

נושא העבודה:

מדיניות שיתוף הורים בית ספרית מנקודת המבט של מנהלת בית הספר

חיבור לשם קבלת תואר
"דוקטור לפילוסופיה"

מאת: גואטה יוסף

הוגש לסנט האוניברסיטה העברית בירושלים
ינואר 2021

עבודה זו נעשתה בהדרכתה של:
פרופסור ענת גופן
בית הספר פדרמן למדיניות ציבורית
האוניברסיטה העברית ירושלים

שלמי תודה

תודה גדולה לפרופסור ענת גופן על דרך ארוכה מלאה בתמיכה, אמונה ואכפתיות.
לעיתים רחוקות זוכים לפגוש אדם שהופך למורה דרך אמיתי וזכיתי למורה שפתחה בפני עולמות
רחבים שהשפיעו מאוד על עולמי המקצועי והאישי.

תודה רבה לכל המנהלות והמנהלים שהתראיינו ושהקדישו מזמנם היקר לפתוח צוהר למורכבות
עבודתם עם ההורים וכן תודה לכל המנהלות והמנהלים שהקדישו מזמנם היקר להשיב
לשאלונים. עם כל האתגרים והעומס הקיים כיום במערכת החינוך עזרה זו אינה מובנת מאליה.

תודה רבה לקרן נקס-מועלם מהרשות לתלמידי מחקר על עזרה וליווי ברגישות והבנה לאורך
הדרך.

תודה רבה לאישתי על התמיכה, ההבנה והסבלנות לאורך כל התקופה.

תוכן עניינים

7.....	תקציר
10.....	מבוא
13.....	תשתית מושגית, תיאורטית ואמפירית
13.....	פרק א. מערכת היחסים בין ההורים לבין בית הספר : תשתית מושגית
13.....	1. הפנים הרבות של תפיסת הקשר בין הורים לבית הספר
15.....	2. ההבדל שבין "מעורבות הורים" ו"שיתוף הורים" בחינוך
16.....	3. מעורבות הורים
16.....	3.א. הגדרות וטיפולוגיות
18.....	3.ב. השפעות של מעורבות הורים
21.....	3.ג. מעורבות הורים : חסמים וגורמים מעודדים
24.....	4. שיתוף הורים
24.....	4.א. הגדרות וטיפולוגיות
26.....	4.ב. השפעות של שיתוף הורים
28.....	4.ג. שיתוף הורים : חסמים וגורמים מעודדים
30.....	פרק ב. הקשר בין ההורים לבית הספר : נקודת מבט של מדיניות חינוך
30.....	1. התחזקות מעמד ההורים בחינוך לאור התבססות הגישה הניאו-ליברלית
31.....	2. יוזמות של תכניות התערבות : תכניות לעידוד מעורבות הורים
33.....	3. עיגון שיתוף ההורים בחקיקה בעולם
35.....	פרק ג. השפעתו של הסגל החינוכי על הקשר בין ההורים לבית הספר
35.....	1. הכשרת מורים
36.....	2. חשיבות מנהל בית הספר
39.....	פרק ד. ההקשר הישראלי
39.....	1. הקשר בין ההורים לבית הספר בראייה היסטורית
40.....	2. יחסי הורים ובתי הספר בישראל לאור התבססות הגישה הניאו-ליברלית
42.....	3. יחסי הורים ובתי הספר בראי החקיקה בישראל

מתודולוגיה.....	45
פרק א. שאלות המחקר ומערך המחקר.....	45
פרק ב. השלב האיכותני.....	46
1. בחירת המרואיינים.....	46
2. ניתוח הראיונות.....	47
פרק ג. השלב הכמותני.....	49
1. בניית השאלון.....	49
2. אוכלוסיית המחקר.....	52
3. מדגם.....	53
4. פרוצדורות ניתוח הנתונים.....	55
ממצאי המחקר.....	56
פרק א. מדיניות שיתוף הורים בית ספרית : המשגה וממדים אנליטיים.....	56
1. מדיניות שיתוף הורים בית ספרית : ממד יחסי כוח.....	56
2. מדיניות שיתוף הורים בית ספרית-ממד תחומי שיתוף ההורים.....	62
3. עמדות מוצהרות מול מדיניות בפועל.....	67
פרק ב. מדידה של "מדיניות שיתוף הורים בית ספרית".....	69
1. מדיניות שיתוף הורים בית ספרית : ניתוח גורמים עם הבחנה בין דרגות יחסי כוח ובין תחומי השיתוף.....	70
1.א. מדיניות שיתוף הורים תומכת.....	70
1.ב. מדיניות שיתוף הורים הדדית.....	72
1.ג. מדיניות שיתוף הורים נענית.....	74
2. מדיניות שיתוף הורים בית ספרית : ניתוח גורמים ללא הבחנה בין דרגות יחסי כוח ובין תחומי השיתוף.....	76
פרק ג. בחירת המשתנים הבלתי תלויים.....	80
פרק ד. הקשר בין משתני הרקע לבין עמדות המנהלת כלפי שיתוף הורים.....	81
פרק ה. הקשר בין משתני רקע ועמדות המנהלת לבין מדיניות שיתוף הורים בית ספרית.....	83
1. הקשר בין משתני רקע ועמדות לבין מדיניות שיתוף הורים תומכת.....	83

2.	הקשר בין משתני רקע ועמדות לבין מדיניות שיתוף הורים הדדית.....	86
3.	הקשר בין משתני רקע ועמדות לבין מדיניות שיתוף הורים נענית.....	89
	דיון.....	92
1.	מדיניות שיתוף הורים בבית הספר.....	92
2.	גורמי רקע וסביבה המשפיעים על מדיניות שיתוף הורים.....	95
3.	השלכות מעשיות לעיצוב מדיניות שיתוף הורים.....	97
4.	מגבלות המחקר ורעיונות למחקר עתידי.....	98
	ביבליוגרפיה.....	99
	נספח 1 : תסריט ראיון.....	127
	נספח 2 : שאלון אינטרנטי למנהלות.....	128
	Abstract.....	147

תקציר

מדיניות שיתוף הורים בית ספרית מנקודת המבט של מנהלת בית הספר

מסורת מחקר ענפה ומבוססת העלתה לאורך השנים ממצאים עקביים בדבר ההשפעה החיובית שיש למעורבות הורים בחינוך על ההישגים הלימודיים, ההתנהגותיים והרגשיים של ילדיהם. ההכרה בחשיבותה המכרעת של מעורבות ההורים בחינוך לא נותרה נחלת המחקר בלבד, אלא הביאה במהלך העשורים האחרונים ליוזמות ממשלתיות כמו גם ליוזמות של ארגוני מגזר שלישי להפעיל בבתי ספר במדינות רבות ברחבי העולם תכניות התערבות המעודדות מעורבות הורים. במקביל, עלייתה של הגישה הניאו-ליברלית ויישומן של רפורמות "ניהול ציבורי חדש" חיזקו את מעמד ההורים בחינוך, אשר בא לידי ביטוי גם בשיתוף ההורים בתהליכי קבלת ההחלטות בבתי הספר. ואכן, במדינות רבות נקבעה מדיניות רשמית המבקשת לקדם את שיתופם של ההורים בחיי בית הספר, אשר לעיתים אף עוגנה בחקיקה. למרות שינויים אלו, מחקרים רבים מצביעים על נטייה מצד מנהלים ומנהלות של בתי ספר שלא לעודד, ולעיתים אף למנוע, את שיתוף ההורים בבית הספר. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם תובנה מבוססת ורווחת אודות הפערים שבין מדיניות רשמית (policy-as-designed) לבין יישומה בפועל (policy-as-practiced), בעיקר בהקשר של ארגוני קצה (street-level organizations), ובכלל זה בתי ספר.

נקודת המוצא של המחקר הנוכחי משלבת בין שלוש תובנות אודות המחקר הקיים. ראשית, מערכת היחסים שבין ההורים לבין בית הספר נדונה במחקר הקיים באמצעות שני מושגים מרכזיים. המושג "מעורבות הורים" מתייחס למנעד רחב של התנהגות הורית המשקפת מעורבות של הורים בחינוך ילדיהם. לא כל ההתנהגויות המגלמות "מעורבות הורים" קשורות בהכרח למערכת היחסים שבין ההורים לבין בית הספר, והן אף אינן תלויות בהכרח בעידוד מצד גורם חינוכי רשמי. להבדיל, המושג "שיתוף הורים", שהינו מקרה פרטי של המושג הקלאסי "שיתוף ציבור", משקף, בהתאמה, גישה לפיה מצופה מצד אנשי החינוך לקדם את שיתוף ההורים בקבלת ההחלטות בבית הספר, ואף לבסס מערכת יחסים שוויונית בינם לבין ההורים. לאור הבדלים אלו, חשוב להעמיק את ההבחנה בין שני המושגים, ובעיקר אופן התייחסותם למערכת היחסים בין ההורים לבין בית הספר. שנית, למרות העיסוק הנרחב במערכת היחסים שבין ההורים לבין בית הספר ובחשיבותה הרבה, המחקר הקיים אינו מצגי אפיון שיטתי של הסדרתה כפי שהיא מעוצבת ומיושמת בפועל ברמת בית הספר. הבחנה זו משקפת את התובנה הרווחת אודות הפערים בין policy-as-designed לבין policy-as-practiced. שלישית, המחקר הקיים, הן בתחום החינוך והן בתחום של יישום מדיניות, מצביע על השפעתו המכרעת של מנהל בית הספר בעיצוב וביישום המדיניות החינוכית של בית הספר על כל רבדיה. יחד עם זאת, מחקר מועט יחסית מתמקד בנקודת המבט של המנהל על הסדרת מערכת היחסים בין ההורים לבין בית הספר.

לפי הנתונים הרשמיים של משרד החינוך (משרד החינוך, 2018), רק בשליש מבתי הספר היסודיים מכהנים מנהלים וביתר מכהנות מנהלות, לפיכך כל ההתייחסויות הקשורות למטרות המחקר, מתודולוגיית המחקר, תוצאות ודיון יכתבו בלשון נקבה.

בהמשך לכך, למחקר הנוכחי שתי מטרות עיקריות. ראשית, לאפיין, מנקודת המבט של מנהלת בית הספר, מהם המרכיבים ומהם הממדים האנליטיים של המדיניות הבית ספרית המסדירה את

מערכת היחסים עם ההורים, ואף לזהות דגמים שונים ומובחנים שלה. שנית, לבחון את הקשר שבין מאפייני רקע שונים לבין המדיניות הבית ספרית המסדירה את מערכת היחסים עם ההורים מנקודת המבט של מנהלת בית הספר.

המחקר הנוכחי בוחן באמצעות מערך מחקר משולב ואקספלורטיבי את הסדרת מערכת היחסים בין ההורים לבין בית הספר, מנקודת מבטן של מנהלות בתי הספר היסודיים הרשמיים בישראל. המחקר מעלה שלושה ממצאים עיקריים. ראשית, הצגת "מדיניות שיתוף הורים בית ספרית" באמצעות מסגרת מושגית דו-ממדית על בסיסה ניתן לאפיין ולמדוד את הסדרת מערכת היחסים בין ההורים לבין בית הספר. שנית, זיהוי והבחנה בין דגמים מרכזיים של מדיניות שיתוף הורים בית ספרית. ושלישית, זיהוי מאפייני הרקע המתואמים עם דגמים שונים של מדיניות שיתוף הורים בית ספרית.

במסגרת השלב הראשון נערך ניתוח של ראיונות עומק עם 21 מנהלות ומנהלים ממגוון בתי ספר. התובנה המרכזית שעלתה מהניתוח היא כי ההסדרה של מערכת היחסים בין ההורים לבין בית הספר, מגלמת **מדיניות שיתוף הורים בית ספרית**, המוגדרת במחקר הנוכחי כמכלול הפרקטיקות המונהגות בבית הספר, במסגרתן מוסדרת מעורבות ההורים בהקשר הבית ספרי. ניתוח הראיונות העלה שני ממדים אנליטיים מובחנים של מדיניות שיתוף הורים בית ספרית: **ממד יחסי הכוחות** המאפשר להבחין בין שלוש דרגות של יחסי כוחות בין מנהלת בית הספר לבין ההורים: **תומכת, הדדית ונענית**. וממד **תחום השיתוף** המאפשר להבחין בין ארבעה תחומים שונים של שיתוף ההורים: **תחום לימודי הליבה, תחום לימודי ההעשרה, התחום האדמיניסטרטיבי והתחום החברתי-קהילתי**. בנוסף, העלה הניתוח הבחנה בין **עמדה מוצהרת** לבין **התנהלות בפועל** של מנהלת בית הספר בנוגע למדיניות שיתוף הורים. במסגרת השלב השני, נבנה שאלון אינטרנטי על בסיס ממצאי הניתוח האיכותני. על בסיס נתונים שנאספו ממדגם מייצג של אוכלוסיית המחקר ($N=156$) נערכו שתי פרוצדורות של ניתוח גורמים, האחת עם הבחנה בין דרגות יחסי הכוחות ותחומי השיתוף והשנייה בלעדית, אשר תיקפו את החלוקה ליחסי כוחות ולתחומי השיתוף כממדים של מדיניות שיתוף הורים בית ספרית כפי שנמצאה בשלב האיכותני.

סדרת ניתוחי רגרסיה הצביעה על קשרים בין חמישה משתני רקע לבין עמדות המנהלת. הגיל והוותק של המנהלת נמצאו כבעלי קשר שלילי עם עמדה מוצהרת חיובית שלה אודות מדיניות שיתוף הורים. נשים מנהלות נמצאו כמחזיקות בעמדה מוצהרת חיובית יותר כלפי שיתוף הורים באופן כללי בהשוואה למנהלים גברים. רמת המסורתיים של קהילת בית הספר על פי הערכת המנהלת נמצאה בקשר חיובי עם עמדות מוצהרות חיוביות של המנהלת אודות מדיניות שיתוף הורים. הרמה החברתית-כלכלית של הקהילה בה פועל בית הספר נמצאה בקשר שלילי עם עמדתה המוצהרת של המנהלת. סדרה נוספת של ניתוחי רגרסיה הצביעה על קשרים בין משתני הרקע ועמדות המנהלת לבין מדיניות שיתוף הורים בית ספרית. בקהילה ממעמד חברתי-כלכלי נמוך המנהלת נוטה ליישם מדיניות שיתוף תומכת ואילו בקהילה ממעמד חברתי-כלכלי גבוה עלתה נטייה שלא ליישם מדיניות שיתוף הורים תומכת או נענית.

שתי תובנות מעשיות עקרוניות עולות מממצאי המחקר. ראשית, חשוב לתת את הדעת לאופנים בהם עיצוב מדיניות רשמית ברמה הארצית של שיתוף הורים יכולה לאפשר יצירת יחסי כוחות **שונים** בין ההורים לבין המנהלת בתחומים **שונים** של פעילות בית הספר. שנית, ההבנה אילו

מאפייני רקע מסייעים להנהגת מדיניות שיתוף הורים תומכת, הדדית או נענית ואילו מונעים אותו, יכולה לאפשר התמודדות טובה יותר עם חסמי יישום ברמת בית הספר של המדיניות הרשמית. ספציפית, על עיצוב מדיניות ארצית של שיתוף הורים לספק תמריצים חזקים יותר למנהלות ותיקות; לעודד מנהלות ליישם את עמדותיהן החיוביות בנוגע לשיתוף ההורים; להעצים ולתמרץ קהילות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך לקחת חלק במדיניות שיתוף הדדית ואף ליזום פעילויות בתחום החברתי-קהילתי ובתחום ההעשרה, שכן אלו תחומים הנתפשים כפחות מאיימים וכדרך ליצירת אמון הדדי ובסיס לשיתוף רחב יותר בקהילות ממעמד חברתי-כלכלי גבוה.

מבוא

מסורת מחקר ענפה מצביעה על השפעתה החיובית והחזקה של מעורבות ההורים בחינוך על ההצלחה הלימודית של ילדיהם (Cotton & Mann, 1994; Epstien & Sanders, 2006; Fogle & Jones, 2006; Hoover-Dampsey & Sandler, 1997; McDermott & Rothenberg, 2000; McKay et al., 2003; Jezierski & Wall, 2019; Hayes et al., 2017; Epstein et al., 2018; Kim, 2019; Fan & Chen, 2001; Van Voorhis, 2003; Ma et al., 2016). המחקר הקיים זיהה לאורך השנים קשת רחבה של אופני מעורבות הורים, ובכלל זה, סיוע בשיעורי הבית, הכוונה, העשרת ידע ועוד (Chen & Chandler, 2001; Christeson & Sheridan, 2001; Epstien, 1995; Henderson & Mapp, 2002; Nord & West, 2001; Sheridan et al., 1996; Swap, 1993; Jezierski & Wall, 2019). ההסכמה הגורפת אודות השפעתה החיובית של מעורבות הורים בחינוך לא נותרה נחלת המחקר בלבד, אלא אף הביאה לניסיונות מצד מדינות שונות בעולם לעודד מעורבות הורים בחינוך, הן ברמת הילד האישי והן ברמת החלטות של בית הספר. האמצעים לקדם ולבסס מעורבות הורים כוללים תכניות התערבות, כדוגמת FAST (Families and School Together) האמריקאית (Crozier et al., 2010), כמו גם החלטות מדיניות המשקפות ציפייה מפורשת מבתי הספר לקדם ולאפשר את שיתוף ההורים בהחלטות בית הספר, אשר עוגנו לעיתים אף בחקיקה. כך לדוגמא, זכות ההורים להשתתפות במועצות בתי ספר ובוועדי הורים-מורים (PTA/PTO) המאפשרות להורים חלק בייזום והפעלת מדיניות החינוך של בית הספר, למשל בארצות הברית (Plevyak, 2003), במדינות הסקנדינביות דנמרק, פינלנד, נורבגיה ושבדיה (Moos & Paulsen, 2014), בבלגיה (Dom & Verhoeven, 2006), באוסטרליה וניו זילנד (Boylan, 2005; Gorinski, 2005), בהונג קונג (Advisory Committee on School-based Management, 2000), בדרום אפריקה (Gershberg & Winkler, 2004; Mbantsane, 2006), ואף בישראל (שכטמן ובושריאן, 2015).

למרות החלטות מדיניות רשמיות התומכת בשיתוף ההורים בבית הספר, מחקרים שנערכו במקומות שונים בעולם, כגון, ארצות הברית (Stelmach, 2016; Auerbach, 2009), קנדה (Cadieux et al., 2019), וישראל (גרינבאום ופריד, 2011; ברסטל, 2010; שכטמן ובושריאן, 2015) העלו תובנה לפיה רמת מעורבות ההורים בפועל נמוכה מהמצופה וכי קיים פער בין המדיניות הרשמית המעודדת מעורבות הורים לבין יישומה בפועל (Hornby & Lafaele, 2011; Cadieux et al., 2019). יתרה מזאת, חלק ניכר מהשגרה החינוכית רווי בניתוק ולעיתים אף בניכור בין בתי הספר וההורים (ישראל אשויילי, 2011; Christenson & Stelmach, 2016; Sheridan, 2001). מתוך שאיפה להעמיק את ההבנה אודות הפער שבין המודעות הרווחת לחשיבות מעורבות ההורים בחינוך כמו גם המדיניות המוצהרת והרשמית, לבין הקושי המתועד ליישמה בפועל, מבקש המחקר הנוכחי לצאת מנקודת מוצא המשלבת שלוש תובנות מהמחקר הקיים. ראשית, מחקר הנוכחי מציע להתמקד במושג **שיתוף הורים** (parents' participation) בחינוך, ולתרום להבחנתו מהמושג **מעורבות הורים** (parental involvement) בחינוך. בהמשך

למושג הקלאסי של "שיתוף ציבור" (public participation, ראה Arnstein, 1969), מדגיש המושג "שיתוף הורים" את האחריות מצד המדינה לעודד ולפתח מעורבות של הורים, ובעיקר את הציפייה מהסגל החינוכי לקידום מעורבות הורים במסגרת חיי היומיום של בית הספר. זאת, להבדיל מהמושג "מעורבות הורים" המגלם בין היתר גם מעורבות אותה הורים יוזמים ללא קשר לעמדה או להתנהלות גורמים רשמיים, ובכללם הסגל החינוכי ומנהלת בית הספר. חשיבות הבחנה זו נובעת מהעובדה לפיה הן המידה והן האופנים בהם הסגל החינוכי כסוכן של המדינה מעודד (או מונע) מעורבות הורים אינם משתקפים במושג הכללי והמוכר "מעורבות הורים" אלא דווקא במושג "שיתוף הורים". ספציפית, השימוש הרווח במושג "מעורבות הורים" לרוב אינו עוסק בחלוקת האחריות ו/או ביחסי הכוח שבין ההורים לבין הסגל החינוכי אם במסגרת קביעת סדר היום החינוכי, ואם במסגרת קביעת חלקם של ההורים בתהליכי החינוך בבית הספר. להבדיל, המושג "שיתוף הורים" כמקרה פרטי של "שיתוף ציבור" (Arnstein, 1969) מתאר את הסדרת יחסי הכוח בין סגל בית הספר, כסוכן של המדינה, להורים. בנוסף, להבדיל מהמחקר הענף והרב על אודות "מעורבות הורים", המחקר על אודות "שיתוף הורים" בחינוך הוא מועט יחסית.

שנית, המחקר הנוכחי מציע להתמקד במושג "מדיניות שיתוף הורים בית ספרית" המוגדרת במחקר הנוכחי כמכלול הפרקטיקות המונהגות בבית הספר במסגרתן מוסדרת מעורבות ההורים בהקשר הבית ספרי. האפיון של מדיניות זו ואופן התגבשותה קיבלו מעט תשומת לב מחקרית במסגרת המחקר הקיים. עיקר תשומת הלב המחקרית נתונה לחסמים המעכבים יישום מדיניות שיתוף הורים במסגרת שגרת החינוך הבית ספרית, המצביעה על חסמים הנובעים מקשיי ההורים וחסמים הנובעים מקשיי הסגל החינוכי (Cadieux, et al., 2019; Reay, 2018; Chambers,). פער זה אלו בין המדיניות הרשמית המוצהרת של המדינה (policy-as-) (Campbell, 2011; 2019). לבין יישום המדיניות בפועל (policy-as-practiced) מתועדים רבות במסגרת המחקר אודות יישום מדיניות, בעיקר בארגוני קצה (street-level organizations) במסגרתם נערכת אספקת השירותים הציבוריים ישירות לציבור, ובכלל זה בתי ספר (Gofen, 2014). המחקר הנוכחי מבקש לקדם את הבנת הפערים הללו באמצעות התמקדות באופן הסדרת מערכת היחסים עם ההורים ברמה הבית ספרית, וספציפית במדיניות שיתוף הורים בית ספרית כפי שהיא מעוצבת ומיושמת בפועל, ובכלל זה, זיהוי מרכיביה, איפיון דגמים מובחנים שלה, והבנה מהם משתני הרקע המשפיעים עליה.

שלישית, סקירת המחקר הענף בתחום מצביעה על התמקדות בפרספקטיבה של המורים וההורים. להבדיל, רק מספר מצומצם של מחקרים התמקדו בפרספקטיבה של מנהלי בתי הספר על מדיניות שיתוף ההורים בבית הספר (Epstein, 1995, Auerbach, 2007a), זאת, למרות תפקיד המפתח שלהם בקביעה ובהוצאה לפועל של מדיניות בית הספר בכלל (Gurr et al., 2005; West et al.,). התפקיד המרכזי וההשפעה המכרעת של המנהל מתועדים רבות גם במסגרת המחקר אודות מנהלים של ארגוני קצה (street-level management, Gassner & Gofen, 2018). במסגרת המחקר המצומצם הקיים עולה טענה לפיה מנהלים רבים אכן "מדברים את הדיבור" (talk the "talk") אודות שותפות בין בית הספר והמשפחה (Auerbach, 2009), אולם בפועל, הפעולות שלהם

בדרך כלל מגבילות את שיתוף ההורים לתמיכה בסדר היום של בית הספר ולא ליצירת גשר בין בתי הספר, המשפחות והקהילה (Auerbach, 2007b; Cooper & Christie, 2005; Goldring & Hausman, 2001).

בהמשך לתובנות אלו, מסתמך המחקר הנוכחי על בסיס המסגרת המושגית הקלסית של ארנסטיין (Arnstein, 1969) של "סולם שיתוף ציבור" ובוחר את הסדרת מערכת היחסים עם ההורים כפי שהיא מעוצבת ומיושמת בפועל, מנקודת המבט של מנהלת בית הספר. התמקדות זו מבקשת להציע מסגרת מושגית באמצעותה ניתן יהיה לאפיין ולמדוד "מדיניות שיתוף הורים בית ספרית", לאפיין ולהבחין בין דגמים שונים של המדיניות, ואף לזהות מה משפיע עליה. על בסיס ממצאים אלו, ניתן יהיה להציע המלצות מעשיות אודות אמצעי מדיניות המבקשים לקדם שיתוף הורים בבתי הספר היסודיים הרשמיים בישראל.

תשתית מושגית, תיאורטית ואמפירית

סקירת הספרות הפורשת את התשתית המושגית שעליה מבוסס המחקר כוללת ארבעה פרקים. הפרק הראשון דן ביחסי הגומלין בין בית הספר להורים, באמצעות המושגים הרווחים "מעורבות הורים בחינוך" (parental involvement) ו"שיתוף הורים בחינוך" (parents' participation). הפרק מציג כל אחד מהמושגים בנפרד, ובנוסף, דן בקשרים ובהבחנות ביניהם. הפרק השני דן במערכת היחסים שבין ההורים לבית הספר מנקודת המבט של מדיניות. הפרק השלישי עוסק בהשפעת הסגל החינוכי בכלל, ומנהל בית הספר בפרט, על מערכת היחסים שבין ההורים לבין בית הספר. הפרק הרביעי מבקש להציג את יחסי הגומלין בין ההורים לבין בית הספר ספציפית כפי שהתפתחה בהקשר הישראלי.

פרק א. מערכת היחסים בין ההורים לבין בית הספר: תשתית מושגית

1. הפנים הרבות של תפיסת הקשר בין הורים לבית הספר

ככלל, ניתן לחלק את הגישות העוסקות ביחסים שבין בית הספר להורים לשתי תפיסות-על הפוכות של הגדרת הגבול בין המסגרת הביתית לבין המסגרת הבית ספרית. האחת היא **תפיסת ההפרדה**, המגדירה את סביבת הבית והמסגרת החינוכית כסביבות נפרדות שקיים ביניהן גבול ברור ובלתי חדיר (דיין, 2004; Bloch, 2010; New et al., 2000). להבדיל, הגישה השנייה משקפת **תפיסה של קשר** והיא מאגדת בתוכה מודלים שונים של קשרים בין המסגרת הביתית לבין המסגרת החינוכית. תפיסה זו מדגישה כי הקשר בין המסגרת הביתית למסגרת החינוכית הוא הכרחי ובלתי נמנע, והמחקר הרב אודותיה העלה ממצאים רבים לתרומתה המשמעותית לקידום תהליכי חינוך אצל ילדים, על כל רבדיו (Owen et al., 2000; Epstein et al., 2018; Kim, 2019).

המחקר אודות תפיסה של קשר בין המסגרת הביתית למסגרת החינוכית מציע פרשנויות שונות ומגוונות לאופי ולמהות הקשר שבין המשפחה לבין בית הספר. שונות זו באה לידי ביטוי במגוון הביטויים באמצעותם מתייחסים לקשר זה: שיתוף, מעורבות, התערבות, יחסים, תיאום, תקשורת, אינטראקציות, Involvement, participation, partnership, collaboration (טל ובר, 2010; Coleman & Chrchill, 1997). מגוון הביטויים משקף עמימות מושגית לא רק ביחס לפרקטיקות היום-יומיות שבהן מתגלמים היחסים בין המשפחה ובית הספר, אלא אף לאופי יחסי הגומלין שבין שתי הסביבות והשלכותיהם על תהליכי החינוך (Coleman & Chrchill, 1997). בהמשך לעמימות זו, כבר לפני מספר עשורים הציע פאוול (Powell, 1996) להבחין בין שלוש גישות שונות: **גישת המסגרת החינוכית, גישת המשפחה והגישה המשותפת**.

בבסיסה של **גישת המסגרת החינוכית** עומדת הנחת יסוד לפיה הידע והסמכות הם בידי המורים ובהתאמה, תפקיד ההורים הוא לתמוך בעשייה הבית ספרית ובתהליך הלמידה המתרחש בו. מתוך שכך, ציפיית המורה היא שההורים יספקו סביבה הולמת כדי לאפשר בבית למידה הממשיכה את הלמידה המתרחשת בבית הספר. נוסף על כך, המורים מצפים להבעת אמון מלא

בעבודתם מצד ההורים, והם מעודדים את ההורים להשתתף בתוכניות "חינוך להורים" אשר תואמות את הגישה החינוכית שאותה הם מייצגים (גור וזלמנסון-לוי, 2005; Powell, 1996). גישה זו הייתה בסיס לתוכניות חינוכיות רבות שמטרתן הייתה צמצום פערים באוכלוסיות שנחשבו חלשות מבחינה חברתית-כלכלית או תרבותית, כגון, תוכנית Head Start הפועלת בארה"ב מאז 1965 ומספקת חינוך, בריאות, הזנה ותוכניות למעורבות הורים בחינוך באוכלוסיות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך. גישת המסגרת החינוכית עוררה ביקורת ציבורית נוקבת בשנות ה-70 של המאה הקודמת בארה"ב, כחלק ממאבקים לשוויון זכויות האזרח בין מעמדות וגזעים, בעיקר עקב חוסר רגישות של הממסד החינוכי למאפיינים הייחודיים של המשפחות (טל ובר, 2010). מחקר עדכני בארה"ב אשר בחן מדיניות שיתוף הורים אפרו-אמריקאים בבתי ספר ציבוריים בקהילות ממעמד הביניים הראה כי ההורים אינם מרגישים שותפות ואף חווים אפליה מבנית המשייכת את ילדם לתת-הישגיות ולקשיים התנהגותיים (Allen & White-Smith, 2018). יתרה מזאת: הצוות החינוכי לרוב רואה את ההורים האפרו-אמריקאים כלא מעורבים וככאלו ש"לא אכפת להם" מחינוך ילדם (Artiles, Sullivan & Bal, 2013; Allen & White-Smith, 2018). עוד נמצא כי למרות חסמים בירוקרטיים של הצוות החינוכי וניסיון להגביל את ההורים למעורבות המסתכמת בהשגחה על ילדם בהכנת שיעורי בית, אימהות ממשפחות אפרו-אמריקאיות פועלות לתמיכה בחינוך ילדם בדרכים השונות מהמצופה מהם בבית הספר, כמו למשל, בהכנת ילדם למפגש עם גילויי גזענות ועל דרכים להתמודד עימם וכן גם באיסוף ידע מקיף לצורך בחירת שכונת מגורים ובית הספר התואמים את צרכיהם. אימהות אלו השקיעו גם מאמץ בניסיון לחפש דרכים למעורבות פרואקטיבית בשגרה החינוכית בבית הספר, לדוגמה על ידי התנדבויות באירועים חברתיים בבית הספר ושמירת קשר רציף עם המורים (Allen & White-Smith, 2018).

גישת המשפחה צמחה על רקע הביקורת כלפי גישת המסגרת החינוכית, ולפיה הלמידה יעילה יותר כאשר היא מתרחשת בהקשר תרבותי וערכי התואם את זה של התלמיד. על פי גישה זו, התרבות החינוכית של בית הספר אמורה לשמש "שלוחה" של המשפחה במונחים של ערכים, מטרות ושיטת חינוך. גישה זו דוגלת כי ההורים, ובדרך כלל ארגוני ההורים, יהפכו בעלי השפעה דומיננטית בקביעת אופי ההתנסויות החינוכיות של הילד בבית הספר, ובקבלת החלטות בתכנון ההוראה במסגרת החינוכית (Powell, 1996). דוגמה לגישה זו בהקשר הישראלי משתקפת למשל בחוק החינוך המיוחד משנת 1988 אשר חקיקתו באה לאחר מאבקי כוחות ממושכים בין הורים לילדים עם צרכים מיוחדים לבין הממסד החינוכי על רקע מחלוקות אודות השקפת עולם חינוכית (טל ובר, 2010). בהמשך, תיקון חוק חינוך מיוחד משנת 2018 אף העביר הרבה מסמכויות ההחלטה בנוגע לשימוש במשאבי חינוך מיוחד דווקא להורים (שם).

להבדיל משתי גישות אלו, במסגרתן אחת הסביבות היא המובילה, והאחרת מצופה להמשיך אותה, **הגישה המשותפת** מושתתת על הבנה לפיה שתי הסביבות, זו הביתית וזו הבית ספרית, הן בעלות חשיבות שווה ואין עליונות לאף אחת מהן. בהתאמה, תחומי האחריות של כל אחת מהסביבות בתהליך החינוכי שונים ומשלימים זה את זה. על פי גישה זו אמור להתקיים שיח פתוח ומתמשך בין הורים ומורים, במהלכו כל אחד משני הצדדים מצופה להפגין גם הקשבה וגם פתיחות לעבודה בשיתוף פעולה (Powell, 1996). דפוס זה כונה על ידי גור וזלמנסון-לוי (2005)

"מודל תקשורת-דיאלוגי" והן מצינויות שהוא מיושם בישראל בעיקר בבתי הספר הדמוקרטיים והקהילתיים.

השינויים וההתפתחויות של אופי הקשר שבין ההורים לבין בתי הספר במערכות חינוך בעולם משקפים כי במובנים רבים תפיסת ההפרדה אינה מתקיימת, והתפיסה הרווחת היא תפיסה של קשר. מערכת היחסים בין ההורים לבית הספר נדון בספרות בעיקר באמצעות שני מושגים. המושג המוקדם יותר – "מעורבות הורים" – ממנו משתמע בעיקר כי היוזמה והאחריות היא של ההורים. להבדיל, המושג "שיתוף הורים", אשר התבסס בשלב מעט מאוחר יותר (Harry, 1992) מדגיש את האחריות של הסגל החינוכי ביצירת הזדמנויות ובקידום המעורבות של ההורים.

הסעיף הבא ירחיב את ההבחנה בין המושג "מעורבות הורים" ל"שיתוף הורים" ולאחר מכן יידונו בהרחבה כל אחד מהמושגים בפני עצמו בשלושה היבטים: הגדרות וטיפולוגיות, השפעות של כל אחד מהם וחסמים וגורמים מעודדים.

2. ההבדל שבין "מעורבות הורים" ו"שיתוף הורים" בחינוך

המושג "מעורבות הורים בחינוך" הוא מושג רחב המכיל קשת מגוונת של פעילויות הורים המשפיעות באופן ישיר או עקיף על הצלחה בלימודים של ילדיהם (Bauch, 1993; Berger, 1991; Douber & Epstein, 1995; Edwards & Alldred, 2000; Reed et al., 2000). המושג "שיתוף הורים בחינוך" משקף תפיסה לפיה ההורים הם בעלי מומחיות תקפה ולכן הם שותפים שווים לסגל החינוכי בקבלת החלטות הנוגעות בחינוך הילדים בבית הספר (Torre & Murphy, 2016; Pushor, 2013). הגדרות אלו מחדדות את היבט יחסי הכוח כהבדל המרכזי בין שני המונחים. בשיח החינוכי, המושג מעורבות הורים עיוור כלפי היררכיות ויחסי הכוחות בין ההורים לצוות החינוכי (Edwards & Kutaka 2015) והוא מתאר את הפרקטיקות של ההורים בנוגע לחינוך ילדם, הן בסביבה הביתית והן בסביבה הבית ספרית (שם). להבדיל, המושג שיתוף ההורים מדגיש את סוגיית יחסי הכוח ומתאר את מורכבות המפגש שבין מנהל בית הספר והסגל החינוכי להורים שעלול להפוך גם לזירת מאבקים על השפעה ועל סמכות בהקשר הבית ספרי (Gerrard & Savage, 2021). הארי (Harry, 1992) הציעה הגדרה למושג שיתוף ההורים המדגישה את ההבחנה בינה למעורבות ההורים, באמצעות התייחסות לארבעה תחומים ספציפיים של מעורבות הורים: הערכת תכניות חינוכיות טיפוליות, השמה במסגרות חינוך המיוחד, יצירת מדיניות חינוכית וסגור על ילדים. לפי הגדרה זו, שיתוף ההורים משקף את האופי ומידת שיתופי הפעולה בכל תחום אחד מארבעת תחומי מעורבות אלו.

גישה נוספת המחדדת את ההבדלים בין שני המושגים, מתייחסת לשיתוף ההורים להלכה, כהסדרה על פי חוק של תפקיד ההורים לצד מנהל בית הספר והסגל החינוכי בקביעת מדיניות חינוכית בבית הספר, לרבות הסדרת המגוון הרחב של פעילויות מעורבות ההורים בבית הספר (Rätty et al., 2009). למעשה, גישה זו מדגישה גם היא את יחסי הכוחות בין ההורים למנהל בית הספר, ולפיה שיתוף הורים בחינוך הוא סך הפעולות שעושה מנהל בית הספר לטובת ההסדרה וייסות היחסים עם ההורים במטרה לקדם ולעודד את מעורבותם או לחילופין להגביל ולעצור את

מעורבותם (שם). בהגדרה זו צוינו ארבעה תחומי מעורבות הורים שתהליך שיתוף ההורים אמור להסדיר ברמת בית הספר: (1) שיתוף במידע, (2) תרומה בקבלת החלטות, (3) שיתוף בתחום הפדגוגי, (4) בחירת מסגרת חינוכית (שם).

בהמשך להבחנות אלו, מגדיר המחקר הנוכחי "מדיניות שיתוף הורים בית ספרית" כמכלול הפרקטיקות המונהגות בבית הספר במסגרתן מוסדרת מעורבות ההורים בהקשר הבית ספרי.

3. מעורבות הורים

3.א. הגדרות וטיפולוגיות

המונח מעורבות הורים (parental involvement) בחינוך ילדים הוא מושג רחב המתייחס לקשת מגוונת של פעילויות הורים המשפיעות באופן ישיר או עקיף על הצלחה בלימודים, וקיימת הסכמה לפיה מורכבות המושג אינה מאפשרת ניסוח הגדרה אחידה וברורה (Bauch, 1993; Berger, 1991; Douber & Epstein, 1993; Edwards & Alldred, 2000; Reed et al., 2000). כדי לאפשר התייחסות שיטתית יותר למושג, המחקר מציע מספר טיפולוגיות הממפות גישות ופרקטיקות של מעורבות הורים בשגרה החינוכית של בתי הספר, באמצעותן ניתן להבחין בין סוגים שונים של מעורבות הורים (Epstein, 1995; Fan & Chen, 2001). אפשטיין (Epstein, 1995), בין החוקרות המובילות בתחום, הציעה להבחין בין שלושה מרחבי השפעה (sphere), המשפיעים באופן ישיר ועקיף על ההתפתחות והלמידה של התלמיד: **בית הספר, המשפחה והקהילה** (שם). מרחבים אלו חופפים בחלקם ומהווים את ההקשר שבו הילדים מתפתחים ולומדים. אפשטיין (Epstein, 1995) הציעה מסגרת המבחינה בין שישה דפוסים של מעורבות הורים בחינוך, ועל בסיסה בנו פנטוזו ואחרים (Fantuzzo et al., 2000) שאלון להערכת מעורבות ההורים (ראו טבלה 1) תוך הבחנה בין שלוש קטגוריות של מעורבות הורים: א. מעורבות הורים הקשורה בבית הספר (school-based involvement), הכוללת פעילות של הורים והשתתפותם בפעילויות שמארגן בית הספר. ב. מעורבות הורים הקשורה בתקשורת בין הורים לבין בתי הספר (school parents communication), הכוללת את דרכי העברת המידע ושיתוף הפעולה בין ההורים לבתי הספר. ג. מעורבות הורים הקשורה בבית המשפחה (home-based involvement), הכוללת את כל הדרכים בהן ההורים תומכים בילדיהם בבית ללא קשר לבית הספר (ראו טבלה 1, המציגה את ששת הדפוסים של מעורבות ההורים של אפשטיין (Epstein, 1995) מחולקים על פי שלושת התחומים שמצאו פנטוזו ואחרים (Fantuzzo et al., 2000). מסגרת מושגית זו שטבעה אפשטיין (Epstein, 1995), וכלי הערכת מעורבות ההורים של פנטוזו ואחרים (Fantuzzo et al., 2000), עוסקים בעיקר במעורבות ההורים בפועל, וכאלו היוו בסיס הן למחקרים רבים בתחום הן לפיתוח תוכניות לעידוד מעורבות הורים בבתי ספר.

טבלה 1

סיכום דפוסי מעורבות ההורים על פי אפשטיין (Epstein, 1995) לפי שלושת תחומי מעורבות ההורים על פי פנטוזו ואחרים (Fantuzzo et al., 2000)

תחומי מעורבות ההורים	דפוסי מעורבות ההורים	פירוט
	תמיכה בהורות	פעולות תמיכה במשפחות ברכישת מיומנויות הוריות התואמות גיל, וכן תמיכה בהורים ביצירת תנאים מתאימים בבית לתמיכה בלמידה על פי גיל התלמיד
Home-based involvement	לימודים בבית	פעולות לשיפור היכולת של ההורים לתמוך בילד בתחום שיעורי הבית והלמידה, באמצעות הגברת התיאום עם המחנך ושיפור חווית הלמידה באמצעות פעילויות חווייתיות
	שיתוף פעולה עם הקהילה	פעולות לקידום שיתופי פעולה בתחום חינוך הילדים בין כל הישויות הקהילתיות אליהם שייכים ההורים (ארגונים עסקיים, ארגונים דתיים, ועדי שכונות וכולי)
School-based involvement	התנדבות	פעולות התנדבותיות של ההורים לטובת בית הספר הן בתוך כתלי בית הספר והן מחוץ להם
	קבלת החלטות	פעולות שמטרתן שילוב הקולות של ההורים בקבלת החלטות בנוגע להתנהלות בית הספר והפעילויות הנערכות בו
Home-school conferencing	תקשורת	פעולות להסדרת העברת מידע לגבי למידת התלמיד כגון: הערות מחנכת, כרטיסי דיווח, מפגשים עם מחנכת בנוגע ללמידה ופעילויות בבית הספר

טיפולוגיה רווחת נוספת, מבחינה בין מעורבות ההורים אינדיבידואלית לבין מעורבות ההורים קולקטיבית. כאינדיבידואלים ההורים פועלים כיחידים, לא באופן מאורגן ובעיקר לטובת ילדם האישי, כגון במעורבות בפעילויות שגרתיות של בית הספר, עזרה לילד בלימודים בבית, השתתפות בסדנאות או הרצאות הקשורות בהורות, השתתפות בתוכניות ובאירועי בית הספר או בהתנדבות באירועים חברתיים (Epstein, 2010). מעורבות ההורים אינדיבידואלית יכולה לבוא לידי ביטוי גם בפעולות בהן ההורים פועלים כמפקחים על איכות ההוראה של המורים (Addi-Raccah, 2018). בראייה כלכלית מעורבות ההורים אינדיבידואלית מכוונת למיקסום טובת הפרט, כלומר המשפחה האינדיבידואלית (McMillan, 2000; Walsh, 2008). פעולות מעורבות ההורים אינדיבידואלית כוללות נוכחות בשיבות עם המורים על מצב הילדים והשתתפות בערבי ההורים (McMillan, 2000).

מעורבות ההורים קולקטיבית, מתארת מעורבות במסגרת ההורים מתגבשים כקבוצת מנהיגות המשמשת כגוף מייצג של הורי בית הספר (Ball, 2012). ההורים כקבוצה לוקחים חלק בעיצוב מדיניות בבית הספר לטובת כל קהילת ההורים (Gofen & Blomqvist, 2014). במקרה זה פעולות ההורים יכולות להתרחש גם מחוץ לגבולות בית הספר כמו בארגונים קהילתיים או

ברשויות מקומיות כאשר הם פועלים יחד לקדם או לשנות אג'נדות באמצעים פוליטיים או חוקיים (Avigur-Eshel & Berkovich, 2017; Henig, 2011; Ishimaru, 2014).

פעולות של מעורבות הורים קולקטיבית נועדו לשפר את איכות בית הספר כגון גיוס תרומות, הפעלת לחץ על רשויות לקבלת משאבים, ייזום פעילויות חברתיות לגיבוש והתנדבות בוועדי הורים-מורים (PTO/PTA) (McMillan, 2000; Walsh, 2008). במחקר שהתמקד במעורבות קולקטיבית של הורים בבתי ספר יסודיים בישראל, הן ממעמד חברתי קהילתי נמוך בינוני והן ממעמד חברתי קהילתי גבוה, העלה ממצא לפיו ההורים מפעילים משאבים מגוונים כדוגמת קשרים חברתיים וידע בתחום החינוך, כדי למלא את תפקידם בקבוצות מנהיגות ההורים בבתי הספר, (Addi-Raccah, 2020). הורים אלו מקבלים לגיטימציה להשפעה על תהליכי בית הספר, כגון ייצוג קולות ההורים, העדפות לגבי פעילויות חברתיות, וגיוס משאבים כספיים ואחרים לבתי הספר שלהם (שם). בהשוואה למעורבות אינדיבידואלית, מעורבות מנהיגי הורים עומדים בנקודת תצפית המאפשרת להם להשפיע על משאבי בתי הספר באמצעות גשר בין בית הספר לבין תחומי עניין מגוונים. בנוסף, מעורבות קולקטיבית זו מגשרת ומחזקת את הקשרים בין בית הספר והקהילה בה הוא נמצא באופן שתורם ומקדם את בית הספר (שם). ממצא זה של המחקר הנוכחי מבסס את התפקיד מנהיגי הורים ישראלים כמתמקדים באופן משמעותי ביחסי בתי הספר עם הסביבה שלהם (שם).

מעורבות הורים קולקטיבית משקפת השתתפות קולקטיבית אקטיבית במרחבים הציבוריים ולכן נתפסת כחלק מהתרחבות החברה האזרחית (Beck, 2000). מגמה זו של מעורבות קולקטיבית מושפעת מאידאולוגיות השוק החופשי והפרטת שירותי חינוך שמיצבו את ההורים כלקוחות המהווים קבוצת לחץ על בתי הספר (Ball & Youdell, 2008). בראייה כלכלית, מעורבות הורים קולקטיבית מוגדרת כמעורבות הורים המכוונת למיקסום טובת הציבור (McMillan, 2000; Walsh, 2008).

3.3. השפעות של מעורבות הורים

השפעת מעורבות הורים בחינוך נחקרה רבות ונמצאה כאחד הגורמים המשפיעים ביותר, הן באופן ישיר והן באופן עקיף על מערכת היחסים והאקלים בין ההורים לסגל בית הספר ועל אספקטים רבים בתהליך הלמידה של התלמידים כגון, הישגים לימודיים ומצב רגשי התנהגותי.

אפשטיין (Epstein, 1995), תיארה את ההשפעה ההדדית של פעולות מעורבות ההורים במרחבי בית הספר, המשפחה והקהילה על מערכת היחסים והאקלים בין ההורים לסגל בית הספר. לטענתה, ככל שהקשר שיתופי יותר, הפעולות בין המרחבים תהיינה פוריות יותר ותתרומנה להתפתחות סביבת למידה טובה יותר עבור הילדים (שם). השותפות בין שלושת המרחבים יוצרת השפעה הדדית המשנה כל אחד מהם. כך, בתי הספר הופכים ליותר משפחתיים (family like school) והמשפחות מתקבלות לרוב בברכה, ובכלל זה המשפחות שיש קושי ביצירת קשר עימן. הגישה של המורים הופכת יותר משפחתית, וביטויים המעידים על קרבה ואווירה משפחתית בכיתה הופכים יותר ויותר שגורים. המשפחות מציידן מפנימות ומיישמות את ערכי הלמידה של

בתי הספר (school like family) ומאמצות את הידיעה שהילד הוא גם תלמיד, ואף מחזקות את חשיבות בית הספר ומשקיעות בפעילויות המקדמות למידה בבית. גם הקהילה הופכת להיות בעלת מאפיינים משפחתיים (family like community) בכך שהיא מאפשרת לקבוצות הורים ליצור אפשרויות שונות לפיתוח הלמידה וכן תומכת במשפחות כדי לעשות זאת. נוסף על אלו מתפתחת עבודה משותפת עם התלמידים ובתי הספר לטובת מיזמים שונים התורמים לקהילה. מודל זה הניח את הבסיס לקיומם של בתי ספר קהילתיים הרואים את התהליך החינוכי באופן רחב והוליסטי המחייב שיתוף בין מרחבי ההשפעה הסובבים את הילדים (שם). השפעה חיובית על מערכת היחסים והאקלים בין ההורים לסגל בית הספר דווחה גם מפעולות מעורבות הורים קולקטיבית המחזקות תחושת שייכות ומחויבות של הורים כלפי בית הספר (Jackson & Davis, 2000; Tan et al., 2020). מעורבות זו נמצאה גם כמועילה ליצירת סביבה לימודית חיובית בבית הספר, לחיזוק היכרות של ההורים עם אופן ההתנהלות של בית הספר ולחיזוק קשר של אמון וכבוד הדדי בין ההורים לצוות מורים ולמנהל בית הספר (Brent, 2000). גם פעולות של מעורבות הורים אינדיבידואלית המכוונות לצבירת תועלת פרטית נמצאה כמייצרת השפעה חיובית עקיפה על סביבת בית הספר כגון, חיזוק האמון ההדדי, תחושת קהילתיות וחיזוק ההרגשה הטובה של המורים (Flessa, 2008).

השפעת מעורבות ההורים על אספקטים שונים של הלמידה כגון הישגים לימודיים ומצב ריגשי התנהגותי נחקרה רבות. מעורבות הורים קולקטיבית נמצאה כמגבירה מוטיבציה ושאיפות אקדמיות גבוהות של תלמידים, מגבירה נוכחות בשיעורים, משפרת הישגים לימודיים, מורידה אחוזי נשירה מבתי הספר ומעלה את אחוז התלמידים המסיימים לימודים תיכוניים (Murray et al., 1989; Williams & Chavkin, 2007; Levin & Belfield, 2019; al., 2019). מטה-אנליזה שכללה 46 מחקרים שעסקו בקשר בין מעורבות הורים לבין הישגים לימודיים מצאה כי בהשוואה להשפעת בית הספר או הקהילה, מעורבות הורים היא בעלת ההשפעה החזקה ביותר על הישגים לימודיים (Ma et al., 2016). רוב הממצאים בספרות בדבר ההשפעה החיובית של מעורבות ההורים על הישגים לימודיים נמצאו תקפים בכל גילאי התלמידים, מגן ילדים ועד תיכון, וכן נמצאו תקפים ללא קשר לרמת השכלת ההורים, לרמת ההכנסה של המשפחה, למשתני רקע חברתיים-כלכליים או להשתייכות תרבותית אתנית (Jeynes, 2003; Henderson & Mapp, 2002; Williams & Chavkin, 1989). מעורבות הורים בחינוך נמצאה כבעלת השפעה חיובית על הלמידה בעיקר כשזו מתחילה כבר בגילים צעירים מאוד (Cotton & Wiklund, 2001) וכקשורה גם לסגנון התקשורת חיובי של ההורים עם ילדם (Jeynes, 2003). טבלה 2 מסכמת ממצאי מחקרים מרכזיים על אודות אופן השפעת מעורבות ההורים על ההישגים הלימודיים של הילדים.

דוגמאות לממצאים מרכזיים אודות השפעת מעורבות ההורים בחינוך על הישגים לימודיים

הפניות	(אופי ההשפעה), והשפעות נוספות	סוג מעורבות ההורים
Fan & Chen, 2001; Wilder, 2014; Kim, 2019; Boonk et al., 2018; Tan et al., 2020; Jaiswal & Choudhuri, 2017	(השפעה חיובית חזקה) מעלה שאיפות לימודיות	שאיפות וציפיות בנוגע לחינוך ילדים
Kim, 2019; Lv et al., 2019; Boonk et al., 2018; Tan et al., 2020; Otani, 2020; Jaiswal & Choudhuri, 2017	(השפעה חיובית חזקה)	שיח קבוע של ההורים עם הילדים בנוגע ללימודים בבית הספר
Boonk et al., 2018; Tan et al., 2020	(השפעה חיובית חזקה)	עידוד ותמיכה בילדים בכל הקשור בלמידה
Hill & Tyson, 2009; Kim, 2019; Lv et al., 2019	(השפעה חיובית חזקה)	סיפוק סביבה עשירה בחוויות חינוכיות כגון ביקור במוזאונים, ספריות והצגות
Wilder, 2014; Fan & Chen, 2001; Ma et al., 2016; Fernandez-Alonso et al., 2017; Grijalva-Quiñonez et al., 2020	(השפעה שלילית)	פיקוח והשגחה הכולל פיקוח על שיעורי בית, הגבלת זמן צפייה בטלוויזיה והגבלת זמן שהייה מחוץ לבית
Otani, 2020	השפעה חיובית בגיל בית ספר יסודי והשפעה שלילית בגיל חטיבת הביניים	ניטור והשגחה על למידת הילדים
Williams & Chavkin, 1989	(השפעה חיובית)	פיקוח על תפקידים חינוכיים של צוות בית הספר
Williams & Chavkin, 1989; Núñez et al. 2017; Wilder, 2014; Grijalva-Quiñonez et al., 2020; Jaiswal & Choudhuri, 2017	(השפעה חיובית חזקה)	עזרה בשיעורי בית, עידוד הילד להתבונן על טעויותיו והתמודד איתן באופן אוטונומי
Cooper, 1989; 2007; Kim, 2019; Grijalva-Quiñonez et al., 2020	(השפעה לא עקבית)	עזרה דומיננטית בשיעורי הבית עד כדי פתירת השאלות עבור הילד
Silinskas & Kikas, 2019; Rodríguez et al., 2017	(השפעה שלילית), ביסוס מוטיבציה חיצונית בהתמודדות עם מתמטיקה	השגחה עזרה וניסיון שליטה בשיעורי הבית של הילד במתמטיקה
Rodríguez et al., 2017	השפעה חיובית במתמטיקה	ציפיות גבוהות מהילד בלימודי מתמטיקה
Boonk et al., 2018; Tan et al., 2020	(השפעה חיובית חזקה)	תרגול קריאה עם הילדים
Lau & Power, 2018	השפעה חיובית על תהליכי ההסתגלות של הילד בבית הספר	מעורבות בפעילויות קוגניטיביות ולשוניות בגיל הרך
Levin & Belfield, 2007	מגביר מוטיבציה ושאפויות אקדמיות של תלמידים, מגביר נוכחות בשיעורים	התעניינות בתוכניות הלימודים של הילדים
Ma et al., 2016; Wilder, 2014; Tan et al., 2020	מוריד אחוזי נשירה מבתי הספר ומעלה את אחוז התלמידים המסיימים לימודים תיכוניים	תקשורת רצופה עם המורים של ילדם
Williams & Chavkin, 1989	(השפעה חיובית חזקה)	סגור על ילדם האישי מול צוות בית הספר

Levin & Belfield , 2007	מגביר מוטיבציה ושאיפות אקדמיות , מגביר נוכחות בשיעורים, מוריד אחוזי נשירה מבתי הספר ומעלה את אחוז המסיימים לימודים תיכוניים	נוכחות באירועי בית הספר והתנדבות בפעילויות ועדות בית הספר
Williams & Chavkin, 1989	(השפעה חיובית חזקה)	השתתפות קבועה בפעילויות בבית הספר
Williams & Chavkin, 1989	(השפעה חיובית חזקה)	התנדבות במסגרת בית הספר וגיוס משאבים עבור בית הספר
Jackson & Davis, 2000; Tan et al., 2020	מחזק תחושת שייכות של הורים ומחויבות לתמוך בבית הספר	השתתפות בתהליך קבלת ההחלטות בנוגע לתוכניות הלימודים בבית הספר
Murray et al., 2019	(השפעה חיובית חזקה)	השתתפות ערה ואקטיבית (PTA) בוועדי ההורים
Henderson & Mapp, 2002	אחד המדדים המאפיינים בתי ספר מצליחים בארה"ב	שיתוף פעולה עם גורמים קהילתיים בסביבת בית הספר

3.ג. מעורבות הורים: חסמים וגורמים מעודדים

למרות המאמצים ליישום תוכניות למעורבות הורים כפי שתוארה בסעיף הקודם, מחקרים שנערכו במקומות שונים בעולם, כגון, ארצות הברית (Stelmach, 2016; Auerbach, 2009), קנדה (Cadieux et al., 2019), וישראל (גרינבאום ופריד, 2011; ברסטל, 2010; שכטמן ובושריאן, 2015) העלו תובנה לפיה רמת מעורבות ההורים בפועל נמוכה מהמצופה וכי קיים פער בין המדיניות הרשמית המעודדת מעורבות הורים לבין יישומה בפועל (Hornby & Lafaele, 2011; Cadieux et al., 2019), שכן המציאות בבתי הספר מורכבת ויכולה להיות מאופיינת בקונפליקטים ויחסי כוח בין ההורים לסגל החינוכי ולכן לרוב מנהל בית הספר והסגל החינוכי אינם מעודדים מעורבות הורים (ישראל אשולי, 2011; Stelmach, 2016; Auerbach, 2009; Christenson, 2003). המחקר מראה כי הנטייה היא להמשיך בניסיון אקטיבי לחבר את ההורים לבית הספר על פי השקפת העולם של הסגל החינוכי ובעיקר על פי דעתו של המנהל העומד בראשם (Stelmach, 2016), בעיקר בבתי הספר בקהילות ממעמד הביניים (Erdreich & Golden, 2017). הקושי ליישם מעורבות הורים משוייך במסגרת המחקר הקיים לשני מקורות חסמים. חסמים הנובעים מקשיי ההורים, כגון העדר ידע וטרמינולוגיה מקצועית של ההורים, תחושת זרות וחוסר היכרות עם פרוצדורות חינוכיות, נסיבות חיים קשות ועוני (Cadieux et al., 2019, Reay, 2018), זאת לצד חסמים הנובעים מקשיי המורים שלעיתים חווים איום על תפקידם ולכן מנסים לעצור את מעורבות ההורים באמצעות שימוש יתר בטרמינולוגיה מקצועית ויצירת אווירה ביקורתית ולא מזמינה עבור ההורים (Chambers, 2019; Reay, 2018; Campbell, 2011). מחקר שנערך באנגליה במסגרתו נבחן הפער בין המדיניות כפי שעוצבה על ידי מקבלי ההחלטות באופן רשמי לבין המדיניות כפי שהיא מיושמת בפועל, הציע הבחנה מכוילת יותר והצביע על ארבעה חסמים המעכבים מעורבות הורים (Hornby & Lafaele, 2011): (1) חסם הקשור במאפיינים אינדיבידואליים של הורים ומשפחות, כגון אמונות ההורים בנוגע למעורבות הורים ובנוגע לאופן

שבו ההורים תופסים את ההזמנה למעורבות של בית הספר, ההקשר של חיי המשפחה ומאפיינים חברתיים-כלכליים, כגון מעמד כלכלי, מוצא אתני ומגדר. (2) חסם הקשור בילדים, כגון גיל הילד, לקויות למידה או מוגבלויות אחרות, כוחות, כישרונות וקשיי התנהגות. (3) חסם הקשור בשונות בין ההורים למורים במטרות ובסדר היום החינוכי, בגישה הכללית ובשפה המדוברת. (4) חסם חברתי הקשור בהיסטוריה, דמוגרפיה, תהליכים פוליטיים, וכן במצב הכלכלי הרווח בקהילה. מחקר המשך שנערך שנים אחדות לאחר מכן הצביע על שינוי משמעותי בתפיסת המורים וההורים אודות מעורבות ההורים, לפיו קיימת הסכמה הדדית בין צוותי בתי הספר להורים שנושא זה חשוב ביותר ועל שני הצדדים להתאמץ ולפתח עד כמה שאפשר את מעורבות ההורים בחינוך (Hornby & Blackwell, 2018). על פי דיווח מורים שהשתתפו במחקר, שינוי זה התאפשר עקב מספר גורמים: ירידה בתמיכת הממסד במשפחות הפך את בתי הספר לקהילתיים וחיזק את ההכרה ששגשוג והצלחת הילדים יתאפשר עם חיזוקם של ההורים והפיכתם לשותפים בחינוך ילדם. חשיפה לספרות המחקרית אודות חשיבות השפעת מעורבות ההורים ואופן יישומה בפועל וכן השתתפות בהכשרות למורים בתחום מעורבות ההורים. התחזקות מעמד ההורים יצרה ציפיות ואף תביעות מצדם להיות מעורבים. בנוסף דיווחו המורים על עלייה משמעותית בתמיכה של מנהל בית הספר וצוות הניהול במעורבות ההורים ובהפיכת מעורבות ההורים למדד להצלחה בתפקוד בית הספר שגובה על ידי הרשויות (שם). נוסף על כך נמצא כי ארבעת החסמים שנמצאו במחקר הקודם עדיין קיימים, אולם נראה כי הם פחות בגדר מכשול, ויותר כבסיס לדיאלוג במטרה לקדם את מדיניות מעורבות ההורים (שם).

לצד הדיון על החסמים, הצלחות להגדיל את מעורבות ההורים תועדו במסגרת תוכניות למעורבות הורים במסגרתן הוקנו הן להורים והן לסגל החינוכי כלים, מידע ויכולת לדיאלוג והכלה, אשר יצרו אצל שתי הקבוצות תחושת מסוגלות עצמית גבוהה ורמה גבוהה של יוזמות משותפות (Cadieux et al., 2019). תוכנית FAST האמריקאית, הנשענת על ראייה הוליסטית של התהליך החינוכי משקיעה בתוכניות לחיזוק ההורים במגוון תחומים כדי להופכם לשותפים פעילים בחינוך ילדם. לדוגמה, בתוכניות למידה ותמיכה בהורים בנושאי חינוך, התפתחות ילדים ובריאות, ניהול משק בית, התמודדות עם חומרים ממכרים. תוכניות אלו הביאו לשיפור בהישגים הלימודיים של התלמידים וביכולת של המשפחות לתמוך בהם (Crozier et al., 2010). גם בישראל פועלות תוכניות המקדמות את מעורבותם של ההורים בחינוך כגון תוכנית המיועדת להכשרת ועדי הורים שמקורה במרכז מהוו"ת במכללת לוינסקי שמטרתה קידום עבודה משותפת של ההורים צוות בית הספר והרשות המקומית (שכטמן ובושריאן, 2015). תוכנית נוספת שייכת למרכז הארצי להורים, משפחה וקהילה בחברה הערבית ומיועדת לקדם מנהיגות הורים והידברות במרחב החינוכי (שם).

גורם דומיננטי נוסף המשפיע על מעורבות הורים הוא הגורם התרבותי. מחקרים הצביעו על שונות רבה במעורבות ההורים בין קהילות עם מאפיינים שונים. לדוגמה, בחינת הבדלים במעורבות הורים בין הורים ערבים ליהודים בערים מעורבות בישראל מצאה כי הורים ערבים מגלים מעורבות רבה יותר בחינוך בהשוואה להורים יהודים (Freund et al., 2018). נוסף על כך אימהות ערביות עם השכלה גבוהה נמצאו כבעלות מוטיבציה גבוהה יותר למעורבות בחינוך בבית בהשוואה לאימהות ערביות עם השכלה נמוכה יותר (שם). לסיבות אלו מצטרפת ההרגשה של ההורים שהם מוזמנים ורצויים בהתערבותם בעיקר על ידי צוות בית הספר (שם).

מחקרים נוספים מצביעים על השפעתה של השונות התרבותית בין צוות בית הספר לבין קהילת ההורים על מעורבות ההורים. לדוגמה, במחקר שבדק מעורבות ההורים בבתי ספר בארה"ב שרוב תלמידיו הם ילדים שחורים ממעמד הביניים, נמצא כי הצוות החינוכי לרוב תופס את סגנון מעורבות ההורים כשלילית, שכן מחנכים סבורים כי הורים שחורים אינם מעורבים, או שלא אכפת להם מחינוך ילדם (Cooper & Christie, 2005). התנהגויות ההורים אף נתפסות כסוג של עימות מצד המורים (Diamond & Gomez, 2004). ההורים השחורים לעומתם, חווים את בית הספר כסביבה לא מזמינה ואף עוינת כלפיהם (Noguera, 2001). הורים אלו מדווחים על חווית אפליה מבנית המשייכת אותם לתת־הישגיות, צורך באבחונים והפניות לתוכניות חינוך מיוחד (Artiles, 2011; Sullivan & Bal, 2013). אימהות שחורות ממעמד הביניים דיווחו על חסמים בירוקרטיים מצד סגל בית הספר וניסיון להגביל את מעורבותן בעיקר להשגחה על הכנת שיעורי הבית, למרות גישתן הפרואקטיבית ורצונן להתנדב (Allen & White-Smith, 2018). ממצאים אלו מדגישים כי המפגש בין בתי הספר להון התרבותי של הקהילה בה הוא נמצא מייצר מורכבות רבה. אומנם בתי הספר אינם אחראים על ההון התרבותי של ההורים, אך הם יכולים להגדיר ולווסת את האופן שבו רצוי לעשות בו שימוש במעורבות ההורים (Erdreich & Golden, 2017). למעשה, מעורבות הורים אינה מסתכמת בהתאמה או באי־התאמה בין ההון התרבותי של ההורים להשקפותיו של בית הספר. יתרה מזאת, הטענה היא כי אם ישכיל בית הספר ללמוד את ההון התרבותי בקהילה שבה הוא פועל, תתאפשר התאמה ומעורבות הורים טובה ויעילה יותר (שם).

מאפיין חשוב נוסף המנבא מעורבות הורים בחינוך הוא מידת לכידות קהילת ההורים. מחקר שנערך בארצות הברית והשתמש במאגר רחב ומייצג של מידע אודות בתי ספר יסודיים נמצא כי רמות גבוהות של קשרים חברתיים פורמליים ולא פורמליים בקהילת ההורים מנבאות רמות גבוהות של מעורבות הורים בבית ספר יסודי (Li & Fischer, 2017). הקשרים החברתיים נתפסו כמייצרים תמיכה הדדית ותחושת סולידריות המחזקת את היכולת של ההורים להתאחד ולשתף פעולה עם בית הספר ובמקרים אחרים לעמוד מולו (שם).

4.א. הגדרות וטיפולוגיות

אחת ההגדרות העדכניות של שיתוף הורים בחינוך מגדירה שיתוף הורים כמדיניות במסגרתה נערכת הסדרת הפעילות המשותפת של הצוות החינוכי והורים למען שיפור הישגי הילדים בחינוך (Chambers, 2019; Bidmead et al., 2002). הגדרה נוספת, המדגישה את יחסי הכוח בין ההורים לצוותים החינוכיים, מציעה לראות בשיתוף זוגיות בה קיים שוויון הזדמנויות והשטח ההיררכיה בין הצוות החינוכי להורים, במסגרתה לצד המורים, ההורים מביאים גם הם מומחיות תקפה ורלוונטית לתמיכה בתהליך החינוכי (Pushor, 2013). תור ומרפי (Torre & Murphy, 2016) חיצקו טענה זו בהצעתם המשגה נוספת לשיתוף ההורים בחינוך, במסגרתה הצוותים החינוכיים מצופים להתייחס להורים כאזרחים בקהילת בית הספר עם תודעה חינוכית, צרכים ושאיפות, ולא כאל תיירים מזדמנים. גישה זו מדגישה את האפשרות והיכולת של האזרח לפתח עמדה פוליטית להתמודדות עם שאלות מורכבות בעיקר כאלו הקשורות לנסיבות חייו היום-יומיות (Deem, 1994; Elster, 1997; Fischer, 1993), ולפיכך יש לשתפו בניהול וקבלת החלטות הנוגעות לחייו (Arnstein, 1969). לפי פרספקטיבה זו, אך טבעי לבחון את מדיניות שיתוף ההורים בחינוך כמקרה פרטי של שיתוף ציבור כפי שהציעה ארנסטיין (Arnstein, 1969) בסולם הקלאסי אותו הציעה, המאפיין ומבחין בין רמות ואיכויות של שיתוף הציבור. סולם זה, עליו התבססו רבות במחקר, אם כי מעט במחקר אודות שיתוף הורים בחינוך, כולל שלושה חלקים המחולקים לשמונה שלבים. ההבחנה בין חלקים ושלביו אלו מבוססת על מידת שיתוף הציבור המאפשרת את הכוח שיש לציבור להשפיע, להחליט או לקבוע את המדיניות (שם). החלק הראשון בסולם נקרא Nonparticipation והוא מתאר מצב בו אין שיתוף של ציבור. ארנסטיין מפרטת בו שני שלבים: (1) Manipulation ו-(2) Therapy. שלבים אלו משקפים את מטרת הממסד או בעלי הכוח שלא לאפשר לציבור להשתתף בתכנון או בביצוע תוכניות אלא "לחנך" או "לרפא" אותו ואף לערוך עליו מניפולציות כדי שיתאים לציפיות ולדרישות של הממסד. אופי פעולות הממסד בשלבים אלו נועד להפחית התנגדויות ולוודא המשך תמיכה של הציבור בממסד (שם). שלבים (3) Informing, (4) Consultation ו-(5) Placation משקפים את החלק השני של הסולם המתאים רמות שונות של מס שפתיים (tokenism) מצד הממסד שמאפשר זרימת מידע לציבור (שלב 3), אפשרות לציבור לתת משוב על התנהלות הממסד (שלב 4) או שיתוף הציבור בחלק מהוועדות הציבוריות (שלב 5). עם זאת, בכל אחד מהשלבים האלו אין לציבור אפשרות אמיתית להשפיע והכוח האמיתי נשאר בידי הממסד. ארנסטיין מציינת כי מס השפתיים מאפשר הפחתת התנגדויות של הציבור למדיניות הממסד. שלבים (6) Delegated power, (7) Partnership ו-(8) Citizen control הנמצאים במעלה הסולם מתארים רמות שונות של כוח הציבור (Citizen power) המאפשר להשפיע ואף ליזום החלטות של מדיניות הממסד. בשלבים אלו קיימות דרגות שונות של משא ומתן בין הציבור לממסד כגון החלטה עקרונית למשא ומתן על נושאים ספציפיים (שלב 6), משא ומתן על רוב הנושאים הנוגעים לציבור וחלוקה מחודשת של הכוח (שלב 7) ושליטה מלאה של הציבור ברוב מנגנוני הממסד (שלב 8). בשלבים אלו, מרגע שנקבעה חלוקת הכוח החדשה אף צד אינו יכול לבצע שינויים חד-צדדיים.

מספר מצומצם של מחקרים בחנו שיתוף הורים בחינוך על בסיס הסולם של ארנשטיין (Arnstein, 1969). מחקר עדכני שנערך בשווייץ מצא כי מנהלי בתי ספר נוטים להתייחס לשיתוף הורים במדיניות החינוך של בית הספר ברמות של הזכות להיות מיועצים, הזכות להישמע והזכות להתנדב, ולצד אלו קיימת סקפטיות רבה בזכות להיות שותפים בקבלת החלטות (Quesel et al., 2017). נטייה זו באה לידי ביטוי בהתעקשות של מנהלים על שיח בשפה מקצועית תוך חידוד הגבולות בינם לבין קהילת ההורים, ובכך לבסס ולחזק את מנהיגותם כמנהיגות מקצועית (שם) ולקבע את ההורים בשלבי "מס השפתיים" על פי הסולם של ארנשטיין. תמונה דומה עלתה בבחינת יישום תוכנית לשיתוף הורים במדיניות החינוכית בבתי ספר באינדונזיה, שם נמצאה רמה גבוהה של מס שפתיים וקושי של הצוותים החינוכיים לוותר על ההגמוניה שלהם בקביעת המדיניות החינוכית בבית הספר, זאת, למרות הבדלים ברמת ההשכלה ובמעמד החברתי-כלכלי של הקהילות (Mufidayati, 2017).

בחנית יישום החוק לשיתוף הורים בדרום אפריקה (South African schools Act. No. 84., 1996) הצביעה גם על מורכבויות רבות. ספציפית, נמצא לעיתים ניגוד עניינים של ההורים כמייצגים קהילה וכמייצגים את ילדם הפרטי בו זמנית. ניגוד זה, יוצר דה־לגיטימציה מצד הצוות החינוכי לשותפות, אשר קיבע את רמת השיתוף למס שפתיים ואף לרמות נמוכות יותר של שיתוף (Mavuso & Duku, 2014). כתוצאה מכך נמצא שלרוב עדיין תפקיד הצוות החינוכי דומיננטי מאוד בניהול תקציבי בית הספר, תכנון מדיניות חינוכית ושמירה על האופי הפדגוגי של בית הספר (שם). יתרה מזאת, נראה שבהתאם לתיאור של ארנשטיין (Arnstein, 1969), פעולות בית הספר מצליחות להביא הורים רבים לוותר על זכותם להחליט בטענה שלצוות החינוכי כלים מקצועיים יותר לקחת החלטות (Mavuso & Duku, 2014).

בקנדה, מחקר איכותני בחן את תפקודן של שש מועצות בתי ספר קהילתיים ואת הקשר שלהן עם צוותי הניהול של בתי הספר העלה ממצאים לפיהם על פי המשגתה של ארנשטיין (Arnstein, 1969) נראה כי מרבית שיתוף ההורים הייתה צורות שונות של מס שפתיים, מכיוון שהיה ברור שקבלת ההחלטות האמיתיות נשארה בידי המנהלים והצוותים החינוכיים (Stelmach, 2016). בעיקר בנושאי תוכניות לימוד, הורים לעיתים נדירות ראו עצמם כבעלי השפעה, והזמנתם לתרום לשיפור בית ספר הייתה בעיקר כדי לתת משוב לתוכניות שכבר הוצעו ויושמו על ידי צוות בית הספר. אומנם היו מנהלים שהיו פתוחים יותר לדעותיהם של ההורים אך אלו לא התקבלו על ידי הצוותים החינוכיים שלהם (שם). לעומת זאת, נמצאו רמות גבוהות יותר של שיתוף ואף שליטה הורית בנושאים וביוזמות של הורים בעניינים שאינם קשורים לתוכנית הלימודים אלא מתמקדים בתחומים יותר חברתיים כגון, אקלים בית הספר ופעולות גיבוש חברתי (שם). יכולת המועצות לפעול באופן יעיל נמצאה מותנית גם ברמת הביטחון של כל אחד מהצדדים בנושאי השיתוף, ביכולת לפעול למען האינטרסים שלו ולהרגיש מספיק בטוח לשאת ולתת על חלוקת הכוח (שם).

ארנשטיין (Arnstein, 1969) הציעה ששותפות מושגת במערכות שבהן קיימים מנגנונים, תרבות ושיח של שיתוף וחלוקת כוח. לדוגמה, נמצא כי כאשר ההורים הרגישו שלא נכפים עליהם רעיונות והם שותפים מלאים לחשיבה והעשייה, עלתה רמת השיתוף (Stelmach, 2016). במקרים שבהם

להורים במועצת בית הספר היה תפקיד אקטיבי בדיווח ישיר להנהלה ובמעקב אחר יישום יוזמות השיתוף, תפקודם היה משמעותי יותר. הורים שהשאירו את האחריות למעקב ולדיווח על יישום היוזמות לצוותים החינוכיים, לא עשו יותר מאשר ללכת אחר החלטות ההנהלה. נראה כי קשר ישיר לצוות הנהלת בית הספר העלה את תחושת החשיבות והסמכות של ההורים (שם). כפי שטענה ארנשטיין, ההכרה והנראות של פעולות ההורים תורמות לרמת הכוח של ההורים בשותפות (citizen power). עבור ארנשטיין, בשותפות מוצלחת ההורים לא רק מקבלים כוח אלא גם לוקחים אותו. רק כאשר להורים יש מודעות שיש להם כוח מיקוח להשפיע על החלטות ויישומן, התרומה שלהם אותנטית ובעלת משמעות.

באופן ברור נראה שכאשר למועצות בבתי ספר היו מנגנונים שאפשרו תכנון משותף של יוזמות, עלתה רמת השיתוף. מועצות אחדות אורגנו סביב תחומי הידע והמומחיות של ההורים כך שתורמתם לעבודת המועצה הייתה משמעותית מאוד (Stelmach, 2016). גם הגדרה בהירה של תפקיד המועצה ותיאום ציפיות אפשרו תפקוד טוב יותר בפגישות המועצה. מועצה אחת הגדירה את עצמה כמועצה האחראית על תכנון מדיניות. אחרת עסקה במדיניות בית הספר כלפי תופעת עישון הילדים. מועצות אלו גילו ביטחון בשותפות בניגוד למועצות אחרות שבהן לא הייתה הגדרה מדויקת ותיאום ציפיות בין השותפים. ללא הגדרה של תפקיד המועצה, נטו ההורים לחזור לתפקיד המסורתי שלהם שבו הם בעיקר נענו או צייתו ליוזמות שהעלו הצוותים החינוכיים (שם).

4.ב. השפעות של שיתוף הורים

מדיניות שיתוף ההורים בתהליכי קבלת החלטות מהווה מרחב פעולה דיאלקטי ולעיתים קונפליקטואלי בין ההורים והצוותים המקצועיים (Addi-Raccah & Friedman, 2019) ולכן השפעתה יכולה לנוע בין שיתופי פעולה המחזקים אמון הדדי ותומכים בתהליכים חינוכיים לבין מאבקי כוח ושליטה שלעיתים עלולים לגרום לנתק ואף פגיעה בתהליכים חינוכיים. טבלה 3 מסכמת ממצאי מחקרים מרכזיים על אודות אופן השפעת מדיניות שיתוף ההורים על תהליכים חינוכיים בבית הספר.

**דוגמאות לממצאים מרכזיים על אודות אופן השפעת מדיניות שיתוף הורים על תהליכים חינוכיים
בבית הספר**

הפניות	אופן ההשפעה
Foster-Fishman et al., 2013; González et al., 2006; Ishimaru, 2014	שימוש בפרספקטיבה ובידע של ההורים לדייק ולכוון למדיניות חינוכית מותאמת ויעילה יותר בעיקר בקהילות המאופיינות ברב תרבותיות
Fielding, 2013; Woodford & Preston, 2013	בתי הספר זוכים לתמיכה ולגיטימציה פוליטית מההורים
Rogers et al., 2015	פעילות הורים כנגד השלטון המרכזי ולטובת בית הספר בנושאים כגון, משאבים יישום רפורמות וכדומה
Coleman & Firmstone, 2014	מאפשר להורים להשמיע את קולם ולקחת תפקיד אקטיבי בתהליכי חינוך
Foster-Fishman et al., 2013; Swanstrom et al., 2013	היווצרות קהילה בריאה, פרודוקטיבית ובטוחה יותר
Gerrard & Savage, 2021	שיפור הישגים לימודיים וקידום שוויון בין תלמידים
Blasé, 1987, for the United States; De-Carvalho, 2001, for the United States and Brazil; Sheldon et al., 2010; Todd & Higgins, 1998, for the Scandinavian educational system	היווצרות תפיסת מורים את ההורים כחורגים מגבולותיהם ומנסים לשחוק את האוטונומיה המקצועית של המורים באופן היוצר נתק
Shonkoff, 2010; New Zealand Government, Education Review Office, 2013	התפתחות אמון וכבוד הדדי, תקשורת דו-כדדית, תיאום, העצמה הדדית וחלוקת כוח שווה בקבלת החלטות
Chan & Ritchie, 2016	בקהילות בהן יש תרבות דומיננטית, המיעוט אינו חווה שיתוף ומרגיש שהוא נדחק החוצה
Jauhiainen & Alho-Malmelin, 2004	שינוי בעמדת ההורים מסקפטיות וחוסר ביטחון לתפוס את מקומם כשותפים לאמונה בתפקידם האקטיבי בתהליכי החינוך
Cadieux et al., 2019	היווצרות אצל ההורים תחושת מסוגלות עצמית גבוהה, יוזמה ואקטיביות בקבלת החלטות בנושאים מגוונים
Gerrard & Savage, 2021; Posey-Maddox et al., 2014; Addi-Raccah & Friedman, 2019	שימוש בהורים ככוח עבודה התנדבותי ובקשריהם הפוליטיים והחברתיים לטובת בית הספר
Dor & Rucker-Naidu, 2012	קונפליקטים אגרסיביים בין ההורים לסגל חינוכי

ג.4. שיתוף הורים: חסמים וגורמים מעודדים

אף שרמת שיתוף ההורים במדיניות החינוכית בבית הספר עברה שינויים לאורך השנים, תמיד נחשבו פעולות מעורבות הורים בתמיכה בילדם או בפעולות בבתי ספר כבעלות חשיבות רבה לשיפור ההסתגלות התלמידים ולשיפור הישגיהם הלימודיים (Epstein, 2009; Rätty et al., 1995). שיתוף הפעולה וחלוקת האחריות בין הממסד הבית ספרי לבין ההורים נחשב תמיד מורכב וקשה בעיקר עקב הפערים בידע מקצועי ביניהם. בפועל היו אלו בעיקר בתי הספר שקבעו את המדיניות לשיתוף ההורים, ואכן, הרבה הורים מצאו שקל יותר להיענות לבתי הספר ולשתף פעולה עם המדיניות הקיימת מאשר ליזום חדשה (Rätty et al., 2009). מדיניות שיתוף ההורים בתהליכי קבלת ההחלטות מהווה מרחב פעולה דיאלקטי ולעיתים קונפליקטואלי בין ההורים והצוותים המקצועיים ונמצאת מושפעת מגורמים רבים (Addi-Raccah & Friedman, 2019). לדוגמה נמצא כי, ככל שרמת השכלת ההורים גבוהה יותר, צוות בית הספר מייחס להם חשיבות רבה יותר ובהתאמה, רמת שיתוף הפעולה איתם גבוהה ופורייה יותר (Rätty & Snellman, 1998). ממצא זה עולה בקנה אחד עם טענתו של בורדייה שלפיה ההורים הסטנדרטיים אינם טבעיים לבתי הספר, ודרישות בית הספר לשיתוף הורים מגיעה עם ציפיות למיומנויות אינטלקטואליות ורמה כלכלית התואמת את מעמד הביניים או המעמד הגבוה (Bourdieu & Passeron, 1977). במחקר שנערך בצפון קליפורניה שהתבסס על טענותיו של בורדייה נטען כי אין די בחלק מהציפיות הללו, שלרוב אינן חלקן של ההורים מהמעמד הנמוך, אלא יש צורך בכולם כדי שהורים יוכלו לענות על דרישות המורים לשיתוף (Lareau, 1989). עוד נמצא כי הורים ממעמד הפועלים, עם מיומנויות חינוכיות צנועות, נטו להשאיר את האחריות בנוגע לחינוך ילדם לצוות בית הספר (שם). לעומתם, הורים ממעמד הביניים עם מיומנויות אקדמיות שוות או עולות על אלו של המורים, נטו לראות את התהליך החינוכי כיוזמה משותפת בינם לבין המורים, והם פעלו יחד בתכנון ובפיקוח על יוזמות חינוכיות (שם). במחקר שנערך בפינלנד נמצא כי לצוות בית ספר שמוקם בקהילה ממעמד הביניים היו ציפיות מההורים להשתתפות במיזמים חינוכיים והייתה הענות רבה יותר ליוזמות הורים, להבדיל מבתי הספר שמוקמו בקהילות ממעמד הפועלים ובהם נמצא דפוס פסיבי מאוד של ההורים, ולא היו ציפיות מהם לשתפות או ליוזמות (Metso, 2004). תוצאות אלו היו עקביות עם תוצאות מחקרים דומים בנורבגיה (Bæck, 2005) ובבריטניה (Crozier, 1999).

מחקרים בארצות הברית הראו כי משפחות ממעמד חברתי כלכלי נמוך עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים חשו זרות כלפי צוותי חינוך מקצועיים, מודעות נמוכה לזכויותיהם ושותפות נמוכה בתהליכי חינוך. הפרשנויות השכיחות של צוותי החינוך למציאות זו התמקדו בעיקר בהורים ונטען כי הם חסרי אמון במערכת, אפתיים לתהליכי החינוך של ילדם, בעלי מגבלות לוגיסטיות וכן בעלי נסיבות חיים קשות שאינן מאפשרות שותפות (Cassidy, 1988; Lowry, 1983; Sullivan, 1981). המורים הביעו חוסר אמון בהורים וקושי לראות בהורים כשותפים אמיתיים (Gilliam & Coleman, 1981; Goldstein et al., 1980). אף שלרוב הצוותים החינוכיים הגדירו את ההורים לפני הישיבות כשותפים חשובים, הציפייה מהם הייתה בעיקר לספק מידע ולאחר

הישיבות לא נתפסו ההורים כתורמים או משפיעים באופן משמעותי (Gilliam & Coleman, 1978; Yoshida et al., 1981). מחקר שעסק בשיתוף הורים בחינוך בקהילה האפרו-אמריקאית בארצות הברית הצביע על יחסים קונפליקטואליים במרחבי השיתוף בין ההורים והמורים המועצמים עקב ממדים היסטוריים ביחסים שבין הקהילה האפרו-אמריקאית לממסד (Harry, 1992). הציפייה של המורים מההורים הסתכמה בהעברת מידע וצייתנות לדרישות המורים (שם). הורים אלו שלרוב הראו הענות נמוכה לשותפות עקב נסיבות חיים קשות נתפסו בשל כך על ידי הצוותים המקצועיים ככאלו שלא אכפת להם מהקריירות החינוכיות של ילדם (Lynch & Stein, 1981; Marion, 1980; Sullivan, 1987). זאת בניגוד גמור למחקרים המוכיחים שלמרות נסיבות החיים הקשות, חשיבות החינוך נמצאת בראש סדר העדיפויות קרב הקהילה האפרו-אמריקאית (Billingsley, 1968; Harry et al., 1995; Hill, 2003; Marion, 1980).

בקהילות רב תרבותיות כמו בניו זילנד יזמו רשויות החינוך קידום של תוכניות לימודים בגיל הרך שנבנו עם ההורים בתוך רגישות ומתן ביטוי למגוון ולשונות התרבותית הרבה בקהילות (Shonkoff, 2010). עקרון שיתוף ההורים בא לידי ביטוי על ידי במסמך רשמי שציין פרקטיקות ברורות ודרכים לשיתוף פעולה, בעיקר בגיל הרך, בין שירותי חינוך ורווחה לבין נציגי קהילות המיעוט (New Zealand Government, Education Review Office, 2013). מסמך זה תיאר את השותפות בין ההורים ובין אנשי החינוך והרווחה כמשקפת אמון וכבוד הדדי, תקשורת דו-צדדית, תיאום, העצמה הדדית וחלוקת כוח שווה בקבלת החלטות (שם). מחקר נוסף בניו זילנד הראה כי משפחות שאינן שייכות לתרבות הדומיננטית של הממסד אינן חוות שותפות אמיתית איתו (Chan & Ritchie, 2016). מחקר זה הצביע על חשיבות רבה בפיתוח תוכניות עבור צוותי חינוך לעידוד גישה פרו-אקטיבית בצמצום פערים, ופיתוח פרספקטיבה להתבוננות על המפגש עם ההורים שהיא מעבר לדומיננטיות של התרבות ההגמונית (שם). נוסף על רמת ההשכלה, מאפיינים חברתיים-כלכליים ושונות תרבותית, גם המגדר נמצא כמשפיע על רמת שיתוף ההורים בחינוך. במחקר שנערך בבריטניה נמצא שבעוד שרוב האימהות עוזרות לילדיהן בשיעורי הבית, היו אלה האימהות מהמעמד הבינוני הגבוה שגילו כוחות ומשאבים להשפיע באופן אפקטיבי גם על תוכנית הלימודים של ילדיהן (Realy, 1998).

מגוון הגורמים המשפיעים על שיתוף ההורים העולים מן המחקר מצביעים על השפעה הדדית הן של ההורים שלעיתים מגלים סקפטיות וחוסר ביטחון לתפוס את מקומם כשותפים, הן של המורים שלעיתים מדירים את ההורים מהשותפות. במחקרים שנערכו בפיןלנד נמצא כי הסקפטיות של ההורים בתחילת יישום מדיניות השיתוף התחלפה באמונת ההורים בתפקידם האקטיבי בתהליכי החינוך (Jauhainen & Alho-Malmelin, 2004). עם זאת צוין כי, פרקטיקת שיתוף ההורים עדיין רוויה בפסיביות (Metso, 2004) ובקשיים ביצירת קשר (Lareau, 1989).

פרק ב. הקשר בין ההורים לבית הספר: נקודת מבט של מדיניות חינוך

1. התחזקות מעמד ההורים בחינוך לאור התבססות הגישה הניאו-ליברלית

העמדות הניאו-ליברלית מצביעות על התחזקותו של האזרח הפשוט (Gerrard & Savage, 2021) והן אינן מצמצמות את ריבונות האזרח לכדי בחירת המנהיגות בלבד, אלא מדגישות את האפשרות והיכולת של האזרח לפתח עמדה פוליטית להתמודדות עם שאלות מורכבות בעיקר כאלו הקשורות לנסיבות חיי היום-יומיות (Deem, 1994; Elster, 1997; Fischer, 1993). על פי נקודת מבט זו, הגבול בין שכל ישר לבין עמדה מקצועית של מומחה מיטשטש ויש מקום משמעותי לדיון שיתופי בניהול ובקבלת החלטות בדומה להגדרתה של ארנסטיין (Arnstein, 1969) לשליטה אזרחית. על פי עמדה זו, הזכות להישמע אינה מציאות מספקת של שיתוף אלא יש צורך לעגן גם את הזכות להשפיע באופן אקטיבי על ההחלטות (Quesel et al., 2017). על בסיס הרפורמות הניאו-ליברליות מערכות חינוך רבות בעולם החלו לאמץ גישה זו בה ההורים כאזרחים, שחינוך ילדם היא סוגיה מרכזית בחייהם, הופכים לשותפים בעלי השפעה (Harvey, 2005).

הרפורמות הניאו-ליברליות הביאו גם להתייחסות שונה לגבולות המסורתיים של הקטגוריות חברתיות והמקצועיות בבתי הספר (Beck, 2000), ביחד עם תהליכי הביזור בניהול בתי הספר נדרשו המנהלים לאמץ עמדה רבת הקשרים אודות בתי הספר (קהילתית, תרבותית, פוליטית וחברתית) (Hallinger, 2018). בהיותם חלק בלתי נפרד מקהילותיהם, מנהלי בתי הספר החלו לפתח מבנים גמישים והטררכיים המבוססים על רשתות חברתיות ואינטראקציות עם ההורים והקהילה, המעודדים שיפור, לגיטימציה ותמיכה בבית הספר (Addi-Raccah, 2006; Keddie, 2017; Ni et al., 2018; Keddie et al., 2015). אופי הניהול המבוזר אפשר לרתום טוב יותר את כוחות ההורים והקהילה לטובת בתי הספר במיוחד בהקשרים של קהילות מקופחות (OECD, 2007; Schütz et al., 2011; 2007). בהמשך לכך וכפי שמוכח מגוון של מחקרים קיימים, בתי הספר השקיעו וטיפחו צורות רבות של יחסים עם ההורים החל ביוזמות למידה משפחתיות וכלה בעידוד השתתפות התנדבותית בבחירה או השפעה על המדיניות חינוכית בבית הספר (Wainwright & Marandet 2017; Crozier & Reay, 2005; Campbell et al., 2009; Helgøy & Homme 2017).

במחקר שבחן את השתלבותם של ההורים בתהליכי משילות בבתי ספר ציבוריים עצמאיים במערב אוסטרליה (the Independent Public Schools - IPS) על רקע הרפורמות הניאו-ליברליות בחינוך, נטען כי השתתפותו ההתנדבותית של ההורה בתהליכי המשילות בבית הספר מרחיבה את חלקו כשותף טוב לבית הספר (Gerrard & Savage, 2021). בתי הספר כגופים עצמאיים ניהולית וכלכלית, מסתמכים על כוח העבודה ההתנדבותי של ההורים ובכך מטשטשים את הגבולות בינם לבין ההורים (שם). הכללת חלקם של ההורים בתהליכי משילות בבית הספר פותחת הזדמנויות ואפשרויות חדשות למעורבותם של ההורים בחיי בית הספר. עם זאת, להזדמנויות אלה לעיתים זוכים סוג מסוים של הורים שמעמדם, כוחם והקשרים החברתיים והפוליטיים שלהם נחשבים

להשקעה חשובה על ידי צוות המורים ומנהל בית הספר. חלוקות אלו מעוצבות לרוב על ידי מעמד, מין וגזע. בהמשך לכך, מועצות בתי הספר יכולות לתת לחלק מההורים מקום במשימות בתי הספר תוך טשטוש ההבדלים המקצועיים בין צוות בית הספר וההורים, ולחלק מההורים מעורבות בתמיכה בתהליכי למידה של ילדם או עזרה בצרכים השונים של בית הספר כפי שנמצא באופי מעורבות ההורים בבתי ספר ציבוריים אחרים (שם).

לעיתים מתואר אופן הניהול החדש של בתי הספר כתרופת פלא למגבלות הממשל הריכוזי שאינו רגיש לצרכים של הקהילות המקומיות ואף מוצג כפתרון המוביל לשיפור הישגים לימודיים וקידום השוויון בין תלמידים (שם). יחד עם זאת המציאות החדשה הציבה את מנהל בית הספר והמורים יחד עם ההורים בשדה חברתי משותף בו הם עלולים להיאבק על השפעה וסמכות בבית הספר. בהקשר זה, מנהל בית הספר והמורים עלולים לתפוס את מאמצי ההורים כחריגה מגבולותיהם וכניסיון לשחוק את האוטונומיה המקצועית שלהם (Blasé, 1987, for the United States; De-Carvalho, 2001, for the United States and Brazil; Sheldon et al., 2010; Todd & Higgins, 1998, for the Scandinavian educational system). ההימצאות בזירה משותפת מייצרת גם אינטראקציות אישיות בין ההורים והמורים. אינטראקציות אלו שיכולות לנוע בין שיתופי פעולה לבין התמודדויות של מורים עם הורים אגרסיביים, כפי שנמצא בארצות הברית ובמידה רבה יותר בישראל (Dor & Rucker-Naidu, 2012).

2. יוזמות של תכניות התערבות: תכניות לעידוד מעורבות הורים

ההכרה בחשיבות מעורבות ההורים בחינוך לא נותרה נחלת המחקר אלא תורגמה ליוזמות ולתוכניות התערבות, אם ביוזמת המדינה ואם ביוזמת ארגונים חינוכיים לא-ממשלתיים, אשר שמו להם למטרה לסייע להטמעת מדיניות המקדמת מעורבות הורים בבתי ספר. לרוב, אלו ארגונים ללא מטרות רווח המספקים שירותים המשלימים, או מחליפים, את התמיכה של ארגוני החינוך הרשמיים. טבלה 4 כוללת מספר דוגמאות לתוכניות התערבות בארצות הברית.

דוגמאות לתוכנית התערבות בנושא מעורבות הורים בארצות הברית

שם התוכנית	פירוט
FAST- Families & Schools Together https://www.familiesandschools.org/who-we-are/mission-vision-values	ארגון זה קם ב־1988 על ידי לין מקדונלד בארה"ב כארגון ללא מטרת רווח שמטרתו להעצים הורים, לחזק משפחות ולתמוך בבתי ספר כדי לאפשר שיתופי פעולה ליצירת סביבה שבה הילדים יכולים להתפתח באופן מיטבי. ארגון זה מפעיל תוכניות מבוססות מחקרים בתחומי חורות וחינוך מגוונים. ארגון זה פועל כיום ב־20 מדינות בעולם עם שיעורי התמדה של כ־80% בכל הפעילויות שהוא מציע להורים.
The Family & Community Involvement Award in Florida http://www.fldoe.org/schools/family-community/activities-programs/volunteer-community-involvement/the-parent-involvement-award.shtml	מאז שנת 2010 מפעילה מחלקת החינוך בפלורידה תוכנית המעודדת בתי ספר ליזום ולהפעיל תוכניות למעורבות הורים כחלק משגרת החינוך שלהם. קריטריונים להגשת התוכניות כוללים, למשל, השפעה של התוכנית על מעורבות ההורים בשגרה, קשר התוכנית לערכי בית הספר, שיתוף ההורים ביוזמה, בתכנון ובהפעלת התוכנית, השפעת התוכנית על שיפור בית הספר ועוד. קריטריונים אלו מעידים על החשיבות שרואה הממסד בהטמעת הנושא כחלק משגרת החינוך.
The Incredible Years- parents, teachers and children training series http://www.incredibleyears.com/about	ארגון ללא מטרת רווח שהוקם בשנת 2013 על ידי פרופ' קרולין וובסטר מאוניברסיטת וושינגטון, הפועל ביותר מ־20 מדינות מתוך האמונה שסיפוק סביבה מיטבית עבור התפתחות הילדים בכל הגילים נשען על יחסים ההדדיים בין ההורים, המורים והילדים. מתוך שכל פיתח ארגון זה תוכניות הכשרה והתערבות מגוונות מבוססות מחקרים שמטרתן להתמודד עם אתגרים בקשר בין ההורים והמורים ברמת תוכניות מניעה וכן תוכניות טיפוליות.
The US Department of Education- The Family and Community Engagement Team https://www.ed.gov/family-and-community-engagement/team	יוזמה של גב' סינתיה דורפמן מ־Office of Communications and Outreach (OCO) להקמת צוות רב־מקצועי ממשלתי ממשלה שונים בארה"ב עם נציגי ההורים, במטרה להקשיב להורים ולצרכים שלהם בתחומי החינוך, לייצר שיתופי פעולה עם בתי הספר, וכן להפוך אותם לשותפים פעילים בייזום ובהפעלת מדיניות חינוכית בתחום מעורבות ההורים. מטרת הצוות היא להרחיב את היכולת של בתי ספר באזורים ובמדינות שונות בארה"ב להפוך את ההורים למעורבים יותר ולשותפים בתהליכים חינוכיים.
Family and Community Engagement (FACE) http://teacher.scholastic.com/products/face/about.html	תוכנית אמריקאית הנתמכת על ידי כמה ארגונים וולונטריים ללא מטרת רווח העוסקים בקידום חינוך ושוויון זכויות בארה"ב וכן על ידי משרד החינוך האמריקאי. תוכנית זו עוסקת בקידום מיומנויות אזרחיות בגיל הרך על ידי יצירת שיתופי פעולה הדוקים בין בתי ספר, משפחות וקהילה. התוכנית מציעה מגוון תוכניות מבוססות מחקר ופועלת במדינות ברחבי ארה"ב.

3. עיגון שיתוף ההורים בחקיקה בעולם

חשיבות שיתוף ההורים, לצד הקשיים הרבים ביישום המדיניות של שיתוף ההורים, הביאו מדינות רבות לעגן את זכות ההורים לשיתוף במסגרת החוק. לדוגמה, UNESCO דורשת את היווצרותם של קשרים הדוקים בין בתי ספר, משפחות והקהילה המקומית כבסיס למנהיגות חינוכית אקטיבית, אוטונומית ומקצועית (UNESCO, 2000; 2001). אחד הביטויים להתערבות החוק בנושא שיתוף ההורים הוא כינונם של מועצות בתי הספר או נציגויות ההורים (PTA/PTO) האחראיות על ייזום והפעלת מדיניות החינוך של בית הספר. מועצות אלו פועלות מתוקף החוק בבתי הספר במקומות רבים בעולם כגון, ארצות הברית (Plevyak, 2003), בהונג קונג (Hirata, 2006; Sui-chu Ho, 2006; Advisory Committee on School-based Management, 2000), דרום אפריקה (Gershberg & Winkler, 2004; Mbantsane, 2006), המדינות הסקנדינביות (Dom & Verhoeven, 2014), נורבגיה ושבדיה (Moos & Paulsen, 2014), בלגיה (Boylan, 2005; Gorinski, 2005).

בדרום אפריקה עוגן שיתוף ההורים בניהול בית הספר ב־1996 במסגרת החוק כחלק מתהליך ההשתחררות ממדיניות האפרטהייד (South African schools Act. No. 84., 1996). לפני 1994 היה ניהול בתי הספר בשליטה מלאה של הצוות החינוכי, מועצות בתי הספר נבחרו באופן לא דמוקרטי והן שירתו את מדיניות האפרטהייד בתוך התעלמות מוחלטת מצורכי הקהילות שאותן ייצגו (Mbantsane, 2006). בעקבות החוק החדש עלו ציפיות ממועצות בתי הספר שנבחרו באופן דמוקרטי לייצג באופן משמעותי את קולם, צורכי הקהילה וכן לאפשר להורים להיות מעורבים באופן חיובי בחינוך ילדם (Duku, 2006; Wyk, 2004; Bush & Heystek 2003). יתרה מזאת, היו אף ציפיות להעברת הכוח בניהול תהליכים חינוכיים מהשלטון המרכזי לבתי הספר המקומיים ולהורים מתוך הבנה כי אלו יהיו דינמיים ורגישים יותר לצרכים המקומיים בקהילות (Weiler, 1990; Chikoko, 2006). לצד ציפיות אלו עלתה ביקורת שיישום החוק התמקד בעיקר בקהילות ממעמד הביניים ולא אפשר מענה מספק לקהילות מוחלשות ומרוחקות (Duku, 2006; Soudien, 2004), ואלו נשענו בעיקר על הצוותים החינוכיים בכל הקשור במדיניות החינוך של בית הספר (Duku, 2006; Mncube, 2009). למרות הביקורת שהועלתה, עדיין קיימת הסכמה רחבה שהחוק ויישומו בדרום אפריקה הם נקודת ציון חשובה בכל הקשור בשיתוף הורים במדיניות חינוך בבתי הספר (Sayed, 2002; Suzuki, 2002; Duku, 2006; Mbantsane, 2006; Grant Lewis & Naidoo, 2006; Mncube, 2009; Lusaseni, 1998; Maclure, 1994).

חשיבות מדיניות שיתוף ההורים קיבלה משנה תוקף בתחום החינוך המיוחד בארצות הברית (Winzer, 2009) ואף עוגנה באופן ברור בחוק P.L 94-142 משנת 1975 (U.S. Department of Education, 1975). עד חוק זה שהסדיר את ההתייחסות של הממשל לילדים עם צרכים מיוחדים ומשפחותיהם בארה"ב, לא היה להורים מעמד חוקי בפיתוח, יישום והערכה של התוכניות החינוכיות עבור ילדם. לא הייתה כלל ציפייה מהורים לילדים עם צרכים מיוחדים להיות מעורבים בשום היבט של תוכניות הטיפול והחינוך של ילדם (Gilliam & Coleman, 1981;).

1978; McLoughlin et al., 1978; Neyhus & Neyhus, 1979; Yoshida et al., 1978). המדיניות לכלול את ההורים כשותפים מלאים, שווים ופעילים בקבלת החלטות ויישום תוכניות החינוך המיוחד של ילדם מתבססת על הנחות יסוד בנוגע לזכויות הורים ותפקידם כגון, זכותם להיות מעורבים ולקבל החלטות בכל הנוגע לילדיהם.

החוק הציבורי P.L. 94-142 (U.S. Department of Education, 1975) בארה"ב הסדיר לצד זכויות התלמידים וחובותיהם של הצוותים המקצועיים גם את חלקם של ההורים בהחלטות, הערכות ויישומן של תוכניות לחינוך מיוחד עבור ילדם. להלן כמה נקודות מתוך החוק המדגימות את חלקם של ההורים בשותפות הזו:

- הזכות להיות מודע (notice): על ההורים להיות מודעים בכתב ובזמן סביר מראש על תוכניות לשנות את ההגדרות הפורמליות של ילדם, תוכניות טיפוליות או מסגרת חינוכית שבה הם לומדים. על ההודעות להיות מנומקות וכתובות באופן ברור גם לציבור הרחב. אם ההורים אינם בקיאים בשפה, באחריות הצוות המקצועי לתרגם ולהסביר בעל פה את זכויותיהם של ההורים ואת עמדת הצוות המקצועי.
- הסכמה (consent): מחויבת הסכמת הורים בכתב כדי לבצע הערכת יכולות התלמיד, השמתו במסגרת של חינוך מיוחד או עריכה מחודשת של יכולותיו וקשייו.
- תהליכי הערכה והשמה (evaluation and placement Procedures): כל תהליך הערכה והשמה בחינוך מיוחד מחייב שימוש בכלים תקפים, בשפה רלוונטית וברגישות תרבותית. נוסף על כך תהליך הערכה אמור להיות בסיס לפיתוח תוכנית חינוכית יחידנית עבור התלמיד שבה גם ההורים שותפים.
- הערכה מחדש (reevaluation): הצוותים המקצועיים מחויבים להעריך מחדש ובאופן קבוע את התוכנית היחידנית של התלמיד וההורים יהיו שותפים מלאים להערכה ולשינויים אלו לפי הצורך.
- הערכה חינוכית עצמאית (independent educational evaluation): אם ההורים אינם מרוצים מההערכה החינוכית שניתנה להם במסגרת הציבורית, יש באפשרותם לפנות להערכה של גורם עצמאי לצורך הערכת הקשיים של ילדם, המלצות בנוגע להשמה בחינוך מיוחד וכן בניית תוכנית יחידנית.
- חשיפה לכל החומרים הנוגעים לילדם (records): ההורים רשאים להיות נוכחים בכל הישיבות המקצועיות הנוגעות בילדים כשותפים אקטיביים והם גם יכולים לבקש כל חומר שתועד בנוגע לילדם על ידי הצוותים המקצועיים.

1. הכשרת מורים

חשיבות הקשר בין ההורים לבין הסגל החינוכי הניעה ליצירת תוכניות הכשרה לצוותים החינוכיים בנושא. במחקר שנערך בארצות הברית נבדקה יעילותה של תוכנית ייחודית להכשרת מחנכים לבניית קשר מיטבי ושיתוף פעולה עם הורי התלמידים (Tompson et al., 2017). התוכנית The Incredible Years teacher classroom management כללה הכשרה אינטנסיבית של 4–6 ימים במשחקי תפקידים, ניתוח מפגשים עם הורים באמצעות וידאו, שיעורי בית ועבודה רפלקטיבית על ההיבט הרגשי של המפגש עם ההורים. נוסף על כך נערכה הדרכה פרטנית למנהל בית הספר כדי לאפשר הטמעה של השותפות עם ההורים בשגרת החינוך בבית הספר (שם). במחקר זה נבדקו שני מדדים אודות מעורבות ההורים: אופן תפיסת המחקר את חשיבות מעורבות ההורים בבית הספר ואופן תפיסתו את חשיבות הקשר בינו לבין ההורה. שני מדדים אלו הוערכו ברצף הכולל קשר ומעורבות נמוכים, בינוניים וגבוהים (שם). הממצא המרכזי הצביע כי בהשוואה לקבוצת המורים שלא השתתפו בתוכנית ההכשרה, מורים שהשתתפו בתוכנית פיתחו תפיסה אדפטיבית ואוהדת כלפי מעורבות ההורים (Tompson et al., 2017). נוסף על כך סטראוטיפים ודעות קדומות נמצאו כפחות משפיעות על ההתנהלות המורים בתחום מעורבות ההורים (שם). בנוסף, מבין המורים שעברו את ההכשרה נמצא כי למורים שהעריכו את חשיבות מעורבות ההורים והקשר שלהם עם ההורים כנמוכים, הייתה נטייה להעריך את התלמידים שלהם כבעלי קשיי למידה והתנהגות (שם), לעומת מורים בעלי תפיסות אוהדות למעורבות הורים ולקשר איתם, שהעריכו את תלמידיהם באופן חיובי יותר (Herman & Reinke, 2017). לאור העובדה שלפיה מעורבות הורים חיובית קשורה באופן משמעותי לתפיסה חיובית של המורים את תלמידיהם ותפיסה חיובית של תלמידים קשורה להישגים גבוהים (Henderson & Mapp, 2002; McDermott & Rothenberg, 2000), קיימת חשיבות רבה להכניס תוכניות כגון אלו לתהליך הכשרת המורים (Tompson et al., 2017).

בישראל, עמדותיו הרשמיות של משרד החינוך התומכות בשינוי תודעתי ותפיסתי בסוגיית תפקידם של ההורים בחינוך (שכטמן ובושריאן, 2015) מקבלות ביטוי גם במאמצים שמשקיע משרד החינוך בתהליכי הכשרת אנשי החינוך בישראל בנושא, החל בהכשרה הראשונית של המורים וכלה בהשתלמויות, קורסים וסדנאות שניתנות למורים במהלך חייהם המקצועיים. ההכשרה בנושא ההורים משלבת תיאוריה ופרק מעשי במהלך ההתנסות של תלמידי ההוראה בבתי הספר (שם). בשנת ההתמחות הראשונה עת הפגישה עם "הורי הכיתה" מלווים המתמחים בהדרכות פרטניות, חונכויות אישיות, סדנאות וקורסים לתמיכה בניהול הקשר עם הורי הכיתה בנושאים מגוונים. החל מדיווח להורים אודות הישגי ילדם, צרכיו והטיפול בבעיות שמתעוררות, וכלה בהקמת יוזמות לשיתופי פעולה, יצירת תקשורת מיטבית והתאמתה לתרבות ההורה. כחלק מהלמידה נעזרים המתמחים בתרחישי סימולציה וסרטוני הדרכה בעיקר בנוגע להתמודדות עם הורים לא מרוצים. גם כמורים מן המניין נמשך הפיתוח המקצועי של המורים בנושא הקשר עם ההורים בעיקר במרכזי פסגה של משרד החינוך בקורסים כגון, "הוראת בית, חינוך ומשפחה", ו"ברית חינוכית לקידום שותפות מורים-הורים" שמטרתם מתן כלים להתמודדות ויצירת שיתופי

פעולה עם ההורים (שם). אחת הדמויות החשובות בבית הספר בקשר עם ההורים היא יועצת בית הספר ולכן קידום הקשר עם ההורים מהווה מודולה בסיסית במסגרת הכשרת החובה של יועצות מתמחות. בנוסף קיימים קורסים במרכזי פסגה בנושא כגון, "ברית חינוכית לקידום שיח חינוכי מורים-הורים" ליועצות (שם). לצד כל הפעולות ההכשרה שתוארו לעיל, המליצה ועדת מומחים מטעם היזמה למחקר יישומי בחינוך בנושא קשרי בית ספר-משפחה בסביבה משתנה, שהוקמה במענה לפניית משרד החינוך, להרחיב את ההתייחסות לקשרי מורים-הורים בכל שלבי הכשרת המורים- במהלך הלימודים לקראת קבלת תעודת הוראה, בזמן ההתמחות ובמסגרת פיתוח מקצועי למורים כדי לספק ידע ומיומנויות הנחוצים למעורבות הורים (שם). הוצע להרחיב את ההכשרה בשלושה תחומים עיקריים: ראשית, פיתוח עמדות חיוביות כלפי מעורבות הורים בחינוך הממוסד, בכלל זה היכרות עם ממצאי הספרות המחקרית בדבר התנאים שבהם מעורבות הורים חשובה ומועילה לתלמידים. שנית, הכשרת המורים בדרכים וטכניקות לשיתוף ההורים בעבודה הבית ספרית באופן משמעותי ובהתאמה לשלב ההתפתחותי של ילדם הכוללות ניהול שיח "פותחתקשורת" ורגיש תרבותית עם הורים. ולסיום, היכרות מעמיקה עם קבוצות אוכלוסייה שונות בחברה הישראלית ועם האופן שבו מעורבות הורים נתפשת בקרב קבוצות אלו.

2. חשיבות מנהל בית הספר

חשיבותו של מנהל בית הספר כמנהיג של המערכת החינוכית והשפעתו על שיפור התהליכים החינוכיים והמערכתיים בבית הספר תועדה רבות במחקר (Gurr et al., 2005; West et al., 2000). ממצאי מחקרים מלמדים כי מנהיגות מנהל חזקה וחיונית היא הגורם החשוב ביותר בהסבר התופעה של בתי ספר מצליחים (Marzano, 2007; Bell et al., 2003; Dinham, 2005). מאייר ואחרים (Meier et al., 2006) חזקו טענה זו בייחדם את מנהלי בתי הספר כגורם המרכזי המסביר הבדלים בהישגים בין בתי ספר גם כאשר הם פועלים בסביבה דלת אמצעים. יתרה מזאת, מחקרים מראים כי דווקא בתהליכי שינוי, עולה חשיבותו של מנהל בית הספר בהצלחת התהליך (Cherian & Daniel, 2008; McLeskey & Waldron, 2002; Pugach et al., 2009), במיוחד בבתי ספר בעלי הטרוגניות רבה של תלמידים עם צרכים שונים ומיוחדים (McLeskey & Waldron, 2002; Salisbury, 2006).

מחויבותם של מנהלי בתי ספר לנושא שותפות ההורים ומעורבותם בחינוך חיונית מאוד להיווצרותם של הקשרים בין בית הספר, ההורים והקהילה (Epstein, 1995). למרות תובנה זו, הן המחקר הן הפרקטיקה עוסקים אך מעט בנושא זה (Auerbach 2007a, 2009). מיעוט העיסוק בנושא זה בא לידי ביטוי אף בייצוג החלקי והזניח של התחום במסגרת תוכניות להכשרת מנהלים בארה"ב (Ferguson, 2000; Sanders & Harvey, 2002). גם בישראל, מתוך דו"ח ועדה מקצועית שבדקה את תהליך הכשרת מנהלי בתי ספר, נמצא כי למרות הצהרה ברורה שהקשר עם ההורים והקהילה מרכזי בתפקיד המנהל, עדיין קיים חוסר בהתייחסות לעבודת המנהל עם משפחות והקהילה (אבני ראשה-המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית, 2009). מעניין לראות כי הספרות המחקרית על אודות שיתוף הורים ועל אודות מנהיגות חינוכית, קוראת ליצירת מדיניות,

להקצאת משאבים ולבניית מודלים לשותפות בין מסגרות החינוך המשפחה והקהילה (Epstein et al., 2011; Constantino, 2003; Leithwood & Riehl, 2003), גם במסגרת המחקר חסרה התייחסות לתנאים המאפשרים יישום מודלים אלו של שיתוף הורים (Auerbach, 2007a). פער זה בין המחקר הענף על אודות מעורבות ההורים וחשיבותה לבין המיעוט המחקרי העוסק בהבנת התנאים המאפשרים יישום מעורבות הורים בבית הספר, משקף פער נוסף בין ההכרה של מנהלים בדבר חשיבות שיתוף ההורים לבין יישום שיתופם בפועל. אוירבאך (Auerbach, 2009) העלתה שאלה במחקר שהתמקד בתפקיד המנהל ביישום מדיניות שיתוף הורים בבתי ספר בת השגות בלוס אנג'לס: "מנהלים רבים מדברים את הדיבור ("talk the talk") אודות שותפות בין בית ספר ומשפחה, אך כיצד בדיוק הם עושים את הצעדים בנושא ("walk the walk")" (עמ' 9). לדבריה, שיתוף ההורים מוגבל בדרך כלל לדרכים הקונבנציונליות שבהן מעורבות הורים מכוונת לתמיכה בסדר היום של בית הספר ולא ליצירת גשר בין בתי הספר, המשפחות והקהילה (Auerbach, 2007b; Cooper & Christie, 2005; Goldring & Hausman, 2001). יתרה מזאת, חלק ניכר מהשגרה החינוכית רווי בניתוק ולעיתים אף בניכור בין בתי הספר וההורים (ישראל אשכולי, 2011; Christenson & Sheridan, 2001; Stelmach, 2016).

ניכר כי תנאי מקדים ליצירת הזדמנות להנהיג שינויים במערך קשרי משפחה ובתי הספר כרוך בהבנה מחודשת על אודות מהות התפקיד של כל אחד מהצדדים (Auerbach, 2009). ספציפית, אחד הגורמים המשמעותיים המסביר את קידום נושא שיתוף ההורים על ידי מנהל בית הספר הוא קיום תפיסה מקצועית בהירה שבה נושא שיתוף ההורים הוא חלק אינטגרלי ממנה (Honig, 1998). חלק מתפיסה מקצועית זו קשור גם במאפיינים אישיותיים של מנהל כגון יכולת הכלה ויכולת בין-אישית (שם). התלות הרבה בעמדותיו, חזונו החינוכי ומאפייניו האישיותיים של מנהל בית ספר בייזום ובהפעלה של תוכניות למעורבות הורים והצורך להבין ולמפות את הגורמים הללו, שימשו בסיס למחקרים איכותניים רבים שעסקו בעיקר בניתוח דוגמאות של מנהלים שהצליחו באופן יוצא דופן ליישם ולהגשים את חזונם בתחום שיתוף ההורים. לדוגמה, אוירבאך (Auerbach, 2009) במחקרה, ערכה ניתוח איכותני לעבודתם של ארבעה מנהלי בתי ספר בתהלישיגות לימודית. מנהלים אלו הציגו סגנונות ניהול יוצאי דופן בגישתם הפרואקטיבית בנוגע ליצירת מדיניות שיתוף הורים ויישום מעורבותם בפועל. לטענת אוירבאך, העובדה שלפיה משתני הרקע של כל המנהלים היו דומים לאוכלוסייה שבה הם עבדו, אפשרה אמפתיה והבנה טובה יותר של צורכי הקהילה (שם). יתרה מזאת: חוויות החיים שלהם בקהילות דחיות, האוריינטציה הקהילתית עם התשוקה לצדק חברתי עיצבו את הנטייה שלהם לחפש את הקשרים עם המשפחות כחלק מעבודתם החינוכית (שם). כך זוהו כמה תמות משותפות לכל ארבעת המנהלים: כולם האמינו מאוד בהעצמת משפחות כמטרה בפני עצמה וכדרך להעצמת הקהילה כולה ולא רק כחלק משיפור המאמץ לשיפור הישגים לימודיים. כולם היו משוכנעים לא רק בחשיבותה של מדיניות שיתוף הורים ויישום מעורבותם בפועל, אלא אף ראו אותה כאפשרית, והם אכן נקטו בצעדים אופרטיביים לטובת קידום הנושא. אצל כלל המנהלים בלטה האמונה בצדקת דרכם ופעולתם כמנוע מוטיבציוני לפעולה (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). ולבסוף, עבודתם שיקפה גישה פרואקטיבית, וכך, כחלק ממחויבותם הם היו מעורבים באופן ישיר בייזום, תכנון ויישום של תוכניות (Auerbach 2007a, 2009) ולא הסתפקו במעורבות

עקיפה כפי שהיה נפוץ ברוב בתי הספר האחרים בהם המנהלים הביעו חוסר שביעות רצון ממערך הקשרים עם ההורים שהיה נהוג ופעלו לשנות אותו. נוסף על כך הקדישו מנהלי בתי הספר זמן ללימוד בתחום, התעדכו במחקרים החדשים ביותר והתחברו לארגונים ברמה ארצית שיכלו לתרום ידע ומשאבים להצלחת התוכניות (שם). לסיכום טוענת אוירבאך (Auerbach, 2009) כי כלל המנהלים האמינו שדרך עבודתם עם ההורים היא הדבר הנכון לעשות, כחלק מהאמונה הערכית והמוסרית שלהם בנוגע לצדק חברתי (שם).

בדומה לאוירבאך, תיאוריס (Theoharis, 2007) בדק במחקר איכותני שבעה מנהלי בתי ספר עירוניים בקהילות ממעמד חברתי כלכלי נמוך. במחקרו, הושטת יד למשפחות נזקקות, הגברת השתתפותן של משפחות בבית הספר ושיפור היחסים בין המשפחות ובית הספר היו גורמי המפתח ביד מנהלי בתי הספר בחיזוק בית הספר בקהילה. נוסף על כך הוא מצא שהמוטיבציה של כולם הייתה לא רק חינוכית אלא פעולותיהם נתפסו כדבר הנכון מוסרית לעשות כדי לקדם צדק חברתי (שם).

מרבית המחקר הקיים העוסק בתנאים המאפשרים למנהלי בתי הספר לקדם בהצלחה מדיניות של שיתוף הורים בחינוך, התבסס על מחקרים איכותניים. יוצא דופן הוא מחקר רחב היקף שבו השתתפו 470 בתי ספר בארה"ב (Epstien et al., 2011) ונבדקה בו השפעת הקשר בין מנהלי בתי הספר ומנהלי המחוז וכן פעולות של מנהלי בתי הספר בנוגע ליישום התוכנית למעורבות הורים על פי המודל שהציעה אפשטיין (Epstien, 1995). במחקר זה נמצא כי שיתוף הפעולה של מנהלי המחוז עם מנהלי בתי הספר חשוב ביותר לצורך קידום, יישום והטמעה של מדיניות שיתוף ויישום תוכניות למעורבות הורים בחינוך (Epstien et al., 2011). ממצאים אלו נתמכו במחקרים נוספים שהראו שכאשר ישנה מודעות ומוכנות של מנהלי בתי הספר לקשרי עבודה עם מנהיגי המחוז או הרשות העירונית, שיתוף הפעולה ביניהם מאפשר שיתוף של ידע מקצועי ומשאבים באופן שמקדם מאוד יוזמות חינוכיות משותפות (Honig, 2008; Honig et al., 2010). נוסף על כך הראו אפשטיין ואחרים (Epstien et al., 2011) כי מנהלים הבוחרים באסטרטגיות בעלות מאפיינים יישומיים כגון איסוף מידע, הקמת צוותי פעולה ובניית תוכניות פעולה ברורות על בסיס המידע שנאסף, מצליחים יותר להטמיע תוכניות אלו בשגרה הבית ספרית וכן מרחיבים את שיתוף הפעולה עם ההורים באופן ניכר בכל ההיבטים. במקביל, פעולות פנים בית ספריות אלו חיזקו וביססו יחסי שיתוף פעולה פוריים ותמיכה ממנהיגי המחוזות.

1. הקשר בין ההורים לבית הספר בראייה היסטורית

הקשר בין בית הספר לבין משפחות התלמידים עבר שינויים רבים עם השנים, והושפע בין היתר מתהליכים פוליטיים, חברתיים וכלכליים. כמו במדינות אחרות, גם בישראל, הקשר בין בתי הספר והמשפחות מקבל צדדים נוספים וייחודיים בעיקר בתקופות של גלי הגירה, בתוך שהוא משרת בתקופות שונות את האינטרסים של המדינה ולעיתים את אלו של ההורים (ניר-יניב, 1990; סבר, 1997; נוי, 1999; רייכל, 2008; פרידמן, 1986; 1990; Hiatt, 1994). טל ובר (2010) בחנו את הקשר בין בתי הספר למשפחה בישראל כפי שהוא משתקף במדיניות הרשמית של משרד החינוך ביחס למעורבות הורים בחינוך מאז קום המדינה. ניתוח התפתחות המדיניות, באמצעות פרספקטיבת שלושת הגישות שהציע פאוול (Powell, 1996), מצביע על שינויים ומעברים בין הגישות, החל מדומיננטיות גישת המסגרת החינוכית מקום המדינה עד שנות ה־60, דרך חיזוק עמדתם של ההורים בהתאם לגישת המשפחה בשנות ה־70 וה־80, וכלה בציפייה ובמאמצים לבסס גישה משותפת, לאורך שנות ה־90 ובתחילת שנות ה־2000.

ככלל אפשר לחלק את מדיניות משרד החינוך לשלוש תקופות המשתקפות גם בעדכוני הנחיות חוזרי המנכ"ל (טל ובר, 2010). **התקופה הראשונה** נפרשה על פני שני העשורים הראשונים למדינת ישראל (1948–1967), ואופיינה בשאיפה לשוויוניות "אחידה" בחברה ובחינוך על ידי יצירת כור ההיתוך, גישה של תמיכה בטעונו הטיפוח ונתק בין הממסד החינוכי לבין הורי הילדים (ניר-יניב, 1990; סבר, 1997; נוי, 1999; רייכל, 2008). ההצדקה העיקרית של מדיניות ההפרדה והנתק בין הממסד להורים הייתה בעיקרה חינוכית-חברתית, שכן התפיסה הרווחת בקרב המחנכים הייתה כי להורי התלמידים (בעיקר ההורים ממדיניות מוסלמיות) אין את הכלים האינטלקטואליים המתאימים לתמוך בילדיהם ולפיכך פעלו המחנכים להרחקת הילדים מהורים והעשרתם על פי הנרטיב החינוכי השליט (נוי, 1999; פרידמן, 1986; 1990). מדיניות הנתק הגיעה גם מצד משפחות העולים שהיו טרודות בקשיי קליטה ופרנסה, ולכן לעיתים ראו בחינוך ילדם גזל של ידיים עובדות הפוגע ביכולתן לשרוד (פרידמן, 1986; 1990).

התקופה השנייה נמשכה לאורך שנות ה־70 וה־80 (1968–1985) ואופיינה במעבר ממדיניות טיפוח דיפרנציאלית לנזקקים לניסיון ליצור אינטגרציה כדרך לצמצום פערים בחינוך ולביסוס השיח עם הורי התלמידים (פרידמן, 1986; 1990). בעקבות ספרות ענפה שהצביעה על הקשר ההדוק בין מעורבות ההורים להישגי התלמידים החל משרד החינוך להשקיע מאמצים בהידוק הקשר בין המורים לבין הורי התלמידים (פרידמן, 1990). המדיניות המוצהרת של משרד החינוך עסקה בתיאום ובטיפוח יחסים בין־אישיים מכבדים בין ההורים והמורים, עידוד מעורבות הורים בפעילויות בית ספריות וטיפוח הכבוד לתרבות ולמסורת המקובלות בבית התלמיד (פרידמן, 1989). ב־1974 התפרסם חוזר המנכ"ל הראשון שעסק בהסדרת מכלול הקשרים עם ההורים על ידי הגדרת דרכי הפעולה של נציגי ההורים (משרד החינוך, 1974). עם זאת, המושג "שיתוף" שחזר פעמים רבות בחוזרי המנכ"ל בתיאור היחסים בין ההורים והמורים, שיקף מערכת יחסים במסגרתה המוסד החינוכי הוא זה המכתיב את טיב הקשר, ואילו להורים שליטה מועטה, אם בכלל (גור וזלמן-לוי, 2005).

התקופה השלישית החלה בשנות ה־80 ונמשכה לפחות עד לפני כעשור. תקופה זו הושפעה מהמגמה הניאורליברלית בישראל, מהתחזקות העמדות הפלורליסטית ומהנטייה להפרטה של מערכת החינוך (שכטמן ובשריאן, 2015). תפיסת מערכת החינוך את הורים השתנתה משותפים פאסיביים לשותפים אקטיביים, חזקים ובעלי השפעה על מערכת החינוך (איכילוב, 2010; סבירסקי, 2009; רסניק, 2009). האידאולוגיה הניאורליברלית בדגש על כוחות השוק ערערה את יחסי הכוחות בין המורים להורים בהצבתה את ההורה כמקבל שירות ואת המורה כנותנו (גבריאלי, 1997), והשפיעה על השיח החינוכי בעיקר בהתמקדות על פרקטיקה ממוקדת הישגים והתעלמות מההקשר החברתי-כלכלי של החינוך (רסניק, 2009). יתרה מכך, ההורים השתמשו בכוחם כדי להפעיל לחץ ולדרוש מהמורים להביא לשיפור הישגי ילדיהם (טל ובר, 2010). האכזבה מהממסד החינוכי והתחזקות כוחם של ההורים באה לידי ביטוי באופן בולט בפריחתן של יוזמות להקמת מסגרות חינוכיות התואמות את עמדתם החינוכית של ההורים, כגון בתי ספר דמוקרטיים, אנתרופוסופיים ואלו המתמקדים באומנות ומדעים (שם). במציאות זו, כאשר מערכת החינוך קידמה בברכה הפרטה ויוזמות של הורים, ואף צמצמה בהדרגה את אחריותה בהשקעת תקציבים בצמצום הפערים, מצאו עצמם ההורים בעמדת השפעה חזקה על מערכת החינוך הפורמלית (סבירסקי, 2009; סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009; פסטרנק, 2003), בנוסף על השפעתם העקיפה באמצעים פרטיים ובלתי פורמליים כגון בתמיכה בילדיהם באמצעות מימון חוגים ושיעורים פרטיים (בלס ואדלר, 2009).

בעשור האחרון, ההצהרות הרשמיות של משרד החינוך משקפות מאמץ רב לשינוי תודעתי ותפיסתי בסוגיית תפקידם של ההורים בחינוך, ובעיקר לקידום מערכת יחסים שוויונית המגלמת אחריות משותפת בין ההורים לבין הסגל החינוכי בכל הנוגע לחינוך הילדים (שכטמן ובשריאן, 2015). ממסקנות הועדה לנושא קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך, שהוקמה על ידי היוזמה למחקר יישומי בחינוך בשיתוף משרד החינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים ויד הנדיב, צוין כי "עם כניסתם של הילדים למערכת החינוך נוצרת אחריות משותפת בין ההורים ומערכת החינוך וכי יש לבנות יחסי שותפות ביוזמה פעילה של מסגרות החינוך, מתוך עמדה של שוויון ושותפות" (גרינבאום ופריד, 2011, עמוד 29). הצהרות אלו משקפות מעבר מתפיסה של הממשל את ההורים כתומכים במטרותיו של בית הספר לתפיסת ההורים כשותפים שווים בעיצוב מטרות בית הספר ובקידום האינטרסים של ילדם (שכטמן ובשריאן, 2015).

2. יחסי הורים ובתי הספר בישראל לאור התבססות הגישה הניאו-ליברלית

בעשור האחרון נראה כי בישראל נראה כי מתקיים שינוי תודעתי ותפיסתי בסוגיית תפקידם של ההורים בחינוך ילדם. מתוך מסמך המסכם את עבודתה של ועדת המומחים מטעם היוזמה למחקר יישומי בחינוך בנושא קשרי בית ספר-משפחה בסביבה משתנה, שהוקמה במענה לפניית משרד החינוך בישראל, עולה כי משרד החינוך רואה בשנים האחרונות בהורים אחראים-שותפים לכל דבר ועניין בנוגע לחינוך ילדם ועל הסגל החינוכי מוטלת האחריות לבנות ולאפשר הזדמנויות למעורבות הורים מיטיבה (שכטמן ובשריאן, 2015). הצהרות רשמיות של משרד החינוך ברוח הרפורמות הניאו-ליברליות מצביעות על המעבר מתפיסה של ההורים כתומכים במטרותיו של בית הספר לתפיסה של ההורים כשותפים בעיצוב מטרות בית הספר לטובת קידום אינטרסים של

ילדם (שם). הצהרות אלו התבטאו גם בחוזרי מנכ"ל שעסקו בשיתוף הורים בבית הספר ושהתייחסו לפעילות שנערכת ביזמת המורים או גורמים אחרים בבית הספר שמטרתה להגביר את שותפות ההורים, כדוגמת החוזר "שיתוף הורים בבתי ספר יסודיים" (משרד החינוך, 2010).

הצלחת שיתוף ההורים על פי הרפורמות הניאו-ליברליות מושגת ע"י מתן אפשרויות ליוזמות אישיות במסגרות החינוך המוסדיות ברוח עקרונות הקניין הפרטי והשוק החופשי (שם). אידיאולוגיה זו עיצבה מחדש את יחסי הכוחות בין בית הספר וסביבתו, ובמיוחד בין בית הספר להורים בהצבתה בזירה אחת את מנהלי בתי הספר כנותני שירות וההורים כלקוחות (גבריאלי, 1997; Ball & Youdell, 2008; Burch, 2009; Ross & Gibson, 2007).

זירת המפגש המשותפת נבחנה במחקר עדכני שנערך בבתי ספר ממעמד חברתי כלכלי גבוה בישראל בו נבחנו המאפיינים של עמדת מנהיגות ההורים בבית הספר כחלק ממעורבותם הקולקטיבית (Addi-Raccah & Friedman, 2019). על פי מחקר זה עמדת ההורים בקבוצת המנהיגות מערבת אספקטים פורמאליים ולא פורמאליים, ומציבה את ההורים בעמדה לימינאלית בה הם גם חיצוניים וגם פנימיים לבית הספר. פעולותיהם בתוך בית הספר יכולות להיתפס חסרות מחויבות ויציבות, עם השפעה שולית על נושאים פנימיים כגון פדגוגיה (שם). במקביל, התפקיד טומן בחובו פוטנציאל רב להשפעה על בית הספר בשל היכולת של ההורים להשתמש בקשרים הפוליטיים והחברתיים שלהם (Posey-Maddox et al., 2014). השפעה זו מתאפשרת מאחר שתפקידם משוחרר מחובות מבניות כך שהם יכולים להיות להביא חידושים ומשאבים לבית הספר (Addi-Raccah & Friedman, 2019).

התבוננות בזירת המפגש בין ההורים והמורים נבחנה גם מנקודת מבטם של המורים במחקר שנערך בישראל, בו נבחנה השפעת תפיסת המורים אודות מעורבות הורית על תפיסת המסוגלות העצמית שלהם במדגם מייצג של 319 מורים בבתי ספר יסודיים (Fisher & Kostelitz, 2015). במחקר זה נבחנה תפיסת המורים בשלושה תחומי מעורבות הורים עיקריים: הראשון נוגע למעורבות בתחום הפדגוגיה, למשל, הכרת צוות בית הספר, עזרה בשיעורי בית או ייזום תכניות חינוכיות. התחום השני נוגע למעורבות הורים בנוגע לגיוס משאבים, עזרה בפעילויות בתוך בית הספר, איסוף וגיוס כספים. התחום השלישי קשור במעורבות הורים בניסיון להפעיל שליטה על בית הספר. כגון ביקורות על מורים או תוכניות למידה וניסיון להשפיע על העסקה או פיטורין של מורים או מנהל (שם). המחקר הצביע על כך שמורים שומרים את ההורים במעורבות הורים בתחום המשאבים דרך שיתופם בוועד ההורים או בפעילויות אחרות התומכות בבית הספר. מורים גם מאפשרים מעורבות הורים בתחום הפדגוגי, אך כל עוד זה לא נוגע לעבודתם השגרתית בכיתה (שם). למעשה, מורים מקבלים את מעורבות ההורים רק אם הורים לוקחים חלק במשימות בית הספר אך לא אם משימות אלו מאיימות על המקצועיות שלהם ביום יום (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009; Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008; Lewis et al., 2011).

במחקר נוסף שנערך בישראל נבדקה תפיסת המורים אודות מעורבות ההורים באותם שלושת התחומי המעורבות בבתי ספר שתוארה במחקר של פישר וקוסטליץ (Fisher & Kostelitz, 2015), בקרב 317 מורים במגזר הערבי. ממצאי המחקר הראו כי מורים ערבים תופסים את

מעורבות ההורים כקשורה לתחום הפדגוגי ולגיוס משאבים אך לא לשליטה (Arar et al., 2018). ממצאים אלו מצביעים על שינוי שחל אצל המורים הערביים בתפיסת מעורבות ההורים (שם). ממעורבות ההורים שנתפסה פאסיבית וצייתנית בתחום הלימודי וכן כמקור לגיוס משאבים (Arar et al., 2014) למעורבות המאופיינת בשותפות פעילה גם בתחום הפדגוגיה (Arar et al., 2018). שינוי זה תואם את השינוי שחל גם בקרב המגזר היהודי בישראל ברוח הרפורמות הניאו-ליברליות בו מעורבות הורים משתנה מעזרה לילדים בחינוך בבית ומפגשים תקופתיים לדיווח על התלמידים בבתי הספר, לתפיסה של ההורים כשותפים ביצירת סביבה חינוכית טובה יותר (Dor, 2015; Fisher et al., 2013). כך נראה שלמורים הערבים בישראל תפיסה מתקדמת לגבי תפקידם כמורים כמו במדינות דמוקרטיות מערביות ובדומה לעמיתיהם הישראלים יהודים בכל אזור במעורבות הורים (Dor, 2013; Fisher & Kostelitz, 2015). נראה שלמרות ההסתייגויות ממעורבות הורים האופייניות לתרבות מסורתית וקולקטיביסטית כמו התרבות הערבית (Arar & Oplatka, 2011), המורים שהתחנכו במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (רבים מהם במוסדות להשכלה גבוהה המעורבים אתנית בגלל מחסור במוסדות להשכלה גבוהה בערבית), מייצגים מגזר מאוד מתקדם באוכלוסייה הערבית (Zedan, 2012; Arar & Abu-Asbah, 2013). עם זאת, עדיין נראה שמורים ערבים נמצאו שמרנים יותר במעורבות הורים בנושאים פדגוגיים ביחס לעמיתיהם היהודים בישראל (Arar et al., 2014).

מורכבות הקשר בין המנהלים והמורים לבין ההורים קיבלה ביטוי גם בסקר "טאליס" (TALIS- Teaching and Learning International Survey) שערך ארגון ה-OECD בו השתתפה ישראל במהלך שנת 2013. הסקר נערך בקרב מדגם מייצג של מורים ומנהלים בישראל, והוא בחן עמדות ופעולות שלהם בנושאים שונים ובין השאר בנושא מעורבות ההורים בחינוך. אחת המסקנות בתחום מעורבות ההורים הייתה שבבתי ספר בישראל הקשר בין המנהלים והמורים לבין ההורים לובש פחות צורה של שותפות (יחסית לממוצע המדווח בארצות ה-OECD) (שכטמן ובושריאן, 2015). המנהלים והמורים מקדישים זמן לקשר עם הורים, אבל רובו מוקדש לקשר עם ההורים כיחידים ולדיווח להם על מצבו של ילדם הפרטי. פחות זמן מוקדש לקשר עם הגוף המייצג של ההורים או לשיתוף הורים בהחלטות מדיניות בית ספרית. כגון בתכנים ותקציבים. במילים אחרות מצביע הסקר שיתכן שאנשי החינוך "בשטח" טרם הטמיעו במלואו את השינוי התפיסתי סביב תפקידם של ההורים בחינוך שתואר לעיל גם בקרב אנשי המטה במשרד החינוך בישראל (שם).

3. יחסי הורים ובתי הספר בראי החקיקה בישראל

הקשר בין ההורים לבתי הספר קיבל ביטוי פורמאלי ראשון בחוק החינוך הממלכתי בישראל המעניק להורים שלוש זכויות ביחס לחינוך ילדיהם: הזכות לבחור זרם חינוכי (סעיף 20 לחוק החינוך הממלכתי), הזכות להשפיע על אופיין של תוכניות השלמה או תוכניות לימודים נוספות בבית ספר (סעיפים 6, 8 לחוק החינוך הממלכתי), והזכות להיות שותף, במקרים מסוימים, בהכרעה לגבי הילד (סעיף 9 לחוק החינוך המיוחד, סעיף 6 לחוק זכויות התלמיד).

עם השנים ברוח הרפורמות הניאו-ליברליות החלה להשתנות תפיסת תפקיד ההורים מתפיסתם כתומכים במטרותיו של בית הספר לתפיסתם כשותפים בעיצוב מטרות בית הספר לטובת קידום אינטרסים של ילדם (שכטמן ובשריאן, 2015). שינויים אלו קיבלו ביטוי בשורה של נהלים פנימיים המופיעים בחוזרי מנכ"ל של משרד החינוך. בשנת 1996 התפרסם לראשונה חוזר מנכ"ל ובו "הסדרת דרכי הקשר בין מורים להורים כשותפים לעשייה חינוכית בתוך מודעות למתח הקיים בין תפיסות ההורים את תפקידם ורצונם להיות מעורבים בחינוך ילדם לבין כיבוד האוטונומיה של אנשי החינוך כאנשי מקצוע" (משרד החינוך, 1996). עם התחזקות העמדות המוצהרות של משרד החינוך אודות שיתוף ההורים, נוספו בחוזרי המנכ"ל הנחיות שחידדו את אופי שיתופם של ההורים בתהליך החינוכי: "מעורבות הורים בבית הספר היא תופעה חברתית הולכת ומתרחבת, ובתי ספר רבים נתקלים בקושי רב להתמודד עם התופעה. להורים אחריות על חינוך ילדיהם, ויש להם הזכות והחובה להיות שותפים בתהליך החינוכי המתרחש בבית הספר והמשפיע על חיי ילדיהם גם מחוצה לו. בין המורים וההורים רצוי שיתקיים שיתוף פעולה המבוסס על אמון הדדי וכרוך במענה לצרכים ולרצונות של שני הצדדים" (משרד החינוך, 2001). כחלק ממאמצי המטה במשרד החינוך ליצירת השותפות עם ההורים הוקמה בשנת 2013 ועדה בין-אגפית שדנה באופן קבוע עד היום, בסוגיות הקשר עם ההורים במטרה לגבש מדיניות סדורה בנושא. בוועדה זו חברים נציגים ממשרד החינוך, מארגון ההורים הארצי, השלטון המקומי וארגוני המורים (שכטמן ובשריאן, 2015).

במקביל, עודד משרד החינוך הקמת נציגויות הורים ("ועדי הורים") בבתי ספר, ופרסם חוזר מנכ"ל הקובע נהלים לבחירת ועדי הורים במוסדות החינוך ואת הכללים לפעולתם (משרד החינוך, 1999). כינונו של ועד ההורים מוגדר כזכות של ההורים ולא חובה, ואם לא הצליח ועד ההורים להיבחר באופן דמוקרטי, באותה השנה לא יפעל ועד ההורים (משרד החינוך, 1999). למרות מעמדם המשפטי המעורפל של ועדי ההורים, המגלמים מעורבות הורים בעלת אופי קולקטיבי, המליץ משרד החינוך על שיתופם בנושאים חינוכיים ואדמיניסטרטיביים בבית הספר, כגון החלטות תקציביות, מדיניות תלבושת אחידה ומדיניות שיעורי הבית (משרד החינוך, 1999).

סקירת חוזרי המנכ"ל במסגרת ועדת מומחים מטעם היוזמה למחקר יישומי בחינוך בנושא קשרי בית ספר-משפחה בסביבה משתנה מצאה 36 חוזרי מנכ"ל שביקשו להסדיר את הקשר בין בית הספר לבין ההורים ועסקו בעיקר במעורבות ההורים במסגרת בית הספר, תכניות התערבות אצל המשפחה, יצירת קשר עם ההורים, נהלים, רווחת הילד ושיתוף הורים בעבודת בית הספר (שכטמן ובשריאן, 2015). ההנחיות בחוזרי המנכ"ל תורגמו לתוכניות מעשיות שחלקן מופעלות ונתמכות על ידי משרד החינוך וחלקן על ידי רשתות החינוך או גופי מגזר שלישי (שם). התוכניות הפועלות כיום בישראל בתחום מעורבות ההורים בחינוך נחלקות לשלושה סוגים: הסוג הראשון מכוון להתערבויות **אצל המשפחה**, וכוללות הענקת כלים, ייעוץ או תמיכה להורים בחינוך ילדיהם, כדוגמת תכנית "הדרי"ם" שנועדה לסייע להורים בחינוך ילדיהם וביצירת אווירה תומכת לימודים בביתם, ותכנית "בית הספר להורים", המזמינה הורים להתכנס בשעות הערב להרצאות, סדנאות ודיונים בהנחיית פסיכולוגים חינוכיים ויועצות בית הספר בנושאים של התפתחות אישית, התמודדות עם גיל ההתבגרות, היחס לבית הספר ועוד (שם). הסוג השני של תכניות מכוון **לקידום קשרים או תקשורת בין אנשי החינוך לבין המשפחה** על ידי הסדרת מפגשי שיח פתוח בין המורה להורה באמצעות סדנאות המועברות על ידי המורה אך כוללות דיאלוג והעברת מידע

ד"ר צדדי (שם). הסוג השלישי של התוכניות מכוון **להכשרה והעצמת ועדי הורים** כשותפים משפיעים על התנהלות בית הספר, כדוגמת התוכנית המיועדת להכשרת ועדי הורים לעבודה משותפת עם הצוות החינוכי והרשות המקומית שמקורה במרכז מהו"ת במכללת לוינסקי, כמו גם תכנית תחת המרכז הארצי להורים, משפחה וקהילה בחברה הערבית ומיועדת לקדם מנהיגות הורים והידברות במרחב החינוכי (שם).

מתודולוגיה

פרק א. שאלות המחקר ומערך המחקר

סקירת הספרות שהוצגה בחלק הקודם העלתה מספר תובנות מרכזיות עליהן מתבסס המחקר הנוכחי: ראשית, החשיבות הרבה שיש למרחב המפגש שבין המשפחה ומערכת החינוך, המשתקף גם במדיניות רשמית רווחת בעולם לטובת שיתוף הורים, ובכלל זה עמדתו הרשמית של משרד החינוך בישראל המבקשת לעודד מעורבות ושיתוף הורים (שכטמן ובשריאן, 2015; משרד החינוך, 1996). שנית, גם במדינות שבהן קיימת מדיניות רשמית שיתוף הורים סדורה וכוללנית, כדוגמת ארה"ב, המחקר מצביע על פערי יישום ועל קשיים להוציא את המדיניות לפועל (Stelmach, 2016; Auerbach, 2009). שלישית, התפקיד המרכזי והחינוכי של מנהל בית ספר כגורם הקובע, מאפשר, יוזם ומוציא לפועל מדיניות בית ספרית של שיתוף הורים, בין היתר לאור העובדה שרוב ההתנהלות בפועל בממשק בין ההורים ומערכת החינוך נתונה ליוזמות אישיות או מקומיות יוצאות דופן של אנשי חינוך ככלל, ומנהל בית הספר בפרט (ישראלשוילי, 2011; Auerbach, 2009; Theoharis, 2007; Khalifa, 2012). רביעית, במסגרת המחקר הקיים, אין המשגה שיטתית של הסדרת מערכת היחסים בין ההורים לבין בית הספר, כלומר מדיניות שיתוף הורים המותוות על ידי סגל בית הספר ובראשו המנהל. בהמשך לתובנות אלו, למחקר הנוכחי שתי מטרות מרכזיות: ראשית, לאפיין מנקודת המבט של מנהלת בית הספר, את המדיניות הבית ספרית המסדירה את מערכת היחסים עם ההורים, המכונה במחקר הנוכחי "מדיניות שיתוף הורים בית ספרית", ובכלל זה לזהות את הממדים האנליטיים המרכיבים אותה כמו גם דגמים מרכזיים שלה. ושנית, לבחון את הקשר בין מאפייני הרקע של המנהלת ושל בית הספר והקהילה בה הוא פועל לבין עמדות המנהלת כלפי שיתוף הורים, וכן את הקשר של כל אלו לבין מדיניות שיתוף הורים בית ספרית ויישומה בפועל.

ספציפית, שלוש שאלות המחקר הנוכחי הן:

- מהם הממדים והרכיבים של מדיניות שיתוף הורים בית ספרית, והאם ניתן לאפיין דגמים מובחנים של מדיניות זו?
- האם ובאיזה אופן משפיעים מאפייני הרקע של מנהלת בית הספר ומאפייני הרקע של בית הספר והקהילה שלו על העמדות של המנהלת כלפי שיתוף ההורים בבית הספר?
- האם ובאיזה אופן משפיעים מאפייני הרקע של המנהלת ומאפייני הרקע של בית הספר והקהילה שלו, כמו גם עמדות המנהלת על מדיניות שיתוף הורים בית ספרית?

בכדי לענות על שאלו אלו נבחר מערך מחקר משולב, במסגרתו נערכת אינטגרציה של איסוף וניתוח נתונים במתודולוגיה איכותנית ובמתודולוגיה כמותנית גם יחד (Creswell & Garrett, 2008), המאפשרת הבנה מעמיקה וכוללנית יותר של התופעה הנחקרת (Greene, 2007). מערך המחקר הינו אקספלורטיבי שלבי (Sequential Explanatory Design), המתחיל עם איסוף

נתונים וניתוח נתונים בגישה איכותנית, על בסיס נערך איסוף נתונים וניתוח כמותני, ולבסוף נערכת אינטגרציה ופרשנות הנתונים (Ivankova et al., 2006).

המחקר מתמקד בבתי ספר יסודיים לאור החשיבות וההשפעה המשמעותית של מעורבות הורים בחינוך בשנות בית הספר היסודי על ההצלחה הלימודית של תלמידים (Fehrmann et al., 1987). יתרה מזאת, מעורבות ההורים בגיל בית הספר היסודי נמצאה כמנבאת הצלחה גם בתפקוד הלימודי בתקופת בית הספר התיכון, ואף מאוחר יותר (Barnard, 2004). להלן יפורטו כל אחד מהשלבים.

פרק ב. השלב האיכותני

מטרתו המרכזית של השלב האיכותני הייתה לאפיין מהי מדיניות בית ספרית המסדירה את מערכת היחסים בין ההורים לבין בית הספר. המוטיבציה לאפשר אפיון רבגוני ככל הניתן, ובכלל זה לחשוף אילו היבטים מדיניות זו כוללת, ומהם הממדים האנליטיים שלה, הביאה לבחירה במתודולוגיה איכותנית בשלב הראשון של המחקר (Denzin & Lincoln, 2011), אשר אפשרה לזהות תהליכים פנימיים ומוטיבציוניים ובכללם מחשבות, כוונות, אמונות ותפיסות עולם מנקודת המבט של מנהלת, העומדים בבסיס גיבוש המדיניות המיושמת בבית הספר (בן יהושע צבר, 1990; Denzin & Lincoln, 2011; Creswell, 1998; Bogdan & Biklen, 1997). השלב האיכותני, במסגרתו נאספו נתונים באמצעות ראיונות מובנים למחצה, סייע לחשוף גם ידע סמוי ומובן מאליו עבור הדמות העומדת בראש בית הספר, אשר קשה לזהות, להסביר או לדווח עליו (Guba & Lincoln, 1983).

איסוף הנתונים בשלב האיכותני נערך באמצעות ראיונות מובנים למחצה (ראו נספח 1), תוך שמירת החופש של המרואיינות והמרואיינים להדגיש ולפרט בנושאים אשר חשובים בעיניהם, כדי לאפשר הבנה מעמיקה ככל הניתן של האופן בו מותווית ההסדרה של הקשר בין ההורים לבין בית הספר, על כל רבדיה. אורך כל ריאיון היה כשעה. הריאיון כלל שאלות על תפיסות המנהלת אודות מעורבות הורים רצויה ולא רצויה, על העמדות כלפי מעורבות הורים בבית הספר, ואף דוגמאות קונקרטיות למעורבות הורים, ובכלל זה סיפורים של מקרי הצלחה, כמו גם של קשיים ושל אופני התמודדות עם מעורבות הורים הנתפסת כלא רצויה.

1. בחירת המרואיינים

האיתור הראשוני של המרואיינות נערך בשלב ראשון על בסיס היכרות עם החוקר במסגרת העבודה. בד בבד גויסו מנהלות-מרואיינות נוספות באמצעות דגימת כדור שלג (Snowball sampling), במסגרתה מרואיינת מתבקשת בסוף הריאיון להמליץ על מרואיינות פוטנציאליות נוספות (Parker et al., 2020; Geddes et al., 2018; Patton, 1990; Bryman, 2014). עם כל מרואיינת נערכה שיחה טלפונית מקדימה לפני הריאיון, ובמהלכה הוצג נושא המחקר באופן כללי,

הוסברו שלבי המחקר והוצגה הבקשה להקליט את הראיון. הראיונות נערכו בפגישה פנים אל פנים בזמן ובמיקום שנקבעו על ידי המרואיינת, ומתוך כוונה לאפשר למרואיינת נוחות מרבית שתסייע לפתיחות ושיתוף (דושניק ובן יהושע-צבר, 2001). יודגש כי במהלך הכתיבה טושטשו או הושמטו פרטים מזהים של המרואיינות. שני עקרונות הנחו את איסוף הנתונים ובחירת המרואיינים. ראשית, ההחלטה לסיים את שלב איסוף הנתונים התבססה על רוויה, כלומר, כאשר ניכר כי ראיונות נוספים לא מעלים מידע או נתונים חדשים על המידע שנאסף קודם לכן (Parker et al., 2020; Geddes et al., 2018). שנית, איסוף הנתונים נערך על בסיס דגימה תיאורטית, המדגישה את האתגר שיש בזיהוי הנתונים שיש לאסוף במסגרת מחקר הנוקט "תיאוריה מעוגנת בשדה" (Ligita et al., 2019; Schreier, 2018; Draucker & Martsolf, 2007). במסגרת דגימה תיאורטית, ההתקדמות באיסוף הנתונים מונחית מהתובנות העולות מניתוח הנתונים שנאספו קודם לכן (Strauss, 2008 & Corbin). היות וניתוח הראיונות הראשונים העלה תובנה משמעותית אודות ההשפעה של מאפייני קהילת בית הספר על הסדרת מערכת היחסים בין ההורים לבין בית הספר, הדגימה של בתי הספר התמקדה במאפיינים של קהילת בתי הספר. בתי הספר שנבחרו כוללים 15 בתי ספר ממלכתיים יהודיים, 3 בתי ספר ממלכתיים ערבים ו-3 בתי ספר ממלכתיים-דתיים. הבחירה לראיין בתי ספר מהעיר תל אביב נבעה מהעובדה לפיה האזור כולל אוכלוסיות מגוונות ומשקף כעין מיקרו קוסמוס של החברה הישראלית. בתי הספר שנכללו בשלב האיכותני כוללים 10 הפועלים בדרום תל אביב, 4 במרכז העיר, ו-7 בצפון העיר, כדי לאפשר התייחסות למעמד חברתי-כלכלי מגוון של קהילות הורים.

2. ניתוח הראיונות

הראיונות תומללו, ולאחר מכן נותחו באמצעות תוכנת Atlas. ניתוח הממצאים בשלב זה התבסס על "תיאוריה מעוגנת בשדה" המשמשת תיאוריה מרכזית במחקר האיכותני (בן יהושע-צבר, 1990; Charmaz, 2000; Charmaz, 2014; Belgrave & Seide, 2019; Schaffar, 2020). ניתוח באמצעות תיאוריה מעוגנת בשדה מתבצע באופן אינדוקטיבי ודינמי, במשולב עם תהליך איסוף הנתונים. כך, מאפשרת גישה זו גמישות במעבר בין איסוף נתונים לניתוחם, החיונית להמשגת תופעה חדשה בשדה המחקר, והיא מאפשרת יצירה של מערכת מושגית עבור התופעה הנחקרת וחילוץ השערות ותובנות על אודותיה, ובכלל זה זיהוי הממדים האנליטיים והדפוסים של ההסדרה של מערכת היחסים בין ההורים לבין בית הספר. בכל אחד מהראיונות, באה לידי ביטוי **המדיניות הבית ספרית** כאוסף של התייחסויות מצד המרואיינת כלפי אופנים שונים של הסדרת מעורבות ההורים בבית הספר אותו היא מנהלת. לעיתים שיקפו התייחסויות אלו את נקודת המבט האישית של המרואיינת, ולעיתים הוצגה בהן נקודת המבט של כלל הצוות החינוכי בבית הספר.

ראשית, נערך קידוד פתוח (open coding) אשר כלל שיום תוויות להיגדים מסוימים שעלו מהראיונות תוך השוואתם להיגדים אחרים, בכדי להחליט על קיבוצם לפי קטגוריות. כך למשל, כאשר מרואיינת סיפרה על האופן שבו פנתה להורים לדון ולהחליט יחדיו על חוגי העשרה בבית הספר, תויגה אמירה זו כ"הזמנת ההורים להחלטה משותפת על חוגים". באופן דומה, סיפור של

מרואינת כיצד הגיבה באופן חיובי ליוזמה של הורים, אשר פנו לבית הספר בהצעה לקיים פעילות סביב חגי תשרי תויגה תחת "היענות ליוזמות הורים לפעילויות תרבות" וסיפור אחר, במסגרתו יוזמה של הורים להתערב בפיטורין של מורה תויגה תחת "דחייה של יוזמת הורים לגבי פיטורין". באמצעות הקידוד הפתוח זוהו היבטים שונים של הסדרת מערכת היחסים בין ההורים לבין בית הספר.

בהמשך, נערך קידוד צירי (axial coding) המאפשר לקבץ קטגוריות סביב צירים או נקודות השקפה מסוימות. הקידוד הצירי העלה שלוש קטגוריות עיקריות.

ראשית, הניתוח העלה הבחנה ברורה לפיה חלק מההתייחסויות כוללות רק הבעת עמדה (חיובית או שלילית) כלפי אופן מסוים של מעורבות הורים בבית הספר. להבדיל, חלקים נרחבים מהראיונות כללו תיאורים של פעולות והתנהגויות אשר התרחשו בפועל, אם כתגובה למעורבות של הורים ואם כיוזמה מצד בית הספר לערב את ההורים. בהמשך לכך, קובצו ההיגדים לשתי קטגוריות כלליות, האחת כוללת את כלל ההיגדים המשקפים **עמדה מוצהרת** והשנייה כוללת היגדים המתייחסים אך ורק **להתנהלות בפועל** של מנהלת בית הספר בהקשר של שיתוף הורים ברמת בית הספר.

שנית, ניתוח כלל ההיגדים, הן של העמדות המוצהרות והן של ההתנהלות בפועל, העלה הבחנה בין ארבעה **תחומים** בית ספריים שונים ומובחנים של מעורבות הורים, ובהמשך לכך, קובצו ההיגדים לארבע קטגוריות של תחומי שיתוף הורים: **לימודי ליבה, לימודי העשרה, אדמיניסטרציה, ותחום חברתי-קהילתי**.

שלישית, ניתוח ההיגדים של ההתנהלות בפועל העלה הבחנה בין קטגוריות שונות של יחסי כוח בין מנהלת בית הספר לבין ההורים. קטגוריה של **תמיכה** קיבצה את כלל ההיגדים המשקפים רצון של המנהלת לסייע ולתמוך בהורים. קטגוריה נוספת, כללה חמש תת-קטגוריות שונות אשר כללו כל אחת היגדים המתארים יחסי כוח שונים של **הדדיות** בשיתוף ההורים. והקטגוריה השלישית, קיבצה יחדיו את כל ההיגדים המתארים סיטואציות של **היענות** מצד המנהלת ליוזמות מצד הורים. על בסיס הבחנות אלו, התובנה המרכזית שעלתה מהניתוח היא כי מדיניות בית הספר המסדירה את מערכת היחסים בין ההורים לבין בית הספר מגלמת **מדיניות שיתוף הורים בית ספרית**, המוגדרת במחקר הנוכחי כמכלול הפרקטיקות המונהגות בבית הספר במסגרתן מוסדרת מעורבות ההורים בהקשר הבית ספרי. בנוסף, הניתוח העלה באופן ברור שני ממדים אנליטיים המרכיבים מדיניות שיתוף הורים בית ספרית. בממד ראשון, האופנים השונים של ההסדרה של הקשר בין ההורים לבית הספר (אשר יוצגו בפירוט בפרק הממצאים) משקפים שלוש דרגות של **יחסי כוח** בין מנהלת בית הספר לבין ההורים: **מדיניות שיתוף תומכת, מדיניות שיתוף הדדית ומדיניות שיתוף נענית**. בממד שני, ההסדרה של הקשר בין ההורים לבין בית הספר מתייחסת לארבעה **תחומים** מובחנים: **לימודי ליבה, לימודי העשרה, אדמיניסטרציה, ותחום חברתי-קהילתי**.

פרק ג. השלב הכמותני

השלב הכמותני של המחקר החל בבניית שאלון שהתבסס על ממצאי הניתוח האיכותני. לאחר מכן, באמצעות תוכנת קוולטריקס נבנה שאלון אינטרנטי אשר הועבר בקרב מנהלות בתי ספר יסודיים בישראל, תוך יצירת מדגם מייצג מתוך אוכלוסיית המחקר. ניתוח הנתונים בשלב הכמותני נערך באמצעות שתי פרוצדורות מרכזיות, ניתוח גורמים וניתוחי רגרסיה.

1. בניית השאלון

על בסיס ממצאי השלב האיכותני, נבנה שאלון (ראו נספח 2) אשר כלל ארבעה מקבצים של שאלות: שאלות על מדיניות שיתוף הורים בית ספרית כפי שהיא מתנהלת בפועל, שאלות על אודות עמדות המנהלת ביחס למעורבות הורים, שאלות רקע אישי של המנהלת, ושאלות רקע על אודות בית הספר והקהילה בה הוא נמצא.

שאלות על מדיניות שיתוף הורים בית ספרית התייחסו לשני הממדים שנמצאו בשלב הראשון וכללו התייחסות לשלוש דרגות יחסי הכוח שבין מנהלת בית הספר לבין ההורים, כאשר בכל חלק נשאלו שאלות מארבעת תחומי שיתוף ההורים (ראו טבלאות 5-7). עבור כל אחד משלושת יחסי הכוח הוצגו היגדים רלוונטיים המתארים אותו כפי שנמצאו בשלב ניתוח הראיונות בייצוג המתאים לכל אחד מארבעת תחומי השיתוף. בפני המנהלות הוצגו ההיגדים הרלוונטיים לשאלות אלו וניתנה האפשרות להעריך את ההיגדים בטווח הזה: (1) כלל לא, (2) לעיתים רחוקות, (3) אם מזדמן, (4) לפעמים, (5) לרוב, (6) תמיד.

השאלות שבאמצעותן נבחנה מערכת יחסי כוח של **מדיניות שיתוף הורים תומכת** כללו שתי שאלות: "עד כמה את משקיעה מאמצים ומשאבים לטובת קידום הנושאים הבאים?" ו"עד כמה את משקיעה מאמצים ומשאבים לטובת קידום מודעות וידע של הורים (באמצעות, סדנאות, הרצאות, פרסום חומר כתוב וכולי) על אודות הנושאים הבאים?". השאלות שבאמצעותן נבחנה מערכת יחסי כוח של **מדיניות שיתוף הורים הדדית** כללו את השאלה "באיזה מידה את משתפת את ההורים בתחומים האלה?" השאלות שבאמצעותן נבחנה מערכת יחסי כוח של **מדיניות שיתוף הורים נענית** כללו את השאלה: "באיזה מידה את נענית בפועל לקידום יוזמות של הורים בתחומים האלה?". לשאלה זו הוספה האפשרות לענות (7) לא רלוונטי, כלומר, אין יוזמות הורים בתחום.

השאלות על אודות עמדות המנהלות בנוגע למעורבות הורים כללו: "עד כמה לדעתך חשוב לשתף הורים בקבלת החלטות בארבעת התחומים הבאים בבית הספר?" והוצגו ארבעת תחומי השיתוף: ליבה, העשרה, אדמיניסטרציה וחברתי-קהילתי ואפשרות לדרג את תשובתם בטווח הזה: (1) כלל לא, (2) לעיתים רחוקות, (3) אם מזדמן, (4) לפעמים, (5) לרוב, (6) תמיד.

נוסף על כך נשאלו שאלות רקע המתייחסות לרקע האישי של מנהלת והרקע של בית הספר ושל הקהילה שלו (ראה בנספח 2).

טבלה 5

חלוקת השאלות על פי תחומי השיתוף של מדיניות מנהלת בית הספר **התומכת** בהורים

השאלה בשאלון : עד כמה את משקיעה מאמצים ומשאבים לטובת קידום הנושאים האלה/מודעות וידע של הורים:			
ליבה	העשרה	אדמיניסטרציה	חברתי-קהילתי
(Q303) סיוע ברכישת ספרי לימוד וציוד ללמידה	(Q301) תמיכה במימון חוגים לילדים	(Q306) שיתוף הורים בזכויותיהם בנוגע לזמינות הצוות החינוכי עבורם	(Q302) תמיכה בסיוע בחבילות מזון או ביגוד למשפחות
(Q305) שיתוף הורים בנוגע לתוכניות טיפוליות של ילדם הפרטי	(Q309) דילמות הוריות יום-יומיות בתקשורת מיטבית, מוטיבציה, זמן איכות, הצבת גבולות, תקופות מעבר וכולי	(Q314) יידוע הורים על אודות זכויותיהם במערכת החינוך	(Q304) ארגון ערבי תרבות ובידור להורי בית הספר
(Q311) התמודדות עם קשיים של ילדים בלקויות למידה, קשיי קשב וריכוז, בעיות התנהגות, חרדות וכולי	(Q310) התמודדות הורים עם מצבי סיכון במוגנות ברשת, מניעת פגיעה מינית, קשיים חברתיים וכולי	(Q307) תמיכה בהשכלת ההורים עצמם	
(Q313) פיתוח אסטרטגיות לתמיכה בלמידה בהתארגנות ללמידה, הכנת שיעורי בית, למידה למבחנים וכדומה	(Q312) חשיבות ההשכלה ופיתוח מוטיבציה ללמידה ולהצלחה בלימודים	(Q308) תמיכה במציאת מקומות תעסוקה להורים	

חלוקת השאלות על פי תחומי השיתוף של מדיניות מנהלת בית הספר להדדיות עם ההורים

השאלה בשאלון : באיזו מידה את משתפת את ההורים בתחומים האלה :			
ליבה	העשרה	אדמיניסטרציה	חברתי-קהילתי
(Q101) החלטות בנושא לימודי הליבה בקביעת תוכנית הלימודים, שיטות הוראה, מערכת השעות, שיעורי בית וכולי	(Q106) בהחלטות איך להקצות משאבים לתוכניות העשרה	(Q109) החלטות בתחומי המשמעת בנושא איחורים, חיסורים, שעת סגירת השער בבוקר וכולי	(Q115) ארגון אירועים חברתיים במסגרת שעות הלימודים בחגים, ימי הולדת, הפסקה פעילה, ארוחות בוקר, יום המורה וכולי
(Q102) התנדבות בהוראת לימודי ליבה בשיעורי אורח או שיעורי עזר של הורים, סיוע למורים בכיתה וכולי	(Q107) בחירת תוכניות העשרה לתלמידים בתחומי האומנות, תחביבים, מדעים, שפות וכולי	(Q110) פעילות וולונטרית לטובת בית הספר בייפוי ובתחזוק בית הספר, זה"ב וכולי	(Q116) ארגון פעילות התנדבותית למען הקהילה בשיתוף תנועות נוער, מתנ"סים, שירותי רווחה, מגזר שלישי וכולי
(Q103) החלטות בנושא צוות ההוראה בבחירת מורים ואנשי צוות, איוש ושיבוץ תפקידים, עיצוב וביצוע תהליכי הערכת הוראה וכולי	(Q108) החלטות בנושא גובה והיקף תשלומי הורים נוספים לטובת לימודי העשרה	(Q111) פעילויות יחסי ציבור כגון שיווק ופרסום של בית הספר, גיוס תרומות מגזר שלישי וכולי	(Q117) הפקה וארגון אירועי גיבוש והווי מחוץ לשעות הלימודים להורים, ילדים ולצוות, כמו הופעות, ערב עדות וכולי
(Q104) במידע על אודות תוכני הלימוד בפרסום שיעורי בית, נושאי הלמידה, תוכניות לימודים, מטלות, בחינות וכולי		(Q112) החלטות על תשלומי הורים לשירותים ופעילויות נוספות הפעלת צהרונות, טיולים, בינוי וכולי	
(Q105) גיבוש וניסוח חזון בית הספר ותפיסתו הערכית-תרבותית		(Q113) החלטות על האופן בו הצוות החינוכי זמין לפניות ההורים בשיחות טלפון, הודעות וואטסאפ, מיילים וכולי	
		(Q114) התנהלות בית הספר מול הרשויות בנושאי כוח אדם ותקציבים, בינוי ותחזוקה וכולי	

חלוקת השאלות על פי תחומי השיתוף של מדיניות מנהלת בית הספר הנענית ליוזמות ההורים

השאלה בשאלון : באיזו מידה את נענית בפועל לקדם יוזמות של הורים בתחומים האלה :			
ליבה	העשרה	אדמיניסטרציה	חברתי-קהילתי
(Q201) יוזמות בתחום לימודי הליבה בקביעת תוכנית הלימודים, שיטות הוראה, מערכת השעות, שיעורי בית וכולי	(Q206) יוזמות בבחירת תוכניות העשרה לתלמידים בתחומי האומנות, תחביבים, מדעים, שפות וכולי	(Q208) יוזמות בתחומי המשמעת בנושאי איחורים, חיסורים, שעת סגירת השער בבוקר וכולי	(Q215) ארגון פעילות התנדבותית למען הקהילה בשיתוף תנועות נוער, מתנ"סים, שירותי רווחה, מגזר שלישי וכולי
(Q202) יוזמות בהתנדבות בהוראת לימודי ליבה בשיעורי אורח או שיעורי עזר של הורים, סיוע למורים בכיתה וכולי	(Q207) יוזמות באופן הקצאת המשאבים לתוכניות העשרה	(Q209) פעילויות וולונטריות לטובת בית הספר בתחומי ייפוי ותחזוק בית הספר, זה"ב וכולי	(Q216) ארגון אירועי גיבוש והווי מחוץ לשעות הלימודים למשפחות וצוות חינוכי, כגון הופעות, ערב עדות וכולי
(Q203) יוזמות בתחום צוותי ההוראה בבחירת מורים ואנשי צוות, איש ושיבוץ תפקידים, עיצוב וביצוע תהליכי הערכת הוראה וכולי	(Q214) יוזמות בנושא גובה והיקף תשלומי הורים נוספים לטובת לימודי העשרה	(Q210) פעילויות יחסי ציבור בשיווק ופרסום של בית הספר, גיוס תרומות מהמגזר השלישי וכולי	
(Q204) יוזמות בתחום שיתוף מידע על אודות תוכני הלימוד בפרסום שיעורי בית, נושאי הלמידה, תוכניות לימודים, מטלות, לוח בחינות וכולי		(Q211) החלטות על האופן שבו הצוות החינוכי זמין לפניות ההורים בשיחות טלפון, הודעות וואטסאפ, מיילים וכולי	
(Q205) יוזמות לגבי חזון בית הספר ותפיסתו הערכית-תרבותית		(Q212) תשלומי הורים לטובת שירותים ופעילויות נוספות בהפעלת צהרונות, טיולים, בינוי וכולי	
		(Q213) התנהלות בית הספר מול הרשויות תוספת כוח אדם, הגדלת תקציבים, בינוי ותחזוקה וכולי	

2. אוכלוסיית מחקר

ההחלטה להתמקד במנהלות בתי הספר היסודיים נבעה משתי תובנות אשר עלו מסקירת המחקר הקיים. ראשית, מנהלת בית הספר היא דמות המפתח בגיבוש, ייזום והפעלת מדיניות בבית הספר בכלל, ובתחום שיתוף ההורים בפרט. שנית, מעורבות הורים, ולכן שיתוף הורים, משמעותיים מאוד עבור גילאי בית הספר היסודי. אוכלוסיית המחקר כוללת לכן את מנהלות בתי הספר היסודיים בישראל, וספציפית את המנהלות של 1673 בתי ספר שהם במעמד רשמי, כלומר ממלכתי וממלכתי-דתי, מתוך כלל 2218 בתי ספר היסודיים בישראל (משרד החינוך, 2018). המחקר אינו כולל מנהלות של בתי ספר שהם במעמד מוכר שאינו רשמי, במעמד פטור ובתי ספר של החינוך המיוחד. כמו כן, מתוך בתי הספר הרשמיים, 931 בתי ספר ממלכתיים יהודיים, 452 בתי ספר ממלכתיים-דתיים ו-290 בתי ספר ממלכתיים ערביים.

3. מדגם

מדגם המחקר נערך כך שייצג את אוכלוסיית המחקר לפי סוג בתי הספר ואפיון חברתי-כלכלי של היישוב שבו פועלים בתי הספר. המדגם כלל 156 מנהלות בתי ספר ממלכתיים יהודיים, ממלכתיים ערביים וממלכתיים דתיים ברחבי הארץ. בשלב הראשון נוצר קשר עם המפקחת על החינוך היסודי במחוז תל-אביב, לאחר הסבר בעל פה ובכתב הופצה בקשה בין מנהלות בתי הספר למלא את השאלון המקוון. עקב היענות נמוכה יחסית, נעשתה פנייה לחברת p-value לסיוע באיתור מנהלות על פי מאפייני המדגם הרצוי. שיעור התגובה היה 41%. בעקבות היענות נמוכה של מנהלות בתי ספר ממלכתיים ערביים וממלכתיים דתיים נדגמו 35 מנהלי בתי ספר נוספים ספציפית מאוכלוסיות אלו. שיעור התגובה בפניות אלו היה 43%. טבלה 8 מתארת את התפלגות בתי הספר במדגם לפי אזורים, טבלה 9 מתארת את ההתפלגות על פי משתנה המין.

טבלה 8

התפלגות בתי הספר במדגם על פי מחוזות משרד החינוך

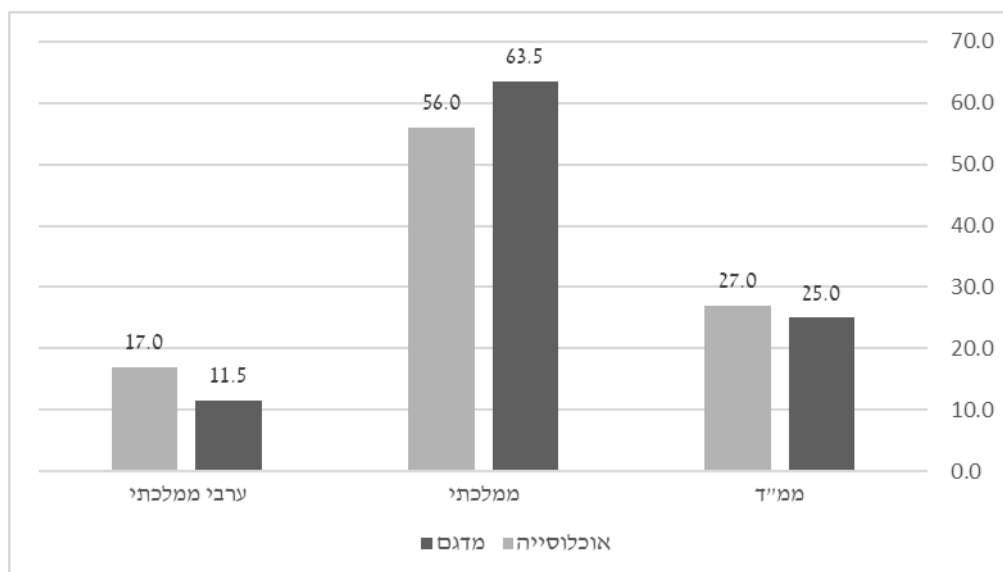
מדגם		אוכלוסייה		
מחוז	שכיחות	אחוז	שכיחות	אחוז
חיפה	28	18%	222	21%
מרכז	41	26%	408	38%
תל אביב	62	39%	285	27%
ירושלים	25	17%	140	14%
סך הכל	156	100%	1055	100%

טבלה 9

התפלגות המדגם על פי משתנה המין

מדגם		אוכלוסייה		
מין	שכיחות	אחוז	שכיחות	אחוז
מנהל	60	38%	567	34%
מנהלת	96	62%	1106	66%
סך הכל	156	100	1673	100%

נוסף על כך כלל המדגם בתי ספר ממלכתיים יהודיים, ממלכתיים ערביים וממלכתיים דתיים בדומה להתפלגות באוכלוסיית המחקר (ראו תרשים 1).

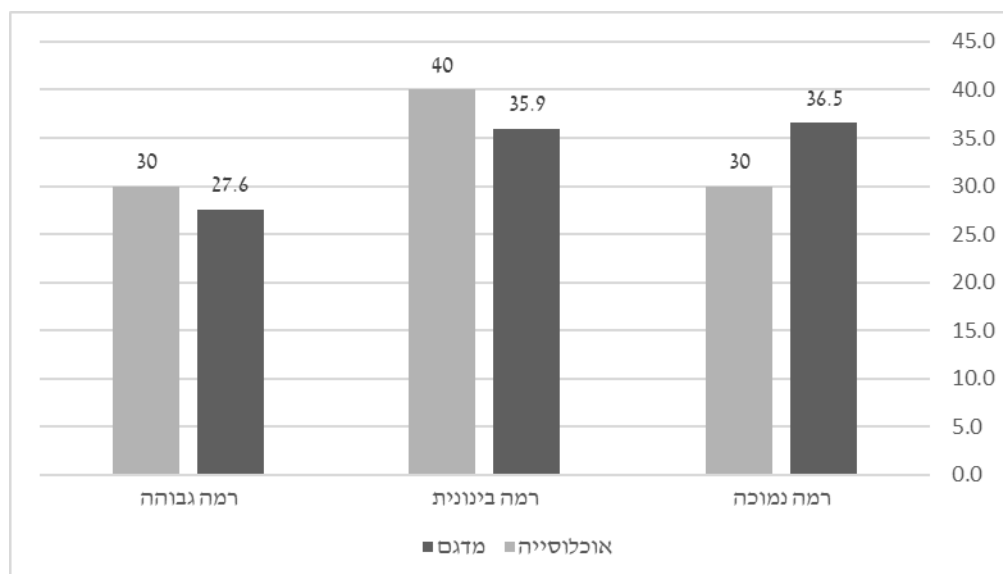


תרשים 1: שיעור בתי הספר לפי סוג, באוכלוסייה ובמדגם

כדי לבדוק את מידת ההתאמה של המדגם לאוכלוסיית המחקר בהתפלגות בתי הספר על פי סוגם נערך מבחן חי בריבוע, על פיו נראה כי אין הבדל בין הקבוצות בהתפלגות על פי סוגם

$$\chi^2(2, N=156)=4.94, (p=0.106)$$

בשל הממצאים האיכותניים לפיהם יש חשיבות למאפייני קהילת בית הספר, המדגם נבדק גם לפי הממד החברתי-כלכלי של היישוב בו פועל בית הספר. מדד זה מחושב באופן קבוע בכל היישובים בארץ, להבדיל מממד הטיפוח של בתי הספר המחושב באופן שונה באוכלוסייה היהודית ובאוכלוסייה הערבית, ובכך מקשה על השוואה בין האוכלוסיות. הממד החברתי-כלכלי של היישוב של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה לפי עשירונים (10 מדד טיפוח הגבוה ו-1 מדד טיפוח נמוך). לצורך הנוחות קובצו העשירונים לשלוש קטגוריות: מדד נמוך (1-3), מדד בינוני (4-6), מדד גבוה (7-10). תרשים 2 מתאר את התפלגות המדגם בממד החברתי-כלכלי של היישוב שבו נמצא בית הספר בהשוואה לאוכלוסיית המחקר.



תרשים 2: שיעור בתי הספר לפי מדד חברתי-כלכלי של היישוב, באוכלוסייה ובמדגם

מבחן חי בריבוע אשר בדק את מידת ההתאמה של המדגם לאוכלוסיית המחקר בהתפלגות בתי הספר על פי המדד החברתי-כלכלי של היישוב הראה כי אין הבדל בין הקבוצות בהתפלגות

$$\chi^2(2, N=156)=3.188, p=0.203.$$

4. פרוצדורות ניתוח הנתונים

שתי פרוצדורות ניתוח מרכזיות נערכו על הנתונים שנאספו. האחת, סדרת אנליזות של ניתוח גורמים (factor analysis) שבאמצעותן הוצע אופן המדידה של המשתנה התלוי, "מדיניות בית ספרית של שיתוף הורים". לאחר סדרת ניתוחים מקדמית שבחנה אילו משתנים להכליל כמשתנים בלתי תלויים, נערכה סדרת ניתוחי רגרסיה אשר בחנה ראשית את הקשר בין משתני הרקע לעמדות המנהלת כלפי שיתוף הורים (רגרסיה ליניארית), ושנית את הקשר בין עמדות המנהלת ומשתני הרקע לבין מדיניות שיתוף הורים בית ספרית (רגרסיה היררכית).

ממצאי המחקר

חלק זה, הכולל חמישה פרקים, מפרט את ממצאי המחקר. הפרק הראשון מציג את הממדים האנליטיים של התופעה הנחקרת, מדיניות שיתוף הורים בית ספרית, כפי שעלו מניתוח ראיונות העומק במסגרת השלב האיכותני של המחקר. כאמור, על בסיס ממצאים אלו נבנה השאלון, אשר הועבר באופן מקוון למדגם מייצג של מנהלות בתי ספר יסודיים הרשמיים בישראל. הצגת ממצאי השלב הכמותני של המחקר, במסגרתו נערכו עיבודים סטטיסטיים על הנתונים שנאספו בשאלונים, נפרשת על פני ארבעה פרקים: הפרק השני מציג את ניתוחי הגורמים שנערכו לשם בחינת כמה הגדרות ואופני מדידה של המשתנה התלוי של המחקר, מדיניות שיתוף הורים בית ספרית. הפרק השלישי מפרט את תהליך בחירת המשתנים הבלתי תלויים של המחקר. הפרק הרביעי מפרט את הקשר בין משתני הרקע לבין עמדות המנהלת כלפי שיתוף הורים והפרק החמישי והאחרון בחלק זה מציג ניתוחי רגרסיות לטובת אפיון הקשרים שבין מדיניות שיתוף הורים בית ספרית לבין המשתנים הבלתי תלויים שנבחרו.

פרק א. מדיניות שיתוף הורים בית ספרית: המשגה וממדים אנליטיים

השלב האיכותני של המחקר הנוכחי העלה הבחנה בין עמדה מוצהרת לבין התנהלות בפועל של הסדרת היחסים בין ההורים לבין בית הספר.

המחקר הנוכחי מגדיר **מדיניות שיתוף הורים בית ספרית** כמכלול הפרקטיקות המונהגות בבית הספר במסגרתן מוסדרת מעורבות ההורים בהקשר הבית ספרי. על בסיס ממצאי השלב הראשון, האיכותני, זוהתה מדיניות זו כמשתנה מורכב עם שני ממדים אנליטיים: **ממד יחסי כוח** וממד **תחום השיתוף**.

1. מדיניות שיתוף הורים בית ספרית: ממד יחסי הכוח

ניתוח הראיונות העלה תובנה שלפיה אופני שיתוף ההורים בבית הספר מגלמים דרגות שונות של יחסי כוח בין מנהלת בית הספר לבין ההורים. יחסי כוח אלו מצביעים על מדיניות שיתוף הורים בית ספרית כמקרה פרטי של מדיניות שיתוף ציבור כפי שהציגה ארנסטיין (Arnstein, 1969) לפני למעלה מחמישה עשורים. ממצאי ניתוח הראיונות הצביעו על שלוש דרגות של יחסי כוח המקבילות לדרגות יחסי הכוח המוצגות בסולם שיתוף הציבור של ארנסטיין. מדיניות שיתוף הורים **תומכת**, מדיניות שיתוף הורים **הדדית**, ומדיניות שיתוף הורים **נענית** (ראו טבלה 10).

יחסי כוח במדיניות שיתוף הורים בית ספרית בהקבלה לסולם שיתוף הציבור של ארנסטיין
(Arnstein, 1969)

מדיניות שיתוף הורים בית ספרית		סולם שיתוף ציבור של ארנסטיין	
בתוך בית ספר מחוץ לבית ספר	<u>מדיניות תומכת</u>	Manipulation Therapy	Nonparticipation
פטרנליזם שימוש בהורים ידוע הורים דלת פתוחה יוזמות הדדיות	<u>מדיניות הדדית</u>	Informing Consultation Placation	Tokenism
יוזמות של הורים	<u>מדיניות נענית</u>	Partnership Delegated Power Citizen Control	Citizen Power

מדיניות שיתוף הורים תומכת: הדרגה הראשונה של מערכת יחסי הכוח משקפת מדיניות שיתוף הורים תומכת, המתבטאת ביוזמת המנהלת להשקיע בהורים או "לחנך" את ההורים. בהתאמה, ההורים מגיבים ליוזמות אלו ובחרים האם לשתף איתן פעולה או לא. דרגה זו מקבילה לשלב ה-Nonparticipation המכיל שתי רמות, Manipulation ו-Therapy. בדרגה זו השיתוף בא לידי ביטוי ביוזמות של המנהלת כאשר המוטיבציה המוצהרת היא תמיכה וקידום של ההורים. מדיניות בדרגת כוח זו נתפסת על פי ארנסטיין (Arnstein, 1969) כמבססת את ההגמוניה של הגורם "המשתף", במקרה זה מנהלת בית הספר, ועלולה לקבע את ההורים במעמד של "אסירי תודה" ועם זאת פסיביים בחלק ניכר מהתהליך החינוכי. על פי מדיניות שיתוף זו יש להשפיע, לחנך ולתמוך בהורות ובהורים של ילדי בית הספר כדי להעצים את יכולתם לתמוך בתהליך החינוכי של ילדם. התמיכה יכולה להיות בתוך בית הספר בסדנאות או הרצאות בניסיון לחנך ולתמוך בתהליכי הורות, או בתמיכה בהורים עצמם מחוץ לבית הספר באופן שיכול להגביר את הפניות של ההורים לתמוך בתהליך החינוכי של ילדם. מדיניות זו מקבילה למעורבות הורים אינדיבידואלית בה ההורים מעורבים בעיקר לטובת ילדם האישי, ומוסיפה תיאור של יחסי הכוח בין ההורים למנהלת, כך לדוגמה, במדיניות זו לא ניתנת להורים אפשרות להשפיע או להתנגד למדיניות שמפעילה מנהלת בית הספר. מדיניות זו תואמת את עמדות בתי הספר לפני התחזקות הרפורמות הניאו-ליברליות בה מעמד ההורים נתפש כנחות וצוות בית הספר החזיק בעליונות מקצועית שהותירה את ההורים בחוץ. כיום, גם לנוכח הרפורמות נראה כי מדיניות התמיכה בהורים עדיין נמשכת בעיקר באוכלוסיות חלשות. מתוך מסמך המסכם את עבודתה של ועדת המומחים מטעם היזמה למחקר יישומי בחינוך בנושא קשרי בית ספר-משפחה בסביבה משתנה, שהוקמה במענה לפניית משרד החינוך בישראל, דווח כי ניתן להבחין בשלושה סוגים מרכזיים של מעורבות, שבאים לידי ביטוי בשלוש אסטרטגיות ליצירת מעורבות וקשר עם הורי התלמידים: התערבות- מכוונת הורים, יידוע ועדכון וגיוס הורים לקידום מטרות בית הספר (שכטמן ובושריאן, 2015). התערבות מכוונת הורים המקבילה למדיניות שיתוף הורים תומכת מתייחסת

לתכניות התערבות שנועדו להדריך ולהכווין את ההורים. משרד החינוך מפעיל מספר תכניות כאלו, שמטרתן קידום הורות מיטבית, בעיקר בקרב הורים מאוכלוסיות חלשות כגון תוכנית הדרי"ם או תוכנית "בית ספר להורים" הפועלות בעיקר בקהילות חלשות (שם). ייתכן כי חלק מהדרך לחיזוק מעמד ההורים מול בתי הספר מחייב גם תהליך העצמה שלהם המכשיר אותם בטווח הארוך להיות שותפים אמיתיים בתהליכי החינוך.

מדיניות שיתוף הורים הדדית: הדרגה השנייה של מערכת יחסי הכוח משקפת מדיניות שיתוף הורים הדדית, הכוללת בעצמה מנעד של **חמש** דרגות של יחסי הדדיות בין המנהלת לבין ההורים. ההבחנה בין חמש הדרגות של ההדדיות מבדילה בין רמות שונות של יכולת ההורים להשפיע או לקחת חלק בתהליך החינוכי.

הדרגה הנמוכה ביותר של מדיניות שיתוף הדדית היא **פטרנליזם**, במסגרתה המנהלת מחליטה להשאיר את הכוח בידיה ולהורים לא נותר אלא לציית. דרגה זו מקבילה לשלב ה-Tokenism של ארנסטיין (Arnstein, 1969) המכיל רמות שונות של מס שפתיים (Consultation, Informing), רמות אלו מתארות אופנויות של שיתוף ציבור המשאירות את הכוח האמיתי במסד. במדיניות שיתוף הדדית פטרנליסטית, עמדת המנהלת היא כי הצוות החינוכי של בית הספר הוא בעל הידע המקצועי, ולכן רק הצוות יקבע את חלקם של ההורים בתהליך החינוכי ובהתנהלות בית הספר, אם בכלל. דוגמאות ספציפיות לפטרנליזם כוללות, בין היתר, פעולות אקטיביות מצד המנהלת לשם הרחקה, עצירה או דחייה של יוזמות הורים לשתפות או השפעה על התנהלותו של בית הספר.

הדרגה השנייה של מדיניות שיתוף הדדית משקפת **שימוש בהורים**, במסגרתה עושה המנהלת שימוש בהורים וביכולותיהם לטובת צורכי בית הספר. במסגרת מדיניות זו המנהלת מבקשת מההורים לפעול ולהתנהל בדרכים מסוימות, והם לרוב נענים לבקשותיה. אף שרוב הכוח והאקטיביות בידי המנהלת, להורים יש אפשרות לסרב. דוגמאות נפוצות למדיניות הדדית זו כוללות שימוש בהורים לטובת השגת משאבים לבית הספר מגורמי חוץ, כמו גם התמודדות עם קשיים ואתגרים מצד גורמי חוץ, כמו העירייה.

הדרגה השלישית של מדיניות שיתוף הדדית משקפת מצב עניינים של **יידוע הורים**, במסגרתה המנהלת מפעילה נוהל קבוע שבאמצעותו מועבר מידע להורים בתחומים שונים משגרת היום-יום של בית הספר. מטרת היידוע היא לספק נראות לדברים שנעשים בבית הספר כמו גם שליחת הודעות הכוללות בין היתר משימות עבור ההורים בשעות אחר הצהריים. מדיניות שיתוף הדדית של יידוע הורים הכוללת דיווח מצד המנהלת משקפת ויתור מצומצם, עם שמירה על השליטה, שכן מנגנון הדיווח אינו מאפשר להורים להגיב על הדיווחים שקיבלו. דוגמאות נפוצות ליידוע הורים כוללות חלוקת מכתבים דרך הילדים, הודעות וואטסאפ או דואר אלקטרוני.

הדרגה הרביעית של מדיניות שיתוף הדדית משקפת מצב עניינים של **דלת פתוחה**, במסגרתה המנהלת יוצרת מרחב המעודד הורים להגיע ולהשמיע דעות, עמדות או רעיונות בנוגע לחינוך בבית הספר, הן ברמה הפרטנית הן ברמה המערכתית. מרחב זה מוכתב לפי תנאי המנהלת (זמני קבלה, מיקום וכול), אולם נותן מידה מסוימת של כוח להורים להביא את קולותיהם ואף לעשות בהם שימוש להשפעה על השגרה החינוכית בבית הספר. דוגמאות נפוצות לדלת פתוחה כוללות פרסום

כתובת דואר אלקטרוני או מספר טלפון לפני הורים, אפשרות להעלות שאלות באתר בית הספר ובחלק מבתי הספר המנהלות אף מיסדו מדיניות זו באמצעות מפגשים קבועים עם ההורים כחלק מהשגרה.

הדרגה החמישית, והגבוהה ביותר, של מדיניות שיתוף הדדית היא **יוזמות הדדיות**, במסגרתה המנהלת משקיעה מאמצים לעודד את ההורים ואת הצוות החינוכי לרקום מערכת יחסים בה הם פועלים יחדיו לטובת קידום החינוך בבית הספר. כדי ליצור תשתית ליוזמות הדדיות, יוצרת המנהלת על בסיס קבוע מרחבי שיח משותפים להורים ולצוות החינוכי המאפשרים העלאה, בחינה ויישום בתוך שיתוף פעולה מלא, של רעיונות לפעילויות, החלטות או נהלים בבית הספר. דרגה זו מאופיינת בשוויון ברמת הדומיננטיות של המנהלת, צוות בית הספר וההורים והיא מקבילה לרמה של Partnership בסולם של ארנשטיין (Arnstein, 1969) הנמצאת בשלב של Citizen Power שבו הכוח עובר גם לציבור. אחת הדוגמאות הנפוצות למרחב של שיח ויוזמות הדדיות היא קבוצת מנהיגות ההורים שלרוב יוזמת מנהלת בית הספר, אך עד מהרה הקבוצה מתגבשת לצוות חשיבה ופעולה משותף. צוות זה יוזם ומפיק פעילויות בתחומים שונים החל מערבי גיבוש וחברה וכלה במיזמי העשרה לתלמידים ולהורים.

מנעד יחסי הכוח במדיניות שיתוף הדדית משקף מעבר הדרגתי בין דומיננטיות אבסולוטית של מנהלת בית הספר לכיוון חלוקת הכוח שיתופית בין המנהלת וההורים. למרות הרפורמות הניאו-ליברליות המחזקות את מעמד ההורים נראה כי ישנם תחומי מעורבות, בעיקר בעלי אופי אינדיבידואלי יותר בהם ההורים מעורבים בעיקר בנוגע לילדם האישי ובהם המנהלת וההורים מחזיקים בשליטה. לדוגמה, בתחום הפדגוגיה השפעת ההורים נתפסת כשולית עד כחסרת משמעות (Addi-Raccah & Friedman, 2019) בדומה לרמת הפטרנליזם ושימוש בהורים. בהמשך לכך, בתחום זה מדינות ידועות הורים ודלת פתוחה יכולות לתת אשליה של שיתוף למרות שלהורים אין יכולת ממשית להשפיע. במדיניות של יוזמות הדדיות המנהלת דומיננטית בייסוד הבסיס לשיתוף ההורים ונראה שהמעורבות עוברת לתחומים קולקטיביים יותר כגון מנהיגויות הורים הפועלות לצד המנהלת לחיזוק ותמיכה בבית הספר (שם).

מדיניות שיתוף הורים נענית: הדרגה השלישית של מערכת יחסי הכוח משקפת מדיניות שיתוף הורים נענית במסגרתה ההורים הם היוזמים, והמנהלת בוחרת להיענות או שלא להיענות ליוזמותיהם. דרגה זו מקבילה לשלב של Citizen Power בסולם של ארנשטיין (Arnstein, 1969) בו כאמור השליטה היא של הציבור ויכולתו להציג יוזמות ולממשן היא הגבוהה ביותר. יודגש כי להוציא את רמת ה-Partnership שיוחסה לדרגה השנייה, הסולם של ארנשטיין כולל שתי רמות נוספות של שליטת הציבור: Delegated Power ו-Citizen Control. הרמה האחרונה אינה רלוונטית להקשר זה של שיתוף הורים בישראל שכן במערכת החינוך הממלכתית הישראלית לא קיים מצב של שליטה מלאה של ההורים. היענות מנהלת בית ספר ליוזמות של הורים תואמת את הרמה Delegated Power של ארנשטיין שבה מוענקת להורים הסמכות להביא ואף להפעיל יוזמות. במסגרת מדיניות זו ההורים מקבלים אחריות על היוזמה, התכנון וההפעלה של תוכניות בתחומים מגוונים בתוך בית הספר. עם זאת, להבדיל מהמתואר בדפוס הפטרנליסטי, מדיניות זו

משקפת התגייסות מצד מנהלת בית הספר, הדואגת לאווירה תומכת ומפרגנת ולעיתים אף מספקת משאבים למימוש יוזמות ההורים.

מדיניות שיתוף נענית משקפת את הרפורמות הניאו-ליברליות בהן שיתוף ההורים מושג ע"י הסרת מחסומים ומתן אפשרויות ליוזמות אישיות במסגרות החינוך המוסדיות ברוח עקרונות הקניין הפרטי והשוק החופשי (שכטמן ובושריאן, 2015). יוזמות ההורים בעלות אופי קולקטיבי ומכוונות לטובת כלל בית הספר, אם ביוזמות של הורים פרטיים בעיקר בתחומי החברה והעשרה אך לרוב נראה שיוזמות ההורים בהסתמך על הונם החברתי מקבלות אופי קבוצתי הקשור לתחומי ניהול בית הספר, חיבור עם ארגונים קהילתיים, וגיוס כספים ומשאבים עבור בית הספר (Addi-Raccah, 2020).

טבלאות 11-13 כוללות ציטוטים נבחרים מהראיונות המדגימים את דרגות יחסי הכוח השונות בין מנהלת בית הספר לבין ההורים.

טבלה 11

ציטוטים נבחרים מהראיונות לדרגת יחסי הכוח מדיניות שיתוף הורים תומכת

נושא	ציטוטים
חינוך ההורים	"יש לנו קבוצת הורים להשלמת 12 שנות לימוד" (מראיין.2); "לפני ארבע שנים הכנסנו את תוכנית התקשוב, הורים לא ידעו להחזיק פה עכבר. אוקי? לא ידעו לעשות אנטר. עשיתי להם קורס מחשבים" (מ.5); "אין להם כלים להתמודד ובהרבה מאוד מקרים אני האוטוריטה" (מ.5); "פשוט מזעזע בעיניי. לא מתאים לבית ספר, לא מכובד, גם אני לא הולכת עם... אני מסבירה להורים שהיום זה מוהיקן ומחר זה ליידי גאגא [תסרוקות לא מקובלות]" (מ.5); "קודם כול להיות אכפתי למה שקורה לילד שלי, גם את זה אנחנו לא רואים הרבה פעמים" (מ.6); "אם ההורים רוצים בהצלחת הילדים שלהם הם צריכים להבין באמת את משמעות ערך הלמידה ועד כמה זה יכול לשנות את העתיד של הילדים שלהם" (מ.6); "אני כן רוצה לעשות קבוצה של האתיופים, של כן קצת ללמד אותם קצת" (מ.10); "אני רוצה לתת להם יותר, והחלק מהלתת יותר זה שהם צריכים חינוך" (מ.10); "אין להם את ההשכלה ואת הידע להבין עד כמה ההשכלה היא חשובה" (מ.11);
חינוך להורות מיטיבה	"יש פה קבוצת הורים לומדת, שנפגשת אחת לשבוע... פרויקט שאחת המורות שלי יזמה... הלמידה עוסקת בסמכות הורית" (מ.4); "יש לנו בבית הספר, בית ספר להורות עכשווית" (מ.6); "הזמנו לפה מרצה בנושא מיניות ויהדות רק לאימהות... גם סדנאות בנושא סמכות הורית ומודעות הורית" (מ.16); "למשל האינטרנט הבטוח, המדיה הבטוחה, בנושא הווסטאפים וה... אז הבאתי הרצאות להורים" (מ.18);
תמיכה בצרכים פיזיים	"משפחות שאנחנו תומכים בהם עם אוכל לשבת. ממש קונים חבילות אוכל לשבת" (מ.19); "כשאנחנו הולכים לביקורי בית, אתה לא יכול להתעלם לא ממקור ריק ולא מארון בגדים רק עם שלוש ארבע חולצות קיץ שלילד אין מעיל או ילד שמגיע בסנדלים בחורף" (מ.19); "אז אנחנו מרגיעים, ואנחנו אומרים אל תדאגי. מה, לא הספיק לך האוכל? אנחנו ניתן" (מ.19);

ציטוטים נבחרים מהראיונות למנעד דרגת יחסי הכוח מדיניות שיתוף הורים הדדית

נושא	ציטוטים
פטרנליזם	"זכותי להחליט איך באים לבית ספר שלי" (מ.5); "חינוך זה פרופסיה, זה מקצוע, ומי שצריך להתעסק במקצוע הזה זה אנשי החינוך. ההורים, עם כל הכבוד, יש להם את המקצועות שלהם" (מ.6); "לא תמיד מסכימים על הכול אבל בהתנהלות צריכים לדעת שישנו מנהל שמנהל את בית הספר" (מ.7); "תכנים לימודיים אני לא מאפשרת לאף אחד" (מ.8);
שימוש בהורים	"הורים הזמינו את מנכ"ל העירייה לבית הספר והסבירו לו את המצוקה של בית הספר הפיזית, האינטרנטית, עכשיו זה בטיפול של המנכ"ל" (מ.20); "יש ועדה של הורים שקמה רק עכשיו לטובת פרויקט השאלת ספרים" (מ.18); "אתם נותנים לי קודם כול לפנות ואני אומרת לכם מתי צריך ומתי לא צריך, או שאתם באים איתי לעירייה" (מ.17); "יש לי בעיה, כן לקנות לוקרים לא לקנות? אין לי זמן להתעסק עם זה. פניתי לאימא שתתחיל להתעסק עם זה. היא התחילה" (מ.14); "ש לי הורה שהוא מאוד-מאוד מוכשר... זה משהו מטורף, אז הוא הולך לצייר לי פה על הקירות, הוא מצייר מדהים" (מ.13); "מישהו שעוזר לי בכל הנושא של הסעות בית ספר, לעבוד מול העירייה במקומות שאני בכלל אין לי דריסת רגל והשפעה, אז למשל אותו הורה עושה את זה מצוין" (מ.8);
ידוע הורים	"בשנה האחרונה אני מנסה לשכלל את המערכת של לייצר הודעות להורים ולשתף אותם יותר בחיי בית הספר" (מ.4); "אתר בית ספר אתר שגם כל פרוטוקול הנהגה יושב שם... כל דבר שקורה יושב בתוך האתר" (מ.4); "אני קודם כול משתפת אותם במה שקורה בבית ספר" (מ.5); "דפי קשר..." (מ.7);
דלת פתוחה	"שיחות טלפון, או שיחות ישירות. שאני תמיד מעדיפה את השיחה הישירה" (מ.1); "קודם כול אני מקשיבה להם" (מ.4); "כמובן המורים היום מנהלים קבוצות וואטסאפ של ההורים והם... אני כבר לא אוסרת את זה" (מ.4); "למשל למורות אני אומרת, את כל המשוגעים תביאו אליי, אני מחבקת אותם. זה נכון, זה, זה טקטיקה שלמדתי עם השנים, כל הפסיכים אליי, אל תתעמתו איתם, תשלחו אותם אליי" (מ.8); "הדלת שלי פתוחה, אתם תבואו קודם, מה שיש לכם תגידו קודם פה, אחר כך נמשיך הלאה" (מ.8); "ולאט-לאט נתתי לכל ההורים את הטלפון הנייד שלי ואת המייל שלי והמורות נתנו ופתחנו את הדלתות... כולם יכולים לשלוח, מקבלים שירות מאוד מהיר" (מ.9); "והם באים. הרבה באים. זאת אומרת יש מדיניות כזאת של דלת פתוחה" (מ.11); "מה שאני עושה בחודשים האחרונים זה נפגשת עם קבוצות הורים בימי שישי... יש לי רשימות ההורים של השכבות וכל שבוע אני מקדישה לזה שיעורים ביום שישי" (מ.18);
יזומות הדדיות	"הם מעורבים בכל התכנים של התל"ן, תוכנית הלימודים הנוספת. הם יחד איתי קובעים את התכנים שיהיו בבית הספר בנושא התל"ן" (מ.1); "יש לנו כאן פרויקט משותף בבוקר שנקרא עיניים בדרכים" (מ.1); "היה לי פה איזה ניסיון להפעיל ספרייה יחד אחר הצהריים. אז כן, הורים שבאים לתוך בית הספר ומפעילים דברים למען כל הילדים" (מ.4); "באירועים חברתיים. בעיקר באיזה... מה נעשה בפורים, מה נעשה בחנוכה, איזה מסיבה תהיה, איזה נראות. האם יהיו מתנפחים או לא יהיו מתנפחים" (מ.5); "המפגש האחרון למשל אמרתי להם צריך להגיד תודה למורים בסוף שנה... הם לקחו את זה וקבענו תאריך ביחד ומפה הם יעשו" (מ.5); "הקמנו ועדת אירועים ויצרנו. ביחד אנחנו חושבים, מתכננים, מקימים ומפיקים אירועים קהילתיים, עם תוכן שמתאים למקום המסוים הזה" (מ.8); "אימא שממש יושבת עם המורות, ובנתה יחד איתנו תוכנית מעורבות בקהילה לכל שכבת גיל" (מ.8);

ציטוטים נבחרים מהראיונות לדרגות יחסי הכוח מדיניות שיתוף הורים נענית

נושא	ציטוטים
חינוך והעשרה	"יש לי קבוצה של הורים שרוצה לקדם הרצאות, כן. מתוך ההנהגה, יוזמה שלהם לגמרי" (מ.1); "אבא שאמר שהוא רוצה להכניס איזשהי תוכנית של בית ספר שר" (מ.9); "הגיע לפה אב שהוא מנהל... ואמר לי תשמעי, אני, את רוצה שילמדו סינית אצלך? אמרתי בטח, סינית? ... סין זה הדבר הבא... אמר לי אני שולח לך שני סטודנטים מורים לסינית" (מ.9);
גיבוש וחברה	"בשבוע שעבר הייתה יוזמה של ההורים.. הם קראו לזה אומרים תודה לצוות החינוכי בבית הספר" (מ.1); "היום היה בדיוק, באו מגולני לאסוף חבילות שי שהילדים אספו מיום העצמאות ועד היום" (מ.1); "אתה רואה אותם יוזמים בקטע של מסיבות כיתתיות" (מ.11);
בטיחות	"כל הנושא של הגעה בטוחה לבית ספר. זה יוזמה שלהם, הם מתפעלים את זה לבד" (מ.21);

2. מדיניות שיתוף הורים בית ספרית: ממד תחומי שיתוף ההורים

ניתוח הראיונות העלה תובנה שלפיה מנהלות בתי הספר מבחינות בין ארבעה תחומים שונים שבהם מתרחש שיתוף ההורים: תחום לימודי הליבה, תחום לימודי העשרה, התחום האדמיניסטרטיבי והתחום החברתי קהילתי. יודגש כי ארבעת תחומי השיתוף עלו גם בעמדות המנהלת ולא רק בהתנהלות בפועל. להלן תיאור כל אחד מתחומי השיתוף:

תחום לימודי הליבה: כולל שיתוף הורים בהתייחס לתוכנית הלימודים כפי שנקבעה על ידי משרד החינוך או לסדר יום החינוכי הייחודי של בית הספר, ורובו ככולו כרוך בידע מקצועי חינוכי ספציפי ובידע פדגוגי הנתפס כשמור לצוותים החינוכיים. נושאים נפוצים בתחום לימודי הליבה כוללים: בחירת מורים, פיטורי מורים, קביעת תוכניות לימודיות וכדומה.

תחום לימודי העשרה: תחום זה כולל שיתוף הורים בהתייחס לתוכניות העשרה לימודיות בבית הספר, בתחומים המשלימים את לימודי הליבה ולרוב אינם נתמכים על ידי תוכנית הלימודים של משרד החינוך. חלק מתוכניות העשרה אלו נכללות במסגרת תוכניות לימוד נוספות (תל"ן) שהחוק מאפשר לנציגות ההורים לקחת חלק פעיל בבחירתן. חלק נוסף מתוכניות העשרה מוצע על ידי ההורים ולעיתים אף מבוצע על ידם. נושאים בתחום לימודי העשרה כוללים תחומי מומחיות של הורים כגון מחשבים, שפות, אומנות ועוד.

תחום אדמיניסטרטיבי: תחום זה כולל שיתוף הורים בהתייחס להיבטים של ניהול או התנהלות שוטפת ויום-יומית של בית הספר, ובכלל זה: דרכי תקשורת, קשר עם רשויות בנוגע למשאבים או צורכי בית הספר, בטיחות בהגעה לבית ספר, שעות לימוד, איחורים, חיסורים, מדיניות ענישה, גבולות וכדומה.

תחום חברתי-קהילתי: תחום זה כולל שיתוף הורים בהתייחס לפעילויות הקשורות לאקלים החברתי של בית הספר וכן לקשרים שיש לבית הספר עם הקהילה שבה הוא פועל. נושאים נפוצים בתחום החברתי-קהילתי כוללים אירועים חברתיים במסגרת חגים, פעילויות גיבוש וכדומה.

טבלה 14-17 כוללות ציטוטים נבחרים מהראיונות בקרב מנהלות בתי הספר המשקפים את כל אחד מארבעת תחומי שיתוף ההורים.

טבלה 14

ציטוטים נבחרים מהראיונות לתחומי שיתוף ההורים- תחום לימודי ליבה

נושא	ציטוטים
תוכניות לימוד	"אחד האבות רואה את זה בצורה מסוימת, שצריכים לתת... להקצות יותר שעות לילדים מצטיינים ויותר משאבים לילדים מצטיינים" (מ.1); "יש הורים שמאוד חשוב להם לדעת מה הם שיעורי הבית והם אפילו כועסים ברגע שאין להם את המידע זמין" (מ.1); "כל מה שקשור לבית הספר אבל לא מבחינה פדגוגית. אני גם הורה, אני לא רק מנהלת, אני לא יכולה להתערב במה ילמד הבן שלי בכיתה מסוימת" (מ.2); "בסמסטר הראשון שנה שעברה עשינו שני מבחנים באותו יום ואז ההורים אמרו שזה קשה לילדים, אולי לפרוס את זה ליותר זמן ולשים כל יום מבחן אחד" (מ.2); "לא הייתי רוצה שהורים יתערבו בתוכניות לימוד" (מ.4); "ההורים מאוד דואגים שאנחנו כבר חודשיים מתחילת השנה, הילדים לא כל כך למדו לקרוא. המורים משחקים איתם" (מ.4); "גם אם תיתנו להם שיעורי בית אני לא מתכוונת לעזור להם בשיעורי הבית, זה התפקיד שלכם." (מ.6); "אימא שכותבת לבת שלה את העבודות עד סוף כיתה ט'" (מ.8); "הייתה לי פה אימא שרצתה לדעת מדי שבוע מה התוכנית הנדרשת ממשרד החינוך ללמד נניח במקצוע שפה ומה, מה ההישגים המצופים ומה השיגו באותו שבוע" (מ.9); "קבוצה אחת תהיה באמת מין סוג של ועדה חינוכית. יביאו רעיונות, יביאו את הקול של ההורים בתחום הזה החינוכי" (מ.16);
בחירת צוות	"לבחור מורה למשל או משהו כזה? מה זאת אומרת לבחור מורה? כאילו אם יש מורה שלא מוצא חן בעיניך כאימא, אז לא!" (מ.2); "שהבן שלי ילמד פה ופה לא או אצל המורה הזה או אחר" (מ.2); "המורה הזאתי היא לא מתאימה לי, הילד שלי כן אוהב את המורה הזאתי או לא אוהב את המורה הזאתי, המורה הזאתי כן מלמדת בקצב מתאים או לא מלמדת בקצב מתאים" (מ.6); "לשאול מי תהיה המורה בשנה הבאה והאם המורה הזאת נשארת בשנה הבאה ו..." (מ.12); "ישבו אצלי בשנה שעברה ודרשו תעיפי את המורה הזאת, תוציאי אותה מהכיתה" (מ.13);
חזון בית הספר	"אנשים פה מאוד רוצים להיות שותפים באג'נדה של בית ספר" (מ.9); "וההורים ציינו את הנושא הזה של ההובלה הרעיונית, כלומר לבנות יחד ייעוד וחזון לבית הספר" (מ.16); "החזון של בית הספר צריך להתממש. להורים יש חלק גדול מאוד במימוש החזון, בכך שההורים הולכים איתנו יד ביד" (מ.7); "צוות של אמונה וערכים. אז הם לקחו, זה הכול מתחבר דרך אגב לחזון בית ספר" (מ.19);

ציטוטים נבחרים מהראיונות לתחומי שיתוף ההורים - תחום לימודי העשרה

נושא	ציטוטים
תוכניות לימודי העשרה	"הם מעורבים בכל התכנים של התל"ן, תוכנית הלימודים הנוספת" (מ.1); "הכנסנו תכנים חדשים בתל"ן – גישור ואפיקי מדע ופילוסופיה" (מ.17); "פרופסור שהיה פה אבא, אמרתי לו בוא נוציא מייל – כל מי שפרופסור, דוקטור שרוצה לתת הרצאות לילדים יכול לבנות איזשהי תוכנית של הרצאה אחת פעם בשנה, תרומה לקהילה" (מ.9); "הגיע לפה אב שהוא מנהל... ואמר לי תשמעי, אני, את רוצה שילמדו סינית אצלך? אמרתי בטח, סינית? ... סין זה הדבר הבא... אמר לי אני שולח לך שני סטודנטים מורים לסינית" (מ.9); "שאבא שלה כתב ספרי לילדים ושהוא זה, שייתן פה הרצאות איך סופר כותב ספר, איך הוא מתחיל" (מ.9); "אני נפגשת עם ועדה שנקראת ועדת יזמות. עם איזשהי חשיבה שאנחנו מכניסים יוזמות לתוכנית הלימודים של הילדים בבית ספר" (מ.13); "נעזרנו בהורים שהם הייטקיסטים והם מבינים במחשב כדי ללמד בכיתות את התקשוב" (מ.18); "הורה שעבר את ההכשרה של אור ירוק והוא כבר כמה שנים. אנחנו סוגרים לו ביומן, הוא נכנס לכיתות ב, ג, ד מעביר הרצאות על אור ירוק" (מ.18);
פעילויות העשרה	"היה לי פה איזה ניסיון להפעיל ספרייה אחר הצהריים. אז כן, הורים שבאים לתוך בית הספר ומפעילים דברים למען כל הילדים" (מ.4); "אימא אחת שהיא פּאָנִית, פאנית מקצוענית. אז היא באה, נותנת שיעורי פאנות לילדים פה" (מ.7); "אבא שאמר שהוא רוצה להכניס איזשהי תוכנית של בית ספר שר" (מ.9); "אנחנו עושים יום שיא שהורים מלמדים בכיתות, זה יהיה לפני פורים, שעתיים ראשונות בכל כיתה הורים יעבירו שיעורים" (מ.11); "מערכת היחסים בינינו לבין דתיים, מערכת היחסים בינינו לבין הערבים. אלה הקולות שאני תמיד שומעת. לפתוח את הילדים קצת לחברה בישראל" (מ.12); "בנו באולם ספורט מוזיאון ליוון, אלי יוון, הם למדו על אלי יוון ועשו איזשהי תערוכה, אז ההורים שם היו מאוד מעורבים. ממש בנו עם הילדים" (מ.21); "ידונו על הנושא של האקלים הבית ספרי. וזה יוזמה של ההורים" (מ.17);

ציטוטים נבחרים מהראיונות לתחומי שיתוף ההורים - תחום האדמיניסטרציה

נושא	ציטוטים
ענישה וגבולות	"מגדירים נגיד גם איזה תקנון כזה נגיד התנהגותי" (מ.10); "אחרי שהיו אירועי אלימות לא מעטים החלטנו לבנות איזה שהוא מדרג לגבי התנהגות אלימה. בכלל לגבי התנהגות, סליחה, ולגבי אלימות התגבשה החלטה שדווקא ההורים כיוונו אותה יותר שזה אפס סובלנות לאלימות" (מ.12); "שאנחנו מנסים לחנך את הילד מבחינת ערכים של דרכי התנהגות, של אפס סובלנות לאלימות, וההורים לא רק שהם לא מקבלים את הפעולות שאנחנו מנסים למען החינוך של הילד שלהם, אלא מבקרים את הדרך שאנחנו פועלים בה" (מ.6); "אני חושבת שהיה אירוע ש... אה... אני אקח למשל את נושא התסרוקות. אני מתנגדת לתסרוקות מוהיקן, שמוהיקן, כל מיני גילוחים, בלוריות מתעופפות וכאלה" (מ.5); "אני לא מוכנה בשום פנים ואופן לנהל שום שיח על הפרט עם הורה אחר" (מ.1); "יש פה גבולות מאוד ברורים עם הורים" (מ.9); "הסבר מאוד רחב למה אני לא מעבירה את מקומות הישיבה בכיתה" (מ.9); "שיח על נושא של הגעה בזמן לבית הספר" (מ.12); "על תלבושת בית ספר ו..." (מ.10);
בטיחות	"יש לנו כאן פרויקט בבוקר שנקרא עיניים בדרכים" (מ.1); "הנשק וסע זה יוזמות של הורים" (מ.15); "עוזר לי פה בבוקר לבדוק שיש חגורות, שהילדים עולים על ההסעה כמו שצריך והכול" (מ.8); "ועדת ביטחון, אם יש לי בעיות בענייני ביטחון וזה אז הם עוזרים ליי" (מ.8); "ועדת קרינה שבודקת אחת לכמה זמן איך אפשר להוריד את רמת הקרינה בבית הספר" (מ.12);
משאבים	"דברים שקשורים נגיד לתחום של קשר עם עירייה, עם בניות או דברים שכאלה. אם אני צריכה עזרה הם מסייעים לי בחלק הזה" (מ.1); "בבית ספרנו ההורים מאוד מגויסים לעזור ולתמוך בבית הספר מול העירייה... שיפוך בית הספר, תקציבים, בניית אולם" (מ.2); "...ולא לבזבז את כספי ההורים" (מ.5); "מישהו שעוזר לי בכל הנושא של הסעות בית ספר, לעבוד מול העירייה במקומות שאני בכלל אין לי דריסת רגל והשפעה" (מ.8); "ברגע שאתה עושה מיפוי של כל הורי בית הספר ואתה יודע במה כל אחד עובד, אתה מגייס אותם מהמקומות שלהם" (מ.9);
תקשורת והתנהלות שוטפת	"הם היו אמורים לצאת להדר יוסף לתחרות אזורית ואחד המורים לא יכל להגיע בבוקר... היה לי ברור שאני מרימה טלפון לאחד ההורים והוא פשוט מתלווה" (מ.4); "היום מנהלים קבוצות ווטסאפ של ההורים והמורים" (מ.4); "מנסה לשכלל את המערכת של לייצר הודעות להורים ולשתף אותם יותר בחיי בית הספר" (מ.4); "והשנה עשינו גם מייל, מערכת של מיילים בית ספרית ומערכת סמסים בית ספרית והם חלק מהקהילה. אני מיידעת אותם על כל מה שקורה בבית הספר" (מ.5); "כולם מקבלים את המייל של המורה, כולם יכולים לשלוח, מקבלים שירות מאוד מהיר. אין דבר כזה לשלוח או להרים טלפון למורה ולקבל אחרי יום או יומיים תשובה" (מ.9); "בנינו פה מנגנון של סלסלה בכניסה לבית ספר עם מדבקות, שכחת כובע? אתה מניח כובע עם מדבקה, השומר פעמיים ביום עושה שני סיבובים, מביא למזכירה, המזכירה עולה לכיתה נותנת את הכריך את הזה. לא תראה פה הורים שמגיעים באמצע היום, פותחים את הדלת כי הייתה פה טיילת" (מ.9);

ציטוטים נבחרים מהראיונות לתחומי שיתוף ההורים - תחום החברתי-קהילתי

נושא	ציטוטים
גיבוש וחברה	"ועדה של אימהות משכבה ו' על ניהול מסיבת סוף שנה" (מ.18); "עזרתי להם למכור עוגות (צוחקת)" (מ.4); "לעשות פה איזה שוק" (מ.21); "יש לנו תוכניות חברתיות מטעם רשת __ בנושא של פעולה לגאולה" (מ.7); "הפסקה פעילה עם הורים סביב ערכים, סביב ערך החודש" (מ.19); "הם ארגנו למורים ארוחת בוקר מאוד מושקעת בהפתעה. והופתעתי כמה זה נתן למורים שלי תחושה שרואים אותם" (מ.16); "בעצם עכשיו יש לי קבוצת ווטסאפ, קוראים לה קפה בית הספר (צוחקת) שאנחנו ביחד, באמת, יש שם הורים מדהימים" (מ.15);
פעילות בחגים	"מדורות ל"ג בעומר הן באחריות ההורים לחלוטין" (מ.1); "אירוע שבו, אירוע ביכורים, שבועות, ילדי כיתות א שלנו עושים טקס. ההורים של א' מאוד-מאוד מעורבים" (מ.21); "הם הלכו לכיוון של ליל סדר בית ספרי בפסח. אז משהו גדול, חווייתי" (מ.19); "לקראת פורים אני רוצה, הם יבואו בערב לסדר, לעשות, ככה לקשט את בית הספר לקראת יום המוחרת" (מ.15); "חנוכה היה... הדלקנו נרות בגן העיר אחר הצהריים והתזמורת של בית הספר ניגנה ואנחנו עשינו איזשהו טקס קצר לטובת הקהילה" (מ.15);
פעילות בקהילה	"אתה רוצה להכין פסטיבל אביב, אז נתתי לו את הרכזת החברתית שלי שניסתה להוביל איתו את המהלך" (מ.21); "יש ועדת קהילה של הורים שהתנדבו ליצור קשרים בקהילה" (מ.18); "בתחום הקהילתי, בתחום החברתי. מארגנים אירועים, מכירת ספרים, הפנינג של מכירת תחפושות יד שנייה" (מ.15); "ההורים היום מסייעים לנו בבית הספר לעבוד עם התלמידים על הנושא הזה של נתינה לאחר" (מ.14); "להפוך את הבית ספר לבית ספר קהילתי. שאנשים יודעים, שהם ירגישו שייכות" (מ.13); "אנחנו עושים השנה מרוץ בקהילה... שזה מטורף" (מ.13); "באו מגולני לאסוף חבילות שי שהילדים אספו מיום העצמאות ועד היום" (מ.1);

3. עמדות מוצהרות מול מדיניות בפועל

ניתוח הראיונות העלה תובנה שלפיה חלק מההתייחסויות משקפות עמדות של המנהלת בנוגע למדיניות שיתוף הורים ואילו היגדים אחרים משקפים את יישומה בפועל. ספציפית, חלק מההתייחסויות כללו רק הבעת עמדה (חיובית או שלילית) כלפי אופן מסוים של מעורבות הורים בבית הספר, וחלקן האחר הביעו עמדה (באופן מפורש או סמוי) כלפי תיאור של מקרה ספציפי של מעורבות הורים. חלק מהמנהלות הציגו התאמה בין עמדותיהם לבין המדיניות אותה יישמו בפועל וחלקן בלטו דווקא בפער שהציגו ביניהם. לכן, בשלב הכמותני העמדות נבחנו ראשית כמשתנה תלוי, ולאחר מכן כמשתנה בלתי תלוי המשפיע על ההתנהלות בפועל.

להלן טבלה (טבלה 18) המדגימה את ההבחנה בין העמדות לבין ההתנהלות בפועל.

טבלה 18

ציטוטים נבחרים מהראיונות תוך הבחנה בין עמדות מוצהרות של מנהלות לבין התנהלות בפועל

עמדות מוצהרות	ציטוטים	מדיניות בפועל
"המצב האידיאלי הוא לשמור כהורה, לשמור על בית הספר שהילד שלי לומד בו. לשמור עליו מכל הבחינות, וגם מבחינה לימודית אבל לא פדגוגית אם יש הבדל בין שניהם..." (מ.2);	"למשל בבית ספרנו ההורים מאוד מגויסים לעזור ולתמוך בבית הספר מול העירייה. אה... שיפוץ בית הספר, תקציבים, בניית אולם... הכול-הכול. הם עושים את זה" (מ.2);	
"עצם העובדה שבחרתי בבית ספר מסוים זאת אומרת שאני נותנת אמון בבית הספר. אז התפקיד שלי כהורה הוא לטפח, לשפר את בית הספר. ואני כהורה יכולה לעשות את זה" (מ.2);	"ביקשתי מהרכזת של החינוך החברתי לשלוח ככה מכתב להורים מה הם כן יכולים לתרום לבין הספר מבחינת הרצאה או פעילות שהם יהיו..." (מ.2);	
"ברמת ההצהרה, המעורבות היא... זה כדי לקדם אינטרסים משותפים. המעורבות היא כדי ליצור היכרות מעמיקה בתפיסות, גם אם לפעמים הן מנוגדות, זאת אומרת ברגע שאתה מעורב אתה מכיר את התפיסות נניח של מנהל בית הספר לגבי משהו מסוים, יכול להיות שאתה לא מסכים עם זה אבל אתה לפחות מכיר. המעורבות היא כדי לגבש מדיניות..." (מ.13);	"אין דבר שאני מחליטה באופן אקראי כי ככה תפיסת העולם שלי. אנחנו... הינה למשל יש ישיבת צוות, כל קבוצה, מתחלקים לשלוש קבוצות, קבוצה אחת הולכת לחקור את הנושא של שיעורי בית, קבוצה שנייה זה את השעות הפרטניות... בלי הורים! תראה, לגבי פדגוגיה... לגבי פדגוגיה זה ברור. אין מעורבות הורים בכלל. אפס מעורבות הורים" (מ.13);	
"בעיניי מעורבות הורים זה קודם כול ההבנה של ההורים ושל הצוותים החינוכיים שהם חייבים לפעול יחד. זאת אומרת שבסופו של דבר אם אנחנו באמת מסתכלים על ילד בראייה הוליסטית אנחנו חייבים שיתוף פעולה של כל המבוגרים המשמעותיים שהילד פוגש" (מ.14);	"מה שעשיתי השנה זה, שנה שעברה עם מה שעשיתי בהנהגה גם קצת סגרתי את הדלת. הייתי כבר מאוד-מאוד מוצפת. אני הייתי כל בוקר עומדת ואומרת שלום לילדים בבוקר. עכשיו מה שזה יצר, שכל בוקר גם הייתי כל היום רק שומעת תלונות וכל הורה היה תופס אותי, זה רק רוצה עשר דקות, זה רק עשר... זה כבר הפך להיות מעיק" (מ.14);	

"באידיאל שלי הייתי רוצה לראות את ההורים שותפים באמת לכל הפעילויות שקשורות ל... גם פדגוגיה" (מ.18);

"דרך אגב היו לי פה שותפים, הורים שותפים, בפדגוגיה לא בבחירת התכנים אלא בעבודה פדגוגית משותפת לטובת הילדים. סתם אני אתן דוגמה, שנה שעברה נעזרנו בהורים שהם הייטקיסטים והם מבינים במחשב כדי ללמד בכיתות את התקשוב. שימוש במחשב, להכניס את התקשוב קצת יותר חזק לתוך הכיתות באמצעות ההורים. אז ישבו הורים עם סגנית בית הספר שהיא מאוד פדגוגית ובנו ביחד את התוכנית" (מ.18);

"אתה יודע, יש לי ימים כאלה שאני אומרת המעורבות צריכה להיות מינימלית, כל הורה בהקשר של הילד הספציפי שלי" (מ.17);

"הייתי עכשיו, היה לנו מפגש עם ועדת כספים. ואיכשהו עלה משהו על נושא של מצלמות בבית ספר, שדיברנו עליו בוועד הכללי. ואז אומרת לי אחת האימהות – את יודעת המנהלת את לא חייבת דין וחשבון לאף אחד ואת יכולה להחליט שאת שמה מצלמות ובכלל לא צריכה לשאול פה אף אחד" (מ.17);

"...לפעמים יש לי את המחשבה הזאת, מצד שני יש שותפות... לא שותפות, אני גם מאוד נוהרת במילה שותפות. ההורים הם לא שותפים שלי. זה לא עסק כלכלי ואז יש שותפים שווים. הורים צריך לשתף איתם פעולה והם צריכים לשתף פעולה עם בית ספר. זה משהו אחר. שיתוף פעולה ושותפות בעיניי זה שני דברים שונים. אני לא מחפשת שותפים" (מ.17);

"הם מרגישים כוח והם רוצים... בשנה שעברה אני אמרתי להורים, אמרתי להם בואו נזכור דבר אחד – אתם באים לעזור, וכשבאים לעזור למישהו צריך לשאול מה היא עזרה עבורו. זה לא איך אתם רוצים לעזור, זה מה מי שמקבל את העזרה. כך, הם צריכים את האישור שלי" (מ.17);

"ברמה האידיאלית הייתי מאוד שמחה אם ההורים יהיו באמת שותפים לעשייה החינוכית בכל הרבדים" (מ.4);

"אני הולכת עם האמת שלי, אני לא... זכותי להחליט מה הם כללי המשמעת בבית ספר שאני מנהלת ואני חושבת ש... אני עושה טוב, אני עושה טוב לילדים ולהורים שלהם" (מ.4);

"מהי מעורבות הורים... אני בצד הזה של המתרס שחושב שאם מחלקים לאחוזים את המעורבות של הורים בבית הספר, אז היא צריכה להיות מאוד נותנת אמון לצוות ולוקחת באופן ממשי כולל רעיונות והכול משהו כמו עשרים אחוז בבית הספר וכל השמונים אחוז זה צוות המורים מוביל עם המנהלת. זאת אומרת הם מורגשים אבל יותר נותנים אוטונומיה לצוות המורים" (מ.18);

"הרעיון הוא לחלק את הוועד לפי סוגי עבודה. קבוצה אחת תעזור בנושא של הבנייה של בית הספר, זאת אומרת תפעיל לחץ על ה... על העירייה, מכתבים... קבוצה אחת תהיה באמת מין סוג של ועדה חינוכית. יביאו רעיונות, יביאו את הקול של ההורים בתחום החינוכי כמו שכבר ציינתי. קבוצה אחת תיתן את הפן התרבותי. תיקח פרויקט שנתי אחד..." (מ.18);

פרק ב. מדידה של "מדיניות שיתוף הורים בית ספרית"

באמצעות סדרת ניתוחי גורמים, מוצעות בפרק זה שתי דרכים למדידת המשתנה התלוי של המחקר - מדיניות שיתוף הורים בית ספרית - ומפורטים ההבדלים ביניהן. הניתוח הראשון מתבסס על שלוש קטגוריות יחסי הכוח בין המנהלת לבין ההורים וארבעת תחומי שיתוף ההורים, כפי שנמצאו ופורטו בפרק הקודם המציג את שלב הניתוח האיכותני. ספציפית, כדי לתקף את החלוקה לרכיבים השונים של מדיניות שיתוף הורים נערך ניתוח גורמים (Factor Analysis) בשתי גישות משלימות. הגישה הראשונה נערכה על בסיס ההבחנות שעלו בחלק האיכותני בדבר שלוש דרגות יחסי הכוח וארבעת תחומי השיתוף, ובמסגרתה נערך ניתוח גורמים מגשש (Exploratory Factor Analysis, EFA) המגובה בניתוח גורמים מאשש (Confirmatory Factor Analysis, CFA), במהלכו בוצע הניתוח לפי שלוש דרגות יחסי הכוח וארבעת תחומי השיתוף. כלומר, כל אחת מדרגות יחסי הכוח וכל אחד מתחומי השיתוף נבחנו בנפרד בניתוח גורמים מגשש כדי לזהות את הממדים המרכיבים את מדיניות שיתוף ההורים.

להבדיל, בניתוח השני לא נערכו הבחנות בנוגע לדרגות יחסי הכוח או בנוגע לתחומי השיתוף כפי שנמצאו בשלב האיכותני, אלא הוכנסו כלל המשתנים לניתוח כדי לבדוק חלוקה לגורמים על בסיס המתאמים ביניהם. בשלב זה נערך ניתוח גורמים מגשש המגובה בניתוח גורמים מאשש. גישה זו נערכה כדי לתקף את החלוקה לדרגות יחסי הכוח ואת החלוקה לתחומי השיתוף כממדים המבחינים בין רכיבי המשתנה מדיניות שיתוף הורים בית ספרית, כמו גם כדי לבחון האם יש מקום להציע חלוקה שונה של ממדי התופעה מעבר להבחנות שנמצאו בשלב האיכותני.

שני הניתוחים בוצעו בניתוח גורמים בשיטה של PAF, כפי שמציעים חפץ וליברמן (Hefetz & Liberman, 2017), מכיוון שהיא רגישה פחות להנחת ההתפלגות הנורמלית ומאפשרת ניתוח כוללני מספיק (Principal Axis Factoring robust extraction method). כמו כן, לשיטה זאת מתלווה רוטציה לא אורתוגונלית, הלוקחת בחשבון מתאמים בין הגורמים שנוצרו, כפי שאפשר להניח שקורה במציאות (Oblique Rotation Method). במילים אחרות, גישה זו מאפשרת לגורמים שנמצאו להיות מתואמים זה לזה ברמה מסוימת, כפי שאפשר להניח שקורה בפועל בין הרכיבים השונים של מדיניות שיתוף הורים בית ספרית.

היקף הדגימה (156 משיבים) לא אפשר ליצור חלוקה של משיבים בין הניתוח המגשש (מדגם ניסוי, Training Sample) לבין המדגם המאשש (Cross-Validation Sample; Osborne et al., 2008). לכן, כדי להימנע מעוצמה נמוכה של תוצאות, במחקר זה לא חולק המדגם לשני מדגמים קטנים, אף שמקובל להשתמש בחלק מסוים של המדגם לצורך ניתוחים מגששים (training sub-sample) ובחלק האחר לצורך ניתוחים מאששים כדי לספק תוקף למבנה (construct validity). בהמשך מפורטים ממצאי ניתוח הגורמים באופן שבכל עמודה בכל טבלה מופיעה טעינות לכל פריט על כל גורם. יצוין כי מקובל להגדיר טעינות סבירה ברמה של מעל 0.45, אולם גם ברמה פחותה, אם יתר הפריטים טעונים במידה גבוהה על הגורם (Costello & Osborne, 2005).

1. מדיניות שיתוף הורים בית ספרית: ניתוח גורמים עם הבחנה בין דרגות יחסי כוח ובין תחומי השיתוף

בשלב זה נערכו שלושה ניתוחי גורמים על פי שלוש דרגות של יחסי כוח בין ההורים למנהלות בתי הספר המאפיינים מדיניות שיתוף הורים בית ספרית. טבלאות 18, 19, 20 מציגות טעינויות (Loadings) של הפריטים על כל גורם המגובה בניתוח גורמים מאשש (Confirmatory Factor Analysis, CFA; Brown 2015): מדיניות שיתוף הורים תומכת (טבלה 18), מדיניות שיתוף הורים הדדית (טבלה 19), ומדיניות שיתוף הורים נענית (טבלה 19).

1.א. מדיניות שיתוף הורים תומכת

טבלה 20 מציגה את תוצאות ניתוח הגורמים ביחס למדיניות שיתוף הורים תומכת. ניתוח גורמים זה העלה חלוקה לשני עולמות תוכן מובחנים: מדיניות שיתוף תומכת בהורים בתוך בית הספר באופן הקשור בילדם האישי (גורם 1), ומדיניות שיתוף תומכת בהורים מחוץ לבית הספר באופן הקשור בהורים עצמם (גורם 2). חלוקה זו תואמת את ממצאי השלב האיכותני שבו זוהו שני היבטים של מדיניות שיתוף הורים תומכת, זו התומכת בהורות בתוך בית הספר וזו התומכת בהורים מחוץ לבית הספר. שני הגורמים יחד מסבירים כ-50% מהשונות, שזהו שיעור סביר המקובל בניתוחי גורמים (Costello & Osborne, 2005). לכל אחד מהגורמים נמצאה מהימנות פנימית (Internal Consistency) גבוהה, אשר מייצגת קיומו של קשר רבי-משתני בין הפריטים ומהווה מדד למובחנות הגורם (גורם 1 $\alpha=.89$, גורם 2 $\alpha=.82$). בהמשך, ניתוח הגורמים המאשש (מופיע בעמודת ה-CFA) מראה כי תוצאות המהימנות הפנימית מצביעות על טעינות גבוהה של כל פריט לגורם הרלוונטי, וטיב התאמה סביר ($TLI, CFI > .90$), אך לא גבוה, אף שהוספו התאמות (Modifications) לצורך שיפור טיב ההתאמה. עם זאת, אפשר לקבל חלוקה זאת לשני גורמים מובחנים, בהתבסס על התוכן המשותף התיאורטי, וגם בהתבסס על המתאם הנמוך יחסית ביניהם בשתי מדידות שונות, הן כחלק מניתוח הגורמים (המתאם הוא 0.39), הן כמתאם בין שני האינדיקטורים, שהם הערך הממוצע של הפריטים בכל גורם (0.30).

ניתוח גורמים של מדיניות שיתוף הורים תומכת

שם הפריט	גורם 1	גורם 2	CFA
עד כמה את משקיעה ב :			
מאמצים ומשאבים לטובת קידום מודעות וידע של הורים בהתמודדות עם מצבי סיכון במוגנות ברשת, מניעת פגיעה מינית, קשיים חברתיים וכולי	0.77	-0.13	.67***
מאמצים ומשאבים לטובת קידום מודעות וידע של הורים בהתמודדות עם קשיים של ילדים בלקויות למידה, קשיי קשב וריכוז, בעיות התנהגות, חרדות וכולי	0.76	-0.13	.67***
מאמצים ומשאבים לטובת קידום מודעות וידע של הורים בהתמודדות עם דילמות הוריות יום-יומיות בתקשורת מיטבית, מוטיבציה, זמן איכות, הצבת גבולות, תקופות מעבר וכולי	0.75	-0.02	.77***
בסיוע להורים ברכישת ספרי לימוד וציוד ללמידה	0.74	-0.09	.72***
מאמצים ומשאבים לטובת קידום מודעות וידע של הורים בפיתוח אסטרטגיות לתמיכה בלמידה בהתארגנות ללמידה, הכנת שיעורי בית, למידה למבחנים וכדומה	0.65	0.19	.68***
תמיכה בסיוע בחבילות מזון או ביגוד למשפחות	0.62	0.26	.72***
פיתוח תפיסה של חשיבות ההשכלה ופיתוח מוטיבציה ללמידה ולהצלחה בלימודים אצל הורים	0.61	0.03	.53***
תמיכה במימון חוגים לילדים	0.60	0.03	.62***
שיתוף הורים בנוגע לתוכניות טיפוליות של ילדם הפרטי	0.60	-0.05	.56***
ארגון ערבי תרבות ובידור להורי בית הספר	0.57	0.16	.61***
זמינות הצוות החינוכי להורים	0.55	-0.08	.47***
תמיכה במציאת מקומות תעסוקה להורים	-0.18	0.89	-
תמיכה בהשכלת ההורים עצמם	0.07	0.82	-
ערך עצמי	5.14	1.29	
אחוז שונות מוסברת	39.5	9.96	
מהימנות	.894	.819	
ממוצע	4.22	3.80	
סטיית תקן	0.91	1.32	
מתאמים :			
גורם 1			.30***
גורם 2			.39

CFI=.940, TLI=.902, RMSEA=.103, Chi-Square=90.75, df=34, p<.001, SRMR=.050

גורם 1 : מדיניות שיתוף תומכת בהורים בתוך בית הספר באופן הקשור בילדם האישי.

גורם 2 : מדיניות שיתוף תומכת בהורים מחוץ לבית הספר באופן הקשור בהורים עצמם.

1.1. מדיניות שיתוף הורים הדדית

טבלה 20 מציגה את תוצאות ניתוח הגורמים ביחס למדיניות שיתוף הורים הדדית. בהיבט זה, ניתוח הגורמים מציע חלוקה לשלושה גורמים מובחנים: מדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום לימודי הליבה, פדגוגיה וגישת חינוכית (גורם 2), מדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום האדמיניסטרטיבי ובתחומי העשרה (גורם 1), ומדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום החברתי-קהילתי (גורם 3). חלוקה זו תואמת באופן חלקי את ממצאי השלב האיכותני, שכן גורם 1 נמצא מאגד שני עולמות תוכן של מדיניות שיתוף הורים ביחס לתחום האדמיניסטרטיבי ותחום לימודי העשרה, תחומים אשר זוהו בניתוח האיכותני כמובחנים. אחד ההסברים האפשריים הוא כי לאחר ההחלטה העקרונית על לימודי העשרה, תחום לימודי העשרה הופך בפועל להיות חלק מהאדמיניסטרציה השוטפת של בית הספר, ולכן התחברו שני תחומים אלו. בטבלה 19 מוצגות תוצאות הניתוח הנתמכות בטיב התאמה סביר של המודל ובמובחנות בין הממדים השונים, ואף המהימנות הפנימית של כל גורם עומדת בדרישה המקובלת (Wang & Wang, 2019). כמו בניתוח הקודם, גם בניתוח מדיניות השיתוף נתקבלו תוצאות התואמות את הציפיות בסבירות גבוהה. שלושת הגורמים מספקים הסבר של למעלה מ-55% מהשונות, והעקיבות הפנימית של כל גורם נמצאה גבוהה ($\alpha > .70$). מבחינת טיב ההתאמה, כאמור, המדדים עומדים בדרישות: CFI=.940, TLI=.911, RMSEA=.083, Chi-Square=91.19, df=44, $p < .001$, SRMR=.072, כך שיש בסיס מוצק לחלוקה לשלושת הגורמים. חשוב לציין כי שלושת הגורמים מתואמים ביניהם במידה מסוימת אך לא במידה גבוהה. מדדי טיב התאמה גבוהים מעידים על ההבחנה בין שלושת התחומים שנמצאו במדיניות שיתוף הורים הדדית.

ניתוח גורמים של מדיניות שיתוף הדדית

שם הפריט	גורם 1	גורם 2	גורם 3	CFA
עד כמה את משתפת ב :				
החלטות בנושא גובה והיקף תשלומי הורים נוספים לטובת לימודי העשרה	.826	-.259	.105	.70***
החלטות על אודות בחירת תוכניות העשרה לתלמידים בתחומי האומנות, תחביבים, מדעים, שפות וכולי	.773	.062	-.091	.75***
החלטות על אודות פעילות וולונטרית לטובת בית הספר בייפוי ותחזוק בית הספר, זה"ב וכולי	.707	-.021	.063	.74***
החלטות בנושא הקצאת משאבים לתוכניות העשרה	.597	.218	-.114	.71***
החלטות בתחומי המשמעת בנושא איחורים, חיסורים, שעת סגירת השער בבוקר וכולי	.490	.147	.060	.59***
החלטות בנושא לימודי הליבה, בקביעת תוכנית הלימודים, שיטות הוראה, מערכת השעות, שיעורי בית וכולי	-.137	.868	.098	.82***
החלטות בנושא צוות ההוראה, בבחירת מורים ואנשי צוות, איוש ושיבוץ תפקידים, עיצוב וביצוע תהליכי הערכת הוראה וכולי	-.001	.831	-.047	.79***
החלטות בנוגע להתנדבות בהוראת לימודי ליבה בשיעורי אורח או שיעורי עזר של הורים, סיוע למורים בכיתה וכולי	.094	.801	-.075	.83***
מתן מידע על אודות תוכני הלימוד בפרסום שיעורי בית, נושאי הלמידה, תוכניות לימודים, מטלות, בחינות וכולי	.325	.399	.082	.60***
ארגון אירועים חברתיים במסגרת שעות הלימודים בחגים, ימי הולדת, הפסקה פעילה, ארוחות בוקר, יום המורה וכולי	-.023	-.167	.800	.67***
החלטות על האופן שבו הצוות החינוכי זמין לפניית ההורים בשיחות טלפון, הודעות וואטסאפ, מיילים וכולי	-.051	.214	.721	.76***
ארגון פעילות התנדבותית למען הקהילה בשיתוף תנועות נוער, מתנ"סים, שירותי רווחה, מגזר שלישי וכולי	.176	.050	.539	.69***
ערך עצמי	4.42	1.43	.85	
אחוז שונות מוסברת	36.87	11.92	7.07	
מהימנות	.818	.845	.746	
ממוצע	4.12	3.73	4.28	
סטיית תקן	1.07	1.25	1.06	
מתאמים				
גורם 1		.49***	.46***	
גורם 2	.48		.32***	
גורם 3	.51	.29		

CFI=.940, TLI=.911, RMSEA=.083, Chi-Square=91.19, df=44, p<.001, SRMR=.072

גורם 1 : מדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום האדמיניסטרטיבי ובתחומי העשרה.

גורם 2 : מדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום הפדגוגי, לימודי הליבה וגישה חינוכית.

גורם 3 : מדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום החברתי-קהילתי.

מתאמים במשולש העליון הם בין אינדיקטורים ובמשולש התחתון הם תוצאה של ניתוח הגורמים.

1.ג. מדיניות שיתוף הורים נענית

טבלה 21 מציגה את תוצאות ניתוח הגורמים ביחס למדיניות שיתוף הורים נענית. הניתוח העלה ארבעה עולמות תוכן שונים : מדיניות שיתוף הורים נענית ליוזמות בתחום הפדגוגי ולימודי הליבה (גורם 1), מדיניות שיתוף הורים נענית ליוזמות בתחומי העשרה (גורם 3), מדיניות שיתוף הורים נענית ליוזמות בתחום האדמיניסטרטיבי (גורם 4) ומדיניות שיתוף הורים נענית ליוזמות בתחום החברתי-קהילתי (גורם 2). חלוקה זו תואמת את ממצאי השלב האיכותני אשר זיהו גם כן ארבעה תחומים אלו. המהימנות הפנימית של כל אחד מהגורמים גבוהה בהתאם לדרישה המקובלת, וטיב ההתאמה של ניתוח הגורמים המאשש מספק תוקף לארגון מדיניות נענית ליוזמות ההורים בארבעת ממדים אלו. בהרחבה, העקיבות הפנימית של כל אחד מארבעת הגורמים שאובחנו עולה על 0.70 עם שיעור הסבר משותף של כל הגורמים מעבר לשישים אחוזים. טיב ההתאמה של מודל המדידה בהתאם למדדי הטיב השונים עומד בדרישות המקובלות ומספק תמיכה סטטיסטית לחלוקה המוצעת למדדי מדיניות נענית לשיתוף הורים : $CFI=.936$, $TLI=.902$, $RMSEA=.090$, $Chi-Square=96.91$, $df=43$, $p<.001$, $SRMR=.061$. גם בין ארבעת הגורמים נמצאו מתאמים, אך לא גבוהים מדי.

ניתוח הגורמים של מדיניות שיתוף הורים נענית

שם הפריט	גורם 1	גורם 2	גורם 3	גורם 4	CFA
יוזמות הורים בתחום של:					
צוותי ההוראה: בבחירת מורים ואנשי צוות, איוש ושיבוץ תפקידים, עיצוב וביצוע תהליכי הערכת הוראה וכולי	.875	-.072	.045	-.088	.68***
לימודי הליבה: בקביעת תוכנית הלימודים, שיטות הוראה, מערכת השעות, שיעורי בית וכולי	.759	-.034	.019	-.010	.77***
הוראת לימודי ליבה: בשיעורי אורח או שיעורי עזר של הורים, סיוע למורים בכיתה וכולי	.734	.142	-.155	.026	.66***
שיתוף מידע על אודות תוכני הלימוד בפרסום שיעורי בית, נושאי הלמידה, תוכניות לימודים, מטלות, לוח בחינות, וכולי	.587	-.032	.120	.233	.92***
ארגון פעילות התנדבותית למען הקהילה בשיתוף תנועות נוער, מתנ"סים, שירותי רווחה, מגזר שלישי וכולי	.054	.716	-.193	.227	.88***
ארגון אירועי גיבוש והווי מחוץ לשעות הלימודים למשפחות וצוות חינוכי, כגון הופעות, ערב עדות וכולי	-.027	.710	-.013	.046	.64***
אופן הקצאת המשאבים לתוכניות העשרה	-.049	-.144	.928	.109	.81***
פעילויות וולונטריות לטובת בית הספר בתחומי ייפוי ותחזוק בית הספר, זה"ב וכולי	.055	.563	.567	-.245	.67***
בחירת תוכניות העשרה לתלמידים בתחומי האומנות, תחביבים, מדעים, שפות וכולי	.081	-.041	.494	.350	.67***
התנהלות בית הספר מול הרשויות: תוספת כוח אדם, הגדלת תקציבים, בינוי ותחזוקה וכולי	.132	.065	-.046	.726	.77***
תשלומי הורים לטובת שירותים ופעילויות נוספות כגון בהפעלת צהרנית, טיולים, בינוי וכולי	-.044	.097	.158	.707	.85***
גובה והיקף תשלומי הורים נוספים לטובת לימודי העשרה	-.140	.355	.086	.526	.77***
ערך עצמי	53.03	1.54	.72	.43	
אחוז שונות מוסברת	41.95	12.81	5.98	3.58	
מהימנות	.835	.727	.765	.835	
ממוצע	3.75	4.42	4.02	4.22	
סטיית תקן	1.23	1.07	1.10	1.30	
מתאמים					
גורם 1		.22**	.40***	.42***	
גורם 2	.25		.48***	.47***	
גורם 3	.38	.52		.61***	
גורם 4	.53	.57	.56		

CFI=.936, TLI=.902, RMSEA=.090, Chi-Square=96.91, df=43, p<.001, SRMR=.061

גורם 1: מדיניות שיתוף הורים נענית ליוזמות בתחום הפדגוגי ולימודי הליכה.

גורם 2: מדיניות שיתוף הורים נענית ליוזמות בתחום החברתי-קהילתי.

גורם 3: מדיניות שיתוף הורים נענית ליוזמות בתחומי העשרה.

גורם 4: מדיניות שיתוף הורים נענית ליוזמות בתחום האדמיניסטרטיבי.

מתאמים במשולש העליון הם בין אינדיקטורים ובמשולש התחתון הם תוצאה של ניתוח הגורמים.

לסיכום, במסגרת הגישה הראשונה אשר התבססה על ההבחנות בין שלוש דרגות יחסי הכוח וארבעת תחומי השיתוף שזוהו בשלב האיכותני, נמצאו תשעה גורמים המרכיבים את מדיניות שיתוף ההורים הבית ספרית: **מדיניות שיתוף הורים תומכת** המורכבת משני גורמים, **מדיניות שיתוף הורים הדדית** המורכבת משלושה גורמים ו**מדיניות שיתוף הורים נענית** המורכבת מארבעה גורמים.

2. מדיניות שיתוף הורים בית ספרית: ניתוח גורמים ללא הבחנה בין דרגות יחסי כוח ובין תחומי השיתוף

בטבלה 22 מוצגות תוצאות ניתוח הגורמים המגשש עם טעינויות של הפריטים על כל גורם המגובה בניתוח גורמים מאשש (תוצאותיו מופיעות בעמודה CFA). כאמור לעיל, ניתוח זה מבוסס על כלל פריטי השאלון ללא הבחנה מראש בין קטגוריות. במסגרת ניתוח זה נמצאו ארבעה גורמים שונים. שיעור השונות המוסברת בחלוקה לארבעת הגורמים שנמצאו הוא מעבר ל־50 אחוזים. העקיבות הפנימית של כל גורם נמדדה על ידי מקדם אלפא ומצביעה על מדדים גבוהים במיוחד של 80 ומעלה. טיב ההתאמה של מודל המדידה נמצא גבוה, כפי שאפשר ללמוד ממדדי טיב ההתאמה: $CFI=.921$, $TLI=.900$, $RMSEA=.062$, $Chi-Square=627.01$, $df=390$, $p<.001$, $SRMR=.076$.

טבלה 22

ניתוח גורמים של מדיניות שיתוף הורים בית ספרית

שם הפריט	גורם 1	גורם 2	גורם 3	גורם 4	CFA
מנהלת בית הספר					
נענית ליוזמות לגבי חזון בית הספר ותפיסתו הערכית תרבותית	0.89	-0.01	-0.15	0.06	.70***
נענית ליוזמות בבחירת תוכניות העשרה לתלמידים בתחומי האומנות, תחביבים, מדעים, שפות וכולי	0.82	0.06	-0.08	-0.12	.67***
נענית ליוזמות בנושאי תשלומי הורים לטובת שירותים ופעילויות נוספות בהפעלת צהרונים, טיולים, בינוי וכולי	0.73	0.04	0.03	-0.07	.73***
נענית ליוזמות בתחום שיתוף מידע על אודות תוכני הלימוד בפרסום שיעורי בית, נושאי הלמידה, תוכניות לימודים, מטלות, לוח בחינות וכולי	0.69	-0.12	0.09	0.14	.58***

.64***	0.03	-0.14	0.06	0.69	נענית ליוזמות בתחומי המשמעת, בנושאי איחורים, חיסורים, שעת סגירת השער בבוקר וכולי
.69***	0.21	0.12	-0.11	0.67	נענית ליוזמות בהתנהלות בית הספר מול הרשויות, תוספת כוח אדם, הגדלת תקציבים, בינוי ותחזוקה וכולי
.66***	-0.18	-0.15	0.30	0.63	נענית ליוזמות באופן הקצאת המשאבים לתוכניות העשרה
.74***	0.05	0.23	-0.08	0.61	משקיעה בתמיכה בסיוע בחבילות מזון או ביגוד למשפחות
.57***	0.08	0.22	-0.17	0.61	משקיעה בתמיכה במימון חוגים לילדים
.75***	-0.03	0.11	0.14	0.59	נענית ליוזמות בפעילויות יחסי ציבור, בשיווק ופרסום של בית הספר, גיוס תרומות מהמגזר השלישי וכולי
.59***	-0.19	-0.04	0.19	0.56	נענית ליוזמות ביוזמות בנושא גובה והיקף תשלומי הורים נוספים לטובת לימודי העשרה
.58***	-0.10	0.29	-0.17	0.54	משקיעה בסיוע ברכישת ספרי לימוד וציוד ללמידה
.65***	-0.18	0.02	0.79	-0.04	משתפת ב: החלטות בנושא גובה והיקף תשלומי הורים נוספים לטובת לימודי העשרה
.69***	-0.08	0.12	0.75	-0.02	משתפת ב: הפקה וארגון אירועי גיבוש והווי מחוץ לשעות הלימודים להורים, ילדים ולצוות, כמו הופעות, ערב עדות וכולי
.66***	0.06	-0.02	0.69	-0.05	משתפת ב: ארגון פעילות התנדבותית למען הקהילה בשיתוף תנועות נוער, מתנ"סים, שירותי רווחה, מגזר שלישי וכולי
.71***	0.11	0.22	0.65	-0.04	משתפת ב: פעילות וולונטרית לטובת בית הספר בייפוי ותחזוק בית הספר, זה"ב וכולי
.77***	0.02	0.01	0.65	0.13	משתפת ב: פעילויות יחסי ציבור כגון שיווק ופרסום של בית הספר, גיוס תרומות מגזר שלישי וכולי
.59***	-0.36	0.11	0.65	0.07	משתפת ב: החלטות על תשלומי הורים לשירותים ופעילויות נוספות, הפעלת צהרונים, טיולים, בינוי וכולי
.54***	-0.03	0.12	0.62	-0.17	משתפת ב: ארגון אירועים חברתיים במסגרת שעות הלימודים בחגים, ימי הולדת, הפסקה פעילה, ארוחות בוקר, יום המורה וכולי
.63***	0.24	-0.01	0.59	0.06	משתפת ב: התנהלות בית הספר מול הרשויות בנושאי כוח אדם ותקציבים, בינוי ותחזוקה וכולי
.73***	0.29	-0.15	0.57	0.11	משתפת ב: גיבוש וניסוח חזון בית הספר ותפיסתו הערכית תרבותית
.59***	0.23	0.06	0.52	-0.06	משתפת ב: החלטות על האופן בו הצוות החינוכי זמין לפניית ההורים בשיחות טלפון, הודעות וואטסאפ, מיילים וכולי
.56***	0.23	0.02	0.47	0.03	משתפת ב: בחירת תוכניות העשרה לתלמידים בתחומי האומנות, תחביבים, מדעים, שפות וכולי
.55***	0.28	-0.21	0.44	0.24	משתפת ב: בהחלטות בנוגע להקצאת משאבים לתוכניות העשרה
.63***	0.15	0.78	0.14	-0.17	משקיעה בחינוך הורים בתחום חשיבות ההשכלה ופיתוח מוטיבציה ללמידה ולהצלחה בלימודים
.70***	-0.12	0.72	0.21	-0.06	משקיעה בחינוך הורים בתחום ההתמודדות עם קשיים של ילדים בלקויות למידה, קשיי קשב וריכוז, בעיות התנהגות, חרדות וכולי

.80***	0.16	0.68	-0.05	0.18	משקיעה בחינוך הורים בתחום של פיתוח אסטרטגיות לתמיכה בלמידה בהתארגנות ללמידה, הכנת שיעורי בית, למידה למבחנים וכדומה
.88***	-0.07	0.61	0.06	0.19	משקיעה בחינוך הורים בתחום של התמודדות הורים עם מצבי סיכון במוגנות ברשת, מניעת פגיעה מינית, קשיים חברתיים וכולי
.83***	-0.06	0.57	-0.08	0.36	משקיעה בחינוך הורים בתחום של דילמות הוריות יום-יומיות בתקשורת מיטבית, מוטיבציה, זמן איכות, הצבת גבולות, תקופות מעבר וכולי
.83***	0.84	-0.02	0.04	0.01	משתפת ב : החלטות בנושא לימודי הליבה, בקביעת תוכנית הלימודים, שיטות הוראה, מערכת השעות, שיעורי בית וכולי
.80***	0.84	0.00	0.06	0.02	משתפת ב : החלטות בנושא צוות ההוראה, בבחירת מורים ואנשי צוות, איוש ושיבוץ תפקידים, עיצוב וביצוע תהליכי הערכת הוראה וכולי
.84***	0.78	0.13	0.05	-0.10	משתפת ב : התנדבות בהוראת לימודי ליבה בשיעורי אורח או שיעורי עזר של הורים, סיוע למורים בכיתה וכולי
	1.50	2.17	3.29	10.30	ערך עצמי
	4.68	6.79	10.30	32.18	אחוז שונות מוסברת
	.861	.867	.894	.918	מהימנות
	3.67	4.26	4.17	4.08	ממוצע
	1.37	1.01	.91	.98	סטיית תקן
					מתאמים
	.10	.60***	.50***		גורם 1
	.36***	.41***		.51	גורם 2
	.11		.29	.52	גורם 3
		.12	.26	.13	גורם 4

CFI=.921, TLI=.900, RMSEA=.062, Chi-Square=627.01, df=390, p<.001, SRMR=.076

גורם 1: מדיניות שיתוף הורים נענית בכל תחומי השיתוף.

גורם 2: מדיניות שיתוף הורים הדדית בתחומי העשרה, אדמיניסטרציה וחברתי-קהילתי.

גורם 3: מדיניות שיתוף הורים תומכת בכל תחומי השיתוף.

גורם 4: מדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום לימודי הליבה.

מתאמים במשולש העליון הם בין אינדיקטורים ובמשולש התחתון הם תוצאה של ניתוח הגורמים.

בהשוואה בין שתי הגישות של ניתוחי הגורמים שנערכו, נראה כי ההבחנות שנמצאו בדבר יחסי הכוח בין מנהלת בית הספר להורים בשלב האיכותני שבהן נעשה שימוש בגישה הראשונה, נמצאו כגורמים נפרדים גם בגישה השנייה. מדיניות שיתוף הורים תומכת ומדיניות שיתוף הורים נענית נמצאו כגורמים נפרדים גם בגישה השנייה כאשר כל אחת מהן מכילה פריטים מכל ארבעת תחומי השיתוף. לעומת זאת מדיניות שיתוף הדדית התחלקה בגישה השנייה לשני גורמים שבאחד מהם נמצא שיתוף הורים בתחום הליבה כגורם מובחן ובשני נמצא שיתוף הורים בתחומי העשרה,

אדמיניסטרציה וחברתי-קהילתי. ממצא זה עקבי עם הניתוח בשלב האיכותני שבו נמצא מנעד רחב של יחסי גומלין בין מנהלת בית הספר לבין ההורים במדיניות השיתוף ההדדית ונראה כי ההתפרקות של מדיניות שיתוף הדדית לשני גורמים בגישה השנייה משקפת מנעד זה. מתוך מוטיבציה להתייחס לאבחנות מדויקות ככל האפשר בין הרכיבים השונים של מדיניות שיתוף הורים בית ספרית, כמו גם לשרטט תמונת מצב מפורטת יותר אודות מדיניות זו בפועל, המשך ניתוח הממצאים מתבסס על ניתוח הגורמים בגישה הראשונה.

לסיכום, אלו רכיביה השונים של מדיניות שיתוף הורים בית ספרית (המשתנה התלוי) כפי שנמצאו בגישה הראשונה:

מדיניות שיתוף הורים תומכת:

- מדיניות שיתוף הורים תומכת בהורים בתוך בית הספר באופן הקשור בילדם הפרטי.
- מדיניות שיתוף הורים תומכת בהורים מחוץ לבית הספר ובאופן הקשור בהורים עצמם.

מדיניות שיתוף הדדית:

- מדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום האדמיניסטרטיבי ונושאי העשרה.
- מדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום לימודי הליבה, פדגוגיה וגישה חינוכית.
- מדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום החברתי-קהילתי.

מדיניות שיתוף הורים נענית:

- מדיניות שיתוף הורים נענית ליוזמות בתחום לימודי ליבה ופדגוגיה.
- מדיניות שיתוף הורים נענית ליוזמות בתחום החברתי-קהילתי.
- מדיניות שיתוף הורים נענית ליוזמות בתחומי העשרה.
- מדיניות שיתוף הורים נענית ליוזמות בתחום האדמיניסטרטיבי.

פרק ג. בחירת המשתנים הבלתי תלויים

המידע שנאסף בשאלונים כלל בחלק הראשון מידע על אודות מדיניות שיתוף הורים בבית הספר, ובחלק השני מידע על הרקע האישי והמקצועי של המנהלת, בית הספר והקהילה בה הוא נמצא וכן מידע על עמדות המנהלת בנוגע לשיתוף הורים בבית הספר. מתוך המידע שנאסף בחלק השני נבחרו המשתנים הבלתי תלויים במחקר. אופן בחירת משתני הרקע המשמשים כמשתנים בלתי תלויים נעשה על ידי בחינת המתאמים בין כל משתני הרקע לכל המשתנים התלויים במחקר שתוארו בפרק הקודם. באופן הזה נבחרו משתני רקע המתאמים באופן מובהק ($p < .05$) עם המשתנים הבלתי תלויים. לפיכך משתני הרקע שנבחרו הם בעלי פוטנציאל הסבר גבוה לעומת משתני רקע אחרים שמשמעותם במודל המחקר זניחה מבחינה סטטיסטית. מעבר לכך, משתני רקע מסוימים משמשים כמשתני פיקוח, במטרה לבטל אפשרות שקשר מסוים בין המשתנים הבלתי תלויים למשתנים התלויים במחקר מקורו בתלות משותפת במשתנה חיצוני שלא נמדד (confounder). במילים אחרות, המטרה היא לספק פיקוח של משתני רקע מרכזיים כמו גיל ומגדר, שיש יסוד להניח כי ללא יישומם במודל, התוצאות עשויות להיות מוטות או מזוהמות (Skelly et al., 2012) (Contaminated). שני קריטריונים עומדים על הפרק בבחירת משתנים אלה. הראשון, מקורו במודל התיאורטי, משמע, ביסוס תיאורטי למשתנה רקע שהוא מפתח לבחירת המדיניות. הקריטריון השני הוא הקשרים האמפיריים בין משתנה רקע מסוים למשתנים התלויים.

המשתנים הבלתי תלויים שנבחרו: הקבוצה הראשונה של המשתנים, עמדות מנהלת כלפי מדיניות שיתוף הורים בתחומי לימודי הליבה, לימודי העשרה, תחום אדמיניסטרטיבי ותחום חברתי-קהילתי, נבחרו על בסיס ההנחה התיאורטית לפיה עמדות משפיעות על קביעת מדיניות בפועל (Kroesen et al., 2017; Precey & Mazurkiewicz, 2013). נוסף על כך, לצד משתנים אלו נבחרו משתני רקע נוספים, על פי אופן הבחירה שתואר לעיל, מתוך מספר רב של משתני רקע שנשאלו בשאלון. משתני הגיל והמגדר לא נמצאו במתאם חזק למדיניות שיתוף הורים בית ספרית (המשתנים התלויים). אך נבחרו בשל הערך התיאורטי החזק שלהם שכן חשוב להעריך מהו חלקם בהסבר המדיניות הבית ספרית. חשיבות זו נובעת בין היתר לאור ממצאים קודמים המצביעים על חשיבות הגיל והמגדר להסבר המוטיבציה, והתפקוד של מנהלות בתי ספר (Hallinger et al., 2016; Shaked et al., 2018b; Melissa, 2018; Friedman 1995; Yildirim & Dinc 2019). שאר משתני הרקע נבחרו לאחר שנמצא מתאם גבוה ($p < .05$) בינם לבין הרכיבים השונים של המדיניות הבית ספרית כלפי מעורבות הורים.

לסיכום, אלו המשתנים הבלתי תלויים כפי שנבחרו על פי הקריטריונים שתוארו לעיל:

עמדות מנהלת כלפי מדיניות שיתוף הורים:

- חשיבות לשתף הורים בתחום לימודי הליבה.
- חשיבות לשתף הורים בתחום לימודי העשרה.
- חשיבות לשתף הורים בתחום אדמיניסטרטיבי.

- חשיבות לשתף הורים בתחום חברתי-קהילתי.

מאפייני רקע של מנהלת בית הספר :

- ותק ניהול בבית ספר נוכחי.

- גיל.

- מספר ילדים פרטיים עם קשיים לימודיים.

- מגדר.

מאפייני רקע של בית הספר ושל הקהילה לפי הערכת מנהלת :

- אחוז ההורים המסורתיים בבית הספר.

- מדד חברתי-כלכלי של היישוב בו נמצא בית הספר (מדד של משרד החינוך).

- אחוז ההורים האקדמאים בבית הספר.

- האפשרות למציאת מקורות הכנסה נוספים לבית הספר.

פרק ד. הקשר בין משתני הרקע לבין עמדות המנהלת כלפי שיתוף הורים

כהמשך לגיבוש ובחירת מערך משתני הרקע נבדקו בכמה מודלים של רגרסיה ליניארית הקשרים בין משתני הרקע של המנהלת, בית הספר והקהילה, לבין עמדות המנהלת אודות שיתוף ההורים בארבעת תחומי השיתוף כפי שזוהו בשלב האיכותני (לימודי ליבה, לימודי העשרה, אדמיניסטרטיבי וחברתי-קהילתי), כמו גם עמדתה של המנהלת אודות שיתוף הורים באופן כללי אשר חושבה כממוצע של המענים ביחס לכל ארבעת תחומי השיתוף.

טבלה 23 מציגה מקדמי רגרסיה ליניארית להסבר מדדי עמדות של מנהלת אודות שיתוף הורים באמצעות משתני הרקע שנבחרו. ראשית, נבדקו משתני הרקע של מנהלת בית הספר. הגיל והוותק של המנהלת נמצאו כבעלי השפעה על עמדות מנהלת בית הספר אודות שיתוף הורים, כך שלוותק המנהלת במערכת החינוך קשר שלילי עם עמדותיה אודות שיתוף הורים בתחום לימודי הליבה ובתחום האדמיניסטרטיבי ($\beta = -0.18, p < 0.05$; $\beta = -9.20, p < 0.05$; בהתאמה) וכן עם עמדתה הכללית אודות שיתוף הורים ($\beta = -0.18, p < 0.05$). במילים אחרות, מנהלות בעלי ותק רב יותר במערכת החינוך מחזיקות בעמדה לפיה יש לשתף פחות הורים באופן כללי בבית הספר, ובייחוד בתחומי לימודי הליבה והאדמיניסטרציה. לעומת זאת, נמצא כי ככל שגיל מנהלת בית הספר עולה, עמדתה אודות שיתוף ההורים בתחום החברתי-קהילתי מתחזקת ($\beta = 0.17, p < 0.05$). לצד ותק וגיל המנהלת, גם משתנה המגדר נמצא כמשפיע על העמדות אודות שיתוף הורים, שכן בהשוואה למנהלים גברים, מנהלות נשים מחזיקות בעמדות התומכות יותר בשיתוף הורים באופן כללי, ובפרט הן תומכות יותר בעמדות לשיתוף ההורים בתחום לימודי הליבה, לימודי העשרה וכן בתחום החברתי-קהילתי ($\beta = 0.21, p < 0.01$; $\beta = 0.19, p < 0.05$; $\beta = 0.20, p < 0.05$; $\beta = 0.17, p < 0.05$; בהתאמה). בהתייחס למשתני הרקע של בית הספר והקהילה נמצא כי כאשר מנהלת העריכה את קהילת בית הספר כמסורתית יותר, עמדתה אודות שיתוף ההורים בכלל התחזקה, ובפרט בתחומי

לימודי העשרה והחברתי-קהילתי ($\beta=0.16, p<.05$; $\beta=0.18, p<.05$; $\beta=0.26, p<.01$; בהתאמה). נוסף על כך נמצא כי מנהלות של בתי ספר ביישובים בעלי מדד חברתי-כלכלי גבוה יותר תומכות פחות בעמדות לשיתוף הורים בבית הספר, הן באופן כללי ($\beta=0.26, p<.01$) הן בכל אחד מארבעת תחומי השיתוף, כלומר, לימודי הליבה, לימודי העשרה, אדמיניסטרציה וחברתי-קהילתי ($\beta=-0.27, p<.01$; $\beta=-0.25, p<.01$; $\beta=-0.23, p<.05$; בהתאמה).

טבלה 23

מקדמי רגרסיה ליניארית מתוקננים להסבר שונות עמדות מנהלות כלפי שיתוף הורים בארבעת התחומים ($n=156$)

משתנים מוסברים ←	לימודי הליבה	לימודי העשרה	אדמיניסטרטיבי	חברתי-קהילתי	כללי
↓ משתנים מסבירים					
ותק	-.20*	-.10	-.18*	-.03	-.18*
גיל	-.05	.13	-.02	.17*	.07
מספר ילדים עם קשיים לימודיים	-.13	.13	.09	.10	.05
מגדר	.17*	.19*	.07	.20*	.21**
אחוז ההורים המסורתיים	.07	.16*	.06	.26**	.18*
מדד חברתי-כלכלי של יישוב בית הספר	-.23*	-.25**	-.27**	-.01	-.26**
אחוז הורים אקדמאים	.08	.12	.13	.01	.11
האפשרות למציאת מקורות הכנסה נוספים לבית הספר	.09	.16	.10	.18*	.18*
F	2.60*	3.71**	2.20*	3.51**	3.81***
Df	8	8	8	8	8
R	.35	.41	.33	.40	.41
R ²	.12*	.17**	.11*	.16**	.17***

* $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$

פרק ה. הקשר בין משתני רקע ועמדות המנהלת לבין מדיניות שיתוף הורים בית ספרית

בחלק זה יתוארו שלושה מערכי ניתוחי רגרסיה היררכית המתארים את הקשרים בין משתני הרקע ועמדות המנהלות לבין שלוש דרגות יחסי הכוח שבין מנהלת בית הספר להורים המרכיבים מדיניות שיתוף הורים בית ספרית: **מדיניות שיתוף הורים תומכת, מדיניות שיתוף הורים הדדית ומדיניות שיתוף הורים נענית.**

1. הקשר בין משתני רקע ועמדות לבין מדיניות שיתוף הורים תומכת

בטבלה 24 מוצגות תוצאות של ניתוח רגרסיה היררכית עבור המשתנים המרכיבים את מדיניות שיתוף הורים תומכת. בהתייחס למשתני הרקע של המנהלת נמצא כי מנהלות מבוגרות יותר נוטות לתמוך פחות בהורים מחוץ לבית הספר באופן הקשור בהורים ($\beta = -0.21, p < .05$). בהתייחס למשתני הרקע של בית הספר והקהילה נמצא כי מנהלות נוטות לתמוך יותר בהורים בתוך בית הספר באופן הקשור לילדם ככל שהן מעריכות את הקהילה כיותר מסורתית ($\beta = 0.29, p < .01$). נוסף על כך נמצא כי ככל שהמדד החברתי-כלכלי של היישוב שבו נמצא בית הספר גבוה יותר, יורדות תמיכת המנהלות בהורים מחוץ לבית הספר באופן הקשור להורים ($\beta = -0.21, p < .05$). השלב השני בניתוח הרגרסיה ההיררכית בוחן את הקשר בין עמדות המנהלות אודות שיתוף ההורים בארבעת תחומי השיתוף לבין מדיניות שיתוף הורים תומכת. מממצאים אלו עולה כי מנהלות המחזיקות בעמדות חיוביות אודות שיתוף הורים בתחומי לימודי הליבה והאדמיניסטרציה נוטות גם לתמוך בהורים מחוץ לבית הספר באופן הקשור בהורים ($\beta = 0.26, p < .01$; בהתאמה).

טבלה 24

מקדמי רגרסיה היררכית מתוקננים להסבר השונות של מדיניות שיתוף הורים תומכת ($n=156$)

משתנים מוסברים ←	תמיכה בהורים בתוך בית הספר באופן הקשור לילדים	תמיכה בהורים מחוץ בית הספר באופן הקשור להורים
↓ משתנים מסבירים		
שלב 1: רקע אישי, בית הספר וקהילה		
ותק	.02	-.14
גיל	-.02	-.21*
מספר ילדים עם קשיים לימודיים	.11	-.05
מגדר	.03	-.08
אחוז ההורים המסורתיים	.29**	-.02
מדד חברתי-כלכלי של יישוב בית הספר	-.07	-.21*
אחוז הורים אקדמאים	-.16	-.01
האפשרות למציאת מקורות הכנסה נוספים לבית הספר	.04	-.07
F	2.33*	2.77**
Df	8	8
R	.34	.36
R ²	.11*	.13**
שלב 2: עמדות מנהלת בנוגע לשיתוף הורים בתחומים האלה		
לימודי הליבה	-.14	.26**
לימודי העשרה	.06	-.13
תחום אדמיניסטרטיבי	-.12	.26**
תחום חברתי-קהילתי	-.04	-.19
F	2.11*	4.36***
Df	12	12
R	.39	.52
R ²	.15	.27***
ΔR ²	.04	.14***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

תרשים 3: קשר עקיף בין המדד החברתי כלכלי של יישוב בית הספר לבין תמיכה בהורים מחוץ לבית הספר באופן הקשור להורים

2. הקשר בין משתני רקע ועמדות לבין מדיניות שיתוף הורים הדדית

בטבלה 26 מוצגות תוצאות של ניתוח רגרסיה היררכית עבור המשתנים המרכיבים את מדיניות שיתוף הורים הדדית. בהתייחס למשתני הרקע של מנהלת בית הספר נמצא כי מנהלות בעלות ותק גדול יותר במערכת החינוך נוטות פחות לשתף הורים בתחום האדמיניסטרטיבי ובנושאי העשרה וכן בתחום לימודי הליבה, פדגוגיה וגישה חינוכית. ($\beta = -0.28, p < 0.01$; $\beta = 0.21, p < 0.05$; בהתאמה).

נוסף על כך נמצא כי מנהלות שהן אימהות לילדים עם קשיים לימודיים בעצמם, נוטות פחות לשתף בתחום לימודי הליבה, פדגוגיה וגישה חינוכית ($\beta = -0.18, p < 0.05$). בהתייחס למשתני הרקע של בית הספר והקהילה, נמצא כי מנהלות נוטות לשתף פחות בתחום לימודי הליבה, פדגוגיה וגישה חינוכית, ככל שהערכתן את אחוז ההורים המסורתיים בבית הספר גבוה יותר וכן ככל שהמדד החברתי כלכלי של היישוב בו נמצא בית הספר גבוה יותר ($\beta = -0.23, p < 0.01$; $\beta = -0.25, p < 0.05$; בהתאמה). מעבר למשתני הרקע, נמצא כי מנהלות המחזיקות בעמדה חיובית אודות שיתוף הורים בלימודי העשרה נוטות לשתף יותר הורים בתחום האדמיניסטרטיבי ובנושאי העשרה ($\beta = 0.27, p < 0.05$).

מקדמי רגרסיה היררכית מתוקננים להסבר השונות של מדיניות שיתוף הורים הדדית ($n=156$)

משתנים מוסברים ←	בתחום לימודי הליבה, פדגוגיה וגישה חינוכית	בתחום האדמיניסטרטיבי ובנושאי העשרה	בתחום החברתי- קהילתי
↓ משתנים מסבירים			
שלב 1: רקע אישי, בית הספר וקהילה			
ותק	-.21*	-.28**	.04
גיל	.01	.09	-.06
מספר ילדים עם קשיים לימודיים	-.18*	-.07	-.01
מגדר	.04	-.003	-.003
אחוז ההורים המסורתיים	-.25**	.12	.05
מדד חברתי-כלכלי של יישוב בית הספר	-.23*	-.11	-.06
אחוז הורים אקדמאים	.02	-.16	-.16
האפשרות למציאת מקורות הכנסה נוספים לבית הספר	-.07	-.08	-.05
F	3.95***	2.00*	.73
Df	8	8	8
R	.42	.31	.20
R ²	.18***	.10*	.04
שלב 2: עמדות מנהלת בנוגע לשיתוף הורים בתחומים האלה			
לימודי הליבה	.16	-.09	.08
לימודי העשרה	-.08	.27*	.21
תחום אדמיניסטרטיבי	.06	-.02	-.17
תחום חברתי-קהילתי	-.12	-.10	-.05
F	3.26***	1.97*	1.02
Df	12	12	12
R	.46	.38	.28
R ²	.22	.14	.08
ΔR ²	.04	.04	.04

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

בניתוח PROCESS (Hayes, 2012; 2013) נוסף המתואר בטבלה 27 ותרשים 4, נמצא קשר עקיף המצביע על עמדת מנהלת אודות שיתוף ההורים בלימודי העשרה כמשתנה מתווך הן בין הערכת המנהלת את אחוז ההורים המסורתיים בבית הספר והן בין המדד החברתי-כלכלי של יישוב בית הספר, לבין מדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום האדמיניסטרטיבי ובנושאי העשרה ($\text{indirect}=0.04, p<.05$; $\text{indirect}=-0.07, p<.05$; בהתאמה).

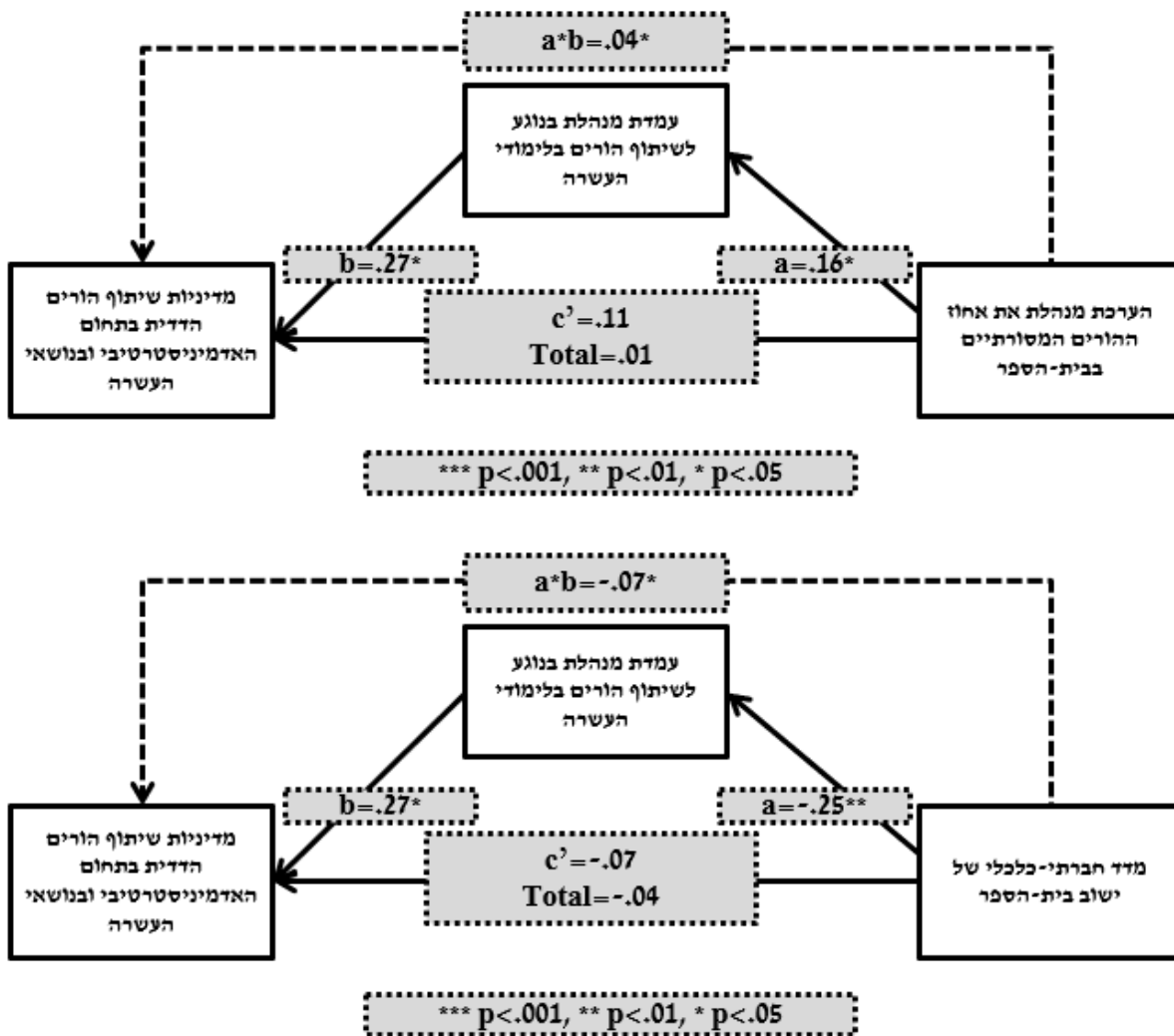
במקרה הראשון, הערכה גבוהה של מנהלות את אחוז ההורים המסורתיים בבית הספר קשורה בעמדה חיובית שלהן אודות שיתוף הורים בתחומי העשרה. עמדה זו נמצאה קשורה גם בתמיכה במדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום האדמיניסטרטיבי ובנושאי העשרה. כלומר, בקשר עקיף כאשר הערכת המנהלות את אחוז ההורים המסורתיים בבית הספר גבוהה יותר, הן נוטות לתמוך במדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום האדמיניסטרטיבי ובנושאי העשרה.

במקרה השני נמצא כי ככל שהמדד החברתי-כלכלי של יישוב בית הספר גבוה יותר, עמדת המנהלות אודות שיתוף הורים בתחומי העשרה שלילית יותר. עמדה זו נמצאה קשורה עם תמיכה במדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום האדמיניסטרטיבי ובנושאי העשרה. כלומר, בקשר עקיף, ככל שהרמה החברתית-כלכלית של יישוב בית הספר גבוהה יותר, מנהלות נוטות לתמוך במדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום האדמיניסטרטיבי ובנושאי העשרה.

טבלה 27

קשרים עקיפים בין הערכת אחוז ההורים המסורתיים של מנהלת והמדד החברתי כלכלי של יישוב בית הספר לבין מדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום האדמיניסטרטיבי ובנושאי העשרה

בלתי תלוי	מתווך	תלוי	בלתי תלוי ← מתווך	מתווך ← תלוי	בלתי תלוי ← תלוי	אפקט עקיף	95%CI אפקט עקיף	סה"כ אפקט
אחוז ההורים המסורתיים בית הספר	עמדת מנהלת בנוגע לשיתוף הורים בלימודי העשרה	מדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום האדמיניסטרטיבי ובנושאי העשרה	.16*	.27*	.11	.04*	[.001, .11]	.01
מדד חברתי-כלכלי של יישוב בית הספר	עמדת מנהלת בנוגע לשיתוף הורים בלימודי העשרה	מדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום האדמיניסטרטיבי ובנושאי העשרה	-.25**	.27*	-.07	-.07*	[-.16, -.01]	-.04



תרשים 4: קשרים עקיפים בין הערכת אחוז ההורים המסורתיים של מנהלת והמדד חברתי כלכלי של יישוב בית הספר לבין מדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום האדמיניסטרטיבי ובנושאי העשרה

3. הקשר בין משתני רקע ועמדות לבין מדיניות שיתוף הורים נענית

בטבלה 28 מוצגות תוצאות של ניתוח רגרסיה היררכית עבור המשתנים המרכיבים את מדיניות שיתוף הורים נענית. בהתייחס למשתני הרקע של מנהלת בית הספר, נמצא כי מנהלות בעלות ותק רב יותר במערכת החינוך פחות תומכות במדיניות שיתוף הורים נענית בשלושה מתוך ארבעת תחומי השיתוף, לימודי העשרה, אדמיניסטרטיבי וחברתי-קהילתי ($\beta = -0.25$, $p < .01$; $\beta = -0.22$, $p < .05$; $\beta = -0.19$, $p < .05$). נוסף על כך, מנהלות אימהות לילדים עם קשיים לימודיים נוטות לתמוך יותר במדיניות שיתוף הורים נענית בתחום לימודי העשרה ובתחום החברתי-קהילתי ($\beta = 0.16$, $p < .05$; $\beta = 0.21$, $p < .01$). בהתייחס למשתני הרקע של בית הספר והקהילה, נמצא כי מנהלות המעריכות כי בבית ספרם אחוז ההורים המסורתיים גבוה יותר נוטות לתמוך יותר במדיניות שיתוף הורים נענית בתחום לימודי העשרה ובתחום החברתי-קהילתי ($\beta = 0.21$, $p < .05$; $\beta = 0.17$, $p < .05$). נוסף על כך נמצא כי מנהלות המעריכות את אחוז

ההורים האקדמאים בבית הספר כגבוה יותר נוטות לתמוך פחות במדיניות שיתוף הורים נענית בתחום לימודי העשרה ($\beta=-0.22, p<.05$). מעבר למשתני הרקע, נמצא כי מנהלות המחזיקות בעמדות חיוביות יותר אודות שיתוף הורים בתחום לימודי הליבה, תתמוכנה יותר במדיניות שיתוף נענית בתחום לימודי הליבה והפדגוגיה ותתמוכנה פחות במדיניות שיתוף נענית בתחום החברתי-קהילתי ($\beta=0.22, p<.05$; $\beta=0.25, p<.01$; בהתאמה).

טבלה 28

מקדמי רגרסיה היררכית מתוקננים להסבר השונות של מדיניות שיתוף הורים נענית ($n=156$)

משתנים מוסברים ←	בתחום לימודי ליבה ופדגוגיה	בתחומי העשרה	בתחום האדמיניסטרטיבי	בתחום חברתי-קהילתי
↓ משתנים מסבירים				
שלב 1: רקע אישי, בית הספר וקהילה				
ותק	-.16	-.25**	-.22*	-.19*
גיל	.001	.10	.01	.03
מספר ילדים עם קשיים לימודיים	-.02	.16*	.09	.21**
מגדר	-.01	-.02	-.04	-.08
אחוז ההורים המסורתיים	.03	.21*	.03	.17*
מדד חברתי-כלכלי של יישוב בית הספר	-.05	.10	-.05	-.04
אחוז הורים אקדמאים	-.04	-.22*	-.13	-.13
אפשרות למציאת מקורות הכנסה נוספים לבית הספר	-.01	.04	-.08	.13
F	.51	2.57*	1.44	3.09**
Df	8	8	8	8
R	.16	.35	.27	.38
R ²	.03	.12*	.07	.15**
שלב 2: עמדות מנהלת בנוגע לשיתוף הורים בתחומים האלה				
לימודי הליבה	.22*	-.11	-.08	-.25**
לימודי העשרה	.07	.22*	.04	.18
תחום אדמיניסטרטיבי	-.02	-.13	.02	-.13
תחום חברתי-קהילתי	-.10	-.11	.07	.04
F	.89	2.43**	1.09	3.43***
Df	12	12	12	12
R	.26	.41	.29	.48
R ²	.07	.17	.08	.23**
ΔR^2	.04	.05	.01	.08**

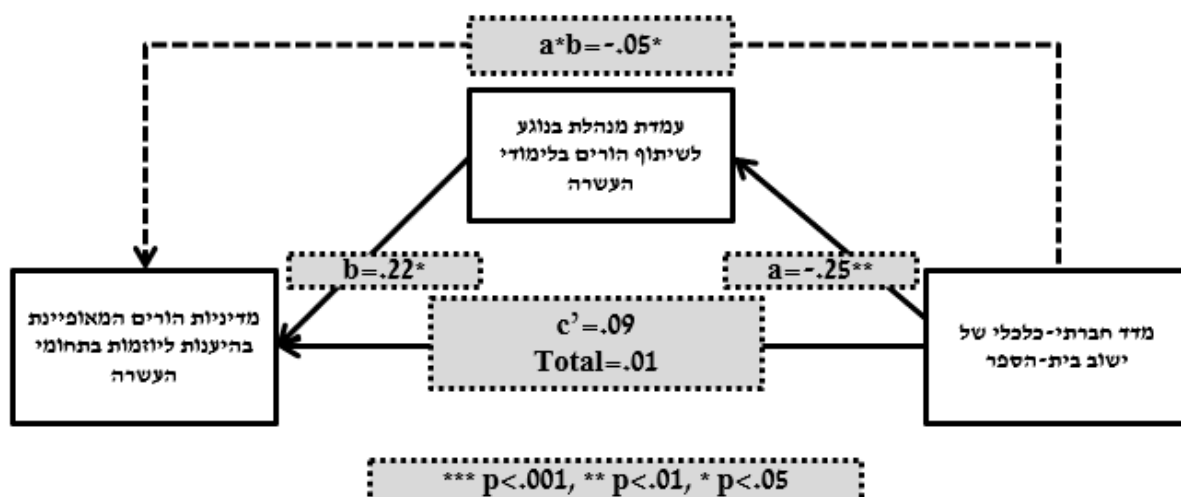
* $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$.

בניתוח PROCESS (Hayes, 2012; 2013) נוסף המתואר בטבלה 29 ותרשים 5, נמצא קשר עקיף שבו עמדת המנהלת אודות שיתוף הורים בלימודי העשרה מתווכת בין המדד החברתי-כלכלי של היישוב שבו נמצא בית הספר לבין מדיניות שיתוף הורים נענית בתחומי העשרה (Indirect=-). $p < .05$, $p < .05$. על פי קשר זה, ככל שהרמה החברתית-כלכלית של היישוב בו נמצא בית הספר גבוהה יותר, מנהלות תחזקנה בעמדות שליליות אודות שיתוף הורים בתחום לימודי העשרה, עמדות אלו נמצאו כקשורות בתמיכה נמוכה במדיניות שיתוף הורים נענית בתחומי העשרה. כלומר, בקשר עקיף, כאשר הרמה החברתית-כלכלית של היישוב בו נמצא בית הספר גבוהה יותר מנהלות תתמוכנה פחות במדיניות שיתוף הורים נענית בתחומי העשרה.

טבלה 29

קשר עקיף בין המדד החברתי כלכלי של יישוב בית הספר לבין מדיניות שיתוף הורים נענית בתחומי העשרה

ס"ח אפקט	95%CI אפקט עקיף	אפקט עקיף	בלתי תלוי	מתווך	בלתי תלוי	תלוי	מתווך	בלתי תלוי
			← תלוי	← תלוי	← מתווך			
.01	[-.14, -.0003]	-.05*	.09	.22*	-.25**	מדיניות שיתוף הורים נענית בתחומי העשרה	עמדות מנהלת בנוגע לשיתוף הורים בלימודי העשרה	מדד חברתי-כלכלי של יישוב בית הספר



תרשים 5: קשר עקיף בין המדד החברתי כלכלי של יישוב בית הספר לבין מדיניות שיתוף הורים נענית בתחומי העשרה

דיון

למרות ההכרה בחשיבות מעורבות הורים בחינוך, וכפועל יוצא, בנחיצות שיתוף הורים בבית הספר, המחקר הקיים מצביע על קשיים ליישם תובנה זו הלכה למעשה, המתבטא בין היתר באתגרי היישום של מדיניות רשמית ומוצהרת המבקשת לקדם את שיתוף ההורים בבית הספר. כבר היטיבה לתאר זאת ארנשטיין במאמרה לפני למעלה מחמישה עשורים שבו הציגה סולם שיתוף ציבור, שהפך מאז למודל הקלסי של שיתוף ציבור, בטענתה לפיה "רעיון שיתוף הציבור דומה לאכילת תרד, אף אחד לא מתנגד מכיוון שכולם יודעים שזה בריא, אך יישומו בפועל נתקל בבעיות רבות" (Arnstein, 1969, p.1). קשיי היישום של שיתוף ציבור הינו דוגמה אחת מיני רבות לפער שבין מדיניות מוצהרת לבין יישומה בפועל, בעיקר בארגוני קצה, כמו בית הספר, במסגרתם מתרחשת האינטראקציה הישירה בין סוכני הממשל האמונים על יישום מדיניות לבין הציבור המקומי. בהמשך לכך, ההמשגה והאפיון של מדיניות כפי שהיא מיושמת בארגון קצה, כמו גם בחינת הגורמים המשפיעים עליה, מעלים תרומה תיאורטית גם בתחום המחקר של ניהול ארגוני קצה והשפעתם על יישום מדיניות (Gassner & Gofen, 2018). ספציפית, ממצאי המחקר הנוכחי מאפשרים הן להבחין בין דרגות שונות של יחסי כוח שבין מנהלי קצה לבין הציבור המקומי והן לזהות באילו אופנים משפיעים משתני הרקע על התבססות דגם מסויים של יחסי כוח.

דרך הבחינה של אופן הסדרת מערכת היחסים בין ההורים לבין בית הספר בפועל, המחקר הנוכחי מכיר בעובדה לפיה יחסי הגומלין בין בית הספר להורים הם תופעה מורכבת ומגוונת. מתוך שכן, הנחת העבודה של המחקר הנוכחי היא שנדרשת התבוננות מורכבת יותר מזו שהוצעה בספרות עד כה, ואף ייתכן כי הקושי במעבר בין ההלכה למעשה קשור בידע חסר של מקבלי ההחלטות בבואם לגבש מדיניות ולהציע תוכניות לחיזוק שיתוף ההורים בבית הספר.

תרומתו של המחקר הנוכחי באה לידי ביטוי בשני מישורים עיקריים: במישור הראשון, מחקר זה מדגיש את ההבחנה המוכרת בין המדיניות הרשמית והמוצהרת לבין יישומה בפועל באמצעות המושג "מדיניות שיתוף הורים בית ספרית" המוגדרת כמכלול הפרקטיקות המונהגות בבית הספר במסגרתן מוסדרת מעורבות ההורים בהקשר הבית ספרי. בנוסף, מציע המחקר מסגרת מושגית דרממטית המאפשרת לאפיין, למדוד ולנתח מדיניות שיתוף הורים בית ספרית.

במישור השני, המחקר הנוכחי מאפשר הבנה מעמיקה יותר על אודות גורמי רקע וסביבה המשפיעים על מדיניות שיתוף הורים בית ספרית.

1. מדיניות שיתוף הורים בבית הספר

תרומתו המרכזית של המחקר הנוכחי היא בהצעת מסגרת מושגית דרממטית לאפיון, מדידה וניתוח המשתנה המורכב של מדיניות שיתוף הורים בית ספרית. המסגרת כוללת את ממד **יחסי הכוחות** בין מנהלת בית הספר להורים וממד **תחומי שיתוף** ההורים. התובנה שלפיה מדיניות שיתוף הורים היא תופעה מורכבת, מאפשרת התייחסות מדויקת יותר, שכן מרבית המחקר הקיים מודד או מאפיין שיתוף הורים בתוך כדי התמקדות בממד אחד, מה שבין היתר מקשה לשפוך אור על סוגיית המעבר מהלכה למעשה, כפי שתיארה ארנשטיין (Arnstein, 1969). חשוב

לציין כי הגישות הרווחות לקשר שבין ההורים לבין מנהלת בית הספר והצוות החינוכי הן גישות כלליות יותר, המתמקדות בטיב הקשר אולם לרוב אינן מבחינות בין הממדים השונים שלו. הגישות המוקדמות יותר הבחינו בין הפרדה לבין קשר בין שתי הסביבות. לפי גישת ההפרדה, סביבת הבית והמסגרת החינוכית הן נפרדות (דיין, 2004; Bloch, 2010; New et al., 2000), ואילו לפי גישת הקשר יכולים להיות קשרים שונים בין המסגרת הביתית לבין המסגרת החינוכית (Owen et al., 2000). הבחנות מאוחרות יותר החלו להתייחס ליחסי כוחות, כפי שמשתקף בהצעתו של פאוול (Powell, 1996) להבחין בין שלוש גישות שונות: גישת המסגרת החינוכית, שלפיה תפקיד ההורים הוא לתמוך בעשייה החינוכית של צוות בית הספר, שכן הידע והסמכות נמצאים בידי המורים, והגישה ההפוכה לה, גישת המשפחה, שלפיה למידה יעילה יותר כאשר היא מתרחשת בהקשר תרבותי וערכי התואם את זה של התלמיד, ולכן צוות בית הספר אמור להיות "שלוחה" של המשפחה במונחים של ערכים, מטרות ושיטת חינוך. הגישה השלישית, המכונה הגישה המשותפת, משקפת יחסי כוחות הדדיים יותר שבמסגרתם אין עליונות לאחת הסביבות אלא התייחסות שוויונית לחשיבות הסביבה הן הביתית הן הבית ספרית. בהתאמה, תחומי האחריות של כל אחת מהסביבות בתהליך החינוכי שונים ומשלימים זה את זה.

הגישות הקיימות חסרות אפיון ספציפי יותר של מנעד יחסי הכוחות בין ההורים לבין המנהלת, כמו גם התייחסות לתחומי השיתוף השונים בבית הספר ואף לפערים שבין עמדות מוצהרות לבין התנהלות בפועל של מנהלת בית הספר כמעצבת ומיישמת את מדיניות שיתוף ההורים הבית ספרית. המסגרת המושגית, על ממדיה השונים, המוצעת במחקר הנוכחי, מאפשרת תמונה ברורה ומכילת יותר על אודות יחסי הגומלין ומדיניות שיתוף ההורים בבית הספר. כך לדוגמה, מאפשרת המסגרת המושגית המוצעת להבחין בין בית ספר במסגרתו מדיניות שיתוף הורים היא שונה בתחום לימודי הליבה ובתחום הקהילתי, כמו גם בין מנעד של מדיניות שיתוף הדדית, ובכללן מדיניות מוכוונת יידוע להבדיל ממדיניות מוכוונת יוזמות הדדיות.

המסגרת המושגית הדו־ממדית למדיניות שיתוף הורים כפי שעלתה במחקר הנוכחי, מאפשרת גם להבחין בין אופנים מגוונים של מדיניות שיתוף הורים המתכתבים עם הטיפולוגיה הקלסית והמוכרת של אפשטיין (Epstein, 1995), המבחינה בין שישה סוגים של מעורבות הורים, שכל אחד מהם כולל קשת רחבה של פעולות: תמיכה בהורות, תקשורת, התנדבות, לימודים בבית, קבלת החלטות ושיתוף פעולה עם הקהילה. אומנם שישה סוגים אלו מתייחסים לתחומי שיתוף שונים, אולם כלל אינם לוקחים בחשבון את יחסי הכוחות שבין ההורים לבין מנהלת בית הספר. המסגרת המושגית הדו־ממדית מאפשרת לכן לחשוף את מורכבות יחסי הכוחות בין הורים למנהלת בית הספר, היכולים להיות שונים בין סוגי המעורבות השונים שהציעה אפשטיין. לדוגמה, המסגרת המושגית הדו־ממדית מאפשרת להבחין בין מעורבות בקבלת החלטות על פי אפשטיין המשקפת מדיניות שיתוף הדדית בתחום לימודי ההעשרה, ובין מדיניות שיתוף נענית בתחום החברתי-קהילתי.

המודל הדו־ממדי המוצע במחקר מאפשר גם התבוננות במפגש בין ההורים ומנהלת בית הספר הדומה להתבוננות המוצעת על מפגש זה בפרספקטיבת השינויים שהתרחשו במערכות חינוך רבות בעולם לרבות בישראל על רקע התחזקות הרפורמות הניאו-ליברליות (שכטמן ובושריאן, 2015). שינויים אלו חיזקו את מעמדן של ההורים והציבו אותם יחד עם מנהלת בית ספר והמורים

בזירה אחת (Addi-Raccah & Friedman, 2019). זירה זו מכילה מצד אחד מעורבות הורים אינדיבידואלית המכוונת לטובת ילדם האישי של ההורים בעיקר בתחום הפדגוגי, כגון, מעורבות בפעילויות שגרתיות של בית הספר, תמיכה בלימודים בבית המשפחה, תמיכה במשפחות, השתתפות בתוכניות, השתתפות בסדנאות והרצאות בנושאי הורות מטעם בית הספר (Epstein, 2010) בהן הכוח והשליטה לרוב אצל מנהלת בית הספר והמורים (Addi-Raccah & Friedman, 2019). על פי המודל הדו-ממדי סוגי מעורבות אלו משתקפים בעיקר במדיניות שיתוף תומכת והדדית. המנעד המתואר במדיניות שיתוף הדדית מתאר בהדרגה את השינוי ביחסי הכוח לכיוונו של ההורים, לצד מעבר ממעורבות אינדיבידואלית הקשורה לילדם האישי של ההורים למעורבות קולקטיבית המכוונת להטיב עם כלל בית הספר. תוספת ההבחנה בין בתחומי השיתוף יכולה להעשיר את ההסתכלות על יחסי הכוח ולחשוף תמונה מורכבת של המציאות. כך לדוגמה, ניתן להבחין בתחומי שיתוף נוספים לצד התחום הפדגוגי שבו מנהלות בתי הספר יכולות להחזיק בשליטה כגון בתחום האדמיניסטרטיבי או בתחומי העשרה.

הרפורמות הניאו-ליברליות מאפשרות שיתוף ההורים המושג על ידי הסרת מחסומים ומתן אפשרויות ליוזמות אישיות במסגרות החינוך ברוח עקרונות הקניין הפרטי והשוק החופשי (שכטמן ובושריאן, 2015). שינויים אלו מכניסים לזירת המפגש בין ההורים למנהלת והמורים את יוזמות ההורים שבעיקר מתבטאות בפעילויות מעורבות בעלות אופי קולקטיבי, כגון פעילויות שנועדו לשפר את איכות בית הספר, גיוס תרומות, התנדבות בוועדי הורים (PTO/PTA) (McMillan, 2000; Walsh, 2008) והשתתפות בקבוצות מנהיגות הורים (Addi-Raccah, 2020). כוחם של ההורים מתחזק על רקע הונם החברתי שיכול להציבם כשותפים או כיוזמים בתחומים הקשורים בניהול בית הספר, חיבור עם ארגונים קהילתיים, וגיוס כספים ומשאבים עבור בית הספר (שם). על פי המודל הדו-ממדי פעולות אלו משקפות מדיניות שיתוף הדדית מוכוונת יוזמות הדדיות או מדיניות שיתוף נענית. גם פה מוסיף המודל התבוננות דרך תחומי השיתוף שמאפשרת לחשוף בצורה מדויקת יותר את מאפייני זירת המפגש בין ההורים והמנהלת. כך לדוגמה, מנהלות בתי הספר יכולות לאפשר מדיניות שיתוף נענית עם קבוצת הורים מנהיגים בתחום לימודי העשרה ובתחום החברתי קהילתי אך להגביל מאוד את אותה קבוצה בתחומי הפדגוגיה והאדמיניסטרציה.

כפי שעלה בסקירת הספרות, מיעוט יחסי של מחקר עסק בבחינה של מדיניות שיתוף הורים בחינוך כמקרה פרטי של סוגיית שיתוף הציבור בתוך התבססות על סולם שיתוף הציבור של ארנשטיין (Arnstein, 1969). הבולט והעדכני נערך על ידי סטלמך (Stelmach, 2016). לפי מחקר זה, צוותי ניהול של בתי ספר בקנדה יישמו מדיניות שיתוף הורים במועצות ההורים באופנים שונים של 'מס שפתיים', כך שרוב קבלת ההחלטות נותרה בידי המנהלים והצוותים החינוכיים (שם). יתרה מזאת, נמצא כי בתחום הלימודי רמת השיתוף נמוכה מאוד, ואילו בתחומים חברתיים הקשורים לגיבוש ואקלים בית הספר, רמות השיתוף גבוהות יותר ומשקפות שותפות ולעיתים אף שליטה הורית. ממצאי המחקר הזה חזרו והדגישו את טענתה של ארנשטיין (Arnstein, 1969) שלפיה שותפות טובה מושגת במערכות שבהן קיימים מנגנונים, תרבות ושיח של שיתוף וחלוקת כוחות.

ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים את ממצאיה של סטלמך (Stelmach, 2016) בכמה אופנים. ראשית, הבחינה הכמותנית בשלב השני מבהירה את הקשר שבין מאפייני בית הספר ומנהלת בית הספר לסוג השיתוף. שנית, ממצאי השלב האיכותני של המחקר הנוכחי מצביעים על ארבעה תחומי שיתוף הורים: ליבה, העשרה, אדמיניסטרציה וחברתי-קהילתי, ובכך מאפשרים להוסיף ולדייק את שני תחומי השיתוף אשר זיהתה סטלמך - הלימודי והחברתי. לבסוף, סטלמך השתמשה בסולם שיתוף ציבור של ארנשטיין לתיאור יחסי הגומלין בין הורים לצוות בתי ספר. ממצאי המחקר הנוכחי מציגים סולם שיתוף הורים המתאר בדיוק רב יותר ומותאם למקרה הפרטי של שיתוף הורים בבית הספר, כך שלמעשה המחקר הנוכחי מבקש להוסיף מערך המשגתי מובנה ומותאם ספציפית למקרה הפרטי של מדיניות שיתוף הורים בחינוך בבתי הספר באופן שיאפשר להחילו על בחינת כל מקרה פרטי של מדיניות שיתוף הורים בבתי ספר.

2. גורמי רקע וסביבה המשפיעים על מדיניות שיתוף הורים

נוסף על המסגרת המושגית, חשפו ממצאי המחקר הנוכחי קשר בין מדיניות שיתוף הורים המונהגת בבית הספר לבין ארבעה משתני רקע שונים. ראשית, ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי ככל שמנהלות בתי ספר מבוגרות יותר ובעלות ותק רב במערכת החינוך, הן מחזיקות בעמדות שליליות יותר אודות שיתוף הורים, ובפועל אף נוטות לתמוך פחות במדיניות שיתוף הורים בבית ספרם בכל אחת מדרגות יחסי הכוחות ובכל אחד מתחומי השיתוף. ממצא זה עקבי עם ממצאי מחקרים קודמים המראים כי מנהלי בתי ספר בשלבים מוקדמים של הקריירה שלהם נוטים לדון ולשתף עמיתים ומועצות הורים בקבלת החלטות בסוגיות ניהול שונות, אולם התלהבותם פוחתת ככל שהוותק עולה, והם נוטים לדחות יוזמות לשינוי בכלל ושל ההורים בפרט ואף פחות להקשיב לדעות שונות משלהם (Huberman, 1996; Day & Bakioğlu, 1996; Daresh, 1986; Oplatka, 2012). במחקר עדכני שנערך בישראל נמצא כי יכולתו של מנהל בית ספר לחשיבה מערכתית מאפשרת, בין היתר, פתיחות למגוון דעות, יכולת מנהיגות ואימוץ נקודת מבט רב-ממדית של המציאות (Nadav et al., 2020) שהן תנאי הכרחי עבור יצירת שיתוף פעולה בין המנהל לבין מועצת ההורים (Shaked et al., 2018a). ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם הירידה בשימוש בחשיבה מערכתית העומדת בבסיס מדיניות שיתוף ההורים בקרב מנהלות מבוגרות וותיקות יותר (Nadav, et al., 2020).

שנית, לפי ממצאי המחקר הנוכחי, נשים מנהלות מחזיקות בעמדות חיוביות אודות שיתוף הורים בכל תחומי השיתוף בהשוואה למנהלים גברים, אולם לא נמצאו הבדלים בין נשים וגברים ביישום בפועל של מדיניות שיתוף ההורים. ממצאים אלו משקפים את ממצאי המחקר הקיים רק באופן חלקי שכן לפיו, נשים מנהלות אינן רק תומכות בשיתופי פעולה, בתמיכה וביחסים בין-אישיים המאופיינים בקולגיאליזם, חברות, רגישות ודאגה, אלא אף נוטות לאמץ גישה דמוקרטית ושיתופית יותר מגברים, וכן נוטות לפתור בעיות באמצעות התייעצות, משא ומתן, גמישות מחשבתית ופשרות (Sebastian & Moon, 2017).

שלישית, ממצאי המחקר הנוכחי מציעים כי ככל שקהילת בית הספר מאופיינת ברקע חברתי-כלכלי נמוך יותר, מנהלות נוטות להחזיק בעמדות חיוביות יותר אודות מדיניות שיתוף הורים תומכת, במסגרתה באים לידי ביטוי יחסים פטרוניים שבהם מנהלת בית הספר יוזמת שיתוף

לטובת תמיכה בהורים. ממצאים אלו תואמים את הספרות הענפה העוסקת בשיתוף הורים בקהילות מרקע כלכלי-חברתי נמוך המעלה ממצא עקבי על אודות תחושת הנחיתות של ההורים מול צוותי החינוך ואף חוסר אמון במערכת החינוכית לצד נסיבות חיים קשות המקשות על ההורים להיות פנויים לתהליכי שיתוף (Cousins & Mickelson, 2011; Robinson & Harris, 1988; Lowry, 1983; Sullivan, 1981; Hill, 2009; Lareau, 2003; Cassidy, 1988). חשוב לציין כי מדיניות שיתוף הורים תומכת מתמקדת בפעולות סיוע להורים, ולכן מהדהדת גם את ממצאי המחקר הקיים שלפיו ברמה המוסדית, מנהלות בתי הספר מקשות על הורים מרקע חברתי-כלכלי נמוך להשתתף בפעילויות בית ספריות או בקבלת החלטות וכך בפועל מפחיתות את מעורבותם בחינוך (Posey-Maddox & Haley-Lock, 2016).

נוסף על כך ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על נטייה של המנהלות להחזיק בעמדות שליליות אודות שיתוף הורים בכל תחומי השיתוף ככל שהקהילה של בית הספר היא מרקע חברתי-כלכלי גבוה יותר. להבדיל, עלו ממצאים המצביעים על תמיכה שונה ביישום מדיניות שיתוף הורים תומכת ונענית מאשר ביישום מדיניות שיתוף הורים הדדית. מנהלות נמצאו נוטות שלא ליישם מדיניות שיתוף תומכת או מדיניות שיתוף נענית בכל תחומי השיתוף ככל שהמעמד הכלכלי-חברתי של קהילת בית הספר גבוה יותר. הקושי ליישם מדיניות שיתוף נענית עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים המתארים את המפגש בין הצוותים החינוכיים לבין הורים ממעמד חברתי-כלכלי חזק כזירת מאבק שבה ההורים מנסים להשיג שליטה והצוותים החינוכיים מנסים להתגונן ולעצור את מעורבותם, בהמשך לתפיסת הצוותים החינוכיים את ההורים כאגרסיביים, אלימים מילולית וביקורתיים מאוד כלפי תפקודם המקצועי (Addi-Racah & Grinshtain, 2018). בקהילות אלו, ההורים הם לרוב בעלי מעמד חברתי-כלכלי והשכלה פורמלית גבוהה מזו של הצוותים החינוכיים, נוטים להשתמש במשאבים שלהם כאמצעי לחץ להשגת דרישות מהצוותים החינוכיים (Bæck, 2010; Lareau & Horvat, 1999; Weininger & Lareau, 2003), ולרוב אינם מעוניינים במדיניות שיתוף תומכת מצד הצוותים החינוכיים. במציאות כזו, לרוב מתבססת מדיניות שיתוף הורים בית ספרית הדוחה כל מעורבות של הורים (Hornby & Lafaele, 2011).

להבדיל, מנהלות בבתי ספר הפועלים בקהילות מרקע חברתי-כלכלי גבוה נוטות ליישם בפועל מדיניות שיתוף הדדית בתחום האדמיניסטרטיבי ובתחום נושאי ההעשרה, אולם לא בתחום הליבה והגישה החינוכית. הנטייה שלא ליישם מדיניות שיתוף הורים בקהילה ממעמד חברתי-כלכלי גבוה בתחום לימודי הליבה והגישה החינוכית עולה בקנה אחד עם המחקר הקיים הרואה במפגש הזה זירת מאבק בעיקר על רקע תפקודם המקצועי של המורים (Addi-Racah & Grinshtain, 2018). זיהוי מדיניות שיתוף הורים הדדית בתחום האדמיניסטרטיבי ובתחום ההעשרה מעלה צורך לבחון תחומים אלו אשר אינם מעלים מאבק על בסיס מקצועי ולכן אינם מאיימים על הצוותים החינוכיים, ועם זאת מעניקים הזדמנות ליצור אמון וזר פועלה משותף לצוותים החינוכיים ולהורים.

לבסוף, ככל שמנהלת מעריכה את קהילת בית הספר כמסורתית יותר, היא נוטה להחזיק בעמדות חיוביות יותר אודות מדיניות שיתוף הורים באופן כללי ובפרט בתחומי לימודי ההעשרה והחברתי-קהילתי. בקהילות אלו (ללא הבדלים משמעותיים בין קהילות מסורתיות יהודיות

וערביות) מנהלות נטות ליישם מדיניות שיתוף בכל דרגות יחסי הכוחות אך בעיקר בתחומי ההעשרה, האדמיניסטרציה ובתחום חברתי-קהילתי. ממצאים אלו תואמים מחקרים קודמים בישראל, שלפיהם צוותים חינוכיים ערבים המלמדים בקהילה הערבית המאופיינת במסורתיות וקולקטיביזם, מחזיקים בעמדות התומכות במעורבות הורים (Arar et al., 2016). לצד זאת המחקר מצביע על נטייה יוצאת דופן שלא לתמוך ביישום שיתוף הורים המאופיין בהדדיות בתחום לימודי הליבה, הפדגוגיה והגישה החינוכית. ממצא זה תואם מחקרים שהצביעו על התנגדות של צוותים חינוכיים ערבים בישראל למעורבות הורים בתחום הפדגוגי (Arar et al., 2014; Fisher, 2014). כמו כן, רוב ההורים הבוחרים בבתי ספר אלו מחזיקים בעמדות מסורתיות התואמות את זו של בית הספר ולכן אך טבעי להניח שהם מרוצים ואין להם צורך בהשפעה בתחומים האלו. הסבר זה נתמך בספרות המציעה כי כאשר קיימת התאמה בין ההון התרבותי של בית הספר לזה של ההורים, תהליכי שיתוף ההורים פוריים יותר (Kuru & Taskin, 2016).

3. השלכות מעשיות לעיצוב מדיניות שיתוף הורים

מתוך ההכרה בחשיבותה המכרעת של מעורבות הורים בחינוך ילדיהם, החלטות מדיניות רשמיות במדינות רבות בעולם מעודדות מדיניות שיתוף הורים בית ספרית. עם זאת, הספרות וממצאי המחקר הקיים מעלים תובנה שלפיה יישום מדיניות שיתוף הורים בית ספרית בפועל מעלה קשיים רבים ומגוונים. בישראל כיום, למרות ההכרזה הרשמית בדבר חשיבות מדיניות שיתוף ההורים, לא גובשה מדיניות המעניקה למנהלות אמצעים המסייעים להן להתמודד עם המרחב המתגורר שבין ההורים לבין בית הספר, כך שיהפוך קרקע לשיתוף פעולה וצמיחה.

המחקר הנוכחי מאפשר לקובעי המדיניות ברשויות המקומיות ובמשרד החינוך מסגרת מושגית כוללת שבאמצעותה ניתן לאפיין ולמדוד מדיניות שיתוף הורים בית ספרית, בתוך הבחנה בין הדרגות השונות של יחסי הכוח ותחומי השיתוף השונים, כמו גם לקיחה בחשבון של פערים בין עמדה מוצהרת לבין התנהלות בפועל של המנהלת. היכולת לאפיין ולמדוד באופן שיטתי מדיניות שיתוף הורים ברמה הבית ספרית מאפשרת יצירה של שיח מקצועי ממוקד בקרב הסגל החינוכי, ובכך לתרום לחשיבה מחודשת על דרכי פעולה עתידיות לקידום וחיזוק הקשר בין ההורים לבין בתי הספר.

כך לדוגמה, בבתי ספר שבהם ימצא יישום מדיניות שיתוף הדדית מסוג פטרנליזם בתחום לימודי הליבה והתחום האדמיניסטרטיבי, העלולים לשקף עמדה הגנתית של המנהלת מפני קריאת תיגר של ההורים על ההגמוניה או המקצועיות שלה כמנהלת, ניתן יהיה לתמרץ שיתוף של הורים בתחומים פחות מאיימים על ההגמוניה או המקצועיות של הצוותים החינוכיים כגון בתחומי ההעשרה או בתחום חברתי-קהילתי. ככלל, ניתן לפתח את שיתוף ההורים בתחומים הנחשבים פחות מאיימים, ועל בסיס אלו לבסס אמון ותחושת עשייה שיעזרו בהמשך לצמצום תחושת האיום ולחיזוק ההבנה בדבר התועלת משיתוף ההורים גם בתחומי הליבה והאדמיניסטרציה.

נוסף על כך ההבנה אילו מאפייני רקע תורמים להנהגת מדיניות שיתוף הורים ואילו מונעים אותה, מאפשרת לעצב דרכי פעולה נוספות המצמצות את החסמים. לדוגמה, חשוב לתמרץ

מנהלות בעלי ותק רב יותר להנהיג מדיניות שיתוף הורים ויש לשקול לבחור במנהלות צעירות יותר בבתי ספר הפועלים באזורים שבהם ידוע שהקשר עם ההורים מאתגר ומעורר מחלוקות. גם על רקע ההבחנה בין נשים מנהלות לגברים מנהלים שנמצאה במחקר, על מעצבי המדיניות לעודד ולתמרץ נשים מנהלות ליישם את עמדותיהן החיוביות בנוגע לשיתוף ההורים.

בקהילות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך שבהן הנטייה היא ליישום מדיניות שיתוף הורים תומכת המקבלת אופי פטרוני, כדאי יהיה לחזק מדיניות שיתוף הורים הדדית ונענית שאף תעודד את ההורים להיות יותר אקטיביים ושותפים גם ברמת קבלת ההחלטות. להבדיל, בקהילות ממעמד חברתי-כלכלי גבוה כדאי יהיה לכוון את שיתוף ההורים לתחום החברתי-קהילתי ולתחומי העשרה כתחומים הנתפסים כפחות מאיימים על המקצועיות של הצוותים החינוכיים כדרך לבסס אמון ותחושה של שותפות. אלו בתורם עשויים להביא לריכוך עמדות של מנהלות לשותפות גם בתחומים אחרים.

4. מגבלות המחקר ומחקר עתידי

למחקר שלוש מגבלות עיקריות. ראשית, היקף הדגימה הקטן יחסית (156 נבדקים) לא אפשר ליצור חלוקה של משיבים בין הניתוח המגשש (מדגם ניסוי, Training Sample) לבין המדגם המאשש (Cross-Validation Sample; Osborne et al., 2008) כמקובל, בכדי לספק תוקף למבנה (construct validity). היקף דגימה גדול יותר יאפשר חקירה שלמה יותר, קרי, גישוש ראשוני על מחצית מהתצפיות ואישוש של ממצאי הגישוש על המחצית השנייה, כך שלא ניתן יהיה לטעון לגבי נתונים שמסבירים עצמם (Tutoring). בנוסף, שיעורי התגובה של מנהלות בתי הספר היו נמוכים יחסית ועמדו על מעט יותר מ 40%. ניתן לשייך את שיעורי התגובה לעומסים ולחצי עבודה הגבוהים מאוד של המנהלות, בעיקר לאור העובדה כי במענה לפניות בדוא"ל ובטלפון מנהלות רבות הביעו נכונות להשתתף במחקר, אולם לא התפנו למילוי השאלון. על בסיס ממצאי המחקר הנוכחי, ניתן יהיה במסגרת מחקר עתידי להתבסס על שאלון קצר וממוקד יותר, אשר יאפשר להגיע להיקף היענות גבוה יותר.

שנית, המחקר מתמקד במנהלות בבתי ספר יסודיים, ולכן מוגבל להבנת סוגיית שיתוף ההורים בגילאים אלו. מחקר עתידי יוכל להרחיבו לאוכלוסיות גיל נוספות כגון במסגרות חינוך בגיל הרך ובמסגרות חינוך עליסודיות כדי להשלים את התמונה של שיתוף הורים בחינוך.

לבסוף, מחקר עתידי יוכל להקיף זרמים בחינוך ומגזרים שלא נחקרו במסגרת המחקר הנוכחי, בעיקר החינוך החרדי והחינוך המיוחד, המשקפים כל אחד גישה שונה ומובחנת של שיתוף הורים. בחינת מגזרים נוספים תאפשר לא רק הבנה טובה יותר של מדיניות שיתוף הורים בית ספרית, אלא גם תוכל לסייע בגיבוש המלצות מדיניות ברמה הארצית לטובת חיזוק ושיפור הקשרים ההדדיים שבין ההורים לבין אנשי הסגל החינוכי בבתי הספר בישראל.

ביבליוגרפיה

- אבני ראשה-המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית (2009). *הכשרת מנהלי בתי ספר בישראל*, דו"ח ועדה מקצועית. ירושלים, תשרי תש"ע.
- https://www.avneyrosha.org.il/Role/Documents/Prejob_training.pdf
- איכילוב, א' (2010). כינון החינוך הציבורי בישראל והנסיגה ממנו. בתוך: א' איכילוב (עורכת), *הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל* (עמ' 21–51). הוצאת רמות-אוניברסיטה העברית.
- בלס, נ' ואדלר, ח' (2009). *אי שוויון במערכת החינוך בישראל 2009 – תמונת מצב*. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית. http://taubcenter.org.il/wp-content/files_mf/h2009_inequality_in_education.pdf
- בן יהושע-צבר, נ' (1990). *המחקר האיכותני בהוראה ולמידה*. הוצאת מודן.
- ברסטל, ח' (2010). *המשפחה ומערכת החינוך: יחסי הורים-ילדים-מדינה*. חומר רקע לעבודת היזמה. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23082.pdf>
- גבריאלי, י' (1997). ההורה כשותף וכלקוח. *הד הגן*, תשנ"ז, ד, 382–387.
- גור, ח' וזלמנסון-לוי, ג' (2005). יחסי הורים בית ספר - נקודת מבט ביקורתית. *החינוך וסביבו*. תשס"ה, כרך כ"ז, הוצאת סמינר הקבוצים.
- גרינבאום, ז' צ' ופריד, ד' (עורכים) (2011). *קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג') : תמונת מצב והמלצות הוועדה לנושא קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג') וזיקתם להתפתחות הילד ולהצלחתו במערכת החינוך*. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. ירושלים.
- דושניק, ל' ובן יהושע-צבר, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך: בן יהושע-צבר, נ. (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 343–368). מכון מופ"ת.
- דיין, י' (2004). שבע גננות מספרות על הקשר עם ההורים. *הד הגן*, תשס"ד, ד, 4–24.
- טל, ק' ובר, ת' (2010). יחסי משפחה-מערכת החינוך בגיל הרך מנקודת מבט היסטורית. אתר היזמה למחקר יישומי בחינוך - חומרי רקע: www.education.academy.ac.il/SystemFiles/23081.pdf
- ישראלאושילי, מ' (2011). מדיניות ממשלתית ותכנית התערבות בנושא מעמד הורים בתוך מערכת החינוך. בתוך: ז' צ' גרינבאום וד' פריד (עורכים), *קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג') : תמונת מצב והמלצות הוועדה לנושא קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג') וזיקתם להתפתחות הילד ולהצלחתו במערכת החינוך* (עמ' 35–8). היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23022.pdf>
- משרד החינוך (1974). *פעולה משותפת בין מוסדות החינוך לבין ההורים*. סעיף 113, לד/6, ט' בשבט תשל"ד 01 בפברואר 1974. משרד החינוך.
- משרד החינוך (1996). *יחסי בית הספר והורים*. חוזר מיוחד י"ז תשנ"ו/4, מאי 1996. משרד החינוך.

משרד החינוך (1999). *אורחות חיים במוסדות החינוך/ הורים ותלמידים/ נציגות הורים בבית הספר*. עדכון חוזר מיוחד י"ז, תשנ"ו, וחוזר תשנ"ז/10, סעיף 429. משרד החינוך.
https://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/nt10k2_3_1.htm

משרד החינוך (2001). *אורחות חיים במוסדות חינוך/ הורים ותלמידים/ שיתוף הורים בבתי ספר יסודיים*. ט"ז כסליו תשס"ב, 1 בדצמבר 2001. משרד החינוך.
https://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/sb4h2_3_1.htm

משרד החינוך (2010). *אורחות חיים במוסדות החינוך/ הורים ותלמידים/ ימי משפחה-פעילות לימודית להעצמת הורים ומשפחות*. סעיף 1-3.2, תש"ע. משרד החינוך.

משרד החינוך (2018). *אתר: הכל אודות מוסדות חינוך*.
<https://apps.education.gov.il/imsnet/itur.aspx>. נתונים נדלו ב 2018, תשע"ט.

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

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

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

סבירסקי, ש' ודגן-בזגלו, נ' (2009). *בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת, תמונת מצב של החינוך הישראלי*. מרכז אדווה וקרו רוזה לוקסמבורג.

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

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

פרידמן, י' (1986). *בית הספר, בית ההורים והקהילה: ניכור ופתיחות במרחב החינוכי*. מכון הנרייטה סאלד - המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.

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

פרידמן, י' (1990). *בית הספר הקהילתי - תיאוריה ומעשה*. מאגנס ומכון הנרייטה סאלד - המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.

רייכל, נ' (2008). *סיפורה של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לביזור; בין מוצהר לנסתר; בין חיקוי לייחוד*. הוצאת מאגנס בשיתוף מכון מופ"ת.

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

שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים). (תשע"ה). *בין הורים למורים בחינוך העליסודי*. ירושלים, היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

Addi-Raccah, A. & Friedman, N. (2019). A liminal approach to parents in leadership positions in schools with students of high socioeconomic background in Israel. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 96-111. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2019-0042>

- Addi-Raccah, A. (2006), "School leaders' collaboration with external school agencies: a comparison between regular and decentralized schools". *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 6(2), 27-36.
- Addi-Raccah, A. (2018). "Parental involvement as a 'red flag' for school: parents watching over school in Israel". *La Familia*, 52/262, 347-367.
- Addi-Raccah, A. (2020). Resources and influences: Parents in leadership positions in low-/mid-SES and high-SES schools in Israel. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 600-640. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X19883693>
- Addi-Raccah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25, 805–813.
- Addi-Raccah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism. *Urban Education*, 43, 394–415.
- Addi-Raccah, A., & Grinshtain, Y. (2018). Teachers' capital in view of intensive parental involvement in school: The case of teachers in high socio-economic status schools in Israel. *Research Papers in Education*, 33(5), 599–619.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02671522.2017.1329339>
- Advisory Committee on School-based Management. (2000). *Transforming schools into dynamic and accountable professional learning communities: School-based management consultation document*. Hong Kong Government.
<https://www.info.gov.hk/archive/consult/2000/Full-Eng.pdf>
- Allen, Q., & White-Smith, K. (2018). "That's why I say stay in school": Black mothers' parental involvement, cultural wealth, and exclusion in their son's schooling. *Urban Education*, 53(3), 409–435. <https://doi.org/10.1177/0042085917714516>
- Arar, K. & Abu-Asbah, K. (2013). " 'Not just location': attitudes and perceptions of education system administrators in local Arab governments in Israel". *International Journal of Educational Management*, 27(1), 54-73.
- Arar, K. & Oplatka, I. (2011). "Perceptions and implication of teachers evaluation among junior Arab school principals". *Studies in Educational Evaluation*, 37(2/3), 162-169.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.006>
- Arar, K., Abramovitz, R., Daod, S., Awad, Y., & Khalil, M. (2016). Teachers' perceptions of school principals' leadership styles and parental involvement: The case of the Arab education system in Israel. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 132–144. <https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1227253>

- Arar, K., Abu-Asbah, K. & Abu Nasra, M. (2014). "Arab parents' involvement in school reform in Israel". *International Journal of Educational Reform*, 23(2), 133-152.
<https://doi.org/10.1177%2F105678791402300203>
- Arar, K., Abu-Asbah, K., & Nasra, M.A. (2014). Arab parents' involvement in school reform in Israel. *International Journal of Educational Reform*, 23(2), 133–153.
<https://doi.org/10.1177%2F105678791402300203>
- Arar, K., Abu Nasra, M. & Alshafi, H. (2018). "Arab teachers' perception of parent involvement (PI): components and differences". *International Journal of Educational Management*, 32(3), 326-341. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2016-0003>
- Arnstein, S.R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Artiles, A.J. (2011). Toward an interdisciplinary understanding of educational equity and difference: The case of the racialization of ability. *Educational Researcher*, 40(9), 431–445. <https://doi.org/10.3102/0013189X11429391>
- Auerbach, S. (2007a). 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.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0042085907300433>
- Auerbach, S. (2007b). Visioning parent engagement in urban schools. *Journal of School Leadership*, 17(6), 699–734.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/105268460701700602>
- Auerbach, S. (2009). Walking the walk: Portraits in leadership for family engagement in urban schools. *School Community Journal*, 19(1), 9-31.
<http://dspace.calstate.edu/handle/10211.2/2804>
- Avigur-Eshel, A., & Berkovich, I. (2017). Who “likes” public education: Social media activism, middle-class parents, and education policy in Israel. *British Journal of Sociology of Education*, 39, 844-859.
- Bæck, U.D.K. (2005). School as an arena for activating cultural capital: Understanding differences in parental involvement in school. *Nordisk Pedagogik*, 25, 217–228.
https://www.academia.edu/download/36900600/School_as_an_arena_for_activating_cultural_capital.pdf
- Bæck, U.D.K. (2010). ‘We are the professionals’: A study of teachers’ views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323–335.

- Ball, S.J. & Youdell, D. (2008), *Hidden Privatization in Public Education*. University of London and International Institute of Education.
- Ball, S.J. (2012). *The Micro-politics of the School: Toward a Theory of School Organization*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Barnard, W.M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39–62.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2003.11.002>
- Bauch, P.A. (1993). Improving education for minority adolescents: Toward an ecological perspective on school choice and parent involvement. *Families and Schools in a Pluralistic Society*, 121–146.
- Beck, U. (2000). *The Brave New World of Work*. Cambridge University Press.
- Belgrave, L. L., & Seide, K. (2019). Grounded theory methodology: Principles and practices. In P. Liamputtong (Ed), *Handbook of research methods in health social sciences* (pp. 299-316). Springer Singapore.
- Bell, L., Bolam, R., & Cubillo, L. (2003). *A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes*. EPPI-Centre. Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Berger, E.H. (1991). Parent involvement: Yesterday and today. *Elementary School Journal*, 91(3), 209–19.
- Bidmead, C., Davis, H., & Day, C. (2002). Partnership working: What does it really mean? *Community Practitioner*, 75(7), 256–259.
- Billingsley, A. (1968). *Black families in white America* (vol. 10). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Blasé, J. (1987). The politics of teaching: The teacher-parent relationship and the dynamics of diplomacy. *Journal of Teacher Education*, 38(2), 53-60.
- Bloch, M.N. (2010). Critical science and the history of child development's influence on early education research. *Early Education & Development*, 2(2), 95–108.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed0202_2
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1997). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Aliyn & Bacon.
http://math.buffalostate.edu/dwilson/MED595/Qualitative_intro.pdf
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1977). *Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia.
- Boylan, C.R. (2005). Training needs of rural school council members. *The Australian Educational Researcher*, 32(2), 49–63. <https://doi.org/10.1007/BF03216819>
- Brent, B. O. (2000). Do schools really need more volunteers? *Educational Policy*. 14(4), 494-510.
- Brown, T.A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. 2nd Edition, The Guilford Publications.
- Bryman, A. (2014). *Social research methods* (4th edition). Oxford University Press.
- Burch, P. (2009). *Hidden markets: The new education privatization*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bush, T., & Heystec, J. (2003). School governance in the new South Africa, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 33(2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/0305792032000070084>
- Cadieux, C., Crooks, C., King, C., & Jesty, P. (2019). Parents’ experiences with an individualized intervention designed to strengthen the family-school partnership: The parents in partnership with educators program (PIPE). *Exceptionality Education International*, 29(2), 1-17. <https://ir.lib.uwo.ca/csmh-posterpres/3>
- Campbell, C. (2011). How to involve hard-to-reach parents: Encouraging meaningful parental involvement with schools. *Research Associate Full report. National College for School Leadership*. <https://dera.ioe.ac.uk/12136/1/download%3Fid=156367&filename=how-to-involve-hard-to-reach-parents-full-report.pdf>
- Campbell, C., Proctor, H., & Sherington, G. (2009). *School choice: How parents negotiate the new school market in Australia*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Cassidy, E. (1988). *Reaching and involving black parents of handicapped children in their child’s education program. Final report. Minority Outreach Project*. Lansing, MI: Citizens Alliance to Uphold Special Education (CAUSE). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 302982)
- Chambers, D. (2019). *Parents in partnership: Measuring the contribution and potential impact of parental participation in primary school education* [Doctoral dissertation, Nottingham Trent University]. <http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/38243/>

- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 2nd ed. (pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. sage.
https://books.google.co.il/books?hl=iw&lr=&id=v_GGAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=grounded+theory+methodology+Charmaz&ots=YXSxN5yDj-&sig=AHRq-hx_K7A_4FZP7MrDhbLJF68&redir_esc=y#v=onepage&q=grounded%20theory%20methodology%20Charmaz&f=false
- Charmaz, K., & Henwood, K. (2017). Grounded theory methods for qualitative psychology. In C. Willing & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*, (pp. 238-256). SAGE Publication Ltd.
https://books.google.co.il/books?hl=iw&lr=&id=AAAniDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA238&dq=grounded+theory+methodology+Charmaz&ots=doh8nmyjJZ&sig=iP3Sw4-UvkF9hhNFLzp14v35NY4&redir_esc=y#v=onepage&q=grounded%20theory%20methodology%20Charmaz&f=false
- Chan, A., & Ritchie, J. (2016). Parents, participation, partnership: Problematizing New Zealand early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 289–303. <https://doi.org/10.1177/1463949116660954>
- Chen, X., & Chandler, K. (2001). Efforts by public K–8 schools to involve parents in children’s education: Do school and parent reports agree? *Education Statistics Quarterly*, 3(4), 7–14.
- Cherian, F., & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agents of change. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 3(2), 1-11. <http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/viewArticle/97>
- Chikoko, V. (2006). *Negotiating roles and responsibilities in the context of decentralized school governance: A case study of one cluster of schools in Zimbabwe*. [Doctoral dissertation, University of KwaZulu-Natal, Durban, South Africa].
<http://hdl.handle.net/10413/2592>
- Christenson, S., & Sheridan, S.M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Christenson, S.L. (2003). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly*, 18(4), 454-482.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/scpq.18.4.454.26995>

- Coleman, M., & Churchill, S. (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education*, 73(3), 144–148.
- Coleman, S., & Firmstone, J. (2014). Contested meanings of public engagement: Exploring discourse and practice within a British city council. *Media, Culture & Society*, 36(6), 826–844. <https://doi.org/10.1177/0163443714536074>
- Constantino, S.M. (2003). *Engaging all families: Creating a positive school culture by putting research into practice*. Rowman & Littlefield Education.
- Cooper, C.W., & Christie, C.A. (2005). Evaluating parent empowerment: A look at the potential of social justice evaluation in education. *Teachers College Record*, 107(10), 2248–2274. <https://eric.ed.gov/?id=EJ723240>
- Cooper, H. (1989). *Defining and refining the notion of homework*. In H. Cooper (Ed.), *Research on teaching monograph series. Homework* (pp. 3–15). Longman. <https://doi.org/10.1037/11578-001>
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Corwin Press.
- Corbin, J.M. & Strauss, A.L. (2008), *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications, Inc.
- Costello, A.B. & Osborne, J.W. (2005). "Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from Your Analysis". *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 10 (7), 1- 9.
- Cotton, E.G., & Mann, G.A. (1994). Encouraging meaningful parent and family participation: A survey of parent involvement practices in California and Texas. Paper presented at the annual conference of the National Middle School Association (21st, Cincinnati, OH, November 3-6, 1994). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED390523.pdf>
- Cotton, K., & Wikelund, K.R. (2001). School improvement research series: Parental involvement in education. *Northwest Regional Educational Laboratory*. http://educationnorthwest.org/webfm_send/567
- Cousins, L., & Mickelson, R.A. (2011). Making success in education: What black parents believe about participation in their children’s education. *Current Issues in Education*, 14(3). 1-16. https://scholar.google.co.il/scholar?output=instlink&q=info:6sB1uH0WHKYJ:scholar.google.com/&hl=iw&as_sdt=0,5&scilfp=17725167819905635168&oi=lle
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African journal of education*, 28(3), 321-333.

- Creswell, J.A. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Sage Publication.
- https://www.researchgate.net/profile/Rulinawaty_Kasmad2/publication/342229325_Second_Edition_QUALITATIVE_INQUIRY_RESEARCH_DESIGN_Choosing_Among_Five_Approaches/links/5ee9801992851ce9e7ea3c5f/Second-Edition-QUALITATIVE-INQUIRY-RESEARCH-DESIGN-Choosing-Among-Five-Approaches.pdf
- Crozier, G. (1999). Is it a case of ‘We know when we’re not wanted’? The parents’ perspective on parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41(3), 315–328. <https://doi.org/10.1080/0013188990410306>
- Crozier, G., & Reay, D. (2005). *Activating participation: Parents and teachers working towards partnership*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Crozier, M., Rokutani, L., Russett, J.L., Godwin, E., & Banks, G.E. (2010). A multisite program evaluation of families and schools together (FAST): Continued evidence of a successful multifamily community-based prevention program. *School Community Journal*, 20(1), 187–207. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891838.pdf>
- Daresh, J.C. (1986). Support for beginning principals: First hurdles are highest. *Theory into Practice*, 25(3), 168–173. <https://doi.org/10.1080/00405848609543220>
- Dauber, S.L., & Epstein, J.L. (1993). Parents’ attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*, (pp. 53–71). State University of New York Press.
- Day, C., & Bakioghu, A. (1996). Development and disenchantment in the professional lives of headteachers. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers’ professional lives* (pp. 123–139). Falmer Press.
- De-Carvalho, M. E. P. (2001). *Rethinking family–school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Deem, R. (1994). Free marketeers or good citizens? Educational policy and lay participation in the administration of schools. *British Journal of Educational Studies*, 42(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/00071005.1994.9973981>
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diamond, J.B., & Gomez, K. (2004). African American parents’ educational orientations: The importance of social class and parents’ perceptions of schools. *Education and Urban Society*, 36(4), 383–427. <https://doi.org/10.1177/0013124504266827>

- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338–356.
- Dom, L., & Verhoeven, J.C. (2006). Partnership and conflict between parents and schools: How are schools reacting to the new participation law in Flanders (Belgium)? *Journal of Education Policy*, 21(5), 567–597. <https://doi.org/10.1080/02680930600866132>
- Dor, A. & Rucker-Naidu, T.B. (2012). “Teachers’ attitudes toward parents’ involvement in school: comparing teachers in the USA and Israel”. *Issues in Educational Research*, 22(3), 246-262.
- Dor, A. (2013). “Israeli teachers’ attitudes toward parental involvement in school: a qualitative study”. *International Journal about Parents in Education*, 7(1), 6-17.
- Draucker, C. B., Martsof, D. S., Ross, R., & Rusk, T. B. (2007). Theoretical sampling and category development in grounded theory. *Qualitative health research*, 17(8), 1137-1148.
- Duku, N. (2006). *The exploration of parents’ negotiations of their identities in school governance participation in six selected villages*. [Unpublished Doctoral dissertation submitted at the University of Cape Town, South Africa].
- Edwards, C.P., & Kutaka, T.S. (2015). Diverse perspectives of parents, diverse concepts of parent involvement and participation: What can they suggest to researchers? In S.M. Sheridan & E. Moorman Kim (Eds.), *Foundational aspects of family-school partnership research* (pp. 35–53). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13838-1_3
- Edwards, R., & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centering on children and young people: Negotiating familiarization, institutionalization and individualization. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435–455.
- Elster, J. (1997). The market and the forum: Three varieties of political theory. In J. Bohman, (Ed.), *Deliberative democracy: Essays on reason and politics* (pp. 3-34). Cambridge: MIT PRESS. <http://edwardwimberley.com/courses/EnviroHealthA/deliberative%20democracy%20book.pdf#page=34>
- Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712. <https://search.proquest.com/docview/218509027?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

- Epstein, J.L. (2010). *School, Family and Community Partnership*. 2nd ed., Routledge, New-York, NY.
- Epstein, J.L., & Sanders, M.G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81–120.
- Epstein, J.L., Galindo, C.L., & Sheldon, S.B. (2011). Levels of leadership effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462–495.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Sheldon, S.B., Simon, B.S., Salina, K.C., Jansorn, N.R., Van Voorhis, F.L., Martin, C.S., Thomas, B.G., Greenfeld, M.D., Hutchins, D.J., & Williams, K.J. (2018). *School, Family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
[https://www.google.com/books?hl=iw&lr=&id=cYhIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Epstein,+J.L.,+Sanders,+M.G.,+Simon,+B.S.,+Salina,+K.C.,+Jansorn,+N.R.,+%26+Van+Voorhis,+F.L.+\(2009\).+School,+community,+and+community+partnerships:+Your+handbook+for+action.+Thousand+Oaks,+CA:+Corwin+Press.&ots=fmjaWypZSG&sig=x5Einv776f_PU47pZp6Vz34nUGg](https://www.google.com/books?hl=iw&lr=&id=cYhIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Epstein,+J.L.,+Sanders,+M.G.,+Simon,+B.S.,+Salina,+K.C.,+Jansorn,+N.R.,+%26+Van+Voorhis,+F.L.+(2009).+School,+community,+and+community+partnerships:+Your+handbook+for+action.+Thousand+Oaks,+CA:+Corwin+Press.&ots=fmjaWypZSG&sig=x5Einv776f_PU47pZp6Vz34nUGg)
- Erdreich, L., & Golden, D. (2017). The cultural shaping of parental involvement: Theoretical insights from Israeli Jewish parents' involvement in the primary schooling of their children. *International Studies in Sociology of Education*, 26(1), 51–65.
<https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1212669>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.
- Fehrmann, P.G., Keith, T.Z., & Reimers, T.M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *The Journal of Educational Research*, 80(6), 330–337.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885778>
- Ferguson, A.A. (2000). *Bad boys: Public schools in the making of black masculinity*. University of Michigan Press.

- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., & Woitschach, P. (2017). Parental involvement and academic performance: Less control and more communication. *Psicothema*, 29(4), 453–461. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.181>
- Fielding, M. (2013). Whole school meetings and the development of radical democratic community. *Studies in Philosophy and Education*, 32(2), 123–140. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9208-5>
- Fischer, F. (1993). Citizen participation and the democratization of policy expertise: From theoretical inquiry to practical cases. *Policy Sciences*, 26(3), 165–187. <https://doi.org/10.1007/BF00999715>
- Fisher, Y. & Kostelitz, Y. (2015). Teachers’ Self-Efficacy vs. Parental Involvement: Prediction and Implementation. *Leadership and Policy in Schools*, 14(3), 279–307. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.997938>
- Fisher, Y. (2014). Sectorial perceptions of parental involvement: Similarities and dissimilarities. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 1(7), 66–85.
- Fisher, Y., Magen-Nagar, N. & Abu Nasra, M. (2015). “Sectorial perceptions of parental involvement: similarities and dissimilarities”. *Advances in Social Research Journal*, 1(7), 66–85.
- Flessa, J. (2008). Parental involvement: What counts, who counts it, and does it help? *Education Canada*, 48(2), 18–21.
- Fogle, T., & Jones, L. (2006). Parents speak up and out about parents’ participation in urban public high schools: Writing to be heard report series. *Research for Action*. <http://eric.ed.gov/?id=ED496695>
- Foster-Fishman, P.G., Collins, C., & Pierce, S.J. (2013). An investigation of the dynamic processes promoting citizen participation. *American Journal of Community Psychology*, 51(3), 492–509. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9566-y>
- Freund, A., Schaedel, B., Azaiza, F., Boehm, A., & Lazarowitz, R.H. (2018). Parental involvement among Jewish and Arab parents: Patterns and contextual predictors. *Children and Youth Services Review*, 85, 194–201. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.12.018>
- Friedman, I.A. (1995). Measuring school principal-experienced burnout. *Educational and Psychological Measurement*, 55(4), 641–651. <https://doi.org/10.1177/0013164495055004012>

- Gassner, D., & Gofen, A. (2018). Street-level management: A clientele-agent perspective on implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 28(4), 551-568.
- Geddes, A., Parker, C., & Scott, S. (2018). When the snowball fails to roll and the use of 'horizontal' networking in qualitative social research. *International Journal of Social Research Methodology*, 21(3), 347-358.
- Gerrard, J., & Savage, G. C. (2021). The governing parent-citizen: dividing and valorising parent labour through school governance. *Journal of Education Policy*, 1-19.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1877357>
- Gershberg, A.I., & Winkler, D.R. (2004). Education decentralization in Africa: A review of recent policy and practice. In B. Levy & S. Kpundeh (Eds.), *Building State Capacity in Africa: New Approaches, Emerging Lessons* (pp. 323-356). World bank institute.
[https://books.google.co.il/books?hl=iw&lr=&id=iA0g24egA7AC&oi=fnd&pg=PA323&dq=Gershberg,+A.I.,+%26+Winkler,+D.R.+\(2004\).+Education+decentralization+in+Africa:+A+review+of+recent+policy+and+practice.+The+world+bank.&ots=uQRrFYqcBN&sig=gj8f0OzKlkq2v99sTmDcSsKzTFY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.il/books?hl=iw&lr=&id=iA0g24egA7AC&oi=fnd&pg=PA323&dq=Gershberg,+A.I.,+%26+Winkler,+D.R.+(2004).+Education+decentralization+in+Africa:+A+review+of+recent+policy+and+practice.+The+world+bank.&ots=uQRrFYqcBN&sig=gj8f0OzKlkq2v99sTmDcSsKzTFY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Gilliam, J.E., & Coleman, M.C. (1981). Who influences IEP committee decisions? *Exceptional Children*, 47(8), 642–644. <https://doi.org/10.1177/001440298104700809>
- Gofen, A. (2014). Mind the gap: Dimensions and influence of street-level divergence. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24(2), 473-493.
<https://doi.org/10.1093/jopart/mut037>
- Gofen, A., & Blomqvist, P. (2014). Parental entrepreneurship in public education: A social force or a policy problem? *Journal of Education Policy*, 29, 546-569.
- Goldring, E. B., & Hausman, C. (2001). Civic capacity and school principals: The missing links for community development. In R. L. Crowson (Ed.), *Community development and school reform* (pp. 193-210). Emerald Group.
- Goldstein, S., Strickland, B., Turnbull, A. P., & Curry, L. (1980). An observational analysis of the IEP conference. *Exceptional Children*, 46(4), 278–286.
<https://doi.org/10.1177/001440298004600407>
- Gonzalez, N., Moll, L.C., & Amanti, C. (2006). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.

- Gorinski, R. (2005). *Parent mentoring initiative evaluation*. PCARC. Ministry of Education, New Zealand. https://thehub.swa.govt.nz/assets/documents/41405_parent-mentoring_0.pdf
- Grant Lewis, S., & Naidoo, J. (2006). School governance and the pursuit of democratic participation: Lessons from South Africa. *International Journal of Educational Development*, 26(4), 415–427.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (Vol. 9). John Wiley & Sons. [https://books.google.co.il/books?hl=iw&lr=&id=19J9gs1pv3YC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Greene,+J.+C.+\(2007\).+Mixed+methods+in+social+inquiry+\(Vol.+9\).+John+Wiley+Sons.%E2%80%8F&ots=DfoiA7KliX&sig=yQPMUbVHEFRibGS9oGprX2BkAs0&redir_esc=y#v=onepage&q=Greene%2C%20J.%20C.%20\(2007\).%20Mixed%20methods%20in%20social%20inquiry%20\(Vol.%209\).%20John%20Wiley%20%26%20Sons.%E2%80%8F&f=false](https://books.google.co.il/books?hl=iw&lr=&id=19J9gs1pv3YC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Greene,+J.+C.+(2007).+Mixed+methods+in+social+inquiry+(Vol.+9).+John+Wiley+Sons.%E2%80%8F&ots=DfoiA7KliX&sig=yQPMUbVHEFRibGS9oGprX2BkAs0&redir_esc=y#v=onepage&q=Greene%2C%20J.%20C.%20(2007).%20Mixed%20methods%20in%20social%20inquiry%20(Vol.%209).%20John%20Wiley%20%26%20Sons.%E2%80%8F&f=false)
- Grijalva-Quiñonez, C. S., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., & Vázquez, G. (2020). Parental involvement in Mexican elementary students' homework: Its relation with academic self-efficacy, self-regulated learning, and academic achievement. *Educational Psychology*, 26(2), 129-136. <https://doi.org/10.5093/psed2020a5>
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1983). Epistemological and methodological bases of naturalistic Inquiry. In G.F. Madaus, M.S. Scriven, & D.L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 311–333). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7_18
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2005). Successful principal leadership: Australian case studies. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 539–551.
- Hallinger, P. (2018). “Bringing context out of the shadows of leadership”. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 5-24.
- Hallinger, P., Dongyu, L., & Wang, W.C. (2016). Gender differences in instructional leadership: A meta-analytic review of studies using the principal instructional management rating Scale. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 567–601. <https://doi.org/10.1177/0013161X16638430>
- Harry, B. (1992). Restructuring the participation of African-American parents in special education. *Exceptional Children*, 59(2), 123–131. <https://doi.org/10.1177/001440299205900205>

- Harry, B., Allen, N., & McLaughlin, M. (1995). Communication versus compliance: African-American parents' involvement in special education. *Exceptional Children*, 61(4), 364–377. <https://doi.org/10.1177/001440299506100405>
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: Methodology in the social sciences* (1st ed.). The Guilford Press.
- Hayes, A.F. (2012). PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling. [White paper]. https://www.researchgate.net/profile/Ludmila_Zajac-Lamparska/post/How_can_I_analyze_baseline_measures_as_predictors_of_change_in_longitudinal_designs/attachment/59d61de779197b807797c2a0/AS:273843497701387@1442300786437/download/Hayes+process.pdf
- Hayes, N., O'Toole, L., Halpenny, A.M., O'Toole, L., & Halpenny, A.M. (2017). *Introducing bronfenbrenner: A guide for practitioners and students in early years education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646206>
- Hefetz, A., & Liberman, G. (2017). The factor analysis procedure for exploration: A short guide with examples/El análisis factorial exploratorio: una guía breve con ejemplos. *Cultura y Educación*, 29(3), 526–562.
- Helgøy, I., & Homme, A. (2017). Increasing parental participation at school level: a 'citizen to serve' or a 'customer to steer'?. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 144-154. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1343625>
- Henderson, A., & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement: Annual synthesis*. Southwest Educational Development Lab., Austin, TX. <http://eric.ed.gov/?id=ED474521>
- Henig, J. R. (2011). The contemporary context of public engagement: The new political grid. In P. Marion & J. Rogers (Eds.), *Public engagement for public education: Joining forces to revitalize democracy and equalize schools* (pp. 52-88). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Herman, K.C., & Reinke, W.M. (2017). Improving teacher perceptions of parent involvement patterns: Findings from a group randomized trial. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 89–104. <https://doi.org/10.1037/spq0000169>
- Hiatt, D.B. (1994). Parent involvement in American public schools: An historical perspective 1642–1994. *The School Community Journal*, 4(2), 27–38.

- Hill, N. E. (2009). Culturally-based world views, family processes, and family school interactions. In S. L. Christenson & A. Reschly (Eds.), *The handbook on school-family partnerships for promoting student competence*. New York, NY: Routledge.
- Hill, N.E. & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hill, R.B. (2003). *The strengths of black families, second edition*. University press of America.
[https://books.google.co.il/books?hl=iw&lr=&id=YUy1XI4hr6IC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Hill,+R.B.+\(2003\).+The+strengths+of+black+families.+University+press+of+America.&ots=RqV_YV31pG&sig=UjUoQoIbiH4fXDzG0KxWnYin59w&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.il/books?hl=iw&lr=&id=YUy1XI4hr6IC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Hill,+R.B.+(2003).+The+strengths+of+black+families.+University+press+of+America.&ots=RqV_YV31pG&sig=UjUoQoIbiH4fXDzG0KxWnYin59w&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Hirata, J. (2006). Does school/site based management (SBM) in Japan achieve its policy purposes? A policy analysis of Japanese education reform regarding school advisors and school Management councils. *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*, 35(2), 62–75.
- Honig, M., Copland, M., Rainey, L., Lorton, J. A., & Newton, M. (2010). *Central office transformation for district-wide teaching and learning improvement*. Olympia, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
<https://education.uw.edu/sites/default/files/pdf/CENTRAL%20OFFICE%20TRANSFORMATION%20FOR%20TEACHING%20AND%20LEARNING%20IMPROVEMENT%202010.pdf>
- Honig, M.I. (1998). *Opportunity to lead for school-community connections*. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, San Diego, CA.
- Honig, M.I. (2008). District central offices as learning organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate district central office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114(4), 627–664.
- 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.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109–119.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>

- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347–362.
[https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90033-5](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90033-5)
- Ishimaru, A.M. (2014). When new relationships meet old narratives: The journey towards improving parent-school relations in a district-community organizing collaboration. *Teachers College Record*, 116(2), 1-49.
- Ivankova, N.V., Creswell, J.W., & Stick, S.L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field methods*, 18(1), 3-20.
- Jackson, A.W., & Davis, G.A., (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. Teachers College Press.
- Jaiswal, S. K., & Choudhuri, R. (2017). A review of the relationship between parental involvement and students' academic performance. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(3), 110-123.
https://www.researchgate.net/profile/Sandeep_Jaiswal5/publication/324030083_A_Review_of_the_Relationship_between_Parental_Involvement_and_Students'_Academic_Performance/links/5aba02eb0f7e9b68ef539518/A-Review-of-the-Relationship-between-Parental-Involvement-and-Students-Academic-Performance.pdf
- Jauhiainen, A., & Alho-Malmelin, M. (2004). Education as a religion in the learning society. *International Journal of Lifelong Education*, 23(5), 459–474.
<https://doi.org/10.1080/026037042000293425>
- Jeynes, W.H. (2003). A meta-analysis the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202–218.
- Jezierski, S., & Wall, G. (2019). Changing understandings and expectations of parental involvement in education. *Gender and Education*, 31(7), 811–826.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1332340>
- Keddie, A. (2015). “School autonomy, accountability and collaboration: a critical review”. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), 1-17.
- Keddie, A., Gobby, B. & Wilkins, C. (2018). “School autonomy reform in Queensland: governance, freedom and the entrepreneurial leader”. *School Leadership and Management*, 38(4), 378-394.

- Khalifa, M. (2012), *A Re-New-ed Paradigm in Successful Urban School Leadership: Principal as Community Leader: Educational Administration Quarterly*, 48(3), 424-467.
- Kim, S. W. (2019). Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries. *Education and Urban Society*, 52(2), 312-337.
<https://doi.org/10.1177%2F0013124519842654>
- Kroesen, M., Handy, S., & Chorus, C. (2017). Do attitudes cause behavior or vice versa? An alternative conceptualization of the attitude-behavior relationship in travel behavior modeling. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 101, 190–202. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2017.05.013>
- Kuru Cetin, S., & Taskin, P. (2016). Parent involvement in education in terms of their socio-economic status. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 105–122.
<http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.6>
- Lareau, A. (1989). Family-school relationships: A view from the classroom. *Educational Policy*, 3(3), 245–259. <https://doi.org/10.1177/0895904889003003004>
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California press.
- Lareau, A., & Horvat, E.M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *American Sociological Association*, 72(1), 37–53. <https://www.jstor.org/stable/2673185>
- Lau, E.Y.H., & Power, T.G. (2018). Parental involvement during the transition to primary school: Examining bidirectional relations with school adjustment. *Children and Youth Services Review*, 88, 257–266. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.018>
- Leithwood, K.A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. National College for School Leadership Nottingham.
http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf
- Levin, H.M. , & Belfield, C.R, (2007). Educational Interventions to Raise High School Graduation Rates. In C.R. Belfield, & H.M. Levin (Eds.), *The price we pay. Economic and social consequences of inadequate education* (pp. 177-199). Brookings Institution Press.
- Lewis, L. L., Kim, Y. A., & Bey, J. A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 221-234.

- Li, A., & Fischer, M.J. (2017). Advantaged/disadvantaged school neighborhoods, parental networks, and parental involvement at elementary school. *Sociology of Education*, 90(4), 355–377. <https://doi.org/10.1177/0038040717732332>
- Ligita, T., Harvey, N., Wicking, K., Nurjannah, I. & Francis, K. (2019), "A practical example of using theoretical sampling throughout a grounded theory study: A methodological paper", *Qualitative Research Journal*, Vol. 20 No. 1, pp. 116-126. <https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2019-0059>
- Lowry, M. (1983). *Obstacles to parental involvement: A study of barriers to participation in the educational process faced by Black, low-income, inner-city parents of handicapped children*. Office for Special Education and Rehabilitation Services. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED244487.pdf>
- Lusaseni, P.H. (1998). *An investigation of how members of a school governing body perceive and experience their roles: A case study*. [Submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Education]. Rhodes university. <https://core.ac.uk/download/pdf/145045764.pdf>
- Lv, B., Lv, L., Yan, Z., & Luo, L. (2019). The relationship between parental involvement in education and children's academic/emotion profiles: A person-centered approach. *Children and Youth Services Review*, 100, 175-182.
- Lynch, E.W., & Stein, R.C. (1987). Parent participation by ethnicity: A comparison of Hispanic, black, and Anglo families. *Exceptional Children*, 54(2), 105–111. <https://doi.org/10.1177/001440298705400202>
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H.Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A Meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771–801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Maclure, R. (1994). Misplaced assumptions of decentralization and participation in rural communities: Primary school reform in Burkina Faso. *Comparative Education*, 30(3), 239–254. <https://doi.org/10.1080/0305006940300306>
- Marion, R.L. (1980). Communicating with parents of culturally diverse exceptional children. *Exceptional Children*, 46(8), 616–623.
- Marzano R.J. (2007) Leadership and School Reform Factors. In T. Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 541-556). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2_33

- Mavuso, M.P., & Duku, N. (2014). Participation of parents in school governance: A case study of two eastern Cape schools: A view from below. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 454-460.
<https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/download/2163/2150>
- Mbantsane, P. (2006). *The Financial accountability of school governing bodies*. [unpublished Masters' Degree Thesis]. University of Pretoria, Gauteng, South Africa.
- McDermott, P., & Rothenberg, J. (2000). Why urban parents resist involvement in their children's elementary education. *The Qualitative Report*, 5(3/4), 1–18.
- McKay, M.M., Atkins, M.S., Hawkins, T., Brown, C., & Lynn, C.J. (2003). Inner-city African American parental involvement in children's schooling: Racial socialization and social support from the parent community. *American Journal of Community Psychology*, 32(1–2), 107–114.
- McLeskey, J., & Waldron, N.L. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 65–72.
- McLoughlin, J.A., Edge, D., & Streneky, B. (1978). Perspective on parental involvement in the diagnosis and treatment of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 11(5), 291–296. <https://doi.org/10.1177/002221947801100505>
- McMillan, R. (2000). Competition, parental involvement, and public school performance. *National tax association proceedings* (pp. 150–155) .
- Meier, K.J., Doerfler, C., Hawes, D., Hicklin, A.K., & Rocha, R.R. (2006). The role of management and representation in improving performance of disadvantaged students: An application of Bum Phillips's "Don Shula rule" 1. *Review of Policy Research*, 23(5), 1095–1110.
- Melissa R.L. (2018). *A study of the relationship between principal characteristics and K-8 school Success* [A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy] Capella University.
<https://search.proquest.com/docview/2029208455/abstract/C3F323AD65CB48D3PQ/1>
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus - kohtaamisia ja rajankäyntejä (Home, School and Pedagogies). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences Report No. 19.
- Mncube, V. (2009). Perceptions of the principal's role in democratic school governance in South Africa. *Journal of Educational Administration and History*, 41(1), 29–43.
<https://doi.org/10.1080/00220620802604594>

- Moos, L., & Paulsen, J. M. (Eds.). (2014). *School boards in the governance process*. New York, NY: Springer.
- Mufidayati, K. (2017). The Participation of school stakeholders in the implementation of school-based management policy. *IMC 2016 Proceedings*, 1(1), 1045-1052.
<https://jurnal.umj.ac.id/index.php/IMC/article/view/1304>
- Murray, B., Domina, T., Renzulli, L., & Boylan, R. (2019). Civil society goes to school: Parent-teacher associations and the equality of educational opportunity. RSF: *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*. 5(3), 41-63.
- Nadav, N., Benoliel, P., Shaked, H., & Schechter, C. (2020). Exploring school principals' systems thinking activities. *Leadership and Policy in Schools*, 0(0), 1–20.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734208>
- New Zealand Government, Education Review Office. (2013). *He pou tātaki: How ERO reviews early childhood services*. <https://www.ero.govt.nz/assets/Uploads/He-Pou-Tataki-July-2014.pdf>
- New, R.S., Mallory, B.L., & Mantovani, S. (2000). Cultural images of children, parents and professionals: Italian interpretations of home-school relationships. *Early Education and Development*, 11(5), 597–616.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1105_4
- Neyhus, A.I., & Neyhus, M. (1979). Relationship of parents and teachers in the identification of children with suspected learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 12(6), 379–387. <https://doi.org/10.1177/002221947901200604>
- Ni, Y., Yan, R. & Pounder, D. (2017). “Collective leadership: principals’ decision influence and the supportive or inhibiting decision influence of other stakeholders”. *Educational Administration Quarterly*, 54(2), 216-248.
- Noguera, P.A. (2001). Racial politics and the elusive quest for excellence and equity in education. *Education and Urban Society*, 34(1), 18–41.
<https://doi.org/10.1177/0013124501341003>
- Nord, C.W., & West, J. (2001). *Fathers’ and mothers’ involvement in their children’s schools by family type and resident status*. *National Household Education Survey. Statistical Analysis Report*. National Center for Education Statistics.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452982.pdf>
- Núñez, J.C., Epstein, J.L., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., & Valle, A. (2017). How do student prior achievement and homework behaviors relate to perceived parental

- involvement in homework? *Frontiers in Psychology*, 8, 1-13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01217>
- OECD, (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2011). "School autonomy and accountability: Are they related to student performance? PISA in focus". 2011/9. Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. TALIS, OECD Publishing. doi:10.1787/9789264196261-en.
- Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: Current research, idiosyncrasies and future directions. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 129–151.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2011.640943>
- Osborne, J.W., Costello, A.B, & Kellow, J.T. (2008). Best practices in exploratory factor analysis. In J.W. Osborne (Ed.), *Best Practices in Quantitative Methods* (pp. 86-102). SAGE Publications.
- Otani, M. (2020). Parental involvement and academic achievement among elementary and middle school students. *Asia Pacific Education Review*, 21(1), 1-25.
<https://doi.org/10.1007/s12564-019-09614-z>
- Owen, M.T., Ware, A.M., & Barfoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 413–428.
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2020). *Snowball sampling*. SAGE Publications Limited.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications.
- Plevyak, L. (2003). Parent involvement in education: Who decides? *Education Digest*, 69(2), 32–38.
<https://search.proquest.com/docview/218174097?accountid=14546>
- Posey-Maddox, L., & Haley-Lock, A. (2016). One size does not fit all: Understanding parent engagement in the contexts of work, family, and public schooling. *Urban Education*, 55(5), 671–698. <https://doi.org/10.1177/0042085916660348>
- Posey-Maddox, L., Kimelberg, S.M. & Cucchiara, M. (2014). "Middle-class parents and urban public schools: current research and future directions". *Sociology Compass*, 8(4), 446-456.

- Powell, D.R. (1996). *Do partnerships really matter and are they achievable?* Prepared for a 'Partnerships between Parents, Schools, and Early Childhood Centers' workshop held in Auckland (June 27, 1996) and Dunedin (July 4, 1996). Dunedin, New Zealand: Children's Issues Centre, University of Otago.
- Precey, R. & Mazurkiewicz, G., (2013). Leadership for inclusion: An overview. In G.M. Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Eds.), *Leadership for inclusive education*. (pp. 105-119). Sense Publishers.
https://www.academia.edu/download/42373428/Chapter_13_GM.pdf
- Pugach, M.C., Blanton, L.P., Correa, V.I., McLeskey, J., & Langley, L.K. (2009). *The role of collaboration in supporting the induction and retention of new special education teachers* (NCIPP document number RS-2). National Center to Inform Policy and Practice in Special Education Professional Development.
http://ncipp.education.ufl.edu/files_6/NCIPP_Collab_ES_010310.pdf
- Pushor, D. (2013). Bringing into being a curriculum of parents. In D. Pushor (Ed.), *Portals of Promise: Transforming Beliefs and Practices through a Curriculum of Parents* (pp. 5–19). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-386-7_1
- Quesel, C., Näpfli, J., & Buser, P.A. (2017). Principals' views on civic and parental participation in school governance in Switzerland. *Educational Administration Quarterly*, 53(4), 585–615. <https://doi.org/10.1177/0013161X17698016>
- Räty, H., & Snellman, L. (1998). Social representations of educability. *Social Psychology of Education*, 1(4), 359–373. <https://doi.org/10.1007/BF02335554>
- Räty, H., Kasanen, K., & Laine, N. (2009). Parents' participation in their child's schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 277–293.
<https://doi.org/10.1080/00313830902917352>
- Realy, D. (1998). Re-thinking social class: Qualitative perspectives on gender and social class. *Sociology*, 32, 259–275.
- Reay, D. (2018). Miseducation: Inequality, education and the working classes. *International Studies in Sociology of Education*, 27(4), 453–456.
<https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1531229>
- Reed, R.P., Jones, K.P., Walker, J.M., & Hoover-Dempsey, K.V. (2000). Parents' motivations for involvement in children's education: Testing a theoretical model. Paper presented at the Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444109.pdf>
- Robinson, K., & Harris, L.A. (2014). *The broken compass*. Harvard University Press.

- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Gómez-Taibo, M. L., Regueiro, B., Estévez, I., & Valle, A. (2017). An explanatory model of maths achievement: Perceived parental involvement and academic motivation. *Psicothema*, 29(2), 184-190.
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72750577006.pdf>
- Rogers, J., Lubienski, C., Scott, J., & Welner, K.G. (2015). Examining the parent trigger as a strategy for school reform and parental engagement. *Teachers College Record*, 117(6), 1-36. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1056746>
- Ross, W. E., & Gibson, R. (2007). Neoliberalism and the Control of Teachers, Students, and Learning. In W.E. Ross & R. Gibson (Eds.), *Neo-liberalism and the education reform*. New Hampton Press.
- Salisbury, C.L. (2006). Principals' perspectives on inclusive elementary schools. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(1), 70-82.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2511/rpsd.31.1.70>
- Sanders, M., & Harvey, A. (2002). Beyond the school walls: A case study of principal leadership for school-community collaboration. *The Teachers College Record*, 104(7), 1345–1368.
- Sayed, Y. (2002). Democratizing education in a decentralized system: South African policy and practice. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 32(1), 35–46. <https://doi.org/10.1080/03057920120116517>
- Schaffar, A. (2020). Grounded theory. In M. Huber & D.E. Froehlich (Eds.), *Analyzing Group Interactions: A Guidebook for Qualitative, Quantitative and Mixed Methods*. (pp.71-83). Taylor & Francis Group.
- Schreier, M. (2018). Sampling and generalization. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data collection*, (pp. 84-98). SAGE Publication Ltd.
- Schütz, G., West, M. & Wöbmann, L. (2007), "School Accountability, Autonomy, Choice, and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003". *OECD Education Working Papers*, No. 14, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/246374511832>.
- Sebastian, J., & Moon, J. M. (2017). Gender differences in participatory leadership: An examination of principals' time spent working with others. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 12(8), 1-16.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1172437.pdf>
- Shaked, H., Benoliel, P., Nadav, N., & Schechter, C. (2018a). Principals' systems thinking: The meaning and measure of a leadership construct. In H. Shaked, C. Schechter, &

- A.J. Daly (Eds.), *Leading Holistically: How Schools, Districts, and States Improve Systemically*, (Part 1, chapter 4). Routledge. <http://hemdat.digitalim.co.il/wp-content/uploads/2018/02/st.pdf>
- Shaked, H., Glanz, J., & Gross, Z. (2018b). Gender differences in instructional leadership: How male and female principals perform their instructional leadership role. *School Leadership & Management*, 38(4), 417–434.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1427569>
- Sheldon, S. B., Epstein, J. L., & Galindo, C. L. (2010). Not just numbers: Creating a partnership climate to improve math proficiency in schools. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 27-48.
- Sheridan, S., Kratochwill, T., & Bergan, J. (1996). *Conjoint behavioral consultation*. Springer.
- Shonkoff, J.P. (2010). Building a new bio developmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*, 81(1), 357–367.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01399.x>
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2019). Parental involvement in math homework: Links to children's performance and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>
- Skelly, A.C., Dettori, J.R., & Brodt, E.D. (2012). Assessing bias: The importance of considering confounding. *Evidence-Based Spine-Care Journal*, 3(1), 9-12.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3503514/pdf/ebsj03009.pdf>
- Soudien, C. (2004). 3 'constituting the class': An analysis of the process of 'integration' in South African schools. In L. Chisholm (ed.), *Changing class: education and social change in post-apartheid South Africa* (pp. 89-114). HSRC Press.
https://www.academia.edu/download/30481635/1937_03_Changing_Class22122004024711PM.pdf
- South African schools Act. No. 84. (1996).
https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201409/act84of1996.pdf
- Stelmach, B. (2016). Parents' participation on school councils analyzed through Arnstein's ladder of participation. *School Leadership & Management*, 36(3), 271–291.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247048>
- Strauss, A., Corbin, J., 1994. Grounded theory methodology: an overview. In: Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (pp.273-285). Sage Publications, Thousand Oaks.

- Sui-chu Ho, E. (2006). Educational decentralization in three Asian societies: Japan, Korea and Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 590–603.
<https://doi.org/10.1108/09578230610704800>
- Sullivan, A.L., & Bal, A. (2013). Disproportionality in special education: Effects of individual and school variables on disability risk. *Exceptional Children*, 79(4), 475–494. <https://doi.org/10.1177/001440291307900406>
- Sullivan, O.R. (1981). Meeting the needs of low income families with handicapped children. *Journal of the International Association of Pupil Personnel Workers*, 25(1), 26–31.
- Suzuki, I. (2002). Parental participation and accountability in primary schools in Uganda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 32(2), 243–259.
<https://doi.org/10.1080/03057920220143200>
- Swanstrom, T., Winter, W., Sherraden, M., & Lake, J. (2013). Civic capacity and school/community partnerships in a fragmented suburban setting: The case of 24:1. *Journal of Urban Affairs*, 35(1), 25–42. <https://doi.org/10.1111/juaf.12005>
- Swap, S.M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. Teachers College Press New York. <https://eric.ed.gov/?id=ED358220>
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241–287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258.
- Thompson, A.M., Herman, K.C., Stormont, M.A., Reinke, W.M., & Webster-Stratton, C. (2017). Impact of incredible years® on teacher perceptions of parental involvement: A latent transition analysis. *Journal of School Psychology*, 62, 51–65.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.003>
- Todd, E. S., & Higgins, S. (1998). Powerless in professional and parent partnerships. *British Journal of Sociology of Education*, 19, 227–236.
- Torre, D., & Murphy, J. (2016). Communities of parental engagement: New foundations for school leaders' work. *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 203–223. <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.958200>
- U.S. Department of education. (1975). *Public law 94-142* [Pamphlets; Publicity].
https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/idea35/history/index_pg10.html

- UNESCO. (2000). Education for all: Meeting our collective commitments; expanded commentary on the Dakar Framework for Action. Paris, France: Author.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240?posInSet=1&queryId=83009e7d-d713-42f6-8fcd-170cc15ca7c1>
- UNESCO. (2001). Educational governance at local levels: Towards achieving education for all; Redistributing authority and responsibility across levels. International consultation on educational governance at local levels. Paris, France: Author.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134719?posInSet=1&queryId=f0f495f5-79cf-4a15-a18c-056727cbd151>
- Van Voorhis, F.L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and science achievement. *The Journal of Educational Research*, 96(6), 323–338.
- Wainwright, E., & Marandet, E. (2017). Education, parenting and family: The social geographies of family learning. *British Educational Research Journal*, 43(2), 213–229. <https://doi.org/10.1002/berj.3262>
- Walsh, P. (2008). Are involved parents providing public goods or private goods? *Public Finance Review*, 36(6), 678–705.
- Wang, J. & Wang, X. (2019). *Structural Equation Modeling, Applications Using Mplus*. 2nd Edition. John Wiley & Sons.
- Weiler, H.N. (1990). Comparative perspectives on educational decentralization: An exercise in contradiction? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(4), 433–448. <https://doi.org/10.3102/01623737012004433>
- Weindling, D. (1999). Stages of headship. In H. Tomlinson (Ed.), *Educational management: Major Themes in Education* (pp. 226-237). Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Weininger, E.B., & Lareau, A. (2003). Translating bourdieu into the American context: The question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31(5–6), 375–402.
- West, M., Jackson, D., Harris, A., & Hopkins, D. (2000). Learning through leadership, leadership through learning: leadership for sustained school improvement. In K.A. Riley & K.S. Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform: International Perspectives*. (pp. 30–49).
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

- Williams Jr, D.L., & Chavkin, N.F. (1989). Essential elements of strong parent involvement programs. *Educational leadership*, 47(2), 18-20.
- Winzer, M.A. (2009). *From integration to inclusion: A history of special education in the 20th century*. Gallaudet university press. <https://muse.jhu.edu/book/10370>
- Woodford, M.R., & Preston, S. (2013). Strengthening citizen participation in public policy-making: A Canadian perspective. *Parliamentary Affairs*, 66(2), 345–363. <https://doi.org/10.1093/pa/gsr065>
- Wyk, N.V. (2004). School governing bodies: The experiences of South African educators. *South African Journal of Education*, 24(1), 49–54. <https://doi.org/10.4314/saje.v24i1.24966>
- Yildirim, F., & Dinc, M.S. (2019). Factors influencing burnout of the principals: A pilot study in Flemish schools of Belgium. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 32(1), 3538–3553. <https://hrcak.srce.hr/file/333919>
- Yoshida, R.K., Fenton, K.S., Kaufman, M.J., & Maxwell, J.P. (1978). Parental involvement in the special education pupil planning process: The school's perspective. *Exceptional Children*, 44(7), 531–534.
- Zedan, R.F. (2012). “Parents’ involvement among the Arab ethnic minority in the State of Israel”. *School Community Journal*, 22(2), 161-182.

נספח 1: תסריט הריאיון

1. מהי מעורבות הורים בחינוך לדעתך?
2. מהו המצב האידיאלי במעורבות הורים לדעתך?
3. איזה סוג של מעורבות הורים היית רוצה בבית ספרך ואיזה סוג לא היית רוצה?
4. אילו פעולות של מעורבות הורים מתרחשות היום בבית ספרך ומי יוזם אותן?
5. תארי לי את הקשר עם ועד ההורים בבית ספרך ועם יו"ר הועד. מה היית מגדירה כחיובי בקשר ומה כשלילי?
6. כיצד מאפייני קהילת ההורים של בית הספר משפיעה על אופי ומידת מעורבות ההורים בבית הספר?
7. ספרי לי על מקרי הצלחה במעורבות הורים ומקרי כישלון במעורבות הורים בבית ספרך.
8. מה הם הגורמים שיכולים לעכב מעורבות הורים בבית הספר וכיצד אפשר להתמודד אתם?
9. מה הם הגורמים שיכולים לקדם מעורבות הורים בבית הספר וכיצד אפשר לשמר או לעודד אותם?
10. כיצד היית מתארת את השפעת משרד החינוך או מנהל החינוך בעירייה על מעורבות ההורים בכלל ובבית ספרך בפרט?
11. מתקופת היותך תלמידה בבית ספר, כיצד הוריק היו מעורבים בחינוך שלך? מה נזכר כחיובי ומה נזכר כשלילי?

parents participation policy in schools

הסבר למנהלים וכתב הסכמה

לכבוד: מנהל/ת בית הספר

שלום רב,

הנדון: השתתפות במחקר בנושא "מדיניות בית ספרית למעורבות ושיתוף הורים"

במסגרת לימודי לקראת תואר שלישי בבית-הספר למדיניות ציבורית באוניברסיטה העברית, אני פונה אליך בבקשה להשתתף במחקר שמטרתו לבחון את רב הגוניות הקיימת כיום בהפעלת מדיניות בית-ספרית של שיתוף הורים והשפעתה על השגרה החינוכית בבית הספר. ההשתתפות במחקר כוללת מילוי שאלון אינטרנטי קצר (משך מילוי אורל כ 10 דקות) שנועד לבחון את עמדות המשיבים בנושא וממצאיו עשויים לסייע להבין לעומק עם אלו אתגרים מנהלות ומנהלים מתמודדים בהקשר של שיתוף הורים ומעורבות הורים והם אופני ההתמודדות עימם. לידיעתך, המחקר הותר לביצוע ע"י לשכת המדען הראשי במשרד החינוך בכפוף לתנאים המופרטים במסמך ההיתר מטעמו (העתק של המסמך מצורף לעיוןך). חשוב להדגיש כי המידע שייאסף המזהה את המנהלים הנבדקים ישמש לצרכי המחקר בלבד וחיסיון מידע זה יישמר בקפדנות (א. הנתונים ישמרו, לאחר קידודם, בקבצי מחשב המוגנים באמצעות סיסמא הידועה רק לי ולמנחה של עבודתי ד"ר ענת גופן. ב. כל הפרטים המזהים יושמטו לצמיתות מהשאלונים ומקבצי הנתונים מייד עם תום עיבוד הממצאים ולא יאוחר מה 01.01.2023 - במועד המוקדם מבין השניים. ג. ממצאי המחקר יפורסמו באופן שלא יאפשר את זיהוי המשתתפים במחקר.

סימון האפשרות "אני מאשר/ת את הסכמתי להשתתף במחקר" שלהלן מאשרת את הבנתי לאלה:

מטרת המחקר והנושאים/הסוגיות שייבדקו במסגרתו.
המידע ייאסף באופן המזהה את המנהל הנבדק בפני עורך המחקר.
המועד שבו יושמטו לצמיתות הפרטים המזהים מהנתונים שייאספו במסגרת המחקר.
אמצעים שיינקטו כדי להבטיח את סודיות הנתונים המזהים עד אשר יושמטו זיהוים לצמיתות.
ממצאי המחקר יפורסמו באופן שלא יאפשר את זיהוי הנבדקים.

אני מאשר/ת את הסכמתי להשתתף במחקר ○

שלום רב, תודה רבה על הסכמתך להשתתף במחקר אודות **נקודת מבט ניהולית על שיתוף ההורים בבית הספר**, הנערך בהנחיית ד"ר ענת גופן, מביה"ס למדיניות ציבורית וממשל באוניברסיטה העברית בירושלים. המוטיבציה המרכזית של המחקר היא לתרום לעיצוב מדיניות שיתוף הורים כך שתאפשר הלימה עם מאפייני בית הספר וצרכיו.

ליצירת קשר בכל עת ולכל דבר ועניין: גואטה יוסף, gwetta.yossi@gmail.com, או: 052-8769300.

לשם הנוחות רצוי למלא את השאלון במחשב ולא בטלפון הנייד.

השאלון מנוסח בלשון נקבה מטעמי נוחות אך הוא מכוון לגברים ונשים כאחד. תודה מראש על שיתוף הפעולה, גואטה יוסי

(Q100) באיזו מידה הינך משתפת את ההורים בתחומים הבאים :					
(1) כלל לא	(2) לעיתים רחוקות	(3) במידה ומזדמן	(4) לפעמים	(5) לרוב	(6) תמיד
(Q101) החלטות בנושא לימודי הליבה בקביעת תוכנית הלימודים, שיטות הוראה, מערכת השעות, שיעורי בית וכו'.					
☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q102) התנדבות בהוראת לימודי ליבה בשיעורי אורח או שיעורי עזר של הורים, סיוע למורים בכיתה וכו'.					
☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q103) החלטות בנושא צוות ההוראה בבחירת מורים ואנשי צוות, איוש ושיבוץ תפקידים, עיצוב וביצוע תהליכי הערכת הוראה, וכו'.					
☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q104) במידע אודות תכני הלימוד בפרסום שיעורי בית, נושאי הלמידה, תכניות לימודים, מטלות, בחינות וכו'.					
☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q105) גיבוש וניסוח חזון בית הספר ותפיסתו הערכית תרבותית.					
☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q106) בהחלטות איך להקצות משאבים לתוכניות העשרה.					
☐	☐	☐	☐	☐	☐

(Q100) באיזו מידה הינך **משתפת** את ההורים בתחומים הבאים :

(1) כלל לא	(2) לעיתים רחוקות	(3) במידה ומזדמן	(4) לפעמים	(5) לרוב	(6) תמיד
(Q107) בחירת תוכניות העשרה לתלמידים בתחומי האומנות, תחביבים, מדעים, שפות וכו'.					
☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q108) החלטות בנושא גובה והיקף תשלומי הורים נוספים לטובת לימודי העשרה.					
☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q109) החלטות בתחומי המשמעת בנושא איחורים, חיסורים, שעת סגירת השער בבוקר וכו'.					
☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q110) פעילות וולונטרית לטובת ביה"ס בייפוי ותחזוק ביה"ס, זה"ב וכו'.					
☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q111) פעילויות יחסי ציבור כגון שיווק ופרסום של ביה"ס, גיוס תרומות מגזר שלישי וכו'.					
☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q112) החלטות על תשלומי הורים לשירותים ופעילויות נוספות הפעלת צהרונת, טיולים, בינוי וכו'.					
☐	☐	☐	☐	☐	☐

(Q100) באיזו מידה הינך <u>משתפת</u> את ההורים בתחומים הבאים :						
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
כלל לא	לעיתים רחוקות	במידה ומזדמן	לפעמים	לרוב	תמיד	
						(Q113) החלטות על האופן בו הצוות החינוכי זמין לפניות ההורים בשיחות טלפון, הודעות וואטסאפ, מיילים וכו'.
						(Q114) התנהלות ביה"ס מול הרשויות בנושאי כוח אדם ותקציבים, בינוי ותחזוקה וכו'.
						(Q115) ארגון אירועים חברתיים במסגרת שעות הלימודים בחגים, ימי הולדת, הפסקה פעילה, ארוחות בוקר, יום המורה וכו'.
						(Q116) ארגון פעילות התנדבותית למען הקהילה בשיתוף תנועות נוער, מתנסי"ם, שירותי רווחה, מגזר שלישי וכו'.
						(Q117) הפקה וארגון אירועי גיבוש והווי מחוץ לשעות הלימודים להורים, ילדים ולצוות, כמו הופעות, ערב עדות וכו'.

השאלות האחרונות עסקו באופן בו את כמנהלת משתפת את ההורים.
בשאלות הבאות את מתבקשת להעריך את **תגובותיך ו/או היענותך ליוזמות מצד ההורים** במספר תחומים.

(Q200) באיזו מידה הינך **נענית בפועל לקדם יוזמות** של הורים בתחומים הבאים :

(1) כלל לא	(2) לעיתים רחוקות	(3) במידה ומזדמן	(4) לפעמים	(5) לרוב	(6) תמיד	(7) לא רלבנטי, אין יוזמות הורים בתחום
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q201) יוזמות בתחום לימודי הליבה תוכנית הלימודים, שיטות הוראה, מערכת השעות, שיעורי בית וכו'.						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q202) יוזמות בהתנדבות בהוראת לימודי ליבה בשיעורי אורח או שיעורי עזר של הורים, סיוע למורים בכיתה וכו'.						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q203) יוזמות בתחום צוותי ההוראה בבחירת מורים ואנשי צוות, איוש ושיבוץ תפקידים, עיצוב וביצוע תהליכי הערכת הוראה, וכו'.						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q204) יוזמות בתחום שיתוף מידע אודות תכני הלימוד בפרסום שיעורי בית, נושאי הלמידה, תכניות לימודים, מטלות, לוח בחינות, וכו'.						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q205) יוזמות לגבי חזון ביה"ס ותפיסתו הערכית תרבותית.						

(Q200) באיזו מידה הינך נענית בפועל לקדם יוזמות של הורים בתחומים הבאים:						
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
כלל לא	לעיתים רחוקות	במידה ומזדמן	לפעמים	לרוב	תמיד	לא רלבנטי, אין יוזמות הורים בתחום
(Q206) יוזמות בבחירת תוכניות העשרה לתלמידים בתחומי האומנות, תחביבים, מדעים, שפות וכו'.						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q207) יוזמות באופן הקצאת המשאבים לתוכניות העשרה.						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q208) יוזמות בתחומי המשמעת בנושאי איחורים, חיסורים, שעת סגירת השער בבוקר וכו'.						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q209) פעילויות וולונטריות לטובת ביה"ס בתחומי ייפוי ותחזוק ביה"ס, זה"ב וכו'.						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q210) פעילויות יחסי ציבור בשיווק ופרסום של ביה"ס, גיוס תרומות מהמגזר השלישי, וכו'.						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

(Q200) באיזו מידה הינך **נענית בפועל לקדם יוזמות** של הורים בתחומים הבאים :

(1) כלל לא	(2) לעיתים רחוקות	(3) במידה ומזדמן	(4) לפעמים	(5) לרוב	(6) תמיד	(7) לא רלבנטי, אין יוזמות הורים בתחום
(Q211) החלטות על האופן בו הצוות החינוכי זמין לפניית ההורים בשיחות טלפון, הודעות וואטסאפ, מיילים וכו'.						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q212) תשלומי הורים לטובת שירותים ופעילויות נוספות בהפעלת צהרונית, טיולים, בינוי וכו'.						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q213) התנהלות ביה"ס מול הרשויות תוספת כוח אדם, הגדלת תקציבים, בינוי ותחזוקה וכו'.						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q214) יוזמות בנושא גובה והיקף תשלומי הורים נוספים לטובת לימודי העשרה.						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q215) ארגון פעילות התנדבותית למען הקהילה בשיתוף תנועות נוער, מתנסי"ם, שירותי רווחה, מגזר שלישי וכו'.						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(Q216) ארגון אירועי גיבוש והווי מחוץ לשעות הלימודים למשפחות וצוות חינוכי, כגון הופעות, ערב עדות וכו'.						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q300) עד כמה הנך משקיעה מאמצים ומשאבים לטובת קידום הנושאים הבאים :						
(1) כלל לא	(2) לעיתים רחוקות	(3) במידה ומזדמן	(4) לפעמים	(5) לרוב	(6) תמיד	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	Q301) תמיכה במימון חוגים לילדים.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	Q302) תמיכה בסיוע בחבילות מזון ו/או ביגוד למשפחות.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	Q303) סיוע ברכישת ספרי לימוד וציוד ללמידה.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	Q304) ארגון ערבי תרבות ובידור להורי בית הספר.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	Q305) שיתוף הורים בנוגע לתוכניות טיפוליות של ילדם הפרטי.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	Q306) שיתוף הורים בזכויותיהם בנוגע לזמינות הצוות החינוכי עבורם.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	Q307) תמיכה בהשכלת ההורים עצמם.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	Q308) תמיכה במציאת מקומות תעסוקה להורים.

(Q300) עד כמה הנך משקיעה מאמצים ומשאבים לטובת קידום (מודעות וידע של הורים) באמצעות סדנאות, הרצאות, פרסום חומר כתוב וכדומה, בנושאים הבאים :

(1) כלל לא	(2) לעיתים רחוקות	(3) במידה ומזדמן	(4) לפעמים	(5) לרוב	(6) תמיד	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(Q309) דילמות הוריות יומיומיות בתקשורת מיטבית, מוטיבציה, זמן איכות, הצבת גבולות, תקופות מעבר וכו'.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(Q310) התמודדות הורים עם מצבי סיכון במוגנות ברשת, מניעת פגיעה מינית, קשיים חברתיים וכו'.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(Q311) התמודדות עם קשיים של ילדים בלקויות למידה, קשיי קשב וריכוז, בעיות התנהגות, חרדות וכו'.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(Q312) חשיבות ההשכלה ופיתוח מוטיבציה ללמידה ולהצלחה בלימודים.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(Q313) פיתוח אסטרטגיות לתמיכה בלמידה בהתארגנות ללמידה, הכנת שיעורי בית, למידה למבחנים וכדומה.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(Q314) ידוע הורים בנוגע לזכויותיהם במערכת החינוך.

(Q11) אנא עני על מספר שאלות רקע:

☐ כמה שנים הינך עובדת במערכת החינוך? _____

☐ כמה שנים הינך מנהלת? _____

☐ כמה שנים הינך מנהלת את בבי"ס הנוכחי? _____

☐ כמה שנים קיים ביה"ס? _____

☐ מהו גילך? _____

☐ כמה ילדים יש לך? _____

☐ כמה ילדים יש לך עם קשיים לימודיים? _____

(Q12) באיזו מידה הורי בית הספר פונים אלייך עם יוזמות בארבעת התחומים הבאים:

(1) כלל לא	(2) לעיתים רחוקות	(3) במידה ומזדמן להם	(4) לפעמים	(5) לעיתים קרובות	(6) כל הזמן	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(1) תחום לימודי ליבה
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(2) תחום לימודי העשרה
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(3) תחום אדמיניסטרטיבי
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(4) תחום חברתי קהילתי

(Q13) עד כמה לדעתך חשוב לשתף הורים בקבלת החלטות בארבעת התחומים הבאים בביה"ס :

(1) כלל לא	(2) לעיתים רחוקות	(3) במידה ומזדמן	(4) לפעמים	(5) לרוב	(6) תמיד	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(1) תחום לימודי ליבה
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(2) תחום לימודי העשרה
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(3) תחום אדמיניסטרטיבי
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(4) תחום חברתי קהילתי

(Q14) מין :

☐ (1) נקבה

☐ (2) זכר

(Q15) מצב משפחתי :

☐ (1) נשואה או בזוגיות קבועה

☐ (2) רווקה

☐ (3) גרושה

☐ (4) אלמנה

(Q16) סמני במקום המתאים :

(4) אקדמית	(3) תיכונית	(2) יסודית	(1) ללא השכלה פורמאלית	
☐	☐	☐	☐	(1) מהי השכלת אימך?
☐	☐	☐	☐	(2) מהי השכלת אביך?

(Q17) סמני במקום מתאר את דתך ומידת הדתיות שלך (סמני אפשרות אחת ועברי לשאלה הבאה):

(1) דתית מאוד	(2) דתית	(3) מסורתית	(4) לא כל כך דתית	(5) לא דתית	
☐	☐	☐	☐	☐	(1) יהודייה
☐	☐	☐	☐	☐	(2) מוסלמית
☐	☐	☐	☐	☐	(3) נוצרית
☐	☐	☐	☐	☐	(4) אחר

(Q18) העריכי את אחוז הורי ביה"ס לפי רמת הדתיות שלהם (מסתכם ל 100%):

- (1) אחוז ההורים הדתיים _____
- (2) אחוז ההורים המסורתיים _____
- (3) אחוז ההורים החילוניים _____

סמני בבקשה במקום המתאים : (Q19)					
(1) גבוהה מאוד	(2) גבוהה	(3) בינונית	(4) נמוכה	(5) נמוכה מאוד	
☐	☐	☐	☐	☐	(1) העריכי את הרמה הסוציו-אקונומית של קהילת רוב הורי ביה"ס
☐	☐	☐	☐	☐	(2) באיזו מידה קהילת הורי ביה"ס הומוגנית מבחינה סוציו-אקונומית
☐	☐	☐	☐	☐	(3) העריכי את הרמה הסוציו-אקונומית של הקהילה בה גדלת בילדותך
☐	☐	☐	☐	☐	(4) העריכי את כמות ההורים האקדמאים בבית ספרך

(Q20) עד כמה יש באפשרותך למצוא מקורות הכנסה נוספים לביה"ס (צהרונית, השכרת מתקני ביה"ס, תרומות, גביה מהורים וכדומה):

(1) אין באפשרותי ☐

(2) מעט מאוד ☐

(3) רבה ☐

(4) רבה מאוד ☐

(Q21) העריכי את אחוז התלמידים המקבלים שעות שילוב בתחומים הבאים בבית ספרך (לא חייב מספר מדויק):

(1) טיפולים ריגשיים _____

(2) הוראה מתקנת _____

(Q22) העריכי את אחוז התלמידים בכל סעיף מתוך כלל התלמידים בבית ספרך (לא חייב מספר מדויק):

(1) עולים ממדינת חבר העמים _____

(2) עולים מאתיופיה _____

(3) עולים מצרפת _____

(4) ילדי פליטים או מהגרי עבודה _____

(Q23) עד כמה ועד ההורים או מנהיגות ההורים יוזמים ו/או משקיעים מאמצים בתחומים הבאים:

(6) תמיד	(5) לרוב	(4) לפעמים	(3) במידה ומזדמן	(2) לעיתים רחוקות	(1) כלל לא	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(1) תחום לימודי ליבה
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(2) תחום לימודי העשרה
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(3) תחום אדמיניסטרטיבי
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(4) תחום חברתי קהילתי

(Q24) העריכי לפי תחושתך הסובייקטיבית (באחוזים) עד כמה ועד ההורים מתנגד, מבקר ומקשה עליך בניהול בית-הספר ועד כמה הוא תומך, מפרגן ועוזר לך בניהול בית-הספר (מסתכם ל 100%) :

(1) מתנגד ומבקר _____

(2) תומך ומפרגן _____

(Q25) באיזו מידה למיטב ידיעתך מנהלות בתי ספר יסודיים אחרים בקרבתך משתפים הורים בבית ספרם :

(1) כלל לא ☐

(2) מעטה ☐

(3) רבה ☐

(4) רבה מאוד ☐

(Q26) בתחומים הבאים, עד כמה **משרד החינוך** משקיע מאמצים לעודד שיתוף של הורים (תקציב, זמן, הדרכות וכדומה):

(1) כלל לא	(2) לעיתים רחוקות מאוד	(3) לעיתים מזדמנות	(4) לפעמים	(5) לרוב	(6) תמיד	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(1) עידוד שיתוף ההורים בתחום לימודי הליבה
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(2) עידוד שיתוף ההורים בתחום לימודי ההעשרה
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(3) עידוד שיתוף ההורים בתחום מנהלה
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(4) עידוד שיתוף ההורים בתחום החברתי קהילתי

(Q27) בתחומים הבאים, עד כמה הרשות המקומית משקיע מאמצים לעודד שיתוף של הורים (תקציב, זמן, הדרכות וכדומה):

(1) כלל לא	(2) לעיתים רחוקות מאוד	(3) לעיתים מזדמנות	(4) לפעמים	(5) לרוב	(6) תמיד	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(1) עידוד שיתוף ההורים בתחום לימודי הליבה
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(2) עידוד שיתוף ההורים בתחום לימודי ההעשרה
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(3) עידוד שיתוף ההורים בתחום מנהלה
☐	☐	☐	☐	☐	☐	(4) עידוד שיתוף ההורים בתחום החברתי קהילתי

Abstract

School policy of parents' participation from the school principal's perspective

Extensive and well-established research tradition has raised consistent findings over the years regarding the positive impact of parental involvement in education on their children's academic, behavioral, and emotional achievement. Acknowledgment of the vital importance of parent participation in education has not remained only a theoretical concept but has led to government and non-governmental organization initiatives to implement programs encouraging parental involvement in schools throughout the world over the past decades. At the same time, the rise of the neo-liberal approach and the implementation of new public administration reforms have strengthened the status of parents in their child's education and contributed greatly to their participation in decision-making processes in schools. Indeed, many countries have established official policies seeking to promote parents' participation in school life and have sometimes even anchored it in legislation. Despite these changes, many studies indicate a tendency on the part of school principals not to encourage, and sometimes even prevent, parents' participation in schools. These findings are consistent with well-established and widespread insights about the gaps between official policy and its actual implementation in street-level organizations.

The starting point of the present study combines three insights from the existing literature. First, the relationship between the parents and the school is discussed in the existing study using two key concepts. The concept "parental involvement" refers to a wide range of parental behaviors that reflects parental involvement in their children's education that is not necessarily related to the parent-school relationship, nor does it necessarily depend on encouragement from an official establishment. In contrast, the concept of "parents' participation" which is a particular instance of the classic concept of "public participation" reflects an approach whereby educators are expected to promote parents' participation in school decision-making and even establish an equal relationship between them and parents. In light of these differences it is important to deepen the distinction between the two concepts. Second, despite the extensive preoccupation with the parent-school relationship and its great importance, the existing research literature does not present a systematic characterization of "parents' participation policy". That is, the policy as it is actually implemented at the school level. This distinction reflects the widespread insight about the gaps between policy-as-designed and policy-as-practiced. Third, the existing research literature in both education and policy implementation indicates the decisive influence of the school principal in determining and implementing educational policy

in schools. Concurrently, relatively little research focuses on the principal's perspective on regulating the parent-school relationship.

According to official data from the Ministry of Education (Ministry of Education, 2018), only a third of primary schools have male principals and the rest are female principals, so all references related to research objectives, methodology, results and discussion will be written in feminine language.

Furthermore, the current study has two main objectives. First, to characterize, what are the components and analytical dimensions of the "parents' participation policy" in school, that regulates the relationship with the parents, and even identify its different and distinct models. Second, to examine the relationship between different background characteristics and parents' participation policy in school, that regulates the relationship with the parents from the perspective of the school principal.

The present study examines, through a combined exploratory study framework, the parents' participation policy in schools, from the perspective of the official elementary school principals in Israel. The study raises three main findings. First, the presentation of a "parents' participation policy in schools" through a two-dimensional conceptual framework that can characterize and measure the regulation of the relationship between the parents and the school. Second, identifying and distinguishing between key models of parents' participation policy in schools. And third, identifying the background characteristics associated with different models of parents' participation policy in schools.

During the first phase, an in-depth interview analysis was conducted with 21 principals from a variety of schools. The main insight that emerged from the analysis is that the school policy that regulates the relationship between the parents and the school embodies a **"parents' participation policy,"** which is defined in the present study as regulating all the practices practiced in the school in which parental involvement is shaped in the school context. The analysis of the interviews revealed two distinct analytical dimensions of parents' participation policy in schools. The **power relations** dimension, that distinguishes between three levels of power relations: **supportive, reciprocal and responsive**. The **participation fields** dimension, that distinguishes between four different fields: the field of **core studies**, the field of **enrichment studies**, the field of **administration**, and the **social-community** field. In addition, the analysis made a distinction between a **stated attitude** and the **actual conduct** of the school principal regarding parents' participation policy. In the second phase, an online questionnaire was constructed based on the findings of the qualitative analysis. Based on data collected from a representative sample of the study population ($N = 156$), two factor analysis procedures were performed, one with a distinction between the levels of

power relations and participation fields and one without it, which validated the dimensions distinction of the parents' participation policy as found in the qualitative phase.

A series of regression analyzes indicated relationships between five background variables and parents' participation policy in schools. The age and experience of principals were found to be negatively correlated with positive stated attitudes towards parents' participation policy. Female principals were found to hold a more positive stated attitude towards parents' participation policy compared to male principals. The degree of traditionalism of a school's community, based on the assessment of the principal, was found to be positively correlated with the principals' stated attitudes towards parents' participation policy. The socio-economic level of the community in which the school is located was found to be negatively correlated with the principals' stated attitude towards parents' participation policy. Another series of regression indicated relationships between background variables and principal attitudes and parents' participation policy in school. Principals in lower socio-economic communities tend to implement a supportive parents' participation policy, while in higher socioeconomic communities' principals tend not to implement a supportive or responsive parents' participation policy.

Two fundamental practical insights arise from the study findings. First, the formal design in national level of parents' participation policy can enable the creation of **different power relations** between the parents and the principal in **different fields** of school activity so the policies must be carefully established. Second, understanding which background characteristics help to implement supportive, reciprocal, or responsive parents' participation policy and which ones prevent them, can allow for better coping with school-level implementation barriers of formal policy. These specifically include shaping parents' participation policy to provide stronger incentives for veteran principals; encouraging female principals to implement their positive views regarding parents' participation; reinforcing and incentivizing lower socioeconomic communities to take part in a reciprocal participation policy, and even initiating activities in the social-community and enrichment fields, as less threatening areas for teachers to create mutual trust and wider participation in upper socio-economic communities

This paper was prepared under the guidance of:
Professor Anat Gofen
The Federmann School of Public Policy
The Hebrew University of Jerusalem

School policy of parents' participation from the school principal's perspective

**Thesis for the degree of
“Doctor of Philosophy”**

By: Gwetta Yosef

**Submitted to the Senate of the Hebrew University of Jerusalem
January, 2021**