

# שביעות רצון ומעורבות במערכת החינוך: לקוויות למידה ספציפיות ומשתנים אישיים

## לירון ידין גולדברג ומלכה מרגלית

### תקציר

זוהו תת קבוצות שונות של הורים עם רמות שביעות רצון ורמות מעורבות שונות. בקבוצות עם מעורבות הורים נמוכה הייתה שכיחות גבוהה של הורים לילדים עם לקוויות למידה ספציפיות, ובאופן פרדוקסלי, כך גם בקבוצה עם הורים עם שביעות רצון גבוהה. לתוצאות המחקר יש משמעויות תאורטיות והשלכות לתכנון התערבויות של פסיכולוגים חינוכיים להעלאת מעורבות הורים ויצירת שותפויות בין הבית ובית הספר.

### מבוא:

מה גורם להורים לרצות להיות מעורבים בחיי בית הספר של ילדיהם?

המחקר מדגיש את חשיבותה של מעורבות ההורים בחיי בית הספר ואת הקשר של מעורבות ההורים עם הצלחת התלמידים והסתגלותם (Hill & Tyson, 2009; Lv et al., 2016). מטרת המחקר הייתה לבחון את הקשר בין מעורבות הורים בחיי בית הספר, לבין שביעות רצונם מחד גיסא ומשאבי האישיים שלהם מאידך גיסא. מאחר שהורים לילדים עם לקוויות למידה ספציפיות מתמודדים עם אתגרים חינוכיים ועם המענה החינוכי שהם מקבלים בבית הספר, נבחן האם הם שונים במעורבותם ובשביעות רצונם.

### מהי מעורבות במערכת החינוך?

קיימות הגדרות שונות למעורבות ההורים. יש המעריכים אותה באמצעות הדיאלוג השוטף היומיומי, בצד השתתפותם של ההורים בתוכניות שונות המתרחשות בבית הספר. אחרים מתמקדים בשיתופי פעולה לקידום

מתוך הכרת החשיבות של מעורבות הורים במערכת החינוך, והקשר לשביעות הרצון שלהם, מטרת המחקר הייתה לבחון את הקשר בין שביעות רצון, תחושות כשירות ומעורבות הורים באופן כללי, ובעיקר בהתייחס לתת קבוצה של הורים לילדים עם לקוויות למידה ספציפיות. במחקר השתתפו 152 הורים (124 הורים לילדים עם התפתחות תקינה, ו-28 הורים לילדים עם לקוויות למידה ספציפיות). נמצאו הבדלים בין הקבוצות במידת מעורבותם ובשביעות הרצון ממערכת החינוך. הורים לילדים עם לקוויות למידה ספציפיות היו פחות שבעי רצון מהמערכת החינוכית של ילדם ופחות מעורבים. בבדיקה מה תורם למעורבות הורים באופן כללי, נמצא כי לתפיסות העצמיות של ההורים: לשביעות הרצון הכללית, לתחושת התקווה ולתחושת הקוהרנטיות שלהם יש תרומה משמעותית להסבר רמת המעורבות.



ככל שהורה יותר בטוח בעצמו, חש תקווה ושביעות רצון מהמערכת החינוכית, כך היה יותר מעורב. בנוסף

לירון ידין גולדברג (MA) היא פסיכולוגית חינוכית מתמחה בשפ"ח לב.

פרופסור מלכה מרגלית היא דיקאנית בית הספר למדעי ההתנהגות במרכז האקדמי פרס, פרופסור אמריטוס באוניברסיטת תל אביב, פסיכולוגית מדריכה בפסיכולוגיה חינוכית ובפסיכולוגיה שיקומית.

במערכת החינוכית בהשוואה להורים לילדים ללא לקות למידה, אולי בגלל תחושת הכישלון והקושי (Fishman & Nickerson, 2014).

מטרת המחקר הייתה לבחון לא רק את הקשרים בין שביעות הרצון של ההורים למעורבות שלהם בחיי בית הספר, אלא גם את תפקיד משאבי האישיות של ההורה: התקווה והחוללות העצמית.

## ככל שרמת מעורבות ההורים גבוהה יותר, וככל שיש הלימה בין ערכי הבית לערכי בית הספר, כך ההישגים הלימודיים של התלמידים היו גבוהים יותר

### תקווה

העיסוק בתקווה משלב את ראיית העתיד בהתרחשויות בהווה. מושג התקווה כולל מערכת של מחשבות ואמונות משני סוגים (Snyder, 2002).

א. **חשיבה מטרתית (agency thinking)** – מתמקדת במוטיבציה וביכולת של האדם להשיג מטרות, על אף קיומם של חסמים ומכשולים. יכולת ורצון להתמדה במאמצים בדרך להשגת המטרה. חשיבה זו כוללת את יכולת האדם לזהות מטרות באופן ברור (goals) ואת ההיערכות של האדם ליזום, להתחיל, להתמיד ולקיים בעקביות פעילות, על מנת לממש את מטרותיו.

ב. **חשיבה נתיבית (pathways thinking)** – מתמקדת בתכנון דרכים או נתיבים ובאסטרטגיות להשגת המטרות תוך כדי התמודדות או עקיפה של חסמים ומכשולים.



יכולות התלמיד מבחינה לימודית, חברתית ורגשית (Sheridan, Clarke & Christenson, 2014). במדיניות החינוך בישראל מיחסים חשיבות רבה לשיתוף הפעולה בין הבית ובית הספר, ובחוזר מנכ"ל תשס"ב/1 (4 בדצמבר 2001) הודגש כי "להורים ... יש להם הזכות והחובה להיות שותפים בתהליך החינוכי המתרחש בבית הספר והמשפיע על חיי ילדיהם גם מחוצה לו". המחקר הצביע על קשרים בין רמת ההישגים של תלמידים לבין מעורבות ההורים (Pomerantz, Kim & Cheung, 2012). ככל שרמת מעורבות ההורים גבוהה יותר, וככל שיש הלימה בין ערכי הבית לערכי בית הספר, כך ההישגים הלימודיים של התלמידים היו גבוהים יותר (פישר ופרידמן, 2009).

חוזר המנהל הכללי ס"ד/4 (א) (כסלו התשס"ד, דצמבר 2003) מדגיש כי "מגע רציף בין הורים למורים עשוי להפוך את בית-הספר למוסד קרוב ומוכר עבור ההורים, המאפשר להם להשפיע על צביונו ולהיות מושפעים ממנו". באופן פרדוקסלי נמצא כי למרות הקשר העקבי שנמצא בין הישגים למעורבות, חשים חלק מהמורים חשדנות ורתיעה מקשר הורי מתערב, ביקורתי ודרשני. בו בזמן קיימת תחושה בקרב חלק מההורים של חשש ושל חוסר אמון במערכת החינוך (פישר ופרידמן, 2009). פיתוח השותפות בין המורים להורים כשותפי תפקיד בחינוך הילדים עשוי להגביר את תחושת האחריות המשותפת ולתרום לסביבה חינוכית מטיבה שתאפשר את הצלחת החינוך. שותפות זו חיונית אף יותר כאשר התלמיד נאלץ להתמודד עם אתגרים לימודיים, כדוגמת הקשיים הנובעים כתוצאה מלקויות למידה (וידילבסקי, 2005).

### לקויות למידה ספציפיות

על פי ההגדרה המקובלת, המבוססת על ה-DSM 5, לקות למידה ספציפית היא לקות באחד או ביותר מהתהליכים הפסיכולוגיים הבסיסיים המעורבים בהבנה או בשימוש בשפה מדוברת או כתובה. הלקות יכולה להתבטא ביכולת פגומה להקשיב, לחשוב, לדבר, לקרוא, לכתוב, יכולת לכתוב תקין ולביצוע חישובים מתמטיים (American Psychiatric Association, 2013). לא רק הילדים מתמודדים עם אתגרים כגון אתגרים לימודיים וחברתיים, אלא גם ההורים המסייעים להם חשים לעתים תסכול וכעס, ומצפים להבנה ולעזרה מהמערכת החינוכית (מרגלית, 2014). במחקר נמצא כי הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות פחות מעורבים

## שאלונים

שאלון חוללות עצמית (Chen, Gully & Eden, 2001): השאלון מורכב מ-12 פריטים בסולם ליקרט עם חמש דרגות תגובה: מ"מסכים במידה מעטה מאוד" (1) ל"מסכים במידה רבה מאוד" (5). לדוגמה: "אני מאמין שאני יכול להיות טוב בתפקידים שונים"; "אני יכול להשיג את רוב מה שאני רוצה". במחקר הנוכחי אלפא קרונברג .88.

שאלון תקווה (Snyder, 2002): השאלון כולל 6 היגדים המתייחסים לתפיסות עתיד, המדורגים בסולם בין "אף פעם" (1) לבין "תמיד" (6). לדוגמה: "אני מצליח/ה להגשים את מרבית המטרות שלי"; "אפילו כשאחרים רוצים לוותר, אני יודע/ת שאני אוכל למצוא דרכים לפתור את הבעיה". במחקר הנוכחי אלפא קרונברג .85.

שאלון התערבות ומעורבות הורים (וקסמן-פישר, 1998): השאלון כולל 17 פריטים המתארים דפוסיים שכיחים של מעורבות פעילה וסבילה של הורים בחיי בית הספר. במחקר הנוכחי אלפא קרונברג .90.

## למרות הקשר העקבי שנמצא בין הישגים למעורבות, חשים חלק מהמורים חשדנות ורתיעה מקשר הורי מתערב, ביקורתי ודרשני

### הליך

משתתפי המחקר התבקשו לענות על שאלונים מקוונים אנונימיים לדיווח עצמי.

### תוצאות

עיבודים ראשוניים: הבדלים בין קבוצות המחקר על מנת לבחון האם קיימים הבדלים במשאבים האישיים כפונקציה של מין ולקות למידה בוצע ניתוח שונות דו כיווני רב משתני. לא נמצא אפקט עיקרי בהשוואה בין קבוצות ההורים לילדים עם וללא לקויות למידה ספציפיות במשאבי אישיות: תקווה ותחושת הקוהרנטיות. בבדיקת הבדלים בשביעות הרצון ובמידת המעורבות במערכות החינוך כפונקציה של מין וקבוצה בוצע ניתוח שונות דו כיווני רב משתני ונמצא אפקט עיקרי לקבוצה ולא למגדר. ניתוחי השונות החד כיווניים

אין הכוונה רק לתהליכי הזיהוי ומציאת הדרכים (ודרכים חלופיות), התכנון והאסטרטגיות להשגת המטרות, אלא גם ליכולת לנוע במידה סבירה של התמדה לאורך נתיבים אלו על מנת להשיג את המטרות הרצויות (Margalit, 2012). מחקרים מעידים על תפקידה של התקווה כגורם חוסן והגנה להתמודדות עם אתגרים.

## חוללות עצמית

"חוללות עצמית" (self-efficacy) מתייחסת להערכת האדם את יכולותיו לבצע משימות. חוללות עצמית, על פי בנדורה, מתייחסת לאמונת הפרט ביכולתו לבצע מטלה מסוימת או אתגר מסוים ולהתמודד עמו. לאמונה זו קשורות הציפיות לתוצאות (Bandura, 2011). ככל שהחוללות העצמית גבוהה, גדלים המאמצים שמשקיע הפרט בהשגת האתגר שהציב לעצמו. מחקרים מצאו כי הורים עם תחושת חוללות עצמית גבוהה היו מעורבים בחינוך ילדם. הם תפסו עצמם כיותר יעילים ובטוחים ביכולתם להתערב לטובת הילדים שלהם בבית הספר, ולכן מעורבותם הייתה רבה (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

המחקר הנוכחי בדק את הקשרים בין משתנים אישיותיים לבין מידת המעורבות ושביעות הרצון של ההורים במערכת החינוך, תוך הבחנה בין הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות להורים לילדים ללא לקויות. השערת המחקר הייתה כי רמה גבוהה במשאבים האישיים של המשתתפים תנבא מידת מעורבות גבוהה יותר במערכת החינוכית וכן שביעות רצון גבוהה יותר. נבחנו גם פערים במידת שביעות הרצון במערכת החינוכית וכן במידת המעורבות בין הורים לתלמידים עם לקויות למידה ספציפיות, לבין קבוצת ההשוואה, הורים לתלמידים ללא לקויות למידה ספציפיות.

## השיטה

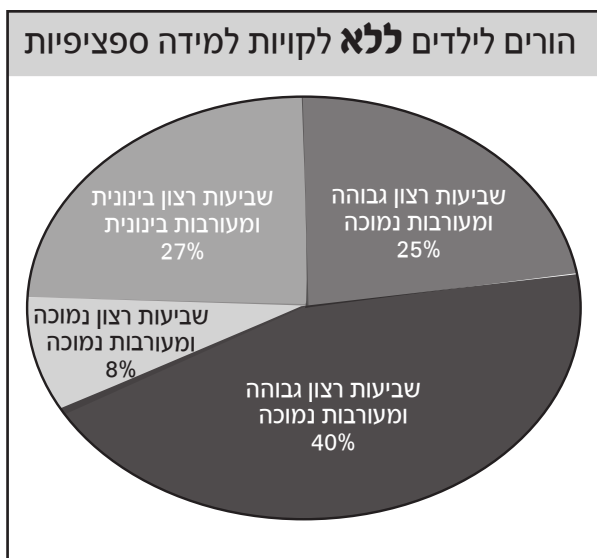
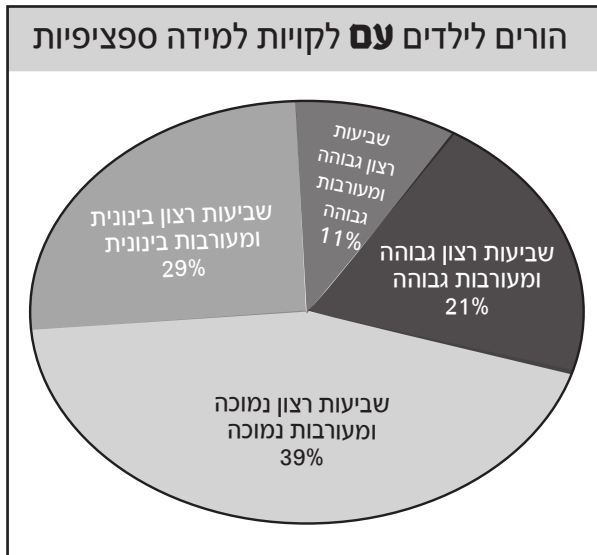
### המדגם

במחקר השתתפו 152 הורים: 124 הורים לילדים ללא לקויות למידה ספציפיות (להלן: ל"ל) (98 אמהות ו-26 אבות) ו-28 הורים לילדים עם ל"ל (27 אמהות ואב אחד). נמצא הבדל מובהק בפרופורציות המגדר בין הקבוצות ( $\chi^2(n=152) = 4.73, p < .05$ ). נמצא הבדל מובהק בגיל שתי קבוצות ההורים, וההורים לילדים עם ל"ל היו יותר מבוגרים (לילדים ללא ל"ל, ממוצע 36.7, ס"ת 5.6; לילדים עם ל"ל, ממוצע 43.5, ס"ת 5.7).



נמצאה קבוצה גדולה יחסית של הורים מרוצים מאוד אך לא מעורבים (ראו תרשים 1).

תרשים 1: שביעות רצון ומעורבות ההורים



## דין

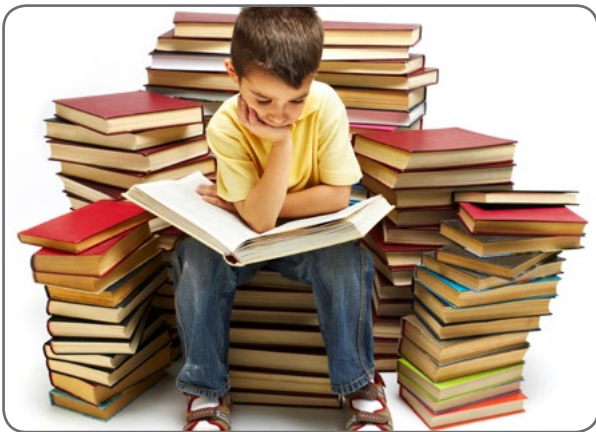
מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את הקשרים בין המעורבות של ההורים במערכת החינוך לבין שביעות רצונם ממנה וכן בין המעורבות של ההורים במערכת החינוך לבין משאבי האישיות שלהם, תוך הבחנה בין הורים לתלמידים עם לקויות למידה ספציפיות להורים לתלמידים ללא לקויות למידה ספציפיות. בדומה למחקרים קודמים, נמצא במחקר זה כי הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות היו פחות שבעי רצון מהמערכת החינוכית, ופחות מעורבים מאשר קבוצת

העלו כי הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות היו פחות שבעי רצון מהמערכת החינוכית ופחות מעורבים. על מנת להסביר את השונות במעורבות הורים במסגרת החינוך של ילדיהם בוצע ניתוח רגרסיה היררכית שבו הובאו בחשבון: בצעד הראשון המשתנים הדמוגרפיים (מגדר, גיל והורות לילד עם לקויות למידה ספציפיות); בצעד השני תקווה וחוללות עצמית; ובצעד השלישי שביעות רצון. הניתוח העלה כי לא נמצאה תרומה מובהקת למשתנים הדמוגרפיים וללקויות למידה ספציפיות, אך למשתנים תקווה ושביעות רצון הייתה תרומה מובהקת לניבוי מעורבות ההורים במערכת החינוך של הילדים. ככל שההורים היו יותר שבעי רצון מהמערכת החינוכית והיו עם רמות תקווה יותר גבוהות הם דיווחו על רמות מעורבות גבוהות יותר. מאחר שהתוצאות הצביעו על שונות רבה בין ההורים בהתייחס לשביעות הרצון ומידת המעורבות, נערך ניתוח אשכולות וזוהו ארבעה טיפוסים של הורים:



1. הורים עם שביעות רצון גבוהה ומעורבות גבוהה, מתוכם 30 הורים לילדים ללא ל"ל (25.2%) ורק 3 הורים מקבוצת ההורים לילדים עם ל"ל (10.7% מהקבוצה).  
 2. הורים עם שביעות רצון גבוהה אך מעורבות נמוכה, מתוכם 47 הורים לילדים ללא ל"ל (39.5%) ו-6 הורים מקבוצת ההורים לילדים עם ל"ל (21.4% מהקבוצה).  
 3. הורים עם שביעות רצון נמוכה ומעורבות נמוכה, מתוכם 10 הורים לילדים ללא ל"ל (8.4%) ו-11 הורים מקבוצת ההורים לילדים עם ל"ל (39.3% מהקבוצה).  
 4. הורים עם שביעות רצון בינונית ומעורבות בינונית, מתוכם 32 הורים לילדים ללא ל"ל (26.9%) ו-8 הורים מקבוצת ההורים לילדים עם ל"ל (28.6% מהקבוצה).  
 ההבדלים בין הקבוצות היו מובהקים,  $\chi^2(n=147) = 19.33, p < .00$ . בקבוצת ההורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות בלטה קבוצה גדולה יחסית של הורים שאינם שבעי רצון מבית הספר, ומעורבותם נמוכה. בנוסף,

התת קבוצה השלישית שבה ההורים שבעי רצון אך לא מעורבים. גם בקבוצה זו הייתה שכיחות גבוהה של הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות. לא ברור מדוע הורים אלו לא נמצאים בקשר יותר הדוק עם המסגרת החינוכית שממנה הם מרוצים. יש צורך במחקרים נוספים על מנת לבדוק האם מקור הקשר הוא בתחושה שמערכת החינוך לא מזמינה אותם, או בתחושת עומס ושחיקה אישית הקשורים להתמודדות עם קשיי תלמידים עם לקויות למידה ספציפיות. יש חשיבות לראיונות ולחיפוש דרך כיצד להעלות את רמת המעורבות של ההורים המרוצים, מאחר שיש למעורבותם חשיבות לפיתוח הדימוי העצמי וההישגים של ילדיהם.



נושא שיתוף הפעולה בין מומחים ובין הורים לילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים עומד במוקד הדיון החברתי והחינוכי במאה ה-21, המשקף את החשיבות שמייחסים למעורבות גדלה של הורים בחיי ילדיהם. עם זאת, שיתוף פעולה בין הורים וצוותי מומחים בבית הספר קשה להשגה. אמנם חוזר מנכ"ל נח"ל 7, 1.2-1 (1998) קובע שהמחנכת תזמין את הורי התלמיד כדי לאסוף מהם מידע, ללמוד למה הם מצפים ולהבהיר מה ציפיות הצוות מהם, אך לא נקבעה חובת הצוות החינוכי לבנות את תוכנית הלימודים האישית יחד עם ההורים וליצור עבודת צוות שיפעל במשותף ליישום התוכנית. במחקר הנוכחי נמצא כי ככל שלהורה היו תחושות של חוללות עצמית ושל תקווה גבוהות יותר, כך הוא היה יותר מעורב במערכת החינוכית ויותר שבע רצון. יש חשיבות רבה לפעול להעצמת תחושות הכשירות של ההורים לקחת חלק בשותפות, ברצונם לקחת חלק פעיל בחינוך של ילדיהם, ולאפשר לאבות ולאמהות להיות חלק משמעותי בתהליך החינוכי.

ההשוואה (Fishman & Nickerson, 2014). לממצא זה יש חשיבות רבה מאחר שמעורבותם של הורים בחינוך הבית ספרי של ילדיהם עשויה לתרום לשיפור בהישגים הלימודיים, לירידה בבעיות התנהגות, לעלייה בביטחון העצמי של הילדים ליצירת קשרים חברתיים טובים יותר עם קבוצת השווים ולכינון בסיס טוב יותר לאיכות חיים טובה יותר בעתיד (Sad & Gurbuzturk, 2013).

## לקות למידה ספציפית היא לקות באחד או ביותר מהתהליכים הפסיכולוגיים הבסיסיים המעורבים בהבנה או בשימוש בשפה מדוברת או כתובה

עוד נמצא במחקר כי שביעות הרצון ממערכות החינוך נמוכה יותר אצל הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות מאשר אצל הורים לילדים ללא לקויות למידה ספציפיות. ייתכן שהרמה הנמוכה של שביעות הרצון של ההורים משקפת מודעות לקשיים של ילדיהם, להרגשה שלא ניתן להם מענה משמעותי ותחושות חרדה לעתידו של ילדם. במחקר קודם נמצא כי על פי רוב הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות חווים רמות גבוהות של חרדה בנוגע לעתיד ילדיהם, אך כאשר הם מעורבים באופן משמעותי ושיטתי בחינוך של ילדיהם, רמות החרדה שלהם פוחתות ותחושת ההגשמה העצמית עולה (Reio & Forines, 2011). מחקר נוסף מצא כי שיתופם של הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות בישיבות השונות עם הצוות החינוכי והטיפול מייצגה להורים הבנה לקשיי הילד וכלים כיצד לסייע לו (Christenson & Reschly, 2010). תת הקבוצות שזוהו במחקר מדגישות קודם כול את השונות ביחסים בין שביעות רצון ומעורבות. בהתאם למצופה, הורים עם שביעות רצון גבוהה היו גם מעורבים בחיי בית הספר. בתת קבוצה זו היו רק הורים בודדים מקבוצת ההורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות. בדומה לכך, ניתן היה לצפות כי הורים שאינם שבעי רצון מהמערכת, הם גם פחות מעורבים. בתת קבוצה זו היו מרבית ההורים מהקבוצה של התלמידים עם לקויות למידה ספציפיות. מפתיעה ומעוררת דאגה היא

<sup>1</sup> משרד הבריאות - חוזר מנהל הרפואה - חוזר מספר 2014/24





את הקשר בין מעורבות הורים לשביעות הרצון ממערכת החינוך. על מנת שיווצר קשר מתמשך ומשמעותי עם הורי התלמידים למען קידום ההסתגלות והלמידה של הילדים, חייבת ההכשרה למפגש עם ההורים להיות לחלק מהכשרת פרחי ההוראה (אלטשולר אזרחי, 2014). במצב הנוכחי יש לפסיכולוג החינוכי תפקיד חשוב בתמיכה בתהליכים מערכתיים שיתרמו לקידום שיתופי פעולה של הורים ובתי הספר.

## לפסיכולוג החינוכי תפקיד חשוב בתמיכה בתהליכים מערכתיים שיתרמו לקידום שיתופי פעולה של הורים ובתי הספר

בנוסף, יש חשיבות רבה לקדם ולפתח בבתי הספר תוכנית מעורבות הורים באופן כללי, ובעיקר לילדים עם לקויות למידה ספציפיות. התלמידים מתמודדים עם קשיים לימודיים והסתגלותיים, וחשוב שההורים יהיו שותפים בשלבים השונים, מתהליכי האבחון, הבנת מהות הלקויות, קידום התמודדות מיטיבה ושותפות במעקב ההתקדמות. יש חשיבות במחקרי עתיד לעקוב אחר תוכניות לקידום שותפות, לזהות אפיונים, צרכים וקשיים. יש לזהות עם ההורים והמורים דפוסי קשר מעצים ומגביר אמון ורצון לשותפויות משמעותיות. המחקר הנוכחי הדגיש את השונות בין קבוצות ההורים, שמשקפת מאפיינים אישיותיים בצד יכולות וקשיים. בעיקר יש להתייחס להשוואה בין הורים מרוצים ומעורבים לעומת הורים מרוצים שאינם מעורבים. יש לפתח תוכניות המכירות בשונות בדפוסי שותפות, שיאפשרו קבלה לשונות בין ההורים, ויעוררו חיפוש נתיבים לקידום הקשרים בין המשפחות לילדים עם צרכים מיוחדים וללא צרכים מיוחדים לבין דפוסי השונות החינוכית.

לסיום, חשוב להדגיש כי באופן כללי הורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות היו פחות שבעי רצון מהמערכת החינוכית של ילדיהם, ופחות מעורבים. זיהוי וגיבוש דרכים לקידום המעורבות של הורים ובית הספר בדרך המעצימה את כל השותפים, הילדים, ההורים והמורים, מעסיק לא רק את השותפים הישירים אלא גם את קובעי המדיניות במשרד החינוך, ונידון לא אחת באמצעי התקשורת. רק תכנון קפדני ושימוש בידע הפסיכולוגי והחינוכי עשוי לתרום לקידום הנושא.

## מגבלות המחקר

יש להתייחס למחקר זה כאל מחקר חלוץ, מאחר שהמגבלה העיקרית של המחקר היא מספר הנבדקים הקטן, ובעיקר של קבוצת ההורים לילדים עם לקויות למידה ספציפיות. מחקרי עתיד יכללו מדגם מקיף וגדול שיאפשר ניתוחי עומק. במחקרי עתיד חשוב יהיה לראיין הורים ומורים על מנת להבין את דפוסי השותפות, כגון מידת הפתיחות הבית ספרית, דרכי הזמנת ההורים ודפוסי היענותם. חשוב לבדוק עד כמה חש ההורה כי הצוות החינוכי מעוניין בשיתוף פעולה, מזמין אותו באופן פעיל, מעריך את תרומתו, ומאפשר לו לבטא את רגשותיו וחששותיו. בנוסף, חסרה התייחסות למעקב הנערך בבית הספר אחר התקדמותו של הילד והמידה שבה ההורים ממשיכים להיות שותפים בהתייעצויות ובגיבוש אסטרטגיות פעולה לאורך זמן.

מגבלה אחרת נובעת משיטת הדגימה של המחקר. המחקר נערך תוך שימוש בשאלונים מקוונים. יש צורך בדגימה רנדומלית שתכלול ייצוג לאוכלוסיות ברמות סוציאוקונומיות שונות, וגם הורים שאין להם גישה לשאלונים מקוונים.

## ככל שרמת מעורבות ההורים גבוהה יותר, וככל שיש הלימה בין ערכי הבית לערכי בית הספר, כך ההישגים הלימודיים של התלמידים היו גבוהים יותר

## הפסיכולוג החינוכי והשלכות יישומיות

בשיחותיו של פסיכולוג בית הספר עם מורים עולה פעמים רבות כי מעורבות הורים היא אחד המוקדים שמטרידים אותם. מורים, ותיקים ומתחילים, ציינו כי על אף שהם מכירים בחשיבות הקשר עם המשפחות, הם אינם מרגישים עצמם מיומנים במידה מספקת ליצור שותפות משמעותית עם משפחות תלמידיהם. העדר תוכנית מובנית בתחום זה מפתיעה במיוחד לנוכח ההסכמה הרחבה בדבר הצורך והחשיבות במעורבות הורים והשפעתה החיובית על הצלחת הילדים בבית הספר (אלטשולר אזרחי, 2014). המחקר הנוכחי הדגיש

## מקורות

1. אלטשולר אזרחי, ו' (2014). יש עם מי לדבר? הכשרת מורים לקשר מיטבי עם הורים. ביטאון מכון מופ"ת, 51-53,58.
2. וידיסלבסקי, מ' (2005). מעורבות הורים. ירושלים: משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך יסודי.
3. וקסמן-פישר, י' (1998). הזדהות, ערות ונגישות כמנבאי מעורבות הורים בעבודת בית-הספר. חיבור שם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית.
4. מרגלית, מ' (2014). לקויות למידה: מודל נירו-התפתחותי - לאחר 15 שנים. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית. 15-34.
5. פישר, י' ופרידמן, י' (2009). הורים ובית ספר: יחסי גומלין ומעורבות. דפים 47: כתב עת לעיון ומחקר. מכון מופת. 11-40.
6. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Washington, DC.
7. Bandura, A. (2011). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
8. Chen, G., Gully, S.M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
9. Christenson, S., & Reschly, A. (2010). *Handbook of School-Family Partnerships*. New York: Taylor & Francis.
10. Fishman, C., & Nickerson, A. (2014). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 523-535.
11. Hill, N.E., & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
12. Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
13. Lv, B., Zhou, H., Guo, X., Liu, C., Liu, Z., & Luo, L. (2016). The relationship between academic achievement and the emotional well-being of elementary school children in china: the moderating role of parent-school communication. *Frontiers in Psychology*, 7, 948.
14. Margalit, M. (2012). *Lonely Children and Adolescents: Self Perceptions, Social Exclusion and Hope*. New York: Springer.
15. Pomerantz, E.M., Kim, E.M., & Cheung, C.S. (2012). Parents' involvement in children's learning. In K.R. Harris, S. Graham, T.C. Urdan, S. Graham, J.M. Royer & M. Zeidner (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook*. Washington, DC: APA. Pp. 417-440.
16. Reio, T.G. Jr., & Forines, S.L. (2011). Learning and adaptation after diagnosis: the role of parent education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 132, 53-61.
17. Sad, S.N., & Gurbuzturk, O. (2013). Primary school students' parents' level of involvement into their education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 132, 53-61.
18. Sheridan, S.M., Clarke, B.L., & Christenson, S.L. (2014). Best practices in promoting family engagement in education. In A. Thomas & P. Harrison (Eds.), *Best Practices in School Psychology: System-Level Services*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. Pp. 439-454.
19. Snyder, C.R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.