

תוכנית התערבות לחינוך מכיל בקרב סטודנטיות לחינוך הרגיל: מחקר פיילוט

אורלי הבל, רחל פלד, מירב צהר-רוזן, ענת קסירר¹

תקציר

המעבר מתפיסת השילוב לתפיסת ההכלה ובעקבותיו התיקון ה-11 לחוק חינוך מיוחד (חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), ה'תשע"ח-2018), הוביל את הצורך לפתח תוכנית הכשרה לחינוך מכיל בקרב סטודנטיות להוראה בחינוך הרגיל. למחקר הנוכחי שתי מטרות מרכזיות: (1) לפתח תוכנית לחינוך מכיל ולבחון את תרומתה ביחס לשיפור עמדות הסטודנטיות ולתחושת המסוגלות העצמית שלהן בהכלת תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל; (2) לבחון את שביעות הרצון של הסטודנטיות ביחס לכל אחד ממרכיבי התוכנית כבסיס להכשרה בעתיד.

במחקר השתתפו 70 סטודנטיות בשנה השלישית ללימודיהן לתואר ראשון בחינוך במסלול לחינוך לגיל הרך ($n = 36$) ובמסלול לחינוך לבית הספר היסודי ולבית הספר העל-יסודי ($n = 34$). כל הסטודנטיות השתתפו בתוכנית הכשרה לחינוך מכיל. כלי המחקר היו כמותיים ואיכותניים (Mixed Method) וכללו שאלונים כמותיים שפותחו ותוקפו לצורך מחקר זה והועברו לכלל הסטודנטיות לפני תוכנית ההתערבות ואחריה. כמו כן, נערך ריאיון חצי-מובנה לקבוצת מיקוד ($n = 10$) לאחר תוכנית ההתערבות.

ממצאי המחקר המרכזיים הראו שרק הסטודנטיות מהמסלול לגיל הרך שינו את עמדותיהן ואת תחושת המסוגלות העצמית שלהן ביחס להכלת תלמידים עם לקויות מורכבות במסגרות החינוך הרגילות. כלל המשתתפות הביעו שביעות רצון מהתוכנית ביחס למרכיביה השונים. המחקר הנוכחי מחדד את ההבנה ביחס לתרומתה של תוכנית ההכשרה לחינוך מכיל בתוכניות הלימוד השונות בחינוך הרגיל ואת משמעות מרכיביה לסטודנטיות. כל אלו יאפשרו דיוק והרחבה של התוכנית להמשך הכשרה מיטבית לחינוך מכיל.

מילות מפתח: חינוך מכיל, הכשרת מורים, עמדות, מסוגלות

¹ כל המחברות תרמו באופן שווה למחקר ולכתיבה.

רקע תיאורטי

העשור האחרון חרט על דיגלו את הכלתם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכות החינוך הרגילות, מתוך ההכרה בזכותו הבסיסית של כל אדם להזדמנויות שוות ולמיצוי יכולותיו האישיות בחברה (Cochran-Smith et al., 2016). החינוך להכלה תופס מקום מרכזי בחוקי מדינות, בהצהרות ובתוכניות של ארגונים בינלאומיים (Convention on the Rights of People with Disabilities, 2006; OECD, 2005; UNESCO, 2015; Foreman, 2017; Manzano-García & Fernández, 2016).

תפיסת השילוב (Integration) הוחלפה בתפיסת חינוך מכיל (Inclusive Education) (Tümekaya & Miller, 2020). בעוד השיח בשילוב עוסק בעיקר בהתבוננות על צורכי התלמיד והתאמתו לסביבה, תוך מתן מענה אישי לצרכיו השונים, החינוך המכיל מדגיש את זכותם של כל הילדים להתחנך יחדיו ללא קשר לצורך מיוחד או מוגבלות (Farrell & Ainscow, 2002). מטרתו לאפשר חינוך איכותי לכלל, תוך מתן כבוד לשונות, לצרכים וליכולות הייחודיים של הפרט בהקשר של הקהילה הלומדת. חינוך זה שולל כל אפליה והדרה וראשיתו כבר בגן הילדים (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010). תהליך זה הוא מתמשך וממוקד בזיהוי ובטיפול בחסמים של תלמידים בהיבט הפדגוגי התרבותי והחברתי-הרגשי כחלק מהמסגרת החינוכית.

לאחרונה תפסה זו קיבלה תאוצה ממשית במדינת ישראל. בשנת 2018 אישרה הכנסת את תיקון מספר 11 לחוק חינוך מיוחד (חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), ה'תשע"ח-2018). יישום החוק מתבצע כחלק ממהלך מערכתי המקדם הכלה של תלמידים עם מגוון צרכים במוסדות החינוך. השינוי מכון למתן מענה מותאם לכל תלמיד בהתאם לצרכיו הייחודיים, כדי לאפשר לו מיצוי יכולותיו בתחום הלימודי, החברתי והרגשי. תפיסה זו מאפשרת ליותר תלמידים עם לקויות מורכבות ללמוד בחינוך הרגיל. אולם, השמתם של תלמידים אלו בחינוך הרגיל לא תמיד מעידה על הצלחת החינוך המכיל והיא תלויה בידע, במיומנויות ובעמדות של המורים כלפי הכלה (King, 2017; Saloviita, 2020; Sharma & Jacobs, 2016). נמצא, שמפגש אישי בין

סטודנטים לחינוך לבין אנשים עם מוגבלויות מאפשר לסטודנטים להכיר את הייחודיות והאתגרים המאפיינים את האנשים עם המוגבלויות ומזמן שיח המפתח את זהותו המקצועית של איש החינוך המכיל (הבל ופלד, 2018).

בשנים האחרונות נחקרו עמדות של מורים (Desombre et al., 2019; Hutzler et al., 2019;) (Saloviita, 2020; Saloviita & Schaffus, 2016; Goddard & Evans,) לחינוך (Tournaki & Samuels, 2016; 2018) כלפי הכלה ושילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתם. נמצא שמורים בחינוך הרגיל מפגינים עמדות שליליות כלפי הכלה (לדוגמה, Avramidis & Norwich, 2002). לעומת זאת, מחקרים מדווחים על עמדות חיוביות כלפי הכלה בקרב סטודנטים (לדוגמה, Goddard & Evans, 2018). נמצא שגורמים המשפיעים על תפיסת ההכלה של המורים קשורים בין היתר לתפיסת בית-הספר התומך בפרקטיקות הוראה מותאמות (Urton et al., 2014) לידע ולמיומנויות הפסיכו-פדגוגיות של המורה (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015). כמו כן, נמצא שמורים עשויים לפתח עמדות שליליות כלפי שילוב והכלה מתוך תחושת חוסר ידע והכשרה בלתי מספקת להתמודדות מיטבית בכיתה ההטרוגנית. תחושות אלו עשויות להוביל לרגשות תסכול, פחד, כעס וחוסר ביטחון עצמי ביכולתם של המורים לתת מענה לכלל התלמידים בכיתתם (תומר ומלכי, 2015; Ashman, 2010; De Boer et al., 2011). בן נון (2018) בחנה את תפיסת ההכלה בקרב גננות. במחקרה זיהתה שלושה טיפוסים של גננות התופסות את ההכלה. הטיפוס הראשון רואה את ההכלה כחלק מהותי, חיובי ומשמעותי בעשייתן החינוכית של הגננות. אתגר זה מחייב אותן לנקוט דרכים פדגוגיות יצירתיות ועדכניות. הטיפוס השני רואה בהכלה אתגר אישי. גננות אלו אופיינו במוטיבציה גבוהה לעסוק בהכלה באופן ריכוזי ואקטיבי. הן מתייחסות להכלה כתהליך מתמשך, תוך תחושת אחריות להצלחתו, ללא קשר לטיב הכשרתן. הגננות מהטיפוס השלישי רואות בהכלה גורם מפר שגרה. גננות אלו חוששות מההכלה, מרגישות שהנושא נכפה עליהן, ושאינן להן כלים מקצועיים להתמודד איתו. תחושת חוסר המקצועיות גורמת לגננות אלו להטיל ספק בנחיצות ההכלה ובאיכותה.

נמצא קשר הדוק בין עמדות ביחס להכלה ותפיסת מסוגלות עצמית (Miesera et al., 2019) וזהו המנבא העיקרי של יכולתם של המורים להכיל תלמידים עם לקויות מורכבות (Sharma et al., 2018). מחקרים מצאו שמורים התופסים את עצמם כמי שמסוגלותם גבוהה יאמינו ביכולתם לחולל שינוי חיובי אצל תלמידיהם ויפעלו להשגת שינוי זה (אלמוג ושכטמן, 2004; Yada & Savolainen, 2017). מורים אלו הביעו סבלנות וגמישות בעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים וכן מוכנות לשנות את שיטות הלימוד שלהם כדי להתאימן לצורכי הלומדים (Fisher et al., 2003). לעומת זאת, מורים שתחושת המסוגלות העצמית שלהם נמוכה, דיווחו על חוויה רגשית של אשמה, חוסר ביטחון ותחושת אי-ודאות (Alnahdi, 2020; Devine et al., 2013). זאת ועוד, מורים העידו על עצמם שאין להם הכשרה להתמודד עם אתגר ההכלה בהיעדר תמיכה, הכשרה מתאימה וניסיון (Anglim et al., 2018; Klassen & Chiu, 2010). לאור תובנות אלו, אחת המשימות החשובות שעומדות בפני מסגרות להכשרת מורים היא פיתוח הידע המקצועי של סטודנטים ופיתוח עמדות חיוביות ותחושת מסוגלות עצמית שלהם, כדי שיוכלו להטמיע חינוך מכיל מיטבי לכלל התלמידים (Lautenbach & Heyder, 2019). כך לדוגמה, הכשרה מותאמת על פי המודל האוניברסלי ללמידה (Universal Design for Learning) (Meyer et al., 2014), עשויה לסייע למורה בחינוך הרגיל לפתח דרכי חשיבה ולמידה מגוונת בכיתה ההטרוגנית. נוסף על כך, נמצא ששיתופי פעולה ולמידת עמיתים של הצוותים החינוכיים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד, שיפרו את יכולותיהם המקצועיות של המורים ביישום תהליך ההכלה ובגיבוש עמדות חיוביות (Gavish, 2017; Murawski, 2008). כחלק מתפיסת ההכשרה הרואה במורה שחקן מרכזי בהכלתם של תלמידים עם צרכים מיוחדים, פותחה תוכנית התערבות לסטודנטים להוראה בתוכניות המיועדות לחינוך הרגיל (לגיל הרך, לבית הספר היסודי ולבית הספר העל-יסודי). כדי לבחון את תרומתה של תוכנית ההתערבות ואת יעילותם של מרכיביה השונים, לוותה התוכנית במחקר. מטרת המחקר לבחון את השינויים שחלו בעמדות ובתחושת המסוגלות העצמית של סטודנטיות להוראה בחינוך הרגיל ביחס להכלת תלמידים עם לקויות מורכבות בכיתה הרגילה בעקבות התוכנית. כמו כן, מטרת המחקר לבחון את שביעות הרצון של הסטודנטיות ביחס לכל אחד ממרכיבי התוכנית, כבסיס לדיוק ולהרחבת

ההכשרה העתידית. לצורך קבלת תמונה מעמיקה ביחס לממצאים נעשה שימוש בכלי מחקר כמותיים ובריאיין חצי-מובנה לקבוצת מיקוד. הכלים הכמותיים אפשרו לבחון את השינוי בין המדידות ביחס לעמדות ולתחושת מסוגלות של הסטודנטיות וביחס לשביעות הרצון שלהן ממרכיבי התוכנית השונים. הראיונות אפשרו לשמוע את קולן האותנטי של הסטודנטיות ולהעמיק בהבנת הממצאים הכמותיים.

שאלות המחקר

1. האם לאחר התוכנית חלו שינויים בעמדות של הסטודנטיות לחינוך הרגיל ביחס להכלת תלמידים עם לקויות מורכבות?
2. האם לאחר התוכנית חלו שינויים בתחושת המסוגלות של הסטודנטיות לחינוך הרגיל ביחס להכלת תלמידים עם לקויות מורכבות?
3. מהי מידת שביעות הרצון של הסטודנטיות ביחס לכל אחד ממרכיבי התוכנית?

שיטת המחקר

משתתפות

במחקר השתתפו 70 סטודנטיות בשנה השלישית ללימודי תואר ראשון בחינוך במכללה לחינוך במרכז הארץ. כולן השתתפו בתוכנית. שלושים ושש סטודנטיות לומדות בתוכנית לתואר ראשון בחינוך לגיל הרך (51.4%) ו-34 סטודנטיות לומדות בתוכנית לתואר ראשון בחינוך לבית הספר היסודי ולבית הספר העל-יסודי (להלן: בית הספר) (48.6%).

לוח 1 מציג את התפלגות המאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפות על פי מסלולי ההכשרה הרגילים של הגיל הרך, בית הספר היסודי ובית הספר העל-יסודי.

לוח 1: התפלגות המאפיינים הדמוגרפיים של הסטודנטיות על פי המסלולים השונים

המשתנה	ערכים	הגיל הרך (n = 36)	בית הספר (n = 34)	χ^2	p
שפת אם	עברית	(94.4%) 34	(88.2%) 30	.86	.354
	לא עברית	(5.6%) 2	(11.8%) 4		
זיקה לדת	חילוני	(63.9%) 23	(55.9%) 19	.47	.494
	מסורת/דתי	(36.1%) 13	(44.1%) 15		
חשיפה לילדים עם צרכים מיוחדים	כן	(80.6%) 29	(85.3%) 29	.28	.599
	לא	(19.4%) 7	(14.7%) 5		
ידע/הכשרה בנושאי החינוך המיוחד	כן	(72.2%) 26	(79.4%) 27	.49	.483
	לא	(27.8%) 10	(20.6%) 7		

מלוח 1 עולה שאין הבדלים בהתפלגות המאפיינים הדמוגרפיים של הסטודנטיות על פי מסלולי הלימוד השונים (הגיל הרך, בית הספר).

כלי המחקר

1. **שאלון דמוגרפי:** מטרת השאלון לאפיין את הסטודנטיות שהשתתפו במחקר הנוכחי ולבחון אם ישנם הבדלים במאפיינים הדמוגרפיים בין סטודנטיות הלומדות במסלול לגיל הרך לבין סטודנטיות הלומדות במסלול לבית הספר. בשאלון זה נשאלו הסטודנטיות מהי שפת האם שלהן, מה זיקתן לדת, מה מידת חשיפתן לילדים עם צרכים מיוחדים וכן באשר לידע ולהכשרה שהן קיבלו בנושאי החינוך המיוחד.
2. **שאלון עמדות כלפי הכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל:** מטרת השאלון הייתה לבחון את העמדות של סטודנטיות המיועדות להיות גננות ושל סטודנטיות המיועדות להיות מורות באשר להכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל. השאלון הועבר לפני תוכנית ההתערבות ואחריה. שאלון זה נבנה לצורך המחקר הנוכחי והוא כולל 12 היגדים אשר הוצגו לסטודנטיות בסולם של 6 דרגות מ-1 ("מתנגד בהחלט") ועד 6 ("מסכים בהחלט"). דוגמה: "שילוב תלמידים עם לקויות מורכבות בכיתה רגילה מפתח סובלנות בקרב התלמידים". היגדי השאלון עברו הליך של תיקוף מומחים בתחום החינוך המיוחד. כל אחד מהם קרא את היגדי השאלון ודייק בניסוחם בנפרד. לאחר מכן נערך מפגש של המומחים לצורך התייחסות לכלל התיקונים אשר הועלו בנוסח השאלון ונקבע נוסח מוסכם. כדי לבחון את תוקף המבנה של ההיגדים בשאלון העמדות, נערך ניתוח גורמים מגשש (EFA - Exploratory Factor Analysis) עם רוטציה מסוג Varimax לצורך יצירת גורמים אורתוגונליים, מובחנים זה מזה ובעלי ערך עצמי (Eigenvalue) הגבוה מהערך 1 (ראו לוח 2).

לוח 2: ממצאי ניתוח הגורמים המגשש (EFA) והטעינויות (Loading) של היגדי שאלון

העמדות ביחס להכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל

היגדים	גורם 1	גורם 2	גורם 3	גורם 4
תלמידים רגילים נתרמים מבחינה לימודית מהיותם בכיתה שלומדים בה תלמידים עם לקויות (היגד 6).	.86			
המורה יכולה להתאים את אמצעי ההוראה לצורכי התלמידים בכיתה הטרוגנית ללא כל קושי (היגד 8).	.83			
אני חושבת שכדאי לשלב תלמידים עם לקויות מורכבות בכיתה רגילה (היגד 7).	.73			
שילוב תלמידים עם לקויות מורכבות בכיתה רגילה מפתח סובלנות בקרב התלמידים (היגד 1).	.52			
שילוב תלמיד עם לקויות מורכבות מבליט פערים בין תלמידי הכיתה (היגד 3).		.84		
שילוב תלמיד עם לקויות מורכבות גורם לבעיות משמעת נוספות בכיתה (היגד 4).		.84		
בכיתה המשלבת תלמיד עם לקויות מורכבות האווירה רוויית מתח יותר מאשר בכיתה רגילה (היגד 2).		.63		
למורה בכיתה המשלבת תלמיד עם לקויות מורכבות צריכים להיות כישורים רבים יותר מאשר למורה בכיתה ללא תלמיד כזה (היגד 12).			.75	
בכיתה המשלבת תלמיד עם לקויות מורכבות המורה צריכה להיות יצירתית יותר מאשר בכיתה ללא תלמיד כזה (היגד 9).			.72	
תלמידים עם לקויות מורכבות בכיתה משלבת מפתחים יותר מיומנויות חברתיות מאשר בכיתה רגילה (היגד 5).			.67	
העבודה בכיתה המשלבת תלמיד עם לקויות מורכבות מעשירה את המורה מבחינה מקצועית, יותר מאשר עבודה בכיתה ללא תלמיד עם לקויות מורכבות (היגד 11).				.86
בהשוואה למורה בכיתה רגילה, למורה בכיתה המשלבת ילד עם לקויות מורכבות סיפוק רב יותר (היגד 10).				.81
שונות מוסברת באחוזים של כל גורם (R^2)	20.79%	19.24%	16.17%	15.00%
ערך עצמי של כל גורם (Eigenvalue)	3.66	2.41	1.37	1.10
מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונברך (Cronbach α)	.82	.75	.65	.72 ¹

¹ גורם עם שני היגדים, נערך מתאם פירסון בין שני ההיגדים בגורם זה (Pearson correlation).

מלוח 2 עולים ארבעה גורמים מובחנים לשאלון העמדות. ארבעת גורמים אלו מסבירים יחדיו 71.20% מהשונות. היגדי הגורם הראשון בוחנים את עמדות הסטודנטיות כלפי תרומת ההכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות לתלמידים עם התפתחות תקינה בכיתה. היגדי הגורם השני בוחנים עמדות באשר להיבטים המקשים על תהליך ההכלה. היגדי הגורם השלישי בוחנים את העמדות באשר לכישורים של איש החינוך בתהליך ההכלה. היגדי הגורם הרביעי בוחנים את העמדות של הסטודנטיות באשר לתרומת ההכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות לאיש החינוך.

בוצע היפוך של ההיגדים המשתייכים לגורם השני, אשר בוחנים את עמדותיהן של הסטודנטיות באשר לגורמים המקשים על תהליך ההכלה, כדי שציון גבוה בשאלון יעיד על עמדה חיובית יותר של הסטודנטית כלפי הכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות בכיתות הרגילות. נוסף על כך, בוצע הליך הסרה של היגדים שונים בשאלון. היגד 8 הוסר מהגורם הראשון של השאלון מכיוון שהתוכן שלו אינו תואם את תוכן ההיגדים האחרים המשתייכים לגורם. לאחר הסרת היגד 8 נמצא ערך מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונברך $\alpha = .80$. כמו כן, היגד 5 הוסר מהגורם השלישי כדי להעלות את מהימנותו של הגורם. לאחר הסרת היגד 5 עלה ערך המהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונברך של הגורם השלישי ל- $\alpha = .70$. הטעינויות (Loading) של ההיגדים בכל ארבעת גורמי השאלון גבוהה מהערך 50. מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונברך של עשרת היגדי השאלון הנותרים גבוהה ($\alpha = .76$).

3. שאלון מסוגלות ביחס להכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל: מטרת

השאלון הייתה לבחון את תפיסת המסוגלות של סטודנטיות המיועדות להיות גננות ושל סטודנטיות המיועדות להיות מורות באשר להכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל. השאלון הועבר לפני התוכנית ואחריה. שאלון זה נבנה לצורך המחקר הנוכחי והוא כולל 12 היגדים אשר הוצגו לסטודנטיות בסולם של 6 דרגות מ-1 ("בכלל לא") ועד 6 ("בהצלחה מרובה"). דוגמה: "אני מאמינה שאוכל להתמודד בכיתתי עם תלמיד עם לקות מורכבת". היגדי השאלון עברו הליך של תיקוף מומחים בתחום החינוך המיוחד. כל אחד מהמומחים קרא את היגדי השאלון ודייק בניסוחם בנפרד. לאחר מכן

נערך מפגש בין המומחים לצורך התייחסות לכלל התיקונים אשר הועלו בנוסח השאלון ונקבע נוסח מוסכם. כדי לבחון את תוקף המבנה של ההיגדים בשאלון המסוגלות, נערך ניתוח גורמים מגשש (EFA - Exploratory Factor Analyses) עם רוטציה מסוג Varimax לצורך יצירת גורמים אורתוגונליים, מובחנים זה מזה ובעלי ערך עצמי (Eigenvalue) הגבוה מהערך 1 (ראו לוח 3).

לוח 3: ממצאי ניתוח הגורמים המגשש (EFA) והטעינויות (Loading) של היגדי שאלון המסוגלות ביחס להכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל

היגדים	גורם 1	גורם 2	גורם 3
אני מסוגלת להתמודד עם התנהגויות מורכבות (התנגדויות, התפרצויות זעם, אלימות מילולית ופיזית) של תלמיד עם לקות מורכבת.	.86		
אני מסוגלת לתת מענה לצרכיו הייחודיים של התלמיד עם הלקות המורכבת במהלך שיעור במליאה.	.84		
אני חושבת שאוכל לתכנן יחידת הוראה מותאמת לתלמיד עם לקות מורכבת.	.83		
אני מסוגלת לתכנן שיעורים המתייחסים ליכולות הייחודיות של כל התלמידים בכיתה.	.80		
אני מרגישה שאני יכולה להתמודד עם הורים שיש להם ילד עם לקות מורכבת.	.78		
אני מאמינה שאוכל להתמודד בכיתי עם תלמיד עם לקות מורכבת.	.73		
מתן משוב חיובי ושיטתי בתחום הלימודי ההתנהגותי והרגשי לתלמיד.	.83		
עידוד וסיוע לתלמיד במאמציו לשיפור בלימודים.	.77		
שימוש בחיזוקים שונים כדי לגמול על התנהגות רצויה.	.77		
אני מסוגלת לצרוך עזרה משמעותית מהצוות הרב-מקצועי (יועצת, פסיכולוגית, קלינאית תקשורת וכדומה).	.51		
אני מסוגלת לגייס את התלמידים לצורך הכללתו של תלמיד עם לקויות מורכבות.	.86		
אני מסוגלת ליזום ולנהל אינטראקציות חברתיות עם תלמידי הכיתה כולה הכוללת את התלמיד עם הלקות המורכבת.	.76		
שונות מוסברת באחוזים של כל גורם (R^2)	34.48%	21.61%	16.70%
ערך עצמי של כל גורם (Eigenvalue)	5.89	1.73	1.12
מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונברך (α Cronbach)	.92	.77	.76 ¹

¹ גורם עם שני היגדים, נערך מתאם פירסון בין שני ההיגדים בגורם זה (Pearson correlation).

מלוח 3 עולים שלושה גורמים מובחנים לשאלון המסוגלות ביחס להכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל. שלושת גורמים אלו מסבירים יחדיו 72.79% מהשונות. היגדי הגורם הראשון בוחנים את תפיסת המסוגלות העצמית של הסטודנטיות במתן מענה פדגוגי לצרכיו הייחודיים של התלמיד עם הלקויות המורכבות. היגדי הגורם השני בוחנים את תפיסת המסוגלות העצמית במתן תמיכה לתלמיד עם הלקויות המורכבות. היגדי הגורם השלישי בוחנים את תפיסת המסוגלות העצמית בהיבטים החברתיים במסגרת החברתית. הטעינויות (Loading) של ההיגדים בכל שלושת גורמי השאלון גבוהה מהערך 50. מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונברך של כלל 12 היגדי השאלון גבוהה מאוד ($\alpha = .90$).

4. **שאלון שביעות רצון מתוכנית ההתערבות:** מטרת השאלון הייתה לבחון את מידת שביעות הרצון של הסטודנטיות מהתוכנית. השאלון הועבר לאחר תוכנית ההתערבות. שאלון זה פותח לצורך המחקר הנוכחי והוא כולל תשעה היגדים אשר הוצגו לסטודנטיות בסולם של 6 דרגות מ-1 ("בכלל לא") עד 6 ("במידה רבה מאוד"). היגדי השאלון התייחסו לתשעת מרכיבי הקורס המרכזיים ומטרתו הייתה לבחון איזו מתודת הוראה הייתה המשמעותית ביותר לסטודנטים. מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונברך של כלל היגדי השאלון גבוהה ($\alpha = .81$). נבנה מדד כללי של הממוצע של תשעת היגדי השאלון, המבטא את מידת שביעות הרצון הכללית מהתוכנית על מרכיבי השונים, כאשר ציון גבוה במדד זה מעיד על מידת שביעות רצון גבוהה יותר מהתוכנית.

5. **ריאיון חצי-מובנה:** לאחר התוכנית קבוצת מיקוד, אשר נבחרה באופן אקראי וכללה חמש סטודנטיות מהתוכנית לגיל הרך וחמש סטודנטיות מהתוכניות לבית הספר, עברה ריאיון חצי-מובנה. הריאיון כלל חמש שאלות סדורות ואפשר לשאול שאלות ספונטניות בהתאם להתקדמות הריאיון (שקדי, 2003; Creswell, 2009). מטרת הריאיון הייתה לשמוע את קולן האותנטי של הסטודנטיות באשר לעמדותיהן ולתחושת המסוגלות שלהן ביחס להכלת תלמידים עם לקויות מורכבות בכיתה הרגילה, וכן להעריך באופן זה את מידת שביעות רצוןן ממרכיבי השונים של התוכנית. הראיונות התקיימו על ידי עוזרות מחקר, הוקלטו ותומללו. כל אחד מהראיונות נמשך חצי שעה.

הליך המחקר

הליך המחקר כלל תוכנית התערבות להוראה מכילה שפותחה ונבחנה במחקר זה. הסטודנטיות נחשפו לתפיסות ולעמדות של אנשי חינוך ושל הורים לתלמידים עם צרכים מיוחדים ונערכה להן היכרות עם אוכלוסיות מורכבות בטווח גיל רחב. כמו כן, ניתנה התייחסות להיבטים פדגוגיים רגשיים-חברתיים של תלמידים אלה. התוכנית כללה הרצאות וסדנאות אשר לוו בתהליך למידה אישי שבו העמיקו הסטודנטיות במאמרים בתחום, ראינו אנשי מקצוע ותכננו מערכי שיעור מותאמים לתלמידים עם צרכים מיוחדים.

למחקר שלושה שלבים מרכזיים:

שלב א - לפני ההתערבות: העברת שלושה שאלונים לכלל המשתתפות - שאלון דמוגרפי, שאלון עמדות כלפי הכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל, שאלון מסוגלות ביחס להכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל ושאלון העוסק במידת שביעות רצון ממרכיביה השונים של התוכנית.

שלב ב - העברת תוכנית ההכשרה "הכלת תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל": התוכנית התקיימה לאורך שנת הלימודים (נובמבר-מאי) וכללה ארבעה ימי למידה מרוכזים שעסקו בהיבטים מגוונים של חינוך מכיל, וכן למידה מקוונת. המפגשים כללו הרצאות, סדנאות, מפגשים עם תלמידים, עם הורים ועוד. המפגשים המקוונים היו הכנה וההעמקה נעשתה בימי הלמידה (ראו פירוט בנספח 1).

שלב ג - העברת שאלונים לכלל הנבדקות: השאלונים היו זהים לשאלונים שהועברו בשלב א ונוספה להם שאלה פתוחה העוסקת בשביעות הרצון של הסטודנטיות מהתוכנית. שלב זה כלל גם ראיונות חצי-מובנים של קבוצת מיקוד שמנתה עשר סטודנטיות (חמש סטודנטיות מכל אחד מהמסלולים). הראיונות עסקו בעמדותיהן ובתחושת המסוגלות של הסטודנטיות וכן התייחסו למידת שביעות רצון מהתוכנית.

ניתוח הנתונים

טרם בחינת שאלות והשערות המחקר הנוכחי נערך ניתוח גורמים מגשש (EFA) לשאלון העמדות ולשאלון המסוגלות ביחס להכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות. לאחר מכן, נערכו עיבודים סטטיסטיים לבחינת השערות המחקר באמצעות תוכנת SPSS (Version 25). לצד כל שאלת מחקר יוצג הניתוח המתאים שנערך בפרק הממצאים.

ניתוח הראיונות כלל קריאה מעמיקה של כל תמלולי הראיונות, גיבוש הממצאים, ניתוחם, ארגוןם והחלטה משותפת של החוקרות על אופן הצגתם (שקדי, 2003).

אתיקה

לפני תחילת המחקר, ניתן אישור של ועדת האתיקה ברשות המחקר של המכללה לביצוע המחקר. כל הסטודנטיות קיבלו מידע על הליך המחקר ומטרתו. רק הסטודנטיות שנתנו הסכמתן להשתתפות במחקר נטלו בו חלק. השאלונים הועברו באופן אנונימי מוחלט.

ממצאים

שאלת המחקר הראשונה בחנה אם קיימים הבדלים בעמדות של סטודנטיות בהתאם לזמן המדידה ובהתאם למסלול הלימודים שלהן כלפי הכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות.

טרם בחינת שאלת מחקר זו, נבחנה השאלה אם קיימים הבדלים בין הסטודנטיות במסלולי הלימוד השונים לגבי ארבעת הגורמים השונים של שאלון העמדות כלפי הכלה לפני תוכנית ההתערבות. במבחני t לשני מדגמים בלתי-תלויים נמצא שאין הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שני מסלולי הלימוד בארבעת הגורמים השונים של שאלון העמדות לפני ההתערבות ($p > .05$).

על כן, כדי לבחון את שאלת המחקר נערכו מבחני ניתוח שונות דו-כיווניים (2×2) מסוג ANOVA עם מדידות חוזרות (Two-way mixed ANOVA). המשתנים הבלתי-תלויים הם מסלולי הלימוד (בין-נבדקי) וזמן המדידה (תוך-נבדקי). המשתנים התלויים הם ארבעת הגורמים השונים של שאלון העמדות כלפי הכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל. לוח 4 מציג את

הממוצעים, את סטיות התקן ואת ערכי F של העמדות כלפי הכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל על פי מסלולי הלימוד וזמן המדידה.

לוח 4: ממוצעים, סטיות התקן וערכי F של העמדות כלפי הכלה של תלמידים עם לקויות

מורכבות בחינוך הרגיל על פי מסלולי הלימוד וזמן המדידה

מסלול לימוד		לפני		אחרי		ערכי F (η^2)		אינטראקציה
M	SD	M	SD	M	SD	זמן	קבוצה	
4.44	0.90	4.81	0.62	1.43	10.48**	2.40		עמדות באשר לתרומת ההכלה לתלמידים עם התפתחות תקינה
4.12	1.05	4.07	0.97	(.02)	(.13)	(.03)		
4.06	0.93	4.13	0.73	.67	9.13**	2.2		עמדות באשר להיבטים המקשים על תהליך ההכלה
3.60	1.09	3.34	1.12	(.01)	(.12)	(.03)		
4.78	0.94	4.65	0.90	.03	3.87*	.49		עמדות באשר לכישורים של איש החינוך בתהליך ההכלה
5.01	1.03	5.09	0.83	(.00)	(.05)	(.01)		
4.42	0.79	4.28	1.09	.02	.71	.75		עמדות באשר לתרומת ההכלה לאיש החינוך
4.12	1.33	4.22	0.99	(.00)	(.01)	(.01)		

* $p < .05$, ** $p < .01$

מלוח 4 עולה כי קיים אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית של מסלול הלימוד בשלושה מתוך ארבעת גורמי שאלון העמדות כלפי הכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל. סטודנטיות הלומדות בתוכנית הגיל הרך הראו עמדות חיוביות יותר כלפי הכלה של תלמידים עם לקויות

מורכבות בחינוך הרגיל בהשוואה לסטודנטיות הלומדות בתוכניות לבית הספר, מעבר לזמן המדידה. אולם, האפקט העיקרי של זמן המדידה לא נמצא מובהק סטטיסטית בארבעת גורמי שאלון העמדות. כלומר, אין שינוי מובהק סטטיסטית בעמדות של הסטודנטיות באשר להכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל בהתאם לזמן המדידה. כמו כן, האינטראקציה של מסלול הלימוד ושל זמן המדידה לא נמצאה מובהקת סטטיסטית בארבעת גורמי שאלון העמדות. כלומר, לא קיים שינוי מובהק סטטיסטית בעמדות הן בקרב סטודנטיות הלומדות במסלול לגיל הרך, הן בקרב סטודנטיות הלומדות במסלול החינוך הרגיל בבתי הספר באשר להכלה של תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל בהתאם לזמן המדידה.

קבוצת הסטודנטיות שרואיינו בנושא זה הביעו עמדות חיוביות ביחס להכלתם של תלמידים עם לקויות מורכבות, והתייחסו לפעולות הפרדה בשטח. מורן, סטודנטית מהחינוך הרגיל בבתי הספר אמרה: "בגדול, אני גם מאוד מאמינה בשילוב. המטרה בעצם שיהיה חלק מהחברה, ברגע שהם במסגרות חינוך מיוחד אז הם קצת יוצאים מהחברה, במקום להיכנס אליה". הסטודנטית סיוון התייחסה לרווח ההדדי שבחינוך מכיל וטענה: "יש לזה את היתרון שגם הילדים הרגילים כביכול נחשפים למורכבות מסוימת, ולומדים לקבל את מי שלא נראה כמוהם, אם זה מבחינה פיזית או מבחינת התנהגות או כל דבר כזה או אחר". חלק מהסטודנטיות התייחסו לכך שגם בחינוך הרגיל לרבים מהתלמידים צרכים מורכבים. הפליאה לבטא זאת נועה, סטודנטית מהמסלול לבית ספר היסודי באומרה: "מבחינתי החינוך הרגיל הוא המיוחד". אפשר לסכם באמירתה של ליאת, סטודנטית במסלול לגיל הרך, אשר התייחסה להפרדה בין חינוך מיוחד וחינוך רגיל: "אני חושבת שמאוד צריך לשלב כי זה לא נכון לכלוא אותם (תלמידים עם לקויות מורכבות) במקום אחר ולומר להם שיתמודדו". אמירה זו היא ביטוי חזק למושג ההכלה כמייצג זכות לשוויון ולא לסגרציה כחלק מתפיסה חינוכית.

נוסף על כך, נשאלו הסטודנטיות באשר להעדפת הכיתה שהם רוצים לעבוד בה, בכיתה המשלבת תלמיד עם לקויות מורכבות, בכיתה ללא תלמיד עם לקויות מורכבות או שמא העדפתם ניטרלית עקב התלבטות. כדי לבחון אם קיימים הבדלים בין זמני המדידה השונים בסוג הכיתה המועדפת, נערכו מבחני Wilcoxon לכל מסלול לימוד בנפרד. השימוש במבחן Wilcoxon הוא

עקבי והעדפת כיתת הלימוד נמדדה בסולם אורדינלי. לוח 5 מציג את התפלגות מענה הסטודנטיות לשאלה זו על פי קבוצות המחקר וזמן המדידה.

לוח 5: התפלגות מענה הסטודנטיות לשאלה אם יעדיפו ללמד בכיתה המשלבת תלמיד עם לקויות מורכבות או בכיתה ללא שילוב על פי קבוצות המחקר וזמן המדידה

סוג הכיתה המועדפת		הגיל הרך (n = 36)		בית הספר (n = 34)	
		לפני	אחרי	לפני	אחרי
כיתה ללא תלמיד עם לקויות מורכבות		(19.4%)	3 (8.3%)	(44.1%)	(32.4%)
		7		15	11
מתלבטת		(66.7%)	(47.2%)	(41.2%)	(61.8%)
		24	17	14	21
כיתה המשלבת תלמיד עם לקויות מורכבות		(13.9%)	(44.4%)	(14.7%)	(5.9%)
		5	16	5	2
Wilcoxon test Z			3.09**		.21

**p < .01

מלוח 5 אפשר לראות עלייה מובהקת סטטיסטית במידת ההעדפה לעבודה בכיתה המשלבת תלמיד עם לקויות מורכבות לאחר ההתערבות בהשוואה לבדיקה שנערכה לפני ההתערבות רק בקרב קבוצת הסטודנטיות במסלול לגיל הרך. שאלת המחקר השנייה בחנה אם קיימים הבדלים במידת המסוגלות העצמית ביחס להכלת תלמידים עם לקויות מורכבות בקרב סטודנטיות במסלול לחינוך רגיל בהתאם לזמן המדידה. לצורך בחינת שאלת מחקר זו נערכו מבחני t לשני מדגמים מזווגים (Paired-samples t-test) לכל אחד משלושת גורמי שאלון המסוגלות העצמית ביחס להכלת תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל. נמצא שישנם הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שני זמני המדידה השונים (לפני ההתערבות, אחרי ההתערבות) במידת המסוגלות העצמית במתן מענה פדגוגי ייחודי לתלמיד עם לקות מורכבת ובמידת המסוגלות העצמית באשר ליכולת

מתן תמיכה לתלמיד עם לקות מורכבת $t(69) = 2.12, p = .037$ וכן $t(69) = 2.36, p = .021$, בהתאמה]. לא נמצא הבדלי מובהק סטטיסטית בין שני זמני המדידה במידת המסוגלות העצמית באשר להיבטים חברתיים במסגרת החברתית $t(69) = .89, p = .376$.

שאלת המחקר בחנה אם ישנם הבדלים במידת המסוגלות העצמית ביחס להכלת תלמידים עם לקויות מורכבות בהתאם למסלול הלימוד ולזמן המדידה. טרם בחינת שאלת מחקר זו, נבחנה השאלה אם קיימים הבדלים בשלושת הגורמים של שאלון המסוגלות העצמית לפני ההתערבות בין מסלולי הלימוד השונים. במבחני t לשני מדגמים בלתי-תלויים נמצא שאין הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שני מסלולי הלימוד בשלושת הגורמים השונים של שאלון העמדות לפני ההתערבות ($p > .05$). כדי לבחון את שאלת המחקר נערכו מבחני ניתוח שונות דו-כיווניים (2×2) מסוג ANOVA עם מדידות חוזרות (Two-way mixed ANOVA). המשתנים הבלתי-תלויים הם מסלולי הלימוד (בין-נבדקי) וזמן המדידה (תוך-נבדקי). המשתנים התלויים הם שלושת הגורמים השונים של שאלון המסוגלות העצמית ביחס להכלת תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל. לוח 6 מציג את הממוצעים, את סטיות התקן ואת ערכי F של מידת המסוגלות העצמית כלפי הכלת תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל על פי מסלולי הלימוד וזמן המדידה.

לוח 6: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F של מידת המסוגלות העצמית ביחס להכלה של

תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל על פי מסלולי הלימוד וזמן המדידה

מסלול לימוד		לפני		אחרי		ערכי F (η^2)		אינטראקציה
M	SD	M	SD	M	SD	זמן	קבוצה	
הגיל הרך	3.44	0.91	4.06	0.84	4.65*	9.76**	9.04**	מסוגלות עצמית במתן מענה פדגוגי ייחודי לתלמיד עם לקות מורכבת
בית הספר	3.13	1.08	3.02	1.25	(.06)	(.13)	(.12)	
הגיל הרך	4.58	0.80	4.99	0.77	5.46*	05	1.21	מסוגלות עצמית באשר למתן תמיכה לתלמיד עם לקות מורכבת
בית הספר	4.68	0.76	4.82	0.80	(.07)	(.00)	(.02)	
הגיל הרך	4.29	0.91	4.74	0.75	.73	5.77*	9.32**	מסוגלות עצמית באשר להיבטים חברתיים במסגרת החברתית
בית הספר	4.28	0.69	4.03	0.78	(.01)	(.08)	(.12)	

* $p < .05$, ** $p < .01$

מלוח 6 עולה כי קיים אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית של מסלול הלימוד בשניים מתוך שלושת גורמי שאלון מידת המסוגלות העצמית כלפי הכלת תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל. סטודנטיות הלומדות במסלול לגיל הרך תפסו את עצמן כמי שיש להן מידת מסוגלות עצמית גבוהה יותר כלפי הכלת תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל בהשוואה לסטודנטיות הלומדות במסלול לבתי הספר, מעבר לזמן המדידה. בניגוד לממצאים באשר לשאלון העמדות כלפי הכלה, האפקט העיקרי של זמן המדידה נמצא מובהק סטטיסטית בשניים מתוך שלושת גורמי שאלון המסוגלות העצמית. נמצא כי קיימת עלייה מובהקת סטטיסטית בקרב הסטודנטיות שהיא תוצאה של ההתערבות במידת המסוגלות העצמית הנתפסת באשר להכלת תלמידים עם לקויות מורכבות בחינוך הרגיל לאחר ההתערבות בהשוואה למדידה שנערכה לפני ההתערבות. עלייה זו נמצאה באשר לגורם הבוחן את מידת המסוגלות העצמית הנתפסת למתן מענה פדגוגי לצרכיו הייחודיים של התלמיד עם הלקויות המורכבות ובאשר לגורם הבוחן את מידת המסוגלות העצמית הנתפסת באשר למתן תמיכה לתלמיד עם הלקויות המורכבות. לבסוף, נמצאה

אינטראקציה מובהקת סטטיסטית של מסלול הלימוד ושל זמן המדידה באשר לגורם הבוחן את מידת המסוגלות העצמית הנתפסת למתן מענה פדגוגי לצרכיו הייחודיים של התלמיד עם הלקויות המורכבות ובאשר לגורם הבוחן את מידת המסוגלות העצמית הנתפסת באשר להיבטים חברתיים במסגרת החברתית.

כדי לבחון את מקור האינטראקציה המובהקת סטטיסטית בשני גורמי שאלון המסוגלות העצמית נבחנו ההבדלים בין שני זמני המדידה בקרב כל אחת מקבוצות המחקר בנפרד באמצעות מבחני t למדגמים מזווגים (Paired samples t-test). נמצא כי בעוד אין הבדלים מובהקים סטטיסטית במידת המסוגלות העצמית בין זמני המדידה בקרב סטודנטיות הלומדות במסלול לחינוך הרגיל בבתי הספר ($p = .604$) ביחס לגורם המסוגלות העצמית באשר למענה הפדגוגי וכן ($p = .074$) ביחס לגורם המסוגלות העצמית באשר להיבטים חברתיים במסגרת החברתית, קיימים הבדלים מובהקים בין שני זמני המדידה בקרב סטודנטיות הלומדות במסלול לגיל הרך ($p < .001$) וכן ($p = .019$, בהתאמה). כלומר, קיימת עלייה מובהקת סטטיסטית במידת המסוגלות העצמית באשר למענה פדגוגי ובאשר להיבטים החברתיים במסגרת החברתית רק בקרב סטודנטיות הלומדות במסלול לגיל הרך. האינטראקציה של מסלול הלימוד ושל זמן המדידה בגורם מידת המסוגלות העצמית הנתפסת באשר למתן תמיכה לתלמיד עם לקויות מורכבות אינה מובהקת סטטיסטית.

שאלת המחקר השלישית בחנה את מידת שביעות הרצון מתוכנית ההתערבות בקרב כלל הסטודנטיות. לשם כך, נבנה שאלון הכולל את תשעת המרכיבים של תוכנית ההתערבות. לוח 7 מציג סטטיסטיקה תיאורית של היגדי שאלון שביעות הרצון.

לוח 7: ממוצעים, סטיות תקן וטווח של היגדי שאלון שביעות הרצון מתוכנית ההתערבות

בקרב כלל הסטודנטיות (n = 63)¹

טווח	SD	M	היגדי שאלון שביעות הרצון מתוכנית ההתערבות (טווח 1-6)
6.00-3.00	0.83	5.32	הרצאה אימא ותלמיד
6.00-3.00	0.87	5.20	הרצאה בנושא ילדים נפגעי התעללות והזנחה
6.00-1.00	0.97	5.14	הרצאה בנושא אובדנות
6.00-2.00	1.14	5.06	הרצאה בנושא מיניות בגן ובבית הספר
6.00-2.00	1.09	5.00	הצגה של תלמידים בספקטרום האוטיסטי
6.00-1.00	1.02	4.85	סדנאות לפי תוכניות: נקודות מבט שונות על תהליך הכלה
6.00-1.00	1.23	4.65	פנל עם אנשי מקצוע בהקשר של הכלה
6.00-1.00	1.08	4.62	מפגשי מומחים – הרצאות של מומחים
6.00-1.00	1.36	4.58	התכנים שליוו את אתר הקורס
6.00-2.78	0.70	4.93	מדד כללי – שביעות רצון

¹ חמש סטודנטיות לא השיבו לשאלון שביעות הרצון לאחר התוכנית

מלוח 7 עולה שישנה מידת שביעות רצון גבוהה מאוד באשר לתוכנית ההתערבות על מרכיביה השונים. כלל הממוצעים של ההיגדים השונים הם מעל 4.5 בסולם של 6 דרגות. כדי לבחון אם קיים הבדל בין סטודנטיות הלומדות במסלול הגיל הרך לבין סטודנטיות הלומדות במסלול החינוך לבתי הספר במידת שביעות הרצון מהתוכנית, נערך מבחן t לשני מדגמים בלתי-תלויים. נמצא שאין הבדלים מובהקים סטטיסטית במידת שביעות הרצון מתוכנית ההתערבות בין מסלולי הלימוד השונים $p = .53$, $t(63) = .63$. כלומר, מידת שביעות הרצון מתוכנית ההתערבות בקרב סטודנטיות הלומדות במסלול הגיל הרך ($M = 4.88$, $SD = 0.64$) אינה שונה באופן מובהק ממידת שביעות הרצון מתוכנית ההתערבות בקרב סטודנטיות הלומדות במסלול לבתי הספר ($M = 4.99$, $SD = 0.76$).

גם מתוך הראיונות עלתה שביעות רצון של הסטודנטיות מהמפגשים השונים, תוך התייחסות לאופי המפגשים ולתרומתם. ניכר היה שהסדנאות תרמו לסטודנטיות ברמת החוויה הרגשית

המעצבת תפיסות ועמדות. נראה שאחד משיאי הקורס הייתה סימולציה המדמה את התמודדותה

של אשת חינוך עם אתגרי ההכלה. כך סיפרה טלי, סטודנטית מהמסלול לגיל הרך:

משמעותית בשבילי הייתה הסימולציה. זה שאנחנו היינו צריכים להיכנס לתוך

הנעליים של אותה גננת, למורכבות שהייתה בתוך הגן, להיחשף לעמדות של

כל צד, איך כל צד מקבל את העניין הזה של השילוב של הילדה, איך את

מתמודדת עם זה במהלך היום, שאם היא על כיסא גלגלים, אז מה את עושה

למשל אם היא, עכשיו כל הילדים בחצר, איפה השילוב שלך כגננת?

הסטודנטית לילך מתארת את האופן שבו הסימולציה אפשרה לה להבין את ההקשר הרחב:

"קיבלנו מקרה וכל אחד שיחק תפקיד. באמת דיברו על הדברים ואמרתי, רגע, באמת יש פה את

ההורים של הילד, יש פה את הילד, זה כבר לא רק אני בתור מורה, כי יש פה ילד והורים. זה לא

רק אני."

כחלק מהקורס נפגשו הסטודנטיות עם הורים, עם אנשי חינוך ועם תלמיד ששולב במערכת.

מפגשים אלו יצרו תחושת הזדהות והרחיבו את נקודת מבטן של הסטודנטיות על מעגלי חיו

הרחבים של התלמיד עם הצרכים המורכבים בכיתתן. המפגש עורר הערכה והשתאות בקרב

הסטודנטיות, כפי שסיפרה יעל: "היה לנו יום עיון, ובאה אימא עם ילד שהוא כבר בן 20 ומשהו,

ועברו עליו חיים שבאמת קשה לשמוע וההורים שלו פשוט השקיעו בו את החיים שלהם".

מפגשים אלו הותירו חותם עמוק ואותנטי. כך תיארה את תחושותיה אחת הסטודנטיות לאחר

מפגש עם הורה וילד ששיתפו בחוויות ההשתלבות שלו לאורך חיו:

ראינו את הצד של האם וגם ראינו את הצד של הילד וזה משהו שונה בתור

מורות. אנחנו בדרך כלל רגילים לשמוע מורים שמדברים ומשתפים וזה. ואז

פתאום לראות את אותו... אותו אדם בא ומספר לנו את התחושות האישיות

שלו, איך הוא חווה את הדברים ואת אימא שלו, איך היא חוותה את הצוות.

זה... ממש מוטט אותי.

היבט נוסף שבא לידי ביטוי בראיונות התייחס לתרומת הקורס. תרומה זו התבטאה במודעות

לנושא ההכלה ולחשיבות הזכות לשוויון. וכך שיתפה אחת הסטודנטיות במסלול לגיל הרך:

"הקורס הזה נתן לי הרבה מודעות לנושא, עניין של לדעת בכלל שיש את השילוב עכשיו ושזה נוצר, ושזה מתחיל להיות בתוך הגנים. לקחתי הרבה מהקורס את העניין של להכיל, להכיל את הילד גם בצורה שהיא נפשית". היא התייחסה לכל ההיבטים והוסיפה: "גם להבין אותו ולדעת שאני צריכה לשלב אותו בגן מבחינה מעשית ולקדם אותו גם מבחינה חברתית וגם לימודית ולהכניס אותו לתוך סדר היום שלי, הדעה שלי התחזקה בעקבות הקורס, שעם כל הקושי שבדבר, אני מאמינה שיש אפשרות לעשות שינוי".

חלק מהמראיינות חיברו ישירות בין חוויית המפגשים ליכולתן להמשיג מחדש את המושג הכלה. כך תיארה אחת הסטודנטיות:

קיבלתי הרבה. אני חושבת שהדבר העיקרי שאפשר ללמוד מהקורס הזה שזה בעצם לא דבר שונה. כאילו ... זה כן שונה, אבל זה בעצם בבסיס זה בן-אדם, אז אתה אומר, יש לו את הזכויות של כל אזרח אחר וגם בעצם כמו כל בן-אדם וכל איש אחר הוא ראוי לקבל יחס... שבעצם אפשר כאילו להאמין בו שהוא יכול להגיע לא פחות בעצם מכל אחד אחר.

חלקן התייחסו לצורך להיות קשוב לעוצמות של הילד/האדם כפי שהוא מרגיש. הסטודנטית שרון מיקדה את תשובתה: "אני אומרת, אם הילדים זה מה שמגיע להם, אז מי אנחנו שנפסול את הדבר הזה או נפסיק את זה?"

נוסף על שביעות הרצון העלו המראיינות נקודות לשיפור בתוכנית. נקודות אלו התייחסו למחסור בהתנסות מעשית בהוראת תלמידים עם לקויות מורכבות, מחסור בעקביות וברצף של מפגשי הקורס, ומחסור בידע על אודות האוכלוסיות השונות ודרכי ההתמודדות איתן בכיתה. הסטודנטיות ביטאו רצון להתנסות יותר בהוראת תלמידים מורכבים. כפי שתיארה אחת מהן: "הייתה לי תחושת פספוס שזה לא היה קורס שהוא עקבי יותר, שהוא באמת כל שבוע, משהו שנכנס לתוך המערכת". סטודנטית אחרת אמרה: "אני חושבת שלא היה לי מספיק כדי לדעת על כל מורכבות, מה אני עושה, איך אני יכולה להתמודד, אילו דרכים יש". הן הביעו רצון ללמוד על חוויית ההכלה ממקור ראשון והציעו רעיונות למפגשים עם תלמידים אלו. תחושתם הייתה שלמידה מתוך חוויית ההתנסות תאפשר להן לשפר את דרכי הוראתן. כך סיכמה זאת סטודנטית

מהמסלול לבית הספר: "הייתי רוצה לשמוע יותר את התלמידים וכיצד הם חווים את המערכת כדי שאני אחשוב על הדברים שאני רוצה לעשות. איך אני הייתי רוצה לעשות את זה או איך הם קיבלו מהמורים שלהם ואולי לקחת טיפים מהם".

דיון

מטרת המחקר הייתה לבחון את השינויים שחלו בעמדות ובתחושת המסוגלות העצמית של סטודנטיות להוראה בחינוך הרגיל ביחס להכלת תלמידים עם לקויות מורכבות בכיתה הרגילה בעקבות תוכנית התערבות להכשרתן לחינוך מכיל. נוסף על כך, נבחנה מידת שביעות הרצון של הסטודנטיות ביחס לכל אחד ממרכיבי התוכנית.

ממצאי המחקר עולה כי לא נמצאו הבדלים בכלל מסלולי הלימוד בעמדות ובתחושת המסוגלות של הסטודנטיות בעקבות תוכנית ההתערבות. עם זאת, בהתייחס לתוכניות השונות, נמצאו הבדלים מובהקים בעמדות ובתחושת המסוגלות העצמית בעקבות תוכנית ההתערבות רק בקרב סטודנטיות לחינוך בגיל הרך, אך לא בקרב סטודנטיות לחינוך בבתי הספר. כמו כן, סטודנטיות הלומדות במסלול לגיל הרך הביעו עמדות חיוביות יותר כלפי התוכנית בהשוואה לסטודנטיות הלומדות במסלול לבית הספר, עוד לפני תוכנית ההתערבות. יתר על כן, בעקבות תוכנית ההתערבות נמצאה עלייה מובהקת במידת ההעדפה לעבוד בכיתה גן שבה לומד תלמיד עם לקויות מורכבות רק בקרב קבוצת הסטודנטיות מהמסלול לגיל הרך. ממצא זה מעניין, שכן תוכנית ההתערבות הייתה אחידה לכלל המסלולים ולא התמקדה באופן ישיר בגיל הרך.

המחקר הנוכחי מאיר את ההבדלים המשמעותיים שנמצאו בין שני המסלולים (לגיל הרך ולבית הספר) ביחס להכלת תלמידים עם לקויות מורכבות בכיתה הרגילה. ייתכן שהבדלים אלו נעוצים בתפיסה המקצועית של אנשי חינוך בגיל הרך לעומת מורים בבית הספר. במקרים רבים גן הילדים מהווה צומת מרכזי להתבוננות על ילד בסביבתו הטבעית באופן הוליסטי ובדגש על היבטים לימודיים, חברתיים ורגשיים (Barton & Smith, 2015). חלק משמעותי בעבודת הגננת שם דגש על איתור נקודות חוזק וקשיים של ילדים בגן, הפנייה לאנשי מקצוע רלוונטיים (קלינאית תקשורת, מרפאה בעיסוק, פסיכולוג), ולאבחון במידת הצורך. כמו כן, האינטראקציות הרצופות

והקבועות בין הגננת לילדים מזמנות לגננת התמודדות עם מורכבויות שונות של הילדים בהיבטים אלו. כחלק משגרת הגן הגננת נדרשת לתכנן פעילויות מותאמות למגוון רמות של תפקוד, תוך תהליכי קבלה, הכלה ופתרון בעיות. זאת ועוד, סביבת הגן כוללת מרכזים בנושאים שונים המאפשרים הכלה לימודית, רגשית וחברתית והתאמות לילדים על פי צורכיהם השונים (Pelletier & Fesseha, 2019). נוסף על כך, ייתכן שהבדלים אלו נעוצים גם בתהליכי ההכשרה השונים בין המסלולים. תהליכי ההכשרה במסלול לגיל הרך מעמיקים בהיבטים התפתחותיים וכוללים מספר גדול יותר של קורסים בזיקה לחינוך המיוחד מאשר אלו הנלמדים במסלולי ההכשרה להוראה בבית הספר. ידוע כי לתהליכי ההכשרה השפעה רבה על העבודה של איש החינוך עם אוכלוסיות מיוחדות (Hutzler et al., 2019). עמדתן החיובית של הסטודנטיות במסלול לגיל הרך בהשוואה לסטודנטיות במסלולים לבתי הספר עולה בקנה אחד עם אופי ההכשרה במסלול לגיל הרך. הסטודנטיות במסלול לגיל הרך נחשפות לשונות גדולה יותר המאפיינת ילדים בשלבי ההתפתחות בגיל הצעיר. ככל הנראה, עמדתן הראשונית החיובית להכלה התבססה על תפיסתן שהשונות היא חלק מהמרקם הכולל של הילדים בגיל הרך. כמו כן, במסלול ההכשרה זה ניתן דגש על פיתוח האינטראקציות החברתיות-הרגשיות בהתאם למודל האקולוגי, המטפח הכלה ושוויון הזדמנויות. נמצא שהעמקה במודל זה מאפשרת התמודדות של גננות עם הכלתם של ילדים עם צרכים מיוחדים (Gezer & Askoy, 2019). מהממצאים עלה שלאחר ההתערבות, סטודנטיות במסלול לגיל הרך גילו העדפה גבוהה יותר להכלת ילדים עם לקויות מורכבות בגן. תמיכה לכך נמצאה במחקרים שבהם גננות אשר קיבלו תמיכה ורכשו ידע בתחומי ההתפתחות השונים גילו רצון עז יותר להכלה של תלמיד עם צרכים מורכבים בגן הילדים (Barton & Smith, 2015; Pelletier & Fesseha, 2019).

בשונה מהמסלול לגיל הרך, תוכנית ההכשרה להוראה בבתי הספר עוסקת בעיקר בהוראת הדיסציפלינות השונות וכוללת התמקצעות בתהליכי הוראה והערכה. יתר על כן, ההכשרה בבתי הספר מפגישה את הסטודנטים עם האתגרים הטמונים בניהול כיתה. במקרים רבים, השיח עוסק בעמידה בתוכנית הלימודים והספק החומר הנדרש (Kettler et al., 2018). כמו כן, בשונה מגן הילדים, המורה המחנכת אינה נמצאת באופן קבוע עם תלמידי הכיתה (בעיקר בבתי הספר העל-

יסודיים), דבר המקשה על יצירת קשר מעמיק ועקבי עם התלמידים עם הלקויות המורכבות. כאמור, תהליך ההכשרה קריטי לפיתוח עמדות חיוביות ולתחושת מסוגלות עצמית של המורה. ייתכן שמורים ותיקים שלא עברו תהליכי הכשרה לחינוך מכיל, מתקשים במקרים רבים בהתמודדות עם תלמידים אלו ותפיסתם עשויה להשפיע על התפיסות ועל העמדות של הסטודנטיות להוראה בבתי הספר ביחס לחינוך מכיל.

במטרה להפיק תובנות ביחס לתוכנית ההכשרה, נעשתה התייחסות גם למידת שביעות הרצון של הסטודנטיות מהתוכנית ההתערבות על מרכיביה השונים. כלל הסטודנטיות שהשתתפו במחקר הביעו שביעות רצון מחלקים נרחבים בתוכנית, במקביל להצעות לשינויים בתוכנית בעתיד. עם זאת, מתוך הראיונות אפשר היה להבחין במרכיבים משמעותיים במיוחד בתוכנית ההתערבות.

הפנל שנערך עם הורים ועם בוגרים עם מוגבלות ששולבו במערכת החינוך הרגילה והסימולציה שדימתה "אתגרים מהשטח" היוו רגעי שיא בתוכנית. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרים שבחנו מפגשי פנים אל פנים עם הורים והשתתפות בסימולציות כמעודדים את התפיסה החיובית של סטודנטים במהלך הכשרתם כלפי הורים של תלמידים עם צרכים מיוחדים (Koch, 2020; Mueller et al., 2019). במחקר שנערך בארה"ב ובו נבחנו תפיסותיהן של 126 סטודנטים שהשתתפו בפנל של הורים לתלמידים עם מוגבלויות ששולבו במערכת הרגילה נמצא שהקשבה ממקור ראשון להורים ולמסע חייהם אפשר להם להבין טוב יותר את צרכיו של התלמיד ולהתייחס באופן אוהד וחיובי להורים (Koch, 2020). יתרה מכך, סטודנטים שהשתתפו בסימולציות המדמות אתגר בקשר ובתקשורת עם הורים דיווחו על הבנה עמוקה יותר של ההורה ואמפטיה כלפי עמדתו של ההורה בישיבות שנסובו על צרכי התלמידים (Mueller et al., 2019). עם זאת, מתוך הממצאים עלה כי חלק מהסטודנטיות חשו תסכול ביחס להיקף ההכשרה הקטן מדי שקיבלו בתוכנית. תובנות אלו היוו בסיס למיקוד ולהרחבת תוכנית ההתערבות.

מגבלות המחקר והמלצות לעתיד

מתוך חקר תוכנית ההכשרה, עלו התובנות הבאות:

א. תוכנית ההתערבות התפרסה על פני שנת הלימודים האקדמית השלישית של הסטודנטיות, והיא כללה ארבעה ימי למידה מרוכזים בשילוב עם מרחב למידה מקוון. נראה כי כדי להטמיע תהליכים ארוכי טווח, יש להרחיב את משך התוכנית גם לסטודנטים בשנים א-ב באופן ספירלי ולקשר בינה לבין תוכנית הלימודים הסדורה. כך לדוגמה, מחקר שבחן קורס הכשרה סמסטריאלי לחינוך מכיל, מצא שקורס יחיד אינו מספיק לצורך הטמעת שינויים ארוכי טווח בחינוך הרגיל (Tournaki & Samuels, 2016).

ב. למרות הניסיון לקשור בין התנסות הסטודנטיות בשטח לבין תכנון התוכנית, לא נוצר מפגש אותנטי של הוראת תלמיד עם לקויות מורכבות במסגרת התנסותן. בהמשך, חשוב לזמן תהליכי הוראה ולמידה של תלמידים עם לקויות מורכבות. תהליך זה יאפשר למידה רפלקטיבית מתוך ההתנסות וחיבור משמעותי בין התיאוריה לשדה. כדי להטמיע תהליך זה באופן מיטבי, יש חשיבות רבה לקשר ההדוק בין מדריכים פדגוגיים בחינוך המיוחד ובחינוך הרגיל.

ג. לאור ההבדלים שנמצאו בין מסלולי הלימוד השונים בעמדות ובתחושת המסוגלות, עולה צורך לפתח תוכנית הכשרה ייחודיות לכל מסלולי הלימוד (הגיל הרך, בית הספר היסודי ובית הספר העל-יסודי). תוכניות אלו יותאמו למאפיינים השונים של הלומדים בכל קבוצת גיל בהתייחס להיבטים קוגניטיביים, אקדמיים, חברתיים ורגשיים.

המעבר לתפיסה של חינוך מכיל ויישום התיקון לחוק החינוך המיוחד, הדגיש את הצורך בהכשרת סטודנטיות לחינוך מכיל. מחקר פיילוט זה הוא ראשיתו של מסע משותף, שבו צוותי ההוראה בחינוך המיוחד והרגיל משתתפים בפיתוח מערך הכשרה להוראה מכילה למען מורי העתיד.

רשימת מקורות

- אלמוג, א' ושכטמן, צ' (2004). עמדות דמוקרטיות, תפיסת מסוגלות הוראה וסגנון התמודדות של מורים עם בעיות התנהגות של תלמידים עם צרכים מיוחדים. *מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית*, 20, 11-31.
- בן נון, נ' (2018). שילוב בגן הילדים: שלושה טיפוסים של גננות משלבות. *חוקרים @ הגיל הרך*, 7, 71-105.
- הבל, א' ופלד, ר' (2018). בחינת הזהות המקצועית ותפיסת ההכלה של סטודנטיות לחינוך מיוחד במהלך למידה משותפת עם בוגרים עם מוגבלות. *מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית*, 47, 31-53.
- חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח-2018. ס"ח 1256, 762.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום*. רמות.
- תומר, ע' ומלכי, ש' (2015). השילוב ושברו: עמדות של מורות שילוב כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות. *דפים*, 60, 170-198.
- Alnahdi, G. (2020). Are we ready for inclusion? Teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 182-193.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1634795>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750>
- Ashman, A. (2010). Modelling inclusive practices in postgraduate tertiary education courses. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 667-680. <https://doi.org/10.1080/13603111003778429>

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes toward integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
<https://doi.org/10.108008856250210129056>
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69–78.
<https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67-78.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.006>
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). *UN General Assembly Resolution 61/106*. UN Document A/RES/61/106 (13 December 2006). <http://www.un-documents.net/a61r106.htm>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). 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.
<https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>

- Devine, D., Fahie, D., & McGillicuddy, D. (2013). What is 'good' teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish Educational Studies*, 32(1), 83–109. <https://doi.org/10.1080/03323315.2013.773228>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Inclusive education in action – Project framework and rationale*. Author.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). *Empowering teachers to promote inclusive education: Conceptual framework and methodology*. Author.
- Farrell, P., & Ainscow, M. (Eds.). (2002). *Making special education inclusive from research to practice*. David Fulton.
<https://doi.org/10.4324/9780203437261>
- Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 42–50.
<https://doi.org/10.1177/088840640302600105>
- Foreman, P. (2017). Introducing inclusion in education. In P. Foreman & M. Arthur-Kelly (Eds.), *Inclusion in action* (5th ed., pp. 2-49). Cengage.
- 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, 37-64. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.004>
- Gezer, M. S., & Aksoy, V. (2019). Perceptions of Turkish preschool teachers about their roles within the context of inclusive education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 31-42.
<https://doi.org/10.20489/intjecse.583541>

- Goddard, C., & Evans, D. (2018). Primary pre-service teachers' attitudes towards inclusion across the training years. *The Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 122–142. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.8>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Kettler, T., Lamb, K. N., Willerson, A., & Mullet, D. R. (2018). Teachers' perceptions of creativity in the classroom. *Creativity Research Journal*, 30(2), 164-171. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1446503>
- King, F. (2017). Evolving perspective(s) of teacher leadership: An exploration of teacher leadership for Inclusion at preservice level in the Republic of Ireland. *International Studies in Educational Administration*, 45(3), 5-21.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Koch, K. A. (2020). The voice of the parent cannot be undervalued: Pre-service teachers' observations after listening to the experiences of parents of students with disabilities. *Societies*, 10(3), Article 50. <https://doi.org/10.3390/soc10030050>
- Lautenbach, F., & Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: A systematic review. *Educational Research*, 61(2), 231-253. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035>

- Manzano-García, B., & Fernández, M. T. (2016). The inclusive education in Europe. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2) 383-391.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040210>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *JORSEN*, 19(2), 103-114.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- Mueller, T. G., Massafra, A., Robinson, J., & Peterson, L. (2019). Simulated individualized education program meetings: Valuable pedagogy within a preservice special educator program. *Teacher Education and Special Education*, 42(3), 209–226. <https://doi.org/10.1177/0888406418788920>
- Murawski, K. K. (2008). *Co-teaching for success: Effective strategies for working together in today's inclusive classrooms*. Bureau of Education and Research.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2005). *Teachers matters: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Author. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Pelletier, J., & Fesseha, E. (2019). The impact of full-day kindergarten on learning outcomes and self-regulation among kindergarten children at risk for placement in special education. *Exceptionality Education International*, 29(3), 42–56. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i3.9386>

- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458–471.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569>
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>
- Sharma, U., & Jacobs, K. (2016). Predicting in-service teachers' intention to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Tournaki, N., & Samuels, W. E. (2016). Do graduate teacher education programs change teachers' attitudes toward inclusion and efficacy beliefs? *Action in Teacher Education*, 38(4), 384-398.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1226200>
- Tümekaya, G. L., & Miller, S. (2020). The perceptions of pre and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematised review. *Elementary Education Online*, 19 (2), 1061-1077.
<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.696690>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO].

(2015). *Education 2030. Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. Author.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12, 151–168.

Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222–229.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>

נספח 1: תוכנית ההתערבות

נושא ותיאור	סוג המפגש ומועדו
אוכלוסיות מיוחדות בחינוך הרגיל - הלכה למעשה פנל של אנשי חינוך בהשתתפות אנשי חינוך העוסקים בהכלה ותלמידים וסטודנטים עם צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות רגילות. מופע ושיח עם תלמידים בספקטרום האוטיסטי.	נובמבר- יום למידה
תובנות מיום הלמידה העמקה בתיקון ה-11 לחוק החינוך המיוחד ניתוח אתגרים והצלחות ביחס לתהליך ההוראה והלמידה של התלמיד עם הלקויות המורכבות במסגרת הרגילה (ניתוח סרטונים)	דצמבר- למידה מקוונת
מאפיינים מרכזיים של אוכלוסיות מורכבות והתמודדות עימם: הרצאות מומחים וסדנאות ביחס למאפייני אוכלוסיות מורכבות: מוגבלות שכלית התפתחותית, הפרעות התנהגות, לקויות חושיות, הפרעות נפשיות - חלק א	דצמבר- יום למידה
העמקה במאפייני אוכלוסייה עם לקות מורכבת והתאמות לצורכי הלומד מכיתת ההתנסות	ינואר- למידה מקוונת
מאפיינים מרכזיים של אוכלוסיות מורכבות והתמודדות עימם, חלק ב סדנת סימולציה: נקודות מבט שונות בתהליך ההכלה (הורים, מורים, צוות טיפולי ותלמיד)	פברואר- יום למידה
ההכלה מנקודת מבט של איש המקצוע: ריאיון של גורם במערכת החינוכית העובד עם תלמיד עם צרכים מיוחדים/תלמיד מתקשה מאוד וניתוחו	מרס- למידה מקוונת
התמודדות עם סוגיות רגשיות, נפשיות וחברתיות בגן ובבית הספר	מאי- יום למידה
סיכום ורפלקציה	יוני- למידה מקוונת