

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ה

כרך יב



עורכת כתב העת:
ד"ר אליסיה גרינבנק

מועצת המערכת:
פרופ' משה צפור
פרופ' שמואל ורגון
פרופ' אסתר עדי-יפה
פרופ' שונית רייטר
פרופ' ריקי טסלר
ד"ר רחל קולנדר
ד"ר פלג דור חיים
ד"ר היידי פלביאן

עריכה לשונית
עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ה 2025
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900
אתר המכללה www.washington.ac.il
דוא"ל rjournal@washington.ac.il

תוכן

5	דבר סגנית נשיא המכללה
7	דבר העורכת
11	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות ומקרא

17	”ללמד בני יהודה קשת”: הקרב על הגלבוע בהקשר הגיאוגרפי-היסטורי של ארץ ישראל והשלכותיו על התפתחות הלוחמה בעת העתיקה	צחי כהן
35	סיפור גניבת הברכות כאנלוגיה לסיפור העקרה	יוסף פריאל
49	מטא-הלכה כשיקול בפסיקתו של הרב משה כלפון הכהן מג'רבה בשו"ת 'שואל ונשאל'	שי מאמו
65	המערכה של אחאב להשבת רמות גלעד לישראל (מל"א כב; דה"ב יח, ב-לג)	ניר ורגון

שער שני | חינוך והוראה

87	”ממ"ד רגשי וחברתי למפונים” – ניהול ללא סמכות, העצמה פסיכולוגית ושחיקה בקרב מנהלות מרכזי מפונים במלחמת חרבות ברזל	טניה לוי גזנפרנץ
113	”להיות לך מגדלור באפלה”: אתגרים של מנהלי בתי ספר המשלבים מורים עם מוגבלויות פיזיות בבתי הספר	אורן כהן זדה
137	תחושות אושר שמורים חווים בכיתה	אליעזר יריב
171	”נושאת הכשורה” – תפקיד הגננת באיתור קשיים התפתחותיים של ילדים בגן	אליסיה גרינבנק, לילך גלעד כהן וליאורה פינטו
193	סודות ההצלחה בעבודה עם סטודנטים עם מוגבלות במרכזי נגישות באקדמיה	מירי קריסי

- 215 עארף אבו-גוידר "ללוות, להדריך ולהעצים: עמדותיהן של מורות מכשירות כלפי מודל 'קהילת אקדמיה-כיתה' בהכשרת סטודנטיות-ערביות-בדואיות

מאמרי דעה

- 231 מיכל ניסים, שירלי עצמון וגד בר טוב המחסור במטפלים ממקצועות הבריאות במערכת החינוך: אתגרים, השלכות והצעות לפתרונות להרחבת התמיכות - מאמר דעה
- 243 לילך גלעד כהן מסגור מחדש: תפיסת תפקיד המנהל בהטמעת הכלה והשתלבות לתלמידים עם מוגבלות - מאמר דעה

שער שלישי | מוזיקה

- 263 אפרת בוכריס בשם האמנות: רקוויאם בטרזיינשטט
- 287 עידית סולקין השפעת השתתפות בתוכנית הכשרה על תחושת הזהות המקצועית ועל העמדות לגבי שימוש במוזיקה בקרב מחנכות-מטפלות במעונות יום

שער רביעי | בריאות

- 313 סיואר מחול-חורי, ענבל בכר-כץ, שלומית שניצר-מאירוביץ', מיכל גודינצקי אלישיב ואיילת גור "העצים ברחוב גדלו מהדמעות שלי": חוויות הורים לילדים עם דושן ובקר - מהמשבר להתמודדות
- 333 מאור דהן, ריקי טסלר, איתמר שידלוב, נועה שטיינמן, מרדכי צווילינג, מיכל גלסר ושי חן-גל גורמי סיכון אובדני בקרב תלמידי בתי הספר לנוער

מחברי המאמרים

ד"ר אבו-גוידר עארף

החוג ללשון עברית כשפה שנייה, מכללת קיי; החוג לחינוך, מכללת אחוה
arefgweder@gmail.com

ד"ר בוכריס אפרת

החוג לתנ"ך, החוג למוזיקה והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון.
המכללה ירושלים
Efratb1967@gmail.com

ד"ר בכר כץ ענבל

ראש המגמה לחינוך מיוחד ולתרפיה בספורט (קמפוס וינגייט), ומרצה במרכז האקדמי
לוינסקי וינגייט
Inbal Bachar@gmail.com

הרב ברטוב גד

מפקח על החינוך הרתי, מחוז מרכז, משרד החינוך
gadbartov@gmail.com

גב' גודינצקי אלישיב מיכל

מנהלת צוות העובדים הסוציאליים בעמותת "צעדים קטנים"
michal@littlesteps.org.il

פרופ' גור איילת

ראש התוכניות לתואר שני בעבודה סוציאלית, תל-חי אוניברסיטה בהקמה
Guraye@telhai.ac.il

ד"ר גלסר מיכל

המינהל להכשרה מקצועית במשרד העבודה
michal glaser 3@gmail.com

ד"ר גלעד כהן לילך

החוג ללקויות למידה, בית הספר ללימודי תואר שני, המכללה האקדמית לחינוך תלפיות;
מפקחת יו"ר ועדות זכאות ואפיון, מחוז מרכז, משרד החינוך.
lilachcohen1973@gmail.com

ד"ר גרינבנק אליסיה

ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
gralicia2@gmail.com

מר דהן מאור

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
mdahanos1@gmail.com

ד"ר ורגון ניר

החוג לתנ"ך, מכללת אורות ישראל; החוג לתושב"ע, המכללת האקדמית לחינוך תלפיות
nirvargon@gmail.com

ד"ר חן גל שי

המינהל להכשרה מקצועית במשרד העבודה
h_shai@netvision.net.il

פרופ' טסלר ריקי

ראש התוכנית לתואר שני בחינוך גופני במכללה האקדמית גבעת וושינגטון; המחלקה
לניהול מערכות בריאות, בית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
riki.tesler@gmail.com

פרופ' יריב אליעזר

ראש החוג לתואר שני בחינוך משלב, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
elyariv@gmail.com

ד"ר כהן צחי

ראש המסלול לתואר שני בלימודי יהדות, הקריה האקדמית אונג
evic41@gmail.com

ד"ר כהן זדה אורן

ראש בית הספר ללימודי תואר שני, המכללה האקדמית לחינוך תלפיות
cohenzad@gmail.com

ד"ר לוי גזנפרנץ טניה

ממונה מחוזית התכנית הלאומית לילדים ונוער 360, משרד החינוך, מחוז צפון; המסלול
לתואר שני במנהל חינוך, המכללה האקדמית תל חי
tanaiilan@gmail.com

ד"ר מאמו שי

החוג לחינוך, ראש המכון לפדגוגיה של חוסן, המכללה האקדמית חמדת
shaim310@gmail.com

ד"ר מחול-חורי סואר

החוג לעבודה סוציאלית, תל-חי אוניברסיטה בהקמה
siwar makhoul@gmail.com

ד"ר ניסים מיכל

הממונה על מסלולי החינוך המיוחד וראשת מסלול מלמ"ם (מורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות), המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
nissimichal@dyellin.ac.il

ד"ר סולקין עידית

החוג לגיל הרך והחוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון;
החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות
idit sulkin@gmail.com

ד"ר עצמון שירלי

מפקחת פיתוח מקצועי והדרכה, מחוז תל אביב, משרד החינוך
shiryaz@education.gov.il

גב' פינטו ליאורה

מנהלת גן, מוסמכת תואר שני בקריה האקדמית אונו
pintoliora@gmail.com

ד"ר פריאל יוסף

החוג לתנ"ך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון; מרצה לתנ"ך וזמר עברי באוניברסיטת בר אילן.
priel483@gmail.com

פרופ' צווילינג מרדכי

המחלקה לכלכלה ומנהל עסקים, אוניברסיטת אריאל
motiz@ariel.ac.il

ד"ר קריסי מירי

מנהלת המרכז לנגישות אקדמית, מרצה בחוג לאנגלית ובחוג לחינוך, המכללה האקדמית אשקלון; החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
mirik@aac.ac.il

ד"ר שטיינמץ נועה

המחלקה לניהול מערכות בריאות, בית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
noasimplywrite@gmail.com

ד"ר שידלוב איתמר

ראש החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
itamar shidlov@gmail.com

ד"ר שלומית שניצר-מאירוביץ'

אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך
Shulamit.shnitzer@biu.ac.il

"להיות לך מגדלור באפלה": אתגרים של מנהלי בתי ספר המשלבים מורים עם מוגבלויות פיזיות בבתי הספר

אורן כהן זדה

תקציר

מחקר זה עוסק באתגריהם של מנהלי בתי ספר שהחליטו לשלב מורים עם מוגבלויות בבית ספרם. המחקר מעמיק את הידע וההבנה אודות התפיסות של מנהלים ביחס לשילובם של מורים עם מוגבלות פיזית בבתי הספר. תעסוקת מורים עם מוגבלויות פיזיות בבתי הספר נחשבת לתופעה תרבותית-חינוכית חשובה ומשמעותית. במהלך שנים רבות התמקדה הספרות המקצועית בתלמידים עם מוגבלויות פיזיות המשלבים במערכות החינוך הרגילות (McLeskey et al., 2012), והמחקר לא ייחס תשומת לב משמעותית למורים עם מוגבלויות ותרומתם לשיפור מערכת החינוך הכוללת. מורים עם מוגבלות, כמו גם מרבית האנשים עם מוגבלות, הודרו לאורך שנים מהשדה המחקרי (Oliver, 2017). מנהלי בתי ספר המעסיקים מורים אלו נעדרים אף הם משרה המחקר כמעט לחלוטין (Makris, 2012). לפיכך, ישנה חשיבות בעריכת מחקר עדכני המתמקד בתעסוקת מורים עם מוגבלויות פיזיות. מחקר איכותני זה עוסק בשאלות הבאות: מה היו האתגרים שעמדו בפני מנהלי בתי הספר לאור שילובם של מורים עם מוגבלויות פיזיות בבית הספר וכיצד התמודדו עימם? איזו תמיכה ארגונית המנהלים בחרו להעמיד להם? במהלך ראיונות עומק עם עשרים מנהלי בתי ספר בישראל הם חשפו את חוויותיהם, תחושותיהם והרגשתם באשר להעסקת מורים עם מוגבלויות פיזיות בבית ספרם.

מחקר זה הראה שהמניע המרכזי של מנהלים אלו היא התפיסה שלכל אדם הזכות להשתלב, להתחבר ולהצליח. כמו כן, מחקר זה הראה שעיקר התמיכה הארגונית שהעמיד מנהל

ביה"ס הייתה ברמה החברתית: חיזוק מעמדה של המורה בחדר מורים וטיפול הממשקים עם המורים המלמדים בבית הספר. כמו כן, חיזוק מעמדה בקהילת ההורים באופן משמעותי. המנהלים בחרו לקחת על עצמם את תפקיד השתלבותם של מורים אלה בסיוע מנהיגות הביניים של בית הספר, היות שנדרשו תהליכי הכלה והשתלבות משמעותיים. מנהלים אלה היו מעין מגדלור וכתובת משמעותית עבור המורים.

תאריכים: מורים עם מוגבלויות פיזיות, הכלה, השתלבות, תמיכה ארגונית, מנהלי בתי ספר, מנהיגות ביניים.

מבוא

1. מוגבלות פיזית

מוגבלות פיזית מוגדרת כלקוח גופנית היכולה להתבטא בתפקוד חלקי או בחוסר תפקוד מוחלט של חלק כלשהו בגוף האדם. מוגבלות פיזית היא תחום רחב, הכולל בתוכו סוגים רבים ומגוונים של ליקויים. רמת הפגיעה ביכולת התפקוד היומיומי משתנה מאדם לאדם, החל מרמת תפקוד גבוהה (למשל, צליעה קלה) וכלה ברמת תפקוד נמוכה (במקרים כמו שיתוק מוחלט של הגוף או קטיעת איברים). מוגבלות פיזית כוללת גם מוגבלות מוטורית ונמוכי קומה (בבלי, 2018). כמו מרבית האנשים עם מוגבלות, גם אנשים עם מוגבלות פיזית לרוב אינם נולדים כך, אלא הופכים לכאלה במהלך חייהם עקב פגיעה או מחלה (ברלב ועמיתיה, 2023).

ישנם אנשים עם מוגבלויות פיזיות המתפקדים ועובדים בדומה לאנשים ללא מוגבלויות, ללא צורך בהתאמות כלשהן. אחרים מסוגלים לעבוד באופן תקין לחלוטין עם התאמות מסוימות בסביבת העבודה. נכון לחודש יולי 2023 (לפני מלחמת "חרבות ברזל"), היו רשומים במינהל מוגבלויות 171,012 אנשים עם מוגבלות, מהם כ-88,400 בוגרים בני 22 ויותר וכ-45,000 ילדים ונוער עד גיל 21. בשנת 2023 כ-57% מבעלי המוגבלות בגיל העבודה מועסקים בשוק העבודה. כ-428,000 אנשים עם מוגבלות מועסקים, וכ-323,000 אנשים עם מוגבלות בגיל העבודה אינם מועסקים (ברלב ועמיתיה, 2023).

2. תעסוקת עובדים עם מוגבלויות

לאורך העשורים האחרונים עברה חקיקה מסודרת שנועדה להגן על זכויות התעסוקה של עובדים עם מוגבלויות. זאת לאור המספר ההולך וגדל של אנשים עם מוגבלויות או נכויות שונות שמעוניינים לעבוד ולמצות את יכולתם, וכן התבססות תפיסות חברתיות הרואות

חשיבות בקידום וסיוע לחלשים (דופרמן, 2020). כחלק מחקיקה משמעותית בנושא, נחקק חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות התשנ"ח-1998, הקובע כי אין להפלות אדם בשל מוגבלותו. החוק מחייב את המעסיקים לנקוט התאמות במקום העבודה כדי לאפשר העסקה של אנשים עם מוגבלות באופן שוויוני ומכבד. החוק מבסס את זכותם של אנשים עם מוגבלויות להשתלב בשוק העבודה לא רק מתוך שיקולי הגנה אלא גם מתוך הכרה בתרומתם האפשרית ובחשיבות שילובם כחלק בלתי נפרד מהחברה (אלבז-שפר, 2016). בעקבות החקיקה, בשים האחרונות ניתן לראות שיפור קל במידת ההשתלבות של עובדים עם מוגבלויות בשוק העבודה בישראל, וכן בפתירות ובמוכנות של מעסיקים להעסיק עובדים אלה (דופרמן, 2020).

בשילוב עובדים עם מוגבלות בשוק התעסוקה קיים פוטנציאל לשיפור הרווחה האישית שלהם. עבודה נתפסת כבעלת משמעות בעיני העובד עצמו. עבודה יוצרת תחושת סיפוק וכבוד עצמי. בנוסף, השכר מהעבודה תורם להעלאת רמת החיים ולצמצום הסיכון להידרדרות למצב של עוני (ברלב ואחרים, 2023; גוטליב ואחרים, 2017).

3. עולמם של מורים עם מוגבלויות פיזיות

מורים עם מוגבלויות פיזיות מדווחים כי חוו שוליות והדרה בילדותם. הם נאלצו להתמודד עם ציפיות נמוכות מהמורים שלהם. חלק ממורים אלו כעסו מאוד על מוריהם שהציבו רף ציפיות נמוך מהם רק בשל המוגבלויות שלהם (Hankebo, 2018).

מורים עם מוגבלויות טענו כי חוויותיהם השליליות בעבר תרמו להורדת ההערכה העצמית שלהם (Glazzard & Dale, 2015). עם זאת, הם הכירו בכך שהמוגבלות שלהם משפיעה לטובה על הדרך שבה הם מבצעים את הוראתם (Vogel & Sharoni, 2011). יתרה מכך, החוויה הלא חיובית בלהיות סטודנט עם מוגבלות נמצאה כאחד המניעים העיקריים המובילים אותם לבחור במקצוע ההוראה, במטרה להעניק לתלמידיהם לעתיד חוויה חינוכית טובה יותר מזו שהם עצמם חוו (Taylor & Smith, 2019). חלקם אף ביטאו את העובדה שרצו להיות מורים מסוג אחר, כאלה שמקבלים את האדם כפי שהוא (דביר, 2015).

4. גורמים מרכזיים התורמים להישגיהם המקצועיים של מורים עם מוגבלויות פיזיות

הספרות המקצועית מתייחסת לשלושה גורמים מרכזיים התורמים להישגיהם המקצועיים של מורים עם מוגבלויות פיזיות:

א. תמיכה חברתית - נמצא כי הזמינות של רשתות של תמיכה חברתית ומשפחתית רלוונטית במיוחד (Grenier et al., 2014). תמיכה הייתה חשובה ומשמעותית לא רק בלימודיהם אלא גם בפרקטיקה שלהם בשדה החינוכי, וכן בהתפתחות המקצועית שלהם

- בהכשרה ובהשתלמויות (Burns et al., 2013). חלק מתמיכה חברתית משמעותית היא גם מצד קולגות בחדר מורים המקבלים אותם כמורים מן המניין (קס ומילר, 2018; Lamichhane, 2016).
- ב. ביטחון עצמי - קיים צורך בהעצמה רבה יותר כדי לחזק את הביטחון העצמי והדימוי העצמי של מורים אלה (Burns et al., 2013). מורים עם מוגבלות הביעו רגשות של ביטחון ביחס לכישוריהם המקצועיים כגורמי מפתח להצלחה (Grenier et al., 2014).
- ג. חוסן עצמי - מורים עם מוגבלויות פיזיות דיווחו כי היו להם הרבה כישלונות בדרך, אבל גם רגעים של הצלחה. ההצלחה היא תוצאה של כוח הרצון והתמודדות עם המוגבלויות (Lamichhane, 2016). תחושת חוסן נפשי ומסוגלות עצמית בהשתלבות מוצלחת של אנשים עם מוגבלות במקומות העבודה היא משמעותית מאוד (קס ומילר, 2018).

5. אתגרים של מורים עם מוגבלויות פיזיות

האתגר המרכזי שעומד בפני מורים עם מוגבלויות פיזיות הוא חוסר מודעות ומשאבים לצורך התאמות שיאפשרו להם להשתלב (Parker & Draves, 2018), לדוגמה: העדר משאבים ותמיכות סיוע במשימות ספציפיות, כגון סימון מבחנים, היעדר נגישות פיזית בדרכי הגעתם למסגרת החינוכית ובתוך ביה"ס בכיתות ובמבני בית הספר (Lewis et al., 2003), והיעדר תמיכה אנושית ספציפית כגון חונכות ותמיכה מעמיתים. (Lamichhane, 2016). כמו כן, המורים נאלצים להתמודד עם מערכת ביורוקרטית מסובכת שלעיתים אינה מסייעת במתן מענה לבקשות הפשוטות ביותר הנוגעות להנגשת הכיתה ולהתאמות בבית הספר (Makris, 2012). אחת האסטרטגיות המרכזיות של מורים עם מוגבלויות פיזיות להתמודדות עם הקשיים היא השקעת זמן רב יותר מעמיתיהם בתכנון שיעורים ובפעולות הכנה לקראת השיעור (Vogel & Sharoni, 2011).

בנוסף, הצורך בצעדים להעלאת מודעות הוזכרה גם כאסטרטגיה להילחם נגד סטריאוטיפים ודעות קדומות לגבי מורים עם מוגבלויות בתוך קהילת בית הספר כולה (Grenier et al., 2014). הספרות המקצועית מראה כי מורים עם מוגבלויות פיזיות מתמודדים לעיתים עם אפליה מצד מערכת החינוך. מנהלים אכן נרתעים מהעסקת מורים עם מוגבלויות פיזיות (Stanley et al., 2007), ואף שמורים עם מוגבלויות פיזיות מאמינים ביכולתם הבסיסית להיות מורים טובים, הם לעיתים מתמודדים עם ספקות וחששות בנוגע לתפקודם מצד עמיתיהם הבריאים (Tal-Alon & Shapira-Lishchinsky, 2021).

החשש של מורים מתחילים עם מוגבלויות שונות מועצם לעיתים על ידי הסביבה. כדי להתמודד עם אתגרים אלו, פועלת בישראל החל משנת 2014 תוכנית בשם "שילוב מורים עם מוגבלות" של מכון מרחבים, בשיתוף משרד החינוך, לשם שילוב מורים עם מוגבלויות במערכת החינוך הישראלית. התוכנית נועדה להעניק הזדמנות שווה לאנשים עם מוגבלויות להשתלב בהוראה, תוך מתן תמיכה מקצועית ואישית. המשתתפים בתוכנית מקבלים ליווי

אישי, הכשרה מקצועית, כלים טכנולוגיים והתאמות נדרשות במטרה להבטיח את הצלחתם במערכת החינוך. התוכנית מקדמת את השוויון וההכלה במערכת החינוך, ומסייעת בהפחתת סטריאוטיפים וסטיגמות כלפי אנשים עם מוגבלויות.

6. תרומתם של המורים עם מוגבלויות פיזיות לבית הספר

מורים עם מוגבלויות תורמים ממד חינוכי חשוב לשרה החינוכי המעורר את קבלת השונה. בנוסף, נמצא כי מורים שחוו בילדותם קושי או דחייה חברתית בעקבות שונות חיצוניות, נוטים ליצור קשר מיוחד עם תלמידים שלהם עם מוגבלויות, מגלים אמפתיה כלפיהם וחשים מסוגלות מקצועית לפעול לשילובם המיטבי בבית הספר (Dvir, 2015; Glazzard & Dale, 2015). בשל עמדות חיוביות אלו כלפי תלמידים עם מוגבלות, הם מסוגלים לפתח פרקטיקות שתומכות טוב יותר ומקדמות את הביטחון העצמי שלהם (Griffiths, 2012). מורים שיש להם מוגבלות דומה לזו של תלמידיהם מהווים לעיתים מודל לחיקוי ומקור להעצמה של תלמידיהם (דופרמן, 2020).

לסיכום, מורים עם מוגבלות פיזית יכולים לשמש מודל לחיקוי בבתי ספר, לתרום לשינוי תפיסות ועמדות חברתיות כלפי אנשים עם מוגבלויות, ולפעול כנגד ייצוגים שליליים של מוגבלות במערכת החינוך ובחברה בכללותה. בהקשר הזה, בהיותם נוחים עם המוגבלות שלהם ונכונים לחלוק את חוויותיהם האישיות, הם נתפסים על ידי חלק מאנשי המקצוע הללו כדמויות פדגוגיות ומוטיבציוניות מרכזיות. נוכחותם של מורים עם מוגבלות פיזית בבתי ספר נתפסת כתורמת להעלאת המודעות לגבי המוגבלות ולפיתוח עמדות חיוביות יותר כלפי אנשים עם מוגבלות, מה שמקל גם על האינטראקציה בין אנשים עם וללא מוגבלות.

מנהלי בתי הספר הם דמויות מפתח בתהליך השתלבותם של מורים עם מוגבלויות. עמדותיהם האישיות והמקצועיות משפיעות על עצם ההחלטה אם להעסיק מורים עם מוגבלות, וכן על האופן שבו תתבצע קליטתם בפועל. מנהלים נדרשים לספק את ההתאמות הנדרשות למורים אלו כדי שיוכלו לבצע את עבודתם באופן מיטבי, והם מהווים מודל עבור הצוות החינוכי והתלמידים בכל הנוגע לערכים של הכלה, שוויון וגיוון. עמדות חיוביות מצד המנהלים עשויות ליצור אקלים מכיל ותומך, בעוד שעמדות שליליות עלולות להקשות על השתלבותם של מורים עם מוגבלויות (Tal-Alon & Shapira-Lishchinsky, 2021). למרות זאת, המחקר על מנהלים המעסיקים מורים עם מוגבלויות פיזיות הוא מצומצם.

מטרת המחקר היא לבדוק מה היו אתגריהם וקשייהם של המנהלים, וכיצד מנהלים אלו התמודדו עם האתגרים בהשתלבותם של מורים עם מוגבלות. מחקר איכותני זה מנסה לענות על שאלות אלו מתוך החוויות של המנהלים ותפיסתם באשר להעסקת מורים עם מוגבלויות פיזיות.

שיטת המחקר

במחקר זה עלו נרטיבים של מנהלים, שקלטו לפחות מורה אחד עם מוגבלות פיזית בבית ספרם. המחקר התקיים בשנת 2024 ובוצע על פי הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית המתאפיינת ביחסה ההוליסטי לתופעה הנחקרת ומאפשרת לחוקרים להבין תופעות ומצבים כישויות שלמות. גישה איכותנית מתבססת על הקשבה מקרוב לקולות ולסיפורים של האוכלוסייה הנחקרת, ומאפשרת להבין לעומק את החוויות, הרגשות והתפיסות של המשתתפים (Caddick, 2018; Gilligan, 2015).

אוכלוסיית המחקר כללה 20 מנהלי בתי ספר - גברים ונשים כאחד. המנהלים שהשתתפו במחקר מתגוררים ביישובים שונים ברחבי ישראל. המחקר כלל מנהלים בחינוך היסודי והעל-יסודי במגזר היהודי ובמגזר הערבי. דגימת המשתתפים לא הייתה הסתברותית אלא נעשתה בהתאם לזמינות המשתתפים בשטח המחקר. החוקר קיבל מהמפקחים הכוללים במחוזות השונים את פרטי המנהלים שקלטו בבית ספרם מורים עם מוגבלויות פיזיות בשנה"ל תשפ"ד ויצר עימם קשר טלפוני. כמו כן, בוצעה פנייה למנהלי כ"א בהוראה במחוזות והתקבלו רשימות של מורים עם מוגבלויות פיזיות שהשתלבו בשלוש השנים האחרונות בבתי הספר.

בשיח הראשוני הציג החוקר למנהלים את מטרת המחקר ואת השאלה הנחקרת. בלוח 1 מוצגים נתונים דמוגרפיים של המשתתפים:

לוח 1: נתונים דמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר

	N	%
גיל	5	25
	5	25
	10	50
השכלה	20	100
	2	10
	17	85
	1	5
	10	50
התמחות	5	25
	5	25
	5	25
ותק בניהול	3	15
	10	50
	7	35

50	10	ממלכתי	מגזר
50	10	ממלכתי-דתי	
50	10	יסודי	סוג החינוך
35	7	חטיבות ביניים	
15	3	תיכון	

בלוח 2 מוצג מיפוי של המוגבלויות הפיזיות של המורים כפי שדיווחו המנהלים שהשתתפו במחקר זה:

לוח 2: מיפוי של המוגבלויות הפיזיות של המורים

סוג המוגבלות	שם המוגבלות	סה"כ מורים עם מוגבלות
מוגבלות מוטורית	קטוע רגל	2
מוגבלות מוטורית	קטוע יד	2
מוגבלות מוטורית	אכורנדרופלזיה (ישובים בכיסא גלגלים)	9
מוגבלות מוטורית	אירוע מוחי (נעזרים בקביים להליכה)	12
מוגבלות מוטורית	נמוכי קומה	4

כלי המחקר וההליך המרכזי הוא ריאיון מובנה חצי פתוח. הריאיון המובנה למחצה מאפשר לחוקר לשאול את כל המרואיינים שאלות אחידות על פי שלד הריאיון, וגם להוסיף שאלות בהתאם לנושאים שעלו במהלך הריאיון עצמו (Huberman & Miles, 2002). הריאיון נבחר לכלי המרכזי במחקר מפני שהוא מאפשר לחוקר לאסוף נתונים ישירות מהמשתתפים (Fontana & Frey, 2000), והחוקר יכול "להבין באמצעותו את החוויה של האנשים האחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו" (שקדי, 2003). הראיונות נועדו לחשוף את הנרטיבים של מנהלי בתי הספר בקליטתם מורה עם מוגבלות פיזית כפי שהם נתפסים על ידי כל משתתף. חלק מהשאלות שנשאלו בראיונות עומק היו: כיצד שילבו המנהלים את המורים עם המוגבלויות בבית ספרם? מה היו אתגריהם וקשייהם של המנהלים כפי שהם נתפסים על ידי כל משתתף וכפי שהם נחו על ידם? במי נעזרו בהשתלבות מורים אלו?

הראיונות התקיימו בבתי הספר של המנהלים, כאשר כל ריאיון נמשך כ-90 דקות. הראיונות הוקלטו ותומללו על ידי החוקרים, ואיסוף הנתונים נמשך כל עוד קיבל החוקר מידע חדש מן המרואיינים. הראיונות התקיימו שנה לאחר קליטתו של המורה בבית הספר. המרואיינים נדגמו בשיטת דגימה מחושבת-מכוונת (Purposeful sample), כלומר חיפוש משתתפים בעלי מאפיינים מסוימים שעשויים לייצג את כלל התופעות הקיימות באוכלוסייה שממנה נבחרו וללמד אותנו על התופעה הנחקרת. לשם כך על החוקר לכלול משתתפים

שמייצגים את הגיוון הרחב ביותר של תפיסות בתוך הטווח המוגדר על ידי מטרות המחקר (Higginbottom, 2004). כל המנהלים שהתבקשו להשתתף במחקר הסכימו להתראיין לאחר שהובהר להם כי שמותיהם ופרטי בתי הספר יישמרו חסויים. ניכר היה כי הם מעוניינים לשתף בחוויותיהם, ברגשותיהם ובאתגרים שחוו במסגרת קליטת מורים עם מוגבלויות פיזיות. כל המנהלים נתנו את הסכמתם המודעת (Informed Consent) להשתתף, לאחר שנמסר להם מידע מלא לגבי מטרות המחקר ואופן ביצועו. לשם שמירה על פרטיותם וזהותם של המשתתפים, כל המידע שנמסר במהלך הראיונות נשמר באנונימיות מוחלטת ותומלל תוך הסרת פרטים מזהים של המנהלים ושל בתי הספר. הראיונות התקיימו בבתי הספר עצמם - סביבה מוכרת ונוחה עבור המרואיינים.

ניתוח נתונים

הראיונות תומללו בצורה מדויקת ככל האפשר, ולאחר קריאה חוזרת ונשנית של התמלילים חולק החומר לתמות. קידוד הראיונות נעשה בשיטת הקידוד האינדוקטיבי הפתוח (Creswell & Poth, 2018): היגדים ומושגים חוזרים או בעלי תוכן דומה סומנו וצורפו. לאחר מכן קובצו ההיגדים לקטגוריות ונוסחו תמות מרכזיות המשמשות מסגרת להצגת ממצאי המחקר. בשלב הראשון צורפו תמות נוספות ותמות אחרות נמחקו, עד שגובשו התמות המוצגות בהמשך. לאחר פעולת הקידוד נעשה שלב של ניתוח החומר ופרשנותו, ונבחרה דרך ניתוח שנראתה מתאימה למטרות המחקר (Creswell & Poth, 2018). מתוך הראיונות התגבשו והתחדדו תמות מרכזיות העוסקות בתהליכי השתלבותם של המורים בעלי המוגבלויות שהובילו מנהלי בתי הספר בבית ספרם.

ממצאים

מראיונות עומק במחקר זה עולות ארבע תמות מרכזיות המתארות את חוויותיהם, אתגריהם, קשייהם ודרכי ההתמודדות של המנהלים בהשתלבות המורה עם המוגבלות הפיזית בבית ספרם בהתאם לשאלות המחקר.

1. מודעים לתרומתם של המורים

כל המנהלים שרואיינו למחקר זה ראו בהעסקת המורה עם המוגבלות כתועלת אדירה לתלמידי בית הספר ולמורים שבו. רובם ככולם קיבלו את ההחלטה להעסיק את המורה ולסייע בשילובו בלב שלם. ג.ש. תיארה את התרומה של המורה לתלמידים בבית ספרה: "עצם החשיפה של התלמידים לאדם עם המוגבלות שהוא מתפקד ומצליח בעבודתו החינוכית עשויה לתרום לתלמידים. התלמידים רואים במורים אלו "דוגמה אישית" עבורם להתמודדות עם קושי ולאפשרות להצליח".

ר.ש. סיפרה:

כאשר המורה עם המוגבלות מלמד תלמידים עם מוגבלות דומה, הדוגמה האישית להתמודדות הופכת משמעותית עוד יותר. הצגת המוגבלות של המורים בפני התלמידים וניהול שיח פתוח אודותיה עשויים לקדם ערכים חשובים. כך תלמידים צפויים לגבש דעות חיוביות יותר על אנשים עם מוגבלות ולפתח תפיסת עולם אופטימית יותר.

מנהלים רבים גם התייחסו לכך שמורים עם מוגבלויות פיזיות משמשים מודל לחיקוי גם להורי התלמידים. ר.פ. הסבירה: "מורה כזה שנלחם על ההצלחה שלו ועובד למחייתו הוא מודל לחיקוי גם להורים עם אתגרים". פ.צ. הוסיפה: "קהילת ההורים רואה את המורים הללו כ"דוגמה אישית" להתמודדות, הצלחה ובעיקר לאמונה בעצמם".

ר.ת. הסבירה את התרומה של המורים לחדר המורים: "בחדר מורים יש מורים ותיקים, צעירים, מורים שעשו הסבה לחינוך, יש מהמושבים, מהקיבוץ ומהעיר, חילונים ודתיים. יש הכול מהכול. ויש גם מורה עם מוגבלות פיזית" ר.מ. הוסיפה: "מורים אלה מכניסים משהו אחר לחדר מורים. יש להם דעות ותפיסות אחרות. הם מסתכלים על הקשיים של התלמידים בצורה אחרת".

זאת ועוד, מרבית המנהלים במחקר זה תיארו את חששותיהם מהעסקת המורה עם המוגבלות. זו הסיבה שלקחו את השתלבות המורה עם המוגבלות הפיזית תחת אחריותם ובהובלתם. ר.ת. הסביר: "היו לי חששות בהעסקת המורה עם המוגבלות אך ידעתי כמה זה חשוב לתלמידים ולמורים. ידעתי שאני צריך להוביל את זה בבית הספר ללא מורא ופחד". ח.ט. הסבירה: "חששתי מהמתח שיצרה ההעסקה של המורה עם המוגבלות. ידעתי שיהיו התנגדויות לכך, שזה לא יעבור בקלות מצד הורים ומורים, אבל התעקשתי שזה הדבר הנכון ביותר לבית הספר - למורים ולתלמידים כאחד".

2. קשיים ואתגרים

כל המנהלים שרואיינו למחקר זה תיארו קשיים ואתגרים בהעסקת המורה עם המוגבלות הפיזית. קשיים אלו חולקו לשתי נקודות מבט: קשיים ואתגרים בחדר המורים, וקשיים ואתגרים בחברת תלמידי בית הספר.

א. "מעמסה מיותרת"

כל המנהלים תיארו בראיונות העומק במחקר זה את התנגדות חלק מהמורים להעסקת המורה עם המוגבלות הפיזית בבית הספר. הם שיתפו בחוויית המעמסה של המורים ובקשיים בעקבות העסקתו של המורה. א.ד. תיארה כך: "מורים טענו בפניי שהעומס

שנובע לעיתים מתעסוקת המורה עם המוגבלות הפיזית נופל עליהם ולא על המנהל".
המנהלים תיארו את ההתנגדות בחדר מורים ממספר סיבות:

א. חוסר התמודדות של המורה עם המוגבלות הפיזית עם המחויבות המקצועית הנדרשת ממורה עם מוגבלות כמו משאר המורים ביחס להקפדה על סדירויות ונהלים במערכת החינוך והטלת ספק ביכולת תפקודם: היעדרות המורה מבית הספר, תפקוד המורה עם המוגבלות מול תלמידים מאתגרים ומול כיתות מאתגרות. להלן מספר דוגמאות מייצגות: ר.ת. (מנהלת ביה"ס יסודי): "בכל פעם שהמורה עם המוגבלות נעדרה היה קשה מאוד לגייס את הצוות לסייע במילוי מקום. הייתה תחושה שהצוות מגלה חוסר אמון בכנות של המורה ביחס למוגבלות שלו".

ב.ש. (מנהל תיכון): "מחנכות טענו שהוא לא מצליח לתפוס כיתה ולא מצליח להתמודד עם בעיות משמעת בכיתות שלהן ואז הן צריכות לעזוב הכול ולסייע לו. מורות אחרות טענו שריבוי בעיות משמעת יצרו גם תלונות של הורים שתמהים מדוע אין בעיות משמעת לילדם באף שיעור אלא רק בשיעור של המורה עם המוגבלות. ר.ת. (מנהלת תיכון): "היו תלונות רבות מצד מורים לגבי מערכת השעות. דאגנו ליצור במערכת מצב בו המורה מתחיל מדי יום בשיעור השני. זה בא על חשבון צוות המורים שמתחיל מוקדם". ר.ז. (מנהל תיכון): "מורים עם מוגבלויות פיזיות לא יכולים לצאת לטיול שנתי. הם לא יכולים להיות אחראים טיולים. במקומם יוצאים מורים אחרים". ר.ת.: "מורים טענו בפניי שהעבודה בכית הספר קשה ומאתגרת. לעיתים יש התפרצויות זעם של ילדים. איך אדם עם מוגבלות ירוץ אחרי הילדים".

מרבית המנהלים התייחסו לסטיגמה השלילית ולדעות השליליות שעלו מצד חלק מהמורים בבית ספרם על המוגבלות ועל יכולת תפקודם של מורים עם מוגבלות. ש.ת. תיארה תגובה סטיגמטית: "בית הספר שלנו ברמת מורכבות גבוהה. אנו עובדים עם ילדים מאתגרים. המורים שלי טענו שהם בקושי עומדים באתגרים שלנו וזה עוד אתגר מורכב ומיותר". ר.ב. הוסיפה: "אני בספק אם תלמידים עם בעיות קשב יוכלו ללמוד עם מורה נכה".

ב. אתגרים בחברת הלומדים

מרבית המנהלים התייחסו לקשיים שהתעוררו בכיתות שבהן מלמד מורה עם מוגבלות פיזית. הקשיים שציינו בראיונות התמקדו בעיקר בהתמודדות עם מצבים כגון אלימות פיזית ומילולית בין תלמידים ובריונות, שבהם המורה מתקשה למלא את תפקידו באופן מלא. ביחס לתלמידים, ר.ת. סיפרה: "היה קשה לשבץ מורה בכיסא גלגלים בכיתה מאתגרת שאנו בנינו בעבורה תוכנית התערבות. לשם הכנסתי מורות חזקות. אני גם מלמדת בכיתה הזו היות שיש בה מורכבות גבוהה מאוד". ב.ד. סיפרה: "יש כיתות שידעתי מראש שזו תהיה עוגמת נפש לשבץ את המורה עם המוגבלויות. קיימות כיתות שבהן המרקם הכיתתי הוא קשה".

3. דרכי התמודדות של המנהלים עם התנגדות מורים ותלמידים:

בראיונות עומק במחקר זה עלתה באופן משמעותי מצד המנהלים החשיבות להתמודד עם התנגדויות בחדר המורים ובחברת הילדים כאחד. מרבית המנהלים הסתייעו בשלושה גורמים משמעותיים: במנהיגות הביניים, ביועצת חינוכית, ואף בוועד המורים מרכזי. רובם החליטו לחזק את מעמדו של המורה עם המוגבלות בחדר המורים ובקהילת ההורים. כל הפעולות שביצעו המנהלים היו מבחינתם דרכים ליצור השתלבות ראויה ומוצלחת של המורה עם המוגבלות. להלן מספר דוגמאות מייצגות:

ר.ת. (מנהלת תיכון): בכל הזדמנות בשיבות מורים בחדר מורים העצמתי את המורה עם המוגבלות הפיזית. חיזקתי אותו מול צוות המורים. פרגנתי לו על הדרך ועל ההובלה שלו מול כיתות מאתגרות. על הסבלנות ועל העיקשות למרות הקשיים להגיע להישגים ראויים. המורים ראו וחשו כמה חשובה השתלבותו.

א.ת. (מנהל ביה"ס): התחלתי את התהליך בצוות מוביל ובמנהיגות הביניים. העליתי את עניין העסקתם של שני המורים עם המוגבלויות הפיזיות והסברתי על התרומה בהעסקתם לתלמידים. בהתחלה היו הרבה הרמות גבה. אט אט הדברים התחילו להתקבל אחרת. היו מורים שהפתיעו אותי לטובה בפתוחות שלהם ובגמישות המחשבתית.

ב.ש. (מנהלת ביה"ס יסודי): כבר בתחילת הדרך שיתפתי את היועצת בהשתלבות מורה עם מוגבלות פיזית. היא לא נרתעה והבינה שזה חשוב לי. קיימנו יחד סדנה אודות מורים עם צרכים מיוחדים. חיברנו את העסקה של המורים עם המוגבלויות ליעדי בית הספר ולהשגת היעדים הקשורים למתן מענה לשונות וליעד ההכלה וההשתלבות. קיימנו סדנה להתאמת החזון הבית ספרי למציאות הקיימת.

ר.ת. (מנהלת בית - הספר תיכון): "לפני בואה של המורה קיימתי שיחה משותפת על מורים עם מוגבלויות בחדר המורים וביקשתי מכולם להתגייס להצלחתה. הסברתי את התועלות מהעסקת מורים עם מוגבלויות ואת הצורך לא רק להקנות ערכים אלא גם לשגרר אותם בקהילה שלנו". ש.ר. (מנהלת בית ספר יסודי): היה חשוב לי לראות עבודה משותפת בצוות מדעים עם המורה עם המוגבלות. לקחתי מורים לשיחות כדי לבחון את האינטראקציה בינו לבין צוות מדעים. היה חשוב לי שהוא יחווה את עבודתו עם הצוות. נתתי פידבק חיובי בכל פעם שהרגשתי את השותפות ואת שיתופי הפעולה ביניהם.

ר.ת. (מנהלת בית ספר יסודי): בכל ביקור מפקח דאגתי להיכנס עימו לכיתה של המורה עם המוגבלויות. הוא לחץ את ידה, נתן לה משמעות בביקורו.

היא הזמינה אותו לשיעור ובביקור הבא נכנסו לשיעור צפייה. התמוגגו מהקשר שלה עם התלמידים, מפיתוח דרכי הוראה חלופיות ומתן מענים דיפרנציאליים לתלמידים. שיבחתי אותה מול כל צוות המורים והמפקח הוציא דוח הערכה אודות השיעור. זה נתן לה הרבה סיפוק.

חלק מהמנהלים התייחסו גם לפעולות שביצעו במנהיגות ההורים הבית ספרית כדי שהשתלבות המורים עם המוגבלויות תהיה מוצלחת וראויה. להלן שתי דוגמאות:

ר.ת. (מנהלת בית ספר יסודי): בישיבת ועד הורים מרכזי הסברתי את המשמעות של העסקת מורה כזה לתלמידים בבית הספר. הצגתי את התוכנית המלווה בסדנאות לכל הכיתות וביקשתי את עזרתם ומעורבותם בעניין. רוב ההורים תמכו מאוד וראו בכך רעיון מצוי. מחלק אחר הרגשתי תיוג סטיגמטי ודעות קדומות שליליות אודות מוגבלות. הסברתי לכלל ההורים שכשם שהם סומכים עליי בנושאים אחרים, כך עליהם לסמוך עליי גם בעניין הזה.

ת.ש. (מנהלת תיכון): עדכנתי את ההורים בקבלת מורים אלו. שאלתי אם בעבודה שלהם יש עובדים עם מוגבלויות והתייחסתי גם לעובדה שזוה חוק במדינת ישראל. העדכון, השיתוף והשקיפות מולם היו חשובים בהשתלבותו של המורה.

ר.ב. (מנהל ביה"ס תיכון) התייחס לפעולות שביצע עם יועצת בית הספר בחברת הילדים:

"לאחר ששיבצנו את המורה עם המוגבלות הפיזית במערכת השעות עברתי בין כל הכיתות עם יועצת בית הספר והסברנו לתלמידים מי מגיע ללמד אותם ומדוע. שיתפתי את כל מחנכות הכיתות שתגיע מורה על כיסא גלגלים. כל מחנכת קיבלה סדנה מוכנה להעביר בכיתה. התלמידים השתתפו בדיונים והביעו את דעתם בעניין. חלקם שאלו שאלות, התעניינו והביעו התלהבות".

בראיונות עומק במחקר זה התייחסו המנהלים לעובדה שכחלק מתהליכי ההשתלבות הראשונים של המורים עם המוגבלויות הפיזיות, הם שיתפו ונתמכו בעובדי המנהלה הבית ספריים. אבות הבית, המנהלנים, הסייעים והסייעות היו עבורם משענת וכוח תומך בהנגשת הכיתות והמעבדות וביצירת התאמות למורים עם מוגבלויות פיזיות. דוגמאות:

ד.ס. (מנהלת ביה"ס יסודי): "למורה שקיבלתי הייתה בעיה בהליכה והיא התקשתה מאוד ללמד בכיתות מרוחקות. סגרתי כיתה ספח ויצרתי מודל עבודה חדש בו המורה נשאת בכיתה והתלמידים יורדים אליה לפי מערכת השעות שלה. כולם הבינו את המסר שאנו יוצרים הנגשות והתאמות בשביל מורה אחר". ר.ת. (מנהלת תיכון): "נוצרו קשרים מצוינים

בין אבות הבית לאותה מורה. אבות הבית ידעו מה המערכת שלה וסייעו לה בימים אלה עם הציוד שהביאה".

4. ליווי משמעותי

בראיונות עומק במחקר זה התייחסו המנהלים לכך שלאורך השתלבות המורה עם המוגבלות הם דאגו לבטא חוסן נפשי וכן תחושת מסוגלות גבוהה למורה עם המוגבלות. באמצעות הדרכים הבאות: נרמול: "לכולנו מאוד קשה, מלאכת החינוך לא פשוטה. העבודה שלנו תובענית וקשה" (דברי ח.י.). תמיכה אישית להבנת המורה ולתחושותיו: "אני מבינה אותך ורוצה לעזור לך להרגיש טוב יותר" - (דברי ב.י.). תמיכה אישית וליווי תמידי - "אני כאן בשבילך, אתה לא לבד, אעזור לך בהכול. חשוב לי שתצליח" (דברי ל.י.).

להלן מספר דוגמאות מייצגות:

ח.י. (מנהלת בית ספר יסודי): "קבעתי עם המורה פעם בחודש שיחות אישיות כדי לשמוע איך הוא מרגיש בחדר מורים ואיך הוא מתמודד עם הילדים. ניתחנו מקרים שקרו וחשבנו יחד כיצד להתמודד. חילצנו עקרונות פדגוגיים משמעותיים מתוך הפרקטיקה שלו וניתחנו את סיפורי ההצלחה שלו".

ל.ר. (מנהל תיכון): "לא חיכיתי שיקרה משהו. זימנתי אותו לשיחה ראשונה כבר באותו חודש שהועסק בבית ספרי. חשתי במוטיבציה שלו וברצון הגדול שלו להצליח. הצעתי לו לעבוד עוד 4 שעות שהתפנו והוא שמח מאוד. חשבנו יחד איך לבנות תהליכי הערכה לתלמידים לקויי למידה והוא הגיע עם הרבה מאוד ניסיון בתחום".

חלק מהמנהלים מינו מורה חונך שיסייע למורה בהשתלבותו בבית הספר. החונכות מבחינתם הייתה תהליך משמעותי למורה עם המוגבלות והזדמנות להתחבט, להתייעץ, לשאול ולפרוק את תחושותיו מול מורה חונך. א.ג. שיתפה כך: "ישנם דברים שהמורה לא ירצה לספר לי, אך הוא בהחלט יוכל לשתף את המורה חונך שלו. המטרה היא שתהיה לו כתובת להתייעץ ולהוציא קיטור על הקשיים שלו בעזרת מורה שיכול לסייע לי". ר.פ. הוסיף: "בחונכות בעלת סדיריות קבועות המורה עם המוגבלות לא מרגיש שהוא לבד, נהפוך הוא, יש לו כתובת שאליה הוא יכול לפנות אם המנהל לא פנוי בעבורו".

אם כן, התמות מראות שמנהלים מודעים לתרומה של המורים עם מוגבלות פיזית לתלמידים, למורים ולהורים, אך נתקלים באתגרים והתנגדויות מצד צוותי ההוראה והתלמידים. קשיים אלו כוללים תפיסות של מעמסה, ספקות לגבי יכולת תפקודית ואתגרים משמעותיים. כדי להתמודד עם האתגרים וההתנגדויות, המנהלים שרואיינו במחקר זה נקטו בפעולות של

חיזוק, שיתוף הנהגת הורים וצוותים חינוכיים, וקיום סדנאות לתלמידים ולמורים. בנוסף, הם סיפקו ליווי אישי למורים עם מוגבלות ליצירת השתלבותם המוצלחת.

דיון

מראיונות העומק במחקר זה עלו ארבע תמות מרכזיות המתארות את חוויותיהם, אתגריהם, קשייהם ודרכי התמודדותם של המנהלים. התמה הראשונה עסקה במודעות הרבה של המנהלים לתועלת האדירה של מורים עם מוגבלויות פיזיות לחדר המורים ולתלמידי בית הספר. המנהלים במחקר זה זיהו את היכולות המשמעותיות של המורים עם המוגבלויות הפיזיות בבניית הקשר המיוחד שלהם עם ילדים עם מוגבלות דומה. מורים אלה משמשים מודל לחיקוי ומקור להעצמה של תלמידים. בחדר מורים הם מביעים קול אחר ומשמעותי ותורמים לדיונים בדילמות שונות והופכים את חדר המורים להטרוגני. זו הסיבה שרובם ככולם קיבלו את ההחלטה להעסיק מורה עם מוגבלות פיזית ולסייע בשילובו בלב שלם ובביטחון. ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שהראו שמורים עם מוגבלויות פיזיות מספקים פרקטיקות פדגוגיות חדשות שמתאימות בצורה טובה ביותר לתלמידים עם צרכים מיוחדים (Glazzard & Dale, 2015). הם מגלים אמפתיה ומסירות רבה לתלמידים אלה (Griffiths, 2012), ומשמשים מודל לחיקוי והוכחה חיה לכך שניתן להצליח ולהתקדם (דביר, 2015). ריבוי אנשים עם מוגבלויות בחדרי מורים מעודד מורים אחרים לשאוף ולהתקדם, מתוך אמונה כי הם בעלי יכולות וכי ניתן להתגבר על כל קושי אם הם מאמינים בעצמם (Grenuer et al., 2014; Pritchard, 2010).

ממחקר זה עולה שהתועלת בהעסקת מורים עם מוגבלות פיזית יכולה לתרום גם לקהילת הורי בית הספר. ריבוי מורים עם מוגבלויות פיזיות בתפקידי הוראה וחינוך יעודד הורים בבית הספר לשאוף ולהתקדם, מתוך אמונה כי הם בעלי יכולות וכי ניתן לפרוץ את הדלתות המקצועיות שלעיתים היו סגורות בפניהם. הורים עם מוגבלות דומה, מקבלים עדות חיה ממורה עם מוגבלות פיזית שניתן להצליח ולהתקדם. מעצם העובדה שהם חיים בשלום ובנוחות עם המוגבלות שלהם ונכונים לחלוק את חוויותיהם האישיות עם הורי בית הספר, הם נתפסים כדמויות מנהיגות ובעלות מוטיבציה רבה המעוררות השראה רבה. אם כן, נוכחותם של מורים עם מוגבלות פיזית בבית הספר נתפסת כתורמת לחדר המורים, לתלמידים ואף להוריהם. הם רואים את עצמם כסוכני שינוי ושואפים לשנות לחיוב את התפיסות של עמיתיהם. מחקר זה מאיר זרקור גם על המנהלים, שבחרו לשלב מורה עם המוגבלות למרות החשש שהשתלבות זו לא תצלח. העובדה שהם לקחו את מלאכת ההשתלבות על עצמם מעידה על המשמעות שנתנו להשתלבות זו ועל האחריות להצלחתה.

התמה השנייה עסקה בקשיים שאיתם התמודדו המנהלים בהעסקת המורה עם המוגבלות הפיזית בבית הספר מצד מורים ותלמידים. מורים התלוננו על עומסים מיותרים היות שהמורה בעל המוגבלות לא מבצע תורנות חצר, לא מלווה תלמידים בטוילים שנתיים

ובסיוורים, ולא מצליח לעמוד מול כיתות מאתגרות ולהשליט סדר וסמכות. בנוסף, ניכר כי מורים אלו נעדרים יחסית יותר ממורים אחרים והעומסים נופלים בסופו של דבר על מורי בית הספר האחרים. התמה אף עסקה בסטיגמה השלילית ובעזות השליליות שעלו מצד חלק מהמורים בבית ספרם של המנהלים לגבי מוגבלות, ועל יכולת תפקודם של מורים אלה להתמודד עם מקרי אלימות, בריונות ואירועים חריגים בבית הספר. ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים רבים, המתארים מצב שבו מוגבלות פיזית של מורים מציגה אותם כמורים חלשים יותר (Capewell et al., 2015) ומעוררת התנגדות של המורים לגבי השתלבותם (Shapira-Lishchinsky & Orland-Barak, 2009). לעיתים המורים עצמם לא מצליחים להכיל את השונה ולראות אותו מעבר למוגבלות שלו (Domzal et al., 2008), ולעיתים גם למורים יש דעות קדומות לגבי אנשים עם מוגבלות (Whetzel & Goddard, 2010). לא פעם יש סטיגמות מושרשות בצוות הארגון שפוגמות בהשתלבותו של אדם עם מוגבלות פיזית בארגון (כבלי ועמיתיה, 2018). הספרות המקצועית מראה כמה קשה למורים להבין את מחויבות הארגון לשוויון הזדמנויות ואת האיסור על אפליה על פי חוק (כבלי ועמיתיה, 2018; רגב ועמיתיו, 2022). אם כך, הספרות המקצועית מראה כי תעסוקתם של מורים עם מוגבלויות פיזיות עשויה בהחלט להעלות דילמות רבות בקרב הצוות המקצועי בבית הספר. (Shapira-Lishchinsky & Orland-Barak, 2009).

התמה השלישית עסקה בדרכי התמודדות של המנהלים לגבי אתגרים שעלו לגבי העסקת מורים עם מוגבלויות פיזיות בבית ספרם. המחקר הראה שהמנהלים פנו תחילה לצוות המוביל ולמנהיגות הביניים הבית ספרית והסתייעו ביועצים החינוכיים ובעובדי מנהלה. רוב המנהלים החליטו לחזק את מעמדו של המורה עם המוגבלויות הפיזיות בחדר המורים, לסייע לו מבחינה חברתית בחדר המורים ולטפח את הרשת החברתית שלו. בהמשך, הם שיבחו אותו מול המורים, העבירו סדנאות אודות מורים עם צרכים מיוחדים בליווי מומחי דעת ונציגים מעמותת "מורים ללא גבולות", עודדו עבודת צוות בשיתוף עם המורה, ושיתפו ועירבו אותו בנעשה. חלקם אף הסתייעו במפקח בית הספר, שנתן משמעות בביקורו למורה עם המוגבלות הפיזית. בהמשך פעלו גם בחברת הילדים בליווי יועצות חינוכיות, והעבירו סדנאות בכיתות שבהן מלמד המורה עם המוגבלויות. ממצאי מחקר זה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים, שהראו שתמיכה חברתית למורים עם מוגבלויות פיזיות, עבודת הצוות המשותפת ולכידות חברתית, מובילות להצלחה ולהישגים של מורים עם מוגבלויות (Grenier et al., 2014; Vogel & Sharoni, 2011). הספרות המקצועית מראה כי החשיבות של מנהל שמעצים מורים עם מוגבלויות פיזיות היא גדולה מאוד להצלחתם של המורים (Burns et al., 2013). רגשות של ביטחון, גיבוי והכלה הם גורמי מפתח והצלחה עבור מורים עם מוגבלות פיזיות (Grenier et al., 2014). ברגע שהעמיתים שלהם מזהים את הביצועים שלהם בכיתה מול הלומדים, הם מקבלים אותם כמורים מן המניין (Lamichhane, 2016). הספרות המקצועית אף מראה שסדנאות ומפגשים למורים מעלים את המודעות לזכויותיו של המורה עם המוגבלויות ונתפסים כאסטרטגיה להילחם נגד סטריאוטיפים ודעות קדומות (Grenier et al., 2014). גם כאשר הנכות נראית לעין, והמורה נתפס כחלש מבחינה פיזית, ניתן לשנות תפיסות של תלמידים, הורים ומורים (Wilton, 2006).

מחקר זה הראה שהמנהלים לא פסחו אפילו על מנהיגות ההורים ושיתפו אותה בשקיפות רבה אודות העסקת מורים עם מוגבלויות פיזיות. היה להם חשוב להציג את מוגבלותו של המורה באופן שיבהיר לכל קהילת בית הספר כי הוא כשיר לעבודה. אומנם יש צורך להתחשב בו עקב מצבו הרפואי, אך אין זה אומר שהוא אינו מסוגל לבצע את תפקידו. ממחקר זה עולה שלמנהלי בתי הספר יש השפעה עמוקה על תחושותיהם, חוויותיהם והצלחתם של מורים עם המוגבלות ועל תחושת השתלבותם בבית הספר.

התמה הרביעית עסקה בליווי האישי והמשמעותי של המנהלים לאורך השתלבותו של המורה עם המוגבלות הפיזית בבית הספר. הם דאגו לקיים מפגשים קבועים עימו לאורך השנה, התעניינו בשלומו, נרמלו את קשייו, וסייעו לו לחלץ עקרונות פדגוגיים מסיפורי ההצלחה שלו. הם גם הסתייעו במורה חונך מצוות המורים שסייע לו לאורך כל השנה ושימשו לו כתובת משמעותית בשעותיו הקשות. עיקר הליווי התמקד בנרמול קשייו, בחוסן ובקידום תחושת המסוגלות של המורה עם המוגבלויות. ממצאי מחקר זה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקר אחרים שהראו כי עובדים שמקבלים סיוע והכוונה בשיפור החוסן הנפשי שלהם מאופיינים בתחושת שליטה על אירועים בחייהם ומגלים תחושות של מעורבות ומשמעות. הם מגלים גמישות, יכולת הסתגלות ויוזמה ורגשות חיוביים (Ong et al., 2006). תחושת המסוגלות של עובד עם מוגבלויות פיזיות היא מידת האמונה שיש ביכולתו להתמודד בהצלחה עם משימות חדשות או מאיימות כך ששיג את מטרותיו. מסוגלות היא אחד התנאים המרכזיים ביכולת של הפרט להגיע להצלחה (Althaus, 2015). בעלי תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה לוקחים על עצמם תפקידים רבים יותר, מתמידים ומשקיעים, מתמודדים עם אתגרים, ונוטים להצליח יותר מאשר בעלי תחושות מסוגלות עצמית נמוכה (Wu et al., 2009). יתרה מזאת, נמצא קשר ברור בין תחושת המסוגלות והגעה להישגים רצויים (Feldman & Kubota, 2015; Wilson & Kim, 2016). אדם בעל תחושת מסוגלות גבוהה יציב לעצמו אתגרים, ימשיך להתמודד למרות כישלונות חוזרים, ייתן ייחוס סיבתי לכישלון ויגיש באופן רגוע יותר למשימות מאיימות (Bandura, 2011).

סיכום ומסקנות

מחקר זה הראה כי מנהלי בתי ספר שימשו כתובת מנהיגותית משמעותית למורים עם מוגבלות פיזית בהשתלבותם בבית הספר. עבודתם הייתה רגשית וכללה אמפתיה, אהבה, חמלה וסבלנות רבה. תפיסת הפדגוגיה הטיפולית שבה בחרו המנהלים נתנה מענה לקשיים של המורים, ובעיקר אמונה ותקווה שיוכלו לצלוח כל קושי שעולה בפרקטיקה היומיומית. הם התייחסו להשתלבות של המורה עם המוגבלויות הפיזיות בבית ספרם כהזדמנות להוביל מהלך חינוכי, ולקדם ערכים משמעותיים גם בחברת הילדים וגם בחדר המורים. הם גיבשו עמדה חיובית כלפי המגבלות של המורה, התמודדו היטב עם האתגרים הנוגעים לתעסוקתו תוך שהם נלחמים בדעות קדומות ובתפיסות סטיגמטיות של תלמידים, הורים ומורים. מנהלים אלו לקחו על עצמם את השתלבותם של המורים עם המוגבלויות בסיוע מנהיגות

הביניים והיועצים החינוכיים, תוך שהם מגייסים לשורותיהם גם את עובדי המנהלה שהופקדו על ההנגשות וההתאמות הייחודיות למורים אלה. מנהלים אלה בנו מערך מלווה שסייע למורים בהשתלבותם בבית הספר. הליווי כלל נרמול, בניית חוסן ושיפור תחושת המסוגלות. המנהלים שהשתתפו במחקר הזכירו שוב בראיונותיהם שהשתלבותם של המורים עם המוגבלות הפיזית בעבודת החינוך היא חיונית לצמיחה, שיקום ובנייה.

על רקע ממצאי המחקר, המוסדות האקדמיים להכשרת מורים ולהכשרת מנהלים צריכים להכיר את העקרונות המשמעותיים להשתלבות מורים עם מוגבלויות פיזיות בבתי הספר, כדי שיוכלו להנחות, לנתב וללוות מורים, רכזים, סגנים, מנהלי בתי הספר ומפקחים. מחקר זה מראה כי עקרונות ההשתלבות של מורים עם מוגבלויות פיזיות חייב להיות חלק מתהליך ההכשרה של המנהלים. כמו כן, מומלץ למשרד החינוך לפרסם מתווים לדרכי פעולה בקליטה ובהשתלבות מורים עם מוגבלויות, ולבחון את המשאבים העומדים לצד המנהלים במלאכת השתלבותה של אוכלוסייה זו.

מגבלות והמצלות למחקרי המשך

במחקר זה לא רואיינו מורים עם מוגבלויות פיזיות או מורים שעובדים עם מורים עם מוגבלויות פיזיות שיכולים לתת פרספקטיבה רחבה אודות אתגריהם וקשייהם של מורים אלה. גם מפקחי בתי הספר יכולים לתאר את המשך הקליטה וההשתלבות של מורים אלה לאורך זמן ממושך יותר, וכן את עזיבתם או נשירתם. כמו כן, מחקר זה עסק רק במורים עם מוגבלויות פיזיות, אך יש מורים עם מוגבלויות נוספות אחרות.

היות שמחקר אקספלורטריבי זה מתאר את החוויות והקשיים של המנהלים, יש מקום למחקרי המשך בעניין פיתוח הכשרה מותאמת לאוכלוסייה זו. כמו כן, מומלץ לראיין מורים עם מוגבלויות בטווח הרחוק כדי לבחון את השפעת חוויותיהם על תפיסותיהם. מומלץ לערוך מחקרים נוספים שיתפרסו על פני אוכלוסייה גדולה יותר של מנהלים המעסיקים מורים עם מוגבלויות פיזיות. כמו כן, נדרש לבצע מחקר המכיל ראיונות עומק עם מנהלים שלא הצליחו לקלוט מורים אלו.

המחקר הנוכחי התבסס על כלי מחקר איכותני אחד בלבד, ריאיון מובנה חצי פתוח, ובעתיד יהיה מעניין ומאתגר לבצע מחקר רחב יותר שיעסוק בכמה מהנושאים של המחקר בקרב אוכלוסייה רחבה, כגון מורים ומנהלי בתי ספר, בעזרת מתודולוגיה כמותית. במחקרים עתידיים כדאי לשלב בין כלי מחקר כמותיים לבין כלי מחקר איכותניים על מנת לעמוד באופן אובייקטיבי יותר על ייחודה של אוכלוסייה זו.

רשימת מקורות

איכנגרין, א', אלמוג, נ' וברויאר, נ' (2016). ארון הנכות: לצאת, להישאר או לפרק. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' מזרחי (עורכים), לימודי מוגבלות: מקראה (עמ' 299-311), מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד. <https://cris.haifa.ac.il/en/publications/%D7%9C%D7%99%D7%9E%D7%95%D7%93%D7%99-%D7%9E%D7%95%D7%92%D7%91%D7%9C%D7%95%D7%9A-%D7%9E%D7%A7%D7%A8%D7%90%D7%94>

בבלי, ד', ברגר-שומן, נ', גרינבאום, ב', יוחפז, ע', יוסף, א' ופוקס, מ' (2018). מנהיגות של אנשים עם מוגבלויות בישראל: הצדקות, חסמים, תוכניות, דרכים לקידום, ומבט אל העתיד, נייר עמדה. הוצאת אוניברסיטת בר אילן. https://law-clinics.biu.ac.il/sites/law-clinics/files/shared/nyyr_mdh_18.1.18_svy02.compressed.pdf

ברלב, ל', פור, י' ובכר, י' (2023). אנשים עם מוגבלות בישראל: 2021 עובדות ומספרים. מכון מאיר-גוינט-ברוקדייל. <https://brookdale.jdc.org.il/publication/people-with-disabilities-in-israel-2021-facts-and-figures>

גדות, ל' (2019). עמדות של אנשים עם מוגבלויות פיזיות כלפי העדפות תעסוקתיות [עבודת דוקטורט]. אוניברסיטת בן גוריון בנגב. <https://www.btl.gov.il/Medinyut/BakashatNetunim/dohot/Documents/gadot.pdf>

גוטליב, ד', אנדבלד, מ', גיטלסון, נ', הלר, א', פינטו, א', פריאור, ר' ורוזנברג, מ' (2017). עוני, תעסוקה, שכר וקצבאות של מקבלי נכות כללית. מחקרים לדיון, 125. המוסד לביטוח לאומי, מינהל המחקר והתכנון. https://www.btl.gov.il/Publications/research/Documents/mechkar_125.pdf

גיל, ר', שהם, ש' ושלי, ס' (2016). הבניית זהות תרבותית חיובית בקהילות של אנשים עם מוגבלויות. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' מזרחי (עורכים), לימודי מוגבלות: מקראה (עמ' 164-172). (מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד). <https://cris.haifa.ac.il/en/publications/%D7%9C%D7%99%D7%95%D7%93%D7%99-%D7%9E%D7%95%D7%92%D7%91%D7%9C%D7%9A-%D7%9E%D7%A7%D7%A8%D7%90%D7%94>

דביר, נ' (2015). מי מאיתנו הוא ה'שונה'? מה ניתן ללמוד מסיפורי חיים של סטודנטים להוראה עם ליקויי למידה ומוגבלויות פיזיות? דפים: כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, 60 (119-226). מכון מופ"ת. <https://store.macam.ac.il/wp-content/uploads/2020/04/dapim60.pdf>

דופרמן, ד' (2020). בין חשדנות לרחמים: תפיסות לגבי זכויות אנשים עם מוגבלויות כזכויות יתר ולגבי שימוש לרעה בחוק. משפט, חברה ותרבות, כרך ג', 458-421. https://www.offdocs.com/public/?v=ext&pdfurl=https://law.tau.ac.il/sites/law.tau.ac.il/files/media_server/law_heb/Law_Society_Culture/books/law%20and%20emotion/14_Dorfman.pdf

טל, א', אלמוג, נ' וגלי-צינמון, ר' (2017). תעסוקת נשים עם מוגבלות - בין חזון למציאות. ביטחון סוציאלי, 102, 5-19. https://www.btl.gov.il/Publications/Social_Security/bitahon102/110-editors.pdf

מילר, א' וקס, א' (2018). סיפורי הצלחה של אנשים עם מוגבלות - חוסן, תחושת מסוגלות ומשאבי תמיכה. מכללת אחוה, מכללה אקדמית לחינוך. <https://rashut.mofet.macam.ac.il/wp-content/uploads/2021/12/efratkess-erezmler.pdf>

רגב, א', וייס, י', עמיר, ד', (2022). החסמים להשתלבות אנשים עם מוגבלות בענפי ההיי-טק בישראל. מחקר מדיניות 176. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/media/17772/barriers-to-integrating-people-with-disabilities-in-the-israeli-tech-sector.pdf>

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

Althaus, K. (2015). Job-embedded professional development: its impact on teacher self-efficacy and student performance. *Teacher Development*, 19(2), 210-225. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1011346>

Burns, E., Poikkeus, A.M., & Aro, M. (2013). Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education. *Teaching & Teacher Education*, 34, 77-85. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.007>

Caddick, N. (2018). Life, embodiment, and (post-)war stories: Studying narrative in critical military studies. *Critical Military Studies*, 7(2), 155-172. <https://doi.org/10.1080/23337486.2018.1554942>

Capewell, C., Ralph, S., & Bonnett, L. (2015). The continuing violence towards disabled people. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), Special Issue: Bullying, 211-221. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12112>

Creswell, J.W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Domzal, C., Houtenville, A., & Sharma, R. (2008). *Survey of employer perspectives on the employment of people with disabilities: Technical report*, Office of Disability Employment Policy, Department of Labor. CESSI. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/GOVPUB-L41-PURL-gpo12341/pdf/GOVPUB-L41-PURL-gpo12341.pdf>

Dvir, N. (2015). Does physical disability affect the construction of professional identity? Narratives of student teachers with physical disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 56-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.001>

Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022>

Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 645-671). Sage.

Gilligan, C. (2015). The Listening Guide method of psychological inquiry [Editorial]. *Qualitative Psychology*, 2(1), 69-77. <https://doi.org/10.1037/qp0000023>

Glazzard, J., & Dale, K. (2015). 'It takes me half a bottle of whisky to get through one of your assignments': Exploring one teacher educator's personal experiences of dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 21(2), 177-192. <https://doi.org/10.1002/dys.1493>

Grenier, M.A., Horrell, A., & Genovese, B. (2014). 'Doing things my way': Teaching physical education with a disability. *Adapted Physical Activity Quarterly* 31(4), 325-342. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0089>

- Griffiths, S. (2012). 'Being dyslexic doesn't make me less of a teacher'. School placement experiences of student teachers with dyslexia: Strengths, challenges and a model for support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 54–65. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01201.x>
- Hankebo, T.A. (2018). Being a deaf and a teacher: Exploring the experiences of deaf teachers in inclusive classrooms. *International Journal of Instruction*, 11(3), 477–490. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11333a>
- Higginbottom, G.M.A. (2004). Sampling issues in qualitative research. *Nurse Researcher*, 12(1), 7-19. <https://doi.org/10.7748/nr2004.07.12.1.7.c5927>
- Huberman, M., & Miles, M.B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage.
- Lamichhane, K. (2016). Individuals with visual impairments teaching in Nepal's mainstream schools: A model for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 16-31. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1073374>
- Lewis, S., Corn, A.L., Erin, J.N., & Holbrook, M.C. (2003). Strategies used by visually impaired teachers of students with visual impairments to manage the visual demands of their professional role. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(3), 157-168. <https://doi.org/10.1177/0145482X0309700304>
- Makris, S. (2012). *Spoken stories: A narrative inquiry on the lives and experiences of "outsider teachers"* [Doctoral thesis]. Department of Education, University of Maryland. <https://eric.ed.gov/?id=ED547771>
- McLeskey, J., Landers, E., Williamson, P., & Hoppey, D. (2012). Are we moving toward educating students with disabilities in less restrictive settings? *The Journal of Special Education*, 46(3), 131–140. <https://doi.org/10.1177/0022466910376670>
- Oliver, M. (2017). Defining impairment & disability: Issues at stake. In E.F. Emens & M.A. Stein (Eds.), *Disability and Equality Law* (pp. 3-18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315094861-2>
- Ong, A. D., Bergman, C, S., Bisconti, T, L., & Wallace, K, A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 730-749. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.73>
- Parker, E.C., & Draves, T.J. (2018). Tensions and perplexities within teacher education and P–12 schools for music teachers with visual impairments. *Arts Education Policy Review*, 119(1), 42–52. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1201028>
- Pritchard, G. (2010). Disabled people as culturally relevant teachers. *Journal of Social Inclusion*, 1(1), 43–51. <https://doi.org/10.36251/josi4>
- Shapira – Lishchinsky, O., & Orland-Barak, L. (2009). Ethical dilemmas in teaching: The Israeli case. *Education and Society*, 27(3). 27-45. <https://doi.org/10.7459/es/27.3/03>

Shapira-Lishchinsky, O. (2013). Team-based simulations: Learning ethical conduct in teacher trainee programs. *Teaching and Teacher Education*, 33, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.001>

Shapiro, J.P., & Stefkovich, J.A. (2016). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773339>

Stanley, N., Ridley, J., Manthorpe, J., Harris, J., & Hurst, A. (2007) *Disclosing disability: Disabled students and practitioners in social work, nursing and teaching*. A research study to inform the Disability Rights Commission's formal investigation into fitness standards. Social Care Workforce Research Unit, University of Central Lancashire. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Hurst-Alan-DisclosingDisabilityReport07.pdf>

Taylor, J., & Smith, D. (2019). The impact of personal experience: Teachers with disabilities reflect on their educational journeys. *Journal of Disability Studies in Education*, 25(1), 77-93. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1502757>

Vogel, G., & Sharoni, V. (2011). 'My success as a teacher amazes me each and every day': Perspectives of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 479-495. <https://doi.org/10.1080/13603110903131721>

Whetzel, M., & Goddard, T.M. (2010). *Occupation and Industry Series: Accommodating educators with disabilities*. Job Accommodation Network. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/GOVPUB-L41-PURL-gpo46167/pdf/GOVPUB-L41-PURL-gpo46167.pdf>

Wilson, A., & Kim, W. (2016). The effects of concept mapping and academic self-efficacy on mastery goals and reading comprehension achievement. *International Education Studies*, 9(3), 12-23. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n3p12>

Wilton, R.D. (2006). Disability Disclosure in the Workplace. *Just Labour: A Canadian Journal of Work & Society*, 8, 24-39. <https://doi.org/10.25071/1705-1436.107>

Wu, J., Wing Lo, T., & Liu, E. S. (2009). Psychometric properties of the volunteer functions inventory with Chinese students. *Journal of Community Psychology*, 37(6), 769-780. <https://doi.org/10.1002/jcop.20330>

נספח 1: שאלות מתוך ראיונות עומק עם מנהלי בתי ספר

להלן מספר שאלות לראיונות עומק עם מנהלי בתי ספר שבחרו בשילוב מורים עם מוגבלויות פיזיות. השאלות נבנו לפי נושאים מרכזיים אלו:

הצג את עצמך, את בית הספר שאתה מנהל, ואת המוגבלות של המורה שבחרת לשלב בביה"ס.

1. רקע כללי על תהליך ההעסקה

מה הוביל אותך להחלטה לשלב מורה עם מוגבלות פיזית בבית הספר?

איך התנהל תהליך קבלת המורה עם מוגבלות פיזית לעבודה? האם היו שלבים מיוחדים בתהליך זה?

אילו חששות או אתגרים עלו בך טרם שילוב המורה?

2. התמודדות עם אתגרים

מהם האתגרים המרכזיים שעמדו בפניך כמנהל במהלך שילוב המורה עם מוגבלות פיזית?

כיצד השפיעה המוגבלות הפיזית של המורה על התנהלות הצוות והתלמידים בבית הספר?

האם היו אתגרים לוגיסטיים או פיזיים שהתמודדת איתם? אם כן, כיצד פתרת אותם?

3. תמיכה ארגונית וסביבת עבודה

אילו התאמות פיזיות (כגון נגישות) ביצעת בבית הספר לצורך שילוב המורה?

כיצד דאגת לתמיכה חברתית למורה בתוך צוות המורים ובקרב התלמידים?

האם נדרשו שינויים במדיניות או בתרבות הארגונית של בית הספר כדי לאפשר השתלבות טובה יותר?

4. התנהלות מול צוות ההוראה והקהילה

כיצד הגיבו המורים האחרים לשילוב המורה עם המוגבלות? האם עלו התנגדויות או חששות?

מה הייתה גישתך להנגשת תהליך ההשתלבות למורה מול קהילת ההורים?

האם ביצעת פעולות מיוחדות לחיזוק מעמדו של המורה בקרב הקהילה הבית ספרית?

5. למידה ותובנות

אילו תהליכים או פעולות התבררו כמשמעותיים ביותר לשילוב מוצלח של המורה?

מה למדת מתהליך זה כמנהל? האם תמליץ למנהלים אחרים לשלב מורים עם מוגבלות פיזית? מדוע?

אילו משאבים נוספים היית שמח לקבל כדי לתמוך בשילוב מורים עם מוגבלות בעתיד?

6. מבט לעתיד

האם יש תוכניות להמשך שילוב של מורים עם מוגבלות בבית הספר שלך?

אילו צעדים נוספים לדעתך נחוצים ברמה המערכתית (משרד החינוך, הרשויות המקומיות) כדי לקדם שילוב של מורים עם מוגבלות?