

הכשרת המורה הערבי לחינוך המיוחד: פרספקטיבה חלופית

רובא דעאט

המאמר הזה עוסק בסוגיה של הכשרת המורים לחינוך מיוחד לנוכח המציאות המשתנה במערכת החינוך. המודל הקיים בהכשרת מורים בחינוך מיוחד מכשיר באופן כללי מורים בתחום, והוא אינו תואם את התפתחות מערכת החינוך המיוחד בארץ. המדיניות הקיימת של משרד החינוך במכללות הערביות היא הכשרת מורים כולל בחינוך המיוחד, ובה נחשף המורה לאוכלוסיות מצומצמות בחינוך מיוחד, לרוב בפיגור בדרגות שונות, וכשהם יוצאים לשדה יש להם תעודה המאפשרת להם לעבוד עם כל אוכלוסיית החינוך המיוחד. כאן טמון הפער בין מה שהם מצויידים בו ובין מה שנדרש מהם לעשות בשדה.

מטרת המחקר – ללמוד על תוכניות ההכשרה הקיימות במכללות הערביות ולהבין איך אפשר לשפר אותן כדי להלום את צורכי שדה החינוך הערבי בארץ. המחקר הזה נחשב למחקר הראשון בארץ אשר בודק את הכשרת המורים בחינוך מיוחד במכללות הערביות. ניכר גידול של ממש במספר התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים ובמספר המסגרות לחינוך המיוחד, לכן בדיקת התאמה בין תוכניות ההכשרה בחינוך המיוחד ובין צורכי השדה בחינוך המיוחד, לצד בדיקה באיזו מידה התוכניות האלו מגשימות את מטרותיהן, יתרמו לקידום מערכת החינוך הערבית. המאמר הזה מציג מודלים בהכשרת מורים; הוא מציע מודל חלופי להכשרת מורים ערבים בחינוך המיוחד על סמך ריאיונות חצי מובנים שנעשו עם מורים ובעלי תפקידים בחינוך המיוחד הערבי. מסקנות המאמר חשובות ביותר לצורך חשיבה מחודשת על תוכניות ההכשרה בתחום החינוך המיוחד בארץ.

החינוך המיוחד בחברה הערבית

חוק החינוך המיוחד, שנחקק בשנת תשמ"ח (1988), נועד להיות נקודת מפנה במתן שירותי חינוך מיוחד לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים בישראל (גומפל, 1999). מטרת החינוך המיוחד, כמו שהיא מנוסחת בחוק החינוך המיוחד (1988), היא "לקדם ולפתח את כישוריו ויכולתו של הילד בעל הצרכים המיוחדים, לתקן ולשפר את תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי וההתנהגותי, להקנות לו ידע, מיומנות והרגלים ולסגל לו התנהגות מקובלת בחברה, במטרה להקל על שילובו בה ובמעגל העבודה". החינוך המיוחד לפי הגדרת החוק כולל "הוראה, לימוד וטיפול שיטתיים הניתנים לפי חוק זה לילד בעל צרכים מיוחדים, לרבות טיפולי פזיותרפיה, ריפוי בדיבור, ריפוי בעיסוק וטיפולים בתחומי מקצועות נוספים שייקבעו ולרבות שירותים נלווים, הכל לפי צרכיו של הילד בעל הצרכים המיוחדים". ההגדרות האלה מניחות את הבסיס החוקי לתפקוד מערכת החינוך המיוחד בישראל בשנים האחרונות.

החינוך המיוחד בחברה הערבית "נולד" כ-20 שנה לאחר "היוולדו" במגזר היהודי, בערך ב-1975 (חאיק, 1998). הילדים הערבים הם 25% מכלל הילדים בישראל (דו"ח מבקרת המדינה, 1992), אבל קיימים פערים ניכרים בין החינוך המיוחד במגזר הערבי ובין החינוך המיוחד במגזר היהודי, אף על פי ששיעור הילדים בעלי הצרכים המיוחדים במגזר הערבי גבוה מזה שבקרב היהודים (וייזל, תלחמי וכבהה, 2000), למשל: שיעור הילדים בעלי מוגבלויות חמורות גבוה בהרבה במגזר הערבי מאשר במגזר היהודי: 5.4% ו-3.3% בהתאמה (אבו-עסבה, 2007). השעות המוקצות למגזר הערבי רחוקות מהמצופה. מתוך שעות התקן של החינוך המיוחד, כ-90% מופנות לחינוך היהודי ו-10% למגזר הערבי (דו"ח מבקרת המדינה, 1992). כמו כן, רמת השירותים החינוכיים ואיכותם שונות מרמתן במגזר היהודי. נמצא שמספר הילדים היהודים שמקבלים שירותים בתחום החינוך גדול מפי שניים לעומת מספר הילדים הערבים (נאון, מורגנשטיין, שמיעל וריבליס, 2000).

מדו"ח מבקרת המדינה עלה כי "במערכת החינוך המיוחד שבמגזר הערבי חלה התקדמות בשנים האחרונות, אך זו עדיין מערכת מצומצמת, שאינה מספקת את מלוא הצרכים של האוכלוסייה. במגזר הבדואי אין מוסדות לחינוך המיוחד, ואלה גם חסרים בחטיבות הביניים של המגזר הערבי. כמו כן, מסגרות החינוך המיוחד בבתי הספר הרגילים של המגזר הערבי הן מצומצמות ובלתי מספקות" (דו"ח מבקר המדינה, 1992, עמ' 391). האבחנה שהייתה מקובלת

לקבוצות הילדים בחינוך המיוחד כוללת ילדים בעלי פיגור שכלי, ילדים בעלי הפרעות רגשיות, תלמידים בעלי לקויות למידה, תלמידים אגרסיביים ובעלי הפרעות התנהגות, וילדים עם ליקויי חושים. כיום, עקב האבחונים והמודעות בחברה הערבית, יש יותר סוגי לקויות ומסגרות. על פי השנתון הסטטיסטי (2010), סוגי הלקויות כיום הם עיכוב התפתחותי, עיכוב שפתי, לקות למידה, הפרעות התנהגותיות, משכל גבולי, פיגור קל, פיגור בינוני, פיגור בינוני מורכב, פיגור קשה / עמוק, שיתוק מוחין, נכות פיזית קשה, אוטיזם, הפרעות נפשיות, מחלות נדירות, חירשות / כבדות שמיעה, עיוורון / לקות ראייה. על כן, נפתחו בתי ספר חדשים לחינוך מיוחד בעלי התמחויות ספציפיות.

שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות הרגילות

בשנים האחרונות גברה המודעות לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה, מודעות אשר באה לידי ביטוי בחקיקת חוק החינוך המיוחד ב-1988: תלמידים בעלי צרכים מיוחדים יהיו זכאים ללמוד עם תלמידים אחרים. מכונני החוק האמינו שהשילוב יביא רווחים קוגניטיביים, חברתיים ואישיים הן לתלמיד והן לסביבתו (אומנסקי וארהרד, 2000). נקבע תיקון לחוק חינוך מיוחד (תיקון 7, פרק ד'-1 תשס"ג 2002) אשר מגדיר את זכאותם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל לקבל תוספת שעות הוראה ושירותים מיוחדים (חוק השילוב). יתר על כן, ועדות בית-ספריות יקבעו את זכאות הילד להיכלל בתוכנית השילוב של בית-הספר ואת השירותים המיוחדים שיקבל (חזור מנכ"ל, 2003).

קבלתו של חוק השילוב חייבה את משרד החינוך לשנות את תוכנית השילוב ולעשות כמה שינויים: להחיל את תוכנית השילוב על כלל התלמידים הזכאים לכך על פי החוק (לא כולם נכללו בתוכנית השילוב שקדמה לחוק) ולנקוט "מודל משולב" להקצאת משאבי השילוב: לקבוע מפתח סטטיסטי להקצאת שעות שילוב לכלל התלמידים ולהקצאה הדיפרנציאלית לחלק מהתלמידים (וורגן, 2009). תוכנית השילוב פועלת במגזר הערבי, הדרוזי והבדווי במתכונת הקיימת במגזר החינוך הממלכתי היהודי. עם זאת, במגזרים האלה קשה יותר ליישמה, בין השאר מכיוון ששורר בהם מחסור גדול יותר בכוח אדם בתחומים הקשורים לחינוך מיוחד כגון עובדים פרא-פדגוגיים, פסיכולוגים ויועצים חינוכיים; כמו כן, חסרים חומרי אבחון וחומרי למידה והוראה המותאמים לתרבות הערבית ולשפה הערבית (דו"ח מבקר המדינה, 2002).

מחקרי מכון ברוקדייל (נאון, מורגנשטיין, שמיעל וריבליס, 2000) העלו ששיעור הילדים בעלי הצרכים המיוחדים ביישובים הערביים נאמד ב-9.7%-8.3% וביישובים היהודיים בכ-7.6%. כמו כן נמצא שבמגזר הערבי הדיווח של בתי ספר על תלמידים בעלי צרכים מיוחדים נעשה בעיקר עם כניסתם לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה, ולא בכית-ספר היסודי. בחמש השנים האחרונות הייתה התקדמות ניכרת, אם כי הדרגתית, ביישום חוק השילוב על ידי משרד החינוך (וורגן, 2009), אשר פועל לצמצם את הפער בין המגזר הערבי ליהודי בהקצאת משאבי השילוב. כיום, מטרת משרד החינוך היא לצמצם את מספר התלמידים במסגרות נפרדות ולשלבם במערכת החינוך הכללית (גומפל, 1999). בישראל לומדים כיום יותר מ-37,000 תלמידים במסגרות החינוך המיוחד מלבד 40,000 תלמידים שלומדים בבתי ספר רגילים (Gumpel & Sharoni, 2007). כדי לקבוע את הזכאות לתמיכה התקציבית בשילוב התלמיד בעל הצרכים המיוחדים במסגרות החינוך הרגיל חילק משרד החינוך, התרבות והספורט את תלמידי החינוך המיוחד ל-13 קטגוריות (משרד החינוך התרבות והספורט, 1994), אף על פי שבהתחלה מנעה מדיניות משרד החינוך מהשמת מקצת התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בבתי ספר כלליים, מכיוון שעל פי פרשנות היועץ המשפטי של משרד החינוך, התרבות והספורט, שירותי חינוך מיוחד אמורים להינתן רק במסגרת של חינוך מיוחד (גומפל, 1999). בשנים האחרונות, לצורך יישומה של מדיניות השילוב, הוקמה מערכת תמיכה (מתי"א - מרכז תמיכה יישובי אזורי) שמטרתה לסייע למערכת החינוך לשלב תלמידים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים במסגרות שאינן נפרדות (גומפל, 1999). מערכת זו הוקמה בשביל לייעל את מתן השירותים לתלמידים האלה ולהביא לידי שלושה שינויים מרכזיים באספקת השירותים לתלמידים בעלי הצרכים המיוחדים, (איגל, 1997), והם: 1. להקל על שילובם של תלמידים במסגרות החינוך הכלליות; 2. לצמצם את מספר התלמידים במסגרות הנפרדות; 3. לכלול במסגרות הנפרדות אוכלוסיות הסובלות מפגיעות חמורות יותר, שהשתלבותן במסגרות הכלליות בעייתית יותר. יישום התוכנית החל ב-1995, והדגש היה על שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתות רגילות. כיום, הילד בעל הצרכים המיוחדים מקבל שירותים במסגרת החינוך המיוחד או בחינוך הרגיל (Gumpel & Meadan, 2002). ב-1999 קיבלו יותר מ-35,000 תלמידים שירותים בחינוך המיוחד, ובערך 80,000 תלמידים קיבלו שירותי חינוך מיוחדים בגנים ובבתי ספר רגילים (Gumpel & Meadan, 2002). לקות למידה היא הקטגוריה הנפוצה

בקרב התלמידים שמקבלים שירותי חינוך מיוחדים, והיא מגיעה ל-38.8% (Gumpel & Meadan, 2002; Gumpel & Sharoni, 2007). אך עדיין, שעות השילוב המוקצות למגזר הערבי פחות מהמגזר היהודי (דו"ח מבקר המדינה, 2002).

הכשרת מורים לחינוך מיוחד

תוכנית ההכשרה בחינוך המיוחד כוללת תכנים תיאורטיים בתחום הפסיכולוגיה, החינוך והחינוך מיוחד. כמו כן, היא כוללת תוכנית הכשרה מעשית ויישומית בבתי ספר שונים. בעבר היה נהוג להכשיר מורים לחינוך מיוחד בצורה כוללת, כשהסטודנט בלימודיו העיוניים לומד אשכול התמחות של כ-26 שעות בהתמחות חינוך מיוחד כוללת, והעבודה המעשית שמתחילים בשנה הראשונה היא עם אוכלוסיות ספציפיות. רוב תוכניות לימוד החינוך המיוחד מכשירות את הסטודנט לעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך מגיל 6 ועד גיל 21.

חשיבות מקצוע ההוראה מחייבת לשפר את המתכונות של לימודי ההכשרה להוראה, להתאימן לדרישות המקצועיות העכשוויות, להבטיח בהן רמה אקדמית נאותה ולחזק את סגל ההוראה בתוכניות האלה. כדי למשוך להוראה מועמדים איכותיים ובעלי רקע אקדמי מגוון חשוב גם לפתח מתכונות חדשות להגברת התחרות בין ההוראה ובין מקצועות אחרים ולטפח את המצוינות (אריאב, 2006). תוכניות ההכשרה המוצעות על פי אריאב (2006) במכללות להכשרת מורים מתבססות על שלושה עקרונות:

1. פיתוח אישיות המורה: תוכניות ההכשרה צריכות להכשיר מורה המסוגל לבקר, לפתח ולהסתגל לדרישות הסביבה, בכלל זה תלמידיו והחברה שבה הוא חי.
2. התמחות בתחום ההוראה: על המורה להתמחות במקצוע מסוים כדי שיוכל להעביר לתלמידיו את יסודות הידע הדרוש במקצוע הזה, שהרי יכולת המורה ושליטתו בתחום ההתמחות מסייעות לו לבחור את הדבר החשוב ביותר שעליו להעביר לתלמידיו בתחום הזה.
3. לימוד דרכים ואסטרטגיות הוראה: המורה נדרש לרכוש דרכי הוראה מגוונות ומתאימות, המסייעות לו להעביר את החומר העיוני לתלמידיו בדרך הטובה והיעילה ביותר, כך שהוא מתאים את השיטה ואת הדרך ליכולות השונות של תלמידיו ולדרכי הלמידה המיוחדות שלהם. הסטודנט

רוכש את האסטרטגיות האלה תוך כדי אימונו המעשי בבתי הספר השונים ועם קבוצות מגוונות של תלמידים.

מטרת החידוש במתווים משתקפת בשיפור באיכות המורים בוגרי תוכניות ההכשרה, התאמת ההכשרה להוראה למגמות העכשוויות במדינות המפותחות וחיזוק מעמד ההכשרה להוראה במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. כיום אימצו מקצת המכללות את המתווה של החינוך המיוחד (מגיל 6 עד 21). מכללות מעטות הכניסו את תוכנית ההכשרה להוראה בחינוך מיוחד בגיל הגן (לידה עד גיל 6). המתווה החדש נותן לסטודנט ללמוד התמחות שנייה מלבד ההתמחות העיקרית בחינוך מיוחד, ומאפשר לו לבחור בין שתי אפשרויות: אפשרות ראשונה – מבנה לתואר דו-חוגי: חוג אחד בחינוך מיוחד בהיקף של 26 ש"ש לפחות (בהתמחות בלקויות בינוניות וקשות), חוג שני דיסציפלינרי – מקצוע ההוראה במערכת החינוך בהיקף של 26 ש"ש לפחות, בהתייחס למסלול הגיל היסודי או העל יסודי.

אפשרות שנייה – מבנה לתואר כללי דו-חוגי: חוג אחד בחינוך מיוחד בהיקף של 26 ש"ש לפחות (בהתמחות בלקויות בינוניות וקשות), חוג שני המורכב מחטיבות דיסציפלינריות באחת משתי האפשרויות: שתי חטיבות משתי דיסציפלינות בהיקף של 15 ש"ש כל אחת, או שלוש חטיבות משלוש דיסציפלינות בהיקף של 10 ש"ש כל אחת.

הכשרת מורים לחינוך המיוחד הערבי בארץ

כיום יש שלוש מכללות ערביות להוראה המכשירות מורים לחינוך מיוחד: אלקאסימי, מכללת סח'נין והמכללה הערבית – חיפה. המכון האקדמי להכשרת מורים וגננות ערבים נחשב לחלק מהמכללה האקדמית בית ברל. כמו כן, יש במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין מסלול חינוך מיוחד שנותן תואר ותעודת הוראה בחברה הערבית, ושתי מכללות שיש בהן מסלול בדווי והן מכשירות מורים בהתמחות חינוך מיוחד. מלבד זאת, קיימות גם מכללת אחווה והמכללה לחינוך ע"ש קיי. בשני העשורים האחרונים חל גידול ניכר במספר הסטודנטים הערבים לומדים לתואר אקדמי בחינוך מיוחד. למשל, בשנת 97-98' הגיע מספר הסטודנטים הערבים במוסדות להכשרת עובדי הוראה בהתמחות בחינוך מיוחד ל-165 סטודנטים לעומת 2002-2003, שבה הגיע ל-613 סטודנטים (לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, 2002-2003). רוב המכללות הערביות עדיין ממשיכות להכשיר מורים לחינוך מיוחד בצורה כוללת.

בלימודיו העיוניים לומד הסטודנט אשכול התמחות של כ-26 שעות בהתמחות חינוך מיוחד כוללת, ובה הוא לומד קורסים תיאורטיים כלליים כמו פיגור שכלי, מבוא לחינוך מיוחד והוראת קריאה. את העבודה המעשית מתחילים בשנה הראשונה בבתי ספר רגילים בעלי אוכלוסיית תלמידים רגילה, בשנה השנייה עם תלמידים משולבים בכיתות רגילות, ובשנה השלישית עם תלמידים בחינוך מיוחד, לרוב בפיגור בדרגות שונות.

המכללה הערבית - חיפה היא היחידה מבין המכללות הערביות שמכשירה מורים לחינוך מיוחד בגיל הגן. גם המכון הערבי במכללת בית ברל בלט בחידוש המתווה, והוא מציע לסטודנטים המתמחים בחינוך מיוחד שתי אפשרויות בחירה: בחירה א': מתכונת דו־חוגית, בוגר בהוראה B.E.d בחינוך מיוחד לגיל הגן. בחירה ב': לימודים כלליים במתכונת דו־חוגית, "בוגר בהוראה" B.E.d בחינוך מיוחד (גילי 6-21) ולימודים כלליים. ההכשרה המעשית בשנה א' תמקד בהכרת מסגרות החינוך המיוחד באמצעות סיורים ומפגשים עם גננות ומורים. המטרה היא להפגיש את המתכשרים עם "השדה" באופן מבוקר ולספק להם הזדמנות לבחון בביקורתיות את ההדרכה הפדגוגית. בשנה ב' יתנסו הסטודנטים שבועית ביום עבודה מעשי במסגרות החינוך המיוחד. הסטודנטים ישוּבְּצוּ בסמסטר א' כדי להתנסות בהוראה בכיתות חינוך מיוחד ובכיתות משלבות בבית־הספר היסודי, הכוללות תלמידים עם קשיי למידה, לקות חושים ונכות שכלית קלה. בסמסטר ב' יתנסו הסטודנטים במסגרות חינוך מיוחד ומשלב לילדים בעלי קשיי למידה, לקות חושים ונכות שכלית קלה בבתי ספר על יסודיים. בשנה ג' ישתלבו הסטודנטים בבתי ספר של החינוך המיוחד בכיתות נפרדות, או בכיתות החינוך המיוחד בבתי הספר הרגילים שבהן ילדים עם לקויות למידה, הפרעות התנהגות, אוטיזם ונכויות שכליות קשות. הסטודנטים בשנה זו יתמקדו בסוג אוכלוסייה על פי בחירה (ידיעון המכון האקדמי להכשרת מורים ערבים, 2009).

התמונה שעולה מהשדה מספרת על כשל בהכשרה ובהכנה של המורים לעבודה יעילה עם אוכלוסיות שונות בחינוך מיוחד. הקשיים האלה מתבטאים לעתים בפרופיל מורכב של ילדים בחינוך מיוחד הסובלים מכמה לקויות בו־בזמן. בשנים אחרונות אנו עדים לפתיחת בתי ספר של חינוך מיוחד עם התמחויות שונות בחברה הערבית (אוטיזם, לקות למידה, עיוורים, חירשים, פיגור קל, פיגור בינוני, פיגור קשה, גנים טיפוליים). התפתחות זו אינה מתאימה לפרופיל המורה החדש בחינוך המיוחד, ואף לא לתוכנית ההכשרה הכוללת הנהוגה עד כה.

ההתפתחות במערכת החינוך בישראל, בדומה לנעשה בארצות רבות ברחבי העולם, עוברת תהליכי שינוי מקיפים. אחד המרכזיים שבהם הוא שילובם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במערכת הרגילה. אחד הגורמים החשובים להצלחתה של מגמת השילוב הוא הכישורים והמימונויות של מורים העוסקים מדי יום במלאכת ההוראה בכיתות הלימוד (שכטמן, 1991; Bennett, Deluca & Bruns, 1997; Friend & Bursuck, 2002). השינוי במוסדות החינוך, אשר נובע מיישום שילובם של תלמידים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים בכיתה הרגילה, מחייב שינוי בתוכניות ההכשרה להוראה. השינוי צריך להיות לא רק מבני, אלא מהותי – הן לתוכניות ההכשרה להוראה בבתי ספר רגילים והן בתוכניות ההכשרה להוראה במסגרת חינוכיות מיוחדות (אבישר ואלמוג, 2003). מטרת המחקר הנוכחי לבחון מקרוב את הקשיים שעומדים בפני המורה הערבי לחינוך המיוחד ואת תהליך ההכשרה שעבר בתקופת לימודיו, ולהציע למכללות להכשרת מורים מודל הכשרה חלופי הממוקד בלקות אחת או שתי לקויות קרובות, העונות על צורכי השדה בחינוך המיוחד.

שאלות המחקר:

1. אילו קשיים פוגשים מורי החינוך המיוחד הערבים בשדה?
2. אילו ציפיות מהלימודים במכללה התגשמו ואילו לא התגשמו?
3. באילו נושאים, לדעת המורים הערבים לחינוך מיוחד, הם צריכים לקבל הכשרה?

שיטה

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 30 מורים ערבים מ-30 בתי ספר. הרוב המכריע היו מורות שלימדו בכיתות חינוך מיוחד בבתי ספר רגילים, והיתר לימדו במסגרות חינוך מיוחד. הוותק במקצוע ההוראה נע בין שנתיים ל-15 שנים. רובם סיימו את לימודיהם במכללה להכשרת מורים במסלול לחינוך מיוחד. כמו כן, השתתפו במחקר שלושה מנהלי בתי ספר לחינוך מיוחד עם התמחויות שונות. הוותק בניהול נע בין 4 שנים ל-10 שנים.

מהלך המחקר

רוב המשתתפים הסכימו להשתתף במחקר לאחר הסבר על מטרתו. הריאיונות

עם המורים התקיימו אחרי יום לימודים, הזמן הנדרש לכל ריאיון נע בין 15 ל-20 דקות. עם מנהלי בתי הספר התקיימו שיחות טלפון.

כלי המחקר

הריאיונות היו חצי מובנים. המרואיינים, בייחוד המורים, נשאלו שאלות סביב עבודתם בבית-הספר. השאלות העיקריות התמקדו בקשיים שפוגשים בשדה, יישום הנלמד בשדה ונושאים שלדעתם חשוב שיקבלו בהם הכשרה. השאלות העיקריות שנשאלו מנהלי בתי הספר הן הקשיים שפוגשים המורים אצלם בבית-הספר, ונושאים שלדעתם חשוב שיקבלו בהם הכשרה.

ממצאים

בעניין הקשיים בשדה שהמורים נשאלו עליו בשאלה מה הם הקשיים שהם פוגשים בשדה, ציינו רוב המשיכים את הבעיות שהם נתקלים בהם בהיותם מורים לכיתות חינוך מיוחד בבית-הספר הרגיל: אי שיתוף פעולה בין המורים המלמדים את התלמידים בכיתה. כמו כן ציינו רוב המשיכים את הקשיים בהתמודדות עם בעיות ההתנהגות אצל התלמידים.

מקצת הנבדקים התייחסו לכך שבמסגרת ההכשרה המעשית שקיבלו במכללה הם לא נחשפו לאוכלוסיות שונות בחינוך מיוחד, כמו עבודה עם תלמידים לקויי שפה, לקויי שמיעה ומעוכבי התפתחות, דבר המשפיע על איכות ההוראה בעבודתם עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. כמו כן ציינו רוב המשיבות את האי העמקה בתחומים ספציפיים בחינוך המיוחד ואי קבלת הכשרה בהתמודדות עם בעיות שונות ומגוונות ובהתאמת שיטות הוראה לסוג הלקויות. המנהלים ביקרו את תהליך ההכשרה שמקבלים המורים במכללות בעיקר בנושא של עבודה עם תלמידים הסובלים מאוטיזם, בעיות בהתפתחות, ליקויים בשפה ובשמיעה. המנהלים ציינו שמוריהם נחשפו בראשונה לילדים עם אוטיזם ולמעוכבי התפתחות בהתחלת עבודתם בשדה. כמו כן התייחסו המנהלים לשיטת העבודה, שהיא שונה מההכשרה שקיבלו במכללה. אחד המנהלים ציין ש"היה להם קושי לעבוד עם כיתה שיש בה סוגים שונים של לקויות והם צריכים להתאים לכל תלמיד תוכנית משלו. יש תלמידים אוטיסטים, אבל כל תלמיד אוטיסט שונה מתלמיד אחר. אני מתחיל מאפס אתם". המנהל הזה מספר ש"המורים שמעו את המילה אוטיסט בתקופת הלימודים, אבל הם לא יודעים מה זה ילד אוטיסט". מנהלת אחרת מציינת שהמורים החדשים

נכנסו להלם בתחילת עבודתם עם תלמידי החינוך המיוחד בגיל הגן. המנהלת הזכירה ש"מורה חדשה בתחילת עבודתה התלוננה רבות נגד הדרישות שהתבקשה למלא בגן שקיבלה ללמד, ואמרה שזה 'עולם אחר ממה שלמדתי'". בעניין הציפיות מהלימודים הוצגו שתי שאלות. האחת הייתה: האם לאחר הלימודים היו לך ציפיות שהתגשמו? והשנייה - האם לאחר הלימודים היו לך ציפיות שלא התגשמו? כציפיות מהלימודים שהוגשמו, ציינו מקצת המשיבים שחלק מהקורסים עזרו להם בעבודה עם תלמידים, בייחוד בבניית תוכנית לימודים אישית ובבניית אמצעי עזר. כמו כן הם התייחסו לחשיבות החומר התיאורטי שלמדו במכללה, בעיקר לתיאוריות שהרחיבו את הידע שלהם. נבדקים מעטים ציינו שהחומר הנלמד וההכשרה המעשית במכללה תרמו להן רבות, בייחוד בעבודה עם תלמידים לקויי למידה, שכן הכשרתם העיקרית הייתה עם תלמידים לקויי למידה, ועבודתם בשדה היא עם אוכלוסייה זו. אחת המורות הזכירה, "אני תמיד חוזרת לקורסים שלמדתי כדי להיזכר באסטרטגיות שלמדתי ואוכל ליישם אותן עם התלמידים בכיתה".

כציפיות מהלימודים שלא הוגשמו התייחסו רוב הנבדקים, להפתעתם, במה שמצאו בשדה ובקשיים שהם נתקלים בהם בחיים הבית-ספריים. אחת המורות הזכירה, "ביום השני שלי בכיתה, אחד מהתלמידים קיבל התקף אפילפטי ולא ידעתי מה לעשות אתו. הזעקתי את המנהל. אף פעם לא דמיינתי לעצמי שאני צריכה להתמודד עם דברים כאלה".

רבים מהנבדקים התייחסו לחוסר ברכישת כלים להתמודדות עם בעיות התנהגות בכיתה ולחוסר ברכישת מיומנויות לניהול כיתה. כמה מורות התייחסו לתסכול שלהן בתחילת דרכן ואפילו חשבו לעזוב את ההוראה. מורה אחת מספרת ש"אימוני ההוראה שעשיתי לא קשורים למה שמצאתי בשדה, דבר אשר גרם לי לא לקבל את התלמידים. חשבתי לעזוב את ההוראה". מורות התייחסו להפתעה שחוו בתחילת דרכן בעבודה. כמה מורות דיווחו על הסביבה השונה שמצאו ועל הקושי בעבודה עם תלמידים בעלי ליקויים מורכבים. מורה מספרת: "מצאתי סביבה שונה לגמרי [...] אפילו אוכלוסיית התלמידים היא שונה. אימוני ההוראה היו עם תלמידים עם ליקויים קלים [...] הופתעתי כאשר מצאתי אוכלוסייה כל כך קשה". מנהל אחד ציין שמורים חדשים מרגישים תסכול רב בעבודה עם תלמידים בעלי לקות קשה כמו אוטיזם. הוא מספר: "הרבה פעמים נתקלתי בבעיה עם המורים החדשים, שלא רוצים להמשיך לעבוד עם התלמידים האלה ועוזבים".

מנהל נוסף מספר על תפקידו בבית-הספר: "מלבד היותי מנהל, הפכתי

לפסיכולוג. המורים צריכים מישהו שישמע אותם וירגיש בהם ובמצוקה שהם חיים בה. רבים נשחקים, וכדי להפחית מרמת השחיקה הפכתי לפסיכולוג". ביחס לנושאים שהמורים רצו לקבל בהם הכשרה, התייחסו רוב הנבדקים לקורסים שרצו ללמוד, כמו בעיות התנהגות, הפרעות רגשיות, אוטיזם. הם הדגישו את חשיבות ההתעמקות בנושאים מסוימים שלא הכירו. הנבדקים התייחסו להתפתחות שהייתה במערכת החינוך המיוחד, שאינה מתאימה למה שלמדו במכללה. מורה אחת מספרת ש"היום אנו עדים להתפתחויות ולחידושים בשדה החינוך המיוחד. אפילו הספרים השתנו". מורה אחרת מספרת על ההתפתחות במערכת החינוך המיוחד: "מה שלמדתי במכללה שונה ממה שבשטח. כאילו, אתה לומד דברים מאוד ישנים, שלא הולמים את החידושים ואת ההתפתחויות שחלו במערכת החינוך המיוחד". עוד ציינו המורים את חשיבות הקשר עם ההורים, ודיווחו על הרגשה של מחסור בהכשרתם בכל הנוגע לעבודה עם הורים. 90% מהנבדקים ציינו קשיים בעבודה עם הורים ואת אי קבלת בנם בעל הצרכים המיוחדים. הם התייחסו ליחס ההורים לילדיהם ולצורך בהדרכה לעבודה עם הורים. המורות החדשות התייחסו במיוחד לעבודת הצוות ולשיתוף הפעולה בין חברי הצוות. הן הדגישו שזאת הייתה סוגיה חסרה בהכשרתם. מורה אחת מספרת: "אנחנו צריכים להיות עקביים, תוכנית הלימודים האישית נבנית על ידי צוות, ואני, אין לי ניסיון בעבודה עם צוות". מקצת הנבדקים התייחסו לחיסרון נוסף - הידע בלימוד ערבית וחשבון. הם הזכירו את המחסור בקורסים הקשורים להוראת השפה הערבית ולהוראת חשבון לתלמידים בעלי לקויות למידה. המנהלים הדגישו את בניית תוכנית העבודה, קביעת יעדים שבועיים והמעקב אחר השגת היעדים האלה. הם הזכירו שסוגיות אלה חסרות למורים ושצריך לעבוד עליה בתהליך הכשרתם.

דיון וסיכום

ממצאי המחקר שופכים אור על כמה נושאים הקשורים לתהליך ההכשרה להוראה בכלל ועל תהליך ההכשרה להוראה בחינוך המיוחד בפרט. המורים והמנהלים במחקר הזה הצביעו על קשיים בעבודה עם בעלי לקויות שונות. אי התנסותם בתקופת ההכשרה המעשית ללקויות גרמה קושי רב בעבודה עם אוכלוסיות שהם לא נחשפו אליהן. הסיבה - בתחילת תקופת ההכשרה המעשית המורים מתנסים ומבצעים את הכשרתם המעשית בבתי ספר רגילים, ובשנות

הלימודים השנייה והשלישית הם מתחילים להתנסות בכתי ספר עם תלמידים בני 6 עד 21 בעלי פיגור שכלי קל או עמוק ותלמידים עם ליקויי למידה; הם אינם מתנסים בעבודה עם תלמידים עם בעיות שפה, ליקויי שמיעה או אוטיזם. מקצת המורים עובדים עם תלמידי חינוך מיוחד בגיל הגן, ועל פי טענתם, החשיפה הראשונה לאוכלוסייה זו הייתה בתחילת העבודה. המורים לא נחשפו בהכשרתם המעשית לילדים בעלי צרכים מיוחדים בגיל הגן מכיוון שהכשרתם היא לבני 6 עד 21. על המחנכים שעובדים עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים בגיל הרך להכיר את מגוון הצרכים הייחודיים שלהם בתחום המוטורי, התחושתית, הקוגניטיבי, התקשורתית, החברתית והרגשית (האן-מרקוביץ, 1993; קרן, 2002; Buysse & Bailey, 1993; Diamond, Hestenes & O'Connor, 1994; Wall, 2000). אי הכשרת המורים בגנים לחינוך מיוחד אינה תואמת את ההתפתחות שחלה במערכת החינוך המיוחד בשנים האחרונות ואת פתיחתם של גנים טיפוליים הכוללים תלמידים בעלי מגוון בעיות.

באשר לציפיות לאחר הלימודים, מעטים הצביעו על התרומה של הקורסים שלמדו ועל ההכשרה שקיבלו במכללה, שכן במקרה המורים הספציפיים האלה עבדו עם אותה אוכלוסיית תלמידים שכבר התנסו בה בתקופת ההכשרה המעשית, ולכן הציפיות שלהם התגשמו.

ממצא נוסף שיש לתת עליו את הדעת הוא הציפיות שלא הוגשמו, ממצא שעוסק ישירות בתכני ההכשרה ונוגע להרגשה של חוסר בהכשרה מספקת בטיפול בבעיות התנהגות. הממצא הזה מקבל חיזוק במחקרה של גל (2001), שחקרה את תפיסות המדריכים הפדגוגיים באשר לתפקידם בהכשרת פרחי הוראה להתמודדות עם בעיות התנהגות. ממחקרה עולה שנושא ההתמודדות עם בעיות ההתנהגות מטרידים במיוחד פרחי הוראה ומורים ותיקים כאחד. אף על פי שמחקרם של גביש ופרידמן (2000) מראה שהמורים בחינוך מיוחד תופסים את הטיפול בהפרעות התנהגות כחלק בלתי נפרד מהתפקיד לעומת המורים בחינוך הרגיל, אשר תופסים את הפרעות התנהגות כפגיעה במימוש ציפיותיהן של המורות להצלחה בעבודה (חינוך כיתה, השגת הישגים).

המורים דיווחו על הרגשת תסכול מאי יכולתם לעבוד עם תלמידים בעלי ליקויים מורכבים שלא עבדו אתם קודם. הרגשת התסכול היא אחד הגורמים לשחיקה. אם נוצר פער בין השאיפות והציפיות של האדם ובין המציאות בחדר הכיתה, עלולים להתלוות אליו רגשות שליליים של תסכול, עייפות ושחיקה. המורה השחוק סבור שהוא אינו מסוגל לתת לתלמידים, שהוא פחות יעיל בסיוע לתלמידים ללמוד, שהוא מרגיש שביצועיו האישיים לא טובים דיים,

והוא פחות מזדהה עם התלמידים (Byrne, 1994). כמו כן, הוא נוטה לתת פחות חיזוקים, פחות מסכים לרעיונותיהם של התלמידים ופחות שם לב לתלמידיו (Capel, 1987). העבודה עם התלמידים אינה מאפשרת לו למצוא משמעות או הגשמה אישית (הן ברמה האינדיווידואלית והן ברמה המקצועית).

הממצאים בעניין הנושאים שרצו המורים ללמוד ולקבל בהם הכשרה מראים את הצורך בהשתלמויות כדי להשלים את הידע שחסר להם מתקופת לימודיהם במכללה. התוצאות מראות את חוסר התיאום בין התיאוריה לפרקטיקה. המורים רצו קורסים תיאורטיים סביב נושאים מסוימים וגם רצו להתנסות באוכלוסיות שלמדו עליהם. הממצא הזה מקבל חיזוק במחקר שבדק עמדות של סטודנטיות לחינוך מיוחד ממכללת בית ברל ביחס לעיסוק בחינוך מיוחד, ומה הן חושבות על תהליך ההכשרה. נמצא שהנבדקות ציינו אי שביעות רצון ממידת התיאום בין התיאוריה לפרקטיקה. ייתכן שמקורה של אי-שביעות הרצון הזאת בתפיסה שכל הנלמד בתוכנית הכשרה להוראה צריך להיות מכוון לפרקטיקה (אבישר ובר יוסף, 2003).

התוצאות מצביעות על כך שיש צורך בהשתלמויות ובהכשרה בכמה תחומי ידע. הממצאים הראו שהמורים תפסו את עצמם כבעלי כישורים בתחומים כמו יכולת להכין עזרי הוראה ובניית תוכנית לימודים. עם זאת, הם תפסו את עצמם כבעלי פחות כישורים בתחום העבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, עבודה עם הורים, עבודה בצוות. בתשובות המורים והמנהלים זוהו צרכים בכמה תחומים נוספים כמו הרחבת הידע התיאורטי על סוגי חריגויות ונכויות, ידע בדרכי עבודה והתמודדות עם צורכי תלמידים (תלמידים לקויי חושים, אוטיסטים ועוד). כמו כן, ציינו המורים את הקושי שיש להם בלימוד השפה הערבית והחשבון. הממצא הזה מחזק את הצעתם של אנשי חינוך ובעלי תפקידים במחקרם של דיאב ודעבול (2011) להתאים את תוכנית ההכשרה בחינוך מיוחד לצורכי השטח ולהעמיק את הידע בקריאה, כתיבה ודקדוק בערבית.

התוצאות מעידות על מצב המורים הערבים במערכת החינוכית. המורים האלה פוגשים קשיים רבים הקשורים להכשרה שקיבלו במכללות, ואלה גורמים לאי-שביעות הרצון ולהרגשת תסכול שמלווה אותם בעבודתם. למרות זאת, המורים האלה ממשיכים לעבוד במערכת החינוך הערבית. הממצא הזה תומך במחקרם של דיאב ומיעארי (2009), שבדק את המניעים לבחירת הסטודנטים הערבים ללמוד במכללה להכשרת מורים; המחקר מצא ש-75% מהסטודנטים בחרו במכללה מכיוון שאין אופציות אחרות. העדר האופציות

הזה פוגע במוטיבציה של המורים ובאיכות עבודתם הפדגוגית עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

התוצאה הסופית של ההכשרה היא הסיוע הניתן לאוכלוסיות התלמידים השונות, בייחוד לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, אשר מצויים אתגרים נוספים על אלה שמציבים ילדים רגילים. המורה בחינוך המיוחד רואה את עצמו מסוגל ומחויב לענות על כל צרכיהם - צרכים הוראתיים, פיזיים, חברתיים ומשפחתיים (גביש ופרידמן, 2000). כדי לעבוד עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים צריך אמונה ביכולתנו כמורים להשפיע על אחרים ולהבין עד כמה אנחנו חשובים לתלמידים האלה. המטרה הסופית היא להפוך את המורה לדמות בעלת משמעות בחיי התלמיד. עליית המודעות של המורים לפוטנציאל של השפעתם על תלמידיהם ועל המידה שבה הם אכן דמויות משמעותיות לתלמידיהם (Tatar, 1998a) עשויה לעזור להם למצוא שוב משמעות בתפקידם - חרף היותם עובדים בסביבה מתוחה עם הרבה קשיים (Pines, 1993) - ולספק מענה הולם לצרכי התלמידים.

בבתי ספר לחינוך מיוחד, איכות ההוראה וטיב הקשר הם תנאים בלעדיים לקידום ילדים הסובלים מלקויות בשביל למצות את היכולת ואת הפוטנציאל של הילדים האלה. פדגוגיה המותאמת לכל ילד בחינוך המיוחד בהתחשב בלקות שלו ובקשייו היא אתגר למורה המיומן, בעל ניסיון רב-שנים במערכת. המשימה קשה יותר כשמדובר במורים צעירים וחסרי ניסיון שעתה סיימו את לימודי ההכשרה שלהם.

לימודי ההכשרה הקיימים בתחום החינוך המיוחד אינם נותנים מענה למורה החדש במערכת החינוך. רוב המורים הוכשרו בחינוך מיוחד כללי; הם קיבלו הכשרה עיונית ואימוני הוראה ונחשפו לבתי ספר רגילים ולבתי ספר לחינוך מיוחד (לרוב בתי ספר עם ילדים הסובלים מפיגור שכלי). מהמחקר הנוכחי עולה שרוב המורים דיווחו על קשיים ועל הכשרה שונה מהשדה החינוכי שנחשפו אליו. נראה שהסיבה לכך נעוצה בעובדה שהמתכשרים הערבים אינם נחשפים למגוון הרחב של מסגרות החינוך המיוחד, ואינם מתמחים באוכלוסיות יחודיות בזמן ההכשרה בחינוך המיוחד.

המורים הרגישו בידע ובפרקטיקה שחסרים להם; בהכשרתם הם לא למדו מבחינה תיאורטית את כל סוגי הלקויות הקיימים בתחום החינוך המיוחד; הם נחשפו למושגים או לאוכלוסיות שונות רק בזמן העבודה. כמו כן, הם למדו מושגים מסוימים וקורסים שקשורים לאוכלוסיות מסוימות בחינוך מיוחד כמו אלה הסובלות משיתוק מוחין ואוטיזם, אבל לא נחשפו לאוכלוסיות

האלה בזמן הכשרתם. אי־שביעות הרצון מתוכנית ההכשרה, מקורה בתפיסה שכל הנלמד בתוכנית הכשרה להוראה צריך להיות מכוון לפרקטיקה. על כן יש מקום להציע מודל חלופי שמעגן בתוכו את התיאוריה ואת השדה באופן אינטגרטיבי. הדבר אמור להגביר את יעילות ההכשרה המבוססת על מורכבות השדה. זו מגבירה את המוכנות של המורה הטירון ומקטינה את מידת ההלם האופייני למורה חדש מול אוכלוסיות חינוך מיוחד מורכבות. המודל המוצע הוא התאמת ההכשרה בחינוך המיוחד למציאות המשתנה. בגלל האילוצים הקיימים, אשר קשורים להיקף שעות הלימוד בכל אחת מהתוכניות ובמענה לדרישות משרד החינוך, יש צורך להגדיל את נתח הקורסים התיאורטיים הספציפיים לאוכלוסיות החינוך המיוחד בשכיחות נמוכה כמו תלמידים לקויי חושים ואוטיסטים. כמו כן, יש להוסיף קורסים שקשורים לבעיות התנהגות, שיתוף הורים, עבודה בצוות ושילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. אנגלידיס ושותפיו (Angelides, Stylianou & Gibbs, 2006) ערכו מחקר מקיף שבו בדקו כיצד מתמודדים מוסדות להכשרת מורים עם אתגר השילוב. הם מצאו שהמושג "חינוך כולל" (Inclusive education) המתייחס להשמת ילדים בעלי מוגבלויות מכל סוג בכיתות החינוך הרגיל, עם שירותים ותמיכה מתאימים שיסופקו בעיקר במסגרת זו, לא נמצא כלל בסילבוסים במוסדות ההכשרה, בעוד שהמושג "חינוך מיוחד" נמצא בשכיחות גבוהה בכולם (שני, 2010). המכללות עדיין לא נערכו כמו שצריך לכל סוגיית שילוב התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בחינוך הרגיל. כדי ליישם את מדיניות השילוב, הכשרתם של מורי החינוך המיוחד צריכה לכלול היבטים של תכנים, מיומנויות ושיטות התערבות ייחודיות מתחום החינוך המיוחד, ידע בתחומי דעת דיסציפלינריים ומיומנות בשיטות הוראה המותאמות לכיתות הטרוגניות, תוך כדי הדגשת היכולת ליישם את הידע במצבי הוראה שונים (אבישר ואלמוג, 2003). על תוכניות ההכשרה למורים בחינוך המיוחד לספק את מיומנויות הביצוע ואת הידע המאפשרים למורים לעתיד ולאלה המלמדים בהווה להיות משתתפים פעילים בתהליך הבנייה המחודשת של תוכנית הלימודים ושיטות ההוראה המשתנות (אדלן־סמית, פרטר וסילאו, 1993).

על פי הממצאים, יש צורך להכשיר מורים לעבודה עם ילדים בחינוך מיוחד בגילי הגן (מ־0 עד 6), להכשיר מורי חינוך מיוחד לעבודה בשילוב בכית־הספר הרגיל, ולהכשיר מורים לעבודה עם תלמידי חינוך מיוחד הסובלים מלקויות קשות ומורכבות. פתיחת בתי ספר לחינוך מיוחד עם התמחויות כמו לקויות למידה ואוטיזם מחייבת שינוי בהכשרה. המודל החלופי שאנו מציעים מבוסס

על התמחויות בחינוך מיוחד ועל בחירת הסטודנט בשנתו השנייה להתמחות ספציפית, או שתי התמחויות קרובות בחינוך המיוחד שיתרמו לעבודתו אחרי סיום לימודיו.

לממצאי המחקר הזה יש משמעויות יישומיות הקשורות להכשרת מורים בחינוך מיוחד. הממצאים מעלים שאלות ומחשבות רבות בנוגע להכשרת מורים לחינוך מיוחד במציאות המשתנה, ולנוכח התפקיד המשתנה של המורה לחינוך מיוחד. חשוב לבחון את השיטות, התכנים וההתנסות המעשית כמו שהם קיימים בתוכניות ההכשרה להוראה בחינוך מיוחד, ולהכניס שינויים מידיים בהכשרה המעשית והתיאורטית. חשוב לבחון ולערוך מחקר הערכה על תפקוד הבוגרים הערכים בשדה. כמו כן, על מנהלי בתי הספר מוטלת האחריות לפתח את המורים, להעצים אותם ולהכיל את המורים החדשים בשדה. המחקר גם מעלה את הצורך בהשתלמויות מורים; יש לבחון מחדש את כל הגישה הלא מובחנת הנקוטה בהשתלמויות מורים, לעודד ולעתים אף לחייב מורים להשתתף בהשתלמויות על פי צורכי המורה ובית-הספר. גם ברמת המכללות חשוב לבחון אם תוכנית הלימודים קשורה לצורכי השדה בהוראה. יש לברר אם המרצים הדיסציפלינריים ערים למיומנויות ולסוגי הידע הנדרשים כדי להתמודד עם המשימות שאתן יצטרכו הסטודנטים להוראה להתמודד כמורים לעתיד. חשוב שהמרצים הדיסציפלינריים יהיו מחוברים למעשה ההכשרה, ולא יתמקדו בהוראת תחום תוכן בלבד. גם למדריכים הפדגוגיים יש תפקיד מרכזי וייחודי; הם מגשרים בין תורת ההוראה ובין מעשה ההוראה. מוטלת עליהם האחריות לעצב ולבנות את אישיותו המקצועית של המורה. על המדריכים הפדגוגיים לשאוף להוביל תהליכים של שינוי כדי ליצור מערכת הכשרה טובה יותר ויעילה יותר, שבסופו של דבר "תייצר" מורים "אחרים", בעלי ידע דיסציפלינרי.

ביבליוגרפיה

- Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22, 513-522
- Bennett, T., Deluca, D. & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of Teachers and parents. *Exceptional Children*, 64, 115-131
- Buysse, V. & Bailey, D.B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: a review of comparative studies. *Journal of Special Education*, 26, 434-461
- Byrne, B.M. (1994). Burnout: Testing for the validity and invariance of causal structure across elementary, intermediate and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673
- Capel, S.A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 279-288
- Diamond, K.E., Hestenes, L.L., & O'Connor, C.E. (1994). Integrating young children with disabilities in preschool: Problems and promise. *Young Children*, 49, 68-75
- Friend, M. & Bursuck, W.D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom Teachers*. Boston, MA: Aeklyn & Bacon
- Gumpel, T. & Sharoni, V. (2007). Current best practices in learning disabilities in Israel. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3), 202-209
- Gumpel, T. & Meadan, H. (2002). Special education in Israel. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 16-20
- Pines, A. (1993). Burnout: An existential perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington DC: Taylor & Francis, 33-51
- Tatar, M. (1998). Teachers as significant others: Gender differences in secondary school pupils' perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 217-227
- Wall, S.M. (2000). Inclusion of infants, toddlers and preschoolers with disabilities. In: M.A. Winzer & K. Mazurek (Eds.) *Special Education in 21 Century: Issues of inclusion and Reform*. Washington, DC: Gallaudet University Press
- אבו־עסבה, ח' (2007). החינוך הערבי בישראל, דילמות של מיעוט לאומי. ירושלים: מכון פלורסהיימר.
- אבישר, ג' ואלמוג, א' (2003). "הכשרת מורים במציאות של שילוב: מאין באנו ולאן אנו הולכים?" סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 18(2), עמ' 5-18.

- אבישר, ג' ובר יוסף, נ' (2003). "פרחי הוראה במסלול לחינוך מיוחד, מה הם חושבים?" מחקר גישוש. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 18(2), עמ' 57-69.
- ארלן-סמית, פ', פרטר, מ' וסילאו, ו' (1993). "קשיים ובעיות בהכשרת מורים לחינוך הרגיל ולחינוך המיוחד". סוגיות בחינוך המיוחד, 8(1), עמ' 7-16.
- אומנסקי, ת' וארהרר, ר' (2000). "מיקומו של היועץ החינוכי בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל". היעוץ החינוכי, ט', עמ' 70-87.
- איגל, כ' (1997). השפעת יישום מדיניות חוק החינוך המיוחד על שיעור ההפניות לועדות ההשמה ועל סוג ההשמה במערכת החינוך. עבודת תזה, האוניברסיטה העברית, ירושלים. (לא פורסם).
- אריאב, ת' (2006). החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21 בנובמבר 2006 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל – דו"ח ועדת אריאב. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- גביש, ב' ופרידמן, י' (2000). "פערים בתפיסת התפקיד של מורים והקשרם לחוויית הלחץ בהוראה". עיונים במינהל ובארגון החינוך, 24, עמ' 27-56.
- גומפל, ת' (1999). "החינוך המיוחד בישראל לקראת שנות 2000: מאין באנו ולאן אנו חותרים". סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 14, 2, עמ' 71-82.
- גל, נ' (2001). תפיסות מדריכים פדגוגיים לגבי תפקידים בהכשרת פרחי הוראה להתמודדות עם בעיות התנהגות, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- דו"ח מבקרת המדינה (1992). התמודדות מערכת החינוך עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים. מס' 42, ירושלים, עמ' 298-308.
- דו"ח מבקר המדינה (2002). שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. מס' 52ב', ירושלים, עמ' 224.
- דיאב, ח' ומיעארי, מ' (2009). "מניעים לבחירת הסטודנטים הערבים ללמוד במכללה להכשרת מורים וההשלכות על התפתחות יכולותיהם המקצועית". אלכרמה, 6, עמ' 90-128.
- דיאב, ח' ודעבול, ד' (2011). "הערכת אנשי חינוך בשדה את תפקוד המורים הערבים בוגרי המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין: השלכות על תוכנית ההכשרה". במעגלי חינוך, 1, עמ' 213-228.
- האן-מרוקוביץ, ג' (1993). ילד מה הוא צריך. תל אביב: אחיאסף.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2010). שנתון סטטיסטי לישראל. תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך יסודי לפי סוג לקות, עמ' 386.
- מכללת בית ברל (2009). ידעון המכון האקדמי להכשרת מורים ערבים. מסלול חינוך מיוחד. עמ' 184-190.

- וורגן, י' (2009). יישום "חוק השילוב" בשנת הלימודים תש"ע. ירושלים: הכנסת - מרכז המחקר והמידע.
- וייזל, א', תלחמי, א' וכבהה, ו' (2000). הערכת הצרכים של תלמידים במערכת החינוך המיוחד במגזר הערבי - נקודות המבט של מנהלי בתי ספר, מורים, בעלי מקצועות טיפוליים והורים. שפרעם: אגודת הגליל.
- חאיק, ע' (1998). "מערכת החינוך הערבית לקראת שילובו של הילד מהחינוך המיוחד". בתוך: ח' אבו-עסבה (עורך), ילדים ובני נוער ערבים בישראל (עמ' 67-74). ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל (2003). תוכנית השילוב במסגרת החינוך הרגיל בנוגע לטיפול בתלמידים. ירושלים: משרד החינוך והתכנות.
- משרד החינוך (1994). תוכנית האב ליישום חוק החינוך המיוחד. ירושלים: משרד החינוך.
- נאון, ד', מורגנשטיין, ב', שמיעל, מ' וריבליס, ג' (2000). ילדים עם צרכים מיוחדים: הערכת צרכים וכיסויים על ידי השירותים. ירושלים: ג'וינט, מכון ברוקדייל.
- קרן, מ' (2002). "הפרעת קשב וריכוז בגיל הרך". בתוך: א' מנור וש' טיאנו (עורכים), לחיות עם הפרעת קשב וריכוז. תל אביב: דיונון.
- שכטמן, צ' (1991). "שינוי עמדות של מורים בחינוך הרגיל כלפי שילוב החריג במסגרות רגילות: ממצאים אמפיריים ותוכניות התערבות". דפים, 13, עמ' 54-59.
- שני, מ' (2010). "לקראת תפיסה אקולוגית של שילוב". בתוך: א' מגולין (עורכת), מעבר לנהר, נתיב הכשרה רב מסלולי, הכשרת מורים כרב-שיח. תירוש: מכון מופת ומכללת לוינסקי לחינוך.