



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 14, תשפ"ה, 2025

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

כיצד אוטיסטים והורים לאוטיסטים חווים את מערכת החינוך

טל אלון מן, MA, חוקרת עצמאית
וד"ר דורית ברק, חוקרת עצמאית



תקציר

הידע המחקרי שבוחן את חוויותיהם של תלמידים אוטיסטים במערכת החינוך בישראל הוא מצומצם, למרות גודלה של הקבוצה, מאפייניה הייחודיים והמשאבים הרבים המופנים אליה. מחקר זה בוחן את חוויותיהם של תלמידים אוטיסטים בוגרי מערכת החינוך במגוון מסגרות, ואת תפוסות הורים לתלמידים אוטיסטים את חוויות ילדיהם במגוון גילים ומסגרות. המחקר משתף, איכותני ונכתב בהובלת חוקרת אוטיסטית. הנתונים נאספו באמצעות שאלונים מקוונים, שכללו שאלות פתוחות, וריאיון קבוצתי. סך הכול השתתפו במחקר שתי קבוצות ללא קשר ביניהן: 21 הורים לילדים אוטיסטים ו-24 אוטיסטים בוגרי מערכת החינוך. בניתוח הממצאים עלו ארבע תמות מרכזיות, המשותפות להורים ולבוגרים: (1) חוסר ידע וחוסר הבנה מצד הצוותים והמערכת והכשרה בלתי מספקת; (2) חוויות סבל שנגרמו משלושה מקורות: אינטראקציות עם ילדים אחרים, אינטראקציות עם הצוות ואי-התאמה של המערכת והסביבה; (3) לצד הסבל רוב הנחקרים דיווחו גם על נקודות אור ועל חוויות חיוביות: סיוע של אנשי הצוות, הנגשות או התנהלות בבית הספר שעזרו, וחוויות טובות במסגרות חינוך אלטרנטיביות; (4) מפגשים מועטים עם תלמידים ואנשים עם מוגבלות. ניתוח הממצאים מציע שהתמות 'סבל' ו'חוסר ידע והבנה של אנשי הצוות' שזורות זו בזו באופן הדוק בשתי אוכלוסיות המחקר. המסקנות העיקריות הן שמערכת החינוך מציבה אתגרים רבים בפני התלמידים האוטיסטים. ממצאי המחקר עוד עולה שמדיניות הטיפול בתלמידים אוטיסטים במערכת החינוך עולה בקנה אחד עם המודל הרפואי של מוגבלות, כלומר, הם נדרשים להתאים את עצמם אליה ולהתמודד באופן עצמאי עם מוגבלותם. דרישה זו כשלעצמה היא גורם מרכזי לסבל. מערכת חינוך מכלילה חייבת להגדיר מטרות ההכללה כמטרות בית הספר, לאמץ את ערכי גישת המגוון הנוירולוגי ולהכשיר לאורם אנשי חינוך. אכן היסוד של חינוך מכליל היא הכללה של אוטיסטים בכל המארג האנושי של בית הספר: תלמידים, אנשי חינוך, טיפול ומנהלה.

מבוא

אוטיזם הוא שונות נוירולוגית מולדת המשפיעה על אופני תפיסה ועיבוד מידע ומתבטאת בכל תחומי החיים של האוטיסט. האוטיזם מוגדר בספר האבחנות כ-Autism Spectrum Disorder (הפרעה על הספקטרום האוטיסטי), אולם הקהילה האוטיסטית מתנגדת להגדרתו כהפרעה (גיל, 2008). מספר התלמידים האוטיסטים בשנת 2024 עמד על 44,377, והם היוו 20.4% מכלל התלמידים עם מוגבלויות בישראל. 41% מהתלמידים האוטיסטים למדו במסגרות חינוך מיוחדות, 32.5% למדו בכיתות רגילות והיו זכאים לסל תמיכות אישי, ו-26.6% למדו בכיתות חינוך מיוחדות בבתי ספר רגילים (חדשות הכנסת, 2024).

ישנן עדויות המצביעות על כך שהתלמידים האוטיסטים מתמודדים עם יחס סטיגמטי, בדידות ומסגרות שלא תמיד יודעות להתאים את עצמן לצורכיהם (Horgan et al., 2023; Zakai-Mashiach, 2023). בעוד שחוקרים רבים בחנו את חוויותיהם של ילדים אוטיסטים במערכת החינוך, עד כה לא נערכו מחקרים כאלה בארץ ובעולם על ידי חוקרים אוטיסטים ומנקודת הראות של הקהילה האוטיסטית, ערכיה והעדפותיה (Keating, 2021). המחקר הנוכחי שואף לגשר על פער זה באמצעות מתודולוגיה של מחקר משתף בהובלה אוטיסטית. ביולי 2022 החלה לפעול ביוזמה עצמאית קבוצה של נשות מקצוע וחוקרות בתחום חינוך ולימודי מוגבלות,²

1 המאמר עושה שימוש במונח אוטיסט (אוטיסטית/אוטיסטים) ולא במונחים 'אדם על הרצף' או 'אדם עם אוטיזם', וזאת בהתאם להעדפה הגורפת של אוטיסטים ברחבי העולם (ראו לדוגמה, Bury et al., 2020).

2 השתתפו בקבוצה:

ד"ר דורית ברק – משנת 1999 חוקרת, מלמדת ופועלת באקדמיה ובתוכניות לסנגור עצמי וניהול עצמי של אנשים עם מוגבלות. מיכל ברוכביץ בר – BA בחינוך מוזיקלי. אוטיסטית, אשת חינוך ואקטיביסטית למען אוטיסטים. טל אלון מן – MA בביבליותרפיה, מטפלת באוטיסטים ומדריכה הורים, אקטיביסטית אוטיסטית.



הכוללת גם נשות מקצוע אוטיסטיות. הקבוצה שמה לה למטרה לבחון דרכים לקדם חינוך מיטיב לתלמידים עם מוגבלויות, בדגש על תלמידים אוטיסטים, באמצעות הכללת עובדי חינוך עם מוגבלויות. הקבוצה ערכה סקר עמדות בקרב שלוש קבוצות: צעירים אוטיסטים בוגרי מערכת החינוך, אנשי חינוך עם מוגבלויות והורים לתלמידים אוטיסטים בהווה או בעבר. המחקר הנוכחי מתמקד בתוצאות הסקר של הקבוצה הראשונה והשלישית.

סקירת ספרות

סקירת הספרות מתייחסת לשני תחומים מרכזיים: דיון במושגים של הכללה, שילוב והכלה בחינוך לאור מודלים של מוגבלות; ידע מחקרי על חוויות של תלמידים אוטיסטים בבתי ספר מנקודת המבט של התלמידים ושל הוריהם.

הכללה מול שילוב והכלה.

השאפה להכללה בחינוך זכתה להכרה בין-לאומית, והיא מיושמת זה עשרות שנים ברוב מדינות המערב. עם זאת, ההמשגה והפיתוח של פרקטיקות של הכללה משתנים ממדינה למדינה, ואף בין בתי ספר שונים באותה מדינה (Zakai-Mashiach, 2023).

ארגון אונסק"ו (UNESCO - The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) הגדיר הכללה כ"כל ילד חשוב, וחשוב במידה שווה" ("Every learner matters, and matters equally") (UNESCO, 2017). חינוך מכליל מוגדר כהליך של חיזוק היכולת של מערכת החינוך לכלול את כל התלמידים, ובכללם תלמידים עם מוגבלויות וקשיי למידה. אונסק"ו התייחס לחינוך מכליל כאל אמצעי חיוני לספק לכל הילדים סיכוי שווה להשתתף בבתי הספר שבהם לומדים כלל התלמידים, ללמוד ולפתח את הכישורים הדרושים להם להצלחה בחייהם (IIEP-UNESCO, 2019). אונסק"ו ממליץ על הפרקטיקה של הכללה ויוצא נגד פרקטיקה של בתי ספר נפרדים וכיתות נפרדות "special needs education" (UNESCO, 2017).

בעוד שההגדרה של אונסק"ו מתייחסת להכללה (inclusion) שוויונית, הדורשת שינויים מערכתיים, ההגדרה בחוק הישראלי מתייחסת להכלה (containment) ולהשתלבות (integration) של התלמידים במערכת הקיימת. מגמות השילוב וההכלה עוגנו בחקיקה תחילה בחוק החינוך המיוחד (משרד החינוך, 1988), ולאחר מכן בתיקון מס' 11 לחוק (משרד החינוך, 2018). לפי הגדרת משרד החינוך שילוב הוא מענה לתלמיד המתמקד בצרכיו של התלמיד המתקשה בתוך מסגרות החינוך הרגיל, ואילו הכלה היא:

מענה לכלל תלמידי הכיתה (כיתה הטרוגנית), כולל תלמידים זכאי שירותי חינוך מיוחדים, מבלי לצבוע את הצורך שלהם כייחודי, אלא כחלק אינטגרלי מכלל המענים הניתנים לכלל התלמידים... השיח בשילוב עוסק בעיקר בהתבוננות על צורכי התלמיד והתאמתו לסביבה, ואילו השיח בהכלה עוסק בעיקר בהתבוננות על הסביבה והתאמתה לתלמיד. (משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, 2019, עמ' 7)

כדאי לשים לב שהגדרת משרד החינוך להכלה משיקה להגדרת אונסק"ו להכללה. למרות החזון המוצהר החותר להכללה, המדיניות בפועל והפרקטיקות ממוקדות בעיקר בקידום ובאפשרויות השתלבות (Zakai-Mashiach, 2023). בישראל ישנם שני מודלים עיקריים לשילוב: שילוב יחידני בכיתות או בגנים רגילים וכיתות מיוחדות בתוך בתי ספר רגילים (פרי, 2021). תלמידים רבים עם מוגבלויות לומדים בבתי ספר לחינוך מיוחד או בכיתות לחינוך מיוחד בבתי ספר כלליים, וזאת בניגוד להמלצת אונסק"ו.

חינוך מכליל, לאור ההגדרה של אונסק"ו, חוסה תחת המטרייה של המודל החברתי למוגבלות. מודל זה מרגיש את חובת החברה להתאים ולהנגיש את עצמה כך שהאדם עם המוגבלות יוכל להשתתף בה באופן שוויוני (שייקספיר, 2016). מנגד, פרקטיקות השילוב המקובלות בישראל – שילוב יחידני וכיתות מיוחדות – תואמות את המודל הרפואי למוגבלות (שייקספיר, 2016). המודל הרפואי תופס את המוגבלות כבעיה באדם עצמו, ולפיכך הוא עצמו, ולא החברה, נדרש להתמודד, להשתקם ולהשתלב. שתי הפרקטיקות הללו מדגישות את הדרישה מהתלמיד למצוא את דרכו כאינדיבידואל בתוך המערכת הלימודית והחברתית. בשילוב יחידני מצופה מהתלמיד לעמוד בדרישות וביעדי הכיתה



כמו שהם, או לעבור לכיתות מיוחדות. זכאי-משיח מציינת שהתוכנית האישית המוגדרת לכל תלמיד עם מוגבלות מתרגמת במפורש את חסכיו למטרות תפקודיות. כל ההתאמות והשירותים שהתלמיד זכאי להם מיועדים להשגת המטרות האלו (Zakai-Mashiach, 2023).

המודל החברתי למוגבלות פותח על ידי תנועות הנכים על בסיס ידע, ניסיון אישי ומחקר משתף (Oliver, 1992). עיקרון מרכזי שמנחה את התנועות הללו הוא 'שום דבר עלינו בלעדינו' (Charlton, 1998). בעקבות תנועות הנכים קמו בשנות התשעים תנועות הסנגור העצמי האוטיסטיות שפיתחו ידע ממקורות אוטיסטיים המבוסס על ניסיון החיים של האנשים עצמם. מתוך תנועות אלו צמחו פרדיגמת המגוון הנוירולוגי והגישה האפירמטיבית. הנחת היסוד של פרדיגמת המגוון הנוירולוגי היא כי הגיוון האנושי הוא רצוי ונחוץ כמו במערכות אקולוגיות, ושנשים שתפקודם שונה מהנורמה ראויים לכבוד, להערכה ולהתאמות ככל שנדרשות להם (Aitken & Fletcher-Watson, 2022; Chapman & Botha, 2023; Leadbitter et al., 2021). הגישה האפירמטיבית מדגישה הכרה במוגבלות כזהות אישית וקבוצתית חיובית ובעלת ערך (סוויין ופרנץ', 2016; Davies et al., 2024). שתי הגישות האלה תואמות את מודל ההכללה בחינוך.

לידביטר ואח' (Leadbitter et al., 2021) מתארים משמעויות מעשיות של גישת המגוון בחינוך:

- (1) הצורך להימנע מהתערבויות המנסות לתקן את השונות ולנרמל את הילד האוטיסטי;
- (2) התאמה של הסביבה הפיזית והסוציו-רגשית של הילד האוטיסטי בין היתר באמצעות קידום ההבנה של אוטיזם בקרב אנשים שהוא בא עימם במגע, פיתוח יחס מכבד ותומך כלפיו ובניית תקשורת אפקטיבית בינו לבין האחרים.

איטקן ופלטשר-וואטסון (Aitken & Fletcher-Watson, 2022) מדגישות שמגוון אופני למידה הוא חיוני ואין דרך אחת עדיפה. לטענתן חשוב להבין את המגוון בהקשר החברתי שבו הוא מתקיים, כולל דעות קדומות, אפליה, בורות ושליטה של אחרים בחיי האנשים. הן מכירות בכך שההבנה הטובה ביותר מצויה אצל האנשים עצמם. לכן במרכזו של בית ספר מכליל חייבים להימצא מורים ותלמידים מהמגוון הנוירולוגי.

אימון גישת המגוון הנוירולוגי משנה את המיקוד מעיצוב האדם על מנת שיתאים לסביבה להתמקדות בטיפוח האדם כמונחיו שלו עצמו. נוסף על כך, גישה זו תומכת בהוראת לימודי מוגבלות בבתי ספר (Baglieri & Lavani, 2020) ובמיוחד בהוראה של המגוון הנוירולוגי והתפיסה האפירמטיבית (Wood & Happé, 2021).

חוויית של תלמידים אוטיסטים בבתי ספר בישראל ובעולם.

סקירה של המחקרים האיכותניים העוסקים בחינוך ילדים אוטיסטים מעלה שמרבית המחקרים בוחנים את נקודת מבטם של אנשי חינוך, בעוד שנקודת מבטם של התלמידים זוכה לתשומת לב מועטה יחסית. מציאות זו עומדת בסתירה לאמנת זכויות הילד, הקובעת כי יש לשתף ילדים בקביעת מדיניות בנושאים הקשורים אליהם (Petersson-Bloom & Holmqvist, 2022).

בשנים אחרונות נערכו כמה סקירות של מחקרים איכותניים העוסקים בתוצאות הכללה וחוויית מהכללה. פטרסון-בלום והולמקוויסט (Petersson-Bloom & Holmqvist, 2022) ערכו סקירה שיטתית של מחקרים איכותניים בנושא תוצאות ההכללה ומצאו 108 מחקרים רלוונטיים. מבין אלה, 33 מחקרים בחנו תפיסות של הורים (במקביל לתפיסות של אנשי צוות), 46 מאמרים התייחסו להשקפות של תלמידים בשילוב עם חוות דעת של גורמים אחרים, ורק 12 מאמרים התייחסו להשקפות של תלמידים אוטיסטים בלבד.

המחקרים שבחנו תפיסות הורים מצאו שההורים רואים בהכשרת המורים, בהבנה שלהם את המוגבלות, בהתאמות ובשיתוף הפעולה בין הצוות להורים גורמים המקדמים הכללה ושביעות רצון ממערכת החינוך. הגורמים שדווחו כמעכבי הכללה היו קשורים לגורמים אישיים של התלמידים וכן לבריאות ולהנגשה חושית לא מספקת.

הורגאן ואח' (Horgann et al., 2023) ניתחו 33 מחקרים איכותניים שכללו את נקודת המבט של לפחות תלמיד אחד ובחנו חוויות ההכללה בבתי ספר על יסודיים כלליים. מבין ה-33, 19 מחקרים כללו גם תפיסות של הורים ו/



או אנשי צוות. ממצאי הסקירה העלו שעבור אוטיסטים רבים בית ספר כללי הוא סביבה מורכבת ודורשנית, ושיש לכך השלכות מבחינת בריאות נפשית, שלומות (well-being) וזהות אוטיסטית. התלמידים דיווחו על חרדה, בדירות, פחד, כעס ותסכול ועל קושי בגיבוש תפיסה עצמית חיובית שקשור בתחושת השונות מבני גילם.

מחקרים וסקירות נוספים העלו ממצאים דומים באשר לקשיים בתחומים שונים כגון התמודדות עם דרישות לימודיות, שעמום, חוסר הבנה מצד המורים, מחסור בתמיכות ובהתאמות, צפיפות, רעש, ריחות, קשיים רגשיים, בידוד, בריונות ועוד (Anderson, 2020; Azad et al., 2018; Bailey & Baker, 2020; DePape & Lindsay, 2012; Goodall, 2018; Hodges et al., 2020; Sproston et al., 2017; Zablotzky et al., 2012; Hummerstone, 2021; Parsons, 2021). בעוד שהמורים ראו את תפקידם בהנגשה אקדמית, ולא התייחסו לתפקיד של תמיכה רגשית, התלמידים הדגישו את החשיבות של תמיכה ועזרה רגשית כחלק משמעותי בהוראה טובה. כפי שצינו, הסקירות הללו סקרו גם מחקרים שבחנו חוויות הכללה של הורים ושל תלמידים. בחינה של מחקרים אלה העלתה שהם לא השוו בין התפיסות של שתי הקבוצות.

מספר מחקרים מצאו שתלמידים אוטיסטים העדיפו ללמוד במסגרות אלטרנטיביות, מכיוון שלדעתם הן מספקות תמיכות טובות יותר ועוזרות להם יותר (Goodall, 2019; Merry, 2020; Waddington & Reed, 2017).

בישראל לא התפרסמו ממצאים מהערכות שיטתיות ומקיפות של חוויותיהם של תלמידים אוטיסטים בכלל מסגרות החינוך. זכאי-משיח (Zakai-Mashiach, 2023) ראינה 12 בוגרים אוטיסטים של כיתות תקשורת בבתי ספר תיכוניים כלליים. היא בחנה את התפיסות הרטרופקטיביות של הבוגרים במטרה להבין את חוויותיהם וללמוד על צורכיהם. בדומה לממצא במחקרים שהובאו לעיל, הבוגרים דיווחו על אתגרים ביצירת זהות חיובית, שנקשרו בעיקר בהטרוגניות של הכיתות הקטנות, על הדרה ועל תיוג. החוקרת הסיקה כי שילוב בכיתות תקשורת אינו ערובה להשתתפות חברתית ולהכללה בבית הספר.

בבחינה של תוכנית ניסיונית לשילוב תלמידי כיתות תקשורת בקהילת בית הספר (פרי, 2021) נמצא כי הנהנים העיקריים מהתוכנית היו תלמידי הכיתות הכלליות, בעוד שתלמידי כיתות התקשורת הביעו יחס אמביוולנטי כלפי התוכנית וכלפי המפגש עם הכיתות הכלליות.

מטרת מחקרנו היא להביא לידי ביטוי את קולם של בוגרים אוטיסטים ושל הורים לתלמידים אוטיסטים בנוגע לחוויותיהם של תלמידים אוטיסטים במערכת החינוך על גווניה השונים: בכיתות רגילות עם ובלי שילוב, בכיתות תקשורת ובבתי ספר מיוחדים, וכן את תפיסותיהם של הורים לתלמידים אוטיסטים בגילים שונים ובמגוון מסלולים חינוכיים את החוויות של ילדיהם במערכת החינוך. המחקר ייחודי בכך שהוא נערך בהובלה של חוקרת אוטיסטית; בכך שהכליל חוויות של אוטיסטים במגוון גילים ומסגרות חינוך; ובניתוח המשווה בין דיווחי ההורים לבין דיווחי הבוגרים.

שאלות המחקר:

1. כיצד בוגרים ובוגרות אוטיסטים מתארים את החוויות שחוו במערכת החינוך במגוון מסלולי לימוד.
2. כיצד הורים לתלמידים ולתלמידות אוטיסטים מתארים את חוויית ילדיהם במערכת החינוך במגוון גילים ומסלולי לימוד.
3. המשותף והמבדיל בין חוויות הבוגרים והבוגרות במערכת החינוך לבין תיאורי ההורים את חוויות ילדיהם כתלמידים במערכת החינוך.

שיטה

המחקר הנוכחי נערך במתודה של מחקר איכותני משתף. הנתונים נאספו באמצעות שאלונים וריאיון קבוצתי. גישת המחקר המשתף מדגישה את החשיבות של שותפות חברי הקהילה הנחקרת בכל שלבי המחקר (Keating, 2021), ואף חותרת לכך שהמחקרים יהיו מונהגים על ידי חוקרים אוטיסטים (Fletcher-Watson et al., 2019). שותפות



זו שואפת לצמצם את הפערים ביחסי הכוחות בין החוקרים למשתתפים. מרבית המחקרים הקיימים בתחום החינוך של תלמידים אוטיסטים נערכו על ידי חוקרים שאינם אוטיסטים, ונותחו מנקודות מבט שאינן אוטיסטיות. המחקר הנוכחי נערך בהובלת חוקרת אוטיסטית ובליוי ועדת היגוי שכללה חוקרות נזירות ונזירות מארגוני הקהילה האוטיסטית.

הנתונים שנאספו במחקר נותחו בגישה של ניתוח פנומנולוגי פרשני (Interpretative Phenomenological Analysis - IPA), גישה איכותנית המתמקדת בניתוח חוויות אישיות של הנחקרים שתוארו מפהם. גישה זו מאפשרת יחסים שוויוניים יותר בין חוקרים לנחקרים, שהופכים אותה למתאימה במיוחד במחקרים הבוחנים חוויות של אוטיסטים ושל הורים לאוטיסטים, לרבות תפיסות רטרופקטיביות שלהם (Smith et al., 2009; Zakai et al., 2023). בשנים האחרונות השימוש בגישה זו רווח בחקר אוטיזם (Hebron et al., 2015; Larkin et al., 2019). מחקרי IPA מתבססים על ראיונות או על שאלונים מובנים למחצה ועושים שימוש בניתוח תמטי – זיהוי התמות המרכזיות החוזרות ומופיעות בטקסטים של המשיבים (שקדי, 2003).

השאלון.

פותחו שני שאלונים: שאלון אחד לאוטיסטים בוגרי מערכת החינוך, ושאלון שני להורים לתלמידים אוטיסטים, שלמדו או לומדים במערכת החינוך במגוון מסגרות. את השאלות חיברו נשות טיפול וחינוך אוטיסטיות ולא אוטיסטיות, בעלות ניסיון עשיר בתחום. מרבית השאלות פתוחות ומבקשות מן המשיבים לתאר את חוויותיהם במערכת החינוך. השאלונים הופצו בחודשים פברואר-מאי 2023 בפורמט של גוגל פורמס באמצעות רשתות חברתיות ובאמצעות פנייה אישית של החוקרות לאנשים מהקהילה האוטיסטית.

נוסף על השאלונים התקיים מפגש קבוצתי עם 20 אוטיסטים בוגרי מערכת החינוך, המשתתפים במכינה לחיים של "עמותת גוונים". את המפגש הנחו שתי חוקרות. בהזמנה למפגש נאמר לחברים שמטרתו לשמוע מהם על החוויות שהם עברו במערכת החינוך. המנחה פתחה וחזרה על מטרת המפגש, ולאחר מכן ניתנה רשות דיבור למשתתפים שהיו מעוניינים בכך. מבין 20 המשתתפים 11 ביקשו לספר על חוויותיהם במערכת החינוך. מכיוון שהם היו להוטים מאוד לספר, המנחה כמעט ולא שאלה שאלות נוספות. החוקרת השנייה ישבה בצד והקלידה למחשב את דברי החברים. המפגש ארך שלוש שעות. התיעוד נשלח להערות המשתתפים ולאישורם. לא התקבלו הערות. התיעוד שימש כחומר גלם לניתוח נוסף על השאלונים האינטרנטיים.

המשתתפים.

על שאלוני הסקר ענו 21 הורים ו-13 אוטיסטים בוגרי מערכת החינוך. עוד נכללו במחקר 11 האוטיסטים שהשתתפו במפגש הקבוצתי. בסך הכול כלל המחקר 24 אוטיסטים. קבוצות ההורים והבוגרים גויסו בנפרד ולא היה קשר בין שתי הקבוצות.

נתוני הורים.

במחקר השתתפו 19 אימהות ושני אבות לילדים אוטיסטים מגיל גן ועד בוגרי 12 שנות לימוד שסיימו את לימודיהם לפני 2-8 שנים. ילדיהם לומדים או למדו במגוון בתי ספר ומסגרות חינוך – גני וכיתות תקשורת, בתי ספר לחינוך מיוחד, בתי ספר רגילים ואלטרנטיביים (פירוט בנספח 1).

נתוני בוגרים.

בסקר השתתפו 24 אוטיסטים, מהם 7 נשים, 15 גברים, 1 קוויר, 1 א-בינרי, בני 19 עד 29. המשיבים למדו במגוון רחב של בתי ספר ומסגרות חינוך (פירוט בנספח 1).

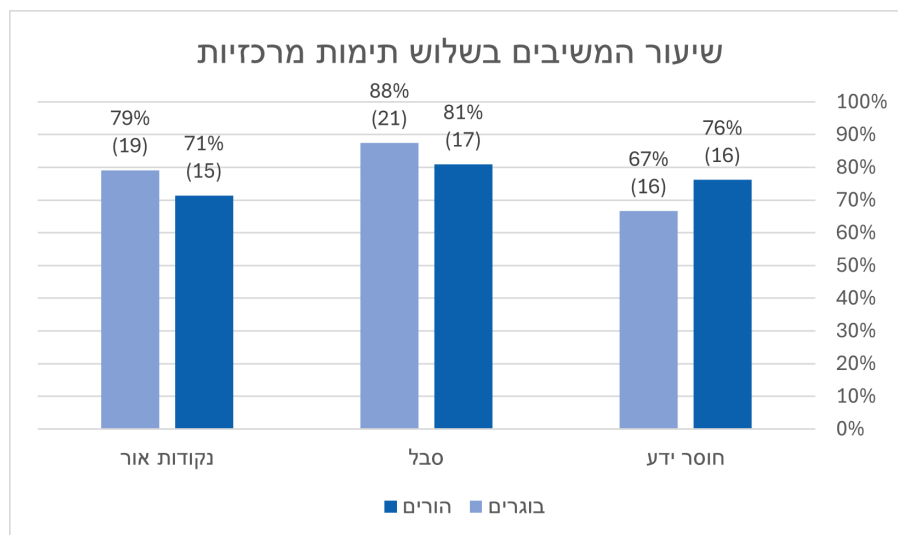
ניתוח הנתונים.

בשלב ראשון סרקה חוקרת אחת את הנתונים, זיהתה תמות מרכזיות שחוזרות ומופיעות בנתונים של כל קבוצה בנפרד – הורים ובוגרים, נתנה להן שמות וסיווגה אותן לקטגוריות הרלוונטיות לעולם התוכן שבו המחקר עוסק – חוויות במערכת החינוך (ראו צבר בן-יהושע, 1999); בשלב שני חזרו שתי חוקרות נוספות וסרקו את הנתונים הגולמיים של שתי הקבוצות, זיהו בהם תמות חוזרות וסיווגו לקטגוריות. בשלב שלישי בחנו שלוש החוקרות את התמות ואת הקטגוריות שזיהתה החוקרת הראשונה ואת אלו שזיהו שתי החוקרות הנוספות. החוקרות דנו בטקסטים ובסיווגם הנכון לפי קטגוריות משמעות. כאשר לא הייתה התאמה – שלושתן סרקו שוב את הנתונים הגולמיים, ערכו שינויים ודייקו את התמות ואת הקטגוריות של שתי הקבוצות; בשלב רביעי השוו שלוש החוקרות את התמות ואת הקטגוריות שעלו בשתי הקבוצות (הורים ובוגרים) וזיהו תמות וקטגוריות משותפות וכאלה המבדילות ביניהן. הבחינה החוזרת של התמות והקטגוריות שעלו יצרה את הממצאים.

ממצאים

בניתוח תמטי של הממצאים של שתי הקבוצות עלו ארבע תמות מרכזיות: (1) חוסר ידע וחוסר הבנה מצד הצוותים והמערכת והכשרה בלתי מספקת; (2) סבל הנגרם משלושה מקורות: אינטראקציות עם קבוצת השווים, אינטראקציות עם הצוות, אי-התאמה של המערכת ושל הסביבה; (3) נקודות אור: סיוע של אנשי הצוות, הנגשות או התנהלות כבתי הספר שעזרו וחוויות טובות במסגרות חינוך אלטרנטיביות (ראו תרשים 1 לשיעור המשיבים בשלוש התמות הללו); (4) מפגש עם אנשים עם מוגבלות (ראו תרשים 3 בהמשך).

תרשים 1



תמה ראשונה: חוסר ידע והבנה מצד הצוותים והמערכת והכשרה בלתי מספקת.

שישה-עשר הורים התייחסו במישרין או בעקיפין להיעדר ידע והבנה על אוטיזם ו/או להיעדר הדרכה מקצועית לצוותי החינוך. חלקם ציינו כי הילדים נפגעים בשל חוסר ההבנה של אנשי החינוך באוטיזם, וחלקם התייחסו למענים



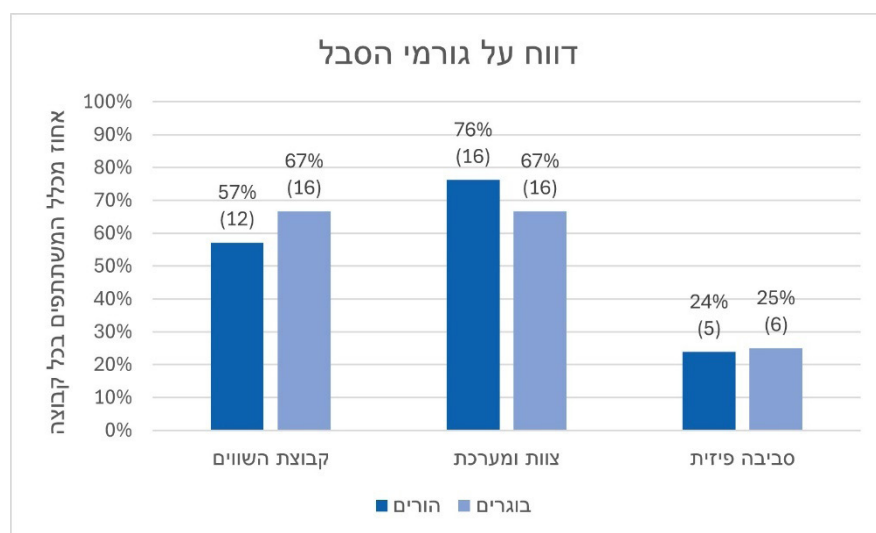
לא מספקים ושאינם מותאמים לצורכי הילדים. סמדר:³ "כדי שמערכת החינוך תהיה מונגשת וטובה יותר עבור תלמידים עם מוגבלות צריך הכשרה טובה יותר ומתמשכת של צוותי החינוך להבין אוטיזם". לילך: "חוסר מקצועיות של הצוות שלמד לפני שנים והיה מקובע בגישות ישנות. חוסר התגמשות של המערכת להתאים את עצמה לגישות ורעיונות אחרים".

שישה-עשר בוגרים התייחסו לתמה זו: ארבעה בוגרים התייחסו אליה במישרין ו-12 בוגרים נוספים תיארו מצבים של סבל שמקורו באי-הבנה של אנשי הצוות אותם ואת צורכיהם (ראו הסעיף הרלוונטי בהמשך). דוגמאות: רועי: "צריך) לתת הנחיות לצוותי בתי הספר הרגילים לאיך לעשות שילוב נכון של תלמיד עם מוגבלות בבית ספר רגיל". מאיה: "הרבה מהבעיות שלי הגיעו ממורים שלא הבינו למה קשה לי כשצועקים או כשמכניסים אותי ללחץ..."

תמה שנייה: "החווייה שלי ממערכת החינוך גרועה. ממש סבלתי".

שבעה-עשר הורים ו-21 בוגרים התייחסו לסבל שחוו התלמידים. הנשאלים תיארו שלושה מקורות לסבל: סבל שנגרם מאינטראקציות עם ילדים אחרים, סבל שנגרם מאינטראקציות עם הצוות, וסבל שנגרם מאי-התאמה של המערכת והסביבה (ראו תרשים 2 לשיעורי הדיווח על גורמי הסבל השונים). הבוגרים דיברו במפורש על רגשותיהם ועל סבלם. שבעה מההורים דיברו במפורש על רגשות ילדיהם, ואילו 11 מהם תיארו מצבים ונסיבות שיש בהם סבל, מבלי לדבר על כך במישרין. לדוגמה, נורית סיפרה: "בית הספר ניסה להעביר אותה כמה פעמים. לא רצו אותה".

תרשים 2



סבל הנגרם מאינטראקציות עם קבוצת השווים.

שנים-עשר הורים ו-16 בוגרים דיווחו על מנעד של קושי וסבל, החל מבידוד ובדידות, "חוסר השתלבות חברתית" ועד אלימות ובריונות.

בדידות: "הרגשתי שכל הזמן אני דחוי".

עשרה בוגרים ו-12 הורים דיווחו על בדידות או על תחושת בידוד חברתי. רחל (אם): "שילוב במובן החברתי לא הצליח להתקיים בשום מסגרת בה למד... הוא סיים את לימודיו בתחושת חריגות בולטת ובדידות". סמדר (אם): "השילוב החברתי נכשל לחלוטין... התלמידים, בעיקר בנים, לעגו בגלוי והתלמידות התעלמו או נפגשו בלי להזמין אותה".



אוהד (בוגר): "הרגשתי שכל הזמן אני דחוי". בועז (בוגר) ציין: "רוב הזמן בילדות לא הסתדרתי חברתית כמעט בכלל". נועה (בוגרת): "שילוב בשיעורים, אבל חברתית לא הרגשתי שיש לי חברים... לא היו לי חברים". גאיה (בוגרת): "גם בבית הספר המיוחד לא היו לי חברים... לא היו חברים מחוץ לבית הספר. גם כולם גרו במקומות שונים ומרוחקים אחד מהשני". הדס (בוגרת): "היה לי מאוד קשה חברתית ולא הייתה לי תמיכה. לא היו לי חברות".

אלימות ובריונות: "הרגשתי שאין לי ביטחון במסגרת".

תשעה בוגרים ושבעה הורים דיווחו על חוויות של אלימות מילולית או פיזית, בריונות וחרם. דפנה (אם) סיפרה שבנה אינו מוגן בבית הספר: "כרגע הילד לא מגיע לבית הספר כי הוא חוסר מוגנות... [דרושה] אכיפה של אלימות". איתן (בוגר): "החוויה שלי ממערכת החינוך גרועה... ממש סבלתי. גם היום כשאני חושב על זה אני מרגיש סבל – הרביצו, החרימו". יונתן (בוגר): "היו לי בריונים ביסודי". יסמין (בוגרת): "בבית ספר היסודי שלי עד כיתה ד היו עושים עליי חרם. היה לי קשה". אוהד (בוגר): "הצקות מתלמידים בעיקר בישיבה התיכונית... והשפלות, וצריך שבמקומות כאלה יהיה ביטחון לכל התלמידים במסגרת, ולי אישית זאת הייתה חוויה לא טובה ונעימה... הרגשתי שאין לי ביטחון במסגרת".

סבל שנגרם מאינטראקציות עם הצוות החינוכי ו/או המערכת.

שישה-עשר הורים דיווחו על סבל של הילדים בעקבות אינטראקציות עם הצוות או עם המערכת: ציפיות לא מותאמות מהילדים, דרישה למיסוך (מאסקינג, כלומר הסתרה של נראות אוטיסטית), חוסר היענות לצרכים, טיפול לא מתאים בקשיים, אי-התאמה של מאפייני המערכת או של התנהלותה לצורכי הילדים. חני: "כשהצוות יותר מדי מתנהג כאילו הוא ילד רגיל והוא לא, ומצפים ממנו דברים כמו שמצפים לילדי נט (נוירוטיפיקלי). כשהוא ברח מהכיתה לא שאלו שאלה פשוטה של מה גרם לך לכך? במקום זה רק דיברו על זה שלא עושים זאת ואסור כלומר ביטלו את הרגש של הילד". לילך: "חוסר הקשבה למה שלו מפריע, כפייה של נרמול, דרכי פעולה פוגעניות ומזלזלות, חוסר התחשבות בצרכים שלו, אי קיום סיכומים מולו [...] כשהוא החליט להפסיק ללמוד כאב לי, אבל זו הייתה הקלה עצומה". שישה-עשר בוגרים תיארו סבל שנוצר מחוסר הבנה של הצוות אותם או מהתייחסות שאינה מותאמת לצורכיהם. אוהד: "כשביקשתי עזרה מהצוות ואז לא קיבלתי את העזרה הזאת מהצוות, לא הגיעה... שזה אפילו כמעט הגיע למשטרה ... הרגשתי שבכלל לא מקשיבים לי, ושבא לי לעוף משם ממש מהר". דוד: "יש הרבה משטור ומאסקינג. לחנך אנשים למאסקינג זה נורא". מיכל משתפת:

התוצאה הייתה מה שבעיני נחוה כהתעמרות מצד המורים. החרימו לי את ה-psp (קונסולת משחקים ניידת) ואסרו עליי להביא אותי, וגם התחילו לדחוף אותי לדבר עם ילדים שממש לא עניינו אותי ואני לא אותם, מה שהוביל אחר כך לחרם, אלימות מילולית וגם פיזית כלפי. באיזהו שלב צעקתי על המורה שלי שאני שונאת אותה והלכתי החוצה מהכיתה, והתוצאה הייתה שאני קיבלתי מכתב להורים שאני מתנהגת לא יפה [...] הפתרון שלהם היה להעביר אותי כיתה כמעט כל שנה, מה שממש הקשה עליי לפתח קשרים וגם ממש לא פתר את הבעיה, אולי אפילו החמיר אותה. בכל מקרה, הרגשתי כאילו מנפנים אותי ואת הקשיים שלי [...] ידעו שאני סובלת פשוט לא ניסו לשאול אותי איך אפשר לעזור לי אלא [ניסו] לנחש או החליטו שהם יודעים מה יעזור בלי לנסות להבין.

כפי שניתן לראות מציטוטים אלה, הסבל שהבוגרים וההורים מתארים נובע בחלקו מאי-הבנה של מאפיינים אישיים אוטיסטיים ומניסיונות להעלים או להתאים התנהגות אוטיסטית לנורמות התנהגותיות שהנשאלים חוו כבלתי רלוונטיות עבורם. כחלק מהסבל שתואר, דיווחו בוגרים על ציפייה של בית הספר מהם להשתנות, להשתלב ולהתאים עצמם למסגרת. חלקם דיווחו על רצון שהמערכת תשתנה כדי להפחית מסבלם. גם חלק מההורים התייחסו לציפיות של בית הספר מהתלמידים להתאים את עצמם. ניסיונות התאמה כאלו מקורם בגישה של המודל הרפואי למוגבלות, הרואה בשונות של התלמיד את הסיבה לקשייו.



סבל שנגרם מאי-התאמה ו/או מחוסר הנגשה של הסביבה הפיזית.

חמישה הורים ושישה בוגרים דיווחו על סבל שמקורו בסביבה פיזית לא מותאמת ו/או לא מונגשת. נעמה (אם): "בכיתות רגילות יש המון שינויים בלו"ז, במיוחד אם יש טקס שעבורו עושים חזרות רועשות, אין סיכוי לשילוב אם הלו"ז בלגן... צריך מודעות לרעש! חשיבות תיווך שינויים בלו"ז". חני (אם): "יש ריח לא נעים בכיתה ולא מוכן להיכנס לכיתה בעקבות זה אז פשוט מוציאים אותו לבחון". דפנה (אם): "שימוש בשירותים, צפיפות, משחקי כדור במקומות שלא מיועדים לזה... [צריך] מרחבים שקטים". מאיה (בוגרת):

הצפה חושית, כדי להירגע במקרים רבים הייתי הולכת לחדר שנתנו לי רק כדי שמורה שלא מכיר אותי יגרש אותי כי הוא לא יודע שיש לי אישור מיוחד... אחרי מספיק פעמים שגרשו אותי חזרתי לשיטה שהתאימה לי ביסודי וישבתי מתחת לשולחן במסדרון. כמובן שכולם באו לשאול מה הבעיה, אבל זה רק הציף אותי יותר ובסוף חזרתי הביתה מוקדם... שנה שעברה חזרתי לבית הספר בתור בת שירות והרשו לי להישאר בחדר מיוחד בזמן ההפסקות כדי להסתתר מהרעש. וגם אז, בתור חלק מהצוות, גרשו אותי מהחדר.

תמה שלישית: נקודות אור.

לצד הסבל שחוו, 19 בוגרים ו-15 הורים דיווחו גם על נקודות אור ועל חוויות חיוביות. החוויות החיוביות התחלקו לשלוש תמות משנה עיקריות: סיוע של אנשי הצוות, הנגשות או התנהלות שעזרו, חוויות טובות במסגרת מותאמת. ראוי לציין כי מבין כל ההורים שהשיבו לשאלון, רק אם אחת דיווחה על חוויות חיוביות בלבד.

סיוע של אנשי צוות.

שלושה-עשר בוגרים של כל סוגי המסגרות דיווחו על נקודות אור הקשורות להיענות של הצוות, עשרה מהם ציינו חוויות חיוביות לצד חוויות של סבל שעברו. הביטויים הללו צוינו בפי מי שלמדו בכיתות תקשורת, חינוך מיוחד ובחינוך רגיל עם שילוב. מאיה:

המורים שהיה להם אכפת ניסו מאוד לעזור, הלכו להרצאות כדי ללמוד איך לעזור לתלמידים עם מוגבלויות, ואפילו הסכימו לעזור לי למצוא פתרונות יצירתיים לחלק מהקשיים שלי - את בחינות הבגרות עשיתי בחדר נפרד משאר התלמידים, למשל, ומערכת החינוך הביאה לי כוחנית משלי כדי שזה יהיה אפשרי... והמערכת הסכימה להתגמש ולבוא לקראתי בחלק מהדברים.

מיכאל: "בתיכון בכיתה של כולם הייתי עם משלבת. היא עזרה לי יותר חברתית... המחנכת בתיכון מעולה. חסרות כמוה במערכת החינוך. המורים בתיכון היו סופר מקבלים, סופר בעד לתת אתגרים. ההכוונה של הצוות בחטיבה לא הייתה טובה. בתיכון ההכוונה הייתה טובה".

תשע אימהות ציינו שישנם גם אנשי חינוך מצוינים וקשובים שמסייעים לשילוב. סמדר, למשל, נתנה דוגמאות: "מנהלת שגייסה סל אישי ומוסדי כדי לאפשר פתרונות טובים להוראה פרטנית... מחנכת שהשקיעה בהוראה פרטנית והצליחה להחזיק אמן ולאפשר הנגשות רלוונטיות. רכות חינוך מיוחד שהדריכה נכון ואפשרה ניצול של הנגשות והתאמות". לילך: "תכלס היו שלושה אנשים שהצליחו לעזור... שלושתם שאלו אותו 'מה אני יכול לשנות כדי שלך יהיה קל יותר'". הגר ציינה את תמיכת המחנכת:

המענה שהכי עזר הוא תמיכה של המחנכת בסיטואציה. היא מכינה אותו לפני ההפסקה, חושבת איתו קדימה מה יעשה, דואגת שהמעבר להפסקה יהיה הדרגתי... כשהייתה משלבת שבאמת אהבה את העבודה ואת הילד, ניסתה להבין אותו ואת הצרכים שלו, דאגה ללמוד איתו ועליו כדי להגיע אליו הכי טוב - ככה נראה שילוב טוב.



הנגשות או התנהלות שעזרו.

שבעה בוגרים התייחסו לחוויות חיוביות הקשורות להתאמות שקיבלו. שישה מהם התייחסו להתאמות לימודיות. בועז: "קיבלתי בעיקר הקלות ועזרות במבחנים וכאלה". מאיה התייחסה להתאמות חושיות: "אחת ההתאמות הייתה אישור לצאת משיעורים בלי רשות וחדר לבד למקרה של הצפה חושית, כדי להירגע... לא הייתי מצליחה לעבור את הבחינות בלי ההתאמות". אלון התייחס לשיקום חברתי שחווה בתיכון (לאחר סבל שחווה בהיותו תלמיד בכיתת תקשורת בבית הספר היסודי): "בחטיבה הייתי בתהליך שיקום בעקבות חוויות המורכבות ביסודי ובהדרגה קיבלתי עזרה מספקת והדרגתית מצד המורים השונים... קיבלתי עזרה מרוב המורות בכל המסגרות הממלכתיות, כשבקשותיי נגעו בשיפורים לציונים שלי". ראוי לציין שכל הבוגרים התייחסו להתאמות שעזרו לנוכח חוויות של סבל שעברו (כפי שתואר למעלה).

חמש אימהות ציינו התאמות או התנהלות שעזרו. סמדר: "רכזת חינוך מיוחד שהדריכה נכון ואפשרה ניצול של הנגשה טכנולוגית פרטנית במחשב ושל התאמה לבגרויות בבחינה בחדר לבד ותוספת זמן, שאפשרו הצטיינות בבגרויות". נורית: "את רוב ההתקדמות היא עושה בעצמה. הם כן אישרו לה עבודה עם מחשב בשל קשיים בכתיבה". חגית: "חדר ספח, שהבית ספר אפשר לנו ההורים לאבזר בהתאם לצורך של הילד ומשמש כמקום להפוגה, עזר לנו... הסבלנות וההכלה בבית ספר די טובים". חני נותנת דוגמה למה שבעיניה הוא שילוב מוצלח: "שילוב הפוך שבאים לכיתה שלו ילדים מכיתות רגילות".

"היו לנו חוויות טובות במסגרת מותאמת".

חמש אמהות ציינו שהילד חווה חוויות טובות במסגרת מותאמת. ארבע מסגרות היו בתי ספר אלטרנטיביים ואחת כיתה תקשורת. שושי (כיתה תקשורת):

היו לנו חוויות טובות במסגרת מותאמת. בני אהב מאוד ללכת מדי יום לבית הספר... מצא שם חברים שדומים לו. לבני סוף סוף היו חברים שאיתם הצליח ליצור קשרים חברתיים. בני היה עטוף בחום ואהבה. השנים בבית הספר היטיבו עימו. הייתה לנו תמיכה לאורך כל השנים. אנחנו היינו מאוד מרוצים ואין לנו תלונות.

נורית: "בית הספר הדמוקרטי היום מקבל את בתי כשווה. כל המורים מודעים ומאוד מכילים". דנה: "ממליצה לשמר מערכים של כיתות תקשורת בתוך מרחב נורטיפיקלי מכיל כדוגמת המערך [שם בית הספר]". שני: "בית ספר דמוקרטי... היה מכיל מאוד". אסתי: "מענה מצוין בתחום החברתי, ייזום מסיבות, פעולות, עדיין בקשר גם כיום. מענה בתחום ניהול עצמאי – הייתה תוכנית אישית והוא נעזר בה ורכש כלים טובים".

חמישה בוגרים למדו בחלק מהשנים בבתי ספר אלטרנטיביים ופרטיים, מהם ארבעה ציינו חוויות חיוביות. רועי: "א-י"ב קיבלתי יחס מעולה ונדיר מצוות בית הספר כי למדתי בבית ספר פרטי". מאיה: "את ההתאמות שלי קיבלתי רק אחרי שהתחלתי ללמוד במערכת לא פורמלית".

תמה רביעית: מפגש עם אנשים עם מוגבלות.

בוגרים ספורים דיווחו על מפגשים עם ילדים עם מוגבלות שבהם חוו תחושת שותפות גורל לצד תסכולים. בוגרים יחידים התייחסו למפגשים עם אנשי חינוך עם מוגבלות. אף שלא נשאלו, מספר הורים ציינו שכדאי להכניס אנשי חינוך עם מוגבלות לתוך המערכת (תרשים 3).

"לא פגשתי תלמידים כמוני".

שישה בוגרים של החינוך הרגיל דיווחו שכמעט לא נפגשו עם ילדים עם מוגבלויות. יונתן: "בכיתה ה' לקחו אותנו להתנדב עם ילדים בבית ספר מיוחד, וזה היה די מלחיץ כי לא הכרתי ולא היה ברור מה עושים". בועז: "לא פגשתי תלמידים כמוני".

"הייתה לנו שפה משותפת רוב הזמן".



שבעה בוגרים, בעיקר בוגרי מסגרות מיוחדות, דיווחו על חוויות חיוביות ממפגש עם תלמידים אחרים עם מוגבלויות. מאיה:

הרבה מהילדים אצלי בכיתה היו עם כל מיני מוגבלויות, גם פיזיות וגם מנטליות. הייתה לנו שפה משותפת רוב הזמן, עם דיבורים של קשיים בשיעורי ספורט או עם מורים מסוימים, והחלפנו בינינו טיפים לגבי איך ללמוד לנושא מסוים או איך לא להיכנס לחדרות בזמן בחינות. היינו מאוד קרובים וזה גרם לי להרגיש כמו בן אדם נורמלי, כאילו שאני לא מדברת בשפה שונה ביחס לעולם או שאני בכלל יצור משונה בין בני אדם.

אלון שיתף:

אני הייתי משולב בכל שלבי החינוך הממלכתי בכיתת חינוך מיוחד, וכדרך הטבע נתקלתי במגוון סוגי תלמידים עם מוגבלויות שונות ומאתגרות, כגון תלמידים עם קשיי אפילפסיה, קשיים רגשיים בשל מצב כלכלי עני או מורכב, וגם תלמידים שבאו ללא כלים לבטא את עצמם בצורה בריאה ושלא נובעת מייאוש או נואשות. זה היה משמעותי בשבילי – תהליך היחשפות זה, משום שהיו מקרים רבים שאני התמודדתי עם אותם תלמידים ולמרות הכשלים בתקשורת בינינו הבנתי שעליי להתמיד בתקשורת עם החברים שמנסים להבין אותי ובכך לבחון מחדש את הצורה שראיתי את עצמי ביחס אליהם, כגון בסוגיית האייליזם המופנם שלי מגיל 12 עד גיל 16.

משיב אחד התייחס לחוויות מעורבות במפגש. יאיר: "כן, פגשתי כאלה. הם למדו יחד איתי, ונהניתי איתם מאוד. היו מעטים שנהניתי ונתרמתי מהם, והשאר הכעיסו אותי, תסכלו אותי, מנעו ממני מלהתרכז והפריעו למהלך הלימודים".

"לא פגשתי מורים עם מוגבלויות".

רוב המשיבים (22) לא פגשו מורים עם מוגבלויות. יסמין: "לא פגשתי אף פעם מורה שהוא היה על הרצף כמוני וחבל שלא פגשתי". אוהד קשר את אי המפגש עם מורים עם מוגבלות לאי-הבנה של הצוות. בתשובה לשאלה, האם פגשת במהלך לימודיך מורים עם מוגבלות כמו שלך או מוגבלות אחרת? אם כן, איך המפגש הזה השפיע עליך ואיזו משמעות הייתה לו עבורך? כתב: "לא. הרגשתי שאני, שאין לי ביטחון אישי במסגרת ולמרות שביקשתי [עזרה] מהצוות שלי באותה מסגרת [הרגשתי] שבכלל לא מקשיבים לי, ושכא לי לעוף משם ממש מהר".

"ללמוד שזה בסדר להיות שונה".

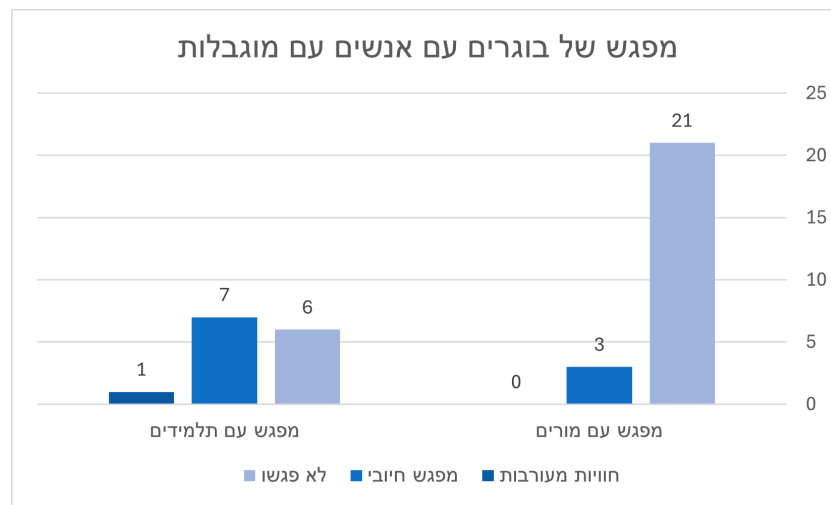
שלושה בוגרים התייחסו למפגש משמעותי עם אנשי צוות עם מוגבלות. רועי: "ב[שם בית ספר אקסטרני] פגשתי מורים שלמרות שאין להם אוטיזם שהם בעצמם לא הסתדרו יותר מדי טוב בבית ספר רגיל". אלון: "אני בעיקר נתקלתי במורים שלכל הפחות התקשו עם דיסקליה או הפרעת קשב וריכוז. המפגשים הללו היו מעניינים ועוררו לא מעט עניין בקרבי כשה נגע לחוויות דומות ומשותפות שחלקנו אותן במהלך שיחות בכיתה". גאיה:

אני נפגשתי עם מורה למוזיקה אוטיסט. זה היה חשוב. ללמוד שזה בסדר להיות שונה. זה בסדר לא לאהוב את מה שהחברה מצפה ממך לאהוב. מורה כזה יכול להיות דוגמה. אני רוצה להיות מודל לחינוך לילדים – שמראה שלא חייבים להיות כמו כולם.

"שפשוט ישאל אוטיסט".

כאמור, ההורים לא נשאלו על מפגש של ילדיהם עם אנשים עם מוגבלות, אך ארבעה מהם ציינו שכדאי להכניס אנשים עם מוגבלות ובייחוד אוטיסטים מבוגרים לתוך המערכת כדי להעביר ידע מתוך ניסיון ולהדריך את צוותי החינוך. לילך אמרה: "צריך להתערב כבר בשנים הראשונות של חינוך המורים, לתת להם ללמוד מאנשים עם מוגבלויות". חני: שכל מי שיש לו אינטרקציה עם ילדי ASD (אוטיסטים) שיעבור קורס מקוצר של מה הוא אוטיזם או שפשוט ישאל אוטיסט".

תרשים 3



דיון בממצאים

המחקר בחן תפיסות של אוטיסטים בוגרי מערכת החינוך באשר לחוויותיהם במערכת החינוך, וכן תפיסות של הורים לאוטיסטים בגילים שונים על חוויות ילדיהם במערכת החינוך. עשרים ואחד הורים ו-14 אוטיסטים ענו על שאלונים שהופצו ברשתות החברתיות וכללו שאלות פתוחות. נוסף על כך, 11 אוטיסטים סיפרו על חוויותיהם במהלך מפגש קבוצתי של חברים במכינה לחיים של עמותת "גוונים". בסך הכול כלל המחקר 24 אוטיסטים בוגרי מערכת החינוך.

מרבית השאלות בשאלון היו פתוחות ולא מכוונות, כגון "ספר לנו על חוויה אישית שחווית כתלמיד/ה במערכת, שרלוונטית בעיניך לנושא איכות השילוב" (לבוגר); או "ספר על מקרה לו היית עד בהקשר של שילוב טוב או של קושי בשילוב או בהשתלבות" (להורה).

מחקרנו העלה שני ממצאים עיקריים המשותפים לשתי הקבוצות – הורים ובוגרים. ממצא אחד מתייחס לחוסר הידע של אנשי הצוות על אודות אוטיזם, וממצא שני מתייחס לסבל שהתלמידים חווים במערכת החינוך. הממצא בדבר חוסר הבנה וחוסר ידע של אנשי הצוות השתקף בדיווחי רוב ההורים והבוגרים. אולם בעוד שלמעלה מ-80% מההורים דיווחו עליו במישרין, בדומה לממצאי מחקרים קודמים (Anderson, 2020; Azad et al., 2020; Hodges et al., 2018), רוב הבוגרים התייחסו אליו בעקיפין כמקור לסבל.

הממצא הנוגע לחוויית הסבל משתקף גם הוא ברוב העדויות. המשתתפים בסקר דיווחו על שלושה מקורות לסבל: אינטראקציות עם קבוצת השווים, אינטראקציות עם הצוות ועם המערכת ואי-התאמה של הסביבה הפיזית. אינטראקציות עם קבוצת השווים: למעלה משליש מהנחקרים דיווחו שהם או ילדיהם סבלו מאלימות מילולית או פיזית, בריונות וחרם, וזאת בדומה לממצאי מחקרים קודמים (Goodall, 2018). כמחצית מההורים ומחצית מהבוגרים דיווחו על בדידות או על תחושת בידוד חברתי. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים (Bailey & Baker, 2020; Goodall, 2018; Zakai-Mashiach, 2023). ממצאי מחקרנו מחזקים ומדגישים את ממצאיה של זכאי-משיח (Zakai-Mashiach, 2023) בדבר תחושת ההדרה והניתוק של התלמידים האוטיסטים מכלל התלמידים ואי-ההשתתפות שלהם בפעילות בית הספר. בעוד שממצאי זכאי משיח התייחסו רק לתלמידים בכיתות תקשורת, ממצאי מחקרנו מתייחסים לכלל מסלולי החינוך, ובכך תרומתו הייחודית.

סבל שנגרם מאינטראקציות עם הצוותים החינוכיים ועם המערכת: מרבית הבוגרים (16) וההורים (18) דיווחו על סבל בשל ציפיות לא מותאמות, דרישה למיסוך, היעדר ידע והבנה על אודות אוטיזם, חוסר הבנה של חוויית החיים וההתנהגות האוטיסטית, הדרכה מקצועית לא מספקת, חוסר היענות לצרכים וטיפול לא מתאים בקשיים.

מקור הסבל הזה נקשר גם עם אי-התאמה של מאפייני המערכת או התנהלותה לצורכי הילדים, בדומה לממצאי מחקרים קודמים בחו"ל, כפי שפורט בסקירת הספרות. להערכתנו ניתן לקשור את החוויה של חוסר הבנה וחוסר היענות לצרכים גם לפערים בין התפיסות של מורים לבין אלו של תלמידים באשר לשאלה מה דרוש לתלמידים האוטיסטים בבית הספר. לדוגמה, המרסטון ופארסונס (Hummerstone & Parsons, 2021) מצאו שמורים ציינו שההנגשה האקדמית מקדמת את איכות ההוראה, ולא התייחסו כלל לתפקידם בתמיכה רגשית בתלמיד. לעומתם, התלמידים הגדירו מורה טוב כמורה שהעניק להם תמיכה והציע עזרה רגשית.

קרוב לרבע מההורים ומהבוגרים התייחסו לסביבה פיזית לא מותאמת שגרמה להם לסבל – שינויים בלוחות הזמנים, רעש, צפיפות, ריחות, היעדר מקומות שקטים, בדומה לממצאי מחקרים קודמים (DePape & Lindsay, 2016). ספרוסטון ואח' (Sproston et al., 2017) מצאו שאחת הסיבות להיעדרויות של תלמידות אוטיסטיות מבית הספר הייתה סביבה חושית לא מתאימה.

שתי התמות המרכזיות 'חוסר ידע' ו'סבל' שזורות זו בזו באופן הדוק. מסקנה זו מתבחרת מתוך ההתבוננות באופני הביטוי של שתי הקבוצות, וכן בדגשים השונים שהן נותנות לאירועים או למצבים עם אופי דומה. בעוד שהבוגרים דיווחו על תחושותיהם, ובפרט סבל ישיר, לדוגמה, אוהד: "הרגשתי שבכלל לא מקשיבים לי, ושבא לי לעוף משם ממש מהר", רוב ההורים (11 מבין 17) דיווחו על סבל עקיף של ילדיהם – כלומר, תיארו מצבים ונסיבות שמשמעו שהם כרוכים בסבל מבלי לדבר על כך במישרין. לדוגמה, לילך: "חוסר הקשבה למה שלו מפריע, כפייה של נרמול, דרכי פעולה פוגעניות ומזלזלות, חוסר התחשבות בצרכים שלו".

ניתן להעלות כמה השערות באשר לסיבות לשיח העקיף על סבל. אפשרות אחת היא קושי רגשי של ההורים להכיר בסבל בשל תחושות אשמה או בושה. אפשרות נוספת היא שבשיח החברתי והתרבותי סבל של ילדים אוטיסטים אינו מובן ככזה ואינו מומשג ככזה בשל תפיסות אייבלסטיות (הפליה ודעות קדומות) ובפרט ראייה של הסבל כחלק אינהרנטי ממוגבלות ומאוטיזם. נושא זה מחייב מחקרי המשך. הקריאה של עדויות ההורים לנוכח התמה של הסבל שהודגשה בדיווחי הבוגרים, ושל עדויות הבוגרים לנוכח התמה של חוסר ידע שהודגשה בדיווחי ההורים, מאפשרת להבחין עד כמה חוסר הידע קשור בסבל ולהפך – הבחנה שהיא תרומה ייחודית של מחקר זה.

הערכתנו היא כי הקושי להכיר בקשר ההדוק בין חוסר הידע של אנשי הצוות לבין סבלם של התלמידים קשור גם בתפיסות שונות הנוגעות לכל אחת מהתמות: בעוד שחוסר ידע והבנה נתפסים כבעיה מערכתית הניתנת לפתרון בעיקר באמצעות השקעת משאבים. לדוגמה, אילנית (אם): "צריך לחזק מומחים בתחום שנמצאים במערכת ולשמר אותם על ידי משכורות טובות, הדרכות וסיוורים מקצועיים בחו"ל...".

הסבל לעומת זאת נתפס כבעיה אינדיבידואלית של התלמיד הסובל, שעה שהמערכת מעבירה לתלמידים את המסר שהפתרון תלוי בהם – ברוח המודל הרפואי/אינדיבידואליסטי למוגבלות. דוגמה להפנמת המסר בדבריה של התלמידה מיכל: "ידעו שאני סובלת פשוט לא ניסו לשאול אותי איך אפשר לעזור לי אלא [ניסו] לנחש או החליטו שהם יודעים מה יעזור בלי לנסות להבין". בדוגמה זו מיכל מציגה הן את הפתרון (הכושר) שקיבלה והן את הפתרון שהיא היתה מבקשת לקבל, שניהם פתרונות אינדיבידואליים. התלמידים וההורים במחקר מביעים משאלה ברורה שיבינו אותם. משאלה זו היא בבחינת הכרזה על סבל ומפנה למערכת קריאה קולקטיבית לעזרה ולמציאת פתרונות מערכתיים ולא פרטניים.

הפער בין ציפיות התלמידים לסיוע לבין ציפיות המערכת להשתלבותם מהדהד את הפער שהוזכר למעלה בין הגדרת ההכללה של אונסק"ו לבין תפיסת השילוב הרווחת במערכת החינוך בישראל. אונסק"ו מצפה ממערכת החינוך להשתנות כדי להיות מכלילה, בעוד שמערכת החינוך בישראל, שמשקיעה מאמצים ומשאבים רבים בחינוך המיוחד, מצפה מהתלמיד האוטיסט להשתנות ולתפקד במערכת שאינה מתאימה לו, בלי הכרה אמיתית בכך שהצרכים המהותיים והעמוקים של התלמיד – רגשיים, חושיים ואחרים – אינם מקבלים מענה בתוך המערכת. ציפייה זו כשלעצמה היא מקור לסבל ויוצרת תסכול, ייאוש ותחושות חוסר ערך אצל התלמידים, מכיוון שהיא משדרת להם שהם פגומים, חסרים, נכשלים ופוגעת בביטחון העצמי שלהם (לינטון, 2016; שייקספיר, 2016).

נקודות האור שהמשיבים דיווחו עליהן (ראו בפרק הממצאים) מבליטות את העובדה שהבעיות נתפסות כאישיות, ושהפתרונות הם תמיד אישיים ולא מערכתיים. כלומר מתן פתרון ספציפי לתלמיד ספציפי, ולא שינוי של אופן פעולת המערכת לטובת כלל התלמידים (הכלה ולא הכללה).



המחקר מצא שתלמידים שלמדו בחינוך הרגיל לא פגשו תלמידים עם מוגבלויות, בעוד שתלמידים שלמדו במסגרות מיוחדות פגשו, ורובם דיווחו על חוויות חיוביות מהקשר איתם. רוב הבוגרים לא פגשו אנשי צוות עם מוגבלויות. כמה בוגרים והורים (שניים וארבעה בהתאמה) ציינו את החשיבות של נוכחות של אנשי צוות אוטיסטים, שישמשו מודל לתלמידים, יעבירו ידע שנתמך בנסיון חיים וידריכו את צוותי החינוך. ממצא זה שעלה במחקרנו ולא עלה במחקרים קודמים, מציע מענה גם לבעיה הקריטית שעלתה במחקר, של חוסר הידע וההבנה של הצוותים החינוכיים בנושא האוטיזם. כדאי להזכיר בהקשר זה גם את ממצאי מחקר של גודול (Goodall, 2018) עם תלמידים אוטיסטים, שהצביעו על החשיבות של הסנגור העצמי של התלמידים עצמם ושל הלמידה מניסיונם.

מסקנות והמלצות

ממצאי המחקר הצביעו על כך שמערכת החינוך על שלל גווניה מציבה את התלמידים האוטיסטים בפני קשיים רבים. חוויית הסבל שנמצאה רווחת בקרב המשתתפים, מצביעה על הצורך בבחינת המשמעות המערכתית של סבלה של קבוצת אוכלוסייה זו.

הממצאים העלו כי למרות מדיניות מוצהרת של הכללה, קרי התאמת המערכת לצורכי כלל התלמידים (משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, 2019, עמ' 7), מודל השילוב המיושם בישראל תואם את הגישה הרפואית למוגבלות, שלפיה ההגבלה בהשתלבות מקורה בלקות בפרט, ותיקונה יהיה באמצעות שינוי של הפרט. כמו כן למרות המדיניות המוצהרת התואמת את מושג ההכללה, כותרות המדיניות וההמשגה הנפוצה בשיח הן 'הכלה' והשתלבות'. השימוש במילה 'הכלה' מקבע בשיח את התפיסה של תלמידים עם מוגבלות כזקוקים או פאסיביים (מוכלים), ולא כשווי זכויות הזכאים להנגשה. לפי הממצאים, מודל השילוב המיושם אינו משיג את מטרותיו ויתרה מכך – גורם סבל לתלמידים. על מנת לקדם את מערכת החינוך ולהופכה למערכת מכלילה יש לשקוד על מספר דגשים: דגש אחד – הגדרת מטרות ההכללה כמטרות בית הספר ולא כמטרות הפרט. המערכת צריכה לספק לכל התלמידים הזדמנויות חברתיות, תחושת משמעות ומצע לחיפוש ולגיבוש זהות. עליה לעשות זאת באמצעות זיהוי ופיתוח היכולות הייחודיות של כל תלמיד; דגש שני – אימוץ הגישות של המגוון הנורולוגי ושל התפיסה האפירמטיבית במערכת החינוך: שינוי המיקוד מעיצוב האדם לצורך התאמתו לנורמות של המערכת לטיפול האדם במונחים שלו עצמו; דגש שלישי – הכללת ידע מניסיון והטמעתו במערכת. הכרה בכך שההבנה של חוויות החיים של אנשים מהמגוון הנורולוגי מצויה אצל האנשים עצמם. מסיבה זו, הכשרת אנשי חינוך חייבת להסתמך בעיקר על ידע שמקורו בקהילה האוטיסטית, בדומה לידע בתחומי המגדר, לימודים קוויריים ועוד. במרכז של בית ספר מכליל חייבים להימצא מורים ותלמידים מהמגוון הנורולוגי. השינויים שהוצעו מחייבים היכרות של אנשי החינוך בכל הרמות עם הגישות הביקורתיות למוגבלות ועם הגישה האפירמטיבית. נדרשת הוראה של לימודי מוגבלות הן במכללות להוראה והן בבתי הספר עצמם.

הזקקות ומגבלות של המחקר והמלצות למחקרי המשך

במחקר זה נבחנו תפיסות של אוטיסטים בוגרי מערכת החינוך ושל הורים לתלמידים אוטיסטים שלמדו או לומדים בסוגי חינוך שונים בנוגע לחוויותיהם במערכת החינוך. העובדה שהממצאים העיקריים של המחקר הנוגעים לחוסר ידע והבנה, לסבל התלמידים ולנקודות האור במערכת התקבלו הן מהתלמידים והן מהורים לתלמידים ממגוון מסגרות חינוך, מעלה את התוקף של ממצאים אלו. שני גורמים נוספים שתורמים לתוקף הממצאים הם גודלו היחסי של המדגם והעובדה שהשאלות בשאלון היו פתוחות ולא מכוונות. כמו כן, המנחה של מפגש הבוגרים לא שאלה שאלות מנחות.

שיטת הדגימה שנקטנו במחקר – הפצת שאלונים באינטרנט בפורומים של אוטיסטים ופנייה לאנשים מתוך היכרות אישית של החוקרות – מגבילה את מדגם המשיבים לשאלונים לבעלי אוריינות דיגיטלית מצד אחד, ולמי שמעוניינים ויכולים להשיב על השאלונים מצד שני. דרך זו מגבילה את הייצוגיות של המדגם, ויש להתייחס אפוא



בזהירות לממצאים, שכן ייתכן שהם אינם מייצגים את כלל ההורים והתלמידים האוטיסטים, ובעיקר את מי שאין להם נגישות לרשתות החברתיות. ראוי להמשיך ולבחון את חוויותיהם של בוגרים ושל הורים אלו. חיוני שמחקרים עתידיים יאמצו גישה משתפת. דרושים מחקרי המשך שיכללו ייצוג מגוון של משתתפים, כולל אנשים אוטיסטים שאינם מדברים, כדי להבטיח שהממצאים ייצגו את האוכלוסייה הרחבה יותר של האוטיסטים. אנו ממליצים לחקור באמצעות ראיונות עומק את מרכיבי ומאפייני החוויות הן השליליות והן החיוביות של תלמידים אוטיסטים במערכת החינוך. חשוב להמשיך לחקור את נושא המודעות של אנשי חינוך ושל הורים לסבלם של ילדים אוטיסטים ואת תפישותיהם על אודות אושר ושלומות (well-being). כמו כן ראוי להעמיק ולחקור תלמידים הלומדים בבתי ספר אלטרנטיביים (דמוקרטי, אנתרופוסופי וסוגים נוספים) על מנת לזהות כיצד פרמטרים בסביבה הבית-ספרית ובתפיסת החינוך משפיעים על רווחת התלמידים ועל איכות ההכללה. לסיכום, המחקר נותן במה לחוויה האוטיסטית מנקודות מבט סובייקטיביות של המשתתפים. ייחודו בהיותו מחקר משתף, שתוכנו ובוצע בהובלה של חוקרת אוטיסטית. ממצאי המחקר מדגישים את החשיבות של השתתפות הקול האוטיסטי בעיצוב סביבה חינוכית מכלילה ומיטיבה.

מקורות

- גיל, ר' (2008). לחשוב אחרת על אוטיזם. באתר אסי" - פעילי הקהילה האוטיסטית בישראל: <https://www.acisrael.org/thinkdiff.pdf>
- חדשות הכנסת (13 בפברואר 2024). מספר הילדים על הרצף האוטיסטי במערכת החינוך גדל בעשור האחרון <https://main.knesset.gov.il/news/pressreleases/pages/press13.02.24e.aspx>
- פי 7. כנסת ישראל. <https://main.knesset.gov.il/news/pressreleases/pages/press13.02.24e.aspx>
- לינטון, ס' (2016). לתבוע את המוגבלות: ידע וזהות. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטור, א' איכנגרין ונ' מזרחי (עורכים), לימודי מוגבלות: מקראה (עמ' 114-138). ון ליר.
- משרד החינוך (1988). חוק חינוך מיוחד, תשמ"ח, 1988.
- משרד החינוך (2018). חוק חינוך מיוחד, תיקון מס' 11, התשע"ח, 2018.
- משרד החינוך, המנהל הפדגוגי (2019). הכלה והשתלבות בחינוך היסודי.
- משרד החינוך (אין תאריך). שילוב תלמידים בכיתה לחינוך רגיל. פורטל הורים. <https://parents.education.gov.il/prhnet/special-education/educational-frames/integrated-regular-school>
- סווין, ג', פרנץ, ס' (2016). לקראת מודל אפידמיטי של מוגבלות. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטור, א' איכנגרין ונ' מזרחי (עורכים), לימודי מוגבלות: מקראה (עמ' 148-163). ון ליר.
- פרי, נ' (2021). "שונים אבל שווים": שילוב חברתי של תלמידים אוטיסטים - מודל לעבודה מערכתית פסיכו-חינוכית לשילוב תלמידים אוטיסטים הלומדים בכיתות תקשורת בבית ספר יסודי רגיל. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4096>
- צבר בן-יהושע, נ' (1999). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. מורן.
- שייקספיר, ט' (2016). המודל החברתי של מוגבלות. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטור, א' איכנגרין ונ' מזרחי (עורכים), לימודי מוגבלות: מקראה (עמ' 91-102). ון ליר.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. אוניברסיטת תל-אביב.

- Aitken, D., & Fletcher-Watson, S. (2022). *Neurodiversity-affirmative education: Why and how*. British Psychological Society. <https://www.bps.org.uk/psychologist/neurodiversity-affirmative-education-why-and-how>
- Anderson, L. (2020). Schooling for pupils with autism spectrum disorder: Parents' perspectives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 4356-4366. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04496-2>



- Azad, G., Wolk, C. B., & Mandell, D. S. (2018). Ideal interactions: Perspectives of parents and teachers of children with Autism Spectrum Disorder. *School Community Journal*, 28(2), 63–84.
- Baglieri, S., & Lavani, P. (2020). *Undoing ableism - Teaching about disability in K-12 classrooms*. Routledge.
- Bailey, J., & Baker, S. T. (2020). A synthesis of the quantitative literature on autistic pupils' experience of barriers to inclusion in mainstream schools. *Journal of Research in Special Education Needs*, 20(4), 291–307. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12490>
- Bury, S. M., Jellett, R., Spoor, J. R., & Hedley, D. (2023). "It defines who I am" or "It's something I have": What language do [autistic] Australian adults [on the Autism Spectrum] prefer? *J Autism Dev Disord*, 53, 677–687. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04425-3>
- Chapman, R., & Botha, M. (2023). Neurodivergence-informed therapy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 65(3), 310–317. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15384>
- Charlton, J. I. (1998). *Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment* (1st ed.). University of California Press.
- Davies, J., Cooper, K., Killick, E., Sam, E., Healy, M., Thompson, G., Mandy, W., Redmayne, B., & Crane, L. (2024). Autistic identity: A systematic review of quantitative research. *Autism research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, 17(5), 874–897. <https://doi.org/10.1002/aur.3105>
- DePape, A. M., & Lindsay, S. (2016). Lived experiences from the perspective of individuals with Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(1), 60–71. <https://doi.org/10.1177/1088357615587504>
- Fletcher-Watson, S., Adams, J., Brook, K., Charman, T., Crane, L., Cusack, J., Leekam, S., Milton, D., Parr, J. R., & Pellicano, E. (2019). Making the future together. Shaping autism research through meaningful participation. *Autism : The international Journal of Research and Practice*, 23(4), 943–953. <https://doi.org/10.1177/1362361318786721>
- Goodall, C. (2018). Mainstream is not for all: The educational experiences of autistic young people. *Disability & Society*, 33(10), 1661–1665. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529258>
- Goodall, C. (2019). 'There is more flexibility to meet my needs': Educational experiences of autistic young people in mainstream and alternative education provision. *Support for Learning*, 34(1), 4–33. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12236>
- Hebron, J., Humphrey, N., & Oldfield, J. (2015). Vulnerability to bullying of children with autism spectrum conditions in mainstream education: A multi-informant qualitative. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), 185–193. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12108>
- Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H., & Cordier, R. (2020). School participation: The shared perspectives of parents and educators of primary school students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103550>
- Horgan, F., Kenny, N., & Flynn, P. (2023). A systematic review of the experiences of autistic young people enrolled in mainstream second-level (post-primary) schools. *Autism*, 27(2), 526–538. <https://doi.org/10.1177/13623613221105089>
- Hummerstone, H., & Parsons, S. (2021). What makes a good teacher? Comparing the perspectives of students on the autism spectrum and staff. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 610–624. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1783800>
- IIEP-UNESCO (2019). *On the road to inclusion: highlights from the UNICEF and IIEP Technical Round Tables on Disability-inclusive Education Sector Planning*. IIEP-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193>



- Keating, C. T. (2021). Participatory autism research: How consultation benefits everyone. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713982>
- Larkin, M., Shaw, R., & Flowers, P. (2019). Multi-perspectival designs and processes in interpretative phenomenological analysis research. *Qualitative Research in Psychology*, 16(2), 182–198. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540655>
- Leadbitter, K., Buckle, K. L., Ellis, C., & Dekker, M. (2021). Autistic self-advocacy and the neurodiversity movement: Implications for autism early intervention research and practice. *Frontiers in Psychology*, 12, 635690. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635690>
- Merry M. S. (2020). Do inclusion policies deliver educational justice for children with autism? An ethical analysis. *Journal of School Choice*, 14(1), 9–25. <https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1644126>
- Oliver, M. (1992). Changing the Social Relations of Research Production? *Disability, Handicap and Society*, 7(2), 101–114. <https://doi.org/10.1080/02674649266780141>
- Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students — A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretive phenomenological analysis: Theory, methods and research*. Sage. <https://doi.org/10.1080/14780880903340091>
- Sproston, K., Sedgewick, F., & Crane, L. (2017). Autistic girls and school exclusion: Perspectives of students and their parents. *Autism and Developmental Language Impairments*, 2. Sage Journals. <https://doi.org/10.1177/2396941517706172>
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- Waddington E., & Reed, P. (2017). Comparison of the effects of mainstream and special school on National Curriculum outcomes in children with autism spectrum disorder: An archive based analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17, 132-142. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12368>
- Wood, R., & Happé, F. (2021). What are the views and experiences of autistic teachers? Findings from an online survey in the UK. *Disability & Society*, 38(1), 47-72, <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1916888>
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C., & Law, P. (2012). Involvement in bullying among children with Autism Spectrum Disorder: Parents' perspective on the influence of school factors. *Behavioral Disorders*, 37(3), 179-191. <https://doi.org/10.1177/019874291203700305>
- Zakai-Mashiach, M. (2023). "It is like you are in a golden cage": How autistic students experience special education classrooms in general high schools. *Research in Developmental Disabilities*, 134. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104419>



מסגרות שבהן למדו התלמידים

דיווחי ההורים

- 2 אימהות לילדים בגן (1 - בגן תקשורת, 1 - בשילוב)
7 אימהות לילדים בבית ספר יסודי (2 בכיתות תקשורת, 5 בשילוב - 4 עם משלבת, 1 ללא סייעת)
6 הורים לילדים בבית ספר תיכון (3 בשילוב עם משלבת, 1 בכיתת תקשורת, 1 היה בשילוב עם משלבת ונשר מבית הספר, אם ל-3 ילדים אוטיסטים (גילאי 10-16): 1 בתיכון פרטי, 1 ביסודי רגיל עם משלבת, 1 בבית ספר מיוחד)
7 הורים לבוגרים שסיימו 12 שנות לימוד לפני 2-8 שנים (2 בשילוב לאורך כל שנות הלימודים, 1 בכיתת תקשורת, 1 בחינוך מיוחד, 2 למדו בחלק מהשנים בשילוב ובחלק אחר בכיתת תקשורת)

דיווחי הבוגרים

- יסודי ותיכון רגיל ללא שילוב - 4
יסודי ותיכון שילוב עם משלבת - 3
יסודי ותיכון חינוך מיוחד ו/או כיתה קטנה - 6
יסודי חינוך רגיל ללא שילוב, תיכון - כיתה קטנה או בית ספר מיוחד - 5
גן עד תיכון שילוב עם סייעת, תיכון - כיתת תקשורת וגם שילוב - 2
יסודי שילוב עם או בלי משלבת, תיכון פרטי או אלטרנטיבי - 3
יסודי חינוך מיוחד, תיכון - שילוב עם משלבת - 1