



# הכלה של תלמידים עם מוגבלות בבתי הספר היסודיים

פידא ניג'ים-אכתילאת  
יעל קורן

עריכת לשון: סיגל אשכנזי  
עיצוב גרפי: ענת פרקו טולדנו

עורכת ראשית: רויטל אביב מתוק

ייעוץ סטטיסטי: ד"ר דמיטרי רומנוב

המחקר הוזמן על ידי משרד החינוך ומומן בסיועו.

הצעה לציטוט:

ניג'ם איכתילאת, פ' וקורן, י' (2026). הכלה של תלמידים עם מוגבלות בבתי הספר היסודיים.  
דמ-072-26. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.

**מכון מאירס ג'וינט ברוקדייל**

ת"ד 3886 ירושלים 9103702

טלפון: 02-6557400

[brook@jdc.org](mailto:brook@jdc.org) | [brookdale.jdc.org.il](http://brookdale.jdc.org.il)

## רקע

בשנת 2018 התקבל בישראל [תיקון לחוק החינוך המיוחד](#) (חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח-2018; להלן: תיקון מס' 11). התיקון ביטא שינוי בתפיסות על הכלה של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל. בתיקון הוגדר החינוך המיוחד בתור **שירות** ("שירותי חינוך מיוחדים") שאפשר לספקו גם במסגרות חינוך רגיל ולא בתור מקום או מסגרת שניתן בהם שירות (גן או בית ספר לחינוך מיוחד או כיתת חינוך מיוחד בתוך בית ספר בחינוך הרגיל). לנוכח הזמן שחלף מאז תיקון מס' 11 והטמעת תהליכי הכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך, פנו אגף א' חינוך יסודי ואגף א' חינוך על-יסודי במשרד החינוך אל מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל בבקשה לבחון את אופן יישום תהליכי הכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. הדוח הנכחי מתמקד בבתי הספר היסודיים, שכן שיעור ההיענות בחטיבות הביניים לא אפשר הפקת ממצאים תקפים. בחינת היישום בדוח התייחסה לצורכי הצוותים, לאתגרים שלהם ולמענים הזמינים בעבורם לקידום הכלה והשתלבות.

## מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה ללמוד על יישום ההכלה, על האתגרים ועל הצרכים של העוסקים בקידום ההכלה בפועל ועל עמדותיהם בנושא ההכלה. זאת כדי לספק לקובעי המדיניות מידע שיסייע להם בגיבוש תוכנית רחבה לחיזוק ההכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות בבתי ספר יסודיים בחינוך הרגיל.

## שיטת המחקר

במחקר נעשה שימוש בכלי מחקר כמותיים ובכלי מחקר איכותניים:

- **עשרה ראיונות עומק חצי-מובנים עם בעלי תפקידים בבתי ספר וברשויות מקומיות** שנערכו בחודשים ינואר-יוני 2023 וכן **קבוצת מיקוד בהשתתפות שבע מורות שילוב** שנערכה בשיחת וידאו (זום) בחודש יולי 2023. ראיונות העומק וקבוצת המיקוד היו שלב מקדים למחקר ונועדו לשמש בסיס לגיבוש השאלונים המובנים של הסקר ולא בסיס לניתוח איכותני עצמאי.
- **שאלוני סקר מקוונים** למילוי עצמי נשלחו לחמישה בעלי תפקידים: מנהלי בתי ספר, רכזי הכלה והשתלבות, מחנכים, מורות שילוב ויועצות חינוכיות. שיעורי ההיענות בחטיבות הביניים

היו נמוכים במיוחד, ולכן הוחלט לא לכלול את הממצאים שלהם בדוח זה ולהתייחס רק לבתי הספר היסודיים. שיעורי היענות נמוכים גם בקרב משיבים מבתי הספר היסודיים הגבילו את היכולת להסיק מסקנות מייצגות על כלל מערכת החינוך, אך בוצעו צעדים מתודולוגיים להפחתת ההטיות ולחיזוק מהימנות הממצאים. אף על פי שהנתונים אינם מייצגים במלואם את כלל האוכלוסייה, הם מספקים תמונה מהימנה ותובנות חשובות על דפוסים ועל צרכים, כפי שעלו בקרב מאות בעלי תפקידים שהשתתפו במחקר.

## ממצאים עיקריים

- **מאפייני צוות החינוך:** 28% מן המשיבים חסרי ניסיון בעבודה עם ילדים עם מוגבלות, ו-22% ממורות השילוב דיווחו כי אין להן השכלה פורמלית בחינוך מיוחד.
- **המענים לתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים:** לא לכל בתי הספר יש אמצעים לספק את מלוא המענים שנקבעו לתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים. 59% מן המנהלים דיווחו שהיעדר היכולת לספק את מלוא המענים לתלמידים מפריע במידה רבה.
- **צרכים ביישום ההכלה:** שני הצרכים המרכזיים ליישום מיטבי של ההכלה שציינו כל בעלי התפקידים הם: (א) הכשרות, פיתוח ידע ומתן כלים מעשיים ליישום בכיתות; (ב) תוספת שעות ייעודיות לנושא ההכלה ולפעילויות לימודיות, חברתיות ורגשיות.
- **תמיכה מקצועית בצוותי החינוך:** 42% מכל המשיבים השתתפו בתוכנית לפיתוח מקצועי בנושא ההכלה בשנת הלימודים שקדמה לסקר. 9% מן המחנכים, 7% מרכזי ההכלה ו-7% ממורות השילוב דיווחו כי **לא קיבלו כלל** הדרכה בנושא הכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות.
- **צורכי פיתוח מקצועי של צוותי החינוך בבתי הספר בתחום ההכלה** הם: התמודדות עם בעיות משמעת והתנהגות בבית הספר ובכיתה (78%); מיומנויות הנחיה והדרכה לצוות (66%); סוגי מוגבלות ומאפייני תפקוד (62%).
- **עמדות של בעלי התפקידים:** משיבים דיווחו על עמדות ערכיות התומכות בהכלה, אך הביעו חשש מן האפשרות ליישום ההכלה והצביעו על אתגרים הקשורים ליישום; מוגבלות שכלית-התפתחותית והפרעות נפשיות הם שני סוגי המוגבלות שקשה ביותר להכילם בבתי ספר לדעת המשיבים (רק 26% ו-29%, בהתאמה, חשבו שאפשר להכילם במידה רבה); סוגי המוגבלות שאפשר להכילם במידה רבה הם הפרעות קשב וריכוז בלי פעלתנות יתר (ADD; 80%) ולקויות למידה (75%).
- **האתגרים המרכזיים בקשר בין צוות בית הספר להורי התלמידים:** האינטנסיביות (תדירות ודורשנות) והזמן הדרוש למתן מענה להורים לתלמידים עם מוגבלות לעומת מענה להורים לתלמידים בלי מוגבלות (76%), ליווי ההורים בתהליך הפנמת הקושי של התלמיד (76%) ועבודה עם ההורים כאשר יש אי-הסכמה על סוג המסגרת (חינוך רגיל או מיוחד) שמתאימה לילדם (73%).

## כיווני פעולה מומלצים

- 1 לבחון דרכים לוודא שבתי הספר היסודיים יוכלו לספק את מלוא המענים שנקבעו לתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים.
- 2 להכליל את הסייעות האישיות בצוות החינוך של בית הספר ולהקצות זמן ומשאבים להכשרתן, לפיתוחן המקצועי ולניהולן השוטף.
- 3 להקצות שעות ייעודיות לנושא ההכלה בבתי הספר – שעות במערכת לכלל בעלי התפקידים למטלות הנדרשות ליישום ההכלה ושעות לפיתוח מקצועי לפי הצרכים שציינו כל בעלי התפקידים.
- 4 להגדיר ולהסדיר את תחומי האחריות של שלושה תפקידים מרכזיים – מורות שילוב, רכזי הכלה ויועצות.
- 5 להגדיל משאבים לפיתוח מקצועי של צוות החינוך במסגרות החינוך הרגילות ולליווי המחנכים בעבודתם כדי לשפר ולהתאים את ניהול הכיתה, את שיטות הלימוד ואת התכנים.
- 6 לשאוף לצמצום מספר התלמידים בכיתות לחינוך רגיל שמשולבים בהן תלמידים עם מוגבלות ותלמידים מאתגרים, גם אם אינם מאובחנים. לחלופין אפשר לבחון הוספה של איש צוות ואף מחנך לכיתה בכיתות שיש בהן כמה תלמידים עם זכאות לשירותי חינוך מיוחדים.
- 7 לטייב את התקשורת עם ההורים דרך הקצאת שעות לקשר עם הורי התלמידים בכיתה בכלל ועם הורים לתלמידים עם מוגבלות בפרט; הכשרה ייעודית לצוותי חינוך שבה הם יקבלו כלים להתנהלות ולתקשורת מיטבית עם הורי התלמידים עם המוגבלות גם בנושאים מאתגרים, כגון השלמה עם האבחנה של ילדם; הנגשת מידע רלוונטי לצורך קבלת החלטה מושכלת על מסגרת החינוך המתאימה לילדם.

## רקע

בשנת 2018 התקבל בישראל [תיקון לחוק החינוך המיוחד](#) (חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח-2018; להלן: תיקון מס' 11). התיקון ביטא שינוי בתפיסות על הכלה של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל. בתיקון הוגדר החינוך המיוחד בתור שירות ("שירותי חינוך מיוחדים") שאפשר לספקו גם במסגרות חינוך רגיל ולא בתור מקום או מסגרת שניתן בהם שירות (גן או בית ספר לחינוך מיוחד או כיתת חינוך מיוחד בתוך בית ספר בחינוך הרגיל). נקבע כי יורכב **סל תמיכות אישי וגמיש** בהתאם לצורכי הילד וכי אפשר לממשו גם במסגרות חינוך רגיל. עוד נקבע **כי הורים לתלמידים שנקבעה להם זכאות לשירותי חינוך מיוחדים בוועדת זכאות ואפיון, רשאים לבחור את מסגרת הלימודים לילדם** – בית ספר או גן לחינוך מיוחד, כיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל או השתלבות בגן או בבית ספר רגיל.<sup>1</sup> בכך ביקש המחוקק להגביר את השתתפותם של ילדים בחברה ולצמצם את הדרתם ממערכות החינוך ומן החברה כולה. לנוכח הזמן שחלף מאז תיקון מס' 11 והטמעת תהליכי הכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך, פנו אנגי א' חינוך יסודי ואנגי א' חינוך על-יסודי במשרד החינוך אל מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל בבקשה לבחון את אופן יישום תהליכי הכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. הדוח הנוכחי מתמקד בבתי הספר היסודיים, שכן שיעור ההיענות בחטיבות הביניים לא אפשר הפקת ממצאים תקפים. בחינת היישום התייחסה לצורכי הצוותים, לאתגרים שלהם ולמענים הזמינים בעבורם לקידום הכלה והשתלבות.

## מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה ללמוד על יישום ההכלה, על האתגרים ועל הצרכים של העוסקים בקידום ההכלה בפועל ועל עמדותיהם בנושא ההכלה. זאת כדי לספק לקובעי המדיניות מידע שיסייע להם בגיבוש תוכנית רחבה לחיזוק ההכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות בבתי ספר יסודיים בחינוך הרגיל.

---

<sup>1</sup> ועדת זכאות ואפיון יכולה להחליט על זכאות לשירותי חינוך מיוחדים מסל השילוב וההכלה / מן הסל המוסדי בכיתה לחינוך רגיל או על זכאות לשירותי חינוך מיוחדים מסל אישי. רק במקרה השני זכאים ההורים לבחור את מסגרת הלימוד.

## שיטת המחקר

במחקר נעשה שימוש בכלי מחקר כמותיים ובכלי מחקר איכותניים.

### כלים איכותניים

עשרה ראיונות עומק חצי-מובנים עם בעלי תפקידים בבתי ספר וברשויות מקומיות שנערכו בחודשים ינואר-יוני 2023. נוסף על כך נערכה קבוצת מיקוד בהשתתפות שבע מורות שילוב בשיחת וידאו (זום) בחודש יולי 2023. ראיונות העומק וקבוצת המיקוד היו שלב מקדים למחקר, והם נועדו לשמש בסיס לגיבוש השאלונים המובנים של הסקר ולא בסיס לניתוח איכותני עצמאי.

### כלים כמותיים

**שאלוני סקר מקוונים למילוי עצמי נשלחו לחמישה בעלי תפקידים בבתי הספר** על ידי מנהל טכנולוגיות דיגיטליות ומידע במשרד החינוך. השאלונים נשלחו לפי מספרי הטלפון של המשיבים. שיעורי ההיענות בחטיבות הביניים היו נמוכים במיוחד, ולכן **הוחלט לא לכלול את הממצאים שלהם בדוח זה ולהתייחס רק לבתי הספר היסודיים**. להלן נתוני הפצה והשבה של בעלי תפקידים מבתי הספר היסודיים:

1. **שאלון למנהלי בתי הספר** – עסק בהיבטים ארגוניים של יישום הכלה והשתלבות, כגון שימוש במשאבי בית הספר, בנייה ויישום של תוכנית עבודה בית ספרית, ממשקי עבודה והנגשה פיזית של בית הספר. קישור לשאלון נשלח אל 2,204 מנהלי בתי ספר, על השאלון השיבו 189 מנהלים (8.4% היענות).
2. **שאלון לרכזי הכלה והשתלבות** – עסק בהיבטים של התפקיד הייעודי, כגון דרכי עבודה וכלים לייעול עבודה, הקצאת זמן ומשאבים לביצוע התפקיד וממשק העבודה עם מנהל בית הספר. קישור לשאלון נשלח אל 2,204 רכזי הכלה והשתלבות, על השאלות השיבו 337 רכזי הכלה והשתלבות (15.3% היענות).
3. **שאלון למחנכים** – עסק בניהול של כיתה הטרורגנית, בדרכי עבודה, באיתור צרכים ובמענה לצרכים ובכתיבה ויישום של תוכנית חינוכית יחידנית (תח"י). קישור לשאלון נשלח אל 68,652 מחנכים, על השאלון השיבו 1,456 מחנכים (2.1% היענות).
4. **שאלון למורות שילוב** – עסק בהיבטי התפקיד הייחודיים, כגון התמודדות עם קבוצת תלמידים הטרורגנית, ממשקים עם אנשי צוות אחרים לשם קידום פדגוגי של תלמידים ויישום התוכנית החינוכית היחידנית (תח"י). קישור לשאלון נשלח אל 3,306 מורות שילוב, על השאלון השיבו 622 מורות שילוב (18.8% היענות).
5. **שאלון ליועצות חינוכיות** – עסק בהיבטי התפקיד הנוגעים לתחום ההכלה וההשתלבות של ילדים עם מוגבלות, כגון מעורבות בקבלת החלטות בבית הספר על רכישת תוכניות לימוד ותוכניות חברתיות בנושא, ממשקים עם אנשי צוות אחרים ודרכי עבודה בבית הספר

לקידום ההכלה. קישור לשאלון נשלח אל 9,477 יועצות, על השאלון השיבו 219 יועצות (2.3% היענות).

שיעורי ההיענות הנמוכים הגבילו את היכולת להסיק מסקנות מייצגות לכלל מערכת החינוך, אולם בוצעו צעדים מתודולוגיים להפחתת ההטיות ולשיפור אמינות הממצאים. אף על פי שהנתונים אינם מייצגים במלואם את כלל האוכלוסייה, הם מספקים תמונה מהימנה ותובנות חשובות על דפוסים ועל צרכים, כפי שעלו בקרב מאות בעלי תפקידים שהשתתפו במחקר. בדוח מוצגות בשקיפות מלאה מגבלות המחקר והשפעותיהן ומודגשת התרומה של הנתונים להבנת יישום מדיניות ההכלה וההשתלבות בשדה החינוך.

## ממצאים

### מאפייני צוות החינוך

- 28% מבעלי התפקידים בבתי הספר היסודיים שענו על הסקר חסרי ניסיון בעבודה עם ילדים עם מוגבלות. במחקר נבחנו העמדות הערכיות של בעלי התפקידים לפי **ניסיון בעבודה עם ילדים עם מוגבלות**, ומן הנתונים עלה קשר בין הניסיון הקודם בקרב מחנכים ובין עמדות ערכיות כלפי הכלה – מחנכים בעלי ניסיון רב הפגינו עמדות חיוביות יותר כלפי הכלה משהפגינו מחנכים בעלי ניסיון מועט או חסרי ניסיון.
- 22% ממורות השילוב דיווחו כי **אין** להן השכלה פורמלית בחינוך מיוחד. מן המחקר עלה כי מורות שילוב בעלות הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד נותנות יותר תמיכה והנחיה למחנכים, לסייעות ולמורים המקצועיים ממורות שילוב חסרות השכלה פורמלית.

### שיעור התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים והמענים לצורכיהם

- בתי ספר היסודיים מספקים שירותי חינוך מיוחדים לשלוש קבוצות תלמידים: (1) תלמידים שנקבעה להם זכאות לשירותי חינוך מיוחדים **מסל אישי** – השיעור הממוצע של תלמידים אלו הוא 4.3% מתלמידי בתי הספר; (2) תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים **מסל בית ספרי** – השיעור הממוצע של תלמידים אלו הוא 9.5% מתלמידי בתי הספר; (3) תלמידים שאינם מאובחנים ולא נקבעה להם זכאות רשמית, אך הם חווים קשיים התפתחותיים, התנהגותיים, רגשיים או לימודיים אשר בגינם הם נדרשים לתמיכות מיוחדות – השיעור הממוצע של תלמידים אלו הוא 7.9% מתלמידי בתי הספר.
- 62% מן המנהלים דיווחו שבית הספר מספק רק **לחלק** מן התלמידים את מלוא המענים שנקבעו להם ו-5% מן המנהלים דיווחו שבית הספר אינו מספק **לאף תלמיד את מלוא המענים** שנקבעו לו. 59% מן המנהלים דיווחו שהיעדר היכולת לספק את מלוא המענים לתלמידים מפריע במידה רבה.

- 83% מן התלמידים הזכאים לתמיכות מקבלים סיעת אישית, ו-49% מן המחנכים דיווחו שיש בכיתה שלהם סיעת אחת לפחות. 98% מן המנהלים דיווחו שצריך להשקיע זמן ומשאבים בפיתוח המקצועי של הסייעות.
- 16% מן המחנכים ו-9% ממורות השילוב ציינו כי **לא** קיבלו כלל מידע על תלמידי השילוב טרם שילובם בכיתה או תחילת העבודה איתם.

## צרכים ואתגרים בתחום ההכלה

שני **הצרכים המרכזיים** ליישום מיטבי של ההכלה שציינו כל בעלי התפקידים הם: (א) הכשרות, פיתוח ידע ומתן כלים מעשיים ליישום בכיתות; (ב) תוספת שעות ייעודיות לנושא ההכלה (כגון מילוי טפסים או הכנה לדיונים) ולפעילויות לימודיות, חברתיות ורגשיות.

הצרכים של בעלי התפקידים בתחום ההכלה משקפים את **האתגרים** שהם חווים ביישומה. יישום ההכלה כרוך במטלות מנהליות ומקצועיות, בהתייעצויות, בהדרכות ובשיחות עם הורים ומטפלים, במענה על צורכי התלמידים ובקידומם ועוד. כל בעלי התפקידים ציינו שהצורך בהקצאת שעות ייעודיות למטלות הנדרשות היא אתגר עבורם ביישום ההכלה.

## מערך התמיכה המקצועית בצוותי החינוך וצורכי הפיתוח המקצועי בנושא הכלה

### תמיכה מקצועית בצוותי החינוך

- 42% מבעלי התפקידים השתתפו בתוכנית לפיתוח מקצועי בנושא ההכלה בשנת הלימודים שקדמה לסקר.
- 9% מן המחנכים, 7% מרכזי ההכלה ו-7% ממורות השילוב דיווחו כי **לא קיבלו כלל** הדרכה בנושא הכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות.
- 68% מן המנהלים דיווחו על מפגשי למידה פנימיים בבית ספרם בנושא הכלה, אך כאשר המחנכים נשאלו אם השתתפו בתוכניות או במפגשי למידה המיועדים למתן כלים למורים בתחום ההכלה והשתלבות, השיבו 71% כי **לא** השתתפו בתוכניות או במפגשים מסוג זה.

### צורכי פיתוח מקצועי של צוותי החינוך בבתי הספר בתחום ההכלה

- התחומים שכל בעלי התפקידים רוצים פיתוח מקצועי בהם הם: התמודדות עם בעיות משמעת והתנהגות בבית הספר / בכיתה (78%); מיומנויות הנחיה והדרכה לצוות (66%); סוגי מוגבלות ומאפייני תפקוד (62%).

## משאבי בית הספר המוקצים לקידום ההכלה

- **הפעולות השכיחות ביותר** בבית הספר היסודי לקידום ההכלה הן: מיפוי פרטני של היכולות והקשיים של כל תלמיד ומתן מענה לכל צרכיו (90%), הטמעת תפיסה חינוכית שמקדמת הכלה ושילוב (88%), כתיבת תוכנית בית ספרית לקידום הכלה והשתלבות (86%) והעמקת הקשר עם ההורים (82%).
- 25% מרכזי ההכלה ו-14% מן היועצות דיווחו כי בבתי הספר **נרכשו תוכניות המיועדות לקידום של תלמידים עם מגבלות**.
- 62% מן המנהלים דיווחו שיש בבית הספר שלהם **מרחב הכלה** להתערבות לימודית, חברתית, רגשית והתנהגותית לתלמידים החווים קשיים או משבר.
- **רק** 42% מן המנהלים ציינו כי **מבנה בית הספר נגיש** לתלמידים עם מגבלות פיזית בניידות.
- **מענים ממרכזי תמיכה יישוביים אזוריים (מתי"א):** 81% מן המנהלים דיווחו כי צוות מתי"א זמין לייעץ ולסייע לצוות בית הספר. האתגר העיקרי בעבודה עם מתי"א הוא המחסור במטפלים רגשיים ובמקצועות הבריאות, והתוצאה היא שהמרכזים מתקשים לספק את מגוון סוגי הטיפולים וההדרכות הנדרשים.

## דרכי העבודה, הכלים והפרקטיקות ליישום ההכלה בבית הספר ובכיתה

### דיוני צוות רב-מקצועי

64% מבעלי התפקידים ציינו כי ישיבות צוות רב-מקצועי נערכות בבית הספר בקביעות. בהקשר זה יש לציין שאחד האתגרים המרכזיים שהעלו בעלי התפקידים הוא "הקצאת זמן לישיבות מעקב והדרכה בנוגע לכל תלמיד עם סל אישי" (66%).

### גודל הכיתה וריבוי תלמידים מאתגרים בכיתה

המחנכים דיווחו על עומס ושחיקה בגלל ריבוי התלמידים בכיתה, ובייחוד ריבוי התלמידים שזקוקים למענה ייחודי בשל קשיים בין שהם מאובחנים ובין שלא:

- 86% מן המחנכים דיווחו שיש בכיתתם תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים מתוקף סל אישי – 2.6 תלמידים בכיתה. 16% מן המחנכים דיווחו על יותר מחמישה תלמידים כאלה בכיתה.
- 95% מן המחנכים דיווחו שיש בכיתתם תלמידים הזכאים לשירותים מתוקף הסל הבית ספרי. ארבעה תלמידים בממוצע בכיתה.
- 96% מן המחנכים דיווחו שיש בכיתתם תלמידים מתקשים שאינם מאובחנים ולא נקבעה להם זכאות רשמית – כחמישה תלמידים בממוצע בכיתה.

הן המנהלים (73%) הן היועצות (87%) רואים בריבוי התלמידים המתאגרים בבית הספר אתגר שגורם עומס עבודה בלתי סביר.

## התאמת דרכי ההוראה, ניהול הכיתה ותוכני הלימוד לצורכי ההכלה

- 23% מן המחנכים דיווחו **שלא עשו כל שינוי** בניהול הכיתה, בשיטות הלימוד או בתכנים כדי להתאימם למגוון הצרכים של התלמידים בכיתה.
- 38% מן המחנכים שדיווחו שלא שינו דבר בהתנהלות בכיתה או בתכנים הם **חסרי ניסיון קודם בעבודה עם ילדים עם מוגבלות**. 7%-51% מתוכם היה ניסיון מועט בעבודה עם ילדים עם מוגבלות.
- מחנכים שלא שינו דבר בהתנהלות או בתכנים החזיקו בעמדות שליליות יותר במדד הערכי לעומת מחנכים שכן ערכו שינויים.

## תחושת המסוגלות של בעלי התפקידים בנוגע להכלה

95% מבעלי התפקידים דיווחו כי הם חשים שהם מצליחים בתפקידם, ו-90% דיווחו כי הם חשים שהתקשורת שלהם עם צוות החינוך והטיפול מתנהלת במקצועיות. 77% דיווחו כי הם חשים שהם יכולים להתמודד עם מכלול המשימות בעבודתם, ו-62% מתוסכלים לפעמים מבחינה מקצועית בנושא הכלה והשתלבות.

## עמדות של בעלי התפקידים

בעלי התפקידים דיווחו על עמדות ערכיות התומכות בהכלה, אך הם הצביעו על אתגרים והביעו חששות הקשורים ליישום ההכלה בפועל.

**מדד ערכי:** מנהלים ביטאו יותר ממחנכים עמדות ערכיות חיוביות כלפי הכלה וראו בה ערך שתורם לתלמידים בכלל ומסייע לתלמידים עם מוגבלות בפרט. בעלי תפקידים בחינוך הערבי ביטאו עמדות ערכיות חיוביות פחות כלפי ההכלה מעמיתיהם בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי-דתי. בחינה של **עמדות ערכיות לפי הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד** של בעלי התפקידים העלתה כי מחנכים ומורות שילוב בעלי השכלה פורמלית בחינוך מיוחד מבטאים עמדות חיוביות יותר על ההיבטים הערכיים של הכלה מעמיתיהם חסרי ההשכלה הפורמלית בחינוך מיוחד.

**מדד ישומי:** רכזי ההכלה חווים פחות קושי ביישום ההכלה בבתי הספר ממחנכים ומורות שילוב.

**עמדות כלפי הכלה לפי סוג המוגבלות של התלמיד:** סוג המוגבלות של התלמיד משפיע על עמדותיהם של בעלי התפקידים כלפי הכלה. מוגבלות שכלית-התפתחותית והפרעות נפשיות הם שני סוגי המוגבלות שקשה ביותר להכילם בבתי ספר לדעת המשיבים (רק 26% ו-29%, בהתאמה, חשבו שאפשר להכילם במידה רבה). המשיבים סברו שסוגי המוגבלות שאפשר להכילם במידה רבה הם הפרעות קשב וריכוז בלי פעלתנות יתר (ADD; 80%) ולקויות למידה (75%).

## הקשר בין צוות בית הספר להורי התלמידים

האתגרים והקשיים בהתמודדות עם הורים לתלמידים עם ובלי מוגבלות הם: האינטנסיביות והזמן הדרוש למתן מענה להורים לתלמידים עם מוגבלות לעומת מענה להורים לתלמידים בלי מוגבלות (76%), ליווי ההורים בתהליך הפנמת הקושי של התלמיד (76%) ועבודה עם ההורים כאשר יש אי-הסכמה על סוג המסגרת (חינוך רגיל או מיוחד) שמתאימה לילדם (73%).

ההתמודדות עם הורים לתלמידים עם מוגבלות שונה מן ההתמודדות עם הורים לתלמידים בלי מוגבלות בנושאים האלה: (א) נדרשות יותר תשומות בהתמודדות עם הורים לתלמידים עם מוגבלות; (ב) ההתמודדות עם הורים לתלמידים עם מוגבלות אינטנסיבית ורציפה יותר, לעיתים אף נדרש קשר יום-יום; (ג) היעדר הכרה של ההורים במצב של ילדם וחוסר הבנה בו – הורים מתכחשים לקושי לפעמים, ומתעוררים חילוקי דעות בינם ובין הצוות בבית הספר, ולפעמים הם מתקשים להשלים עם האבחנה של ילדם ועם הצעדים הנדרשים לקידומו; (ד) התקשורת של הצוות עם הורים לתלמידים עם מוגבלות היא זהירה ורגישה יותר כדי להצליח לגייסם לפעול לטובת הילד; (ה) יש פער בין ציפיות ההורים והדרישות שלהם ובין היכולת של בית הספר לספק שירותים וטיפולים לילדם, וזה יוצר התמודדות של הצוות עם ההורים.

## כיווני פעולה מומלצים

- 1 לבחון דרכים לוודא שבתי הספר היסודיים יוכלו לספק את המענים שנקבעו לתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים.
- 2 להכליל את הסייעות האישיות בצוות החינוך של בית הספר ולהקצות זמן ומשאבים להכשרתן, לפיתוחן המקצועי ולניהולן השוטף.
- 3 להקצות שעות ייעודיות לכלל בעלי התפקידים שיסומנו במערכת למטלות הנדרשות ליישום ההכלה. לשם כך יש למפות את המטלות לפי תפקיד, לאמוד כהלכה את היקף השעות הנדרש להן ולכלול אותן בהגדרת המשרה של כל תפקיד. לתוספת השעות צריך להתלוות גם תגמול כספי.
- 4 להגדיר ולהסדיר את תחומי האחריות של שלושה תפקידים מרכזיים – מורות שילוב, רכזי הכלה ויועצות.
- 5 להקצות שעות לפיתוח מקצועי – פיתוח ידע ומתן כלים מעשיים ליישום ההכלה בכיתות החינוך הרגיל – לשם יישום מיטבי של ההכלה, לפי הצרכים שציינו כל בעלי התפקידים. המלצה זו היא בעקבות הממצאים שהצביעו על החשיבות של ההתנסות בפועל בהכלה ושל השינויים שהמורה מכניס בעבודתו כי הם מובילים לשיפור התפיסות כלפי ההכלה.
- 6 להוסיף לכל בעלי התפקידים כלים וידע בנושא התמודדות עם תלמידים עם בעיות משמעת ובעיות התנהגות ולגבות את צוותי החינוך בהחלטות שמתקבלות בהתמודדות עם בעיות אלו.

7 לשפר את הנגישות בבית הספר ואת התאמתו: להנגיש את המבנים לתלמידים עם מוגבלות בניידות, לספק את כלל ההתאמות הנדרשות למגוון הצרכים של התלמידים ולהנחות את הצוותים כיצד ליצור חללים ומרחבים ייעודיים למגוון צורכי ההכלה של התלמידים בבית הספר.

8 להדק את שיתוף הפעולה בין בתי הספר ומת"א ולהבנות תהליכי עבודה משותפים כדי להגביר את התיאום בשיבוץ המטפלים, לטייב את ההדרכות הניתנות על ידי מומחיות תחום ממת"א ולשפר את המעקב אחר הטיפול והתקדמותו של הילד ואת הדיווח עליהם ועל המענה לתלמידים.

9 לשאוף לצמצום מספר התלמידים בכיתות לחינוך רגיל שמשולבים בהן תלמידים עם מוגבלות ותלמידים מאתגרים, גם אם אינם מאובחנים. לחלופין אפשר לבחון הוספה של איש צוות ואף מחנך לכיתה בכיתות שיש בהן כמה תלמידים עם זכאות לשירותי חינוך מיוחדים.

10 להקצות שעות ייעודיות לעיסוק במטלות ההכלה בכלל ולישיבות מעקב אחר כל תלמיד עם סל אישי והדרכה עליו בפרט.

11 להקדיש משאבים לליווי המחנכים בעבודתם כדי לשפר את ניהול הכיתה, את שיטות הלימוד ואת התכנים ולהתאימם למגוון הצרכים של התלמידים בכיתה. ליווי המחנכים יגרום הן טיוב של ההכלה בכיתה הן שיפור בעמדותיהם הערכיות בנושא.

12 לאמוד את התשומות (זמן, מאמץ רגשי, שעות הכנה ועוד) שצוותי חינוך נדרשים להן בקשר עם הורים לתלמידים עם מוגבלות ולהקצות שעות ייעודיות לתקשורת עם הורי התלמידים בכיתה בכלל ועם הורים לתלמידים עם מוגבלות בפרט.

13 לייעד הכשרה לצוותי חינוך שבה הם יקבלו כלים להתנהלות ולתקשורת מיטבית עם הורי התלמידים עם המוגבלות גם בנושאים מאתגרים, כגון השלמה עם המצב של ילדם וקבלת האבחנה או הקושי שלו או אי-הסכמה על המסגרת המתאימה לו, על המענים שהוא מקבל ועוד.

14 להנגיש להורים את המידע הרלוונטי לצורך קבלת החלטה מושכלת על מסגרת החינוך המתאימה לילדם.

## דברי תודה

תודותינו שמורות למי שבזכותם עבודתנו נושאת פרי:

במשרד החינוך – למוריה טלמור, יסמין סאלח, רות נצר-תורג'מן ושרון לפידות ויג.  
לבעלי התפקידים ששיתפו פעולה ומלאו את השאלונים – מנהלים, מחנכים, מורות שילוב,  
רכזי הכלה ויועצות. תודותינו גם לבעלי תפקידים במשרד החינוך, ברשויות המקומיות ובבתי  
הספר שהסכימו להתראיין ולמורות השילוב שהשתתפו קבוצת המיקוד.

# תוכן עניינים

1	1. מבוא
3	2. סקירת ספרות
3	2.1 משילוב להכלה של ילדים עם מוגבלות במערכת החינוך
4	2.2 הכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך בישראל
8	2.3 עמדות אנשי הוראה כלפי הכלה והשתלבות ותחושת המסוגלות שלהם
10	3. המחקר
10	3.1 מטרת המחקר ונושאי המחקר
10	3.2 שיטת המחקר
15	3.3 ניתוח הנתונים
16	3.4 אתיקה במחקר
18	4. ממצאים
18	4.1 המאפיינים של בעלי התפקידים והפיתוח המקצועי שלהם
24	4.2 היקף התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים והמענים לצורכיהם
31	4.3 משאבי בית הספר המוקצים להכלה והשתלבות
34	4.4 מאפייני העבודה שלרכזי הכלה והשתלבות
39	4.5 דרכי עבודה וכלים לקידום ההכלה בבית הספר ובכיתה
45	4.6 תחושת מסוגלות של בעלי התפקידים בכלל ומסוגלות בתחום ההכלה בפרט
55	4.7 הצרכים של בעלי התפקידים בתחום ההכלה
62	4.8 אתגרים וקשיים של בעלי התפקידים בתחום ההכלה ומקורות התמיכה בהם
65	4.9 עמדות של בעלי התפקידים כלפי הכלה
72	4.10 קשר עם הורים
74	5. מגבלות המחקר
75	6. סיכום, דיון וכיווני פעולה
86	עוד פרסומים של המכון בנושא
87	מקורות
90	נספחים
90	נספח א: תדירות ישיבות צוות רב-מקצועי
91	נספח ב: היגדים להערכת תחושת מסוגלות שהוצגו לכל בעלי התפקידים
94	נספח ג: תחושת מסוגלות של מחנכים ומורות שילוב להתמודד עם כיתה או עם קבוצה הטרוגנית

95	.....	נספח ד: עם מי מתייעצים בעלי התפקידים השונים
79	.....	נספח ה: עמדות ערכיות כלפי הכלה
101	.....	נספח ו: עמדות יישומיות כלפי הכלה
104	.....	נספח ז: עמדות בעלי תפקידים כלפי הכלת תלמידים עם סוגי מוגבלות שונים

## רשימת לוחות

13	.....	לוח 1: התפלגות ההיענות להשבה על השאלונים לפי תפקיד ושלב חינוך
		לוח 2: התפלגות ההיענות להשבה על השאלונים בבתי הספר היסודיים לפי תפקיד
14	.....	וזרם חינוך
19	.....	לוח 3: שיוך למחוז ורמת השכלה של המשיבים לפי תפקיד
		לוח 4: התפלגות הוותק של המשיבים בהוראה ובתפקיד, ההשכלה הפורמלית בחינוך
21	.....	מיוחד וניסיון קודם, לפי תפקיד המשיבים
		לוח 5: התפלגות של הוותק של המשיבים בהוראה ובתפקיד, השכלה פורמלית בחינוך
21	.....	מיוחד וניסיון קודם, לפי הזרם בחינוך
		לוח 6: בעלי התפקידים שקיבלו פיתוח מקצועי בנושא הכלה והשתלבות, לפי זרם החינוך
23	.....	לוח 7: שעות פיתוח מקצועי של תפקיד ריכוז הכלה והשתלבות בשנה שקדמה למחקר,
23	.....	על פי דיווח רכזי ההכלה
		לוח 8: שעות פיתוח מקצועי של יועצות שהוקדשו לנושא הכלה והשתלבות של תלמידים
24	.....	עם מוגבלות בשנה שקדמה למחקר, על פי דיווח היועצות
		לוח 9: מקורות המידע על תלמידי שילוב, על פי דיווח המחנכים ומורות השילוב
26	.....	לוח 10: התמיכות שזכאים להן התלמידים על פי דיווח המנהלים
26	.....	לוח 11: פעולות בבית הספר לקידום הכלה והשתלבות, על פי דיווח המנהלים
		לוח 12: השתתפות צוות ההוראה במפגשי למידה ובתוכניות בתחום ההכלה והשתלבות,
32	.....	על פי דיווח המנהלים והמחנכים
		לוח 13: הנגשות בבית הספר על פי דיווח המנהלים
33	.....	לוח 14: שלב בהכשרה לתפקיד רכזי הכלה והשתלבות
35	.....	לוח 15: תדירות המפגשים עם מנהל בית הספר
37	.....	לוח 16: תמיכה והנחיה לצוות בית הספר, על פי דיווחי מורות שילוב
41	.....	לוח 17: מספר תלמידים בכיתה, על פי דיווחי מחנכים
42	.....	לוח 18: התפלגות וממוצע התלמידים בכיתה הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים מתוקף
42	.....	סל אישי, על פי דיווחי מחנכים
		לוח 19: התפלגות וממוצע התלמידים בכיתה הזכאים לשירותים מסל בית ספרי, על פי
43	.....	דיווחי מחנכים

- לוח 20: התפלגות וממוצע התלמידים בכיתה שאינם מאובחנים אך יש להם קשיים שמצריכים מענה, על פי דיווחי מחנכים..... 43
- לוח 21: שינוי בניהול הכיתה, בשיטות הלימוד ובתכנים כדי להתאימם לצורכי התלמידים, על פי דיווחי מחנכים..... 44
- לוח 22: התפלגות תחושת המסוגלות של המשיבים, לפי תפקיד..... 45
- לוח 23: התפלגות תחושת המסוגלות של המשיבים, לפי זרם חינוך..... 46
- לוח 24: מידת ההסכמה של מחנכים עם הגורמים הראשיים לפי ההיגדים שמבטאים אותם..... 48
- לוח 25: מידת ההסכמה של מורות שילוב עם הגורמים הראשיים לפי ההיגדים שמבטאים אותם..... 50
- לוח 26: מידת ההסכמה של יועצות עם הגורמים הראשיים לפי ההיגדים שמבטאים אותם..... 52
- לוח 27: מידת ההסכמה של רכזי הכלה עם הגורמים הראשיים לפי ההיגדים שמבטאים אותם..... 53
- לוח 28: מידת ההסכמה של מנהלים עם הגורמים הראשיים לפי ההיגדים שמבטאים אותם..... 54
- לוח 29: האתגרים והקשיים של בעלי התפקידים לפי תפקיד..... 62
- לוח 30: האתגרים והקשיים לפי זרם חינוך..... 63

## רשימת לוחות בנספחים

- לוח א-1: תדירות ישיבות צוות רב-מקצועי בבתי ספר לפי תפקיד..... 90
- לוח א-2: תדירות ישיבות צוות רב-מקצועי בבתי ספר לפי זרם החינוך..... 90
- לוח ג-1: מידת ההסכמה של מחנכים ושל מורות שילוב עם היגדים הנוגעים למסוגלות בהתמודדות עם כיתה או קבוצה הטרוגנית..... 94
- לוח ד-1: תדירות הפנייה להתייעצות עם בעלי תפקידים אחרים כשמתעוררים קשיים ואתגרים..... 95
- לוח ה-1: עמדות ערכיות כלפי הכלה, לפי תפקיד..... 97
- לוח ה-2: עמדות ערכיות כלפי הכלה לפי זרם חינוך..... 99
- לוח ו-1: עמדות יישומיות כלפי הכלה לפי תפקיד..... 101
- לוח ו-2: עמדות יישומיות כלפי הכלה, לפי שלב חינוך וזרם חינוך..... 103
- לוח ז-1: עמדות בנוגע ליכולת להכיל תלמידים עם סוגי מוגבלות שונים, לפי תפקיד..... 104

## רשימת תרשימים

- תרשים 1: בעלי התפקידים שהשתתפו בפיתוח מקצועי בנושא הכלה והשתלבות לפי סוג תפקיד. 22.....
- תרשים 2: מידע שהתקבל על תלמידי שילוב על פי דיווח המחנכים ומורות השילוב. 25.....
- תרשים 3: הספקת מלוא המענים לתלמידים הזכאים, על פי דיווח המנהלים. 27.....
- תרשים 4: הפרעה להכלת תלמידים בשל חוסר יכולת לספק להם את מלוא המענים, על פי דיווח המנהלים. 28.....
- תרשים 5: מספר ילדים בכיתה שיש להם סייעת, על פי דיווח המחנכים. 28.....
- תרשים 6: מאפיינים של עבודת הסייעות, על פי דיווח המנהלים והמחנכים. 29.....
- תרשים 7: הצרכים של הסייעות והאתגרים בעבודה עם הסייעות, על פי דיווח המנהלים. 30.....
- תרשים 8: ממשק העבודה עם מתי"א על פי דיווח המנהלים. 34.....
- תרשים 9: תרומת ההכשרה לביצוע התפקיד, על פי רכזי הכלה והשתלבות. 35.....
- תרשים 10: מספר השעות שהוקצו לתפקיד רכז הכלה והשתלבות ומספר השעות של עיסוק בתפקיד בפועל, על פי דיווח רכזי הכלה. 36.....
- תרשים 11: כלים וטכסים יעודיים מסייעים במשימות ריכוז הכלה והשתלבות, על פי דיווח רכזי הכלה והשתלבות. 37.....
- תרשים 12: הערכה, גיבוי והיענות של מנהל בית הספר לרכז הכלה והעניין שלו בתחום, על פי דיווח רכזי הכלה. 38.....
- תרשים 13: נושאי הפיתוח המקצועי שלמדו רכזי הכלה והשתלבות בתחום הכלה בשנה שקדמה לסקר. 39.....
- תרשים 14: תדירות כגישות צוות רב-מקצועי בבית הספר על פי דיווח המנהלים, המחנכים, מורות השילוב והיועצות החינוכיות. 40.....
- תרשים 15: המשתתפים בשיבות צוות רב-מקצועי בבתי הספר, על פי דיווח המנהלים. 40.....
- תרשים 16: מידת ההסכמה הממוצעת של מחנכים עם הגורמים הראשיים לפי זרם החינוך. 49.....
- תרשים 17: מידת ההסכמה הממוצעת עם ההיגדים המרכיבים את הגורמים הראשיים לפי זרם חינוך, על פי דיווחי מורות שילוב. 51.....
- תרשים 18: תחומי פיתוח מקצועי מבוקשים בקרב כלל בעלי התפקידים. 55.....
- תרשים 19: תחומי פיתוח מקצועי מבוקשים בקרב כל בעלי התפקידים, לפי זרם החינוך. 56.....
- תרשים 20: תחומי פיתוח מקצועי מבוקשים בקרב מנהלים. 57.....
- תרשים 21: תחומי פיתוח מקצועי מבוקשים בקרב מחנכים. 58.....
- תרשים 22: תחומי פיתוח מקצועי מבוקשים בקרב כלל רכזי הכלה לעומת רכזי הכלה שכבר סיימו את ההכשרה לתפקיד. 59.....
- תרשים 23: תחומי פיתוח מקצועי מבוקשים בקרב מורות שילוב. 60.....

- תרשים 24: תחומי פיתוח מקצועי מבוקשים בקרב יועצות.....61
- תרשים 25: עמדות ערכיות כלפי הכלה ומדד ערכי מסכם, לפי סוג תפקיד.....67
- תרשים 26: מדד ערכי מסכם של עמדות ערכיות כלפי הכלה לפי זרם חינוך.....68
- תרשים 27: עמדות יישומיות בנוגע להכלה ומדד יישומי מסכם לפי סוג תפקיד.....69
- תרשים 28: עמדות כלפי היכולת להכיל תלמידים עם מוגבלות, לפי סוג המוגבלות.....70
- תרשים 29: יכולת להכיל תלמידים עם מוגבלות, לפי סוג המוגבלות וזרם בחינוך.....71
- תרשים 30: אתגרים בקשר עם ההורים לפי תפקיד.....72

# 1. מבוא

באמנה הבין-לאומית לזכויות אנשים עם מוגבלות נקבעו עקרונות היסוד: שוויון, השתתפות חברתית והשתלבות של אנשים עם מוגבלות בחברה בכל תחומי החיים. האמנה מכירה בזכותם של ילדים עם מוגבלות ליהנות הנאה מלאה מכל זכויות האדם וחירויות היסוד בדומה לילדים אחרים. הכרה זו מדגישה את זכותם של ילדים עם מוגבלות להשתתף באופן פעיל בכל פעילויות חברת הילדים בני גילם ויחד איתם, ובה בעת היא מדגישה את מחויבות המערכות העוסקות בחינוך ובטיפול להשקיע מאמצים בפיתוח כלים ומיומנויות שיאפשרו את הכלתם. ועדת האו"ם לזכויות אנשים עם מוגבלות (Committee on the Rights of Persons with Disabilities [CRPD]) הגדירה הכלה כהליך מתמשך ושיטתי לשינוי והתאמה של תכנים, שיטות הוראה וגישה בחינוך כדי להתגבר על חסמים ולאפשר לכל התלמידים באותה שכבת גיל הזדמנויות למידה שוות ומשותפות בהתאם לצורכיהם ולהעדפותיהם (CRPD, 2016).

בשנת 2018 התקבל בישראל תיקון לחוק החינוך המיוחד (חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח-2018; להלן: תיקון מס' 11). התיקון ביטא שינוי בתפיסת ההכלה של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל – החינוך המיוחד הוגדר בתור שירות ("שירותי חינוך מיוחדים") שאפשר לספקו גם במסגרות חינוך רגיל ולא בתור מקום או מסגרת שניתן בהם שירות (גן או בית ספר לחינוך מיוחד או כיתת חינוך מיוחד בתוך בית ספר בחינוך הרגיל). נקבע כי יורכב **סל תמיכות אישי וגמיש** על פי צרכי הילד וכי אפשר לממשו גם במסגרות חינוך רגיל. עוד נקבע **כי הורים לתלמידים שנקבעה להם זכאות לשירותי חינוך מיוחדים בוועדת זכאות ואפיון רשאים לבחור את מסגרת הלימודים לילדם** – בית ספר או גן לחינוך מיוחד, כיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל או השתלבות בגן או בבית ספר רגיל<sup>1</sup> (חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח-2018). בכך נועד התיקון לחוק להגביר את השתתפותם של ילדים בחברה ולצמצם את הדרתם ממערכות החינוך ומן החברה כולה (משרד החינוך, א"ת-א).

לנוכח הזמן שחלף מתיקון מס' 11 ומתחילת יישומו פנו אגף א' חינוך יסודי ואגף א' חינוך על-יסודי במשרד החינוך אל מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל בבקשה לבחון את יישום תהליכי ההכלה וההשתלבות של תלמידים עם מוגבלות בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים במערכת החינוך הרגיל. בחינת היישום התייחסה לצורכי הצוותים, לאתגרים שלהם ולמענים הזמינים בעבורם לקידום הכלה והשתלבות.

<sup>1</sup> ועדת זכאות ואפיון יכולה להחליט על זכאות לשירותי חינוך מיוחדים מסל השילוב וההכלה / מן הסל המוסדי בכיתה לחינוך רגיל או על זכאות לשירותי חינוך מיוחדים מסל אישי. רק כאשר הזכאות לשירותים היא מסל אישי רשאים ההורים לבחור את מסגרת הלימוד.

הדוח מורכב מחמישה חלקים: **בחלק הראשון** תובא סקירת ספרות מקצועית על התפתחות תפיסת ההכלה במערכת החינוך בעולם, תפיסת ההכלה במערכת החינוך בישראל, בעלי התפקידים המובילים את יישום ההכלה במוסדות החינוך וכן סקירה קצרה על עמדות ותחושת מסוגלות של אנשי הוראה כלפי הכלה. **בחלק השני** יוצג המחקר – מטרתו, הנושאים שבהם עסק, מערך המחקר ושיטות המחקר. **בחלק השלישי** יוצגו הממצאים, **והחלק הרביעי** יעסוק במגבלות המחקר. **בחלק החמישי** יסוכם עיקרי הממצאים ויוצגו כיווני פעולה מומלצים לקידום ההכלה בבתי הספר היסודיים.

## 2. סקירת ספרות

### 2.1 משילוב להכלה של ילדים עם מוגבלות במערכת החינוך

התפתחות התפיסות והמודלים העוסקים ביחסי הגומלין בין מוגבלות ובין החברה הביאו גם להתפתחות בתפיסת ההכלה של תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך הכללית. בראשית המאה ה-20 התבסס המודל הרפואי של המוגבלות והיה לתפיסה המרכזית. לפי תפיסה זו, המוגבלות היא מחלה שיש לרפאה, והמצב האישי והחברתי של אנשים עם מוגבלות וקשיי השתלבותם בחברה יוחסו ללקות הפיזית או הנפשית שלהם (רימרמן וארטן-ברגמן, 2005). בשנות ה-70 החל להתבסס עקרון הנורמליזציה, ולפיו על החברה לאפשר לאנשים עם מוגבלות חשיפה והזדמנויות להתנסות במצבי חיים מגוונים ובתנאים דומים ככל האפשר לאלו של כלל האוכלוסייה בכל תחום חיים (Wolfensberger et al., 1972). הביקורת על עיקרון זה הייתה שבשל השאיפה להפוך את הפרטים בחברה ל"נורמליים", דהיינו דומים בהתנהגותם ובדרך חייהם, הוא מזכיר את המודל הרפואי שמנסה "לתקן" את החריגים בחברה ולהתאימם לדרישות החברה (טימור, 2013).

עקרון השילוב במערכת החינוך נובע מעקרון הנורמליזציה, ולפיו יש לאפשר לילדים עם מוגבלות לחיות חיים הקרובים ככל האפשר לחייהם של כל בני גילם, ובתוך כך לאפשר להם ללמוד במסגרות חינוך רגילות עם תלמידים בלי מוגבלות. כלומר, לשלבם בסביבה שהיא מגבילה פחות ומעודדת את התפתחותם כדי לשפר את איכות חייהם ולקדם את הגשמת המטרות שנקבעו להם בתחום החינוך (אבישר, 2010; טימור, 2013). מודל השילוב אינו פוסל בהכרח מסגרות נפרדות של חינוך מיוחד, אלא הוא דוגל ברצף של מסגרות בחינוך המיוחד ובחינוך הרגיל מתוך הכרה בגיוון המאפיינים והצרכים של ילדים עם מוגבלות (רוני, 2007). לכן לצד מודלים סרגטיביים של חינוך מיוחד נפתחו גם כיתות ייעודיות לילדים עם מוגבלות במבני בתי הספר בחינוך הרגיל בגישת "שילוב נפרד" (segregated integration; Francisco et al., 2020).

בשנות ה-90 רווחה מגמה עולמית של עיגון הזכויות של אנשים עם מוגבלות בחקיקה, והתבסס המודל החברתי של המוגבלות שהבדיל בין לקות ובין מוגבלות. המודל ראה במוגבלות תוצר של פעילות גומלין בין האדם לסביבתו והדגיש את האחוריות של החברה ליצירת המוגבלות של הפרט (רימרמן וארטן-ברגמן, 2005). לפי המודל החברתי, החזון למערכת החינוך אינו רק הנגשה פיזית של מבני הלימוד אלא ביצוע רפורמות במערכות עצמן כדי שיוכלו לתת מענה למגוון הצרכים של הלומדים בהן (Brussino, 2020). התברר כי אין די בשילוב הפיזי ובהתאמת טכנית של הסביבה כדי שתלמיד אכן ישולב, ועל המערכת לקדם מעורבות והשתתפות של ילדים עם מוגבלות ולעודד קשרים בין-אישיים שלהם עם תלמידים בלי מוגבלות (טימור, 2013).

בשנים אלו בארצות הברית ובמדינות אירופה התחזקה התנועה שקראה לביטול ההפרדה במערכת החינוך ולהכלה של כל הילדים בכיתות רגילות (רונו, 2007). החשיבה ההומניסטית בנוגע לילדים עם מוגבלות במערכת החינוך ו**תפיסת ההכלה** (inclusion) במערכת החינוך התפתחו על רקע שינוי החשיבה מן ההגדרה הרפואית של המוגבלות וברוח המודל החברתי להסבר המוגבלות. לפי תפיסת ההכלה לכל התלמידים יש זכות להתחנך במערכת החינוך הכללית, ועל מערכת החינוך והחברה להתאים עצמן למגוון הצרכים, הכישורים והחוזקות של כלל התלמידים ולאפשר להם לממש את זכויותיהם באופן שוויוני. בשנת 1994 קבעה [הצהרת סלמנקה של אונסק"ו](#) (ארגון החינוך, המדע והתרבות של האו"ם) שלכל ילד יש זכות להתחנך בחינוך הרגיל ואין צורך לנתבו למסגרות מיוחדות לילדים עם מוגבלות. בהמשך התחייבו 92 ממשלות להצהרה ולעיקרון של הכלה בחינוך. בהצהרה הודגש שרק במקרים חריגים במיוחד יש לאפשר מסגרת נפרדת לחינוך מיוחד (United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization [UNESCO] & Ministry of Education and Science Spain, 1994). למרות הקשיים ביישום ובהתאמת המערכת לצרכים המגוונים, הולכת ומתפשטת ברחבי העולם הגישה הדוגלת בהכלת תלמידים עם מוגבלות בבתי ספר לחינוך רגיל וביצירת תוכנית לימודים מכילה המספקת מענה לצורכיהם, והיא אף הוגדרה כאחד מיעדי ההתפתחות של האו"ם לשנת 2030 (United Nations, 2016). בדוח של הארגון לשיתוף פעולה כלכלי ופיתוח (OECD) שעסק במיפוי מדיניות החינוך המיוחד ב-21 מדינות החברות בארגון, נמצא כי ברוב המדינות יש פיתוח מואץ של תוכניות להכלה של תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך הרגילה ובכלל זה הקמת רשויות מנהל ייעודיות (Brussino, 2020).

## 2.2 הכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך בישראל

### 2.2.1 היקף התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים

בשנת הלימודים תשפ"ג (2022-2023) למדו במערכת החינוך המיוחד כ-293,000 תלמידים. כ-172,000 מהם (59%) שולבו בכיתות רגילות (וייסבלאי, 2023). במחקר שבדק החלטות הורים על שיבוץ ילדם במסגרת חינוך נמצא כי הבחירה בשילוב בכיתה לחינוך רגיל רווחת יותר בקרב הורים לילדים שמוגבלותם אינה מקשה על תפקודם היום-יומי, הורים לילדים בגיל חינוך יסודי, הורים בעלי השכלה אקדמית, הורים המדווחים כי מצבם הכלכלי טוב, הורים לבנות והורים שילדם עם המוגבלות הוא הבכור במשפחה. עוד נמצא כי הורים לילדים עם מוגבלות שמשולבים בכיתה לחינוך רגיל הביעו יותר שביעות רצון ממסגרת הלימוד ופחות עניין בהחלפה של מסגרת הלימוד של ילדם לעומת הורים לילדים בכיתת חינוך מיוחד או במוסד חינוך מיוחד (נמר פורסטנברג ואח', טרם פורסם).

כאמור, מטרת תיקון מס' 11 הייתה לקדם את התפיסות בתחום ההכלה וההשתלבות, ודרך שינוי המדיניות של משרד החינוך לעודד הכלה והשתלבות של ילדים עם מגבלות במסגרות החינוך הרגיל. ולמרות זאת נותר יציב עם השנים שיעור התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחד שהשתלבו במסגרות ההחינוך הרגיל, והוא נאמד ב-59%. ההסברים לקשיים ביישום השינויים הם: ריבוי השירותים העומדים לרשות תלמידים במסגרות של חינוך מיוחד לעומת תלמידים במסגרות הכלליות; קשיים של מסגרות החינוך ושל עובדי ההוראה בחינוך הרגיל להתמודד עם השפעות השילוב; מחסור בעובדי הוראה ובמטפלים פרה-רפואיים ועוד (וייסבלאי, 2023).

נמר-פורסטנברג ואח' (2023) מצאו כי הורים שהעדיפו שילדם ילמד בבית ספר לחינוך מיוחד או בכיתה חינוך מיוחד, ציינו שהמשתנים המרכזיים שעשויים לשנות את החלטתם לשילוב בכיתה לחינוך רגיל הם: הכשרה מתאימה של צוות בית הספר לחינוך רגיל, צמצום מספר התלמידים בכיתה, קבלת יחס טוב ומכיל מן הצוות והוספת תמיכות – מטפלים וסייעות – בבתי הספר לחינוך רגיל.

## 2.2.2 תפיסת ההכלה וההשתלבות במערכת החינוך בישראל

במערכת החינוך בישראל יש ראייה כוללת של ההכלה וההשתלבות שאינה נוגעת רק לתלמידים עם מגבלות. מטרת יישום ההכלה וההשתלבות במערכת החינוך היא מתן מענה לכלל התלמידים, לכל תלמיד בדרך המתאימה לו, בתוך מסגרות החינוך הרגיל ובאחריותן כדי שיהיו חלק בלתי נפרד מן החברה, יוכלו ללמוד למידה משמעותית ולהתקדם כשאר בני גילם. ההכלה נועדה לספק מענים לימודיים, רגשיים, טיפוליים וחברתיים; לקדם תרבות, התנהלות ושפה המותאמים לכלל האוכלוסייה; ליצור סביבה חינוכית-לימודית מגוונת והטרוגנית; לחזק את היכולות של צוות ההוראה ועוד (משרד החינוך, 2022א).

ביישום תהליכי הכלה והשתלבות מעורבים גופים ובעלי תפקידים מגוונים בתוך בית הספר (מנהלים, צוות הוראה, יועצים חינוכיים, מטפלים ועוד) ומחוצה לו (הורים, הפיקוח על בית הספר, מרכזי פסג"ה [מרכז לפיתוח סגלי הוראה במערכת החינוך], מרכזי תמיכה יישוביים אזוריים [להלן: **מתי"א**], רשויות מקומיות, הקהילה ועוד). יישום מוצלח כרוך אפוא בהיערכות מתאימה, ביצירת שיתופי פעולה בין כלל המעורבים בעשייה החינוכית, בתכנון ובאיגום משאבים (תקציב, שעות, משאבי פיתוח מקצועי וכוח אדם) כדי ליצור מעטפת תומכת להכלה והשתלבות (משרד החינוך, 2019א).

**תפקידי צוות ההוראה, החינוך והטיפול הם לקדם את התלמידים ולהובילם להישגים המצופים במערכת החינוך בכל הרצף החינוכי וליצור סביבה תומכת, מקבלת ומכילה. על צוות המורים להכיר** בהבדלים בין התלמידים **ולנהל** מערך למידה ותמיכה רגשית וחברתית המותאם להטרוגניות כדי שתלמידים מתקשים יוכלו להשתלב בסביבתם ולהתמודד עם הנדרש מהם במסגרות החינוך. יחס אישי, טיפוח תחושת מסוגלות, גיוון בדרכי ההוראה הלמידה וההערכה,

הסרת חסמים ללמידה ולהתפתחות והנגשה – אלו ישפרו את סיכוייו של כל תלמיד לממש את הפוטנציאל שלו ולהשיג הישגים לימודיים וחברתיים מתוך תחושת הצלחה, סיפוק אישי ומימוש עצמי (משרד החינוך, 2019א).

### 2.2.3 בעלי תפקידים המובילים את ההכלה במסגרות החינוך

איכות ההכלה הלימודית, החברתית והרגשית של תלמידים עם מוגבלות במסגרות החינוך הרגיל תלויה בין היתר בתפיסותיהם ובעמדותיהם של אנשי החינוך בכל הדרגים והתפקידים – מנהלים, רכזי הכלה והשתלבות, יועצות וצוות ההוראה (מחנכות, מורות שילוב ומורים מקצועיים). להלן יוצגו חמישה מבעלי התפקידים המובילים את ההכלה במוסדות החינוך.

#### מנהלי בתי הספר

לפי [חוזר מנכ"ל לקידום ההכלה במערכת החינוך משנת 2021](#), המנהל<sup>2</sup> הוא בעל התפקיד המרכזי בבית הספר בהובלה, בקידום וביישום של תפיסת ההכלה. המנהלים קובעים חזון ומדיניות לכלל ההיבטים הלימודיים והחברתיים, הארגוניים והפיזיים בבית הספר ומתווים התנהלות להטמעת המדיניות. לצורך קידום נושא ההכלה וההשתלבות, על המנהלים למנות רכז הכלה והשתלבות ולעגן את התפקיד במסגרת הסדירויות בבית הספר. באפשרותם גם למנות צוות קידום הכלה ולבנות תוכנית מקדמת הכלה (מנכ"ל משרד החינוך, 2021). אורטון ואח' (Urton et al., 2014) מצאו כי תמיכה של מנהלים בהכלה של תלמידים עם מוגבלות בבית הספר מחזקת ומטפחת עמדות חיוביות כלפי הכלה בקרב אנשי ההוראה בבית הספר.

#### מחנכי הכיתה

מחנך הכיתה<sup>3</sup> הוא הדמות המרכזית בהבניית תהליכים חינוכיים בעבור כלל תלמידי הכיתה בתחומים רבים. מחנכי הכיתה אחראים להכיר את כישורי הלמידה של תלמידיהם ולפתחם, לפתח את כישוריהם החברתיים, לתמוך בעולמם הרגשי ולנתב את התנהגותם לדרך מסתגלת ומתאימת לערכים ולנורמות חברתיות. עם יישום תהליכי הכלה והשתלבות בבתי הספר נוספו למחנכים תחומי אחריות ומטלות, כגון השתתפות בוועדת שילוב בית ספרית והכנת תוכנית חינוכית יחידנית (להלן: תח"י) לתלמיד המשולב. לרוב המחנכים אין רקע בחינוך מיוחד, ואף על פי כן עליהם לדעת לזהות את צורכי התלמידים עם המוגבלות שבכיתתם ולקדםם במגוון התחומים. המחנכים מרחיבים את הידע המקצועי בתחום ההכלה וההשתלבות ורוכשים כלים מקצועיים גם באמצעות שיתופי פעולה והדרכות שוטפות עם אנשי המקצוע בבית הספר ומחוצה לו – יועצת בית הספר, מורת שילוב, מטפלים במקצועות הבריאות ומומחי תחום ממת"א (משרד החינוך, 2020).

<sup>2</sup> אומנם הכתיבה היא בלשון זכר, אך הכוונה היא למנהלים ולמנהלות כאחד.

<sup>3</sup> אומנם הכתיבה היא בלשון זכר, אך הכוונה היא למחנכות ולמחנכים כאחד.

## רכזי הכלה והשתלבות

רכזי הכלה והשתלבות<sup>4</sup> (להלן: רכזים) הם מורים בבית הספר, ותפקידיהם הם לסייע לצוות בית הספר בעבודתו בכיתות ההטרוגניות, להרחיב את מאגר הכלים של המורים ולחזק את תחושת המסוגלות שלהם להתמודדות עם השונות ועם מגוון הצרכים בכיתה (משרד החינוך, א"ת-ב). הרכזים עוסקים בקידום תפיסה חינוכית מכילה ובפיתוח שגרה וסדירויות עבודה למתן מענה לתלמידים, במיפוי תלמידים עם צרכים מגוונים ובמעקב אחריהם, באיגום נתונים לימודיים, רגשיים חברתיים שלהם ועוד, במיפוי משאבים, כוח אדם ומענים העומדים לרשות תלמידים אלו, במעקב אחר התקדמות התלמידים ובקרה עליה לשם קבלת החלטות בצוות רב-מקצועי וכן בפיתוח הידע הפדגוגי הנוגע לשיטות הוראה וניהול שיעור מיטבי בכיתה הטרוגנית. זאת ועוד, הם גם שותפים לפיתוח יוזמות פדגוגיות בבית הספר בתחום הכלה והשתלבות (משרד החינוך, 2017; משרד החינוך, 2019ב). הרכזים מקבלים הכשרה ייעודית של שלוש שנים לאחר כניסתם לתפקיד.

## מורות שילוב

מורות השילוב הן מורות בעלות הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד. הן הוכשרו ללוות וללמד תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים ומשולבים בכיתה לחינוך רגיל. מורות השילוב עם המחנכים וצוות ההוראה בכיתה מספקים הוראה מותאמת (באופן פרטני או קבוצתי) ומקנים מיומנויות יסוד ואסטרטגיות למידה לתלמידים הזכאים, על פי תוכנית הלימודים והתוכנית האישית. נוסף על הוראה מורות השילוב משתתפות בבניית התח"י של התלמידים הזכאים, מנגישות את התוכנית לצוות החינוך ומלוות אותם ביישומה. הן משתתפות בשיבות שוטפות של צוות החינוך הנוגעות לתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים, מיעצות להנהלת בית הספר ומשמשות מקור ידע מקצועי בכל הקשור לשילוב של תלמידים עם מוגבלות ובניית תח"י, הן משתתפות לפי הצורך בשיבות הצוות הרב-מקצועי (צוות בית ספרי שקובע את גודל ואת הרכב סל השירותים שיקבל תלמיד שזכאי לשירותי חינוך מיוחדים על פי רמת התפקוד וצרכיו), והן משתתפות במילוי שאלוני הפניה לוועדות זכאות ואפיון, בהזנת זכאויות למערכות המחשוב ובליווי ההורים (משרד החינוך, 2022א).

## יעצות חינוכיות

היעצות החינוכיות (להלן: יועצת) מייצגת את תחום בריאות הנפש ותפקידה הוא לסייע לתלמידים ולבית הספר כמערכת חברתית-ארגונית לקדם מגוון מטרות חינוכיות ובהן: קידום סביבה חברתית-לימודית מיטיבה ומקדמת שמעניקה תחושת ביטחון, תחושת שייכות ותחושת מסוגלות, פיתוח מודעות של המערכת לצורכי הפרט וגילוי רגישות והתייחסות להבדלים בין תלמידים ובין מורים (השירות הפסיכולוגי ייעוצי, א"ת).

<sup>4</sup> אומנם הכתיבה היא בלשון זכר, אך הכוונה לרכזות ולרכזים כאחד.

מבחינת קידום תפיסת הכלה והשתלבות, תפקיד היועצת הוא קידום בריאות ורווחה נפשית של מנהל בית הספר ושל צוותי החינוך, של התלמידים ושל ההורים, ליווי של כלל השותפים ביישום ההכלה בפועל וקידום תרבות בית ספרית מכילה ותומכת. במסגרת הכיתה היועצת מייעצת בבניית תוכנית לכיתה שתקדם את הצלחת תלמידיה המתקשים. התוכנית תתבסס על מיפוי צרכים ייחודיים לפי מאפייני הכיתה, המורה והתלמידים ותכלול תכנים של כישורי חיים המותאמים לצרכים ומכוונים לטיפוח אווירה של הכלה, להבנת השונות ולקבלתה ולביסוס תקשורת אמפתית. התוכנית גם תכלול רכיבים התומכים בניהול כיתה, בביסוס נורמות חברתיות תקינות ובהעמקת הוראה פסיכו-פדגוגית בהתאם לצרכים (משרד החינוך, 2022א).

## 2.3 עמדות אנשי הוראה כלפי הכלה והשתלבות ותחושת המסוגלות שלהם

המונח "עמדה" בספרות החינוכית מתייחס לתפיסה, לגישה, לדעה, לאמונה, לאקסיומה, לאידאולוגיה, להשקפת עולם ולזהות מקצועית (ענבר-פירסט וגילי, 2011). עמדות של עובדי הוראה כלפי ילדים עם מוגבלות וכלפי הכלה והשתלבות יכולות להשפיע על נכונותם לעבוד עם תלמידים עם מוגבלות ועל מידת ההצלחה של ההכלה (Ewing et al., 2018). מן הספרות המקצועית עלו שישה גורמים שיכולים להשפיע על העמדות של עובדי הוראה כלפי ההכלה: (1) **ניסיון מעשי בהכלה** – יכול להשפיע לחיוב או לשלילה על עמדות המורים כלפיה (ענבר-פירסט וגילי 2011); (2) **הכשרה בתחום החינוך המיוחד** – הרחבת הידע של המורים בתחום יכולה לתרום לתחושת הביטחון שלהם בעבודה עם תלמידים עם מוגבלות; (3) **משפחות המוצא של אנשי ההוראה** – הרקע המשפחתי עשוי להשפיע גם על עמדות כלפי יחס שוויוני לאנשים ולהבדלים ביניהם; (4) **תחושת המסוגלות** של עובדי ההוראה מושפעת מתפיסותיהם בנוגע לכישורים הנדרשים מהם כדי ללמד בכיתה אחת תלמידים עם מוגבלות לצד תלמידים בלי מוגבלות. תחושת המסוגלות של המורים מתחזקת ככל שהם משתתפים ביותר בהכשרות, ותחושת חוסר מסוגלות בנוגע לשילוב עלולה להוביל לעמדות הנמנעות משילוב; (5) **המשאבים** העומדים לרשותם, כגון עזרים טכנולוגיים, מחסור בליווי ותמיכה; (6) **סוג המוגבלות** של התלמיד – ככל שהמוגבלות מפריעה לתפקוד באופן מתון או פחות, כך עמדות המורים חיוביות יותר בנוגע לאפשרות להכילם בכיתה (Ewing et al., 2018).

יש יחסי גומלין בין גורמי השפעה אלו. לדוגמה, נמצא כי חוויות חיוביות קודמות וניסיון אישי חיובי בהתמודדות עם קשיים ובהתגברות עליהם במצבי אמת מחזקים תחושת מסוגלות עצמית של אנשי הוראה, עמדות חיוביות כלפי השתלבות ואף נכונות להכיל תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל (Urton et al., 2014). מחקרים אחרים הראו כי השתתפות של מורים בהכשרות ובתוכניות פיתוח מקצועי בתחום הכלה והשתלבות, ובפרט בתוכניות המלוות בהתנסות מעשית, מרחיבה את הידע שלהם בנושא ההכלה, מחזקת עמדות חיוביות שלהם כלפי הכלה ויעילות של אסטרטגיות חינוכיות בתחום, מפחיתה חשש ודאגה מתוצאות ההכלה, מגבירה

את תחושת המסוגלות העצמית של מורים ביישום ההכלה ואף תורמת להישגים הלימודיים והחברתיים של התלמידים (Dignath et al., 2022; Donath et al., 2023).

במחקר שנערך בשנת 2019 הראו החוקרים כי לצד עמדות חיוביות של מורים כלפי הכלה (לדוגמה, הכלה מועילה להתפתחות החברתית של תלמידים עם ובלי מוגבלות או לתחושת הסיפוק של מורים כאשר רוכשים אסטרטגיות לתמיכה בתלמידים עם מוגבלות ומצליחים לקדםם), יש גם עמדות שליליות כלפיה – חשש מהפרעות התנהגות או מצורך בהתאמת תוכנית הלימודים בלי כלים ומשאבים מספיקים (Klibthong & Agbenyega, 2019). עמדות שליליות אחרות שנמצאו הן: תשומת הלב של המורים לתלמידים המשולבים עם מוגבלות יכולה לבוא על חשבון ההשקעה בכלל התלמידים בכיתה או חשש של מורים שתלמידים משולבים עם מוגבלות יפגעו בתהליך הלמידה בכיתה בגלל בעיות משמעת והתנהגות והם לא יוכלו להתמודד איתן (מתיתיהו, 2016). נוסף על כך יש מורים שחששו מדהייה חברתית של התלמידים עם המוגבלות מצד שאר התלמידים בכיתה (עינת ושרון, 2015; ענבר-פירסט וגילי 2011).

המורכבות בעמדות של אנשי צוות הוראה עלתה גם במחקר של הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה). במחקר נמצא כי בשנת הלימודים תשפ"א (2020-2021) חל שיפור בתפיסות עקרוניות תומכות הכלה, אך בשנת הלימודים תשפ"ב (2021-2022) חלה נסיגה מעמדות חיוביות של מנהלים ומחנכים שההכלה מועילה לכלל תלמידי מסגרת החינוך ותורמת לתלמיד עם המוגבלות מבחינה לימודית ומבחינה חברתית. גם אם נשמרו עמדות חיוביות בנוגע לעקרונות הבסיסיים ברעיון ההכלה, יש קשיים מהותיים ביישום ותחושה של אנשי צוות שבמקרים רבים תלמידים אינם מקבלים מענה ונשרכים מאחור (רז ואח', 2023).

דרכי התערבות אפשריות לשינוי עמדות של מורים כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות ושינוי ביחס אליהם: (1) הקניית ידע על הלקויות של התלמידים; (2) חשיפתם לאנשים ולתלמידים עם מוגבלות; (3) פרקטיקה של דיון קבוצתי (לעומת העברת ידע בלבד); (4) שימוש בסימולציות בהכשרה (טלמור וקיים, 2011).

## 3. המחקר

### 3.1 מטרת המחקר ונושאי המחקר

מטרת המחקר הייתה ללמוד על יישום ההכלה, על האתגרים ועל הצרכים של העוסקים בקידום ההכלה בפועל ועל עמדותיהם כלפי הכלה. זאת כדי לספק לקובעי המדיניות מידע שיסייע להם בגיבוש תוכנית רחבה לחיזוק ההכלה וההשתלבות של תלמידים עם מוגבלות בבתי ספר יסודיים בחינוך הרגיל. לשם כך נבחנו במחקר הנושאים האלה:

- א. מאפייני בעלי התפקידים בבית הספר (השכלה, ותק בתפקיד, ניסיון מקצועי בעבודה עם תלמידים עם מוגבלות) והפיתוח המקצועי שלהם
- ב. היקף התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים והמענים לצורכיהם
- ג. משאבי בית הספר המוקצים להכלה והשתלבות, כגון הכשרות לאנשי ההוראה, רכישת מענים לימודיים, חברתיים ורגשיים לתלמידים ויצירת הנגשות ומרחבי הכלה
- ד. מאפייני העבודה של רכזי הכלה והשתלבות – הכשרתם לתפקיד, היקף השעות שמוקצות לתפקיד, קשרי העבודה עם מנהל בית הספר ופיתוח מקצועי
- ה. היבטים הנוגעים לדרכי עבודה ולכלים לקידום ההכלה בבית הספר ובכיתה
- ו. תחושת מסוגלות של בעלי התפקידים בכלל ומסוגלות בתחום הכלה בפרט
- ז. הצרכים של בעלי התפקידים בתחום ההכלה וצרכי פיתוח מקצועי בתחום הכלה והשתלבות
- ח. אתגרים וקשיים של בעלי התפקידים בתחום ההכלה ומקורות התמיכה
- ט. עמדות של בעלי התפקידים כלפי הכלה – עמדות ערכיות ועמדות כלפי יישום ההכלה
- י. אתגרים בקשר עם הורים והבדלים בין הורים לתלמידים עם מוגבלות ובין הורים לתלמידים בלי מוגבלות

### 3.2 שיטת המחקר

#### 3.2.1 מערך המחקר

המחקר נערך בשיטות מחקר מעורבות (Mixed Methods) וכלל שני רכיבים: רכיב איכותני ורכיב כמותי. מערך מחקר הכולל שיטות מחקר מעורבות מאפשר לאסוף נתונים שיתארו תמונת מצב מלאה ועשירה יותר (Hay, 2016).

## כלים איכותניים

**עשרה ראינות עומק חצי-מובנים עם בעלי תפקידים בבתי הספר** וברשויות מקומיות **וקבוצת מיקוד בהשתתפות שבע מורות שילוב** היו שלב מקדים במחקר. מטרתם הייתה לבנות בסיס לגיבוש שאלונים מקיפים, ולא לשמש מקור עצמאי למסקנות. המרואיינים היו כולן נשים מבתי ספר יסודיים ממגוון זרמי חינוך, בלא ייצוג לגברים או לרכזות הכלה, לפי הפירוט הזה: שתי מפקחות חינוך רגיל במשרד החינוך, מנהלת מחלקת חינוך מיוחד ברשות מקומית, מדריכת הכלה במחוז, שלוש מנהלות בתי ספר, שתי מחנכות ויועצת חינוכית. הראינות נערכו בחודשים ינואר-יוני 2023. קבוצת המיקוד נערכה בשיחת וידאו ("זום") בחודש יולי 2023.

## כלים כמותיים

**שאלוני סקר מקוונים למילוי עצמי על ידי בעלי תפקידים בבתי הספר.** בעלי התפקידים נבחרו לפי הגדרת משרד החינוך לבעלי התפקידים שעוסקים ביישום תהליכי הכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות בבית הספר. על פי הנושאים שעלו בראינות עם בעלי התפקידים, הוכנו שאלונים מקוונים לחמש קבוצות של בעלי תפקידים בבתי הספר, והקישורים לשאלונים נשלחו על ידי מנהל טכנולוגיות דיגיטליות ומידע במשרד החינוך למספרי הטלפון של המשיבים:

1. **שאלון למנהלי בתי הספר** – עסק בהיבטים ארגוניים של יישום הכלה והשתלבות, כגון שימוש במשאבי בית הספר, בנייה ויישום של תוכנית עבודה בית ספרית, ממשקי עבודה והנגשה פיזית של בית הספר.
2. **שאלון לרכזי הכלה והשתלבות** – עסק בהיבטים של התפקיד הייעודי, כגון דרכי עבודה וכלים לייעול עבודה, הקצאת זמן ומשאבים לביצוע התפקיד וממשק העבודה עם מנהל בית הספר.
3. **שאלון למחנכים** – עסק בניהול כיתה הטרונגנית, בדרכי העבודה, באיתור צרכים ובמענה לצרכים ובכתיבה ויישום של תוכנית חינוכית יחידנית (תח"י) ועוד.
4. **שאלון למורות שילוב** – עסק בהיבטי התפקיד הייחודיים, כגון התמודדות עם קבוצת תלמידים הטרונגנית, ממשקים עם אנשי צוות אחרים לשם קידום פדגוגי של תלמידים ויישום התוכנית החינוכית היחידנית (תח"י).
5. **שאלון ליועצות חינוכיות** – עסק בהיבטי התפקיד הנוגעים לתחום הכלה והשתלבות של ילדים עם מוגבלות, כגון מעורבות בקבלת החלטות בית ספריות על רכישת תוכנית לימודיות וחברתיות בנושא, ממשקים עם אנשי צוות אחרים ודרכי עבודה בבית הספר לקידום ההכלה.

בכל השאלונים נכללו בירור צרכים כלליים בהקשר של יישום ההכלה וצורכי פיתוח מקצועי, הדרכות וכלים שימושיים ליישום, בירור תחושת מסוגלות של המשיבים בתפקידם ובחינת עמדותיהם בנושא הכלה.

## 3.2.2 אוכלוסיית המחקר

בשלב תכנון המחקר ביקש צוות המחקר לדגום מדגם מייצג של חמישה בעלי תפקידים מרכזיים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים: מנהלים, מורות שילוב, מחנכי כיתות, רכזי הכלה והשתלבות ויועצות חינוכיות. אף על פי כן מסר משרד החינוך לצוות המחקר רשימות מרוכזות של מנהלים ומורים בלבד, ולא התאפשרה דגימה הסתברותית מלאה של כלל בעלי התפקידים. לנוכח מגבלה זו הוחלט בצוות המחקר לשנות את אופן ההפצה ולשלוח את הקישורים לשאלונים לכלל האוכלוסייה הרלוונטית (Census Approach) בישראל. בדרך זו ניתנה הזדמנות לכל בעלי התפקידים בבתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים להשתתף במחקר, והנתונים שנאספו משקפים את ההיענות בפועל בקרב כל בעלי התפקידים שקיבלו הזמנה.

## 3.2.3 משתתפי המחקר

מספר המשיבים לשאלונים המקוונים בקרב בעלי התפקידים:

1. **שאלון למנהלי בתי הספר:** קישור לשאלון נשלח אל 3,032 מנהלי בתי ספר – 2,204 מנהלים בבתי ספר יסודיים ו-828 מנהלים בחטיבות ביניים. מהם 1,423 מנהלים בזרם הממלכתי;<sup>5</sup> 739 מנהלים בחינוך הממלכתי-דתי, 77 מנהלים בחינוך הממלכתי-חרדי ו-793 מנהלים במוסדות חינוך באוכלוסייה הערבית (ממלכתי ומוכש"ר;<sup>6</sup> להלן: החינוך הערבי). על השאלון השיבו 231 מנהלים (7.6% היענות).
2. **שאלון לרכזי הכלה והשתלבות:** קישור לשאלון נשלח אל 3,032 רכזי הכלה והשתלבות – 2,204 רכזים בבתי ספר יסודיים ו-828 רכזים בחטיבות ביניים. מהם 1,423 רכזים בזרם הממלכתי, 739 רכזים בחינוך הממלכתי-דתי, 77 רכזים בחינוך הממלכתי-חרדי ו-793 רכזים בחינוך הערבי. על השאלות השיבו 393 רכזי הכלה והשתלבות (13% היענות).
3. **שאלון למחנכים:** קישור לשאלון נשלח אל 103,584 מחנכים – 68,652 מחנכים בבתי ספר יסודיים ו-34,932 מחנכים בחטיבות ביניים. מהם 54,240 מחנכים בזרם הממלכתי, 18,198 מחנכים בחינוך הממלכתי-דתי ו-28,155 מחנכים בחינוך הערבי.<sup>7</sup> על השאלון השיבו 1,672 מחנכים (1.6% היענות).
4. **שאלון למורות שילוב:** קישור לשאלון נשלח אל 4,548 מורות שילוב – 3,306 מורות שילוב בבתי ספר יסודיים ו-1,242 מורות שילוב בחטיבות ביניים. מהן 2,135 מורות שילוב בזרם הממלכתי, 1,109 מורות שילוב בחינוך הממלכתי-דתי, 116 מורות שילוב בחינוך הממלכתי-חרדי ו-1,190 מורות שילוב בחינוך הערבי. על השאלון השיבו 712 מורות שילוב (15.5% היענות).

<sup>5</sup> בדוח זה ההגדרה "זרם ממלכתי" מתייחסת לכל מסגרות החינוך שאינן מזרם החינוך הממלכתי-דתי, מזרם החינוך הממלכתי-חרדי או מזרם החינוך הערבי.

<sup>6</sup> מוכש"ר – חינוך מוכר שאינו רשמי.

<sup>7</sup> אין מידע על מספר המחנכים והיועצות החינוכיות בזרם החינוך הממלכתי-חרדי.

5. **שאלון ליועצות חינוכיות:** קישור לשאלון נשלח אל 13,690 יועצות – 9,477 יועצות בבתי ספר יסודיים ו-4,213 יועצות בחטיבות ביניים. מהן 8,065 יועצות בזרם הממלכתי, 2,985 יועצות בחינוך הממלכתי-דתי ו-2,433 יועצות בחינוך הערבי. על השאלון השיבו 254 יועצות (1.9% היענות).

**לוח 1** מציג את התפלגות היענות להשבה על השאלונים לפי תפקיד ושלב חינוך. בלוח אפשר לראות כי שיעורי היענות בחטיבות הביניים היו נמוכים במיוחד, ולכן **הוחלט לא לכלול את הממצאים שלהם בדוח זה ולהתייחס רק לבתי הספר היסודיים.**

גם בבתי הספר היסודיים שיעורי היענות נמוכים בחלק מקבוצות התפקיד, ולכן הם מגבילים את היכולת להכליל את ממצאי המחקר על כלל אוכלוסיית בתי הספר. עם זאת נעשה שימוש במשקלים מנורמלים (ר' הסבר בסעיף 3.3: ניתוח הנתונים) כדי לצמצם את ההטיות הנובעות מהיענות דיפרנציאלית, והדוח מציג בשקיפות את המגבלות ואת השפעותיהן. לפיכך הממצאים אינם מייצגים בהכרח את כלל מערכת החינוך, אך הם מספקים תובנות חשובות על דפוסים, על אתגרים ועל צרכים, כפי שעלו בקרב מאות בעלי תפקידים שהשיבו לשאלון.

**לוח 1: התפלגות היענות להשבה על השאלונים לפי תפקיד ושלב חינוך**

תפקיד	יסודי	חטיבת ביניים			
		סך המשיבים	% היענות	N	סך המשיבים
מנהלים	2,204	189	8.4	828	42
רכזי הכלה והשתלבות	2,204	337	15.3	828	51
מחנכים	68,652	1,456	2.1	34,932	198
מורות שילוב	3,306	622	18.8	1,242	84
יועצות	9,477	219	2.3	4,213	33

**לוח 2** מציג את התפלגות היענות להשבה על השאלונים לפי תפקיד וזרם חינוך בבתי ספר בחינוך היסודי בלבד. בלוח אפשר לראות כי שיעורי היענות הגבוהים נרשמו בקרב מורות שילוב ורכזי הכלה והשתלבות בכל זרמי החינוך, ואילו שיעורי היענות של מחנכים ויועצות היו נמוכים בכל זרמי החינוך. נוסף על כך יש שונות בין זרמי החינוך – בזרם החינוך הערבי ובזרם החינוך הממלכתי היו שיעורי היענות גבוהים יותר מאלו שבזרם החינוך הממלכתי-דתי ובזרם החינוך החרדי. כאמור, הוחלט לעבד את השאלונים של החינוך החרדי עם שאלונים של בעלי התפקידים מן החינוך הממלכתי-דתי.

## לוח 2: התפלגות היענות להשבה על השאלונים בבתי הספר היסודיים לפי תפקיד וזרם חינוך

תפקיד	ממלכתי			ממלכתי-דתי			ממלכתי-חרדי <sup>8</sup>			חינוך ערבי (ממלכתי ערבי ומוכשר)		
	סך המשיבים	% היענות	N	סך המשיבים	% היענות	N	סך המשיבים	% היענות	N	סך המשיבים	% היענות	N
מנהלים	79	7.5	1,051	6	8.2	73	24	4.8	496	78	13.4	584
רכזי הכלה והשתלבות	198	18.8	1,051	9	12.3	73	69	13.9	496	61	10.4	584
מחנכים	883	2.5	35,798	12	--	--	231	1.9	12,010	323	1.6	19,636
מורות שילוב	358	22.7	1,577	7	6.4	110	99	13.3	744	157	17.9	876
יועצות	124	2.2	5,646	6	--	--	48	2.3	2,090	41	2.5	1,645

אי אפשר היה לקבל נתונים על גודל האוכלוסייה ממשרד החינוך, לכן חושבו אומדנים בדרכים האלה: חישוב אוכלוסיית מנהלי בתי הספר התבסס על רשימת בתי הספר שהופיעה באתר משרד החינוך (<https://apps.education.gov.il/imsnet/ltur.aspx>), והנתונים נכונים לחודש אוגוסט 2023. לפי מפתח של מנהל אחד לכל מוסד חינוך, אותר מספר מוסדות החינוך העונים על הקריטריונים: זרם חינוך – רגיל; שלבי חינוך – יסודי / חטיבת ביניים. פילוחים אחרים נעשו לפי סוג פיקוח (ממלכתי / ממלכתי-דתי), גורם מדווח (ממלכתי-חרדי) ומעמד משפטי (רשמי / מוכר). לפי מפתח של רכז הכלה והשתלבות אחד לכל מוסד חינוך, נקבע כי גודל האוכלוסייה של רכזי הכלה והשתלבות יהיה זהה לזה של המנהלים. גודל האוכלוסייה של מורות שילוב חושב לפי 1.5 מורות שילוב לכל מוסד חינוך לאחר התייעצות עם גורמי המקצוע במשרד החינוך ועם מורות שילוב. נתונים על גודל האוכלוסייה של מחנכים ויועצות מתבססים על נתוני משרד החינוך לשנים 2018-2019 – קובץ מורים מן החדר הווירטואלי במשרד החינוך – צוות המחקר לא הורשה להיכנס לחדר המחקר של משרד החינוך כדי לקבל נתונים עדכניים. חישוב גודל האוכלוסייה התבסס על נתוני מחנכים ויועצות בבתי ספר יסודיים, בחטיבות הביניים, במסגרות שהן יסודי וגם חטיבות ביניים, מחצית מבעלי התפקידים במסגרות שהן חטיבת ביניים וגם תיכון ושני שלישים מבעלי התפקידים במסגרות שהן לשלושת שלבי החינוך.

שיעורי היענות חושבו על בסיס אומדן גודל האוכלוסייה של כל תפקיד ולא על סמך מספר הקישורים שנשלחו בפועל, שכן נתון זה לא עמד לרשות צוות המחקר. ההפצה של השאלונים והמעקב אחר מילויים נעשו על ידי משרד החינוך, והמידע על מספרי הקישורים שנשלחו או על קצב ההשבה בכל תזכורת לא הועבר למכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. לפיכך שיעורי היענות מבוססים על הערכות שנקבעו בשיתוף עם

<sup>8</sup> 40 שאלונים מולאו בסך הכול על ידי בעלי תפקידים מזרם החינוך הממלכתי-חרדי. מיעוט המשיבים לא אפשר להציג את זרם החינוך הממלכתי-חרדי בנפרד, ולכן עובדו שאלונים אלו עם שאלונים של בעלי התפקידים מזרם החינוך הממלכתי-דתי.

משרד החינוך, על פי מספר בעלי התפקידים במערכת (כגון ממוצע של רכזת אחת ו-1.5 מורות שילוב לכל בית ספר). אומדנים אלו אפשרו הערכה כללית של שיעורי ההשתתפות, אך יש לראות בהם הערכה ולא מדד מדויק.

### 3.2.4 איסוף הנתונים

איסוף הנתונים במחקר זה בוצע כולו על ידי משרד החינוך באמצעות מערכות ההפצה והכלים הדיגיטליים של מנהל טכנולוגיות דיגיטליות ומידע. השאלון נשלח למכשירי הטלפון של המשיבים, בלא גישה ישירה של צוות המחקר לאוכלוסיות היעד. מכון ברוקדייל לא היה שותף בפועל בהפצת השאלונים או בניהול תהליך האיסוף, ולכן גם צוות המחקר לא יכול היה להשפיע על שיעורי היענות. הפצת השאלונים התרחשה בתאריך 13.6.2023, ולאחר מכן נשלחו שלוש תזכורות במרווחים של כשבועיים זה מזה (תאריכים: 2.7.2023, 18.7.2023, 30.7.2023). יש לציין כי במחקרים מקוונים שמבוצעים במכון ברוקדייל נעשה מאמץ נוסף להגדיל את שיעורי ההיענות, ובכלל זה פניות טלפוניות יזומות וסיוע טכני למילוי השאלון. במחקר זה לא ננקטו צעדים אלו. חשוב להדגיש כי באיסוף מסוג זה, כאשר האחריות מופקדת בידי המזמין ולא נעשה שימוש בכלים מגוונים (שאלון מקוון לצד שיחות טלפון), צפויים אחוזי היענות נמוכים למחקר.

לשם בחינת ייצוגיות המדגם ובדיקת אפשרות להטיית אי-השבה, פנה צוות המחקר למשרד החינוך בבקשה לקבל נתונים מנהליים על אוכלוסיית בעלי התפקידים. הנתונים האלה מאפשרים להשוות בין מאפייני כלל האוכלוסייה ובין מאפייני המדגם בפועל. משרד החינוך מחזיק נתונים מנהליים מפורטים על מנהלים ומורים (כגון מגדר, ותק, גודל בית ספר ורקע חברתי-כלכלי של המוסד), אולם אין נתונים מנהליים ארציים ומסודרים על שלושת התפקידים האחרים: רכזי הכלה והשתלבות, מורות שילוב ויועצות חינוכיות. גם אילו ניתנה גישה מלאה לנתונים המנהליים, היה אפשר לערוך בדיקות ייצוגיות רק לתפקידים מנהלים ומורים. היעדר הנתונים המנהליים המלאים הקשה על ביצוע בדיקות ישירות של ייצוגיות המדגם והטיית אי-השבה. כדי להתמודד עם מגבלה זו, ננקטה גישה חלופית של תיקון סטטיסטי באמצעות משקלים מנורמלים (ר' סעיף 3.3: ניתוח הנתונים).

### 3.3 ניתוח הנתונים

**ניתוח כמותי:** ניתוח הממצאים בוצע באמצעות תוכנת SPSS, גרסה 28. נעשו ניתוחי סטטיסטיקה תיאורית ובדיקות הבדלים מובהקים בעזרת המבחנים  $\chi^2$  וניתוח שונות חד-גורמי (anova). נעשה ניתוח גורמים (factor analysis) להיגדי תחושת המסוגלות לכל תפקיד בנפרד, והתקבלו גורמים ראשיים המסבירים את תחושת המסוגלות של כל אחד מבעלי התפקידים. ההבדלים בין קבוצות שיוצגו בתיאורי הלוחות בהמשך הדוח הם הבדלים מובהקים ( $p \leq 0.5$ ), אלא אם צוין אחרת.

**שימוש במשקלים מנורמלים לניתוח הנתונים:** בשל הבדלים ניכרים בשיעורי ההיענות בין קבוצות התפקידים, בוצע ניתוח הנתונים לאחר נרמול המשקלים. המשקלים חושבו לכל תפקיד לפי זרם חינוך. בכל אחד מן הלוחות והתרשימים בדוח צוין מספר המשיבים לשאלה הרלוונטית כדי לשקף את בסיס הנתונים בפועל. **משקל (או מקדם ניפוח)** הוא גורם תיקון סטטיסטי המפותח על סמך התפלגות ההיענות לסקר לפי מאפיינים אחדים (כגון אוכלוסייה ותפקיד). מטרתו היא לתקן את האומדנים של הסקר בגין היענות דיפרנציאלית. החישוב נעשה על ידי חלוקת סך בעלי התכונה באוכלוסייה במספר המשיבים בעלי אותה תכונה במדגם. באופן זה, השקלול "מגדיל" או "מקטין" את ערכם של המשיבים כדי שהמדגם יתאים למבנה האוכלוסייה כולה. במכון ברוקדייל נהוג לנרמל את המשקלים כך שסך התצפיות המשוקללות יהיה שווה לגודל המדגם בפועל. לפיכך מתקבלים **משקלים מנורמלים** (שהממוצע שלהם קרוב ל-1) המאפשרים לשמור על גודל המדגם המקורי ובד בבד לתקן את ההטיות בהיענות. במחקר הנוכחי חישוב המשקלות נעשה בפילוח דו-כיווני בלבד, כלומר מתוך התחשבות בשני ממדים שנמצאו בהם פערים בהיענות: סוג התפקיד וזרם החינוך. המשמעות היא שאם יש הטיה בשל ממדים אלו, היא תתוקן באמצעות השקלול. לכן צפוי המדגם המשוקלל לספק אומדנים באוכלוסיית היעד של המחקר הקרובים יותר לאומדנים חסרי הטיה.

לא נכללו בחישוב משתנים נוספים כגון מחוז גאוגרפי, מצב חברתי-כלכלי של תלמידי בית הספר, גודל מוסד הלימוד או מאפיינים אישיים של המשיבים (מגדר, גיל, השכלה). היעדר הכללת משתנים אלו נבע מגודל המדגם המצומצם בחלק מתת-הקבוצות ומהיעדר נתונים מנהליים מפורטים. התיקון באמצעות המשקלות מספק אפוא מענה חלקי בלבד להטיות אפשריות, ויש לנקוט זהירות בפרשנות הממצאים.

## 3.4 אתיקה במחקר

**הסכמה מדעת ושמירה על פרטיות בראיונות העומק ובקבוצת המיקוד:** ביצוע הראיונות עם בעלי התפקידים אושר על ידי ועדת האתיקה במכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. בתחילת הראיון קיבל צוות המחקר מכל מראיינת הסכמה מדעת בעל פה וציין בפניה כי ככל שדבריה יובאו בדוח, הם לא יובאו בשם אומרם. צוות המחקר ביקש מן המראיינות רשות להקליט את דבריהן, והוצע להן לקבל את תמלול הראיון עימן. אם מראיינת סירבה להקלטת הראיון, תומללה השיחה על ידי החוקרת בעת הראיון. למראיינות הובטח שההקלטות ותמלילי הראיונות יישמרו שמירה מאובטחת במכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל, הם לא יימסרו למשרד החינוך ולא יתפרסם מידע המאפשר את זיהויין.

**שמירה על פרטיות בשאלונים למילוי עצמי ועל אנונימיות המשיבים:** בפתיח של השאלונים הובהר לבעלי התפקידים כי ההשתתפות שלהם היא על בסיס התנדבות בלבד והם אינם מחויבים למלא את השאלון. נוסף על כך צוין כי הם יכולים לא לענות על שאלות מסוימות,

ולא יהיו לכך השפעות. עוד נאמר להם כי מידע מזהה עליהם לא יימסר לשום גורם במשרד החינוך או מחוצה לו וכי מובטחת סודיות של הממצאים וכי הם יעובדו בעבור כלל המשיבים ולא בעבור משיב בודד. צוות המחקר לא קיבל את מספרי הטלפון של בעלי התפקידים, והקישורים נשלחו על ידי משרד החינוך.

## 4. ממצאים

בפרק זה יוצגו ממצאי המחקר בנושאים שנבחנו: (1) מאפייני בעלי התפקידים בבתי הספר היסודיים והפיתוח המקצועי שלהם; (2) מספר התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים ומתן מענה על צורכיהם; (3) משאבי בית הספר המוקצים לקידום ההכלה וההשתלבות; (4) מאפייני העבודה של רכזי הכלה והשתלבות; (5) דרכי עבודה וכלים לקידום ההכלה ברמת בית ספר וברמת כיתה; (6) תחושת המסוגלות של בעלי התפקידים בעבודתם; (7) הצרכים של בעלי התפקידים בתחום ההכלה; (8) אתגרים וקשיים של בעלי התפקידים בכלל ובתחום ההכלה בפרט ומקורות תמיכה; (9) עמדות של בעלי התפקידים כלפי ההכלה; (10) הקשר עם ההורים.

לנוכח שיעורי היענות הנמוכים, הנתונים שנאספו אינם מייצגים בהכרח את כלל האוכלוסייה. לכן יש לראות באחוזים ובממוצעים המוצגים בפרק זה ביטוי לעמדותיהם ולניסיונם של המשיבים בכוול ולא ממצאים שאפשר להכליל בהם את כל בתי הספר היסודיים. הדגש בממצאים הוא בדפוסים, בקשרים ובתובנות שעלו בקרב המשיבים, המאפשרים להבין את יישום תהליכי ההכלה וההשתלבות בשדה החינוך.

### 4.1 המאפיינים של בעלי התפקידים והפיתוח המקצועי שלהם

בפרק זה יוצגו מאפיינים של בעלי התפקידים: **מאפייני רקע** – שיוך למחוז, רמת השכלה והסמכה או תעודה מקצועית נוספת; **מאפיינים מקצועיים** – ותק בהוראה, ותק בתפקיד, השכלה פורמלית בחינוך המיוחד וניסיון קודם בעבודה עם תלמידים עם מוגבלות (להלן: ניסיון קודם); **הפיתוח המקצועי של המשיבים** – שיעור בעלי התפקידים שקיבלו פיתוח מקצועי, סוג הפיתוח המקצועי, היקפו ותכניו. תיערך השוואה בין הזרמים בחינוך ככל האפשר.

הנתונים המוצגים בפרק זה מתארים את מאפייני הרקע של המשיבים בלבד, ואינם משמשים לבחינת ייצוגיות המדגם. מאחר שלא עמדו לרשות צוות המחקר נתונים מנהליים להשוואה בין מחוזות או להשוואה בין רמות השכלה, אין אפשרות לקבוע שהתפלגויות אלו משקפות את כלל בעלי התפקידים או שהן מצביעות על הבדלים בהיענות בין קבוצות.

#### 4.1.1 מאפייני רקע של המשיבים

על השאלונים השיבו 2,823 משיבים מן החינוך היסודי: 189 מנהלים, 1,456 מחנכים, 337 רכזי הכלה, 622 מורות שילוב ו-219 יועצות חינוכיות. **לוח 3** מציג מאפייני רקע של המשיבים – שיוך למחוז ורמת השכלה, לפי תפקיד. מן הממצאים עלה כי 21% מן המשיבים הם ממחוז **צפון** ו-9% ממחוז **חיפה**, 24% ממחוז **מרכז**, 13% ממחוז **תל אביב**, 15% ממחוז ירושלים ומן

העיר ירושלים, 16% ממחוז דרום ו-1% ממחוז חרדי. אשר לרמת השכלה של המשיבים, 36% הם בעלי תואר ראשון, 63% הם בעלי תואר שני או שלישי ולאחוז אחד אין תואר אקדמי כלל. בקרב המנהלים והיועצות שהשיבו על השאלונים אין משיבים חסרי תואר אקדמי. נוסף על תואר אקדמי ל-68% מן המשיבים יש תעודת הוראה, 19% קיבלו תעודת מורה מוסמך, ו-2% יש תעודת מטפל מוסמך. 8% ציינו כי יש להם הסמכה אחרת, כגון הסמכה לאבחון פסיכודידקטי, הוראה מתקנת / מותאמת או הכשרות מנהלים (למנהלים), ו-3% מן המשיבים ציינו שאין להם תעודה או הסמכה נוספת.

### לוח 3: שיוך למחוז ורמת השכלה של המשיבים לפי תפקיד (באחוזים)

מחוז	מנהלים (n = 183)	מחנכים (n = 1,430)	רכזי הכלה (n = 334)	מורות שילוב (n = 607)	יועצות (n = 219)	סך הכול (n = 2,773)
מחוז צפון	23	21	28	18	19	22
מחוז חיפה	7	9	11	9	8	9
מחוז מרכז	20	25	19	25	25	24
תל אביב	9	14	10	12	19	13
ירושלים (מחוז וגם העיר)	19	15	11	19	11	15
דרום	17	15	19	16	17	17
חרדי	5	1	2	1	1	1
השכלה	מנהלים (n = 186)	מחנכים (n = 1,452)	רכזי הכלה (n = 336)	מורות שילוב (n = 621)	יועצות (n = 220)	סך הכול (n = 2,815)
תואר ראשון	5	44	36	41	2	36
תואר שני או שלישי	95	55	64	58	98	63
אין תואר אקדמי		1		1		1
תעודה נוספת	מנהלים (n = 187)	מחנכים (n = 1,444)	רכזי הכלה (n = 333)	מורות שילוב (n = 617)	יועצות (n = 219)	סך הכול (n = 2,800)
תעודת הוראה	74	68	71	62	69	68
מורה מוסמך	17	22	17	19	11	19
מטפל מוסמך	2	1	2	3	9	2
אין תעודה או הסמכה	1	3	2	3	1	3
אחר <sup>^</sup>	6	6	8	13	11	8

<sup>^</sup> הסמכה לאבחון פסיכודידקטי, הוראה מתקנת / מותאמת או הכשרות מנהלים.

## 4.1.2. מאפיינים מקצועיים

**ותק בהוראה וותק בתפקיד (לוחות 4 ו-5):** בעלי התפקידים נשאלו על הוותק שלהם בהוראה בכלל ועל הוותק בתפקיד הנוכחי (מנהלים, רכזי הכלה, מחנכים, מורות שילוב ויועצות). מן הנתונים עלה שהוותק הממוצע בהוראה של כלל המשיבים הוא 17.9 שנים (סטיית תקן 10.3) והוותק הממוצע בתפקיד הנוכחי הוא 11.3 שנים (סטיית תקן 9.6; **לוח 4**).

השוואה לפי זרם החינוך העלתה שבחינוך הממלכתי הוותק של המשיבים היה פחות מן הוותק בחינוך הממלכתי-דתי ובחינוך הערבי: 16.3 שנים (סטיית תקן 10.5) בממלכתי לעומת 18.9 שנים (סטיית תקן 10.9) בחינוך הממלכתי-דתי ו-20.3 שנים (סטיית תקן 8.8) בחינוך הערבי. בדיקת הוותק בתפקיד הנוכחי העלתה כי הממוצע בחינוך הממלכתי הוא 10.4 שנים (סטיית תקן 9.5), לעומת 11.3 שנים (סטיית תקן 10.2) בחינוך הממלכתי-דתי ו-13.2 שנים (סטיית תקן 9.2) בחינוך הערבי (**לוח 5**).

**השכלה פורמלית בחינוך המיוחד (לוחות 4 ו-5):** 39% מבעלי התפקידים הם בעלי השכלה פורמלית בחינוך מיוחד. חשוב לציין כי 22% ממורות השילוב דיווחו שאין להן השכלה פורמלית בחינוך מיוחד (**לוח 4**).

מבדיקה של מורות השילוב שאין להן השכלה פורמלית בחינוך מיוחד עלה כי 51% מהן מן החינוך הערבי, 30% מן החינוך הממלכתי ו-19% מן החינוך הממלכתי-דתי והחרדי. עוד נמצא כי מורות שילוב בעלות השכלה פורמלית בחינוך מיוחד הן ותיקות יותר בתפקיד ממורות שילוב שאין להן הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד – ממוצע 10.9 שנות ותק בתפקיד (סטיית תקן 9.0) לעומת ממוצע 6.9 שנות ותק בתפקיד (סטיית תקן 8.2).

השוואה לפי זרם חינוך (**לוח 5**) העלתה ששיעור בעלי התפקידים בחינוך הערבי שיש להם השכלה פורמלית בחינוך מיוחד (25%) קטן משיעור זה בחינוך הממלכתי (42%) ובחינוך הממלכתי-דתי (50%).

**ניסיון בעבודה עם תלמידים עם מוגבלות (לוח 4 ו-5):** 25% מבעלי התפקידים דיווחו כי יש להם ניסיון רב, 47% דיווחו על ניסיון מועט ול-28% אין ניסיון כלל (**לוח 4**).

מבדיקה לפי זרם חינוך נמצא כי שיעור בעלי התפקידים בחינוך הערבי שאין להם כלל ניסיון (30%), גדול משיעור זה בקרב בעלי התפקידים בחינוך הממלכתי (28%) ובחינוך הממלכתי-דתי (27%; **לוח 5**).

לוח 4: התפלגות הוותק של המשיבים בהוראה ובתפקיד, ההשכלה הפורמלית בחינוך מיוחד וניסיון קודם, לפי תפקיד המשיבים

סך הכול משיבים	יועצות	מורות שילוב	רכזי הכלה	מחנכים	מנהלים	
(2,446)		(596)	(325)	(1,345)	(180)	(n)
17.9		16.3	18.1	17.6	25.2	ותק בהוראה (בשנים)**
10.3		10.4	9.3	10.4	8.0	(סטיית תקן)
(2,635)	(212)	(571)	(322)	(1,349)	(181)	(n)
11.3	10.1	10.0	4.2	14.1	9.2	ותק בתפקיד (בשנים)**
9.6	7.8	9.0	3.6	10.3	6.6	(סטיית תקן)
(2,805)	(219)	(618)	(336)	(1,446)	(186)	(n)
39	31	78	39	26	21	השכלה פורמלית בחינוך מיוחד (באחוזים)**
						ניסיון קודם (באחוזים)**
(2,148)	(219)		(327)	(1,418)	(184)	(n)
28	30		30	28	26	לא
47	34		44	50	43	מועט
25	37		26	22	31	רב

$p < 01.**$

לוח 5: התפלגות של הוותק של המשיבים בהוראה ובתפקיד, השכלה פורמלית בחינוך מיוחד וניסיון קודם, לפי הזרם בחינוך

הזרם בחינוך	ממלכתי	ממלכתי-דתי	ערבי
(n)	(1,446)	(404)	(557)
ותק בהוראה (בשנים)**	16.3	18.9	20.3
(סטיית תקן)	10.5	10.9	8.8
(n)	(1,547)	(448)	(595)
ותק בתפקיד (בשנים)**	10.4	11.3	13.2
(סטיית תקן)	9.5	10.2	9.2
(n)	(1,633)	(471)	(654)
השכלה פורמלית בחינוך מיוחד (באחוזים)**	42	50	25
ניסיון קודם (באחוזים)**			
(n)	(1,257)	(361)	(491)
לא	28	27	30
מועט	44	50	50
רב	28	24	20

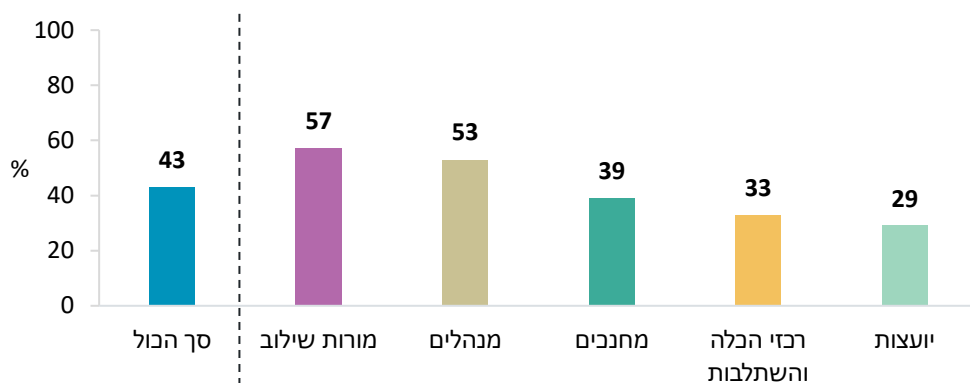
$p < .01 **$

### 4.1.3 הפיתוח המקצועי של בעלי התפקידים

כל בעלי התפקידים נשאלו על הפיתוח המקצועי שלהם בנושא הכלה והשתלבות בשנת הלימודים שקדמה למחקר. מנהלים, מחנכים ומורות שילוב נשאלו: "האם השתתפת בפיתוח מקצועי בנושא הכלה והשתלבות?" או "האם קיבלת הדרכה/ות בנושא הכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות?"; רכזי הכלה נשאלו: "כמה שעות בשנה האחרונה הוקצו להכשרה ופיתוח מקצועי שלך בהקשר של תפקיד רכז/ת הכלה והשתלבות?"; יועצות חינוכיות נשאלו: "בערך כמה מתוך שעות הפיתוח המקצועי עסקו בנושא הכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות?". יצוין כי שיעור המשיבים על שאלות אלו חושב ביחס לכלל המשיבים על השאלונים וביחס לכל אחד מן התפקידים בנפרד.

**תרשים 1** מציג את שיעור בעלי התפקידים שהשתתפו בפיתוח מקצועי בנושא הכלה והשתלבות לפי סוג התפקיד. מן הנתונים עלה ששיעור **כלל בעלי התפקידים** אשר קיבלו הדרכה או השתתפו בפיתוח מקצועי בנושא הכלה והשתלבות בשנה שקדמה למחקר הוא 43% (57% ממורות השילוב, 53% מן המנהלים, 39% מן המחנכים, 33% מרכזי הכלה והשתלבות, 29% מן המורות השילוב, 7% מרכזי הכלה והשתלבות, 7% ממורות השילוב דיווחו כי לא קיבלו כלל הדרכה בנושא הכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות).

**תרשים 1: בעלי התפקידים שהשתתפו בפיתוח מקצועי בנושא הכלה והשתלבות לפי סוג תפקיד (באחוזים)**



סך הכול:  $n = 2,820$ ; מורות שילוב:  $n = 622$ ; מנהלים:  $n = 187$ ; מחנכים:  $n = 1,455$ ; רכזי הכלה והשתלבות:  $n = 337$ ; יועצות:  $n = 219$

בהשוואה בין הזרמים בחינוך (לוח 6) עלה כי שיעור בעלי התפקידים בחינוך הערבי שהשתתפו בפיתוח מקצועי בנושא הכלה (39%) קטן משיעור זה בחינוך הממלכתי-דתי (42%) ובחינוך הממלכתי (45%).

**לוח 6: בעלי התפקידים שקיבלו פיתוח מקצועי בנושא הכלה והשתלבות, לפי זרם החינוך (באחוזים)**

זרם החינוך			
ממלכתי	ממלכתי-דתי	ערבי	(n)
(1,641)	(471)	(660)	
45	42	39	פיתוח מקצועי בנושא הכלה**

\*\*  $p < .01$

מנהלים, מחנכים ומורות שילוב נשאלו גם על **סוג הפיתוח המקצועי שקיבלו בתחום הכלה והשתלבות**. מן המשיבים שהשיבו שקיבלו פיתוח מקצועי בנושא הכלה, סוג הפיתוח המקצועי הנפוץ בקרב המנהלים הוא "השתלמות מפקח ומנהליו" (50%). הדרכה פרטנית (על ידי מומחיות תחום ממת"א, מדריכות הכלה או רכזת ההכלה) הוא סוג ההדרכה הנפוץ ביותר בקרב מחנכים (42%) ומורות השילוב (51%). במענה לשאלה פתוחה ציינו מחנכים גם שיחות והתייעצויות עם היועצת או עם מורות השילוב בתור הדרכה בתחום הכלה והשתלבות.

בעלי תפקידים נשאלו גם **אם קיבלו הדרכות בנושא ההכלה מרכזי ההכלה בבתי הספר**. מן המחנכים ומורות השילוב שהשיבו על השאלה ציינו 31% ו-16%, בהתאמה, כי קיבלו הדרכות פרטניות או קבוצתיות מרכז ההכלה. 24% מן המנהלים שהשיבו על השאלה דיווחו שהשתתפו במליאות רכזת הכלה (סדנאות חווייתיות לקידום ההכלה שמנחה רכז ההכלה ונועדו להקניית כלים מעשיים ליישום בכיתה).

רכזי הכלה ויועצות חינוכיות נשאלו על מספר שעות ההכשרה והפיתוח המקצועי שקיבלו בתחום עיסוקם בשנת הלימודים שקדמה למחקר. 24% מרכזי ההכלה קיבלו עד 29 שעות פיתוח מקצועי בשנה, 71% מהם קיבלו 30-60 שעות פיתוח מקצועי בשנה, ו-5% קיבלו יותר מ-60 שעות בשנה (ר' **לוח 7**).

**לוח 7: שעות פיתוח מקצועי של תפקיד ריכוז הכלה והשתלבות בשנה שקדמה למחקר, על פי דיווח רכזי ההכלה (באחוזים)**

מספר שעות שהוקדשו לפיתוח מקצועי של תפקיד ריכוז הכלה והשתלבות (n = 77)	
עד 29 שעות הכשרה	24
30-60 שעות הכשרה	71
יותר מ-60 שעות הכשרה	5

רוב היועצות (66%) דיווחו כי קיבלו פיתוח מקצועי בהיקף של 30-60 שעות בשנה שקדמה למחקר. 9% מהן השתתפו בפיתוח מקצועי בהיקף של עד 29 שעות בשנה שקדמה למחקר, ו-25% מהן דיווחו על יותר מ-60 שעות בשנה זו. במענה לשאלה "כמה משעות הפיתוח

המקצועי הוקדשו בשנה החולפת לנושא ההכלה? השיבו 43% כי הפיתוח המקצועי לא עסק כלל בנושא זה. 29% דיווחו כי הוקצו לנושא עד 10 שעות מן הפיתוח המקצועי ו-23% דיווחו על 11-30 שעות שהוקדשו לנושא בשנה שקדמה למחקר (ר' לוח 8).

**לוח 8: שעות פיתוח מקצועי של יועצות שהוקדשו לנושא הכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות בשנה שקדמה למחקר, על פי דיווח היועצות (באחוזים)**

מספר שעות שהוקדשו לפיתוח מקצועי של יועצות	(n = 99)
עד 10 שעות בשנה	29
11-30 שעות בשנה	23
יותר מ-30 שעות בשנה	5
הפיתוח המקצועי לא עסק בנושא הכלה	43

## 4.2 היקר התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים והמענים לצורכיהם

### 4.2.1 היקר התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים

המנהלים נשאלו על מספר התלמידים הכולל בבית הספר, מספר התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים מתוקף קביעה של ועדת זכאות ואפיון (להלן: **סל אישי**) ומספר התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים מסל שילוב והכלה בית ספרי (מה שנקרא גם סל מוסדי או סטטיסטי; להלן: **סל בית ספרי**).

מדיווחי המנהלים עלה כי שיעור התלמידים הממוצע שנקבעה להם זכאות לשירותי חינוך מיוחדים **מסל אישי** הוא 4.3% מכלל תלמידי בית הספר (סטיית תקן 2.98), ונוסף עליהם שיעור התלמידים הממוצע הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים **מסל בית ספרי** שהוא 9.5% מתלמידי בתי הספר (סטיית תקן 4.32).

זאת ועוד, המנהלים נשאלו על תלמידים שאינם מאובחנים ולא נקבעה להם זכאות רשמית, אך הם חווים קשיים התפתחותיים, התנהגותיים, רגשיים או לימודיים שבגינם הם זקוקים לתמיכות מיוחדות. מן הנתונים עלה כי 7.9% מתלמידי בית ספר הוא השיעור הממוצע של תלמידים הזקוקים לתמיכות ייחודיות בשל מיני קשיים אף על פי שאין להם אבחנה רשמית (סטיית תקן 5.97). במענה לשאלה אם הם מצליחים לתת מענה לתלמידים שאינם מאובחנים או שלא נקבעה להם זכאות **מסל בית ספרי**, ענו המנהלים שהם מצליחים לתת מענה ל-59.0% מתלמידים אלו (סטיית תקן 27.5). המענים הניתנים הם: טיפולים רגשיים, פרטניים או קבוצתיים, תוכניות גפ"ן בנושא הכלה, הוראה מותאמת ומתקנת, שיחות עם היועצת ועוד.

מן הראינות עלה כי מאז נכנס תיקון מס' 11 לתוקף, חל גידול במספר פניות ההורים לוועדות זכאות ואפיון כדי שילדם יקבל סל אישי. רבים מן המענים שנקבעים בוועדות הזכאות והאפיון

ניתנים במימון סל בית ספרי, והמנהלים נאלצים לתמרן בין הרצון של ההורים ובין ניצול מרבי של משאבי בית הספר.

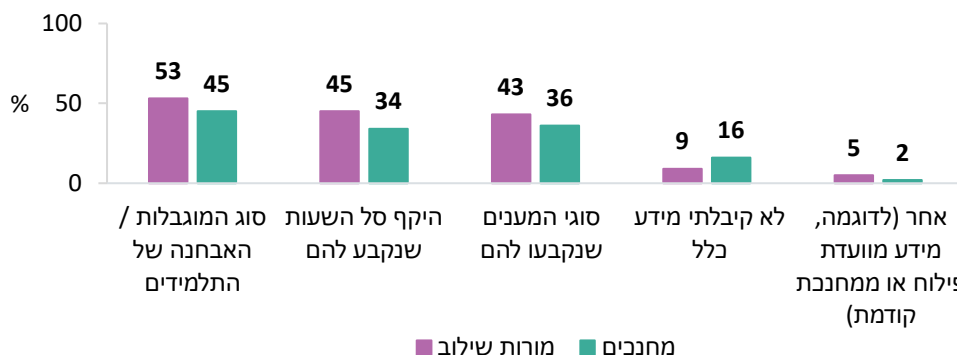
”ילד שמוגדר [אצלן] עיכוב התפתחותי ואין שינוי לרעה [במצבן] ולא חושבים ש[הוא] צריך אבחון פסיכולוגי כדי לאפיין את הבעיה, אם אני מעלה [ילד כזה] לוועדת אפיון וזכאות, הסל שלו יקטן אפילו יותר ממה שאני, כבית ספר, חושבת שצריך לתת לו. אני אומרת את זה להורים שלא יצא להם מזה שום דבר. אני מבטיחה לספק לו את שעות השילוב שהוא צריך. במקרה של הפרעות התנהגות זה אחרת – גם אם אני חושבת שצריך שהילד יעבור ועדת זכאות ואפיון אבל יודעת שההורים לא ישתפו פעולה... אז אין טעם... אם אני מזהה שהוועדה לא תקדם ולא תיתן יותר מענים, אין בזה שום טעם.” (מנהלת)

## 4.2.2 קבלת מידע מבעוד מועד על צרכיהם ועל מאפייניהם של תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים

המחנכים ומורות השילוב נשאלו אם קיבלו מראש מידע על תלמידי השילוב, ואם כן אילו סוגי מידע וממי קיבלו את המידע. **תרשים 2** מציג את התפלגות המענים על שאלה זו. מן התרשים עולה כי 16% מן המחנכים ו-9% ממורות השילוב **לא** קיבלו כלל מידע על תלמידי השילוב טרם שילובם בכיתה או תחילת העבודה איתם.

מתוך מי שדיווחו כי קיבלו מידע קודם: 45% מן המחנכים ו-53% ממורות השילוב דיווחו כי קיבלו מידע על סוג המוגבלות או על האבחנה של התלמידים; 34% מן המחנכים ו-45% ממורות השילוב קיבלו מידע על גובה סל השעות שנקבע לתלמידים; 36% מן המחנכים ו-43% ממורות השילוב קיבלו מידע על סוגי המענים שנקבעו לתלמידים.

**תרשים 2: מידע שהתקבל על תלמידי שילוב על פי דיווח המחנכים (n = 1,455) ומורות השילוב (n = 622) (באחוזים) ^**



^ אפשר היה לסמן כמה תשובות, לכן האחוזים אינם מסתכמים ב-100.

על השאלה ממי התקבל המידע על תלמידי השילוב השיבו 52% מן המחנכים ו-40% ממורות השילוב כי **היועצת החינוכית** מסרה את המידע, ונדמה כי היא משמשת מקור מידע עיקרי. מלבד היועצת, המחנכים מקבלים מידע ממורות השילוב ומהורי התלמידים (40% ו-29%, בהתאמה), ומורות השילוב מקבלות מידע ממומחה התחום במתי"א ומהורי התלמידים (35% ו-31%, בהתאמה). **לוח 9** מציג את מקורות המידע על תלמידי שילוב לפי דיווח המחנכים ומורות השילוב.

**לוח 9: מקורות המידע על תלמידי שילוב, על פי דיווח המחנכים ומורות השילוב (באחוזים) ^**

מורות שילוב (n = 422)	מחנכים (n = 1,010)	ממי קיבלת מידע זה
40	50	יועצת חינוכית
29	41	מורת שילוב / מחנך הכיתה
32	29	הורי התלמידים
24	25	צוות חינוכי בבית הספר
17	23	מנהל בית הספר
35	21	מומחה תחום מהמתי"א
19	20	רכז הכלה והשתלבות
23	11	אחר (למשל, מפקח, השירות הפסיכולוגי, פנייה לגננות או מורות שילוב שמכירות את הילד ועבדו איתו בעבר)

^ אפשר היה לסמן כמה תשובות, לכן האחוזים אינם מסתכמים ב-100.

### 4.2.3 סוגי התמיכות שנקבעו לתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים

מנהלים נשאלו על סוגי התמיכות שמקבלים התלמידים הזכאים. מתשובותיהם עלה שהתמיכות הרווחות ביותר הן מורה להוראה מותאמת (83%), סייעת אישית או סייעת משלב/ת (81%) וטיפול באמצעות אומנויות (72%). טיפולים במקצועות הבריאות (ריפוי בעיסוק, קלינאות תקשורת וכיזותרפיה) שכיחים פחות מהם (44%, 40% ו-20%, בהתאמה; **לוח 10**).

**לוח 10: התמיכות שזכאים להן התלמידים על פי דיווח המנהלים (באחוזים) ^**

סוגי התמיכות	(n = 187)
מורה להוראה מותאמת	83
סייעת אישית או משלב/ת	81
טיפול באמצעות אומנויות ^	72
מורה תומך שמע	54
מנתח/ת התנהגות	48
תוכניות חיצוניות, גפ"ן	44

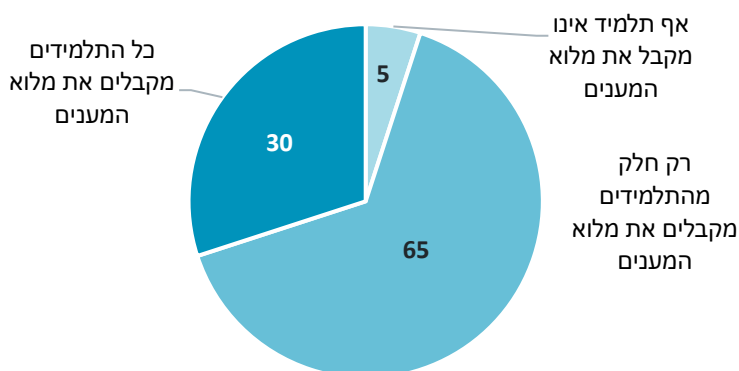
סוגי התמיכות	(n = 187)
ריפוי בעיסוק	44
מורה למיומנויות חברתיות	42
קלינאות תקשורת	40
מורה תומך ראייה	26
טיפול קוגניטיבי/התנהגותי (CBT)	24
פיזיותרפיה	20

^ אפשר היה לסמן יותר מתשובה אחת, לכן האחוזים אינם מסתכמים ב-100.  
 ^^ כולל טיפול באומנות חזותית, בתנועה, בדרמה או במוזיקה.

### היכולת של בתי הספר לספק את מלוא המענים לתלמידים הזכאים

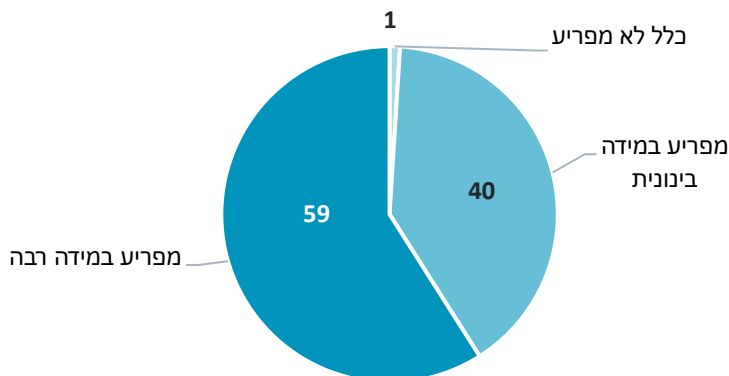
המנהלים נשאלו אם יש לבית הספר אמצעים לספק את מלוא המענים שנקבעו לתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים, על פי סוגי התמיכות. **תרשים 3** מציג את תשובותיהם לשאלה: 30% מן המנהלים דיווחו שבית הספר מספק **לכל התלמידים את מלוא** המענים שנקבעו להם; 65% מן המנהלים דיווחו שבית הספר מספק רק **חלק** מן התלמידים את מלוא המענים שנקבעו להם; 5% מן המנהלים דיווחו שבית הספר אינו מספק **לאף תלמיד את מלוא המענים** שנקבעו לו.

**תרשים 3: הספקת מלוא המענים לתלמידים הזכאים, על פי דיווח המנהלים (n = 172; באחוזים)**



המנהלים נשאלו גם עד כמה היעדר היכולת לספק את מלוא המענים לתלמידים הזכאים מפריע ליכולת בית הספר להכיל ולשלב תלמידים אלו. **תרשים 4** מציג את תשובותיהם לשאלה: 99% מן המנהלים דיווחו כי היעדר היכולת מפריע לשילוב (59% "במידה רבה" ו-40% "במידה בינונית").

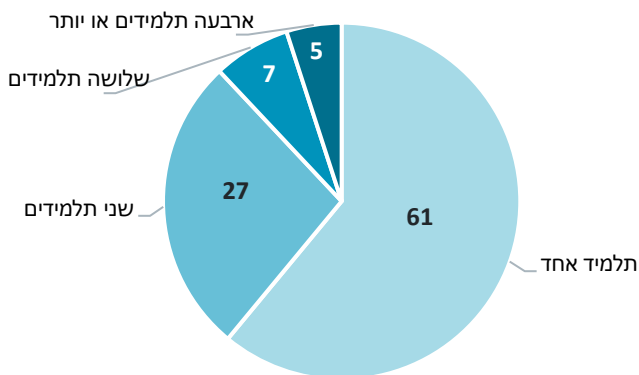
**תרשים 4: הפרעה להכלת תלמידים בשל חוסר יכולת לספק להם את מלוא המענים, על פי דיווח המנהלים (n = 115; באחוזים)**



### 4.2.5 סייעת אישית<sup>9</sup>

83% מן המנהלים ציינו כי בבית הספר יש תלמידים שנעזרים בסייעת אישית. מקרב המהנכים שהשיבו על השאלון, 51% דיווחו כי **אין** בכיתתם תלמידים הנעזרים בסייעת אישית. מקרב המהנכים שהשיבו כי יש סייעת אחת לפחות בכיתתם (49%), 61% דיווחו שרק לילד אחד בכיתה יש סייעת, 27% דיווחו שלשני ילדים בכיתה יש סייעת, 7% דיווחו שלשלושה ילדים יש סייעת, ו-5% דיווחו שלארבעה ילדים או יותר בכיתה יש סייעת (**תרשים 5**).

**תרשים 5: מספר ילדים בכיתה שיש להם סייעת, על פי דיווח המהנכים (n = 491; באחוזים)**

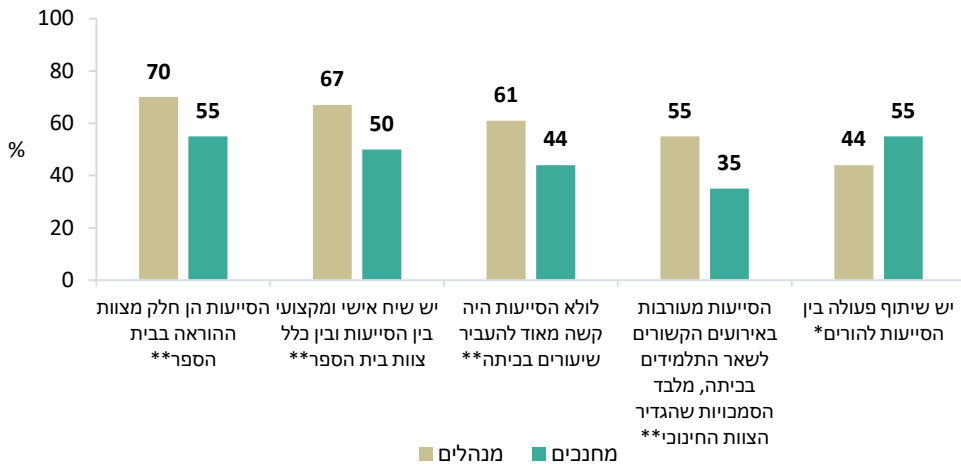


<sup>9</sup> אומנם הכתיבה היא בלשון נקבה, אך הכוונה היא לסייעות ולסייעים כאחד.

## עבודת הסייעת האישית

המנהלים והמחנכים נשאלו על עבודת הסייעות. 69% מן המנהלים לעומת 54% מן המחנכים דיווחו שהסייעות הן חלק מצוות ההוראה בבית הספר, 66% מן המנהלים לעומת 50% מן המחנכים דיווחו שיש שיח אישי ומקצועי בין הסייעות ובין כלל צוות בית הספר, 62% מן המנהלים לעומת 43% מן המחנכים דיווחו שלולא נוכחות הסייעות, היה קשה מאוד להעביר שיעורים בכיתה (תרשים 6).

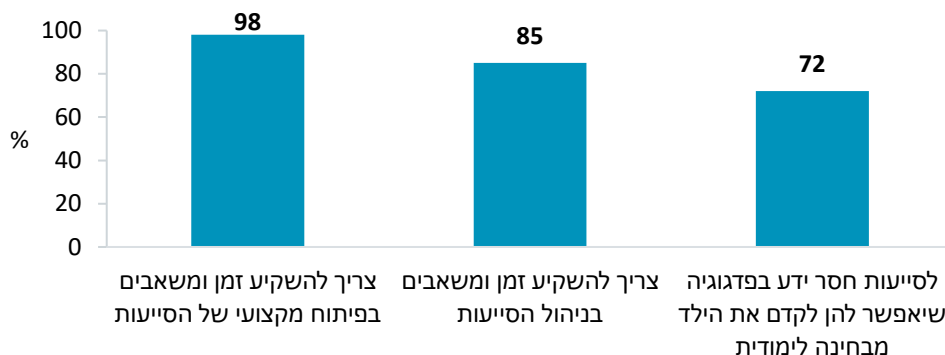
תרשים 6: מאפיינים של עבודת הסייעות, על פי דיווח המנהלים (n = 114) והמחנכים (n = 453) (באחוזים)



$p < .01^{**}$   $p < .05^*$

המנהלים נשאלו גם על האתגרים בעבודת הסייעות ועל הצרכים שלהם בניהול מערך הסייעות. 98% מן המנהלים ענו שצריך להשקיע זמן ומשאבים בפיתוח המקצועי של הסייעות, 85% ענו שצריך להשקיע זמן ומשאבים בניהול הסייעות, ו-72% ענו שלסייעות חסר ידע פדגוגי שיאפשר להן לקדם את הילד מבחינה לימודית (תרשים 7).

**תרשים 7: הצרכים של הסייעות והאתגרים בעבודה עם הסייעות, על פי דיווח המנהלים**  
( $n = 113$ ; באחוזים)



מנהלים שהשיבו "במידה רבה".

בעלי תפקידים שהתראיינו במחקר תיארו את האתגרים של הסייעות בביצוע תפקידן ואת האתגרים של בית הספר בשימור הסייעות ובהכשרה שלהן. כך לדוגמה תיארה מפקחת את האתגרים במענה של סייעת במקום שעות טיפול לתלמיד:

אם ילד מקבל 5.4 שעות תמיכה, אבל יש לו התפרצויות זעם וקשיי ייסות או מצב רגשי מורכב, אז בית הספר עם ההורים מחליטים להמיר את שעות הטיפול בסייעת. הסייעות לא מגיעות מתחום החינוך בהכרח, משכורות זעומות, חסרות הכשרה לעבודה עם ילדי חינוך מיוחד, והן צריכות להתמודד עם התפרצויות זעם. ואז בית ספר צריך לטפל גם בסייעת – שלא תברח ושתהיה לה הכשרה... מה עשינו? איזו הכלה והשתלבות נתנו לו? [הוא] עדיין עם סייעת, עדיין ילד שונה, עדיין מתפרץ כי המורה לא בהכרח יודעת מה הוא צריך." (מפקחת)

מנהלת בית ספר תיארה את התשומות הרבות שמושקעות בהפעלתן של הסייעות:

הסייעות זה עוד סגל שצריך לתת לו מענה בכל המישורים. יש לי עשרות סייעות. צוות מלא... יש מערך להחזיק את זה – שתי מומחיות תחום (אוטיזם ורגשי) שנכששות עם הסייעות אחת לחודש [כדי] לגבש [אותן] כקבוצה וגם פגישות אישיות במידת הצורך. יש כל הזמן שיח מול המחנכות. המחנכת היא הסמכות לניהול הכיתה, והיא צריכה לנהל את הסייעות ולתפעל אותן, וזה לא פשוט... [הן] מגיעות דרך העירייה בדרך כלל ולא תמיד מסוגלות להכיל מה שאמורות להכיל. יחד עם זאת אני רואה בהן משאב יקר של בית הספר ומשתדלת להעצים בכל מה שאפשר, לתת תחומי אחריות." (מנהלת)

## 4.3 משאבי בית הספר המוקצים להכלה והשתלבות

### 4.3.1 פעולות לקידום ההכלה בבית הספר

המנהלים נשאלו על הפעולות לקידום ההכלה של כלל התלמידים (לוח 11). **הפעולות השכיחות ביותר** הן: מיפוי פרטני של היכולות והקשיים של כל תלמיד ומתן מענה לכלל צרכיו (90%), הטמעת תפיסה חינוכית שמקדמת הכלה ושילוב (88%), כתיבת תוכנית בית ספרית לקידום הכלה והשתלבות (86%) והעמקת הקשר עם ההורים (82%). **הפעולות בשכיחות בינונית** הן: העמקת הידע של הצוות בנושא הכלה ושילוב, לדוגמה רכישת הכשרות, הרצאות או קורסים (62%), שיתופי פעולה עם גורמים מחוץ לבית הספר הנוגעים לרווחת התלמיד (65%) וגיוס מערך החינוך המיוחד והמתי"א כמערכות תומכות במערכת החינוך הרגיל (68%).

**לוח 11: פעולות בבית הספר לקידום הכלה והשתלבות, על פי דיווח המנהלים (באחוזים)^**

פעולות בבית הספר לקידום הכלה והשתלבות	(n = 134)
מיפוי פרטני של היכולות והקשיים של כל תלמיד ומתן מענה לכלל צרכיו	92
הטמעת תפיסה חינוכית שמקדמת הכלה ושילוב	87
נבנתה תוכנית לקידום ההכלה וההשתלבות בבית הספר	79^
העמקת הקשר עם ההורים כולל ליווי שלהם ושיתופם במצב הילד	83
גיוס מערך החינוך המיוחד והמתי"א לשמש מערכות תומכות במערכת החינוך הרגיל	66
שיתופי פעולה עם גורמים מחוץ לבית הספר הנוגעים לרווחת התלמיד	66
העמקת הידע של הצוות בנושא הכלה ושילוב, כגון רכישת הכשרות, הרצאות או קורסים	61
השקעה בהנגשה פיזית, לימודית וטכנולוגית	47
אחר (לדוגמה הפעלת קבוצות חברתיות או למידה בין-שכבתית)	5

^ אפשר היה לסמן יותר מתשובה אחת, לכן האחוזים אינם מסתכמים ב-100.  
 ^^ n = 121

### רכישת תוכניות עבור תלמידים עם מוגבלות

היועצות ורכזי ההכלה נשאלו אם בבית הספר שהם עובדים בו נרכשו תוכניות לקידום תלמידים עם מוגבלות. 14% מן היועצות ו-25% מרכזי ההכלה דיווחו כי בבתי הספר נרכשו תוכניות אלו, ועל פי רוב הן כוללות טיפולים רגשיים למיניהם (כגון אומנויות לחימה, בעלי חיים, ספורט ומשחק), שיעורי כלבנות, יוגה ועוד.

## השתתפות צוות ההוראה במפגשי למידה או בתוכניות בתחום הכלה בתוך בית הספר ומחוצה לו

**לוח 12** מציג את תשובות המנהלים והמחנכים על שאלות בנוגע להשתתפותם של צוותי ההוראה במפגשי למידה ובתוכניות בתחום הכלה והשתלבות. 68% מן המנהלים ענו שבבית הספר שבניהולם יש מפגשי למידה או תוכניות העוסקים במתן כלים למורים בתחום ההכלה וההשתלבות. את המפגשים מנחים בדרך כלל רכזי ההכלה של בתי הספר, מומחיות התחום ממתני"א או מדריכת הכלה.<sup>10</sup> התכנים המרכזיים במפגשים אלו הם הוראה דיפרנציאלית והדרכה על כלים להתמודדות עם בעיות התנהגות ועם בעיות רגשיות. 32% מן המנהלים דיווחו כי מורי בית הספר משתתפים בתוכניות ובמפגשי למידה בנושא זה גם מחוץ לבית הספר.

אומנם 68% מן המנהלים דיווחו על תוכניות ומפגשי למידה פנימיים בבית ספרם, אולם כאשר המחנכים נשאלו אם השתתפו בתוכניות או במפגשי למידה המיועדים למתן כלים למורים בתחום ההכלה וההשתלבות, ענו 71% מהם כי לא השתתפו בתוכניות או במפגשים מסוג זה.

**לוח 12: השתתפות צוות ההוראה במפגשי למידה ובתוכניות בתחום ההכלה וההשתלבות, על פי דיווח המנהלים והמחנכים (באחוזים)**

מפגשי למידה ותוכניות בתחום הכלה והשתלבות לצוותי ההוראה		%
מנהלים (n = 108)	האם יש בבית הספר תוכניות ומפגשי למידה העוסקים במתן כלים למורים בתחום ההכלה וההשתלבות?	
	כן	68
	לא	32
מנהלים (n = 100)	האם המורים משתתפים בתוכניות ובמפגשי למידה העוסקים במתן כלים בתחום ההכלה וההשתלבות מחוץ למסגרת בית הספר?	
	כן	32
	לא	48
	לא יודע	20
מחנכים (n = 851)	האם השתתפת בתוכניות / מפגשי למידה המיועדים למתן כלים למורים בתחום ההכלה וההשתלבות (במסגרת בית הספר וגם שלא במסגרת בית הספר)?	
	כן	29
	לא	71

<sup>10</sup> מדריכה לנושא הכלה מטעם משרד החינוך. בתי ספר רשאים לרכוש את ההדרכה שלה דרך מערכת גפ"ן.

## יצירת מרחבי הכלה, הנגשת המבנה וביצוע התאמות לתלמידים

מרחב הכלה הוא אחד הכלים המסייעים בהכלה של תלמידים עם מוגבלות בבתי ספר רגילים. מדובר במרחב בשטח בית הספר שבו נעשות התערבויות לימודיות, חברתיות, רגשיות והתנהגותיות לתלמידים החווים קשיים או משבר. על המרחב להיות נגיש ומחולק לפינות עבודה כדי לאפשר מגוון סוגי למידה ופעילות ולאפשר יותר מפעילות אחת בכל זמן נתון (משרד החינוך, 2019ג). המנהלים נשאלו אם יש מרחבי הכלה בבית הספר, ו-62% מהם השיבו בחיוב. המנהלים נשאלו גם על הנגשות בבית הספר: 74% דיווחו שיש כיתה אקוסטית, 66% דיווחו שיש טכנולוגיות ואביזרים מסייעים, ורק 42% מן המנהלים ציינו כי מבנה בית הספר נגיש לתלמידים עם מוגבלות פיזית בניידות (לוח 13).

### לוח 13: הנגשות בבית הספר על פי דיווח המנהלים (באחוזים) ^

מנהלים (n = 98)	התאמות והנגשות בבית הספר
74	כיתה אקוסטית
66	טכנולוגיות ואביזרים מסייעים
55	התאמת תאורה והצללה בכיתה
54	כיסאות או שולחנות מתאימים
44	מרחב רגיעה או חדר שקט
42	הנגשה פיזית של המבנה (לדוגמה: מעלית או מעלון, רמפה ושירותי נכים)

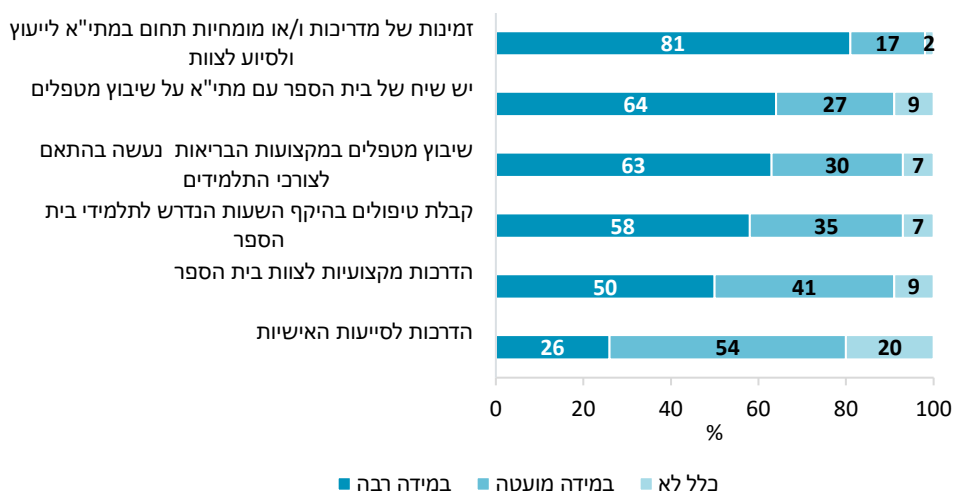
^ אפשר היה לסמן כמה תשובות, לכן האחוזים אינם מסתכמים ב-100.

## 4.3.2 מענים ממרכזי תמיכה יישוביים אזוריים (מתי"א)

מרכז התמיכה היישובי או האזורי (מתי"א) משמש מערכת תומכת למסגרות החינוך הרגיל ולמסגרות החינוך המיוחד ביישום חוק חינוך מיוחד. מתי"א מעמיד לרשות מסגרות החינוך כלים להתמודדות – מטפלים במקצועות הבריאות ומטפלים באומנויות, מדריכים לצוותי חינוך ועוד (משרד החינוך פורטל הורים שילוב וחינוך מיוחד, א"ת).

המנהלים נשאלו על ממשק העבודה של בית הספר עם מתי"א כמו גם על אתגרים וקשיים בהקשר זה. 81% מן המנהלים דיווחו כי צוות מתי"א זמין ליעוץ ולסיוע לצוות בית הספר. 64% מהם ענו כי יש שיח בין בית הספר ומתי"א בנוגע לשיבוץ מטפלים. 63% ענו כי שיבוץ המטפלים נעשה במידה רבה על פי הצורך של התלמידים, ו-58% ענו כי הטיפולים ניתנים בהיקף השעות הנדרש (תרשים 8).

## תרשים 8: ממשק העבודה עם מתי"א על פי דיווח המנהלים (n = 118; באחוזים)



המנהלים נשאלו שאלה פתוחה על אתגרים בממשקי עבודה עם מתי"א. מן התשובות עלה כי האתגר העיקרי הוא מחסור במטפלים רגשיים ובמטפלים במקצועות הבריאות (בעיקר קלינאות תקשורת וריפוי בעיסוק), ולכן מתי"א מתקשים לספק את מגוון הטיפולים וההדרכות הנדרשים. התוצאה היא שלא תמיד מתי"א מספק את סוג הטיפול שנקבע לתלמיד אלא משבץ מטפלות לפי זמינות, כפי שהסבירה זאת מנהלת שהתראיינה במחקר:

לא תמיד לבית הספר יש מנדט להחליט דברים מסוימים מול מתי"א. מאוד מפריע לי [...] כמו למשל, סוג המטפלת שתגיע, המורה שתגיע לתת את השעות. יש לנו פחות יכולת להתערב בזה, ואנחנו צריכים להתמודד עם הילדים ועם הצוות שהם שולחים." (מנהלת)

אתגר אחר שהעלו מנהלים הוא המורכבות ביצירת שיתופי הפעולה עם צוות מתי"א לדיווח על התקדמות הטיפול ועל המענה לתלמידים ומעקב אחריהם.

## 4.4 מאפייני העבודה של רכזי הכלה והשתלבות

תפקיד רכז הכלה והשתלבות הוא חדש יחסית (משנת 2017 בבתי ספר יסודיים; רז ואח', 2018). התפקיד נוצר כדי לענות על צורך בשיפור ובהרחבה של הכלים העומדים לרשות צוותי ההוראה בניהול תהליכי הוראה ובלמוד בכיתה הטרוגנית. פרק זה ייחד לאפיון התפקיד על פי תשובות רכזי הכלה על השאלונים.

על שאלון הסקר השיבו 337 רכזי הכלה והשתלבות. הם נשאלו שאלות הנוגעות למאפייני תפקידם ולמגוון היבטים שלו.

## 4.4.1 הכשרה לתפקיד ריכוז הכלה והשתלבות

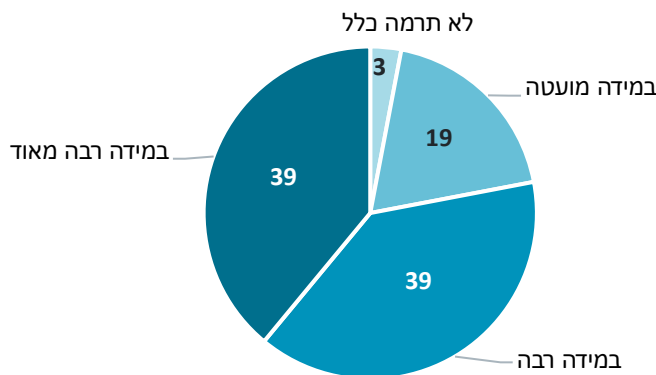
הכשרתם של רכזי הכלה והשתלבות אורכת שלוש שנים. המשיבים נשאלו באיזה שלב הם בהכשרה לתפקיד. 56% מן המשיבים ציינו כי הם עדיין בשלב ההכשרה לתפקיד, ומהם 23% נמצאים לקראת סיומה של ההכשרה (שנה שלישית או יותר). 44% ציינו כי כבר השלימו את ההכשרה במלואה (לוח 14).

לוח 14: שלב בהכשרה לתפקיד רכזי הכלה והשתלבות (באחוזים)

באיזה שלב בהכשרה לתפקיד ריכוז הכלה והשתלבות את/ה נמצאת (n = 140)	
18	בשנה הראשונה
15	בשנה השנייה
9	בשנה השלישית
14	בשנה הרביעית ויותר
44	סיימתי את מלוא ההכשרה

הרכזים גם נשאלו עד כמה להערכתם ההשתתפות בהכשרה כדאית ותורמת למילוי התפקיד. 79% מן המשיבים סבורים כי ההכשרה תורמת מאוד (39% במידה רבה מאוד ו-39% במידה רבה). 19% סבורים כי תרומתה מועטה, ו-3% סבורים כי ההכשרה אינה תורמת כלל (תרשים 9).

תרשים 9: תרומת ההכשרה לביצוע התפקיד, על פי רכזי הכלה והשתלבות (n = 138) (באחוזים)



## 4.4.2 שעות המוקצות לביצוע התפקיד ושימוש בכלים ובטכסים יעודיים לתפקיד

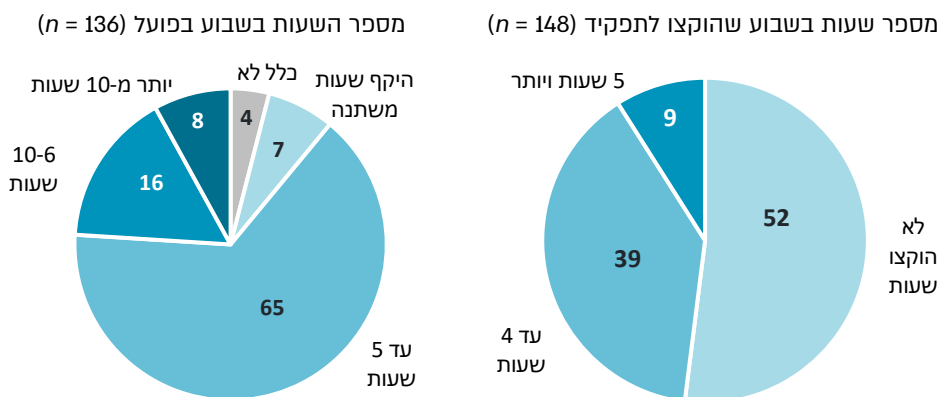
במענה לשאלות אם מנהלי בתי הספר הקצו לרכזים שעות ייעודיות לתפקיד וכמה שעות, השיבו 52% מרכזי הכלה כי לא הוקצו להם שעות מתוך המשרה שלהם לתפקיד הריכוז. 39% השיבו כי הוקצו להם עד ארבע שעות שבועיות, ו-9% ציינו כי הוקצו להם חמש שעות שבועיות או יותר (תרשים 10).

במענה לשאלה כמה שעות בפועל מוקדשות למשימות הקשורות לתפקיד ריכוז ההכלה וההשתלבות בבית הספר, השיבו 64% כי הם עוסקים בכך עד חמש שעות בשבוע, 16% השיבו כי עוסקים בכך שש עד עשר שעות בשבוע, ו-8% השיבו שהתפקיד דורש מהם יותר מעשר שעות בשבוע. 7% ציינו כי היקף השעות משתנה, ו-3% ענו כי אינם מקדישים שעות עבודה לעיסוק במשימות התפקיד (תרשים 10).

” רכז הכלה והשתלבות חשוב מאוד בבית הספר, אבל הוא צריך שעות פנויות. הרכזת אצלי היא מורה של כיתה א המלמדת 25 שעות. זאת נקודה שאנחנו צריכים להעלות למשרד – צריך שיהיה זמן להתעסק בכל הדברים הנוגעים להכלה בבית הספר. למזלי ולשמחתי, הרכזת בבית הספר ממש אוהבת את בית הספר ונותנת מהזמן החופשי שלה כדי להשלים את כל הדברים שצריכים להכלה בבית הספר.” (מנהלת)

” חוסר שעות של רכזת הכלה – זהו תפקיד מרכזי שאחראית על כל התוכניות המיוחדות בבית הספר, ואין לה שעות מערכת. במהלך התוכנית צריך את המעורבות שלה לשיחות עם המדריכים, למצוא מקום למפגשים, מעקב אחרי ההתקדמות והשתתפות בעצמה כחלק מהבקרה לבחון את טיב התוכנית. הן גם מורות ומלמדות בכיתות, ואין שעות פנויות להתעסק בזה. התקציב גדל, התוכניות גדלו, אבל אין פנאי לרכזת, ולא ניתנו לה שעות כדי להתמודד עם התוכניות שהיא מובילה.” (מחנכת).

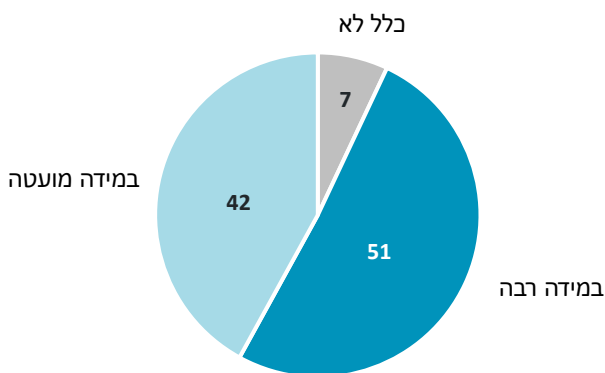
### תרשים 10: מספר השעות שהוקצו לתפקיד רכז הכלה והשתלבות ומספר השעות של עיסוק בתפקיד בפועל, על פי דיווח רכזי ההכלה (באחוזים)



יש מגוון כלים לתכנון תהליכים ותוכניות בבית הספר ולמיפוי צרכים ומענים בבית הספר ובכיתות, טפסים ומסמכי הנחיות שמטרתם לסייע לרכזי הכלה והשתלבות לבצע את עבודתם ביעילות ובישטיות. רכזי ההכלה נשאלו עד כמה הכלים אכן מסייעים להם למלא את משימות

התפקיד. 51% מן המשיבים ענו כי הכלים והטפסים מסייעים להם במידה רבה, 42% ענו כי מסייעים במידה מועטה, ו-7% טענו כי אינם מסייעים להם כלל (תרשים 11).

**תרשים 11: כלים וטפסים יעודיים במשימות ריכוז הכלה והשתלבות, על פי דיווח רכזי הכלה והשתלבות (n = 141; באחוזים)**



הכלים העיקריים שרכזי הכלה משתמשים בהם הם כלי מיפוי, בעיקר "העוגן" אך גם "רמזור"; כלים פרקטיים לקידום חברתי ולימודי או להתנהלות בכיתה הטרוגנית – "כלים שלובים", "אבנים משתלבות" ו"מודל הקשת"; או כלים לניהול העבודה שלהם כגון טפסים למיניהם לתיעוד ומעקב או "לוח גאנט".

### 4.4.3 קשרי עבודה עם מנהל בית הספר

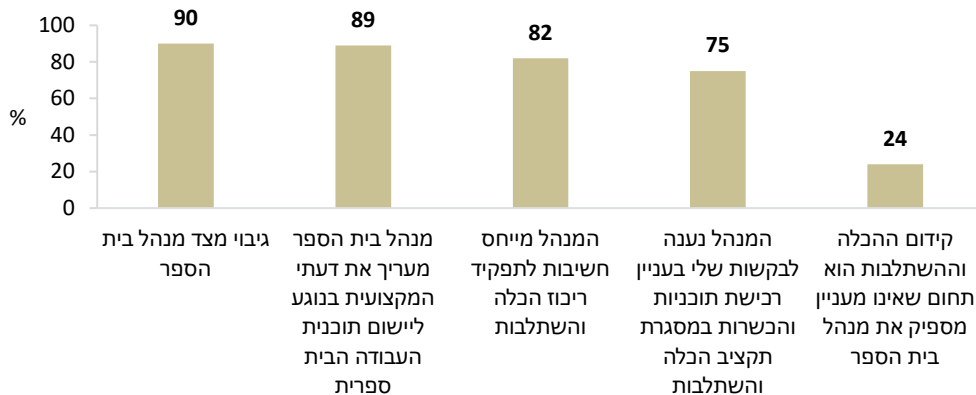
רכזי ההכלה נשאלו על קשרי העבודה שלהם עם מנהלי בתי הספר. 61% מן המשיבים ענו כי הם משתייכים לצוות הניהול בבית הספר. 60% מן המשיבים ענו כי מתוקף תפקידם יש להם פגישות קבועות עם מנהל בית הספר – ל-40% פגישה חודשית או בתכיפות גבוהה יותר, ל-13% פגישה בכל חודשיים-שלושה חודשים ול-6% פגישה או שתיים בכל שנת הלימודים. 34% השיבו כי בתפקידם כרכזי הכלה הם נפגשים עם המנהל מעת לעת לפי הצורך, ו-7% ענו כי אין פגישות כלל עם המנהל במסגרת תפקיד ריכוז והכלה (לוח 15).

**לוח 15: תדירות המפגשים עם מנהל בית הספר (באחוזים)**

האם יש ישיבות קבועות שלך עם מנהל בית הספר מתוקף תפקיד הרכז (n=164)	
40	כן, באופן קבוע, אחת לחודש או יותר
13	כן, באופן קבוע, אחת לחודשיים-שלושה חודשים
6	כן, פעם-פעמיים בשנה
34	מעת לעת לפי הצורך
7	אף פעם לא

70% מן המשיבים מרוצים במידה רבה מן הזמינות של מנהל בית הספר לפגישות ולשיחות בתחום הכלה והשתלבות. 21% מרוצים במידה מועטה מן הזמינות ו-9% אינם מרוצים כלל. ככלל רכזי הכלה והשתלבות חשים שיש להם גיבוי מצד המנהל (90% מן המשיבים חשים זאת במידה רבה), המנהל מעריך את דעתם המקצועית בנוגע ליישום תוכנית עבודה בית ספרית (89% מן המשיבים חשים זאת במידה רבה), והמנהל מיחס חשיבות לתפקיד שלהם (82% מן המשיבים חשים זאת במידה רבה). 75% מן המשיבים מרגישים שהמנהל נענה במידה רבה לבקשותיהם לרכישת תוכניות והכשרות בתחום הכלה והשתלבות, ו-24% מן המשיבים מרגישים שקידום ההכלה וההשתלבות הוא תחום שאינו מעניין מספיק את מנהל בית הספר (במידה רבה) (תרשים 12).

**תרשים 12: הערכה, גיבוי והיענות של מנהל בית הספר לרכז ההכלה והעניין שלו בתחום, על פי דיווח רכזי ההכלה** (n = 185; באחוזים)



^ הרכזים שהשיבו "במידה רבה".

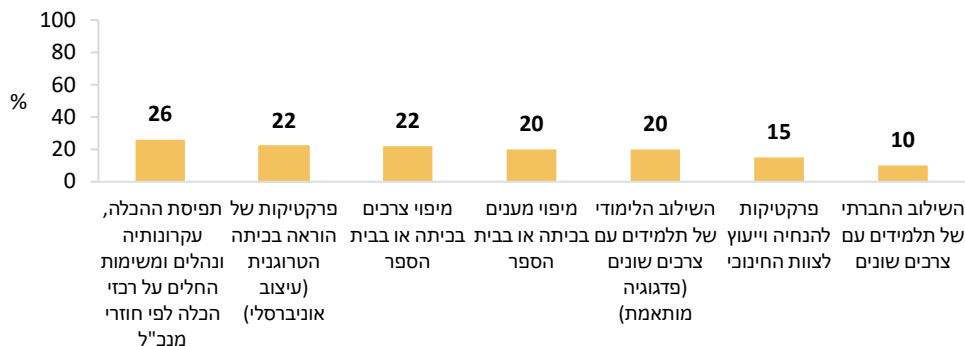
זאת ועוד, 46% מרכזי ההכלה ציינו שהם שותפים תמיד בהחלטות על רכישת תוכניות או הדרכות בנושא הכלה והשתלבות עבור בית הספר. 43% ציינו כי הם שותפים להחלטות אלו לפעמים, ו-11% ציינו כי אינם שותפים כלל להחלטות מסוג זה.

#### 4.4.4 השתתפות של רכזי הכלה והשתלבות בתוכניות לפיתוח מקצועי בשנת הלימודים שקדמה לסקר

כאמור, רק 33% מרכזי ההכלה וההשתלבות שהשיבו על השאלון ציינו שהשתתפו בתוכנית פיתוח מקצועי בתחום הכלה והשתלבות. במענה לשאלה כמה שעות הוקצו לפיתוח מקצועי שלהם בתחום ההכלה בשנת הלימודים שקדמה למחקר, השיבו 24% מהם שפחות מ-30 שעות בשנה, 71% השיבו 30-60 שעות שנתיות ו-5% השיבו יותר מ-60 שעות בשנה (ר' סעיף 4.1.3, לוח 7).

**תרשים 13** מציג את התפלגות נושאי הפיתוח המקצועי שלמדו רכזי ההכלה וההשתלבות בשנת הלימודים שקדמה לסקר. הנושאים הרווחים הם: תפיסת ההכלה, עקרונותיה ונהלים ומשימות של רכזי הכלה והשתלבות לפי חוזרי מנכ"ל (26%), פרקטיקות של הוראה בכיתה הטרוגנית (עיצוב אוניברסלי) ומיפוי צרכים בכיתה או בבית הספר (22% בכל תחום) ומיפוי מענים בכיתה או בבית הספר והשילוב הלימודי של תלמידים עם צרכים מגוונים (20% בכל תחום).

**תרשים 13: נושאי הפיתוח המקצועי שלמדו רכזי ההכלה וההשתלבות בתחום הכלה בשנה שקדמה לסקר (n = 126; באחוזים)^**



^ חלק מן המשיבים ציינו יותר מנושא אחד, לכן האחוזים אינם מסתכמים ב-100.

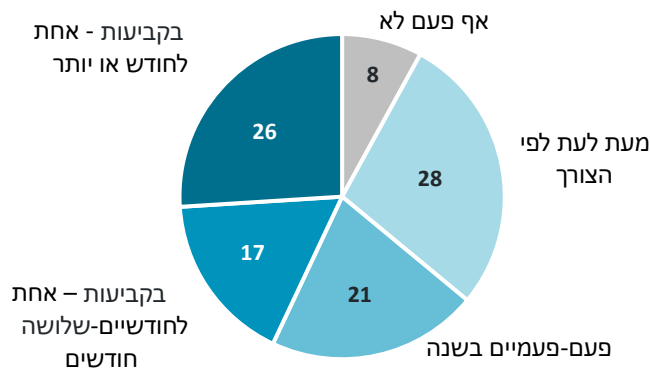
## 4.5 דרכי עבודה וכלים לקידום ההכלה בבית הספר ובכיתה

### 4.5.1 ישיבות צוות רב-מקצועי בבית הספר

מנהלים, מחנכים, מורות שילוב ויועצות חינוכיות נשאלו אם בבית הספר מתקיימות ישיבות מקצועיות לדיון ולשיתוף על התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים. 64% השיבו כי ישיבות צוות רב-מקצועי נערכות בקביעות, אך התדירות משתנה – 26% ענו שהישיבות נערכות אחת לחודש או שהן תכופות יותר, 17% ענו אחת לחודשיים-שלושה חודשים ו-21% ענו פעם-פעמיים בשנה. 28% מן המשיבים ענו כי הישיבות נערכות מעת לעת לפי הצורך ו-8% ענו כי אין ישיבות צוות רב-מקצועי כלל בבית הספר (**תרשים 14**).

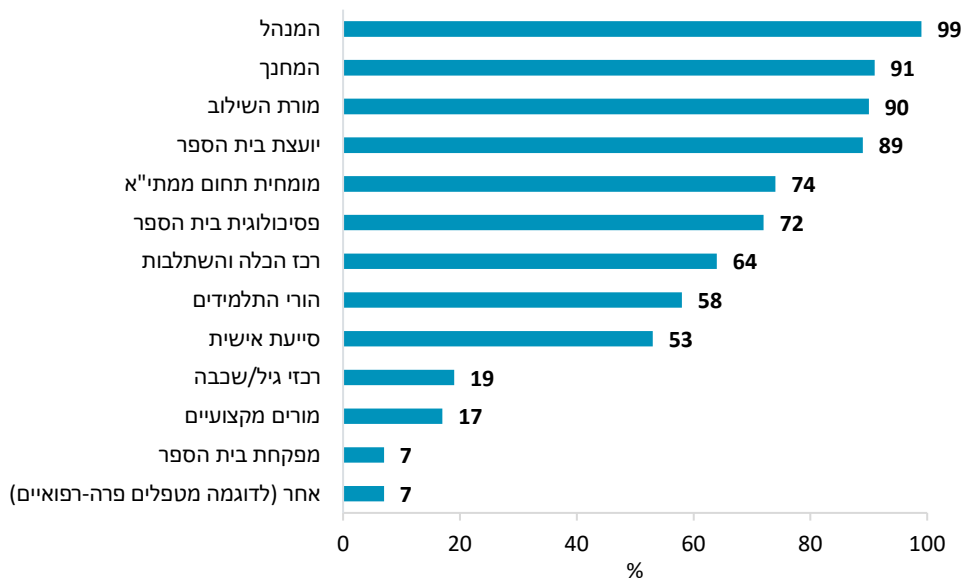
השוואה בין סוגי חינוך הראתה ששיבות צוות רב-מקצועי בתדירות קבועה של אחת לחודש או יותר נערכות יותר בחינוך הערבי (31%) מבחינוך הממלכתי (25%) ובממלכתי-דתי (22%). ר' נספח א).

**תרשים 14: תדירות פגישות צוות רב-מקצועי בבית הספר על פי דיווח המנהלים, המחנכים, מורות השילוב והיועצות החינוכיות (n = 1,809; באחוזים)**



מנהלים נשאלו גם על זהות המשתתפים בישיבות הצוות הרב-מקצועי העוסקות בתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים. רוב מוחלט (99%) מן המנהלים ענו כי הם משתתפים בישיבות, 91% ענו שהמחנכים משתתפים בהן, 90% ענו שמורות השילוב משתתפות ו-89% ענו שהיועצות. רק 64% מן המנהלים ענו כי רכז ההכלה של בית הספר משתתף בישיבות האלה, 58% ציינו את הורי התלמידים, ו-53% ענו שהסייעת האישית של התלמיד משתתפת בהן (**תרשים 15**).

**תרשים 15: המשתתפים בישיבות צוות רב-מקצועי בבתי הספר, על פי דיווח המנהלים (n = 133; באחוזים)**



## 4.5.2 הדרכה והנחיה לצוות בית הספר על ידי מורות השילוב

90% ממורות השילוב שהשיבו על הסקר מלמדות תלמידים בגילי בית ספר יסודי בלבד, ו-8% מהן מלמדות תלמידים הן בגילי יסודי הן בגילי חטיבת ביניים, ו-2% מלמדות תלמידים בגילי חטיבת ביניים בלבד בבתי ספר שמונה-שנתיים.

כאמור, מורות השילוב משמשות בעבור המנהלים וצוותי ההוראה מקור ידע וגורם מקצועי להיוועצות בכל הנוגע להכלת תלמידים עם מגבלות ולבניית תוכנית אישית. לפיכך נשאלו מורות השילוב אם הן מספקות תמיכה והנחיה לצוות בית הספר (**לוח 16**). 70% השיבו כי הן מספקות תמיכה והנחיה למחנכים בבית הספר, 48% השיבו כי הן מספקות תמיכה והנחיה לסייעות המשלבות, ו-43% השיבו כי הן מספקות תמיכה והנחיה למורים המקצועיים. 19% ממורות השילוב השיבו כי הן עובדות עם התלמידים בלבד ולא עם הצוות.

כאשר נערכה השוואה בין מורות שילוב שיש להן הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד למורות השילוב החסרות אותה, עלו הבדלים בין שתי הקבוצות של מורות השילוב. שיעור מורות השילוב עם הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד שנותנות תמיכה והנחיה למחנכים (74%), לסייעות (52%) ולמורים מקצועיים (46%) גדול משיעור זה בקרב מורות השילוב חסרות ההכשרה שנותנות תמיכה והנחיה למחנכים (49%), לסייעות (28%) ולמורים מקצועיים (30%). לעומת זאת, שיעור מורות השילוב חסרות ההכשרה הפורמלית בחינוך מיוחד שדיווחו כי הן עובדות רק עם התלמידים גדול משיעור זה בקרב מורות שילוב עם הכשרה פורמלית (39% לעומת 15%, בהתאמה).

**לוח 16:** תמיכה והנחיה לצוות בית הספר, על פי דיווחי מורות שילוב (באחוזים)<sup>^</sup>

האם את מספקת תמיכה או הנחיה לצוות בית הספר?	סך הכול מורות שילוב (n = 434)	עם הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד (n = 362)	בלי הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד (n = 72)
למחנכים	70	**74	49
לסייעות/האישיית	48	**52	28
למורים מקצועיים	43	*46	30
אני עובדת רק עם התלמידים	19	**15	39
אחר (לדוגמה, הנחיה מזדמנת לפי הצורך או הנחיה להורים)	9	*10	1

<sup>^</sup> אפשר היה לסמן כמה תשובות, לכן האחוזים אינם מסתכמים ב-100.  
\*\*  $p < .01$

### 4.5.3 גודל הכיתה ומספר התלמידים המאתגרים בכיתה והתאמת דרכי העבודה ברמת הכיתה

פרק זה יוקדש לתשובות המחנכים על העומס שהם חווים בשל מספר התלמידים בכיתתם הזקוקים למענה ייחודי בין שהם מאובחנים ובין שלא. נוסף על כך יובאו תשובותיהם על התאמת דרכי ההוראה וניהול הכיתה כדי לענות על צרכי ההכלה.

#### גודל כיתות ומספר התלמידים המאתגרים בכיתה

1,456 מחנכים מבתי ספר יסודיים השיבו על הסקר. 9% מחנכים כיתות שלומדים בהן יותר מ-34 תלמידים, 51% מחנכים כיתות שלומדים בהן 26-33 תלמידים, 31% מחנכים כיתות שלומדים בהן 16-25 תלמידים ו-10% מחנכים כיתות שלומדים בהן עד 15 תלמידים. ממוצע התלמידים בכיתות של כלל המחנכים הוא 26.1 (סטטיית תקן 7; **לוח 17**).

**לוח 17: מספר תלמידים בכיתה, על פי דיווחי מחנכים (באחוזים)**

מספר התלמידים בכיתה	מחנכים (n = 1,371)
עד 15 תלמידים	10
25-16 תלמידים	30
33-26 תלמידים	51
40-34 תלמידים	9

חוץ משאלה על גודל הכיתה נשאלו מחנכים גם על מספר התלמידים בכיתתם הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים מתוקף סל אישי ומספר התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים מסל בית ספרי. מן הממצאים עלה כי 14% מן המשיבים ציינו כי **אין** בכיתתם כלל תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים **מתוקף סל אישי**, 49% דיווחו כי בכיתתם תלמיד או שניים זכאים, 21% דיווחו כי בכיתתם שלושה-ארבעה תלמידים זכאים, ו-16% דיווחו כי בכיתתם יותר מחמישה תלמידים זכאים. ממוצע התלמידים בכיתה הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים מתוקף סל אישי הוא 2.6 תלמידים (סטטיית תקן 2.54; **לוח 18**).

**לוח 18: התפלגות וממוצע התלמידים בכיתה הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים מתוקף סל אישי, על פי דיווחי מחנכים (באחוזים)**

מספר התלמידים הזכאים	מחנכים (n = 1,215)
2-1 תלמידים בכיתה	49
4-3 תלמידים בכיתה	21
5 תלמידים או יותר	16
אין כלל תלמידים זכאים	14
ממוצע	2.6
(סטטיית תקן)	(2.54)

אשר לתלמידים הזכאים לשירותים **מתוקף סל בית ספרי**, רק 5% מן המחנכים השיבו **שאינ** בכיתתם כלל תלמידים זכאים. 27% דיווחו כי בכיתתם תלמיד או שניים זכאים, 34% דיווחו כי בכיתתם שלושה-ארבעה תלמידים זכאים, ושיעור זהה דיווחו כי בכיתתם חמישה תלמידים זכאים ויותר. ממוצע התלמידים בכיתה הזכאים לשירותים מסל בית ספרי הוא 4.0 תלמידים (סטיית תקן 3.25; **לוח 19**).

**לוח 19: התפלגות וממוצע התלמידים בכיתה הזכאים לשירותים מסל בית ספרי, על פי דיווחי מחנכים (באחוזים)**

מחנכים (n = 1,294)	מספר התלמידים הזכאים
27	2-1 תלמידים בכיתה
34	4-3 תלמידים בכיתה
34	5 תלמידים או יותר
5	אין כלל תלמידים זכאים
4.0	ממוצע
(3.25)	(סטיית תקן)

זאת ועוד, המחנכים נשאלו על תלמידים שאינם מאובחנים ולא נקבעה להם זכאות רשמית, אך הם חווים קשיים התפתחותיים, התנהגותיים, רגשיים או לימודיים וזקוקים לתמיכות מיוחדות. רק 4% מן המחנכים השיבו **שאינ** בכיתתם כלל תלמידים מתקשים שאינם מאובחנים. 56% דיווחו שיש שלושה-שישה תלמידים. ממוצע תלמידים אלו לכיתה הוא 5.1 תלמידים (סטיית תקן 3.64; **לוח 20**).

**לוח 20: התפלגות וממוצע התלמידים בכיתה שאינם מאובחנים אך יש להם קשיים שמצריכים מענה, על פי דיווחי מחנכים (באחוזים)**

מחנכים (n = 974)	מספר תלמידים בכיתה עם קשיים התפתחותיים, התנהגותיים, רגשיים או לימודיים שמצריכים מענה
18	2-1 תלמידים בכיתה
56	6-3 תלמידים בכיתה
23	7 תלמידים או יותר
4	אין כלל תלמידים מתקשים שאינם מאובחנים
5.1	ממוצע
(3.64)	(סטיית תקן)

מורות מוכשרות לחינוך רגיל ומתמודדות עם הרבה ילדים עם צרכים מיוחדים, כיתות גדולות. בפועל זה הולך יותר על קטע אינטואיטיבי. אין לנו הכשרה של חינוך מיוחד. הרעיון מקסים אבל התנאים לא מאפשרים. כמות הילדים שצריכים להיות מוכלים בכיתה, יש עלייה, והמינון לא נכון בין ילדים עם צרכים מיוחדים לילדים שלא. לא מתאים לילדים וגם לא למורה שאמורה להתמודד עם ילדים שיש להם קשיים. יש ילד אחד שצריך לאפשר לו לעמוד, ויש ילד אחד שצריך לגזור לו וילד שצריך להקריא לו ואחר שצריך לצאת באמצע השיעור. יש המון אבחונים וצריך לתת מענה לכל אלו. יש המון קושי בביצוע, ויש נתק בין מה שמחליטים למעלה ומה שקורה בשטח" (מחנכת)

גם אם [זאת] מורה מצוינת, היא מצליחה להתמודד עם שניים-שלושה ילדים מאתגרים בכיתה. כשזה מגיע לשישה-שבעה מאתגרים, זה כבר בעייתי." (מפקחת)

## התאמת דרכי ההוראה, ניהול הכיתה ותוכני הלימוד לצורכי ההכלה

המחנכים נשאלו אם התאימו את ניהול הכיתה, את שיטות הלימוד ואת תוכני הלימוד למגוון הצרכים של התלמידים בכיתה. 23% ענו **שלא** עשו כל שינוי בניהול הכיתה, בשיטת הלימוד או בתכנים. 48% מן המשיבים ענו שהתאימו את שיטת הלימוד, ו-47% השיבו כי שינו את דרך ניהול הכיתה. 19% בלבד ענו כי התאימו את תוכני הלימוד למגוון הצרכים של תלמידי הכיתה. דוגמאות לשינויים והתאמות: למידה בקבוצות, התאמה אישית של תוכני הלימוד, דרכי הלימוד וההיבחנות, הנגשת הלימוד כגון הקראה ולימוד חזותי (לוח 21).

**לוח 21: שינוי בניהול הכיתה, בשיטות הלימוד ובתכנים כדי להתאים לצורכי התלמידים, על פי דיווחי מחנכים (באחוזים)**

מחנכים (n = 796)	האם התאמת את ניהול הכיתה, שיטות הלימוד או את תוכני הלימוד למגוון הצרכים של התלמידים בכיתה?
47	כן, שיניתי את דרך ניהול הכיתה
48	כן, שיניתי את שיטת הלימוד
19	כן, שיניתי את תוכני הלימוד
23	לא שיניתי כלום

מן המחנכים שדיווחו שלא שינו דבר בניהול הכיתה או בתכנים (n = 182), 37% חסרי ניסיון קודם בעבודה עם ילדים עם מוגבלות. ל-51% מהם היה ניסיון מועט בעבודה עם ילדים עם מוגבלות ול-12% יש ניסיון רב בעבודה עם ילדים עם מוגבלות (זאת לעומת 27%, 50% ו-23% בהתאמה, בקרב מחנכים שהכניסו שינוי כלשהו בניהול הכיתה או בתכנים;  $p < .01$ ).

עוד נשאלו המהנכים אם הם משתמשים בכלים מיוחדים כדי לקדם הכלה חברתית של תלמידים עם מוגבלות. 65% מן המשיבים ענו בשלילה. 35% ציינו כי השתמשו בכלים מיוחדים, כגון מערכי שיעור לחיזוק הקשרים החברתיים בכיתה, שימוש בתוכנות יעודיות, משחקי גיבוש וסימולציות.

”אם אתה לא מחזיק דרכי הוראה מגוונות, אתה לא יודע לתת מענה לילדים בתוך הכיתה שלך. זה שאתה נחמד ויודע לחבק ולהבין ילד שמתפרץ, זה לא מספיק. המנדט שלנו הוא לקדם ילדים גם מבחינה אקדמית.“ (מפקחת)

## 4.6 תחושת מסוגלות של בעלי התפקידים בכלל ומסוגלות בתחום ההכלה בפרט

### 4.6.1 תחושת מסוגלות בתפקיד בתחום ההכלה בקרב כל בעלי התפקידים

תחושת המסוגלות של עובדי ההוראה מושפעת מתפיסותיהם בנוגע לכישורים הנדרשים מהם כדי ללמד בכיתה אחת תלמידים עם מוגבלות לצד תלמידים בלי מוגבלות. כדי ללמוד על תחושת המסוגלות של בעלי התפקידים, הם התבקשו לדרג את מידת הסכמתם עם היגדים הקשורים למגוון היבטים שיכולים להעיד על תחושת המסוגלות שלהם ועל תפיסותיהם בנוגע לאופן שהם מבצעים את תפקידם (נספח ב). לכל תפקיד הייתה רשימת היגדים המותאמת לו, והיו ארבעה היגדים משותפים לכל סוגי התפקידים.

**לוח 22** מציג את השיעור של מי שהשיבו "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד" על ההיגדים שהוצגו לכל בעלי התפקידים, לפי תפקיד. מן הנתונים עלה כי 94% מן המשיבים חשים שהם מצליחים בתפקידם ו-90% חשים שהתקשורת שלהם עם צוות החינוך והטיפול מתנהלת במקצועיות. 76% חשים שהם יכולים להתמודד עם מכלול המשימות בעבודתם, ו-63% חשים מתוסכלים לפעמים מבחינה מקצועית בנושא ההכלה וההשתלבות.

לוח 22: התפלגות תחושת המסוגלות של המשיבים, לפי תפקיד<sup>א</sup> (באחוזים)

מנהלים (n = 97)	מהנכים (n = 564)	רכזי הכלה (n = 123)	מורות שילוב (n = 325)	יועצות (n = 106)	סך הכול (n = 1,215)	
95	96	83	94	95	94	אתה מצליח בעבודה כבעל תפקיד**
99	87	89	92	92	90	התקשורת בינך ובין הצוות החינוכי והטיפולי מתנהלת במקצועיות**

סך הכול (n = 1,215)	יועצות (n = 106)	מורות שילוב (n = 325)	רכזי הכלה (n = 123)	מחנכים (n = 564)	מנהלים (n = 97)	
76	65	81	80	74	85	יש ביכולתך להתמודד עם מכלול המשימות בעבודתך**
63	72	63	40	66	59	את/ה מתוסכל לפעמים מבחינה מקצועית סביב נושא ההכלה וההשתלבות**

^ השיבו במידה רבה מאוד או במידה רבה.  
\*\*  $p < .01$

השוואה בין זרמי החינוך העלתה שיותר משיבים בחינוך הערבי (96%) חשים הצלחה בעבודה (השיבו במידה רבה או במידה רבה מאוד) משיבים בחינוך הממלכתי (93%) ובחינוך הממלכתי-דתי (94%). יותר משיבים בחינוך הערבי חשים שהם יכולים להתמודד עם מכלול המשימות בעבודתם (92%) משיבים בחינוך הממלכתי (72%) ובחינוך הממלכתי-דתי (68%). עוד עלה שפחות משיבים בחינוך הערבי (43%) חשים לפעמים תסכול בנושא ההכלה וההשתלבות משיבים בחינוך הממלכתי (70%) ובחינוך הממלכתי-דתי (67%). זאת ועוד, יותר משיבים בחינוך הממלכתי (91%) משיבים בחינוך הממלכתי-דתי (88%) ובחינוך הערבי (86%) חשים שהתקשורת שלהם עם צוות החינוך והטיפול מתנהלת במקצועיות (לוח 23).

### לוח 23: התפלגות תחושת המסוגלות של המשיבים, לפי זרם חינוך (באחוזים)

ערבי (n = 247)	ממלכתי-דתי (n = 196)	ממלכתי (n = 759)	
96	94	93	את/ה מצליח בעבודה כבעל תפקיד**
86	88	91	התקשורת בינך ובין הצוות החינוכי והטיפולי מתנהלת במקצועיות**
92	68	72	יש ביכולתך להתמודד עם מכלול המשימות בעבודתך**
43	67	70	את/ה מתוסכל לפעמים מבחינה מקצועית סביב נושא ההכלה וההשתלבות**

^ השיבו במידה רבה מאוד או במידה רבה.  
\*\*  $p < .01$

## 4.6.2 תחושת מסוגלות בתפקיד ובתחום ההכלה, לפי תפקיד

נוסף על ההיגדים שהוצגו למשיבים על היבטים במילוי תפקידים המסוים ועל תחושת המסוגלות שלהם (**נספח ב**), למחנכים ולמורות השילוב הוצגו היגדים על יכולת ההתמודדות עם כיתה או עם קבוצת תלמידים שיש להם מאפיינים וצרכים מגוונים (**נספח ג**). כדי לבחון את תחושת המסוגלות של בעלי התפקידים לפי תפקיד, נעשה שימוש בניתוח גורמים (factor analysis): בעלי התפקידים התבקשו לדרג בסולם של 1 עד 4 (1 – לא מסכים כלל; 4 – מסכים במידה רבה מאוד) את מידת ההסכמה שלהם עם כל היגד. ניתוח הגורמים אפשר לזהות קשרים בין ההיגדים ולקבצם לגורמים ראשיים המסבירים את תחושת המסוגלות. ההיגדים סודרו על פי עוצמת הטעינות (loading) שלהם. הטעינות מבטאת את המתאם של כל היגד לגורם שאליו הוא משויך. ככל שהמתאם גדול יותר, כך הערך המספרי של הטעינות גבוה יותר. כלומר, ההיגד מסביר יותר את הגורם שאליו הוא משויך. הטעינות המינימלית עמדה על 0.53, והיגדים עם טעינות נמוכה מרף זה הוסרו.

להלן תיאור תחושת המסוגלות לפי תפקיד והגורמים הראשיים שנמצאו לכל אחד מן התפקידים.

### 4.6.2.1 תחושת מסוגלות של מחנכים

למחנכים הוצגו 23 היגדים הנוגעים לתחושת המסוגלות שלהם. בניתוח גורמים זוהו ארבעה גורמים המסבירים את תחושת המסוגלות של המחנכים (שונות מוסברת 57.7%; **לוח 24**) ו-15 היגדים שמבטאים אותם ורמת הטעינות שלהם הייתה 0.53 ויותר. הגורמים הם:

1. **תפיסת היכולת ומידת ההצלחה בביצוע התפקיד** (שונות מוסברת 17.7%) – נמצאו שישה היגדים המבטאים את הגורם, כגון "את/ה מצליח להעביר לתלמידים את תוכני הלימוד" או "את/ה מצליח בעבודתך כמורה"
2. **תחושת תמיכה וגיבוי מבית הספר** (שונות מוסברת 17.4%) – נמצאו ארבעה היגדים המבטאים את הגורם, כגון "בית הספר מגבה אותך" או "מעריכים את העבודה שלך"
3. **רצון ונכונות לקדם את ההכלה** (שונות מוסברת 12.4%) – נמצאו שלושה היגדים המבטאים את הגורם, כגון "יש בי רצון להכיל את כלל התלמידים עם התמיכה הנדרשת" או "אני מוכן/ה לשנות את תוכנית הלימודים כך שתתאים לצרכים הפרטניים של כלל התלמידים"
4. **תחושות קושי ותסכול ביישום ההכלה** (שונות מוסברת 10.2%) – נמצאו שני היגדים המבטאים את הגורם: "אני חושב/ת שיש תלמידים שלא צריכים להיות בכיתה רגילה", "אני מתוסכל/ת לפעמים מבחינה מקצועית סביב נושא ההכלה והשתלבות"

מידת ההסכמה הרבה ביותר בקרב המחנכים הייתה עם הגורם השלישי (ממוצע 3.44, סטיית תקן 0.54); נמצאה מידה פחותה של הסכמה עם הגורם הראשון (ממוצע 3.22, סטיית תקן 0.49) ועם הגורם הרביעי (ממוצע 3.19, סטיית תקן 0.76); מידת ההסכמה הפחותה ביותר בקרב המחנכים הייתה עם הגורם השני (ממוצע 3.15, סטיית תקן 0.66).

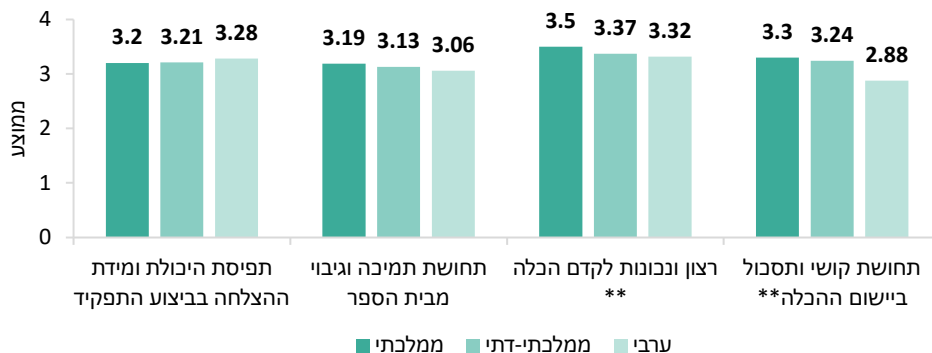
**לוח 24: מידת ההסכמה של מחנכים עם הגורמים הראשיים לפי ההיגדים שמבטאים אותם**

גורם ראשי	היגדים שמרכיבים את הגורם הראשי	טעינות	שונות מוסברת (באחוזים)	מומצע <sup>א</sup> (סטיית תקן)
תפיסת היכולת ומידת ההצלחה בביצוע התפקיד	א. ביכולתי להעריך את רמת ההבנה של התלמידים את הנלמד בכיתה	0.682	17.7	3.22 (0.49)
	ב. אני יודעת/להתאים את הסביבה הפיזית בכיתה להכלה של תלמידים	0.678		
	ג. אני יודעת/לייצר תוכנית לימודים כך שהצרכים הפרטניים של כל אחד מן התלמידים יקבלו מענה	0.665		
	ד. את/ה מצליח/ה להעביר לתלמידים את תוכני הלימוד	0.639		
	ה. את/ה מצליח/ה בעבודתך כמורה	0.608		
	ו. יש לך הכלים לניהול הכיתה	0.581		
תחושת תמיכה וגיבוי מבית הספר	א. בית הספר מגבה אותך	0.857	10.2	3.15 (0.66)
	ב. מעריכים את העבודה שלך	0.792		
	ג. חשוב לבית הספר להשקיע בך כדי לשפר את ההכלה של תלמידים עם צרכים שונים בכיתה	0.628		
	ד. התקשורת בינך ובין הצוות החינוכי והטיפולי מתנהלת במקצועיות	0.607		
רצון ונכונות לקדם את ההכלה	א. אני מוכן/ה לשנות את תוכנית הלימודים כך שתתאים לצרכים הפרטניים של כלל התלמידים	0.760	12.4	3.44 (0.54)
	ב. יש בי הרצון להכיל את כלל התלמידים במסגרת החינוך עם התמיכה הנדרשת	0.739		
	ג. יש בי הרצון לעודד תלמידים להשתתף בכל הפעילויות החברתיות שנערכות במסגרת הלימוד	0.670		
תחושת קושי ותסכול ביישום ההכלה	א. אני חושב/ת שיש תלמידים שלא צריכים להיות בכיתה רגילה	0.765	10.2	3.19 (0.76)
	ב. אני מתוסכל/ת לפעמים מבחינה מקצועית סביב נושא ההכלה וההשתלבות	0.736		

<sup>א</sup> הממוצע חושב לפי הערכים: 1 – בכלל לא, 2 – במידה מועטה, 3 – במידה רבה, 4 – במידה רבה מאוד. בבחינה לפי זרם חינוך (תרשים 16) עלה כי מחנכים בחינוך הממלכתי (ממוצע 3.50, סטיית תקן 0.52) הסכימו יותר עם ההיגדים המרכיבים את הגורם "רצון ונכונות לקדם הכלה" ממחנכים בחינוך הממלכתי-דתי (ממוצע 3.37, סטיית תקן 0.56) ובחינוך הערבי (ממוצע 3.32, סטיית תקן

0.54). עוד נמצא כי מחנכים בחינוך הערבי הסכימו פחות עם הגורם "תחושת קושי ותסכול ביישום ההכלה" (ממוצע 2.88, סטיית תקן 0.79) ממחנכים בחינוך הממלכתי (ממוצע 3.30, סטיית תקן 0.71) ובחינוך הממלכתי-דתי (ממוצע 3.24, סטיית תקן 0.77).

**תרשים 16: מידת ההסכמה הממוצעת<sup>^</sup> של מחנכים עם הגורמים הראשיים לפי זרם החינוך**



<sup>^</sup> הממוצע חושב לפי הערכים: 1 – בכלל לא, 2 – במידה מועטה, 3 – במידה רבה, 4 – במידה רבה מאוד. \*\*  $p < .01$

### 4.6.2.2 תחושת מסוגלות של מורות שילוב

למורות השילוב הוצגו 23 היגדים הנוגעים לתחושת המסוגלות שלהן. בניתוח גורמים זהו ארבעה גורמים המסבירים את תחושת המסוגלות של מורות השילוב (שונות מוסברת 63.3%; **לוח 25**), ו-12 היגדים שמבטאים אותם ורמת הטעינות שלהם הייתה 0.53 ויותר. הגורמים הם:

- 1. תחושת הצלחה בביצוע התפקיד** (שונות מוסברת 20.7%) – נמצאו **ארבעה היגדים** המבטאים את הגורם, כגון "העבודה שלך עם התלמידים מקדמת את תפקודם בכיתה ובבית הספר באופן כללי" או "העבודה שלך משמעותית לקידום של כל תלמיד בהתאם למאפיינים ולצרכים שלו"
- 2. תחושת תמיכה וגיבוי מבית הספר** (שונות מוסברת 17.2%) – נמצאו **שלושה היגדים** המבטאים את הגורם, כגון "בית הספר מגבה אותך" או "מעריכים את העבודה שלך"
- 3. מיומנויות וניסיון שנדרשים לביצוע התפקיד** (שונות מוסברת 15.6%) – נמצאו **שלושה היגדים** המבטאים את הגורם: "יש לי ניסיון ויכולת להתמודד עם תלמידים עם מוגבלות מסוגים שונים", "יש בי הרצון להכיל את כלל התלמידים עם התמיכה הנדרשת" או "יש לי ניסיון ויכולת להתמודד עם תלמידים שמפריעים להתנהלות הקבוצה"
- 4. תחושת קושי ותסכול ביישום ההכלה** (שונות מוסברת 9.8%) – נמצאו **שני היגדים** המבטאים את הגורם: "אני חושבת/ שיש תלמידים שלא צריכים להיות בכיתה רגילה" או "אני מתוסכל לפעמים מבחינה מקצועית סביב נושא ההכלה וההשתלבות"

נדמה כי גם בקרב מורות שילוב שלושה גורמים קשורים להיבטים שיכולים לקדם ולחזק את תחושת המסוגלות בכלל ואת יישום ההכלה בפרט, והגורם רביעי מתאר היבטים שעלולים ליצור חסם לתחושת המסוגלות ביישום ההכלה.

מידת ההסכמה הרבה ביותר בקרב מורות השילוב הייתה עם ההיגדים המרכיבים את הגורם הראשון (ממוצע 3.36, סטיית תקן 0.51); נמצאה מידה פחותה של הסכמה עם ההיגדים המרכיבים את הגורם השני (ממוצע 3.33, סטיית תקן 0.64) ועם הגורם השלישי (ממוצע 3.18, סטיית תקן 0.52); מידת ההסכמה הפחותה ביותר בקרב מורות השילוב הייתה עם ההיגדים המרכיבים את הגורם הרביעי (ממוצע 3.09, סטיית תקן 0.67).

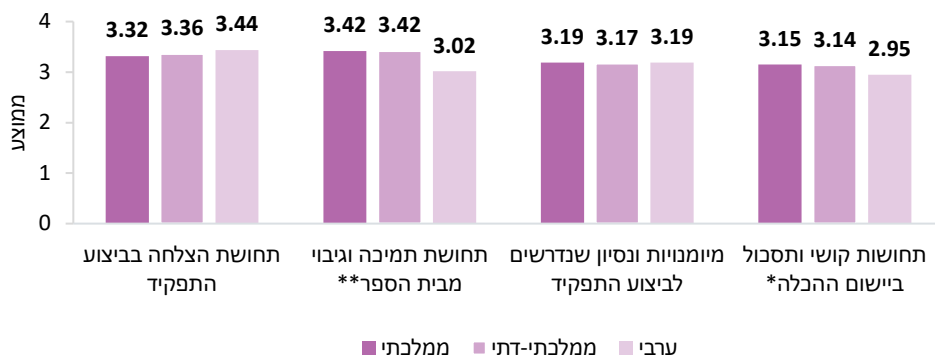
### לוח 25: מידת ההסכמה של מורות שילוב עם הגורמים הראשיים לפי ההיגדים שמבטאים אותם

גורם ראשי	היגדים שמרכיבים את הגורם הראשי	טעינות	שונות מוסברת (באחוזים)	ממוצע <sup>א</sup> (סטיית תקן)
תחושת הצלחה בביצוע התפקיד	א. העבודה שלך עם התלמידים מקדמת את תפקודם בכיתה ובבית הספר באופן כללי	0.798	20.7	3.36 (0.51)
	ב. העבודה שלך משמעותית לקידום של כל תלמיד בהתאם למאפיינים ולצרכים שלו	0.760		
	ג. את/ה מצליח/ה בעבודתך כמורה	0.758		
	ד. את/ה מצליח/ה ללוות בנייה של תוכנית אישית לכל תלמיד	0.695		
תחושת תמיכה וגיבוי מבית הספר	א. בית הספר מגבה אותך	0.869	17.2	3.33 (0.64)
	ב. מעריכים את העבודה שלך	0.850		
	ג. את/ה מהווה כתובת להיוועצות בבית הספר	0.636		
מיומנויות וניסיון שנדרשים לביצוע התפקיד	א. יש לי ניסיון ויכולת להתמודד עם תלמידים שמפריעים להתנהלות הקבוצה	0.783	15.6	3.18 (0.52)
	ב. יש לי ניסיון ויכולת להתמודד עם תלמידים עם מוגבלות מסוגים שונים	0.773		
	ג. אני יודע/ת לצפות מראש התנהגויות	0.640		
תחושת קושי ותסכול ביישום ההכלה	א. אני חושב/ת שיש תלמידים שלא צריכים להיות בכיתה רגילה	0.745	9.8	3.09 (0.67)
	ב. אני מתוסכל/ת לפעמים מבחינה מקצועית סביב נושא ההכלה והשתלבות	0.609		

<sup>א</sup> הממוצע חושב לפי הערכים: 1 – בכלל לא, 2 – במידה מועטה, 3 – במידה רבה, 4 – במידה רבה מאוד.

השוואה בין זרמי החינוך (תרשים 17) העלתה כי מורות שילוב בחינוך הערבי הסכימו פחות עם ההיגדים המבטאים את הגורם השני (ממוצע 3.02, סטיית תקן 0.70), ממורות בחינוך הממלכתי (ממוצע 3.42, סטיית תקן 0.58) ובחינוך הממלכתי-דתי (ממוצע 3.42, סטיית תקן 0.63), וכן הסכימו פחות עם ההיגדים שמבטאים את הגורם הרביעי (ממוצע 2.95, סטיית תקן 0.60), ממורות שילוב בחינוך הממלכתי (ממוצע 3.15, סטיית תקן 0.62) ובחינוך הממלכתי-דתי (ממוצע 3.14, סטיית תקן 0.79).

**תרשים 17: מידת ההסכמה הממוצעת עם ההיגדים המרכיבים את הגורמים הראשיים לפי זרם חינוך, על פי דיווחי מורות שילוב**



^ הממוצע חושב לפי הערכים: 1 – בכלל לא, 2 – במידה מועטה, 3 – במידה רבה, 4 – במידה רבה מאוד.  $p < .05$  \*  $p < .01$  \*\*

### 4.6.2.3 תחושת מסוגלות של יועצות חינוכיות

ליועצות הוצגו 12 היגדים הנוגעים לתחושת המסוגלות שלהן. בניתוח גורמים זוהו שלושה גורמים המסבירים את תחושת המסוגלות של היועצות (שונות מוסברת 59.8%; **לוח 26**), ושמונה היגדים שמבטאים אותם ורמת הטעינות שלהם הייתה 0.53 ויותר. הגורמים הם:

- 1. תפיסת היכולת ומידת ההצלחה בביצוע התפקיד** (שונות מוסברת 16.3%) – נמצאו שלושה היגדים המבטאים את הגורם, כגון "יש לך כלים למלא את התפקיד" או "את מצליחה בעבודתך כיועצת"
- 2. תחושת תמיכה וגיווי מבית הספר** (שונות מוסברת 24.4%) – נמצאו ארבעה היגדים המבטאים את הגורם, כגון "התקשורת בינך ובין הצוות החינוכי והטיפול מתנהלת במקצועיות" או "מעריכים את העבודה שלך בתחום ההכלה וההשתלבות של תלמידים עם מגבלות בבית הספר"
- 3. תחושת קושי ותסכול ביישום ההכלה** (שונות מוסברת 19.1%) – נמצאו שלושה היגדים המבטאים את הגורם, כגון "יש עומס בעבודה הנובע משיתוף הפעולה עם אנשי צוות נוספים (הסייעות האישיות, מורת השילוב, המחנכים והמורים המקצועיים)"

בדומה למחנכים ולמורות השילוב, גם בקרב היועצות נמצאו גורמים ראשיים שיכולים לקדם ולחזק את תחושת המסוגלות בכלל ואת יישום ההכלה בפרט וגורם שלישי שמתאר קשיים ואתגרים ביישום ההכלה (תסכול מקצועי מן הנושא ותחושת עומס הנובע מריבוי ממשקי עבודה).

מידת ההסכמה הרבה ביותר בקרב היועצות הייתה עם ההיגדים המבטאים את הגורם השני (ממוצע 3.46, סטיית תקן 0.53); נמצאה מידה פחותה של הסכמה עם ההיגדים המבטאים את הגורם השלישי (ממוצע 3.32, סטיית תקן 0.62); מידת ההסכמה הפחותה ביותר בקרב היועצות הייתה עם ההיגדים המבטאים את הגורם הראשון (ממוצע 3.01, סטיית תקן 0.56; **לוח 26**).

### לוח 26: מידת ההסכמה של יועצות עם הגורמים הראשיים לפי ההיגדים שמבטאים אותם

גורם ראשי	היגדים שמרכיבים את הגורם הראשי	טעינות	שונות מוסברת (באחוזים)	ממוצע <sup>א</sup> (סטיית תקן)
תפיסת היכולת ומידת ההצלחה בביצוע התפקיד	א. יש לך הכלים למלא את התפקיד	0.842	16.3	3.01 (0.56)
	ב. תחומי האחריות, התפקיד והמטלות בתחום הכלה והשתלבות ברורים לך	0.620		
	ג. את/ה מצליח/ה לשלב בין כלל המטלות שתפקיד הייעוץ החינוכי מחייב	0.580		
תחושת תמיכה וגיבוי מבית הספר	א. מעריכים את העבודה שלך בתחום ההכלה וההשתלבות של תלמידים עם מוגבלות בבית הספר	0.864	24.4	3.46 (0.55)
	ב. בית הספר מגבה אותך	0.770		
	ג. התפקיד שלך בקידום ההכלה של תלמידים עם צרכים שונים בבית הספר הוא משמעותי	0.630		
	ד. התקשורת בינך ובין הצוות החינוכי והטיפולי מתנהלת במקצועיות	0.629		
תחושת קושי ותסכול ביישום ההכלה	א. יש עומס בעבודה הנובע משיתוף הפעולה עם אנשי צוות נוספים (הסייעות האישיות, מורת השילוב, המחנכים והמורים המקצועיים)	0.788	19.1	3.32 (0.62)
	ב. אני מתוסכל/ת לפעמים מבחינה מקצועית סביב נושא ההכלה וההשתלבות	0.774		
	ג. היקף ההכשרות והפיתוח המקצועי ליועצים/ות מעבר לשעות העבודה, מטיל עומס כבד	0.715		

<sup>א</sup> הממוצע חושב לפי הערכים: 1 – בכלל לא, 2 – במידה מועטה, 3 – במידה רבה, 4 – במידה רבה מאוד.

בהשוואה בין זרמי החינוך נמצא כי יועצות בחינוך הערבי הסכימו פחות עם ההיגדים המבטאים את הגורם השלישי (ממוצע 2.61, סטיית תקן 0.79) מיועצות בחינוך הממלכתי (ממוצע 3.07, סטיית תקן 0.59) ובחינוך הממלכתי-דתי (ממוצע 3.38, סטיית תקן 0.55).

#### 4.6.2.4 תחושת מסוגלות של רכזי הכלה

לרכזי ההכלה הוצגו עשרה היגדים הנוגעים לתחושת המסוגלות שלהם. בניתוח גורמים זהו שני גורמים המסבירים את תחושת המסוגלות של רכזי הכלה (שונות מוסברת 64.8%; **לוח 27**), ושישה היגדים שמבטאים אותם ורמת הטעינות שלהם הייתה 0.53 ויותר. הגורמים הם:

- תפיסת היכולת ומידת ההצלחה בביצוע התפקיד** (שונות מוסברת 33.7%) – נמצאו **ארבעה היגדים** המבטאים את הגורם, כגון "יש ביכולתך להתמודד עם מכלול המשימות בעבודתך" או "אתה) מצליח לשלב בין כלל התפקידים שלך בבית הספר"
- תחושת תמיכה וגיבוי מבית הספר** (שונות מוסברת 31.1%) – נמצאו **שני היגדים** המבטאים את הגורם: "מעריכים את העבודה שלך" ו"בית הספר מגבה אותך"

מידת ההסכמה הרבה ביותר בקרב רכזי ההכלה הייתה עם ההיגדים המבטאים את הגורם השני (ממוצע 3.37, סטיית תקן 0.65), ונמצאה מידת הסכמה פחותה עם ההיגדים המבטאים את הגורם הראשון (ממוצע 2.97, סטיית תקן 0.61).

**לוח 27: מידת ההסכמה של רכזי הכלה עם הגורמים הראשיים לפי ההיגדים שמבטאים אותם**

גורם ראשי	היגדים שמרכיבים את הגורם הראשי	טעינות	שונות מוסברת (באחוזים)	ממוצע <sup>א</sup> (סטיית תקן)
תפיסת היכולת ומידת ההצלחה בביצוע התפקיד	א. יש ביכולתך להתמודד עם מכלול המשימות בעבודתך	0.880	33.7	2.97 (0.61)
	ב. מצליח/ה לשלב בין כלל התפקידים שלך בבית הספר	0.698		
	ג. יש לך כלים למלא את התפקיד	0.627		
	ד. את/ה מקבל/ת הנחיה והדרכה מקצועית בהיקף ובזמינות שעונים על הצרכים שלך	0.554		
תחושת תמיכה וגיבוי מבית הספר	א. מעריכים את העבודה שלך	0.870	31.1	3.37 (0.65)
	ב. בית הספר מגבה אותך	0.857		

<sup>א</sup> הממוצע חושב לפי הערכים: 1 – בכלל לא, 2 – במידה מועטה, 3 – במידה רבה, 4 – במידה רבה מאוד.

השוואה בין זרמי חינוך העלתה כי רכזי הכלה בחינוך הערבי הסכימו יותר עם ההיגדים המבטאים את הגורם הראשון (ממוצע 3.24, סטיית תקן 0.65) מרכזי הכלה בחינוך הממלכתי (ממוצע 2.89, סטיית תקן 0.55) ובחינוך הממלכתי-דתי (ממוצע 2.83, סטיית תקן 0.63).

## 4.6.2.5 תחושת מסוגלות של מנהלים

למנהלים הוצגו עשרה היגדים הנוגעים לתחושת המסוגלות שלהם. בנייתוח הגורמים זוהה גורם אחד שמסביר את תחושת המסוגלות בתפקיד זה – "תפיסת היכולת ומידת ההצלחה בביצוע התפקיד" – וארבעה היגדים שמבטאים אותו ורמת הטעינות שלהם הייתה 0.53 ויותר. גורם זה מסביר 61.4% מן השונות. מידת ההסכמה הממוצעת של מנהלים עם ההיגדים המבטאים גורם זה הייתה 3.31 (סטיית תקן 0.50; **לוח 28**).

### לוח 28: מידת ההסכמה של מנהלים עם הגורמים הראשיים לפי ההיגדים שמבטאים אותם

גורם ראשי	היגדים שמרכיבים את הגורם הראשי	טעינות	שונות מוסברת (באחוזים)	ממוצע <sup>א</sup> (סטיית תקן)
תפיסת היכולת ומידת ההצלחה בביצוע התפקיד	א. אתה מצליח בעבודה שלך כמנהל	0.854	61.4	3.31 (0.50)
	ב. יש ביכולתך להתמודד עם מכלול המשימות בעבודתך	0.837		
	ג. אתה מצליח/ה להוביל את בית הספר בתחום ההכלה וההשתלבות	0.762		
	ד. התקשורת בינך ובין הצוות החינוכי והטיפולית מתנהלת במקצועיות	0.668		

<sup>א</sup> הממוצע חושב לפי הערכים: 1 – בכלל לא, 2 – במידה מועטה, 3 – במידה רבה, 4 – במידה רבה מאוד. בדומה לרכזי ההכלה ולמורות השילוב, גם המנהלים בחינוך הערבי הסכימו יותר עם ההיגדים שמבטאים את הגורם "תפיסת היכולת ומידת ההצלחה בביצוע התפקיד" (ממוצע 3.50, סטיית תקן 0.40) ממנהלים בחינוך הממלכתי (ממוצע 3.33, סטיית תקן 0.50) ובחינוך הממלכתי-דתי (ממוצע 3.12, סטיית תקן 0.53).

לסיכום, נמצא כי בקרב כלל בעלי התפקידים **תפיסת היכולת ומידת ההצלחה בתפקיד** היא הגורם המסביר את מרב השונות בתחושת המסוגלות שלהם. גורם זה מורכב מהיגדים במגוון נושאים המבטאים את תחושת המשיבים בנוגע לידע וליכולת שלהם לבצע את תפקידם ואף בנוגע לתפיסות שלהם על תפקודם בפועל (בקרב מורות שילוב הגורם התחלק לשני גורמים – "תחושת הצלחה בביצוע התפקיד" ו"מיומנויות וניסיון שנדרשים לביצוע התפקיד"). עוד נמצא בהשוואה בין זרמי חינוך כי מנהלים, מורות שילוב ורכזי הכלה בחינוך הערבי מעריכים יותר את יכולותיהם ואת מידת הצלחתם בתפקיד מעמיתיהם בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי-דתי. מכיוון שמדובר בסקר שבו המשתתפים מעידים על עצמם, ייתכן שהתשובות מושפעות מהטיה של רצייה חברתית. מן הספרות המקצועית עלה שתופעה זו רווחת באוכלוסייה הערבית (Baron-Epel et al., 2010).

**תחושת תמיכה וגיבוי מבית הספר** היא הגורם השני בקרב כלל בעלי התפקידים, מלבד המנהלים, המסביר את תחושת המסוגלות בתפקיד. זאת ועוד, בקרב המחנכים, מורות השילוב והיעוצות נמצא גם הגורם **תחושת קושי ותסכול ביישום ההכלה**. גורם זה מתאר את התסכול המקצועי

של בעלי התפקידים בנושא ההכלה ואת הרגשתם שיש תלמידים שמקומם אינו בכיתת חינוך רגיל אלא בחינוך המיוחד כי יישום ההכלה בחינוך הרגיל אינו מיטיב איתם.

## 4.7 הצרכים של בעלי התפקידים בתחום ההכלה

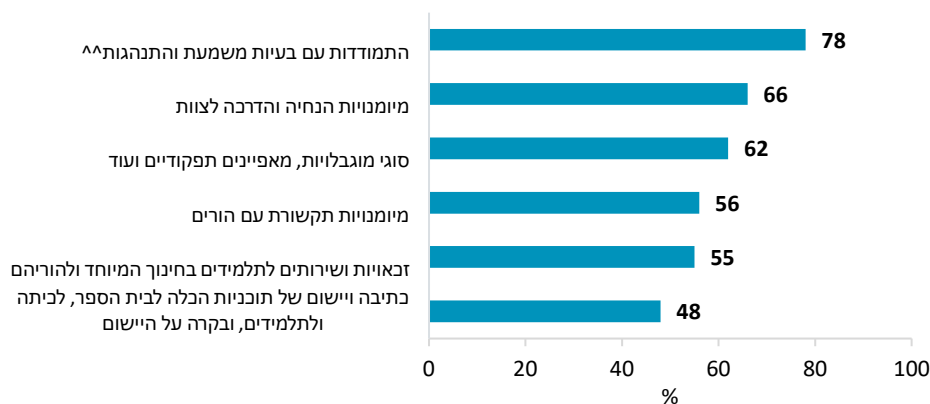
### 4.7.1 צורכי הפיתוח המקצועי של כל בעלי התפקידים בתחום ההכלה וצרכים המשפיעים על הכלה מוצלחת

הצרכים של בעלי התפקידים בתחום ההכלה נבדקו באמצעות שתי שאלות: שאלה על צורכי הפיתוח המקצועי בתחום ההכלה ושאלה פתוחה על הצרכים שלהם מתוקף תפקידם, כדי שהכלה של תלמידים עם מוגבלות בבית הספר תהיה מוצלחת.

לכל בעלי התפקידים הוצגה בשאלה הראשונה רשימה של תחומי פיתוח מקצועי, והם התבקשו לדרג עד כמה היו מעוניינים בפיתוח מקצועי בתחום זה. אומנם לכל תפקיד הייתה רשימה המותאמת לו, אך היו גם תחומי ידע משותפים לכולם או לארבעה מתוך חמשת התפקידים.

**תרשים 18** מציג את התחומים שכל בעלי התפקידים היו רוצים בהם פיתוח מקצועי במידה רבה. התחומים השכיחים ביותר הם: **התמודדות עם בעיות משמעת והתנהגות בבית הספר או בכיתה** (78% בקרב מנהלים, מחנכים, יועצות ומורות השילוב), **מיומנויות הנחיה והדרכה לצוות** (66% מכלל בעלי התפקידים) ו**סוגי מוגבלות ומאפייני תפקוד** (62% מכל בעלי התפקידים).

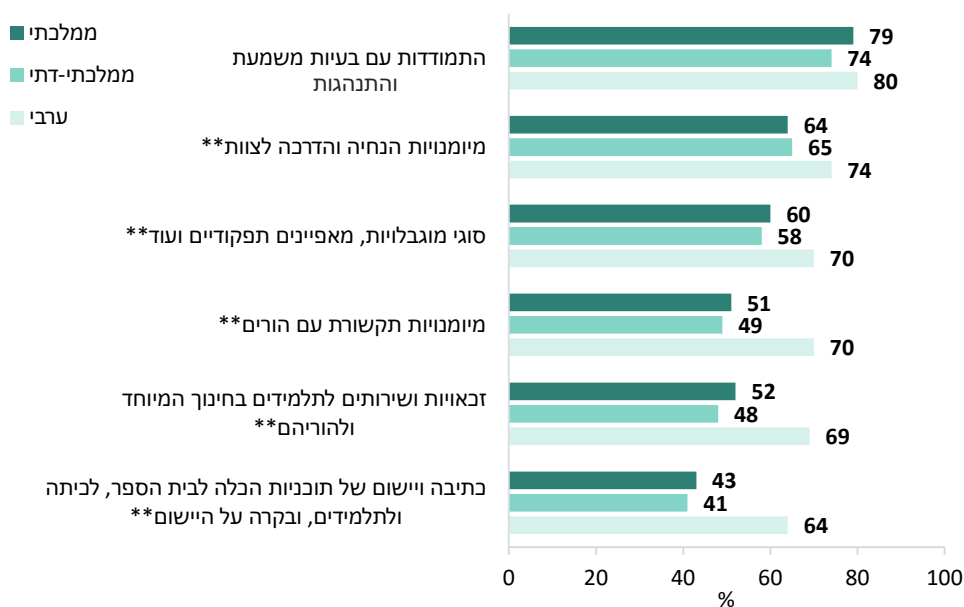
**תרשים 18: תחומי פיתוח מקצועי מבוקשים בקרב כלל בעלי התפקידים** (n = 1,127) <sup>^</sup> (באחוזים)



<sup>^</sup> השיבו במידה רבה.  
<sup>^^</sup> רכזי הכלה והשתלבות לא נשאלו על פיתוח מקצועי בתחום ידע זה.

השוואה בין זרמי חינוך (תרשים 19) הראתה כי בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי-דתי יש פחות בעלי תפקידים מבחינוך הערבי שרוצים להרחיב את הידע שלהם בנושאים האלה: **מיומנויות הנחיה והדרכה לצוות** – 74% בחינוך הערבי לעומת 64% בחינוך הממלכתי ו-65% בחינוך הממלכתי-דתי; **סוגי מוגבלות, מאפייני תפקוד ועוד** – 70% בחינוך הערבי לעומת 60% בחינוך הממלכתי ו-58% בחינוך הממלכתי-דתי; **מיומנויות תקשורת עם ההורים** – 70% בחינוך הערבי לעומת 51% בחינוך הממלכתי ו-49% בחינוך הממלכתי-דתי; **זכאויות ושירותים לתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים ולהורים** – 69% בחינוך הערבי לעומת 52% בחינוך הממלכתי ו-48% בחינוך הממלכתי-דתי; **כתיבה, יישום ובקרה על תוכניות הכלה** – 64% בחינוך הערבי לעומת 43% בחינוך הממלכתי ו-41% בחינוך הממלכתי-דתי.

תרשים 19: תחומי פיתוח מקצועי מבוקשים בקרב כל בעלי ההתפקידים, לפי זרם החינוך (באחוזים)



\*\*  $p < .01$

^ השיבו במידה רבה.

^^ חינוך ממלכתי:  $n = 770$ ; חינוך ממלכתי-דתי:  $n = 196$ ; חינוך ערבי:  $n = 249$ .

735 משיבים ענו על שאלה פתוחה בנוגע לצורכיהם בתחום ההכלה. שני סוגי הצרכים השכיחים ביותר בקרב כלל המשיבים הם: **הכשרה, פיתוח הידע ומתן כלים מעשיים** לצוותים העוסקים הלכה למעשה בהכלה של תלמידים (56% מרכזי ההכלה, 45% מן המנהלים, 39% מן היועצות, 32% מן המחנכים ו-29% ממורות השילוב שהשיבו על השאלה) וכן **תוספת שעות** ייעודיות למטלות מנהליות הקשורות בהכלה, כגון מילוי טפסים או הכנה לדיונים, או למילוי

כלל הדרישות הלימודיות, החברתיות והרגשיות (37% מן היועצות, 35% ממורות השילוב, 34% מרכזי ההכלה, 17% מן המנהלים ו-16% מן המחנכים שהשיבו על השאלה). בצרכים אחרים, כגון צמצום מספר התלמידים בכיתות וטיוב הרכב התלמידים בהן או תוספת כוח אדם, היו הבדלים בתשובות בין בעלי התפקידים, כפי שיוצג להלן.

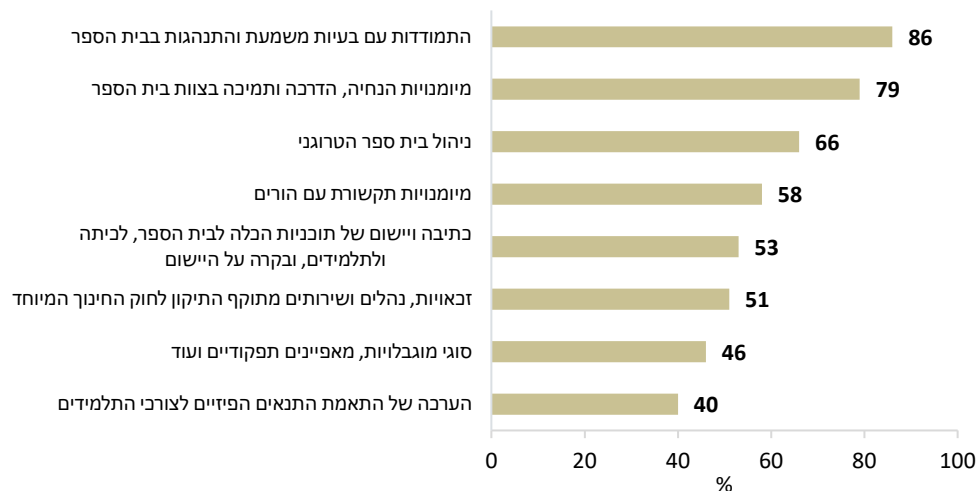
## 4.7.2 צורכי הפיתוח המקצועי וצרכים כלליים בתחום ההכלה לפי תפקיד

כאמור, לצד תחומי הידע המשותפים לכלל בעלי התפקידים, הותאמה לכל אחד מבעלי התפקידים רשימה משלו. להלן התחומים והצרכים בכל תפקיד.

### מנהלים

**תרשים 20** מציג את הנושאים שהוצגו למנהלים בתחום ההכלה ואת שיעור המנהלים שביקשו להרחיב את הידע שלהם בכל נושא. מן הממצאים עלה כי המנהלים רצו להרחיב את הידע בעיקר בשני תחומים: **התמודדות עם בעיות משמעת והתנהגות בבית הספר** (86% מהמשיבים) ו**מיומנויות הנחיה והדרכה לצוות בית הספר** (79%). 66% מן המנהלים גם הביעו עניין בפיתוח מקצועי בתחום **ניהול בית ספר טרוגני**. תחום הידע שעניין פחות את המנהלים היה **הערכה של התאמת התנאים הפיזיים לצורכי התלמידים** (40%).

תרשים 20: תחומי פיתוח מקצועי מבוקשים בקרב מנהלים (n = 93; באחוזים)



^ השיבו במידה רבה.

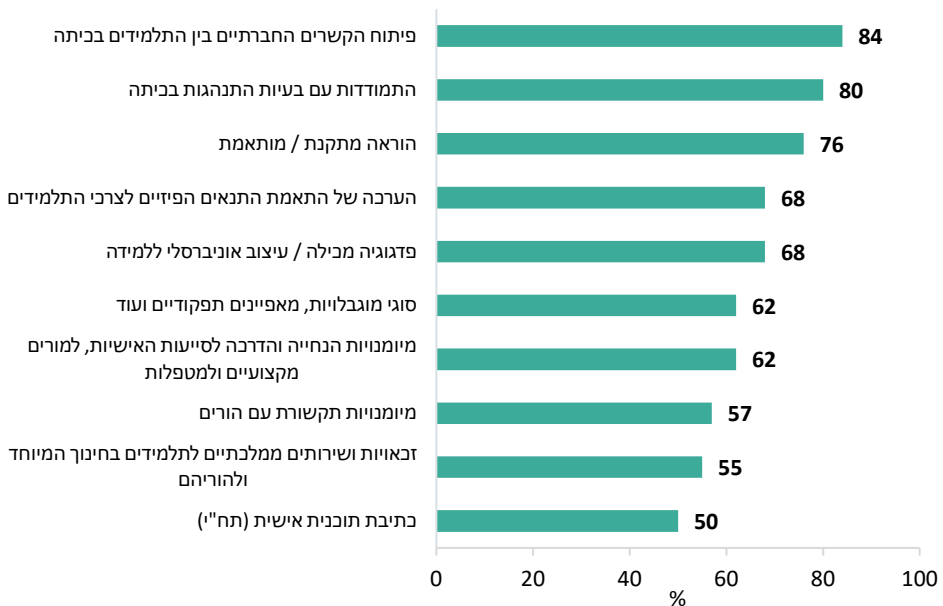
על השאלה הפתוחה: "מה אתה/כמנהלת/צריך כדי שהכלה של תלמידים עם מוגבלות בבית הספר תהיה מוצלחת?" השיבו 65 מנהלים. 45% מהם ציינו כי נדרשים **הנשרות וליווי לצוות החינוך** שמטרותיהם: חשיפת הצוות לנושא ההכלה, שינוי עמדות וגיבוש תפיסת ההכלה

ומתן כלים שיאפשרו התייחסות מותאמת לצורכי התלמידים בפן הלימודי, בפן החברתי ובפן הרגשי. 38% ציינו כי הם זקוקים **למשאבים ולתשתיות פיזיות** לרכישת אביזרים וטכנולוגיות, להתאמות של מבנה בית הספר ולהנגשתו או ליצירה של מרחבים ייעודיים ללימוד, לטיפול ולשהייה או להרגעה, ו-35% ציינו **תוספת כוח אדם**. 23% ציינו כי יש **להקטין את הכיתות** ולשפר את **הרכב התלמידים** בכל כיתה, ו-17% ציינו כי נדרשת **תוספת שעות** מנהליות לעיסוק במטלות ההכלה וכן תוספת שעות למחנכות.

## מחנכים

**תרשים 21** מציג את הנושאים שהוצגו למחנכים בתחום ההכלה ואת שיעור המחנכים שביקשו להרחיב את הידע שלהם בכל נושא. מן הממצאים עלה כי מחנכים רצו להרחיב את הידע בעיקר בדרכים **לפיתוח הקשרים החברתיים בין התלמידים בכיתה** (84%), **בהתמודדות עם בעיות התנהגות בכיתה** (80%) ובמיומנויות של **הוראה מתקנת/מותאמת** (76%). המחנכים התעניינו פחות בנושאים: פיתוח מקצועי בתחום **כתיבת תוכנית אישית** (50%), **זכאויות ושירותים ממלכתיים לתלמידים בחינוך המיוחד ולהוריהם** (55%) ו**מיומנויות תקשורת עם הורים** (57%).

**תרשים 21: תחומי פיתוח מקצועי מבוקשים בקרב מחנכים** (^ n = 576; באחוזים)



^ השיבו במידה רבה.

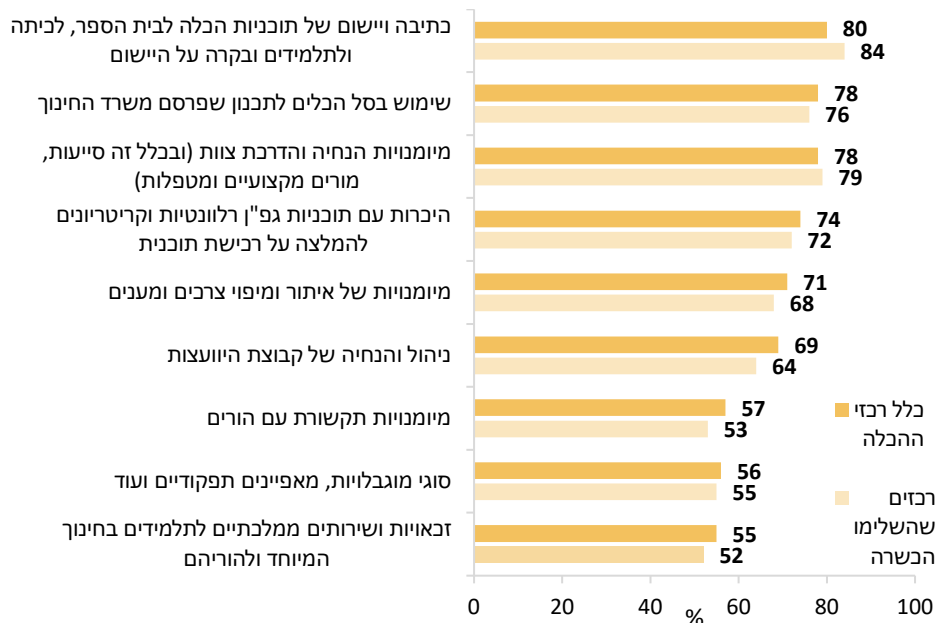
על השאלה הפתוחה: "מה את/ה כמחנך/ת צריך כדי שהכלה של תלמידים עם מוגבלות בבית הספר תהיה מוצלחת?" השיבו 406 מחנכים. 32% מן המשיבים ביקשו עוד **ידע וכלים** בתחום ההכלה בכלל לצד ידע מסוים על המוגבלות של התלמידים שבכיתתם ועל מאפייניה. שיעור

דומה (31%) ציינו צורך **בתוספת כוח אדם** בתוך הכיתה בין לסיוע למחנכים (כגון מחנכת נוספת או כוח עזר אחר) ובין לסיוע אישי לילד (כגון סיעת או מורת שילוב). 23% מן המשיבים ציינו כי יש להקטין את מספר התלמידים בכיתות ולטייב את הרכב התלמידים בכל כיתה כדי לאפשר למחנכים להפנות זמן ומשאבים מתאימים לצרכים הייחודיים של כל ילד. 21% מן המשיבים ציינו את הצורך ב**ליווי, ייעוץ ותמיכה** על ידי אנשי מקצוע וטיפול, מורות אחרות עם ניסיון, הנהלת בית הספר ועוד. לבסוף, 16% ציינו את הצורך בתוספת שעות ללימוד (כגון הוראה פרטנית או איתור חומרי לימוד מותאמים) וליישום ההכלה (לדוגמה הקצאת שעות לשיחות עם המטפלים או עם ההורים) או שעות להקניית מיומנויות חברתיות.

## רכזי הכלה

**תרשים 22** מציג את הנושאים שהוצגו לרכזי ההכלה בתחום ההכלה ואת שיעור רכזי ההכלה שביקשו להרחיב את הידע שלהם בכל נושא. מן הממצאים עלה כי רכזי הכלה ביקשו לקבל עוד פרקטיקות הנדרשות למילוי תפקידם, ובעיקר **תהליכי עבודה של בניית תוכניות עבודה** ומעקב אחר היישום שלהן (80%), **שימוש בסל הכלים לתכנון שפרסם משרד החינוך** (78%), **מיומנויות הנחיה והדרכה לצוות** (78%) **והיכרות עם תוכניות גפ"ן ועם קריטריונים להמלצה על תוכניות לרכישה** (74%). בחינת צורכי הפיתוח המקצועי של רכזי הכלה שכבר השלימו את ההכשרה לתפקיד העלתה שאין הבדלים בין צורכי הפיתוח המקצועי של כלל רכזי ההכלה שהשיבו על הסקר ובין צורכי הפיתוח של רכזי ההכלה שהשלימו את ההכשרה.

**תרשים 22: תחומי פיתוח מקצועי מבוקשים בקרב כלל רכזי הכלה (n = 119) לעומת רכזי הכלה שכבר סיימו את ההכשרה לתפקידם (n = 51; באחוזים)**



השיבו במידה רבה.

על השאלה הפתוחה – "מה את/ה כרכז/ת הכלה והשתלבות צריך/ה כדי לקדם הכלה מיטבית בבית הספר?" השיבו 61 רכזי הכלה. יותר משליש מן המשיבים ציינו כי נדרשות **יותר שעות לתפקיד** ושליש ציינו שהם צריכים **להכיר כלים מעשיים ושיטות לקידום הכלה** (34%-ו-33% בהתאמה). 21% מן המשיבים ציינו כי יש לספק עוד הכשרות בנושא הכלה לכל צוות ההוראה.

## מורות השילוב

**תרשים 23** מציג את הנושאים שהוצגו למורות השילוב בתחום ההכלה ואת שיעור מורות השילוב שביקשו להרחיב את הידע שלהן בכל נושא. מן הממצאים עלה כי בדומה למחנכים מורות שילוב רוצות בעיקר להרחיב את הידע שלהן **בהתמודדות עם בעיות התנהגות בכיתה** (71%), **בפיתוח הקשרים החברתיים בין התלמידים בכיתה** (69%), **בהבנת סוגי מוגבלות ומאפיינים תפקודיים** (69%). **כתיבת תוכנית אישית לתלמיד** היא תחום ידע שהן פחות מעוניינות להעמיק בו (40%).

תרשים 23: תחומי פיתוח מקצועי מבוקשים בקרב מורות שילוב<sup>^</sup> (n = 321; באחוזים)



<sup>^</sup> השיבו במידה רבה.

במענה לאפשרות "אחר" בשאלת הפיתוח המקצועי ענו מורות השילוב שהיו מעוניינות לרכוש עוד ידע וכלי טיפוליים (כגון התמודדות עם קשיים רגשיים בכיתה באמצעות אומנות ומשחקים בקלפי רגש) או לימודיים (כגון הרחבת הידע בשיטות להוראה מותאמת ובטכנולוגיות). מורות השילוב גם ציינו כי היו רוצות ללמוד עוד על היבטים מערכתיים של הכלה בבתי ספר, כגון תהליכי קבלת ההחלטות, תקצוב תלמידי שילוב, זכאויות והגדרות תפקידים בתוך בית הספר.

178 מורות שילוב השיבו על השאלה הפתוחה: "מה את כמורת שילוב צריכה כדי לקדם הכלה מיטבית בבית הספר?" 35% השיבו כי יש **להוסיף שעות** – שעות הכלה בית ספריות להדרכה

ולהנחיה של אנשי הצוות, שעות לביצוע מטלות מנהליות הקשורות להכלה (מעקבים, מילוי טפסים לקראת ועדות והזנתם למערכות המחשוב) ושעות לימוד לתלמידים הן פרטניות הן קבוצתיות. 29% מן המשיבות ציינו כי נדרשת **הכשרה לכלל צוות בית הספר** בנושא הכלה כדי ליצור שפה אחידה ולגייס את המורים לעניין, 24% ציינו את הצורך ב**שיתוף פעולה בית ספרי בבניית תוכנית אישית וביישומה**, ו-17% ציינו את הצורך ב**משאבים חומריים** – הקצאת חדרי לימוד וטיפול, יצירת חללי עבודה ולימוד, רכישת אביזרי עזר ועוד.

הצורך בתוספת שעות עלה גם בהקשר של הרחבת המענים ושעות השילוב שנקבעים לתלמידים – 80% ממורות השילוב השיבו כי שעות השילוב שנקבעו לתלמידים בשנת הלימודים תשפ"ג (שעליה נשאלו בסקר) אינן מספיקות כדי לתת מענה לצרכים שלהם.

## יועצות

**תרשים 24** מציג את הנושאים שהוצגו ליועצות בתחום ההכלה ואת שיעור היועצות שביקשו להרחיב את הידע שלהן בכל נושא. מן הממצאים עלה כי שלושת תחומי הידע העיקריים הם: **מיומנויות עבודה עם תלמידים עם בעיות התנהגות (83%)**, **פרקטיקות מקצועיות התומכות בעבודת הייעוץ (74%)**, כגון גישור ואימון, **ופיתוח מיומנויות הנחיה והדרכה (60%)**. עוד עלה כי יועצות מעוניינות פחות להעמיק את הידע בתחומים פיתוח ידע **בתהליכי עבודה לבנייה, ליישום ולמעקב אחר תוכנית אישית לתלמיד וזכאויות לשירותים ממלכתיים לתלמידי חינוך מיוחד ולהוריהם (23% ו-47%)**. (בהתאמה).

תרשים 24: תחומי פיתוח מקצועי מבוקשים בקרב יועצות<sup>^</sup> (n = 106; באחוזים)



<sup>^</sup> השיבו במידה רבה.

70 יועצות השיבו על השאלה הפתוחה: "מה את כיועצת צריכה כדי לקדם הכלה מיטבית בבית הספר?" מן התשובות עלו כמה נושאים עיקריים: **מתן הכשרות ופיתוח ידע בתחום החינוך המיוחד** הן ליועצות הן לצוות החינוך (39%); הצורך **בהקצאת שעות ייעודיות לנושא הכלה** (37%); צורך **בהדרכות שוטפות לכל צוות בית הספר על ידי מומחית תחום ממת"א** (31%).

## 4.8 אתגרים וקשיים של בעלי התפקידים בתחום הכלה ומקורות התמיכה בהם

### 4.8.1 אתגרים וקשיים של בעלי התפקידים בתחום הכלה

לכל בעלי התפקידים הוצגה רשימה של היגדים המתארים קשיים ואתגרים שעשויים להתעורר בעבודתם, והם התבקשו לדרג עד כמה ההיגדים אכן משקפים אתגר עבורם. היו היגדים שהותאמו לתפקיד, והיו היגדים המשותפים לכמה מן התפקידים או לכולם.

מן הנתונים עלה שהאתגר המרכזי של כלל המשיבים הוא: **המאפיינים והצרכים השונים של כל תלמיד דורשים תשומת לב רבה מצוות החינוך** (88% מכלל המשיבים ענו "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד"). גם בדיקה לפי תפקיד העלתה כי זהו האתגר המרכזי (86% מן המנהלים, 89% מן המחנכים, 76% מרכזי הכלה, 87% ממורות השילוב ו-96% מן היועצות). 69% מן המשיבים ציינו גם הקצאת זמן לישיבות מעקב והדרכה בנוגע לכל תלמיד עם סל אישי, ו-61% ציינו את **העומס הנובע משיתוף הפעולה עם אנשי צוות נוספים (לוח 29)**.

לוח 29: **האתגרים והקשיים של בעלי התפקידים לפי תפקידם** (באחוזים)

היגדים	מנהלים	מחנכים רכזי הכלה	מורות שילוב	יועצות	סך הכול
(n) המאפיינים והצרכים השונים של כל תלמיד שדורשים תשומת לב רבה מן הצוות החינוכי**	(90)	(529)	(108)	(287)	(99)
	86	89	76	87	96
(n) משאבים חומריים, כגון ציוד מתאים בהיקף מספק, תקציב או מרחבי עבודה**	(86)	(510)	(106)	(290)	(99)
	57	55	40	59	36
(n) הקצאת זמן לישיבות מעקב והדרכה בנוגע לכל תלמיד עם סל אישי***	(89)	(528)	(110)	(299)	-
	75	61	56	75	69

סך הכול	יעצות	מורות שילוב	מנהלים	מחנכים	רכזי הכלה	היגדים
(1,020)		(297)	(86)	(528)	(109)	(n)
61	-	68	51	59	57	העומס הנובע משיתוף הפעולה עם אנשי צוות נוספים (הסייעת/האישית, מורה לשילוב רכז/ת השתלבות)^^*
(1,000)		(290)	(88)	(515)	(107)	(n)
50	-	58	49	46	45	יצירת שיתופי פעולה עם צוות בית הספר^^*

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

^ ענו במידה רבה או במידה רבה מאוד.

^^ ההיגד לא הוצג ליועצות.

השוואה בין סוגי חינוך העלתה כי יותר משייבים בחינוך הממלכתי (91%) ובחינוך הממלכתי-דתי (90%) משייבים בחינוך הערבי (76%) ענו שהאתגר המרכזי הוא: המאפיינים והצרכים השונים של כל תלמיד דורשים תשומת לב רבה מן הצוות החינוכי. הקצאת זמן לישיבות מעקב והדרכה בנוגע לכל תלמיד עם סל אישי נתפסת אתגר בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי-דתי (71% בכל אחד מסוגי החינוך) יותר מבחינוך הערבי (60%). העומס הנובע משיתוף הפעולה עם אנשי צוות נוספים הוא אתגר גדול יותר למשייבים בחינוך הממלכתי-דתי (66%) מלמשייבים בחינוך הממלכתי (62%) ובחינוך הערבי (52%; **לוח 30**).

### לוח 30: האתגרים והקשיים לפי זרם חינוך (באחוזים)

זרם חינוך			קשיים ואתגרים
ממלכתי	ממלכתי-דתי	ערבי	
(694)	(182)	(221)	(n)
91	90	76	המאפיינים והצרכים השונים של כל תלמיד אשר דורשים תשומת לב רבה מהצוות החינוכי **
(682)	(175)	(217)	(n)
51	52	58	משאבים חומריים כגון ציוד מתאים בהיקף מספק, תקציב או מרחבי עבודה
(636)	(157)	(211)	(n)
71	71	60	הקצאת זמן לישיבות מעקב והדרכה בנוגע לכל תלמיד עם סל אישי**
(640)	(154)	(213)	(n)
62	66	52	העומס הנובע משיתוף הפעולה עם אנשי צוות נוספים (הסייעת/האישית, מורה לשילוב רכז/ת השתלבות)**
(625)	(154)	(209)	(n)
49	54	49	יצירת שיתופי פעולה עם צוות בית הספר^^

\*\*  $p < .01$

^ ענו במידה רבה או במידה רבה מאוד.

כאמור, לכל בעל תפקיד הוצגה רשימת אתגרים וקשיים לפי תפקידו, וחלק מן ההיגדים היו משותפים לכמה תפקידים או לכולם. להלן יפורטו האתגרים העיקריים לכל אחד מבעלי התפקידים.

האתגרים המרכזיים **למנהלים** הם: הקצאת זמן לשיבות מעקב והדרכה בנוגע לכל תלמיד עם סל אישי (75%); מספר התלמידים המאתגרים בבית הספר יוצר עומס לא סביר על המנהלים; הדרכה וליווי של אנשי צוות אחרים; ומרחב פיזי להוספת כיתות או ליצירת מרחבי למידה למיניהם (74% מן המשיבים ציינו כל אחד מאתגרים אלו).

האתגרים המרכזיים **למחנכים** הם: הקצאת זמן לפגישות אישיות עם התלמידים (67%); הקצאת זמן למילוי טופסי מעקב אחר מצבם של התלמידים (65%); ומספר התלמידים בכיתה (64%).

האתגרים המרכזיים **לרכזי ההכלה** הם: הצורך בהקצאת שעות לתפקיד (67%); והקצאת זמן לצוות בית הספר לצורך התייעצויות (62%).

גם **מורות שילוב** ראו אתגר בצורך בהקצאת זמן – למילוי טופסי מעקב אחר מצבם של התלמידים (77%), לשיבות מעקב ולהדרכה על כל תלמיד עם סל אישי (75%) ולעיסוק טכני בהעלאת מסמכים וטפסים למערכות של משרד החינוך (74%). בקבוצת המיקוד בהשתתפות מורות שילוב עלה כי יש בתי ספר שבהם מורי שילוב משמשים רכזי שילוב – תפקיד שנוצר בשטח בשל הצורך בריכוז המשימות והמטלות המנהליות וגם המקצועיות שנוספו בעקבות [תיקון לחוק החינוך המיוחד](#) (חוק חינוך מיוחד מס' 11), התשע"ח-2018) ויישומו. בשונה מתפקיד רכז הכלה, התפקיד הזה אינו רשמי, ואינו מוגדר בתקן. במצב זה האתגר הוא כפול – ריבוי משימות ותחומי אחריות למורת השילוב אך בלי הקצאת שעות ייעודיות לכך ובלי תוספת גמול.

אתגר אחר שעלה בקבוצת המיקוד עם מורות השילוב הוא הצורך בהגדרה ברורה של חלוקת תחומי האחריות בין רכזי ההכלה ובין מורות השילוב ובהסדרתה. התפיסה הרווחת בבתי הספר היא שתלמידים עם מוגבלות הם באחריות מורות השילוב ותחום ההכלה של כלל התלמידים הוא באחריות רכז ההכלה. לכאורה יש הפרדה בין תחומי האחריות ובין התלמידים, אך המציאות בשטח מורכבת, ולא תמיד ברור מי עושה מה.

גם **היועצות** ציינו בתור אתגר את הצורך בהקצאת זמן (93%) לכלל המשימות הכרוכות בתפקיד – השתתפות בשיבות, כתיבת דוחות או תיאום ישיבות רבות משותפים על כל תלמיד. בדומה למנהלים גם היועצות רואות במספר התלמידים המאתגרים בבית הספר אתגר שמעמיס מאוד על עבודתן (86%).

## 4.8.2 מקורות תמיכה בבעלי התפקידים בבית הספר

כל בעלי התפקידים נשאלו באיזו תדירות הם פונים להתייעץ עם בעלי תפקידים אחרים כשמתעוררים קשיים ואתגרים בעבודתם (ר' **נספח ד**). מן הנתונים עלה כי רוב בעלי התפקידים

פונים אל היועצת החינוכית ומתייעצים איתה בתדירות גבוהה (63% מכלל המשיבים ציינו כי מתייעצים איתה לעיתים קרובות); 51% מן היועצות ציינו כי מתייעצות עם יועצות עמיתות).

עוד עלה כי מנהלים ויועצות מתייעצים לרוב אלו עם אלו – 89% מן המנהלים ציינו כי הם מתייעצים עם היועצות לעיתים קרובות, ו-83% מן היועצות ציינו כי הן מתייעצות עם המנהלים לעיתים קרובות. הן מחנכים הן מורות שילוב ציינו כי הם מרבים להתייעץ עם עמיתים למקצוע: מחנכים פונים בעיקר למחנכים עמיתים (68%), ומורות שילוב פונות בעיקר למורות שילוב (64%). רכזי הכלה והשתלבות מתייעצים לעיתים קרובות בעיקר עם היועצות ועם המנהלים (72% ו-71%, בהתאמה). 24% מן המחנכים ו-20% ממורות השילוב חשים שאין להם עם מי להתייעץ כלל.

54% מן המנהלים ו-26% מן המחנכים וממורות השילוב ציינו שהם פונים לעיתים קרובות לרכזי הכלה והשתלבות להתייעצות.

## 4.9 עמדות של בעלי התפקידים כלפי הכלה

בפרק זה יוצגו עמדות של בעלי התפקידים כלפי הכלה, הן עמדותיהם הערכיות הן עמדותיהם בנוגע ליכולת ליישמה. נוסף על כך יוצגו גם עמדותיהם כלפי היכולת שלהם להכיל תלמידים עם סוגי מוגבלות שונים.

לכל בעלי התפקידים הוצגו עשרה היגדים זהים כדי לבחון את יחסם להכלה. עשרת ההיגדים מיונו לשני סוגים: (1) היגדים הבודקים עמדות כלפי הכלה כערך (להלן: **עמדות ערכיות**); (2) היגדים הבודקים עמדות כלפי האפשרות ליישם הכלה (להלן: **עמדות יישומיות**).

לכל סוג חושב מדד מסכם (להלן: **מדד ערכי ומדד יישומי**) שהוא הממוצע של הסולם הנע מ-1 (לא מסכים/ה בכלל) עד 5 (מסכים/ה מאוד).

מן הממצאים עלו הבדלים בקרב בעלי התפקידים בין עמדותיהם הערכיות לעמדותיהם היישומיות – הם דיווחו על עמדות ערכיות התומכות בהכלה, אולם הם הביעו אתגרים וחששות בנוגע לאפשרות ליישמה.

אנחנו כבר כמה שנים עובדים על הסיפור של תפיסות. זה דורש תחזוקה לאורך זמן. אי אפשר לומר 'סימנו וי על שילוב של תלמידים'. [זה] דורש תחזוקה גם אצל מפקחים וגם אצל מנהלים. מפגשים עם מומחי תוכן, לימודי סיפורי מקרה, הטמעה של כלים ופירוצדורות שפותרו. (מפקחת)



### 4.9.1 עמדות ערכיות כלפי הכלה

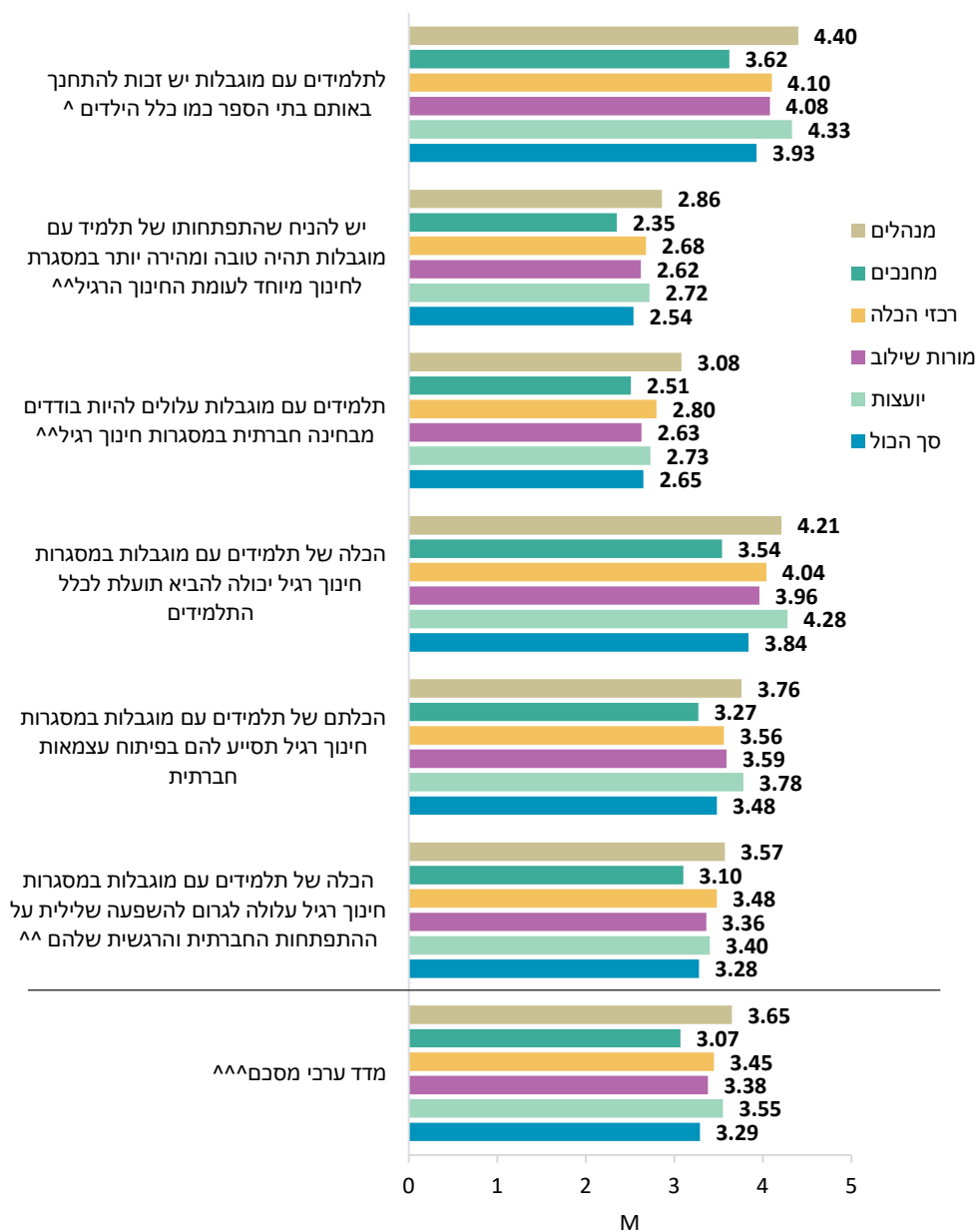
**הביט הערכי** של היחס להכלה בדק המדד המסכם עד כמה בעלי התפקידים מבטאים עמדות חיוביות כלפי עקרון ההכלה ותרומתה, לדוגמה: "לתלמידים עם מוגבלות יש זכות להתחנך

באותם בתי הספר כמו כלל הילדים" או "הכלה של תלמידים עם מוגבלות במסגרות חינוך רגיל יכולה להביא תועלת לכלל התלמידים".

**תרשים 25** מציג את המדד הערכי המסכם (ר' **נספח ה**). ממוצע המדד הערכי לכל בעלי התפקידים הוא 3.29 (סטיית תקן 0.72; **תרשים 25**). 73% מבעלי התפקידים הסכימו עם ההיגד "הכלה של תלמידים עם מוגבלות במסגרות חינוך רגיל יכולה להביא תועלת לכלל התלמידים", ו-70% הסכימו עם המשפט "לתלמידים עם מוגבלות יש זכות להתחנך באותם בתי הספר כמו כלל הילדים".

השוואה בין העמדות הערכיות של כל בעלי התפקידים העלתה כי המנהלים הסכימו יותר מכולם עם היגדים המגדירים הכלה ערך שתורם לתלמידים בכלל ומסייע לתלמידים עם מוגבלות בפרט, ואילו המחנכים הסכימו פחות מכולם עם היגדים אלו (ממוצע 3.65, סטיית תקן 0.67 לעומת ממוצע 3.07, סטיית תקן 0.78).

תרשים 25: עמדות ערכיות כלפי הכלה ומדד ערכי מסכם, לפי סוג תפקיד (ממוצע)\*\*



\*\* כל הממוצעים בתרשים מובהקים ברמת מובהקות  $p < .01$

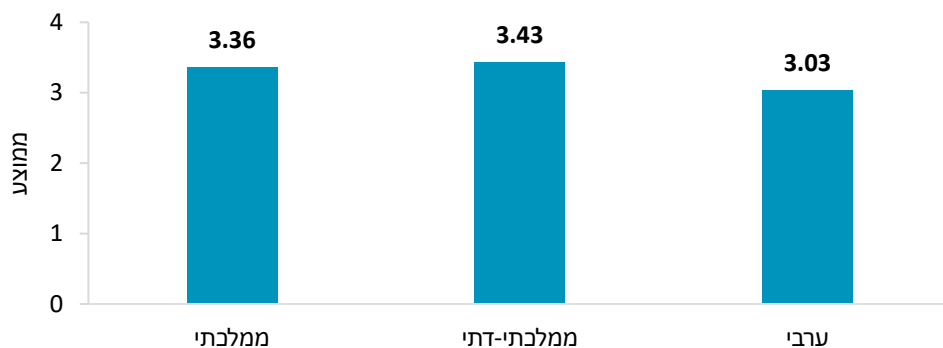
<sup>^</sup> הממוצע חושב לפי הערכים: לא מסכים/ה כלל - 1; לא מסכים/ה - 2; איני יכול/ה להחליט - 3; מסכים/ה - 4; מסכים/ה מאוד - 5.

<sup>^^</sup> הממוצע חושב לפי הערכים: מסכים/ה מאוד - 1; מסכים/ה - 2; איני יכול/ה להחליט - 3; לא מסכים/ה - 4; לא מסכים/ה כלל - 5.

<sup>^^^</sup> ממוצע של ששת ההיגדים.

**תרשים 26** מציג מדד ערכי מסכם של עמדות ערכיות כלפי הכלה לפי זרם חינוך. בהשוואה בין זרמי חינוך נמצאו הבדלים – עמדות המשיבים מן החינוך הערבי כלפי ההכלה חיוביות פחות (ממוצע 3.03, סטיית תקן 0.75) מעמדות המשיבים מן החינוך הממלכתי (ממוצע 3.36, סטיית תקן 0.71) והממלכתי-דתי (ממוצע 3.43, סטיית תקן 0.66; ר' **נספח ה**).

**תרשים 26: מדד ערכי מסכם של עמדות ערכיות כלפי הכלה לפי זרם חינוך (ממוצע)^\*\***



\*\*  $p < .01$

^ הממוצע חושב לפי הערכים: לא מסכים/ה כלל – 1; לא מסכים/ה – 2; איני יכול/ה להחליט – 3; מסכים/ה – 4; מסכים/ה מאוד – 5.

#### 4.9.1.1 עמדות ערכיות לפי הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד

בחינת העמדות הערכיות לפי **הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד של בעלי התפקידים** העלתה כי בקרב המחנכים חסרי השכלה פורמלית בחינוך מיוחד היה המדד הערכי 3.01 (סטיית תקן 0.78) לעומת 3.27 (סטיית תקן 0.74) בקרב מחנכים עם השכלה פורמלית. כלומר, עמדותיהם הערכיות של מחנכים בעלי השכלה פורמלית בחינוך מיוחד חיוביות יותר מחסרי השכלה פורמלית בחינוך מיוחד.

#### 4.9.1.2 עמדות ערכיות לפי ניסיון בעבודה עם ילדים עם מוגבלות

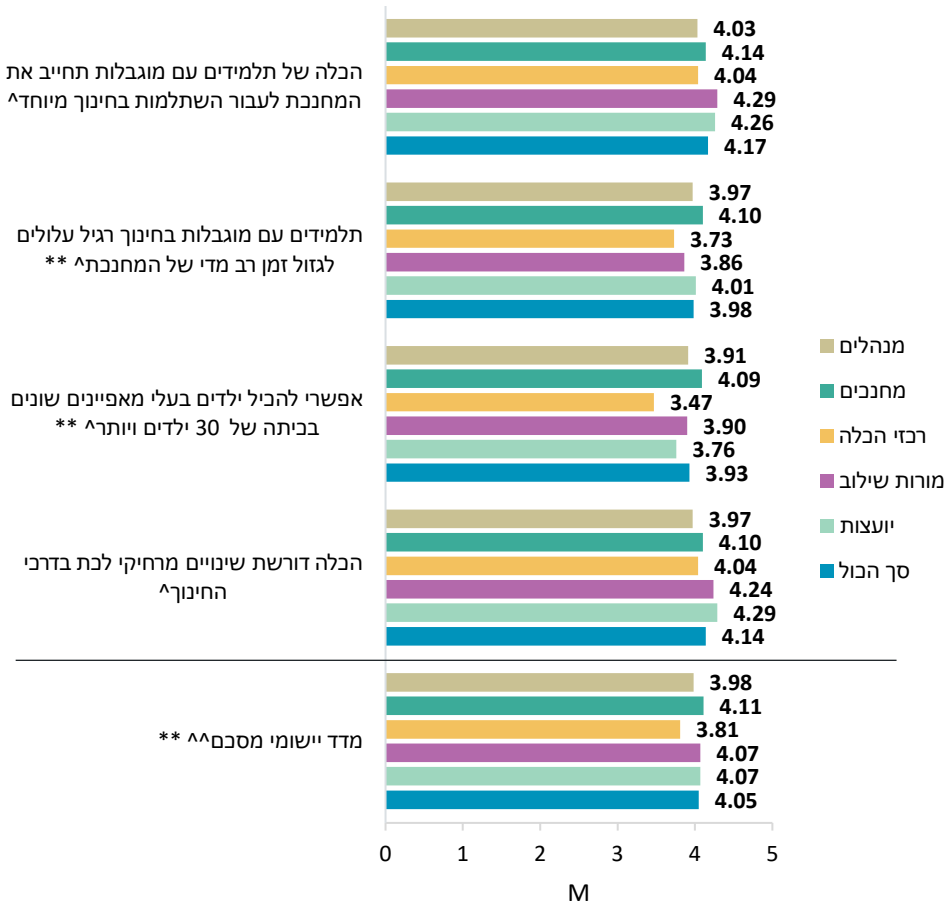
בחינה של העמדות הערכיות לפי **ניסיון בעבודה עם ילדים עם מוגבלות** העלתה כי מחנכים בעלי ניסיון רב בעבודה עם ילדים עם מוגבלות מבטאים עמדות חיוביות יותר כלפי הכלה ממחנכים עם ניסיון מועט וממחנכים בלי ניסיון כלל בעבודה עם ילדים עם מוגבלות – מדד ערכי 3.19 (סטיית תקן 0.87) בקרב מחנכים עם ניסיון רב לעומת מדד ערכי 3.10 (סטיית תקן 0.75) ו-2.90 (סטיית תקן 0.74), בקרב מחנכים עם ניסיון מועט ומחנכים בלי ניסיון כלל בעבודה עם ילדים עם מוגבלות, בהתאמה.

## 4.9.2 עמדות יישומיות כלפי הכלה

**בהיבט היישומי** של ההכלה בדק המדד המסכם עד כמה בעלי התפקידים סבורים שאפשר ליישם הכלה בבתי הספר, לדוגמה: "הכלה דורשת שינויים מרחיקי לכת בדרכי החינוך של המורים והצוות החינוכי" או "אפשרי להכיל תלמידים בעלי מאפיינים שונים בכיתה של 30 תלמידים ויותר".

המדד נוסח על דרך השלילה, היינו התשובות "מסכים" או "מסכים מאוד" ביטאו קושי גדול יותר ביישום ההכלה (ר' **נספח ו**). ממוצע המדד לכל בעלי התפקידים היא 4.05 (סטיית תקן 0.69). רכזי ההכלה רואים פחות מכולם קושי ביישום ההכלה בבתי הספר (ממוצע מדד יישומי לתפקיד 3.81, סטיית תקן 0.74), ואילו מחנכים רואים יותר מכולם קושי ביכולת ליישם הכלה (ממוצע מדד יישומי לתפקידים 4.11, סטיית תקן 0.68; **תרשים 27**). לא נמצאו הבדלים מובהקים במדד המסכם בין העמדות היישומיות בהשוואה בין זרם החינוך.

**תרשים 27: עמדות יישומיות בנוגע להכלה ומדד יישומי מסכם לפי סוג תפקיד (ממוצע)**



$p < .01^{**}$

<sup>א</sup> הממוצע חושב לפי הערכים: מסכים/ה מאוד – 1; מסכים/ה – 2; איני יכול/ה להחליט – 3; לא מסכים/ה – 4; לא מסכים/ה כלל – 5.  
<sup>א\*\*</sup> ממוצע של ארבעת ההיגדים.

בחינה של העמדות היישומיות לפי הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד, ניסיון קודם בעבודה עם ילדים עם מוגבלות והתאמת דרכי הוראה בכיתה ותוכני לימוד הראתה כי אין קשר מובהק בין משתנים אלו ובין העמדות היישומיות בקרב בעלי התפקידים כלפי היכולת ליישם הכלה.

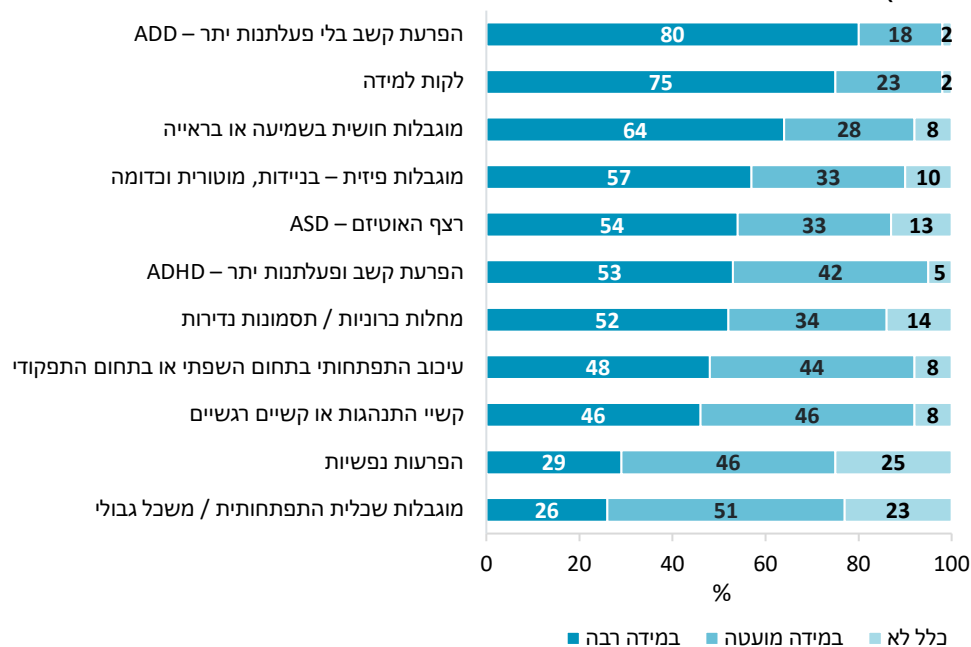
### 4.9.3 עמדות בנוגע ליכולת להכיל תלמידים עם סוגי מוגבלות שונים

מנתוני סקר שנערך בקרב הורים בשנת 2021 עלה כי סוגי המוגבלות הרווחים בקרב ילדים בישראל הם לקות למידה או הפרעת קשב וריכוז בכל רמות התפקוד (9.4% מן הילדים שהוריהם השיבו על הסקר). האומדן באוכלוסייה נכון לשנת 2020 היה 206 אלף ילדים עם מוגבלות כלשהי (4.2% מהם עם לקות למידה או הפרעת קשב וריכוז ברמה חמורה). לעומתן רווחים פחות מוגבלות נפשית או קושי רגשי ניכר (1.7%), קושי בדיבור או בשפה (1.4%) ועיכוב התפתחותי והפרעת התנהגות (1.3% לכל סוג מוגבלות; ברלב ואח', 2021).

בעלי התפקידים נשאלו עד כמה אפשר לדעתם להכיל בבתי הספר תלמידים עם סוגים שונים של מוגבלות (נספח ז). **תרשים 28** מציג את הנתונים בכל סוג מוגבלות.

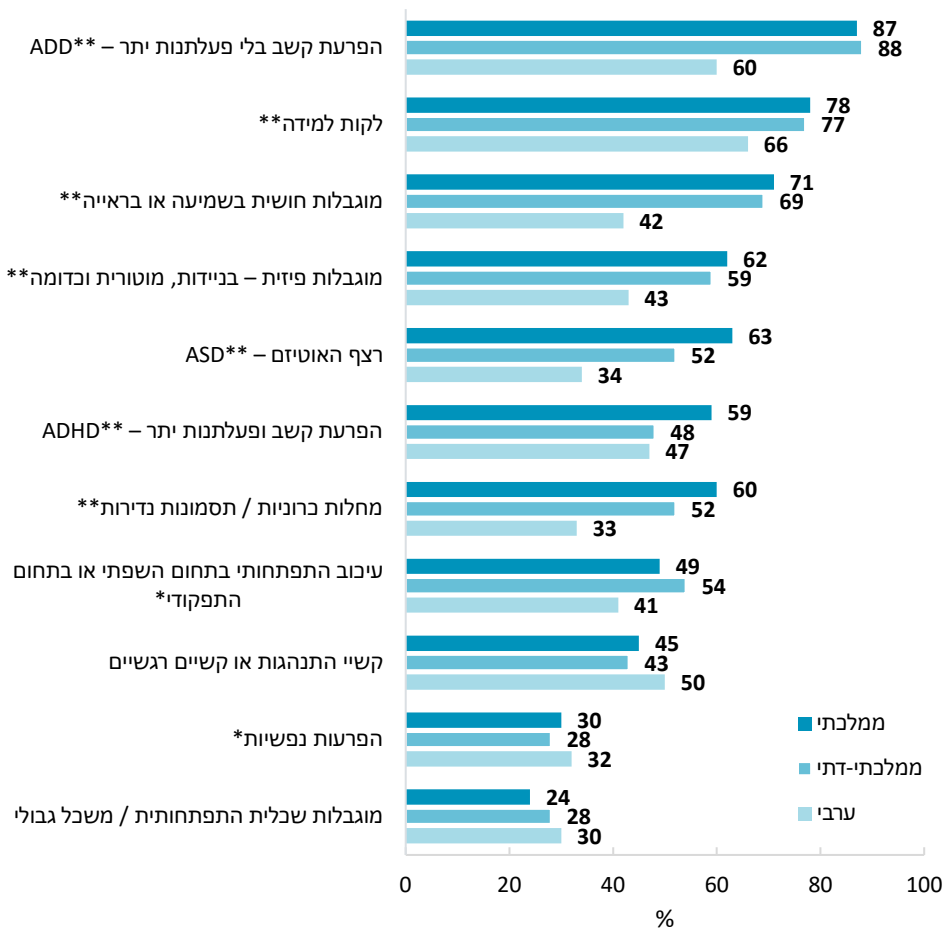
מן הנתונים עולה כי סוג המוגבלות של התלמיד משפיע על עמדותיהם של בעלי התפקידים כלפי היכולת להכילם. שני סוגי המוגבלות שהמשיבים סבורים שהם הקשים ביותר להכלה בבתי ספר הם **מוגבלות שכלית התפתחותית והפרעות נפשיות** (רק 26% ו-29%, בהתאמה, חשבו שאפשר להכילם במידה רבה). סוגי המוגבלות שהמשיבים סברו שהם הקלים ביותר להכלה הם הפרעות קשב וריכוז בלי פעלתנות יתר (ADD; 80%) ולקויות למידה (75%). שיעור קטן יותר של משיבים סברו שאפשר להכיל במידה רבה מוגבלות חושית בשמיעה או בראייה (64%), מוגבלויות פיזיות (57%) ואוטיזם (54%).

**תרשים 28: עמדות כלפי היכולת להכיל תלמידים עם מוגבלות, לפי סוג המוגבלות (n = 919; באחוזים)**



**בתרשים 29** מוצגת עמדת המשיבים בעניין היכולת שלהם להכיל תלמידים עם מוגבלות לפי סוג המוגבלות וזרם חינוך. השוואה בין זרמי החינוך העלתה שיותר משיבים בחינוך הערבי ממשיבים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי ענו שהם יכולים להכיל הפרעות נפשיות (32% לעומת 30% ו-28%, בהתאמה). נוסף על כך נמצא פער בין משיבים מן החינוך הערבי ובין משיבים מן החינוך הממלכתי והחינוך הממלכתי-דתי בנוגע להכלת כל סוגי המוגבלות האחרים, למעט קשיי התנהגות או קשיים רגשיים ומוגבלות שכלית התפתחותית (**תרשים 29**).

**תרשים 29: יכולת להכיל תלמידים עם מוגבלות, לפי סוג המוגבלות וזרם בחינוך, ^, ^^ (באחוזים)**



$p < .01^{**}$   $p < .05^{*}$

^ ענו במידה רבה.

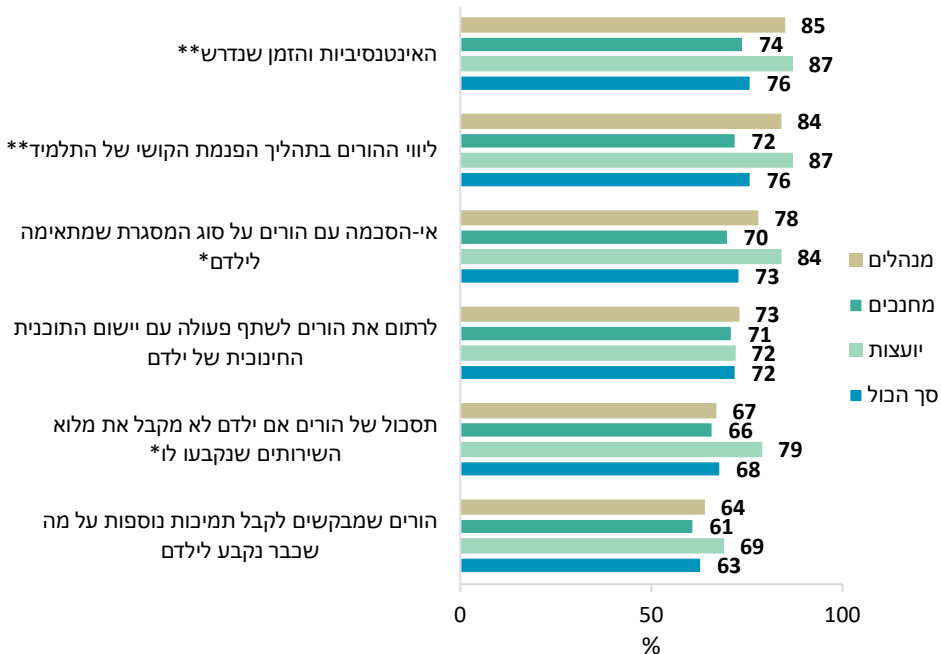
^^ חינוך ממלכתי  $n = 569$ ; חינוך ממלכתי-דתי  $n = 146$ ; חינוך ערבי  $n = 185$ .

## 4.10 קשר עם הורים

למנהלים, למחנכים וליועצות הוצגו היגדים העוסקים באתגרים ובקשיים בהתמודדות עם הורי התלמידים עם מוגבלות. ההיגדים שרוב המשיבים ראו בהם אתגר בעבודתם הם: "האינטנסיביות והזמן שנדרש כדי לתת מענה להורים לתלמידים עם מוגבלות לעומת התמודדות עם הורים לתלמידים בלי מוגבלות" (76%), "ליווי ההורים בתהליך הפנמת הקושי של התלמיד" (76%) ו"עבודה עם ההורים כשיש אי-הסכמה על סוג המסגרת (חינוך רגיל או מיוחד) שמתאימה לילדם" (73%; **תרשים 30**).

נמצאו הבדלים מובהקים בין בעלי התפקידים בארבעה היגדים (**תרשים 30**): האינטנסיביות והזמן הדרוש למתן מענה להורים לתלמידים עם מוגבלות לעומת מענה להורים לתלמידים בלי מוגבלות (85% מן המנהלים ו-87% מן היועצות לעומת 74% מן המחנכים); ליווי ההורים בתהליך הפנמת הקושי של התלמיד (84% מן המנהלים ו-87% מן היועצות לעומת 72% מן המחנכים); יעוצות ראו באי-הסכמה על המסגרת המתאימה לילד אתגר יותר ממנהלים ומחנכים (84% לעומת 78% ו-70%, בהתאמה); 79% מן היועצות רואות אתגר בהתמודדות עם תסכול של הורים כי ילדם אינו מקבל את מלוא השירותים שנקבעו לו לעומת 67% מן המנהלים ו-66% מן המחנכים.

**תרשים 30: אתגרים בקשר עם ההורים לפי תפקידם (באחוזים)**



$p < .01^{**}$   $p < .05^*$

^ ענו במידה רבה מאוד או במידה רבה.

^^ מנהלים  $n = 81$ ; מחנכים  $n = 439$ ; יועצות  $n = 91$ .

אתגר נוסף שציינו 78% מן היועצות הוא העבודה המשותפת עם ההורים ועם המחנכים לביסוס הקשר ושיתוף הפעולה.

השוואה בין זרמי חינוך העלתה כי פחות משיבים בחינוך הערבי משיבים בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי-דתי רואים אתגר בליווי ההורים בתהליך הפנמת הקושי של התלמיד (62% לעומת 81% ו-80%, בהתאמה).

בעלי התפקידים נשאלו גם אם יש שוני בין ההתנהלות עם הורים לתלמידים עם מוגבלות ובין ההתנהלות עם הורים לתלמידים בלי מוגבלות: 62% מן המנהלים, 57% מן המחנכים ו-72% מן היועצות השיבו כי **אכן נדרשת התנהלות אחרת עם הורים לילד עם מוגבלות**. במענה לשאלה במה שונה ההתמודדות עימם, עלו הנושאים האלה: (א) נדרשות יותר **תשומות** בהתמודדות עם הורים לתלמידים עם מוגבלות – הצוות נדרש ליכולת הכלה רבה יותר ולמתן יחס אישי, ועליו להשקיע זמן רב בשיחות, במתן הסברים, בייעוץ ועוד; (ב) ההתמודדות עם ההורים לתלמידים עם מוגבלות היא **אינטנסיבית** יותר, רציפה יותר ולעיתים נדרשת תקשורת יום-יום; (ג) **התכחושות של ההורים למצב של ילדם וחוסר הבנה בו** – לפעמים הורים מתכחשים לקושי, ומתעוררים חילוקי דעות בינם ובין הצוות בבית הספר, ולפעמים ההורים מתקשים להשלים עם האבחנה של ילדם ועם הצעדים הנדרשים כדי לקדמו; (ד) תקשורת עם הורים לילדים עם מוגבלות היא **זהירה ורגישה** יותר כדי להצליח לגייסם לפעול לטובת הילד; (ה) יש **פער בין ציפיות ההורים** והדרישות שלהם ובין היכולות של בית הספר לספק שירותים וטיפולם לילדם, והפער הזה יוצר התמודדות נוספת של הצוות עם ההורים.

היו משיבים שציינו כי לפעמים הורים של תלמידים עם מוגבלות הם עצמם אנשים עם מוגבלות, וההתנהלות והתקשורת איתם מאתגרות אף יותר. נוסף על כך המשיבים רואים אתגר בהתנהלות עם הורים לתלמידים שמוגבלותם אינה מוכרת, אבל יש להם קשיים, כי הם קשובים פחות להמלצות הצוות ונוטים פחות לשתף פעולה מהורים שילדיהם אובחנו.

ואני אומרת להם [להורים] הרבה פעמים בישיבות 'אתה מצפה שהילד יקבל שירותי חינוך מיוחד בתוך החינוך הרגיל, אבל צריך לקחת בחשבון שבתוך החינוך הרגיל הוא יושב בכיתה עם 30 ילדים או 35 ילדים ואין לי את הפרה-רפואי שיש בחינוך המיוחד, ואני לא יכולה לתת לו את המענה שאתה מצפה שהוא יקבל כי לא תמיד ההכלה והחיבוק עוזרים'. אלה ילדים מאוד מאוד מורכבים שצריכים משהו מעבר." (מנהלת)



## 5. מגבלות המחקר

**ייצוגיות המדגם ושיעורי ההיענות:** בחלק מקבוצות המחקר נרשמו שיעורי היענות נמוכים מאוד, והם פגמו ביכולת להכליל את ממצאי המחקר על כלל בתי הספר. אף על פי שנעשה תיקון באמצעות משקלים מנורמלים (כמפורט בפרק ניתוח הנתונים), נותרו מגבלות הקשורות לייצוגיות המדגם וליכולת לפלח את הנתונים לפי אוכלוסייה, זרם חינוך או תפקיד. שיעורי ההיענות בקרב רכזי ההכלה, מורות השילוב והמנהלים היו גבוהים יחסית, אך בקרב מחנכים ויועצות היו שיעורי ההיענות נמוכים במיוחד. בחטיבות הביניים היה שיעור היענות נמוך מאוד בקרב כלל בעלי התפקידים לעומת זה שבבתי הספר היסודיים, ולכן אי אפשר להציג את ממצאיהם בדוח זה.

שיעורי ההיענות הנמוכים מגבילים את האפשרות להסיק מסקנות מייצגות על כלל בתי הספר היסודיים, אך הממצאים מספקים תמונה רחבה ותובנות מהימנות על דפוסים, על אתגרים ועל צרכים שעלו ממאות בעלי תפקידים שהשיבו לשאלון. הדוח הציג בשקיפות את המגבלות ואת השפעותיהן ובודד בדד הדגיש את התרומה של הנתונים להבנת יישום מדיניות ההכלה וההשתלבות בשדה החינוך.

**היענות לפי קבוצה באוכלוסייה וזרם חינוך:** בחינוך החרדי נשלחו השאלונים לבעלי תפקידים בשני זרמים: המוכר שאינו רשמי (מוכש"ר) והחינוך הממלכתי-חרדי. בבתי הספר של המוכש"ר החרדי היו שיעורי היענות נמוכים במיוחד, ולכן קבוצה זו לא נכללה בנייתוח. בבתי הספר בחינוך הממלכתי-חרדי נרשמה היענות גבוהה יותר, אך בשל קוטן האוכלוסייה היה מספר המשיבים מצומצם למדי, ולכן אי אפשר להציג את ממצאי זרם זה בלבד.

**הטיית אי-השבה הקשורה לעמדות:** יש להביא בחשבון כי תיתכן זיקה בין מאפייניהם של המשיבים ובין נכונותם להשתתף במחקר. כך למשל, במחקר עלו קשרים בין ניסיון בעבודה עם ילדים עם מגבלות ובין עמדות חיוביות כלפי הכלה. ייתכן שהניסיון משפיע לא רק על העמדות אלא גם על הנטייה להשיב לסקר. לכן ייתכן ששיעור בעלי התפקידים המביעים עמדות חיוביות כלפי הכלה עשוי להיות גבוה יותר במדגם המשיבים משיעורם האמיתי באוכלוסייה בשל הטיית אי-השבה הקשורה לנושא הסקר עצמו.

**מגבלות הנובעות מאופי הנתונים:** המחקר התבסס על דיווח עצמי של המשיבים, כלומר על מידע סובייקטיבי המשקף את תפיסותיהם ואת ניסיונם האישי. הנתונים אינם מבוססים על מדדים אובייקטיביים או על הצלבות עם מקורות מידע מנהליים, ולכן יש לפרשם בזהירות.

**היעדר נתונים מנהליים:** בשל היעדר גישה לנתונים מנהליים מפורטים, לא התאפשר ניתוח שיטתי של הטיית אי-השבה. ייתכן שיש במשרד החינוך נתונים מנהליים חלקיים על השתתפות מורים בהדרכות ובהשתלמויות, אולם הם אינם מפורטים דיים, כגון התייחסות להדרכה בכלל ובנושא הכלה והשתלבות בפרט. לכן לא התאפשרה השוואה בין הנתונים שנאספו בסקר ובין נתונים מנהליים רשמיים, ואי אפשר להעריך אם שיעור המורים שדיווחו כי לא קיבלו הדרכה תואם למצב בפועל באוכלוסייה.

## 6. סיכום, דיון וכיווני פעולה

משרד החינוך שואף ליצור ולהפעיל מערכת חינוך מכילה: לספק מענים לימודיים, רגשיים, טיפוליים וחברתיים; לקדם תרבות, התנהלות ושפה המותאמים לכלל האוכלוסייה; ליצור סביבה חינוכית-לימודית מגוונת; לחזק את היכולות של צוות ההוראה ועוד (משרד החינוך, 2022א). תיקון מס' 11 נועד לשנות את התפיסות ואת המדיניות בתחום ההכלה וההשתלבות של ילדים עם מוגבלות במסגרות החינוך הרגיל ולקדם.

למרות תיקוני החקיקה במשך השנים שיעור התלמידים שהשתלבו במסגרות החינוך הרגיל מקרב התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים נותר יציב, והוא כ-59%. הסברים שהוצעו לקשיים ביישום השינויים הם: פערים בתקצוב ובהיקף השירותים העומדים לרשות תלמידים במסגרות של חינוך מיוחד לעומת אלו של תלמידים במסגרות החינוך הרגיל; מגוון קשיים במסגרות החינוך הרגיל, ובהם הקושי של עובדי ההוראה בחינוך הרגיל להתמודד עם השפעות השילוב; מחסור בעובדי הוראה ובמטפלים פרה-רפואיים ועוד (וייסבלאי, 2023).

ביישום תהליכי הכלה והשתלבות מעורבים בעלי תפקידים רבים בתוך בית הספר ומחוצה לו. יישום מוצלח כרוך אפוא בהיערכות מתאימה, ביצירת שיתופי פעולה בין כלל המעורבים בעשייה החינוכית, בתכנון ובאיגום משאבים (תקציב, שעות, משאבי פיתוח מקצועי וכוח אדם) כדי ליצור מעטפת תומכת להכלה והשתלבות (משרד החינוך, 2019).

מטרת המחקר הייתה לספק לקובעי המדיניות מידע שיסייע להם בגיבוש תוכנית רחבה לחיזוק ההכלה וההשתלבות של תלמידים עם מוגבלות **בבתי ספר יסודיים בחינוך הרגיל**.

במחקר נבחנו כמה נושאים וסוגיות: מאפייני צוות החינוך, צורכי התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים והמענים שהם מקבלים; הצרכים והאתגרים ביישום ההכלה; מערך התמיכה המקצועית בצוות החינוך והצרכים של צוותי בתי הספר; משאבי בית הספר המיועדים להכלה; דרכי העבודה, הכלים והפרקטיקות ליישום ההכלה ברמת בית הספר וברמת הכיתה; תחושת המסוגלות של אנשי הצוות ועמדותיהם כלפי ההכלה של תלמידים עם צרכים ומאפיינים מגוונים; הקשר בין צוות בית הספר להורי התלמידים. להלן הנקודות המרכזיות שעלו מן המחקר:

## מאפייני צוות החינוך ושיעור התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים

### מאפייני צוות החינוך

■ רק 25% מבעלי התפקידים בבתי הספר היסודיים שענו על הסקר דיווחו שיש להם ניסיון רב בעבודה עם ילדים עם מוגבלות או בהוראתם. 28% מבעלי התפקידים חסרי ניסיון בעבודה עם ילדים עם מוגבלות. מהשוואה בין זרמי החינוך עלה ששיעור בעלי התפקידים

בחינוך הערבי חסרי הניסיון (30%) גדול מזה של בעלי התפקידים בחינוך הממלכתי (28%) ובחינוך הממלכתי-דתי (27%). **ניסיון מעשי בהכלה** יכול להשפיע לחיוב או לשלילה על עמדות של מורים כלפי ההכלה (ענבר-פירסט וגלילי, 2011), ועל כן עמדות של עובדי הוראה כלפי ילדים עם מוגבלות וכלפי ההכלה וההשתלבות יכולות להשפיע על נכונותם של עובדי ההוראה לעבוד עם תלמידים עם מוגבלות ועל מידת ההצלחה של ההכלה (Ewing et al., 2018). במחקר נבחנו העמדות הערכיות של בעלי התפקידים לפי **ניסיון בעבודה עם ילדים עם מוגבלות**, ומן הנתונים עלה קשר בין הניסיון הקודם בקרב מחנכים ובין עמדות ערכיות כלפי הכלה – עמדות חיוביות כלפי הכלה נמצאו יותר בקרב מחנכים בעלי ניסיון רב מבקרב מחנכים בעלי ניסיון מועט או חסרי ניסיון. גם במחקרם של רז ואח' (2023) נמצא כי בקרב מחנכים שאין בכיתתם תלמידים עם מוגבלות התמיכה בהכלה הולכת ופוחתת לעומת מגמה יציבה בתמיכה או התגברות התמיכה בהכלה בקרב מחנכים שיש בכיתתם תלמידים עם מוגבלות.

■ 22% ממורות השילוב דיווחו כי **אין** להן השכלה פורמלית בחינוך מיוחד. לפי הגדרת התפקיד מורות השילוב הן מקור ידע וגורם מקצועי מרכזי להתייעצות בעבור המנהל וצוותי ההוראה בנושאי הכלה של תלמידים עם מוגבלות ובבניית התוכנית האישית, והן נותנות תמיכה והנחיה לצוות בית הספר. השכלה פורמלית בחינוך המיוחד היא רכיב חשוב בהכשרה שלהן כדי למלא את תפקידן על שלל היבטיו. מן המחקר עלה כי מורות שילוב עם הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד נותנות יותר תמיכה והנחיה למחנכים, לסייעות ולמורים המקצועיים (74%, 52% ו-46% בהתאמה) ממורות שילוב חסרות השכלה פורמלית (28% ו-30%, בהתאמה).

## שיעור התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים

■ בתי ספר נותנים מענים של שירותי חינוך מיוחדים לשלוש קבוצות תלמידים: (1) תלמידים שנקבעה להם זכאות לשירותי חינוך מיוחדים **מסל אישי**, השיעור הממוצע של התלמידים האלה הוא 4.3% מתלמידי בתי הספר; (2) תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים **מסל בית ספרי**, השיעור הממוצע של התלמידים האלה הוא 9.5% מתלמידי בתי הספר; (3) תלמידים שאינם מאובחנים ולא נקבעה להם זכאות רשמית, אך הם חווים קשיים התפתחותיים, התנהגותיים, רגשיים או לימודיים שבגינם הם נדרשים לתמיכות מיוחדות. השיעור הממוצע של תלמידים אלו הוא 7.9% מתלמידי בתי הספר. במחקר שערכה הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) עלה כי יש טשטוש הגדרות בשטח בין תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים ובין תלמידים מתקשים ומאתגרים – יש המצמצמים את הגדרת קבוצת ההכלה ל"זכאי שירותי חינוך מיוחדים", ויש המרחיבים את ההגדרה. עוד עלה שבפועל קבוצת התלמידים המתקשים מאתגרת את המערכת ומעצבת את העמדות של בעלי התפקידים כלפי ההכלה (רז ואח', 2023).

- לא לכל בתי הספר היסודיים יש אמצעים לספק את מלוא המענים שנקבעו לתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים – 62% מן המנהלים דיווחו שבית הספר מספק רק **לחלק** מן התלמידים את מלוא המענים שנקבעו להם, ו-5% מן המנהלים דיווחו שבית הספר אינו מספק **לאף תלמיד את מלוא המענים** שנקבעו לו. 59% מן המנהלים דיווחו שהיעדר היכולת לספק את מלוא המענים לתלמידים מפריע במידה רבה ליכולת של בית הספר להכיל ולשלב את התלמידים הזכאים, ו-40% דיווחו שזה מפריע לכך במידה בינונית.
- 83% מן התלמידים הזכאים לתמיכות מקבלים סייעת אישית, ו-49% מן המחנכים דיווחו שיש בכיתה שלהם סייעת אחת לפחות. 98% מן המנהלים דיווחו שצריך להשקיע זמן ומשאבים בפיתוח המקצועי של הסייעות, 85% דיווחו שצריך להשקיע זמן ומשאבים בניהול הסייעות ו-72% דיווחו שלסייעות חסר ידע בפדגוגיה שיאפשר להן לקדם את הילד מבחינה לימודית.
- 16% מן המחנכים ו-9% ממורות השילוב ציינו כי **לא** קיבלו כלל מידע על תלמידי השילוב טרם שילובם בכיתה או תחילת העבודה איתם.

## כיווני פעולה מומלצים



- לבחון איך אפשר לוודא שבתי הספר היסודיים יכולים לספק את המענים שנקבעו לתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים לנוכח דיווחי המנהלים על היעדר יכולת לספק את מלוא המענים לתלמידים ועל הקושי ליישם את ההכלה.
- לראות בסייעות האישיות חלק מצוות החינוך בבית הספר ולהקצות באופן שוטף זמן ומשאבים מוסדרים להכשרתן, לפיתוחן המקצועי ולניהולן.

## צרכים, אתגרים ומקורות תמיכה בתחום ההכלה

שני **הצרכים** המרכזיים ליישום מיטבי של ההכלה על פי כל בעלי התפקידים הם: (א) הכשרות, פיתוח ידע ומתן כלים מעשיים ליישום בכיתות; (ב) תוספת שעות ייעודיות לנושא ההכלה (כגון מילוי טפסים או הכנה לדיונים) ולפעילויות לימודיות, חברתיות ורגשיות. צרכים נוספים שעלו הם צמצום מספר התלמידים בכיתות ושיפור הרכב התלמידים בהן ותוספת כוח אדם. יישום ההכלה כרוך במטלות מנהליות ומקצועיות, בהתייעצויות, בהדרכות ובשיחות עם הורים ועם מטפלים, במענים על צורכי התלמידים ובקידום ועוד. כל בעלי התפקידים ציינו את הצורך שלהם בהקצאת שעות ייעודיות למטלות הנדרשות ביישום ההכלה: המנהלים צריכים שעות ייעודיות לשיבות מעקב והדרכה בנוגע לכל תלמיד עם סל אישי (75%); המחנכים צריכים שעות ייעודיות לפגישות אישיות עם התלמידים (67%); רכזי הכלה זקוקים לשעות ייעודיות לתפקיד (67%) ולייעוץ לצוות בית הספר (62%); 93% מן היועצות השיבו שהן זקוקות לשעות ייעודיות לכלל המשימות הכרוכות בתפקיד (השתתפות בשיבות, כתיבת דוחות או תיאום ישיבות רבות משתתפים בנוגע לכל תלמיד); מורות השילוב צריכות **שעות ייעודיות למילוי**

**טופסי מעקב** אחר מצבם של התלמידים (77%) או **לישיבות מעקב והדרכה** בנוגע לכל תלמיד עם סל אישי (75%).

מורות השילוב ציינו הקצאת שעות ייעודיות בהיבט נרחב יותר של הצורך בהסדרת תחומי האחריות שלהן והבחנה בין ובין רכזי ההכלה בבית הספר. עוד הן ציינו כי בעקבות תיקון מס' 11 מוטלים עליהן יותר משימות ותחומי אחריות, אך לא הוקצו להן שעות ייעודיות, ולא ניתן להן תגמול נוסף.

אשר לפנייה לבעלי תפקידים אחרים להתייעצות ולתמיכה, נמצא שהיועצת החינוכית היא הכתובת העיקרית להתייעצות בקרב רוב בעלי התפקידים, והם מתייעצים איתה בתדירות גבוהה; מנהלים ויועצות מתייעצים לרוב אלו עם אלו; מחנכים ומורות שילוב מתייעצים לעיתים קרובות עם עמיתים לתפקיד (כלומר מחנכים מתייעצים עם מחנכים, ומורות שילוב מתייעצות עם מורות שילוב), אך 24% מן המחנכים ו-20% ממורות השילוב חשים שאין להם עם מי להתייעץ כלל. רכזי הכלה והשתלבות מתייעצים בעיקר עם היועצות ועם המנהלים. 54% מן המנהלים מתייעצים לעיתים קרובות עם רכזי ההכלה.

## כיווני פעולה מומלצים

- להקצות שעות ייעודיות במערכת לכלל בעלי התפקידים למילוי המטלות הנדרשות ליישום ההכלה. לשם כך כדאי למפות את כל המטלות הנגזרות מיישום ההכלה לפי תפקיד, לאמוד כהלכה את היקף השעות הנדרש ולכלול אותן בהגדרת המשרה של כל תפקיד. לתוספת השעות צריך להתלוות גם תגמול כספי.
- להגדיר ולהסדיר את תחומי האחריות של שלושה תפקידים מרכזיים – מורות שילוב, רכזי הכלה ויועצות.
- להקצות שעות לפיתוח מקצועי – **פיתוח ידע ומתן כלים מעשיים ליישום ההכלה בכיתות החינוך הרגיל** – לשם יישום מיטבי של ההכלה, לפי הצרכים שציינו בעלי התפקידים. המלצה זו נגזרת בין היתר מן הממצאים בדבר חשיבות ההתנסות בהכלה ושינויים בעבודת המורה המובילים כל אחד לבדו לשיפור בתפיסות ובעמדות כלפי הכלה.

## מערך התמיכה המקצועית בצוותי החינוך וצורכי הפיתוח המקצועי בנושא הכלה

### תמיכה מקצועית בצוותי החינוך

מערך התמיכה המקצועית בצוותי החינוך בבתי הספר היסודיים בנושא הכלה כולל פיתוח מקצועי, הדרכות בנושא הכלה בתוך בתי הספר שמנחים רכזי ההכלה של בתי הספר, מומחיות התחום ממת"א או מדריכת ההכלה מטעם הרשות, תמיכה והנחיה של מורת שילוב.

- 42% מבעלי התפקידים השתתפו בתוכנית לפיתוח מקצועי בנושא ההכלה בשנת הלימודים שקדמה לסקר (58% ממורות השילוב, 53% מן המנהלים, 38% מן המחנכים, 26% מן היועצות ו-23% מרכזי ההכלה). שיעור בעלי התפקידים בחינוך הערבי שהשתתפו בתוכנית לפיתוח מקצועי בנושא הכלה קטן (39%) מזה שבחינוך הממלכתי-דתי (42%) ובחינוך הממלכתי (45%).
  - 9% מן המחנכים, 7% מרכזי ההכלה ו-7% ממורות השילוב דיווחו כי **לא קיבלו כלל** הדרכה בנושא הכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות.
  - 68% מן המנהלים דיווחו על מפגשי למידה פנימיים בבית ספרם בנושא הכלה, אך כאשר נשאלו המחנכים אם השתתפו בתוכניות או במפגשי למידה המיועדים למתן כלים למורים בתחום ההכלה וההשתלבות, השיבו 71% כי **לא** השתתפו בתוכניות או במפגשים מסוג זה.
  - 31% מן המחנכים ו-16% ממורות השילוב דיווחו כי קיבלו הדרכות פרטניות או קבוצתיות בנושא **על ידי רכז ההכלה**. 24% מן המנהלים דיווחו שהשתתפו במליאות רכזת הכלה.
  - 70% ממורות השילוב השיבו כי הן נותנות תמיכה והנחיה למחנכים בבית הספר, 48% ציינו כי הן נותנות תמיכה והנחיה לסייעות, 43% נותנות תמיכה והנחיה למורים המקצועיים. 19% ממורות השילוב השיבו כי הן עובדות רק עם התלמידים ולא עם צוות ההוראה.
- התמיכה המקצועית בתחום ההכלה וההשתלבות היא אחד הגורמים שיכולים להשפיע על עמדות של עובדי הוראה כלפי ההכלה. הרחבת הידע של עובדי ההוראה בתחום יכולה לתרום לתחושת הביטחון שלהם בעבודה עם תלמידים עם מוגבלות ולתחושת המסוגלות העצמית (Dignath et al., 2022; Donath et al., 2023; Ewing) ולחזק עמדות חיוביות כלפי הכלה (et al., 2018).

## צורכי פיתוח מקצועי של צוותי החינוך בבתי הספר בתחום ההכלה

- תחומי הפיתוח המקצועי שביקשו בעלי התפקידים: התמודדות עם בעיות משמעת והתנהגות בבית הספר ובכיתה (78%); מיומנויות הנחיה והדרכה לצוות (66%); סוגי מוגבלות ומאפייני תפקוד (62%).
- **בדיקה של תחומי פיתוח הידע** המבוקשים ביותר לפי זרם חינוך הראתה הבדלים בצורכי הפיתוח המקצועי בין בעלי תפקידים בשלושת זרמי החינוך שנבדקו.

## כיווני פעולה מומלצים

- להגדיל את המאמץ ואת המשאבים המושקעים **בפיתוח מקצועי של צוות החינוך בבתי הספר היסודיים** – לבסס את תוכני ההדרכות ואת הפיתוח המקצועי על צרכים מעשיים של בעלי התפקידים, להתחשב בהבדלים במאפיינים בין התפקידים ובהבדלים בין זרמי החינוך ולוודא שההכשרות וההדרכות רלוונטיות לעבודה היום-יומית ולא תאגרים הקונקרטיים בכל תפקיד בתחום ההכלה; לדייק את תוכני ההכשרה של רכזי ההכלה ולעגן את המשך הפיתוח המקצועי שלהם גם לאחר סיום ההכשרה. הממצאים הראו שגם לאחר השלמת

הכשרה של שלוש שנים הם עדיין מביעים רצון בפיתוח מקצועי ובהרחבת המיומנויות המקצועיות למילוי תפקידים (כגון כתיבת תוכנית עבודה, הנחיה והדרכה ומיפוי). זאת ועוד, ליישום ההכלה צריכה להתלוות תוכנית סדורה לפיתוח מקצועי ולליווי ולתמיכה מתמשכים לכלל העוסקים במלאכה, ובייחוד למחנכים כי הם דיווחו על עומס ושחיקה בגלל המטלות, הדרישות והאתגרים הכרוכים ביישום ההכלה.

■ להוסיף לכל בעלי התפקידים כלים וידע בנושא התמודדות עם תלמידים עם בעיות משמעת ובעיות התנהגות, ולגבות את צוותי החינוך בהחלטות שקיבלו בהתמודדות עם בעיות אלו. בעיות משמעת והתנהגות הן הסיבה העיקרית ללחץ, לשחיקה מקצועית ולפרישה מוקדמת של מורים. בעיות משמעת גם עלולות לפתח בקרב המורים יחס שלילי כלפי כיתה מסוימת (כהן-עזריה, 2021). לפיכך נדרש לפתח מענים מותאמים לתלמידים אלו לצד תמיכות והדרכות לצוותים.

## משאבי בית הספר המוקצים לקידום ההכלה

■ **הפעולות השכיחות ביותר** שנעשות בבית הספר לקידום ההכלה: מיפוי פרטני של היכולות והקשיים של כל תלמיד ומתן מענה לכל צרכיו (90%), הטמעת תפיסה חינוכית שמקדמת הכלה ושילוב (88%), כתיבת תוכנית בית ספרית לקידום הכלה והשתלבות (86%) והעמקת הקשר עם ההורים (82%).

■ **רכישת תוכניות עבור תלמידים עם מוגבלות:** 14% מן היועצות ו-25% מרכזי ההכלה דיווחו כי בבתי הספר נרכשו תוכניות המיועדות לקידום של תלמידים עם מוגבלות. על פי רוב תוכניות אלו הן טיפולים רגשיים למיניהם, כגון אומנויות לחימה ויוגה, ספורט ומשחק, קלבנות וטיפול בבעלי חיים.

■ 62% מן המנהלים דיווחו שיש בבית הספר שלהם **מרחב הכלה** להתערבות לימודית, חברתית, רגשית והתנהגותית לתלמידים החווים קשיים או משבר.

■ **הנגשות והתאמות בבית הספר:** 74% מן המנהלים דיווחו שיש כיתה אקוסטית, 66% מן המנהלים דיווחו שיש טכנולוגיות ואביזרים מסייעים, **ורק** 42% מן המנהלים ציינו כי מבנה בית הספר נגיש לתלמידים עם מוגבלות פיזית בניידות.

■ **מענים ממרכזי תמיכה אזוריים (מתי"א):** 81% מן המנהלים דיווחו כי צוות מתי"א זמין ליעץ ולסייע לצוות בית הספר. 64% דיווחו כי יש שיח בין בית הספר ומתי"א על שיבוץ מטפלים. 63% ציינו כי שיבוץ המטפלים נעשה במידה רבה על פי הנדרש לתלמידים, ו-58% מן המנהלים דיווחו כי הטיפול נעשה בהיקף השעות הנדרש. האתגר העיקרי בעבודה עם מתי"א הוא המחסור במטפלים רגשיים ובמקצועות הבריאות, והתוצאה היא שמתי"א מתקשים לספק את מגוון סוגי הטיפולים וההדרכות הנדרשים. אתגר אחר הוא המורכבות ביצירת שיתופי הפעולה עם צוות מתי"א לשם דיווח על התקדמות הטיפול והמענה לתלמידים ומעקב אחריה.



- להנגיש את המבנים בבתי הספר לתלמידים עם מגבלות בניידות, ולספק את כלל ההתאמות הנדרשות כמענה לצרכים של מגוון התלמידים.
- לספק לצוותים משאבים, ייעוץ והנחיה ביצירת חללים ומרחבים ייעודיים שיכולים לתת מענה למגוון צורכי ההכלה של התלמידים בבית הספר.
- להבנות תהליכי עבודה להידוק שיתוף הפעולה בין בתי הספר ומתי"א כדי להגביר את התיאום בשיבוץ המטפלים, לטייב את ההדרכות הניתנות על ידי מומחיות התחום ממת"א ולשפר את הדיווחים על התקדמות הטיפול והמענה לתלמידים ואת המעקב אחר התקדמותו של הילד.

## דרכי העבודה, הכלים והפרקטיקות ליישום ההכלה בבית הספר ובכיתה

### דיוני צוות רב-מקצועי

דיוני צוות רב-מקצועי בבתי הספר היסודיים הם הפורום שבו דנים בתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים ובוחנים את מצבם. בישיבות נקבעים זכאות לשירותי חינוך מיוחדים, היקף התמיכות לתלמיד וסוגיהן וכן התוכנית האישית (תח"י) של התלמיד (כל זכות, 2023). 64% מבעלי התפקידים ציינו כי ישיבות צוות רב-מקצועי נערכות בבית הספר בקביעות. 99% מן המנהלים ציינו כי הם משתתפים בישיבות. 91% ציינו כי המחנכים משתתפים בישיבות, 90% ציינו כי מורות השילוב משתתפות בישיבות ו-89% ציינו את היועצות. 64% בלבד ציינו כי רכז ההכלה וההשתלבות של בית הספר משתתף בישיבות אלו, 58% ציינו את הורי התלמידים ו-53% ציינו את השתתפות הסייעת האישית של התלמיד בישיבות.

### גודל הכיתה ומספר התלמידים המאתגרים בכיתה

המחנכים דיווחו על עומס ושחיקה הנובעים ממספר התלמידים בכיתה וממספר התלמידים שזקוקים למענה ייחודי בשל קשיים בין שהם מאובחנים ובין שלא:

- 86% מן המחנכים דיווחו שיש בכיתתם תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים מתוקף סל אישי. ממוצע התלמידים הזכאים לסל אישי בכיתה הוא 2.6. 16% מן המחנכים דיווחו על יותר מארבעה תלמידים זכאים בכיתה.
- 95% מן המחנכים דיווחו שיש בכיתתם תלמידים הזכאים לשירותים מתוקף הסל הבית ספרי, ובממוצע מדובר בארבעה תלמידים זכאים בכיתה.
- 96% מן המחנכים דיווחו שיש בכיתתם תלמידים מתקשים שאינם מאובחנים ולא נקבעה להם זכאות רשמית. יש בממוצע כחמישה תלמידים מתקשים בכיתה.

הן המנהלים (73%) הן היועצות (87%) רואים במספר התלמידים המתגרים בבית הספר אתגר שיוצר עומס עבודה בלתי סביר. אומנם המחנכים הצביעו פחות מהם על מספר התלמידים בכיתה כעל אתגר בעבודתם, אך 89% מהם ציינו שהמאפיינים והצרכים המגוונים של כל תלמיד הם אתגר, שכן הם דורשים תשומת לב רבה.

## התאמת דרכי ההוראה, ניהול הכיתה ותוכני הלימוד לצורכי ההכלה

- 23% מן המחנכים דיווחו **שלא עשו כל שינוי** בניהול הכיתה, בשיטות הלימוד או בתכנים כדי להתאימם למגוון הצרכים של התלמידים בכיתה.
- 38% מן המחנכים שדיווחו שלא שינו דבר בניהול הכיתה או בתכנים הם **חסרי ניסיון קודם בעבודה עם ילדים עם מוגבלות**. ל-51% מתוכם היה ניסיון מועט בעבודה עם ילדים עם מוגבלות, ורק 11% מהם דיווחו על ניסיון רב בתחום.
- כשליש מן המחנכים ציינו שהם משתמשים בכלים מיוחדים כדי לקדם את ההכלה החברתית של תלמידים עם מוגבלות, כגון העברת מערכי שיעור לחיזוק הקשרים החברתיים בכיתה, שימוש בתוכנות ייעודיות ומשחקי גיבוש וסימולציות.

## כיווני פעולה מומלצים



- לשאוף לצמצום מספר התלמידים בכיתות לחינוך רגיל בבתי הספר היסודיים שמשולבים בהן תלמידים עם מוגבלות ותלמידים מתגרים, גם אם אינם מאובחנים. לחלופין אפשר לבחון הוספה של איש צוות ואף מחנך לכיתה בכיתות שיש בהן כמה תלמידים עם זכאות לשירותי חינוך מיוחדים.
- להקצות שעות ייעודיות לעיסוק במטלות ההכלה בכלל ולישיבות מעקב והדרכה בנוגע לכל תלמיד עם סל אישי בפרט.
- להקדיש משאבים לליווי המחנכים בעבודתם כדי לשפר את ניהול הכיתה, את שיטות הלימוד ואת התכנים כדי להתאימם למגוון הצרכים של התלמידים בכיתה. ליווי המחנכים צפוי להוביל לטיוב ההכלה בפועל בכיתה ואף לשיפור בעמדות הערכיות כלפי ההכלה.

## תחושת המסוגלות של אנשי הצוות בכלל ובנוגע להכלה בפרט ועמדות כלפי הכלת תלמידים עם מגוון צרכים ומאפיינים

### תחושת המסוגלות

תחושת המסוגלות של עובדי ההוראה מושפעת מן האופן שהם תופסים את הכישורים הנדרשים מהם כדי ללמד בכיתה אחת תלמידים עם מוגבלות לצד תלמידים בלי מוגבלות.

תחושת המסוגלות של המורים מתחזקת ככל שהם מרבים להשתתף בהכשרות. תפיסה של חוסר מסוגלות בתחום השילוב עלולה להוביל לעמדות הנמנעות משילוב.

תחושת מסוגלות של אנשי הוראה מתחזקת בין היתר באמצעות צבירת חוויות וניסיון אישי חיוביים בהתמודדות טובה עם קשיים במצבי אמת, והיא מחזקת עמדות חיוביות כלפי השתלבות ואף כלפי נכונות להכיל תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל (Urton et al., 2014). לכן כדי לחזק את תחושת המסוגלות של צוותי ההוראה בבתי הספר היסודיים, יש לשאוף לספק משאבים ותמיכות שיתרמו לניסיון המעשי החיובי. מן הממצאים עלה כי הגורמים העיקריים המסבירים את תחושת המסוגלות של בעלי התפקידים הם: **תפיסת היכולת ומידת ההצלחה בתפקיד** (תחושת המשיבים בנוגע לידע וליכולת שלהם לבצע את תפקידם) **ותחושת תמיכה וגיבוי מבית הספר**. בקרב מחנכים, מורות שילוב ויועצות עלה גם הגורם **קשיים בנוגע להכלה** שמתייחס לתסכול מקצועי בנושא ההכלה ולתחושה שלא כל תלמיד צריך להיות בכיתה רגילה.

זאת ועוד, **בקרב מחנכים** "רצון ונכונות לקדם את ההכלה" הוא עוד גורם שמשפיע על תחושת המסוגלות שלהם, והוא כולל היגדים העוסקים ברצון להכיל את כלל התלמידים במסגרת, נכונות לשנות ולהתאים את תוכנית הלימודים ונכונות לעודד תלמידים להשתתף בפעילויות בית ספריות. ההיגדים המבטאים גורם זה זכו להסכמה הרבה ביותר בקרב המחנכים שהשיבו על הסקר (ממוצע 3.44, סטיית תקן 0.54). **מנהלים, מורות שילוב ורכזי הכלה בחינוך הערבי** מעריכים יותר את יכולותיהם ואת מידת הצלחתם בתפקיד מעמיתיהם בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי-דתי. **מחנכים ומורות שילוב בחינוך הערבי** הסכימו פחות עם ההיגדים העוסקים בקשיים בתחום ההכלה מעמיתיהם בחינוך ממלכתי ובחינוך ממלכתי-דתי.

## עמדות של בעלי התפקידים

כאמור, עמדות של עובדי הוראה כלפי ילדים עם מוגבלות וכלפי הכלה והשתלבות יכולות להשפיע על נכונותם לעבוד עם תלמידים עם מוגבלות ועל הצלחת ההכלה (Ewing et al., 2018). במחקר נמצא הבדל בקרב בעלי התפקידים בין עמדותיהם הערכיות כלפי הכלה ובין עמדותיהם כלפי יישומה. אומנם הם דיווחו על עמדות ערכיות תומכות בהכלה, אך הם הביעו אתגרים וחששות בנוגע לאפשרות ליישם הכלה בפועל.

**ממד ערכי:** מנהלים מבטאים יותר ממחנכים עמדות ערכיות חיוביות כלפי הכלה ורואים בה ערך שתורם לתלמידים בכלל ומסייע לתלמידים עם מוגבלות בפרט (ממוצע 3.61 לעומת ממוצע 3.07). בעלי תפקידים בחינוך הערבי מבטאים עמדות ערכיות חיוביות פחות כלפי ההכלה (ממוצע 3.08) מעמיתיהם בחינוך הממלכתי (ממוצע 3.34) ובחינוך הממלכתי-דתי (ממוצע 3.38). גם רז ואח' (2023) מצאו פער בין המנהלים שמראים מגמה של שיפור מתמיד בהזדהות עם מהלך ההכלה ובאמונה ששיג את מטרותיו ובין מחנכים דוברי עברית שמראים ירידה במידת ההזדהות עם מהלך ההכלה ועם האמונה ששיג מטרותיו (בחינוך הערבי נמצאה מגמה דומה בקרב מנהלים ומחנכים).

בחינה של עמדות ערכיות לפי **הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד של בעלי התפקידים** העלתה כי מחנכים ומורות שילוב בעלי השכלה פורמלית בחינוך מיוחד מבטאים עמדות חיוביות יותר כלפי ההיבטים הערכיים של הכלה מעמיתיהם שהם חסרי השכלה פורמלית בחינוך מיוחד.

**ממד יישומי:** רכזי ההכלה חווים פחות ממחנכים קושי ביישום ההכלה בבתי הספר. בהשוואה לפי זרם החינוך לא נמצאו הבדלים מובהקים במדד המסכם של עמדות יישומיות. לא נמצא קשר בין המשתנים "מידת הניסיון הקודם עם ילדים עם מוגבלות" ו"הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד" ובין העמדות היישומיות בקרב בעלי התפקידים.

**עמדות כלפי סוג המוגבלות של התלמיד:** סוג המוגבלות של התלמיד משפיע על עמדותיהם של בעלי התפקידים כלפי הכלה. לדעת המשיבים, מוגבלות שכלית-התפתחותית והפרעות נפשיות הם סוגי המוגבלות שקשה ביותר להכילם בבתי ספר (רק 26% ו-29% בהתאמה, חשבו שאפשר להכילם במידה רבה). המשיבים סברו שסוגי המוגבלות שאפשר להכילם במידה רבה הם הפרעות קשב וריכוז בלי פעלתנות יתר (ADD; 80%) ולקויות למידה (75%).

## כיווני פעולה מומלצים



להבנות תהליכים לחיזוק תחושת המסוגלות בתחום ההכלה, לשינוי עמדות ולגיבוש תפיסה המקדמת הכלה, לדוגמה:

- ליצור הכשרות והדרכות שמטרתן חיזוק תחושת המסוגלות של מחנכים בתחום, ובכך לחזק גם את נכונותם לקדם הכלה בכיתתם.
- להעשיר את הכלים המעשיים ואת הפרקטיקות השימושיות של בעלי התפקידים לשם התמודדות עם צרכי התלמידים ומתן מענה לצרכים אלו.
- לשלב רכיבי הכשרה מתחום החינוך המיוחד במסלולי ההכשרה של מורים ובמסגרת פיתוח מקצועי.
- להתאים מענים ייעודיים למאפיינים ולצרכים של בעלי התפקידים ולזרם החינוך, כפי שעלו במחקר.

## הקשר בין צוות בית הספר להורי התלמידים

האתגרים והקשיים בהתמודדות עם הורים לתלמידים עם מוגבלות הם: האינטנסיביות (תדירות ודורשנות) והזמן שנדרש כדי לתת מענה להורים לתלמידים עם מוגבלות לעומת מענה להורים לתלמידים בלי מוגבלות (76%), ליווי ההורים בתהליך הפנמת הקושי של התלמיד (76%) ועבודה עם ההורים כאשר יש אי-הסכמה על סוג המסגרת (חינוך רגיל או מיוחד) שמתאימה לילדם (73%).

השוואה בין זרמי החינוך העלתה שבקרב בעלי תפקידים בחינוך הממלכתי-דתי תהליך הפנמת הקושי של התלמיד, האינטנסיביות של הקשר עם הורי התלמידים עם מוגבלות והזמן הנדרש למתן מענה להם נתפסים אתגר (82%-ו-80%, בהתאמה) יותר מבקרב בעלי תפקידים בחינוך הממלכתי (81%-ו-78%, בהתאמה) ובחינוך הערבי (62%-ו-72%, בהתאמה).

ההתמודדות עם הורי התלמידים עם מוגבלות שונה מן ההתמודדות עם הורי התלמידים בלי מוגבלות בנושאים האלה: (א) נדרשות **יותר תשומות** בהתמודדות עם הורים לתלמידים עם מוגבלות – הצוות נדרש להכיל יותר, לתת יחס אישי ולהקדיש יותר זמן לשיחות, להסברים, לייעוץ ועוד; (ב) ההתמודדות עם הורים לתלמידים עם מוגבלות היא **אינטנסיבית** יותר, רציפה יותר ונדרש לעיתים גם קשר יום-יום; (ג) **היעדר הכרה של ההורים במצב של ילדם וחוסר הבנה בו** – הורים מתכחשים לקושי לפעמים, ומתעוררים חילוקי דעות בינם ובין הצוות בבית הספר, ולפעמים ההורים מתקשים להשלים עם האבחנה של ילדם ועם הצעדים הנדרשים כדי לקדמו; (ד) התקשורת של הצוות עם הורים לתלמידים עם מוגבלות היא **זהירה ורגישה** יותר כדי להצליח לגייסם לפעול לטובת הילד; (ה) יש **פער בין ציפיות ההורים** והדרישות שלהם ובין היכולת של בית הספר לספק שירותים וטיפולים לילדם, וזה יוצר התמודדות של הצוות עם ההורים.

## כיווני פעולה מומלצים



- לאמוד את התשומות (זמן, מאמץ רגשי, שעות הכנה ועוד) שצוותי חינוך נדרשים להן בקשר עם הורים לתלמידים עם מוגבלות, ולהקצות שעות ייעודיות לתקשורת עם הורי התלמידים בכיתה בכלל ועם הורים לתלמידים עם מוגבלות בפרט.
- לייעד הכשרה לצוותי חינוך שבה הם יקבלו כלים להתנהלות ולתקשורת מיטבית עם הורי התלמידים עם מוגבלות גם בנושאים מאתגרים, כגון השלמה עם המצב של ילדם וקבלת האבחנה או הקושי שלו או כשיש אי-הסכמה על המסגרת המתאימה לו, על המענים שהוא מקבל ועוד.
- להנגיש להורים את המידע הרלוונטי לקבלת החלטה מושכלת על מסגרת החינוך המתאימה לילדם.

## עוד פרסומים של המכון בנושא

ניג'ם-אכתילאת, פ., אסולין, מ. וגולובנצ'יק, א. (2024). הערכת תוכנית הפיילוט לקידום הכלה בגני ילדים. מ-225-24.

ניג'ם-אכתילאת, פ., טופורק בר, א. וענבר (אייזיק), ע. (2024). למידה מסיפורי הצלחה בהוראה מכילה בבתי ספר יסודיים. דמ-014-24.

ניג'ם-אכתילאת, פ. וגדג', נ. (2023). תהליך למידה – בסיס לפיתוח תוכנית לחיזוק ההכלה בגני ילדים בחינוך הרגיל: דוח מסכם. דמ-927-23.

נמר פורסטנברג, ר., ברלב, ל., גדג', נ. ואילי, ת. (2023). שירותים לילדים עם מוגבלות ולהוריהם: איתור צרכים, חסמים ומשאבים משפחתיים. דמ-951-23.

ברלב, ל., נמר פורסטנברג, ר. וגדג', נ. (2021). ילדים עם מוגבלות בישראל: מחקר ארצי. דמ-885-21.

את הפרסומים אפשר להוריד ללא תשלום מאתר המכון: [brookdale.jdc.org.il](http://brookdale.jdc.org.il)

אבישר, ג. (2010). הכלה ונגישות – על תכנון לימודים ותוכניות לימודים לתלמידים עם מוגבלויות. מכון מופ"ת.

ברלב, ל., נמר פורסטנברג, ר. וגדג', נ. (2021). ילדים עם מוגבלות בישראל: מחקר ארצי. דמ-885-21. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.

וייסבלאי, א. (2023). מערכת החינוך המיוחד. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. [🔗](#)

חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח-2018. [🔗](#)

טימור, צ. (2013). מושג "האחר השונה" בראי השילוב וההכלה בחברה ובחינוך בישראל: האומנם "אחר משמעותי"? אחרים, 6, 45-59. [🔗](#)

טלמור, ר. וקיים, א. (2011). שינוי עמדות מורים כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים וכלפי שילובם בחינוך הרגיל. סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 26(1), 21-34.

כהן-עזריה, י. (2021). בעיות משמעת בכיתה: תפיסות, התמודדויות וחוויות של מחנכות כיתה בבתי ספר יסודיים. שנתון שאנן, כ"ו, 157-178. [🔗](#)

כל זכות. (2023). צוות רב-מקצועי. אוחר ב-25 בפברואר, 2024, מתוך [🔗](#)

משרד החינוך. (2021). חוזר מנכ"ל לקידום ההכלה במערכת החינוך. הוראת קבע מס' 0269 – חדש, מ-25 באפריל 2021. משרד החינוך. [🔗](#)

משרד החינוך. (א"תא). יישום תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד – שירותי חינוך מיוחדים לתלמידים עם צרכים מיוחדים. המינהל הפדגוגי, אגף א' חינוך מיוחד. [🔗](#)


משרד החינוך. (א"תב). תפקיד רכז השתלבות. [🔗](#)


משרד החינוך. (2017). מסמך עבודה להטמעת תפקיד רכז השתלבות ואוכלוסיות מיוחדות. המינהל הפדגוגי, אגף א' חינוך מיוחד. [🔗](#)


משרד החינוך. (2019א). הכלה והשתלבות בחינוך היסודי-ישום תיקון חוק החינוך המיוחד – הכלה והשתלבות. משרד החינוך, אגף בכיר יישום חוק ההכלה והשתלבות ואגף א' חינוך יסודי. [🔗](#)

משרד החינוך. (2019ב). הכלה והשתלבות בחינוך העל היסודי-ישום תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה והשתלבות. משרד החינוך, אגף בכיר יישום חוק ההכלה והשתלבות ואגף א' חינוך יסודי. [🔗](#)

משרד החינוך. (2019ג). שימוש בתקציבי הכלה והשתלבות – למפקח ומנהליו. משרד החינוך, אגף בכיר יישום חוק החינוך המיוחד, ההכלה והשתלבות. [🔗](#)

משרד החינוך. (2020). שילוב חברתי של ילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בבתי – ספר יסודיים. משרד החינוך, אגף א' לחינוך מיוחד. 

משרד החינוך. (2022א). הכלה והשתלבות בחינוך היסודי – יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות. המינהל הפדגוגי, אגף א' חינוך יסודי. 

משרד החינוך פורטל הורים שילוב וחינוך מיוחד. (א"ת). מתי"א – מרכז תמיכה יישובי או אזורי. אוחר ביום 15 בינואר 2024, מתוך 

מתיתיהו, נ. (2016). עמדות כלפי שילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות במערכת החינוך הרגילה ורמת האמפתיה כלפיהם: השוואה בין מורים לבין הורים וחברי קבוצת השווים [עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן].


נמר פורסטנברג, ר., ברלב, ל., הרקוביץ אמיר, ע. ואילי, ת. (2023). החלטות הורים על בחירת מסגרת חינוך לילדיהם הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים. דמ-949-23. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.


עינת, ת. ושרון, מ. (2015). השילוב ושברו: עמדות של מורות שילוב כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות. דפים, 60, 170-198.

ענבר-פירסט, ח. וגילי, ס. (2011). מבט על תוכנית השילוב של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה דרך עיניהן של סטודנטיות במסלול לחינוך המיוחד במכללת דויד ילין. במעגלי החינוך, 1, 172-191.

רונן, ח. (2007). סוגיות ומחלוקות בנושא השילוב וההכלה במסגרות חינוך פורמליות. בתוך ש. רייטר, י. לייזר, וג. אבישר (עור'), שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכת (עמ' 27-49). אחווה הוצאה לאור.

רימרן, א. וארטן-ברגמן, ט. (2005). חקיקת זכויות נכים ויישומה בישראל – מגמות וכיוונים עתידיים. ביטחון סוציאלי, 69, 11-31.


רז, ט., ספראי, מ., אסנת, ד., זיידאן, ר. ובן משה, א. (2018). תפקיד רכז השתלבות בשנה"ל תשע"ח: ממצאי מחקר הערכה. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך ספטמבר 2018 – תשרי תשע"ט. 

רז, ט., ספראי, מ., ורצברג, י. וסקולסקי, ד. (2023). מהלך ההכלה וההשתלבות – התיקון לחוק החינוך המיוחד: ממצאי מחקר הערכה לשנה"ל תשפ"ב. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך יוני 2023 - סיוון תשפ"ג. 

 שירות פסיכולוגי ייעוצי. (א"ת). תפקיד היועץ. משרד החינוך.

Baron-Epel, O., Kaplan, G., Weinstein, R., & Green, M. S. (2010). Extreme and acquiescence bias in a bi-ethnic population. *European Journal of Public Health*, 20(5), 543- 548.

Brussino, O. (2020). *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs* (Paper No. 227). OECD Education Working.

Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities – General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education*. United Nations. 

Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 1-52.


Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 30.


Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. 2018. Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150–165.

Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238.

Hay, M. C. (2016). *Methods that matter: Integrating mixed methods for more effective social science research*. University of Chicago Press.

Klibthong, S., & Agbenyega, J. S. (2019). Inclusive early childhood settings: Analyses of the experiences of Thai early childhood teachers. *International Education Studies*, 13(1), 21-31.

United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization & Ministry of Education and Science Spain. (1994). *The Salamanca statement and framework on special needs education*. 

United Nations (2016). Goal 4 – Quality Education. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. 

Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.

Wolfensberger, W. P., Nirje, B., Olshansky, S., Perske, R., & Roos, P. (1972). *The principle of normalization in human services*. National institute on mental retardation.

## נספח א: תדירות ישיבות צוות רב-מקצועי

לוח א-1: תדירות ישיבות צוות רב-מקצועי בבתי ספר לפי תפקיד<sup>^</sup> (באחוזים)

תדירות פגישות צוות רב-מקצועי**	מנהלים (n = 130)	מחנכים (n = 849)	מורות שילוב (n = 455)	יועצות (n = 139)	סך הכול (n = 1,573)
בקביעות אחת לחודש או יותר	54	15	22	49	26
בקביעות אחת לחודשיים-שלושה חודשים	38	14	22	29	17
פעם-פעמיים בשנה	4	28	18	13	21
מעת לעת לפי הצורך	8	32	33	9	28
אף פעם לא	1	11	5	1	8

<sup>^</sup> רכזי הכלה לא נשאלו שאלה זו  
\*\* p < .01

לוח א-2: תדירות ישיבות צוות רב-מקצועי בבתי ספר לפי זרם החינוך (באחוזים)

תדירות פגישות צוות רב-מקצועי**	זרם חינוך		
	ממלכתי (n = 969)	ממלכתי-דתי (n = 254)	ערבי (n = 330)
בקביעות אחת לחודש או יותר	25	22	31
בקביעות אחת לחודשיים-שלושה חודשים	19	17	13
פעם-פעמיים בשנה	25	21	12
מעת לעת לפי הצורך	25	35	31
אף פעם לא	7	9	13

\*\* p < .01

## נספח ב: היגדים להערכת תחושת מסוגלות שהוצגו לכל בעלי התפקידים

1. היגדים למנהלים: "האם במסגרת עבודתך כמנהל בית ספר את/ה מרגישה ש:
  - 1.1 אתה מצליח בעבודה שלך כמנהל
  - 1.2 יש ביכולתך להתמודד עם מכלול המשימות בעבודתך
  - 1.3 את/ה מצליח/ה להוביל את בית הספר בתחום הכלה והשתלבות
  - 1.4 התקשורת בינך ובין הצוות החינוכי והטיפולי מתנהלת באופן מקצועי
  - 1.5 את/ה מקבלת הנחיה והדרכה מקצועית בהיקף ובזמינות שעונים על הצרכים שלך
  - 1.6 את/ה מתוסכלת לפעמים מבחינה מקצועית סביב נושא ההכלה וההשתלבות
  - 1.7 חשוב למשרד החינוך להשקיע כדי לשפר את ההכלה של תלמידים עם צרכים שונים
2. היגדים למחנכים: "האם במסגרת עבודתך כמחנך/ת את/ה מרגישה ש:
  - 2.1 מעריכים את העבודה שלך
  - 2.2 יש לך את הכלים לניהול הכיתה
  - 2.3 את/ה מצליח/ה להעביר לתלמידים את תוכני הלימוד
  - 2.4 בית הספר מגבה אותך
  - 2.5 חשוב לבית הספר להשקיע בך כדי לשפר את ההכלה של תלמידים עם צרכים שונים בכיתה
  - 2.6 יש ביכולתך להתמודד עם מכלול המשימות בעבודתך
  - 2.7 את/ה מצליח/ה בעבודתך כמורה
  - 2.8 את/ה מצליח/ה להכיל את התלמידים עם המוגבלות שלומדים בכיתתך
  - 2.9 התקשורת בינך ובין הצוות החינוכי והטיפולי מתנהלת במקצועיות
  - 2.10 התקשורת בינך ובין הורי התלמידים מתנהלת בצורה טובה שמקדמת את התלמידים
  - 2.11 את/ה מקבלת הנחיה והדרכה מקצועית בהיקף ובזמינות שעונים על הצרכים שלך
  - 2.12 את/ה מתוסכלת לפעמים מבחינה מקצועית סביב נושא ההכלה וההשתלבות
3. היגדים לרכזי הכלה: "האם במסגרת עבודתך כרכז/ת הכלה והשתלבות את/ה מרגישה ש:
  - 3.1 את/ה מצליח/ה בעבודתך כרכז/ת הכלה והשתלבות
  - 3.2 מעריכים את העבודה שלך
  - 3.3 יש לך את הכלים למלא את התפקיד
  - 3.4 בית הספר מגבה אותך

- 3.5 את/ה מצליח/ה לשלב בין כלל התפקידים שלך בבית הספר
- 3.6 חשוב לבית הספר להשקיע בך כדי לשפר את ההכלה של תלמידים עם צרכים שונים
- 3.7 יש ביכולתך להתמודד עם מכלול המשימות בעבודתך
- 3.8 התקשורת בינך ובין הצוות החינוכי והטיפולי מתנהלת במקצועיות
- 3.9 את/ה מקבלת/ת הנחיה והדרכה מקצועית בהיקף ובזמינות שעונים על הצרכים שלך
- 3.10 את/ה מתוסכלת/ת לפעמים מבחינה מקצועית סביב נושא ההכלה וההשתלבות
4. היגדים למורות שילוב: "האם במסגרת עבודתך כמורה/ת שילוב את/ה מרגישה ש:"
- 4.1 את/ה מצליח/ה בעבודתך כמורה/ת שילוב
- 4.2 מעריכים את העבודה שלך
- 4.3 את/ה מצליח/ה ללוות בנייה של תוכנית אישית לכל תלמיד
- 4.4 העבודה שלך משמעותית לקידום של כל תלמיד בהתאם למאפיינים ולצרכים שלו
- 4.5 העבודה שלך עם התלמידים מקדמת את תפקודם בכיתה ובבית הספר באופן כללי
- 4.6 בית הספר מגבה אותך
- 4.7 את/ה מהווה כתובת להיוועצות בבית הספר
- 4.8 חשוב לבית הספר להשקיע בך כדי לשפר את ההכלה של תלמידים עם צרכים שונים
- 4.9 יש ביכולתך להתמודד עם מכלול המשימות בעבודתך
- 4.10 התקשורת בינך ובין הצוות החינוכי והטיפולי מתנהלת במקצועיות
- 4.11 התקשורת בינך ובין הורי התלמידים מתנהלת בצורה טובה שמקדמת את התלמידים
- 4.12 את/ה מקבלת/ת הנחיה והדרכה מקצועית בהיקף ובזמינות שעונים על הצרכים שלך
- 4.13 את/ה מתוסכלת/ת לפעמים מבחינה מקצועית סביב נושא ההכלה וההשתלבות
5. היגדים ליועצות: "האם במסגרת עבודתך כיועצת את מרגישה ש:"
- 5.1 את/ה מצליח/ה בעבודתך כיועצ/ת
- 5.2 מעריכים את העבודה שלך בתחום ההכלה וההשתלבות של ילדים עם מוגבלות בבית הספר
- 5.3 יש לך את הכלים למלא את התפקיד
- 5.4 בית הספר מגבה אותך
- 5.5 את/ה מצליח/ה לשלב בין כלל המטלות שתפקיד היעוץ החינוכי מחייב
- 5.6 התפקיד שלך בקידום ההכלה של תלמידים עם צרכים שונים בבית הספר הוא משמעותי
- 5.7 יש ביכולתך להתמודד עם מכלול המשימות בעבודתך

- 5.8 התקשורת בינך ובין הצוות החינוכי והטיפולי מתנהלת במקצועיות
- 5.9 יש עומס בעבודה הנובע משיתוף הפעולה עם אנשי צוות נוספים (הסייעות האישיות, מורת השילוב, המחנכים והמורים המקצועיים)
- 5.10 היקף ההכשרות והפיתוח המקצועי ליועצים/ות מעבר לשעות העבודה מטיל עומס כבד
- 5.11 את/ה מתוסכל/ת לפעמים מבחינה מקצועית סביב נושא ההכלה וההשתלבות

## נספח ג: תחושת מסוגלות של מחנכים ומורות שילוב להתמודד עם כיתה או עם קבוצה הטרוגנית

לוח ג-1: מידת ההסכמה של מחנכים ושל מורות שילוב עם היגדים הנוגעים למסוגלות בהתמודדות עם כיתה או קבוצה הטרוגנית (באחוזים)

היגדים	מחנכים (n = 738)	מורות שילוב (n = 442)
אני יודעת/לצפות מראש התנהגויות של התלמידים בכיתה/ בקבוצה	91	85
אני חושבת/ שיש תלמידים שלא צריכים להיות בכיתה רגילה	85	88
יש לי הניסיון והיכולת להתמודד עם תלמידים שמפריעים להתנהלות הכיתה/הקבוצה	75	87
יש ביכולתי להעריך את רמת ההבנה של התלמידים את הנלמד	94	98
אני יודעת/ לייצר תוכנית לימודים כך שהצרכים הפרטניים של כל אחד מן התלמידים יקבלו מענה	68	93
יש בי הרצון לעודד תלמידים להשתתף בכל הפעילויות החברתיות שנערכות במסגרת הלימוד	98	97
אני יכולה/ לעבוד בשיתוף פעולה עם צוות תומך ושותפים אחרים (למשל סיעה, מחנך/ת) כדי לתכנן תוכניות חינוכית/לימודים המותאמות לכלל התלמידים	91	96
יש בי הרצון להכיל את כלל התלמידים במסגרת עם התמיכה הנדרשת	83	94
אני מוכנה/ לשנות את תוכנית הלימודים כך שתתאים לצרכים הפרטניים של כלל התלמידים (מחנכים בלבד)	85	-
אני יכולה/ ללמד את תלמידי הכיתה להכיל ולהתייחס בכבוד אחד כלפי השני (מחנכים בלבד)	97	-
אני יודעת/ להתאים את הסביבה הפיזית בכיתה להכלה של תלמידים (מחנכים בלבד)	73	-
אני בטוחה/ ביכולת שלי ליצור שיתוף פעולה עם הורי התלמידים ולהפוך אותם למעורבים בהתקדמות של ילדם/ ילדתם (מורות שילוב בלבד)	-	93
יש לי ניסיון ויכולת להתמודד עם תלמידים עם מגבלות מסוגים שונים (מורות שילוב בלבד)	-	83

^ במידה רבה או במידה רבה מאוד.

## נספח ד: עם מי מתייעצים בעלי התפקידים השונים

לוח ד-1: תדירות הפנייה להתייעצות עם בעלי תפקידים אחרים כשמתעוררים קשיים ואתגרים (באחוזים)

סך הכול	יועצת	מורת שילוב	רכז הכלה	מחנך	מנהל	באיזו תדירות מתייעץ/ת עם:
(1,095)	(96)	(293)	(107)	(513)	(86)	מנהל/ת (מנהל בית הספר עמית) **
8	2	12	5	8	7	בכלל לא
43	15	53	24	44	56	מדי פעם
49	83	35	71	48	38	לעיתים קרובות
(1,065)	(96)	(283)	(106)	(492)	(88)	מפקח/ת **
72	12	79	82	89	6	בכלל לא
23	76	19	15	10	54	מדי פעם
6	12	2	3	1	40	לעיתים קרובות
(1,071)	(97)	(282)	(105)	(499)	(88)	יועצת חינוכית (יועצת חינוכית עמיתה) **
7	12	10	3	6	2	בכלל לא
30	37	32	25	38	9	מדי פעם
63	51	59	72	60	89	לעיתים קרובות
(1,077)	(98)	(291)	(106)	(498)	(84)	פסיכולוגית בית הספר **
25	3	23	22	33	11	בכלל לא
46	23	52	45	51	21	מדי פעם
30	74	25	32	16	68	לעיתים קרובות
(1,054)	(94)	(292)	(95)	(486)	(87)	רכז/ת הכלה השתלבות (עמיתה) **
39	43	47	35	40	11	בכלל לא
33	33	26	39	34	35	מדי פעם
28	24	26	26	26	54	לעיתים קרובות
(1,059)	(97)	(290)	(100)	(487)	(85)	רכז/ת חברתית **
58	55	72	47	60	18	בכלל לא
28	33	21	34	27	45	מדי פעם
14	12	7	19	14	37	לעיתים קרובות
(1,065)	(97)	(290)	(103)	(491)	(84)	מומחית תחום ממת"א **
28	7	12	37	42	8	בכלל לא
41	36	48	34	42	48	מדי פעם
31	58	44	29	16	45	לעיתים קרובות

סך הכול	יעצת	מורת שילוב	רכז הכלה	מחנך	מנהל	באיזו תדירות מתייעץ/ת עם:
(1,066)	(97)	(290)	(103)	(490)	(86)	מדריך/ת הכלה **
62	75	67	34	67	54	בכלל לא
23	16	21	29	23	27	מדי פעם
15	10	12	37	10	20	לעיתים קרובות
(784)		(283)		(501)		מחנך או מורת שילוב עמיתים
5	-	5	-	5	-	בכלל לא
28	-	31	-	27	-	מדי פעם
67	-	64	-	68	-	לעיתים קרובות
(1,072)	(95)	(284)	(104)	(502)	(87)	הורי התלמידים **
10	9	9	21	10	5	בכלל לא
47	45	56	49	41	49	מדי פעם
43	46	35	30	49	46	לעיתים קרובות

$p < .01^{**}$

## נספח ה: עמדות ערכיות כלפי הכלה

לוח ה-1: עמדות ערכיות כלפי הכלה, לפי תפקיד (התפלגות השבה באחוזים וממוצע)

מנהלים (n = 76)	מחנכים (n = 400)	רכזי הכלה (n = 94)	מורות שילוב (n = 246)	יועצות (n = 79)	סך הכול (n = 895)	
לתלמידים עם מוגבלות יש זכות להתחנך באותם בתי הספר כמו כלל הילדים **						
4	13	2	6	1	8	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
8	31	20	15	12	22	איני יכול/ה להחליט
8	25	8	22	8	70	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
4.40	3.62	4.10	4.08	4.33	3.93	ממוצע ^ ** (סטיית תקן)
(0.85)	(1.08)	(0.79)	(0.97)	(0.71)	(1.02)	
יש להניח שהתפתחותו של תלמיד עם מוגבלות תהיה טובה ומהירה יותר במסגרת לחינוך מיוחד מאשר במסגרת של החינוך הרגיל**						
33	13	18	20	20	18	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
28	31	36	36	35	33	איני יכול/ה להחליט
38	56	46	44	45	49	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
2.86	2.35	2.68	2.73	2.54	2.54	ממוצע ^ ** (סטיית תקן)
(1.13)	(1.08)	(1.00)	(0.99)	(1.00)	(1.06)	
תלמידים עם מוגבלות עלולים להיות בודדים מבחינה חברתית במסגרות חינוך רגילות						
41	26	28	25	29	27	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
15	14	20	16	13	15	איני יכול/ה להחליט
44	60	52	59	58	58	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
3.08	2.51	2.80	2.63	2.72	2.65	ממוצע ^ ** (סטיית תקן)
(1.24)	(1.20)	(1.15)	(1.08)	(1.15)	(1.17)	
הכלה של תלמידים עם מוגבלות במסגרות חינוך רגילות יכולה להביא תועלת לכלל התלמידים**						
6	19	4	8	-	11	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
8	21	13	12	8	16	איני יכול/ה להחליט
87	60	83	80	92	73	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
4.21	3.54	4.04	3.96	4.28	3.84	ממוצע ^ ** (סטיית תקן)
(0.90)	(1.12)	(0.86)	(0.91)	(0.61)	(1.01)	

מנהלים (n = 76)	מחנכים (n = 400)	רכזי הכלה (n = 94)	מורות שילוב (n = 246)	יועצות (n = 79)	סך הכול (n = 895)	
הכלתם של תלמידים עם מוגבלות במסגרות חינוך רגילות תסייע להם בפיתוח עצמאות חברתית **						
12	23	11	11	5	16	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
21	28	29	27	27	27	איני יכול/ה להחליט
68	49	60	62	69	57	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
3.76	3.27	3.56	3.59	3.78	3.48	ממוצע ^ ** (סטיית תקן)
(0.96)	(1.08)	(0.85)	(0.91)	(0.75)	(0.99)	
הכלה של תלמידים עם מוגבלות במסגרות חינוך רגילות עלולה לגרום להשפעה שלילית על ההתפתחות החברתית והרגשית שלהם **						
55	36	48	48	46	43	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
28	35	37	31	34	33	איני יכול/ה להחליט
18	30	16	22	20	24	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
3.57	3.10	3.48	3.36	3.40	3.28	ממוצע ^ ^ ** (סטיית תקן)
(1.10)	(1.11)	(0.96)	(0.99)	(0.97)	(1.06)	
מדד מסכם – ערכי **						
3.65	3.07	3.45	3.38	3.55	3.29	ממוצע ^ ^ ^ (סטיית תקן)
(0.67)	(0.78)	(0.62)	(0.63)	(0.55)	(0.72)	

^ הממוצע חושב לפי הערכים: לא מסכים/ה כלל - 1; לא מסכים/ה - 2; איני יכול/ה להחליט - 3; מסכים/ה - 4; מסכים/ה מאוד - 5.

^^ הממוצע חושב לפי הערכים: מסכים/ה מאוד - 1; מסכים/ה - 2; איני יכול/ה להחליט - 3; לא מסכים/ה - 4; לא מסכים/ה כלל - 5.

^^^ ממוצע של ששת ההיגדים

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

לוח ה-2: עמדות ערכיות כלפי הכלה לפי זרם חינוך (התפלגות השבה באחוזים וממוצע)

ממלכתי-דתי (n = 150)	ממלכתי (n = 575)	ערבי (n = 190)	
לתלמידים עם מוגבלות יש זכות להתחנך באותם בתי הספר כמו כלל הילדים **			
17	5	5	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
29	20	20	איני יכול/ה להחליט
53	75	75	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
4.02	4.09	3.49	ממוצע ^ **
(0.97)	(0.91)	(1.18)	(סטיית תקן)
יש להניח שהתפתחותו של תלמיד עם מוגבלות תהיה טובה ומהירה יותר במסגרת לחינוך מיוחד מאשר במסגרת של החינוך הרגיל **			
21	21	9	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
36	33	28	איני יכול/ה להחליט
43	46	63	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
3.31	3.40	3.74	ממוצע ^ **
(1.02)	(1.10)	(0.97)	(סטיית תקן)
תלמידים עם מוגבלות עלולים להיות בודדים מבחינה חברתית במסגרות חינוך רגילות			
31	25	32	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
12	16	15	איני יכול/ה להחליט
57	59	54	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
3.25	3.41	3.28	ממוצע ^^
(1.20)	(1.15)	(1.18)	(סטיית תקן)
הכלה של תלמידים עם מוגבלות במסגרות חינוך רגילות יכולה להביא תועלת לכלל התלמידים **			
5	9	22	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
10	11	29	איני יכול/ה להחליט
85	80	79	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
4.09	3.99	3.28	ממוצע ^ **
(0.82)	(0.97)	(1.08)	(סטיית תקן)
הכלתם של תלמידים עם מוגבלות במסגרות חינוך רגילות תסייע להם בפיתוח עצמאות חברתית *			
14	13	23	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
26	29	26	איני יכול/ה להחליט
60	58	51	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
3.58	3.55	3.26	ממוצע ^ **
(0.96)	(0.97)	(1.06)	(סטיית תקן)

ערבי (n = 190)	ממלכתי-דתי (n = 150)	ממלכתי (n = 575)	
הכלה של תלמידים עם מוגבלות במסגרות חינוך רגילות עלולה לגרום להשפעה שלילית על ההתפתחות החברתית והרגשית שלהם			
38	47	44	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
34	32	33	איני יכול/ה להחליט
28	22	23	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
2.87	2.62	2.67	ממוצע <sup>^^</sup> *
(1.05)	(1.02)	(1.08)	(סטיית תקן)
מדד מסכם – ערכי			
3.03	3.43	3.36	ממוצע <sup>^^^</sup> **
(0.75)	(0.66)	(0.71)	(סטיית תקן)

<sup>^</sup> הממוצע חושב לפי הערכים: לא מסכים/ה כלל - 1; לא מסכים/ה - 2; איני יכול/ה להחליט - 3; מסכים/ה - 4; מסכים/ה מאוד - 5.  
<sup>^^</sup> הממוצע חושב לפי הערכים: מסכים/ה מאוד - 1; מסכים/ה - 2; איני יכול/ה להחליט - 3; לא מסכים/ה - 4; לא מסכים/ה כלל - 5.  
<sup>^^^</sup> ממוצע של ששת ההיגדים  
 $p < .05$  \*  $p < .01$  \*\*

## נספח ו: עמדות יישומיות כלפי הכלה

לוח ו-1: עמדות יישומיות כלפי הכלה לפי תפקיד (התפלגות השבה באחוזים וממוצע)

מנהלים (n = 76)	מחנכים (n = 391)	רכזי הכלה (n = 91)	מורות שילוב (n = 241)	יועצות (n = 77)	סך הכול (n = 876)	
הכלה דורשת שינויים מרחיקי לכת בדרכי החינוך של המורים והצוות החינוכי						
19	11	10	9	8	11	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
4	7	8	5	3	6	איני יכול/ה להחליט
77	82	81	86	90	84	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
3.97	4.10	4.04	4.24	4.29	4.14	ממוצע <sup>^</sup> (סטיית תקן)
(1.21)	(0.98)	(0.99)	(0.95)	(0.86)	(0.99)	
אפשרי להכיל ילדים בעלי מאפיינים שונים בכיתה של 30 ילדים ויותר**						
75	75	53	71	64	70	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
8	11	21	13	17	13	איני יכול/ה להחליט
18	14	26	16	19	17	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
3.91	4.09	3.47	3.90	3.76	3.93	ממוצע <sup>^</sup> ** (סטיית תקן)
(1.18)	(1.13)	(1.26)	(1.15)	(1.14)	(1.17)	
תלמידים עם מוגבלות הלומדים במסגרות חינוך רגיל עלולים לגזול זמן רב מדי מזמנה של המחנכת						
8	8	16	12	10	10	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
10	9	10	10	8	9	איני יכול/ה להחליט
83	83	75	78	82	81	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
3.97	4.10	3.73	3.86	4.01	3.98	ממוצע <sup>^</sup> ** (סטיית תקן)
(0.85)	(0.92)	(0.96)	(0.97)	(1.02)	(0.95)	

מנהלים (n = 76)	מחנכים (n = 391)	רכזי הכלה (n = 91)	מורות שילוב (n = 241)	יועצות (n = 77)	סך הכול (n = 876)	
הכלתם של תלמידים עם מוגבלות במסגרות חינוך רגילות תחייב את המחנכת לעבור השתלמות נרחבת בחינוך מיוחד						
13	8	11	6	5	8	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
3	9	8	6	7	7	איני יכול/ה להחליט
85	83	82	87	88	85	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
4.03	4.14	4.04	4.29	4.26	4.17	ממוצע <sup>^</sup> (סטיית תקן)
(0.97)	(0.94)	(1.04)	(0.89)	(0.86)	(0.93)	
מדד מסכם – יישומי **						
3.98	4.11	3.81	4.07	4.07	4.05	ממוצע <sup>^^</sup> (סטיית תקן)
(0.68)	(0.68)	(0.74)	(0.66)	(0.67)	(0.69)	

^ הממוצע חושב לפי הערכים: לא מסכים/ה כלל - 1; לא מסכים/ה - 2; איני יכול/ה להחליט - 3; מסכים/ה - 4; מסכים/ה מאוד - 5.

^^ הממוצע חושב לפי הערכים: מסכים/ה מאוד - 1; מסכים/ה - 2; איני יכול/ה להחליט - 3; לא מסכים/ה - 4; לא מסכים/ה כלל - 5.

^^^ ממוצע של ארבעת ההיגדים

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

לוח ו-2: עמדות יישומיות כלפי הכלה, לפי שלב חינוך וזרם חינוך (התפלגות השבה באחוזים וממוצע)

ממלכתי (n = 566)	ממלכתי-דתי (n = 147)	ערבי (n = 189)	
הכלה דורשת שינויים מרחיקי לכת בדרכי החינוך של המורים והצוות החינוכי *			
12	15	5	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
6	5	6	איני יכול/ה להחליט
83	80	88	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
4.16	3.99	4.21	ממוצע ^
(1.01)	(1.13)	(0.81)	(סטיית תקן)
אפשרי להכיל ילדים בעלי מאפיינים שונים בכיתה של 30 ילדים ויותר			
70	74	71	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
12	13	14	איני יכול/ה להחליט
18	13	16	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
2.08	2.01	2.11	ממוצע ^^
(1.20)	(1.15)	(1.13)	(סטיית תקן)
תלמידים עם מוגבלות הלומדים במסגרות חינוך רגיל עלולים לגזול זמן רב מדי מזמנה של המחנכת**			
13	8	5	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
11	7	9	איני יכול/ה להחליט
76	86	86	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
3.91	4.04	4.04	ממוצע ^
(1.05)	(0.89)	(0.77)	(סטיית תקן)
הכלתם של תלמידים עם מוגבלות במסגרות חינוך רגיל תחייב את המחנכת לעבור השתלמות נרחבת בחינוך מיוחד			
9	9	5	לא מסכים/ה בכלל או לא מסכים/ה
7	9	7	איני יכול/ה להחליט
84	82	87	מסכים/ה או מסכים/ה מאוד
4.20	4.09	4.20	ממוצע ^
(0.96)	(0.95)	(0.83)	(סטיית תקן)
מדד מסכם – ערכי			
4.05	4.03	4.08	ממוצע ^^
(0.71)	(0.70)	(0.62)	(סטיית תקן)

^ הממוצע חושב לפי הערכים: לא מסכים/ה כלל - 1; לא מסכים/ה - 2; איני יכול/ה להחליט - 3; מסכים/ה - 4; מסכים/ה מאוד - 5.

^^ הממוצע חושב לפי הערכים: מסכים/ה מאוד - 1; מסכים/ה - 2; איני יכול/ה להחליט - 3; לא מסכים/ה - 4; לא מסכים/ה כלל - 5.

^^^ ממוצע של ארבעת ההיגדים

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

## נספח ז: עמדות בעלי תפקידים כלפי הכלת תלמידים עם סוגי מוגבלות שונים

לוח ז-1: עמדות בנוגע ליכולת להכיל תלמידים עם סוגי מוגבלות שונים, לפי תפקיד (באחוזים)

מנהלים	מחנכים	רכזי הכלה	מורות שילוב	יועצות	סך הכול	
(78)	(414)	(99)	(262)	(85)	(938)	מוגבלות פיזית (בניידות, מוטורית וכדומה) **
22	12	6	8	2	10	בכלל לא
25	35	46	28	31	33	במידה מועטה
53	53	49	64	66	57	במידה רבה
(78)	(413)	(96)	(256)	(84)	(927)	הפרעת קשב ללא פעלתנות יתר **
4	3	-	1	1	2	בכלל לא
24	22	20	12	7	18	במידה מועטה
73	76	80	87	92	80	במידה רבה
(77)	(412)	(96)	(260)	(86)	(931)	הפרעת קשב ופעלתנות יתר ** (ADHD)
3	8	-	3	1	4	בכלל לא
53	47	46	31	40	42	במידה מועטה
45	46	54	66	59	53	במידה רבה
(78)	(416)	(94)	(257)	(86)	(931)	לקות למידה **
-	4	1	1	2	2	בכלל לא
20	33	18	12	18	23	במידה מועטה
80	63	81	87	79	75	במידה רבה
(76)	(410)	(97)	(259)	(85)	(927)	מוגבלות שכלית התפתחותית/ משכל גבולי **
28	29	18	17	19	24	בכלל לא
44	45	64	54	61	51	במידה מועטה
28	25	18	29	21	26	במידה רבה
(78)	(416)	(95)	(262)	(83)	(934)	עיכוב התפתחותי בתחום השפתי או בתחום התפקודי **
6	13	5	6	1	8	בכלל לא
38	51	50	34	42	44	במידה מועטה
56	36	45	63	57	48	במידה רבה
(78)	(410)	(96)	(260)	(84)	(928)	תלמיד עם קשיי התנהגות או קשיים רגשיים **
6	11	8	6	5	8	בכלל לא
52	48	35	46	45	46	במידה מועטה
42	41	57	48	51	45	במידה רבה

סך הכול	יעוצות	מורות שילוב	רכזי הכלה	מחנכים	מנהלים	
(927)	(84)	(262)	(93)	(412)	(76)	הפרעות נפשיות **
24	12	16	19	34	23	בכלל לא
46	52	47	62	42	42	במידה מועטה
29	37	37	19	25	35	במידה רבה
(923)	(83)	(259)	(95)	(408)	(78)	מחלות כרוניות/תסמונות נדירות **
14	6	10	20	18	9	בכלל לא
35	29	31	36	39	28	במידה מועטה
52	65	60	44	43	63	במידה רבה
(919)	(81)	(258)	(96)	(406)	(78)	תלמיד על רצף האוטיזם (ASD) **
13	2	7	19	18	10	בכלל לא
33	27	31	31	39	24	במידה מועטה
54	71	61	51	43	67	במידה רבה
(927)	(84)	(261)	(96)	(408)	(78)	תלמיד עם מוגבלות חושית (בשמיעה או בראייה) **
8	2	5	7	12	5	בכלל לא
28	26	25	25	32	25	במידה מועטה
64	72	70	68	56	70	במידה רבה

\*\*  $p < .01$