

"במאקרו הרעיון הוא מאוד נכון, אך המצב הנוכחי לא אידיאלי"

עמדותיהן של מנהלות בתי ספר כלפי המעבר
למדיניות ההכלה והשתלבות

אליסיה גרינבנק¹, גלית אגם בן ארצי²

רקע תיאורטי

מדיניות הכלה והשתלבות במערכת החינוך

מדיניות הכלה והשתלבות (inclusive education) מתייחסת למתן אפשרות לתלמידים עם מוגבלות ללמוד יחד עם תלמידים ללא מוגבלות בחינוך הכללי. המונח "הכלה" (inclusion) החליף במאה ה-21 את המונח "שילוב" (integration), שינוי המצביע על הדרישה לשוויון הזדמנויות בחינוך ועל הצורך להתאים מוסדות חינוך כלליים לתלמידים עם מגוון צרכים (Guillemot et al., 2022). שוויון הזדמנויות בחינוך אינו הוראה שווה לכל התלמידים, אלא הוראה שבה לכל התלמידים יש אותן הזדמנויות ללמוד, מתוך כבוד להבדלים ולצרכים של כל תלמיד ותלמידה. יישום מדיניות של הכלה דורש שינויים רבים במערכת החינוך הכללי, כרוך בשינוי עמדות ותפיסות כלפי הזדמנויות שוות לכלל התלמידים, וניתן להשגה על ידי שינויים מערכתיים נרחבים ושיתופי פעולה בין כל בעלי העניין (Medina-García et al., 2020).

1 אליסיה גרינבנק, מרצה בכירה וראשת החוג לחינוך מיוחד במכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון

2 גלית אגם בן ארצי, מרצה בכירה בחוג לחינוך מיוחד וראשת מנהל סטודנטים במכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון

הכלה והשתלבות בישראל

בשנת 2012 מדינת ישראל אשררה את אמנת האו"ם משנת 2006, הקובעת סטנדרטים בינלאומיים לזכויות אזרחיות וחברתיות של אנשים עם מוגבלות בכל תחומי החיים. במרכז האמנה עומד עקרון ההכלה, שפירושו חברה פתוחה ונגישה לכול, המאפשרת לאנשים עם מוגבלות להיות חלק ממנה בחופשיות וללא הגבלות. האמנה אף מתייחסת לילדים עם מוגבלות, וקובעת כי על המדינות להבטיח שתהיה להם גישה שווה להשתתפות עם ילדים אחרים (משרד המשפטים, 2018). אשרור האמנה על ידי מדינת ישראל הוביל לקידום נושא ההכלה במערכת החינוך. צעד משמעותי נוסף שהשפיע על קידום ההכלה היה תיקון לחוק החינוך המיוחד. בשנת 2018 אישרה הכנסת את תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד, שהוביל בשנת 2019 למהלך מערכתי של משרד החינוך בישראל לקידום רפורמת הכלה והשתלבות של תלמידים עם מגוון צרכים במוסדות החינוך הכללי. רפורמת ההכלה וההשתלבות, כפי שמוצגת על ידי משרד החינוך, נועדה להכיר ולכבד את ההבדלים הקיימים בין התלמידים, ולאפשר שוויון הזדמנויות לכלל התלמידים (משרד החינוך, 2019). מוסד חינוך המקדם הכלה והשתלבות, אמור להוביל גישה המכבדת את ההבדלים הקיימים בין התלמידים, ולהתייחס למכלול ההיבטים בחיי התלמיד ולא רק בהיבט של השונות. גישה זאת כרוכה בשינויים משמעותיים בכל התהליכים המתרחשים בבית הספר - בכל סביבותיו ובמערכות היחסים של הבאים בשעריו (משרד החינוך, 2019).

תפקיד מנהל בית הספר ביישום המעבר למדיניות ההכלה

מנהל בית ספר הוא הגורם המרכזי האמון על תפעול וניהול כלל הפונקציות של בית הספר בהצלחה וביעילות. המנהל מהווה סוכן השינוי המרכזי ביותר בבית הספר, והוא מהווה שחקן מרכזי במעבר ובקידום תוכניות ורפורמות חינוכיות ומדיניות (Khaleel et al., 2021). הצלחה בית ספרית מבוססת במידה רבה על מנהיגות המנהל שאמור להוביל תוכניות לימודים מגוונות, כולל תוכניות של שירותי החינוך המיוחד, לקבל אחריות לגבי חלוקת משאבים מותאמת לצורכי התלמידים, ולדאוג לצוות מקצועי ומשתף פעולה המייצר אקלים בית ספרי מיטבי (Luddeckens et al., 2021).

משרד החינוך בישראל מטיל על מנהל בית הספר את האחריות המלאה ליישם את המעבר לרפורמת ההכלה וההשתלבות בבית הספר שבניהולו, ולפעול לחיזוק ולהעמקה של תפיסת העולם הבית ספרית ושל תרבות המקדמות הכלה והשתלבות בחדר המורים, בכיתות ומול ההורים, תוך דאגה לקיומן של שותפויות, שגרות וסדירויות תומכות (משרד החינוך, 2019). חוזר מנכ"ל משרד החינוך (2021) מפרט את מגוון הפעולות שעל מנהל בית הספר לבצע על מנת לקדם תהליכי הכלה בבית הספר, על פי חלוקה לארבעה סוגי התאמות: התאמה ארגונית, התאמה פדגוגית, התאמה רגשית-חברתית והתאמה פיזית-סביבתית.

חרף העובדה שמנהלים המיישמים מדיניות של הכלה בבית ספרם, מציגים עמדות חיוביות כלפי שילובם של תלמידים עם מוגבלות (DeMatthews et al., 2021), הספרות המחקרית מצביעה על קשיים נרחבים במעבר ליישום המדיניות, בעיקר בקרב המורים בחינוך הכללי. בין קשיים אלו ניתן למנות חוסר הכשרה לשלב בכיתותיהם תלמידים עם מוגבלות, חוסר ידע בחינוך מיוחד, והיעדר כלים להוראה מותאמת, וכן מחסור במשאבים (Crispel & Kasperski, 2019; Leonard & Smyth, 2020). לאור המעבר ליישום מדיניות ההכלה במדינת ישראל בשנים האחרונות, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את יישום המדיניות מנקודת מבטן של מנהלות בתי ספר. במחקר הנוכחי ייבחנו השאלות: מהן עמדותיהן של מנהלות בתי ספר בחינוך הכללי בהתייחס למעבר ליישום מדיניות ההכלה? ומהם האתגרים והקשיים ביישום מדיניות זאת בהתייחס לגורמים השונים המעורבים ביישום - הצוות החינוכי, התלמידים, ההורים והמנהלת עצמה.

שיטה

משתתפים והליך

המדגם כלל 21 מנהלות בתי ספר יסודיים בחינוך הכללי במחוזות מרכז ודרום בארץ. הוותק הכללי של המנהלות הוא 12-33 שנים, הוותק בניהול הוא 4-13 שנים, כל המנהלות בעלות תואר שני. המנהלות נדגמו למחקר בשיטת דגימה לא הסתברותית מסוג נוחות וכדור שלג. לאחר שהמנהלות אותרו, נקבע עם כל אחת מהן מועד מתאים לריאיון. הריאיון נמשך כחצי שעה, והשתתפו בו שתי החוקרות, שלא הייתה להן כל היכרות מוקדמת עם המרואיינות. אחת מהחוקרות התמקדה בריאיון ובהקשבה מיטבית לתשובות, והחוקרת השנייה הייתה ממונה על התייעוד, נוסף על ההקלטה.

כלי המחקר

המחקר בוצע בהתאם לעקרונות המתודולוגיה האיכותנית. נעשה שימוש בריאיון חצי מובנה (semi-structured interview), שיתרוננו בשאלות פתוחות שמצד אחד מכוונות למטרה מוגדרת, ומאפשרות קבלת תשובות במהירות, ומצד שני מאפשרות להרחיב ולהעמיק בנושאים הנדונים בצורה ספונטנית במהלך הריאיון. ריאיון חצי מובנה מספק מידע עשיר ומפורט ממספר נקודות מבט, ומתאים במיוחד למרואיינים הממלאים תפקידים מרכזיים במוסדות, כגון מנהלי בתי ספר (Ahlin, 2019). במחקר הנוכחי נשאלו המנהלות בריאיון שאלות על פי תכנון מראש, אך ניתנה להן האפשרות להביע את דעתן גם לגבי נושאים

שעליהם לא נשאלו ישירות. להלן ארבע השאלות שהוצגו בפני המנהלות: (1) מהי עמדתך כלפי המעבר למדיניות ההכלה של תלמידים עם מוגבלות במסגרות חינוכיות רגילות? (2) מהי עמדתך בהתייחס לתרומה או לפגיעה בתלמיד עם מוגבלות הלומד בכיתה רגילה? (3) מהי עמדתך בהתייחס לתרומה או לפגיעה בתלמידי הכיתה ללא מוגבלות אשר לומדים עם תלמיד עם מוגבלות בכיתתם? (4) מהם לדעתך הקשיים ביישום מדיניות ההכלה בחינוך הכללי? נוסף על שאלות אלה, המנהלות נשאלו לגבי נתונים דמוגרפיים – ותק, השכלה ורקע מקצועי.

ניתוח הנתונים

כאמור, ניתוח הראיונות בוצע בהתאם לעקרונות המתודולוגיה האיכותנית. מתודולוגיה זאת יעילה בחקר של תפיסות, גישות, דעות, חוויות ואמונות של משתתפים, שלעיתים קשה לכמת. המתודולוגיה האיכותנית מאפשרת למשתתפים עצמם להסביר כיצד הם מרגישים, מה הם חושבים או מה הם חווים באירועים מסוימים (Tenny et al., 2022). לפיכך, מתודולוגיה זאת מתאימה למחקר הנוכחי שהתמקד בדעות, מחשבות ורגשות של מנהלות בתי ספר. בתום ביצוע הראיונות עם המנהלות, תומללו כל הראיונות בידי כל חוקרת בנפרד, ולאחר מכן הותאמו שני התמלולים זה לזה ואוחדו. את תמלול הריאיון ניתחו עורכות המחקר וחוקרת נוספת המתמחה במחקר איכותני. לאחר מכן בוצע הליך לאימות, להשוואה ולסיכום כל ניתוח. בשלב האחרון של ניתוח הנתונים גובשו ארבע תמות בהלימה לארבע השאלות שעליהן השיבו המרואיינות.

היבטים אתיים של המחקר

לפני ביצוע הראיונות הביעו המנהלות את הסכמתן לקחת חלק במחקר. ניתן להן הסבר על ידי החוקרות לגבי כללי האתיקה וסודיות המחקר, וצוין בפניהן שהנתונים שנאספים הם למטרות מחקר בלבד, פרטיהן יישארו חסויים, ודבריהן יצוטטו תוך ציון שמות בדויים, ללא פרטים מזיהים כלל, זכותן לפרוש מהריאיון בסופו או במהלכו, וכן לדלג על שאלות או לנשור מהמחקר בכל עת.

ממצאים

הממצאים מוצגים להלן בארבע תמות: עמדה כללית כלפי המעבר ליישום מדיניות ההכלה, תרומה ו/או פגיעה בתלמיד עם מוגבלות, תרומה ו/או פגיעה בתלמידים ללא מוגבלות וקשיים ביישום מדיניות ההכלה.

תמה ראשונה: עמדה כללית כלפי המעבר ליישום מדיניות ההכלה

לשם הצלחת יישום ההכלה, חיוני שלצוותים החינוכיים יהיו עמדות חיוביות כלפי הכלתם של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הכללי. מחקרים רבים שבדקו את עמדותיהם של מורים, מצאו שהעמדות הכלליות שלהם לגבי מדיניות ההכלה חיוביות (Guillemot et al., 2022). למרות האחריות המוטלת על כתפיהם של מנהלי בתי הספר ביישום מדיניות ההכלה, מיעוט מחקרים בדק את עמדות המנהלים בנושא. מחקרים שבדקו את עמדותיהם של מנהלים (Boyle & Hernandez, 2016; Lenshell- Chandler, 2015; Woodcock & Hardy, 2019), מצאו כי בדומה למורים גם הם מציגים עמדות כלליות חיוביות כלפי מדיניות ההכלה. במחקר הנוכחי כל המנהלות שרואיינו הביעו עמדות כלליות חיוביות כלפי מדיניות ההכלה. להלן דבריהן של שתיים מהמנהלות: "אני מאמינה מאוד בהכלה ובהשתלבות תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה. לכל התלמידים, על מגוון צורכיהם, יש זכות להיות חלק ממערכת החינוך הכללית, וללמוד בקרב הקהילה שבה הם חיים" (דליה); "תפקידנו כאנשי חינוך הוא לאפשר מימוש זכויותיהם של תלמידים עם צרכים שונים, ולדאוג להם להשתתפות שוויונית ופעילה בחברה, לתת להם הזדמנות הוגנת, שווה ואמיתית לרכוש ידע, להתקדם ולהתפתח מבחינה לימודית, רגשית וחברתית, ולממש את יכולותיהם" (חגית).

תמה שנייה: תרומה ו/או פגיעה בתלמיד עם מוגבלות

תמה זאת כוללת שתי קטגוריות: התרומה לתלמיד עם מוגבלות והפגיעה בתלמיד זה.

התרומה לתלמיד עם מוגבלות

גולדן ואחרים (Goldan et al., 2021) ציינו את התרומה לתלמיד עם מוגבלות בשלושה תחומים: (1) רווחה נפשית חיובית (well being) שמקורה בהשתלבות בבית הספר של החינוך הכללי; (2) תחושה חברתית טובה בשל האפשרות ליצור קשרים חברתיים עם בני הגיל; (3) תפיסה עצמית אקדמית חיובית הנובעת מהזדמנויות למידה מגוונות בכיתה רגילה. המנהלות שהשתתפו במחקר הנוכחי, התייחסו לתרומה הרבה לתלמיד עם מוגבלות על פי התחומים השונים. התרומה לרווחה הנפשית של התלמיד מעצם ההשתלבות במסגרת של החינוך הכללי באה לידי ביטוי בדבריהן של מספר מנהלות: "התלמיד לומד בכיתה רגילה, זה נותן לו את היכולת לשאוף גבוה יותר, ולהפיק מעצמו את המרב" (חנה); "תלמיד עם מוגבלות נתרם בכיתה כי הוא שותף מלא בכל אורחות החיים של הכיתה, מרגיש חלק מהכלל, מרגיש שייכות" (מיטל); "התלמיד רואה תפקוד תקין של תלמידי הכיתה, ומחקה התנהגויות שמחזקות אותו ונותנות לו הרגשה טובה, הרגשה שהוא שווה כמו כולם" (סיון). מנהלות רבות התייחסו לתרומה בתחום החברתי: "התלמיד נתרם מאוד חברתית, כאשר הוא נפגש אחר הצוהריים עם חברים לכיתה הוא שותף בחוויות של אותם תלמידים מבית הספר ששם

הם נמצאים רוב שעות היום" (נטע); "תלמיד עם מוגבלות שמצליח ליצור קשרים חברתיים משמעותיים, להעמיק ולשמר אותם, הדבר תורם לביטחון ולהערכה העצמית שלו" (חגית); "התלמיד נתנם כי הוא נמצא בחברה שאיתה הוא צריך להיות ברוב חייו, מה שמלמד אותו לחיים האמיתיים. הוא לומד עם תלמידים מיישובים סמוכים, ואז הוא חלק מהחברה אחר הצוהריים שזה מאוד חשוב. אין את הנפרדות הזו בין הבוקר והצוהריים" (אפרת). מספר מנהלות התייחסו לתרומה בתחום הלימודי: "בפן הלימודי, תלמיד שלומד בכיתה רגילה, ומצליח להתמודד עם החומר הלימודי, לתפקד כנדרש – הגעה באופן סדיר לביה"ס, הבאת ציוד, השתתפות פעילה בשיעורים, העתקה מהלוח, ביצוע משימות וכדומה - הדבר מחזק את תחושת המסוגלות העצמית שלו, הוא מצליח להגיע להישגים לימודיים" (סיון); "לדעתי, תלמיד עם מוגבלות נתנם מאוד בלמידה בכיתה רגילה, הוא מתקדם ומעשיר את הידע שלו" (ספיר); "הוא נתנם מלמידת עמיתים סביב תכנים שילדים יכולים להעביר הרבה יותר טוב" (ליאת).

הפגיעה בתלמיד עם מוגבלות

כאמור, תלמיד עם מוגבלות הלומד בכיתה רגילה אמור להפיק מכך תועלת, אולם במקרים מסוימים הכלת התלמיד עלולה להוביל לפגיעה בהתקדמותו. סוג המוגבלות יכול להוות גורם מכריע בהצלחת השתלבותו של התלמיד בכיתה הרגילה. לעיתים קרובות תלמידים עם הפרעות רגשיות והתנהגותיות לא נתנם מהלמידה בכיתה רגילה. הסיבה לכך נובעת ככל הנראה מההפרעות שלהם למהלך השיעור הפוגעות במעמדם החברתי וביכולתם להתקדם בתחום הלימודי (Krämer et al., 2021). עוד נמצא כי מורים מגלים עמדות שליליות יותר כלפי הכלה של תלמידים על הספקטרום האוטיסטי (ASD) ושל תלמידים עם מוגבלות קוגניטיבית, מאחר שהם מתקשים להתמודד עם התנהגותם ולהתאים להם את ההוראה (Jury et al., 2021). המנהלות במחקר הנוכחי התייחסו לפגיעה בתלמיד עם מוגבלות. ליאור ציינה: "התלמיד עלול להיפגע כי בכיתה גדולה אין מספיק משאבי כוח ואנרגיה כדי לתת את המענה שהוא זקוק לו". ענבר הוסיפה: "תלמיד בתפקוד נמוך לא נתנם כי אין למורה את הידע ללמד אותו". נוימן ורייטר (2022) ציינו כי השילוב בחברה הכללית אומנם מזמן מפגש אנושי ונורמטיבי, אך לא פעם משאיר את הילד עם המוגבלות בתחושה של בדידות ונבדלות. תלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתות רגילות לרוב ממעטים ליצור קשרים חברתיים, מתבודדים, ומעמדם החברתי בכיתה נמוך בהשוואה לתלמידים ללא מוגבלות (Avramidis et al., 2018). עדן התייחסה להיבט זה: "התלמיד עלול לא להצליח, הוא לא יעמוד בקצב הכיתה, וזה יפגע בדימוי העצמי כי ירגיש שונה. יש גם תלמידים שמתקשים להבין מצבים חברתיים או שנוהגים באימפולסיביות, ולא מצליחים להשתלב חברתית, לא מצליחים לרכוש חברים".

תמה שלישית: תרומה ו/או פגיעה בתלמידים ללא מוגבלות הלומדים עם תלמיד עם מוגבלות

תמה זאת כוללת שתי קטגוריות: התרומה לתלמידים ללא מוגבלות והפגיעה בתלמידים אלה.

התרומה לתלמידים ללא מוגבלות

בסקירת מחקרים שבדקו את תרומת שילובם של תלמידים עם מוגבלות בכיתה עבור תלמידים ללא מוגבלות, נמצא כי לרוב קיימת תרומה חיובית הן בתחום החברתי והן בתחום האקדמי. תרומה חיובית נמצאה בעיקר בכיתות שבהן למורה יש עמדות חיוביות כלפי מדיניות ההכלה, היא עושה שימוש בדרכי הוראה מותאמות ומשתפת פעולה עם מורה לחינוך מיוחד (Kart & Kart, 2021). ממצא נוסף מתייחס לתרומה לתלמידים ללא מוגבלות בהיבט הערכי-חברתי. התלמידים האלה נחשפים לתלמידים עם מוגבלות וכתוצאה מכך מפתחים מיומנויות חברתיות, כמו אמפתיה וקבלה של השונה, המסייעות להם בהתמודדות שונות לאורך חייהם (Evins, 2015; Krämer et al., 2021). רוב המנהלות במחקר הנוכחי התייחסו להיבטים שונים של תרומה ערכית-חברתית עבור התלמידים, כפי שניתן לראות בדוגמאות הבאות. תרומה ערכית: "לתפיסתי, נוכחות של תלמיד בעל מוגבלות בכיתה רגילה מייצרת תפיסה והבנה בקרב התלמידים שהחברה מגוונת ומורכבת, ויש בה מקום לכולם... ואם חושבים על העתיד, זהו חינוך ערכי ומשמעותי לאזרחות טובה" (בר). תרומה חברתית: "תלמידים שפוגשים בעלי מוגבלויות בסביבה הטבעית שלהם, כמו בית הספר, מבינים שמדובר במשהו רגיל, והם מפתחים איתם קשרי חברות בדיוק כמו ילדים אחרים, ויש להם גם נטייה לעזור להם ולהתעניין בהם יותר" (מיתר). תרומה רגשית: "התלמידים מפתחים רגישות חברתית, אחריות ושותפות, ונוצרת בקרבם נטייה גבוהה לעזרה" (אורלי); "הלימוד המשותף הופך אותם לטובים יותר, בעלי חמלה ואמפתיה כלפי האחר, סובלניים יותר, פחות ביקורתיים כלפי הסביבה, ויותר מכילים ומכבדים כל אדם באשר הוא" (הודיה).

הפגיעה בתלמידים ללא מוגבלות

לצד התרומה, בספרות המחקרית מוזכרת פגיעה אפשרית בתלמידים ללא מוגבלות כאשר בכיתתם משולב תלמיד עם מוגבלות. הפגיעה עלולה להתבטא בקצב ההתקדמות הלימודית של הכיתה, מאחר שהמורה צריכה להתעכב ולהסביר שוב לתלמיד עם המוגבלות או לטפל בבעיותיו (Krämer et al., 2021). פגיעה זאת באה לידי ביטוי בדברי המנהלות: "זה עלול לפגוע בשאר התלמידים בשל האנרגיה של המורה המופנית לטיפול במורכבות ההוראה לתלמיד עם המוגבלות" (רבקה); "התלמידים לעיתים משלמים מחיר מנוכחות של ילד עם מוגבלות בכיתה בשל המשאבים שהוא צורך" (מיטל); "אם מדובר בתלמיד עם בעיות התנהגות קשות, זה לא הוגן כלפי שאר הכיתה, הוא מקשה על תלמידי הכיתה ללמוד..."

כיתה יכולה למצוא את עצמה מתמודדת עם הרבה אתגרים כשהיא מכילה בתוכה ילד מתקשה" (תמר).

תמה רביעית: קשיים ביישום מדיניות ההכלה

"אם אני מסתכלת על זה במאקרו, הרעיון הוא מאוד נכון. מאוד חשוב לשלב ילדים עם מוגבלות בתוך הכיתות הרגילות יחד עם ילדים ששווים להם. אני חושבת שכרגע המצב הנוכחי לא לגמרי אידיאלי. הוא צריך להיות הרבה יותר טוב" (נטע).

כל המנהלות הציגו קשיים ביישום מדיניות ההכלה. בתמה זאת שלוש קטגוריות, בהתאם לקשיים המרכזיים שבאו לידי ביטוי בדברי המנהלות:

קשיים שמקורם במחסור במשאבים: חוסר בתקציבים וחוסר בכוח אדם

המשאבים החומריים והאנושיים במסגרת החינוכית משפיעים מאוד על הצלחת יישום מדיניות ההכלה בבית הספר (Goldan et al., 2021; Lacruz-Pérez et al., 2021). המנהלות במחקר הנוכחי התייחסו לקשיים שמקורם במשאבים: מחסור בתקציבים – "אחד הקשיים היותר גדולים הם האתגרים התקציביים, כל החלומות שלנו עבור התלמידים עולים כסף, הרבה כסף, ולצערנו, משרד החינוך לא מתקצב לנו גם דברים מאוד בסיסיים לביה"ס המכיל גם תלמידים רגילים וגם תלמידים משולבים" (דליה); "כדי ליצור סביבה מתאימה ומיטבית, יש צורך במשאבים מרובים, ולרוב אין מספיק תקציבים לכך. כתוצאה מכך, התלמיד המשולב כלל לא מקבל את המענה המתאים והנכון עבורו" (אורלי). מחסור בכוח אדם – "ישנה בעיה של מחסור בסייעות כי השכר שלהן מאוד זעום, ולכן לא מצליחים לגייס כוח אדם. לא פשוט לנו בכלל!" (אורנה); "הקשיים העיקריים ביישום מדיניות ההכלה בפועל הם החוסר בצוות טיפולי" (תמר); "בשנים האחרונות קיים חוסר רציני מאוד באנשי חינוך, ובעיקר בכאלה שהוכשרו בחינוך מיוחד, ויש להם כלים המתאימים לטיפול והתמודדות עם תלמיד בעל מוגבלות המשולב בכיתה רגילה" (חגית).

קשיים שמקורם בחוסר הכשרה

אחד הקשיים המשמעותיים המופיעים בספרות המחקרית, מתייחס לחוסר ההכשרה של המורים בחינוך הרגיל ללמד תלמידים עם מוגבלות. חוסר הידע בחינוך מיוחד והיעדר כלים להוראה מותאמת מובילים לתסכול רב וחוסר ביטחון בהתמודדותם של המורים עם התלמידים המשולבים בכיתותיהם (Crispel & Kasperski, 2019; Khaleel et al., 2021). חוסר ההכשרה הוא גם מנת חלקם של המנהלים, ולעיתים קרובות המנהלים אינם מכירים את צורכי התלמידים המשולבים, ולא יודעים לאילו משאבים הם נדרשים על מנת לתת מענה למורים ולתלמידים (Sider et al., 2021). מנהלות רבות שהשתתפו במחקר הנוכחי התייחסו לחוסר ההכשרה של צוות המורים ושלחן: "הקושי הבולט ביותר הוא הכשרתם

המקצועית של מורים. הצוות שלי הוא צוות נהדר ומקצועי, אך לצערי, לא כולם הוכשרו בחינוך המיוחד. כאשר יש חוסר בהכשרה אין מספיק ידע" (אפרת); "יוצא לי לראות בכל שנה מחדש במהלך השיבוצים את המורות נרתעות ומעט חוששות בעת קבלת תלמיד עם מוגבלות, לא מפאת חוסר רצון אלא מחוסר ידע, הכשרה וניסיון" (רבקה); "המורים שיוצאים ממכללות להוראה וגם מורים ותיקים לא תמיד יודעים כיצד להתמודד, איזה מענה לתת, וכיצד להגיב לסיטואציות שונות של ילד עם צרכים מיוחדים. זה יכול להביא לתסכול מאוד גבוה מצד המורים ולפעמים אפילו לעזיבת התחום" (הודיה); "בשיחות אישיות עם צוות המורים אני שומעת תסכול, כעס ולעיתים אף ייאוש. חלק גדול מהמורים לא קיבלו הכשרה מתאימה, ומתקשים להיכנס לכיתות, ולתת מענה מתאים לתלמידים המשולבים - הצוות החינוכי מרגיש כי דורשים ממנו מעל ומעבר" (חנה); "כמנהלת בית ספר, אני נדרשת לתת מענה ופתרון לכל מיני מצבים וסיטואציות, כאשר לעיתים לי בעצמי אין את הידע והכלים הנדרשים כדי לייעץ, לטפל ולהתמודד עם הדברים" (בר).

קשיים הקשורים בבירוקרטיה

הוראת תלמידים עם מוגבלות דורשת עבודה ביורוקרטית רבה. לרוב מספר אנשי צוות מלמדים ומטפלים בתלמיד, ויש צורך בקיום ישיבות תכופות של צוותים שונים, כגון צוות טיפולי, צוות רב מקצועי, ישיבות עם הורים ועוד לשם מטרות שונות - התייעצות, היוועצות, יידוע. נדרשת גם עבודת ניירת רבה, כגון מילוי טפסים ודוחות לוועדות שונות, כתיבת תוכניות לימודים ותוכניות טיפוליות אישיות ועוד. הביורוקרטיה הרבה מעלה קשיים רבים בקרב הצוותים החינוכיים הנדרשים להשקיע זמן ממושך למילוי המטלות (גרינבנק, 2017; Paulsrud & Nilholm, 2020). המנהלות במחקר הנוכחי התייחסו לנושא העבודה הביורוקרטית כקושי משמעותי במעבר למדיניות ההכלה: "היועצת ומורות השילוב מתעסקות כל היום במילוי טפסים, ומעלות אותם לאתר שאינו ידידותי למשתמש, וכל הזמן קורס, הרבה זמן הולך על הדברים הביורוקרטיים" (מיתר); "משרד החינוך בודק אותנו ומבקש טופס על כל בקשה שלנו, אנחנו מקצועיים ואם אנחנו מעלים תלמיד לוועדה לסל אישי, צריך לתת בנו אמון, ולא להקשות עלינו עם הטפסים" (עדן); "אין לי במבנה חללי עבודה מונגשים עבור חלק מהתלמידים, ואני עסוקה בשליחת בקשות כבר חודשים" (אורלי).

דין

מדיניות יישום רפורמת ההכלה וההשתלבות מיושמת בהרחבה במערכת החינוך בעולם ובמדינת ישראל. ברם, על אף הרצון ליישום רפורמות במערכת החינוך, קיימים קשיים מאחר שמערכות החינוך מאופיינות כמערכות מסורתיות ביותר, שאינן נוטות להשתנות.

המעבר לשינוי בפועל הוא מורכב, ואחד הגורמים המרכזיים להצלחתו הוא מנהל בית הספר (שטאובר ואחרים, 2021). במחקר הנוכחי נבחנו לראשונה עמדותיהן של מנהלות בתי ספר בישראל לגבי יישום המעבר למדיניות ההכלה וההשתלבות בבית ספרן, מתוך ההכרה בתפקידן המרכזי בהובלת מעבר זה. בדומה למחקרים קודמים (בהם: Boyle & Hernandez, 2016; Lenshell-Chandler, 2015; Woodcock & Hardy, 2019), המנהלות במחקר הנוכחי הביעו עמדה חיובית כלפי מדיניות הכלתם של תלמידים עם מוגבלות בבית ספרן, וציינו כי ישנה תרומה רבה הן עבור התלמידים עם המוגבלות הן עבור התלמידים ללא מוגבלות. עמדות חיוביות של צוותים חינוכיים, במיוחד של מנהלות בתי ספר, כלפי הכלתם של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הכללי הן תנאי הכרחי וחיוני להצלחת יישום מדיניות זו. ניכר מדברי המנהלות שהן מכירות בחשיבות המעבר ליישום מדיניות ההכלה וההשתלבות ובתרומתה המשמעותית לשוויון הזדמנויות לכל תלמידי בית הספר תוך כבוד להבדלים ולצרכים של כל תלמיד ותלמיד. כמו כן, ניכר כי המנהלות מודעות לכך שבאחריותן לפעול לקידום תהליכי הכלה בבית ספרן, בהתאם לחוזר מנכ"ל משרד החינוך (2021) בארבעת תחומי ההכלה המפורטים בו: התחום הארגוני, התחום הפדגוגי, התחום הרגשי-חברתי והתחום הפיזי-סביבתי.

לצד העמדות החיוביות, תשובותיהן של המנהלות מציירות תמונה מורכבת באשר לקשיים שעיימם הן מתמודדות במעבר ליישום מדיניות ההכלה. הקשיים הללו עולים בקנה אחד עם המתואר בספרות המחקרית העולמית בתחום, ובאים לידי ביטוי במספר רבדים: ברובד של התלמיד - הן התלמידים עם המוגבלות הן התלמידים ללא מוגבלות עלולים לשלם מחיר חברתי ואקדמי בעקבות הלמידה המשותפת. אחד האתגרים בהשתלבות של תלמיד עם מוגבלות מתייחס לתחום החברתי וליצירת קשרים עם תלמידי הכיתה שבה הוא משולב. גם במחקר הנוכחי המנהלות התייחסו לקושי החברתי. גוטר (2021) התייחסה לצורך בקיום קבוצות חברתיות במסגרות חינוכיות שבהן משתתפים תלמידים עם מוגבלות, ומקדמים את יכולתם לסנגור עצמי וחיזוק כישוריהם החברתיים והתקשורתיים במסגרת אינטימית ומוגנת. במחקרים שבהם נבדקה התרומה לתלמידים ללא מוגבלות (בהם: Evins, 2015; Krämer et al., 2021), נמצא כי תלמידים אלה נתרמים רבות בעיקר בפן החברתי-ערכי מהלמידה המשותפת עם תלמידים עם מוגבלות. במחקר הנוכחי המנהלות אכן התייחסו לתרומה זאת. עם זאת, במחקרן של וירוב ואחרים (2018), שבחן עמדות של תלמידי תיכון ללא מוגבלות המשלבים תלמידים על הרצף האוטטיסטי, נמצא כי הם אומנם מגלים עמדות חיוביות כלפי השילוב ברמה הפורמלית, אבל בפועל לא נוקטים ביוזמות חברתיות כלפי אותם תלמידים. החוקרות ממליצות לפתח בקרב התלמידים המשלבים מודעות לתפקיד הקריטי שיש למעשה השילוב באמצעות הסברה של הצוות החינוכי וקיום פעילויות מעשיות מתמשכות על מנת שהשילוב יופנם, כדרך חיים מעשית ולא רק ברמה תיאורטית.

ברובד הבית ספרי – המנהלות הציגו תחומים המקשים על המעבר ליישום מדיניות ההכלה בבית הספר. התחומים שצוינו על ידן ומוזכרים במחקרים קודמים (בהם: Crispel & Kasperski, 2019; Goldan et al., 2021; Lacruz-Pérez et al., 2021; Leonard & Smyth, 2020) כוללים חוסר הכשרה של צוותים חינוכיים, מחסור בכוח אדם, חוסר בתקציבים וקשיים ביורוקרטיים. תחומים אלה הם קריטיים, ומכשילים את המעבר ליישום מדיניות ההכלה. חשוב לציין שלמרות הקשיים המהותיים שהמנהלות ציינו, ניכר מדבריהן שהן מבינות את חשיבות המעבר ליישום מדיניות ההכלה, ומביעות נכונות ליישומה בבית ספרן.

לסיכום, המחקר הנוכחי מהווה נדבך נוסף בספרות המבקש לבחון את המעבר ליישום מדיניות ההכלה וההשתלבות במסגרות של החינוך הכללי. ייחודיותו של המחקר הנוכחי היא בבחינת יישום המדיניות מנקודת מבטן של מנהלות בתי ספר בישראל, שעליהן מוטלת האחריות המלאה ליישום המדיניות. מיפוי הקשיים והצרכים של מנהלות בתי הספר בחינוך הכללי, והבנה מעמיקה של האתגרים העומדים בפניהן, יאפשרו לערוך במערכת החינוך את השינויים הנדרשים במטרה ליישם באופן מיטבי את המעבר לרפורמת ההכלה, ולקיים את התנאים הנדרשים לשוויון הזדמנויות במערכת החינוך (Medina-García et al, 2020).

מסקנות והמלצות יישומיות

בהתבסס על ממצאי המחקר, ניתן להצביע על מספר היבטים שבהם יש צורך להתמקד על מנת שהמעבר ליישום מדיניות ההכלה וההשתלבות יהיה מיטבי:

1. לנוכח הקשיים שעלו בנושא חוסר ההכשרה של הצוות החינוכי, מומלץ כי כבר בתוכניות ההכשרה להוראה יכללו קורסים על אודות אוכלוסיות עם מוגבלות, אסטרטגיות הוראה מגוונות, כלים להוראה מותאמת, וניהול כיתה הטרוגנית. כך המורים יגיעו למערכת החינוך כשבאמתחתם כלים לשילוב יעיל ומשמעותי של תלמידים עם מוגבלויות, לצד תחושת מסוגלות ותחושת ביטחון מקצועי גבוהות יותר.
2. יישום המדיניות בפועל מעלה צורך בהדרכה, בליווי ובקיום שיח שוטף בקרב כלל השותפים ובעלי העניין:

א. צוותי חינוך – מנהלת, מורים, סיעות. על הליווי לכלול הן היבטים פרופסיונליים (היכרות עם מוגבלויות, עבודה עם הורים, הוראה מותאמת ועוד) הן היבטים רגשיים (הקשבה, תמיכה ואמפתיה בחזקת "הכלה של המכילים"). תמיכה כזאת חיונית הן למנהל בית הספר אשר

מוביל את המעבר למדיניות ההכלה, הן לצוות בית הספר למניעת שחיקה ועזיבה של מורים המתמודדים יום-יום עם הקשיים שהועלו על ידי המנהלות.

ב. תלמידים – הכנה, תמיכה וליווי לתלמידים עצמם, הן לתלמידים ללא מוגבלות והן לתלמידים עם מוגבלות. רצוי לקיים פעילויות משותפות ושיח פתוח בסוגיות הנוגעות למוגבלויות ולשוויון הזדמנויות.

ג. הורים – הסברה ותקשורת שוטפת בין הורים לתלמידים עם מוגבלות והורים לתלמידים ללא מוגבלות. רצוי לקבוע מפגשים במהלך השנה, ולקיים מעגלי שיח משותפים.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

בהתבסס על ממצאי המחקר הנוכחי ניתן לציין כמה מגבלות ולהציע כיווני מחקר נוספים:

1. הרחבה וגיוון המדגם – המדגם במחקר הנוכחי כלל מנהלות בלבד של בתי ספר יסודיים במחוזות מרכז ודרום. במחקר המשך חשוב לכלול גם מנהלים, גם מנהלים ומנהלות של בתי ספר על-יסודיים, וכן נציגות ממחוזות נוספים. ייתכן שהמשאבים הניתנים למסגרות חינוכיות במחוזות אחרים שונים.

2. כלי המחקר – במחקר הנוכחי כלי המחקר כלל ריאיון חצי מובנה, וייתכן שהזרקור הופנה בעיקר לקשיים העולים ביישום מדיניות ההכלה, ואפשר כחות שיח והתייחסות להיבטיה החיוביים ולסיפורי הצלחה. במחקר עתידי רצוי לשאול שאלה פתוחה שתאפשר למרואייני להציג נקודות שונות ומגוונות בנושא, ואף לשלב שימוש בכלים כמותיים.

- גוטר, י' (2021, 19 באוקטובר). אני שייך! מבט על קבוצות חברתיות מונחות בתוך בית ספר. אתר פסיכולוגיה עברית. <https://did.li/zkkgT>
- גרינבנק, א' (2017, 20 באוגוסט). הפוטנציאל הטמון בעבודת צוותים רב-מקצועיים במסגרות חינוכיות. אתר פסיכולוגיה עברית. <https://did.li/pSGaa>
- יורוב, י', קליין, נ' וקוהאן-מס, ג' (2018). האם שילוב באמת משלב? ההבדל בין עמדות תלמידים משלבים ביחס לשילוב, לבין יוזמות חברתיות שלהם כלפי תלמידים משולבים עם אוטיזם. סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 29, 126-146.
- משרד החינוך (2021, 25 באפריל). חוזר מנכ"ל לקידום ההכלה במערכת החינוך (הוראת קבע מס' 0269 – חדש). מאגר חוזרי מנכ"ל. <https://did.li/toRCN>
- משרד החינוך (2019א). הכלה והשתלבות בחינוך היסודי - יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות. המנהל הפדגוגי אגף א' חינוך יסודי ואגף בכיר יישום חוק החינוך המיוחד, הכלה והשתלבות. <https://did.li/oq45q>
- משרד החינוך (2019ב). יישום תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד – שירותי חינוך מיוחדים לתלמידים עם צרכים מיוחדים (חוברת מידע). המנהל הפדגוגי, אגף א' חינוך מיוחד. <https://did.li/nhBrl>
- משרד המשפטים (2018). האמנה בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות. נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות. <https://did.li/KbSCN>
- נוימן, ר' ורייטר, ש' (2022). "הומניזציה" - המקום שבו ידע ומעשה נפגשים "לראות אדם". סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 31, 7-24.
- שטאובר, ד', קדרון, ח' וזליבנסקי-אדן, ע' (2021). הובלת שינוי במערכת החינוך: חילוץ עקרונות מניסיון העבר. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://did.li/XVGaa>
- Ahlin, E. M. (2019). *Semi-structured interviews with expert practitioners: their validity and significant contribution to translational research*. Sage Publications.
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(2), 221–234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Boyle, M. J., & Hernandez, C. M. (2016). An Investigation of the attitudes of Catholic school principals towards the inclusion of students with disabilities. *Journal of Catholic Education, 20*(1), 190–219. [DOI:10.15365/joce.2001092016](https://doi.org/10.15365/joce.2001092016)
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive education, 25*(9), 1079–1090. [DOI:10.1080/13603116.2019.1600590](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590)

- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: Principal perceptions, Practices, and Challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3–48. [DOI:10.1177/0013161X20913897](https://doi.org/10.1177/0013161X20913897)
- Evins, A. E. (2015). *The effects of inclusion classrooms on students with and without developmental disabilities: Teachers' perspectives on the social, emotional, and behavioral development of all students in inclusion classrooms*. Doctoral Papers and master's Projects. <https://did.li/cdSCN>
- Goldan, J., Hoffmann, L., & Schwab, S. (2021). A matter of resources? - students' academic self-concept, social inclusion and school well-being in inclusive education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 15, 89–100. [DOI:10.1108/S1479-363620210000015008](https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000015008)
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, F. I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Jury, M., Perrin, A. L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education: An exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the French context. *Frontiers in Education*, 6, 655356. [DOI:10.3389/educ.2021.655356](https://doi.org/10.3389/educ.2021.655356)
- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Khaleel, N., Alhosani, M., & Duyar, I. (2021). The role of school principals in promoting inclusive schools: A teachers' perspective. *Frontiers*, 6, 603241. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.603241>
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432–478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review. *Education Sciences*, 11(2), 58. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- Lenshell- Chandler, T. (2015). *School principal attitudes toward the inclusion of students with disabilities*. Walden Dissertations and Doctoral Studies Collection. <https://did.li/9eElw>
- Leonard, N. M., & Smyth, S. (2020). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 737–751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>

- Luddeckens, J., Anderson, L., & Ostlund, D. (2021). Principals' perspectives of inclusive education involving students with autism spectrum conditions – a Swedish case study. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 207-221. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>
- Medina-García, M., Doña-Toledo, L., & Higuera-Rodríguez, L. (2020). Equal opportunities in an inclusive and sustainable education system: An explanatory model. *Sustainability*, 12(11), 4626. <https://doi.org/10.3390/su12114626>
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Sider, S., Maich, K., Morvan, J., Villeda, M., Ling, P., & Repp, C. (2021). Inclusive school leadership: Examining the experiences of Canadian school principals in supporting students with special education needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 233–241. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12515>
- Tenny, S., Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2022, September 18). Qualitative Study. In *Stat Pearls [Internet]*. Stat Pearls Publishing. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-9832-7_100000
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2019). 'You're probably going to catch me out here': principals' understanding of inclusion policy in complex times. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 21-226. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1645891>