

הקשר בין נתוני הרקע של בית הספר ומנהלו לבין שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במגזר הבדואי

תאריכים

שילוב פיזי, שילוב לימודי, שילוב חברתי, כיתת משלבת, ועדת השמה, ילדים בעלי צרכים מיוחדים, מודעות, עשייה, מגזר הבדואים.

תקציר

מחקר זה עוסק במקומו של מנהל בית הספר בכל הנוגע לשילובם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות. חוק חינוך מיוחד מחייב שילובם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות רגילות ועל המנהל כדמות מרכזית לממש, ליישם ולהחדיר את רעיון השילוב.

במחקר זה נבדקה תרומתם של מנהלי בתי הספר במגזר הבדואי בדרום הארץ ליישום רעיון השילוב. במחקר השתתפו 46 מנהלים שהם 75% מכל המנהלים באזור הדרום במגזר הבדואי.

במחקר נמצא שהמנהלים מפעילים שילוב על כל היבטיו במידה בינונית, כשהשילוב הלימודי והחברתי שווים ואילו השילוב הפיזי נמוך יותר.

בשאלת הקשר בין נתוני הרקע של המנהל לשילוב, לא נמצאו מתאמים מובהקים בין גיל המנהל ובין וותק בהוראה לכל סוגי השילוב. המשתנים שנמצאו במתאם עם על ביטוי השילוב הם:

א. ותק המנהל: מנהל צעיר קשור לשילוב רב יותר בתחום החברתי.

ב. השכלת המנהל: נמצא שככל שהמנהל משכיל יותר כך הוא פועל יותר בתחום השילוב הלימודי ובתחום השילוב החברתי.

לשאלת הקשר בין נתוני הרקע של בית הספר לבין העשייה של המנהל בעניין השילוב נמצאו המשתנים הבאים המשפיעים על ביטוי השילוב:

- א. מספר השנים שבהם קיים שילוב: ככל שמספר השנים שבהם מתקיים השילוב גבוה יותר, כך יורד השילוב בתחום החברתי.
- ב. גודל בית הספר (מספר התלמידים): ככל שמספר התלמידים בבית הספר קטן יותר כך העשייה של המנהל בתחום השילוב הפיזי ובתחום השילוב החברתי גדולים יותר.

רקע תיאורטי

ב 12 ביולי 1988 התקבל בכנסת חוק החינוך המיוחד וזה לשונו: "בבואה לקבוע השמתו של ילד חריג, תעניק ועדת ההשמה זכות קדימה להשמתו במוסד חינוך מוכר שאינו מוסד לחינוך מיוחד .. תמליץ הוועדה על טיפולים או שיעורים מיוחדים שיינתנו לו באותו מוסד.. " (חוק חינוך מיוחד 1988, פרק ג' סעיף ב'). התוספת החשובה בחוק היא הדגשת עדיפותם של מוסדות לחינוך שאינם מוסדות לחינוך מיוחד, כששירותי החינוך המיוחד מותאמים לתלמיד בבית הספר הרגיל.

כיום על פי דוח הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד התרחב היקף השילוב של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים לכדי 70,000 בשנים 1999-2002 (בלס, לאור, 2002). משמע, מגמת השילוב התחזקה בצורה משמעותית. השילוב מבטא תהליך המתמקד בבית הספר וכוון בכיוון להבנות מחדש את תכנית הלימודים בהתאם לשונות של תלמידיו. כלומר בניית מערך תמיכה הדרוש לתלמיד ולמורה כך שיבטיח את הצלחת הילד בשלושה תחומים: אקדמי, התנהגותי וחברתי. ביטויי השילוב: שילוב פיזי, שילוב לימודי ושילוב חברתי.

שילוב פיזי מתייחס למקום הימצאו של התלמיד רוב שעות הלימוד: השילוב הלימודי מתייחס למספר המקצועות אותם הוא לומד בכיתה הרגילה, ולמספר ההתאמות, אם בכלל, שנעשו בתכנית הלימודים כדי לענות על צרכיו המיוחדים. השילוב החברתי מתייחס לשאלה, באיזו מידה התלמיד המשולב מעורב בחיי חברת התלמידים ולא רק נמצא פיזית באותו חדר.

מתחילת הפעלתו של החוק חלו תמורות משמעותיות בתחום זה במגזר היהודי אולם לא כך הדבר בחברה הערבית. בחברה זו ישנם ילדים רבים שעדיין לא אובחנו, וילדים רבים בעלי צרכים מיוחדים הנמצאים בבית ללא מסגרת חינוכית כלשהי (קרפלוס, 1999). ילדים אשר אותרו ואובחנו, לומדים לרוב במסגרות שאינן מתאימות לצורכיהם: ילדים אוטיסטים לומדים יחד עם ילדים חירשים. ילדים עם מוגבלות שכלית קלה לומדים יחד עם ילדים בעלי מוגבלות שכלית קשה, וילדים רבים בעלי צרכים מיוחדים לומדים בבית הספר הרגיל ללא אבחון וללא טיפול.

אחת הסיבות למצב חמור זה היא חוסר המודעות של הציבור הערבי בכללו לזכויות שחוק החינוך המיוחד מקנה לילדים, וחוסר מודעותם של הורים לילדים בעלי צרכים מיוחדים בפרט. עקב כך, הם אינם דורשים אותן.

החברה הערבית ובמיוחד החברה הבדואית ידועות כמי שמשמרות מסורות ומנהגים. המגזר הבדואי באזור הנגב ידוע כנחשל יותר לעומת המגזר הצפוני (שוחט, 2000). בשני העשורים האחרונים, עברה החברה הבדואית תהליכים של מודרניזציה בתחומי החינוך, הדיור, התעסוקה, הכלכלה, החברה והתרבות.

בתחום החינוך, למשל, ידוע שעם קום המדינה למדו בבת"ס בגב רק 150 ילדים בדואים (גלובמן וכץ, 1998), ומספר האנשים המשכילים במגזר הבדואי היה קטן ביותר. כיום לומדים בבת"ס כ-35,000 תלמידים בכל הגילאים, וגברים ונשים רבים מהחברה הבדואית לומדים במוסדות להשכלה גבוהה במטרה לרכוש מגוון רחב של מקצועות.

בעבר היו רבים מהילדים בעלי הצרכים המיוחדים נושרים ממוסדות החינוך כבר בשנים הראשונות, בשנים האחרונות התמונה פחות חמורה, בשל הפעלת תכנית השילוב במגזר הבדואי. אבל במקומות רבים במגזר תלמידים בעלי צרכים מיוחדים עדיין יושבים בכיתה על פי גילם ולא נעשה מאמץ לאפיין את לקותם ולבנות עבורם תכנית מיוחדת.

מן המחקרים עולה, כי כדי ששילוב יהיה יעיל יש לפעול בכמה תחומים: ארגון ביה"ס, שיפור כוחותיו של הילד, שיפור יכולתו החברתית, שיפור התנהגותו ופיתוח תכונות אופרטיביות המגבירות את שיתוף הפעולה בין הילדים הרגילים לילדים המשולבים (מושל, 1993).

מהגדרת משרד החינוך את תפקיד המנהל נראה, שמשרד החינוך מייעד למנהל את תפקיד עיצוב דמותו ודרכו החינוכית של בית הספר (מושל, 1993). הובלת שינוי חינוכי, כמו שילוב הילד החריג, יתקיים אם המנהל יתמוך בשינוי זה בכמה אופנים: תמיכה בשינוי, התאמה לצרכים המקומיים וסיגול לקיים.

בספרות המחקרית מוסכם "שהמנהל הוא הגורם הראשי בתהליך שינוי ושיפור בבית הספר" (שינמן ובן פרץ 1994: 25). למנהל בית הספר מקום מרכזי בהחדרת השינוי (Binkley 1997, Hord 1990, Hord 1991). מן הספרות המחקרית עולה שהנהגה טובה וחזקה משפיעה על דרך ההוראה ועל החידושים בבית הספר. בבדיקה שערכו רוז ופלורין (Rouse & Florian, 1996) נמצא, שהגורם המשפיע ביותר על התפתחות בית הספר ושיפורו הוא המנהל, במיוחד בפעולות הקשורות לארגון זמן המורים, בפעולות הקשורות לדרכי ההוראה ובהישגי הלומדים.

עמדות מנהלים כלפי שילוב – סקירת מחקרים

מעט מאד מחקרים נעשו בנושא עמדות מנהלים כלפי השילוב. מקום ותפקיד המנהל בשילוב הילד החריג נחקר מעט ולא תמיד בצורה ישירה (Allan, 2001). בארץ, רוב המחקרים עסקו בעמדותיהם של מורים כלפי שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים. במחקר של שכטמן רייטר ושיינין (1993) נמצא, שיש קשר חזק ומתאם חיובי בין עמדות מורים כלפי השילוב ובין מדיניות בית הספר, הכשרה חינוכית והתנסות וערכים אישיים. מן המחקר עולה, כי המורים תפסו את המנהלים כלא מעורבים וכמי שאינם בעלי דעה חד משמעית וברורה בנושא של שילוב. במחקרה של אבישר (1999) נמצא, כי המנהלים הם סוכני שינוי בנושא שילוב התלמיד בעל הצרכים המיוחדים. המנהלים לא מאמינים שהתלמידים החריגים יצליחו בבית הספר. במחקרה בדקה אבישר את מגוון הדגמים המופעלים בבית הספר, אך לא מצאה קשרים סטטיסטיים מובהקים בין עשייה לתפיסת המנהל. ממחקרה של נלסון (Nelson, 1995) עולה שמנהל בית הספר הוא הגורם הקובע המאחד והמזרז במימוש מדיניות השילוב. ככל שהמנהל "חדש" יותר בתפקיד וככל שהמנהל חשוף יותר לילדים בעלי צרכים מיוחדים השילוב גדול יותר. מחקר דומה נעשה ע"י סטנוביץ וגירדן 1998. מחקר זה מצא, שהגורם הראשי המנבא הוראה אפקטיבית בכיתות משולבות קשור לאקלים, לתרבות ולנורמה של בית הספר, ואלה נקבעים ע"י תפיסת העולם של המנהל. במחקר של דוקאט וריאלי (Duquette & Reilly, 1988) נמצא, שעמדות המורים כלפי השילוב חיוביות בדרך כלל והן נמצאות בהתאמה עם תפיסתם את התנהגות המנהל כתומך בשילוב.

עמדות מנהלים כלפי שילוב במגזר הערבי בישראל ובארצות ערב – סקירת מחקרים

במחקרם של שכטמן, זועבי ורץ (1992) נמצא, כי סגנון ניהולי דמוקרטי ושוויוני ואקלים ארגוני פתוח ותומך המעניק למורים אוטונומיה ושיקול דעת עצמאי במגזר הערבי, ישנה השפעה חיובית על עמדות מורים כלפי שינוי. עבדאללה (1998) חקר את עמדותיהם של מנהלים ומורים בבתי ספר יסודיים כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. המחקר נערך בשכם ובגדה המערבית. במחקר נבדקו עמדות מנהלים ומורים כלפי שילוב תלמידים בעלי ליקויים מוטוריים, שמיעתיים וחזותיים בחינוך הרגיל. במחקר הועבר שאלון עמדות שכלל שלושה היבטים: נפשי, חברתי, ולימודי אקדמי.

תוצאות המחקר היו: שעמדותיהם של מנהלים ומורים חיוביות כלפי שילוב תלמידים עם ליקויים מוטוריים ופחות חיוביות כלפי תלמידים עם ליקויים חזותיים. במחקר זה לא הייתה השפעה ניכרת על המשתנים הבלתי תלויים כמו: מין, סוג התפקיד, ניסיון, התמחות, מקום מגורים והשכלה אקדמית. לא היו הבדלים בין עמדות מנהלים ועמדות מורים.

אלהוני (1989), שחקר עמדות מנהלים ומורים בבתי ספר יסודיים כלפי שילוב תלמידים בעלי ליקויים מוטוריים בחינוך הרגיל במחוז אלזרקא בירדן, מצא:

א. הבדל משמעותי בעמדתם של המנהלים והמורים כלפי שילוב תלמידים בעלי ליקויים מוטוריים שנבע ממינם של הנבדקים. הגברים היו בעלי עמדה חיובית יותר מהנשים.

ב. השפעה ניכרת של סוג התפקיד של הנחקר על עמדותיו כלפי שילוב התלמידים בחינוך הרגיל. המנהלים היו בעלי עמדה חיובית יותר מהמורים.

ג. לא נמצאו הבדלים משמעותיים בעמדותיהם של המנהלים והמורים כלפי שילוב תלמידים בעלי ליקויים מוטוריים על פי השכלתם וניסיונם.

ד. לא נמצאו הבדלים משמעותיים בעמדותיהם של המנהלים והמורים על פי אינטראקציה של מין, השכלה, ניסיון וסוג התפקיד.

מחקר אחר שנערך בסעודיה (Muslat, 1988) בדק את עמדותיהם של מנהלים ומורים כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. במחקר נמצא:

א. נמצאו עמדות חיוביות כלפי שילוב ילדים בעלי ליקויים מוטוריים בקרב מורים ומנהלים.

ב. נמצאו עמדות שליליות כלפי שילוב ילדים בעלי פיגור שכלי, רגשי ובעיות התנהגות בחינוך הרגיל.

ג. עמדותיהם של המורים היו באופן כללי חיוביות יותר מעמדותיהם של המנהלים.

ד. הייתה השפעה ניכרת של משתנים כמו: מין והשכלה, וותק וסוג התפקיד על עמדותיהם של מנהלים ומורים.

שאלות והשערות המחקר

מטרתו של מחקר זה הייתה לזהות עשייה של מנהלים בתחום השילוב.

שאלות המחקר היו:

1. מהי העשייה בפועל של מנהלים בנושא השילוב?
2. מה הקשר בין משתני הרקע של המנהלים ושל בית הספר לבין יישום השילוב?
3. מה הקשר בין נתוני הרקע של בית הספר לבין עשייתו של המנהל?

השערות המחקר

1. בבדיקת תחומי העשייה בפועל של המנהלים בנושא השילוב צפוי כי ימצאו הבדלים בין תחומי השילוב השונים, וכי השילוב הרב ביותר יהיה בתחום הלימוד.
2. יימצאו מתאמים בין משתני רקע של המנהל לבין התנהגויות תומכות שילוב :
 - א. ככל שהמנהל ותיק יותר בהוראה או $1/2$ ותיק בניהול יהיו פחות התנהגויות תומכות שילוב. (השערה זו נוסחה בעקבות תוצאות מחקרם של נלסון 1995, ואבישר 1999).
 - ב. ככל שהמנהל מבוגר יותר, כך יימצאו אצלו פחות התנהגויות תומכות שילוב.
 - ג. כל שהשכלתו של המנהל גבוהה יותר, כך יימצאו אצלו יותר התנהגויות תומכות שילוב.
3. יימצאו מתאמים בין משתני הרקע של בית הספר ובין פעולות השילוב הננקטות בבית הספר :
 - א. יימצא מתאם בין גודל ביה"ס (מספר התלמידים, מספר המורים) לבין תחומי השילוב. ככל שבית הספר קטן יותר יימצא בו שילוב רב יותר.
 - ב. יימצא מתאם בין מספר השנים שבהם מתקיים השילוב לבין תחומי השילוב. ככל שמספר השנים שבהם מתקיים השילוב הוא גדול יותר, כך יגדל השילוב בכל התחומים.
 - ג. ימצא מתאם בין מספר התלמידים בחינוך מיוחד בבית הספר לבין תחומי השילוב. ככל שיש יותר תלמידים בחינוך המיוחד כן רב השילוב בכל התחומי השילוב.

שיטת המחקר**אוכלוסייה**

אוכלוסיית המחקר: מנהלי בתי ספר מהמגזר הבדואי בדרום הארץ. במגזר הדרומי ישנם כ- 60 בתי ספר הכלולים בהפעלת תכנית השילוב ביסודי ובחטיבת הביניים.

הליך המחקר

לצורך המחקר השתמשנו בשאלון שפותח ע"י ד"ר אבישר לצורך עבודת הדוקטורט שלה. את השאלון התאמנו למגזר הבדואי על סמך התייעצויות עם אנשי מקצוע העוסקים בתחום וכן על סמך ידע אישי .

שאלון המנהל כולל ארבעה חלקים: 1. פרופיל בית הספר 2. סוג השילוב 3. נתונים אישיים 4. שאלות פתוחות. נוסף לראיונות אישיים עם מנהלי בתי ספר.

פרופיל בית הספר: כולל מידע כללי ונתונים דמוגרפיים על בית הספר, שמטרתם לזהות את האפשרויות החינוכיות הקיימות בבית הספר במענה לצרכים המיוחדים, וכן מידע על מקור הצרכים הללו על פי לקויות.

סוג השילוב: כולל סולם של 21 היגדים שמטרתו לתת מידע על עשיית המנהל בשילוב תלמידים חריגים. היגדים אלה כוללים:

נתונים אישיים, כלומר שאלות המתייחסות למשתנים כמו מין, גיל, ותק, ועוד.

שאלות פתוחות, כגון: הבעת דעה על השילוב, הבעת דעה על כניסת מתי"א.

פנינו לכל 60 מנהלי בתי הספר שבמגזר הבדואי. רק 46 מנהלים נענו לפנייה והסכימו למלא את שאלוני המחקר. מתוך 46 מנהלים אלה נדגמו 6 מנהלים בשיטה של מדגם מקרי פשוט. מנהלים אלו שיתפו פעולה ולהם נערך ראיון נוסף.

הראיונות נערכו ע"י איש מקצוע בתחום החינוך המיוחד ששפת אמו ערבית.

מערך המחקר

שאלת המחקר הראשונה נותחה בדרך איכותית.

לצורך בדיקת השערת המחקר הנוגעת לעשיית המנהלים בפועל בתחומי השילוב נערך

ניתוח שונות חד גורמי עם מדידות חוזרות, ונערכו ניתוחי המשך של **Lsd Test**.

לצורך בדיקת הקשר בין משתני הרקע של המנהלים ושל בית הספר לבין יישום השילוב, נעשה שימוש במדדי הקשר של r של פירסון ו- r של ספירמן למשתנים הרלוונטיים.

המשתנים שנבדקו: עשיית המנהל כפי שהיא עלתה מדיווחיו. נתוני רקע אישיים של המנהל: גיל ותק וניסיון בהוראה נתוני התפתחות מקצועית: השכלה נתוני רקע של בית הספר: גודל בית הספר, מס' מורים, מס' שנות השילוב.

נתוני רקע על בתי הספר

במחקר השתתפו 46 מנהלים מהם: 25 מנהלי ביה"ס יסודי א-ח, 14 מנהלי בית ספר יסודי א-ו ו-6 מנהלי חטיבה.

טבלה מס' 1 התפלגות תשובות המנהלים לגבי משך השילוב בבית הספר.

מס' התלמידים בבתי הספר : 26996. (3 מנהלים לא דיווחו על מספר התלמידים). מספר המורים : 1590 (שני מנהלים לא דיווחו על מספר המורים). מהם 98 מורים בעלי הכשרה בחינוך מיוחד (מנהל אחד לא דיווח על הכשרת המורים בבית ספרו). 108 מורים מלמדים בחינוך מיוחד (3 מנהלים לא דיווחו). ב – 18 בתי ספר יש יועצת

משך	שנה	שנתיים	שלוש	ארבע	חמש	שש	שבע	שמונה	לא ענו
N	1	4	13	8	5	3	2	1	9
משך	שנה	שנתיים	שלוש	ארבע	חמש	שש	שבע	שמונה	לא ענו
N	1	4	13	8	5	3	2	1	9
שכיחות באחוזים	2.1	8.7	28.2	17.4	10.9	6.5	4.3	2.1	19.5

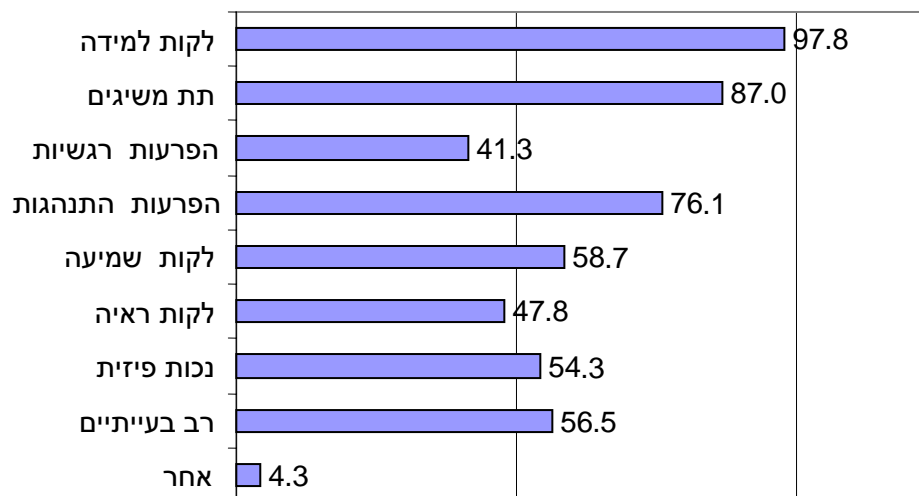
חינוכית (2 מנהלים לא דיווחו).

נמצא שהשילוב במגזר הבדואי אינו נמצא בהתאמה להתחלת חוק החינוך המיוחד תשמ"ח. שילוב זה החל מאוחר יותר. 28.2% מן המנהלים מדווחים על שילוב שהחל לפני שלוש שנים. 9 מנהלים לא מדווחים על שילוב, כנראה משום שעדיין לא החלו את תהליך השילוב. כניסת מתי"א למגזר הבדואי החלה לפני כשש שנים דבר המסביר את השינוי המספרי.

גרף מס' 1 : סוג הלקות ושכיחות באחוזים

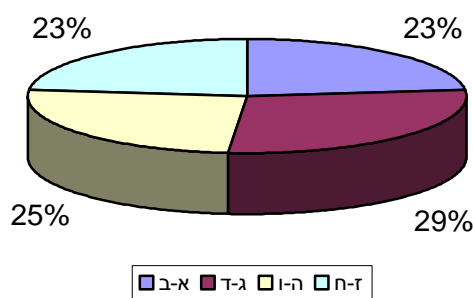
המנהלים נתבקשו לציין את הצרכים החינוכיים המיוחדים בבית הספר על פי סוג הלקות. נוסח הדיווח היה יש או אין לקות. כל המנהלים דיווחו על לקות למידה. ממצא זה הולם את נתונים הסטטיסטיים אודות החינוך המיוחד (שפרינצק, בר ופיטרמן 1997). הקבוצה השנייה בגודלה היא 'תת משיגים' ואחריה 'הפרעות התנהגות'. בסעיף אחר ציינו שני מנהלים : פיגור שכלי.

שכיחות הלקויות באחוזים



גרף מס' 2 מספר התלמידים בעלי צרכים מיוחדים לפי כיתות

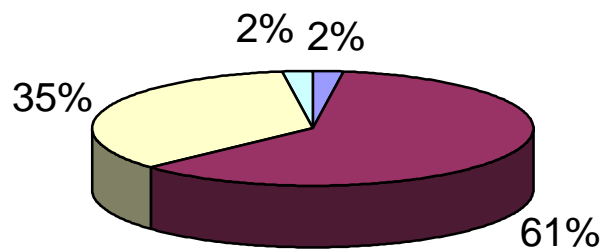
מספר התלמידים בעלי צרכים מיוחדים : כיתות א-ב 218 תלמידים, כיתות ג-ד 265 תלמידים וכיתות ה-ו 237 תלמידים, כיתות ז-ח 219 תלמידים. מנהל אחד לא דיווח.



נתוני רקע על מנהלי בתי הספר

משתני הרקע של מנהלי בתי הספר מתייחסים לשלושה תחומים.

1. נתונים אישיים
 2. נתוני רקע כמו ותק בהוראה וותק בניהול
 3. נתוני התפתחות מקצועית: השכלה
- מין המנהל: כל המנהלים למעט שתיים היו גברים לכן לא אתייחס במחקר לנתון זה.
 גיל המנהל: גיל המנהל נע בטווח 30 – 56. הגיל הממוצע היה 41.6 (ס"ת. 4.6+ - 6.3)
 מבין המנהלים המשתתפים במחקר קטגוריית הגיל השכיחה היא 41-45.
 ותק בהוראה נע בין 7 שנים ל30 שנה, כשהממוצע 19.5 (ס.ת + 6.4).
 ותק בניהול נע משנה עד 28 שנה. בממוצע 8.4 (ס.ת + 6.9)
 השכלה: כפי שנראה מגרף מס' 3 מרבית המנהלים הם בעלי תואר ראשון (61%) ורק חלקם בעלי תואר שני (35%).

גרף מס' 3: השכלה

תואר שלישי □ תואר שני □ תואר ראשון ■ מורה מוסמך בכיר ■

ממצאים על פי שאלות המחקר

טבלה מס' 2 : האפשרויות הקיימות בבתי הספר במענה לצרכים המיוחדים

אפשרויות חינוכיות	N	שכיחות יחסית באחוזים
מסגרת מיוחדת	41	89.1
שילוב	18	39.1
לימוד אישי או בקבוצה קטנה	46	100

על מנת לחשוף את העשייה של המנהל וזהו האפשרויות החינוכיות הקיימות בבית הספר שיש בהן כדי לענות לצרכים המיוחדים ונותחו התשובות להיגדים המבטאים עשייה.

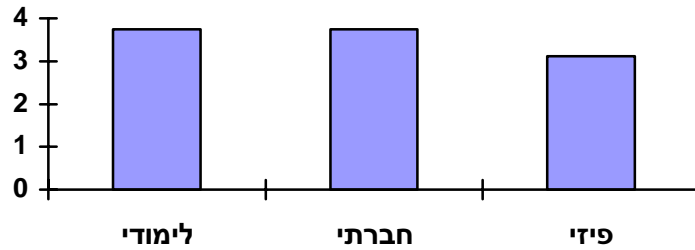
המנהלים נתבקשו לציין את האפשרויות החינוכיות הקיימות בבית הספר שיש בהן כדי לענות לצרכים המיוחדים. מן הממצאים עולה שבכל בית ספר קיימות מספר חלופות למתן מענה לצרכים המיוחדים ומתקיים מגוון של דרכי שילוב. להצגת הממצאים קובצו כל האפשרויות לשלוש קבוצות: מסגרת מיוחדת ונבדלת, שילוב בכיתה הרגילה, הוצאת התלמיד מן הכיתה להוראה אישית.

מן הממצאים עולה שברוב בתי הספר (89.1%) יש כיתות לחינוך מיוחד. רק 39.1% מהמנהלים מדווחים על כיתות שילוב.

100% מהמנהלים מדווחים על כך שבבית הספר יש כמה חלופות למתן מענה לצרכים המיוחדים. המנהלים מדווחים שהם נוהגים לעשות שימוש בשעות סיוע ובשעות של מורה טיפולית. אפשרות זו באה לידי ביטוי בדרך כלל בהוצאת התלמיד מכיתתו ובסיוע אינדיבידואלי מחוץ לחדר הכיתה.

יש לציין, כי משיחות עם מנהלי בית הספר צוין שבמגזר הבדואי אין סיוע פרה רפואי, למרות שילדים עם צרכים מיוחדים זקוקים לכך. במטרה להעמיק את הבנת המשמעות של יישום השילוב בבית הספר ניתנו למנהל בית הספר 21 היגדים המבטאים את הפעולות הרבות שמנהל בית הספר יכול לעשות כדי לקדם את השילוב.

גרף מס' 4 : מידת ההפעלה של המנהלים לפי סוגי השילוב



מעבודות קודמות על שילוב שהשתמשו בכלי ההיגדים (אבישר, 1999) נמצאו שלושה ביטויי שילוב: שילוב פיזי, שילוב חברתי ושילוב לימודי. ההיגדים בכלי זה נותרו על פי שלושת הביטויים כאשר טווח הציונים נע בין 5-1. ככל שהציון גבוה יותר המנהל מפעיל יותר ביטויי שילוב.

מטרת הבדיקה הייתה לראות באיזו מידה יש בבתי הספר עשייה בעניין שילוב הילדים עם הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה ומהם ביטויי השילוב השכיחים.

בניתוח שונות עם מדידות חוזרות להשוואות בין שלושת הגורמים נמצא הבדל מובהק $P = 0.037$

$F(2,18) = 3.96$. בניתוח השוואה בזוגות ע"פ **Lsd Test** נמצא הבדל מובהק בין השילוב הפיזי לבין השילוב החברתי והשילוב הלימודי. התרשים (גרף מס' 4) מציג את ממצאי הבדיקה באמצעות ממוצעי השילוב לגבי כלל המנהלים בכל בתי הספר במדגם. כפי שניתן לראות מן התרשים (גרף מס' 4) המנהלים מפעילים שילוב על כל ביטויי במידה בינונית. טווח ההבדלים בין שלושת ביטויי השילוב: פיזי, לימודי וחברתי אינו גדול 3.7 עד 3.11. המנהלים מפעילים במידה שווה שילוב חברתי ושילוב לימודי ומפעילים שילוב פיזי במידה הנמוכה ביותר.

טבלה מס' 3: הקשר בין נתוני הרקע של המנהל לסוגי השילוב

לימודי	חברתי	פיזי	
-0.24	-0.25	-0.25	גיל
-0.15	-0.05	-0.28	ותק בהוראה
-0.09	* - 0.31	-0.19	שנות ניהול
** 0.39	0.28 (p =0.056)	0.19	השכלה

**p<0.01 *p<0.05

בחלק זה נבדק הקשר בין משתני הרקע של המנהל לבין עשייתו בתחום השילוב. המשתנים הם: גיל, ותק בהוראה והשכלה. (מין לא נלקח חשבון כיוון שהיו רק 2 נשים מנהלות). עשיית המנהל באה לידי ביטוי באמצעי השילוב הנקוטים בבית הספר ובאפשרויות החינוכיות הקיימות במענה לצרכים מיוחדים.

במטרה לבדוק, האם קיים קשר בין המשתנים הדמוגרפים: גיל, ותק בהוראה, ותק בניהול והשכלה לבין ביטויי השילוב חושבו מתאמי פירסון וחושב מתאם ספירמן בהתייחס למשתנה ההשכלה. לא נמצאו מתאמים מובהקים בהתייחס לקשר בין גיל וותק בהוראה לבין כל אחד מסוגי השילוב. כמו כן לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מספר שנות הניהול לשילוב פיזי ולימודי. עם זאת נמצא מתאם שלילי מובהק בין מס' שנות הניהול לבין השילוב החברתי $r = -0.31$ $p < 0.05$ כלומר ככל שלמנהל פחות שנות

ותק בניהול הוא מבצע שילוב גדול יותר בתחום החברתי.

בבדיקת משתנה ההשכלה נמצא כי אין קשר בין השכלת המנהל לביטויי השילוב הפיזי, אבל לעומת זאת נמצא מתאם חיובי מובהק בין השכלת המנהל לביטויי השילוב הלימודי $r = 0.39$ $p < 0.01$. כלומר, ככל שהמנהל משכיל יותר כך הוא מבצע יותר ביטויי שילוב בתחום הלימודי. נמצא מתאם חיובי גבולי מובהק בין השכלת המנהל לשילוב החברתי שמבצע בית ספרו $r = 0.28$ $p = 0.056$. כלומר, ככל שהמנהל משכיל יותר כך רב יותר השילוב החברתי בבית ספרו.

לסיכום המשתנים שנמצאו במתאם עם ביטויי השילוב הם:

- ותק בניהול: מנהל צעיר מביא לשילוב רב יותר בתחום החברתי.
- השכלת המנהל: נמצא שככל שהמנהל משכיל יותר כך הוא פועל יותר בתחום השילוב הלימודי ובתחום השילוב החברתי.

טבלה מס' 4 הקשר בין נתוני רקע של בית הספר לסוג השילוב.

שילוב לימודי	שילוב חברתי	שילוב פיזי	
-0.08	* -0.37	-0.05	מס' השנים בהם מתבצע שילוב
0.021	-0.038	-0.002	מס' המורים בחינוך מיוחד
-0.224	-0.301 (p=0.059)	-0.245	מס' המורים
-0.293 (p=0.066)	* -0.334	* -0.342	מס תלמידים בבית הספר
0.163	0.114	-0.131	מסי תלמידים בחינוך המיוחד

P<0.05

בחלק זה מוצגות תוצאות בדיקת הקשרים (לפי דיווח המנהלים) בין משתני הרקע של בית הספר לבין הנעשה בפועל בבית הספר באשר לשילובי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות.

משתני הרקע של בית הספר כוללים את: מספר השנים שבהם מתקיים השילוב, מספר התלמידים בבית הספר, גודל סגל ההוראה, מספר המורים המלמדים בחינוך המיוחד ומספר התלמידים המוכרים כחריגים.

העשייה בפועל נבדקה באמצעות בדיקת ביטויי השילוב הנקוטים בבית הספר והאפשרויות החינוכיות הקיימות במענה לצרכים החינוכיים המיוחדים.

כדי לבדוק האם קשר בין משתני הרקע של בתי הספר (מספר השנים בהם מתבצע שילוב, מספר המורים, מספר המורים המלמדים בחינוך מיוחד ומספר התלמידים החריגים) ובין ביטויי השילוב הנקוטים בהם, חושבו מתאמי פירסון.

כפי שנראה מן הטבלה נמצאו שלושה מתאמים מובהקים ושלושתם שלילים. שניים מהמתאמים המובהקים מתייחסים לקשר שבין מספר התלמידים בבית הספר ובין ביטויי השילוב החברתי ולקשר שבין מספר התלמידים בביה"ס לבין ביטויי השילוב הפיזי.

$r=-0.334$ $p<0.05$. $r=-0.342$ $p<0.05$ בהתאמה. כלומר, ככל שגדל מס' התלמידים

בבית הספר כך קטנים ביטויי השילוב בתחום הפיזי ובתחום החברתי.

המתאם השלישי שנמצא מובהק מתייחס לקשר שבין מספר השנים שבהם מתבצע שילוב ובין העשייה בתחום השילוב החברתי.

$r = -0.37$ $p < 0.05$ – כלומר, ככל שמספר השנים שבהם מתבצע שילוב של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים גבוה יותר כך ביטוי השילוב בתחום החברתי קטנים יותר. לסיכום המשתנים שנמצאו קשורים לביטוי השילוב הם:

א. מספר השנים שבהם קיים שילוב: ככל שמספר השנים שבהם מתקיים השילוב גבוה יותר כך יורד השילוב בתחום החברתי.

ב. גודל בית הספר (מספר התלמידים): ככל שמספר התלמידים בבית הספר קטן יותר כך העשייה של המנהל בתחום השילוב הפיזי ובתחום השילוב החברתי גדולה יותר.

דיון: משמעותם של הממצאים והשלכותיהם על ההכשרה להוראה

מחקר זה בדק העשייה של המנהל במגזר הבדואי בתחום השילוב. במגזר הבדואי אין צורך לדבר על שילוב פיזי, משום שכל הילדים יושבים בכיתה לפי חתך גילי. השילוב שיש לתת עליו את הדעת הוא שילוב לימודי ושילוב חברתי.

ממצאי המחקר מוכיחים שהמנהלים מפעילים שילוב על שלושת היבטים: שילוב פיזי, שילוב לימודי ושילוב חברתי. בבית הספר נמצאו כל שלושת ביטויי השילוב בצורה מובחנת. המנהלים מפעילים את כל מגוון השילובים במידה בינונית. הם מפעילים במידה שווה שילוב חברתי ושילוב לימודי, ושילוב פיזי במידה נמוכה ביותר. נראה שההסבר לכך הוא שתלמידים בעלי צרכים מיוחדים במגזר הבדואי נמצאים פיזית בכיתה עם ילדים בני גילם. המנהל לא צריך לדאוג לשילוב פיזי. השילוב כבר קיים בפועל.

הסמיכות הפיזית לא בהכרח מזמנת מפגש בעל אופי חברתי. בשילוב פיזי אין בהכרח סובלנות, מודעות חיובית או חברות, לכן טבעי הוא שעשייה תהיה בכיוון חברתי ולימודי. המגמה היא ליצור תנאים מתאימים הן בתחום החברתי והן בתחום הלימודי תנאים שיאפשרו לילד להתגבר על בעיותיו ולהשתלב במסגרת הכיתה.

לפי מחקר זה ב 39.1% מבתי הספר שהשתתפו במחקר יש כיתות משלבות (שתי מורות בכיתה: מורה רגילה ומורה לחינוך מיוחד). נוסף לכך קיים בכל בית ספר סיוע אישי דבר המסביר את העשייה של המנהל בתחום החברתי ובתחום הלימודי.

שילוב חברתי טוב מצריך אינטראקציה חיובית ושיתוף פעולה עם תלמידים רגילים. דבר זה יכול להתרחש תודות לפעילויות מתוכננות של מנהל בית הספר וצוות המורים. כדי ששילוב חברתי יתרחש חשוב שצוות מורי בית הספר והנהלת בית הספר יעניקו חיזוקים לגילויים של התנהגות פרו חברתית, להתחשבות בזולת, לעזרה לזולת וייצרו אווירה של סובלנות, של קבלה ושל עזרה הדדית. ערכים אלו חיוניים בבית הספר וגם מחוץ לבית הספר.

שילוב לימודי הנו דרך השילוב המורכבת ביותר, כיוון שהוא כולל בתוכו את יתר ביטויי השילוב: הילד בעל הצרכים המיוחדים מוצא את מקומו החברתי בתוך הכיתה הרגילה ואת מקומו הלימודי בתוך תכנית הלימודים. ייתכן שהילד ימצא ברמה ממוצעת מבחינה לימודית בהשוואה לכיתה, אבל ייתכן אף שהוא התלמיד החלש ביותר בכיתה. לעתים כדי להשתלב בכיתה הוא זקוק לתגבור וסיוע לימודי נוסף בתוך הכיתה או מחוץ לכיתה. הוא עשוי לקבל סיוע ממורה טיפולית או להיעזר במרכז לימודי בתוך בית הספר. הוא עשוי אף לקבל עזרה לא בשעות הלימודים המקובלות בבית הספר (מורה פרטית, מכון לימודי כמו 'ניצן' ועוד). כדי שהתלמיד יצליח על כל הצוות המלמד להתייחס לצרכיו המיוחדים בתוך תכנית הלימודים, והחשוב מכול – על כל צוות בית הספר: המנהל, המורים, התלמידים לראות בתלמיד בעל הצרכים המיוחדים תלמיד מן המניין. גם התלמיד עצמו – עליו להיות מודע לצרכיו המיוחדים. לשאלה בנוגע למידת הקשר בין נתוני הרקע של המנהל לסוגי השילוב השערת המחקר הייתה שיימצאו מתאמים בין משתני רקע של המנהל לבין התנהגויות תומכות שילוב. ככל שהמנהל ותיק יותר בהוראה, ותיק בניהול ומבוגר יותר, כך יפחתו ההתנהגויות התומכות בשילוב בבית הספר.

מרבית השערות המחקר בשאלה זו לא אוששו. ההשערה היחידה שאושרה נוגעת לקשר שבין וותק בניהול ובין שילוב חברתי. כפי ששיעורנו אכן נמצא כי ככל שלמנהל יש פחות שנות ותק בניהול, כך העשייה שלו בתחום השילוב החברתי גדולה יותר. אולי אפשר להסביר ממצא זה בכך שמנהלים חדשים מודעים יותר לחשיבות השילוב החברתי. אור (1992) טוען שאימון של תלמידים חריגים בכישורים חברתיים הוא אולי האמצעי החשוב ביותר להצלחת השילוב. ייתכן שמנהל חדש ער יותר למחקרים האחרונים ומבין את הצרכים החברתיים והצורך הרב להשתייכות למסגרת החברתית. מנהל חדש מבין שפעילויות חברתיות עשויות לשפר את מצבו החברתי של הילד ולעלות את קרנו בעיני החברה ובעיני עצמו. הוא מבין שמוטיבציה ללמידה תצמח באמצעות שילוב חברתי. כדי שהילד בעל הצרכים המיוחדים יתפקד בכיתה, יש לדאוג לחזק אצלו לא רק את הפן הלימודי, אלא אף את הדימוי העצמי, מאחר שילד עם דימוי עצמי נמוך אינו פנוי ללמידה. יש לדאוג לחיזוק ולהעצמה רגשית וחברתית. תהליך העצמה (empowerment) מבטא השקפת עולם הכוללת מדיניות חברתית וגישה לפתרון בעיות הנובעות מחוסר אונים. העצמה היא תהליך אינטראקטיבי המתרחש בין הפרט וסביבתו, שבמהלכו משתנה תחושת העצמי כחסר ערך, עד לקבלתו כאזרח אסרטיבי בעל יכולת סוציו פוליטית. (הוצלר וחבריו, 2001 עמ' 27). העצמה היא מעבר מתחושת חוסר אונים למצב של הערכת עצמית.

במחקר הנוכחי הנחנו שמנהל משכיל יותר יפעל בתחום השילוב החברתי והלימודי. השערה זו אוששה. נמצא קשר מובהק בין השכלת המנהל לביטויי השילוב החברתי והלימודי. לא נמצא קשר מובהק בין השכלה לשילוב פיזי. מן הממצאים עולה שככל שהמנהל משכיל יותר ביטויי השילוב בתחום הלימודי רבים יותר. מנהל עם השכלה רחבה חשוף לשיטות למידה רבות יותר ולספרות ענפה יותר בנושאים חינוכיים. המנהל מבין שהצלחת השילוב הלימודי תלויה בתמיכה חזקה של המערכת החינוכית, כלומר תמיכה מצד המנהל. נוסף לכך, בידי הכוח לנצל בצורה מקסימלית משאבים קיימים כמו כיתות קיימות, ציוד ועוד. בידי היכולת לדאוג להדרכת המורים בנושאי תכניות לימודים וליישום שיטות הדרכה יחידניות וקבוצתיות במסגרת הרגילה. ממצא זה תואם את ממצאיהם של מחקרים קודמים כמחקריהם של פורלין 1995 ואבישר 1999. במחקרים אלה נמצא, שככל שהשכלת המנהל גבוהה יותר, בעיקר השכלתו בחינוך מיוחד, עולה נכונותו לשילוב.

השערת המחקר הייתה שימצא מתאם בין מספר השנים בהם פועל השילוב לבין תחומי השילוב. ככל שמספר השנים שבהם פועל השילוב הוא גדול יותר, כך השילוב בכל התחומים רב יותר. שיערנו שאחרי כניסת מתי"א למגזר הבדואי ביטויי השילוב בכל התחומים יהיו מרובים יותר, אולם הממצאים אינם תומכים בהשערה זו. נמצא שככל שמספר השנים שבהם מתקיים השילוב בבית הספר גדל, כך יורד השילוב בתחום החברתי. השילוב החברתי הוא תנאי ראשון להצלחת השילוב בכללו. יש להקדיש את עיקר המאמצים לשילוב זה, כדי שהילד בעל הצרכים המיוחדים יהיה פנוי רגשית ללמידה, והסביבה החינוכית תקבל אותו על כל מגבלותיו ובעיותיו. בשטח נמצא שהשילוב לא ממלא את ייעודו. הילד בעל הצרכים המיוחדים לא נהנה מ"קבלה" חברתית. ייתכן משום חוסר באנשי מקצוע מתאימים שיעזרו וילוו את בית הספר בנושא זה רגיש זה. ייתכן משום חוסר הכנה נכונה של הסביבה החברתית לאורך זמן (לא רק בשנה הראשונה לשילוב). סיבה נוספת אפשרית, רמת תפקוד של התלמיד אינה תלויה רק בלקותו, אלא גם במה שנעשה למען צמצום מוגבלותו. הכוונה להתאים פיזית את הכיתה ואת בית ספר לצורכי התלמיד וטיפול בתלמיד כדי לשפר את תפקודו. כידוע במגזר הבדואי חסר טיפול פרה רפואי דבר שיכול לשפר את תפקודו של התלמיד.

בהתייחס לגודל בית הספר, השערת המחקר הייתה שיימצאו מתאמים בין מספר התלמידים ובין פעולות שילוב הננקטות בבית הספר: ככל שבית הספר קטן יותר יימצא בו יותר שילוב. השערה זו אוששה ונמצא שככל שמספר התלמידים בבית הספר קטן יותר כך העשייה של המנהל בתחום השילוב הפיזי ובתחום השילוב החברתי גדולה יותר. ניתן להסביר זאת כך: ככל שבית הספר קטן יותר המנהל מכיר אישית את

התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים, מעורב יותר בעשייה, ולכן מפעיל שילוב פיזי ושילוב בתחום החברתי.

השערת המחקר בהתייחס למספר התלמידים בחינוך המיוחד לבין תחומי השילוב. ככל שמספר התלמידים בחינוך המיוחד רב יותר, כך יגדלו ביטויי השילוב. השערה זו לא אוששה, לא נמצא קשר בין מספר התלמידים בחינוך המיוחד לתחומי השילוב. ההסבר לכך הוא: לא מספר התלמידים בחינוך המיוחד קובע את ההתייחסות לתחומי השילוב, אלא התייחסותו של המנהל לנושא השילוב.

סיכום מסקנות והצעות

כיום קיימות במגזר הבדואי אפשרויות חינוכיות שונות שיש בהן כדי לענות לצרכיו של ילד בעל צרכים מיוחדים. כיתות שילוב קיימות רק בחלק קטן של בתי הספר. אפשרויות טיפול ושילוב אחרות קיימות בכל בתי הספר, כגון: הוצאת התלמיד ונתינתו של שיעורי עזר יחידניים או בקבוצות.

המנהלים מפעילים שילוב על כל ביטויו במידה בינונית. כאשר השילוב הלימודי והחברתי שווים והשילוב הפיזי נמוך יותר.

לא נמצאו מתאמים מובהקים בין גיל המנהל וותק בהוראה לכל סוגי השילוב. נמצא מתאם שלילי מובהק בין מספר שנות הניהול לבין השילוב החברתי. ככל שהמנהל פחות ותיק כך הוא מבצע יותר שילוב בתחום החברתי.

אין קשר בין השכלת המנהל לביטויי שילוב בתחום הפיזי. יש קשר בין השכלת המנהל לבין ביטויי השילוב הלימודי והשילוב החברתי. ככל שהמנהל משכיל יותר, רב השילוב הלימודי והשילוב החברתי.

לא נמצא קשר מובהק בין מספר השנים שבהם מתבצע השילוב לבין העשייה של המנהל. לא נמצא קשר מובהק בין מספר השנים בהם מתבצע השילוב לבין העשייה בתחומי השילוב הפיזי והשילוב הלימודי. נמצא מתאם שלילי מובהק בין מספר השנים שבהם מתבצע השילוב לבין העשייה בתחום השילוב החברתי. כלומר, ככל שמספר השנים שבהם מתבצע שילוב של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים גבוה יותר, כך ביטויי השילוב בתחום החברתי קטנים יותר. גורם נוסף משפיע הוא גודל בית הספר (מספר התלמידים): ככל שמספר התלמידים בבית הספר קטן יותר, כך העשייה של המנהל בתחום השילוב הפיזי ובתחום השילוב החברתי גדולה יותר.

ייחודו של מחקר זה הוא בחשיפת העשייה בתחום השילוב. הוא חושף את הגורמים השונים המשפיעים על המנהל ומכוונים את פעולותיו בנושא שילוב התלמיד בעל

הצרכים המיוחדים בכיתות הרגילות. למחקר זה השלכות חשובות מבחינה מחקרית ומבחינה יישומית:

מבחינה מחקרית:

1. עריכת מחקר דומה במדגם אחר של מנהלים בדואים מאזור הצפון.
2. המשך חקירת מהלך השינוי דרך חקר הורים וחברי קהילת בית הספר לבירור תפיסות וציפיות בנושא שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים.
3. בדיקת הקשר בין תפיסת המנהל לבין עשיית המנהל.
4. בדיקת השפעת השילוב על הישגי התלמיד המשולב מבחינה לימודית ובבחינה חברתית.

מבחינה יישומית

1. יש להרחיב את ההשתלמויות הניתנות למורים ולמנהלים מן המגזר הבדואי, כדי להרחיב את הידע שלהם בסוגיות מרכזיות של החינוך בכלל והחינוך המיוחד בפרט.
2. השתלמויות מורים בנושא השילוב, תוך מתן הסבר מקיף על סוגי השילוב, ובעיקר הדגשת הצד החברתי.
3. הגדלת אפשרויות השילוב על ידי תמיכה במורה ובתלמיד.
4. הסברה להורים ולתלמידים בנושא השילוב.
5. שיתוף הורים בכל הנוגע לסוגיה זו.
6. הכנסת צוותים פרה רפואיים כחלק מצוות בית הספר.

מחקר זה נעשה לאחר היכרות ממושכת עם מורים ומנהלים מהמגזר הבדואי בדרום הארץ. לאחר הוראה בסדנאות של הכשרת מורים מהחינוך הרגיל ומורים מהמגזר הבדואי לעבודה במסגרות שילוב ובמסגרות של חינוך מיוחד. מחקר זה מחזק את הצורך להקדיש תשומת לב מחקרית לחשיפת תפיסות ועמדות בנושא השילוב במגזר הבדואי.

ביבליוגרפיה

- אלהונינו, ע. (1989) עמדות מנהלים ומורים בבתי ספר יסודיים כלפי שילוב תלמידים בעלי לקויים מוטוריים בחינוך הרגיל במחוז אלזרקא בירדן. חיבור לשם קבלת תואר M.A אוניברסיטת ירדן, רבת עמון.
- אור, א. (1992) **השפעתה של תכנית התערבות נתונה על עמדות מורים לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ועל התנהגותם והישגיהם של ילדים בכיתות רגילות בגיל הרך**. אוניברסיטת חיפה.
- אבישר, ג' (1999). **מנהל בית הספר כסוכן שינוי בתהליך שילוב התלמיד החרוג בכיתה רגילה**. חיבור קבלת התואר "דוקטור בפילוסופיה" אוניברסיטת חיפה – הפקולטה לחינוך.
- בלס, ל. ולאור, א. (2002) **החינוך המיוחד בישראל ובמדינות השילוב**, המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, ירושלים.
- גלובמן, ר' וכץ, י'. (תשנ"ח). **קהילת הבדואים בנגב: אפיונים חינוכיים – קהילתיים**. דוח מחקר מס' 11, אוניברסיטת בר – אילן, המכון למחקר ולחינוך קהילתי.
- הוצלר, י', יעקב, ת', אלמוסני, י', ברגמן, א', (2001) **מדריך לשילוב ילדים עם מובלות גופנית בבית ספר ובקהילה מכון מופת**.
- מושל, א' (1993) **שילוב תלמידים חריגים בחינוך המיוחד - סקירת ספרות**, מכון הנרייטה סאלד.
- מושל, א' (1993) **דפוסי ניהול והשלכותיהם על תפקוד בית הספר - סקירת ספרות**, מכון הנרייטה סאלד.
- עבדאללה, ע' (1998) עמדות מנהלים ומורים בבתי ספר יסודיים כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (מוטורי, שמיעתי, וחזותי) בחינוך הרגיל. חיבור לשם קבלת תואר M.A באוניברסיטת אלוג'אר שכם הגדה המערבית
- קרפלוס, צ', **הצעה להקמת מרכז חינוכי – שיקומי קהילתי בנגב לילדים בדואים עם צרכים מיוחדים**. אוני' בן – גוריון, המרכז לחקר החברה הבדואית והתפתחותה, אוקטובר 1999.
- שוחט, מ'. (2000) **מערכת החינוך במגזר הבדואי**. מדינת ישראל, משרד החינוך, מחוז דרום.
- שינמן ש' ובן פרץ מ' (1993), "מעורבות המנהל בחדר המורים והשתמעויותיה", **עיניים במינהל ובארגון החינוך**, 19.

שכטמן, צ', זועבי, מ' ורץ, מ' (1992), "השפעת סגנון מנהיגות ניהולי על מרכיבים הקשורים להרגשת המורים בבית הספר ולהתנהגותם בכיתות במגזר הערבי בישראל. **עיונים במנהל ובארגון החינוך** 18, עמ' 59-74.

שפרינצק, ד', בר, א' ופיטרמן, ד' (1997). **מערכת החינוך בראי המספרים: תשנ"ז 1997** ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל לכלכלה ולתקציבים, האגף לכלכלה ולסטטיסטיקה.

Ai/Muslat, Zaid Abdullah, Eb, D . (1988) Educators Attitudes toward the handicapped in Asudi Arabia , **Dissertation abstracts internation** Vol 48/no 11 may 1988/

Allan ,J. (2001) Special Schools and Inclusion. **Educational Review** Jun 2001, Vol. 53 Issue 2, p199-190

Binkley,N (1997) **Principal's role in policy change** : mediating language

Duquette, C. & O' Reilly, R. (1988).-5 Perceived Attributes of Mainstreaming, Principal Change Strategy and Teachers Attitudes Toward Mainstreaming. **The Alberta Journal of Educational Research**, XXXIV (4), pp.390-402.

Forlin, C (1995) Educators beliefs about inclusive practices in Western Australia . **British Journal of Special Education** .22(4) .pp. 179-185.

Hord, S.M. (1990) Realizing School Improvement through Understanding the Change Process, Issues about change, **SEDL**. 1(1) Winter .

Hord S. (1991). Leadership: An Imperative for Successful Change, Issues about Change, **SEDL** 1(2). Spring.

Nelson, N. (1995) The significance of School Leadership in Enabling Education for All, Birmingham, England: Paper presented at the 4th **ISEC** (International Special Education Conference).

Rouse M. & Florian L. (1996). Effective Inclusive Schools: a study in two countries, Cambridge **Journal of Education**, 26(1),pp. 71-85.

Stanovich P.J. & Jordan, A.(1998) Canadian Teachers' and Principals Beliefs about Inclusive Education as Predictor of Effective Teaching in

Heterogeneous Classrooms, **The Elementary School Journal**, 98(3), pp.221-238.

Shechtman, Z., Reiter, S. & Schanin, N. (1993) Intrinsic Motivation of Teachers and the challenge of mainstreaming: An Empirical Investigation, **Special Services in the Schools**, 7 (1)107-124.