

דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית הספר של ילדים והשפעתן על התלמיד המתבגר¹

סקירת ספרות עבור - היוזמה למחקר יישומי בחינוך

ד"ר יעל עפרים

אוגוסט 2014

¹ סקירה מדעית זו הוזמנה על ידי ועדת המומחים "בין בית ספר למשפחה: קשרי מורים-הורים בסביבה משתנה" מטעם היוזמה למחקר יישומי בחינוך, כדי שתשתמש חומר רקע לדיוני הוועדה. הדברים מתפרסמים על דעת המחברת ובניסוחה. בכל שימוש בסקירה או ציטוט ממנה, יש לאזכר את המקור כדלקמן: עפרים, יעל (2014). דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית הספר של ילדים והשפעתן על התלמיד המתבגר, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "בין בית ספר למשפחה: קשרי מורים-הורים בסביבה משתנה", היוזמה למחקר יישומי בחינוך. כל שימוש בסקירה ייעשה בכפוף לרישיון ייחוס שימוש לא מסחרי שיתוף זהה (CC-BY-NC-SA)

תקציר מנהלים

קשרים מיטביים בין הורים לבית הספר נתפסים כמפתח לקידום תלמידים והישגיהם. סקירת הספרות הנוכחית בוחנת הנחה זו על ידי הצגת מחקר עדכני על מידת ההשפעה של קשרי הורים עם בית הספר על התלמיד המתבגר, ועומדת על דרכי ההתקשרות היעילות ביותר לקידומו.

ממצאים:

- הספרות המחקרית הדנה בקשרי הורים-בית ספר עושה שימוש במגוון מושגים לתאר את:
א. המעורבים בתהליך – לעתים מדובר בהורים, לעתים בכלל המשפחה, ללא הבחנה מבדלת.
ב. סוג הקשר בין בית ספר להורים – המחקר מבחין בין 'שותפות' ל'מעורבות':
- מעורבות היא קשר המאופיין באימוץ פרספקטיבת בית הספר על ידי ההורים. לפי גישה זו, ההורה נתפס כתומך בלמידת הילד ובמטרות בית הספר.
- שותפות היא קשר שבו הילד ורווחתו עומדים במרכז, ושיתוף פעולה של ההורים ובית הספר נועד לקדם מטרה זו.
ג. סוג הפעולות המקדמות את הקשר – קיימת קשת עצומה של פעולות יזומות וספונטניות להידוק הקשר בין ההורים לבית הספר, בהן תכניות הממוקדות בלמידה, לצד הכשרות כלליות בתחום ההורות.
- המחקר בתחום שותפות הורים מעוגן בתפיסה אקולוגית של התפתחות. גישה זו מנתחת את התפתחות הילד דרך תת-המערכות 'בית' ו'בית ספר', ההשפעות ההדדיות של מרכיבי כל מערכת, השפעתן זו על זו ועל הילד וכן השפעת הילד עליהן. תאוריה אקולוגית מצביעה על קשרי הורים-בית ספר, במיוחד בקביעת מטרות ובקבלת אחריות משותפת, כעל תנאי הכרחי לקידום תלמידים (במיוחד תלמידים ממשפחות בסיכון).
- ניתוח המחקר והתכניות לקשרי הורים-בית ספר מגלה שמרבית המחקר מאמץ את גישת המעורבות למרות הדיבור על שותפות.
- אפיון סוגי המעורבות מציג שורה של טיפולוגיות. המודל הרווח לניתוח איכות המעורבות מחלק אותה לשש קטגוריות: הורות, תקשורת, התנדבות, למידה בבית, קבלת החלטות ושיתוף פעולה עם הקהילה.
- המחקר מראה שלמעורבות הורים יש השפעה חיובית על התנהגות תלמידים והישגיהם.
- ציר מרכזי שעל פיו נבחנת מעורבות הורים הוא מיקום המעורבות: מעורבות הורים בבית ספר לעומת מעורבות הורים המתבצעת בבית. נמצא שמעורבות בבית התלמיד היא בעלת ההשפעה הגדולה ביותר על הישגיו.

- מעורבות הורים בבית מוגדרת ונבחנת על פי שתי קטגוריות :
 - א. מעורבות התומכת בלמידת הילד
 - ב. מעורבות "מופשטת", הכרוכה בהתוויית ציפיות ושאיפות עבור הילד ובקשירת הלמידה הבית-ספרית עם עתידו

נמצא שלמעורבות מופשטת, במיוחד לחיברות אקדמית, יש ההשפעה הגדולה ביותר על הישגי תלמידים.
- המחקר מראה שלמעורבות הורים יש השפעה חיובית על הישגי כל התלמידים, ללא קשר למעמד הסוציו-אקונומי של ההורים. עם זאת, מידת המעורבות וסוגה מושפעים בכל זאת ממעמד סוציו-אקונומי. הורים ממעמד סוציו-אקונומי גבוה יותר מעורבים יותר בבית הספר, אך בכל הקשור למעורבות בבית, הממצאים מעורבים.
- המחקר מראה שהורים ממוצאים אתניים שונים מעורבים בחינוך הבית-ספרי של ילדיהם במידות דומות אך באופנים שונים. הורים ממוצאים אתניים שאינם דומיננטיים מעורבים פחות בבתי ספר. הספרות מצביעה על מידת השפעה שונה של סוגי מעורבות הורים על הישגי תלמידים ממוצאים אתניים שונים. כמו כן, קיימים מחקרים שהתבצעו בארצות הברית המעידים על כך שבמשפחות ממעמד בינוני ממוצא לבן יש קורלציה חזקה יותר בין מעורבות הורים ובין הישגי תלמידים.
- מעורבות הורים לובשת צורות שונות כשמדובר במוצאים אתניים שונים, והיא עשויה לכלול צורות שבאופן "מסורתי", גם בית הספר וגם המחקר אינו תופס כמעורבות. כאשר מפתחים מודל למעורבות הורים, חשוב ביותר להכיר את דרכי המעורבות של כל קהילה אתנית ולבחון את הקשרים בינה לבין הישגי תלמידים.
- **מחקרי הערכה מהימנים של תכניות למעורבות הורים ובפרט כאלה של בתי ספר על-יסודיים הם נדירים.** חוקרים חלוקים בשאלה מה ניתן להסיק מהעדויות האמפיריות הקיימות. על השאלה אם תכניות מעורבות מקדמות מעורבות הורים איכותית, התשובה היא כן, אולם העדות האמפירית אינה מהימנה דיה.
- מחקרים מצביעים על קשר בין הישגי תלמידים ובין תכניות לקידום מעורבות הורים המתמקדת בהענקת מקום ומבנה ללמידה בבית, במיוחד כשמדובר בתכניות שעיקרן מתן כלים לעזרה בלמידה בתחום תוכן מסוים. גם תכניות המתמקדות בבניית שותפות בין הורים לבין בית ספר התבררו כיעילות.
- תכניות למעורבות הורים אשר נמצאו יעילות במיוחד לשיפור התנהגות הדגישו דיאלוג על פני תכניות לימודים ותקשורת דו-כיוונית על פני התמקדות בביצועי תלמידים. תכניות הכשרה להורים אשר התמקדו בהתנהגויות ספציפיות וכן תכניות למעורבות הורים אשר הדגישו כלים לעזרה במקצוע לימוד, הוכחו אף הן כיעילות.

- המחקר מעלה כי בניית יחסים של כבוד ואמון הם תנאי הכרחי לשיפור מידתם ואיכותם של כלל סוגי המעורבות, במיוחד תקשורת הורים-בית ספר. פיתוח וטיפוח של מעורבות הורים מחייבים הכרה והתייחסות לרקע התרבותי של המשפחות ולצורכיהן. היחס להורים והאופן שבו בית הספר רואה אותם – כמשאב או כמכשול – עבר כחוט השני בכל המחקרים ונחשב לנתון מכריע באיכות הקשר.
- מן המחקר עולה שמורים מעריכים מעורבות משפחתית כל עוד זו תואמת את האידאל שלהם, כלומר, כאשר בני המשפחה משתפים פעולה עם המורים לפי דרכם וצורכיהם של המורים. כן התברר במחקר שמורים מכירים רק בקבוצה קטנה של התנהגויות כמקובלות ואינם מכירים במעורבות הורים השונה מהמקובל עליהם.
- המכשולים העולים מהמחקר בעניין מעורבות הורים הם: ההקשר שבו משפחות נתונות (בעיקר משאבים ומגבלות לוגיסטיות שיש למשפחה), שפה, חוסר הבנה של ציפיות, פרקטיקות ומדיניות בית-ספרית, העדר ידע בתוכני הלימוד, הדרך.
- הנה כמה מן העקרונות המנחים בשותפות: השיתוף צריך להיות פרו-אקטיבי ולא תגובתי, מחייב רגישות לנסיבות של כל התלמידים ומשפחותיהם. הוא חייב להכיר בתרומת ההורים לתהליך החינוכי ולהעריך אותה, ועליו להעצים הורים: יש ליצור סביבה שבה לכל הורה יש "קול".

המחקר מצביע על שלושה תנאים ליישום של שותפות יעילה של הורים: תכנון אסטרטגי המבנה תכניות למעורבות הורים כחלק מתכניות התפתחות בית-ספרית, תמיכה ממושכת הכוללת משאבים והכשרה, מעורבות קהילה בכל רובדי הניהול, מניתוח צרכים ועד בקרה והערכה. אלה, כאמור, צריכים להתממש בסביבה בטוחה של אמון והערכה הדדיים.

תוכן עניינים:

6	הקדמה
6	מבוא
6	מדיניות
8	מגבלות המחקר
10	גבולות הסקירה
11	הגדרות וטיפולוגיות של דפוסי מעורבות
11	הגדרות
13	טיפולוגיות של דרכי מעורבות
20	מה מלמד המחקר על קשרי הורים- בית ספר
20	השפעת מעורבות משפחה על הישגי תלמידים
20	סוגי מעורבות הורים והשפעתם על הישגי תלמידים
23	השפעות מעמד סוציו אקונומי, מוצא אתני ומגדר על קשרי הורים- בית ספר
23	השפעת מעמד סוציואקונומי (מידה וסוג מעורבות)
24	השפעת מוצא אתני על הקשר בין מעורבות הורים להישגי תלמידים (מידה וסוג המעורבות)
26	השפעות מעורבות הורים על הישגי תלמידים בהתאם למגדר
26	נתיבי ההשפעה של מעורבות הורים על התלמיד המתבגר
27	המודל האקולוגי
30	מודל ההשפעה של מעורבות הורים
32	נתיב ההשפעה של מעורבות הורים
34	קידום קשרי הורים - בית ספר
37	מה מלמד המחקר על תכניות לקידום איכות מעורבות הורית
40	דרכי התקשרות אפקטיביות- מה ניתן להסיק מהמחקר אודות מעורבות הורים?
40	תקשורת הורים- בית ספר
41	מעורבות בבית
42	יחסים: אמון וחווית הסברת פנים
45	הקשר: התאמה בין תכנית המעורבות לאוכלוסיית בית הספר
45	עקרונות לפיתוח שותפויות אפקטיביות
57	נספח: קשרי בית ספר קהילה
48	מקורות

הקדמה

קשרים מיטביים בין הורים לבית הספר נתפסים כמפתח לקידום תלמידים והישגיהם. מטרתה של סקירת ספרות זו לבחון הנחה זו על ידי הצגת מחקר עדכני על מידת ההשפעה של קשרי הורים ובית הספר על התלמיד המתבגר ולעמוד על דרכי ההתקשרות היעילים ביותר לקידומו.²

הסקירה בנויה כדלקמן:

- א. מבוא הכולל את הקשר-המדיניות ומגבלות-המחקר
- ב. הגדרת קשרי הורים-בית ספר וטיפולוגיות של דפוסי מעורבות
- ג. ממצאי המחקר על מידת ההשפעה של מעורבות הורים על תלמידים תוך התייחסות למעמד סוציו אקונומי, אתניות ומגדר
- ד. מסגרות תיאורטיות המסבירות את נתיבי ההשפעה: כיצד מעורבות הורים משפיעה על תלמידים ומתן המוטיבציות למעורבות הורים. על בסיס אלו יוצגו הסברים לשונות במידת מעורבות ההורים
- ה. על רקע הסברים אלו יוצגו גישות מרכזיות לקידום מעורבות הורים (תכניות למעורבות) ותוצאות מחקרי הערכה לגבי מידת יעילותם
- ו. לסיכום תוצגנה מסקנות הנגזרות מהמחקר אודות הסוגיה כיצד ניתן לטייב מעורבות הורים.

מבוא

מדיניות

מעורבות הורית כתשומה משפחתית חינוכית נתפסת כמשאב להצלחת תלמידים ולהצלחה בית ספרית על ידי המדיניות החינוכית והספרות המחקרית (Alexander & Hernandez, 2013, Baquedano, Lopez, Wilder, 2014, Epstein 1996, 1997). את ראשית ההתעניינות במעורבות הורים ניתן לייחס לדו"ח קולמן (Coleman Report, 1966) אשר הדגיש את החשיבות של רקע משפחתי (משאבים חינוכיים וכלכליים בבית) בניתוח שונות בהישגי תלמידים ממוצא שונה. הדו"ח אף הצביע על חוסר יעילותם של בתי ספר ב-"שחרור" תלמידים מהשפעות הבית וקידום הישגיהם (Coleman 1966 p.74) בתוך (Eulina & de Carvalho, 2001). בעקבות הדו"ח חל שינוי עמוק במדיניות החינוכית בארה"ב שעד אותה עת התמקדה בבתי ספר (רפורמות פדגוגיות, קוריקולריות, מבניות, הסמכה והתפתחות מקצועית) ובעקבותיו הושפע גם תחום רווחת הילד תוך מיקוד כללי במשפחה.

בפרט החלה השקעה כספית בתכניות התערבות לקידום כישורים הוריים ובמחקר בתחום קשרי הורים- בית ספר בנושאים שנתפסו כמקדמים הצלחה בית ספרית אצל קבוצות מוחלשות. במישור

² בעוד שקיים מחקר על מעורבות הורים בבית בישראל (Kaplan-Toren 2012, Levin et al, 1997, Seginer, 1986) מרבית המחקר על מעורבות הורים בישראל מתמקד במעורבות הורים בבית ספר (Fisher & Friedman 2009, Rosenblatt & Peled 2003).

המדיניות החברתית- חינוכית בארצות הברית בשנות ה-70, זכו תכניות לשותפות הורים לתמיכה כספית רחבה כחלק מחקיקה בתחום החינוך; ומאותה עת כרכו קובעי מדיניות ממדים של מעורבות הורים במסגרת יוזמות ורפורמות חינוכיות (Wilder 2014)³. עדות להתפתחות ומיסוד המחקר בתחום ניתן לראות עם הקמת מחלקה באגודה האמריקאית לחינוך (AERA) בשם 'משפחות כמחנכים' (Families as educators). את הקשר בין המחקר למדיניות ניתן לראות עם "אימוץ" המודל המחקרי של אפשטיין (Bauch, 1994) לניתוח מעורבות הורים בבית הספר. בעוד שהמחקר עד אותה עת תיאר פעולות הנעשות על ידי רשויות ובתי ספר וטיפולוגיות של אותן פעולות, מצביע המודל של אפשטיין על מה ניתן וראוי לעשות על מנת לקדם קשרי הורים- בית ספר (Epstein, 1993, 1987).

במישור המחקרי נתקבעה ההנחה כי רצף (שפה, מידע, מטרות, ערכים) בין הבית לבית ספר הכרחי להצלחת תלמידים ובמישור המדיניות התפיסה שהשגת רצף זה על ידי השפעה בעיקר על הבית יוביל לשיפור הישגים של תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות (ומכאן יקדם שוויון הזדמנויות) (Eulina, & de Carvalho, 2001)⁴. בעוד שסקירה זו מתמקדת במחקר שנעשה במסגרת הנחות עבודה אלו, חשוב לעמוד על מספר נקודות המתייחסות למסגרת עצמה.

ראשית חשוב להבחין שבעוד שבעבר קשרי הורים- בית ספר הוגדרו מקומית על ידי מדיניות בית ספרית והיו נתונים לשיקוליו, הרי שבעשורים האחרונים חל מעבר למדיניות ממשלתית (ארה"ב, אנגליה) התומכת בקשרי הורים- בית ספר באמצעות חקיקה, מימון וסטנדרטים⁵. תיאורית הפעולה של מדיניות זו מניחה שלימוד בבית הספר בשילוב עבודה המכוונת לקידום הישגי תלמידים הנעשית בבית מניבה הישגי תלמידים ומכאן שנדרשת השקעה בשני התחומים. לתיאורית פעולה זו מספר משמעויות שחשוב להאיר:

³ על חשיבותה של מעורבות הורים כחלק ממדיניות ניתן ללמוד מ No child left behind Act (Title I , Part A) במסגרתו בתי ספר התבקשו (ותוקצבו) לעודד השתתפות של הורים בפעילויות בית ספריות ובתקשורת עם הורים על הישגי ילדיהם.

⁴ בקוודנו, אלכסנדר ו-הרננדז (Baquedano-Lopez, Alexander & Hernandez, 2013) טוענים שניתוח היסטורי של מדיניות החינוך בארה"ב מעלה שמדיניות זו הושתתה על תיאורית החסך של קבוצות "שוונות" (ילדים אמריקאים, אפרו אמריקאים, מהגרים) ושלאורך השנים נעשה ניסיון על ידי רפורמות שונות להעביר את חינוך הילדים של קבוצות אילו מרשות הבית לרשות המדינה. התפיסה אשר הובילה את מדיניות החינוך היא שחוסר השוויון מקורו במשפחה ושיש לחברת את הילדים לאור ערכי החברה האמריקאית (לבנה ממעמד בינוני). מיקוד במעורבות הורים הינה עוד חוליה בתפיסה זו טוענים המחברים היות וההורים תחת גישה זו משמשים ככלים לקידום ערכי בית הספר ומטרות המערכת.

⁵ סטנדרטים למעורבות הורים ניתן למצוא Ofsted National Standards for Parent/Family Involvement Programs (www.standards.dfes.gov.uk/parentalinvolvement/)
<http://www.doe.in.gov/sites/default/files/outreach/national-standards-parent.pdf>

National alliance for secondary education and transition standards
 ובארץ תפיסת תפקידו מנהל בית ספר במדינת ישראל: דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך, מכון אבני ראשה (2008) ותרגומו לתוצאות מצופות ממנהלי בתי ספר בראשית דרכם סעיף 5 קשרי גומלין עם הקהילה קשרי גומלין עם הורים.

- i. תפיסה זו מעבירה את המוקד של שיפור חינוכי מהכיתה ומבית הספר לזירת הבית.⁶
- ii. תיאוריית פעולה זו מחייבת 'חינוך מחדש' של הורים כתנאי לחינוך הילדים וכך מגבירה את היקף התחולה והאחריות של בתי הספר הן בחינת הקצאת משאבים ברמה הלאומית והן ברמה הבית ספרית (זמן והתמחות של מורים).
- iii. עמדה זו מחייבת את ההורים לספק את התנאים והצרכים של ילדיהם להתפתחות אקדמית מעבר להתפתחות רגשית ערכית וחברתית. יתר על כן, היא מכפיפה את הבית לצרכים של בית הספר (קוריקולום, ערכים, תרבות) (Baquedano-Lopez, Alexander & Hernandez, 2013).
- iv. הנחת העבודה הפרדוקסלית של תפיסה זו היא שבתי ספר אמורים בה בעת להסתמך על משפחות אך גם לשנות אותן, וכי משפחות אמורות בו זמנית להשפיע ולהיות מעורבות אף שהן חסרות את הידע לכך.
- v. מסקנה הנגזרת מתובנות אלו היא שרעיון השותפות בין הורים לבית ספר לרוב אינו מתקיים בפועל היות ומוקד הכוח הוא בית הספר ומטרותיו. הונוג ועמיתים (Honig et al, 2001) מצביעים לדוגמא על כך שרבות מפעילויות המעורבות מטרותן "לתקן תלמידים" על מנת שמורים יוכלו ללמד טוב יותר בשיטות המוכרות להם וזאת תחת לפתח חשיבה מחדשת על הוראה ולמידה⁷. אחת מהמשמעויות המרחיקות לכת של עמדה זו היא שהורים נהפכים למעין "עוזרי הוראה" של המורים (Baquedano-Lopez, Alexander & Hernandez, 2013,) (SEDL 2001).

בנוסף לבעיה עקרונית זו סקירת המחקר בנושא מעלה קושי מתודולוגי הן בבדיקת ההשפעות של קשרי הורים- בית ספר על הישגי תלמידים (אקדמיים והתנהגותיים) והן בהערכת פעולות ותכניות לטיוב קשרים אלו. מגבלות מתודולוגיות של הספרות המחקרית מפורטות להלן.

מגבלות המחקר

בחינת הספרות המחקרית בתחום ובפרט מחקרים המציגים מטא-אנאליזות בנושא קשרי הורים- בית ספר מלמדת על קשת רחבה של בעיות מתודולוגיות המטילות צל על תקפות ממצאי המחקר והיכולת להסיק מסקנות חד משמעיות בתחום. היל וטייסון (Hill & Tyson, 2009) טוענים שקיימת הטרוגניות עצומה במדדים בהם משתמשים לבחון מעורבות הורים והישגים וכי לא קיים מדד סטנדרטי לארגון וסינתזה של המחקר. ההסבר לחוסר העקביות בתוצאות המחקרים (SEDL 2001, Epstein & Sanders 2000, Catsambis, S. & Garland 1997) טמון בהעדר שפה מחקרית משותפת, קרי,

⁶ מטינגלי ושותפים (Mattingly et al (1994) מצביעים על כך שמרבית תכניות ההתערבות ממוקדות בשינוי ההתנהגות של הורים בעיקר בתחום ה"הורות" ותמיכה בלימוד ביתי. מסקנה זו עולה גם מניתוח מסגרות המחקר והפעולה אשר ברובן מניחות מודל של מעורבות לעומת שותפות. ראה פרק ג'.
⁷ להבחנה בין מעורבות הורים המעמידה את צרכי בית הספר במרכז לבין שותפות הורים בית ספר ראה פרק הגדרות.

מדידת דברים שונים תחת אותו שם ומדידת אותו הדבר בעזרת אינדיקטורים שונים. לדוגמא מחד גיסא, מגדירים חוקרים שונים מעורבות הורים באופנים שונים: "הורות טובה" בבית, השתתפות בפעילויות בית ספריות, ובאופן שאינו מבחין בין סדירויות (regularities) בית ספריות ויוזמות המקדמות שותפות לבין התערבויות ותכניות פרטיקולריות שעניינן הכשרת הורים.⁸ מאידך גיסא, בהינתן אותה הגדרה האינדקטורים עצמם לא פעם שונים. לדוגמא מעורבות הורים בבית נמדדת לעיתים על ידי ציפיות ושאיפות, לעיתים על ידי פעולות פיקוח ובקרה של הורים על ילדיהם (שיעורי בית, צפייה בטלוויזיה) ולרוב על ידי שילובים של אינדקטורים שרק בחלקם חופפים. קושי נוסף הוא השוונות במתודולוגיות איסוף המידע. מחקרים רבים נסמכים על דיווח אישי ומקורות הדיווח משתנים. מעורבות הורים נמדדת דרך תפיסות שונות; דיווחי הורים, נקודת המבט של התלמידים, תיאור מורים או לאור תצפיות חוקרים. באופן דומה, סוגיית התוכן הנמדד תחת 'הישגי תלמידים' משתנה בין המחקרים: לעיתים מדובר בהישגי תלמידים במבחנים ארציים (כגון בגרות, מיצ"ב וכו'). לעיתים מדובר בציוני תעודות, נוכחות בבית ספר, נשירה או תיאורי התנהגות. קושי נוסף שחשוב לציין הוא שהמחקר המוקדם בתחום בוחן קשרי הורים- בית ספר באופן שניתן לכנותו "גס", קרי המחקר לא מבחין (הן מבחינת עוצמת ההשפעה והן מבחינת אפיון המעורבות) בין מעורבות הורים בבית ספר יסודי לעל יסודי או מתייחס למעמד סוציו- אקונומי או רקע תרבותי.

מחקר ההערכה אודות תכניות לקידום מעורבות הורים סובל בנוסף לנקודות התורפה שהוזכרו גם מהעדר קבוצות השוואה, העדר התייחסות לאפיוני הקבוצה הנחקרת (אתניות, מעמד סוציו-אקונומי) ומתמקד ברובו בפרמטרים של שביעות רצון והשתתפות בתכניות. מטא- אנליזות וסקירות של מחקרי הערכה מצביעים על תוצאות מעורבות בנושא תקפות תוצאות מחקרי ההערכה. חלקם קובעים שמחקרי ההערכה בלתי מהימנים ושאינן בידם לספק עדות אמפירית לאפקטיביות של תכניות לקידום מעורבות (Desforges & Abouchaar 2002, Mattingly et al 2002, White, Taylor, & Moss 1992) בעוד שאחרים מצביעים על קשר בין תכניות לקידום מעורבות ושיפור בהישגים (Jeynes, 2012)

נקודה אחרונה שחשוב להדגיש, מרבית המחקר מצביע על התאמה בין מעורבות הורים להישגי תלמידים אך אינו מורה על קשר סיבתי. על מנת להתגבר על מהמורה זו נעשים מחקרי אורך אך אלו אינם רבים.

לסיכום, למרות הסתייגויות אלו ניתן להסיק מהמחקר הקיים כי קיים קשר חיובי בין מעורבות (שותפות) הורים להישגי תלמידים בתחומים שונים ומתגבשת הסכמה רחבה בין חוקרים כי קיימת השפעה של מעורבות הורים על הישגי תלמידים. סקירת מחקר ההערכה אודות מידת השפעתן של תכניות אלו מעלה תוצאות מעורבות.

⁸ סדירויות בית ספריות הן "תופעות" החוזרות על עצמן באופן קבוע בבית הספר, ישיבות צוות, הפסקות, זמני שיעור וכו'.

גבולות הסקירה

הסקירה הנוכחית מבוססת ברובה על מטא-אנליזות וסקירות ספרות של מחקרים בתחום קשרי הורים בית ספר ובמידת הנדרש על מחקרים המדגימים ממצאים מתוך המטא אנליזות. נעשה חיפוש של חיתוך מילות המפתח הבאות: מטא-אנליזה (Meta- Analysis), סקירה (Review) עם מעורבות הורים, שיתוף הורים/משפחה בית ספר, השפעות מעורבות הורים, תכניות למעורבות הורים וגיל ההתבגרות

(Parent involvement/engagement, school family partnerships, effects of parent/family partnership, parent involvement programs and adolescents) רשימות הביבליוגרפיה של המטא-אנליזות והסקירות אשר נמצאו רלוונטיות היו את הבסיס לבחירת מחקרים נוספים. נבחרו מחקרים משלשה סוגים א. מחקרים שעברו שיפוט עמיתים אקדמי, ב. דו"חות של גופים ממשלתיים, ג. סקירות שבוצעו על ידי מכונים העוסקים במעורבות הורים. מנועי החיפוש בהם נעשה שימוש: ERIC, Sage Journals, Proquest, Google Scholar, Ebsco-Academic research complete

מבחינה תכנית הספרות המחקרית עליה מתבססת הסקירה הרי שזו נתחמה על ידי שלשה פרמטרים:

- i. **אוכלוסיית המחקר:** סקירה זו מתייחסת לקשרי הורים- בית ספר עבור תלמידים בגיל ההתבגרות (מוגדר 13-18 שנים, חטיבת ביניים ותיכון)⁹.
- ii. **תחומי ההשפעה:** בעוד שלמעורבות הורים עשויה להיות השפעה חיובית על מספר גורמים שונים: הקהילה הרחבה, ההורים המעורבים, בית הספר בכלל, ועוד, הרי שסקירה זו מתמקדת בהשפעה מעורבות הורים על תלמידים בלבד (SEDL).
- iii. **הסקירה מתמקדת בקשרי הורים- בית ספר ואינה עוסקת ביחסי בית ספר קהילה.**

⁹ מיקוד בקבוצת גיל זו והבחנתה מאוכלוסיית בית הספר היסודי מוצדקת משני טעמים: א. האוכלוסיות מובחנות באופן מהותי מבחינה קוגניטיבית ורגשית. ההתפתחות הקוגניטיבית של בני נוער יכולתם המתפתחת לצפות תוצאות של מעשים, לקשור אותם להחלטות וללמוד מהם לעתיד תורמים לחווית מסוגלות עצמית. כמו כן ההתפתחות ביכולת להמשיג את העצמי בפרט במונחים של אוטונומיה בשילוב עם חווית מסוגלות מאפשרים לבני נוער להיות אקטיביים יותר בתהליך החינוך שלהם. לקיחת אחריות על למידתם ובמקביל לה המעבר ליחסים דו כיוונים ופחות היררכיים עם ההורים מובילים למצב בו מידת ההשפעה הישירה שיש להורים על בני נוער קטנה (Hill & Tyson 2009). מכאן גם היחסים המתבקשים עם בית הספר משתנים. כמו כן מורה המחקר כי בגיל ההתבגרות קיים חוסר רצון מצד בני נוער למעורבות הורים בתוך בית הספר ובני נוער תופסים מעורבות כרצויה במישור הפרטי (בבית) אך לא במרחב הציבורי (בית ספר) (Stevenson & Baker 1987), זאת להבדיל מגילאי בית ספר הבדלים במבנה הבית ספרי בין בתי ספר יסודיים לעל יסודיים. המבנה החינוכי-בירוקרטי של חטיבות ביניים וחטיבות עליונות שונה באופן מהותי מזה של בתי ספר יסודי. בפרט מספר המורים המלמדים כל תלמיד רב ומספר התלמידים שמלמד כל מורה גדול באופן המקשה על יצירת קשרים בין הורים למורים. כמו כן מספר המקצועות הנלמדים גדל באופן משמעותי וכך דרגת ההתמקצעות, מה שמקשה על "עזרה" לימודית בבית. בהתאם לכך יחסי תלמידים מורים יחסי הורים מורים לובשים צורה שונה בגיל בית הספר היסודי ובגיל בעל יסודי.

הגדרות

בעוד שכותרת הסקירה הינה "דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית ספר והשפעתן על התלמיד המתבגר" הספרות המחקרית בתחום משתמשת בקשת מושגים רחבה ולא אחידה להגדרת התופעה.

הגדרה רחבה (אולי הרחבה ביותר) מוצעת על ידי אפשטיין (Epstein, 2001) והיא "השתתפות הורים בתהליך החינוכי וחווית ילדיהם". היל וטייסון (Hill & Tyson, 2009) לעומת זאת מגדירים מעורבות הורים באופן הבא: "אינטראקציות של הורים עם בתי ספר ועם ילדיהם במטרה לקדם הצלחה אקדמית" (עמ' 2, תרגום המחברת)¹⁰ הגדרות אלו ואחרות- למרות הקרבה במשמעותן- מקפלות לא מעט הבחנות הבאות לידי ביטוי בספרות המחקרית.

ראשית חשוב לעמוד על כך שהספרות המחקרית משתמשת במושגים "הורים" ו-"משפחה" קרי כל חבר משפחה - אחים, סבים וסבתות, דודים דודות, וגם שותפי משפחה שאינם בעלי קרבת דם – חברים, שכנים המהווים דמות טיפולית עבור הילד מתחלף וללא הבחנה (Henderson & Mapp, 2002). הסקירה נאמנה לשימוש שנעשה במאמרים המצוטטים (הורים/משפחה) - כל איזכור לגופו.

מושג נוסף המוגדר באופנים שונים הוא המושג "קשר". שלשה מושגים רווחים בספרות: **קשרי הורים/משפחה- בית ספר** (parent school connections), **שותפות הורים/משפחה- בית ספר** (home school partnerships) ו-**מעורבות הורים** (parent involvement). בעוד שהראשון עשוי לכלול גם שותפות וגם מעורבות כל אחד ממושגים אלו מציין גישה שונה במהותה¹¹. מעורבות הורים/משפחה מוגדרת כהשתתפות של "מטפל" (caregiver) משמעותי בפעילויות המקדמות את התהליך החינוכי של הילד על מנת לעודד ולאפשר את השגשוג האקדמי והחברתי של הילד (Fishel & Ramirez, 2005) במסגרת גישה זו מטרת המעורבות ובהתאם לכך אופני הפעולה שהיא מקדמת מכוונים ליצירת התאמה בין הערכים, המבנים והפרקטיקות של בית ספר לאלו של הבית. המוקד הוא הפעולות והתנהגויות שעל ההורים ליישם על מנת לתמוך אקדמית בילדיהם (Sheridan et al., 2012). גישת המעורבות מעמידה את בית הספר במרכז (school centered) וחוקרת קשרי בית ספר- משפחה/הורים דרך פרספקטיבת בית הספר. דהיינו, תפקיד ההורים כתומכים בלמידת ילדיהם (SEDL issue 1). גישת השותפות בין בית ספר להורים/משפחה, לעומת זאת, מעמידה את הילד השלם במרכז ושואלת כיצד על משפחות ואנשי מקצוע לשתף פעולה וסביב אילו נושאים עליהם להיות מתואמים על מנת להגדיל את אפשרויות ההצלחה של ילדים ובני נוער במישור החברתי, רגשי, התנהגותי והאקדמי (Albright & Weissberg, 2010; Downer & Myers, 2010).

¹⁰ Parents interactions with schools and with their children to promote academic success

¹¹ הספרות המחקרית בתחום לרוב אינה עומדת על ההבדל. יתרה מזאת בשל ה"תקינות הפוליטית" והזדהות עם ההנחה שנדרש שיתוף פעולה בין הורים לבית ספר קיים שימוש רחב במונח שותפות גם כאשר מדובר במעורבות. קושי זה מתווסף למורכבות המתודולוגית שהובהרה בתת הפרק 'מגבלות המחקר'.

ג'ורדון ועמיתיו (Jordon, Averett, Elder, Orozco & Rudo, 2000) מגדירים שיתוף כהסדר בו צדדים מייסדים מטרות משותפות וסדרי עדיפויות כמו אחריות משותפת להצלחה. גישה זו המציבה את הילד השלם במרכז תואמת יותר את הפרספקטיבה של הורים על חינוך ילדיהם. ההבחנה, אם כן, היא בין גישה אשר נותנת עדיפות לנקודת המבט הבית ספרית במסגרת ההורים הם לעור בית הספר והמיקוד הוא בפעולות שעל ההורים לנקוט על מנת לשפר את הישגי ילדיהם לבין גישה של שותפות השמה את הילד השלם במרכז ומדגישה את היחסים בין הורים וצוות בית הספר אשר מציעה שיפור דרך פיתוח תמיכה הדדית (של שתי המערכות ביתית ובית ספרית) ¹². חשוב לציין שלמרות הרטוריקה המדברת על שותפות כשמונים אחוז מהמחקרים מניחים מסגרת תיאורטית של מעורבות ורק כעשרים אחוזים מניחים מסגרת קונסטואלית של שותפויות (Sheridan et al, 2012) ¹³. יתר על כן, בעוד שמרבית החוקרים מצהירים על גישת השותפות כמסגרת התיאורטית המעגנת את מחקרם, בפועל הם מאמצים את גישת המעורבות ^{14 15}.

הבחנה שלישית מתייחסת למעורבות וולונטרית שהיא מעורבות ספונטנית הננקטת על ידי הורים ללא פעולות יזומות של בית ספר לתכניות מעורבות; דהיינו יוזמות בחסות בית הספר המתוכננות לעודד או לחייב שיתוף הורים בחינוך ילדיהם (Jeynes, 2012). תכניות למעורבות ניתן לחלק כדלקמן:

- א. תכניות/פעילויות אשר מתמקדות בחיבור המידי בין בית ספר למשפחה ובמרכזן שיפור הסדירויות והפעילויות הבית ספריות השוטפות בתחום מעורבות הורים
- ב. תכניות לימודיות למשפחה המעמידות במרכזן למידה וכלים לתמיכה בחינוך הילדים
- ג. תכניות הכשרה להורות המתייחסות לצדדים פסיכולוגים של הורות ובריאות נפש כמו גם כישורים לבניית יחסים (Desforjes & Abouchaar 2002).

בעוד שכולן נופלות תחת ההגדרה הרחבה של "יוזמות בחסות בית הספר המתוכננות לחייב או לעודד השתתפות הורית בחינוך ילדיהם" (Jeynes, 2006) חשוב לעמוד על כך שהן מציגות אופני פעולה שונים לקידום מעורבות. תכניות הנופלות בקטגוריות ב' וג' הן תכניות עם מקור מימון חיצוני, אשר לרוב אינן יזומות ומתוכננות על ידי צוות בית הספר אלא מהוות יוזמה של מחוז/ממשלה (המממנים את

¹² במאמר ביקורתי אודות מעורבות הורים באוכלוסיות מוחלשות על רקע, כלכלי, אתני או של הגירה בקדנו-לופז, אלקסנדר ו-הרננדז (Baquedano-Lopez, Alexander & Hernandez, 2013) מראות כיצד גם גישות של שותפות עשויות לצמצם את תרומתם הייחודית של הורים ומקומם בחינוך הילדים זאת כאשר יחסי הכוח בין הורים לבית ספר ופערי הכוח אינם נלקחים בחשבון. תחת שותפות הן מציעות גישות שמטרתן העצמת הורים ויצירת איזון ביחסי הכוח בין הורים לבית ספר.

¹³ נקודה זו מחזקת את הטענה אשר הוצגה בתחום המדיניות על חוסר איזון ביחס בין בית ספר והורים. נמצא שכ-90 אחוזים מהתכניות עוסקות בהורים ורק כ-10 אחוזים בבית ספר (sedl 2002). ממצאים אלו גם תואמים את הטענה בתת פרק 'מדיניות' לפיה הבית מהווה כלי לשיפור הישגי בית ספר ולצמצום פערי הישגים (achievement gap). ההורים בהקשר זה הינם כפי שהוניג טוען (Honig et al 2001) כלי עזר להפיכת הילדים ל-"ברי הוראה".
¹⁴ דוגמא מובהקת ניתן למצוא במחקרה של אפשטין אשר מצהיר באופן חד משמעי על גישת שותפות (Epstein and Sanders 2000) ניתוח מודל המעורבות אותו היא טבעה מצביע על גישת מעורבות (Baquedano-Lopez, Alexander & Hernandez, 2013). לפירוט ראה פרק זה – מודלים. ופרק ה'.

¹⁵ בקוודנו – לופז, אלקסנדר ו-הרננדז (Baquedano-Lopez, Alexander & Hernandez, 2013) מזהירים שגם במסגרת הפרדיגמה של שותפות, אי שוויון בכוח בין ההורה לבית ספר עשויה להוליד שותפות אשר כופה התרבות הבית ספרית על ההורה.

התכניות) או מהוות שיתוף פעולה עם מוסד אקדמי. כמו כן אלו תכניות המתאפיינות בכך שהן נערכות בפרק זמן תחום ואשר לרוב לובשות צורה של קורסים /סדנאות עבור הורים (או הורים וילדים/הורים ומורים) ב"תחומי דעת" או כישורים אשר נתפסים כבעלי פוטנציאל לקדם תלמידים (לדוגמה, כישורי הורות או כיצד לעבוד עם ילדים על שיעורי בית בנושא ספציפי). את התכניות מהסוג הראשון ניתן לאפיין כתכניות עבודה בית ספריות המתייחסות לנושאים שוטפים כגון תקשורת עם הורים¹⁶.

טיפולוגיות של דרכי מעורבות

בראשיתו, מנה המחקר בנושא קשרי הורים- בית ספר דרכי התקשרות שונות (ללא הבחנה בין בתי ספר יסודיים לעל יסודיים) וגזר מתוך דרכי ההתקשרות בשטח טיפולוגיות לאפיון. בהקשר זה ניתן למצוא את המודלים הבאים:

i. *הגישה המערכתית*: מעגלי השפעה (Gordon 1970). גורדון מחלק את סוגי המעורבות בהתאם לגורם אשר מושפע מהמעורבות. הוא מזהה שלש קבוצות:

- הורים (parent impact model)- הפעילויות המשפיעות על הורים מתוכננות להשפיע על התפקידים, היחסים, והשקעה של הזמן בין חברי המשפחה. לרוב נעדר מפעילויות אלו ממד של חינוך הורים.
- בית ספר (school impact model)- במסגרתו הפעילויות מכוונות לשיפור תגובת בית הספר למשפחה. דוגמאות לכך הם ועדי הורים/כיתה ופעילויות משותפות למורים ולהורים.
- קהילה (community impact model) במסגרתה התמקד בפעילויות שעשויות לשנות את האנשים ואת המוסדות הקהילתיים.

ii. *תפקידים*: במחקר נמצאות מספר טיפולוגיות למעורבות הורים המושתתות על התפקידים שהורים ממלאים במפגש עם בית ספר (Gordon & Breivogel, 1976):

- מלמד את הילד: לדוגמא עובד איתו על לוח הכפל, מתרגל קריאה, מכין שיעורי בית
- מקבל החלטות: לדוגמא שותף בקבלת החלטות בית ספריות דרך ועדות בית ספריות ואגודות הורים מורים (parent teacher associations)
- מתנדב בכיתה/בית ספר
- כעין מורה (Para professional) עוזר הוראה (או תפקיד חינוכי אחר) בתשלום בבית הספר
- מחנך מבוגר (בעל עמדות, ערכים ואינטרסים בחינוך הילד)
- מבוגר לומד: לדוגמא השתתפות בסדנאות על התפתחות ילדים, קורסים בהורות

¹⁶ "Jeynes (2007) Parental involvement programs – are school sponsored initiatives that are designed to require or encourage parental participation in their children's education"

ברגר (Berger 1991) מרחיב את אבחנתו של גורדון אך מפרט את תפקידי ההורה מנקודת הראות של בית ספר ("שימושי" ההורה):

- הורים כקהל (בפעילויות בית ספריות), הצגות, פעילויות במהלך השנה (חגים, טכסים)
- הורים כמשאב בתשלום (הורים בתפקידים שונים בבית ספר כגון עוזרי הוראה, גייסי כספים)
- הורים כמתנדבים זמניים לפעילויות חד פעמיות של בית ספר
- הורים כמשאב התנדבותי לדוגמא הפעלת חנות יד שנייה, שמירה, העברת חוגים
- הורים כקובעי מדיניות (כמפורט לעיל)
- הורים כמורים לילדיהם (כמפורט לעיל)

iii. *מידת המומחיות וההשקעה הנדרשת על ידי מורים*: פרספקטיבה נוספת לאורה אופיינה מעורבות הורים היא "רמת הקושי" עבור מורים לקיים אותה (Bauch, 1993). נמצאו הרמות הבאות (רמת הקושי גוברת מסעיף לסעיף):

- (1) מעורבות שאינה קוראת תיגר על מומחיות המורה או החלטות בית ספר, לדוגמא: התנדבות בבית הספר, בקרה על שיעורים.
- (2) תקשורת בין מורים להורים על התקדמות בלימודים של ילדים, התנהגות, חינוך.
- (3) קבלת החלטות וייעוץ בענייני מדיניות והוראה ביקורת בונה על הוראה, על דרכי העבודה של המורה עם הילד, על החלטות של בית הספר עבור הילד הספציפי (לדוגמא הקבצה/הסללה) ומדיניות לדוגמא תשלומים/ענישה מגמות לימוד¹⁷.

מחקרם של אפשטיין וצוותה (Epstein, 1987; 1992) מאוניברסיטת ג'ון הופקינס היווה נקודת מפנה בתחום. ממחקר תיאורי אודות דרכי מעורבות (ועמדות הורים ומורים) למחקר בשאלה כיצד ניתן לעודד מעורבות הורים בבית ספר ומה ראוי שיעשה. בהתאם לכך בעוד שתפקידי ההורים נשארים דומים לאלו שהובחנו הטיפולוגיה מתארת את האופן בו בית הספר צריך לפעול על מנת לקדם מעורבות הורים (בתפקידיהם השונים). הטיפולוגיה אותה מציעה אפשטיין מהווה מסגרת מארגנת למחקרים רבים בבואם לבחון את מידת ואיכות מעורבות ההורים בבית ספרם^{18 19}.

¹⁷ מחקר זה העלה שמרבית ההורים היו רוצים יותר מעורבות בייעוץ וקביעת מדיניות.
¹⁸ טיפולוגיה זו גם מהווה את הבסיס לאחת מתכנית ההתערבות הגדולות בארה"ב "national networks for partnership schools (לתיאור תכנית המעורבות ראה פרק ו'). תכנית זו הממומנת על ידי המדינה מסמלת באופן המובהק ביותר את החיבור בין מדיניות למחקר.
¹⁹ בעוד שאפשטיין קובעת כי טיפולוגיה זו מעוגנת בתוך מודל אקולוגי התפתחותי של שיתוף הורים- בית ספר, בחינת המודל מציפה את העובדה שהוא "school centric". קרי, מעמיד את בית ספר ומטרותיו במרכז.

1. הורות (parenting)

- א. המטרה : פיתוח (חיזוק) אמון וכבוד הדדי ואחריות משותפת להתפתחות ולמידת הילד
- ב. אפיון : קיום פעילויות אשר עוזרות למשפחה להבין את התפתחות הילד, לפתח כישורים להורות התואמים את גילו ויצירת תנאים בבית לתמיכה בלמידה הילד. קיום פעילויות אשר עוזרות לבתי ספר לקבל מידע מהמשפחה לקדם הבנה של הרקע המשפחתי סוציאקונומי ותרבותי והמטרות של הילד.
- ג. פעילויות : סדנאות להורים, העברת מידע מתומצת ובהיר בנושאי הורות, יצירת הזדמנויות להורים לקיים דיונים עם מומחים ובינם לבין עצמם על נושאים כגון סמים, בריאות, משמעת, לחץ חברתי (כל דבר שמטריד ורלוונטי לגיל), מידע להורים לגבי חוקי בית ספר, ציפיות, מדיניות, נוכחות, לימודי המשך, לימודים אקדמאיים וכל דבר שחיוני להצלחה של הילדים, קורסים להורים בנושאי מחשבים, אוריינות או שירותים נוספים להורים שיכולים לעזור בתמיכה בילדים.
- ד. אתגרים : העברת מידע לכלל ההורים כולל אלו שלדוגמא אין ביכולתם להגיע למפגשים או אינם מחוברים לרשת, יצירת תהליכים והזדמנויות המאפשרות למשפחה לחלוק מידע.

2. תקשורת

- א. מטרה : בניית ידע בבית הספר אודות התלמיד וידע אצל ההורים אודות האפשרויות הקיימות עבור הילד בבית הספר.
- ב. אפיון : תקשורת בין בית ספר לבית ובין הבית לבית ספר דרך כל אמצעי התקשורת, אינטרנט, טלפון, תזכירים, ביקורים, בתים פתוחים.
- ג. פעילויות : ידוע ושיתוף על התקדמות הילד, יידוע בקשיים שילד חווה בלימודים, יידוע לגבי קריטריונים של מורים למתן ציונים, כיצד לפרש תעודות, כיצד לעבוד עם ילדים לשיפור הישגים, תבניות (templates) לתגובות הורים, רשימות קשר, מערכות ממוחשבות להעברת ידע (דוגמת schooly , משוי"ב וכו') וכל דבר המשפר את העברת המידע²⁰.
- ד. אתגרים : העברת מידע באופן בהיר וברור גם למשפחות בעלות השכלה נמוכה יותר שאינן מכירות את שפת בית ספר וגם למשפחות מהגרים ששפת בית ספר אינה שפת אם עבורם. יצירת נגישות של המורים להורים. יצירת מצב בו התלמידים שותפים ולוקחים אחריות תהליך התקשורת.

²⁰ משוי"ב היא מערכת אינטרנטית לניהול בסיס הנתונים הבית ספרי המרכזת בזמן אמת מגוון נתונים: ציונים, התאמות לימודיות, היעדרויות ועוד. כל אחד מחברי הצוות החינוכי יכול לצפות בנתונים של התלמידים עליהם הוא אחראי וכל תלמיד/הורה יכול לראות את הנתונים הרלוונטיים עבורו (בהתאם להרשאות התוכנה) וכן לקיים תקשורת דוא"ל עם הצוות החינוכי.

3. התנדבות

- א. מטרה: לשפר את היחס המספרי בין מבוגרים לילדים בבית ספר על מנת לאפשר למידה מגוונת ופרטנית יותר.
- ב. אפיון: פעילויות המערבות הורים ומבוגרים נוספים על מנת לתמוך בתכניות בית ספריות.
- ג. פעילויות: איסוף מידע אודות כישרונות, תחביבים, מקצועות חברי משפחה והזמינות ללמד בהתנדבות ולהפגישם עם תלמידים עם מגוון מקצועות ותמונות עתיד. הורים כמתורגמנים, טלפנים, תורני חצר, מארגני ירידים, רכזים של כל הפעילויות הללו וכדומה
- ד. אתגרים: גיוס רחב, שעות גמישות בהן ניתן להתנדב, הכשרה לפעילויות שדורשות זאת.

4. למידה בבית

- א. מטרה: תמיכה אקדמית בבית למען הצלחה בבית הספר. מעורבות של הורים בלמידה בבית המתואמת עם בית הספר ותורמת להצלחה הלימודית של הילד.
- ב. אפיון: פעילויות הכרוכות בשיעורי בית אינטראקטיביים, (interactive) שיעורים המחייבים למידה של הורים וילדים יחדיו ומשוב של בית הספר להורה על ביצוע הצבת מטרות, החלטות לגבי בחירות מסלולי לימוד.
- ג. פעילויות: יידוע לגבי המדיניות השיעורים של מורים שונים, ידע וכישורים הנדרשים למבחנים, שיעורי בית אינטראקטיביים (עם הנחיות להורים או המשלבים עבודה עם הורים), חוזי למידה הורים תלמיד מורה, חבילות למידה לחופש, פעילויות המחייבות משפחות וילדים לדבר בבית על החומר הנלמד בבית ספר.
- ד. אתגרים: יצירת שגרה ופעילויות המחייבות את התלמיד לקחת אחריות על הלמידה בבית ושיתוף המשפחה בלמידה. יצירת סדירויות המחייבות את המשפחה לעבוד עם הילד באופן שיטתי על הדרך להישגים, התנהגות הולמת ולימודי המשך.

5. קבלת החלטות

- א. מטרה: שיתוף הורים בפיתוח חזון בית ספרי ויעדים כמו גם בשאלות מדיניות והחלטות בית ספריות על מנת להכיל את תפיסות ההורים למען שיפור בית הספר ואיכות החינוך.
- ב. אפיון: הורים משותתפים בצוותי שיפור בית ספרי, ועדות בית ספריות ועדות מחוזיות ועדי הורים.

ג. פעילויות: השתתפות הורים בצוותי שיפור בית ספרי, כולל בטיחות, תכנית לימודים וכל נושא מרכזי בבית הספר ולו צוות מוביל. שימוש בטכנולוגיות לאיסוף ושיתוף בידע של הורים.

ד. אתגרים: לוודא שמתתפים בוועדות הורים מכל אוכלוסיית בית הספר (סוציאקונומי, תרבותי, ותיקים חדשים) קרי, שנציגי ההורים אכן ייצגו את כל באי בית ספר (ולא אינטרסים של קבוצת הורים מסוימת). אתגר קבוע הוא יצירה ושמירה על יחסי אמון בין כל הצדדים.

6. שיתוף פעולה עם הקהילה

א. מטרה: הגדלת משאבי בית הספר וחיבור בין משאבים הקיימים בקהילה לצרכי בית הספר ואוכלוסייתו.

ב. אפיון: גיוס משאבים מהקהילה – עסקים, ארגוני מגזר שלישי, תנועות נוער, מוסדות דתיים, מכללות ואוניברסיטאות והתאמתם לצרכי בית הספר והמשפחות ותיאום בין המשאבים לקהילה²¹.

ג. פעילויות: יידוע של משפחות לגבי משאבים הקיימים בקהילה כגון שירותי בריאות, אירועים תרבותיים, הזדמנויות ללמידה לאחר שעות בית ספר, יצירת שותפויות עם מוסדות להשכלה גבוהה, כרטיסי הנחה בחנויות בשכונה המתבססות על שיפור לימודי שיתופי פעולה אלו מהווים משאב והזדמנות לקידום סוגי המעורבות האחרים.

ד. אתגרים: יצירת חיבור בין הקוריקולום של הבית ספרי לקהילה כפי שהוגדרה, עמידה על נגישות של משאבי הקהילה לכלל אוכלוסיות בית הספר.

v. פאסיביות- אקטיביות של ההורה: בהתבסס על המודל של אפשטיין, מרקון (Marcon, 1999) הציעה מסגרת קונספטואלית המבחינה בין מעורבות פאסיבית של הורים למעורבות אקטיבית ובחנה לאיזה סוג מעורבות השפעה גדולה יותר על הישגי תלמידים²². מעורבות פאסיבית היא מעורבות שהיוזם לה הוא בית ספר (לדוגמה תקשורת של בית ספר לגבי התקדמות התלמיד) בעוד שבמעורבות אקטיבית ההורה נדרש ליותר יוזמה (כגון התנדבות)²³.

²¹ ראוי להדגיש ש-'קהילה' כאן מוגדרת כמערך של ארגונים ולא תחת ההגדרה הנוגעת ליחסים ולמרחב הבין אישי.
²² תוצאות המחקר אינן רלוונטיות כאן היות והמחקר נעשה על מעורבות הורים בחטיבות צעירות (כולל גן). עם זאת ההבחנה בין מעורבות פאסיבית לאקטיבית מהווה צוהר מעניין לבחינת סוגי מעורבות.
²³ תוצאות המחקר מורות על קשר בין מעורבות להישגים בתקשורת, כישורי חיים, ואוריינות וכי מעורבות אקטיבית בעלת קשרים חזקים ממעורבות פאסיבית. עם זאת, אוכלוסיית המחקר היא כמצוין גילאי גן.

.vi תכני מעורבות: זווית ניתוח שונה מציע המודל של גרולניק וסלוצק (Grolnick & Slowiaczek, 1994) המאפיין קשרי הורים- בית ספר דרך תכני המעורבות:

1. מעורבות התנהגותית (behavioral involvement) הכוללת פעילויות של הורים בבית ובבית ספר כגון תקשורת דו כיוונית, התנדבות בבית ספר, עזרה בשיעורי בית. ניתן לאפיין ממד זה כפעילויות שהמיקוד שלהן שבמוקדן בית הספר והתפתחות התלמיד בהקשר של הקוריקולום הבית ספרי.
2. מעורבות אינטלקטואלית במסגרת ההורה חושף את ילדיו לפעילויות וניסיון מעוררי השראה מבחינה חינוכית כגון הליכה למוזיאונים וטיולים. פעילויות הממוקדת בהרחבת ההתפתחות האינטלקטואלית של התלמיד מעבר לבית הספר.
3. מעורבות אישית הכוללת עמדות וציפיות של הורים לגבי בית ספר וחינוך, בכלל זה ההנאה מלמידה וערכו המעשי של חינוך.

מודל זה מתייחס אל הילד כמכלול ושופך אור על מישורים החורגים מעבר לתכנית לימודים דרכם הורים משפיעים ועשויים להשפיע על הישגי הילד.²⁴

ציר מרכזי נוסף לאורו נבחנת מעורבות הורים במחקר נוגע ל-"מיקום" המעורבות (Mapp & Henderson, 2002). מרבית הספרות המחקרית מבחינה בין מעורבות הנעשית בבית הספר (school based involvement) הכוללת ביקורים בבית ספר, התנדבות, השתתפות בקבלת החלטות ותקשורת בין הורים לצוות בית הספר, לבין מעורבות בבית (home based involvement) הכוללת אסטרטגיות של תקשורת בין תלמידים להורים אודות בית הספר, מעורבות בעבודת בית הספר כגון שיעורי בית, (Comer, 1995), חשיפת הילדים לאירועים ומקומות המקדמים הצלחה לימודית (כגון מוזיאונים, ספריות, הצגות) (Reynolds & Gill, 1994), ויצירת סביבת למידה בבית (נגישות לחומרים חינוכיים כגון ספרים, עיתונים, משחקים חינוכיים ומוקדי גירוי חינוכיים אחרים) (Chao, 2000; Grolnick & Slowiaczek, 1994). מעורבות הורים בבית ניתנת לחלוקה לשתי תת קטגוריות א. פעילויות המתרחשות בבית התומכות בהישגים לימודיים כגון שיעורי בית ודיונים על הפעילויות הבית ספריות, ב. ממד "מופשט" הנסוב סביב ציפיות ושאיפות שיש לפתח אצל ילדים. ראוי לציין שתת הקטגוריה השנייה מרחיבה את משמעות המושג של מעורבות הורים מעבר למה שבאופן אינטואיטיבי נתפס ככזה.²⁵

²⁴ מוקד המחקר של גרולניק ועמיתיה הוא דרכי ההשפעה של הורים על המוטיבציה של ילדים בפרט עמדות ילדים אודות מסוגלות אישית, חווית אוטונומיה וקשר בין פעולה ועמידה במשימה, כולן קריטיות לחווית אוטונומיה, מסוגלות ומחבורות שהמחקר מצביע עליהן כחיוניות להצלחה. לתיאור מפורט של נתיבי ההשפעה מההורה לילד ראה פרק ה'.

²⁵ הבחנה זו המשמשת מסגרת מארגנת לפעילויות של הורים בחלק הארי של מחקרים ובעצם ניתנת להחלה על המודלים כולם. חשיבותה נעוצה בכך שהיא בעלת נפקות למיקוד בגיל ההתבגרות. ממצא מרכזי החוזר על עצמו

בהינתן הבחנה זו וההכרה שמעורבות הורים משפיעה באופן פחות ישיר ככל שהילד גדל, היל וטייסון (בהתבסס על המודל של גרולניק וסלוצק) מציעים מודל המחדד את הממד המופשט של מעורבות בבית ומגדירים משתנה מתווך אותו הם מכנים 'סוציאליזציה אקדמאית' - academic socialization (Hill & Tyson, 2009). סוג מעורבות זה (המתבצע בבית) כולל: תקשורת לגבי הערך והחשיבות של חינוך הן במישור הערכי והן במישור המעשי, חיבור בין הנעשה בבית הספר לחיים הווה ועתיד, טיפוח שאיפות חינוכיות ומקצועיות, דיון על תמונת עתיד והכנה לעתיד. בעוד שמעורבות זו מתבצעת דרך תקשורת בין הורים וילדים בבית ונמצאת במרחב של הממד המופשט של מעורבות בבית, היל מחדדת את תוכן המעורבות. עניינה של מעורבות זו ביצירת קשר בין ההווה הבית ספרי ועתיד הילד.

קיימת גישה המעמידה לביקורת את המחקר לעיל כמו גם את מרבית הספרות המחקרית בנושא מעורבות/שיתוף הורים. גישה זו טוענת שניתוח השיח על הורים מאוכלוסיות מוחלשות (כלכלית, אתנית על רקע הגירה) מגלה שהיא מושתתת על תיאורית חסך של אוכלוסיות אלו. הניתוח מעלה שהורים אלו הם הבעיה שיש למצוא לה פתרון (Baquedano-Lopez, Alexander & Hernandez, 2013). מעורבות הורים בבית ספר, לפיכך, היא צורה של שיח "ניאו-חסכי" (neodeficient discourse) כאשר מעורבות הורים מהווה פתרון ל"בעיית הבית" באמצעות קולוניאליזציה של הבית (בערכים, נורמות וציפיות של מעמד בינוני לבן). בנוסף נטען כי גישה של שותפות הורים- בית ספר אשר אינה מכירה בפערי הכוח בין הורים לבית הספר (בפרט עבור אוכלוסיות מוחלשות) ואינה פועלת לאיזון היחסים בין שני צדי השותפות אינה מספקת על מנת לייצר שותפות המכירה בכוחם ותרומתם של הורים. גישה זו לשותפות המתמקדת בהעצמת הורים מוחלשים מאמצת את אסטרטגיות המעורבות הבאות:

א. התארגנות ברוח הפדגוגיה הביקורתית של פריירה - **מעורבות הורים ביקורתית**. בפרט תכניות לאוריינות פוליטית של מורים ותכניות לאוריינות וחינוך למשפחה במסגרתן ההורים אינם נתפסים כצרכני ידע אלא כיצרנים של ידע ביקורתי. חווית ההעצמה בשילוב הידע הנוצר מאפשרים התארגנות של הורים על בסיס של כוח הורי²⁶.

ב. **מעורבות דרך ארגון קהילה** (community organizing). בהינתן המרחק התרבותי והחברתי בין אוכלוסיות מוחלשות ובתי ספר גישת המעורבות דרך ארגון קהילה מציעה חיבור בין הורים לארגונים קהילתיים על מנת שהאחרונים יהוו כוח מתווך בין צרכי ותרבות ההורים לבית הספר. לגישה זו מספר אפיקים כגון הרחבת השירותים שבית ספר נותן לכלול צרכי יסוד של המשפחה (כגון בריאות) ופתיחת בתי ספר קהילתיים. לנושא מעורבות הורים רלוונטית בפרט גישת הארגון החברתי המתמקדת בהעצמת הורים ובבניית כוחם על מנת שיוכלו לדחוף לשינוי בבית הספר. היתרון עבור בתי ספר לעבוד בשיתוף עם ארגונים אילו טמון במומחיות ובידע הרב שיש לארגונים

בספרות המחקרית הוא שבגיל ההתבגרות למעורבות הורים בבית השפעה משמעותית על הישגי תלמידים בעוד שלמעורבות בבית ספר השפעה פחותה (Hill & Tyson 2009, Robinson & Harris 2014, Wilder, 2014).²⁶ לדוגמה יוזמת La Familia בסן פרנסיסקו במסגרתה הורים התארגנו לאתגר את האופן בו התבצעו הערכות בלימודי מתמטיקה ומדעים. הורים הצליחו לשנות את ההסללה ולפתוח הזדמנויות ללימודים במסלולים מתקדמים עבור ילדים שמסלולים אילו היו חסומים בפניהם (בתוך Baquedano-Lopez, Alexander & Hernandez, 2013)

בקהילה וביכולת לפתח בשיתוף מנהיגות בית ספרית אותנטית ומשמעותית לקהילה אותה בית הספר משרת.

לסיכום, נמצא כי הספרות המחקרית הדנה בקשרי הורים- בית ספר עושה שימוש במגוון מושגים לתאר את המעורבים בתהליך (הורים ומשפחה), את סוג הקשר (מעורבות ושותפות), ואת סוג הפעולות המקדמות את הקשר (יוזמות ופעילויות ספונטניות להידוק הקשר, תכניות הממוקדות בלמידה והכשרות כלליות בתחום ההורות). אפיון סוגי המעורבות מציג שורה של טיפולוגיות לניתוח המעורבות כאלו הכוללים חלוקה לפי הגורמים המושפעים מההתערבות, תפקידי הורים, מידת המומחיות הנדרשת על ידי מורים לקדם מעורבות, אקטיביות ופאסיביות של הורים, תכני המעורבות ומעורבות ביקורתית המושתתת על העצמת הורים. המודל הרווח במחקר הוא המודל של אפשטיין אשר משמש לניתוח איכות מעורבות ההורים וסרגל לשיפור המעורבות. כמו כן נמצא שציר מרכזי לפיו נבחנת מעורבות הורים הוא "מיקום" המעורבות, מעורבות הורים בבית ספר לעומת מעורבות הורים המתבצעת בבית. קטגוריה אחרונה זו מתחלקת אף היא למעורבות בבית התומכת בלמידת הילד ומעורבות "מופשטת" בהתוויית ציפיות ושאיפות עבור הילד וקשירת הלמידה הבית ספרית עם עתידו.

מה מלמד המחקר על קשרי הורים- בית ספר?

השפעת מעורבות משפחה על הישגי תלמידים

המחקר בשאלת הקשר בין מעורבות/השתתפות הורים לבין הישגי תלמידים בגיל ההתבגרות מורה כי קיים קשר חיובי בין מעורבות הורים להישגי תלמידים (Catsambis 2001; Desforjes & Abouchaar) (2002; Fan & Chen, 2001; Hill et al.; Hill & Chao 2009; Seginer 2006; Wilder, 2014) יתרה מזאת מתגבשת הסכמה כי קיים קשר סיבתי בין השניים, קרי שמעורבות/השתתפות הורים משפיעה על הישגי תלמידים (Hill & Tyson, 2009).

סוגי מעורבות הורים והשפעתם על הישגי תלמידים

המחקר מצביע על קשר חיובי בין מעורבות הורים להישגי תלמידים ועולה השאלה מה הם סוגי המעורבות האפקטיביים ביותר? הקטגוריות של מעורבות הורים אשר נבדקו באופן הנרחב ביותר הן: תקשורת של הורים עם ילדים ביחס לבית ספר, פיקוח ועזרה בשיעורי בית, ציפיות ושאיפות של הורים עבור ילדיהם והשתתפות בפעילויות בית ספריות (Wilder, 2014). בחינת הקשר ובפרט איזה

²⁷ הישגי תלמידים מוגדר כאן באופן רחב כולל הישגים לימודיים, סיום בית ספר לעומת נשירה, ממדים של התנהגות.

²⁸ בספרם המצפן השבור (The Broken Compass) רובינסון והאריס (Robinson and Harris 2014) מציגים את הממצא ההפוך, דהיינו שלא ניתן להצביע על קשר בין מעורבות הורים להישגי תלמידים. תוצאות מפתיעות אילו ניתנות להסבר כפול: א. על ידי הגדרה צרה של מעורבות ושל הישגים, ז"א שנלקחו בחשבון רק מחקרים המתיחסים לגורמים הקשורים באופן ישיר להישגים אקדמיים. כך הוצאו מחקרים המתיחסים לפעילויות חוץ קוריקולריות או לפרקטיקות של "הורות" כללית ולא נכללו במחקר סוגי מעורבות התורמים להתפתחות רגשית חברתית פסיכולוגית של ילדים ובני נוער; ב. למרות שנמצאו סוגי מעורבות שקיים קשר חיובי בינם לבין הישגים כאשר נבחנו סך סוגי המעורבות הסתבר שאין קשר. לממצא זה חשיבות רבה ראשית משום שהוא מציג נתון שונה מהמקובל במחקר אך חשוב יותר - ממצא זה מדגיש שיש חשיבות רבה לסוג המעורבות.

סוג מעורבות משפיע ביותר על הישגי תלמידים מגלה שמעורבות בבית (לעומת מעורבות בבית הספר) היא בעלת השפעה גדולה יותר בגיל ההתבגרות, (Chao et al., 2009, Desforjes & Abouchaar 2002, Ho Sui-Chu & Willms 1996, Jeynes 2006, Mapp & Henderson 2002, Reynolds & Gill, 1994).²⁹ היל וטייסון (Hill & Tyson, 2009) מצביעים על השפעה קטנה של מעורבות בבית הספר בעוד מחקרים נוספים מורים על העדר השפעה (Robinson & Harris, 2014, Singh et al., 1995).

מעורבות בבית נבחנה על ידי סין ועמיתים (Singh et al., 1995) דרך המשתנים של שאיפות עתידיות של ההורים עבור החינוך של ילדיהם, תקשורת הורים ילדים בנושאים בית ספריים ומסגרת ביתית, קרי, מידת המשמעת הנאכפת בנושא שיעורי בית ולגבי פעילויות המסיטות את הקשב והמיקוד מבית ספר כגון טלוויזיה. נמצא קשר חלש שלילי בין מסגרת הבית להישגים. פאטל, קופר ורובינסון (Patall, Cooper & Robinson, 2008) מצביעים על השפעה לא משמעותית של מעורבות בשיעורי בית על הישגי תלמידים אך על קשר חיובי חזק בין אכיפה של זמני עשיית שיעורים ועזרה ישירה בעשיית שיעורים.³⁰ לפיקוח על עשיית שיעורים נמצאה על ידם השפעה שלילית. היל וטייסון (Hill & Tyson, 2009) מצאו קשר חיובי בין סביבת עבודה נוחה כולל סיפוק חומרים הנדרשים ללמידה בבית להישגי תלמידים. הטי (Hattie 2009) מונה תמריצים חיצוניים, פיקוח על שיעורי בית וענישה כבעלי תואם שלילי להישגים.³¹

למעורבות בבית דרך דיון בנושאים בית ספריים נמצאה השפעה חיובית בינונית על הישגי תלמידים בעוד שלמעורבות דרך ציפיות השפעה חזקה (Hill and Tyson, 2009). פאן וצ'ן (Fan & Chen, 2001) קובעים כי לציפיות הורים מילדיהם השפעה גדולה יותר מתקשורת עם ילדים על הלימודים והנעשה בבית הספר. גיינס (Jeynes, 2007) מצביע על קשר בין מעורבות הורים להישגים אקדמאים של תלמידים ומורה כי ציפיות הורים הוא המנבא הטוב ביותר להצלחה (שקול להישגים קודמים).³² ההשפעה השנייה הגדולה ביותר היא של סגנון הורות קרי האופן בו הורים מפגינים תמיכה (היכולת להיות בה בעת מכילים ולקיים משמעת בבית) ותכונות של אמון ונגישות. השפעה של תקשורת בין הורים לילדים בנושאים בית ספריים כגון הלמידה המתקיימת, נמצאה קטנה. סאקר ועמיתים (Sacker et al., 2002) מצאו שציפיות הורים, עידוד שיטתי, ופעולות המעצימות הזדמנויות למידה בבית קשורים כולם באופן חיובי לשאיפות גבוהות של תלמידים ולרישום ללימודים גבוהים. הונג והו (Hattie, 2009; Hong & Ho, 2005) מצאו שככל שהשאיפות והציפיות של הורים ביחס להישגים הלימודיים של ילדיהם גבוהה יותר כך הציפיות של התלמיד מעצמו גדלות ובסופו של דבר גם הישגיו.

²⁹ מסקנה זו אף נתמכת על ידי מחקרים המורים כי לציפיות ושאיפות הורים ולקשירת ההווה האקדמי עם תמונת עתיד השפעה הרבה ביותר על תלמידים. ראה להלן

³⁰ פן וויליאמס (Fan and Williams, 2010) מצאו שלחוקים לגבי צפייה בטלוויזיה קשר חיובי למוטיבציה פנימית של תלמידים ולמעורבות בלמידה בלימודי אנגלית ומתמטיקה.

³¹ מחקרים נוספים מראים תואם שלילי בין מעורבות הורים בשיעורי בית להישגי תלמידים (Miller, 2001) מתקיימת הדרכה קרי תוכנית מיוחדת המדריכה כיצד לעזור בשיעורי הבית יש למעורבות השפעה חיובית (Catsambis, 1998; Fan & Chen, 1999; Izzo et al., 1999; Shumow & Epstein, 2001). (Simon, & Salinas, 1997; Van Voorhis, 2001).

³² הישגים קודמים הם המנבאים הטובים ביותר להישגים עכשוויים.

33 34 35 רובינסון והאריס (Robinson and Harris, 2014) טוענים שהספרות המחקרית אינה מספקת עדות אמפירית חותכת לקשר בין מעורבות הורים להישגי תלמידים אך כן לקשר חיובי משמעותי בין ציפיות הורים מילדיהם בפרט ציפייה ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה להישגי תלמידים.

היל וטייסון (Hill & Tyson 2009) מצביעים על "תת הקטגוריה" של חיברות אקדמי (בתוך הקטגוריה של מעורבות הורים בבית) כגורם המשפיע ביותר על הישגי תלמידים. חיברות אקדמי מוגדרת כתקשורת לגבי החשיבות של חינוך הן במישור הערכי והן במישור המעשי, טיפוח שאיפות מקצועיות, בניית תמונת עתיד ונקיטת צעדים למימושה, חיבור בין החומרים הנלמדים בבית ספר לבין המטרות ותחומי העניין של הילדים ודיון ופיתוח של אסטרטגיות למידה.

ממצא שחשוב להדגיש הוא שלהשתתפות הורים בבית ספר השפעה זניחה על הישגים במבחנים סטנדרטים אך קיימת השפעה על ציוני תעודות ומדדים נוספים. גיינס (Jeynes, 2007) מציע שני הסברים אפשריים לממצא זה: א. השתתפות הורית יכולה לתרום להבנת החומר הנלמד במסגרת הכיתה אך לאו דווקא לטווח רחב של ידע הנדרש במבחנים סטנדרטים, בפרט כאשר הורים ממקדים את המעורבות שלהם בתוצאות בית ספריות ב. מעורבות בבית ספר מחזקת קשרי הורים מורים אשר בתורם משפיעים על ציונים בית ספריים.

לסיכום המחקר מראה כי מעורבות בבית היא בעלת ההשפעה הגדולה ביותר על הישגי תלמידים ובמסגרתה למעורבות "מופשטת" המתמקדת בציפיות הורים ופיתוח שאיפות אצל ילדים השפעה גדולה יותר מפעילויות קונקרטיות המתרחשות בבית התומכות בהישגים לימודיים (כגון שיעורי בית ודיונים על הפעילויות הבית ספריות).

³³ ציפיות אלו באות לידי ביטוי במספר היחידות שתלמידים בוחרים לקחת וברישום ללימודים גבוהים (Astone & McLanahan, 1991; Fehrman et al., 1987; Sui-Chu & Willms, 1996). פאן ו-ויליאמס (Fan & Williams, 2010) מצאו שלשאיפות האקדמיות של הורים קשר חיובי חזק עם מוטיבציה פנימית, מעורבות בלימודים וחווית מסוגלות עצמית באנגלית ובמתמטיקה.

³⁴ (Gonida, E. N., Kiosseoglou, G., Voulala, K. (2007) בוחנים את נושא ציפיות ההורים מנקודת המבט של התלמיד ומבחינים בין ציפיות גבוהות של המשפחה לבין הבעתן בבית. הם מוצאים שבמשפחות בהן ההורים מביעים את הציפיות באופן בהיר וחד משמעי, ילדים מסוגלים לעמוד על ציפיות אלו וכי קיים קשר בין הבעת ציפיות להישגי תלמידים.

³⁵ בסינטזה של מחקר אודות מעורבות הורים ואתניות טוענת בואת'ל (Boethel 2003) כי בעוד שאין הבדל בין השאיפות של הורים ממוצאים אתניים שונים עבור ילדיהם, קיימת עדות מוגבלת במחקר לקשר בין שאיפות גדולות של הורים שהינם בני מיעוטים לבין הישגי תלמידים. כמו כן היא טוענת שמרבית המחקרים לא מבחינים בין שאיפות (מה שהורים מקווים עבור ילדיהן) לציפיות (מה הורים מצפים שיקרה באופן ממשי) שני מחקרים שכן עשו את ההבחנה מעלים שמשפחות ממצב סוציו-אקונומי חלש הביעו הסתייגות לגבי ההישגים העתידיים של ילדיהם.

בהינתן שקיים מתאם חיובי בין מעורבות הורים להישגי תלמידים עולה השאלה - האם ממצא זה תקף עבור כל האוכלוסיות באותה מידה? קרי, האם מעמד סוציו-אקונומי ומוצא אתני משפיעים על עוצמת המתאם. כמו כן קיימים מחקרים הבוחנים האם מתאם זה מושפע ממגדר.

השפעת מעמד סוציואקונומי (מידה וסוג מעורבות)

המחקר מראה שלמעורבות הורים השפעה חיובית על הישגים עבור כל התלמידים ללא קשר למעמד סוציואקונומי של ההורים (Mapp & Hendrson, 2002). רובינסון והאריס (Robinson & Harris 2014) מצאו שלציפיות הורים ושיחה אודות בית ספר וערכים של חינוך אותה השפעה על הישגים ללא קשר למעמד סוציואקונומי.³⁶ עם זאת, מחקרים מראים שככל שהמעמד הסוציואקונומי של ההורים גבוה יותר רמת המעורבות של ההורים גדלה (Ho Sui-Chu & Willms, 1996, Robinson and Harris, 2014,) (Shumow & Miller 2001).

משפחות שלהן היכרות עם מערכת החינוך ובעלות השכלה תומכות בפעילויות אשר קשורות ללמידה או תכנון עבור העתיד ויותר מעורבות בבית הספר (Ho Sui-Chu & Willms 1996, Shumow & Miller 2001). לראו והוברט (Lareau & Horvart, 1999) מסבירים את תופעת המעורבות הגבוהה יותר של הורים ממעמד סוציואקונומי בינוני גבוהה בכך שלמשפחות אילו יש את ההון התרבותי המאפשר להן להרגיש בנוח עם צוות בית ספר, קרי, יש להם את 'השפה' הנדרשת והם מרגישים- לכל הפחות- שווים למורים.³⁷ לטענתם ההון התרבותי והכלכלי של משפחות מהמעמד הגבוה מעצימים את ההשפעה של מעורבות הורים על הישגי תלמידים. ממצאים אילו מחזקים ממצאים קודמים לפיהם למעורבות הורים קורלציה חזקה יותר עם הישגי תלמידים במשפחות ממעמד בינוני ובינוני גבוה (Desimone 1999, Mcneal 1999).

חשוב לציין שבעוד שהמחקר מצביע על מעורבות גבוהה יותר בבית ספר של משפחות ממעמד סוציואקונומי גבוה התוצאות מעורבות לגבי השאלה האם קיים הבדל במידת מעורבות ההורים בבית. חלק מהתוצאות מדווחות על הבדלים זניחים (Ho Sui-Chu' & Willms, 1996, Mapp & Henderson 2002), חלק מהמחקרים מצביעים על מעורבות גבוהה יותר בבית של הורים ממעמד סוציואקונומי נמוך (Keith et al, 1998, McGarth & Kuriloff 1999, Shumow & Miller 2001) וחלק על מעורבות גבוהה יותר של הורים ממעמד סוציואקונומי גבוה (Robinson & Harris, 2014).³⁸

³⁶ חשוב להבחין בין מדד של הקשר השפעה של מעורבות הורים על הישגי תלמידים לפי מעמד סוציואקונומי לבין הקשר בין הישגי תלמידים למעמד סוציואקונומי. בעוד שקיים קשר בין הישגי תלמידים למעמד סוציואקונומי רובינסון והאריס שואלים האם יש הבדל בהשפעה על הישגים לפי מעמד סוציואקונומי. תשובתם לשאלה זו היא שבפרמטרים אשר הראו השפעה חיובית ציפיות מילדים ושיח אודות בית ספר אין הבדל בהשפעה.
³⁷ הסבר זה תואם את העובדה כי הורים ממעמד סוציו אקונומי נמוך תופסים מורים כמרוחקים ומתנשאים וכמוכנים לשיחה רק בתנאים מה שגורם להורים לאמץ גישה פאסיבית (Desforjes & Abouchaar, 2002).
³⁸ מחקרם של רובינסון והאריס מ-2014 קובע שלציפיות הורים השפעה על הישגים בקריאה ובמתמטיקה ללא קשר למצב סוציואקונומי.

נמצא שמחסור במשאבים חומריים פוגע במעורבות הורים. ככל שהמחסור רב יותר מעורבות ההורים קטנה (Chin & Newman, Keith & Keith, 1998, Mistry, Vandewater, Huston & Maloyd, 2002),³⁹ (2002).

לסיכום, נמצא שלמעורבות הורים השפעה חיובית על הישגים עבור כל התלמידים ללא קשר למעמד סוציאקונומי של ההורים. עם זאת, מידת המעורבות וסוגה מושפעים ממעמד סוציאקונומי⁴⁰. הורים ממעמד סוציאקונומי גבוהה יותר מעורבים יותר בבית הספר ואילו לגבי מעורבות בבית הממצאים מעורבים.

(השפעת מוצא אתני על הקשר בין מעורבות הורים להישגי תלמידים (מידה וסוג המעורבות)

סקירת המחקרים הבוחנים את השפעת הרקע אתני על קשרי הורים- בית ספר מצביע על הבדלים זניחים בין קבוצות אתניות במידת המעורבות של הורים (Catsambis, 1998; Fan, 2001; Ho Sui-Cho, 2002; Mapp & Henderson, 1996; Keith et al, 1998; Willms, 1996). עם זאת מחקרם של רובינסון והאריס (Robinson and Harris, 2014) המבחין בין מעורבות בבית למעורבות בבית ספר קובע שבעוד שאין הבדל במעורבות בבית לפי מוצא אתני קיים הבדל משמעותי במידת המעורבות בבית ספר⁴¹. כמו כן המחקר מעלה שלהורים מכל מוצא אתני שאיפות וציפיות גבוהות עבור ילדיהם (Boethal, 2003). מחקרים מצביעים על קשר חיובי בין מעורבות הורים להישגי תלמידים ללא הבדל במוצא אתני (Jeynes 2006, Jeynes 2003). עם זאת קיימים ממצאים שלמעורבות הורים קורלציה חזקה יותר עם הישגי תלמידים במשפחות ממוצא לבן (Desimone 1999, Mcneal 1999, Robinson & Harris 2014).

עוצמת הקשר בין סוגי המעורבות השונים להישגי תלמידים משתנה בהתאם למוצא אתני. קרי, לאותו סוג מעורבות השפעה שונה על הישגי תלמידים בהתאם למוצא אתני. לדוגמה עבור תלמידים ממוצא

³⁹ סאקר ועמיתים (Sacker et al., 2002) יצרו מודל המסביר את הקשר בין מעמד חברתי (נמדד על פי מקצועות הורים) לבין הישגי תלמידים והסתגלות תלמידים לבית ספר דרך ארבעה משתנים: מעורבות הורים, המשאבים החומריים של המשפחה, ציפיות הורים, והרכב הבית ספרי (נמדד לפי מספר התלמידים העולים על הסטנדרט החינוכי הממוצע ומספר המשפחות בהן מקצועות ההורים לא דורשות השכלה אקדמית). החוקרים מצאו שבעוד שבגיל 7 למעורבות הורים ההשפעה הגדולה ביותר על הישגי תלמידים (אף גבוהה יותר ממחסור במשאבים ומהרכב התלמידים בבית ספר) בגיל ההתבגרות (16) למעורבות הורים עדיין השפעה גבוהה אך להרכב בית הספר השפעה גדולה יותר.

⁴⁰ גורם נוסף המשפיע על המוטיבציה למעורבות של הורים הוא התפקיד שהילד משחק בעיצוב הקשרים. המחקר הקיים מצביע על כך שהתפקיד שהילד לוקח על עצמו מושפע מגיל הילד, מינו ואישיותו (Deslandes & Cloutier, 2002). ממצא מעניין מצביע על קשר בין מעמד סוציאקונומי למידת הנכונות של תלמידים לתמוך במעורבות הורים. המחקר מראה שילדים ממעמד בינוני נוטים יותר לשתף פעולה עם הרעיון של מעורבות הורים בעוד שילדים ממעמד הפועלים (בנים) חוסמים מעורבות. ילדים ממעמד הפועלים נוטים לשלוט במעורבות של הוריהם בבית ספר וההסבר שניתן לכך הוא חוסר נכונותם לאפשר למסד חדירה לחיי המשפחה (Edwards & Alldred, 2000).
⁴¹ רובינסון והאריס מדגישים שממצאים אילו סותרים את התיאוריה של חסך תרבותי של קבוצות אתניות שונות. לשיטתם יש בהם להסביר מדוע אנשי חינוך מחזיקים בנרטיב שלקבוצות אתניות שונות פחות עניין בחינוך ילדיהם. בהינתן זיהוי בין מעורבות הורים למעורבות בבית ספר ומעורבות נמוכה של קבוצות אתניות בבית הספר מורים מסיקים לגבי חוסר עניין של הורים בחינוך ילדיהם. ממצאים אילו מורים שמסקנה זו שגויה. מעבר לכך מחקרם מראה שהבעיה נמצאת בבתי הספר ה-"מושיטים יד" להורים ממוצא לבן יותר מאשר להורים מקבוצות אתניות שונות.

אסיאתי קיים מתאם שלילי בין מעורבות הורים כפי שמוגדרת בספרות המחקרית (כתמיכה בבית והשתתפות בבית ספר) לבין הישגי תלמידים. ככל שהורים אסיאתיים היו יותר מעורבים כך הישגי ילדיהם ירדו (Mau, 1997)⁴². כמו כן נמצא (Desimone, 1999) שלשיחה אודות לימודים גבוהים (סוג מעורבות שהמחקר מזהה מתאם גבוה בינו לבין הישגי תלמידים) השפעה על הישגי תלמידים ממוצא אמריקאי לבן וממעמד בינוני אך לא על תלמידים לטינו אמריקאים, אפרו אמריקאים או ממעמד סוציו אקונומי נמוך.

היל וטייסון (Hill & Tyson 2009) טוענים שהמחקר הקיים לא מאפשר בחינה מדויקת של המתאם בין מעורבות הורים להישגי תלמידים על בסיס אתני. את השונות בתוצאות המחקר הקיים הם מסבירים דרך השוני במשמעות שניתנת למעורבות הורים בקהילות שונות (אשר מוגדר באופן שונה מהאופן בו חוקרים מודדים מעורבות), ובכך שסוג המעורבות תלוי בהון החברתי של כל קבוצה אתנית. המחקר מגלה כי קבוצות אתניות שונות מגדירות ומיישמות מעורבות באופנים שונים. לופז (Lopez, 2001) בחנה את דפוסי המעורבות של הורים לטינו אמריקאים וגילתה שבעוד שהם תופסים את עצמם כמאוד מעורבים מעורבות זו לא באה לידי ביטוי על ידי מעורבות בבית הספר אלא על ידי הדגשת החשיבות של חינוך לעתיד: ערך המועבר על ידי לקיחת הילדים לעבודה בשדות. לופז טוענת שניתוח של התנהגות הורים הספנים הייתה מגלה העדר מעורבות לפי תפיסות מסורתיות של מושג המעורבות. היל מצביעה על סוג מעורבות של הורים ממוצא אפרו אמריקאי אשר מקיימים קשר הדוק עם בית ספר על מנת לפקח על בית ספר ומורים (Hill, 2003). מעורבות מסוג זה לא תואמת הגדרות מחקריות של מעורבות הורים או תפיסות של מורים אודות מה היא מעורבות הורים. דספורג'ס ואבוכר (Desforges & Abouchaar 2002) קובעים שיש חשיבות עליונה לזהות את אסטרטגיות המעורבות של קבוצות אתניות שונות על מנת לפתח קשרים אפקטיביים בין הורים ממוצאים שונים לבית הספר. העדר התייחסות והבנה של ערכים של קבוצות אתניות שונות עלול להוות חרב פיפיות, לדוגמה יצירת הזדמנויות לאינטראקציה בין הורים למורים (והתעקשות על יישומה) עשויה להוליד תוצאות הפוכות עבור תלמידים מרקע אסיאתי. יתרה מזאת, הצמדות להגדרות מחקריות קונבנציונליות (ודעות רווחות בקרב מורים), יוצרים תפיסות מוגבלות של שיתוף הורים הממוקדות בתפיסות ערכיות, ציפיות ופרקטיקות של המעמד הבינוני הלבן (Baquedano-Lopez, Alexander & Hernandez, 2013).

כך ניתן לטעון בזהירות שללא קשר למוצא התלמידים למעורבות הורים השפעה חיובית על הישגי תלמידים אולם קיים שוני במידת ההשפעה של סוגי מעורבות שונים על הישגי תלמידים.

⁴² מאו מסביר מתאם שלילי זה בכך שתרבות אסיאתית מייחסת הצלחה למאמץ אישי ואלו מעורבות הורית במופעים שונים שלה פוגעת בתפיסה ובחוויה של המאמץ האישי

לסיכום, המחקר מראה שהורים ממוצא אתני שונה מעורבים בחינוך הבית ספרי של ילדיהם במידה שווה אך באופנים שונים. הספרות אינה מובילה למסקנה חד משמעית בשאלה האם מוצא אתני משפיע על עוצמת ההתאמה בין מעורבות הורים להישגי תלמידים⁴³.

הגם שהמחקרים המובאים בסקירה נעשו כולם בארצות הברית על קבוצות אתניות שאין להן מקבילות בחברה הישראלית, ניתן לגזור מהם תובנות אודות השפעת מוצא אתני ברמה הכללית. ראוי להדגיש: א. כל ההורים מעורבים במידה שווה בחינוך הבית ספרי של ילדיהם ובעלי שאיפות עבורם. ב. מעורבות זו לובשת צורות שונות ועשויה לכלול צורות שבאופן "מסורתי" לא נתפסות על ידי בית הספר או המחקר כמעורבות ג. יש חשיבות ממעלה ראשונה להכיר את דרכי המעורבות של כל קהילה אתנית ולבחון את הקשרים בינה לבין הישגי תלמידים כאשר מפתחים מודל למעורבות הורים.

השפעות מעורבות הורים על הישגי תלמידים בהתאם למגדר

בספרות שנסקרה לא נמצאו הבדלים מגדריים בהשפעת מעורבות הורים על הישגי תלמידים. נמצא (Keith et al, 1998, Shumow & Miller 2001) כי מעורבות ההורה מבחינת עוצמה וסוג אינה תלויה במין הילד. עם זאת מחקר הבחן את הקשר בין מגדר לבית ספר, בית וקהילה (Sanders & Herting 2000) מצאו שבנות זוכות ליותר תמיכה הן בבית והן בבית ספר. קפלן תורן (Kaplan Toren, 2013) בחנה את השפעת מעורבות הורים דרך המשתנים המתווכים של הערכה אישית של יכולת לימודית וערך עצמי כללי בהתאם למגדר ומצאה שלמעורבות בבית השפעה חיובית עקיפה על הישגי תלמידים דרך הערכה אישית של יכולת לימודית וזאת ללא קשר למגדר⁴⁴.

בהנחה שדיון עם הורים סביב נושאים בית ספריים ותכניות עתיד מהווה סוג מעורבות בעלת השפעה מרכזית ולאור הממצא שבנות מדווחות על שיחות רבות יותר עם הורים (Ho Sui-Chi & Willms 1996) ניתן אולי להסיק על הבדלים מגדריים מבחינת נתיב ההשפעה.

נתיבי ההשפעה של מעורבות הורים על התלמיד המתבגר

עם הבנת התופעה של מעורבות הורים דרך הצגת הגדרות ומודלים (פרק ב), ולאחר הצגת הממצאים המעידים כי קיים קשר בין מעורבות הורים להישגי תלמידים ועמידה על הקשר בין סוגי המעורבות להישגי תלמידים (פרק ג), נעמוד בפרק זה על נתיבי ההשפעה של מעורבות הורים. בחלקו הראשון של הפרק יוצג המודל האקולוגי של התפתחות הילד המתאר את מעגלי ההשפעה על התלמיד, בחלקו השני יוצג בקצרה מודל ההשפעה של הובר-דמפסי (Hoover Dempsey et al., 2005) המשרטט את תהליך ההשפעה החל ממוטיבציית ההורים ועד לתכונות תלמידים המקדמות הישגים. מוטיבציית ההורים למעורבות ובמקביל לה מוטיבציית מורים למעורבות יידונו בהרחבה. לבסוף יוצג המודל של

⁴³ הסבר אפשרי נוסף לשונות בקשר בין מעורבות הורים לפי מוצא אתני לבין הישגי תלמידים עשוי להיות טמון במעמד סוציאקונומי כלומר שההבדלים נובעים משונות סוציאקונומית. הסבר זה מקבל חיזוק מתוצאות מחקרים אשר פיקחו על המשתנה הסוציאקונומי ומצאו שלאיתניות אין השפעה על עוצמת הקשר בין מעורבות הורים להישגי תלמידים (Jeynes 2006, Yan 2000).

⁴⁴ כמו כן קפלן תורן מדווחת על קשר שלילי בין הערכה עצמית כללית גבוהה לבין הישגי תלמידים ומצביעה אצל בנות על קשר חיובי בין מעורבות הורים בבית להערכה עצמית כללית גבוהה (אצל בנים קורלציה בין הערכה עצמית גבוהה להתנדבות הורים בבית ספר).

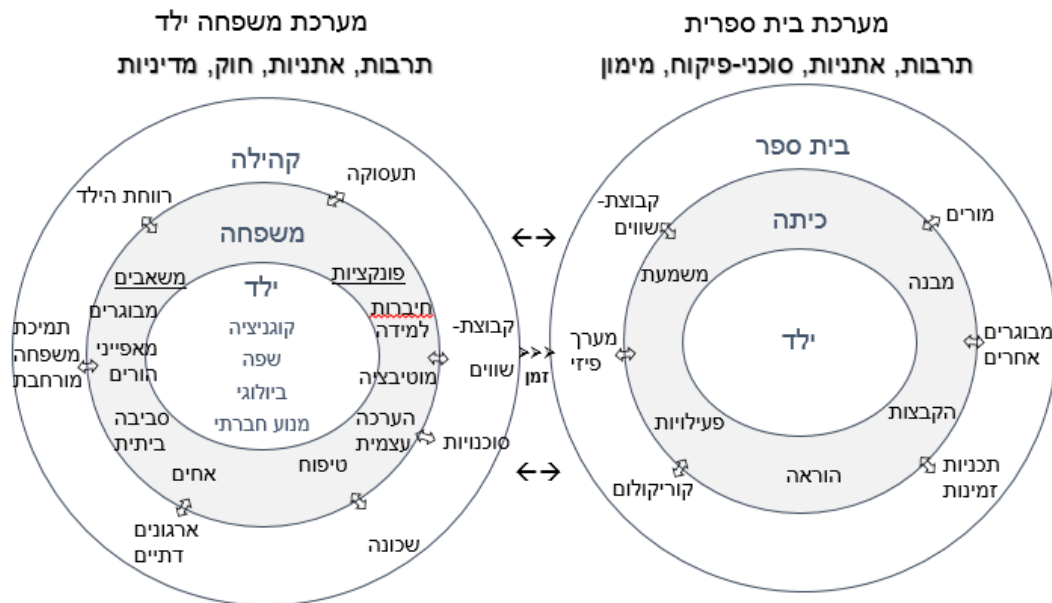
דפורגיס (Desforges & Abouchaar, 2002) אודות מעורבות הורים אפקטיבית, מודל אקולוגי של התפתחות המנח את האינטראקציה בין בית הספר להורים ואופני השפעתה על הישגי תלמידים.

המודל האקולוגי

על מנת להבין את נתיבי ההשפעה של מעורבות הורים על התלמיד נדרשת תיאוריה התפתחותית של הילד לאורה ניתן לעמוד על מערך ההשפעות המעצבות (התומכות/מעכבות) את התפתחותו. בעוד שראשית המחקר ההתפתחותי נטה לנתח את ההתפתחות החינוכית של הילד מזווית קוגניטיבית במונחים של יכולות וכישורים וההקשר במסגרתו הכישורים מתפתחים, גישות עדכניות יותר משרטטות אקולוגיה של חינוך בית ספרי ומשרטטות התפתחות כנובעת ממערכת האינטראקציות בין האנשים (הורים, מורים תלמידים), הסביבה (בית ספר ובית) והמוסדות (קהילה, ממשל) (Pianta & Walsh, 1996). גישות התפתחותיות אקולוגיות, מתייחסות גם למימד הזמן: ההתפתחות הכרונולוגית- ביולוגית של הילד והשינויים החלים בו (פיזיים, קוגניטיביים, רגשיים) והמעברים הממוסדים הנכפים עליו (לדוגמה מעבר מבית ספר יסודי לתיכון). המודל האקולוגי התפתחותי לוקח בחשבון שינויים החלים ביחסים בין תלמידים, מורים, הורים וקהילה בעקבות שינויים החלים על ציר הזמן. הדגש של תפיסה זו (וכאן חידושה וכוחה) הוא ההכרה שהמערך האקולוגי בנוי מתת- מערכות ושאלו משפיעות אחת על השנייה ונמצאות בשינוי תדיר ומתמיד. מכאן שלא רק הילד (או ההורים/מורים/קהילה) מושפעים אלא כל אחד מהם, כולל הילד, משפיע על האחרים ועל המערכות השונות בהן הוא נמצא. גישה זו תופסת את מורכבות התהליך ההתפתחותי במלואו היות שהיא נותנת את הדעת לא רק לריבוי המרכיבים המשפיעים על התפתחות הילד אלא גם להשפעות ההדדיות ולדינאמיות של המרכיבים. גישה זו שבסיסה חשיבה מערכתית מניחה שתלמידים הינם מערכות פתוחות. קרי, שהם ביחסי גומלין תמידיים עם בית הספר הבית והסביבה ושהישגיהם משפיעים על אלו כפי שאלו משפיעים עליהם (זאת בניגוד לתיאוריות המסבירות התפתחות באופן חד כיווני דרך השפעת ההקשר על התלמיד). כאמור, אחת מההשתמעויות העמוקות של תפיסה זו היא האופן בו תופסים מיומנויות וקושי של תלמידים. תחת התפיסה שמדובר בתכונה או מאפיין של ילד גם מיומנות וגם קשיים מבוזרים בין המערכות והקשרים בהם הילד מצוי (Reschly & Christenson, 2012). הנחה שנייה של גישה זו היא שאינטראקציה בין מערכות הינה יותר מאוסף נקודות המפגש. דהיינו, כששתי מערכות נמצאות באינטראקציה (למשל הורים ומורים) נוצר משהו שהוא מעבר לסך הפעולות של שתי המערכות (למשל שליחת הודעה, התנדבות בכיתה), נוצרים יחסים. יחסים אלו מהווים עוד מרכיב/מערכת המשפיעה ומושפעת מתתי מערכות שונות באקולוגיה הבית ספרית (Downer & Myers, 2010). האקולוגיה של ההתפתחות האנושית כפי שתוארה על ידי ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1992) מורכבת מסדרת מערכות המהוות את ההקשר להתפתחות הילד. האקולוגיה מורכבת מחמש מערכות הכרוכות אחת בשנייה:

- **Microsystem**: אלו ההקשרים העיקריים בהם התפתחות מתרחשת – קרי, הסביבות המידיות שלילד יש מגע איתן: קבוצת השווים, פעילויות אחר צהריים, בית ספר, בית (כאשר כל מערכת דינאמית בפני עצמה).
- **Mesosystems**: הקשרים בין המערכות השונות, לדוגמה הקשרים בין משפחה לבית ספר.
- **Exosystems** הסביבות שאינן נחוות באופן ישיר על ידי הילד אך משפיעות על התפתחותו: לדוגמה, מקום העבודה של ההורים, חווית הקהילה בשכונה, תכניות להכשרת מורים.
- **Macrosystem**: ההקשר החברתי תרבותי שבתוכו המערכות האחרות מתפקדות, דוגמת תפקידים מגדריים, מצב הכלכלה והאבטלה, גזענות, פלורליזם, חקיקה, תרבות.
- **Chronosystem**: השיקוף של ממד הזמן – השינויים בתלמיד ושינויים במערכות האחרות. שינויים אלו יכולים להיות צפויים כגון גיל ההתבגרות ובלתי צפויים כגון מוות פתאומי במשפחה, משבר כלכלי עמוק.

על בסיס גישה זו הציעו ג'יסון ומאירס (Jason & Myers, 2009) מודל אקולוגי המתאר את התפתחות הילד דרך המערכות של בית ובית ספר כמערך ההשפעות ההדדיות של מרכיבי כל מערכת (השפעתן אחת על השנייה, על הילד והשפעת הילד עליהן) ושל המערכות אחת על השנייה.



תיאוריה אקולוגית מורה כי איכות התרומה של כל מערכת (בית ספרית וביתית) להתפתחות הילד מושפעת מיחסי הורים- בית ספר. בעודה מנכיחה את המטרות המשותפות של הבית ושל בית הספר (פיתוח ידע וכישורים המאפשרים השתלבות טובה בחברה) היא מצביעה גם על הייחודיות של כל אחת מהן (בית ספר חותר לפיתוח כישורים וערכים התורמים לחברה בעוד שהבית מכוון לזהות הקשורה במשפחה, ערכיה ותרבותה הפרטיקולרית). עם זאת, היא מדגישה את החשיבות שבהכרה הדדית של התרומות הייחודיות של כל אחת מהמערכות להתפתחות הילד; קרי, שלכל מערכת תרומה שאין למערכת השנייה. במובן זה השותפות היא הכרחית עבור הצלחתה של כל אחת מהמערכות לקדם את התפתחותו של הילד גם אם, כאמור, לכל אחת מהמערכות מטרות ייחודיות לה- מעבר למטרות המשותפות. בהינתן שהלימה בין הבית לבית ספר לגבי ציפיות אקדמיות ומסרים לגבי חינוך והתנהגות קריטית להצלחת תלמידים, תיאוריה אקולוגית מצביעה על שותפות הורים בית ספר בפרט בקביעת מטרות משותפות, אחריות משותפת כתנאי הכרחי לקידום תלמידים (במיוחד תלמידים ממשפחות בסיכון (Reschly & Christenson, 2012)^{45 46}.

דוגמא למורכבות נתיב ההשפעה על התפתחות הילד והישגי תלמידים וערכו של שיתוף פעולה בין הורים לבית ספר ניתן למצוא בניתוח של לומן ומטזקו להבדלים מגדריים במוטיבציה של ילדים (Lohman & Matjasko, 2009) אשר מנתחים את רמת המוטיבציה של בנים במובחן מבנות על רקע תיאוריה אקולוגית ומצביעים על הזדמנויות ואתגרים לשיפור המוטיבציה דרך הפריזמה של שותפות הורים-בית ספר. מוטיבציה מושפעת מתפיסות מגדריות וציפיות תרבותיות לגבי מסוגלות של תלמידים, ציפיות אקדמיות ונורמות התפתחותיות. טענתם היא שאלו מעוצבים על ידי המערכת הביתית על מרכיביה, המערכת הבית ספרית על מרכיביה והאינטראקציה בין המערכות. עם זאת הם מדגישים שמוטיבציה מושפעת גם מאישיות הילד (ושהוא מושפע ומשפיע על הציפיות ממנו ועל תפיסת המסוגלות שלו בתוך כל אחת מהמערכות).

הגישה ההתפתחותית-האקולוגית פותחת, אם כן, צוהר להבנת הדינמיקה של קשרי הורים תלמידים ובית ספר (הבנת המערכות וההשפעות ההדדיות בין המערכות) ולענייננו- נתיבי ההשפעה האפשריים של גורמים אלו והיחסים בינם על התפתחות הילד והישגיו. הבנה זו תורמת לפיצוח נקודות הכניסה

⁴⁵ אדמס (Adams, 2009) טוען שבעוד שהספרות המחקרית מפרטת ובוחנת סוגים של מעורבות הורים לא ניתן למצוא הגדרה של תפקיד ההורה בתהליך החינוכי. בעוד שחשיבותו של ההורה מוכרת כמו גם סוגי המעורבות האפקטיביים, הרי שבהיעדר מסגרת קונספטואלית, טוען אדמס, קשה לסנכרן בין האחריות של הורים ובית ספר. לשיטתו יש להגדיר את תפקיד ההורה לא דרך משימות אלא כשותף באחריות ללמידה דרך עיצוב וחיזוק חזון חינוכי המטפח למידה. בהתייחס להוראה תפקידו ליצור ציפיות ומחויבויות אצל מורים.

⁴⁶ בקדנו-לופז, אלקסנדר ו-הרננדז (Baquedano-Lopez, Alexander & Hernandez, 2013) מורות שבסיטואציה של העדר איזון ביחסי הכוחות בין הורים לבית ספר "הלימה" עשויה להוליד קולוניזציה של צרכי וערכי המערכת הביתית ולהחלשה שלה.

לעידוד שותפויות הורים- בית ספר, חשיבה על מנופים לקידום שיתופי פעולה, ועמידה על זיהוי הדרכים היותר אפקטיביות של שותפויות הורים- בית ספר (Reschly & Christenson, 2012)⁴⁷.

מודל ההשפעה של מעורבות הורים

מודל ההשפעה של מעורבות הורים אשר פותח על ידי הובר-דמפסי (Hoover Dempsey et al., 2009) משרטט את נתיב ההשפעה של מעורבות הורים החל במוטיבציות למעורבות הורים (רמת היסוד), והשפעתם על בחירת סוגי המעורבות, עבור דרך המכניזמים של המעורבות בהם משתמשים הורים בזמן המעורבות (כגון עידוד, חיזוק, הצבת דוגמא אישית והוראה) וכלה באופן שבו הילדים חווים ותופסים את ההתערבות והשפעת תפיסות אלו על התכונות המסייעות ללמידה (חוויית מסוגלות אקדמית, מוטיבציה פנימית ללמידה, אסטרטגיות של תכנון וביצוע ורגולציה עצמית בכל הקשור ליחסים עם מורים ובית ספר). לאלו בתורן השפעה על הישגי תלמידים⁴⁸. ניתוח רמת היסוד של המודל, המוטיבציה למעורבות הורים, הוא מאיר עיניים ובעל חשיבות עבור הבנת הגורמים המשפיעים על מידת מעורבות הורים וסוג המעורבות⁴⁹.

שלש קטגוריות ראשיות נמצאו כקשורות למוטיבציות הורים :

א. מניעים אישיים : אלו מושתתים על עמדות בשני תחומים : 1. תפיסת האחריות של ההורה כלפי החינוך האקדמי של הילד ובפרט הישגיו. תפיסה זו נשענת על חווית אישיות אך מובנת חברתית דרך ציפיות של אחרים משמעותיים וציפיות חברתיות אודת תפקידי הורים. לעניינו חשוב שהיא ניתנת לשינוי ומושפעת מהמשפחה, בית הספר והקהילה. 2. תפיסת המסוגלות של הורים לגבי אפשרותם לעזור לילדים בלמידה כולל הנחות עד כמה התמיכה הלימודית שתיתן לילד תשפיע על הישגיו. אמונות אלו מבוססות פחות על כישורי ההורים ויותר על האמונות שלהם אודות האם שימוש בכישורים ישנה את הישגי הילד. בדומה לתפיסת האחריות תפיסות אלו מובנות חברתית ומעוצבות על ידי ניסיונות עבר (מוצלחים או לא), הכרות עם ניסיון מוצלח של אחרים, שכנוע על ידי אחרים (מורים, מנהלים, אנשי קהילה) ומידת החשיבות שההורים מייחסים להצלחת ילדיהם והפוטנציאל שלהם כהורים להשפיע על כך.

ב. מניעים הקשריים : תפיסות אודות "כנות" ההזמנה של בית הספר לשיתוף. מוטיבציות הורים למעורבות מושפעת מעמדות הורים אודות תפיסת בית ספר (המורה, מנהל) כרוצה את

⁴⁷ רשלי וקריסטנסון מדגישות שהגישה האקולוגית מחייבת שותפות הורים בית ספר (בניגוד למעורבות המתאימה עצמה למטרות וצרכי בית ספר). מסימני השותפות הם פתרון בעיות משותף, קומוניקציה דו כיוונית לגבי הצרכים הלימודיים של ילדים וקבלת החלטות משותפת. עם זאת נטען ששיתוף פעולה מחייב מגעים יזומים של בית ספר להורים (Reschly & Christenson, 2012) ושגם במקרה של שותפות בית הספר קובע את כללי המשחק (Oostdam & Hooge, 2012).

⁴⁸ המודל מציג מבנה היררכי ואופן ההשפעה של כל רמה על זו מעליה. מוטיבציות ההורים היא כמצוין רמת הבסיס.
⁴⁹ הבנת הגורמים המשפיעים על מוטיבציית הורים למעורבות מהווה מפתח להבנת המכשולים והמנופים למעורבות הורים ובהתאם לכך בסיס לפעולה לעידוד מעורבות הורים.

מעורבותם וכמעריך אותה. חשוב לציין שחוויה מזמינה (או העדרה) משפיעה גם על תפיסת אחריות ההורה וגם על תפיסת המסוגלות שלו. תפיסות אלו מתעצבות לאור 1. הזמנה "כללית" של בית הספר שבאה לידי ביטוי הן באקלים המזמין תקשורת דו כיוונית ובונה אמון (Comer, 1995) והן בהזמנות "ספציפיות" למעורבות קרי מערך של סדירויות לתמיכה בלימודי ילדים בבית ובבית ספר. 2. הזמנות אישיות של מורים, 3. הזמנה מטעם הילד. קרי, עד כמה הילד מאפשר ומעודד את מעורבות הוריו (Desforjes & Abouchaar, 2002). המחקר מצביע על כך שלגורמים 2 ו-3 השפעה רבה יותר על מוטיבציית ההורים למעורבות.

ג. משתני משפחה: משתנים אלו נחלקים לשלשה סוגים: 1. תפיסות הורים לגבי הכישרים והידע שלהם משפיעים על סוג המעורבות (הורים יהיו מעורבים בפעילויות שהם מאמינים שמתאימים לכישרים שלהם), 2. תפיסות הורים לגבי כמות הזמן והאנרגיה שיש להם למעורבות, 3. תרבות. זו משפיעה על מערך התגובות של הורים למורים ולהזמנות למעורבות. בעוד שאין לבית הספר אפשרות להשפיע על משתני משפחה חשוב לציין שעל מנת לתמוך במעורבות הורים בית הספר חייב לקחת משתנים אלו בחשבון. לדוגמה בהתייחס לזמן ואנרגיה נדרשת גמישות במועדי פגישות ובהתייחס לידע וכישרים נדרשים הנחיות מדויקות כיצד לתמוך בלמידה⁵⁰.

בהנחה שאנשים משקיעים זמן ואנרגיה בפעילויות שהם מאמינים שתישא פרי, צוות בית הספר ישקיע ממרצו בפיתוח ותמיכה של מעורבות הורים בה במידה שיאמין שמעורבות ההורים תקדם את הישגי התלמידים (Bandura, 1986). הובר-דמפסי מנתחת את הגורמים המשפיעים על מוטיבציית הצוות דרך מתיחת קווים מקבילים לאלו של מוטיבציית ההורים, כאמור לעיל:

א. מניעים אישיים: אלו מושתתים על אמונות בשני תחומים 1. תפיסת התפקיד של המורה: ביחס לקשרים שעליו לקיים עם משפחת/הורי התלמיד. תפיסה זו מושפעת מהציפיות של המערכת הבית ספרית בפרט ומערכת החינוך בכלל. 2. תפיסת המסוגלות העצמית של המורה לגבי היכולות שלו לעבוד עם המשפחה לקראת קידום הישגי התלמידים. הגורמים המשפיעים על תפיסה זו הם כאמור ניסיון עבר (חיובי/שלילי), תצפית בתהליכי עבודה של אחרים, שכנוע של אחרים והתאמה בין היכולות האישיות של המורה לאלו הנדרשות על מנת לתמוך במעורבות הורים.

ב. מניעים הקשריים: מתייחסים לתמיכה שהמורה מקבל ברמה המערכתית קרי מדיניות משרד החינוך וברמה הבית ספרית. ברמה המערכתית מדובר במשאבים אשר מוקצים למעורבות הורים מקצועיים וכלכליים כמו גם המסר בדבר חשיבות מעורבות הורים (דרך מאמרים, תזכירים, יעדים). ברמת בית הספר הכוונה לסדירויות, בית ספריות ותרבות בית ספרית התומכות במעורבות הורים כולל זמן, ידע ושיתוף אודות דרכי עבודה עם הורים.

⁵⁰ המחקר מורה כי להישגי עבר של הילד השפעה על המוטיבציה למעורבות. בפרט, הצלחה מעודדת מעורבות.

ג. השפעות הקשריות: 1. ידע וכישורים – מידת המעורבות שחברי צוות מזמנים תלויה בהאמנות של הצוות אודות ההתאמה בין הכישורים והידע שלהם לבין מה שנדרש על מנת לתמוך ולטפח מעורבות הורים. המחקר מעלה שמרבית אנשי הצוות מרגישים בלתי מוכשרים לתמוך במעורבות הורים ועל כן נמנעים מכך. 2. זמן ואנרגיה – מידת הנכונות של מורים לתמוך במעורבות הורים נשענת על תפיסתם אודות כמות הזמן והאנרגיה שיש להשקיע על מנת לתמוך ביחסים. 3. תרבות. התרבות הבית ספרית כמו התפיסות אודות מהות מקצוע ההוראה משפיעות על תפיסת האחריות של מורה בטיפול ותמיכה במעורבות.

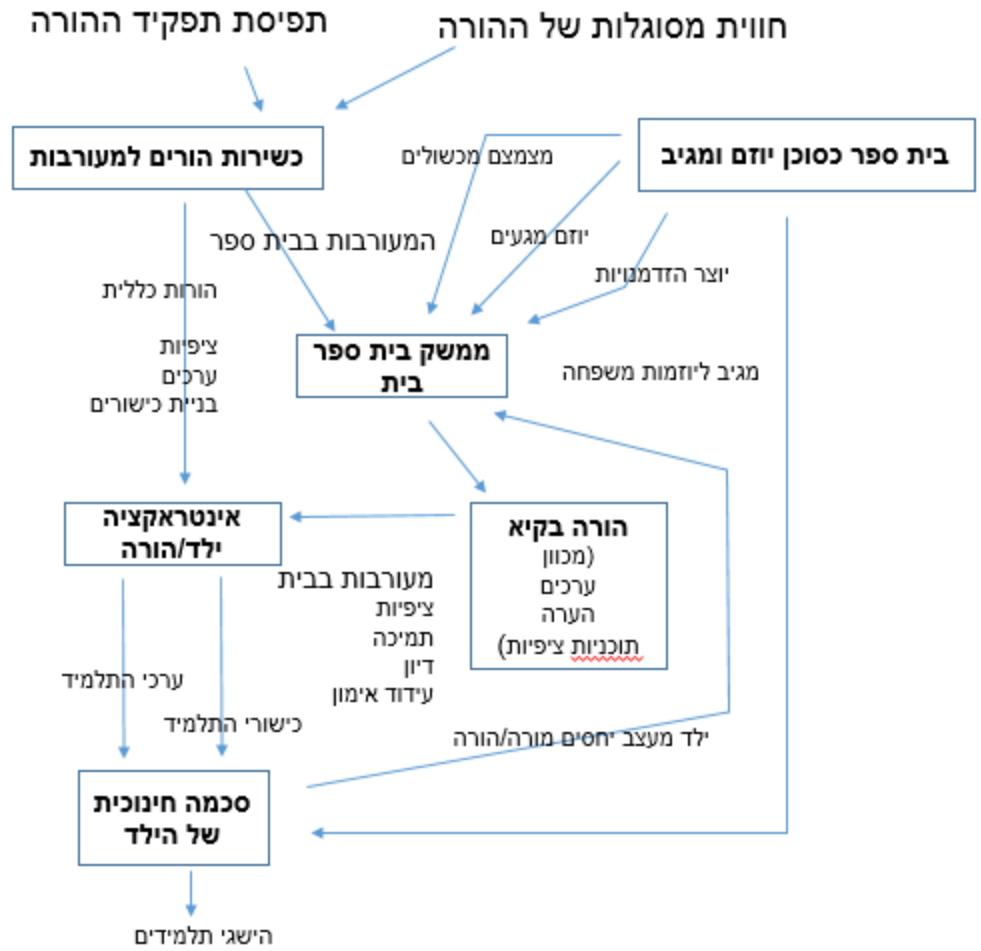
נתיב ההשפעה של מעורבות הורים

דפורגיס ואבוחר (Desforges & Abouchar, 2002), משרטטים מודל של תהליך השפעה המושתת על המודל של הובר-דמפסי אשר במוקד שלו אינטראקציות בין הורים- בית ספר וילדים. מודל זה מעמיד את האינטראקציה בין הורה לילד כאפיק ההשפעה המרכזי של מעורבות הורים על הסכמה החינוכית של הילד (המשפיעה בתורה על הישגי תלמידים); ומתאר את הגורמים המשפיעים על אינטראקציה זו. המשתנים במודל עונים על שני קריטריונים: א. כאלו אשר המחקר מורה שמשפיעים באופן חיובי על הישגים ב. כאלו שניתן באופן עקרוני להשפיע עליהם בעזרת תהליך חינוכי קרי על ידי הוראה ולמידה. המודל אינו מתייחס למשתנים מבניים כגון רמה סוציאקונומית או תכונות אישיות של הורים. רגל אחת של המודל היא יכולת (capacity) ההורים להיות מעורבים. זו תלויה ב: א. הגדרת התפקיד של ההורה (עד כמה הורים רואים בחינוך ובפרט בתמיכה בחינוך אקדמי של ילדיהם חלק מתפקידם) ב. מסוגלות עצמית (מידת הביטחון של הורים ביכולת השפעתם) ⁵¹. הרגל השנייה היא בתי הספר כסוכנים יוזמים ומגיבים להורה ⁵². המודל משרטט את נתיב ההשפעה של כל אחת מזרועות אלו כולל האינטראקציה בינן ⁵³.

⁵¹ מרכיבים המהווים אבני יסוד במודל של הובר-דמפסי.

⁵² חלק זה של המודל נסמך על מחקר בתחום המכשולים והמנופים לטיפול קשרי הורים- בית ספר.

⁵³ המודל אמנם מתבסס על מודל ההשפעה של הובר-דמפסי (הגורמים המשפיעים על מעורבות הורים) אך לוקח אותו צעד אחד קדימה בכך שהוא מדגיש את תהליך האינטראקציה בין בית הספר לבית (לעומת מיקוד בהורים בלבד במודלים אחרים).



את האינטראקציה בין הורים וילדים מנתח המודל לאור שני ממדים: א. מידת היכולת למעורבות של ההורים. השפעה זו מתממשת דרך הורות "כללית" (התמיכה הקיימת בבית ללמידה כולל סגנון הורות ותנאים פיזיים התומכים בלמידה)⁵⁴ ב. "בקיאות" ההורים בחינוך הבית ספרי. בקיאות זו עניינה ידע אודות הערכה, תכניות בית ספריות וציפיות בית ספריות ומתבצעת הלכה למעשה בבית (מה שהוגדר כמעורבות בבית (home based involvement) דרך תמיכה, ועידוד של הורים ושיחה בין הורים וילדים. חשיבות ממד הבקיאות מקבל חיזוק מממצאי המטא אנליזה של היל וטייסון (אשר מאוחרת למודל של פדורגיס) לפיה סוציאליזציה אקדמית התלויה בידע של ההורה על בית ספר הוא הגורם המשפיע ביותר על הישגי תלמידים.

ממד הבקיאות של הורים נסמך כולו על הממשק בין הורים לבית ספר. המודל מורה שנדרשת אינטראקציה בין מורים להורים על מנת להעביר מידע ולאפשר תמיכה הדדית ושיתוף בערכים. מידע אודות תכניות לימודים בבית ספר, ציפיות, תהליכי הערכה וכיוצא באלו קריטיים לתפקיד ההורה,

⁵⁴ זו כאמור מושפעת מתפיסת התפקיד של ההורה וחווית המסוגלות שלו.

ואילו מידע על הילד קריטי לתפקוד המורה. תקשורת טובה בין הורים למורים אם כן היא חיונית לאור מודל זה אך לא השתתפות הורים בתוך הכיתה, טיולים, השתתפות בתהליכי קבלת החלטות (פעולות המוגדרות כמעורבות בתוך בית הספר. הפעולה היחידה שניתנת להגדרה כפנים בית ספרית החשובה לתקשורת היא פגישות עם מורים). על מנת ליצר זרימת אינפורמציה טובה על בית הספר: א. להקטין את המכשולים לתקשורת ב. ליזום מגע ג. ליצר מנגנונים שיאפשרו הזדמנויות לתקשורת ד. להגיב ליוזמות הורים⁵⁵.

המודל מציין כי לתלמידים עצמם השפעה על מידת ואיכות האינטראקציה⁵⁶, ומציע כי ערכים וציפיות של הורים משפיעים על התלמידים ומעצבים את המשמעות שילדים נותנים לחינוך ולמידה הבית- ספרית שלהם. הערכים והציפיות כפי שנתפסים על ידי תלמידים משפיעים על זהותם כלומדים, הערך העצמי שלהם ושאיפותיהם האקדמאיות⁵⁷. אלו בשילוב עם הכישורים שלהם, מבנים את הסכמה הלימודית של הילדים, אשר בתורה משפיעה על הישגים (Desforges & Abouchaar, 2002)

58

בבואנו לבחון האם המנופים לפיתוח קשרי הורים- בית ספר אפקטיביים יש להתבונן במודל האקולוגי, המודל של הובר-דמפסי ושל דפורג'ס ו-אבוכר במשולב. באופן ספציפי יש לבחון כיצד תומכים בית ספר והקשרים שהוא בונה בהעצמה של כושר המעורבות ושל בקיאותם של הורים על מנת להשפיע על מידת ואיכות המעורבות ולפתח הלימה בין הבית ובית הספר המשותפים על שותפות.

קידום קשרי הורים - בית ספר

בהינתן קשר חיובי בין מעורבות הורים לבין הישגי תלמידים עולה השאלה האם וכיצד ניתן לקדם מעורבות הורים. כמו כן יש לבחון מה מאפיין את התכניות למעורבות שהן האפקטיביות ביותר. פרק זה בסקירה מציג בחלקו הראשון ממצאים לגבי מידת האפקטיביות של תכניות לקידום מעורבות הורים ובחלקו השני עקרונות לדרכי פעולה אפקטיביות הנגזרות מהמחקר. לסיכום יוצגו עקרונות לפיתוח שותפויות יעילות.

⁵⁵ אפיקי פעולה אילו מפורטים בהמשך בפרק הדין בקידום יחסי הורים בית ספר, פרק ה'.
⁵⁶ מסקנה הנובעת מתוך התיאוריה האקולוגית היא שהתלמיד אינו רק מושפע מהמערכת אלא גם משפיע עליה (Deslandes & Cloutier, 2002).

⁵⁷ כמו כן נמצא שמוטיבציה (מעורבות תלמידים בלמידה, חווית מסוגלות עצמית, ומוטיבציה פנימית) של תלמידים מושפעת מציפיות הורים ופנייה יזומה של בית הספר להורים בנושאים "חיוביים" כולל תכנון לימודים (Fan & Williams, 2009).

⁵⁸ מודל זה מקבל חיזוק מטענתם של רובינסון והאריס (Robinson & Harris, 2014) לפיה מעורבות הורים משפיעה דרך הפנמה אצל התלמיד של ציפיות ועמדות אודות הערך של חינוך. הורים בדומה לאנשי תפאורה יוצרים סביבה לימודית המחזקת את זהותם של התלמידים כלומדים (הסכמה הלימודית במושגי המודל של דספורג'ס ואבוכר) וזאת בדומה ל "stage setting" של אנשי התפאורה היוצרים סביבה המחזקת את הביצוע של השחקנים.

המחקר מבחין בין מעורבות הורים וולונטרית קרי מעורבות המתרחשת באופן ספונטני ללא עידוד של בית ספר לבין תכניות של מעורבות הורים קרי יוזמות בחסות בית הספר המתוכננות לעודד או לחייב שיתוף הורים בחינוך ילדיהם (Jeynes, 2012) ^{59 60}. את התכניות למעורבות הורים ניתן למפות לאור הטיפולוגיה של אפשטיין כאשר כל פעולה בה בית ספר נוקט לקידום כל אחד מתחומי המעורבות מהווה "תכנית" ⁶¹. לדוגמא במידה והורות אפקטיבית בכיתה י"ב כרוכה בבקרה על התנהגות, בקיאות לגבי קורסים וכו' תכנית למעורבות הורים תפעל לקדם מגוון התנהגויות אילו. להלן טבלה הפורטת מעורבות אפקטיבית בגיל ההתבגרות לאור הטיפולוגיה של אפשטיין ^{62 63}:

סוג המעורבות	כיתה ח'	כיתה י"ב
הורות	-הבעת ציפיות לגבי חינוך של התלמיד -הגבלת צפייה בטלוויזיה -בקרה על זמן והתנהגות	-דיון על תחומי עניין ולימודים בבית ספר -פעילויות משותפות כגון: קניות, טיולים, ארוחות, סרטים -בקרה על התנהגות -בקיאות לגבי הקורסים שהתלמיד משתתף בהם -בקרה על עבודה אקדמית
תקשורת (הורים- בית ספר)	-שיחות יזומות על ידי הורים בנושא ביצועים בבית ספר -מגעים יזומים על ידי בית ספר בנושא התלמיד	-מגעים יזומים על ידי הורים בנושא ביצועים אקדמיים בבית ספר - שיחות יזומות על ידי הורים בנושא ביצועים אקדמיים בבית ספר מגע בין בית ספר להורים לגבי תכניות עם סיום בית הספר
תמיכה בבית ספר	-התנדבות בבית ספר וגיוס	התנדבות בבית ספר והשתתפות

⁵⁹ Parental involvement programs are school-sponsored initiatives that are designed to require or encourage parental participation in their children's education

⁶⁰ יש להבחין בין מחקר אודות מעורבות הורים למחקר אודות תכניות למעורבות הורים. הטיפולוגיה של אפשטיין מהווה בסיס להגדרת מעורבות ומדידתו עבור מחקרים רבים ובמקביל מהווה קו פרשת מים ממנו מתחילים לדון בתוכניות למעורבות הורים על בסיס הקטגוריות שלה.

⁶¹ זו יכולה להיות תכנית בית ספרית במובן של תכנית עבודה המוטמעת כחלק מתוכנית עבודה בית ספרית, או תכנית ממוקדת תחומה בזמן, תוכן וקהל יעד עם תקצוב ייחודי.

⁶² Mapp & Henderson, 2002

⁶³ Kreider, 2000 בקטגוריית ההורות מתייחסת גם ל-"פעולות תשתית" כגון סיפוק דיור, בריאות, תזונה, וביטחון. כמו כן סיפוק תנאים התומכים בלמידה כגון חומרי לימוד, ועמדות חינוכיות כלליות קרי סגנון הורות (כישורי הורות).

סוג המעורבות	כיתה ח'	כיתה י"ב
	כספים	באירועים בית ספריים
למידה בבית	-שיעורים מחוץ לבית הספר -חוגים -דיונים אודות בית ספר ותכניות -עתידיות	-עידוד להשכלה גבוהה -עידוד לקראת תעודת בגרות -לימוד אודות תכניות של השכלה גבוהה -הקצאת כספים לחינוך פרטי
קבלת החלטות	השתתפות בוועדי הורים	השתתפות בוועדי הורים
שיתוף פעולה עם הקהילה	-שימוש במשאבים חינוכיים של הקהילה כגון מוזיאונים -השתתפות בארגונים קהילתיים כגון תנועות נוער, ספורט	-תקשורת בין הורים

כל אחד מסוגי מעורבות אלו עשוי, כאמור, להיתמך על ידי ספר דרך תכניות שונות. להלן פעולות שבתי ספר נוקטים על מנת להעצים את המידה ואיכות מעורבות אלו:

1. הורות: טיפוח כישורי הורות במסגרת הכשרות וסדנאות (Desforges & Abouchaar, 2002)
2. תקשורת: יצירת תקשורת זורמת **זו כיוונית** בין הבית לבית ספר הכוללת קשר ישיר בין הורים ומורים (שיחות טלפון, אינטרנט, מפגשים פנים אל פנים) ותקשורת כללית יותר במסגרתה מועבר מידע מבית הספר על מדיניות בית הספר, דרכי ההערכה, והתכניות השונות (Chrispeels & Rivero, 2001; Miedel & Reynolds, 1999).
3. תמיכה בבית ספר: יצירת הזדמנויות להתנדבות ולהשתתפות באירועים בית ספריים תוך שימת דגש על הגמשת שעות הפעילות והמיקום שלו.
4. למידה בבית: יצירת הזדמנויות למעורבות של המשפחה בלמידה. שיעורי בית אינטראקטיביים המפותחים בבית ספר המכוונים מראש להשתתפות המשפחה, כלים להערכת התקדמות של ילדים, תכניות המספקות חומרי עבודה למשפחות והנחייה כיצד יש להשתמש בהם, השאלת חומרים לשימוש בבית וכו'. כמו כן נמצאו כאפקטיביות הכשרות של הורים (דרך קורסים וסדנאות) באסטרטגיות למידה, וכלים להנחיית למידה במקצועות ספציפיים (Cooper, Lindsay & Nye, 2000).
5. קבלת החלטות: הכללת משפחות התלמידים במעמד שותפים בקבלת החלטות בית ספריות ופיתוח מנהיגות הורים.
6. שיתוף פעולה עם הקהילה: תיאום בין משאבים ושירותים הקיימים בקהילה לצרכים של תלמידים משפחות ובית הספר.

מיפוי התכניות למעורבות הורים הקיימות מצביע על שלשה תחומי פעולה עיקריים (Desforges & Abouchaar, 2002)

- א. תכניות אשר מתמקדות בחיבור המידי בין בית ספר למשפחה ובמרכזן סדירויות בית ספריות שותפות ומערכות לתמיכה של תקשורת (מעורבות ספונטנית)
- ב. תכניות לימודיות למשפחה המעמידות במרכזן למידה וכלים לתמיכה בחינוך הילדים
- ג. תכניות הכשרה להורות המתייחסות לצדדים פסיכולוגים של הורות ובריאות נפש כמו גם בכישורים לבניית יחסים⁶⁴.

בעוד שתקשורת, קבלת החלטות, ותמיכה בבית ספר כפי שמופיעות אצל אפשטיין מהוות חלק משיפור המחיבור השוטף בין הורים לבית ספר תכניות שעניינן הורות ולמידה בבית מיושמות בתכניות מסוג ב' וג' השאלה העומדת על הפרק היא האם תכניות לעידוד מעורבות הורים הן אפקטיביות? כלומר האם הן א. מגבירות מעורבות הורים ב. משפרות הישגי תלמידים.

מה מלמד המחקר על תכניות לקידום איכות מעורבות הורית

תכניות למעורבות הורים תופסות תאוצה וחוקרים מדווחים על פעילות ענפה ומתרחבת בתחום. עם זאת מחקרי הערכה מהימנים של תכניות למעורבות הורים ובפרט כאלו של בתי ספר על יסודיים, נדירים (Christenson & Carlson, 2005, Desforges & Abouchaar, 2002; Mattingly et al., 2002). בעוד שמתנגלי (Mattingly, 2002) קובע שלא ניתן להסיק ממחקרי הערכה של תכניות למעורבות השפעה על הישגי תלמידים, גיינס (Jeynes, 2012) טוען עבור השפעה על הישגים אקדמיים של תלמידים ומצביע על למידה בבית בתור הקטגוריה בה תכניות למעורבות הורים אפקטיביות במיוחד⁶⁵. בפרט קיים קשר חזק בין תכניות המתמקדות בקריאה משותפת של הורים וילדים ותכניות המקדמות שותפות בין הורים ומורים. גיינס מציין שלקריאה משותפת ולהכנת שיעורי בית אשר מתקיימים בעקבות תכנית מעורבות השפעה גדולה יותר על הישגי תלמידים מאשר אותן פעולות הנעשות ללא ההתערבות⁶⁶. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מספר מחקרים: מחקרם של קופר ועמיתים (Cooper, Lindsay, & Nye, 2000) לפיו תכניות להכשרות הורים באסטרטגיות למידה נמצאו כאפקטיביות, כמו גם כלים להנחיית למידה במקצועות ספציפיים. מחקרם של דספורג'ס ואבוכאר (Desforges & Abouchaar, 2002) המורה שככל שתכניות ממוקדות בהישגים בתחום ספציפי יותר כך

⁶⁴ ההבחנה בין שלשת הסוגים היא לצורך הצגה בלבד, לעיתים תכניות מהסוגים המופיעים בסעיפים ב' וג' מהוות חלק מהסדירויות השותפות של בית ספר.

⁶⁵ גיינס מיפה את התוכניות תחת הקטגוריות הבאות ובחן כל אחת מהן להשפעה על הישגים: תוכניות המעודדות קריאה משותפת של הורים וילדים, תוכניות לשותפות שמטרתן לעזור למורים ולהורים לשתף פעולה כשונים על מנת לקדם הישגי תלמידים (אקדמיים והתנהגותיים), תוכניות לבדיקת שיעורים קרי תוכניות שעודדו הורים להיות מעורבים במעקב אחר ביצוע שיעורי בית של ילדיהם, תוכניות לשיפור התקשורת בין הורים ובית ספר ותוכניות לאנגלית כשפה שנייה. תוכניות לעידוד קריאה ותוכניות לשותפות נמצאו אפקטיביות ביותר.

⁶⁶ חשוב להדגיש שהמחקר מצא שלתוכניות ל"הכנת שיעורי" היה הקשר החיובי הקטן ביותר להישגי תלמידים.

הן אפקטיביות יותר בשיפור הישגים באותו התחום⁶⁷. דוגמא לתכנית מסוג זה עם מחקר הערכה מהימן היא תכנית TIPS (Epstein, Simon, and Salinas 1997) בתחום האוריינות ותכנית TIPS בתחום המדעים (Van Voorhis, 2001) המספקות חומרי עבודה למשפחות והנחייה כיצד להשתמש בהם ומציעות השאלת חומרים לעבודה ולשימוש בבית. הערכה של כל אחת מתכניות אילו מורה על שיפור בהישגי תלמידים בתחום בו התקיימה ההכשרה. עם זאת גיינס מציין שבשל העובדה שרק בעשור האחרון התגלה שציפיות הורים הן בעלות השפעה הגדולה ביותר על הישגי תלמידים, עדיין לא קיים מחקר הבוחן את הקשר בין ממד זה בתכניות מעורבות (ותכניות מעורבות המפתחות ממד זה) להישגי תלמידים. קריסטנסון וקרלסון (Christenson & Carlson, 2005) בדקו תכניות הכשרת הורים, מעורבות הורים, שותפות הורים בית ספר, ייעוץ להורים, והתערבויות לגיל הרך וגילו קשר חיובי בין כל אחת מתת קטגוריות אלו להתנהגות תלמידים. בעלי קשר חזק במיוחד נמצאו שותפויות הורים בית ספר אשר הדגישו דיאלוג על פני תכניות לימודים ותקשורת דו-כיוונית על פני ביצועי ילדים, תכניות הכשרה להורים אשר התמקדו בהתנהגויות ספציפיות, תכניות למעורבות הורים אשר הדגישו את תפקיד ההורה כמורה והתמקדו במקצוע לימוד אחד, וייעוץ להורים.

דספורג'ס ואבוכר (Desforges & Abouchar 2002) המבחינים בסקירתם בין שלשה אפיקי פעולה לקידום מעורבות הורים טוענים שלפעילויות אשר מתמקדות בחיבור המידי בין בית ספר למשפחה (תכניות מהסוג הראשון) השפעה על מידת המעורבות של הורים אך לא ניתן לקבוע לאור מחקרי ההערכה האם קיימת השפעה על הישגים⁶⁸. לגבי תכניות משני הסוגים האחרים (תכניות לימודיות למשפחה המעמידות במרכזן למידה וכלים לתמיכה בחינוך הילדים ותכניות הכשרה להורות המתייחסות לצדדים פסיכולוגים של הורות ובריאות נפש כמו גם בכישורים לבניית יחסים) נטען שמחקרי הערכה מספקים עדויות אנקדוטליות בלבד אך שמתוך התמונה הגדולה המחברת בין המחקרים ניתן ללמוד על השפעה בתחום ההתנהגות.

להלן מוצגות שתי תכניות מעורבות שלהן מחקר הערכה מהימן המדגימות סוגי תכניות מעורבות (ואת השוני בינן). מהסוג הראשון נבחרה הרשת הלאומית לבתי ספר המחויבים לשיתוף (National Network of Partnership School). תכנית זו פותחה בראשותה של אפשטיין לאור מחקרה ומלווה במחקרי הערכה התכנית. ייחודה בגודלה – זו התכנית שלה היקף היישום הרחב ביותר בארה"ב, התשתית התיאורטית – מתבססת על מחקרה של אפשטיין ופותרה במהלך שנים ומחקר ההערכה המלווה אותה. התכנית השנייה (PIQE - Parent Institute for quality education) מהווה הצצה לסוג תכניות

⁶⁷ סטרקי וקליין (Starkey & Klein 2000) מראים שתוכניות הממוקדות בשיפור הישגים התחום דעת אחד (לדוגמא אוריינות) לא משפיעות על שיפור הישגים בתחומי דעת אחרים.
⁶⁸ מחקרי הערכה של תכניות הנסמכים על דיווח עצמי מצביעים על שביעות רצון של המשתתפים (הורים ומורים) ודיווח על שיפור בהתנהגות.

"חיצוניות" לבית הספר ולתכנית העבודה השוטפות שלו. תכנית זו מייצגת תכניות להכשרת הורים ונבחרה בשל מיקודה במהגרים והיא רלוונטית להקשר הישראלי.

הרשת הארצית לבתי ספר המחויבים לשיתוף (NNPS National Networks for Partnership)
נוסדה ב-1996 כוללת מעל 1,000 בתי ספר וממומנת על ידי הממשלה. הרשת מספקת עזרה לבתי ספר, מחוזות ומדינות המחויבים לבניית שותפות ארוכת טווח ובת קיימא בין הורים לבית ספר. התכנית למעורבות אותה היא מטמיעה מושתתת על שתי אבני יסוד: א. שש הקטגוריות של סוגי מעורבות אותן טבעה אפשטיין, ב. צוות פעולה של 6-12 אנשים הכולל הורים, מורים, בעלי תפקידים ואנשי צוות שלהם האחריות לפתח ולפקח על תהליכי השותפות לאור שש הקטגוריות. תכנית זו מהווה מסגרת לפיתוח שותפות הורים - בית ספר שכל צוות בונה לפי מידתו בעוד "הרשת" מספקת הכשרה ועזרה טכנית. המחקר מראה תכניות המעורבות מצליחות ביותר במקרים בהם א. לצוות הפעולה אחריות על יישום התכנית וכאשר התכנית משולבת באופן מלא בתכנית העבודה של בית הספר.⁶⁹

להלן תכנית לדוגמא מחטיבת ביניים אשר פותחה לאור שש הקטגוריות של המודל של אפשטיין (Sanders & Epstein, 2000):

מכון הורים לחינוך איכותי (Parent Institute for Quality Education PIQE)⁷⁰ תכנית זו נוסדה ב-1987 ופועלת בקליפורניה עבור קהל יעד של הורים מהגרים. נכון לשנת 2005 העמידה התכנית כחצי מיליון בוגרים. התכנית כוללת 8 פגישות של 90 דקות כל אחת. הפגישה הראשונה היא פגישת אוריינטציה המסבירה את מטרת התכנית ותכניה ומזמינה דיון אודות צרכי המשתתפים. כמו כן במפגש זה מוצג כלי מרכזי של התכנית "חמשת העקרונות לעזור לילדך להצליח בבית ספר". שש הפגישות הבאות עוסקות כל אחת באחד מהנושאים הבאים: שיתוף הורים - בית ספר, הבנת המערכת הבית ספרית, מוטיבציה והערכה עצמית, סטנדרטים אקדמאים, לימודים גבוהים וביקור בקמפוס אוניברסיטאי. התכנית המיועדת להורים לילדים מבתי ספר על יסודיים, שמה דגש על לימודים גבוהים, בפרט הבנת המערך של הקורסים ('יחידות הלימוד' במערכת החינוך הישראלית) הנדרש על מנת להתקבל לאוניברסיטה. בעוד שלכל שיעור יש תמה, העקרונות של מפגש בין ההורים, שיחות עם מורים, לימודים גבוהים והצעדים שיש לנקוט על מנת לעזור לילד להצליח במערכת החינוך עוברים כחוט השני במהלך כל המפגשים. מפגש הסיכום הוא טקס קבלת תעודת בוגר. מרכיב חשוב בתכנית הוא המנחה של הקבוצה המשמש "מתווך תרבותי", אדם עם רקע תרבותי וניסיון חיים דומים לאלו של המשתתפים אשר הצליח במערכת האמריקאית ויכול לתרגם אותה למשתתפים. ממצאי המחקר שנערך על התכנית (Chrispeels & Rivero, 2001) מראים כי הורים פיתחו מעורבות גבוהה יותר עם ילדיהם ועם מורים וכל ההורים דיווחו על שינוי

⁶⁹ רשת זו הוקמה על בסיס עשרים שנות מחקר ופיתוח בראשותה של אפשטיין. כאמור מחקר הערכה של פעילות הרשת מצביע על שיפור בהישגים ובהתנהגות.

⁷⁰ אתר המכון: <http://www.piqe.org>

בסגנון ההורות שלהם⁷¹. החוקרים מדגישים את החשיבות של המתווך התרבותי ככלי אפקטיבי לעזור להורים ללמוד אסטרטגיות לאינטראקציה עם צוות בית הספר ולהרחבת תפיסת התפקיד של ההורים בחינוך ילדיהם⁷².

דרכי התקשורת אפקטיביות- מה ניתן להסיק מהמחקר אודות מעורבות הורים? בעוד שאפשטיין אינה מדרגת בין הקטגוריות של הטיפולוגיה של מעורבות הורים ומציעה לקדם את כולן בו-זמנית, מצביעים ממצאי הסקירה על סוגי מעורבות ספציפיים כיעילים במיוחד לטיוב מעורבות הורים בבית הספר במהלך גיל ההתבגרות של ילדיהם: א. תקשורת דו כיוונית הורים- בית ספר ו ב. מעורבות בבית הכוללת שני אפיקי פעולה למידה בבית אך חשוב יותר עיצוב ציפיות וקישור בין הווה לתמונת עתיד מקצועית. מעבר להצבעה על סוגי מעורבות ספציפיים, המחקר מעלה כי בניית יחסים של כבוד ואמון הם תנאי הכרחי לשיפור מידת ואיכות כלל סוגי המעורבות ובפרט תקשורת הורים בית ספר. פיתוח וטיפול מעורבות הורים דורשת הכרה והתייחסות לרקע התרבותי והצרכים של המשפחות.

תקשורת הורים- בית ספר

ממצאי המחקר מורים כי סוג מעורבות ההורים המשפיע ביותר הוא מעורבות בבית כאשר ממד של ציפיות ופיתוח שאיפות מקצועיות עולה בעוצמת השפעתו על פעילויות התומכות בלמידה בית ספרית (Catsambis, 1998; Singh et al., 1995). היל וטייסון (Hill & Tyson, 2009) טוענים שסוציאליזציה אקדמית - קרי, דיאלוג אודות הערך של חינוך, טיפוח שאיפות מקצועיות, נקיטת צעדים לקראת תמונת עתיד מקצועי, יצירת קשר בין למידה בית ספרית לתחומי עניין של הילד ופיתוח אסטרטגיות למידה - היא בעלת ההשפעה הגדולה ביותר על הישגי תלמידים. ממצא זה מאיר שתי זירות פעולה חיוניות במיוחד: ראשית- זירת התקשורת. על מנת להיות מסוגלים לקיים דיאלוג עם ילדים הקושר בין הלמידה הבית ספרית לשאיפות מקצועיות, על מנת לנקוט פעולות לקראת אותו עתיד (לדוגמא להרחיב בלמידת תחומי דעת המקדמים את היכולת להתקבל ללימודים גבוהים) ולייעץ לילדים בהתאם, על ההורה להיות בקיא באפשרויות הלימודיות שבית הספר מציע, ובמדיניות בית הספר בנושאי למידה והערכה. כמו כן על מנת לטפח אסטרטגיות למידה ובפרט יכולות של תכנון זמן על ההורה להיות בקיא בהתקדמות הלימודית של הילד. חשוב להדגיש שהבקיאות הנדרשת היא כפולה אודות הילד אך גם אודות בית הספר. חיוניות הבקיאות (ומכאן התקשורת) בולטת במודל של דפורגיס ואבוכר (Desforges & Abouchaar 2002) לפיו הורים משפיעים על הסכמה החינוכית של ילדם דרך

⁷¹ לא נבדקה השפעה על הישגי תלמידים.

⁷² תכנית נוספת המדגישה את החשיבות של תווך תרבותי היא Flaxmore Project בניו זילנד אשר פעלה בבתי ספר של ילדים מאוים. התכנית כללה: 1. מתן מחשב לכל בית, 2. הצבת איש קשר, מורה לשעבר בבית ספר אשר עבד עם המשפחות ללמד את "שפת בית ספר": כיצד לתמוך בלמידה של הילדים, כיצד נראית למידה בבית ספר, כיצד לדבר עם מורים, 3. תמיכה בשיעורי בית (הקמת מרכזים לשיעורים בית ופיתוח חומרים עבור ההורים). תוצאות המחקר מורות מעורבות גדולה יותר של ילדים בלמידתם, שיפור בהישגי קריאה, ושביעות רצון של הורים. ההשפעה הגדולה ביותר הייתה להכרת שפת בית ספר על ידי ההורים (Clinton, Hattie and Dixon 2007).

האינטראקציות בינם המושפעות בתורן מבקיאות ההורים. במישור המעשי יש לדאוג לתקשורת שוטפת בנושאים של: למידה של הילד, האפשרויות הלימודיות המוצעות בבית ספר, תכניות לימודים ומדיניות בית הספר בנושאי הערכה. זאת יש לבצע על ידי פגישות אישיות, טלפונים, מיילים וכל אמצעי אחר. על בית ספר מוטל ליזום מגע, לייצר הזדמנויות למפגש ולהסיר מכשולים ליצירת אינטראקציה (Reschly & Christenson, 2012).

מעורבות בבית

המחקר מראה כי תכניות המכוונת לשיפור בלמידה והישגים במקצועות מוגדרים אכן מצליחות להביא שיפור בתחומים הנלמדים (Epstein, Simon, & Salinas, 1997; Van Voorhis, 2001), וכי לתכניות אלו השפעה גדולה יותר על הישגים מאשר לתכניות "כלליות" (Mapp & Henderson, 2002). מודל ההשפעה של מעורבות הורים של הובר-דמפסי לפיו גורם מרכזי המשפיע על המוטיבציה למעורבות הורים הוא חווית המסוגלות של ההורים (קרי, התפיסה שלהם אודות עד כמה הם יכולים לעזור לילדיהם) מדגיש את הצורך בתכניות לימודיות למשפחה המעמידות במרכזן כלים לתמיכה בלמידת הילד. סביר להניח שחשיבותן והשפעתן של תכניות המכוונת לשיפור בלמידה במקצועות מוגדרים חורגת מעבר להקניית הידע ונובעת גם מהעלאת חווית המסוגלות ויחד עמה המוטיבציה של הורים למעורבות.

עם זאת, לאור הממצא המעלה כי חיברות אקדמי כפי שהוגדר הוא סוג המעורבות המשפיע ביותר ניתן להסיק מהמחקר שתכניות להורים המשפיעות על ציפיותיהם מילדיהם ונותנות להם כלים לפתח שיח הקושר בין הילד לתמונת העתיד שלו וכלים והבנות לכוון את הילד לקראת תמונת עתיד תהיינה אפקטיביות במיוחד.

מודל ההשפעה של הובר-דמפסי מורה שהאופן שבו הורה תופס את תפקידו כמחנך לדוגמא האם הוא אחראי על ההתקדמות האקדמית של ילדיו, משפיע על מידת וסוג המעורבות שלו. יתר על כן, הובר-דמפסי מצביעה על כך שתפיסות אלו ניתנות להשפעה על ידי הסביבה. בהתאם לכך חשוב לציין שכל תכנית מעורבות חייבת גם לקשור בין תפיסת תפקיד ההורה לסוג המעורבות המתבקשת (דוגמא לכך ניתן למצוא בתכנית המתוארת לעיל - PIQE).

מעבר להצבעה על סוגי המעורבות האפקטיביים ביותר מראה המחקר שנדרשים שני תנאים על מנת שמעורבות מכל סוג שהיא תהיה אפקטיבית: ראשית- יחסי אמון בין הורים לבית ספר. שנית- יישום בתוך הקשר, קרי, התאמה בין סוג המעורבות לאוכלוסייה.

בהסתמך על 16 מחקרים המנתחים יוזמות ותכניות למעורבות הורים, מסיקות מאפ והנדרסון (Mapp & Henderson, 2002) את המסקנה הבאה: כאשר קיים מיקוד בבניית יחסים מכבדים המושתתים על אמון, היוזמות אפקטיביות והקשרים בני קיימא. אדמס (Adams, 2009) מצא שהתרבות הבית ספרית – סוג האינטראקציות בין הורים לבית ספר, נורמות של התייחסות לצרכי הורים, ותהליכי השיתוף – משפיעים יותר על מידת האמון בין הורים לבית ספר מאשר ההקשר – דירוג סוציאקונומי של בית ספר, הרכב אתני, גודל בית הספר ורמת בית הספר.

היחס להורים והאופן שבו הם נתפסים על ידי בית ספר – כמשאב או כמכשול – עלה כחוט השני בכל המחקרים כנתון מכריע לאיכות הקשר. המחקר מראה שמידת ה"כנות" של ההזמנה הבית ספרית לשיתוף (עד כמה המנהל ומהמורים רוצים ומעריכים באמת את מעורבות ההורים) אותה חווים הורים משפיעה על מוטיבציית ההורים למעורבות (Hoover Dempsey & Sandler 1997) החוקרים מציינים שתחושת סבר פנים חיוביות קריטית לשיתוף פעולה (Auerbach, 2007; Barajas & Ronnkvist, 2007; McGrath, 2007; Quiocho & Daoud, 2006)

בהקשר זה מעניין לציין את מחקרם של בייקר ועמיתים (Baker, Denessen & Brus-Laven, 2007) המנתח תפיסות מורים לגבי מעורבות וקובע שמורים מעריכים מעורבות משפחתית כל עוד זו תואמת לאידיאל שלהם, כלומר, כאשר חברי משפחה משתפים פעולה עם המורים לפי דרכם וצרכיהם. לורה והובט (Lareau & Hovath, 1999) מצאו שבעוד שמורים מזמינים מעורבות של כל משפחה הם מכירים רק בקבוצה צרה של התנהגויות כמקובלות. מורים הגיבו בחיוב להורים אשר קיבלו את עמדותיהם לגבי ילדיהם אך כאשר הורים אפרו-אמריקאים אתגרו את תפיסות המורים ו/או ביקרו את הוראתם המורים הגדירו את התנהגות ההורים כהרסנית ובלתי מקובלת. עוד בהקשר האתני, קאוויצ'ו ודאוד (Quiocho & Daoud, 2006) מציגים ממצאים לגבי תפיסות של מורים אודות הורים לטינו-אמריקאים. נמצא שמורים מרגישים שמשפחות לטיניות הן בלתי אמינות ולא מוכנות להתנדב בכיתה, שמשפחות לטיניות לא תומכות במדיניות בית הספר לגבי שיעורי בית וכי למשפחות לטיניות לא אכפת מהחינוך של ילדיהם. לא פחות מטריד הממצא שמורים קושרים בין מידת המעורבות של הורים למעמד הסוציאקונומי או השכלת ההורים. קרי, מורים מניחים שמשפחות עניות אינן מעורבות בעוד שמשפחות עם השכלה גבוהה כן מעורבות (Baker, J., Denessen, E., & Brus-Laven, 2007). כמו כן נמצא שלמורים פחות אמון בהורים ממעמד סוציו אקונומי נמוך (Reschly & Christenson, 2012) ⁷⁴ ⁷⁵. ממצאים אלו מקבלים משנה תוקף מהממצא שהורים ממעמד סוציו

⁷³ חלק זה בסקירה נסמך בחלקו על מחקרים החוקרים בתי ספר יסודיים בשל דומות העניינים היחסית בין בתי ספר יסודיים לבתי ספר על יסודיים בהקשר זה.

⁷⁴ המחקרים המציינים מהווים חקרי מקרה ועל כן מספקים מידע, "אנקדוטלי" עם זאת ביחד הם מציירים מארג של דעות בלתי מבוססות סטריאוטיפיות.

אקונומי נמוך תופסים מורים כמרוחקים ומתנשאים וכמוכנים לשיחה רק בתנאיהם מה שגורם להורים לאמץ גישה פאסיבית (Desforges & Abouchaar, 2002). כמו כן נמצא שמשפחות מדרגות את מעורבותם כגבוהה יותר מהאופן שבו מורים מדריגים אותה (Anderson & Minke, 2007) ממצא אשר יכול להיות מוסבר על ידי הטענה שמורים מעריכים מעורבות התואמת את דרכם. לעניינו חשובה התובנה שבהינתן מערכת אמונות שליליות לא תתכן תרבות הזמנה כנה ובמישור המעשי ניתן להסיק שפעולה קריטית לקידום מעורבות / שותפות הורים היא פעילות עם מורים לגבי תפיסותיהם אודות הורים (Mapp & Hong, 2010).⁷⁶

מסקנה זו מקבלת משנה תוקף מהמודל של הובר-דמפסי אודות מוטיבציית מורים לשיתוף פעולה. הובר-דמפסי מורה על כך שלמורים מוטיבציה לשיתוף פעולה בה במידה שהם מאמינים לשיתוף הפעולה השפעה על למידת והישגי התלמידים.⁷⁷ מעבר להערכה הנדרשת כלפי הורים על מנת להאמין ביעילות של שיתוף פעולה, הובר-דמפסי מציינת תנאים המשפיעים על המוטיבציה של מורים לשיתוף הורים. לעניינו חשובים תפיסת התפקיד של המורה ביחס לקשרים שעליו לקיים עם הורים וחווית המסוגלות העצמית שלו ביחס ליכולות שלו לעבוד עם הורים. ניתוח הממצאים מנקודת מבט זו ממקד את הזרקה על הצורך בפיתוח תכניות עבור מורים לעבודה עם הורים.⁷⁸

אדמס החוקר את תהליך בניית אמון מצביע על כך שאמון נוצר לא רק על סמך אינטראקציות וביחסים בין שחקנים אינדיבידואלים (הורה-מורה, מנהל-הורה וכדומה) אלא דרך הקשרים בין קבוצות התפקידים (role groups) בבית ספר - הורים, מורים, הנהלה. בהתאם לכך אמון תלוי גם בממדים ארגוניים קרי בתנאים הארגוניים ופרקטיקות שמטרתן לקדם התאמה בין התפקידים של הורים, מורים, והנהלה. מחקרו (Adams, 2009) מגלה שפרקטיקות של שיתוף פעולה ואקלים בית ספרי המתייחס לצרכים הרגשיים של ילדים מקדמים אמון. שיתוף פעולה אמתי עם הורים מסמן להורים שבית הספר מעריך את תפקיד ההורה ואת הידע שלו וממצב את ההורה כשותף בעל ערך. מיצוב זה מאפשר פתיחות, אמינות, וחסד שהינם קריטיים בתהליך של בניית אמון. כמו כן בהינתן שמקור המידע הזמין (והמהימן) ביותר של הורים לגבי בית ספר הוא ילדם, נוטים ההורים לתת אמון בבית ספר כאשר ילדם מעורב, שמח, ובעל מוטיבציה אקדמית.

⁷⁵ אדמס (Adams, 2008) מצא שהאמון שיש להורים במורים גבוה יותר מהאמון של מורים בהורים לא קשר להכנסה, אתניות, או הצלחה בלימודים. להורים לילדים בבתי ספר יסודיים יותר אמון במורים מאשר להורים לילדי על יסודי אך בשני המקרים אמון זה גדול מהאמון שיש למורים בהורים.

⁷⁶ סטוארט (Stewart, 2008) מצא שבבתי ספר עם סביבה מזמינה ותומכת למוצא אתני, מבנה משפחתי ומעמד סוציאקונומי לא היתה השפעה על הישגי תלמידים.

⁷⁷ אוקונר (O'conner 2001) מצאה שמורים לילדים ממעמד סוציו אקונומי נמוך מביעים רגשות מעורבים לגבי מעורבות הורים מהטעם שהם אינם בטוחים לגבי מידת היעילות שבשיתופם.

⁷⁸ מטינגלי (Mattingly, 2002) מציינת שמרבית תכניות ההתערבות בסקירתה מתמקדות בשינוי התנהגות ההורים ולא במורים ומבנים בית ספריים. מסקנה אופרטיבית אפשרית מסקירה זו היא שיש להרחיב את קהל היעד של תכניות לטיוב מעורבות הורים למורים.

במקביל לתפיסות מורים וצוות בית הספר קיים המישור המעשי כמאפשר ומסמן הזמנה. דספורג'ס ואבוכר (Desforges & Abouchaar 2002) טוענים שעל בית ספר להסיר מכשולים וליצור הזדמנויות לקשר. המחקר מצביע על חמש קטגוריות של מכשולים לתקשורת טובה בין בית ספר למשפחות ממוצא אתני "אחר" וממעמד סוציאקונומי נמוך (Boethel, 2003):

1) גורמים של הקשר (contextual factors): המשאבים ומגבלות שיש למשפחות בפרט מגבלות לוגיסטיות כגון העדר זמן, העדר תחבורה, צרכים של טיפול בילדים נוספים (Levine & Trickett, 2000; McGrath & Kuriloff, 1999; Starkey & Klein, 2000). אסטרטגיות להתמודדות הן גמישות בלוחות זמנים ומיקום של פגישות וגיוס ארגונים וחברי קהילה למענה לצרכים לוגיסטיים (Aspiazu, Bauer & Spillett, 1998).

2) שפה: בקיאות בשפה מהווה מכשול מרכזי עבור משפחות מהגרים (Bauer, 2001; Aspiazu, 2000; Peña, 2000; Robinson & Harris, 2014; Spillett, 1998). מחקרים המתייחסים לנושא זה ממליצים שפגישות ואירועים יעשו בשפה/שפות של המשפחות או עם מתורגמן ושוויות בית הספר יכול מורים הדוברים את שפות המשפחות השונות.

3) חוסר הבנה של משפחות לגבי המדיניות, הציפיות והפרקטיקות של בית הספר: (Chrispeels & Rivera, 2001; Reschly & Christenson, 2009; Robinson & Harris, 2014; Peña, 2000) דרך הפעולה המוצעת להתמודדות עם מכשול זה היא תיווך על ידי גורם שלישי המכיר את תרבות המוצא של משפחות ושל בית ספר והתהליך שעליהן לעבור. סוכנים אפשריים הם ארגונים קהילתיים, חברי קהילה, הורים מרקע דומה בעלי הידע והניסיון הנדרשים או איש צוות הממונה מטעם בית ספר לנושא. (Chrispeels & Rivera, 2001; Levine & Trickett, 2000)

4) העדר ידע בתכני הלימוד נמצא כמכשול לעזרה בהכנת שיעורי בית: (Aspiazu, Bauer & Spillett, 2000; Peña, 2000; 1998) דרכי ההתמודדות עם מכשול זה הן תכניות התערבות במסגרתן הורים לומדים את תכני תכנית הלימודים במקצוע מסוים בתוספת כלים כיצד לעזור לילדים ללמוד (דוגמת תכנית TIPS המתוארת לעיל)⁷⁹.

5) הדרה: (Auerbach, 2002; Baquedano-Lopez, Alexander & Hernandez, 2013; Lareau & Horvat, 1999; O'Connor, 2001; Wilder, 2014). הפתרון המוצע להדרה כרוך במעורבות להעצמת הורים לפי הגישה של מעורבות ביקורתית או ארגון קהילה (community organizing).

התייחסות נוספת למכשולים מצביעה על העדר זמן של הורים אך גם של מורים, העדר תנועה בין פרספקטיבות קרי העדר כניסה לנעליים של האחר של מורים אך גם של הורים, כמו גם במקרים רבים

⁷⁹ המחקר מראה שבמקרים בהם ניתנת הדרכה להורים כיצד לעזור לילדיהם עם שיעורים וקיים בבית ספר פיתוח של חבילות שיעורים עם הדרכה להורים עזרה בשיעורי בית תורמת לשיפור הישגים (Christenson & Carlson, 2005; Cooper, Lindsay, & Nye, 2000; Desforges & Abouchaar 2002)

העדר מערכות התומכות בקומוניקציה הדדית (Reschly and Christenson 2012). התמודדות עם מכשולים אלו מחייבת טיפוח הבנה הדדית של מגבלות ההורה והמורה ופיתוח רגישות והיענות מצד מורים לצרכי משפחות.

הנדרסון ומאפ (Henderson & Mapp 2002) טוענות שבניית קשרים איכותיים כרוכה בכך שצוות בית הספר "מזמין הורים לבית הספר, מכבד את השתתפותם ומתקשר להורים על ידי מיקוד בלמידת הילדים." על מנת לקיים תהליך זה נדרשת עבודת עומק עם מורים והורים כפי שהוסבר לעיל.

הקשר: התאמה בין תכנית המעורבות לאוכלוסיית בית הספר

בעוד שהמחקר מורה שלמעורבות הורים השפעה על הישגי תלמידים ללא קשר למוצא אתני או מעמד סוציאקונומי נמצא שאופני המעורבות של הורים משתנים בהתאם לרקע אתני וסוציאקונומי ומידת ההשפעה של אותו סוג מעורבות משתנה בהתאם למאפייני המשפחה. מחקרים מראים שלהורים תפיסות שונות לגבי תפקידם החינוכי וכי הם מגדירים מעורבות בדרכים שונות מאלו המוגדרות על ידי בית הספר (Chrispeels & Rivero 2001; Peña, 2000). התובנה המשמעותית ביותר לנושא קשרי הורים – בית ספר היא שנדרש ידע אודות התפיסות התרבותיות של משפחות ובפרט אודות כיצד קבוצות אתניות (במקרה הישראלי עדות או קבוצות עולים) תופסות (מגדירות ומיישמות) מעורבות הורים. מסקנה זו מקבלת משנה תוקף ממחקרים המצביעים על פערים בין תפיסות של הורים ומורים אודות מעורבות הורים. פיתוח מודל בית ספרי למעורבות אינו יכול להתבסס על מודלים מחקריים "ניטרליים" אלא חייב להתייחס לקהל היעד הספציפי שלו. כפי שנטען, יש חשיבות עליונה לזהות את אסטרטגיות המעורבות של קבוצות אתניות שונות על מנת לפתח קשרים אפקטיביים בין הורים ממגוון מוצאים-אתניים לבין בית הספר (Desforjes & Abouchaar, 2002; Hill & Tyson, 2009).

עקרונות לפיתוח שותפויות אפקטיביות

ניתוח פרקטיקות מיטביות בתחום מעורבות/שותפויות הורים- בית ספר מעלה את העקרונות הבאים (Raffaele & Knoff, 1999) לשיתוף יעיל:

1. על השיתוף להיות פרו-אקטיבי ולא תגובתי
2. השיתוף מחייב רגישות לנסיבות של כל התלמידים ומשפחותיהם
3. השיתוף חייב להכיר ולהעריך בתרומה של הורים לתהליך החינוכי
4. על השיתוף להעצים הורים: יש ליצור סביבה בה לכל הורה יש קול

מסקנה חשובה מהמחקר היא שנדרשים משאבים רבים של זמן וכוח אדם על מנת לפתח ולקיים קשרי הורים- בית ספר אפקטיביים. המחקר בארה"ב מראה שתכניות מיטביות דורשות כשלש שנים

של תכנון אסטרטגי מהרגע שבית ספר מחליט לאמץ תכנית למעורבות ועד ליישומה (Desforges & Abouchaar, 2002). על התכנית לכלול התייחסות להגדרת תפקידים, חלוקת משאבים, קביעת מטרות, בקרה והערכה. ארבעה שלבים נדרשים בפיתוחה: א. סקירה של משאבי הקהילה האנושיים (כולל קשרים אל מחוץ לקהילה) וכלכליים וזיהוי מגמות דמוגרפיות ב. אנליזה של התפיסות והציפיות של כל בעלי העניין על מנת ליצור סדרי עדיפויות משותפות, ג. אנליזה של בית הספר על מנת לזהות את המשאבים וההתאמות שעליו לעשות על מנת להיכנס לתהליך, ד. תהליך של העלאת מודעות אצל הורים וצוות בית הספר לתכנית.⁸⁰

תהליך של חילוץ פרקטיקות מיטביות מבתי ספר מצוינים נעשה על ידי פקחי Ofsted. העקרונות המאפיינים שיתוף הורים בבתי ספר עם פרקטיקות מיטביות הם⁸¹:

- השקעת אנרגיה ומשאבים גדולים ולאורך זמן בשותפות הורים. לדוגמא, מיסוד תפקידים בבית הספר המיועדים לפיתוח וטיפוח מעורבות הורים.
- מחויבות לתקשורת: סדירויות של מפגשי הורים שמטרתם שיתוף בידע אודות בית ספר לדוגמא מדיניות בית הספר, הקוריקולום הבית ספרי, פרקטיקות בית ספריות, מפגשים לדיון אודות התקדמותם של תלמידים ספציפיים.⁸²
- מחויבות לבניית יחסים: בכולם יש אוזן קשובה לצרכי הקהילה והתייחסות מעשית לצרכים אלו

עקרונות אלו תואמים ומדגישים את מסקנות המחקר שהוצג בסקירה והמסקנות הנגזרות ממנו.

⁸⁰ תכנון אסטרטגי זה תואם את הקמתה של הרשת הארצית לבתי ספר משתפים (NNSP) ובאופן חלקי (טווחי זמנים קצרים יותר) את יישום התכנית בבתי הספר השונים.

⁸¹ העקרונות הבאים חולצו בכל אחד מהדוחות: Achievement of Black Caribbean Pupils in the primary school (Ofsted, 2002); Improving Attendance and Behaviour in Secondary Schools (Ofsted, 2001); Lessons Learned from Special Measures (Ofsted, 1999); Improving City Schools (Ofsted, 2000); New Start Partnerships (Ofsted, 2001); Managing Support for the Attainment of Pupils from Ethnic Minority Groups (Ofsted, 2001) (Ofsted, 2000); New Start Partnerships (Ofsted, 2001); Managing Support for the Attainment of Pupils from Ethnic Minority Groups (Ofsted, 2001)

⁸² כמו כן בחלק מבתי הספר פעולות לתמיכה בלמידת הילדים כגון קורסים בתחומי הקוריקולום הבית ספרי

לסיכום ניתן להצביע על שלשה תנאים על מנת ליישם שותפות הורים יעילה :

1. תכנון אסטרטגי אשר מבנה תכניות למעורבות הורים כחלק מתכניות התפתחות בית ספרית
2. תמיכה ממושכת הכוללת משאבים והכשרה
3. מעורבות קהילה בכל רבדי הניהול החל מניתוח צרכים דרך בקרה והערכה

על מנת שהשותפות תצליח על תנאים אלו להיות מיושמים בסביבה בטוחה של אמון והערכה ושוויון. במישור המעשי על בית הספר להסיר את המכשולים (תפיסתיים ולוגיסטיים) המעכבים תקשורת פורייה וליצור הזדמנויות להעברת מידע שותף אודות בית הספר והילד.

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*, 477-497.
- Adams C., Forsyth P. & Mitchell R. (2009). The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly, 45* p.4-33.
- Adger, C. T. (2001). School–community-based organization partnerships for language minority students’ school success. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 6*(1 & 2), 7–25.
- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). Family-school partnerships to promote social & emotional learning. In Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (Eds.), *Handbook of School–Family Partnerships* (pp. 246-265). New York, NY: Routledge.
- Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents’ decision making. *Journal of Educational Research, 100*(5), 311-323.
- Astone, N.M. & S.S. McLanahan (1991), Family Structure, Parental Practices & High School Completion, *American Sociological Review, 56*, 309–320.
- Aspiazu, G. G., Bauer, S. C., & Spillett, M. (1998). Improving the academic performance of Hispanic youth: A community education model. *Bilingual Research Journal, 22*(2), 103–123.
- Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban Education, 42*(3), 250-283.
- Baker, J., Denessen, E., & Brus-Laven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement & teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies, 33*(2), 177-192
- Bandura A. (1986). The explanatory & predictive scope of self efficacy theory. *Journal of Social & Clinical Psychology, 4*, 359-373
- Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernandez, S. J. (2013). Equity Issues in Parental & Community Involvement in Schools What Teacher Educators Need to Know. *Review of Research in Education, 37*(1), 149-182.

- Barajas, H. L. & Ronnkvist, A. (2007). Racialized space: Framing Latino & Latina experience in public schools. *Teachers College Record*, 109(6), 1517-1538.
- Bauch J. (1994), Categories of Parent Involvement, *The School community Journal*, 4 (1)1994. P53-60.
- Berger E.H. (1991). *Parents as partners in education*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Boethel M. (2003). *Diversity: School family & community connections. Annual synthesis*. Austin Texas: SEDL
- Bronfenbrenner U. (1992). *Ecological Systems Theory*. In R. Vasta (ed.) *Annals of child development: six theories of child development: Revised Formulations & current issues*. London: Jessica Kingsley.
- Catsambis, S. (1998). *Expanding knowledge of parental involvement in secondary education: Effects on high school academic success (CRESPAR Report 27)*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University .
- Catsambis, S., & Garland, J. E. (1997). *Parental involvement in students' education during middle school & high school (CRESPAR Report 18)*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Chao, R.K. (2000). Cultural explanations for the role of parenting in the school success of Asian American children. In: Taylor, RW.; Wang, MC., editors. *Resilience across contexts: Family, work, culture and community*. Erlbaum; Mahwah, NJ: 2000. p. 333-363.
- Chrispeels, J. H., & Rivero, E. (2001). Engaging Latino families for student success: How parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 119–169.
- Christenson S. & Carlson C. (2005). Evidence-Based Parent and Family Interventions in School Psychology: State of Scientifically Based Practice. *School Psychology Quarterly*, 20 (4) p. 525-528
- Coleman J.S. (1966). Equal Schools for equal students? *Public Interest* 4, 70-75
- Comer, J.P. (1995). *School power: Implications of an intervention project*. Free Press; New York.

- Cooper, H.M., Lindsay, J.J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, & parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-87.
- Desforges C., Abouchaar A. (2002). The impact of parental involvement, Parental support & Family education on Pupil achievements & Adjustments: A literature Review. Department for Education & Skills, Research Report RR433
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race & income matter? *The Journal of Educational Research*, 93 (1), 11–30.
- Deslandes, R., & Cloutier. (2002). Adolescents perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23 (2), 220-232.
- Downer, J. & Myers, S. S. (2010). Application of a developmental/ecological model to family-school partnerships. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of School–Family Partnerships* (pp. 3-29). New York, NY: Routledge.
- Edwards, R, & Alldred, P. (2000). A Typology of parental involvement in education centring on children & young people: negotiating familiarisation, institutionalisation & individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435-455.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices & parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. Lasel (Eds.), *Social intervention: Potential & constraints* (pp. 121–136). New York: Walter de Gruyter.
- Epstein J.L. (1992). School & family Partnerships. In M. Alkin (ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th edition) (pp.1139-1151) New York: MacMillan.
- Epstein J.L. (1996). Perspectives & previews on research & policy for school, family & community partnerships. In A.Booth & J.F. Dunn (Eds.) *Family school links: How they affect educational outcomes* (pp. 209-246). New Jersey: Lawrence Elbraum Associates .
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, & community: New directions for social research. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 285-306). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Epstein, J. L., Simon, B. S., & Salinas, K. C. (1997). Effects of Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) language arts interactive homework in the middle grades. *Research Bulletin*, 18. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, CEDR.

- Eulina, M., & de Carvalho, P. (2001). Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling. Mahwah, NH: Laurence Erlbaum Associates.
- Fan, X. (2001). Parental involvement & students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70 (1), 27–61.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement & students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fan W. & Williams C. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1) 53-74.
- Fehrman, P. G., Keith, T. Z., & Reimers, T. M. (1987). Home influences on school learning: Direct & indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80, 330–337.
- Fishel, M., & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School Psychology Quarterly*, 20, 371-402.
- Furgeson C. (2008). *The School Family Connection: Looking at the Larger Picture. Review of the Literature.* Southwest Educational Development Lab., Austin, TX.
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G., Voulala, K. (2007). Perceptions of parental goals & their contribution to student achievement goal orientation & engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 22 (1), 23-39.
- Gordon I.J. (1970), *Parent involvement in compensatory education.* Urbana: University of Illinois Press.
- Gordon I. J. & Breivogel W. (1976). *Building effective home school relationships.* Boston: Allyn & Bacon.
- Grolnick W.S., Slowiaczek M.L. (1994) Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization & motivational model. *Child Development*, (65)237–252
- Hardie, A. & Alcorn, M. (2000). Parents & the school working together to achieve success – one school's experience. . In Wolfendale, S., & Bastiani, J. (eds) *The contribution of Parents to School Effectiveness* (pp. 102-115). London: David Fulton .

- Hattie, J., (2009), *Visible learning: A synthesis over 800 meta-analysis relating to achievement*, London: Routledge
- Henderson A. T. & Mapp K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, & Community Connections on Student Achievement*. Annual Synthesis, Southwest Educational Development Lab., Austin, TX.
- Hill, N. E. & Craft, S. (2003). Parent-school involvement & children's school performance: Mediated pathways among African American & Euro-American children. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83.
- 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.
- Hill N. (2010). Culturally based world views, family processes & family school interactions in Hill N. & Chao R.K. (Eds.) *Family school relations during adolescence Linking interdisciplinary theory & practice*, New York: Teachers College .
- Ho Sui-Chu, E., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Hong, S. & Ho, H.Z. (2005). Direct & 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
- Honig, M. I., Kahne, J., & McLaughlin, M. W. (2001). School-community connections: Strengthening opportunity to learn & opportunity to teach. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th edition). (pp.) Washington, DC: American Educational Research Association.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997) Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 1, 3-42.
- Hoover-Dempsey K.V., Whitaker M.C. & Ice C.L. (2009). Motivation & Commitment to Family School Partnerships. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of School–Family Partnerships* (pp. 3-29). New York, NY: Routledge.
- Jeynes W.H. (2007). The relationship between parental involvement & urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42:82–110.

- Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities & differences across gender & ethnic groups. *Journal of School Psychology, 36*(3), 335-63.
- Kaplan Toren, N. (2013), multiple dimensions of parental involvement and its links to young adolescent self evaluation and academic achievement, *Psychology in Schools, 50*: 634–649.
- Kim, E. (2002). The relationship between parental involvement & children's educational achievement in the Korean immigrant family. *Journal of Comparative Family Studies, 33*(4), 529–540.
- Kreider, H. (2000). The National Network of Partnerships Schools. A model for family-school-community partnerships. University of Harvard, Harvard Family Research Project.
- Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion & exclusion: Race, class, & cultural capital in family-school relationships. *Sociology of education, 72*,37–53.
- Levine, E. B., & Trickett, E. J. (2000). Toward a model of Latino parent advocacy for educational change. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 20* (1 & 2), 121–137.
- Lohman B.J. & Matjasko J.L. (2009). Creating school family partnerships in adolescence: Challenges & opportunities. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of School–Family Partnerships* (pp. 3-29). New York, NY: Routledge.
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement & public school inner-city preschoolers' development & academic performance. *School Psychology Review, 28*(3), 395-412.
- Mapp K. & Hong S. (2010). Debunking the myth of the hard to reach parent. In Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (Eds.), *Handbook of School–Family Partnerships* (pp. 246-265). New York, NY: Routledge.
- Mattingly, D. J., Prislun, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L., & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research, 72*, 549-576 .
- Mau, W. (1997). Parental influences on the high school students' academic achievement: A comparison of Asian immigrants, Asian Americans, & white Americans, *Psychology in the Schools, 34* (3), 267-277.

- McGrath, W. H. (2007). Ambivalent partners: Power, trust, & partnership in relationships between mothers & teacher in a full-time childcare center. *Teachers College Record*, 109(6), 1401-1422.
- McGrath, D. J., & Kuriloff, P. J. (1999). "They're going to tear the doors off this place": Upper-middle-class parent school involvement & the educational opportunities of other people's children. *Educational Policy*, 13(5), 603-629.
- McNeal, R. B. J. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, & dropping out. *Social Forces*, 78 (1), 117–144.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379–402.
- Mistry R.S., Vandewater E.A., Huston A.C., McLoyd V.C. (2002). Economic well-being & children's social adjustment: the role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development*, 73(3), 935-51.
- Newman, L. (1995). *School-agency-community partnerships: What is the early impact on student school performance?* Menlo Park, CA: California Healthy Start.
- O'Connor, S. (2001). Voices of parents & teachers in a poor white urban school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6 (3), 175–198.
- Patall, Erica A., Harris Cooper, and Jorgianne Civey Robinson. (2008) Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research* 78 (4): 1039–1101.
- Peña, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors & implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), p.42-54.
- Pianta, R., & D. Walsh. 1996. *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Quirocho, A. M. L., & Daoud, A. M. (2006). Dispelling myths about Latino parent participation in schools. *The Educational Forum*, 70(3), 255-267.
- Raffaele, L.M., & Knoff, H.M. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged families: Organizational principles, perspectives, & approaches. *School Psychology Review*, 28 (3), 448-466.

- Reschly, A. L. & Christenson S. L. (2012).moving from "context matters" to engaged partnerships with schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 22, 62-78.
- Reynolds A.J., Gill S. (1994) The role of parental perspectives in the school adjustment of inner-city Black children. *Journal of Youth & Adolescence* 23, 671–695.
- Sanders, M, Sheldon, S, & Epstein, J. (2005). Improving Schools' Partnership Programs in the National Network of Partnership Schools, *Journal of Educational Research & Policy Studies* 5 (1), 39-56.
- Sanders, M.G. & Epstein, J.L. (2000). Building school-family-community partnerships in middle & high school. In M.G. Sanders (Ed.), *Schooling students placed at risk: research, policy, & practice in the education of poor & minority adolescents* (pp. 339-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sanders M. & Herting R. (2000), Gender and the Effects of School, Family, and Church Support on the Academic Achievement of African-American Urban Adolescents, in Mavis G. Sanders (Ed.), *Schooling Students Placed at Risk: Research, Policy, and Practice in the Education of Poor and Minority Adolescents* (2000) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 141–161
- SEDL, Emerging issues in school, family & community connections, issue 2. <http://www.sedl.org/pubs/fam32/10.html>
- SEDL, Emerging issues in school, family & community connections, issue 1. <http://www.sedl.org/pubs/fam32/5.html>
- Seginer, R. (1986), Mothers' behaviors and son' performance: an initial test of an academic achievement path model, *Merrill –Palmer Quarterly*, 32, 153-166
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecological perspective. *Parenting: Science & Practice*, 6, 1–48.
- Sheridan, S. M., Kim, E. M., Coutts, M. J., Sjutts, T. M., Holmes, S. R., Ransom, K. A. & Garbacz, S. A.(2012). Clarifying parent involvement & family-school partnership intervention research: A preliminary synthesis (CYFS Working Paper No. 2012-4.)
- Shumow, L., & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home & at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68–91.

- Singh, K., Bickley, P.G., Keith, T.Z., Keith, P.B., Trivette, P., & Anderson, E. (1995) The effects of four components of parental involvement on eighthgrade student achievement: structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24 (2), 299-317.
- Starkey, P., & Klein, A. (2000). Fostering parental support for children's mathematical development: An intervention with Head Start families. *Early Education & Development*, 11(5), 659–680.
- Stevenson D.L. & Baker D.P. (1987).The family-school relation & the child's school performance. *Child Development* 1987; 58:1348–1357.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, & parental involvement: The influence of school- & individuals-level factors on academic achievement. *Education & Urban Society*, 40(2), 179-204.
- Van Voorhis, Frances L. (2001). Interactive Science Homework: An Experiment in Home & School Connection *National Association of Secondary School Principals' Bulletin*, 85(627), 20–32.
- White, K.R., Taylor, M.J., & Moss, V.T. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programmes? *Review of Educational Research*, (62), 91-125.
- Wilder S. (2014), effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis, *Educational Review* 66, 377-397.
- Yan, W. (2000). Successful African American students: The role of parental Involvement. *Journal of Negro Education*, 68 (1), 5-22.

נספח ב': קשרי בית ספר קהילה

האתגר של חקר קשרי קהילה בית ספר דומה לאתגר שבסקירה של קשרי הורים- בית ספר. מחקרים שונים מגדירים קשרי בית ספר קהילה באופנים שונים כאשר קהילה עשויה להתייחס לחברי קהילה, כמו גם לארגונים ממשלתיים (כגון מכללות), ארגונים ללא מטרות רווח (עמותות כגון מתנסים) ועסקים. קהיל (Cahill, 1996) קובע שקהילה ניתנת להגדרה במונחים גיאוגרפים, פוליטיים, פילוסופיים, סוציולוגיים או כלכליים.

להלן דוגמאות לקשרי קהילה בית ספר אשר נחקרו:

- יוזמות בית ספר- עבודה הקושרות בין הכשרה מקצועית וניסיון חיים לתכנים אקדמיים (Hughes et al., 2001; Reynolds, Walberg & Weissberg, 1999)
- תכניות לימודים לאחר שעות בית ספר המעשירות פעילויות למידה (Miller, 2001)
- שותפויות בתי ספר-עסקים במסגרתם עסקים מספקים לבתי ספר משאבים, מומחיות עיסקית, מתנדבים (Otterbourg, 1998; Sanders, 2000; Shirley, 1997)
- שיתופי פעולה בתי ספר-מוסדות להשכלה גבוהה, במיוחד מכללות להוראה)המספקות מומחיות, והתפתחות מקצועית לבתי ספר (Restine, 1996; Zetlin & MacLeod, 1995)
- תמיכה ישירה של חברי קהילה לתלמידים הבאות לידי ביטוי ביצירת הזדמנויות למידה ציפיות להצלחה אקדמית, ותמיכה באיכות החיים הכללית של תלמידים (Cordiero & Kolek, 1996; Honig, Kahne, & McLaughlin, 2001; Yancey & Saporito, 1997)
- קשרים עם ארגונים חינוכיים כגון מוזיאונים, ספריות או ארגוני תרבות (להקות תיאטרון מוזיקה) המספקים הזדמנויות של הוראה ולמידה בלתי פורמאליים מחוץ לבית ספר. (Faucette, 2000)
- התנדבות בקהילה הקושרת בין תכנים אקדמיים עם פעולות המאפשרות לתלמידים לתרום לשגשוג הקהילה (Schine, 1996; Wang, Oates, & Weishew, 1995)
- חניכה ותמיכה אקדמית במקצועות ספציפיים על ידי חברי קהילה (Invernizzi et al., 1997)
- מסגרות לדיאלוג של חברי קהילה על נושאים המשפיעים על בית ספר. בדרך זו מתקיימת העברת אינפורמציה דו כיוונית בין בית ספר והקהילה (McDonnell & Weatherford, 2000)
- השתתפות של הקהילה בקבלת החלטות של בית הספר דרך מנגנונים ממוסדים כגון מועצות. (Lewis & Henderson, 1997; Mapp, 1999; Sarason & Lorentz, 1998)

סוג שונה באופן מהותי של מעורבות קהילתית הוא מה שמכונה בספרות "ארגון הורים וקהילה" (family & community organizing). מטרתה להעצים את כוחם והמיומנויות הפוליטיות של הורים ממעמד סוציו אקונומי נמוך על מנת שיוכלו לתבוע מבתי ספר אחריותיות. מעורבות זו המעוגנת בתפיסות סוציולוגיות ומציעה גישה פוליטית למעורבות הורים ממוקמת מחוץ לבית הספר ומונהגת על ידי הורים וחברי קהילה. שאינם בהכרח הורי בית הספר. נמצא כי מעורבות זו תרמה לשיפור

מתקנים בית ספריים, לשיפור בהנהגה של בית הספר ואיוש משרות, שיפור באיכות תכניות לימודים, גיוס משאבים לתכניות לשיפור ההוראה, ולמימון של תכניות לאחר שעות בית ספר ותמיכה במשפחות.