מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון **תשפ"ו**

כרך יג

המכללה האקדמית לחינוך
גבעת ושינגטון

עורכת כתב העת:
ד״ר אליסיה גרינבנק

מועצת המערכת:
פרופ׳ משה צפור
פרופ׳ שמואל ורגון
פרופ׳ אסתר עדי-יפה
פרופ׳ שונית רייטר
פרופ׳ ריקי טסלר
ד״ר רחל קולנדר
ד״ר פלג דור חיים
ד״ר היידי פלביאן

עריכה לשונית
עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: יראת מעודה
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ״ו 2026
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד״נ אבטח 79239, טל׳ 08-8511900
אתר המכללה www.washington.ac.il
דוא״ל rjournal@washington.ac.il

תוכן

דבר נשיא המכללה		5
דבר העורכת		7
רשימת כותבי המאמרים		11

שער ראשון | יהדות

רחל וולפיש	"המדרש הפסיכולוגי" כאופציה הרמנויטית עכשווית בלימוד טקסט	17
שי מאמו	לא רק פוסק הלכה - מבט על תפיסת תפקיד הרב לר' כלפון משה הכהן מג'רבה	37
חנה קהת	מתהומות הייאוש לאמונה הנשגבת - בין איוב לאתי הילסום	57

שער שני | חינוך והוראה

אורלי שי	מֵעֵבֶר לטיפול התרופתי: תפקידן של תחושת מסוגלות ועמדות מורים בהצלחת שילוב תלמידים עם ADHD. מחקר משולב	79
אליעזר יריב	הידע והתובנות שסטודנטיות הפיקו מהוראה בשיטת UDL בכיתה משלבת	107
דנה ברק הראל	אימון פדגוגי כמנגנון מתווך בין הכשרת מורים לפיתוח תחושת מסוגלות להוראה מכלילה	129
אליסיה גרינבנק	"בונים ביחד את התמונה המלאה" - עבודת צוותים רב-מקצועיים במסגרות חינוכיות שבהן לומדים תלמידים עם מוגבלות	145
דולי אליהו לוי ואבי גבורה	בין שייכות להדרה: חוויות של גזענות ואי שוויון בקרב מורות ערביות בבתי ספר עבריים	167

עארף אבו-גוידר	"בין שיתוף לשיבוש": תפיסות מורים על מעורבות הורית בבתי ספר יסודיים במערכת החינוך הערבית-בדואית	189
ענת בארט, לי כהנר ושניאור רוכברגר	תפיסות של אנשי חינוך בלתי-פורמלי חרדים את השימוש בכלי החינוך הבלתי-פורמלי בהתמודדות עם משברים	207
דבורה חדד-עפג'ין ויעקב סגל	"...ואמרתי, את טיפשה..." - תוקפנות מילולית בגן הילדים - ביטויים ודרכי התמודדות	229
שרית שוסהיים ויהודית חסידה	מה חסר, מה עוזר ומה מחזיק? התמודדות מורים חדשים במערכת החינוך בזמן מלחמת 'חרבות ברזל'	253

שער שלישי | בריאות ורווחה

כרמית יוקל ואליסיה גרינבנק	קולות מן השבר: השפעת מלחמת "חרבות ברזל" על עולמם של ילדים ומתבגרים	279
מרדכי סופר וריקי טסלר	קידום בריאות ורווחה בריאותית בקהילה היהודית הדתית: סקירת ספרות המשלבת מקורות תורה ומחקר בריאות עכשווי - מאמר דעה	301

שער רביעי | מאמרים באנגלית

Klarina Priborkin	The Curious Incident of Ableism: Deconstructing Haddon's Portrayal of Autism in *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*	E9

תקצירים מתורגמים E23

מחברי המאמרים

ד"ר אבו גוידר עארף
החוג ללשון עברית כשפה שנייה, מכללת קיי; החוג לחינוך, מכללת אחוה
arefgweder@gmail.com

פרופ' אליהו-לוי דולי
ראש המכון לחקר מדיניות חינוך בישראל, ראש היחידה להערכה ובקרת איכות אקדמית, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט
Doly.levi@l-w.ac.il

ד"ר בארט ענת
החוג לניהול וארגון מערכות חינוך וראש רשות המחקר, מכללת ירושלים
anatbarth@gmail.com

ד"ר ברק הראל דנה
החוג לחינוך מיוחד, אורנים המכללה האקדמית לחינוך והוראה
danabarakharel@gmail.com

ד"ר גבורה אבי
ראש החוג ללשון עברית ומדריך פדגוגי במסלול היסודי, המכללה האקדמית בית ברל
avi.gvura@beitberl.ac.il

ד"ר גרינבנק אליסיה
ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
gralicia2@gmail.com

ד"ר וולפיש רחל
מנהלת מכון כרם לחינוך הומניסטי-יהודי, מכללת דוד ילין
rtwalfish@gmail.com

ד"ר חדד-עפג'ין דבורה
החוג לגיל הרך, מכללת ירושלים
drdvorahaddad@gmail.com

ד״ר חסידה יהודית
רכזת אקדמית לתוכניות המגזר החרדי, מכללת הרצוג
chassida@herzog.ac.il

פרופ׳ טסלר ריקי
המחלקה לניהול מערכות בריאות, הפקולטה למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
riki.tesler@gmail.com

ד״ר יוקל כרמית
החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
carmityokel@gmail.com

פרופ׳ יריב אליעזר
ראש החוג לתואר שני בחינוך משלב, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
elyariv@gmail.com

ד״ר כהנר לי
ראשת החוג לגיאוגרפיה ולימודי סביבה, אורנים המכללה האקדמית לחינוך והוראה
lee_c@oranim.ac.il

ד״ר מאמו שי
החוג לחינוך, ראש המכון לפדגוגיה של חוסן, המכללה האקדמית חמדת
shaim310@gmail.com

ד״ר סגל יעקב
ראש החוג לגיל הרך, מכללת ירושלים
kobisegal@gmail.com

מר סופר מרדכי
החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
sopherfitness@gmail.com

ד״ר פריבורקין קלרינה
ראשת החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
klarina.priborkin@gmail.com

פרופ׳ קהת חנה
ראשת התוכנית לתואר שני במקרא וראשת רשות המחקר, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
hanakeh@gmail.com

ד״ר שוסהיים שרית
ראשת יחידת ההתמחות וכניסה להוראה, מכללת הרצוג
sarits@herzog.ac.il

ד״ר שי אורלי
החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
orlyshai1@gmail.com

מר שניאור רוכברגר
מינהל חברה ונוער, משרד החינוך;
המחלקה למינהל ומדיניות ציבורית, אוניברסיטת חיפה
shneori770@gmail.com

https://doi.org/10.5281/zenodo.21700805

"בין שיתוף לשיבוש": תפיסות מורים על מעורבות הורית בבתי ספר יסודיים במערכת החינוך הערבית-בדואית

עארף אבו-גוידר

תקציר

המחקר חקר את תפיסותיהם של מורים בבתי ספר יסודיים במערכת החינוך הערבית-בדואית כלפי מעורבות הורים, תוך דגש על הבנת האתגרים וההזדמנויות בשיתוף פעולה חינוכי, והאופן שבו מעורבות ההורים נתפסת כמרכיב חינוכי, חברתי ותרבותי המשפיע על המשמעת, הערכים, הקשר הקהילתי והתקשורת בין בית הספר למשפחה. המחקר נערך במסגרת פרדיגמה איכותנית, והתבסס על ראיונות עומק עם 15 מורים ערבים-בדואים, בעלי ותק של 5-20 שנות הוראה, המלמדים בבתי ספר ביישובים הלא מוכרים בנגב. בתי הספר הללו מתאפיינים במחסור בתשתיות בסיסיות, שירותי רווחה מוגבלים, ורמת חיים נמוכה מבחינה סוציו-אקונומית.

ממצאי המחקר מצביעים על מורכבות מערכת היחסים בין הורים למורים, המתבטאת בציפיות הדדיות, פערי תפקידים ואתגרים תקשורתיים. המורים תיארו את מעורבות ההורים לא רק כפעולה חינוכית-טכנית, אלא גם כסמן להשתייכות קהילתית ולמחויבות חברתית כלפי בית הספר. עם זאת, לעיתים השותפות בפועל מוגבלת בשל חסר בהכשרה לניהול תקשורת חינוכית יעילה, פערי תפיסות, עומסים אישיים, וקושי לשלב בין מחויבויות משפחתיות לבין ציפיות בית-ספריות. בנוסף, המורים הדגישו את הצורך בהבהרת גבולות ברורים בין סמכות הורית לסמכות פדגוגית, תוך שמירה על האוטונומיה המקצועית שלהם ושימת דגש על מעורבות הורים שממוקדת בתמיכה בלמידה ובקשר עם הילד.

מסקנות המחקר מדגישות את הצורך ביצירת תשתית חינוכית-קהילתית שתשלב הכשרת הורים ומורים, תוך דיאלוג רציף שמגדיר במשותף את גבולות השותפות, תחומי האחריות, והזכויות של כל צד. שילוב גישה רפלקטיבית והבנה תרבותית של ההקשר הבדואי עשויים להעמיק את השותפות החינוכית, לחזק את האמון ההדדי ולשפר את איכות ההוראה והלמידה. כמו כן, הממצאים מדגישים את חשיבות התקשורת כמרחב גישור בין תפיסות חינוכיות, שפות תרבותיות וציפיות שונות, ומציבים את המעורבות ההורית כגורם מרכזי בהעברת ערכים, חינוך משמעתי, וחיזוק תחושת השייכות של התלמידים בבית הספר ובקהילה.

תארנים: מעורבות הורים, מורים ערבים-בדואים, שותפות חינוכית, תקשורת בין-אישית, חברה מסורתית.

מבוא

בשנים האחרונות הנושא של מערכת היחסים בין בתי הספר להורים תופס מקום מרכזי בשיח החינוכי בארץ ובעולם. מוסדות חינוך, אנשי מקצוע ומחקרים אקדמיים עוסקים בהבנת המקורות של מעורבות הורית, מניעיה והשלכותיה על תהליכי הוראה ולמידה. תפיסות חינוכיות עדכניות מדגישות כי שותפות בין מורים להורים אינה רק מרכיב משלים לפעילות הבית-ספרית, אלא תנאי מרכזי להצלחת התהליך החינוכי. מעורבות הורית נקשרת לא רק לשיפור הישגים לימודיים, אלא גם לחיזוק תחושת השייכות של התלמידים, ליצירת אקלים חברתי-רגשי מיטבי בכיתה, ולהפחתת בעיות משמעת בבית הספר (Kalin & Čuk, 2012). עם זאת, שותפות זו אינה מתפתחת באופן אוטומטי, אלא דורשת השקעה מתמשכת, תקשורת הדדית ורגישות תרבותית מצד שני הצדדים - המורים וההורים כאחד (שכטמן ובושריאן, 2015).

מחקרים אמפיריים מהשנים האחרונות מצביעים באופן עקבי על הקשר בין מעורבות הורית לבין הצלחה של תלמידים במגוון הקשרים חינוכיים. מחקרים אלה מצאו כי קשר מבוסס אמון, כבוד הדדי ותקשורת פתוחה בין מורים להורים תורם לשיפור ההישגים הלימודיים של התלמידים, להגברת מחויבותם ללמידה וליצירת אקלים בית-ספרי חיובי (שכטמן ובושריאן, 2015; Sethi & Scales, 2020; Yemini et al., 2016; Zhang et al., 2020). במקביל, הספרות מצביעה גם על מורכבות היחסים בין בית הספר להורים, במיוחד במצבים שבהם קיימים פערים תרבותיים, חברתיים או לשוניים בין המוסד החינוכי לבין הקהילה שבה הוא פועל. במקרים כאלה, מעורבות הורית עלולה להיתפס לא רק כגורם תומך, אלא גם כגורם המעורר מתחים סביב גבולות הסמכות, תפקידי ההורים והאחריות החינוכית של בית הספר (Avcı et al., 2025; Olivier et al., 2020; Sumarsono et al., 2025).

למרות היקפה הרחב של הספרות בנושא מעורבות הורית, רק מחקרים מעטים עוסקים במעורבות הורית בקרב קבוצות מיעוט בעלות מאפיינים תרבותיים ייחודיים. בפרט, קיים מחסור במחקרים הבוחנים את מערכת היחסים בין מורים להורים בהקשר של החברה

הערבית-בדואית בישראל - קהילה המצויה בתהליכי שינוי חברתיים מואצים, הנעים בין מסורת שבטית לבין מודרניזציה חינוכית וחברתית.

החברה הבדואית בישראל מתמודדת עם אתגרים חברתיים, כלכליים וחינוכיים מורכבים, ובהם שיעורי עוני גבוהים יחסית, פערים בתשתיות חינוכיות, ורמות השכלה נמוכות יותר בהשוואה לאוכלוסייה הכללית. בנוסף, החברה הבדואית מאופיינת במבנים חברתיים קהילתיים ושבטיים, המעצבים את דפוסי הסמכות, מערכות היחסים החברתיות ותפיסות התפקיד של מוסדות שונים בקהילה - ובהם גם בית הספר. במסגרת זו, יחסי הגומלין בין בית הספר להורים אינם מתעצבים רק סביב סוגיות פדגוגיות, אלא גם מושפעים מנורמות תרבותיות של כבוד, היררכיה משפחתית, ותפיסות מסורתיות לגבי תפקידי הורים ומורים. מאפיינים אלה עשויים לעצב באופן ייחודי את האופן שבו מעורבות הורית נתפסת, מתקבלת או נדחית בתוך מערכת החינוך (אבו-גוידר, 2025; אבו-סעד, 2021).

מחקרים שנערכו בהקשר של מערכת החינוך הערבית בישראל מראים שיחסי הורים־מורים עשויים להיות מורכבים ולעיתים אף מתוחים. פערים בציפיות, תפיסות שונות לגבי סמכות חינוכית, וחוסר אמון הדדי עלולים להוביל למצבים של ניכור או קונפליקט בין בית הספר לבין ההורים (Arar & Masry-Harzallah, 2016; Oplatka & El-Kuran, 2020). במצבים אלה, מעורבות הורית עשויה להתפרש מצד המורים כהתערבות לא רצויה בתהליכים פדגוגיים, בעוד שמצד ההורים היא נתפסת לעיתים כזכות טבעית וכביטוי לאחריות הורית כלפי הצלחת ילדיהם. דינמיקה מורכבת זו מדגישה את הצורך בבחינה מעמיקה של האופן שבו המורים עצמם מפרשים את תפקידם של ההורים במרחב הבית-ספרי.

ייחודו של מחקר זה טמון בהתמקדות בתפיסותיהם של מורים בבתי ספר יסודיים במערכת החינוך הערבית-בדואית, ובהבנת האופן שבו הם מפרשים מעורבות הורית בהקשר תרבותי, חברתי וקהילתי ייחודי. בניגוד למחקרים רבים שבוחנים את השפעת המעורבות ההורית על הישגי תלמידים, מחקר זה שם דגש על נקודת המבט של המורים: כיצד הם חווים את המעורבות, מהם הגבולות שהם מציבים לה, ואיך הם מבינים את תרומתה או את האתגרים שהיא מציבה לעבודה המקצועית שלהם. תרומתו המרכזית של המחקר היא הרחבת ההבנה של יחסי הורים־מורים בתוך מסגרת תרבותית ייחודית, תוך בחינת האופן שבו גורמים תרבותיים, חברתיים וקהילתיים משפיעים על תפיסות השותפות החינוכית והדינמיקה בין בית הספר למשפחה.

הבנה מעמיקה של תפיסות המורים בהקשר הזה עשויה לתרום לפיתוח מדיניות ותוכניות חינוכיות המותאמות יותר למציאות התרבותית של החברה הבדואית, ולסייע בבניית דיאלוג חינוכי המבוסס על אמון, כבוד הדדי והכרה בתפקידם המרכזי של ההורים בקידום הצלחתם של תלמידים. בכך עשוי המחקר לתרום לא רק להרחבת הידע האקדמי בתחום, אלא גם לפיתוח פרקטיות חינוכיות רגישות תרבותית, המחזקות את הקשר בין בית הספר לקהילה ותומכות בקידום שוויון הזדמנויות במערכת החינוך.

סקירת ספרות

מעורבות הורים בחינוך: הגדרות, מנגנונים והקשרים תרבותיים

המושג "מעורבות הורים" תופס מקום מרכזי במחקר החינוכי, אך אין לו הגדרה אחת מוסכמת. אחת המסגרות התיאורטיות המרכזיות היא של אפשטיין, הרואה במעורבות הורים מערכת אינטראקציות בין משפחה, בית-ספר וקהילה, שמטרתן לתמוך בלמידה ובהתפתחות הילדים (Epstein, 2018). המעורבות כוללת פעילויות בבית הספר, תמיכה בלמידה בבית, תקשורת עם מורים, השתתפות בקבלת החלטות חינוכיות ויצירת קשרים קהילתיים, וכן הקצאת משאבים - זמן, ידע ותמיכה רגשית - לקידום הישגים לימודיים והתפתחות אישית (Sethi & Scales, 2020; Zhang et al., 2020). בעידן המודרני חלו תמורות חברתיות וכלכליות עולמיות, כגון גלובליזציה, עלייה ברמת ההשכלה ומדיניות של אחריותיות חינוכית, שהגבירו את הציפייה לשותפות בין בית הספר למשפחה (Wilder, 2023). מחקרים מראים כי מעורבות הורית מסייעת להישגים לימודיים, למוטיבציה, לדימוי עצמי אקדמי, לרווחה רגשית וליצירת אקלים בית-ספרי חיובי (Jeynes, 2012; Wilder, 2023; Yahaya et al., 2020).

גם בישראל ניכרת מגמה של מעורבות הורית מוגברת: הורים עוקבים יותר אחר ההתקדמות הלימודית של ילדיהם, משתתפים בפעילויות בית-ספריות, ומשתמשים באמצעי תקשורת דיגיטליים ליצירת קשר רציף עם צוותי ההוראה (Ben-Amram & Davidovitch, 2021; Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2023). עם זאת, היקף ואופי המעורבות משתנים בין קבוצות אוכלוסייה שונות, וקשורים למצב סוציו-אקונומי, הון תרבותי, הון חברתי ומידת הנגישות למוסדות החינוך (Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2023). ממצאים אלה מדגישים כי מעורבות הורית אינה תופעה אוניברסלית, אלא תלויה בהקשר החברתי, התרבותי והכלכלי.

מעורבות הורית מתבטאת בדרכים שונות - תמיכה בלמידה בבית, השתתפות בפעילויות מוסדיות, קשר רציף עם צוותי הוראה והשפעה על קבלת החלטות (אבו-גוידר, 2026; Đukić et al., 2022; Yemini et al., 2016). תקשורת רציפה ומכבדת בין ההורים למורים מחזקת את האקלים הכיתתי ומפחיתה בעיות משמעת (Kalin & Čuk, 2012), אך מעורבות הורית היא מורכבת ודינמית, והטשטוש בין סמכות הורית לסמכות פדגוגית עלול ליצור מתחים, במיוחד כאשר הורים מבקשים להשפיע על תוכני הלימוד או על שיטות ההוראה (Olivier et al., 2020). בנוסף, פערים בין משפחות שונות - בשל משאבים, ידע ומיומנויות פדגוגיות - משפיעים על יכולת ההורים להיות מעורבים באופן עקבי (Avcı et al., 2025).

לסיכום, הבנת מעורבות ההורים מחייבת ראייה רב-ממדית המשלבת את ההיבטים החינוכיים, החברתיים והתרבותיים. מעורבות אפקטיבית תלויה בתיאום בין הורים למורים, ביצירת מסגרות תקשורתיות ברורות, ובשילוב של תמיכה ביתית ומוסדית תוך שמירה על סמכות מקצועית והכרה בערכים הקהילתיים המקומיים (Olivier et al., 2020; Yemini et al., 2016).

מעורבות הורים בחברה הערבית-בדואית

החברה הערבית-בדואית בישראל מאופיינת במבנה חברתי שבטי, במסורתיות עמוקה, ובתהליכי שינוי מהירים הנובעים ממעבר הדרגתי מחיי נוודות ליישובי קבע. תהליכים אלו משפיעים גם על מערכת החינוך ועל דפוסי הקשר בין בתי הספר למשפחות (Arar & Masry-Harzallah, 2016; Oplatka & El-Kuran, 2020).

ביישובים הבדואיים, בתי הספר אינם רק מוסדות חינוכיים אלא גם מרחבים חברתיים המשקפים לעיתים את יחסי הכוחות הקהילתיים והשבטיים המקומיים. שמות בתי הספר, קשרי הקרבה בין תלמידים ומורים, ולעיתים גם מעורבות של מנהיגות קהילתית, עשויים להשפיע על היחסים בין ההורים לבין צוותי החינוך (Mizel, 2024; Yahel, 2024). בהקשר זה, מעורבות ההורים מקבלת לעיתים משמעות שונה מזו המתוארת בספרות הבין-לאומית. בעוד שבמודלים מערביים יש דגש על השותפות המקצועית בין בית הספר למשפחה, בחברה הבדואית המעורבות יכולה להיות מושפעת גם משיקולים של נאמנות חמולתית, כבוד משפחתי ומעמד חברתי. בתוך הקהילה, מציאות זו עשויה ליצור מתחים בין תפיסות מקצועיות של מורים לבין ציפיות קהילתיות מצד ההורים (אבו-גוידר, 2025; Abu-gweder & Solomovich, 2025).

עם זאת, בעשורים האחרונים ניתן לזהות שינויים בדפוסי המעורבות ההורית בחברה הבדואית. העלייה ברמת ההשכלה והשאיפה לניעות חברתית באמצעות החינוך מובילות יותר ויותר הורים להתעניין בתהליכי הלמידה של ילדיהם ולבקש להיות מעורבים בהם (אבו-גוידר, 2026; Abu-gweder, 2024). בנוסף, התפתחות התקשורת הדיגיטלית - ובעיקר השימוש בקבוצות וואטסאפ בין הורים למורים - יצרה ערוצי תקשורת חדשים המאפשרים אינטראקציה תכופה יותר בין הצדדים (אבו-גוידר, 2025; Abu-gweder & Solomovich, 2025). אולם התרחבות ערוצי התקשורת אינה מבטיחה בהכרח שותפות חינוכית מלאה. פערים בתפיסות חינוכיות, במיומנויות דיגיטליות ובציפיות הדדיות עשויים להמשיך לעצב את מערכת היחסים בין ההורים למורים. לפיכך, הבנת דפוסי המעורבות ההורית בחברה הבדואית מחייבת התייחסות להקשרים התרבותיים והחברתיים המעצבים את חיי הקהילה.

המחקר הנוכחי

למרות ההבנה הרחבה בספרות לגבי חשיבות מעורבות ההורים והשפעתה על הישגי תלמידים ואקלים בית ספרי, רוב המחקרים מתמקדים בקשרים מערביים או בקבוצות אוכלוסייה עם מאפיינים חברתיים דומים. רק מחקרים מעטים מתמקדים במעורבות הורית בקרב מיעוטים תרבותיים, ובפרט בחברה הערבית-בדואית בישראל. החברה הערבית-בדואית מצויה בתהליכים מואצים של שינוי חברתי, תוך התמודדות עם מסורת שבטית, הירכיה משפחתית, פערים כלכליים ותשתיות חינוכיות מוגבלות, מה שיוצר הקשרים ייחודיים ליחסי בית-ספר־הורים. בהקשר הזה עולה הצורך להבין את תפיסות המורים עצמם לגבי

מעורבות הורית: כיצד הם חווים את השותפות עם ההורים? אילו גבולות הם מציבים? ומהם האתגרים וההזדמנויות שהם מזהים בתקשורת ובשיתוף פעולה עם ההורים? הבנה מעמיקה זו יכולה להוות בסיס לפיתוח מדיניות ותוכניות חינוכיות הרגישות להקשר התרבותי והחברתי, ולחיזוק דיאלוג חינוכי מבוסס אמון וכבוד הדדי.

לאור זאת, השאלה המרכזית במחקר הנוכחי היא: כיצד מורים בבתי ספר יסודיים במערכת החינוך הערבית-בדואית תופסים את מעורבות ההורים? אילו אתגרים והזדמנויות הם מזהים בשיתוף הפעולה עם ההורים? וכיצד הם מבינים את גבולות השותפות החינוכית?

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי נשען על גישה איכותנית פרשנית המבוססת על עקרונות של תיאוריה מעוגנת בשדה. גישה זו מתאימה במיוחד לחקר תופעות חברתיות וחינוכיות מורכבות, שכן היא מאפשרת לחקור את המשמעויות שהמשתתפים עצמם מייחסים לחוויותיהם בתוך ההקשר התרבותי והחברתי שבו הן מתרחשות (Charmaz, 2015). הבחירה בגישה זו נבעה מהרצון להבין לעומק את האופן שבו מורים בחברה הערבית-בדואית מפרשים את תופעת מעורבות ההורים, וכיצד תפיסות אלו מעוצבות על ידי גורמים תרבותיים, חברתיים וקהילתיים. בניגוד למחקר כמותי המבקש לבחון קשרים בין משתנים מוגדרים מראש, הגישה האיכותנית מאפשרת לזהות קטגוריות פרשניות ודפוסים העולים מתוך הנתונים עצמם, ובכך להעמיק את ההבנה של יחסי הורים־מורים בהקשר תרבותי מסוים. גישה זו אפשרה להנכיח את קולם של המורים המשתתפים, לחשוף מתחים בין ציפיות בית-ספריות לנורמות קהילתיות, ולבחון כיצד מורים מגדירים את גבולות האחריות בין המשפחה למוסד החינוכי.

משתתפי המחקר והליך

במחקר השתתפו 15 מורים מבתי ספר יסודיים בחברה הערבית-בדואית, המלמדים בבתי ספר ביישובים רהט ושגב שלום. המשתתפים נבחרו באמצעות דגימה מכוונת שמטרתה לבחור משתתפים בעלי ניסיון רלוונטי לנושא המחקר (Patton, 2022). הקריטריונים לבחירה כללו מורים בעלי ניסיון של מספר שנים בהוראה בבתי ספר יסודיים בקהילה הבדואית, שבמהלך עבודתם נחשפו לאינטראקציות מתמשכות עם הורי תלמידים.

ותק ההוראה של המשתתפים נע בין חמש ל-20 שנות ניסיון, והם מלמדים מגוון מקצועות, כגון שפה ערבית, מתמטיקה, מדעים ולימודי חברה. חלק מהמורים מתגוררים ביישובים שבהם פועל בית הספר, ואחרים מגיעים מיישובים בדואיים אחרים בנגב ואף מאזורי הגליל. המגוון הזה אִפשר לכלול נקודות מבט שונות על יחסי הורים־מורים בקהילה. גיוס המשתתפים נעשה בשני שלבים. בשלב הראשון פנה החוקר למנהלי בתי ספר יסודיים

וביקש את הסכמתם להפיץ הזמנה להשתתפות במחקר בקרב מורים. בשלב השני נעשה שימוש בשיטת "כדור שלג", שבה מורים שהשתתפו במחקר הפנו מורים נוספים שעשויים להיות מעוניינים להשתתף. שיטה זו מקובלת במחקרים איכותניים בקהילות בעלות קשרים חברתיים צפופים, מפני שהיא מאפשרת להגיע למשתתפים בעלי ניסיון רלוונטי לנושא המחקר (Creswell & Poth, 2016). איסוף הנתונים התקיים במהלך שנת הלימודים 2023־2024. הראיונות נערכו במקומות שנבחרו על ידי המשתתפים, כגון חדרי מורים בבתי הספר או בביתם של המשתתפים, במטרה ליצור סביבה נוחה ובטוחה לשיחה פתוחה.

לוח 1: *מאפייני משתתפי המחקר (שמות בדויים)*

מספר משתתף	שם בדוי	מגדר	שנות ותק בהוראה	מקצוע הוראה	מקום מגורים
1	עיד	זכר	6	שפה עברית	לקיה
2	חמד	זכר	12	מתמטיקה	שגב שלום
3	חסן	זכר	5	מדעים	חורה
4	אמיר	זכר	9	שפה עברית	נווה מדבר
5	סאלם	זכר	18	שפה אנגלית	לקיה
6	סלאח	זכר	15	מתמטיקה	אלקסום
7	חסין	זכר	13	מדעים	חורה
8	רמזי	זכר	6	מתמטיקה	כסיפה
9	נאסר	זכר	17	מתמטיקה	שגב שלום
10	חאלד	זכר	20	שפה ערבית	חורה
11	מוסא	זכר	7	מדעים	נווה מדבר
12	מחמוד	זכר	9	מתמטיקה	כסיפה
13	פאיז	זכר	16	שפה אנגלית	שגב שלום
14	סאמי	זכר	11	שפה עברית	שגב שלום
15	ריאד	זכר	8	שפה ערבית	חורה

כלי המחקר

כלי המחקר המרכזי במחקר זה היה ריאיון חצי־מובנה, שנבחר בשל יכולתו לאפשר למשתתפים לתאר את חוויותיהם ותפיסותיהם באופן פתוח וגמיש, תוך שמירה על מסגרת

נושאית משותפת המאפשרת השוואה בין המרואיינים (שקדי, 2003). מדריך הריאיון כלל סדרת שאלות פתוחות שנועדו לעודד את המורים להרחיב על תפיסותיהם בנוגע למעורבות הורים בבית הספר, ועל האופן שבו הם מפרשים את יחסי הגומלין בין המשפחה למוסד החינוכי. השאלות בריאיון אורגנו סביב שלושה צירים מרכזיים: תפיסות המורים לגבי תפקיד ההורים במערכת החינוך, חוויות של שיתוף פעולה או קונפליקט בין מורים להורים, והצעות לשיפור התקשורת והשותפות בין בית הספר למשפחה. מבנה זה אפשר לבחון הן את ההיבטים התפיסתיים והן את ההיבטים החווייתיים של התופעה הנחקרת. דוגמה לשאלות שנשאלו במהלך הראיונות: "ספר על מקרה שבו מעורבות של הורים השפיעה על ניהול הכיתה", "כיצד אתה תופס את גבולות האחריות בין ההורים למורה?", ו"מהם לדעתך התנאים למעורבות הורית חיובית?". שאלות אלו נועדו לעודד את המשתתפים לשתף בדוגמאות קונקרטיות מחוויותיהם המקצועיות ולהציג פרשנות אישית למערכות היחסים בין בית הספר למשפחה.

הראיונות נערכו בשפה הערבית המדוברת, שהיא שפת האם של המשתתפים, על מנת לאפשר ביטוי טבעי וחופשי של חוויותיהם. במקרים מסוימים שולבו ביטויים בעברית בהתאם לנוחות המשתתפים ולשפה המקצועית הנהוגה במערכת החינוך. משך כל ריאיון נע בין 45 ל–60 דקות, וכל הראיונות הוקלטו באישור המשתתפים ותומללו במלואם.

שיטת ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים במחקר זה בוצע באמצעות גישה תמטית המשלבת בין ניתוח אורך, הבוחן את התפתחות המשמעות לאורך כל ריאיון בנפרד, לבין ניתוח רוחבי המשווה בין כלל המשתתפים לצורך זיהוי דפוסים משותפים. התהליך החל בקריאה מעמיקה וחוזרת של התמלילים כדי להשיג היכרות קרובה עם עולמם הפרשני של המורים וההקשרים התרבותיים המשתקפים בדבריהם. בשלב הזה זוהו רעיונות ראשוניים הקשורים לממשקים שבין הצוות החינוכי להורים בתוך הקהילה. בשלב הבא בוצע קידוד ראשוני וידני של החומר, תוך סימון יחידות משמעות, ביטויים חוזרים ודימויים רגשיים המצביעים על חוויות עומק או קונפליקטים. הקודים שאובחנו שיקפו תמות כגון תחושות של עומס בעקבות דרישות ההורים, רגעי שיתוף פעולה מוצלחים, והגדרת גבולות האחריות המקצועית. לאחר מכן קובצו הקודים לקטגוריות רחבות יותר, תוך בחינה מתמדת של הקשרים ביניהן וחזרה לטקסט המקורי כדי לוודא שהפרשנות נותרת נאמנה לדברי המרואיינים. בשלב הסופי גובשו התמות המרכזיות המייצגות את דפוסי החשיבה והחוויה של המשתתפים ביחס למעורבות ההורים.

כדי להבטיח את תוקף הניתוח ולמזער הטיות, שולב בתהליך תיקוף חיצוני על ידי עמיתים המכירים את החברה הבדואית אך לא היו מעורבים במחקר. הערותיהם סייעו בחידוד הגבולות בין התמות ובעיצוב המבנה הרעיוני הסופי. בנוסף, לשם חיזוק אמינות המחקר ומהימנותו, נעשה שימוש במספר אסטרטגיות איכותניות מקובלות: בוצעה הצלבה בין

משתתפים בעלי רקע וניסיון מקצועי מגוון; תהליך הניתוח כלל ביקורת עמיתים; ונערכה בדיקת משתתפים שבמסגרתה הוצג תקציר הממצאים למספר מרואיינים לצורך אימות הפרשנות. כמו כן, נשמרה רפלקסיביות מחקרית באמצעות תיעוד שיטתי של תהליכי קבלת ההחלטות והמודעות למיקומו החברתי והתרבותי של החוקר. תהליך מובנה זה אפשר הבנה מקיפה של המשמעויות המורכבות שהמורים מייחסים לשותפות עם הורי התלמידים בהקשר החברתי הספציפי שבו הם פועלים.

היבטים אתיים

המחקר נערך לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה של מכללת קיי לחינוך. כל המשתתפים חתמו על טופס הסכמה מדעת שבו הובהר כי ההשתתפות במחקר היא וולונטרית וכי ניתן לפרוש ממנו בכל שלב ללא השלכות. לשם שמירה על פרטיות המשתתפים נעשה שימוש בשמות בדויים, וכל פרט מזהה הנוגע למשתתפים או למוסדות החינוך הוסר מהנתונים. תמלילי הראיונות נשמרו בקבצים מוגנים הנגישים לחוקר בלבד.

הממצאים

פרק הממצאים מציג את תפיסות המורים הערבים-בדואים בבתי ספר יסודיים לגבי מעורבות ההורים במערכת החינוך. הניתוח האיכותני של הראיונות העלה ארבע תמות מרכזיות המשקפות את האופן שבו המורים מפרשים את תפקיד ההורים במרחב הבית-ספרי ואת הגבולות שהם מציבים למעורבות זו. התמות שנמצאו הן: (1) מעורבות כהשתייכות קהילתית; (2) גבולות ברורים בין הוראה להורות; (3) מעורבות ההורים כסמן לחינוך ערכי ומשמעתי; (4) תקשורת וגישור בין עולמות. כל תמה משקפת היבט שונה של מערכת היחסים בין בית הספר לבין ההורים בקהילה הבדואית, וממחישה את המתח בין הרצון בשותפות לבין הצורך לשמור על אוטונומיה מקצועית של המורים.

תמה ראשונה – מעורבות כהשתייכות קהילתית

המורים תיארו את מעורבות ההורים לא רק כפעולה חינוכית-טכנית, אלא כביטוי עמוק להשתייכות קהילתית ולמחויבות חברתית כלפי בית הספר. בקהילות בדואיות רבות הזהות הקולקטיבית והקשרים המשפחתיים ממלאים תפקיד מרכזי בחיי היום-יום, ועצם הנוכחות של הורים בפעילויות בית-ספריות נתפסת כסימן של כבוד והכרה במעמדו של בית הספר בתוך הקהילה.

אחד המורים הסביר כי השתתפות ההורים בפעילויות אינה נתפסת רק כהבעת עניין בילד, אלא גם כהצהרה ציבורית על חשיבות החינוך:

> כשאנחנו מזמינים הורים לאירועים בבית הספר זה הרבה מעבר לפעילות עצמה. כשהורה מגיע, הילד מרגיש גאווה, אבל גם אנחנו כמורים מרגישים שהמשפחה עומדת מאחורינו. בקהילה שלנו זה סוג של מסר - שהחינוך חשוב ושבית הספר הוא חלק מהחיים של המשפחה. כשאין הורים באירועים, זה מרגיש כאילו משהו חסר, כאילו הקשר עם הקהילה לא שלם (חמד)

בדברים אלה ניתן לראות כיצד המורים מפרשים את המעורבות ההורית כסמל להשתייכות קהילתית וכגורם המחזק את הקשר בין בית הספר לבין הקהילה הרחבה. תפיסה זו עלתה גם בדברי מורה נוסף שהדגיש את המשמעות הסמלית של נוכחות ההורים:

> כאשר הורה מגיע לאירוע חינוכי, אפילו אם זה טקס קטן, זה נותן תחושה שהמשפחה מעריכה את מה שאנחנו עושים. זה כאילו ההורה אומר - אנחנו סומכים על בית הספר, אנחנו חלק ממנו. בקהילה שלנו דברים כאלה חשובים מאוד, כי הכול מבוסס על כבוד ועל קשרים חברתיים (עיד)

עם זאת, לצד ההכרה בחשיבות של מעורבות הורים, המורים הדגישו גם את הפער בין הרצוי למצוי. לדבריהם, הורים רבים מתקשים להשתתף בפעילויות בית-ספריות בשל חסמים שונים, כגון עומס כלכלי, קשיי תחבורה או תחושת ריחוק מהשיח החינוכי של בית הספר. אחד המורים תיאר זאת כך: "יש הורים שהיו רוצים להיות מעורבים יותר, אבל המציאות לא תמיד מאפשרת זאת. חלק עובדים שעות ארוכות, חלק גרים רחוק מבית הספר, ויש גם כאלה שמרגישים שלא נוח להם להגיע כי הם חושבים שהשפה הבית-ספרית לא תמיד מובנת להם" (סאמי)

מורה נוסף חיזק נקודה זו והדגיש את הקושי של ההורים לשלב בין מחויבויות אישיות לבין הציפיות הבית-ספריות: "לעיתים הורים רוצים להשתתף אבל הם לא יכולים. יש מי שצריך לדאוג לילדים קטנים בבית, יש מי שעובד במשמרות, ויש מי שמתקשה אפילו להבין את הדרישות כי הן כתובות בשפה מורכבת או לא מוכרת להם" (סמיר).

דברי המרואיינים מצביעים על כך שמעורבות הורית נתפסת בקרב המורים כמרכיב משמעותי בחיזוק הקשר בין בית הספר לקהילה, אך מימוש פוטנציאל זה תלוי גם בהתאמה תרבותית וביצירת תנאים המאפשרים להורים להשתתף באופן פעיל יותר במרחב הבית-ספרי.

תמה שנייה – גבולות ברורים בין הוראה להורות

לצד ההכרה בחשיבות השותפות עם ההורים, המורים הדגישו באופן עקבי את הצורך בהצבת גבולות ברורים בין תחום ההוראה, הנתפס כתחום מקצועי, לבין תחום ההורות, הנתפס כמרחב רגשי ותומך. עבור רבים מהם, שמירה על גבולות אלה היא חיונית לשימור האוטונומיה המקצועית ולניהול תקין של תהליך ההוראה. אחד המורים הסביר כי הוא

מעריך את מעורבות ההורים בלמידת ילדיהם, אך סבור כי האחריות להחלטות פדגוגיות צריכה להישאר בידי המורה: "אני תמיד אומר להורים שאני שמח שהם עוזרים לילד בבית... אבל בתוך הכיתה האחריות היא של המורה" (סלאח).

מורים נוספים תיארו מצבים שבהם מעורבות הורית נתפסה כחדירה למרחב המקצועי. לדוגמה, אחד המרואיינים סיפר על בקשות לשינוי תכנים או התאמות במבחנים, שנתפסו בעיניו כחלק מסמכותו המקצועית של הצוות החינוכי: "ההחלטות האלה הן חלק מהעבודה המקצועית של הצוות החינוכי..." (אמיר).

באופן דומה, מורה נוסף תיאר כיצד דרישות ספציפיות מצד הורים עלולות לערער את תחושת הסמכות ולפגוע ביכולת לנהל את הכיתה באופן עקבי: "אם כל הורה ינסה להשפיע על הדרך שבה המורה עובד, זה יוצר מצב שקשה מאוד לנהל כיתה" (רמזי).

לצד הקשיים, המורים הצביעו גם על ניסיונות לפתח ערוצי תקשורת חדשים עם ההורים, כגון קבוצות מסרים דיגיטליות. עם זאת, הם הדגישו כי גם לכלים אלה יש להציב גבולות ברורים, על מנת למנוע עומס ופגיעה בתפקוד המקצועי: "קבוצות הוואטסאפ עוזרות... אבל צריך גם לדעת לשים גבולות" (חסן).

מדברי המרואיינים עולה שהמורים אינם מתנגדים למעורבות הורית כשלעצמה, אלא מבקשים למסגר אותה באופן שאינו מערער את סמכותם המקצועית. מעורבות נתפסת כלגיטימית ואף רצויה כשהיא מתמקדת בתמיכה בלמידה ובקשר עם הילד, אך פחות כאשר היא חוצה את גבולות המרחב הפדגוגי. בהתאם לכך, המורים שואפים לבסס שותפות עם ההורים הנשענת על תקשורת, אמון ותמיכה הדדית, תוך שמירה על הבחנה ברורה בין תחומי האחריות של כל צד.

תמה שלישית – מעורבות ההורים כסמן לחינוך ערכי ומשמעתי

תמה נוספת שעלתה מהראיונות נוגעת לתפקיד ההורים בחיזוק המשמעת והחינוך הערכי בבית הספר. המורים הדגישו שכאשר ההורים תומכים בהחלטות בית הספר ומעבירים לתלמידים מסר עקבי, נוצרת שותפות חינוכית המחזקת את הסמכות של המורה ואת האקלים הכיתתי. אחד המורים תיאר כיצד תמיכת ההורים יכולה להשפיע באופן ישיר על התנהגות התלמידים:

"כאשר ילד יודע שההורים שלו סומכים על המורה ותומכים בהחלטות של בית הספר, ההתנהגות שלו בדרך כלל משתפרת. הוא מבין שיש שפה אחת בין הבית לבית הספר, וזה נותן למורה כוח חינוכי אמיתי" (נאסר).

עם זאת, מורים אחרים ציינו כי לעיתים נוצרים מצבים מורכבים כאשר הורים נוטים להגן

על ילדיהם גם כשהתנהגותם של הילדים אינה תקינה. אחד המרואיינים הסביר: "יש מצבים שבהם תלמיד עשה משהו לא בסדר, וכשאנחנו מזמינים את ההורים לדבר על זה הם מייד מגינים על הילד במקום לנסות להבין מה קרה. זה יוצר תחושה שאנחנו עומדים בצדדים שונים במקום להיות שותפים" (פאיז).

מורה נוסף הדגיש את החשיבות של דיאלוג פעיל ושיתוף פעולה בין ההורים למורים, ומסביר כיצד הוא תורם לא רק למשמעת אלא גם לערכים מוסריים ולכישורים חברתיים של התלמידים: "כאשר ההורים משתפים פעולה באופן עקבי, זה לא רק מחזק את המשמעת, אלא גם מראה לילדים מה זה אחריות וכבוד. הם לומדים שהערכים של בית הספר והבית הולכים יד ביד, וזה מקל עלינו להנחיל כישורים חברתיים ומוסריים בצורה אפקטיבית" (מחמוד).

דברי המרואיינים מצביעים על המתח בין הציפייה לשיתוף פעולה מצד ההורים לבין המציאות שבה לעיתים נוצר פער בין עמדת בית הספר לעמדת המשפחה. עם זאת, כאשר נוצרת הבנה משותפת, המורים תיארו את שיתוף הפעולה כהזדמנות חינוכית משמעותית.

תמה רביעית – תקשורת וגישור בין עולמות

התמה הרביעית שעלתה מהראיונות מתייחסת לאתגרים התקשורתיים המורכבים בין בית הספר לבין חלק מההורים. המורים תיארו מציאות שבה המפגש עם ההורים אינו רק טכני, אלא טעון בפערים בשפה המקצועית, בגישות לחינוך, ובהיכרות מוגבלת של ההורים עם הסטנדרטים של המערכת הבית-ספרית המודרנית. פערים אלו יוצרים לעיתים קרובות קצר תקשורתי, המחייב את המורים להשקיע משאבים רגשיים וזמן ניכר בתיווך ובהסברה.

מהראיונות עולה כי המורים חשים שהם פועלים בתוך "מרחב תרגום"; הם נדרשים לתרגם מושגים פדגוגיים מופשטים לשפה שמובנת להורים, תוך שמירה על כבודם ובניית אמון. כפי שתיאר זאת חסין: "לפעמים המילים שלנו והמילים של ההורים הן לא אותה שפה, אפילו שכולנו מדברים ערבית. כשאני מדבר על 'אקלים כיתה' או 'מיומנויות חברתיות', ההורה מחפש לדעת אם הילד ישב בשקט או הפריע. הפער הזה יוצר אי-הבנות שצריך לפרק בסבלנות" (חסין).

בנוסף על הפער המושגי, עלה בראיונות נושא הדיגיטציה והתקשורת הכתובה. המורים ציינו כי הורים רבים מתקשים לפענח דוחות פורמליים או הודעות במערכות הממוחשבות, דבר המגביר את תחושת הניכור של ההורה מול המוסד. מוסא התייחס לכך: "יש הורים שרואים במכתב הרשמי מהנהלת בית הספר סוג של איום או ביקורת אישית. התפקיד שלי הוא להרגיע, להסביר שזה כלי לעזרה ולא עונש. אם אני לא אעשה את התיווך הזה, התקשורת פשוט תיחסם" (מוסא).

היבט נוסף ומרכזי בתמה זו הוא ההתנגשות בין תפיסת החינוך כהישגית-ציונית לבין התפיסה ההוליסטית שהמורים מנסים להנחיל. בעוד המורים רואים בבית הספר מקום לעיצוב אישיות, חלק מההורים ממוקדים בתוצאה הסופית בלבד. כפי שהסביר ריאד: "הורה מגיע אליי ושואל רק 'כמה הוא קיבל במבחן?'. כשאני מנסה לדבר על ההתנהגות או על המאמץ שהילד השקיע, הוא מרגיש שאני מתחמק. האתגר הגדול הוא לשנות את התפיסה הזו ולהסביר שהציונים הם לא חזות הכול" (ריאד).

דברי המרואיינים מלמדים שהתקשורת בין בית הספר לבין ההורים אינה רק אמצעי להעברת מידע, אלא גם מרחב שבו מתנהלים תהליכי גישור בין תפיסות חינוכיות, שפות תרבותיות וציפיות שונות מן המערכת החינוכית.

דיון ומסקנות

ממצאי המחקר מצביעים על תמונה מורכבת של תפיסות המורים הערבים־בדואים בנוגע למעורבות ההורים בבתי הספר היסודיים, וממחישים את המתח המתמיד בין הרצון בשותפות חינוכית לבין הצורך לשמור על אוטונומיה מקצועית. הניתוח האיכותני של הראיונות חשף ארבע תמות מרכזיות: מעורבות כהשתייכות קהילתית, גבולות ברורים בין הוראה להורות, מעורבות ההורים כסמן לחינוך ערכי ומשמעתי, ותקשורת וגישור בין עולמות. כל תמה משקפת היבט ייחודי של מערכת היחסים בין בית הספר לבין ההורים, תוך הדגשת ההקשרים התרבותיים, החברתיים והקהילתיים.

התמה הראשונה, מעורבות כהשתייכות קהילתית, מראה שהמורים תופסים את נוכחות ההורים בפעילויות בית-ספריות כסמל למחויבות חברתית והכרה בחשיבות החינוך (Abu-gweder, 2024; Epstein, 2018). המעורבות ההורית אינה רק עניין טכני, אלא ביטוי של שייכות והשתתפות בקהילה. עם זאת, היא מלווה באתגרים: ההשתתפות של ההורים מייצרת לעיתים לחץ חברתי וציפיות לנורמות קהילתיות, המחייבות את המורים לנהל גבולות ברורים בין הציפיות החברתיות לבין תחום הסמכות המקצועית שלהם (Abu-gweder & Solomovich, 2025; Sethi & Scales, 2020).

בתמה השנייה, גבולות ברורים בין הוראה להורות, המחקר מצביע על הצורך להבחין בין מעורבות תומכת בלמידה לבין התערבות העלולה לערער סמכות מקצועית (Oplatka & El-Kuran, 2020; Wilder, 2023). המורים תיארו את החשיבות שביצירת מסגרת המאפשרת שיתוף פעולה עם ההורים, אך תוך שמירה על אחריותם ההוראתית, המשמעתית והפדגוגית. מעורבות הורית נתפסת כלגיטימית כשהיא מחזקת את תהליך הלמידה ואת הקשר עם הילד, אך היא עלולה להוות איום כשהיא חוצה גבולות מקצועיים או משפיעה על החלטות חינוכיות.

בתמה השלישית, מעורבות ההורים כסמן לחינוך ערכי ומשמעתי, עולה כי שותפות עקבית

בין בית הספר להורים תורמת לחיזוק משמעת, ערכים וכישורים חברתיים בקרב התלמידים (Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2023; Jeynes, 2012; Olivier et al., 2020). כאשר ההורים מגינים על ילדיהם באופן לא מותאם, נוצר מתח המצביע על הצורך ביצירת הבנה משותפת. ממצאים אלו תומכים בגישה שלפיה מעורבות הורית אינה חיובית אוטומטית, אלא תלויה באופי השותפות וביכולת התיאום בין ההורים למורים.

התמה הרביעית, תקשורת וגישור בין עולמות, מדגישה את הפוטנציאל והאתגרים בשימוש בכלים דיגיטליים, כגון וואטסאפ וזום, המאפשרים תקשורת מהירה אך עלולים ליצור עומס רגשי ולחצות גבולות בין המרחב המקצועי למרחב הפרטי (Abu-gweder & Solomovich, 2025; Ben-Amram & Davidovitch, 2021). הממצאים מראים את הצורך במסגרות מוסדיות ברורות, תיאום תרבותי ושמירה על פרטיות ההורים, לצד מקצועיות המורים.

לסיכום, המחקר מציע פרספקטיבה דינמית ומורכבת על מעורבות הורית בחברה בדואית מסורתית, המשלבת יתרונות חינוכיים וחברתיים לצד אתגרים רגולטוריים ותרבותיים. הממצאים מדגישים את החשיבות של ניהול גבולות מקצועיים, הבנה של הקשרים קהילתיים ותשומת לב לנורמות תרבותיות, ומרחיבים את הדיון התיאורטי על הון חברתי, שותפות חינוכית וסמכות מקצועית (Đukić et al., 2022; Mizel, 2024).

ממצאי המחקר מדגישים כי בחברה הערבית-בדואית מעורבות הורית אינה נתפסת רק כאמצעי פדגוגי, אלא כביטוי עמוק לשייכות קהילתית ולמערכת יחסים מבוססת כבוד ונורמות חברתיות. ייחודיות המחקר טמונה בהצגת המורים כמתווכים בין עולמות, הנדרשים לאזן בין ציפיות קהילתיות לבין שמירה על סמכות מקצועית. הממצאים מחדדים כי מעורבות הורית נתפסת כלגיטימית כשהיא תומכת בלמידה, אך הופכת למאתגרת כשהיא חוצה גבולות פדגוגיים. בנוסף, התקשורת עם ההורים מתגלה כמרחב גישור תרבותי ולא רק ככלי אינפורמטיבי. בכך המחקר מחדש בהצגת מעורבות הורית כתהליך תלוי-הקשר המחייב התאמה תרבותית ובניית שותפות מבוססת אמון. מנקודת מבט יישומית, המחקר מדגיש את הצורך ביצירת תקשורת שקופה ומוסדרת עם ההורים, הכשרה משותפת להורים ולמורים, והקפדה על מנגנוני תמיכה דיגיטליים ותרבותיים. זאת כדי לבסס שותפות המבוססת על אמון, מקצועיות והבנה הדדית, תוך מתן מענה לעומסים רגשיים ותרבותיים. מנגנונים אלה מאפשרים בנייה של מרחב חינוכי מותאם, מכבד ורב-תרבותי, המשמר את האוטונומיה של המורים ומעצים את מעורבות ההורים.

מגבלות והמלצות למחקרי המשך

למרות תרומתו להבנת קשרי הורים־מורים בחברה הערבית־בדואית בפריפריה, למחקר זה מספר מגבלות שיש להביאן בחשבון. ראשית, הנתונים נאספו ממורים בלבד, כולם גברים, מה שמצמצם את היכולת להכליל את הממצאים על מורות או על כלל אוכלוסיית המורים, במיוחד בהקשר של חברה בדואית מסורתית שבה תפקיד המורה מושפע מדינמיקות

מגדריות ותרבותיות ייחודיות. בנוסף, המדגם מוגבל לקהילות בפריפריה הדרומית, מה שמקטין את היכולת להרחיב את ההבנה של שיתופי פעולה בין הורים למורים בקהילות אורבניות או בקרב קבוצות מיעוט אחרות.

בהתאם לכך, מחקרים עתידיים יוכלו להעמיק את ההבנה על ידי שילוב ראיונות עומק והשתתפות אתנוגרפית עם הורים וילדים, ובחינת הבדלים מגדריים, גילים וסוגי קהילות כדי לזהות דינמיקות משתנות בתוך החברה הבדואית. כמו כן, מחקרים השוואתיים עם קהילות מיעוט אחרות בישראל ובחו"ל עשויים להעשיר את ההבנה של מנגנוני שיתוף פעולה תרבותיים בין הורים למורים, תוך שמירה על רגישות להקשרים מסורתיים ומגדריים ייחודיים.

רשימת מקורות

אבו-גוידר, ע' (2025). מנפלאות הקורונה: הזום חישב מסלול מחדש ביחסי מורים-הורים במערכת החינוך הערבית־הבדואית בישראל. *חוקרים@ צוותי חינוך-הורים*, 2, 60-84.

אבו-גוידר, ע' (2026). תפיסות ועמדות של מורי לשון עברית בחינוך הערבי-בדואי כלפי מתן שיעורי בית: אתגרים חברתיים והזדמנויות פדגוגיות, *רב גוונים*, 27, 239-258.

אבו-סעד, א' (2021). *מערכת החינוך הערבית־הבדואית בנגב: מציאות וצרכים*. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שכטמן, ז', ובושריאן, ע' (2015). *קשרים בין הורים למורים בחינוך העל־יסודי: תמונת מצב והמלצות*. מרכז יוזמה - ידע ומחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני - תיאוריה ויישום*. רמות אוניברסיטת תל־אביב.

Abu-gweder, A. (2024). The Ideal Path: Acquiring Education and Gaining Respect for Parents from the Perspective of Arab-Bedouin Students. *Open Education Studies*, *6*(1), 20240011 https://doi.org/10.1515/edu-2024-0011

Abu-gweder, A. & Solomovich, L. (2025). From protection to learning: How Arab-Bedouin teachers relate to parents in the shadow of the Gaza-Israel war. Issues in Educational Research, *35*(1), 1-19. http://www.iier.org.au/iier35/abu-gweder.pdf

Husny Arar, K., & Massry-Herzllah, A. (2016). Motivation to teach: The case of Arab teachers in Israel. *Educational Studies*, *42*(1), 19-35. https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1127136

Ben-Amram, M., & Davidovitch, N. (2021). School and home as study spaces: Attitudes of teachers, parents, and students to e-learning during the COVID-19 period: The case of Israel. *International Journal of Educational Methodology*, *7*(4), 715-731. https://doi.org/10.12973/ijem.7.4.715

Avcı, S., Özgenel, M. & Avcu, A. The importance of family participation in homework: understanding the relationship between student homework behaviors and academic achievement by school level. *Soc Psychol Educ 28*, 6 (2025). https://doi.org/10.1007/s11218-024-09964-6

Charmaz, K. (2015). Grounded theory. *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, *3*(2015), 53-84.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Đukić, T. M., Bogavac, D., Stojadinović, A. M., & Rajčević, P. Đ. (2022). Parental involvement in education and collaboration with school. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*:(IJCRSEE), *10*(1), 1-14.

Epstein, J. (2018). *School, family, and community partnerships, student economy edition: Preparing educators and improving schools*. Routledge.

Haisraeli, A., & Fogiel-Bijaoui, S. (2023). Parental involvement in school pedagogy: a threat or a promise?. *Educational Review*, *75*(4), 597-616. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1935489

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 47*(4), 706-742. https://doi.org/10.1177/0042085912445643

Kalin, J., & Čuk, M. P. (2012). Cooperation of School with Parents. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *2*(1), 5-11.

Kusumawati, I., Rahman, M. A., Dewi, A. T. A., Hikmah, U., Khofsah, S., & Kunta, I. H. (2025). AI-based human capital as a catalyst for increasing the strategic agility of educational organizations. *International Journal of Multidisciplinary Research*, *1*(5), 239-245.

Mizel, O. (2024). Sheikhocracy and Israel's Arab Bedouin schools: Tribal versus educational accountability. *Issues in Educational Research*, *34*(3), 1106-1128.
http://www.iier.org.au/iier34/mizel.pdf

Oplatka, I., & El-Kuran, S. (2022). Emotion regulation among Bedouin teachers in Israel: inherent conflicts between two different cultural systems of emotion rules. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *52*(4), 636–653. https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1807913

Olivier, E., Morin, A. J., Langlois, J., Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2020). Internalizing and externalizing behavior problems and student engagement in elementary and secondary school students. *Journal of Youth and Adolescence*, *49*(11), 2327-2346. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01295-x

Patton, M. Q. (2022). Impact-driven qualitative research and evaluation. *The SAGE handbook of qualitative research design*, *2*, 1165-1180.

Sethi, J., & Scales, P. C. (2020). Developmental relationships and school success: How teachers, parents, and friends affect educational outcomes and what actions students say matter most. *Contemporary Educational Psychology*, *63*, 101904. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101904

Sumarsono, R. B., Imron, A., Wiyono, B. B., & Arifin, I. (2025). Strengthening Educational Quality through Parental Engagement in Islamic Primary Education: Evidence from a Madrasahh Context. *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, *6*(3), 420-433. https://doi.org/10.31538/munaddhomah.v6i3.1919

Wilder, S. (2023). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. In *Mapping the field* (pp. 137-157). Routledge.

Yahaya, A., Maakip, I., Kiong, P. V. S., Yusuf, M. Y. M., & Ramli, N. K. B. A. (2020). Effects of self-regulated learning, parental involvement and homework on academic achievement of school students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *9*(2), 380-397. http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i2/7419

Yahel, H. (2024). *The tribal challenge: Alliances and confrontations in the Israeli Negev*. Indiana University Press.

Yemini, M., Ramot, R., & Sagie, N. (2016). Parental 'intrapreneurship' in action: theoretical elaboration through the Israeli case study. *Educational Review*, *68*(2), 239–255. https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1067882

Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., & Veerman, G. J. (2022). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, *48*(1), 98–113. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978

Zhang, F., Jiang, Y., Ming, H., Ren, Y., Wang, L. and Huang, S. (2020), Family socio-economic status and children's academic achievement: The different roles of parental academic involvement and subjective social mobility. *British Journal of Educational Psychology, 90*: 561 579. https://doi.org/10.1111/bjep.12374