

תפיסתן של מורות משלבות את תפקיד הסייעת

לעומת תמיכות אחרות בתלמידי החינוך המיוחד

שחר גינדי

תקציר

מספר הסייעות בחינוך המיוחד נמצא בעלייה, למרות הביקורת הרבה שנמתחה על מגמה זו לאורך השנים. עם זאת, רוב הביקורת הייתה עקרונית ולא מבוססת מבחינה אמפירית. במחקר זה נבחנה תפיסת המורות המשלבות את תרומות וחסרונות הסייעות לעומת תפיסתן את התרומות ואת החסרונות של הגורמים הטיפוליים, השוואה שמתחדדת לנוכח האפשרות להמיר סוג אחד של סיוע בסוג אחר במסגרת רפורמת ההכלה וההשתלבות. מאתיים ואחת מורות ענו על שאלונים מקוונים שכללו שאלות סגורות ופתוחות לגבי שילוב תלמידים עם מוגבלויות בדגש על תרומות הסייעות והגורמים הטיפוליים וחסרונותיהם ולגבי תחושת המסוגלות של מורות משלבות לנוכח מוגבלויות שונות. נמצא אפקט מובהק של אינטראקציה בין סוג התמיכה לבין יעד התרומה, כאשר תרומת הסייעות לתלמיד המשולב נתפסת כגבוהה יותר מאשר תרומתן לכיתה, ותרומת הגורמים הטיפוליים לתלמיד נתפסת כגבוהה יותר מאשר תרומתם לכיתה וכן כגבוהה יותר מאשר תרומת הסייעות לתלמיד. תשובותיהן של המורות מעידות על דיפרנציאציה לגבי סוג התמיכה הראוי לתלמידים לפי מוגבלויותיהם. עם זאת, מורות בוחרות בסייעת יותר מאשר בכל סוג סיוע אחר, ובמיוחד במקרים של לקויות שנחשבות חמורות. בתשובות לשאלות הפתוחות, המורות הדגישו את האופן שבו עזרתן של הסייעות לתלמידים המשולבים מאפשרת להן להימנע מהתמודדות עם התלמיד המשולב ותורמת באופן עקיף לתפקוד הכללי של הכיתה. זאת בניגוד לזמן הטיפול של הגורמים המטפלים האחרים בכיתה, שבו הן אינן חשות תמיכה כזו. רמת המסוגלות שעליה המורות מדווחות ביחס למוגבלויות השונות נמוכה באופן כללי והן אינן מרגישות שהכינו אותן בצורה טובה לרפורמת ההכלה וההשתלבות. במאמר הנוכחי מפורטות ההשלכות של תחושות אלו על יחסי הגומלין של מורות משלבות, של סייעות ושל גורמים מטפלים במרחב החינוכי. בהמשך החקיקה בנושא

מומלץ לעגן את נקודות המבט של המורות כגורם המקשר בין הצרכים הפרטניים לבין הצרכים המערכתיים, כדי למצוא את התמהילים המדויקים לכל תלמיד בכל כיתה, במקום לבחור בסייעת כברירת מחדל.

מילות מפתח: רפורמת ההכלה וההשתלבות, סייעות, מורות משלבות, טיפול רגשי, תחושת מסוגלות

מבוא

תיקון מס' 11 לחוק החינוך המיוחד (משרד החינוך, 2018; להלן "הרפורמה") המשיך את המגמה שנקבעה בתיקון מס' 7 (משרד החינוך, 2002) ביצירת מנגנון לקביעת סל השירותים שיקבלו ילדים עם מוגבלויות המשתלבים במערכת. בפועל, אחת התוצאות של חקיקה זו הייתה גידול עקבי במספר הסייעות¹ שהוכנסו למערכת החינוך כדי לעזור בשילוב התלמידים. נכון לשנת תש"ף הועסקו במערכת החינוך 35,000 סייעות בערך (זץ וברון, 2021). על הרפורמה נמתחה ביקורת רבה, עד כדי טענות שהיא נכשלה (קדרי עובדיה, 2021). מחקר קודם הצביע על אחת הבעיות ברפורמה – אימהות רבות דיווחו שהשתמשו בסל שניתן להן בעיקר לתמיכה מסוג סייעת, והן הרגישו שהן מוותרות על טיפולים פרה-רפואיים, כגון טיפולים רגשיים, הוראה מתקנת וריפוי בעיסוק, ונאלצות להשלים אותם באופן פרטי (קעואר וגינדי, 2021). בהמשך לכך, המחקר הנוכחי ביקש לבחון את האופן שבו רואות המורות המשלבות את תפקוד הסייעת ואת תרומתה לעומת שירותים אחרים.

הכיתה המשולבת

בכיתה משולבת משתלבים תלמידים אחדים עם מוגבלויות (גילור וכץ, 2019). המונח באנגלית הוא inclusion או full inclusion והוא מתורגם במסמכים שונים של משרד החינוך כ"שילוב"

¹ לשון נקבה ננקטה לצורך הנוחות, אף שבפועל עובדים גם סייעים. בחלק מהספרות נעשה שימוש במונח תומכת למידה, אולם במאמר הנוכחי נבחר המינוח המקובל בשדה. לשון נקבה במאמר זה, גם במקרה של מורות, מחנכות ותפקידים נוספים המוזכרים בו, ננקטה אף היא לצורך הנוחות והיא כוללת נשים וגברים כאחד.

(משרד החינוך, 2002), "השתלבות" או "הכלה" (משרד החינוך, 2018). במאמר זה ייעשה שימוש במונח השתלבות. השתלבות היא חלק מרעיון רחב יותר, הרואה את בית הספר כמקום המאגד את כלל חברי הקהילה, תלמידים ומשפחות, ומספק את כלל שירותיה החינוכיים, הבריאותיים והסוציאליים תחת קורת גג אחת של בית הספר וסביבתו הקרובה (מרום ואחרים, 2006).

מאז שנחקק חוק השילוב (משרד החינוך, 2002) ועד שנת 2021 חל גידול עקבי במספר תלמידי החינוך המיוחד מ-112,000 ל-296,000 (ויסבלאי, 2020), ונכון לפתיחת שנת הלימוד תשפ"ב היה שיעורם 12% מכלל התלמידים בישראל (משרד החינוך, 2021). על רקע הגידול במספר תלמידי החינוך המיוחד, שלווה בבעיות כמו איחורים בשיבוץ תלמידים בחינוך המיוחד ופריצות תקן, קודמה הרפורמה (משרד החינוך, 2018) אשר אימצה את המלצתה של דורנר (2009) לתת להורים לבחור את המסגרת שבה ילמד ילדם. ברפורמה נקבע כי "התקציב הולך אחרי הילד", כלומר, התקציב יופנה למסגרת לפי בחירת ההורים. אחת המשמעויות של בחירה זו היא שאפשר לנצל את כל התקציב לסייעת אישית, גם במוגבלות שכיחה כמו לקות למידה, אפשרות שלא הייתה קיימת קודם לכן.

תפקיד הסייעת

תנאי משרת הסייעת ותפקידיה מפורטים בחוזר מנכ"ל משרד החינוך תשע"א – סייעות במוסדות החינוך המיוחד וסייעות לתלמידים משתלבים בחינוך הרגיל (משרד החינוך, 2011). מודגש כי הסייעת היא חלק בלתי נפרד מצוות המוסד החינוכי המעסיק אותה ותנאי הקבלה לעבודה הוא השלמת 12 שנות לימוד. תפקידי הסייעת ספציפיים למדיניות החינוכית-הטיפולית של המוסד שבו היא עובדת בהתאם לצרכים המיוחדים של התלמיד. לתפקיד שלושה רבדים: סיוע לתלמיד המשתלב, סיוע ברמת הכיתה וסיוע ברמת בית הספר. ברמת התלמיד הסיוע כולל סיוע לוגיסטי, כגון דאגה לניקיונו האישי של התלמיד, ליווי לטיפולים השונים, קבלת התלמיד בבוקר וליווי להסעות; סיוע אקדמי, הכולל עזרה בהבנת החומר הנלמד והקניית מיומנויות; וסיוע חברתי, הכולל טיפוח קשרים חברתיים עם תלמידי הכיתה. ברמת הכיתה

הסיוע כולל עזרה למורה בהכנת החומרים הדידקטיים ועזרה לתלמידי הכיתה בקבלת התלמיד השונה. ברמת בית הספר הסייעת מחויבת למעורבות בחיי המוסד החינוכי, ובכלל זה הצטרפות לישיבות צוות ועבודה בשיתוף פעולה עם המטפלים המקצועיים (משרד החינוך, 2011).

משה (Moshe, 2016) מציינת שסייעת מאפשרת למורה להמשיך ללמד כרגיל, כך שתשומת הלב המיוחדת שיש להעניק לתלמיד השונה לא תהיה על חשבון הזמן שהמורה מקדישה לשאר התלמידים. בכך הסייעת פוטר את המורה של הכיתה המשולבת מחובות נוספים. עם זאת, כשאדם בוגר נדרש לתווך לילד ולבוא לעזרתו, הדבר סותר את המהות של רעיון ההשתלבות (Ginsdi, 2019). לפיכך התפתח מודל שבו הסייעת מוגדרת כסייעת סמויה, שעוזרת לכאורה לכלל הכיתה ואינה מוגדרת כסייעת לתלמיד ספציפי.

לאורך השנים נמתחה ביקורת רבה על השימוש בסייעות. הספרות מעלה סדרה של השפעות מזיקות אפשריות שהן תוצאה של שימוש בסייעות, למשל, מתן תפקידים מקצועיים של מורות לסייעות שאינן מיומנות בכך (Cossette, 2008; Butt & Lowe, 2012), הפרעה לקשר של התלמיד המשולב עם המורות (Giangreco & Broer, 2005), הנמכת הציפיות מהתלמיד (Butt, 2016), הפרדה של התלמיד בתוך הכיתה (Rose & Shevlin, 2019), פגיעה ביחסים עם קבוצת השווים, טיפוח תלות (Egilson & Traustadottir, 2009), סטיגמטיזציה (Angelides et al., 2009) וגישה לא מספקת של התלמיד להוראה מוסמכת. לבסוף, הסתמכות יתר על סייעות מצמצמת את המוטיבציה של המערכת לחפש דרכי תמיכה אחרות (Giangreco, 2021).

תפקיד המורות המשלבות

השתלבות טומנת בחובה את האמונה כי השונות בין הלומדים מבטאת רכיב בסיסי של החברה האנושית, ולכן חשוב שמורות יאמינו ביכולתן ללמד את כל הלומדים (Florian, 2008). כדי לאפשר לילדים עם מוגבלויות ללמוד בחינוך הכללי, המורות המשלבות נדרשות למיומנויות מגוונות ועליהן לזהות בתלמידיהם סגנונות למידה וצרכים שונים ועל פיהם לבנות עבורם את

תוכניות הלימוד המותאמות להם (גילור וכץ, 2019). נוסף להתאמות הנדרשות כדי לאפשר לילדים עם מוגבלויות ללמוד, למורות אחריות לכלול את תלמידיהם במרחבי בית הספר, הן נדרשות לתכלל את השירותים השונים שתלמידים מקבלים ולנהל את המרחב הכיתתי עם המשאבים השונים העומדים לרשותן. מעטות המורות שמרגישות ביטחון ביכולתן לעשות את כל זאת, אף שרובן מסכימות כי ההשתלבות חשובה מסיבות חברתיות (Cook & Ogden, 2021).

השתלבות תלמידים עם מוגבלויות משמעותה התאמת סביבת הלמידה לצורכיהם, כולל הקצאת שעות ייחודיות, סיוע לימודי, בניית תוכנית חינוכית מותאמת והתאמות בדרכי היבחנות. אף שבתחום השילוב קיימים ומונגשים כלים מקצועיים רבים ומגוונים, מחקרים רבים מצביעים על קשיים של מורות ביישומם (Nielsen, 2020; Solberg et al., 2021). קשיים אלו מתמקדים בידע מקצועי דל או בחוסר הכשרה ראויה של מורות בתחום השילוב, באי-שיתוף של מחנכות משלבות בתהליכי קבלת החלטות בנושא ולעיתים אף בתחושתן כי הן אינן זוכות לתמיכה מצד הנהלות בתי הספר ומצד המורות בכיתות הרגילות (עינת ושרון, 2016).

עמדות של מורות משלבות כלפי תלמידים עם מוגבלויות

מחנכות המשלבות תלמידים עם מוגבלויות בכיתתן מגיעות בדרך כלל מהחינוך הרגיל, ומתמודדות עם אתגרים מורכבים כאשר הן נפגשות לראשונה עם סוגי המוגבלויות השונים בתוך המערך הכיתתי. מרי (Merry, 2019) טוען כי למרבית המורות חסרה הכשרה לשילוב תלמידים עם מוגבלויות, כאשר בכיתתן יש 30 תלמידים נוספים הדורשים את תשומת ליבן. נוסף על כך, לעיתים המחנכות המשלבות, כמו גם הצוות המסייע, יכולים לחוש כי התוכניות מוכתבות להם מדרג מקבלי ההחלטות ללא הבנה של מורכבות המציאות בשטח (עינת ושרון, 2016; ברק-שטיין, 2019). עם זאת, מחקרים מראים שאפשר להכשיר מורות למלאכת השילוב, וככל שסטודנטים להוראה יודעים יותר על גישת השילוב ועל תלמידים עם מוגבלויות, כך יחסם להשתלבות חיובי יותר וחששותיהם מיישומה קטנים (Vogt, 2012). כמו כן,

מורות עם ידע וניסיון בעבודה עם תלמידים עם מוגבלויות מגלות יחס חיובי יותר כלפי שילובם במסגרת חינוכית רגילה (שילשטיין, 2019).

מחקרים הראו כי מורות נוטות להעדיף שילוב תלמידים עם מוגבלויות קלות השכיחות יותר מאשר שילוב של תלמידים עם מוגבלויות קשות ששכיחותן נמוכה יותר (Cook & Cameron, 2010), ואף מעדיפות שילוב תלמידים עם מוגבלויות קוגניטיביות על פני תלמידים עם בעיות רגשיות והתנהגותיות (Martínez, 2006). מחקרים (למשל, Avramidis & Norwich, 2002) הראו שמורות מגלות גישה חיובית פחות כלפי השתלבות ילדים עם בעיות התנהגות. לכך מתווסף מחקר שנערך בקרב 1,456 מורות בפינלנד, שהראה שמורות הביעו ביטחון רב ביותר ביכולתן ללמד תלמידים עם לקות למידה ו-ADHD (67% ו-59% העידו שיש להן הכישורים הנדרשים לכך) וביטחון נמוך ביכולתן ללמד תלמידים עם מוגבלות קוגניטיבית או עם שיתוק מוחין (5% ו-6% בלבד אמרו שיש להן הכישורים הנדרשים לכך) (Saloviita, 2019). הפער בין היכולת, הניסיון וההכשרה של המורות לבין הצרכים בכיתה אמור לקבל מענה, חלקי לפחות, באמצעות עבודתה של הסייעת בכיתה. עם זאת, נוכחותה גם יוצרת מתחים שראוי לעמוד עליהם.

יחסי הגומלין בין המורות לבין הסייעות במרחב משותף

במחקר שנערך בקנדה נמצא שלפי תפיסתן של מורות משלבות, לסייעות תפקידים רבים, הכוללים ניטור של עבודת התלמידים, מתן תמיכה נוספת, עזרה לתלמידים מתקשים, בניית קשרים עם תלמידים, ליווי תלמידים בטיולים ומתן תמיכה רגשית ותרבותית (Vogt, 2012). כאמור, על שימוש בסייעות נמתחה ביקורת משמעותית, שבאה לידי ביטוי בכך שחברות הצוות שהכשרתן היא הנמוכה ביותר הן אלו שמוקצות לספק את עיקר ההוראה והתמיכה לתלמידים עם מאפייני הלמידה המתגרים ביותר (Giangreco & Broer, 2005). עם זאת, בספרות יש פער לגבי תפיסת המורות את תרומת הסייעת לתלמידים ולכיתה. מחקר זה יבחן שאלה זו בתוך הקונטקסט של רפורמת ההכלה וההשתלבות, שבה ניתן להמיר שעות סיוע בשעות טיפול פרה-רפואי.

לפיכך שאלות המחקר הן:

- 1) כיצד רואות המורות את תרומת הסייעת לתלמיד ולכיתה לעומת טיפולים פרה-רפואיים אחרים?
- 2) מהי תחושת המסוגלות של מורות משלבות ביחס לשילוב בכלל וביחס לתלמידים עם מוגבלויות שונות?
- 3) איזה סוג של תמיכה מורות משלבות מעדיפות והאם סוג התמיכה קשור לסוג המוגבלות?

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 201 מורות – 97 מהחינוך היסודי ו-104 מהחינוך העל-יסודי – שענו על שאלון מקוון. גילן הממוצע של המורות היה 41.1 שנים (ס"ת = 10.8), והוותק הממוצע שלהן בהוראה היה 15.2 שנים (ס"ת = 10.6). כל המורות שילבו תלמידים עם מוגבלויות בכיתתן. המורות דיווחו על ממוצע של 27.9 תלמידים בכיתה (ס"ת = 7.2) וממוצע של 3.6 תלמידים עם מוגבלויות בכיתה (ס"ת = 5.2). מאה שבעים ושמונה מורות (88.8% מהכלל) דיווחו שיש בכיתתן תלמיד אחד לפחות עם הפרעת קשב ופעלתנות יתר, 174 (86.6%) דיווחו על לקות למידה, 108 (53.7%) על הפרעת התנהגות, 47 (23.4%) על לקות שפתית, 46 (22.9%) על אוטיזם, 41 (20.4%) על הפרעות נפשיות, 35 (17.4%) על כבדות שמיעה וחירשות, 24 (11.9%) על מוגבלות פיזית, 20 (10.0%) על משכל גבולי ומוגבלות שכלית התפתחותית, 13 (6.5%) על כבדות ראייה ועיוורון, ושלוש מורות (1.5%) דיווחו על מוגבלות אחרת בכיתתן. לוח 1 מציג את מאפייני המשתתפות.

לוח 1: מאפייני המדגם (N=201)

מאפיין	כלל המדגם (N=201) שכיחות (אחוז)
מגדר	
גברים	43 (21%)
נשים	158 (79%)
מסגרת	
יסודי	97 (48%)
חטיבת ביניים	104 (52%)
השכלה	
תואר ראשון	94 (47%)
תואר שני	89 (44%)
תואר שלישי	5 (3%)
אחר	13 (6%)
עברו השתלמות בנושא חינוך מיוחד בשלוש השנים האחרונות	69 (34%)
זרם חינוך	
ממלכתי	118 (59%)
ממלכתי-דתי	46 (23%)
ערבי	3 (1%)
פרטי	5 (3%)
חרדי	22 (11%)
אחר	7 (4%)
תחומי הוראה	
מדעים מדויקים	53 (26%)
מדעי רוח	25 (12%)
מדעי חברה	23 (11%)
שפות	47 (23%)
טכנולוגיה	9 (5%)
אומנויות	6 (3%)
חינוך גופני	6 (3%)
אחר	32 (16%)
תפקיד	
מחנכת	105 (52%)*
מורה מקצועית	137 (68%)
רכזת שכבה	10 (5%)
רכזת מקצוע	48 (24%)
סגנית מנהלת	5 (3%)
מנהלת	1 (1%)

*האחוזים אינם מסתכמים ב-100 מכיוון שניתן היה לבחור יותר מאפשרות אחת.

כלי המחקר

כדי לענות על שאלות המחקר נבנה שאלון ונשלח לשיפוט של שלושה מומחים, ובעקבות שיפוטם שונו כמה פריטים וניסוחים. השאלון מכיל 11 פריטים הנוגעים למאפיינים דמוגרפיים: מגדר, שפת אם, גיל, השכלה, זרם חינוך, סוג בית הספר (יסודי/חט"ב/תיכון), שנות ותק, תחום הוראה, תפקיד, מספר תלמידים בכיתה ומספר התלמידים עם המוגבלויות המשולבים בכיתה. לשאלון חלק נוסף המורכב מ-21 שאלות שעליהן ענתה המורה לפי סולם ליקרט בן שש דרגות הנע בין 1 – מסכים מאוד ל-6 – לא מסכים כלל. חלק זה בנוי משאלות בכמה תחומים: שני פריטים התייחסו לרמת המוכנות לרפורמה; אחת-עשר שאלות התייחסו לתחושת המסוגלות של המורות בשילוב תלמידים עם מוגבלויות שונות באופן כללי ובאופן ספציפי לכל מוגבלות; ארבע שאלות התייחסו לתרומת הסייעת; ארבע שאלות התייחסו לתרומת גורמים טיפוליים. לאחר מכן התבקשו המורות לבחור את שלושת סוגי הסיוע החשובים ביותר בעיניהן לתלמידים עם מוגבלויות מסוגים שונים. רשימת המוגבלויות מנתה עשר מוגבלויות: לקות למידה, הפרעת קשב ופעלתנות יתר, הפרעת התנהגות, לקות שפתית, אוטיזם, הפרעה נפשית, מוגבלות פיזית, משכל גבולי ומוגבלות שכלית התפתחותית, כבדות שמיעה וחירשות וכבדות ראייה ועיוורון. סוגי הסיוע מנו שמונה אפשרויות: סייעת, טיפול ריגשי באומנות, הוראה מתקנת, שעה פרטנית עם המחנכת, ניתוח התנהגות יישומי, קלינאית תקשורת, קבוצת מיומנויות חברתיות, ריפוי בעיסוק. כך לדוגמה נראתה השאלה לגבי לקות למידה:

אילו מהאפשרויות הבאות יסייעו באופן הטוב ביותר לתלמידה משולבת עם לקויות למידה? בחרי את שלוש האפשרויות החשובות ביותר לדעתך.

1. 4 שעות שבועיות (ש"ש) של סייעת

2. 1 ש"ש של טיפול רגשי באומנות

3. 1 ש"ש הוראה מתקנת

4. שעה פרטנית עם המחנכת

5. 1 ש"ש של ניתוח התנהגות יישומי

6. 1 ש"ש קלינאית תקשורת

7. קבוצת מיומנויות חברתיות

8. ריפוי בעיסוק

לבסוף, החלק האיכותני של השאלון כלל ארבע שאלות פתוחות:

מה היו היתרונות של עבודת הסייעת בכיתה שלך?

מה היו החסרונות של עבודת הסייעת בכיתהך?

מה היו היתרונות של עבודת הגורם הטיפולי בכיתה שלך?

מה היו החסרונות של עבודת הגורם הטיפולי בכיתהך?

הליך המחקר

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה המוסדית הועבר השאלון למורות באופן מתוקשב. פתיח השאלון סיפק מידע בנוגע למטרת המחקר ולשימוש שייעשה בתגובות. המידע הכמותי שהתקבל הועבר לתוכנת SPSS והמידע האיכותני לקבצים ייעודיים שנותרו כמתואר להלן.

ניתוח הממצאים

הנתונים הכמותיים הועברו לתוכנת SPSS 28.0.1.0 ובאמצעותה נערכו הניתוחים השונים. בתחילה הופקה הסטטיסטיקה התיאורית, כולל מאפייני המדגם, הממוצעים וסטיות התקן של ההיגדים השונים. נערכו ניתוחי שונות כדי לבחון את ההבדלים בין תשובות המורות לגבי תרומת הסייעות לעומת תרומת הגורמים הטיפוליים. בשאלות לגבי השירותים השונים של החינוך המיוחד ולגבי רמת המסוגלות של המורות ביחס למוגבלויות השונות הסתפקנו בסטטיסטיקה תיאורית ולא נערכו השוואות בשל הסיכוי הגבוה של טעות מסוג II בהשוואות מרובות.

הממצאים האיכותניים נותרו בקידוד תמטי רפלקטיבי (Braun et al., 2021) בגישה אינדוקטיבית (מונעת נתונים) לקידוד הנתונים. התמלילים נותרו בעיקר ברמה הסמנטית ורעיונות והסברים שנמסרו על ידי המשתתפות קיבלו עדיפות על פני פרשנות עומק. הקידוד היה תהליך רקורסיבי של בחינת הטקסטים וחידוד התמות בתהליך של השוואה והנגדה. שני

חוקרים קודדו את היגדי המורות ופערי קידוד נפתרו באמצעות דיון. לאחר ניתוח של כעשרים יחידות טקסט ניבנו מטריצות ניתוח לכל אחת מהשאלות בשאלון ונעשה בהן שימוש כדי לנתח את שאר יחידות הטקסט, תוך כדי תהליך של שכלול וארגון תמידי של מטריצת התמות עד להגעה למטריצה הסופית.

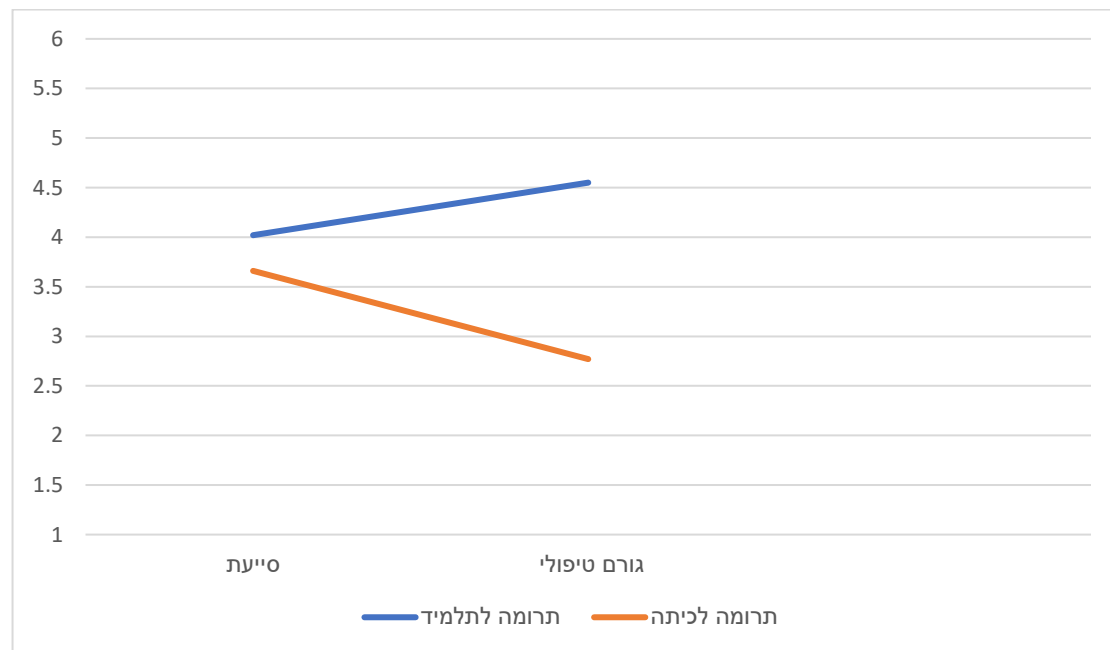
ממצאים

כדי לענות על שאלת המחקר הראשונה הנוגעת לתרומת הסייעת לתלמיד ולכיתה לעומת טיפולים פרה-רפואיים אחרים נערך ניתוח שונות דו-כיווני עם מדידות חוזרות: יעד הסיוע (לתלמיד, לכיתה) X סוג התמיכה (סייעת, גורם טיפולי מקצועי). המשתנה התלוי היה מידת התרומה הנתפסת. לוח 2 מציג את הממוצעים ואת סטיות התקן של מידת התרומה (1–6) על פי יעד הסיוע (לתלמיד/לכיתה) וסוג התמיכה (סייעת/גורם טיפולי). מן הלוח עולים הפערים בין התרומות בסוגי התמיכה השונים.

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של מידת התרומה על פי יעד הסיוע וסוג התמיכה

יעד התרומה				
		תלמיד	כיתה	סך הכול
סוג התמיכה	סייעת	4.02	3.66	3.91
		(1.44)	(1.73)	(1.40)
גורם טיפולי		4.55	2.77	3.76
		(1.16)	(1.70)	(1.22)
סך הכול		4.42	3.35	
		(1.13)	(1.42)	

בניתוח שונות נמצא אפקט עיקרי מובהק של יעד התרומה ($F(1,106) = 97.48, p < .001$), אשר נובע מכך שהתרומה לתלמיד נתפסת כגבוהה מהתרומה לכיתה. לא נמצא אפקט מובהק של סוג תמיכה ($F(1,106) = 1.49, n.s.$). נמצא אפקט מובהק של אינטראקציה בין סוג התמיכה לבין יעד התרומה ($F(1,106) = 69.80, p < .001$). כדי לבאר את האינטראקציה נערכו השוואות פוסטריוריות בין שני יעדי התרומה (תלמיד לעומת כיתה) בכל אחד מסוגי התמיכה (סייעת/גורם טיפולי) בנפרד. נמצא שתרומת הסייעת לתלמיד נתפסת כגבוהה יותר באופן מובהק מאשר תרומתה לכיתה ($F(1,138) = 19.09, p < .001, \eta^2 = 0.12$). כמו כן, נמצא שתרומת הגורם הטיפולי לתלמיד גבוהה יותר באופן מובהק מאשר תרומתו לכיתה ($F(1,138) = 162.01, p < .001, \eta^2 = 0.54$). חוזק האפקט של ההשפעה השנייה גבוה בהרבה מחוזק האפקט של ההשפעה הראשונה, כלומר הפער בין התרומה לתלמיד לבין התרומה לכיתה גדול הרבה יותר אצל הגורם הטיפולי. האינטראקציה מוצגת בתרשים 1.



תרשים 1: אינטראקציה בין סוג התמיכה (סייעת/גורם טיפולי) לבין יעדי התרומה (תלמיד לעומת כיתה)

בלוח 3 מוצג שיעור המורות המצטבר, בתשובותיהן לגבי כל סוגי המוגבלויות, שבחרו בכל אחד מסוגי הסיוע המוצעים בסל. בניתוח נתונים אלה, כמו גם בשאר ההשוואות בין סוגי הסיוע או סוגי המוגבלויות, נאלץ להסתפק בסטטיסטיקה תיאורית בגלל ריבוי ההשוואות, שמגביר את הסיכוי לטעות מסוג II. מבחינה תיאורית, הלוח מראה שסוג הסיוע - סייעת נבחר כאחד מסוגי הסיוע המועדפים בשיעור הגדול ביותר, יותר מאשר כל סוג סיוע אחר.

לוח 3: שיעור המורות שבחרו בכל אחד מסוגי הסיוע במצטבר לכל המוגבלויות

סוג הסיוע	אחוזים
סייעת	52.1%
רגשי	43.0%
מיומנויות חברתיות	40.5%
הוראה מתקנת	31.5%
שעה פרטנית	30.5%
ניתוח התנהגות	27.1%
ריפוי בעיסוק	27.0%
קלינאית תקשורת	26.8%

בלוח 4 מוצג ביחס לכל אחת מהמוגבלויות שיעור המורות שבחרו בסייעת כאחד משלושת סוגי הסיוע המועדפים. הבחירה הייתה בשלושה סוגי סיוע מתוך עשרה, כך שאם מורות בחרו בסיוע ללא העדפה ובאופן אקראי, כל סוג סיוע היה זוכה ל-30% מהבחירות. אפשר לראות שהמורות בחרו בסייעת באופן שקרוב למקורות עבור הפרעה נפשית, הפרעת קשב ופעלתנות יתר, הפרעת התנהגות ולקות שפתית. לעומת זאת, סייעת נבחרה כסוג סיוע מועדף בשיעור גבוה הרבה יותר משיעור מקרי עבור מוגבלות פיזית, משכל גבולי ומוגבלות שכלית, כבדות שמיעה, כבדות ראייה, אוטיזם ולקות למידה.

לוח 4: שיעור המורות שבחרו בסייעת עבור כל אחת מהמוגבלויות

מוגבלות	כן לסייעת
כבדות ראייה	69.7%
מוגבלות פיזית	68.2%
אוטיזם	63.7%
משכל גבולי ומוגבלות שכלית	63.2%
כבדות שמיעה	57.2%
לקות למידה	52.2%
לקות שפתית	39.8%
הפרעה נפשית	39.3%
הפרעת קשב ופעלתנות יתר	34.8%
הפרעת התנהגות	34.3%

מלוח 4 עולה שמורות נוטות לבקש עזרה מסייעת עבור לקויות שנחשבות חמורות יותר ועבור קשיים פיזיולוגיים. נוסף על כך, מורות רואות בסייעת גורם מסייע בהיבט הכיתתי וביחסי הגומלין החברתיים-הרגשיים, אף שהן מגדירות את עיקר עבודתה כטיפול פרטני.

ממצאים איכותניים

הממצאים האיכותניים תיקפו את הממצאים הכמותיים בכך שמורות הדגישו יותר את האופן שבו העזרה לתלמיד המשולב עוזרת באופן עקיף לתפקוד הכללי של הכיתה. למשל, בשאלה על יתרונות הסייעת, תמת-המשנה שעלתה יותר מכל אחרת הייתה "משחררת אותי מטיפול אישי בתלמיד", עם 39 אזכורים; ובחסרונות הסייעת, תמת-המשנה שאוזכרה יותר מכול הייתה "חוסר מקצועיות/חוסר הכשרה", עם 37 אזכורים. בחסרונות הטיפול הייתה התייחסות רבה לחוסר המערכתיות של הטיפול. לוח 5 מציג את כל תמות המשנה, את מספר האזכורים בכל תמת-משנה וכן דוגמאות מדברי המורות.

לוח 5: תוצאות הניתוח התמטי של השאלות הפתוחות: תמות-משנה לפי סדר שכיחות ודוגמאות מדברי המורות

יתרונות הסייעת	חסרונות הסייעת	יתרונות הטיפול	חסרונות הטיפול
משחררת אותי מטיפול אישי בתלמיד (N=39) "היא עבדה עם תלמיד מתקשה ואני הייתי פנויה לשאר"; "היא אחראית על הילד ואני פנויה לשאר"	חוסר מקצועיות/הכשרה (N=37) "חוסר הכשרה בהתאם ללקות"; "חוסר הבנה של הדרך שבה צריך לעבוד עם תלמידים מסוימים"	תמיכה רגשית (N=27) "המענה הרגשי שהתלמיד מקבל ואשר הוא זקוק לו, תמיכה נפשית, הקשבה והכלה במסגרת מפרגנת"; "סייעה לילד מבחינה רגשית"	לא מספיק שעות/טיפול דליל מדי (N=30) "התדירות של פעם בשבוע לא מספיקה לתלמיד בעל קשיים רבים"; "מספר השעות מועט!"
עוד איש צוות בשיעור (N=32) "עוד כוח עזר בכיתה"; "עוד איש צוות שיכול לסייע"	התערבות מיותרת/לא רצויה (N=20) "לפעמים השתלטה קצת"; "לעיתים מתערבת בעניינים שאינם שלה"	תרומות לתפקוד (N=24) "הגורם המטפל סייע לתלמיד להתמודד במצבים שונים ולווסת את תגובותיו"; "הילד מקבל מענה לצרכים שלו ואז הוא קשוב יותר בכיתה"	פגיעה בלימודים (N=22) "ציאה של תלמיד מהשיעור והפסד החומר הנלמד"; "היה צורך להוציא את התלמיד מלימודיו הסדירים בכיתה. הפסד לימודי"
עזרה לתלמידים אחרים (N=24) "עזרה לתלמידים מתקשים בכיתה במידת הצורך"; "עזרה גם עם שאר התלמידים"	הפרעה לשיעורים (N=19) "כשהסייעת סייעה לתלמיד זה הפריע לתלמידים אחרים"; "הפרעה לי לעיתים ללמד כי דיברה בטלפון"	מקצועיות (N=23) "יכולת לגעת בתלמיד בהיבטים שלמורה אין הכשרה או יכולת להגיע אליהם בשיעור בכיתה"; "פתרון מקצועי וזמין לתלמיד המתקשה"	בעיית תקשורת עם המורות (N=18) "מעט מדי אינפורמציה תורמת שהועברה למחנך"; "אין מספיק קשר בין הגורמים הטיפולים למורים"
עזרה כללית (N=23) "עזרה עם הילד ובכל מה שצריך"; "עזרה נוספת לתלמידה ולכיתה בדברים שלמורה קשה להצליח להגיע אליהם"	החרגה (N=7) "התייחסות לתלמידה כשונה"; "חלק מהתלמידים המשולבים לא אהבו שמתייגים אותם כאשר נמצאת לידם סייעת"	יחס אישי (N=20) "חיזקה את התלמיד ביחס האישי שקיבל ובמקום האישי שהוא רק לו"; "עבודה אישית עם תלמידים וחידוד"	פגיעה בשגרה/ פעילות הכיתה (N=9) "הפרעה לרצף השיעור, בכניסה וביציאה"; "מוציא את הילד מהשגרה"
מענה ריגשי (N=16) "סיוע לתלמיד מבחינה רגשית כשהיה מתוסכל"; "בזמן התפרצויות זעם של התלמיד יצאה איתו מהכיתה והרגיעה אותו"	לא תמיד נמצאת (N=6) "לא נמצאת הרבה"; "לא נוכחת כל הזמן עם הילד"	תרומה לידע המורה (N=20) "גילוי העולם הפנימי של הילד ועזרה להגיע אליו בדרכים מגוונות"; "הקניית ידע מקצועי, לפעמים מחוץ לקופסה"	קשיים לוגיסטיים (N=6) "צריך חדר מסודר בבית הספר וקשה למצוא כיתה פנויה קבועה בשבילו"; "תיאום שעה נוחה במערכת"
עזרה פדגוגית (N=16) "סייעה לילד להתקדם לימודית"; "עזרה לימודית לתלמיד"	תלות (N=6) "עלולה להתפתח תלות של הילד בסייעת"; "הם פיתחו תלות בעזרה שלה והיום פחות עצמאיים"	תשומת לב (N=10) "נותן תשומת לב ייחודית לתלמיד"; "התלמיד מקבל עזרה מצדדים שאין באפשרותנו לתת בכיתה"	לא ניתן למספיק ילדים (N=5) "עבדה רק עם התלמידים שרשמית היו 'תלמידים משולבים' (למשל אוטיזם) ולא עם תלמידים אחרים שגם יכלו להיתרם (למשל הפרעות קשב)"; "רק למספר ילדים"
עזרה ארגונית (N=9) "עזרה בניהול הכיתה, טפסים, מעקב אחר החזרת פתקים, ספרים, תעודות, עזרה בקישוט/גזירות/ הדבקות"; "מסייעת בזמן השיעור בעת הצורך כולל לילדים בארגון ובלמידה"	פגיעה בקשר עם התלמיד (N=4) "פחות קשר של המורה עם התלמיד המתקשה"; "קושי לתת לי לפתח קשר קרוב עם התלמיד שהיא מלווה"	היכרות שטחית (N=5) "תוכנית העבודה לא תואמת את מצב הילד, שיתוף פעולתו ושל משפחתו"; "לא תמיד מחובר לצורכי התלמיד האמיתיים"	

כדי לבחון את שאלת המחקר השנייה, הנוגעת לתחושת המסוגלות של המורות, נשאלו כמה שאלות כלליות הנוגעות לתחושת המוכנות המערכתית והאישית שלהן. כפי שאפשר לראות בלוח 6, מדדי התחושות לגבי המוכנות המערכתית לרפורמה וגם לגבי מידת ההצלחה של הכשרת המורות להכין אותן להתמודדות עם תלמידים עם מוגבלויות היו נמוכות מנקודת האמצע של הסולם (3.5). המורות נשאלו גם לגבי תחושת המסוגלות שלהן בהתמודדות עם תלמידים עם כל אחת המוגבלויות השונות (לוח 6). מבחינה תיאורית אפשר לראות שרמת המסוגלות באופן כללי נמוכה. עבור שלוש מוגבלויות בלבד – לקות למידה, הפרעת קשב ופעלתנות יתר ומוגבלות פיזית – הציון הממוצע הוא מעל נקודת האמצע של הסולם.

לוח 6: ממוצעים וסטיות תקן של תשובות המורות לגבי תחושת המוכנות המערכתית והאישית שלהן

היגד	ממוצע (6–1) ס"ת	
בשנת 2018 החלה הרפורמה בחינוך המיוחד (תיקון מס' 11 לחוק החינוך המיוחד) באיזו מידה משרד החינוך הכין את בית הספר שלך לרפורמה?	2.75	1.500
מנקודת מבטך, באיזו מידה בית הספר שלך נערך לרפורמה?	3.17	1.475
באיזו מידה את מרגישה שהכשרת המורים הכינה אותך להתמודד עם תלמידים עם מוגבלויות שמשתלבים בכיתה שלך?	2.80	1.580

בלוח 7 מוצגים גם סוגי הסיוע שמורות מעדיפות לגבי כל אחת מהלקויות. השונות מעידה על כך שמורות יודעות לבחון את סל השירותים ולייצר לעצמן סל עדיפויות דיפרנציאלי. הבחירה של המורות אינה כללית, היא מותאמת למאפייני המוגבלות ומעידה על מקצועיות ועל הבנה.

לוח 7: תפיסת המסוגלות של מורות להתמודד עם כל סוג של מוגבלות וסוגי הסיוע שהן

מעדיפות

מוגבלות	מסוגלות (1-6) ממוצע	ס"ת	שלושת סוגי הסיוע המועדפים סוג סיוע	N (%)
לקות למידה	3.98	1.33	1 ש"ש הוראה מתקנת	134 (66.7%)
			4 ש"ש סייעת	105 (52.2%)
			קבוצת מיומנויות חברתיות	83 (41.3%)
הפרעת קשב ופעלתנות יתר	3.69	1.33	טיפול רגשי	117 (58.2%)
			ניתוח התנהגות יישומי	107 (53.2%)
			קבוצת מיומנויות חברתיות	89 (44.3%)
הפרעת התנהגות	3.06	1.40	ניתוח התנהגות יישומי	139 (69.2%)
			טיפול רגשי	128 (63.7%)
			קבוצת מיומנויות חברתיות	111 (55.2%)
לקות שפתית	3.35	1.50	קלינאית תקשורת	173 (86.1%)
			הוראה מתקנת	114 (56.7%)
			4 ש"ש סייעת	78 (38.8%)
אוטיזם	2.55	1.45	4 ש"ש סייעת	128 (63.7%)
			קבוצת מיומנויות חברתיות	124 (61.7%)
			טיפול רגשי	98 (48.8%)
הפרעה נפשית	2.51	1.47	טיפול רגשי	146 (72.6%)
			ניתוח התנהגות יישומי	94 (46.8%)
			קבוצת מיומנויות חברתיות	92 (45.8%)
מוגבלות פיזית	3.95	1.62	4 ש"ש סייעת	137 (68.2%)
			ריפוי בעיסוק	123 (61.2%)
			טיפול רגשי	77 (38.3%)
משכל גבולי ומוגבלות שכלית	2.57	1.33	4 ש"ש סייעת	127 (63.2%)
			הוראה מתקנת	97 (48.3%)
			קבוצת מיומנויות חברתיות	73 (36.3%)
כבדות שמיעה וחירשות	3.15	1.62	קלינאית תקשורת	130 (64.7%)
			4 ש"ש סייעת	115 (57.2%)
			הוראה מתקנת	83 (41.3%)
כבדות ראייה ועיוורון	2.77	1.52	4 ש"ש סייעת	140 (69.7%)
			שעה פרטנית עם המחנכת	86 (42.8%)
			קבוצת מיומנויות חברתיות	78 (38.8%)

דיון

מחקר זה בחן את האופן שבו מורות תופסות את תמיכת הסייעת בתוך ההקשר של שירותי החינוך המיוחדים ורפורמת ההכלה וההשתלבות. הממצאים הכמותיים והאיכותניים מראים שמורות, מתוך גישה הוליסטית ומקצועית, רואות חשיבות בשיתוף פעולה עם גורמים טיפוליים מקצועיים, לדוגמה, מטפלות באומנות. בעיניהן, הגורמים הטיפוליים תורמים תרומה משמעותית לתלמידים, אך תרומה פחותה לכיתה כמכלול. בד בבד, בעיני המורות, הסייעות תורמות לתלמיד, אם כי פחות מגורמים טיפוליים, ולכיתה ככלל הן תורמות יותר מאשר גורמים טיפוליים. בסיכומו של דבר, כאשר מורות מתבקשות לבחור את השירותים הנחוצים ביותר לתלמידים עם מוגבלויות שונות, הן מעדיפות לבחור בסייעת יותר מאשר בכל סוג סיוע אחר. מורות העדיפו סייעת במיוחד כאשר מדובר בתלמידים עם מוגבלויות קשות ששכיחותן נמוכה, כמו מוגבלות פיזית, משכל גבולי ומוגבלות שכלית, כבדות שמיעה, כבדות ראייה ואוטיזם. ממצא זה תואם את העדפותיהן של מורות לשילוב ילדים עם מוגבלויות קלות, ששכיחותן גבוהה (Cook & Cameron, 2010) ולשילוב ילדים עם מוגבלויות קוגניטיביות, על פני בעיות רגשיות והתנהגותיות (Martínez, 2006; Saloviita, 2019). ייתכן שרמת מסוגלות נמוכה בהתמודדות עם המוגבלות קשורה לרצון של מורות בתמיכה, בין שתמיכה זו ניתנת על ידי גוף מקצועי ספציפי (לדוגמה, קלינאית תקשורת) ובין שהיא ניתנת באמצעות איש צוות נוסף (סייעת).

המחקר העלה הבדלים בולטים בין תפיסת המורות באשר לתמיכה מסוג סייעת לעומת תמיכה טיפולית. המורות התייחסו בבירור למקצועיות של הגורמים הטיפוליים ולחוסר ההכשרה של הסייעות. ראייתן את התרומה הניכרת של הגורמים הטיפוליים משמעותית עוד יותר, מכיוון שסייעות נמצאות עם התלמידים שעות רבות יותר בכל שבוע. עם זאת, המורות רואות את הטיפול כמערכתי פחות מאשר הסייעת. הממצאים הכמותיים מראים, שלתפיסתן הטיפול תורם לתלמיד ולכיתה פחות מהליווי ההדוק יותר של הסייעת, והממצאים האיכותניים גילו קשיים בהשתלבות הגורמים הטיפוליים במערכת, המתבטאים בחסרונות הטיפול, שאותם מנו המורות: פגיעה בלימודים, תקשורת לקויה של הגורמים הטיפוליים עם המורות, פגיעה בשגרת

הכיתה וקשיים לוגיסטיים. כל אלו מעידים שמלבד התרומה הפחותה של הגורמים הטיפוליים לכיתה, גם ההשתלבות המערכתית אינה מיטבית.

לפי הממצאים המורות אינן מרגישות שהכשרתן הכינה אותן כראוי להיות מורות משלבות. תחושת המסוגלות של המורות הייתה נמוכה במיוחד כאשר מדובר בלקויות בשכיחות נמוכה. למעשה, רק בשלושה סוגי מוגבלויות – לקות למידה, הפרעת קשב ופעלתנות יתר ומוגבלות פיזית – אפשר לומר שתחושת המסוגלות של המורות בינונית. הסבר אפשרי לכך הוא ששתי הלקויות הראשונות הן הנפוצות ביותר במערכת החינוך, והספרות מראה שכלל שהמוגבלות נפוצה יותר, כך תחושת המסוגלות של מורות גבוהה יותר (Cook & Cameron, 2010).

תרומה נוספת של מחקר זה היא בהבאת נתונים מהמורות המשלבות כמי שמתכללות את הפעילות הכיתתית. הן הדמות המובילה בכיתה, לכן חיוני להבין את נקודת מבטן ואת יחסי הגומלין שלהן במרחב החינוכי המשותף לטובת חשיבה על הגדרת סדרי העדיפות לכל סוג מוגבלות מכל שירותי התמיכה הקיימים בסל. ברירת המחדל של רבים במערכת ושל ההורים בפרט (גינדי, 2021) הוא השימוש בסייעות, אך ממחקר זה עולה כי מורות משלבות יכולות לעזור בקבלת החלטה מדויקת יותר באשר לסוג הסיוע המתאים ביותר, ולאור שיקול דעתן המקצועי עולה הצורך להביא את עמדתן בחשבון.

עמדתה של המורה היא הוליסטית, עמדתה של הסייעת היא מהתלמיד אל הכיתה, ואילו הגורמים הטיפוליים ממוקדים בפרט, ובכך אינם די מערכתיים. הדבר תלוי גם בהגדרת התפקיד (משרד החינוך, 2011), המסורת של המקצוע (בעיקר בטיפול) ומסורת ארגונית. בדרך כלל המורות מעריכות את עבודת הגורמים הטיפוליים, אבל חסר להן שיתוף פעולה מצד הגורמים הטיפוליים שיתמקד גם בצורכיהן כמורות ולא רק בצורכי התלמידים.

רפורמת ההכלה וההשתלבות חשפה קשיים רבים בשיתוף הפעולה בין הגורמים השונים (גינדי, 2021). המחקר מצביע על חשיבותה של נקודת המבט של המורה כמי שמתכללת בין הצרכים הפרטניים לבין הצרכים המערכתיים. ברביזיות נוספות של רפורמת ההכלה וההשתלבות מומלץ לחשוב על האופן שבו אפשר לעגן את נקודת המבט של המורה כמנהלת

כיתה וכמי שמודעת ביתר דיוק לצרכים המקצועיים של התלמיד. הסייעת אינה תמיד הפתרון, ויש להביא בחשבון את החסרונות שהוצגו במחקר זה, כמו החרגת התלמיד. לבסוף, יש לתת את הדעת למערכת היחסים הבין-מקצועית. כבר בחוק השילוב (משרד החינוך, 2012) עוגן תפקידן של המורות כמנהלות כיתה שמקבלות החלטות לגבי כלל המשאבים העומדים לרשותן, כולל הסייעות. לפיכך, יש צורך בהנחיות ברורות לגבי האופן המיטבי לשימוש בסייעת לטובת שילוב התלמיד, כמו גם לגבי מתן הכשרה למורות בנושא זה ותמיכה שוטפת כאשר יש צורך בהתייעצות. נוסף על כך, המחקר מראה שהעבודה הרב-מקצועית בין מורות לגורמים טיפוליים לוקה בחסר, ויש לחשוב על שיפור התקשורת בין המורות לגורמים הטיפוליים ועל תכלול השירותים כדי להגן ככל האפשר על היבטים לימודיים וכיתתיים.

רשימת מקורות

- ברק-שטיין, ח' (2019). להכיל מורים בתהליך מקביל להכלת תלמידים. https://www.helibarak.com/files/ugd/0b0bcc_0dd124c8bccd44519d4cc3efebf75c7.pdf
- גילור, א' וכץ, מ' (2019). כמו כולם או עם כולם? על נכונות מורים לעתיד להורות בכיתות משלבות. דפים: כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, 70, 127-148.
- דורנר, ד' (2009). הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל – דין וחשבון. משרד החינוך.
- וייסבלאיי, א' (2020). הרפורמה בחינוך המיוחד – יישום תיקון מס' 11 לחוק חינוך מיוחד: סקירה. מרכז המחקר והמידע, הכנסת.
- זץ, מ' וברון, ד' (2021). עמדת אל"ט: היערכות לפתיחת שנת הלימודים תשפ"ב עבור תלמידים עם אוטיזם אשר זכאים לשירותי חינוך מיוחדים. הכנסת.
- מרום, מ', בר-סימן טוב, ק', קארין, א' וקורן, פ' (2006). שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה - סקירת ספרות - חלק א'. אתר מט"ח.

משרד החינוך. (2002). חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 7), התשס"ג-2002.

https://main.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Laws/Pages/LawBill.aspx?t=law_suggestionssearch&lawitemid=174335

משרד החינוך. (2011). חוזר מנכ"ל - אוכלוסיות מיוחדות, חינוך מיוחד, סייעות במוסדות החינוך המיוחד וסייעות לתלמידים משולבים בחינוך הרגיל תשע"א-2011.

<https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-2/HoraotKeva/K-2011-10-1-1-2-39.htm>

משרד החינוך. (2019). הכלה והשתלבות בחינוך היסודי - יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות.

https://meyda.education.gov.il/files/PortalShaar/integration_binder_elementary_school.pdf

משרד החינוך. (2021). היערכות משרד החינוך לשנת הלימודים התשפ"ב. דיון בוועדת החינוך התרבות והספורט כ"ב באלול תשפ"א, 30.8.21, אתר הכנסת.

עינת, ת' ושרון, מ' (2016). השילוב ושברו: עמדות של מורות שילוב כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות. דפים, 60, 170-198.

קדרי-עובדיה, ש' (4.11.2021). לאחר שנכשלה, משרד החינוך יבחן מחדש את רפורמת השילוב בחינוך המיוחד. הארץ, חינוך וחברה.

<https://www.haaretz.co.il/news/education/.premium-1.10353267>

קעואר, ח' וגינדי, ש' (2021). חינוך מיוחד בתקופות סוערות: תפיסת הורים יהודים וערבים לגבי שירותים חינוכיים בתקופת קורונה. הכינוס המדעי הרביעי של מרכז "מהות" לידע, מחקר ופיתוח בנושא יחסי צוותי חינוך-הורים.

שילשטיין, י' (2019). הכלה למעשה: אסטרטגיות של שילוב יעיל מנקודת מבט מערכתית. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3884>

- Angelides, P., Constantinou, C., & Leigh, J. (2009). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education, 24*(1), 75-89.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology, 24*(6), 641-654.
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 20*(9), 995-1007.
- Butt, R., & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education, 16*(2), 207-219.
- Cook, B. G., & Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students: Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education, 31*(2), 67-76.
- Cook, A., & Ogden, J. (2021). Challenges, strategies and self-efficacy of teachers supporting autistic pupils in contrasting school settings: A qualitative study. *European Journal of Special Needs Education, 37*(3), 1-15.
- Cossette, G. E. (2008). *Teachers' and paraprofessionals' shared understanding of roles/responsibilities and other factors affecting training/learning transfer* (Doctoral dissertation, Capella University).

- Egilson, S. T., & Traustadottir, R. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: Promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24 (1), 21–36. <https://doi.org/10.1080/08856250802596766>
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Giangreco, M. F. (2021). Maslow's hammer: Teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 278-293.
- Giangreco, M. F., & Broer, S. M. (2005). Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools: Are we addressing symptoms or causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 10-26.
- Gindi, S. (2019). Parent and staff uncertainties regarding the philosophy of early intervention in a preschool Autism program. *Japanese Psychological Research*, 61(4), 224-235.
- Martínez, R. S. (2006). Social support in inclusive middle schools: Perceptions of youth with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 43(2), 197-209.
- Merry, M. S. (2019). Do inclusion policies deliver educational justice for children with Autism? An ethical analysis. *Journal of School Choice*, 14(1), 9-25. <https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1644126>
- Moshe, A. (2017). Inclusion Assistants in General Education Settings – A Model for In-service Training. *Universal Journal of Educational Research* 5(2), 209-216. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129418.pdf>

- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980-996.
- Rose, R., & Shevlin, M. (2017). A sense of belonging: Children's views of acceptance in "inclusive" mainstream schools. *International Journal of Whole Schooling*, 13(1), 65-80.
- Saloviita, T. (2019). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning*, 34(4), 433-442.
- Solberg, S., Edwards, A., & Nyborg, G. (2021). Leading for school inclusion and prevention? How school leadership teams support shy students and their teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1203-1216.
- Vogt, R. (2012). *Co-constructing collaborative classrooms: Novice and veteran teachers perceptions of working with educational assistants*. (Doctoral dissertation, University of Manitoba, Canada).