

שילוב בגן הילדים: שלושה טיפוסים של גננות משלבות

ניקול בן נון

מבוא

שילוב של ילדים¹ עם צרכים מיוחדים בגני ילדים של החינוך הכללי בארץ החל בעקבות חקיקת חוק חינוך מיוחד (1988), תיקון מספר 7 לחוק חינוך מיוחד, הידוע בשם "חוק השילוב" (2002), והתיקון האחרון לחוק השילוב (2018), שתוקן בעקבות המלצות ועדת דורנר ומקנה להורים את היכולת לבחור את המסגרת החינוכית של ילדם. הגננות המנהלות את הגנים במערכת החינוך הרגילה הן גננות בפיקוח משרד החינוך אשר קיבלו את הכשרתן המקצועית במסלולי הגיל הרך במכללות להכשרת מורים. הן בדרך כלל אינן בעלות הכשרה מקצועית בחינוך מיוחד (איזנברג ומילר, 2003). תוצאות מחקרים שבדקו את יישום השילוב במסגרות של החינוך הכללי הראו שהצלחת השילוב תלויה בכמות המשאבים העומדים לרשות המסגרת המשלבת, אבל גם ברמת הידע של המחנכות, ובעיקר באמונותיהן ובעמדותיהן בנושא שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים (אבישר ווגל, 2014; Ben-Avramidis & Norwich, 2002; Yehuda, Leyser & Last, 2010).

הכניסה של ילד עם צרכים מיוחדים המלווה בסייעת לגן הרגיל גורמת לשינויים רבים בהתנהלות הגן. השילוב מפגיש את הגננות עם תחום חדש ועם דרכי עבודה ותוכניות התערבות שלא הכירו. התמודדות זו מובילה אותן להיערכות מחודשת בתפיסותיהן ובאופן עבודתן. אמונות ועמדות הן גורמים משמעותיים המשפיעים על טיב העשייה החינוכית, ומחקרים רבים עוסקים באופנים שבהם האמונות נוצרות ובונות את הידע הפרקטי ואת התאוריות האישיות של מורים וגננות (Shkedi & Nisan, 2004; Jordan & Stanovich, 2006). המחקר הנוכחי בודק את האופן שבו המצב החדש של שילוב ילד עם צרכים מיוחדים בגן משפיע על תפיסת הגננות את השילוב ועל האופן שבו הן מיישמות אותו הלכה למעשה.

¹ הניסוח בלשון זכר מטעמי נוחות בלבד, אך ההתייחסות היא לילדים וילדות.

השילוב החינוכי

שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוכיות כלליות הוא תופעה עולמית חדשה יחסית. משנות השבעים של המאה הקודמת החלו להתפשט בעולם רעיונות השילוב, ומאז ילדים עם צרכים מיוחדים, שהופנו בעבר ללמוד במסגרות של החינוך המיוחד, החלו להיות משולבים במסגרות כלליות (רון, 2007). התפיסה הפילוסופית-הערכית שעומדת בבסיס רעיון השילוב היא הזכות הבסיסית לכלל הילדים להיות שייכים לקהילה, ללמוד יחד עם קבוצת העמיתים שלהם בתוך מערכת חינוך אחת בסביבה חברתית טבעית (מרום, בר-סימן טוב, קרון וקרון, 2006; איגל ומליחי, 2007). על פי תפיסה זו, הילד עם הצרכים המיוחדים הוא חלק אינטגרלי מהחברה ואין הצדקה להפרדתו ממערכת החינוך הכללית (קליין וסובלמן-רוזנטל, 2010; Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014).

מודלים להמשגת המוגבלות

השמה של ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות של החינוך המיוחד עוררה ביקורת בגלל ההפרדה של ילדים אלה מסביבתם הטבעית. ביקורת זו התבססה בין היתר על הבדלים בפרשנות שניתנה למושג המוגבלות. עד כה שלט בכיפה המודל המסורתי להמשגת מוגבלות והוא המודל הרפואי. החוקרים מגדירים אותו כמודל ההגמוני, שמיוחסים לו הכוח והיוקרה של הפרופסיה הרפואית (רייטר ומצר, 2011; Smart & Smart, 2006). מודל זה מגדיר את המוגבלות בשפה הרפואית ומטרתו לרפא את הלקות או לתקן אותה עד כמה שאפשר באמצעות התערבות רפואית ושיקומית של מומחים מתחום הרפואה והטיפול, למשל, מרפאים בעיסוק, פיזיותרפיסטים, קלינאי תקשורת וכדומה (Llewellyn & Hogan, 2000; Olivier, 2004). על בסיס מודל זה התגבש המהלך הטיפולי הנהוג בחינוך המיוחד, המתחיל במיפוי הלקות ובאבחונה, עובר להצבת המטרות והיעדים לתיקונה או לשיפורה, ממשיך בבניית תוכנית יחידנית למימוש המטרות והיעדים ובקביעת הספקי הטיפול ולוחות זמנים, ומסתיים בהערכת ההתקדמות ואיכות הטיפול (אבישר, 2008; רון, 2007; רייטר, 2007; רייטר ומצר, 2011). על פי תפיסה זו, קיימת זהות מלאה בין הלקות לבין האדם הסובל ממנה, כאשר

השאיפה היא להעלות את רמות התפקוד שלו, הנקבעות על ידי סולמות התפתחות המבוססים על הנורמה. מי שיש לו לקות הוא "חולה" או "מטופל" שיש להבריא אותו והוא נדרש, למעשה, להתאים את עצמו לדרישות נורמטיביות שנקבעו על ידי החברה (Llewellyn & Hogan, 2009; Purdue, 2000).

עם התפתחות מדיניות השילוב גברה הביקורת על תפיסות המבוססות על המודל הרפואי. הטענה העיקרית הייתה, שהתייחסות זו מתעלמת מאישיותו ומיכולותיו של האדם ומצמצמת אותו לכדי הלקות בלבד. זיהוי הלקות כ"בעיה" בגופו של הפרט, הביא להטלת האחריות ללקות על הפרט ולהתעלמות מתפקיד החברה בחוויית המוגבלות שלו (רייטר, 2007; Olivier, 2004). נוסף על כך, בגלל האופי הרפואי של הטיפול, הוא ניתן ללא מעורבות של אנשי מקצוע מתחום החינוך, ובכך הוא מתעלם מהממד האנושי והאישיותי של מי שיש לו לקות. בתגובה למודל הרפואי להמשגת המוגבלות נוצרו שני מודלים נוספים, החברתי והחינוכי, שביקשו להתייחס למרכיבים נוספים בהגדרת המוגבלות.

התפיסה הבסיסית של המודל החברתי היא שאין משמעות לדיון בהגדרת המוגבלות אם אין התייחסות לסביבה. הסביבה יכולה לגרום לחוויית המוגבלות של הפרט, לתרום לה ולהגדיל אותה, למשל, בחוסר נגישות פיזית או בהתייחסות של אנשים ללא מוגבלות ובעמדותיהם כלפי אנשים עם מוגבלויות (Smart & Smart, 2006). על פי מודל זה, השונות נתפסת דווקא כערך שיש לכבדו אצל כל אדם והאחריות על ההתמודדות עם הלקות צריכה להיות מוטלת גם על החברה.

המודל החינוכי מבוסס על התפיסה ההומניסטית הטוענת כי יש להתייחס לכל אחד כאדם אותנטי ושלם, ויש לאפשר לו לממש באופן אותנטי את עצמו (להב, 1992). המודל החינוכי דוגל בהתייחסות הוליסטית אל הילד עם הלקות מצד המחנכים והמטפלים שלו. כלומר, עליהם להתייחס לכלל היכולות שלו ולא להתמקד בלקות בלבד, כשהמטרה היא לפתח את כלל יכולותיו של הילד עם הצרכים המיוחדים ולטפח את מגוון כישוריו (איגל ומליחי, 2007; רייטר, 2003; רייטר ומצר, 2011). בכך יחזקו היכולות הלא-פגומות של הילד והדבר יתרום לטיפול ביכולות הפגומות שלו (רייטר, 2003).

המודל החברתי-החינוכי, שנוצר מאיחוד שני המודלים, שואף אפוא לשבור את הקשר הסיבתי בין הלקות, שהיא מצב אורגני, לבין מוגבלות, שמוגדרת כמצב חברתי בעיקרו (Reindal, 2005; Zaretsky, 2010). לקות (impairment) מתייחסת באופן ישיר לפגיעה הגופנית או השכלית, כלומר למצבו האורגני-הביולוגי של הפרט, בעוד מוגבלות (disability) מתייחסת ליכולת של מי שיש לו לקות לתפקד בתוך הסביבה שבה הוא חי (במקרה של ילדים, המסגרת החינוכית, למשל). העברת חלק מן האחריות על המוגבלות לחברה, כפי שדורש המודל החברתי, ביטאה בעיני רבים צדק חברתי (Purdue, 2009) ואת מימוש זכויות האזרח והחינוך הצודק (Laviani, 2013) והוריד את המעמסה מהפרט. המודלים להמשגת המוגבלות באים לידי ביטוי באימוץ גישות טיפוליות וחינוכיות מותאמות לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים ומשפיעים גם על תפיסת התפקיד של המחנכת בכיתה המשלבת.

התפתחות השילוב בישראל

מדיניות השילוב בישראל ניזונה במידה רבה מההתפתחות החוקתית והחברתית בארצות הברית (גביש ושמעוני, 2006). בשנת 1988 נחקק חוק החינוך המיוחד בישראל. החוק ביטא ניסיון לשנות את אופן הגדרת הילדים הזקוקים לשירותי החינוך המיוחד ואת המסגרת והאופן שבהם יינתנו שירותים אלה. החוק לא עודד שילוב למעשה, כשקבע שהשירותים יינתנו לילדים רק אם הם ילמדו במסגרות של החינוך המיוחד (Gumpel, 2011). על רקע אפליה זו, שלא תוקנה לחלוטין בחוק השילוב (2002) של ילדים עם צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות החינוך המיוחד לבין אלה המבקשים להשתלב בחינוך הרגיל, הוקמה בשנת 2007 ועדת דורנר. המלצות הוועדה משקפות גישה המעודדת את שילוב הילדים עם הצרכים המיוחדים במסגרות רגילות. בינואר 2018 נחקק תיקון לחוק השילוב (חוק חינוך מיוחד, תיקון 11 התשע"ח) והחוק החדש אימץ את המלצותיה של הוועדה, שקבעו כי "התקציב הולך אחרי הילד", כלומר, לכל מסגרת שבה יבחר ללמוד ולא רק במסגרות החינוך המיוחד ושההורים זכאים לבחור את המסגרת שבה ילמד ילדם, אם אין בכך סיכון לילד או לסביבתו.

הערכת השילוב

מחקרים רבים בחנו את יעילות השילוב במסגרות חינוכיות, ואת תרומתו להתפתחות הילדים עם הצרכים המיוחדים ולקידומם. חלקם הצביעו על היתרונות והחסרונות של המסגרת המשלבת לילדים הללו. החסרונות מתמקדים בהרעת תנאי החינוך: פחות כוח אדם, פחות משאבים ופחות נגישות לטיפולים בחינוך הכללי בהשוואה לתנאים בחינוך המיוחד (Rafferty & Griffin, 2005). היתרונות מתמקדים במפגש עם סביבה טבעית ובהשתייכות לקבוצת עמיתים גדולה ומגוונת שיש לה מאפיינים התפתחותיים נורמטיביים, התורמים רבות לילדים המשולבים ומספקים להם מודל להתפתחות חברתית (Odom, Buysse & Soukakou, 2011). ישנה הסכמה רחבה בין החוקרים, שישנם רווחים חברתיים ורגשיים גם לילדים המשולבים. רמת המודעות והידע של ילדים לגבי מוגבלויות ואנשים עם צרכים מיוחדים עולה, המגע היומיומי עם ילדים עם צרכים מיוחדים מעלה את רמת הקבלה שלהם ומפחיתה את הראייה הסטיגמטית (Dyson, 2005; Hong, Kwon & Jeon, 2014; Weiner, Peretz & Roth, 2015; Yu, Ostrosky & Fowler, 2012).

מחקרים אחדים שנעשו בבתי ספר בארץ מורים על קשיים ביישום השילוב (טימור, 2013). במחקר שנעשה בקרב 25 מורות משלבות, דיווחו גביש ושמעוני (2006) על תחושת כאוס וחוסר אונים, וכן על תחושות של חוסר יכולת להתמודד עם שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים. בדוח שבוצע ביוזמת הג'וינט ומכון ברוקדייל ושבדק את השילוב בבתי הספר (מילשטיין ורבקין, 2013) צוין כי המנהלים של בתי הספר דיווחו על מחסור בהדרכה ובהכשרת תוך-כדי-עבודה (in-service) של מורות משלבות בתחומים של חינוך מיוחד ובהתמודדות עם המוגבלויות השונות, וכי ההורים טענו שילדיהם המשולבים אינם מקבלים את התמיכה ואת הסיוע הנדרש. השילוב דורש אפוא היערכות נרחבת של המערכת, הן מבחינת השתלמויות, הדרכה ותמיכה מקצועית, הן מבחינת תקצוב (איגל ומליחי, 2007).

אמונות המורים והשפעתן על יישום השילוב

מחקרים מראים שאחד הגורמים המשפיעים ביותר על הצלחת יישום השילוב הוא האמונות והעמדות של המורים כלפיו. ריצ'רדסון (Richardson, 1996) מציינת שחשוב לחקור את אמונות המורים ולהבין אותן, שכן לאמונות הללו, שהחלו להיבנות כבר בילדות מחוויות אישיות של למידה בבית הספר, יש משקל גדול יותר בעשייה החינוכית מאשר לידע הפורמלי שהצטבר במהלך ההכשרה המקצועית.

בסקירתם בנושא אמונות ועמדות, מציגים הוי, דייוויס ופייפ (Hoy, Davis & Pape, 2006) שורה של מחקרים המראים את כוחן של האמונות והעמדות במערכת שיקוליהם הפדגוגיים של המורים. החוקרים טענו כי עמדות המורים לגבי השילוב היו מושפעות מתפיסת רמת המקצועיות שלהם בתחום החינוך המיוחד. היות והמורים המשלבים שייכים בדרך כלל לחינוך הכללי ואינם בעלי הכשרה בחינוך מיוחד, ולא לכולם יש ניסיון בשילוב, נוצר מצב שבו חוסר הידע עורר את חששם לגבי טיב הטיפול שיוכלו לתת בכיתה השילוב, והם הביעו עמדות ספקניות יותר באשר להצלחתו (Buyse, Wesley & Keyes, 1998; De Boer, Pijl & Minnaert, 2010).

גם בישראל נערכו מחקרים שמטרתם לבדוק את מידת תמיכתם של המורים בארץ בשילוב. טלמור (2007) סקרה את המחקרים שנערכו בנושא זה בישראל ובמדינות אחרות וממצאיה מראים שיש מתאם בין עמדות המורים בישראל לבין עמדות המורים בעולם. העמדות השליליות כלפי השילוב נובעות מהקשיים הכרוכים ביישומם בכיתה, הנובע בחלקו מחוסר ידע ומהכשרה לא מתאימה. העמדות משקפות גם חששות מפני מדיניות היישום של השילוב ומן המחסור במשאבים אנושיים וחומריים שיעזרו בתמיכתו. החשש הוא גם מהעומס הצפוי להתווסף לעבודת המורה, המתמודד עם מספר גדול של תלמידים בכיתה. בדומה לעמיתיהם בעולם, המורים בישראל מסכימים עם השילוב ותומכים בהפצתו, אבל מסתייגים ממנו ברגע שמדובר בשילוב בתוך הכיתה שלהם (גביש ושמעוני, 2006; חן, 2010; נאון, מילשטיין ומרום, 2011).

תפקיד הגננת בשילוב

למרות המחקרים הרבים שנעשו בעולם בנושא השילוב, רק מחקרים מעטים מתוכם התמקדו בנושא הגננת המשלבת והתמודדותה עם השילוב. במחקרה בנושא בדידות הגננת, אייזנברג (2010) מביאה את דברי הגננות לגבי הקושי בשילוב של ילד עם צרכים מיוחדים, והאופן שבו תחושת הבדידות שלהן מועצמת בסיטואציה זו. גם פלוטניק ואשל (2007) מתייחסות לשילוב בגן דווקא כגורם המאתגר את הדימוי המקצועי של הגננת ומחייב אותה "לשכלל את יכולותיה המקצועיות בגמישות וביצירתיות, תוך התמודדות עם אכזבות, עם תסכול ועם חוסר תגמול" (פלוטניק ואשל, 2007, עמ' 172). לדבריהן, הגננת בונה לעיתים תוכנית חינוכית לילד עם צרכים מיוחדים המשולב בגנה "בערפל של חוסר ידע" (שם). אבל ילדים אלה גורמים לה לשפר את תפקודה, את יצירתיותה, את כושר האבחנה וההתמדה שלה, והם מלמדים אותה "לשמוח גם בהצלחות קטנות ויום יומיות" (שם).

שני מחקרים שנעשו בשנים האחרונות בדקו בגישה איכותנית את עמדותיהם ואת תפיסותיהם של מחנכות ומחנכים בגיל הרך ובכיתות הנמוכות של החינוך היסודי המשלבים ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתותיהם (Lavlani, 2013; Thornton & Underwood, 2013). הם מצאו מגוון של תפיסות, חלקן מבוססות על המודל הרפואי, וחלקן מבוססות על המודל החברתי-החינוכי, המטיל אחריות למוגבלות גם על הסביבה, ומתייחס ללקות כמאפיין נוסף של הילד, לא כמאפיין העיקרי שלו. התפיסות השונות הובילו לפרקטיקה חינוכית שונה בתכלית ולא־מוֹץ דרכי עבודה שונות עם הילד. למשל, המצדדים במודל הרפואי לא בנו סביבה חינוכית המותאמת ליכולות הילד, ואילו התומכים במודל החברתי בנו סביבה חינוכית המותאמת לו (Thornton & Underwood, 2013).

עם יישום התיקון לחוק השילוב (חוק חינוך מיוחד, תיקון 11 התשע"ח) בהמלצת ועדת דורנר, הורים רבים יבחרו באופציית השילוב. הגננות שבדרך כלל אינן בעלות הכשרה בחינוך מיוחד יצטרכו להתמודד עם השילוב, כשלא ברור עדיין כיצד יתקצבו הסיוע והטיפול שלם שלם זקוקים הילדים עם הצרכים המיוחדים. כדי להיטיב להבין את השילוב המיושם כבר בשטח ואת זה

העתיד לבוא ראוי לחקור את חוויותיהן של הגננות המשלבות, את תפיסותיהן על אודות מוגבלות ושילוב, ואת דרכי התמודדותן עם השילוב.

מתודולוגיה

שאלת המחקר

מהי החוויה של גננות מהחינוך הכללי המשלבות ילד עם צרכים מיוחדים בגן? המחקר המוצג כאן הוא מחקר פנומנולוגי שמטרתו לתאר תופעה (שקדי, 2003; Creswell, 2007). החוקר אוסף את תיאורי החוויה מכלל הנחקרים ומתמקד בחיפוש החוויה המשותפת לכולם, כשמטרתו לצמצם את החוויות האישיות לתיאור מהותה האוניברסלית של התופעה. לפי הגישה הפנומנולוגית, אנשים מייחסים משמעות לאירועים שהם השתתפו בהם, ותפקידו של החוקר הוא לפרש אותה (שקדי, 2003). החוקר יחתור לתוצרים שיתארו את האופן שבו הנחקרים יוצרים את המשמעות הזו (שלסקי ואריאלי, 2006). במחקר הנוכחי התופעה היא שילוב ילד עם צרכים מיוחדים בגן. הגננות הנחקרות מבנות את המציאות של השילוב על ידי תיאור חוויית השילוב כפי שחוו אותה בגן. כך אפשר ללמוד על התופעה ולהפיק מתיאורי הגננות את המהות האוניברסלית של חוויית השילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים בגני הילדים של החינוך הכללי.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 19 גננות וגן אחד ששילבו ילד עם צרכים מיוחדים בגניהם בשנת ביצוע איסוף הנתונים. רשימת הגננות התקבלה דרך מרכז תמיכה יישובי/אזורי (מתי"א)² באחת הערים במרכז הארץ. באותה שנה שילבו 22 גננות וגננים ילדים עם צרכים מיוחדים. לכל המופיעים ברשימה הוצע להשתתף במחקר וכולם הסכימו, פרט לשתי גננות. לפיכך

² מתי"א: מרכז תמיכה יישובי/אזורי. מסגרת ארגונית-מקצועית לאיגום משאבים ולמתן שירותים חינוכיים וטיפוליים התומכת במסגרות החינוך הרגיל והחינוך המיוחד ביישום חוק החינוך המיוחד ובקידום הילדים עם הצרכים המיוחדים בהתאם למדיניות משרד החינוך ולמנהלת החינוך העירונית. מתי"א אחראי על הסייעות האישיות וכן על המדריכות של החינוך המיוחד, הנכנסות לגנים לבקשת הגננת, ותפקידן להנחות ולהדריך אותה בהתמודדות עם השילוב.

המדגם כלל 20 משתתפות³. גיל הנחקרות נע בין 31 ל-63. גילן של מחצית מהגננות הוא יותר מ-45. לרוב הגננות (14) ותק של יותר מ-15 שנות עבודה; לארבע גננות ותק של פחות משבע שנים. לכל הגננות תעודת הוראה בגיל הרך פרט לשתיים, לאחת תעודת הוראה בחינוך מיוחד לבית הספר היסודי ולשנייה תעודת הוראה בחינוך לבית הספר העל-יסודי. לשמונה גננות תואר מוסמך (חמש בתחום היהדות, שלוש בתחום החינוך) ול-11 גננות תואר בוגר בחינוך. רק לגננת אחת אין השכלה אקדמית. ל-15 גננות יש ניסיון קודם בשילוב. הגננות עובדות בגני קדם-חובה (4-5) וחובה (5-6). גיל הילדים המשולבים נע בין 3.5 ל-7 כשמרביתם (13) הם בני 5. מרבית הילדים המשולבים הם בנים (13). סוגי המוגבלויות של הילדים המשולבים מגוונים: לקות שמיעה, לקויות למידה, אוטיזם בתפקוד גבוה, הפרעות התנהגות, שיתוק מוחין, דיספרקציה, ניוון שרירים ותסמונת דאון. כל הגננות המשתתפות במחקר עובדות בגני ילדים ממלכתיים וממלכתיים-דתיים תחת פיקוח משרד החינוך בעיר גדולה במרכז הארץ.

כלי המחקר

הכלי העיקרי במחקר פנומנולוגי הוא ריאיון עומק (שלסקי ואריאלי, 2006; שקדי, 2003; Creswell, 2007). בריאיון מתאר הנחקר את החוויה שלו ומהתיאור עולה תפיסת המציאות שלו. כל אחת מהגננות רואינה פנים אל פנים וכל גננת רואינה פעמיים. הריאיון הראשון נערך כמה חודשים לאחר תחילת הלימודים בשנה שבה שולב הילד בגן, ואילו הריאיון השני נערך כמה חודשים לאחר סיום השנה, כלומר לאחר סיום השילוב. הריאיונות נערכו על פי בחירתן של הגננות בגנים לאחר שעות הלימודים, בביתן של הגננות או במרכז פסג"ה. הריאיונות נמשכו בין חצי שעה לשעה וחצי. בתחילת הריאיון הראשון הוחתמו הגננות על טופס הסכמה לביצוע המחקר, הן מסרו פרטים אישיים (גיל, ותק, הכשרה ותארים ופרטים על הגן). בשלב הזה הן לא התבקשו לתת פרטים על הילד המשולב בגן שלהן, משום שהכוונה הייתה שהן ייתנו פרטים אלה באופן חופשי במהלך הריאיון. ניתן להן לתאר את חוויית השילוב והמפגש

³ במחקר השתתפו 19 גננות וגן אחד. מטעמים של שמירה על פרטיותו של הגן ניתן לו שם בדוי ממין נקבה ודבריו הועברו מלשון זכר ללשון נקבה. לפיכך ההתייחסות לאוכלוסיית המחקר מכאן ואילך תהיה בלשון נקבה.

עם הילד המשולב על פי בחירתן שלהן, כדי לבטא את גישותיהן ואת תפיסותיהן לגבי השילוב. לכל גננת הופנתה בקשה זהה: "ספרי לי על השילוב בגן שלך". הריאיון לא הובל על ידי המראיינת וכל גננת הובילה אותו לכיוון שנראה לה טבעי וקשור לעניין. במהלך הריאיון נשאלו שאלות הבהרה לגבי דברים שנאמרו, כדי שהגננת תסביר את דבריה ותרחיב אותם. מטרת הריאיון השני הייתה לראות את האופן שבו הגננת חוותה את השילוב, ולבדוק אם חלו שינויים בתפיסותיה ובעמדותיה בנושא זה בהשוואה לריאיון הראשון. המבט מפרספקטיבה של זמן על התהליך עשוי להוביל לתובנות, לראייה ולהבנה מחודשות של הדברים, וכן למתן הסברים או לעריכת חשבון נפש לגבי מה שנעשה. במהלך הריאיון הגננות תיארו את האופן שבו הסתיימה השנה והשילוב, הן תיארו את העשייה שלהן במבט לאחור וסיכמו את התהליך כולו. שני הריאיונות הוקלטו במכשיר הקלטה נייד בהסכמת הגננות ותומללו בהמשך. בסך הכול נערכו 40 ראיונות, שהם בסיס הנתונים של המחקר.

ניתוח נתונים

הנתונים במחקר נותחו על פי שיטת התאוריה המעוגנת בשדה (grounded theory) (Strauss & Corbin, 1990). הניתוח התבצע על פי ארבעת השלבים: ניתוח ראשוני, ניתוח ממפה (או צירי), ניתוח ממוקד (או סלקטיבי) וניתוח תאורטי (שקדי, 2003; Strauss & Corbin, 1990). בשלב זה כבר נוצרו שלושה טיפוסים שאפשר היה לסווג על פיהם את הגננות. הטיפוסים נוצרו מתוך מציאת תיאורים מסוימים שנמצאו בעקביות בצמידות לתיאורים אחרים, למשל, הגננות שהדגישו את העובדה שהילד המשולב "נראה רגיל" היו גם אלה שדיברו על החשש שלהן מהפרת השגרה והאיזון בגן בעקבות השילוב; הגננות שדיברו רבות על הצלחה היו גם אלה שנתנו תיאורים של תוכנית העבודה שבנו עבור הילד; הגננות שהרחיבו את השילוב לכלל העשייה שלהן בגן ועירבו באופן פעיל את שאר ילדי הגן בתהליך גם גילו אמפתיה לילד ולהוריו. מתוך התיאורים הללו הוגדרו מאפיינים שהתהוו לכלל טיפוסים מובחנים, שאפשרו לתאר את אופי השילוב של כל גננת. כפי שיתואר להלן בממצאים, טיפוסים הגננות הם מובחנים וברורים.

כדי להגן על פרטיותן נשמרה האנונימיות של הגננות. שמותיהן שונן, וכן כל פרט העשוי לגרום לזיהויין טושטש. לא נמסרו פרטים על מיקום הגנים או על מאפיינים שלהם. כמו כן, כל השמות שהוזכרו על ידי הגננות בראיונות שונן, לרבות שמות הילדים, הסייעות, המדריכות וההורים. כל השמות המופיעים במחקר הם כולם שמות בדויים. המחקר נעשה באישורו של המדען הראשי במשרד החינוך ובאישורה של ועדת האתיקה של האוניברסיטה העברית בירושלים.

ממצאים

ממצאי המחקר העלו שלושה טיפוסים של גננות התופסות את השילוב ואת תפקידן בתהליך השילוב בצורה שונה. לא נמצאו מאפיינים ספציפיים של הגננות המשייכים אותן לטיפוס מסוים. כלומר שבכל אחד מהטיפוסים אפשר למצוא גננות שלהן מאפיינים שונים, צעירות ומבוגרות, ותיקות וחדשות, מהמגזר הדתי והחילוני, המשלבות ילדים עם סוגי מוגבלות שונים. אפשר לומר שהטיפוסים הם קבועים משום שהם נשארו קבועים לאורך שני הראיונות.

הגננות מהטיפוס הראשון: השילוב כחלק מהמציאות

הגננות בקבוצה זו מתייחסות אל השילוב כעובדה במציאות הגן, וכחלק המהותי בעשייתן החינוכית. באמצעות העיסוק בשילוב הן מדגימות לילדים שיתוף, עזרה הדדית, אמפתיה וקבלה. לפי תפיסתן, כפי שכולם שותפים ואחראיים לתהליך השילוב, כך גם כולם נתרמים ממנו, הילדים, הצוות והגננות.

תפיסת השילוב – השילוב כיישום תפיסת עולם ערכית

מבחינת הגננות בקבוצה זו נקודת המוצא של השילוב היא ערכית ונובעת מתוך תפיסת עולם. יערה, גננת המשלבת ילדה עם תסמונת דאון, מסבירה מדוע היא חושבת שחשוב לשלב ילדים עם צרכים מיוחדים בגן:

השילוב זה לא משהו שחדש לי. אני עושה את זה כבר הרבה. אני מאמינה שזה צריך להיות חלק מההתחייבות שלנו כאנשים, כבני אדם. כך אני רוצה, במישור האנושי, אפילו לא במקצועי. במישור המקצועי על אחת כמה וכמה. כבן אדם. מה אתה עשית בשביל לשנות משהו, משהו טוב, משהו שצריך לעשות. ככה אני מאמינה ועל זה אני מחנכת את הילדים.

נאווה, המשלבת את ניתאי, ילד עם בעיות התנהגות, חושבת שילדי הגן הפיקו תועלת רבה מן השילוב מבחינה ערכית:

כל העבודה החברתית. את יכולה לדבר עד מחר על "אהבת לרעך כמוך". זה בא לידי ביטוי בדברים הקטנים ולא בדברים הגדולים. היכולת של הילדים לעזרה, לוותור, להכיל ילד. כשאני מכיל מישהו אחר אני מכיל את עצמי. כשאני רואה חולשות אצל אחר אני רואה את החולשות אצלי ואני מקבל אותם. אני מאמינה שזה העבודה האמיתית בגן. להכין ל[כיתה] א'? זה [=השילוב] להכין לחיים. אז ידעו את רצף הספרות או לא ידעו, בסוף זה יבוא.

לתפיסת הגננות העיסוק עם הילדים עם הצרכים המיוחדים הוא אתגר המכריח אותן להתחדש ולהיות יצירתיות והשילוב מעמיד בפניהן דילמות והתמודדויות שמחייבות אותן לחשוב מחדש ולשנות את דרכי עבודתן. למשל דניאלה, המשלבת ילד עם בעיות התנהגות:

זה ברור שבכל גן יש לנו את הילדים המיוחדים האלה שאני קוראת להם "ילדי המתנה", ואני ממש מתכוונת לזה שהם מתנה. שמוציאים ממך, גורמים לך לחשוב על כל מילה שאתה אומר, על הדרך. עושים יצירתיות מדהימה באיך אומרים דברים ומה עושים ואתה יושב ומוציא וחושב על כל מה שלמדת, את כל הפסיכולוגיה שלמדת וכל מה שיכול לעזור לך. אז כמובן שזה קשור בבן אדם עצמו, כאילו בי.

תיאור הילד – תפיסה כוללנית של הילד המשולב

הגננות בקבוצה זו מתייחסות אל הילד בכוליות. הן מודעות לחולשותיו ולמעלותיו כאחד. המוגבלות היא מאפיין אחד מבין מאפיינים אחרים של אישיותו. הן מצליחות לראות את הילד מעבר למוגבלות שלו. כך מתארת נאוה את האירוע שבו ניתאי ניסה לחנוק ילד בגן: פתאום הוא יכול, החניקה הזאתי, אני ממש עמדתי וראיתי אותו! הוא פשוט בא מאחורה לילד, הוא אפילו לא ראה מי זה, טאח! לפת לו את הצוואר מאחור! זה היה טראומטי ביותר! הייתי צריכה ממש בחוזקה להוציא לו את הידיים. הילד השני הכחיל. פשוט הכחיל כבר. וזה היה out of the blue. סתם. זה היה נורא.

ובאותו ריאיון היא מספרת גם על צדדים אחרים באישיותו של ניתאי: אבל הוא ילד שקל להתאהב בו, מאוד היה קל להתאהב בו. באמת. אני מוכרחה לומר. אבל ביום הראשון ללימודים ממש היה לי קשה לעבור על ליד הבית שלו ולא להיכנס לתת לו נשיקה לכיתה א', בחיי. נורא. אביה מתארת באריכות את קשייו של ישראל, ילד עם עיכוב התפתחותי, אבל מציינת גם את אישיותו החמה והאהבת:

זה ילד שמחזיר חום, מאוד מאוד מאוד אוהב, ויש לו נס שעד עכשיו הגננות שהיו לו הם נותנות. הוא ילד שבאמצע המפגש הוא יכול להתיישב לידך ולשים עלייך ראש.

תפיסת הגננות היוצאת מנקודת המוצא של נקודות החוזק של הילד המשולב מאפשרת להן להציג את הילד בגן בצורה מאוזנת. מיכל, המשלבת את נתנאל, ילד עם שיתוק מוחין, אפשרה לו להסביר לילדים מדוע הוא צולע:

ואחרי שזה שבוע שבועיים, אז ממש דיברתי עם אימא שלו שהוא יעמוד לפני כולם ויסביר כמו בתחילת השנה שהוא הסביר למה הוא הולך ככה ולמה היד שלו ככה. שיעמוד ויסביר. אז הוא אמר. הוא ידע, הוא ידע להגיד. קודם כל הוא עומד בפני כולם. שזה כבר משהו. ואני שואלת אותו שאלות

מנחות, הוא עונה תשובה אחת. אני מרחיבה, אבל הילד מדבר על עצמו,

הילד מסביר את עצמו.

העמידה בפני הילדים וההצגה הפומבית של הקושי שלו נותנות לנתנאל במה משמעותית מאוד. ראשית, אין לילדי הגן ספקות לגבי קיומה של המוגבלות. היא גלויה ומוסברת בצורה עניינית והם יכולים לשאול שאלות. נתנאל מקבל תשומת לב חיובית ואפשרות להביע ולהציג את עצמו וכך להשתייך לקבוצת הילדים. מלבד זאת, המעמד הזה נותן לו אפשרות להתמודד עם הקושי שלו, לספר עליו, לחוות את התגובות של קבוצת העמיתים כלפיו - התנסות שתשרת אותו גם בעתיד. בעקבות חשיפת המוגבלות לילדי הגן, הם יהפכו למעורבים יותר בשילוב. מיכל והגננות האחרות בקבוצה הזאת אינן רוצות להפוך את הילד לאחד בין שווים, אלא לכבד אותו, להכיר בשונותו ולשייך אותו לקבוצת הילדים.

העבודה בגן – שילוב חברתי

הגננות בקבוצה זו מייחסות חשיבות רבה לשילוב החברתי של הילד בגן. הן פועלות לשילוב החברתי על ידי מתן כלים לילד המשולב שיעזרו לו להבין את הקודים החברתיים הנהוגים בקבוצה. למשל, מיכל מספרת כיצד היא מסבירה לנתנאל מתי לחבק ומתי ללטף:

את יודעת, פתאום באמצע היום, שמונה פעמים הוא יכול לחבק אותה [את הסייעת של הגן] בחיבוקים חזקים שהוא יכול ממש להפיל אותה. והיא כבר מבוגרת גם. זה עוד איזושהי נקודה של כל מיני קודים חברתיים שאתה לא עושה. או שהוא הולך ללטף ילדים פתאום או לנשק אותם. לא עושים את זה. זה מעצבן ילדים. הם יכולים לדחות אותך. אתה רוצה לעשות את זה כאקט של קרבה ויכולים לדחות אותך. וממש לקחתי אותו הצידה ואמרתי לו: "תראה, בוא נחליט שאם אתה רוצה לחבק, אז אתה יכול לחבק שלוש פעמים. בבוקר כשאתה בא, כשיוצאים לחצר, ולפני שהולכים הביתה." והוא נורא שמח.

אחינועם מסבירה לאלישע, ילד עם דיספרקציה, מה עליו לעשות כדי להצטרף למשחק:

וגם עכשיו זה התחלה של להסביר לו מה קורה במשחק: קודם כל תבוא מהצד, תסתכל, אתה רואה הוא ככה והוא ככה. וילדים עושים את זה באופן אוטומטי. ואצלו אין את זה. ויש עוד ילדים שאין להם את זה ואפשר ללמד אותם.

דרך נוספת שבה הגננת עובדת עם הילד היא שיתופו בהחלטות הנוגעות לו. דניאלה, למשל,

משתפת את נבו, ילד עם בעיית התנהגות, בהחלטה לגבי השתתפותו במפגש:

אמרתי לו: "תראה נבו, אני מרגישה שאתה לא מסוגל להיות במפגשים איתנו. המפגשים זה אחד הדברים שמאוד קשה לך. אבל אתה מאוד אוהב, אני מרגישה, ומאוד קשה יחד עם זאת. אבל אז יש לנו שלושה מפגשים, נכון?" הוא אומר לי: "כן", "אז יש לך עכשיו בחירה לא להיות באחד המפגשים. הראשון אני חושבת שכדאי, כי הראשון זה אומר שאתה הגעת לגן ואנחנו אוספים, זה משהו שאני רוצה ככה לאסוף את כולכם. אז יש לך בחירה עכשיו בשני ובשלישי. אחרי חצר ולפני חצר." אז הוא אמר: "טוב, לפני חצר." לפני חצר הוא הביא לו דפי עבודה מהבית, דפי ציור וזה, ולא נכנס. ונכנס רק למפגש אחרון. למפגש אחרון בגלל שזה היה לפעמים רק סיפור, בדרך כלל אז הוא היה מצליח לגייס את עצמו.

שיתוף הילד בהחלטות מאפשר לו לקבל אחריות על השילוב שלו.

גם ילדי הגן לומדים לשלב. הם מחקים את התנהגותה של הגננת. יערה מתארת:

הם היו רואים איך שאני יושבת ומלמדת אותה, והם היו יושבים ולא פעם אחת הם היו אומרים לי: "יערה, תלכי, עכשיו אנחנו יודעים. אנחנו נעשה את זה איתה."

אחינועם מנהלת שיחות עם הילדים, מעלה למודעתם את הימצאותו של אלישע ולאט לאט הילדים משתפים פעולה:

אני מדברת על זה, איך אפשר כן להכניס אותו למשחקים, ולשלב אותו בהם, גם במפגשים וגם, לפעמים אני ניגשת לילדים שאני רואה שזה משחק, זה חבורת ילדים שהם לא שקועים מאוד באיזה משהו, אז אני אומרת להם: "אתם רואים שהילד הזה יושב. אתם יכולים להזמין אותו לשחק." ביוזמה שלי, אבל הם, בדרך כלל הם נענים לזה. לאט-לאט כל פעם זה, את יודעת, זה עוד קצת כי אני לא אומרת בבירור איך הילד, תאהבו אותו, תרגישו שהוא שווה. כאילו, אני לא אומרת. זה כזה, אני מרגישה שזה לאט-לאט נכנס יותר ויותר. יותר משתפים, יותר משלבים.

הגננות מהטיפוס השני: השילוב כאתגר אישי

הגננות בקבוצה זו מאופיינות במוטיבציה גבוהה, באקטיביות רבה, בריכוזיות ובחתיירה להצלחת השילוב.

תפיסת השילוב – השילוב מעניק משמעות לעבודת הגננת

בהגדיר את מטרות השילוב, הגננות מתייחסות לאופן שבו השילוב יעניק לעבודתן משמעות ואתגר או תחושת סיפוק בעבודתן וחוויה של הצלחה. דורית, המשלבת ילד עם בעיית התנהגות, מתארת זאת כך:

אני רוצה שיהיו פה (הילדים המשולבים). אני רוצה לתת להם. זה סוג של, בעיניי זה סוג של הצלחה להוביל את הילדים בדרך של, ממה הוא התחיל ולכן הוא הגיע, לראות אותם כשהם עוברים את התהליך הזה, לראות אותם בסוף. זה עושה לי הרגשה, זה עושה לי סיפוק אדיר. יותר מ... יותר משכר. כן. זה מאוד חזק. זה מאוד חזק.

יונה, המשלבת ילד כבד שמיעה, מסבירה שהיא מחוייבת כלפי עצמה לאיכות גבוהה של עבודת השילוב:

אבל לא כל גננת עושה את כל מה שאני עושה. אני באמת, אני חושבת שאני עושה את זה בגללי לא בגללם. אני חייבת לאתגר אותם, אני חייבת ללמד אותם, אני חייבת, אחרת אני מרגישה שאני לא יכולה להיות בייביסיטר. אני באישיות שלי לא מסוגלת.

תיאור הילד – הילד בתחילת השנה ובסופה

הגננות בקבוצה זו רוצות מאוד להצליח בתהליך השילוב. בעיניהן, ההצלחה נמדדת במידה שבה הגננת הצליחה להתגבר על קשיי המוגבלויות של הילדים המשולבים. על כן מעניין לראות את האופן שבו הגננות מתארות את הילד. התיאור בתחילת השנה יכול תמיד גם תיאור של התנהגות קיצונית של הילד. גם אם המוגבלות היא אוטיזם בתפקוד גבוה, למשל, הגננת תתאר איפיון התנהגותי קיצוני שיציג את המוגבלות כבעיית התנהגות קשה. התיאור בסוף השנה יהיה תמיד חיובי ויציג את ההתקדמות של הילד.

ברוריה מתארת את יואב, ילד על ספקטרום האוטיזם:

הוא בתפקוד גבוה מאוד. כאילו ממש בתפקוד גבוה. יש לו כמובן את הבעיית תקשורת. אבל למשל להתגבר על אכזבות, על דחיית סיפוקים, על תסכולים, זה הוא ממש צריך. כי אם לא, הוא ממש יכול להיכנס לקריזה!

במקומות אחרים ברוריה מזכירה את האינטליגנציה הגבוהה של יואב ואת העובדה שלימד את עצמו אנגלית. אבל ברוב האזכורים יתוארו דווקא הקשיים ההתנהגותיים שלו.

כשהילד מאובחן מראש כילד עם הפרעת התנהגות, התיאורים יהיו קיצוניים עוד יותר. כך חן מספרת על עמית:

הוא היה זורק חפצים, הוא היה עולה על כיסאות, זורק כיסאות, מעיף את הכול באוויר! הורים היו נכנסים לגן והוא היה על המקרר! את רואה את המקרר? על המקרר! ככה הם היו תופסים אותו. ומשם הוא היה זורק דברים על הילדים שנכנסים ועל ההורים. המפקחת כמה פעמים, היא באה והיא חזרה פצועה! לא פצועה, פצועה-פצועה! ככה פצועה, פצועה!

שריטות! בעיטות! חבלות כל הגוף! אני אומרת לך! [...] הוא בא לילדים, וגוזר להם את השיער, מספריים לעיניים! את לא מבינה באיזה רמות! ג'וקים לתוך החולצה! את לא מבינה מה הוא היה עושה! מה הוא היה עושה! [...] כאילו אומרים "גן ילדים! איזה חמודים, איזה מתוקים!" לא. זה לא היה. אילנה [הסייעת] קראה לזה "טרור", אמרה: "בעזה יותר רגוע!" היה פשוט חגיגה! זאת אומרת "קדימה לאקשן!" זה היה פשוט ככה. הכל היה פה הפוך. לא היה דבר אחד במקום.

חן מתארת אלימות קשה, בלתי ניתנת לשליטה. בתיאורי הילד בתחילת תהליך השילוב הגננות מתמקדות בפן הקשה ביותר של המוגבלות. מהתיאורים הללו קשה לעיתים להבין כיצד הן הצליחו בסופו של דבר להשיג רגיעה. אופן זה של תיאור גורם לשומעים לחשוב שההתגברות על הקושי משמעותית יותר, וההצלחה של הגננת מועצמת. כשהגננות מתארות את ההתקדמות של הילד היא מוצגת תמיד כשינוי. התיאורים של ההתקדמות בדרך כלל נעשים תוך השוואה למצב בעבר, לתחילת השנה, לעומת המצב הנוכחי. ההשוואה ממחישה עוד יותר את השינוי המוצלח שהוא פרי עבודתה של הגננת. כך מתארת חן את עמית היום: היום הוא כבר יושב ועובד והוא, יש לו, הוא פונה לשולחנות יצירה. בהתחלה היה לי מאוד מאוד קשה. היה לי. הוא היה ילד באמת חריג מכל הבחינות. הוא היה מאוד אלים, הוא היה מאוד תוקפני. היה מאוד קשה להגיע אליו. הוא לא היה אפילו מיישיר מבט. והיום הוא הפך לילד הכי מדהים בגן. פשוט שינוי של 180 מעלות. אבל אפשר להגיד פשוט שינוי לגמרי.

מבנה התיאור של לפני-אחרי מדגיש את העבודה שנעשתה עם הילד ואת התקדמותו. גם אסתר, המשלבת ילד על רצף האוטיזם, משתמשת בתיאור מסוג זה: ובאמת מאז שדניאל אצלנו בגן, חל בו שינוי, אי אפשר להכיר אותו. עכשיו, אני לא הכרתי אותו בשנה שעברה. אז לי יש פחות מדד לראות איך הדברים השתנו. אבל מהדברים שהאימא מספרת, מהדברים שמספרת

הפסיכולוגית שהכירה אותו, מהדברים שמספרת המנחה ממתי"א, כשהם

באים הם לא מאמינים שזה בכלל אותו ילד.

הצגת תמיכה חיצונית כמבססת וכמאשרת את השינוי שעבר על הילד גורמת לתיאור להיראות

אמין יותר ומדגישה את הפער בין המצב שבו היה הילד לבין מצבו הנוכחי.

העבודה בגן – תוכנית עבודה למיגור ההתנהגויות הבלתי רצויות

לגננות בקבוצה הזאת תודעת אחריות גבוהה ותפיסה ריכוזית. הן שולטות בתהליך ולא משאירות מקום ליוזמה או לעשייה עצמאית של אף גורם. אחד האמצעים לשמירה על שליטה בלעדית על תהליך השילוב היא בניית תוכנית עבודה מוסדרת וקבועה שאותה מבצעת הגננת ומטרתה היא שיפור התנהגותו ותפקודו של הילד בגן. למרות שהן אינן גננות חינוך מיוחד, הגננות רואות את עצמן אחראיות לתהליך הטיפול של הילד בגן ולהתקדמותו. הן אינן מתלוננות על חוסר ידע או חוסר ניסיון בתחום אלא פועלות מתוך מוטיבציה גדולה ומתגייסות למען שיפור מצבו של הילד ללא קשר לטיב הכשרתן. מטרת תוכנית העבודה היא להכחיד את ההתנהגויות השליליות של הילד ולהביאו להתנהגות מקובלת ונורמטיבית כלומר, להצליח בשילוב. התוכנית מבוצעת בקפדנות, ביעילות רבה וללא פשרות. כך חן מספרת:

זה היה תהליך שהיה מאוד קפדני, מאוד יסודי, מאוד מדויק ועקבי. ישבתי יחד עם צוות ההתנהגות שזאת תמי, ובנינו תוכנית מאוד מדויקת. שעות על גבי שעות ישבנו, בדקנו, ובנינו ושינינו ועשינו ובסופו של דבר הגענו לאיזושהי תוכנית שהייתה המפתח להצלחה. עבדתי על פיה בצורה מאוד עקבית ומדויקת ממש. בלי פרשנויות, בלי שום, שום דבר שהוא לא שייך לתוכנית. ממש עבדתי דבר אחרי דבר. וזה מה שעזר. התוכנית הייתה מורכבת מדברים ש... קודם כל עצרנו את התופעה הזאת של אלימות. הוא היה זורק חפצים, הוא היה עולה על כיסאות, זורק כיסאות, מעיף את הכול באוויר. את התופעה הזאת עצרנו. והדבר שלמזלנו, הדבר שהוא הכי אהב בעולם זה את הגן. ברגע שקראנו להורים שלו מבחינתו זה היה האסון הכי

גדול. אז כל פעם שהוא עשה דבר כזה, פשוט היינו צריכים להתקשר להורים, שיבואו וייקחו אותו. והוא בשום אופן לא רצה. ועכשיו הייתי מאוד ייקית בזה. גם אם אחרי שנייה הוא היה אומר לי סליחה או משהו, לא. לא קיבלתי שום דבר. זאת אומרת, הייתי מאוד עקבית בזה. למרות שהיה לי פה ככה לחץ, אולי תשאירי אותו וככה רחמים שעולים והוא היה פשוט בוכה פה ואימא שלו יחד איתו בוכה. אבל זה לא. לא ויתרתי. לא ויתרתי. זה קשה. אבל ראיתי את טובתו. ברגע שכבר מצאנו את נקודת התורפה אז זהו.

חן מעוניינת בהכחדת ההתנהגות האלימה של עמית בגן. באמצעות "נקודת התורפה" היא שולטת בהתנהגות של עמית ומובילה את השילוב להצלחה, כלומר, גורמת לעמית להתנהג באופן שיאפשר את המשך שהותו בגן. ברוריה משלבת את יואב. בגלל בעיית התקשורת שלו, הוא מתבודד ואינו מעוניין בחברת הילדים ובעשייה המשותפת בגן. תוכנית העבודה של ברוריה היא לערב אותו בפעילות הגן. היא תופסת את הגן כאמצעי "להכניס את יואב לחברה". כדי להיות חלק מהגן, יואב צריך לעשות את כל מה שילדי הגן עושים:

וזה מאוד חשוב לנו הזרימה. שהוא יזרום כמו כולם. הוא צריך לעשות את היצירות של כולם, ולשבת כמו כולם ולחכות בתור כמו כולם ולהיות חזן כמו כולם. לא מתי שמתחשק לו. כש"אני רוצה להיות היום החזן!" "לא! זה לא התור שלך!" [...] עכשיו הוא היה חייב להשתתף בכול, אנחנו לא ויתרנו לו על שום השתתפות. אפילו שנגיד אתה לא אוהב לעשות את היצירה הזאת, אז תעשה את היצירה האחרת אבל אתה חייב לעשות יצירה. אתה לא יכול כל היום רק לשחק במחשב, אתה חייב להיות מוגבל. זאת אומרת אתה חייב להיות חלק מהסטנדרטים של כולם.

"אין רחמים", מוסיפה ברוריה. יואב הוא חלק מהגן והוא חייב לעמוד בכל הדרישות שילדי הגן האחרים חייבים בהן. מנקודת מבטה, תפקידה לדאוג שהוא לא יהיה יוצא דופן. הגננת מעוניינת

שבסוף התהליך הילד יתנהג אחרת, שיהיה "כמו כולם". על כן, עליה לפעול להכחדת התנהגויות לא רצויות ולא מקובלות.

שילוב חברתי

הגננות בקבוצה זו אינן מטפחות באופן מיוחד את הקשרים בין קבוצת ילדי הגן לילד המשולב. השילוב של ילד עם מיוחדים בגן מוסתר מהילדים ומההורים של הגן. אסתר מסתירה את היות דניאל, ילד על רצף האוטיזם, משולב בגן:

לא סיפרתי. לא חשבתי שיש צורך. ממש לא, מה זה יעזור? שיידחו אותו?

שלא ירצו להזמין אותו לבית? לא, לא.

בגלל הסתרת השילוב מילדי הגן העבודה בתחום החברתי כמעט ואינה קיימת. למרות זאת, הגננות מספרות שהמצב החברתי של הילד טוב. התיאורים של היחס של ילדי הגן כלפי הילד המשולב הם קצרים ונוסחתיים. הילד תמיד "אהוב ומקובל על חבריו", בלי קשר למוגבלות שלו או לקשיים ההתנהגותיים שלו. לדבריה של אסתר, הילדים בגן שלה מתנהגים באהדה כלפי דניאל:

הם ידעו. הם כולם ידעו שדניאל כל כך חכם וגאון, אז כאילו זה מכסה את כל הדברים האחרים שלו. לא אמרתי ולא דיברתי על הבעיה שלו עם הילדים... אבל הם, כאילו הם ראו יותר את הצד הבולט שלו: כמה הוא חכם, כמה הוא מלמד, מה הוא מביא ומה הוא נותן. אז גם מבחינה חברתית הוא היה מאוד אהוב ומקובל.

ליאורה, ששילבה את יאיר, ילד עם שיתוק מוחין בחצי גוף, מספרת על מצבו החברתי בגן:

חברתית הוא לא צריך. הוא ילד חברתי. כולם אוהבים אותו. הוא משתלב יפה, הוא משחק יפה. אני בכלל לא צריכה לעשות תיווך חברתי איתו. בכלל בכלל לא.

הגננות מהטיפוס השלישי: השילוב כגורם מפר שגרה

הגננות בקבוצה זו חוששות מהשילוב מתוך תחושה של חוסר ביטחון באשר ליכולתן להתמודד עימו. הן נעזרות בדמויות המקצועיות סביבן ותופסות את עצמן כגורם המאפשר את השילוב יותר מאשר מבצע אותו הלכה למעשה.

תפיסת השילוב – השילוב כעניין שנכפה על הגננות ומעורר בהן חששות

הגננות בקבוצה זו חוששות מהשילוב כי הוא עשוי להפר את השגרה בגן. ראשית, הן מספרות שהשילוב נכפה עליהן על ידי המפקחת או ההורים. השילוב אכן נכפה על מרבית הגננות שהשתתפו במחקר, אך רק הגננות בקבוצה זו הזכירו זאת. שנית, הן מרגישות שאין להן כלים להתמודד עם ילד עם צרכים מיוחדים בגן, משום שאין להן הכשרה בחינוך מיוחד. מתוך כל הגננות שנחקרו, רק לאחת היתה הכשרה בחינוך מיוחד, אך רק הגננות בקבוצה זו הזכירו זאת. ימימה, המשלבת ילד על רצף האוטיזם, מסבירה:

היו לי קצת חששות. אמרתי, אני מקווה שהוא באמת, שלא יהיה קשה מדי, שבאמת הוא לא יערער לנו את חיי הגן, כי לא בדיוק הכרתי אותו ולא ידעתי מה רמת הקושי שלו. כי תמיד זה תלוי ברמת הקושי של הילד. יש רמות כאלה ואחרות.

כך גם תרצה, המשלבת אף היא ילד על רצף האוטיזם בתפקוד גבוה:

לנו יש את הכלים של הילדים ה... אני לא למדתי חינוך מיוחד, אין לי את הכלים הנכונים איך ל... אבל עוד פעם, אני אומרת שבאמת באמת שאנשי המקצוע האמיתיים נמצאים שמה (בחינוך המיוחד) ואני לא יודעת מה נכון.

תחושה זו של חוסר מקצועיות מובילה את הגננות להטיל ספק ביעילות השילוב ובנחיצותו בכלל. לא ברור להן אם הילד מפיק משהו מהיותו משולב בגן כשהגננת אינה מקצועית בתחום החינוך המיוחד. השילוב נתפס כמאיים גם על שגרת הגן וגם על הדימוי המקצועי של הגננת. בת שבע מתארת את החוויה שלה כשבשרו לה שהיא צריכה לשלב את הודיה, ילדה עם שיתוק מוחין בחצי גוף:

זה איזה משהו שמה לקוי, שבום! מצניחים לך סייעת בגן. מה אני עושה איתה? מה אני אמורה לדרוש? אבל, כגננת אני אומרת, זה כזה חוסר אונים שאתה מקבל סייעת לגן, אתה מקבל ילדה שמוגדרת עם צרכים מיוחדים, ואתה לא יודע כלום. אתה לא יודע כלום. כאילו, אבל ממש.

תיאור הילד – הקטנת המוגבלות

הגננות אינן מרחיבות בדיבור על הילד. המוגבלות בדרך כלל מתוארת כקלה ולא מורגשת. אפשר שכך הגננות מרגישות הקלה ומסבירות שלמרות החששות, השילוב לא הפר את שגרת הגן. למשל, תרצה מספרת:

והאמת היא כשראיתי אותו בתחילת שנה אז לא ניכר איזשהו קושי מיוחד ובולט לעין, מכיוון שעל פניו הוא נראה כאחד הילדים. וגם המצב שלו לא עד כדי כך, שהוא לא קשה, באמת לא קשה. הוא באמת על הסף הכי גבוה שאפשר.

גם ימימה מופתעת:

השנה אני משלבת ילד עם אוטיזם מאוד מאוד נמוך [= בתפקוד גבוה]. את יודעת יש ילדים שהמצב ממש קשה שאת חייבת. אבל פה המצב שלו הוא ממש, אם את נכנסת לגן את לא רואה ילד חריג. את לא מזהה את זה [...]. פתאום, ילד כמעט רגיל. לגמרי. לגמרי חוץ מהדברים הקטנטנים האלה.

בעיני ימימה, מתן הוא כמעט רגיל. מאפייני המוגבלות מתוארים כ"קטנטנים". הם כמעט לא מורגשים בעיניה. וגם אם המוגבלות היא מוגבלות נראית, כמו במקרה של הודיה בגן של בת שבע, היא לא באמת מפריעה:

בהליכה שלה את תראי, את תראי את זה. אבל זה לא משהו קיצוני, שמפריע לתפקוד. את לא רואה איזה ילדה מתנדנדת בכזאת צורה. רואים שזה משהו לא רגיל. את תהיי בגן את תדעי לדעת שזו הילדה.

העבודה בגן – הישענות על גורמי תמיכה מקצועיים

כאמור לעיל, הגננות משתדלות לא להבליט את נוכחותו של הילד המשולב בגן. הגננות מתייחסות אל מצבו כמצב טוב ועל כן מידת העזרה שהוא זקוק לה מעטה. מכיון שהמוגבלות נתפסת בעיניהן "קלה", "עדינה" ופחות מורגשת, הן אינן רואות צורך להיערך באופן מיוחד לקליטת הילד ולבניית תוכנית עבודה מסודרת. לדבריהן, הן גם אינן יודעות לעשות זאת. הדרך שלהן להתגבר על הפער בין חוסר הידע שלהן לעבודה הנדרשת, היא לחפש משענת מקצועית, דמות בעלת ידע בתחום שתוכל לתמוך, לעזור ואף לעבוד עם הילד במקומן. במצב דברים זה, הסייעת האישית הופכת דמות מרכזית בשילוב, והיא פועלת עם גורמים מקצועיים נוספים המצויים בקרבת הגן, כמו המדריכה או גננת השילוב. הסייעת האישית של הילד היא אפוא זאת שמבצעת למעשה את השילוב בגן. העבודה של הגננות עצמן עם הילדים הופכת להיות מינורית ומשמעותית פחות. השילוב הופך להיות תהליך המתרחש בין הילד המשולב לבין הסייעת, כמעט ללא התערבות הגננת וללא מעורבות של שאר הילדים בגן.

ימימה מספרת על עבודת הסייעת עם מתן:

ובהתפרצויות זעם שהיו, אז היא ניגשה אליו וטיפלה בזה מיד, הסייעת. ובפעמים האחרות, אפילו לא הייתי צריכה לטפל בזה הרבה [...] והיא, את הדברים שצריך להפעיל אותו. אם צריך ריפוי בעיסוק, והיא עושה לו פה כל מיני דברים כמו שאמרתי לך, דיאטות מגע, או דיאטות תנועה, או למשל, מוטוריקה עדינה שלו הייתה מאוד חלשה בהתחלה. אז היא יושבת איתו, ביצירות היא יושבת איתו.

את התפקיד הזה ממלאת עבור בת שבע גננת השיח שמגיעה לגן פעמיים בשבוע לעבוד עם הודיה. לגננת השיח הכשרה בחינוך מיוחד והיא מבינה טוב יותר מבת שבע מה צריך לעשות וכיצד יש לעבוד עם הודיה:

אבל אמרתי לך שהגננת שיח מאוד מאוד הרגיעה אותי: "בת שבע, תשמעי, יש אחריות של הורים, זה לא בעיה שלך, כי את את שלך עשית." וכל מה שידעתי, ידעתי מהגננת שיח. פניתי אליה, אמרתי לה: "אביבה, תעדכני

אותי, מה מו מי." ואם לא הייתה לי גננת שיח, אז לא הייתי יודעת כלום.
והגננת שלה הזו ידעה. היא ידעה. והיא כיוונה אותי. היא גם בעצמה אמרה
שאין הרבה יותר מדי עבודה.

שילוב חברתי

הגננות בקבוצה זו מסתירות את עובדת הימצאותו של ילד עם צרכים מיוחדים בגן מידיעתם של הילדים וההורים. הן עושות זאת במודע ומסבירות את שיקול הדעת שלהן. סמדר מסתירה את המוגבלות של יסמין, ילדה עם אוטיזם, משום שאינה יודעת להסביר אותה לילדים. המוגבלות כל כך קלה בעיניה שהילדים לא יבינו אותה. היא גם חושבת שלא נכון להאיר את "הבעיה" של יסמין ולדון בה עם הילדים:

השיקול לא להגיד לילדים הוא שלא לעשות אותה יותר מדי "בטיפוליות".
לא יודעת, אני בהתחלה חשבתי שהכי פשוט לא לפתוח ולא להסתבך עם
זה מול הילדים וגם מולה. העניין הוא שבאמת יש לה משהו מאוד מאוד
עדין. כאילו זה לא משהו מובהק. אז זה לא שהיה אפשר להגיד לילדים "יש
קושי". זה היה קושי תקשורתי וחברתי. זה היה יותר איתה, על הילדים
פחות היה, אני חושבת שהם בכלל לא ידעו שיש בעיה, שיש קושי.

גם בת שבע לא רוצה שהילדות בגן יתחשבו בהודיה באופן מיוחד. גם היא חושבת שאין צורך
באמירה מפורשת:

אבל גם רצינו שהיא תשתלב בצורה כזאת שלא יראו שיש משהו מיוחד. לא
אמרתי לילדות שמשו לא בסדר, לא הרגשתי סיבה. לא, לא מוצאת שום
סיבה, כאילו לא ראיתי לנכון. אם צריך נגיד לסייע אז אפשר ככה להעביר
להם מסר שאנחנו עוזרות אחת לשנייה ולה קצת קשה בזה. לא היה צורך.
ממש לא היה צורך.

הגילוי הוא של "משו לא בסדר". כך בת שבע תופסת את המוגבלות. גילוי המוגבלות לילדים
שם את הילד המשולב במרכז ומייחד אותו משאר הילדים והופך את השילוב לדבר שיש

להתייחס אליו, להשקיע בו זמן ומחשבה. ההסתרה של הגננות בקבוצה זו מתאימה לגישתן הכללית לדחוק את השילוב ממרכז הגן. המוגבלות קלה, הילד בסדר, השגרה לא משתנה. ועל כן, אין גם צורך לספר לילדים על המוגבלות. בגן של עמליה הילדים עצמם אינם יודעים שהם משולבים:

הם לא יודעים שהם משולבים בכלל. אנחנו לא מזכירים את זה. הילדים

האחרים לא יודעים. אנחנו לא מזכירים.

פרט לצוות, אף אחד בגן לא יודע על הילדים המשולבים וכשם שהגננת לא צריכה לתת יחס מיוחד לילד, כך גם הילדים האחרים. כך ימימה:

תראי, במקרה שלו אני לא יודעת אם הם קולטים את זה. במקרה שלו זה

לא בא לידי ביטוי, לא רואים. כלום. לא צורה חיצונית ולא דיבור פגוע [...]

ולא אמרתי שום דבר לילדים. לא דיברתי עליו באופן ספציפי שהוא, לא היה

צורך. זה לא מישוהו שהם צריכים להתחשב בו יותר ממה שהם צריכים בילד

רגיל. וגם אם יש קשיים הם כמו שלכל ילד אחר יש קשיים מיוחדים קטנים.

לא ברמה כזאת שאני צריכה לעורר.

טבלה 1: טיפוסים הגננות, סיכום פרק הממצאים

הטיפוס השלישי: השילוב כגורם מפר שגרה	הטיפוס השני: השילוב כאתגר אישי	הטיפוס הראשון: השילוב כחלק מהמציאות	
נכפה ומעורר חששות	השילוב כגורם המעניק משמעות לעבודת הגננת	השילוב כיישום תפיסת עולם ערכית	תפיסת השילוב
הקטנת המוגבלות	הילד בתחילת השנה ובסופה (לפני ואחרי תהליך השילוב)	תפיסה כוללנית של הילד	תיאור הילד המשולב
הסייעת עובדת עם הילד המשולב. הגננת "מאפשרת" את השילוב	הגננת מיישמת תוכנית למיגור התנהגויות בלתי רצויות	הגננת עובדת עם כלל הילדים על שילוב חברתי	תוכנית העבודה בגן
הסתרת השילוב. אין עיסוק בשילוב חברתי	הסתרת השילוב. אין עיסוק בשילוב חברתי, הילד "מקובל" חברתית	שילוב פעיל בהשתתפות הילדים	שילוב חברתי

דיון

בפרק הממצאים הוצגו שלושה טיפוסים של גננות שלכל אחד מהם התייחסות שונה לשילוב, למטרותיו וליישומו. כדי לשפוך אור נוסף על כל טיפוס ולהבין טוב יותר את טבעו ואת דרך תפקודו, שלושת הטיפוסים נבחנו לאור שלוש תאוריות מתחומים שונים. הפרשנות באמצעות התאוריות האירה צדדים שונים של הטיפוסים וסיפקה נקודת מבט רחבה יותר על אודות התפיסות המובילות את העשייה של כל טיפוס.

התאוריה הראשונה היא **תאוריה מוטיבציונית של מטרת הישג** (achievement goal theory) (Butler, 2007; Butler & Shibaz, 2008; Dweck, 2000), שמספקת הסבר פסיכולוגי-יישומי לגבי המטרות המניעות כל טיפוס. בבסיס תאוריה זו מצויה ההנחה כי התהליכים המניעים את האדם הם פונקציה של אמונתיו האישיות לגבי יכולותיו. אם הוא מאמין שליכולותיו אפשרות להשתנות, כלומר שאפשר ללמוד ולשפר את היכולות, אזי מיוחסות לו מטרות למידה, כל מצב, גם מצב של כישלון, יכול להפוך להזדמנות ללמידה; אם הוא מאמין שיכולותיו קבועות ואינן ניתנות לשינוי, אזי מיוחסות לו מטרות ביצוע, כלומר שהוא יפעל לשם הפגנת היכולות הטובות והסתרת היכולות הטובות פחות כיוון שאינן ניתנות לשינוי, אין אפשרות ללמוד ולשפר אותן, או מטרות הימנעות מביצוע, כלומר הסתרת כלל היכולות (הטובות והגרועות). בעלי מטרות ביצוע והימנעות מעבודה גם חוששים מכישלון (Dweck, 2000).

באמצעות התאוריה השנייה נבדק **סגנון המנהיגות** של כל טיפוס (Lewin, Lipitt & White, 1939) והועמקה ההבנה לגבי תפקיד הגננות כמנהיגות וכמנהלות גן. תיאוריית המנהיגות הקלסית מבחינה בשלושה סוגים של מנהיגים: המנהיג הדמוקרטי (democratic) הפתוח לשיתוף הכפופים לו בקבלת ההחלטות והעשייה, המנהיג הסמכותי (authoritative) המאופיין בריכוזיות ובהצבת מטרות ברורות, והמנהיג הבלתי מעורב הפועל בסגנון "הנח לעשות" ("laissez-faire") הנותן חופש מוחלט לכפופים לו (אופלטקה, 2007; פופר, 1999; Lewin et al., 1939; Rodd, 2012).

לבסוף נעשה ניסיון למצוא איזה **מודל להמשגת המוגבלות** (Llewellyn & Hogan, 2000; Smart & Smart, 2006) אימץ כל טיפוס, כדי לראות כיצד הגדרת מוגבלות שונה מובילה ליישום שונה של השילוב.

הגננות מהטיפול הראשון: השילוב כמציאות

על פי התאוריה של מטרת ההישג, הגננות מהטיפול הראשון אופיינו כבעלות מטרות של למידה. הן התייחסו אל השילוב כהזדמנות ללמוד ולשכלל את יכולותיהן. הן כיוונו גם את הילדים ללמידה. סגנון המנהיגות שלהן היה דמוקרטי. הן שיתפו את סביבתן (צוות, ילדים, הורים) בשילוב, הקשיבו לדעותיהם, היו פתוחות ללמוד מהם ונתנו מקום ליוזמות ולעשייה של האחרים. מודל המוגבלות שהן אימצו היה המודל החברתי-החינוכי, שאינו מטיל את האחריות הבלעדית למוגבלות על הילד, אלא רואה בסביבה גורם שיש ביכולתו לשנות את מידת המוגבלות. על פי תפיסתן, הילד לא נדרש להתאים את עצמו לגן, אלא סביבת הגן הותאמה לילד. ההתייחסות שלהן לילד לא התמקדה באופן בלעדי בלקות שלו, אלא שהיא יוחסה לו כמרכיב בזהותו, יחד עם מרכיבים נוספים שאינם קשורים ללקות. מטרת עבודתן עם הילד לא הייתה בראש ובראשונה לקרבו לנורמה המקובלת, אלא הייתה מכוונת יותר לשיפור איכות חייו ולמתן תחושה של קבלה והכלה.

הגננות מהטיפול השני: השילוב כאתגר אישי

הגננות מהטיפול השני אופיינו כבעלות מטרות הישג של ביצוע, כלומר בעלות רצון להציג יכולות גבוהות. הן היו מכוונות להצלחה, והשתמשו בהערכת הסביבה שתיתן אישור להצלחתן. הן אופיינו בסגנון מנהיגות סמכותי. הן לקחו את מלוא האחריות על השילוב וביצעו אותו בעצמן, ללא שיתוף של השאר. הן היו ממוקדות בעשייה ובחתימה למטרה, והן השיגו אותה בדרך כלל בהצלחה בעצמן. גננות אלה החזיקו במודל הרפואי להמשגת המוגבלות. כלומר, הן שמו במרכז את הלקות של הילד ופחות את יכולותיו האחרות, והתייחסו ללקות כאל "מחלה" שיש בכוחן "לרפא" בעזרת תוכנית עבודה שתמגר את ההתנהגויות הבלתי רצויות של הילד ותחזיר

אותו לנורמה. זוהי בעיניהן מטרת השילוב. על כן, הילד נדרש להשתנות בהתאם לדרישות הגן.

הגנות מהטיפוס השלישי: השילוב כגורם מפר שגרה

הגנות מהטיפוס השלישי אופיינו כבעלות מטרות הישג של הימנעות מעבודה, כלומר בעלות רצון להסתיר יכולות נמוכות על ידי אי-עשייה. היכולות הנמוכות בעיניהן הן חוסר הידע וההכשרה שלהן בתחום החינוך המיוחד. גנות אלה נמנעו מקבלת החלטות ומהעשייה והטילו אותה על דמויות מקצועיות בסביבתן או על הסייעת האישית. סגנון המנהיגות שלהן היה סגנון מתירני ובלתי מעורב הפועל בשיטת "הנח לעשות" ("laissez-faire"). הן לא היו מעורבות בעשייה, והעבירו את האחריות לגורמים אחרים. מודל המוגבלות שגנות אלה אימצו היה המודל הרפואי. בהתאם למודל זה, גם הן תפסו את הלקות כ"מחלה" שיש "לרפא" אותה, וייחסו חשיבות רבה לידע המומחה שאמור "לטפל" בילד עם הצרכים המיוחדים. הן התמקדו בלקות של הילד ודאגו לתאר אותה כקלה ולא מורגשת, ולא התייחסו ליכולותיו האחרות. הן התייחסו אל הנורמה כאל המדד שבו נמדד הילד, והיותו "כמעט בנורמה" הרגיעה אותן.

סיכום

המחקר הנוכחי פתח צוהר להבנת חוויית השילוב של גנות משלבות. לקראת השינוי שיחול במדיניות השילוב חשוב מאוד לבדוק ולברר את מצבן של הגנות בהקשר זה. ממצאי המחקר מציגים את החזית שבה נמצאות הגנות כאשר עליהן לשלב ילד עם צרכים מיוחדים בגניהן ולמלא את הציפייה שהילד ישולב, יתקדם ויוכל להמשיך הלאה במסגרות של החינוך הכללי. אפשר לראות בטיפוסים שהתגלו אופנים שונים של התמודדות עם השילוב. למרבית הגנות ניסיון כלשהו בשילוב, וזהו אחד המשאבים היחידים שהן נשענות עליו בבואן לענות על הדרישות הניצבות בפניהן. בחלק מתוכניות ההכשרה בגיל הרך במכללות לחינוך הוכנס הנושא של חינוך מיוחד ושילוב ילדים עם צרכים מיוחדים כחלק מלימודי החובה, אך המחקר מראה שלמעשה הגנות מבנות את השילוב על פי אישיותן והבנתן.

המחקר נערך בהשתתפות 20 גננות בלבד ולכן אי אפשר להכליל את ממצאיו על כלל אוכלוסיית הגננות. אולם המודעות לקיומם של טיפוסים שונים ולמודעות של גננות להשתייכות לטיפוסים אלה משמעות רבה שיש להתייחס אליה הן בהכשרה, הן בפיתוח המקצועי של גננות לאור העלייה העתידה לבוא במספר הילדים המשולבים.

רשימת מקורות

אבישר, ג' (2008). חינוך לתלמידים מיוחדים: החינוך המיוחד בפתח המאה ה-21. הייעוץ החינוכי, 15, 15-28.

אבישר, ג', ווגל, ג' (2014). "השילוב היה חוויה מדהימה": ניתוח נרטיבים של פרחי הוראה בעקבות התנסות בבית ספר מיוחד. סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 27(1), 67-82. אופלטקה, י' (2007). יסודות המינהל החינוכי: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי. חיפה: פרדס. איגל, כ' ומליחי, ס' (2007). חוק חינוך מיוחד: השתקפות חברתית וערכית של עיצוב המדיניות ויישומה. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכת החינוך (143-154). חיפה: אחוה.

איזנברג, י' ומילר, א"ס (2003). תכנית הכשרה חדשה לגננות בחינוך מיוחד במכללה האקדמית לחינוך אחוה. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 18(2), 19-24. אייזנברג, מ' (2010). הבדידות המקצועית של הגננת: מרכיבי התופעה, גורמיה ותוצאותיה לאורך שלושה שלבי קריירה. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר שבע.

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

הכנסת (אין תאריך). חוק חינוך מיוחד – תיקון 11 התשע"ח. אוחר מתוך:

<http://main.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Laws/Pages/LawBill.aspx?t=LaReshumot&lawitemid=2065822>

- חן, מ' (2010). תחושת מסוגלות עצמית ואמפתיה אצל מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. *מעוף ומעשה*, 13, 134-165.
- טימור, צ' (2013). מושג "האחר השונה" בראי השילוב וההכלה בחברה ובחינוך בישראל: האומנם "אחר משמעותי"? דברים, גיליון: אחרים (אוקטובר), 45-59.
- טלמור, ר' (2007). עמדות מורים באשר לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות לימוד רגילות. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), *שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכת החינוך* (195-157). חיפה: אחוה.
- להב, ר' (1992). מושג האדם בשלוש גישות לחינוך מיוחד ושיקום. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 7(2), 37-44.
- מילשטיין, א' וריבקין, ד' (2013). שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים: קידום השילוב ויצירת תרבות בית ספרית משלבת. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- מרומ, מ', בר-סימן טוב, ק', קרון, א' וקורן, פ' (2006). שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה – סקירת ספרות. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- נאון, ד', מילשטיין, א' ומרומ, מ' (2011). שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר יסודיים: מעקב אחר יישום "פרק השילוב" בחוק חינוך מיוחד. דמ-11-586, ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- פופר, מ' (1999). מנהיגות: היער ושביליו. בתוך א' גון וא' זכאי (עורכים), *מנהיגות ופיתוח מנהיגות: הלכה למעשה* (19-34). תל-אביב: משרד הביטחון.
- פלוטניק, ר' ואשל, מ' (2007). ספר הגן: תכנית פסיכו פדגוגית-אקולוגית על פי שלבי ההתפתחות של הילד וההורה מלידה עד שש. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קליין, פ' וסובלמן-רוזנטל, ו' (2010). ביחד ולבד: שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות לגיל הרך. אבן יהודה: רכס.
- רון, ח' (2007). סוגיות ומחלוקות בנושא השילוב וההכלה במסגרות חינוך פורמליות. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), *שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכת החינוך* (27-55). חיפה: אחוה.

רייטר, ש' (2003). הסביבה הלימודית כאתגר להתפתחות. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 18(1), 87-93.

רייטר, ש' (2007). 'נרמול' השילוב או: השילוב כאורח חיים. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), *שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכת החינוך* (87-57). חיפה: אחוה.

רייטר, ש' ומצר, ד' (2011). בתי ספר משלבים: סוגיות בהערכת יישום השילוב. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), *שילובים: מערכות חינוך וחברה* (146-111). חיפה: אחוה.

שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2006). מהגישה הפרשנית לגישות פוסט-מודרניסטיות בחקר החינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (76-32). אור יהודה: כנרת, זמורה ביתן, דביר.

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת. מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל-אביב: רמות.

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.

Ben-Yehuda, S., Leyser, Y., & Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 17-34.

Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252.

Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18, 453-467.

- Buyse, V., Wesley, P. W., & Keyes, L. (1998). Implementing early childhood inclusion: Barrier and support factors. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 169-184.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331-353.
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes towards people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(2), 95-105.
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education, 22*(2), 223-237.
- Hong, S. Y., Kwon, K. A., & Jeon, H. J. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development, 23*(2), 170-193.
- Hoy, A. W., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (715-737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1), 1-12.
- Laviani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14-27.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Llewellyn, A., & Hogan, K. (2000). The use and abuse of models of disability. *Disability and Society*, 15(1), 157-165.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Olivier, M. (2004). The social model in action: If I had a hammer. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Implementing the social model of disability: Theory and research* (18-31). Leeds: The Disability Press.
- Purdue, K. (2009). Barriers to and facilitators of inclusion for children with disabilities in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 133-143.
- Rafferty, Y., & Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173-192.
- Reindal, S. M. (2010). Redefining disability: A rejoinder to a critique. *Etikk / Praksis: Nordic Journal of Applied Ethics*, 4(1), 125-135.

- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. P. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (102-119). New-York, NY: McMillan.
- Rodd, L. (2012). *Leadership in early childhood: The pathway to professionalism*. Buckingham: Open University Press.
- Shkedi, A., & Nisan, M. (2006). Teachers' cultural ideology: Patterns of curriculum and teaching culturally valued texts. *Teachers College Record*, 108(4), 687-725.
- Smart, J. F., & Smart, D. W. (2006). Models of disability: Implications for the counseling profession. *Journal of Counseling & Development*, 84, 29-40.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research, grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Thornton, C., & Underwood, K. (2013). Conceptualizations of disability and inclusion: Perspectives of educators of young children. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 33(1), 59-73.
- Weiner, S., Peretz, H., & Roth, D. (2015). Israeli children's attitudes towards children with and without disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 98-107.
- Yu, S. Y., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. (2012). Measuring young children attitudes towards peers with disabilities: Highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(3), 132-142.
- Zaretsky, L. (2005). From practice to theory: Inclusive models require inclusive theories. *American Secondary Education*, 33(3), 65-86.