

## **אתגרים וחסמים בקידום תהליכי הכלה והשתלבות: נקודת המבט של רכזות הכלה והשתלבות ושל מנהלי בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים**

ענת קלי, \* יערה הרמלין-פיין\*\*

### **תקציר**

כחלק מהמאמצים לקידום הכלה במערכת החינוך בישראל הוגדר תפקיד רכזת הכלה והשתלבות, האמונה על הובלת תהליכים פדגוגיים ועל חיזוק תחושת המסוגלות של צוות בית הספר בתחום ההכלה. מטרת המחקר<sup>1</sup> הייתה לבחון את נקודת המבט של רכזות הכלה והשתלבות ושל מנהלי בתי ספר באשר לאתגרים ולחסמים בעבודת הרכזת. לצורך כך נערכו ראיונות חצי-מובנים עם 12 רכזות ו-11 מנהלים מבתי ספר יסודיים ומחטיבות ביניים. ניתוח הנתונים נעשה בגישת "תאוריה מעוגנת בשדה". הממצאים אורגנו סביב שתי קטגוריות גרעין: היבטים מבניים והיבטים דינמיים. עמימות הגדרת תפקיד הרכזת זוהתה כבעיה מבנית מרכזית, אשר יוצרת גם קשיים ומתחים ביחסים הבין-אישיים בעבודתה, ולכן שויכה לשתי הקטגוריות. עם ההיבטים המבניים נמנים אתגרי ארגון וניהול, שנוסף על עמימות תפקיד הרכזת כוללים מחסור בידע מקצועי ובמשאבים. עם ההיבטים הדינמיים נמנים יחסיה של הרכזת עם צוות בית הספר ועם ההנהלה, קשיי האמון והמתחים סביב כפילויות תפקידים ופערי ציפיות והתמודדות עם עמדות שליליות ועם חוסר שיתוף פעולה של המורים. הדיון מדגיש את הצורך בחידוד הגדרת תפקיד הרכזת, בשיפור עבודת הצוות ובהכשרה יעודית למורים, למנהלים ולבעלי תפקידים.

**מילות מפתח:** אתגרים, הכשרת מורים, רכזת הכלה והשתלבות, שילוב והכלה

### **רקע תאורטי**

סוגיית הכלת תלמידים מעסיקה אנשי חינוך זה כמה עשורים. כחלק ממגמה זו עבר בישראל בשנת 2018 התיקון לחוק החינוך המיוחד, המגביר את הדרישה להכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי הספר הכלליים (חוק חינוך מיוחד, התשע"ח). בהתאמה הגדיר משרד החינוך פעולות שעל מנהל בית הספר לבצע כדי לקדם את תפיסת ההכלה ולהכשיר את הצוותים

\* ד"ר ענת קלי, אפרתה - המכללה האקדמית לחינוך, ראש החוג לחינוך מיוחד  
 \*\* ד"ר יערה הרמלין-פיין, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך, דקנית הפקולטה לחינוך  
 1 מחקר זה נערך בתמיכת הקרן למחקר יישומי בהכשרה להוראה במכון מופ"ת.

החינוכיים לתת מענה לצורכי כלל התלמידים בכיתה ההטרוגנית. נוסף על כך הוגדר תפקיד חדש - רכזת הכלה והשתלבות, שתפקידה להוביל תהליכים פדגוגיים לקידום יכולת ההכלה של תלמידים ולחיצוק תחושת המסוגלות בקרב צוות בית הספר בהקשר של הכלה והשתלבות (משרד החינוך, 2021ב). מאחר שמדובר בתפקיד בהתהוות ובתהליך שינוי ארוך טווח, שטרם הגיע לכדי מיצוי ואף נתקל בקשיים (שפירא, 2025), חשוב לבחון את נקודת המבט של רכזת הכלה והשתלבות ושל מנהלי בתי הספר ביחס לתפקיד הרכזת. במאמר זה נתמקד בהצגת האתגרים והחסמים העומדים בפני הרכזת בתהליך קידום ההכלה וההשתלבות.

### הבסיס הערכי להכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים

הכלת תלמידים (inclusion)<sup>2</sup> היא סוגיה המעסיקה אנשי חינוך בעולם זה כמה עשורים. עקרונות החינוך המכיל (inclusive education) נשענים על התשתית הפילוסופית המושגית של הזכות לצדק חברתי ושוויון חברתי, לקידום הכלה חברתית והתנגדות להדרה (Peters & Besley, 2014). הם באים לידי ביטוי גם ביעד הרביעי (SDG4) ברשימת 17 היעדים לפיתוח בר-קיימא לשנת 2030 (Sustainable Development Goals - SDGs) שאימץ האו"ם, שנועד להבטיח חינוך איכותי ושוויוני לכול ולקדם הזדמנויות למידה לכולם לכל אורך החיים (United Nations, 2015). העיסוק בנושא כולל סוגיות של מדיניות, פרקטיקות מקצועיות וסוגיות מערכתיות-מבניות בית ספריות. בעשורים האחרונים מערכות חינוך בעולם המערבי בכללותו נעות לעבר הגברת ההכלה בחינוך (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020), בהתאם להצהרת סלמנקה הקובעת שיש לקדם הכלה של כלל הילדים בבתי הספר הכלליים ולתת מענה לצרכים הפדגוגיים של כולם (UNESCO, 1994). כדי לקדם חינוך מכיל יש לזהות את כל החסמים לחינוך לכלל התלמידים ולשחרר אותם, כך שלכולם יהיו נגישות לחינוך ויכולת להשתתף בחיי בית הספר ולהשיג הישגים אקדמיים וחברתיים אופטימליים (קמחי ובר ניר, 2021; Booth & Ainscow, 2002). שאיפה זו מעוררת את הציפייה שעובדי ההוראה והצוות החינוכי יפעלו לזיהוי החסמים והצרכים הנדרשים כדי שכלל התלמידים יחוו הצלחה ותחושת שותפות ושייכות (Baldiris Navarro et al., 2016; Walton & Rusznyak, 2020). התפתחות תפיסת ההכלה בחינוך בעולם הביאה לשינויים גם בישראל, החתומה אף היא על הצהרת סלמנקה. חוק חינוך מיוחד (התשמ"ח) עיגן לראשונה את זכויות הילד עם הצרכים המיוחדים ללמוד, אך הגדיר את הילד כחריג (רייטר ונוימן, 2020). לאורך השנים חלו תיקונים בחוק זה ברוח תפיסות הומניסטיות ומכילות, ששיאן בתיקון 11 (חוק חינוך מיוחד, התשע"ח), הקובע שההכלה של התלמיד עם הצרכים המיוחדים בחינוך הכללי היא המדיניות המועדפת (רייטר ונוימן, 2020). תיקון זה מתבסס על המלצות ועדת מרגלית (2000) וועדת דורנר (2009).

2 על מנת למנוע בלבול, בהתאם לטרמינולוגיה של משרד החינוך ולשם התפקיד "רכזת הכלה והשתלבות" נשתמש כאן במונח "הכלה" כתרגום למונח "inclusion", אם כי ישנם מקורות (כגון Razer et al., 2015) המשתמשים במילה "הכללה" כתרגום למונח זה.

וכולל שינויים בהליך הזכאות וההשמה, ובהם: הסדרת השירותים הניתנים לתלמידים עם צרכים מיוחדים לפי סוג המסגרת, מוגבלות התלמיד ורמת תפקודו ועקרון בחירת ההורים במסגרת שבה ילמד ילדם (גינדי ואח', 2021).

### פעולות לקידום ההכלה במערכת החינוך הישראלית

השינויים בחקיקה, ובמיוחד התיקון ה-11 לחוק (חוק חינוך מיוחד, התשע"ח), הביאו לפעולות לקידום ההכלה במערכת החינוכית. מבחינת מדיניות משרד החינוך, חוזר מנכ"ל לקידום ההכלה (משרד החינוך, 2021ב) משקף את התפיסות ההומניסטיות שבבסיס התיקון לחוק, ומגדיר את תפיסת ההכלה כרואה בכל פרט חלק שווה ערך וזכויות בקהילה השואפת לחזק זכויות אדם וסובלנות למגוון האנושי. בכך החוזר מרחיב את ההתבוננות בצורכי כלל התלמידים, מעבר לתלמידים עם צרכים מיוחדים המוגדרים בחוק החינוך המיוחד. בהתאם לכך, תפקיד מערכת החינוך הוא להכיל את מגוון התלמידים במוסדות החינוך הכללי, תוך יצירת התשתית שתאפשר להם לקחת חלק בחוויות הבית ספריות באופן שוויוני ופעיל, באמצעות מתן מענה לימודי, רגשי, טיפולי וחברתי התומך באופן מותאם בהתפתחותם ובקידומם בכל התחומים. תפיסה זו מתבטאת גם בכך שבתי הספר נמדדים לא רק על הישגיהם, אלא גם על מניעת נשירה, על תפיסות המקדמות סובלנות כלפי האחר ועל צמצום הפערים בקרב כלל התלמידים (משרד החינוך, 2021א, 2022; הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה], 2018). אולם בהקשר של תלמידים עם צרכים מיוחדים, למרות המדיניות המשתנה והידע הקיים בתחום, מחקר שנעשה לאחרונה (בלס, 2022) וכן ועדת שפירא, שמינה שר החינוך לבחינת יישום ההכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי, מצאו כי רק כ-60% מכלל התלמידים הללו משולבים בבתי ספר כלליים לעומת מעל 90% תלמידים המשולבים במרבית המדינות המפותחות (שפירא, 2025). שיעור נמוך זה מעיד על קושי לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי למרות התקדמות החקיקה (בלס, 2022; שפירא, 2025). הוועדה אף ציינה כי בתוכנית האסטרטגית של משרד החינוך אין מדד ויעד מפורשים לנושא שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים או כזה העוסק בהכלה (שפירא, 2025).

אחת ההמלצות המרכזיות של ועדת שפירא (2025) לקידום הכלתם של תלמידים עם צרכים מיוחדים היא הכשרה ופיתוח של צוותי החינוך. המחקר בישראל מראה כי מורים תופסים באופן דיכוטומי ונפרד תהליכים ליישום הכלה ותהליכים לקידום לימודי (Razer et al., 2015), ומרגישים כי חסרים להם ידע וכלים להוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים (ברק-מדינה, 2020; Shoham Kugelmass & Kupferberg, 2020). אף שמורים מקבלים את רעיון ההכלה, הם מביעים הסתייגות מיכולתה של מערכת החינוך לתמוך במהלך ומדווחים על מסוגלות נמוכה המובילה במקרים רבים לעמדות שליליות כלפי הכלה (קמחי ובר ניר, 2021). במחקר שראיין מורים אחרי התיקון ה-11 לחוק החינוך המיוחד, נמצא שלמרות תמיכתם ברעיון ההכלה הם חשים חסרי אונים וחסרי תמיכה ביישום מדיניות זו בכיתתם, מה שעורר אצלם רגשות קשים של בושה (Huri & Shoshana, 2025).

ממצאי מחקרים מראים כי על מנת לקדם מציאות של הכלה חשוב שהמורים במרחב החינוכי יטפחו תפיסות, עמדות ואמונות חיוביות כלפי הכלה ותחושת מסוגלות לתת מענה לכלל התלמידים בכיתה. לשם כך, יש לנקוט צעדים כגון פיתוח תרבות בית ספרית התופסת הכלה כערך חשוב המכונן מציאות חברתית (ברק־מדינה, 2020; קמחי ובר ניר, 2021; שפירא, 2025). כמו כן יש למסד את ההתייחסות להכלה בתוכניות להכשרת מורים ולשים דגש על ידע תאורטי, על הכשרה מעשית ועל חיבור בין התאוריה לפרקטיקה (Kimhi & Bar Nir, 2025). משרד החינוך הכיר בצורך בשינוי התרבות הבית ספרית כדי לקדם את תפיסת ההכלה ולהכשיר את הצוותים החינוכיים בבתי הספר הכלליים לתת מענה לצורכי כלל התלמידים בכיתה ההטרוגנית. חוזר מנכ"ל הגדיר את הפעולות שעל מנהל בית הספר לבצע כדי לתת כלים ולקדם תחושת מסוגלות בקרב הצוות החינוכי. כמו כן הוגדר תפקיד חדש - רכזת הכלה והשתלבות - ויש למנותה בכל בתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים (משרד החינוך, 2021ב).

#### תפקיד רכזת ההכלה וההשתלבות

על פי הגדרות משרד החינוך, תפקידה של רכזת ההכלה וההשתלבות הוא להוביל תהליכים פדגוגיים לקידום יכולת ההכלה של תלמידים עם צרכים ייחודיים<sup>3</sup>, ובכללם תלמידים עם צרכים מיוחדים, בתוך הכיתה ההטרוגנית ולהגביר את תחושת המסוגלות של צוות בית הספר להכלה ולהשתלבות. זאת ייעשה באמצעות קיום שגרות עבודה עם מנהל בית הספר והצוות הרב־מקצועי לצורך מתן מענה לפרט, קידום תהליכי פיתוח מקצועי לצבירת הידע בארגון בנושא הכלה והשתלבות של תלמידים עם צרכים מגוונים ופיתוח יוזמות בית ספריות להשתלבות ולהכלה בבית הספר (משרד החינוך, 2019א, 2019ב). בחינוך היסודי על הרכזת להוביל קבוצות היועצות ללמידת עמיתים לצורך שיפור ההוראה מכוונת הפרט ולצורך התמודדות עם תהליכי הוראה ולמידה בכיתה ההטרוגנית. בשונה מכך, הדגש בעבודת רכזת ההכלה בחטיבות הביניים הוא על ריכוז תהליך המיפוי והמעקב אחר תלמידים עם צרכים ייחודיים (משרד החינוך, 2019ב). על הרכזת לאסוף מידע שיטתי ולתעד את התקדמות הלומדים מתוך ראייה רב־ממדית של צורכי התלמיד. ניתן לראות כי תפקידה של רכזת ההכלה מורכב, כרוך באחריות ודורש עבודה מול גורמים רבים. היא נמצאת במוקד העשייה הבית ספרית ומסייעת למנהל בית הספר בקידום ההכלה. על מנת שיהיו בידיה כלים לביצוע עבודתה, הרכזת מחויבת לעבור הכשרה ייעודית ולעבוד בשיתוף עם הצוות הרב־מקצועי ועם מדריכת ההכלה של בית הספר (משרד החינוך, 2019א, 2019ב). מיסוד תפקיד רכזת ההכלה בישראל תואם את המגמה שהתפתחה בעשורים האחרונים בעולם למנות בעל תפקיד שיקדם את תחום ההכלה בבתי הספר הכלליים (Lin et al., 2023).

3 משרד החינוך משתמש לעיתים במונח זה ולעיתים במונח "תלמידים הזקוקים למענים ייחודיים" לציון תלמידים הזקוקים לתוכנית מערכתית אינטנסיבית יותר כדי למצות את יכולותיהם בכיתה לנוכח קשיים בתחום הלימודי, הרגשי, החברתי או ההתנהגותי (משרד החינוך 2019א, 2019ב). תלמידים אלה לא בהכרח אובחנו כתלמידים עם צרכים מיוחדים או נמצאו זכאים לשירותי חינוך מיוחדים.

עם זאת, הגדרות התפקיד משתנות בין המדינות (Klang et al., 2017); למשל, מורים לחינוך מיוחד בבתי הספר הכלליים בארצות הברית, האמונים על הכלה, תפקידם לדאוג שהתוכניות האישיות של תלמידים עם צרכים מיוחדים ייושמו בדרכים מגוונות, ובהן עבודה פרטנית עם התלמידים, הדרכת מורים עמיתים והוראה בצמד (Stephenson et al., 2022; Woolf, 2019). בשונה מכך, בבריטניה קיים התפקיד "מתאם/מתאמת לצורכי חינוך מיוחדים" (Special Educational Needs Coordinator - SENCo). להבדיל מרכזת ההכלה בישראל, תפקיד זה מתמקד רק בתלמידים עם צרכים מיוחדים, יש לו מעמד סטטוטורי, והוא כולל סמכות ואחריות נרחבות, ובהן אבחון הצרכים החינוכיים המיוחדים של התלמידים, הדרכת תומכות חינוך ופיקוח על עבודתן ואחריות ליצירת תוכניות אישיות והפעלתן, כולל ניהול המשאבים הכרוכים בכך (Children and Family Act, 2014). תפקיד המתאם/מתאמת לצורכי חינוך מיוחדים (ה-SENCo) דומה לתפקיד רכזת ההכלה בישראל בהיבטים הנוגעים לאחריות לתכלול הסיוע לתלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בבתי ספר כלליים ולהדרכת צוותי החינוך כיצד ללמד באופן דיפרנציאלי בכיתה כדי לתת מענה לכלל התלמידים (Children and Family Act, 2014; Maher & Vickerman, 2018). אף שהגדרות התפקיד בבריטניה מעוגנות בחוק, במחקרים שנערכו נמצא כי התפקיד ואופן הפעולה של ה-SENCo משתנים בין בתי ספר. למשל, לעיתים המתאם הוא חלק מההנהלה ולעיתים לא, לעיתים הוא מדריך את הצוותים ולפעמים עובד עם התלמידים עצמם ועם הוריהם (Maher & Vickerman, 2018).

גם בבריטניה, שבה התפקיד מעוגן בחוק, וגם בארצות כגון שוודיה, ארצות הברית וניו זילנד, שבהן תפקיד ה-SENCo או מקבילים לו אינו מעוגן בחוק, הציפייה היא שנושאי תפקיד זה, הדומה במידה מסוימת לתפקיד רכזת ההכלה, ייתנו מענה אדמיניסטרטיבי וכן יגלו מנהיגות ויובילו בבית ספרם תהליכים לקידום ההכלה וההשתלבות של תלמידים עם צרכים מיוחדים (Crockett, 2018; Klang et al., 2017). הובלת תהליכים אלה נתקלת פעמים רבות בקשיים הנובעים ממבנה התפקיד והגדרתו במבנה הארגוני בבית הספר, מהכשרת ממלאי התפקיד ומעומס העבודה (Done et al., 2023; Klang et al., 2017; Lin et al., 2023).

גם בישראל ניכרים קשיים בניסיון של רכזות ההכלה לקדם את מדיניות ההכלה. מממצאי מחקר שהשווה בין עמדות מורים, מנהלים, רכזות הכלה, יועצות חינוכיות ויו"ר של ועדות זכויות ואפיון כלפי מהלך ההכלה בשנים תשפ"א-תשפ"ב (ראמ"ה, 2023), עולה כי רק מעטים מהמחנכים נעזרים ברכזת ההכלה מתוך אמונה שהיא תורמת להכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים. כמו כן, נמצא שלתפקיד רכזות ההכלה אופי שונה בבתי ספר שונים, כך שבחלקם הרכזת נתפסת כדמות משמעותית לתהליך, ואילו באחרים תפקידה מצטמצם לכדי פעולות מנהליות, כגון ביצוע מיופיים. אף על פי שמצופה מהרכזת להדריך את המורים ולקדם את מיומנויות ההכלה שלהם, לא תמיד היא עושה זאת בשל עמימות הדרישות ומיעוט שעות המוקצות לעבודתה זו. אתגרים נוספים בתפקוד הרכזת נובעים מחוסר בהירות הנוצר בעקבות ריבוי נשות מקצוע האחראיות לתלמידים עם צרכים מיוחדים ושותפות בצוות הרב-מקצועי,

ובהן מורת השילוב והיועצת החינוכית. מורת השילוב אחראית להוראה הפרטנית ומשמשת מקור ידע בתחום השילוב ושותפה בבניית התוכניות האישיות. היועצת מובילה לעיתים תהליכים תומכי שילוב עם תלמידים, עם מורים ועם הורים. עבודתן של מורת השילוב והיועצת מתנהלת לצד זו של רכזת ההכלה, אולם ללא הכוונה וללא הגדרת ממשקי העבודה בין שלושתן, כפי שמעידים על כך מחנכים, מנהלים ורכזות ההכלה עצמן (ראמ"ה, 2023). גם דוח ועדת שפירא (שפירא, 2025), שעסקה בבחינת דרכים לקידום שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים, מצביע על הצורך בהגדרת תפקיד מדויקת יותר לרכזת ההכלה לנוכח חוסר הבהירות והחפיפה בין תפקידה לבין תפקידים אחרים בבית הספר. עם זאת, חשוב לציין שדוח ועדת שפירא מתמקד בהכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים, וההתייחסות לתפקיד רכזת ההכלה נעשית בהקשר זה. לעומת זאת, מחקר ראמ"ה בדק את תמונת מצב ההכלה הן של תלמידים מתקשים ומאתגרים (המוגדרים כבעלי צרכים ייחודיים) הן של תלמידים עם צרכים מיוחדים (ראמ"ה, 2023). נראה שלא נעשתה במחקר הבחנה ברורה באופן שבו המורים והמנהלים תופסים את תפקידה של הרכזת ביחס לשתי אוכלוסיות אלו. לנוכח זאת ולנוכח התנודות בתפיסת התפקיד שנצפו בשנים 2021 ו-2022, עולה הצורך בהרחבת ההתבוננות בתפקיד רכזת ההכלה - תפקיד חדש שהגדרתו עודכנה שוב במהלך 2024 והוטמעה במהלך 2025 (משרד החינוך, 2024), ונמצא בתהליך שינוי ארוך טווח שטרם מוצה. חשוב אפוא לבחון ולהבין את נקודת מבטם של רכזות ההכלה והמנהלים באשר לאתגרים ולחסמים ביישום ההכלה. ההבנות שיופקו מתהליך זה עשויות לסייע בחידוד הגדרת התפקיד ובתכנון הכשרות המותאמות לכל הנוגעים בעניין, וכן להצביע על תהליכי עבודה ועל גורמי תמיכה הנדרשים לקידום ההכלה וההשתלבות בבתי הספר.

## הקשר המחקר

המחקר נערך במהלך מלחמת "חרבות ברזל" בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים מהחינוך הממלכתי והממלכתית-דתית מעשירונים חברתיים-כלכליים של מעמד הביניים לפי מדדי הטיפוח של משרד החינוך ([shkifut.education.gov.il](http://shkifut.education.gov.il)). הבחירה לשוחח עם מנהלים ועם רכזות גם מבתי ספר יסודיים וגם מחטיבות הביניים נבעה מהרצון לבחון את האופן שבו באים לידי ביטוי הדגשים הניתנים לתפקיד הרכזת בשני סוגי המסגרות ואת אפיונם הייחודי בשדה. הבחירה בבתי ספר ממעמד הביניים נובעת מכך שבעשירונים ממצב חברתי-כלכלי גבוה יש להורים משאבים חומריים וידע שמגבירים את הנגישות לתמיכות הנדרשות לילדיהם עם הצרכים הייחודיים, בעוד שבעשירונים חברתיים-כלכליים נמוכים אחוז גבוה יותר של ילדים זקוקים לתמיכות לצד עמדות שליליות יותר של המורים כלפי הכלה (Gavish, 2017), ולכן עשוי להיווצר עומס רב יחסית על רכזת ההכלה בעשירונים אלו.

מטרת המחקר הייתה להאיר את האתגרים ואת החסמים העומדים בפני רכזת ההכלה במילוי תפקידה, כפי שהם נתפסים בעיני הרכזות עצמן ומנהלי בתי הספר שלהן, לנוכח השינויים המתרחשים במערכת החינוך ואל מול מורכבות תהליכי ההכלה וההשתלבות בעקבות התיקון

ה־11 לחוק החינוך המיוחד (התשע"ח), וכן לנוכח המציאות המורכבת שביישום תהליכי ההכלה העולה מסקירות המחקר האחרונות (בלס, 2022; ראמ"ה, 2023) ומדוח ועדת שפירא (שפירא, 2025).

**שאלות המחקר** היו אלה: מהם האתגרים והחסמים בתהליכי העבודה של רכזות ההכלה וההשתלבות? מה נדרש לשפר בתהליכי ההכשרה של רכזות ההכלה וההשתלבות על מנת לטייב את תהליכי ההכלה וההשתלבות של תלמידים עם צרכים ייחודיים ומיוחדים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים?

## שיטת המחקר

### סוגת המחקר

המחקר נערך במתודה איכותנית המבוססת על גישת "התאוריה המעוגנת בשדה" (Corbin & Strauss, 2014). תוצאות מחקר איכותני מלמדות על כיווני מחשבה, על תפיסת משמעויות ועל דפוסי התנהגות. מתודה זו יעילה במיוחד בתחום החינוך (Weil, 2005) ומתאימה למחקר הנוכחי, מאחר שהיא מאפשרת הבנה מעמיקה באשר לנקודת מבטם של הרכזות והמנהלים על האתגרים ועל החסמים בהובלת תהליכי הכלה בבית הספר ועל מהות התפקיד של הרכזות.

### מדגם המחקר

המדגם כלל 17 בתי ספר, בהם שמונה בתי ספר יסודיים ותשע חטיבות ביניים. רואיינו 11 מנהלים (שלושה גברים ושמונה נשים) ו־12 רכזות הכלה והשתלבות (N=23). שיטת הדגימה הייתה "דגימת קריטריון" (criterion sampling). הקריטריונים לבחירת משתתפי המחקר היו אלה: (1) השתייכות לחינוך הממלכתי או הממלכתי־דתי; (2) השתייכות לבתי ספר יסודיים או חטיבות ביניים; (3) השתייכות בית הספר לעשירונים של מעמד הביניים; (4) ניסיון של שנה ויותר בתפקיד (רכזות/מנהל). נציין שמנהלת אחת הייתה חדשה בתפקיד בשל חילופי מנהלים.

### לוח 1. תיאור מדגם המחקר

| תיאור בית הספר  | מנהלי בתי ספר | רכזות הכלה והשתלבות |
|-----------------|---------------|---------------------|
| יסודי           | 6             | 6                   |
| חטיבת ביניים    | 5             | 6                   |
| סך הכול         | 11            | 12                  |
| סך הכול משתתפים |               | 23                  |

## כלי המחקר

המחקר בוצע באמצעות ראיונות פורמליים חצי־מובנים שהתבססו על שאלות המחקר ואפשרו למשתתפים להרחיב על היבטים נוספים רלוונטיים (Byrne, 2004). שאלות הריאיון נועדו לבחון את נקודת מבטם של רכזות ההכלה ומנהלי בתי הספר על תהליכי ההכלה וההשתלבות. השאלות עסקו בתפיסת התהליכים האופטימליים לתלמידים עם צרכים ייחודיים ומיוחדים, בפער בין החזון למציאות בבית ספרם, בהגדרת תפקיד הרכזות, בתחומי אחריותה ותרומתה, באתגרים ובחסמים בעבודתה, ביישום ההכלה בפועל, בעבודתה עם צוותים ובחסרים בהכשרת רכזות, מנהלים ומורים.

## הליך המחקר

עם קבלת היתר מלשכת המדען הראשי של משרד החינוך פנו החוקרות למנהלי בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים וביקשו אישור לפנות לרכזות ההכלה ולהציג להן את מטרת המחקר. הראיונות שהחלו לאחר קבלת הסכמת המנהלים והרכזות הוקלטו, תומללו ואורגנו במסד נתונים. שני הראיונות הראשונים נערכו על ידי החוקרות והיתר בידי עוזרות המחקר. הראיונות התקיימו במועדים הנוחים למרואיינים ונמשכו כשעה. ניתוח הנתונים וכתירת הדוח בוצעו בידי החוקרות, ואילו שלב הניתוח ההוליסטי הראשוני בוצע בשיתוף עוזרות המחקר, כמפורט בהמשך.

## ניתוח הנתונים, תוקף ואמינות המחקר

שיטת הניתוח התבססה על שלבי "התאוריה המעוגנת בשדה" (Corbin & Strauss, 2014). בשלב הראשון כל ריאיון נותח במשותף על ידי החוקרות ועוזרות המחקר כיחידה שלמה לצורך הבנה הוליסטית. בהמשך ערכו החוקרות קידוד ליחידות משמעות, חילוץ קטגוריות ראשוניות, קידוד צירי וזיהוי קטגוריות ראשיות ומשניות והיחסים ביניהן, עד לגיבוש עץ קטגוריות והשגת "רוויה תאורטית" (theoretical saturation), כאשר כל הנתונים מוסברים באמצעות התאוריה המעוגנת בשדה (שמעוני, 2016).

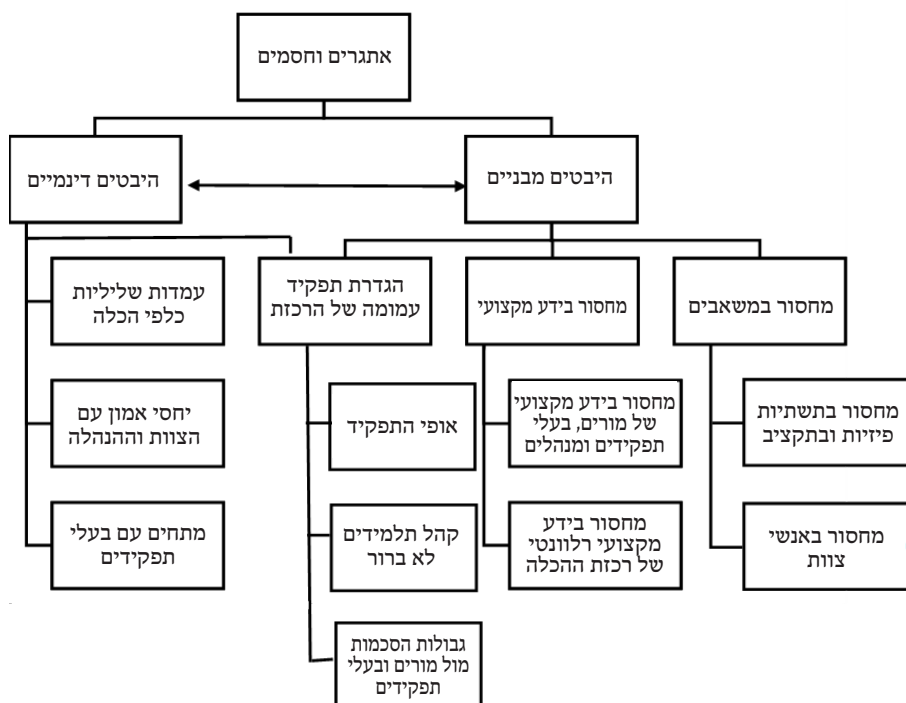
החוקרות הקפידו על שקיפות, על עקביות ועל בקרה, וכן על אמינות (trustworthiness) ועל היות המחקר מהימן על פי קריטריונים במחקר איכותני (Braun & Clarke, 2021). ביטוי לכך היה איסוף נתונים מסודר, קיום ישיבות צוות ורפלקציות, שימוש בתוכנת Narralyzer לתיעוד מובנה של כל שלבי הניתוח ולחיזוק השקיפות, התוקף והמהימנות של תהליך הניתוח. נוסף על כך, ממצאי המחקר עברו הערכה ובקרה של שופטים חיצוניים.

## סוגיות אתיות והבטחת זכויות המשתתפים

המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה של מכללת אורנים (אישור מספר 150), ונערך לאחר קבלת היתר מלשכת המדען הראשי במשרד החינוך (היתר 13330). למשתתפים הוסברה מטרת המחקר, והובטחה זכות פרישה בכל עת מבלי שייפגעו. הפנייה לרכזות נעשתה לאחר אישור המנהלים, כדי להקל עליהן את ההחלטה אם להשתתף במחקר. לכולם הובטחה אנונימיות מלאה, הוסרו פרטים מזהים מהתמלילים, ולא הועבר מידע בין מנהלים לרכזות. מסד הנתונים נשמר בחיסיון.

## ממצאים

בממצאי המחקר נמצאו שתי קטגוריות גרעין, שדרךן אורגנו הממצאים על אודות החסמים והאתגרים. האחת, היבטים מבניים, הנוגעים לתחומים הקשורים לניהול ולמבנה הארגוני של המוסד; והשנייה, היבטים דינמיים, הקשורים לנקודות מבטם של הרכזות והמנהלים על יחסי הרכזות עם צוות בית הספר והמנהלים. כל קטגוריית גרעין כללה מספר קטגוריות משנה. קטגוריית המשנה "הגדרת תפקיד עמומה של הרכזות" הוגדרה כמגשרת בין שתי קטגוריות הגרעין. היא שייכת לקטגוריית הגרעין "היבטים מבניים", משום שהיא מבטאת אתגרים וחסמים הנובעים מהגדרות מבניות ומהתנהלות ארגונית, כגון החלטות מנהל בית הספר והגדרות תפקיד מטעם משרד החינוך, אך גם לקטגוריית "היבטים דינמיים", משום שעמימות התפקיד המובנית נמצאה כמייצרת מורכבות ביחסים הבין-אישיים של הרכזות עם אנשי הצוות, עם המנהל ועם בעלי תפקידים נוספים בבית הספר. תרשים 1 שלהלן מבטא את קטגוריות הגרעין ואת קטגוריות המשנה.



תרשים 1. קטגוריות הגרעין וקטגוריות המשנה בארגון הממצאים על אודות חסמים בתהליכי העבודה של רכזות ההכלה והשתלבות

## היבטים מבניים

### מחסור במשאבים

כל המנהלים ורכזות ההכלה הדגישו כי קיימים חסמים וחסרים בתחום המשאבים, הכוללים מחסור בתשתיות פיזיות ובתקציב, וכן מחסור באנשי צוות שונים המסייעים להכלה, כגון תומכות הוראה ומטפלים למיניהם. פערים אלה בין צורכי השטח למשאבים הקיימים התבטאו במספר אופנים: (א) כספים ותקציב - עבור שעות למורים, מימון תוכניות חינוכיות ועוד; (ב) זמן וכוח אדם - עומס של מספר תפקידים על מורה אחד, חסר בשעות לכל מגוון המשימות שיש למורה וחסר באנשי מקצוע כמו מטפלים ותומכות הוראה; (ג) משאבים פיזיים ותשתיות - מחסור בכיתות, בציוד, במרחבי למידה וכדומה. את החסמים בתחום כוח האדם תיאר אלעד (כל השמות בדויים), מנהל בית ספר יסודי: "הבעיה שלי היא לא להשיג זכויות לתלמיד. יש לו זכויות רק אין לי מי שיממש אותן. חסרות לי קלינאיות תקשורת, מרפאות בעיסוק שיבואו וייתנו לתלמידים את מה שמגיע להם. אין מספיק כוח אדם, ואנחנו נאלצים לאלתר פתרונות". אשר למחסור במשאבים ובתשתיות - אמירה, רכזת הכלה ביסודי, תיארה זאת כך: "קודם כול יש דברים שהם ברמה הטכנית. המרחבים הלימודיים שהם לא מספיק גדולים, לא מספיק מאפשרים, יש מגבלה של שעות הוראה, מגבלה של כוח אדם. אלה ברמה הטכנית".

### מחסור בידע מקצועי

מבין החסמים הקיימים מנקודת מבטם של המנהלים והרכזות, החסם המאתגר ביותר הוא המחסור בידע מקצועי של מורים כיצד להכיל תלמידים עם צרכים ייחודיים. המחסור בידע מתבטא, בין השאר, ברצון המורים להימנע מהתמודדות עם תלמידים מאתגרים. אפרת, רכזת הכלה בבית ספר יסודי, תיארה זאת כך:

אני מרגישה שיש דחיפה מצד המורים להציע להורים אבחון לפני שמיצינו אפשרויות, לפני שבנינו לו [לתלמיד] תוכנית. מין קטע כזה של נדאג להביא לו סייעת, שהסייעת תדאג לו ואני לא אצטרך לשבור את הראש שלי איתו, כי אין לי מושג מה לעשות איתו. מנהלים רבים ציינו בתסכול את החסר הגדול שיש למורים בידע המקצועי הדרוש להכלה של תלמידים עם צרכים ייחודיים ומיוחדים. היטיב לתאר זאת רונן, מנהל בחטיבת ביניים: "אני אגיד שזה מתחיל ונגמר בהכשרת מורים. אני חושב שקודם כול המורות, בטח ובטח המחנכות, צריכות לעבור הכשרה מסיבית רצינית כחלק מהסדירות בבית הספר, לא כאיזה יוזמה שלי כמנהל. אני חושב שצריך שיינתנו לזה משאבים קודם כול".

מחסור בידע מקצועי רלוונטי להכלה עלה גם מדברי המנהלים ביחס לעצמם, מאחר שרובם לא הגיעו עם ידע קודם בתחום ההכלה. בעוד מרבית המנהלים הביעו ציפייה שידע זה יהיה כולל בהכשרת מנהלים, שלומית, מנהלת בחטיבת ביניים, הביעה ציפייה ללמידה מרכז ההכלה: יש בי ציפייה [מרכז ההשתלבות] שהוא יהיה המנטור של כל הדבר הזה והוא זה שיעזור למנהל [כי למנהל] יש לו להתמודד עם הגפ"ן, מערכת כספים של ההורים, יש לו להתמודד עם הורים, עם בעיות משמעת, להתמודד עם חוסרים של מורים, בעיות מערכת. אז הוא [המנהל] צריך להיות מעל הדבר הזה [ההכלה] ולא בתוך הדבר הזה.

החסר בכל הנוגע לידע המקצועי בא לידי ביטוי גם בקרב הרכזות. חלקן הביעו מצוקה באשר לידע שחסר להן כדי להניע תהליכי הכלה בבית הספר. כך למשל אמרה שירה, רכזת הכלה ביסודי: "הייתי רוצה בעיקר לקבל עוד כלים בשביל להעביר לצוות, עוד כלים משמעותיים של גיוס לעבודה, דברים טכניים. יש כמה כלים של הכלה והשתלבות מאוד ספציפיים כזה, מאוד פרקטיים, כמה שיותר כאלה". מירב, רכזת בחטיבת ביניים, ביטאה את הקושי לבחור את המשאבים המתאימים:

בגרמנית יש פתגם שאומר "יותר מדי טבחים הורסים את התבשיל" - כאילו הגפ"ן הזה, מי מבין מה רוצים ממך שמה? כל־כך הרבה דברים כל אחד יכול להציע את עצמו. אתה עובר על הרשימה ואין לך מושג בכלל מה רוצים ממך. אני אפילו לא יודעת איך לגשת לזה. אף אחד לא לימד אותי איך לבחור תוכניות מתאימות וגם לא הכיר לי מגוון של תוכניות. אני צריכה הכול ללמוד מאפס בעצמי.

הגדרת תפקיד עמומה של רכזת ההכלה והשתלבות

**אי־בהירות באשר לאופי התפקיד:** במסגרת המחקר פגשנו מגוון תהיות של הרכזות והמנהלים בנוגע לאופי התפקיד. אי־בהירות זו אפיינה את נקודות המבט של הרכזות והמנהלים ביסודי ובחטיבות הביניים כאחד, למרות ההבדל בהגדרות תפקיד רכזת ההכלה בשתי שכבות הגיל. כך, הרבה מהרכזות שהשתתפו בתוכנית ההכשרה לרכזות הכלה, שם נפגשו עם רכזות אחרות, ציינו כי הן יודעות שאופי התפקיד משתנה בין בתי הספר השונים. שיר, רכזת הכלה ביסודי, אמרה: "חשוב לי להגיד שממה שאני שומעת בהשתלמות ומכירה עוד רכזות מכל האזור, אני מבינה שבכל בית ספר זה שונה לחלוטין התחום של הכלה והשתלבות, וכל בית ספר לוקח את זה באמת שונה". שרית, רכזת הכלה בחטיבת ביניים, ציינה אף היא שיש הבדלים בין רכזות שונות: "אני יכולה להגיד שבאמת בסוף התפקיד הוא מאוד משתנה. זה נכון שבסוף התפקיד הוא לתכלל את כל המענים, אבל אתה יכול לעשות את הבסיס ואתה יכול לעשות הרבה מעבר". לנוכח אי־בהירות כל רכזת בחרה את המוקד שלה וציינה שנדרש לה זמן כדי להבין כיצד לבנות את תפקידה.

במקרים מסוימים אופן בניית התפקיד נבע דווקא מרצונו של מנהל בית הספר, ולעיתים היו פערים בין תפיסות המנהלים לתפיסות הרכזות. פערים אלו נובעים מבעיה מבנית של היעדר הגדרה ארגונית ברורה של התפקיד. חוסר ההתאמה בתפיסת התפקיד התבטאה למשל בדבריה של שגית, רכזת בחטיבת ביניים: "המנהל שלי הוא לא כל כך מבין את התפקיד שלי. לפעמים המנהל אומר שרכז - הוא חושב שזה משהו מאוד פורמלי, ופה זה לא למלא טפסים. זה דורש מעורבות והיה לו מאוד קשה לקבל את השינוי הזה". הבעיה המבנית של הגדרת התפקיד העמומה יצרה מתחים, והיו לה השלכות על היחסים הבין־אישיים של הרכזות עם המנהל ועם שאר אנשי הצוות ובעלי התפקידים. השלכות אלו יתוארו בהמשך בקטגוריית ההיבטים הדינמיים.

**עמימות לגבי קהל היעד של הרכזות:** רכזות ההכלה הצביעו על בלבול מתמשך ביחס להגדרת קהל היעד של עבודתן. לא תמיד היה ברור להן מיהם התלמידים שבאחריותן. חלקן חשבו

שעליהן לתת מענה לתלמידים בעלי זכאות פורמלית לשירותי חינוך מיוחדים, ואחרות חשבו שעליהן לתת מענה דווקא לתלמידים שאינם מאובחנים ואינם זכאים לשירותי חינוך מיוחדים, אך חווים קשיים לימודיים וחברתיים. זאת משום שלמעשה אין מי שידאג לתלמידים אלו, שלא מוקצים להם משאבים אך הם זקוקים להכלה במסגרת הבית ספרית. לעומתם, לתלמידים עם צרכים מיוחדים יש מורות שילוב, מדריכות מתי"א ומשאבים נוספים שמסייעים להשתלבותם. נציין שהיו גם רכזות שלקחו תחת חסותן את שני סוגי התלמידים. דוגמה לבלבול זה ניתן לראות בדברי רונן, מנהל בחטיבת ביניים, ביחס לתפקיד הרכזת: "ברגע שיש ילדים שכן עברו אבחון ויש להם כותרות, אז מה זה אומר? שהוא לא קשור אליה? שהוא כן קשור אליה?". אי-בהירות זו התבטאה גם בנוגע לגבולות הסמכות והאחריות של הרכזות מול המורים ומול שאר בעלי התפקידים בבית הספר.

**גבולות הסמכות והאחריות של רכזת ההכלה:** מהראיונות עם הרכזות ועם מנהלי בתי הספר עולה כי גבולות הסמכות של רכזת ההכלה אינם מוגדרים באופן חד וברור הן בחינוך היסודי הן בחטיבות הביניים. חגית, רכזת הכלה ביסודי, תיארה זאת כך: "אני לא יודעת מה הגדרת התפקיד שלי. אני עדיין מנסה להבין את זה. האם אני אחראית רק על תוכניות לימודים או גם אחראית להכשרה של המורים? איזו סמכות יש לי בכלל כלפי המורים שאני מלווה?". ניכר כי חוסר הבהירות בנוגע לגבולות התפקיד היווה חסם לביסוס הזהות המקצועית של הרכזות ופגע ביכולתה לגבש דרכי פעולה מוסכמות מול צוותי ההוראה.

חוסר הבהירות בגבולות האחריות והסמכות מתבטא גם בחפיפה המבנית בין רכזת ההכלה לבעלות תפקידים אחרים האחראיות לתלמידים עם צרכים ייחודיים ומיוחדים, במיוחד יועצות חינוכיות, מורות שילוב ומת"ליות. בעיה ארגונית זו יצרה גם חיכוכים וקשיים ביחסים הבין-אישיים שיפורטו בהרחבה בקטגוריית ההיבטים הדינמיים. רבות מהרכזות תיארו קונפליקט סמוי או גלוי מולן ביחס לתחומי האחריות. כך למשל תיארה שגית, רכזת בחטיבת ביניים:

זה דורך על התפקיד של היועצת, אז איפה היועצת נכנסת, מתי זה שלה ומתי אני רק מסתכלת ממבט-על. צריך לעשות את הפילוח תמיכות, אז כל פעם להגיד לה אני לא ממלאת, זה שלך, את אחראית על זה. כל פעם לדייק את התפקיד מול האנשים שאתה עובד איתם ולהנכיח את התפקיד שלך ממקום של ראיית-על, אני לא פקידה, אני לא מזכירה.

גם אבי, מנהל בחטיבת ביניים, תיאר את הקושי המבני בחלוקת העבודה בין בעלות התפקידים: "אני מדגיש פה שחסר מאוד, מבחינתי לפחות כמנהל, מסמך מסודר שאומר זה אחד שתיים שלוש ארבע באחריות המת"לית, חמש שש באחריות רכזת ההכלה, שבע שמונה תשע היועצת". ממצא זה מדגיש את הצורך בהבהרה מערכתית של חלוקת תפקידים וסמכויות בתוך הצוותים הרב-מקצועיים הבית ספריים כדי למנוע חיכוכים ולייעל את המענים הניתנים לתלמידים ולמורים בתהליך ההכלה. בסוגיה זו נפתח את הקטגוריה הבאה של היבטים דינמיים בעבודת רכזת ההכלה, ונתאר את המורכבות בתחום זה.

## היבטים דינמיים

קטגוריית ההיבטים הדינמיים כוללת שלוש תת-קטגוריות: התמודדות הרכזת עם מורים בעלי עמדות שליליות כלפי הכלה; יחסי אמון ודינמיקה בין-אישית של הרכזת עם הצוות וההנהלה; ויחסים מתוחים בעקבות חפיפה עם בעלי תפקידים אחרים ועם מנהל/ת בית הספר.

התמודדות הרכזת עם עמדות שליליות של מורים כלפי הכלה ותחושת עומס מהראיונות עלה כי מנקודת מבטם של הרכזות והמנהלים, לעיתים נוצר מתח בין רכזת ההכלה למורים סביב שאלת האחריות להכלה עקב חוסר רצונם של חלק מהמורים לעסוק בכך. לראות, מנהלת ביסודי, תיארה זאת כך:

המורים רואים את היכולות שלו [רכז ההכלה] עם הילדים ולפעמים מסירים אחריות ורוצים לתת לו את הילד כאילו זה הילד שלו: "קח אותו! תדבר איתו! תדבר עם האימא!" זה חסם שרכז ההכלה שלי עובד עליו, והוא אומר להם: "תקשיבו אני יכול לקחת אותו שעה ולעשות לו מערכת אישית ביחד איתכם, אבל הוא צריך אתכם, את הקשר האישי איתכם". הם [המורים] מטילים את האחריות עליו.

גם סימה, רכזת בחטיבת ביניים, תיארה את הקושי לקדם את נושא ההכלה בשל עמדות נגד של חלק מהמורים, שנבעו בחלקן מעומס או מעייפות: "הקושי הוא עם מורים שיש להם התנגדות גדולה לכל נושא ההכלה, ושהם מרגישים שאין להם יכולת להקדיש זמן וכוחות להכלת תלמידים שדורשים הרבה אנרגיות". תקוה, רכזת בחטיבת ביניים, תיארה את מצוקתה בעקבות התנגדויות של מורים: "יש מורים שממש המשיכו באג'נדה שלהם ובתפיסת עולם שלהם. באיזשהו שלב הרמתי ידיים כי הרגשתי שאני לבד".

המתח ביחסים עם צוות ההוראה נוצר לעיתים משום שנוכחות הרכזת גורמת למורים עבודה שבלעדיה ככל הנראה לא היו עושים. כך סיפרה אפרת, רכזת הכלה ביסודי: "פעם בחודש אני ומדריכת ההכלה ממש יושבות עם המורים ועושות משוב, ממש עושות הדרכה, עושות מודלינג בתוך הכיתה. ביום הזה כולם שונאים אותי, אני נהפכת להיות השנואה של הבית ספר".

יחסי אמון ודינמיקה בין-אישית של הרכזת עם צוות בית הספר וההנהלה  
סוגיית יחסי האמון והדינמיקה בין הרכזות לצוות בית הספר וההנהלה הייתה חלק נכבד מהאתגרים של הרכזות. דוגמה מייצגת ניתן לקרוא בדברי חגית, רכזת ביסודי: "בהתחלה המורים לא רצו שאכנס אליהם לכיתות לצפות בהם ולהדריך אותם. הם חששו שאם אראה אותם בטעותם אלך למנהל ואלשין עליהם. היום כבר יש להם אמון בי והם סומכים עליי. אבל לקח לי זמן לבנות את זה". דוגמה נוספת לחשיבות בניית האמון מופיעה בדברי אמירה, רכזת ביסודי: "לקח להם זמן להיפתח אליי ולתת בי אמון. בהתחלה לא כולם שיתפו איתי פעולה".

יחסים מתוחים בעקבות חפיפה עם בעלי תפקידים אחרים ועם מנהל/ת בית הספר, מהשיחות עם המשתתפים עולה שתפקיד רכזת ההכלה חופף בחלקו תפקידים אחרים בבתי הספר, ובהם תפקיד היועצת, מורת השילוב, המת"לית והמדריכה הפדגוגית. חפיפה זו יצרה לא פעם מתחים רבים בינה לבינן. לדוגמה חגית, רכזת ביסודי, סיפרה: "בהתחלה המורים היו פונים ליועצת יותר מאשר אליי. היום הם פונים רק אליי, כי אני זמינה להם וגם נותנת להם כלים, והיועצת פחות". אלעד, מנהל בבית ספר יסודי, הסביר את מהות הבעיה בחפיפה:

מבחינתי זה [תפקיד רכזת ההכלה] יושב על תפקיד ייעוץ, יושב על תפקיד שילוב ויושב על תפקיד פדגוגי. בבית ספר שמתנהל נכון, לא נכון שיהיה רכז הכלה והשתלבות. הוא יכול להגדיל את המסגרת של שעות יועצת, להגדיל את המסגרת של רכזת שילוב. יש לי הרי ארבע מורות שילוב, אז להגדיר רכזת שילוב, את היועצת ורכז פדגוגי ואז להגדיר מה המטרות. זה הדבר הנכון. הסיפור הוא שלא רצו להוסיף על היועצות עבודה, כי גם ככה הן עמוסות ואמרו בואו ניתן תפקיד נוסף, אבל התפקיד הזה הוא ממש בעייתי בעיניי. המתח בעבודת הצוות של רכזות ההכלה היה לא רק בין בעלות התפקידים, אלא גם בהתנהלות עם המנהלים, והוא עלה כשלא היו ביניהם הסכמה ותיאום ציפיות. דוגמה לכך ניתן לראות בדברי שירה, רכזת בבית ספר יסודי: "לפעמים דברים שהיינו רוצים להעביר לצוות מסוים: סדירות או דברים שצריך לסדר במערכת, שיהיה זמן למליאות או כל מיני דברים כן להעביר לכל הצוות שבאמת השנה כן קבענו - בסוף לא קרו". תקוה, רכזת בחטיבת ביניים, תיארה איך לאחר שנתיים שמילאה את תפקידה בצורה מסוימת, נאלצה לשנות את התנהלותה בשל החלטות ההנהלה:

בתחילת השנה ניסיתי לבוא ולהציג גם את הצד השני. הבנתי שאני מיעוט. ובאיזשהו שלב מודה ומתוודה אחרי שניסיתי כמה פעמים להילחם שחררתי, כי שוב, כשאתה עומד לבד מול צוות ניהול חדש, אני הוותיקה והם החדשים, ויש להם איזושהי אג'נדה ותפיסת עולם.

רכזות רבות ציינו שחוסר התיאום או ההסכמה עם בעלי תפקידים ועם המנהלים גורם להן להרגיש שהן אינן ממלאות את תפקידן באופן מיטבי.

לסיכום, החסמים המבניים, שהתבטאו בחוסר במשאבים, בחוסר בידע מקצועי רלוונטי של הרכזות והמנהלים, שמנקודת מבטם סברו שחסר ידע גם למורים, וכן העמימות הרבה בהגדרת תפקיד הרכזות, יצרו מתחים ואתגרים גם בתחום הדינמי. אלו התבטאו בחסמים ובאתגרים בעבודת הצוות, בשיתוף הפעולה ובתהליך יצירת האמון של הרכזות עם צוות ההוראה וההנהלה הן בבתי הספר היסודיים הן בחטיבות הביניים. מגוון האתגרים חושף את מורכבות יישום תהליך ההכלה ואת הצורך בעבודה מערכתית ארגונית לטיפול בקונפליקטים שהתהליך מזמן.

## דיון

במחקר זה ביקשנו לבחון את האתגרים ואת החסמים בעבודת הרכזות כמקדמות תהליכי הכלה והשתלבות, מנקודת המבט של הרכזות ומנהלי בתי הספר. רצינו לבדוק מה נדרש לשפר בתהליכי ההכשרה של הרכזות כדי לטייב את תהליכי ההכלה של תלמידים עם צרכים ייחודיים

ומיוחדים. מממצאי המחקר עולה שישנם קשיים מבניים וארגוניים המעצבים גם את הקשיים הדינמיים בתהליך העבודה של הרכזות עם המנהלים, עם בעלות תפקידים אחרים ועם מורים.

עמימות הגדרת תפקיד רכזת ההכלה והשלכותיה ביחס לתלמידים ולעבודה עם הצוות הרב־מקצועי בדומה לממצאי דוחות קודמים (ראמ"ה, 2023; שפירא, 2025), גם במחקרנו עלה שתפקיד רכזת ההכלה אינו ברור דיו, ולכן ישנם אתגרים מערכתיים ומבניים המקשים על תהליכי ההכלה ועל עבודת הצוות בבית הספר. חוסר הבהירות מתבטא בהגדרת קהל היעד בהקשר של התלמידים, היינו אם הכוונה לתלמידים שזכאים לשירותי חינוך מיוחדים, או לתלמידים מאתגרים שהצוות מתקשה להכיל אותם במסגרת הלימודית, אך הם אינם זכאים לשירותי חינוך מיוחדים. נציין כי מעיון בהנחיות משרד החינוך נראה שההבחנה בין תלמידים עם צרכים מיוחדים לתלמידים עם צרכים ייחודיים אינה ברורה דיה. למשל, מעיון בחוזר מנכ"ל בנוגע להכלה והשתלבות עולה כי מדובר בו על "תלמידים הזקוקים למענים ייחודיים" (משרד החינוך, 2021ב, סוף פסקה ראשונה). במסמך "אבני הדרך", המגדיר מחדש את תפקיד רכזת ההכלה וההשתלבות בחינוך היסודי, מדובר על "תלמידים במיקוד הזקוקים למענה הוליסטי רב־ממדי" (משרד החינוך, 2024, סעיף 4 בחלק המפורט), ואין בו הבהרה אם הכוונה היא גם לתלמידים עם צרכים מיוחדים. כלומר, בשני המקורות אין בהירות חד־משמעית באשר למאפייני התלמידים שעל רכזת ההכלה לפעול להכלתם. מדברי הרכזות והמנהלים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים נראה שאי הבהירות נובעת בעיקר מניסוח מסמכי המדיניות של משרד החינוך בנושא זה, והכשרת הרכזות אינה נותנת לה מענה. אם כוונת המשרד היא גם לתלמידים המקבלים שירותי חינוך מיוחד בשבתם בכיתה ההטרוגנית, ולא רק לתלמידים עם צרכים ייחודיים, אזי לא ברור מה תפקידה של רכזת ההכלה ביחס למורת השילוב ולשאר בעלי התפקידים במערך החינוך המיוחד, שאמורים אף הם לתמוך בשילוב התלמידים שבאחריותם ולדאוג לצורכיהם.

חוסר הבהירות בתפקיד הרכזת מתבטא גם בעבודתה מול הצוות. הוא מתבטא כחסם מבני ומשליך גם על היבטים דינמיים של עבודת הצוות. רכזות רבות העלו תהיות ביחס לאופי תפקידן - האם הוא אדמיניסטרטיבי בעיקרו ומתמקד במיפוי צורכי התלמידים ובמעקב המוודא שהם מקבלים מענה, או שהתפקיד נושא אופי הדרכתי וכולל תמיכה במורים והנחייתם באשר לאופן שבו עליהם ללמד ולפעול כדי לענות על צורכי כל התלמידים בכיתתם. התהיות על אודות אופי תפקיד הרכזת לוו לא פעם במתחים בין הרכזות למנהלות ולשאר נשות הצוות הרב־מקצועי. במקומות שבהם תפקיד הרכזת נתפס כבעל אופי הדרכתי, מנהלות ורכזות כאחת דיווחו על חוסר בהירות ביחס לחלוקת העבודה בין רכזת ההכלה לבין גורמים נוספים כגון יועצת, מורת שילוב, מדריכת מת"א ורכזת פדגוגית.

ממצאים אלה התקבלו אף שבאוגדנים שיצאו בעקבות התיקון ה־11 לחוק חינוך מיוחד (התשע"ח), קיימת הגדרה של תפקיד רכזת ההכלה וההשתלבות הן בחינוך היסודי (משרד החינוך, 2019א) הן בחינוך העל־יסודי (משרד החינוך, 2019ב). זאת ועוד, כדי לקדם את יישום

התיקון לחוק האוגדנים מגדירים את תפקידם של כל אחד מבעלי התפקידים הנוספים בצוות הרב־מקצועי (יועצת חינוכית, מורת שילוב, מת"לית, פסיכולוגית ומנהל/ת בית הספר) ביחס להכלה והשתלבות. אולם מעיון באוגדנים אלו עולה כי ישנה חפיפה מסוימת בהגדרות בין תפקיד רכזת ההכלה לבעלות תפקידים אחרים. בהקשר לכך, מצאנו שקיימת חפיפה בין התפקידים גם במסמך המעודכן שהופץ בשנת תשפ"ד (משרד החינוך, 2024) והוטמע בשנת תשפ"ה. המסמך מדגיש שעבודת הרכזת מתמקדת בהובלת מיפוי הוליסטי של בית הספר ובניית תוכנית עבודה בית ספרית, בשיפור תהליכי ההוראה בכיתה ההטרונגית, בליווי צוות המורים בהטמעת פרקטיקות הוראה מכליליות ובבניית תוכנית עבודה לתלמידים במיקוד, הזקוקים למענה הוליסטי. כל זאת לצד בניית תחושת מסוגלות בקרב המורים לביצוע תהליכים אלה. נראה כי בהשוואה לאוגדן הקודם (משרד החינוך, 2019א), הגדרות התפקיד מפורטות ומדויקות יותר כעת, אך עדיין אינן מבהירות באופן מובחן את קהל היעד של התלמידים, את אופי תפקיד הרכזת ואת ההבדל בינה לשאר חברי הצוות הרב־מקצועי. בבחינת הגדרת תפקידי שאר חברות הצוות הרב־מקצועי, כפי שהם מופיעים בחוזרי מנכ"ל (משרד החינוך, 2021ב) ובאתרי המנהל הפדגוגי במשרד החינוך ([minhal-pedagogy.education.gov.il](http://minhal-pedagogy.education.gov.il)), עולה שקיימת חפיפה בין התפקידים גם בהגדרות החדשות, במיוחד בהקשר של הדרכת הצוות. למשל, לפי אתר השירות הפסיכולוגי הייעוצי ([shefi.education.gov.il](http://shefi.education.gov.il)), היועצת החינוכית מייעצת לסגל בית הספר גם בנוגע לתהליכי למידה והתמודדות עם הטרוגניות בכיתה. באופן דומה, מורות השילוב ומדריכות המת"א מייעצות אף הן ביחס להוראת תלמידים עם קשיים (שעדיין אינם מאובחנים כתלמידים עם צרכים מיוחדים) גם בשבתם בכיתת האם.

עמימות הגדרת תפקיד רכזת ההכלה - למרות הניסיון להסדירה - תואמת את הממצאים באשר למתרחש במקומות אחרים בעולם. בבריטניה, למשל, אף שהתפקיד מעוגן בחוק, אופן הפעולה של ה־SENCo לקידום ההכלה משתנה בין בתי הספר, כך שלעיתים תפקידה בכיר והיא מהווה חלק מההנהלה, במקרים אחרים היא משמשת בתפקיד הדרכה או לחלופין עובדת במישרין עם תלמידים מוכלים ועם הוריהם (Maher & Vickerman, 2018). מכאן שהסדרת הגדרות התפקיד בחוק אינה בהכרח מביאה לבהירות.

נראה אפוא שהמתח בין בעלות התפקידים אינו נובע רק מפרשנות שגויה של הצוותים בשדה את הגדרת התפקידים, אלא מאי־בהירות ארגונית הנובעת מהגדרות התפקידים שקבע משרד החינוך. כדי להפחית את העמימות ואת המתחים בצוות הנובעים "מדריכת רגליים" של בעלות התפקידים השונים, כדאי לנסות להמשיך ולחדד את ההבחנה ביניהן. אולם מהממצאים עולה כי על מנת להסיר את החסמים בעבודתה של הרכזת נדרש לא רק לחדד את הגדרת התפקיד, אלא גם לשפר את עבודת הצוות של הרכזות עם המנהלים, עם צוות המורים ועם כלל בעלי התפקידים.

## מרכזיות עבודת הצוות של הרכות

רכות ההכלה, העובדת מול גורמים רבים, נדרשת לבנות אמון ושיתוף פעולה עם כלל המורים, עם בעלות תפקידים אחרים ועם מנהל בית הספר. זאת לנוכח הגדרות תפקיד עמומות היוצרות לעיתים מתחים בינה לבין שאר אנשי הצוות. כדי לסייע לרכות להתמודד עם אתגר זה נדרשת עבודת צוות מיטבית בבית הספר.

עבודת צוות היא רכיב מרכזי שיש לטפח בכל ארגון, ובפרט במערכת הבית ספרית המאופיינת בריבוי אנשי מקצוע בעלי הכשרות שונות (Vangrieken et al., 2015; Wullschlegler et al., 2023). מחקרים בישראל ובעולם מעידים על כך שהכלת תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים מחייבת תמיכה משמעותית ושיתופי פעולה בין גורמים מגוונים בבית הספר (Heiman & Avissar, 2024; Maher & Vickerman, 2018; Malki & Einat, 2018). אולם ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שרכות ההכלה נתקלו בקשיים רבים בשיתוף הפעולה עם מורים ועם אנשי צוות נוספים. קשיים דומים תוארו גם במחקרים ממדינות אחרות, שמצאו כי רכות הכלה (SENCo) מתמודדות עם אתגרים הנובעים מאי־בהירות במבנה התפקיד ובהגדרתו הארגונית, מהכשרה בלתי מספקת ומעומס עבודה ביחס לזמן הנתון (Done et al., 2023; Klang et al., 2017; Lin et al., 2023). ולכן, למרות רצון להוביל תהליכי הכלה בבית הספר, פעמים רבות הן אינן מצליחות בכך בשל חוסר שיתוף פעולה הנובע מציפייה שיעבדו עם התלמידים שהן אמונות עליהם (Klang et al., 2017) או מהיעדר סמכות או פניות לכך (Kay et al., 2022). אולם מתחים בין רכות ההכלה לבעלות התפקידים בבית הספר ולמנהלים אינם גזרת גורל. מחקר שנערך לאחרונה בחטיבת ביניים בישראל מראה שכאשר כלל חברות הצוות הרב־מקצועי פועלות במשותף בהובלת רכות ההכלה וביבוי המנהל, גוברות המקצועיות והמחויבות לפעול לקידום ההכלה בקרב כלל חברות הצוות, ונוצרות תחושת שייכות ותמיכה הדדית, התורמות לאקלים חינוכי מכיל (אבידן ואלחדס, 2025). ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרנו ומדגישים את הצורך בפיתוח שפה ופרקטיקות עבודה משותפות בין ההנהלה לצוות הרב־מקצועי. זאת תוך מודעות לאתגרים הקיימים לעיתים בשיתוף פעולה בין צוותים פרא־רפואיים לצוותי חינוך, הנובעים מפערים בתפיסות ובציפיות, משפה מקצועית שונה והיעדר סדירויות ברורות (גולדבלט, 2020; לבל, 2016).

## סוגיית תפקיד מנהלי בתי הספר בתהליך ההכלה וההשתלבות

למנהל בית הספר תפקיד משמעותי בהובלת תהליך ההכלה (קמחי ובר ניר, 2021; Avissar et al., 2003) ובתמיכה ברכות ההכלה; תהליך ההכלה כולל קביעת מדיניות מלמעלה למטה (top-down), ולעיתים עשוי לעורר התנגדות בשל הפער הנתפס בין קביעות המנהל לבין המתרחש בשטח בקרב המורים (Huri & Shoshana, 2025). ממצאי המחקר העלו מספר אתגרים הקשורים לעבודת הרכות עם המנהלים. האתגרים עלו במקרים שבהם המנהל ראה את תחום ההכלה כאחריותה הבלעדית של רכות ההכלה ולא כחלק

מתפקידו כמנהל, לפעמים בשל חוסר ידע והבנה בתחום. נוסף על כך, לעיתים מצאנו שמנהלים היו מודעים לבעיות מבניות בחפיפה בין תפקידי רכזת ההכלה לשאר בעלות התפקידים בצוות הרב־מקצועי ולמתחים שנוצרו בעקבות חפיפה זו, אך הם לא ניסו לפתור זאת אף שבסמכותם לקבל החלטה בנושא. כל זאת בניגוד לקביעת חוזר מנכ"ל שלפיה "מנהל המוסד החינוכי הוא הגורם המרכזי בבית הספר בהובלה, בקידום וביישום של תפיסת ההכלה" (משרד החינוך, 2021ב, סעיף 3.1, פסקה ראשונה). חשוב לציין כי חשיבות רבה טמונה בהובלה ובתיווך של מנהל בית הספר את מהלך ההכלה ואת התפיסה שלפיה עקרון ההכלה הוא בעל משמעות בפני עצמו כערך, ולא רק על מנת לממש מדיניות. בהקשר זה תפקיד המנהל ליצור הזדמנויות לשיח חינוכי פתוח שיאפשר למורים לדון בקשיים ביישום תהליכי הכלה בכיתתם, וכן לדאוג שייחשפו לפרקטיקות הוראה המקדמות הכלה (Bar, 2025).

במחקר הנוכחי ציינו מנהלים רבים שהם מודעים לחסך בהכשרת מורים בתחום ההכלה וההשתלבות. חלקם פעלו וזימנו השתלמויות לסגל בית הספר, ואחרים תעדפו סוגיות אחרות הדורשות טיפול ולא את תחום ההכלה בבית ספרם, אף שהעידו על חסך מהותי בתחום זה. כשלמנהלים לא היו אוריינטציה וידע בתחום ההכלה, הרכזות חוו אתגרים רבים בקידום הנושא. לנוכח זאת, חשוב שגם בתוכניות להכשרת מנהלים יילמד תחום ההכלה ויהיה חלק ממטרות הכשרתם, משום שהם משמשים מנוע משמעותי בקידום תהליכים אלו.

### חוסר בידע מקצועי רלוונטי להכלה

מנקודת מבטם של הרכזות והמנהלים, בקרב מורים רבים קיימת תחושת חוסר מסוגלות להיענות לצרכים המגוונים של התלמידים בכיתתם. להערכתם, תחושה זו נובעת מהיעדר הכשרה מתאימה, והיא מתבטאת לעיתים בניסיונותיהם להעביר את האחריות לתמיכה בתלמיד המתקשה אל רכזת ההכלה ובהימנעות מכניסת הרכזת לכיתה או מפגישות עימה. מחקרים שנערכו בישראל הצביעו על עמדות שליליות של מורים כלפי הכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים ועל הפער שחוו בהכשרת המורים בחינוך הכללי, שלדבריהם לא הכינה אותם להוראה בכיתה הטרוגנית הכוללת תלמידים עם צרכים מיוחדים (קמחי ובר ניר, 2021; Huri & Shoshana, 2020; Shoham Kugelmass & Kupferberg, 2025).

היעדר ידע מקצועי רלוונטי תקף גם באשר למנהלי בתי הספר והרכזות עצמן. היו רכזות שהעידו על חוסר בידע רלוונטי לתפקידן, למשל ידע בבחירת תוכניות מערכתיות טובות עבור בית הספר. כמו כן, מנהלים ללא אוריינטציה לתחום ההכלה או ידע על אוכלוסיות חינוך מיוחד התקשו לתעדף מטרות בתחום זה וציפו שאת הובלת תהליך ההכלה תקדם הרכזת בלבד, אף על פי שמעורבות המנהל הכרחית להצלחתו (Bar, 2025).

### המלצות יישומיות

לנוכח הממצאים ניתן להציע כמה הצעות יישומיות שעשויות לסייע בטיוב יישום ההכלה במערכת החינוך. ראשית, ברמת המדיניות של משרד החינוך, נראה שכדאי לשקול הגדרה

מחודשת וברורה יותר של תפקיד רכזת הכלה והשתלבות בזיקה לממשקי העבודה עם בעלי תפקידים נוספים הלוקחים חלק בתהליכי הכלה והשתלבות, כגון יועצת, מורת שילוב ומנהל בית הספר. בהתאמה לכך, יש לעדכן את הגדרות תפקידיהם של גורמים אלו בהקשר של תהליך הכלה.

שנית, רצוי לקדם עבודה מערכתית שמטרתה לשפר ולשכלל מיומנויות עבודת צוות ושיתוף פעולה בין בעלי תפקידים וכלל צוות בית הספר. הקצאת משאבים להשתלמויות ייעודיות בתחום לדרג הביניים הניהולי בבתי הספר, לכלל חברות הצוות הרב־מקצועי ולמדריכי המורים, עשויה לסייע לקידום אקלים ארגוני מיטבי ולייעול תהליכי העבודה, כך שיקלו על העוסקים במלאכת הכלה.

שלישית, יש להעשיר בידע רלוונטי את הכשרת הרכזות והמנהלים. נראה שיש להרחיב ולהעמיק את הכשרת הרכזות בידע על אודות תוכניות שונות להובלת תהליכי הכלה ולאפשר להן היכרות מושכלת, מובנית ומאורגנת יותר עם תוכניות גפ"ן שהן אמונות על בחירתן. כמו כן, במהלך הכשרתן יש לחדד את מקומן ביחס לשאר בעלי התפקידים בבית הספר. במהלך קורסי ההכשרה למנהלים רצוי לחשוף אותם למגוון תלמידים עם צרכים מיוחדים וייחודיים העשויים להשתלב בבית ספרם, כדי שיוכלו לגבש תחושת אחריות לקידום תהליכי הכלה. כמו כן, יש לחשוף אותם לתפקיד רכזת הכלה על מנת שיוכלו לסייע לה לקדם את היבטיו האדמיניסטרטיביים וההדרכתיים. יש להדגיש כי על מנהל בית הספר לקדם שיח פתוח בחדר המורים ובהשתלמויות הבית ספריות, הנוגע לקשיים המלווים תהליכי הכלה והשתלבות, לדאוג ליצירת סדירות לפיתוח המקצועי של המורים בהקשר של הכלה והשתלבות ולסייע ביצירת הרמוניה בתפקוד הצוות הרב־מקצועי בנושא זה.

רביעית, מומלץ להרחיב את הכשרתם של פרחי ההוראה. כך, יש להרחיב את היצע הקורסים העוסקים בהכלה, מאחר שמחקרים מצביעים על קשר חיובי בין היקף ההכשרה לבין עמדות חיוביות של מורים (Bar, 2025). בהקשר לזאת, רצוי שהקורסים התאורטיים בתחום ההכלה יתורגמו לפרקטיקות עבודה ויתורגלו בהכשרה המעשית בבתי הספר (Kimhi & Bar Nir, 2025). כמו כן חשוב לחשוף את הסטודנטים להוראה לתפקיד רכזת הכלה ולחשיבות שיתוף הפעולה עימה ולקיים סימולציות לתרגול עבודת צוות מיטבית, המלוות בשיח לימודי תאורטי ופרקטי במכללה ובשדה.

### מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

במחקר רואיינו 23 רכזות הכלה ומנהלים מבתי ספר יסודיים ומחטיבות ביניים, המשתייכים לחינוך הממלכתי והממלכתי־דתי, מאשכולות המייצגים את מעמד הביניים החברתי־כלכלי בלבד. זהו אינו מדגם מייצג של האוכלוסייה, ויש להניח שבבתי ספר המשתייכים לאשכולות אחרים תעלה תמונה שונה של תהליך ההכלה על כל היבטיו. לכן, לא ניתן להסיק מממצאי המחקר הנוכחי לגבי בתי ספר ממצב אחר. כמו כן, הבחירה בבתי ספר ממלכתיים וממלכתיים־

דתיים במגזר היהודי אינה מאפשרת להסיק מסקנות על תפקיד רכזות ההכלה במגזר החרדי ובמגזר הערבי, שבהם קיימים חסמים חברתיים, ארגוניים ומנהליים המקשים על יישום מדיניות ההכלה (שהם קוגלמס, 2022).

מגבלה נוספת היא שהמחקר התקיים בחודשים מרץ-אוגוסט 2024, במהלך מלחמת "חרבות ברזל". ניתן לשער שבתקופה זו, שאופיינה במתח ובדאגה בקרב כל תושבי המדינה, ובהם תלמידים ואנשי חינוך, עלו חששות, חרדות וירידה בתפקוד הלימודי או המקצועי, שעשויים היו לגרום לתחושת עומס ולחוסר מסוגלות - יותר מהרגיל - בקרב הרכזות ומנהלי בתי הספר. במחקרי המשך רצוי לבחון את האופן שבו קובעי מדיניות, מורים, מורות השילוב ושאר חברות הצוות הרב-מקצועי רואים את עבודת רכזת ההכלה ואת האתגרים והחסמים בתהליך ההכלה גם בעיתות רגיעה. מחקר מסוג זה עשוי לתרום להשלמת התמונה בעניין. כמו כן, מומלץ לבצע מחקר שימתקד בניתוח הצלחות בתהליכי הכלה והשתלבות.

## מקורות

אבידן, א' ואלחדס, ש' (2025). שיתופי פעולה בקרב הצוות הרב-מקצועי בחטיבת הביניים בתהליך השילוב הבית-ספרי. **רביגוונים: מחקר ושיח**, 25, 135-165. <https://doi.org/10.33496/rav202525.135166>

בלס, נ' (2022). **תקצוב החינוך המיוחד בישראל: מהמלצות ועדת דורנר ועד תחילת יישום תיקון מס' 11 לחוק החינוך המיוחד**. מרכז טאוב. <https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2022/04/Budgeting-of-Special-Education-in-Israel-HEB.pdf>  
ברק-מדינה, ע' (2020). **תהליכי פיתוח מקצועי לקידום הכלה (Inclusion) בבתי הספר ובמערכת החינוך בישראל**. יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. גולדבלט, א' (2020). עובדי מקצועות הבריאות במערכת החינוך. **לקסי קיי**, 13, 18-19.  
גינדי, ש', נגרי, א', אבישר, ג', אולקין, א', גילור, א', דסקלו, ע', יצחקי, נ', מיכאל, ר', מנדל, ר', נאור זיידמן, ג', משה, ע', קציר, ח', קרוגר, מ', רודד, א' ושיביט, פ' (2021). **חוות של הורים בוועדות זכאות ואפיון לאור רפורמת ההכלה וההשתלבות**. **חוקרים@החינוך המיוחד**, 1, 88-119.  
דורנר, ד' (2009). **הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל - דין וחשבון**. משרד החינוך.

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה]. (2018). **מיצב תשע"ח - מדדי יעילות וצמיחה: מבחני הישגים**. [https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Meitzav\\_Hesegim\\_Report\\_2018.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Meitzav_Hesegim_Report_2018.pdf)

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה]. (2023). **מהלך ההכלה וההשתלבות - התיקון לחוק החינוך המיוחד: ממצאי מחקר הערכה לשנה"ל תשפ"ב**. [https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Hachala\\_hishtalvut\\_report\\_2022.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Hachala_hishtalvut_report_2022.pdf)  
חוק חינוך מיוחד (התשמ"ח-1988). ס"ח 1208.

חוק חינוך מיוחד (התשע"ח-2018). תיקון מס' 11, ס"ח 762.  
לבל, ג' (2016). **מאפייני שיתוף פעולה בין צוותים חינוכיים ובין צוותים טיפוליים בגני תקשורת עבור ילדים בספקטרום האוטיסטי** [עבודת גמר לקבלת התואר מוסמך]. מאגר עבודות הגמר של אוניברסיטת בראילן.

- מרגלית, מ' (2000). דו"ח הועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד. משרד החינוך.  
משרד החינוך. (2019). הכלה והשתלבות בחינוך היסודי: יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות. [https://meyda.education.gov.il/files/PortalShaar/integration\\_binder\\_elementary\\_school.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/PortalShaar/integration_binder_elementary_school.pdf)  
משרד החינוך. (2019). הכלה והשתלבות בחינוך העל-יסודי: יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות. [https://meyda.education.gov.il/files/PortalShaar/integration\\_binder\\_high\\_school.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/PortalShaar/integration_binder_high_school.pdf)  
משרד החינוך. (2021). יישום חוק החינוך המיוחד - ועדות מתוקף חוק: צוות רב-מקצועי, ועדת זכאות ואפיון ביושבה כהשגה על החלטת צוות רב-מקצועי, ועדת זכאות ואפיון, לרבות דיונים במקרים חריגים וועדת השגה (חוזר מנכ"ל, הוראת קבע מס' 0265 - החלפה). <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=357>  
משרד החינוך. (2021). קידום ההכלה במערכת החינוך (חוזר מנכ"ל, הוראת קבע מס' 0269 - חדש). <https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=359>  
משרד החינוך. (2022). התמונה החינוכית ארצית - שקיפות בחינוך תש"פ, התמדה ונשירה. <https://shkifut.education.gov.il/national/educationPicture>  
משרד החינוך. (2024). אבני הדרך בעבודת רכזי ההכלה. [https://meyda.education.gov.il/files/yesodi/hachala/hishtalvot/hagdarat\\_tafkid\\_rakaz\\_hachala.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/yesodi/hachala/hishtalvot/hagdarat_tafkid_rakaz_hachala.pdf)  
קמחי, י' ובר ניר, א' (2021). הכלה בחינוך הרגיל: פרקטיקות להכשרת מורים מיטבית - דוח מחקר. מכון מופ"ת.  
רייטר, ש' ונוימן, א' (2020). רפורמת ההלכה בחינוך: לקראת מערכת חינוכית אחת, רגילה ומיוחדת, ממדיניות ממשלתית ועד הכיתה. סחי"ש - סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 30, 115-129.  
שהם קוגלמס, ד' (2022). הכשרת מורים משלבת בישראל: נקודת מבטם של מורים וסטודנטים בכיתות רגילות במגזר היהודי ובמגזר הערבי. חוקרים@החינוך המיוחד, 2, 96-144.  
שמעוני, ש' (2016). תאוריה מעוגנת בשדה. בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 141-178). מכון מופ"ת.  
שפירא, ע' (2025). החינוך בראי החינוך המיוחד: המלצות. משרד החינוך. <https://tinyurl.com/bdbcmkvc>  
Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355–369. <http://doi.org/10.1080/0885625032000120233>  
Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R., & Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology & Society*, 19(1), 17–27.  
Bar, N. (2025). From segregation to inclusion: Perceptual developments and their implementation in the education of special needs students in Israel. *Athens Journal of Education*, 13(2), 365–386. <https://doi.org/10.30958/aje.13-2-9>  
Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. SCIE.

- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Byrne, B. (2004). Qualitative interviewing. *Researching Society and Culture*, 2, 179-192.
- Children and Family Act (2014). No. 1530, Part 3. <https://www.legislation.gov.uk/uksi/2014/1530/part/3/crossheading/special-educational-needs-coordinators/made>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Crockett, J. B. (2018). The preparation of leaders for special education in the twenty-first century. In B. S. Billingsley & J. B. Crockett (Eds.), *Handbook of leadership and administration for special education* (pp. 60-78). Routledge.
- Done, E. J., Knowler, H., Richards, H., & Brewster, S. (2023). Advocacy leadership and the deprofessionalising of the special educational needs co-ordinator role. *British Journal of Special Education*, 50(2), 197-218. <http://doi.org/10.1111/1467-8578.12449>
- Gavish, B. (2017). The implementation of school inclusion practices for students with special needs in Israel: Teachers' perceptions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 544-560.
- Heiman, T., & Avissar, G. (2024). Facilitators and impediments in inclusive education for students with intellectual developmental disability: Perceptions of school staff and parents in Israel. *Journal of Developmental Disabilities*, 28(1), 67-82. <https://doi.org/10.1177/17446295221136355>
- Huri, O., & Shoshana, A. (2025). 'Where are we in this process'? Teachers' attitudes regarding the amendment to the special education law in Israel. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(1), 71-81. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12710>
- Kay, V., Chrostowska, M., Henshall, A., Mcloughlin, A., & Hallett, F. (2022). Intrinsic and extrinsic tensions in the SENCo role: Navigating the maze of 'becoming'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(4), 343-351. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12572>
- Kimhi, Y., & Bar Nir, A. (2025). Teacher training in transition to inclusive education. *Frontiers in Education*, 10, Article 1510314. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1510314>
- Klang, N., Gustafson, K., Möllås, G., Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). Enacting the role of special needs educator – Six Swedish case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 391-405. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240343>
- Lin, H., Grudnoff, L., & Hill, M. (2023). Navigating personal and contextual factors of SENCo teacher identity. *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 819-833. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878300>
- Maher, A. J., & Vickerman, P. (2018). Ideology influencing action: Special educational needs co-ordinator and learning support assistant role conceptualizations and experiences of special needs education in England. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(1), 15-24. <http://doi.org/10.1111/1471-3802.12389>

- Malki, S., & Einat, T. (2018). To include or not to include-this is the question: Attitudes of inclusive teachers toward the inclusion of pupils with intellectual disabilities in elementary schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 65–80. <https://doi.org/10.1177/1746197917705138>
- Peters, M. A., & Besley, T. A. (2014). Social exclusion/inclusion: Foucault's analytics of exclusion, the political ecology of social inclusion and the legitimization of inclusive education. *Open Review of Educational Research*, 1(1), 99-115. <https://doi.org/10.1080/23265507.2014.972439>
- Razer, M., Mittelberg, D., Motola, M., & Bar-Gosen, N. (2015). Israeli high school teachers' perceptions and attitudes towards a pedagogy of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 944-964. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1019373>
- Shoham Kugelmass, D., & Kupferberg, I. (2020). Experienced mainstream teachers and student teachers position themselves explicitly and implicitly in relation to inclusive classrooms: Global and local implications. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 379-394. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1756692>
- Stephenson, J., Carter, M., Webster, A., Waddy, N., & Morris, T. (2022). Supporting students with disability: Learning and support teachers and learning support teams in NSW schools. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(2), 151-163. <https://doi.org/10.1017/jsi.2022.10>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7–10 June 1994.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Personalized learning within teacher education: A framework and guidelines*. The INTERPEARL project partners.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Walton, E., & Rusznyak, L. (2020). Cumulative knowledge-building for inclusive education in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 18-37. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1686480>
- Weil, S. (2005). Qualitative methods in Israel. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum. *Qualitative Social Research*, 6(3), Article 46. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-46-e.htm>.

- Woolf, S. B. (2019). Critical skills for special educator effectiveness: Which ones matter most, and to whom? *Teacher Education and Special Education*, 42(2), 132-146. <https://doi.org/10.1177/0888406418776714>
- Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A., & Merki, K. M. (2023). Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams. *Teaching and Teacher Education*, 121, Article 103909. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103909>