

חרדיות (רכה) במבחן השילוב: היחס לשילוב ולהכלה בקרב מורים ליטאים ומורים ספרדים במערכת החינוך החרדית

שוע אנגלמן

תקציר

בעשור האחרון גוברת בחינוך החרדי המודעות לחשיבות של שילוב תלמידים עם לקויות למידה וטיפול בהם. אם בחינוך הממלכתי השילוב מתבסס על תפיסת הנורמליזציה, על מודל הזרם המרכזי (mainstreaming) ועקרונות השילוב (integration) וההכלה (inclusion), הרי בחינוך החרדי טרם נבחנו תפיסת השילוב ובסיסו הפילוסופי-רעיוני. המחקר המתואר במאמר זה נועד לבדוק הבדלים בין מורים המשתייכים לשני תתי-זרמים חרדיים - אלה נבדלים ביניהם ברמת השמרנות וביחס לאחר - ביחסם לשילוב ולהכלה, ולהשוות את עמדותיהם לעמדות של מורים בחינוך הממלכתי-דתי (חמ"ד). במחקר השתתפו 230 מורים: 80 מהזרם החרדי-ליטאי, 70 מהזרם החרדי-ספרדי ו-80 מהחמ"ד. המשתתפים מילאו שאלון שהתבסס על שאלונים קודמים לביחנת היחס לשילוב ולהכלה ואשר הותאם לצורכי המחקר הנוכחי. ממצאי המחקר עולה שהרכיב ה"אתני" משפיע על גיבוש עמדות בנושא השילוב וההכלה. בניגוד למשוער נמצא כי המורים הספרדים נקטו קו שמרני יותר משנקטו המורים הליטאים: הם התנגדו להכלה ותמכו בהשמה של תלמידים עם לקויות למידה במסגרת נבדלת. המורים הספרדים גם הדגישו יותר את קשיי השילוב עבור תלמידי הכיתה בהיבט הפדגוגי ובהיבט הרגשי. ממצאים אלה והשלכותיהם על הכשרת המורים, על התמיכה המקצועית בהם ועל המשאבים הנדרשים לכלל תת-זרם חרדי נדונים בהרחבה במאמר.

מילות מפתח: חינוך חרדי, ליטאים, מורים, ספרדים, שילוב והכלה

מבוא

בעשור האחרון גדל בהתמדה מספר התלמידים אשר משולבים בחינוך החרדי. בן רבי ואחרים (2014) העריכו של-15% מהתלמידים ברשת החינוך החרדית-ספרדית "בני יוסף - מעיין החינוך התורני" יש לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז. לפי נתונים של משרד החינוך, בשנת הלימודים תשפ"א שולבו במערכת החינוך החרדית 30,006 תלמידים עם צרכים מיוחדים - כ-22% מכלל התלמידים ששולבו במערכת החינוך העברית בארץ (מכתב של הממונה על חופש המידע במשרד החינוך, 12 ביולי 2021).

מצב עניינים זה הגביר את המודעות בחינוך החרדי לקשיים של התלמידים המשולבים בו ולצורך לספק להם מענים מקצועיים (בארט ואחרים, 2020), לרבות באמצעות פנייה לגופים

חוץ-מגזריים (בן רבי ואחרים, 2014). בהתאם לכך הוקמו "כיתות מקדמות", והתלמידים המשולבים נעזרים בחונכים, בסייעות ובהוראה מתקנת כחלק משעות השילוב המוקצות להם (דויד, 2019). בהקשר הזה עמותות וארגונים המתמחים באבחון ובטיפול, פיתחו מערך שירותים עבור התלמידים המשולבים (בארט ואחרים, 2020). כך למשל בפרויקט שלהב"ת של אגודת "יד אליעזר" מורות להוראה מתקנת מגיעות לתלמודי תורה בירושלים, ושם הן מלמדות תלמידים המתקשים בקריאה.

לפי נתוני משרד החינוך (מכתב של הממונה על חופש המידע במשרד החינוך, 12 ביולי 2021), בשנת הלימודים תשפ"א כ-52% מהתלמידים המשולבים בחינוך החרדי היו עם לקויות למידה (15,474 מתוך 30,006 תלמידים משולבים). למרות השיעור הגבוה הזה העיסוק בנושא השילוב בחברה החרדית הוא מוגבל, ורק מחקרים מעטים עסקו בו (בארט ואחרים, 2020; בן רבי ואחרים, 2014). כמו כן לא נבחן יחסם של מורים חרדים לתפיסת ההכלה. בהתאם לכך במחקר המתואר החלטתי להתמקד בבחינת יחסם של מורים המלמדים בתתי-זרמים בחינוך החרדי לשילוב ולהכלה של תלמידים עם לקויות למידה. לכל אחד מתתי-הזרמים אפיונים אחרים, וקיימת מתיחות מובנית בין מוסדות חינוך שונים המשתייכים לתתי-זרמים שונים.

סקירת ספרות

תפיסות השילוב וההכלה

שילוב תלמידים עם לקויות למידה במערכת החינוך הרגילה הוא תפיסה חובקת עולם (רייטר, 2017). אימוץ תפיסה זו מייצג שינוי תרבותי, שכן בעבר התפיסה הרווחת דגלה בהפרדה של ילד עם צרכים מיוחדים מהחינוך הרגיל ובהשמתו במסגרת חינוכית נבדלת (Ewing et al., 2018). באותה העת בתי הספר לחינוך מיוחד נתפסו ככאלה המסוגלים למלא את צורכיהם של מגוון תלמידים עם מוגבלויות ולקויות (ברק מדינה, 2020). בשנות התשעים של המאה ה-20 החלה להתגבש התפיסה ששילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי הספר הרגילים חיוני לכינונה של חברה שוויונית והוגנת, וזאת מתוך הכרה בזכותו של כל ילד להיות חלק בלתי נפרד מסביבתו הטבעית (ברק מדינה, 2020; ענבר-פירסט וגלילי, 2011).

תחילה התבסס השילוב (integration) על עקרון הנורמליזציה, ולפיו יש להשוות את הילד עם הצרכים המיוחדים ל"נורמה". לפי עיקרון זה, הילד ה"שונה" רוכש מיומנויות חשיבה ולמידה ומקבל מענים רגשיים כדי להיות "כמו כולם" ולהשתלב לימודית וחברתית (חן, 2010). מאוחר יותר פותחה גישה עדכנית המבוססת על עקרון ההכלה (inclusion) (גילור וכץ, 2019; שפרלינג ואחרים, 2019) - כיבוד השונות בין התלמידים והימנעות מהשוואתם לנורמה.

לפי תפיסת ההכלה, שונות היא ערך חשוב בחברה שוויונית ומכילה. החברה היא זו שנדרשת לערוך שינוי תרבותי אשר יאפשר להתאים את הסביבה הלימודית (מדיניות חינוכית, תוכניות לימודים, שיטות לימוד ודרכי הערכה) לצורכי כל הלומדים, לרבות אלה עם לקויות למידה המשולבים בה (Norwich, 2012). תפיסת ההכלה מדגישה את זכותם של כל הילדים ללמוד

בכיתה כשוויים בין שוויים (Ainscow et al., 2019), את החשיבות של יצירת קשרים בין-אישיים משמעותיים בין כל תלמידי הכיתה ואת רעיון "הכיתה ההטרוגנית" התורם לשיתוף פעולה בין קבוצות השונות זו מזו (Sansour & Bernhard, 2018). רייטר (2017) סבורה כי הגישה בנושא אנשים עם צרכים מיוחדים צריכה להתבסס על שילוב בין שלוש התפיסות שצינו לעיל: "שילוב" - חקיקה שווינית, העדפה מתקנת והנגשה סביבתית; "הכלה" - טיפוח קשרים בין-אישיים; ו"הטרוגניות" - קבלת השונה.

עמדות מורים באשר לשילוב

עמדה היא נקודת מבט או נטייה להגיב באופן מסוים לגירוי או לתופעה (טלמור, 2007); היא כוללת רכיבים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים (Van Miegheem et al., 2020). עמדת המורה באשר לשילוב משמעה הידע שלו על אודות חינוך מכיל של התלמיד עם הצרכים המיוחדים, כמו גם התגובה הרגשית וההתנהגותית של המורה לאותו התלמיד (de Boer et al., 2011; Ewing et al., 2018).

עמדות המורים באשר לשילוב משפיעות על גישתם ועל נכונותם ללמד בכיתה משלבת (Sharma et al., 2018); על מאמציהם לנקוט שיטות הוראה משלבות ואסטרטגיות מכילות המותאמות לכלל הלומדים (גילור וכץ, 2019; MacFarlane & Woolfson, 2013); ועל יכולתם לתמוך בתלמיד המשולב ולשפר את חוויית הלמידה שלו ואת הישגיו (van Steen & Wilson, 2020). עמדות המורים באשר לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים הן מגוונות. בסקירה של 64 מחקרים שנערכו בשנים 1994-2019, נמצא מגוון רחב של עמדות - התנגדות, נייטרליות ותמיכה; תמיכה של המורים בשילוב הופיעה בשני שלישים מהמחקרים (van Steen & Wilson, 2020). בסקירה אחרת (Supriyanto, 2019) נבחנו 27 מחקרים שנערכו בשנים 2006-2014, וגם בה נמצא כי רוב המורים תמכו בשילוב. לעומת זאת, בסקירה קודמת שבדקה מחקרים מהעשור הראשון של המאה ה-21 (de Boer et al., 2011), נמצא כי רוב עמדות המורים היו נייטרליות ומסויגות או שליליות.

השונות בעמדות המורים מיוחסת להבדלים בין התלמידים המשולבים בחומרת הלקות (מתיתיהו ורומי, 2019; Murtonen, 2020). הגידול עם הזמן בתמיכה של מורים בשילוב נובע משינויי חקיקה (תמיכת המורים בשילוב מעוגנת בחוק) ומאימוץ מדיניות חינוכית התומכת בהכלה. הסברים אחרים לכך הם הניסיון הגובר בהוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים, הטמעה של עקרונות ההכלה בתוכניות להכשרת מורים (Sharma et al., 2018; van Steen & Wilson, 2020) והגידול במספר התלמידים המשולבים בכיתה (Ewing et al., 2018).

תופעה רווחת שנמצאה במחקרים הייתה תמיכה מסויגת: מורים תמכו ברעיון השילוב, אך בד בבד הגדירו תנאים ליישומו - ידע, הכשרה, מיומנויות, זמינות משאבים ותמיכה מקצועית שוטפת (Goodman & Burton, 2010; Grieve, 2009; Monsen et al., 2015). יש לציין כי נוסף על חשש בתחום הלימודי נמצאו חששות של מורים בתחומים רגשיים-חברתיים: גילוי אמפתיה לא מידתית לתלמיד המשולב בשל תפיסתו כפגיע ורגיש (טלמור ואחרות, 2009) או חשש מפני אי-קבלת התלמיד המשולב ופיצול חברתי בכיתה (ענבר-פירסט וגלילי, 2011).

חלק מהנימוקים בעד ונגד השילוב עוסקים בסביבה הלימודית-חברתית ולא בתלמיד המשולב עצמו. כך למשל מורים התנגדו לשילוב בגלל הקשיים הצפויים להם: שינוי דרכי ההוראה; מתן מענה דיפרנציאלי לתלמידים והתמודדות עם בעיות משמעת; פגיעה אפשרית ברמה הלימודית ובמוצע הציונים הכיתתי (Grieve, 2009); היעדר לכידות חברתית והגברת התחרותיות בין תלמידי הכיתה (Monsen et al., 2015). חלק מהמורים ציינו את יתרונות השילוב לשאר תלמידי הכיתה ולמורים - הראשונים נחשפים לשונות ולחריגות, והאחרונים נהנים מיתרונות עבודת הצוות אשר נדרשת כדי להתמודד באופן מיטבי עם הקשיים (אבישר, 2002).

עמדות של מורים חרדים באשר לשילוב

החברה החרדית בארץ היא אוכלוסייה ייחודית אשר מסתגרת ונשמרת מפני החברה הישראלית והשפעותיה החילוניות (בראון, 2017). זוהי חברה סגורה וקונפורמיסטית מאוד, והיא מגינה בקנאות על הסדר החברתי שלה (גודמן, 2013). מדובר בחברה קולקטיביסטית בעלת היררכיה מגדרית (Yafeh, 2007), חברה המתאפיינת במחויבות ללימוד תורה, בהקפדה הלכתית ובעמדות לא ציוניות (פרידמן, 1991). חברה זו מורכבת מתתי-קבוצות הנבדלות זו מזו במוצאן (ליטאי, חסידי וספרדי) וברמת הפתיחות שלהן (כהנר, 2018).

במחקרים רבים החברה החרדית מתוארת כ"תרבות מובלעת" המתקיימת בתוך החברה הישראלית, וזאת בשל הסתגרותה האידאולוגית-תודעתית-חברתית והארגונית מפני השפעות חיצוניות (כהנר, 2018; סיון ואחרים, 2004; קלעגי ובראון-לבינסון, 2017). בשני העשורים האחרונים נבחנה השפעת המגמות הגלובליות על הזהות החרדית. בהקשר הזה יש הטוענים כי למרות "תרבות המובלעת" של הקהילה החרדית היא מושפעת מנורמות חברתיות ומחקיקה מדינתית (גרשוני, 2018), ובהתאם לכך פוחתת בה הנטייה לתיגו (סטיגמה) של האדם החרגי, וגוברת הנטייה לקבלו ולספק מענה לצרכיו הייחודיים (ליפשיץ וגלובמן, 2006). לעומת זאת, יש הטוענים כי העלייה בשיעור בעלי ההשכלה האקדמית בציבור החרדי מחזקת את גבולות המובלעת, שכן אלה רוכשים כלים מקצועיים המאפשרים לקהילה החרדית לספק לחבריה שירותים פנים-קהילתיים בלי להיות תלויים בחברה החיצונית (Kalagy, 2016).

במחקרים המעטים בנושא השילוב שנערכו בחברה החרדית, נמצאו קשרים בין רמת הדתיות למידת ההתנגדות לשילוב והבדלים בין יחסם לשילוב של מורים ופרחי הוראה חרדים ליחסם של מקביליהם ממגזרים אחרים (ערמון, 2015). כך למשל נמצא כי עמדתם של הסטודנטים החילונים באשר לשילוב הייתה החיובית ביותר, עמדתם של הסטודנטים הדתיים הייתה חיובית פחות, ועמדתם של הסטודנטים החרדים הייתה השלילית ביותר (Leyser & Romi, 2008). ערמון (2015) מצא כי ככל שרמת הדתיות גבוהה יותר, גוברת ההתנגדות לשילוב ילדים עם הפרעות קשב וריכוז. התנגדות זו נובעת מחשש מפני בעיות משמעת והתנהגות בכיתה. גלובמן וליפשיץ (2004) מצאו כי עמדותיהן של מורות באשר לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים מורכבים חיוביות יותר מעמדותיהם של מורים. קרני-וייזר (2020) מצאה כי בחינוך הממלכתי-דתי קיים שיעור גבוה של מורים אשר מגלים יחס חיובי לשילוב, תומכים מקצועית בתלמידים

המשולבים ומתאימים את תוכניות הלימודים לתלמידים אלה. עמדות אלו ותמיכה זו נובעות מתחושה של מחויבות קהילתית לשילוב.

אף כי במחקרים רבים החברה החרדית נתפסת כקבוצה הומוגנית, היא אינה עשויה מקשה אחת. החברה החרדית בארץ כוללת שלוש קבוצות עיקריות השוות בגודלן: חסידים, ליטאים וספרדים. כל אחת מהקבוצות האלו היא בעלת מבנה פנימי ייחודי ודפוסי התנהגות ייחודיים (וסרמן, 2017). המחקר הנוכחי מתמקד בהשוואה בין עמדות מורים משתי קבוצות, הליטאים והספרדים, באשר לשילוב ולהכלה של תלמידים עם לקויות למידה.

החברה הליטאית והחברה הספרדית

החברה הליטאית היא חברה היררכית-מעמדית מסתגרת, אליטיסטית וקונפורמיסטית המחויבת להלכה ולרבנים (בראון, 2017). ככלל התקבלה במחקרים גישתו של מנחם פרידמן (1991) אשר מתארת את החברה הליטאית כ"חברת הלומדים". חברה זו מתאפיינת בריבוי לומדי תורה המאמצים את המודל של "בן תורה" - תלמיד אשר ממשיך בלימוד תורני במהלך חייו הבוגרים, ולשם כך משוחרר משירות צבאי ומעול פרנסה (Hakak & Rapoport, 2012). לימוד התורה נתפס בחברה זו כערך עליון: החיים הקהילתיים מתארגנים סביבו, והוא גובר על כל דרישה דתית אחרת. בראש הפירמידה המעמדית בחברה זו עומדים האברכים. רוב זמנם ומרצם מוקדש ללימוד תורה, והם נושאי משרה תורנית (ליאון, 2014).

החברה הספרדית (או החברה החרדית המזרחית) מתאפיינת אף היא בהערצת גדולי התורה ולומדי התורה ובבידוד חברתי (Braun-Lewensohn & Kalagy, 2019). היא נבדלת מהחברה הליטאית בהיותה מגוונת, מתונה ועממית יותר (בראון, 2017): ההחמרות ההלכתיות בה מועטות יותר, היחס למודרנה ולמדינה מיליטנטי פחות (ליאון, 2014), הסולידריות עם שאר חלקי החברה הישראלית רבה יותר, היא נוטה יותר ללאומיות ומגלה דאגה לאחר (הן המסורתי הן זה שאינו דתי) מתוך רצון ל"זיכוי הרבים" (ליאון, 2016). נוסף על כך רבים בחברה הספרדית, בעיקר אלה אשר נמצאים באזורים המרוחקים ממרכזי חברת הלומדים שבערים החרדיות ההומוגניות, נבדלים מהליטאים בקשריהם הישירים והלא-מתווכים עם ציבור שאינו חרדי (חלקו הגדול של ציבור זה הוא מסורתי). קשרים אלה נרקמים במעגלי החיים - המשפחה, קהילת בית הכנסת והשכונה (כהנר, 2018). במציאות חברתית זו גם אלה המקבלים את תוקפה של דעת תורה בכל תחומי החיים, יכולים לבנות גשרים המובילים לאחרים בלי לחשוש מסנקציה חברתית. את ההשראה לגישה הזאת מספקת משנתו של הרב עובדיה יוסף ז"ל, האישיות שמייחסים לה עמדה אשר מגבילה החמרות הלכתיות ותומכת ביחס מכיל למסורתיים ובשינוי היחס ה"לעומתי" לכל ביטוייה המוסדיים של מדינת ישראל (פיקאר, 2007). את המציאות החרדית-אתנית המורכבת הזו, מציאות הפועלת בהקשר של זמן ומקום, כינה הסוציולוג נסים ליאון "חרדיות רכה". לפי ליאון, זוהי "חרדיות שחותרת לגישה מכילה יותר ורחבת שוליים הרגישה לפסיפס הקהילתי המורכב שבה" (ליאון, 2009, עמ' 198).

מלאך וכהנר (2020) בדקו את מיקומם של אנשי החברה החרדית על הציר שבין שמרנות לבין פתיחות. בסקר אשר כלל 1,010 נבדקים, נמצא כי בקבוצות האולטרה-שמרניות והשמרניות היה רוב מוחץ לליטאים (כ-37% ליטאים לעומת 22% ספרדים). לעומת זאת, בקבוצה שזיהתה את עצמה כמודרנית, נמצאה מגמה הפוכה (37% ספרדים לעומת 21% ליטאים). הטיפולוגיה הזאת משפיעה על היחס למודרנה, על המעורבות בחברה הישראלית, על רמת ההשכלה ועל היקף התעסוקה בחברה החרדית. קיימים אפוא שני תתי-זרמים מרכזיים, ואלה נבדלים זה מזה ברמת השמרנות והסגירות הדתית-חברתית וביחס לאחר.

מערכת החינוך החרדית

במערכת החינוך החרדית יש גידול מתמיד במספר התלמידים. בשנת הלימודים תש"ף (2019-2020) למדו בה 347,000 תלמידים - 25% מהתלמידים בחינוך העברי ו-19% מכלל התלמידים בישראל (מלאך וכהנר, 2020). החינוך החרדי הוא מערכת מגוונת, מבוזרת ומסועפת, אשר מורכבת מתתי-קבוצות רבות ומתאפיינת בהפרדה מגדרית ועדתית (בארט ואחרים, 2020). מערכת זו כוללת מוסדות חינוך הנבדלים זה מזה במעמדם המשפטי, בפיקוח המדינתי עליהם ובשייכום המגזרי:

א. רשתות חינוך - מוסדות המשתייכים לרשת החינוך העצמאי לליטאים וחסידיים, או לרשת בני יוסף ("אל המעיין") לספרדים;

ב. חינוך מופך שאינו רשמי (מוכש"ר) - מוסדות חינוך אחרים;

ג. מוסדות פטור - מוסדות חינוך הפטורים מן החובות שמטיל עליהם סעיף 4 בחוק לימוד חובה (לפי סעיף זה, ההורים חייבים לדאוג לכך שילדיהם יבקרו באופן סדיר במוסד חינוך מופך).

בשנת 2020 רוב הבנים בחינוך החרדי היסודי למדו במוסדות הפטור (44%) ובמוכש"ר (13%). לעומת זאת, רוב הבנות בחינוך החרדי היסודי למדו ברשתות חינוך (70% בחינוך העצמאי, 18% בבני יוסף), ורק מקצתן למדו במוסדות פרטיים (בארט ואחרים, 2020).

במוסדות החינוך לבנים לימודי הקודש עומדים במרכז. שיטות ההוראה הן תורניות מסורתיות, והמחויבות לרוח המוסד גדולה יותר מאשר להשגת הישגים לימודיים מדידים (צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018). בהיותו בן שלוש או ארבע הילד מתחיל ללמוד במכינה המכונה "חיידר", ושם הוא מתחיל לרכוש את מיומנויות הקריאה הכתיבה וללמוד קצת את החומש. בהיותו בן שש הוא עובר לתלמוד תורה ולומד בו חומש ובהמשך משנה, ומכיתה ד' ואילך הוא מתחיל ללמוד גמרא (בראון, 2021). קיימת שונות בדרכי הלימוד ובהכשרה המקצועית של המלמדים בתלמודי התורה (שרלו ואחרים, 2019). עם זאת, שפיגל (2011) מציין כי חמש דרכי הוראה מרכזיות מתקיימות במוסדות רבים: הרצאה פרונטלית, שינון, למידה בחברותות (כל שני תלמידים לומדים בצוותא), למידה משותפת של מורה ותלמידים בדרך של דיון ושאלות, למידה חווייתית בקבוצות המסתייעת בעזרים מוחשיים. שתי דרכי ההוראה הרווחות ביותר הן שינון והרצאה.

במוסדות אלה לימודי ליבה נלמדים בהיקף מצומצם בסוף יום הלימודים (בראון, 2021) וברמה נמוכה (דטל, 2019). כמו כן הם מסתייעים באופן מועט בלבד בגורמים חיצוניים ובעזרה מקצועית לתלמידים המתקשים (בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית, 2019). במקרים רבים השימוש בכוח אדם לא מקצועי בתחום ההוראה הוא נרחב יותר (מבקר המדינה, 2020), ובפרט בהגשת סיוע לימודי לתלמידים המתקשים בלימודיהם (בן רבי ואחרים, 2014). מערכת החינוך של הבנות שונה מזו של הבנים. היא דינמית, מודרנית יותר ודומה למסגרות החינוך הרשמיות בישראל. הבנות החרדיות לומדות שמונה שנים בבתי ספר יסודיים, רובן במסגרות המשתייכות לרשת החינוך של "בית יעקב" (בארט ואחרים, 2020). במסגרות אלו מורות מקצועיות מלמדות לימודי ליבה מקיפים ואיכותיים יותר מאשר אלה הנלמדים במסגרות לבנים (מבקר המדינה, 2020). המורות האלו מחויבות להצלחה הלימודית של הבנות אשר תאפשר להן להשתלב בשוק העבודה, שכן הנחת היסוד היא כי על האישה לפרנס את המשפחה ולאפשר לבעל להתמסר ללימוד תורה (בראון, 2021). למורות גם יש הכשרה נרחבת יותר בתחומי החינוך המיוחד מאשר למלמדים בתלמודי התורה (בן רבי ואחרים, 2014; גלובמן וליפשיץ, 2004). התלמידות המתקשות בלימודיהן מקבלות מענים מקצועיים, לעולם הרגשי והחברתי שלהן מיוחסת חשיבות רבה, וקיים מערך של יעוץ חינוכי מקצועי עבורן (Erhard & Erhard-Weiss, 2007).

בין מערכת החינוך הליטאית למערכת החינוך הספרדית

מערכות החינוך של שני הזרמים שנבחנו במחקר הנוכחי נבדלות זו מזו במאפיינים ובמבנה. ההשתייכות לכל אחת משתי מערכות החינוך הללו נקבעת בהתאם לשיוך המגזרי ולמוצא (בן רבי ואחרים, 2014; כהן, 2020).

לציבור הליטאי אין רשת חינוך משותפת אחת, אלא מסגרות חינוך מגוונות הנבדלות ביניהן בבעלות (הפרטית) וברמת השמרנות (שפיגל, 2011). מדובר במוסדות חרדיים, כמו למשל תלמודי תורה ובתי ספר בחינוך העצמאי, שבתחילה נועדו לציבור מגוון - הזרם הליטאי, הזרם החסידי וילדי העולים הספרדים (פרידמן, 1991). בשנות השבעים של המאה ה-20 החלו מגמות של היחלשות מערכת החינוך החרדית המשותפת והתחזקות דתית פרטיקולרית. מגמות אלו התבטאו בעליית כוחן של מסגרות חינוך פרטיות ושמרניות יותר (תלמודי תורה ומוסדות הפטור) ובהקמת מסגרות חסידיות נבדלות, פעולה שגרמה להפחתת מספר הלומדים החסידיים במוסדות הליטאיים (שפיגל, 2011). מוסדות הלימוד המכונים במחקר "מוסדות ליטאיים" (בראון, 2017; קלעגי ובראון-לבינסון, 2017) נבדלים מהמוסדות החסידיים בשגרת החיים, בתוכנית הלימודים ובקו החינוכי, שכן הם כפופים למסורת הליטאית ולגדולי התורה הליטאים ולא לאדמו"רים (וסרמן, 2014; כץ, 2010). פריחתה של תנועת ש"ס באמצע שנות השמונים של המאה ה-20 הביאה לפיצול מוסדותיה מהחינוך הליטאי ולהקמת זרם חינוכי ספרדי עצמאי. זרם זה מקיים קשר הדוק יותר עם משרד החינוך, לרבות עמידה חלקית של הלומדים בו במבחני המיצ"ב (צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018). בעבר כונה זרם זה בשם "אל המעיין"; בשנת 2015, לאחר פטירתו של מנהיג ש"ס הרב עובדיה יוסף, שונה שמה של רשת החינוך ל"בני יוסף". כיום לומדים בה כ-50,000 תלמידים, ואילו

בחינוך העצמאי לומדים כ-108,000 תלמידים (בארט ואחרים, 2020). רוב מוסדות החינוך של "בני יוסף" הם בעלי אוריינטציה ספרדית ומיועדים לציבור הספרדי.

במחקר המתואר במאמר זה המוסדות בעלי האוריינטציה הליטאית מכונים "מוסדות ליטאיים", וזאת אף שהם אינם מוגדרים פורמלית כמוסדות ליטאיים. כמו כן המורים המלמדים בהם מכונים "מורים ליטאיים", וזאת אף שהמוצא האתני של חלק מהמלמדים במוסדות אלה אינו ליטאי (אלא חסידי או ספרדי). בדומה לכך כל המורים המלמדים בזרם הספרדי מכונים "מורים ספרדים", וזאת אף שהמוצא האתני של חלק מהם אינו ספרדי.

המחקר הנוכחי נערך בקרב מורות ומורים בחינוך היסודי אשר מלמדים במוסדות של "בית יעקב" ובתלמודי תורה, "חיידרים" ובתי ספר המשתייכים לרשתות (חינוך עצמאי ובני יוסף), למוכשר ולמוסדות הפטור. המדגם אינו מייצג את כלל האוכלוסייה החרדית בארץ, אולם המידע שנאסף במחקר מאפשר ללמוד על המתרחש בשדה החינוך החרדי. הדבר חשוב בעיקר לנוכח התמורות במדיניות השילוב עם קבלתו בכנסת של חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח-2018.

המחקר המתואר הוא חלק ממחקר רחב יותר שנועד לבחון את הקשר בין יחסם של מורים חרדים לשילוב ולהכלה לבין זרם החינוך החרדי שהם מלמדים בו ותפיסת המסוגלות המקצועית שלהם. המאמר מתמקד בבחינת השפעתו של הגורם התרבותי על יחסם של המורים לשילוב ולהכלה בשני תתי-זרמים חינוכיים חרדיים מרכזיים, הזרם הליטאי והזרם הספרדי, אשר נבדלים זה מזה באפיוניהם - לרבות ביחס ל"אחר" וברמת הסגירות (הערכית והפדגוגית), וקיימת מתיחות מובנית בין מוסדות החינוך שלהם. בהתאם לכך נוסחה שאלת המחקר: האם קיימים הבדלים ביחס לשילוב ולהכלה בין מורים בזרם הליטאי לבין מורים בזרם הספרדי, ובינם לבין מורים בחינוך הממלכתי-דתי? בהתבסס על שאלת מחקר זו נוסחו שלוש השערות המחקר:

1. יימצא כי עמדותיהם של מורים מזרם החינוך הספרדי באשר לשילוב חיוביות יותר מאלו של מורים מהזרם הליטאי.
2. יימצא כי עמדותיהם של מורים בחינוך הממלכתי-דתי באשר לשילוב חיוביות יותר מאלו של מורים חרדים.
3. יימצא כי בחברה החרדית עמדותיהן של המורות באשר לשילוב חיוביות יותר מאלו של המורים.

שתי ההשערות הראשונות מסתמכות על מחקריהם של לייזר ורומי (Leyser & Romi, 2008) ושל ערמון (2015), מחקרים שנמצא בהם קשר בין רמת דתיות לבין היחס לשילוב. ההשערה השלישית מסתמכת על כך שבחברה החרדית מערכת החינוך של הבנות מודרנית יותר מזו של הבנים (בן רבי ואחרים, 2014; גלובמן וליפשיץ, 2004).

הבחירה להוסיף מורים מהחינוך הממלכתי-דתי כקבוצת ביקורת נבעה מהרצון לאפשר בחינה מחקרית רחבה יותר, שכן מסגרת זו נהנית מאוטונומיה חינוכית חלקית (פינקלשטיין, 2021). בחינוך הממלכתי-דתי מלמדים מורים המשתייכים לזרם הדתי-לאומי, זרם החותר להשתלבות מלאה במדינה, בחברה הישראלית ובחיים המודרניים תוך כדי שמירה על מאפיינים תרבותיים וחברתיים ייחודיים (הרמן ואחרים, 2015). בחינוך הממלכתי-דתי לומדים כ-18.6% מכלל התלמידים בחינוך העברי בישראל, והוא מתמודד עם האתגר של חינוך לתורה ולהשכלה גם יחד (פינקלשטיין, 2021).

מתודולוגיה

המשתתפים

במחקר השתתפו 230 מורים ומורות - 80 מתוכם לימדו בבתי ספר ליטאיים, 70 בבתי ספר ספרדיים ו-80 בבתי ספר בחינוך הממלכתי-דתי מאזור המרכז ומאזור ירושלים. רוב המשתתפים לימדו בריכוזי אוכלוסייה חרדיים, והשאר בערים מעורבות (חרדים ואחרים) באזור המרכז. כ-52% מהמשתתפים היו גברים והשאר נשים. כ-60% מהמשתתפים היו מחנכי כיתות, והשאר מורים מקצועיים. לא נמצאו הבדלים בין קבוצות המשתתפים בדפוסי ההכשרה המקצועית; כך למשל בקרב הגברים 50% מהמורים הליטאים ו-47.5% מהמורים הספרדים קיבלו הכשרה בסמינרים ובמכללות חרדיות. לרוב המשתתפים היה ותק רב בהוראה (ממוצע: 17.60 שנים, $SD=15.53$).

לוח 1: מאפיינים דמוגרפיים של המורים

סטיית תקן	ותק ממוצע בהוראה (בשנים)	גיל ממוצע (בשנים)	שיעור מתוך כלל המשתתפים (באחוזים)	N		
10.12	15.98	42.5	17.5	40	גברים	חמ"ד
11.86	22.43	45.7	17.5	40	נשים	
11.49	19.45	44.1	35	80	כללי	
8.41	13.81	41.2	18.3	42	גברים	ליטאי
10.26	17.53	45.2	16.5	38	נשים	
9.43	15.53	43.2	35	80	כללי	
30.24	22.55	47.05	17.5	40	גברים	ספרדי
7.17	12.50	39.2	13	30	נשים	
23.74	18.24	43.0	30.5	70	כללי	

כלי המחקר

"שאלון עמדות באשר לשילוב והכלה" הוא שאלון אקלקטי המבוסס על שני שאלונים קודמים. שאלונים אלה הותאמו לחברה החרדית באמצעות שימוש במונחים הרלוונטיים לחברה זו והתחשבות בהבדלים בהגדרה התאורטית של שילוב והכלה. שני השאלונים שכלי המחקר התבסס עליהם היו:

א. סולם לבדיקת עמדות באשר לשילוב (ORI: Opinions Relative to Integration scale) שפיתחו אנטונק ולריווי (Antonak & Larrivee, 1995);

ב. סולם לבדיקת עמדות באשר להכלה (TAIS: Teachers Attitude towards Inclusion) Scale) שפיתחו מונסן ואחרים (Monsen et al., 2015).

בסקירה של תשעה כלי מחקר (Ewing et al., 2018) הבוחנים עמדות באשר לשילוב, נמצא כי המהימנות של שני השאלונים האלה גבוהה למדי ($\alpha = .76-.86$, TAIS; $\alpha = .88$, ORI). בשני השאלונים נבחנים כלל רכיבי העמדה (היבטים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים), ושניהם עודכנו במהלך השנים.

תיקוף התוכן נעשה באמצעות מרצה לחינוך מיוחד, דוקטור לחינוך מיוחד ופרופסור לחינוך מיוחד המתמחים בנושא השילוב. בהמשך נשלח השאלון למפקחת במחוז החרדי במשרד החינוך, למפקחת בחינוך העצמאי ולמפקח ב"בני יוסף". תוקף המבנה נבדק סטטיסטית באמצעות ניתוח גורמים מגשש (EFA: Exploratory Factor Analysis) ובחינת מהימנות של כל גורם בנפרד ושל השאלון כולו. השאלון כלל שני חלקים:

א. שאלה כללית - המורים התבקשו לציין תשובה אחת המייצגת את תפיסתם העקרונית בנושא השילוב, תפיסה המבטאת את מיקומם על הרצף שבקצהו האחד הפרדה ובקצהו האחר הכלה. כל תשובה מייצגת את המיקום על סולם בן ארבע שנתות - לימודים בבית ספר נפרד ("תלמידים עם לקויות למידה צריכים ללמוד בבית ספר נפרד לחינוך מיוחד"), שילוב חלקי ("תלמידים עם לקויות למידה צריכים ללמוד בכיתה נפרדת בבית ספר רגיל"), שילוב מלא ("תלמידים עם לקויות למידה צריכים ללמוד בכיתה רגילה, אבל לא בכל מחיר") והכלה ("כל התלמידים, עם או בלי לקויות למידה, צריכים ללמוד ביחד באותה הכיתה").

ב. שאלון היגדים - חלק זה כולל 32 היגדים העוסקים בעמדות באשר לשילוב ולהכלה בתחומים פדגוגיים ורגשיים. המורים התבקשו לציין את מידת הסכמתם לכל היגד בהתבסס על סולם ליקרט בן שש דרגות (1 - לא מסכים כלל, 6 - מסכים במידה רבה מאוד). ההיגדים מציגים עמדות באשר לשילוב ולהכלה משלוש נקודות מבט (של התלמיד, של הכיתה ושל המורה). כמחצית מההיגדים מבטאים תפיסה ישנה יותר של שילוב ("ילד עם לקויות למידה הלומד בכיתה רגילה, לומד מההתנהגות הנאותה של חבריו לכיתה"), ושאר ההיגדים מבטאים תפיסה עדכנית יותר של הכלה ("בכיתה שלי מתבצעת למידה בקבוצות הטרוגניות קטנות").

כמו כן שאלון המחקר כולל שאלות באשר לרקע האישי והמקצועי של המורים (גיל, ותק בהוראה, תפקיד בבית הספר, הכשרה מקצועית, קורסים והשתלמויות בנושאי שילוב והכלה, תמיכה מקצועית, ניסיון בשילוב).

על מנת לבחון סטטיסטית את תוקף המבנה של השאלון נערך ניתוח גורמים מגשש (EFA) לפי תחום (פדגוגי או רגשי) ולפי נקודת מבט (תלמיד, כיתה, מורה) לגורמים אשר עלו בבחינת תוקף התוכן: פדגוגי-תלמיד, פדגוגי-כיתה, פדגוגי-מורה, רגשי-תלמיד, רגשי-כיתה, רגשי-מורה. לאחר השמטתם של שלושה היגדים שלא ייצגו אף אחד מהגורמים הללו ("ילד עם לקויות למידה הלומד בכיתה רגילה, לא מעכב את הכיתה מבחינה לימודית"; "ילד עם לקויות למידה הלומד בכיתה מקדמת, לא מקבל יותר מקום מאשר בכיתה רגילה"; "אין הבדל במידת השמירה על סדר ומשמעת בין כיתה רגילה בלי ילד עם לקויות למידה לבין כיתה רגילה עם ילד

עם לקויות למידה"), נמצא כי ששת הגורמים הסבירו 65% מהשונות בעמדות המורים באשר לשילוב ולהכלה. בבחינת העקיבות הפנימית נמצא כי רמת המהימנות הכוללת של השאלון היא גבוהה (אלפא של קרונבך: .85), ואילו רמת המהימנות של כל אחד מששת הגורמים בנפרד היא בינונית עד גבוהה (ערכי אלפא של קרונבך נעו בין .62 ל-.82). שיעורי השונות המוסברת והמהימנות של כל אחד מהגורמים מפורטים להלן בלוח 2.

לוח 2: אחוז שונות מוסברת ומהימנות של עקיבות פנימית לפי אלפא קרונבך של כל אחד מהגורמים בשאלון עמדות כלפי שילוב והכלה

גורם	מס' פריטים	% שונות מוסברת	מהימנות α
פדגוגי-תלמיד	3	8	.65
פדגוגי-כיתה	4	7	.62
פדגוגי-מורה	6	10	.66
רגשי-תלמיד	6	12	.75
רגשי-כיתה	6	15	.70
רגשי-מורה	4	13	.82
סה"כ	29	65	.85

הליך המחקר

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה של מכללת תלפיות נשלח למורים בבתי הספר קישור לשאלון המקוון. על מנת להתגבר על מגבלות הקורונה, כמו גם על כך שחלק מהמורים בחינוך החרדי משתמשים בטלפונים ניידים "כשרים" אשר אינם מאפשרים גישה לרשת האינטרנט, הודפסו כ-120 שאלונים, והם נמסרו למורים מכל הזרמים (אותם המורים מילאו את השאלונים בכתב יד). דרך ההפצה של השאלונים הייתה "מדגם כדור שלג" (snowball sampling). בשיטה לא הסתברותית זו החוקר פונה תחילה למספר קטן של אנשים המשתייכים לקבוצה הנחקרת, אלה פונים לחבריהם ומפנים אותם לחוקר וכן הלאה (פרידמן, 2020). במחקר הנוכחי כמה מורים חרדים ומורות חרדיות העבירו את השאלונים לחבריהם ולחברותיהן לעבודה ולקבוצות נוספות של מורים חרדים ומורות חרדיות. השאלונים הועברו במהלך ההפסקה, בשעת שהייה או בסיום הלימודים, והמשתתפים הקדישו כרבע שעה למילוי השאלון. בשל מגפת הקורונה וקשיי נגישות ארך התהליך של איסוף הנתונים כשנה.

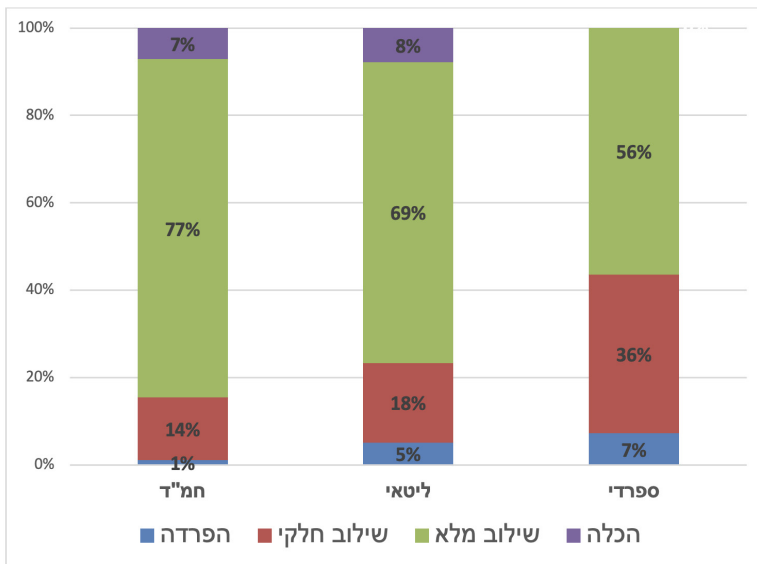
ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות מבחנים המאפשרים הסקה סטטיסטית (השוואה בין קבוצות) ובאמצעות שימוש בתוכנת SPSS. בפרק הממצאים מצוין המבחן הסטטיסטי ששימש לקבלת כל ממצא.

ממצאים

המחקר המתואר נועד לבחון את הקשר בין עמדות של מורים חרדים באשר לשילוב ולהכלה לבין הזרם החינוכי שהם מלמדים בו. שאלת המחקר התמקדה בהבדלים הסטטיסטיים בין זרמי החינוך בעמדות באשר לשילוב ולהכלה. על מנת לענות על שאלה זו ולבדוק כל אחת מהשערות המחקר, נבחנו בנפרד התשובה המייצגת את תפיסתם העקרונית של המורים באשר לשילוב ולהכלה (חלק א' של השאלון) ומידת הסכמתם עם ההיגדים (חלק ב') הבוחנים את היחס לשילוב ולהכלה לפי תחום (פדגוגי או רגשי) ולפי נקודת מבט (תלמיד, כיתה, מורה).

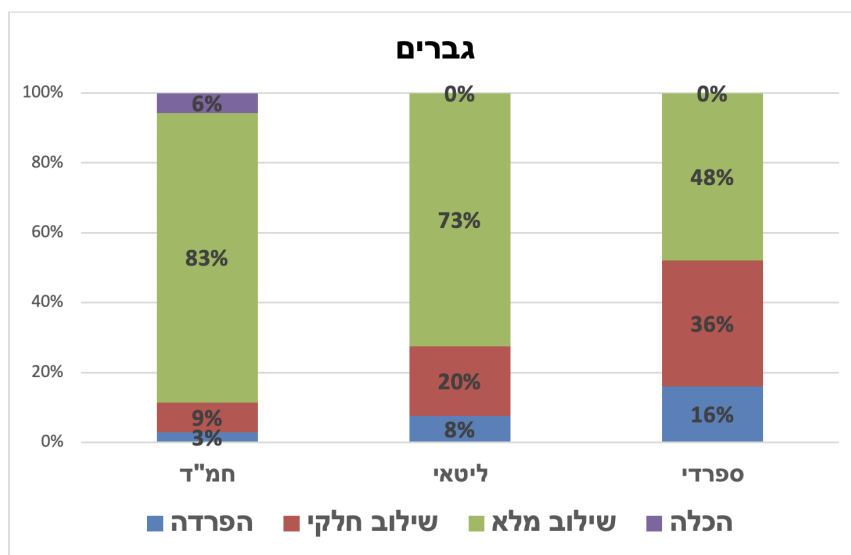
בחינת ההבדלים בין המורים בתפיסה העקרונית באשר לשילוב ולהכלה על מנת לנתח את ההבדלים בין תשובות המורים לשאלה המייצגת את תפיסתם העקרונית באשר לשילוב ולהכלה (הפרדה, שילוב חלקי, שילוב מלא או הכלה) לפי זרם (ליטאי, ספרדי, ממלכתי-דתי), נעשה שימוש במבחן "חזי בריבוע" (χ^2). ממצאי המבחן עולה כי קיים הבדל מובהק בין המורים בתפיסה העקרונית באשר לשילוב ולהכלה ($\chi^2(6)=17.67, p<.01$).



תרשים 1: התפלגות העמדות העקרוניות של כלל המשתתפים באשר לשילוב ולהכלה, לפי זרם

מתרשים 1 שלעיל עולה כי בכל הזרמים בחרו רוב המורים במשפט המבטא תפיסה של שילוב (חלקי או מלא). בזרם הליטאי ובחינוך הממלכתי-דתי ביטאו מקצת המורים (8% ו-7%, בהתאמה) תפיסה של הכלה, ואילו בזרם הספרדי אף מורה לא ביטא תפיסה כזו. כמו כן נמצא כי בזרם הספרדי ובזרם הליטאי חלק קטן מהמורים ביטאו תפיסה של הפרדה (7% ו-5%, בהתאמה), ואילו בחינוך הממלכתי-דתי שיעור המורים אשר ביטאו תפיסה של הפרדה היה זניח (1% בלבד).

כיוון שבחינוך החרדי קיימת הפרדה מגדרית, הוחלט לבדוק אם קיימים הבדלים מובהקים בהתפלגות העמדות באשר לשילוב ולהכלה לפי מגדר. בבדיקה זו נמצא הבדל מובהק לפי מגדר ($\chi^2(6)=17.67, p<.01$), ולכן נבדקה גם התפלגות העמדות העקרוניות לפי זרם חינוכי בכל מגדר בנפרד. בקרב המורים נמצא בבדיקה זו הבדל מובהק בין הזרמים ($\chi^2(6)=14.96, p<.05$), ואילו בקרב המורות לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הזרמים. התפלגות העמדות לפי זרם בקרב הגברים מוצגת להלן בתרשים 2.



תרשים 2: התפלגות העמדות העקרוניות של מורים (גברים) באשר לשילוב ולהכלה, לפי זרם

מהתרשים עולה כי אף מורה חרדי לא ביטא תפיסה עקרונית של הכלה. עם זאת, מורים מהזרם הליטאי (להלן "מורים ליטאים") הביעו עמדות מתונות יותר ממורים מהזרם הספרדי (להלן "מורים ספרדים") באשר לשילוב. כך למשל שיעור גבוה של מורים ליטאים (73%) תמכו בשילוב מלא, ולעומת זאת, שיעור התומכים בשילוב חלקי בקרב המורים הספרדים (36%) היה שווה כמעט לשיעור התומכים בשילוב מלא (48%). נוסף על כך, שיעור המורים הספרדים אשר העדיפו הפרדה והשמה של הילד עם לקות למידה במסגרת נפרדת היה כפול משיעור זה בקרב עמיתיהם הליטאים.

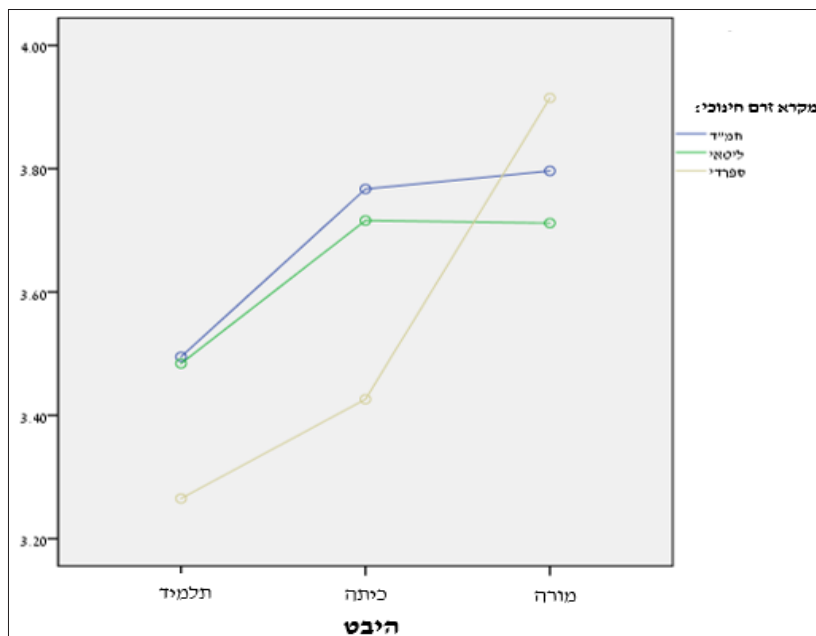
בניתוח דומה שנערך בקרב המורות, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הזרמים בהתפלגות העמדות העקרוניות באשר לשילוב ולהכלה. לעומת זאת, נמצאו הבדלים בין המגזרים בתפיסת ההכלה - שיעור גבוה למדי של מורות ליטאיות ביטאו תפיסה התומכת בהכלה, אולם אף מורה ספרדייה לא תמכה בתפיסה זו.

לסיכום, רוב מוחלט של המורים בחינוך הממלכתי-דתי (פחות מכך בקרב המורות בחינוך זה) ומרבית המורים הליטאים תומכים בשילוב מלא. לעומת זאת, בקרב המורים הספרדים רק מעט יותר ממחצית תומכים בשילוב מלא, ולמעלה משליש תומכים בשילוב חלקי בלבד. המורים בחינוך הממלכתי-דתי מגלים אפוא את הפתיחות הרבה ביותר לשילוב ולהכלה, המורים הספרדים הם השמרנים ביותר (אינם מצדדים בהכלה אלא רק בשילוב), והמורים הליטאים "עומדים בתוך".

בחינת ההבדלים בין עמדות המורים באשר לשילוב ולהכלה - שאלון ההיגדים כדי לבחון את התשובות לשאלון ההיגדים נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות. בניתוח זה המשתנה התלוי הוא העמדות באשר לשילוב ולהכלה, המשתנה הבין-נבדקי הוא זרם החינוך (ממלכתי-דתי, ליטאי וספרדי), והמשתנים התוך-נבדקיים הם תחום (פדגוגי או רגשי) והיבט (תלמיד, כיתה, מורה).

בניתוח השונות נמצא שאין השפעה ראשית מובהקת לזרם החינוך שהמורה מלמד בו ($F(2,238)=.777, p>.05, \eta^2=.00$). ממצאים אלה התקבלו גם בבדיקת השפעתו של הזרם החינוכי בכל מגדר בנפרד - לא נמצאה השפעה ראשית מובהקת לזרם החינוך. לעומת זאת, בבחינה של ההשפעות הראשיות האחרות (תחום והיבט) ושל האינטראקציה בין זרם החינוך לבין משתנים אלה התקבלה תמונה מעניינת של ההבדלים בין זרמי החינוך.

בחינת ההבדלים בעמדות לפי היבט (תלמיד, כיתה, מורה) בניתוח השונות נמצאה השפעה ראשית מובהקת להיבט ($F(2,476)=157.70, p<.001, \eta^2=.40$), כלומר נמצא הבדל מובהק בין עמדות המורה באשר לשילוב ולהכלה שעניינן הוא התלמיד (המשולב) לבין עמדות שעניינן הוא הכיתה והמורה. במבחני המשך מסוג בונפרוני נמצא כי העמדות באשר לשילוב שעניינן הוא המורה ($M=4.18, SD=.42$) היו חיוביות יותר באופן מובהק מהעמדות שעניינן הוא התלמיד המשולב ($M=3.30, SD=.05$) או הכיתה ($M=3.41, SD=.05$). בהמשך לממצאים באשר להשפעה הראשית המובהקת לפי היבט, נבדקה האינטראקציה שבין ההיבט לבין הזרם החינוכי שהמורים מלמדים בו. בבדיקה זו נמצאה אינטראקציה מובהקת בין ההיבט (תלמיד, כיתה או מורה) לבין הזרם החינוכי ($F(4,476)=4.25, p<.01, \eta^2=.35$) (ראו תרשים 3).



תרשים 3: עמדות מורים באשר לשילוב ולהכלה לפי היבט ובזיקה לזרם החינוכי

מעיון בתרשים 3 עולה כי בכל הזרמים עמדות המורים באשר לשילוב ולהכלה שעניינן הוא המורה היו חיוביות יותר מאשר העמדות שעניינן הוא התלמיד והכיתה. עם זאת, בזרם הספרדי הפער בין עמדות שעניינן הוא המורה לבין עמדות שעניינן הוא היבטים אחרים היה גבוה יותר מאשר הפער בזרם הליטאי ובחינוך הממלכתי-דתי.

בהמשך למציאת האינטראקציה המובהקת בין הזרם החינוכי לבין ההיבט נערכו מבחני המשך למציאת ההבדלים בין הזרמים בכל היבט בנפרד. לוח 3 שלהלן מציג את ממוצעי העמדות לפי היבט וזרם, כמו גם את ממצאי מבחן השונות בין הזרמים בכל היבט בנפרד.

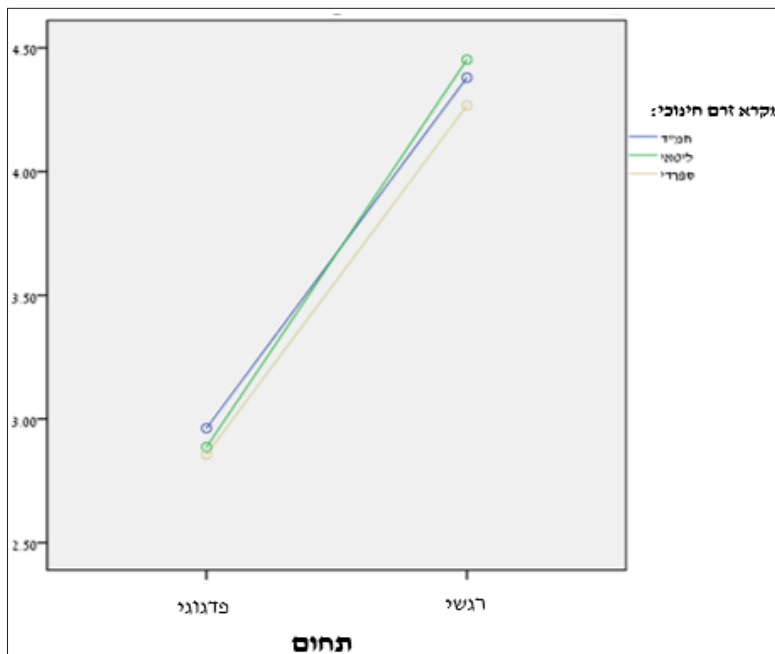
לוח 3: ממוצעי עמדות לפי היבט וזרם וממצאי מבחן השונות בין הזרמים בכל היבט בנפרד

היבט	ליטאי	ספרדי	חמ"ד	F(2,239)
תלמיד	3.48	3.27	3.50	1.765
כיתה	3.72	3.43	3.77	3.569*
מורה	3.71	3.91	3.80	1.618

* $p < 0.05$

ממצאי הבדיקה מצביעים על הבדל מובהק בין הזרמים בעמדות שעניינן הוא הכיתה. במבחני המשך מסוג דאנקן נמצא שבהיבט זה ממוצע העמדות של המורים הספרדים (M=3.43, SD=.09) נמוך באופן מובהק מממוצע העמדות של המורים הליטאים (M=3.72, SD=.94) ושל המורים בחינוך הממלכתי-דתי (M=3.77, SD=.08) - המורים הספרדים סבורים יותר מעמיתיהם בזרם הליטאי ובחינוך הממלכתי-דתי שהשילוב גורם לקשיים פדגוגיים ורגשיים רבים עבור שאר תלמידי הכיתה. כמו כן נבחנו השפעת ההיבט (תלמיד, כיתה, מורה) והאינטראקציה בינו לבין הזרם החינוכי על כל מגדר בנפרד. נמצא כי להיבט יש השפעה מובהקת על שני המגדרים, אולם לאינטראקציה בינו לבין הזרם החינוכי הייתה השפעה מובהקת רק על המורות ($F(4,226) = 3.73, p < .01, \eta^2 = .06$). ההבדלים בין הזרמים לפי היבט ניכרים בעיקר בקרב המורות.

בחינת ההבדלים בעמדות לפי תחום (פדגוגי או רגשי) בבחינה של ההבדלים בעמדות לפי תחום (פדגוגי או רגשי) נמצאה השפעה ראשית מובהקת נוספת ($F(1,238)=926.82, p < .001, \eta^2 = .80$): עמדות המורים באשר לשילוב ולהכלה בתחום הפדגוגי (M=2.90, SD=.04) חיוביות פחות באופן מובהק מעמדותיהם בתחום הרגשי (M=4.36, SD=.04). בבחינת הקשר שבין התחום לבין הזרם החינוכי לא נמצאה אינטראקציה מובהקת ($F(2,238)=1.11, p > .05, \eta^2 = .009$). (ראו תרשים 4).



תרשים 4: עמדות לפי תחום בזיקה לזרם החינוכי

מעיון בתרשים 4 שלעיל עולה כי בכל הזרמים עמדות המורים באשר לשילוב בתחום הפדגוגי חיוביות פחות במידה ניכרת מעמדותיהם באשר לשילוב בתחום הרגשי. ממצא זה משקף את הקשיים הפדגוגיים הכרוכים בשילוב.

בהמשך נבחנה השפעת התחום על כל מגדר בנפרד. גם בבחינה זו נמצא הבדל מובהק בין התחום הפדגוגי לתחום הרגשי - הן בקרב המורים ($F(1,122)=416.68, p<.001, \eta^2=.77$) הן בקרב המורות ($F(1,113)=524.08, p<.001, \eta^2=.82$). כמו כן נבחנה האינטראקציה שבין התחום לבין הזרם החינוכי בכל מגזר בנפרד. בכל הזרמים והמגדרים נמצא כי העמדות באשר לשילוב בתחום הפדגוגי חיוביות פחות באופן מובהק מהעמדות באשר לשילוב בתחום הרגשי (המורים בטוחים יותר ביכולתם להעניק לכל התלמידים תחושה של הכלה ויחס רגשי הולם).

בחינת ההבדלים בעמדות לפי היבט ותחום בזיקה לזרם החינוכי בבחינת הקשר שבין היבט לבין תחום נמצא כי האינטראקציה מובהקת ($F(2,476)=106.27, p<.001, \eta^2=.31$), כלומר הפער שבין היחס בתחום הפדגוגי ליחס בתחום הרגשי קיים בכל אחד מההיבטים (תלמיד, כיתה, מורה). בלוח 4 שלהלן מפורטים ממוצעי העמדות באשר לשילוב ולהכלה לפי היבט ולפי תחום.

לוח 4: ממוצעי עמדות לפי היבט ולפי תחום

היבט	תחום	פדגוגי	רגשי
תלמיד		2.89	3.72
כיתה		2.75	4.08
מורה		3.08	5.30

* הממוצעים הבולטים בכל עמדה מייצגים את הערך הנמוך ביותר בעמדה זו.

מעיון בלוח 4 עולה כי ממוצע עמדות המורים בתחום הפדגוגי הוא הנמוך ביותר בהיבט "כיתה", ואילו בתחום הרגשי הוא הנמוך ביותר בהיבט "תלמיד". שילובם של תלמידים עם קשיי למידה גורם אפוא לקשיים פדגוגיים רבים עבור שאר תלמידי הכיתה. בבחינת הקשר המשולש שבין היבט, תחום וזרם נמצא כי האינטראקציה ביניהם מובהקת ($F(4,476)=4.65, p<.001, \eta^2=.04$), כלומר הפערים בין התחום הפדגוגי לתחום הרגשי בכל אחד מההיבטים נבדלים לפי זרם. בלוח 5 שלהלן מפורטים ממוצעי העמדות באשר לשילוב ולהכלה לפי היבט ולפי תחום בזיקה לזרם החינוכי.

לוח 5: ממוצעי עמדות לפי היבט ולפי תחום בזיקה לזרם

תחום היבט	ליטאי		ספרדי		חמ"ד	
	רגשי	פדגוגי	רגשי	פדגוגי	רגשי	פדגוגי
תלמיד	3.80	2.92	3.57	2.75	3.79	3.01
כיתה	4.17	2.83	3.77	2.69	4.30	2.72
מורה	5.34	2.90	5.45	3.14	5.06	3.16

* הממוצעים הבולטים בכל עמדה מייצגים את הערך הנמוך ביותר בעמדה זו. צמד התאים עם הרקע האפור מייצג את הפער הגדול ביותר בין הפדגוגי לרגשי.

מלוח 5 עולה כי בקרב כל המורים ממוצע העמדות בתחום הפדגוגי נמוך מזה שבתחום הרגשי. בתחום הפדגוגי הכיתה היא הנפגעת ביותר, ובתחום הרגשי התלמיד (המשולב) הוא הנפגע ביותר. בשישה מבחני המשך נערכה השוואה בין הזרמים בכל אחד מההיבטים ומהתחומים בנפרד. הממצאים הראו הבדלים מובהקים בין הזרמים בתחום הרגשי - הן בהיבט "כיתה" ($F(2,239)=5.68, p<.01$), הן בהיבט "מורה" ($F(2,239)=4.25, p<.01$). במבחני המשך מסוג דאנקן נמצא שממוצע עמדות המורים הספרדים בתחום הרגשי בהיבט "כיתה" ($M=3.77, SD=1.02$) נמוך באופן מובהק מממוצע העמדות של המורים הליטאים ($M=4.17, SD=1.02$) ושל המורים בחינוך הממלכתי-דתי ($M=4.29, SD=.94$). המורים הספרדים מאמינים אפוא יותר מאשר מורים מזרמים אחרים ששילוב תלמידים עם לקויות למידה גורם לקשיים רגשיים עבור שאר תלמידי הכיתה. בשישה מבחני המשך שבדקו את עמדות המורות בלבד, נערכה השוואה בין הזרמים בכל אחד מההיבטים ומהתחומים. ממצאי הבדיקה עולה כי בקרב המורות קיימים הבדלים מובהקים בין הזרמים רק בתחום הרגשי - הן בהיבט "כיתה" ($F(2,113)=2.72, p<.05$) הן בהיבט "מורה" ($F(2,113)=4.97, p<.01$). במבחני המשך מסוג דאנקן נמצא שבהיבט "כיתה" עמדות המורות המלמדות בזרם הספרדי חיוביות פחות באופן מובהק מעמדות המורות בזרמים האחרים, ואילו בהיבט "מורה" עמדות המורות המלמדות בחינוך הממלכתי-דתי חיוביות פחות באופן מובהק מעמדות המורות בזרמים האחרים.

לסיכום, נמצא קשר סטטיסטי מובהק בין הזרם החינוכי לבין עמדות המורים באשר לשילוב ולהכלה. המורים הספרדים הביעו התנגדות להכלה ותמכו בהשמת ילדים עם לקויות למידה במסגרות נפרדות יותר מאשר תמכו בכך מורים ליטאים ומורים בחינוך הממלכתי-דתי. ממצאים אלה התקבלו עבור שני המגדרים ובלטו יותר בקרב הגברים (עבור אלה נמצא כי הפער בין הזרמים היה מובהק).

בבחנית ההבדלים בעמדות מורים באשר לשילוב ולהכלה לפי היבט נמצאו פערים בכל הזרמים: ממוצע העמדות בהיבטים "כיתה" ו"תלמיד" היה נמוך משמעותית מממוצע העמדות

בהיבט "מורה". פערים אלה בלטו בייחוד בקרב המורים הספרדים: ממוצע העמדות שלהם באשר לשילוב בהיבט הכיתתי היה נמוך באופן מובהק מממוצעי העמדות של המורים משאר הזרמים בהיבט זה.

בבחינת ההבדלים בעמדות המורים לפי תחום לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין הזרמים. עם זאת, בבחינת האינטראקציה המשולשת בין היבט, זרם ותחום נמצאה הטיה שלילית של המורים הספרדים: אף שבכל הזרמים עמדות המורים באשר לשילוב בתחום הרגשי היו חיוביות יותר מעמדותיהם בתחום הפדגוגי, ממוצע עמדות המורים הספרדים בתחום הרגשי בהיבט הכיתתי היה נמוך באופן מובהק מממוצעי העמדות של המורים הליטאים והמורים בחינוך הממלכתי-דתי. העמדות השליליות יותר של המורים הספרדים בהשוואה לאלו של המורים בשאר הזרמים מייצגות עמדות שמרניות יותר באשר להשמת תלמידים עם לקות למידה בכיתה רגילה.

דיון ומסקנות

במחקר המתואר במאמר זה נבחנו לראשונה עמדות באשר לשילוב ולהכלה של תלמידים עם לקויות למידה במסגרת רגילה בקרב מורים משני תתי-מגזרים מרכזיים בחברה החרדית: הזרם הליטאי והזרם הספרדי. המחקר אִפשר בחינה מעמיקה של עמדות המורים מנקודת מבט רחבה, כזו המתחשבת בגורמים תרבותיים-השקפתיים-אקלימיים ייחודיים אשר עשויים להסביר את ההבדלים בעמדות לפי השיוך המגזרי. נוסף על כך המחקר אִפשר להשוות בין עמדות המורות והמורים בחינוך החרדי, מערכת המתאפיינת בסגירות ובעצמאות פדגוגית, לבין עמדות המורות והמורים בחינוך הממלכתי-דתי - מערכת שמשרד החינוך מפקח עליה.

ההשערה הייתה כי מורים ספרדים יגלו יחס חיובי ופתוח יותר לשילוב מאשר מורים ליטאים, וזאת כיוון שהחברה הספרדית היא חברה רבגונית, פתוחה וסובלנית יותר מאשר החברה הליטאית הקונפורמיסטית. אולם לא זו בלבד שהממצאים לא אפשרו לאשש את ההשערה הזאת, אלא אף נמצאה מגמה הפוכה מובהקת. ממצאי המחקר מצביעים על הטיה שמרנית של המורים הספרדים, ואלה נבדלים בתפיסות ובעמדות מהמורים בשאר הזרמים. המורים הספרדים (בעיקר הגברים, אך גם הנשים) הביעו תפיסות שמרניות יותר מאלו של המורים הליטאים ושל המורים בחינוך הממלכתי-דתי, תפיסות שהתבטאו בהתנגדות להכלה ובתמיכה גבוהה למדי בהשמת ילדים עם קשיי למידה במסגרות נפרדות. נמצא כי קיים קשר ישיר בין תפיסות אלו לבין עמדות המורים באשר לשילוב ולהכלה. אף שבכל הזרמים נמצאו פערים בעמדות לפי היבט (עמדות שעניינן הוא ההיבט "מורה" היו חיוביות יותר מעמדות שעניינן הוא ההיבטים "תלמיד" ו"כיתה"), בקרב המורים הספרדים הפער היה גדול וקיצוני יותר. מחד גיסא, מורים אלה תמכו מאוד בשילוב בהיבט של המורה וסברו שביכולתו של המורה להעניק חינוך מכיל. מאידך גיסא, הם חששו כי התלמיד המשולב ושאר תלמידי הכיתה יתקשו לתפקד כנדרש ולקבל מענה לצורכיהם הלימודיים והרגשיים.

הפער בין ההיבטים גם מלמד על היותו של השילוב תהליך כולל (הוליסטי), מורכב ורב-תחומי בעל השלכות שונות - לעיתים מנוגדות - על רכיביו השונים. המורים הספרדים הכירו בכוחם להקנות תפיסות מכילות ולספק מענה לתלמידים בכיתה, אולם בד בבד תפסו את השילוב כפוגע בתלמידי הכיתה בשל מיקוד תשומת הלב בתלמידים המשולבים ("על חשבון השאר"). ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים המצביעים על מורכבות המושג "הכלה" ועל הקושי ביצירת אווירה וקהילה בית ספרית תומכות ומכילות (Haug, 2017). מבחינת עמדות המורים באשר לשילוב ולהכלה לפי היבטים ותחומים עולה כי בהיבט "כיתה" ממוצע העמדות של המורים הספרדים בתחום הרגשי, ועוד יותר מכך בתחום הפדגוגי, היה נמוך בצורה מובהקת ממוצע העמדות של המורים בשאר המגזרים. לעומת זאת, בהיבט "מורה" נמצאה הטיה מובהקת דומה "כלפי מטה" רק בקרב המורות הספרדיות - אלו הצביעו על קשייהן להעניק מענה רגשי הולם התואם את עקרונות השילוב וההכלה. ממצאים אלה מצטרפים לממצאי מחקרים קודמים שגילו קשר חלקי ולא עקיב בין מגדר לבין עמדות באשר לשילוב בחברה החרדית (גלובמן וליפשיץ, 2004) ובחברה הכללית (van Steen & Wilson, 2020). ממצאי המחקר הנוכחי גם משקפים את השפעת תתי-הזרמים החרדיים על עמדות המורים. הם עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים המראים שהרכיב ה"אתני" משפיע הן על תפיסות פדגוגיות-ערכיות-תרבותיות הן על עמדות באשר לשילוב ולהכלה הנגזרות מתפיסות אלו (Sharma et al., 2018; van Steen & Wilson, 2020).

בהתאם להשערת המחקר נמצא כי המורים הליטאים תומכים בשילוב ובהכלה פחות מאשר המורים בחינוך הממלכתי-דתי. הדבר בולט בעיקר בקרב הגברים הליטאים: אף אחד מהם לא תמך בהכלה, ולא מעט מהם תמכו בלמידה במסגרות נבדלות. את העמדה השמרנית הזו אפשר לתלות במאפייני החינוך החרדי - מערכת המתאפיינת בסגירות פדגוגית ומחשבתית (מבקר המדינה, 2020) ובחוסר הכשרה, ליווי ופיתוח מקצועי בתחום החינוך המיוחד (בארט ואחרים, 2020; דויד, 2019). עם זאת, עמדותיהם של המורים הליטאים באשר לשילוב ולהכלה היו מתקדמות יותר מאלו של עמיתיהם הספרדים. את פתיחותם היחסית של המורים הליטאים אפשר לתלות במאפייני המשתתפים במחקר ובמורשת החינוכית הליטאית. המחקר הנוכחי עוסק בתלמידים בחינוך היסודי, חינוך המקנה להם ידע ומיומנויות בסיסיות. בניגוד למסגרת ההמשך (ישיבה קטנה) התובענית, האליטיסטית והסלקטיבית יותר (בארט ואחרים, 2020), בשלב החינוכי הזה ניתנים מענים רבים יותר לתלמידים עם לקויות למידה. בחינוך היסודי מספר שעות הלימוד קטן יותר, הלימוד מעמיק פחות, התחרות האינטלקטואלית בין התלמידים פחותה, והלחץ הלימודי קטן יותר (הורוביץ, 2012; וייסבלאי, 2019).

נוסף על כך יש לציין כי בד בבד עם הנטייה לאלטיזם (הורוביץ, 2012; כהן, 2020) ההשקפה הליטאית תומכת בשילוב, כיוון שהיא רואה בו אמצעי יעיל לשיפור התנהגותי-לימודי ולבניית זהותו הדתית של התלמיד. עדות לכך מספקים דבריו של גדול הפוסקים הליטאים במאה ה-20, הרב משה פיינשטיין:

עיקר יש לידע שבל יתייאשו כשרואין שאיזה תלמיד אינו לומד כראוי ואף כשאינו מתנהג כראוי, כי אם אינו מקלקל את האחרים צריכים להחזיקו ולהתגלגל עמו דאולי יתחיל לשמוע ולהטיב דרכו, ובכל אופן השהיה איזה שנים בישיבה בקרב מורים יראי ה' ובקרב חברים המקשיבים להמורים ודאי ישפיע גם עליו [...] כל ימי חייו. (שו"ת אגדות משה, יורה דעה, חלק ג, סימן עא. מצוטט אצל עמר, 2021, עמ' 56)

כדאי לשים לב לכך שהרב מטעים את יתרונות השילוב בהיבט ההתנהגותי, יתרונות הנובעים מהחשיפה למורים תורניים בעלי מידות ומהלמידה הסביבתית מתלמידים חרדים "נורמטיביים". את תמיכתם של הליטאים בתפיסת השילוב וההכלה אפשר לתלות אפוא בהפחתת חששם מפני פגיעה ברמה הלימודית של הכיתה, כמו גם בעמידתם על החשיבות של מתן מענים פדגוגיים ורגשיים לילד המשולב לשימור זהותו הדתית. ממצאים אלה מערערים על הקשר שנמצא במחקרים קודמים בין דת לבין עמדות באשר לשילוב (ערמון, 2015; Leyser & Romi, 2008), ועל תפיסתה של החברה הליטאית ככזו המתנגדת לחידושים ונוטה להימנע מהתמודדות עם אתגרי המודרנה (גודמן, 2013). למעשה, ממצאי המחקר מצביעים על כך שהחברה הליטאית היא "מובלעת במעבר" שמתרחשים בה תהליכי שינוי (קלעג' ובראון-לבינסון, 2017). בד בבד עם נטייתה לטפח עילית למדנית היא מתמודדת עם אתגרי השילוב, וזאת מתוך תפיסה פרגמטית המקדשת את זכותו של היחיד להיות חלק אורגני מסביבה שבה מעוצבת זהותו החרדית.

ממצאי המחקר עולה שעמדתם של המורים הספרדים בנושאי חינוך הייתה שמרנית: הם התנגדו בצורה גורפת להכלה, ותמיכתם בשילוב הייתה מסויגת. במחקרים קודמים נמצא שקיים מכלול של גורמים תרבותיים אשר מסבירים את השוני בין מורים בעמדות באשר לשילוב ולהכלה (van Steen & Wilson, 2020). בהקשר של המחקר הנוכחי דומה שהסיבה העיקרית להבדל בין עמדות המורים הספרדים לעמדות של המורים הליטאים היא רגשי נחיתות של הספרדים. החרדיות הספרדית מתאפיינת בחיקוי ובהטמעה של דפוסי החרדיות האשכנזית (זיכרמן וכהנר, 2012) ובהסתמכות על ספרות ההשקפה הליטאית (בראון, 2017). החינוך הספרדי פונה לקהלים רחבים במישור הדתי - חלק מהם שייכים לסביבה החברתית הפריאילית והמוחלשת ממילא - ודומה כי קיימת בו מידה של שמרנות, ואולי אפילו דעה קדומה, המתאפיינת בתפיסתו את תלמידיו ככאלה שצריך להעצים אותם בגלל מוצאם האתני. נטיית המורים הספרדים להפרדה וחששותיהם המוגברים מפני ההשלכות השליליות של השילוב נובעים אפוא מחששם כי שילובם של ילדים "עם בעיה קשיחה" יחליש עוד יותר את התלמידים החלשים ממילא. מהמחקר הנוכחי עולה אפוא כי אין לבחון את החברה החרדית כמכלול (כפי שנעשה במחקרים קודמים), אלא לנתח בנפרד כל אחד מהזרמים המרכזיים בה על מאפייניו הדתיים-תרבותיים-ערכיים-חברתיים הייחודיים.

מגבלות המחקר והמלצות

המחקר נערך בקרב אוכלוסייה המשתייכת לזרם המרכזי של החברה החרדית, והיה קשה לשכנע אותה לשתף פעולה. כדאי שמחקר עתידי יבחן עמדות באשר לשילוב של אוכלוסיות מיוחדות נוספות ויכלול מורים חרדים ממגוון אזורים גאוגרפיים וחברתיים, כמו למשל הפריפריה. בשאלון המחקר לא נכללו הסיבות והאידיאולוגיות שעליהן מבוססות העמדות באשר לשילוב. במחקר עתידי יש לשלב ראיונות עומק עם מורים ועם גורמים רלוונטיים כדי לקבל הסבר מעמיק לפער בין הזרמים, למשמעות העמדות ולהקשרן. למרות זאת ולמרות המגבלות שצינו לעיל, המחקר הנוכחי מסייע להבין את ההיקף ואת המשמעות של הטמעת השילוב וההכלה במערכת החינוך החרדית - מערכת שמאפייניה הערכיים והתרבותיים שונים מאלה של החינוך הממלכתי.

לנוכח קשיי השילוב שהתגלו בעיקר בקרב המורים הספרדים, יש לפתח תוכנית לקידום השילוב וההכלה אשר תתמקד בחינוך הספרדי. תוכנית כזו מצריכה הסברה וקיום שיח משותף עם הסמכות הרבנית החינוכית. יש להקצות משאבים רבים יותר לתמיכה מקצועית במורים חרדים, ובד בבד לרתום את מכוני ההוראה החרדיים לטיפול מורים איכותיים אשר מאמינים ביישום של מדיניות השילוב וההכלה בצורה מיטבית (גילור וכץ, 2019). לשם כך יש להכליל בתוכנית הלימודים להכשרת מורים קורסים המטפחים עמדות מכילות. נוסף על כך יש לעודד את פרחי ההוראה להתנסות בהוראה בכיתות משלבות (Murtonen, 2020). כמו כן יש להקנות להם פרקטיקות של הוראה משלבת: זיהוי ההבדלים בין יכולות התלמידים, הכרה של דרכי הוראה דיפרנציאליות יעילות המותאמות לרמת התלמידים והוראה במקביל של כמה קבוצות לומדים בכיתה תוך כדי העצמת מוקדי הכוח של כלל הלומדים (Sharma et al., 2018; Sigurdardóttir, 2010).

מקורות

- אבישר, ג' (2002). מורים משוחחים על שילוב: תמונת מצב, תשנ"ח - תש"ס. סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 17(1), 15-24.
- בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020). אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית (2019). תוכנית פעולה להעמקת השילוב וההכלה במערכת החינוך בירושלים. אתר האינטרנט של קרן מנדל-ישראל: <https://school.mandelfoundation.org.il/SiteCollectionDocuments/MSEL-Targil-Cohort-26.pdf>
- בן רבי, ד', רותם, ר', קונסטנטינוב, ו' ונבות, מ' (2014). מיפוי דרכי פעולה לקידום התלמידים המתקשים בבתי הספר החרדיים היסודיים של רשת 'מעייין החינוך התורני'. מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ולנוער.
- בראון, ב' (2017). מדריך לחברה החרדית: אמונות וזרמים. עם עובד והמכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בראון, ב' (2021). חברה בתמורה: מבנים ותהליכים ביהדות החרדית. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

- ברק מדינה, ע' (2020). תהליכי פיתוח מקצועי לקידום הכלה (inclusion) בבתי הספר ובמערכת החינוך בישראל: סיכום פעילות קבוצת העבודה. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
- גודמן, י' (2013). גלות הכלים השבורים: חרדים בצל השיגעון. ידיעות ספרים.
- גילור, א' וכץ, מ' (2019). כמו כולם או עם כולם? על נכונות מורים לעתיד להורות בכיתות משלבות. דפים, 70, 148-127.
- גלובמן, ר' וליפשיץ, ח' (2004). עמדותיהם של מורים מהמגזר החרדי כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. מגמות, מג(2), 346-329.
- גרשוני, ח' (2018). שיח שוויון הזכויות של אנשים עם מוגבלויות בקהילה החרדית. משפט, חברה ותרבות, א, 359-323.
- דויד, מ' (2019, 22 באוגוסט). יש פטור? אין הכלה - שילוב בעלי צרכים מיוחדים בחינוך החרדי. צריך עיון, סדר שני. <https://iyun.org.il/sedersheni/integration-of-special-needs-students-in-haredi-education>
- דטל, ל' (2019, 19 במאי). מחדל לימודי הליבה במגזר החרדי: רוב התלמידים נכשלים במתמטיקה. TheMarker, חדשות. <https://www.themarker.com/news/education/2019-05-19/ty-article/premium/0000017f-e1af-d804-ad7f-f1ff986d0000>
- הורוביץ, נ' (2012). תשתית למיפוי החינוך החרדי בישראל. אגורא מדיניות.
- הרמן, ת', בארי, ג', הלר, א', כהן, ח', לבל, י', מוזס, ח' ונוימן, ק' (2015). דתיים? לאומיים!: המחנה הדתי-לאומי בישראל 2014. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- וייסבלאי, א' (2019). טיפול הרשויות בנוער חרדי בסיכון ובסכנת נשירה ממערכת החינוך. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- וסרמן, נ' (2014). חברת הקדושה - דגם חלופי לחברת הלומדים. קתדרה, 152, 166-139.
- וסרמן, נ' (2017). מימי לא קראתי לאשתי: זוגיות בחסידות גור. מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות.
- זיכרמן, ח' וכהנר, ל' (2012). חרדיות מודרנית: מעמד ביניים חרדי בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח-2018.
- חן, מ' (2010). תחושת מסוגלות עצמית ואמפתיה אצל מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. מעוף ומעשה, 13, 165-134.
- טלמור, ר' (2007). עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך (עמ' 157-196). אחוה הוצאה לאור.
- טלמור, ר', שרון, א' וקיים, א' (2009). עמדות מורים כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים לעומת עמדותיהם כלפי תלמידים רגילים. סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 24(2), 30-21.
- כהן, ב' (2020). החינוך החרדי: בין סגרגציה לאינטגרציה. מכון שחרית.
- כהנר, ל' (2018). מרחב, חברה וקהילה: המבנה המרחבי של האוכלוסייה החרדית בישראל בעידן של שינויים. משפט, חברה, ותרבות, א, 297-259.

- כץ, י' (2010, 23 בפברואר). החינוך העצמאי יעבור לידי הסיעה המרכזית. **בחדרי חרדים**, חדשות. <https://www.bhol.co.il/news/115956>
- ליאון, נ' (2009). **חרדיות רכה: התחדשות דתית ביהדות המזרחית**. יד יצחק בן-צבי.
- ליאון, נ' (2014). **חרדיות מזרחית: אידיאולוגיה קשיחה, זהות רכה**. כתב העת לחקר החברה החרדית, 1, 1-20.
- ליאון, נ' (2016). **המצנפת והדגל: לאומיות שכנגד בחרדיות המזרחית**. הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר בירושלים.
- ליפשיץ, ח' וגלובמן, ר' (2006). יחסה של החברה החרדית לאדם החרגי: מאפקט ה"סטיגמה" לאפקט ה"הסתגלות". בתוך מ' חובב ופ' גיטלמן (עורכים), **מבידול לשילוב: התמודדות עם מוגבלויות בקהילה** (עמ' 147-177). כרמל.
- מבקר המדינה (2020). **החינוך החרדי והפיקוח עליו**. בתוך **דוח שנתי 70** (עמ' 1069-1137). מבקר המדינה.
- מלאך, ג' וכהנר, ל' (2020). **שנתון החברה החרדית בישראל 2020**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מתתיהו, נ' ורומי, ש' (2019). **היחס לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות ומידת האמפתיה אליהם: השוואה בין מורים, הורים ותלמידים**. **דפים**, 70, 149-181.
- סיון, ע', אלמונד, ג"ג ואפלבי, ר"ס (2004). **קנאות דתית מודרנית: יהדות, נצרות, איסלאם, הינדואיזם** (תרגום: צ' נרדי). משכל ומרכז חיים הרצוג לחקר המזרח התיכון והדיפלומטיה.
- עמר, א' (2021). **אחריות ההורים והקהילה בחינוך ילדים עם צרכים מיוחדים לאור ההלכה וספרות השו"ת בעת החדשה**. **דרך אפרתה**, טז, 45-73.
- ענבר-פירסט, ח' וגלילי, ס' (2011). **מבט על תוכנית השילוב של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה דרך עיניהן של סטודנטיות במסלול לחינוך המיוחד במכללת דויד ילין**. **במעגלי חינוך**, 1, 172-192.
- ערמון, ח"י (2015). **עמדות מורים ותלמידים כלפי הפרעת קשב וריכוז עם היפראקטיביות (ADHD): היבטים לימודיים, חברתיים, רגשיים והתנהגותיים בזיקה לדתיות**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.
- פינקלשטיין, א' (2021). **החברה הדתית-לאומית בנתונים**. נאמני תורה ועבודה.
- פיקאר, א' (2007). **משנתו של הרב עובדיה יוסף בעידן של תמורות: חקר ההלכה וביקורת תרבות**. אוניברסיטת בר-אילן.
- פרידמן, י' (2020). **דגימה במחקרי חינוך וחברה: עקרונות, אסטרטגיות ותהליכי ביצוע**. מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- צ'רנוביצקי, מ' ופלדמן, ד' (2018). **החצר האחורית של החינוך בישראל - מערכת החינוך החרדית: תמונת מצב והמלצות מדיניות**. קרן ברל כצנלסון ותנועת עיר ואם.
- קלעג'י, ת' ובראון-לבינסון, א' (2017). **השתלבות מתבדלת: חרדים אקדמאים במשק הישראלי**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- קרני-וייזר, נ' (2020). **תפיסות מורים בחינוך הממלכתי דתי לגבי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל**. **סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 30, 97-114.

- רייטר, ש' (2017). מבוא. בתוך ש' רייטר, ע' קופפרברג וי' גילת (עורכים), סוגיות עכשוויות בשילוב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל: אסופת מחקרים (עמ' 7-19). מכון מופ"ת. שפיגל, א' (2011). "ותלמוד-תורה כנגד כולם": חינוך חרדי לבנים בירושלים. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שפרלינג, ד', רייטר, ש' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2019). מדיניות בנושא זכאות לשירותי חינוך מיוחד. מכון מופ"ת.
- שרלו, א', אילוז, ש', כץ, י' ושטרן, ה' (2019). הוראת גמרא בתלמודי תורה חרדיים: השוואת הישגי לומדים בגישות המסורתיות ובשיטת כישורי הלמידה של הרב ישעיהו וובר. מכלול, לג, 215-191.
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676.
- Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149.
- Braun-Lewensohn, O., & Kalagy, T. (2019). Between the inside and the outside world: Coping of ultra-Orthodox individuals with their work environment after academic studies. *Community Mental Health Journal*, 55(5), 894-905.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Erhard, R. L., & Erhard-Weiss, D. (2007). The emergence of counseling in traditional cultures: Ultra-Orthodox Jewish and Arab communities in Israel. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 29(3-4), 149-158.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165.
- Goodman, R. L., & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 223-237.
- Grieve, A. M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: Challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 173-179.
- Hakak, Y., & Rapoport, T. (2012). Excellence or equality in the name of God? The case of ultra-Orthodox enclave education in Israel. *The Journal of Religion*, 92(2), 251-276.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
- Kalagy, T. (2016). Three approaches to the connection between modernisation and traditionalism: A case study of the acquisition of academic education among ultra-Orthodox and Bedouin women. *Culture and Religion*, 17(3), 312-331.

- Leyser, Y., & Romi, S. (2008). Religion and attitudes of college preservice teachers toward students with disabilities: Implications for higher education. *Higher Education*, 55(6), 703-717.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Boyle, J. (2015). Psychometric properties of the revised Teachers' Attitude towards Inclusion Scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64-71.
- Murtonen, C. (2020). *A comparative study on teachers' attitudes towards inclusive education in Slovenia, Lithuania, and Finland* (Unpublished master's thesis). University of Jyväskylä.
- Norwich, B. (2012). How inclusion policy works in the UK (England): Successes and issues. In C. Boyle & K. Topping (Eds.), *What works in inclusion?* (pp. 53-65). Open University Press.
- Sansour, T., & Bernhard, D. (2018). Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *Alter, European Journal of Disability Research*, 12(3), 127-139.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In 'service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446.
- Sigurdardóttir, A. K. (2010). School–university partnership in teacher education for inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(s1), 149-156.
- Supriyanto, D. (2019). Teachers' attitudes towards inclusive education: A literature review. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 6(1), 29-37.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103-127.
- Yafeh, O. (2007). The time in the body: Cultural construction of femininity in ultraorthodox kindergartens for girls. *Ethos*, 35(4), 516-553.