדים רבים מבתי הספר (אשר משפחותיהם לא יכלו לעמוד בנטל המיסים ונאלצו לרתום את ילדיהם לפרנסת המשפחה על חשבון הלימודים בבית-הספר), וסגירת מסגרות חינוכיות רבות- בעיקר גני ילדים, אשר הרשות המקומית לא עמדה בעלויות הגבוהות לתפעולם ומימנם⁴¹.

בשנים הראשונות לאחר קום המדינה מצב צוותי ההוראה בבתי הספר הערביים היה קשה ביותר: מורים ערביים רבים היו חסרי הכשרה מקצועית מתאימה, וחלקם אף לא סיימו בית ספר יסודי, אחוז המורים הנצריים היה גבוה ביותר (כ-44% מהמורים בעוד שחלקם באוכלוסיה כ-15% בלבד), ומורים יהודים לימדו בבתי הספר הערביים כדי למלא את המחסור הגדול במורים⁴². מוסדות להכשרת המורים הערביים קמו, אמנם, בראשית שנות החמישים, אך רק בשנות ה-80 ההכשרה בהם הופכת למשמעותית וממושכת (3 שנים לעומת 12 שבועות בסמינרים למורים ערביים בעבר) (אלחאג', 1996).

³⁹ כיום ידוע ממחקרים כי תפיסות אלה אינן נכונות.

⁴⁰ המס הוטל על כל תושב ערבי שהתגורר ביישוב ללא סטטוס מוניציפאלי, ללא התחשבות במצבו הכלכלי. חשוב להזכיר כי בתקופה זו היו רק 3 רשויות מוניציפאליות בעלות סטטוס רשמי (אלחאג', 1996). היהודים לא נדרשו לשלם מס דומה כי התגוררו ביישובים שהיו ברשויות מוניציפאליות בעלות סטטוס רשמי אשר מימנו את חלקן בחינוך.

⁴¹ כך נכתב בדו"ח של מנהל המחלקה לחינוך ערבי בשנת 1955 (אלחאג', 1996).

⁴² מוזכר כי בשנת 1950 כ-13.5% מהמורים בבתי הספר הערביים היו יהודים (אלחאג', 1996).

תחת הממשל הצבאי, שפעל בשנים 1949-1966, נערך פיקוח הדוק על המורים, ונאסרה עליהם מעורבות פוליטית. במקרה של חשד למעורבות בהסתה נגד ישראל היה הממשל הצבאי מעורב במינוי ובפיטורין של מורים ערביים. עקב כך התרחקו המורים מכל פעילות פוליטית אשר עלולה לגרום לפיטורין או לחוסר קידום. יחד עם זאת, כאליטה המשכילה הייתה ציפייה (של האוכלוסיה הערבית) מהמורים שיהיו למופת ודוגמא וכי ישתלבו בהנהגה המקומית ביישובים הערביים. ציפייה זו לא התממשה וגרמה מחד לאכזבה בקרב האוכלוסיה הערבית ולתסכול בקרב המורים הערביים (אלחאגי, 1996).

למעט מאבקים ספורים, בהם נרתמו ההורים להפגין כנגד פיטורין של מורה זה או אחר (אלחאגי, 1996), לא מוזכרת בספרות המקצועית כל התייחסות ליחסים בין משפחות הילדים הערביים לבין הממסד החינוכי. עם זאת, ייתכן כי מס הגולגולת והשלכותיו הכלכליות-חברתיות על האוכלוסיה (בעיקר האוכלוסיה החלשה), הרכב המורים בבתי הספר, יחד עם חוסר הייצוג ההולם למורים המוסלמים וחוסר מעורבות של המורים בחיי הקהילה השפיעו לרעה על מערכת היחסים בין משפחות הילדים לבין המורים, שהיו נציגי הממסד החינוכי. נראה כי מיסוד הסוציאליזציה הציונית במערכת החינוך, יחד עם חשדנות, שאפיינה את היחסים כלפי האוכלוסיה הערבית, שחייתה תחת ממשל צבאי עד שנת 1966, הקשו על התפתחות החינוך הערבי במדינה (אלחאגי, 1996; פסטרנק, 2003; רייכל, 2008).

על אף שאיפות והצהרות לבניית חברה מאוחדת ושוויונית, ועל אף ניסיונות לשוות למערכת החינוך אופי ממלכתי-שיווני, נזרעו הזרעים לבידול לאומי, עדתי ודתי, אשר המשיך לפעול בחסות המדינה. מבנה מערכת החינוך שהתגבש אחרי קום המדינה היה, כאמור, תוצר של הסכמים קואליציוניים ומאבקי כוחות פוליטיים. למרות רצונו של בן גוריון להפוך את המערכת לממלכתית, ניסיונו נחל הצלחה חלקית בלבד. תמונת המצב היא שגופים שונים במשרד החינוך מנהלים את החינוך הממלכתי ה"חילוני", הממלכתי דתי, החרדי והערבי, שסבל במשך השנים מהפליה (אדלר ובלס, 2003; בלס ואדלר, 2009; יונה, 2005; סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009; פסטרנק, 2003).

הבידול בחינוך מתבטא גם בבידול גיאוגרפי. בעשור הראשון לחיי המדינה, נוצרה הפרדה בפועל בין ילדים ותיקים לבין ילדי עולים, ששוכנו בעיירות פיתוח, במעברות ובשכונות. ילדי העולים התחנכו, אפוא, בגני ילדים ובבתי ספר נפרדים ושונים מאלו של ילדי הותיקים. עולים אשכנזים הצליחו להשתלב די מהר במערכת החינוך של הותיקים בשל דימיון תרבותי בינם לבין החברה הקולטת, ובינם לבין הגנות והמורים. הבידול החרף ביותר היה של עולים ממדינות מוסלמיות (נוי, 1999). אדלר (1999) טוען שהחברה המרובדת שהלכה והתגבשה בארץ בשנים הראשונות אחרי הקמת המדינה הפתיעה את קברניטיה, שהרי הם התכוונו להקים חברה "יהודית חדשה, צודקת, שבה הפערים הכלכליים-חברתיים מעטים" (שם, עמ' 136).

הבידול בין קבוצות שונות מתבטא גם בהפרדה הקיימת מאז קום המדינה בין ילדים דתיים לחילוניים, הלומדים במוסדות שונים ונפרדים. המפגש הראשון בין שתי אוכלוסיות אלו חל לעיתים בצבא. הילדים החרדים והערבים לומדים גם הם במסגרות נפרדות⁴³ ועקב אי שרותם בצבא נמנע המפגש בינם לבין ילדים אחרים.

⁴³ הערבים והיהודים לומדים ברוב המקרים בנפרד למעט למידה משותפת המתרחשת בקומץ יישובים מעורבים.

ניסיונות מחאה מצד מי שמצאו את עצמם בעל כורחם בשולי החברה לא אחרו לבוא. אירועי ואדי סאליב ב-1959 היוו מחאה של מזרחיים כנגד מה שנתפס על ידם כקיפוח של שלטון מפא"י, תוך הפגנת סולידאריות עם התושבים הפלסטינים⁴⁴. על אף דיכוי המאבק, העוינות, של מזרחיים ופלסטיניים נגד שלטון מפא"י, כמו גם תחושות הקיפוח כלפי השלטון, שלתפיסתם התנער מאחריות כלפי חלק מאזרחיו, המשיכו לכרסם בחברה המתהווה.

בסוף שנות ה-50, עם גילויים של פערים בהישגים לימודיים בין קבוצות אתניות שונות, החלה מדיניות של טיפוח אינטנסיבי ובחלקו נבדל של הילדים, שהישגיהם נמצאו כנמוכים. בתי-ספר סווגו בתקופה זו כ"טעוני טיפוח" על בסיס שלושה קריטריונים: שיעור התלמידים המזרחיים בבית הספר; רמת ההישגים הממוצעת בביה"ס; ורמת המבנים והציוד (פסטרנק, 2003). כחלק מהמאמץ להביא למיצוי הפוטנציאל של חלק מהילדים טעוני הטיפוח, הוצאו חלק מהילדים, המוכשרים ביותר, מבתי"ס שלהם בעיירות הפיתוח ובשכונות, ונשלחו לפנימיות מעולות (דוגמת בויר). בפנימיות אלה קיבלו התלמידים חינוך איכותי, אולם, יחד עם הניתוק הפיסי מהבית, לעיתים הייתה תחושה כי התלמידים נדרשו להתכחש למורשת התרבותית של הוריהם. כל אלו הערימו קשיים על התלמידים ועל משפחותיהם, והתסיסו רגשות קשים של עוינות ומרידות, שעתידיהם להתבטא לימים במחאה פוליטית. בנוסף, מדיניות הטיפוח תקצבה בניית בתי-ספר מקצועיים עבור התלמידים שהישגיהם הלימודיים היו נמוכים. ורגן ונתן (2006) מציינים ש"בעשורים הראשונים לקיומה של מדינת ישראל נתפס החינוך המקצועי והטכנולוגי כמסלול נחות לעומת החינוך העיוני, בין השאר משום שהתבסס על "הסללה" (מיון תלמידים למסלולים שלא על-פי רצונם) ובשל הגבלת הנגישות של רוב התלמידים בנתיב זה לבחינות הבגרות" (שם, עמ' 7). אחרים טוענים שההפנייה לחינוך מקצועי רק העמיקה את הפערים בין ילדי האשכנזים והמזרחיים בארץ (סבירסקי, 2009; סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009; פסטרנק, 2003). כנגדם, טוען אייזנברג (2006) שהמסלול הטכנולוגי-מקצועי עשוי לתרום הן לכלכלת המדינה והן לתחושת המסוגלות העצמית של נערים, שמכשירים עצמם טוב יותר באמצעות חינוך זה להתמודדות עם אתגרי החברה הטכנולוגית.

התפתחות נוספת נוגעת לחינוך לגיל הרך. עקב הנתק בין הגן לבית הספר, הפעילו הגנות לחץ כדי להכניס את כיתה א' למערכת החינוך לגיל הרך, תוך חיבור עקרונותיה של ה"כיתה הפעילה". כיתה א' הפכה לחוליה מגשרת בין החינוך הלא פורמאלי בגן לחינוך היותר פורמאלי בבית הספר (ניר-יניב, 1990). כך, בדומה למדינות רבות בעולם, התגבשה הגדרה של טווח גילאים רחב לגיל רך (לידה עד 8 שנים). עם זאת, ארגונית ומנהלית האחריות על חינוך הילדים ב"גיל הרך" נשארה מחולקת בין שני אגפים של משרד החינוך (גילאי 6-3 באחריות האגף הקדם יסודי, מכיתה א' באחריות האגף היסודי).

יצוין עוד, שבמדינת ישראל, עד ימים אלו, על אף מאבקים ממושכים, שהתנהלו במהלך השנים, לא מוסדה האחריות על חינוכם של ילדים מלידה עד 3 שנים בחוק, והאחריות על ילדים צעירים אלו הייתה של משרד הסעד, שהתחלף במשרד העבודה והרווחה, ועברה, עקב הסכמים קואליציוניים, למשרד התמ"ת. בנוסף, האחריות על ילדים בני 4-3 עברה ממשרד הסעד למשרד החינוך. הרחבת חוק חינוך חובה והכללתם של בני ה-4-3 (תיקון 16) נעשתה בשנת 1984 (תשמ"ד). החוק עצמו לא הוחל במלואו עד עצם היום הזה (על כך ראו בהמשך). בשנות ה-60, על אף שהחוק

⁴⁴ הפגנת הסולידאריות התבטאה בדרישה לביטול הממשל הצבאי.

לא חייב זאת⁴⁵, המדינה לקחה על עצמה, בלחץ המחנכות, את הקמתם ומימונם של גני ילדים לילדים בני 3-4 בישובי העולים, ובשכונות המצוקה. מימון השהות של ילדים אחרים חל על הוריהם, ושכה"ל היה מדורג. הפעלת החוקים יחד עם סבסוד החינוך לגיל הרך לילדי עולים וילדים "נצרכים" אחרים תרמו לכך שאחוז הילדים, המבקרים במסגרות חינוכיות לגיל הרך בארץ, נחשב לגבוה בקנה מידה עולמי⁴⁶ (אדלר, 1999; ניר-יניב, 1990; פסטרנק, 2003).

בשני העשורים הראשונים, שלאחר קום המדינה, אף שהמדינה השקיעה בטיפוח אינטנסיבי של ילדים, לא נעשה מאמץ לבנות ברית עם משפחות הילדים. התפיסה הדומיננטית, שאיפיינה את הקשר עם המשפחות, הייתה **תפיסה של הפרדה**. במקביל, הורים רבים (בעיקר הורים ממוצא מזרחי), אשר לא הרגישו מזוהים עם מערכת החינוך, התרחקו ממנה ואף טיפחו עוינות כלפיה וכלפי מוסדות השלטון⁴⁷ (פרידמן, 1990). תחושות אלו קיבלו תוקף כאשר ההורים תפסו את חוק לימוד חובה כפוגע ביכולתם להתפרנס. ניתן לראות, אפוא, שני מקורות מרכזיים שתרמו לריחוק בין משפחות הילדים לבין הממסד החינוכי. האחד, קשור להתעלמות של ההנהגה הציונית בארץ מהשונוות התרבותית של הילדים ושל משפחותיהם. השני נוגע לניסיון של המדינה להגן על זכויות הילדים (הזכות לחינוך). בעשותה כן, כפתה המדינה על ההורים, ללא כל דיון עמם, ויתור על השתתפות הילדים בפרנסת המשפחות.

בלחץ המחאה הציבורית, ומתוך ניסיון לפתור את בעיית הפערים הגדלים בין ילדי הותיקים לבין ילדי העולים מתחיל, כדברי פרידמן (1990), בשלהי שנות ה-60 גישוש של המערכת מתוך ניסיון ליצור קשרים עם הורי הילדים.

השתקפות המדיניות בחוזרי מנכ"ל

חוזרי מנכ"ל כוללים הוראות פנימיות של מנכ"ל משרד החינוך, המתרגמות את רוח החוקים להנחיות, שאמורות להשפיע על הפרקטיקה של מחנכים בשדה. חוזרי המנכ"ל, שפורסמו בשנות ה-50 וה-60, מצביעים על ניסיון של מערכת החינוך לגבש נוהלים לעבודה החינוכית. עם זאת (כמצוין בפרק של ברסטל-גינת במסמך הוועדה בנושא קשרי משפחה- מסגרת חינוך בגיל הרך, העוסק בנושא זה), בשונה מחוקים, אין להם מעמד נורמטיבי מחייב.

חוזרי המנכ"ל הראשונים פורסמו אחרי החלת חוק חינוך ממלכתי, בשנת 1953. בתקופה המתוארת בפרק זה (עד שנת 1967) כמות החוזרים היא דלה, ועיון בהם מעלה מעט מאוד התייחסות לעבודה עם משפחות- הילדים או התייחסות נפרדת לגני ילדים.

בניתוח חוזרי המנכ"ל ייבחנו שתי סוגיות מרכזיות: מאפייני השיתוף בין הממסד החינוכי לבין משפחות הילדים; מידת האחריות, אשר לוקחת המדינה על חינוך הילדים, במצבים שונים, בהם נדרשת נטילת אחריות.

שיתוף הורים

⁴⁵ חוק לימוד חובה חל על בני 5 ומעלה.

⁴⁶ ניר יניב (1990) מציינת אחוזי השתתפות של ילדים בני 3-6 בגני הילדים הציבוריים, אולם אדלר ובלס (2003) קובעים שהנתונים אודות שיעור ההשתתפות של ילדי הגנים בחינוך הציבורי עד לשנות האלפיים אינם אמין. לכן אין ציון של מספרים מדויקים של שיעור ההשתתפות של הילדים בישראל לעומת מדינות אחרות בעולם, אלא ציון מגמות השתתפות, שנחשבות למבוססות ביותר.

⁴⁷ בתקופה זו החזיקה בשלטון, כאמור, מפא"י.

נושא בולט, שעולה בהקשר זה, נוגע **להסדרת תשלומי הרשות (התרומות)**⁴⁸ שמותר לגבות מהורי הילדים. ההנחיות בנושא זה קובעות במדויק מהו שיעור התרומות, שניתן לצפות מהורי הילדים לשלם. כמו כן, נקבע לראשונה העיקרון **שאינו למנוע שירות מילדים שהוריהם אינם מסוגלים לשלם**. סעיף זה הוא ביטוי לרוח החוק וניסיון לממש עיקרון של שיוויוניות בין הילדים. בד בבד, מוצעת לראשונה בשנת 1965 האפשרות להורים לשכור ולממן מורה לחינוך ריתמי-מוזיקאלי לגן. ניתן לראות בהצעה זו הסנונית הראשונה ליצירת בידול בחינוך בין ילדים, שהוריהם יכולים לממן העשרה כזו, לבין אלו שאינם יכולים לעשות כן. מאוחר יותר התפתחה מיוזמה זו תוכנית התל"ן (תוכנית לימודים נוספת) במימון ההורים. מעניין לציין כי היוזמה היא של משרד החינוך, והמימון להפעלתה נדרש מההורים.

ביטוי נוסף לשיתוף ההורים נוגע **לאסיפת ההורים**. לראשונה מוזכרת אסיפת ההורים ומתוארת חשיבותה: "לפעולה זו של ארגון ההורים נודעת חשיבות רבה לעבודה החינוכית בבית הספר" (חוזר מנכ"ל י"ח/6, 1957) בחוזרים מהשנים 1957/1958.⁴⁹

אחריות של המדינה על החינוך

הנושא הנוסף שטופל באמצעות חוזרי מנכ"ל בתקופה זו היה **הסדרת החינוך לגילאי 3-4** (שלא נכללו בחוק חינוך חובה) בכלל, ופטור מתשלום שכ"ל להורים מישובי עולים ומשכונות מצוקה⁵⁰

51

לסיכום, אחד ההסברים למיעוט ההנחיות, שנוגעות לשיתוף ההורים, הוא שלא הושם דגש, בתקופה זו, על הרכיב של שיתוף ההורים במכלול העבודה חינוכית, שמוסדרת באמצעות חוזרי המנכ"ל. הסבר אחר הוא שהעיסוק המצומצם בסוגיות אלו משקף, הלכה למעשה, את מדיניות ההפרדה ממשפחות הילדים, אשר אפיינה את העשייה החינוכית במדינה בשני העשורים הראשונים לקיומה.

זאת ועוד, אופן כתיבת ההנחיות בחוזרי המנכ"ל, שהוזכרו לעיל, מצביע על כך שההנחיות הונחתו על ההורים וכי לא הייתה מודעות ו/או נכונות לשיתוף שלהם בתהליכי קבלת ההחלטות. למשל, נכתב כי הורים מיודעים באמצעות אסיפות ההורים, אך לא הייתה ציפייה שאסיפת ההורים תהיה הזדמנות לדיאלוג בינם לבין הצוותים החינוכיים.

כמו כן, רוח ההנחיות שבחוזרים מרמזת על שתי תפיסות מנוגדות. האחת, תפיסה שיוויונית של הילדים, שבאה לידי ביטוי במימון החינוך של ילדים בני 3-4, שיד הוריהם אינה משגת. והאחרת, תפיסה אי-שיוויונית, שמאפשרת, להורים לרכוש העשרה לילדיהם. נראה כי על אף הנתק בין משפחות הילדים לבין הממסד החינוכי, המדינה מנסה לממש את חלקה באחריות על חינוכם של

⁴⁸ מעט ההתייחסויות הקיימות (לדוגמה חוזר ט"ז/1 (1955), חוזר ט"ז/6 (1956), חוזר כ"ה/1 (1964) וחוזר וכו"ו/1 (1965) עוסקות בהסדרת "תרומות ההורים" למוסדות החינוך.

⁴⁹ בחוזרים י"ח/6 (1957) וי"ט/1 (1958) מופיעה הנחיה שקוראת לקיים **אסיפות הורים** "בהקדם" (ללא כל פירוט לגבי התכנים שאמורים להיות מכוסים באסיפות הורים אלו ולנושאים שבעליהם יכולים ההורים להשפיע על העשייה החינוכית).

⁵⁰ חוזר כ"א/6 (1961) הסדיר את מעבר הטיפול בחינוך ילדים בני 3-4 ממשרד הסעד למשרד החינוך, והציע הנחיות ראשוניות לטיפול בתשלום ובדרכי הפעלת הגנים.

⁵¹ חוזר מיוחד כ"ו (1966) הציע פירוט לגבי דרכי הפעלה של גנים "שאינם רשמיים" ולגבי מנגנון המימון שלהם.

ילדים צעירים, על ידי הבטחת השתתפותם של כל הילדים במסגרות חינוכיות, ותוך סבסוד הילדים ממשפחות, שידם אינה משגת לקנות שירותי חינוך לגיל הרך.

תקופה שלישית: שנות השבעים והשמונים (1968-1985) **מטיפוח נפרד ונבדל לניסיון ליצור אינטגרציה ושיח עם הורי הילדים**

בשנות ה-50 וה-60 וה-70 השקיעה המדינה, במסגרת "מדיניות הטיפוח", בחינוך אינטנסיבי לקבוצות בעלות הישגים נמוכים בגני הילדים ובבתי הספר. מדיניות זו השתקפה בגידול רציף והדרגתי של תקציב החינוך. ואכן, בשנות השבעים של המאה ה-20 המשיך תקציב החינוך לגדול בשיעור שנע בין 7% ל-10% לשנה (איכילוב, 2010). על אף ניסיונות אלו נמצאו פערים גדולים בהישגים בין ילדי העולים ממוצא מזרחי לבין ילדים ממוצא אשכנזי ובין ילדים מהמגזר היהודי לילדים מהמגזר הערבי (אדלר וסבר, 1984; אלחאגי, 1996; ניר-יניב, 1990; סבירסקי, 2009; פסטרנק, 2003; פרידמן, 1990). כמו כן, התפרסמו בשנות ה-70 מחקרים אשר הצביעו על קשר הדוק בין מעורבות ההורים (אשר לעיתים התבטאה בעידוד הילדים ללמידה) לבין ההישגים הלימודיים של ילדיהם (לדוגמה, Keith, 1986). כל אלה הובילו לכך שבמהלך שנות ה-70 נערכו שינויים במדיניות החינוכית, בניסיון לטפל בבעיית ההישגים הנמוכים של ילדים, המשתייכים למשפחות מרמות סוציו-אקונומיות נמוכות, ובפערים בינם לבין הילדים, שבאים מסביבה "מבוססת".

לשם כך ננקטו מספר צעדים. ראשית, אומצה מדיניות חדשה של אינטגרציה, ובשנת 1968 יושמה ה"רפורמה" בחינוך היסודי⁵². במסגרת רפורמה זו נבנו חטיבות הביניים, שהכילו כיתות מעורבות מבחינה עדתית. כמו כן נבנו בתי-ספר "מקיפים", שכללו כיתות עיוניות ומקצועיות גם יחד, בהם ניתן "ייעוץ והכוון" לצורך התאמת מסלול הלימודים לכישורי הילדים (רסניק, 2009). שנית, באותה השנה (1968) הוטל על דינה פטלסון לחקור את הקשר בין בית-הספר לבין משפחות הילדים. המלצותיה, אשר אומצו כשנה לאחר מכן ע"י המזכירות הפדגוגית, כללו התייחסות לצורך של הממסד החינוכי להידוק הקשרים בין בתי הספר לבין משפחותיהם של הילדים "טעוני הטיפוח". וכך, לאחר שנים של ניתוק בין משפחות הילדים לבין מערכת החינוך, מתחנכים רבים מצאו עצמם משקיעים מאמצים ניכרים להידוק הקשר עם ההורים (פרידמן, 1990). המדיניות המוצהרת עסקה בצורך ב**תיאום** בין שתי סביבות חשובות אלה, **בטיפוח יחסים** בינאישיים מכבדים בין ההורים, התלמידים והמתחנכים, **בשיתוף פעולה** בין הורים ומתחנכים (בכל הקשור לשלומם הגופני והנפשי של התלמיד), **בעידוד מעורבות הורים בפעילויות** בית ספריות וב**כבוד לתרבות ולמסורת**, המקובלת בבית התלמיד (פרידמן, 1989). משנות השבעים ואילך הלך והתהדק הקשר בין ביה"ס לבין משפחות הילדים, והורחב הקשר בין ביה"ס לקהילה כולה. בשנים אלה גברה ההכרה שלמערכת יחסים איכותית עם משפחות הילדים ועם הקהילה תרומה משמעותית לעשייה החינוכית בביה"ס (פרידמן, 1989).

⁵² נציין שמדיניות האינטגרציה, נובעת מהחלטות הכנסת משנת 1968, שאימצה את המלצותיה של וועדה פרלמנטארית, אשר בחנה את החינוך היסודי והעל יסודי בישראל. עקרון האינטגרציה בחינוך נקבע ברמה של מדיניות בעקבות סדרת החלטות של משרד החינוך ובג"צ אשר עיגנו אותו כערך חברתי מרכזי ולא בחקיקה (איכילוב, 2010).

למרבה הצער, הרפורמה בחינוך ותוכנית האינטגרציה לא השיגו את התוצאות המצופות, בין היתר גם בשל יישום חלקי ולא לגמרי נאמן לכוונות קברטיני החינוך. על אף שמחקרים מתעדים תהליך של צמצום פערים בין תלמידים מבוססים לתלמידים חלשים באחוז ההשתתפות בחינוך הממלכתי ובהישגי התלמידים, טוענים החוקרים כי פערים אלה הם עדיין גדולים ובלתי סבירים בחברה דמוקרטית. הם מסיקים שעל המדינה לנקוט במדיניות של העדפה תקציבית מתקנת, המיועדת לתלמידים החלשים (אדלר ובלס, 2003; בלס ואדלר, 2009). ראוי עוד לציין שבין הגורמים שהביאו להכשלתה של מדיניות האינטגרציה במערכת החינוך היה השימוש בדרכי הוראה, שהעמיקו את הבידול בין הקבוצות השונות. למשל, שיטת ההוראה לפי הקבוצות (אדלר, 1999), והרחבת מסלולי הלימוד המקצועיים, אליהם נשלחו חלק גדול מהילדים ממוצא מזרחי, ובהמשך ילדים עולים מחבר המדינות ומאתיופיה⁵³ (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009).

גורמים נוספים שתורמו לחוסר ההצלחה של תוכנית האינטגרציה היו המאבק המשפטי והפוליטי, שניהלו משפחות מבוססות, הן מהחינוך הממלכתי והן מהחינוך הממלכתי-דתי (איכילוב, 2010; סבירסקי, 2009; סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009; פסטרנק, 2003), ונסיגתו של משרד החינוך, מהתוכנית ומהניסיון לממש את מדיניות סגירת הפערים (איכילוב, 2010; סבירסקי, 2009).

גם החינוך הקדם-יסודי עבר שינויים במהלך הרפורמה. ניר-יניב (1990) מציגה ארבעה עקרונות, שהנחו את העבודה בגני הילדים בשנות ה-70: אינדיווידואליזציה, אינטגרציה, שיתוף הורים, והתפתחות המחנכת. כביטוי לניסיון החדש להידוק הקשר עם משפחות הילדים, השיקו ניר-יניב וגבריאל את תוכנית קדמ"ה – קבוצות דיון מחנכים הורים (גבריאל, 1988; ניר-יניב, 1990). תוכנית זו נבנתה על בסיס חוסר הנחת מאופי הקשרים עם הורי הילדים בשנות ה-50 וה-60, וצמחה מתוך תחושות הניכור, שחשו ההורים כלפי הממסד החינוכי. מטרות קדמ"ה הוגדרו: כ"1. חיזוק הדימוי העצמי של הורי הילדים, והגברת המודעות לחשיבות תפקידם החינוכי; 2. הגברת המודעות לחשיבות הקשר הורים-ילדים, והערכה לרקע התרבותי של משפחות הילדים; 3. העשרת התוכנית בגן הילדים בתכנים, המאפיינים את מגוון התרבויות של של עדות ישראל; 4. יצירת דיאלוג שוויוני בין המחנכים להורי הילדים" (ניר-יניב, 1990, עמ' 75). מידת היישום של התוכנית והשפעתה ארוכת הטווח על אופי הקשרים בין מחנכות להורי הילדים לא נבדקו לעומק. בנוסף, בתקופה זו הלכו ונבנו תוכניות לימודים חדשות, במסגרת העשייה החינוכית לגיל הרך. למשל, תוכנית מט"ל⁵⁴, סיפורי המקרא לגיל הרך⁵⁵, תוכנית הלשון לגיל הרך⁵⁶ ותוכנית "מעגל הקסם"⁵⁷. כמו כן, הוקמה בשנת 1966 הטלוויזיה החינוכית, בתמיכת משרד החינוך, אשר התקבלה ע"י הגננות באהדה רבה. הקשר עם ההורים טופח באמצעות תוכנית הטלוויזיה "קשר משפחתי", שהייתה תכנית הייעוץ, הראשונה מסוגה, בישראל. בתוכנית זו משפחות מגוונות התנדבו לעלות לשידור כדי לקבל ייעוץ מקצועי ממומחים בנושאים, שכללו דילמות ולבטים שקשורים בין היתר בחינוך ילדים.

⁵³ דו"ח מבקרת המדינה משנת 1993 העלה כי בניגוד להוראות משרד החינוך, בכ-26% מחטיבות הביניים בחינוך הממלכתי-דתי יש הסללה, כלומר כיתות מקבילות עם רמת לימודים שונה. זאת ועוד, חלק ב' של יום הלימודים, שהיה חלק מהרפורמה המתוכננת והיווה נדבך חשוב בשילוב החברתי של התלמידים, בוטל (איכילוב, 2010).

⁵⁴ תוכנית מט"ל- מדעי טבע לילדי הגן. ראו גם אצל שטכל, 1984

⁵⁵ סיפורי המקרא לגיל הרך, 1974

⁵⁶ תוכנית הלשון לגיל הרך, שושנה שיטאי, משרד החינוך והתרבות ות"ל.

⁵⁷ "מעגל הקסם", 1984

שנות ה-70 מצטיירות כשנים אינטנסיביות בכל הקשור לקשר בין מסגרות החינוך בכלל, ומסגרות החינוך לגיל הרך בפרט, לבין הממסד החינוכי והרשות המחוקקת. בשנת 1970 מורחב חוק לימוד חובה, והוא מוחל על ילדים בני 4-5 שנים. בשנת 1979 מורחב פעם נוספת החוק, ומוחל מאז עד לגיל 16 שנים. באותה שנה גם מוכנס תיקון לחוק לימוד חובה, שכולל את התאמתו לחינוך המיוחד. ניר-יניב (1999) מתארת, שכמפקחת ארצית על גני הילדים וכנציגת המחנכות לגיל הרך, הייתה שותפה בקבלת החלטות ובחקיקה. היא מעריכה כי לפעולותיה של הוועדה לחינוך קדם-יסודי (בשיתוף נציגות הפיקוח, ההדרכה והרשויות המקומיות) הייתה השפעה על קבלת התיקון בחוק לימוד חובה והתאמתו לחינוך המיוחד, ומציינת את השפעת הוועדה לחינוך קדם-יסודי על מדיניות החינוך (ניר-יניב, 1999).

בשנת 1984 הוכנסה הרחבה נוספת לחוק לימוד חובה (תיקון 16-תשמ"ד), שאמור היה לחול על ילדים בני 3-4 שנים. החלת חוק זה היא חלקית והפעלתו נדחתה שש פעמים במהלך השנים, במסגרת חוק ההסדרים (וורגן, 2009). כל זאת לא השפיע על השיעור הגבוה של הילדים השוהים במסגרות חינוכיות בגילאים אלה⁵⁸ (ניר יניב, 1990).

נראה כי הניסיון ליישם את מדיניות האינטגרציה בחינוך בשנות ה-70 ציין סוף של עידן המעורבות הממשלתית העמוקה במערכת החינוך. איכילוב (2010) טוענת כי חקיקת חוק לימוד-חובה וחוק חינוך ממלכתי והחלטה על הנהגת אינטגרציה במסגרת הרפורמה משנת 1968 "מלמדים על מחויבותה של המדינה לכינונה של מערכת חינוך ציבורית, במימון ציבורי ובאחריות המדינה, תוך ראיית החינוך ככלי שלטוני שתכליתו לסייע בהשגת יעדים קולקטיביים, כגון מיזוג גליות, פתרון בעיות חברתיות, השגת שוויון חברתי וחינוכם של אזרחי המחר. שיקולים כלכליים הובאו בחשבון, אולם לא הניאו את המחוקקים והממשלה מהעמדת צורכי החינוך בראש סדר הקדימויות הלאומי ובהשקעה מאסיבית של כספי ציבור בחינוך". (איכילוב, 2010, עמ' 42).

התמורות בנושאי החינוך בכלל, והקשר עם משפחות הילדים בפרט, מתרחשים על רקע אירועים חשובים במדינה ובחברה הישראלית: שתי מלחמות גדולות (מלחמת ששת הימים ב-1967, ומלחמת יום כיפור ב-1973), שהובילו, בין היתר לפילוג בחברה הישראלית; צמיחתה של תנועת מחאה חברתית (תנועת הפנתרים השחורים קמה בראשית שנות ה-70); ומהפך פוליטי (1977). את השפעת התמורות הפוליטיות הללו על החברה ועל החינוך בישראל עתידים להרגיש היטב בעשורים הבאים.

בחינוך הערבי חלו מספר שינויים מרכזיים בתקופה זו. מבחינה מנהלתית הטיפול במגזר הערבי עבר בשנת 1970 למחוזות השונים כחלק מהטיפול באוכלוסית התלמידים בארץ. החינוך עולה על סדר היום הציבורי במגזר הערבי ורשויות מקומיות משקיעות כספים בשיפור מבני מוסדות

⁵⁸ נתוני הלמ"ס מצביעים על גידול בשיעור השתתפות הילדים בני 3-4 שנים בגני הילדים ועל הפחתה במספר הילדים השוהים בגני ילדים פרטיים לעומת עלייה בשיעור השתתפותם בגני הילדים הציבוריים בין השנים 1972 – 1986. למשל, בקרב בני ה-3 בשנת 1972 שיעור ההשתתפות היה 47,400 ילדים (מתוכם 26,400 בגנים ציבוריים), בשנת 1986 שיעור ההשתתפות היה 66,600 (מתוכם 52,400 בגנים ציבוריים). בקרב בני ה-4 בשנת 1972 שיעור ההשתתפות היה 51,200 ילדים (מתוכם 38,500 בגנים ציבוריים), בשנת 1986 שיעור ההשתתפות היה 69,200 (מתוכם 67,500 בגנים ציבוריים) (שנתון סטטיסטי לישראל, 1973; 1986).

החינוך⁵⁹. רמת ההשכלה של מורים ערביים עלתה⁶⁰, חלה ירידה ניכרת בשיעור המורים הערביים הלא-מוסמכים (מ- 55% ל-22%), ומורים ערביים מעורבים יותר בכתיבת תוכניות לימוד⁶¹. הציפייה הייתה שכל אלה יתרמו לשיוון במתן השירותים בין המגזר הערבי ליהודי וכי הפערים בין תלמידי שני מגזרים אלו יצומצמו. אולם, טוען אלחאגי (1996) הפערים הלכו והתרחבו. הוא מסביר שלשינוי הארגוני במשרד החינוך, אשר הפך את האגף לחינוך ותרבות לערבים לגוף מתאם ללא סמכויות של ממש, ולחוסר הייצוג של מורים ערביים במשרד החינוך (כ-3% בלבד בשנת 1983) הייתה תרומה רבה להרחבת הפערים. כמו כן, בעוד שבחינוך היהודי הייתה הקצאת משאבים לתוכניות טיפוח, לתלמידים הערביים לא הייתה הקצאת שעות טיפוח⁶² בטענה שהם אינם סובלים מההשלכות של מעבר תרבותי (כפי שסבלו ילדי העולים ממוצא מזרחי).

שתי מגמות מנוגדות בולטות בתקופה זו באשר לסוגיית הקשר בין הורי הילדים לבין המורים הערביים. אלחאגי (1996) מתאר ניצנים של קשר חיובי בין מורים למשפחות התלמידים בעיקר סביב הירתמותם של ההורים לשיפוץ מוסדות החינוך ברשויות המקומיות הערביות. לעומתו טוענים מיעארי ודיאב (2005) שבימי המלחמות, עקב התחזקה הזהות הלאומית הערבית והחלשות הזהות הישראלית בקרב ערביי ישראל, הקשר בין מורים למשפחות הילדים אופיין בעוינות ובריחוק. הם מסבירים כי המורה הערבי, בשנים אלו, היה שרוי בקונפליקט נאמנות. מחד הציפייה של החברה הערבית ממנו הייתה כי יהיה נאמן לערכים הלאומיים של החברה הערבית, ומאידך גיסא הציפייה של הממסד החינוכי הייתה כי יהיה נאמן למדינה. מורים ערביים, התקבלו לעבודה לאחר סיווג בטחוני ו"משום כך המורים נחשבים בעיני הורים רבים לסוכני השלטון, כי הם מתמנים מטעמו ומשרתים אותו" (שם, עמ' 543). אירועים כמו מלחמת לבנון, אשר אסור היה למורים הערביים לעסוק בהם, הגבירו את הקונפליקט הפנימי של מורים רבים ותרמו לתחושת הניכור הגוברת בינם לבין הורי התלמידים.

השתקפות המדיניות בחוזרי מנכ"ל

בשנות ה-70 והמחצית הראשונה של שנות ה-80 מגובש הפורמט של חוזרי מנכ"ל, ובתוך כך גם הקשר עם משפחות הילדים.

שיתוף הורים

בחוזרים שמתפרסמים החל משנות ה-70 הולכים ומתגבשים קריטריונים לתשלומי הורים. ניתן לראות כיצד לאורך השנים גדל היקף ההנחיות בנושא זה ומשתנה מבחינה צורנית⁶³ וארגונית. למשל, בשנת 1983, כחלק מההיערכות לתחילת שנת לימודים, מפרסם משרד החינוך התייחסות

⁵⁹ בתקופה זו חל גידול משמעותי במספר הילדים והילדות המבקרים בגני ילדים במגזר הערבי (אלחאגי, 1996).

⁶⁰ למשל, שיעור המורים האקדמאים עלה ל-21% מכלל המורים הערביים (אלחאגי, 1996).

⁶¹ למשל, "האזרחים הערביים בשיראל" (אלחאגי, 1996).

⁶² הקצאת שעות הטיפוח החלה בשנת 1994 (אלחאגי, 1996).

⁶³ בחוזר ט"ז/1 (1955) מופיעה לראשונה התייחסות ל"תרומות הורים" בסעיף קטן בתוך חוזר המנכ"ל, וחוזר מיוחד התשמ"ג שכפול/26 (1983) מתייחס כולו ל"תרומות הורים" בשנת הלימודים תשמ"ד. נפנה את תשומת הלב למינוח "תרומות הורים", למרות שמדובר בתשלומי חובה.

בחוזר מיוחד⁶⁴ לתרומות הורים. בחוזר זה ישנה התייחסות לשיעור התשלום, להפרשות לוועדי ההורים, תוך ציון מפורש של מטרת הכספים⁶⁵ ומה אסור לממן בעזרתם⁶⁶. כבשנים קודמות, יש אזכור "שאינן לנקוט אמצעים נגד תלמידים, שהוריהם לא הרימו תרומה למוסד"⁶⁷. עם זאת, לא ברור האם משרד החינוך עוקב אחר יישום הנחייה זו ע"י גני הילדים ובתי הספר.

בשנות ה-70 חוזרי המנכ"ל משקפים לראשונה מגמות של הסדרה ומיסוד הקשר בין הממסד החינוכי לבין הורי הילדים **קבוצה, באמצעות נציגויות ההורים**⁶⁸. בשנת 1974 התפרסם חוזר המנכ"ל הראשון, שמנסה להסדיר ולהגדיר את מכלול הקשרים עם משפחות הילדים ע"י הגדרה של דרכי הפעולה של נציגויות ההורים⁶⁹. בסעיף, שכותרתו "שיתוף ההורים בעבודת החינוך של המוסד", מציינים את החשיבות הרבה בשיתוף ההורים⁷⁰. עם זאת, בהמשך ניתן להבחין באמביוולנטיות, שמאפיינת את הנחיות משרד החינוך בכל הנוגע לשיתוף ההורים. מחד גיסא, נכתב כי השיתוף עם ההורים מושג ע"י "הבנה מלאה בתפיסת מהותו וערכו של כל נושא חינוכי, המחייב **דיון ופעולה בצוותא**", ומאידך גיסא מצויין כי "על מנהל ביה"ס ומוריו **להביא לתשומת לב ההורים את טיב השותפות** במחשבה ובמעשה הפדגוגיים" (שם, סעיף קטן 1א'). כלומר, מהות השותפות מוגדרת של מחברות הסקירה), ומודגשת "אחריותם של ההורים כלפי מוסד החינוך, מילוי הוראותיו וקיום המשימות המוטלות עליו מטעמו" (שם, סעיף קטן 1א'). כלומר, מהות השותפות מוגדרת ע"י הממסד החינוכי. למעשה, דברים אלה מעקרים את השותפות ממשמעותה, והמילים "הבנה המלאה" ו"דיון בצוותא" מאבדות ממשמעותן. זאת ועוד, תמונה הגישה לפיה חוזרי המנכ"ל מטילים על הורי הילדים אחריות בעוד שחוזרים אלו אמורים לכלול הנחיות מחייבות לעובדי מערכת החינוך בלבד.

בחוזר זה מוגדרת לראשונה ההיררכיה של ארגוני ההורים: וועד הורים כיתתי, מועצת הורים⁷¹, ועד הורים מוסדי⁷², וועד הורים יישובי וארצי. דרכי הפעולה, שמומלצות לארגוני ההורים היציגים, כמו גם סמכויותיהם⁷³, מבטיחים את שליטת הממסד החינוכי בתהליך קבלת ההחלטות. למשל, מצויין כי יו"ר ועד ההורים מכנס ישיבות "בנוכחות המנהל או בתיאום מוקדם

⁶⁴ חוזר מיוחד התשמ"ג שכפול/26

⁶⁵ "התרומה תשמש למימון פעולות המיועדות לשיפור תהליך ההוראה והלמידה, שאינן מחובת המדינה או רשות החינוך המקומית, ולסיוע לתלמידים נזקקים שבמוסד" (חוזר מיוחד התשמ"ג שכפול/26).

⁶⁶ "אין להשתמש בכספי תרומת ההורים למימון פעולות ושירותים או רכישת מוצרים, כגון: שכר עובדים במוסד החינוך, הוצאות נסיעה... אחזקה שוטפת של המוסד... הוצאות בינוי... רכישת ריהוט וציוד בסיסי של חדרי הכיתות... ציוד לשעת חירום... ציוד בסיסי הדרוש להוראת מקצועות ההכשרה, האמנויות והספורט" (חוזר מיוחד התשמ"ג שכפול/26).

⁶⁷ מצוין במפורש שאין להפלות, להפעיל לחץ, או לשלול תעודה מילד שהוריו לא שילמו. וכן אין לפנות לתלמיד בעניין זה. יחד עם זאת, "אין מניעה שוועד ההורים המוסדי יקיים שיחת ברור עם הורים המסרבים עקרונית להרים את התרומה" (חוזר מיוחד התשמ"ג שכפול/26).

⁶⁸ ראו למשל חוזר ל"ה/8, 1974; ל"ה/9, 1974; ל"ו/4, 1974; ל"ח/5, 1978; ל"ח/9, 1978; ל"ט/6, 1979; ש"ס/5, 1980; מ"א/3, 1980; מ"א/5, 1980; מ"ב/1, 1981; מ"ב/5, 1982; מ"ב/10, 1982; מ"ג/2, 1982

⁶⁹ חוזר ל"ד/6 (1964) סעיף 113 "הפעולה המשותפת בין מוסדות החינוך לבין ההורים"
⁷⁰ "לשיתוף ההורים במעשה החינוך נודעת חשיבות רבה, ואולי גם מכרעת, לעיצוב אישיותם של הילדים..." (חוזר ל"ד/6, 1964, סעיף 113, סעיף קטן 1א'), "לשיתוף זה יש לייחס משקל רב..." (חוזר ל"ד/6, 1964, סעיף 113, סעיף קטן 1ב'),

⁷¹ מועצת ההורים מורכבת מוועדים הכיתתיים של המוסד החינוכי
⁷² ועד הורים מוסדי מורכב מ-5 חברים, שנבחרו ע"י מועצת ביה"ס. הוא כולל את מנהל המוסד החינוכי, ובראשו עומד אחד ההורים המכהן כיו"ר.

⁷³ מצויין למשל שוועד ההורים יתרכז בעזרה ארגונית, בגיוס תרומות וכוח עזר של הורים, בטיפוח פעילות תרבות והדרכת הורים (שם, סעיף 3) אך "אין הוא דן בשאלות פדגוגיות" ונשללת ממנו הזכות להשבת הלימודים (שם, סעיף 3ג').

אתו, ובידיעתו המוקדמת את הסעיפים בסדר היום ומגמתם" (שם סעיף קטן 12). כמו כן, למרות ההנחייה לקבלת החלטות דמוקרטיות ברוב קולות בוועד ההורים, מורה החוזר כי מחלוקות בין ההורים ובינם לבין מנהל המוסד החינוכי תיפתרנה ע"י המפקח על בית הספר. מהצגת התפקידים והסמכויות של נציגויות ההורים עולה, שעל אף ההצהרות בדבר חשיבות השיתוף והקשר השוויוני בין משפחות הילדים לבין הממסד החינוכי, ההנחיות בחוזרי המנכ"ל משקפות תפיסה חד-כיוונית של קשר. תפיסה, אשר מדגישה את הסמכות המקצועית של מערכת החינוך, שמכתיבה להורים את דרכי ההתנהגות במסגרת השותפות ביניהם. זאת ועוד, תהליכי בחירת הנציגויות אינם ברורים, ומעמדן החוקי איננו מוסדר. יחד עם זאת, חוזרי מנכ"ל רבים עוסקים במידע ובהדרכה לנציגויות ההורים השונות. ערוצים נוספים של שיתוף הורים, שמקבלים ביטוי בחוזרי המנכ"ל בתקופה זו, עוסקים במגוון נושאים: הראשון, במסגרת ההיערכות לשנת הלימודים, מוצע למחנכים להעביר להורים מידע על ההיערכות לשנה"ל באמצעות איגרת⁷⁴. המידע להורים כולל את רשימת ספרי הלימוד ומקומות לרכישתם, וכן את שם המחנכת ומקום הכיתה בה ילמד התלמיד. הנושא השני שעולה בחוזרי המנכ"ל הוא ההנחייה למנהלי בתי הספר לחשוף את חוזרי המנכ"ל לעיונם של וועדי ההורים⁷⁵. כל אלו משקפים תפיסה חד-כיוונית של קשר, בו מערכת החינוך, היא השותף הבכיר, אשר מכתוב את הנוהלים, וההורים מצופים לנהוג לפיהם. יש לציין כי למרות הנחיות משרד החינוך, ולמרות סמינרים שמפעיל ועד ההורים הארצי וחברות הנחיות לוועדי ההורים, שהוועד מוציא⁷⁶, הורים רבים אינם מודעים לזכויותיהם (ראו על כך גם בסקירה של גינת-ברסטל במסמך הוועדה בנושא קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך, העוסק בנושא זה). כל אלה מרמזים לכך שיידוע ההורים אינו מובטח בדרכים אלה. נושא שיתוף נוסף, שנמשך לאורך השנים נוגע להזמנת ההורים לחגיגות בגנים ובבתי הספר⁷⁷. הורים מוזמנים לחגוג עם ילדיהם, כחלק מתהליך החיברות של הורים לתרבות הישראלית, וחוזרי המנכ"ל מסדירים בעיקר את לוח הזמנים למסיבה. הסכמת ההורים נדרשת לעריכת חגיגות בשעות אחה"צ על חשבון קיצור יום הלימודים בגנים, ואין ניסיון לשתף את ההורים בתכני המסיבות. כמו כן המסגרת החינוכית מציעה חוגים להורים⁷⁸, ומבקשת את עזרתם בפעילויות התנדבותיות שונות⁷⁹.

בשנת 1985⁸⁰ מופיעה לראשונה התייחסות לשיתוף הורים פרודים או גרושים. בהנחיות חוזר המנכ"ל מצוינות הזכויות של שני ההורים לקבל מידע על הילד, וחלה חובה לשתף את שני ההורים אלא אם כן פסק דין מפורש הכתיב התנהלות אחרת.

אחריות של המדינה על החינוך

בתחילת שנות ה-80, מתפרסמות בחוזרי המנכ"ל הנחיות, שמעודדות מחנכים לקחת אחריות על טיפול בילד היחיד, שנקלע לקשיים, תוך יצירת קשר עם משפחתו. לדוגמה: מחנכים מונחים

⁷⁴ ראו למשל חוזר מיוחד ו' "היערכות מוסד החינוך לשנת הלימודים החדשה", 1978

⁷⁵ ראו למשל חוזר ל"ח/9, 1978

⁷⁶ ראו למשל חוזר ל"ה/9, 1974; ל"ח/5, 1978; ל"ט/6, 1979; ש"ס/5, 1980; מ"א/5, 1980

⁷⁷ ראו למשל חוזרים: ל"א/7, 1971; ל"ט/7, 1979; ש"ס/1, 1979; מ"א/5, 1980

⁷⁸ ראו למשל חוזר ל"ג/10, 1973; ל"ה/4, 1974

⁷⁹ ראו למשל חוזר מ"א/7, 1981; מ"ב/1, 1981

⁸⁰ חוזר מ"ו/1, 1985, סעיף 10- "קשריהם של הורים החיים בנפרד עם ביה"ס"

כיצד לפעול לשילובם של ילדים חולים שנעדרו מלימודים⁸¹, וכיצד לטפל במקרים של מוות במשפחה של אחד מהילדים⁸².

כמו כן, המדינה לוקחת אחריות על רישום ושיבוץ תלמידים נושרים⁸³, ושותפה למימון שהותם של ילדים נתמכים⁸⁴ בני 3-5 שנים, הלומדים בגני הילדים ביישובי עולים ובעיירות הפיתוח⁸⁵ לעומת מקרים אלה, בהם לוקח משרד החינוך אחריות ישירה לטיפול בילד ובמשפחתו, הטיפול בילדים עם צרכים מיוחדים, מפנה את הוריהם למוקד נעמ"ת לקבלת הדרכה והכוונה⁸⁶, וכן, מטיל משרד החינוך על ההורים את הטיפול בבעיית הכינים⁸⁷. נציין כי במקרים מסויימים בולט חוסר ההתייחסות למשפחות הילדים בעיקר בחוזרי המנכ"ל, שעוסקים באולפני קיץ לעולים חדשים⁸⁸ ובעידוד קליטת עלייה של תלמידים עולים⁸⁹.

ניתן לסכם שחוזרי המנכ"ל, שהתפרסמו בין השנים 1968-1985, מבטאים שינוי שחל ביחס ממסד החינוך להורי הילדים. "רוח החוזרים" אינה מייצגת עוד תפיסה של הפרדה ונתק, אלא מעבירה מסר של קשר בין הממסד החינוכי לבין משפחות הילדים. לשון החוזרים נוקטת במושג "שותפות", אולם בחינה של החוזרים לעומק מגלה כי מדובר בסוג של קשר⁹⁰, אשר במסגרתו הממסד החינוכי הוא זה שמכתיב את טיב הקשר ואופיו. בכל הקשור לנכונות המשרד ליטול אחריות על שלומם ובריאותם של הילדים, ניתן לראות שמדיניות המשרד מושפעת ממחקרים בנושאים שונים (לדוגמה, טיפול בילדים באחד מבני משפחתם שנפטר מסתמך במפורש על מחקרה של שרה סמילנסקי). כמו כן נציין כי המדינה לוקחת על עצמה אחריות לילדים במצבים שונים אך מסירה מעליה את האחריות למשפחות ולילדים עם צרכים מיוחדים.

תקופה רביעית: משנות השמונים ועד היום (1986-2010)

פלורליזם, הפרטה, ובחירה בהשראת מדיניות הממשלה הנאו-ליברלית: הורים חזקים משפיעים על המערכת; החלשים נשארים מאחור

על רקע המשבר הכלכלי, שפקד את המדינה בשנות ה-80, נבנתה, בשנת 1985, תוכנית ייצוב כלכלית, אשר שינתה את כללי המשחק במשק.

⁸¹ " להקפיד לשמור על קשר עם הילד הנעדר בעת האשפוז ובבית. לשמור על קשר עם משפחתו ולקבל ממנה מידע. תמיכה של המחנך בילד חשובה לו ולמשפחתו- " (חוזר מ"א/6, 1981)

⁸² בעקבות מחקרה של שרה סמילנסקי על התמודדות ילדים עם מוות במשפחה, ההנחייה היא: " כשילד בכיתה מאבד קרוב (במלחמה, מפיגוע, תאונת דרכים, מחלה או מוות טבעי) מחנכים מתבקשים להשתתף בלוויית, לערוך ביקור בית ב"שבעה", לשוחח עם הילד על נושא המוות, לעודד את החברים בכיתה לבקר את הילד ב"שבעה", להכין את הילדים בכיתה לשיחה בנושא המוות. " (חוזר ש"ס/1, 1979)

⁸³ חוזר מיוחד ג' התשל"ג- "הטיפול בתלמיד שאינו מבקר ביקור סדיר"

⁸⁴ ילדים נתמכים הם ילדים המתגוררים במושבי עולים, בעיירות פיתוח, ביישובי ספר א' וילדים שהכנסת המשפחה שלהם נמוכה

⁸⁵ חוזר מיוחד ז' התשל"א- "נוהל הטיפול בגני ילדים שאינם רשמיים"

⁸⁶ חוזר מנכ"ל מ"ד/3 סעיף 73 משנת 1983

⁸⁷ חוזר מנכ"ל מד/3, סעיף 75 משנת 1985

⁸⁸ חוזר מ"ד/10, 1984; חוזר מ"ה/9, 1985

⁸⁹ חוזר מ"א/5, סעיף 176, 1980

⁹⁰ "הורים כלומדים" ו"הורים כמשאב" (גור וזלמנסון-לוי, 2005)

בחסות הטיפול במשבר הכלכלי, השליטה הנהגת המדינה במשק מדיניות ניאו- ליברלית. מאפייניה העיקריים של התוכנית היו: הפרטה, נסיגה של המדינה מהתערבות במשק (לרבות הקטנת המחויבות לטיפול השכבות החלשות) וצמצום מעורבותה של המדינה בחינוך וברוחה. מדיניות זו של הממשלה הושפעה מהמדיניות הכלכלית-החברתית, שהנהיגה בבריטניה, רוה"מ דאז מרגרט ת'אצ'ר, ומזו של נשיא ארה"ב דאז רונלד ריגן. מילת הקסם הפופולארית הייתה: "כוחות השוק", והכוונה בכך הייתה לתת לכוחות השוק, לתחרותיות וליוזמה הפרטית לשלוט. גם מפלגת העבודה (שעלתה לשלטון למשך שני פרקים קצרים בתקופה זו) אימצה את המדיניות הכלכלית הניאו-ליברלית (איכילוב, 2010; סבירסקי, 2009; רסניק, 2009).

מגמות כלכליות אלו הובילו לקיצוצי ענק בתקציבי החינוך⁹¹. כמו כן, אי-היציבות הפוליטית, תרמה לשינויים רבים ותכופים במערכת החינוך. בשנים 1990-2008 התחלפו שנים-עשר שרי חינוך (המייצגים ארבע מפלגות שונות: מר"צ, המפד"ל, העבודה והליכוד), אשר כל אחד ניסה להטביע את חותמו על מדיניות המשרד (איכילוב, 2010).

אחד הביטויים למדיניות הכלכלית-חברתית ולנסיגת המדינה ממחויבותה לילדיה, היה היישום החלקי של התיקון לחוק לימוד חובה, אשר טיפל בהכנסת ילדים בני 3-4 שנים למערכת חינוך החובה. התנהלות זו תרמה לאי-שוויון בין ילדים צעירים בישראל. על-אף שבשנים 1999 ו-2001 הוכנסו לתוך תחולת החוק כל הישובים המשתייכים לאשכולות 1-2 (שהם האשכולות הסוציו-אקונומיים הנמוכים ביותר), החוק לא הורחב לישובים מאשכולות 3-5, שמצבם הכלכלי הוא רק במעט טוב יותר מאלו המשתייכים לראשונים⁹².

לאידיאולוגיה הניאו-ליברלית התלוו מודלים ניהוליים, שפשטו על השיח החינוכי. שני הביטויים העיקריים לכך היו: הניסיון להטמיע את מודל ISO-9000 בניהול היחידות השונות של משרד החינוך, לרבות באגף הקדם יסודי, והטיפול הממוקד בהישגים ובציונים, שהתעלם מההקשר החברתי – כלכלי, בו לומדים הילדים. הללו הרחיקו מהדיון הפדגוגי והציבורי את הטיפול בסוגיות ערכיות-מוסריות. הגלובליזציה פשטה על השיח ועל הפרקטיקה החינוכית, והדיון הציבורי התמקד במושגים כגון ניהול, שוק וביצועים (רסניק, 2009, עמ' 86), אחריותיות, סטנדרטים ומדידה של הישגים בהשוואה לסטנדרטים בין לאומיים. מגמות אלו לא פסחו על החינוך לגיל הרך, שהתמקד (בשנות ה-90 ובעשור הראשון של המאה ה-21) בהישגים, לכאורה מדידים, בעיקר בנושא האוריינות. חסר, לדעתנו, מחקר מעמיק העוקב אחר מגמות יישום מדיניות ה"האחריות" בגני הילדים. וכן, חשוב, לדעתנו, לבדוק מחקרית את דרכי ההוראה שהלכו והתגבשו בגנים בשנים האחרונות כחלק מהמאמץ להיענות למדיניות משרד החינוך, שעודדה שיפור בהישגי הילדים.

יתרה מזאת, ייתכן שהשתלטותם של מושגים ונורמות מעולם הניהול על השיח החינוכי החלישו את המורים, והשפיעו לרעה על דימויים בעיני ההורים והילדים. נראה כי מורים רבים נתפסו ע"י

⁹¹ בשנות ה-80 התהפכה המגמה של הרחבת החינוך הציבורי במגמה של צמצום אחריותה של המדינה לחינוך ילדיה. תקציב המשרד נשחק בקצב שנתי ממוצע של 0.3% (קופ, 1987 בתוך איכילוב, 2010). בשנת 1985 בוצע קיצוץ של 16% בתקציב החינוך. התקציב החל לעלות שוב בשנות ה-90, כאשר גל העלייה מברית המועצות לשעבר חייב השקעות גדולות. אולם ההשקעות החדשות הספיקו רק להחזיר את ההוצאה לתלמיד לרמה של שנת 1980. בשנים 2001-2007 קוצץ תקציב שעות התקן לתלמיד ב-16%, ותקציב הפיתוח קוצץ ב-38% (איכילוב, 2010, עמ' 43).

⁹² www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02258.pdf

הורים ותלמידים כ"טכנאי הוראה" וקבלני ציונים (Hursh, 2007). אף שמצד אחד הגלובליזציה והשיח הניהולי הצליחו ליצור שפה משותפת בכל העולם, תוצאותיהם בשדה החינוך היו מאכזבות למדי. המודלים החינוכיים, שהתבססו על התפיסות הניאו- ליברליות, לא הצליחו לצמצם פערים בין חלקי האוכלוסייה השונים, ולא הביאו לשיפור ההישגים של התלמידים, המשתייכים לעשירונים הנמוכים של הסולם הכלכלי-חברתי. נראה כי פוליטיקאים רבים אינם מתרשמים מהנתונים שנאספים בשדה, ומאמצים עדיין בחום את שיטות ההוראה, המבוססות על התפיסות הניאו- ליברליות (רסניק, 2009). המודלים הניהוליים המיושמים בתחום החינוך מגדירים את הקשר מורים-הורים כקשר בין נותן שירותים-ללקוח. דוגמה לכך היא המאמר שפרסמה גבריאל (1997) בכתב העת הד הגן: "ההורה כשותף וכלקוח".

על בסיס ההיכרות בשדה עם השותפים לקשר אנו משערות (אף כי הדברים לא נבדקו אמפירית) שתפיסה כזו של נותן שירותים-לקוח, יחד עם השחיקה במעמד המורים בעיני הציבור, עשויות להוביל להשטחה ולפורמליזציה של הקשר מחנכים-הורים. כאשר "הלקוח תמיד צודק", וכאשר נותן השירותים צריך לדאוג לכך שהלקוח יהיה שבע רצון, יש סכנה שנותן השירותים לא יחלוק עליו בסוגיות חינוכיות ולא יתעמת אתו, גם בסוגיות מכריעות הנוגעות לטובת הילד.

הורים בעידן הניאו- ליברלי לוחצים להישגים לימודיים מדידים בכל מחיר, גם אם שיטות ההוראה אינן בהכרח מובילות להבנה מעמיקה, להפנמה ולהתחשבות בילדים אחרים, שלומדים באותה מסגרת חינוכית. לא אחת הורים דורשים להרחיק ילדים עם צרכים מיוחדים מהגנים ומבתי הספר כדי להגן, כביכול, על ילדיהם שלהם. על השפעת לחצי ההורים על הפרקטיקה החינוכית בסקטור הערבי טוענים אגבריה ומחאגינה (2009) שהדה- פוליטיזציה של מערכת החינוך והשפעת הגלובליזציה משפיעות גם על החינוך הערבי. ההשפעה, לדעתם, מתבטאת בכך שיש נהירה גדולה יותר אחר הישגיות, וניתוק מסויים מהשורשים התרבותיים שלהם.

הקמתה ודרכי פעולתה של וועדת דוברת הן מסימני ההיכר של טיפול בבעיות החינוך בעידן הניאו- ליברלי. וועדת דוברת, שבראשה עמד איש עסקים, מונתה בשנת 2003 והגישה את מסקנותיה בשנת 2005. הדיונים סביב הוועדה, ואי שיתוף ארגוני המורים בתהליך קבלת החלטות החלישו עוד יותר את המחנכים בעיני עצמם ובעיני הציבור, שהרי העיניים היו נשואות למנהלים העסקיים, שינהלו את המערכת החינוך ולא לאנשי חינוך. גם וועדה זו, על אף היותה אחד המיפויים הטובים ביותר של מערכת החינוך, לא נהנתה מגיבוי תקציבי, שאמור היה לתמוך בהחלטותיה (איכילוב, 2010 ; סבירסקי, 2009).

מגמה נוספת שמאפיינת את בתי הספר ואת גני הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי- דתי בשני העשורים האחרונים היא גידול בהטרוגניות של אוכלוסיות התלמידים. גידול זה נובע משני מקורות: האחד, גלי העלייה הגדולים ממדינות חבר העמים לשעבר ומאתיופיה (בשנות ה-90), והשני, שילוב של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות עקב יישום חוק חינוך מיוחד. חוק זה נחקק בשנת 1988, יושם חלקית בשנת 1994, ומיושם באופן מלא החל משנת 1996.

אחת ההשלכות של מגמה זו היא הפעלת לחצים מנוגדים על המורים ועל הגננות. מחד גיסא, לחץ לשפר את הישגי התלמידים ולהביא לצמצום הפערים. מאידך גיסא, מצופה מהם להתמודד עם כיתות רגילות שיש בהן יותר עולים ויותר ילדים בעלי צרכים מיוחדים. המדינה אינה מעמידה לרשות המורים והגננות במערכת החינוך הציבורית כלים ותקציבים מספיקים להתמודדות עם

המורכבות הגדלה בכיתות הלימוד. כל אלו יכולים להסביר ביטויים של התנערות מאחריות, שעולים בשיחות מסדרון בין מורים וגננות⁹³.

במקביל לגידול בהטרוגניות המאפיינת את החינוך הממלכתי אנחנו עדים לפרגמנטציה של מערכת החינוך בכללותה. הורים מבוססים מוצאים את ילדיהם מגני הילדים ומבתי הספר הממלכתיים ומקימים מסגרות חינוכיות ייחודיות: דמוקראטיות, אנתרופוסופיות, וכאלה המתמחות באומנויות, מדעים ועוד. בנוסף, בשנת 1988 הוקמה רשת מעיין החינוך התורני של ש"ס. קימרלינג (2001) רואה בהקמת רשת חינוך זו מעין תגובה מושהית לפעולת כור ההיתוך, שהונהגה במדינה בשנות ה-50. הקמת רשת זו מהווה פילוג נוסף בתוך החינוך החרדי והיא באה במידה מסוימת כתגובה לאפליה נגד מזרחיים מצד הממסד החינוכי החרדי האשכנזי. אף שמוסדות החינוך של ש"ס מספקים לצד חינוך, יום לימודים ארוך, ארוחות והסעות חנם, היא לא מספקת להערכת קימרלינג (2001) לתלמידיה מיומנויות אשר יאפשרו להם מוביליות חברתית.

בסוף המאה ה-20 ובתחילתה של המאה ה-21 הורים מוצאים עצמם בעמדת השפעה על מערכת החינוך. מדיניות ההפרטה מקדמת בברכה יוזמות של הורים לתרום למערכת החינוך, בעיקר לנוכח צמצום בתקציבי החינוך, ונסיגת המדינה ממתן שירותים. כל אלה מאפשרים להורים, כקבוצות, להשפיע על המערכת. בחינוך הרגיל, הורים מממשים את זכותם לרכוש העשרה לילדיהם באמצעות תל"ן⁹⁴ או בדרך עקיפה, קשה לפיקוח, באמצעות תרומות לבתי ספר, אשר מנוהלות ע"י עמותות (סבירסקי, 2009; סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009; פסטרנק, 2003). הורים משקיעים ישירות בילדיהם שלהם באמצעות חוגים, שיעורים פרטיים ועוד (בלס ואדלר, 2009). דרך השפעה נוספת של הורים היא הקמת בתי ספר וגנים ייחודיים, במימון חלקי של המדינה. כל אלו מסתכמים בכך שההוצאה הפרטית על חינוך ממקורות שונים עלתה והייתה בשנת 2006 כ-20% מכלל ההוצאה על חינוך בעוד שבשנת 1995 ההוצאה הפרטית על חינוך הוערכה כ-18% (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009) על בסיס נתונים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה). מנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה ניתן ללמוד על מגמות של עלייה בהוצאת משקי הבית על חינוך במקביל לירידה בהוצאה הממשלתית על חינוך בעשור האחרון, ועל כך שההוצאה הממוצעת על חינוך לתלמיד של מדינת ישראל נמוכה מההוצאה הממשלתית הממוצעת על חינוך של מדינות OECD בכל דרגי הגיל⁹⁵. דו"ח שהוגש ע"י הכלכלן עמי צדיק לכנסת בשנת 2006 קובע כי: "הגידול בחלקם של משקי הבית בהוצאה הלאומית על חינוך, ובכלל זה תשלומי ההורים, הוא אחד הגורמים להגדלת האי-שוויון ולהקטנת נגישותן של אוכלוסיות מעשירוניים נמוכים לשירותי חינוך ציבוריים. במהלך השנים נוצר בידול בין בתי-הספר, עד כדי כך שאפשר לנבא את הישגי התלמיד על-פי הרמה החברתית-כלכלית של בית-ספר⁹⁶". הממשלה איננה מפצה את התלמידים הבאים מרקע סוציו אקונומי נמוך על ההשקעות המרובות של הורי הילדים המבוססים. לראייה, בלס ואדלר (2009) מציינים שהחל משנת 2008 הונהגה שיטת תקצוב אחידה בחינוך היסודי תוך הקדשת 5% בלבד מסה"כ ההקצבה להעדפה מתקנת על פי קריטריון חברתי-כלכלי (עמ' 17). חוקרים אלו גורסים ששיעור התקציב המוקדש להעדפה מתקנת הינו מזערי ואיננו מאפשר

⁹³ ראו דוגמאות בהקדמה לסקירה זו

⁹⁴ תל"ן- תוכנית לימודים נוספת, המאפשרת תוספת של 3 שעות שבועיות

⁹⁵ הלמ"ס, ההוצאה הלאומית לחינוך 2007-1962, פורסם 17.3.2009

⁹⁶ <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m01603.doc>

למערכת החינוך להתמודד עם הפערים בין תלמידים שבאים מסביבות מבוססות לבין אלו שבאים מרקע סוציו-אקונומי נמוך.

המדיניות, שמאפשרת השתתפות פעילה ובחירה של הורים, הביאה בשני העשורים האחרונים, במקרים מסוימים, גם להשפעה מיטיבה עם כלל הילדים בחינוך הציבורי. דוגמה בולטת לכך היא המאבק, שניהלו הורים מבוססים של ילדים בעלי צרכים מיוחדים, לשינוי החקיקה. מאבק אשר תוצאותיו הן שילוב של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הציבורי ה"רגיל". הורים מעורבים אלה הפעילו לחץ על המערכת במטרה להשיג חקיקה, אשר תקנה להם זכות החלטה לגבי השיבוץ של ילדיהם בחינוך הציבורי הרגיל. בכך, למעשה, תרמו הורים אלו לאינטגרציה בתוך המערכת הציבורית (פסטרנק, 2003).

מתן אפשרויות בחירה להורי הילדים מאפשר גם מימוש של יוזמות מקומיות של הורים ומחנכים, שמגלים מחויבות חברתית גבוהה לטובת ילדים, שבאים ממגזרים מודרים בדרך כלל. לוי (2009) מציג שתי דוגמאות כאלו: הראשונה, ביי"ס רוגוזין בתל אביב, שהוא דוגמה בולטת ליוזמה, שהביאה להצעת חינוך איכותי בתוך המערכת הציבורית לילדים של מהגרי העבודה. דוגמה שנייה, היא ביה"ס הדמוקראטי "יאפא" של ערבים ביפו, שמציג חינוך איכותי על בסיס חיזוק השפה והתרבות הערבית בשילוב ערכים דמוקראטיים בעיר יפו. שתי דוגמאות אלו הן היוצא מן הכלל, שאיננו מעיד על הכלל, בכל הנוגע לתוצאות הבחירה, שניתנה להורי הילדים, על מצבו של החינוך הציבורי בארץ.

הנתונים לגבי ממדי אי השוויון והמשבר החמור של החינוך בארץ ברורים לכל. בלס ואדלר (2009) גורסים שבתחילת המאה ה-21 הפערים מתרכזים בעיקר בהבדלים בהשקעה בחינוך בין המגזר היהודי לבין המגזר הערבי ובין ילדים מרקע סוציו אקונומי מבוסס לבין ילדים מרקע סוציו אקונומי נמוך (כשהרקע הסוציו אקונומי מושפע מהשכלת ההורים, מקום מגורים, ותק בארץ⁹⁷). זאת ועוד, אדלר ובלס (2003) קוראים ליישום הליבה (שכוללת מינימום של לימודי חול) במגזר החרדי שילדיו מונים כבר כ-25% מכלל התלמידים, וזאת על מנת שהילדים יוכלו כשיבגרו להשתלב ביתר קלות במשק. זאת ועוד, הם ממליצים על השקעה מרובה בחינוך הקדם יסודי כאמצעי לטיפול שורש בפערים בהישגים המתגלים בדרגי החינוך הגבוהים.

האם אנחנו בפתחה של תקופה שבה הממשלה באה לתקן את המעוות? מצד אחד, בשנתיים האחרונות החל היישום של תוכנית הרפורמה "אופק חדש". "אופק חדש" היא תוכנית רפורמה בגני ילדים בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים, שהועלתה להצעה והוצגה לראשונה בשנת 2008, והחלה להיות מיושמת בשנת הלימודים תשס"ח. בשונה מוועדת דוברת, רפורמה זו התקבלה בהסכמת הסתדרות המורים. מטרתה היא שתלמידים ילמדו שעות נוספות (עד ליום לימודים ארוך), בחלק מהיום בקבוצות קטנות ובלמידה פרטנית, תוך תגמול המורים על שעות העבודה הנוספות הביקורת על התוכנית מגיעה ממורים יחידים ומארגון המורים. טענתם היא שהרפורמה לא תרמה לשיפור של ממש בתנאי עבודתם של המורים, כיוון שתוספת השכר המוצעת ניתנה כנגד תוספת בשעות ההוראה, כך שערך השעה שמקבל כל מורה או גננת על עבודתה לא משתנה. מצד שני, במקביל להחלת "אופק חדש", נראה כי משרד החינוך מתכוון להגדיל את היקף החינוך

⁹⁷ אדלר ובלס (2003) ובלס ואדלר (2009) גורסים שהמשתנה העדתי(היינו שיוך למשפחה ממוצא אשכנזי או מזרחי הפסיק להיות משתנה מנבא הישגים בעשורים האחרונים בשל פיזור של ילדים ממוצא מזרחי בכל רמות ההישגים, נישאי תערוכת וכדומה. תחת זאת הם ממליצים להתייחס לרקע סוציו אקונומי על מרכיביו השונים כמשתנה מנבא רלוונטי

"האפור" בגנים ובבתי-הספר ע"י הרחבה מאסיבית של היקף התל"ן המותר. לאחרונה הופיעו בעיתונות כתבות, המתריאות על כוונות משרד החינוך בהקשר זה. בעיתון "הארץ"⁹⁸ פורסמה ידיעה על כוונת משרד החינוך לאפשר את הגדלת מכסת התל"ן מ-3 שעות שבועיות (כמקובל היום) ל-12 שעות שבועיות. בעקבות ידיעה זו הופיעה בעיתון "הארץ" כתבה⁹⁹, שבה דווח על מחאה נמרצת של ארגונים חברתיים כנגד כוונת הממשלה להגדיל את מכסת התל"ן. דהיינו, על אף הנתונים המדאיגים על תרומת ההגדלה של אחוז ההוצאה הפרטית על חינוך הילדים לאי השוויון בהישגים, הולכת ומתגבשת תוכנית להגדיל את מכסת שעות התל"ן עד פי ארבעה מהמקובל היום.

השתקפות המדיניות בחוזרי מנכ"ל

בעשורים האחרונים חל גידול ניכר בהתייחסות למשפחות הילדים בחוזרי המנכ"ל. נתייחס בסיכום זה למספר חוזרים מרכזיים: חוזר מיוחד י"ז (התשנ"ו), (1996), שמסדיר את הקשר עם הורי הילדים; חוזר תשס"ה/9ב (2005), שמתמקד בתוכניות של שילוב במסגרות החינוך הרגיל; חוזר תשע"א/1 (א) (2009), שמתמקד בבניית אקלים בטוח ומניעת אלימות¹⁰⁰.

שיתוף הורים

בשנת 1996 מתפרסם לראשונה חוזר מנכ"ל מרכזי ובו "הסדרת דרכי הקשר בין מורים להורים כשותפים לעשייה חינוכית, תוך מודעות למתח הקיים בין תפיסת ההורים את תפקידם ורצונם להיות מעורבים בחינוך ילדיהם לבין כיבוד האוטונומיה של אנשי החינוך כאנשי מקצוע" (חוזר מיוחד י"ז (התשנ"ו), 1996, עמ' 4). חוזר זה (כמו גם חוזרים אחרים שמתפרסמים בשנים אלו) מפרט שורה ארוכה של אפשרויות לשיתוף ההורים, ומנחה את מוסדות החינוך בגיבוש מדיניות מוסדית, שמותאמת למאפיינים הייחודיים של הסביבה החינוכית המקומית ושל מאפייני המשפחות¹⁰¹. זאת ועוד, מחנכים מתבקשים לעדכן את ההורים הן לגבי התנהלות המוסד החינוכי והן לגבי מצבו של ילדם¹⁰², והציפייה מההורים היא למסור כל מידע רלוונטי, שעשוי לסייע בטיפול בילדם. יחד עם זאת ישנה הבטחה שהמידע, שיימסר, יהיה חסוי¹⁰³. כמו כן, מיידעים הורים מיד לגבי אירועים חריגים כמו בעיות התנהגות¹⁰⁴. וכמו בעבר מונחים המחנכים לשתף את שני הורי הילד במקרים של פרידה או גירושין¹⁰⁵.

⁹⁸ עיתון "הארץ" מיום 31.1.2010

⁹⁹ קשתי, א' (12.3.2010).

¹⁰⁰ יצוין שחוזרי המנכ"ל, החל משנות ה-90, מתפרסמים באתר של משרד החינוך, לרבות הפרוטוקולים של דיוני הוועדה, שבה היו מיוצגים כל המגזרים לרבות הורי הילדים המורים והתלמידים, שהיו שותפים לגיבוש חוזר המנכ"ל תש"ע/1 (א), 2009.

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/aklim/aklimHinuchi/nediniyut/KtivatHozerMankal.htm>

¹⁰¹ ראו למשל, שם, נספח 1, עמ' 17, קוים לאמנה בית ספרית.

¹⁰² "ההורים גם יקבלו מידע שוטף ועדכני על ההישגים הלימודיים, החברתיים והאישיים של ילדיהם במסגרת ביה"ס" (שם, עמ' 7)

¹⁰³ חוזר מיוחד י"ז (התשנ"ו), עמ' 7

¹⁰⁴ "ביה"ס יעדכן מיידית את ההורים במקרים חריגים כגון הפרות משמעת חמורות, קשיים בתפקוד לימודי או חברתי ותפקודי בריאות." (שם, עמ' 7)

¹⁰⁵ חוזרים תשס"ג/5 (א), 2003; תשס"ט/1 (א), 2008

החוזר המיוחד (1996) מתייחס **לערוצי התקשורת** המומלצים בין מחנכים להורים לשמירה על קשר שוטף ביניהם: פרסום (בתחילת השנה) מידע ברור על דרכי התקשורת המועדפות, היענות לבקשה מסודרת של הורים למפגש עם המחנך, קיום ימי הורים לעדכון הדדי על מצבו של התלמיד, ואסיפת הורים כיתתית (לפחות פעמיים בשנה). התייחסות מיוחדת בחוזר מנחה את המחנכים לנצל את אסיפת ההורים ליצירת קשר ולא למסירת מידע, שניתן למוסרו בכתב¹⁰⁶.

התייחסות אחרת, המאפיינת את החוזרים משנים אלה, נוגעת **לשיתוף ההורים בקבלת החלטות**, הנוגעות לילדם. להלן נציג מספר דוגמאות לכך: ראשית, בתי הספר מונחים לשתף הורים בתכנון התערבות, שמיועדת להתמודד עם אירועים חריגים בהתנהגות למשל¹⁰⁷; שנית, להורים לילדים בעלי צרכים מיוחדים ניתנת הזכות לזמן את וועדת ההשמה ברשות המקומית במקרים שבהם ההורה מבקש לשלב את ילדו במסגרת חינוך רגילה בניגוד לחוות הדעת של הצוות הבין מקצועי במסגרת החינוכית¹⁰⁸; ודוגמה שלישית מתמקדת במקרים של מחלוקת בין הורי הילד לבין הממסד החינוכי (גנת, ו/או פסיכולוג) בנוגע להמלצה להשאיר ילד שנה נוספת בגן הילדים. במקרים אלה ההחלטה נתונה בידי הורי הילד¹⁰⁹. הנחיות אלה מהוות חידוש לעומת מדיניות קודמת שהנחתה מחנכים בעיקר **ליידע** את ההורים ולא לשתף אותם בקבלת ההחלטות.

מעבר לשיתוף ההורים היחידים, מופיעה בחוזר המיוחד (1996) גם התייחסות לשיתוף הורים באמצעות **נציגויות ההורים**. אף שישנה הצהרה שנציגות ההורים "תבטא האינטרסים של כלל הורי הכיתה בפני המחנך, המורים, הנהלת בית הספר"¹¹⁰, חסרות הנחיות להבטחת בחירה דמוקרטית אמיתית של נציגות ההורים. בחירת הנציגות אמורה להתקיים כחלק מאסיפת ההורים הראשונה, וכמו בחוזרים קודמים מצויין ש"במהלך הפגישה יבהיר המורה לנציגות ההורים את תפקידיה ואת מעמדה בבית הספר". דהיינו, הגדרת תפקידיה לא נקבעת באמצעות דיון ממשי עם צוות בית הספר, אלא עפ"י קביעת ביה"ס.

אחריות של המדינה על החינוך

המדינה מצהירה על לקיחת אחריות על שילובם של הילדים בעלי הצרכים המיוחדים בתוך הכיתות הרגילות תוך שיתוף ההורים והקהילה¹¹¹, ומנחה מחנכים להעניק טיפול מיוחד (אשר לא מצוין טבעו) לילדי עולים ולילדים, שעוברים באמצע שנת הלימודים ממוסד חינוכי אחר¹¹².

מגמה דומה מתרחשת במדיניות משרד החינוך בטיפול בנושאי אלימות. נראה, שבשונה מחוזר מנכ"ל מיוחד ד' התשמ"ז (1987), שבו מוטלת האחריות על הטיפול בהתנהגות האלימה של הילדים בין כותלי המוסד החינוכי על הורים¹¹³, בחוזר מנכ"ל עדכני¹¹⁴ מוטלת אחריות על המוסד החינוכי לבנות תוכנית התערבות מניעתית וטיפולית בשיתוף ההורים.

¹⁰⁶ חוזר מיוחד י"ז (התשנ"ו), 1996, עמ' 9

¹⁰⁷ חוזר מיוחד י"ז (התשנ"ו), 1996

¹⁰⁸ חוזר מנכ"ל ס"ח (4), 2008.

¹⁰⁹ חוזר מנכ"ל תשס"ה/9(א), 2005

¹¹⁰ שם, עמ' 10

¹¹¹ חוזר תשס"ה/9ב, 2005

¹¹² חוזר מיוחד י"ז (התשנ"ו), 1996

¹¹³ "בכל מקרה שבו היה תלמיד שותף לאירוע אלים, בין אם כנתקף ובין אם כתוקף, יש להודיע על כך מיד להורים. ההורים יהיו מעורבים בהחלטות הצוות החינוכי של בית הספר ויישאו באחריות הנדרשת המתבקשת מהאירוע" (שם, סעיף 3)

סיכום

חוזרי המנכ"ל המרכזיים, שהתפרסמו ב-15 השנים האחרונות, מתאפיינים בריבוי של הנחיות אינסטרומנטליות שאמורות להנחות את העשייה של דרגי השדה בשורה ארוכה של מקרים¹¹⁵. בנוסף, מחייבות אותן ההנחיות, בצדק, לצד היישום, על דיווח והערכה. שאלנו את עצמנו, תוך כדי ניתוח חוזרי המנכ"ל: האם גננת או מורה, מסורות ככל שיהיו, יכולות להטמיע בתוך הפרקטיקה שלהן את כל ההנחיות המתבקשות מהחוזרים השונים? האם מחברי ההנחיות לקחו בחשבון את מורכבות התפקידים של המחנכים בשדה? האם יש כוונה שמחנכים יישמו את כל ההנחיות הכלולות בחוזרי המנכ"ל? האם נבנו המנגנונים לבדיקת היישום של החוזרים? שהרי מנהלים ומחנכים, הן בביה"ס והן בגני הילדים חוזר, צריכים לבנות תוכניות עבודה לימודיות, חברתיות, רגשיות, התנהגותיות ומוסריות, שתהיינה קוהרנטיות ושקולות. כיצד בונים תוכניות קוהרנטיות על בסיס הפנמתן של אין ספור הנחיות הכלולות בחוזרי המנכ"ל?

נציג ההורים שהשתתף בדיוני הוועדה שגיבשה את חוזר המנכ"ל האחרון בנושא אלימות¹¹⁶ סיכם את רוח הדברים בצורה מעוררת מחשבה: "מהמקום של הורים.. חש כאב מאוד גדול. הכאב מהסיכום אפילו מתחזק. חוסר האפשרות של המערכת מהקצה לקצה לזהות את סימני הזמן. האם ההורים אחראים? אשמים? מאוד מאפיין את הבלבול שהמערכת חווה. כמו חיות יער אנחנו בהישרדות"¹¹⁷. הערותיו של נציג ההורים לא השפיעו בצורה משמעותית על מהלך הדיון, כמו גם על החוזר עצמו. החוזר התפרסם כשהוא כולל מספר רב ביותר של הנחיות, סטנדרטים, דרכים ליישום, ודרכי הערכה ליישום. לאור ההנחיות החדשות, הדורשות מדרגי השדה לבנות תוכניות התערבות בשיתוף הורי הילדים, ולהעריך, מתבקש תגבור בכוח האדם. חוזר המנכ"ל אינו כולל הצעה כלשהי למימון תגבור בכוח אדם במצבים של אלימות קשה או בכיתות, שיש בהן ריבוי של ילדים, שמפגינים התנהגות מפריעה. זאת ועוד, על אף שהחוזרים נגישים פיזית לקהל ההורים, למורים ולגננות, תוכנם ודרך הגשתם, אינם מזמינים עיון מעמיק ואמיתי, דבר אשר פוגע ביישום.

שיתוף הורים - אין ספק שמדיניות משרד החינוך מאופיינת בשקיפות, שמתבטאת, בין היתר, בפרסום חוזרי המנכ"ל באינטרנט, ובפרסום דיוני וועדות הכנסת. בחוזרים עצמם ישנה הנחיה ברורה לשתף את ההורים במגוון רחב של פעילויות¹¹⁸, ובעיקר בכל הנוגע לקבלת החלטות, שנוגעות לילדם הפרטי. לעומת זאת, נראה כי הממסד החינוכי לא מצא דרכים לשתף את הורי הילדים כקבוצה לטובת מערכת החינוך. לראייה, חסרה הסדרה של אופן בחירת הנציגות, שמכווניתה, היותה מייצגת של כלל ההורים ומעוגנת בחקיקה.

¹¹⁴ חוזר תש"ע/1 (2009) - בניית אקלים בטוח ומניעת אלימות

¹¹⁵ לדוגמה, במה שנוגע לנהלים תשלומי הורים לתוכניות השלמה ותוכניות נוספות, במקרים של שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות, במניעת וטיפול באלימות בבתי הספר ובגנים.

¹¹⁶ תש"ע/1, 2009 - בניית אקלים בטוח ומניעת אלימות

¹¹⁷ פרוטוקול ישיבת הוועדה לאקלים בטוח ומניעת אלימות מה 9.9.2008

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/aklim/aklimHinuchi/nediniyut/KtivatHozerMankal.htm>

¹¹⁸ למשל, בבניית האמנה הבית ספרית, במימון תוכניות השלמה או תוכניות לימודים נוספות

אחריות המדינה - אף שהמדינה לוקחת אחריות במצבים מסויימים¹¹⁹, היא לא מגבה זאת בתקציבים נאותים, שיאפשרו את יישום ההחלטות וההנחיות. זאת ועוד, ההנחיות, הכלולות בחוזרי המנכ"ל, פותחות צוהר לתרומות הורים ולתרומות של גורמים פרטיים אחרים¹²⁰. למרות הנחיות, הנוגעות להליכים לקבלת האישורים המתאימים¹²¹ נראה כי מוסדות חינוך אינם מקפידים תמיד על שמירת התקרות המקובלות של קבלת תרומות, ולא תמיד מודעים למגבלות הקיימות (וורגן, 2006). רוח הדברים, מעודדת מציאת מקורות מימון חוץ-משרדיים. זאת ועוד, בולטות בהיעדרן הנחיות כלשהן לגבי שילובם של ילדים, שהמעמד האזרחי שלהם אינו מוסדר¹²². אין כל התייחסות למדיניות המשרד בנוגע להתנהלות הפדגוגית הרצויה במקרים אלה.

סיכום ודיון

השינויים בזיקות בין משפחות הילדים לבין הממסד החינוכי קשורים קשר הדוק לתמורות, שאפיינו את החברה הישראלית מלפני קום המדינה עד לימינו אנו. בתחילת הדרך, בהשראת התנועה הציונית הייתה מגמה של הפרדה או נתק מהמשפחות. מדיניות זו הייתה מכוונת לאפשר את בנייתו של "היהודי החדש", לצד נסיון לעודד אחידות ושוויוניות בין כל הילדים. אף שהניסיון לבנות חברה צודקת ושוויונית לא צלח, זו הייתה האידיאולוגיה.

את הניסיון להביא לשוויוניות ולאיינטגרציה החליפו, בשני העשורים האחרונים, מגמות של הפרטה וליברליזציה (לדוגמה, איכילוב, 2010), שתורגמו למתן בחירה להורים, לאוטונומיה של בתי ספר ולפלורליזם במסגרות החינוך. נראה כי אופן יישום הפלורליזם במערכת החינוך בארץ מיטיב בעיקר עם השכבות המבוססות, ויוצר מצב של "מעט בתי ספר שהם עתירי משאבים לצד רוב של בתי ספר ציבוריים שהם מעוטי משאבים" (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009, עמ' 6). מגמות אלו הביאו להחלשה ניכרת של החינוך הציבורי, אשר אינו יכול להתחרות עם החינוך הייחודי, האפור או הפרטי. אלו נהנים ממשאבים, שמוזרמים על ידי הורי הילדים באופן סלקטיבי (איכילוב, 2010). בלס ואדלר (2009) מתריעים שמערכת החינוך לבדה איננה יכולה להתמודד עם הפערים המצויים בין קבוצות תלמידים השונות. הם מציינים שהפערים הכלכליים הם גדולים הרבה יותר מהפערים בהישגים לימודיים. על מנת לצמצם פערים בהישגים בין קבוצות שונות, נדרש מאמץ כלכלי חברתי כולל שחורג מהפעולות המיושמות על ידי מערכת החינוך.

כבר ציון שהפערים בין המגזר היהודי לבין המגזר הערבי בתשומות הם מוקד לדאגה. למרות הנאמר לעיל, הניסיון להתחיל לתקן את ההפליה כנגד הציבור הערבי במדינה התאפשרה בחסות המדיניות הפלורליסטית, מדיניות שהופכת לפחות אידיאולוגית ויותר תועלתנית (אגבריה ומחגינה, 2009). פתיחת חלון של בחירה להורים אפשרה לבעלי יוזמה לבנות מסגרות חינוך איכותיות¹²³, אך מדובר על יוצאים מן הכלל שאינם מעידים על הכלל (לוי, 2009).

¹¹⁹ למשל, שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות, דיווח להורים במקרים של פרידה וגירושין

וכו'

¹²⁰ על כך ראו לדוגמה חוזר מיוחד י"ז, נספח 4, עמ' 27.

¹²¹ הנחיות לקבלת תרומות מגורמים, שאינם הורי הילדים במוסד החינוכי, כוללות קבלת אישור מהרשות המקומית וממשרד החינוך

¹²² למשל, ילדים של מהגרי עבודה, וכן ילדים שאינם יהודים.

¹²³ כאמור, כמו בבית ספר "רוגוזין", או בית הספר הדמוקראטי "יאפא"

עם זאת, נראה כי המדינה מתקשה לטפל בשונות ובהטרוגניות של אוכלוסיות הילדים, המאכלסות את מסגרות החינוך. המגמות הרווחות של טיפול בשונות התבססו מאז ראשית המדינה על בידול בין-מוסדי ותוך-מוסדי (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009). את הבידול הבין-מוסדי ניתן לראות במסגרות הנפרדות, שמשרתות דתיים, ערבים וחרדים (חרדים אשכנזיים וחרדים מזרחיים) בשנים האחרונות הפרדה חלחלה גם למגזר החילוני, וניתן לראות יותר ויותר ילדים חילוניים, ממשפחות מבוססות, שלומדים במסגרות ייחודיות, פרטיות למחצה ופרטיות. הבידול התוך-מוסדי מתבטא בשתי צורות מרכזיות. האחת, גישת ההקבצות, שהשתרשה במסגרות חינוכיות רבות, גישה חינוכית זו מחלקת את הילדים לקבוצות על פי רמת המיומנויות שלהם. והשנייה, החלוקה למגמות ולכיתות נפרדות לילדים בעלי הישגים נמוכים. שילוב הילדים עם הצרכים המיוחדים בתוך הכיתות הרגילות הוא היוצא מן הכלל במגמות אלו. עם זאת נציין כי לא נמצאו מחקרים שבדקו לעומק את איכות השילוב הפיסי-חינוכי-לימודי בתוך הכיתות. אנו מאמינות כי זו חובתו, ובוודאי אף סמכותו, של משרד החינוך לשים קץ לביטויים אלה של הסללה, בעיקר בגיל הרך¹²⁴. אדלר ובלס (אדלר ובלס, 2003; בלס ואדלר, 2009) מציינים את ביטול המסגרות הממיינות כאחת מהמלצותיהם המרכזיות לצמצום אי השוויון במערכת החינוך. פעילות תקיפה ועקבית באמצעות חוזרי מנכ"ל, אשר ילוו בהדרכה מקצועית, עשויה לתרום לצמצום הפערים ולהפחית את הסטיגמיזציה מהגיל הצעיר.

בסקירה זו עלו שתי מגמות בולטות בנוגע לקשר בין משפחות הילדים לבין הממסד החינוכי. האחת, מתמקדת בפלורליזם ובמתן בחירה להורי הילדים, ובתוך כך במתן מנדט למשפחות להשפיע על המעשה החינוכי. השנייה, מבליטה את נסיגת המדינה ממחויבותה כלפי הילדים ומשפחותיהם. נסיגה זו באה לידי ביטוי בתקצוב, שאיננו הולם את המורכבות של מערכת החינוך, ובאי אכיפה סמכותית של תקנותיה של המדינה. אחת הדוגמאות הבולטות של אי-אכיפה של תקנות המנכ"ל נוגעת לתרומות ההורים למערכת החינוך. ניכר פער בין התשלומים ה"מותריים" ע"י הורי הילדים למערכת החינוך לבין ההוצאה הפרטית בפועל של משפחות בנושאי חינוך, כפי שהיא מדווחת על ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה¹²⁵. שינויים חברתיים וכלכליים תרמו, אף הם, לאי-השוויון. נזכיר בהקשר זה כי החל משנות ה-80 חלו קיצוצים גדולים ותכופים בתקציבי החינוך. במקביל לכך, הוגדלו הסכומים, שהוזרמו למערכת החינוך באמצעות התל"ן, עמותות והשקעה ישירה בילדים. הורים רבים, בעיקר משפחות מהשכבות המבוססות, היטיבו להבין את המערכת ולנצל את כוחם הפוליטי והחברתי כדי לקדם את ילדיהם, בעוד ילדים, המשתייכים למשפחות מרקע סוציו-אקונומי נמוך, ואלו הגרים בישובים פחות מבוססים, לא זכו להזדמנות שווה ללמוד ולהתפתח. שתי מגמות אלו, יחד עם השינויים החברתיים והכלכליים שצוינו לעיל, הביאו לאי-שוויון, מהגבוהים בעולם, בהישגי התלמידים.

עיון בחוזרי המנכ"ל חושף שבמהלך השנים, מוחזרו ההנחיות בנוגע לתשלומי הורים (למעט גובה הסכומים שהתעדכן), ולא נעשה ניסיון של ממש לתקן את אי-השוויון המתפתח. במקרים מסויימים (כדוגמת התל"ן) ההנחיות בחוזרי המנכ"ל אף תרמו להעמקת אי-השוויון. דו"ח, שהוגש לוועדת הכספים של הכנסת בספטמבר 2006, התמקד בהשלכותיהם של תשלומי ההורים על אי-השוויון בחינוך. הדו"ח קבע כי: "משרד החינוך אינו מנהל מעקב מרוכז אחר הפעלת תל"ן

¹²⁴ הגיל הרך לצורך סקירה זו, כאמור, כולל ילדים בגני הילדים ובכיתות א'-ב'.

¹²⁵ בתוך צדיק, 2006

במערכת החינוך. אף שבתקנות חינוך ממלכתי ובחוזרי מנכ"ל משרד החינוך מפורטת שורה ארוכה של הנחיות בכל הקשור להפעלת תל"ן, מניתוח של ממצאי המחקרים האחרונים שנערכו בנושא זה ושל ממצאי ביקורות שערך משרד מבקר המדינה בשנים האחרונות עולה תמונת מצב של חריגות רבות מהוראות הקבועות בתקנות ובחוזרי המנכ"ל ולעתים אף של חוסר מודעות לקיום הוראות" (ההדגשות במקור)¹²⁶.

התקדמות משמעותית, המבטאת נטילת אחריות של המדינה על חינוכם של ילדים, מתמקדת בהנחיות שקשורות לחינוכם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים¹²⁷, ושיתוף ממשי של הוריהם בקבלת ההחלטות. במקרה זה, הלחץ, שהפעילו הורים אלה, הצליח להכניס שינויים של ממש בחוק ובהנחיות הכלולות בחוזרי מנכ"ל. החוזרים, שעסקו, ועוסקים בסוגיות הקשורות לילדים עם צרכים מיוחדים, מבטאים מדיניות ברורה ומפורטת. יחד עם זאת, לא נמצאו עדויות לבדיקה מעמיקה שערך משרד החינוך בדבר אופן היישום של הנחיות אלו בפועל בכיתות הלימוד, ולא נבדקה הפרשנות של המחנכים בשדה למדיניות השילוב בכיתות הרגילות.

ניתן לסכם שמעורבות הורים, כשלעצמה, איננה ערובה מספקת להבטחת רווחתם של כלל הילדים, הגדלים במדינה. לשם השגת מטרה חשובה זו נדרש שילוב בין השקעה נאותה מצד המדינה בילדים, השקעה דיפרנציאלית הנותנת עדיפות ברורה לילדים שבאים משכבות סוציו אקונומיות נמוכות, לבין שיתוף אמיתי של כל ההורים לטובת כל הילדים, ולא רק לטובת אלו ששפר גורלם להיולד במשפחה מבוססת.

לצד מחקר, שיבחן את האופן, שבו קוראים, מבינים ומיישמים המורים והגננות בשטח את חוזרי המנכ"ל, קיים הכרח, לדעתנו, שהמדינה תיטול על עצמה גם אחריות תקציבית לצמצום אי-השיוון הקיים. התקצוב, צריך להיות הולם למורכבות של המערכת, ולתת העדפה תקציבית מתקנת למסגרות חינוכיות באיזורים בהם מתגוררות משפחות בעלות אמצעים דלים. במקביל, נדרש דיון נוקב עם הורי הילדים המבוססים, כדי לשכנעם להשקיע בחינוך לטובת כולם. ייתכן שאחד הפתרונות, בהיעדר מקורות מימון אחרים, הוא הטלת היטל חינוך פרוגרסיבי, במקום תשלומי הורים (כגון התל"ן), אשר מגדילים את הפער בין הילדים.

עיון בחוזרי המנכ"ל מגלה שכל שחולפות השנים מתפרסם מספר רב יותר של חוזרים, הכוללים מספר רב יותר של הנחיות אינסטרומנטליות. ההתמצאות בחוזרי המנכ"ל הרבים הייתה קשה יותר ויותר ככל שהתקרבו לשנת 2010, והתערור קושי של ממש להבחין בין עיקר לטפל בקביעת המדיניות החינוכית. ייתכן שהצפה זו מבטאת את חוסר יכולתה של המערכת להתמודד עם בעיות מהותיות בחינוך, ולהשקיע בהן את המשאבים הנדרשים. אנו מאמינות כי חוזרי המנכ"ל צריכים להתוות מדיניות, תוך קביעה של עקרונות עבודה, סמכות ואחריות, לצד תקצוב המערכת, ולא להנחות את ההתנהלות היומיומית בכיתות ובגני הילדים. עבודה בגישה אקולוגית (Bronfenbrenner, 1979) מדגישה את הצורך של כל מחנך לפעול בצורה מערכתית אקולוגית תוך התאמה לילדים, למשפחותיהם, להקשר התרבותי, למצב הבטחוני-כלכלי-חברתי וכד'. לפיכך, הנחיות להתנהלות השוטפת במסגרות החינוכיות היא כמעט בלתי אפשרית ואולי אף מיותרת.

¹²⁶ תשלומי הורים במערכת החינוך – חלק א': הפערים בין הנחיות משרד החינוך ובין תמונת המצב בפועל, דו"ח שמוגש לוועדת החינוך של הכנסת, ספטמבר 2006, נכתב ע"י יובל וורגן <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/do>

¹²⁷ חוזר מנכ"ל תשס"ה/9ב-1.2 תוכנית השילוב במסגרות החינוך הרגיל

ייתכן שקיום שיח עם מחנכים בשדה, היה תורם לניסוח חוזרים, המותאם יותר לצורכיהם, ומועיל בסופו של דבר למערכת החינוך.

נראה כי מערכת החינוך הציבורית בארץ לא הצליחה עד עתה לבנות שותפות של ממש עם הורי הילדים, למען כל הילדים, המתחנכים במדינת ישראל. בהקשר זה, נראה כי נציגויות ההורים, במתכונתן הנוכחית, אינן מצליחות להשפיע על מדיניות משרד החינוך להבטחת הזדמנות שווה לילדים ולילדות שלומדים במערכת החינוך. מחאות על אי-השוויון נשמעות מארגונים אקדמיים וחברתיים מחוץ למערכת החינוך (כגון אדווה, המשפט בשירות הקבילה ועוד) ולא מתוך המערכת עצמה. מורים, הורים ואדמיניסטרטורים בתוך המערכת אינם עושים די להבטחת חינוך איכותי והזדמנות שווה לכל הילדים החיים במדינה.

אחת הדרכים להגברת העשייה בתחום זה היא באמצעות נציגויות ההורים. עם זאת, יש להסדיר את אופן פעולתן, את דרך בחירתן וסמכויותיהן באמצעות דיון משותף, אמיתי, בין ההורים לבין הממסד החינוכי. חשוב שנציגות ההורים תייצג את האינטרסים של כלל הילדים ולא אינטרסים של קבוצות נבחרות של הורים וילדים.

דרושה גם התייחסות מעמיקה לילדים הלא-יהודים, שלומדים במערכת החינוך הציבורית. לא נמצא, אף לא חוזר מנכ"ל אחד, אשר התייחס לדרכי חינוך מומלצות במקרים של כיתות שיש בהן ילדים לא-יהודים. באיזו מידה מצפים מהמורות ומהגנות לתת ביטוי לחגיגה של אחרים, ולהסביר את המורשת התרבותית שלהם? ההתעלמות מנוכחותם של ילדים אלו בגנים ובבתי ספר מעבירה מסר מבטל כלפיהם וכלפי משפחותיהם.

הנתונים על אי-השוויון בין התלמידים ידועים למחוקקים ולראשי משרד החינוך והאוצר. ההתמקדות של האי שוויון בקבוצות אוכלוסיה מסוימות (כגון המגזר הערבי; ילדי עולים מחלק מהתפוצות, ילדים של הורים מעיירות הפיתוח ומשכונות הערים העניות) מטרידה במיוחד ופוגמת בסולידריות החברתית ובחוסן הלאומי של המדינה. תרומת החינוך ה"אפור" והפרטי להגדלת אי השוויון מוכרת אף היא ואיננה חדשה מרעיש¹²⁸. הנתונים ידועים ואיך שלא נסתכל על המצב, שיפור של ממש במערכת החינוך מחייב הגדלה ממשית של תקציב החינוך הגדלת תקציב דיפרנציאלית הנותנת העדפה מתקנת גדולה ומשמעותית לסקטורים חלשים ומקופחים (כהמלצת בלס ואדלר, 2009), וחיזוק מעמד המורים, ע"י שיפור ניכר בסמכותם המקצועית. מורים בעלי סמכות מקצועית, המתוגמלים היטב, עשויים להפוך לשותפים מאוזנים להורים משכילים ומבוססים, שמנסים להשפיע על מערכת החינוך לטובת ילדיהם בלבד. למרות הקושי, נראה כי יש לעשות כל מאמץ ציבורי להשפיע על הממסד הפוליטי והחינוכי להבטחת קבלת התוספת התקציבית הנדרשת להבראת המערכת, ולויתור על תשלומי ההורים המבוססים ועל תרומותיהם של גופים פילנתרופים. חשוב מאוד גם לחזור לחינוך, שמתמקד בסוגיות ערכיות-מוסריות, ושאינו סוגד לאנשי הממון ולמודלים ניהוליים (סבירסקי, 2009; רסניק, 2009). אין לנו ספק כי אחת הדרכים לשיפור ההישגים של ילדי ישראל היא באמצעות השקעות דיפרנציאליות בחינוך, בהשקעה בהכשרת גנות ומורים וברית של ממש בין הממסד החינוכי לבין משפחות הילדים, לצמצום אי-השוויון בחינוך בישראל¹²⁹.

¹²⁸ כאמור, סקירה זו מתבססת בחלקה גם על נתונים שהוגשו לוועדות החינוך והכספים של הכנסת כהכנה לדיוניהן (ראו לעיל)

¹²⁹ בהקשר זה נציין שפינלנד, בה מדד אי-השוויון נמוך ביותר נמצאת במקומות הראשונים בהשוואות בין הישגים בין לאומיים.

רשימת מקורות

- אגבריה, א' ומחאגינה, א' (2009). החינוך הערבי בישראל: בין שיח ההישגיות לשיח ההכרה. אלפיים, 34, 111-130.
- אדלר, ח' (1999). מדיניות הטיפול בחינוך. בתוך א' פלד (עורך). *יובל למערכת החינוך בישראל*. כרך א'. עמ' 149-135. ירושלים: משרד החינוך.
- אדלר, ח' וסבר, ר' (1984). *סיכוי ורקע. קווים לניתוח ולתכנון הטיפול החינוך*. ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, האוניברסיטה העברית.
- אדלר, ח' ובלס, נ' (2003). אי שוויון בחינוך בישראל. בתוך י' קופ (עורך). הקצאת משאבים לשירותים חברתיים 2003. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל (פברואר).
- אייזנברג, א' (2006). החינוך הטכנולוגי בישראל. מסמך עמדה. *עיונים בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה, במדע*.
- איכילוב, א' (2010). כינון החינוך הציבורי בישראל והנסיגה ממנו. בתוך א' איכילוב (עורכת). *הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי*. עמ' 51-21. תל אביב: רמות.
- אלחאגי, מ' (1996). *חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי*. ירושלים: מאגנס
- בלס, נ' ואדלר, ח' (2009). *אי שוויון במערכת החינוך בישראל 2009 – תמונת מצב*. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית.
- בר, ת' (2004). *מעורבות הורים בחינוך ילדיהם*. ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך.
- גבריאלי, י' (עורכת) (1988). *קדמ"ה. קבוצות דיון מחנכים הורים. דרך להגברת שיתוף הורים ומורים בתהליכי חינוך ילדים*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- גבריאלי, י' (1997). ההורה כשותף וכלקוח. *הד הגן*, ד, 382-387.
- גור, ח' וזלמנסון-לוי, ג' (2005). יחסי הורים בית ספר- נקודת מבט ביקורתית. *החינוך וסביבתו*.
- גריץ, ר' (2006). חינוך והשכלה. נדלה 25/3/2010 מ-
<http://www.haayal.co.il/story?id=2628&NewOnly=2&LastView=2010-03-26%2018:12:27>
- דיין, י' (2004). שבע גנות מספרות על הקשר עם ההורים. *הד הגן*, ד, 4-24.
- וורגן, י' (2006). *תשלומי הורים במערכת החינוך – חלק א': הפערים בין הנחיות משרד החינוך ובין תמונת המצב בפועל*, דו"ח שמוגש לוועדת החינוך של הכנסת. נדלה 26/3/2010 מ-
<http://www.knesset.gov.il/mmm/data/do>
- וורגן, י' (2009). *דחיית היישום של חוק לימוד חובה לגילאי 3-4*. מוגש לוועדת הכספים. נדלה 22/3/2010 מ-
www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02258.pdf
- וורגן, י' ונתן, ג' (2008). *החינוך המקצועי והטכנולוגי בישראל ובעולם*. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- טל, ק' (2004). הורים עלייך, גננת!. *הד הגן*, ד, 20-30.
- יונה, י' (2005). *בזכות ההבדל: הפרויקט הרב תרבותי בישראל*. ירושלים: מכון ון ליר.
- כהן, א' (1982). הזדמנויות ואבני נגף בתקשורת בין גנות והורים- נקודת מבט אקולוגית. *אושיות*, 4, 86-92.
- לוי, ג' (2009). אתגר האזרחות-ערבים, זרים, ישראלים. אלפיים, 238-260.

לומברד, א' (1995). *הורים ומשפחה הם שער להצלחה*. ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, בית הספר לחינוך. האוניברסיטה העברית.

מיעארי, מ', ודיאב, ח' (2005). *הזהות החברתית והנכונות ליחסי חברה עם היהודים בקרב סטודנטים ערבים במכללה להכשרת מורים. במכללה, 16-17, 533-563*.

מעגל הקסם (1984). ירושלים: הוצאת המזכירות הפדגוגית, הוועדה לחינוך קדם-יסודי ושפ"י.

משרד החינוך (2003). *שיתוף הורים בגן הילדים: ניתוח שאלוני סקר ציפיות וצרכים*. מחלקת הפרסומים, משרד החינוך, התרבות והספורט.

נוי, ב' (1992א). *עקרונות יסוד בתהליך שיתוף הורים בבית הספר. עיונים בחינוך, 57/58, 218-209*.

נוי, ב' (1992ב). *שיתוף הורים בבית-הספר: גורמים, עקרונות ותוצאות. עיונים בחינוך, 57/58, 19-35*.

נוי, ב' (1999). *בית-הספר, בית ההורים והיחסים ביניהם, בתוך: פלד (עורך), יובל למערכת החינוך בישראל, כרך ב', עמ' 830-831*. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

ניר-יניב, נ' (1990). *אתגרים ומעשים*. גן הילדים בישראל- 40 שנה. תל אביב: ספריית הפועלים.

סבירסקי, ש' (2009). *מה לחינוך ולתקציב המדינה? אלפיים, 34, 42-19*.

סבירסקי, ש' ודגן-בוזגלו, נ' (2009). *בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת, תמונת מצב של החינוך הישראלי*. מרכז אדווה וקרן רוזה לוקסמבורג. נדלה ב 22/3/2010

<http://www.adva.org/default.asp?pageid=1001&itmid=567>

סבר, ר' (1997). *כאילו שהכל בסדר: גישור בין-תרבותי בבתי ספר למה צריך אותו ואיך עושים את זה?*. ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, האוניברסיטה העברית.

סבר, ר' (1999). *בין "התחפרות" ל"הדיפה" - גורמי בלימה של חינוכאים בניהול הדיאלוג הבית-ספרי בתוך קונטקסט רב-תרבותי. עיונים במינהל וארגון החינוך, 23, 139-96*.

סיטון, ש' (1997). *בין פמיניזם לציונות, מאבקן של הגנות העבריות להכרה מקצועית. זמנים, 61, 37-26*.

סיטון, ש' (2002). *בניית זהות הגנת (1919-1947)*. בתוך מ' צלרמאייר ופי פרי (עורכות), *מורות בישראל: מבט פמיניסט*, עמ' 173-146. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

סיטון, ש' (2003). *הגנת במאבק למען הגן והגנת. הד הגן, ס"ח(א), 34-22*.

סילברט, י' (תשמ"ב). *המאבק על האוטונומיה של החינוך העברי*. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב.

סיפורי המקרא לגיל הרך: פרקי הדרכה (1974). משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, ת"ל.

פסטרנק, ר' (2003). *החינוך בחברה הישראלית*. בתוך א' יער וז' שביט (עורכים), *מגמות בחברה הישראלית*. פרק 9, עמ' 899-1016. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

פרידמן, י' (1986). *בית הספר, בית ההורים והקהילה: ניכור ופתיחות במרחב החינוכי*. ירושלים: מכון סאלד.

פרידמן, י' (1989). *מעורבות הורים בתהליך החינוכי. סקירה חודשית, 36(9), 34-40*.

פרידמן, י' (1990). *בית הספר הקהילתי-תיאורי ומעשה*. ירושלים: מאגנס ומכון סאלד.

צדיק, ע' (2006). *תשלומי הורים במערכת החינוך; חלק ב': אומדן עלות והשלכות חברתיות*. דוח לוועדת החינוך של הכנסת, נדלה 25.3.2010 מ-

<http://www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m01603.doc>

קורן-קריא, נ', ושגיא, א' (2000). די למות הוריות בתקופת הינקות: יציאה לעבודה ובחירת מסגרת טיפולית לא-הורית עבור תינוקות. בתוך: פ' קליין (עורכת) *תינוקות, טף, הורים ומטפלים, עמ' 119-142*. הוצאת רכס.

קטינקא, ת' (2003). אמהות מייסדות. *הד הגן, ס"ח(א)*, 34-39.

קימרינג, ב' (2001). קץ שלטון האחוסלים. הוצאת כתר.

קשתי, א' (12.3.2010). ארגונים לשר החינוך: עצור את הרחבת לימודי ההעשרה. *הארץ*.

רוז, ר', אלפר, ח' ואלמוג, ת' (עורכים) (2010). *התפתחות "תלמוד תורה" / ה"חדר"*. נדלה 2/5/2010 מ

<http://www.peopleil.org/details.aspx?itemID=7404>

רייכל, נ' (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית. ירושלים: מאגנס

רסניק, ג' (2009). גלובליזציה של החינוך והבניית שיח ניהולי בישראל. *אלפיים*, 82-111.

שטבל, ד' (1984). *תכנית מט"ל לגן הילדים*. תל-אביב, מסדה.

שנתון סטטיסטי לישראל. (1964). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

שנתון סטטיסטי לישראל. (1973). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

שנתון סטטיסטי לישראל. (1987). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

תודר, ש' (עורך) (תשכ"ו). *ה"חדר" כמוסד חינוכי*. דעת: אתר לימודי יהדות. נדלה 6/5/2010 מ

<http://www.daat.ac.il/daat/kitveyet/mahanaim/hacheder-4.htm>

Baker, A. C., & Manfredi L. A. (1998). *Circle of love: Relationships between parents, providers and children in family child care*. Redleaf Press

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Brown, E. G., Amwake, C., Speth, T., & Scott-Little, C. (2002). The Continuity Framework: A Tool for Building Home, School, and Community Partnerships. *Early Childhood Research and Practice*, 4(2). <http://ecrp.uiuc.edu>

Coleman, M., & Churchill, S., (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education*, 73(3), 144-149. <http://udel.edu/bateman/acei>

Cryer, D., Hurwitz, S., & Woolery, M. (2000). Continuity of caregiver for infants and toddlers in center-based child care: Report on a survey of center practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 497-514.

Eisenstadt, S.N. (1970). Israeli identity: Problems in the development of the collective identity of an ideological society. In S.N. Eisenstadt, R. Bar Yosef and C. Adler (eds). *Integration and development in Israel*, (pp. 673-685). Jerusalem: Israel Universities Press.

- Endsley, R. C., & Minish, P. A. (1991). Parents- staff communication in day care center during morning and afternoon transitions. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 119-135.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.
- Fein, G. G. (1980). The informed parent. In S. Kilmer (ed.), *Advances in Early Education and Day Care*, 1, 155-185.
- Hursh, D. (2007). No child left behind and the rise of neoliberal education policies. *American Educational Research Journal*, 44 (3), 413-431.
- Katz, L. (1980). Mothering and teaching: Some significant distinctions. In L. Katz (Ed), *Current Topics in Early Childhood Education*, 3, (pp. 47-63).
- Keith, T.J. (1986). *Parents as educators*. London: Croom Helm.
- Kelly-Laine, K. (1998). Parents as partners in schooling: The current state of affairs. *Childhood Education*, 74(6), 342-345.
- Lamb-Parker, F., Piotrkowsky, C. S., Baker, A. J. L., Kessler-Sklar, S., Clark, B., & Peay, L. (2001). Understanding barriers to parent involvement in Head Start: A research- community partnership. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 77-93.
- Meisels, S. & Shonkoff, J.P. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution (pp.3-35). In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*, 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendoza, J. (2003). Communicating with parents. *Early Childhood and Parenting Collaborative*. <http://ecap.crc.uiuc.edu>
- New, R. S., Mallory, B. L., & Mantovani, S. (2000). Cultural Images of Children, Parents and Professionals: Italian Interpretations of Home-School Relationships. *Early Education and Development*, 11(5), 597-616.
- Payne, C. M., & Kaba, M. (2001). So much reform so little change: Building-level obstacles to urban school reform. *Northwestern University*, 2.
- Piotrkowski, C. S., Botsko, M., & Matthews, E. (2000). Parents and teacher's beliefs about children's school readiness in high-need community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 537-558.
- Powell, D. R. (1996). *Do partnerships really matter and are they achievable ?* Presented at workshop on "Partnerships between parents, Schools & Early childhood centers". NZ: Dunedin. Pp. 1-18.

- Sanders, M.G. (2009). Teachers and parents. In L. Saha, & A.G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 331-343). New York: Springer.
- Shpancer, N. (1998). Caregiver-parent relationships in daycare: A review and re-examination of the data and their implications. *Early education and development*, 9(3), 239-259.
- Shpancer, N. (2002). The home-daycare link: Mapping children's new world order. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 374-392.
- Tresch-Owen, M., Ware, A. M. & Barfoot, B. (2000). Caregiver-Mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 413-428.
- Young, E. M. (1995). Early Child Development: Investing in the future. *Directions in Development*. The World Bank: Washington D. C. (pp. 3-42).