

שותפות בין אנשי חינוך להורים בפיתוח כשירות חברתית של תלמידים: נקודות למחשבה בעבודתן של יועצות חינוכיות¹

ענת כורם

תקציר

כיום גובר העניין בשותפות בין צוותי חינוך להורים בקידום למידה חברתית-רגשית של תלמידים, ובכלל זה גם פיתוח כשירות חברתית. שותפות זו חשובה ביותר, אך בה בעת היא כרוכה במורכבות רגשית ובמכשולים. לפיכך נערך מחקר, שבחן תפיסות ואסטרטגיות של אנשי חינוך באשר לפיתוח כשירות חברתית. מאמר זה מתמקד בחמש נקודות למחשבה, שגובשו בעקבות המחקר ונוגעות לעבודתן של יועצות חינוכיות כמובילות תהליכים חינוכיים בבית הספר, ואלה הן: על היועצת לאפשר לצוות החינוכי לבטא ולאוורר את המורכבות הכרוכה בשותפות זו; עליה להקנות לו ידע באשר לפיתוח הכשירות; לבטא במילים בפניו ובפני ההורים את התהליכים הכרוכים בפיתוח הכשירות בקרב התלמידים; לספק מודלים לתקשורת יעילה עם הורים ולהוות מקור להיועצות בסוגיות מורכבות שעולות בתהליך. נקודות אלו יהיו עוגן לגיבוש התייחסותן המושכלת של יועצות לנושא זה.

מילות מפתח: יעוץ חינוכי; שותפות מורים-הורים; למידה חברתית-רגשית (SEL); כשירות חברתית; מיומנויות חברתיות; מיומנויות תקשורת

מבוא

תפקיד היועצת החינוכית הוא רב-ממדי ורב-מערכתי. היא שואפת להכיר את התלמידים באופן הוליסטי, דהיינו, להתוודע גם לעולמם שמעבר לכותלי בית הספר. היכרות זו כוללת את משפחתם ואת חווייתם הביתית (בולס, 2014). היועצת החינוכית שואפת לטפח את השותפות בין אנשי חינוך להורים (טטר וכץ, 2017; קפלן תורן, 2007; Walker et al., 2010), אשר באה לידי ביטוי בפעילות שמורים והורים יוזמים ועושים במשותף (שכטמן ובושריאן, 2015). את השותפות מנחים עקרונות של מתן כבוד, הדדיות, אמון בין הצדדים, אחריות משותפת ותקשורת רצופה (נוי, 2014). תפקידה של היועצת בעיצוב שותפות זו הוא מכריע. מעמדה הייחודי מאפשר לה להיות קשובה לצרכים השונים של התלמידים, של צוות בית הספר ושל ההורים, ואחד מתפקידיה בהקשר זה מוגדר כ'מגשרת' או כ'מתווכת', שכן כישוריה המקצועיים מאפשרים לה לקרב בין עמדות מנוגדות (ארהרד, 2014; טטר, 1997). לדוגמה, היועצת מסייעת למורים בפיתוח הקשר עם הורי התלמידים, מקדמת תוכניות לטיפול ולהידברות, ומעודדת דיאלוג חיובי ביניהם (ארהרד, 2014). לעשייה מערכתית זו היבט נוסף - היא מאפשרת ליועצת להעצים את מקומם של המורים ולהקנות להם מיומנויות רחב, כדוגמת מיומנויות תקשורת (שיח והקשבה), אשר ישרתו אותם בתחומים שונים בעשייתם החינוכית.

1 המחקר זכה לתקציב ממרכז המחקר והידע 'מהות' ליחסי צוותי חינוך-הורים, הפועל במסגרת מכללת לוינסקי לחינוך ובשיתוף עם אגף בכיר שפ"י, משרד החינוך.
2 אומנם ננקטה לשון נקבה, אולם הכוונה היא גם ליועצים חינוכיים כמוכן.

השותפות שמקדמת היועצת תורמת להיבטים רבים בחיי התלמידים, ובהם להישגיהם הלימודיים ולתפקודם בבית הספר (נוי, 2014). היבט חשוב נוסף, שהוא עיקר הדיון במאמר זה, הוא פיתוח כשירות חברתית, שכן שותפות בין הצוות החינוכי להורים תורמת גם להסתגלותם החברתית של התלמידים ומדגישה את חשיבותן של המיומנויות החברתיות בחייהם (January et al., 1990; Sheridan et al., 2011). כדי שאנשי חינוך יוכלו לתמוך ביעילות בפיתוח כשירות זו בקרב התלמידים עליהם לפעול בשותפות עם ההורים (בנבנישתי ופרידמן, 2020). ואולם, לצד יתרונותיה הרבים של השותפות מצביעה הספרות על כך שמעורבים בה היבטים רגשיים ובלתי מודעים, ולפיכך הדרך ליישומה רצופה מכשולים שונים (נוי, 1984; Albright & Weissberg, 2010). אל מול מורכבות זו נערך מחקר, שביקש לבחון תפיסות ואסטרטגיות של אנשי חינוך בנוגע לשותפות עם הורים בנושא פיתוח כשירות חברתית של תלמידים. המחקר מפורט בפרק בספר (כורם, 2021א). המאמר הנוכחי מתאר את עיקרי ממצאי המחקר, ומתמקד בהשלכותיהם על עבודת היועצות החינוכיות, והוא מיועד לאנשי ייעוץ וטיפול.

שותפות בין אנשי חינוך והורים בתהליכי פיתוח כשירות חברתית של תלמידים - חשיבות ומורכבות

על רקע השינויים התרבותיים, החברתיים והכלכליים המתרחשים כיום בעולם גובר העניין בלמידה חברתית-רגשית (SEL - Social Emotional Learning) (בנבנישתי ופרידמן, 2020). גם במערכת החינוך הישראלית הוחלט לשים את הדגש על קידום למידה חברתית-רגשית, ועדות לכך היא קריאתה של מנהלת שפ"י, באגרת לקראת שנת הלימודים תשפ"ב, לפעול "ביתר שאת כדי לרתום את שותפינו החשובים למשימת ה-SEL" (לוק, 2021). למידה רגשית-חברתית היא "תהליך שבאמצעותו תלמידים לומדים ומיישמים מערך של כישורים חברתיים, רגשיים, התנהגותיים ותכונות אופי הנדרשים להצלחה בבית הספר, בעבודה, במערכות יחסים ובחיים האזרחיים" (Elias et al., 2019, כפי שמצוטט אצל בנבנישתי ופרידמן, 2020, עמ' 14). למשל, ועדת מומחים להתאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21 ממליצה לקדם במערכת החינוך טיפוח של ממדים חברתיים ורגשיים כתחום רחב בתכנון הלימודים (זוהר ובושריאן, 2020). יכולות כגון תקשורת, שיתוף פעולה, עבודת צוות והתייחסות לנקודת המבט של הזולת מתוארות בספרות כבעלות חשיבות רבה עבור תלמידים במאה ה-21 (Pellegrino & Hilton, 2012). האינטראקציות החברתיות חשובות לטיפוח היכולת החברתית והרגשית, אך מעבר לכך הן מספקות לתלמידים הקשרים ללמידה (Wentzel & Watkins, 2002).

המאמר הנוכחי מתמקד בפיתוח כשירות חברתית (Social Competence), הנחשבת לתת-נושא בתחום רחב יותר של למידה חברתית-רגשית (Elias et al., 2019; Elliott et al., 2015). כשירות חברתית היא מבנה פסיכולוגי רב-ממדי, המתייחס ליכולתו של הפרט להתמודד עם הדרישות החברתיות של הסביבה, והיא כוללת הקשר התפתחותי (ten-Dam & Volman, 2007). נמצא כי למידה בשותפות בין שתי מסגרות - בית הספר והמשפחה - יעילה יותר מלמידה במסגרת אחת, והיא מבליטה את התפקיד המשלים של שתי מסגרות אלה בחיי התלמידים (Albright & Weissberg, 2010). כך, למשל, קיימות תוכניות התערבות בתחום החברתי-רגשי, המשלבות מטלות משותפות של בית הספר ושל המשפחה (רן ואחרים, 2018). ועדת מומחים

שהתכנסה כדי לדון בנושא, שמה את הדגש על שותפויות ככלל, ועל השותפות בין בית הספר למשפחה בפרט, בקידום יעיל של למידה חברתית-רגשית, ובתוך כך גם של פיתוח כשירות חברתית (בנבנישתי ופרידמן, 2020). הוועדה המליצה, בין היתר, לשתף את ההורים בידע הקיים באשר לחשיבותה של שותפות זו להסתגלותם ולהצלחתם של ילדיהם בהווה ובעתיד, ולהקנות לצוות בית הספר כלים מקצועיים לקידום למידה זו בעבודתם עם הורים.

עם זאת, התהליך לכינון שותפות בין מורים להורים בהקשר של פיתוח כשירות חברתית טומן בחובו גם מורכבות רבה משני הצדדים, ועלול להיות טעון רגשית, חשדני וקונפליקטואלי. לדוגמה, הורים עלולים לחוש חוסר אונים כאשר ילדם נתקל בקשיים חברתיים, כמו דחייה או חרם, והם אינם יכולים לסייע לו ותלויים בפעולותיהם של המורים (בהרב ואחרים, 2020; כורם וגילת, בדפוס). זאת ועוד, לעיתים ההתנהגויות החברתיות של הילדים, כפי שהצוות החינוכי מדווח עליהן, באות לידי ביטוי גם בבית, וההורה חושש להודות בכך ולחשוף את כישורי ההורות שלו בפני אנשי החינוך. לכך מתלווים היבטים מודעים פחות, הקשורים לתחושותיהם של ההורים כלפי ילדיהם ולציפיותיהם מהם (פלוטניק, 2007). זאת ועוד, קשיים של הורים בהתמודדות עם בעיה חברתית של ילדיהם עלולים להיות מנותבים לתגובות מאשימות כלפי בית הספר, ולהתבטא ביחס תוקפני כלפי אנשי החינוך. דבר נוסף שחשוב לציין הוא כי תלמידים הנחשפים למאבקי כוח בין הוריהם לבין אנשי החינוך עלולים להיפגע בהיבט הפסיכולוגי (גרינבאום ופריד, 2011). אם כך, הכשירות החברתית של אנשי החינוך היא הניצבת במוקד תשומת הלב בתהליך זה. כלומר, יכולתם לתקשר עם ההורים ולדון איתם באופן מקצועי ויעיל בהיבטים של פיתוח כשירות חברתית של ילדיהם (כורם, 2021א).

לנוכח חשיבותה הרבה של השותפות מחד גיסא ומורכבותה מאידך גיסא נערך מחקר, שמטרתו לזהות תפיסות ואסטרטגיות של אנשי חינוך הנוגעות לשותפות זו בהקשר של פיתוח כשירות חברתית של תלמידים.

מטרת המחקר, עיקר ממצאיו והפקת דגשים לעבודתן של יועצות חינוכיות

המחקר מתואר בהרחבה בספר, בפרק שהוקדש לכך (כורם, 2021א), ומדווח כאן בתמצית, שכן מטרתו של מאמר זה היא להתמקד בהשלכות ממצאי המחקר על עבודתן של יועצות חינוכיות. על בסיס שיטת 'הלמידה מהצלחות' (Schechter et al., 2004) נאספו 43 סיפורים של אנשי חינוך אשר השיבו על השאלה: "האם תוכל לתאר מקרה שבו הצלחת לסייע לתלמיד במישור החברתי?" ב-13 מהם תוארה מעורבות של הורים. פרט לכך, נאספו אמירות של 16 אנשי חינוך שהתייחסו לשותפות שלהם עם הורים בתחום החברתי. ניתוח נושאי שנעשה אפשר לזהות בנתונים תפיסות ואסטרטגיות של אנשי חינוך באשר לשותפות עם הורים בנושא פיתוח כשירות חברתית של תלמידים.

במישור התפיסתי נמצא שאנשי חינוך חווים רגשות מעורבים באשר לשותפות עם ההורים בנושא פיתוח כשירות חברתית. כלומר, הם אומנם סבורים שהיא חשובה, ומגלים רגישות כלפי ההורים, אבל הם גם נוטים לעיתים לייחס אליהם את המקור לקשיים החברתיים של ילדם. כמו כן, הם חווים את השותפות עם ההורים במישור החברתי ככרוכה במאבקי כוח. אשר לאסטרטגיות, אנשי החינוך דיווחו על תשומת לב לתכנון דרכי תקשורת יעילות עם הורים בנושאים החברתיים, ועל

ניסיונם לבצע פעולות שישפרו את הקשר בין הילד להוריו כדי לסייע לו לפתח כשירות חברתית. כיוון שיועצות חינוכיות שואפות לטפח את השותפות בין אנשי חינוך להורים, ולהדגיש את חשיבותה בפני צוות בית ספר (טטר וכץ, 2017; קפלן תורן, 2007; Walker et al., 2010), ובוודאי בהקשר של פיתוח כשירות חברתית, יתמקד מאמר זה בהשלכות של ממצאי המחקר על עבודתן. **להלן חמש נקודות למחשבה** בעבודתן של יועצות חינוכיות, אשר עלו בבחינת תפיסות ואסטרטגיות של אנשי החינוך באשר לשותפות עם ההורים (ראו תרשים 1). לאחריו יופיע הסבר על כל אחת מהן.

מומלץ כי יועצות חינוכיות:

1. יאפשרו לצוות החינוכי לבטא את המורכבות הרגשית הכרוכה בשותפות עם הורים בנושא פיתוח כשירות חברתית.
2. יקנו לצוות החינוכי ידע מושכל באשר לפיתוח כשירות חברתית של תלמידים.
3. יבטאו במילים בפני הצוות ובפני ההורים את התהליכים הכרוכים בפיתוח כשירות חברתית.
4. יספקו לצוות החינוכי מודל לדפוסי תקשורת יעילים עם הורים.
5. יהוו מקור להיוועצות בנוגע להתנהלות המשפחתית.



1. יועצות חינוכיות יאפשרו לצוות החינוכי לבטא את המורכבות הרגשית הכרוכה בשותפות עם הורים בנושא פיתוח כשירות חברתית

יחסים בין צוותי חינוך להורים, בהקשר של פיתוח כשירות חברתית, נוטים להיות מתוארים בספרות במונחים של שותפות ושיתופי פעולה, תוך הדגשת יתרונות השותפות (Albright & Weissberg, 2010; Garbacz et al., 2015). ממצאי המחקר, לעומת זאת, הצביעו על עמדה אמביוולנטית של אנשי חינוך בנושא, ועל המורכבות הרגשית הכרוכה בו. מכיוון שתפיסות בלתי מודעות נוטות למצוא את ביטוין בדרכים סמויות (כגון התעלמות מהקונפליקט), יש חשיבות לכך שיועצות חינוכיות יסייעו לאנשי חינוך לבטאן בשיח גלוי. לפיכך ההמלצה היא שיועצות יערכו לאנשי חינוך פעילויות שבאמצעותן יוכלו לבטא את עמדותיהם ואת תחושותיהם בנושא, ולחלוק אותן עם עמיתיהם. פעילויות הכוללות אמצעי עקיף לביטוי עמדות ותחושות, למשל השלכת המחשבות והרגשות על חפצים (Shechtman, 2007), יעודדו חשיפה עצמית של אנשי החינוך. כך ינותב השיח בנושא מהמישור הסמוי - הטומן בחובו גם עמדות שליליות - למישור הגלוי, המאפשר לבטא עמדות אלה, וכפועל יוצא - גם לעבד אותן. לנוכח ממצאי המחקר, נקודה למחשבה היא כי היועצות יכולות לסייע לאנשי חינוך 'לאורר' את הקושי שמסב להם המפגש עם ההורים בנוגע לפיתוח כשירות חברתית של תלמידים, ולספק להם אפיק לעיבוד תחושות אלה.

2. יועצות חינוכיות יקנו לצוות החינוכי ידע מושכל באשר לפיתוח כשירות חברתית של תלמידים

מן המחקר עלה שכאשר אנשי חינוך מנהלים שיח עם הורים על תחומים הנוגעים לפיתוח כשירות חברתית של ילדם הם נוטים להמליץ על דרכים להרחבת האינטראקציות החברתיות שלו (למשל להירשם לחוג או להזמין חברים לביתו). ככל הנראה, נטייה זו של אנשי חינוך מבוססת על תפיסתם שהשתתפות בפעילויות חברתיות היא מוקד תהליך ההתערבות (כורם, 2021ב). המלצה זו אומנם חשובה כשלעצמה, אבל יש לתת את הדעת לכך שאין בה די כדי לשקף ידע מקצועי בתחום פיתוח כישורים חברתיים, שיהווה בסיס לתכנון וליישום של תוכניות משותפות עם הורים (כורם, 2021א). המחקר מציע, אפוא, להקנות לאנשי חינוך ידע מושכל ועדכני בתחום זה. ידע שהוא רלוונטי במיוחד לעשייה חינוכית בעת הזו, ועשוי גם לתרום לחיזוק מעמדם, כגון מיומנויות חברתיות שונות והדרכים לפיתוחן. מומלץ שפרחי הוראה ואנשי חינוך ישתתפו בתוכניות התמחות בלמידה חברתית-רגשית ובפיתוח כשירות חברתית, שבהן הם יקבלו הכשרה וליווי מקצועי (בנבנישתי ופרידמן, 2020). כמו כן, מומלץ שיועצות חינוכיות ידונו עם סגל בית הספר בגישות ובאסטרטגיות שונות לפיתוח הכשירות. מובן שלשם כך דרושים תהליכים מקבילים, שבהם גם על היועצות להשתלם ולהרחיב את הידע המקצועי שלהן בנושא. כך יוכלו אנשי חינוך לפתח תחושת מסוגלות איתנה באשר לפיתוח כשירות חברתית בקרב תלמידיהם, וכפועל יוצא תגבר תחושת המסוגלות שלהם בנוגע לשותפות עם הורים בנושא זה.

3. יועצות חינוכיות יבטאו במילים בפני הצוות ובפני ההורים את התהליכים הכרוכים בפיתוח כשירות חברתית

טיפוח כשירות חברתית מתואר בספרות כתהליך התערבות רציף ורב-שלבי (רן ואחרים, 2018). ואכן, במחקר עלו שלל דוגמאות שבהן תיארו אנשי חינוך תהליכי התקדמות של תלמידים שארכו זמן וכללו שלבים שונים. הורים נטו לעיתים להתנגד להתערבות של אנשי חינוך בתחילת

התהליך מסיבות שונות, כגון רצון להגן על ילדם (למשל, כשמורים הציבו גבולות בפניו). בכמה מקרים הבינו ההורים את חשיבותה של ההתערבות רק בשלב מאוחר יותר, ואף הביעו את הערכתם בפני איש החינוך. עבודתם של אנשי החינוך לנוכח התנגדויות ההורים איננה קלה. היא שואבת מהם משאבים רגשיים, עלולה לרפות את ידיהם ואף להיות מתעתעת, בפרט עבור איש חינוך בתחילת דרכו המקצועית. לפיכך, מומלץ שיועצות חינוכיות יספקו הן להורים והן למורים מידע על התהליכים הכרוכים בפיתוח כשירות חברתית, ועל הסבלנות ואורך הרוח הנחוצים להצלחתם. חשוב שהן יבטאו אותם במילים וידגימו בפני הצוות החינוכי ובפני הורים שלבים אפשריים שלהם. למשל, היועצת יכולה להציע לצוות החינוכי ולהורים תבנית לניסוח מסר אסרטיבי (בשונה ממסר אגרסיבי), ולהדגיש את חשיבותו של מודל התקשורת שאליו הילדים נחשפים. בתוך כך היא תעורר את מודעותם הן של המחנכים והן של ההורים לחשיבות הצבת מודל של תקשורת מכבדת ואסרטיבית. ביטוי מילולי של תהליכי פיתוח הכשירות החברתית הופכת את המושג מזר למוכר, מסייעת לאנשי החינוך עצמם לזהות את שלביהם, ומחזקת את מקומם של ההורים כשותפים להם.

4. יועצות חינוכיות יספקו לצוות החינוכי מודלים לדפוסי תקשורת יעילים עם הורים

בספרות מודגש כי תקשורת בין אנשי חינוך להורים צריכה להיות ישירה, ולכלול זרימה רב-כיוונית של מידע (נוי, 2014; Garbacz et al., 2015). לעומת זאת, מן המחקר עלה שאנשי חינוך סבורים שהתקשורת עם ההורים צריכה לעיתים להיות מתוכננת, ולא ישירה. למשל, אחת ממשותפות המחקר תיארה שיחה עם תלמיד והורה, שאינו מקדיש לילדו תשומת לב רבה. אילו נקטה בגישת התקשורת הישירה הייתה מסבירה להורה את החשיבות של בילוי זמן איכות עם ילדו ושל התעניינות בחווייתו הבית-ספרית. תחת זאת, היא פיתחה את השיחה באמצעות שאלות המתעניינות בדעתו של ההורה באשר לאופן שיש לסייע לילד, וכך (לפי דבריה) עירבה אותו באופן פעיל בשיחה ובחיי הילד. אסטרטגיה אחרת שעלתה במחקר היא העלאת היבטים בעייתיים הקשורים בהתנהגות החברתית של הילד רק בשלב מאוחר יותר של השיחה, ולפתוח אותה דווקא בהיבטים החיוביים, במטרה לרכז את עמדת ההורה ולמנוע התנגדויות. במודל המתואר אצל בינשטוק (2011), העוסק בניהול שיחה עם הורה על נושאים מורכבים (כגון דחייה חברתית), מופיעות נקודות למחשבה והצעות באשר לאופן ולעיתוי של העלאת הקושי החברתי של הילד. נראה, אם כך, שיש להמשיך לברר ולזקק מונחים שגורים, הקשורים לפתיחות ולשיתוף ביחסי צוותי חינוך-הורים, ולבחון את משמעותם האוטנטית בעיני המעורבים (כורם, 2021ג). מומלץ, אפוא, שיועצות יטפחו בקרב הצוות החינוכי את הגישה התכנונית הזו, ויספקו להם מודלים לדפוסי תקשורת שיתופיים עם הורים, שהם מבוססי ידע עדכני ומושכל. כמו כן, חשוב תרגול של מיומנויות שיח 'פותח תקשורת' עם הורים (שכטמן ובושריאן, 2015), שבאמצעותו יכולים ההורים, המכירים את ילדם טוב מכולם, להתבטא באופן מיטבי; באופן זה מתקיים העיקרון המנחה את השותפות - הכרה באחריות המשותפת (נוי, 2014). לכן מומלץ לערוך מפגשים משותפים של מורים, יועצים והורים, על מנת לאפשר למורים לתרגל מודלים של תקשורת עם ההורים, ולשפר את מגעיהם עימם (להמון, 1990). אמצעים טכנולוגיים, כגון תוכנת זום למפגשי וידאו, עשויים להקל על המשתתפים לקיים את המפגשים.

5. יועצות חינוכיות יהוו עבור הצוות החינוכי מקור להיוועצות מקצועית בנושא

ההתנהלות המשפחתית

מן המחקר עלה ממצא מפתיע למדי, לפיו אנשי הצוות החינוכי שואפים לסייע לתלמידים להתגבר על קשיים חברתיים באמצעות ניסיון להיטיב את ההתנהלות המשפחתית. היבט זה מגובה בספרות העוסקת בפיתוח כשירות חברתית, המצביעה על זיקה בין התפקוד החברתי של ילדים לבין הדינמיקה המשפחתית (Laible & Carlo, 2004; Malik & Furman, 1993). מורים תיארו אסטרטגיות לשיפור ההתנהלות המשפחתית: הם ניסו לסייע להורים להתבונן בילדם באור חיובי, לקבל את מאפייניו החברתיים, ולחזק אצלם את תחושת המסוגלות ההורית. לדוגמה, הם נעזרו במידע שקיבלו מהתלמיד על היבטים חיוביים הקשורים לפן הביתי (כגון התארגנות טובה סביב סדר היום), והזכירו אותו בשיחה עם ההורה כדי לחזק את תחושת המסוגלות ההורית. ממצא זה מעיד על תפקידם החשוב של אנשי החינוך בעיצוב השותפות עם ההורים, ובטיפוח היבטים של למידה חברתית-רגשית אצל תלמידים. עם זאת, לנוכח הממצאים, ראוי שיועצות ידונו עם אנשי חינוך על תיחום התפקיד, ועל האפשרות לפנות למקורות היועצות כאשר הם מזהים היבטים בהתנהלות המשפחה הדורשים התייחסות מקצועית. גם בהקשר של יועצות מופיעה בספרות אזהרה לשמירה על הגבול הדק והמטושטש שבין ייעוץ לטיפול, באשר למשפחת הנועץ (בולס, 2014).

סיכום

מאמר זה התבסס על מחקר אמפירי, שבו זוהו תפיסות ואסטרטגיות של אנשי חינוך באשר לשותפות עם הורים בעניין פיתוח כשירות חברתית של תלמידים. על סמך המחקר נגזרו דגשים לעבודת היעוצות החינוכיות. הדגשים מבליטים את מורכבותה ואת חשיבותה של השותפות, את תפקידו החשוב של איש החינוך בתהליך, ואת תפקידן המכריע של היעוצות החינוכיות בחיזוק השותפות בין אנשי חינוך להורים בהקשרים של פיתוח כשירות חברתית.

שותפות מוצלחת בין בית הספר למשפחה מקדמת ביעילות למידה חברתית-רגשית, ובתוך כך גם פיתוח כשירות חברתית. בספרות נטען (ראו למשל: בנבנישתי ופרידמן, 2020; נוי, 2014; Garbacz et al., 2015) שאחד הרכיבים העיקריים בשותפות זו הוא ההכרה באחריות המשותפת של הורים ושל אנשי חינוך לקידומה. עיקרון זה עולה בקנה אחד עם ממצאי המחקר הנוכחי, המבקש להדגיש את יכולתם המקצועית של אנשי החינוך לספק להורים ידע ואסטרטגיות מושכלים על התהליכים הקשורים בפיתוח כשירות חברתית אצל ילדיהם. רכיב נוסף המודגש בספרות (שם) הוא תקשורת רציפה והדדית בין מחנכים להורים. גם עיקרון זה השתקף מממצאי המחקר הנוכחי, אם כי בסייג מסוים: יש לבחון אם אכן בכל מצב עדיפה תקשורת ישירה עם הורים לקידום התלמיד ומשפחתו במישור הרגשי והחברתי.

במחקרי המשך יש לבחון כיצד ניתן לעבד את המסקנות גם בהקשרים רב-תרבותיים, להתייחס לשונות בין משפחות, ולבחון את שיתופם של הורים בתהליכי קבלת החלטות הנוגעות לבית הספר בתחום החברתי-רגשי (בנבנישתי ופרידמן, 2020). כמו כן, דרוש מבט מערכתי לצורך גיוס קובעי מדיניות ומנהלים לתמיכה בנושא השותפות (Walker et al., 2010). עוד יש צורך לבחון הבדלי גישות בין מורים ליעוצות בנושא השותפות עם הורים (ראו למשל: Dor, 2012) בנוגע ללמידה חברתית-רגשית. אני תקווה שהדגשים המתוארים במאמר זה יהיו עבור יעוצות חינוכיות נקודות למחשבה באשר לדרכי טיפוח שותפות בונה בין אנשי חינוך להורים בהקשר של פיתוח כשירות חברתית של תלמידים, ובכך יתרמו לגיבוש התייחסותן המושכלת לנושא.

מקורות

- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.
- בהרב, ה', גילת, י' וכורם, ע' (יוני 2020). **תפיסות הורים בנוגע לאלמיות בבית הספר: דו"ח מחקר**. מרכז המחקר והידע "מהות" ליחסי צוותי חינוך-הורים, אגף בכיר שפ"י, משרד החינוך, ומכללת לוינסקי לחינוך.
- בולס, ח' (2014). מה צריכה יועצת לדעת בעבודה עם הורים? בתוך ע' רביב וח' בולס (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה**. אסופת מאמרים לזכרו של פרופ' אבנר זיו ז"ל (עמ' 323-339). ספרית פועלים.
- בינשטוק, א' (2011). **דחייה חברתית בבית הספר: תיאור ודרכי התמודדות: חוברת הדרכה למערך המסייע**. משרד החינוך.
- בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים). (2020) **טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך: סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- גרינבאום, צ' ופריד, ד' (עורכים). (2011). **קשרי משפחה: מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג')**, תמונת מצב והמלצות. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- זוהר, ע' ובושריאן, ע' (עורכים) (2020). **התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21: סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- טטר, מ' (1997). תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם. **הייעוץ החינוכי**, ו', 48-70.
- טטר, מ' וכץ, ר' (2017). "אנחנו באותה סירה והראש צריך להיות טובת הילד": כיצד מתעצבים דפוסי העבודה של יועצות חינוכיות עם הורים? **הייעוץ החינוכי**, כ', 41-83.
- כורם, ע' (2021א). 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' (2021ב). חמש תפיסות שגויות של מתכשרים להוראה באשר לפיתוח כשירות חברתית של תלמידים. **רב-גוונים: מחקר ושיח**, 21, 71-84.
- כורם, ע' (2021ג). **יחסי צוותי חינוך והורים: סיכום חשיבה משותפת על פיתוח הכשרת מחנכות ומחנכים**. מרכז המחקר והידע "מהות", מכללת לוינסקי לחינוך וצוות החשיבה של מכון מופ"ת, "הורות והוראה".
- כורם, ע' וגילת, י' (בדפוס). חרם בין תלמידים: מאפייני התופעה והשלכותיה על עבודת היועץ החינוכי. **הייעוץ החינוכי**, כ"ד.
- להמן, י' (1990). הורים ומורים - התערבות היועץ במגעים שביניהם. **הייעוץ החינוכי**, א(ב), 175-179.
- לוק, ע' (2021). **דבר מנהלת שפ"י - מבנה, חזון ומדיניות**. אגרת לקראת פתיחת שנת הלימודים תשפ"ב.
- נוי, ב' (1984). **הורים ומורים כשותפים במעשה החינוכי**. משרד החינוך, התרבות והספורט, בית הספר לעובדי הוראה בכירים.
- נוי, ב' (2014). **של מי הילד הזה? על יחסי הורים עם בית הספר של ילדיהם**. מכון מופ"ת.

פלוטניק, ר' (2007). "הקול ההורי": הורות כהליך נפשי-התפתחותי. בתוך א' כהן (עורכת), **חויית ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות** (עמ' 333-362). א.ח. קפלן תורן, נ' (2007). הורים, תלמידים והיועץ החינוכי. **פנים - כתב עת לתרבות, חברה וחינוך**, 38, 59-65.

רן, ע', רומי, ש' ויוספסברג-בן יהושע, ל' (2018). **התערבויות לטיפול מיומנויות חברתיות רגשיות והטמעתן במערכת החינוך**. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת המומחים של האקדמיה הלאומית למדעים בנושא "התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21". מכון מופ"ת.

שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים). (2015). **בין הורים למורים בחינוך העל יסודי: תמונת מצב והמלצות**. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246-265). Routledge.
- Attili, G., Vermigli, P., & Roazzi, A. (2010). Children's social competence, peer status, and the quality of mother-child and father-child relationships. *European Psychologist*, 15, 23-33.
- Booth-LaForce, C., & Groh, A. M. (2018). Parent-child attachment and peer relations. In W. M. Bukowski, B. P. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 349-369). Guilford Press.
- Dor, A. (2012). Parents' involvement in school: A comparison between attitudes of teachers and school counselors. *US-China Education Review, B* 11, 921-935.
- Elias, M. J., Brackett, M. A., Miller, R., Jones, S., Kahn, J., Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., & Chung, S. Y. (2019). Developing social and emotional skills and attitudes and ecological assets. In D. Osher, M. J. Mayer, R. J. Jagers, K. Kendziora, & L. Wood (Eds.), *Keeping students safe and helping them thrive: A collaborative handbook on school safety, mental health, and wellness* (pp. 185-209). Praeger/ABC-CLIO.
- Elliott, S. N., Frey, J. R., & Davies, M. (2015). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. In J. A. Durlak (Ed.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 301-319). Guilford Publications
- Garbacz, S. A., Swanger-Gagné, M. S., & Sheridan, S. M. (2015). The role of school-family partnership programs for promoting student SEL. In J. A. Durlak (Ed.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 244-259). Guilford Publications.
- January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work? *School Psychology Review*, 40, 242-256.

- Laible, D. J., & Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research, 19*(6), 759–782.
- Malik, N. M., & Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 1303-1326.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National research council, National Academies Press.
- Schechter, C., Sykes, I., & Rosenfeld, J. (2004). Learning from success: A leverage for transforming schools into learning communities. *Planning and Changing, 35*, 154-168.
- Shechtman, Z. (2007). *Group counseling and psychotherapy with children and adolescents: Theory, research and practice*. Erlbaum.
- Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., & Elliott, S. N. (1990). Behavioral consultation with parents and teachers: Delivering treatment for socially withdrawn children at home and school. *School Psychology Review, 19*, 33-52.
- ten Dam, G., & Volman, M. (2007). Educating for Adulthood or for Citizenship: Social competence as an educational goal. *European Journal of Education, 42*, 281-298.
- Walker, J. M., Shenker, S. S., & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling, 14*(1), 27-41.
- Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review, 31*(3), 366-377