

תפיסות הורים לגבי יישום החלטותיהן של ועדות זכאות ואפיון

ענת ברבי-שחר, יערה הרמלין-פיין¹

תקציר

בשנת 2018 חוקק תיקון מס' 11 לחוק החינוך המיוחד, המרחיב את מדיניות ההכלה, ומאפשר להורים לבחור את בית הספר שבו ילמד ילדם – בית ספר לחינוך מיוחד או בית ספר כללי. לפי התיקון לחוק, יש לתת מענה לצורכי הילד ללא קשר לסוג בית הספר הנבחר. למרות שהורים רבים בחרו לשלוח את ילדיהם לבתי ספר כלליים, ממצאים עדכניים מראים שרבים מהם רוצים שילדיהם יחזרו לבתי ספר לחינוך מיוחד. נתונים אלו מעידים על כך שהתיקון לחוק לא הוביל לתוצאה הרצויה של הרחבת ההכלה בפועל. המחקר הנוכחי בחן את תפיסות ההורים שילדיהם שולבו בחינוך הכללי לגבי המענה שניתן בבית הספר ביחס לתהליך כולו – החל מההכנות לוועדת אפיון וזכאות ועד ליישום החלטות וההכלה בבית הספר. במחקר השתתפו 62 הורים לילדים מכיתות ג-ט, שמילאו שאלונים שבחנו את מידת שביעות רצונם מתהליך השילוב. נוסף על כך, נערכו ראיונות חצי-מובנים עם 18 הורים, שנותחו בניתוח תוכן. הממצאים מעידים על שביעות רצון בינונית מתהליך השילוב בכללותו, לצד הכנה לא מספקת של ההורים לוועדות ועל הבדלים ריבודיים. נוסף על כך, מהראיונות עולה תפיסה מורכבת של ההורים לגבי יישום השילוב בפועל. ההורים תיארו כיתות עמוסות והיעדר כוח אדם מקצועי, וכן קשר מורכב עם הצוות החינוכי, הכולל הערכה למאמצים כמו גם תחושות של מאבק ובדידות. לצד אלו, ההורים הצביעו על הערך המוסף של ההכלה לילדיהם. הממצאים מדגישים את החשיבות בביסוס תרבות הכלה בית ספרית שתתמוך בהורים ובמורים, לצד הכשרת מורים בפועל ומורים לעתיד ליישום מדיניות ההכלה.

מילות מפתח: הכלה, חינוך מיוחד, יחסי הורים-מורים

¹ לשתי החוקרות תרומה שווה לכתיבת המאמר.

מבוא

במחצית השנייה של המאה העשרים גברה ההכרה בכך שיש חשיבות רבה להכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הכלליות. הכרה זו באה לידי ביטוי בהצהרת סלמנקה (UNESCO, 1994), שביטאה את מחויבותן של 92 המדינות החתומות עליה, ביניהן ישראל, להכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך. זאת בהתבסס על תפיסות הומניסטיות חינוכיות עכשוויות, המדגישות את הצורך לכבד כל אדם, לאפשר לו לממש את שאיפותיו ואת כישוריו, ולהיות חלק מהחברה (רייטר ונוימן, 2020). בישראל באה הכרה זו לידי ביטוי בתהליך חקיקה הדרגתי, שראשיתו בחקיקת חוק החינוך המיוחד בשנת 1988 (חוק חינוך מיוחד ה'תשמ"ח, 1988). לפי הנוסח הראשון של החוק, לילד עם הצרכים המיוחדים הייתה זכות ללמוד כדי שיוכל להשתלב בחברה ובעבודה בעתיד, אך הוא הוגדר כחריג ושונה מהנורמה (רייטר ונוימן, 2020). אולם, בתיקונים שנערכו בחוק מאז, ובמיוחד בשניים מהם, חלה התקדמות לתפיסות הומניסטיות ומכילות. כך, בתיקון מס' 7 משנת 2002, שכונה "חוק השילוב" (חוק חינוך מיוחד – תיקון מס' 7, 2002), נקבע כי יש לתת קדימות לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך שאינן מסגרות חינוך מיוחד. בתיקון מס' 11 משנת 2018 (חוק חינוך מיוחד – תיקון מס' 11, 2018) נוכחת התפיסה ההומניסטית החברתית, כאשר השילוב וההכלה של התלמיד עם הצרכים המיוחדים נקבע כמדיניות מועדפת (רייטר ונוימן, 2020). תיקון זה מתבסס על המלצות ועדת דורנר (2009) לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הכלליות. הוא כולל שינויים בהליך קביעת הזכאות וההשמה בחינוך המיוחד, עיקרון בחירת הורים במסגרת שבה ילמד ילדם והסדרת השירותים הניתנים לתלמידי חינוך מיוחד על פי סוג המסגרת, המוגבלות של התלמיד ורמת התפקוד שלו (גינדי ואחרים, 2021). אולם, על אף המאמץ לקדם את שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הכלליות המשתקף בחוק, יותר משליש מכלל הילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך אינם משולבים בבתי ספר כלליים ולומדים במסגרות נפרדות (בלס, 2022; וייסבלאי, 2023; שפירא, 2025). שיעורים אלו נמוכים ביחס למדינות אחרות בעולם, והדבר מעיד על קושי לשלב ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל בישראל על אף התקדמות החקיקה (בלס,

(2022). לנוכח ממצאים אלו אף מונתה לאחרונה על ידי שר החינוך ועדת שפירא לבחינת יישום ההכלה של תלמידים עם צרכים ייחודיים בחינוך הכללי, שהמלצותיה פורסמו לאחרונה (שפירא, 2025).

ועדת זכאות ואפיון ועיקרון בחירת ההורים

אחד השינויים בתיקון מס' 11 של חוק החינוך המיוחד הוא החלפת ועדות ההשמה בוועדות זכאות ואפיון, המקיימות את עיקרון בחירת ההורים. הוועדות מתקיימות ברשויות המקומיות וכוללות נציגים ממשד החינוך ומהרשות. בעוד לוועדה נשמרת הזכות לקבוע את זכאות התלמיד לשירותי החינוך המיוחד, את רמת התפקוד שלו ואת היקף סל השירותים שיקבל (גינדי ואחרים, 2021), ההורים עצמם הם אלו שבחרים את סוג המסגרת החינוכית – בית ספר כללי, כיתה מיוחדת בבית ספר כללי, או בית ספר לחינוך מיוחד (Huri & Shoshana, 2023). זאת בהתאם לתפיסות ומחקרים עכשוויים, המדגישים את חשיבותה של מעורבות ההורים בחינוך ילדיהם (Epstein et al., 2018; Kaplan Toren, 2025; Smith & Sheridan, 2019), ובהתאם למגמות העולמיות המדגישות את המחויבות להתייחס לדעתם של ההורים בעת החלטה על המסגרת החינוכית של ילדיהם (Ducarre, 2024). בהתאם לכך, בחוזר מנכ"ל בנושא יישום חוק החינוך המיוחד (משד החינוך, 2022) מפורטים העקרונות המנחים לוועדה, ובהם נקבע כי הדיונים יהיו מושתתים על שיח מקצועי ומכבד, הדוגל בשיתוף ההורים והתלמיד ומאפשר להם להשמיע את עמדתם ולהציג את רצונם ואת תפיסתם לגבי המענה ההולם את צרכי התלמיד, תוך יצירת התאמות של המסגרת החינוכית לצרכים אלו, כדי שיוכלו לממש את זכותם לחינוך, לשוויון ולשילוב מיטבי בתחום הלימודי, החברתי והרגשי. על אף האמור לעיל, במחקר שערכו גינדי ואחרים (2021), שעסק בחוויות ההורים בוועדות זכאות ואפיון, נמצא כי רוב ההורים תיארו חוויה קשה. הם חשו שחברי הוועדה אינם רגישים לצורכיהם, והתהליך עצמו נחוה כבירוקרטי ומנוכר. נוסף על כך, רוב ההורים במחקר ציינו בדיעבד שהם הגיעו לא מוכנים מספיק לוועדה, מה שאפשר ליושבי הראש של הוועדה להטות את החלטותיה לפי צורכיהם. ההורים חשו כי הם נמצאים במלחמה עם המערכת על זכויות

ילדיהם, העומדת בניגוד לצורך שלהם בקבלת מידע, בהכוונה, בייעוץ ובתמיכה ממערכת החינוך (גינדי ואחרים, 2021). ממצאים דומים עלו במחקרם של חורי ושושנה (Huri & Shoshana, 2023), שבחנו את תפיסותיהם של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים לגבי התיקון לחוק החינוך המיוחד. ההורים הביעו אי-אמון בוועדת הזכאות והאפיון, וחשו כי הוועדה מונעת ממניעים זרים, כגון רצון לחסוך בהוצאות או לעבוד לפי מכסות. ההורים ציינו כי חסר להם מידע לגבי אופן פעולתה של המערכת ולכן אינם יודעים מה לדרוש מהוועדה, הם חשים בודדים ובמלחמה מתמדת למלא את צרכי ילדם, שהם אלו המכירים אותו טוב יותר מכל גורם אחר.

הביקורת על התנהלותן של ועדות האפיון והזכאות לא באה רק מצד ההורים, אלא גם מצד גורמים במערכת, והיא באה לידי ביטוי כבר במהלך הדיונים בתיקון לחוק שהתקיימו בוועדת החינוך של הכנסת. במאמר שעסק בניתוח פרוטוקולי הוועדה, בולטת עמימות ותחושת אי-ודאות המתבטאת בחוסר שיתוף של נציגי ההורים והמורים בתהליכי קבלת ההחלטות ובהשגרת הכוח בידי משרד החינוך. נציגי ההורים ומנהלים הצביעו על כך שעל אף שהם אלו שמכירים את התלמיד באופן המעמיק ביותר, הם יהיו שותפים באופן חלקי ובלתי-מספק בוועדות האפיון והזכאות כפי שהוגדרו. זאת, כאשר הסמכות לקבל החלטות גורליות בעניין שילובם של תלמידים נשארה בידי אנשי משרד החינוך, המונעים גם משיקולים תקציביים, תוך צמצום הנוכחות של אנשי השטח ומידת השפעתם (חורי, 2024). בפועל, חששות אלו התבררו כמוצדקים, כאשר הועלו טענות להתנהלות לא תקינה בוועדות ולהתחשבות בשיקולים תקציביים בקביעת זכאות לשירותי חינוך מיוחד ורמת תפקוד של תלמידים עם צרכים מיוחדים (וייסבלאי, 2020). נוסף על כך, הועלתה ביקורת כלפי השימוש בשאלון ראמ"ה – שאלון שחובר על ידי הרשות הארצית למדידה והערכה במשרד החינוך – לקביעת רמת תפקוד הילד, שאלון ארוך הכולל שאלות לא רלוונטיות לגבי חלק מהאוכלוסיות. בעקבות הביקורת קוצר השאלון ונקבע שימולא רק לתלמידים המופנים לראשונה לוועדה, או במקרים שבהם נדרש שינוי החלטות קודמות, או במעבר בין חינוך כללי לחינוך מיוחד (משרד החינוך, 2022).

שילוב והכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי

מעבר לביקורת על ועדות הזכאות והאפיון, קיימת גם ביקורת על יישום השילוב בפועל. במחקר שנערך על ידי ראמ"ה התברר, כי יש ירידה משמעותית בנכונות של מחנכים ומורים לשלב את תלמידי החינוך המיוחד בכיתות רגילות. גם כאשר מדובר בלקויות שכיחות, כגון לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז, ואף יותר כאשר מדובר בלקויות שכיחות פחות, כגון נכות פיזית, הפרעה על רצף האוטיזם והפרעות נפשיות (ראמ"ה, 2023). על אף שמורים מקבלים את רעיונות השילוב וההכלה באופן חיובי, הם מביעים הסתייגות מיכולתה של מערכת החינוך לתמוך במהלך וכן מדווחים על תחושת מסוגלות נמוכה הקשורה במקרים רבים לעמדות שליליות כלפי הכלה (קמחי ובר ניר, 2021; Shauli et al., 2023). ממצאים דומים נמצאו גם אצל חורי ושושנה (Huri & Shoshana, 2025), שראיינו מורים על יישום התיקון ה-11 לחוק החינוך המיוחד בכיתתם. הם מצאו שעל אף שהמורים תמכו ברעיון ההכלה, הם חשו חסרי אונים וחסרי תמיכה ביישום מדיניות זו בכיתתם, מה שעורר אצלם רגשות קשים של בושה (Huri & Shoshana, 2025). סיבה נוספת לנכונות הנמוכה של מורים להכיל תלמידים עם צרכים מיוחדים היא חוסר אמונה בערכו הלימודי והחברתי של השילוב במערכת הנוכחית, הכוללת עומס רב על המורים המלמדים בכיתות גדולות, מה שגורם לתחושה כי אינם מסוגלים לתת מענה לימודי מספק לתלמידים המשולבים (ראמ"ה, 2023).

נוסף על עמדות המורים, הנתונים שהוצגו לעיל, שלפיהם אחוז התלמידים המשולבים אינו עולה ואף ירד לאחרונה על אף התיקון לחוק (ראמ"ה, 2023), מעידים כי על אף זכות הבחירה שניתנה להורים, אין עלייה באחוז ההורים הבוחרים לשלב את ילדיהם בחינוך הכללי (ראמ"ה, 2023; שפירא, 2025). מחקרים שנערכו בעולם מראים כי הורים לתלמידים עם צרכים מיוחדים, על אף שתמכו ברעיון השילוב ותלו בו תקוות, הביעו חששות לגבי המידה שבה צורכי ילדיהם יענו במסגרות הכלליות באופן מיטבי הן מבחינה לימודית הן מבחינה חברתית (De Boer et al., 2010; Huri & Shoshana, 2023; Sharma et al., 2022). כך, הורים הביעו חשש כי המורים אינם מוכשרים מספיק בשיטות הוראה המתאימות לילדים עם צרכים מיוחדים ואין להם מספיק משאבים כדי לסייע להם (De Boer et al., 2010; Tryfon et al., 2019).

הם התייחסו ליתרון החברתי שבשילוב במסגרת הכללית, אך דאגו מכך שדעות קדומות יגרמו לבידוד חברתי של ילדיהם (Lalvani, 2015; Sharma et al., 2022). כמו כן, מאחר שעל אף החקיקה, בפועל בחינוך הכללי ניתנים פחות משאבים לתלמידים, נטען כי אין אפשרות בחירה אמיתית להורים הרוצים בטובת ילדם (Bar, 2025).

מחקר קודם שנערך בישראל בתקופה קורונה (Huri & Shoshana, 2023) בחן סוגיה זו בקרב הורים שילדיהם עברו בעבר ועדות השמה ושובצו בחינוך המיוחד, ולאחר התיקון לחוק, עברו ועדות זכאות ואפיון ושולבו בחינוך הכללי. ההורים שרואיינו התבקשו להשוות בין חוויותיהם בתקופה שלפני התיקון לחוק לבין ועדות הזכאות והאפיון שלאחריו, כאשר הם יכולים לבחור אם ילדיהם יישארו בחינוך המיוחד או יעברו לחינוך הכללי עם תמיכה. ממצאי המחקר מעידים כי תפיסת ההורים לגבי החינוך המיוחד הייתה שהוא "כלוב זהב". הם הצביעו על המשאבים הרבים שניתנו לילדיהם בחינוך המיוחד, ועל כך שהשילוב במסגרת הכללית הוא זה שאמור לקדם מבחינה חברתית ואישית. אולם בפועל, בשל היעדר משאבים בחינוך הכללי, התיקון לחוק לא מקדם את השילוב אלא גורם להחזרת הילדים לחינוך המיוחד. כמו כן, חלק מההורים שהתרגלו לוועדות ההשמה, שבהן האחריות לבחירת המסגרת מוטלת על המערכת, חשו כי כעת הם נקראים "להמר" על עתידו של הילד אם ישולב בחינוך הרגיל (Huri & Shoshana, 2023). יתרונות השילוב כפי שהופיעו במחקר, שכאמור נערך בתקופת קורונה, מצביעים על תרומת הלמידה מרחוק לתהליכי הכלה והשתלבות, כפועל יוצא של יצירת הקשר עם ההורים בתקופה זו, של אופי הלמידה מרחוק שמטשטש חלק מהבדלים בין התלמידים בכיתה, וכן של העובדה שהלימודים בתקופת הסגרים התבצעו בקבוצות קטנות בלבד, מה שאפשר למורים להיענות לצורכי הילדים בצורה מדויקת יותר (Huri & Shoshana, 2023).

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תפיסתם של הורים שילדיהם עברו ועדת זכאות ואפיון ושולבו בחינוך הכללי עם סל אישי לגבי מידת המענה שילדם מקבל בחינוך הכללי ולגבי אופן שיתופם בתהליך כולו – החל מההפניה לוועדה ועד שנה לפחות לאחר קליטת הילד בחינוך הרגיל. המחקר מחדש על מחקרם של חורי ושושנה (Huri & Shoshana, 2023) בכמה היבטים. ראשית, הוא נערך בקרב הורים שילדיהם עברו ועדות זכאות ואפיון ושולבו בחינוך

הרגיל, ללא קשר להשמה קודמת של התלמידים בחינוך המיוחד. שנית, הוא נערך במרחק זמן רב יותר מקביעת התיקון לחוק, לאחר תום תקופת קורונה, וכן לאחר תיקון חוזר מנכ"ל בנוגע להכלה והשתלבות (משרד החינוך, 2022), שאמור היה להסדיר חלק מהסוגיות שהועלו במחקר. לבסוף, מחקר זה נערך במתודולוגיה משולבת, כמותית ואיכותנית, שאפשרה לבחון כמה סוגיות נוספות.

שאלות המחקר:

1. מהי מידת שביעות הרצון של ההורים מיישום השילוב במסגרת בית הספר?
2. מהן תובנות ההורים לגבי אופן היישום של מדיניות ההכלה החדשה ולגבי תרומתה לילדיהם?
3. כיצד חווים ההורים את שיתופם בשלבים השונים של התהליך?

שיטת המחקר

המחקר התבסס על מתודולוגיה משולבת – כמותית ואיכותנית. השיטה הכמותית נבחרה, מאחר שהיא מאפשרת לאסוף מידע ממספר רב של משתתפים בצורה יעילה, תוך שימוש בשאלונים מהימנים ותקפים (Lim, 2024). דרך זו תאפשר לבחון תמונת מצב בסיסית לגבי שביעות הרצון של ההורים מהשלבים השונים בתהליך השילוב, וכן לבחון הבדלים בין קבוצות (Lim, 2024). השיטה האיכותנית היוותה את לב המחקר, ובאה לידי ביטוי בראיונות שהתבצעו עם חלק מן ההורים שמילאו את השאלונים. השימוש בראיונות חצי-מובנים אפשר להורים לשתף בחוויותיהם ובתפיסותיהם בדרכם ובשפתם (שקדי, 2003). הראיונות נערכו כדי להעמיק את ההבנה לגבי תפיסתם של ההורים את כלל ההיבטים המעורבים בתהליך היישום של החלטות ועדת זכאות ואפיון לגבי ילדיהם, שאינם יכולים לבוא לידי ביטוי בשאלונים המובנים.

משתתפי המחקר

במילוי השאלונים הכמותיים השתתפו 62 הורים מכל רחבי הארץ (54 אימהות ושמונה אבות) ל-30 בנות ו-32 בנים מאובחנים שעברו ועדת זכאות ואפיון כשהיו בכיתות ג-ט. מקרב כלל המשתתפים, 82% היו נשואים, 16% גרושים ו-2% בהורות משותפת. מבין המשתתפים ל-26% השכלה תיכונית, ל-43% תואר ראשון, ל-31% תואר שני ויותר. מבחינת רמת ההכנסה ל-24% הכנסה מתחת לממוצע, ל-36% הכנסה ממוצעת, ואילו הכנסתם של 40% מהמשתתפים הייתה מעל הממוצע. בקרב ילדיהם של משתתפי המחקר 89% למדו בחינוך הממלכתי ו-11% בחינוך הממלכתי-הדתי. בעת עריכת המחקר 37% מהילדים למדו בכיתות ד-ו, ואילו 63% למדו בחטיבות ביניים. מבחינת אבחוני הילדים, 34% על הרצף האוטיסטי, 26% לקווי למידה, 20% עם הפרעות קשב והיפראקטיביות, 10% עם הפרעות נפשיות, 3% עם מוגבלות שכלית, 3% עם לקות שמיעה, והשאר עם חרדה חברתית, מוגבלות פיזית, או מחלה נדירה (אחד מכל קבוצה).

נוסף על כך, 18 הורים (16 אימהות ושני אבות), שמילאו את השאלון הכמותי, הביעו הסכמה להתראיין, ונערכו איתם ראיונות איכותניים. מתוך המרואיינים, שמונה הורים לילדים שאובחנו על הרצף האוטיסטי, חמישה הורים לילדים לקווי למידה, שני הורים לילדים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות, אימא אחת לילדה עם מוגבלות שכלית קלה, אימא אחת לילד עם מוגבלות פיזית, ואימא אחת לילדה עם הפרעה נפשית.

כלי המחקר

1. **שאלון כמותי** לבחינת שביעות הרצון של ההורים מהשתתפותם בוועדה ומתהליך היישום בפועל של החלטות הוועדה. לשאלון שני חלקים:
 - א. **שאלון דמוגרפי** שכלל פריטים לגבי מאפייני ההורה (מגדר, השכלה, מצב משפחתי, הכנסה ומספר ילדים), ופריטים לגבי הילד או הילדה (מגדר, כיתה, לקות, הגיל שבו התבצע האבחון).

ב. **שאלון שביעות רצון מוועדת זכאות ואפיון ומיישום החלטותיה:** מאחר שלא אותרו שאלונים מתאימים במחקרים קודמים, שאלון זה חובר לצורך המחקר הנוכחי על ידי שתי החוקרות, שלהן רקע אקדמי ומחקרי וניסיון חינוכי בחינוך מיוחד וביחסי צוות חינוכי עם הורים. השאלון כלל 16 היגדים שנבחנו על סולם ליקרט (1 – לא מסכימה כלל, 5 – מסכימה במידה רבה מאוד). שלושה מתוך ההיגדים בחנו את שביעות הרצון של ההורים מעצם ההשתתפות בוועדה. למשל: "יצאתי בתחושת סיפוק מהוועדה לגבי הטיפול המתאים לבני/לבתי". המהימנות הפנימית של המדד נבדקה ונמצאה מספקת (Cronbach's Alpha=0.78). שני היגדים בחנו את שביעות הרצון מההכנה לוועדה. היגד אחד בחן את שביעות הרצון מהסיוע שהתקבל מבית הספר ("קיבלתי סיוע והכנה מצוות בית הספר"), והיגד אחר בחן את המידה שבה ההורה קיבל סיוע מגורמים אחרים – "קיבלתי סיוע והכנה לקראת הוועדה מגורמים חיצוניים (רופאים, מטפלים, פסיכולוגים, עו"ד)". שני ההיגדים נבחנו בנפרד מאחר שלא נמצא מתאם ביניהם. תשעה היגדים בחנו את שביעות הרצון של ההורים מיישום ההחלטות של ועדת זכאות ואפיון. לדוגמה: "התוכנית מותאמת לצורכי בני/בתי", "בית הספר מתאים את המענים בהתאם לשינויים בתפקוד התלמיד". המהימנות הפנימית נבדקה ונמצאה טובה (Cronbach's Alpha=0.91). לבסוף, שני היגדים בחנו את שביעות הרצון של הורים לילדים שקיבלו במסגרת החלטות הוועדה סיוע מתומכת הוראה ("הסייעת נותנת מענה לצורכי בני/בתי"). המהימנות הפנימית של מדד שביעות הרצון מתפקוד תומכת ההוראה הייתה גבוהה (Cronbach's Alpha=0.97). לבסוף, ניתן ציון של שביעות הרצון הכללית מוועדת אפיון וזכאות ומהחלטותיה, שהורכב מהממוצע של 16 הפריטים בשאלון (Cronbach's Alpha=0.91).

2. **ריאיון חצי-מובנה** לבחינת חוויותיהם ותפיסותיהם של ההורים לגבי ועדות הזכאות והאפיון וכן את אופן היישום של תהליך השילוב של ילדיהם במסגרת. הריאיון כלל שאלות בכמה תחומים: היכרות עם הילד ועם צרכיו לפי תפיסת ההורה, הכנה של ההורים להשתתפות בוועדה, חוויותיהם במהלך הוועדה, תהליך הקבלה בבית הספר ופילוח צורכי

הילד, תפיסותיהם של ההורים לגבי חוויות ילדיהם בבית הספר, המידה שבה צורכיהם הלימודיים, החברתיים והרגשיים נענים, הקשר עם המחנכת ועם בית הספר, מידת שיתופם בהחלטות הנוגעות לילדיהם, ותובנותיהם לגבי התהליך כולו. מבנה הריאיון המובנה למחצה אפשר גמישות והרחבה בהתאם לתכנים שהעלו ההורים, וכך במהלך הריאיון עלו סוגיות נוספות.

הליך המחקר

לאחר קבלת אישור מלשכת המדען הראשי הופצה להורים הזמנה להשתתף במחקר על ידי צוותים חינוכיים בבתי הספר, וכן ברשתות החברתיות. ההזמנה כללה קישור להסבר על המחקר, כולל הסכמה מדעת, ואת השאלון הכמותי. בסוף מילוי השאלון הכמותי הוזמנו הורים שמעוניינים בכך להשאיר פרטים ליצירת קשר לצורך ריאיון. החוקרות פנו באופן אישי להורים שהשאירו פרטים, והן ערכו את הראיונות בעצמן. כל ריאיון התקיים פנים אל פנים או באמצעות זום וארך כשעה. הראיונות הוקלטו ותומללו על ידי עורכות המחקר בסיוע עוזרת מחקר, תוך שימוש בשמות בדויים עם תחילת התמלול. יש לציין כי איסוף הנתונים נערך בשנת 2023, והסתיים טרם פרוץ המלחמה בשבעה באוקטובר.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים הכמותי כלל חישובי ממוצעים ומבחנים סטטיסטיים להשוואה בין קבוצות, ובוצע באמצעות תוכנת SPSS (גרסה 28.0.1.1). ניתוח הראיונות נעשה בגישה האיכותנית של ניתוח תוכן (שקדי, 2003). בשלב הראשון נקראו תמלולי הראיונות קריאות חוזרות על ידי שתי החוקרות, ונוצרו קטגוריות ראשוניות מתוך הנתונים. בשלב השני בוצע ניתוח ממפה שבו נבחנו הקשרים בין הקטגוריות הראשוניות, והקטגוריות סווגו לפי רמות שונות של קטגוריות ותת-קטגוריות, תוך יצירת סדר מושגי חדש. לאורך התהליך התקיים דיאלוג בין החוקרות לדיוק החלוקה לקטגוריות משמעות, עד להגעה להסכמה.

סוגיות אתיות

המחקר קיבל אישור מוועדת האתיקה של מכללת אורנים (אישור 152) ומלשכת המדען הראשי של משרד החינוך (היתר 13172). טרם מילוי השאלון הכמותי מולאה הסכמה מדעת של המשתתפים, והם לא נדרשו למלא פרטים המאפשרים את זיהויים, למעט המשתתפים שבחרו להתראיין. למשתתפים אלו הוסברה בתחילת הריאיון מטרת המחקר והובטח להם שהם יכולים להפסיק את השתתפותם בכל עת בלי שיגרם להם נזק. נוסף על כך, הובטחה להם אנונימיות, ופרטיהם המזהים נמחקו מהתמלולים.

ממצאים**ממצאי הניתוח הכמותי**

לצורך קבלת תמונת מצב ראשונית של מידת שביעות הרצון של המשתתפים מתהליך השילוב, נבדקו ממצאים תיאוריים של משתני המחקר, והם מוצגים בלוח 1.

לוח 1: סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר (n=62)

מקסימום	מינימום	ס"ת	ממוצע	מדד
5.00	1.00	0.99	3.90	שביעות רצון מההשתתפות בוועדה
5.00	1.00	1.50	2.97	שביעות רצון מההכנה לוועדה על ידי צוות ביה"ס
5.00	1.00	1.47	2.39	שביעות רצון מההכנה לוועדה על ידי גורמי חוץ
5.00	1.44	0.88	3.57	שביעות רצון מיישום החלטות הוועדה
5.00	1.00	1.28	3.76	שביעות רצון מתפקוד תומכת ההוראה (n=37)
5.00	1.44	0.78	3.53	שביעות רצון כללית מהחלטות הוועדה ומיישומן

מלוח 1 עולה כי בממוצע בקרב כלל המשתתפים שביעות הרצון הנמוכה ביותר הייתה ביחס להכנה לוועדת הזכאות והאפיון, הן מגורמי חוץ הן מצוות בית הספר, והיא הייתה בינונית ומטה. כלומר, בממוצע, ההורים חשו שההכנה לוועדות זכאות ואפיון מטעם בית הספר ומטעם גורמים נוספים, כגון רופאים ופסיכולוגים, הייתה לא מספקת. לעומת זאת, שביעות הרצון מההשתתפות בוועדה, מיישום החלטות ומתפקודה של תומכת ההוראה הייתה יותר מבינונית. כלומר, בממוצע בקרב כלל המשתתפים, שביעות הרצון מוועדת הזכאות והאפיון ומיישום החלטותיה הייתה יותר מבינונית, כמשתקף גם בציון הכולל של השאלון.

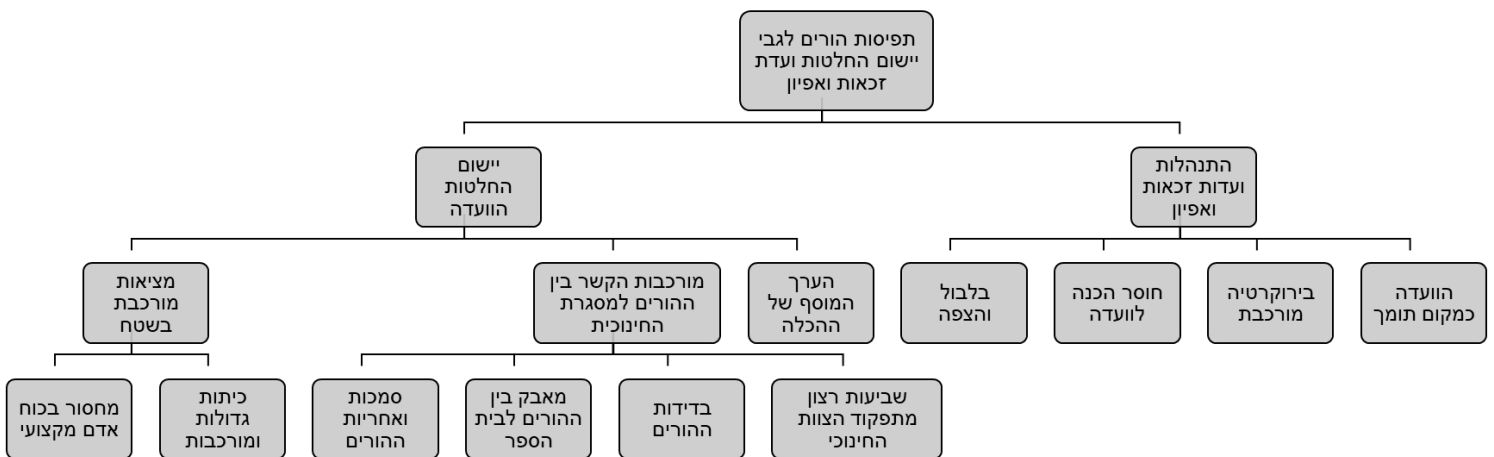
כדי לבחון אם קיימים הבדלים במידת שביעות הרצון של הורים לילדים בבית הספר היסודי ($n=23$) בהשוואה להורים שילדיהם בחטיבת הביניים ($n=39$), בוצעה סדרה של מבחני t למשתנים בלתי-תלויים. ניתוח זה נמצא כי הורים לילדים בבית ספר יסודי הביעו שביעות רצון רבה יותר מההשתתפות בוועדה ($M=4.23$, $SD=0.91$) בהשוואה להורים שילדיהם בחטיבת הביניים ($M=3.70$, $SD=0.98$). הבדל זה נמצא מובהק ($t(60)=2.11$, $p<.01$).

בשאר מדדי שביעות הרצון לא נמצאו הבדלים בין שתי קבוצות הגיל.

כדי לבחון אם קיימים הבדלים ריבודיים במידת שביעות הרצון בין הורים שהכנסתם המשפחתית גבוהה מהממוצע ($n=25$) להורים שהכנסתם המשפחתית ממוצעת או נמוכה מהממוצע ($n=37$), בוצעה סדרה של מבחני t למשתנים בלתי-תלויים, שבה נמצאו שני הבדלים בין הקבוצות. נמצא כי הורים שהכנסתם ממוצעת ומטה הביעו שביעות רצון רבה יותר מיישום החלטות הוועדה ($M=3.77$, $SD=0.86$) בהשוואה להורים שהכנסתם מעל לממוצע ($M=3.27$, $SD=0.83$). הבדל זה נמצא מובהק ($t(60)=2.25$, $p<.01$). נוסף על כך, הורים שהכנסתם ממוצעת ומטה הביעו שביעות רצון כללית גבוהה יותר מהחלטות ועדת זכאות ואפיון ומיישומן ($M=3.71$, $SD=0.76$) בהשוואה להורים שהכנסתם מעל לממוצע ($M=3.27$, $SD=0.74$). גם הבדל זה נמצא מובהק ($t(60)=2.25$, $p<.01$). בשאר מדדי שביעות הרצון לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות ההורים. כמו כן, לא נמצאו הבדלים מגדריים במידת שביעות הרצון של הורים לבנים לעומת הורים לבנות.

ממצאי הניתוח האיכותני

ממצאי המחקר מתייחסים לשני חלקי התהליך שנבחנו במחקר זה – התנהלות של ועדת זכאות ואפיון, ויישומן של החלטות הוועדה בבית הספר. כל אחת מהקטגוריות מכילה תת-קטגוריות שהועלו על ידי ההורים, המציגות את הקשיים שבהם נתקלים ההורים כבר משלב ההיערכות לוועדות ובוועדות עצמן, דרך המציאות היומיומית המורכבת במוסדות החינוך. להלן תרשים המתאר את הקטגוריות שנמצאו בניתוח התוכן.



תרשים 1: הקטגוריות שנמצאו בניתוח התוכן

תחושות ההורים לגבי התנהלותן של ועדות זכאות ואפיון

תחושת בלבול והצפה

מרבית ההורים תיארו את השתתפותם בוועדת הזכאות והאפיון כחוויה מבלבלת ומציפה, הכוללת אנשי מקצוע רבים, שמעוררים תחושת אי-נוחות בקרב חלק מההורים. כך למשל תיארה אחת האימהות: "יש כל כך הרבה אנשים בוועדה, אני מבינה שזה משהו שצריך להכיל הרבה אנשים. לי נורא קשה כהורה. כאילו, אני רואה צוות מאוד מאוד גדול, אני לא זוכרת מי הם... גם לי כאימא מאוד קשה להסביר בדיוק מה אנחנו צריכים". הורה אחר התייחס לדינמיקה השלילית הנוצרת במצב כזה:

הורים לא מבינים [...] כשהורה מגיע לוועדה כזו הוא לא יודע מה הוא הולך לפגוש. הוא מגיע לוועדה ופתאום צובאים עליו בין שישה לעשרה אנשי

מקצוע, הוא לא מודע לזה. לא מיידעים מי נמצא בוועדות ולמה, מה התפקיד של כל אחד ואז ההורה מרגיש מותקף... והם כל הזמן מנסים להתגונן.

ריבוי האנשים בוועדה מוביל להצפה רגשית גם בשל הצורך לדון בילד עצמו, כמו בדוגמה הבאה: "רוב האנשים לא הכירו אותה. פשוט לא כל כך נעים לספר על הבעיות המאוד פרטיות ואישיות בפורום כזה גדול לאנשים שאתה לא מכיר".

תחושות ההצפה של ההורים נובעות גם מכך שהוועדה מדברת "מעל ראשם" בשפה שלא מוכרת להם, או מתבססת על מסמכים שלא ראו לפני כן, כך שנוצרת תחושה שלחבריה יש אג'נדה נסתרת. אחת האימהות תיארה: "הרגשתי שהם מסתירים, כאילו אני לא מבינה מה זה שעות, מה זה נקודות". אימא אחרת אמרה: "הם להיפך, נורא הפחידו אותנו מהחינוך המיוחד, אמרו לנו השתגעתם! היא תשב עם ילדים על הרצף, עם פיגור".

הכנה לא מספקת לקראת הוועדה

חלק ניכר מההורים תיארו כי לא הייתה להם הכנה מספקת לוועדה. כך למשל סיפרה אחת האימהות: "למזלי הדריכה אותי מישהי מהצפון שהכירה [...] אני חושבת שבלי ההדרכה שלה לא הייתי מצליחה להתמודד עם זה. לא קיבלתי הכנה, לא קיבלתי שום מידע מהמערכת, להיפך, הרגשתי שאני מפריעה למערכת, שאני מנג'סט". מצב זה עורר תחושת בדידות אצל חלק מההורים שמייחלים לסיוע ולמידע:

המצוקה הכי גדולה שאני הרגשתי ושם לא קיבלתי טיפת תמיכה, הייתי כל כך לבד ולא רק זה, גם הייתה לי רוח נגדית מכל מי שדיברתי איתו. ואף אחד לא מסביר לך את זה [...] עשיתי עבודת שטח מאוד גדולה וזה המקום שאני חושבת שאם היה אפשר לסייע שם.

אימא אחרת תיארה את האופן שבו אפשר לסייע להורים כדי להימנע ממצב זה: אני הייתי עושה אפילו ערב [...] מזמינה לערב כזה את כל ההורים שהילדים יושבים במשבצת הזו ומסבירה להם מה זה התהליך הזה ואיזה תהליך

עוברים. כי חוסר הידע באמת מביא לחוסר אונים וחוסר אמון מול המערכת.

וזה יושב באמת על המקום הזה של התקשורת הזו.

בירוקרטיה מורכבת

מעבר למורכבות החוויה של ההורים בוועדה עצמה, התחושה הכללית היא שמדובר במנגנון בירוקרטי מורכב ולא מובן, החל מרגע שעולה הצורך בוועדה ועד קבלת המועד. אימא אחת תיארה זאת כך: "ככה משכנו את כל החוטים שהיו לנו וקבענו תור, והיה תהליך מאוד מאוד ארוך". אימא אחרת התייחסה אף היא לדרך החתחתים שעברה לקביעת מועד לוועדה, ואת התחושות הקשות שהתעוררו בה במהלכה:

פספסנו את הוועדות של האפיון וזכאות, את המועד. ואז אמרו לנו: אתם צריכים ועדה חריגה [...] תוך כדי זה אני גם נלחמת עם משרד החינוך של המחוז שיתנו לילד ועדה ולא נתנו ובית הספר לא עזר לי בכלום! והמועצה לא עזרה לי בכלום. וזה היה אני מול המערכת, וזאת הייתה תחושה נוראית, אבל לא ויתרתי להם ושלחתי מכתבים.

הוועדה כמקום תומך

על אף התחושות הקשות שעלו בקרב רוב ההורים מהשתתפותם בוועדה, כשליש מההורים תיארו חוויה חיובית של תמיכה ושל אפשרות להביע את דעתם: "המנהלת בוועדה שואלת אותנו אם הסטינג מקובל עלינו [...] נותנים לנו את המקום שקודם כול אנחנו תמיד מציגים את המצב לפני שמישהו מדבר על הילד שלנו". אימא אחרת תיארה איך חברי הוועדה תמכו בה כאשר חוותה קושי:

אני התחלתי לבכות שמה, התפרקתי לגמרי [...] היה לי מאוד קשה המעמד. הם כולם היו מאוד נעימים מאוד נחמדים, באמת הוועדה עצמה הייתה חוויה בסך הכול חיובית, חוץ מהעניין שאצלי זה כבר היה הצטברות [...] מהרגע של ההכרה אז המתי"א מחבקת והמועצה האזורית מחבקת, גם צוות בית הספר כבר לא יכולים להתעלם ממך. כולם דיברו איתי אבל בצורה מאוד מכבדת.

הורים נוספים התייחסו לכך שהוועדה סייעה להם למצוא את המקום המתאים לילד או לילדה שלהם. אחת האימהות תיארה: "הוועדה נתנה את הגמישות שאנחנו נחליט זה או זה [...]. הוועדה עושה סדר, מאוד. נתנת, משקפת את הכול. זה חשוב מאוד וצריך שיהיה כל כמה שנים". אימא אחרת תיארה את האופן שבו הוועדה הקשיבה והקצתה תמיכות רבות לילדה:

זה מעמד קצת מלחיץ כי אתה לא יודע כאילו מה להגיד מה לא להגיד [...]. אבל ראיתי שהם כולם היו מאוד מעודכנים במצב. הם כולם מאוד מאוד רצו לעזור, היו מאוד מקצועיים, מאוד רציניים, התרשמתי מאוד לטובה ונתנו לנו את המקסימום של השעות שהם יכלו.

לסיכום, ועדות הזכאות והאפיון נתפסו על ידי מרבית ההורים ככלי בירוקרטי לא ברור ולא שקוף, המעורר תחושות בלבול והצפה. הורים רבים הרגישו שהגיעו ללא הכנה מספקת לוועדה, כשאינם מבינים את התהליך ולא היו שותפים אמיתיים בקבלת ההחלטות, וחלקם חוו את הוועדות כמאיימות ולא קשובות. לצד זה, כשליש מההורים שרואיינו חוו את הוועדה כמכילה ותורמת לקידום הילד.

יישום החלטותיה של ועדת זכאות ואפיון

מציאות מורכבת בשטח

רבים מההורים שרואיינו הביעו חשש משילוב ילדיהם במערכת החינוך, שנראה שאינה ערוכה כראוי לקליטת תלמידים עם צרכים מיוחדים.

מחסור בכוח אדם מקצועי

חלק ניכר מההורים התייחסו לחוסר הידע של המורים בתחום ההכלה והחינוך המיוחד. חוסר ידע זה גרם לעיתים לכך שהמורים לא ידעו לתת מענה לצרכים הלימודיים של הילדים המשולבים. אחת האימהות סיפרה: "לא קיבלו אותה, גם ברמה שהמחנכת אמרה לי 'אני מרימה ידיים, אני לא עושה שום דבר עם הבת שלך. נמאס לי'. המורים שם לא סופרים אותה, לא מתייחסים לקושי שלה". אם אחרת תיארה שחוסר הידע של המורים פוגע בילד גם כשהמורה מקבלת לכאורה את הילד המשולב בכיתה, ואת ההשלכות על תפקוד הילד:

אני חושבת שהיא [המחנכת] לא הבינה מה הוא צריך, היא לא ידעה מה לעשות עם זה. הם התעלמו מהקשיים שלו כי גם כשהוא לא הפריע [...] בכיתה ו הוא התחיל קצת לנסות את עצמו חברתית, אבל זה יצא לו עקום ואז התחילו פיצוצים בינו לבין ילדים.

אימא נוספת תיארה שמצב זה הביא לירידה במצב הרגשי של בנה:

הוא היה זכאי לשעות שילוב והוא לא קיבל אותן כי לימודית לא הייתה בעיה והמורה שהייתה עם מאוד לא אוריינטציה לחינוך מיוחד אמרה שהוא לא צריך [...] עדיף שיהיה בכיתה הרגילה. בדיעבד זה באסה כי יכול להיות שזה היה מונע את המשבר הרגשי שנוצר.

במקרים אחרים, בבית הספר יש מחסור באנשי מקצוע, למשל, מטפלים רגשיים וקלינאיות תקשורת, שמונע מהילדים לקבל את התמיכה שהם זכאים לה: "בוועדה כביכול הוא קיבל ארבע שעות, והוא לא קיבל שם כלום, לא הרגלי למידה, לא קידום רגשי, לא קידום חברתי, ממש שום דבר"; "הם טענו שאין מטפלים במתי"א, אז זה לא משנה מה הילד זכאי, זה לא משנה מה האבחנה של הילד ולא משנה מה ההמלצה של הפסיכיאטר... אין מענים במתי"א". קושי נוסף שעלה בהקשר זה הוא קושי במציאת תומכת חינוך (סייעת) לילדים הזכאים לה. אימא אחת תיארה את הדאגה שהתעוררה בה בעקבות מצב זה: "זה לא עובד. יש רצון... כן, הילד יקבל סייעת אבל אין סייעת, כמה סייעות שהתחלפו [...] אני חושבת שהוא היה כמה פעמים מועמד להתעללות ממש ואני צריכה שיגנו עליו". אחד האבות תיאר את הקושי הבריורקטי שהתעורר כשכבר נמצאה תומכת חינוך מתאימה: "אנחנו מצאנו משלבת ורצינו שיתנו לה אישור. אנחנו מצאנו אותה בשבוע הראשון של יולי אבל מתי נותנים אישור? ב-27 באוגוסט. הפכתי כמה שולחנות כאילו על אנשים של אני לא מוכן [...] אמרו לי שזה הנהלים של משרד החינוך".

כיתות גדולות ומורכבות

חלק מההורים תיארו את הקושי של ילדיהם להשתלב לימודית בכיתות הגדולות: "אני זוכרת 36 תלמידים לפחות, זאת אומרת כיתה גדולה. י' הייתה מאוד שקטה, עדינה, לא באמת זה

עורר אצלה איזושהי מוטיבציה לימודית וגם כשהיא ניסתה היא נכשלה". אימא אחרת תיארה את הקושי שהתעורר בחטיבת הביניים, כשעל מספר התלמידים בכיתה התווסף קושי הנובע מכך שמחנכת הכיתה לא נמצאת הרבה שעות עם התלמידים:

הייתה התחלה קשה מפני שבחטיבה המחנכת היא מעט מאוד זמן עם הילדים [...] הם לא אומרים לשאר המורים. לכל מקצוע יש מורה והם לא אמרו למורים שיש ילד אוטיסט בכיתה. והוא גם ילד חכם. כאילו לא הבינו, זה גרם להמון המון בעיות. יש לו ארבעים ילד אז אחד מהם הוא אוטיסט או שניים זה קשה.

גם הורים אחרים ציינו את העומס המוטל על המערכת עקב ריבוי הילדים המשולבים בכל כיתה. אחת האימהות ציינה בכאב את המחיר שבנה שילם על מציאות זו: "בכל כיתה יש תלמידים יוצאי דופן עם קשיים. כאשר מגיעים מכיתה מסוימת הרבה ילדים לוועדות צריך... קצת פוש, אהבה, הילד לא היה מידרדר למקום כזה". אימא אחרת הביעה מודעות לעומס על המערכת כולה: "אני יודעת שהביקוש הוא אדיר, זאת אומרת, יש עלייה מטורפת בשנים האחרונות בחינוך המיוחד. אני חלק ממנה... יש לנו פה בעיה מערכתית של מספרים הולכים ועולים ומסגרות שלא עומדות בעומס".

מורכבות הקשר בין ההורים למסגרת החינוכית

העובדה שההורים הם שבוחרים את סוג המסגרת החינוכית שאליה מופנה הילד מטילה אחריות רבה על כתפיהם, מתוך היכרותם עם הילד או הילדה שלהם, אך בלי שיש להם ידע מקצועי. מצב זה הוביל לצורך של ההורים בתמיכה, שלא תמיד ניתנה להם בפועל, וכך נולדו לעיתים תחושות של מאבק ובדידות בקרב ההורים, המנסים לתכלל את כלל הגורמים האמורים לתת מענה לצורכי ילדיהם.

סמכות ואחריות ההורים – ההורים כמתכללי הצרכים של ילדיהם

חלק מההורים תיארו את תחושת האחריות שחשו לנוכח העובדה שהם מכריעים לגבי סוג המסגרת שבה ילמד הילד. אחת האימהות תיארה את מצוקתה בעקבות חוסר הידע שלה: "הסימנים היו שם ואנחנו לא ידענו לקרוא אותם. אפשר להגיד גם שאנחנו כהורים הדחקנו

זזה [...] יש לי פה הרבה אחריות כמובן, אבל באמת שלא היה לי שום ידע בלקויות למידה, שהיום יש לי". אימא אחרת התייחסה לכך שארך זמן רב עד שהבינה שיש לבנה בעיה, דבר שהבינה רק אחרי שהיה מעורב באירוע אלימות:

אמרו לי את יכולה להתעלם, הבעיה של נ' היא לא בעיית התנהגות, אין לו בעיה של אלימות, יש לו בעיה לימודית, הוא מתאים לכיתה ב, אולי סוף א מבחינת רמת לימודים. ואני... למה אני שומעת את זה רק עכשיו אנחנו בכיתה ד! אז אמרו, כן, היית צריכה להבין מהמשוב שנתנו לך [...] אף אחד לא אמר את זה ושם את זה על השולחן. אני לא מורה ואני לא צריכה להבין שום דבר שלא אומרים לי, מאוד הופתענו ואז אמרנו טוב, מה צריך לעשות.

האחריות המוטלת על ההורים מתבטאת גם בכך שהם הופכים למתכללי הצרכים של הילדים, מה שלעיתים מעמיס עליהם מאוד. אימא לשני ילדים על הרצף תיארה זאת כך: "לכל ילד כזה יש צוות שמטפל בו, באמת מטפלים, וזה המון אנשים. כאימא זה המון אנשים שגם הם רוצים לדבר איתי. זה קשה, זה מתיש, אני לא עובדת שלוש שנים".

מאבק בין ההורים לבית הספר

חלק מההורים תיארו תחושה של מאבק עם הצוות החינוכי. חלק מהמאבק נבע מהתעקשותם של ההורים שילדיהם יקבלו את המשאבים שהם זכאים להם. אחת האימהות תיארה את החשיבות של להראות חוזק, לאחר שהתעקשה שתומכת החינוך שמלווה את הילד תיכנס לשיבות שבהן דנים בו, מאחר שהיא מכירה אותו בצורה הטובה ביותר: "[זה] תלוי כמה ההורה חזק מול המערכת, כאילו מה זה חזק... תלוי כמה ההורה מודע לזכויות שלו ומנגיש אותן לבית הספר. אני שומעת את האימהות לפעמים אומרות... מה זה [איך] הוצאת מהם". אימא אחרת סיפרה שהחליטה לא להילחם על זכות של בנה, כדי לשמור על כוחותיה: "הוא קיבל שעה, שזה מלא, שעה נוספת לפרויקט העצמה. זה לא נראה להם [לבית הספר] אז פשוט לא עושים את זה. שעה. בהתחלה הייתי מאוד מאוד מאוכזבת מזה ונאבקתי, והבנתי היום שגם אני צריכה לשמור על כוחותיי".

תחושת המאבק נובעת לעיתים מהיעדר תיאום ציפיות ומחוסר הבנה של ההורים לגבי אופן עבודתה של המערכת. כך בדוגמה הבאה: "התסכול הוא באמת ממה שלא התחיל עדיין, בסוף זה תיאום ציפיות. הפער הזה הוא פער שאין מישהו שהתפקיד שלו זה לתווך לך וזה מה שיוצר את התסכולים בעיקר".

בדידות ההורים

האחריות המוטלת על ההורים, היעדר ההיכרות שלהם עם המערכת ועם האופן שבו היא עובדת, והעובדה שלא תמיד המסגרת החינוכית מתווכת להם את המצב ומתאמת ציפיות, יוצרת לעיתים תחושה של בדידות. אחת האימהות סיפרה:

אפילו לא הייתי במקום שאני מרגישה שיש עם מי לדבר. פשוט ברמה שאין הבנה של מה הילד, מה הוא צריך, מה יכול לעזור. זה ברמה שילד בכלל לא מגיע לבית ספר ואף אחד לא שואל, לא מתעניין... זה מצחיק. חיכיתי שיפנה אליי קצין ביקור סדיר... משהו... כלום.

חלק מההורים ציינו את הצורך בגורם מתווך שיסייע להם וילווה אותם בתהליך – מהרגע שבו צפים הקשיים של ילדיהם, וגם לאחר הוועדה. אחת האימהות תיארה את תחושת הבדידות שליוותה אותה בתחילת התהליך ולא נעלמה גם בסופו:

מהרגע שעולים קשיים של הילד אז הליווי של ההורה נורא חשוב באיזושהי צורה... אני לא יודעת מי בבית ספר צריך לעשות את זה. אני יכולה להגיד לך שאני כאימא שנמצאת בחינוך המיוחד ומכירה הייתי מאוד במצוקה. כאילו, החוויה הרגשית שלי הייתה מאוד מאוד קשה... עולים קשיים עם הילדים שלך ואין לך פרטנר שם אלא רק מישהו שזורק עלייך, תלכי, תעשי, תיקחי לטיפול רגשי... זו חוויה מאוד קשה ושם אתה צריך יותר [תמיכה] מאחר כך, מהיישום. בכלל, כל הקשר עם הורים, כאילו, בין המורה להורה לא יודעת, בעיניי צריך להיות הרבה יותר ובטח עם תלמידים דיפרנציאליים. הרבה יותר קשה... העבודה מול הורים, אני הייתי שמחה שזה יהיה גם טיפה מוסדר יותר ולא נתון לשיקולו של כל אחד ולנוחות שלו.

שביעות רצון מתפקוד הצוות החינוכי

לצד תחושות המאבק והבדידות, חלק מההורים תיארו יחסים חיוביים ושביעות רצון מתפקוד הצוות החינוכי ומתמיכתו בתהליך ההכלה של ילדיהם. אחת האימהות סיפרה שהצוות שיתף את ההורים בתהליכי מיפוי הצרכים של ילדתה: "יאמר לזכותם שתמיד, גם בפילוח, הם תמיד התייעצו איתנו, התייעצו עם הפסיכולוגית". הורים אחרים תיארו את האופן שבו צוותי החינוך עוטפים את ילדיהם בחום ומצמיחים אותם. לדוגמה: "המורה עטפה אותה במלא אהבה"; "המחנכת מקסימה, נותנת להם את הלב... עשו ועושים עבודה מאוד טובה, כי הילדה התקדמה מאוד. יש לה ביטחון עצמי". אחד האבות תיאר את התמיכה ואת המקצועיות של צוות בית הספר באופן הבא:

בית הספר הוא מערך תמיכה בכל דבר ובכל עניין. מי שליווה אותנו היה פסיכולוג של בית הספר לאורך כל הדרך. הוא המליץ על אנשי המקצוע, הוא ליווה אותנו צמוד מאוד. השיח עם בית הספר זה שווים בין שווים, לא איזה משהו זר, לא משהו כפוי... באמת הצוות של בית הספר אין מספיק מילים לתאר כמה הם מדהימים.

אימא נוספת תיארה את המקצועיות שבה צוות בית הספר פעל כדי לתת את המענה לצרכים הייחודיים של בנה: "בבית הספר תקתקו את זה נורא מהר. סגנית המנהל הייתה והיועצת, הן היו מאוד רציניות ומאוד רצו לעזור לנו, והן יצרו מהר קשר עם 'שמע' שגם הם יהיו בוועדת אפיון והייתה לנו פגישה מאוד גדולה בבית הספר עם כל הגורמים". יש לציין שגם הורים שחוו חוויות שליליות בקשר שלהם עם חלק מהצוות החינוכי, תיארו לעיתים שינוי בעקבות מעבר למחנכת אחרת או מעבר בית ספר: "באמת בית הספר החדש הציל אותנו, ממש, הוא תוך כלום זמן פשוט ילד אחר נהיה... הוא עשה כזאת קפיצה, אני לא מזהה את הבן שלי עכשיו. ואני ממש שמחה שהיא הגיעה לבית הספר הזה ושהוא זוכה ליחס הזה".

הערך המוסף של ההכלה – יתרונות למשולב ולמשלבים בהיבט החברתי

מרבית ההורים הצביעו על תרומת ההכלה להתפתחות ולהשתלבות של ילדיהם בחברת השווים, וציינו זאת כגורם חשוב בבחירתם לשלב את ילדיהם במסגרת כללית, גם אם מבחינה לימודית היא נותנת מענה מדויק פחות. כך תיארה זאת אחת האימהות: "יש לו דברים שקשה לו איתם יותר אבל יש לו חברים ואוהבים אותו". בריאיון אחר נאמר: "תראי, אנחנו יודעים שהיא אהובה אבל זה לא חברות עמוקה. בגללה, לא בגללם. זה אגב היתרון של האוטיזם, שלא כל כך מעניין אותך מה אומרים. הבועה הזאת היא יתרון... וזה משהו שהוא מאוד מאוד מדובר בבית הספר, ההכלה של השונה".

היכולת של הילדים להכיל מבחינה חברתית את הילדים עם השונות מופיעה בדבריהם של הורים נוספים, שתיארו התקדמות ותהליך שיפור: "תמיד הכיתה הכילה אותו בצורה מדהימה. אף פעם לא היה עניין של דחייה חברתית. הוא עצמו הרבה פעמים בוחר בפורום מצומצם כי זה מה שמרגיש איתו בטוב. השנה פעם ראשונה שהוא ביקש לעשות יום הולדת". לסיכום, גם ביחס ליישום החלטותיה של ועדת זכאות ואפיון עולה תמונה מורכבת, המעידה על המציאות המורכבת בשטח. הורים רבים הביעו דאגה מהתנאים הקשים ליישום ההכלה, הנובעים ממחסור בכיתות ובהכשרה מקצועית לצוותים הקולטים, לצד תחושת בדידות או מאבק עם צוות בית הספר. זאת לצד הורים החווים מערכות יחסים חיוביות עם צוות בית הספר, ולצד הערך המוסף שהם מייחסים להכלה החברתית של ילדיהם.

דיון

המחקר הנוכחי ביקש לבחון את תפיסתם של הורים שילדיהם עברו ועדת זכאות ואפיון ושולבו בחינוך הכללי עם סל אישי לגבי מידת המענה שילדם מקבל בחינוך הכללי ולגבי אופן שיתופם בתהליך כולו. ועדות זכאות ואפיון והחלטותיהן מהוות גורם משמעותי לילדים עם צרכים מיוחדים ולהוריהם, והן משפיעות על התהליך החינוכי של הילד בטווח הקרוב ובטווח הרחוק. מכאן ניתן להבין את החשיבות המיוחדת לוועדה על ידי משרד החינוך והרשות המקומית ובעיקר על ידי הגורמים הקרובים לתלמיד – הוריו ואנשי החינוך המלווים אותו. במחקר זה

הושם דגש בעיקר על תפיסות ותחושות ההורים ביחס להחלטות הוועדה ואופן יישומן במסגרות החינוכיות, וכרקע הוצגה התייחסותם של ההורים לוועדות עצמן.

תפיסותיהם של ההורים את ועדות האפיון והזכאות

הממצאים הכמותיים מעידים על שביעות רצון ברמה יותר מבינונית ביחס לחוויית ההשתתפות בוועדה, לצד הכנה לא מספקת לוועדה על ידי המסגרת החינוכית וגורמים חיצוניים לה. זאת במיוחד בקרב הורים לילדים בחטיבות הביניים, שם ההיכרות בין הילד למחנכת הכיתה פחותה יחסית לבית הספר היסודי, ובית הספר לרוב גדול יותר ומכיל מגוון וריבוי של בעלי תפקידים. הממצאים האיכותניים משקפים גם הם את התמונה המורכבת ביחס לוועדות, כאשר הורים רבים הביעו חוסר מוכנות לוועדה וחשו בלבול והצפה מהתהליך הבירוקרטי, בעוד הורים אחרים חוו את הוועדה כמכילה ותורמת לקידום הילד. ממצאים אלו תואמים את ממצאיהם של גינדי ואחרים (2021) שבחנו את חוויות ההורים בוועדות זכאות ואפיון, ומצאו תמות דומות של בדידות, ניכור וחוסר הכנה מספקת של ההורים לוועדה, לצד הורים שדיווחו על תמיכה ועל חוויות חיוביות של הכנה לוועדה. נראה כי בדומה להמלצתם של גינדי ואחרים (2021), גם בחלוף הזמן מהתיקון לחוק עדיין יש מקום לעגן בצורה ברורה את אופן הליווי של המסגרת החינוכית את ההורים לקראת הוועדות, להסדיר את הנגשת המידע ולהבהיר את הסטינג ואת המושגים טרם ההגעה לוועדה. אומנם בחוזר מנכ"ל הנוגע ליישום התיקון לחוק נכתב כי על צוות המוסד החינוכי ללוות את התלמיד ואת הוריו בתהליך ההיערכות לוועדה, ולספק להם את המידע הנדרש להם בכל הקשור לשלבי התהליך, למהות הדיון, להחלטות ולמשמעותן ולזכויותיהם (משרד החינוך, 2022), אך נראה כי מרבית ההורים מגיעים לוועדה כשאינם מרגישים מוכנים. ייתכן שעובדה זו נובעת מפערי המידע הקיימים בין הצוות החינוכי שמעביר את המידע שברשותו, להורים שאינם מבינים לעיתים את השפה המקצועית ואת ההליך הבירוקרטי ואינם יודעים לומר מה אינם מבינים ואילו הבהרות דרושות להם.

תפיסותיהם של ההורים את יישום החלטותיהן של ועדות זכאות ואפיון

לב המחקר עסק בשביעות הרצון של ההורים ביחס ליישום השילוב של ילדיהם בפועל. הממצאים הכמותיים מעידים כי מידת שביעות רצון ההורים מתהליך השילוב עצמו הייתה מעט יותר מבינונית, עם הבדלים ריבויים מובהקים, כאשר הורים שהכנסתם מעל לממוצע הביעו שביעות רצון נמוכה יותר מיישום החלטות הוועדה, ביחס להורים שהכנסתם ממוצעת ומטה. ייתכן שהדבר נובע מהמעורבות המוגברת במסגרת החינוכית של הורים ממיצב חברתי-כלכלי גבוה ביחס להורים ממיצב נמוך, הנובעת לרוב מפניות רבה יותר ומהיכרות טובה יותר עם מערכת החינוך, שמגבירה את יכולתם לנצל את משאביה (ברבי שחר, 2022; Dusi, 2012). להורים שהכנסתם גבוהה יותר ציפיות גבוהות יותר ממערכת החינוך ולכן ייתכן שהביעו שביעות רצון פחותה ביחס להורים שהכנסתם נמוכה יותר.

בחינת הממצאים האיכותניים מעידה אף היא על שביעות רצון חלקית בעקבות המורכבות העולה מיישום תהליך השילוב. בהתאם לממצאים קודמים מישראל (ראמ"ה, 2023; שפירא, 2025) ומהעולם (De Boer et al., 2010; Sharma et al., 2022; Tryfon et al., 2019), גם במחקר הנוכחי נמצא כי המצב הקיים במערכת החינוך הישראלית, הכולל ריבוי תלמידים בכיתות וחוסר ידע והכשרה בקרב המורים הקולטים, מקשה על מתן מענה לצורכי הילדים. ההורים תיארו מורים שחלקם אינם פתוחים לרעיון ההכלה, ואחרים שחסרים להם ידע ואסטרטגיות ליישום שלו בפועל. ממצאים אלו תואמים מחקרים קודמים המעלים את הצורך בהתאמת התוכניות להכשרת מורים כך שיקדמו הכלה. זאת באמצעות מתן ידע תיאורטי המשולב בכלים מעשיים ובהכשרה מעשית מונחית, שיגבירו את תחושת המסוגלות של המורים לעתיד (Kimhi & Bar Nir, 2025). הכשרת מורים לעתיד ופיתוח מקצועי של מורים בפועל נדרשים כדי להוציא לפועל שינויים מערכתיים הנגזרים ממדיניות ציבורית (top-down) כמו מדיניות ההכלה, מאחר שהם מאפשרים למורים להפעיל שיקולי דעת מקצועיים העולים בקנה אחד עם האתגרים העומדים בפניהם, ותורמים לביסוס יחסי אמן בין האמונים על ניסוח המדיניות המערכתית לבין האחראים ליישומה (ניר, 2017; Huri & Shoshana, 2025).

באופן זה ניתן יהיה לקדם את התפיסה כי הכלה אינה מדיניות כפויה אלא מטרה בעלת ערך, המהווה חלק בלתי-נפרד מתפקיד המחנכים (Bar, 2025).

נוסף על המציאות המורכבת, במחקר הנוכחי עלה, כי במקרים רבים ההורים חשים שהם נלחמים במסגרת החינוכית, והעובדה שהם נאלצים לתכלל את צרכי הילד ולדאוג שהוא מקבל את זכויותיו מעוררת בהם תחושת בדידות ועייפות. חוויה זו של ההורים מהדהדת את הממצאים לגבי תחושותיהם של המורים, החשים גם הם עמוסים, בודדים, חסרי מסוגלות ולעיתים במאבק עם צרכי הילד, דרישות ההורים ודרישות המערכת (Huri & Shoshana, 2025). ייתכן כי ההכרה ההדדית בחוויה המורכבת של ההורים והמורים כאחד יכולה להגביר את תחושת השותפות ביניהם ולהפחית את הבדידות. כמו כן, נראה כי ניתן להקל על תחושת הבדידות והעומס על ידי עבודת צוות. זאת לאור העובדה שבמרבית המקרים שבהם ההורים תיארו חוויה חיובית ביחסיהם עם הצוות החינוכי, הם שיקפו בדבריהם את קיומה של עבודת צוות ואת מעורבותה של הנהלת בית הספר. בכך יש הלימה עם הטענה כי מעורבות מנהל בית הספר בהובלת תהליכי הכלה היא קריטית להצלחת התהליך (Bar, 2025), כמו גם עם המלצות ועדת שפירא הנוגעות לצורך בתמיכה למורים ובתכלול עבודת הצוות (שפירא, 2025). גורם מתכלל מתוך בית הספר שיהווה כתובת למורים יכול לסייע גם להורים, שהעלו את הצורך בגורם מלווה מתוך המערכת שיהווה כתובת אחת בבית הספר כבר משלב ההכנה לוועדה, ובהמשך התהליך במעקב אחר יישום ההמלצות בשטח.

חשוב לציין כי למרות הקשיים ביישום השילוב, חלק מההורים תיארו את תרומת הכלה לילדיהם מבחינה חברתית, וציינו זאת כסיבה לבחירתם בשילוב. זאת בהתאם לתפיסה ההומניסטית החברתית, המדגישה את זכותו של הפרט להיות חלק מסביבתו החברתית במקום מגוריו (רייטר ונוימן, 2020). השילוב החברתי, למרות שאינו עונה בהכרח על כל צרכי הילד כפי שהם מנוסחים בתיקון לחוק החינוך המיוחד, מעיד על הפתיחות הקיימת בקרב חברת הילדים להכלת מגוון שונות. פתיחות זו חשובה מאחר שהיא מהווה שלב הכרחי בהצלחתו של יישום השילוב בפועל (Bar, 2025).

למחקר זה כמה מגבלות. המדגם קטן יחסית ואינו מייצג את כל שכבות החברה. כמו כן, אין איזון בייצוג של אבות ואימהות, מה שעשוי להשפיע על הממצאים. נוסף על כך, יש להביא בחשבון כי התיקון לחוק חדש יחסית ולכן עדיין מתעצב, כאשר לאורך השנים נעשים עדכונים הבאים לידי ביטוי בשינויים במדיניות הוועדות ובתהליכים המתקיימים בהן, נערכים תהליכי בקרה, כגון עבודת ועדת שפירא, וצפויים שינויים נוספים. לבסוף, ניתן לשער כי המלחמה המתרחשת בשנתיים האחרונות משפיעה על יכולת ההכלה והתפקוד של המורים, של התלמידים ושל ההורים. לכן, לא נוכל לטעון כי הממצאים משקפים את נקודת הזמן הנוכחית, ויש להמשיך לבחון את הסוגיות שעלו במחקרים נוספים. במחקרי המשך מומלץ גם לשים דגש על תפיסותיהם של צוותי החינוך, ובהם מורים משלבים, תומכות ההוראה, יועצות חינוכיות, רכזות הכלה ומנהלים.

המלצות

על מנהל בית הספר להוביל תרבות בית ספרית של הכלה, תוך ביסוס עבודת צוות והכרה בתחושות המורכבות של המורים וההורים לנוכח יישום ההכלה בפועל. לשם כך מומלץ למנות גורם מתכלל שיתמוך בצוות ההוראה ובהורים במהלך ההכנה לוועדות הזכאות והאפיון וגם לאחריהן. יש למסד שיתוף פעולה, יחסי אמון ושקיפות בין הצוות להורים כדי שלא ירגישו תחושות שליליות משני צידי המתנס. דבר זה יאפשר להורים לחוש שניתן מענה מתאים לילדיהם, ויפחית את תחושות העומס והבדידות שהם והמורים חשים. במקביל, יש לדאוג להכשרת המורים להכלה באמצעות ידע תיאורטי המשולב בהתנסות בכלים מעשיים הן במהלך הכשרתם להוראה הן כהכשרות צוותיות בבית הספר.

רשימת המקורות

בלס, נ' (2022). תלמידי החינוך המיוחד בישראל: המספרים עולים אך שיעורי השילוב נמוכים. מרכז טאוב.

<https://www.taubcenter.org.il/research/students-in-special-education-in-israel/>

ברבי שחר, ע' (2022). פרצה קוראת לגנב?! – השפעות ריבודיות במתן התאמות בדרכי היבחנות. כעת, ז', 113-139.

גינדי, ש', נגרי, א', אבישר, ג', אולקין, א', גילור, א', דסקלו, ע', יצחקי, נ', מיכאל, ר', מנדל, ר', נאור זיידמן, ג', משה, ע', קציר, ח', קרוגר, מ', רודד, א' ושביט, פ' (2021). חוויות של הורים בוועדות זכאות ואפיון לאור רפורמת ההכלה וההשתלבות. חוקרים@החינוך המיוחד, 1, 88-119.

דורנר, ד' (2009). הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל – דין וחשבון. משרד החינוך.

וייסבלאי, א' (2020). הרפורמה בחינוך המיוחד – יישום תיקון מס' 11 לחוק חינוך מיוחד, הכנסת – מרכז המחקר והמידע.

[https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/3c4e064a-01a4-ea11-8106-](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/3c4e064a-01a4-ea11-8106-00155d0aee38/2_3c4e064a-01a4-ea11-8106-00155d0aee38_11_16289.pdf)

[00155d0aee38_11_16289.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/3c4e064a-01a4-ea11-8106-00155d0aee38/2_3c4e064a-01a4-ea11-8106-00155d0aee38_11_16289.pdf)

וייסבלאי, א' (2023). תלמידים עם מוגבלויות המשולבים בחינוך הרגיל: נתונים ובחינת השלכות הרפורמה בחינוך המיוחד. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.

[https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/44c779db-edfe-ed11-815c-](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/44c779db-edfe-ed11-815c-005056aa4246/2_44c779db-edfe-ed11-815c-005056aa4246_11_20153.pdf)

[005056aa4246_11_20153.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/44c779db-edfe-ed11-815c-005056aa4246/2_44c779db-edfe-ed11-815c-005056aa4246_11_20153.pdf)

חוק חינוך מיוחד, ה'תשמ"ח-1988.

חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 7). (2002).

חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11). (2018).

חורי, א' (2024). ניתוח דיסקורסיבי של פרוטוקולים ממשלתיים ביחס לתהליך החקיקה של התיקון החדש לחוק החינוך המיוחד בישראל (2018). עיונים במנהל ובארגון החינוך, 38, 105-194.

משרד החינוך. (2022). יישום חוק החינוך המיוחד – ועדות מתוקף חוק: צוות רב-מקצועי, ועדת זכאות ואפיון ביושבה כהשגה על החלטת צוות רב-מקצועי, ועדת זכאות ואפיון, לרבות דיונים במקרים חריגים וועדת השגה (חוזר מנכ"ל, הוראת קבע מס' 0287-החלפה).

https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=385&UTM_SOURCE=NEWSLETTER&UTM_MEDIUM=EMAIL_2022%2F53&UTM_CAMPAIGN=MNK

נר, א' (2017). שינוי ארגוני של בית ספר: מאסטרטגיה למיסוד. פרדס. קמחי, י' ובר נר, א' (2021). הכלה בחינוך הרגיל: פרקטיקות להכשרת מורים מיטבית – דוח מחקר. מכון מופ"ת.

ראמ"ה. (2023). מהלך ההכלה וההשתלבות - התיקון לחוק החינוך המיוחד: ממצאי מחקר הערכה לשנה"ל תשפ"ב.

https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Hachala_hishtalvut_report_2022.pdf

רייטר, ש' ונוימן, א' (2020). רפורמת ההלכה בחינוך: לקראת מערכת חינוכית אחת, רגילה ומיוחדת, ממדיניות ממשלתית ועד הכיתה. סחי"ש – סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 30, 115-129.

שפירא, ע' (2025). החינוך בראי החינוך המיוחד: המלצות. משרד החינוך.

<https://www.gov.il/BlobFolder/guide/shapira-committee-program/he/%D7%94%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A%20%D7%91%D7%A8%D7%90%D7%99%20%D7%94%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A%20%D7%94%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%97%D7%93%20%20%D7%94%D7%9E%D7%9C%D7%A6%D7%95%D7%AA%20.pdf>

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת. רמות.

Bar, N. (2025). From Segregation to inclusion: Perceptual developments and their implementation in the education of special needs students in Israel.

Athens Journal of Education. <https://doi.org/10.30958/aje.X-Y-Z>

- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 165-181.
<https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- Ducarre, L. M. (2024). De-centering inclusion: Discussing the meaning and place of inclusive education in international and European law through the case of children with autism. *Netherlands Quarterly of Human Rights, 42*(4), 319-339. <https://doi.org/10.1177/09240519241284448>
- Dusi, P. (2012). The family-school relationships in Europe: A research review. *CEPS Journal, 2*, 13-33. <https://doi.org/10.26529/cepsj.393>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R.,... & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Huri, O., & Shoshana, A. (2023). One step forward or two steps back? The attitudes of parents of students with disabilities regarding the amendment to the special education law in Israel. *Journal of Research in Special Educational Needs, 24*, 417-428.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12640>
- Huri, O., & Shoshana, A. (2025). 'Where are we in this process'? Teachers' attitudes regarding the amendment to the special education law in Israel. *Journal of Research in Special Educational Needs, 25*(1), 71–81.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12710>

- Kaplan Toren, N. (2025). Parents-teachers' trust relationship and student self-esteem and academic achievement: A three sources multiple-step analysis. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 35(1), 47-65. <https://doi.org/10.1177/20556365251319868>
- Kimhi, Y., & Bar Nir, A. (2025). Teacher training in transition to inclusive education. *Frontiers in Education*.
<http://doi-org/10.3389/feduc.2025.1510314>
- Lalvani, P. (2015). Disability, stigma and otherness: Perspectives of parents and teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 379-393.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1029877>
- Lim, W. M. (2024). What is quantitative research? An overview and guidelines. *Australasian Marketing Journal*, 33(3), 325-348.
<https://doi.org/10.1177/14413582241264622>
- Sharma, U., Woodcock, S., May, F., & Subban, P. (2022). Examining parental perception of inclusive education climate. *Frontiers in Education*, 7, 907742. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.907742>
- Shauli, S., Heiman, T., & Olenik Shemesh, D. (2023). Inclusion and social integration of students with educational challenges: Perspectives of in-service and pre-service teachers and college students. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(6).
<https://doi.org/10.53761/1.20.6.7>

- Smith T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A Meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128-157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Tryfon, M., Anastasia, A., & Eleni, R. (2019). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(6), 420-428. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1675429>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.