

מעבר לגבולות השיתוף:

תפיסות ההורים בתהליך הלמידה החברתית-הרגשית (SEL) בבית הספר¹

סיגל חן

תקציר

המחקר בדק תפיסות של הורים לגבי שותפותם עם בית הספר, תוך התמקדות בהיבטים חברתיים-רגשיים (SEL). נעשה שימוש בשאלון מקוון אנונימי שהופץ בקרב 588 הורים לילדים בכיתות א-ב. מבין המשיבים 82% הורים לילדים בבית הספר היסודי, ו-18% בחטיבה העליונה. הנשאלים ייצגו את האוכלוסייה הישראלית מבחינת מגדר ודמוגרפיה. המחקר נועד לזהות את תחומי הפעילות שההורים תופסים כחשובים ולהבין את השפעתם של משתנים דמוגרפיים וחברתיים על תפיסות סוציו-רגשיות של ההורים כלפי בית הספר. ממצאי המחקר מראים פערים דמוגרפיים בין קבוצות מגדר ודוברי שפות שונות, המשפיעים על תפיסת תפקידי ועד ההורים, במיוחד במיומנויות חברתיות ורגשיות (SEL), כמו ניהול עצמי, קבלת החלטות ומודעות חברתית. המחקר מצביע על פערים מגדריים משמעותיים בתחומים הקשורים לתפקידים ולהתנהגויות של ההורים. נמצא כי אימהות מעורבות באופן ישיר יותר בפעילויות היומיומיות בבית הספר ותורמות להגברת המודעות החברתית בהקשרים חינוכיים. נוסף על כך, הורים ששפת-אימם היא ערבית תופסים את תפקיד ועד ההורים כחשוב יותר בהשוואה להורים ששפת-אימם היא עברית. עם זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסות חברתיות-רגשיות המבוססות על משתנים דמוגרפיים כמו מקום מגורים, השתתפות במועצת ההורים, השכלה, תחום עיסוק ותפיסת תפקידי ועד ההורים. הפעילות הנתפסת כחשובה ביותר על ידי ההורים היא הקשר הישיר והמתמשך עם הנהלת בית הספר. המחקר מדגיש את הצורך לעודד הורים ליטול תפקיד פעיל יותר בתהליך החינוכי, במטרה לשפר את הלמידה ואת הרווחה הרגשית של התלמידים.

¹ המחקר נעשה בתמיכת מרכז המחקר מהות ליחסי צוותי חינוך-הורים.

מילות מפתח: מעורבות הורים, למידה רגשית-חברתית (SEL), שיתוף פעולה בין הורים למורים, מוצא אתני

מבוא

בעשורים האחרונים שותפות בין הורים למערכת החינוך הפכה לנושא מרכזי במחקר החינוכי, כשהיא משקפת את החשיבות הגוברת של מעורבות הורים בתהליכי הלמידה וההתפתחות של ילדיהם. המחקרים מעידים על כך שיחסי שיתוף פעולה בין הורים לבין צוותי חינוך, כולל יעוצות חינוכיות, משפיעים באופן משמעותי על תחושת הערך העצמי של התלמידים, על מעורבותם ועל שיפור רווחתם הכללית והישגיהם האקדמיים (כורם, 2022; Epstein, 2018; Henderson & Mapp, 2002).

המעורבות ההורית תורמת גם לתלמידים וגם לצוות החינוכי. תרומה זו מתבטאת, בין היתר, בשיפור התקשורת בין ההורים לבין בית הספר בעקבות מפגשים אישיים עם הורים, אולם נוסף על כך, בעקבות הקשר הזה מעמיקה ההבנה של הצוות החינוכי לגבי הרקע המשפחתי ועמדות ההורים בנושאים כמו שיעורי הבית (Cohen et al., 2024; Mahoney et al., 2018). עם זאת, קיימת שונות ניכרת באופן שבו הורים תופסים את תפקידם בשותפות החינוכית, דבר המוביל להבדלים ברמת המעורבות שלהם במערכת החינוך.

המחקר הנוכחי שואף להעמיק את ההבנה לגבי הדרכים שבהן ניתן לטפח שותפות יעילה ומשמעותית יותר בין הורים לבין מוסדות החינוך, מתוך הכרה בכך ששיתוף פעולה אפקטיבי בין השניים יכול להוביל לשיפור לא רק בהישגים האקדמיים של התלמידים, אלא גם בחוסן ובהתפתחות האישית והחברתית. הממצאים עשויים להציע כיווני פעולה חדשים לשיפור המדיניות החינוכית ולעידוד הורים להיות שותפים פעילים יותר בתהליך הלמידה.

סקירת ספרות

למידה חברתית רגשית

למידה חברתית ורגשית (SEL) היא גישה רב-ממדית המדגישה פיתוח של מיומנויות חיוניות לניהול רגשות, הגדרת מטרות והשגתן, טיפוח אמפתיה, שמירה על מערכות יחסים חיוביות וקבלת החלטות אחראיות. המחקר הנוכחי מדגיש את תפקידה של SEL בעיצוב סביבת למידה תומכת, שכן הוא מקדם את המודעות העצמית ואת החוסן של התלמידים, שהם הבסיס לצמיחה אקדמית ואישית (Taylor et al., 2017). מחקרים בשנים האחרונות מדגישים כי SEL עוסקת לא רק באינטליגנציה רגשית, אלא גם כרוכה בכישורים קוגניטיביים והתנהגותיים הקשורים להצלחה אקדמית ולבריאות נפשית (Mahoney et al., 2018). לדוגמה, הוכח ששילוב SEL בתוכנית הלימודים משפר את ההתנהגות בכיתה, מפחית מתח ויוצר אווירה לימודית שבה התלמידים מרגישים מוערכים ומובנים, ובסופו של דבר תומך בהצלחתם ארוכת-הטווח (Weissberg et al., 2015). נוסף על כך, מיומנויות SEL מטפחות תרבות של אמפתיה והכלה, מכשירות את התלמידים לנווט דינמיקה חברתית בתוך קהילות מגוונות ולשתף פעולה בעולם גלובלי (Jones & Kahn, 2017).

שותפות הורים במערכת החינוך

דעת ההורים הוכרה לראשונה בחוק החינוך באוסטרליה משנת 1872 שקבע כי לכל בית ספר תהיה מועצת ייעוץ, שתכלול הורים וייצוג אזרחים. רק מתחילת שנות השמונים של המאה הקודמת ההורים שותפו בקבלת החלטות בבית הספר (Knight, 2020) ובכל מקרה נראה שמעורבות ההורים בשנים האחרונות הולכת וגוברת (Hornby et al., 2018). מחקרים המתמקדים במעורבות הורים בתחום החברתי-הרגשי (SEL) מדגישים כי היא מחזקת את תחושת השייכות של התלמידים לסביבת הלמידה, משפרת את יכולות התלמידים ומקדמת להישגים אקדמיים גבוהים יותר (Epstein, 2018; Henderson & Mapp, 2002). עד כה, שותפות הורים נחקרה בהקשרים רבים, אך ההתייחסויות לשותפות ההורים בפדגוגיה של בית הספר נדירות (Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2023). גם ניהול השינוי הפדגוגי נחקר רבות,

אולם בעיקר על ידי התייחסות לבית הספר כארגון המתפקד בנפרד מההקשר הקהילתי ולא כחלק אינטגרלי ממנו (Azorín, 2020).

גישות תיאורטיות שונות נוגעות לתפקידם של הורים במערכת החינוך, כאשר אחת מהן היא מודל השותפות המתמדת (Epstein, 2018), הרואה בהורים שותפים פעילים בתהליך הלמידה של ילדיהם. מודל זה מצביע על חשיבותה של המעורבות ההורית לאורך כל תהליך הלמידה, לא רק בבית, אלא גם בתוך בית הספר, כחלק משיתוף פעולה הדוק עם המורים ועם הצוות החינוכי. מודל השותפות של הורים עם בית הספר (Epstein, 2018) מתאר מערכת יחסים דינמית בין הורים, למורים ולבית הספר, המתמקדת בשיתוף פעולה לטובת הצלחת התלמידים. אפשטיין מציעה מודל ובו שישה סוגי מעורבות הורים, שמהווים בסיס לשותפות אפקטיבית אשר מחזקת את תחושת הבעלות של הקהילה על בית הספר: (1) אינטראקציה הורים-בית ספר – תמיכה בילדים וטיפולם באמצעות הבנת צרכי הילד ויצירת סביבה תומכת-למידה; (2) תקשורת – שיפור דיאלוג דו-כיווני בין בית הספר לבית, במטרה לקדם את הצלחת הילד; (3) מעורבות התנדבותית – שילוב ההורים בפעילויות בית הספר תוך התחשבות בזמיהם; (4) למידה בבית – הדרכת ההורים בנוגע לדרכים לעודד למידה בבית, כמו פיתוח מימוניות קריאה ושיח; (5) קבלת החלטות – שיתוף ההורים בקביעת מדיניות וביזמות לשיפור; (6) שיתוף פעולה עם הקהילה – ניצול משאבי הקהילה לטובת בית הספר והקהילה, כמו שיתופי פעולה עם ספריות או עם ארגונים מקומיים. כל אחד מסוגי המעורבות הללו מספק מסגרת לפיתוח תוכניות ופעילויות שמטרתן לעודד מעורבות הורית, לשפר את האקלים הבית ספרי ולהגביר את תחושת השייכות של ההורים והתלמידים כאחד. במודל זה מודגשת החשיבות של יצירת ערוצים פתוחים וברורים לתקשורת בין בית הספר להורים, ואת הצורך לפתח תוכניות שמקדמות מעורבות פעילה ומותאמת לצרכים הייחודיים של הקהילה הבית ספרית. מעורבות הורית תורמת לא רק להצלחה אקדמית של התלמידים, אלא גם לפיתוח תחושת מחויבות ורווחה כללית בקרבם (Epstein, 2018). מאידך, גישה אחרת מציעה תפיסה מסורתית יותר של תפקיד ההורים, ורואה בהם משקיפים חיצוניים שתפקידם מתמצה בתמיכה בתהליך החינוכי מתוך הבית בלבד (Deslandes & Bertrand, 2005).

שותפות הורים במערכת החינוך מהווה תפקיד מפתח בקידום הישגים אקדמיים וחברתיים כאחד. שילוב ההורים בתהליך החינוכי הוא חיוני ליצירת סביבת למידה הוליסטית ובריאה (כורם, 2021). כאשר ההורים מעורבים בתהליך הלמידה, הם לא רק תורמים להצלחות האקדמיות של ילדיהם, אלא גם מספקים סביבה תומכת להתפתחות רגשית בריאה ולפיתוח מיומנויות חברתיות קריטיות (Berkowitz et al., 2017). במטה-אנליזה (Jeynes, 2012) נבדקו ממדי היעילות של תוכניות שונות של מעורבות הורים במסגרות עירוניות. המחקר חשף כי למעורבות יעילה של הורים יכולות להיות השפעות חיוביות משמעותיות על התלמידים מעבר להישגים אקדמיים. אלו יכולות לבוא לידי ביטוי בשיפור בביטחון העצמי של התלמידים, בחיזוק תחושת המסוגלות העצמית שלהם ובהפחתת תחושות הניכור בבית הספר. ממצאים אלו מצביעים על כך שכאשר הורים מעורבים באופן פעיל בחינוך ילדיהם, הם תומכים בביצועים האקדמיים וגם משפרים את תחושתם הכללית של התלמידים ומחזקים את החיבור לסביבת בית הספר. במחקר נוסף (Wilder, 2014), נחשף כי הקשר בין מעורבות הורים והישגים אקדמיים היה עקבי בין קבוצות דמוגרפיות שונות.

שילוב מיומנויות חברתיות-רגשיות הוא תהליך שחוצה הבדלים תרבותיים ודמוגרפיים. נמצא שחינוך חברתי-רגשי מקדם תוצאות חיוביות בקרב תלמידים מכל רקע חברתי-כלכלי ומגדרי (Schonert-Reichl et al., 2017). מחקרים (Hornby & Blackwell, 2018; Park &) (Holloway, 2013) מצביעים על כך שמשנתים דמוגרפיים כמו מקום מגורים, השכלה ועיסוק אינם משפיעים באופן מובהק על מעורבות ההורים בפעילויות בית הספר, לרבות השתתפות בוועדי הורים. הממצאים מצביעים על כך שהתפיסות החברתיות-הרגשיות הקשורות למעורבות בבית הספר אחידות באופן יחסי בקבוצות דמוגרפיות שונות. בישראל, הורים ערבים וגם הורים יהודים החזיקו בדרך כלל בעמדות חיוביות כלפי יישום SEL, ללא קשר למעמד סוציו-אקונומי או רקע חינוכי (Benish-Weisman et al., 2019).

תפיסת החשיבות של חינוך ומעורבות הורים חורגת מגבולות דמוגרפיים. חיזוק לכך נמצא אצל גודול ומונטגומרי (Goodall & Montgomery, 2014), שמצאו כי הגישה של בית הספר לשיתוף ההורים בבית הספר קריטית יותר מהמאפיינים הסוציו-דמוגרפיים של ההורים.

החשיבות של SEL בבתי הספר

בתי ספר הם סביבות מכרעות בפיתוח המיומנויות החברתיות והרגשיות. תוכניות SEL אפקטיביות הן אלו שמתוכננות היטב ומשולבות באינטראקציות ובפרקטיקות היומיומיות בתוך בתי הספר (כורם, 2022; Jones & Bouffard, 2012). מחקרים מראים ששילוב SEL כחלק מתוכנית הלימודים (במקום העברתו במפגשים מפוצלים ולא קבועים), יכול לשפר את יעילותו (Gedikoglu, 2021). נוסף על כך, מומלצת ראייה הוליסטית של בית ספר שלם, שבו ערכי SEL מאמצים בכל תוכנית הלימודים ולתלמידים יש הזדמנויות ליישם מיומנויות אלו במצבים שונים. אחד האתגרים ביישום תוכניות SEL בקרב ההורים היא הטרימינולוגיה שבה נעשה שימוש, שלעיתים עשויה להיות מעורפלת ומרתיעה את ההורים. כדי להתמודד עם אתגר זה, אנשי חינוך מעודדים להשתמש בשפה פשוטה ולהתמקד במיומנויות ספציפיות ולא במונחים רחבים. שיתוף ההורים בפעילויות SEL והזדמנויות לחוות את היתרונות של SEL ממקור ראשון יכולים גם לטפח אמון ושיתוף פעולה בקרב ההורים (Tyner, 2021).

SEL מוגדרת כהליך שדרכו אנשים רוכשים ומיישמים את הידע, המיומנויות והעמדות הדרושים לפיתוח זהויות בריאות, לניהול רגשות, להשגת מטרות, לגילוי אמפתיה, לשמירה על מערכות יחסים ולקבלת החלטות אחראיות (<https://casel.org>). SEL היא חלק בלתי-נפרד מחינוך ומפיתוח אנושי, והיא מקדמת שוויון חינוכי ומציננות באמצעות שותפויות אותנטיות בין בית ספר למשפחה ולקהילה (Miller et al., 2021). הוכח כי SEL מובילה לתוצאות חיוביות, כולל ביצועים אקדמיים משופרים והפחתת מתח וחרדה בקרב תלמידים (<https://casel.org>). לסיכום, שותפות זו בין הורים ובתי ספר היא ממד מכריע בכל הנוגע לטיפול בבעיות חברתיות-רגשיות (כורם, 2021).

תפקידן של שותפויות הורים-בית ספר בלמידה חברתית-רגשית

למידה חברתית-רגשית (SEL) מוכרת יותר ויותר כמרכיב מכריע בחינוך, שמטרתו לצייד את התלמידים במיומנויות הנחוצות לניהול רגשות, לביסוס מערכות יחסים ולקבלת החלטות אחראיות (כורם, 2021). הצלחתן של תוכניות SEL תלויה באופן משמעותי בשותפות בין

הורים ובתי ספר, שכן מעורבות הורים יכולה להשפיע על יצירת סביבה תומכת התורמת לצמיחה רגשית וחברתית של ילדים (Tyner, 2021).

תפקידן של שותפויות הורים-בית ספר בלמידה חברתית-רגשית (SEL) הוא חיוני ביצירת סביבות התומכות בהתפתחות מקיפה של ילדים. שותפויות אלו ממנפות את החוזקות של בתי הספר ושל המשפחות (כורם, 2022). כאשר מחנכים והורים עובדים בשיתוף פעולה הם מספקים חיזוק עקבי של יכולות SEL, כגון מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, מיומנויות מערכת יחסים וקבלת החלטות אחראית הן בבית הספר הן בבית. ההתאמה חיונית ליצירת סביבה תומכת המטפחת ניווט באתגרים חברתיים והצלחה אקדמית (Greenberg et al., 2018; Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2024; Epstein, 2018).

שותפויות אפקטיביות בין בית הספר למשפחה, כולל מועצות הורים פעילות, הן קריטיות להצלחת התלמידים, תוך הצבת האחריות על בתי הספר לפיתוח גישות מתאימות לשיתוף ההורים (Epstein, 2018). הובר-דמפסי ואחרים (Hoover-Dempsey et al., 2005) זיהו הבדלים מגדריים במעורבות הורים, כשאימהות לרוב מעורבות יותר בפעילויות יומיומיות, ואבות מעורבים יותר בתהליכי קבלת החלטות או באירועים ספציפיים.

מחקרים עדכניים (Anikiej-Wiczenbach et al., 2024; Schmidt et al., 2023) מאששים חלוקה זו ומצביעים על כך שלמרות השינויים החברתיים, לאימהות יש רמות גבוהות יותר של מודעות חברתית. גודול ומונטגומרי (Goodall & Montgomery, 2014) מציינים שמעורבות הורית משמעותית דורשת השתתפות פעילה בתהליכי קבלת החלטות, מודל המסביר את רמות המעורבות השונות בין קבוצות מגדריות ולשוניות.

מעורבות האבות בחינוך ילדיהם גדלה בשנים האחרונות, מה שעשוי לצמצם את הפער במודעות החברתית בין אימהות לאבות (Cabrera et al., 2018). מחקר מטה-אנליטי, העוסק במעורבות והישגי הורים במדינות מזרח אסיה (Kim, 2020), מציע לבחון את ההבדלים המגדריים בהקשר רחב יותר של מבנים חברתיים ונורמות תרבותיות. המחקר מדגיש את החשיבות של יצירת סביבה תומכת ומכילה במועצות הורים, שתעודד השתתפות שווה של אימהות ואבות. במחקר מציעים אסטרטגיות ספציפיות לבתי ספר כדי לקדם מעורבות מאוזנת

מגדרית בקבלת החלטות חינוכיות. סקירה מקיפה זו (Kim, 2020) מראה כי בעוד קיימים הבדלים מגדריים במעורבות הורים בבית הספר, הפער מצטמצם בהדרגה. בלמידה חברתית-רגשית שותפויות אפקטיביות בין הורים לבית הספר חורגות מעבר למעורבות פסיבית כמו קבלת עדכונים בלבד; הן דורשות מעורבות פעילה, שבה ההורים נתפסים כמחנכים משותפים במסע הלמידה של ילדיהם. מעורבות זו יכולה ללוש צורות שונות, כגון השתתפות בסדנאות SEL, התנדבות בכיתות או השתתפות בתהליכי קבלת החלטות הקשורים לתוכניות לימודים של SEL. מעורבות כזו לא רק מחזקת את המיומנויות הנלמדות בבית הספר, אלא גם מעצימה את ההורים ליצור מודל של מיומנויות אלו בבית, מה שמבטיח מעבר חלק של למידה בין בית הספר והסביבה הביתית (Barnard, 2004; Henderson & Mapp, 2002). יתרה מכך, שותפויות מוצלחות מתאפיינות בתקשורת פתוחה דו-כיוונית, שבה בתי ספר מבקשים להבין את נקודות המבט של ההורים ולשלב את התובנות שלהם באסטרטגיות SEL (Sylaj & Sylaj, 2020). גישה זו בונה אמון ומכבדת את הרקע ואת העוצמות המגוונות שהמשפחות מביאות לנוף החינוכי. על ידי מתן עדיפות ליחסי צוות-משפחה חיוביים ושיתוף משפחות בדרכים משמעותיות, בתי ספר יכולים ליצור אקלים תומך שמעריך את התרומות של כל בעלי העניין (Christenson & Haysy, 2004; Patrikakou et al., 2005).

בפועל, שותפויות SEL אפקטיביות כוללות לעיתים קרובות מבני מנהיגות משותפים שבהם הורים, מחנכים וחברי קהילה משתפים פעולה כדי להגדיר מטרות ולקבל החלטות המועילות להתפתחות החברתית והרגשית של התלמידים. גישה שיתופית זו מסייעת לפרק היררכיות כוח מסורתיות בתוך בתי ספר, תוך טיפוח סביבה מכילה ושוויונית יותר לכל המשתתפים (Zins & Elias, 2006).

תפקידם של ההורים בתחומי SEL

תפיסות ההורים לגבי מעורבותם בפעילויות בית ספריות ממלאות תפקיד מרכזי באפקטיביות של תוכניות SEL. יש הורים אשר תומכים באופן נרחב בהוראת מיומנויות הקשורות ל-SEL,

בעוד הורים אחרים מביעים ספקות לגבי הרעיון שבתי ספר הם המקום המתאים ל-SEL. הם מעדיפים שבתי הספר יתמקדו בלימודים ושההורים יתמקדו ב-SEL. דבר זה מדגיש את הצורך של בתי הספר לתווך להורים את החשיבות ואת היתרונות של SEL, תוך הבטחת תמיכתם ומעורבותם (Tyner, 2021).

הורים שלהם ידע בעקרונות SEL, גם אם הם מעורבים באופן פסיבי, תורמים באופן משמעותי להתפתחות הרגשית של ילדיהם. מעורבות פסיבית זו כוללת לעיתים קרובות הבנת החשיבות של ויסות רגשי, אמפתיה ומיומנויות בניית מערכות יחסים, שאפשר לחזק בבית באמצעות אינטראקציות יומיומיות ועיצוב התנהגויות מתאימות. כאשר הורים מודעים לתרומה של SEL, הם מצוידים באופן טוב יותר לתמיכה בצרכים הרגשיים של ילדיהם, מה שמוביל לשיפור הוויסות העצמי והיכולת החברתית של הילדים (Jones & Bouffard, 2012). מעורבות הורים פעילה ב-SEL משתרעת מעבר לבית ולמסגרות של כיתה, בית ספר או קהילה. מעורבות פעילה זו יכולה ללווה צורות שונות, כגון למידה על SEL בהנחיית בית ספר, סיוע למחנכים לשילוב של שיטות SEL בתוכנית הלימודים או עזרה בכיתות באמצעות תמיכה בפעילויות SEL. מעורבות פעילה לא רק מחזקת את הכישורים הנלמדים בבית הספר אלא גם יוצרת סביבה עקבית ותומכת המגשרת על הפער בין הבית לבית הספר. מעורבות הורים פעילה ביוזמות SEL קשורה לשיפור תוצאות התלמידים, כולל הישגים אקדמיים מוגברים ושיפור בהתנהגות חברתית. יתרה מכך, הורים העוסקים באופן פעיל ביוזמות SEL הופכים לעיתים קרובות לתומכים בתוכניות אלו, ומטפחים מחויבות כלל-קהילתית לטיפול הרווחה החברתית והרגשית של כל הילדים (Weissberg et al., 2015).

מחקרים על המודעות החברתית של אימהות בהשוואה לאבות חושפים תובנות מגוונות לגבי תפקידים והתנהגויות הוריות. במרבית המקרים אימהות מפגינות רמות גבוהות יותר של מודעות והיענות חברתית, המושפעות במידה רבה מהנורמות ומהציפיות החברתיות שיש כלפי אימהות. לדוגמה, אימהות נתפסות בדרך כלל כמטפלות העיקריות, מה שעשוי להוביל לרגישות מוגברת ולקשב לצרכים החברתיים והרגשיים של ילדיהן (Schmidt et al., 2023). תפיסה זו מתאימה לממצאים שלפיהם אימהות נוטות להיות מעורבות יותר בתפקידים

מטפחים, בעוד אבות מאמצים לרוב תפקיד מגן או מכוון משחק (Anikiej-Wiczenbach et al., 2024; Pakaluk & Price, 2020). יתר על כן, פרקטיקות ההורות של אימהות מעוצבות בדרך כלל באמצעות לחצים חברתיים להתאים לאידיאלים של אימהות, המדגישים קשב וזמינות רגשית לילדיהן (Schmidt et al., 2023). עם זאת, חיוני להכיר בכך שהבדלים אלו אינם נקבעים רק באופן ביולוגי, אלא שהם גם תוצר של מבנים תרבותיים וחברתיים. ככל שתפקידי המגדר ממשיכים להתפתח, ההבחנות בין התנהגויות מגדריות עשויות להיות בולטות פחות, כאשר אבות משתתפים יותר ויותר בתפקידי טיפוח הקשורים באופן מסורתי לאימהות (Cabrera et al., 2018; Van Holland De Graaf, 2018). נובע מכך, שבעוד אימהות עשויות להפגין כיום מודעות חברתית רחבה יותר בהורות שלהן, שינויים מתמשכים בנורמות החברתיות עשויים להוביל לתפקידים הוריים מאוזנים יותר בעתיד.

מחקרים (Kaufman et al., 2012; Schwartz, 2013; Sharabi et al., 2019; Sharabi et al., 2021) מראים, שקיימים הבדלים בין יהודים לערבים בישראל בתפיסות ובכישורים החברתיים. הפערים באופי ובמידת המעורבות עשויים לנבוע מההבדלים התרבותיים העמוקים בין שתי החברות, כאשר החברה היהודית נוטה לאינדיבידואליזם והחברה הערבית מתאפיינת בגישה קולקטיביסטית (Schwartz, 2013). החברה היהודית נוטה לעודד עצמאות אישית, אינדיבידואליות ואוטונומיה, בעוד החברה הערבית השמרנית מקפידה על מבנים היררכיים נוקשים ומעניקה פחות אפשרות לאוטונומיה אישית. בתוך כך, ההורים הערבים נוטים להפגין יותר כבוד ואמון כלפי מערכת החינוך, כלפי המנהלים וכלפי המורים לעומת ההורים היהודים. מאפיין זה מתבטא ברמות נמוכות יותר של מעורבותם בפעילות בית הספר, לעומת המעורבות הגבוהה יותר של ההורים היהודים (Sharabi et al., 2021).

שאלת המחקר

כיצד הורים תופסים את שיתוף הפעולה של ועד ההורים עם בית הספר?

השערות המחקר

- 1) ימצאו הבדלים בקרב ההורים בתפיסה לגבי חשיבות התחומים של פעילות ועד ההורים.
- 2) הורים דוברי עברית יחסו חשיבות רבה יותר לשיתוף ההורים בניהול עצמי ובקבלת החלטות מאשר הורים דוברי ערבית.
- 3) ימצאו הבדלים בתפיסת השילוב של מיומנויות חברתיות-רגשיות בבית הספר מבחינות דמוגרפיות או חברתיות, כגון מקום מגורים, השכלה, תחום עיסוק, ופעילות בוועד ההורים.
- 4) אימהות יחסו חשיבות רבה יותר להידברות עם בית הספר בנושאים חברתיים ורגשיים בהשוואה לאבות.

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי תוכנן כמחקר כמותי שתכליתו לבחון את הקשרים בין משתנים באמצעות איסוף נתונים מובנים וניתוח סטטיסטי. כלי המחקר המרכזי הוא שאלון מובנה, הכולל 41 שאלות סגורות ושתי שאלות פתוחות, אשר נועדו לספק תובנות מעמיקות לגבי התופעות הנחקרות. השאלון אינטרנטי ואנונימי והוא הופץ בקרב הורים לילדים בכיתות א-י"ב.

אוכלוסיית המחקר

השיטה המומלצת למחקרים באוכלוסייה רבת-תרבותית לפי Creswell & Creswell (2017), היא שיטת הדגימה האקראית (Simple Random Sampling), וזו נבחרה במטרה להבטיח ייצוגיות מקסימלית של אוכלוסיית המחקר על גווניה. שימוש בדגימה האקראית מאפשר תוקף חיצוני גבוה יותר ומקטין את הסיכון להטיות סטטיסטיות. יתרון הדגימה מתבטא בכך שניתן להכליל את תוצאות המחקר לאוכלוסייה הכללית ביתר דיוק (Creswell & Creswell, 2017). במחקר השתתפו 588 הורים לילדים במערכת החינוך (בכיתות א-י"ב). מתוכם 82% הורים לילדים בחינוך היסודי, ו-18% הורים לילדים בחינוך העל-יסודי. המשיבים מייצגים את

האוכלוסייה הישראלית מבחינה מגדרית ודמוגרפית: מאוזנים מבחינה מגדרית – (49% גברים, 51% נשים), 78% יהודים, 15% מוסלמים, 4% דרוזים, 3% נוצרים. הגיל הממוצע של המשתתפים 40 שנים (טווח הגילים נע בין 29 ל-59). מקרב המשתתפים ל-60% תואר אקדמי. תחום העיסוק של 19% מהמשיבים הוא חינוך, ו-67% מההורים פעילים באחת ממסגרות נציגות ההורים (ועד כיתתי, ועד בית ספרי, ועד רשותי או ועד ארצי).

כלי המחקר

כלי המחקר המרכזי מתבסס על שאלון סגור שהורכב מפריטים המדורגים בסולמות דירוג מסוג ליקרט, שנועדו למדוד עמדות, תפיסות והתנהגויות (Creswell & Creswell, 2017). השאלון כלל 41 היגדים עם ארבע אפשרויות בחירה לכל היגד, כשהמשיבים דירגו את תשובותיהם בסולם בן ארבע דרגות: 1 – לא חשוב כלל עד 4 – חשוב מאוד. כמו כן, נכללו בשאלון שתי שאלות פתוחות במטרה להרחיב את הבנת התופעה הנחקרת. השאלון הורכב משני חלקים: החלק הראשון כלל שאלות דמוגרפיות לצורך תיעוד של מאפייני המשתתפים, כגון גיל, עיסוק, השכלה, דת, שפת-אם ומידת המעורבות בוועדי ההורים. בחלק השני השאלות מוקדו בבניית מערכת יחסים שוויונית בין הצוות החינוכי לבין הורי התלמיד לפי מודל שותפות הורים בבתי ספר (Epstein, 2018), ולפי מודל ה-SEL מטעם מרכז המשאבים של ארגון CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), המציג את כישורי הליבה של היכולות החברתיות-הרגשיות (SEL) גם בקרב מבוגרים. לצורך חלוקה לקטגוריות נערך ניתוח גורמים, אולם, המהימנות של הגורמים הייתה נמוכה. לכן נערך ניתוח תוכן בין שופטים ונמצאו חמש קטגוריות. מהימנות הכלי נבדקה באמצעות מדד אלפא של קרונברך, אשר נמצא מתאים לאומדן תפיסות ההורים לשותפותם עם בית הספר, כפי שמוצג בלוח 1.

לוח 1: מבנה השאלון ומהימנות הנושאים

מהימנות	מספר פריטים	פירוט ממדי SEL	תחום SEL
.894	15	תקשורת, עבודה בשיתוף פעולה, פתרון קונפליקטים	מעורבות חברתית
.818	8	כבוד לאחר, אימוץ הפרספקטיבה של האחר	מודעות חברתית
.691	3	הכרה בחוזקות, ביטחון עצמי, מסוגלות עצמית	תפיסה עצמית
.901	11	הצבת מטרות, מוטיבציה, מיומנויות ארגוניות	ניהול עצמי
.896	4	ניתוח סיטואציות, זיהוי בעיות, פתרון בעיות	קבלת החלטות

הנתונים נותחו באמצעות תוכנת SPSS. התוצאות סווגו לפי קטגוריות שונות של מעורבות הורית, ונבחנו הקשרים בין מידת המעורבות ההורית לבין תפיסות ההורים בנוגע לפיתוח למידה חברתית-רגשית בקרב ילדיהם.

אתיקה

השאלון קיבל אישור של ועדת האתיקה של מכללה גדולה במרכז הארץ. הוא הופץ באמצעות חברה המתמחה בהפצת שאלונים אינטרנטיים. החוקרת קיבלה מספר קוד של העונים ללא כל יכולת זיהוי. כך, נשמרה ההבטחה למשיבים שתגובותיהם יישארו חסויות ואנונימיות. הדבר חשוב ועוזר לעודד משוב כן וחסר פניות.

ממצאים

כיצד ההורים תופסים את שיתוף הפעולה של ועד ההורים עם בית הספר?

כדי להבין את תפיסות ההורים ביחס לשיתוף הפעולה של ועד ההורים עם בית הספר, הוצגו למשתתפים היגדים הבוחנים את מידת החשיבות שהם מייחסים לתחומים שונים בפעילות הוועד ולמעורבות התנדבותית שלהם במוסד החינוכי. המשתתפים התבקשו לדרג את מידת החשיבות בין 1 (לא חשוב כלל) ל-4 (חשוב במידה רבה מאוד). הנתונים מצביעים על סדר עדיפויות ברור ביחס לתפקידי ועד ההורים. הקשר הישיר והרציף עם הנהלת בית הספר הוערך כחשוב ביותר על ידי 95% מהמשיבים ($M = 3.53, SD = 0.63$), ואילו תחומים כמו קירוב הורים שאינם משתתפים באירועים בית ספריים ($M = 3.14, SD = 0.81$, 78%) וסיוע בהתנדבות (76%, ממוצע 3.05) זוכים לחשיבות נמוכה יחסית, עם סטיות תקן גבוהות יותר המעידות על שונות בתפיסות.

בתחום ההתנדבות הנושאים התמודדות עם לחץ חברתי (93%, ממוצע 3.48, סטיית תקן 0.67), ולמידה רגשית-חברתית (87%, ממוצע 3.29, סטיית תקן 0.75), מדורגים גם הם גבוה.

פעילות התנדבותית אקטיבית דורשת מעורבות ישירה וזוכה לדירוג נמוך יותר, מה שמעיד על עדיפות לתכנים אסטרטגיים ופחות לפעולות ממוקדות. אם כי ראוי לציין שגם פעילויות אקטיביות זוכות בקרב רוב ההורים לציונים גבוהים – סיוע במניעת אלימות (85%, ממוצע 3.26, סטיית תקן 0.79), ובסיוע של הורים בהפסקות לעדות של התנהגות טובה (69% ממוצע 2.88 וסטיית תקן 0.87).

לוח 2: התפלגות אחוזים, ממוצעים וסטיות תקן – תפיסות הורים

סטיות תקן	ממוצע	אחוז המדרגים כחשוב או כחשוב מאוד	תחום פעילות ועד ההורים
0.63	3.53	95%	קשר ישיר ורציף עם ההנהלה
0.81	3.14	78%	קירוב הורים שאינם משתתפים
0.86	3.05	76%	סיוע בהתנדבות לשיפור מיומנויות
נושאים חברתיים-רגשיים			
0.67	3.48	93	התמודדות עם לחץ חברתי
0.75	3.29	87	למידה רגשית-חברתית (SEL)
0.79	3.26	85	סיוע במניעת אלימות
0.80	3.01	76	תרגול עם הורים
קריאה/מתמטיקה/מדעים			
0.82	2.98	74	הקראת סיפורים
0.87	2.88	69	סיורים לעדות של התנהגות טובה

במטרה להרחיב את הבנת התופעה הנוגעת להתנדבות ההורים נשאלה שאלה פתוחה: "אני מוכן להתנדב בתחומים הבאים." מרבית ההורים הדגישו את האחריות שלהם להתערבות בנושאים כמו אלימות בבית הספר, למשל: "צריך להוקיע את האלימות ולהורים יש חלק חשוב בזה"; "הנוער של היום מאוד אלים וצריך לדבר על הדברים הרבה". הורים אחרים ציינו שהם מוכנים לעזור בפעילויות חינוכיות וחברתיות, כגון "טיולים"; "להעביר הרצאות מותאמות גיל"; "עזרה לתלמידים מתקשים"; "פעילות חברתית לשיפור מצב חברתי והתנהגות חברתית"; "שמירה על הסביבה, מניעת ונדליזם". בתחום הלימודי רבו ההצעות: "אני יכולה להכין פעילויות מתוקשבות בכמה נושאים כמו מתמטיקה ושפה ומדעים שגם הילדים ייהנו וילמדו בצורה חדשנית"; "להעניק שיעורי תורה ומסורת"; "לימודי דמוקרטיה ואזרחות". הורים אחרים היו מוכנים אף לסייע באמצעות יוזמות, כישורים וידע: "מוכנה להתנדב ולסייע בכל תחום

שאוכל: עמידה בפני מצלמה, ריאיון, העברת מסרים ועוד"; והורים היו אף מוכנים להתנדב "בדברים שהורים אחרים לא מוכנים".

המגוון הרחב של הצעות ההורים משקף את מחויבותם להשפיע על סביבת בית הספר בתחומים חינוכיים, חברתיים ולימודיים, תוך הבאת כישוריהם הייחודיים, יוזמותיהם ותמיכתם למען קידום רווחת התלמידים והקהילה החינוכית.

ראוי להדגיש שרק אחדים (3%) ציינו שהם לא מעוניינים להתנדב כלל. הסיבות שצוינו לכך הן חוסר יכולת: "אין לי מה לנדב. אני חד-הורית חסרת חיים לתת", חוסר פנאי: "הייתי רוצה אבל אין לי הפנאי. הכול חשוב מאוד, רק שההורים עמוסים גם בחיי עבודה ומשפחה והזמינות להתנדבות לא תמיד קיימת", או שהסירוב מגיע מעיקרון: "לא חושב שהורים צריכים להתערב בנעשה בתוך בית הספר".

השערה 1:

יימצאו הבדלים בקרב ההורים בתפיסה לגבי חשיבות התחומים של פעילות ועד ההורים

הממצאים הנוגעים להשערה הראשונה כוללים שני היבטים עיקריים:

א. תפיסת ההורים את סוגי הפעילויות בבית הספר

לצורך בדיקת היבט זה נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות (Repeated Measures ANOVA) בליווי מבחן מסוג בונפרוני לתיקון עבור מדידות מרובות. תוצאות הניתוח הראו הבדלים מובהקים בתפיסות ההורים בנוגע לחשיבות סוגי הפעילויות ($F(2.528) = 96.99, p < .001$). ההבדלים מצביעים על סדר עדיפויות ברור בתפיסת ההורים:

1. קיום קשר רציף עם הנהלת בית הספר קיבל את החשיבות הגבוהה ביותר.
2. קירוב בין הורים דורג במקום השני.
3. סיוע בהתנדבות נתפס כתחום החשוב פחות מבין השלושה.

ב. תפיסת ההורים בנושאים חברתיים-רגשיים בזיקה לשפת-האם

לצורך בדיקת הבדלים בתפיסת ההורים בנושאים חברתיים-רגשיים לפי שפת-האם (עברית או ערבית), נערך מבחן t למדגמים בלתי-תלויים. תוצאות המבחן הראו הבדלים מובהקים בזיקה לשפת-האם ($t(557) = 2.76, p < .01$), כאשר הורים ששפת-אימם היא ערבית ייחסו חשיבות גבוהה יותר לנושאים חברתיים-רגשיים בהקשר לפעילות ועד ההורים, בהשוואה להורים ששפת-אימם היא עברית. ממצאים אלו מדגישים את הפערים בין קבוצות הורים שונות בתפיסת תפקידי ועד ההורים ואת המשמעות התרבותית והחברתית שהם מייחסים לפעילויות שונות.

השערה 2:

הורים דוברי עברית מייחסים חשיבות רבה יותר לשיתוף ההורים בניהול עצמי ובקבלת החלטות מאשר הורים דוברי ערבית

הממצאים מראים שהורים ששפת-אימם היא עברית מייחסים חשיבות רבה יותר לשיתוף ההורים בקבלת החלטות ובניהול עצמי בבית הספר, בהשוואה להורים ששפת-אימם היא ערבית. הבדלים אלו נבדקו באמצעות מבחן t למדגמים בלתי-תלויים, ונמצאו מובהקים ($t(556) = 1.78, p < .05$). מנתונים אלו אפשר לראות שהורים דוברי עברית נוטים לראות בשיתוף פעולה בקבלת החלטות בבית הספר מרכיב משמעותי בתהליך החינוכי. לעומתם, הורים דוברי ערבית עשויים לשים דגש על היבטים אחרים בשיתוף פעולה עם בית הספר. נתון זה מדגיש את הצורך בהתאמת גישות לשיתוף פעולה עם הורים, תוך התחשבות בהבדלים תרבותיים ושפתיים, במטרה ליצור תהליך שיתוף פעולה המותאם לצרכים השונים של קהילות ההורים.

השערה 3:

יימצאו הבדלים בתפיסת שילוב מיומנויות חברתיות-רגשיות בבית הספר מבחינות דמוגרפיות או חברתיות, כגון מקום מגורים, השכלה, תחום עיסוק, ופעילות בוועד ההורים השערה זו נדחית. הממצאים שמסתמכים על מבחן t למדגמים בלתי-תלויים מראים כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המשתנים הדמוגרפיים (מקום מגורים, השכלה ותחום עיסוק) או המשתנים החברתיים לפעילות בוועד ההורים. ממצאים אלו מצביעים על כך שהתפיסה החברתית-הרגשית אינה מושפעת באופן משמעותי ממאפיינים דמוגרפיים או חברתיים אלו, וכי התפיסה בתחום זה אחידה יחסית בין הקבוצות שנבדקו.

השערה 4:

אימהות ייחסו חשיבות גבוהה יותר להידברות עם בית הספר בהשוואה לאבות

הממצאים מצביעים על הבדלים מגדריים מובהקים בתפיסת חשיבות של ההידברות החברתית-הרגשית (SEL) עם בית הספר. אימהות דירגו את חשיבות ההידברות בממוצע של 3.31 מתוך 4, בהשוואה לאבות שדירגו בממוצע של 3.19. התוצאה מתבטאת בערך מבחן t מובהק סטטיסטית ($t(571) = 2.57, p < .01$) המדגיש כי אימהות נוטות לייחס ערך גבוה יותר לקשרי התקשורת עם בית הספר ביחס לאבות.

דיון

שאלת המחקר הייתה: כיצד הורים תופסים את שיתוף הפעולה של ועד ההורים עם בית הספר? הממצאים מצביעים על כך שההורים מייחסים חשיבות גבוהה לשיתוף פעולה עם בית הספר, ובמיוחד לקשר רציף וישיר עם ההנהלה. נתונים אלו מתווספים לספרות המחקרית המדגישה את תפקיד ההורים כשותפים מרכזיים בקהילה הבית ספרית (Epstein, 2018). מעורבות זו נתפסת לא רק ככלי לחיזוק תפקודו של בית הספר כחלק מהקהילה, אלא גם כאמצעי לקידום ההישגים הלימודיים והרווחה הרגשית של התלמידים (Mapp & Henderson, 2023).

הממצאים מצביעים על העדפה ברורה לפעילות המקדמת קשר רציף וישיר עם ההנהלה, שנמצאה בחשיבות הגבוהה ביותר (95%). הבחירה הזו משקפת את רצונם של ההורים להיות שותפים לאסטרטגיות הניהוליות ולבניית המדיניות הבית ספרית, כפי שמצוין אצל אפשטיין (Epstein, 2018). בחירה זו מדגישה את חשיבות הדיאלוג בין ההורים להנהלה ביצירת סביבת למידה תומכת ומכילה.

נמצא כי שיעור גבוה מההורים (89%) מייחסים חשיבות רבה לפעילויות הקשורות לפיתוח מיומנויות חברתיות ורגשיות (SEL) ולמתן מענה ללחצים חברתיים, כעדות למודעות הגוברת לאתגרים החברתיים-הרגשיים של תלמידים. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ספרות המחקר, המדגישה את התפקיד הקריטי של ההורים בשותפות עם המורים לצורך פיתוח תוכניות SEL אפקטיביות (Weissberg et al., 2015).

הממצאים מבליטים את השפעתם של ערכים תרבותיים על סדר העדיפויות של ההורים. העדפת ההורים לקיים קשר ישיר עם הנהלה עשויה לנבוע מתחושת אחריות קולקטיבית, המתאימה לקהילות שבהן ההורים תופסים את עצמם כגורם משלים למערכת החינוך (Hornby & Lafaele, 2011). נוסף על כך, התנדבות ההורים במניעת אלימות ובתחומים רגשיים מצביעה על רצון ההורים להיות מעורבים ישירות בנושאים המשפיעים על חיי ילדיהם בבית הספר.

שיתוף ההורים בבית הספר נתפס בעיני רוב ההורים כשילוב בין ממדים חברתיים-תרבותיים למבנים ארגוניים, ויכול להוות בסיס לשותפות חינוכית משמעותית. שותפות זו תורמת לחיזוק ההון החברתי ומשפרת את תהליכי הלמידה תוך מתן מענה לצרכים הרגשיים, החברתיים והחינוכיים של התלמידים ושל הקהילה כולה.

השערה 1:

יימצאו הבדלים בקרב ההורים בתפיסה לגבי חשיבות התחומים של פעילות ועד ההורים ממצאי המחקר מדגישים פערים משמעותיים בתפיסת ההורים את תפקידי ועד ההורים ואת החשיבות של תחומים חברתיים-רגשיים, תוך הבחנה בין סוגי הפעילויות בבית הספר ובין

קבוצות הורים על פי שפת-אם. הפערים שנמצאו בתפיסות חברתיות-רגשיות בין הורים דוברי ערבית לעומת עברית מתיישבים עם ממצאים קודמים (Anikiej-Wiczenbach et al., 2024), אשר הראו כי קבוצות תרבותיות שונות מייחסות משקל שונה להיבטים חברתיים ורגשיים. תרבויות קולקטיביסטיות, כמו בחברה הערבית, נוטות לשים דגש חזק יותר על נושאים חברתיים, שיתוף פעולה וקהילתיות, מה שעשוי להסביר את החשיבות הרבה יותר שהעניקו הורים דוברי ערבית לנושאים אלו (Cabrera et al., 2018).

ממצאים אלו מעוררים שאלות לגבי האופן שבו בתי הספר יכולים להתאים את פעילות ועד ההורים למגוון של ערכים ותפיסות תרבותיות. לדוגמה, ייתכן שכדאי להדגיש תחומי פעילות המקדמים שותפות חברתית רחבה בקרב קבוצות הורים ממגוון תרבויות, ובמקביל לחזק את ההכרה בערך של תחומים כמו התנדבות גם בקרב קבוצות הנוטות לייחס להם חשיבות פחותה (Hornby & Lafaele, 2011).

יתרה מזאת, הממצאים מצביעים על הצורך להכיר בהשפעת תפקידי מגדר וחברה על מעורבות ההורים. ככל שתפקידים מגדריים וחברתיים משתנים ומתעדכנים, ייתכן שנראה התקרבות בין קבוצות הורים שונות בתפיסת החשיבות של תפקידי ועד ההורים, דבר שמחייב בחינה מתמשכת של מגמות אלו בעתיד (Kim, 2020).

הממצאים מדגישים את החשיבות של התאמת מודלים חינוכיים לצרכים מגוונים של קהילות הורים, תוך שמירה על גמישות ורגישות תרבותית. מחקרים עדכניים מחזקים ממצאים אלו, ומציינים כי שותפויות מוצלחות מעודדות מעורבות רגשית גבוהה מצד ההורים, במיוחד בנושאים של התמודדות חברתית-רגשית (Schmidt et al., 2023). שותפויות כאלה מחזקות את ההון החברתי בקהילה הבית ספרית ומאפשרות להורים לשמש מגשרים חיוביים בין תלמידים לצוות החינוכי. יתרה מכך, מחקרים מצביעים על כך שהמעורבות ההורית תורמת לפיתוח מודעות חברתית אצל התלמידים ומצמצמת מקרים של אלימות (Hoover-Dempsey et al., 2005).

השערה 2:

הורים דוברי עברית מייחסים חשיבות רבה יותר לשיתוף ההורים בניהול עצמי ובקבלת

החלטות מאשר הורים דוברי ערבית

הממצאים מצביעים על כך שהורים דוברי עברית מייחסים חשיבות רבה יותר לשיתוף ההורים בניהול עצמי ובקבלת החלטות בבית הספר בהשוואה להורים דוברי ערבית. הבדל זה מדגיש את השפעת ההקשרים התרבותיים על דפוסי המעורבות ההורית. ספרות המחקר מלמדת שהעדפות תרבותיות וציפיות חברתיות מהוות תפקיד מרכזי בעיצוב התפיסות ההוריות. מחקרם של הובר-דמפסי ואחרים (Hoover-Dempsey et al., 2005) מראה כי הורים ממסגרות תרבותיות שונות עשויים לייחס משקל שונה לתפקידי מעורבותם בבית הספר, בהתאם לערכים ולתפקידים המצופים מהם.

בקהילות המדגישות ערכים קולקטיביסטיים, כמו החברה הערבית בישראל, ההורים נוטים להסתמך יותר על סמכות בית הספר בקבלת החלטות, ותופסים את מעורבותם כתומכת אך ניהולית פחות. לעומת זאת, בקהילות המדגישות ערכים אינדיבידואליסטיים, כמו החברה היהודית החילונית, ההורים רואים במעורבותם זכות ואף חובה מוסרית, ומעוניינים להיות שותפים פעילים בתהליכי קבלת החלטות בבית הספר (Cabrer et al., 2018).

מחקרים קודמים מצביעים על כך שבתרבויות המדגישות אינדיבידואליזם, הורים תופסים את מעורבותם בבית הספר כזכות ואף כחובה מוסרית (Cabrer et al., 2018; Van Holland De Graaf, 2018). יתר על כן, בקרב קהילות אלו קיימת נטייה לשוויוניות גדולה יותר בין הורים לבין בתי הספר בתהליכי קבלת החלטות. לעומת זאת, בקרב הורים דוברי ערבית, הדגש על שיתוף בקבלת החלטות מועט. הדבר עשוי לנבוע מהמבנה התרבותי הקולקטיביסטי של החברה הערבית בישראל, המדגיש היררכיה וסמכותיות. בתרבויות קולקטיביסטיות ההורים נוטים להסתמך על הסמכות הבית ספרית בקבלת החלטות, בעוד תפקידם נתפס כתומך ולא ניהולי (Anikiej-Wiczenbach et al., 2024). מחקרים נוספים (Schmidt et al., 2018; Van Holland De Graaf, 2023) מדגישים אף הם כי קהילות קולקטיביסטיות מחזקות את ערכי השותפות והתמיכה ההדדית על פני קבלת החלטות עצמאית.

הבדלים אלו עשויים להיות מושפעים גם מחסמים תרבותיים ומערכתיים (Schmidt et al., 2023) ואף קובעים שחוויות של מיעוט אתני עשויות להוביל לתחושת חוסר ביטחון בשיתוף בתהליכי קבלת החלטות. במחקר נוסף נמצא, בהלימה למחקר הנוכחי, שהורים דוברי ערבית עשויים לחוות תחושת השפעה פחותה על מדיניות בית הספר (Pakaluk & Price, 2020). הממצאים ממחישים את הצורך בפיתוח מדיניות בית ספרית המקדמת שותפות רבת-תרבותית הכוללת את מגוון הקולות בקהילת ההורים. כדי לצמצם את הפערים, מומלץ לבתי הספר לעודד מעורבות פעילה של כל קבוצות ההורים בתהליכי קבלת ההחלטות, תוך התאמה להקשרים התרבותיים שלהם. עבודה זו תסייע ליצור קהילת הורים מאוחדת ומשותפת, המעצימה את תפקיד ההורים כשותפים מהותיים בתהליכים הבית ספריים.

השערה 3:

יימצאו הבדלים בתפיסת שילוב מיומנויות חברתיות-רגשיות בבית הספר מבחינות דמוגרפיות או חברתיות, כגון מקום מגורים, השכלה, תחום עיסוק, ופעילות בוועד ההורים הורים ערבים ויהודים כאחד מחזיקים בדרך כלל בעמדות חיוביות כלפי יישום למידה חברתית-רגשית (SEL) בבתי ספר, ללא קשר לרקע סוציו-אקונומי או חינוכי (Benish-Weisman et al., 2019). הממצאים לא מצביעים על הבדלים משמעותיים בתפיסות SEL בין קבוצות דמוגרפיות, כגון מקום מגורים, רמת השכלה, עיסוק או מעורבות בוועד ההורים. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקר המאמת את האחידות של תפיסות SEL בקרב קבוצות דמוגרפיות מגוונות בישראל, התומך בקבלתו הרחבה על פני הקשרים תרבותיים וחברתיים. בניגוד לממצאים במחקר זה, נמצאו מחקרים אחרים המצביעים על הבדלים בין קבוצות דמוגרפיות שונות (Hornby & Blackwell, 2018; Park & Holloway, 2013). ייתכן שהבדלים אלו מושפעים מגורמים סוציו-אקונומיים. כך למשל, בעוד תפיסות כלליות של SEL היו דומות בקבוצות סוציו-אקונומיות, בקרב הורים מרקע סוציו-אקונומי נמוך יותר יהיו דיווחים על חסמים מרובים יותר למעורבות פעילה בתוכניות SEL, עקב היעדר זמן ומשאבים (Kaplan Toren & Seginer, 2015). מכאן, שייתכן שהפער בין המחקרים נובע מווריאציות

תרבותיות שונות. ייתכן שדגש ספציפי על מיומנויות חברתיות-רגשיות מסוימות יהיה שונה בין קהילות ערביות ויהודיות. למשל, הורים ערבים ייחסו חשיבות רבה יותר למתן כבוד, להוקרה לסמכות ולהרמוניה קולקטיבית, בעוד הורים יהודים ידגישו יותר ביטוי אישי, דעתנות ואסרטיביות (Shoshani & Slone, 2017).

הממצאים לא הראו הבדלים משמעותיים בתפיסת שילוב המיומנויות החברתיות-הרגשיות בין הורים הפעילים בוועד הורים לאלו שאינם פעילים. ממצא זה נתמך במחקר המצביע על כך שמעורבות פורמלית (כמו השתתפות בוועד הורים) אינה בהכרח משפיעה על השקפות בנוגע לחינוך החברתי-הרגשי (Berkowitz et al., 2017).

השערה 4:

אימהות ייחסו חשיבות גבוהה יותר להידברות עם בית הספר בהשוואה לאבות

הממצאים המצביעים על הבדלים מגדריים בתפיסת חשיבות ההידברות בין הורים לבתי הספר עולים בקנה אחד עם הספרות המחקרית. ממחקר של קבררה (Cabrerera et al., 2018) עולה שאימהות נוטות להראות מעורבות רבה יותר בנושאים חברתיים-רגשיים בשל תפקידים מגדריים מסורתיים המשויכים לטיפוח ולקידום רווחת הילדים. המחקר הדגיש כי מעורבות אימהות בתקשורת בית ספרית מושפעת מהציפיות החברתיות לתפקידים נשיים בתמיכה ובחינוך הילדים.

מחקר נוסף מדגיש את הנטייה של אבות לתפוס את תפקידם בהיבטים פרקטיים או כלכליים יותר מאשר בהיבטים חברתיים-רגשיים. הדבר עשוי להסביר את ההבדל בתפיסת חשיבות התקשורת עם בתי הספר. ממצאים אלו מאירים באור גדול את הצורך בביסוס מודלים של מעורבות הורית שוויונית, תוך הכרה במורכבות של ההקשרים המגדריים והשפעתם על תפקידי ההורות והתייחסות אליהם (Anikiej-Wiczenbach et al., 2024).

בתי הספר יכולים לקדם גישות רב-ממדיות למעורבות הורית, המאפשרות לאבות ולאמהות לשלב את נקודות החוזק שלהם במערכת החינוכית. לדוגמה, פאקלוק ופרייס (Pakaluk & Price, 2020) הציעו פיתוח של תוכניות תקשורת המותאמות לצרכים המגדריים, תוך דגש על

הבנת הפערים המגדריים והשפעתם על חוויית ההורים. התוכנית כללה יוזמות המעודדות אבות להשתתף באופן פעיל יותר בהיבטים חברתיים-רגשיים של חינוך ילדם תוך התייחסות לסטריאוטיפים או להטיות הבסיסיות לגבי תפקידי ההורים בחינוך מחד, ושמירה על מעורבותן המסורתית של אימהות מאידך.

מגבלות המחקר

אחת המגבלות במחקר היא השימוש בשאלון יחיד ללא עיבוי נוסף של פריטים במהלך ההעברה. הדבר מגביל את עומק הממצאים ואת היכולת להסיק מסקנות רחבות יותר. שימוש בשאלון נוסף או עיבוי של השאלון הקיים יכלו לספק נתונים מפורטים יותר על הקשרים בין המשתנים שבדקו.

כמו כן, סקלת אפשרויות התגובה (1-4) מצומצמת ולכן אינה רגישה למגוון האפשרויות ברצף "לא חשוב כלל" עד "חשוב מאוד". במחקר המשך מומלץ להרחיב את אפשרויות הבחירה של המשיבים.

מחקרי המשך

הממצאים הנוכחיים מדגישים את הצורך בגיבוש שותפות הוליסטית בין ההורים לבית הספר, המתעלה מעבר להיבטים אדמיניסטרטיביים, ומתמקדת בפיתוח מדיניות חברתית-רגשית מתמשכת. שותפות זו נדרשת במיוחד בזמנים של חוסר ודאות, כמו משברים לאומיים או תקופות מאתגרות דוגמת מגפת קורונה ומצבי לחימה. מחקרי המשך עשויים לחקור את האופנים שבהם אפשר לשלב את ההורים בצורה אפקטיבית יותר בהתמודדות עם משברים ולהעצים את תרומתם כשותפים לפתרונות יצירתיים.

הפערים המגדריים והתרבותיים שעלו במחקר מדגישים את השפעתם של המבנים החברתיים והתרבותיים על מעורבות הורים ועל תפיסותיהם לגבי SEL. שילוב היבטים אלו במחקר עתידי יאפשר הבנה רחבה יותר של השפעתם על דפוסי התקשורת בין הורים לבית הספר. לדוגמה, חשוב לבחון את ההבדלים בין דוברי עברית לערבית ואת השפעתם על יצירת קשרים

משמעותיים, במיוחד במצבי מתח תרבותי או חברתי. הבנת ההשפעה של זיקה תרבותית על שותפות חינוכית תוכל לסייע בקידום אסטרטגיות מותאמות תרבותית לחיזוק השותפות. נוסף על כך, הרחבת כלי המחקר באמצעות שאלונים מורחבים הכוללים פריטים נוספים עשויה לתרום לאיסוף נתונים מעמיקים ומגוונים יותר. נתונים אלו יאפשרו חקירה מעמיקה של הקשרים בין תפיסות הורים לבין יישום SEL תוך התמקדות באוכלוסיות שונות ורחבות יותר. גישה זו עשויה לשפוך אור חדש על תפקידם המשמעותי של ההורים במערכת החינוך ולזהות דרכים לשיפור מעורבותם בתהליכי קבלת החלטות ובפעילויות בית הספר. היבטים אלו יכולים לשמש בסיס לפיתוח מודלים של שותפות אפקטיבית ורגישה תרבותית. מודלים אלו לא רק יתרמו למחקר עתידי, אלא גם יציעו פתרונות ישימים לשיפור הדיאלוג והקשרים בין בית הספר לקהילה, באופן שיתמוך בצמיחה אישית וחברתית של התלמידים ושל הקהילה כולה.

תרומה מעשית

הממצאים מצביעים על הצורך בפיתוח מדיניות חינוכית כוללת, המקדמת מיומנויות חברתיות-רגשיות תוך התאמה לערכים תרבותיים ולמאפייני הקהילה המקומית. מפקחים, מנהלים ומורים יוכלו להיעזר בשאלון במחקר זה או בחלקים מתוכו כדי ללמוד יותר על תפיסות קהילת ההורים בבית הספר ועל צורכיהם הייחודיים.

בתי הספר יכולים לאמץ מודלים שיתופיים המשלבים הורים בתהליכי קבלת החלטות, תוך שיפור התקשורת, הרחבת תחומי ההתנדבות, והנגשת שותפות מותאמת תרבות ושפה. השלכות מעשיות יכולות להתבטא במישורים הבאים:

1) יצירת מנגנונים לשיתוף החלטות בבית הספר עם התאמות תרבותיות ושפתיות. כדי להגדיל את נפח ההחלטות של ההורים בבית הספר, חשוב להקים פורומים ייעודיים כמו ועדות הורים-מורים. פורומים אלו צריכים להיות מובנים באופן שמבטיח ייצוג שוויוני של קבוצות מגוונות בקהילה. נוסף על כך, אפשר לפתח סקרים וכלי הערכה שיאפשרו להורים לשתף את דעותיהם, את צורכיהם ואת הצעותיהם לגבי מדיניות ולגבי תוכניות

בית הספר. צריך יהיה להקפיד על התאמת המנגנונים הללו לרקע התרבותי והשפתי של הקהילה, למשל באמצעות תרגום חומרים, ארגון מפגשים להורים והנגשת מידע. כדי לשפר את תחושת השותפות והמעורבות, אפשר גם לשלב את ההורים בתכנון תוכניות ייחודיות או פעילויות חינוכיות, כמו תרבות ימית או פרויקטים חברתיים, ובכך להדגיש את התרומה כחלק בלתי-נפרד מבית הספר.

(2) העצמת הורים מקבוצות מיעוט באמצעות כלים מעשיים שיגבירו את תחושת המסוגלות. בתי ספר יכולים לפעול להעצמת הורים מקבוצות מיעוט על ידי פיתוח תוכניות חינוכיות ייעודיות, המציעות מידע וכלים המשתלבים עם אתגרים יומיומיים בחיי ילדיהם. תוכניות אלו יכולות לכלול סדנאות להורים בנושאים כמו מיומנויות תקשורת אפקטיביות, חינוך רגשי-חברתי, והתמודדות עם מצבי לחץ. כמו כן, אפשר לספק להורים הדרכות על המערכת החינוכית, על זכויותיהם ועל דרכים לשיתוף פעולה עם צוותי החינוך. נוסף על כך, יצירת קבוצות תמיכה קהילתיות להורים תאפשר להם לחלוק חוויות, ללמוד ולהגביר את תחושת המסוגלות האישית והקהילתית.

(3) קידום גישה רבת-תרבותית לשיח ושיתופי פעולה. אימוץ של גישה רבת-תרבותית מחייב את מערכת החינוך להכיר במגוון הערכים, המנהגים והשפות של הקהילות השונות כחלק בלתי-נפרד מהתנהלותו השוטפת של בית הספר. יישום עיקרון זה עשוי לכלול הקמה של ועדות רבת-תרבותיות הכוללות הורים ואנשי צוות חינוכי, אשר יפעלו לגיבוש תוכניות חינוכיות הרלוונטיות לאוכלוסייה המקומית ויקדמו יוזמות מותאמות-תרבות. נוסף על כך, שילוב המורשת התרבותית של הקהילות בלמידה ובפעילויות הבית ספריות, כגון ציון חגים מסורתיים, ארגון אירועים קהילתיים ושילוב תכנים תרבותיים בתוכנית הלימודים, תורם להעמקת תחושת השייכות ומחזק את הקשר בין בית הספר לקהילה. מענה הולם לשונות הלשונית בקרב ההורים עשוי להתבטא בהנגשת מידע, מסמכים, וקיום פגישות בשפת-האם של המשפחה, לרבות באמצעות שירותי תרגום. יתרה מכך, קיומם של מפגשים בלתי-פורמליים בין הורים למורים, דוגמת יוזמות של "קפה הורים-מורים", עשוי

לתרום להעמקת ההיכרות האישית, לבניית אמון הדדי ולקידום דיאלוג פתוח, מכבד וקשוב לצרכים התרבותיים והחברתיים של כלל חברי הקהילה הבית ספרית.

4) הכשרת צוותים בבית הספר לרגישות תרבותית והובלת מדיניות משתפת. צוותי החינוך יקבלו הכשרה שתעזור להם להבין ולכבד את המגוון התרבותי והערכי של קהילות ההורים בבית הספר. הכשרות אלו צריכות לכלול סדנאות ברגישות תרבותית, פיתוח מיומנויות תקשורת בין-תרבותית, ולימוד דרכים ליצירת מרחב משתף ומכיל. מעבר לכך, יש להקנות לצוותים כלים פרקטיים להובלת תהליכים משתפים, למשל, הנחיית מפגשים עם הורים, תכנון פרויקטים קהילתיים, וניהול קונפליקטים באופן בונה ומכבד.

חשוב להדגיש את הפן הקולקטיבי בהכשרה, כולל בניית מדיניות שיתופית ברורה, גיבוש נהלים להטמעת ערכים של הכלה ושוויון, ופיתוח יכולות מנהיגות בקרב צוותי החינוך, כך שיוכלו לנהל שותפות אפקטיבית עם ההורים. יוזמות אלו יחזקו את מערכת היחסים בין בית הספר להורים, יעודדו אמון הדדי, ויתרמו ליצירת סביבה חינוכית תומכת ומעצימה, תוך קידום ערכים של הכלה ושוויון.

אימוץ צעדים אלו צפוי לחזק את תחושת השייכות של ההורים ושל הקהילה, להפחית חסמים וליצור קהילות חינוכיות מגוונות, המבוססות על ערכי הכלה ושוויון.

רשימת מקורות

כורם, ע' (2021). שותפות עם הורים בסיוע לתלמיד במישור החברתי: נקודות מבט ואסטרטגיות של אנשי חינוך. בתוך ע' טבק וי' גילת (עורכים), "ללכת בין הטיפות": אסופת מחקרים על השותפות בין הורים למורים (עמ' 111-131). מכון מופ"ת.

כורם, ע' (2022). שותפות בין אנשי חינוך להורים בפיתוח כשירות חברתית של תלמידים: נקודות למחשבה בעבודתן של יועצות חינוכיות. *זמן חינוך*, 8, 61-71.

<https://www.telhai.ac.il/sites/default/files/2023->

[05/%D7%9E%D7%90%D7%9E%D7%A8%203.pdf](https://www.telhai.ac.il/sites/default/files/2023-05/%D7%9E%D7%90%D7%9E%D7%A8%203.pdf)

- Anikiej-Wiczenbach, P., Kaźmierczak, M., & Czerwiński, S. (2024). Exploring the key drivers of responsive parenting in mothers and fathers: Observed and self-reported responsiveness. *Health Psychology Report, 12*(1), 39.
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community, 5*(3/4), 381-390. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review, 26*(1), 39-62.
- Benish-Weisman, M., Daniel, E., Sneddon, J., & Lee, J. (2019). The relations between values and prosocial behavior among children: The moderating role of age. *Personality and Individual Differences, 141*, 241-247.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Cabrera, N. J., Volling, B. L., & Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives, 12*(3), 152-157.
- CASEL. (n.d.). *Fundamentals of SEL - CASEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Christenson, S. L., & Havsby, L. H. (2004). Family-school-peer relationships: Significance for social, emotional, and academic learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic*

- success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 59-75). Teachers College Press.
- Cohen, R., Gershy, N., & Davidov, M. (2024). Why things can go wrong when parents try to help children with their homework: The role of parental emotion regulation and mentalization. *Journal of Educational Psychology, 116*(6), 921-935. <https://doi.org/10.1037/edu0000873>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research, 98*(3), 164-175.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Mahoney, J. L. (Eds.). (2024). *Handbook of social and emotional learning*. Guilford Publications.
- Epstein, J. L., (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Gedikoglu, M. (2021). *Social and emotional learning: An evidence review and synthesis*. Education Policy Institute. <https://epi.org.uk/publications-and-research/social-and-emotional-learning/>
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review, 66*(4), 399-410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, *58*(6-7), 466-474.
- Haisraeli, A., & Fogiel-Bijaoui, S. (2023). Parental involvement in school pedagogy: A threat or a promise? *Educational Review*, *75*(4), 597-616.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, 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), 105-130.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, *63*(1), 37-52.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, *70*(1), 109-119.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis on the effects and contributions of public, public charter, and religious schools on student outcomes. *Peabody Journal of Education*, *87*(3), 305-335.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, *26*(4), 1-33.

- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. Consensus statements of evidence from the Council of Distinguished Scientists*. Aspen Institute.
- Kaplan Toren, N., & Seginer, R. (2015). Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: A longitudinal study. *Social Psychology of Education, 18*, 811-827.
- Kaufman, I., Abu-Baker, K., & Saar, A. (2012). *Arab society in Israel* (Vol. 2). The Open University, Israel.
- Kim, S. W. (2020). Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries. *Education and Urban Society, 52*(2), 312-337.
- Knight, T. (2020). Parents, the community and school governance. *Educational Administration* (pp. 254-273). Routledge.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan, 100*(4), 18-23.
- Miller, G. E., Arthur-Stanley, A., & Banerjee, R. (2021). *Advances in family-school-community partnering: A practical guide for school mental health professionals and educators*. Routledge.
- Pakaluk, C. R., & Price, J. (2020). Are mothers and fathers interchangeable caregivers? *Marriage & Family Review, 56*(8), 784-793.
- Park, S., & Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a socio-demographically

- diverse population. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 105-119. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667012>
- Patrikakou, E. N., & Anderson, A. R. (Eds.). (2005). *School-family partnerships for children's success*. Teachers College Press.
- Schmidt, E. M., Décieux, F., Zartler, U., & Schnor, C. (2023). What makes a good mother? Two decades of research reflecting social norms of motherhood. *Journal of Family Theory & Review*, 15(1), 57-77.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 137-155.
- Schwartz, S. H. (2013). Culture matters: National value cultures, sources, and consequences. In C. Y. Chiu, Y. Y. Hong, S. Shavitt, & R. S. Wyer (Eds.), *Understanding culture: Theory, research and application* (pp. 127-150). Psychology Press.
- Sharabi, M., Polin, B., & Yanay-Ventura, G. (2019). The effect of social and economic transitions on the meaning of work. *Employee Relations: The International Journal*, 41(4), 724-739.
<https://doi.org/10.1108/ER-04-2018-0111>
- Sharabi, M., Cohen-Ynon, G., & Soskis, M. (2021). Parental involvement in the Arab and Jewish educational systems. *International Education Studies*, 14(2), 69-75.
- Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well being and learning behaviors. *Frontiers in Psychology*, 8, 1866.
- Sylaj, V., & Sylaj, A. (2020). Parents and teachers' attitudes toward written communication and its impact in the collaboration between them:

- Problem of social study education. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(1), 104-126. <https://www.learntechlib.org/p/216440/>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Tyner, A. (2021). *How to sell SEL: Parents and the politics of social-emotional learning*. Thomas B. Fordham Institute.
fordhaminstitute.org/how-to-sell-sel
- Van Holland De Graaf, J., Hoogenboom, M., De Roos, S., & Bucx, F. (2018). Socio-demographic correlates of fathers' and mothers' parenting behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 2315-2327.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). National Association of School Psychologists.