

ההורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות

יעל פישר, יצחק פרידמן

תקציר

מטרתו של מחקר זה היא לחשוף את הגורמים ואת התנאים העשויים להסביר רמות שונות של מעורבות הורים, פעילה או סבילה, בבית הספר. לשם כך נבנה מודל תאורטי, המגדיר את מנבאי מעורבות ההורים ואת משתני הרקע שלהם ומתאר את הקשר בין הגורמים האלה לבין הרמות השונות של מעורבות ההורים. המודל נבחן אמפירית. המדגם הקיף 30 בתי ספר יסודיים ממלכתיים, והשתתפו בו 1,270 הורים. כלי המחקר המרכזי היה שאלון אנונימי לדיווח עצמי, שכלל סולמות למדידת הזדהות, סולמות למדידת ערות, סולמות למדידת נגישות נתפסת לבית הספר, סולמות למדידת יחסו של בית הספר אל ההורים ומצב הילד בבית הספר - כמשתנים מנבאים, ומעורבות פעילה וסבילה - כמשתנים מנובאים. הנתונים עובדו במודל רגרסיה ליניארית, בניתוח רב-רמות (multiple level analysis). נמצא כי הגורם הבולט ביותר בניבוי מעורבותם הפעילה והסבילה של הורים בחיי בית הספר הוא האמון בהורים מצד בית הספר, כפי שהדבר נתפס בעיני ההורים: ככל שההורה חש שבית הספר נותן בו אמון ונוטה לשתף אותו באופן אמיתי, כך הוא נוטה להיות מעורב יותר בעבודת בית הספר. כמנבאים נוספים נמצאה הזדהותם של ההורים עם חשיבות הלימודים בבית הספר וכן עם המטרות ועם הערכים של בית הספר. כמו כן נמצא כי ערות ההורים לתרבות הארגונית של בית הספר ולנושאים הקשורים לחברה וליחסים הבין-אישיים הקיימים בו תורמת לניבוי המעורבות הסבילה. מכין משתני הרקע של ההורים נמצא כי מינם, השכלתם וארץ מוצאם של ההורים מנבאים את מעורבותם הפעילה. את המעורבות הסבילה מנבאת רק השכלתו של ההורה. נמצא גם כי הורים מעורבים יותר באופן סביל ופעיל, כאשר הם תופסים את ההישגים הלימודיים של ילדיהם כטובים יותר.

תאריכים: מעורבות הורים, תאוריית ההזדהות והערות.

מבוא*

מה גורם להורים לרצות להיות מעורבים בחיי בית הספר של ילדיהם? האם הסיבות נובעות מכך שהורים חושבים שכאשר הם מעורבים יותר, ההישגים הלימודיים של ילדיהם גבוהים יותר? או

* הנתונים נאספו בשנת 1996, אך עובדו מחדש לקראת כתיבת מאמר זה. על כן בסקירת הספרות מופיעים פריטי ביבליוגרפיה משנים מאוחרות יותר.

שמא הם חשים שמעורבותם גורמת לכך שילדיהם מוגנים יותר? שאלות אלה עומדות במרכז המחקר הדין כיום בסוגיה זו. עד תחילת שנות התשעים היה מקובל להמשיג את תחומי המעורבות של ההורים על פי דפוס מעורבותם בעבודת בית הספר, החל בהורים שאינם שותפים פעילים אלא הם משקיפים פסיביים, דרך הורים המספקים שירותים ואינם קשורים ישירות לתהליך החינוכי, ועד להורים הנוטלים חלק ממשי בתהליך, תוך הפיכתם לשותפים בתהליכי קבלת ההחלטות של בית הספר (נוי, 1984). הספרות המחקרית ניסתה לתת תשובות לשאלות הדנות במשמעויות החברתיות של המעורבות. משמעויות חברתיות אלה כאות לידי ביטוי בצורות שונות במדינות שונות, ועל כן מעניין במיוחד לעקוב אחרי ההקשר הישראלי בנושא זה כמדינה אשר קיימת בה מערכת חינוך מרכזית במידה רבה, המשפיעה על אופי הקשרים בין ההורים לבית הספר. יש הרואים במערכת החינוך המרכזית הקיימת בישראל הערובה הטובה ביותר להבטחת גישה השווה לכול (שם). אחת החולשות של מערכת חינוכית מרכזית היא שמטבעה אינה רגישה לצרכים הייחודיים של פרטים ושל קבוצות בתוך האוכלוסייה. לרוב, אין ההורים יכולים להרגיש שותפי אמת ובעלי השפעה במערכת כזו. תפיסת מושג השוויון בארץ היא בעלת משקל שיש לתת עליו את הדעת כאשר דנים במעורבותם של ההורים, וחוקרים אחדים עסקו בנושא זה (באומגרטן, 1982; שמואלי, 1982).

מתחילת שנות התשעים נעשה ניסיון לקשור בין מעורבות ההורים לסיבות המביאות למעורבות זו. חוקרים מספר הדגישו את הגורמים שהביאו להגברת המעורבות בעולם המערבי, בהם עלייה ברמת ההשכלה של ההורים, התגברות של תהליכי דמוקרטיזציה, קיצוצים במערכת החינוך לצד גורמים כגון ריבוי מסגרות חינוכיות, תחרותיות והישגיות וביקורת של תלמידים (גולדברג, 1996). בשנים האחרונות הושם דגש מיוחד בארצות הברית בחקיקה, השמה בעדיפות לאומית את מעורבותם של ההורים בחינוך ילדיהם (Baker, Soden, & Laura, 1998). מחוזות בית ספריים בודקים מחדש את מדיניות המעורבות של ההורים מתוך מטרה למצוא דרכים חדשות ויצירתיות לחיזוקה של מערכת יחסים זו. מקום מיוחד ניתן בספרות המחקרית של השנים האחרונות לקשר המוכח שבין העלאת רמת ההישגים לבין מעורבות ההורים (parent involvement), ונמצא כי ככל שרמת מעורבות ההורים גבוהה יותר, כך גבוהים יותר ההישגים הלימודיים של התלמידים (Jesse, 2001; Vassallo, 2000). מחקרים אחרונים מראים שהקשר בין מעורבות להישגים חזק יותר כאשר הילדים מרגישים שקיימת הלימה בין ערכי הבית לערכי בית הספר. עם זאת נמצא, שלמרות הקשר החזק בין הישגים למעורבות, ואף על פי שהמורים יודעים על קיומו של קשר זה, הם פועלים דווקא להגביל את מעורבות ההורים. אין ספק שההורים מעוניינים שילדיהם יגיעו להישגים אקדמיים גבוהים, ולשם כך הם מוכנים לשיתוף פעולה עם בתי הספר. הקשר בין מעורבות הורים להישגים לימודיים בולט עוד יותר בבתי ספר של בחירה. רבות נכתב על



בתי ספר של בחירה, ובפרסומים שונים אף נטען שישנם הורים הסבורים שתהליך הבחירה הוא עבורם נקודת השיא במעורבותם, והם רואים בחירה זו כזכות חשובה ביותר (Coons, 1980). נמצא כי הורים שילדיהם לומדים בבתי ספר של בחירה מעורבים יותר בתכניות הלימודים, לוקחים חלק גדול יותר בפעילויות בית הספר ומזדהים יותר עם בית הספר בכל הקשור לשמירה על ביטחון הילדים, לבעיות משמעת ולאיכות ההוראה (Vassallo, 2000). הטענה הרווחת בין החוקרים, המדגישים את חירות הפרט לבחור על פי ראות עיניו והשקפת עולמו את אופיו של החינוך, היא כי אם אין בחברה הסכמה כללית על מטרות החינוך, הרי יש לאפשר לכל ההורים את הזכות לבחור. מצבם של בתי הספר הציבוריים בעולם, הבא לידי ביטוי בהישגים אקדמיים נמוכים, בחילוקי דעות בנוגע לתכניות הלימודים, באי-הסכמה על הפעלתן של שיטות פדגוגיות, והפער ההולך והגדל בהעדר אמצעים לספק את הצרכים של המשפחות בתחום החינוך, הביאו לידי הגברת הצורך בבתי ספר של בחירה (Coulson, 1999). קיימת סתירה בין עצם היותם של ההורים מזינים את בתי הספר מצד אחד, לבין אי-הנטייה של בתי הספר להתחשב בהורים כצרכנים, מן הצד האחר (Sugerman, 1980).

לאחרונה חלה תפנית נוספת במעורבות. נמצא כי היא משפיעה לא רק על ההישגים הלימודיים אלא גם על התנהגות הילדים בבית הספר ועל העלאת הדימוי העצמי שלהם (Garcia, Torrence, Skelton, & Andrade, 1999; Gestwicki, 2000). אמנם עדיין ניתן למצוא גם במחקרים החדשים את החלוקה ההיררכית למעורבות פסיבית (הרצויה פחות לדעת חוקרים אלה) ולמעורבות אקטיבית בעלת היתרונות, אך הדגש כיום הוא בחקר התועלות של המעורבות ובחקר הגורמים למעורבות ההורים בחיי בית הספר. לראשונה ניתן לקרוא על גורמים העשויים לגרום להורים לרצות להיות מעורבים (פרידמן, 1990; ומאוחר יותר אצל וקסמן-פישר, 1998). פרידמן (1990) טוען שלמעורבות ההורים שני רכיבים: הזדהות וערות. הזדהותם של ההורים עם מטרות החינוך וערותם למתרחש בבית הספר, היוצרות נכונות למעורבות או מעורבות בפועל להשגת מטרות אלה - אלה הם מאפיינים חשובים ביותר להבנת הקשר בין בית הספר לבין ההורים. ערותם והזדהותם של ההורים עם בית הספר מעידות על נטיית ההורים ועל יחסם כלפי בית הספר (פרידמן ופישר, 2002). גורמי הזדהות נמצאו גם אצל חוקרים אחרים, ואף נמצא כי קיים קשר בין מעורבותם של ההורים לבין הזדהותם עם נושאים הקשורים לחשיבות הלימודים (McNeal, 2001). השילוב של בית ספר שאינו מעוניין בקשר והורים שאדישים לקשר, מוביל לניתוק. במקרים רבים, לא תמיד במודע וכמובן לא בכל מקום, מנהלים ומורים מרתיעים את ההורים ממעורבות בכל הקשור לעבודת בית הספר. הם פוחדים מחוסר פיקוח על ההורים ומ הצורך לתת דין וחשבון לגוף שאינו מקצועי. גם ההורים חוששים. אם יעזו למתוח ביקורת, ייתכן שהדבר יפגע בילדיהם ואולי יגרום להרעת היחס כלפיהם. הורים רבים אינם

מבינים את השפה המקצועית של המורים, והתגובה הטבעית היא התרחקות מבית הספר. לעתים הילדים עצמם אינם מעוניינים במעורבותם של ההורים, והם טוענים כי הם בוגרים בעצמם ואינם זקוקים לעזרת ההורים. ישנם בתי ספר שהשכילו להבין את החשיבות הטמונה בערוותם של ההורים לקורה בבית הספר, ואף חיפשו דרכים לעודד הורים למעורבות ולמנוע אדישות. נעשה אף ניסיון לקשור בין אדישותם של ההורים לנעשה בבית הספר ובין המוטיבציה של ילדיהם להצליח בלימודים. כמה חוקרים בדקו את הקשר בין מעורבות הורים, ביצועים אקדמיים והתנהגות חברתית של ילדים. נמצא כי התנהגותם החברתית של הילדים טובה יותר כאשר הוריהם מעורבים יותר (Barton and Coley, 1992).

השוק התחרותי של העולם המערבי אינו פוסח גם על בתי הספר המנסים לשווק את עצמם, כאשר הם מבינים שהלקוחות הם ההורים והתלמידים. ישנם מחקרים המראים שבתי ספר שתומכים ביישוג (outreach) למשפחות וכפיתוח שותפות חזקה בין בית הספר להורים, מדורגים כטובים יותר בעיני ההורים (Connect for Successes, 2002). הורים מזדהים עם בתי ספר הפותחים את שעריהם בפניהם, ומעדיפים שילדיהם ילמדו בבתי ספר אלה. בהקשר זה חשובה טענתו של קנטר (Canter & Canter, 1994), שלפיה העיקרון החשוב ביותר במעורבות הורים הוא שעל המורים לנהוג בהורים בדיוק כפי שהיו רוצים שהמורים של ילדיהם ינהגו כלפיהם, שכן התייחסות בכבוד להורים ולילדים מאפשרת להורים לרצות להיות מעורבים בכל הקשור לחינוך ילדיהם.

רוב המחקרים הדנים במעורבות הורים עוסקים בחקר התהליכים בבתי הספר היסודיים. נמצא שחלה ירידה במעורבותם של ההורים ככל שהילד גדל. החוקרים מציינים שלוש סיבות לירידה זו. הסיבה הראשונה היא אי-רצונם של הילדים עצמם שהוריהם יהיו מעורבים. הסיבה השנייה קשורה בהורים עצמם והיא, שההורים עצמם חשים שככל שילדיהם גדלים כן קטן הצורך הממשי במעורבותם. הסיבה השלישית טמונה בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות, שאינן מספקות הזדמנויות להורים להיות מעורבים (Nord & Zill, 1996; Vaden-Kiernan and Davies, 1993).

בשנים האחרונות נעשו ניסיונות מצד ארגונים בין-לאומיים שונים, כגון OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development), למצוא קשרים בין משתני רקע של הורים לבין היכולת שלהם להיות מעורבים בתהליכים חינוכיים. נמצא כי ככל שההורים משכילים יותר הם מעורבים יותר בחינוך ילדיהם. קשר מעניין נוסף נמצא בין מבנה המשפחה לתמיכת הורים בחינוך. נמצא כי משפחות חד-הוריות תומכות פחות ממשפחות שיש בהן שני הורים (OECD, 2000). במהלך השנים האחרונות, ובמיוחד לאור העובדה שחלו שינויים במבנה המסורתי של המשפחה ואחוז הגירושין באוכלוסייה גדל, נמצא כי אמהות מתמקדות יותר במעורבות יום-יומית ובעשייה ממשית, בעוד אבות מעורבים יותר במתן עצות ובהעברת אינפורמציה בכל הקשור לחינוך (Ramey, 1996).



חשוב לציין את מיקומה ואת גישתה של ישראל בכל הקשור לנושא מורכב זה. במהלך שנות קיומה חל שינוי לא רק בתפיסת המעורבות אלא בטרמינולוגיה הקשורה במקומם של ההורים במערכת החינוך. שנות השישים אופיינו בסימן "שוויון הזדמנויות בחינוך", וההורים נתפסו כגורם המעכב את שילובם של הילדים בחברה הישראלית המתחדשת. באותן שנים רווחה התפיסה של "בית ספר ללא הורים" (פרנקשטיין, 1997). בתחילת שנות השבעים החל להסתמן שינוי בחלוקת סמכויות ובחלוקת אחריות מהמרכז אל השלטון המקומי ואל הפריפריות. המרכז ויתר על חלק מסמכויותיו, והעביר אותן לשלטון המקומי ולמחוזות. למרות זאת עיקר ההחלטות נתקבלו בירושלים. דובר על "קשר בין בית הספר לבית ההורים" (פרס ופסטרנק, 1993). בתחילת שנות השמונים, עם הקמתם של כתי הספר הקהילתיים והגידול הניכר בבתי ספר של בחירה, החלו לדבר על "מעורבות הורים" בעלת הקונוטציה החיובית, לעומת "התערבות הורים" בעלת הקונוטציה השלילית. בשנים אלה גברה ההכרה באי-יכולתה של מערכת חינוך מרכזית להתמודד עם הפלורליזם התרבותי שאפיין את החברה הישראלית. יותר מבעבר התפתחה תחושת ניכור של ההורים כלפי בית הספר, וההורים חשו שבית הספר נכשל בהתמודדות עם קבוצות בעלות צרכים ייחודיים (ורנסקי ושחורי, 1999). באמצע שנות התשעים ניתן היה לראשונה לשמוע את המושג "שיתוף הורים" (גולדברגר, 1996; גולדרינג, שביט ושפירא, 1995). שינוי מושגי זה נבע אף הוא משינויים שחלו בחברה המערבית בכלל ובחברה הישראלית בפרט. הסמכויות שהתרכזו עתה יותר בפריפריות, החלו עוברות אל ההורים ואל הקהילה. מסוף שנות התשעים ועד היום אנו שומעים יותר ויותר את המושג "שיתוף ההורים והקהילה" (ורנסקי ושחורי, 1999). השלטון המקומי של היום הוא בעל עוצמה וסמכות שלא היו לו בעבר. חלק גדול מהסמכות, העוצמה והאחריות עובר לא רק אל השלטון המקומי והמחוזי, אלא גם אל ההורים שהם חלק מהקהילה. לראשונה ניתן לשמוע שלא תיתכן מעורבות אמיתית ללא התערבות (גולדברגר, 1996).

מטרת המחקר

מטרת המחקר המרכזית הייתה לנסות לחשוף את המשתנים המסבירים (או מנבאים) באופן הטוב ביותר מעורבות סבילה ופעילה של הורים בבית הספר. בהתבסס על המטרה הזאת נגזרו השאלות האלה:

1. מהו הקשר הישיר והעקיף בין ערות והזדהות לבין רמות המעורבות של ההורים בבית הספר?
2. האם מעורבות ההורים מושפעת מתפיסתם את העמדות ואת ההתנהגות של אנשי בית הספר כלפיהם (מידת האמון של צוות בית הספר בהורים והפתיחות של מנהל בית הספר כלפיהם)?

3. האם רמת המעורבות של ההורים מושפעת מתפיסת ההורה את מצבו של הילד בבית הספר: הישגיו הלימודיים, מצבו החברתי, התנהגותו ושביעות רצונו מבית הספר?
4. האם המעורבות קשורה במשתני רקע דמוגרפיים של ההורים: השכלה, מין, גיל, מבנה המשפחה, מצב התעסוקה וההכנסה החודשית?

מודל מעורבות הורים

כדי להשיב על שאלות המחקר נבנה מודל שנשען על שתי תאוריות:

- 1. תאוריית ההזדהות והערות** (פרידמן ופישר, 2002), המסבירה את היווצרותו של הפוטנציאל למעורבות ההורים. לפי תאוריה זאת, נטייתם של ההורים למעורבות בעבודת בית הספר של ילדיהם מתגבשת על ידי שילוב הרמות השונות של הזדהות ההורים עם בית הספר כמוסד חינוך ועם הנעשה בו וערוותם לנעשה בו. הזדהות גבוהה של הורים עם בית הספר משמעותה, שההורים מקבלים בחיוב את הערכים שבית הספר מקנה לילדיהם, וכי הם תומכים בנורמות שבית הספר דוגל בהן. לעומת זאת הזדהות נמוכה של הורים עם בית הספר משמעותה, שהורים אינם מקבלים את הנורמות ואת הערכים שבית ספר מבקש להקנות לילדיהם. ערות - במשמעותה הפוכה של האדישות - פירושה שההורים מגלים עניין ערני במתרחש בבית הספר ובתרומתו לחינוך ילדיהם ומקדישים תשומת לב למתרחש בו. שני הרכיבים האלה יוצרים את פוטנציאל המעורבות של ההורים, פוטנציאל העשוי להתממש בתנאים מסוימים (שביקשנו לבחון במחקר הנוכחי).
- 2. תאוריית הקונפליקט וההסתגלות** (Barker, Dembo, & Lewin, 1941) טוענת שכאשר חוסמים אדם הצועד לקראת מטרה ברורה (באופנים שונים או גם באופן ממשי על ידי מחיצה), הוא מגיב באחת משתי תגובות קיצוניות אפשריות: הראשונה - תגובה של אגרסיביות, והשנייה - אפתייה, המתבטאת בחוסר מעש, כנסיה ובחוסר תשומת לב. שתי צורות אלה של תגובה מביעות חוסר שביעות רצון. את יחסי ההורים-מורים ניתן לתאר בהתבסס על תאוריית הקונפליקט והתסכול. במצב של תסכול, ההורה יכול להגיב באחת משתי תגובות אפשריות: האחת - תגובה אגרסיבית. כשם שמצאו החוקרים שהאגרסיביות תופנה בראש ובראשונה לגורם התסכול, הרי ההורה יפנה את תגובתו האגרסיבית בראש ובראשונה ליוצר התסכול, שהוא במקרה זה בית הספר. התגובה האחרת, ההפוכה לקודמתה, היא תגובת אדישות. תאוריית הקונפליקט מתארת זירה חברתית, שבה יחידים וקבוצות מתחרים ונאבקים אלה באלה למען הגשמת רצונותיהם הנפרדים, תוך גילויי איבה וכפייה. עם זאת, היא נתפסת גם כפתח לסיכוי לשינוי חיובי. כאשר אנשים שבעי רצון, הם אינם שואפים לשינוי. לעומתם אנשים שאינם שבעי רצון יהיו בעלי כיוון פעולה מוגדר מתוך כוונה לשנות, ולכן מעורבותם עשויה להיות מבקרת.



נקודת המוצא היא שההורה רוצה לדעת מה קורה לילדו בבית הספר. הוא מעוניין להיות "מעורב" בצורה כלשהי. כאשר ההורה משרד זאת לבית הספר, יכולים להתרחש אחד משני תהליכים:

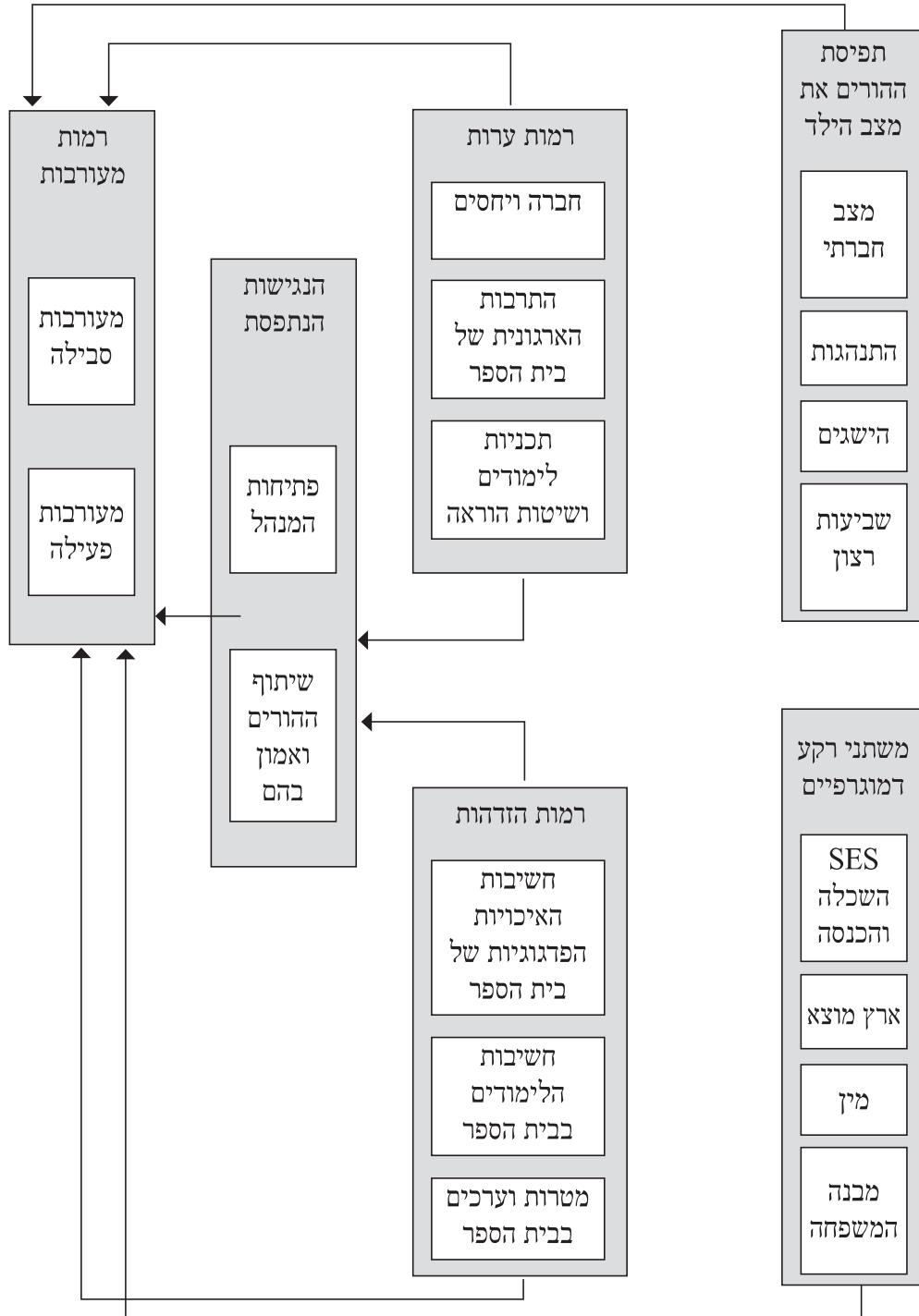
א. פתיחות ומתן כבוד להורה: בית הספר מגלה יחס של כבוד ושל התחשבות בהורה ומדריך את ההורה כיצד להיות מעורב. בית הספר מאפשר מעבר פתוח, המביא למצב של "אידיליה ביחסים". הביטוי המעשי יהיה מעורבות פסיבית או אקטיבית.

ב. חסימה וסגירות: בית הספר חוסם את ההורה ואינו עונה על ציפיותיו. ההורה מתוסכל והביטוי למעורבות יהיה באחת משתי הדרכים האופייניות לתסכול: אפתיה - חוסר מעורבות, או אגרסיביות - מעורבות "שלילית". כאשר מצד אחד, ההורה רוצה לדעת את הקורה בבית הספר ומעוניין להשפיע, ומצד אחר, המנהל והמורים רוצים לשמור על האוטונומיה הבית ספרית, או אז ייווצר קונפליקט.

בהתבסס על תאוריית ההזדהות והערות הנחננו כי כאשר הורה מעוניין להיות מעורב בצורה כלשהי בעבודת בית הספר, הוא "משרד" זאת לבית הספר. בהתבסס על תאוריית הקונפליקט וההסתגלות הנחננו שכדי שמעורבות זו תמומש, בית הספר צריך לגלות פתיחות ולתת כבוד להורה, כלומר ההורה צריך לחוש שבית הספר מגלה כבוד והתחשבות כלפיו ומדריך אותו כיצד להיות מעורב. במצב כזה ההורה חש כי בית הספר מאפשר פתיחות ויחסי גומלין מועילים, ולכן הביטוי המעשי של תגובת ההורים יהיה מעורבות פסיבית או אקטיבית. לעומת זאת אם רצונו של ההורה אינו זוכה לפתיחות ולכבוד, בית הספר נתפס בעיני ההורה כחוסם ומעכב. תגובת ההורה יכולה, לפי התאוריה, להיות אגרסיבית או אפתית.

תרשים 1 מציג את המודל המתאר את הקשר האפשרי בין הרמות השונות של ערות והזדהות ההורים, משתני הרקע הדמוגרפיים שלהם ומשתנים מצביים שונים (כפי שהם נתפסים על ידי ההורים) לבין רמות מעורבות שונות (פעילה וסבילה). המודל מכונה "מודל מעורבות הורים", והוא מודל תלת-גושי סודר (ordered three-blocks model) המהווה מערכת סדורה חלקית (partially ordered system).

תרשים 1: מודל מעורבות הורים



המודל מניח שלוש הנחות יסוד בסיסיות, אשר לראשונה יש תימוכין מחקרניים, ואילו השניים האחרות אקספלוורטיביות:

1. להורים שונים ישנה עמדה בסיסית מוקדמת בשאלת מעורבותם בבית הספר. עמדה זו מורכבת מרמות שונות של הזדהות ושל ערות. מקורה של העמדה הוא בגורמים אישיים ובמשתני רקע משפחתיים (פרידמן ופישר, 2002).
2. ההורים נחשפים למידע הנוגע לבית הספר ולפעולות שבית הספר מקיים (המידה שבית הספר "פתוח" כלפיהם, מקבל אותם ומעודד אותם להיות מעורבים). בהתבסס על מידע זה הם מגדירים לעצמם את הנגישות האפשרית שלהם לבית הספר ("הנגישות הנתפסת").
3. כאשר רמות שונות של ערות והזדהות של ההורים נפגשות עם רמות שונות של "נגישות נתפסת" של ההורים לבית הספר, נוצרות רמות שונות של מעורבות.

מן המודל, ובהתבסס על ספרות המחקר, ניתן לגזור ניבויים מרכזיים אלה:

1. קשר בין רמות הזדהות, ערות ונגישות נתפסת לבין רמות מעורבות ההורה - ערות והזדהות ינבאו את רמת המעורבות, כאשר הנגישות הנתפסת (תפיסת פתיחות ואמון) מהווה "שוער" אפקטיבי: רמה גבוהה של ערות ושל הזדהות ורמה גבוהה של נגישות נתפסת יהיו קשורות לרמת מעורבות גבוהה; לפיכך רמת המעורבות תהיה גדולה יותר בבתי ספר שבהם ההורה חש שמידת הפתיחות והאמון בו מצד בית הספר גדולה יותר.
2. קשר בין תפיסת ההורה את מצב ילדו בבית הספר לבין מעורבותו - הורים התופסים את מצבו החברתי של ילדם כטוב יותר יהיו מעורבים יותר בתהליכים החינוכיים הבית ספריים. השערה זו מסתמכת על מחקריהם של ברטון וקולי (Barton & Coley, 1992) ושל אחרים (Garcia, Torrence, Skelton, & Andrade, 1999; Gestwicki, 2000).
3. קשרים בין משתני הרקע של ההורה לבין מעורבות ההורה:
 - א. הורים מארצות שבהן מקובלת מעורבות גבוהה - מעורבים יותר. ניבוי זה מרמז על קשר בין ארץ מוצאו של ההורה לרמות המעורבות שלו. בארץ לא נבדקה סוגיה זו, אך בארצות הברית נמצא כי מעורבותם של הורים בני מיעוטים נמוכה ממעורבותם של שאר ההורים (Zill, 1993).
 - ב. נשים שאינן עובדות מעורבות יותר בחיי בית הספר, לעומתן גברים שאינם מועסקים, התעניינותם בקורה בבית הספר קטנה יותר. ניבוי זה רומז על קיומו של קשר בין מין ומצב תעסוקתי של ההורה לבין רמות המעורבות. הניבוי מתבסס על ממצאי מחקר שערכה המחלקה לחינוך של ממשלת ארצות הברית. המחקר מצא כי אמהות שעבדו חלקית היו מעורבות יותר מאמהות שעבדו במשרה מלאה (שם).

- ג. הורים משכילים מעורבים יותר מהורים שאינם משכילים. ניבוי זה מתבסס על מחקרם של פרידמן ופישר (2002), שמצאו כי קיים קשר בין רמות ההזדהות לשלושה משתני רקע: השכלה, הכנסה ויישוב.
- ד. הורים מעורבים יותר בעבודת בית הספר כשמדובר בילדם הראשון. ככל שמספר הילדים גדל, רמת המעורבות קטנה. ניבוי זה מרמז על הימצאותו של קשר בין מבנה המשפחה (מספר הילדים וגילם) לרמות המעורבות (OECD, 2000).
- ה. נשים מעורבות יותר מגברים. נמצא כי אמהות מעורבות יותר בעשייה היום-יומית (מעורבות פעילה) בעוד האבות מעורבים במתן עצות ובמתן מידע (מעורבות סבילה) (Ramey, 1966).

השיטה

המדגם

נדגמו 30 בתי ספר מהמגזר היהודי, מחציתם קהילתיים ומחציתם אינם קהילתיים. בתוך שתי קבוצות אלה הבחירה הייתה אקראית. הדגימה הייתה דגימת אשכולות, שלפיה יחידת הדגימה הבסיסית הייתה בית הספר, ובכל בית ספר נדגמו הורי התלמידים הלומדים בו: בכל שכבת גיל נבחרה כיתה אחת, וחולקו שאלונים לכל ההורים בכיתה. סך הכול חולקו להורים כ-3,800 שאלונים, בשני מחזורים, ובסך הכול 1,270 הורים החזירו שאלונים מלאים (שיעור החזר של 33.42%).

בתוך בתי הספר נע מספר ההורים מ-82 n ועד 30 n . מתוכם כלל הנבדקים: 351 גברים (27.6%) ו-878 נשים (69.2%). 41 נבדקים (3.2%) לא דיווחו על מינם. 98 נבדקים (7.7%) היו בגילאי 25-30, 698 נבדקים (55%) היו בגילאי 31-40, 355 נבדקים (28%) היו בגילאי 41-50, 43 נבדקים (3.4%) היו בני 51 ומעלה. 76 נבדקים (5.8%) לא ציינו את גילם. 124 נבדקים (9.8%) היו ילידי אסיה-אפריקה, 139 נבדקים (10.9%) היו ילידי אירופה-אמריקה, 429 נבדקים (33.8%) היו ילידי הארץ דור שני ומעלה, 273 נבדקים (21.5%) היו ילידי הארץ דור ראשון והאב יליד אסיה-אפריקה, 253 נבדקים (19.9%) היו ילידי הארץ דור ראשון והאב יליד אירופה-אמריקה. 52 נבדקים (4.1%) לא דיווחו על ארץ מוצאם.

83 נבדקים (6.6%) היו בעלי השכלה יסודית או פחות, 549 נבדקים (43.2%) היו בעלי השכלה של תיכון חלקי או מלא (מקצועי או עיוני), 635 נבדקים (50%) היו בעלי השכלה על-תיכונית. 3 נבדקים (0.2%) לא דיווחו על השכלתם. 66 בני זוג של הנבדקים (5.2%) היו בעלי השכלה יסודית או פחות, 519 בני זוג (40.9%) היו בעלי השכלה של תיכון חלקי או מלא (עיוני או מקצועי), 672 בני זוג (52.9%) היו בעלי השכלה על-תיכונית. 13 בני זוג (1%) לא דיווחו על השכלתם.



894 נבדקים (70.4%) היו שכירים, 160 נבדקים (12.6%) היו עצמאים, 52 נבדקים (4.1%) חיפשו עבודה, 137 נבדקים (10.8%) לא היו מועסקים. 27 נבדקים (2.1%) לא דיווחו על מצב תעסוקתם. 850 בני זוג של הנבדקים (66.9%) היו שכירים, 287 בני זוג (22.6%) היו עצמאים, 10 בני זוג (0.8%) חיפשו עבודה, 93 בני זוג (7.3%) לא היו מועסקים. 30 בני זוג (2.4%) לא דיווחו על מצב תעסוקתם.

ל-44 נבדקים (3.5%) היה ילד אחד, ל-381 נבדקים (30%) היו שני ילדים, ל-578 נבדקים (45.5%) היו שלושה ילדים, ל-191 נבדקים (15%) היו 4 ילדים, ל-72 נבדקים (5.7%) היו חמישה ילדים או יותר. 4 נבדקים (0.3%) לא דיווחו על מספר הילדים במשפחתם. מבין כלל הנבדקים, ב-373 משפחות (29.4%) גיל הילד הבכור נע בין 7-9 שנים, ב-353 משפחות (27.8%) גיל הילד הבכור היה בין 10-12, ב-298 משפחות (23.4%) גיל הילד הבכור היה בין 13-18, ב-242 משפחות (19.1%) גיל הילד הבכור היה 18 שנה ומעלה. 4 משפחות (0.3%) לא דיווחו על גיל ילדם הבכור.

171 נבדקים (13.5%) השתכרו מתחת לממוצע (בשאלון נרשם כי ההכנסה החודשית הממוצעת למשפחה היא כ-5,000 ש"ח נטו לחודש, והמשיבים התבקשו לציין את רמת השכר שלהם ביחס לממוצע זה), 597 נבדקים (47%) השתכרו בערך ממוצע, 472 נבדקים (37.2%) השתכרו מעל הממוצע. 30 נבדקים (2.3%) לא דיווחו על גובה הכנסתם.

כלי המחקר והמשתנים

כלי המחקר המרכזי היה שאלון אנונימי לדיווח עצמי, שנקרא: "ההורים ובית הספר: קשרים ויחסי גומלין". השאלון הורכב מחמישה חלקים (הסולמות יתוארו בפירוט בהמשך):

א. מעורבות ההורים בעבודת בית הספר

1. מעורבות פעילה

2. מעורבות סבילה

ב. פר-דיספוזיציה של ההורים כלפי בית הספר

3. ערות ההורים (למתרחש בבית הספר) נמדדה בעזרת שלושה רכיבים:

(א) חברה ויחסים (ב) התרבות הארגונית של בית הספר (ג) תכניות הלימודים ושיטות

ההוראה

4. הזדהות ההורים (עם המתרחש בבית הספר) נמדדה בעזרת שלושה רכיבים:

(א) מטרות וערכים בבית הספר (ב) חשיבות האיכויות הפדגוגיות של בית הספר

(ג) חשיבות הלימודים בבית הספר

ג. יחס בית הספר אל ההורים (בעיני ההורים)

5. שיתוף ההורים ואמון בהם

6. פתיחות המנהל (כלפי ההורים)

ד. מצב הילד בבית הספר (בעיני ההורים)

7. הישגים לימודיים

8. התנהגות

9. מצב חברתי

10. שביעות רצון (של הילד מבית הספר)

ה. הרקע הדמוגרפי של ההורים

א. מעורבות ההורים בעבודת בית הספר

סולם מעורבות ההורים בעבודת בית הספר הורכב ממשנתנים המבטאים את הפעולות המתארות דפוסים שכיחים של מעורבות פעילה וסבילה של הורים בחיי בית הספר. בניתוח גורמים על ציוניהם של 17 הפריטים בסולם זה חולצו שני גורמים משמעותיים, שניתנו להם השמות האלה:

1. מעורבות פעילה (8 פריטים, $\alpha=.84$). פריטים לדוגמה: "אני מוזמן על ידי בית הספר לתת שיעור או הרצאה"; "אני נותן ביוזמתי שיעור או הרצאה לכל בית הספר"; "אני נפגש עם מנהלת בית הספר לשיחה בנושאים הקשורים לכל בית הספר"; "אני נוטל חלק פעיל בוועד הכיתה של ילדי"; "אני שותף להחלטות המתקבלות על ידי צוות בית הספר".

2. מעורבות סבילה (9 פריטים, $\alpha=.78$). פריטים לדוגמה: "אני מכיר את היחסים החברתיים בכיתה (של ילדי)"; "אני מכיר את צוות המורים והמחנכים"; "אני מכיר את הפעילויות החברתיות הנעשות בכיתה"; "אני מכיר את הרכב האוכלוסייה בכיתה של ילדי"; "אני מכיר את ההחלטות המתקבלות על ידי צוות בית הספר".

מהימנות ציוני הפריטים בסולם מעורבות ההורים כולו, שהוערכה בפרוצדורת אלפא לפי קרונברך, הייתה $\alpha=.84$.

ב. פר-דיספוזיציה של ההורים כלפי בית הספר

3. ערות ההורים (למתרחש בבית הספר)

ערות פירושה שההורים מתעניינים במתרחש בבית הספר וערים במידה זו או אחרת להתרחשות ולתרומת בית הספר לחינוך ילדיהם. בניתוח גורמים על ציוניהם של 25 הפריטים שבסולם הערות חולצו שלושה גורמים, וניתנו להם השמות:

(א) חברה ויחסים (9 פריטים, $\alpha=.82$). פריטים לדוגמה: "חשוב שהורה יהיה מודע ליחס המורה לילדו"; "חשוב שהורה יכיר את התנהגות המורה בכיתה (סגנון דיבור, יחס לתלמידים וכיוצא בזה)"; "חשוב שהורה יהיה מודע לבעיות משמעת והתנהגות של ילדו"; "חשוב שהורה יכיר את הפעילויות החברתיות בכיתה של ילדו"; "חשוב שהורה ידע מהם היחסים החברתיים בכיתה של ילדו".



(ב) התרבות הארגונית (12 פריטים, $\alpha=.84$). פריטים לדוגמה: "חשוב שהורה יכיר את הישגי התלמידים בכיתה"; "חשוב שהורה יהיה מודע לבעיות המשמעת של כל תלמידי בית הספר"; "חשוב שהורה ידע מהו תקציב בית הספר"; "חשוב שהורה יכיר את ההחלטות המתקבלות על ידי צוות בית הספר"; "חשוב שהורה יתעניין ברמת השירותים הפיזיים בבית הספר".

(ג) תכנית הלימודים ושיטות ההוראה (4 פריטים, $\alpha=.70$). הפריטים הם: "חשוב שהורה יכיר היטב את תכניות הלימודים הבלתי פורמליות"; "חשוב שהורה יהיה מודע לכמות שיעורי הבית הניתנים לילדו על ידי המורים"; "חשוב שהורה יכיר את שיטות ההוראה בבית הספר"; "חשוב שהורה יכיר היטב את תכניות הלימודים בבית הספר".
מהימנות ציוני הפריטים של סולם הערות כולו, שהוערכה בפרוצדורת אלפא של קרונבך, הייתה $\alpha=.88$.

4. הזדהות ההורים (עם המתרחש בבית הספר)

הזדהות גבוהה של הורים עם בית הספר משמעותה שההורים מקבלים בחיוב את הערכים שבית הספר מקנה לילדיהם, וכי הם תומכים בנורמות שבית הספר דוגל בהן. הזדהות נמוכה של הורים עם בית הספר משמעותה, שהורים אינם מקבלים את הנורמות ואת הערכים שבית הספר מבקש להקנות לילדיהם. בניתוח גורמים על ציוניהם של 17 הפריטים בסולם חולצו שלושה גורמים משמעותיים, שניתנו להם השמות:

(א) מטרות וערכים בבית הספר (8 פריטים, $\alpha=.79$). פריטים לדוגמה: "חשוב שהורה יזדהה עם המטרות המוצהרות של בית הספר"; "חשוב שהורה יסכים שאין סתירה בין מטרות בית הספר לבין ההשקפה הציונית, הישראלית והיהודית"; "חשוב שהורה יסכים ויקבל את היחס בין הקניית ידע להקניית ערכים"; "חשוב שהורה יסכים ויקבל את הזכויות ואת החובות של התלמידים בבית הספר".

(ב) חשיבות האיכויות הפדגוגיות של בית הספר (5 פריטים, $\alpha=.84$). פריטים לדוגמה: "חשוב שהורה יסכים ויקבל את רמת הלימודים הקיימת בבית הספר"; "חשוב שהורה יסכים ויקבל את שיטות ההוראה בבית הספר"; "חשוב שהורה יסכים ויקבל את רמת המורים המלמדים בבית הספר".

(ג) חשיבות הלימודים בבית הספר (4 פריטים, $\alpha=.80$). פריטים לדוגמה: "חשוב שהורה ידגיש בפני ילדיו כל הזמן שלימודים זה דבר חשוב מאוד"; "חשוב שהורה יסכים עם מטרות בית הספר השואף להישגים גבוהים"; "חשוב שהורה ידגיש בפני ילדיו שיש מה ללמוד מהמורים".

מהימנות ציוני הפריטים של סולם הזדהות כולו, שהוערכה בפרוצדורת אלפא של קרונבך, הייתה $\alpha=.88$.

ג. יחס בית הספר אל ההורים (בעיני ההורים)

היחס אל ההורים מצד בית הספר, כפי שהוא נתפס בעיני ההורים, הוערך בעזרת שני משתנים:

5. שיתוף ההורים ואמון בהם

סולם "השיתוף והפגנת האמון בהורים" מתאר את האמון שבית הספר מפגין כלפי ההורה, הבא לידי ביטוי במידה שבה הוא משתף את ההורה במתרחש בבית הספר. השיתוף מקנה להורה תחושה של כבוד ושל אמון. ההיגדים בסולם זה מבטאים את מידת הפתיחות או הסגירות של בית הספר למעורבות ההורה. הסולם מורכב משישה פריטים, לדוגמה: "בית הספר משתף אותי בהחלטות המתקבלות בו"; "המורה של ילדי פונה אליי בבקשת עזרה בכיתה"; "המורה של ילדי מתייעץ אתי כהורה בנושאי הנוך".

מהממונות ציוני הפריטים של הסולם, שנמדדה בפרוצדורת אלפא של קרונברך, הייתה $\alpha = .70$.

6. פתיחות המנהל (כלפי ההורים)

פתיחות המנהל כלפי ההורים, כפי שהיא נתפסת בעיני ההורים, נמדדה בעזרת פריט אחד, המגדיר את תפיסת סגנון הניהול של המנהל. הפריט נוסח כך: "כיצד היית מגדיר את מנהל(ת) בית הספר, שבו לומדים ילדיך?" להורים ניתנה אפשרות להשיב אחת משלוש תשובות: (1) מנהל סמכותי; (2) מנהל משתף; (3) מנהל סמכותי-משתף. מנהל סמכותי נחשב ככלתי פתוח להורים, מנהל משתף נחשב כפתוח.

ד. מצב הילד בבית הספר (בעיני ההורים)

מצב הילד בבית הספר בעיני ההורים הוערך בהתבסס על ארבעה רכיבים, שכל אחד יוצג על ידי פריט אחד:

7. **הישגים לימודיים**: "כיצד את(ה) מגדיר(ה) את הישגיו הלימודיים של ילדך בשנה האחרונה?"

(1) גרועים (2) בינוניים (3) טובים (4) טובים מאוד.

8. **התנהגות**: "כיצד את(ה) מעריך(ה) את ההתנהגות של ילדך בבית הספר?" (1) בעייתית

(2) סבירה (3) טובה (4) טובה מאוד.

9. **מצב חברתי**: "כיצד את(ה) מעריך(ה) את מצבו החברתי של ילדך?" (1) גרוע (2) סביר

(3) טוב (4) טוב מאוד.

10. **שביעות רצון** (של הילד מבית הספר): "באיזו מידה ילדך שבע רצון מבית הספר?" (1) אינו

שבע רצון בכלל (2) שבע רצון במידה מעטה (3) שבע רצון במידה בינונית (4) שבע רצון

במידה רבה (5) שבע רצון במידה רבה מאוד.



ה. הרקע הדמוגרפי של ההורים

פריטי הרקע של ההורים היו אלה: בית הספר שילדם לומד בו, מין, גיל ממלא השאלון, ארץ מוצא, השכלה של ממלא השאלון, השכלה של בן/בת הזוג, מצב תעסוקתי של ממלא השאלון והכנסה חודשית, מצב תעסוקתי של בן/בת הזוג, מספר הילדים וגיל הילד הבכור.

לוח 1: משתני הרקע של ההורים

המשתנה	פירוט המשתנה	
מין	1. זכר 2. נקבה	
גיל	1. 30-25 2. 40-31 3. 50-41 4. 51+	
השכלה	ממלא/ת השאלון 1. יסודית או פחות 2. תיכון חלקי (מקצועי או עיוני) 3. תיכון מלא (מקצועי או עיוני) 4. השכלה על-תיכונית	בן/בת הזוג 1. יסודית או פחות 2. תיכון חלקי (מקצועי או עיוני) 3. תיכון מלא (מקצועי או עיוני) 4. השכלה על-תיכונית
מצב תעסוקתי	ממלא/ת השאלון 1. שכיר/ה 2. עצמאית 3. מחפשת עבודה 4. לא מועסקת (עקרת בית, גמלאי/ת, סטודנט/ית)	בן/בת הזוג 1. שכיר/ה 2. עצמאית 3. מחפשת עבודה 4. לא מועסקת (עקרת בית, גמלאי/ת, סטודנט/ית)

המשתנה	פירוט המשתנה
ארץ מוצא	1. אסיה-אפריקה (לא כולל ישראל) 2. אירופה-אמריקה 3. יליד הארץ (האב יליד הארץ) 4. יליד הארץ (האב יליד אסיה-אפריקה) 5. יליד הארץ (האב יליד אירופה-אמריקה)
מספר הילדים	1 2 3 4 5
גיל הבת/בן (אם יש יותר מילד אחד, כל הגילאים הרלוונטיים)	1. 7-9 2. 10-12 3. 13-18 4. 18+

הליך איסוף הנתונים

המחקר נערך במהלך שנת 1996 והתנהל בשני שלבים. בשלב הראשון נערך מחקר חלוץ, שנמשך כשנה. מחקר זה כלל שלושה חלקים: (א) הגדרת המשתנים ובחירת הפריטים; (ב) בניית שאלון; (ג) העברת שאלון ניסוי. המחקר המרכזי, שנמשך כשנה, כלל העברת שאלון המחקר ועיבוד הנתונים. השאלון הועבר באמצעות הילדים, שנתבקשו להעביר אותו להוריהם ולהחזירו למחנכי הכיתות.

מחקר החלוץ נועד להכין את כלי המחקר. הוא כלל פנייה ל-40 הורים והוקדש לאיסוף היגדים. בתום שלב זה חובר השאלון, שנקרא: "ההורים ובית הספר - קשרים ויחסי גומלין". השאלון הועבר בשני מחזורים. במחזור הראשון נמסרו 1,500 שאלונים להורים (באמצעות ילדיהם) ב-7 בתי ספר. במחזור זה הוחזרו 396 שאלונים, מהווים שיעור החזר של כ-26%.



במחזור השני נמסרו 2,300 שאלונים להורים ב-23 בתי ספר. השאלונים חולקו ישירות לתלמידים על ידי מנהלי בתי הספר, והתלמידים נתבקשו למסור את השאלונים להוריהם ולהחזירם לכיתות. על השאלון נכתבה ההנחיה, שהורים שיש להם יותר מילד אחד הלומד בבית הספר, מתבקשים למלא את השאלון רק לגבי אחד מילדיהם. הוחזרו 874 שאלונים מלאים (38%).

עיבוד הנתונים

מערכת היחסים בין ההורים לבית הספר, שנחקרה במחקר זה, התבססה כמתואר לעיל על שאלונים שנתבקשו הורים למלא כאשר הפנייה אליהם הייתה במסגרת בית הספר שילדם לומד בו. המשיכים לשאלון היו אפוא בשתי "רמות" שונות, המהוות שתי יחידות ניתוח היררכיות: הורים (יחידת ניתוח 1) המקובצים במסגרת בתי ספר (יחידת ניתוח 2). עיבוד הנתונים בעבודה זאת התחשב בשתי יחידות הניתוח, בכך שהעיבוד נעשה תוך כדי שימוש במודלים היררכיים רבי-רמות (Hierarchical Multilevel Models of Analysis; בעניין זה ראו: Cronbach & Webb, 1975; Goldberg, 1987).

על פריטי הסולמות: "הזדהות וערות", "שיתוף והפגנת אמון בהורים" ו"מעורבות", נערכו כמה עיבודים: (1) בדיקת התפלגות התשובות; (2) ניתוח פריטים כולל בדיקת מתאם: פריט-סך הכול (item-total correlation) לצורך הוצאת פריטים מוטים או פריטים לא רלוונטיים לסולם; (3) ניתוח גורמים (factor analysis): בוצע בחילוף גורמים לפי שיטת Varimax, בהטיית צירים ישרת זווית (orthogonal) ובשיטת Oblimin. ניתוח הגורמים התבסס על כלל Kaiser, שלפיו מחלצים גורמים על פי ערכי ה-Eigenvalue ($E.V. > 1.0$). כמו כן הופעל מבחן ה"מרפק" (Scree-test) (Cattell, 1966). בסולמות שנעשה בהם ניתוח גורמים, נבדקו המתאמים בין הגורמים (בשיטת Oblimin), ואם נמצא שהמתאמים סבירים ($r < .40$), הוחלט להמשיך את ניתוח הגורמים בשיטת Varimax. בשל מיעוט הפריטים לא נעשה ניתוח גורמים לסולם "הפגנת האמון".

הוצאו פריטים לפי העקרונות האלה: (א) פריטים מוטים (skewed) חיובית או שלילית; (ב) המתאם של הפריט עם הציון הכולל של הכול (corrected item-total correlation) קטן מ-0.35; (ג) מקדם הגורם קטן מ-0.35; (ד) מקדם גורם גבוה על יותר מגורם אחד. בעיבוד הנתונים חולק מדגם ההורים בחלוקה אקראית לשני תת-מדגמים (subsamples): האחד שימש כמדגם פיתוח (primary development) והאחר שימש כמדגם תיקוף (cross-validation) (DeVellis, 1991; Mosier, 1951). בכל אחד מתת-המדגמים ($n=635$) חושבו מתאמים בין פרמטרים שונים במדגם הפיתוח ובמדגם התיקוף, והם נקבעו כמקדמי התיקוף של הסולמות. מהימנות ציוני הפריטים של הסולמות

(reliability analysis), כפי שהיא מתבטאת בהומוגניות הפריטים ובעקיבות הפנימית, נמדדה על פי פרוצדורת אלפא לפי קרונברך.

ממצאים

הקשר בין הזדהות ההורים לערות ההורים

מתאמי פירסון בין הציונים הממוצעים של תת-הסולמות המרכיבים את הזדהות ההורים לבין הציונים המציינים את ערותם מופיעים בלוח 2.

לוח 2: מתאמים בין הציונים של רכיבי הזדהות ההורים לבין הציונים של רכיבי ערות ההורים

6	5	4	3	2	1	המשתנה
						הזדהות
						1. מטרות וערכים בבית הספר
.29	.34	.26	.32	.31	-	
						2. חשיבות האיכויות הפדגוגיות של בית הספר
.06	.19	.13	.35	-		
						3. חשיבות הלימודים בבית הספר
.18	.18	.27	-			
						ערות
						4. חברה ויחסים
.34	.34	-				
						5. התרבות הארגונית
.31	-					
						6. תכנית הלימודים ושיטות ההוראה
-						

מלוח זה אנחנו רואים שהמתאמים נמוכים עד מתונים ביותר, דבר המעיד על מידה רבה של אי-תלות בין מושג ההזדהות לבין מושג הערות של הורים.

מה מנבא מעורבות הורים

כדי לעמוד על תרומתם של משתני הערות, ההזדהות, תפיסת השיתוף והפגנת האמון בהורים לניכוי מעורבותם של ההורים בחיי בית הספר, נערך ניתוח רגרסיה ליניארית מעורבת (mixed linear model), שבו הוכנס בית הספר כאשכול המכיל הורים ה"מאוגמים" באותו בית ספר. ניתוח הרגרסיה נעשה בתוכנת SAS בפרוצדורת proc. mixed. כמשתנים בלתי תלויים הוכנסו המשתנים המופיעים כתת-הסולמות של ערות והזדהות: תפיסת ההורה את הפגנת האמון בהורים, את פתיחות המנהל, את מצב הילד בבית הספר (תפיסת שביעות רצונו, מצבו החברתי ועוד) ומאפייני הורים (גיל, מיץ, השכלה ועוד) - סך הכול 20 משתנים. מודל זה בחן את תרומת



הניבוי של כל המשתנים הבלתי-תלויים על המשתנה התלוי בשתי משוואות שונות, שבאחת מהן שימשה המעורבות הפעילה של ההורים כמשתנה תלוי, ובאחרת שימשה המעורבות הסבילה של ההורים כמשתנה תלוי. הממצאים מוצגים בלוח 3.

לוח 3: אומדן מקדמי הרגרסיה של המעורבות הפעילה והסבילה על הערות ועל ההזדהות, תפיסת השיתוף והאמון בהורים, תפיסת פתיחות המנהל, תפיסת מצב הילד ומאפייני הרקע של ההורים

המשתנה	אומדן β	Std Error β	p
המשתנה התלוי: מעורבות פעילה			
תת-סולמות הערות			
1. התרבות הארגונית של בית הספר	.0376	.02	.12
2. חברה ויחסים	-.0755	.04	.05
3. תכניות הלימודים ושיטות ההוראה	.0149	.02	.53
תת-סולמות ההזדהות			
1. האיכויות הפרדגוגיות של בית הספר	-.0299	.02	.07
2. חשיבות הלימודים בבית הספר	-.0977	.02	.0001
3. מטרות וערכים בבית הספר	.0865	.03	.0040
שיתוף ואמון בהורים			
1. תפיסת פתיחות המנהל	-.0063	.02	.71
תפיסת מצב הילד בבית הספר			
1. שביעות רצון	-.0201	.02	.19
2. מצב חברתי	.0239	.02	.31
3. הישגים	.0446	.02	.04
4. התנהגות	.0183	.02	.42
מאפייני הורים			
1. גיל	-.0038	.03	.88
2. מין	-.1519	.03	.0001
3. גיל ילד בכור	.0341	.02	.04
4. השכלת ההורה	.0869	.03	.0022

המשתנה	אומדן β	Std Error β	p
5. השכלת בן-הזוג	.0309	.03	.29
6. הכנסה	-.0249	.02	.29
7. מצב תעסוקה	.0058	.02	.70
8. תעסוקת בן-זוג	-.0069	.02	.68
9. ארץ מוצא	-.2275	.06	.0002
10. מספר הילדים	.0221	.02	.25
המשתנה התלוי: מעורבות סבילה			
תת-סולמות הערות			
1. התרבות הארגונית של בית הספר	.1013	.03	.0001
2. חברה ויחסים	.1085	.04	.0100
3. תכניות הלימודים ושיטות ההוראה	.0259	.03	.31
תת-סולמות ההזדהות			
1. האיכויות הפדגוגיות של בית הספר	.0124	.02	.49
2. חשיבות הלימודים בבית הספר	-.0663	.02	.0100
3. מטרות וערכים בבית הספר	.0650	.03	.04
שיתוף ההורים ואמון בהם			
תפיסת פתיחות המנהל	.0048	.02	.79
תפיסת מצב הילד בבית הספר			
1. שביעות רצון	-.0032	.02	.85
2. מצב חברתי	.0489	.02	.05
3. הישגים	.1128	.02	.0001
4. התנהגות	-.0117	.02	.63
מאפייני הורים			
1. גיל	-.0477	.03	.09
2. מין	-.0295	.04	.42
3. גיל ילד בכור	.0247	.02	.18
4. השכלת ההורה	.0704	.03	.02
5. השכלת בן הזוג	.0128	.03	.68



המשתנה	אומדן β	Std Error β	p
6. הכנסה	-.0152	.03	.55
7. מצב תעסוקה	.0213	.02	.19
8. תעסוקת בן הזוג	-.0221	.02	.22
9. ארץ מוצא	-.0862	.06	.18
10. מספר הילדים	.0133	.02	.51

בבואנו לפרש את הנתונים המופיעים בלוח 3 יש לזכור, כי במודלים היררכיים רבי-רמות (hierarchical multilevel models) חשיבותו של כל משתנה בלתי תלוי במשוואת הרגרסיה לניבוי המשתנה התלוי נאמדת בהתבסס על ערכו של ה-p. ככל שערכו של p קטן יותר, כך גדולה יותר חשיבותו של המשתנה הבלתי תלוי כגורם לניבוי המשתנה התלוי. אנו נתייחס למשתנה כגורם תרומה מובהקת סטטיסטית ברמה של $p \leq 0.01$. מתוך לוח 3 עולים הממצאים המתוארים להלן.

ניבוי המעורבות הפעילה של ההורים

המעורבות הפעילה של ההורים, זאת המתבטאת במעורבות ממשית בתוך בית הספר (כגון: העברת שיעורים או הרצאות, יוזמות של פעילות בית ספרית, פגישות עם מנהל/ת בית הספר, השתתפות בוועדות ושותפות בקבלות ההחלטות של בית הספר), נמצאה מנוכאת באופן הטוב ביותר על ידי שלושה משתנים (ברמה של: $p \leq 0.011$):

1. שיתוף ההורים ואמון בהם (מצד בית ספר) ($\beta = .4771$; $p = .0001$): משתנה זה מתאר את המידה שבה ההורה חושב שבית הספר מוכן לשתף אותו ולהעניק לו תחושת כבוד. משתנה זה תרם את התרומה הגבוהה ביותר לניבוי מעורבותו הפעילה של ההורה.
2. חשיבות הלימודים בבית הספר ($\beta = -.0977$; $p = .0001$): משתנה זה מתאר את הזדהותם של הורים עם חשיבותו של בית הספר לחינוכו של ילדם. ככל שהורים סבורים שבית הספר הוא גורם חשוב יותר לעתידם של ילדיהם - כך הם יהיו מעורבים פעילים יותר בבית הספר.
3. מטרות וערכים בבית הספר ($\beta = .0865$; $p = .004$): משתנה זה מתאר את הזדהותם של ההורים עם נושאים הקשורים למטרות ולערכים של בית הספר. ההורה מעורב יותר באופן פעיל ככל שהזדהותו עם נושאים אלה גדולה יותר.

ניבוי המעורבות הסבילה של ההורים

המעורבות הסבילה של ההורים, זאת המתבטאת בעיקר בהתבוננות בעבודתו של בית הספר, שאינה כוללת פעילות ממשית בבית הספר או למענו, נמצאה מנובאת באופן הטוב ביותר על ידי חמישה משתנים (ברמה של: $p \leq 0.01$):

1. שיתוף ההורים ואמון בהם ($\beta = .3799$; $p = .0001$): משתנה זה מבטא את המידה שבה ההורה חושב שבית הספר מוכן לשתף אותו ולהעניק לו תחושת כבוד. ככל שההורה חש כי בית הספר מפגין יותר אמון וכבוד כלפיו, כך הוא יהיה מעורב יותר (באופן סביל).
2. התרבות הארגונית של בית הספר ($\beta = .1013$; $p = .0001$): משתנה זה מתאר את ערוותם של ההורים לנושאים הקשורים לצביון בית הספר. ככל שההורה ער יותר לנושאים אלה, הוא ידווח כי הוא מעורב יותר באופן סביל.
3. תפיסת ההורה את הישגי ילדו בבית הספר ($\beta = .1128$; $p = .0001$): משתנה זה, המבטא את תפיסת ההורה את הישגי ילדו, מהווה רכיב של תפיסת ההורה את מצבו של הילד בבית הספר. ככל שהורה תופס את הישגי ילדו כטובים יותר, כך יהיה מעורב יותר באופן סביל.
4. חשיבות הלימודים בבית הספר ($\beta = -.0663$; $p = .01$): משתנה זה מתאר את הזדהותם של ההורים עם חשיבותו של בית הספר לעיצוב עתידם של ילדיהם. ככל שההורה מאמין בחשיבותם של הלימודים בבית הספר, כך יהיה מעורב יותר באופן סביל.
5. חברה ויחסים ($\beta = .1085$; $p = .01$): משתנה זה מתאר את ערוותם של ההורים לנושאים הקשורים לסוגיות המשמעת והחברה בבית הספר. הורה יהיה מעורב יותר באופן סביל ככל שהוא ער יותר לנושאים אלה.

שני משתנים נמצאו אפוא מנבאים באופן מובהק סטטיסטית ($p \leq .01$) הן את המעורבות הפעילה והן את המעורבות הסבילה, ואלה הם: תפיסת שיתוף ההורים והאמון בהם וחשיבות הלימודים בבית הספר. נוסף על המשתנים האלה המעורבות הפעילה מנובאת באופן מובהק סטטיסטית ($p \leq .01$) על ידי המשתנה "מטרות וערכים בבית הספר". המעורבות הסבילה, לעומת זאת, מנובאת על ידי מספר גדול יותר של משתנים נוספים: התרבות הארגונית של בית הספר, חברה ויחסים ותפיסת הישגי התלמיד (כמוצג בלוח 3).

משתני הרקע של ההורים כמנבאי מעורבות פעילה וסבילה

הקשר בין משתני הרקע של ההורים לבין המעורבות הפעילה והסבילה נבחן בעזרת ניתוח שונות חד-כיווני (ANOVA). קשרים מובהקים סטטיסטית בין משתני הרקע של ההורים לבין מעורבותם נמצאו רק בנוגע למעורבות הפעילה, ויפורטו להלן.



הקשר בין מין ההורה לבין המעורבות הפעילה

נבדקה ההשערה בדבר קיומו של קשר בין רמת המעורבות לבין מין ההורה. נמצא כי קיים קשר בין מעורבותם הפעילה של ההורים לבין מינם, כשנשים מעורבות יותר ($M=2.72$) מגברים ($M=2.63$) [$F(1,1228)=7.01$; $p<0.01$].

הקשר בין השכלת ההורה למעורבות הפעילה

נבדקה ההשערה בדבר קיומו של קשר בין השכלתו של ההורה למעורבותו. הוגדרו שלוש רמות השכלה: נמוכה (הורים שהשכלתם תיכונית חלקית או יסודית ופחות); בינונית (הורים שהשכלתם תיכון מלא, עיוני או מקצועי); וגבוהה (הורים שהשכלתם על-תיכונית). נמצא כי קיים קשר בין רמת המעורבות הפעילה של ההורים לרמת השכלתם ($F(2,1266)=6.88$; $p<0.01$). הורים בעלי השכלה גבוהה מעורבים באופן פעיל יותר ($M=1.24$) מהורים בעלי השכלה נמוכה ($M=0.94$) ($t(1264)=2.81$; $p<0.01$), ויותר מהורים בעלי השכלה בינונית ($M=0.98$) ($t(1264)=-3.01$; $p<0.01$). לא נמצאו הבדלים בין הורים בעלי השכלה בינונית להורים בעלי השכלה נמוכה.

דיון

מטרתו המרכזית של מחקר זה הייתה לבחון באופן אמפירי את "מודל מעורבות ההורים". הבחינה האמפירית של המודל הראתה שהפגנת האמון בהורים מצד בית הספר, כפי שהדבר נתפס בעיני ההורים, היא בעלת החשיבות הרבה ביותר בניבוי רמת המעורבות של ההורים. תפיסת הפגנת האמון באה לידי ביטוי בשילוב של שני רכיבים: (א) רמת השיתוף של ההורים בתהליך החינוכי ("בית הספר משתף אותי בהחלטות המתקבלות בו"); "המורה של ילדי פונה אליי בבקשת עזרה בכיתה" (וכדומה); (ב) תחושת הכבוד והאמון שבית הספר מקנה להורה בתהליך השיתוף ("המורה של ילדי מתייעצת/אתי כהורה בנושאי חינוך"); "מנהל/ת בית הספר מזמין/ה אותי לדון בנושאים הקשורים לכלל בית הספר" (וכדומה). כשהורה חש שהמנהל והמורים משתפים אותו תוך מתן כבוד ואמון בו ובילדו, קיים הסיכוי הטוב ביותר שהוא יהיה מעורב באופן פעיל או סביל בעבודת בית הספר. עם זאת, לא התאפשר לבדוק את מקומו של המנהל בסוגיית המעורבות, שכן הנתונים שנתקבלו לא סיפקו תשובות ברורות.

המחקר מלמד עוד, שישנה חשיבות מרובה להזדהותם של ההורים עם התפיסה שבית הספר הוא גורם חשוב, המשמש מנוף לחיים טובים יותר בעתיד, הן לגבי מעורבותם הפעילה והן לגבי מעורבותם הסבילה. ככל שההורים מאמינים יותר בחשיבותם של בית הספר ושל המורים, הם מעורבים יותר באופן פעיל או סביל בעבודת בית הספר. תחום ההזדהות השני, שהוא בעל משמעות למעורבות פעילה, הוא תרבות בית הספר ודרכי פעולתו, הבאות לידי ביטוי במטרות

ובערכים של בית הספר. ככל שההורה מזדהה יותר עם סוגיות, כגון הזכויות והחובות של המורים בבית הספר, הזכויות והחובות של התלמידים, תמיכה בשוויון הזדמנויות, הזדהות עם המטרות המוצהרות של בית הספר ואינטגרציה חברתית, כך הוא מעורב יותר באופן פעיל.

במחקר נמצא כי ערוותם של ההורים לנעשה בבית הספר איננה מנבאת ישירות מעורבות פעילה, ונשאלת השאלה מהו ההסבר לממצא זה. מדוע הזדהות של הורים עם בית הספר מנבאת מעורבות פעילה, ואילו ערות של הורים בנוגע למה שקורה בבית הספר אינה מנבאת מעורבות כזו? שני הסברים אפשריים לכך. האחד - ייתכן שהורים הערים למתרחש בבית הספר מסתפקים בכך, אינם רואים צורך להיות מעורבים באופן פעיל, אלא מאמינים שיש להשאיר את "מלאכת העשייה" בידי המורים. לעומתם, הורים המזדהים עם מטרות בית הספר מרגישים צורך להיות מעורבים יותר בנעשה. ההסבר האחר האפשרי לממצא זה הוא שייתכן שהערות היא תנאי הכרחי אך לא מספיק להזדהות, והשפעתה של הערות על המעורבות ניכרת באמצעות ההזדהות כמשתנה מתווך. נמצא גם כי הערות מנבאת את המעורבות הסבילה. ממצאים אלה עשויים להעלות השערה, שלפיה ערות גבוהה באה על סיפוקה במעורבות סבילה, והורים ערים במיוחד אינם מרגישים צורך במעורבות פעילה. לעומת זאת הזדהות מהווה כוח מניע חזק יותר, הבא על סיפוקו במעורבות פעילה.

במחקר זה לא נמצא קשר בין הישגים לימודיים למעורבות הפעילה, ונמצא קשר בין ההישגים הלימודיים לבין המעורבות הסבילה. בספרות נמצא קשר בין ההישגים לרמת המעורבות (Jesse, 2001; Vassallo, 2000), אך הספרות איננה מפרידה בין מעורבות פעילה לסבילה. המחקר אמנם לא מצא קשר בין מעורבות סבילה או פעילה למצב חברתי ($p \geq .05$), אך מן הממצאים מסתמנת מגמה לקשר בין מעורבותו הסבילה של ההורה לבין מצבו החברתי של ילדו, כך שכאשר ההורה תופס את מצבו החברתי של ילדו כטוב יותר, הוא יהיה מעורב יותר באופן סביל.

ניתן ללמוד מממצאי המחקר, שפרופיל ההורה שיש לו נטייה להיות מעורב יותר באופן פעיל בחיי בית הספר ומוכן להיות שותף הן בוועדים הכיתתיים והן בוועדים הבית ספריים, להרצות ולקחת חלק בפעילות הבית ספרית כולל בהתוויית מדיניות, הוא אישה, משכילה, ילידת אירופה-אמריקה, שגיל ילדה הבכור הוא בטווח של 13-18. שני מאפיינים נמצאו להורה הנוטה להיות מעורב יותר באופן סביל, מבלי צורך לפעול באופן ממשי בתוך בית הספר: הורה משכיל, החושב שהישגיו הלימודיים של ילדו טובים.

מהי אותה מעורבות סבילה שההורים לוקחים בה חלק? ההורה אינו פועל בצורה גלויה בתוך בית הספר, אבל עם זאת הוא "מעורב". הוא יודע ומכיר מצד אחד את התכנים הפדגוגיים ואת היחסים החברתיים, ומצד אחר הוא מכיר את ההחלטות המתקבלות בבית הספר. אם אכן הוא יודע את ההחלטות, הרי בית הספר רואה בו שותף, אבל שותף סמוי. המעורבות הפעילה, לעומתה, גלויה ובאה לידי ביטוי בפעולות ממשיות הנעשות בבית הספר. מה מייחד כל אחת

מקבוצות ההורים האלה, ומהם המאפיינים בעלי ההשפעה הגדולה ביותר? השאלות הנשאלות כאן הן בעלות היבט סוציולוגי-פסיכולוגי. נמצא כי השכלת ההורה היא בעלת השפעה רבה על מעורבותו הפעילה. ככל שהשכלתו רבה יותר, גדלה רמת מעורבותו. ייתכן שהורים אלה מרגישים שעצם היותם משכילים יש בכך כדי לתת להם לגיטימציה להיות מעורבים. לעומתם הורים בעלי השכלה נמוכה חוששים שאין להם הכלים הדרושים להיות מעורבים, ומשאירים את עבודת ההוראה למורים. חשוב לציין בהקשר זה שבשנים האחרונות ניתן בספרות המחקרית מקום מיוחד לקשר המוכח שבין העלאת רמת ההישגים לבין מעורבות ההורים, ונמצא כי ככל שרמת מעורבות ההורים גבוהה יותר, כך גבוהים יותר ההישגים הלימודיים של התלמידים (Jesse, 2001; Vassallo, 2000). הקשר בין מעורבות הורים להישגים לימודיים בולט עוד יותר בבתי ספר של בחירה (Woods, 2000). אם אכן אנו רואים שנמצא קשר בין השכלה למעורבות באמצע שנות התשעים (ממצאי מחקר זה נאספו בשנת 1996), וחוקרים בעולם המשיכו לרווח על כך גם בתחילת שנות האלפיים, הרי יש מקום להמשיך ולעקוב אחרי תופעה זו גם כיום.

ארץ מוצאו של ההורה גם היא מנבאה מעורבות. הורים ילידי אמריקה-אירופה או הורים ילידי הארץ שהוריהם נולדו בארצות אירופה-אמריקה, מעורבים באופן פעיל יותר משאר ההורים. ייתכן שלהורים אלה תרבות של מעורבות בית ספרית. עובדה סוציולוגית זו מעניינית במיוחד בארץ קולטת עלייה כישאל. אמנם אנו לומדים מהמחקר כי הורים ילידי אסיה-אפריקה הם בעלי המעורבות הפעילה הקטנה ביותר, אך הורים ילידי הארץ הם בעלי רמות גבוהות של מעורבות פעילה. ייתכן שהמנטליות הישראלית, המאפשרת להביע דעה בצורה גלויה ומוצהרת, היא זו המביאה את ההורים לגלות עניין בכל הקשור להשכלתם של ילדיהם. נשים עדיין מגלות עניין רב יותר בחינוך ילדיהם מגברים. ממצאים דומים נמצאו גם בשנים מאוחרות יותר אצל חוקרים נוספים (OECD, 2000). חוקרים אלה קישרו זאת לעובדה שאמהות מבלות יותר זמן פונקציונלי עם הילדים מאשר אבות, אשר מרבית זמנם עם הילדים שייך לתרבות הפנאי. מסתבר שישנן התנהגויות חברתיות שאינן נעלמות בדורנו, ויימשך עוד זמן, אם בכלל יקרה, עד שגברים יתפסו את המרכז ואת הלב בחינוך ילדיהם.

מאמר זה מציע התייחסות שונה לנושא מעורבותם של ההורים, התייחסות שאיננה שיפוטית הקובעת מדרג ממעורבות רצויה ועד למעורבות שאיננה רצויה, אלא מציעה מודל הרואה במעורבות תופעה, שיש ללמוד את מאפייניה ואת מנבאיה ולהתאימה לרצונותיהם של כל השותפים לה. ניתן להתייחס לנושא המחקר - "מעורבות" - כאל "תרבות של מעורבות", וכמו כל תרבות, גם תרבות זו מורכבת מעולם של ריבוי מושגים והשקפות. עולם זה של ריבוי מושגים הוא עולם של שותפות בין ההורים לבין בית הספר, שותפות היכולה להיות מועילה לצדדים השונים, ניטרלית ללא תועלת לאף צד או מזיקה לאחד הצדדים או לשניהם גם יחד. ככל

שותפות, הצדדים צריכים להכיר זה את זה, לגשר בין עולם המושגים וההשקפות שלהם ולגשר בין התרבויות של שני הצדדים, שלא תמיד זהות. שותפות זו דורשת הבנה ונכונות, ואם אחד הצדדים אינו מגלה נכונות או הבנה, יכולים להיווצר פערים שלא תמיד ניתנים לגישור. בתרבות זו קיים דו-שיח בין אנשים המכבדים ומעריכים איש את רעהו.

במחקר הנוכחי הוצעו שלושה מושגים הקשורים לעולם המושגים של המעורבות: הזדהות, ערות ונגישות נתפסת. בעוד שני המושגים הראשונים גובשו בעבודה קודמת (פרידמן ופישר, 2002), הרי מושג הנגישות הנתפסת הוא חדש. כפי שהוסבר בתחילתו של הדיון, נמצא כי תפיסת פתיחות המנהל כלפי ההורים אינה משפיעה כלל על מעורבות הורים, ולכן לא ניתן לדבר על המושג שהוצע "נגישות נתפסת" אלא רק על משתנה הנקרא "תפיסת הפגנת האמון בהורים".

לממצאים שהוצגו במחקר זה חשיבות מרובה גם בכל הקשור להכשרת עובדי הוראה. כיום סטודנטים להוראה עוברים הכשרה מעטה בכל הקשור למקומם של ההורים במסד החינוכי. מומלץ אפוא שבמהלך ההכשרה המעשית יונחו הסטודנטים והמורים כיצד לעשות שימוש בממצאים שהוצגו. לדוגמה, ניתן למפות את ההורים שילדיהם לומדים בבית הספר. המיפוי יכול לכלול את כל מאפייני הרקע שקשוריהם נבדקו במחקר זה, ונמצא קשר בינם לבין מעורבותם של ההורים. אם למשל נמצא קשר בין השכלה למעורבות (ככל שרמת ההשכלה של ההורים גבוהה יותר, גבוהה מעורבותם בהתאם), ויימצאו בבית הספר נתונים על השכלת הורים (בתנאי כמוכן שבית הספר מעוניין במעורבותם של ההורים), הרי נוכל להנחות את הסטודנטים ואת המורים שיש לפנות דווקא לאוכלוסיית ההורים הפחות משכילה ולעודד אותה למעורבות. בצורה דומה נפנה דווקא להורים שמוצאם מארצות בעלות תרבות של מעורבות נמוכה יותר (חבר העמים, אתיופיה וצפון אפריקה) ולהורים שהישגי ילדיהם נמוכים יותר.

בנוסף לאמור לעיל, תועלת מרכזית נוספת בתהליך ההכשרה או במהלך העבודה השוטפת בבית הספר היא הבנה מעמיקה יותר של הסיבות המביאות להיווצרותם של קונפליקטים, העשויים להיווצר על פי תוצאות מחקר זה, כאשר בית הספר אינו מגלה כבוד ואמון כלפי ההורה וילדיו. ולכן על מנת להימנע מהם יש להפגין כבוד ואמון. בנוסף לכך, כדי שהורים יהיו מעורבים יש להעלות את רמות הערות וההזדהות שלהם עם המוסד החינוכי. כמוכן שהמלאכה עוד מרובה בהנחיית סטודנטים להוראה ומורים בפועל, כיצד ניתן להעלות את רמות ההזדהות והערות ואת הפגנת האמון, אך לא זה המקום להנחיות שכאלה.

מגבלות המחקר

למחקר זה מגבלות אחדות שחשוב לצייןן. ראשית, הדיווח הוא על נתונים שנאספו בשנת 1996 ונעשה עליהם עיבוד מחדש. מדובר בממצאים מלפני למעלה מעשור, וייתכן שיימצאו כיום ממצאים אחרים או נוספים. שנית, במחקר הנוכחי נמצא שכאשר בית הספר מפגין אמון וכבוד



כלפי ההורה, ההורה יהיה מעורב יותר, אך לא נבדקו ההשפעות של חוסר האמון והכבוד להורה. ניתן לשער שכאשר הורה חש כי בית הספר אינו מפגין כלפיו אמון וכבוד, קיים פוטנציאל להיווצרות קונפליקט ברמה גבוהה. קונפליקטים פוטנציאליים כאלה עשויים להביא לסכסוך בין ההורה לבית הספר, שבעקבותיו יהפוך ההורה למתערב ולמפריע לתפקודו התקין של בית הספר. תפיסת הפגנת האמון בהורים מצד בית הספר מהווה אפוא מעין מחיצה, היכולה להימצא באחד משני מצבים: היא יכולה לחסום את מעבר ההורים ולא לאפשר את מעורבותם בחיי בית הספר; לעומת זאת כאשר המחיצה מוסרת, קיים מעבר חופשי. כאשר המחיצה קיימת, רמת המעורבות הפעילה של ההורים בבית הספר תהיה נמוכה, ואם תתקיים מעורבות היא עלולה להיות בלתי רצויה לבית הספר, ולרוב תיקרא "התערבות" המובילה לחוסר שביעות רצון של שני השותפים. כאמור, סוגיה זו לא נבדקה והיא משאירה מקום למחקר נוסף.

רשימת מקורות

- באומגרטן, ד' (1982). סקר פעילות קהילתית בבתי ספר על-יסודיים. פרסום מס' 87. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך ליד המועצה הארצית של נשים יהודיות בארה"ב, האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.
- גולדברגר, ד' (1996). מעורבות ושותפות בחברה המודרנית. בחינוך ההתיישבותי, 29, 38-48.
- גולדרינג, א', שביט, ר' ושפירא, ר' (1995). הסתגלות של מנהלי בתי-ספר למעורבות הורים בחינוך: המקרה של בתי-ספר בעלי אוריינטציות ערכיות שונות. בתוך: ר' שפירא ור' שביט (עורכות), בית הספר וקהילתו (עמ' 45-67). תל אביב: רמות.
- יקסמן-פישר, י' (1998). הזדהות ערות ונגישות כמנבאי מעורבות הורים בעבודת בית-הספר. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית.
- ורנסקי, א' ושחורי, נ' (1999). מעורבות קהילתית בפיתוח אורבני ובחינוך. ירושלים: מרכז ציפורי, בית הספר ללימודי הקהילה.
- נוי, ב' (1984). שיתוף הורים בעבודה החינוכית בבית הספר. ירושלים: בית ספר לעובדי הוראה בכירים על שם עמנואל יפה.
- פרידמן, י' (1990). בית-הספר הקהילתי - תיאוריה ומעשה. ירושלים: מאגנס ומכון סאלד.
- פרידמן, י' ופישר, י' (2002). הזדהות וערות: יסודות במעורבות ההורים בעבודת בית-הספר. עיונים בארגון ובמינהל החינוך, 26, 6-33.
- פרנקשטיין, ק' (1997). בית-ספר ללא הורים, כנות ושוויון. תל אביב: ספריית פועלים.
- פרס, י' ופסטרנק, ר' (1993). קהילתיות בחינוך: הצלחה או כישלון? מחשבות, נתונים, המלצות. תל אביב: איתאב.

- שמואלי, א' (1982). היבטים חינוכיים מגמות וכיוונים. בית-הספר והקהילה, החברה למרכזי תרבות וספורט בע"מ. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- Baker, A. J., Soden, L., & Laura, M. (1998). *The challenges of parent involvement research*. (Eric/CUE Digest Number 134. ERIC Clearinghouse on Urban Education, New York, NY)
- Barker, R., Dembo, T., & Lewin, K. (1941). *Frustration and regression: An experiment with young children*. Eugene: University of Iowa.
- Barton, P. E., & Coley, R. J (1992). *America's smallest school: The family educational testing service*. New Jersey: Princeton.
- Canter, L., & Canter, M. (1994). *The high performing teacher: Avoiding burnout and increasing your motivation*. Santa Monica, CA: Lee Canter and Associates.
- Cattell, R. B. (1996). What is structured learning theory? *British Journal of Educational Psychology*, 66, 411-413.
- Connect for Successes: Building a teacher, parent, teen alliance* (2000). A Toolkit for Middle and High School Teachers. Retrieved April 7, 2008, from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/fe/bc.pdf
- Coons, J. E. (1980). The role of the family in educational decision making. A conflict between liberty and equality. In: S. Goldstien (Ed.), *Law and equality in education*. Jerusalem: The Van Leer Institute.
- Coulson, A. (1999). *School choices*. Retrieved April 7, 2008, from <http://www.schoolchoices.org/>
- Cronbach, L. J., & Webb, N. (1975). Between-class and within-class effects in a reported aptitude x treatment interaction: Reanalysis of a study by G. L. Anderson. *Journal of Educational Psychology*, 67, 717-724.
- Devellis, R. F. (1991). *Scale Development: Theory and Applications*. London: Sage.
- Garcia, C., Torrence, D., Skelton, D., & Andrade, A. (1999). *Parental involvement in education and its effects on student academic performance*. California State University, San Bernardino ~ Undergraduate Studies ~ Honors 103. Retrieved April 7, 2008, from <http://dcr.csusb.edu/honors/00/103F99DD.html>

- Gestwicki, C. (2000). *Home, school, and community relations*. North Carolina: Thomson Learning.
- Goldberg, H. (1987). *Multilevel models in educational and social research*. London: Charles Griffin LTD.
- Jesse, D. (2001). *Increasing parental involvement: A key to student achievement*. Retrieved April 7, 2008, from http://www.mcrel.org/PDF/Noteworthy/Learners_Learning_Schooling/danj.asp
- McNeal, R. Jr. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics*, 30, 171-179.
- Mosier, C. I. (1951). Symposium: The need and means of cross-validation problems and designs of cross-validations. *Educational and Psychological Measurement*, 2, 5-28.
- Nord, C. W., & Zill, N. (1996). *Non-custodial parents' participation in their children's lives: Evidence from the survey of income and program participation* (Vols. 1-2). Final report prepared for the Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, U.S. Department of Health and Human Services.
- OECD (2000). *Knowledge and skills for life - First result from PISA 2000 survey*. Retrieved April 7, 2008, from <http://www.oecd.org/dataoecd/44/32/33691620.pdf>
- Ramey, S. (1996, June). *Fathers through the eyes of children, mothers, observers, and themselves*. Presentation at the Conference on Developmental, Ethnographic, and Demographic Perspectives on Fatherhood, the National Institutes of Health, Bethesda, MD.
- Sugerman, S. D. (1980). Family choice in education. *Oxford Review of Education*, 61, 31-40.
- Vaden-Kiernan, N., & Davies, B. (1993). *Parent involvement*. Unpublished manuscript. Rockville, MD: Westat, Inc.
- Vassalo, P. (2000). *More than grades: How choice boosts parental involvement and benefits children*. Retrieved April 7, 2008, from <http://www.cato.org/pubs/pas/pa-383es.html>

Woods, P. (2000). School choice and competition. *Education Administration Quarterly*, 36(2), 309-323.

Zill, N. (1993). School safety and discipline component. *National Household Education Survey*. U. S. Department of Education, National Center for Educational Statistics.