

תפיסות של הורים ומורים את תפקיד המחנכת בחינוך המיוחד

רקפת וידברג, צ'יפריאן צ'ובנו

תקציר

מחנכות בחינוך המיוחד עושות מאמצים יוצאי-דופן ומגלות מסירות רבה בעבודתן. לצד זאת, עליהן להתמודד עם הורים מתוסכלים שמאוכזבים מאי-היכולת של מחנכות לענות על צרכיהם וציפיותיהם. לפיכך, יש עניין רב לבחון את תפיסותיהם של הורים לגבי תפקידה של המחנכת בחינוך המיוחד.

המחקר הנוכחי בוחן את התפיסות הללו ביחס לארבעה ממדים של תפקוד המחנכת עם ההורים: מקצועיות, אמון, זמינות והעצמה. תפיסותיהם של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים נבחנו בהשוואה לאלו של מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד.

המדגם כלל 100 הורים לתלמידים בחינוך המיוחד ו-101 מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד. הנתונים נאספו באמצעות שאלון שבנו החוקרים לצורך מחקר קודם. השאלון כלל ארבעה חלקים הבוחנים את הממדים שהוזכרו לעיל. השאלון שניתן למורים היה זהה, אלא שהם קיבלו הוראה להתייחס לקשר בין המחנכת להורים.

הממצאים מראים שההורים העניקו הערכות נמוכות באופן משמעותי מהמורים בכל ארבעת הממדים: המחנכת נתפסה על ידי ההורים כמקצועית פחות, ראויה פחות לאמון, זמינה פחות ומעצימה פחות מאשר כפי שהשתקף מהערכתה על ידי המורים.

לממצאים אלו השלכות מעשיות לגבי הכשרתם של מורים לחינוך מיוחד ולגבי פיתוח מקצועי של מורים. השלכות מעשיות נוספות לגבי הקשר בין הורים ומורים כוללות המלצות לתיאום ציפיות ולהגדרת גבולות, אשר עשויים לסייע למחנכים ולהורים ליצור קשר חיובי.

מילות מפתח: חינוך מיוחד, מחנכות, הורים, מקצועיות, אמון, זמינות, העצמה

מבוא

מעורבות הורים נחשבת כיום לאחד הכוחות המרכזיים המעצבים את מערכת החינוך ולפיכך היא זוכה לתשומת לב מחקרית רבה (שפרלינג, 2019). יחסי הגומלין בין הורים לבין צוותי החינוך באים לידי ביטוי בכל מוסדות מערכת החינוך, אך יש להם מאפיינים ייחודיים בחינוך המיוחד, שבו התלות של ההורים במערכת ועוצמת הציפיות שלהם ממנה חזקות באופן מיוחד. בתוך מגוון התפקידים בצוות החינוך המיוחד, למחנכת הכיתה במערכת החינוך בישראל ישנו תפקיד מרכזי. המחנכת מהווה את הצומת שאליו מתנקזות האינטראקציות עם ההורים בנוגע לתלמידים, אינטראקציות של צוות בית הספר וגורמי סיוע בקהילה שמסביב. מחקרים מראים שמעורבות הורים בחינוך עשויה להוות נכס חשוב בקידום התלמיד, הצוות החינוכי ובית הספר כולו, אך יכולה להוות מקור של מתח, קונפליקט ומאבקי כוח (אדי-רקח וגרינשטיין, 2016; נוי, 2014). כדי לייצר תקשורת אפקטיבית בין הורים לבין מחנכי הכיתות, יש צורך בעדויות מחקריות לגבי המקורות לשני ההיבטים של הקשר. העדויות המחקריות הנוגעות לקשר בין הורים לבין מחנכות כיתה הן מועטות ביותר. המחקר הנוכחי בוחן את תפיסות ההורים, בהשוואה לתפיסות מחנכי כיתות, בהתייחס לארבעה ממדים המאפיינים את הקשר של המחנכת עם ההורים: מקצועיות המחנכת, אמון של הורים במחנכת, זמינותה של המחנכת להורים, והעצמת ההורים על ידי המחנכת. המחקר נערך במתודולוגיה כמותית והוא מספק ממצאים לגבי תפיסות ההורים ותפיסות המורים לגבי הקשר ביניהם בארבעת הממדים שהוזכרו. תוצאות המחקר עשויות לתרום להבנה רחבה יותר של הקשר בין הורים למחנכת הכיתה בחינוך המיוחד, ולקדם את הכשרתם של מורים בנושא זה.

סקירת ספרות

מחנכות בחינוך המיוחד

ברוב המדינות המערביות, תפקיד המחנכת שונה במהותו מתפקיד המחנכת בישראל. במדינות אלו עיקר התפקיד הוא אחריות מנהלית, ונוסף לה קיימים היבטים חינוכיים ופדגוגיים (בקשי-ברוש, 2012; Hazzan & Nutov, 2014). מחנכות בבית הספר היסודי אחראיות להקניית הרגלים ומיומנויות למידה בסיסיות ולשילוב התלמיד בסביבה החינוכית (Stone, 2022). בשונה מכך, המחנכת בישראל אחראית לאותה קבוצה של תלמידים שנפגשת מדי יום בחדר הכיתה בבית הספר, וגם לכיתה הפיזית (צדקיהו ואחרים, 2008). מחנכות בבתי ספר לחינוך מיוחד עובדות עם ילדים עם צרכים חינוכיים ייחודיים. הן שואפות להעניק לתלמידיהם הזדמנות שווה ונדרשות להתאים את התוכן, את השיטות ואת הטקטיקה כדי לספק צרכים מיוחדים אלו, כך שהתלמידים ירכשו מיומנויות מתאימות ויתגברו על הקשיים (Al-Yagon & Margalit, 2001; Hampton & Chow, 2022). דרישות השטח התובעניות בחינוך המיוחד גורמות לכך שהמחנכות נאלצות להתמודד עם עבודה מורכבת יותר מזו של מורים בחינוך הרגיל. עליהן לפתח הבנה מעמיקה של תלמידיהן וליישם מיומנויות מיוחדות ושיטות לא שגרתיות כדי ללמד ולקדם. המחקר מראה כי מורים לחינוך מיוחד חווים לעיתים קרובות תשישות ושחיקה שהם תוצאה של קשיים יומיומיים אלו (Aloe et al., 2014a, 2014b; Hillel, 2015).

קשרים בין הורים למורים בחינוך המיוחד

אחד הממשקים המרכזיים בעבודתה של המחנכת בחינוך המיוחד הוא עבודה עם הורים. הקשר של המחנכת עם ההורים כולל היבט רגשי, המתבטא בציפייה ממנה למלא תפקיד של אוזן קשבת ומקור לתמיכה, כמו גם היבט אינסטרומנטלי, המתבטא בהיותה מתווכת בין צורכי ההורים לבין מקורות סיוע בבית הספר ובקהילה. מערכת היחסים בין ההורה לבית הספר, שכוללת את הקשרים בין הורים למורים, משפיעה על ביצועיהם של התלמידים בבית הספר (נוי, 2017; שכטמן ובושריאן, 2015). כמה תיאוריות ממשיגות ומנתחות את הקשרים בין

הורים למורים. התיאוריה האקולוגית מציגה את האינטראקציה בין הורים למורים דרך ההקשר הסביבתי-החברתי. סביבת הילד מתוארת באמצעות ארבעה מעגלים: מערכת המיקרו, הכוללת את המשפחה הקרובה, החברים והמורים הקבועים; מערכת המזו, הכוללת מורים מקצועיים ואת בית הספר; מערכת האקסו, הכוללת את ההקשר החברתי-הכלכלי, ומערכת המקרו, הכוללת את ההקשר התרבותי (Bronfenbrenner, 1986; Tudge et al., 2016).

תיאוריית החליפין החברתי מסבירה את המוטיבציה של הורים ומורים להיות מעורבים ולשתף פעולה לתועלת הילדים ומתמקדת באיזון בין עלות לתועלת אצל כל אחד מהצדדים (Blau, 1986; Homans, 1961; Kozloff, 1976; Mahmood, 2013; Pek & Mee, 2020). מודל השותפות של אפשטיין מציג את הקשרים בין הורים לבית הספר כשותפות רב-ממדית הכוללת שש זירות, שבכל אחת מהן תחומי אחריות ייחודיים ותוצאות רצויות לילד: הורות, תקשורת, התנדבות, למידה בבית, קבלת החלטות וקהילה (Epstein & Sanders, 2002).

ליחסים טובים בין הורים למורים עשויה להיות השפעה חיובית על כמה תחומים. ראשית, על קידום ההישגים, מימוש היעדים וההתנהגות החברתית של תלמידים בבית הספר הרגיל ובחינוך המיוחד (Sheridan et al., 2012; Wilkinson, 2013). שנית, כאשר הורים נעשים שותפים לעבודה החינוכית בבית הספר, משתנה נקודת הראות שלהם על המורים ועל ההוראה. הם מתחילים להבין את מורכבותו של המקצוע ואת הלחצים והמתחים שבהם נמצאים המורים, ומגלים הבנה רבה יותר כלפיהם (נוי, 2014). הקשר בין הורים למורים כולל גם היבט של מתח וקונפליקט. גורמי הקונפליקט בין הורים למורים בחינוך המיוחד יכולים לנבוע מכמה מקורות: אי-התאמה בין הצרכים והיכולות של התלמידים לבין השירותים שניתנים להם, מחסור במשאבים, קשיי תקשורת וחוסר ידע של המורים בנוגע לאופן שבו אפשר לפתור בעיות. מקורות נוספים למתח הם מאבקי כוח, המתבטאים בתחושת ההורים שהמורים לא מעריכים אותם ובחוסר אמון (שפרלינג, 2019; Lake & Billingsley, 2000). על כל פנים, בהשוואה לבתי ספר רגילים נמצא כי הורים הן מורים בחינוך המיוחד מורגלים יותר בתקשורת הדדית (Leenders et al., 2018).

עיון בספרות המקצועית מצביע על ארבעה רכיבים שלהם חשיבות בהערכת תפקידם של מורים בהקשר לעבודה עם הורים. לרכיבים אלו יש משמעות ייחודית בחינוך המיוחד: מקצועיות, זמינות, אמינות והעצמה.

מקצועיות: אפשר להגדיר מקצועיות כידע בתחום החינוך המיוחד ומיומנויות מקצועיות הנדרשות למורים לחינוך מיוחד על פי הנחיות משרד החינוך, ובהן היכולת לשנות את תוכנית הלימודים ואת המשימות ולהתאים את ההוראה לצורכי כל תלמיד באופן פרטני (משרד החינוך, 1998; Byrd & Alexander, 2020). מחקרים רבים הצביעו על מתאם חיובי בין מקצועיות המורה להישגי התלמידים (Cohen & Hill, 2000; Dodeen et al., 2012; Goe, 2007;). (Nye et al., 2004; Wenglinsky, 2002). מורי בית ספר יסודי באנגליה ובניו־זילנד תפסו את מקצועיות המורה כמיומנויות מקצועיות הכוללות גם אהבה לעבודה עם ילדים, דאגה אלטרואיסטית לגדילתם ולרווחתם, ורצון להשפיע ולשנות. הם גם ראו את המקצועיות כמתח שנחוה בין אוטונומיה לאחריות ביחס לתוכנית הלימודים ולמבחנים, וכן למתח בין "הוראה טובה ונכונה" לבין ביצועים והישגים (Browes & Altinyelken, 2022; Locke et al., 2005). מחנכות בחינוך המיוחד נדרשות להרחיב ולהגמיש את כישוריהן המקצועיים, להיות מסוגלות לסייע לתלמידים, לעזור להוריהם להתמודד עם מצבים שונים, להרגיע אותם מעת לעת, ולכוון אותם בהתאם לעקרונות מקצועיים (Lake & Billingsley, 2000). זהות מקצועית של מורים לחינוך מיוחד בסין הוגדרה כתחושת השייכות למקצוע וראייתו כחלק מזהותם האישית, הקשורה למסוגלות עצמית (Chen et al., 2020).

אמון: רכיב מפתח של מעורבות ההורים, שותפותם ויחסיהם הטובים עם המורים הוא אמון הדדי בין ההורה למורה (Ogg et al., 2021). לפי תיאוריית החליפין החברתי, אמון הוא "המוכנות של צד אחד להיות חשוף ופגיע לפעולות של צד אחר על בסיס הציפייה שהשני יבצע פעולה מסוימת שחשובה לנותן האמון, בלי קשר ליכולת לפקח או לשלוט בצד האחר" (Mayer et al., 1995, p. 712). לדוגמה, התלבטות של הורים בשיתוף בסיפור משפחתי שעשוי לסייע לתלמיד מצד אחד, אך עלול לדלוף ולהפוך לשיחה רכילותית. אמון של הורים במורים פירושו הביטחון של ההורים שמעשיו של המורה יעזרו לילד להצליח בבית הספר או יעזרו לבניית

הקשר בין ההורה למורה. שיפור התקשורת בין הבית לבין בית הספר זוהה כדרך עיקרית להגברת אמון ונמצא, כי הורים שהפגינו רמות גבוהות יותר של אמון במורים היו מעורבים יותר בבית הספר (Adams & Christenson, 2000; Hour et al., 2019). הורים לילדים בבית הספר היסודי, ובמיוחד אימהות, מפגינים את רמת האמון הגבוהה ביותר במורים (Penttinen et al., 2020). קיים קשר חיובי בין אמון להצלחתם של התלמידים בלימודים וקשר שלילי בינו לבין בעיות התנהגות (Ogg et al., 2021; Santiago et al., 2016).

זמינות: לפי תיאוריית ההיקשרות, זמינות של הורים לילדם פירושה זמינותם הרגשית, תוך אספקת "בסיס בטוח" ואווירה תומכת, עקביות ותגובתיות לאותות שמסדר הילד (Ainsworth et al., 1978). נראה כי בספרות ההתמקדות היא יותר בזמינות הפסיכולוגית והרגשית של מורים לתלמידים (למשל, Spilt et al., 2010), אולם מעט נחקר על זמינותם של המורים לתלמידים ולהורים מבחינת משך הזמן שהם מקדישים. אכן, במדינות רבות שעות העבודה של מורים מוגדרות באופן רשמי, אולם בישראל הורים יכולים ליצור קשר עם המחנכת במהלך כל היום ולא רק בשעות העבודה הרשמיות. תומפסון מצא, כי תכתובת בדואר אלקטרוני עוזרת להגביר את זמינות המורים להורים (Thompson, 2009). בשנים האחרונות נעשה שימוש ביישומון וטסאפ (WhatsApp) המאפשר קשר בין ההורים למורים, אך נדרשת בו שמירת גבולות הדוקה יותר (Wasserman & Zwebner, 2017). למרות שהטכנולוגיה עשויה להעצים את התקשורת בין הורים למורים, תקשורת דיגיטלית מוגזמת עלולה להגביר את ציפיות ההורים שהמורים יהיו זמינים להם בכל שעה (Beilmann et al., 2020).

העצמה: העצמה היא מושג תיאורטי אשר מחבר בין כוחות וכישורים של פרטים ושל מערכות, המתבטאת בסופו של דבר בהתנהגות פרו־אקטיבית של המעורבים (Rappaport, 1984). לגבי מחנכות בחינוך המיוחד, משמעות הדבר היא העמדה של הילד ושל ההורים במרכז תהליך הלמידה, כדי ליצור שיתוף פעולה סינרגטי (Bronfenbrenner, 1979). היחסים הללו, בחינוך המיוחד, מתמקדים ביכולות של ההורה ושל הילד ולא בחסכים, בחוזקות ולא בחולשות, בתקווה ולא בייאוש. מטרת ההעצמה היא להגיע למצב שבו ההורה יוכל להתמודד בכוחות עצמו עם המשימות, עם הקשיים ועם הלחצים ולעורר את מודעות ההורה כך שהוא לא יהיה

מקבל פסיבי של החלטות המתקבלות על ידי אחרים (מנהלים, מורים), אלא ימלא תפקיד אקטיבי תוך תחושה של שליטה עצמית (Connor & Cavendish, 2018). חשיבותה המיוחדת של העצמת ההורים נובעת מכך שהיא קשורה לשיפור בהישגים הלימודיים של התלמידים, נוסף על הרווחה הרגשית שלהם (Beard & Thomson, 2021; Korosidou et al., 2021). דקר ושותפיו (Dekker et al., 2002) סקרו 73 מאמרים העוסקים באתיקה מקצועית הקשורה להכנתם של מורים לחינוך מיוחד וזיהו מחסור במחקרים אמפיריים בנושא זה. נראה כי יש מחסור במחקר אמפירי על תפיסות הורים לגבי מורים לחינוך מיוחד בכלל, וכי נחקר מעט מאוד על המקצועיות, על הזמינות, על האמינות ועל ההעצמה של מורים כפי שהן נתפסות על ידי ההורים. בישראל נמצא כי שיתוף הפעולה בין הצוות להורים בבתי ספר לחינוך מיוחד כולל היבטים מבניים, ארגוניים וחברתיים. הסתבר כי מערכות היחסים בין הורים למחנכות קרובים במיוחד, חמים ומשפחתיים (Manor-Binyamini, 2013).

לאור סקירת הספרות והמחסור בראיות אמפיריות לגבי תפיסותיהם של הורים ומורים ביחס למחנכות בחינוך המיוחד בישראל, מטרת המחקר הנוכחי הייתה להשוות בין תפיסותיהם של הורים ומורים ביחס למחנכות בחינוך המיוחד, בהקשר לארבעה ממדים: מקצועיות, זמינות, אמון והעצמה. השערות המחקר, שנבעו ממטרת המחקר, מבוססות על הספרות המקצועית בנוגע לקשר בין הורים ומורים בחינוך המיוחד. השערות המחקר הן:

- תפיסת ההורים את הזמינות של המחנכת בחינוך המיוחד תהיה נמוכה יותר מהערכתה על ידי המורים.
- הורים יתפסו את האמון שמעוררת המחנכת בחינוך המיוחד כנמוך יותר מאשר מורים.
- תפיסת ההורים את ההעצמה שמבצעת המחנכת בחינוך המיוחד תהיה נמוכה יותר מהערכתה על ידי המורים.

השערות אלו מבוססות על הטענה שהקשר בין ההורים למחנכות בחינוך המיוחד הוא ייחודי: הורים בחינוך המיוחד תלויים יותר במחנכות לצורך קבלת מענה לצורכיהם והם זקוקים לסיוע ולתמיכה רצופים, לעיתים באופן מיידי. נובע מכך, שהם עלולים להרגיש מאוכזבים ומתוסכלים ולתפוס את המחנכת כאמינה פחות, זמינה פחות ומעצימה פחות מאשר המורים (דשבסקי,

2009; Hillel Lavian, 2012; Bryk & Schneider, 2002; Adams, 2000). לא נוסחה השערה בנוגע למקצועיות משום שהספרות המקצועית לא כוללת מספיק ראיות להשערה כזו.

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

המדגם הראשון כלל 201 משתתפים, 100 מהם הורים לתלמידים בחינוך המיוחד (87% אימהות, הגיל הממוצע 45.1, ס"ת 7.6). אשר לתלמידים, 73% היו בנים, הגיל הממוצע 12.81, ס"ת 4.3. סוגי הלקויות היו בעיות רגשיות, בעיות התנהגות, לקות קוגניטיבית, לקויות למידה, אוטיזם ולקויות סנסומוטוריות. המדגם השני כלל 101 מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד (85% נשים, הגיל הממוצע 41.65, ס"ת 11.96). אשר לדגימה, איסוף הנתונים נעשה בתקופת משבר קורונה, שבה הנגישות למורים ולהורים הייתה מצומצמת, ולכן הוא נעשה כמעט כולו באופן מקוון. השיטה לאיסוף הנתונים הייתה באמצעות דגימת כדור שלג (Gliner et al., 2009). השאלונים הראשונים הופצו על בסיס היכרות אישית עם עורכת המחקר, ומקבלי השאלונים התבקשו להפיצם הלאה. גיוס ההורים למחקר נעשה באמצעות בקשה למלא את השאלונים, שפורסמה ברשתות חברתיות ובקבוצות וטסאפ של הורי תלמידים מהחינוך המיוחד. בשל איסוף הנתונים המקוון, המדגם היה מקיף יותר מהתכנון המקורי והכיל משתתפים ממגוון רחב של בתי ספר לחינוך מיוחד ומאזורים גיאוגרפיים נרחבים. גם בהקשר למורים איסוף הנתונים היה מקוון. השאלון המקוון נשלח לשבע קבוצות וטסאפ בשבעה בתי ספר, אשר חבריהן התבקשו להעביר את הבקשה הלאה לעמיתיהם.

כלי המחקר

הנתונים נאספו בעזרת שאלון שפותח למחקר קודם (Weidberg & Ciprian, 2021). השאלון מודד תפיסות של הורים ושל מורים ביחס למחנכות בארבעה ממדים: מקצועיות (פריט לדוגמה: "למחנכת יש ידע מקצועי רב על חינוך מיוחד"); אמון (פריט לדוגמה: "לפעמים נראה לי שהמחנכת מונעת על ידי אינטרסים שאינם לטובת הילד"); זמינות המחנכת (פריט לדוגמה:

"כשאני חווה מצוקה אישית, אני מרגישה נוח ליצור קשר עם המחנכת"; העצמה (פריט לדוגמה: "אני מרגישה שהמחנכת מחזקת אותי"). הסכמה עם הפריטים נמדדה בסולם בן חמש דרגות, החל מ-1 (לא מסכים בכלל) ועד 5 (מסכים מאוד). לשאלון נוצרו שתי גרסאות שונות – אחת להורים והשנייה למורים. מקדמי המהימנות של הממדים בשאלון ההורים למקצועיות, לזמינות, לאמון ולהעצמה היו במחקר הנוכחי 0.93, 0.74, 0.94 ו-0.92 בהתאמה, ובשאלון המורים – 0.83, 0.73, 0.75 ו-0.81, בהתאמה. ערכים אלו מעידים על רמה גבוהה של מהימנות.

הליך

המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה של אוניברסיטת יאשי ברומניה. השאלונים האנונימיים נשלחו למשתתפים בגרסה מקוונת. התשובות נשלחו ישירות לאתר מקוון ללא התערבות מצד החוקרים.

ממצאים

השוואה בין תפיסות של הורים ושל מורים בנוגע למחנכת

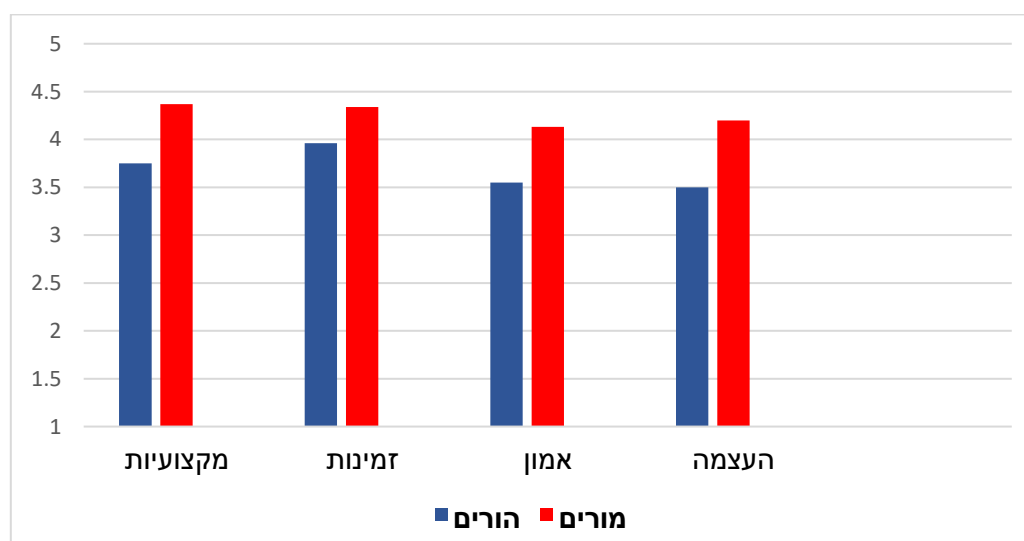
כדי לבחון את השאלות וההשערות, נערך ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA), שבו המשתנה הבלתי-תלוי היה הקבוצה (הורים/מורים) והמשתנים התלויים היו ארבעת הממדים של תפיסות המחנכת: מקצועיות, זמינות, אמון והעצמה. בלוח 1 מוצגים הממצאים שהתקבלו בניתוח. הממוצעים מוצגים גם בתרשים 1.

לוח 1: השוואה בין תפיסות של הורים ושל מורים לגבי המחנכת בארבעה ממדים (בסולם

(5-1)

$F (1,199)$	ממוצע (ס"ת)		
	מורים	הורים	
46.91***	4.37 (0.44)	3.75 (0.79)	מקצועיות
13.11***	4.34 (.45)	3.96 (0.94)	זמינות
38.94***	4.13 (0.49)	3.55 (1.06)	אמון
40.45***	4.20 (0.48)	3.50 (0.99)	העצמה

*** $p < .001$

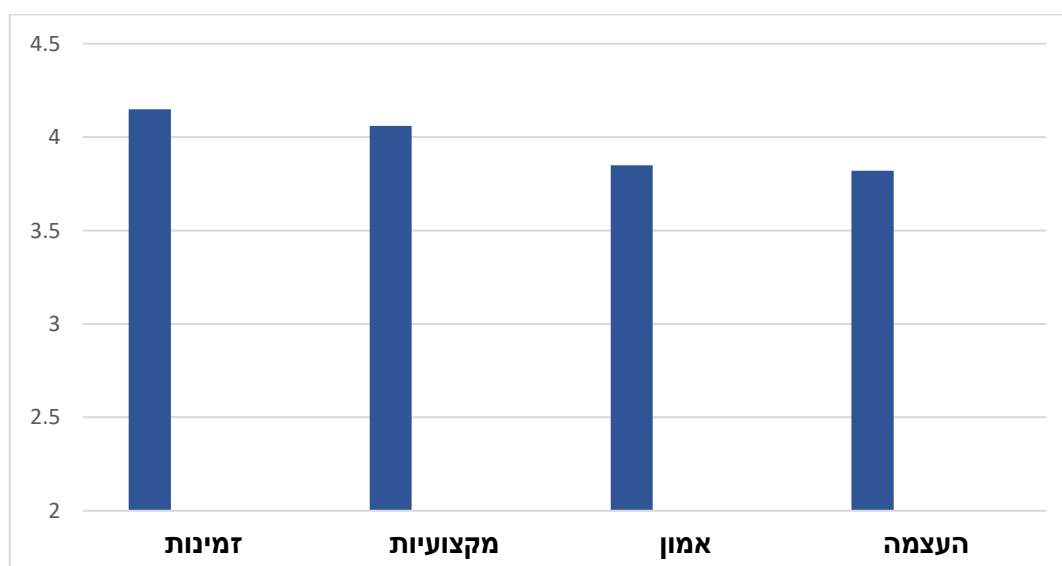


תרשים 1: השוואה בין תפיסות הורים ומורים לגבי המחנכת

הממצאים מראים כי הורים תופסים את הזמינות, את האמון ואת ההעצמה של המחנכת כנמוכים משמעותית בהשוואה לתפיסת המורים. התוצאות האלו תומכות בכל שלוש ההשערות. נוסף על כך, המקצועיות של המחנכת נתפסת על ידי ההורים כנמוכה יותר מאשר על ידי המורים.

השוואה בין ארבעת ממדי התפיסות

הממצאים שהוצגו עד כה התמקדו בהשוואה בין שתי הקבוצות (הורים ומורים) בארבעת ממדי הקשר בין הורים למחנכות. מלבד השוואה זו, נערך ניתוח נוסף כדי לבחון את ההבדלים בין ארבעת הממדים. בוצע ניתוח שונות דו-כיווני עם מדידות חוזרות, כשקבוצה (הורים/מורים) וממד (מקצועיות, זמינות, אמון והעצמה) הם המשתנים הבלתי-תלויים והערכת המחנכת היא המשתנה התלוי. הניתוח הצביע על אפקט עיקרי של הממד ($F(3,594) = 33.01, p < .001$). מבחן פוסט-הוק מדגם טוקי Tukey ($p < .05$) הראה כי זמינות ומקצועיות נתפסו כגבוהות יותר מאשר אמון והעצמה. הממוצעים מוצגים בתרשים 2 ומבוססים על שתי הקבוצות יחד – הורים ומורים.



תרשים 2: תפיסות של הורים ושל מורים ביחס לארבעת הממדים של הערכת המחנכת

דיון

ממצאי המחקר הראו כי ההורים תופסים את המחנכת כזמינה פחות, אמינה פחות, מעצימה פחות ומקצועית פחות מכפי שהיא נתפסת על ידי המורים. הממצאים הללו משקפים נקודת מבט שונה על המחנכת מצידם של הורים ומורים. במבט ראשון, ממצאים אלו נראים מפתיעים, שכן מחקרים שנערכו במקומות שונים בעולם מצביעים על הערכה גבוהה של הורים כלפי מורים בחינוך המיוחד ביחס למסירות, למקצועיות ולממדים אחרים (מנור בנימיני, 2004; Hillel Lavian, 2015). אולם, בחינה מדוקדקת יותר של הממצאים מראה שמחקרים קודמים לא יכולים להוות אמת מידה מתאימה להשוואה עם המחקר הנוכחי. ראשית, תפקידה של המחנכת בישראל שונה במהותו מאשר ברוב המקומות האחרים בעולם (Romi et al., 2013). תפקידה של המחנכת בישראל אינטנסיבי הרבה יותר. כמו כן, הקשר בין המחנכת להורים רשמי פחות, הפער המעמדי מצומצם יותר ואופי היחסים ידידותי יותר, ואילו במקומות אחרים בעולם הקשר בין המחנכת להורים רשמי יותר, ובשל כך מרוחק. נוסף על כך, מחקרים קודמים דיווחו רק על תפיסות של צד אחד (ההורים) לגבי הקשר בין ההורים למחנכת, ואילו המחקר הנוכחי מאיר שתי נקודות מבט במסגרת מחקר אחד.

הסבר אפשרי להבדלים אלו קשור למאמצים שמשקיעות מחנכות בחינוך המיוחד בקשר עם ההורים. בניגוד לחינוך הרגיל, שבו התקשורת בין הורים למורים מתרחשת בעיקר במהלך שעות העבודה, בחינוך המיוחד יום העבודה תובעני ולא מאפשר למורים להקדיש את המשאבים הדרושים לקשר עם ההורים. לפיכך, הקשרים הללו בין המחנכת להורים מתקיימים לאחר שעות העבודה. כמו כן, המחנכת בחינוך המיוחד מטפלת במגוון רחב של צרכים של התלמיד ושל ההורים, למשל, קשר עם גורמים טיפוליים. יש להניח שהמורים, שמודעים למאמצים הגדולים שעושות המחנכות, משליכים תפיסה זו על ההורים וסבורים שגם ההורים יתפסו את המחנכות כזמינה, כאמינה וכמעצמות. גם העובדה שהשאלונים הועברו בתקופת קורונה מחזקת הסבר זה, מכיוון שהורים דיווחו על מאמצים גדולים במיוחד שהשקיעו מחנכות בתקופה זאת (גילת ואחרים, 2021). נוסף על כך, לחלק מההורים יש ילדים גם בחינוך הרגיל ולכן הם יכולים להיות מודעים להבדלים בתקשורת בחינוך הרגיל לעומת החינוך המיוחד.

הסבר אפשרי נוסף לממצאים קשור לפרספקטיבה של ההורים. טיב הקשר בין מורים להורים שונה מאוד מאשר במקומות אחרים בעולם. בישראל הקשר רשמי הרבה פחות ומעניק לגיטימציה לביטויי קרבה, כמו שימוש בשם פרטי, מסירת מספר טלפון אישי, ביקור בביתה של המחנכת, שיחות עם המחנכת בשעות חריגות וכיוצא בזה. כך נוצרת נורמה של קרבה שמעוררת אצל ההורים ציפיות ליחס תומך ללא גבולות (הרדוף, 2022). כאשר הנסיבות מחייבות את המחנכת להציב גבולות, ההורים עלולים לחוש אכזבה. בחינוך המיוחד יש הרבה מצבים שבהם המחנכות חייבות להציב גבולות כדי שהן יוכלו למלא את תפקידן, דבר שמוביל לעיתים לתסכול ולכעס מצד ההורים. הסבר נוסף קשור להתנסויות קודמות של ההורים עם מערכת החינוך ועם מערכות רשמיות אחרות. במקרים רבים, ההורים מביאים לקשר עם המחנכת מצב רגשי של אכזבה וחוסר אמון הנובע מהתנסויות קודמות עם המערכת (למשל, אינטראקציות של ההורים עם המוסד לביטוח לאומי שלא מאשר להורים תגמולים שלטענתם מגיעים להם), כך שהם מגיעים טעונים וביחס חשדני כלפי המערכת, ומשליכים יחס זה על המחנכת אשר מייצגת מבחינתם את הממסד כולו.

עד עתה, הדיון התמקד בהשוואה בין תפיסותיהם של הורים ושל מורים כלפי המחנכות. למרות שתפיסות ההורים היו נמוכות מאלו של המורים, בחינה של הערכים המוחלטים של תפיסות ההורים (בסולם בן חמש דרגות) מראה שהן לא היו נמוכות. תפיסת הזמינות של המחנכות הראתה ממוצע של 4 בסולם בן 5 דרגות, ואפשר לאפיין אותה כגבוהה. תפיסות ההעצמה, האמון והמקצועיות היו ברמה בינונית, עם ממוצעים של 3.75-3.50 בסולם של חמש דרגות. ההבדלים המשמעותיים נבעו מהתפיסות הגבוהות של המורים ולא מהתפיסות הנמוכות של ההורים. מתברר, אם כך, שההורים מרוצים באופן כללי מהקשר עם המחנכות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאים שהתקבלו בסקר של הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה, 2018).

ממצא נוסף קשור להשוואה בין ארבעת הממדים. ניתוח התוצאות מראה כי הזמינות והמקצועיות של מחנכות נתפסה על ידי הורים ומורים כאחד כגבוהות מהאמון ומההעצמה שלהן. הסבר אפשרי לתפיסת הזמינות הגבוהה יותר הוא החשיבות הרבה של ממד זה לקשר

בין הורים למחנכות בישראל. הזמינות של המורים להורים חשובה מאוד בחינוך המיוחד בשל הדחיפות של צורכי ההורים במקרים רבים. מחנכות בחינוך המיוחד נוטות לאפשר להורים ליצור איתן קשר במהלך רוב שעות היום, מתוך הנחה שזהו חלק מעבודתן וממחויבותן להורים. מעבר לכך, רמת הזמינות הגבוהה נובעת גם מהאמונה שכך הן יוכלו למנוע החרפה של הבעיות שבהן מטפלים ההורים.

ביחס להעצמה ולאמון, הדירוגים הנמוכים יותר יכולים לנבוע מהעובדה שבעוד המחנכת משקיעה זמן, אנרגיות ומאמצים פיזיים ורגשיים ביצירת אמון ובהעצמה, המורים וההורים לא מודעים לכך ולכן לא מביעים הערכה כלפי מאמצים אלו. ייתכן כי ההערכה הנמוכה יותר של האמון קשורה לכך שהמחנכת נאלצת לעיתים לדחות בקשות של ההורים, וכל חוויה של דחייה מערערת את האמון של ההורה בכך שהמחנכת רוצה את טובתו.

מגבלות המחקר

למחקר הנוכחי כמה מגבלות. המחקר נערך בישראל, כך שממצאיו תקפים למערכת החינוך בישראל. משום שהמחנכת פועלת במסגרת התרבות החברתית-החינוכית הייחודית לישראל, שעוצבה במהלך השנים בהתאמה לאופייה של החברה הישראלית, לא ברור באיזו מידה ניתן להכליל את הממצאים על מדינות אחרות. מגבלה נוספת קשורה למתודולוגיה. המחקר הנוכחי השתמש בגישה כמותנית. גישה כזו מאפשרת לבצע הכללות סטטיסטיות ולהשוות בין קבוצות אך היא מוגבלת ביכולתה להגיע להבנה מעמיקה של תהליכים שמתרחשים בתוך התופעות הנחקרות. כדי לבחון הן זו הבנה זו יש צורך במחקר בגישה איכותנית, שבה נחשפים החוקרים לעולמם הפנימי של המשיבים. שתי המגבלות הללו מצביעות על הצורך במחקרי המשך. המלצה אחת היא לערוך מחקר בין-תרבותי השוואתי שישווה בין תפיסות הורים לגבי מחנכות בתרבויות שונות וימצא דפוסים משותפים ודפוסים תלויי-תרבות. המלצה נוספת היא לערוך מחקר שיתמקד בהשוואה בין התפיסות כלפי מחנכות בחינוך המיוחד לתפיסות כלפי מחנכות בחינוך הרגיל. בשתי המערכות הללו הקשר בין ההורים למחנכת הוא שונה, כך שיהיה מעניין

לבחון את הדומה והשונה. לגבי מגבלות המחקר הכמותי, מומלץ לערוך מחקר איכותני שיספק מידע מעמיק יותר על הקשר בין הורים למחנכות.

השלכות והמלצות לעתיד

השלכה מעשית אחת הנובעת מהמחקר הנוכחי קשורה לנושא הכשרת המורים. חשוב ביותר להעלות את המודעות של המורים לעתיד לארבעת הממדים שמשפיעים על הקשר עם ההורים: מקצועיות, זמינות, אמון והעצמה. המלצה נוספת היא להבהיר את הציפיות ההדדיות של הורים ומחנכות בנוגע לשיתוף הפעולה ביניהם למשימה של יצירת סביבה תומכת ומטפחת לתלמידים. ברמה המערכתית, חשוב להגדיר הנחיות קבועות בנוגע לזמינות של המחנכות להורים, כך שהזמינות לא תהיה תלויה בהחלטה של המחנכת, אלא בהנחיות פורמליות. נורמה אחידה עשויה לסייע לעבודת המחנכות ולהגביר את האמון במערכת.

רשימת מקורות

- אדי רקח, א' וגרינשטיין, י' (2016). יחסי מורים הורים בבית הספר: סוגי הון כמסגרת לבחינת מעורבות הורים בבית הספר. דוח מחקר המוגש למדען הראשי, משרד החינוך.
- בקשי-ברוש, א' (2012). הפיצול בין מחנכי כיתות למורים מקצועיים – אבן נגף בקידום מערכת החינוך הממלכתית-כללית. דפים, 53, 197–205.
- גילת, י', בוטנרו, א' וטל, ק' (2021). נקודת מבטן של אימהות על הקשר עם הגננת בתקופת קורונה. חוקרים@הגיל הרך, 13, 31–49.
- דשבסקי, ע' (2009). סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית ב"עוץ חינוכי". גף הפרסומים – משרד החינוך.
- הרדוף, ש' (2022, 20–21 בספטמבר). ישראלים בחו"ל מציגים: מבט על הקשר הורים-צוותי חינוך בארצות שונות [הרצאה בכינוס]. "ללכת בין הטיפות": מבט מקומי ועולמי על צוותי חינוך והורים, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, תל-אביב, ישראל.

מנור בנימיני, א' (2004). שיתוף פעולה בין צוותים רב-מקצועיים ובין הורים בבתי ספר לחינוך

מיוחד. סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 19(2), 35–51.

משרד החינוך. (1998). חוק החינוך המיוחד. חוזר מנכ"ל משרד החינוך נח/7 מיום 1.3.1998

תוכנית לימודים אישית לתלמידים במסגרות החינוך המיוחד.

https://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/nh7k1_2_1.htm

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

נוי, ב' (2017). שלושה לטנגו: יחסי הורים-בית ספר בראייה היסטורית וסוציולוגית. בתוך נ'

מנדל-לוי (עורכת), שותפים: על יחסי הורים בית ספר (עמ' 7–16). מכון אבני ראשה.

צדקיהו, ש' (2008). מקומם של מחנכי הכיתות על פי תפיסת משרד החינוך. בתוך ש' צדקיהו,

ש' פישרמן, נ' עילם, וח' רונן (עורכים), חינוך כיתה (עמ' 45–58). מכון מופ"ת.

ראמ"ה – הרשות הארצית הלאומית למדידה והערכה בחינוך. (2018). עמדות הורים כלפי

מערכת החינוך בבתי ספר לחינוך מיוחד, שנה"ל תשע"ו. דוח מחקר, משרד החינוך.

שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים). (2015). בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי: תמונת מצב

והמלצות. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

שפרלינג, ד' (2019). שותפות בין צוות חינוכי להורים. מכון מופ"ת.

Adams, J. (2000). *Taking charge of curriculum: Teacher networks and curriculum implementation*. Teachers College Press.

Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477-497.

[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)

Ainsworth, M. D. S. (1978). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(3), 436-438.

<https://doi.org/10.1017/S0140525X00075828>

- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014a). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101-126.
<https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014b). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12(5), 30-44.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2001). Special and inclusive education in Israel. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), 93-112.
- Beard, K. S., & Thomson, S. I. (2021). Breaking barriers: District and school administrators engaging family, and community as a key determinant of student success. *Urban Education*, 56(7), 1067-1105.
- Beilmann, M., Opermann, S., Kalmus, V., Donoso, V., Retzmann, N., & d'Haenens, L. (2020). *Home-school communication on children's digital skills development: Based on interviews with experts from the education sector*. ySKILLS.
- Blau, G. J. (1986). Job involvement and organizational commitment as interactive predictors of tardiness and absenteeism. *Journal of Management*, 12(4), 577–584.
<https://doi.org/10.1177/014920638601200412>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723–742.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Browes, N., & Altinyelken, H. K. (2022). Professionalism in the era of accountability: Role discrepancy and responses among teachers in the Netherlands. *The British Journal of Sociology*, 73(1), 188-205.
<https://doi.org/10.1111/1468-4446.12917>
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Byrd, D. R., & Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 72-82. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020059790>
- Chen, X., Zhong, J., Luo, M., & Lu, M. (2020). Academic self-efficacy, social support, and professional identity among preservice special education teachers in China. *Frontiers in Psychology*, 11, 374.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00374>
- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102(2), 294-343.
- Connor, D. J., & Cavendish, W. (2018). Sharing power with parents: Improving educational decision making for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 41(2), 79-84.
<http://dx.doi.org/10.1177/0731948717698828>

- Dekker, M. C., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 1087–1098. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00235>
- Dodeen, H., Abdelfattah, F., Shumrani, S., & Hilal, M. A. (2012). The effects of teachers' qualifications, practices, and perceptions on student achievement in TIMSS mathematics: A comparison of two countries. *International Journal of Testing*, 12(1), 61-77. <http://dx.doi.org/10.1080/15305058.2011.621568>
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (Vol. 5, pp. 407-437). Psychology Press.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2009). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Hampton, L. H., & Chow, J. C. (2022). Deeply tailoring adaptive interventions: Enhancing knowledge generation of SMARTs in special education. *Remedial and Special Education*, 43(3), 195-205. <https://doi.org/10.1177/07419325211030669>
- Hazzan, O., & Nutov, L. (2014). Teaching and learning qualitative research: Conducting qualitative research. *Qualitative Report*, 19(24), 1-29. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1218>

- Hillel Lavian, R. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 18(2), 233-247.
<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.632272>
- Hillel Lavian, R. (2015). Masters of weaving: The complex role of special education teachers. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 21(1), 103-126. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.928123>
- Homans, G. C. (1961). The humanities and the social sciences. *American Behavioral Scientist*, 4(8), 3-6.
<https://doi.org/10.1177/000276426100400802>
- Houri, A. K., Thayer, A. J., & Cook, C. R. (2019). Targeting parent trust to enhance engagement in a school-home communication system: A double-blind experiment of a parental wise feedback intervention. *School Psychology*, 34(4), 421-432.
<http://dx.doi.org/10.1037/spq0000318>
- Korosidou, E., Griva, E., & Pavlenko, O. (2021). Parental involvement in a program for preschoolers learning a foreign language. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 112-124.
<http://dx.doi.org/10.46328/ijres.1219>
- Kozloff, M. A. (1976). Social exchange and behavioral change in families of deviant children: Training parents as teachers. In R. L. Hamblin (Ed.), *Behavioral Theory in sociology: Essays in honor of George C. Homans* (pp. 193-238). Routledge.

Lake, J. F., & Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and Special Education*, 21(4), 240-251.

<http://dx.doi.org/10.1177/074193250002100407>

Leenders, H., Haelermans, C., De Jong, J., & Monfrance, M. (2018). Parents' perceptions of parent-teacher relationship practices in Dutch primary schools: An exploratory pilot study. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 24(6), 719-743.

<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2018.1456420>

Locke, T., Vulliamy, G., Webb, R., & Hill, M. (2005). Being a 'professional' primary school teacher at the beginning of the 21st century: A comparative analysis of primary teacher professionalism in New Zealand and England. *Journal of Education Policy*, 20(5), 555-581.

<http://dx.doi.org/10.1080/02680930500221784>

Mahmood, S. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers: Challenges of working with parents. *School Community Journal*, 23(2), 55-86.

Manor-Binyamini, I. (2013). *School-parent collaborations in indigenous communities: Providing services for children with disabilities*. Springer.

Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). *An integrative model of organizational trust*. *Academy of Management Review*, 20(3), 709–734.

<https://doi.org/10.2307/258792>

Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.

<https://doi.org/10.3102/01623737026003237>

- Ogg, J., Clark, K., Strissel, D., & Rogers, M. (2021). Parents' and teachers' ratings of family engagement: Congruence and prediction of outcomes. *School Psychology, 36*(3), 142-154.
<http://dx.doi.org/10.1037/spq0000379>
- Pek, L. S., & Mee, R. W. M. (2020). Parental involvement on child's education at home during school lockdown. *JHSS (Journal of Humanities and Social Studies), 4*(2), 192-196. <http://dx.doi.org/10.33751/jhss.v4i2.2502>
- Penttinen, V., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Exploring parent-teacher trust and school involvement: A Finnish perspective. In N. K. Toren & G. J. van Schalkwyk (Eds.), *Parental involvement: Practices, improvement strategies and challenges* (pp. 65-89). Nova Science Publishers.
- Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services, 3*, 1-7.
https://doi.org/10.1300/J293v03n02_02
- Romi, S., Lewis, R., & Roache, J. (2013). Classroom management and teachers' coping strategies: Inside classrooms in Australia, China and Israel. *Prospects, 43*, 215-231.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11125-013-9271-0>
- Santiago, R. T., Garbacz, S. A., Beattie, T., & Moore, C. L. (2016). Parent-teacher relationships in elementary school: An examination of parent-teacher trust. *Psychology in the Schools, 53*(10), 1003-1017.
<http://dx.doi.org/10.1002/pits.21971>

- Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Andrew Garbacz, S., Witte, A., & Kwon, K. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent–teacher relationship. *School Psychology Review*, 41(1), 23-46.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087374>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Mantzicopoulos, P. Y. (2010). Young children's perceptions of teacher–child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 428-438.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2010.07.006>
- Stone, G. (2022). Why is it important for primary teachers to develop a professional identity? In G. Stone (Ed.), *Professionalism in primary teaching* (pp. 1-11). Sage.
- Thompson, B. (2009). Parent–teacher e-mail strategies at the elementary and secondary levels. *Qualitative Research Reports in Communication*, 10(1), 17-25.
<https://doi.org/10.1080/17459430902756203>
- Tudge, J. R., Payir, A., Merçon-Vargas, E., Cao, H., Liang, Y., Li, J., & O'Brien, L. (2016). Still misused after all these years? A reevaluation of the uses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 8(4), 427-445.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12165>

- Wasserman, E., & Zwebner, Y. (2017). Communication between teachers and parents using the WhatsApp application. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(12), 1-12.
<http://dx.doi.org/10.26803/ijlter.16.12.1>
- Weidberg, R., & Ceobanu, C. (2021). The relationship between parents and homeroom teacher in special education in Israel. In I. Albulescu & C. Stan (Eds.), *Education, Reflection, Development - ERD 2021, vol 2. European Proceedings of Educational Sciences* (pp. 511-521). European.
- Wenglinsky, H. (2002). The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10, 12. <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n12.2002>
- Wilkinson, A.M. (2013). *Parent-teacher relationship, instructor self-efficacy and their effects on student goal attainment in special education* [Doctoral dissertation, Cypress, CA: TUI University].
<https://search.proquest.com/docview/1450066091?accountid=44866>