



עמדות מורים כלפי מעורבות הורים לילדים עם צרכים מיוחדים בתהליך קבלת החלטות

אורלי אללוף*

תקציר

המלצות ועדת דורנר (2009), ובעקבותיהן גם התיקון לחוק החינוך המיוחד שנחקק ב-2018, העניקו להורים לילדים עם צרכים מיוחדים סמכות נרחבת בקבלת החלטות הנוגעות לחינוך ילדיהם. להורים ניתנה הזכות לבחור את סוג המסגרת שבה ילמד הילד, תפקיד שהיה נתון עד אז בידי ועדות ההשמה. לעמדות המורים בסוגיה זו השפעה ישירה על האינטראקציה עם ההורים בבואם לקבל החלטה. המחקר הנוכחי בחן את עמדות המורים בנוגע למעורבות הורים לילדים עם צרכים מיוחדים באופן כללי ובנושא קבלת החלטות של ההורים (בבחירת סוג מסגרת ובבניית תוכנית לימודים אישית) בפרט. המחקר נערך בגישה מעורבת וכלל שאלונים וראיונות עומק חצי מובנים שהועברו למורים לחינוך מיוחד ולחינוך רגיל המלמדים תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי הספר הרגילים (בכיתות חינוך מיוחד ובשילוב מלא) בפריפריה ובמרכז הארץ. תוצאות המחקר מראות כי באופן כללי המורים מביעים עמדות חיוביות מאוד בכל הנוגע לתרומת מעורבות ההורים ובצורך בתקשורת רציפה, סדירה ובהירה עימם. עם זאת, הם מתקשים מאוד לקבל את מקום ההורים בתהליך קבלת החלטות. נראה שלמרות המלצות הוועדה והשינוי בחוק המורים עדיין סבורים שאנשי המקצוע, ולא ההורים, הם שצריכים לקבל החלטות אלו, כלומר נמצא פער בין עמדות המורים ובין המלצות ועדת דורנר. על כן שומה על המנהיגות החינוכית בישראל להתייחס לפער זה ולנסות לצמצמו כדי ליישם את החוק בהצלחה.

מילות מפתח: עמדות מורים, מעורבות הורים, הורים לילדים עם צרכים מיוחדים, קבלת החלטות, שילוב

מבוא

המאבק לשמירת זכויות האדם והשגת שוויון הזדמנויות בעולם המערבי הדמוקרטי מדגיש את זכותו של כל אדם לחינוך. כדי לממש זכות זו יש לפתח דרכים שונות של התאמה ותמיכה בעבור ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים (בלס ולאור, 2002; נוי, 2014; Soriano, 2014). העלאת המודעות בנושא וקידום החקיקה בנוגע

* ד"ר אורלי אללוף, הפקולטה למדעי הרוח והחברה, הקריה האקדמית אונו.

למדיניות השתלבותם של אנשים עם צרכים מיוחדים, כמו למשל חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998 והאמנה הבינלאומית בדבר זכויות אנשים עם מוגבלויות משנת 2006, נעשים בדרך כלל בידי מובילי מערכות החינוך, ארגונים לזכויות אדם והאקדמיה (דרך ועמיתים, 2018). אלא שבפועל המתמודדים העיקריים עם תהליך היישום של ההחלטות והאתגרים הנלווים להם הם צוותי ההוראה. לפיכך לעמדותיהם ולתפיסותיהם יש השפעה רבה על תהליך השתלבותו של התלמיד עם הצרכים המיוחדים ועל הצלחתו בלימודים (גביש ושמעוני, 2006; וידיסלבסקי, 2013).

במקביל לשינויי החקיקה ולעלייה במודעות בנוגע לאנשים עם מוגבלות, החל בשנים האחרונות בישראל ובמדינות אחרות תהליך חברתי מואץ בכל הנוגע למעורבות הורים בחינוך בכלל ובחינוך המיוחד בפרט. בלב המגמה עומד הרעיון של מעורבות החברה בהחלטות המשפיעות על חייה, ובכלל זה החלטות הקשורות לאנשים עם צרכים מיוחדים ומשפחותיהם (נוי, 2014).

מחקרים שונים מצאו שהמוטיבציה העיקרית המניעה מעורבות זו היא הדאגה של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים שמא ילדיהם לא יקבלו שירותים המתאימים לצרכים הייחודיים שלהם (Burke, 2012; Gross et al., 2020; Turnbull et al., 2015). כפועל יוצא מכך חלק גדול ממעורבות ההורים מוקדש לקידום פעילות חקיקה שמבטיחה חינוך ציבורי מתאים. מעורבות זו, לצד השינויים שהנהיגו אנשי מקצוע בכל הנוגע לתפיסת תפקיד ההורים בטיפול ובחינוך הילדים עם הצרכים המיוחדים, הביאה לשינוי מדיניות בישראל ובעולם (חוק החינוך המיוחד, 2018; Soriano, 2014; Miller et al., 2019).

בשנת 2007 הוקמה ועדת דורנר לבחינת מדיניות משרד החינוך בכל הנוגע לטיפול בילדים עם צרכים מיוחדים. המלצות הוועדה שפורסמו בשנת 2009 קבעו בין היתר:

חינוכו של כל ילד, לא כל שכן ילד עם צרכים מיוחדים, הוא תהליך מתמשך ששותפים לו גורמים רבים, בהם הורים, מחנכים, אנשי מקצוע וכן רשויות חינוך... אכן, רק שיתוף פעולה בין הגורמים הללו יכול לאפשר לילד למצות את הפוטנציאל הטמון. ההכרה בזכותם של ההורים להיות מעורבים במהלך חינוכו של ילדם היא, ככל הנראה, פרקטיקה מומלצת בתחום החינוך, אשר אומצה גם במדינות נוספות... בשיתוף ההורים, לצד אנשי המקצוע, יש בוודאי כדי לשכלל את תהליך קבלת ההחלטות לגבי הילד (דורנר, 2009, עמ' 51).

בהמלצות הוועדה ניתנה להורים הזכות לבחור בעבור ילדם את סוג המסגרת החינוכית. העברת זכות ההחלטה בעניין סוג המסגרת להורים היא צעד שנושא עימו משמעות רבה ומחייב בחינה מחודשת של תפקידם של אנשי המקצוע. התפקיד המסורתי של טיפול ישיר בילד צריך להתרחב, ועל אנשי המקצוע להתלוות למשפחות העומדות בפני החלטות אלה ולתמוך בהן (Murray et al., 2007; Webster et al., 2017). מידת ההצלחה בשינוי תפקידו של איש המקצוע תלויה בין היתר בעמדותיו בנושא מעורבות הורים בכלל ובנושא מעורבותם בקבלת החלטות חינוכיות בפרט.

למרות ריבוי המחקרים בנוגע לעמדות מורים כלפי שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים וחשיבותה של מעורבות ההורים, רק מעטים מהם בדקו את עמדות המורים בנוגע למעורבות ההורים, ועוד פחות מכך התייחסו לעמדות מורים בנוגע למעורבות של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים בתהליכי שילוב. המחקר הנוכחי נערך במהלך התקופה של יישום רפורמת דורנר ומטרתו הייתה לבדוק עמדות אלו. המחקר בחן אם יש הלימה בין עמדות המורים בישראל בנוגע למעורבות הורים לילדים עם צרכים מיוחדים, ובפרט במעורבות בקבלת החלטות, ובין ההמלצה של ועדת דורנר לתת להורים את זכות הבחירה בעניין סוג המסגרת החינוכית המתאימה לילדם.

תרומת המחקר היא תאורטית ומעשית כאחד. בצד התאורטי מוסיף המחקר לספרות המחקר הדלה יחסית בנושא של עמדות מורים בעניין מעורבות ההורים לילדים עם צרכים מיוחדים. בצד המעשי, הבנת עמדות המורים עשויה לסייע בהבנת האופן שבו מורים מקבלים את התיקון בחוק החינוך המיוחד (2018) המאפשר להורים לבחור את סוג המסגרת לילדם ולסייע בגיבוש תוכנית לקידום יישומו.

מעורבות הורים – גישות תאורטיות

בסקירת הספרות שלהלן אציג תאוריות המתייחסות להשפעה של משפחות על הפרטים בתוכן וכן מודלים המדגישים את מקומם ומעורבותם של ההורים בסביבה החינוכית ואת עמדות המורים בעניין מעורבות זו.

התאוריה האקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1986) מדגישה את חשיבות הסביבה שבה הילד גדל ואת חשיבות הקשרים בין המערכות והסביבות השונות להתפתחותו. על פי ברונפנברנר, המערכות הסובבות את הילד הן סביבות דינאמיות המושפעות מגורמים חיצוניים (כלכליים, חברתיים וכדומה), אך גם מהקשרים ביניהן. ככל שהמערכות שעימן הילד מצוי בקשר מתואמות יותר ביניהן, כך התפתחותו תהיה טובה יותר. האינטראקציות בין המערכות מספקות לילד יציבות ובה בעת מקדמות את התפתחותו.

התאוריה הפסיכולוגית של בואן משנת 1966 מדגישה את השפעת המשפחה, המבנה שלה, מערכות היחסים בתוכה ותפקודה על התפתחותם של הילדים. ההנחה המובילה גישה זו היא שכל משפחה היא ייחודית בגלל הבדלים במאפיינים האישיים ובסגנונות התרבותיים והאידיאולוגיה של כל בן משפחה (Bruder, 2010).

תאוריות אלו והתהליכים החברתיים הדוגלים בזכותם של אזרחים להיות מעורבים בהחלטות המשפיעות על חייהם (נוי, 2014), הובילו בעשורים האחרונים למעורבות הולכת וגוברת של הורים בחינוך ילדיהם ולפרסומם של מחקרים רבים בנושא זה. ממצאי המחקרים הללו מוכיחים כי מעורבות המשפחה בחינוך ילדיה וכוון יחסים של שותפות בין המשפחה והמסגרות החינוכיות משפיעים לטובה על ההתפתחות החינוכית והחברתית של התלמידים (Gross et al., 2020; Xu, 2019). הדבר בא לידי ביטוי במתאם חיובי בין מעורבות הורים ובין מדדים כמו הישגי התלמידים, המוטיבציה ללמידה והדימוי העצמי, לצד הפחתה בבעיות התנהגות. אלא שלמרות יתרונות אלו, אנשי מקצוע עדיין מתקשים לכוון שיתוף פעולה מלא עם ההורים וקיים פער בין ההצהרות ובין אופן יישומן בפועל (גור וזלמנסון-לוי, 2005; Kurth et al., 2019; Hornby & Lafaele, 2011; Turnbull et al., 2015; Xu, 2019).

הבסיס הרעיוני של המושג מעורבות הורים הוא רחב למדי, והוא מתאר את הפעולות המשותפות של בתי ספר והורים לקידום התלמידים (לבאן והיימן, 2011; Gross et al., 2020). חוקרים רבים הציעו להתבונן על מודלים של מעורבות הורים ושיתוף המשפחה בתוכניות חינוך על פי רמות המעורבות ויחסי הכוחות בין ההורים לאנשי המקצוע בקבלת החלטות (אינגבר ודרומי, 2011; גור וזלמנסון-לוי, 2005; נוי, 2014; Dunst, 2011; Hornby, 2011). מודלים אלו נעים ממודל ממוקד אנשי מקצוע (professionals centered approach), קרי תפיסה שדוגלת בכך שאנשי המקצוע הם במרכז והם הקובעים את מטרות ההתערבות והטיפול בילד, דרך התפיסה שההורים הם סוכני שינוי ועד לתפיסה שמציבה את המשפחה במרכז (family centered approach). בבסיס הגישה האחרונה עומדות ארבע הנחות יסוד: משפחה ולא אנשי מקצוע הם הגורם הקבוע והחשוב ביותר בחיי הילד; המשפחה צריכה לקבוע את צורכי הילד ויש לה היכולת לעשות זאת; טיפול בילדים יעיל יותר אם ניתנת עזרה למשפחה; קבלת ההחלטות והבחירה של המשפחה בנוגע לסוג השירות הניתן לילדם מחזקת את המשפחה, משפרת את תחושת השליטה שלה ופותחת את הדלת לשותפויות ושיתופי פעולה (Dempsey, 2010; Ingber & Dromi, 2010; Hebel, 2014; Keen, 2008). תקשורת מכבדת של אנשי מקצוע והתחשבות במומחיות המשפחה בכל הנוגע לילד ובמעורבותה בקבלת ההחלטות הן חלק בלתי נפרד מהגישה (Bailey et al., 2004; Coogle, 2012; Dunst, 2002).

הורנבי (Hornby, 2011) מנה שש רמות של מעורבות הורים בחינוך. אחת הרמות היא המודל של מומחיות אנשי המקצוע (experts), שבו המורים תופסים את עצמם כמומחים שאמונים על קבלת ההחלטות החינוכיות, ואילו תפקיד ההורים הוא לקבל מהם מידע והנחיות לפעולה. בצד השני של רצף הרמות נמצא מודל השותפות, שבו ההורים והמורים משלימים זה את זה ומחזקים את פוטנציאל החינוך.

דאנסט (Dunst, 2002) התייחס לשונות ברצף המודלים תוך בחינת שני מרכיבים – יחסים והשתתפות (אינגבר ודרומי, 2010). מרכיב היחסים כולל בתוכו את היכולת של אנשי המקצוע להקשיב, לגלות אמפתיה, לרחוש כבוד למשפחה ולנהוג בחוסר שיפוטיות מצד אחד, ואת עמדות אנשי המקצוע בנוגע ליכולת של המשפחה לקבל החלטות בעניין ילדיהם מהצד האחר. מרכיב ההשתתפות בוחן את מתן ההזדמנויות למעורבות של ההורים, בין היתר בקבלת החלטות והזמנתם להיות מעורבים (Dunst, 2002; Espe-Sherwindt, 2008). ממצאי השוואה שערך דאנסט בין שני המודלים מוצגים בטבלה מס' 1 להלן.

טבלה 1. השוואה בין מודל ממוקד אנשי מקצוע למודל המשפחה במרכז

המודל ומרכיביו	מאפיינים	גישה ממוקדת אנשי מקצוע	גישה ממוקדת משפחה
מרכיב היחסים Relational	גישה ידידותית למשפחה / מיומנויות בין-אישיות (הקשבה, אמפתיה)	+	+
	עמדות ואמונות איש המקצוע ביחס למסוגלות ההורים וליכולתם לקבל החלטות	-	+
מרכיב ההשתתפות Participatory	בחירה של המשפחה	-	+
	שירות אינדיווידואלי גמיש המגיב ומתאים לרצונות ולצרכי המשפחה	-	+

גור וזלמנסון-לוי (2005) מיקמו את היחסים בין הורים לבית הספר על רצף הנע בין פאסיביות לאקטיביות של ההורים בחינוך ילדיהם, והתייחסו גם לחלוקת הכוח בין בית הספר להורים. הן ציינו שישנה מודלים עיקריים ומיקמו בקצה אחד את המודל של ההורים כצופים (תפקיד ההורים פאסיבי והכוח נמצא רק בידי בית הספר), ובקצה האחר את המודל התקשורתי-דיאלוגי, שבו מתקיימים בירור ושותפות בחשיבה עם ההורים. לדבריהן, ניתוח של יחסי הכוחות עשוי לשפוך אור על הקשיים בקשרי הורים-בית ספר, ובפרט נוכח ההבנה שמערכת היחסים בין ההורים למורים היא לרוב דיכוטומית והמורים הם שאוחזים ברוב הכוח.

אפשטיין (Epstein, 2011) הציעה מודל לשיתוף פעולה בין בתי ספר ומשפחות המאופיין בשש רמות של מעורבות שמעודדות התפתחות והצלחה של למידה אצל ילדים: הורות, תקשורת, התנדבות, הרחבת הלמידה בבית, קבלת החלטות ושיתוף פעולה עם המשפחה (Ali, 2019; Epstein, 2011). טרנבול ועמיתים (Turnbull et al., 2015) בדקו את המודל של אפשטיין ואת רמות המעורבות שהוגדרו על ידה בהתייחס למשפחות לילדים עם צרכים מיוחדים. הם הגיעו למסקנה שבחינוך המיוחד שותפות ההורים שונה מזו שבחינוך הרגיל בעיקר בגלל שתי הרמות שרוב אנשי המקצוע וההורים מדגישים בשותפות זו, והן תקשורת בין אנשי מקצוע והמשפחות ומעורבות ההורים בקבלת החלטות.

בורק (Burk, 2012) הצביעה גם היא על הבדלים בהגדרות, בדרכי הפעולה ובמניעים למעורבות בין שתי קבוצות ההורים. היא מצאה שבחינוך הרגיל נעשה שימוש בעיקר במושג מעורבות הורים, ואילו בחינוך המיוחד נעשה שימוש נרחב יותר ותכוף במושג שותפות של משפחה-בית ספר. שותפות מוגדרת כמצב שבו אנשי מקצוע ומשפחות מודעים לידע ולשיקול דעתם של האחרים ופועלים יחד לקידום מטרות ספציפיות (Turnbull et al., 2015). לטענת בורק (Burk, 2012), הבדלים אלה נובעים מהעובדה שהמחקר והחקיקה של החינוך המיוחד ושל החינוך הרגיל התפתחו בנפרד ומתוך אג'נדות שונות. מעורבות ההורים בחינוך הרגיל התפתחה מתוך חזון הקשור לקידום ההישגים האקדמיים, ואילו בחינוך המיוחד התפתחה מעורבות מתוך הרצון לעגן את זכויות התלמידים ולהגן עליהם. לכך נוספים גם אלמנטים רגשיים ולחץ המשפיעים על אופי הקשר והמוטיבציה למעורבות.

עמדות מורים כלפי מעורבות הורים

בשנים האחרונות החלו החוקרים לבחון גם את עמדות המורים בנוגע למעורבות ההורים בחינוך. המחקרים מצביעים על כך שלעיתים קרובות יש פער בין תפיסת ההורים לתפיסת המורים בנוגע לדגשים ולתחומי הפעולה המשותפים החשובים לשני הצדדים (Abdullah et al., 2011; Gavish & Fleischmann, 2020; O'Connor, 2001). עם זאת, בחלק מהמחקרים נמצא שעמדותיהם של המורים בעניין מעורבות ההורים הן חיוביות (De Bruïne et al., 2014; Dor, 2013; Dor et al., 2012; Epstein, 2011; Fisher & Kostelitz, 2015; Ingber & Dromi, 2010; Majazi, 2014; Forlin & Hopewell, 2006). מחקרים שנערכו בישראל אף מצאו שחלק מהמורים מאמין שמתפקידו לעודד מעורבות של הורים וכי מצופה ממנו להביע עמדות חיוביות ביחס למעורבות זו (Dor, 2013; Dor & Rucker-Naidu, 2012; Fisher & Kostelitz, 2015; Ingber & Dromi, 2010). אך בחלק מהמחקרים העמדות לא עקביות. כך למשל במחקר של אדי-רקח וארביב-אלישיב (Addi-Rach & Arviv-Elyashiv, 2008) נמצא שלמרות העמדות החיוביות של המורים כלפי מעורבות ההורים

הם התקשו להכיל מעורבות זו כאשר היא נגעה ישירות לעבודתם המקצועית בכיתה. המתנגדים למעורבות הורים מעלים את החשש שהדימוי המקצועי הנמוך של מורים רבים (בין היתר בגלל חוסר הכשרה לשיח עם הורים) יקשה עליהם לשמר את המונופול המקצועי שלהם, יפגע בכוחם ובסמכותם ואף יגביר את התנגדותם לשותפות עם הורים (נוי, 2014; Addi-Raccah & Ainhoren, 2009). ואכן, נמצא כי מורים בבתי ספר שבהם מעורבות הורים הייתה גבוהה מביעים לרוב יחס שלילי ומסתייג כלפי מעורבות זו. מורים בבתי ספר אלה חשים שהעצמתם של ההורים ומעורבותם הרבה פוגעת באיכות חייהם. יתרה מכך, הם סבורים שמעורבות ההורים מעלה את אי-הוודאות בעבודתם ואף גוררת ביקורת רבה יותר על יכולותיהם המקצועיות (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009).

נראה כי עמדות המורים כלפי מעורבות הורים מושפעות, בין היתר, מגורמים שקשורים למורים עצמם. כך למשל, מורים עם מסוגלות עצמית גבוהה נכונים יותר מאחרים לערב את ההורים בקבלת החלטות, לשתף אותם בתוכניות הלמידה ומטרותיה ולאפשר להורים להיות משתתפים פעילים (Hoover-Dempsey et al., 2006; Schalla, 2015; Souto-Manning & Swick, 1987). מסוגלותם העצמית של מורים המשלבים תלמידים עם צרכים מיוחדים מושפעת בין היתר מרמת הידע וההכשרה שלהם לעבודה עם תלמידים אלה ועם הוריהם ומיכולתם להתמודד עם סוג העבודה השונה הנדרש בשילוב (De Bruïne et al., 2014; Murray & Mereoiu, 2015). על כן מורים שלא קיבלו הכשרה מתאימה או לא הוכשרו כלל לעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים מגיעים לא מוכנים וללא ידע מספק שיאפשר להם ליצור שותפות עם ההורים בצורה מיטבית ולהתמודד עם דרכי הוראה שונות מאלה שהם רגילים להן (Allday et al., 2013; De Bruïne et al., 2014; Florian, 2013). Murray & Mereoiu (2015). כך למשל, עבור תלמידים עם צרכים מיוחדים נבנית תוכנית לימודים אישית (תח"י ותל"א) ושיתוף ההורים בבניית התוכנית הוא חלק מהתוכנית האסטרטגית של משרד החינוך (מתנ"ה, 2019). במחקרים שבחנו מעורבות הורים בתוכניות האישיות נמצא כי בניית תוכניות חינוך אינדיווידואליות היא משימה מורכבת, והמורים מדווחים כי הם אינם מיומנים מספיק בבנייתה, כל שכן עם החובה לשתף הורים בתהליך (Bryant et al., 2016; Keen, 2007; Razalli et al., 2015; Rosenzweig, 2009).

מתן זכות בחירה להורים מחייבת אף היא את אנשי החינוך להרחיב את תפקידיהם המסורתיים וזאת ללא הכשרה ייעודית בנושא. ההורים נדרשים לקבל החלטות חשובות שלעיתים משפיעות על עתיד ילדיהם, ונזקקים יותר מתמיד לתמיכה של אנשי מקצוע. אנשי המקצוע ומערכת החינוך נדרשים כעת לעזור להורים, לתמוך בהם בתהליך הבחירה וקבלת ההחלטות ולספק מידע, הדרכה וייעוץ. למרות היתרון הרב שטמון בחיזוק השותפות בין הגורמים (Kurth et al., 2019; Alaluf et al., 2016; Alaluf, 2015; Dempsey & Keen, 2008), מעורבות ההורים בקבלת החלטות נמצאה קשה ומאתגרת עבור כלל המורים, ובהם גם המורים לחינוך מיוחד (שוורץ, 2013; Hebel, 2014; Keen, 2007; Razalli et al., 2015; Tucker & Schwartz, 2013).

המחקר

המחקר בחן את עמדות המורים כלפי מעורבות הורים ותרומתה באופן כללי, והתמקד בשני תחומים שנמצאו חשובים במעורבות הורים לילדים עם צרכים מיוחדים – תקשורת וקבלת החלטות. איסוף הנתונים וניתוחם נעשה בין דצמבר 2016 לאפריל 2017. בתקופה זו יושמה רפורמת דורנר בארבע ערים בישראל (חולון, טירת הכרמל, מעלה אדומים וירושלים) והחלו צעדים לתיקון חוק החינוך המיוחד ברוח המלצות הוועדה.

השערת המחקר

עמדות המורים ביחס למעורבות הורים לילדים עם צרכים מיוחדים בשילוב תהיינה חיוביות. השערה זו מתבססת על מחקרים שעסקו בעמדות מורים כלפי מעורבות הורים באופן כללי (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009;) בעניין שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים (Epstein, 2011; Gavish & Fleischmann, 2020; Koutrouba et al., 2009; Garrad et al., 2019; Forlin & Hopewell, 2006; Lautenbach &) (Antoniewicz, 2018; Leonard & Smyth, 2020; Moberg et al., 2020).

מערך המחקר

המחקר נערך בגישה של מחקר מעורב המשלב מחקר איכותני וכמותי. הגישה המעורבת מתבססת על אינטגרציה בין הנתונים הכמותיים והאיכותיים ועל שילוב שיטות, שנגזרו משתי הפרדיגמות יחד, באופן שהיתרונות שלהן משלימים זה את זה וחסרונותיהן פוחתים באופן ניכר. הבחירה בגישה זו במחקר הנוכחי מאפשרת יצירת טריאנגולציה, השלמה והרחבה לנתונים שהתקבלו מפרדיגמה אחת באמצעות הפרדיגמה האחרת (Creswell, 2015; Mayoh & Onwuegbuzie, 2011). כמו כן היא מאפשרת למידה הדדית להבנה טובה יותר של התופעות הנחקרות (Greene, 2007) ולהשגת תמונה רחבה ועשירה שמתקבלת משאלונים כמותיים, אך גם מראיונות עומק חצי מובנים שמעסקים אמת נרטיבית סובייקטיבית.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשאלונים ובראיונות עומק.

1. **שאלון לבדיקת עמדות מורים לגבי מעורבות הורים** – TAPIQ (Teachers Attitudes towards Parental Involvement Questionnaire). השאלון פותח לצורכי המחקר ונבנה על בסיס שני נושאים שנמצאו מהותיים ביותר בקשר של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים ומערכת החינוך:

- **עמדות לגבי תקשורת עם ההורים** – נבדק באמצעות ארבעה ממדים פנימיים: סוג המידע שעובר, רציפות התקשורת, תדירות התקשורת ובהירות השיח (שמונה היגדים).
- **עמדות לגבי מעורבות ההורים בקבלת החלטות** – נבדק באמצעות שני ממדים פנימיים: קבלת החלטות הקשורות לסוג המסגרת החינוכית ובניית תוכנית אישית (תח"י/תל"א) (תשעה היגדים).
- **לצד שני נושאים אלה נוסף נושא כללי יותר שבדק את עמדות המורים בנוגע לתרומה של מעורבות ההורים.** נושא זה נבדק באמצעות ארבעה ממדים פנימיים: תרומת המעורבות לבית הספר, התרומה

לתלמידים שאינם עם צרכים מיוחדים, רמת ההשקעה הנדרשת מהמורים ותרומת המעורבות לתלמידים עם צרכים מיוחדים (16 היגדים).

טבלה מס' 2 מציגה את מבנה השאלון על פי שלושת הנושאים, הממדים הפנימיים שנבדקו בכל נושא שאלון ומספר ההיגדים בכל ממד.

טבלה 2. עמדות מורים כלפי מעורבות הורים - חלוקה על פי נושאים וממדים

מספר היגדים	הממדים	הנושא
4	השפעת מעורבות ההורים על תחושת המסוגלות של המורים	עמדות לגבי תרומת מעורבות הורים והשלכותיה
4	השפעת מעורבות ההורים על התלמידים ללא הצרכים המיוחדים ועל בית הספר	
4	השפעת מעורבות ההורים על ההכשרה וההשקעה הנדרשת מהמורים	
4	השפעת מעורבות ההורים על התלמידים עם הצרכים המיוחדים	
2	סוג המידע שעובר מבית הספר להורים וחזרה	עמדות לגבי מעורבות הורים ותקשורת
3	תדירות ורציפות התקשורת בין בית הספר להורים	
3	בהירות השפה המקצועית בשיח עם ההורים	
3	קבלת החלטות של ההורים בבחירת סוג המסגרת שילדם ילמד	עמדות לגבי מעורבות הורים בקבלת החלטות
6	קבלת החלטות של ההורים בבניית תכנית תל"א/תח"י של ילדם	

סקאלת התשובות עבור כל היגד נעה על סולם ליקרט בן ארבע דרגות (1 - מאוד לא מסכים, 2 - לא מסכים, 3 - מסכים, 4 - מסכים מאוד). רוב ההיגדים נוסחו באופן חיובי כך שהסכמה להם (3-4 בסולם ליקרט) ביטאה עמדה חיובית ביחס למעורבות הורים, ואילו אי-הסכמה (1-2 בסולם ליקרט) ביטאה עמדה השוללת מעורבות. בהיגדים בודדים שביטאו עמדה שלילית כלפי מעורבות הורים נעשה היפוך תשובה בתהליך עיבוד הנתונים. מהימנות השאלון נבחנה על ידי מדד אלפא קרונברך ($\alpha = .86$) ועל ידי ניתוח גורמים מגשש (EFA) עבור כל ממד ולשאלון כולו. תקפות השאלות נבחנה על ידי ניתוח גורמים מאשש (CFA) (Alaluf, 2016).

2. ראיונות עומק חצי מובנים. באמצעות הראיונות נבחנו עמדות המורים בנוגע למעורבות ההורים ונעשה ניסיון להבין כיצד הם תופסים את המושג מעורבות הורים וכיצד לדעתם משפיעה מעורבות זו על התלמידים

בבית הספר, על המורים עצמם ועל התלמידים עם הצרכים המיוחדים. הריאיון התנהל על פי מדריך ריאיון, שכולל פירוט על הנושאים הקשורים למטרת המחקר. עם זאת, למראיין ניתן חופש תגובה רחב והחוקר יכול להתעכב ולהרחיב בנקודות שהמראיין מעלה בריאיון (צבר-בן יהושע, 1990). הריאיון מאפשר להשיג תמונה רחבה ועשירה של מציאות סובייקטיבית שהמראיינים חווים (ג'וסלסון, 2013). במחקר הנוכחי נבחר כלי מחקר זה מתוך הנחה כי באמצעותו ניתן יהיה לקבל מהמורים ידע כללי על הקשר עם ההורים ומעורבותם וכן נקודות מבט סובייקטיבית מעצם ההתנסות היום-יומית עם הורים תוך מכוונות לשאלת המחקר.

אוכלוסיית המחקר

138 מורים שהשיבו על השאלונים ו-8 מורים שרואיינו בחלק האיכותני. מבין 138 המורים שהשיבו על השאלונים, 70 מורים היו מהחינוך הרגיל (50.7%) ו-68 מורים לחינוך מיוחד (49.3%). 74 מורים (53.6%) לימדו במרכז הארץ ו-64 (46.4%) בפריפריה. רוב המורים (72.5%) לימדו בבית ספר יסודי והשאר בחטיבות ביניים (27.5%). כמחצית מהמורים (47.1%) עבדו עם תלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב, כרבע מהם (26.1%) עם בעיות התנהגות וכרבע נוסף (26.8%) עם תלמידים עם לקות מורכבת (אוטיזם, לקויות מוטוריות וכדומה).

בראיונות העומק השתתפו שמונה מורות שנבחרו לראיונות לאחר שהביעו בעת מילוי השאלונים את מוכנותן להתראיין. המורות הן מורות בבתי ספר יסודיים מהחינוך המיוחד (4) ומהחינוך הרגיל (4). בכל קבוצה היו שתי מורות מהפריפריה ושתיים ממרכז הארץ שבכיתתן למדו תלמידים עם צרכים מיוחדים מסוגים שונים. הוותק המקצועי שלהן נע בין 3 ל-8 שנים.

מהלך המחקר

הראיונות נערכו במקומות שקטים שהוצעו על ידי הנבדקות. בשיחה מקדימה ובתחילת הריאיון הוצגו בפניהן נושא המחקר, מטרותיו ואופן ביצוע הריאיון. הראיונות כללו מספר סוגים של שאלות: שאלות תיאוריות פתוחות שמזמינות את המראיין לחקירה מקיפה של רעיון; שאלות תיאוריות המזמינות דוגמאות; שאלות המסבירות את המשמעות מאחורי התיאורים של המראיינים; ושאלות המעמדות את הנבדקים עם דעות וטענות של אחרים ומצריכות מהם להתייחס לנושא. במהלך הראיונות נוספו גם שאלות הבהרה ושאלות השלמה (שקדי, 2011).

הניתוח הכמותי

כדי לבחון את עמדות המורים ואת רמת ההסכמה עם פריטי השאלון נעשה שימוש במבחן חי בריבוע לטיב התאמה (Chi-square for goodness of fit). כדי לבחון את המגמה הכללית של המורים (חיובית או שלילית) בוצעה בדיקה של רמת ההסכמה שכל היגד מספק לציון הממד הכולל (ממוצע וסטיית תקן). נוסף על כך נבדקה רמת ההסכמה בעבור כל היגד בנפרד (ממוצע וסטיית תקן). עמדה חיובית משמעותה ממוצע מעל 2.5 של תשובות הנבדקים בממד ובכל אחד מההיגדים הנכללים בו, ואילו עמדה שלילית היא ממוצע של 2.5 ומטה של תשובות הנבדקים. כמו כן נבדק בכל היגד כמה אחוזים מבין המורים הביעו עמדה השוללת מעורבות

הורים (מדרג ליקרט 1 ו-2 המבטא אי-הסכמה עם ההיגד) וכמה אחוזים מבין המורים הביעו עמדה חיובית לגבי מעורבות ההורים (מדרג ליקרט 3 ו-4 המבטא הסכמה עם ההיגד).

ממצאים

תוצאות הניתוח הכמותי הכולל מלמדות כי רמת ההסכמה ברוב התחומים והקטגוריות היא גבוהה (3-4). התוצאות מעידות על כך שלכלל המורים יש עמדות חיוביות בנוגע למעורבות הורים וקיימת הבנה שמעורבות זו היא חשובה וחיונית. עם זאת, ניתוח על פי הנושאים המוזכרים (תרומת המעורבות, תקשורת וקבלת החלטות) מעלה תמונה שונה במעט המתוארת בהמשך.

עמדות מורים כלפי התרומה של מעורבות ההורים

רמת ההסכמה הממוצעת במדד זה הייתה גבוהה מאד עבור כל ההיגדים ובאה לידי ביטוי בערכים ממוצעים גבוהים מ-3. נוסף על כך אחוז המורים המינימלי שהסכים להיגד המתאר תרומת מעורבות הורים היה 69.6% והגיע עד ל-95.7% בהיגדים אחרים. כלומר בכל ההיגדים שתיארו את תרומת מעורבות ההורים הייתה הסכמה של רוב המורים. ערכי ההתאמה חושבו על פי ההבדל בין המטריצה המשוערת למטריצה שנצפתה. רמת המתאם של המודל הכולל הייתה גבוהה יחסית ($X^2 = 113.41$, $df = 41$, $p = .11$, $CFI = .96$, $TLI = .96$, $RMSEA = .04$).

עמדות מורים כלפי מעורבות הורים ולתקשורת עם ההורים

ההסכמה בנושא התקשורת (סוג מידע, תדירות ובהירות שפה) הייתה אף היא גבוהה מאוד. אחוז המורים המינימלי שהסכים להיגד בנושא התקשורת היה 71%, ובהיגדים אחרים הוא הגיע עד ל-95.7%. כלומר רוב המורים הסכימו עם כל ההיגדים בנושא התקשורת. רמת ההסכמה הגבוהה של המורים עם היגדים אלה באה לידי ביטוי גם בערכים ממוצעים גבוהים מ-2.8. רמת המתאם של המודל הכולל הייתה גבוהה ($X^2 = 18.84$, $df = 17$, $p = .34$, $CFI = .99$, $TLI = .98$, $RMSEA = .03$).

עמדות מורים כלפי מעורבות ההורים בקבלת החלטות

הנתונים המוצגים בטבלה מס' 3 מלמדים כי 45% מהמורים (62 מתוך 138) לא הסכימו עם ההצהרות הקשורות למעורבות ההורים בקבלת החלטות. עוד נמצא שאי-ההסכמה היא בעיקר בהיגדים הטוענים שההורים צריכים להיות מעורבים בבחירת סוג המסגרת החינוכית. לפיכך נבחן כעת את ההבדלים בין שני סוגי ההחלטות. רמת ההסכמה הממוצעת לממד קבלת ההחלטות בבחירת סוג מסגרת היא 2.13, כאשר רמת ההסכמה המינימלית (1.69, ס"ת 0.66) התקבלה בהיגד מספר 22 (קבלת החלטות בנוגע לסוג המסגרת על ידי ההורים בלבד עלולה להביא להחלטות שגויות ובלתי מקצועיות) ורק 8% מהמורים התנגדו להיגד זה (פריט מהופך). כלומר 92% מהמורים הסכימו שקבלת החלטות על ידי ההורים בלבד עלולה להביא להחלטות שגויות. רמת ההסכמה המקסימלית בממד זה (2.46, ס"ת 0.66) התקבלה בהיגד מספר 16 (יש לאפשר להורים לילדים עם צרכים מיוחדים להחליט על סוג המסגרת המתאימה לילדם) – רק 44.9% מהמורים הסכימו עם ההיגד. מנתונים אלה

עולה כי רוב המורים התנגדו לכל ההיגדים שעסקו במעורבות הורים בבחירת סוג מסגרת.

רמת ההסכמה הממוצעת עם ממד קבלת החלטות בבניית תוכנית לימודים היא גבוהה יותר (2.74). רמת ההסכמה המינימלית (2.59, ס"ת 0.67) נמצאה בהיגד מספר 27 (יש לאפשר להורים לילדים עם צרכים מיוחדים לקחת חלק בקבלת החלטות בנוגע לתוכנית הלימודים האישית של ילדם [תח"י/תל"א]) – רק 58.7% מהמורים הסכימו עם ממד זה. ההיגד שזכה לרמת התמיכה הגבוהה ביותר (68.8%) הוא היגד מס' 18 (יוזמות ורעיונות לטיפול שמעלים ההורים משמשים בסיס לבניית תוכנית אישית של המורים). אחוז זה מצביע אומנם על רוב (מעל 50% מהמורים), אך הוא נמוך יחסית לאחוזי ההסכמה בסעיפים הקודמים.

לסיכום, מניתוח הממצאים עולה שרוב המורים אינו מסכים למעורבות ההורים בבחירת סוג המסגרת ורוב לא גדול מסכים למעורבות הורים בבניית תוכנית לימודים אישית. רמת המתאם של המודל הכולל היא גבוהה ($X^2 = 26.35$, $df = 23$, $p = .28$, $CFI = .99$, $TLI = .98$, $RMSEA = .03$).

טבלה 3. עמדות מורים כלפי מעורבות הורים בקבלת החלטות

הממדים	ממוצע	סטיית תקן	המורים שהסכימו להיגדים (%)	מורים שלא הסכימו להיגדים (%)
מעורבות הורים בקבלת החלטות בנוגע לסוג המסגרת	2.13	0.51		
יש לאפשר להורים לילדים עם צרכים מיוחדים להחליט על סוג המסגרת המתאימה לילדם	2.46	0.66	44.9	55.1
קבלת החלטות בנוגע לסוג המסגרת על ידי ההורים בלבד עלולה להביא להחלטות שגויות ובלתי מקצועיות*	1.69	0.66	8.0	92.0
יש לאפשר להורים לילדים עם צרכים מיוחדים להחליט על סוג ההשמה של הילד, גם אם ההחלטה מנוגדת לעמדת הצוות המקצועי	2.24	0.68	31.9	68.1
מעורבות הורים בקבלת החלטות בנוגע לתוכנית הלימודים האישית (תל"א/תח"י)	2.74	0.56		
הורים מוזמנים לישיבות תל"א/תח"י כדי להיות שותפים בבניית התוכנית של הילד שלהם	2.75	0.90	60.1	39.9
חשוב שההורים יהיו שותפים מלאים בקבלת החלטות בנוגע לילדם בבניית התוכנית האישית	2.86	0.78	65.9	34.1
חשוב שההורים ייקחו חלק פעיל בישיבות תל"א/תח"י	2.67	0.93	55.8	44.2
יש לבנות תוכניות אישיות לתלמידים עם צרכים מיוחדים בבית הספר בשיתוף ההורים	2.80	0.82	65.9	34.1
יוזמות ורעיונות לטיפול שמעלים ההורים משמשים בסיס לבניית תוכנית אישית	2.75	0.59	68.8	31.2
יש לאפשר להורים לילדים עם צרכים מיוחדים לקחת חלק בקבלת החלטות בנוגע לתוכנית הלימודים האישית של ילדם (תח"י/תל"א)	2.59	0.67	58.7	41.3

* בוצע היפוך היגד

הניתוח האיכותני

בניתוח התוכן של הראיונות עלו שתי תמות בנוגע לתחומי המעורבות של ההורים: שיתוף והעברת מידע לבית הספר וחיזוק ויישום הנחיות הצוות החינוכי. תמות אלו הועלו על ידי המורות באופן ספונטני במהלך הראיונות בתגובה לשאלות הפתוחות: מהי מעורבות הורים מבחינתן ובאילו תחומים היו רוצות לראות מעורבות זו. תחומים אחרים, בעיקר בנושא קבלת החלטות, עלו באופן יזום על ידי החוקרת במטרה להבהיר את עמדותיהן של המורות בעניין שאלות המחקר ומרכיבי המעורבות.

עמדות המורים כלפי תחומים במעורבות הורים לתלמידים עם צרכים מיוחדים

עמדות שהועלו על ידי המורות

המורות ציינו מיוזמתן כי מעורבות ושותפות הורים מתייחסות לשני תחומים עיקריים: שיתוף במידע על התלמיד על ידי ההורים ומעורבות המתבטאת בחיזוק וביישום החלטות הצוות הקשורות לאופן העבודה עם הילד ולקיום הליכים מסוימים בקהילה.

א. שיתוף במידע על הילד

כל המורות, ללא קשר להכשרתן או למקום עבודתן, הכירו בצורך במעורבות ושותפות של ההורים. הן הדגישו את הצורך במידע על אירועים חריגים ועל מצבים מורכבים המתרחשים לאחר שעות הלימודים ובכל מידע שעשוי לעזור למורה להבין את תפקודו של התלמיד בבית הספר ולסייע לה בהתמודדות עם התלמיד וקשייו.

אחד הדברים שאני רואה כמעורבות הורים זה בעצם כשאני מקבלת מהם את העדכון כי בעצם אני אמרתי להם ממש בהתחלה שחשוב לי לדעת מה קורה איתם אחר הצהריים, נכון שיש חיים אחרי הצהריים אבל איפשהו במיוחד, לא יודעת ככה אני מרגישה שאני צריכה להיות מעורבת גם אחרי הצהריים כי זה משפיע... כי אם הם חווים איזשהו דבר משמח או להפך משהו מורכב, אני מקבלת אותו בבוקר בהתאם למה שהוא חווה אחר הצהריים, אז הרבה פעמים הם הגיעו מאוד מפורקים בבוקר ובעצם אני שוברת את הראש יום שלם למה הם לא מתפקדים למה הם מגיעים לקצה ואז בסוף היום זאת אומרת בשתיים נודע לי מה קרה לפני וזה משפיע. זה המינימום של מעורבות ההורים (מ', חינוך מיוחד).

מעורבות זה יידוע שלי לגבי מה שקורה בבית, לגבי בעיות, אם קרה משהו חריג, אם יש בבית התנהלות חריגה או לא שאני אדע, אם יש לילד נקודות חוזק שיש לו בבית ואני לא רואה בכיתה אז ליידע אותי על מנת שאוכל להעצים אותו בכיתה (א"מ, חינוך רגיל).

ב. מעורבות המתבטאת בחיזוק וביישום החלטות הצוות

המורות רואות חשיבות רבה לכך שהורים יגבו את ההחלטות של המורה ושל בית הספר בכל הנוגע לאופן הטיפול בקשיים של התלמידים (למשל ענישה על התנהגות לא הולמת) ושישתפו פעולה עם המלצות בית הספר בנוגע לפעולות שבאחריותם של ההורים (פנייה לאבחון או טיפול מומלץ). מורות בחינוך הרגיל

התייחסו למעורבות זו כביטוי לשיתוף פעולה, ומורות החינוך המיוחד ראו בכך גורם רב ערך בקידום התלמיד וחיזוק מעמד המורה.

כשאני מדברת על מעורבות אני מצפה שהורה ייקח יוזמה ויעזור לילד ויבין שאם המחנכת המליצה על טיפול כזה או אחר או על אבחון כזה או אחר הוא ייקח את זה בשתי ידיים ויבין שזה רק לטובת הילד, המעורבות חייבת להיות 100%. כלומר, זה ללכת לאבחון, זה להיות יותר לילד, זה להיות קשוב לילד ולצרכים שלו, להיות שם בשביל הילד גם במסגרת הבית וגם במסגרת חוץ ביתית גם אם צריך לקחת אותם לטיפולים. כי לא פעם אני נתקלים בהורים שאומרים לי 'תקשיבי אני עובד מאוד קשה, אני מגיע מאוחר הביתה אני עם הלשון בחוץ, אין לי פנאי לקחת אותו לריפוי בעיסוק, לקחת אותו לשם'. אני נתקלת גם במצבים הללו, ופה אני מצפה שההורים ייקחו אותם. לעיתים המלצה שלי נגמרת רק בהמלצה ולא מעבר לזה וזה התסכול שלי כמחנך (ד', חינוך רגיל).

אני מאוד מאמינה ששיתוף הפעולה בין ההורה למחנכת, המוסד החינוכי, עם ההורים יכול הרבה יותר להצליח... בעצם ההורה מחזק לי את המילה, יש איזשהו חיזוק של ההורים מהצד שלו, אנחנו רואים את זה המון לא רק בחינוך המיוחד. בכלל, ברגע שההורים מוריד את המורה למטה לא תומך במורה, מתנגד לאיזו אמירה או לאיזשהו עונש, אז התלמיד נפגע (מ', חינוך מיוחד).

זה קצת הוריד את הרוח מהמפרשים, את יודעת, אתה כל כך נותן מעצמך, אתה כל כך מאמין במה שאתה עושה, אתה מאמין שהדרך שבחרת לנקוט עם הילד המסוים היא הדרך הנכונה לו, כי את יודעת אנחנו לא יכולים להתנהל עם כל הילדים באותה הדרך, זה קצת מוריד ונותן תחושה, לא שאתה חסר ערך, אבל זה בהחלט נותן תחושה שאתה לא מוערך מספיק (נ', חינוך מיוחד).

עמדות המורות כלפי מעורבות הורים בתחומים שהועלו על ידי החוקרת

מעורבות ההורים בקבלת החלטות: כאמור, נושא זה הועלה על ידי החוקרת בלבד, בשאלות כמו "יש הטוענים שהורים לילדים עם צרכים מיוחדים צריכים להיות שותפים, מעורבים ולעיתים המחליטים הבלעדיים בכל החלטה הקשורה לילד שלהם, כמו למשל בתל"א ובבחירת סוג המסגרת, מהי עמדתך בעניין?". באופן כללי מעורבות בקבלת ההחלטות בכל אחד משני התחומים הללו התקבלה בהסכנות, באי-נוחות ולעיתים תוך הסתייגויות והגדרת תנאים. הביטוי "זה תלוי" עלה במהלך הראיונות מספר רב של פעמים.

א. מעורבות ההורים בקבלת החלטות הקשורות לסוג המסגרת

מורי החינוך המיוחד הסכימו שלהורים יש הזכות לקבוע את סוג המסגרת שבה ילמד ילדם, אך עדיין סייגו מצבים שבהם לא ניתן לממש זכות זו, כמו רמה תפקודית נמוכה של התלמיד ובעיקר יכולת מוגבלת של ההורים לקבל החלטות.

תראי, אנחנו בדיוק מדברים על זה הרבה כי אנחנו לפני ועדות... להורה יש את המקום להגיד, סליחה זה לא מתאים לי אני רוצה את הילד שלי בחינוך הרגיל, מתפקידי לשקף מצב... זה לגיטימי שלהורה תהיה זכות ההחלטה לאיזה סוג מסגרת הילד שלה ימשיך (ר', חינוך מיוחד).

אני חושבת ש... האנשים הכי קרובים אל הילד זה ההורים שלו ו... ואין ספק שזו זכותם ואחריותם לגמרי, חובתם נראה לי מאוד ברורה. יחד עם זה אני חושבת שלמערכת גם יש תפקיד, צריכה לרכוש את אמונם של ההורים כדי לכוון אותם נכון, לא תמיד הם יכולים להחליט.... אני יודעת שכבר כמה שנים טובות זה לא ככה [שהמערכת מחליטה] כיוון שזה לא נשען על הוועדה הזו, אני חושבת שעדיין שככה זה צריך להיות. [מראיינת:] שמה? [א':] שההורים הם אלה שצריכים לקבוע (א', חינוך מיוחד).

מורי החינוך הרגיל היו מסויגים יותר:

זו דילמה שאני נתקלת בה כל השנה, אה... זה נכון שההורה בסופו של דבר יכול להחליט, אבל לעיתים שיקול הדעת שלו הוא לא כזה נכון עבור הילד... אני חושבת שכאן לפעמים האסכולה הזאת קצת בעייתית לי וצריכים להיכנס לכאן אנשי מקצוע ולהכריע מה נכון עבור הילד. מערכת החינוך הרגילה אין לה את הכלים באופן גורף לעזור לילדים... אז לשאלתך, אני חושבת שיש כאן מקום לאנשי מקצוע להתערב ולהכריע במקרי קיצון (ד', חינוך רגיל).

זה תחום כל כך לא שחור לבן, כי אני לא יודעת להגיד, אם לגמרי לשלול מההורים שלו להחליט מה טוב לילד שלו או לא, עוד פעם זה מאוד תלוי (ג', חינוך רגיל).
קשה מאוד, כי יש ילדים שהולכים לאיבוד (א"מ, חינוך רגיל).

ב. החלטות הקשורות לתוכנית הלימודים האישית של התלמיד (תל"א/תחי')

מורי החינוך המיוחד הסכימו שזכותם של ההורים להיות שותפים בתל"א והתייחסו לכך שזו מדיניות משרד החינוך. גם בנושא זה עלו הסתייגויות האם כל ההורים מסוגלים להיות מעורבים. מורי החינוך הרגיל הגדירו מעורבות בתחי' כאישור התכנית שהוחלטה ונבנתה על ידי הצוות.

תראי, בתחי' קודם כל זו תוכנית שאנחנו בנינו עם המורה מתי"א עם אה... מנהלת מתי"א היתה מגיעה, בנינו יחד את התוכנית, ההורים רק אישרו את התוכנית, כלומר המעורבות שלהם היתה האם הם מקבלים את התוכנית הזו או לא מקבלים את התוכנית הזו זה היה הדבר היחידי (ד' חינוך רגיל).

כמובן שבחינוך המיוחד אנחנו חייבים להראות להורה את התל"א וגם לערב אותו בהחלטות הדידקטיות: זה זה כרגע נכון לילד שלך מבחינת הקשיים ומבחינת החוזקות שלו. [מראיינת:] ומה קורה כשהוא רוצה להגדיר מטרות שהוא חושב שהיא חשובה לתלמיד? [ר':] מעולה במידה והיא נראית לא מותאמת לתלמיד, אני מסבירה, אני נותנת הסבר, מראה לו איך זה בא לידי ביטוי, מראה לו איך לבסס את החלק הרגשי של הילד לפני שאנחנו פונים איתו לנושא אחר, אני מסבירה. [מראיינת:] יש פעמים שאת אומרת להורה, אתה יודע מה? בוא ננסה את מה שהצעת? [ר':] הייתה לי אימא אחת שאמרתי לה בואי ננסה, בואי ננסה, למה לא? בחלק מהדברים זה עבד בסדר ובחלק פחות, ואמרתי לה אוקי, לפחות ניסינו, הנה ראית בחלק הזה אני חושבת שצריך ללכת

טיפה אחורנית ובחלק הזה אני חושבת שיש, חשוב לי לא להביא את הילד למצב של תסכול, זרמתי עם האמא כי חשבתי שזה נכון (ר', חינוך מיוחד).

[יש מקום להורים בהחלטה לגבי התוכנית?] כן, בוודאי. השאלה כמה ההורים אה... זו שאלה קשה, די מכשילה. כי עוד פעם אני חוזרת לחוסר ידע של הורים, לא כולם יש להם את ה... לא כולם... וזה קשה לי עם החוסר המקצועיות של ההורים האלה לתת להם באמת את המקום (מ', חינוך מיוחד).

ג. מעורבות ההורים בקבלת החלטות הקשורות לתכנים לימודיים ודרכי הוראה

בעקבות השיח על מעורבות ההורים בתל"א הצהירו המורות באופן נחרץ, ללא קשר לסוג החינוך, שאין מקום להתערבות ולמעורבות של ההורים בקביעת התכנים הנלמדים בכיתה ובאופן ההוראה בכיתה, גם אם מדובר בילד שלהם.

בתחום שאני מלמדת, שזה תחום הקריאה, יש הורים שאומרים שהילד שלי יודע לקרוא, ואז אני מעמידה אותם במקום ואם זה נכון אנחנו ניווכח, אבל מי שיחליט אם הילד יודע לקרוא זאת אני, כי אני צריכה להעביר אותו X שלבים על פי דרישת משרד החינוך, כאן אני מסכימה שאני המקצועית ואני אנייד אם הוא קורא (א"ש, חינוך רגיל).

מאוד קשה לי שההורים יתערבו לי בעבודה בכיתה... זו התערבות מקצועית שאני חושבת שאין לה מקום (נ', חינוך מיוחד).

נושא מעורבות ההורים בקבלת החלטות העלה אצל המורות ביטויים רגשיים כמו חשש וקושי שלא עלו בנושאים אחרים. הן גם הדגישו שמעורבות זו עשויה לפגוע בתלמיד.

ביטויים רגשיים בנושא מעורבות הורים בקבלת החלטות

כשאתה רוקם ובונה משהו לילד... תראי, העבודה היא כל כך קשה, להרוס אותה אתה יכול בשנייה, אתה יכול למוטט הכול בשנייה וזה קורה וזה מתסכל (נ', חינוך מיוחד).

אני יודעת שיהיה לי קשה לקבל החלטה של אימא שאני יודעת שזו החלטה שגויה [עבור התלמיד]... זה לא פשוט, זה לא פשוט שאימא מחליטה משהו שנוגד את דעת המורה (ר', חינוך מיוחד).

מעורבות הורים בקבלת החלטות העלתה הסתייגויות שרובן נגעו למסוגלות או לחוסר מסוגלות של ההורים לקחת חלק בקבלת החלטות.

מסוגלות ההורים להיות מעורבים בחינוך ובלמידה של ילדיהם

המורות התייחסו באופן כללי לרמת ההשכלה של ההורים, ובפרט ליכולתם להבין את מצבו ותפקודו של התלמיד. לדעתן קבלת החלטות על ידי ההורים עלולה להיות בעייתית כאשר מדובר

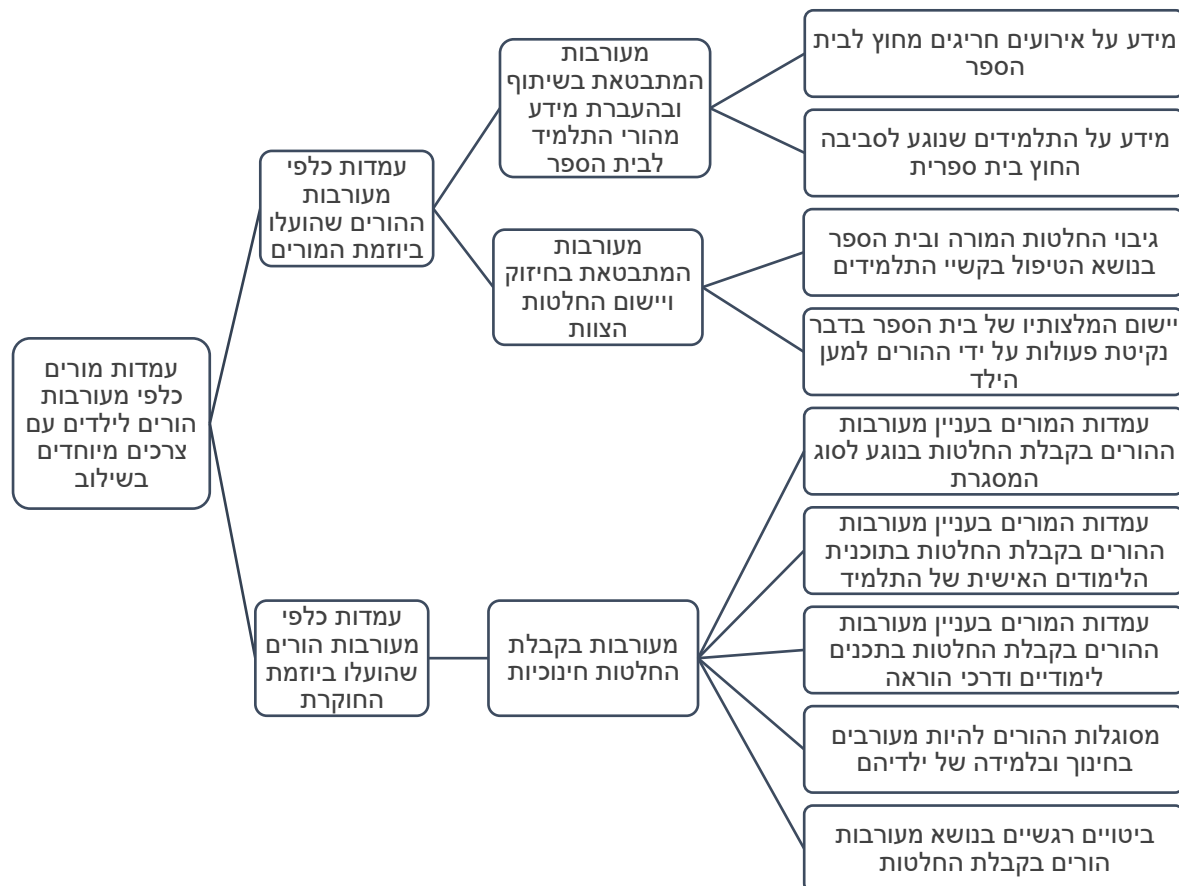
בהורים שאינם משכילים ואינם מבינים את מצב ילדם לאשורו. נראה כי המורות קושרות את היכולת של ההורים לקבל החלטות מיטביות ביכולתם האינטלקטואלית.

לא כולם מספיק אינטליגנטים לעשות את זה ובחלקם הם לא עושים את זה בדרך הנכונה... אני חושבת שזה מאוד תלוי באינטליגנציה שלהם, בבשלות הרגשית של ההורים (א"ש, חינוך רגיל).

אה... שוב תלוי עם איזה הורים אנחנו מדברים, ההורים שאני נתקלתי אין להם מושג, הם לא מבינים בזה... עכשיו, יש לי הורים, הם צעירים יחסית לסוג ההורים שהיו לי, הם נראים לי פחות או יותר, יותר משכילים, עם משרות (נ', חינוך מיחד).

לסיכום תוצאות הניתוח האיכותי, ניתן לומר כי המורות התייחסו למושג מעורבות הורים באופן חד-צדדי. הציפייה היא שההורים ישתפו אותן במידע על אודות ילדיהם ויבצעו את הנחיות הצוות. לעומת זאת, נושא קבלת ההחלטות לא הועלה על ידן באופן עצמאי כחלק מהגדרת המושג של מעורבות. בהתייחסותן לנושא השתמשו המורות בביטויים רגשיים כמו קשה ומתסכל. הן תלו את הקושי בקבלת החלטות על ידי ההורים בעיקר בחוסר המסוגלות של ההורים לקבל החלטות נכונות ומתאימות לצורכי התלמידים. תרשים 1 שלהלן מסכם את התמות העיקריות שעלו בראיונות.

תרשים 1. סיכום התמות שעלו בראיונות העומק



דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי בדק עמדות של מורים ישראלים בעניין מעורבות הורים לילדים עם צרכים מיוחדים בתהליך השילוב. בספרות המחקר בתחום יש לא מעט מחקרים בנושא מעורבות הורים או בנושא עמדות מורים או הורים כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009; De-Bruine et al., 2014; Dor, 2013; Kurth et al., 2019; McAnno-Gumbs, 2006; Miller & Rucker-Naidu, 2012; Forlin & Hopewell, 2006; O'Connor, 2001; Santo-Manning & Swick, 2006; Xu, 2019), אך עד כה שני הנושאים, קרי עמדות המורים בנוגע למעורבות הורים לילדים עם צרכים מיוחדים בתהליכי השילוב, כמעט שלא נחקרו יחדיו.

מאז 2010 ועד 2018 הוטמעה בחלק מערי ישראל באופן הדרגתי רפורמת דורנר, שהעניקה להורים לילדים עם צרכים מיוחדים זכות בחירה של סוג המסגרת החינוכית עבור ילדם (דורנר, 2009). הרפורמה שימשה בסיס לתיקון חוק החינוך המיוחד שנחקק ב-2018 (חוק החינוך המיוחד, 2018). המחקר הנוכחי נערך במהלך יישום רפורמת דורנר ומטרתו הייתה לבדוק אם קיימת הלימה בין עמדות המורים בנוגע למעורבות ההורים לילדים עם צרכים מיוחדים באופן כללי, ובפרט בנושא קבלת החלטות, ובין ההמלצות של ועדת דורנר. למחקר זה חשיבות רבה משום שלעמדות המורים המלמדים את התלמידים עם הצרכים המיוחדים ואמורים ליישם את החוק עשויה להיות השפעה על מידת ההצלחה ביישום החוק (גרינברג ושורק, 2003; וידיסלבסקי, 2013).

תוצאות החלק הכמותי של המחקר מצביעות על כך שבאופן כללי רמת ההסכמה של המורים בשני הנושאים הראשוניים (תרומת מעורבות ההורים ותקשורת) הן גבוהות מאוד, כלומר למורים יש עמדות חיוביות בנוגע אליהם. המורים מאמינים שמעורבות ההורים חשובה ותורמת לתלמיד עם הצרכים המיוחדים וגם לתלמידים ללא הצרכים המיוחדים ולבית הספר באופן כללי. המורות שהשתתפו בראיונות העומק הביעו רצון עז שההורים יהיו מעורבים, ישתפו פעולה, יחזקו את בית הספר ויתמכו בו. הן הדגישו את התרומה הרבה שיש למעורבות ההורים בעבור התלמיד (בעיקר בהיבטים הרגשיים) ובעבור המורים עצמם. ממצאים אלו תואמים לממצאי מחקרים אחרים בנושא של מעורבות הורים (De Bruine et al., 2014; Epstein, 2011; Forlin & Hopewell, 2006; Ingber & Dromi, 2010; Koutrouba et al., 2009). גם במחקרים שנערכו בישראל נמצא כי אנשי מקצוע מחויבים לתפיסה שיש לעודד מעורבות הורים והם מביעים עמדות חיוביות ביחס אליה (אינגבר ודרומי, 2010; אדי רקח וגרינשטיין, 2016; Dor, 2013; Fisher & Kostelitz, 2015).

ממצאי המחקר מראים כי המורים תומכים בתקשורת רציפה, סדירה וברורה עם ההורים לילדים עם צרכים מיוחדים. בדבריהם ניכרת הבנה לצורך בתקשורת תכופה ורציפה עם ההורים, לסוג המידע שצריך לעבור בין בית הספר להורים וכן לצורך בקיום שיח ותקשורת מכבדים, בהירים ומותאמים להורים. המורים רואים ביצירת תקשורת כזו חלק חשוב בקידום הקשר והשותפות עם ההורים. מרכיב התקשורת בשותפות הורים בכלל ובשותפות הורים לילדים עם צרכים מיוחדים בפרט הוא נושא מוכר בתחום והוא נחקר רבות. במרבית המחקרים התקשורת מוגדרת כחלק מהמרכיבים והממדים שחייבים להיות בשותפות בין משפחה לאנשי מקצוע, והיא נחשבת אמצעי מגשר ומונע קונפליקטים (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008; Francis et al., 2016; Haines et al., 2015; Kyzar et al., 2012; Murray & Mereoiu, 2015; Turnbull et al., 2015).

לעומת זאת, נמצאה במחקר שונות גדולה מאוד בין תשובות הנבדקים בהיבט של מעורבות ההורים בקבלת החלטות (בחירת סוג המסגרת החינוכית לילדם ובניית תוכניות אישיות) ורמת ההסכמה הממוצעת הייתה נמוכה, בעיקר בממד של בחירת סוג המסגרת החינוכית. יתרה מזאת, נושא קבלת ההחלטות כלל אינו נכלל מבחינת במושג מעורבות הורים. השונות הרחבה בין התשובות, רמת ההסכמה הכללית הנמוכה והעובדה שקבלת החלטות לא הוצגה כחלק מהמושג מעורבות הורים מעידות על תפיסה חלקית בלבד של המושג מעורבות הורים וגם על הדילמות והקושי של הצוותים לאפשר להורים להיות מעורבים בקבלת החלטות. זאת אף שבספרות המחקר ניכרת הסכמה עם כך שקבלת החלטות היא אחד המרכיבים החשובים במעורבות הורים בכלל ובמודל ממוקד משפחה בפרט (Ali, 2019; Bailey et al., 2004; Dunst, 2002; Dunst, 2002; Gross et al., 2020; Hebel, 2014; Ingber & Dromi, 2010; Kurth et al., 2019; Lavan et al., 2019; Miller et al., 2019; Murray et al., 2007; Murray & Mereoiu, 2015; Turnbull et al., 2015).

תוצאות המחקר דומות לממצאי מחקרים אחרים, המעידים שבפועל יש לצוות החינוך קושי רב להשלים עם מקומם של ההורים כגורם שמקבל החלטות בנוגע לחינוך ילדיהם, והם עדיין לא רואים בהורים לילדים עם צרכים מיוחדים שותפים שווים ערך בקבלת ההחלטות. הורים מדווחים כי לעיתים קרובות הם חשים שהם צריכים להיאבק על מקומם בקבלת החלטות וכי הם נתפסים על ידי אנשי המקצוע כמאיימים. המורים מצידם מרגישים שזהותם ומסוגלותם המקצועית נפגעת ככל שההורים תופסים מקום רחב יותר בתהליכי החינוך (Banerjee et al., 2016; Gross et al., 2020; Keen, 2007; Kurth et al., 2019; Razalli et al., 2015; Zhang, 2016).

הקושי שעולה מהשטח מעורר את השאלה מדוע קשה כל כך לאנשי המקצוע לאפשר להורים להיות שותפים מלאים בקבלת החלטות. אחד הנושאים שהועלו בראיונות נגע ל"טובת הילד" ולשאלה אם להורים יש היכולת והמסוגלות להגיע להחלטה הטובה ביותר עבור ילדם. בעניין זה המורים הביעו הסתייגות. הם תופסים את ההורים, או לפחות את חלקם, כלא מסוגלים לקבל החלטות בגלל מאפיינים אישיים ומאפיינים חברתיים-כלכליים כמו אינטליגנציה, השכלה, תעסוקה וגי. ממצא זה עומד בקנה אחד עם המלצותיהן של גור וזלמנסון-לוי (2005) להתבונן על יחסים אלו על רקע בחינת מקום בית הספר בחברה הישראלית, על הסביבות התרבותיות והמעמדות החברתיים-כלכליים שבה. ממצאי המחקר הנוכחי מעידים שהמורים שהשתתפו במחקר תופסים את עצמם כמומחים ופועלים על פי הדגם של המורים כמומחים והם אינם מאמינים ביכולתם של ההורים לקחת חלק בהחלטות החינוכיות הקשורות לילדיהם. ממצאים אלה אף מדגישים כי המורים בישראל אינם פועלים על פי הדגם של המשפחה במרכז (Dunst, 2002). המורים הישראלים, על פי תוצאות המחקר, מעוניינים במעורבות ההורים ומאמינים בתקשורת עם הורים לצורך שותפות מיטבית, אך נראה כי האמונה שההורים מסוגלים לקבל החלטות היא מסייגת ומותנית ביכולות ההורים, ברמת האינטליגנציה שלהם ובהשכלתם.

למרות ההנחה שהמורים פועלים על פי דגם המורים כמומחים, ייתכן שהמורים בישראל נמצאים בשלב מעבר למודל של המשפחה כסוכן שינוי. במודל זה למשפחה תפקיד ביישום תוכנית התערבות שתוכננה על ידי אנשי המקצוע והדגש הוא במומחיות אנשי המקצוע וביכולתם להדריך הורים. הגישה של המשפחה במרכז התפתחה בעבודה עם ילדים עם צרכים מיוחדים צעירים ובהדרגה עברה למערכות החינוך בבתי הספר, וכפי הנראה היא עדיין אינה מיושמת במלואה (Dunst, 2002).

סיכום ומסקנות

המחקר בחן עמדות של מורים בנוגע למעורבות הורים לילדים עם צרכים מיוחדים בתהליכי השילוב. השערת המחקר הייתה שעמדות המורים באופן כללי תהיינה חיוביות. השערה זו אוששה בחלקה. המורים מביעים עמדות חיוביות כלפי התקשורת עם ההורים ומכירים בתרומה החשובה שיש למעורבות של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים לקידומו של הילד וגם לקידומם של ילדים אחרים ושל בית הספר, אך עמדותיהם כלפי מעורבות ההורים בקבלת החלטות הן חיוביות פחות. קבלת החלטות היא תחום שצוותים מתקשים לתת להורים לקחת בו חלק, כפי שמוכר גם בספרות המחקר. ניתוח מרכיבי העמדות בהשוואה למודלים של מעורבות ההורים הביא את החוקרת למסקנה כי מורים בישראל מגלים עמדות המתאימות לדגם מומחים ועדיין לא אימצו את עקרונות המודל של המשפחה במרכז, שבו להורים יש את היכולת והזכות להחליט על צרכי התלמיד והשירותים והתמיכות שלהם הוא נזקק ואף לקבל ליווי בתהליך קבלת ההחלטות.

תוצאות המחקר מעידות על פער בין הזכות לבחירה שניתנה להורים ובין עמדותיהם של המורים שאמורים לסייע להם בבחירה זו. כדי שהמורים יוכלו לפעול בשותפות עם ההורים לילדים עם צרכים מיוחדים ולעזור להם בתהליכי הבחירה, לא מספיק לגלות אמפתיה ולהיות בעלי יכולת תקשורת טובה, אלא יש צורך לבסס יחסי אמון, לשנות עמדות כלפי הורים מרקעים שונים ולבסס את תחושת המסוגלות המקצועית שלהם. רק כך יוכלו המורים לסייע לבני המשפחה להיות מקבלי החלטות וסוכני שינוי.

המלצות

לאור האמור לעיל ובשל החשש שהפער בין ההמלצות של ועדת דורנר לעמדות המורים עלול לפגוע בהטמעת עקרון הבחירה של ההורים ובזכותם להיות מעורבים בחינוך ילדיהם, עולות שלוש המלצות עיקריות:

1. להיערך לתהליך מעמיק של שינוי עמדות המורים כלפי מעורבות הורים משכבות שונות באוכלוסייה בכלל וכלפי מעורבות הורים בקבלת החלטות בפרט.
2. לבסס את תחושת המסוגלות המקצועית של המורים לנהל שיח מתוך שוויון עם ההורים.
3. להכשיר את פרחי ההוראה והמורים, בעיקר בחינוך הרגיל, לתקשורת שוויונית עם ההורים, להכרת הייחודיות של ההורות לילדים עם צרכים מיוחדים וללמידה והבנה של הסיבות למוטיבציה שלהם למעורבות.

מקורות

אדי רקח, א', וגרינשטיין, י' (2016). **יחסי מורים הורים בבית הספר: סוגי הון כמסגרת לבחינת מעורבות הורים בבית הספר**. משרד החינוך.

אינגבר, ש' ודרומי, א' (2010). **מעורבות הורים בתכניות התערבות ממוקדות משפחה עבור ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים**. חומר רקע לעבודת היזמה.

<http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles.23080/pdf>

בלס, נ' ולאור, א' (2002). **החינוך המיוחד בישראל ומדיניות השילוב**. המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.

גביש, ב' ושמעוני, ש' (2006). תפיסותיהן של המורות הכוללות את שילוב התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בכיתותיהן. **סח"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 21(1), 35-54.

גוסלסון, ר' (2013). **כיצד לראיין למחקר איכותני: גישה התייחסותית** (י' שטיימן, עריכה, ע' ליבליך, תרגום). מכון מופ"ת.

גור ח' וזלמנסון-לוי, ג' (2005). **יחסי הורים בית ספר - נקודת מבט ביקורתית. החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים**, כז, 131-142.

גרינברג, צ' ושורק, צ' (2003). **רפורמות חינוכיות בעולם גורמים מקדמים**. מכון מופ"ת.

<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id209=>

דורנר, ד' (2009). **הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל: דין וחשבון מוגש לשרת החינוך, פרופ' יולי תמיר**.

<https://meyda.education.gov.il/files/Owl/Hebrew/Dorner.pdf>

דרך, ר', רוטלר, ר' וטולוב, י' (2018). **דו"ח צללים 1: יישום אמנת האו"ם בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות בישראל**. הפורום האזרחי ליישום האמנה.

https://law-clinics.biu.ac.il/files/lawclinique/shared/mnh_-_hdvkh_hsvpy.8.7.18_pdf

וידסלבסקי, מ' (2013). **רפורמות במערכות חינוך: סקירת ספרות**. משרד החינוך.

חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח-2018.

<https://meyda.education.gov.il/files/special/lows%D7%AA%D7%99%D7%A7%D7%95%D7%9F20%D7%97%D7%95%D7%A7%20%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A20%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%97%D7%93%2019.7.18.pdf>

חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998.

https://www.nevo.co.il/law_html/Law01/p214m2_001.htm

לבאן, א' והיימן, ט' (2011). הורים לילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל: תפיסתם את יישום השילוב ומעורבותם בתהליך החינוכי. בתוך ג' אבישר, י' לייזר ושי' רייטר (עורכים), **שילובים – מערכות חינוך וחברה** (עמ' 245–267). אחווה.

מתנ"ה (2019). **מארז תכנון, ניהול והיערכות לשנת הלימודים תש"פ**. משרד החינוך

נוי, ב' (2014). **של מי הילד הזה? יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם**. מכון מופ"ת.

צבר-בן יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלימודה**. מסדה.

שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה**. רמות.

Abdullah, A. G., Seedee, R., Alzaidiyeen, N. J., Al-Shabatat, A., Alzeydeen, H. K., & Al-Awabdeh, A. (2011). An investigation of teachers' attitudes towards parental involvement. *Educational Research*, 2(8), 1402–1408.

Addi-Raccah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 805–813.

Addi-Raccah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism teachers' perspective. *Urban Education*, 43(3), 394–411.

Alaluf, O. (2015). Who is afraid of parental involvement? New education reform in Israel. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 209, 364–369.

Alaluf, O., Ungureanu, D., & Rusu, A. S. (2016). Israeli teachers' attitudes assessment regarding parental involvement of children with special needs. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, eISSN 2357–1330.

Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S., & Hudson, T. M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 298–311.

Ali, A. (2019). Workshop to improve parental involvement for Somali ESL parents. *School of Education Student Capstone Projects*, 295. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/295

Bailey, D. B., Hebbeler, K., Scarborough, A., Spiker, D., & Mallik, S. (2004). First experiences with early intervention: A national perspective. *Pediatrics*, 113, 887–896.

Banerjee, R., Sundeen, T., Hutchinson, S. R., & Jackson, L. (2016). Factors that explain placement decisions for students with multiple disabilities: Findings from national data. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 110–122.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2016). Teaching students with special needs in inclusive classrooms. Sage.
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76(3), 339–355.
- Burke, M. M. (2012). Examining family involvement in regular and special education: Lessons to be learned from both sides. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 43, 187–218.
- Coogle, C. G. (2012). Study of family centered help giving practices in early intervention (Doctoral dissertation). Florida State University, Tallahassee, Florida.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 269–284). Sage.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- De Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., & Van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409–425.
- Dempsey, I., & Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 42–52.
- Dor, A. (2013). Israeli teachers' attitudes towards parental involvement in school: A qualitative study. *International Journal about Parents in Education*, 7(1), 6–17.
- Dor, A., & Rucker-Naidu, T. B. (2012). Teachers' attitudes toward parents' involvement in school: Comparing teachers in the USA and Israel. *Issues in Educational Research*, 22(3), 246–262.
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36(3), 141–149.
- Dunst, C. J., & Dempsey, I. (2007). Family-professional partnerships and parenting competence, confidence, and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 305–318.

Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.

Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: Collaboration, competency, and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136–143

Fisher, Y., & Kostelitz, Y. (2015). Teachers' self-efficacy vs. parental involvement: Prediction and implementation. *Leadership and Policy in Schools*, 1(6), 1–29.

Forlin, C., & Hopewell, T. (2006). Inclusion – the heart of the matter: Trainee teachers' perceptions of a parent's journey. *British Journal of Special Education*, 33(2), 55–61.

Florian, L. (Ed.). (2013). *The SAGE handbook of special education*. Sage.

Francis, G. L., Blue-Banning, M., Haines, S. J., Turnbull, A. P., & Gross, J. M. (2016). Building "our school": Parental perspectives for building trusting family-professional partnerships. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(4), 329–336.

Gavish, B., & Fleischmann, A. (2020). Preschool teachers' attitudes toward the role of Israeli parents of children with autism spectrum disorder. *Early Years*.

<https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1716210>

Garrad, T. A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58–67.

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.

Gross, D., Bettencourt, A. F., Taylor, K., Francis, L., Bower, K., & Singleton, D. L. (2020). What is parent engagement in early learning? Depends who you ask. *Journal of Child and Family Studies*, 29(3), 747–760.

Haines, S. J., Gross, J. M., Blue-Banning, M., Francis, G. L., & Turnbull, A. P. (2015). Fostering family-school and community-school partnerships in inclusive schools: Using practice as a guide. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 227–239.

Hebel, O. (2014). Parental involvement in the individual educational program for Israeli students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 29(3), 58–68.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417–435.

Hornby, G. (2011). Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships. Springer.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.

Ingber, S., & Dromi, E. (2010). Actual versus desired family-centered practice in early intervention for children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 59–71.

Keen, D. (2007). Parents, families, and partnerships: Issues and considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 339–349.

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30(3), 311–328.

Kurth, J. A., Love, H., & Pirtle, J. (2019). Parent perspectives of their involvement in IEP development for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*.

<https://doi.org/10.1177/1088357619842858>

Kyzer, K. B., Turnbull, A. P., Summers, J. A., & Gómez, V. A. (2012). The relationship of family support to family outcomes: A synthesis of key findings from research on severe disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(1), 31–44.

Lavan, A., Reiter, S., & Heiman, T. (2019). Educational involvement of parents of mainstreamed special needs children. *Contemporary School Psychology*, 23(4), 401–411.

Lautenbach, F., & Antoniewicz, F. (2018). Ambivalent implicit attitudes towards inclusion in preservice PE teachers: The need for assessing both implicit and explicit attitudes towards inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 72, 24–32.

Leonard, N. M., & Smyth, S. (2020). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>

Majozi, R. T. (2014). Exploring teachers' attitudes towards parental involvement in a township primary school in Pinetown District (Doctoral dissertation). University of Kwazulu-Natal, Durban, South Africa.

- Mayoh, J., & Onwuegbuzie, A. J. (2015). Toward a conceptualization of mixed methods phenomenological research. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(1), 91–107.
- Miller, A. L., Love, H. R., Kurth, J. A., & Zagona, A. L. (2019). Parent identity and family-school partnerships: Animating diverse enactments for (special) education decision making. *Inclusion*, 7(2), 92–110.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: Teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100–114.
- Murray, M. M., & Mereoiu, M. (2015). Teacher-parent partnership: An authentic teacher education model to improve student outcomes. *Journal of Further and Higher Education*, 40(2), 276–292.
- Murray, M., Christensen, K., Umbarger, G., Rade, K., Aldridge, K., & Niemeyer, J. (2007). Supporting family choice. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 111–117.
- O'Connor, S. (2001). Voices of parents and teachers in a poor white urban school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(3), 175–198.
- Razalli, A. R., Mamat, N., Hashim, A. T. M., Ariffin, A., Rahman, A. A., & Yusuf, N. M. (2015). Epstein model application for measuring parents' participation level in the individual education plan (IEP) students with special needs. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 9(25), 105–110.
- Rosenzweig, K. (2009). Are today's general education teachers prepared to meet the needs of their inclusive students? In *Proceedings of NERA Conference 2009*.
https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=nera_2009
- Schalla, L. K. (2015). Family-school collaboration in Mexico: Perspectives of teachers and parents (Doctoral dissertation). University of Minnesota.
- Soriano, V. (Ed.). (2014). Five key messages for inclusive education: Putting theory into practice. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Souto-Manning, M., & Swick, K. J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187–193.
- Tucker, V., & Schwartz, I. (2013). Parents' perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. *School Mental Health*, 5(1), 3–14.

Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E., Soodak, L., & Shogren, K. (2015). Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust. Merrill/Prentice Hall.

Webster, A., Cumming, J., & Rowland, S. (2017). Effective practice and decision-making for parents of children with autism spectrum disorder. In Empowering parents of children with autism spectrum disorder (pp. 3–7). Springer.

Xu, Y. (2019). Partnering with families of young children with disabilities in inclusive settings. In L. Lo & Y. Xu (Eds.), Family, school, and community partnerships for students with disabilities (pp. 3–15). Springer.

Zhang, Q. (2016). Whose decision is it? Unpacking shared decision-making as a component of partnership in New Zealand early childhood education settings. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 19, 62–72.