

# מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך ל"א • גיליון 56

תמוז תשפ"ג – יוני 2023

יוצא לאור על ידי:

אפשר  
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



# תלמידאות לקויה כמקרה מבחן ליחסי מורים-הורים

חגית ענבר-פירסט, אליעזר יריב ושירי אייבזו

## תקציר

איכות היחסים בין מורים להורים משפרת הישגים אקדמיים ותפקוד חברתי ואף מצמצמת בעיות התנהגות אצל תלמידים. תלמידאות מהווה נקודת מפגש בין בית הספר והבית ובסיס פורה למעורבות הורים. במחקר הנוכחי, תלמידאות לקויה נבדקה כמקרה מבחן ליחסי מורה-הורה, ולכן שאלות המחקר עסקו באופנים שמורות שוקלות לערב הורים כדרך התמודדות עם התופעה. 104 מורות התבקשו להגיב בכתיבה חופשית על שני תרחישים היפותטיים של היעדר תלבושת אחידה ואי-הבאת ציוד לימודי. התבצע ניתוח סמיוטי איכותני וכמותי, שנשען תאורטית על "פירמידת התגובות החינוכיות" ו"תאוריית המיצוב". הממצאים מצביעים על שכיחות נמוכה של מורות שהצהירו שיש בדתן לערב הורים, הן בתרחיש של היעדר תלבושת אחידה והן בתרחיש של אי-הבאת ציוד לימודי. כמחצית מהמורות (43%) מיצבו את ההורים בשני התרחישים כגורם פסיבי ליידוע באמצעות תקשורת חד-כיוונית. המחקר שעליו מבוסס מאמר זה מצביע על כך שאף שההתארגנות לבית הספר נעשית בבית, ולמורים אין השפעה ישירה עליה, הם נוטים להתמודד בעצמם עם אירועים של תלמידאות לקויה ומשאירים מקום מועט למעורבות הורים.

**מילות מפתח:** מעורבות הורים, יחסי מורה-הורה, יחסי מורה-תלמיד, תלמידאות, משמעת

## סקירת ספרות

מערכת היחסים בין מורים להורים היא נושא רגיש, שנחקר לאורך שנים רבות על ידי אנשי חינוך וחוקרים (נוי, 2014). אומנם ההורים אינם נוכחים בתוך בתי הספר, והם אינם אנשי מקצוע, ובכל זאת הם מעורבים בלמידה ובחיי בית הספר, ויש להם השפעה רבה על הנעשה בכיתות ועל עבודת המורים (Barger et al., 2019; Fefer et al., 2020; OECD, 2016). מעורבות הורים מוגדרת כאמונות, עמדות ופעולות של הורים התומכות בתהליכי הלמידה של ילדיהם, ומתייחסת לקשרים פורמליים ולא פורמליים בין הבית לבין בית הספר (Deslandes & Barma, 2016; Smith & Sheridan, 2019). הורים קובעים מטרות אקדמיות ומציבים ציפיות לילדיהם, נמצאים באינטראקציה עימם ועם מורים סביב נושאי בית ספר, משתתפים בפעילויות בית ספריות או מקיימים כללי התנהגות הקשורים לבית הספר בתוך הבית (Zhou & Bowers, 2020). מכאן שמעורבות הורים בבית הספר פירושה שותפות ושיתוף פעולה עם בית הספר והמורים (ארדריך ואחרות, 2018).

ג'יינס (Jeynes, 2005) ביצע מטה-אנליזה על 41 מחקרים שבוצעו בין השנים 1974–2000 ואשר בדקו משתנים הקשורים למעורבות הורים, כמו: רמות מעורבות חלקית או מלאה, הכנת שיעורי בית, ציפיות ההורים מילדם, נוכחות הילד בבית

הספר והשתתפות הילד בלמידה. נמצא שמעורבות הורים מלאה קשורה באופן מובהק להישגים אקדמיים של תלמידים בבתי ספר יסודיים, עם גודל השפעה של 0.7–0.75. בסדרת מחקרים פורצי דרך, ניתח הטי (2012) יותר מאלף מטה-אנליזות, שסיכמו ממצאים של עשרות אלפי מחקרים, ואשר בהם השתתפו עשרות מיליוני נבדקים. נבחנו משתנים שונים אשר משפיעים על הישגי התלמידים, כמו שיטות חינוך ומאפיינים דמוגרפיים. נמצא שכמעט לכל משתנה שנבדק יש השפעה חיובית, עם גודל השפעה ממוצע של 0.4. בין השאר נמצא שגודל האפקט של מעורבות הורים הוא בסביבות 0.5, ומידת ההשפעה שלו חזקה יותר מאשר שאר המשתנים. במחקרים נוספים נמצא כי איכות היחסים בין הורים למורים מנבא שיפור בהישגים במתמטיקה, במדעים, בטכנולוגיה, בקריאה, בצינוי מבחנים סטנדרטיים, בהשלמת שיעורי בית, בסיום 12 שנות לימוד, ברכישת השכלה גבוהה וגם בהפחתת בעיות משמעת, מעצרים והשעיות מבית הספר ובמצום הנשירה מבית הספר. בספרות המחקרית לאורך עשורים מוצגים ונדונים היתרונות של מעורבות הורים בכל הקשור להתפתחות החברתית, הרגשית, ההתנהגותית והלימודית של ילדים (ארדריך ואחרות, 2018; רקח וגרינשטיין, 2016; Fefer et al., 2020; Jeynes, 2005; Sheridan et al., 2017; Smith & Sheridan, 2019; Zhou & Bowers, 2020).

ישנם דפוסים שונים של מעורבות הורים. אפשר לסווג את דפוסי המעורבות האלה על פני רצף – בקצה האחד נמצאים הורים בעלי דפוס פסיבי או דפוס של צופה מהצד (חסרי מעורבות), ובקצה השני – הורים בעלי דפוס אקטיבי, מוביל או מנהיגותי (מעורבות מלאה). בין קצות הרצף ניתן למצוא דפוסי מעורבות חלקיים, שיכולים להתבטא בצריכת שירותים בלבד מבית הספר, בהתמקדות רק בתחום ספציפי בתפקודו של הילד או בבקשה למידע או טיפול בבעיות (פישר, 2010; פרידמן, 2011).

במחקר עדכני, חוקרים זיהו שלושה דפוסי מעורבות הורים – מרגיעה, מצדדת ומנחה: (א) מעורבות מרגיעה – ההורים משוחחים עם הילד ונוכחים בחייו, אך לא מעבר לכך (22.3%); (ב) מעורבות מצדדת – ההורים קובעים כללים ברורים בבית התואמים לכללים של בית הספר, עוזרים בשיעורי בית ונותנים עצות בנוגע לתפקוד לימודי והתנהגותי, נמצאים באינטראקציה גבוהה עם בית הספר באמצעות התנדבות והשתתפות בפעילויות ויוזמים יצירת קשר עם המורים (33.5% מההורים במדגם); (ג) מעורבות מנחה – דומה למעורבות מצדדת, אך האינטראקציות עם בית הספר והמורים נמוכות (44.2%) (Zhou & Bowers, 2020). אומנם הורים מעודדים ומדרבנים את ילדיהם להשקיע בלימודים ומשתתפים בימי הורים ובאספות הורים, אך רק מעטים משתתפים בפעילויות בית ספריות של איסוף כספים וציוד, ליווי בטיולים או שותפות בקביעת מדיניות בית ספרית. בכל שלושת הדפוסים, מעורבות ההורים מתמקדת ברכישת ציוד לימודי, הסעות לבית הספר, מתן סיוע בארגון הילקוט ועזרה בהכנה למבחנים ושיעורי בית.

מידת מעורבות ההורים מושפעת מסגנון הסמכות ההורית, מצב חברתי-כלכלי, הקשרים תרבותיים, עמדות בנוגע לתפקיד המשפחה או האמון שניתן במורים. כאשר בוחנים את מעורבות ההורים, יש לשקול את הזמן הפנוי, את הגיל ואת השתייכות התלמיד לחטיבה הצעירה, חטיבת הביניים או החטיבה הגבוהה

(Gubbins & Otero, 2020). הספרות המחקרית מצביעה על מעורבות הורים, בעיקר בחטיבות הצעירות (גיל רך, בית ספר יסודי), כעל גורם רב חשיבות, המשפיע על ההצלחה האקדמית העתידית של הילד, ובמדינות OECD רבות קיימת מדיניות הקובעת שעל המורים לערב את ההורים בפעילויות כיתתיות ברציפות (Ekinci- Ekinici, 2016; Vural & Dogan-Altun, 2021; OECD, 2016). במחקר שנערך בקרב הורים לילדים בבתי ספר יסודיים בצ'ילה נמצא שככל שהמורים העבירו להורים מידע רב יותר, כך עלתה רמת המעורבות שלהם בתפקוד האקדמי של ילדיהם, הן בבית והן בבית הספר (Gubbins & Otero, 2020). אכן בגילים הצעירים מעורבות של ההורים בשיעורי הבית עשויה להיות יעילה, אך מתבגרים מגיבים טוב יותר לאופנים אחרים של מעורבות הורית, כזו העונה על הצורך שלהם באוטונומיה ועצמאות (אביטל ורז, 2018). לעיתים המתבגר משמש כמתווך בין ההורים לבין בית הספר. במחקר שנערך בקרב הורים לתלמידים בבתי ספר תיכוניים בקנדה נמצא שקיים מתח סביב מעורבות הורים: מצד אחד הורים הביעו רצון לקבל מידע ומשוב רבים יותר מהמורים, ומצד שני הם העבירו את האחריות לילדיהם, כאמצעי להכנה לחיים. ישנה הסכמה על החשיבות של יחסי מורה-הורה, אך הורים דיווחו על התנגדות מצד המתבגרים למעורבות זו; כמו כן הורים התלוננו על היעדר יוזמה מצד המורים ביצירת קשר רציף וטענו שפונים אליהם בעיקר כשמתעוררות בעיות (Deslandes & Barma, 2016). מנהלים ומורים מבתי ספר בישראל דיווחו על שותפות ותקשורת הדוקות יותר עם הורים לילדים בבתי הספר היסודיים (88% בקרב מנהלים ו-85% בקרב מורים) מאשר בחטיבות הביניים (81% בקרב מנהלים ו-80% בקרב מורים) ובבתי הספר התיכוניים (78% בקרב מנהלים ו-74% בקרב מורים) (אביטל ורז, 2018).

אומנם הורים מחזיקים בעמדות חיוביות כלפי מעורבותם, אך בפועל רמת המעורבות היא נמוכה, כיוון שבמערכות חינוך ריכוזיות אנשי הצוות נתפסים כאחראים ליצירת שותפות ושיתוף פעולה עם ההורים, ורוב הזמן ההורים אינם יודעים מה מצופה או נדרש מהם (Al-Mahdi & Bailey, 2022; Ekinci-Vural & Dogan-Altun, 2021; Zhou & Bowers, 2020). ההורים גם מתלוננים על חוסר זמן, עומס, מגבלות של שפה ותרבות, חוסר מודעות לחשיבות הרבה של תפקידם החינוכי, תחושת אשמה שהם אינם תורמים ללימודי ילדיהם וכן אי-נוחות וחשש מפניות של מורים, אשר לרוב מתרחשות כאשר מתעוררות בעיות (Fefer et al., 2020; Hoover-Dempsey et al., 2005; Pepe & Addimando, 2014). אי-לכך, דפוסי המעורבות של הורים יכולים להיות מגוונים ומורכבים, מאיצים או בולמים.

יחסי הורים-מורים הם דו-כיווניים, כך שישנה חשיבות לאופן שבו מורים תופסים את מעורבות ההורים. במחקר שנערך בקוריאה נמצא שהתנהגות פסיבית של ההורים, העלאת דרישות רבות ולא סבירות ופנייה ישירה למנהל כדי להתלונן על המורים הן כמה מהפעולות שמצמצמות מאוד את נכונות המורים לשתף פעולה עם הורים (Bang, 2018). עם זאת, עמדותיהם של מורים כלפי מעורבות הורים הן חיוביות בהיבטים ספציפיים, כגון בתחומים הפיננסי או המנהלי (פישר, 2010). במחקר שנערך בתורכיה נמצא שמורים לתלמידים צעירים עודדו את ההורים בעיקר להתנדב לפעילויות שונות (שיתוף מידע על המקצוע שבו הם עובדים, הבאת כיבוד למסיבות, ליווי בטיולים)

או לעזור לילד בלמידה בבית, באמצעות הקראת ספרים או הכנת שעורי בית (Ekinci- Vural & Dogan-Altun, 2021).

במחקר שנערך בקרב מורים בישראל נמצא שמורים נוטים להגדיר את המונח "מעורבות הורים" כהתנדבות (ליווי הכיתה לפעילויות חוץ-בית ספריות, קישוט, איסוף כסף) וכתמיכה בתהליך הלמידה של הילד, אשר מתבטאת במילוי ציפיותיהם בנוגע לצרכים מיוחדים ובקשות מסוימות. נראה שהמורים מבקשים מעורבות הורים כל עוד ההורים מצייתים להם ומוכנים למלא אחר הוראותיהם (Dor, 2013; Dor & Rucker-Naidu, 2012). בסקר שנערך בקרב מנהלים במדינות החברות ב-OECD נמצא שבתי ספר בישראל מספקים להורים הזדמנויות מעטות יותר להשתתף באופן פעיל בקבלת החלטות מאשר בתי ספר במדינות אחרות (55% לעומת 81%, בהתאמה). בסקר נוסף שנערך בישראל בקרב מנהלים, מורים והורים נמצא כי היחסים בין המורים להורים נתפסים ככאלו שבהם המורים מעדכנים את ההורים, אך פחות מתייעצים איתם בסוגיות הקשורות להתקדמות הלימודית של ילדיהם. באופן כללי, מורים נטו לשתף את ההורים יותר בסוגיות הקשורות לתחום החברתי ופחות בתחום הלימודי. ההורים מצידם דיווחו על שותפות פחותה בינם לבין בית הספר מזו שעליה דיווחו מנהלים ומורים (אביטל ורז, 2018). מצד אחד, מורים ישראלים מתארים קשיים להגביר מעורבות הורים, ומצד שני הם מתלוננים על הורים שפוגעים בסמכותם, אינם מפגינים כבוד ואמון, מפריעים או מגוננים על ילדיהם יתר על המידה (Dor, 2013).

מעורבות ההורים תלויה באופן שבו מורים בונים ערוצי תקשורת ובאופי השיח. דוגמה לערוץ תקשורת ניתן לראות במחקר של שירוואני (Shirvani, 2007), שבו מורה לאלגברה בחטיבת ביניים שלח פעמיים בשבוע להורים דיווח אישי על ילדיהם, שכלל הערכה על שיעורי הבית, מידת המעורבות בשיעור ובעיות ההתנהגות. לאחר שלושה חודשים נמצא כי הורי התלמידים היו מעורבים משמעותית בתפקוד האקדמי של ילדיהם, בהשוואה להורי התלמידים בכיתות שבהן לא נשלח דוח אישי. למעורבות זו הייתה השפעה על עמדות התלמידים ביחס לשיעורי הבית, מידת ההצלחה בביצועם, תחושת הביטחון העצמי ביכולתם וההתנהלות וההשתתפות בשיעורים. נמצאה ירידה במספר האיחורים, בהפניות למנהלת ובשכיחות השיחות עם ההורים בגין בעיות התנהגות (מארבע שיחות בשבוע עד לשיחה אחת בשבוע במוצא). במחקר אחר, שנערך בחטיבת ביניים בברזיל, נבדקה התרומה של שיחות טלפון ודוחות כתובים להורים במהלך קורס קיץ בן שבוע. המורים לאנגלית שוחחו עם ההורים בטלפון ונתנו הערכה על ההתקדמות האקדמית של התלמידים והתנהגותם בכיתה, דיווחו על שיעורי בית ומבחנים עתידיים והציעו לתלמידים משימות להמשך ביצוע ותרגול על מנת לשפר הישגים. המורים למתמטיקה שלחו הודעות טקסט כתובות שבהם נכתב במה התלמידים הצטיינו, והוסיפו לכל אחד מילת שבח או הצעה לשיפור. בהשוואה למצב של חוסר תקשורת של המורים עם ההורים, נמצא שקיום שני סוגי התקשורת בין המורים להורים הביאו לשיפור בביצוע שיעורי בית, התנהגות נאותה בכיתה והשתתפות בשיעורים (Kraft & Dougherty, 2013).

למרות חשיבותם של ערוצי התקשורת ואופני השיח, במישור המעשי, אין למורים מסגרת זמן ייעודית ולעיתים גם חדר או משרד להיפגש בהם כדי לטפח את היחסים

עם ההורים, והדבר תלוי ביכולתם ונכונותם לפנות לכך זמן מעבר לעבודתם הפורמלית. רוב המורים, גם אלו המלמדים בחטיבות הצעירות, מעדיפים לתקשר עם ההורים באמצעות כתיבת הערות שבועיות, עלונים, שיחות טלפון, ורק במידת הצורך באמצעות מפגשים (Ekinici-Vural & Dogan-Altun, 2021).

לעיתים מורים עלולים לחוש חוסר אונים בתקשורת עם הורים. לדוגמה, לא אחת הם מחויבים להעביר מידע קשה בנוגע לקשיים לימודיים, רגשיים-התנהגותיים או חברתיים של התלמיד, וזאת אף שבאמתחתם הכשרה מעטה באסטרטגיות תקשורת יעילות עם הורים (גרינבאום ופריד, 2011). מורים התלוננו על קושי לעודד הורים לשתף פעולה בגלל הבדלים תרבותיים, תקשורת שגויה, חוסר כבוד, חוסר אמון והגנת יתר שלהם על הילדים וכן על קושי לגייס למען פעילויות בית ספריות. ייתכן שחלקם שפטו או פירשו באופן שגוי את שיטות החינוך של ההורים או לא הכירו בתרומה החיובית של מעורבות הורים להישגים האקדמיים של ילדיהם. יתר על כן, מורים לא הביעו רצון לשתף הורים בסוגיות אקדמיות מקצועיות (Dor & Rucker, 2019; Naidu, 2012; Smith & Sheridan, 2019). באופן כללי, הם הביעו קושי לנהל את מעורבות ההורים, חששו מהם ופעלו כדי לדחות את מעורבותם או למזער אותה (רקח וגרינשטיין, 2016).

יש לזכור, שמפגשים רבים עם ההורים מתרחשים במצבי קונפליקט, על רקע בעיה, משבר או חוסר הסכמה. במקרים אלו הורים מציגים את מעורבותם באופנים שונים, ואינם יודעים תמיד איך להתערב ועל מה להשפיע. על כן, ייתכן שמורים יחושו בלבול בין הצורך להציב גבולות בפני ההורים לבין הצורך לעודד אותם להמשיך להיות מעורבים בתפקוד ילדיהם בבית הספר (גרינבאום ופריד, 2011). למעשה לא קיימת הסכמה בין מורים להורים אילו פעולות ישפרו את מעורבותם, כיוון שהמטרות והערכים של ההורים והמורים הם שונים מהותית, ועל כן נוצרים קונפליקטים ומתחים ביניהם (Al-Mahdi & Bailey, 2022; Bang, 2018). יתרה מזו, לעיתים הורים מצדדים בילדם, כך שהקונפליקט עם המורים עלול להתעצם (Bilton et al., 2018).

אחד המוקדים לקונפליקט בין מורים, הורים ותלמידים מתייחס להתנהגות לימודית של תלמידים, המכונה "תלמידאות". המונח הוגדר לראשונה על ידי משרד החינוך בחוזר מנכ"ל בשנת 2009, ובו נקבע שבנוסף לביצוע משימות אקדמיות, מצופות מהתלמידים גם נוכחות סדירה, הבאת ציוד, הקשבה בשיעורים, הכנת שיעורי בית, התנהגות ראויה, השקעה והפגנת רצינות, מעורבות ואכפתיות (משרד החינוך, 2009). עדות לחשיבות של תלמידאות ניתן לראות בבתי הספר התיכוניים אשר משקללים תלמידאות בהיקף של 10% בציונים הסופיים (פרנק, 2009; קמפינסקי, 2009). מעצם הגדרת התלמידאות משתמע שמעורבות ההורים כוללת פעילויות שקשורות אליה ישירות, כגון: רכישת ציוד לימודי, הכנות לקראת היציאה בבוקר לבית הספר וסיוע בהתכוננות למבחנים ובהכנת שיעורי בית (יריב, 2010). זאת ועוד, תלמידאות אינה מנותקת מההקשר של היחסים במשולש הורים-מורים-תלמידים. במערכת היחסים הזו יש אי-בהירות מסוימת באשר לתחומי האחריות של הגורמים השונים. בתי ספר ומשרד החינוך אינם נוהגים לכלול בנהלים ובתקנון התייחסות לציפיות ממעורבות הורים לתלמידאות של ילדיהם; למשל, אין הגדרה מפורשת של אחריות ההורים לכך שילדם יביא לבית הספר את הציוד

הדרוש. אין גם התייחסות להיבט ההתפתחותי, ועד כמה לגיל התלמיד יש משקל במידת האחריות הזו. למצב המעורפל יש משקל בהחלטות שמורים מקבלים. כאשר תלמידים מפגינים תלמידאות לקויה, גם המורים וגם ההורים חווים תחושות של חוסר וודאות ותסכול באשר לתגובה ולהתמודדות (Fefer et al., 2020).

## מסגרת תאורטית

שתי גישות תאורטיות מניחות את התשתית לניתוח ולהבנה של ממצאי המחקר הנוכחי בנושא התמודדות מורים עם תלמידאות לקויה בהקשר של מעורבות הורים: "פירמידת התגובות החינוכיות" (יריב, 2010) ו"תאוריית המיצוב" (Huang & Wang, 2021; Sargeant et al., 2017; Van Langenhove & Harré, 1999). פירמידת התגובות החינוכיות היא מודל היררכי המציג חמש אסטרטגיות התמודדות של מורים עם קשיי משמעת של תלמידים. כל אחת מהן מאופיינת במטרות, שיטות פעולה, משך זמן ומאמצים שהמורה משקיע בטיפול בבעיות שונות: (א) **התעלמות מהבעיה** באה לידי ביטוי כאשר מורים נמנעים במכוון מהתמודדות; (ב) **פתרון מיידי** מתבטא בפעולה הדורשת מהמורה מאמץ ומשאבים מזעריים; (ג) **חוק וסדר** נועדו לחייב את כל באי בית ספר לנהוג על פי התקנון; (ד) **הסרת חסמים** היא אסטרטגיית התמודדות תומכת; (ה) **הצמחה** היא אסטרטגיית התמודדות מכילה. במקור, פירמידת התגובות החינוכיות נועדה לאפיין יחסי מורים-תלמידים, ובמאמר הנוכחי נעשתה התאמה של המודל התאורטי ליחסי מורים-הורים (לוח 1).

### לוח 1: פירמידת התגובות החינוכיות

אסטרטגיה	הגדרה	דוגמה
התעלמות	המורה מחליט לעצום עין, ובכך הוא משמר את המצב הקיים.	המורה אינו פונה להורים כלל.
פתרון מיידי	המורה פותר את הבעיה בהשקעה מזערית מצידו.	המורה מבקש מההורים להביא לילדם תלבושת אחידה או ציוד לימודי בזמן הלימודים.
חוק וסדר	המורה מסתמך על התקנון ומגיב על פי הנחיותיו.	המורה דורש מההורים לצייד את ילדם בהתאם לתקנון או מזמינם לפגישה בבית הספר או מחתים אותם על מכתב התחייבות.
הסרת חסמים	המורה מאבחן את הגורמים לתלמידאות לקויה ומציע התערבות תומכת.	המורה מברר אם במשפחה יש קושי כלכלי או משבר משפחתי, ובהתאם לתוצאות הבירור הוא מגייס משאבים או מפנה לשירותי טיפול והרווחה.
הצמחה	המורה מכיל את התלמידאות הלוקויה של התלמיד, מאתר את מוקדי הכוח שלו ומסייע לו להגשים את הפוטנציאל הטמון בו.	המורה מתייעץ עם ההורים ביחס למוקדי הכוח של התלמיד (למשל אקדמיים, חברתיים, אומונטיים או ספורטיביים) ואז מעצים אותו בתחומים אלו.

מודל פירמידת התגובות החינוכיות מניח שכל אחת מחמש האסטרטגיות כרוכה בהשקעת משאבים הולכת וגדלה. פעולה מיידי, כמו עדכון של ההורים, היא פעולה

חד-פעמית, הדורשת השקעת מאמץ מזערית. הדרישה מההורים להקפיד שילדם יגיע מסודר לבית ספר מחייבת את המורה לפקח מדי בוקר על התלמידים וגם לאכוף את הדרישה כשנחוץ. הוא יכול להפעיל על ההורים לחץ משמעותי ולהזמין אותם לבית הספר, לנזוף בהם על חוסר הפיקוח ההורי או לבקש מהם שיפנו לטיפול מקצועי. מהלך כזה כרוך ביצירת קשר עימם, תיאום מועד וכמובן קיום הפגישה עצמה. מפגש של הורים עם אנשי צוות נוספים דורש תכנון, ארגון והתארגנות מורכבים יותר. אסטרטגיה כזו דורשת איתור אנשי מקצוע ופנייה אליהם, עריכת סדרה של מפגשים, תיאום ציפיות וקביעת לוח זמנים. מכאן, שככל שההתערבות מורכבת יותר, כך היא מחייבת השקעה גדלה והולכת של זמן, תכנון ומשאבים. בנוסף, פירמידת התגובות החינוכיות מציגה "מדרגות טיפול", וככל שהבעיה חמורה יותר, כך מערבים גורמים רבים יותר, שמגיעים ממעגלי תמיכה הולכים ומתרחבים של אנשי הוראה, מטפלים ויועצים. לדוגמה, במדרגה הראשונה המורה יכול לפנות רק לתלמיד. במדרגה השנייה הוא פונה גם להורים. במדרגה השלישית, המורה יכול לשתף גורמים נוספים בבית הספר, ובהם המנהל, מחנכת הכיתה, רכזת השכבה, המזכירות ויועצת בית הספר. במדרגה הרביעית, המורה מבקש לשתף גורמים מחוץ לבית הספר, למשל קצינת ביקור סדיר או עובדת סוציאלית.

תאוריית המיצוב טוענת שאדם ממקם את עצמו יחסית לאחרים ואחרים יחסית אליו באמצעות השימוש בשפה. התאוריה מספקת מידע על האופן שבו אנשים משתמשים במילים כדי לתאר את עצמם ואחרים, ובדרך זו להגדיר את תפקידם, את זכויותיהם ואת חובותיהם (Huang & Wang, 2021; Sargeant et al., 2017; Van Langenhove & Harré, 1999). למשל, כשמורה אומר לאם בנימה סמכותית: "אני דורש שהבן שלך יגיע מחר לבית הספר עם כל הציוד", הוא ממצב את עצמו כמי שיש לו מלוא הזכות לדרוש מאחרים [האם] לעשות פעולה שהם כלל לא התכוונו לעשותה. באמצעות המילים "אני דורש", המורה ממצב את האם כמי שנתונה למרותו ונדרשת למלא את הנחיותיו. התלמיד נתפס במקרה זה כדמות חסרת זהות וחסרת רצונות משלה, שנתונה לטיפול של האם.

פעולת המיצוב מתייחסת להצמדת "תפקידים" לאנשים שנמצאים בתהליך הבלתי מאורגן של בניית הסיפור האישי שלהם, כדי להציג את פעולותיהם באופן מובן וברור כפעולות חברתיות (Van Langenhove & Harre, 1999, p. 17). תאוריית המיצוב מציגה את יחסי הכוחות בין אנשים באמצעות האינטראקציה בין שלושה מוקדים: עמדות (positions), דיבור (speech) ועלילה (storyline). עמדות מציבות גבולות לפעולות חברתיות אפשריות, דיבור הוא פעולה שיש לה משמעות חברתית, ועלילה מייצגת את ההקשר. ההנחה היא שכשאנשים נמצאים באינטראקציה, הם בונים יחד סיפור משותף שבו לכל אחד מהצדדים יש עמדה שאותה הוא מייצג באמצעות הדיבור. העלילה מתפתחת תוך כדי הדיאלוגים והפעולות ההדדיות שלהם. בתוך העלילה אנשים ממצבים את עצמם ואת זולתם וגם מושפעים מהמיצוב שלהם בידי אחרים. תאוריית המיצוב מבוססת על הפקת משמעות מהשפה, כך שבאמצעות ניתוח מאפייני דיבור, כגון: שטף הדיבור, עוצמת הקול ואוצר המילים, בתוך הקשר מסוים, ניתן לאבחן את



יחסי הכוחות (יריב וקויפמן, 2016; Sargeant et al., 2017; Huang & Wang, 2021). אדם יכול למצב את עצמו ואת הזולת כבעלי עוצמה או כחסרי כוח, בעלי ביטחון עצמי או כאלו המרבים להתנצל, מתנשאים או כנועים, החלטיים או מהוססים, בעלי סמכות או חסרים אותה.

מטרת מחקרנו הייתה לבחון את נקודת המבט של המורים בנוגע לדפוסי מעורבות ההורים בעת התמודדות עם תלמידאות לקויה של ילדיהם. נבחרו שני תרחישים של תלמידאות לקויה שיש בהם פוטנציאל לאינטראקציה בין מורים להורים: הגעת תלמידים לבית הספר ללא תלבושת אחידה והגעתם ללא ציוד לימודי. אסטרטגיות ההתמודדות שמורים הצהירו שהם יפעילו שימשו מקרה בוחן כדי לנתח כיצד הם תופסים את האחריות שלהם, של התלמידים ושל ההורים בהתמודדות עם תלמידאות לקויה. מתשובות המורים ניתן היה ללמוד גם על המתכונת הרצויה מבחינתם ליחסים ותקשורת עם ההורים. נעשה שימוש בניתוח לשוני של כוונות מורים בהתמודדות עם תלמידאות לקויה של תלמידים ובמיצוב ההורים בתהליך. על כן, יש הבדל במיצוב ההורה על ידי המורה אם הוא בוחר רק לדווח לו (כלומר הוא ממצב אותו כמאזין או שותף פסיבי לקבלת מידע) או להתייעץ עימו (כלומר הוא ממצב אותו כשותף פעיל ושווה מעמד להיועצות) או שהוא מעדיף להתייחס אליו כאל מטפל, כלומר לדרוש ממנו פתרון או לזמן אותו לפגישה, ובכך למצב אותו כאחראי בלעדי לטיפול בבנו הסורר. עקרונות תאוריית המיצוב סייעו במחקר בניתוח של טקסטים כתובים.

במחקר זה נשאלו שלוש **שאלות מחקר**:

- א. את מי המורים מתכוונים לשתף בטיפול במקרים של תלמידאות לקויה?
- ב. באיזה שלב מורים מתכננים לפנות להורים בהיתקלם בתלמידאות לקויה?
- ג. כיצד מורים ממצבים את ההורים בתהליך ההתמודדות עם התנהגות לימודית לקויה של ילדם?

## שיטת המחקר

במחקר הנוכחי הוצגו שני תרחישים על תלמידאות לקויה, והמורים התבקשו לציין כיצד היו מגיבים בכל אחד מהם. השימוש בתרחישים שכיח מאוד במחקרי חינוך ומאפשר ניתוח משווה ואיתור של מגמות בחשיבה של מורים. באמצעות ניתוח התשובות לתרחישים ניתן לבחון תפיסות שונות בנוגע לאירועים של תלמידאות לקויה ולהמשיג את הפרשנויות והרעיונות (דושניק, 2011; Inbar-Furst et al., 2021). מחקרנו בחן את התגובות החינוכיות (בהתאם לפירמידה) שמורים התכוונו להפעיל במקרים של תלמידאות לקויה, ואיזה מעמד ותפקיד (קרי מיצוב) הם חשבו להטיל על ההורים בהקשר זה.

ניתוח ציטוטים הוא בעיקר כמותי (למשל ספירת ציטוטים), בעוד שניתוח תוכן הוא בעיקר איכותני (למשל ציטטות הבונות תמות). במחקר זה נעשה שילוב בין מחקר כמותי-תיאורי, שבאמצעותו ניתן לסכם ולארגן את הנתונים, תוך הדגשת המידע המשמעותי, לבין מחקר איכותני, שבאמצעותו ניתן לנתח טקסטים, תוך היצמדות לנקודת מבטם הסובייקטיבית של משתתפי המחקר והבנת המשמעות שהם מקנים

לסיטואציה (קניאל, 2013; Zhang et al., 2013; Rahman, 2017). על כן נערך ניתוח סמיוטי, שבחן את הטקסטים מתוך רצף של מילים או התרחשויות נרטיביים. הניתוח הסמיוטי נערך בשתי רמות: הרמה הראשונה זיהתה את המסר הגלוי על ידי בחינת הרכב הטקסט ותוכנו. לשם כך נערכה דנוטציה, קרי נבדקה המשמעות המילונית היסודית, הבסיסית והספציפית של המילים. באופן זה ניתן היה להגיע לניתוח תיאורי, הן איכותני והן כמותי. ברמה השנייה נערכה קונוטציה של משפטי מפתח שמאפשרת פרשנות של המשמעות החברתית והתרבותית, תוך חשיפת המסר הסמוי של הטקסט (Ulfa et al., 2020). ניתוח סמיוטי איכותני וכמותי תומכים זה בזה ומעשירים אחד את שני (קניאל, 2013). כאשר ישנם מספר חוקרים העובדים בשיתוף פעולה על אותו מאגר נתונים, אזי הסכמות ביחס למערכת הקידוד משפרות משמעותית את מהימנות הממצאים, ועל כן ניתחנו את הממצאים ביחד, תוך כדי דיאלוג, על מנת להגיע להסכמות (Moret et al., 2007; Zhang et al., 2013).

## אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר מנתה 104 מורות, שנדגמו במדגם נוחות מתוך קורסים במכללה ממלכתית בירושלים, מורות מאמנות של פרחי הוראה מאזור הצפון ומורות שנמצאו באמצעות רשתות חברתיות (פייסבוק). 82% מהמורות עבדו בבתי ספר ממלכתיים והשאר עבדו בבתי ספר מהמגזר הערבי (12%) והדרוזי (6%). 87% מהמורות לימדו בבתי ספר יסודיים, 10% בחטיבות הביניים ו-3% בחטיבות ביניים וגם בבתי ספר תיכוניים. 57% מהמורות היו מחנכות, 3% היו מחנכות ומורות מקצועיות בו-זמנית, 34% היו מורות מקצועיות ו-6% מורות שילוב, מורות משלימות או מורות תגבור. רוב המורות לימדו מקצועות הומניים (38%), אך היו כאלו שלימדו מקצועות הומניים ומתמטיקה (11%), מקצועות הומניים ומדעים (4%) או שילוב של כל שלושת התחומים (3%). בנוסף, 19% מהמורות לימדו רק מתמטיקה, 16% לימדו שפה זרה, 6% לימדו מדעים, 2% לימדו אומנויות ו-1% חינוך גופני. מספר שנות הוותק של המורות בהוראה היה מגוון: 33% היו בעלות ותק של 1-5 שנים, 18% בעלות ותק של 6-10 שנים ו-49% – מעל ל-11 שנים.

## כלי המחקר ואיסוף נתונים

לצורך המחקר נבנה שאלון שכלל 11 תרחישים קצרים על מגוון מצבים בעייתיים בכיתה, כדי לבדוק כיצד מורים מתכוונים להתמודד עימם. השימוש בסוג כזה של כלי מחקר שכיח בתחום החינוך והפדגוגיה (Inbar-Furst et al., 2021; Poulou, 2001), והוא מאפשר זיהוי של הידע, תפיסת המצב וכוונות פעולה. על כל תרחיש המורות התבקשו לציין, "מה תעשי?" או "כיצד תתמודדי עם התופעה?" סוגי הבעיות שהוצגו בתרחישים התבססו על המאמר של אוניל וסטפנסון (O'Neill & Stephenson, 2012), שדן במרכיבים משמעותיים לניהול כיתה יעיל. התרחישים עברו עריכה והגהה, ונעשתה בדיקה על מידת ההתאמה ביניהם לבין שמונת המרכיבים, בשיטת "קדימה-אחורה" ו"אחורה-קדימה" (Inbar-Furst et al., 2021). מתוך הגרסה הסופית של השאלון נבחרו

שני תרחישים שעסקו בממשק בין מורים-הורים-תלמידים, במצבים שבהם מורים נדרשים לטפל בתלמידאות לקויה גלויה ושכיחה המחייבת מעורבות הורים. התרחיש הראשון עסק בסוגיית התלבושת האחידה בבית הספר. רוב בתי הספר אימצו את ההמלצה המופיעה בחוזר מנכ"ל משרד החינוך, ולפיה תלבושת אחידה משפרת את האקלים של בית הספר באמצעות הגברת תחושת השייכות והקונפורמיות, הפחתה של אפליה קבוצתית וריבוד חברתי וצמצום לחץ כלכלי על ההורים, ויש לה אף יתרונות בטיחותיים (ורצברגר, 2003; Ansari et al., 2022). עם זאת, מורים דיווחו כי התלבושת האחידה היא סוגיה שמגבירה את העימותים עם התלמידים והורים (ורצברגר, 2003; Wilken & Van Aardt, 2012). הנוסח של תרחיש 1: "זהו השבוע הראשון ללימודים, ושמתי לב שתלמידים רבים מגיעים ללא תלבושת אחידה. כיצד תטפלי בתופעה?"

בנוסף לתלבושת האחידה, מורים מצפים מהתלמידים להגיע לכיתה עם הציוד הלימודי הנדרש (למשל חוברות עבודה, כלי כתיבה, עזרי למידה וספרי לימוד). תרחיש זה נבחר, כיוון שתלמידים המפגינים מעורבות לימודית נמוכה, הרגלי למידה חלשים, כישורי ארגון זמן לקויים או קשיים בהתארגנות, עלולים להגיע לא מוכנים לשיעור. הגעה קבועה של תלמידים ללא ציוד לימודי עלולה לפגוע בהישגיהם האקדמיים ומגבירה את הסיכון לנשירתם מהלימודים (Baggett, 2018; Suh & Suh, 2006); כלומר לזמינות של ציוד לימודי ישנה השפעה על רמת הביצועים האקדמיים של תלמידים (רבינוביץ, 2019; Abah, 2020). כמו כן הציוד הלימודי עובר מהכיתה לבית ובחזרה, ולכן ישנה סבירות לממשק או אפילו חיכוך בין מורים והורים בעניין זה. הנוסח של תרחיש 2: "אחרי חגי תשרי את שמה לב שרבים מהתלמידים בכיתתך אינם מביאים ספרי לימוד כנדרש בשיעוריך. איך תתמודדי עם המצב?"

שני התרחישים לעיל מציגים מצבים האופייניים לראשית שנת הלימודים – תקופה שבה מורים עסוקים בביסוס חוקים ונהלים ויצירת שגרה בתחומי הלמידה וההתנהגות בכיתה, הן עבור התלמידים והן עבור הורים. זאת כיוון שנמצא שהאופן שבו מורה מנהל את השבוע הראשון, את היום הראשון ואפילו את עשר הדקות הראשונות, משפיע על ההתנהגות הלימודית של התלמידים לאורך כל השנה (Sterling, 2009). המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה המוסדית. השאלונים הופצו בעותקים מודפסים בקרב מורות בחדרי מורים של בתי הספר, השתלמויות במרכזי פיסג"ה וקורסים במכללות להכשרת מורים ובעותקים מקוונים באמצעות רשתות חברתיות ייעודיות למורים. כל השאלונים היו אנונימיים, וזמן המענה נע בין 20–30 דקות.

## ניתוח נתונים

ניתוח הממצאים נעשה על פי עקרונות הניתוח הסמיוטי והתבצע בשתי רמות – דנוטציה וקונוטציה (Zhang et al., 2013; Ulfa et al., 2020). ברמת דנוטציה התבצעו שלושה צעדים על מנת לחשוף את המסר הגלוי. בצעד הראשון נערכה דנוטציה באמצעות קידוד מספר המילים שמייצגות כוונות פעולה. יחידת הניתוח הן מילות פועל או שם פעולה; לדוגמה תשובה לתרחיש 1 המציגה שלוש פעולות: "אזכיר בכיתה,

**אכתוב** לכלל ההורים תזכורת, ובשלב הבא **אפנה** אישית להורים". בצעד השני נערך מיון בין מילים שמייצגות העברת מידע מהמורה להורים באופן חד-כיווני (אודיע, אשלח, אדוות, אעדכן) לבין מילים שמייצגות העברת מידע המאפשר להורים להגיב בזמן אמת (אשוחח, אתקשר, אזמין). בצעד השלישי נבחן סדר הופעתן של מילות הפועל בהקשר של התשובה המלאה. למשל בתשובה לתרחיש 2 הופיעו ארבעה שמות פעולה: "[אערוך] **שיחות** אישיות, שלוש פעמים **וישום**, פעם רביעית **שיחה** להורים שמורכבת מדברים טובים שיש לי להגיד על הילד. במידה ולא נעשתה אחת כזאת כבר, **עדכון** ההורים". סדר הפעולות מאפשר לאתר באיזה שלב המורים התכוונו לערב את ההורים, ומכאן נובעת המסקנה על המעמד והתפקיד שהמורה ייחס להם.

ברמת קונוטציה התבצעו שני צעדים על מנת לחשוף את המסר הסמוי הנרטיבי. בצעד הראשון נבדקו מדרגות הטיפול בהתאם לפירמידת התגובות החינוכיות (יריב, 2010), קרי למי המורות התכוונו לפנות כדי לטפל בבעיה, ואילו משאבים אנושיים ואחרים היה בכוונתן לגייס. זוהו שלוש מדרגות טיפול: (א) מורות אשר סמכו רק על עצמן בטיפול בהתנהגות לימודית לקויה; לדוגמה: "**אצור** שיח כיתתי, **ואציין** חוקי כיתה שיכללו את סעיף התלבושת. בנוסף **אצור** שיחה פתוחה וכנה על משמעות התלבושת"; (ב) מורות אשר עירבו את צוות בית הספר; לדוגמה: "**מעבירה** לטיפול המחנכת"; (ג) ומורות אשר עירבו את ההורים; לדוגמה: "תחילה **אשלח** הודעה קולקטיבית למשפחות של הכיתה, לאחר מכן אשלח הודעה להורים של הילדים שלא מגיעים בפרטי". ישנן תשובות שהיה בהן שילוב; לדוגמה: "**אדבר** עם התלמידים, **ארשום** הערות ביומן, **אדבר** עם ההורים". המורה ציינה שלוש פעולות, ובעוד בשתיים הראשונות היא אזכרה רק את עצמה, בפעולה השלישית היא עירבה את ההורים. ניתוח זה אפשר לזהות את מדרגות הטיפול והשלב שבו מורים אזכרו את ההורים.

בצעד השני תאוריית המיצוב סייעה לזהות כיצד מורים תפסו את תפקידם ופירשו את האחריות שמוטלת עליהם ועל ההורים בהתמודדות עם התלמידאות הלקויה של הילדים. בהקשר הנוכחי, נערך ניתוח איכותני של התשובות שבהן הייתה פנייה להורים, בהתאם לאופן שבו המורות מיצבו את סוג התקשורת עימם. תחילה נערך קידוד פתוח (שקדי, 2003), שבו קראנו 30% מהתשובות לשאלונים וכתבנו פרשנויות חופשיות. איתרנו את קווי הדמיון בין הפרשנויות, והשאלה המנחה שעמדה לפנינו הייתה: "איך המורה תופסת את תפקיד ההורים בהתמודדות עם התנהגות לימודית לקויה של ילדם?" לדוגמה, קראנו מראש, כל אחד לבדו, את התשובה: "ראשית אברר את הסיבות לכך. אבהיר כי חובה עליהם להביא את ספרי הלימוד, כי אם לא, הדבר פוגע בהם ולא מאפשר להם להיות חלק מהשיעור. אתחיל לבדוק על בסיס יומי למי אין ספר. במידה ואני רואה שהדבר חוזר על עצמו אצל אותם תלמידים, אפנה להורים ואברר מה הסיבה לכך", וכתבנו במסמך שיתופי אסוציאציות: חוקר א: "[לדעת המורה] התלמידים הם האחראים על התלמידאות שלהם, אבל במקרים קיצוניים גם הורים הופכים שותפים להיוועצות"; חוקרת ב: "יש פעולות מדורגות. המורה רואה חשיבות בהסברה לתלמידים ופונה להורים בקו האחרון לשם בירור ובדיקה"; חוקרת ג: "המורה רואה בהורים מקור מידע לקבלת אינפורמציה על הגורם לבעיות ההתנהגות". לאחר מכן קיימנו דיון על המיצוב של ההורים בעיני המורה. בדוגמה זו מיצוב ההורים היה כמקור מידע.

לבסוף, ערכנו שקלול של ניתוח ברמת הדנוטציה (איתור סוגי הפעולות) ושל ניתוח ברמת הקונוטציה (מתן פרשנות למיצוב ההורים), ומתוכו זיהינו ארבע קטגוריות של מיצוב (ראו לוח 2): (א) יידוע ללא דיאלוג – מורים אשר התכוונו ליידע את ההורים ללא אפשרות ליצירת דיאלוג, כמו: "אעדכן", "אדווח"; (ב) יידוע עם דיאלוג – מורים אשר רצו ליידע את ההורים ולאפשר יצירת דיאלוג, כמו: "אתקשר", "אשוחח"; (ג) ביצוע – מורים אשר התכוונו לתת להורים הנחיה לבצע פעולה, כמו: "אבקש...", "אדרוש..."; (ד) שותפות – מורים שחשבו להזמין את ההורים לשיתוף פעולה חינוכי, כמו: "אתייעץ", "אשאל". החוקרת הראשית קידדה את כל המדגם על סמך ארבע קטגוריות אלו, ולאחר מכן על 25% מהתשובות נערכה בדיקת מהימנות בין שופטים, שהניבה 94% הסכמה.

## לוח 2: מיצוב ההורים

מיצוב	הגדרה	דוגמה לתשובה
יידוע ללא דיאלוג	המורה מיצבה את ההורים כפסיביים, ועל כן אין אפשרות ליצירת דיאלוג.	"אקיים שיחה כללית עם הכיתה בנוגע לתלבושת אחידה, ואשלח הודעה להורים בנוגע לעניין".
יידוע עם דיאלוג	המורה מיצבה את ההורים כבעלי דעה, ועל כן יש אפשרות ליצירת דיאלוג, אך ללא דרישה לפעולה.	"באספת הורים ראשונה אשוחח עם ההורים על חשיבות חומרי הלימוד שצריכים להיות ביד הילדים".
ביצוע	המורה זימנה דיאלוג ומיצבה את ההורים גם כ"זרוע מבצעת".	"אתקשר להורים ואבקש להקפיד להגיע בתלבושת".
שותפות	המורה מיצבה את ההורים כשותפים בחינוך.	"כאשר המקרה חד-פעמי, ארשה להיעזר בספר של חבר. במידה זה חוזר על עצמו, אבדוק את הסיבה לכך עם הורי הילד".

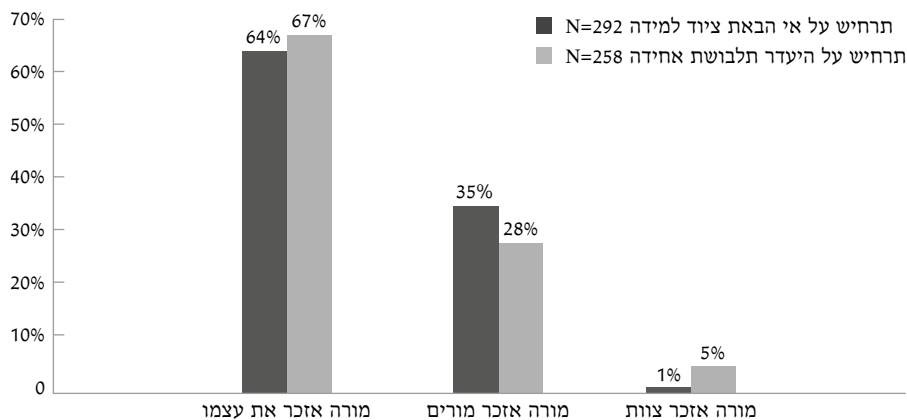
## ממצאים

ניתוח סמיוטי כמותי על פי מילות פועל ושם פעולה העלה 292 פעולות שהמורות כתבו על התרחיש של היעדר תלבושת אחידה ( $M=2.86$ ,  $ST=1.09$ ) ו-258 פעולות על התרחיש של אי-הבאת ציוד לימודי ( $M=2.45$ ,  $ST=1.2$ ). ברמת הדנוטציה, מיון המילים המצהירות על כוונה לפעולה, נמצא ש-54% מהפעלים נשאו אופי של תקשורת חד-כיוונית (אחדד, אודיע, אכתוב, אשלח, אזכיר) ו-46% מהפעלים נשאו אופי של תקשורת דו-כיוונית (אשוחח, אתקשר, אדון, אשאל, אברר). ניתוח הממצאים ברמת מתן פרשנות למיצוב ההורים נתן מענה לשלוש שאלות המחקר.

## את מי המורים מתכוונים לשתף בטיפולה?

על בסיס פירמידת התגובות החינוכיות, הממצאים המופיעים באיור 1 עונים על שאלת המחקר הראשונה ומצביעים על כך שהתלמידים הם הכתובת העיקרית לטיפול בהתנהגות הלקויה, הן בתרחיש על היעדר תלבושת אחידה (66.7%) והן בתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי (63.9%); כלומר דרגת הטיפול הראשונה שרוב המורות במדגם תכננו לנקוט הייתה פנייה ישירה לתלמידים. לדוגמה, מורה תיארה ארבע פעולות שמכוונות ישירות לתלמידים: "קודם כל **שואלת** מהי הסיבה, ושנית אני **אשאל** את התלמידים על דעתם בנושא **ואסביר** להם על חשיבות תלבושת בית ספרית אחידה, **ואאפשר** להם אולי יום חופשי בחודש".

### איור 1: שכחות הפעולות על פי אזכור מורה, הורה או איש צוות



59 מורות (53.6% מהמדגם) אזכרו הורים בתשובותיהן על התרחיש של היעדר תלבושת אחידה, ו-74 מורות (62.2% מהמדגם) אזכרו הורים בתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי. בסך הכול, הורים אזכרו ב-82 מהפעולות בתרחיש על היעדר תלבושת אחידה (28.2%) וב-91 פעולות בתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי (35.2%). מעניין לציין ש-40% מהמורות הזכירו פנייה להורים, הן בתשובה שכתבו על התרחיש הראשון והן בתשובה שכתבו על התרחיש השני. לעומת זאת, 17% מהמורות לא אזכרו את ההורים בתשובותיהן בשני התרחישים גם יחד. בנוסף, 15% מהמורות אזכרו הורים בתשובותיהן על התרחיש הראשון, של היעדר תלבושת אחידה, ו-28% מהמורות אזכרו הורים רק על התרחיש השני, של אי-הבאת ציוד לימודי. נמצא ש-17 מורות הזכירו אנשי צוות במענה על התרחיש של היעדר תלבושת אחידה, ורק שתי מורות הזכירו אנשי צוות במענה על התרחיש של אי-הבאת ציוד לימודי (15.4% ו-1.8%, בהתאמה). ב-5.1% מהפעולות בתרחיש על היעדר תלבושת אחידה וב-0.9% מהפעולות בתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי אזכרו מורה עמיתה, מנהל או מנהלת, אב בית או מזכירה.

## באיזה שלב מורים מתכננים לפנות להורים?

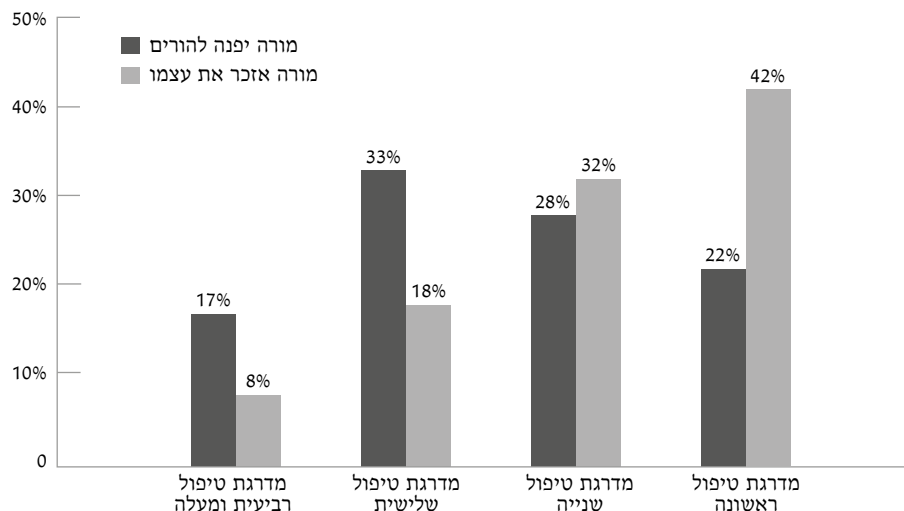
שאלת המחקר השנייה בדקה את מדרגות הטיפול על פי פירמידת התגובות החינוכיות, באמצעות זיהוי השלב שבו המורות הזכירו את ההורים בתשובותיהן. כדי לבחון את השאלה, נערך ניתוח ברמת קוונטציה לרצף הפעולות על פי שלב הופעתן בתשובה שנכתבה, כפי שמופיע בלוח 3.

### לוח 3: דוגמאות לשלבים בהתמודדות עם תלמידאות לקויה

דוגמה לתשובה	שלב 1	שלב 2	שלב 3	שלב 4 ואילך
תרחיש היעדר תלבושת אחידה: "אקח אותם לשיחה ואבהיר את הכללים, אשלח אותם לקחת חולצת בית ספר מהמזכירות. בצהריים אתקשר להורים ואודיע שבפעם הבאה לא יוכלו להיכנס כך לכיתה ויצטרכו לשבת במזכירות".	אקח	אבהיר	אשלח	אתקשר אודיע
תרחיש אי-הבאת ציוד לימודי: "אשלח מכתב להורים, בפעם הראשונה הם יישבו עם חבר שיש לו ספר. אחר כך יישארו שעה נוספת ביום על מנת להשלים את החומר, ובשלב הבא אאמן שיחה שלהם עם ההורים".	אשלח	ישבו	יישארו	אאמן

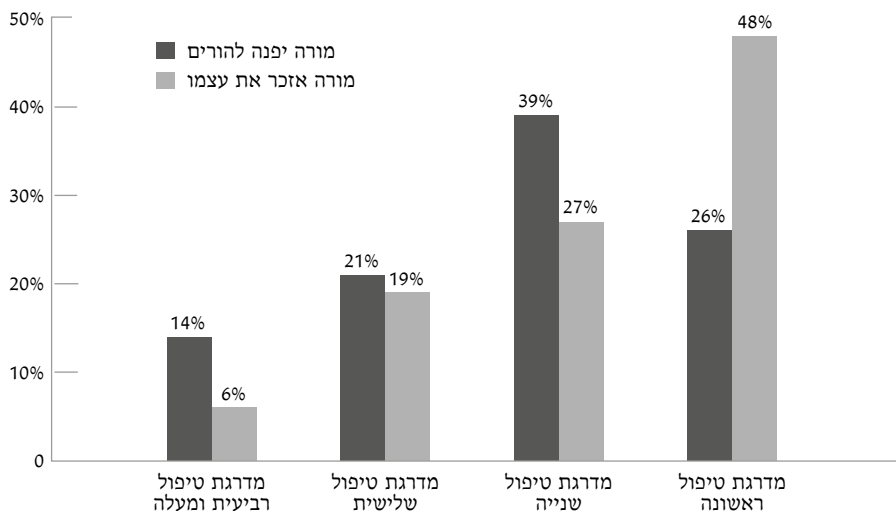
באשר לתרחיש על היעדר תלבושת אחידה (איור 2), נמצא ש-42% מהפעולות שהמורות כתבו בשלב הראשון ציינו פעולות שהן תכננו לבצע ישירות מול התלמידים, זאת לעומת 22% מהפעולות שבהן הזכירו ההורים כבר בשלב הראשון. בשלב השני הפער בין שכיחות הפעולות שהמורות הציעו לבצע בכוחות עצמן לבין שכיחות הפעולות שהציעו כפנייה להורים הצטמצם (32% לעומת 28%, בהתאמה). החל מהשלב השלישי רואים היפוך במגמה, ושכיחות כוונת המורות לפנות להורים הייתה גבוהה יותר מאשר שכיחות כוונתן של המורות להתמודד באופן עצמאי (33% לעומת 18%, בהתאמה).

### איור 2: מדרגות טיפול בתרחיש על היעדר תלבושת אחידה (N=292)



באשר לתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי (איור 3), נמצא ש-48% מהפעולות שהמורות תכננו בשלב הראשון היו התמודדות ישירה שלהן עם התלמידים; זאת לעומת 26% מהפעולות שבהן הוזכרו ההורים. בשלב השני המגמה התהפכה, ושכיחות הפעולות שבהן הוזכרה פנייה להורים היא 39%, לעומת 27% שבהן צוינה התמודדות ישירה של המורה. בשלב השלישי היה צמצום של הפער בין פנייה להורים והתמודדות עצמית של המורה (21% לעומת 19%, בהתאמה).

**איור 3: מדרגות טיפול בתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי (N=258)**



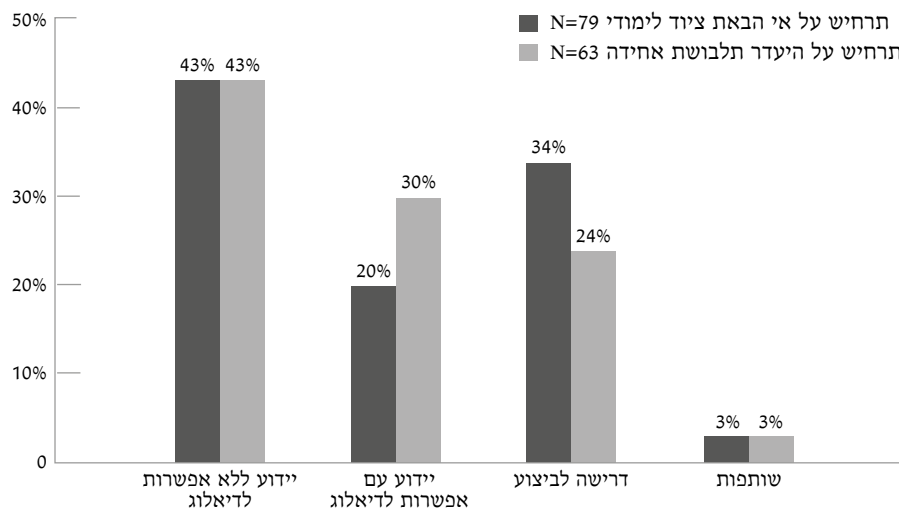
ניתן לסכם ולומר שהמורות נטו להתמודד במקרים של היעדר תלבושת אחידה באופן ישיר מול התלמידים, לפחות בשני השלבים הראשונים, ומדרגת הטיפול השנייה, של פנייה להורים, הופיעה רק בשלב השלישי. לעומת זאת, כאשר דובר באי-הבאת ציוד לימודי, המורות נטו לפנות להורים כבר בשלב השני.

### כיצד מורים ממצבים את ההורים?

שאלת המחקר השלישית בדקה, כיצד מורים ממצבים את ההורים בתהליך ההתמודדות עם תלמידאות לקויה של ילדם. כאן נעשה ניתוח סמיוטי, ששילב בין רמת דנוטציה של האופן שבו מורות הזכירו את ההורים בגלוי ובין רמת קונוטציה, שאפשרה להבין את המיצוב הסמוי. הקידוד בשלב זה נעשה על סמך ניתוח איכותני של האופן שבו המורה מיצבה את ההורים בתהליך ההתמודדות עם תלמידאות לקויה. קודדו 63 כוונות פנייה להורים בתרחיש על היעדר תלבושת אחידה ו-79 כוונות פנייה להורים בתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי (איור 4).



## איור 4: מיצוב הורים



ניתן לראות שב-43% מכוונות הפנייה של המורות להורים בשני התרחישים המטרה הייתה ליידע על התלמידאות הלקויה, ללא אפשרות ליצירת דיאלוג. לדוגמה, "אקיים שיחה כללית עם הכיתה בנוגע לתלבושת אחידה, ואשלח הודעה להורים בנוגע לעניין"; "כתיבה להורים ביומן. אם יש תלמיד עם בעיות התארגנות – אוודא שהוא ישאיר את הציוד בכיתה". בפניות אלו רוב המורות ציינו שימוש ביידוע כתוב (דואר אלקטרוני, יומן, קבוצת WhatsApp), שבו המידע עובר באופן חד-צדדי מהמורה להורה. נראה שברירת המחדל של המורות הייתה למצב את ההורים כשותפים פסיבים, שנחוץ לדווח להם ולעדכןם בלבד.

עם זאת, יידוע יכול לזמן גם אפשרות לדיאלוג, דבר הבא לידי ביטוי בכך שהמורה יאפשר להורים להשמיע את קולם. במקרים אלו המורות ציינו שהן יפנו להורה באמצעות שיחה טלפונית או שיחה פנים אל פנים. בתרחיש על היעדר תלבושת אחידה, המורות תכננו לזמן את ההורים לדיאלוג בשכיחות גבוהה יותר מאשר בתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי (30% לעומת 20%, בהתאמה); לדוגמה, "מסבירה לתלמידים שזה נוגד את חוקי בית הספר ומבקשת שילבשו תלבושת. אם בפעם הבאה לא יעשו כך, אז אתקשר עם הוריהם"; "באספת הורים ראשונה אשוחח עם ההורים על חשיבות חומרי הלימוד שצריכים להיות בידי הילדים".

בסוג השלישי של המיצוב המורות ציינו שהן יפנו להורים לשם קבלת עזרה פעילה ויטילו עליהם את האחריות למניעת אירועים כאלו או לפתרון הבעיה; לדוגמה, "אתקשר להורים ואבקש להקפיד להגיע עם תלבושת"; "אבדוק אם יש תלמידים עם קשיי התארגנות, איידע את ההורים שיעזרו להם להכין מערכת". ניתן לראות שבתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי, המורות מיצבו את ההורים כזרוע המבצעת בשכיחות גבוהה יותר מאשר בתרחיש על היעדר תלבושת אחידה (34% לעומת 24%, בהתאמה).

בשני התרחישים, רק ב-3% מהפניות שהמורות כתבו הן מיצבו את ההורים כשותפים שלא ניתן לפתור את המצב בלעדיהם; לדוגמה, "אדבר עם התלמידים על חשיבותה של תלבושת אחידה ואזכיר במייל היומי להורים. אם לאחד ההורים ישנה בעיה בנושא זה מבחינה כלכלית, שיפנה אליי ונסדר"; "כאשר המקרה חד-פעמי, ארשה להיעזר בספר של חבר. במידה וזה חוזר על עצמו, אבדוק את הסיבה לכך עם הורי הילד". מכאן, שנדיר שהמורות ראו בהורים מקור מידע על הסיבות האפשריות לתלמידאות לקויה.

## דיון

אף שישנה הסכמה גורפת לחשיבות של מעורבות ושותפות של ההורים ושיתוף פעולה ביניהם ובין המורים לטובת התפקוד האקדמי, החברתי וההתנהגותי-רגשי של התלמידים (ארדריך ואחרות, 2018; רקח וגרינשטיין, 2016; Fefer et al., 2020; Zhou & Bowers, 2020), הממצאים בספרות המקצועית וגם במחקר הנוכחי מצביעים על קשיים ביישום בשטח (Al-Mahdi & Bailey, 2022). למעורבות הורים יש הקשר חברתי-תרבותי, והיא מושפעת מרמת ההשכלה, המגדר והערכים המשפחתיים של ההורים, ממעמד המורה בחברה ומנורמות התנהגות (OECD, 2016; Pepe & Addimando, 2014). לכן ישנה חשיבות לחקר התפיסות של מורים בישראל ביחס למעורבות הורים. בשונה ממחקרים שבחנו את התרומה האפשרית של מעורבות הורים לנעשה בתוך בית הספר בכלל, מחקרנו התמקד בשני תרחישים – היעדר תלבושת אחידה ואי-הבאת ציוד לימודי – שנמצאים באחריות ההורים וילדיהם, ולכן הם מהווים מקרה מבחן לשיתוף הפעולה בין המורים להורים על מנת לפתור בעיות אלו. הדיון בשאלות המחקר ומסקנותיהן נערך לאורן של שתי גישות תאורטיות: "פירמידת התגובות החינוכיות" (יריב, 2010) ו"תאוריית המיצוב" (Huang & Wang, 2021; Sargeant et al., 2017; Van Langenhove & Harré, 1999).

מודל פירמידת התגובות החינוכיות מאפשר לענות על שאלת המחקר הראשונה, אשר בחנה את מי המורים מתכוונים לשתף בטיפול במקרים של תלמידאות לקויה. הממצאים מראים שרק 40% מהמורות במדגם ציינו שהן מתכוונות לשתף את ההורים בהתמודדות בשני התרחישים. השאר היו מסויגות יותר וציינו פנייה להורים רק בתרחיש אחד. המשמעות היא שננקטה אסטרטגיה של התעלמות (יריב, 2010). יתרה מזו, חמישית מהמורות כלל לא התכוונו לפנות לעזרת הורי התלמידים. למעשה, אף שלמורים אין השפעה על התארגנות התלמידים בבית, הם העדיפו להתמודד בעצמם עם תלמידאות לקויה, תוך צמצום חלקם של ההורים בטיפול בבעיה, או לפנות להורים רק כאשר פעולות אחרות שהם נקטו לא הועילו. אחד ההסברים האפשריים לממצא זה הוא שיקולים של עלות-תועלת בתהליכי פתרון בעיות, כפי שנדון במחקרים קודמים (Al-Mahdi & Bailey, 2022; Bang, 2018; Bilton et al., 2018). מורים פועלים בסביבה מורכבת, והם זקוקים לקיצורי דרך, עקב המורכבות והקושי בזיהוי וניתוח כל

היבט, מאורע או מצב שהם נתקלים בהם (צ'אלדיני, 2021). ייתכן שמורים מנסים בראש ובראשונה לפתור את הבעיה ישירות ובמהירות מול התלמיד, וייתכן שהם חוששים שמעורבות ההורים תוביל לפתרונות איטיים ומסורבלים ואולי אף לתוצאות פחות צפויות או רצויות מבחינתם, אם ההורים יגיבו באופן בלתי צפוי.

מעניין שהימנעות זו מסתמנת גם בנכונות המורים לשתף אנשי צוות נוספים בתוך בית הספר. כפי שעלה במחקרנו, רק 5% מהמורות ציינו שיבחרו לפנות לאנשי צוות בעניין היעדר תלבושת אחידה, ו-1% בלבד ציינו זאת בנוגע לאי-הבאת ציוד. ייתכן שתלמידאות נתפסת כעניין "מקומי", שהוא באחריות המורה, ורק אם הבעיות חוזרות על עצמן, פונים לגורם נוסף. לעיתים תלמידאות לקויה נתפסת כסממן של כישלון המורה בניהול כיתה, שמוטב להסוות אותו. ישנם מורים שמעדיפים להמתין ולראות כיצד הדברים מתפתחים: הם מקווים שהבעיה תיפתר מעצמה, שיתברר שקיימת סיבה מוצדקת להתרחשותה או שהם ימצאו רעיון יצירתי כיצד להתמודד עימה (Inbar-Furst et al., 2021).

על פי פירמידת התגובות החינוכיות, רוב המורות בחרו באסטרטגיה של פתרון מידי, אשר באה לידי ביטוי בפעולה הדורשת מהן מאמץ ומשאבים מזעריים. כזכור, 67% מהמורות במדגם ציינו בתשובותיהן פעולות שהיו מבצעות ישירות מול התלמידים בהתמודדות עם היעדר תלבושת אחידה, ו-64% מהן ציינו פעולות כאלו על אי-הבאת ציוד לימודי. המורות צידדו באסטרטגיה של פתרון מידי, כמו שליחת התלמיד הביתה כדי להתלבש כהלכה, מתן ספר לימוד או חולצת בית ספר מתוך מאגר בית הספר או הושבה ליד תלמיד עם ציוד לימודי. בנוסף, המורות בחרו באסטרטגיה של חוק וסדר, באמצעות מתן הערה, רישום ביומן ומעקב.

הממצאים במחקר זה אינם מצביעים על שימוש באסטרטגיה של הסרת חסמים (התמודדות תומכת) או אסטרטגיה של הצמחה (התמודדות מכילה). ייתכן שמורים נוטים לטפל בתלמידאות לקויה באופן שטחי ומהיר, מבלי להתעמק בגורמים לקשיים, להתייעץ עם ההורים ולחנך להתנהגות מסודרת ואחראית. אפשר שהם מתייחסים למקרים של תלמידאות לקויה כאל "רעש ארגוני" או כאל בעיות פעוטות, שאין טעם להשקיע בהן משאבים.

פירמידת התגובות החינוכיות מאפשרת לבחון את מדרגות הטיפול של מורים. במענה לשאלת המחקר השנייה נבחנו מדרגות הטיפול, והתברר שרק לעיתים הפנייה להורים מהווה את ברירת המחדל כבר בשלב הראשון. ברוב המקרים של היעדר תלבושת אחידה, המורות התכוונו לפנות להורים רק בשלב השלישי, לאחר ששני השלבים הראשונים לא הועילו. לעומת זאת, כאשר דובר באי-הבאת ציוד לימודי, המורות התכוונו לפנות להורים כבר בשלב השני. ייתכן שמורים מעריכים את אי-הבאת הציוד הלימודי כהתנהגות שמשבשת את התפקוד הלימודי בכיתה באופן חמור יותר מאשר היעדר תלבושת אחידה.

המענה לשאלת המחקר השלישית מבוסס על תאוריית המיצוב (Huang & Wang, 2021; Sargeant et al., 2017; Van Langenhove & Harré, 1999). נמצא שכאשר המורות במדגם הצהירו על כוונתן לפנות להורים, הן התנסחו במילים ששיקפו כוונות

לתקשורת חד-כיוונית (54% מהמילים המייצגות כוונה לפעולה) וליידוע באופנים שאינם מאפשרים דיאלוג (43%, ראו איור 4). בכך הן מיצבו את ההורים כגורם פסיבי, שאמור לקבל מידע על בעיה בהתנהגות הילד מבלי שיתאפשר לו לשוחח על כך. ייתכן שהן העדיפו שלא לאפשר דיאלוג על הכשל בהתארגנות בבית, כדי לא לעורר קונפליקט (גרינבאום ופריד, 2011). ממצאי מחקר זה עולים בקנה אחד עם מחקרם של אקינסי-ווראל ודוגמן-אלטון (Ekinici-Vural & Dogan-Altun, 2021), שמצאו שהתקשורת בין מורים להורים לילדים צעירים אופיינה בעיקר בחד-כיוונית, ללא אינטראקציה מספקת. בילטון ואחרים (Bilton et al., 2018) מצאו במחקרם שמורים היו רגישים במיוחד לכך שקריאה למעורבות ההורים היא מקור לתרעומת פוטנציאלית שלהם, והם נטו להשתמש באסטרטגיות של מניעת נזק. על כן, ייתכן שהמורות במחקרנו מיצבו את ההורים כמקבלי מידע בלבד, ללא קריאה להתערבות, מה שימנע חיכוך מיותר. הספרות המחקרית מצביעה על כך שישנם מורים הנוטים לראות את ההורים כגורם פסיבי (Bilton et al., 2018), "פחות כשותפים ויותר כמטרד" (Hargreaves, 2001, p. 373); זאת אולי משום שהם מוצאים את השותפים האמיתיים בתלמידים שלהם.

הממצאים מראים שבתרחיש של היעדר תלבושת אחידה, 30% המורות במדגם מיצבו את ההורים כשותפים לדיאלוג, בעוד שבתרחיש של אי-הבאת ציוד לימודי, 34% מהמורות מיצבו את ההורים כ"זרוע מבצעת". על פי הגישה הזו, המורים מיצבו את עצמם כבעלי השליטה, מי שמחליטים מתי להתקשר להורים, מהי מטרת השיחה, מי מדבר ואילו נושאים יועלו בה (Bilton et al., 2018).

התברר מהממצאים שרק קומץ מהמורות (3%) מיצבו את ההורים כשותפים אמיתיים, שווי מעמד, בחינוך הילדים וטיפול בבעיותיהם. הנכונות הזו כללה התחשבות בצרכים, בקשיים ובסדר היום של ההורים, ובעיקר במוכנות להתקשר אליהם ולהגיע ביחד להסכמות כיצד לוודא שילדיהם יגיע לבית הספר כנדרש, כלומר לפעול ביחד כדי להקנות לילדים הרגלי תלמידאות שיעזרו להם להיות לומדים עצמאיים ומיומנים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם תפיסתם של מנהלים ומורים בישראל, הרואים את היחסים עם ההורים כמקצועיים באופיים, כלומר יחסים שבהם המורים בעיקר מעדכנים את ההורים, ורק לעיתים רחוקות מתייעצים איתם כיצד לשפר את התפקוד האקדמי של ילדיהם (אביטל ורז, 2018). רוב המורים ממצבים את עצמם כמומחים ואת ההורים כספקי סיוע, שאין מצפים מהם לקבל החלטות בנוגע לילדיהם (Bilton et al., 2018).

המשאלה של המורים ליצור חיץ, תוך התעלמות מתפקידם המרכזי של ההורים בתלמידאות של ילדיהם, מטרידה ומדאיגה, בעיקר בשל העובדה שמנהלים ומורים בבתי ספר בישראל רואים במעורבות הורים דבר הכרחי ורצוי לשם השגת מטרות חינוכיות בסיסיות, כגון הפעלה סדירה של מערכת הלימודים, משמעת בסיסית ושמירת רווחתם הפיזית והנפשית של ילדים בבית הספר (אביטל ורז, 2018). יתר על כן, כיוון שרוב המורות במדגם מלמדות בבתי ספר יסודיים, ניתן היה לצפות כי בשל גילם הצעיר של התלמידים, הן יתייעצו עם ההורים בנוגע לתלמידאות לקויה של הילדים (Dor, 2013). מכאן יוצא, שאף שלמורות היה מידע חלקי בלבד (במקרה הטוב) על הסיבות לתלמידאות לקויה, הם לא התכוונו לאסוף מידע נוסף מההורים על מנת להפעיל

אסטרטגיית התמודדות מתאימה יותר. ייתכן שהדבר נובע מכך שתהליך החברות של המורים דוחף אותם לפעול ישירות מול התלמידים, כמעט ללא איסוף של מידע (Yariv, 2012). עם זאת, מורים מערבים את ההורים בסוגיות אחרות; לדוגמה, כאשר לדיהם נעדרים או מנותקים או מפגינים משמעת לקויה, שאין בכוחם לטפל בה בעצמם (OECD, 2016). על כן, ייתכן שתלמידאות לקויה איננה נתפסת כבעיה חריפה, המחייבת מעורבות הורים.

## מגבלות המחקר וחשיבותו

יש לנקוט משנה זהירות בפירוש התוצאות של מחקרנו בשל מגבלותיו. ראשית, מחקר זה מוגבל, כמו כל מחקרי הדיווח העצמי. ניתוח הממצאים התבסס על תשובות כתובות של המורות כתגובה לתרחישים נפוצים, אך בכל זאת היפותטיים. המחקר לא מדד את הפעולות בפועל של המורות בכיתה או את יעילותן. שנית, אומנם השימוש בתרחישים היא שיטת מחקר נפוצה ויעילה לחקר של חשיבת מורים, אך היא לוקה במגבלות של תוקף אקולוגי (Poulou, 2001). המידע שנכלל בתרחיש הוא קצר ושטחי ולא תמיד מדייק בתיאור מצבים מציאותיים. מידע כזה עלול להוביל לפרשנות לקויה של התכנים ולקושי להכליל מהתשובות למצבים אחרים. כדי לתקף את הממצאים הנוכחיים רצוי לבחון אירועים שמתרחשים במציאות, למשל חקרי מקרה של יחסי מורים-הורים. שלישית, כיוון שנערכה דגימת נוחות, המדגם אינו מייצג את זרמי החינוך השונים בארץ ואת כל שכבות בתי הספר, ועל כן לא ניתן להכליל את המסקנות על החברה הרב-תרבותית בארץ. על כן, מומלץ לקיים מחקר המשך, שידגום אוכלוסיית מחקר מגוונת יותר ויבדוק אם תפיסות המורים בנוגע לתלמידאות לקויה של תלמידים מושפעות מגובה הכיתה (חטיבה נמוכה, חטיבת ביניים או חטיבה גבוהה), מסוג בית הספר ומהזרם התרבותי שאליו הוא שייך. לבסוף, המחקר אינו מייצג בהכרח את קשת התופעות הקשורות ליחסי הורים-מורים ולא בדק את שיקולי הדעת, הרציונל והגורמים שבגינם המורות במדגם נטו לתקשורת חד-כיוונית עם ההורים. אין ספק שיש מקום לבחון במחקר המשך מגוון בעיות ולבקש מהמורות לנמק ולהסביר את תשובותיהן.

התמונה שעולה מהמחקר ברורה – גם כשמדובר בתופעה שמתרחשת בעיקר בחוג המשפחה, ולמורים אין כמעט השפעה עליה, הם מעדיפים להתמודד עם תלמידאות לקויה בעצמם, ללא סיוע של ההורים. סביבת העבודה הבית ספרית היא עמוסה, לוחצת ומקשה על המורים לשתף פעולה עם ההורים, אך ריחוק זה פוגע בתפקוד ובהישגים של התלמידים וחותר תחת מאמצייהם של בתי הספר וההורים (הטי, 2012). על מנת לשפר את שיתוף הפעולה בין מורים להורים, חשוב ששני הצדדים יהיו מודעים להשפעה המיטיבה של מעורבות הורים על התפקוד של תלמידים בבית הספר. יש להכשיר מורים לעבודה עם הורים, באמצעות פיתוח ערוצי תקשורת וניהול קונפליקטים. בתי הספר צריכים לאפשר מקום זמן למפגשים ולספק מערך תמיכה מקצועי למורים. פעולות אלו יכולות להעלות את תחושת המסוגלות העצמית של המורים בעבודתם עם הורים ובכך להשוות את מאזן הכוחות ביניהם, דבר אשר יתרום למיצוב ההורים כשותפים.

## מקורות

- אביטל, ד' ורז ט' (2018). **שותפות הורים בעשייה הבית ספרית בראי מנהלים, מורים והורים**. משרד החינוך.
- ארדריק, ל', גולדמן, ד' ורוברמן, ס' (2018). אימהות וניווט החינוך בבית הספר: מבט השוואתי. **ביטחון סוציאלי, 103**, 237–261.
- גרינבאום, ז"צ ופריד, ד' (2011). **קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג')**: תמונת-מצב והמלצות. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- דושניק, ל' (2011). ניתוח נתונים במחקר האיכותני: הצעה לארבעה עקרונות מנחים. **שבילי מחקר, 17**, 137–143.
- הטי, ג' (2012). **למידה נראית למורים**. ידיעות ספרים.
- ורצברגר, ר' (2003). **תלבושת אחידה בבתי הספר**. הכנסת.
- יריב, א' (2010). **יש לי עיניים נגב!** רכס.
- יריב, א' וקויפמן, י' (2016). לא הקפדן מלמד: ניהול שיח ההדרכה הפדגוגית. **רב גוונים: מחקר ושיח, 2**(15), 89–119.
- משרד החינוך (2009). **חוזר מנכ"ל תשע"א** (1)א. 3.2.5 טבלה א': התנהלות בחיי השגרה, עמ' 43.
- נוי, ב' (2014). **של מי הילד הזה? על יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם**. מכון מופ"ת.
- פישר, י' (2010). **אפשר גם אחרת: סיפורי הצלחה של שותפויות הורים בבית הספר**. מכון מופ"ת.
- פרידמן, י' (2011). יחסי בית-ספר-הורים בישראל. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32**, 237–267.
- פרנק, א' (2009). טקסונומיה של תלמידאות. **הד החינוך, פד** (1), עמ' 88–89.
- צ'אלדיני, ר' (2021). **השפעה: תיאוריה ופרקטיקה**. מטר.
- קמפינסקי, צ' (2009). היום כולם תלמידאים. **הד החינוך, פד** (1), 84–88.
- קניאל, ש' (2013). שילוב בין המחקר האיכותני והכמותי בארגון הכלים של החוקר. בתוך א' חזן ול' נוטוב (עורכות), **הוראת מחקר איכותני: אתגרים, עקרונות, יישום** (עמ' 257–284). מכון מופ"ת.
- רבינוביץ, מ' (2019). **מדיניות בנושא ייצוג מגדרי בחומרי למידה במערכת החינוך**. הכנסת.
- רקח, א"א וגרינשטיין י' (2016). **יחסי מורים הורים בבית הספר: סוגי הון כמסגרת לבחינת מעורבות הורים בבית הספר**. דר"ח מחקר המוגש למדען הראשי. משרד החינוך.
- Abah, A. A. (2020). Availability of learning resources and students' academic performance in senior secondary schools in Kaduna State. *Information Technologist, 17*(1), 11–25.
- Al-Mahdi, O., & Bailey, L. (2022). Exploring Bahraini parents' views on parental involvement in primary education. *Gulf Education and Social Policy Review, 2*(2), 171–192. <https://doi.org/10.18502/gespr.v2i1.10048>
- Ansari, A., Shepard, M., & Gottfried, M. A. (2022). School uniforms and student behavior: Is there a link? *Early Childhood Research Quarterly, 58*, 278–286.
- Baggett, L. (2018). *Two behaviors linked to high school dropout rates*. <https://www.sciencedaily.com/releases/2018/03/180312150515.htm>
- Bang, Y. S. (2018). Parents' perspectives on how their behaviors impede parent-teacher collaboration. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 46*(11), 1787–1799. <https://doi.org/10.2224/sbp.7270>
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 145*(9), 855. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>

- Bilton, R., Jackson, A., & Hymer, B. (2018). Cooperation, conflict, and control: Parent-teacher relationships in an English secondary school. *Educational Review*, 70(4), 510–526. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410107>
- Deslandes, R., & Barma, S. (2016). Revisiting the challenges linked to parenting and home-school relationships at the high school level. *Canadian Journal of Education*, 39(4), 1–32.
- Dor, A. (2013). Israeli teachers' attitudes toward parental involvement in school: A qualitative study. *International Journal about Parents in Education*, 7(1), 6–17.
- 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. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.195499>
- Ekinci-Vural, D., & Dogan-Altun, Z. (2021). Parental involvement in early childhood classrooms: Turkish teachers' views and practices. *African Educational Research Journal*, 9(1), 60–68.
- Fefer, S. A., Hieneman, M., Virga, C., Thoma, A., & Donnelly, M. (2020). Evaluating the effect of positive parent contact on elementary students' on-task behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(4), 234–245. <https://doi.org/10.1177/1098300720908009>
- Gubbins, V., & Otero, G. (2020). Determinants of parental involvement in primary school: Evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2), 137–156. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386>
- Hargreaves, A. (2001). Beyond anxiety and nostalgia: Building a social movement for educational change. *Phi Delta Kappan*, 82(5), 373–377.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandier, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–131.
- Huang, X., & Wang, C. (2021). Pre-service teachers' professional identity transformation: A positioning theory perspective. *Professional Development in Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1942143>
- Inbar-Furst, H., Ayvazo, S., Yariv, E., & Aljadeff, E. (2021). Inservice teachers' self-reported strategies to address behavioral engagement in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103466. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103466>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Kraft, M. A., & Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199–222. <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.743636>
- OECD (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>



- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1131–1143. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.008>
- Pepe, A., & Addimando, L. (2014). Teacher-parent relationships: Influence of gender and education on organizational parents' counterproductive behaviors. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 503–519. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0210-0>
- Poulou, M. (2001). The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(1), 50–62. <https://doi.org/10.1080/13632750100507655>
- Rahman, S. (2017). The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in language “testing and assessment” research: A literature review. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 102–112. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n1p102>
- Sargeant, S., McLean, M., Green, P., & Johnson, P. (2017). Applying positioning theory to examine interactions between simulated patients and medical students: A narrative analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 22(1), 187–196. <https://doi.org/10.1007/s10459-016-9691-8>
- Sheridan, S. M., Witte, A. L., Holmes, S. R., Coutts, M. J., Dent, A. L., Kunz, G. M., & Wu, C. (2017). A randomized trial examining the effects of Conjoint Behavioral Consultation in rural schools: Student outcomes and the mediating role of the teacher-parent relationship. *Journal of School Psychology*, 61, 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.002>
- Shirvani, H. (2007). Effects of teacher communication on parents' attitudes and their children's behavior in schools. *Education*, 128, 34–47
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128–157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Sterling, D. R. (2009). Classroom management: Setting up the classroom for learning. *Science Scope*, 32(9), 29–33.
- Ulfah, S., Bringula, R., Kurniawan, C., & Fadhli, M. (2020). Student feedback on online learning by using sentiment analysis: A literature review. In *2020 6th International Conference on Education and Technology (ICET)* (pp. 53–58). IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/documents/927>
- Van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. In L. Van Langenhove & R. Harré (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (pp. 14–31). Basil Blackwell.
- Wilken, U., & Van Aardt, A. (2012). School uniforms: Tradition, benefit or predicament? *Education as Change*, 16(1), 159–184. <https://doi.org/10.1080/16823206.2012.692211>
- Yariv, E. (2012). Tools to cope with clients' misbehavior: Comparative study. *Public Organization Review*, 12(1), 23–39.



- Zhang, G., Ding, Y., & Milojević, S. (2013). Citation content analysis (CCA): A framework for syntactic and semantic analysis of citation content. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(7), 1490–1503. <https://doi.org/10.1002/asi.22850>
- Zhou, X., & Bowers, A. (2020). A typology of parental involvement in student experience. *The High School Journal*, 103(2), 99–132. <https://doi.org/10.7916/d8-rg16-vj76>