



מחקר עיון ויצירה

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

גליון מס' 15, תשפ"ו, 2026

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

כיצד עובדי חינוך אוטיסטים חווים את מערכת החינוך בישראל

טל אלון מן – חוקרת עצמאית
ד"ר דורית ברק – חוקרת עצמאית

תקציר

בעבר לא הועסקו אנשים עם מוגבלויות במקצועות חינוך והוראה. בשנים האחרונות, בעקבות מאבקים על זכויותיהם נוצרו שינויים בתפיסות החברתיות ובחקיקה, וחלה עלייה בהעסקתם. עם זאת היישום בשטח עדיין רצוף חסמים ואתגרים. עובדי הוראה אוטיסטים¹ מועסקים במערכת החינוך בישראל, אולם רובם אינם נחשפים כאוטיסטים מול המערכת, ואין התייחסות מערכתית לצורכי ההנגשה שלהם כאנשים עם מוגבלות. לא נערכו מחקרים בישראל על העסקתם ועל חוויותיהם. מחקר זה בוחן חוויות של עובדי חינוך אוטיסטים לאור דיווחיהם. המחקר משתף, איכותני, ומוביל אותן חוקרות מהקהילה האוטיסטית. הנתונים נאספו באמצעות שאלונים מקוונים שכללו שאלות פתוחות, שעליהן ענו 14 עובדי הוראה.

הממצאים הראו שעובדי ההוראה האוטיסטים אוהבים את התלמידים, ותפקידם בבית הספר נתפס בעיניהם חשוב עבור התלמידים, הצוות וההורים. הם דיווחו על קשיים ועל אתגרים בעבודה – במישור הבין-אישי, במפגש עם המערכת עצמה ובהתאמת הסביבה הפיזית – וכן על היעדר תמיכה. קשיים אלו משפיעים לרעה על איכות עבודתם, רווחתם ובריאותם וגורמים להם עיתים לעזוב את המערכת. דווח על היעדר הנגשות ועל יחס סטיגמטי ופוגעני, שמקורם לרוב בחוסר בידע ובהבנה של אוטיזם.

הכללה של אנשים עם מוגבלות בבית הספר היא אבן יסוד של חינוך מכליל לתלמידים עם מוגבלות. על מנת לאפשר הכללה חשוב לפעול למיגור דעות קדומות וסטיגמות, להנגשה ולמתן ליווי לעובדי הוראה אוטיסטים.

1. מבוא

אוטיזם הוא שונות נוירולוגית מולדת, המשפיעה על אופני תפיסה ועיבוד מידע ומתבטאת בכל תחומי החיים של האוטיסט. האוטיזם מוגדר בספר האבחנות הפסיכיאטריות כ-Autism Spectrum Disorder (הפרעה על הספקטרום האוטיסטי) (DSM-V, 2013), אולם הקהילה האוטיסטית מתנגדת להגדרתו כהפרעה (גיל, 2008). לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה לשנת 2024 (הלמ"ס, 2025) חיו בישראל 27,720 אוטיסטים בגירים. הנתונים הפורמליים מייצגים כנראה הערכת חסר משמעותית, הנובעת מחסמים בגישה לאבחון מבוגרים, משינויים בקריטריונים האבחוניים ומביטויים קליניים שאינם מזוהים תמיד בכלים המסורתיים (בלומרוזן-סלע, 2023; O'Nions et al., 2023).

מספר התלמידים האוטיסטים במערכת החינוך הישראלית בשנת 2024 עמד על 44,377, והם היוו 20.4% מכלל התלמידים עם מוגבלויות בישראל (חדשות הכנסת, 2024). ישנן עדויות המצביעות על כך שהתלמידים האוטיסטים מתמודדים עם יחס סטיגמטי, בדידות ומסגרות שלא תמיד יודעות להתאים את עצמן לצורכיהם (אלון-מן וברק, 2025; Horgan et al., 2022; Zakai-Mashiach, 2023). רבים מהנוגעים בדבר, כולל האחראים לתחום במשרד החינוך, מודעים לאתגרים הרבים הכרוכים בשילוב תלמידים עם מוגבלויות במערכת החינוך הישראלית, ומחפשים דרכים לקדם חינוך מיטיב לכלל התלמידים ולתלמידים אלו במיוחד (משרד החינוך, 2024).

השיח על הכללת אנשי חינוך אוטיסטים חשוב משני טעמים. הטעם האחד הוא זכותם של עובדי ההוראה עצמם להכללה ולהנגשה; הטעם שני הוא חשיבותם עבור אוכלוסיית התלמידים. נוכחותם של אנשים עם מוגבלות בבתי הספר היא בעלת ערך לכלל התלמידים, ובכללם תלמידים עם מוגבלויות, הן בשל עקרון הגיוון וההדגמה של הכללה הלכה למעשה, הן בשל יכולות ייחודיות הנובעות מניסיון חייהם (הר-צבי ואח', 2021; פיירסטיין, 2019). למרות זאת, כפי שנראה בהמשך, הכללת עובדי הוראה אוטיסטים כלל אינה זוכה להתייחסות בישראל. מחקר זה בוחן את חוויותיהם של עובדי הוראה אוטיסטים במערכת החינוך ואת תפיסותיהם באשר למידה שבה היא נגישה לאנשים עם מוגבלויות.

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

ביולי 2022 החלה לפעול, ביוזמה עצמאית, קבוצה של נשות מקצוע וחוקרות בתחום חינוך ולימודי מוגבלות², הכוללת גם נשות מקצוע אוטיסטיות. חברות הקבוצה זיהו, מתוך ניסיון מקצועי והיכרות עם הקהילה האוטיסטית, שתי בעיות מרכזיות: האחת, היעדר היכרות של צוותי החינוך עם אוטיסטים מבוגרים ועם ידע ממקורות אוטיסטיים באשר למהות השונות האוטיסטית ולצורכי התלמידים האוטיסטים; הבעיה השנייה היא היעדר מפגש משמעותי של התלמידים עם מבוגרים, בפרט אנשי חינוך שיכולים לשמש מודלים להזדהות עבורם – מורים, יועצים, סייעות ומדריכים אוטיסטים. לנוכח חסרים אלו הקבוצה שמה לה למטרה לקדם הכללת עובדי חינוך עם מוגבלויות בדגש על אוטיסטים. כצעד ראשון, על מנת להבין את המצב בשטח לאשורו, ערכה הקבוצה סקר עמדות בקרב שלוש קבוצות: צעירים אוטיסטים בוגרי מערכת החינוך, אנשי חינוך עם מוגבלויות והורים לתלמידים אוטיסטים בהווה או בעבר. מאמר המסכם את ממצאי הסקר בדבר חוויותיהם של תלמידים אוטיסטים התפרסם בשנת 2025 (אלון-מן וברק, 2025). המחקר הנוכחי מתמקד בתוצאות הסקר הנוגעות לאנשי חינוך אוטיסטים. חברות הקבוצה היו שותפות לתכנון הסקר, לחיבור השאלונים ולהפצתם. ניתוח הנתונים וכתובת המחקר נעשו על ידי המחקרות.

2. סקירת ספרות

סקירת הספרות בוחנת את חוויותיהם של עובדי הוראה אוטיסטים מתוך נקודת מבט ביקורתית המבקשת להחליף את פרדיגמת הפתולוגיה השלטת בשיח החינוכי בגישות המדגישות זכויות, הכלה וגיוון אנושי. המחקר נשען על שני עוגנים תאורטיים מרכזיים: המודל החברתי למוגבלות ופרדיגמת המגוון הניוירולוגי. בהמשך תבחן הסקירה את ההתפתחות ההיסטורית והחוקית של העסקת מורים עם מוגבלויות ואת האתגרים הייחודיים הניצבים בפניהם; היא תתמקד בפער המחקרי הקיים בנוגע לחוויותיהם של מורים אוטיסטים במערכת החינוך.

2.1. גישות ביקורתיות למוגבלות ולאוטיזם

את המודל החברתי למוגבלות פיתחו תנועות הנכים. עיקרון מרכזי שמנחה אותו הוא "שום דבר עלינו בלעדינו" (Charlton, 1988) (Nothing about us without us). מפתחי המודל, אנשים עם מוגבלות עצמם, נעזרו בניסיון חייהם ובמחקרים שהם ערכו עם קהילותיהם ("מחקר משתף") – וזאת לעומת מחקרים שנערכו בנושא זה בידי מומחים שאינם נכים (Oliver, 1992). המודל החברתי מנוגד למודל הרפואי שתופס את המוגבלות כבעיה באדם עצמו, ולפיכך האדם עצמו, ולא החברה, נדרש להתמודד, להשתקם ולהשתלב. המודל החברתי מדגיש את חובת החברה להתאים ולהנגיש את עצמה כך שהאדם עם המוגבלות יוכל להשתתף בה באופן שוויוני (שייקספיר, 2016). המודל החברתי למוגבלות טבע את המונח אייבליזם (יכולתנות בעברית) והגדיר אותו כהתנהגות מפלה, אימוץ של סטריאוטיפים ודעות קדומות והפעלת דיכוי חברתי נגד אנשים עם מוגבלויות. אייבליזם כולל נטייה לאפיין אנשים עם מוגבלות על פי מוגבלויותיהם ולהחשיבם כנחותים מאלה שאין להם מוגבלות (לינטון, 2016; Friedman, 2023). בהמשך למודל החברתי למוגבלות התפתחה הגישה האפירמטיבית, המדגישה הכרה במוגבלות כזהות אישית וקבוצתית חיובית ובעלת ערך (סווין ופרנץ', 2016; Davies et al., 2024). סווין ופרנץ' מדגישים כי המודל האפירמטיבי מרכזי למושג ההכללה (Inclusion). הכללה, בין היתר בחינוך, תתאפשר רק מתוך הכרה מלאה בתרבות המוגבלות (גיל ואח', 2016) ובמודל האפירמטיבי המבוסס על ניסיונם של האנשים עצמם (סווין ופרנץ', 2016, עמ' 160).

2 השתתפו בקבוצה: ד"ר דורית ברק – משנת 1999 חוקרת, מלמדת ופועלת באקדמיה ובתוכניות לסנגור עצמי וניהול עצמי של אנשים עם מוגבלות.

מיכל ברקוביץ בר – B.A. בחינוך מוזיקלי. אוטיסטית, אשת חינוך ואקטיביסטית למען אוטיסטים.

טל אלון מן – M.A. בביליותרפיה, מטפלת באוטיסטים ומדריכה הורים, אקטיביסטית אוטיסטית.

ד"ר מיכל ניסים – חוקרת וראשת המסלול להכשרת מורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות (מלמ"ם) במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין.

ד"ר אורלי עידו – ראשת תוכנית 30+ תואר ראשון בחינוך במכללת דוד ילין, ראשת התוכנית לניהול שינוי ויזמות חינוכית במכון מופ"ת, רכזת התוכנית "להיות סטודנט", שילוב של אנשים עם מוגבלות באקדמיה. עוסקת שנים רבות בתחום המוגבלויות המורכבות כמדריכה פדגוגית, חוקרת, מרצה וכראש מסלול מלמ"ם (הכשרת מורים לתלמידים עם מוגבלויות מורכבות) במכללת דוד ילין.

ד"ר שירה רוזנברג – ראשת מערך הוראה ולמידה במכללת הרצוג. בעבר ניהלה את החוג לחינוך מיוחד במכללה. כמו כן, היא מדריכה מחוזות של הרכוזות הפדגוגיות בבתי ספר הכוללניים במחוז ירושלים של משרד החינוך. בעבר הייתה מדריכת מתי"א ועמיתה בצוות המוביל.

בהמשך להמשגות של המודל החברתי והאפירמטיבי, אקטיביסטים והוגי דעות אוטיסטים פיתחו את ההמשגה ואת התאוריה של תנועת המגוון הנוירולוגי. המונח מגוון נוירולוגי מתייחס לעובדה שהמוח או הגוף-נפש האנושי פועל במגוון רחב של אופנים וצורות. על פי פרדיגמת המגוון הנוירולוגי הגיוון האנושי הזה הוא רצוי ונחוץ כמו במערכות אקולוגיות. היא מבקשת להציב חלופה לפרדיגמת הפתולוגיה, המסווגת מצבים אנושיים על סקלה של "נורמלי" ו"אבנורמלי" והמגדירה אוטיזם ומצבים אחרים של שונות כלקות או כהפרעה. התאוריות של המגוון הנוירולוגי כופרות בסיווג זה ומבקשות לראות בכל מגוון תפקודי הגוף-נפש האנושיים כלגיטימיים וראויים (סווין ופרנץ', 2016; Walker, 2021). אימוץ פרדיגמת המגוון הנוירולוגי יוצר היפוך בהתייחסות לאדם: במקום עיצובו, ככונה שהוא יתאים עצמו לסביבה לטיפולו באופנים המתאימים לו (Chapman & Botha, 2023).

לידביטר ואח' (Leadbitter et al., 2021) מראות כי התערבות מודעת-מגוון-נוירולוגי למען ילדים אוטיסטים צריכה בין היתר לקדם הבנה של אוטיזם ושל תפיסת המגוון הנוירולוגי בקרב מטפלים ואנשי חינוך ויחס מכבד ותומך כלפי הילד האוטיסט. הבנה זו חייבת להיות מבוססת גם על ידע ממקורות אוטיסטיים. בפועל, פרדיגמת הפתולוגיה (ולכן המודל הרפואי למוגבלות) עדיין שולטת בשיח על אודות אוטיזם בשדות אקדמיים ומקצועיים (Friedman, 2023; Neca et al., 2022; Walker, 2021). תפיסות אייבליסטיות על אוטיזם באות לידי ביטוי מובהק בהגדרה המקובלת והנפוצה שלו: במדריך האבחוני והסטטיסטי להפרעות נפשיות DSM-V, אוטיזם מוגדר כהפרעה וכלקות קוגניטיבית התפתחותית (DSM-V, 2013). הגדרה זו משקפת את נקודת המבט הרפואית כלפי אוטיזם, וזו בתורה משפיעה על תפיסת הקהל הרחב ואנשי המקצוע את האוטיזם, ויוצרת את השיח החברתי על אודות אוטיזם כלקות וכמצב אישי ו"אובייקטיבי" של נחיתות קוגניטיבית. תפיסות אלו משפיעות על אוטיסטים בחיי היום-יום שלהם, בין היתר בשוק העבודה (Botha et al., 2020). הפתולוגיזציה של אוטיסטים עדיין אינה מוכרת כצורה של דיכוי ממוסד והאחרת (othering), בעיקר במיינסטרים האקדמי והמקצועי. אי-הכרה זו מונעת שינוי של השיח (Walker, 2021).

2.2. עובדי הוראה עם מוגבלויות

חקר חוויותיהם של עובדי הוראה עם מוגבלויות צמח מתוך מאבק היסטורי עיקש להכרה בזכותם להעסקה שוויונית. ראשוני המועסקים, בשנות השבעים, היו עובדים עם מוגבלויות פיזיות, וגם הם נאלצו לקיים מאבקים על עצם זכותם לעבוד (Shapiro, 1993). הספרות העוסקת בעובדי הוראה עם מוגבלויות מתארת חסמים ואתגרים רבים שעמם הם התמודדו: אפליה מצד מערכת החינוך הן בבתי הספר עצמם הן במוסדות אקדמיים להכשרת מורים; חסמים משמעותיים בקבלה לעבודה ובהשתלבות במערכת בית הספר ומערכת ביורוקרטית מסובכת, שלעיתים לא סייעה במתן מענה לבקשות הפשוטות ביותר הנוגעות להנגשת הכיתה ולהתאמת בית הספר (Anderson et al., 1998; Markis, 2012).

עם השנים חלה התקדמות בכיבוד זכויותיהם של עובדי הוראה עם מוגבלויות, שבאה לידי ביטוי באמנת האו"ם ובהצהרת סלאמנקה של אונסק"ו (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO) בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות (United Nations [UN], 2006; UNESCO, 1994). אמנות אלו מצהירות על הזכות לחינוך מכליל, המוגדר כהליך של חיזוק היכולת של מערכת החינוך לכלול בתוכה את כל התלמידים ולספק להם סיכוי שווה להשתתף, ללמוד ולפתח את הכישורים הדרושים להם להצלחה בחייהם. הן מכירות בחשיבותה של נוכחות מורים עם מוגבלויות בבתי הספר, ומבקשות להבטיח שההרכב של צוות ההוראה ישקף את המגוון החברתי והתרבותי של החברה, ובכלל זה אנשים עם מוגבלויות. למרות הנאמר לעיל, בסקירה עדכנית שכללה 53 מחקרים על מורים עם מוגבלויות (פיזיות, חושיות ולמידה) נמצא ייצוג נמוך של מורים עם מוגבלויות בבתי הספר (Neca et al., 2022).

ההתקדמות בהעסקת עובדי הוראה עם מוגבלויות בולטת יותר בתחום של מוגבלויות נראות, וזאת בעיקר בשל הנטייה של החברה לתת לגיטימציה למוגבלויות שיש להן סימנים נראים (סמואלס, 2016; Santuzzi et al., 2014). למרות ההתקדמות, מורים עם מוגבלויות עדיין מודרים הן מהעין הציבורית הן מהשרה המחקרי (טל-אלון, 2018; Oliver, 2017). מורים עם מוגבלויות מתמודדים עם חסמים רבים. הם חווים קשיים הנובעים ממכשולים פיזיים וחברתיים, סטיגמות, דעות קדומות ואפליה. חלק מהקשיים נובעים מהמסגרת הארגונית, ואחרים נובעים מגישות

אישיות של מנהלים. מנהלי בתי ספר מהססים להעסיק מורים עם מוגבלויות, גם כאשר הם מאמינים בחשיבות ההכללה, וזאת בשל חששות מהעומס הכרוך במתן התאמות, מהעומס שיתווסף על צוות בית הספר ומאיוכות ההוראה (Tal-Alon & Shapira-Lishchinsky, 2021; Tal-Alon, 2023). האפליה פוגעת בהעסקה ובקידום המקצועי של המורים ומתבטאת גם בהצבת סטנדרטים שונים וגבוהים יותר למורים עם מוגבלות מאשר לעמיתיהם. פרידמן (Friedman, 2023) מצאה כי רוב אנשי המקצוע שעוסקים במוגבלות או נותנים שירות לאנשים עם מוגבלויות, מחזיקים בעמדות אייבליסטיות (של יכולתנות) – הן אייבליזם גלוי (77.24%) הן אייבליזם סמוי (82.03%), ושיעורם גבוה אף יותר מאשר באוכלוסייה הכללית. השערתה היא כי ההכשרה והפרקטיקות הנהוגות במקצועות השונים נשענות על הגישה הרפואית למוגבלות, ולכן הרעות הקדומות גוברות. עבור עובדי הוראה עם מוגבלות משמעות הדבר היא, שבתי הספר מפגישים אותם עם אייבליזם מוגבר ביחס לסביבות עבודה אחרות, ואחת ההשלכות היא מיעוט עובדי הוראה עם מוגבלויות.

על מנת לקדם הכללה של עובדי הוראה עם מוגבלויות השיק משרד החינוך בשנת 2014 את תוכנית "מורים ללא גבולות" המסייעת בהשמה ובליווי של מורים בתחילת דרכם במערכת החינוך (פיירסטיין, 2019) וכוללת סדנאות ייעודיות (Guberman et al., 2025). התוכנית מיועדת למורים עם מוגבלויות פיזיות וחושיות נראות, ושמה דגש על מתן תמריצים וליווי לבתי הספר ולמנהלים המעסיקים מורים אלו. מחקר שבדק מורים עם קשיי כתיבה הצביע על הצורך בתמיכה מתמשכת רידקטית-פדגוגית ורגשית לסטודנטים ולמורים אלו במהלך ההכשרה האקדמית ובעבודתם בשדה החינוך (הר-צבי ואח', 2021).

מורים עם מוגבלות בלתי נראית חווים מורכבות גדולה אף יותר, הקשורה לחשיפה או להסתרה של המוגבלות (סמואלס, 2016). הסתרה כרוכה בשנאה עצמית, בתחושת חוסר אותנטיות וניכור, בהכחשה של הנכות, בפחד שהנכות תתגלה ובבדידות (איכנגרין ואח', 2016). החשיפה כרוכה בהתמודדות עם תגובות מהסביבה שיכולות לכלול אי-אמון, דחייה, יחס סטיגמטי ואפליה (טל-אלון, 2018; סמואלס, 2016; Schneid & Raz, 2020). טל-אלון (2018) מצאה כי מורים עם מוגבלות בלתי נראית חוו קושי לקבל התאמות אף יותר ממורים עם מוגבלות נראית, מכיוון שבתי הספר לא תמיד היו מודעים לצורך שלהם בהתאמות ונטו להתעלם מצרכים אלו בקלות רבה יותר. לנראות של המוגבלות נמצאו גם יתרונות וחשיבות (טל-אלון, 2018).

על אף הקשיים, המחקר מצביע על יכולות ועל תרומה ייחודית של מורים עם מוגבלויות. מחקרים שנעשו על מורים עם מוגבלויות בלתי נראות, ובאופן ספציפי לקויות למידה, הצביעו על תרומתם הייחודית של מורים אלו לעבודה החינוכית בכלל ולתלמידים עם מוגבלויות בפרט. הר-צבי ואח' (2021) סקרו את הספרות על אודות מורים עם לקויות למידה, ומצאו כי מורים אלו מאופיינים במוטיבציה גבוהה להצלחה. במחקר זה ובמחקרים נוספים נמצא כי מורים חשו אמפתיה, גילו הבנה לתלמידים ויצרו איתם קשרים טובים (Dvir, 2015; Vogel & Sharoni, 2011). מספר מחקרים מצאו כי מורים עם מוגבלויות חשו שהקשיים שחוו בילדותם תרמו ליכולת רבה יותר להכיל שונות של תלמידיהם (דביר, 2015) ועיצבו יתרונות וכישורים ייחודיים (Miller & Fleischman, 2024). בכמה מחקרים נמצא כי מורים עם מוגבלות שחשפו את מוגבלותם בפני התלמידים, ראו בעצמם מודל לחיקוי עבורם בהקשר של ההתמודדות עם המוגבלות (טל-אלון, 2018; Neca et al, 2022).

לסיכום, עבור מורים עם מוגבלויות עצם ההעסקה אינה מובנת מאליה, הם סובלים מחסמים במקומות העבודה, אולם המחקר מראה כי יש להם גם יתרונות ייחודיים על פני עמיתיהם ללא מוגבלות.

2.3. עובדי הוראה אוטיסטים

בעוד ששדה המחקר הנוגע למורים עם לקויות למידה הוא רחב יחסית, המחקר על מורים אוטיסטים הוא מועט. אף אחד מהמחקרים שנערכו בישראל וצוינו לעיל לא התייחס לעובדי הוראה אוטיסטים, למאפייניהם ולצורכיהם הייחודיים. המחקר המשמעותי ביותר על עובדי חינוך אוטיסטים נערך בבריטניה: בסקר אינטרנטי שנערך ביוזמת הקהילה האוטיסטית השתתפו 149 מורים ואנשי חינוך אוטיסטים (Wood & Happe, 2021). המחקר בדק את ההשקפות ואת החוויות של אוטיסטים שעובדים בתפקידים חינוכיים בבית הספר. במחקרים נוספים שתיארו את חוויותיהם של מורים אוטיסטים בודדים בבריטניה, באירלנד, באוסטרליה, בשבדיה, בארצות הברית ובישראל (בלומרוזן-סלע, 2023; Lawrence, 2019; O'Neill & Kenny, 2023; SetEvens, 2022), נמצאו הממצאים העיקריים האלה:

קשיים – עובדי הוראה דיווחו על קשיים רבים בהכשרה, בכניסה להוראה ובקידומם המקצועי. הם דיווחו על סביבה בית-ספרית קשה ולא נגישה לצורכיהם מבחינה פיזית, חושית וארגונית. נוסף על כך, הם תיארו קשיים ביצירת קשרים עם מורים עמיתים. כל אלו גרמו לעיתים למצוקה נפשית.

סטיגמה ודעות קדומות – עובדי ההוראה דיווחו על חשיפה לדעות קדומות קשות המופנות כלפי עובדי ההוראה והתלמידים האוטיסטים, סטיגמות שליליות, היעדר הבנה כלפי אוטיזם וצורות שונות של איבליזם. עובדי ההוראה היו עדים ליחס סטיגמטי שהופנה כלפי תלמידים, אשר עורר אצלם תחושות של תסכול וחוסר צדק. הם חשו שלבית הספר יש ציפיות נמוכות מהתלמידים האוטיסטים ומעט סבלנות כלפיהם, והם פירשו זאת כמסר סמוי שלא רצוי להיות עובד הוראה אוטיסט.

הסתרה וחשיפה של הזהות האוטיסטית – חלק מהמשתתפים חששו לשתף את עמיתיהם לעבודה בעובדה שהם אוטיסטים. חלק מבין אלה ששיתפו, דיווחו שחוו תגובות מעליבות ודעות קדומות שהשפיעו לרעה על מצבם הנפשי ועל עבודתם. חלק דיווחו על ניסיון חיובי בעקבות החשיפה שהובילה להבנה טובה יותר מצד קהילת בית הספר. ממצאים דומים נמצאו במחקרן של בוטה ואח' (Botha et al., 2020), שהמשתתפים בו תיארו את השפעת הסטיגמה על חייהם ואת נטייתם להימנע מחשיפת הזהות האוטיסטית שלהם במקומות עבודה.

צורך בתמיכה – לפי המחקרים, מנהלי בתי ספר אינם מפגינים הבנה או מספקים התאמות לאנשי צוות אוטיסטים על מנת שיוכלו לבצע את עבודתם. זאת למרות זכויות חוקתיות הנוגעות לקבלת תמיכות והתאמות ספציפיות במקומות עבודה שזכאים להן אנשים עם מוגבלות. במחקרן של ווד והפה (Wood & Happe, 2021) אף אחד מהמשתתפים לא פנה לקבלת תמיכה ממשלתית, המחויבת בחוק.

כוחות ייחודיים – נמצא שבנסיבות מתאימות צוות אוטיסטי בבית הספר יכול לתרום לשילוב חינוכי בעיקר של תלמידים אוטיסטים. מורים תיארו את הכוחות שלהם, שבאו לידי ביטוי בנחישות וביכולת ליצירת יחסים אמפתיים עם התלמידים.

לסיכום, המחקר הקיים, גם אם מועט, מצביע בעקביות על אתגרים בעבודה של עובדי הוראה אוטיסטים: קושי בסביבה הפיזית, דעות קדומות וסטיגמות המופנות כלפיהם. המחקרים מצביעים גם על המורכבות הקיימת בחשיפת האבחנה. זו גורמת לעיתים קרובות להסתרה למרות פוטנציאל מיטיב הן לאנשים עצמם הן לתלמידים.

2.4. מטרות המחקר

כפי שצינו למעלה, המחקר על אודות עובדי הוראה אוטיסטים הוא מועט. הממצאים העולמיים בדבר עובדי הוראה אוטיסטים חושפים סוגיות מורכבות שטרם נחקרו במערכת החינוך הישראלית. מחקר זה מבקש לזהות הן את גורמי הקושי הן את הפוטנציאל החיובי בהשתתפות המלאה של עובדי הוראה אוטיסטים בבתי הספר דרך חקירה של חוויותיהם הסובייקטיביות. כאנשי חינוך בעלי ידע מניסיון חיים, לעובדי הוראה אוטיסטים יש נקודת מבט חיונית בכל הנוגע לאוטיסטים במערכת החינוך – צוות ותלמידים – וראוי שישמע קולם.

שאלות המחקר:

1. כיצד עובדי הוראה אוטיסטים חווים את העבודה במערכת החינוך ובתקופת ההכשרה?
2. מהן התפיסות של עובדי הוראה אוטיסטים את הנגשת המערכת?
3. כיצד עובדי הוראה אוטיסטים תופסים את תפקידם בבית הספר?
4. אילו חוויות עובדי הוראה אוטיסטים מתארים בהקשר של חשיפת המוגבלות במקום העבודה?

3. שיטה

המחקר הנוכחי נערך במתודה של מחקר איכותני משתף. הנתונים נאספו באמצעות שאלון מקוון. 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. המחקר הנוכחי נערך בהובלת חוקרת אוטיסטית (החוקרת הראשונה), ובליוי ועדת היגוי שכללה חוקרות נורוטיפיקליות וחברות מארגוני הקהילה האוטיסטית, כפי שפורט בפרק המבוא.

בנתונים שנאספו במחקר נערך 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, לרבות תפיסות רטרופקטיביות שלהם (Smith et al., 2009; Zakai-Mashiach, 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).

3.1. השאלון

את השאלון חיברו חברות קבוצת ההיגוי שתוארה במבוא – נשות טיפול וחינוך אוטיסטיות ולא אוטיסטיות, בעלות ניסיון עשיר בתחום. בניסוח השאלון הושם דגש על הנגשה ועל התאמה תרבותית לקהל היעד. מרבית השאלות הן פתוחות, ובהן התבקשו המשיבים לתאר את חוויותיהם במערכת החינוך. נשאלו שאלות מגוונות, שתפקידן לאפשר שליפה של חוויות. לדוגמה: "תאר חוויה אישית שחוויית כעובד/ת עם מוגבלות במערכת החינוך, שרלוונטית בעיניך לנושא איכות השילוב", "כיצד את/ה רואה את התפקיד שלך במערכת החינוך?". חברות קבוצת ההיגוי הפיצו את השאלונים בחודשים פברואר עד מאי 2023 כפורמט של גוגל פורמס ברשתות חברתיות ובפנייה אישית לאנשים מהקהילה האוטיסטית.

3.2. המשתתפים

ארבעה עשר עובדי הוראה אוטיסטים ענו על השאלון שהופץ ברשתות החברתיות, מהם עשר נשים וארבעה גברים. גיל המשיבים נע בין 28 ל-63 שנים, מהם 11 בני 35-46. המשיבים הועסקו בתפקידים שונים במערכת החינוך: שש מורות ומורים בחינוך הרגיל, שלוש מורות ומחנכות בכיתות תקשורת או בחינוך המיוחד, שתי משלבות, שתי מטפלות באומנות וגננת אחת. ארבעה מהמשיבים דיווחו שעזבו את המערכת.

3.3. ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו באמצעות זיהוי התמות המרכזיות החוזרות ומופיעות בטקסטים של המשיבים (שקדי, 2003). בשלב ראשון סרקו שתי החוקרות את הנתונים בנפרד וסימנו קודים כגון "יחס המערכת לילדים", "אינטראקציות עם עמיתים". בשלב השני קיבצה כל אחת את הקודים לקטגוריות ונתנה להן שמות כגון "חוסר ידע של אנשי הצוות", "קושי במישור הבין-אישי", "הבנה של הילדים". בשלב השלישי השוו החוקרות את הקטגוריות שעלו, תוך סריקה חוזרת של הנתונים, ודנו בטקסטים, במשמעותם ובסיווגם הנכון עד שהגיעו להסכמה באשר לתמות. לדוגמה, הקטגוריה "הבנה של הילדים" סווגה לתוך התמה "חשיבות העסקת עובדי הוראה אוטיסטים". הסיווג לתמות נערך בהתאם לעולם התוכן שהמחקר עוסק בו, ולכך יש ביטוי בשאלות המחקר (ראו צבר בן יהושע, 1999) ולפי המסגרת התאורטית. הבחינה החוזרת של התמות והקטגוריות שעלו יצרה את הממצאים.

4. ממצאים

בניתוח תמטי של הממצאים עלו שבע תמות מרכזיות המתייחסות לשאלות המחקר. ארבע תמות התייחסו לחוויית העבודה במערכת החינוך, בכללן חוויות של הנגשה לא מספקת: "אוהבים את העבודה עם הילדים"; "קשיים בעבודה";

"צורך בתמיכה מתמשכת"; "אתגרים בתהליך ההכשרה". שתי תמות התייחסו לתפיסתם של המשיבים את המערכת עצמה ואת הנגשתה לאוטיסטים: "היעדר ידע והבנה של אנשי הצוות על אודות אוטיזם"; "החשיבות של נוכחות אנשי חינוך אוטיסטים בבתי הספר". תמה שביעית עסקה בהסתרה ובחשיפה של האוטיסטיות, סיבותיהן והשפעותיהן. תפיסות המשיבים בנוגע להנגשת המערכת (שאלת המחקר הרביעית) תוארו גם כחלק מהקשיים שחוו במקומות העבודה.

4.1. תמה ראשונה: אוהבים את העבודה עם הילדים

עשרה עובדי הוראה ציינו שהם אוהבים את העבודה עם הילדים. נדב סיפר: " אין סוף אוהב את העבודה עם הילדים. ורואים את זה. עם המבוגרים פחות...". נעמי פירטה: "אהבתי מאוד [את העבודה], אני חושבת שהייתי דמות משמעותית בחייהם של די הרבה ילדים ובני נוער". ארבעה עובדי הוראה ציינו שהם אוהבים את העבודה עם הילדים, אולם אינם אוהבים את המערכת. אלינור כתבה: "אוהבת מאוד את העבודה עם הילדים, מתעבת את המערכת ואת כל מה שקורה בה". רם, שעזב את המערכת ציין: "אני אוהב ללמד אבל מערכת החינוך כפי שהיא, היא מאוד בעייתית ולא נותנת חשק לחזור".

4.2. תמה שנייה: קשיים בעבודה

כל 14 המשיבים תיארו קשיים ניכרים במהלך העבודה. ארבעה משיבים עזבו את המערכת. דווח על קושי בשלושה מישורים: (א) קושי במישור הבין אישי או בסביבה האנושית; (ב) קושי בשל מאפייני המערכת; (ג) קושי בשל סביבה פיזית לא מותאמת. בשלושת המישורים האלו בלט הפער בין הציפייה של המשיבים שהמערכת תהיה מונגשת יותר עבורם, לבין הציפייה של המערכת כי עובדי ההוראה האוטיסטים יתאימו את עצמם, יסתגלו או יתגברו על קשייה בעצמם. הציטוטים בתת-הסעיפים הבאים מדגימים את הפער הזה.

4.2.1. קושי במישור הבין-אישי או בסביבה האנושית

עשרה עובדי הוראה דיווחו על קשיים בקשר עם עמיתיהם להוראה: קושי ביצירת קשרים חברתיים, אי-הבנות, קושי להשיג מידע נחוץ. קרן: "בבית הספר נהגתי לצאת לבדי לחצר כדי להיטען בכל שעה פנויה. לצורך זה ויתרתי לעיתים על הזדמנויות לחברות עם המטפלות האחרות (הזדמנויות שממילא היו מאתגרות עבורי)". שישה מבין העשרה תיארו יחס מזלזל, מקטין או משפיל מעמיתיהם. רם: "כל פעם שביקשתי קצת גמישות, קיבלתי צעקות והשפלה". מירב סיפרה:

בשנה שעברה ביקשתי לדעת מראש את המסלול והאם יש בו חלקים עם יתדות או הליכה לצד תהום, ונתקלתי בזלזול (לא מתוך כוונה רעה) בבקשה שלי. מאחר ובטיול אכן היו יתדות - חטפתי התקף חרדה מול התלמידים באמצע הטיול. השנה, הודעתי מראש למורים לשלח ולרכוז, והתגובה הראשונית שלהם הייתה "את יכולה לעשות את זה". לקחתי את המשפט מאוד קשה, כי אני אישה בת 38 ולא תלמידה שזקוקה למוטיבציה. אני יודעת מה אני יכולה ומה לא ולמה יש לי פניות וכוחות להתמודד. הרגיו אותי היחס הזה.

שישה משיבים התייחסו להשפעות של הקשיים במישור הבין-אישי על עבודתם. נעמי: "לא יצרתי קשרים מספיק מעמיקים עם עובדים אחרים כדי לשאול על תנאי עבודה". רם: "אין הסברים מפורטים ויש הנחה שכולם מבינים מה צריך לעשות בכל רגע נתון, ואם לא יודעים צריך לנחש ולזרום".

4.2.2. קושי מול המערכת

שמונה עובדי הוראה דיווחו על קושי או על סבל הנגרם מקשיים בהתמודדות עם אתגרים מקצועיים ומנהליים. מהם שישה דיברו על קושי בשל עומס וקושי לעמוד בדרישות המערכת, וחמישה התייחסו לקושי להתמודד עם הביורוקרטיה. שירה: "חסרות לי הפסקות, סדר ועזרה בעבודות המנהליות, ואפשרות לא להגיע למפגשי גיבוש". ברק: "וכן, זה מתיש. זה מצריך מאמץ קוגניטיבי רב, ולפעמים אני חוזר הביתה ורק רוצה לעסוק בשלי ושייתנו לי להיות אוטיסט בשקט בצד. זוגתי תומכת בי עוזרת לי עם כל הקשור ללוגיסטיקה ולתפקודים ניהוליים. בתי הספר עצמם לא עוזרים, רק נותנים משימות". מעיין: "בעיקר חוויתי תסכול בבתי ספר, רמה אקדמית נמוכה, פוליטיקה

ארגונית מטופשת ובירוקרטיה".

4.2.3. סביבה פיזית לא מותאמת

חמישה עובדי הוראה דיווחו על סבל בשל סביבה פיזית לא מותאמת ו/או לא מונגשת. דינה: "רעש, אי סדר, היעדר כבוד לרכוש הזולת, אי-אכיפת נהלים". נעמי: "תמיד התקשיתי להגיע לחדרי המורים מרוב רעש וצפיפות, מה שגרם לכך שגם לא הכרתי היטב את שאר המורות, גם לא היה לי מקום נוח לאכול".

4.2.4. השלכות של הקשיים

ארבעה משיבים תיארו השלכות של הקשיים האלו על בריאותם הפיזית והנפשית. נעמי: "הייתי חולה לא מעט (כרוב המקרים אני משערת שזה היה קריסה פיזית בעקבות עומס מנטלי), וזה כשלעצמו יצר בעיות מול מקומות העבודה".

4.3. תמה שלישית: צורך בתמיכה מתמשכת

המשתתפים נשאלו על מענים ועל תמיכות שקיבלו בהתמודדות עם אתגרים. 12 משיבים ציינו שהיו זקוקים לקבל תמיכה. הם דיברו על צורך בעזרה מתמשכת בתוך ההתנהלות השוטפת של העבודה, לדוגמה: הדרכה, גיבוי, תמיכה רגשית ותיווך של מידע. עידו: "היה קיים קושי תמידי של חוסר גיבוי ותמיכה רגשית כשהייתי צריך הכוונה תקשורתית חברתית ברגע שהיו אי-הבנות ביני לבין התלמידים". רם: "ביקשתי הדרכה פעם בכמה שבועות כדי לראות שתוכניות הלימוד שלי בסדר, אבל נפנפו אותי... לא הייתה אמפתיה בשום רמה וגם לא עזרה". מבין 12 המרואיינים, שבעה ציינו שלא קיבלו כלל עזרה מהמערכת. נדב: "אפס. כלום. אני צריך הוראות מדויקות. מה מצופה ממני. להבנת סיטואציות שהן לא דיכוטומיות. פוליטיקה בעבודה...". חמישה נוספים ציינו שקיבלו עזרה חלקית ולא מספקת (כחלק ממקומות העבודה, או כחלק מהזמן). דפנה: "יש בתי ספר שלא קיבלתי כלל מענים, לעומת אחרים שמתחשבים ומאפשרים הצלחה".

ארבעה מהמשיבים גייסו לעצמם תמיכות מחוץ למערכת או אישית מעמיתים. אלינור: "לא קיבלתי מענים ו/או הדרכה מקצועית ממערכת החינוך או מהעירייה, פניתי להדרכות פרטיות".

ארבעה מהמשיבים עזרו לעצמם בדרכים שונות. דינה: "לכאורה מתחשבים, בפועל המערכת לא מתאימה לאוטיסטים, ואם כבר עושים התאמה אז אני צריכה להיות אסירת תודה וגם משלמת על כך באי-התקדמות. אני עברתי צה, לקחתי חופשה ואני מלמדת באופן פרטי, וכעת אני מצליחה לסייע לתלמידים בקצב ויעילות מזהירים". קרן: "הבאתי ציוד מהבית כדי להימנע מהצורך 'להשיג' ציוד לטיפוליים (שלצורך כך הייתי צריכה להתמצא בבירוקרטיה ולהתגבר על קשיי חברות כדי להשיג מידע איך להשיג מה שאני צריכה)".

4.4. תמה רביעית: אתגרים בתהליך ההכשרה

שבעה משיבים ציינו מגוון קשיים בתהליך ההכשרה. רוב המשיבים התייחסו לנושא בתמציתיות. ארבעה משיבים התייחסו לקשיים בעמידה במטלות, בהגשת עבודות בזמן, בנוכחות, בהגעה לבחינות. נעמי פירטה את הקשיים: "הלימודים האקדמיים היו לי קשים במיוחד. לקח לי 11 שנים לסיים תואר ראשון". שני משיבים התייחסו לקשיים הקשורים לסביבה הפיזית ולסביבה החברתית באוניברסיטאות. משיבה אחת התייחסה לאיביליזם במהלך הלימודים. מבין השבעה, שתיים ציינו תמיכות שהן קיבלו שעזרו להן. שירה: "מרפאה בעיסוק שמרכז התמיכה של המכללה הצמיד לי (לאחר שפניתי אליהם), נפגשה איתי פעם בשבוע - עזרה לי לעשות סדר. הצילה אותי ממש". שתי משיבות ציינו תמיכות שהזיקו בתקופת ההכשרה. נעמי סיפרה:

במהלך ההכשרה המעשית בלימודים היו לי שתי מנחות שונות מטעם המוסד האקדמי שראו את הקשיים והמאבקים שלי (אחת מהן גם ידעה שאני אוטיסטית), והן מאוד ניסו לעזור ולהסביר לי מה לעשות. הבעיה הייתה שהן נתנו הנחיות וביקורות שונות זו מזו וזה רק החמיר את המצב שלי בהרבה.

4.5. תמה חמישית: היעדר ידע והבנה של אנשי הצוות

שלושה עשר משיבים התייחסו לפערים בהבנה של אנשי צוות את הילדים האוטיסטים ואותם עצמם כאוטיסטים. הם תיארו יחס הנובע מבורות, חוסר ידע או אייבליזם והיעדר מענה לצורכי הילדים. לדוגמה, ניצן תיארה תגובה אייבליסטית של מורה עמיתה: "התלוננתי פעם על כך שלא ידעתי על תרגיל התגוננות בפני שריפה שהיה בבית הספר, ואחת המורות התחילה לתת לי נאום על כך שדברים בלתי צפויים הם חלק מהחיים. היה ממש מעצבן". דוגמה נוספת מאותה משיבה: "תגובות שליליות של אנשים על ההתנהגות שלי באירועים חברתיים".

שבעה משיבים הדגישו את חשיבותה של הכשרה בתחום לימודי מוגבלות ואוטיות מנקודת מבט אוטיסטית. קרן: "נשות מקצוע ותיקות וצעירות מאמינות שהן יודעות, אולם ההתבוננות שלהן על אוטיסטים חסרה הבנה עמוקה של חוויית החיים האוטיסטית". רם: "צריך להיות משהו בתפקיד כזה בכל בית ספר, שמתווך לילד ולהורים את המערכת וגם מסביר לשאר הצוות מה המשמעות של מה שקורה. אין לרובם מושג מה חווה ילד עם מוגבלות, ורק אדם עם מוגבלות יכול לעשות את זה". נעמי: "רצוי לדבר על מוגבלויות ואף לחגוג אותן. להעביר מערכי שיעור על מוגבלות על ידי אנשים עם מוגבלויות מתוך גישות חיוביות למוגבלות, לכולם ובעיקר לשאר הצוות".

עשרה משיבים התייחסו להיעדר מענה לצרכים רגשיים ואחרים של הילדים. בין היתר, הם תיארו פרקטיקות מנרמלות וציינו את הצורך להימנע מהן (נרמול – כפיית נראות נירורטיפיקלית על ילדים אוטיסטים). אלינור: "צריך להוציא את השיטות ההתנהגותיות ואת האייבליזם המובנה במערכת, להפסיק להתמקד בנרמול תלמידים, לתת הכשרה רצינית למורות". שירה: "הייתי רוצה שיראו בילדים קודם כולל ילדים, שיתייחסו לצרכים האנושיים שלהם ושייתנו תמיכות לפי הצרכים האישיים, הרגשיים, ההתפתחותיים של כל ילד. יותר מהכול חשוב בעיני לעזור להם להיות מודעים לצרכים ולרצונות שלהם ופחות ללמד אותם להשיג תוצרים".

4.6. תמה שישית: חשיבות העסקת עובדי הוראה אוטיסטים

שלושה עשר עובדי הוראה חושבים שלתפקידם כאנשי חינוך עם מוגבלות יש חשיבות רבה. נושא זה התחלק לשתי תמות משנה: "הבנה של הילדים וסנגור עליהם בפני הצוות" (9); "החשיבות של נוכחות ונראות של מבוגרים עם מוגבלות במערכת החינוך" (7). משיבה אחת הביעה תחושות אמביוולנטיות באשר לנוכחותה כאוטיסטית בבית הספר.

תשעה משיבים התייחסו לחשיבות שיש להבנה הייחודית שלהם את הילדים, לתפקידם כמסנגרים עליהם ועל נקודת המבט האוטיסטית ולהיותם מתווכים בין התלמידים לבין המערכת. הילה: "אני מבינה את הילדים ומנרמלת עבורם את החוויות ואת הקשיים שלהם". נעמי: "אני חושבת שהבנתי את התלמידים שלי, בעיקר את אלו מביניהם שגם היו חריגים מסיבה זו או אחרת, טוב בהרבה מאשר שאר נשות החינוך שפגשו בהם".

שבעה משיבים התייחסו לחשיבות הנוכחות של אוטיסטים מבוגרים בתוך המערכת ולהיותם מודל לחיקוי עבור התלמידים ומודל ללמידה על אוטיות עבור הצוות והורים. קרן: "עצם העובדה שאני מציבה אלטרנטיבה לדרכי החשיבה הרגילות מעשירה את עבודת הצוות ומראה להם שיש דבר כזה חשיבה אוטיסטית". שירה: "כאשת חינוך אוטיסטית אני מעבירה מסר לילדים ולעולם שאוטיסטים הם חלק מהחברה". עידו המליץ לעודד נראות חיובית של תלמידים אוטיסטים וטיפוח סנגור עצמי: "[לפתח] תוכניות הפותחות בפני אוטיסטים הזדמנויות להציג בפני שאר התלמידים על מנת לשקף את המציאות המורכבת שבה כל אוטיסט הוא כמו אדם אחר".

4.7. תמה שביעית: הסתרה וחשיפה של האוטיסטיזם 3 והשפעותיה

רוב המשיבים התייחסו לחשיפה ולהסתרה של האבחנה מול עמיתים ולמשמעויותיה. חמישה חשפו את אבחנתם באופן מלא, חמישה חשפו באופן חלקי או סלקטיבי, שניים בחרו לא לחשוף ושניים לא ידעו על האבחון בתקופת עבודתם כעובדי הוראה.

3 במאמר זה השתמשנו במונח "אוטיסטיזם" במשמעות זהותית: "היות אוטיסט". שימוש זה מחליף במקומות מסוימים את המונח הרפואי אבחנה "אוטיזם" (Rose, 2026).

שני עובדי ההוראה שלא חשפו את אבחנתם כלל, עשו זאת מחשש מסטיגמה. שירה: "לא חשפתי. אני חוששת מסטיגמות שאני רואה שקיימות אצל אנשי מקצוע שאני עובדת איתם".

מבין העשרה שחשפו ארבעה דיווחו על תוצאות שליליות של החשיפה כמו התייחסות סטיגמטית או פוגענית. אלינור: "החשיפה מקסימום גרמה לחינוך מזלזל ול"לא רואים עלייך" או "כנראה שאת בתפקוד ממש ממש גבוהה". דינה: "זה בהכרח גרם לאנשים לחשוב שיש מטלות שאיני מסוגלת לבצע גם אם הן מטלות שלא ראוי לבצע". חמישה ציינו השפעות חיוביות של החשיפה על עבודתם האישית, על הילדים ועל הצוות. קרן, שחשפה באופן סלקטיבי: "חשיפה בצוות מאוד מסייעת לי – אני מרגישה שיכולה להביא את עצמי במלואי". ברק: "כבר בשיעור הראשון, הסברתי לילדים שאני אוטיסט ומה זה בדיוק אומר. בחלק מהכיתות משולבים ילדים אוטיסטים, והעיניים שלהם נצצו מהתרגשות כששמעו את זה. אחד מהם גם ניצל את ההזדמנות כדי לחשוף את האוטיות של עצמו מול הכיתה".

ההתלבטות בעניין החשיפה קשורה גם לחוויה של שקיפות או אי-הנראות שלהם במערכת. המשיבים לא דיברו על הנושא במישרין, אבל התייחסו אליו בעקיפין. לדוגמה, קרן סיפרה: "[במרחבים מסוימים] אני מרגישה צורך לצמצם ולהסתיר, ושאינן מקום לשיח פתוח".

5. דיון

מחקרנו מצא כי עובדי הוראה אוטיסטים חווים קשיים רבים בעבודתם, שלעיתים גרמו לעזיבתם את המערכת. המשיבים התייחסו לקשיים באינטראקציות עם עמיתים, קושי לעמוד בדרישות המערכת, סבל בשל סביבה פיזית לא מותאמת ו/או לא מונגשת וחשיפה לאיבליזם המופנה הן ישירות כלפיהם הן כלפי תלמידים אוטיסטים. חלק מהקשיים תוארו גם בהקשר של תקופת ההכשרה. חלק מהמשיבים דיווחו כי הקשיים פגעו בבריאותם הפיזית או הנפשית. עם זה, כל המשיבים ציינו כי הם אוהבים את העבודה עם התלמידים. שלושה עשר מעובדי ההוראה רואים חשיבות מיוחדת בתפקידם כאנשי חינוך עם מוגבלות. כל הממצאים הללו עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים על חוויותיהם של עובדי הוראה אוטיסטים, שתוארו בסקירת הספרות, ובראשם ממצאי המחקר הבריטי (בלומרוזן-סלע, 2023; Wood & Happe, 2021; SetEvens, 2022; O'Neill & Kenny, 2023; Lawrence, 2019; Wood et al., 2022). עקביות זאת בממצאים מחזקת את התוקף של ממצאי המחקר. לאור הממצאים נבחנו מספר סוגיות מרכזיות: פערים בידע ובהבנה, קושי מול עמיתים – איבליזם וסטיגמה, חוסר הנגשה וחשיבות ההעסקה של עובדי הוראה אוטיסטים.

5.1. פערים בידע ובהבנה

ממצא מרכזי מתייחס לפערים בהבנה של אנשי צוות את הילדים האוטיסטים ואותם עצמם כאוטיסטים. המשיבים תיארו היעדר מענה לצורכי הילדים ובמיוחד היעדר מענה לצרכים רגשיים. בין היתר הם ציינו שאנשי צוות השתמשו בפרקטיקות מנרמלות והדגישו את הצורך להימנע מהן. המורים תיארו כי נחשפו לאיבליזם שהופנה כלפי הילדים. הם חשו שכאנשי חינוך אוטיסטים יש להם הבנה של הילדים שחסרה אצל אנשי חינוך שאינם בעלי ניסיון חיים אוטיסטי, ושלעיתים הבנה זו אינה זוכה להכרה ולהערכה. חצי מהמשיבים הדגישו את חשיבות ההכשרה של צוותי החינוך בתחום לימודי מוגבלות ואוטיות מנקודת מבט אוטיסטית.

הממצא הנוגע לחוסר ידע של הצוות החינוכי עלה גם בממצאי הסקר שערכנו בקרב הורים ואוטיסטים בוגרי מערכת החינוך במקביל למחקר זה (אלון-מן וברק, 2025). ההורים והבוגרים דיווחו על חוסר ידע, הבנה והכשרה מספקת של אנשי חינוך באשר לתלמידים אוטיסטים וצורכיהם הרגשיים והחינוכיים. הם דיווחו על סבל שנגרם בשל כך באינטראקציות עם הצוותים החינוכיים.

5.2. קושי מול עמיתים – אייבליזם וסטיגמה

בפרק הממצאים תוארו בכמה תמות קשיים הקשורים לאייבליזם וסטיגמה, ובפרט חוסר ידע ויחס מקטין ומזלזל. אייבליזם וסטיגמה השפיעו על המידה שבה חשפו הנשאלים את המוגבלות שלהם בבית הספר, ועל התוצאה של אותה חשיפה. רוב המשיבים דיווחו על חשיפה חלקית או על אי-חשיפת המוגבלות בשל חשש מסטיגמה, ומשום שנחשפו לדעות סטיגמטיות שהובעו ביחס לתלמידים. אלו שחשפו חלקית בחרו גורמים בטוחים להיחשף בפניהם, כמו עמיתים מסוימים, והסתירו בפני גורמים אחרים. ארבעה דיווחו על תוצאות שליליות של החשיפה כמו התייחסות סטיגמטית או פוגענית. ממצאים אלה תואמים את ממצאי ווד והפה (Wood & Happe, 2021).

5.3. חוסר בהנגשה ואייבליזם מערכתי

משתתפי המחקר ציינו ליקויים רבים בהנגשת המערכת לעובדי הוראה אוטיסטים, לעיתים מתוך חוסר מודעות לצורכי ההנגשה ולעיתים מתוך תפיסה כי על העובד להתאים את עצמו למערכת ולהתגבר על מחסומים בכוחות עצמו. בניגוד למגמת ההכללה שתוארה בסקירת הספרות, המשיבים תיארו התעלמות מהציפייה שלהם שהמערכת תשתנה ושבתיהם הספר ינגישו עצמם למורים עם מוגבלות, ואף זכו לתגובות מזלזלות על בקשותיהם להנגשה. המשתתפים ציינו את הצורך בהנגשה של המערכת ובשינוי עומק בתפיסות. במחקר נוסף (אלון-מן וברק, 2025) עלו ממצאים דומים בהקשר של גישת המערכת כלפי תלמידים אוטיסטים. ממצאי המחקר העלו שמדיניות הטיפול בילדים אוטיסטים במערכת תואמת את המודל הרפואי של מוגבלות ודורשת מהתלמיד להתאים את עצמו למערכת ולהתמודד עם המוגבלות שלו באופן אישי. הדמיון שנמצא בין יחס המערכת לעובדי הוראה לבין היחס לתלמידים מדגיש כי השינוי הנדרש מהמערכת הוא שינוי מערכתי, כפי שצינו חלק מעובדי ההוראה.

מספר מחקרים שנערכו בישראל בשנים האחרונות התייחסו לקשיים של מנהלי בתי הספר בהנגשת בתי הספר למורים עם מוגבלויות. פייירסטיין מצינת כי המנהלים נדרשים למצוא מענים מותאמים אישית, משימה לעיתים קשה לביצוע, ולכן הם נמנעים מלהעסיק מורים עם מוגבלויות (פייירסטיין, 2019; Tal-Alon, 2019; Guberman et al., 2025). בשנים האחרונות המערכת מנסה לעודד העסקה של עובדי הוראה עם מוגבלויות באמצעות מתן תמריצים למנהלים (פייירסטיין, 2019; Guberman et al., 2025). לכאורה זהו פתרון מערכתי, אולם בפועל הוא מאפשר יישום של הנגשה אינדיבידואלית לבית ספר, למנהל ולמורה ספציפי. נוסף על כך, פתרון זה אינו זמין לעובדי הוראה אוטיסטים (משרד החינוך, ללא תאריך), וממילא אינו רלוונטי למורים עם מוגבלויות בלתי נראות שבחרים שלא לחשוף את אבחנתם.

אחת ההנגשות הנדרשות היא ליווי ותמיכה למורים על מנת לסייע להם לנווט במערכת ולפעול בה באופן מיטבי. מרבית עובדי ההוראה במחקרנו ציינו שהם זקוקים לתמיכה בהתמודדות עם אתגרים בעבודתם. חלקם לא קיבלו תמיכה כלל, וחלקם קיבלו תמיכה חלקית ולא מספקת. חצי מהמשיבים גייסו לעצמם תמיכות מחוץ למערכת או אישית מעמיתים. כמו כן חלק מהמשיבים ציינו כי קבלת תמיכה תלויה במקום העבודה הספציפי, וכי על התמיכה להיות מותאמת לצורכיהם ומבוססת על ידע מהקהילה האוטיסטית. ווד והפה (Wood & Happe, 2021) תיארו את המציאות בבריטניה: על אף שהחוק קובע שהם זכאים להנגשות ולליווי, אף אחד ממשותתפי הסקר שלהן לא פנה פורמלית לקבלן. מחקרן של הר-צבי ואח' (2021) מצביע על צורך בליווי מתמשך לעובדי הוראה עם לקויות למידה. מחקרנו מצביע על הצורך בליווי כזה גם לעובדי הוראה אוטיסטים.

5.4. חשיבות העסקת עובדי הוראה אוטיסטים

עובדי ההוראה במחקרנו ציינו שני היבטים של חשיבות העסקת אוטיסטים במערכת החינוך. ההיבט הראשון הוא תרומתם לתלמידים באופן אישי, וההיבט השני הוא החשיבות המערכתית של נוכחותם בבית הספר. בהיבט האישי, כמעט כל עובדי ההוראה חשו כי יש להם הבנה ייחודית ושונה של תלמידים, שחסרה בתוך המערכת ובקרב אנשי חינוך. הם ציינו זאת הן לגבי תלמידים אוטיסטים הן לגבי תלמידים שחשו שונים מסיבות אחרות. המשיבים חשבו כי יש להם תפקיד בסנגור על התלמידים, ובפרט על נקודת המבט האוטיסטית, ובתיווך בין התלמידים לבין המערכת. עצם נוכחותם כאוטיסטים מבוגרים בתוך המערכת מציבה אותם לתפיסתם כמודל לחיקוי עבור התלמידים. ממצאים ממחקרים על עובדי הוראה עם מוגבלויות נותנים תוקף לתפיסות אלו (טל-אלון, 2018;

(Dvir, 2015; Vogel & Sharoni, 2011). למשל, מורים עם לקויות למידה התאפיינו באמפתיה ובהבנה לתלמידים עם מוגבלויות ויכולת להכיל שונות של תלמידיהם (דביר, 2015; הר-צבי ואח', 2021). ממצאים דומים נמצאו גם במחקרים שעסקו בעובדי הוראה אוטיסטים (בלומרוזן-סלע, 2023; O'Neill & Kenny, 2023; Lawrence, 2019; Wood et al., 2022; Wood & Happe, 2021; Wood et al., 2022). אלון-מן וברק (2025) מצאו כי התלמידים זקוקים למבוגרים מקבוצת השייכות שלהם שישמשו מודל ויספקו ידע מניסיון חיים. נקה ואח' (Neca et al., 2022) מתייחסות לאור סקירת מחקרים, כי לנוכחות של אנשי חינוך עם מוגבלויות בבתי הספר יש פוטנציאל לשנות את הציפיות ואת השאיפות של תלמידים עם מוגבלויות.

בהיבט המערכתי המשיבים במחקרנו ראו חשיבות בעצם נוכחותם כאנשים אוטיסטים בוגרים ועובדים. נוכחותם היא דוגמה לצוות ולתלמידים והופכת אותם למקור ללמידה על אוטיסטיות עבור הצוות וההורים. נקה ואח' (Neca et al., 2022) מציינות כי מיעוט מורים עם מוגבלויות מונע שינוי חברתי. שינוי כזה יכול להתממש רק בנוכחות משמעותית יותר של מורים אלו בבתי ספר ובאוניברסיטאות, שכן יותר מכל אחד אחר, הם אלה שיכולים לתרום להחלפת הייצוגים השליליים השכיחים של אנשים עם מוגבלויות.

מפגש יום-יומי עם עמיתים יכול וצריך לספק הבנה בלתי אמצעית של אוטיסטיות, כמו גם תחושת שותפות וקרבה דרך העבודה המשותפת והשייכות לקבוצת "המורים", והפחתת החשש משונות שנחווית כזרות. מפגש כזה נותן מענה גם לבעיה של חוסר בידע בנושא אוטיזם בקרב אנשי חינוך, שהוזכר למעלה. זאת מפני שחוסר בידע מושפע לא רק מהטיה בידע הקיים, המושתת על המודל הרפואי (Walker, 2021; Neca et al., 2022), אלא גם ממחסור בהיכרות עם אוטיסטים מבוגרים אשר יוכלו בקולם ובהווייתם לסתור את הידע המוטעה. לידביטר ואח' (Leadbitter et al., 2021) הדגישו את החשיבות של קידום הבנה טובה יותר של אוטיזם בקרב העובדים עם ילדים אוטיסטים כנדרך חשוב ביישום גישת המגוון הנורולוגי במחקר ובחינוך. בהקשר זה הם מציינים את החשיבות של למידה מאוטיסטים מבוגרים על חוויית החיים של אוטיסטים ועל צורכיהם.

למרות חשיבותה, הנראות של עובדי הוראה אוטיסטים בבתי הספר מאתגרת על ידי הקושי בחשיפה שתואר למעלה. חלק מהמשיבים שתיארו את פועלם למען תלמידים עם מוגבלויות, נמנעו מלחשוף את מוגבלותם שלהם. לדוגמה, שירה תיארה מצד אחד את המסר החיובי שהיא מעבירה לתלמידים אוטיסטים לגבי עצמם, ומצד שני לא חשפה את מוגבלותה שלה. סיטואציה דומה תוארה על ידי מנהל בית ספר אוטיסט במחקרן של ווד והפה (Wood & Happe, 2021). התנהלות זו חושפת את הדילמה הבלתי אפשרית שעובדי ההוראה האוטיסטים שרויים בה, כאשר הצורך בהגנה עצמית עומד בסתירה לערכיהם ולמסר החינוכי שהם מבקשים להעביר. המסקנה הבלתי נמנעת היא כי אייבולוזם וסטיגמה מונעים את החשיפה ומפחיתים את התועלת הפוטנציאלית שבנוכחות עובדי ההוראה האוטיסטים. חשיבות החשיפה, במקביל למאבק באייבולוזם, באה לידי ביטוי בכך שחמישה מהמשיבים חשו בהשפעות חיוביות של החשיפה על עבודתם האישית, על הילדים ועל הצוות.

היבט נוסף של הקושי בחשיפה הוא חוויית השקיפות או אי-הנראות של עובדי ההוראה. הנחקרים לא דיברו על חוויית שקיפות במפורש, אולם היא צצה ועלתה בין השורות של רבות מהעדויות. חוויה זו מתוארת בהרחבה על ידי סמואלס (2016) כפער בין המראה, ההתנהגות, הציפיה החברתית והזהות. לדוגמה הציטוט של נדב בפרק הממצאים מדגים כי הוא יודע לאילו תמיכות הוא זקוק על מנת לבצע את עבודתו, אולם למרות זאת אינו מצליח לקבל אותן. כפי שסמואלס מציינת, אנשים עם מוגבלות בלתי נראית חשופים למבט ביקורתי אשר אינו מבחין במחסומים שהם מתמודדים עימם, או אינו מאמין לקיומם. גם רם התמודד עם חוסר הנראות. נעמי ביטאה את הפער בין הזהות הנחוית לבין המבט הביקורתי: "חששתי מאוד מאוד שלא יאמינו לי שאני אוטיסטית. כאשר אנשים לא מאמינים לי שאני אוטיסטית זה מביא אותי לתחושות ורגשות קשות מאוד".

השקיפות של עובדי הוראה אוטיסטים משמשת חסם בפני עצמו על השפעתם בבתי הספר. מוגבלותם לעיתים קרובות אינה ניכרת לעין, וכך עמיתים אינם מודעים לרכיב חשוב זה בזהותם ולצורכיהם כאוטיסטים. ההימנעות מחשיפה מנציחה את המצב ומחזקת את תחושת השקיפות אצל עובדי ההוראה עצמם. חוסר הידע של אנשי הצוות בהקשר של אוטיזם, הסטיגמה והאייבולוזם אינם מאפשרים הבנה של החוויה האוטיסטית, מחזקים את תחושת השקיפות ומגבירים את ההימנעות מחשיפה.

השקיפות של האוטיסטים במערכת החינוך מתבטאת גם בהיעדר מחקר מקומי על אודות חוויותיהם וצורכיהם כעובדים ובהיעדר תוכניות מותאמות להכללת עובדי הוראה אוטיסטים.

6. מסקנות והמלצות

המחקר בחן באמצעות שאלונים מקוונים חוויות של עובדי הוראה אוטיסטים. הממצאים הראו שעובדי ההוראה אוהבים את התלמידים ושיש להם לתפוסתם תפקיד חשוב בבית הספר עבור התלמידים, הצוות וההורים. הם דיווחו על קשיים ועל אתגרים רבים בעבודה – במישור הבין-אישי, במפגש עם המערכת עצמה ובהתאמת הסביבה הפיזית – וכן על היעדר תמיכה נדרשת. קשיים אלו משפיעים לרעה על איכות עבודתם, רווחתם ובריאותם וגורמים לעיתים לעזיבת המערכת. עוד הם דיווחו על היעדר הנגשות ועל יחס סטיגמטי ופוגעני, שמקורם לרוב בחוסר בידע והבנה של אוטיזם.

מהמחקר עולה כי הכללת עובדי הוראה אוטיסטים במערכת החינוך היא בעלת חשיבות עבור התלמידים האוטיסטים, עבור כלל התלמידים ועבור קהילת בית הספר. עובדי הוראה אוטיסטים מבינים טוב יותר את התלמידים האוטיסטים אשר זקוקים למודלים לחיקוי מקבוצת השייכות שלהם. יש להם יכולת להוות מקור לידע עבור כלל המורים בנוגע לחינוך ילדים אוטיסטים ובכך להניע שינוי חברתי משמעותי. עם זה, ההכללה נתקלת בחסמים רבים מבחינת נגישות המערכת, אייבולזם אישי ומערכתי והיעדר תמיכות נדרשות הן בשלב ההכשרה והן במהלך העבודה. החסמים האלו גורמים לעיתים קרובות לחוויות אישיות קשות שמגבילות את מימוש הפוטנציאל המקצועי שלהם ואת השפעתם המיטיבה.

למען הטבת מצבם של אוטיסטים במערכת החינוך נדרש שינוי מערכתי במספר מישורים: בראש ובראשונה נדרשת הכרה בחשיבות השתתפותם המלאה של עובדים אוטיסטים במערכת החינוך, ובכלל זה ביצוע מחקרים ויצירת תוכניות מותאמות להכללת אוכלוסייה זו. נדרשת פעולה אקטיבית חינוכית למיגור דעות קדומות וסטיגמות, ובכלל זה הכשרה של אנשי מקצוע בגישות ביקורתיות למוגבלות ובידע על אוטיזם ממקורות אוטיסטיים. הכשרה זו צריכה להתבצע לפחות בחלקה על ידי אוטיסטים ואנשים עם מוגבלות ברוח העיקרון "שום דבר עלינו בלעדינו". דרושה הנגשה של הסביבה הפיזית ושל המאפיינים הארגוניים של העבודה ובכלל זה מתן ליווי מתמשך לעובדי ההוראה האוטיסטים.

אנו ממליצות על יצירת תפקיד מקצועי חדש של יועצי הכללה אוטיסטים, שיעמדו לרשות הנהלות בתי הספר, הצוותים והתלמידים, יגישו מידע וידע ויסייעו בתיווך והסנגור, תוך שהם משמשים דוגמה לאוטיסטיות גלויה גאה ומודעת.

ייחודו של המחקר בהיותו מחקר משתף, נערך בהובלה אוטיסטית ומבוסס על ידע ממקורות אוטיסטיים. ההתבוננות בממצאים דרך עדשה אוטיסטית מאפשרת פרשנות מדויקת הכוללת את הידע הייחודי וההבנה שמקורם בניסיון החיים האוטיסטי. סוג כזה של השתתפות הוא הכרחי בכל מחקר העוסק בנקודת המבט האוטיסטית, בצרכים אוטיסטיים ובמתן פתרונות לאוטיסטים.

שיטת הדגימה שנקטנו במחקר – הפצת שאלונים באינטרנט ובפורומים של אוטיסטים ופנייה מתוך היכרות אישית של החוקרות – אפשרה להשיג היקף ראוי של משיבים. ועדיין, דרך זו מגבילה את המדגם למי שחשופים לקהילה האוטיסטית דרך הרשתות החברתיות ומעוניינים להשיב על השאלונים ובכך פוגעת בייצוגיות שלו. על מנת לתת מענה למגבלה זו אנו ממליצות להגיע אל עובדי ההוראה דרך מקומות העבודה עצמם תוך הבטחת האנונימיות של המשתתפים. מגבלה נוספת נוגעת לכך שחלק מהמשיבים ענו על השאלות בקצרה. ראוי להמשיך ולחקור את חוויותיהם של עובדי הוראה אוטיסטים בראיונות עומק על מנת לחדר סוגיות שיתכן שלא קיבלו ביטוי מספק במחקר זה. חשוב לחקור גם תפיסות, עמדות וערכים של המערכת בנוגע להעסקת עובדי הוראה אוטיסטים, ובעיקר של מנהלים ועמיתים, שעובדים כתף אל כתף עם עובדים אוטיסטים, על מנת לשפר את ההבנה של החסמים להכללה ואת הדרכים להתגבר עליהם.

רשימת מקורות

- איכנגרין, א', אלמוג, נ' וברויאר, נ' (2016). ארון הנכות: לצאת, להישאר או לפרק. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטור, א' איכנגרין ונ' מזרחי (עורכים), לימודי מוגבלות: מקראה (עמ' 299–311). ון ליר.
- אלון-מן, ט' וברק, ד' (2025). כיצד אוטיסטים והורים לאוטיסטים חווים את מערכת החינוך. במעגלי חינוך – מחקר, עיון ויצירה, 14, 3–19.
- בלומרוזן-סלע, ש' (2023). מורים וגננים אוטיסטים. בתוך האוטיסטים שבינינו (עמ' 229–246). רסלינג.
- גיל, ר' (2008). לחשוב אחרת על אוטיזם. אתר אסי – פעילי הקהילה האוטיסטית בישראל. <https://www.acisrael.org/thinkdiff.pdf>
- גיל, ר', שהם, ש', ושלי, ס' (2016). הבניית זהות חיובית בקהילות של אנשים עם מוגבלות. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטור, א' איכנגרין ונ' מזרחי (עורכים), לימודי מוגבלות: מקראה (עמ' 172–164). ון ליר.
- דביר, נ' (2015). מי מאתנו הוא ה'שונה'? מה ניתן ללמוד מסיפורי חיים של סטודנטים להוראה עם ליקויי למידה ומוגבלויות פיזיות? דפים, 60, 199–226. מכון מופ"ת.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2025). לקט נתונים מתוך מרשם אנשים עם מוגבלות (לשנת 2024) וסקר שוויון (לשנת 2025) לרגל היום הבין-לאומי לזכויות אנשים עם מוגבלות. https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2025/381/11_25_381b.pdf
- הר-צבי, ש', סלקובסקי, מ' ופלדמן, מ' (2021). מורים עם קשיי כתיבה: תפקוד אקדמי ומקצועי. במעגלי חינוך – מחקר, עיון ויצירה, 10, 2–14.
- חדשות הכנסת (2024, 13 בפברואר). מספר הילדים על הרצף האוטיסטי במערכת החינוך גדל בעשור האחרון פי 7. כנסת ישראל.
- טל-אלון, נ' (2018). דילמות אתיות העולות בעקבות תעסוקת מורים עם מוגבלות פיזית: פיתוח גישה רב ממדית. חיבור לשם קבלת דוקטורט בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- 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. (2024). ועדת שפירא: החינוך בראי החינוך המיוחד 2024. <https://meyda.education.gov.il/files/dovrut/vaadat-shapira-28.5.pdf>
- משרד החינוך (ללא תאריך). זכויות עובדי הוראה עם מוגבלות. פורטל עובדי הוראה. <https://poh.education.gov.il/administrative/welfare-rights/rights-staff-disabilities/>
- סווין, ג' ופרנץ, ס' (2016). לקראת מודל אפירמטיבי של מוגבלות. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטור, א' איכנגרין ונ' מזרחי (עורכים), לימודי מוגבלות: מקראה (עמ' 148–163). ון ליר.
- סמואלס, א' (2016). הגוף שלי, הארון שלי: מוגבלות בלתי נראית וגבולות שיח היציאה מהארון. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטור, א' איכנגרין ונ' מזרחי (עורכים), לימודי מוגבלות: מקראה (עמ' 276–298). ון ליר.
- פיירסטיין, א' (2019). מורים ללא גבולות – שילוב מורים עם מוגבלות במערכת החינוך. קולות, 18, 2–7. <https://kaye.ac.il/wp-content/uploads/2019/06/KOLOT-18-6-2019.pdf>
- צבר בן-יהושע, נ' (1999). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. מודן.
- 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 – תיאוריה ויישום. רמות.

- Anderson, R. J., Keller, & C. E., Karp, & J. M. (1998). Enhancing diversity: *Educators with disabilities*. Gallaudet University Press.
- Botha, M., Dibb, B., & Frost, D. M. (2020). "Autism is me": An investigation of how autistic individuals make sense of autism and stigma. *Disability & Society*, 37(3), 427–453. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1822782>
- Bury, S.M., Jellett, R., Spoor, J.R. et al. (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>
- Dvir, N. (2015). Does physical disability affect the construction of professional identity? Narratives of student teachers with physical disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 56–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.001>
- DSM-V. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th edition). American Psychiatric Press.
- Fletcher-Watson, S., Adams, J., Brook, K., Charman, T., Crane, L., Cusack, J., et al. (2019). Making the future together: Shaping autism research through meaningful participation. *Autism*, 23, 943–953. <https://doi.org/10.1177/1362361318786721>
- Friedman, C. (2023). Explicit and implicit: Ableism of disability professionals. *Disability and Health Journal*, 16(4), Article 101482.
- Guberman, A., Elias-Marcus, S., & Dahan, O. (2025). *Professional identity formation by first-year teachers with significant physical or sensory disabilities* [Paper presentation]. American Educational Research Association Annual Meeting, Denver, CO, US.
- 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>
- Horgan, F., Kenny, N., & Flynn, P. (2022). 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> (Original work published 2023)
- 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>
- Lawrence, C. (2019) "I can be a role model for autistic pupils": Investigating the voice of the autistic teacher. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 11 (2), 50–58. <http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/4658/>

- 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. *Front. Psychol*, 12, Article 635690 . <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635690>
- Markis, S. (2012). *Spoken stories: A narrative inquiry on the lives and the experiences of "outsider teachers"* (Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park). <https://api.drum.lib.umd.edu/server/api/core/bitstreams/aeb8e71a-077d-4b51-9edd-8010dbc5d1a2/content>
- Miller, E. C., & Fleischmann, A. (2024). Teaching as a corrective experience for self and others: narratives of teachers with ADHD. *Cambridge Journal of Education*, 54(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2024.2316337>
- Neca, P., Borges, M. L., & Pinto, P. C. (2022). Teachers with disabilities: A literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1192–1210. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776779>
- Oliver, M. (1992). Changing the Social Relations of Research Production? *Disability, Handicap and Society*, 7(2), 101–114. <https://doi.org/10.1080/02674649266780141>
- Oliver, M. (2017). Defining impairment and disability: Issues at stake. In E. F. Emens & M. A. Stein (Eds.), *Disability and equality law* (pp. 3-18). Routledge.
- O'Neill, C., & Kenny, N. (2023). "I saw things through a different lens...": An interpretative phenomenological study of the experiences of autistic teachers in the Irish education system. *Education Sciences*, 13, 670. <https://doi.org/10.3390/educsci13070670>
- O'Nions, E., Petersen, I., Buckman, J. E. J., Charlton, R., Cooper, C., Corbett, A., Happé, F., Manthorpe, J., Richards, M., Saunders, R., Zanker, C., Mandy, W., & Stott, J. (2023). Autism in England: Assessing underdiagnosis in a population-based cohort study of prospectively collected primary care data. *The Lancet Regional Health. Europe*, 29, Article 100626. <https://doi-org.ezproxy.haifa.ac.il/10.1016/j.lanepe.2023.100626>
- Rose, K. (2026). What Is Autism? In *Autism: A collection of essays* (pp. 19-40). KMR Press.
- Santuzzi, A. M., Waltz, P. R., Finkelstein, L. M., & Rupp, D. E. (2014). Invisible disabilities: Unique challenges for employees and organizations. *Industrial and Organizational Psychology*, 7(2), 204-219. <https://doi.org/10.1111/iops.12134>
- Schneid, I., & Raz, A. E. (2020). The mask of autism: Social camouflaging and impression management as coping/normalization from the perspectives of autistic adults. *Social Science & Medicine*, 248, Article 112826.
- Shapiro, J. P. (1993). *No pity*. Random House.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretive phenomenological analysis: Theory, methods and research*. Sage.
- StEvans, C. (2022). The lived experience of autistic teachers: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2041738>
- Tal-Alon, N. (2023). Toward a more inclusive generation: The employment of teachers with physical disabilities. In H. Tran & J.-M. Gautane (Eds.), *Leadership in turbulent times: Cultivating diversity and inclusion in the P-12 education workplace* (pp. 133-148). Emerald Publishing Limited.
- Tal-Alon, N., & Shapira-Lishchinsky, O. (2021). Employing teachers with disabilities: A multifaceted prism of school principals' ethical dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(6), 940-957. <https://doi.org/10.1177/1741143220921185>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.
- Vogel, G., & Sharoni, V. (2011). My success as a teacher amazes me each and every day - Perspective of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 479-495. <https://doi.org/10.1080/13603110903131721>
- Walker, N. (2021). *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity inclusive school*. Jessica Kingsley Publishers
- Wood, R., & Happe F. (2021). What are the views and experiences of autistic teachers? Findings from an online survey in UK. *Disability & Society*, 38(1), 47-72. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1916888>
- Wood, R., Crane L., Happe, F., Morrison, A. & Moyse, R. (Eds.). (2022). *Learning From Autistic Teachers: How to be a neurodiversity inclusive school*. Jessica Kingsley Publishers
- 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>
- Zames-Fleischer, D., & Zames, F. (2001). *The disability right movement*. Temple University Press.