

אתגרים אתיים בהכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים מבט הוליסטי לפי המודל החברתי-אקולוגי

תהילה רפטר עוזרי, * מירי בן עמרם **

תקציר

הכלתם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים מציבה בפני אנשי חינוך אתגרים אתיים מורכבים, החורגים מהיבטים פדגוגיים וארגוניים. מחקר זה בוחן אתגרים אלה באמצעות המודל החברתי-אקולוגי של ברונפנברנר ומתמקד ביחסי הגומלין בין רמות המערכת. המחקר מתבסס על ראיונות חצי-מובנים עם 83 אנשי חינוך במגוון תפקידים במערכת החינוך בישראל. הנתונים נותחו בגישה איכותנית אינדוקטיבית ולאחר מכן מופו למערכות המודל. הממצאים מצביעים על ריכוז אתגרים אתיים ברמת האקסו, ובמיוחד על שתי דילמות מרכזיות: איזון בין רווחת התלמיד המשולב לבין הוגנות ותפקוד הכיתה וקונפליקטים בין צוותים חינוכיים להורים סביב סמכות, אחריות והגדרת טובת הילד. תרומת המחקר היא בהמשגת אתגרי ההכלה כמתחים נורמטיביים רבי-מערכתיים ולא רק כקשיי יישום, תוך שילוב בין צדק חינוכי ואתיקה של דאגה. תובנות אלו תורמות להעמקת הדיון ביעד האו"ם לפיתוח בר-קיימא (SDG4), דהיינו חינוך איכותי, שוויוני ומכיל, ומדגישות את הצורך בהכשרת מורים, בגיבוש מדיניות רגישה לנושא ההכלה ובחיזוק מנגנוני תמיכה בין-מערכתיים במערכת החינוך בישראל.

מילות מפתח: אתיקה, הכלה, המודל החברתי-אקולוגי, צרכים מיוחדים

מבוא

חינוך איכותי, שוויוני ומכיל הפך בעשורים האחרונים ליעד מרכזי בזירה הגלובלית, כפי שבא לידי ביטוי ביעד מספר 4 של האומות המאוחדות לפיתוח בר-קיימא (SDG4). יעד זה קורא להבטחת חינוך מכליל ואיכותי לכלל הילדים עד שנת 2030 (UNESCO, 2015). מדינת ישראל, כחתומה על יעד זה, מחויבת לקידום הכלתם של תלמידים עם מוגבלויות במסגרות חינוך רגילות. מסגרת גלובלית זו מהווה בסיס חשוב להבנת הרפורמות הלאומיות הנוכחיות בישראל ולבחינת הדילמות האתיות המתעוררות בעת יישומן בשטח. על פי אונסק"ו (UNESCO, 2011), חינוך מיוחד כולל מכלול של מענים חינוכיים המיועדים ללומדים הזקוקים לתמיכה נוספת או להתאמות פדגוגיות ייחודיות, במטרה לאפשר להם לקחת

* ד"ר תהילה רפטר עוזרי, מכללת אורות ישראל, ראש החוג לחינוך מיוחד

** ד"ר מירי בן עמרם, אוניברסיטת אריאל בשומרון, סגנית ראש החוג לחינוך בהכשרת מורים, רכזת התנסות קלינית ומנחה פדגוגית

חלק פעיל בתהליך הלמידה ולהשיג את יעדיו. צרכים אלה עשויים לנבוע ממגוון קשיים: פיזיים, קוגניטיביים, התנהגותיים, רגשיים או חברתיים. אף שהחינוך המיוחד נשען לרוב על תוכנית הלימודים הכללית, הוא כולל משאבים מותאמים, כגון כוח אדם מקצועי, ציוד מסייע או יעדי למידה מותאמים, במטרה להבטיח את השתתפותם המלאה של הלומדים במערכת (Marin, 2014). בשנת 1988 נחקק במדינת ישראל חוק החינוך המיוחד. מטרת החוק הייתה לקדם, לפתח ולשפר את כישוריהם ואת יכולותיהם של ילדים עם צרכים מיוחדים בהתאם לתפקודם הפיזי, השכלי, הנפשי וההתנהגותי, וכן לאפשר את השתתפותם ואת הכלתם המיטבית במערכת החינוך ובחברה (ויסבלאי, 2020). בעשורים האחרונים ניכרת עלייה בהכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הן בכיתות רגילות והן בכיתות חינוך מיוחד הפועלות בתוך בתי ספר רגילים. מודלים אלו משקפים מאמצים מתמשכים ליצירת סביבות חינוכיות גמישות ורגישות לצרכים מגוונים של הלומדים תוך שמירה על עקרונות ההשתתפות והשוויון (ויסבלאי, 2023). עם זאת, יישום מדיניות ההכלה במערכת החינוך בישראל מציב לא אחת את מנהלי בתי הספר ואת הצוותים החינוכיים בפני אתגרים אתיים מורכבים. מתחים אלה מתעוררים במיוחד כאשר אנשי החינוך נדרשים לאזן בין טובת התלמיד המשולב לבין תפקוד הכיתה ובין ציפיות ההורים לבין מגבלות המערכת. אתגרי ההכלה אינם ייחודיים לישראל, ודפוסים דומים של דילמות אתיות תועדו גם במדינות אחרות הפועלות בתנאים חברתיים-אקולוגיים משתנים (Miller et al., 2022). מחקר זה מבקש להרחיב את הדיון בהכלה חינוכית מעבר להבנת כאתגר פדגוגי או ארגוני ולהמשיג אותה כמרחב של הכרעות מוסריות רב-מערכתיות. תרומתו כפולה: המשגת אתגרי ההכלה כדילמות נורמטיביות המתעצבות ביחסי גומלין ושימוש במודל החברתי-אקולוגי ככלי אנליטי להבנת תהליכי התיווך בין מדיניות, מבנים ופרקטיקות. בכך המחקר תורם להבנת ההכלה כתהליך דינמי ורב-ממדי.

רפורמת ההכלה בישראל בהשוואה למדינות בעולם

במדינת ישראל ההכלה נשענת על ההכרה בזכותם השווה של תלמידים עם מוגבלויות ללמוד לצד בני גילם בבתי ספר רגילים; הפניה למסגרות נפרדות נעשית רק כאשר הדבר נדרש. חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות (התשנ"ח, 1998) מגדיר אנשים עם מוגבלויות כמי שיש להם "לקות פיזית, נפשית, שכלית לרבות קוגניטיבית, קבועה או זמנית, אשר בשלה מוגבל תפקודו באופן מהותי בתחום אחד או יותר מתחומי החיים העיקריים" (חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות, 1998). במהלך השנים נעשו ניסיונות שונים לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים. בשנת 2000 הוקמה ועדה ציבורית לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד, אשר קבעה כי בהיעדר הקצאה מספקת של משאבים, זכויותיהם של תלמידים אלו נפגעות, וסיכוייהם להתפתחות ולהשתלבות בחברה נפגמים. ועדות ציבוריות נוספות שהוקמו בשנים 2005 ו-2007 הצביעו על חלוקה בלתי שוויונית של התקציב בין ילדים עם מוגבלויות הלומדים במסגרות חינוך מיוחד לבין אלו המבקשים להשתלב במסגרות חינוך רגילות. ממצאים אלו הובילו לתיקונים בחוק החינוך המיוחד בשנת 2018 (בלס, 2022; ויסבלאי, 2020).

תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד (2018) הציב בפני מנהלי בתי ספר דרישה גוברת לגמישות וליצירתיות פדגוגיות וארגוניות במטרה לספק מענה הולם לתלמידים עם צרכים מיוחדים. צורך זה נובע בין היתר מהיעדר היכרות מספקת של צוותי ההוראה בחינוך הרגיל עם מגוון המוגבלויות ועם דרכי התערבות אפקטיביות בהיבטים רגשיים, לימודיים, חברתיים והתנהגותיים. לצד זאת העניק התיקון להורים את הזכות לבחור את סוג המסגרת החינוכית (חינוך רגיל או חינוך מיוחד) שבה ילמד ילדם (אללוף, 2021). כתוצאה מכך חלה עלייה בשיעור התלמידים עם הצרכים המיוחדים המשתלבים בבתי ספר רגילים. מגמה זו מחייבת היערכות מערכתית של ההנהלה ושל צוותי החינוך בבתי הספר הרגילים לשם הגברת יכולת ההכלה שלהם ולחיזוק יכולתם לתת מענה לתלמידים אשר למדו בעבר במסגרות לחינוך מיוחד. אף שרפורמת ההכלה בישראל מדגישה את רווחת הפרט, את ייחודיותו ואת חשיבות תחושת השייכות שלו למסגרת החינוך הרגילה, טרם גושר הפער בין צורכי תלמידים עם צרכים מיוחדים לבין יכולותיהם של אנשי החינוך ושל בתי הספר לספק מענה הולם ומותאם (וייסבלאי, 2023). אנשי חינוך במדינות דוגמת פולין, ארצות הברית ופינלנד מתמודדים עם קשיים בהכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל. כך, למשל, בסלובקיה תהליך ההכלה מושתת על החלטות ההורים, בעוד מוסדות החינוך נדרשים להעניק הוראה מותאמת לצורכי התלמידים. עם זאת, בפועל הוראה מותאמת אינה מיושמת באופן עקבי בשל קשיים בתכנון וביישום של תוכנית לימודים מגוונת הנותנת מענה לכלל תלמידי הכיתה (Vajová & Žolnová, 2015). בפולין נמצא כי 67% מהתלמידים עם צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות חינוך רגילות אינם זוכים להדרכה מקצועית מספקת מהמורים האחראים לתהליכי ההכלה, ואלו האחרונים אינם עושים שימוש בשיטות הוראה מגוונות (Olechowska, 2020).

בארצות הברית חוק החינוך המיוחד (IDEA) מחייב את יישום העיקרון "סביבה פחות מגבילה", המכוון לכך שתלמידים עם מוגבלויות ילמדו ככל האפשר בסביבה הכוללת את תלמידי החינוך הכללי. עם זאת, החוק אינו מספק הגדרה מדויקת למונח זה ואינו מגדיר בבירור את הקריטריונים או המדדים ליישום הפרקטיקה בפועל. בשל כך, מושג ההכלה נותר עמום, מה שמקשה את קידום שוויון ההזדמנויות החינוכיות ומוביל לפערים של ממש בין עקרונות המדיניות לבין מימושם בבתי הספר (Francisco et al., 2020). הביקורת המחקרית מצביעה על כך שהיעדר הבהרה והכוונה פרקטית ליישום עיקרון זה מקשה על מורים ומנהלים לבצע החלטות חינוכיות אחידות ומבוססות ועלול להשפיע על חווית ההכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים ועל איכות ההוראה הכוללת.

האתגרים האתיים הכרוכים בהכלה חינוכית של תלמידים עם צרכים מיוחדים, לצד שאלת יעילותן של מדיניות ציבוריות, בולטים גם ברחבי אמריקה הלטינית, שם מודגש הצורך בחיזוק מערכות התמיכה ובהבטחת ליווי מתמשך ומחויבות פוליטית ארוכת טווח (Bachfischer et al., 2023; Rojas & Raudin, 2022). מגמות אלו מספקות עדשה השוואתית להבנת ההתפתחויות בישראל ומדגישות כי ההתמודדות אינה נוגעת רק למשאבים ולמבנים ארגוניים,

אלא גם להכרעות מוסריות וערכיות. הן ממחישות את הפער המתמשך בין כוונות המדיניות ליישומה בפועל ואת המורכבות שבהשגת יעד 4 של אונסק"ו לחינוך איכותי, שוויוני ומכליל. מחקר זה מבקש לקשר בין השיח המקומי לדיון הבין־לאומי על צורכי אנשי חינוך ואתגריהם.

עמדות אנשי חינוך כלפי ההכלה בבתי ספר רגילים

בשנים האחרונות מתגבשת בספרות המחקרית תפיסה הוליסטית הרואה בהכלה חינוכית מושג רב־ממדי, החורג מההבנה המצמצמת של שילוב פיזי בלבד. גישות עדכניות מדגישות כי הכלה היא תהליך דינמי המתהווה בנקודת המפגש שבין היבטים מבניים, אישיים וערכיים. ברוח זו ניסים (Nissim, 2025) מציעה ארבע נקודות מבט משלימות להבנת קידום ההכלה בבית הספר: (א) המבט המבני מתמקד באופן שבו מדיניות חינוכית, הקצאת משאבים, ארגון בית הספר ותנאי העבודה מאפשרים או מגבילים יישום של פרקטיקות מכלילות; (ב) המבט הבין־אישי עוסק באיכות היחסים בין מורים, תלמידים והורים, ובאופן שבו תקשורת, אמון ושייכות מעצבים את חוויית ההכלה בפועל; (ג) המבט הזהותי מתייחס לאופן שבו תלמידים וגם אנשי חינוך מבנים את תחושת הזהות שלהם בתוך המרחב החינוכי, ובמיוחד בשאלות של שייכות, ייצוג והכרה; (ד) המבט הנורמטיבי מתמקד בערכים, בתפיסות עולם ובאידאולוגיות חינוכיות, כלומר בשאלה מה נחשב ל"הכלה" ומהם הסטנדרטים המוסריים והפדגוגיים המנחים את המערכת.

בדומה לכך, קולק (Kolleck, 2025) מציעה מסגרת רב־מתתית להבנת הכלה כתהליך מערכתי המתקיים ברזמנית ברמת המיקרו (הכיתה והאינטראקציות היום־יומיות), המזו (בית הספר והקהילה הארגונית) והמקרו (מדיניות חינוך, רשויות ומסגרות חברתיות רחבות). בתוך מסגרת זו מודגש כי הכלה אינה תוצר של פעולה נקודתית של מורה או בית ספר בודד, אלא תוצאה של יחסי גומלין מורכבים בין רמות שונות, כגון מנהלים, רשויות חינוך וגופים רגולטוריים אשר ממלאים תפקיד מרכזי בעיצוב התנאים המאפשרים או מגבילים תהליכי הכלה בפועל. מילר ואחרים (Miller et al., 2022) מתמקדים במושג הסוכנות המקצועית של מורים בתוך הקשר של אילוצים מערכתיים ומדגשיים כי מורים אינם רק מבצעי מדיניות פסיביים, אלא גורמים פעילים המסוגלים לפרש, לתווך ולעיתים גם לעצב מחדש מדיניות הכלה בתוך שגרת העבודה היום־יומית. עם זאת, סוכנות זו מתקיימת תמיד בתוך גבולות מוסדיים, בעומסי עבודה ובהתאם למשאבים נתונים, ולכן היא מתעצבת כפעולה מתמשכת של איזון בין מחויבות ערכית לבין אילוצים מבניים. מסגרות אלו יחד מצילות את ההכלה כתהליך דינמי, רב־שכבתי ורב־ממדי.

בשנת 2023 פורסם דוח מעקב שביצעה הרשות הארצית למדידה ולהערכה במשרד החינוך בישראל (מהלך ההכלה וההשתלבות - התיקון לחוק החינוך המיוחד, 2023)¹, אשר בחן את

1 https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Hachala_hishtalvut_report_2022.pdf#page=1.00&gsr=0

עמדותיהם של מנהלים ומחנכים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים בנושא הכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים. המחקר נערך במהלך השנים 2019–2023 ובחן את העמדות לפני תחילת יישום התיקון לחוק החינוך המיוחד ובמהלכו. תוצאות המחקר מצביעות על פערים מתמשכים בין המדיניות לבין היישום בפועל (ויסבלאי, 2023). פערים אלה באים לידי ביטוי במחסור במשאבים, בהיעדר הכשרה מקצועית ובעמימות בנוגע לאופן יישום המדיניות. מצב זה מציב את אנשי החינוך בפני דילמות אתיות מורכבות, הדורשות תהליכי קבלת החלטות המאזנים בין ערכים, אחריות ואינטרסים של בעלי עניין שונים.

ממצאי הדוח מלמדים כי בשנת 2021 האמינו 75% מאנשי החינוך כי ההכלה תורמת להשתלבות החברתית של תלמידים עם צרכים מיוחדים. עם זאת, בשנת 2022 חלה ירידה בשיעור זה, כאשר רק 54% סברו כי היא מסייעת להשתלבותם החברתית, ושיעור נמוך עוד יותר (46%) סבר כי היא מסייעת להשתלבות אקדמית. מגמת ירידה בתמיכה נצפתה גם בקרב מנהלי בתי הספר: בשנת 2022 רק 59% מהם תמכו במדיניות משרד החינוך לכלול מגוון רחב של תלמידים עם צרכים מיוחדים, לעומת 74% בשנת 2021. נוסף על כך חלה ירידה קלה ברצון המנהלים להגדיל את מספר התלמידים עם צרכים מיוחדים בבית ספרם: מ-34% בשנת 2019 ו-36% בשנת 2021 ל-32% בלבד בשנת 2022. נמצא כי הירידה בנכונות להכלה מקיפה את כלל סוגי המוגבלויות.

עוד נמצא בדוח כי בשנת 2022 59% מאנשי החינוך ו-57% מהמנהלים חשו כי העומס על המורים מונע מתן תמיכה אקדמית מספקת לתלמידים עם צרכים מיוחדים; 52% מאנשי החינוך ו-53% מהמנהלים חשו כי העומס אינו מאפשר מתן תמיכה רגשית לתלמידים עם צרכים מיוחדים, ו-32% מאנשי החינוך ו-45% מהמנהלים חשו כי בשל המיקוד בעזרה לתלמידים עם צרכים מיוחדים, המורים אינם פנויים ללמד באופן יעיל ומיטבי את יתר תלמידי הכיתה (ויסבלאי, 2023). יתרה מכך, תפיסת התרומה של ההכלה בקידום תלמידים עם צרכים מיוחדים וכן רצון אנשי החינוך לשלב את כלל סוגי המוגבלויות פחתו ככל שנצברו ניסיון ומודעות ליישום הרפורמה.

ממצאי הדוח מראים כי מאז יישום הרפורמה הפכו אנשי החינוך למודעים יותר לאתגרים האתיים הכרוכים בהכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים. אתגרים אלו כוללים את הצורך לאזן בין צרכי הייחודיים של התלמיד לבין עקרון השוויון כלפי שאר תלמידי הכיתה; מתחים בין ציפיות ההורים לבין שיקול הדעת המקצועי של צוות בית הספר; קונפליקטים בין מדיניות משרד החינוך לבין יכולת היישום בפועל, הנובעים מהנחיות סותרות של משרד החינוך או מחוסר הלימה לערכי המורים; והתאמת תוכנית הלימודים לתלמיד עם הצרכים המיוחדים תוך שמירה על הוגנות כלפי כלל תלמידי הכיתה.

אתיקה חינוכית כמסגרת נורמטיבית

יישום מדיניות ההכלה בבתי ספר רגילים כרוך באתגרים פדגוגיים, ארגוניים ואתיים הנוגעים לכלל בעלי העניין במערכת החינוך (Kolleck, 2025). מחקרים מצביעים על כך שמורים ומנהלים

מתמודדים עם מחסור במשאבים, עם הכשרה מקצועית מוגבלת, עם עומס תפקידי וקושי בהתאמת תוכניות לימודים ודרכי הערכה לשונות הקיימת בכיתה (Gavish, 2017; Marin, 2014; Miller et al., 2022). אתגרים אלה מתחדדים לנוכח קשיים התנהגותיים או חברתיים, העלולים לפגוע באקלים הכיתה ובתחושת הביטחון של כלל התלמידים (Mitchell & Sutherland, 2020; Öztürk et al., 2024). נוסף על כך, יחסי הגומלין בין צוותי החינוך להורים מלווים לעיתים במתחים הנובעים מפערי תפיסה, מציפיות שונות ומחסור בהירות בנוגע לאחריות ולקבלת החלטות (אללוף, 2018; 2021; Lavee et al., 2018). מציאות זו מהווה תשתית להיווצרות דילמות אתיות המחייבות איזון בין ערכים מקצועיים, דרישות מערכתיות וטובת כלל התלמידים.

עם זאת, יש להבחין בין סוגים שונים של דילמות המתעוררות בתהליך ההכלה. דילמה תפקודית נוגעת לשאלות של יישום פדגוגי או ניהולי, כגון בחירת אסטרטגיית הוראה מותאמת או ארגון לוח זמנים. דילמה משאבית מתייחסת למצבים של מחסור באמצעים, כגון הקצאת שעות סיוע, כוח אדם או התאמות פיזיות, והיא עוסקת בעיקר בחלוקה יעילה של משאבים מוגבלים. לעומתן, דילמה אתית אינה מתמצה בשאלת היעילות או הזמינות, אלא מתעוררת כאשר מתקיים קונפליקט בין ערכים חינוכיים לגיטימיים. דילמה אתית מובחנת מדילמה ארגונית בכך שהיא נוגעת להתנגשות בין עקרונות נורמטיביים ולא רק למחסור באמצעים. לדוגמה, איזון בין טובת תלמיד יחיד לבין רווחת הכיתה כקולקטיב מהווה קונפליקט של צדק חינוכי ולא רק בעיית ניהול כיתה.

ניתוח זה נשען על תפיסות תאורטיות מרכזיות באתיקה חינוכית. תפיסת הצדק החלוקתי מדגישה כי חלוקת משאבים חינוכיים צריכה להיעשות כך שתיטיב במיוחד עם הקבוצות החלשות ביותר, תוך שמירה על עקרונות הוגנות כללית. מנקודת מבט זו, החלטות על הקצאת משאבים לתלמיד משולב מעלות שאלות של שוויון מהותי לעומת שוויון פורמלי (Culp & Drerup, 2024). במקביל, אתיקת הדאגה (Anderson, 2018; Slee & Tait, 2022) מבליטה את מרכזיות היחסים, את האחריות ההדדית ואת הרגישות לצרכים קונקרטיים, ומדגישה כי החלטות חינוכיות אינן רק יישום כללים אלא מחויבות מוסרית ביחסי מורה-תלמיד. לבסוף, מושג האחריות המקצועית (Clayton, 2024; Strand, 2022) מבהיר כי לאנשי חינוך קיימת חובה מוסרית לפעול על פי שיקול דעת מקצועי, גם כאשר הוא עומד במתח אל מול דרישות מערכתיות או לחצים חיצוניים.

ספרות עדכנית מחזקת הבחנה זו ומדגישה כי דילמות בהכלה חינוכית אינן נובעות רק ממחסור במשאבים אלא ממתחים נורמטיביים מובנים בין ערכים מתחרים במערכות חינוך. בהקשר זה פלדר (Felder, 2022) טוענת כי חינוך מכליל כרוך בהכרעות מוסריות מורכבות סביב סוגיות של צדק, השתתפות ושייכות, שאינן ניתנות לפתרון באמצעות מנגנונים טכניים בלבד. נוסף על כך, מחקרים אמפיריים עדכניים מצביעים על כך שאנשי חינוך מתמודדים בפועל עם קונפליקטים בין מחויבות כלפי התלמיד היחיד לבין אחריות כלפי הכיתה כקולקטיב, במיוחד בהקשרים של משאבים מוגבלים ולחצים מערכתיים (Öztürk et al., 2024).

מסגרת נורמטיבית זו מאפשרת להבין את אתגרי ההכלה לא ככשלי יישום בלבד, אלא כמצבים שבהם אנשי חינוך נדרשים להכריע בין ערכים מתחרים תחת מגבלות המערכת. הבחנה זו מהווה בסיס תאורטי לניתוח האתגרים האתיים במחקר הנוכחי תוך שימוש במודל החברתי-אקולוגי.

המודל החברתי-אקולוגי

הגישה החברתי-אקולוגית שפיתח ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1994) מדגישה כי התפתחותו של האדם ועיצוב חוויותיו אינם תוצאה של גורם יחיד, אלא של מערכת יחסים דינמית ומתמשכת בין הפרט לבין שכבות סביבתו השונות. בניגוד לתפיסות ליניאריות, המודל מציע הבנה מערכתית רב-שכבתית שבה כל רמה משפיעה על רמות אחרות ומושפעת מהן לאורך זמן.

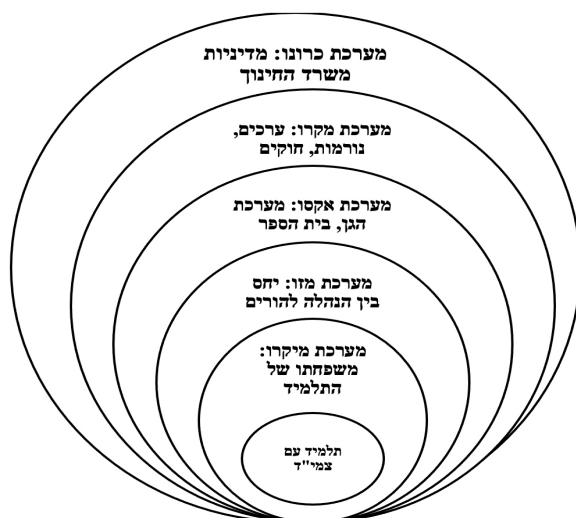
המודל החברתי-אקולוגי מורכב מחמש תת-מערכות: (1) מערכת מיקרו: הסביבה הקרובה ביותר לתלמיד הכוללת יחסים ישירים במסגרות כגון המשפחה והכיתה; (2) מערכת מזו: יחסי הגומלין והאינטראקציות בין מסגרות המיקרו השונות, כגון הקשר שבין צוות בית הספר לבין ההורים; (3) מערכת אקסו: המערכת הארגונית הרחבה יותר, הכוללת מבנים בית ספריים, נהלים וקבלת החלטות בנוגע להקצאות משאבים; (4) מערכת מקרו: מערך הערכים התרבותיים, הנורמות החברתיות והחקיקה המעצבים את מדיניות ההכלה; (5) מערכת כרונו: הממד הזמני הכולל שינויים במדיניות, רפורמות חינוכיות ותמורות חברתיות המתרחשות לאורך ציר הזמן. עם זאת, ייחודו של המודל אינו טמון רק בהבחנה בין רמות, אלא בהדגשת יחסי הגומלין הדינמיים ביניהן. שינויים במדיניות הכרונו והמקרו משפיעים על אופן הקצאת המשאבים והסמכויות ברמת הארגון הבית ספרי (אקסו); החלטות ארגוניות אלו מעצבות את האינטראקציות הבינ-אישיות בין צוות להורים (מזו) ואת הפרקטיקות בכיתה (מיקרו). במקביל, קונפליקטים המתעוררים בכיתה או ביחסי הגומלין שבין ההורים לצוות עשויים לחלחל כלפי מעלה ולהשפיע על תפיסות מדיניות ועל קביעת נהלים. בהמשך לכך, מעגלים אלו ממחישים כי האתגרים האתיים בהכלה אינם מתמצים ברמה מערכתית אחת, אלא מתגבשים כתוצר של דינמיקה בין-מערכתית מורכבת. כך, למשל, שינויי מדיניות ורגולציה ברמת הכרונו והמקרו, כגון הרחבת עקרון ההכלה והדגשת זכות הבחירה של ההורים, מתורגמים ברמת האקסו להחלטות ארגוניות בדבר שיבוץ תלמידים והקצאת משאבים, אשר בתורן מעצבות את הפרקטיקות היום-יומיות בכיתה (מיקרו). תהליך זה ממחיש את טענתם של לביא ואחרים (Lavee et al., 2018) בדבר תפקידם של אנשי מקצוע כ"מתרגמי מדיניות", וכן מתחבר לביקורת שהציגו פרנסיסקו ואחרים (Francisco et al., 2020) על פערים בין עקרונות ההכלה לבין יישומם בפועל. בדומה לכך, קונפליקטים ברמת המזו, כגון התנגדות הורים להחלטות פדגוגיות, אינם נותרים בגבול היחסים הבינ-אישיים בלבד, אלא משפיעים על שיקול הדעת הניהולי ברמת האקסו ועל התנהלות הכיתה ברמת המיקרו. ממצאים אלו מהדהדים את מחקריהם של אללוף (2021) ושל ראסל וצ'יו (Russell & Qiu, 2024) על מורכבות יחסי הורים-צוות ואת השלכותיהם על תהליכי קבלת החלטות. יתר על כן, מחסור במשאבים ובהכשרה מקצועית ברמת האקסו,

כפי שתיארו אותם גביש (Gavish, 2017) ומרין (Marin, 2014), מתורגמים ברמת המיקרו לעומס רגשי ופדגוגי, אשר עלול להוביל לשחיקה מקצועית ולהגברת מתחים אתיים. דינמיקה זו מדגימה כי החלטה המתקבלת בכיתה אינה רק תוצר של שיקול פדגוגי מקומי אלא נקודת מפגש בין ערכים, רגולציה, משאבים ויחסי כוח מערכתיים.

במחקר הנוכחי לא נעשה שימוש במודל כמסגרת מיון סטטית בלבד, אלא כעדשה אנליטית לבחינת תהליכי תיווך בין מערכתיים (איור 1). כך למשל נבחנו השאלות: (1) כיצד מדיניות הכלה ברמה המקרו משפיעה על שיקול הדעת של מנהלים ומורים ברמת האקסו? (2) כיצד קונפליקט עם הורים ברמת המזו מעצב החלטות פדגוגיות בכיתה ברמת המיקרו? (3) כיצד מגבלות ארגוניות יוצרות מתחים אתיים המתורגמים לפרקטיקות יום-יומיות. גישה זו מאפשרת להבין את האתגרים האתיים בהכלה כתוצר של דינמיקה מערכתית רב-שכבתית ולא כתופעה מקומית או חד-ממדית.

נוסף על כך, מחקרים מצביעים על כך שאנשי חינוך אינם רק מבצעים פסיביים של מדיניות, אלא פועלים כסוכני מדיניות המפרשים ומעצבים את יישומה בפועל (Lavee et al., 2018). לפיכך, יש לראות את רמת האקסו לא כשלוחה טכנית של המקרו, אלא כמרחב שבו מתבצע תרגום נורמטיבי של עקרונות הכלה להכרעות יום-יומיות. תרגום זה עשוי לייצר מתחים ערכיים, במיוחד כאשר דרישות מדיניות אינן מלוות במשאבים או בהבהרות מספקות.

על בסיס מסגרת זו, המחקר הנוכחי בוחן את האתגרים האתיים של הכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים כמתחים המתעצבים דרך יחסי גומלין בין רמות המערכת השונות ולא כקשיים מבודדים ברמת הכיתה בלבד. בכך מתאפשרת הבנה מורכבת יותר של הפער בין אידאולוגיית ההכלה לבין יישומה בפועל.



איור 1. המודל החברתי-אקולוגי

לפיכך, ניתוח האתגרים האתיים באמצעות המודל החברתי-אקולוגי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1994) מחייב בחינה של זרימות השפעה דו־כיוונית בין הרמות ולא הסתפקות במיפוי סטטי של שכבות מערכתיות.

שאלות המחקר

1. אילו אתגרים אתיים עומדים בפני אנשי חינוך בעת יישום רפורמת ההכלה משנת 2018 בבתי הספר?
2. אילו תת־מערכות במודל החברתי-אקולוגי משפיעות במידה המשמעותית ביותר על יכולתם של אנשי החינוך להתמודד עם אתגרים אתיים אלו?
3. מהן הדילמות האתיות שאנשי חינוך מתמודדים איתן, בהתאם למערכות המודל החברתי-אקולוגי?

שיטת המחקר

עיצוב המחקר והגישה האנליטית

המחקר נערך בגישה איכותנית בדגימת נוחות (Bhardwaj, 2019). מטרת הגישה האיכותנית הייתה לאפשר הבנה מעמיקה של תפיסות אנשי חינוך ושל האופן שבו הם מפרשים ומעבדים אתגרים אתיים במסגרת יישום רפורמת ההכלה. תהליך הניתוח התבסס על קידוד אינדוקטיבי של הנתונים בהשראת תהליכי עבודה המזוהים עם התאוריה המעוגנת בשדה (Cullen & Brennan, 2021), אך לא כיישום מלא של הגישה הקלסית (Charmaz, 2015). בשלב הראשון הקטגוריות גובשו באופן אינדוקטיבי מתוך הנתונים ללא מיון מוקדם לרמות המודל האקולוגי. מטרת שלב זה הייתה לאפשר לדפוסים, למתחים ולקונפליקטים ערכיים לעלות מתוך דברי המשתתפים עצמם. בשלב השני בוצע מיפוי פרשני דדוקטיבי משני של הקטגוריות אל תת־המערכות של המודל החברתי-אקולוגי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1994). שלב זה לא נועד לכפות מסגרת תאורטית על הנתונים, אלא לבחון כיצד הדילמות האתיות שזוהו באופן אינדוקטיבי מתמקמות בתוך מבנה מערכת רב־רמתית. שילוב זה בין אינדוקציה ראשונית למסגור תאורטי משני אפשר הן נאמנות לנתוני השדה והן פרשנות מושגית מעמיקה. גישה זו מבהירה כי המודל החברתי-אקולוגי שימש כלי אנליטי מארגן ולא מסגרת קטגוריזציה מוקדמת, ובכך נמנעת הסתירה המתודולוגית בין הפקת קטגוריות מתוך הנתונים לבין שימוש במסגרת תאורטית קיימת.

משתתפים

במחקר רואיינו 83 אנשי חינוך (20 גברים, 63 נשים) מ־83 בתי ספר המייצגים את כל דרגי החינוך: יסודי, חטיבת ביניים ותיכון (ראו לוח 1). המשתתפים נבחרו מתוך ששת המחוזות בישראל. לצורך המחקר חולקו המחוזות לארבעה אזורים רחבים (צפון, דרום, מזרח ומערב), מאחר ששני זוגות מחוזות סמוכים גיאוגרפית וחולקים דמוגרפיה דומה.

המשתתפים שרואיינו ממלאים תפקידים מגוונים: מנהלים, יועצים חינוכיים, רכזי מקצוע ומורים בכיתה. משך שנות הוותק הממוצע עמד על 19.2 שנים, והגיל הממוצע של המשתתפים היה 45.7 שנים. 85% מהמשתתפים בעלי תואר שני ו-15% בעלי תואר ראשון. לוח 1 מתאר את התפלגות משתתפי המחקר.

לוח 1. משתתפי המחקר

אחוזים (%)	סך הכול	תיכון	חטיבת ביניים	יסודי	
56.8%	47	16	12	19	מנהלי בתי ספר
12%	10	2	5	3	יועצים בית ספריים
13.2%	11	2	7	2	רכזי מקצוע
18%	15	6	5	4	מחנכי כיתות
100%	83	26	29	28	סך הכול

איסוף הנתונים

צוות המחקר ערך את הראיונות באופן אישי בבתי הספר של המשתתפים או באמצעות שיחה מקוונת (בהתאם לזמינות המרואיין). הראיון ארך 30–45 דקות. בתחילת הראיון קיבלו המשתתפים הסבר על חשיבות המחקר ומטרתו. בהצגת הממצאים הוסרו שמותיהם של המשתתפים ושמות בתי הספר, לשם שמירה על האנונימיות שלהם. המחקר קיבל אישור מוועדת האתיקה המוסדית. משתתפי המחקר הביעו את הסכמתם להשתתף במחקר ויודעו מראש כי דבריהם יוקלטו ויתמוללו לצורכי המחקר.

הראיונות היו חצי-מובנים והתמקדו בתיאור מצבים קונקרטיים של התמודדות עם דילמות בהקשר של הכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים, תוך עידוד המשתתפים לפרט את השיקולים שהנחו את החלטותיהם. השאלה הראשונה עסקה בדעה האישית של המשתתפים: כיצד היית מגדיר/ה תלמידים עם צרכים מיוחדים? השאלות האחרות היו: כיצד היית מגדיר/ה "תהליך הכלה אפקטיבי" לתלמידים עם צרכים מיוחדים בבית ספר רגיל? מהי דעתך על הכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות? מהן לדעתך ההשפעות החברתיות של ההכלה בכיתות רגילות על תלמידים עם צרכים מיוחדים, הן מנקודת מבטם של המורים והן מנקודת מבטם של התלמידים? באיזו דילמה חינוכית נתקלת לגבי גיוון והכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית ספרך? כיצד דילמה זו השפיעה על הכיתה, על התלמידים ועל המורה? אילו פתרונות ננקטו בעבר? האם הם היו מוצלחים? אילו שיקולים הנחו אותך בקבלת ההחלטה בעת התמודדות עם הדילמה? אילו אתגרים נוספים התגלו בעקבות הפתרונות שישמו?

ניתוח הנתונים

הנתונים עובדו במתודולוגיה איכותנית (Williams & Moser, 2019) בשלושה שלבים:

1. קידוד חופשי (open coding): קידוד פתוח, שבו זוהו תמות ראשוניות, קטגוריות ותת-קטגוריות מתוך התמלילים;
2. קידוד צירי (axial coding): בחינת יחסים בין קטגוריות ואיחודן סביב מוקדי מתח מרכזיים;
3. קידוד סלקטיבי (selective coding): גיבוש צירי ליבה המסבירים את האתגרים האתיים שעלו. לאחר שבוצעו שלבים אלו, נעשה המיפוי הדוקטיבי למערכות המודל האקולוגי.

בקרת איכות ואמינות

כדי להבטיח אמינות פרשנית קידד צוות המחקר את הנתונים באופן עצמאי. לאחר מכן כל אחת מהחוקרות ניתחה את הראיונות באופן עצמאי כדי להבטיח שהפרשנויות נשענות על נקודות מבטם של המשתתפים ולא על הנחות החוקרות. אחר כך נעשו השוואה שיטתית של החלטות הקידוד, הצגת הנימוקים לפרשנויות שונות וחזרה לנתונים המקוריים כדי לעגן את הדיון בקולות המשתתפים. באמצעות דיאלוג איטרטיבי זה הגיעו החוקרות להבנה משותפת של חלוקת הדילמות העולות לפי מבנה רבי-מתי. לאורך המחקר נשמרה רפלקסיביות באמצעות חשיבה ביקורתית מתמשכת, דיונים בין החוקרות ותהליך השוואתי של החלטות קידוד, ניסוח ההיגיון מאחורי פרשנויות שונות וחזרה לנתונים המקוריים. במקרים של אי-הסכמה נוסחו הקטגוריות מחדש או הורחבו, תוך שמירה על מורכבות הנתונים (Morgan, 2024). גישה זו חיזקה את העקביות האנליטית, הפחיתה הטיות אפשריות וסיפקה הבנה אמינה ומעמיקה יותר של התופעה הנחקרת באמצעות הצלבת נתונים בין שתי החוקרות.

ממצאים

מהנתונים עולה כי הכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל מעלה שלושה סוגי דילמות מרכזיות: (1) אתיות: נוגעות לעקרונות מוסריים, לצדק חינוכי ולשוויון הזדמנויות; (2) תפקודיות: קשורות ליכולת הצוות לנהל את הכיתה ולספק הוראה מיטבית; (3) משאביות: עוסקות במגבלות ארגוניות, בהקצאות תקציביות ובתשתיות חינוכיות. בניתוח מעמיק זיהינו טיפוסים ותבניות חוזרות לאורך רמות המודל החברתי-אקולוגי, אשר ממחישים את הקשרים בין הדילמות השונות ואת ההשפעה ההדדית ביניהן. המשתתפים הציגו והעלו כ-83 אתגרים אתיים מגוונים אשר מוצגים להלן לפי תת-המערכות של המודל החברתי-אקולוגי, תוך הוספת ניתוח נורמטיבי המבהיר את טיב הקונפליקט הערכי בכל רמה.

מערכת המיקרו: אתגרים אתיים בממשק הישיר

מערכת המיקרו מתייחסת לשכבה הקרובה ביותר לתלמיד, ובכללה המשפחה והכיתה. במערכת זו נמצאו 11 אתגרים אתיים, אשר עולים בעיקר בשל התנגשות בין ערכים. אחד המנהלים תיאר זאת כך:

כאשר תלמיד עם צרכים מיוחדים גרם לפגיעה פיזית בחבריו לכיתה, ניסינו לאזן בין בטיחות הכיתה לבין תמיכה חינוכית מתמשכת. דיאלוג פתוח וטיפול הבנה בקרב החברים, לצד חיזוק התנהגויות חיוביות של התלמיד, אפשרו לנו לשמור על הכלתו של התלמיד ועל רווחת הכיתה. (מנהל בית ספר, 25 שנות ניסיון, מחוז מרכז)

מקרה זה משקף קונפליקט ישיר בין עקרון אי־נזק לבין המחויבות להכלה ושוויון הזדמנויות. הוא ממחיש את הטיפול שבו דאגה פרטנית לתלמיד מתנגשת עם אחריות קולקטיבית לרווחת כלל תלמידי הכיתה. דילמה זו משלבת רכיב אתי - אחריות להכלה ושוויון הזדמנויות - עם רכיב תפקודי - ניהול כיתה ובטיחות תלמידים. הניתוח מזהה תבנית חוזרת של קונפליקט בין רווחת פרט לרווחת הכלל, המבהירה את המשמעות המוסרית של החלטות יום־יומיות. כלומר קונפליקט הנוגע לשאלת גבולות ההוגנות והצדק החינוכי ולא רק לבעיית ניהול כיתה.

מערכת המזו: קשרי גומלין ומתחים בין מערכתיים

מערכת המזו מתייחסת לאינטראקציות בין תת־מערכות של הערכים הכלליים, ובעיקר ליחסים שבין צוות בית הספר להורי התלמיד. המשתתפים שיתפו 22 אתגרים אתיים הקשורים לרמה זו, שעיקרם **אתיות ותפקודיות**. יועץ חינוכי תיאר זאת כך:

היה לנו תלמיד שהציג בעיות התנהגות קשות. כל הכיתה סבלה, וכל הילדים שמרו מרחק ממנו. כאשר המצב החמיר, נאלצנו להושיב אותו בקצה הכיתה ללא קשר עם יתר התלמידים. ניסינו לשוחח עם ההורים על אפשרות טיפול, אך הם התנגדו נחרצות. לא ידענו מה לעשות. (יועץ חינוכי, 13 שנות ניסיון, מחוז דרום)

מקרה זה משקף קונפליקט בין עקרון האוטונומיה ההורית לבין אחריות מקצועית־פדגוגית. הדילמה אינה תפעולית בלבד אלא נוגעת לשאלת הסמכות המוסרית בקביעת טובת הילד. כאשר הורים מתנגדים להתערבות מקצועית, צוות בית הספר נדרש להכריע בין כיבוד רצון ההורים לבין אחריותו להבטיח רווחה לימודית וחברתית לילד עצמו ולשאר תלמידי הכיתה. מנהל בית ספר נוסף חיזק תפיסה זו בתיאורו:

אתגר חינוכי תמיד עולה בשילוב תלמידים עם קשיי התנהגות המשפיעים על תפקוד הכיתה ולעיתים משבשים אותה באופן ממשי. פיתחנו תוכנית לימודים לתלמיד, אך הוא עדיין רחוק מלהיות מסוגל ללמוד בכיתה רגילה, והוריו מסרבים להבין זאת. הצוות החינוכי מתקשה ללמד בכיתות כאלה, ואני כמנהל חייב להתמודד עם הקשיים של המורים בניסיון לפתור בעיות הקשורות לתלמיד מאתגר זה. (מנהל בית ספר, 3 שנות ניסיון, מחוז דרום)

במקרה זה מתחדד המתח בין דאגה פרטנית לתלמיד לבין אחריות מערכתית לצוות וליתר הלומדים. דילמות אלו ממחישות את הפער בין תפיסת טובת הילד בעיני ההורים לבין הערכה מקצועית כקונפליקט אתי ואת השלכותיו התפקודיות והארגוניות על ניהול הכיתה ועל הוראה מותאמת. דילמות אלו מעלות שאלה ערכית בדבר גבולות ההכלה כאשר נפגעת היכולת לקיים הוראה אפקטיבית. מתח זה בא לידי ביטוי גם בדבריה של מורה המכהנת כרכזת מקצוע:

יש לי בכיתה תלמיד בכיתה ה' הנמצא על הספקטרום האוטיסטי... המורה מנסה לנהל את הכיתה, אך קשה לשלב אותו חברתית, בעוד ההורים מתעקשים שילמד בכיתה רגילה. זו דילמה אמיתית - כיצד לאזן בין רצונות ההורים, יכולת המורה לנהל את הכיתה, ומה שבאמת טוב לילד. (מורה בכיתה ורכזת מקצוע, 23 שנות ניסיון, מחוז צפון)

עדות זו מחדדת את המתח לא רק בין רצון ההורים לבין שיקול הדעת המקצועי, אלא גם בין הצורך בשייכות חברתית לבין תפקוד פדגוגי ראוי. מדובר בקונפליקט בין הזכות להשתתפות מלאה לבין התאמה מיטבית להתפתחות הרגשית והחברתית של התלמיד. לצד זאת עולה לעיתים דילמה נוספת הנוגעת לחשיפת מידע על אודות התלמיד בתוך המערכת הכיתתית:

היה לנו תלמיד עם צרכים מיוחדים שהפריע לעיתים קרובות לאחרים כי קשה לו להבין רמזים חברתיים. לא רצינו לחשוף את השוני שלו ולסכן תיוג, לכן ניסינו לאזן בין תמיכה בו לבין התייחסות לרגשות יתר התלמידים. זה דרש תקשורת זהירה וגמישות מצד כולם, אך עם הזמן ההכלה השתפרה והחלו להיווצר חברויות אמיתיות. (מורה בכיתה וסגן מנהל, 10 שנות ניסיון, מחוז ירושלים)

מקרה זה מציג דילמה בין שמירה על כבוד וזהות אישית לבין יצירת שקיפות והסבר כיתתי לשם מניעת פגיעה באחרים. כאן עולה קונפליקט בין מניעת סטיגמה לבין אחריות ליצירת אקלים כיתתי בטוח וברור, המבוסס על הבנת הצרכים הייחודיים של כל תלמיד המחייבים החלטות מוסריות דינמיות שמאוזנות מול צרכים פדגוגיים.

מערכת האקסו: מבנים ארגוניים, משאבים וקבלת החלטות

מערכת זו עוסקת במבנים בית ספריים, בנהלים ארגוניים ובהקצאות משאבים. ניתן לראות כי מערכת זו הינה הגדולה ביותר, ונמצאו בה 37 אתגרים אתיים, רובם נוגעים למשאבים והיבטים תפקודיים עם השלכות אתיות, המדגישים את המתח שבין המדיניות המוכתבת לבין היישום בשטח. מנהל בית ספר תיאר את כובד המשקל של הכרעות אלו:

מה עליי לעשות במקרה של תלמיד עם צרכים מיוחדים שמתקשה להשתלב בכיתה רגילה? חשוב לציין שאיננו מקבלים החלטות לבד ותמיד מתייעצים עם אנשי מקצוע נוספים כדי להגיע להחלטה הטובה ביותר עבור התלמיד. עם זאת, החלטות כאלה אינן קלות ודורשות מחשבה רבה על ההשלכות בכיוונים שונים. (מנהל בית ספר, 8 שנות ניסיון, מחוז צפון)

הציטוט משקף דילמה של צדק חלוקתי והכרעה בין מסגרות. ההחלטה אינה רק מקצועית-טכנית אלא ערכית: כיצד לשקלל את טובת התלמיד היחיד אל מול היציבות המערכתית והיכולת של הארגון לתמוך בו. מתח דומה עולה כאשר קיים פער בין היכולת האקדמית של התלמיד לבין המשאבים הרגשיים העומדים לרשות המורים:

לתלמידה זו יש יכולת אקדמית גבוהה מאוד אך היא לא מאוזנת רגשית. היא יכולה ללמוד בכיתה רגילה, אך המורים אינם יודעים כיצד להכלילה כראוי עקב בעיותיה הרגשיות. אינני יודע מה הפתרון הטוב, אולי נוכל לשלב אותה בכיתה רגילה למספר שעות. אני

מקווה שמערכת החינוך תציע פתרון למורים הנדרשים להתמודד עם הבדלים כאלה. (מורה בכיתה ורכז מקצוע, 21 שנות ניסיון, מחוז ירושלים)

כאן עולה מתח בין הכלה לבין שילוב חלקי, כלומר בין עקרון ההשתתפות לבין הצורך בהתאמה הדרגתית. מדובר בדילמה של מינון והיקף ההכלה, הנובעת לעיתים מהיעדר הכשרה או כלים מתאימים בתוך המערכת הארגונית. דילמה זו ממחישה קשרים בין-מערכתיים: ההחלטות הארגוניות משפיעות על האפשרויות הפדגוגיות, וכך נוצר מתח בין עקרון ההכלה לבין שמירה על יציבות מערכתית. ניתוח זה מאפשר לזהות תבנית עומק של דילמות רב-שכבתיות, שבה כל החלטה מערבת רכיב אתי, תפקודי ומשאב. חוסר הגמישות של המבנים המוסדיים בולט בתיאור הבא:

יש מספר כיתות חינוך מיוחד לתלמידים עם צרכים מיוחדים. לפעמים יש לנו תלמיד בספקטרום האוטיסטי שהוא בעל תפקוד גבוה מאוד, אך בכיתה הקטנה יש ילדים שמתקשים לתקשר. בכיתה רגילה אותו תלמיד יבלוט ויתקשה חברתית, אך בכיתה המיוחדת אין לו עמיתים ברמתו. זה מרגיש שהמערכת משאירה אותם לכודים בין שני עולמות. (מורה בכיתה, 28 שנות ניסיון, מחוז מרכז)

מקרה זה ממחיש קונפליקט בין אידאולוגיית ההכלה לבין מבנים מוסדיים קשיחים. הקושי לדייק את השייכות של התלמיד למסגרת מסוימת מעלה שאלות של זהות מוסרית וזכות לשייכות. הדילמה מחריפה כאשר מדובר בתלמידים עם צרכים מורכבים במיוחד:

היום אני מתמודדת עם דילמה לגבי תלמיד עם אבחנה פסיכיאטרית. התלמיד עם קשיים רגשיים, ומעורבותו הלימודית והחברתית בבית הספר מינימלית, מה שמעלה חששות האם יפיק יותר תועלת אם יישאר במיקום הנוכחי או יעבור לסביבה תומכת יותר. (מחנכת, 29 שנות ניסיון, מחוז מרכז)

במקרה זה עולה שאלה נורמטיבית בדבר טובת הילד בטווח הארוך והכרעה בין שמירה על יציבות במסגרת הרגילה לבין מעבר למסגרת תומכת (ונפרדת) יותר. זוהי התנגשות בין זהירות מקצועית לבין הרצון המוסרי לשמר את עקרון ההכלה גם בתנאים מורכבים.

מערכת המקור: ערכים, תרבות וחקיקה

מערכת זו עוסקת בערכים התרבותיים, בנורמות ובחקיקה המעצבים את מדיניות ההכלה. במערכת זו נמצאו חמישה אתגרים אתיים, העוסקים בעיקר **במתחים בין רב-תרבותיות לבין סטנדרטיזציה חינוכית**. יועץ חינוכי תיאר קונפליקט זה סביב סוגיית השפה:

הכלת תלמידים העולים מברית המועצות לשעבר בעלי צרכים מיוחדים ממשיכה ליצור קונפליקטים חינוכיים משמעותיים עבורנו... מאתגר לפעמים לגשר על הפערים בין ההורים והצוות... היה לנו מקרה בו תלמיד עם קשיי היגוי ודיבור ניסונו ללמד אותו איך להגות נכון צלילים מסוימים, וההורים טענו כי כך הוגים את המילים ברוסית. לפעמים זה יוצר תסכול כי בסוף מדברים עברית בכיתה. (יועץ חינוכי, 16 שנות ניסיון, מחוז צפון)

מקרה זה מראה כיצד דילמות אתיות של כיבוד זהות תרבותית מול דרישות לימודיות אחידות מתקשרות למגבלות מערכתיות וחינוכיות ומדגימות את הקשר ההדדי בין מקור לאקסו.

ממצאים אלו משקפים אתגר אתי הנוגע לאיזון העדין שבין כיבוד זהות המקור של התלמיד לבין מחויבות המערכת להקניית כישורי שפה המהווים מפתח להשתלבות בחברה הישראלית.

מערכת הכרונו: הממד הזמני ותמורות במדיניות

מערכת הכרונו משקפת את הממד הזמני הכולל שינויי מדיניות, רפורמות ותמורות חברתיות לאורך זמן. במערכת זו נמצאו שמונה אתגרים אתיים הנובעים לרוב מהפער שבין קצב השינוי במדיניות לבין המשאבים הקיימים בשטח. מורה ותיקה תיארה זאת כך:

כל אחת מהכיתות הקטנות בכיתות ג'-ה' כוללת 10-15 תלמידים בגילאים שונים, כיוון שהתקציב אינו מאפשר פתיחת כיתות קטנות נוספות. כל הכיתות כוללות תלמידים עם צרכים מיוחדים שונים. זה גורם לבעיות רבות, לדוגמה בפעילויות או בטיולים בבית הספר, ואיננו יודעים באיזו כיתה לשבץ את התלמידים [לפי גיל או לפי יכולת]. (מורה בכיתה, 19 שנות ניסיון, מחוז מרכז)

ציטוט זה מדגים כיצד מדיניות תקציבית מתורגמת לדילמה מוסרית בשטח: הכרעה בין שיבוץ לפי גיל לבין שיבוץ לפי תפקוד. מצב זה מגלם אתגר אתי הנוגע לקביעת קריטריונים הוגנים לשיבוץ תלמידים תחת מגבלות מערכתיות משתנות. זוהי תבנית חוזרת של הכרעות מוסריות הנובעות ממגבלות חיצוניות, שבה תפקודיות ומשאביות מונחות על ידי הקשר מערכתי רחב.

לסיכום, בכל אחת מחמש המערכות זוהו אתגרים אתיים המשקפים מתחים בין ערכים מתחרים, כגון שוויון מול הוגנות, דאגה פרטנית מול אחריות קולקטיבית, אוטונומיה הורית מול סמכות מקצועית ורבת-רבותיות מול אחידות מערכתית. מערכת האקסו בלטה כבעלת מגוון הדילמות הגבוה ביותר, שכן היא משמשת מרחב תיווך בין המדיניות, היחסים הבין-אישיים והפרקטיקות הכיתתיות. לפיכך, הממצאים מצביעים לא על קשיים מבודדים אלא על דפוס רב-רמתי של דילמות הנוצרות דרך יחסי הגומלין בין המערכות, ומלמדים כי אתגרי ההכלה אינם רק קשיי יישום, אלא גם קונפליקטים ערכיים מבניים.

דיון

מטרת מחקר זה הייתה לבחון את האתגרים האתיים שאנשי חינוך נתקלים בהם בעת יישום רפורמת ההכלה בישראל, באמצעות המודל החברתי-אקולוגי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1994). ממצאי המחקר מצביעים על כך שהאתגרים האתיים המרכזיים שהמשתתפים מתארים אינם מצטמצמים לקשיים פדגוגיים, ארגוניים או למחסור במשאבים בלבד, אלא מתגבשים כקונפליקטים נורמטיביים בין ערכים חינוכיים לגיטימיים ומתחרים המתחלקים לשלושה סוגים: אתיים, תפקודיים ומשאביים. בכך, האתגרים האתיים שתוארו אינם "כשלים ביישום" גרידא, אלא ביטוי לפער מבני ומתמשך בין אידאולוגיית ההכלה לבין התנאים הארגוניים, המקצועיים והבין-אישיים שבתי הספר פועלים בהם.

הממצאים ממקמים את הדילמות בתוך דינמיקה בין-מערכתית מורכבת. כך, השפעת מדיניות ברמות הכרונו והמקרו, כגון הרחבת זכות הבחירה של ההורים, שינויי תקציב או

רפורמות חינוכיות, מתורגמת ברמת האקסו להחלטות יום-יומיות הנוגעות לשיבוץ תלמידים, להקצאת שעות סיוע ולהגדרת נהלים פנימיים. במקביל, קונפליקטים בין צוותים להורים ברמת המזו אינם מוגבלים ליחסים בין-אישיים בלבד, אלא מעצבים גם מדיניות פנימית ופרקטיקות ניהוליות, בעוד שהחלטות הנהלה מעצבות את מאזן הסמכויות בין הצוות לבין ההורים. כך נוצר מרחב של תיווך נורמטיבי, שבו ערכים מופשטים - צדק, דאגה ושוויון - מקבלים ביטוי מעשי. אומנם מספר הדילמות הרב ביותר זוהה ברמת האקסו, כלומר במבנה הארגוני הבית ספרי, אך אין לראות בכך עדות לכך שמקור הקונפליקט הוא ארגוני בלבד. הארגון הבית ספרי מתפקד כזירת תיווך שבה ערכים מדינתיים, רגולציה, שיח ציבורי ויחסי הורים-צוות מתורגמים להכרעות יום-יומיות בכיתה. לפיכך, מוקד הדיון אינו רק בשאלה היכן מתרחשות הדילמות, אלא כיצד הן מתעצבות באמצעות יחסי גומלין בין רמות מערכתיות שונות.

אחד המתחים האתיים המרכזיים שעלו מן הנתונים נוגע לאיזון בין טובת התלמיד המשולב לבין רווחת הכיתה. ניתן לנתח מתח זה באמצעות עקרונות של צדק חינוכי. כך, למשל, עקרון ההבדל (Culp & Drerup, 2024) המאפשר לראות בהקצאת משאבים מתקנת לתלמידים עם צרכים מיוחדים ביטוי לצדק מוסרי, בה בעת מחדד את המתח האתי-מעשי מול זכותם של יתר תלמידי הכיתה לסביבה לימודית יציבה והוגנת.

מנקודת מבט של אתיקה של דאגה (Anderson, 2018; Slee & Tait, 2022), ההכלה אינה רק מדיניות פורמלית אלא מחויבות מוסרית המבוססת על יחסים, על הכרה ועל רגישות לצרכיו הקונקרטיים של התלמיד. עם זאת, ממצאי המחקר מראים כי מחויבות זו אינה מתקיימת בחלל ריק אלא בתוך תנאים של עומס רגשי, שחיקה מקצועית ומחסור בתמיכה מערכתית. בתנאים אלה ערך הדאגה מתנגש לעיתים בגבולות האחריות המקצועית ובחובה לשמור גם על רווחת הכיתה כקולקטיב. לפיכך, תרומת המחקר בהקשר זה היא בהצגת ההכלה כמרחב של הכרעות מוסריות רב-ממדיות, שבו צדק, הוגנות, דאגה ואחריות מקצועית אינם ערכים משלימים בלבד, אלא לעיתים גם מקורות למתח ולקונפליקט.

ניתוח הממצאים דרך המודל החברתי-אקולוגי מצביע על כך שהאתגרים האתיים מתגבשים באמצעות דינמיקה בין-מערכתית ולא בתוך רמה אחת מבודדת. שינויי מדיניות והרחבת זכות הבחירה של ההורים ברמות הכרונו והמקרו מתורגמים ברמת האקסו להחלטות בדבר שיבוץ תלמידים, הקצאת שעות סיוע ונהלים פנימיים. כאשר מדיניות זו אינה מלווה במשאבים מספקים או בהנחיות ברורות, מנהלים ומורים נאלצים לפרש אותה ולהכריע בתנאי עמימות. החלטות אלו משפיעות ישירות על הדינמיקה הכיתתית, על תחושת המסוגלות של המורה ועל אקלים הלמידה. במקביל, קונפליקטים בין צוותי חינוך להורים ברמת המזו משפיעים גם על המדיניות הפנימית של בית הספר ועל שיקול הדעת הארגוני. יחסי גומלין אלו מדגישים כי הדילמה האתית אינה נחלתו של המורה הבודד, אלא תוצר של מארג סמכויות, משאבים וציפיות מערכתיות.

במובן זה החידוש התאורטי של המחקר אינו מתמצה בזיהוי הדילמות עצמן, אלא בהצגתן כתוצר של תרגום נורמטיבי בין רמות מערכתיות. בעוד שמחקרים קודמים נטו לבחון אתגרי

הכלה דרך עדשות של משאבים, עמדות או פרקטיקות הוראה, הממצאים הנוכחיים מראים כי הדילמה האתית מתעצבת כאשר ערכים כלליים, כגון שוויון, השתתפות, דאגה ואחריות מקצועית, מתורגמים להכרעות קונקרטיות בתנאים של עמימות, לחץ ואילוצים מוסדיים. בכך, המודל החברתי-אקולוגי אינו משמש רק כמסגרת מיון של רמות, אלא כעדשה פרשנית להבנת האופן שבו מתחים מוסריים נעים בין רמות המערכת ומקבלים ביטוי מקומי בהחלטות חינוכיות יום-יומיות.

הממצאים מאפשרים להשיב ישירות על שאלות המחקר. ראשית, האתגרים האתיים ביישום רפורמת ההכלה מתמקדים בשלושה מוקדים מרכזיים: פערי ידע והכשרה, היוצרים מתח בין ציפיות נורמטיביות לבין יכולת יישום בפועל; בעיות התנהגותיות, המעמידות את המורה בפני הכרעות מוסריות יום-יומיות תחת לחץ; וקונפליקטים עם הורים סביב סמכות ואחריות. שנית, אף שריבוי הדילמות זוהה ברמת האקסו, ניתוח מעמיק מלמד כי מקורן טמון באינטראקציה בין רמות המערכת ולא ברמה אחת בלבד. שלישית, הדילמות האתיות שתיארו המשתתפים אינן מופיעות כאירועים מבודדים, אלא כתבניות חוזרות של מתח בין ערכים, אחריות ואילוצים מערכתיים. במובן זה תרומת הממצאים אינה במיפוי של אסטרטגיות פעולה, אלא בזיהוי שיטתי של מוקדי הקונפליקט האתי ובמיקומם בתוך מבנה רב-רמתי של יחסי גומלין.

בתיאורי המשתתפים עלו גם מנגנוני תיווך מעשיים, כגון פנייה משותפת להנהלה, קבלת החלטות צוותית וניסיון לגבש אמות מידה מוסכמות להתמודדות עם מצבי קונפליקט. מתוך תיאורים אלו ניתן לזהות מנגנוני תיווך מערכתיים היכולים לייצב הכרעות ערכיות: קבלת החלטות רב-מקצועית המפחיתה את הנטל המוסרי המוטל על הפרט; הליכים שקופים המגבירים הוגנות תהליכית; ושגרות למידה מקצועיות המאפשרות עיבוד רפלקטיבי ומובנה של דילמות אתיות.

תרומת המחקר מתחדדת כאשר ממצאים אלו משתלבים בשיח התאורטי הבין-לאומי. השוואות למדינות אחרות, כמו ארצות הברית, פינלנד או מדינות אמריקה הלטינית, מצביעות על אתגרים דומים בהכלה, הכוללים פער בין עקרונות המדיניות לבין יישומם בפועל, קונפליקטים בין צוותים להורים וחוסר בהנחיות פרקטיות ליישום העקרונות (Bachfischer et al., 2023; Francisco et al., 2020). בכך, המחקר מחבר את הממצאים המקומיים למסגרת גלובלית תוך הדגשת הייחודיות של ההקשר הישראלי: ריבוי מסגרות חינוך, חוסר איזון במשאבים והשפעת דינמיקות בין-מערכתיות על ההכרעות בכיתה.

אם כן, תרומתו המרכזית של המחקר אינה מתמצה במיפוי הדילמות שעלו מן הנתונים, אלא בהמשגתן כמתחים נורמטיביים רב-מערכתיים הממחישים כיצד רפורמת ההכלה מתורגמת בפועל להכרעות מוסריות, ארגוניות ופדגוגיות מורכבות. המשגה זו מעמיקה את הדיון ביעד SDG4 של אונסק"ו ומדגישה כי חינוך מכליל אינו יכול להישען על הרחבת ההשתתפות בלבד, אלא מחייב ביסוס של תשתית מערכתית המאפשרת הכרעות ערכיות עקביות, רפלקטיביות ומבוססות. יתרה מכך, בשונה ממחקרים המתמקדים בעיקר בעמדות מורים, בהקצאת משאבים

או במדיניות ההכלה כשלעצמה, המחקר הנוכחי מבליט את ממד התיווך הנורמטיבי, כלומר את האופן שבו ערכים מתחרים מתורגמים להכרעות מעשיות בתוך מארג בין-מערכתי מורכב. בכך הוא מרחיב את מוקד השיח המחקרי מן השאלה אם הכלה מיושמת אל בחינת האופן שבו היא מתעצבת כמסגרת מוסרית בתנאי יישום מורכבים ורוויי אילוצים.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

על אף תרומתו של המחקר להבנת האתגרים האתיים בהכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים, יש להתייחס לממצאיו לאור מספר מגבלות. ראשית, הנתונים נשענים על דיווחים עצמיים של המשתתפים, אשר עשויים להיות מושפעים מתפיסות סובייקטיביות, מזיכרון רטרופקטיבי ומהנטייה לרצייה חברתית. שנית, אף שהמדגם כלל בעלי תפקידים מגוונים, מרבית המשתתפים היו מנהלי בתי ספר, דבר שעשוי להטות את הממצאים לעבר נקודת מבט ניהולית-מערכתית על חשבון חוויות מורים או אנשי חינוך בראשית דרכם. מגבלות אלו מצביעות על הצורך במחקרים עתידיים משלימים. מוצע לבצע מחקרי הערכה סביב סדנאות התנסות (סימולציות) לצוותי חינוך, שיבחנו את תחושת המסוגלות העצמית וההעצמה הפסיכולוגית של המשתתפים מול דילמות אתיות. מחקרים כאלו יוכלו להעמיק בהבנת האתגרים האתיים מנקודות מבט נוספות, כגון אלו של רכזי חינוך מיוחד או יועצות חינוכיות. לסיכום, ממצאי המחקר מוצגים כהמשגה עיונית ולא כהכללה מייצגת של כלל מערכת החינוך בישראל, והם מזמינים המשך חקירה ודיון בשדה מורכב זה.

מקורות

- אללוף, א' (2021). עמדות מורים כלפי מעורבות הורים לילדים עם צרכים מיוחדים בתהליך קבלת החלטות. קשת - כתב עת למדעי הרוח והחברה, 3, 67-92.
- בלס, נ' (2022). המאבק המתמשך לשוויון בתקצוב החינוך המיוחד: סקירה היסטורית. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- וייסבלאי, א' (2020). הרפורמה בחינוך המיוחד: יישום תיקון מס' 11 לחוק חינוך מיוחד. הכנסת - מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/3c4e064a-01a4-ea11-8106-00155d0aee38/2_3c4e064a-01a4-ea11-8106-00155d0aee38_11_16289.pdf
- וייסבלאי, א' (2023). תלמידים עם מוגבלויות המשולבים בחינוך הרגיל: נתונים ובחינת השלכות הרפורמה בחינוך המיוחד. הכנסת - מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/25/Committees/25_cs_bg_3531980.pdf
- Anderson, D. W. (2018). The ethic of care and inclusive education. *International Christian Community of Teacher Educators Journal*, 13(2).
- Bachfischer, A., Barbosa, M. C., Rojas, A. A. R., Bechler, R., Schwienhorst-Stich, E. M., Kasang, C., Simmenroth, A., & Parisi, S. (2023). Implementing community-based inclusive development for people with disability in Latin America: A mixed methods perspective on prioritized needs and lessons learned. *International Journal for Equity in Health*, 22, Article 147. <http://doi.org/10.1186/s12939-023-01966-8>

- Bhardwaj, P. (2019). Types of sampling in research. *Journal of Primary Care Specialties*, 5(3), 157–163. http://doi.org/10.4103/jpcs.jpcs_62_19
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvin & M. Cole (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 37–43). Elsevier.
- Charmaz, K. (2015). Grounded theory. *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, 3(2015), 53–84.
- Clayton, M. (2024). The ethics of influence in state-regulated schools: Tillson v. Rawls. *Journal of Philosophy of Education*, 58(1), 136–142. <http://doi.org/10.1093/jopedu/qhae004>
- Cullen, M. M., & Brennan, N. M. (2021). Grounded theory: Description, divergences and application. *Accounting, Finance & Governance Review*, 27. <http://doi.org/10.52399/001c.22173>
- Culp, J., & Drerup, J. (2024). Equality of educational opportunity. In M. Sardoč (Ed.), *Handbook of equality of opportunity*. Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-031-55897-9_41
- Felder, F. (2022). *The ethics of inclusive education: Presenting a new theoretical framework*. Routledge.
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), Article 238. <http://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Gavish, B. (2017). Four profiles of inclusive supportive teachers: Perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 61, 37–46. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.004>
- Kolleck, N. (2025). Rethinking social participation in education: A multi-level framework for inclusive school development. *Zf Bildungsforschung*, 15, 629–642. <http://doi.org/10.1007/s35834-025-00498-1>
- Lavee, E., Cohen, N., & Nouman, H. (2018). Reinforcing public responsibility? Influences and practices in SLBs' engagement in policy design. *Public Administration*, 96(2), 333–348. <http://doi.org/10.1111/padm.12402>
- Marin, E. (2014). Are today's general education teachers prepared to face inclusion in the classroom? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 702–707. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.601>
- Miller, A. L., Wilt, C., Allcock, H., Kurth, J., Morningstar, M., & Ruppar, A. (2022). Teacher agency for inclusive education: An international scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1159–1177. <http://doi.org/10.4135/9781848607941.n11>
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

- Morgan, H. (2024). Using triangulation and crystallization to make qualitative studies trustworthy and rigorous. *The Qualitative Report*, 29(7), 1844–1856. <http://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6071>
- Nissim, M. (2025). Four vantage points for understanding and advancing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <http://doi.org/10.1080/13603116.2025.2600486>
- Olechowska, A. (2020). The student through Bronfenbrenner's "glasses": Teachers' knowledge of students with special educational needs from a micro- and mesosystemic perspective. *Konteksty Pedagogiczne*, 2(15), 241–259. <http://doi.org/10.19265/kp.2020.2.15.280>
- Öztürk, H., Şahin, V., Vuran, S., & Gürses, İ. (2024). Professional ethic dilemma solving styles of teachers in special education. *Education and Science*, 49(218), 105–132. <http://doi.org/10.15390/EB.2024.12584>
- Rojas, M., & Raudin, E. (2022). Public policies on disability in Latin America and its guarantee of access to quality inclusive education. *Advances in Inclusive Education*, 19(2), 134–150. <http://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36916>
- Russell, W., & Qiu, H. (2024). The dynamics of parent-teacher relationships and their impact on student success. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 212–218. <http://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.21>
- Slee, R., & Tait, G. (2022). *Ethics and inclusive education: Disability, schooling and justice*. Springer.
- Strand, T. (2022). What promotes justice in, for and through education today? *Ethics and Education*, 17(2), 141–148. <http://doi.org/10.1080/17449642.2022.2054563>
- UNESCO Institute for Statistics. (2011). *Revision of the international standard classification of education (ISCED)*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action*. UNESCO.
- Vajová, M., & Žolnová, J. (2015). Integrated and inclusive education of pupils with special educational needs in Slovakia. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(2), 66–84. <http://doi.org/10.14413/herj.2015.02.05>
- Williams, M., & Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International Management Review*, 15(1), 45–55.