



ד"ר יהודית סלפטי,
החוג לחינוך, המכללה
האקדמית חמדת והמכללה
האקדמית ע"ש קיי.
דוא"ל:
sa.yehudit@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה) – סלפטי,
י' (תשפ"ה). תפיסות של מדריכים
פדגוגיים את ההכלה וההשתלבות
של ילדים עם צרכים מיוחדים
בכיתה הרגילה: בין אתגרים
להזדמנויות והתפתחות מקצועי
חמדת, יח (תשפ"ה).

מילות מפתח:
הדרכה פדגוגית; הכלה
והשתלבות; הכשרת מורים;
צרכים מיוחדים

תפיסות של מדריכים פדגוגיים כלפי ההכלה וההשתלבות של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה בין אתגרים להזדמנויות והתפתחות מקצועית

יהודית סלפטי

תקציר

מחקר זה בחן את עמדותיהם של מדריכים פדגוגיים (מד"פים) כלפי הכלה והשתלבות של ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים בכיתה הרגילה. המחקר בחן גם את הגורמים המשפיעים על עמדותיהם של המד"פים כלפי ההכלה וההשתלבות. זהו מחקר בסיס שנערך בעקבות התיקון לחוק החינוך המיוחד משנת 2018, ובעקבותיו יתבצע מחקר אורך (longitudinal study) אשר יבחן את הדינמיקה בעמדות המד"פים לאורך זמן. המחקר התבסס על פרדיגמה פנומנולוגית איכותנית וכלל 12 מד"פים ממכללה בדרום. כלי המחקר כללו שאלון מקדים, קבוצת מיקוד וראיונות עומק חצי מובנים עם שישה מהמשתתפים. מניתוח הנתונים עלו ארבע תמות מרכזיות: מגוון עמדות כלפי ההכללה; גורמים שונים השפיעו על עמדתם של המד"פים; מודעות לפערי הידע בין מומחיות בהוראה בכיתה רגילה לבין מומחיות בחינוך מכיל; רצון ונכונות לרכישת מומחיות בחינוך מכיל. מחקרים רבים נעשו על עמדות של מורים, אך ייחודיותו של מחקר זה היא בבחינת תפיסותיהם של מד"פים, שלא נבדקו מספיק. ממצאי המחקר עשויים להעמיק את ההבנה התאורטית והיישומית בנוגע לתפקידם של המד"פים בקידום חינוך מכיל ולשמש בסיס לזיהוי הצרכים המקצועיים, כדי לפתח עבורם מודל הכשרה רלוונטי.

רקע וחשיבות המחקר

מחקר זה בוחן את תפיסותיהם של מד"פים בתוכנית ההכשרה לבית הספר היסודי כלפי הכלה והשתלבות של ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרת החינוך הרגילה. הצורך במחקר עלה בעקבות התיקון לחוק החינוך המיוחד "יישום תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד" שאושר ב-2018 בוועדת החינוך של הכנסת (מדינת ישראל, תשע"ח). במסגרת החוק נקבע כי ההורים יכולים לבחור את מסגרת החינוך של ילדם. הם יכולים להחליט אם ילדם ישובץ לחינוך מיוחד או ישולב בבית ספר רגיל. בחינת תפיסותיהם של המד"פים חיונית לאור תפקידם המרכזי בהכשרת הדור הבא של המורים.

המחקר הנוכחי משמש נדבך ראשון במערך מחקרי רחב יותר, אשר יתפתח למחקר אורך מקיף. בשלב ראשוני זה התמקדתי באיסוף נתונים ובניתוח המגמות בקרב אוכלוסיית המחקר. ממצאי המחקר הנוכחי עשויים לספק תובנות חשובות בפני עצמן, וכן הן עשויות לשמש נקודת ייחוס חיונית עבור השוואות עתידיות בקרב אוכלוסיית המד"פים. בהמשך אעקוב אחר אותה אוכלוסייה לאורך זמן בד בבד עם הרחבת המדגם, מה שיאפשר לי לבחון שינויים התפתחותיים ומגמות ארוכות טווח. כמו כן, המחקר העתידי שואף לשלב מתודולוגיות כמותיות ואיכותניות, גישה שתעניק הבנה מעמיקה יותר של התהליכים והחוויית העומדים בבסיס השינויים שיוזוהו, ובכך תתרום להעשרת הידע בתחום ולהרחבת התובנות התאורטיות והיישומיות.

המד"פים ממלאים תפקיד מפתח בעיצוב התפיסות החינוכיות, הידע המקצועי והמיומנויות הפדגוגיות של הדור הבא של המורים. לעמדותיהם, לתפיסותיהם ולפרקטיקות ההדרכה שלהם עשויה להיות השפעה רבה על יכולתם של מורים חדשים להתמודד בהצלחה עם אתגרי השילוב וההכלה. לפיכך, הבנת תפקידם בהקשר של יישום הרפורמה בחינוך המיוחד היא נדבך חיוני בקידום מדיניות ההכלה וההשתלבות במערכת החינוך הישראלית. המד"פים נמצאים בצומת הדרכים בתקופת המעבר לחינוך מכיל, לכן תפקידם משתנה והם נדרשים להיות שותפים במהפכה המתחוללת. הם צריכים להתמצא במגוון רחב של ידע ולהתפתח לאורך השנים (קמחי וברניר, 2022).

מחקרים רבים בחנו את עמדותיהם של מורים ושל הורים כלפי השילוב. עם זאת, עמדותיהם של המד"פים לא נחקרו מספיק, ומכאן חשיבותו וייחודיותו של המחקר. מחקר מסוג זה עשוי לספק תובנות חשובות לקובעי מדיניות ולמוסדות להכשרת מורים בנוגע לאסטרטגיות אפקטיביות להכשרת מד"פים ומורים בהקשר של חינוך מכיל. המחקר הנוכחי נועד לבחון

את עמדות המד"פים בתוכנית הכשרה להוראה בבית הספר היסודי במכללה לחינוך וכן לעמוד על הצרכים הספציפיים של המד"פים על מנת לשקול פיתוח מודל התמקצעות רלוונטי.

סקירת ספרות

מסגרת מושגית ותיאורטית

"הכלה והשתלבות" הם מושגי מפתח שהוגדרו על ידי משרד החינוך כדי להבנות שפה משותפת בקרב צוותי חינוך. עקרון ה"הכלה" (inclusion) – "מגדיר את זכותו הבסיסית של כל תלמיד לרכוש השכלה לצד בני גילו באותה מערכת חינוך". ה"שילוב" (integration) – "מתמקד בצרכיו של התלמיד המתקשה בתוך מסגרות החינוך הרגיל ובמענים הדרושים לשם קידומו" (ברק־מדינה, 2020, עמ' 12). "המונח 'צרכים מיוחדים' מתייחס לקבוצה רחבה של תלמידים החווים קשיים משמעותיים בתהליך הלמידה, עקב לקויות שונות – קוגניטיביות, רגשיות, פיזיות או חושיות – אשר מצריכות מענה חינוכי ייחודי ומותאם" (רביב ועמיתיו, 2010, עמ' 15).

"הכלה והשתלבות" הם ערכים מהמעלה הראשונה, שמטרתם היא לשפר את ההשתתפות והקבלה של כל הילדים בחינוך הרגיל (כהן ולייזר, 2006). השתלבות תלמידים שוני צרכים במערכות החינוך הכלליות היא אתגר כלל־עולמי שהולך ומתרחב. "שילוב נתפס כתהליך שבו ניתן מענה לשונות שבין צורכיהם של לומדים שונים, באמצעות הגברת ההשתתפות בלמידה בחיי התרבות ובקהילה וצמצום ההדרה החברתית בכלל וההדרה במערכת החינוך בפרט" (UNESCO, 2005 p. 13). עם התפתחות גישות אקולוגיות בחינוך והסטת הדגש מן התלמיד לסביבתו, מתמקדות בשנים האחרונות הגדרות ההשתלבות בחשיבות השינוי בבית הספר ובצורך בהשתלבות מלאה במערכת החינוך (אבישר ובאב, 2010). להצלחת יישום ההכלה וההשתלבות בבית הספר נדרשת היערכות מתאימה, הכוללת שיתופי פעולה בין כלל בעלי התפקידים והגורמים המעורבים בעשייה החינוכית. אי לכך, לעמדות המורים ישנה השפעה גם על תפקודם של התלמידים בכיתה הרגילה במגוון תחומים (Frederickson et al., 2004). ארבע גישות תאורטיות מרכזיות לחינוך מכיל מוצגות בספרות המקצועית: גישת זכויות האדם; גישה המתמקדת בילדים עם מוגבלויות; גישה המתייחסת לקבוצות מוחלשות; גישה הדוגלת במערכות חינוך המתאימות לכל סוגי התלמידים (Operti et al., 2014).

המסגרת התאורטית שעליה מתבסס מחקר זה היא גישת ההכללה (Inclusive Education). בשונה מגישת השילוב, שהתבססה על המודל הרפואי, גישת ההכללה מבוססת על המודל

החברתי. גישת ההכללה דוגלת בשילוב מלא של ילדים עם מגוון רחב של צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה, עם מתן מענה לצורכיהם האקדמיים, החברתיים והרגשיים. הגישה מבוססת על תפיסה של שוויון הזדמנויות, צדק חברתי והכרה בערך הרבגוניות האנושית כתורמת לקהילה (Ainscow et al., 2006).

תאוריית החינוך המכיל (Inclusive Education) היא תאוריה רחבה ואינטגרטיבית יותר מארבע התאוריות שהוזכרו לעיל. היא שואבת מרכיבים מכל אחת מהתאוריות הללו ומציעה תמונה רב־ממדית של מושג ההכללה. היא משמשת מסגרת תאורטית מקיפה המאפשרת ראייה מערכתית ואקטיבית לשינוי בתפיסה החינוכית ובפרקטיקה הבית ספרית (Opertti et al., 2014). ברק־מדינה (2020) מציג שבעה מרכיבים מרכזיים של חינוך מכיל מיטבי, שכל אחד מהם תורם ליצירת סביבה לימודית מותאמת, עבור כל התלמידים. המרכיב הראשון עוסק בדרכי הוראה ולמידה בכיתה הטרוגנית, עם שימוש בגישות כמו הוראה מבדלת (Differentiated Instruction – DI), עיצוב אוניברסלי ללמידה (Universal Design for Learning – UDL), הנגשה פדגוגית בראי האינטליגנציות המרובות ומודל הוראה בכיתה הטרוגנית, שמטרתן לאפשר לכל תלמיד להשתתף ולהתקדם בהתאם ליכולותיו. המרכיב השני מדגיש את חשיבותו של קשר אישי בין התלמיד לבין מבוגר משמעותי, כגון מורה או יועץ, המבוסס על כבוד, אכפתיות וסמכות מיטיבה ומסייע בחיזוק תחושת השייכות והערך העצמי של התלמיד. המרכיב השלישי עוסק בהבניית מערכות יחסים בין־אישיות חיוביות בין תלמידים עצמם, עם עידוד תקשורת מכבדת, הנתמכת בתאוריית התלות ההדדית (Interdependence Theory). המרכיב הרביעי מדגיש את ההזדמנות שניתנת לתלמידים להבליט את חוזקותיהם ולהתפתח בתחומי העניין הייחודיים להם, מה שתורם להגברת המוטיבציה ולחווית הצלחה. המרכיב החמישי מציע לנתק את הקשר השכיח בין הישגים לימודיים לערך עצמי, ובמקום זאת לעודד תחושת ערך המבוססת על מאמץ, תהליך והתפתחות אישית, בהתאם לדפוס חשיבה מתפתח (Growth Mindset). המרכיב השישי כולל הסרת חסמים ומתן תמיכה ייעודית וייחודית לתלמידים המתמודדים עם קשיים, באמצעות כלים כמו מערכת רב־שכבתית של תמיכות מתוך הכרה בזכאותם של תלמידים שונים למענים מגוונים. לבסוף, המרכיב השביעי עוסק בהקניית מיומנויות חברתיות־רגשיות (Social Emotional Learning – SEL), הכוללות פיתוח מודעות עצמית, ניהול רגשות, אמפתיה, תקשורת בין־אישית וקבלת החלטות מוסריות, אשר כולן חיוניות לתפקוד מיטבי בחברה לומדת ותומכת. התיקון לחוק החינוך המיוחד בישראל הוא נקודת מפנה חשובה במדיניות החינוך הישראלית.

בעקבות שינוי חקיקתי זה, משרד החינוך יזם רפורמה מקיפה שמטרתה להרחיב ולשפר את שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה. יישום מדיניות ההכלה וההשתלבות מציב אתגרים פדגוגיים, ארגוניים ומקצועיים מורכבים בפני הצוותים החינוכיים במסגרות החינוך הרגילות. אתגרים אלה כוללים התאמת שיטות הוראה, פיתוח מענים דיפרנציאליים, יצירת סביבה לימודית מכילה והתמודדות עם מגוון רחב של צרכים לימודיים ורגשיים (משרד החינוך, 2022).

מחקר סקירה מקיף שנעשה לאחרונה במדינות הנורדיות מצא שעדיין יש צורך בהבהרת נקודות המבט לגבי חינוך מכיל וכי יש חשיבות להמשך המחקר בתחום (Keles et al., 2024). ובישראל, ניסים ועמיתיו (2024) הגדירו את הבעיה הקשורה לשילוב והכלה וצינו שעדיין לא ננקטו כל הצעדים שיוכלו להכלה, אף על פי שהרפורמה מחייבת זאת. הם ציינו שדוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל מצא כי המתווה עדיין אינו תואם את התיקון לחוק החינוך המיוחד ולמדיניות ההכלה וההשתלבות, כך שההכשרה הניתנת כיום אינה מספקת למורים את המענה הנדרש.

המדריכים הפדגוגיים ותפקידם

הדרכה פדגוגית במדינות שונות נועדה להכשיר ולהדריך פרחי הוראה ולקדם את התפתחותם האישית והמקצועית. המד"פים מלווים את הסטודנטים להוראה, מעצבים את תוכניות הלימודים שלהם, עובדים עם המורים והגננות המאמנים במוסדות החינוך, תורמים ידע מעשי למחקר ומשפיעים על איכות המורים העתידיים (רן, 2018).

המד"פים הם לרוב מורים מנוסים בעלי תואר שני בחינוך. הם חברי סגל באוניברסיטה או במכללה לחינוך. במסגרת תפקידם הם מנחים סטודנטים בהוראה פרטנית וקבוצתית ומובילים סדנה דידקטית במוסד האקדמי. הם עורכים תצפיות בשיעורים שמלמדים הסטודנטים, מספקים להם משוב על ההוראה ומסייעים לכל סטודנט להפוך למורה המסוגל לבצע את מלוא המשימות בכיתה מתוך אחריות. המד"פים פועלים בשתי זירות – במוסדות האקדמיים ובבתי הספר. לעיתים נוצר קונפליקט בין זהותם לבין תפיסת תפקידם בשל השוני בין שתי הזירות. עם זאת, להדרכה הפדגוגית יש ממדים רבים והיא יכולה להיות גשר ושילוב בין הנלמד במוסדות אקדמיים לבין ההתנסות בבית הספר. המד"פים פועלים עם זהות מקצועית מפותחת: יש להם משימה ומצפן פנימי ברור. לכן הם יכולים לשמש מגדלור של צמיחה אופטימלית, אישית וחברתית עבור הסטודנטים טרם כניסתם למערכת החינוך (אולמן-דרום ורובין, 2023; רן, 2018). השינוי המשמעותי ביותר בתפקידם של המד"פים הוא במעבר ממעקב

ובחינת הידע של הסטודנט לתפקיד של מנטור, המתווך ומוביל את הסטודנטים להוראה לשינוי ולהתפתחות מקצועית. תפקידם של המד"פים חשוב ומגוון, הם מקשרים בין הידע התאורטי הנלמד באקדמיה לבין הידע המעשי בבתי הספר. הם נותנים מענה אישי מותאם לכל סטודנט, מעודדים לחשיבה ומספקים משוב (אולמן-דרום, ורובין, 2023).

בשנים האחרונות התרחב תפקיד המד"פים, והוא כולל גם פיתוח של הצוות החינוכי בבתי הספר שבהם מתקיימת ההתנסות המעשית (Williams, 2014). מדינות שונות בוחרות בשלל מודלים של הוראה פדגוגית: אוניברסיטת מלרדלן בשוודיה אימצה מודל של שיתוף פעולה בין האוניברסיטה ובתי הספר שבהם מתקיימת ההכשרה המעשית. תחומי האחריות העיקריים של המד"פים באוניברסיטת מלרדלן כוללים הכשרת של סטודנטים וכן פיתוח מקצועי של החונכים. באופן דומה, המודל הפדגוגי בסינגפור משלב גם הוא שיתוף פעולה בין האקדמיה לשטח. מודל זה שם דגש על הקמת קהילות למידה הכוללות את המד"פים וגורמים נוספים מתוך המסגרת הבית ספרית שבה מתקיימת ההתנסות. לעומת זאת, המודל המיושם בהולנד מייחס חשיבות עליונה לתפקידם של המד"פים כמנחים הפועלים להגברת המומחיות של הסטודנטים ומספקים תמיכה ברכישת הידע העצמאי שלהם. באירלנד, תפקידם של המד"פים כולל פונקציות מסורתיות, כגון הערכה מתמדת של תלמידים בבתי הספר שבהם מתקיימת ההכשרה המעשית (רן, 2018).

שתי הרפורמות האחרונות בהכשרה להוראה בישראל הן "תוכנית המתווים המנחים להכשרה להוראה" ו"דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל". בתוכנית ההכשרה של המכללות האקדמיות לחינוך לימודי ההכשרה משולבים בלימודי התואר, ולכן ההשפעה של יישום המתווים בפועל במכללות היא רבה ורלוונטית לתפקידם של מורי המורים המובילים את ההתנסות בשדה (לידור וליבמן, 2024). קוזמינסקי וקלור (2010) בחנו את המורכבות של מקצוע ההוראה והציעו יצירת "זהות מקצועית בתנועה". הם טענו שלבניית הזהות המקצועית בהוראה יש תפקיד מכריע בנכונות של מורי המורים לקחת חלק בעיצוב תהליכי שינוי ובקידום.

עמדות של מורים כלפי הכלה והשתלבות של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה

במחקרים רבים (Supriyanto, 2019; Humaira et al., 2023; Crispel & Kasperski, 2021) נבדקו עמדות של מורים כלפי שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה. מטא-אנליזה מקיפה שבדקה את נקודות המבט של מורים לגבי הכלה והשתלבות מצאה כי מורים מודעים למשמעות ההכלה וליתרונות השילוב (Van Steen & Wilson, 2020; קימחי ובר-ניר, 2022).

עם זאת, מחקרם של ג'רי ועמיתיו (Jury et al., 2023) הצביע על כך שהמורים בחינוך הרגיל הפגינו עמדות פחות חיוביות כלפי הכללה לעומת מורי החינוך המיוחד. מחקר מטא-אנליזה נוסף הקיף 102 מאמרים אקדמיים שנעשו בין 2000 ו-2020 ומבוססים על 40,898 מורים מ-40 מדינות. גם מחקר זה מצא כי מורים בעלי הכשרה מיוחדת בחינוך מיוחד החזיקו בדעות חיוביות יותר לגבי שילוב לעומת עמיתיהם בחינוך הרגיל, וכן שההכשרה הייתה יעילה במיוחד בעידוד רפלקציה של אמונות. ההכשרה השפיעה על שינוי אמונות המורים – ככל שהמורים צברו ניסיון מעשי בכיתות מכלילות, כך עמדתם הייתה חיובית יותר (Dignath et al., 2022). מחקר בפינלנד, שהתבסס על מדגם ארצי גדול של 1,764 מורים בבית ספר יסודי, כלל מחנכי כיתה, מורים מקצועיים ומורי חינוך מיוחד. המחקר מצא גם הוא הבדלים בין עמדותיהם של מורי החינוך המיוחד, שהיו חיוביות יותר מאלה של מחנכי הכיתה, לבין עמדות מחנכי הכיתה, שהיו חיוביות יותר מאלה של המורים המקצועיים (Saloviita, 2020). מחקר שנערך ביוון סקר כ-208 מורים בבתי ספר יסודיים ותיכונים מחמישה מחוזות לגבי עמדותיהם כלפי חינוך מכליל. ממצאי המחקר גילו כי יש פערי גישות בין מורים צעירים למורים מבוגרים. המחקר הצביע באופן עקבי על כך שמורים צעירים נוטים להיות חיוביים יותר לגבי הכללת ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות לעומת מורים מבוגרים יותר (Galaterou & Antoniou, 2017).

סקירת הספרות במחקר זה מציגה את ההיבטים התאורטיים והאמפיריים של הכללת תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. הספרות מצביעה על פער בין התפיסה החינוכית ערכית והחקיקה התומכות בהכלה, לבין האתגרים היישומיים בשדה החינוכי. המחקרים מדגישים את המתח בין אידיאל שוויון ההזדמנויות לבין קשיי היישום בכיתות הטרוגניות ומציגים עמדות מגוונות של מורים המושפעות מהכשרה, ניסיון, תמיכה ומשאבים. נמצא מחסור במחקרים עדכניים על תפיסות המד"פים לגבי יישום מדיניות ההכלה לאחר הרפורמות האחרונות במערכת החינוך.

לאור פערי ידע אלה, מטרת המחקר היא לבחון את תפיסות המד"פים בתוכנית ההכשרה לבית הספר היסודי כלפי הכללת תלמידים עם צרכים מיוחדים, עם זיהוי הגורמים המשפיעים על עמדותיהם. שאלות המחקר נוסחו בהתאם למורכבות שתוארה.

שאלות המחקר הן:

1. מהן העמדות של מדריכים פדגוגיים כלפי תהליכי ההכלה וההשתלבות של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגילות בתוכנית ההכשרה לבית הספר היסודי?

2. מהם הגורמים המקצועיים, האישיים והחוויתיים המעצבים את תפיסותיהם של המדריכים הפדגוגיים כלפי יישום מדיניות ההכלה וההשתלבות של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה?
3. אילו צרכים מקצועיים מזהים המדריכים הפדגוגיים כהכרחיים עבורם על מנת להכשיר באופן אפקטיבי את פרחי ההוראה לפעול במסגרת פרדיגמת החינוך המכיל?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

מחקר זה נערך בגישה איכותנית המבוססת על הפרדיגמה הפנומנולוגית. לפי בנג (Bunge, 2018) הגישה מתמקדת בחקר "מהות" החוויה האנושית ובבחינה מעמיקה של האופן שבו אינדיווידואלים חווים ומפרשים תופעות בחיי היום-יום שלהם. מטרתה המרכזית היא לחשוף את המשמעות העמוקות הטמונות בחוויה האנושית באמצעות בחינת מערכת היחסים בין הסובייקט לבין העולם הסובב אותו. הבחירה במתודולוגיה האיכותנית מאפשרת חשיפה והבנה של עולמם הסובייקטיבי של המשתתפים, בד בבד עם מתן במה לקולותיהם האוטנטיים ולאופן שבו הם מפרשים ומבנים את המציאות (Braun & Clarke, 2006). במחקר זה הגישה האיכותנית מאפשרת הבנה חינוכית מעמיקה בהקשר של קידום תהליכי הכלה והשתלבות.

אוכלוסיית המחקר והמדגם

המחקר התבסס על מדגם כמעט כולל (near-total population sampling) שכלל 12 מתוך 13 המד"פים שהיו פעילים בתוכנית בתקופת המחקר: 6 מד"פים שהנחו סטודנטים בשנה ב' ו-6 מד"פים שהנחו סטודנטים בשנה ג', בהתאם לחלוקה שהתקיימה בפועל בתוכנית בתקופת המחקר. במחקר זה לא בוצע תהליך של בחירת מדגם מתוך אוכלוסייה רחבה יותר. המדגם כלל את כלל המדריכים שפעלו בתוכנית בתקופת המחקר, למעט מדריכה אחת שלא השתתפה בשל מגבלה טכנית. הבחירה לכלול את כלל המדריכים בתקופת המחקר נבעה מהרצון לתאר באופן ממצה את ההתנסות במסגרת התוכנית, ולכן לא נעשתה דגימה מתוך כלל אפשרי אלא שימוש באוכלוסייה הרלוונטית כולה. ההשתתפות במחקר התבססה על הסכמתם המודעת של המד"פים אשר הביעו נכונות להשתתף במחקר. מבין המשתתפים, 11 מתוך 12 הם בעלי ניסיון מקצועי רב בהוראה במערכת החינוך היסודית. מבחינת השכלה אקדמית, שני משתתפים הם בעלי תואר שלישי וכל היתר הם בעלי תואר שני בתחומי החינוך. רוב המד"פים (9 מתוך 12), משלבים הדרכה פדגוגית במוסד האקדמי לצד הוראה בפועל במערכת

החינוך היסודית, השאר (3 מתוך 12) הם מרצים במכללה. המד"פים המלווים סטודנטים בשנת לימודיהם השנייה מתמקדים בהוראת מיומנויות יסוד אורייניות ומתמטיות, ובפרט בהקניית מיומנויות קריאה, כתיבה ומתמטיקה בסיסית. לעומתם, המד"פים המלווים סטודנטים בשנת לימודיהם השלישית מנחים סטודנטים המתמחים בדיסציפלינות ספציפיות, כגון עברית, מקרא ומתמטיקה. למרבית המשתתפים אין הכשרה פורמלית ייעודית בתחום החינוך המיוחד, ועיקר התמחותם המקצועית ממוקדת בפדגוגיה של החינוך הרגיל, עם פיתוח מיומנויות להוראה דיפרנציאלית המותאמת לשונות הלימודית בכיתה ההטרוגנית.

הליך המחקר והיבטים אתיים:

המחקר קיבל אישור מוועדת האתיקה המוסדית טרם יישומו בשדה. איסוף הנתונים התבצע בשלושה שלבים שלבים באמצעות: שאלון מקדים קצר, קבוצת מיקוד וראיונות עומק חצי מובנים.

בשלב הראשון, הופץ לכלל המדריכים שאלון מקדים שנוצר באמצעות Google Forms. השאלון סייע באיתור משתתפים שהביעו הסכמה להשתתפות במחקר וביזיהוי ראשוני של טווח העמדות כלפי חינוך מכל.

בשלב השני, המד"פים הוזמנו למפגש פרונטלי, וכבר בתחילת המפגש הובהר שההחלטה להשתתף היא וולונטרית. הנחיית קבוצת המיקוד נעשתה על ידי נציגה של רשות המחקר שאינה מסגל התוכנית, לשם הבטחת אובייקטיביות מתודולוגית ולנטרול הטיות אפשריות הנובעות מיחסי סמכות (החוקרת הראשית, בתפקידה כראש התוכנית, לא השתתפה בהנחיית הדיון). הדיון התנהל במתכונת חצי מובנית, הוקלט ותומלל באישור המשתתפים.

בשלב השלישי, התקיימו ראיונות עומק חצי מובנים עם שישה מד"פים מבין משתתפי קבוצת המיקוד. המדגם לראיונות נבחר באופן מושכל, כך שכלל שלושה מד"פים המלווים סטודנטים בשנה ב' ושלושה מד"פים המלווים סטודנטים בשנה ג'. בחירה זו נועדה להבטיח ייצוג של מד"פים בשלבי הכשרה שונים, ולאפשר בחינה מעמיקה יותר של עמדותיהם וניסיונם בהתאם לשלב ההתפתחותי של הסטודנטים להוראה.

שילוב של מספר מקורות קידוד: קריאה עצמאית של החוקרת ושל עוזרת המחקר יחד עם ניתוח ממוחשב תרמו למהימנות הממצאים ולחיזוק התוקף של ההבנות שהתקבלו.

כלי המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשלושה כלי מחקר: שאלון מקדים, קבוצת מיקוד עם 12 מד"פים וראיונות עומק חצי מובנים עם 6 מד"פים. שילוב הכלים מאפשר העמקה והרחבת

הידע של התופעה הנחקרת.

שאלון כלי מחקר ראשוני שנוצר באמצעות פלטפורמת Google Forms – השאלון הודפס והועבר למד"פים ככלי מקדים (preliminary tool) והם מילאו אותו במתכונת דף ועט בתחילת מפגש קבוצת המיקוד. השאלון כלל רק שתי שאלות: (1) האם את/ה מסכים/ה להשתתף במחקר, ו(2) מהי עמדתך הכללית לגבי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה (בעד/נגד). יש לציין כי כל המד"פים הביעו עניין ונכונות להשתתף במחקר והציגו את עמדתם בסוגיית השילוב.

קבוצות מיקוד – קבוצת המיקוד כללה 12 מד"פים. היתרון של קבוצת מיקוד נובע מכך שהיא משתמשת בשיח קבוצתי עם אוכלוסייה ספציפית שיש לה התמחות בנושא נתון. בקבוצות מיקוד חשוב שהמשתתפים ירגישו נוח זה עם זה וישתתפו באופן פעיל בדיון. מאפיין מובהק של קבוצות מיקוד הוא הדינמיקה הקבוצתית שלה, שלעיתים קרובות מספקת נקודות מבט נוספות ונתונים עשירים ועמוקים יותר ממה שמתקבל לרוב מריאיון בודד (Sim & Waterfield, 2019).

ראיונות עומק חצי מובנים: ראיונות עומק נערכו עם שישה ממשתתפי המחקר. תחילה הופנתה למד"פים שאלה פתוחה: לאור התיקון לחוק החינוך המיוחד, מה דעתכם על שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה? בהמשך נשאלו שאלות נוספות כדי להשלים מידע שלא ניתן על ידם בשאלה הפתוחה.

השימוש בשלושה כלים עשוי לחזק את תוקף הממצאים באמצעות שילוב מקורות מידע (triangulation) ולאפשר הבנה הן ברמה האישית והן ברמה הקבוצתית (Flick, 2004).

שיטת הניתוח

הנתונים נותחו בהתאם לגישה הקוגניטיבית-נושאת המבוססת על עקרונות ניתוח תוכן פתוח (שקדי, 2011). במחקר אומצה גישה אינדוקטיבית לניתוח איכותני, שמטרתה זיהוי תמות מרכזיות בעמדותיהם של המד"פים. תהליך הניתוח כלל קריאה מעמיקה חוזרת של חומרי הגלם על ידי החוקרת הראשית ועוזרת המחקר באופן עצמאי, לצורך הבטחת מהימנות בין שופטים. בתקופת המחקר, עוזרת המחקר הייתה חברה ברשות המחקר של המכללה. היא מומחית בתחום החינוך המכיל ובכתיבה אקדמית ומפרסמת מחקרים בתחום. לתמיכה בתהליך הקידוד וארגון הנתונים נעשה שימוש בתוכנת ATLAS.ti. מתודולוגיית הניתוח כללה קידוד פתוח של הטקסטים, זיהוי קטיגוריות ותתי-קטגוריות. הממצאים מוצגים באמצעות ציטוטים מדברי המשתתפים, המאפשרים שקיפות מתודולוגית וחיבור ברור בין

נתוני הגלם לבין הפרשנות המחקרית. טבלה מס' 1 מציגה את הקטגוריות ותתי-הקטגוריות המרכזיים שעלו מניתוח הנתונים.

טבלה מס' 1: עמדות המד"פים: קטגוריות ותתי-קטגוריות

קטגוריות	תתי-קטגוריות
מגוון עמדות של מד"פים הכלה והשתלבות	•תמיכה בהכלה והשתלבות של ילדים עם צרכים מיוחדים •הסתייגות והבעת חשש מהצלחת ההכלה וההשתלבות עבור כלל התלמידים ועבור הילדים משולבים
גורמים השפיעים על עמדות המד"פים	•קרבה משפחתית לילדים עם צרכים מיוחדים •ידע והכשרה בחינוך מיוחד •הניסיון בהוראה כמורים בפועל
מודעות לפערי ידע בין מומחיות בהוראה כוללת לבין מומחיות בחינוך מכיל	•מומחיות של המד"פים בהוראה כוללת בבית הספר היסודי במגוון תחומי הדעת •העדר ידע בחינוך מכיל
נכונות להתמקצע בחינוך מכיל	•רצון לרכוש ידע בחינוך מכיל שיסייע למד"פים בתפקידם כמורים בפועל •רצון לרכוש ידע בחינוך מכיל שיסייע להם כמד"פים להכשרה ראויה של סטודנטים להוראה

ממצאים

מגוון עמדות כלפי הכלה והשתלבות – בין אתגר להזדמנות

בניתוח דברי המד"פים עלה כי קיימות עמדות מגוונות כלפי הכלה והשתלבות של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה. כפי שעלה מהשאלון המקדים, חלק מהמד"פים (5 מתוך 12) הביעו תמיכה מלאה בשילוב והדגישו את חשיבות השילוב לקידום ערכים של סובלנות וקבלת השונה. מד"פים אלו תיארו את ההכלה כחלק בלתי נפרד מתפיסת עולמם החינוכית וכמשימה ערכית של מערכת החינוך, למרות הקשיים והאתגרים.

נ. בעלת תואר שני, משמשת כמורה ומחנכת יותר מעשרים שנה וכמד"פית בשלוש השנים האחרונות. היא ציינה כי קיימת חשיבות רבה לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות, שכן בעתיד צפויים תלמידים אלו לחיות ולהשתלב בחברה הכללית. על כן, בית הספר משמש זירה משמעותית להכנה מוקדמת לקראת חיים עצמאיים ושילוב חברתי מיטבי.

שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים הוא חיוני משום שלכל ילד מגיע לגדול בסביבתו הטבעית. לאחר סיום הלימודים הילדים המשולבים חוזרים לחברה הכללית. לכן, הם

אמורים מראש להתפתח בתוך החברה הכללית כדי שבעתיד ישתלבו בה באופן טבעי. יתר תלמידי הכיתה צריכים ללמוד להכיל את חבריהם כחלק מהכנתם כבוגרים בחברה להכלת השונות.

ד. בעלת תואר שני, מורה ומחנכת יותר מ־15 שנים, משמשת גם כמד"פית בשלוש השנים האחרונות. היא הוסיפה כי השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה עשוי לתרום לקידומם, שכן החשיפה היומיומית לתלמידים בעלי יכולות מגוונות היא גורם מעודד ללמידה ולחיקוי. לטענתה, סביבה זו עשויה לחזק את המוטיבציה הפנימית של התלמידים ולהניע אותם לשאוף להישגים גבוהים יותר.

אני תומכת בשילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה משום שאני מאמינה שהמפגש היום-יומי עם יתר התלמידים יכול לקדם אותם. הנוכחות להם בכיתה עשויה להוביל לחיקוי תלמידים עם הישגים גבוהים ולעורר בהם מוטיבציה ללמידה. כחלק מתלמידי הכיתה הם יכולים להסתייע בילדים אחרים בשיעורי הבית וגם במשימות הניתנות בזמן השיעור.

לעומת זאת, כפי שעלה מהשאלון המקדים, חלק מהמד"פים (7 מתוך 12) הביעו הסתייגות או חשש מהכלה והשתלבות והצביעו על קשיים פרקטיים כגון עומס רב מדי על המורה, חוסר הכשרה מספקת או חשש מפגיעה בקצב ההתקדמות של שאר תלמידי הכיתה.

פ. בעלת תואר שני, מורה עם ותק של 19 שנים כמחנכת ובארבע השנים האחרונות משמשת גם כמד"פית. בהתייחסותה להשלכות השילוב על התלמידים עם הצרכים המיוחדים היא טענה כי אוכלוסייה זו אינה מפיקה את התועלת המיטבית מהאינטגרציה במסגרות חינוך רגילות. לטענתה, תלמידים אלו זקוקים למסגרת חינוכית מותאמת המאופיינת בכיתות בעלות מספר תלמידים מצומצם, אשר תאפשר מתן מענה אישי, מעמיק ומותאם לצורכיהם הייחודיים. פ. ביססה את עמדתה על ניסיונה המקצועי כמד"פית וציינה כי במהלך ביקוריה בכיתות שונות היא הבחינה בפער ניכר בין הצרכים של התלמידים המשולבים לבין המענה החינוכי שהם מקבלים במסגרות הרגילות.

ליילד עם קשיים וצרכים מיוחדים יש באמת צרכים מיוחדים וחשוב לתמוך בהם. בכיתה עם מספר גדול של תלמידים, זה לא פשוט. אני צופה בשיעורים בכיתות שונות ורואה שילד עם צרכים מיוחדים לא באמת משולב ודי הולך לאיבוד, לכן השילוב בעיני הוא טכני. אני דוגלת במתן תמיכה מתאימה בכיתה קטנה ובמסגרת מותאמת שתעניק לתלמיד את כל הנדרש כדי לקדם אותו.

ל. בעלת תואר שני, מורה ותיקה אשר כיהנה כמחנכת במשך שמונה שנים, ובשלוש השנים האחרונות משמשת כמורה מקצועית וכמד"פית, הביעה גם היא הסתייגות בנוגע לשילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרת החינוך הרגילה. בהתייחסותה לסוגיה היא העלתה את נקודת המבט של הסגל החינוכי וטענה כי אנשי ההוראה מתמודדים עם מכלול אתגרים המעמיסים על עבודתם השוטפת. לדבריה הטלת האחריות הנוספת מוסיפה עוד עומס על המורים ובעיקר על מורים מתחילים.

צריך לחשוב על הקשיים של המורה בכיתה. בכל כיתה יש תלמידים ברמות שונות שאין להם לקות למידה אך גם הם זקוקים לעזרה. הוספת אתגרים ועומס על המורים עלולים להוביל לשחיקתם, ובמקרים מסוימים אף לנשירה של מורים חדשים ממערכת החינוך. לסיכום, ממצאי המחקר מצביעים על העדר אחידות בתפיסותיהם של המד"פים בנוגע לסוגיית ההכלה וההשתלבות. מצד אחד ניצבים מד"פים בעלי גישה תומכת, הרואים בתהליכי ההכלה הזדמנות חינוכית וחברתית חשובה, ואילו מצד שני ממוקמים אלו המביעים הסתייגות ומדגישים את האתגרים והקשיים המתלווים ליישום מדיניות ההכלה, בד בבד עם הטלת ספק ביעילותה.

גורמים מקצועיים וחוויתיים המשפיעים על תפיסות המדריכים הפדגוגיים

הניתוח האמפירי חשף שלושה גורמים דומיננטיים שהשפיעו על עמדותיהם של המד"פים בנוגע להכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל. שלושת הגורמים שזוהו במחקר כבעלי השפעה מכרעת הם: זיקה אישית לילדים עם צרכים מיוחדים; היקף ואיכות ההכשרה המקצועית הפורמלית שרכשו בתחום החינוך המכיל; הניסיון המצטבר מעבודתם כמורים פעילים במערכת החינוך. ממצאים אלו מרמזים על שילוב בין היבטים אישיים, מקצועיים ופרקטיים בתהליך גיבוש העמדות החינוכיות בקרב אוכלוסיית המחקר. הגורם הראשון מצביע על קשר בין קיומו של קשר משפחתי-אישי עם ילד המאופיין כילד עם צרכים מיוחדים לבין נטייה לעמדות חיוביות יותר כלפי תהליכי הכלה חינוכית בקרב המד"פים. המחקר העלה כי חוויה אישית של המד"פים הובילה לאמפתיה מוגברת, שבאה לידי ביטוי במחויבות אידאולוגית לקידום פרקטיקות הכלה יעילה במערכת החינוך. מד"פית אחת התייחסה באופן יזום לקרבה המשפחתי לילד עם צרכים מיוחדים, ודבריה שיקפו פרספקטיבה ייחודית שנבעה מהתנסות אישית. משתתפים אחרים לא התייחסו לקרבה משפחתית לילדים עם צרכים מיוחדים בקרבתם האישית, ולכן לא ניתן לקבוע אם חוויות דומות התקיימו גם אצלם. עם זאת, ההתייחסות לכך נועדה להעשיר את ההבנה של מגוון

הגורמים האפשריים בעמדות מדריכים כלפי שילוב, עם שמירה על נאמנות לדברי המרואיינים. ט. בעלת תואר שני, מחנכת בכיתות א' וב' יותר מ-17 שנים ומשמשת כמד"פית במשך שלוש השנים האחרונות. לצד התפקיד המקצועי שלה, היא אם לילד עם צרכים מיוחדים. היא תיארה את ניסיונה האישי בשילוב בנה במערכת החינוך הרגילה וציינה כי ההשתלבות במסגרת הרגילה תרמה להתקדמותו בתחומים רבים. מתוך כך, היא הביעה תמיכה נרחבת בשילוב וראתה בו אמצעי משמעותי לקידום לימודי וחברתי של תלמידים עם צרכים מיוחדים. אני אימא לילד עם צרכים מיוחדים, לכן אני רגישה מאוד לילדים האלה. כאימא, שאפתי שהילד שלי ילמד בכיתה רגילה ויגדל בסביבה טבעית עם בני גילו. התיקון לחוק אפשר לי לשלב את הילד שלי בבית ספר רגיל ואני מודה על כך. השילוב בכיתה רגילה קידם אותו מבחינה חברתית ומבחינה לימודית ולכן לאור ניסיוני האישי, אני תומכת בשילוב אך אציין שתמיכת ההורים והתגייסותם למשימה היא קריטית להצלחה.

הגורם השני קשור לרמת ההכשרה של המד"פים בחינוך מכליל ולניסיון בעבודה עם ילדים עם צרכים מיוחדים. המחקר חשף שונות ניכרת בהכשרה המקצועית ובידע של המד"פים בכל הנוגע להוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים. מד"פים בעלי רקע בחינוך המיוחד הפגינו ביטחון גבוה יותר ביכולתם להדריך את הסטודנטים שלהם, זאת בשל ההכשרה הספציפית והמומחיות שלהם בתחום. לעומת זאת, מד"פים שהתמחותם נעוצה בהוראה בכיתות הרגילות בבית הספר היסודי, הביעו הסתייגות וטענו כי השילוב בעייתי מבחינה יישומית. ק. בעלת תואר שני בחינוך מיוחד. מורה עם ותק של 23 שנים, משמשת גם כרכזת חינוך מיוחד בבית ספרה במקביל לתפקידה כמד"פית. היא התייחסה לידע המקצועי ולמומחיות שברשותה בתחום החינוך המיוחד, אשר מעניקים לה תחושת ביטחון ביכולתה להכשיר את הסטודנטים באופן מיטבי. היא הביעה מחויבות עמוקה לתהליך ההכשרה בתחום החינוך המכליל. היא הדגישה כי תעשה כל שנדרש על מנת שהסטודנטים ישתלבו במערכת החינוך כשהם מצוידים בכלים הדרושים להתמודדות עם האתגרים הנלווים לעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים.

אני מגדירה את עצמי כמומחית לחינוך מיוחד. אני עוסקת בזה מדי שבוע בתפקידי הנוסף בבית הספר. אנחנו צריכים להתחיל לדבר על הסרת חסמים שמפריעים ללמידה. לא מספיק להנחות את הסטודנטים כיצד לכתוב מערך שיעור מפני שאין מערך שיעור אחד שיכול להתאים לכולם. אני מבקשת מהסטודנטים שלי מערך שיעור מפורט שעונה על הדיפרנציאליות בכיתה וגם נותן מענה לילדים עם הצרכים המיוחדים המשולבים בכיתה.

במקביל, עדותה של א. מציגה פרספקטיבה המשקפת את התמודדותה עם אתגרי הכיתה המכילה לאור הניסיון שרכשה בשנות עבודתה כמורה. א. בעלת תואר שני, עם ותק של 15 שנים כמורה, כמחנכת וכמדריכה מחוזית בתקשוב והוראת שפה. בתפקידה בנוכחי היא מרצה במכללה ומד"פית. לדבריה, למרות העדר הכשרה פורמלית בתחום החינוך המיוחד, היא פיתחה מנגנוני התמודדות אפקטיביים באמצעות יוזמה אישית ופיתוח מקצועי עצמאי. תהליך זה כלל מיפוי שיטתי של צורכי התלמידים, יצירת קשרי עבודה עם גורמים מקצועיים בסביבת בית הספר והעשרת הידע התאורטי באמצעות פנייה לספרות מקצועית רלוונטית. כמורה, צברתי ניסיון רב שמשפיע על עמדותי כלפי השילוב. כמורה, פגשתי מאז ומתמיד מגוון תלמידים עם יכולות שונות, בעיקר פערים לימודיים אך גם פערים רגשיים ולקויות למידה. נעזרתי בגורמים מקצועיים בתוך בית הספר כמו יועצת ופסיכולוגית וקראתי חומר מקצועי. ידעתי שהילד עם הצרכים המיוחדים משובץ בכיתתי וזו חובתני לקדם אותו. עם זאת אציין שלאורך שנות עבודתי כמורה לא היו בכיתה הרבה ילדים עם צרכים מיוחדים כפי שאני רואה כיום.

הגורם השלישי שנמצא כמשפיע על עמדות המד"פים הוא החוויות שלהם כמורים בפועל בבית הספר. רוב המד"פים מכהנים במקביל לעבודתם כמד"פים גם כמורים פעילים במערכת החינוך. המורכבות של תפקידם הכפול, כמד"פים וכמורים, מתבטאת בעדויות של המד"פים עצמם. הניסיון המעשי בשדה החינוכי היה גורם בעל השפעה רבה על עיצוב עמדותיהם המקצועיות של המד"פים. מציאות זו אפשרה להם להכיר באופן ישיר את האתגרים הכרוכים בהוראה בכיתות מכילות ולהביא את התובנות והידע המצטבר מניסיונם האישי אל תהליכי ההדרכה והליווי המקצועי שהם מספקים לסטודנטים שלהם.

ב. בעלת תואר שני, מורה עם ותק של 19 שנים כמורה מקצועית ובארבע השנים האחרונות גם כמד"פית. כמורה ותיקה בבית ספר היא רואה בפועל את האתגרים והקשיים. היא סבורה שמערכת החינוך יצאה לדרך עם השינוי לחוק לפני שהמורות בשטח קיבלו הדרכה לעבודה עם ילדים עם צרכים מיוחדים, ולכן, לדעתה, המורים החדשים בשדה עלולים להיתקל בקשיים מורכבים ובלתי יישומיים.

בנוסף לתפקידי כמד"פית, אני מורה בבית ספר יסודי. מניסיוני, אני מרגישה שסומכים על המורים שיעשו את העבודה הנדרשת, כך שבמקרה הטוב יקבלו איזושהי הדרכה ובמקרה הפחות טוב ימצאו את הדרך להתמודד. בשלב זה, אין לי את הכשרה מספקת לעבודה עם ילדים עם צרכים מיוחדים ובוודאי שאין לי התמחות בחינוך מכיל שיאפשר

לי להדריך כראוי את הסטודנטיות שלי.

ל. היא מורה מקצועית. גם היא תיארה את התסכול שהיא חווה כמורה מקצועית בבית הספר הנדרשת לתת מענה למגוון רחב של צרכים לימודיים. בעדותה היא מדגישה את המעבר התכוף בין כיתות שונות, ואת העובדה שבכל אחת מהן היא נתקלת בקשת רחבה של אתגרים שהחריפו בעקבות תקופת הקורונה והלמידה מרחוק. המתח המובנה בתפקידה בא לידי ביטוי בצורך לאזן בין התמודדות עם בעיות רגשיות, קשיי קשב ופערים במיומנויות יסוד מחד גיסא, לבין הדרישה לעמוד ביעדי תוכנית הלימודים ולהכין את התלמידים להצלחה במבחני משרד החינוך מאידך גיסא.

אני מורה מקצועית, אני עוברת מכיתה לכיתה ובכל כיתה יש תלמידים עם צרכים אחרים. למרות ההיערכות שלי בהתאמת התכנים והמשימות, אני חווה חוסר סיפוק משום שאני לא מצליחה לתת מענה מספק הן ליחידים עם הצרכים המיוחדים והן ליתר התלמידים שאמורים להתקדם בקצב אחר. זו חוויה בהחלט מתסכלת שאני מנסה להתמודד איתה. עובדה זו משליכה גם על עבודתי כמד"פית הנדרשת להדריך סטודנטים להוראה בכיתה משלבת.

לסיכום, מניתוח נתוני המחקר נראה שתפיסות המד"פים מעוצבות על ידי מכלול של גורמים אישיים ומקצועיים. הממצא הבא מצביע על התהליכים הרפלקטיביים של המד"פים המודעים לשינויים הנדרשים בתפקיד ההדרכה הפדגוגית.

תהליכים רפלקטיביים: מודעות לפערי ידע בין מומחיות בהוראה כללית לבין אתגרי הנחיית סטודנטים בהקשרים של הכלה והשתלבות

המד"פים ניצבים בצומת מורכב במערכת הכשרת המורים העכשווית, כאשר הם נדרשים להנחות סטודנטים להתמודדות עם מציאות חינוכית משתנה. מחקר זה מצביע על מתח מובנה בתפקידם: מצד אחד, הם מגיעים לתפקידם מצוידים במומחיות פדגוגית מבוססת בתחומי ההוראה בכיתה הרגילה, ומצד שני, הם מתמודדים עם פער ידע ניכר בכל הנוגע להוראה בכיתות מכילות והנחיית סטודנטים בהקשרים של חינוך מכליל. פער זה נובע בעיקר מכך שמינוי המד"פים לתפקידם נעשה על בסיס כישוריהם בהוראה כללית, ללא דרישה להתמחות או ניסיון קודם בתחום החינוך המיוחד, אף שבמציאות החינוכית העכשווית הם נדרשים להכשיר סטודנטים להתמודדות עם מגוון רחב של צרכים לימודיים וחינוכיים בכיתה.

ב. היא מורה מקצועית. עדותה מדגימה את הדילמה המקצועית העומדת בפניה כמד"פית להוראת קריאה וכתובה. היא מבטאת מודעות מפורשת למגבלות הידע שלה בהוראת קריאה לילדים עם צרכים מיוחדים, בהעדר הכשרה פורמלית בנושא. היא מציגה עמדה רפלקטיבית המכירה בפער בין שאיפתה המקצועית להעניק לסטודנטים הכשרה איכותית ומקיפה, לבין המגבלות האובייקטיביות של מומחיותה בתחום. תפיסתה העצמית כמי שאינה כשירה דיה להקנות אסטרטגיות התמודדות ייעודיות להוראת קריאה וכתובה לתלמידים עם צרכים מיוחדים משקפת תובנה מקצועית חשובה על אודות גבולות המומחיות וההכשרה הנדרשת במרחב החינוכי המורכב.

אני מודעת למגבלות המומחיות שלי. אני מומחית להוראת קריאה וכתובה לתלמידים עם פערים לימודיים מסוימים. עם זאת, אי אפשר לצפות ממני להדריך סטודנטים בתחומים שבהם אין לי ידע ומומחיות מקצועית. הניסיון והידע שלי הם בהוראה בכיתה רגילה ואני אכן פוגשת ילדים ברמות שונות אך לא סביר ללמד שפה בכיתה ו' כאשר בכיתה יושבים תלמידים שלא השלימו את תהליך רכישת הקריאה. כיום אני מדריכה את הסטודנטים לגיוון סגנונות ההוראה ולהכנת מערכי שיעור להוראה בכיתה הטרוגנית מסוימת.

פ. היא מחנכת ותיקה. בהקשר דומה, עדותה מציגה את הפער בין התמחותה המקצועית בהתמודדות עם הטרוגניות לימודית מסוימת, לבין מגבלות הידע שלה בתחום החינוך המכיל. מחד גיסא, היא מפגינה מיומנות בהנחיית הסטודנטים להוראה דיפרנציאלית ומדגימה טכניקות קונקרטיות להתאמת משימות לרמות שונות במרחב הכיתתי. מאידך גיסא, היא מבחינה באופן ברור בין התמודדות עם פערים לימודיים, שבהם היא חשה בטוחה בידע שלה, לבין העבודה עם תלמידים שיש להם צרכים מיוחדים החורגים מפערים לימודיים. עמדתה מבטאת תפיסה מקצועית לפיה אין לצפות מהמד"פים שהתמחותם היא בהוראה בכיתה רגילה להדריך סטודנטים בתחומים מעבר להתמחותם.

אני מד"פית למקצוע ליבה. יש לי את כל הידע והניסיון ללמד בכיתה עם פערים לימודיים. בכל כיתה אני יודעת להתמודד עם שתי רמות מתחת לרמת הכיתה וכך אני מדריכה מתוך ביטחון את הסטודנטים שלי. אני מבקשת מהם להכין משימות בשלוש רמות מתוך הנחה שיוכלו לעמוד בכך לאורך זמן. אני לא מרגישה שיש לי את הידע הנדרש להכשיר את הסטודנטים שלי לכיתות המשלבות שהן יפגשו בהמשך כמורות.

מדריכים פדגוגיים בצומת הנשרה: נכונות ורצון לרכישת מומחיות בחינוך מכיל

כל המד"פים שהשתתפו במחקר הביעו רצון להמשיך התפתחות מקצועית, עם שאיפה להעמקת

הידע והרחבת הרפרטואר הפדגוגי בהקשר של הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים. הם הדגישו את המשמעות האסטרטגית של התמקצעות זו, הן במישור הפרקטי של ההוראה בכיתות הטרוגניות והן בתפקידם כמד"פים, השואפים להעניק לסטודנטים שלהם הכשרה מיטבית המבוססת על ידע עדכני וניסיון מקצועי רלוונטי.

ק. מתמחה בחינוך מיוחד. היא הוסיפה שההכשרה המקצועית חיונית גם בהקשר של ידע תאורטי, אך בעיקר בהקשר הפרקטי. לדבריה, רוב המד"פים הם גם מורים בפועל, כך שההכשרה שלהם עשויה להשפיע ישירות גם על תפקידם כמורים וגם על תפקידם כמד"פים. הכשירות המקצועית שלנו כמד"פים היא מכרעת בהכשרת דור העתיד של המורים. המשמעות של ההכשרה היא רחבה ועמוקה יותר מאשר רכישת ידע תיאורטי. חשוב שכל אחד מאיתנו יהיה מקצועי כך שיוכל להעביר לסטודנטים גם תובנות פרקטיות, אסטרטגיות התמודדות והבנה עמוקה של המורכבות החינוכית. אנחנו צריכים לשמש כמודל ולהנחות את הסטודנטים בהתמודדות עם דילמות חינוכיות, ולפתח אצלם חשיבה רפלקטיבית וביקורתית. לכן, אני בעד פיתוח מקצועי למד"פים.

ל. כמורה ותיקה ומד"פית, הדגישה גם היא את החשיבות הרבה שיש להעניק להתפתחותם המקצועית של המד"פים נוכח תפקידם המרכזי בהכשרת דור המורים הבא. לשיטתה, כשם שמערכת החינוך משקיעה בהתפתחות המקצועית של מורים בפועל, כך על מוסדות ההכשרה להקצות משאבים ייעודיים להתפתחותם של המד"פים. לדבריה, המד"פים הם נדבך חיוני בשרשרת ההכשרה הפדגוגית, ועליהם להיות מצויים בתהליכי למידה מתמשכים אך שונים מהכשרה לחינוך מיוחד. לשיטתה, למידה מתמשכת של מד"פים חיונית להכשרה מיטבית שתבטיח את השתלבותם של המורים החדשים במערכת החינוך לאורך זמן.

אני מציעה שהמוסדות להכשרת מורים ישקיעו בהתפתחות המקצועית של המד"פים כשם שמוסד החינוך משקיע בהכשרת מורים בפועל. חשוב לפתח תוכניות הכשרה ייעודיות ולראות בכך השקעה לטווח ארוך ולא הוצאה. עמיתיי ואני שואפים שלמערכת החינוך יגיעו מורים המצוידים בכל הכלים להתמודדות עם אתגרי השילוב וההכלה ולכן נדרשת לנו הכשרה רלוונטית אך שונה מהכשרה של מד"פים לחינוך מיוחד. אלה שני מסלולים שונים שלכל אחד יש את הייחודיות שלו, אחרת לא היה צורך בהפרדה.

לסיכום, ניתן להצביע על קונצנזוס בקרב המד"פים בנוגע לשאיפתם להתפתחות מקצועית מתמשכת בתחום החינוך המשלב. המשתתפים הביעו רצון להעשיר את הידע המקצועי שלהם במטרה לשפר את יכולותיהם להנחות ולהכשיר באופן אפקטיבי את הסטודנטים להוראה

בהתמודדות עם האתגרים הייחודיים בכיתה המשלבת.

דין ומסקנות

מטרת מחקר זה היא לבחון את עמדותיהם של מד"פים כלפי הכלה והשתלבות של ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים בכיתה הרגילה וכן את הגורמים המשפיעים על עמדותיהם. ממצאי המחקר נותנים מענה לשאלות המחקר, כפי שהתבטא בניתוח התמות המרכזיות שעלו מדברי המרואיינים.

הממצא הראשון משקף מגוון עמדות כלפי השילוב וההכלה של ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרת החינוכית הרגילה. ממצאי המחקר מהשאלון המקדים העלו כי 5 מתוך 12 מהמשתתפים הביעו עמדות חיוביות בנוגע למדיניות השילוב וההכלה, וחלק אחר, 7 מתוך 12, הביעו חשש והסתייגות מהשילוב. משתתפים שהביעו עמדות חיוביות טענו כי מסגרות חינוכיות משלבות הן סביבה התפתחותית אותנטית עבור כלל התלמידים והן משקפות את המציאות החברתית שעימה יתמודדו התלמידים בבגרותם. עמדות החיוביות משקפות מחויבות ערכית לעקרונות של שוויון, הכלה וזכויות אדם בהלימה לגישת ההכללה.

ממצא זה מקבל חיזוק מסקירה מטא-אנליטית (Supriyanto, 2019) אשר בחנה באופן שיטתי 27 מחקרים שפורסמו בספרות המחקרית בשנים 2006–2014. אף שהסקירה התמקדה בעמדות של מורים כלפי הסוגייה הנדונה, ניתן להסיק מסקנות רלוונטיות למחקר הנוכחי בשל שני גורמים מרכזיים: ראשית, מרבית המשתתפים במחקר הנוכחי משמשים גם כמורים בפועל במערכת החינוך, ושנית, קיים פער ניכר בספרות המחקרית בנוגע לבחינת עמדותיהם של מד"פים בהקשר זה. המחסור במחקרים ייעודיים על אודות אוכלוסיית המד"פים מחזק את הצורך בהסתמכות על מסד נתונים רחב יותר הכולל אוכלוסיות דומות במאפייניהן המקצועיים.

חיזוק נוסף לממצא זה מתכתב גם עם מטא-אנליזה מקיפה (Van Steen & Wilson, 2020). המחקר הצביע על כך שמורים גילו מודעות למשמעויות הפדגוגיות והחברתיות של ההכלה ולערכים המוספיים של סביבות חינוכיות משלבות. ממצאיהם חשפו עמדות חיוביות ברמה בינונית בקרב אנשי חינוך כלפי השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים. נתון זה מעיד על פוטנציאל חיובי ליישום מוצלח של מדיניות השילוב, בהתחשב בתפקידם המכריע של אנשי החינוך בהטמעת תהליכי ההכלה וההשתלבות הלכה למעשה.

בהמשך לממצא זה, מעט יותר ממחצית המשתתפים במחקר (7 מתוך 12) הביעו הסתייגות ממדיניות השילוב. לטענתם, בעוד עקרונות ההכלה וההשתלבות הם בעלי ערך תאורטי

משמעותי, הרי שיישומם בשדה החינוכי מעורר קשיים מעשיים ניכרים. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים אשר בחנו עמדות של אנשי חינוך כלפי שילוב ואשר זיהו חששות דומים בנוגע ליעילות התהליך, הן עבור כלל אוכלוסיית התלמידים בכיתה והן עבור התלמידים המשולבים עצמם.

מחקר שנערך בצרפת (Jury et al., 2023) בקרב 508 אנשי חינוך, רובם (86%) ממסגרות הגיל הרך והיסודי, בחן את חששות המורים לגבי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים ואת הקשר לעמדותיהם כלפי מדיניות ההכלה. הממצאים זיהו ארבעה גורמי חשש עיקריים בסדר יורד: העדר משאבים, עומס עבודה פדגוגי, אתגרים בניהול כיתה הטרוגנית ו"דילמת ההתאמה" של מודל ההכלה עבור כלל התלמידים עם הצרכים המיוחדים.

גם במחקר הנוכחי הוצגה דילמת ההתאמה כבעיה שיש לתת עליה את הדעת. המד"פים הבחינו בין תלמידים עם צרכים מיוחדים שפעריהם הלימודיים מתונים, אשר יכולים להפיק תועלת מהשילוב, לבין תלמידים עם פערים לימודיים ניכרים, אשר עבורם השילוב עלול להיות מזיק. ממצא זה מחזק את הטענה כי מודל הכלה אחיד אינו בהכרח אופטימלי עבור כל הילדים עם הצרכים המיוחדים.

מגוון עמדות בקרב מד"פים ואנשי חינוך נמצאו גם במחקרן של קמחי וברניר (2022). הן חקרו את שיטות ההכשרה האופטימליות לחינוך מכיל עבור סטודנטים להוראה בתוכניות החינוך הרגיל. החוקרות מצאו כי רבים מהמרוואיינים תמכו בשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה בד בבד עם מתן מענה מותאם במסגרת זו. עם זאת, המחקר חשף כי חלק מהמשתתפים, כולל מד"פים, הביעו ביקורת משמעותית כלפי גישת החינוך המכיל. המסקנה העולה ממגוון הדעות של המד"פים במחקר הנוכחי היא שהשונות בדעות עשויה לשמש כמשאב פדגוגי חשוב המאפשר למידה ארגונית וצמיחה מקצועית ולא כהעדר אחדות. חשיפה לעמדות מגוונות מעודדת רפלקציה אישית וקולקטיבית בקרב המד"פים ויוצרת הזדמנות לדיאלוג פורה ולבנייה של קהילות מקצועיות לומדות. על פי עקרונות החינוך המכיל אנשי חינוך הם סוכני שינוי, ולכן ניתן להסיק כי מגוון העמדות בקרב המד"פים עשוי לקדם שיח פתוח סביב סוגיות של חינוך כולל מתוך מטרה לבנות תשתית ערכית משותפת, מבלי לבטל את הלגיטימיות של נקודות מבט שונות.

הממצא השני מצביע על שלושה גורמים שהשפיעו על התפיסות של המד"פים כלפי השילוב: קרבה אישית-משפחתית לילד עם צרכים מיוחדים; ידע והכשרה לעבודה עם ילדים עם צרכים מיוחדים; הניסיון כמורים בפועל. הגורם הראשון עוסק בקשר שבין עמדות חיוביות של

מד"פים לבין קרבה אישית-משפחתית לילד עם צרכים מיוחדים. ממצא זה נתמך במחקרים נוספים שנעשו בקרב מורים לילדים עם צרכים מיוחדים. המחקרים שמצאו שההורים תומכים בשילוב ילדם בכיתה הרגילה וציינו את היתרונות החברתיים והלימודיים (Elkins et al., 2003; Paseka & Schwab, 2020).

מחקר נוסף שנעשה לאחרונה בפיליפינים בחן את עמדותיהם של הורים כלפי חינוך מכיל בהקשר של ילדים עם נכויות בהשוואה להורים לילדים ללא נכויות. המחקר מצא שההורים משתי הקבוצות הביעו ניטרליות עד עמדות חיוביות כלפי חינוך כולל. ההורים הציגו יתרונות רבים, כגון יתרונות חברתיים, יתרונות אקדמיים, הרגשת שייכות וכן קידום סובלנות וכבוד בקרב כלל תלמידי הכיתה (Sayson et al., 2024). גם מאמר סקירה שסקר מחקרים שנעשו בין 1994 ל-2019 על עמדות של הורים כלפי חינוך כולל מצא שיש תמיכה חיובית בקרב ההורים. מסקנות המחקר הצביעו גם על החשיבות של שיפור השירותים והמשאבים המוצעים לתלמידים עם מוגבלויות אינטלקטואליות ועל החשיבות של ההקשבה לקולות ההורים (Shurr et al., 2023).

הגורם השני שנמצא כמשפיע על עמדות המד"פים היה רמת הידע וההכשרה הפורמלית בתחום החינוך המכיל. ניתוח הנתונים העלה כי קיים מתאם חיובי בין היקף ההכשרה הרלוונטית של המד"פים לבין עמדותיהם החיוביות כלפי תהליכי שילוב והכלה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הספרות המחקרית העדכנית בתחום. כך למשל, במחקר מטא-אנליזה שערכו דיגנאט ועמיתיו (Dignath et al., 2022), אשר בחן את השונות באמונות המורים בנוגע להכלה, נמצא כי מורים בעלי הכשרה ייעודית בחינוך מיוחד הפגינו עמדות חיוביות משמעותית יותר כלפי פרקטיקות הכלה לעומת עמיתיהם בחינוך הרגיל. עם זאת, המחקר הצביע על תהליך דינמי של שינוי תפיסתי, ובו צבירת ניסיון פרקטי בסביבות חינוכיות מכילות תרמה לחיזוק העמדות החיוביות כלפי יישום עקרונות ההכלה במערכת החינוך.

הגורם השלישי שהשפיע על עמדות המד"פים הוא הניסיון שלהם כמורים בפועל החווים באופן ישיר את ההכלה וההשתלבות בכיתותיהם. נמצא שהאתגרים שהם נחשפים אליהם כמורים השפיעו על עמדותיהם. תמיכה לממצא זה ניתן למצוא במחקר סקירה שסקר 27 מחקרים ממגוון מדינות, כולל ממדינת ישראל. המחקר בחן עמדות של מורים כלפי חינוך כולל ומצא שהרוב הגדול של המורים מחזיקים בעמדות חיוביות כלפי חינוך כולל. עם זאת, נמצאו גם מקרים של עמדות שליליות וניטרליות. המחקר מצא שגורמים המשפיעים על עמדות המורים קשורים לאתגרים שהם חווים כמורים בפועל (Avramidis & Norwich, 2002).

המחקר התייחס גם לרמת ההשכלה של המורים, ההכשרה המקצועית וסוגי המוגבלויות שהמורים נתקלים בהם. המחקר הדגיש את החשיבות של הכשרה מתאימה ותמיכה מצד המערכת על מנת לשפר את העמדות של המורים ולהגביר את ההצלחה של תלמידים עם מוגבלויות בכיתות הכוללות.

לאור ממצאים אלה, ניתן להסיק כי תפיסות המד"פים בנוגע לשילוב והכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה מעוצבות במידה רבה על ידי מכלול של גורמים אישיים ומקצועיים. ממצאים אלו משקפים את המורכבות הרב־ממדית בעיצוב תפיסות חינוכיות ומדגישים את הצורך בהתייחסות מערכתית המביאה בחשבון את המרכיבים האישיים והמקצועיים של אנשי חינוך ומד"פים. גישה זו מתכתבת עם עקרונות החינוך המכיל, הרואים בהיענות לצורכי הלומד ובבניית סביבות חינוכיות תומכות תהליך מערכתי כולל, הדורש לא רק שינוי ברמת המדיניות והמבנה הארגוני, אלא גם ליווי אישי ומקצועי של אנשי חינוך במגוון עמדותיהם ונקודות המוצא שלהם.

הממצא השלישי מצביע על כך שהמד"פים מפעילים תהליכים רפלקטיביים ומודעים לפערי הידע שלהם בין מומחיות בהוראה כללית לבין אתגרי הנחיית סטודנטים בהקשרים של הכלה והשתלבות. גם קמחי ובר־ניר (2022) מצאו שהמד"פים הצביעו על פער בידע עדכני בתחום החינוך המכיל והביעו דאגה לגבי יכולתם להעניק הכשרה הולמת לסטודנטים בהיבט זה. במחקר נוסף שנעשה בישראל נמצא שמורים הביעו תסכול לאור העדר הכנה להוראת ילדים עם צרכים מיוחדים ולקויות למידה בכיתה הרגילה (Crispel & Kasperski, 2021). הפער בין הידע של המד"פים לבין הרצון שלהם להתמקצע בולט במיוחד לאור עקרונות גישת החינוך המכיל, המדגישים כי הצלחת ההכלה תלויה לא רק בעמדות חיוביות, אלא גם בידע מקצועי רלוונטי. ניתן להסיק שגם בקרב מדריכים בעלי מוטיבציה גבוהה להכלה, חוסר ידע עלול לעכב את יישום ההכלה במערכות החינוך ולהשפיע על עיצוב עמדות ופרקטיקות של פרחי ההוראה בתחום השילוב.

הממצא הרביעי משקף את הרצון של המד"פים ללמוד ולהתמקצע. ממצא זה מדגיש את המודעות העצמית של המד"פים לגבי חשיבות העדכון המקצועי המתמיד בתחום דינמי ומתפתח זה. מניתוח ממצאי המחקר עולה כי כלל המשתתפים הביעו מוטיבציה להשתתף בקורסים לפיתוח מקצועי בתחום הכלה והשתלבות. רצון זה נבע משני גורמים מרכזיים: ראשית, היות מרבית המשתתפים מורים פעילים הנדרשים להתמודד עם אתגרי השילוב בעבודתם היומ־יומית; שנית, תפיסת תפקידם כמנטורים ומחויבותם להקנות לסטודנטים

שלהם כלים פדגוגיים הולמים לעבודה במסגרות חינוכיות הטרוגניות. ממצא זה מדגיש את הצורך בהכשרה שיטתית וממוקדת של המד"פים בתחום השילוב וההכללה. ממצאים אלו נתמכים במחקר שנערך בצרפת וכלל מדגם רחב של 286 סטודנטים לתואר שני המשתתפים בתוכנית המשלבת לימודים אקדמיים עם התנסות מעשית. מטרת המחקר הייתה לבחון את השפעת ההכשרה הייעודית על עמדותיהם של המשתתפים כלפי הכלה והשתלבות, את תפיסת המסוגלות העצמית שלהם ואת רמות השחיקה המקצועית. הממצאים הצביעו על שיפור מובהק בעמדות המשתתפים וירידה ניכרת ברמות השחיקה בעקבות ההכשרה. נוסף על כך, המחקר זיהה מתאמים חזקים בין עמדות חיוביות לבין תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה ורמות שחיקה נמוכות. מסקנות המחקר הדגישו את חשיבותה הקריטית של הכשרה הממוקדת בפרקטיקות יישומיות ואת השפעתה על עמדות חיוביות כלפי שילוב והכללה (Vieira et al., 2024).

ממצאי המחקר הנוכחי מקבלים חיזוק נוסף גם ממחקר שבחן השפעה של השתתפות בתוכניות הכשרה ייעודיות לעמדות כלפי השילוב. המשתתפים דיווחו על שינוי ניכר הן בעמדותיהם כלפי שילוב והכללה והן בתפיסת המסוגלות העצמית שלהם ליישם פרקטיקות פדגוגיות מכילות באופן אפקטיבי. מסקנה מרכזית שעלתה ממחקרם היא הצורך בהרחבת נגישות הידע המקצועי בתחום החינוך המכיל בקרב כלל אוכלוסיית המורים במערכת החינוך הרגילה. הם הדגישו כי שילוב קורסים העוסקים בעקרונות וביישום של חינוך מכיל מהווה מרכיב הכרחי בכל תוכנית להכשרת מורים, ללא תלות בהתמחות הדיסציפלינרית (Crispel & Kasperski, 2021).

מחקרן של קמחי וברניר (2022) עסק בפערי הידע בקרב מורי המורים ומד"פים והדגיש את החשיבות הקריטית של הכשרתם לקידום החינוך המכיל. החוקרות בחנו תהליכים קיימים במוסדות להכשרת מורים ומצאו שתהליך זה כבר החל בחלק מהמכללות. מסקנותיהן מדגישות את הצורך בהכנה מובנית ותמיכה מתמשכת הן למורים והן למובילים בתחום הכשרת המורים, זאת במטרה לקדם חינוך מכיל ולחזק את המוסדות החינוכיים באמצעות גישה פרקטית ומקיפה.

מחקר שנעשה לאחרונה באינדונזיה כלל 90 מורים כוללים המלמדים בבתי ספר שבהם פועלת תוכנית חונכות לבתי ספר יסודיים משלבים המבוססת על מנטורינג שיתופי. המחקר מצא שהחונכות הגדילה את יכולתם של המורים ללמד בכיתות מכילות (Humaira et al., 2023). מחקר נוסף נעשה בעקבות המגפה העולמית COVID-19. המגפה האיצה תהליכים לפיתוח

מקצועי של חינוך כולל כדי לסייע למורים להתעדכן בפרקטיקות פדגוגיות כוללניות. המחקר בחן תפיסות של מנטורים וחניכים בעקבות השתתפותם בתוכנית לפיתוח מקצועי של חינוך כולל. נמצא כי תוכניות הפיתוח המקצועי תרמו להעצמת המנטורים והחניכים ושיפרו את המסוגלות שלהם ליישם פרקטיקות פדגוגיות מכילות (Meda et al., 2023).

המסקנה העולה מממצא זה היא שנדרשת הכשרה מקצועית ראויה עבור המד"פים. לאור עקרונות החינוך המכיל, הרואים בעמדות אנשי החינוך גורם מפתח להצלחת שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה, עולה כי אין די בעמדה חיובית מצד המדריך הפדגוגי. הכשרה מקצועית שיטתית, הכוללת ידע תאורטי, כלים פדגוגיים והתנסות רפלקטיבית, היא תנאי הכרחי לפיתוח המסוגלות של המד"פים להכשיר מורים לעבודה בסביבות מכלילות.

המלצות יישומיות

המחקר הנוכחי עשוי להעשיר את הספרות המחקרית ולהעמיק את ההבנה התאורטית והיישומית בנוגע לעמדות ותפיסות של מד"פים כלפי תהליכי הכלה והשתלבות במערכת החינוך. התרומה התאורטית של המחקר מתבטאת בשלושה היבטים מרכזיים: ראשית, הרחבת הגוף התאורטי באמצעות התמקדות במדריכים פדגוגיים, קבוצה בעלת השפעה מערכתית שנחקרה מעט בהקשר של חינוך מכיל.

ברמה היישומית, ממצאי המחקר עשויים לשמש כבסיס לפיתוח תוכניות הכשרה ייעודיות למד"פים בחינוך מכיל. יתרה מכך, בהתחשב בהשפעה הרבה של המד"פים על עיצוב עמדותיהם של פרחי ההוראה, למחקר עשויה להיות השלכה מערכתית רחבה. קידום עמדות חיוביות בקרב המד"פים עשוי ליצור אפקט מכפיל שיתרום לקידום תהליכי שילוב יעילים במוסדות החינוך ולהעמקת שיתופי הפעולה בין הסגל האקדמי-פדגוגי לבין אנשי החינוך בשדה.

תרומת המחקר:

ממצאי המחקר מעידים על קשר חזק בין עמדות המד"פים בנושא הכלה ושילוב לבין ניסיונם המקצועי בתחום. בהלימה לחזון החינוך המכיל ולאור ההבדלים בעמדות המד"פים, מומלץ לפתח ולהטמיע מסגרות להתפתחות מקצועית המאפשרות למד"פים בעלי ניסיון מקצועי מוגבל לרכוש התנסות רבה בפרקטיקות חינוכיות מכילות. התערבויות אלו עשויות לגשר על פערי הידע והניסיון ולתרום להתפתחות תפיסות פדגוגיות המקדמות אקלים חינוכי מכיל ומשלב.

נוכח הפער הגדול שזוהה ברמת המומחיות של המד"פים בחינוך הרגיל בהשוואה לזו הנדרשת בסביבת החינוך המכיל, מומלץ לפתח מודל הכשרה ייעודי למד"פים. מודל זה יותאם

לצורכיהם המקצועיים הספציפיים וישמש תשתית לשיפור הכשרת הסטודנטים להוראה בהמשך. הרחבת תפקידם של המד"פים להובלת קהילות מקצועיות לומדות במוסדות החינוך מעצימה את הדחיפות להכשרה שיטתית ומעמיקה של המד"פים.

ברמה המערכתית, מומלץ לקדם מנגנונים של שיתוף ידע ולמידה הדדית בין מד"פים בחינוך היסודי לבין עמיתיהם בחינוך המיוחד. כאסטרטגיה משלימה, מומלץ לשלב במסגרת תוכנית הפיתוח המקצועי של המד"פים סיורים לימודיים במסגרות חינוך מיוחד, אשר יאפשרו היכרות בלתי אמצעית עם אוכלוסיית התלמידים עם צרכים מיוחדים ועם הפרקטיקות החינוכיות המותאמות להם.

מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

המחקר הנוכחי כפוף למספר מגבלות מתודולוגיות והקשריות אשר ראוי להתייחס אליהן בהערכת הממצאים ובתכנון מחקרי המשך. ראשית, המחקר התבצע במכללה אחת לחינוך והתמקד בקבוצה ספציפית של מד"פים המשתייכים לתוכנית ההכשרה לבית הספר היסודי. הרחבת המסגרת המחקרית כך שהיא תכלול מגוון מוסדות להכשרת מורים, והגדלת המדגם באופן ניכר, עשויים לספק תוקף משופר ולאפשר הכללה רחבה יותר של הממצאים.

שנית, ההתמקדות במד"פים בתוכנית הכשרה ספציפית מציבה גבולות על יכולת ההכללה של המסקנות להקשרים חינוכיים מגוונים. לפיכך, מומלץ לבחון את העמדות והתפיסות של מד"פים הפועלים במסגרות הכשרה נוספות, כגון תוכניות להכשרת מורים לחינוך העל-יסודי, החינוך המיוחד או תחומי דעת ספציפיים, על מנת לספק תמונה מקיפה ומדויקת יותר של התופעה הנחקרת.

לבסוף, המחקר הנוכחי התבסס על הפרדיגמה האיכותנית, עם שימוש בקבוצות מיקוד וראיונות עומק חצי מובנים ככלי איסוף הנתונים המרכזיים. הרחבת המערך המתודולוגי למחקר בעל גישה משולבת, אשר ישלב איסוף נתונים כמותיים באמצעות כלים סטנדרטיים ותקפים, עשויה להעשיר את הממצאים ולאפשר טריאנגולציה מתודולוגית שתחזק את תוקף המסקנות המחקריות ואת יכולת ההכללה שלהן.

ראוי לציין כי המחקר הנוכחי הוא מחקר בסיס (baseline study). כהרחבה למחקר זה מתוכנן מחקר אורך (longitudinal study) אשר יבחן את הדינמיקה בעמדות המד"פים לאורך זמן ויאפשר להעריך אם חלו שינויים בתפיסותיהם כתוצאה מיישום הרפורמה וצבירת הניסיון במערכת החינוך המכילה. מחקר ההמשך המתוכנן יאפשר לזהות מגמות התפתחותיות בעמדות המד"פים ולהעריך את האפקטיביות של תהליכי ההטמעה של מדיניות ההכללה

והשילוב במסגרות להכשרת מורים.

הכרת תודה

תודה לכל המדריכים הפדגוגיים שהשתתפו במחקר על נכונותם לחלוק את ניסיונם ותובנותיהם המקצועיות.

הכרת תודה מיוחדת נתונה לד"ר שרון שטיינברג מרשות המחקר וההערכה, על הנחיית קבוצת המיקוד ותהליך הקידוד והקטגוריזציה של הממצאים.

רשימת מקורות

אבישר, ג' ובאב, צ' (2010). תהליכים ומגמות בתכנון לימודים בישראל לתלמידים עם מוגבלויות. הלכה ומעשה בתכנון לימודים, (22), 141–167.

<https://did.li/iBJIw>

אולמן-דרוס, ר' ורובין, י' (2023). מה כבר יש לחדש? הכשרה פדגוגית למנחים חדשים להוראת החינוך הגופני בבית הספר היסודי. רוח הספורט (9), 1–17.

<https://did.li/SVg6q>

ברק-מדינה, ע' (2020). תהליכי פיתוח מקצועי לקידום הכלה בבתי הספר ובמערכת החינוך בישראל. יוזמה, מרכז לידע ומחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

<https://did.li/dSUaa>

כהן, א' ולייזר, י' (2006). עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים על פי קטגוריות החריגות וחומרתן ותפיסת הכישורים להתמודדות עם תלמידים אלה בכיתה המשלבת. גיליון עיון ומחקר (15), לקט עבודות מחקר של מרצים וסטודנטים, הוצאת מכללת אוהלו, 19–38.

<https://did.li/3ph6q>

לידור, ר' וליבמן, צ' (2024). מבוא. בתוך ר' לידור וצ' ליבמן (עורכות), הכשרה להוראה בישראל: סוגיות רוחניות, אתגרים ודילמות (עמ' 1–10). רסלינג.

<https://did.li/996CN>

מדינת ישראל, משרד החינוך, אגף בכיר יישום חוק החינוך וההכלה (2022). הכלה והשתלבות בחינוך היסודי: יישום תיקון חוק החינוך המיוחד – ההכלה וההשתלבות.

<https://did.li/kBJIw>

מדינת ישראל. (תשע"ח). חוק החינוך המיוחד (תיקון מס' 11). ספר החוקים, (2019), עמ' 706–722.

<https://did.li/BMbmC>

משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, אגף א' חינוך מיוחד (תש"ף). יישום תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד. שירותי חינוך מיוחדים לילדים עם צרכים מיוחדים.

<https://did.li/gSUaa>

ניסים, מ', איזמן, א' וברטוב, ג' (2024). שילוב והכלה בחינוך: טיוב ההכשרה להוראה וחינוך מיוחד לכולם. אוניברסיטת בר-אילן, משרד החינוך – מחוז מרכז.

<https://shorturl.at/2Xjam>

קוזמינסקי, ל' וקלור, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. דפים: כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, (49) 11–38.

<https://did.li/FFPrl>

קמחי, י' וברנר, א' (2022). חינוך מכיל בחינוך הרגיל: פרקטיקות להכשרת מורים מיטבית.

<https://did.li/nB1TY>. מכון מופ"ת.

רביב, א', הוכשטיין, ר' ושרון, מ' (2010). לקויות למידה: תיאוריה, אבחון והתערבות. האוניברסיטה הפתוחה.

רן, ע' (2018). תפקיד המדריך הפדגוגי בארץ ובעולם: דגמים נבחרים מאירלנד, הולנד,

ישראל, סינגפור ושבדיה. מכון מופ"ת. <https://did.li/b06CN>

שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה. אוניברסיטת תל אביב: רמות.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge. <https://shorturl.at/fkMPi>

Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W., & Shanley, D. C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511–525 Google Scholar.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/

- inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://did.li/2Gsx5>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://did.li/FMbmC>
- Bunge, M. (2018). Phenomenological theories. In *Critical approaches to science and philosophy* (234–254). Routledge. <https://shorturl.at/wvLnv>
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079–1090. <https://did.li/A4mOf>
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: a meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609–2660. <https://did.li/b2ZTY>
- Elkins, J., Van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122–129. <https://did.li/k7IIw>
- Flick, U. (2004). *Triangulation in qualitative research*. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (178–183). London: Sage. <https://did.li/pBJIw>
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. J. (2004). Mainstream–special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37–57. <http://dx.doi.org/10.1080/1360311032000159456>
- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643–658.

<https://did.li/IMbmC>

Humaira, M. A., Prasetyo, T., Hasnin, H. D., & Rachmadtullah, R. (2023). Teacher Perceptions of Inclusive Education Training: Implementation of an Inclusive Elementary School Mentoring Program Based on Collaborative Partnership. *Journal of Education and e-Learning Research*, 10(4), 682–688. <https://did.li/sBJIw>

Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S., & Desombre, C. (2023) Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 1065919). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1065919>

Keles, S., Ten Braak, D., & Munthe, E. (2024). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431–446. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00313831.2022.2148277>

Meda, L., Mohebi, L., El Sayary, A., & Karaki, S. (2023). A mutually enriching inclusive education teacher professional development program: Mentors' and mentees' reflections. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 21(2), 51–62. <https://doi.org/10.24384/fv45-1467>

Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. *The SAGE handbook of special education*, 2, 149–169. <https://did.li/Sv1TY>

Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European journal of special needs education*, 35(2), 254–272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>

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>

Sayson, A., Espina, R., Anora, H., Pantaleion, A., & Calasang, V. (2024). Exploring Parent's Attitudes. <https://did.li/k7IIw>

Shurr, J., Minuk, A., Holmqvist, M., Östlund, D., Ghaith, N., & Reed, B. (2023). Parent perspectives on inclusive education for students with intellectual disability: A scoping review of the literature. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(5), 633–643. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.2003612>

Sim, J., & Waterfield, J. (2019). Focus group methodology: some ethical challenges. *Quality & quantity*, 53(6), 3003–3022. <https://did.li/YePrI>

Supriyanto, D. (2019). Teachers' attitudes towards inclusive education: A literature review. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 6(1), 29–37. <https://doi.org/10.21776/ub.ijds.2019.006.01.4>

UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO. P, 13. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and teacher Education*, 95, 103127. <https://shorturl.at/xiw6I>

Williams, J. (2014). Teacher educator professional learning in the third space: Implications for identity and practice. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 315–326. <https://doi.org/10.1177/0022487114533128>

Pedagogical instructors' perceptions regarding inclusion and integration of children with special needs in regular classrooms: Between challenges, opportunities, and professional development

Yehudit Salfati

Abstract

This study examined pedagogical instructors' attitudes toward including children with special educational needs in regular classrooms. The study, conducted following the amendment of the Special Education Law in 2018, is a preliminary step to a planned longitudinal study. Based on a qualitative phenomenological approach, the study included 12 pedagogical instructors from a teacher training college in the south. Data were collected through three tools: a preliminary questionnaire, a focus group, and semi-structured interviews with six participants. The analysis revealed four main themes: diverse attitudes toward inclusion; multiple influencing factors; awareness of the knowledge gap between general and inclusive teaching expertise; and willingness to acquire inclusive education skills. While previous studies have examined teachers' attitudes, this study uniquely addresses the perspectives of pedagogical instructors. The findings may contribute to a deeper theoretical and practical understanding of pedagogical instructors' roles in the context of inclusive education and influence the development of focused training programs.

Keywords: : Academic Pedagogical Instructors; Inclusion; Special needs; Teacher training