

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון **תשפ"ה**

כרך יב



עורכת כתב העת:
ד"ר אליסיה גרינבנק

מועצת המערכת:
פרופ' משה צפור
פרופ' שמואל ורגון
פרופ' אסתר עדי-יפה
פרופ' שונית רייטר
פרופ' ריקי טסלר
ד"ר רחל קולנדר
ד"ר פלג דור חיים
ד"ר היידי פלביאן

עריכה לשונית
עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ה 2025
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900
אתר המכללה www.washington.ac.il
דוא"ל rjournal@washington.ac.il

תוכן

5	דבר סגנית נשיא המכללה
7	דבר העורכת
11	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות ומקרא

17	”ללמד בני יהודה קשת”: הקרב על הגלבוע בהקשר הגיאוגרפי-היסטורי של ארץ ישראל והשלכותיו על התפתחות הלוחמה בעת העתיקה	צחי כהן
35	סיפור גניבת הברכות כאנלוגיה לסיפור העקרה	יוסף פריאל
49	מטא-הלכה כשיקול בפסיקתו של הרב משה כלפון הכהן מג'רבה בשו"ת 'שואל ונשאל'	שי מאמו
65	המערכה של אחאב להשבת רמות גלעד לישראל (מל"א כב; דה"ב יח, ב-לג)	ניר ורגון

שער שני | חינוך והוראה

87	”ממ"ד רגשי וחברתי למפונים” – ניהול ללא סמכות, העצמה פסיכולוגית ושחיקה בקרב מנהלות מרכזי מפונים במלחמת חרבות ברזל	טניה לוי גזנפרנץ
113	”להיות לך מגדלור באפלה”: אתגרים של מנהלי בתי ספר המשלבים מורים עם מוגבלויות פיזיות בבתי הספר	אורן כהן זדה
137	תחושות אושר שמורים חווים בכיתה	אליעזר יריב
171	”נושאת הכשורה” – תפקיד הגננת באיתור קשיים התפתחותיים של ילדים בגן	אליסיה גרינבנק, לילך גלעד כהן וליאורה פינטו
193	סודות ההצלחה בעבודה עם סטודנטים עם מוגבלות במרכזי נגישות באקדמיה	מירי קריסי

- 215 עארף אבו-גוידר "ללוות, להדריך ולהעצים: עמדותיהן של מורות מכשירות כלפי מודל 'קהילת אקדמיה-כיתה' בהכשרת סטודנטיות ערביות-בדואיות

מאמרי דעה

- 231 מיכל ניסים, שירלי עצמון וגד בר טוב המחסור במטפלים ממקצועות הבריאות במערכת החינוך: אתגרים, השלכות והצעות לפתרונות להרחבת התמיכות - מאמר דעה
- 243 לילך גלעד כהן מסגור מחדש: תפיסת תפקיד המנהל בהטמעת הכלה והשתלבות לתלמידים עם מוגבלות - מאמר דעה

שער שלישי | מוזיקה

- 263 אפרת בוכריס בשם האמנות: רקוויאם בטרזיינשטט
- 287 עידית סולקין השפעת השתתפות בתוכנית הכשרה על תחושת הזהות המקצועית ועל העמדות לגבי שימוש במוזיקה בקרב מחנכות-מטפלות במעונות יום

שער רביעי | בריאות

- 313 סיואר מחול-חורי, ענבל בכר-כץ, שלומית שניצר-מאירוביץ', מיכל גודינצקי אלישיב ואיילת גור "העצים ברחוב גדלו מהדמעות שלי": חוויות הורים לילדים עם דושן ובקר - מהמשבר להתמודדות
- 333 מאור דהן, ריקי טסלר, איתמר שידלוב, נועה שטיינמן, מרדכי צווילינג, מיכל גלסר ושי חן-גל גורמי סיכון אובדני בקרב תלמידי בתי הספר לנוער

מחברי המאמרים

ד"ר אבו-גוידר עארף

החוג ללשון עברית כשפה שנייה, מכללת קיי; החוג לחינוך, מכללת אחוה
arefgweder@gmail.com

ד"ר בוכריס אפרת

החוג לתנ"ך, החוג למוזיקה והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון.
המכללה ירושלים
Efratb1967@gmail.com

ד"ר בכר כץ ענבל

ראש המגמה לחינוך מיוחד ולתרפיה בספורט (קמפוס וינגייט), ומרצה במרכז האקדמי
לוינסקי וינגייט
Inbal Bachar@gmail.com

הרב ברטוב גד

מפקח על החינוך הרתי, מחוז מרכז, משרד החינוך
gadbartov@gmail.com

גב' גודינצקי אלישיב מיכל

מנהלת צוות העובדים הסוציאליים בעמותת "צעדים קטנים"
michal@littlesteps.org.il

פרופ' גור איילת

ראש התוכניות לתואר שני בעבודה סוציאלית, תל-חי אוניברסיטה בהקמה
Guraye@telhai.ac.il

ד"ר גלסר מיכל

המינהל להכשרה מקצועית במשרד העבודה
michal glaser 3@gmail.com

ד"ר גלעד כהן לילך

החוג ללקויות למידה, בית הספר ללימודי תואר שני, המכללה האקדמית לחינוך תלפיות;
מפקחת יו"ר ועדות זכאות ואפיון, מחוז מרכז, משרד החינוך.
lilachcohen1973@gmail.com

ד"ר גרינבנק אליסיה

ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
gralicia2@gmail.com

מר דהן מאור

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
mdahanos1@gmail.com

ד"ר ורגון ניר

החוג לתנ"ך, מכללת אורות ישראל; החוג לתושב"ע, המכללת האקדמית לחינוך תלפיות
nirvargon@gmail.com

ד"ר חן גל שי

המינהל להכשרה מקצועית במשרד העבודה
h_shai@netvision.net.il

פרופ' טסלר ריקי

ראש התוכנית לתואר שני בחינוך גופני במכללה האקדמית גבעת וושינגטון; המחלקה
לניהול מערכות בריאות, בית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
riki.tesler@gmail.com

פרופ' יריב אליעזר

ראש החוג לתואר שני בחינוך משלב, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
elyariv@gmail.com

ד"ר כהן צחי

ראש המסלול לתואר שני בלימודי יהדות, הקריה האקדמית אונג
evic41@gmail.com

ד"ר כהן זדה אורן

ראש בית הספר ללימודי תואר שני, המכללה האקדמית לחינוך תלפיות
cohenzad@gmail.com

ד"ר לוי גזנפרנץ טניה

ממונה מחוזית התכנית הלאומית לילדים ונוער 360, משרד החינוך, מחוז צפון; המסלול
לתואר שני במנהל חינוך, המכללה האקדמית תל חי
tanaiilan@gmail.com

ד"ר מאמו שי

החוג לחינוך, ראש המכון לפדגוגיה של חוסן, המכללה האקדמית חמדת
shaim310@gmail.com

ד"ר מחול-חורי סואר

החוג לעבודה סוציאלית, תל-חי אוניברסיטה בהקמה
siwar makhoul@gmail.com

ד"ר ניסים מיכל

הממונה על מסלולי החינוך המיוחד וראשת מסלול מלמ"ם (מורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות), המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
nissimichal@dyellin.ac.il

ד"ר סולקין עידית

החוג לגיל הרך והחוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון;
החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות
idit sulkin@gmail.com

ד"ר עצמון שירלי

מפקחת פיתוח מקצועי והדרכה, מחוז תל אביב, משרד החינוך
shiryaz@education.gov.il

גב' פינטו ליאורה

מנהלת גן, מוסמכת תואר שני בקריה האקדמית אונו
pintoliora@gmail.com

ד"ר פריאל יוסף

החוג לתנ"ך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון; מרצה לתנ"ך וזמר עברי באוניברסיטת בר אילן.
priel483@gmail.com

פרופ' צווילינג מרדכי

המחלקה לכלכלה ומנהל עסקים, אוניברסיטת אריאל
motiz@ariel.ac.il

ד"ר קריסי מירי

מנהלת המרכז לנגישות אקדמית, מרצה בחוג לאנגלית ובחוג לחינוך, המכללה האקדמית אשקלון; החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
mirik@aac.ac.il

ד"ר שטיינמץ נועה

המחלקה לניהול מערכות בריאות, בית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
noasimplywrite@gmail.com

ד"ר שידלוב איתמר

ראש החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
itamar shidlov@gmail.com

ד"ר שלומית שניצר-מאירוביץ'

אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך
Shulamit.shnitzer@biu.ac.il

מסגור מחדש: תפיסת תפקיד המנהל בהטמעת הכלה והשתלבות לתלמידים עם מוגבלות

מאמר דעה

לילך גלעד כהן

תקציר

בקיץ 2018 אישרה כנסת ישראל את תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד. התיקון נחקק ברוח המלצות ועדת דורנר, והדגיש את חשיבות השתלבותם של תלמידים עם מוגבלות במסגרות חינוך רגילות, תוך מתן מערך משאבים מותאם לתפקוד של כל תלמיד ותלמידה. מאמר זה עוסק בנקודת המפגש בין מדיניות ציבורית בתחום החינוך המיוחד, התיקון ה-11 לחוק, ליישומו בפועל במרחבי החינוך הציבורי במדינת ישראל. בבחינת נתונים רשמיים של משרד החינוך נמצא כי בתום חמש שנים ליישום הרפורמה, מערכת החינוך בישראל ניצבת מול משבר: מגמה מתמשכת של גידול ניכר בכמות התלמידים המאופיינים עם מוגבלות. מאידך, לא נרשם גידול בכחירת הורים במסגרות החינוך הרגיל, והמגמה לבחור בכיתות ובתי ספר לחינוך מיוחד נמשכת (ויסבלד, 2023; שפירא, 2024).

לאור הפערים בין התיקון ליישום במציאות, המאמר יסקור את תמונת המצב והאתגרים שהביא עימו התיקון, וינסה לסרטט מודל חדש להתמודדות עם הפער. המסגרת התיאורית לבניית המודל מציעה מסגור מחדש של תפיסת המנהל ושימוש באסטרטגיות מתחום קידום בריאות. מסגור תפקיד המנהל מחדש באמצעות האסטרטגיות - אפשור (Enabling), תיווך (Mediating) וסגור (Advocacy) - יציע מענה קוהרנטי ומעמיק למורכבויות החדשות שמציבה מדיניות ההכלה וההשתלבות, במיוחד על רקע מודל התקצוב האישי ובחירת ההורים.

זהו מאמר בתחום מדיניות ציבורית בחינוך, המציג מקרה בוחן במציאות הישראלית במרחבים שבין חינוך כללי, חינוך מיוחד, ומדיניות ציבורית לאוכלוסיות עם מוגבלויות בישראל. ממצאי הדיון עשויים לשרטט מסגרת תיאורטית חדשה להבניית מודל פעולה בקרב מנהלים וצוותים חינוכיים בחינוך הציבורי בישראל.

תאריכים: חינוך מיוחד, יישום מדיניות ציבורית, מנהלים, תלמידים עם מוגבלות.

חינוך מיוחד בישראל

מערכת החינוך המיוחד בישראל עברה שינויים מהותיים לאורך השנים, הן במישור החוקתי והן במישור התפיסתי. תחילה בהתייחסות ראשונית ב"חוק לימוד חובה" (חוק לימוד חובה, 1949), ובהמשך בשנת 1988 נחקק "חוק חינוך מיוחד התשמ"ח", שהגדיר את זכותם של תלמידים עם מוגבלות לשירותי חינוך חנים מגיל 3 ועד 21. החוק שם דגש על פיתוח כישורי התלמידים ושילובם במעגלי החברה והתעסוקה (חוק חינוך מיוחד, סעיפים 1-4, 1988). הגלגול הבא של החוק הגיע בשנת 2002, בעקבות המלצות ועדת מרגלית. הפרק החדש, "פרק השילוב", התווה הסדרה לשילוב תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך הרגילה, תוך הקצאת משאבים מותאמים (תוספות של שעות הוראה ולימוד וכן משאבים לשירותים מיוחדים), והענקת עדיפות לשילובם (חוק חינוך מיוחד תיקון מס' 7, התשס"ג-2002).

בעקבות עתירות משפטיות שהעלו סוגיות עקרוניות בנוגע למערכת החינוך המיוחד, תקצוב ומשאבים (וודגון, 2006), מונתה בשנת 2007 ועדה ציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל, בראשות השופטת בדימוס דליה דורנר (להלן: ועדת דורנר). עיקרי המלצות הוועדה פורסמו בינואר 2009 וכללו מודל של "בחירת ההורים" (Parent Choice), כמקובל בחלק ממדינות ה-OECD (OECD, 2005). משמעות המודל היא שההורים יכולים לבחור באופן חופשי את סוג המסגרת הלימודית שבה הילד או הילדה שלהם ילמדו. כמו כן, הוועדה ביקשה לבסס מנגנון תקצוב המבוסס לא רק על סוג הלקות אלא גם על יכולת התפקוד הכוללת של הילד, במטרה להבטיח חלוקה שוויונית יותר של משאבים בהתאם לצרכים האינדיבידואליים של כל תלמיד. בנוסף, נדונה סוגיית השוואת התקציבים בין מסגרות החינוך המיוחד השונות, תוך הדגשת חשיבותו של תקצוב אישי בשיטה של "התקציב הולך אחרי הילד" (The funding follows the child) (OECD, 2007), כאשר התקצוב מלווה את התלמיד בכל המסגרות חינוכיות, ללא קשר לסוג המסגרת שבה ילמד.

בקיץ 2018 אישרה כנסת ישראל את תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד (להלן: התיקון). יישום החוק מקדם הכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות תוך יצירת תשתיות חינוכיות חדשות להשתלבות במסגרות החינוך הרגיל. התיקון לחוק יושם בהדרגה: בשנת הלימודים תש"פ (ספטמבר 2019) הוא יושם במחוז צפון, והחל משנת הלימודים תשפ"א (ספטמבר 2020) בכל מחוזות משרד החינוך בישראל (וייסבלאי, 2020).

התיקון ה-11 לחוק החינוך המיוחד: עקרונות וארגון מחדש במערכת החינוך

הפרדיגמה ההומניטרית שהניעה את התיקון לחוק וחיקיקתו פעלה ברוח המלצות ועדת דורנר, והביעה אמונה עמוקה בהכלת כלל התלמידים במערכת החינוך הרגילה. לפיכך, שירותי החינוך המיוחדים נקבעו כשירות עבור התלמידים בכלל המוסדות ולא כמקום. בנוסף, אומצו ההמלצות בהחזרת הזכות הטבעית של ההורה לבחירת סוג המסגרת שבה יקבל הילד את שירותי החינוך המיוחדים. בחירת ההורים נעה על המנעד שבין מוסד לחינוך מיוחד, כיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל, או השתלבות בחינוך הרגיל (התיקון ה-11 לחוק החינוך המיוחד, 2018).

ברמת המערכתית, עוצב מחדש המבנה הסטטוטורי של ועדות החינוך המיוחד. בוטלו הוועדות המסורתיות (השמה ושילוב), ובמקומן הוקמה ועדת זכאות ואפיון אחת, מוסדרת ואחידה, שאחראית לקביעת זכאות לשירותי חינוך מיוחדים, לאפיון רמת תפקוד התלמיד ולגיבוש מערך התמיכות הנדרש. במקביל, שונה הרכב ההון האנושי: תפקיד חדש של יו"ר ועדת זכאות אויש על ידי אדם מתוך משרד החינוך בעל השכלה וניסיון מקצועי בתחום. מטרת השינוי הוא להבטיח תהליך קבלת החלטות מקצועי ונטול אינטרסים מקומיים (התיקון ה-11 לחוק החינוך המיוחד, 2018).

לצד ההיבטים האידיאולוגיים, התיקון נבע גם מגידול חריג בהיקפי החינוך המיוחד ותקצובו ביחס לגידול הטבעי במערכת החינוך. בין השנים 2005 ל-2019 נרשמה עלייה של 122% בשיעור התלמידים עם מוגבלויות - מ-6.5% ל-11% מכלל תלמידי המערכת. לשם השוואה, החינוך הרגיל רשם באותה תקופה עלייה של 29% בלבד. מגמה זו באה לידי ביטוי גם בהקצאת המשאבים: תקציב החינוך המיוחד עלה מ-7% מתקציב משרד החינוך בשנת 2005 ל-13% בשנת 2019. לכן השאיפה הייתה שמבנה התקצוב החדש יספק הקצאה תקציבית מדויקת יותר עבור החינוך המיוחד (בלס, 2022; וייסבלאי, 2015).

על רקע יישומו של התיקון ה-11 לחוק החינוך המיוחד בחמש השנים האחרונות במדינת ישראל, המאמר הנוכחי מבקש להעמיק את השיח האקדמי סביב השלכותיו בתחומים: זכאות לשירותי חינוך מיוחדים ויישום מדיניות ההכלה וההשתלבות במערכת החינוך. מטרתו היא להציע תרומה כפולה - תיאורטית ויישומית - באמצעות תכלול נתונים רשמיים ממשרד החינוך, משרד המשפטים והכנסת, לצד פיתוח מסגרת תיאורטית חדשה ופרקטיקה ניהולית שיכולה להוות תשתית לעשייה בשדה החינוכי.

יישום התיקון ה-11: תמונת מצב, אתגרים והשפעות במערכת החינוך

במבט רפלקטיבי ועל סמך נתוני משרד החינוך, עולה כי הרפורמה לא הניבה את התוצאות המצופות. תמונת המצב, כפי שנאספה ממקורות רשמיים של משרד החינוך, הכנסת והרשות למדידה והערכה, מצביעה על פערים ביחס ליעדי החקיקה בתחומים הבאים: תהליכי קבלת

החלטות, תקצוב, מספר התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים, השתלבות תלמידים עם מוגבלויות בחינוך הרגיל, ותפיסות ההכלה בקרב מורים ומנהלים.

תהליכי קבלת החלטות בוועדת זכאות ואפיון

הרפורמה המערכתית בוועדות הזכאות, שכללה מבנה סטטוטורי חדש והחלפת ההון האנושי באנשי מקצוע ממוסדר החינוך, נועדה לייעל את קביעת הזכאות לשירותי חינוך מיוחדים. עם זאת, למרות מאמצים אלה, כ-98% מהתלמידים המופנים מקבלים זכאות, לרוב ברמת תפקוד בינונית-נמוכה או נמוכה, נתון המעיד על קושי ביישום עקרון הסינון. בפועל, המנגנון יצר עומס בירוקרטי משמעותי ולא ייצר אפקטיביות בטיוב התהליכים (וייסבלאי, 2023; שפירא, 2024).

תקציב ומספר התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים

על בסיס נתוני משרד החינוך (2024), בחמש השנים שחלפו מאז יישום התיקון ה-11 לחוק החינוך המיוחד יש מגמת גידול מובהקת במספר התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים. בין השנים 2019-2024 נרשמה עלייה של כ-10% בשנה במספר התלמידים הזכאים, לעומת גידול טבעי של כ-1.6% בלבד בכל מערכת החינוך. בשנת תשע"ט עמד מספר התלמידים בחינוך המיוחד על כ-271,891 מתוך 2,318,376 תלמידים (11.73%), ואילו בשנת תשפ"ה המספר עלה ל-354,000 מתוך 2,558,000 תלמידים - גידול של 20% לעומת השנה הקודמת, בעוד הגידול הכללי עמד על 0.9% בלבד (וייסבלאי, 2023; משרד החינוך, 2024). המגמה הנוכחית הפוכה מהמגמה המצופה מטיוב תהליכי קבלת זכאות לשירותי חינוך מיוחדים: בעוד שקצב הגידול של החינוך הכללי נותר יציב יחסית, קצב ההתפתחות והגידול של תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים עשוי להעיד על מגמות נוספות שיש להבינן לעומק בסיווג הזכאויות בשכיחות הגבוהה והנמוכה.

במקביל, חל שינוי בהרכב אוכלוסיית התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים: בעוד שבשנת 2019 רובם המכריע (86.17%) היו תלמידים בשכיחות גבוהה¹, בשנת 2023 שיעור זה ירד ל-77.72%, תוך עלייה בשיעור התלמידים בשכיחות נמוכה² (22.23%) (גולדין, 2023).

1 בשכיחות הגבוהה נכללים: עיכוב התפתחותי/עיכוב שפתי, לקות למידה/הפרעות קשב וריכוז, הפרעות התנהגותיות ורגשיות, משכל גבולי.

2 בשכיחות הנמוכה נכללים: אוטיזם, עיוורון/מוגבלות בראייה, חירשות/מוגבלות בשמיעה, חשד למוגבלות שכלית התפתחותית, מוגבלות שכלית התפתחותית, מוגבלות פיזית, הפרעות נפשיות, מחלות ותסמונות נדירות.

גם מבחינה תקציבית, מגמות השטח חורגות מהתוצאות המצופות: בין השנים 2018 ל-2022 גדל תקציב החינוך המיוחד ב-25%, כאשר בין השנים 2021 ל-2022 נרשם גידול של 5% בתקציב החינוך המיוחד לעומת גידול של 2% בלבד במספר התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים (בלס, 2022). בשנת 2022 עמד התקציב על 10.6 מיליארד ש"ח, ב-2023 על 12.5 מיליארד ש"ח, וב-2024 על 13.7 מיליארד ש"ח - עלייה מצטברת של 29% (בר ומשה, 2023). התקציב המוגדל יועד בעיקר להרחבת מענים לתלמידים זכאים, השתלבותם בכיתות רגילות באמצעות סלים אישיים, וכן הנגשות פרטניות.

על אף כוונת המחוקק לייעל את תהליכי הזכאות וההקצאה, הנתונים מורים על אתגר מתמשך: גידול מהיר בזכאים, עלייה בתקצוב, והכבדה על משאבי ההון האנושי במערכת החינוך (בלס, 2022; שפירא, 2024).

השתלבות תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל

ועדת דורנר והתיקון ה-11 לחוק החינוך המיוחד ביקשו לעצב מרחב חינוכי חדש הנשען על ערכי הכלה והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך הרגילה. אולם ניתוח נתוני משרד החינוך בין השנים 2019-2023 מצביע על פער בין עקרונות הרפורמה לבין מגמות הבחירה בפועל. שיעור התלמידים המשולבים בחינוך הרגיל כמעט לא השתנה: בשנת 2019, 63.90% מהתלמידים עם זכאות לשירותי החינוך המיוחדים למדו במסגרות רגילות (173,695 מתוך 271,891), ובשנת 2023 שיעורם ירד ל-59.20% בלבד (178,099 מתוך 300,916). במקביל, חלה עלייה בשיעור ההורים שבחרו במסגרות החינוך המיוחד - מ-36.10% בשנת 2019 ל-40.80% ב-2023 (גולדין, 2023; וייסבלאי, 2023; שפירא, 2024).

מגמה זו מעמיקה את הפער בין הרטוריקה לבין הפרקטיקה ומצביעה על האתגרים העומדים בפני מימוש עקרונות ההכלה במערכת החינוך. הפער הזה מתחדד לנוכח הגידול המתמשך במספר כיתות החינוך המיוחד בכתי ספר רגילים: מ-36,229 כיתות בשנת 2020 ל-39,269 בשנת 2023 (גולדין, 2023). מגמה זו משקפת נטייה בקרב ההורים לבחור בכיתות נפרדות על פני השתלבות בכיתות הרגילות, גם כאשר מדובר במוגבלויות שכיחות כגון לקות למידה, הפרעת קשב וריכוז והפרעות התנהגותיות ורגשיות - תחומים שבהם היה צפוי שההורים יבחרו באופן מובהק בהכלה והשתלבות (להרחבה ראו לוח 1).

לוח 1: כיתות חינוך מיוחד בשכיחות גבוהה 2020-2023

2023	2022	2021	2020	סה"כ כיתות חינוך מיוחד בבתי ספר כללים
14,222	11,863	10,940	10,628	הפרעות התנהגותיות/רגשיות קשות
23,535	23,387	23,466	24,353	ליקויי למידה ר"ב
504	376	370	394	מעוכבי התפתחות
272	262	222	175	מעוכבי שפה
736	570	577	469	משכל גבולי ר"ב
39,269	36,646	35,741	36,229	סך הכול שכיחות גבוהה

גם בקרב תלמידים המאופיינים בשכיחות נמוכה ניכרת מגמה הסותרת את רוח התיקון. בין השנים 2019–2023 חלה ירידה בשיעור הלומדים במסגרות החינוך הרגיל, על אף שמספרם האבסולוטי של תלמידים אלה עלה. בשנת 2019, מתוך 17,364 תלמידים בשכיחות נמוכה, 4,800 (27.64%) שובצו בחינוך הרגיל; ואילו בשנת 2023, מתוך 27,469 תלמידים, רק 5,750 (20.92%) שובצו במסגרות רגילות (גולדין, 2023). נתונים אלו ממחישים ירידה עקבית בבחירת ההורים במסגרת רגילה, בניגוד לציפיות המחוקק.

תפיסת ההכלה בקרב מנהלים

תפיסותיהם של מנהלי בתי ספר כלפי הכלה מושפעות מאמונות ועמדות (Ajzen et al., 2018), וגם משפיעות על עמדות המורים והאקלים הבית ספרי (Siddiqui et al., 2021). מחקרים מראים שהמנהלים ממלאים תפקיד מכריע בהובלת תהליכי הכלה, רפורמות בחינוך מיוחד, ושיפור תהליכי ההוראה והלמידה (Alghamdi & Prestridge, 2015; DeMatthews et al., 2020). מחקר איכותני שנערך בישראל לאחר התיקון מצא עמדות חיוביות של מנהלות כלפי הכלה, שזוהתה כמקדמת שוויון חברתי ולמידה משותפת (גריינבנק ואגס בן ארצי, 2024).

ממצאי ראמ"ה (הרשות למדידה והערכה) לשנת 2023, מצביעים על דואליות בין תמיכה עקרונית של מנהלות מדיניות ההכלה לחששות מיישומה בפועל. מגמת התמיכה בהשתלבות נמצאת בירידה: מ-72% (עברית) ו-74% (ערבית) בשנת תשע"ט, ל-70% ו-67% בהתאמה בתשפ"ב. גם בתפיסת תרומת ההשתלבות לתלמידים האחרים נרשמה ירידה - מ-86% ל-70% בקרב מנהלים דוברי עברית, ומ-59% ל-51% בקרב מנהלים דוברי ערבית (ראמ"ה, 2023).

תחושת המסוגלות של מנהלים גוברת בהינתן תמיכה מערכתית - הכשרות, משאבים ותוכניות פדגוגיות מותאמות - אך קיים צורך בהרחבת התמיכה והמשאבים לשם יצירת סביבות למידה רגשיות-חברתיות מותאמות (ראמ"ה, 2023). מנהלים עם רקע בחינוך מיוחד נמצאו כבעלי עמדות חיוביות יותר כלפי הכלה (Taller-Azulay et al., 2024).

ניתן לסכם ולומר כי הנתונים הסטטיסטיים אינם מצביעים על עלייה במגמת הבחירה בחינוך הרגיל בעקבות התיקון. על אף שאחוז התלמידים המאופיינים עם מוגבלויות עלה, אחוז התלמידים המשולבים בחינוך הכללי נותר בעינו. יתרה מכך, חלה ירידה בעמדות החיוביות של המנהלים לגבי הכלה והשתלבות עם השנים.

אתגרים חדשים במרחב החינוכי

בחירת ההורים בסוג המסגרת יצרה שתי מגמות מרכזיות במבנה המרחבים החינוכיים: עלייה בכמות כיתות החינוך מיוחד, והשתלבות תלמידים בשכיחות הנמוכה עם סל אישי. מגמות אלו מציבות אתגרים מערכתיים חדשים המשפיעים ישירות על עבודת המנהלים וצוותי ההוראה (גולדין, 2023).

האתגר המרכזי נוגע לניהול הון אנושי הולך ומתרחב, כולל תומכי הוראה, אנשי טיפול, ומומחים מטעם המתי"אות (מרכזי תמיכה יישוביים-אזוריים), המשפיעים על הפדגוגיה, האקלים וההוראה. בחדר המורים, המנהלות והמנהלים מתמודדים עם שחיקת תחושת המסוגלות בקרב מורים (ראמ"ה, 2023) וקושי בשותפות עם הורים: תדירות התקשורת של הצוות עם ההורים, מידת שיתוף הפעולה, התאמת המענים לצרכים של ילדם, מידת שיתופם של ההורים בתהליכי קבלת החלטות, תפקודה של תומכת ההוראה (גרינבנק, 2021), וכן עם מחסור בהכשרה מקצועית לניהול כיתות הטרוגניות ואתגרים בתכנון ויישום התאמות לימודיות ורגשיות (פלוטקיין ואחרים, 2024).

שינוי נוסף מתרחש באופי המרחב הבית ספרי בעקבות התמיכות האישיות לתלמידים עם מוגבלויות בכיתות הרגילות. מבנה הכיתה המסורתית משתנה מבחינת המבנה האנושי - לא עוד מבוגר ותלמידים, אלא ריבוי דמויות מבוגרות המופיעות במרחב הכיתה: תומכי הוראה, מומחי תחום, ואנשי הוראה וטיפול המגיעים לתת מענה בכיתה ומחוץ לה. כך נוצר מצב שבכיתה אחת נוכחים לעיתים שלושה מבוגרים בעת ובעונה אחת, והדבר מייצר עומס ארגוני ותפקודי. מנהלים נדרשים להניע מורים לתכלול ולנהל מספר מבוגרים בלי שיש להם הכשרה מתאימה. לשגרת עבודתו הניהולית של המנהל נוספה רמת מורכבות חדשה הכוללת בירוקרטיה ופדגוגיה המשולבות זו בזו. ברובד הזה המנהל עסוק גם במטלות חדשות הכוללות התמודדות עם חלוקת משאבים מרובים בעקבות סלים אישיים, ארגון מחדש של שגרות מוסדיות (ועדות זכאות, תיאומים מקצועיים), ותכנון מערכת בראיית הפרט והכלל ביחס לכל תלמיד, מורה ומרחב למידה (וייסבלאי, 2020; 2023).

מכלול האתגרים מצריך שינוי בתפיסת הניהול הבית ספרי, מתוך הבנה כי המשימות המנהיגותיות כיום מורכבות יותר ודורשות גמישות, ידע בין-תחומי ויכולות גבוהות לניהול סביבות חינוכיות משתנות. ברמה המערכתית, "ועדת שפירא", בראשות עמוס שפירא, שבחנה את התיקון והציעה שינוי מבני מקיף לחוק הקיים, טרם השלימה את הגדרת מודל היישום, וקיימת אי-בהירות באשר להיתכנות התקציבית והמערכתית (שפירא, 2025).

נוכח תמונה זו, מוצע במאמר מודל יישומי לתמיכה בהכלה והשתלבות של תלמידים זכאים לשירותי חינוך מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל. מודל זה עשוי לסייע למנהלים בהתמודדות עם אתגרי השטח עד להתבהרות ההנחיות הרגולטוריות או עדכון החקיקה.

המודל המוצע

המאמר הנוכחי מציע הסתכלות מחודשת על יישום התיקון בראי המרחב החינוכי. לכאורה, תפקידו של מנהל מוסד חינוכי בתהליכי הכלה והשתלבות מוגדר בחוזר מנכ"ל "יישום תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד" (משרד החינוך, 2019). החוזר מגדיר את המנהל כאחראי לקידום השתלבות חינוכית-חברתית מלאה של תלמידים עם מוגבלויות במסגרת הרגילה. החוזר מפרט מכלול פעולות שעל המנהל לבצע להשגת מטרה זו: להוביל את ההדרכה של צוותי ההוראה, כך שיהיו מיומנים בהוראה מותאמת ובהכלה רגשית-חברתית של תלמידים עם מוגבלויות. בנוסף עליו לעסוק ביצירת שיתופי פעולה עם גורמים חוץ-מערכתיים - הורים, פסיכולוגים, מטפלים ומומחים אחרים, ולנהל את המשאבים התקציביים והאנושיים כך שיתמכו ביעדי הכלה. עם זאת, בפועל אנו עדים לאתגרים ביישום ההנחיות.

לפיכך, מטרת המודל המוצע היא לסייע בהתוויית מפת דרכים אפשרית עבור המנהלים ומוסדות החינוך, לשם יישום מיטבי של תיקון החוק - לטובת התלמידים, הצוותים וההורים. המודל המוצע נבנה מתוך ראייה אסטרטגית, ארגונית וחינוכית ובגישה אינטרדיסציפלינרית. הוא שואב השראה ממודלים בעולמות קידום הבריאות, ומאיר זרקור מחודש על תפיסת המנהל את תפקידו.

ברמה הארגונית, מוצע להתמקד בהון האנושי המרכזי שמהווה את ה-DNA של המוסד החינוכי - מנהל המוסד. ניצנים לתפיסה שמנהל המוסד החינוכי הוא מוביל השינוי מופיעים בנייר העמדה של ברק (2020), העוסק בקהלי היעד לפיתוח תפיסה חדשה בנושא. מחקרים מצאו כי מנהל המוסד החינוכי הוא סוכן חברות, המנהיג והאדם שמוביל שינויים בתוך המרחב החינוכי (Armstrong, 2014; Leithwood, 2016). יישום שינויים בקרב מנהלים נמצא כיעיל באמצעות מנהיגות טרנספורמטיבית (Yang, 2014). מנהיגות טרנספורמטיבית היא סגנון מנהיגות מעורר השראה המניע אחרים להשיג מטרות משותפות באמצעות חזון ודרכי הוראה חדשניות בפרקטיקות חינוכיות עכשוויות (Kars & Inandi, 2018). מחקרים שונים (Meyer & Slater-Brown, 2020; Palleta, 2019) מצאו קשר חיובי בין מנהיגות טרנספורמטיבית של מנהלים להובלת שינויים במוסדות חינוכיים במגוון היבטים: עלייה

בהישגי תלמידים, שביעות רצון של מורים והורים, התחדשות בדרכי הוראה, והשפעה על תרבות בית ספרית.

למנהל בית הספר, כסוכן שינוי, יש תפקיד מרכזי בתרגום מדיניות ההכלה למציאות בשטח ובהנעת תהליכים חינוכיים המקדמים שוויון הזדמנויות לתלמידים עם מוגבלויות (Khaleel et al., 2021; Sider et al., 2017). בישראל, לאחר תיקון מספר 7 לחוק החינוך המיוחד, נמצא כי מנהלי בתי הספר היסודיים בישראל ממלאים תפקיד של מתווכים בין המדיניות הממלכתית לבין הפרקטיקה היומיומית, ובכך מעצבים מחדש את תרבות בית הספר לטובת יישום תהליכי השתלבות אפקטיביים. ממצאי המחקר הדגישו את חשיבות עמדות המנהלים ותפיסותיהם החיוביות כלפי הכלה כתנאי מרכזי להצלחה במימוש המדיניות בפועל (Avissar et al., 2003).

בנוסף, סגנון הניהול של מנהל בית הספר הוא גורם מכריע בהשתלבות תלמידים עם מוגבלויות במסגרת חינוכית רגילה. כאשר הנהלת בית הספר נוקטת גישה מערכתית המעודדת הכלה והשתלבות כחלק מהחזון הבית ספרי ומטפחת הכשרת צוותים לקידום אסטרטגיות חינוכיות מותאמות, היא יוצרת תנאים מיטביים התורמים להצלחת ההשתלבות ומעלה את תחושת המסוגלות של המורים (שילשטיין, 2019; שלשטיין ומרגלית, 2019).

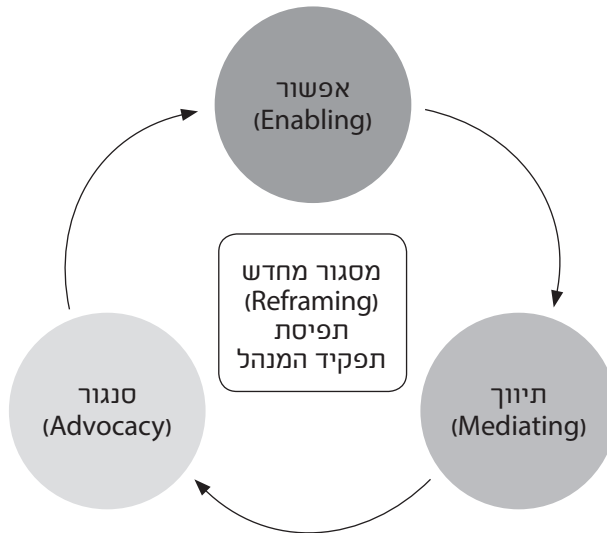
מכל האמור עולה כי ההון האנושי המשמעותי להובלת השינוי הוא מנהלי בתי הספר. אך בחירת קהל היעד, המנהלים, היא רק הקומה הראשונה של המסגרת התיאורטית המוצעת להובלת השינוי. ללא שינוי וגיבוש תפיסת ההכלה לצד הנחלת פרקטיקה ברורה להובלת המהלך לא ניתן יהיה ליישמו. לכן בקומה השנייה, ברמה האידיאולוגית, מוצע מסגור מחדש (Reframing) לתפיסת המנהל את תפקידו ביחס לתלמידים עם מוגבלויות, תוך הישענות על אסטרטגיה חדשה הלקוחה מתחום קידום בריאות.

מסגור מחדש (Reframing) מופיע בספרות האקדמית בעולמות החינוך המיוחד בעיקר כתשתית רעיונית למעצבי מדיניות (Dalkilic & Vadeboncoeur, 2016). במאמר הנוכחי אטען כי מסגור מחדש יהווה נקודת מבט פרואקטיבית להובלת תהליכי הכלה והשתלבות על ידי מנהל המוסד.

מסגור מחדש הוא תהליך אסטרטגי-חשיבתי המאפשר למנהלים להרחיב את אופן הבנתם את המציאות החינוכית המשתנה. תהליך זה מאפשר להם לאמץ פרספקטיבות חדשות, להשפיע על טיוב תהליכי קבלת ההחלטות, ולהתמודד בצורה אפקטיבית עם אתגרים מורכבים (Ellis, 2018). המסגור מחדש כולל בחינה מחודשת של הנחות יסוד קיימות ומעבר מתפיסה חד-ממדית לתפיסה מרובדת המאפשרת לראות נקודות מבט שונות וניואנסים מרובים, ובכך להניע תהליכי שינוי, צמיחה והתחדשות (Keller, 2015).

אך השימוש בכותרת מסגור מחדש (Reframing) מחייב התבוננות מחודשת ועמוקה יותר על תפיסת ההכלה והשתלבות, ולכך נגייס בקומה השלישית את מודל קידום הבריאות כפי שנקבע באמנת אוטווה (1986).

התשתית המרכזית לפיתוח מדיניות ויישום קידום בריאות נקבעה באמנת אוטווה בשנת 1986 וכללה שלוש אסטרטגיות מרכזיות לפעולה: אפשרור (Enabling), תיווך (Mediating) וסנגור (Advocacy) (WHO, 1986). האסטרטגיה הראשונה - אפשרור (Enabling) - משמעותה יצירת תנאים המאפשרים גישה שוויונית למשאבים בריאותיים, חינוך לבריאות, והעצמת קהילות לפעול לשיפור מצבם הבריאותי. האסטרטגיה השנייה - תיווך (Mediating) - משמשת כגשר בין אינטרסים שונים של קבוצות שונות בחברה, תוך יצירת שיתופי פעולה בין מגזרים שונים, במטרה לקדם מדיניות בריאותית אפקטיבית. האסטרטגיה השלישית - סנגור (Advocacy) - טומנת בחובה פעולה אקטיבית שמטרתה לחזק קולות של אוכלוסיות מוחלשות כדי להבטיח גישה שוויונית לבריאות (Saan & Wise, 2011). מנקודת מבט ארגונית, חינוכית ופדגוגית, מסגור מחדש של תפקידי המנהלים ותפיסותיהם בתחום הכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים, תוך שילוב שלוש אסטרטגיות אלו - אפשרור, תיווך ומסגור - יבוא לידי ביטוי בעמדות ופעולות במרחב החינוכי (ראו איור 1).



איור 1: מסגור מחדש: תפיסת תפקיד המנהל בהטמעת הכלה והשתלבות לתלמידים עם צרכים מיוחדים

באמצעות אסטרטגיית אפשרור (Enabling) מנהל המוסד החינוכי פועל לשינוי פרדיגמטי - מעבר מהסתגלות התלמיד למסגרת קיימת, ליצירת סביבה חינוכית גמישה, שוויונית ותומכת. הוא יוזם התאמות מבניות, מקדם גישה שוויונית למשאבים, ומעצים קהילות חינוכיות תוך פיתוח מקצועי של הצוות, בניית תשתיות טכנולוגיות, ותמיכה פסיכו-חינוכית מותאמת לצורכי תלמידים עם צרכים מיוחדים.

במסגרת אסטרטגיית התיווך (Mediating) המנהל משמש כמתווך מערכתי בין צרכים, תפיסות וגורמים - תלמידים, מורים, הורים ומומחים. הוא מקדם פתרונות מאוזנים לכיתות הטרוגניות, יוצר שותפויות ומעודד שיח פתוח. בנוסף, הוא מבסס תהליכי קבלת החלטות מבוזרים הנשענים על הכנה תרבותית-חברתית של הסביבה הבית-ספרית.

באמצעות אסטרטגיית הסגור (Advocacy), המנהל מקדם מדיניות שוויונית, מסיר חסמים מערכתיים, ומחזק את מקומם של תלמידים עם מוגבלויות במבנה הבית-ספרי. הוא דוחף לשינוי תפיסתי בקרב הצוותים, ומשפיע על הקצאת משאבים בראייה עתידית של דמות הבוגר, תוך דגש על מענים מקצועיים ופחות על סיוע טכני מתמשך.

המודל כמענה לאתגרים הקיימים במרחב החינוכי

אימוץ של מסגור תפקיד מחדש על פי המודל, יבצע שינוי טרנספורמטיבי לדמותו של המנהל וירחיב את היריעה כסוכן שינוי פדגוגי, חברתי ומערכתי. מסגור כזה יאפשר מענה קוהרנטי ומעמיק למורכבויות החדשות שמציבה מדיניות ההכלה וההשתלבות, במיוחד על רקע מודל התקצוב האישי ובחירת ההורים.

מודל הסל האישי ("התקציב הולך אחרי הילד") הוביל לגידול משמעותי בהון האנושי התומך בתלמידים עם מוגבלויות במסגרת החינוך הרגיל. מציאות זו מחייבת תיאום בין צוותים רבים, התאמת מערכי שעות, ודיונים מקצועיים תכופים, תוך שמירה על איכות פדגוגית ואקלים מיטבי. ממד האפשר (Enabling) משמש כתשתית ערכית ותפיסתית לבניית פרקטיקות ניהוליות המאפשרות התמודדות עם ריבוי המשאבים וגידול הצוותים. המנהל מתפקד כמעצב תשתיות שוויוניות ליצירת סביבת למידה מותאמת ומכילה, הממנפת את המשאבים האנושיים והמערכתיים (כגון תומכות הוראה, אנשי טיפול, שעות ייחודיות) באופן התומך בשגרת העבודה ולא מעמיס עליה.

בנוסף, המנהל מפתח שגרות עבודה יעילות המותאמות לניהול מורכבות המבנה הלימודי, ומסייע בהתמודדות עם כיתות הטרוגניות ועם צוותי הוראה גדולים, שלרוב חסרים בהכשרות מתאימות. כך הוא מאפשר מענה ניהולי מקצועי לאתגרים הנובעים מהתרחבות ההון האנושי ומריבוי הצרכים במרחב החינוכי.

כמתווך (Mediating) המנהל מעצב את דמותו כחוליית הקישור המרכזית בין ההנהלה, המורים, ההורים, וגורמים מקצועיים נוספים. בנוסף, עליו להתמודד עם אתגר תחושת המסוגלות של המורים, שלעיתים חווים מחסור בהכשרה וקשיים בניהול כיתה הטרוגנית. לשם כך עליו לטפח תרבות מקצועית תומכת, הכוללת פיתוח מקצועי רלוונטי ושיח שיתופי רגשי-מקצועי שמספק תמיכה ממשית לצוותים בשטח. ברובד הנוסף, המנהל בדמות המתווך, משמש מודל לחיקוי וגישור לפתרון פערי תקשורת בין הורים למורים.

ברמה הפרדגוגית והארגונית, המנהל כמתווך מארגן מחדש את מרחבי הלמידה והנהלים מתוך ראיית השטח כמרחב רב-משתתפים שבו צוותים מורחבים משפיעים על הדינמיקה הלימודית והרגשית של כלל התלמידים.

כמו כן, בתפקידו כעוגן ניהולי-פרדגוגי, הוא מתווך ומכוון, מדריך ותומך בצוותים כדי להבטיח הטמעת סביבות למידה דיפרנציאליות, תוך שיתוף פעולה מתמיד עם מומחי תחום חיצוניים.

ברובד הארגוני הרחב, המנהל מתמודד עם אתגרים ניהוליים בירוקרטיים מהותיים, הכוללים תכנון מערכת של עבודת הצוות, איגום משאבים, קיום ועדות זכאות ופילוח, ארגון לוחות זמנים חדשים, גיוס ושימור הון אנושי איכותי. לצד זאת, מוטלת עליו המשימה לשמור על שגרת העבודה השוטפת, המחייבת תעדוף מדויק, ניהול זמן חכם והובלה ערכית.

כשהוא משתמש באסטרטגיית הסנגור (Advocacy), המנהל אינו מוגבל להפעלת מנגנונים בלבד, אלא נוקט עמדה מוסרית-חינוכית ברורה כדי לקדם השתתפות מלאה ומשמעותית של תלמידים עם מוגבלויות תוך שמירה על זכויותיהם. תפקיד זה מחייב חזון חברתי עמוק, כישורי הנהגה מפותחים, ואומץ מוסרי לשינוי תרבות ארגונית על בסיס ערכים של שוויון, הכלה וצדק חינוכי.

שימוש באסטרטגיות אפשר (Enabling), תיווך (Mediating) וסנגור (Advocacy) הוא המפתח להובלת מוסדות חינוך מותאמים למציאות רבגונית ודינמית, ולמימוש אמיתי של עקרונות ההכלה ברמת השטח.

יישום המודל

כדי להתמודד עם האתגרים שמציבה הרפורמה בחינוך המיוחד ולקדם השתלבות אפקטיבית של תלמידים זכאים במסגרות החינוך הכללי, נדרש מערך הכשרה ממוקד למנהלים שיבסס את המודל כפרקטיקה ניהולית-ערכית. מודל זה מציע תשתית קונספטואלית לתמיכה בתלמידים, בניית שותפויות מערכתיות, והובלה מקצועית מותאמת באמצעות מסגור מחדש של תפיסת תפקיד המנהל. לשם יישום מיטבי, מוצעת אסטרטגיה רב-רכיבית הכוללת ארבע פעולות מערכתיות משולבות. בשלב הראשוני, מוצע להוביל פיילוט במספר רשויות שבהן מתקיים מערך אקוסיסטם בין שותפי התפקיד ברשות ובמשרד החינוך. לאחר בחינת הפעלת הפיילוט לאורך שנה, ניתן יהיה לצאת לתוכנית פעולה מוסדרת. להלן מספר כיווני פעולה ליישום המהלך ברמה המערכתית.

הפעלת המודל בתוכניות ההכשרה הפורמליות למנהלים

יש לעגן את המודל בתוכניות ההכשרה של מוסדות להכשרת מנהלים כגון מכון "אבני ראשה" ויחידות להכשרת מנהלים באוניברסיטאות. מהלך זה ייעשה באמצעות קורסים מובנים שיתמקדו ברכיבי המודל וביכולות המנהיגות הנדרשות ליישום: הובלה משתפת, בניית תשתיות הכלה, תיווך בין גורמים מקצועיים, ופעולת סגור מול מוסדות ואוכלוסיות מגוונות. ההכשרות יכללו תמהיל המשלב בין תיאוריה לפרקטיקה, תוך שימוש בסימולציות וניתוח אירועים מהשטח.

ליווי מקצועי מתמשך בשדה באמצעות פיקוח ייעודי

ברמת התמיכה מטעם המחוזות במשרד החינוך, ניתן להרחיב את תפקיד המפקח, יו"ר ועדות זכאות ואפיון, לליווי המנהלים ביישום המודל. מפקחים אלה מביאים עימם ידע נרחב בתחומי החינוך המיוחד, וכן מיומנויות של ניהול שיח, יישוב סכסוכים ותפיסה מערכתית של שימוש במשאבים. המפקחים הללו יפעלו כמאמנים ומנחים, יסייעו בגיבוש תוכניות עבודה מותאמות הקשר, ויעודדו רפלקציה מקצועית שוטפת. התמחות הפיקוח בהובלת הכלה והשתלבות עם המסגרת התיאורטית המוצעת, תאפשר התערבות ממוקדת בשטח ותתרום להפחתת תחושת העומס והבדידות הניהולית.

פיתוח קהילות מקצועיות והשתלמויות פנים-ארגוניות

הרשויות המקומיות, בשיתוף פיקוח יו"ר זכאות ופיקוח כולל במשרד החינוך, יפתחו קהילות למידה פנים-ארגוניות למנהלים וצוותים מובילים. קהילות אלה יהוו פלטפורמה להעמקת ההבנה של המודל, פיתוח מענים יצירתיים, והחלפת ידע בין עמיתים. בנוסף, יועברו השתלמויות ייעודיות שיתמקדו בפרקטיקות ניהול צוותים רב-תחומיים, הובלת תהליכי תיווך מול הורים ותלמידים, וחיבור רגיש להקשר של פרסונות פדגוגיות במסגרת החינוכית.

עיצוב המתווה במנגנון מערכתי מתואם

משרד החינוך יפתח מתווה פעולה רשמי שיגדיר את היישום של המודל ברמה הארגונית והפדגוגית. מתווה זה יכלול אבני דרך, מדדי הערכה, הנחיות לשיבוץ משאבים, ומערך תומך של כלים דיגיטליים לניהול, ניטור ולמידה מתמשכת. השאיפה היא לייצר מסגרת מערכתית התומכת במנהלים ובצוותים בהובלת תהליכי הכלה מתוך תחושת מסוגלות ושייכות מקצועית.

סיכום

בעידן שבו מדיניות ההכלה וההשתלבות קיבלה ביטוי ממשי ברפורמות חקיקה ובמהלכי יישום, תפקידו של מנהל המוסד החינוכי התרחב הרבה מעבר לגבולות הניהול המסורתי. לנוכח הפערים הקיימים בין מדיניות החוק ליישומו בפועל, ולנוכח המורכבויות החדשות שנוצרו בשדה החינוכי, נדרשת תשתית מנהיגותית רלוונטית ומעמיקה להובלת שינוי של ממש. מנהל שיאמן מסגור תפקיד מחודש, הכולל אפשר (Enabling), תיווך (Mediating) וסנגור (Advocacy), יוכל לבצע שינוי טרנספורמטיבי לדמותו ולהרחיב את היריעה כסוכן שינוי פדגוגי, חברתי ומערכתי.

מנקודה זו, המנהל ממסגר מחדש את תפקידו כשותף במערכת שבה ההכלה אינה נתפסת רק כדרישה חיצונית של מחוקקים ומעצבי מדיניות, אלא כמדיניות מערכתית פנימית המעניקה את האמונה, הכלים, הפלטפורמות והתמיכה להעצמת תלמידים עם צרכים מיוחדים. גישה זו משנה את הפרדיגמה המסורתית: היא מחברת בין יצירת תנאים שווים, תיווך בין גורמים שונים, וקידום מדיניות המבוססת על צדק חברתי, ובכך מבטיחה שהכלה והשתלבות יהפכו למוקד מרכזי באסטרטגיות ניהול חינוכיות עתידיות. בנוסף, גישה זו מייצרת מרחב תפיסתי חדש ומעודכן לתהליכי ההשתלבות, תוך הסתמכות על מסגרת מושגית חדשה המעניקה תוקף לפעולות שמבצע המנהל ולעוצמת מיקוד השליטה הפנימי שלו על בסיס אמונה עמוקה יותר של המנהל בתהליך.

יישום האסטרטגיה המוצעת מבוסס על עקרונות של הכשרה רב-רכיבית, תמיכה מערכתית והכוונה מקצועית רציפה - שלוש אבני יסוד המהווים תנאי הכרחי להפיכת החזון של הכלה חינוכית למציאות אפשרית. ברמת המוסדות החינוכיים, המרחב החינוכי יאפשר מענים חינוכיים מגוונים, הכיתה תהווה פלטפורמת למידה בערוצים שונים, והמורה יוביל תהליכים אקדמיים, חברתיים ורגשיים כמענה לצרכים של לומדים עם צרכים מיוחדים. ברמת מדיניות ציבורית, ניתן יהיה להשפיע על המגמות הקיימות עד כה, ולהוביל להקטנת מספר התלמידים המופנים לוועדות זכאות ואפיון, העלאת שיעור הבחירה בלמידה בחינוך הרגיל, והפחתת תקציב החינוך המיוחד.

רשימת מקורות

בלס, נ' (2022). תקצוב החינוך המיוחד בישראל: מהמלצות ועדת דורנר ועד תחילת יישום התיקון ה-11 לחוק החינוך המיוחד. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. <https://www.taubcenter.org.il>

גרינבנק, א' (2021). הקשר בין צוותים חינוכיים להורים לתלמידים עם מוגבלות ברפורמת ההכלה וההשתלבות במערכת החינוך הרגילה. נדלה 10/5/2025, מאתר פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4204>

גרינבנק, א' ואגם בן ארצי, ג' (2024). "במאקרו הרעיון הוא מאוד נכון, אך המצב הנוכחי לא אידיאלי", עמדותיהן של מנהלות בתי ספר כלפי המעבר למדיניות ההכלה וההשתלבות. מוגבלות וחברה: מחקר ופרקטיקה, עמ' 34-46.

טל, ק. (2019). פדגוגיה של שילוב והכלה במסגרות חינוך רגילות והתנאים לשגשוגה של פדגוגיה מסוג זה. בלוג חינוך לגיל הרך. <https://clodietalblog.com/%D7%A4%D7%93%D7%92%D7%95%D7%92%D7%99%D7%94-%D7%A9%D7%9C-%D7%A9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%91-%D7%95%D7%94%D7%9B%D7%9C%D7%94-%D7%91%D7%9E%D7%A1%D7%9-12%D7%A8%D7%95%D7%AA-%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A-%D7%A8>

פלוטקין, ג., פריד, ה., ופינסון, ל. (2024). אתגרי הכלה של מחנכות: עמדות, פרקטיקות ויישום. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. נדלה 10/5/2025, מאתר קרן משפחת ליאון - תוכנית מחקרים. <https://lionff.com/knowledge-track/research-program/%d7%90%d7%aa%d7%92%d7%a8%d7%99-%d7%94%d7%94%d7%9b%d7%9c%d7%94-%d7%9e%d7%97%d7%a0%d7%9b%d7%95%d7%aa-%d7%91%d7%91%d7%aa%d7%99-%d7%a1%d7%a4%d7%a8-%d7%99%d7%a1%d7%95%d7%93%d7%99%d7%99%d7%9d>

ראמ"ה, יחידת המחקר והפיתוח (2023). מהלך ההכלה וההשתלבות - התיקון לחוק החינוך המיוחד: ממצאי מחקר הערכה לשנה"ל תשפ"ב. משרד החינוך, אגף המחקר והערכה. https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Hachala_hishtalvut_report_2022.pdf

שילשטיין, י. (2019). הכלה למעשה: אסטרטגיות של שילוב יעיל מנקודת מבט מערכתית. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3884>, נדלה 10/5/2025, מאתר פסיכולוגיה עברית.

פרסומים ממשלתיים

גולדין, מ. (2023). השתלבות תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך - תמונת מצב והמלצות, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות. <https://www.gov.il/he/pages/education-report-2023> נדלה מאתר משרד המשפטים, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות 10/5/2025

וורגון, י. (2006). יישום "חוק השילוב" - תמונת מצב, מרכז המחקר והמידע של כנסת ישראל, 30 ביולי https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/b35a6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_2006_b35a6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_9241.pdf

וייסבלאי, א. (2015). חינוך לילדים עם צרכים מיוחדים בישראל - נתונים וסוגיות מרכזיות, מרכז המחקר והמידע של כנסת ישראל, 14 בדצמבר 2015. <https://main.knesset.gov.il/activity/info/research/pages/incident.aspx?docid=cas-63386-q1w6x9>

וייסבלאי, א. (2020). הרפורמה בחינוך המיוחד - יישום תיקון מס' 11 לחוק חינוך מיוחד, מרכז המחקר והמידע של כנסת ישראל, 9 באוגוסט 2020. <https://main.knesset.gov.il/Activity/Info/Research/Pages/incident.aspx?docid=3c4e064a-01a4-ea11-8106-00155d0aee38>

וייסבלאי, א. (2022). נתונים על פעילות ועדות זכאות ואפיון בחינוך המיוחדת, מרכז המחקר והמידע של כנסת ישראל, 4 ביוני 2022. <https://main.knesset.gov.il/Activity/Info/Research/Pages/incident.aspx?docid=e38621b6-2ae6-ec11-814d-005056aa4246>

וייסבלאי, א. (2023). תלמידים עם מוגבלויות המשולבים בחינוך הרגיל: נתונים ובחינת השלכות הרפורמה בחינוך המיוחד, מרכז המחקר והמידע של כנסת ישראל, 4 ביוני 2023. <https://main.knesset.gov.il/Activity/Info/Research/Pages/incident.aspx?docid=44c779db-edfe-ed11-815c-005056aa4246>

וייסבלאי, א. (2023). החינוך המיוחד במערכת החינוך, מרכז המחקר והמידע של כנסת ישראל, 10 בינואר 2023. <https://main.knesset.gov.il/Activity/Info/Research/Pages/incident.aspx?docid=6f649722-de37-ed11-8153-005056aa4246>

משרד החינוך. (2024, 3 בספטמבר). נתוני מערכת החינוך. <https://www.gov.il/he/pages/data-2024>. נדלה מאתר משרד החינוך 10/5/2025.

מינהל תקשוב ומערכות מידע במשרד החינוך, מערכת במבט רחב - שקיפות בחינוך והתמונה החינוכית, אוחד במאי 2025 <https://shkifut.education.gov.il/landing-page> נדלה מאתר משרד החינוך 10/5/2025.

הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל, דין וחשבון, ינואר 2009, נדלה 10/5/2025 <https://meyda.education.gov.il/files/Owl/Hebrew/Dorner.pdf>

שפירא, ע. 2024. הרמת כוסית - ראש השנה תשפ"ה.

תקציב המדינה עיקרי התקציב ותוכנית התקציב הרב שנתית לשנים 2023 ו-2024 https://www.gov.il/blobFolder/policy/state-budget-main-2023-2024/he/state-budget_2023-2024_state-budget-main-2023-2024-file.pdf

חקיקה בישראל

חוק לימוד חובה, התש"ט-1949. <https://main.knesset.gov.il/activity/legislation/laws/pages/lawprimary.aspx?t=lawlaws&st=lawlaws&lawitemid=2000752>

חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988.

<https://main.knesset.gov.il/activity/legislation/laws/pages/LawBill.aspx?t=LawReshumo&lawitemid=174543>

חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 7), התשס"ג-2002. <https://main.knesset.gov.il/activity/legislation/laws/pages/LawBill.aspx?t=LawReshumot&lawitemid=174335>

חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 8), התשס"ה-2005. <https://main.knesset.gov.il/activity/legislation/laws/pages/LawBill.aspx?t=LawReshumot&lawitemid=30414>

חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח-2018, אתר כנסת ישראל, נדלה ב-17/5/2025.
<https://main.knesset.gov.il/activity/legislation/laws/pages/lawbill.aspx?t=lawsuggestion&search&lawitemid=2065822>

Alghamdi, A., & Prestridge, S. (2015). Alignment between principal and teacher beliefs about technology use. *Australian Educational Computing*, 30(1). <http://journal.acce.edu.au/index.php/AEC/article/view/52>

Armstrong, D. (2014). Transition to the role of principal and vice-principal study. *The Institute for Educational Leadership*. Retrieved from

https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/1914/9452/4574/Principal_and_Vice_Principal_Transition_to_the_Role.pdf

Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' Views and Practices Regarding Inclusion: The Case of Israeli Elementary School Principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 355-369. <https://doi.org/10.1080/0885625032000120233>

Dalkilic, M., & Vadeboncoeur, J. A. (2016). Re-framing inclusive education through the capability approach: An elaboration of the model of relational inclusion. *Global Education Review*, 3(3), 122-137. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114861.pdf>

DeMatthews, D. E., Kotok, S., & Serafini, A. (2020). Leadership Preparation for Special Education and Inclusive Schools: Beliefs and Recommendations from Successful Principals. *Journal of Research on Leadership Education*, 15, 303-329. <https://doi.org/10.1177/1942775119838308>

Ellis, D. E. (2018). Changing the lens: The role of reframing in educational development. *To Improve the Academy*, 37(1), 142-150. <https://doi.org/10.1002/tia2.20067>

Kars, M., & Inandi, Y. (2018). Relationship between school principals' leadership behaviors and teachers' organizational trust. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(74), 145-164. https://www.researchgate.net/publication/324232991_Relationship_between_School_Principals'_Leadership_Behaviors_and_Teachers'_Organizational_Trust

Keller, D. (2015). Leadership of international schools: Understanding and managing dualities. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(6), 900-917. <https://doi.org/10.1177/1741143214543201>

Khaleel, N., Alhosani, M., & Duyar, I. (2021). The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective. *Frontiers in Education*, 6, Article 603241. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.603241>

Leithwood, K. (2016). Department-Head Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538>

Lynch, J. (2001). *Inclusion in education: The participation of disabled learners* [Programme and meeting document]. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123486?locale=en>

Meyer, F., Slater-Brown, K. Educational change doesn't come easy: lead teachers' work as change agents. *Math Ed Res J* 34, 139-163 (2022). <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00333-y>

Paletta, A. (2019). How do school leaders respond to the growing intrusiveness of accountability policies? Evidence from Italy. *Journal of Educational Administration and History*, 51(4), 381–401. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1607266>

Saan, H., Wise, M. (2011). Enable, mediate, advocate, *Health Promotion International*, Volume 26, Issue suppl_2, Pages ii187–ii193, <https://doi.org/10.1093/heapro/dar069>

Sider, S., Maich, K., & Morvan, J. (2017). School Principals and Students with Special Education Needs: Leading Inclusive Schools. *Canadian Journal of Education Revue Canadienne De l'éducation*, 40(2), 1–31. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2417>

Siddiqui, M. F., Muhammad, Y., & Naseer, H. (2021). Principals' self-efficacy beliefs about managing bullying cases in secondary schools. *sjesr*, 4(1), 338-349. [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol4-iss1-2021\(338-349\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol4-iss1-2021(338-349))

Taller-Azulay, G., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2024). Principals' Attitudes toward the Inclusion of Special Education Students in Regular Schools: Associations with Self-Efficacy, Satisfaction, and Stress at Work. *Psychology*, 15(7), 1154-1172. <https://doi.org/10.4236/psych.2024.157068>

UNESCO, 2025. What you need to know about inclusion in education? <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know?hub=70285>

Vivanti, G., Dissanayake, C., Duncan, E., Feary, J., Capes, K., Upson, S., Bent, C. A., Rogers, S. J., Hudry, K., Jones, C., Bajwa, H., Marshall, A., Maya, J., Pye, K., Reynolds, J., Rodset, D., & Toscano, G. (2018). Outcomes of children receiving Group-Early Start Denver Model in an inclusive versus autism-specific setting: A pilot randomized controlled trial. *Autism*, 23(5), 1165-1175. <https://doi.org/10.1177/1362361318801341> (Original work published 2019)

Yang, Y. (2014). Principals' transformational leadership in school improvement. *International Journal of Educational Management*, 28(3), 279-288. [10.1108 /IJEM-04-2013-0063](https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0063)