

שותפות בין צוות חינוכי להורים



נכתב ונערך על ידי : פרופ' דניאל שפרלינג
מרכז המידע מכון מופ"ת

מוגש לד"ר ענת כורם, ראש מרכז מהות ופרופ' יצחק גילת, ראש
רשות המחקר, מכללת לוינסקי לחינוך

ייעוץ אקדמי : פרופ' אודרי רקח-אדי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב
ניהול ועריכה : ד"ר ליאת יוספסברג בן-יהושע, מרכז המידע מכון מופ"ת

אוקטובר 2019

Parent-school partnership

Written by Prof. Daniel Sperling

Academic Advisor by Prof. Audrey Addi-Racah

Academic editor: Dr. Liat Josefsberg Ben-Yehoshua

עריכה לשונית: דקלה מארק אופנהיימר

יש לצטט את הסקירה כך: שפרלינג, ד' (2019). **שותפות בין צוותי חינוך להורים**. ל. ויוספסברג בן-יהושע (עורכת) תל אביב: מכון מופ"ת.

תקציר

נושא סקירה זו הוא השותפות שבין צוות חינוכי להורים. הסקירה כוללת: רקע להתפתחות הנושא, תיאור מדיניות הקשורה לנושא, דיון במישורי התרומה האפשריים שיש לשותפות כזאת, הסברים תאורטיים למושגים רלוונטיים בתחום ופניות לגורמים השונים שבהם תלויה שותפות של צוות חינוכי והורים. בהמשך הסקירה מוצגים מחקרים הסוקרים עמדות ותפיסות של פרחי הוראה ומורים, מצד אחד, ושל הורים לתלמידים במערכת החינוך, מצד אחר, בנוגע לשותפות האמורה. חלק חשוב ומקורי בסקירה מוקדש לשאלות: האם נושא השותפות של צוות חינוכי והורים נדון בתוכניות להכשרת מורים, ואם כן, באיזו מידה? ומהם החסמים המעכבים את הכללת הנושא הזה בתוכניות ההכשרה השונות. הסקירה מספקת תובנות חשובות להבהרת נושא זה, המשקפות פער בין התרומה האפשרית של שותפות בין צוות חינוכי להורים והיעדרה של הכשרה מספקת בנושא וכן הצגת התפיסות המורכבות של הצדדים השותפים בשותפות זו.

מילות מפתח: שותפות הורים-מורים; מעורבות הורים; יחסי הורים-מורים; home-school .education; parent engagement ;parent involvement ;partnerships; teacher education

Abstract

This literature review discusses and focuses on the issue of parent-school partnership. It refers to the background to its development as well as to policies mandating it. The review analyzes studies which explore the various areas to which parent-school partnerships can contribute, offers some theoretical explanations for this contribution and refers to the relevant factors which may determine its existence and extent. Next, the review introduces research examining views and attitudes of pre-service and in-service teachers as well as parents to children in the educational system on this subject. An important and original part of the review is dedicated to discussion of the question of whether and to what extent parent-school partnership is discussed and trained in teacher education and what are the obstacles to include this topic in various training programs. The review offers important insights reflecting a gap between the significant contribution of parent-school partnership and lack of sufficient training as well as complex attitudes of all parties involved.

3	.....	תקציר
4	.....	Abstract
6	.....	הקדמה
8	.....	מתודולוגיית ביצוע הסקירה
9	.....	טיפולוגיה ומרכיבים עיקריים של שותפות בין צוות חינוכי להורים
10	.....	השפעות חיוביות של מעורבות הורים ושותפות הורים בחינוך
10	.....	תרומה לאקלים בית הספר ולקשר עם הצוות החינוכי
10	.....	תרומה להישגי התלמידים, לכישוריהם החברתיים ולרווחתם
12	.....	תרומה לתלמידים בחינוך מיוחד
12	.....	השפעת השותפות של צוות חינוכי והורים כנגזרת של גיל התלמידים
13	.....	מנגנונים תאורטיים להסברת תרומתה של שותפות בין צוות חינוכי להורים
13	.....	מדיניות ציבורית המעודדת שותפות בין צוות חינוכי להורים
14	.....	גורמים המשפיעים על קיומה, טיבה והיקפה של שותפות צוות חינוכי והורים
15	.....	תפיסות של פרחי הוראה ומורים ועמדותיהם כלפי מעורבות הורים במערכת החינוך
15	.....	תפיסות של פרחי הוראה ועמדותיהם
16	.....	תפיסות של מורים ועמדותיהם
18	.....	תפיסות הורים לילדים במערכת החינוך בנוגע לשותפות בין צוות חינוכי להורים
20	.....	שותפות בין צוות חינוכי להורים בתוכניות להכשרת מורים ובתוכניות לפיתוח מקצועי של מורים
21	.....	שותפות בין צוות חינוכי להורים בתוכניות הכשרת מורים
23	.....	בחינה השוואתית של הנעשה בתוכניות להכשרת מורים
24	.....	חסמים בתוכניות להכשרת מורים לשילוב נושא השותפות שבין צוות חינוכי להורים
25	.....	מועילות ההכשרה בנושא שותפות בין צוות חינוכי להורים
27	.....	דיון ומסקנות
30	.....	רשימת מקורות

שותפות בין צוותי חינוך להורים הוא נושא מורכב ורב-ממדי המשלב תפיסות עולם, אמונות וגישות של כל אחד מן הצדדים בנוגע לתפקידו של האחר בחינוך הילדים. מורכבותו של נושא זה מתבטאת בשלל ביטויים ומונחים המתארים את הקשר המורכב הזה (שכטמן ובושריאן, 2014).

שותפות הורים בחינוך ילדיהם מוגדרת ונמדדת בדרכים שונות. היא כוללת פעילויות של הורים בבית ובבית הספר וכן גילוי עמדות חיוביות כלפי חינוך הילד¹, בית הספר שלו ומוריו. אחת ההגדרות של שותפות מעין זו מתייחסת לכלל האסטרטגיות, הפעילויות והמשאבים שבהם משתמשים הורים לילדים במערכת החינוך, כדי לשפר את סיכויי הילדים להצליח בלימודים ומבחינה חברתית (Hatos, 2004 בתוך Pavalache-Ilie & Tirdia, 2015). הגדרה נוספת מייחסת למעורבות הורים ארבעה מרכיבים: ציפיות ההורים ממערכת החינוך (המרכיב החשוב ביותר), האינטרסים של ההורים, מעורבות ההורים בבית הספר וקהילת המשפחה (Bower & Griffin, 2011). מעורבות ההורים וקיומה של שותפות עם הצוות החינוכי מתבטאת במערכת היחסים ביניהם, לדוגמה בגיבוש הבנה משותפת, במטרות משותפות, בציפיות משותפות, בכבוד הדדי וברמות מעורבות כלליות יותר כמו הקלה על דרכי התקשורת בין הורים ומורים, התנדבות, השתתפות במפגשים בית-ספריים ואירועים בבית הספר ועוד.

בשנים האחרונות ניכרת עלייה במעורבות ההורים בתהליכי חינוך פורמליים של ילדיהם, אף שהיקף מעורבות זו נותר קטן יותר בחינוך העל-יסודי בהשוואה לחינוך היסודי (Hirano & Rowe, 2009). עלייה זו מתרחשת בד בבד להגברת החשיבות הנוגעת לערך האוטונומיה בכלל ולערך האוטונומיה של ההורים בפרט כמו גם להגנה המשפטית על ערכים אלה המשקפת את התמורות החברתיות הנוגעות אליהם (דהאן, 2013; פרי-חזן, 2014; בג"ץ 5004/14, 6214/15 ג'קלין; בג"ץ 7426/08 טבקה).

נתונים מסקרים ארציים שנערכו בישראל לאחרונה מלמדים שרוב המורים – 85% בשלב החינוך היסודי ו-75% בשלב החינוך העל-יסודי – מדווחים על שיתוף ההורים בחיי בית הספר. ככלל, שיעור הדיווח על שותפות גדול יותר בקרב דוברי עברית בהשוואה לדוברי ערבית. עם זאת, כששיעור הדיווח על שותפות הורים בבתי ספר דוברי עברית נותר יציב במשך מספר שנים, בבתי ספר דוברי ערבית בחינוך היסודי ובחטיבה עליונה ניכרת עלייה בשיעור זה (משרד החינוך, 2018).

העלייה במעורבות החינוכית של הורים נצפית בעידן שבו בספרות המקצועית יש עדויות המצביעות על קשר בין למידת אוריינות ובין אוריינות במשפחה, ונראה שהיא מתרחשת בעקבות התגבשותם של עיקרי מדיניות המעודדים בחירה של הורים במערכות חינוך מבוזרות ובעקבות ממצאי מחקרים רבים המצביעים על התרומה הרבה שיש לרקע המשפחתי על הישגי התלמידים ועל התקדמותם בתהליך הלמידה (Blackmore & Hutchison, 2010).

בנוסף, העלייה במעורבות הורים בחינוך ילדיהם בכלל ובמערכת החינוך בפרט נובעת מתמורות חברתיות גדולות יותר שעיקרן התחזקות תפיסות יאו-ליברליות, שוקיות, צרכניות וניהוליות בכלל ובשדה החינוך בפרט, והיא נוגעת למגמה כללית יותר הרואה בנורמליזציה של הורות (במיוחד זו של נשים מהמעמד העובד) אסטרטגיה כוללת, המכתיבה פיתוח של ילדים בעלי מסוגלות ואסדרה

¹ נכתב בלשון זכר אך מיועד לשני המינים.

עצמית ובעלי הישגים וכישורים בתחומים לימודיים וחוג-לימודיים. מאפיין נוסף של אסטרטגיה זו הוא שהיא מוציאה או מדירה את כל מי שלא רוצה או לא יכול להשתתף במיזמי חינוך מעין אלה (Vincent, 2017).

נטען כי תמורות אלה מביאות לדה-פרופסיונליזציה של מורים כמו גם לדה-קונטקסטואליזציה של הורים, להפחתת הערך הטמון בשיקול דעתם של מורים ולשינוי המקום של ההורים במרחב החינוך בשל היותם "שחקנים עיקריים" שותפים (Dehli, 2005). הורים מעורבים כאלה (לרוב ממעמד הביניים) מתעדפים את נושא החינוך על פני נושאים אחרים, ולכן הם מיודעים, מרושתים, בעלי הון מסוגים שונים ובעלי ערך למערכת החינוך בכלל ולבית הספר בפרט, שלא כהורים ממעמד העובדים, המוצגים כמיודעים באופן חסר או חלקי בנוגע לנעשה במערכת החינוך ומנסים להתחבר אליה, אך בפועל הם מרוחקים ממנה (Dehli, 2005; Vincent, 2017).

מתודולוגיית ביצוע הסקירה

במוקד סקירה זו נושא השותפות של צוות חינוכי והורים, ובייחוד נרצה להשיב על שאלות אלה:

- אילו השפעות חיוביות יש לשותפות של צוות חינוכי והורים?
- מהם הגורמים המשפיעים על השותפות של צוות חינוכי והורים?
- מהן תפיסות פרחי הוראה ומורים בנוגע למעורבות הורים במערכת החינוך? האם חל שינוי בתפיסות אלה לאורך הקריירה?
- מהן תפיסות הורים לילדים במערכת החינוך בנוגע לשותפות של צוות חינוכי והורים?
- אילו תוכניות לשותפות צוות חינוכי והורים קיימות במערכות חינוך שונות?
- כיצד תוכניות להכשרת מורים מתייחסות לנושא שותפות בין צוות חינוכי להורים?
- האם תוכניות לפיתוח מקצועי של מורים מתייחסות לנושא של שותפות צוות חינוכי והורים, ואם כן, באיזה אופן?

מקום מיוחד ייחוד בסקירה לדיון בנושא הכשרת המורים בכל הנוגע לשותפות בין צוות חינוכי להורים, זאת בשל החסר הקיים בנושא זה בספרות ובהינתן שהסקירה הוכנה על ידי מכון מופ"ת, מוסד בין-תחומי להכשרת מורים ומורי-מורים בישראל.

הסקירה מבוססת על חיפוש במאגרי מידע אקדמיים הרלוונטיים לנושא הסקירה באמצעות מילות המפתח האלה: שותפות הורים-מורים; מעורבות הורים; יחסי הורים-מורים; home-education; parent involvement; school partnerships; teacher education. בסקירה זו נתמקד בעיקר במעורבות הורים בחינוך הממוסד ובמסגרת הביתית. מעט מקום ייחוד בסקירה זו לשותפות הורים בבית הספר, במובן של בתי ספר קהילתיים, או במידת מעורבותם של ההורים בהנהגות בתי הספר. בסקירה לא נדון בהיבטים היסטוריים של הנושא או בבחינת נושא השותפות שבין צוות חינוכי להורים בחלוקה לפי שלבי חינוך שונים: בית ספר יסודי לעומת בית ספר על-יסודי.

הואיל ובספרות קיימים מונחים שונים כדי לתאר את התופעה הנסקרת (לדוגמה, parental partnership, involvement, engagement), בסקירה הזו נשתמש במונח "שותפות" באופן אידאולוגי וכדרך להתייחס לאותה תופעה בעקביות, למעט בסקירת מחקרים שבהם התייחסו החוקרים באופן בלעדי לתופעה במונחים אחרים ושהביטוי "שותפות" יפגע בדיוק תיאורם.

מאגרי המידע שבהם חיפשנו ספרות מקצועית ואקדמית הם: ProQuest, EBSCO, ERIC, מאגרי המידע של מכון מופ"ת, Google scholar, European Commission, וכן באתרים ובדוחות של ארגונים המתמחים במעורבות הורים ובשותפות של הורים במערכת החינוך.

להלן ידונו מספר היבטים חשובים הנוגעים לנושא השותפות שבין צוות חינוכי להורים.

טיפולוגיה ומרכיבים עיקריים של שותפות בין צוות חינוכי להורים

הטיפולוגיה השכיחה בספרות למיפוי מעורבות ההורים ושותפותם עם הצוות החינוכי היא זו של אפשטיין (Epstein et al., 2009). טיפולוגיה זו מכירה במערכת יחסים שוויונית בין הצוות החינוכי להורי התלמיד (Mncube, 2009), והיא מציעה שישה סוגים של מעורבות הורים ושותפות של הורים התורמים לאווירה בית ספרית מקבלת וידידותית למשפחה:²

- 1) **פעילויות הוריות** – משקפות כיצד בתי הספר פועלים כדי להגביר את הבנת ההורים בנוגע להתפתחות ילדם. פעילויות אלה כוללות: הזדמנויות לקבל מידע על אודות ילדם, מקום להתנדב ולהיות מעורב בפעילויות בבית הספר, יצירת פורום ואזור לשיחה עם הורים ועם יועצים אם קיימים אתגרים בלמידה וכיו"ב, פעולות להבנת המשפחה, צרכיה, האינטרסים החשובים לה בכל הנוגע לחינוך הילד ועוד.
 - 2) **תקשורת** – אסטרטגיות לשיפור תקשורת דו-צדדית בנושאים של תוכניות בית ספריות והתקדמות בלמידה. פעילויות אלה מגדילות את שיתוף הפעולה בין הבית לבית הספר ומראות שמתקיימת תקשורת שמטרתה לסייע להצלחת הילד בבית הספר.
 - 3) **התנדבות** – פעילויות המאפשרות הנעה של הורי הילד ומשפחתו כדי לתמוך בבית הספר, במורים ובפעילויות הילד בבית הספר. פעילויות ההתנדבות מסייעות למורים מסוימים לאפשר לתלמידים לתרגל מיומנויות למידה או שהן מסייעות לבית הספר במגוון תחומים.³
 - 4) **למידה בבית** – פעילויות הנשענות על מידע בנוגע לעבודה הלימודית שנעשית בכיתה ועל האופן שבו ניתן לסייע לילד בעבודה בבית לצד משימות חוץ-קוריקולריות. פעילויות אלה מאפשרות לילד לתרגל מיומנויות ספציפיות בבית ולרכוש אותן, לשוחח על עבודת הילד בבית הספר, להשלים שיעורים, לבחור מסגרות של לימודי קיץ או לימודים נוספים (לדוגמה, חוגים) ולהיערך לקראת לימודים גבוהים.
 - 5) **קבלת החלטות** – פעילויות אשר מאפשרות לבני המשפחה להשתתף בקבלת החלטות בנוגע למדיניות בנושא בית הספר, לתוכניות לימודים ולפרקטיקות המשפיעות על הילדים, והן כוללות העלאת הצעות ויוזמות לשיפור.
 - 6) **שיתוף פעולה עם הקהילה** – פעילויות המעודדות שיתוף פעולה של בית הספר והמשפחה עם הקהילה, ארגונים ופרטים שבה. שיתוף הפעולה מתבטא בשימוש במשאבי הקהילה לטובת בית הספר והתלמידים וגם בהעשרת הקהילה מצד מערכת החינוך ובתרומתה לה.
- בתוך כך, בספרות מזהים כמה דפוסי קשר ומעורבות של הורים עם בית הספר:

- 1) **ההורה תומך** – הורה המזדהה עם ערכי בית הספר ופועל לקדם אותם, לדוגמה באמצעות גיוס כספים;
- 2) **ההורה צרכן** – דפוס היוצא מנקודת מוצא שלהורה יש זכות בחירה בכל הנוגע לחינוך הילד ולמוסד החינוכי שלו, ומכאן שבתי הספר צריכים להתחרות על לב ההורים;

² לטיפולוגיה שונה שלפיה מעורבות הורים מביאה גם לעימותים ולמאבקי כוח ראו Bauch, 1994.

³ למחקר העוסק באופיו של ההורה המתנדב ראו Burstein, 2013.

3) **ההורה בעל ישות עצמאית** – דפוס המגלם קיום קשר רופף בין ההורה לצוות החינוכי מבחירה, ביקורת על המוסד החינוכי וכיו"ב. בכלל זה נכללת גם המתכונת של חינוך ביתי;

4) **ההורה שותף** – ההורה משמש שותף בגופים המנהלים את בית הספר, פעיל בוועד הורים מוסדי או יישובי ועוד (יריב, 2018).

ניתן לראות שמעורבות הורים בבית הספר ושותפות של הורים עם הצוות החינוכי מתייחסות לשלושה מרכיבים: מעורבות בית ספרית הכוללת פעילויות בבית הספר או פעילויות הקשורות לבית הספר ומתקיימות, בין היתר, בסביבת הבית כמו עזרה בשיעורי הבית ובמטלות של בית הספר; מעורבות קוגניטיבית-אינטלקטואלית שעניינה חשיפת הילד לפעולות מגרות מבחינה שכלית-לימודית ושבהן ההורים משתתפים, למשל קריאה משותפת; ומעורבות אישית שמשמעה ידיעה והתמצאות בנוגע למה שקורה עם הילד בבית הספר ומה הוא לומד בסביבה החינוכית שלו (Overstreet, Devine, Bevans, & Efreom, 2005).

השפעות חיוביות של מעורבות הורים ושותפות הורים בחינוך

תרומה לאקלים בית הספר ולקשר עם הצוות החינוכי

שותפות בין צוות חינוכי, הורים ובית ספר תורמת הן לתוכניות בית הספר, להפעלתו, לצוות המנהלי, להתמדת המורים במקצוע ההוראה ולאקלים הבית ספרי והן למשפחת התלמיד, דבר הניכר, בין היתר, בהתנהגות הורית חיובית יותר כלפי הילד, בהסתגלות טובה יותר של הילד והתאמתו לבית הספר (El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010; Flessa, 2008; Lau & Ng, 2019; Park, Stone, & Holloway, 2017). עלייה במעורבות הורים נמצאה קשורה לעלייה בתפקוד החברתי של התלמיד ולירידה בהתנהגויות בעייתיות בכיתה (El Nokali et al., 2010).

תרומה להישגי התלמידים, לכישוריהם החברתיים ולרווחתם

שותפות של צוות חינוכי והורים נתפסת כתורמת להישגים הלימודיים ולכשירות החברתית של הילד (Hong & Ho, 2005; Topor, Keane, Shelton, & Calkins, 2010). כמו גם לרווחתו הכוללת (Okeke, 2014).

במחקר מטה-סינתזה מקיף שבחן את השפעת מעורבות ההורים ושותפותם בבית הספר על הישגי תלמידים, נמצא כי הקשר בין השניים חיובי, גם כשהיו הגדרות שונות למונחים "מעורבות הורים" או "הישגי תלמידים" (Wilder, 2014). במחקר זה נסקרו תשעה מחקרי מטה-אנליזה, בכל אחד מהם נכללו בין 13 ל-52 מחקרים שונים. ווילדר בחן באמצעות קידוד פתוח את מגוון ההגדרות השונות של מעורבות הורים ואת המדדים השונים להישגי התלמידים (ראו לוח 1).

לוח 1: סוגי מעורבות הורים ושותפות הורים ותרומתם להישגי תלמידים (Wilder, 2014)

סוגי מעורבות הורים ושותפות הורים	דוגמאות למדדי הצלחה ולתרומה בהישגי התלמידים
תקשורת הורה-ילד על אודות בית הספר	ציונים במבחנים סטנדרטיים
השגחה של הורים בבית	ממוצע ציונים כולל (GPA – grade point average)
בדיקת שיעורי בית	הערכת מורים
סיוע בהכנת שיעורי בית	ציון במקצוע
ציפיות של הורים ושאיופיה מחינוך ילדיהם	התנהלות התלמיד בכיתה
נוכחות בפעילויות בית הספר והשתתפות בהן	תוכניות האצה
קריאה עם הילדים	מידת השלמת שיעורי בית
תקשורת עם בית הספר	גישות הורה ותלמיד כלפי הלימודים
סגנון הורות	רכישת קריאה

בדומה לממצאים קודמים (Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2005), במחקר זה נמצא שההשפעה החזקה ביותר של מעורבות הורים ושותפות של הורים הייתה בתחום של ציפיות הורים להישגים לימודיים של ילדיהם. ציפיות אלו משקפות אמונות וגישות של ההורים כלפי בית הספר, המורים, מקצועות הלימוד והחינוך באופן כללי. בנוסף נמצא כי יש קשר בין מעורבות הורים ושותפות הורים לסוציאליזציה אקדמית של הילדים.

נמצא שאין קשר בין מידת סיוע ההורים בהכנת שיעורי בית לבין הישגי התלמידים (Hill & Tyson, 2009), או בין בדיקת הכנת שיעורי בית של הילד (Jeynes, 2005) להישגים אלה. בחינת תרומת מעורבות הורים ושותפותם בבית הספר על הישגי התלמידים מעלה, כי ככל שהמדד להערכת הישגי תלמידים גלובלי יותר (לדוגמה ציון כולל בבחינת GPA), כך ההשפעה של מעורבות ההורים ושותפותם גדולה יותר (Wilder, 2014). בספרות נמצא גם ראיות למצב הפוך: מחסור במעורבות הורים וקשר רעוע בין הורים לילדיהם ומורי הילדים פוגע בהישגים הלימודיים של הילדים, בהתנהגותם בבית הספר, בתחושת הביטחון העצמי שלהם ובמוטיבציה הפנימית שלהם (Elmore & Gaylord-Harden, 2013; Leithwood & Patrician, 2015).

ההשפעה החיובית שיש להתערבות הורים על הישגי תלמידים הביאה להתפתחות של תוכניות בנושא עידוד מעורבות הורים בתחומי הקריאה, בדגש על שותפויות, על בדיקת שיעורי בית ועוד. במחקר מטה-אנליטי שבו נבחנו תוכניות אלו נמצא כי הן אכן תורמות להישגי תלמידים, במיוחד

תוכניות לעידוד מעורבות הורים בתחום הקריאה (Jeynes, 2012; Wilder, 2014). כך נמצא קשר חיובי, אך לא מובהק סטטיסטית, בין משך התוכנית ומידת השפעתה על הישגי התלמידים.

תרומה לתלמידים בחינוך מיוחד

למעורבות הורים חשיבות מכרעת במצבים שבהם תוכניות ההוראה מותאמות ומתוכננות באופן ייחודי ליכולותיהם של התלמידים ולקשייהם, לדוגמה לתלמידים הלומדים בחינוך המיוחד (הבל, 2017; Hobbs & Silla, 2008). מעורבות הורים בחינוך המיוחד היא חלק מובנה ממערך האבחון של התלמידים והשמתם למסגרות למידה מכילות. כך בכמה מדינות ההכרעה לאיזו מסגרת חינוך יירשם התלמיד נמצאת בידי ההורים, ובראש וראשונה, עליהם להכריע אם הילד יירשם למסגרת של חינוך מיוחד או למסגרת כללית, ואם כן, לאיזו מסגרת בדיוק (שפרלינג, רייטר ויוספסברג בן-יהושע, 2019). מהמחקר עולה שעלייה במעורבות ההורים ובשותפותם, במיוחד בכל הנוגע לשירותי חינוך מיוחד, מטיבה עם הטיפול בתלמידים ולמידתם ותורמת לשמירה עליהם. זאת ועוד, מעורבות הורים גם מאפשרת רצף רב יותר בתוכניות החינוך ומגדילה את שביעות הרצון של ההורים (Spann, Kohler, & Soenksen, 2003).

כאשר הורים מעורבים בחינוך ילדיהם ובעשה בבית הספר, ילדיהם מגלים אחריות לתהליך הלמידה במידה רבה יותר, דבר המתבטא במאמצים מוגברים של התלמידים: הם מרוכזים וקשובים יותר, נמשכים יותר לתהליך הלמידה, מגלים בו עניין רב יותר ומאמינים יותר בהצלחתם וביכולותיהם להצליח. בספרות נמצא מחקרים המצביעים על שיפור בהישגים במתמטיקה ובקריאה של תלמידים עם צרכים מיוחדים שהוריהם היו מעורבים בתוכניות החינוך המיוחדות שלהם (Suet-Nicholson, 2019); וכן נמצא שילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים, בייחוד ילדים עם הפרעות קשב וריכוז, להורים סמכותיים, דהיינו הורים המשלבים משמעת עקבית והצבת גבולות לצד הענקת חום ותמיכה רגשית, שיקוף ההיגיון וקיום משא ומתן, מתפקדים טוב יותר מבחינה חינוכית-חברתית בזכות מעורבות הוריהם בבית הספר (יפה, 2016).

השפעת השותפות של צוות חינוכי והורים כנגזרת של גיל התלמידים

ממצאי המחקרים על אודות ההשפעה של מעורבות הורים ושותפותם בבית הספר על תלמידים בגילים שונים אינם חד-משמעיים. עם זאת נמצא שיש נטייה קלה למעורבות גבוהה יותר של הורים בבית הספר היסודי וניכרת השפעתה החיובית על הישגי התלמידים (Wilder, 2014). ייתכן שהדבר נובע בשל המורכבות הנמוכה של תחומי הדעת הנלמדים בשלב החינוך הזה, ולכן הורים יכולים לסייע יותר. סיבה נוספת היא שילדים בגיל בית הספר היסודי פתוחים יותר לתיווך ההורים, ואילו מתבגרים דורשים להיות עצמאים. למרות זאת, מחקרים הצביעו על כך שהורים מעורבים כשילדיהם בגיל הרך נוטים להוסיף ולהיות מעורבים גם בשלבים המאוחרים יותר של לימודי הילדים (Dearing & Tang, 2010).

הקשר שבין הורי הילד לצוות החינוכי חשוב במיוחד בשלבים מוקדמים של הכניסה למערכת החינוך בהינתן רמות החרדה והעקה הגבוהות של הילד. קשר זה בכלל ומעורבות ההורים בפרט מספקים תמיכה חברתית חשובה לילד ומסייעים לו להתמודד עם מצבים קשים בסביבת הלימוד

החדשה ולהתאים את עצמו אליה (Bates, 2005; Lau & Ng, 2019). לעיתים מעורבות הורים וקיום שותפות בין צוות חינוכי והורים הם תוצאה של מדיניות ציבורית המעודדת נקיטת אסטרטגיות לקידום נושאים אלה, ובמידה לא מבוטלת הם תוצר של סובלנות מצד מערכת החינוך כלפי ההורים (Makgopa & Mokhele, 2013).

מנגנונים תאורטיים להסברת תרומתה של שותפות בין צוות חינוכי להורים

התרומה הרבה של שותפות בין צוות חינוכי להורים מוסברת באמצעות שני מנגנונים: המעורבות עם הילד מאפשרת לילד לחזק את תפיסתו העצמית ביחס ליכולותיו הקוגניטיביות; התקשורת עם הצוות החינוכי ועם בית הספר מקדמת מערכת יחסים חזקה וחיובית יותר בין התלמיד למורה (Hill & Craft, 2003; Topor et al., 2010 Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005).

המודל האקולוגי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1977, 1986) מלמד כי התפתחות הילד מושפעת לא רק מהקשרו הסביבתי (מערכות), אלא גם מהקשרים והאינטראקציות בין מערכות אלה. לפי תפיסה זו, הסביבה הביתית והסביבה הבית ספרית משמשות מיקרו-מערכות שבהן הילדים משתתפים באופן פעיל. מערכות אלה אינן פועלות באופן מבודד, אלא כמזו-מערכות המשפיעות באופן הדדי על הילד ותורמות לתועלתו המרבית בעקבות פעילותו בכל אחת מהן. כך, מערכת היחסים שבין מורים להורי הילד יכולה לשפר את הבנת המורים בנוגע לצורכי הילד, לחולשותיו ולחוזקותיו ועל ידי כך ליצור מערכת קונסטרוקטיבית יחסית עם הילד. כמו כן, מערכת יחסים זו משקפת את השקעת ההורים בהתפתחות הילד ובהישגיו הלימודיים, והיא מגבירה את המוטיבציה של המורים להשקיע בילד (Ozturk, 2017; Thijs & Eilbracht, 2012).

לפי תאוריית מערכות המשפחה (family systems theory), כל בן משפחה משפיע על בן משפחה אחר באופנים צפויים וחוזרים. פרטים לומדים כיצד לקיים אינטראקציה חברתית ותרבותית מיחידת האם המקומית שלהם ומהשפעתה עליהם. כך הם גם לומדים כיצד לקיים מסגרות של יחסים בין-אישיים בהקשרים רשמיים יותר כמו בבית הספר ובמקומות עבודה. זאת ועוד, ההתנסויות המשפחתיות שלהם מעצבות את מערכת הציפיות שלהם ואת התחזיות הנוגעות לאופן שבו יתפקדו כראוי בחברה (Ozturk, 2017).

מדיניות ציבורית המעודדת שותפות בין צוות חינוכי להורים

חקיקה ומדיניות חינוכית כמו No Child Left Behind Act ו-Every Child Succeeds Act בארצות הברית הכירו באופן רשמי בזכות ההורים לדעת מה מתרחש בבתי הספר וקראו לבתי הספר לערב הורים ובני משפחות בחינוך הילדים. גם בארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD) רואים במעורבות ההורים במערכת החינוך את אחד מחמשת האדנים המרכזיים של מדיניות המשפרת את איכות החינוך (OECD, 2012) וממליצים בפני מערכות החינוך לבחון כיצד הן יכולות לסייע להורים להיות פעילים יותר בחינוך ילדיהם בתוך בתי הספר ומחוצה להם (OECD, 2011). בנוסף, שיתוף פעולה עם הורים נתפס ככשירות חשובה של הצוות החינוכי הכפוף למדיניות האירופאית (European Commission, 2008 in de Bruine et al., 2014b).

מדיניות ציבורית בכמה מדינות בעולם מעודדת הורים להיות מעורבים בחינוך הילדים. לדוגמה, בבריטניה המדיניות מעודדת את הקריאה בבית וקוראת לסיוע של ההורים בפרויקטים שניתנים לעבודה בבית. כמו כן, במסגרת הסטנדרטים לסטטוס של מורים מורשים, מדיניות זו כוללת את הדרישה שמורים יהיו מסוגלים לתקשר עם הורים באפקטיביות בנוגע להישגי הילדים ורווחתם (Thompson, Willemse, Mutton, Burn, & de Bruine, 2018); בשוויץ המדינה מדגישה את מחויבות בני הספר לידע הורים בנוגע להתקדמות התלמידים; בהולנד הממשלה מדגישה את הצורך בשיתוף פעולה בין הצוות החינוכי להורי התלמידים (Thompson et al., 2018); בטורקיה משרד החינוך כולל בתוכנית הלימודים בגיל הרך את חשיבות השותפות עם הורים ומציע עבור המורים מגוון עזרים, דוגמאות, משחקי תפקיד ועוד, כדי להבהיר עקרונות בסיסיים בנושא זה (Alacam & Olgan, 2019); בארצות שונות אחרות לעיתים הורים מחויבים להיות מעורבים כדי להביא לתוצאות חינוכיות, לדוגמה באוסטרליה נוסחה מדיניות הקוראת להכשרת הורים כדי ללמד קריאה בגיל הרך. מדיניות זו מאמצת את התפיסה שיש לקיים שותפות בין צוות חינוכי להורי התלמידים ולקדמה (Australian Department of Education, Employment and Workplace Affairs, 2008; Blackmore & Hutchison, 2010; Ministerial Council for Education, Employment, Training & Youth Affairs, 2008).

גורמים המשפיעים על קיומה, טיבה והיקפה של שותפות צוות חינוכי והורים

הקיום של שותפות בין צוות חינוכי להורים והיקפה תלויים בכמה גורמים:

- מדיניות בית ספרית המקדמת שותפות כזאת (Schulting, Malone, & Dodge, 2005);
- תמיכת מנהיגות בית הספר בקידום שותפות שבין צוות חינוכי להורים ומתן אפשרות לקיומה (Ratliffe & Ponte, 2018);
- קיום הכשרה מספקת של מתכשרים להוראה בנושא השותפות עם ההורים (Alacam & Olgan, 2019);
- המעמד החברתי-כלכלי של הילד (Alacam & Olgan, 2019; Ice & Hoover-Dempsey, 2010) והמשאבים העומדים בפני ההורים (בריאות, אסטרטגיות התמודדות, רשתות חברתיות ועוד) (Dusi, 2012);
- תחושת המסוגלות של ההורים לקדם את הישגיו הלימודיים של הילד (Dusi, 2012; Waanders, Mendez, & Downer, 2007);
- תפיסות הנוגעות ליכולות הקוגניטיביות וליכולות הלימודיות של הילד (Dusi, 2012);
- הבנייה אישית הנוגעת לתפקיד ההורי ולתפקיד ההורים בחינוך הילד, לשינויים בתפקיד זה לאורך התפתחות הילד, לחשיבות המוקנית בהשתתפות בניהול תפקוד הילד בבית הספר וביצועיו ועוד (שם);

- דימוי אתני, תרבותי ודתי של ההורים, בתפיסתם את השתייכותם התרבותית ובתהליכי החברות שלהם, וכן תפיסתם את הממד הערכי המיוחד של בית הספר (Dusi, 2012; Poza, Brooks, & Valdez, 2014);
- פרקטיקות החברות של ההורים, לרבות נשיאה בתפקיד חינוכי לקידום האוטונומיה של הילד ובשיתוף המידע על אודות התנסויות הילד (שם);
- היסטוריית מערכת היחסים של ההורים עם בית הספר ועם חינוך הילד, התנסויותיהם הקודמות של ההורים עם מורים וכיו"ב (שם).
- אקלים בית ספרי (קפלן תורן, 2018).

תפיסות של פרחי הוראה ומורים ועמדותיהם כלפי מעורבות הורים במערכת החינוך

תפיסת המורים את השותפות הקיימת בין צוות חינוכי להורים משפיעה על האינטראקציה בבית התלמיד ובבית הספר (Makgopa & Mokhele, 2013), והיא גם מכתובה פרקטיקות של שותפות כזאת, לדוגמה הזמנת הורים לכיתה (Mannix-Lesh, 2013). תפיסת המורים כלפי שותפות זו תלויה, בין היתר, בתרבות הארגונית הנהוגה בבית הספר, במדיניות הנוגעת לשותפות בין הצוות החינוכי להורים ולקשר ביניהם, בתפיסת מנהיגות בית הספר כלפי השותפות הזו ובמשאבים הזמינים המאפשרים לקיים את השותפות (Lau & Ng, 2019; Schulting et al., 2005). להלן יפורטו מחקרים העוסקים בתפיסות של פרחי הוראה ומורים ועמדותיהם בנוגע למעורבות הורים במערכת החינוך ושותפותם בה.

תפיסות של פרחי הוראה ועמדותיהם

ממחקרים שבהם השתתפו פרחי הוראה עולה, שרבים מהמתכשרים להוראה רואים בהורי התלמידים מקור לבעיות שונות הקשורות בתלמידים. פרחי ההוראה מדגישים יותר את חשיבות מתן מידע להורים מאשר את הרעיון של בניית שותפות ומערכת יחסים הדדית עימם. הם מציינים כי עם הזמן חלה עלייה בדרישות ההורים ובהערותיהם, אך הדבר מאפיין במיוחד הורים משכילים ומבוססים מבחינה כלכלית (Hendin, 2019).

נמצא שלפרחי הוראה עמדות חיוביות פחות בנוגע לקשר עם הורי התלמידים בהשוואה לעמדותיהם בתחילת התוכנית להכשרת מורים (D'Haem & Griswold, 2017), ושמטכשרים להוראה בגיל הרך ובמערכת החינוך היסודי אינם סבורים שיש לשותפות עם הורי התלמידים צדדים שליליים, ומרביתם מעוניינים להציע פעילויות משותפות עם הורים כדי לתמוך בהתפתחות התלמידים. מקצת פרחי ההוראה מביעים עמדה שלפיה השתתפות ההורים בחינוך הילדים, כפי שנעשה במערכות החינוך, עלולה לפגוע בעצמאות הילדים ובסמכות המורים. הם גם מודים שהעמדות השליליות כלפי ההורים שנרכשות מהסביבה עלולות להביא אותם לפתח עמדות שליליות ודעות קדומות כלפי הורים וכלפי השתתפות הורים במערכת החינוך (Kahraman, 2018). בהקשר זה נציין מחקר אחר המראה שהרקע התרבותי של פרחי הוראה כמו גם התנסויותיהם

האישיות בבית הספר משפיעים על תפיסותם ועל עמדותיהם בנוגע להשתתפות ההורים במערכת החינוך (Frechette, 2019).

חקר מקרה שכלל ראיונות עם מתכשרים להוראה בחינוך המיוחד בארצות הברית הצביע גם על העמדה ששיתוף הפעולה בין בית הספר להורי התלמיד תלוי בגיל התלמיד וברמת התפתחותו. לדעת מתכשרים להוראה שהשתתפו במחקר, ככל שהילד מתפתח מבחינה קוגניטיבית ועם התקדמותו במערכת החינוך, כך הוא תלוי פחות בתמיכת המורה ובני המשפחה, והוא מפתח בעצמו מיומנויות של אחריות אישית ודאגה עצמית המקדמות את האינטרסים שלו (Ozturk, 2017).

בספרות נמצאו הבדלים בגישות פרחי הוראה הלומדים לקראת הוראה בחינוך היסודי ובין אלה שמתכשרים להוראה בחינוך העל-יסודי. לדעת אחרונים, שיתוף פעולה עם הורים הוא יעד חשוב רק לאלה המלמדים בשלב החינוך היסודי. פרחי הוראה אלה אינם תופסים את השותפות עם ההורים כדבר חשוב לתפקידם המקצועי העתידי (Willemse et al., 2017). זאת ועוד, מתכשרים להוראה בבתי ספר יסודיים ובגיל הרך הם בעלי חוללות עצמית גבוהה בכל הנוגע ליישום אסטרטגיות מגוונות לעבודה עם הורים, אך הם מייחסים רמות שונות של ביטחון עצמי בהקשר זה, בהתאם לאתגרים הצפויים להם (Alacam & Olgan, 2019).

תפיסות של מורים ועמדותיהם

בכל הנוגע לעמדות של מורים, מחקרים מארצות הברית (Wong & Hughes, 2006) ומאירופה (Thijs & Eilbracht, 2012) הצביעו על כך שמורים חשים קרובים פחות להורי תלמידים של מיעוטים אתניים ורואים בהם הורים שמעורבים פחות בחיי התלמידים. בנוסף, קיימים חסמים מגדריים, לדוגמה מידת מעורבות אבי הילד בהשוואה למעורבות אם הילד (Mathwasa & Okeke, 2016), אף שהשיח הנוגע לשותפות ההורית נדמה ניטרלי ושוויוני (Vincent, 2017).

מחקר שנערך בישראל ושכלל ראיונות עם 12 מורות בעלות תואר שני, המלמדות בבתי ספר יסודיים ממלכתיים בשכונות מבוססות במרכז הארץ, הראה יחס אמביוולנטי כלפי הורים. נמצא שהמורות מעריכות את מעורבותם של ההורים ורואות אותה בחיוב, מחד גיסא, אך הן תופסות מעורבות זאת כאיום וכביקורת על עבודתן, מאידך גיסא. כדי להתמודד עם מצב זה, המורות נוקטות אסטרטגיות "פוליטיות" הכוללות תקשורת פתוחה, שקיפות ודיפלומטיות. כך הן מפגינות שליטה על אתגרים כיתתיים ומבקשות לקבל אמון רב יותר ותמיכה מצד ההורים (Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008).

מחקר אחר, שנערך אף הוא בישראל, אך בשיטה כמותית, סקר את עמדותיהם של 605 מורים המלמדים ב-32 בתי ספר יסודיים ועל-יסודיים במגזר היהודי, כשבכל בית ספר לומדים יותר מ-500 תלמידים בצפון הארץ בסביבה עירונית. ממצאי מחקר זה הצביעו אף הם על יחס מורכב של מורים כלפי הורים, יחס הבנוי על יסודות של שיתוף פעולה ואיום. לפי ממצאי המחקר, מורים המועסקים בבתי ספר באשכול חברתי-כלכלי גבוה נוטים לראות בהורים גורם מאיים יותר בהשוואה למורים המועסקים בבתי ספר באשכול חברתי-כלכלי נמוך. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין תפיסות המורים בנוגע לשיתוף פעולה עם ההורים בין שתי הקבוצות הללו, כך שבשתי הקבוצות מורים מדווחים על רמה דומה של שיתוף פעולה עם הורים. כמו כן, כאשר מתקיים שיתוף פעולה

בין מורים להורים, לא נמצא הבדל בהיקף שיתוף הפעולה של הורים ממעמד חברתי-כלכלי גבוה והורים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך (Addi-Racah & Grinshtain, 2016).

במחקר שכלל ראיונות עם שמונה מורים בבית ספר מגוון מבחינה תרבותית וחברתית-כלכלית שבו לומדים תלמידים מגיל הגן ועד כיתה י"ב באוסטרליה, נחשפה גם כן אמביוולנטיות בעמדת המורים: מצד אחד, מורים מסתייגים מלשפוט את ההורים בכל הנוגע למעורבותם ולמידת שותפותם בבית הספר ולראות בה "חסרה", מצד אחר, השיח החסר או היעדר השיח עולה אצל המורים כאשר הם נדרשים לאפיין את חיי התלמידים מחוץ לבית הספר. זאת ועוד, המורים מציגים עמדה רב-משמעית בקשר לסוג מעורבות ההורים והיקף השותפות של ההורים, בהינתן שהדבר נגזר מאופי עבודת ההורים, הם מביעים את העמדה שרוב ההורים תופסים את הסביבה הבית-ספרית כסביבה מאיימת ומודעים לכך שנוכחות מקצת ההורים בכיתה עלולה להוסיף על עבודתם ולא לתרום לה (Blackmore & Hutchinson, 2010).

מחקר אחר שכלל ראיונות עם עשרה מורים בשני בתי ספר יסודיים בדרום אפריקה העלה, שמורים מאמינים שמעורבות הורים עשויה לשפר את ביצועי התלמידים ושעל הורים לעודד את ילדיהם ללמוד היטב במהלך יום הלימודים. לדידם, ההורים אינם צריכים לבצע את המטלות של ילדיהם, אלא להדריך אותם ולסייע להם, אם הם "נתקעים" או כאשר הם עונים לא נכון על שאלה מסוימת. כן הובעה עמדת המורים על כך שהורים צריכים לעודד פעילויות הקשורות למה שנעשה בבית הספר ולאפשר לילדיהם להיות מעורבים בהן (Makgopa & Mokhele, 2013).

עוד תמה שעלתה בראיונות אלה מתייחסת לתרומת מעורבות ההורים להגברת המוטיבציה של הילד. המרואיינים במחקר זה מציינים שהורים צריכים לבקר בבית הספר לא רק במצב שבו הילד חווה בעיה כלשהי, אלא גם כדי לשמר את המוטיבציה של ילד שמצליח בבית הספר, לקדם אותה ולהעניק לילד תשומת לב שתחזק את הערכתו העצמית ותעורר בו תחושת הנאה מהצלחתו. בהקשר זה יצוין שהורים יכולים ליזום תמריצים למתן פרסים או גמול לילד שמצליח היטב בבית הספר.

לבסוף, נמצא שהשותפות שבין הצוות החינוכי להורי הילד מתבססת על תקשורת פתוחה עם הילד, והיא מסייעת לו בלימודים. כן עלתה החשיבות לקיים תקשורת בין הורים ומורים בנוגע לתפקיד של ההורים בהקשר זה ובנוגע לציפיות המורים מהם. כך מעורבות ההורים תהיה מיועדת (informed), וההורים לא יצטרכו לנחש מה מצופה מהם.

במחקר שנעשה במסגרת עבודת דוקטורט בחינוך בארצות הברית רואיינו חמישה הורים, שמונה מורים ושלושה אנשי מנהלה בבית ספר יסודי. ההורים תפסו את מעורבות ההורים כמבטיחה ביצוע מטלות בית של התלמיד, אנשי מנהלה התייחסו אליה כמעורבות בוועדות בית הספר ובתפקידים שונים, והמורים ראו בה ביטוי למעורבות בכל היבט של חיי הילד (Grady, 2016). ממצאים דומים התקבלו במחקר אחר שהתמקד במנהלי בתי ספר. אלה רואים בקשר עם הורי התלמיד אמצעי למימוש מטרות משותפות שעיקרן שיפור בית הספר ועבודה על יעדים בתוך בית הספר תוך קבלת משימות מנהיגות (Horvart, Curci, & Partlow, 2010). במחקר שנעשה בישראל נמצא שמורים מעריכים את מעורבות ההורים לפי תדירות הדיווחים שלהם להורים על אודות הקשיים הלימודיים או ההתנהגותיים של ילדיהם, ואילו מנהל בית הספר תופס את מעורבות ההורים כחשובה אם מתפתחים קשרים בין בית הספר לקהילה (זבלבסקי ושפירא-לשצינינסקי, 2018). לעומת זאת, מראיונות עם מורים עולה שמורים מדגישים את חשיבות קיומה של תקשורת עם הורי התלמיד

וזאת במגוון ערוצים: עלונים, אתר בית הספר במרשתת, דוא"לים וכיו"ב (Barnyak & McNelly, 2009). ככלל, התפיסה היא שתקשורת בין צוות חינוכי להורים מאפשרת החלפת מידע חיוני לשיפור העשייה בבית הספר (Makgopa & Mokhele, 2013). ראיונות עם הצוות החינוכי מלמדים שמורים מאמינים שתלמידים, שהוריהם מבקרים לעיתים קרובות בבית הספר, שיפרו את הישגיהם (שם). מכאן שמורים נוקטים אסטרטגיות שונות כדי להזמין הורים אל הכיתה ואל בית הספר, במיוחד כשהם סבורים שיהיה לדבר משמעות מבחינת מעורבות חיובית של ההורים (Mannix-Lesh, 2013).

לבסוף, סקירת מחקרים בנושא השותפות שבין הצוות החינוכי להורי התלמידים הצביעה על כמה גורמים המשמשים חסמים במעורבות פעילה של הורים, כפי שמוצגים על ידי צוותי ההוראה: הראשון הוא **חסם ארגוני**. בהינתן קושי בביצוע משימות שוטפות, חוסר זמן ואופי בירוקרטי של המערכת, מורים מתקשים לחלוק את פעילויותיהם החינוכיות עם הורים, לחלוק עימם מידע, להכין פעילויות בשיתוף עם הורים וכו'; חסם שני הוא **חסם מקצועי**. מאמצי המורים לבנות שותפות עם הורים ולשמרה עלולים להינזק, כיוון שהורים שאינם מוכנים לשותפות כזו: מהורים המציבים בפני הצוות החינוכי דרישות מוגזמות או בלתי הוגנות ועד הורים שאינם מכבדים את הצוות החינוכי ואת מקצועיותו; החסם השלישי הוא **חסם חינוכי**. נטען כי פעילויות חינוכיות שונות יכולות להיות אפקטיביות אף ללא שיתוף פעולה עם ההורים, או כי שיתוף פעולה כאמור מביא לאי-דיוקים רבים שמורים צריכים להתייחס אליהם; לבסוף, קיימים גם **חסמים אישיים**. אלה כוללים תחושה של חוסר התאמה אישית או מקצועית בין הצוות החינוכי להורי התלמיד, קושי במערכות יחסים עם מבוגרים, חשש מפני חוסר יכולת להתמודד עם מצבי עימות וכיו"ב (Dusi, 2012).

תפיסות הורים לילדים במערכת החינוך בנוגע לשותפות בין צוות חינוכי להורים

מקובל לחשוב כי ישנן כמה מערכות של תפיסות הורים החשובות לקיומה של שותפות בין צוות חינוכי והורים: ראשית, התפיסה הנוגעת לתפקיד ההורים בחינוך ילדיהם ואחריותם; שנית, מערכת תפיסות הנוגעת לאמונה שיש להורים ביכולותיהם לסייע לילדיהם להצליח בבית הספר; שלישית, חשובות לעניין זה תפיסות ההורים בנוגע לאינטליגנציה, ליכולות הלימודיות וליכולות ההתפתחותיות של ילדיהם; רביעית, תפיסת ההורים בנוגע להזמנה המפורשת או המשתמעת למעורבותם בתהליך החינוך מאת הצוות החינוכי. בנוסף, יש להביא בחשבון את רמת ההשכלה של ההורים המשפיעה על תפיסותיהם ואת תחושת מסוגלותם ביחס למעורבות ולשותפות עם הצוות החינוכי, וכן נסיבות אישיות הנוגעות להורים, לדוגמה המצב המשפחתי של ההורים, משאביהם הפיזיים והפסיכולוגיים וכיו"ב (Hornby & Lafaele, 2011).

תפיסות ההורים את השותפות עם הצוות החינוכי נבחנו בכמה מחקרים. מראיונות שנעשו עם 16 הורים פעילים לילדים בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים במרכז ובפריפריה של מדינת ישראל, מקצתם נציגים בוועדי ההורים וכולם בעלי השכלה אקדמית, עולה שהורים מעודכנים בעקיפין בנוגע לנעשה בבית הספר באמצעות ילדיהם ובאמצעות הרשתות החברתיות. הורים שומרים על הגבול שבין בית הספר לבית, כל עוד הם תופסים את העבודה הנעשית בבית הספר כמועילה לילדיהם, וכל עוד הם סומכים על המקצועיות של הצוות החינוכי. עם זאת, במחקר זה נחשף שקו

הגבול בין בית הספר לבית שביר ורעוע, והוא עלול להיפרץ כשהורים חשים שישן בעיות בבית הספר, לדוגמה כשבית הספר אינו מקדיש תשומת לב מספיקה לילדיהם, אינו מאמץ גישה פרטנית ביחס אליהם או אינו קשוב לצורכיהם. או אז, ההורים מפקחים ומשגיחים על הנעשה בבית הספר תוך נקיטת גישה הגנתית המגלה אחריות מורחבת כלפי ילדיהם. מעורבותם מהווה "דגל אדום", המסמל עבור בית הספר כי הנעשה בו עלול לפגוע ברווחת הילדים (Addi-Raccah, 2018).

במחקר אחר שכלל ראיונות עם שבע אימהות לתלמידים בבית ספר מגוון מבחינה תרבותית וחברתית-כלכלית מגיל הגן ועד כיתה י"ב באוסטרליה, ניכרת אמביוולנטיות אצל האימהות בכל הנוגע לאופי המעורבות ההורית, סוגה והיקפה. מקצת ההורים חשים מנותקים או מודרים מתוכניות הלימודים שבהן אין להם ידע או מומחיות, ובמקרים מסוימים ניכר שלהורים אין מעגלי תמיכה חברתית או הון אנושי או אחר (כלכלי, שפתי, הון של מומחיות ועוד) היכולים לקדם את מעורבותם בחינוך ילדיהם. נמצא שהשותפות והמעורבות של ההורים היא תלויה מגדר ומעמד חברתי-כלכלי, והיא מתאפשרת בעיקר בקרב הורים ממעמד בינוני, בעלי משאבים כלכליים ותנאי עבודה גמישים יחסית. ממצאי מחקר זה גם מצביעים על כך שהורים מחפשים שותפות עם הצוות החינוכי, כזו שאינה נתחמת על ידי דרישות המוסד, ושיש לה אופי שוויוני יותר והיררכי פחות (Blackmore & Hutchinson, 2010).

התייחסות מיוחדת קיימת לנושא מעורבות הורים של תלמידים פליטים. במקרה של אוכלוסיית פליטים מעורבות הורים בבית הספר מלווה בחסמים מובנים של שפה, היעדר היכרות עם המערכת, פערים תרבותיים ומצוקות כלכליות ורגשיות. אולם ניתן לפתור חלק מחסמים אלו באמצעות מתרגמים, הערכות מראש של ההורים לפני הפגישה עם צוות בית הספר ומפגשים אישיים של ההורים עם ההנהלה (רן ויוספסברג בן-יהושע, 2019).

מראיונות עומק שהתקיימו עם מדגם של 12 הורים לילדים בבתי ספר יסודיים שונים במדינת הוואי שבארצות הברית, המתאפיינים ברקע חברתי-כלכלי, לשוני ואתני מגוון, עולים כמה נושאים המעסיקים הורים בנוגע לשותפות עם הצוות החינוכי (Ratliffe & Ponte, 2018): הורים מגדירים שותפות זאת במונחים של פעילויות ועשייה, ומרביתם קושרים אותה להישגי הילד ולבניית קהילה בבית הספר; הורים מקנים לשותפות חשיבות רבה בעיקר בשל היותה מקדמת את התקשורת עם המורה ואת העבודה המשותפת איתו כדי לתמוך בחינוך הילד; מעט ההורים תופסים את מעורבותם בבית הספר ואת שותפותם עם הצוות החינוכי כדבר שיש להיעשותו למען הילדים, כדי שהילדים ידעו שהם חשובים להם, כדי לדעת מה מצופה מההורים בבית הספר, כדי לאפשר למורים ללמוד מהן אפשרויות התרומה של ההורים, ובשיעורים נמוכים יותר של מענה כדי לפתח את הקהילה הכוללת של בית הספר.

מבין הפעילויות שהורים ייחסו להן משקל חיובי נזכיר פעילויות שבהן זוכים ההורים להכיר הורים אחרים, פעילויות שבהן הותר להורים להיכנס לכיתה ופעילויות כלל בית ספריות כמו טקסים, אספות, סדנאות וכיו"ב. משתתפי המחקר מציינים גם מהם החסמים לשותפות ההורית: שפה והיכרות עם המערכת הבית ספרית; לוחות זמנים של עבודת ההורים או מחסור בזמן באופן כללי. לצד חסמים אלה מציינים ההורים גם את ההזדמנויות המוגבלות של תרומת ההורים לבית הספר, קשיי תקשורת (דבורה או כתובה), התנגדות של מורים לתקשורת בדרך מסוימת (למשל בדוא"ל), וכן חוסר ביטחון במיומנויות הלימודיות של ההורים (למשל, בשפה האנגלית) (Ratliffe & Ponte, 2018).

אף שהחוקרים לא שאלו על מנהלי בתי הספר, מרבית ההורים שהשתתפו במחקר ציינו שלמנהלי בתי הספר תפקיד חשוב בקידום השותפות בין הצוות החינוכי להורים. תפקיד זה מתבטא ביצירת תרבות של שותפות בבית הספר, היות המנהלים שומרי סף, מתאמים ומי שמציעים הזדמנויות שונות בקשר לשותפות זאת. במחקר ציינו ההורים שככל שהאקלים הבית ספרי הוא חיובי, ידידותי ומקרב, כך הם נוטים יותר להשתתף בפעילויות הבית ספריות וליצור אינטראקציה עם הצוות החינוכי.

מחקר זה גם הראה שהורים מעריכים פעילויות הבונות קהילה של תלמידים, מחנכים והורים, וכי הם מציינים בחיוב אווירה מקבלת והזמנה להשתתף באופן ישיר בפעילויות בכיתה, כך שיוכלו לעמוד מקרוב על התנסויות ילדיהם וחוויותיהם בבית הספר. הענקת תפקיד אותנטי ומשמעותי להורים תורמת לתחושת השייכות שלהם לקהילת בית הספר ומסייעת להם להבין את הדברים שילדיהם מספרים להם על אודות הסביבה הבית-ספרית ולפרשם (שם).

הנה כי כן, מחקרים אלה מצביעים על האמביוולנטיות המאפיינת שותפות בין צוות חינוכי להורים, כפי שהיא מוצגת מנקודת המבט של ההורים. שותפות זו כרוכה בחסמים שונים ובכל מקרה מחייבת משאבים, ידע ויכולת תרבותית, שלא קיימים אצל כל ההורים.

שותפות בין צוות חינוכי להורים בתוכניות להכשרת מורים ובתוכניות לפיתוח מקצועי של מורים

בספרות קיימת הסכמה כי כשמתכשרים להוראה מקבלים הכשרה בנושא שיתוף פעולה מיטבי עם הורים, הם מסוגלים להבין טוב יותר את מהות השותפות הזו, ליישם אסטרטגיות מגוונות ומועילות לעבודה משותפת עם הורים ולערב הורים בחינוך ילדיהם באופן שמקדם את הצלחת הילדים (de Bruine, et al., 2014a; Novak, Murray, Scheuermann, & Curran, 2009; Ozturk, 2017).

כפי שצוין לעיל, חקיקה ומדיניות חינוכית כמו בחוק No Child Left Behind Act בארצות הברית הכירו באופן רשמי בזכות ההורים לדעת מה מתרחש בבתי הספר. מכאן שבתי הספר אינם יכולים רק לדבר על מעורבות הורים ושותפות עימם, אלא עליהם לנקוט אסטרטגיות פעילות כדי לקדם שותפות זאת. אבל מורים מדווחים על חוסר ידע ועל מיומנויות חסרות בנושא עבודה עם הורים, הם מלינים על הכשרה מועטה באסטרטגיות שעניינן להביא הורים לקדם את חינוך ילדיהם, ואם יש להם הכשרה בנושא, היא בדרך כלל מתייחסת לניהול קשרי עבודה עם הורים "קשים" (LaRocque, Kleiman, & Darling, 2011).

אף שקיימת עלייה בשיעור היחסי שנושא שותפות צוות חינוכי והורים זוכה לו (Smith & Sheridan, 2019), בספרות נמצא שנדרש לעשות יותר בתחום זה בהכשרת המורים, כדי לפתח מיומנויות מתאימות שתאפשרנה לצוותי החינוך לקיים תקשורת ויחסי עבודה טובים יותר עם הורי התלמידים וכדי לקדם שותפות עימם (Lau & Ng, 2019) תוך התחשבות בצורכי המורים ובנקודות מבטם (Mandarakas, 2014). קריאה זו מתייחסת הן לשלב ההכשרה הראשונית של מתכשרים להוראה, הן לשלב ההתמחות (induction) והן לשלב הפיתוח המקצועי של המורים במהלך

הקריירה שלהם (גרינבאום ופריד, 2011; Epstein, 2005). בעקבות האמור, בקורסים אקדמיים ובהכשרה המעשית מומלץ להציע למתכשרים ולמורים משימות הנוגעות לנושא זה שעליהן ניתן ציון, וכן להציע להם להשתתף בהתנסויות אותנטיות שיאפשרו בחינת עמדות ותפיסות בנוגע למשפחות ולהורים מרקעים שונים ורפלקציה בנושא (D'Haem & Griswold, 2017). כן מוצע להכשיר מורים לקידום משימות התנדבות של הורים, לפיתוח שיעורי בית אינטראקטיביים ולתכנון פעילויות של שותפות עם הורים ויישומן (Lindberg, 2018).

אף שקיימת כיום ספרות המציעה משאבים למורים, לרבות דגמים של מעורבות ושותפות הורים, תוכניות וסדנאות (Hornby & Lafaele, 2011), ממצאי מחקרים שונים הצביעו על כך שההתייחסות לנושא זה חסרה מאוד בתוכניות להכשרת מורים במדינות שונות (Epstein, 2013; Thompson et al., 2018). נראה שתוכניות ההכשרה נעדרות הצגה שיטתית והבנה של הנושא וחסרות אסטרטגיות לעבודה עם משפחות שונות (Sukhbaatar, 2018). לכל היותר תוכניות להכשרת מורים מציעות קורס בנושא "תקשורת עם הורים" או "עבודה עם הורים קשים". במקרים אחדים הכללת נושא זה במסגרת תוכניות להכשרת מורים תלויה בפרקטיקות הוראה פרטניות של מכשירי מורים מסוימים (Thompson et al., 2018). זאת ועוד, תפיסתם של מכשירי המורים בהקשר זה היא שהכנה של מורים בנושא השותפות עם הורי התלמידים נעשית באופן מיטבי בעת ההכשרה בפועל ועם הצטרפותם של מורים חדשים למקצוע ההוראה. תופעה זו מחזקת את הרושם הנוגע להיעדרו של בסיס תאורטי בנושא זה (שם).

במחקר שנערך בקרב 161 בתי ספר, מכללות להוראה ומשרדי חינוך במדינות שונות בארצות הברית נבחנו התכנים המוצעים למתכשרים להוראה בנוגע ליצירת שותפויות בין בתי הספר, משפחות התלמידים והקהילה. נמצא שהקניית מיומנויות למתכשרים להוראה בתחום יצירת שותפויות בין צוות חינוכי להורים נתפסת מהותית בקרב גופים המעניקים אקרדיטציה. מנהלי בתי ספר, המגייסים מורים חדשים, תופסים מיומנויות אלה כחשובות, והם סבורים שנדרשת חשיפה מוגברת יותר בנושא זה, במסגרת תוכניות ההכשרה. לדעת בעלי עניין שונים, אפילו אם מוצע קורס אחד לפחות בנושא פיתוח מעורבות הורים ושותפות בין צוות חינוכי להורים, הוא אינו מספיק כדי להכין את המורים ואת אנשי המנהלה לתכנון תוכניות ופרקטיקות משמעותיות ליצירת שותפויות כאלה ולהפעילן.

לצד זאת, החוקרים חושפים כי בעשור שקדם לביצוע המחקר חלה עלייה במספר המחקרים בנושא זה, לרבות תזות, עבודות דוקטורט ופרסומים אקדמיים. כן ניכרת עלייה בדרישות מצד מכשירי המורים לפתח בקרב מתכשרים להוראה מיומנויות לעבודה אפקטיבית עם בני משפחה. משתתפי המחקר מציעים להוסיף קורסי חובה בנושא או לשלב תכנים מסוימים בקורסים קיימים, תוך שהם מכירים במגבלות אפשריות של הצעה זאת הנובעות מהתנגדות אפשרית לשינוי של סגל ההוראה, חקיקה המגבילה תוספת הוראה בתוכניות להכשרת מורים ותהליכים אוניברסיטאיים המעכבים שינויים בתוכנית הלימודים (Epstein & Sanders, 2006).

שותפות בין צוות חינוכי להורים בתוכניות הכשרת מורים

במסלול להכשרת מורים קיימת תוכנית בנושא מעורבות הורים: PTE-Connect – Parent Teacher Education Connection. התוכנית פותחה בארבע אוניברסיטאות בארצות הברית

(Brown, Harris, Jacobson & Trotti, 2014), והיא נכתבה בהתאם לסטנדרטים של הארגון האמריקאי של הורים ומורים (PTA national standards for family-school partnership) אשר הוגדרו ב-1998. התוכנית המקוונת משולבת במסגרת מסלול ההכשרה להוראה, והיא כוללת מודולות המותאמות לסטנדרטיים השונים הנלמדות באמצעות שיח מקוון. במחקרן בחנו בראון ואחרות את השפעת התוכנית על גישות מתכשרים להוראה כלפי מעורבות הורים, וממצאיהן הוכיחו כי לתוכנית יש יכולת להשפיע לחיוב על דעת המתכשרים.

להלן פירוט ששת הסטנדרטים של ארגון PTA (National Parent Teacher Association, 2009). סטנדרטים אלו מלווים בדרכי הערכה ומדדים ליישומם:

1. **הזמנת כלל המשפחות לקהילת בית הספר** – משפחות הן שותפות פעילות בחיי בית הספר, יש לקדם בברכה והערכה ולתמוך ביצירת קשרים ביניהן ובין עצמן, בין צוות בית הספר וביניהן ובין הנלמד והנעשה בכיתות.
2. **תקשורת אפקטיבית** – משפחות בית הספר וצוותו מתקשרים באופן הדדי ומשמעותי בכל הנוגע ללמידת התלמידים.
3. **תמיכה בהצלחת התלמידים** – משפחות וצוות בית הספר משתפים פעולה בקביעות, כדי לתמוך בלמידת תלמידים ובהתפתחות הבריאה שלהם בבית ובבית הספר. שיתוף הפעולה מזמן הזדמנויות קבועות לחיזוק הידע והמיומנויות הנדרשים לתקשורת יעילה.
4. **זיכרון של כל ילד** – המשפחות הן השגרירות של ילדיהם וילדי אחרים, הן מוודאות כי התלמידים מקבלים יחס הוגן וגישה להזדמנויות למידה אשר יתמכו בהצלחתם.
5. **שותפות בכוח** – משפחות וצוות בית הספר הם שותפים שווים לקבלת החלטות הנוגעות לילדים ולמשפחותיהם, יחד הם פועלים כשותפים לידע, ליכולת לגבש מדיניות וליישם את פרקטיקות ההוראה בתוכניות הלימודים.
6. **שיתופי פעולה קהילתיים** – משפחות וצוות בית הספר משתפים פעולה עם חברי הקהילה כדי לחבר בין תלמידים, משפחות ואנשי הסגל להרחבת הזדמנויות למידה, שירותי קהילה ואזרחות פעילה.

דוגמה נוספת לתוכנית הכשרה שמטרתה לפתח מיומנויות תקשורת של מתכשרים להוראה עם בני משפחה ולשפרן מבוססת על צילום וידאו. תוכנית זו פותחה בבלגיה. תחילה פותחו ויניטות מצולמות המציגות מצבים שונים הנוגעים לתקשורת שבין בני משפחה וצוות חינוכי; בהמשך נדונו מיומנויות נדרשות של מורים לתפיסת מצבים אלה, פרשנותם וקבלת החלטות בנוגע אליהם; לאחר מכן פותח מנגנון קידוד לניתוח תגובות המתכשרים להוראה למצבים אלה; ולבסוף נבחן המנגנון על ידי המתכשרים להוראה וניתנה הערכה בנוגע לביצועיהם בהתאם למערכת הקידוד שנבחרה. נטען שמודולה זאת עשויה להיות אפקטיבית בהערכת מיומנויות התקשורת של מתכשרים להוראה ולסייע להם בעבודה משותפת עם בני המשפחה (De Coninck, Valcke, & Vanderlinde, 2018).

בחינה השוואתית של הנעשה בתוכניות להכשרת מורים

במחקר השוואתי שבו השתתפו מומחים בהכשרת מורים בבלגיה, באנגליה, בפינלנד, בהולנד, בנורווגיה, בספרד ובשווייץ בחנו החוקרים את ההכנה לשותפות צוות חינוכי והורים בתוכניות להכשרת מורים במדינות אלה (Thompson et al., 2018). ממצאי המחקר היו מגוונים.

בהולנד ובבלגיה במרבית התוכניות להכשרת מורים נושא השותפות שבין הצוות החינוכי וההורים משולב בקורסים כלליים אחרים. עם זאת, בדיקה של שתי תוכניות לתואר שני בהולנד הראתה: שאין כלל התייחסות לנושא זה; שלא כל ראשי התוכניות היו שותפים לדעה שהכנה בנושא זה נדרשת לרישוי או להשלמת התוכנית; שרק מחצית מראשי התוכניות לתואר ראשון חשבו שנושא זה הוא "איכשהו חשוב"; ושארף לא אחד מראשי התוכניות לתואר שני מצאו את הנושא חשוב. זאת ועוד, נמצא ששליש מראשי התוכניות סברו שנושא זה קשור להכשרה של מורים מכהנים ולא של מתכשרים להוראה, וששני שלישים מראשי התוכניות לתואר ראשון ולתואר שני בהכשרת מורים לבתי הספר העל-יסודיים סברו שמנהלי בתי ספר אדישים בנוגע לשאלה אם המורים שאותם הם מעסיקים מיומנים ביצירת שותפויות עם הורים (שם). מחקר זה מצא גם שכלל שהייתה התייחסות לנושא השותפות שבין מורים להורים בתוכניות להכשרת מורים, היא התמקדה בנושאים של כינוסים משותפים או בהיבטים תאורטיים של חשיבות נושא זה. תתי-נושאים כמו תכנון, יישום והערכה של תוכניות ליצירת שותפות עם הורים ושימורן היו חסרים במסלולי הכשרת המורים. בתוך כך, מחצית מראשי התוכניות חשו שבוגרי התוכניות אינם מוכנים ליצירת שותפויות בין הצוות החינוכי וההורים, אך הצביעו על הקושי ביישום שינויים בתוכניות ברוח זו (שם).

בסקר שנערך באנגליה נמצא שיש התייחסות עקיפה לנושא השותפות שבין מורים להורים, זאת באמצעות הכללת נושאים מסוימים של עניין זה בתוכניות ההכשרה של מורים. במעט תוכניות בחנו את ההיבטים החברתיים והתרבותיים הרחבים של הנושא. ממצאי הסקר הצביעו על כך שחוסר זמן ועומס יתר בתוכנית הלימודים הנוכחית מהווים חסמים להוספת נושא השותפות שבין צוות חינוכי להורים בתוכנית ההכשרה. עוד עלה בסקר הפער בין הצורך הנתפס של מתכשרים להוראה לרכוש יותר ידע וניסיון בנושא זה והיעדר הזדמנות או דרישה לפתח אותו בתוכניות ההכשרה. אף שמתכשרים להוראה בתוכניות רבות באנגליה שוהים בבית הספר במשך תקופה ארוכה, בהשוואה למתכשרים להוראה במדינות אחרות (מינימום 120 ימים לשנת לימודים אחת), למידתם בסביבה הבית ספרית נעשית בהקשר נתון, והכשרתם נעדרת בחינה של העקרונות הכלליים יותר שהיו יכולים לשפוך אור על נושא זה, וכן ניכר חוסר אינטגרציה בין חלקי ההכשרה הנעשים באוניברסיטאות ובין אלה המתקיימים בבתי הספר (שם).

בחינת ההתייחסות של כל תוכניות ההכשרה בפינלנד לנושא השותפות שבין צוות חינוכי להורים העלתה שנושא זה נתפס חשוב ואינטגרלי בתוכנית על ידי כל המשיבים. בתוכניות ההכשרה בפינלנד מתבטא נושא זה בכמה מודולות, והוא מרכיב מרכזי בפרקטיקום בבית הספר בכל התוכניות. יש לציין שמתכשרים להוראה בגיל הרך ציינו כי קיימת חשיפה מספקת לנושא זה בתוכנית ההכשרה, ואילו מתכשרים להוראה בחינוך היסודי ובחינוך העל-יסודי טענו שנדרש לעשות יותר בעניין זה. מנהלי התוכניות הפנו לסקר לאומי שנערך בפינלנד שבו נמצא שהמורים אינם מרגישים מוכנים לנושא זה לאחר סיום תוכניות ההכשרה (Alanko, 2018; Thompson et al., 2018).

ממצאים מנורווגיה הראו אף הם מחסור ספציפי בהכשרת מורים בנושא שותפות צוות חינוכי והורים, למרות הדגש הרב המושם על מעורבות הורים בבית הספר במדינה. ממצאי מחקרים

בנורווגיה הצביעו על פער שבין הדרישות הממשלתיות והחוקיות בעניין זה ובין התחושה הסובייקטיבית של מורים מתחילים, תחושה המעידה על הכנה חסרה לעבודה עם משפחות, מה שמעורר בהם עקה גדולה (Thompson et al., 2018).

בספרד נתקבלו תוצאות דומות, אף שהמענה על הסקר שערכו החוקרים זכה לשיעור משיבים נמוך יחסית, עובדה המרמזת על היעדר עניין בנושא או על מורכבותו. בהתאם לדרישות ממשלתיות, כשירותיות לעבודה עם משפחות נמצאות באופן מפורש בתוכניות להכשרת מורים בספרד, אך כשירותיות אלה אינן מתורגמות ליעדים ספציפיים, והתכנים שקשורים אליהן מעורפלים יחסית. זאת ועוד, רק שלוש מתוך 17 תוכניות להכשרת מורים מפנות במסמכיהן לעבודה המשותפת בין הצוות החינוכי ומשפחות התלמידים. במרבית התוכניות הדגש הוא בעיקר על מסירת מידע למשפחות, אך לא יותר מכך (שם).

לבסוף נסקרו כל 11 המוסדות להכשרת מורים במסלול לחינוך היסודי בחלק הדובר גרמנית בשווייץ. ראשי התוכניות הביעו את העמדה שנושא השותפות שבין הצוות החינוכי להורים הוא נושא חשוב, הן לעבודה במוסדות להשכלה גבוהה והן בפרקטיקום של מתכשרים להוראה. בכל התוכניות הודגמה התייחסות לנושא זה: במקצתן היו קורסים ספציפיים בנושא ובכולן היו שני קורסים לפחות הקשורים אליו. אף שראשי התוכנית לא הרגישו שבוגריהם מוכנים באופן מיטבי בנושא זה, הם לא סברו שיש להרחיב את התוכנית או לשפרה (שם). מחקר אחר, שנערך אף הוא בשווייץ, הדגים כי היקף הנושא הנלמד ותוכנו בתוכנית הלימודים תלוי במידה רבה במכשיר המורים המלמד את הקורס בתוכנית ההכשרה (Lehmann, 2017).

סקירה אחרת, המתארת את תמונת מצב ההכשרה של מתכשרים להוראה במערכת החינוך בגיל הרך בטורקיה, הצביעה על כך שתוכן נושא השותפות בין הצוות החינוכי להורי התלמיד מועבר בשנה האחרונה ללימודים. תוכן זה כולל דיון במבנה החברתי, בהתפתחות חברתית ותרבותית, בהגדרות, במבנה המשפחה וערכיה, בתוכניות חינוכיות המכוונות למשפחה, בתאוריות של משפחה ובמעורבות הורית בחינוך בגיל הרך. אף שתוכן זה נקבע על ידי המועצה להשכלה גבוהה במדינה, למרצים בתוכנית יש חופש לעצב מחדש את התכנים ואת הפרקטיקות הקשורות לנושא זה (Alacam & Olgan, 2019).

חסמים בתוכניות להכשרת מורים לשילוב נושא השותפות שבין צוות חינוכי להורים

ניתן לטעון כי מלבד לשיקולים של זמן ועומס בתוכניות ההכשרה הקיימות, הקושי בלימוד נושא זה ושילובו בתוכנית ההכשרה של מורים קשור, בין היתר, בחוסר ההסכמה הקיים בנוגע למונחים המתארים אותו: מעורבות, השתתפות, תקשורת, שותפות, שיתוף פעולה וכיו"ב (Willis, 2018), והוא גם נובע ממורכבות התקשורת שבין הצוות החינוכי להורים, הנובעת גם היא מתפיסות נאו-ליברליות, המאפיינות מערכות חינוך שונות בשנים האחרונות, ועניין נסיגת המדינה ממרחב החינוך, מה שמאפשר פעילות חופשית של כוחות השוק ושחקנים פרטיים. תפיסות אלה מבקשות להותיר את בני המשפחה מחוץ למבנה הכוח הבית-ספרי (Saltmarsh & McPherson, 2019), או מנטיית מורים לבקש מהורי התלמידים פתרונות מידיים לבעיות שונות במקום לנסות לשתף פעולה עימם (Gartmeier, Gebhardt, & Dotger, 2016).

מחסום נוסף קשור במיומנויות חסרות של מכשירי מורים הנוגעות להוראה בנושא של שותפות בין הצוות החינוכי להורים (Casper, Lopez, Chu, & Weiss, 2011) ובתפיסותיהם האישיות בנוגע לשותפות זאת. בספרות נמצא שאומנם מכשירי המורים מכירים בחשיבות השותפות שבין צוות החינוכי להורים, אך הם מביעים ספק בנוגע ליכולותיהם להכשיר מורים לעבודה עם הורים מרקעים מגוונים (D'Haem & Griswold, 2017). ראיונות עם מכשירי מורים בנושא זה חושפים כיצד תפיסותיהם של מכשירי המורים בנוגע לשותפות ההורים משפיעות על הבנתם את השותפות הזאת, וזו מצידה משפיעה על האופן שבו הם מכינים את המתכשרים להוראה לעבוד עם הורים. עם זאת, ממצאי המחקר הראו שהתנסות מכשירי מורים במודולות הוראה בנושא של שותפות בין הצוות החינוכי להורים משפרת את עמדותיהם ועשויה להוביל אותם לפתח עמדות חיוביות יותר על שותפות זאת (Traynor, 2016).

מחסום אחר נוגע לקשרי העבודה שבין הצוות החינוכי למשפחות: מדובר במשימה שהיא, בחלק מהמקרים, קשה מאוד ולרוב נתונה מאוד להקשר, המחייבת היכרות מעמיקה עם גורמים חברתיים, כלכליים ותרבותיים שונים במיוחד בכיתות הטרוגניות המאפיינות חברות עירוניות בנות זמננו (Thompson et al., 2018).

מועילות ההכשרה בנושא שותפות בין צוות חינוכי להורים

לא רק שתוכניות להכשרת מורים חסרות התייחסות כוללת והולמת לנושא השותפות שבין הצוות החינוכי להורי התלמיד, אלא שככלל, במחקרים הקיימים אין התייחסות לשאלות: האם תוכניות להכשרת מורים הכוללות התייחסות לנושא זה מכינות את המורים באופן אפקטיבי בהיבט זה, ואם כן, מהי מידת האפקטיביות של הכנה זו? (Willemse, Vloeberghs, de Bruine, & Van Eynde, 2016).

מסקירת ספרות שנעשתה בשנים 1992–2012 ושבח נסקרו 39 מחקרים בכתבי עת שפיטים (מרביתם בשיטה האיכותנית) בנושא הכשרת מורים ויחסים שבין בית הספר לקהילה, במיוחד יחסים עם הורי התלמידים (מתוך מדגם של 900 מאמרים), עולה שהתייחסות לנושא המעורבות של בני משפחה בבית הספר ומעורבות הקהילה העלתה את רמת הביטחון העצמי של מתכשרים להוראה ואת מודעותם לנושא זה, הרחיבה את הידע שלהם על מגוון משפחות ועל תרומתן לחינוך הילדים וחיזקה את היכולת של המתכשרים להשתמש בידע על משפחות בפרט ועל הקהילה בכלל כדי לשפר את פרקטיקות ההוראה שלהם (Evans, 2013).

במחקר מסוג מטה-אנליזה שהתפרסם לאחרונה ניסו החוקרים לבחון את יעילות ההכשרה בנושא מעורבות הורים במערכת החינוך באמצעות מדדים של פרקטיקות הוראה, עמדות של מורים וידע הקשור למעורבות הורים. החוקרים התייחסו למתכשרים להוראה ולמורים מכהנים ואף ביקשו לאתר את הגורמים התורמים במידה רבה למדדים אלה בין כלל הגורמים האפשריים כמו גם את הגורמים המתווכים הקיימים (Smith & Sheridan, 2019). המחקרים שנכללו במדגם כללו: תוכנית הכשרה התערבותית בנושא מעורבות הורים בתהליך החינוך של הילדים או שותפות הורים-בית ספר; ממצאים ממשיים, לדוגמה ממצאים המודדים השפעה על פרקטיקות הוראה, עמדות או ידע; מחקרים שכללו שיטה ניסויית או מעין-ניסויית עם קבוצת ביקורת; מחקרים

שקיימו מערך מחקר "לפני התערבות" ו"אחרי התערבות" באוכלוסייה שיש בה מעורבות הורים או שותפות הורים בבית ספר. המחקרים פורסמו בשפה האנגלית בין השנים 1988–2015 וכללו גם "ספרות אפורה", למשל דיסרטציות שטרם פורסמו. המדגם הסופי, שענה על כל הקריטריונים ושנבחו, כלל 39 מחקרים מתוך 3,687 תקצירי מחקרים שנסקרו בשלב הראשון, מתוכם: 32 מחקרים פורסמו בכתבי עת שפיטים; 26 מהמחקרים התייחסו למתכשרים להוראה; ב-18 מהמחקרים התבקשו משתתפי המחקר להשתתף במצבים היפותטיים כמו משחקי תפקידים או סימולציות; ו-19 מחקרים כללו התנסות ישירה בשדה, לדוגמה פגישה עם הורים; שלושה מהמחקרים כללו אימון או הנחייה של גורם מקצוע, לדוגמה במצב של עימות בין הורה למורה. ממצאי המטה-אנליזה הצביעו על השפעה עיקרית מובהקת בקרב כל המדדים שנבחנו (עמדות של מורים, ידע ופרקטיקות) בגודל מצטבר $\alpha=0.01$ ו- $\alpha=0.05$ בבחינה נפרדת של כל מדד. מרכיבים בתוכנית ההכשרה שכללו תכנון משותף בין הצוות החינוכי להורים, מודעות תרבותית, התייחסות לעמדות בנושא מעורבות הורים ולמערכת היחסים שבין מורה להורה הניבו תרומה מובהקת למדדים שנבחנו. ככלל, ההשפעה על מורים במערכת החינוך העל-יסודי הייתה חזקה פחות בהשוואה להשפעה על מורים במערכת החינוך בגיל הרך, בשלב החינוך היסודי ובחינוך המיוחד. החוקרים הסיקו שהכשרה בנושאים הקשורים לשותפות הורים ולמעורבות הורים מעלה את הביטחון של המורים ואת הידע שלהם בתחום עבודה עם הורי התלמיד, והיא גם משפרת את הדרכים לקיים קשרים והתייעצות עימם.

דיון ומסקנות

סקירה זו דנה בנושא השותפות שבין צוות חינוכי להורים, והיא מצביעה על התרומה החשובה שיש לשותפות זו. בראש וראשונה, תרומה זו ניכרת בהישגי התלמיד, כפי שבאים לידי ביטוי בהיבטים שונים, וכן היא ניכרת הן במרכיבים הנוגעים לרווחת התלמיד ולתחושתו החיובית הכללית מתהליך הלמידה והן בקרב הצוות החינוכי שנתרם בעצמו משותפות זו ובבית הספר בכלל. הסקירה מציעה כמה מנגנונים תאורטיים המסבירים את ההשפעות החיוביות שיש לשותפות זאת ודנה גם בגורמים השונים שבהם היא תלויה, כפי שעולה ממחקרים רבים בספרות.

על אף החשיבות שמורים והורים מייחסים לקיומה של שותפות ביניהם, ניתן לטעון בזהירות, כי לרוב מורים משתמשים בקשר עם הורי התלמיד בעת מצוקה או קושי, ובנסיבות אלה הם גם מייחסים להורים אחריות למצב. כפי שעולה מסקירה זו, מורים אינם מיומנים או מוכשרים באופן מספק כדי לקדם שותפות כזאת ולשמר אותה. עמדותיהם בכל הנוגע לשותפות האפשרית עם הורים מושפעות מגורמים שונים, מקצתם אינם קשורים למסלולי ההכשרה והפיתוח המקצועי.

נמצא שהורים אינם פנויים, אינם בעלי ידע בנוגע למערכת הבית ספרית או אינם מעוניינים בהכרח בהוצאתה לפועל של שותפות זו מסיבות טכניות ומהותיות (Dusi, 2012). כפי שנמצא בסקירה זו, מחקרים מישראל ומאוסטרליה, לדוגמה, הצביעו על היחס האמביוולנטי שמורים חשים כלפי הורים, כפי שחשים גם הורים כלפי מורים. יחסים אלה, המאופיינים באיום ובשיתוף פעולה כאחד, מקיימים איזון דק, הניתן להפרה בקלות יחסית. מסקירת מחקרים נוספים עולה, שהשותפות שבין מורים והורים משמרת סטטוס-קוו, עד להתרחשות אירוע משברי בבית הספר. אז היחסים הופכים להיות ספקניים וביקורתיים יותר בקרב שני הצדדים. הן הורים והן מורים מעידים באופן חיובי על השותפות ביניהם, אך פועלים לשומרה בנסיבות מבוקרות ומדודות.

העמדות והאמונות שנמצאו במחקרים שנעשו בישראל ובאוסטרליה מנוגדות למחקרים רבים אחרים שהובאו בסקירה זאת. באלה האחרונים נמצא עדות על תרומה רבה שעשויה להיות לשותפות שבין הצוות החינוכי להורים, הן לסביבת בית הספר, הן למורים עצמם, הן לתלמידים והן לקשר בין התלמידים ובין הצוות החינוכי.

מלבד לחסמים, שמקורותיהם בעמדות ובתפיסות אמביוולנטיות, נראה כי תרומתה של השותפות שבין הצוות החינוכי להורי התלמיד מוגבלת. בספרות נטען, בין היתר, כי אימוצה של מדיניות המעודדת שותפות בין צוות חינוכי להורים ומקדמת אותה אינה מועילה בהכרח ללומדים המגיעים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, ומעורבות ההורים אינה מעלימה את הפערים הקיימים בין לומדים מרקעים חברתיים וכלכליים שונים (Mincube, 2009). הדבר משתקף גם בראיונות עם מורים שאינם מזהים הורים השייכים למיעוטים אתניים ותרבותיים וגם בראיונות עם הורים המעידים על קשיי שפה ותקשורת בניסיון ליצור שותפות עם הצוות החינוכי. זאת ועוד, מחקרים בספרות הצביעו על הדרת הורים המשתייכים לקבוצות מיעוטים אתניים או ממעמד חברתי-כלכלי נמוך בכל הקשור לקיומה של שותפות בין צוות חינוכי להורים (Blackmore & Hutchinson, 2010). עוד צוין, כי תרומת השותפות בין צוות חינוכי להורים להישגי התלמידים אינה ניכרת בכל התחומים (למשל, במתמטיקה), וממילא היא נוכחת בתחומי דעת שבהם הורי הילד חשים בטוחים מספיק לסייע לילדם (שם). ממצא זה נתמך גם בממצאים נוספים שהצביעו על מגמה שלפיה

השותפות בין הורים מבוססים ומשכילים בעיקר נשמרת במקומות שבהם מתקיימת הצלחה וניכר שגשוג לימודי.

סקירה זאת הפנתה גם לכך שבמדינות רבות מבקשים לעודד את הצוות החינוכי, ולעיתים אף לחייב אותו, ליצור שותפות עם ההורים ולערבם בנעשה בבית הספר. עם זאת, נטען גם שמדיניות המעודדת או מכתיבה, בנסיבות מסוימות, שותפות בין צוות החינוכי להורים אינה מתחשבת בסוכנות האישית של המורים וההורים ומתעלמת מהמורכבות הקיימת ביחסים שבין בית הספר והמשפחה. במצב זה הורים עלולים למצוא עצמם במקום שבו עליהם לציית לגורמי סמכות ללא יכולת לשתף פעולה עימם (Kroeger & Lash, 2011), וכתוצאה מכך עלולה להיווצר אמביוולנטיות אצל מורים והורים בקשר למעורבות ולשותפות זו (Blackmore & Hutchinson, 2010), כל זאת בנוסף ליחס המורכב הקיים בין הצדדים. עם זאת, יש להעיר שהורים מייחסים חשיבות רבה לתרומת מנהל בית הספר ביצירת אקלים ותרבות בית-ספרית המעודדת יצירת אינטראקציה ושותפות עם ההורים. מכאן שלצד מדיניות כופה של שותפות, עשויה להתפתח תרבות פנים-ארגונית חיובית שתצמיח יחסי אמון הדדי ותאפשר קשרים ושותפות פעילה במצבים שונים.

עוד עולה מהסקירה שקיים חסר בתחום ההכשרה של מתכשרים להוראה ופחות מכך בתחום הפיתוח המקצועי של מורים בפועל בנושאים הנוגעים לקיומה של שותפות צוות חינוכי והורים ושימור שותפות זו. חסר זה משותף למרבית המדינות בעולם המערבי. כאן ההתייחסות לנושא היא לרוב אגבית ונקודתית, וזאת ללא כל הערכה או בקרה. בעניין זה קיימים חסמים מגוונים שמקורם בצוות המכשיר עצמו, במבנה תוכניות ההכשרה ובנכונות ראשי התוכניות להחיל שינוי בכיוון זה.

זאת ועוד, כפי שעולה מסקירה זאת, במדינות שבהן קיימת מדיניות או חקיקה, הקוראת לשותפות שבין הצוות החינוכי להורי התלמיד ומקדמת אותה, הדבר אינו בהכרח משתקף בפרקטיקות של תוכניות ההכשרה של מורים, וגם שם מורים אינם חשים מספיק מוכנים לעבודה משותפת עם הורים. הפער הזה משתקף בעמדות תומכות בחשיבות הנושא המובעות מצד ראשי תוכניות ההכשרה, מצד אחד, ובמוכנותם לשנות את התוכניות ולהרחיב בנושא זה, מצד אחר.

נראה כי הסתמכות על בתי ספר ביצירת ניסיון מספיק בעבודה משותפת עם הורים, במקום אסדרה רצינית ומקיפה של נושא זה בתוכניות להכשרת מורים ולפיתוח מקצועי של מורים, עשויה להוביל לכך שמתכשרים להוראה ומורים יפתחו גישה שאינה בת-קיימה לנושא, והיא עלולה להיות זמנית, קצרה ומותאמת להקשרים מסוימים (Thompson et al., 2018). על מתכשרים להוראה ומורים לא רק לבחון את התנסויותיהם עם הורי התלמידים ואת השותפות עימם, אלא גם להיות בעלי יכולת רפלקטיבית שבאמצעותה יוכלו לבחון את הקשרים האלה ואת ההנחות שעליהן הם נסמכים. על כן נדרש לצייד את המורים ביסודות איתנים שעל בסיסם הם יפעלו בעת התנסויותיהם בפועל (שם). בנוסף, עליהם לתת את הדעת להשפעות השליליות שיש למורים ותיקים על מורים חדשים הנוגעות לדעות קדומות או להתנסויות לא-מוצלחות עם הורים (Flanigan, 2007).

לבסוף, בספרות מודגשת חשיבות השימוש במילים ובתיאורים המתייחסים לשותפות שבין הצוות החינוכי להורים. כך עבודה עם "הורים קשים" או עם "הורים שקשה להגיע אליהם" הם ניסוחים בעייתיים המקדמים חשיבה שלילית, והם אינם מסייעים במעורבות אפקטיבית של הורים ובקשר מיטיב עימם (Thompson et al., 2018). השינויים הלשוניים המתבקשים משקפים אפוא שינוי מגמה רצוי מ"התערבות" הורים לשותפות עם הורים; מיחסים היררכיים, תכליתיים,

המעוגנים בעיקר במסירת מידע ליחסים מעין-שווינוניים, בונים ומבנים אמון ופעילות מפרה לא רק לתועלת הילד עצמו, אלא גם לכיתה ולקהילת בית הספר. שינויים תפיסתיים אלה חייבים לחול בקרב שני הצדדים הנוגעים לשותפות זאת ובקרב החברה שבה הם פועלים ומבנים את תפיסותיהם, את פרשנותם ואת הפעלת שיקול דעתם (נוי, 2014). לצידה של הכשרה נאותה, שינויים כאלה הם אפשריים וראויים.

רשימת מקורות

- בג"ץ 7426/08 טבקה משפט וצדק לעולי אתיופיה נ' שרת החינוך פ"ד ס"ד (1) 820.
- בג"ץ 5004/14, 6214/15 ג'קלין ואח' נ' משרד החינוך ואח' (7.8.2019) (נבו)
- גרינבאום, ז' צ' ופריד, ד' (2011). קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג): תמונת מצב והמלצות. ירושלים: היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- דהאן, י' (2013). המשפט בשירות ההפרטה – על אוטונומיה הורית ושוויון הזדמנויות. **משפטים**, מ"ג, 1003.
- הבל, א' (2017). "שלא ניותר כאיים בודדים" – קולות של הורים בפיתוח ובהטמעה של תכנית לימודים אישית (תל"א) לתלמידים עם לקויות מורכבות. בתוך ש' רייטר, ע' קופרברג וי' גילת (עורכים), **סוגיות עכשוויות בשילוב ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל** (עמ' 39–59). תל אביב: תמה.
- זבלבסקי, א' ושפירא-לשציינסקי, א' (2018). תפיסות של מנהלים, מורים ותלמידים את המעורבות של הורים בלימודי ילדיהם והקשר בין לבין ההישגים במתמטיקה בישראל במבחני הערכה בין-לאומיים (TIMSS). **דפים**, 68, 79–109.
- יפה, י' (2016). סגנונות הורות, מעורבות הורית בבית הספר ותפקוד חינוכי ולימודי של ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל. **מניתוק לשילוב**, 19, 253–274.
- יריב, א' (2018). יחסי מורים-הורים. בתוך א' יריב וד' גורב (עורכים), **ניהול כיתה** (עמ' 41–57), תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- משרד החינוך. (2018). **מיצ"ב תשע"ח: מזדי יעילות וצמיחה בית ספרית – נתוני אקלים וסביבה פדגוגית**. ירושלים: ראמ"ה, משרד החינוך. נדלה מ-
http://meyda.education.gov.il/files/Rama/Meitzav_Aklim_Report_2018.pdf
- נוי, ב' (2014). **של מי הילד הזה? יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם**. תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- פרי-חזן, ל' (2014). הזכות לחינוך: קווים לדמותה כעידן של מהפכה חוקתית. **משפט ועסקים**, ט"ז, 151.
- קפלן תורן, נ' (2018). קשר בין שתי סביבות קרובות: השפעת בית הספר והבית על תפקוד תלמידים בחטיבות הביניים בישראל. **דפים**, 67, 131–151.
- רן, ע' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2019). **קליטת תלמידים פליטים במערכות חינוך ברחבי העולם: ניתוח מדיניות החינוך בטורקיה, בגרמניה, בקנדה ובארצות הברית**. תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין-מכללתי.
- שפרלינג, ד', רייטר, ש' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2019). **מדיניות בנושא זכאות לשירותי חינוך מיוחד**. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת. נדלה מ-
<http://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/PolicySpecialEducationServices.pdf>

- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים) (2015). *בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי*. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- Addi-Racah, A. (2018). Parental involvement as a "red flag" for school: Parents watching over school in Israel. In *La famiglia anziana* (pp. 347-367). Studium edizioni.
- Addi-Racah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. *Urban Education, 43*(3), 394-415.
- Addi-Racah, A., & Grinshtain, Y. (2016). Forms of capital and teachers' views of collaboration and threat relations with parents in Israeli schools. *Education and Urban Society, 49*(6), 616-640.
- Alacam, N., & Olgan, R. (2019). Pre-service early childhood teachers' beliefs concerning parent involvement: The predictive impact of their general self-efficacy beliefs and perceived barriers. *Education, 47*(5), 3-13.
- Alanko, A. (2018). Preparing pre-service teachers for home-school cooperation: Exploring Finnish teacher education programs. *Journal of Education for Teaching, 44*(3), 321-332.
- Australian Department of Education, Employment and Workplace Affairs. (2008). Family-School partnerships frameworks: A guide for schools and families. Canberra. Australian Government. Retrieved from: http://www.familyschool.org.au/files/3013/8451/8364/Family-school_partnerships_framework.pdf
- Barnyak, N., & McNelly, T. (2009). An urban school district's parent involvement: A study of teachers' and administrators' beliefs and practices. *School Community Journal, 19*(1), 33-58.
- Bates, S. L. (2005). Evidence-based family school interventions with preschool children. *School Psychology Quarterly, 20*, 352-370.
- Bauch J. (1994), Categories of parent involvement. *The School Community Journal, 4*(1), 53-60.
- Blackmore, J., & Hutchison, K. (2010). Ambivalent relations: The "tricky footwork" of parental involvement in school communities. *International Journal of Inclusive Education, 14*(5), 499-515.

- Bower, H. J., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority high-poverty elementary school? A case study. *Professional School Counselling, 15*(2), 77-87.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*, 723-742.
- Brown, A. L., Harris, M., Jacobson, A., & Trotti, J. (2014). Parent teacher education connection: Preparing preservice teachers for family engagement. *The Teacher Educator, 49*(2), 133-151.
- Burstein, A. B. (2013). *The contribution of the parent volunteer to school culture: Ethnographic case study*. Unpublished doctoral dissertation. School of Education: Bar-Ilan University, Ramat-Gan.
- Caspe, M., Lopez, M. E., Chu, A., & Weiss, H. B. (2011). Teaching the teachers: Preparing educators to engage families for student achievement. *Harvard Family Research Project*. Retrieved from: <http://mnprek-3.wdfiles.com/local--files/engaged-families/HFRP%20-%20Preparing%20Educators%20to%20Engage%20Fam.pdf>
- Dearing, E., Kreider, H., & Weiss, H. B. (2008). Increased family involvement in school predicts improved child-teacher relationships and feelings about school for low-income children. *Marriage and Family Review, 43*, 226-254.
- Dearing, E., & Tang, S. (2010). Parent involvement in early education. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships*. (pp. 131-157). New York: Routledge.
- de Bruine, E. J., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., & Van Eynde, S. (2014a). Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal of Teacher Education, 37*(4), 409-425.
- de Bruine, E. J., Willemse, T. M., Franssens, J., van Eynde, S., Vloeberghs, L., & Vandermarliere, L. (2014b). Small-scale curriculum changes for improving pre-service teachers' preparation for family-school partnerships. *Journal of Education for Teaching, 44*(3), 381-396.

- De Coninck, K., Valcke, M., & Vanderlinde, R. (2018). A measurement of student teachers' parent-teacher communication competences: The design of a video-based instrument. *Journal of Education for Teaching, 44*(3), 333-352.
- Dehli, K. (2005). Parent involvement and neo-liberal government: Critical analyses of contemporary educational reforms. *Canadian and International Journal of Education, 35*(1), 1-30.
- D'Haem, J., & Griswold, P. (2017). Teacher educators' and student teachers' beliefs about preparation for working with families including those from diverse socioeconomic and cultural backgrounds. *Education and Urban Society, 49*(1), 81-109.
- Dusi, P. (2012). The family-school relationships in Europe: A research review. *CEPS Journal, 2*, 13-33.
- Elmore, C., & Gaylord-Harden, N. (2013). The influence of supportive parenting and racial socialization messages on African American youth behavior outcomes. *Journal of Children Family Studies, 22*, 63-75.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*(3), 988-1005.
- Epstein, J. L. (2005). Links in a professional development chain: Preservice and inservice education for effective programs of school, family, and community partnerships. *The New Educator, 1*(2), 125-141.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family and community partnerships. *Teaching Education, 24*, 115-118.
- Epstein, J. L., & Sanders, M.G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education, 81*(2), 81-120.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C..., & Williams, K. J. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. 4th ed. California: Thousand Oaks.
- Evans, M. P. (2013). Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education, 24*, 123-133.

- Flessa, J. (2008). Parental involvement: What counts, who counts it, and does it help? *Education Canada, 48*(2), 18-21.
- Flanigan, C. B. (2007). Preparing preservice teachers to partner with parents and communities: An analysis of college of education faculty focus groups. *The School Community Journal, 17*(2), 89-109.
- Frechette, L. R. (2019). *Examining teacher candidates' dispositions and dispositions on future action: A pathway to improved parent-teacher partnerships*. Unpublished doctoral dissertation. University of Hartford, Connecticut.
- Gartmeier, M., Gebhardt, M., & Dotger, B. (2016). How do teachers evaluate their parent communication competence? Latent profiles and relationships to workplace behaviors. *Teaching and Teacher Education, 55*, 207-216.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review, 17*, 99-123.
- Grady, C. (2016). *Educational stakeholders' perceptions of parental involvement in an urban school setting*. Unpublished doctoral dissertation. Walden University. Available at:
<https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=http://scholar.google.co.il/&httpsredir=1&article=4030&context=dissertations>
- Hendin, M. (2019). 'They only see their own child': An interview study of preschool teachers' perceptions about parents. *Early Child Development and Care, 189*(11), 1776-1785.
- Hill, N. E., & Craft, S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology, 96*, 74-83.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740.
- Hirano, K. A., & Rowe, D. A. (2009). A conceptual model for parent involvement in secondary special education. *Journal of Disability Policy Studies, 27*(1), 43-53.

- Hobbs, T., & Silla, V. (2008). Collaborating with families from Mexico: Recommendations for teachers of children with disabilities in North America. *International Journal of Learning, 15*(5),159-165.
- Hong, S. S., & Ho, H. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 32-42.
- Horvart, E. M., Curci, J. D., & Partlow, M. C. (2010). Parents, principals and power: A historical case study of "managing" parental involvement. *Journal of School Leadership, 20*, 702-726.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An exploratory model. *Educational Review, 63*(1), 37-52.
- Ice, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Linking parental motivations for involvement and student proximal achievement outcomes in homeschooling and public schooling settings. *Education and Urban Society, 43*(3), 339-369.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban education, 47*(4), 706-742.
- Kahraman, P. B. (2018). The views and attitudes of the teacher candidates from preschool and elementary school teaching departments towards family participation. *International Journal of Progressive Education, 14*(3), 47-59.
- Kroeger, J., & Lash, M. (2011). Asking, listening and learning: Toward a more thorough method of inquiry in home-school relations. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 268-277.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 55*(3), 115-122.
- Lau, E. Y. H., & Ng, M. L. (2019). Are they ready for home-school partnership? Perspectives of kindergarten principals, teachers and parents. *Children and Youth Services Review, 99*, 10-17.

- Lehmann, J. (2017 March). *Family-school cooperation – A topic for Swiss teacher education institutes?* Eapril, 2016, Porto, Portugal
- Leithwood, K., & Patrician, P. (2015). Changing the educational culture of home to increase student success at school. *Societies*, 5(3), 664-685.
- Lindberg, N. (2018). Parental involvement in teacher education: What, why and how? *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 965-974.
- Makgopa, M., & Mokhele, M. (2013). Teachers' perceptions on parental involvement: A case study of two South African schools. *Journal of Educational and Social Research*, 3(3), 219-225.
- Mandarakas, M. (2014). Teachers and parent-school engagement: International perspectives on teachers' preparation for and views about working with parents. *Global Studies of Childhood*, 4(1), 21-27.
- Mannix-Lesh, D. S. (2013). *Teacher perspectives on parental involvement in an urban elementary school*. Unpublished doctoral dissertation. Walden University, Minneapolis, Minnesota.
- Mathwasa, J., & Okeke, C. I. O. (2016). Barriers educators face in involving fathers in the education of their children at the foundation phase. *Journal of Social Science*, 46(3), 229-240.
- Ministerial Council for Education, Employment, Training & Youth Affairs. (2008). *Melbourne declaration of educational goals for young Australians*. Retrieved from:
http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/national_declaration_on_the_educational_goals_for_young_australians.pdf
- Mncube, V. (2009). The perceptions of parents of their role in the democratic governance of schools in South Africa: Are they on board? *South African Journal of Education*, 29, 83-103.
- National Parent Teacher Association. (2009). PTA national standards for family-school partnerships: An implementation guide. Retrieved from:
<https://www.pta.org/home/run-your-pta/National-Standards-for-Family-School-Partnerships>

- Novak, J., Murray, M., Scheuermann, A., & Curran, E. (2009). Enhancing the preparation of special educators through service learning: Evidence from two preservice courses. *International Journal of Special Education*, 24(1), 32-44.
- OECD. (2011). What can parents do to help their children succeed in school? *PISA in Focus*, 11, 1-4.
- OECD. (2012). *Starting strong ill: A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris, France. OECD Publishing.
- Okeke, C. I. (2014). Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education*, 34(3), 1-9.
- Overstreet, S., Devine, J., Bevans, K., & Efreom, Y. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample. *Psychology in the Schools*, 42, 101-111.
- Ozturk, M. E. (2017). *Collaboration with families: Perceptions of special education preservice teachers and teacher preparation*. Unpublished doctoral dissertation. College of Education, University of South Florida.
- Park, S., Stone, S. I., & Holloway, S. D. (2017). School-based parental involvement as a predictor of achievement and school learning environment: An elementary school-level analysis. *Children and Youth Services Review*, 87, 195-206.
- Pavalache-Ilie, M., & Tirdia, F. A. (2015). Parental involvement and intrinsic motivation with primary school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 187, 607-612.
- Poza, L., Brooks, M. D., & Valdez, G. (2014). Entre familia: Immigrant parents' strategies for involvement in children's schooling. *School Community Journal*, 24(1), 119-148.
- Ratliffe, K. T., & Ponte, E. (2018). Parent perspectives on developing effective family-school partnerships in Hawaii. *School Community Journal*, 28(1), 217-247.
- Saltmarsh, S., & McPherson, A. (2019). Un/satisfactory encounters: Communication, conflict and parent-school engagement. *Critical Studies in Education*. DOI: 10.1080/17508487.2019.1630459

- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology, 41*(6), 860-871.
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 29*(2), 128-157.
- Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 18*(4), 228-237.
- Suet-Nicholson, A. (2019). *Increasing parental involvement of special education students: The individualize education plan team including parent participation and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. College of Education, University of St. Francis, Illinois.
- Sukhbaatar, B. (2018). Preservice teachers' views on working with diverse families in Mongolia. *School Community Journal, 28*(1), 295-318.
- Thijs, J., & Eilbracht, L. (2012). Teachers' perceptions of parent-teacher and student-teacher relational conflict: Examining the role of ethnic differences and "disruptive" behavior. *Psychology in the Schools, 49*(8), 794-808.
- Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., & de Bruine, E. (2018). Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching, 44*(3), 258-277.
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 38*(3), 183-197.
- Traynor, K. M. (2016). *The role of teacher educators in preparing teacher candidates to partner with families*. Unpublished doctoral dissertation. University of Hawaii at Manoa, Honolulu, Hawaii.
- Vincent, C. (2017). 'The children have only got one education and you have to make sure it's good one': Parenting and parent-school relations in a neoliberal age. *Gender and Education, 29*(5), 541-557.

- Waanders, C., Mendez, J. L., & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology, 45*(6), 619-636.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377-397.
- Willemse, T. M., Vloeberghs, L., de Bruine, E. J., & Van Eynde, S. (2016). Preparing teachers for family-school partnerships: A Dutch and Belgian perspective. *Teaching Education, 27*(2), 212-228.
- Willemse, T. M., de Bruine, E. J., Griswold, P., D'Haem, L. J., Vloeberghs, L., & Van Eynde, S. (2017). Teacher candidates' opinions and experiences as input for teacher education curriculum development. *Journal of Curriculum Studies, 49*(6), 782-801.
- Willis, L. D. (2018). Creating new spaces for pre-service teachers to engage with parents: An Australian coteaching and cogenerative dialoguing project. In Y. Guo (Ed.), *Home-school relations: International perspectives* (pp. 207-225). Singapore: Springer Singapore.
- Wong, S. W., & Hughes, J. N. (2006). Ethnicity and language contributions to dimensions of parent involvement. *School Psychology Review, 35*, 645-662.