

הכשרת מורים משלבת בישראל: נקודת מבטם של מורים וסטודנטים

בכיתות רגילות במגזר היהודי ובמגזר הערבי¹

דנה שהם קוגלמס

תקציר

תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד (2018) העלה את הצורך בהכשרה של מורים בחינוך הרגיל להתמודדות עם תלמידים עם צרכים מיוחדים מיוחדים המשולבים בכיתתם (חוק החינוך המיוחד, 2018). לאור זאת, המחקר הנוכחי בחן את התאמת ההכשרות הקיימות בארץ בנושא שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות לתפקודם העתידי של סטודנטים להוראה כמחנכים ומורים מקצועיים בכיתות. המחקר נערך בגישה כמותית והתבסס על שאלון שנבנה על סמך תמות שעלו במחקר קודם (Shoham Kugelmass & Kupferberg, 2020). הנתונים נאספו מ-164 מורים וסטודנטים להוראה בחינוך היסודי הכללי, יהודים וערבים.

ממצאי המחקר העיקריים הם: א. ככלל, רמת הידע של מורים ושל סטודנטים להוראה לגבי זיהוי ולגבי טיפול אינה גבוהה, והידע לגבי זיהוי גבוה יותר מאשר הידע לגבי טיפול; ב. שלוש הלקויות שהמשתתפים מכל הקבוצות סברו שהידע לגביהם חשוב ברמה גבוהה ביותר הן: ADHD, לקויות למידה והפרעות התנהגות; ג. מורים מהמגזר היהודי סוברים, יותר מעמיתיהם מהמגזר הערבי, שחשוב לספק ידע בנוגע לבעיות רגשיות של הילדים; ד. מורים וסטודנטים במגזר הערבי מייחסים חשיבות רבה יותר מעמיתיהם היהודים, לקבלת ידע על אודות לקויות חושיות; ה. שלוש החסמים המקשים על שילוב מיטבי הם גישת ההורים, חוסר ידע, הכשרה וכלים, ומספר הילדים בכיתה. הדיון עוסק בהשלכות הממצאים לגבי ההכשרה המיטבית ומציע דרכים מעשיות לקידום איכות ההכשרה.

מילות מפתח: הכלה והשתלבות בחינוך, הכשרת מורים ראשונית, מורים מנוסים, סטודנטים

להוראה, מגזר ערבי ויהודי

¹ המחקר נעשה במסגרת תוכנית הפוסט-דוקטורט של מכון מופ"ת.

מבוא

בקרב אנשי מקצוע וחוקרים בחינוך ישנה הסכמה לגבי חשיבות עיקרון השילוב² (McMenamin, 2011; Council of the European Union, 2018). בארצות הברית, באירופה וב ישראל לעיקרון זה יש ביטוי מעשי בבתי הספר (Torreno, 2012 in Kent &) (Giles, 2016; D'Alessio & Donnelly, 2013; Avissar, 2017; Saloviita, 2020). הראייה לכך היא נתונים מספריים המצביעים על ירידה במספר התלמידים עם הצרכים המיוחדים שמשולבים בבתי ספר מיוחדים (Hartley et al., 2011). עיקרון השילוב בא לידי ביטוי בחוק ומשפיע על הכשרת מורים (Forlin, 2012; Florian & Camedda, 2020). למרות זאת, מורים שהוכשרו לאחרונה במדינות מפותחות כמו אוסטרליה והונג קונג מעידים על כך שההכשרה אינה יעילה בהקשר לשילוב (Shani & Habel, 2016; UNESCO, 2018;) (Florian & Camedda, 2020).

הידע המחקרי על ההכשרה של פרחי הוראה בהקשר לשילוב אינו שלם. חסר מידע מקומי וגלובלי שייתקף את הצעדים שנקטו מוסדות להכשרת מורים ויבחן אם המדיניות שמוסדות ההכשרה אימצו בהקשר לשילוב הוכיחה את עצמה. כלומר, יש לבחון אם תוכניות ההכשרה השונות אכן מובילות לתוצר הרצוי - מורים שיש להם ידע מתאים, מיומנויות וגישה לשילוב (Avissar, 2012; Florian & Camedda, 2020; Florian, 2011). בסקירה ראשונית שנערכה לאחרונה בארץ נעשה ניסיון למפות את דרכי ההכשרה המיטבית לחינוך מכיל בקרב סטודנטים להוראה הלומדים בחינוך הרגיל, אנשי חינוך ומורים במערכת החינוך (קמחי ובר ניר, 2021). עם זאת, הסקירה התבססה על ראיונות עם 34 נבדקים במגזר היהודי בלבד. המחקר המוצג במאמר זה עונה על הצורך להתבסס על ראיות מחקריות כדי לבחון את ההכשרה בתחום זה בקרב מדגם גדול, בצורה כמותית ובשני המגזרים.

² המונח שילוב, המתמקד במתן מענה לתלמיד עם צרכים מיוחדים באופן ממוקד, הוחלף לאחרונה במונח הכלה או חינוך מכיל, שמהווה תהליך מתמשך, אשר מטרתו להעניק חינוך איכותי לכלל, תוך מתן כבוד לשונות, לצרכים וליכולות של כל פרט. עם זאת, במאמר זה בחרתי להשתמש במונח שילוב היות ובשיח החינוכי המונח שילוב עדיין נוכח ודומיננטי ויש בלבול רב במושגים שמשמשים בהם בשדה (קמחי ובר ניר, 2021).

לאור זאת, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את התאמת ההכשרות הקיימות בארץ בנושא שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות לתפקודם העתידי של סטודנטים להוראה כמחנכים וכמורים מקצועיים בכיתות הן בחברה הערבית, הן בחברה היהודית.

רקע תיאורטי

חינוך מיוחד

חינוך מיוחד בעולם

במהלך השנים התפתחו שלושה מודלים מרכזיים, המהווים רצף לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך: 1. הפרדה (segregation): מערכת של בתי ספר נפרדים לילדי החינוך המיוחד (Day & Prunty, 2010); 2. אינטגרציה: כיתות חינוך מיוחד בתוך בתי ספר רגילים (Gavish, 2017; Kavale & Forness, 2000); 3. חינוך משלב: שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה (Gavish, 2017; Downing & Peckham-Hardin, 2007). מודלים אלו השפיעו על מערכת החינוך ועל דגמי החינוך השונים בעולם.

בשנות השמונים של המאה הקודמת נערכה ביקורת על חינוך מיוחד מפריד. סקרים לאומיים בארצות הברית הראו שילדים שלמדו בשיטה של החינוך המיוחד (הפרדה), בבגרותם היו משכילים פחות, גילו סיכוי נמוך יותר למצוא תעסוקה ומיומנותיהם החברתיות היו דלות, לעומת מבוגרים ללא צרכים מיוחדים, שלמדו כילדים בבתי ספר כלליים (Leichenko, 1986; International center for the disabled, 1987, 1989).

בעקבות הביקורת על המודל המפריד, אנשי חינוך בעולם בחרו במודל האינטגרטיבי, שהתמקד בזכות לחינוך של ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר כלליים. המשמעות של הבחירה הזאת היא שבתי הספר הרגילים היו צריכים לתת מענה לילדים עם צרכים מגוונים (Vislie, 2006). השמה של ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים, תוך דאגה לצורכיהם, הפכה למדיניות מרכזית שניתנת ליישום (Slee, 2009).

לפי ויסלי (Vislie, 2006) במהלך שנות התשעים של המאה הקודמת, המודל של חינוך משלב החליף את האינטגרציה במדיניות ובפועל. הכוונה בחינוך משלב היא כי ילדים עם צרכים

מיוחדים משולבים כתלמידים בכיתות הרגילות. בהצהרת סלמנקה, המהווה מסגרת של חוקים לגבי חינוך של ילדים עם צרכים מיוחדים (UNESCO, 1994), כלולה בפירוש הזכות לחינוך לכל הילדים בבתי ספר משלבים (בתי ספר שבהם כל הילדים לומדים יחד, מתוך דאגה לכך שיקבלו חינוך איכותי ותמיכה למרות הקשיים) (Vislie, 2006).

לאור הדגש על הצורך בחינוך משלב, נחקקו במדינות שונות חוקים המתייחסים לזכויותיו של אדם עם צרכים מיוחדים להשתלב במסגרות החינוך הרגילות (מרום ואחרים, 2006). מהפכת השילוב בחינוך המיוחד באה לידי ביטוי בארצות הברית בשני חוקים: 1. חוק החינוך המיוחד משנת 1975, הקובע כי על ילדים עם מוגבלויות ללמוד בסביבה המגבילה פחות ככל האפשר. כלומר, השמה בסביבה שבה התלמיד עם הצרכים המיוחדים יוכל להתפתח ללא הגבלה (למשל, בכיתה רגילה או בכיתה מקדמת בבית ספר רגיל עם שילוב בשיעורים מסוימים בכיתה רגילה בבית הספר) (Sailor et al., 1989); 2. החוק לחינוך לאנשים עם מוגבלויות משנת 1990, שהרחיב את תחולתו של החוק הקודם לגיל שאחרי בית הספר התיכון, תוך הדגשת המעבר לחיי הבוגר המוגבל בקהילה (Koenning et al., 1995).

בשנת 2003 החלה מגמה נוספת בארצות הברית - שימוש במודל RTI (Response to Intervention) - מודל תגובה להתערבות. מודל זה מתמקד בהגדרת לקות למידה על סמך תהליכי התערבות הניתנים על ידי הצוות החינוכי, תוך כדי מעקב אחר יעילותם. זאת בניגוד לגישה האבחונית, המבוססת על הגדרת לקות למידה על בסיס הפער בין רמת האינטליגנציה לבין הישגים בפועל. מודל זה מאפשר לרוב הילדים להגיב להתערבות ברמות הראשונות שמסופקות על ידי המורה הכללית. רק אלו שלא יגיבו לרמות ההתערבות השונות יופנו לאבחון (ארן-ארנרייך, 2010; Fuchs, 2003; Bjorn et al., 2018).

חינוך מיוחד בארץ

בהלימה למודל המפריד שתואר, עד אמצע שנות השבעים של המאה הקודמת הייתה מקובלת בארץ ההגדרה שלפיה סוג הליקוי קובע את סוג הטיפול (ואת המסגרת הנפרדת המתאימה). הגדרה זו התעלמה מהשוני הרב בין הילדים והדגישה את המשותף ביניהם – הליקוי. בשנות

השבעים של המאה הקודמת חלו שינויים בגישות כלפי אנשים עם מוגבלות, שעיקרן באידיאולוגיה של נורמליזציה, כפי שפותחה על ידי מעצבי מדיניות בסקנדינביה. בעקבות ועדת מומחים בראשותו של פרופ' כהן רז, נקבע כי הילד יוגדר כזקוק לחינוך מיוחד לא לפי סוג הליקוי אלא לפי הצרכים המיוחדים שלו (מרום ואחרים, 2006). שינוי זה הוביל לאימוץ המודל האינטגרטיבי.

להלן סקירה של ציוני דרך חשובים בהתפתחות החינוך המיוחד בארץ שכוללים ועדות חשובות וחקיקה. בשנת 1988 נחקק חוק החינוך המיוחד, שהוביל לארבעה שינויים עיקריים: הרחבת זכויות הילדים משירותי לימוד לשירותים נלווים (פיזיותרפיה, ריפוי בדיבור, ריפוי בעיסוק וכדומה), הרחבת הטיפול והמחויבות של מערכת החינוך כלפי הילדים מגיל 3 ועד גיל 21, זכות קדימה והעדפה מראש של מערכת חינוכית רגילה על פני חינוך מיוחד, תוך מתן השירותים במסגרת החינוך הרגילה (כלומר, מעבר למודל אינטגרטיבי או למודל משלב), הרחבת השתתפות ההורים בקבלת החלטות לגבי ילדיהם, השתתפותם בוועדות ההשמה וחשיפת מסמכים בפני ההורים (ליפשיץ, 1995). רוח החוק הישראלי דומה לרוח החוק האמריקני, שהיא שילוב אך לא בכל מחיר, ובחינת כל מקרה לגופו (חן ואחרים, 1988). כחלק מהמגמה לאמץ את מודל השילוב, בשנת 2002 התקבל בכנסת תיקון מספר 7 לחוק החינוך המיוחד (המכונה חוק השילוב). תיקון זה הוסיף לחוק את פרק ד1 - שילוב ילד עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. החידוש בתיקון הוא בהצהרה על הנחיצות לשלב ילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה, בתוספת של הוראה מיוחדת ושירותים מיוחדים (חוק חינוך מיוחד [תיקון מספר 7], התשס"ג-2002).

לאימוץ מודל השילוב יש גם משמעות כלכלית שבאה לידי ביטוי בדוח ועדת דורנר (משרד החינוך, 2009), אשר בחנה את מערכת החינוך המיוחד בישראל. מסקנות הוועדה מוצגות להלן: 1. ההורים יקבעו היכן ילמדו הילדים; 2. התקצוב יתבצע לא לפי רמת המוגבלות של הילד, אלא לפי מידת התפקוד שלו; 3. התקציב שייקבע משויך לילד ולא למסגרת החינוך שבה ילמד (מרום ואחרים, 2006).

בשנת 2018 אישרה הכנסת את תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד. יישום החוק מתקיים כחלק ממהלך מערכתי המקדם הכלה והשתלבות של תלמידים עם מגוון צרכים במוסדות החינוך. המהלך מכון למתן מענה מותאם לכל תלמיד בהתאם למאפייני התפקוד שלו, לצרכיו הייחודיים ולתמיכה הנדרשת לו, כדי לאפשר לו השתתפות בתהליך הלמידה, מיצוי יכולות וקידום בתחום הלימודי, החברתי והרגשי. עקרונות נוספים ביישום התיקון לחוק החינוך המיוחד הם הגברת השותפות עם ההורים והאפשרות הניתנת להם לבחור את סוג המסגרת שבה ילמד ילדם, אפשרות המימוש של סל שירותים אישי בכיתה לחינוך רגיל, אפשרות להרכב סל משאבים אישי גמיש בהתאם לצרכי התלמיד ולתמיכות הנדרשות לו (חוק חינוך מיוחד, 2018).

החל משנת הלימודים תשע"ח (2018) החל משרד החינוך לאמץ את מודל RTI שהוזכר לעיל בחטיבות ביניים (משרד החינוך, 2017). על פי מודל RTI מערכת החינוך הרגיל נדרשת לקבל אחריות להוראתו ולקידומו של התלמיד עם הקשיים. על המורים בחינוך הרגיל למצוא דרכים חדשות להוראה יעילה של תלמידים עם קשיים ולרכוש ידע על אודות תוכניות התערבות המותאמות לצורכיהם של לומדים עם קשיים (בן-יהודה וליכט, 2013).

חינוך מיוחד בארץ במגזר הערבי

התמורות שחלו בעולם כולו בנושא חינוכם של ילדים במסגרות החינוך המיוחד והחינוך המשלב, לא פסחו על העולם הערבי ועל החברה הערבית בישראל. התמורות בחינוך המיוחד ובחינוך המשלב בחברה הערבית מושפעות מכמה גורמים: 1. החקיקה בישראל בנושא אנשים עם מוגבלויות; 2. פעילויות והתפתחות בעולם הערבי; 3. פעילות של עמותות וארגונים ומודעות ציבורית גוברת לנושא הנכות והמוגבלות (חאג' יחיא, 2011).

כפועל יוצא מהחקיקה בישראל בנושא אנשים עם מוגבלויות ישנו גידול במספר הגנים, בתי הספר והמתי"אות (מרכז תמיכה יישובי אזורי) התומכים בשילובים של ילדים עם מוגבלויות בבתי הספר הרגילים, אך אין הן עונות על הצרכים של כל האוכלוסיות עם הצרכים המיוחדים

הקיימות בחברה הערבית (למשל, ילדים עם אוטיזם וילדים עם מחלות נפש והפרעות התנהגות) (חאג' יחיא, 2011).

ראוי לציין את ההתפתחות בנושא החינוך המיוחד בחברה הערבית, שבאה לידי ביטוי בהתפתחות המשאבים המופנים לחינוך המיוחד, בהעמקת המודעות לנושא ובשינויים בעמדות ובתפיסות, דבר שיצר קרקע פורייה לשימוש במשאבים החדשים. חקיקה, אבחון מקצועי, פיתוח סגל מקצועי ופיתוח כלים ושיטות עבודה בנושא, בד בבד עם הסכם השלום עם ירדן ופתיחת הגבול עימה, עודדו אנשים וידע לתועלת החברה הערבית בישראל בתחומים רבים, לרבות בנושא חינוכם של תלמידים עם צרכים מיוחדים (חאג' יחיא, 2011).

בהקשר לפעילויות והתפתחות בעולם הערבי, החברה הערבית בישראל מושפעת לא רק מהמתרחש בחברה היהודית, אלא גם מהמתרחש בעולם הערבי שמסביב. בעולם הערבי נחשבת מצרים למדינה המובילה בתחום החינוך המיוחד. חוקים שעניינם זכויות של אנשים עם מוגבלויות, שיקומם והקמת המועצה לטיפול בהם נחקקו במצרים לפני שנים רבות - 1950, 1975, 1982. כיום יש במצרים כמה רשויות וגופים אשר מפקחים על התוכניות החינוכיות והחברתיות למען אנשים עם מוגבלויות. הרשויות האלה מעניקות שירותי אבחון, חינוך, חברה ושיקום (חאג' יחיא, 2011).

שנייה למצרים בתשומת הלב המוקדשת לשמירת זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות היא ירדן. חוקי הממלכה בנושא נחקקו בשנים 1982, 1989, 1993 והם מבטיחים הענקת שירותים חינוכיים וחברתיים לאנשים עם מוגבלויות. חקיקה זו מבוססת על עיקרון השוויון והיא הגבירה את המודעות החברתית לסוגיות שעניינן הוא אנשים עם צרכים מיוחדים. החוק הגביר את המודעות הן ברשויות, הן בציבור הרחב לצורך להעניק שירותים לאנשים עם נכויות למיניהן (חאג' יחיא, 2011).

בגדה המערבית (כיום בשליטת הרשות הפלסטינית) המודעות לבעיותיהם של אנשים עם מוגבלויות והפעולות לרווחתם החלו בסוף 1987, עת עלה מספרם של האנשים עם המוגבלויות ועלה הצורך לשמור על זכויותיהם ולטפל בהם. החוק למען אנשים עם מוגבלויות משנת 1999, חוק 4 של הרשות הפלסטינית, קבע כי אנשים עם מוגבלויות זכאים לטיפול ולשיקום, לשירותי

מגורים ולשירותי בריאות. החוק עוסק גם בתחום החינוך ולפיו ילד עם מוגבלות זכאי לשירותי אבחון, להזדמנות שווה לחינוך ולהתאמה של תוכנית הלימודים ואמצעי הלמידה לצרכיו. המציאות הכלכלית והפוליטית הקשה בגדה המערבית וברצועת עזה מכבידה על יישום החוק, ועקב כך אנשים רבים עם מוגבלויות נאלצים לקבץ נדבות במקומות ציבוריים. תופעה מצערת זו ממקמת את הרשות הפלסטינית בין המדינות הנכשלות בנושא הטיפול באנשים עם מוגבלויות, עובדה המקרינה גם על אוכלוסיית הערבים במדינת ישראל (חאג' יחיא, 2011).

אף שהחוקים אשר נחקקו במדינות ערב מעודדים את שילובם בחברה של אנשים עם מוגבלויות, תוכניות החינוך המיוחד והשילוב במדינות ערב עדיין סובלות ממחסור בסיוע, בניהול הולם ובשירותים תומכים. יש חוסר גדול בצוותי הדרכה, בכלי הערכה ואבחון, בתוכניות ובמשאבים יעילים (חאג' יחיא, 2011).

בהקשר לפעילות של עמותות וארגונים ומודעות ציבורית גוברת לנושא הנכות והמוגבלות, התמורה המרכזית בהתפתחות של שירותים לתלמידים עם צרכים מיוחדים בחברה הערבית בישראל היא המעבר משירותי חינוך מיוחד לשירותי חינוך משלב. תמורות והתפתחויות נוספות קיימות בתחום ההקצאות התקציביות, כמו גם בעמדות ובפעילויות בחברה הערבית (חאג' יחיא, 2011).

בתחום החינוך המיוחד בחברה הערבית בישראל חל שינוי חשוב לאחר חקיקתם של חוק החינוך המיוחד וחוק השילוב. עד 1988, לפני חוק החינוך המיוחד, התפיסה שרווחה בחברה הערבית בישראל הייתה כי יש לבודד בידוד פיזי את הילדים או את האנשים עם המוגבלויות. חשוב לציין את השיעור הגבוה יחסית בחברה הערבית של ילדים עם מוגבלויות, עקב שכיחות גבוהה של נישואים בין קרובי משפחה. באותה תקופה הורים לילדים עם מוגבלויות לא תבעו קבלת שירותי חינוך משופרים לילדיהם. כמו כן, היה מחסור בשירותים מקצועיים של חינוך מיוחד, ונציגי הציבור הערבי לא נלחמו למען השגתם. הדבר נבע מכך שהעמדות בציבור הערבי אל נכים ואנשים עם מוגבלויות היו שליליות ביותר, לרבות נטייה חזקה להסתיר את דבר קיומם (בפרט מאנשי חינוך וטיפול). באותן השנים מספר המאבחים והמטפלים המקצועיים הערבים היה מצומצם, ולא פותחו כמעט כלי אבחון וטיפול בשפה הערבית. התחום כולו התאפיין

בנחשלות. באותה עת מסגרת אופיינית של חינוך מיוחד בחברה הערבית בישראל קלטה ילדים עם מגוון סוגים של לקויות (כמו פיגור שכלי, שיתוק מוחין, חירשות, עיוורון וכן הלאה) ונתנה טיפול זהה לכולם (חאג' יחיא, 2011).

לאחר היישום של חוק החינוך המיוחד ופרסום חוק השילוב חלו בחברה הערבית התפתחויות דרמטיות בתחום שירותי החינוך המיוחד והחינוך המשלב הניתנים לילדים עם מוגבלויות. מספר התלמידים בחברה הערבית הלומדים בחינוך מיוחד גדל בשנים 1990-1997 גידול של 60%. כמו כן, בלטה מגמת הגידול בהקצאת משאבים לחינוך המיוחד ולחינוך המשלב ילדים עם לקויות (בעיקר לקויות למידה) בחינוך הרגיל, מגמה שיש לה גם ביטוי תקציבי ברור (חאג' יחיא, 2011).

הגידול בהקצאות תקציביות שיפר את מעמדם, את מקומם ואת האפשרויות של החינוך המיוחד ושל החינוך המשלב בחברה הערבית בישראל. החלו לקום מוסדות חינוך מתאימים, סופק ציוד ושירותים ברוח החוק ויותר ויותר בתי ספר פתחו את שעריהם בפני ילדים עם צרכים מיוחדים במטרה לשלבם באוכלוסיית הלומדים הכללית (חאג' יחיא, 2011).

בשנות האלפיים אנו רואים בחברה הערבית מערכות מתקדמות יותר של חינוך מיוחד וחינוך משלב. בד בבד ניכר שינוי מהותי בעמדות ההורים והציבור הערבי בנושא מעמדם החברתי וזכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות (חאג' יחיא, 2011).

עם זאת, בישראל תמונת המצב בבתי הספר במגזר הערבי היא מורכבת. מחד גיסא, התרבות הבית ספרית הרווחת במגזר הערבי היא מסורתית – בכיתה הטרוגנית התלמידים מוגדרים לפי קריטריונים דוגמת מגדר, גיל, השתייכות לחמולה מסוימת, מעמד חברתי וכן הלאה. מאידך גיסא, המדיניות הכללית של משרד החינוך בישראל מדגישה את חשיבות השילוב ודורשת מבתי הספר האלה לשנות את ראיית התלמיד עם הצרכים המיוחדים כ"חריג" (קרני-וייזר, 2013).

במסגרת המגמה הגוברת של יישום חוק השילוב פועלים מתי"א"ות בחברה הערבית להשגת מטרה זו. בחברה הערבית המתי"א"ות נמצאות בכל מחוז, ובסך הכול יש במגזר הערבי 16 מרכזים כאלה (חאג' יחיא, 2011).

יחד עם תיאור התמורות וההתפתחויות הרצויות בחינוך המיוחד ובחינוך המשלב בחברה הערבית בישראל יש לציין שלושה חסמים המאטים התפתחות זו: 1. חסם חברתי אשר נובע מהמצב הסוציו-אקונומי הקשה השורר בחברה הערבית בכלל וברשויות המקומיות הערביות בפרט; 2. חסם ארגוני, ומקורו הוא מחסור במסגרות המיועדות למגוון האוכלוסיות עם מוגבלויות אשר קיימות בחברה הערבית הישראלית; 3. חסם מנהלי, ומקורו הוא היעדר שוויון בין החינוך המיוחד והחינוך המשלב בחברה הערבית לבין מקביליהם בחברה היהודית (חאג' יחיה, 2011).

ביחס לחסם החברתי, רוב היישובים הערביים ממוקמים בשליש התחתון במדרג הרשויות המקומיות במדינת ישראל ומתאפיינים ברמת חיים נמוכה. היעדר מסורת מוניציפלית וחוסר ניסיון מספיק בניהול מוניציפלי משפיעים על יכולתה של הרשות המקומית הערבית להשיג משאבים. אם נוסיף את הפריפריאליות (הגיאוגרפית, החברתית והמסורתית) אשר רווחת ביישובים הערביים, הרי שתובן הסיבה לעמדה הנחותה של רשויות מקומיות ערביות בתחרות עם רשויות מקומיות יהודיות על משאבים ועל הזדמנויות (חאג' יחיא, 2011). תחום החינוך אינו חריג בתמונה הכללית הזו. קיים פער משמעותי בין המגזר היהודי לבין המגזר הערבי בנושא של הקצאת משאבים לחינוך (הראבן וגנאם, 1997).

בהתייחס לחסם הארגוני, אין נתונים מרוכזים על אודות אנשים עם מוגבלויות בחברה הערבית בישראל, וזאת אף שהאוכלוסייה הערבית מהווה כ-20% מכלל אוכלוסיית המדינה. דומה כי שיעורם של אנשים עם מוגבלויות בחברה זו גבוה משיעורם בחברה היהודית בשל שיעור גבוה של נישואי קרובים, מחלות תורשתיות, היעדר מודעות לבעיות גנטיות ועוד (חאג' יחיא, 2011). בסקר השנתי שעורכת נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות נמצא שבקרב האוכלוסייה הערבית בישראל בולטים שיעורי מוגבלות חמורה גבוהים במיוחד (17.2%) בהשוואה לאוכלוסייה היהודית (8.7%) (בן משה ואחרים, 2009).

שיעור הילדים עם נכות על מגוון סוגיה (חושית, פיזית ושכלית) גבוה יותר בחברה הערבית מאשר בחברה היהודית, למעט לקויות (לימודיות, רגשיות והתנהגותיות) (ששטרוסברג, 2005). קיימת סברה כי השיעור של תלמידים עם לקויות בתחומי הלמידה וההתנהגות בחברה

הערבית נמוך יותר משיעורם בחברה היהודית בשל היעדר מערכת אבחון המתאימה לאוכלוסייה הערבית (חאג' יחיא, 2011).

בהתייחס לחסם המנהלי, מצבה של מערכת החינוך הערבית נחות מזה של מערכת החינוך היהודית בהיבטים רבים, כמו למשל מחסור בכיתות ובמבנים, צפיפות, שיעורי נשירה ומחסור בשעות הוראה. מספר התלמידים בכיתה משפיע על היחס האישי ועל תשומת הלב הניתנים לתלמיד בכיתה. שבעים וחמישה אחוזים מבתי הספר הערביים סובלים מצפיפות - מספר התלמידים הממוצע בכיתה הוא 35, וזאת לעומת 29 תלמידים בממוצע אשר לומדים בכיתה בבתי הספר יהודיים. אי-שוויון דומה קיים גם בנושא של הקצאת שעות הוראה לתלמיד בכל שלבי החינוך (חאג' יחיא, 2011).

מכון ברוקדייל של ארגון ג'וינט ישראל והמוסד לביטוח לאומי מציגים נתונים המצביעים על פערים ניכרים בין השירותים הניתנים לילדים עם צרכים מיוחדים בחברה הערבית לבין אלה הניתנים לילדים בחברה היהודית. בין השאר נמצא כי היקף השירותים הניתן לילדים ביישובים ערביים הוא כשליש עד מחצית מזה הניתן ביישובים היהודיים (נאון ואחרים, 2000).

בשנת 1998 הוקצו לחינוך במגזר היהודי 75,800 שעות שילוב, ואילו החינוך במגזר הערבי קיבל הקצאה של 6,900 שעות בלבד. הוועדה הציבורית לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד בראשותה של פרופ' מלכה מרגלית הגישה את מסקנותיה, שכללו הכרה בקיומה של אפליה עמוקה של החינוך הערבי בנושא הקצאת תקציבים ומשאבים לשירותי החינוך המיוחד ובעיקר בתחום השילוב (חאג' יחיא, 2011).

המחסור בשעות שילוב פירושו הוא שנפגעות זכויות היסוד של ילדים אשר מסוגלים להשתלב בחברה, ולכן ילדים רבים שמקומם בחינוך הרגיל נאלצים ללמוד במערכות המיוחדות. רבים מהם נושרים בשל כך ממערכת החינוך. נתונים אלו מקבלים חיזוק מדוח של ארגון שתיל משנת 2002 המציין כי חוק החינוך המיוחד אינו מיושם באופן שוויוני גם בחינוך הערבי. הדוח מלמד על הזנחה מתמשכת ועל אפליה מוסדית רבת שנים בתחום זה (חאג' יחיא, 2011).

על אלו מתווסף מחסור באנשי מקצוע כגון יועצים, פסיכולוגים, קלינאיות תקשורת וסייעות. המחסור בפסיכולוגים וביועצים פירושו שאין מערך מסייע ותומך באבחון של ילדים עם צרכים

מיוחדים ובטיפול בהם ואין מערך מסייע לאנשי ההוראה כשהם נתקלים בקשיים בעת התמודדותם עם אוכלוסיית תלמידים מתקשה. המחסור בקלינאיות תקשורת פוגע ביכולת לתת מענה לילדים שזקוקים לטיפול כזה והמחסור בסייעות מונע הענקת טיפול פרטני מתאים לכל ילד ומוטל עומס רב על המחנכים (חאג' יחיא, 2011).

מחסור אחר הוא בכלים אבחוניים תקפים ומהימנים. אין כלים בשפה הערבית שפותחו מתוך ראייה מקצועית של הסוגיות האבחוניות, כפי שאלו משתקפות בחברה זו ויש מחסור בצוותים העוסקים בפיתוח כלים אבחוניים תקפים ומהימנים בשפה הערבית (חאג' יחיא, 2011). חקיקת חוק השילוב גרמה לכך שמורים אשר קיבלו הכשרה לחינוך רגיל, צריכים להתמודד עם האתגרים הכרוכים בשילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים. אתגרים אלה אינם מעטים, וזאת בשל השונות הרבה וההטרונות אשר קיימת בכיתות הרגילות. כיום אפשר למצוא בהן תלמידים עם ליקויי למידה, הפרעת קשב וריכוז, הפרעה התפתחותית נרחבת, בעיות התנהגות, ליקוי אינטלקטואלי קל, ליקויים חושיים (ראייה, שמיעה) וכן הלאה (קרני-וייזר, 2013). להלן ייבחן האופן שבו מגמת השילוב השפיעה על הכשרת מורים.

הכשרת מורים

הכשרת מורים משלבת בעולם

עם התפתחות מגמת השילוב בעולם, הכשרת מורים לשילוב הפכה נושא חשוב שמשפיע על קידום תוכניות קיימות ועל תכנון שינויים שיתאימו טוב יותר לצרכים בהכשרת מורים (Forlin, 2012; Florian & Camedda, 2020). ההתמודדות עם הצורך בשינוי הובילה לכיוונים שונים בארצות שונות. בארצות הברית נערכה הערכה מחודשת של מודלים קיימים בהכשרת מורים, תוך פיתוח גישות חדשות עם יותר שיתופיות בין מוסדות ההכשרה לבתי הספר, (Florian, 2011). במקסיקו חוקקו חוקים ברמת המדינה שהציבו דרישות מינימום בהכשרת מורים ראשונית, כאשר מוסדות ההכשרה נדרשו להוכיח שהם עומדים בדרישות, למשל, לכלול קורסים בנושא השילוב, כגון חינוך לצרכים מיוחדים או מתבגרים בסיכון (Rodriguez, 2012). במדינות כמו אנגליה וארצות הברית, נדרשה הכשרת המשך (אחרי ההכשרה הראשונית)

בנושא השילוב כדי לעלות בדרגה (Gerber, 2012). עדיין ישנם אזורים שהכשרת המורים לא השתנתה בהם, כמו מלזיה (Ibrahim, 2012). כדי להכין מורים למציאות החדשה תוכניות הכשרה רבות החלו לחייב קורסים או להציע קורסי בחירה בנושא השילוב למורים שכבר עובדים בפועל (Florian, 2011; Forlin, 2010).

הכנה לשילוב במסגרת ההכשרה הראשונית נמצאה כגורם קריטי באימוץ גישות וקידום מחויבות גדולה יותר של מורים (Sharma et al., 2008; Sze, 2009; De Vroey et al., 2019; Symeonidou & Vroey, 2019; Alisauskiene et al., 2020). עם זאת, בארצות כמו אוסטרליה (Education Review, 2009) או הונג קונג (Forlin, 2012), גם מורים שהוכשרו לאחרונה עדיין מדרגים את הכשרתם כלא יעילה.

בהודו נבדקו תוכניות הכשרת מורים לגבי שלושה מסלולים - מורים מקצועיים, מורים לחינוך מיוחד ומורים לחינוך גופני. נמצא כי אף לא אחת משלוש תוכניות ההכשרה משביעת רצון בהקשר של הכשרת מורים משלבת. נמצא כי רוב המורים הרגילים זקוקים להכשרה בחינוך לשילוב ברמה של בניית יכולות והגברת מיומנויות ולא להכשרה מסורתית שמסתפקת ביצירת רגישות ומודעות (Blanton et al., 2018; Bharti, 2016). במסגרת סמינר שנערך באיטליה בשנת 2018 ניסו חוקרים להציג את האופן שבו תפיסות תיאורטיות הקשורות לחינוך מכיל מתורגמות לתוכניות שונות בהכשרות מורים. למשל, באנגליה ובדרום-אפריקה הם מציעים מסגרת שתהווה גשר בין הגשות בכתב שהסטודנטים מגישים על קורסים לבין ההתנסות שלהם, כדי לחזק את שיתוף הפעולה ביניהם. בפורטוגל ובאוסטריה הם מציינים את התפקיד של מדיניות לאומית כמעצבת הכשרת מורים (Florian & Camedda, 2020).

לגבי מורים שעובדים בפועל, קיים מעט מחקר שחושף את המוכנות של מורים בחינוך הכללי ושל מורים בחינוך המיוחד ללמד ילדים עם צרכים מיוחדים, ומחסור דומה קיים במחקר שבוחן את נכונות המורים לשלב תלמידים עם לקויות משמעותיות בכיתות הרגילות. נוסף על כך, כשחקרו תפיסות מורים לגבי מוכנותם להפגין מיומנויות שקשורות לחינוך משלב ולגבי ההשקפות שלהם על חשיבות מיומנויות אלו, נמצא כי מורים לחינוך מיוחד מרגישים מוכנים יותר מאשר מורים בחינוך הכללי (Conderman & Johnston-Rodriguez, 2009). יתרה

מכך, נמצא כי עמדות מורים בחינוך הרגיל כלפי השתלבות חיוביות פחות בהשוואה לעמיתיהם העובדים בחינוך המיוחד (Anglim et al., 2018; Desombre et al., 2019; Jury et al., 2021). כמו כן, נמצא כי מורים בחינוך הכללי מרגישים כי חסרים להם ידע ומיומנויות לעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים (Shoham Kugelmass & Kupferberg, 2020). ממצאים אלו מעידים על צורך בהכשרת מורים רגילים להוראה, שמתאימה לצורכי השילוב. דוגמה למחקר שבדק שינוי בהכשרת מורים בהקשר לשילוב נעשה באלבמה, ארצות הברית. במחקר בדקו את האופן שבו סטודנטים להוראה ביסודי מאמצים את תוכנית הלימודים החדשה בהכשרת מורים לכיתות משלבות (הממליצה על תעודת הוראה כפולה לחינוך מיוחד וחינוך כללי). מטרת המחקר הייתה לבחון את היעילות של מרכיב העבודה המעשית במסגרת התוכנית. תוצאות המחקר הצביעו על כך שהתוכנית יעילה מאוד בהכנת מורים חדשים. ההתנסות המעשית האינטנסיבית מאפשרת לסטודנטים להתמודד עם האתגרים שבעבודה עם אוכלוסיית תלמידים מגוונת. התוכנית נמצאה חזקה במיוחד בתכנים של מוכנות לניהול כיתה והוראה מותאמת. החוקרים ציינו כי מחקר עתידי צריך להמשיג את המרכיבים הספציפיים בשטח, שתורמים להכנת המועמדים להוראה במערך משלב. כמו כן ציינו החוקרים, שמחקר עתידי צריך להתמקד בהשפעתן של תוכניות הכשרה שונות על התמודדות עם ליקויים ספציפיים ובהיקפי חומרה שונים (Kent & Giles, 2016).

הכשרת מורים משלבת בארץ

כפועל יוצא של חוק החינוך המיוחד משנת 1988, החלה מגמה שמטרתה לבחון את הכשרת המורים, כך שכל מורה, בין שהוכשר לחינוך מיוחד ובין שהוכשר לחינוך הכללי, יוכשר ללמד תלמידים עם צרכים מיוחדים. בשנת 1992 המכללות להכשרת מורים קיבלו הנחייה מחייבת לשלב בתוכנית הלימודים של כל המסלולים קורס אחד לפחות בנושא תלמידים עם צרכים מיוחדים. אחרי התיקון לחוק משנת 2002 בהקשר לשילוב, בשנת 2006 קמה ועדת אריאב שכתבה מתווה חדש להכשרת מורים (המועצה להשכלה גבוהה, 2006). על פי המתווה ישנם שלושה מודלים להעמקה בתחום החינוך המיוחד: 1. הוספת קורס יחיד לתוכנית ההכשרה

לחינוך הכללי שעוסק באנשים עם מוגבלויות, שמטרתו להשפיע על גישה חיובית כלפי ילדים עם צרכים מיוחדים ולשפר את תחושת המסוגלות העצמית של המשתתפים; 2. במקומות מסוימים הוקמה חטיבת חובה לצרכים מיוחדים (6-10 שעות קרדיט בחינוך מיוחד) המיועדת לסטודנטים שאינם לומדים במסלול לחינוך מיוחד. הקמת החטיבה מבוססת על ההנחה שחינוך משלב הוא מציאות בבתי ספר בישראל. מורה בחינוך הרגיל נדרש להתמודד עם תלמידים מיוחדים בכיתות החינוך הרגילות; 3. עריכת עבודה מעשית במתכונת של PDS³. פרחי ההוראה מהחינוך המיוחד משתפים פעולה עם מקביליהם מהחינוך היסודי ומקבלים הדרכה ממורות כלליות ולחינוך מיוחד. נוסף על כך, מנחים אותם מדריכים פדגוגיים משני המסלולים (Avissar, 2012). כל מכללה בחרה לעצמה את אחד משלושת המודלים ולעיתים שילבה את המודל השלישי עם מודל 1 או 2. אבישר מציינת שחסרה תפיסה אחידה, שתגדיר מה יכול לסייע למורים ביישום השילוב בכיתתם. היא מציעה לחקור את ההקשר המקומי ולתקף את הצעדים שננקטו על ידי מוסדות שונים להכשרת מורים (Avissar, 2012).

קובעי מדיניות ופורומים נוספים בארץ הצביעו על אותה מגמה, שעל פיה יש להעמיק את הידע בחינוך מיוחד למורים הרגילים. דוח של הכנסת מדצמבר 2015, בהקשר לשילוב תלמידי החינוך המיוחד, מצביע על היעדר הכשרה בתחום זה למורים בחינוך הרגיל ועל מחסור בכלים מתאימים לטיפול בתלמידים המשולבים (וייסבלאי, 2015). לדברי ארגונים העוסקים בזכויות תלמידים עם צרכים מיוחדים, במערכת החינוך הרגילה אין די ידע על אופן שילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים, דרכי ההוראה המתאימות להם והצרכים הייחודיים שלהם, הן בתחום ההכשרה המקצועית, הן מבחינת פעילות לשינוי עמדות כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים (ברקאי-אהרונף, 2015). גם מבקר המדינה התייחס לנושא זה בדוח שפרסם. הדוח הדגיש, שבאין טיפול והכשרה מספקת, שילובו של תלמיד עם לקות בחינוך הרגיל עלול להיכשל. בדוח זה מצוין כי 58% מתלמידי החינוך המיוחד משולבים בכיתות רגילות (מבקר המדינה, 2013).

³ PDS=Professional Development School בית ספר להתפתחות מקצועית. הכוונה לשותפות בין אקדמיה לשדה (אבישר ווגל, 2013).

המגמה שעל פיה יש להעמיק את הידע בחינוך המיוחד בקרב המורים הרגילים עולה גם ממחקר שנערך בארץ, שבחן סוגיות שונות הקשורות לקובעי מדיניות במשרד החינוך (ממסלולי הגיל הרך, היסודי והחינוך המיוחד) לגבי שילוב. במחקר נמצא שאין כמעט שיתוף פעולה בין מחלקות אלו לבין המחלקה להכשרת מורים. נציגי המחלקות של חינוך יסודי וחינוך מיוחד ציינו, שלדעתם ידע ומיומנויות המתייחסים לילדים עם צרכים מיוחדים, צריכים להיות חלק מתוכנית ההכשרה הראשונית. מחקר זה מדגיש כי יש לטפל ולעסוק בנושא של הכשרת מורים לחינוך משלב בהקדם (Avisar et al., 2016). בשנת 2020 יצא בארץ המסמך "תהליכי פיתוח מקצועי לקידום ההכלה בבתי הספר ובמערכת החינוך בישראל". תפקידו של המסמך לגבש תפיסה באשר לתהליכי הפיתוח המקצועי התומכים במורים ובבתי הספר המבקשים לקיים חינוך מכיל. המסמך מתייחס לשלושה אספקטים מרכזיים: הגדרת חינוך מכיל מיטבי, המורה במערכת החינוך המכילה, ועקרונות ומנגנונים לתמיכה מקצועית במורים במסגרת חינוך מכילה (ברק מדינה, 2020).

מגמת העמקת הידע של המורים בחינוך מיוחד מתבטאת גם בפועל. המכללות החלו לאמץ את מתווה אריאב משנת 2008. המחזור הראשון של סטודנטים שלמדו על פי המתווה סיימו את לימודיהם בשנת 2012. עד כמה שידוע טרם נערך מחקר בארץ שבחן את בוגרי התוכניות השונות להכשרת מורים בארץ בהקשר למתווה אריאב ולאור אימוץ מודל RTI. בשנת 2020 פורסמו המלצות ועדת המתווה החדש להכשרת מורים בראשות ודמני וענבר. על פי מתווה זה אחד מרכיבי הליבה והתכנים המחייבים בתחומי החינוך, ההוראה וההכשרה הקלינית הם השתלבות והכלה. תפקיד רכיב זה לספק מענה לימודי חברתי ורגשי מותאם לתלמידים מתקשים כמו גם למצוינים ולמחוננים. הנושאים שיש להכליל במסגרת רכיב זה הם: התייחסות לילדים עם צרכים מיוחדים, איתור מוקדם והוראה מותאמת, כלים להוראה (הטרוגנית, שפתית, התנהגותית, חברתית, רגשית, סנסו-מוטורית), התנהגויות מאתגרות, תקשורת ושפה, משפחת הילד, עבודה עם הורים (כולל שותפות), עבודה בצוות בין-מקצועי (ודמני וענבר, 2020). מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון באיזו מידה ההכשרות הקיימות בארץ בנושא שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות מתאימות לתפקוד של המחנכים והמורים

המקצועיים בכיתות, ולנסות למפות את המרכיבים הספציפיים לכל מגזר בהקשר לשילוב מיטבי. ממצאי מחקר זה עשויים לספק מידע רלוונטי באשר ליישום המתווה החדש בהקשר לרכיב ההשתלבות וההכלה.

הכשרת מורים משלבת בארץ במגזר הערבי

בבואנו לבחון את הכשרת המורים המשלבת במגזר הערבי בישראל, עלינו לבחון ראשית פרספקטיבה רחבה יותר, שעוסקת בהכשרת מורים במגזר בכלל ולא רק בהקשר לחינוך המיוחד. הכשרת המורים במגזר הערבי סובלת מקשיים רבים (וקסלר, 2017).

מבחינת מוכנות ובשלות אקדמית, הסטודנטים הערבים נאלצים להתמודד עם אתגרים אקדמיים רבים ומורכבים, בסביבה הנוטה להיות זרה מבחינה תרבותית, חברתית וערכית. גילם הצעיר והעובדה שרבים מהם מגיעים למוסדות ההכשרה מיד לאחר לימודיהם בתיכון מקשים על הסתגלותם לסביבה האקדמית ויוצרים בעיות של מוטיבציה והתנהגות. נוסף על כך, שיטות ההוראה הנהוגות במרבית התיכונים הערבים, בעיקר הוראה פרונטלית ושימוש ניכר בבחינות ידע, יוצרות קושי בהתמודדות עם דפוסי ההתנהלות הנהוגים בסביבה אקדמית, המתאפיינת במכוונות עצמית, בחיפוש וקריאת חומרים בצורה עצמאית, בכתיבת עבודות ובמהימנות (וקסלר, 2017).

מבחינת תנאי קבלה, הועלו טענות כי רמת המתקבלים ללימודי הכשרה להוראה במגזר הערבי אינה גבוהה דיה, והוסכם כי הבעיה קשה במיוחד בקרב אקדמאים המוסבים להוראה, זאת בשל כמה סיבות. רבים מהמתקבלים ללימודי הוראה הם בוגרי מכללות כלליות וחלקם בוגרי מוסדות בגדה ובחוץ לארץ, והכשרתם להוראה אינה בהכרח בתחום הדיסציפלינרי שלמדו בלימודי התואר האקדמי. התוצאה היא שיש להם פערי ידע קשים בתחום הדיסציפלינה שהם מלמדים. לרבים מהם תואר אקדמי בלימודים בינתחומיים ואין להם ידע מובנה במקצוע לימוד אחד, שבו יוכלו להתמחות. חלקם אינם מתאימים מבחינה אישיותית למקצוע ההוראה ורמת המוכנות שלהם להוראה נמוכה מזו של בוגרי המסלול לתואר בוגר בהוראה (B.Ed.) ותעודת הוראה (וקסלר, 2017).

מבחינת שליטה לשונית, בעיה קשה ביותר נוגעת למידת שליטתם בשפה הערבית. בין היתר, בעיה זו נובעת מתופעת הדיגלוסיה, קרי, הפער הגדול בין השפה הדבורה (ערבית מדוברת) ובין השפה הכתובה (ערבית ספרותית). פער זה מחייב את דוברי הערבית כשפת אם ללמוד את השפה הכתובה בדומה לאופן שבו לומדים שפה זרה. לתופעת הדיגלוסיה, מצטרף בישראל גם מעמדה הנמוך של השפה הערבית ביחס לעברית. רמת השליטה הנמוכה של הסטודנטים להוראה בערבית הספרותית מעמידה קשיים ניכרים בפני הסטודנטים בבואם לבצע מטלות אקדמיות הכרוכות בקריאה ובכתיבה של חומרים בערבית ספרותית. בהתאם למתווה אריאב, סטודנטים להוראה שאינם לומדים את הוראת השפה מחויבים ללמוד שפה ערבית בהיקף של עד 6 שעות שנתיות בהתאם לרמתם, הנקבעת באמצעות מבחן חיצוני, אך ייתכן שהיקף זה אינו מספיק. חלק מהבעיה נובע מהפער בין ההקשר האקדמי (הכתוב והמדובר) המתקיים בחלקו בעברית ובין הצורך בהוראה בערבית. הבעיה קשה במיוחד במסלולים הייעודיים במכללות הממלכתיות-עבריות, שבהן נלמדים כל השיעורים הדיסציפלינריים בעברית, כמו גם במכללות הערביות שבהן חלק מהסגל בתחומי הדיסציפלינות הוא לא ערבי ולכן הקורסים נלמדים בעברית (וקסלר, 2017).

מבחינת איכות ההכשרה וההדרכה, קיים קושי בעיצוב דרכי הוראה חדשניות ומגוונות בקרב בוגרי תוכניות ההכשרה במכללות הערביות בשל הסיבות הבאות: המכללות הערביות סובלות ממחסור במרצים ובמדריכים פדגוגיים שהתמחותם היא חינוך והוראה, ושיטות ההוראה נוטות להיות מסורתיות; תוכניות ההכשרה אינן מדגישות מספיק את ההתנסות המעשית; ההכשרה של המורים המאמנים מטעם בתי הספר שבהם מתקיימת ההתנסות המעשית אינה מספקת והם מתקשים להקדיש זמן לליווי צמוד של פרחי ההוראה בבית הספר.

לנוכח מצב זה, נדרשת מעורבות של המכללות הערביות בתהליכי הפיתוח המקצועי של מורים בפועל, דבר העשוי להשפיע גם על פיתוח הסגל של המכללה. מודל המערב בצורה מיטבית את המכללות בפיתוח המקצועי של מורים, ויוצר קשר מעמיק ומתמשך בין השדה והידע התיאורטי שבאקדמיה, הוא מודל השותפות-עמיתות (PDS). פרחי הוראה שהוכשרו במודל PDS מדווחים על פחות קשיי קליטה ועל התמדה רבה יותר. קיימים דגמים שונים של המודל,

אך העיקרון המאחד את כולם הוא דגש על שותפות ועל שילוב של ידע מהשדה ומהאקדמיה תוך הימנעות מיחסי פטרון-נתמך. המודל מיושם כיום בכל המכללות הערביות במסלול העל-יסודי, אך הוא לא מיושם דיו במסלולים האחרים וכמעט אינו מיושם כלל בהסבת האקדמאים להוראה (וקסלר, 2017).

מבחינת ייחוד תרבותי-חברתי, הכשרת עובדי הוראה בהתאם למתווה ההכשרה להוראה (מתווה אריאב) מאופיינת בגישה אוניברסלית ואינה מתייחסת מספיק לייחוד הלאומי-התרבותי של הכשרת עובדי ההוראה הערבים. מתווה אריאב מאפשר גמישות רבה בפיתוח ייחודיות דיסציפלינרית ופרופסיונליות. למרות זאת, לא נראה שגמישות זו מתורגמת לבניית תוכניות לימודים המתרכזות בצרכים הייחודיים של מערכת החינוך הערבית וקיים חוסר בהירות לגבי דמות המורה הערבי שהמכללות מבקשות לעצב (וקסלר, 2017).

פעמים רבות קיימת אי-התאמה אישיותית למקצוע ההוראה בקרב המוסבים להוראה כי רמת המוכנות להוראה שלהם נמוכה מזו של בוגרי המסלול לתואר בוגר בהוראה (B.Ed.) ותעודת הוראה (קארו, 2013).

ההכשרה להתמודדות עם תלמידים במצבי מצוקה ומשבר היא הכשרה טכנית וצרה שמתעלמת ממצוקות החברה הערבית. אין כמעט כל התייחסות לייחודיות החברה הערבית: "האוריינטציה הדידקטית [של תוכניות ההכשרה] אינה הולמת את העובדה שהתלמיד הערבי נכנס אל בין כותלי בית הספר כשהוא נושא על גבו 'תיק חברתי' כבד ודחוס הן בצרכים, הן בבעיות חברתיות" (מחאג'נה, 2013, 126). "פרחי ההוראה עוברים הכשרה להוראה בבית ספר 'אוטופי' בתוך 'מציאות מדומינת' שאין בה עוני, אלימות, אבטלה, חמולתיות, עדתיות והתכחשות לזכויות האישה" (אגבאריה, 2013, 23). מורים מתארים מחסור בקורסים שעוסקים במאפייני מערכת החינוך הערבית ובאתגרים העומדים בפני המורה הערבי (ותד ח'ורי, 2013).

על קשיים אלו מתווספים קשיים ספציפיים בתחום החינוך המיוחד. מערכת החינוך הערבית סובלת ממחסור בכוח אדם, בעיקר בתחום האבחון והטיפול בקשיי למידה והיעוץ החינוכי (הוועדה לבחינת ההישגים במגזר הערבי, 2008).

כחלק מהמגמה לשפר את הידע האקדמי של מורי בתי הספר בישראל מחויבים כולם להשתתף בתוכניות הכשרה באוניברסיטאות או במכללות להכשרת מורים, ולפיכך כל המורים הערבים בישראל אמורים להיות מצויים בתיאוריות ובפרקטיקה של שילוב (קרני-וייזר, 2013).

בסקר שנערך בקרב מורים במגזר הערבי, נמצא כי רק חלק קטן מהמורים בחינוך הרגיל (27.2%) השתתפו בהשתלמויות בחינוך מיוחד, למרות שכמעט כל המורים דיווחו על כך שבכיתתם לומד או למד בעבר לפחות תלמיד אחד עם צרכים מיוחדים. כלומר, אף שיותר מורים בחינוך הרגיל נפגשים עם תלמידים עם צרכים מיוחדים, רק שליש מהמורים במגזר הערבי שהשתתפו בסקר, השתתפו בהכשרות בתחום החינוך המיוחד (קרני-וייזר, 2013). הכשרת המורים לחינוך מיוחד היא כללית וחסרת התמחות ועל כן אינה יעילה (דעאס, 2013). מורים מתארים מחסור בקורסים אשר עוסקים באופן מעמיק באוכלוסיית החינוך המיוחד (ותד ח'ורי, 2013).

מרבית הקשיים שבהם נתקלים מורים מתחילים ערבים (וגם יהודים) אינם נובעים מחוסר ידע דיסציפלינרי ודידקטי, אלא מקושי ביישום ידע זה בעבודתם, קרי, בחוסר מסוגלות להשתמש בידע שרכשו במהלך הכשרתם (מחאג'נה, 2013). תוכניות ההכשרה אינן נותנות דגש מספק על התנסות מעשית (אגבאריה, 2013). יש לערוך שינויים בהכשרה המעשית והתיאורטית של מורי החינוך המיוחד כך שתכלול העמקה והתמחות בלקות אחת או בשתי לקויות קרובות, תכשיר מורי חינוך מיוחד לעבודה בשילוב בבתי ספר בחינוך הרגיל, תכשיר מורים לחינוך מיוחד של ילדים בגיל הגן, ותעניק כלים לעבודה עם תלמידים הסובלים מלקויות קשות ומורכבות (דעאס, 2013).

לנוכח מיעוט הידע המחקרי בנוגע להכשרה המיטבית של סטודנטים בחינוך היסודי הכללי, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את התאמת ההכשרות הקיימות בארץ בנושא שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות לתפקודם העתידי של סטודנטים להוראה כמחנכים ומורים מקצועיים בכיתות, הן בחברה הערבית, הן בחברה היהודית. המחקר הנוכחי מתמקד בשלושה היבטים של ההכשרה למורים רגילים: ידע, חסמים ודגם הכשרה אידאלי. שלושתם נמצאו

כהיבטים מרכזיים במחקר האיכותני המקדים (Shoham Kugelmass & Kupferberg, 2020).

לצורך מענה למטרה זו נוצרו ארבע שאלות המחקר הבאות:

1. מהן התפיסות של מורים וסטודנטים משני המגזרים ביחס לידע הקיים אצלם לגבי זיהוי תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתתם וביחס לטיפול בתלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתתם?
 2. מהן התפיסות של מורים וסטודנטים משני המגזרים ביחס לחשיבות הידע לגבי לקויות שונות?
 3. מהם החסמים המרכזיים של מורים וסטודנטים משני המגזרים שמקשים על שילוב מיטבי של תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתתם?
 4. מהי תפיסת ההכשרה האידיאלית של מורים וסטודנטים משני המגזרים לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות?
- משאלות המחקר לא הוצבו השערות מכיוון שהידע המחקרי בנוגע לסוגיית השילוב אינו מספק בסיס להצבת השערות.

מתודולוגיה

המחקר נערך בגישה כמותית מתאמית, הבוחנת תופעות כפי שהן מתרחשות במציאות, ללא התערבות החוקרים. הגישה הכמותית מאפשרת להכליל את הממצאים מהמדגם לאוכלוסייה ולהשוות בין קבוצות.

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות שאלון. מטרת השאלון הייתה ללמוד על תפיסות סטודנטים ומורים בחינוך הרגיל בנוגע להכשרה לשילוב. השאלון פותח במיוחד לצורך המחקר והתבסס על מחקר מקדים איכותני (Shoham kugelmass & Kupferberg, 2020). במחקר המקדים נאספו סיפורים משמעותיים של מורים וסטודנטים בהקשר לחוויה שלהם בשילוב תלמידים עם

צרכים מיוחדים. הסיפורים נותחו ובניתוח תוכן ובניתוח אמצעים לשוניים (קופפרברג, 2016) כדי לזהות, לתאר ולפרש תכנים גלויים וסמויים בסיפורים. השאלות בשאלון נוסחו כך שישקפו את המשמעות התיאורטית של הנושא הנחקר בהתאם לניסיון של מורים וסטודנטים להוראה ביחס להוראת ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות. ההיגדים בשאלון נוסחו על סמך התמות שעלו מהשלב האיכותני.

למשל, אחת התמות שעלתה מהסיפורים בשלב האיכותני הייתה חסמים בהקשר לשילוב מיטבי של ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה הרגילה. אחד החסמים שצוינו הם חוסר ידע, הכשרה וכלים. לכן שולבו בשאלון היגדים כמו: "יש לי ידע מספיק לגבי זיהוי/טיפול בקשיים של תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה הרגילה", או "נבקש לבחור מבין רשימה של לקויות את שלוש הלקויות שבהן לדעתך הכי חשוב לספק ידע תיאורטי ומעשי ולרשום את מספרן".

השאלון מורכב מהחלקים הבאים:

א. ידע לגבי זיהוי וטיפול: המשיבים התבקשו לסמן את מידת הידע שיש להם בנוגע לזיהוי וטיפול בתלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתתם, באמצעות סולם של שש דרגות, הנע בין 1 (בכלל לא) ל-6 (במידה רבה מאוד).

ב. תפיסת חשיבות הידע התיאורטי והמעשי לגבי לקויות שונות: למשיבים הוצגה רשימה של שבע לקויות שעלו במחקר המקדים (Shoham Kugelmass & Kupferberg, 2020) והם התבקשו לבחור את שלוש הלקויות שלדעתם הכי חשוב לספק ידע לגביהן. רשימת הלקויות כללה: לקויות למידה, הפרעות קשב וריכוז והיפראקטיביות, לקויות תקשורת, הפרעות התנהגות, בעיות פסיכיאטריות, בעיות רגשיות ולקויות חושיות.

ג. הכשרה אידיאלית: המשיבים התבקשו לבחור מתוך רשימה של חמישה מודלים להכשרה בתחום החינוך המיוחד למורים בחינוך הרגיל את ההכשרה האידיאלית לצורך התמודדות עם תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה הרגילה. רשימת ההכשרות כללה: מסלול רגיל עם קורס אחד סמסטריאלי בתחום החינוך המיוחד, מסלול רגיל עם יחידה של 10-16 שעות בתחום החינוך המיוחד, מסלול של תעודת

הוראה כפולה לחינוך רגיל ולחינוך מיוחד, תעודת הוראה בחינוך מיוחד, התנסות מעשית בבית ספר רגיל המשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים, שבו יש הדרכה ממורות וממדריכות פדגוגיות של החינוך הרגיל ושל החינוך המיוחד.

ד. חסמים: למשיבים הוצגה רשימה של שבעה חסמים לשילוב מיטבי של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה, אשר מבוססים על המחקר המקדים (Shoham Kugelmass & Kupferberg, 2020) והם התבקשו לבחור את שלושת החסמים המשפיעים ביותר. רשימת החסמים כללה: חוסר הכשרה והדרכה של הסייעות, מספר הילדים בכיתה גדול מדי, חוסר תמיכה של המערכת הבית ספרית, יכולת ההכלה של הילדים הרגילים בכיתה את הילדים עם הצרכים המיוחדים מוגבלת, חוסר ידע, הכשרה וכלים להתמודדות של המורה, זמינות מוגבלת של גורמי הייעוץ.

ה. נתוני רקע של המשיבים: מין, שפת אם, קבוצה (מורה/סטודנט), מסלול הכשרה.

תיקוף התוכן של השאלון נערך בכמה שלבים. השלב הראשון התבצע באמצעות תיקוף מומחים. נבנה נוסח ראשון של השאלון שכלל את סולמות המדידה ואת הסדר של חלקי השאלון השונים. הנוסח הראשון של השאלון ניתן לשבעה שופטים מומחים (שלושה מורים מכיתות משלבות בחינוך הרגיל וארבעה מכשירי מורים במכללות מתחום החינוך המיוחד והיסודי). לשופטים הוצגה מטרת המחקר. כדי לוודא את תוקף המבנה של השאלון, לשופטים הוצגה המשמעות של המשתנים שנמדדו באמצעות השאלון וההיגדים כפי שנוסחו בשאלון. השופטים התבקשו להעריך עד כמה השאלות משקפות את המשמעות של המשתנים. כלומר, הם התבקשו לקרוא את השאלון ולהעיר הערות לגבי הרלוונטיות של השאלות - עד כמה הן באמת בודקות את מטרת המחקר וכן הערות לגבי ניסוח ובהירות. לדוגמה, אחת השופטות העירה כי יש להעביר את החלק הדמוגרפי לסוף השאלון, כי כך יש תחושה של אנונימיות (כי אין מתן פרטים אישיים בתחילת השאלון) ונוסף על כך, כשהקשב גבוה עדיף לא לבזבז ריכוז על פרטים דמוגרפיים. השופטת הציעה במקום לדרג כל לקות בין 1 ל-6 מבחינת חשיבות הידע לגביה (מזמין לסמן 6 על כל הלקויות), להציג את רשימת הלקויות ולבקש לזהות את שלוש הלקויות

שחשוב ביותר לספק לגביהן ידע במהלך ההכשרה. שופטת נוספת הציעה להשתמש במונח 'מלמד' במקום 'בא במגע' ביחס לשאלה שבוחנת עם כמה תלמידים עם צרכים מיוחדים המורה מתנסה באותה שנה. וכן הציעה להוסיף ליד הלקות 'בעיות פסיכיאטריות' דוגמה בסוגריים כמו 'הפרעת חרדה' שהיא שכיחה יחסית ותעזור לנשאלים להבין את הכוונה. לאחר שנערכו תיקונים בעקבות הערות השופטים החל השלב השני בתיקוף, שכלל pre-test שבו הועבר השאלון ל-20 מורים מהחינוך המיוחד ומהחינוך הרגיל. המשתתפים התבקשו למלא את השאלון וכן להוסיף הערות לגבי תוכן השאלון או צורתו. אחת ההערות שעלתה בשלב זה היא שמומלץ להוסיף הערה שהשאלון מנוסח בלשון נקבה, אך הכוונה היא לשני המינים. הערה נוספת הייתה כי יש לשנות את הניסוח באחד החסמים: 'כושר ספיגה מוגבל של הילדים הרגילים בכיתה' לניסוח 'יכולת ההכלה של הילדים הרגילים בכיתה את הילדים עם הצרכים המיוחדים מוגבלת'. השאלונים תוקנו לפי ההערות והתקבל הנוסח הסופי של השאלון. את השאלון הסופי תרגם מתרגם מיומן לשפה הערבית וכן נעשה תרגום הפוך על ידי מתרגם אחר כדי לוודא שהתרגום מדויק.

אמינות השאלון מבוססת על שלושה מקורות: האחד, מחקר מקדים שנערך בגישה איכותנית ושימש בסיס לניסוח ההיגדים בשאלון הכמותי (ראו לעיל בסעיף פיתוח השאלון), השני, תיקוף מומחים שבחן את המידה שבה ההיגדים משקפים את משמעות המשתנים שנבדקו במחקר והשלישי, pre-test שבחן את נקודת המבט של ממלאי השאלון (מורים).

משתתפי המחקר

השאלון הועבר ל-164 משתתפים, מחציתם מורים ומחציתם סטודנטים להוראה. המשתתפים השתייכו לארבע קבוצות: במגזר היהודי 41 מורים ביסודי, 41 סטודנטים במסלול יסודי; במגזר הערבי: 41 מורים ביסודי ו-41 סטודנטים במסלול היסודי. 89% מהמשתתפים היו נשים.

מאפייני המורים

המורים הם מחנכים ומורים מקצועיים שלהם ותק מינימלי של ארבע שנים עם ממוצע של 14.4 וסטיית תקן של 8.6, שמלמדים בכיתות רגילות ויש בכיתתם תלמידים עם צרכים מיוחדים.

המורים מהמגזר היהודי מלמדים בבתי ספר השייכים לזרם הממלכתי במרכז הארץ. המורים מהמגזר הערבי מלמדים בבתי ספר השייכים למגזר במרכז הארץ. מאפייני הרקע של המורים מוצגים בלוח 1.

לוח 1: מאפייני רקע של המורים (N=82)

המאפיין	הקטגוריות	שכיחות באחוזים
מין	מורות	79
	מורים	21
שפת אם	עברית	47
	ערבית	48
	אחר	5
תפקיד	מחנכת	40
	מורה מקצועית	20
	מחנכת ומורה מקצועית	40
מסלול	יסודי	70
	דו חוגי יסודי וחינוך מיוחד	10
	חטיבת ביניים משלב	20

מאפייני הסטודנטים

הסטודנטים בשנה שלישית או רביעית בהכשרתם, עם ותק בהתנסות מעשית, שאפשר להם להתייחס להתנסות שלהם בהוראה בכיתות רגילות שבהן משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים. במגזר היהודי האיסוף נעשה ממכללות חילוניות במרכז הארץ. במגזר הערבי האיסוף נעשה במכללות של המגזר. כל הסטודנטים אינם לומדים במסלול של חינוך מיוחד. מאפייני הרקע של הסטודנטים מוצגים בלוח 2.

לוח 2: מאפייני הרקע של הסטודנטים (N=82)

המאפיין	הקטגוריות	שכיחות באחוזים
מין	סטודנטיות	95
	סטודנטים	5
שפת אם	עברית	48
	ערבית	52
מסלול	יסודי	100

כל הנתונים המזהים במחקר נשמרו באנונימיות. המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה של מכון מופ"ת. המשתתפים במחקר הביעו את הסכמתם להשתתף בו מתוך רצונם החופשי לאחר שקיבלו מידע מלא על המחקר. כמו כן, במחקר לא השתתפו סטודנטים שהחוקרות מלמדות.

ממצאים

תוצאות המחקר יתמקדו בשלושה תחומים: ידע, חסמים והכשרה אידיאלית.

ידע

השוואה בין ערבים ליהודים לגבי ידע בזיהוי ובטיפול

כדי לבחון את רמת הידע הנתפס, המשיבים התבקשו לדרג את הידע שלהם לגבי זיהוי ולגבי טיפול בקשיים של תלמידים עם צרכים מיוחדים שמשולבים בכיתתם, כאשר הדירוג נע בין

1 = בכלל לא, לבין 6 = במידה רבה מאוד.

לוח 3 מציג את התוצאות שהתקבלו.

לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן של רמת הידע המדווחת לגבי זיהוי וטיפול בזיקה לקבוצה

מורים	מורים	סטודנטים	סטודנטים	סה"כ
יסודי יהודי	יסודי ערבי	יסודי יהודי	יסודי ערבי	
(N=41)	(N=41)	(N=41)	(N=41)	(N=164)
(1.14) 4.08	(1.34) 3.88	(1.33) 3.24	(1.38) 3.20	(1.35) 3.60
(1.28) 3.20	(1.24) 3.56	(1.02) 2.61	(1.21) 2.68	(1.24) 3.01
(1.10) 3.63	(1.21) 3.72	(1.10) 2.92	(1.20) 2.94	(1.20) 3.30

נערך ניתוח שונות דו-כיווני 4×2 : סוג ידע/סוג קבוצה. המשתנים הבלתי-תלויים הם סוג הידע (זיהוי/טיפול), וקבוצה (סטודנטים: יהודים/ערבים, מורים: יהודים/ערבים) כאשר בסוג הידע נעשו מדידות חוזרות (repeated measures) והמשתנה התלוי הוא רמת הידע המדווחת (perceived knowledge).

בניתוח נמצא אפקט עיקרי של סוג ידע ($F(1,159) = 60.24, p < 0.001$) אשר נובע מכך שרמת הידע בזיהוי בקרב כל המשתתפים (3.60) גבוהה באופן מובהק מרמת הידע בטיפול (3.01).

נוסף על כך, נמצא אפקט מובהק של קבוצה ($F(3,159) = 5.70, p < 0.001$). מבחן טוקי למציאת מקורות ההבדלים ברמת מובהקות של 0.05 הראה שרמת הידע המדווחת אצל שתי קבוצות המורים גבוהה באופן מובהק מרמת הידע המדווחת אצל שתי קבוצות הסטודנטים. אין אינטראקציה בין סוג הידע לבין הקבוצה. כלומר, הידע על זיהוי רב יותר מהידע על טיפול בכל אחת מארבע הקבוצות. ההבדל בין זיהוי לטיפול הוא גורף מעבר לקבוצות.

תפיסת החשיבות של הידע ללקויות שונות

המשיבים התבקשו לבחור מתוך שבע הלקויות שהוצגו להם את שלוש הלקויות שבהן לדעתם הכי חשוב לספק ידע תיאורטי ומעשי. לכל לקות, עבור כל קבוצה, חושב אחוז המשיבים הסבורים כי חשוב לספק ידע לגביה. המספרים המוצגים בלוח בעמודות "אחוז הסבורים שהידע חשוב" מראים את אחוז המשיבים שבחרו בלקות כאחת מבין השלוש שבהן הכי חשוב לספק ידע. התוצאות מוצגות בלוח 4.

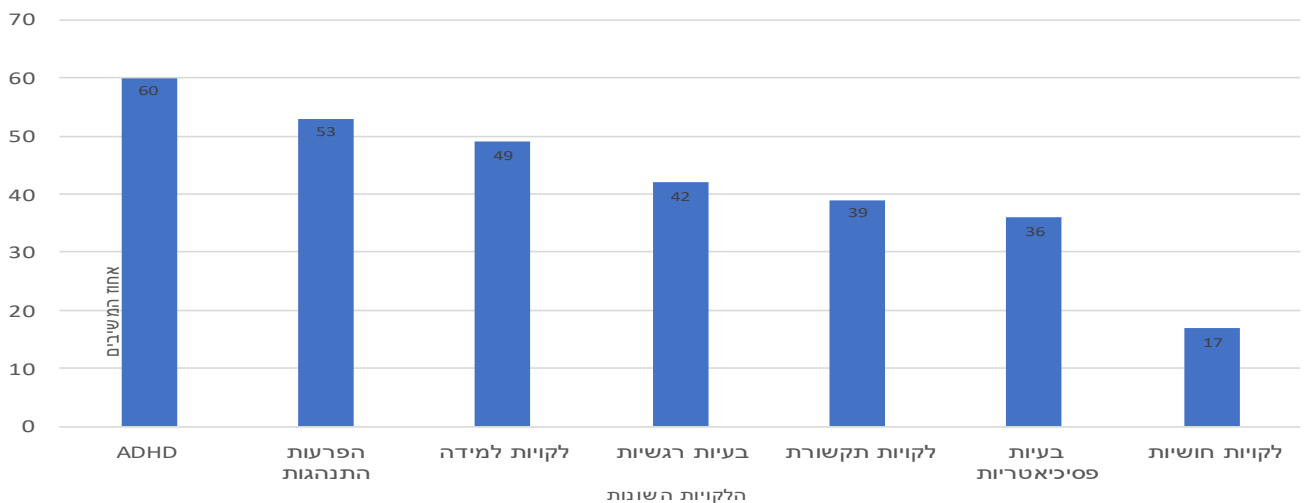
לוח 4 : תפיסת חשיבות הידע ללקויות השונות (באחוזים)

לקות/ קבוצה	דירוג חשיבות				אחוז הסבורים שהידע חשוב			
	מורה יהודי	סטודנט ערבי	מורה יהודי	סטודנט ערבי	מורה יהודי	סטודנט ערבי	מורה יהודי	סטודנט ערבי
	(N=41)	(N=41)	(N=41)	(N=41)	(N=41)	(N=41)	(N=41)	(N=41)
ADHD	2	1	2	2	1	58	66	54
הפרעת התנהגות	3	2	1	6	2	54	61	29
לקות למידה	4	3	3	4	3	49	58	36
בעיות רגשיות	1	4	7	4	4	68	51	36
לקות תקשורת	5	5	6	3	5	36	43	49
בעיות פסיכיאטריות	6	6	4	1	6	29	17	63
לקויות חושיות	7	7	5	7	7	0	12	27

מהלוח עולה כי בסך הכול שלוש הלקויות שדורגו כחשובות ביותר מבחינת חשיבות הידע הדרוש הן ADHD (הפרעות קשב וריכוז והיפראקטיביות), הפרעות התנהגות ולקות למידה. ראוי לציין שאלו הלקויות השכיחות ביותר בשילוב. שלוש הלקויות שדורגו במקומות הרביעי עד השישי הן בעיות רגשיות, לקויות תקשורת ובעיות פסיכיאטריות, והלקות שדורגה כנמוכה ביותר היא לקות חושית.

לגבי הלקות **ADHD** ישנה אחידות בין כל הקבוצות ובשלושתן היא דורגה במקום הראשון או השני מבחינת חשיבות הידע לגביה. גם לגבי **לקות למידה** נמצאה אחידות בין כל הקבוצות, אך היא דורגה במקומות השלישי או הרביעי. לגבי הלקות **הפרעות התנהגות** קיימת אחידות בין שלוש קבוצות (מורה יהודי, סטודנט יהודי ומורה ערבי). בשלושתן הדירוג הוא בשלושת המקומות הראשונים. לעומתם, סטודנטים ערבים דירגו את הלקות במקום האחרון כמעט. לגבי הלקות **הפרעות תקשורת** ישנה אחידות בין שלוש הקבוצות (מורה יהודי, סטודנט יהודי ומורה ערבי). בשלושתן הלקות דורגה במקום החמישי או השישי. לעומתם, קבוצת הסטודנטים הערבים דירגה את הלקות במקום השלישי. לגבי **הפרעות רגשיות** ישנה הסכמה בין הסטודנטים משני המגזרים והיא דורגה במקום הרביעי בשניהם. לעומת זאת, בקרב המורים משני המגזרים ישנו פער משמעותי בדירוג, כשהמורים היהודים דירגו הפרעות רגשיות במקום הראשון והמורים הערבים במקום האחרון. לגבי הלקות **בעיות פסיכיאטריות** ישנה אחידות בין המורים משני המגזרים (מקום שישי), אך ישנו פער בין שתי קבוצות הסטודנטים, כאשר הסטודנטים היהודים דירגו אותה במקום הרביעי ואילו סטודנטים ערבים במקום הראשון. לגבי **לקויות חושיות** בכל הקבוצות הלקות דורגה במקומות נמוכים. עם זאת, מבחינת אחוז המשיבים המייחסים לה חשיבות ישנו פער בין המגזרים, כך שבמגזר הערבי האחוז גבוה בהרבה.

תרשים 1 מציג את חשיבות הידע בלקויות השונות מעבר לקבוצות באחוזים.



תרשים 1: תפיסת חשיבות הידע בלקויות השונות מעבר לקבוצות (באחוזים)

סיכום התוצאות לגבי ידע

המורים והסטודנטים משני המגזרים מציינים כי שלוש הלקויות שהכי חשוב לספק לגביהן ידע הן הפרעות קשב וריכוז, לקויות למידה והפרעת התנהגות. בכל הקבוצות הידע לגבי זיהוי לקויות דווח כגבוה יותר מהידע לגבי טיפול בלקויות. הידע של המורים רב יותר מהידע של הסטודנטים.

חסמים

כדי לבחון את תפיסת הגורמים המהווים חסמים לשילוב מיטבי של ילדים עם צרכים מיוחדים הוצגה למשיבים רשימה של שבעה גורמים והם התבקשו לבחור את שלושת הגורמים המהווים את החסמים המשפיעים ביותר. לוח 5 מציג את התוצאות שהתקבלו.

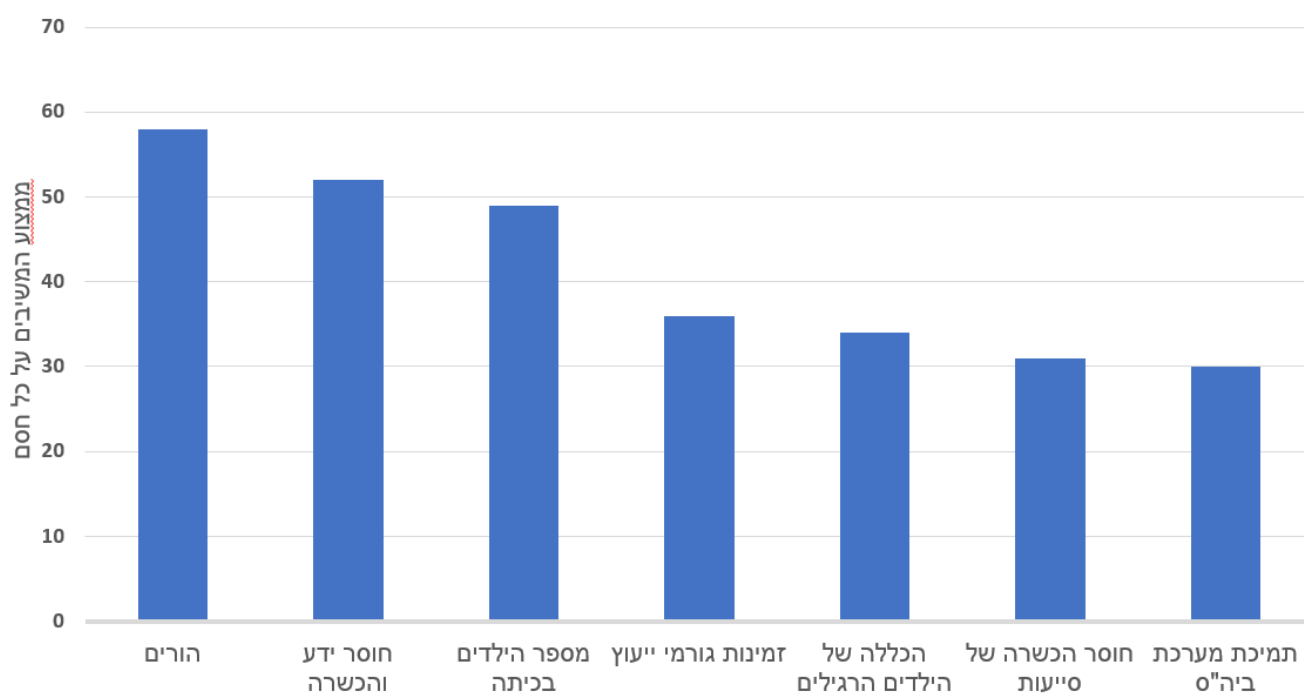
לוח 5: תפיסת מידת ההשפעה של חסמים לשילוב מיטבי של ילדים עם צרכים מיוחדים

דירוג מידת ההשפעה					אחוז הסבורים שהחסם משפיע על שילוב מיטבי				
חסם/קבוצה					מורה סטודנט	מורה סטודנט	מורה סטודנט	מורה סטודנט	סטודנט סה"כ
					יהודי	ערבי	יהודי	ערבי	ערבי
					(N=41)	(N=41)	(N=41)	(N=41)	(N=41)
הורים	2	2	1	1	1	61	63	51	55
חוסר ידע והכשרה	3	1	3	4	2	54	73	43	39
מספר ילדים בכיתה	1	3	1	7	3	67	51	51	27
זמינות גורמי ייעוץ	5	6	4	2	4	32	24	39	49
הכלה של הילדים הרגילים	5	5	4	5	5	32	29	39	36
חוסר הכשרה של סייעות	4	4	7	5	6	33	36	19	36
תמיכת מערכת ביה"ס	7	6	6	3	7	17	24	36	41

מהלוח עולה כי בסך הכול שלושת החסמים המשפיעים ביותר בהקשר לשילוב מיטבי הם הורים, חוסר ידע, הכשרה וכלים, ומספר הילדים בכיתה. כמחצית מהמשיבים דירגו כל אחד משלושת הגורמים האלה כחסמים המשפיעים ביותר. ארבעת החסמים האחרים משפיעים במידה דומה. כשליש מהמשיבים דירגו אותם כמשפיעים.

ראוי לציין כי בהקשר לחסם **מספר הילדים בכיתה** ישנו פער בין שלוש קבוצות (מורים יהודים, סטודנטים יהודים ומורים ערבים) לבין הקבוצה של סטודנטים ערבים, כאשר בקרב האחרונים דורג חסם זה במקום האחרון, לעומת שאר הקבוצות שדירגו אותו במקום הראשון או השלישי. ככלל, פרופיל החסמים של קבוצת הסטודנטים הערבים הוא שונה מאשר הפרופיל שמאפיין את שלוש הקבוצות האחרות.

תרשים מספר 2 מציג את ממוצע המשיבים לגבי תפיסת מידת ההשפעה של חסמים לשילוב מיטבי של ילדים עם צרכים מיוחדים מעבר לקבוצות.



תרשים 2: תפיסת מידת ההשפעה של חסמים לשילוב מיטבי של ילדים עם צרכים מיוחדים מעבר לקבוצות

הכשרה אידיאלית

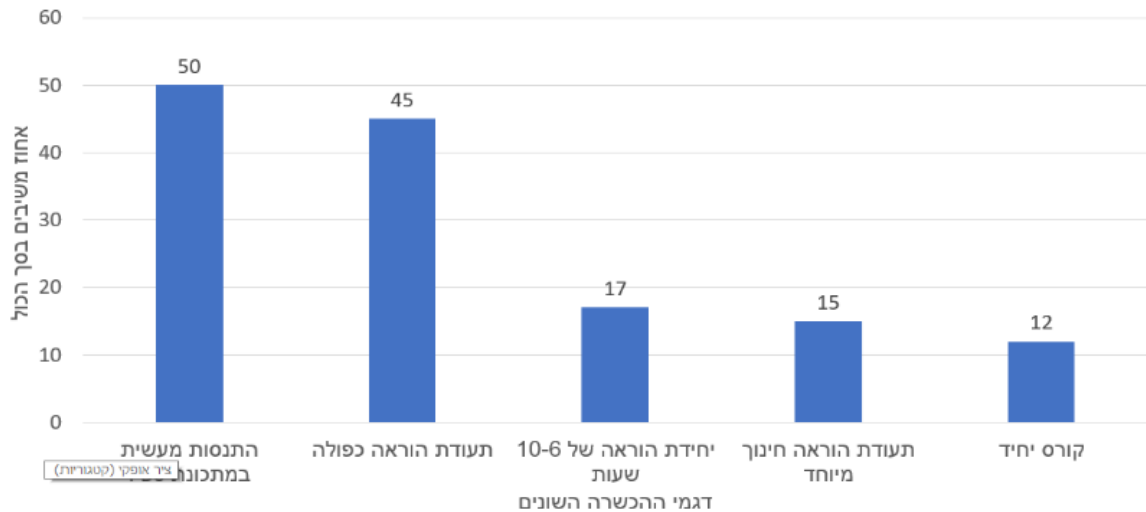
כדי ללמוד על תפיסת המשיבים בנוגע למודל ההכשרה האידאלי למורים בחינוך הרגיל לצורך התמודדות עם תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה רגילה, הוצגה למשיבים רשימה של חמישה דגמי הכשרה אפשריים. הם התבקשו לסמן את הדגמים שמהווים בעיניהם הכשרה אידיאלית. ניתן היה לסמן יותר מדגם אחד ולכן החישוב נעשה לגבי כל אחד מן הדגמים בנפרד. הדגמים שהוצגו בפניהם היו: הכשרה מעשית במתכונת PDS - התנסות מעשית בבית ספר רגיל המשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים, שבו הסטודנטים מקבלים הדרכה ממורות וממדריכות פדגוגיות של החינוך הרגיל ושל החינוך המיוחד; תעודת הוראה בחינוך מיוחד; מסלול של תעודת הוראה כפולה לחינוך היסודי ולחינוך מיוחד (חלוקה שוויונית בין שעות חינוך מיוחד ושעות חינוך ליסודי); מסלול רגיל הכולל יחידה של 6-10 שעות בתחום החינוך המיוחד; מסלול רגיל עם קורס אחד סמסטריאלי בתחום החינוך המיוחד. בלוח 6 מוצגות התוצאות שהתקבלו.

לוח 6: תפיסת ההכשרה האידאלי על פי קבוצות (באחוזים)

הכשרה אידאלי/קבוצה	דירוג חשיבות					אחוז הסבורים שההכשרה אידאלי				
	מורה סטודנט מורה סטודנט סה"כ	יהודי	ערבי	יהודי	ערבי	מורה סטודנט מורה סטודנט סה"כ	יהודי	ערבי	יהודי	ערבי
	(N=41)	(N=41)	(N=41)	(N=41)	(N=41)	(N=164)	(N=41)	(N=41)	(N=41)	(N=164)
התנסות מעשית במתכונת PDS	1	1	1	2	1	50	34	43	63	61
תעודת הוראה כפולה	2	2	1	1	2	46	49	43	37	54
יחידה של 10-6 שעות	3	3	5	3	3	19	15	13	27	22
תעודת הוראה חינוך מיוחד	3	5	4	4	4	14	12	22	2	22
קורס יחיד	5	4	3	5	5	12	10	30	10	0

מהלוח עולה כי בכל הקבוצות שני הדגמים הנתפסים כמתאימים ביותר הם התנסות מעשית במתכונת PDS ותעודת הוראה כפולה (לחינוך רגיל ולחינוך מיוחד). שלושת הדגמים האחרים נתפסים כמתאימים פחות במידה רבה בקרב כל ארבע הקבוצות.

תרשים מספר 3 מציג את תפיסת ההכשרה האידיאלית מעבר לקבוצות באחוזים.



תרשים 3: תפיסת ההכשרה האידיאלית מעבר לקבוצות (באחוזים)

השלכות המחקר

ברמה התיאורטית המחקר יאפשר לבחון בהקשר תרבותי את התפיסה של מורים וסטודנטים בחינוך הרגיל לגבי תלמידים עם צרכים מיוחדים בשני המגזרים. ברמה היישומית המחקר יאפשר להציע דגשים להכשרת מורים ולהדרכת מורים בפועל בהקשר להתנסות שלהם עם תלמידים עם צרכים מיוחדים.

דיון

לנוכח מגמת השילוב הגוברת בעולם בכלל ובארץ בפרט, המחקר הנוכחי האיר את נקודת מבטם של מורים מנוסים ושל סטודנטים להוראה מהאוכלוסייה היהודית ומהאוכלוסייה הערבית. כל משתתפי המחקר לא עברו הכשרה בתחום החינוך המיוחד ומלמדים או מתנסים בכיתות רגילות המשלבות תלמידים עם צרכים מיוחדים.

המחקר התמקד בשלושה תחומים של ההוראה בכיתה משלבת: ידע לגבי זיהוי וטיפול בילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות הרגילות וידע לגבי לקויות שונות, חסמים המקשים על שילוב מיטבי של תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגילות, וההכשרה האידיאלית לסטודנטים שמתעתדים ללמד בכיתות רגילות ולשלב בהן תלמידים עם צרכים מיוחדים.

המחקר מבוסס על שאלונים שהועברו ל-164 מורים וסטודנטים להוראה בבתי ספר יסודיים מהמגזר היהודי ומהמגזר הערבי.

שאלת המחקר הראשונה התמקדה בתפיסה של המורים והסטודנטים משני המגזרים ביחס לידע הקיים אצלם לגבי זיהוי תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתתם וביחס לטיפול בתלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתתם.

הממצאים הראו שרמת הידע הנתפס של כל משתתפי המחקר אינה גבוהה (הממוצעים הם סביב 3.5 בסולם של 6 דרגות). כמו כן, נמצא שהידע בזיהוי גבוה לעומת הידע בטיפול בכל אחת מארבע הקבוצות. מצב זה מצביע על בעייתיות, שכן הידע הוא תנאי הכרחי להוראה. העובדה שהידע ברמה בינונית עלולה להקשות עוד יותר על הצלחת השילוב, שכן המורה נתקל במציאות של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתתו וחסר לו הידע הדרוש כדי לזהות את הקשיים ולטפל בהם. רמת הידע המדווחת היא תולדה של הכשרות המורים, אשר משלבות מעט מאוד ידע על חינוך מיוחד במסלולים של החינוך הרגיל. אומנם במתווה החדש להכשרה להוראה (ודמני וענבר, 2020) ישנה דרישה לשלב את נושא ההכלה וההשתלבות בכל מסלולי ההכשרה להוראה במכללות להכשרת מורים, אך אין דרישה למספר מינימום של שעות או לשילוב הנושא בהכשרה המעשית.

הפער שנמצא בין הידע לגבי זיהוי לבין הידע לגבי טיפול יכול להוות מקור לתסכול, שכן המורים והסטודנטים מצליחים לזהות את הלקות באופן חלקי, אך מרגישים חסרי אונים לגבי התמודדות איתה.

נוסף על כך, נמצא שרמת הידע בקרב מורים משני המגזרים גבוהה מרמת הידע של הסטודנטים משני המגזרים. אפשר להסביר ממצא זה בכך שמתרחשת למידה תוך כדי

התנסות, המצביעה על החשיבות הגבוהה של שעות ההתנסות בתהליך הכשרתם של הסטודנטים. עם זאת, רמת הידע הנתפס של המורים בינונית ולכן אפשר לומר שההתנסות אינה מספיקה ויש צורך בהכשרת המשך מסודרת ויסודית. העובדה שאין הבדל בין המגזרים מעידה על כך שהצורך בידע מקצועי לא מומש במהלך ההכשרה הראשונית ובהכשרות ההמשך בשני המגזרים.

שאלת המחקר השנייה התמקדה בתפיסה של המורים ושל הסטודנטים משני המגזרים ביחס לחשיבות הידע לגבי לקויות שונות.

הממצאים הראו ששלוש הלקויות שהמשתתפים מכל הקבוצות סברו שהידע לגביהן הכי חשוב הן: ADHD, לקויות למידה והפרעות התנהגות. יש הלימה בין השכיחות של הלקויות בבתי ספר יסודיים (ויסבלאי, 2015) לבין הצורך שחשים המשתתפים לקבל ידע לגביהן.

ממצא מעניין שחשוב לתת עליו את הדעת הוא הפער בין מורים מהמגזר היהודי למורים מהמגזר הערבי ביחס לחשיבות הידע בנושא בעיות רגשיות. בעוד המורים מהמגזר היהודי חושבים שישנה חשיבות עליונה בסיפוק ידע על אודות לקות זו, המורים מהמגזר הערבי סוברים שסיפוק הידע לגביה הוא חשוב במידה הפחותה ביותר ביחס ללקויות האחרות שנבדקו. ייתכן שמורים יהודים וערבים מעניקים משמעות שונה למונח בעיות רגשיות. נראה שמורים יהודים מתייחסים לבעיות רגשיות כסוגיה שמתלווה לכל לקות, ואולי לכן דירגו אותה כחשובה ביותר מבחינת ידע שיש לקבל עליה, ולעומתם, מורים מהמגזר הערבי מתייחסים למונח במשמעות צרה יותר של אבחנה מדויקת. גם הסטודנטים מהמגזר הערבי מייחסים אחוז נמוך יותר של חשיבות מבחינת הידע שיש לספק לגבי הלקות בעיות רגשיות לעומת סטודנטים מהמגזר היהודי. על פי תקשורת אישית (חג'אז, 2020) בשיח הבית ספרי בבתי ספר במגזר הערבי מתייחסים (לפי הבנתו וניסיונו) להיבטים ההתנהגותיים של הבעיה הפסיכולוגית ופחות למקור הבעיה. לכן, ייתכן שאם המורים נתקלים בבעיה פסיכולוגית כלשהי, הם יתייחסו אליה כבעיית התנהגות. כיוון שנושא החינוך הרגשי ועידוד אנשים להביע רגשות אינו תחום עניין ואינו מדובר בבית הספר המסורתי במגזר הערבי, ההתבטאויות הפסיביות הלא מוחצנות של הבעיה הפסיכולוגית אצל תלמידים לא מקבלות בהכרח תשומת לב מיוחדת, אלא במקרים

שבהם הבעיה מתבטאת באופן מוחצן. במקרים אלו מתייחסים אליה כבעיית התנהגות. התייחסות לסוגיה זו ראו בהמלצות המחקר.

לגבי חשיבות קבלת ידע לגבי לקויות חושיות (ראייה, שמיעה), אומנם אחוז המשתתפים שמייחסים חשיבות לידע לגבי לקויות חושיות נמצא נמוך בכל הקבוצות, אך בקרב המורים והסטודנטים מהמגזר הערבי הוא גבוה בהרבה מאשר במגזר היהודי. ממצא זה תואם את הידוע בספרות (חאג' יחיא, 2011; גלייטמן, 2013). עם זאת, בדוח מעודכן (מוניקנדם-גבעון, 2017) נמצא שאין מוגבלות ספציפית השכיחה באופן משמעותי יותר או פחות באחת מהחברות (הערבית או היהודית). עם זאת, ראוי לציין כי בחברה הערבית פעמים רבות הליקוי מוסתר בשל פחד מתגובות הסביבה ופגיעה בסיכויים להתחתן או מפאת הכחשה שהבעיה קיימת ולפיכך לא ברור עד כמה הנתונים עדכניים (חאג' יחיא, 2011).

שאלת המחקר השלישית התמקדה בחסמים המרכזיים שמקשים על מורים וסטודנטים משני המגזרים בשילוב מיטבי של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות.

נמצא כי שלושת החסמים המשפיעים ביותר שמקשים על שילוב מיטבי בכל הקבוצות הם: הורים שלא מקבלים את האבחנה, מתכחשים לה או מתנגדים לפנייה לאבחון או למתן תרופות, חוסר ידע, הכשרה וכלים להתמודדות של המורה, ומספר ילדים גדול מדי בכיתה.

החסמים שדורגו מעט נמוך יותר הם: זמינות מוגבלת של גורמי הייעוץ (פסיכולוגית, יועצת, מדריכת תקשורת, מדריכת התנהגות); יכולת הכלה מוגבלת של הילדים הרגילים בכיתה את הילדים עם הצרכים המיוחדים; חוסר הכשרה והדרכה של הסייעות; וחוסר תמיכה של המערכת הבית ספרית (חוסר הבנה של הבעיות ושל דרכי ההתמודדות, חוסר הכוונה ותמיכה רגשית). העובדה שההורים דורגו כחסם המשפיע ביותר על שילוב מיטבי, מעידה כי למורים כמו גם לסטודנטים חסר ידע לגבי התמודדות עם הורים של תלמידים עם צרכים מיוחדים ולפיכך יש לשלב נושא זה במסגרת ההכשרה. חשוב ששילוב נושא ההתמודדות עם הורים לילדים עם צרכים מיוחדים לא יהיה נחלתם של קורסים עיוניים תיאורטיים בלבד, אלא יתורגם הלכה למעשה במטלות בהתנסות המעשית, שדורשות התנסות עם הורים (ממצב פסיבי של צפייה ועד למצב אקטיבי של דיווח על הילד באספות הורים וכדומה).

ממצא זה עולה בקנה אחד עם הספרות בנושא (שפרלינג, 2019), שמעידה מצד אחד על התרומה החשובה שיש לשותפות בין הורים למורים להישגי התלמיד, לרווחתו ולתחושה החיובית הכללית מתהליך הלמידה, ומצד שני כי מורים אינם מיומנים או מוכשרים באופן מספק כדי לקדם שותפות כזאת ולשמר אותה.

הממצא כי חוסר ידע, הכשרה וכלים להתמודדות עם תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה הרגילה נע בין 39% ל-73% של המשיבים, מתקף את הממצאים שהוצגו קודם לכן ואת הספרות בנושא (Shoham-Kugelmass & Kupferberg, 2020; שפרלינג ואחרים, 2019).

במגזר הערבי למורים עשוי להיות קושי להשפיע על ההורים (גם אם יקבלו הכשרה בתחום) בשל התרבות במגזר, התופסת את האבחון ואת ההכרה בבעיות כמתייגת (חאג' יחיא, 2011). עם זאת, העובדה שמהספרות עולה כי יש שינוי במגזר הערבי בתחום זה (חאג' יחיא, 2011) מעוררת תקווה שאולי תיתן את אותותיה בתחום זה ועל כך יעידו מחקרי המשך.

נוסף על כך, ראוי לציין כי בהקשר לחסם **מספר הילדים בכיתה** ישנו פער בין שלוש קבוצות (מורים יהודים, סטודנטים יהודים ומורים ערבים) לבין הקבוצה של סטודנטים ערבים, כאשר האחרונים דירגו חסם זה במקום האחרון, לעומת שאר הקבוצות שדירגו אותו במקום הראשון או השלישי. ייתכן שפער זה נובע ממתכונת ההתנסות המעשית של הסטודנטים. אם הם מלמדים קבוצות קטנות או מחלקים את הכיתה לשתיים וכל סטודנט מקבל חצי כיתה, סביר שמספר הילדים בכיתה לא יהווה חסם במקרה זה. במחקר המשך ראוי לשלב בשאלון התייחסות למתכונת ההכשרה המעשית כדי לנסות למצוא הסבר לשוני זה.

שאלת המחקר הרביעית התמקדה בתפיסת ההכשרה האידיאלית בעיני מורים וסטודנטים משני המגזרים לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות. נמצא כי שני דגמי ההכשרה הנתפסים כמתאימים ביותר לצורך שילוב מיטבי של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות הם PDS ותעודת הוראה כפולה של חינוך רגיל וחינוך מיוחד. הדגם הראשון מדגיש את חשיבות ההכשרה המעשית והשותפות בין האקדמיה לשדה ומחזק את הנאמר בהקשר לחשיבות ההתנסות המעשית בהכשרה.

יש לציין שאחוז הסוברים שההכשרה במתכונת PDS אידיאלית בקרב המגזר היהודי (61%-63%), גבוה יותר לעומת המגזר הערבי (34%-43%) וזאת כנראה בשל העובדה שדגם זה מוכר פחות במגזר הערבי, לפחות בהכשרה להוראה בבתי ספר יסודיים (וקסלר, 2017). הדגם השני שדורג גבוה הוא תעודת הוראה כפולה בחינוך הרגיל (יסודי וחינוך מיוחד). בדגם זה הכוונה היא לתעודת הוראה בחינוך מיוחד ובחינוך הרגיל (לבית הספר היסודי). המשמעות היא שהסטודנטים ילמדו יותר קורסים בתחום החינוך המיוחד ויקבלו יותר התנסויות מעשיות בתחום החינוך המיוחד. כלומר, יש כאן חיזוק לדברים שנמצאו הן לגבי חשיבות ההתנסויות המעשיות, הן לגבי חשיבות קבלת הידע על הלקויות השונות. במתווה החדש להכשרת מורים (ודמני וענבר, 2020) עולה מגמה של חיזוק המסלולים להוראה ביסודי ולשם כך מנסים להוריד מהפרק את האפשרות לתעודת הוראה כפולה בחינוך המיוחד ובחינוך היסודי. חשוב שמובילי המהלך יקראו את העולה ממחקר זה ויאפשרו מסלול הכשרה נדרש זה.

ברמה היישומית, אם ניקח בחשבון את הגידול העולמי בכמות התלמידים והאנשים עם הצרכים המיוחדים באוכלוסייה (מנור בנימיני, 2019) ופרסומים עכשוויים שמציינים שהכשרת המורים העכשווית אינה מספקת (קמחי ובר ניר, 2021; Florian & Camedda, 2020), מוצעים השינויים הבאים בהכשרת מורים: 1. לאמץ גישה בין-אישית לתלמידים עם צרכים מיוחדים שתכיר בצרכים וביכולות שלהם (ידע בזיהוי), כדי לבנות הוראה שמבוססת על מערכת יחסים אמפטית שתשפר את התפתחות התלמיד (ידע בטיפול) (Cochran-Smith, 2015); 2. להוסיף לתוכניות ההכשרה קורסים מעשיים שיספקו ידע על הלקויות המרכזיות (למשל, ניתוח מקרים, מטלות עם קשר למצבים מורכבים בכיתות משלבות, עבודה שיתופית עם הורים והשתתפות של הסטודנטים בפעילויות בית ספריות שונות); 3. ההתנסויות המעשיות של הסטודנטים תכיל השתתפות של הסטודנטים בעבודת צוות עם המורים ועם הצוות הבין-מקצועי; 4. במגזר הערבי ראוי לספק מענה לתחום של לקויות חושיות שמופיעות בשכיחות גבוהה יותר בבתי ספר בקרב מגזר זה; 5. למנות צוות חשיבה של מורים ומכשירי מורים במגזר הערבי שידון בנושא של בעיות רגשיות לצורך הכללתו בשיח, העלאת המודעות לקיומו, זיהוי

סימפטומים ומתן מענה; 6. לדרוש שכל קורס יכיל מטרה שקשורה לשילוב וכדי לאפשר זאת לספק לכל המרצים במכללות קורס או השתלמות בנושא. עיון בממצאי המחקר הנוכחי ובהמלצות המתלוות אליו, עשוי לסייע בידי מכללות להוראה, שפועלות בימים אלו ליישום המתווה החדש, לדייק בשינויים כך שיתאימו לצרכים שעולים מהשדה.

רשימת מקורות

- אבישר, ג' ווגל, ג' (2013). שותפות רבת שנים בין מכללה לחינוך לבין בית ספר לחינוך מיוחד. דפים, 56, 120-142.
- אגבאריה, א' (2013). מבוא: מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: התביעה לייחוד לאומי ופדגוגי. בתוך א' אגבאריה (עורך), *הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית* (עמ' 11-47). רסלינג.
- ארן-ארנר, י' (9.9.2010). *לקות למידה – לא מה שחשבתם*. פסיכולוגיה עברית. <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2506>
- בן-יהודה, מ' וליכט, פ' (2013). יישום מודל להתערבות מותאמת: הוראת קבוצות של לומדים עם קשיים במתמטיקה המשולבים בחינוך הרגיל. בתוך ג' אבישר וש' רייטר (עורכות), *שילובים: מהלכה למעשה* (עמ' 259-281). אחוה.
- בן-משה, א', רופמן, ל' והבר, י' (עורכים). (2009). *אנשים עם מוגבלויות בישראל 2009: מוגבלות והשתלבות בחיי החברה בישראל – מבט השוואתי רב שנתי*. משרד המשפטים, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות.
- ברק מדינה, ע' (2020). תהליכי פיתוח מקצועי לקידום הכלה (inclusion) בבתי הספר ובמערכת החינוך בישראל. יוזמה - המרכז לידע ומחקר בחינוך - האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23451.pdf>
- ברקאי-אהרונוף, א' (2015). מסמך רקע לקראת פגישת הורים וארגונים הפועלים למען ילדים עם צרכים מיוחדים. ארגון בזכות.

גלייטמן, א' (2013). סקירת השירותים החברתיים פרק 6: אנשים עם מוגבלויות. חלק ג':

אנשים עם עיוורון ולקות ראייה. משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

https://www.gov.il/blobFolder/reports/molasa-social-services-review-2013/he/SocialServicesReview_2013_molasa-chapter6-disabilities-part3-2013.pdf

דעאס, ר' (2013). הכשרת המורה הערבי לחינוך המיוחד: פרספקטיבה חלופית. בתוך א' אגבאריה (עורך), הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית (עמ' 127–145). רסלינג.

הראבן, א' וגנאם, א' (עורכים). (1997). מבט לאחור ומבט קדימה - שוויון ושילוב: מדיניות הממשלה כלפי הערבים אזרחי מדינת ישראל מיוני 1996 עד יוני 1997 וקיום למדיניות לקראת שנת היובל למדינה. סיכוי - העמותה לקידום שוויון אזרחי.

ודמני, ר' וענבר, ע' (2020). דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. המועצה להשכלה גבוהה.

וייסבלאי, א' (2015). חינוך לילדים עם צרכים מיוחדים בישראל – נתונים וסוגיות מרכזיות. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/951207dc-1277-e511-80d1-00155d0ad6b2/2_951207dc-1277-e511-80d1-00155d0ad6b2_11_8781.pdf

הוועדה לבחינת ההישגים במגזר הערבי. (2008). המלצות הוועדה לבחינת ההישגים במגזר הערבי – דוח מסכם. משרד החינוך.

וקסלר, א' (2017). המלצות בנושא הכשרת עו"ה במגזר הערבי. מכון מופ"ת ומשרד החינוך. ותד ח'ורי, ק' (2013). הערכת תקופת ההכשרה מנקודת מבטם של מורים חדשים. בתוך א' אגבאריה (עורך), הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית (עמ' 147–169). רסלינג.

חאג' יחיא, ג' (2011). החינוך המיוחד והמשלב בחברה הערבית בישראל: תמורות וחסמים. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), *שילובים: מערכות חינוך וחברה* (עמ' 55–85). אחוה.

חוק חינוך מיוחד [תיקון מספר 7], התשס"ג-2002.

חוק החינוך המיוחד [תיקון לחוק מס' 11], התשע"ח-2018.

חן, מ', שולמן, ש' והד, ש' (1988). שילוב תלמידים חריגים בחינוך הרגיל, עם חקיקת חוק החינוך המיוחד. בתוך י' דנילוב (עורכת), *תכנון מדיניות החינוך* (עמ' 108–183). משרד החינוך והתרבות.

ליפשיץ, א' (1995). שילוב חינוכי בגיל הרך. הד הגן, נ"ט(ג'), 252–259.

מבקר המדינה, (2013). *שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במוסדות החינוך הרגיל, דוח שנתי 63' לשנת 2012 ולחשבונות שנת הכספים 2011*.

<https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Documents/63c/2013-63c-217-shiluv.pdf>

מוניקנדס-גבעון, י' (2017). *אנשים עם מוגבלויות בחברה הערבית: נתונים כלליים ונתונים על תלמידים במערכת החינוך המיוחד*. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/ab6dc206-b642-e611-80d6-00155d0acbc2/2_ab6dc206-b642-e611-80d6-00155d0acbc2_11_9128.pdf

מחאג'נה, א' (2013). המדיניות המוצהרת בהכשרת המורים הערבים בישראל להתמודדות עם תלמידים במצוקה ובמשבר. בתוך א' אגבאריה (עורך), *הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית* (עמ' 126–129). רסלינג.

מחאג'נה, ס' (2013). להיות מסוגל להיות מורה: על תרומתה ועל מסלול התפתחותה של מסוגלות עצמית בקרב סטודנטים ערבים המתכשרים להוראה. בתוך א' אגבאריה (עורך), *הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית* (עמ' 191–213). רסלינג.

המועצה להשכלה גבוהה. (2006). החלטת המועצה להשכלה גבוהה (מס' 1084/10) מיום 21.11.2006 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה

בישראל". <https://did.li/-Guiding-characters-for-teaching>

מרום, מ', בר-סימן טוב, ק', קרון, א' וקורן, פ' (2006). שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה: סקירת ספרות. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

משרד החינוך. (2009). הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל, דין

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

משרד החינוך. (2017). תכנית עבודה חדשה לליווי תלמידים עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז.

<https://edu.gov.il/heb/programs/subjects/Pages/new-plan-2017.aspx>

נאון, ד', מורגנשטיין, ב', שימל, מ' וריבליס, ג' (2000). ילדים עם צרכים מיוחדים: הערכת צרכים וכיסויים על ידי השירותים. המוסד לביטוח לאומי וג'וינט - מכון ברוקדייל.

<https://brookdale-web.s3.amazonaws.com/uploads/2019/01/355-00-Children-with-Disabilities-REP-HEB.pdf>

קארו, י' (2013). סיכום הביקורים במכללת סח'נין והמכללה להכשרת מורים ערבים בחיפה. הוועדה לבדיקת הכשרת מורים במגזר הערבי.

קופרברג, ע' (2016). לגעת בשמיים: חקר טקסט ושיח המשלב שפה פיגורטיבית. מופ"ת. קמחי, י' ובר ניר, א' (2021). חינוך מכיל בחינוך הרגיל: פרקטיקות להכשרת מורים מיטבית. מכון מופ"ת.

קרני-וייזר, נ' (2013). יישום השילוב: מה מספרים מורים במערכת החינוך במגזר הערבי בישראל? בתוך ג' אבישר וש' רייטר (עורכות), שילובים: מהלכה למעשה (עמ' 109–128). אחוה.

שפרלינג, ד' (2019). שותפות בין צוותי חינוך להורים. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). מכון מופ"ת. http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d13167.pdf

שפרלינג, ד', רייטר, ש' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2019). *מדיניות בנושא זכאות לשירותי חינוך מיוחד. מכון מופ"ת.*

https://meyda.education.gov.il/files/Scientist/sen_financing.pdf

ששטרוסברג, נ' (2005). *סקירת ספרות על מוגבלות בחברה הערבית בישראל. ג'וינט - מכון ברוקדייל.*

Alisauskiene, S., Guðjónsdóttir, H., Kristinsdóttir, J. V., Connolly, T., O'Mahony, C., Lee, L., Milteniene, L., Meliene, R., Kaminskiene, L., Rutkiene, A., Venslovaite, V., Kontrimiene, S., Kazlauskiene, A., & Wozniczka, A. K. (2020). Personalized learning within teacher education: A framework and guidelines. *Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, 37. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374043>

Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 73-88.

Avissar, G. (2012). A mosaic of models: Teacher education for inclusion in Israel. In C. Forlin (Ed.), *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective* (pp. 67-75). Routledge.

Avissar, G. (2017). Partnerships between special and mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(3), 149-156.

Avissar, G., Licht, P., & Vogel, G. (2016). Equality? Inclusion? Do they go hand-in-hand? Policy makers' perceptions of inclusion of pupils with special needs--An exploratory study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 973-979.

- Bharti, T. (2016). Are the pre-service teacher training degree courses preparing teachers for addressing the needs of inclusive classrooms? *An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 7(3), 261-274.
- Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2018). Response-to-intervention in Finland and the United States: Mathematics learning support as an example. *Frontiers in Psychology*, 9, 800.
- Blanton, L. P., Pugach, M. C., & Boveda, M. (2018). Interrogating the intersections between general and special education in the history of teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 354-366.
- Cochran-Smith, M. (2015). Keeping teaching complex: Policy, research and practice. *Educational Sciences*, 4, 1–11.
- Conderman, G., & Johnston-Rodriguez, S. (2009). Beginning teachers' views of their collaborative roles. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 235-244.
- Council of the European Union. (2018). *Council recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*. Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&rid=2](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&rid=2)
- D'Alessio, S., & Donnelly, V. (2013). *Organization of provision to support inclusive education: Literature review*. European Agency for Development in Special Needs Education.

https://www.european-agency.org/sites/default/files/organisation-of-provision-to-support-inclusive-education-2013-literature-review_Organisation-of-Provision-Literature-Review.pdf

Day, T., & Prunty, A. (2010). The role of special schools and special classes in Ireland. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 24(1), 3-23.

Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50.

De Vroey, A., Symeonidou, S., & Watkins, A. (2019). *Teacher professional learning for inclusion: Literature review*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

www.european-agency.org/sites/default/files/tpl4i_literature_review.pdf

Downing, J. E., & Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate to severe disabilities? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 16-30.

Education Review. (2009). Learning at the chalkface. *Education Review*.
www.educationreview.com.au/2009/01/learning-at-the-chalkface/

Florian, L. (2011). Introduction: Mapping international developments in teacher education for inclusion. *Prospects*, 41(3), 319.

Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8.

Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion*. Routledge.

- Forlin, C. (2012). Responding to the need for inclusive teacher education. In C. Forlin (Ed.), *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective* (pp. 3-12). Routledge.
- Fuchs, L. S. (2003). Assessing intervention responsiveness: Conceptual and technical issues. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 172-186.
- Gavish, B. (2017). Four profiles of inclusive supportive teachers: Perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 61, 37-46.
- Gerber, M. G. (2012). Emerging issues in education for inclusion in the United States. In C. Forlin (Ed.), *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective* (pp. 71-79). Routledge.
- Hartley, S., Ilagan, V., Madden, R., Officer, A., Posarac, A., Seelman, K., Shakespeare, T., Sipos, S., Swanson, M., Thomas, M., & Qiu, Z. (2011). *World report on disability*. World Health Organization.
- Ibrahim, H. (2012). Including children with disabilities in regular classes. In C. Forlin (Ed.), *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective* (pp. 13-22). Routledge.
- International center for the disabled. (1987). *The ICD survey II: Employing disabled Americans. A nationwide survey of 920 employers. Study No. 864009*. Harris (Louis) and Associates.
- International center for the disabled. (1989). *The ICD survey III: A report card on special education. Study No. 864009*. Harris (Louis) and Associates.

- Jury, M., Perrin, A. L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education: An exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the French context. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279-296.
- Kent, A. M., & Giles, R. M. (2016). Dual certification in general and special education: What is the role of field experience in preservice teacher preparation? *Professional Educator*, 40(2).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120324.pdf>
- Koenning, G. M., Benjamin, J. E., Todaro, A. W., Warren, R. W., & Burns, M. L. (1995). Bridging the "med-ed gap" for students with special health care needs: A model school liaison program. *Journal of School Health*, 65(6), 207-212.
- Leichenko, S. (1986). *The ICD survey of disabled American: Bridging disabled Americans into the mainstream. Nationwide survey of 1,000 disabled people. Study no. 854009*. Harris (Louis) and Associates.
- McMenamin, T. (2011). The tenacity of special schools in an inclusive policy environment: The New Zealand situation 1996–2010. *Support for Learning*, 26(3), 97-102.
- Rodríguez, H. (2012). Seven essential components for teacher preparation programs for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Future directions for inclusive teacher education. An international perspective* (pp. 102-113). Routledge.

- Sailor, W., Anderson, J. L., Halvorsen, A. T., Doering, K., Filler, J., & Goetz, L. (1989). *The comprehensive local school: Regular education for all students with disabilities*. Paul H.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Shani, M., & Hebel, O. (2016). Educating towards inclusive education: Assessing a teacher-training program for working with pupils with special educational needs and disabilities (SEND) enrolled in general education schools. *International Journal of Special Education*, 31(3).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120685.pdf>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- Shoham Kugelmass, D., & Kupferberg, I. (2020). Experienced mainstream teachers and student teachers position themselves explicitly and implicitly in relation to inclusive classrooms: Global and local implications. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 379-394.
- Slee, R. O. G. E. R. (2009). Travelling with our eyes open: Models, mantras and analysis in new times. In T. Vianne & A. Mithu (Eds.), *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, sharing ideas* (pp. 93-106). Sage.

Symeonidou, S., & De Vroey, A. (2019). Teacher professional learning for inclusion policy self-review tool. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

www.european-agency.org/sites/default/files/tpl4i_policy_self-review_tool.pdf

Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130(1), 53-57.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World conference on special needs education: Access and quality.

www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf

UNESCO. (2018). *The Brussels declaration*. The global education meeting.

Vislie, L. (2006). Special education under the modernity. From restricted liberty, through organized modernity, to extended liberty and a plurality of practices. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 395-414.