

# **"אי של שפיות במציאות טראומטית": אמון הורים במערכת החינוך במשבר מלחמה**

ליאת ביברמן-שלו

ענת כורם

רחל שגיא

**"אי של שפיות במציאות טראומטית":  
אמון הורים במערכת החינוך במשבר מלחמה'  
ליאת ביברמן-שלו, ענת כורם ורחל שגיא**

**מבוא**

פרק זה נכתב שבועות בודדים לאחר פרוץ מאורעות ה-7 באוקטובר 2023 בישראל ובזמן מלחמת "חרבות ברזל". תקופה זו אופיינה במעשי טבח והתעללות של ארגון הטרור חמאס באוכלוסייה נרחבת, בהתקפות של טילים על יישובי הארץ, במאות אלפי מפונים מבתיהם מדרום הארץ ומצפונה, ובעיקר בתחושה של טלטה רגשית חסרת תקדים שהתבטאה בהלם ובועם של קבוצות חברתיות שונות כלפי הממשלה וגורמי הביטחון. עוד בטרם פרוץ המלחמה המציאות החברתית בישראל הייתה של שבר חברתי עמוק שערער את האמון של קבוצות חברתיות נרחבות במערכות המדינה. משבר אמון זה איים על היציבות החברתית בישראל ועל צביונה. הפרק הנוכחי יוצא מתוך התפיסה הסוציולוגית-חינוכית הגורסת שאמון במערכת החינוך הוא מרכיב מפתח בשמירה על יציבות חברתית בעת שגרה וכל שכן בעת משבר. לפיכך, הפרק מבקש לבחון מהי מידת האמון של הורים במערכת החינוך בנקודת זמן היסטורית-קריטית של משבר חברתי וביטחוני עמוק. שאלות המחקר הן: באיזו מידה הורים מביעים אמון במערכת החינוך בעת משבר? מהם התפקידים שלדעתם המערכת צריכה למנף או לחזק בעת המשבר? ומהן הציפיות שלהם ממערכת החינוך לכשתסתיים המלחמה? האמון של ההורים ייבחן כפי שהוא מתבטא: בהסכמה לשלוח את הילדים למסגרות החינוכיות; בקבלת מענה של גורמי תמיכה מערכתיים; ובתפיסת היכולת של המערכת למלא צרכים שונים.

<sup>1</sup> המחקר בשיתוף מרכז מחקר ארצי ליחסים שבין צוותי חינוך להורים (מהות).

## סקירת ספרות

### מבט מאקרו על משבר ואמון

התיאוריה הפונקציונלית (functional theory) יכולה לספק אספקלריה סוציולוגית לבחינת מצבה של החברה הישראלית בצל מתקפות ה-7 באוקטובר 2023. תיאוריה קלאסית זו מתמקדת באופן שניתן לטפח מנגנונים חברתיים המקדמים יציבות, לכידות וסולידריות, ההכרחיים לשמירה על שרידותה והמשכיותה של חברה. תיאוריה זו החלה להתעצב בעבודתו של הסוציולוג הצרפתי אמיל דורקהיים שהושפע רבות מהמהפכה הצרפתית והתעשייתית שהתרחשו בתקופתו (Durkheim, 1903/1956). לתפיסתו, חשיפת מנגנונים חברתיים אלה כרוכה בחקירת התפקידים (הפונקציות) שממלאות "עובדות חברתיות" (social facts), קרי היבטים שונים של חיי חברה, כמו: שפה, ערכים, מוסדות, דת ואופנות, היוצרות מערכת של אילוצים המשפיעה על התנהגותם של היחידים המרכיבים את החברה. דורקהיים טען שניתוח של עובדות חברתיות אלה מסייע בחשיפת המבנה והדינמיקה של חברה.

הסוציולוג האמריקני טלקוט פרסונס (Parsons, 1951/2005), שהושפע מעבודותיו של דורקהיים, דימה את האופן שבו פועלת חברה למערכת אורגנית-ביולוגית כמו גוף האדם. על פי דימוי, זה לכל מוסד חברתי יש תפקיד (פונקציה) ותרומה ייחודית וחיונית להמשכיותה של המערכת החברתית. בין החלקים/המוסדות החברתיים השונים מתקיימים קשרי גומלין ותיאום המבוססים על ערכים משותפים מתוך מטרה להגדיל את ההרמוניה (האיזון) ואת הרווחה החברתית. בהלימה לכך, בבסיס התיאוריה הפונקציונלית עומד הרעיון שכל מוסד חברתי (חינוך, בריאות, כלכלה, משפחה, דת ופוליטיקה) אמון על מתן מענה לצורך מסוים מתוך מכלול צורכי המערכת החברתית (functional prerequisites) ובתוך כך, קביעת יעדים, חברות לערכים ושימוש אופטימלי במשאבי החברה והסביבה. מענה הולם לצרכים חברתיים הוא זה שמבטיח יציבות ורווחה חברתית, בעוד שאי-מענה לצרכים אלה מערער את היציבות החברתית ומוביל להתגברות של תופעות שליליות כמו ניכור ואלిמות. במלים אחרות, המשכיותה של חברה ותפקודה התקין מובטחים רק כשכל המערכות והמוסדות החברתיים – ביחד ולחוד – ממלאים את תפקידיהם באופן יעיל (סבג וביברמן-שלו, 2014).

אי-היציבות החברתית החלה לנגוס ביחידים ובקבוצות המרכיבים את החברה בישראל זה זמן רב והתגברה עוד בתקופת מגפת הקורונה (Ariely, 2023). אולם נראה שאי-יציבות חברתית זו התגברה וצפה ביתר שאת עם החלטת הממשלה לבצע שינויים משמעותיים במערכת המשפט. מהלך ממשלתי זה נתפס על ידי מגוון רחב של יחידים וקבוצות בחברה הישראלית, המשתייכים ברובם למגזר היהודי-חילוני ולמגזר

היהודי-דתי, כביטול ערכי הדמוקרטיה שהם אבני היסוד של מדינת ישראל משחר היווסדה. תפיסות של אי-אמון בקרב קבוצות רחבות באוכלוסייה כלפי התנהלות הממשלה ותפקודם של מוסדותיה ובמיוחד ערעור ערכי הדמוקרטיה הובילו למשבר חברתי חמור, שברוח התיאוריה הפונקציונלית, איים על הישרדותה ועל יציבותה של ישראל כמדינה (Gidron, 2023). בשיאן של מחאות סביב המהלך הממשלתי פרצו מתקפות ה-7 באוקטובר שהיוו נדבך טראומתי נוסף שהעמיק עוד יותר את תחושת אי-האמון הכללי בקרב בחברה הישראלית.

המתקפות המזעזעות שבעטין נחטפו ונטבחו בצורה ברוטאלית ילדים, נשים, גברים וקשישים החיים ביישובי עוטף עזה (או בשמם החדש "עוטף ישראל") ואי-תפקודם של מוסדות המדינה כולל הצבא במתן מענה מהיר לאוכלוסיות אלה, חיזקו את אי-האמון הכללי של יחידים וקבוצות במוסדות המערכתיים וביכולת שלהם להבטיח את ביטחונם והישרדותם (הרמן וענבי, 2023א). ברם, מוסדות הביטחון ובראשם צבא ההגנה לישראל התעשתו במהירות והשתלטו על יישובי העוטף תוך טיהור מחבלים וניסיון להציל ולחלץ אזרחים. התעשתות זו גם החזירה את האמון במערכת זו (הרמן וענבי, 2023א; 2023ב). כמו כן, התארגנות אזרחית וולונטרית ובלתי פורמלית לסיוע לאזרחים שהפכו לפליטים ולעקורים במדינתם היוותה תחליף להתעשתות האיטית ולא-תפקודם של מוסדות המדינה.

הצורך החברתי-הישרדותי לצאת למלחמת "חרבות ברזל" העמיק עוד את המצב המשברי שבו נמצאה המדינה. מלחמה היא משבר ייחודי שכן היא אינה חלק מחיי חברה נורמליים המאופיינים בשלום (Parsons, 1951). פרסונס טען שבמצבי משבר אקוטיים, הפרטים בחברה מביעים צורך להרגיש ש"הכל יהיה בסדר" (שם, עמ' 299). צורך זה מופנה כלפי אלה שנושאים בתפקידי מנהיגות ומתן אמון בהם וביכולת שלהם "לטפל בכול" (שם, עמ' 272). כאמור, האמון במוסדות המדינה בכלל ובמנהיגות הממשלתית בפרט בישראל התערער עוד טרום מאורעות ה-7 באוקטובר ותחושה זו התחזקה בעטים. מן הראוי להדגיש כאן שישנם חוקרים המצביעים על מגמה זו של ערעור אמון הציבור במוסדות חברתיים ופוליטיים כמגמה עולמית. מגמה זו נמצאה קשורה לתפיסות של אי-צדק, חוסר אונים, חוסר תקווה ואי-ביטחון ביחס למערכות הממשלתיות הקיימות (Hosking, 2019).

ניידליך ועמיתיו (Niedlich et al, 2021) טענו שלאמון חשיבות קריטית בשמירה על קוהרנטיות ושליחנות תפקיד חשוב בקידום אמון חברתי. חינוך מתואר כרכיב מפתח ביצירת אמון משתי סיבות: אחת, חינוך מספק אמצעי להעברה ולשיתוף של נורמות וציפיות חברתיות אודות מוטיבציה ופעולות של פרטים בחברה (מנגנון

חברות). שנית, החינוך מחזק את היכולות הקוגניטיביות והאנליטיות הנדרשות כדי לטפח ולשמר אמון בין כל הפרטים בחברה (Borgonovi & Burns, 2015).

התיאוריה הפונקציונלית רואה במערכת החינוך מערכת חברתית בעלת תפקיד מרכזי בשמירה על יציבותה והמשכיותה של חברה. מערכת החינוך אמונה על עיצוב ואישיות של יחידים באמצעות תהליכי חברות שמטרתם להנחיל ולהפנים ערכים משותפים כמו עצמאות, הישגיות, דמוקרטיה וצדק חברתי (Dreeben, 1968). הרן (Hurn, 1985) התייחס לשלושה תפקידים/פונקציות מרכזיים של מערכת החינוך: (א) הקניית ידע ומיומנויות הנדרשים לביצוע תפקידים בחברה; (ב) מיון תלמידים על בסיס מריטוקרטיה (קרי, על בסיס כישורים והישגים תוך הבטחת שוויון הזדמנויות והימנעות מאפליה על בסיס רקע פרטיקולריסטי); (ג) גיבוש של אזרחות דמוקרטית משותפת הנשענת על אידיאולוגיה של סובלנות וצדק חברתי.

במצבי משבר וחירום יש למערכת החינוך תפקיד ייחודי. ראשית, המערכת אחראית לשלומם הגופני והנפשי של הלומדים בה (חן-גל, 2016). שנית, היא מהווה מערך תמיכה טבעי הבא במגע יומיומי עם הילדים ועם הקהילה ובכוחה להוות גורם מאזן ביחס לגורמי לחץ (שם). בכוחה לאפשר למציאות החיצונית להיות נוכחת בבית הספר תוך שמירה על השגרה, ובה בעת לסייע בעיבוד התחושות קשות (קלינגמן, 1990). בית הספר מהווה בתקופות משבר עוגן יציב גם בהיבט הקהילה ומסייע להורים לתמוך בילדיהם להתמודד עם החרדות שעלולות להתפתח ולהתעצם בעקבות המצב המשברי (חסן ואבני-אילו, 2013). כדי שהמערכת תוכל לעשות זאת באופן מיטבי עליה לתמוך בתומכים, כלומר, מעבר למתן מענה לתלמידים, לשים במוקד גם מתן מענה לצרכים של הצוותים החינוכיים תוך התייחסות למאפייניהם האישיים (שם).

גישה זו ביחס למצבי משבר ולתפקידה של מערכת החינוך משתלבת עם הקריאה הגורפת של מומחים בישראל ובעולם לקדם את הלמידה החברתית-רגשית (SEL) בבתי הספר, ובפרט כיום בעידן המסכים (שפרלינג, 2018; OECD, 2018; Durlak, 2016). התקופה הנוכחית מאופיינת בשינויים רבים ומהירים ובאי-ודאות גבוהה, וכפועל יוצא המומחים טוענים שיש להקנות לתלמידים מיומנויות, ביניהן חברתיות-רגשיות, שיסייעו להם להתמודד עם מצבים בלתי צפויים ומאתגרים המאפיינים את העידן הנוכחי, Dishon & Gilead (2021). הקניה זו היא חלק מתהליך פרו-אקטיבי, שיש לעשותו באופן רציף בהתאם לשלבי ההתפתחות השונים של הילדים והחל מגיל צעיר.

כאשר מתרחש אסון ונוצר מצב משברי – התערבות רה-אקטיבית – מומלץ להתבסס על עקרונות הרציפות שניסחו עומר ואלון (Omer & Alon, 1994), שלפיהם תחושת הרציפות של הפרט, שנקטעת במצבי אסון וטראומה, היא שגורמת לתחושה של אובדן שליטה. לפיכך, חשוב ביותר שהמערכת החינוכית תסייע

בשמירה על הרציפויות, בהן רציפות תפקודית (למשל, שמירה על התפקיד כתלמיד, כהורה או כמורה), רציפות בין-אישית (שמירה על הרציפות של הרשתות החברתיות שאליהן משתייכים, למשל הכיתה וקהילת בית הספר) והרציפות האישית וההיסטורית (מערכת האמונות של התלמיד בנוגע לעצמו, למשפחתו, לקהילה ולעם).

מצבי משבר עלולים לערער את האמון הכללי של הציבור ביכולת של מוסדות/מערכות החברה, ובתוכם מערכת החינוך, למלא את תפקידם בצורה יעילה. משבר אמון עשוי להתגבר בזיקה לתחושה בסיסית של מוגנות הילדים, הגנות והמורים בתוך מוסדות החינוך עצמם ועד ליכולת של המוסד למלא את תפקידיו השונים, ובראשם חברות לערכים חברתיים בעלי קונצנזוס כפי שתואר לעיל. הפרק הנוכחי מתמקד בהשלכות מאורעות ה-7 באוקטובר על מידת האמון שהעניקו הורים למערכת החינוך בצל המתקפות ובציפויות שלהם ממנה. חשיפת תפיסות האמון של הורים ולו רק כלפי מערכת חברתית אחת – מערכת החינוך – עשויה ללמד על מידת היציבות החברתית בישראל בעת הטרופה הזו שבה נכתב פרק זה. כמו כן, היא עשויה לתרום למילוי הפער האמפירי הנוגע להבנת הזיקה שבין מנגנוני אמון לבין מערכות חינוך במיוחד בעיתות משבר חמור (Cerna, 2014).

## אמון וביטוייו

המושג 'אמון' נחקר בדיסציפלינות ובהקשרים שונים החל משנות החמישים של המאה הקודמת (Strier & Katz, 2015). על פי קולמן (Coleman, 1988) אמון הוא צורה של הון חברתי בעל ערך מהותי לשמירה על סולידריות, רווחה ויציבות דמוקרטית של חברה (ראו גם Putnam, 1995; Fukuyama, 1995). אומנם, מושג זה זוכה לפרשנויות שונות, אך קיימת הסכמה שאמון הוא יחסי ודינמי ועשוי להשתנות בהתאם למצב, לאדם ולמטרות ושהוא מושפע בזמנית ממגמות פסיכולוגיות, מנורמות תרבותיות ומאינטראקציות והתנהגויות חברתיות.

באופן כללי ניתן לתאר את המושג 'אמון' כמתייחס אל היכולת של אדם להפוך את עצמו למקור לסכנה או לבגידה בפני אדם אחר, קבוצה אחרת, או מוסד המסוגלים להזיק לו או להפר את האמונה שלו לגביו. לוי וסטוקר (Levi & Stoker, 2000) הוסיפו שאמון הוא לרוב ללא תנאי והוא מוענק לאדם או למוסד ביחס לתחומים מסוימים. לטענתן, אזרחים עשויים להפקיד את חייהם בממשלתם בזמן מלחמה אך לא לתת אמון בבירוקרטיה שעל פיה מחולקים כספים בעיתות שלום. בנוסף לכך, אמון הוא תהליך של שיפוט שעשוי להיות מובנה באופן דיכוטומי – יש/אין אמון. בשני הכיוונים קיימת ציפייה לפעולה מסוימת. איראמן, למשל, עשוי

לעודד התנהגויות ניטור כמו חשדנות ואי-שיתוף פעולה, בעוד אמון משקף תפיסות של אמינות כלפי אדם, קבוצה או מוסדות (שם).

ניידליך ועמיתיו (Niedlich et al., 2021) ערכו ניתוח של 183 מחקרים אקדמיים שפורסמו בין השנים 2010–2018 ושהתמקדו באמון במערכת החינוך. הם מצאו שמרבית המחקרים עוסקים באמון שנותנים מורים במנהלים, עמיתים, תלמידים והורים; באמון ההורים בבתי הספר ובתרומת האמון לשיפור בית הספר; ובהשפעה חיובית בין מידת האמון לבין הישגים אקדמיים, שמירה על שגרות לימודיות יעילות וקידום רפורמות חינוכיות מבוססות עבודת צוות. החוקרים הסיקו שהקורפוס המחקרי הקיים הוא חלקי ומתמקד בעיקר בתנאים ובהשלכות של אמון בינ-אישי (למשל, בין הורים למורים), בתנאים הפוליטיים ליצירת אמון או בהשלכות של תחושות אמון. שכן, החוקרים הציעו מיפוי אנליטי של אמון במערכת החינוך בזיקה לשלושה ממדים הקשורים זה לזה באופן הדדי: *אמון בסביבות חינוכיות* (trust in educational settings) המתמקד במידת האמון שבין בעלי עניין שונים הפועלים בסביבה החינוכית (למשל, אמון ההורים בבית הספר); *אמון במדיניות חינוך* (educational governance and trust) המתמקד בעיקר בביקורת כלפי מדיניות או רפורמה חינוכית (למשל, ביקורת כלפי מדיניות חינוך המדגישה תחרותיות בין תלמידים); *אמון כללי* (generalized trust) המתייחס לאמון ביחס למוסדות ממשלתיים ואחרים.

מידת האמון שיש להורים במערכת החינוך מהווה רכיב הכרחי בשמירה על הישרדותה של חברה ועל יציבותה ועשויה ללמד גם על מידת האמון הכללי במערכות המדינה. בתקופות משבר וקיצון, דוגמת מלחמה, סוגיית האמון נעשית משמעותית במיוחד ונבחנת ביתר שאת.

מטרת המחקר אפוא היא לבחון את מידת האמון של הורים במערכת החינוך בעת מלחמה. במחקר הנוכחי נבחנה מידת האמון בשלושה היבטים: 1. בהסכמה לשלוח את הילדים למסגרות החינוכיות – היבט המעיד על אמון ביכולתו של המוסד החינוכי לספק ביטחון ומוגנות פיזית לילדים. היבט זה נבחר לאור המשמעות הקריטית שלו בתקופת המחקר, כלומר מצב מלחמה; 2. תפיסת המסוגלות של המערכת למלא צרכים שונים; 3. קבלת מענה של גורמי תמיכה מערכתיים – היבט המשקף באופן עקיף את מידת האמון במערכת, שכן קבלת תמיכה מהמוסד החינוכי, במיוחד בתקופת משבר, עשויה לחזק תחושה של אמון במערכת כפי שמצאו גילת ועמיתים (2021) במחקר על אודות הקשר בין גננות להורים במהלך תקופת הקורונה. בנוסף על מידת האמון של ההורים במערכת החינוך ועל סמך התנסויות שלהם מתחילת המלחמה בחן המחקר גם את ההיבטים שעל מערכת החינוך להתמקד בהם בימים אלה של חזרה ללימודים בימי מלחמה ואת הציפיות מהמערכת לימים שלאחר המלחמה. היבטים אלה יספקו תמונה משלימה לגבי תפיסת האמון של ההורים במערכת.

המחקר מאמץ מתודה של מחקר משולב (mixed-methods) (Creswell & Plano Clark, 2011) בעל מבנה טריאנגולציה של איסוף נתונים ברזמני, כשהנתונים הכמותיים עומדים במרכז המחקר ואילו הנתונים האיכותניים מבקשים להעמיק את הפרשנות של הממצאים הכמותיים.

#### משתתפים

לשאלון אינטרנטי אנונימי השיבו מדגם מייצג של האוכלוסייה היהודית הבוגרת - 502 משיבים, מאוזנים מבחינת אחוזי הגברים והנשים, בטווח גילים של 23-68. ל-75% מהמשיבים בין ילד אחד לשלושה ילדים. ל-40% ילדים בגן, ל-64% בבית ספר יסודי, ל-55% בבית ספר על-יסודי ול-4% בחינוך מיוחד. 59% בעלי השכלה אקדמית ו-13% עוסקים בחינוך. אזור המגורים בהלימה למדיניות הרמזור: 5.4% מהמשיבים גרים באזור אדום (אין לימודים), 36.7% באזור צהוב (לימודים לפי מוכנות) ו-58% באזור ירוק (לימודים כסדרם). ל-22.36% מהמשיבים קרובי משפחה או חברים שנפגעו פיזית באירועי ה-7.10. ההורים התבקשו להתייחס למוסד החינוכי שבו לומד ילדם: 19.9% התייחסו לגן, 49.4% - יסודי, 30.7% - על-יסודי.

#### כלי המחקר

הנתונים שנעשה בהם שימוש במחקר זה מהווים חלק מסקר רחב בנושא חינוך פוליטי שנערך מדי שנה ברשות המחקר של המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, ושהותאם למציאות הנוכחית של המלחמה. במחקר זה נעשה שימוש בפריטים הבאים מתוך השאלון:

1. שאלות סוציו-דמוגרפיות: מגדר, גיל, אזור מגורים, מספר הילדים והתייחסות למערכת החינוך, השכלה ועיסוק.
2. שאלה ישירה לגבי הנכונות לשלוח את הילדים למוסדות החינוך במציאות הנוכחית.
3. אמון במערכת החינוכית: שבעה היגדים על סולם של 5 דרגות, למשל: מחנכת הכיתה/מנהלת הגן מסוגלת לתת מענה רגשי לילדים; המוסד החינוכי מסוגל לספק ביטחון פיזי סביר לילדים. מהימנות .828
4. בעלי תפקידים שיצרו קשר מאז פרוץ המלחמה, למשל: מנהל/ת בית הספר או הגן, מחנך/כת, אנשי ועד ההורים.
5. היבטים חינוכיים שבהם צריך להתמקד במציאות הנוכחית, כגון: חיזוק הקשר החברתי בין התלמידים, תמיכה רגשית בתלמידים וציפיות ממערכת החינוך לימים שאחרי המלחמה (שאלה פתוחה).

## ממצאים

### שליחת ילדים למוסדות החינוך במציאות הנוכחית

הרוב הגדול (88.6%) הצהירו שישלחו את הילדים לעומת 7.4% שהצהירו שלא ישלחו. 4.0% הצהירו שישלחו את הילדים לחלק משעות הפעילות. התשובות לשאלה הפתוחה סיפקו מגוון הסברים לעמדה הרווחת, למשל, חייבים להמשיך בשגרה; סומכים על בית הספר וחייבים לצאת לעבודה; ילדים חייבים שגרה; הילדים צריכים שגרה וחוסן, הווי חברתי; אם פיקוד העורף מאשר, אשלח. הסברים לעמדה הפחות רווחת שלפיה לא ישלחו התייחסו לכך שאין מספיק ידע להתמודד עם כמות ילדים; המרחב המוגן קטן; יותר בטוח בבית; מפחיד.

### אמון במערכת החינוך

מידת האמון במערכת התבטאה בתפיסת המסוגלות שלה להיענות לצרכים שונים. המשיבים התבקשו לדרג היבטים שונים המתארים מסוגלות של מערכת החינוך במציאות הנוכחית בין 1 (בכלל לא) ל-5 (במידה רבה מאוד). הממצאים מוצגים בלוח 1.

לוח 1. אמון במערכת. אחוז המדרגים במידה רבה או רבה מאוד, ממוצעים וסטיות תקן (N=502)

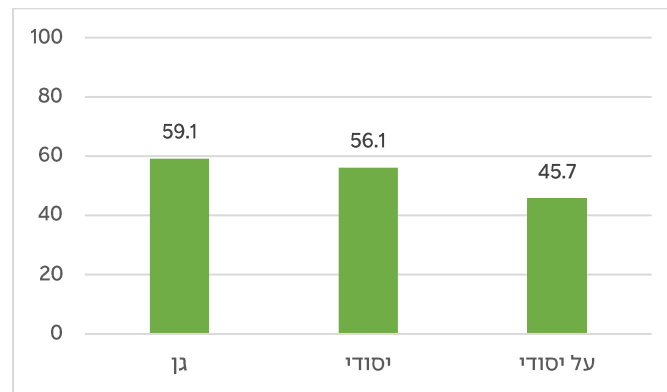
| סטיות תקן | ממוצע | אחוז המדרגים 4 או 5 |   |
|-----------|-------|---------------------|---|
| 1.07      | 3.80  | 66                  | 1. המוסד החינוכי מסוגל להמשיך את הלמידה גם במציאות הנוכחית                      |
| 1.04      | 3.72  | 62                  | 2. המוסד החינוכי מסוגל לספק ביטחון פיזי סביר לילדים                             |
| 0.96      | 3.63  | 58                  | 3. הצוות החינוכי מסוגל לתת מענה רגשי לילדים                                     |
| 1.05      | 3.62  | 58                  | 4. מחנכת הכיתה / מנהלת הגן מסוגלת לתת מענה רגשי לילדים                          |
| 1.00      | 3.53  | 53                  | 5. הצוות החינוכי מסוגל להתמודד עם חילוקי דעות שיתעוררו בין התלמידים ביחס למלחמה |
| 1.19      | 3.33  | 48                  | 6. סגל חינוכי המשתייך למגזרים שונים הוא משאב חיובי בתקופה הנוכחית               |
| 1.12      | 2.93  | 30                  | 7. המוסד החינוכי מסוגל לספק תמיכה בהורים  |

מהלוח עולה כי ההורים נותנים אמון ביכולת של המוסדות החינוכיים להמשיך את הלמידה ברמה בינונית-גבוהה (ממוצע קרוב ל-4 בסולם של 5 דרגות) ויכולת לתמוך בהורים ברמה בינונית-נמוכה (ממוצע נמוך מ-3 בסולם של 5 דרגות).

לצורך חלוקה לקטגוריות נערך ניתוח גורמים מסוג Varimax עם רוטציה אורתוגונלית והתקבלו שני גורמים, אולם המהימנות שלהם הייתה נמוכה. לפיכך נערך ניתוח תוכן בין שופטים והתקבלה קטגוריה אחת המבוססת על כל ההיגדים מהימנות 0.828. נבנה מדד – מידת האמון במערכת – ממוצע אחוז המביעים אמון במידה רבה ורבה מאוד. ערך גבוה במדד מצביע על אחוז גבוה של מביעי אמון רב.

### האמון במערכת בזיקה למאפיינים

לא נמצאו הבדלים בזיקה למגדר, תחום עיסוק, סביבת מגורים בהתאם למדיניות רמזור, קרובי משפחה שנפגעו ב-7.10. נמצאו הבדלים (F(2,499)=7.09, p<.001) בזיקה למוסד שבו לומד הילד. ההבדלים נובעים מכך שמידת האמון של ההורים לתלמידים בעל-יסודי נמוכה מזו של ההורים ביסודי ובגן. ממוצע אחוז המביעים אמון במידה רבה ורבה מאוד בתרשים 1.



תרשים 1. מידת האמון במערכת – ממוצע אחוז המביעים אמון במידה רבה ורבה מאוד בזיקה למוסד הלימודים

מהתרשים עולה כי יותר מ-55% מההורים לילדי גן ויסודי הביעו אמון במערכת החינוך במידה רבה ורבה מאוד ואילו בתיכון – פחות מ-50%. התשובות לשאלה הפתוחה הצביעו על האפשרות שמידת האמון הנמוכה בעל-יסודי היא בזיקה לצמצום פערים לימודיים שלתפיסת ההורים לא מולאו עוד מתקופת הקורונה וביחס לאיכות ההוראה: "אני מצפה שמערכת החינוך סוף סוף תתחיל במלאכת החינוך של ילדינו על הצד הטוב ביותר." מספר הורים ביטאו אכזבה וציפיות נמוכות מאוד מן המערכת, למשל "שיתפקדו ויספקו לתלמידים מסגרות, אני לא מצפה מהם ליותר מזה"; "אין ציפיות. נראה שמשרד החינוך לא מתפקד"; "שלא יעשו נזק, כל השאר בונס"; "שמערכת החינוך תקרוס, והאזרחים יבנו מערכת חדשה, אמיתית ותקינה."

### בעלי התפקידים שיצרו קשר מאז פרוץ המלחמה

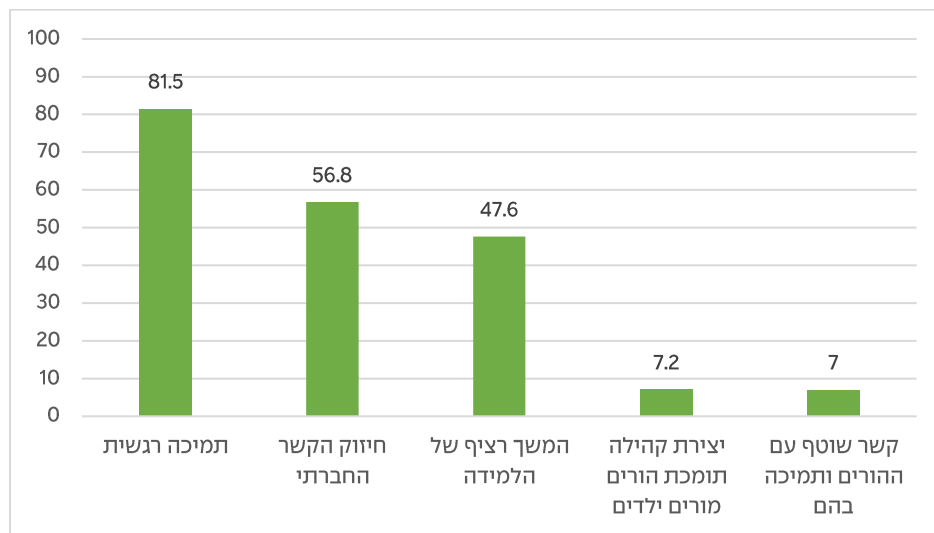
המשיבים התבקשו לסמן את בעלי התפקידים שיצרו איתם קשר בימי המלחמה. יצוין, שהסימון של כל בעל תפקיד היה בלתי תלוי באחרים, לכן האחוזים גבוהים מ-100.

בעלי התפקידים ואחוזי המשיבים: מחנכ/ת הכיתה / מנהלת הגן – 72.7%; מנהל/ת בית-הספר – 30.1%; ועד ההורים – 24.7%; מורה מקצועית/סיעת – 18.3%; יועצת – 13.3%; הורים של ילדים אחרים – 53.6%; אחר (כגון: העירייה, ועד שכונתי, מועצה, מטפלת אישית) – 5.2%. מחישוב מספר הגורמים שיצרו קשר עולה שעם 13.5% מהמשיבים אף גורם לא יצר קשר, עם 23.7% מהמשיבים גורם אחד יצר קשר ועם 3.4% מהמשיבים יצר קשר כל הגורמים. מעניין לציין שבשאלה הפתוחה לגבי ציפיות ההורים ממערכת החינוך לא הייתה אף לא התייחסות אחת לציפייה שלהם לקשר עם גורמים במערכת.

### היבטים שעל מערכת החינוך להתמקד בהם במציאות הנוכחית

המשיבים התבקשו לדרג חמישה היבטים שעל מערכת החינוך להתמקד בהם במציאות הנוכחית מהחשוב ביותר ועד לפחות חשוב. ההיבטים הם: חיזוק הקשר החברתי בין התלמידים, תמיכה רגשית בתלמידים, המשך רציף של תהליך הלמידה, יצירת קהילה תומכת של הורים מורים וילדים, קשר שוטף עם ההורים ותמיכה בהם.

כדי לענות על השאלה אם קיימים הבדלים בתפיסת החשיבות של ההיבטים השונים נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות מלווה בניתוח מסוג בנפרוני להשוואות מרובות. התקבלו הבדלים בדירוג ההיבטים (F(4,498)=565.54, p<.001) הנובעים מכך שהתמיכה הרגשית היא ההיבט החשוב ביותר, ויצירת קשר וקהילה תומכת בהורים פחות חשובים. אחוזי הבוחרים במקומות הראשון ושני בתרשים 2.



תרשים 2. היבטים להתמקדות בימי המלחמה. אחוזי הבוחרים במקומות הראשון והשני

## קשר למאפיינים סוציו-דמוגרפיים

כדי שערך גבוה יצביע על חשיבות גבוהה, ההיגדים עברו היפוך, כך ש-5 מצביע על חשיבות רבה ו-1 על מועטה. טווח הממוצעים (1-5).

מין – נמצאו הבדלים בתפיסת ההיבט של המשך רציף של הלמידה ( $p < .01$ ). 52% מהגברים לעומת 42% מהנשים תמכו בהמשך רציף של הלמידה.

מגורים – נמצאו הבדלים בתפיסת החשיבות של ההיבט של קשר שוטף עם ההורים ותמיכה בהם ( $p < .05$ ). 15% מהמשתתפים שגרים באזור אדום (אין לימודים) ראו חשיבות להיבט זה יחסית ל-6% מהאזורים הצהוב (לימודים לפי מוכנות) והירוק (לימודים כסדרם).

קרובי משפחה שנפגעו – נמצאו הבדלים בהיבט של יצירת קהילה תומכת של הורים מורים וילדים ( $p < .01$ ). 11% מהמשתתפים שיש להם קרובים שנפגעו ראו חשיבות גבוהה להיבט זה יחסית ל-6% מאלה שלא נפגעו. לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים בתפיסת החשיבות של כל אחד מההיבטים השונים, בזיקה למוסד שבו לומד הילד (גן, יסודי, על-יסודי).

בשאלה הפתוחה, שבה התבקשו ההורים להתייחס לציפיות שלהם ממערכת החינוך, הם ביטאו ציפיות לגבי שלושה מההיבטים המוצגים בתרשים 2 – הרגשי, הלימודי והחברתי. בנוסף הם התייחסו גם להיבטים קוריקולאריים שיש לקדם בימים אלה, בדגש על תכנים לאומיים. לעומת זאת, כפי שציינו לעיל, לא הייתה בדברי המשיבים התייחסות לתמיכה בהורים. כלומר, בחלק הכמותי היבט זה קיבל חשיבות נמוכה מאוד, ובהלימה לכך, היעדרו מהשאלה הפתוחה עשוי, מצד אחד, לחזק את רמת הציפיות האפסית מצד המשיבים כלפי המערכת לגבי תמיכה בהם, אך מצד שני, עשוי לשקף את הרצון של ההורים להסיט את כל המשאבים לטובת תמיכה רגשית בילדיהם במיוחד בעת הזו, לדוגמה: "לפתח שיח רגשי!!! להבין שמורים הם לעיתים אנשי המקצוע היחידים שילדים פוגשים ולכן מורים חייבים ללמוד איך לגשת, מה לעשות, איך לזהות מצבי מצוקה וכו'. כולנו בפוסט טראומה"; "לתת מקום לרגשות של התלמידים ולא להתייחס אך ורק להישגים הלימודיים שלהם"; "מעטפת לתלמידים והבנה שלא צריך מרוץ פדגוגי להישגיות. גם הנפש חשובה. למולי הרב בביה"ס של ילדיי כבר הפנימו זאת ומעניקים לילדים מעטפת מדהימה, גם פדגוגית וגם רגשית."

המשך רציף של תהליך הלמידה, שהיה היבט משמעותי נוסף שעל פי ההורים על מערכת החינוך להתמקד בו במציאות הנוכחית, השתקף גם הוא בתשובות לשאלה הפתוחה. נראה שההורים ראו זיקה ישירה בין חזרה לשגרה לבין תמיכה רגשית: "חזרה ללמידה רגילה, תוך השקעת משאבים רבים יותר ללמידה יעילה"; "לקיים את השגרה ככל הניתן, לתמוך בתלמידים רגשית ולימודית, לחזק קשרי חברות"; "להחזיר את ילדינו למסלול של 'שפיות' בכל נושא אפשרי – גם מבחינה הנפשית (מקום בטוח ללא אלימות עם הערכים של כבוד לאחר

וסבלנות) וגם מבחינה הלימודית – לתת להם כלים לעתיד בצורה מודרנית יותר, למידה של דברים שבאמת חשובים"; "הקלות גדולות בבגרויות, כי תלמידי התיכונים ממש מסכנים בשנים האחרונות: קודם קורונה ואח"כ עיצומי ארגון המורים ועכשיו המלחמה. זה נורא! הם מאוד סובלים."

להמשך הרציף של הלימודים והחזרה לשגרה הייתה גם זיקה להיבטים חברתיים: "להמשיך לתמוך בתלמידים, לעזור להם ליצור קשרים חברתיים, לרכוש מיומנויות חברתיות וכישורי חיים"; "לספק מעטפת בטוחה לקשרים חברתיים, שגרת לימוד, קידום מיומנויות תקשורת ודיון." הורים התייחסו להמשך הרציף של הלימודים גם בהקשר לתוכן הנלמד. מפאת קוצר היריעה לא נתייחס לממצאים הללו בפרק זה.

## דיון

מידת האמון שיש לאזרחים במערכות המדינה היא מרכיב אקוטי בשמירה על יציבות חברתית והישרדותה של חברה. מערכת החינוך היא, מצד אחד, מוסד חברתי ששואף לזכות באמון מצד הפרטים בחברה, ומצד שני היא גורם מפתח בחברות ובקידום אמון חברתי (Niedlich et al., 2021). בהקשר לכך, ובעטים של משברים חברתיים פוליטיים וביטחוניים שטלטלו את מדינת ישראל בעת כתיבת פרק זה, ביקשנו לבחון את מידת האמון של ההורים במערכת החינוך, במיוחד באותה מציאות שהתאפיינה במשבר חברתי וביטחוני עמוק. ההנחה היא שעמדות האמון של ההורים במערכת עשויות לשקף ולו באופן חלקי את מידת היציבות החברתית בכללותה בעת הזו.

ממצאי המחקר הצביעו על כך שבאופן כללי מידת האמון של ההורים במערכת החינוך בינונית. מידת האמון הכללית של הורים לילדים במערכת העל-יסודית נמוכה יותר מזו של הורים לילדים במערכת היסודית ובגנים. תמונת המצב המתקבלת אפוא איננה מרנינה. שכך ניתן לטעון בזהירות וברוח אופטימית שמידת אמון זו משקפת יציבות שברירית ועדינה ויש לטפחה ולחזקה כדי להשיבה לאיתנה. נפתח בתיאור ביטויי האמון ולאחר מכן נציע דרכים לחיזוק האמון.

ראשית, רוב מוחלט של ההורים טען שגם במציאות זו של מלחמה הוא ישלח את הילדים למסגרות החינוך. ממצא זה חשוב ומחזק היבטים של אמון במערכת החינוך בכל הנוגע לשמירה על ביטחונם ועל מוגנותם של הילדים וגם על מילוי תפקידה של המערכת בדגש על המשך רצף הלמידה וחיזוק החזרה לשגרה (חן-גל, 2016; קלינגמן, 1990). הפער בין הרצון של ההורים לשלוח את הילדים למוסדות החינוך (88%) לבין מידת האמון שלהם במוגנות הפיזית שהמוסדות יכולים לספק (62%) יכול להיות מוסבר על רקע המשבר הכלכלי והמשבר הנפשי וקושי להתמודד עם הילדים בעקבות המלחמה והצורך שלהם לחזור לעבודה כמעט בכל מחיר. ההורים גם רואים חשיבות רבה בשמירה על שגרת הלימודים של הילדים כחלק מהתמיכה הרגשית חברתית שהם זקוקים לה במיוחד בעת הזו. בעלי תפקידים בולטים שיצרו קשר עם ההורים והילדים בעיצומו של המשבר היו מחנכות הכיתה ומנהלות הגנים. ייתכן שקשר בין-אישי זה הנחוה כחלק מחיזוק הרציפות הבין-אישית הנדרשת במצבי משבר (Omer & Alon, 1994) מהווה מנגנון המחזק את מידת האמון של ההורים במערכת (Kikas et al., 2011). כמו כן, נמצא שהורים המתגוררים באזורים אדומים, קרי שהם חשופים יותר לאזעקות וטילים, כמו גם הורים שאחד מקרובי המשפחה נפגע במלחמה, ראו ביצירת מערכת תמיכה של בעלי תפקידים בהם חשיבות יותר גבוהה מהורים אחרים.

ממצא מעניין במיוחד הוא שמרבית ההורים סברו שמערכת החינוך צריכה להתמקד בעת כזו במתן תמיכה רגשית לתלמידים ולשמר המשך רציף של תהליך הלמידה. עמדה זו חצתה את כלל ההורים ללא הבחנה

בשיוך המוסדי של ילדיהם (גן, יסודי ועל-יסודי). ממצא זה עשוי להיות ייחודי למציאות משברית, אך בד בבד גם לשקף שינוי תודעתי בתפיסת ההורים את מטרותיה של מערכת החינוך באופן כללי ועל ההיבטים שעליהם יש לשים דגש. כפי שהראה מחקר קודם של מרכז המחקר 'מהות' (Korem & Alfi-Shabtay, 2023), אם בעבר הדגש הושם על הקניית ידע ומיון תלמידים (Hurn, 1985), עתה ההורים שמים דגש על רווחת הילד ועל מתן מענה לצרכיו הרגשיים (וזאת בהלימה למטרות החינוך על פי ארגון OECD, 2018 ולמיומנויות הנחשבות למסייעות בהתמודדות עם מצבים מאתגרים, Dishon & Gilead, 2021). ברם, נראה שהאמון של ההורים ביכולת של מוסדות החינוך לספק תמיכה רגשית לילדים הוא בינוני ויש לתת על כך את הדעת. סיכם זאת כך אחד ההורים:

לשקם את המערכת החינוכית מהבורג הכי קטן. לנרמל פחדים ולתת לילדים מקום לביטוי עצמי בתוך השיעור (לא בריונות ו/או העלמת עין ממקרים חריגים). לתת הזדמנויות שוות למורים צעירים שרוצים להצליח ולא לדרוס אותם במשכורת רעב ובקשות דרקוניות. לקדם את מערכת החינוך למאה הנוכחית בנוגע ליחס שכר, שעות עבודה ובקשות כאלה ואחרות מהצוות. לשפר את התוכן הלימודי למאה הנוכחית ולנרמל רגשות שפעם היינו צריכים להחביא. לתת מקום לביטוי וללמוד לזהות סימני מצוקה אצל ילדים. לעבוד יד ביד עם מערכת הרווחה עבור ילדים הסובלים בבתייהם ולתת להם מענה ראוי! לקדם מערכת תמיכה נפשית עבור ילדים שקשה להם חברתית, לימודית או כלכלית.

מן הראוי לציין ששני ההיבטים – תמיכה רגשית ושמירה על רצף הלמידה – נמצאו בזיקה זה לזה. כלומר, חזרה לשגרה והמשך רציף של הלמידה נתפסים כחלק בלתי נפרד מהתמיכה הרגשית כמו גם החברתית שהילדים זקוקים לה. ברמה האינסטרומנטלית, ההורים ראו בחזרת הילדים למסגרות את האפשרות שלהם עצמם לשוב לשגרת חיים. כמו כן, היות שהיבטים הנוגעים לקשר עם ההורים היו נמוכים ביותר, נראה שהצורך של ההורים, במיוחד במצב של משבר, הוא שמערכת החינוך תגייס את עיקר משאביה לתמיכה בילדים עצמם ולא בהם. ייתכן שבכך ביקשו ההורים לתמוך במערכת מתוך הבנה שהמשאבים מצומצמים ויש לרכז אותם בילדים. אפשרות אחרת היא שהורים ראו במערכת מנגנון מקצועי שמתפקידו לספק תמיכה לילדים. האמון הגבוה ביותר ניתן למסוגלת של המערכת להמשיך את הלמידה גם בעת משבר. מכאן, שאם המערכת אינה מתפקדת (למשל, בתי ספר מלמדים באופן חלקי, או מרחוק או נפתחים ונסגרים לסירוגין, גידול בפערי למידה עוד בעקבות הקורונה) אזי מידת האמון של ההורים במערכת הולך ומתערער. ראוי לציין שההורים נשאלו על ציפיות ממערכת החינוך בתקופה שלאחר המלחמה, אך נראה שהרוב המוחלט של המשיבים לא תיאר

שאיפות מרחיקות לכת אלא היה נטוע ב"כאן ועכשיו", שכך שהתשובות התמקדו בציפיות לעת הזו ושוב בדגש על תמיכה רגשית, חזרה לשגרה וצמצום פערים לימודיים.

השלכות המחקר מתייחסות בעיקר לדרכים לחיזוק אמון ההורים במערכת החינוך בדגש על מתן תמיכה רגשית לילדים, חזרה לשגרה וצמצום פערים לימודיים. נראה שעל הכשרות המורים לשים דגש על היכולת של צוותי החינוך לספק סביבה תומכת לילדים בשגרה וכל שכן במציאות משברית. לנוכח הממצאים ישנה חשיבות מיוחדת לשים דגש בתוכניות להכשרת מורים, בפרט בעל-יסודי, על טיפוח זהות מקצועית ממוקדת בביטוי רגשות ובתמיכה בהם (ברוזה וחמו, 2022; Song, 2020). ממצאי המחקר מלמדים שדרך נוספת לחיזוק האמון היא שמירה על רצף למידה וחזרה לשגרה ככל שניתן. כמו כן, שמירה על קשר ומתן תמיכה להורים הנמצאים במעגל ראשון הן מבחינת נפגעים במשפחה והן מבחינת אזורי סכנה. לכן, ראוי שמערכת החינוך תהיה ערוכה לתרחישי משבר מבעוד מועד עם יכולת לתת להם מענה מהיר ויעיל ככל שניתן. בתוך כך, יש לקדם הכשרת מורים מבוססת חוסן, קרי: הכשרת מורים למתן תמיכה רגשית ולשמירה על רצף הלמידה באמצעות התאמות פדגוגיות וטכנולוגיות להוראה וללמידה בעת משבר. זאת ועוד, הכרחי לבנות רשת של תמיכה לצוותי החינוך המלווים את התלמידים בעת משבר (חסן ואבני-אילון, 2013). ומעל לכל, יש לטפח באופן רציף את הדיאלוג בין צוותי חינוך להורים, לקדם תקשורת מתמדת המחזקת מטרות משותפות ומבטיחה את השותפות הן בשגרה והן בימי משבר.

מחקר זה בוצע בעיקרו במתודולוגיה כמותית וזאת על מנת לאפשר הכללה של הממצאים והמסקנות לאוכלוסייה רחבה. מגבלתו היא בכך שהרכיב האיכותני היה משני ולפיכך לא סיפק תשתית רחבה דיה להבנת התוצאות הכמותיות. בנוסף, המחקר נעשה רק על האוכלוסייה היהודית ויש להרחיבו גם לאוכלוסייה הערבית.

לסיכום, בחינת מידת האמון של הורים במערכת החינוך במציאות מטלטלת הצביעה על מידה בינונית של אמון. על קובעי המדיניות לבחון דרכים לחיזוק האמון במערכת כדי לתרום לרווחת התלמידים, ההורים, המורים והחברה הישראלית בכללותה. למערכת החינוך חשיבות חברתית רבה הרבה מעבר לרבדים האינסטרומנטליים המיוחסים לה. החשיבות הרבה מתבטאת בציפיות ההורים שהמערכת תספק מענה רגשי, חברתי ולימודי לילדים, בסדר חשיבות זה, ובמיוחד בעיתות משבר, או כפי שאחד ההורים היטיב לדמות את הציפייה ממערכת החינוך להיות "אי של שפיות במציאות טראומטית". כנשות חינוך אנו מאמינות שמערכת החינוך היא מגדלור לחברה ולכן הכרחי ואפשרי לחזק את האמון בה בעת שגרה וכל שכן בעת מלחמה.

## מקורות

- ברוזה, א' וחמו, נ' (2022). תופעת המנהיגות החדשה בקרב מורים בישראל: תפיסות מכוונות ותרגומן לפרקטיות בשדה. *חמדעת, טו*, 1–30.
- גילת, י', בוטנרו, א' וטל, ק' (2021). נקודת מבטן של אימהות על הקשר עם הגנת בתקופת קורונה. *חוקרים@הגיל הרך*, 13, 31–49.
- הרמן, ת' וענבי, א' (2023, א, 31 באוקטובר). מיעוט זעיר בציבור (7%) סומך על רה"מ יותר מעל ראשי הצבא בניהול המלחמה. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/articles/51208>.
- הרמן, ת' וענבי, א' (2023, ב, 10 בנובמבר). סקר בוק "חרבות ברזל": שיא של 20 שנה בתחושת שייכות למדינה הן בקרב יהודים והן בקרב ערבים. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/articles/51391>.
- חן-גל, ש' (2016). התמודדות בית ספרית במצבי משבר וחירום. מאה, משרד הכלכלה והתעשייה.
- חסן, י' ואבני-אילו, ג' (2013). התערבות מערכתית בבית הספר בשעת חירום בעקבות מבצעי "עופרת יצוקה" ו"עמוד ענן". פסיכו-אקטואליה, אפריל.
- סבג, ק' וביברמן-שלו, ל' (2014). חינוך חברה וצדק. פרדס.
- קלינגמן, א' (1990). התערבות פסיכולוגית חינוכית בעת אסון. השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך והתרבות.
- שפרלינג, ד' (2018). למידה חברתית רגשית: מיפוי מושגי, בסיס תאורטי ואמפירי. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת), סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא טיפוח והטמעה של למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך.
- Ariely, G. (2023). Testing the National Identity Argument in a Time of Crisis—Evidence from Israel. *Nationalities Papers*, 1–17. <https://doi.org/10.1017/nps.2023.12>
- Borgonovi, F., & Burns, T. (2015). *The educational roots of trust*. OECD Education Working Papers No. 119 (Paris, OECD Publishing) (119).
- Cerna, L. (2014). Trust: What it is and why it matters for governance and education. *OECD Education Working Papers, No. 108* (OECD Publishing). <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Coleman, J. S. (1988) Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.

- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Dishon, G., & Gilead, T. (2021). Adaptability and its discontents: 21st-century skills and the preparation for an unpredictable future. *British Journal of Educational Studies*, 69, 393–413. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1829545>
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Addison-Wesley.
- Durkheim, E. (1903/1956). *Education and Society*. Free press (original work published in 1903).
- Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: Basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46, 333–345. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504>
- Fukuyama, F. (1995) *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. The Free Press.
- Gidron, N. (2023). Why Israeli democracy is in crisis. *Journal of Democracy*, 34(3), 33–45.
- Hosking, G. (2019) The Decline of trust in government. In M. Sasaki (Ed.), *Trust in contemporary society* (77–103). Brill.
- Hurn, C. (1985). Changes in authority relationships in schools: 1960–1980. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 5(1), 31–57.
- Kikas, E., Poikonen, P.L., Kontoniemi, M., Lyyra, A.L., Lerkkanen, M.K., & Niilo, A. (2011). Mutual trust between kindergarten teachers and mothers and its associations with family characteristics in Estonia and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.539852>
- Korem, A., & Alfi-Shabtay, I. (2023, June). *SEL in the eyes of Israeli parents: A multicultural perspective*. Paper presented at the 8<sup>th</sup> international conference on teacher education: Passion and Professionalism in Teacher Education. The MOFET institute.
- Levi, M., & Stoker, L. (2000). Political trust and trustworthiness. *Annual review of Political Science*, 3(1), 475–507.
- Niedlich, S., Kallfa, A., Pohle, S., & Bormann, I. (2021). A comprehensive view of trust in education: Conclusions from a systematic literature review. *Review of Education*, 9(1), 124–158. <https://doi.org/10.1002/rev3.3239>

- OECD (2018). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework* (a series of concept notes). OECD Publication.
- Omer, H., & Alon, N. (1994). The continuity principle: A unified approach to disaster and trauma. *American Journal of Community Psychology*, 22, 273–287.  
<https://doi.org/10.1007/bf02506866>
- Parsons, T. (1951/2005). *The social system*. Routledge.
- Putnam, R. D. (1995) Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78. <https://doi.org/10.1353/jod.1995.0002>
- Song, J. (2020). Teacher emotion as pedagogy: The role of emotions in negotiating pedagogy and teacher identity and professional development. In B. Yazan & K. Lindahl (Eds.), *Language teacher identity in TESOL: Teacher Education and Practice as Identity Work* (pp. 179–195). Routledge.
- Strier, M., & Katz, H. (2016). Trust and parents' involvement in schools of choice. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 363–379.  
<https://doi.org/10.1177/1741143214558569>