כתב העת אוריינות ושפה
כרך 9 (2022) 38-20

סטודנטים להוראה חושפים אוריינות משפחתית בעקבות ביקורי בית

דולי אליהו-לוי ומיכל גנץ-מישר

מכללת לוינסקי לחינוך

כיתות הלימוד בבתי הספר הישראל מגוונות מאוד מבחינה תרבותית, לאומית ודתית, ולומדים בהן תלמידים בעלי הבדלים בסגנונות הלמידה, בשליטה בשפת בית הספר, בתחומי העניין שלהם, בהתנסויותיהם, ברקע החברתי-כלכלי וברקע האישי שלהם. להבדלים אלה השפעה גדולה מאוד על תוכנית הלימודים הכיתתית, על הפעולות הפדגוגיות ועל התמיכה הדרושה להם מצד המורים. מחקר איכותני-פרשני זה עוסק בחשיפת המשמעויות והפרשנויות הסובייקטיביות המוענקות לחוויית ביקורי הבית על ידי עשרים סטודנטים בתוכנית להסבת אקדמאים לקראת תעודה להוראת עברית כשפה נוספת. מטרותיו הן לבחון תפיסות חינוכיות של סטודנטים להוראה בעקבות ביקורי בית החושפים אוריינות משפחתית ולזהות פעולות פדגוגיות של שילוב אוריינות המשפחתית בשיעורי שפה בבית הספר בעקבות ביקורי הבית. ממצאי המחקר מעידים כי הסטודנטים נחשפו להוויה משפחתית, הכירו את סביבתו הטבעית של התלמיד, העשירו את הידע על הקשרים תרבותיים, חברתיים ואוריינים ועל מערכות היחסים בתוך המשפחה. בעקבות ביקורי הבית דיווחו הסטודנטים על עיצוב תפיסות חינוכיות המאופיינות ביכולת טובה יותר להכיר בשונות לשאת באחריות החינוכית ולהיות בעלי בסיס ידע פדגוגי רחב לתכנון פעולות הוראה מדויקות ומותאמות יותר לאורח החיים של התלמידים: מנהגים, התנהגויות בבית, שפות מוצא, תפיסת עתיד ועוד. כמו כן המפגש עם ההורים קידם את התקשורת בין המורים להורים, את שיתופי הפעולה ואת מעורבותם בתהליך הלימודי-חינוכי.

מילות מפתח: ביקורי בית, אוריינות משפחתית, כשירות בין תרבותית, הכשרת מורים

מבוא

סטודנטים רבים המתנסים בהוראה בבית הספר יסודי רב-תרבותי מדווחים על חשש מפני המפגש עם ההורים ממשפחות מגוונות מבחינה תרבותית, לשונית, סוציו-אקונומית, לאומית ודתית (Caspe, Lopez, Chu, & Weiss, 2011; Patte, 2011). יתרה מזאת לרוב מסתפקים המורים הוותיקים במבט שטחי על התרבות של משפחות הילדים כאוסף של חגים, מאכלים וימים מיוחדים, ולא חושפים חוויות עכשוויות, מורשת משפחתית או משאבי ידע אותם ניתן לרתום לחוויית הלמידה בכיתה (LeFevre & Shaw, 2012; Iwai, 2013). בתי הספר היסודיים בישראל הם בתי ספר שכונתיים, לפיכך בשכונות בהן מתגוררות משפחות מגוונות מבחינה תרבותית גרים זה לצד זה אוכלוסייה של ישראלים מקבוצת הרוב בצד אוכלוסייה מקבוצות מיעוט כמו עולים חדשים, דתיים, חילוניים ותלמידים מקבוצות מיעוט מהחברה הערבית, מהגרים, פליטים ומבקשי מקלט שאינם דוברים עברית כשפת אם. חוקרים (אליהו-לוי וגנץ-מישר, 2019; Patte, 2011; Fryer & Levitt, 2006) מצאו כי סטודנטים להוראה בבית הספר היסודי חשים כי תהליך ההכשרה לא מכין אותם מבחינה מקצועית לעבודה בסביבה שמתקיימים בה הבדלים תרבותיים ושפתיים בין ההורים למורים. כמו כן, בסביבה שבה מצבם הסוציו-אקונומי והשכלתם של ההורים נמוכה, יכולה להיפגע השותפות בין בית הספר להורים.

פיתוח גישה חיובית בקרב הסטודנטים כלפי משפחות מגוונות תרבותית היא משימה מאתגרת, אך לא בלתי אפשרית. קיד, סאנצ'ז ות'ורפ (Kidd, Sanchez & Thorp, 2008) כתבו, למזלנו, זה אפשרי שמורים

מרקע תרבותי שונה מתלמידיהם ילמדו בצורה אפקטיבית, רק אם יתאימו את דרכי ההוראה שלהם בצורה שמתכתבת עם השוני התרבותי והשפתי של תלמידיהם (עמ' 317). אחת הדרכים בהן סטודנטים יכולים להכין עצמם מבחינה מקצועית לעבודה עם משפחות שונות היא פיתוח תפיסה חינוכית הדוגלת בלמידה על אודות משפחות מגוונות תרבותית, תוך שילוב האוריינות המשפחתית בתהליך ההוראה-למידה בכיתה.

אוריינות משפחתית

לבני משפחה תפקיד חשוב בהתפתחות ושליטה במיומנויות אורייניות של ילדיהם. לדוגמא, מחקרים (Hart & Risley, 1995; Gregory et al., 2004) מעידים כי התפתחות אוצר מילים מתחילה בתא המשפחתי, וגם אחים בוגרים עשויים לעזור בהבניה של מיומנויות קריאה. מכאן שההורים והאחים מטפחים ידע אורייני משפחתי-תרבותי ומיומנויות שמורים יכולים לאמץ ולשלב במהלך השיעור (Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 2005).

חוקרים בחנו את השאלה כיצד ילדים לומדים לקרוא בהקשר חברתי משפחתי – ובדקו את תרומת ההקשר להישגים אוריינים מחוץ לכותלי הכיתה (Heath, 1983; Taylor, 1983; Saracho, 2020). מחקרו של טיילור (Taylor, 1983) על דרכי השימוש באוריינות המשפחתית (Family Literacy) בבית ובקהילה, הוא מחקר חלוץ. מחקר שעודד חוקרים אחרים (Tracey & Morrow, 2012) להעמיק את הידע על אודות תוכניות חינוכיות המשלבות אוריינות משפחתית לקידום הישגים לימודיים, ולהבין את ביצועי האוריינות בהקשרם הטבעי, הביתי והמשפחתי – כל זאת מתוך תקווה להעניק הוראה יותר שוויונית ומותאמת.

לבני משפחה תפקיד מרכזי בהתפתחותם האוריינית של ילדים, והם מהווים משאב חברתי, תרבותי ולשוני עשיר שלעתים קרובות לא מנוצל על ידי מערכת החינוך (Ishimaru, Torres, Salvador, Lott, Williams & Tran, 2016). לכן חשוב לבחון את התפיסות ואת הפעולות של מתכשרים להוראת עברית בבית הספר היסודי על אודות חשיבות שילוב האוריינות המשפחתיות בכיתה. שילוב זה עשוי לחזק את הקשר בין הבית לבית הספר ולקדם שיתוף פעולה ומעורבות הורים. הלכה למעשה בשדה ההוראה קיים פער בין ידע תאורטי של מחקרים על אודות משפחות מגוונות מבחינה תרבותית ועל שילוב אוריינות הבית (Anderson, Anderson & Sadiq, 2017; Saracho, 2020; Gregory et al., 2004; Morrell, 2010) לבין ידע פרקטי של מורים בכיתה. לפיכך, כבר בתהליך ההכשרה מומלץ להעלות את רמת המודעות בקרב סטודנטים להוראה להכרה בידע האורייני של המשפחות כמקור מידע עשיר שעשוי לסייע בפיתוח תפיסה פדגוגית המקדמת פעולות לאפיון האוריינות המשפחתית ולתכנון דרכי הוראה בכיתה בזיקה אליהן.

ביקורי בית במערכת החינוך

ביקור בית היא אחד המודלים למתן שירותים למשפחות בסיכון בתחומי מגוונים: בריאות, חינוך, טיפול בילדים והורות חיוביות (Raikes et al., 2004; Paulsell et al., 2016; Gubbels et al., 2021). על פי מסמך שהוגש לוועדת החינוך והתרבות של הכנסת בנושא ביקורי מורים בבתי תלמידים: "מחנך הכיתה יכיר מקרוב את בתי תלמידיו ויבקר בהם לפי הצורך, ובייחוד בבית הוריו של תלמיד בעייתי."; "מחנך מקיים מגע מתמיד עם הורי התלמידים במועדים שייקבעו על-ידי הנהלת בית-הספר (בעת הצורך רצוי שיערוך גם ביקורי בית)". פרט להוראות אלה, אין דרישה פורמלית מן המורים לערוך ביקור בבתי התלמידים. עם זאת בחלק מבתי הספר נוהגים לקיים ביקורי בית ובעיקר כדי לשפוך אור על התנהגות התלמיד (בר-נתן, 2004).

זאת ועוד, לפי בר-נתן (2004), אנשי המקצוע חלוקים בדעותיהם לגבי ביקורי הבית. עם זאת כולם תמימי דעים כי ביקור בביתו של התלמיד תורם להבנת מצבו האישי. המצדדים בביקורי הבית טוענים כי ביקורי הבית מאפשרים היכרות עמוקה בין המורה לתלמיד ולהוריו תוך שהם חושפים את המורה לתנאי המחייה, לתנאי הלמידה ולהיבטים רב ממדיים של התלמיד בסביבתו הטבעית: תחביבים, תפקידים בבית, הקשרים תרבותיים ומערכת היחסים בתוך המשפחה. המתנגדים סבורים כי ביקורי הבית עלולים לפגוע בפרטיות המשפחה ולחשוף אותה לביקורת. כמו כן ביקור הבית מרחיב את תחום אחריות של המורים שלא ערוכים להתמודד עם חלק מהבעיות והאתגרים העולים בעת הביקור.

מחקרים קודמים (Bierman et al., 2017; Welsh, Bierman & Mathis, 2014) שבחנו תוכניות של ביקורי בית שמטרתן לתמוך במשפחות, מצביעות על כך שביקורי הבית מגבירים את מעורבות ההורים. כמו כן הם עשויים למלא תפקיד קריטי בקידום הישגים לימודים ושיפור איכות הלמידה בזכות מתן מענה לצרכים מדויקים יותר של התלמיד. אחד האתגרים העיקריים בקיום ביקורי בית הוא גיוס ההורים לשיתוף פעולה והידוק הקשר בינם לבין המורים כדי לקדם התפתחות אישית, רגשית ולימודית (Korfmache et al., 2008). לדוגמה, ברוטמן ועמיתיו (Brotman et al., 2013) מצאו במחקרם כי ביקורי הבית חיזקו את מעורבות ההורים ושיפרו את כישורי הקריאה של הילדים. עוד נמצא כי ביקורי הבית בקרב משפחות מגוונות מבחינה תרבותית מסייעים למורים להבין טוב יותר את תלמידיהם ואת בני משפחותיהם ולגבש דרכי הוראה מותאמות לתרבויות השונות (Peralta-Nash, 2003; Brown, 2005; Fong & Sheets, 2004).

חוקרים אחרים (Au & Blake 2003; Benson, 2003; Ukpokodu, 2004) מציעים כי מורים שאין להם ידע תרבותי רחב או חסרי ניסיון בהוראה בכיתה הטרוגנית מבחינה תרבותית יערכו ביקורי בית. אלו יסייעו בידיהם לשכלל את יכולות ההוראה שלהם ולהתאימן למגוון התרבותי-לשוני בכיתות. ביקורי הבית עשויים להעניק להם חוויה שתעשיר את הידע התרבותי ותשפיע על אמונותיהם, על תפיסותיהם ועל האופן שבו הם מלמדים.

תפיסות חינוכיות של סטודנטים לחינוך

בתהליך ההכשרה של סטודנטים לחינוך הכולל קורסים תאורטיים והתנסות בבית הספר, הם מפתחים זהות מקצועית ותפיסה חינוכית תוך התבוננות רפלקטיבית ומטא רפלקטיבית על פעולות ההוראה שלהם כדי להבנות ידע תוכן פדגוגי. חוקרי חינוך (Kennedy, 2006; Hammerness, 2006; Feiman-Nemser, 2011) טוענים כי עיצוב תפיסה חינוכית הוא תהליך ממושך הדומה למחזה עם כמה מערכות מגוונות המתכתבות זו עם זו תוך התייחסות להקשרים אישיים, משפחתיים ותרבותיים של הילד: ניהול כיתה, הפעלת שיקול דעת על מה נחוץ ואפשרי לקידום הישגים, גיבוש דרכי הוראה בשפה, חשיבה על שיח ההוראה, גיוון במתן הערכה ועוד.

בחרנו במחקר זה לבחון תפיסות חינוכיות של סטודנטים לחינוך משום שתפיסות חינוכיות מבוססות מצביעות על כישורי מנהיגות, יצירתיות בהוראה ויכולת לתת מענה לשונויות בכיתה תוך התייחסות אישית לצרכים של כל תלמיד ותלמידה בכיתה. דאפי (Duffy, 2002), מציין כי מורים בעלי תפיסות מוצקות מסוגלים להתאים, לשנות ולהמציא מענים פדגוגיים, ולא להיות מובלים או לחקות אחרים. לפיכך, הסטודנטים בעלי תפיסות חינוכיות מוצקות ומבוססות עשויים בעתיד להצטרף לעמדות מפתח וניהול בבית הספר, להעז וללמד בגישה יצירתית וחדשה ולהשפיע על תוכנית הלימודים ודרכי הוראת השפה. יתרה מזאת מורים בעלי תפיסות חינוכיות ברורות פועלים מתוך תחושה חזקה של שליחות ומטרה. הם בעלי

יכולת רפלקטיבית גבוהה לבחינה ולזיהוי של תחומי הצלחה לשימור ונקודות לשיפור (Kennedy, 2006; Feiman-Nemser, 2011). לפי טרנר (Turner, 2007) תפיסות חינוכיות ברורות הן אבני היסוד ומקור להצלחה של מורים לשפה. מורים נדרשים להבנות את אבני היסוד הללו מתוך יושרה מקצועית והן מהוות נקודת פתיחה המשפיעה על שיקולי הדעת בהוראה ועל גמישות והתאמת דרכי ההוראה לצרכי התלמידים.

זאת ועוד, חוקרים (Turner & Edwards, 2009; Turner, Applegate & Applegate, 2011) שבחנו את הקשר בין תפיסות חינוכיות להוראת שפה לבין המסוגלות להיות מורים לשפה מצאו כי מורים חדשים שנחשפו עוד בתקופת ההכשרה לעבודה בסביבה חינוכית עם קבוצות מגוונות של תלמידים הבינו בכוחות עצמם את חשיבות העשרת הידע שלהם על אודות הרקע התרבותי-חברתי של התלמידים, פיתחו מסוגלות אישית לעצב תכנים ללימוד שפה ואסטרטגיות בזיקה לתרבות ומורשת התלמידים והשתמשו בכלי הערכה מגוונים.

חשיבות הקשר משפחה-כיתה

מחקרים (אליהו-לוי וגנץ-מישר, 2019; Moll el al., 2005; Zeichner et al., 2016) מוכיחים שמורים המתנסים בביקורי בית ובמפגשים ישירים עם חברי הקהילה מחוץ לכותלי בית הספר, מעשירים את ידע העולם שלהם על התרבות, המורשת והידע האורייני-משפחתי, מהדקים את שיתוף הפעולה עם ההורים, ומגבשים אסטרטגיות חדשות למימוש הידע שלמדו להוראת שפה בכיתה.

מול ועמיתיו (Moll et al., 2005) בחנו במחקרם את הקשר בין משפחות מקסיקניות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך-בינוני באריזונה לבין בית הספר. מטרת המחקר להעלות את רמת המודעות של המורים לחשיבות שילוב המשאבים המשפחתיים, התרבותיים והקהילתיים שהתלמידים מביאים עימם לכיתה כדי לפתח אסטרטגיות הוראה המספקות חוויות לימודים חיוביות לתלמידים ולקדם הישגים לימודיים. ממצאי מחקרם מוכיחים שהמורים שנחשפו לקשרים חברתיים ייחודיים בתוך הבית ובקהילה, הרחיבו את נקודות המבט וההבנה על הילדים, טיפחו מערכת יחסים של הורה-מורה, פיתחו תפיסה שהבית והקהילה הם משאבי ידע לתהליך ההוראה שלהם בכיתה.

תדמור ופריימן (2012) מעידים כי על המורים כמחנכים להוקיר את התלמידים כבני אדם ולהעריך אותם על יכולותיהם ולאפשר להם להתפתח גם מבחינה רגשית וערכית תוך הענקת ביטחון ותחושה של ערך עצמי. להצלחת המשימה החינוכית נדרשים המורים המלמדים ילדים ממשפחות מגוונות מבחינה תרבותית להכיר את אורח החיים של התלמיד בסביבתו הטבעית, בביתו ובקהילתו. לפיכך, חשוב שהמורה יתכונן לקראת ביקורי הבית בו יפגוש את המשפחה באופן בלתי פורמלי, יביא עימו חומרי לימוד, דפי הסבר ויערוך רפלקציה לאחר הביקור.

מכאן, שתהליך הכשרת מורים המזמן אינטראקציות ישירות בין הסטודנטים לבין ההורים ממשפחות מגוונות מבחינה תרבותית מסייע לסטודנטים לפתח הרגלי חשיבה, כשירות בין תרבותית ותפיסה חינוכית פלורליסטית פתוחה למחשבות ואמונות שונות, לעצב אקלים של סובלנות והכרה בחשיבות שילוב תרבות הבית והאוריינות המשפחתית בפעולות ההוראה בכיתה. יתרה מזאת, נמצא כי המפגש עם הורים מהתרבות האחרת, הדיאלוג האישי, השיתוף והעשרת הידע התרבותי מעודדים את הסטודנטים להרחיב את נקודות המבט שלהם מעבר לתפיסה של גזע, לאום או דת, להיות יצירתיים ולעצב דרכי הוראה מותאמות, ליצור למידה דיפרנציאלית המבטאת תפיסה חינוכית הרואה את התלמידים כאינדיבידואלים (אליהו-לוי וגנץ-מישר, 2020; Lenski, Crawford, Crumpler & Stallworth, 2005; Brayko, 2013).

תהליך ביקור הבית בהשתתפות הסטודנטים לחינוך עורר את סקרנותנו כחוקרות משום שהוא עולה בקנה אחד עם עקרונות החינוך הרב תרבותי (תדמור ופריימן, 2012; Deardorff, 2009) והוא תורם באופן ישיר לחוויה שלהם ולעיצוב תפיסות החינוכיות המבוססות על תודעה ביקורתית ורפלקטיבית תוך שהם חושפים ידע חדש על אוריינות משפחתית ובוחנים עמדות של פתיחות, סקרנות, אמפתיה ושחרור מתיוגים ודעות קדומות.

מטרות המחקר הן (1) לבחון תפיסות חינוכיות של סטודנטים להוראה בעקבות ביקורי בית החושפים אוריינות משפחתית; (2) לזהות פעולות פדגוגיות של שילוב אוריינות המשפחתית בשיעורי שפה בבית הספר בעקבות ביקורי הבית.

שיטה

תכנית הלימודים להוראת עברית כשפה נוספת מיועדת לסטודנטים במסלול של הסבת אקדמאים להוראה במכללה להכשרת מורים. התוכנית מדגישה את הקשר בין תיאוריה, חקר ופרקטיקה בהוראה. הסטודנטים לומדים קורסים תיאורטיים בתחומי החינוך, הלשון עברית והוראת שפות בסביבה רב לשונית ורב תרבותית. כמו כן, הסטודנטים לוקחים חלק בסדנת חקר שמטרתה לפתח דיאלוג מקצועי על אודות תהליכי למידה-הוראה אוריינים מותאמי תרבות שבמרכזם מיומנויות של קריאה, הבנת הנקרא, כתיבה, דיבור והעשרת אוצר מילים.

זאת ועוד הסטודנטים מתנסים יום בשבוע בבית ספר רב גילי (א-יב) במרכז הארץ, המוגדר כבית ספר ממלכתי קהילתי רב-תרבותי ורב לשוני בעל תפיסה פלורליסטית המעוגנת בערכים של שוויון זכויות וסובלנות, כבוד לשונות וקבלת השונה ללא תנאים מוקדמים. בבית הספר לומדים תלמידים בעלי מגוון רחב של זהויות: ישראלים ותיקים, עולים חדשים, מבקשי מקלט, פליטים ומהגרים.

במשך שנת הלימודים הסטודנטים קיימו ביקור בית בבתים של התלמידים מקבוצת ההתנסות שלהם. לפני המפגשים השתתפו הסטודנטים בסדנה לסימולציה כדי לחוות מפגש עם המשפחה מתרבות אחרת ודנו בסיטואציות אפשריות הקשורות בסיפור המשפחתי, ביכולת לזהות משאבים אוריינים ובדרכים לחשיפת תפיסות ההורים בהקשר הבית ספרי והחברתי-תרבותי.

המחקר הוא מחקר איכותני-פרשני המשלב בין תיאור, ניתוח, פרשנות והבנה. ההתמקדות של הפרדיגמה הפרשנית היא בהבנת עולם ההתנסויות המורכב של הסטודנטים מנקודת מבטם תוך הסתכלות הוליסטית על תהליכים המתרחשים אצלם בהתנסות, בביקורי הבית אצל משפחות מתרבות אחרת. על-פי גישה זו, החוקר מתבונן במעשה בני האדם ובשיח שלהם כפי שהם, בעת התרחשותם הטבעית, ללא ניסיון לבצע בהם מניפולציה (אלפרט ושלסקי, 2013; שלסקי ואריאלי, 2016). שיטת המחקר מאפשרת לנו להשמיע את קולם האישי של הסטודנטים בהקשר לתהליך של עיצוב תפיסות חינוכיות וגיבוש פעולות אוריניות בכיתה בעקבות מפגש ישיר ואותנטי עם בני המשפחה בביתם. גישה זו עשויה לסייע בהתאמת תוכנית לימודים להכשרת מורים שתאפשר פיתוח כשירות בין-תרבותית, פתיחות, גמישות מחשבתית, כבוד והכלה של תלמידים מתרבויות אחרות (Zur & Eisikovits, 2015).

במחקר השתתפו 20 סטודנטים הלומדים בתוכנית להסבת אקדמאים לקראת תעודה להוראת עברית כשפה נוספת. הסטודנטים בתוכנית זו הם בני 25 ויותר, והם מארצות מוצא מגוונות: ישראל, אתיופיה, הודו, רוסיה, פולין, פרס וצרפת. הם בעלי תואר ראשון ומעלה מתחומי דעת ועיסוק מגוונים כגון: היסטוריה, תקשורת ומדיה, בלשנות, תיאטרון ותנ"ך. כולם לקחו חלק בהתנסות בבית ספר רב תרבותי

במרכז הארץ בו לומדים תלמידים מגוונים מבחינה תרבותית, לשונית, לאומית, דתית ועוד. בבית הספר יותר מאלף תלמידים, רובם פליטים ומבקשי מקלט מאפריקה, ומספר שפות הבית של התלמידים גדול משלושים ביניהן: תִיגרִינית, ערבית, סינית, טורקית, טָגָלִית וצרפתית.

נתוני המחקר נאספו משני מקורות: (א) תיעוד ורפלקציה שכתבו כל עשרים הסטודנטים בתום כל אחד משלושת ביקורי בית בו התלוו למורה ויחד נפגשו כשעה עם אחד ההורים של תלמיד מכיתת ההתנסות. ברפלקציה התבקשו הסטודנטים לשתף ברגשות, במחשבות ובתפיסות החינוכיות שלהם בעקבות ביקור הבית. הם פירטו בתיעוד אודות מהלך ביקור הבית, עם מי נפגשו, התנהלות הביקור, תגובת ההורים והמידע שעלה מן ההורים; (ב) ראיונות אישיים עם שנים עשר הסטודנטים שערכו החוקרות כשעה. הנתונים נותחו באמצעות ניתוח תוכן המתמקד במה שהסטודנטים כתבו ולא באופן שבו הדברים נאמרו.

ניתוח תוכן על פי שקדי (2003) הוא מעין חלון המאפשר מבט לתוך החוויה הפנימית והוא מתמקד במילים ובתיאורים של הסטודנטים כמשקפים את הרגשות, המחשבות והתפיסות החינוכיות אורייניות שלהם. זאת ועוד, לפי קריפנדורף (Krippendorff, 2004), ניתוח התוכן מאפשר תיאור מדויק של הנתונים והסקת מסקנות תקפות להקשרם הרחב. ניתוח התוכן החל בקידוד טקסטואלי, כלומר, בחיפוש ביטויים ורעיונות שחזרו על עצמם, חשפנו את מכלול הנושאים וארגנו נושאים חוזרים לקטגוריות מרכזיות המסמנות את התובנות של הסטודנטים בעקבות ביקורי הבית, למשל הידוק הקשר הפדגוגי בין הבית לכיתה (Merriam, 2009). ניתוח הממצאים נעשה על ידי כל אחת מהחוקרות בנפרד. לאחר מכן התקיים דיון משותף ונקבעה מהימנות בין שופטות (86%) תוך התאמת המקטעים לקטגוריות.

ממצאים ודיון

בניתוח הממצאים של הרפלקציות והראיונות בעקבות ביקורי הבית של סטודנטים להוראה בלטו שתי קטגוריות תוכן עיקריות: (1) תפיסותיהם האורייניות של ההורים: מאפייני תקשורת בבית בין ההורים לילדים; תפיסת עתיד שההורים מעצבים לילדיהם; הפער בין שפת הבית לשפת בית הספר; (2) הקול הפדגוגי של הסטודנטים: הידוק הקשר האורייני בית – כיתה; הנכחת הסיפור המשפחתי בכיתה. הציטוטים המוצגים בפרק הממצאים מייצגים באופן הטוב ביותר את התפיסות האורייניות של ההורים ואת קולם הפדגוגי של הסטודנטים.

תפיסותיהם האורייניות של ההורים

מאפייני תקשורת בבית בין ההורים לילדים

"בביקור הבית גיליתי שהאבא מדבר עם הילד בגובה העיניים על העבודה הקשה על שילוב של עבודה ולימודים. הוא אמר שהוא רוצה שהילד ילמד ממנו שאפשר להשיג את המטרה על אף הקושי. והוא עושה הכל ועובד קשה כדי שלילד יהיה כל מה שהוא צריך. רוב הזמן הילד שתק והרגשתי שהוא מכבד מאוד את האבא ומקשיב למה שהוא אומר. הייתה בינינו שיחה מאוד נעימה, נראה לי שאני אוכל לגייס את האבא לשיתוף פעולה כדי לקדם הישגים בתחום האוריינות שאני מלמדת. אם לא הייתי מגיעה לביקור הבית אולי לא הייתי מעזה לפנות לאבא" (ב).

ב' פגשה אבא דומיננטי, דמות משמעותית, השואף להיות מודל לחיקוי ודוגמה אישית עבור הילד בכל מה שקשור ליכולת התמודדות מול אתגרים והשגת המטרה על אף הקושי. האבא, מבקש מקלט מאריתריאה הגיע לישראל דרך מצרים לפני יותר מעשר שנים. הוא מדבר אנגלית, עברית ותִיגרִינית, ועובד שעות ארוכות במוסך במרכז הארץ. נראה כי האבא מהווה דמות משמעותית ביותר לילד, הוא משתף בניסיון

החיים שלו ומתווך לו את העולם שבחוץ באמצעות דוגמה אישית. הילד בעיקר שותק ומקשיב , ו-ב' מפרשת את שתיקתו כמתן כבוד.

יתכן כי הילד חושש לומר משהו שלא ימצא חן בעיני אביו ויגרור אחריו תגובה שלילית של האבא כלפיו. כמו כן ייתכן כי זהו קוד התנהגותי-תרבותי המקובל במשפחתם: כאשר המבוגרים מדברים, הצעירים מקשיבים ולא מתערבים. בנדורה (Bandura, 1991) טוען כי מרבית ההתנהגויות של בני האדם אינן נלמדות באמצעות התנסות אישית, אלא באמצעות התבוננות בהתנהגותם של אחרים. לדבריו, כדי שתתרחש למידה דרוש מודל חיקוי של מבוגר משמעותי איתו הילדים מזדהים ומפנים את המסרים המכוונים אליהם.

זאת ועוד, מחקרם של ברוקס ואדמונדס (Brocks & Edmunds, 2010) מוכיח כי הורים בעל רקע תרבותי שונה מקבוצת הרוב או שאינם מכירים היטב את השפה הדומיננטית ממעטים לתרגם את התעניינותם בלימודי ילדיהם לפעולות ממשיות בעיקר בשל קשיי פרנסה המחייבים אותם לשעות עבודה ארוכות. גם בדיווח של ב' האב מעיד על עבודה מאומצת כדי לספק לילד את כל צרכיו.

מילותיה של ב': "נראה לי שאני אוכל לגייס את האבא לשיתוף פעולה כדי לקדם הישגים" מוכיחות כי בזכות ביקור הבית נפתח ערוץ תקשורת בינה לבין האבא, והיא מתוודעת ליכולות של האב להיות מקור פעיל, לשתף פעולה ולסייע לילד גם בתחום הלימודי-שפתי. נוסף על כך, "אם לא הייתי מגיעה לביקור הבית אולי לא הייתי מעזה לפנות לאבא" חושפת ב' היעדר ידע והבנה שלה בעבודה עם הורים ואף לרתיעה מפני בניית קשר עם ההורים. יתכן, כי כעת בעקבות יצירת הקשר גדל הסיכוי שהילד יגדל בסביבה של תקשורת והבנה טובה יותר בין הישות הבית ספרית והישות הביתית תוך שכל צד ישתדל ליצור אקלים של קבלה ולקיים דיאלוג של שותפות. נראה כי ביקור הבית המלווה בשיח לא רשמי עם בן משפחה יכול לסייע בפיתוח תפיסות חינוכיות, לעזור לסטודנטים להוראה לשנות את השקפותיהם ולהרחיב את תפיסותיהם החינוכיות.

תפיסת עתיד שההורים מעצבים לילדיהם

"לא ידעתי איך להתנהג בבית של התלמיד ואיך ההורים יגיבו. בסוף, היה לי כל כך משמעותי. האמא דיברה בכנות והבנתי את רמת הציפיות והתקוות שיש לה מהילד. היא חזרה ואמרה שהיא מסבירה לילד שבלי הצלחה בלימודים הוא לא יוכל להשיג עבודה טובה בעתיד. והיא מבינה שהאוריינות היא הכרחית על מנת להצליח בבית הספר ומעבר לו. הרגשתי את הפתיחות של האם ומסקרן אותי ללמוד על התקוות של ההורים עבור הילד כי אני חושבת שזה מאוד משפיע על המוטיבציה שלו ללמוד. דרך החלומות התחברתי לאמא, ואני בטוחה שנשמור על קשר" (ד').

הדיווח של ד' ממחיש את תפיסות ההורים על אודות הקשר החיובי בין רכישת השכלה והצלחה בלימודים בכלל ובתחום האוריינות בפרט, לבין קריירה תעסוקתית בעתיד. האמא שפגשה היא עובדת זרה לא חוקית מהפיליפינים מטפלת בקשישים ועובדת במשק בית שעות ארוכות בכל יום. הגיעה לישראל לפני יותר מ-12 שנים מדברת אנגלית ועברית. האמא רואה בהשכלה מפתח להצלחה בעתיד ולניעות חברתית: "בלי הצלחה בלימודים הוא לא יכול להשיג עבודה טובה בעתיד". נראה כי היא חושפת את המניע הפנימי ללמידה ומציבה מטרות עתידיות לילד. ההסברים שלה עשויים להשפיע על החלטותיו של הילד, על עיצוב תפיסת עתיד חיובית בתחום ההשכלה ועל תוכניותיו. זאת בדומה לתפיסת שאל והוסמן (Shell & Husman, 2001) ושל סגינר ועמיתיו (Seginer et al., 2004) לפיהם, תפיסת עתיד משמעותה הצבת מטרות ותכנון העתיד לאורך. כלומר, היא מבטאת את האופן שבו אדם רואה את עתידו, ציפיותיו ותחושותיו באופן כללי.

ד׳ עומדת על הקשר בין תקוות, חלומות ותפיסת עתיד חיובית אצל ההורים של התלמיד לבין מוטיבציה ללמידה. תפיסת עתיד חיובית עשויה להשפיע על תחושת המסוגלות העצמית ועל רמת המוטיבציה שלו, במיוחד אם יתפוס את היכולת שלו כגורם משתנה, ישקיע מאמץ ויקצור הצלחה. כמו כן דבריה של ד׳: ״אני בטוחה שנוכל לשמור על קשר״ ממצבות אותה כמחנכת המבקשת ליצור סביבת לימודים חיובית, תומכת ויציבה שתאפשר לילדים לרכוש השכלה בהווה, לעמוד באתגר האישי של הצלחה בלימודים ולהגשים את חלומותיהם בעתיד.

הנה דוגמה נוספת הממחישה את עיצוב תפיסת עתיד בשיח בבית ואת חשיבות הידע האורייני כחלק מתפיסת העתיד: ״היה ממש נוגע ללב לשמוע כשהאמא אמרה שהחלום שלה שהילדה תהיה מסוגלת ללכת לאוניברסיטה ולהצליח גם באקדמיה. הכל מתחיל ביכולת לקרוא ולכתוב. היא אמרה שהיא לא חייבת להיות רופאה, או עורכת דין, או מדענית, אבל היא מאחלת לה שתוכל להיות מישהי שהיא גאה בה, שיכולה להתפרנס בכבוד. בנוסף הגעתי לתובנה לגבי הלחץ שחלק מהתלמידים שלי וודאי חשים בבית. רובם הם ילדים של מהגרים, או מהגרים בעצמם. יש עליהם לחץ עצום להשיג את החלום של ההורים. אני מבחינתי אעשה יחד עם האמא כל מה שאני יכולה עבורה, אני חושבת שרק שילוב כוחות יכול באמת לקדם את הילדה״ (י׳).

האמא, מבקשת מקלט מסודאן, הגיעה לישראל לפני יותר מעשר שנים. כאן הכירה את בעלה, נישאו, הקימו יחד משפחה ויש להם ארבעה ילדים. הם גרים בדירה קטנה וצפופה בדרום תל אביב. האמא עובדת בניקיון בתים משעות הבוקר המוקדמות עד שעות הערב המאוחרות. היא מנקה כמה בתים בכל יום. סיפרה שהיא למדה בבית הספר התיכון בסודן ובעלה למד באוניברסיטה לפני שהגיע לישראל. בחירתה של י׳ לצטט את דברי האמא ״הכל מתחיל ביכולת לקרוא ולכתוב״ מדגישה את חשיבות קידום מיומנויות אוריינויות בבית הספר היסודי, מתוך תפיסה פדגוגית כי שליטה של לומדים במיומנויות בסיס אלה תסלול את דרכם לכישורי למידה בכל תחומי הדעת ותעניק להם תקווה לחולל שינוי, להיות משהו שהם גאים בו. זאת ועוד, האמא מזכירה מקצועות נחשקים כמו רפואה, עריכת דין ומדען, אך באותה נשימה מעצבת תפיסת עתיד ריאלית שתבחר מקצוע שהיא גאה בו שתוכל להתפרנס ממנו. אמירה זו חושפת כנראה את המתח הכלכלי והמצוקה שהם חווים.

נראה כי ביקור הבית חשף את הסטודנטית למציאות חברתית-תרבותית-כלכלית שלא הכירה, פיתחה אצלה הבנה, אמפתיה ותפיסה שעליה לפעול למען יצירת השינוי עבור הילדים תוך שהיא מובילה אותם למחויבות חזקה יותר לעיצוב מסלול חייהם ולהגשת חלומותיהם. ממצא זה תומך בתפיסותיהם של בנדורה (Bandura ,1995) ושל פינצי-דותן ושרון-גרטי (2010), ולפיהם השתתפות של ילדים במסגרות תומכות או בתוכניות התערבות עשויה להעצים את תחושת המסוגלות להתמודד עם משימות ולהעז ולממש את מטרותיהם.

נוסף על כך, ביקור הבית עיצב תפיסה ששיתוף פעולה עם ההורים הוא חשוב והכרחי ויאפשר ל-י׳ לתת מענה לימודי לילדים מתרבויות שונות שאינה מכירה. חיזוק לתפיסה זו על אודות תרומתה של מעורבות הורים מהגרים ממצב חברתי-כלכלי נמוך נמצא במחקרים המלמדים כי הורים ששמרו על קשר עם בית הספר, היו מעורבים, התנדבו והגיעו לפגישות עם אנשי חינוך, סייעו או השפיעו לטובה על חינוך הילדים והישגיהם הלימודים (שכטמן ובושריאן, 2015; Carreon et al., 2005; Hill & Tyson, 2009).

הפער בין שפת הבית לשפת בית הספר

"ביקור הבית שינה את התפיסה החינוכית שלי על האוריינות. הוא גרם לי להבין שיש הורים שלא מדברים עברית וגם את הדף שהמורה שולחת באנגלית הם לא מסוגלים להבין. ההורים תלויים מאוד בהדרכה שהם מקבלים ממני כי הם לא יכולים לעזור לילדים בעקבות המחסום השפתי. כאשר יש כזה פער איך אני יכולה לחשוב על שיתוף פעולה עם ההורים. כדי לצמצם את הפער אני צריכה לחשוב על פעילויות בכיתה שהילדים ישתמשו יותר בשפה ארץ המוצא של ההורים, לחשוף אותם להיבטים אוריינים של שפות שונות כמו שירים, ברכות של בוקר טוב, במסיבת יום הולדת ובכך להנכיח את השפות השונות בכיתה. לדעתי, בדרך זו אני אוכל לשמור על קשר טוב יותר עם ההורים ולהסתייע בהם" (ט').

מתוך הדיווח של ט' עולה כי ידיעת שפת בית הספר קשורה קשר הדוק למעורבות הורים. המחסום השפתי יוצר נתק תקשורתי בין ההורים לבין המורה ופוגע למעשה ביכולת של ההורה לסייע בקידום הישגים לימודיים. ט' מודעת למגבלות הלשוניות של ההורים המהגרים וליכולותיהם המצומצמות להבין את הנלמד בשיעור, לכן היא מבינה ששיתוף ההורים בברכות ובשירים יסייע להורים ללמוד את שפת היעד והילדים יזכו לתמיכה לימודית בבית. זאת בדומה לספרות מחקרית (Nieto & Bode, 2008; Szente & Hoot, 2006; Auerbach, 2010) המעידה כי מציאות שבה שפת הבית שונה משפת בית הספר מהווה מכשול לטיפוח מעורבותם החינוכית של משפחות אלו, ולכן הורים מקבוצות מיעוט אתני נוטים להיות מעורבים פחות בבית הספר ותהליך הלמידה של הילדים נפגע בהשוואה להורים מקבוצת הרוב הדומיננטית.

כדי להתגבר על הקושי ולהתמודד עם אתגר הגברת המעורבות והשילוב ט' נוקטת בגישה פדגוגית אקטיבית חוצה תרבות וחושבת של פעולות באמצעותן תנכיח את שפות הבית המגוונות, תצמצם את הפער בין שפת הבית לשפת בית הספר ותהדק את הקשר עם ההורים. ט' חושפת תפיסה לפיה ביכולתם של אנשי החינוך לפעול ולשמש גשר בין ארץ המוצא לבין החברה הקולטת. כלומר, מחנכים יכולים לקדם נראות והבנה של תרבות ושפת הבית בד בבד עם תהליך למידה של שפה חדשה ונורמות התנהגות מקובלות בחברה הקולטת. לדברי וולס (Wells, 2009) ייתכן כי בדרך זו המורים, הילדים וההורים עשויים לקבל פרספקטיבה חדשה על המציאות החיצונית, זו שמחוץ לכותלי בית הספר. כמו כן תפיסה זו עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים (Macura- Milovanović & Peček, 2012; Sime, Fassetta & McClung, 2018) לפיהם קשר הדוק בין הורים למורים עשוי להגביר מוטיבציה ללמידה, לשפר הישגים ולקדם שילוב חברתי.

הקול הפדגוגי של הסטודנטים

הידוק הקשר האורייני בית – כיתה

הסטודנטית ג' מציינת כי הפעילויות האוריניות שנעשות בבית הן עבורה מקור שעליה לשלב בתוך השיח הפדגוגי בכיתה: "בביקורי הבית למדתי על הפעילויות שההורים עושים בבית ובכיתה יצרתי פעילויות המשך. הבנתי שעלי לשלב בין מה שקורה בבית למה שקורה בכיתה. האמא סיפרה על הפעילויות האוריניות שהיא עושה עם הילד כדי לחזק את הדיבור בעברית. היא קוראת עם הילד שלטי רחוב ובכיתה יצרנו שלטי פרסומת עם מילים חדשות. אמא אחרת סיפרה לי שהם קוראים סיפור בעברית או בצרפתית כל ערב ואני הזמנתי את ההורים בכיתה לפעילות אוריינית משותפת. הצעתי להורים לבצע פעילויות אוריניות שנעשות בכיתה גם בבית כמו להביע דעה על הסיפור, להוסיף תמונה, ליצור סוף חדש לסיפור. בניית גשר בין הבית לבית הספר היא הדרך היעילה ביותר לתמוך בהתפתחות האוריינית של תלמידים." (ג').

ג' גיבשה את דרכי ההוראה שלה בזיקה לשיח האורייני בבית כשבחרה ליצור שלטי פרסומת עם מילים חדשות בכיתה. נראה כי שיתוף בפעילויות הנעשות בבית בתוך הכיתה ולהפך מאפשר למורה להתאים את דרכי ההוראה להתנסויות מוכרות וידועות לתלמידים, ובכך ליצור תשתית מדויקת יותר ובטוחה לתרגול ולהטמעה של מיומנויות אוריינות. חיזוק לפעולה זה נמצא במחקרים של תובל (2002) ושל גוברמן ואחרים (2021) על אודות חשיבות תרומתם של אירועים אוריינים להתפתחות היכולות להפיק טקסט כתוב ולקיים תקשורת ברורה. פעילויות אלו יצרו מרחב אורייני להרחבת מצאי המיומנויות העומד לרשות הילדים בלמידה, בהבעת רגשות ובחשיבה.

שיח לימודי בין כל השותפים במלאכת ההוראה: הורים, מורים ותלמידים מחוץ לכותלי הכיתה, בבית במרחב המוגן מהווה מרחב למידה נוסף כדי להעצים את הפעולות החינוכיות האותנטיות של משפחות המהגרים מקבוצת המיעוט. בנוסף, שיח לימודי זה עשוי לחזק את המסוגלות של ההורים לשמש כמתווכים ומגשרים משמעותיים בכיתה ובעיצוב דרכי הוראה מותאמות יותר לתלמידים. החשיפה ממקור ראשון לפעילויות האוריינות בבית שהן חלק מהאינטימיות המשפחתית להתמודד עם אי ידיעת העברית עודדה את ג' אף להציע להורים לשלב פעילויות נוספות המוכרות לילדים מהלמידה בכיתה. כך נעשית הפריה הדדית לקידום הכשירות האוריינית לקרוא ולכתוב הן בבית הן בבית הספר כקהילה משותפת. הסטודנטים חוו את חשיבות התרומה ההדדית של למידה בסביבה הטבעית של הילדים כדי לבסס יכולות אוריניות. התנסות זו כבר בשלב ההכשרה עשויה להעשיר את היכולת הפדגוגית להתאים את ידע תוכן פדגוגי לתרבות ארץ המוצא ולאוריינות הבית וגם לקדם מוטיבציה להיות מורים כסוכני שינוי בבתי הספר מגוונים מבחינה תרבותית (Yuan, 2018; Tulloch & Moore, 2018).

דוגמה נוספת של מ' ממחישה שביקור הבית חשף אותה למציאות אוריינית שלא הכירה: "בביקור הבית הבנתי שאין מנוס, אני חייבת לחבר את ההורים להוראה שלי בכיתה. ראיתי בית לא אורייני. אין ספרים, אין מדף שעליו מונחים ספרים או מקום להודעות. רק תמונה של דגל אריתריאה על הקיר וטלוויזיה. בתוך הבית הבנתי כמה חשוב לי כמורה לדעת מהי האוריינות המשפחתית בקריאה ובכתיבה, אז התחלתי לשלוח להורים בוואטסאפ הקלטות של שירי ילדים בעברית עם סרטונים וגם טקסט כתוב והקראה קולית שלי" (מ')

ביקור הבית חשף בפני מ' את תמונת החיים של משפחות המהגרים מאפריקה. משתמע מדבריה כי היא מעוניינת לפעול לעתיד הילדים לא ממקום של פטרנליזם של קבוצת רוב מול מיעוט, אלא כמחנכת בעלת תפיסה חינוכית ערכית למען שוויון בחינוך. מדבריה של מ' "אני חייבת לחבר את ההורים להוראה שלי בכיתה" משתמע כי היא מגלה מחויבות לשותפות מורה-משפחה ופעלה כדי לאפשר להורים בבית לחזק את האוריינות בשפת היעד ושלחה להם שירי ילדות בעברית והקראה קולית שלה לטקסט בעברית אולי כדי לצמצם את הפערים בשפה וכדי שיכירו שירי ילדים ישראלים ויתחברו לנעשה בכיתה.

הנכחת הסיפור המשפחתי בכיתה

"אני חושבת שהמפגש בסלון עזר לאמא לספר לי איך היא סחבה את הילד על הגב כל הדרך מאריתריאה דרך מצרים לישראל. הבנתי שאני צריכה לתת הזדמנויות לילדים שיקראו ויכתבו על המשפחה שלהם כי זה מידע חשוב שיעבור מדור לדור. גם מידע על התרבות, הקהילה ועל אנשים שהם מזדהים איתם. כדי לקשר בשיעור את הסיפורים המשפחתיים ששמעתי מההורים בחרתי להתמקד בסיפורים המשפחתיים ועל הייחודיות של כל משפחה. כל ילד שיתף בחוויה משפחתית, בשיר מיוחד ואף הביא חפץ משפחתי מיוחד. למדתי להסתכל על משפחות שהן שונות ממני בעיניים מכילות" (ו').

ו' מוכיחה כי המפגש האינטימי בסלון בבית המשפחה עודד את האם לספר את הסיפור המשפחתי המורכב. האמא עברה מסע פיזי ארוך, מפרך ומאיים כשהחליטה על בריחה ממציאות החיים באריתריאה. על הדרך יתכן כי המפגש הזה לעומת המפגש הקבוע של 'אספת הורים' יצר מרווח זמן, נוחות, אכפתיות ואמון שזימן לאם אפשרות לשתף באירוע אישי ולמורה ללמוד על אורח החיים של המשפחה. ניכר כי, ו' הפעילה שיקול דעת פדגוגי המותאם להוויה ולסיפור המשפחתי של הילדים ובכך הדגישה בפניהם כי הידע המשפחתי הוא משמעותי עבורה. הפעילות הפדגוגית של ו' הוציאה לאור את הסיפורים האישיים והנכיחה את המורשת ואת אורחות החיים המשפחתיים לשם חיזוק מיומנויות של קריאה וכתיבה וכשירות לשונית. מדבריה ניתן להסיק כי לא רק דרכי הוראה אקדמאיות על פי הישגים נדרשים של תוכניות לימודים יקדמו רכישת שפה נוספת, אלא גיוס ידע משפחתי נצבר בשיתוף פעולה עם ההורים מהווה מקור לשיפור יכולות אורייניות של שיח דבור וכתוב בכיתה. בתי הספר בארץ ובעולם הופכים להיות הטרוגניים יותר מבחינה תרבותית, אתנית, דתית ולשונית, לכן דרכי הוראה המעודדות את הילדים להיות מעורבים ולשתף בחוויה המשפחתית האותנטית והרלוונטית לחייהם, עשויות לחזק קידום ההתפתחות האוריינית של הילדים ללמוד ולהצליח מתוך רלוונטיות והקשר אישי (Jones, Bouffard, Weissbourd, 2013; Deardorff, 2009; Brayko, 2013).

גם אבינון (2018) מצא כי ביקורי הבית הם נדבך משמעותי במסגרת למידה התנסותית בהכשרת סטודנטים להוראה המבוססת על פרקטיקה החושפת הרגלים ומחוברת לשדה החינוכי. לטענתו, פדגוגיה זו תאפשר לסטודנטים להיות מורים ראויים הניחנים באוריינות רגשית ומודעות חברתית שתסייע להפוך את ההוראה למאתגרת ואת הלמידה למרגשת.

הנה דוגמה נוספת לסיפור משפחתי החושף תפיסה פדגוגיה שיש עמה רגישות חברתית וקריאה לאקטיביזם למען שוויון בחינוך: "בביקור הבית הופתעתי לגלות שהם הולכים כל המשפחה לכנסייה בשבת. זה המפגש החברתי שלהם. לא ידעתי שהם נוצרים ושיש בעיר יותר מחמישים כנסיות. האבא סיפר שבמעבר שלהם במצרים המוסלמים פגעו בהם והרביצו להם כי הם נוצרים. לעומת זאת כאן בישראל הם מרגישים בטוחים גם כשהם הולכים לכנסיה. הראו לי תמונות שנסעו לטקס ההטבלה בכנרת וכולם היו לבושים בבגדים חגיגיים. התפקיד שלי כמחנכת לדבר על ההבדלים והשוני אבל גם לדאוג לחינוך שוויוני, כי לכולם מגיע להיות במקום טוב." (ק')

דבריה של ק' "הופתעתי לגלות שהם הולכים כל המשפחה לכנסייה בשבת" מעידים כי ההקשר הדתי, חברתי-תרבותי, לאומי לא נכח בבית הספר, אלא רק בביקור הבית. השימוש בפועל "הופתעתי" מדגיש עד כמה המורים לא מודעים להקשרים חברתיים תרבותיים דתיים של הילדים, ומרוכזים בדרך כלל במטרות הלימודיות בהקשר הבית ספרי. ק' משמיעה את קולה החברתי כמי שמבינה עד כמה חשוב לה כאשת חינוך לדעת גם על המסורת הדתית האחרת של משפחות הילדים מאפריקה. היא מבינה ומגלה רגישות למתח הדתי בחברה הישראלית בין יהודים ואלה שאינם יהודים ומגבשת את תפקידה לפעול למען שוויון בחינוך כך שהילדים ממשפחות מהגרים יזכו למיצוי הפוטנציאל האישי והיכולת להצליח (מודריק, 2018; ראזר ופרידמן, 2020; רואר-סטריאר, 2010).

ביקורי הבית מאפשרים לסטודנטים להתנסות גם בהיבטים חברתיים תרבותיים של ההוראה. הם מהווים מרחב לחשיבה על עיצוב סביבת לימודים בטוחה ותומכת לקידום נראות וחשיפה של הסיפור המשפחתי כמקור ידע אורייני ללמידה בכיתה. כמו כן הם מעודדים לפעול למען סולידריות חברתית ושוויון בחינוך (Rivera et al., 2016 ; Ogilvie & Fuller, 2016).

סיכום

מחקר זה בחן תפיסות חינוכיות ופעולות פדגוגיות של סטודנטים בעקבות השתתפותם בביקורי בית בקרב משפחות מגוונות מבחינה תרבותית. הסטודנטים נחשפו להוויה משפחתית וראו כי ההורים מקיימים תקשורת המעודדת את הילדים ללמוד עברית ומעצבים עבורם תפיסת עתיד שתאפשר להם ניעות בסולם החברתי, פרנסה טובה וכניסה למעגל ההשכלה הגבוהה. כמו כן נתקלו בפער בין שפת הבית לשפת בית הספר שיצר מחסום משמעותי להורים ומנע מהם להשתתף ולהיות מעורבים בנעשה בכיתה.

מן ההיבט התקשורתי - כל הסטודנטים ללא יוצא מן הכלל דיווחו על יכולת טובה יותר לקדם שיתופי פעולה עם ההורים ולשמור על קשר איתם, כמו כן נראה כי גם ההורים שתפו פעולה והרגישו מספיק בטוח לחשוף סיפורים אישיים, מחשבות, חששות, אמנות.

מן ההיבט הפדגוגי אורייני – הסטודנטים תפסו את ההורים כבעלי מסוגלות לתמוך בילדיהם בתהליך רכישת השפה העברית והידקו את הקשר הלימודי אורייני אתם. נוסף על כך בעקבות ביקורי הבית גיבשו הסטודנטים תפיסות חינוכיות מוצקות על אודות חשיבות משאב הידע המשפחתי והידוק הקשר בין הכיתה לבית. הם תכננו באופן יצירתי ואוטונומי פעולות הוראה מדויקות ומותאמות יותר לאורח החיים של התלמידים: מנהגים, התנהגויות בבית, שפות מוצא, חשיפת ההורים לשירים ישראליים, תפיסת עתיד, ועוד.

הדו"ח של OECD (2014) להכשרת מורים איכותית יותר מדגיש כי סטודנטים שבתהליך ההכשרה מקבלים אוטונומיה מלאה לגבש תפיסות חינוכיות ופדגוגיות חזקות ומבוססות עשויים בעתיד לחשוב ולהשפיע על תוכניות הלימודים ודרכי הוראת השפה תוך שימוש בראייה יצירתית ויכולת להעז ולגבש גישות חדשות ללמידה.

מן ההיבט של הכשרת מורים - במציאות שבה מתרחב המגוון התרבותי בכיתה, נדרשים הסטודנטים להוראה בתהליך הכשרתם לקחת חלק בביקורי בית, ללמוד ולהכיר את משאבי הידע של משפחות הילדים, לפעול כמתווכחים תרבותיים, לתכנן פעולות הוראה המותאמות לתרבות הילדים, לחבר ידע חדש שנלמד בכיתה לבית, לקהילה ולסביבת החיים של התלמידים ולהפך. פעולות אלה עשויות להיות בעלות השפעה רבה על חיי הילדים בהווה ועל תהליך השתלבותם בחברה הבוגרת בעתיד.

לא ברורים גבולות ההכללה, מאחר שהמחקר נערך עם אוכלוסייה מצומצמת במכללה אחת במרכז הארץ ולא ניתן לא ניתן להכליל על מקומות אחרים. יתכן כי מספר משתתפים רב יותר ואיסוף מידע בנקודות זמן שונות במשך השנה עשויים להוסיף דרכי הבנה על אופן גיבוש התפיסות החינוכיות והבנה טובה יותר כיצד מכשירי מורים יכולים לעזור לסטודנטים להוראה ללמוד על משפחות ומיומנויותיהם האוריינות המגוונות במטרה לשלבם בהוראה הכיתה.

במחקר נשמרו בקפידה הכללים האתיים: שמירה על אנונימיות וחיסיון של המשיבים ושל הנתונים, הימנעות משאלות פוגעניות ומתן בחירה לסטודנטים אם להשתתף במחקר או לא.

מקורות

אבינון, י׳ (2018). *חינוך מחפש משמעות: לקראת בתי ספר חלופיים*. פרדס הוצאה לאור בע״מ.

אליהו-לוי, ד׳ וגנץ-מישר, מ׳ (2019). חשיבות ההתנסות מחוץ לכותלי בית הספר כחלק מפיתוח כשירות בין תרבותית בקרב סטודנטים להוראה. *הגירה, 9*, 38–64.

אליהו-לוי, ד׳ וגנץ-מישר, מ׳ (2020). ״כל אדם הוא צבע שונה וביחד העולם צבעוני״: מתכשרים להוראה פוגשים תרבות אחרת. בתוך ר׳, שגיא, ל׳, ביברמן-שלו וי׳ גילת (עורכים), *״אני הוכחה לדו-קיום״: מפגשים בין תרבויות בבית הספר ובהכשרת מורים* (עמ׳ 351–372). רסלינג.

אלפרט, ב׳ ושלסקי, ש׳ (עורכים). (2013). *הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך*. מופ״ת.

בר-נתן, ר׳ (2004). *מסמך רקע בנושא :ביקורי מורים בבתי תלמידים*. הכנסת- מרכז מידע ומחקר.

גוברמן, ע׳, זדונאיסקי-ארליך, ש׳, חביב, ט׳, יפעת, ר׳, סנדבנק, א׳ (2021). *כתיבה בגיל הרך*. מכון מופ״ת.

מודריק, ע׳ (2018). מדינה יהודית ודמוקרטית: זכויות אדם ונכסים לאומיים – עקרון השוויון בראי זכויות בני המיעוט הערבי. *כתב העת הבינתחומי ללימודי המזרח התיכון, 3*, 5–55.

פינצי-דותן, ר׳ ור׳ שרון-גרטי (2010). צעירים בסיכון עם יציאתם לחיים עצמאיים: תרומתם של מאפייני התקשרות ותפיסת מסוגלות עצמית לבריאות נפשית ותפיסת עתיד. *חברה ורווחה, ל* (3-4), 423–452.

ראזר, מ׳ ופרידמן, ו׳ (2020). *סמכות ורכות: מערכות יחסים משקמות כאבני דרך ביצירת חינוך מכליל*. מכון מופ״ת.

רואר-סטריאר, ד׳ (2010). *יחסי משפחה-מסגרות חינוכיות בראייה רב תרבותית*. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

שכטמן, צ׳ ובושריאן, ע׳ (2015). *בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי – תמונת מצב והמלצות. היזמה למחקר יישומי בחינוך*. ירושלים: האקדמיה הלאומית לשדה.

שלסקי, ש׳ ואריאלי, מ׳ (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוס-מודרניות בחקר החינוך. בתוך נ׳ צבר-בן יהושע (עורכת). *מסורות וזרמים במחקר האיכותני* (עמ׳ 23 – 65). מופ״ת.

שקדי, א׳ (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. הוצאת רמות.

תובל, ח׳ (2002). אוריינות בגיל הרך: גישה אקולוגית. בתוך, פ׳ קליין וד׳ גבעון (עורכות). *שפה, למידה ואוריינות* (עמ׳ 257–277). רמות.

תדמור, י׳ ופריימן, ע׳ (2012). *חינוך - מהות ורוח*. מכון מופ״ת.

Au, K. & Blake, K. (2003). Cultural identity and learning to teach in a diverse community. *Journal of Teacher Education, 54*, 192–205.

Auerbach, S. (2010). Beyond coffee with the principal: Toward leadership for authentic school-family partnership. *Journal of School Leadership, 20*, 728–757.

Anderson, J. Anderson, A. & Sadiq, A. (2017) Family literacy programs and young children’s

language and literacy development: paying attention to families' home language. *Early Child Development and Care*, *187*(3-4), 644–654.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 248-287.

Bandura, A. (1995). On rectifying, conceptual ecumenism. In J. E. Maddux (ed.), *Self-efficacy: The exercise of control* (pp. 347–375). Plenum.

Benson, B. (2003). Framing culture within classroom practice: Culturally relevant teaching. *Action in Teacher Education*, *25*, 16–22.

Bierman, K. L. Heinrichs, B. S. Welsh, J. A. Nix, R. L. & Gest, S. D. (2017). Enriching preschool classrooms and home visits with evidence-based programming: sustained benefits for low-income children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*(2), 129-137.

Brayko, K. (2013). Community-based placements as contexts for disciplinary learning: A study of literacy teacher education outside of school. *Journal of Teacher Education*, *64*(1), 47–59.

Brocks, S. & Edmunds, A. L. (2010). Parental involvement: Barriers and opportunities. *Press the Escape key to close EAF Journal*, *21*(1), 48–58.

Brotman, L. M. Dawson-McClure, S. Calzada, E. J. Huang, K.-Y. Kamboukos, D. Palamar, J. Petkova E. (2013). Cluster (school) RCT of Parent Corps: Impact on kindergarten academic achievement. *Pediatrics*, *131*, 1521–1529.

Brown, E. (2005). Service-learning in a one-year alternative route to teacher certification: A powerful multicultural teaching tool. *Equity & Excellence in Education*, *38*, 61–74.

Carreon, P. Drake. C. & Barton, A. C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experience. *American Educational Research Journal*, *42*, 465–498.

Caspe, M. Lopez, M. E., Chu, A. & Weiss, H. B. (2011). *Teaching the teachers: Preparing educators to engage families for student achievement*. https://archive.globalfrp.org/early-childhood-education/publications-resources/teaching-the-teachers-preparing-educators-to-engage-families-for-student-achievement.

Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The sage handbook of intercultural competence*. Sage.

Duffy, G. G. (2002). Visioning and the development of outstanding teachers. *Literacy Research and Instruction*, *41*(4), 331-343.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers' college record*, *103*(6), 1013-1055.

Fong, A. & Sheets, R. (2004). Multicultural education: Teacher conceptualization and approach to implementation. *Multicultural Education, 12*, 10–15.

Fryer, R. G. & Levitt, S. D. (2006). The Black–White test score gap through third grade. *American Law and Economics Review, 8*(2), 249–281

Gregory, E. Long, S. & Volk, D. (2004). *Many pathways to literacy: young children learning with siblings, grandparents, peers, and communities*. Psychology Press.

Gubbels, J. van Der Put, C. E. Stams, G.-J. J. Prinzie, P. J. & Assink, M. (2021). Components associated with the effect of home visiting programs on child maltreatment: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect, 114.* doi: 10.1016/j.chiabu.2021.104981

Hammerness, K. (2006). *Seeing through teachers' eyes: Professional ideals and classroom practices* (Vol. 46). Teachers College Press.

Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Paul H Brookes Publishing.

Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms.* Cambridge University Press.

Hill, N. & Tyson D. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740–763.

Ishimaru, A. M. Torres, K. E. Salvador, J. E. Lott, J. Cameron Williams, D. M. & Tran, D. (2016). Reinforcing deficit, journeying toward equity: Cultural brokering in family engagement initiatives. *American Educational Research Journal, 53*(4), 850–882.

Iwai, Y. (2013). Multicultural Children's Literature and Teacher Candidates' Awareness and attitudes Toward Cultural Diversity. *International Electronic Journal of Elementary Education, 5*(2), 185-196.

Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan, 94*(8), 62–65. doi:10.1177/003172171309400815

Kennedy, M. M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, *57*(3), 205–211.

Kidd, J. K. Sanchez, S. Y. & Thorp, E. K. (2008). Defining moments: Developing culturally responsive dispositions and teaching practices in early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, *24*(2), 316-329.

Korfmacher, J. Green, B. Staerkel, F. Peterson, C. Cook, G. & Roggman, L. (2008). Parent involvement in early childhood home visiting. *Child and Youth Care Forum, 37*, 171–196.

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage.

Lenski, S. D. Crawford, K., Crumpler, T. & Stallworth, C. (2005). Preparing preservice teachers in a diverse world. *Action in Teacher Education*, *27*(3), 3–12.

LeFevre, A. L. & Shaw, T. V. (2012). Latino parent involvement and school success: Longitudinal effects of formal and informal support. *Education and Urban Society, 44*(6), 707–723.

Macura-Milovanović, S. & Peček, M. (2012). Attitudes of Serbian and Slovenian Student Teachers Towards Causes of Learning Underachievement Amongst Roma Pupils. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(6), 1–17.

Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Moll, L. Amanti, C. Neff, D. & Gonzalez, N. (2005). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. In N. González, L. C. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms* (pp. 71-88). Lawrence Erlbaum Associates.

Morrell, J. (2010). Teacher preparation and diversity: When American pre-service teachers aren't white and middle class. *International Journal of Multicultural Education*, *12*(1), 1–17. https://doi.org/10.18251/ijme.v12i1.302

Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. Boston.

Ogilvie, G. & Fuller, D. (2016). In the classroom: Restorative justice pedagogy in the ESL classroom: Creating a caring environment to support refugee students. *TESL Canada* Journal, 33(10), 86–96.

OECD (2014). Indicator D6: What does it take to become a teacher? In *Education at a Glance 2014*. OECD Indicators, OECD Publishing Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2014-34-en.

Patte, M. M. (2011). Examining preservice teacher knowledge and competencies in establishing family-school partnerships. *School Community Journal*, *21*(2), 143–159.

Peralta-Nash, C. (2003). The impact of home visit in students' perception of teaching. *Teacher Education Quarterly*, *30*, 111–125.

Paulsell, D. Avellar, S. Sama Martin, E. & Del Grosso, P. (2016). *Home visiting evidence of effectiveness review: Executive summary* (OPRE Report #2015-85a).

Raikes, H. Green, B. Atwater, J. Kisker, E. Constantine, J. Chazan-Cohen, R. (2006). Involvement in Early Head Start home visiting services: Demographic predictors and relations to child and parent outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*, 2-24.

Rivera, H. Lynch, J. Li, J.-T. & Obamehinti, F. (2016). Infusing sociocultural perspectives into capacity building activities to meet the needs of refugees and asylum seekers. *Canadian Psychology*, *57*(4), 320-329.

Saracho, O. N. (2020). *Research in Young Children's Literacy and Language Development - Language and literacy development for different populations*. Routledge.

Seginer, R. Vermulst, A. & Shoyer, S. (2004). The indirect link between perceived parenting and adolescent future orientation: A multiple-step analysis. *International Journal of Behavioral Development*, *28*, 365–378.

Shell, D. F. & J. Husman (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, *26*, 481–506.

Sime, D. Fassetta, G. & McClung, M. (2018). 'It's good enough that our children are accepted': Roma mothers' views of children's education post migration. *British Journal of Sociology of Education*, *39*(3), 316–332.

Szente, J. & Hoot, J. (2006). Exploring the needs of refugee children in our schools. In L.D. Adams, A. Kirova (Eds.), *Global migration and education. Schools, children, and families* (pp. 219–235). Lawrence Erlbaum Associates.

Tulloch, S. & Moore, S. (2018). Opening Spaces for Indigenous Teaching and Learning through Community-Based Teacher Education. *Education in the North, 25*(3), 73–88.

Taylor, D. (1983). Family literacy: young children learning to read and write. Heinemann.

Turner, D. (2007). *Theory and practice of education*. Continuum

Turner, D. & Edwards, P.A. (2009). Old tensions, new visions: Implications of home literacies for teacher education programs, K-12 schools, and family literacy programs. In G. Li (Ed). *Multicultural Families, Home Literacies, and Mainstream Schooling* (pp. 246-268). Information Age Publishing.

Turner, D., Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2011). New teachers as literacy leaders. *The Reading Teacher*, *64*(7), 550-552.

Tracey, D. H. & Morrow, L. M. (2012). *Lenses on reading: an introduction to theories and models*. The Guilford Press.

Ukpokodu, O. (2004). The impact of shadowing culturally different students on preservice teachers' disposition toward diversity. *Multicultural Education, 12*, 19–28.

Wells, G. (2009). Schooling: The contested bridge between individual and society. *Pedagogies: An International Journal*, *5*, 37–48.

Welsh, J. A. Bierman, K. L. & Mathis, E. T. (2014). Parenting programs that promote school readiness. In M. Boivin, & K. Bierman (Eds.), *Promoting school readiness and early learning: The implications of developmental research for practice* (pp. 253–278). Guilford Press.

Yuan, H. (2018). Preparing teachers for diversity: a literature review and implications from community-based teacher education. *Higher Education Studies, 8*(1), 9–17.

Zeichner, K. Bowman, M. Guillen, L. & Napolitan, K. (2016). Engaging and working in solidarity with local communities in preparing the teachers of their children. *Journal of Teacher Education*, *67*(4), 277–290.

Zur, A. & Eisikovits, R. (2015). Between the Actual and the Desirable, a Methodology for the Examination of Students' Lifeworld as It Relates to Their School Environment. *Journal of Thought*, *49*(1-2), 27–51.