



פיתוח מודלים מבוססי מחקר בנושא

התמקצעות מורים להוראה בכיתה הטרוגנית

צוות החוקרים : פרופ' תום גומפל, פרופ' יפעת בן-דוד קוליקנט, פרופ' אדם ניר

צוות המחקר : ציווה אלגרט, יעל מלין, אסף סלמן, טובית חקאק-קול, יערה טל-קינד, רחל

דגן, שרון גבאי-חן והדס ניר

בית הספר לחינוך ע"ש סימור פוקס, האוניברסיטה העברית

מוגש למדענית הראשית, נובמבר 2022



תוכן עניינים

3.....	מהות המחקר והנחות היסוד למחקר.
11-4.....	הרקע המדעי למחקר
12.....	אוכלוסיית המחקר
14-12.....	כלי המחקר
15.....	השערת המחקר ומודל ההתערבות
20-16.....	מגבלות המחקר ופעולת ההתערבות
20.....	סילבוס העבודה עם בתי הספר
20.....	לוח הזמנים של המחקר
20.....	קישור לאתר שהוקם עבור ההתערבות
27-21.....	תוצאות המחקר
29-27.....	מסקנות וסיכום
39-30.....	ביבליוגרפיה



מהות המחקר:

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון האם יש בכוחה של התערבות בבתי ספר ליצור שינוי תודעתי בקרב מורים ומנהלים בנוגע לחשיבותו של חינוך מכיל ושוויוני בכיתות הטרוגניות. במקור, נועדה פעולת ההתערבות להוביל לשינוי בכל שלבי התכנון החינוכי, מרמת הכיתה והמורה ועד למעצבי המדיניות החינוכית. גישת הכלה אותה ביקשה פעולת ההתערבות ליישם מבקשת להסיט את הדיון החינוכי מעיסוק בצרכים מיוחדים של תלמידים ספציפיים ולמקדו בדילמות כלליות יותר הנוגעות בסוגיות של הוגנות ושוויון מתוך מטרה להעניק הזדמנויות לכלל הלומדים.

המחקר הנוכחי ופעולת ההתערבות שלוותה לו נועדו לשנות עמדות והתנהלות של צוותים חינוכיים בבית ספר בכל הנוגע להכלה. המהלך יצא מהנחת יסוד הגורסת כי הכלה הינה בבחינת השקפת עולם ערכית וכדי שהיא תבוא לידי ביטוי בבית הספר, חשוב שהיא תאפיין את הקונטקסט החברתי בתוכו בתי הספר פועלים. תפיסת ההכלה מניחה עיקרון של שוויון בין כל החברים בקהילה מתוך הכרה שמערכת חינוך צריכה להכיל את כולם – צעירים ומבוגרים כאחד – ולהציע לכולם מענה במקום בו הם נמצאים. מהלך המחקר וההתערבות שיתוארו בהמשך מתמקדים בבתי ספר יסודיים הפועלים בעיר אחת במרכז הארץ.



הנחות היסוד למחקר זה:

- כל לומד הוא חשוב במידה זהה ושווה (UNESCO, 2017); כאשר הכלה היא טובה לכולם אך חיונית מאוד עבור כמה. כלומר, כולם מורווחים מהכלה אך יש מי שזקוק לה על מנת להתקדם במערכת החינוך.
- קהילה מכילה היא שוויונית ובריאה יותר משום שהיא רואה בשונות מנוף לצמיחה.
- תפיסות של שילוב שהיו נהוגות עד כה התמקדו במי שהוגדרו כילדים עם צרכים מיוחדים והגדרה זו הפכה ילדים אלה להיות שייכים לקבוצה מודרת המצויה בשולי החברה. התבוננות והתייחסות לילדים מפרספקטיבה של שילוב מבטלת (מלשון דה-לגיטימציה) את יכולתו של כל פרט להיות שונה בחברה ואת זכותו להוראה מותאמת אישית.
- יישום תהליך של שינוי באמצעות העמקת תחושת המסוגלות של המורים לקיים את השינוי הוא יעיל יותר מאשר תהליך שינוי המתבסס על התערבות חיצונית.
- למידת עמיתים כאמצעי להעמקת הידע ועבודה משותפת חיוניות לצורך בחינה ויישום של שיטות הוראה ולמידה ומהווה קרקע פורייה להוראה מכילה.



- יישום רפורמה באופן רוחבי דורש התאמות בהתאם למאפיינים של כל בית ספר בו היא מיושמת.



הרקע המדעי למחקר:

מערכת חינוך מכילה ושוויונית היא מערכת בה שונות אינדיבידואלית נתפסת כהזדמנות לדמוקרטיזציה של הלמידה ולהעמקתה, ולא כקושי או כבעיה המצריכים פתרון. מדיניות זו כוללת בתוכה הערכה לנוכחות, להשתתפות ולהישגים של כל הלומדים. היא מכירה ביתרונות הגלומים במגוון גדול של לומדים, לומדת כיצד להפיק את המיטב משונות זו וכן, אוספת מידע ומנתחת אותו ביחס לחסמים הקיימים לנגישות שוויונית ללמידה, להשתתפות ולהישגים. חינוך מכיל ושוויוני שם דגש מיוחד על מצבים של תת-הישגיות, שוליות או הדרה. במקביל, חינוך זה מקדם את ההבנה כי מערכות חינוך מכילות ושוויוניות מפחיתות אי-שוויון, מעודדות סביבת למידה תומכת וכן מקדמות את המסוגלות העצמית (Bandura, Dembo, 1984 & 1977; Gibson), והיכולת של המורים ושל המערכת. בתוך כך, מערכת חינוך מכילה מאפשרת גם מעורבות אפקטיבית של בעלי העניין באמצעות יישום יעיל ובקרה (UNESCO, 2018). חינוך מכיל ושוויוני מהווה מגמה גלובלית אשר צמחה כתגובה לתהליכי ההדרה של תלמידים אשר נתפסו כשונים. מגמה זו אומצה בעיקר על ידי פעילי זכויות לאנשים עם מוגבלויות, אך שורשיה נטועים בתנועה האמריקנית לזכויות אזרח (Waitoller, 2013 & Kozleski, Artiles). במהלך שני העשורים האחרונים, מגמת ההכלה התמקדה בראש ובראשונה בילדים עם צרכים מיוחדים, לאור העובדה כי על-פי-רוב, זו היא הקבוצה המודרת ביותר המצויה בשולי החברה. מיקוד זה שולט אף בישראל, בה מושג ההכלה הוצג בעיקר דרך עדשת המוגבלות (Gumpel, 2010; Razer, Mittelberg, Motola, Gumpel, 2017 & Bar-Gosen, 2015; Koller, Levy, Weisenthal & Resh, 2004; Shavit, 2004; Dar, 2012). החינוך הישראלי מאופיינת על ידי הפרדות רבות על פי נתוני קבוצות השתייכות, כאשר רבות מהן מופלות לרעה. אפליה זו מתבטאת בהבדלים בשיעורי הנשירה הגלויה והסמויה, בהפניית יתר של תלמידים לחינוך המיוחד, באלימות בית ספרית, ובבתי ספר מוחלשים (Resh & Ayalon, 2004; Shavit, 2004; Dar, 2012). מאז חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח-1988), פרסום המלצות ועדת דורנר (דורנר ושו"ת, 2009) והתיקון לחוק החינוך המיוחד (התשע"ח-2018), מערכת החינוך הכללית ומערכת החינוך המיוחד בפרט, עברו סדרה של שינויים. שינוי מרכזי אחד ניכר במעבר מתכנון שירותי חינוך במוסדות סגרגטיביים של החינוך המיוחד, למתן דגש על אספקתם של שירותים אלה בתוך מערכת החינוך הכללית (Gumpel, 1999; Ari-Am, 2009), משרד החינוך לא הצליח להתקדם ממודל השילוב אל מודל ההכלה, בו כל התלמידים לומדים יחד ומערכת החינוך מתאימה את עצמה על מנת להבטיח הכלה מלאה של תלמידים בכל המובנים האקדמיים והחברתיים בחיי הכיתה ובית הספר. ההקשר התרבותי וההיסטורי תורמים להדרתם של תלמידים מסוימים וקיימים אף מצבים של הדרה כפולה (Artiles, 2013 & Waitoller), ברמה האינדיבידואלית והמוסדית כאחד. מערכת החינוך הישראלית נותרת נגועה באי-שוויון (Shavit, & Blass)



(2017) כאשר שוויון הזדמנויות אינו נגיש לכלל התלמידים. במהלך ההתערבות והמחקר הנוכחי, ביקשנו להסיט את הדיון מעיסוק בילדי שוליים ולמקדו בדילמות כלליות יותר. דילמות המושרשות עמוק בתרבות, בהיסטוריה ובכלכלה של מדינת ישראל ועוסקות בהוגנות ובשוויון הזדמנויות. על כן, חרף ההשפעה של החינוך המיוחד על מגמת ההכלה, אנו רואים בהכלה כאיכות פדגוגית השייכת לחינוך הכללי. בעוד שהמדיניות העכשווית בישראל מתמקדת בשילוב, קיים עדיין בלבול באשר למונחים המתייחסים להכלה. בלבול זה קיים ברמת המאקרו בקרב הדרגים הגבוהים במשרד החינוך והוא מטפטף מטה לכיתות ולרמת היחיד. מונחים שונים נמצאים בשימוש נרחב בישראל, כגון כיתות נפרדות, אינטגרציה ושילוב. מונחים אלה מתייחסים לרוב לילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים בלבד ומתעלמים מן הצרכים המיוחדים והפרטניים של קבוצות אחרות של תלמידים בין אם הם נמצאים בשוליים ובין אם לאו.

על אף העובדה כי קורפוס המחקר על הכלה עסק בעיקר ביכולותיהם של התלמידים, מגמה עולמית הולכת וגדלה שמה דגש גם על בנייתן והתפתחותן של אסטרטגיות מדיניות ועל תהליכים הוראתיים ברמת המאקרו והמיקרו. מגמה זו יוצאת מתוך הנחה שניתן ורצוי לבצע שינויים משמעותיים בתרבות הבית-ספרית באמצעות עידוד לשיח ולבחינה מחדש של השקפות העוסקים במלאכה. שינויים אלה צריכים להתקיים בכמה מימדים, בשיטות בהוראה, בדגש הניתן לשוויוניות בתרבות הבית-ספרית, וכן, בבניית יכולת המורים (capacity) ואמונתם כי ביכולתם לשנות ולהנגיש את המעשה החינוכי לכל לומד.

הצורך במערכת חינוך מכילה ושוויונית מצביע על מצב קיים של קבוצות אשר הודרו מן המרכז או נדחקו אל השוליים שלו, ומעיד כי קיים מרכז כלשהו המבוסס על פרמטרים נורמטיביים. במצב כזה, המערכת החינוכית, בתי הספר ואנשי המקצוע, צריכים להוות משקל-נגד לפרמטרים נורמטיביים אלה, אשר התקבעו בתהליך היסטורי, תרבותי וכלכלי. כפי שקורה רבות במערכות חינוך העומדות בפני רפורמה גורפת, היישום של המלצות ועדת דורנר בישראל נתקל בהתנגדויות נרחבות, בכל הדרגים של המערכת החינוכית (Goldenberg, 2015 & Oreg, 2003; Oreg). שינויי המדיניות יושמו ברמת המאקרו, עם מעט מאוד התייחסות לדעותיהם של פקידים, מנהלים, מורים, תלמידים והורים. יישום התכנית החל מהעיר חולון והתרחב לירושלים רבתי לאחר שלוש שנים. בהתבסס על מסקנותיו של משרד החינוך (שיחה אישית עם דודי מזרחי ממשרד החינוך, 10.4.2018) לא התבצעו הכנות מספקות של אנשי המקצוע בשטח לפני הפעלתם של השינויים הביורוקרטיים והתבצעו מעט מאוד אם בכלל, הכשרות מתאימות למורים באשר לשיטות העבודה בכיתות הטרונגניות. מניסיונו, מורים וצוותי חינוך נוטים לראות את מדיניות ההכלה כמהלך השייך לחינוך המיוחד ולתלמידים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים בלבד. עקב ראייה זו, נשמעות טענות כי הם לא הוכשרו לעבודה בחינוך המיוחד ומסיבה זו אינם יכולים להפוך את כיתתם למכילה יותר ללא הכשרה נוספת וליווי צמוד.

כפי שכתבו בות' ואיינסקו (Ainscow, 19 & Booth, 83), המעבר למערכת חינוך מכילה מצריך שינוי ברמה הפילוסופית ולא רק שינוי ביורוקרטי, פרוצדורלי ופדגוגי. חינוך מכיל ושוויוני אינו יכול להיות סדרה של נהלים המנותקים מן המדיניות ותפיסות העולם החברתיות. בתי ספר אינם קובעים את המדיניות החברתית אלא הם משקפים אותה (Awartani, 2003 & Gumpel). בהתאם לכך, דעתנו היא כי לפני החלתם של שינויים פרוצדורליים ופדגוגיים, מובילי השינוי צריכים ראשית כל לפעול ליצירתה של



שפה אחידה להכלה ולקיים תרבות של הכלה. נוסף על כך, עליהם לקבוע את הממדים ואת המדדים אותם ראוי להפעיל וליישם במערכת חינוך מכילה.

מערכת חינוך המבוססת על עקרונות של הכלה ושוויון צריכה ראשית כל להבין את תהליך ההדרה של קבוצות השוליים. הדרה זו מתרחשת כאשר תלמידים הבאים מקבוצות השוליים, מתגלים בקשר חיובי ישיר ואוטומטי עם הישגים לימודיים נמוכים, ללא קשר ליכולותיהם. מדיניות הכלה מספקת מערכת אשר מתמקדת בפירוקם של מחסומים חופפים וסבוכים אלה ומייצרת מרחב פעולה עבור אנשי מקצוע, בו ניתן לייצר שיתוף פעולה חוצה תחומים ודיסציפלינות. לצד המשקל הרב שיש לקונטקסט בהסבר פוטנציאל ההטמעה של שינויים בחינוך, המחקר והניסיון העולמי מראים כי תהליכי שינוי פדגוגיים בעלי משמעות ועומק שהם שינויים ברי קיימא ממוקדים במורים ובהשפעה על רבדים תודעתיים-תפישתיים שלהם ועל מיומנויותיהם. שתי גישות שונות מאמצות הבנה זו אך לוקחות אותה לכיוונים סותרים. גישת ה top-down נשענת על ההנחה שידע ומומחיות פדגוגיים מפותחים ונצברים במסגרות ייעודיות (כגון אקדמיה, מכוני מחקר, מו"פים וכיוצא בזה) וכי על מנת להשפיע על המורים יש להטמיע בקרבם ידע מתחדש זה באמצעות שלל סוכני תיווך ומסגרות 'השתלמות'. גישת ה bottom-up יוצאת מנקודת הנחה לפיה ידע ההוראה הוא בעיקרו ידע מעשי המפותח ומומשג בצורה מיטבית על ידי המורים עצמם. לפי גישה זו, הדרך לחולל תמורה פדגוגית טמונה בבניית תשתיות ללמידה עצמית ולשיתוף ידע על ידי המורים.

אל מול שתי גישות קיצון אלו, טמונה גישת אמצע – שמכירה מצד אחד בעוצמה הטמונה בידע חיצוני ובמומחיות של אנשי מחקר, הגות ופיתוח אך גם בידע ובנסיון המעשי של המורים שראויים להמשגה ולהפצה. גישה זו מסתייגת לפיכך ממערכי הטמעה אותם רואה כסובלים מהיעדר רלוונטיות ל'שטח' וכבעלי אפקטיביות מוגבלת, וגם ממערכי 'הצמחה' שבהיעדר מקורות השראה חיצוניים ומוכחים (evidence based) עלולים להגביר מגמות שמרניות או להתיש בשלל יוזמות חדשנות חסרי תוחלת. כחלופה למערכי 'הטמעה' ו'הצמחה' נפוצים אלה, מבקשת הגישה לבסס מערכי למידה שיטתיים של מורים המשלבים בין מקורות ידע 'חיצוניים' ל'פנימיים', והנערכים במתכנת של קהילת מקצועית לומדת (professional learning communities/teacher learning communities).

קהילה מקצועית לומדת הופכת את המורים ממקבלי ידע פסיביים לפעילים ולשותפים בהבניית הידע, כאשר פעילות זו נעשית בתוך הקשר של ידע עדכני ומבוסס מחקר. פעילותה של הקהילה משלבת ידע אקדמי, תיאורטי ואמפירי עם ידע מעשי. קהילה זו מתאפיינת גם בחיבור בין זירת הלימוד לזירת העשייה, תוך יצירת מעגלים ספירליים של לימוד-פיתוח-ניסוי-מחקר וחוזר חלילה.

קהילות כגון אלה עשויות להוות חממה להובלת שינויים פדגוגיים, חממה שהופכת את המורים השותפים לסוכני שינוי ופיתוח מרכזיים. מהלך השינוי עליו מתבסס המהלך המוצע, מניח כי תמורה פדגוגית מערכתית מורכבת משינויים פדגוגיים במרחבים הבית-ספריים ואלו יכולים להתרחש רק על ידי חילוף של מורים מובילים הנטענים בידע תיאורטי ומעשי, אשר הם שותפים לפיתוחו וזוכים לתמיכה בקונטקסט בו הם פועלים.

הוראה בכיתות מכילות והטרוגניות איננה כרוכה לדידנו בהקניה טכנית של מיומנויות או כלים, אלא בשינוי תרבותי ומקצועי רחב, הן במעגל האישי של המורה והן במעגלים הבית-ספריים. מתוך כך,



התמקצעות המורים בהוראה בכיתה הטרוגנית מחייבת פעולה שלא מסתפקת בהפיכת המורים לבעלי מיומנות זו או אחרת ביישום של תפיסות הכלה, אלא לנושאי ומקדמי תפישה ותרבות של הכלה בהוראה ובחינוך.

ההיבטים השונים של הכלה שנויים במחלוקת והגדרותיה של הכלה משתנות בין מדינות, קהילות, בתי-ספר ואף בתוך הספרות הרלוונטית בחינוך. גם מדינת ישראל נוטלת חלק בדיון זה. מערכת החינוך הישראלית מפורקת למספר רב קהילות קטנות, אשר חותרות כל אחת למדיניות חינוך עצמאית. מדיניות עצמאית זו יכולה פעמים רבות לשאוף למטרות מנוגדות (Nir, 2005 & Gumpel), תוך התמודדות עם מגבלותיהן הסבוכות של תרבות, היסטוריה, דת ופוליטיקה.

מהלך ההתערבות המוצע יוצא מהנחה כי יצירת תרבות פדגוגית של הכלה במובן העמוק של המושג, מחייבת הכשרה מקצועית ושינוי תפיסתי עמוק בקרב המורים ומנהלי בתי הספר. לצד זה, יש צורך ביצירת תרבות של הכלה בקונטקסט ובמרחם החברתי והקהילתי בו המורים ובתי הספר פועלים (Somech, 2008). שינוי בית ספרי והפיכתו לבית ספר מכיל לא יכול להתממש באופן משמעותי אלא אם כן מהלך זה זוכה לרוח גבית, אשר מקורה בתודעה של הכלה בקרב קברניטי הקהילה, ההורים ובעלי המקצוע השונים האמונים על מתן שירותים לכל חברי הקהילה. לכן, לצד ההכשרה המקצועית הדרושה עבור המורים על מנת לקיים תהליכים דידקטיים ופדגוגיים הנגזרים מתפיסה עמוקה של הכלה, נדרשת תמיכה יישובית רחבה ברעיון ההכלה כדי לאפשר למורים להביא לידי ביטוי את הידע והתובנות שהם צוברים בתהליך ההכשרה.



שינוי בחינוך*

היותו של בית הספר הציבורי מוסד חברתי מוחזק הפועל לעיתים קרובות במסגרת של אזורי רישום מחייבים יוצרים רשת ביטחון המעניקה יציבות לבתי הספר, מאחר שאלה מבטיחים כניסה יציבה וקבועה של "לקוחות". עם זאת, ליציבות הרבה יש גם מחיר. איכויות אלה תורמות לביסוס של יציבות שעשויה לעודד שימור של דפוסי פעולה קיימים ולהקטנת הצורך או הרצון של אנשי חינוך בבתי הספר לתכנן וליזום שינויים ולקדם את יישומם. יציבות מגבילה את האפשרות ליישם בבתי הספר שינויים המתוכננים על ידי קברניטי המערכת והנכפים על בתי הספר מתוקף יחסי הסמכות השוררים בין הדרגים המרכיבים את ההיררכיה החינוכית. בהיותם של בתי הספר הציבוריים ארגונים המוחזקים על ידי המדינה באופן שאינו תלוי בטיב תוצריהם, הדרישה לחולל בהם שינוי עלולה להתפרש כגחמה ולא כצורך, דבר שעלול להקשות עוד יותר על היכולת להוביל יחידים וצוותים חינוכיים להתגייס ולפעול לשינוי בית ספרם.

עם זאת, הרוח המאפיינת את הזירה העסקית החלה לחדור בהדרגה לזירה החינוכית, ויחד איתה החל שינוי במערך הציפיות המופנות כלפי בית הספר הציבורי (ניר, 2017).



השינוי בעל ההשפעה הניכרת ביותר על נסיבות הפעולה של בית הספר הציבורי מתבטא בנטייה הגוברת למדידה, נטייה המאפיינת את העידן שבו אנו חיים. מערכות חינוך החלו להיות מוערכות במונחים של תפוקות (Bast, 2003 & Hayward, 1998; Walberg & Caldwell), והדיון בתפוקות ובתוצרים הפך לחלק אינטגרלי מהשיח המתמקד ברפורמות במערכות חינוך ציבוריות (Geske, & Belfield, 2000; Cohn) ובממדידים אחידים וגלובליים שתרמו לביסוסו של ממד התחרות (Rizvi, 2012 & Barber, Donnelly), ועיצבו מחדש את דפוסי ההתנהלות ואת הנשיאה באחריות (Sahlberg, 2016). הנטייה למדידה של תפוקות הובילה גם להתפתחות של שיח על סטנדרטים בחינוך שנועד להציע מדדים אובייקטיביים לכאורה, כאלה שיאפשרו לאמוד את איכות התפוקות שבתי ספר מפיקים (אלמוג ברקת, 2014). הנחת המוצא היא שהגדרת סטנדרטים תגביר את מאמצי המורים ותוביל לשיפור בהישגי התלמידים ובאפקטיביות של מערכת חינוך.

במקביל, החל להתגבר כוחם ומעורבותם של הורים בחינוך הציבורי. ביטוי מוחשי למגמה זו ניכר במתן האפשרות להורים לבחור את בית הספר שבו ילמד ילדם. למהלך זה מיוחסת השפעה על איכות החינוך באמצעות התחרות שהוא יוצר בין בתי הספר (Cubb & Moe, 1990; Forsey, Davies & Apple, 2006; Neill, 2004; O & Apple, 2016; Olssen, Codd & Walford, 2008; Liu & Fullan, 2008, p. 289). באוסטרליה, לדוגמה, כמעט כל תלמיד שלישי בחינוך היסודי או התיכוני לומד בבית ספר קתולי פרטי שאינו חלק מהחינוך הממשלתי (Jensen, 2013).

מהלכים אלה מעידים על החדירה של רעיונות שמקורם בזירה הכלכלית לחינוך הציבורי המבקשים להגביר יעילות ואיכות באמצעות תחרות. מגמות אלה שינו את כללי המשחק המסורתיים שעל פיהם פעלו בתי הספר הציבוריים ויצרו נסיבות חדשות "דמויות שוק" (Quasi market) שבמסגרתן בתי הספר נדרשים להיות דינמיים ולהתחרות זה בזה כדי לזכות בתלמידים (Le Grand, 1991; Glennerster, 1991; Bartlett, 1993; Whitty, 1997; Nir, 2003 & Le Grand).

כניסתו של ממד התחרות לזירת החינוך הציבורי מהווה למעשה שינוי מהמעלה השנייה (Watzlawick, Fisch, 1974 & Weakland) עבור בתי ספר שפעלו באופן מסורתי כארגונים מוחזקים ו"מבויתים" הזוכים לתמיכה בלתי מותנית מהמדינה ולהזנה קבועה ויציבה של תלמידים. אמנם לתחרות יש תרומה מסוימת להעלאת איכות החינוך (Levin, 2002 & Belfield), אך חשוב לזכור כי לבתי ספר ציבוריים החשופים לאילוצים ולתכתיבים יש יכולת מוגבלת להתמודד בזירה תחרותית ולתת מענה למכלול הצרכים והציפיות.

הכניסה של ממד התחרות לזירת החינוך הציבורי יוצרת סוג שונה של אתגרים; אלה מצריכים ביסוס של מערך סדירויות חדש שיאפשר הלימה טובה יותר בין דפוסי הפעולה והשירותים שבית הספר הציבורי מציע לבין הנסיבות המשתנות (Sarason, 1982). במיוחד גובר הלחץ על בתי הספר לעבור ממודל הפעולה המסורתי שהדגיש אחדות וצורך של תלמידים להתאים את התנהלותם לדרישותיה של המערכת



החינוכית למודל פעולה חדש המדגיש את צרכיו הייחודיים של היחיד ואת הצורך של בית הספר לתת להם מענה מותאם תוך שמירה על מידה של אחידות (ניר, 2017).

רפורמה חינוכית כזירה של מורכבות*

הנגישות הרבה של החינוך לציבור מחד גיסא, והעובדה שההוראה היא מקצוע המתאפיין בקווי מתאר עמומים מאידך גיסא, תורמים ליצירה של דימוי ממנו עלול להשתמע בשוגג שהפתרונות לבעיות בחינוך קלים לזיהוי, להגדרה וליישום. לדימוי זה תורמת גם הנטייה של מעצבי מדינות להציג לציבור רפורמות חינוכיות תוך צמצום במידע רלוונטי כך שתתאפשר רק הבנה שטחית של המורכבות (ניר, 2017). דפוס פעולה זה ננקט מחשש שהצגת מידע עודף ומורכב עלולה להקטין את התמיכה הציבורית ברפורמה שהם מבקשים ליישם (Horn, 2002, p. xiii).

אולם, ככל שלומדים יותר לעומק על האיכויות המאפיינות את הזירה החינוכית כך מבינים עד כמה רפורמות בחינוך מהוות אתגר קשה ומורכב להמשגה וליישום. רפורמות מהוות בדרך כלל יזמה של רשות ממשלתית המבקשת מתוקף סמכותה להביא לשינוי ולעיצוב מחדש של כל המערכת ושל בתי הספר הפועלים במסגרתה. מדובר בשינויים עמוקים מן המעלה השנייה או השלישית המיועדים לעצב מחדש מבנים ודפוסי פעולה קיימים. עם זאת, בעוד שמהלך ההגדרה והיישום של רפורמות מצריך שיטתיות הנשענת על תמיכה ממשלתית, רפורמות מערכתיות חשופות תדיר לחוסר יציבות הנובע מאילוצים תקציביים או מחילופי שלטון (Sharma, 2013 & Nir) המגבילים את היכולת ליישמן באופן שלם ומלא.

גם רב-הממדיות של מערכות חינוך ציבוריות הופכת את היישום של רפורמות לתהליך מורכב. כדי ליישם רפורמה חינוכית ולאפשר לה להתממש, יש לשנות שורה ארוכה של הסדרים שאינם קלים לשינוי. בכלל זה – מדיניות החינוך הלאומית, יחסי הגומלין בין הרשות הממשלתית לבין רשויות מקומיות וועדים מקצועיים של מורים ומנהלים, תכנית הלימודים ומערך שעות ההוראה, מערך ההדרכה וההכשרה המקצועית, תשתיות החינוך, אופן הקצאת המשאבים ועוד.

מורכבות האתגר שרפורמות חינוכיות מציבות נובעת בין היתר מן העובדה שמערכת החינוך הציבורית פועלת בקונטקסט שהוא פוליטי בעיקרו ומתאפיין במתח מתמיד בין היסוד המקצועי והיסוד הפוליטי. היסוד המקצועי מבטא את מכלול התובנות של אנשי מקצוע בנוגע לסוגיות הדורשות תיקון ולדרכי הפעולה שיש לנקוט בהן כדי להביא לשיפור. היסוד הפוליטי משקף את האידאולוגיות הפוליטיות ואת סדר היום של אלה העומדים בראש המערכת הפוליטית (Grier, 2009; Green, 1997; & Blanco, 1992). לכן, מדיניות חינוך לאומית נקבעת במידה רבה בהתאם להלך הרוח הפוליטי ולאינטרסים של הממשלה (Apple, 2004; Corrales, 1999; McKenzie, 1993; Popkewitz, 2000). מאחר שקברניטי המערכת החינוכית הם פוליטיקאים המבקשים לבסס את מעמדם בתודעה הציבורית ולקדם את משנתם האידאולוגית, רפורמות בחינוך מהוות מצרף של ערכים ומטרות פוליטיות ושל יסודות מקצועיים ומידת התרומה וההשפעה של כל אחד מיסודות אלה לעיצובה של רפורמה תהיה שונה (Horn, 2002, p. 5) דבר המוסיף למורכבותן ומקשה על ההבנה של מטרותיהן.



אתגר היישום, ההצלחה והשרידות של רפורמה חינוכית*

הקשיים והמורכבות הכרוכים בתכנון ובניסוח של רפורמה חינוכית הם במקרים רבים כאין וכאפס בהשוואה לאלה המאפיינים את המפגש של רפורמה עם המציאות בתהליך יישומה בבתי הספר. המעבר מתכנון לביצוע וממחשבה למעשה הוא מהלך קשה ומורכב המתאפיין בפוטנציאל לפערים, לטעויות ולהתרחשויות בלתי צפויות (ניר, 2017). בעוד שסוג זה של קשיים הוא טבעי לכל מהלך יישום של תכנית פעולה, כשמדובר ברפורמה לאומית המחייבת את כל בתי הספר ביישומה אתגר היישום מציב ממד נוסף של מורכבות הנגזר ממספר תכונות הייחודיות למערכות חינוך ציבוריות.

בראש ובראשונה, החינוך הציבורי מתאפיין בשונות (ענבר, 2000). השונות הקיימת בין תלמידים, בין מורים, בין בתי ספר ובנסיבות שבהן בתי ספר פועלים היא תכונת יסוד של החינוך הציבורי. עם התחזקות המגמה להכיר בזכות לשונות, בית הספר הציבורי חשוף למתח דיאלקטי בין היותו ארגון השואף לצמצם את השונות ולפעול בהתאם לאמות מידה אובייקטיביות וסטנדרטיות לבין הרצון לתת לגיטימציה לשונות ומענה דיפרנציאלי לצרכים של יחידים. למעשה, מערכת החינוך ובתי ספר נדרשים להתכחש ליסוד הארגוני המדגיש בקרה ואחידות כדי שיוכלו להתמודד עם הדרישה לחופש בחירה, לאינדיבידואליזציה ולריבוי של פרספקטיבות למחשבה ולהתנהלות (ניר, 2017). מכאן, שלצד היתרונות הטמונים בגמישות שהשונות מאפשרת שעה שבתי ספר נדרשים להתמודד עם ריבוי של ציפיות וצרכים שאינם אחידים, השונות מגבילה את האפשרות ליישם רפורמה אחידה ומקיפה בכל בתי הספר הפועלים במערכת החינוך.

שונות וחוסר אחידות נובעות גם מהחיבורים הרופפים המאפיינים מערכות חינוך ציבוריות התורמים למורכבותן. הכוונה לאיכות המאפיינת את קשרי הגומלין בין רכיבים שונים המתקיימים הן בתוך תת-יחידות והן במערכת כולה, בין תת-היחידות המרכיבות אותה (Weick, 1976). החיבורים הרופפים מתארים ארגון שבו חלקי המערכת או היחידות השונות שהמערכת מורכבת מהן שומרות על זהות ועצמאות הייחודית להן (Rowan, 1977 & Meyer). היחידות השונות קשורות זו בזו במידה מסוימת, אך הקשר ביניהן הוא חלש, בעל תדירות נמוכה ובעל תלות הדדית מעטה. מערכת של חיבורים רופפים מציעה חיבורים רב-כיווניים בין היחידות השונות המרכיבות את המערכת. החיבורים יכולים להיות פורמליים או בלתי פורמליים, רציונליים או רגשיים (Goldspink, 2007). לטענת וויק (Weick, 1976). ארגונים שיימצאו בהם חיבורים רופפים יתאפיינו במרכיבים אוטונומיים רבים יותר, דבר שיקשה להסביר את מבניות המערכת באופן רציונלי, לינארי והיררכי. במצב כזה, המערכת תתקשה למנוע מכל תת-יחידה להתמקד בתחומים שונים, לעצב מהלכים ייחודיים ולגבש שפה עצמאית. מערכת בעלת חיבורים רופפים מאפשרת לכל אחת מתת-היחידות הפועלות בה חופש פעולה מבלי שהדבר יפגע בשלמות המערכת (Brusoni & Prencipe, 2001) או יאפשר יישום של שינוי אחיד. הקשרים בין המשרד המרכזי לבין בתי הספר מאופיינים "במתח הנובע מרופפות הקשרים ומהרצון להגביל את השונות" (ענבר, 2000, עמ' 35). באורח טבעי, תכונה זו מגבילה את האפשרות לקיים בקרה ורגולציה על הנעשה בכל אחת מתת-היחידות ואינה מאפשרת ליצור אחידות בתהליכי הפעולה המתקיימים במערכת (Romm, 1988 & Gaziel) ובכלל זה – היישום של רפורמות מערכתיות.



גם לחוסר יציבות פוליטית יש השפעה על פוטנציאל היישום וההטמעה של רפורמות ומהלכי שינוי. ממצאים מעידים שככל שרמת היציבות הפוליטית רבה יותר, כך השינויים וההתאמות של המערכת החינוכית ובתוכה מתרחשים בקצב מהיר יותר (Green, 1997), וחידושים רבים יותר מוכנסים לפעילויות ההוראה והלמידה בכיתות (Shaeffer, 1994). לפיכך, יציבות פוליטית נחשבת להכרחית כדי לאפשר לאנשי חינוך לקיים תכניות פדגוגיות בעלות משמעות, ליישמן מתחילתן ועד סופן ולגרום לשינויים להתמסד (Nir & Sharma, 2013). מכאן, שהיישום של רפורמות במערכת חינוך הפועלת בקונטקסט פוליטי ולא יציב צפוי להיות קשה.

ולבסוף, מהלכי היישום של רפורמות חינוכיות נדרשים להתמודד עם פערים בין הרעיונות והעקרונות שהרפורמות מבקשות לבסס בבתי הספר לבין הפרשנות שמעניקים להן אלה האמונים על יישומן. התאוריה המתמקדת ביצירת תובנה (Sense-making) טוענת לפער בין התגובה הארגונית ללחצי שינוי לבין הפעולות הנעשות לשינוי של תהליכי ההוראה והלמידה הנובע מהפרשנות שהיחידים מעניקים ללחצי השינוי. על פי גישה זו, תובנות קוגניטיביות, נורמות ושגרות מעוצבות חברתית במשך הזמן באמצעות אינטראקציות בין-אישיות ובדיאלוג עם מסרים מהסביבה. הגישה מניחה שהתובנה של מורים היא גורם תיווך מרכזי בין הגיונות שמקורם בסביבה לבין שינויים המתרחשים בכיתה, וכי תרבות בית הספר והכיתה נובעת בחלקה מפעולות מיקרו-רגעיות הנעשות על ידי מורים ואחרים בבית הספר (Coburn, 2004). מכאן, שההתרחשות הבית-ספרית מתבססת על האופן שבו אנשים שמים לב או בוחרים במידע מהסביבה, מעניקים למידע משמעות ופועלים על בסיס אותן פרשנויות כשהם מפתחים תרבות, מבנים חברתיים ושגרות. המשמעות של המידע או של המאורעות אינה בגדר נתון אלא כפופה לפרשנות ולתובנות שיחידים וקבוצות צריכים לבסס באורח אקטיבי. עם זאת, יצירת תובנה אינה תהליך פשוט של תגובה לגירוי. מדובר בתהליך אקטיבי של פרשנות המתבסס על הניסיון המצטבר של יוצר התובנה, הידע, האמונות וההשקפות שלו. ידע וניסיון משולבים לתוך רשת של תסריטים וסכמות המסננים כל ידע חדש. לכן, התובנה שאנו יוצרים תלויה בתובנה שכבר קיימת בנו (Spillane, 2004, p. 76). באופן כזה, רפורמה הכוללת רעיונות שנראים לאנשים ברמה המקומית מוכרים יותר צפויה לזכות ליתר תשומת לב וליצור השפעה רבה יותר מרפורמה הכוללת רעיונות חדשניים שמהם יש נטייה טבעית להתרחק ולהתעלם (Ibid, p. 77). כשמדיניות עוברת מרמת הממשל לרמת בית הספר, אנשים בדרג המחוזי והמקומי יוצרים תובנה משל עצמם בנוגע למדיניות החדשה ומעבירים תובנה זו למורים ולמנהלים, ואלה באופן טבעי מפתחים תובנה משלהם בנוגע למדיניות. הם מעצבים את דפוסי ההתנהלות שלהם בהווה על בסיס פרשנות המשלבת בין אלמנטים סביבתיים לבין הרגלי הפעולה הקודמים שלהם (Coburn, 2004) שלא בהכרח עולה בקנה אחד עם הכוונה של מנסחי הרפורמה. די בתיאור תכונות מבניות אלה כדי להמחיש את הקושי שבו צפוי להתקל מהלך היישום של רפורמה חינוכית מקיפה להסביר את הקושי של רפורמות חינוכיות לשרוד ולבסס את השפעתן (lasting effect) לאורך זמן (Nir, 2017).

***הדברים המובאים בחלק זה של סקירת הספרות מתבססים על הספר:**

ניר, א. (2017). שינוי ארגוני של בית ספר: מאסטרטגיה למיסוד. חיפה: פרדס.



 אוכלוסיית המחקר:

מורות ומורים בבתי ספר יסודיים בכל הרשות המקומית בשנה א', ובבתי ספר אשר בחרו להמשיך בשנה ב'. בתהליך נוצר קשר והתבצעה תקשורת גם עם המנהלים של בתי הספר, אך ללא איסוף נתונים מפאת הקושי של המנהלים לשתף פעולה עם תהליך איסוף הנתונים.

למחקר זה יצא קול קורא בחיפוש אחר מועצות מקומיות המעוניינות ברפורמות הטמעת מדיניות מכילה. העיר יבנה נבחרה ממספר שיקולים: גודל אוכלוסייה מתאים, מיקום נגיש עבור צוות המחקר ומחויבות גבוהה להטמעת המדיניות. בשלב הראשון כלל בתי הספר היסודיים חויבו בשיתוף פעולה עם הטמעת המחקר, בקבוצה זו היו 11 בתי ספר. בין השנה הראשונה לשנה השנייה של פעולה ההתערבות, ולאחר הפקת לקחים, הוחלט כי בתי הספר שישתתפו במחקר הם בתי הספר המעוניינים להצטרף. שיקולים אלה הובילו לכך שרק 5 בתי ספר המשיכו בפעילות בשנה השניה.

בתהליך הגיוס הועבר לראש הרשות מכתב המפרט את תכנית ההתערבות, ניתן לקרוא מכתב זה [כאן](#)

בתהליך הגיוס הוצגו לבתי הספר השונים התכנים הללו:

1. [מכתב פנייה לבית הספר](#)
2. [מצגת להצגת ההתערבות](#)
3. [מצגת בנושא "למידת עמיתים"](#)

דו"ח שניתן לאחד מבתי הספר לאחר מילוי השאלונים הכמותיים הראשונים



במחקר זה נעשה איסוף נתונים כמותי ואיכותני. בשאלונים הכמותיים נאספו נתונים דמוגרפיים וכן נמדדו (בסוגריים שם השאלון בו השתמשנו): עמדות כלפי הכלה (TATIS), אפקטיביות עצמית (SE), אינדקס לבדיקת הכלה בבתי הספר (לפי בות' ואיינסקו), מדד שחיקה (MBI), אקלים ארגוני (Hoy), ומדד התנגדות לשינויים (RTC). הנתונים האיכותניים נאספו מתוך יומני השדה של הרפרנטיות בזמן העבודה עם בתי הספר.

הרחבה על כלי המחקר:

כדי לאמוד את השינוי בעמדות המורים, מוצע לאסוף נתונים תוך שימוש בארבע סולמות מדידה עיקריים כאשר פעולת איסוף הנתונים התבצעה בשתי נקודות זמן: לפני תחילת ההתערבות, ובסיום ההתערבות.



עמדות מורים כלפי כיתות של הכלה: Classrooms Inclusive Towards Attitudes s'Teacher

(Noto, 2010 & Cullen, Gregory). סולם זה מכיל 14 פריטים עליהם מתבקשים מורים להשיב על סולם ליקרט הכולל 7 דרגות (הנעות "ממסכים במידה רבה" ועד "לא מסכים במידה רבה"). הסולם מאפשר לאפיין שלושה משתנים: אמונות ביחס למוגבלויות ($\alpha = 0.80$), אמונות בנוגע לעילות הכלה ($\alpha = 0.86$), ותפיסות המתייחסות לתפקידים פרופסיונליים ($\alpha = 0.68$).

הסולם של זאק לאפיין אקלים ארגוני: Zak Organizational Climate (Zak, 1981). סולם זה שימש במחקר קודם שנערך בישראל שמדד את היחסים בין אקלים בית ספרי ופעילויות הקשורות בהכלה (Dror, 2006 & Weisel). סולם זה כולל 36 פריטים הנמדדים על סולם ליקרט הכולל 4 דרגות (הנעות "ממסכים מאוד" ועד "לא מסכים כלל"). זאק מדווח על מהמנויות (אלפא כרונבאך) הנעות מ 0.60 ועד 0.80. במחקר הנוכחי, מהימנות של מקדונלדיס אומגה (ω) היתה 0.92.

מדד לשחיקת מורים (Maslach Burnout Inventory): סולם זה תוכנן להערכת שכיחות ותדירות השחיקה בקרב אנשי מקצועות התמיכה השונים באופן כללי. בהמשך לכך פותח השאלון הממוקד בסקטור ספציפי, המורים (Jackson, 1981, 1986 & Maslach). תוקף השאלון נבחן באמצעות ניתוח גורמים מאשש. ניתוח זה איתר שמורים דומים בשחיקתם לאנשי מקצוע במקצועות תמיכה אחרים, במשתנים: תשישות רגשית ($\alpha = 0.71$), הישגים אישיים ($\alpha = 0.81$) ודה-פרסונליזציה ($\alpha = 0.72$). עבור כל הסולמות הללו במחקר הנוכחי אומגה (ω) הייתה 0.87.

מסוגלות עצמית של מורים: Dembo, 1984 & Teacher Efficacy Scale, (Gibson). סולם זה שימש במחקרים רבים שנעשו בחו"ל ובארץ (Dror, 2006 & Weisel). סולם זה אומד את תחושת המסוגלות תוך אומדן של שני משתנים: האמונה של המשיב במסוגלותו העצמית ($\alpha = 0.78$) והאמונה של המשיב בכוחו של המקצוע ($\alpha = 0.79$). הפריטים המרכיבים את הסולם נמדדים על סולם ליקרט הכולל 6 דרגות (מ"מסכים מאוד" ועד "כלל לא מסכים"). במחקר הנוכחי, מהימנות של מקדונלדיס אומגה (ω) היתה 0.9.

סולם לאפיון התנגדות לשינוי Resistance to Change (RTC) (Oreg, 2003): סולם זה כולל 17 פריטים שנועדו לאפיין התנגדות לשינויים בעולם העסקי. לכן, ידרשו התאמות של הסולם לזירה החינוכית (התאמות אלה ייעשו בשיתוף עם יוצר הסולם). המהימנות הכוללת של הסולם היא ($\alpha = 0.92$) והוא כולל ארבעה תת-סולמות: העדפה לשגרה ($\alpha = 0.89$), תגובה רגשית ($\alpha = 0.86$), מיקוד קצר-טווח ($\alpha = 0.71$) ונוקשות קוגניטיבית ($\alpha = 0.68$). המשיבים מתבקשים להתייחס לפריטים על סולם ליקרט בן שש דרגות (מ"מסכים במידה רבה מאוד" ועד "כלל לא מסכים"). סולם זה שימש במחקרים רבים שנערכות בישראל (Goldenberg, 2015 & Oreg). במחקר הנוכחי, מהימנות של מקדונלדיס אומגה (ω) היתה 0.81.

אינדקס להכלה של בות' ואייסקו (Ainscow, 2002 & Index for Inclusion, Booth) הנו כלי בשימוש נרחב בעולם ופותח במשך חמש שנים על ידי משרד החינוך האנגלי ואומץ על ידי UNESCO.



הכלי כולל כ-105 פריטים המחולקים לשלושה סולמות: תרבות של הכלה (88. = ω), מדיניות של הכלה (88. = ω), ופרקטיקות של הכלה (91. = ω). לדברי המפתחים, כל בעלי עניין ממלאים שאלונים: מורים, מנהלים, מפקחים, תלמידים, הורים, ואנשי צוות בבית הספר. המחברים לא מספקים נתוני מהימנות.

בשאלונים התבקשו כל המשיבים להתייחס גם לנתוני רקע אישיים שלהם וכן, לנתוני רקע של בית הספר בו הם עובדים.

ההליך האיכותני

לצד המחקר הכמותי, איסוף הנתונים מתוכנן להתבסס על מהלך איכותני.

ראיונות: ראיונות ייערכו עם מורים ועם קברניטי הקהילה, הורים ובעלי מקצוע שונים האמונים

על מתן שירותים לחברי הקהילה. כדי לשמר את היסוד ההשוואתי גם בתהליך האיסוף של הנתונים האיכותניים, מוצע לערוך ראיונות תקופתיים עם המורים המשתתפים במהלך ועם בעלי עניין שונים ביישוב. ראיונות אלה עונים על מספר מטרות: הם מיועדים לאמוד את הקשיים שחווים המורים ובעלי העניין בתהליך ובמידת הצורך לאפשר לעורכי המחקר לקבל משוב על פעולות ההדרכה כדי שניתן יהיה לערוך שינויים בתהליכי ההנחיה וההדרכה. נוסף על כך, הראיונות ישפכו אור על שינוי בתפישות העומק של המורים בהתייחס להכלה ושוויון ולדרך בה יש ליישם את עקרונותיהם בבית הספר. כמו כן נועד המהלך לבחון את המידה בה תרבות של הכלה מאפיינת את הרמה היישובית ובאיזו מידה מייחסים לה הנשאלים תרומה משמעותית בביסוס תרבות של הכלה בבתי הספר. קיום מספר ראיונות לאורך זמן יאפשר לבחון שינוי בדפוסי שיח תפישות, והמידה ואופן התבססותה של תרבות של הכלה ושוויון.

תצפיות: תצפיות ייערכו במפגשי ההדרכה למורים במטרה לבחון ולאפיין את המידה והאופן של

השינוי כמו גם לשפוך אור נוסף על התהליכים שעוברים המורים.

ניתוח הנתונים האיכותניים יערב שיטות ניתוח תמטי יחד עם ניתוח שיח (בדגש על המושגים

והמונחים בהם מורים עושים שימוש), זאת במטרה לזהות דפוסי עבודה ושיח כמו גם התפתחות בדפוסים אלו. ניתוח הראיונות יתמקד בהבנת הזירה מעיניהם של הנוטלים בה חלק, זיהוי תפישות העולם שלהם המעצבות ומעוצבות בעשייתם המקצועית. ניתוח התצפיות יאפשר לזהות אלמנטים פרודוקטיביים ולא פרודוקטיביים באינטראקציה עם צוות המחקר ובין המשתתפים השונים, כמו גם לשפוך אור על העשייה ושינויים בה בעקבות ההתערבות. ניתוח אינטגרטיבי יאפשר לצייר תמונה של תהליכי השינוי, חסמים ומנופים בתהליכים אלו בכל אחד. למותר להדגיש כי על כל המידע שייאסף הן בחלקו הכמותי והן בחלקו האיכותני של המחקר יחול חיסיון ותהליכי עיבוד הנתונים יעשו כך, שהזהות של בתי ספר ושל המורים המשתתפים במחקר תישאר חסויה.



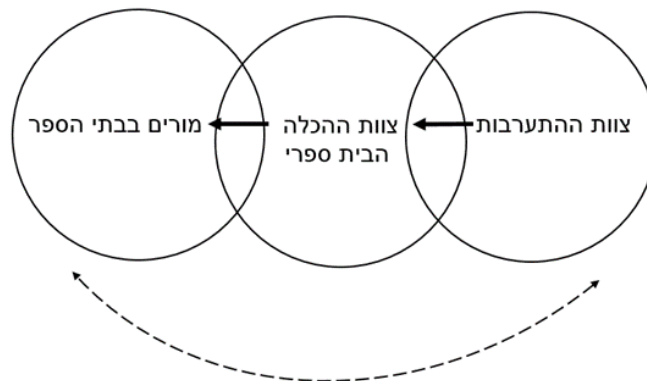
השערת המחקר:

יישום מיטבי של תפיסה מכילה יתאפשר כאשר אנשי החינוך בתוך המערכת מפנימים אותה ומאמינים בה. מורים בבתי הספר אשר יטמיעו פילוסופיה מכילה יתאפינו בפתיחות רבה יותר לשינויים בתחושת אפקטיביות עצמית גבוהה, ורמת השחיקה שלהם תהיה נמוכה.



מודל ההתערבות:

בשנים תש"פ - תשפ"א בוצעה פעולה התערבות במספר בתי ספר יסודיים הפועלים בעיר אחד במרכז הארץ. פעולת ההתערבות נועדה לשנות את עמדות הצוותים החינוכיים בבתי הספר ביחס להכלה ולסייע להם לרכוש מיומנויות הרלוונטיות להתמודדות עם אתגרי הכלה שהמורים נתקלים בהם בכיתות. פעולה ההתערבות נבנתה כפעולת מניפה: בכל בית ספר הוקם צוות הכלה שהורכב ממספר מורות שקיבלו הדרכה מצוות ההתערבות והמחקר. ההדרכה כללה תכנים שהוצגו על ידי המדריכות בהתאם לסוגיות וצרכים שעלו מן השטח. הכוונה הייתה לפתח את המיומנויות של חברות צוות ההכלה הבית ספרית ולהפוך אותן לכתובת עבור מורים נוספים בבתי הספר במקרה ויעלו סוגיות הקשורות להכלה. מודל הפעלה זה יושם בכל בתי הספר בהם בוצעה ההתערבות, אם כי חשוב להדגיש כי בשל הבדלים במאפייני יסוד בין בתי הספר כמו גם הבדלים שנגעו ביחס להכלה, הייתה שונות בסוג ואיכות אינטראקציה שהתקיימה בין המדריכות והמורות. שונות זו הובילה בין היתר להבדלים במידת ההטמעה של עקרונות ההכלה בבתי הספר בעיר.



מגבלות המחקר ופעולת ההתערבות:



מטרות הפרויקט היו לגרום באמצעות פעולת התערבות לשינוי תודעתי של צוותים חינוכיים בבתי הספר ביחס לחשיבותו של חינוך **מכיל** ושוויוני ולאמוד את המידה בה השינוי התרחש באמצעים מחקרניים. החשיבות של חינוך מכיל ושוויוני עלתה בתקופת מגפת הקורונה, זאת משום שבתקופה זו הלמידה מרחוק הקשתה עוד יותר על ילדים שסבלו מקשיים קודמים, והובילה להעמקת הפערים הקיימים (Masters et al., 2020). פעולת ההתערבות נתקלה במספר אתגרים מורכבים שהגבילו את הפוטנציאל שלה להשיג את מטרותיה.

מגפת הקורונה: הקורונה היוותה גורם משמעותי בהסבר התנהלותם של המורים ושל בתי הספר. עדויות לכך ניתן למצוא במחקרים שונים ברחבי העולם. בספרות המחקרית מופיע כי צוותי החינוך וההוראה חשו קושי גדול עם השינויים התכופים שהתרחשו בעקבות המגפה, קושי להסתגל להוראה מרחוק וחוו עלייה בשחיקתם, בהתנגדותם לשינויים וירידה בתחושת המסוגלות שלהם (Dabrowski, 2021; Sokal et al., 2020). נוסף על כך, מגפת הקורונה הובילה לתחושות חרדה ודיכאון לפי הדיווח של מורות ומורים ביוון (Stachteas, 2020 & Stachteas). ממצאים דומים נמצאו גם כאן בישראל, במחקר אשר בדק את מידת השלומות (well-being) של מורות בתקופת הקורונה ובו נמצא כי מעל ל-50% מהמדגם חוו חרדה בינונית עד גבוהה בתקופת הגל הראשון והשני של הקורונה (שמעוני-מזר א' ונוספים, 2021). כמו כן, המורות דיווחו על תחושת דחק בעקבות הלמידה מרחוק וכן דאגות באשר למצב הבריאותי, הכלכלי והתעסוקתי שלהן ושל קרוביהן (שמעוני-מזר א' ונוספים, 2021). במחקר זה, המורות דיווחו כי נזקקו ליותר תמיכה מזו אשר קיבלו בפועל. בהינתן שבתי הספר היו בסגר וכל ההוראה והלמידה עברו לתנאי קורונה, לא ניתן היה לקיים תכנית התערבות שאפשרה לבסס באופן סיסטמטי רוטינות בית ספריות חדשות שנבנו ממפגש למפגש. מציאות הקורונה יצרה מהלכים שהתאפיינו בחוסר רציפות, בקטיעות מרובות ובביטולים. לצד העלייה בחשיבות היישום של פרקטיקות מכילות בנסיבות של מגפה, הנסיבות שנוצרו לא הקלו על היישום של פרקטיקות אלה.

התרחשויות אלה הובילו לידי כך שלא ניתן היה לדבוק בתוכנית ההתערבות המקורית. במקום זאת, נוצר הצורך להיענות באופן מידי לאתגרים שהמורות והמורים בבתי הספר התמודדו איתם, אתגרים שנבעו ממצואות של בידוד ופעולה בתנאים לא רגילים. אחת ההשלכות על הצורך לשנות את מודל ההתערבות ניכרה בדרישה שעלתה מתוך בתי הספר, לקיים מפגשים המתמקדים בעקרונות של הכלה בהוראה בזום ולא פנים אל פנים כפי שתוכנן במקור. הזום וההתייעצות עם הרפרנטיות בנושא הכלה, נתפס על ידי הצוותים בבתי הספר כמערכת המשמשת לעת מגפה ולא כתפיסת עולם שאמורה להתבסס בבתי הספר לטווח ארוך וללא קשר לנסיבות המגפה.

בנוסף, לאור השינויים התכופים, אחרי השנה הראשונה בה התמקדנו בשלל רעיונות ופרקטיקות של הכלה, בשנה השנייה ובשנה השלישית החלטנו לערוך שינוי בפעולת ההתערבות ולהתמקד בUDL ובייעוץ עמיתים. ההחלטה על השינוי נבעה מתוך השיחות עם הרשות המקומית והמנהלות. מאחר ומדובר במהלך שלא תוכנן מראש, לא אספנו מלכתחילה נתונים ביחס לנושאים אלה שהיו מאפשרים לנו לאמוד במידה טובה יותר את השינוי שחל בדפוסי העבודה של בתי הספר.



מודל ההתערבות: מהלך ההתערבות תוכנן במקור כפעולת מניפה: רפרנטיות מטעם צוות ההתערבות תוכננו להיפגש עם נציגות של מורות שהוגדרו בכל בית ספר כצוות ההכלה, לדון עם המורות באירועים ובצרכים העולים בצוות והנוגעים להכלה ולהציע פתרונות ודרכי פעולה המאפשרות התמודדות. השימוש בדפוס זה נועד להקנות לחברי צוות ההכלה הבית ספרי מיומנויות ולהפוך אותן למקור ידע עבור יתר המורים. עם זאת חשוב לציין כי דפוס פעולה זה שונה מאוד מהמקובל במערכת החינוך במסגרת מדריכים המגיעים לבתי הספר נוהגים להיכנס לכיתות ולהדגים הלכה למעשה את דרכי הפעולה הנכונות. בפועל היו רבים בבתי הספר שהתקשו להסתגל לדפוס הדרכה זה ולפעול לאורו.

ביטול ההדרכה מטעם המשרד: הכניסה של הפרויקט לבתי הספר הובילה למעשה לביטול ההדרכה שנתנה על ידי משרד החינוך לבתי הספר. רבים ראו בכך הפסד והתקשו להשלים עם הפסד זה.

שינויים באגף החינוך העירוני: במהלך השנים בהם נערכה פעולת ההתערבות, ניהול אגף החינוך ברשות המקומית החליף ידיים. השינוי לא התבטא רק בחילופים של אנשים, אלא גם בשינוי מהותי של אסטרטגיות פעולה, קשרי הגומלין בין הרשות המקומית ובתי הספר ומידת האמון והמחויבות של מנהלי בתי ספר כלפי מי שמונה לקדם את פעולת ההתערבות בבתי הספר מטעם הרשות המקומית. בסבב הראשון של איסוף הנתונים, האחראית מטעם הרשות חייבה את המורים למלא את הסקר ולכן קיבלנו נתונים שלמים יותר ועם זאת, לא ברור עד כמה מדובר בנתונים משקפים. מנגד, בסבב השני של איסוף הנתונים, המורים יכלו לבחור אם למלא את השאלונים ולכן רמת ההיענות הייתה נמוכה בהרבה. אחרי שנה וחצי של קורונה הסקנו שחשוב בשלב זה לבדוק את השלומות (Well-being) של המורות והמורים ואת האופן בו היבט זה משפיע על מדיניות ויישומה. לצורך כך בנינו שאלון וביקשנו מהמורות והמורים להשיב, אבל שינוי המדיניות של הרשות בנוגע למילוי שאלונים בצירוף הקשיים בתקופת הקורונה הובילו לכך ששיעור המענה היה נמוך במיוחד.

שינוי במספר בתי הספר המעורבים: במהלך הפרויקט חל שינוי במספר בתי הספר שהיו מעורבים בפרויקט. הדבר נבע משינוי המדיניות העירונית ביחס לחובת המעורבות של בתי הספר בפרויקט אך גם ממידת שביעות הרצון של מורים ומנהלים מהפרויקט. בנייתו הנרטיבי של הנתונים זיהינו מספר שינויים בעקבות ההתערבות. הכלים בהם השתמשנו במסגרת המדידה הכמותית לא דגמו היטב שינויים אלה משום שהם קשים לכימות. מסיבה זו, אם נעשה מחקר דומה, יש לבדוק תיאום בין הכלים הכמותיים לבין הכלים האיכותניים. נראה כי היה חשוב כבר בתחילת המהלך לקשר בין המצב הנפשי של המורים, המצב הארגוני של בית הספר שמתמודד עם הקורונה לבין מידת הנכונות של אנשים להתמודד עם דברים חדשים.



מוקדי המורכבות – הרחבה:

המחקר ומהלך ההתערבות נתקלו במספר מוקדי מורכבות. חלקם, נובעים מהנסיבות המיוחדות ששררו בעת שהמהלך נעשה במדינה ובעיר בה פועלים בתי הספר וחלקם, קשור במושא השינוי ובאופייה של פעולת ההתערבות.

מורכבות הנובעת מנסיבות של קורונה: פעולת ההתערבות התרחשה בתקופה בה מחלת הקורונה הייתה בשיאה במדינת ישראל. עובדה זו יצרה אתגר מורכב לפעולת בתי הספר בכלל, ולתהליכי הכנסת שינוי בפרט. בתקופה בה נערכת פעולת ההתערבות בבתי הספר, פעולת המוסדות הייתה לא סדירה. תקופה ארוכה בתי הספר היו סגורים והלמידה נעשתה מרחוק. נסיבות אלה השפיעו על היכולת של המדריכות לפגוש את המורים מחד ועל מידת הפניות ומידת הנכונות של מורים לשתף פעולה עם רעיונות חדשים – מאידך. יתר על כן, הקורונה היוותה מעין תירוץ גורף ומכריע כל אימת שמורים ומנהלים העדיפו להימנע ממפגשים עם המדריכות או, כשבתי הספר בחרו שלא לשתף פעולה ולפרוש ממהלך השינוי. הנסיבות והקשיים שהקורונה יצרה מחדדים את המסקנה, שלא נכון לקדם פעולות התערבות בנסיבות בהן בתי הספר חווים אי וודאות וחוסר יציבות קיצונית המערערת את דפוסי הפעולה הבסיסיים האופייניים להם.

מורכבות שמקורה בתרבות של מקומות קטנים ובהחלפת בעלי תפקידים ברשות המקומית: מוקד שני של מורכבות שהקשה על תהליך השינוי וההטמעה של רעיון ההכלה קשור בעובדה שהישוב בו התבצעה פעולת ההתערבות הוא ישוב קטן המתאפיין בקשר קרוב ויום יומי בין נציגי הרשות המקומית ובתי הספר. הבחירה בישוב קטן נועדה לאפשר התפשטות קלה יותר של רעיון ההכלה בכל בתי הספר ולהתגבר על המגבלות שיוצרים החיבורים הרופפים המאפיינים את מערכת החינוך מעצם הזיקה הקרובה בין המנהלים של בתי הספר וביניהם לרשות המקומית ולמי שמחזיק בתיק החינוך ברשות.

עם זאת, שנה לאחר שהתחילה פעולת ההתערבות, התחלפו האנשים שהיו אחראיים ברשות על הטמעת רעיון ההכלה. לתחלופה זו הייתה השפעה רבה על קשרי הגומלין בין מנהלי בתי הספר לנציגי הרשות המקומית בשל ההבדלים המהותיים בסגנון הניהול בין שתי הדמויות, דבר שהשפיע על מידת המחויבות של בתי הספר להכלה ועל הנכונות של הצוותים החינוכיים בהם לשתף פעולה עם המהלך. נסיבות אלה ממחישות את חשיבות הרציפות במדיניות הישוב בהקשר למושא השינוי כמו גם את החשיבות שבעלי תפקידים ברשות השותפים ליוזמה ולתכנון המהלך ילוו אותו מתחילתו ועד סופו.

מורכבות הנובעת ממאפייניו של הקונטקסט החברתי בישראל: הכלה היא תפיסה המדגישה את הצורך לקיים יחס שיווני לכל בני החברה מבלי לנסות ולאפיין יחידים או קבוצות באופן סטראוטיפי מתוך כוונה להוביל לאינטגרציה בין יחידים וקבוצות. בחינוך, רעיון ההכלה בא לידי ביטוי במתן מענה לכלל תלמידי הכיתה ההטרוגנית לרבות תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים, מבלי לצבוע את הצורך שלהם כייחודי, אלא כחלק אינטגרלי ממכלול המענים הניתנים לכלל התלמידים. רעיון ההכלה מדגיש את הצורך של המוסד החינוכי להסיר חסמים ללמידה, להגדיל את השתתפותם ומעורבותם של כל התלמידים ולעשות את כל אלה, תוך בניה של מערכת יחסים שיתופית ושיפור סביבות ההוראה והלמידה. ביסוד רעיון ההכלה עומד עיקרון הגורס כי המרקם האנושי המגוון של כלל התלמידים, יכולותיהם וצורכיהם,



מעשירים את המסגרת החינוכית וכי התהליך החינוכי והלימודי צריך להתמקד בהתבוננות ובעיצוב הסביבה ובהתאמתה לתלמידים.

עם זאת, כשמתבוננים את השעיים ההולכים וגדלים בחברה הישראלית ואת הסובלנות ההולכת ופוחתת כלפי האחר, ברור שהיישום של עקרונות של הכלה בבתי הספר נדרש להתמודד לא רק עם אתגר לימודי וחינוכי ועם שינוי עמדות של מורים אלא גם, עם הרוח הכללית השורה לצערנו בחברה הישראלית המתאפיינת בחוסר פתיחות כלפי השונה והאחר. מבחינה זו, נראה שהערכת פוטנציאל היישום של עקרונות של הכלה בבתי הספר לא צריך להביא בחשבון רק את ההקשר החינוכי ואת נתוני הפתיחה של בתי הספר אלא גם, את מאפייני הקונטקסט החברתי לתוכו מבקשים להטמיע רעיונות אלה. מאפייני הקונטקסט החברתי צריכים להשפיע גם על ציפיותיהם של מעצבי המדיניות ואנשי החינוך בנוגע לקצב השינוי ולעוצמת האפקט שהוא צפוי ליצור. נראה שבעת הזו, מאפיינייה של החברה הישראלית אמורים להנמיך את הציפיות ששינוי שעיקרו הכלה יצור השפעה משמעותית בפרק זמן קצר.

מוקד מורכבות רביעי קשור בעובדה שהכלה מבקשת ממורים להתמודד בין היתר, עם התנהלות של תלמידים הפוגעים באופן מהותי וישיר במוקד העשייה של המורים בכיתות קרי, בתהליכי ההוראה והלמידה: כל מי שלימד בכיתה יודע שהצורך להתמודד במהלך שיעור עם תלמידים המפריעים למהלך השיעור יוצר קושי רב ומהווה מוקד משמעותי לשחיקה של המורים. מבחינה זו, הכלה דורשת ממורים לפעול בניגוד לנטייתם הטבעית: לתת מענה משמעותי לילדים המתאפיינים בקשיי התנהגות ולא להרחיקם ממסגרת הכיתה. מעבר לכך, הכלה דורשת ממורים להפגין כישורים שאינם נלמדים בתהליכי הכשרת מורים במסלול הרגיל. וותיקים שבהם נדרשים לשנות הרגלי הוראה ותפיסות שאפיינו את דפוס ההוראה שלהם במשך מספר עשורים, בהם היה מקובל לתייג תלמידים שהתאפיינו בקשיים לימודיים ובקשיי התנהגות ולהעבירם למסגרות נפרדות אם בתוך בתי הספר הרגילים (כיתות חינוך מיוחד) ואם, בבתי ספר מיוחדים. הצורך לשנות עמדות ונורמות להתנהלות מציב אתגר קשה לתהליכים של שינוי וצפוי אף להיתקל בהתנגדויות. לכך צפויה להיות השפעה על קצב ועומק השינוי ומכאן גם, על הציפיות בנוגע להצלחת השינוי במונחים של קצב ועוצמת השפעה.

שיטת ההדרכה: מוקד מורכבות חמישי נוגע לדפוס הפעולה שנקט בבתי הספר כדי להביא להטמעה של רעיון ההכלה. מהלך ההתערבות תוכנן כך, שבכל בית ספר קם צוות הכלה שהורכב ממורות בית ספר והן אלה שנפגשו עם המדריכות, העלו בפניהן צרכים וקשיים שעלו בכיתות, וקיבלו מהן הצעות בנוגע לדרכי התמודדות אפשריות לצד תכנים הרלוונטיים להבנת עקרונות ההכלה ולפיתוח של מיומנויות רלוונטיות. דפוס פעולה זה נועד ליצור בכל בית ספר תשתית מקצועית המתבססת על חברות צוות שיפתחו מיומנות בתחום ההכלה ויוכלו להוות גורם מסייע לחברי הצוות גם לאחר שמהלך ההתערבות יבוא לידי סיום והמדריכות יעזבו את בתי הספר.

עם זאת, מהלך ההתערבות ודפוס הפעולה שנבחרו יצרו שני קשיים שפגעו ביכולת ליישם את המהלך באופן שתוכנן. ראשית, עצם כניסת צוות ההתערבות לבתי הספר הוביל להפסקת התמיכה שבתי הספר קיבלו בעבר מהמחוז וממשרד החינוך. מנקודת מבטם של חלק מהמנהלים והמורים, השתלבות בתכנית



ההתערבות הנוכחית הייתה כרוכה בהפסד מידי של משאבים שעבור רבים מהם, נראו חשובים וחיוניים. לכך הייתה השפעה מיידית על הנכונות של חלק מהם לשתף פעולה עם המהלך.

קושי אחר נובע מן העובדה שברבים מתהליכי ההדרכה הניתנים בבתי הספר, מדריכים נכנסים לכיתות ומדגימים הלכה למעשה את העניין בו מתמקדת ההדרכה. במילים אחרות, המדריך לא רק מסביר אלא גם מדגים. מנקודת מבטן של מקבלות ההדרכה, דפוס ההדרכה שננקט במסגרת פעולת ההתערבות הנוכחית חייב את המורות לשנות דפוסים קודמים ולתרגם בעצמן את עקרונות הפעולה שנלמדו במסגרת תהליכי ההדרכה לפעולות בכיתות. חשוב להדגיש כי הצורך של מקבלי הדרכה לתרגם בעצמם רעיונות ועקרונות לפרקטיקות מוביל להטמעה טובה יותר של התכנים הנלמדים ומהווה יסוד חשוב בביסוס המסוגלות העצמית של המודרכים. עם זאת, העובדה שזה אינו דפוס ההדרכה המקובל במערכת החינוך יצרה עבור המורות קושי. מבחינה זו נדמה, שהקצאת משאבי ההדרכה לבתי הספר מטעם משרד החינוך צריכה לעבור שינוי: במקום לתת למורים דגים, יש ללמד אותם לדוג: על תהליכי ההדרכה לשים דגש רב הרבה יותר על פיתוח יכולתן של המורות לתרגם עקרונות ורעיונות למיומנויות ולדרכי פעולה ופחות, להציע שירותי הדרכה המתבססים על הצורך של מורות לחקות את פעולתם של המדריכים לאחר שצפו בהם.



סילבוס העבודה עם בתי הספר - כאן



לוח הזמנים של המחקר:



<https://hachalaisrael.wixsite.com/hachala> - לצפייה באתר שהוקם עבור ההתערבות



היחס בין הנתונים החסרים בכל המשתנים נע בין 0.8% (למשל במדד RTC routine) ל-22.8% (במדד MBI). לפי מבחן ליטל, הנתונים הינם מובהקים $(x: [330] = 391.08, p = 0.012)$, כך שניתן להסיק שהנתונים החסרים אינם רנדומליים. היה נתון אחד חסר שהצביע על דפוס (28% מתוך הדגימה), שמראה כי משתתפים לא השיבו על כל תתי הסקאלות של האקלים בד בבד עם הימנעות מתשובות על אינדקס ההכלה של אונסק"ו. משתתפים אשר לא נכנסו לדפוס הזה, הוכנסו להשוואה עם כל המשתתפים האחרים, כגון מגדר, שנות ניסיון, האם המשיבה היא מחנכת, לפי מבחני מאן ויטני-יו (Mann Whitney U) ומתאם פירסון, (ראו **לוח 1** עבור מבחנים אלו וחישוב גודל האפקט בהתאמה). משתתפים אשר שוייכו לנתונים החסרים היו באופן מובהק עם פחות שנות ותק ועם דירוג גבוה יותר של שחיקה (MBI). על מנת לתקן הטייה זו במדגם, פיתחנו מערכת משוקללת לפי משקלים שונים, לטובת מניעת הטייה שנובעת מהיעדר תגובה. כלומר, מי שלא הגיב לשאלה, סוּגן על פי פרמטרים שבודקים את המשוב בתוכנת הניתוח הסטטיסטי (Greifer, 2020). המודל הנבחר פותר באמצעות איזונים לא-פרמטריים לנטיית (כלומר, משתתפים שהיו או לא היו משויכים למשתתפים החסרים), כמו כן, המודל מייצל את האיזונים הללו בין שתי הקבוצות. מודל זה מפחית את ההשפעה של המקרים הקיצוניים על כלל הנתונים (Robins, Hernan, & Brumbach, 2000) ומונע את ההטיות אשר יכולות לעלות מתוך ניתוח הנתונים. בטרם איזון זה הנוצר על ידי מודל המשקלים, גודל האפקט עמד על 0.27, אך לאחר השימוש במודל המשקלים גודל האפקט הממוצע היה 0.01. אי לכך, אנו מסיקים כי המשתנים אוזנו בין הקבוצות לפי המודל (ראו **לוח 1**).

נורמליות ושונות: אספקטים ויזואליים של היסטוגרמות ותרשימי QQ מדגימים שהנתונים התפלגו באופן נורמלי, כאשר שאלון האקלים ושאלון ההכלה הינם מוטים. קורלציה לפי האפס משלבת את הדגימה על פי מודל המשקלים שהוזכרה לעיל ומוצגת בתרשים (ראו **תרשים 2**). לא נמצאה כל ראיה למולטיקולינאריות בין התנגדות לשינוי, בין עמדות מורים בנוגע להכלה, בין שחיקה ובין תחושת אפקטיביות עצמית $(\text{all Variance Inflation Factors [VIF]} \geq 1.27)$ אין עדות לכל מולטיקולינאריות בין משתני האינדקס לשילוב (mean VIF = 2.91, highest VIF = 3.05).



לוח 1: השוואה בין משתתפים עם משתתפים משתנים חסרים לבין משתתפים ללא משתנים חסרים

משתנה	דפוס ללא משתנים חסרים	דפוס עם משתנים חסרים	χ^2	value-p
ותק (בשנים)	15.03 (10.47)	6.54 (7.47)	43.40	0.001
מגדר	271 (92.18%)	62 (96.88%)	1.79	0.181
מחנכת	163 (54.52%)	33 (51.56%)	0.19	0.667
התנגדות לשינוי RTC	2.66 (0.47)	2.73 (0.39)	2.94	0.086
עמדות בנוגע להכלה TATIS	3.19 (0.36)	3.24 (0.32)	0.48	0.487
אפקטיביות עצמית SE	3.97 (0.49)	M3.90 (0.46)	0.70	0.405
שחיקה MBI	2.34 (0.67)	2.53 (0.61)	5.98	0.015

Note. RTC = Resistance to Change; TATIS = Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale; SE = Self-Efficacy; MBI = Maslach Burnout Inventory; = Cohen's d ; = Cohen's d following propensity score weighting.



לוח 2: השוואות במטריצת מתאמים לפי משתני המחקר

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. RTC Total	1										
2. TATIS Total	0.06	1									
3. SE Total	-0.40***	-0.03	1								
4. MBI Total	0.36***	-0.07	-0.39***	1							
5. Climate Integrity	0.19**	0.00	-0.08	0.31***	1						
6. Climate Leadership	-0.14*	0.03	0.37***	-0.29***	-0.20**	1					
7. Climate Resources	-0.24***	-0.04	0.39***	-0.37***	-0.14*	0.67***	1				
8. Climate Belonging	-0.12*	0.05	0.30***	-0.44***	-0.30***	0.69***	0.52***	1			
9. Climate Academic	-0.18**	-0.01	0.31***	-0.28***	-0.12	0.34***	0.43***	0.35***	1		
9. UNESCO Culture	-0.16*	0.11	0.33***	-0.29***	-0.23***	0.63***	0.51***	0.70***	0.36***	1	
10. UNESCO Policy	-0.28***	0.00	0.38***	-0.37***	-0.19**	0.62***	0.56***	0.61***	0.37***	0.74***	1
11. UNESCO Methods	-0.15*	0.04	0.36***	-0.27***	-0.20**	0.58***	0.54***	0.64***	0.41***	0.75***	0.76***

Note. All variables weighted by non-response weights. RTC = Resistance to Change; TATIS = Teacher Attitudes Towards Inclusion Scale; SE = Self-Efficacy, MBI = Maslach Burnout Inventory. * $p < .01$, ** $p < .001$, *** $p < .001$.

סטטיסטיקה תיאורית של מדגם המחקר: 

על השאלון הכמותי ענו כ-376 מורות ומורים מהעיר יבנה. (מורות = 346) (מורים = 26) ועוד 4 ממגדר אחר/לא מעוניין לענות), כמופיע בלוח 3. ממוצע הגילים של המשתתפות במחקר (M=40, SD=0.526) כמופיע בגרף 1. מתוך המדגם 53.72% הינן מחנכות ו-46.28% הן מורות מקצועיות/ממקצועות פרא-רפואיים/מנהלות/יועצות/אחר.

70.89% מהמורות במדגם קיבלו הכשרה לחינוך כללי, 16.44% קיבלו הכשרה לחינוך מיוחד וכ-12.67% קיבלו הכשרה לשניהם. 80.39% לימדו ילדים עם צרכים מיוחדים קודם לכן ו-19.61% לא לימדו ילדים עם צרכים מיוחדים. 68.81% מהמורות השיבו שיש בכיתתן ילד עם צרכים מיוחדים ו-31.19% השיבו שאין בכיתתן ילד עם צרכים מיוחדים. 9.31% השיבו שבמשפחתן יש ילד עם צרכים מיוחדים, 88.03%

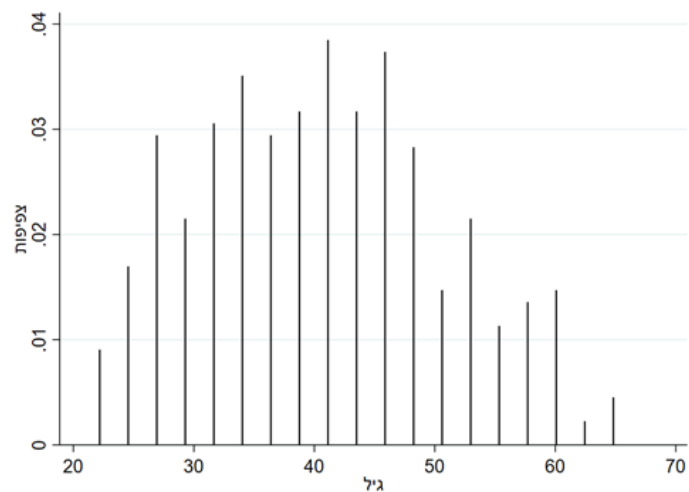


השיבו שאין במשפחתן ילד עם צרכים מיוחדים, ו-2.66% השיבו שאין ברצונן לענות על השאלה. 44.38% השיבו כי בבית הספר שלהן לא דיברו על רפורמת החינוך המיוחד, 39.18% השיבו כי מדי פעם דיברו על כך בבית ספרן ו-16.44% השיבו כי דיברו על כך בבית הספר שלהן לעיתים קרובות.

לוח 3: מגדר

מגדר	שכיחות	אחוזים
זכר	26	6.91%
נקבה	99.2	98.94%
אחר	1	0.27%
לא מעוניינת לענות	3	0.8%
סך הכל	376	100%

גרף 1:





השוואה בין בתי הספר לפני ואחרי ההתערבות (סטיות התקן בסוגריים):

בית הספר		התנגדות לשינוי		עמדות מורים בנוגע להכלה		אקלים ארגוני		אפקטיביות עצמית	
		T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1
1 הירוק		2.588 (0.795)	2.585 (0.539)	NA (NA)	3.252 (0.690)	NA (NA)	2.792 (0.52)	4.049 (0.260)	NA (NA)
2 אמנויות		3.029** (0.667)	2.575** (0.491)	3.310 (0.901)	3.224 (0.598)	3.013 (0.830)	3.014 (0.878)	4.045* (0.190)	3.639* (0.540)
3 רמות		2.561 (0.444)	2.622 (0.465)	3.414 (0.742)	3.490 (0.909)	2.819 (0.576)	2.941 (0.621)	3.747* (0.201)	4.003* (0.239)
4 פרדס		2.446** (0.480)	2.605** (0.524)	3.036 (0.608)	3.079 (0.876)	2.831 (0.720)	2.685 (0.646)	4.112 (0.189)	4.006 (0.150)
5 איינשטיין		2.510 (0.735)	2.670 (0.581)	3.143 (0.987)	3.299 (0.845)	2.854 (0.810)	2.608 (0.536)	3.938 (0.158)	3.847 (0.132)
6 נעם		NA (NA)	2.894 (0.533)	NA (NA)	3.276 (0.477)	2.697 (0.589)	NA (NA)	3.742 (0.217)	NA (NA)
7 בן גוריון		NA (NA)	2.457 (0.593)	NA (NA)	3.194 (0.843)	2.899 (0.790)	NA (NA)	4.051 (0.220)	NA (NA)
8 האקולוגי		2.471 (0.992)	2.613 (0.611)	3.571 (0.852)	3.187 (0.713)	2.726* (0.463)	2.135* (1.337)	4.098*** (0.173)	4.833*** (0.577)
9 רמב"ם		2.843 (0.760)	2.947 (0.722)	3.125 (0.859)	3.398 (0.756)	2.860* (0.815)	3.314* (0.963)	3.944 (0.215)	4.062 (0.454)
10 אביר		2.941 (0.556)	2.722 (0.600)	3.286 (0.611)	2.961 (0.445)	2.840 (0.704)	2.622 (0.794)	4.005 (0.253)	4.000 (0.000)
11 אחר		2.412 (0.846)	2.611 (0.539)	3.190 (0.781)	3.155 (0.533)	2.780* (0.588)	3.126* (0.775)	3.929** (0.198)	4.250** (0.322)

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$



יומני השדה של הרפרנטיות

התיעוד ביומנים נעשה לאחר כל מפגש ולא באופן מובנה. כל מדריכה תיעדה את התהליכים שעלו בעבודה שלה עם בתי הספר שהיא אחראית עליהם. מהתיעוד ביומנים אלו עולה כי בבתי הספר התקיימו מספר שונה של מפגשים וכן גם כי תמהיל הנוכחים במפגשים היה מגוון (בבית ספר א המפגש היה מול רכזת ההכלה בעיקר, לעומת בתי ספר אחרים היה צוות מגוון יותר).

התמה הראשונה שזיהינו הינה הופעת לחץ ושחיקה בקרב הצוות. מורים ומהמנהלים דיברו על עומס ועל מיעוט זמן, יחד עם צורך גובר בכוח אדם. הקורונה הוסיפה לעומס כבר בפתח השנה. תחושה זו בולטת בדיווח על השיחה בבית ספר ד שם השתתפה המנהלת: "[מנהלת] שיתפה שהיא חווה קשיים מאוד גדולים מתחילת השנה לאור המציאות בבית הספר והיא ציינה שמורים בבית הספר במצב קריסה: "ביתקופה הזו אנשים קורסים". שיתפה ששישה מורים חסרים ביום ראשון בגלל שהן בבידוד ויש גם תלמידים בבידוד ובלאגן". [המנהלת] הביאה דוגמה שבתחילת השנה גייסה מורה לאנגלית שתוך שלושה ימים עזבה את בית הספר ואת משרד החינוך בגלל הקשיים שחוותה. היא גייסה מורה לאנגלית חדשה שחוותה קשיים גדולים גם וביקשה שאתחיל להנחות אותה ולתמוך בה".

תמה מרכזית נוספת שעלתה מן היומנים היתה הקושי בבניית שגרה, מה שהוביל למתח בצוותים איתם נפגשנו. חלק ממתח זה נבע מויכוח על אג'נדה: האם הרפרנטיות צריכה לתת טיפים מעשיים למורה ספציפית או, כפי שאנו סברנו, לעבוד אסטרטגית על בניית כוח בית ספרי, מעין צוות הכלה, לגבש איתו שגרות, לבנות איתו מסוגלות וחוייית הצלחה ומכאן יכולת מתן מענה למורים. גם בבית הספר עצמו היו מתחים שנבעו מאג'נדות שונות בתוך הצוות ומחלוקת לגבי חלוקת תפקידים, למשל מתח בין יועצת לרכזת הכלה. היו גם בעלי תפקידים שטענו לסירוגין בעד ונגד שני הכיוונים. חלק מההתערבות שלנו נועדה להתמודד עם מתחים אלו על ידי בניית שגרות, אבל נסיבות הקורונה הקשו על ביצוע מטרה זו.

הצורך לעבור להוראה מקוונת או "הוראה בזום" הקצין מאוד מתח זה כמו גם את תחושת הלחץ. לפני המעבר להוראה מקוונת עבדנו עם בתי הספר על מיפוי ומיקוד הצרכים, בחירת מקרי בוחן, תכנית העבודה ותצורת המפגשים הסילבוס שהכנו מראש אפשר גמישות והתאמה לצרכים של כל בית ספר. ביקשנו מהם להתמקד בסוג מסויים של תלמידים ולפתח להם מענה מכיל כמקרה בוחן. המעבר לזום במידת מה טרף את הקלפים. התגובה הראשונית השכיחה היתה "אי אפשר לעשות הכלה בזום", אבל תוך כדי תנועה בתי הספר ביקשו להתמקד בהכלה מרחוק, כלומר לשנות את המיקוד שנקבע. דוגמא לכך הוא הציטוט מיומנה של הרפרנטיות מבית ספר ב: "המורות העלו כי הן חשות שרוב ילדי הכיתה זקוקים לתמיכות בכל הנושאים ולא רק הילדים שצינו בתחילת השנה בגלל השלכות הקורונה".

תוך כדי תנועה הייתה לאחת המדריכות שלנו יוזמה לפתוח מפגש של כלל הרכזות. התגובות לגבי מפגש זה היו מאוד חיוביות. עלה הצורך בקבוצת שווים ובלמידה מרכזות הכלה אחרות. המפגש העלה תחושה בקרב אחת רכזות ההכלה שאינה לבד ושהקשיים שהיא לעיתים חווה מול הצוות או המערכת הם "מנת חלקם של כל רכזות ההכלה". בלט כי התפיסה הדומיננטית על הכלה היא טיפול בבעיות התנהגותיות של



ילדים. כאשר נתבקש הצוות לחשוב על חסמים, לרוב החסמים שעלו היו התנהגותיים. צוות המחקר חתר וסייע במער לחשוב על חסמים לימודיים, כמו גם חשיבה באמצעות UDL על מענה.

מסקנות העולות מתוך הממצאים:

מדידות כמותיות:

המדידות הכמותיות שנעשו בתחילת תכנית ההתערבות ובסופה לא העלו הבדלים משמעותיים בתפיסות מורים בחמשת בתי הספר שהתמידו במהלך מתחילתו ועד סופו.

נראה כי הדבר קשור בכך שפעולת ההתערבות לא הצליחה לממש את יעדיה באופן מלא, דבר שהקטין את הפוטנציאל לקבלת אפקטים משמעותיים סטטיסטית בין המדידות. השגת היעדים הוגבלה בשל נסיבות הקורונה, שיטת ההתערבות שנבחרה שהייתה שונה מדפוס ההתערבות שמופעל בבתי הספר בדרך כלל והשינויים שחלו במחלקת החינוך העירונית, כפי שמפורט בהרחבה בסעיף העוסק במגבלות המחקר ופעולת ההתערבות. נוסף על כך, הנכונות של צוותי החינוך לשתף פעולה עם החוקרים ולמלא שאלונים הייתה מעטה בשל הנסיבות בהן פעלו בתי הספר בחסות מגפת הקורונה.

נתונים איכותניים:

אחת התמות המרכזיות שהניתוח האיכותני חשף משקפת היעדר אחידות בנוגע לתפיסות מורים ומנהלים ביחס למושג "הכלה". ככלל, ההגיונות של הכלה כתפיסה המתייחסת לכל הילדים ההורים, המורים והמנהלים לא הוטמעו בבתי הספר באופן מלא. כתוצאה מכך, בתי הספר המשיכו לקיים דפוסי פעולה שאפיינו תרבות ארגונית ותפיסות מסורתיות ביחס לילדים עם צרכים מיוחדים. כשמבקשים מבתי הספר לחשוב על הכלה, עיקר ההתמקדות של המורות היא בילדים עם בעיות התנהגות ("התאמה התנהגותית הרבה יותר מורכבת מאשר ילד שצריך התאמה"). עם זאת, היו מספר מקרים בהם מורות ציינו וביקשו להתמקד במה שהוגדר כ"ילדים שקופים" והביעו רצון לתמוך בהם.

תמה נוספת שעלתה מתוך ניתוח הנתונים האיכותניים מעידה כי במהלך מגפת הקורונה ולאורך התהליך הרבה מורות ומורים חוו קריסה, לחץ, בדידות ושחיקה. ניכר מדברי המורות והמנהלות שקיימת מצוקה עזה בתהליכי ההפעלה השוטפת של בתי הספר והדבר השפיע בין היתר על מידת הפניות והפתיחות של מורות ומנהלות לקדם תפיסות ודפוסי פעולה חדשים. למרות זאת, בתהליך ההתערבות אפשר היה לראות שחלק מהמורות הביעו מידה רבה יותר של הזדהות עם עקרונות הפעולה המאפיינים את גישת הכלה ובמקרים מסוימים הדבר גם בא לידי ביטוי בניסיון של מורות ליישם עקרונות של הכלה בהתמודדות עם חסמים לימודיים. הציטוט הבא מיומנה של רפרנטית ממחיש זאת: "ש' סיפרה שהשתמשה בשיטה של מיפוי חסמים ודרך זה בנתה תוכניות. למשל- תלמיד שהחסם שלו הוא קריאה, בהתאם לכך ש' רשמה לעצמה במיפוי שצריך להקריא לו, או לתת לו לעבוד בקבוצות קטנות".



ניתן לראות כי כל בית ספר ביטא צרכים שונים ולקח את מושג ההכלה אל הפילוסופיה האישית שלו ואל הצרכים שעלו בו: "רכזת אחת שיתפה שחשוב לה שהצוות ירגיש שהכלה זו לא הנחתה מהמשרד, אחרת סיפרה על כך שחשוב לה לא להתבלבל מריבוי של כיוונים, חשוב לה לחזור לנקודת שאילת השאלות ולגייס את הצוות והתלמידים למיפוי צרכים". מיומני הרפרנטיות עולה כי למרות המגבלות שיצרה הקורונה וההתנהלות הלא סדירה של בתי הספר, הצלחנו להתאים את מהלך ההתערבות לצרכי כל בית ספר ולבנות תכנית עבודה יחד עם צוות ההכלה, דהיינו להתאים יחד איתם את יישום פילוסופיית ההכלה באמצעות פרקטיקות וערכים שבית הספר שאף אליהם (כמו למשל תצפיות עמיתים בבית ספר מסוים) ועל בסיס צרכים מיידיים ואחרים שעלו מהמורים עצמם.

ממצא חשוב נוסף העולה מהנתונים האיכותניים הוא שפגישות של רכזות הכלה מבתי ספר שונים הן כלי המקדם למידת עמיתים, ומאפשר התמודדות משותפת עם אתגרים דומים אל מול צוותי החינוך בבתי הספר. יש לשקול העצמה של דיונים אלה בין רכזות הכלה בבתי ספר שונים לטובת הטמעת פילוסופיית ההכלה בהמשך.

סיכום המחקר

במסגרת מהלך ההתערבות והמחקר נעשה מאמץ להטמיע את פילוסופיית ההכלה בקרב צוותים חינוכיים בבתי הספר בהם התבצעה פעולת ההתערבות. עם זאת, עקב המציאות המשתנה בשנתיים האחרונות והנסיבות הקשות שנכפו על מורים ומנהלים בבתי הספר היה קשה ליישם את ההתערבות על פי התכנון ולהגיע להישגים משמעותיים. יש לזכור, שהכלה משנה באופן מהותי נורמות והסדרים קיימים מאחר והיא מציעה שינוי מורכב מהמעלה השנייה בהשוואה לדפוסי פעולה המאפיינים תרבות של שילוב. מכאן, שהכלה מצביה קושי מהותי לצוותים בבתי הספר, המתמודדים באופן שוטף עם ילדים עם צרכים מיוחדים, לעשות את הטרנספורמציה מתפיסות של שילוב וניהול על פי חריגים לתפיסות של הכלה.

ביצוע רפורמה שמהותה הכלה קשה במיוחד במציאות של חברה שסועה ומפולגת כמו החברה הישראלית. פילוסופיית ההכלה מברכת על המגוון והשוניות בין אנשים, בעוד שהחברה הישראלית מצויה בשנים של משבר פוליטי מתמשך ומקוטב שמתקשה לאזן בין השונויות הרבות של האזרחים השונים. מסרים אלו מחלחלים מרמת המאקרו אל רמת המיקרו, אל כל מי ששונה מהסביבה בה הוא מצוי ואל הרצון "לפתור" את השונויות הזו ולא להפנימה כחלק משונויות לגיטימיות בין אנשים. כמו כן, קשה עוד יותר להטמיע תחושת מסוגלות בקרב מורים ללמד את הילדים ששונים מן הנורמה, כאשר הם נמדדים לפי ציונים ועליהם לשמור על אותו קצב הוראה. שיטת ההדרכה שהודגמה במחקר זה, התבססה על העברת המסרים אל המורים ולא על התערבות והגעה מבחוץ להוראה ספציפית ונקודתית. מנקודת מבטם של צוותי ההוראה, נגזלו מהם משאבים לטובת רפורמה זו, מה שהקשה עליהם לשתף פעולה עם מהלך ההתערבות. הקשיים המוכרים הללו התווספו לקשיים החדשים שהופיעו במגפת הקורונה והקשו על התקשורת בין צוות המחקר לצוותי ההוראה וכן הפחיתו את תחושת הפניות של בתי הספר להתערבות כולה.



אף על פי כן, מתוך היומנים של העבודה עם בתי הספר עולה כי ההתערבות העצימה את רכזות ההכלה וכי מפגשים בין רכזות הכלה מסייעים למטרה זו. בנוסף, נראה היה שהצוות כולו עובר להשתמש בטרמינולוגיה של הכלה ועוסק במשמעויות של מושג זה. עם זאת ניכר, שהמקרים שעולים לרוב בפגישות היו אלה שנגעו בבעיות התנהגות. מכאן ניתן להסיק שבתי הספר זקוקים למענה נקודתי על מנת להתמודד עם מקרים אלה ואלו הם המקרים המדאיגים אותם ביותר.

לסיכום, ניכר כי המעבר מתפיסת עולם המדגישה עקרונות של שילוב לתפיסת הפעלה המושתת על עקרונות של הכלה הוא איטי בשל גודל השינוי הנדרש מהצוותים החינוכיים בבתי הספר הן ברמת התפיסתית והן ברמה ההתנהגותית.



ביבליוגרפיה:

אלמוג ברקת, ג. (2014). תפיסות של סטנדרטים כבסיס לנשיאה באחריות. בתוך: א. ניר (מחבר/עורך), *נשיאה באחריות בחינוך: בין גיבוש להתמוססות* (ע' 56-69). ירושלים: ון ליר והקיבוץ המאוחד.

בלנגה, א', לנדלר-פרדו, ג' ושחר, מ' (2011). קהילות מורים לומדות, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות. <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23071.pdf>

דורנר, ד., פן, ר., שובל, ר., שלימוף-רכטמן, ש., קוסטו-שפי, א., מלכה, ש., & פוטרמן, א. (2009). הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל. ירושלים: מדינת ישראל.

הטי, ג' (2016). למידה נראית למורים (תרגום: א' צוקרמן). תל אביב: משכל – הוצאה לאור מיסודן של ידיעות אחרונות וספרי חמד.

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. (2017). דו"ח מיצ"ב תשע"ז. רמת גן: ראמ"ה. כנסת: חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988
כנסת: תיקונים לחוק החינוך המיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח-2018

ניר, א. (2017). שינוי ארגוני של בית ספר: מאסטרטגיה למיסוד. חיפה: פרדס.

ענבר, ד. (2000). *ניהול שונות האתגר החינוכי*. תל אביב: רכס.

Apple, M. W. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18 (1), 12-44.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.

Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing Policies for Inclusive Education: A Study of the Role of Local Education Authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.



Ainscow, M., Goldrick, S., Dyson, A., & West, M. (2013). *Developing Equitable Education Systems*: Routledge.

Allyn & Bacon Inc., Boston, MA.

Apple, M. W. (2006). *Educating the “right” way: Market, standards, god, and inequality* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

Ari-Am, H., & Gumpel, T. P. (2014). Special Education in Israel: Complex Problems, Complex Solutions. *Special education: An international perspective*, 28, 473-504.

Ayalon, H., & Shavit, Y. (2004). Educational Reforms and Inequalities in Israel: The Mmi Hypothesis Revisited. *Sociology of Education*, 77(2), 103-120.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Barber, M., K. Donnelly & Rizvi, S. (2012). *Oceans of Innovation. The Atlantic, the Pacific, Global Leadership and the Future of Education* London: The Institute for Public Policy Research.

Belfield, C. R. & Levin, H. M. (2002). The Effects of Competition Between Schools on Educational Outcomes: A Review for the United States. *Review of Educational Research*, 72 (2), 279–341.

Blanco, L., & Grier, R. (2009). Long life democracy: The determinants of political instability in Latin America. *Journal of Development Studies*, 45 (1), 76-95.

Blass, N., & Shavit, Y. (2017). Israel’s Education System in Recent Years: An Overview Jerusalem: Taub Center for Social Policy Studies in Israel.

Booth, T. (1983). *Policies toward the Integration of Mentally Handicapped Children in Education*.



Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (pp. 106). Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Brusoni, S., & Prencipe, A. (2001). Managing Knowledge in Loosely Coupled Networks: Exploring the Links Between Product and Knowledge, *Journal of Management Studies*, 38 (7), 1019-1035.

Caldwell, B. J., & Hayward, D. K. (1998). *The Future of Schools: Lessons from the Reform of Public Education*, Abingdon: Routledge.

Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77 (July), 211-244.

Cohn, E., & Geske, T. G. (1990). *The Economics of Education*, New York: Pergamon Press.

Corrales, J. (1999). The Politics of Education Reform: Bolstering the Supply and Demand; Overcoming Institutional Blocks, *The Education Reform and Management Series* Vol. II · No. 1 . Retrieved (9 November 2016) from:

Cubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics markets and American schools*. Washington DC: Brookings Institute.

Cullen, J. P., Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2010). The Teacher Attitudes toward Inclusion Scale (Tatis) Technical Report *Online Submission*.

Dabrowski, A. (2021). Teacher Wellbeing During a Pandemic: Surviving or Thriving? *Social Education Research*, 35–40. <https://doi.org/10.37256/ser.212021588>



Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E.-L., . . . Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality around the World*. John Wiley & Sons.

DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership* 61(8), 6-11.

Elmore, R (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

ensen, B. (2013). *The Myth of Markets in School Education*, Grattan Institute, Melbourne, Retrieved: (May 4th, 2016) from: <https://grattan.edu.au/report/the-myth-of-markets-in-school-education>

Forsey, M., Davies, S., & Walford, G. (Eds.) (2008). *The globalization of school choice?* Oxford, UK: Symposium Books.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford, OH: Learning Forward. <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/bringing-the-profession-back-in.pdf>

Gaziel, H. H., & Romm, T. (1988). From Centralization to Decentralization: The Case of Israel as a Unique Pattern of Control in Education. *European Journal of Education*, 23 (4), 345-352.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

Glennerster, H. (1991). Quasi-markets and education. *Economic Journal*, 101, 1268-1271.



Goldspink, C., (2007). Rethinking Educational Reform: A Loosely Coupled and Complex Systems Perspective, *Educational Management Administration and Leadership*, 35 (1), 27-50.

Green, A. (1997). *Education, globalization and nation state*. Hampshire, U.K.: Macmillan Press.

Gumpel, T. P. (1996). Special Education Law in Israel. *Journal of Special Education*, 29(4), 457-468.

Gumpel, T. P. (1999). Special Education in Israel. In C. R. Reynolds & E. Fletcher-Janzen (Eds.), *Encyclopedia of Special Education* (Vol. 2, pp. 995-998). New York: Wiley.

Gumpel, T. P. (2010). *The Law Says Inclusion but the People Say Exclusion: An Examination of Inclusion Policy in Jerusalem, the Most Complicated City in the World*. Paper presented at the Embracing Inclusive Approaches for Children with Special Educational Needs Conference, Riga, Latvia.

Gumpel, T. P., & Awartani, S. (2003). A Comparison of Special Education in Israel and Palestine: Surface and Deep Structures. *Journal of Special Education*, 37(1), 33-48.

Gumpel, T. P., & Nir, A. E. (2005). The Israeli Educational System: Blending Dreams with Constraints. In K. Mazurek & M. A. Winzer (Eds.), *Schooling around the World: Debates, Challenges and Practices* (pp. 149-167). Boston: Allyn & Bacon.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Horn, R. A. Jr. (2002). *Understanding educational reform*. CA: Santa Barbara: ABD-CLIO Inc.



https://www3.amherst.edu/~jcorrales/promise_of_participation/images/the_politics_of_education_reform.pdf

Koller, J., Levy, M., Weisenthal, V., & Gumpel, T. P. (2017). Israel. In M. L. Wehmeyer & J. R. Patton (Eds.), *Handbook of International Special Education*. Santa Barbara, CA: Praeger.

Kozleski, E., Artiles, A., & Waitoller, F. (2013). Equity in Inclusive Education: A Cultural Historical Comparative Perspective. *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set, 1*, 231-250.

Lawton, D. (1992). *Education and politics in 1990s: Conflict or consequences*. London: The Falmer Press.

Le Grand, J. & Bartlett, W. (1993). *Quasi-markets and social policy*. London: Macmillan.

Le Grand, J. (1991). Quasi-markets and social policy. *Economic Journal*, 101, 1256-1267.

Levin, B. & M. Fullan. (2008). Learning About System Renewal. *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (2), 289-303.

Lieberman, A and Miller, L (eds) (2008). Teachers in Professional Communities: Improving Teaching and Learning. New York: Teachers College Press.

Lieberman, A and Miller, L. (2011). Learning Communities: The Starting Point for Professional Learning Is in Schools and Classrooms. *Journal of Staff Development*, v32 n4. Pp 16-20.

Masters, G., Taylor-Guy, P., Fraillon, J., & Chase, A.-M. (2020). Ministerial Briefing Paper on Evidence of the Likely Impact on Educational Outcomes of Vulnerable



Children Learning at Home during COVID-19. *Student Learning Processes*.

https://research.acer.edu.au/learning_processes/24

McKenzie, J. (1993). *Education as a political issue*. Aldershot: Avebury.

Mehta, J, Schwartz, R, Hess, F (eds)(2012). *The Futures of School Reform*.
Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Meyer, J., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as
myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340-363.

Nir, A. E., & Sharma, B. S. (2013). The effect of political stability on public education
quality. *International Journal of Educational Management*, 27 (2), 110-126.

Nir, A. E., (2003). Quasi-Market: The Changing Context of Schooling, *International
Journal of Educational Reform*, 12 (1), 26-39.

OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources,
Policies and Practices*, Volume IV. Paris: OECD.

Olssen, M., Codd, J. A., & O'Neill, A. M. (2004). *Education policy: Globalization,
citizenship and democracy*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ontario Ministry of Education. (2009). *Realizing the Promise of Diversity: Ontario's
Equity and Inclusive Education Strategy*. Ontario: Ministry of Education.

Oreg, S. (2003). Resistance to Change: Developing an Individual Differences
Measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680-693. doi: 10.1037/0021-9010.88.4.680

Oreg, S., & Goldenberg, J. (2015). *Resistance to Innovation: Its Sources and
Manifestations*. University of Chicago Press.

Popkewitz, T. S. (2000). *Educational knowledge: Changing relationship between the
state, civil society, and the educational community*. New York: State University Press.



Razer, M., Mittelberg, D., Motola, M., & Bar-Gosen, N. (2015). Israeli High School Teachers' Perceptions and Attitudes Towards a Pedagogy of Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 944-964.

Resh, N., & Dar, Y. (2012). The Rise and Fall of School Integration in Israel: Research and Policy Analysis. *British educational research journal*, 38(6), 929-951.

Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0. What Can the World Learn from Educational Change in Finland*. New York: Teachers College Press.

Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In: Karen Mundy, Andy Green, Bob Lingard, and Antoni Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy*, First Edition. (pp. 128-144), NY: John Wiley & Sons.

Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change* (2nd ed.).

Schleicher, A. (2015). Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident

Schleicher, A. (2016), Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, International Summit on Teaching Profession, OECD Publishing, Paris.

[http://www.istp2016.org/fileadmin/Redaktion/Dokumente/documentation/ISTP Teaching Excellence eBook 20160222.pdf](http://www.istp2016.org/fileadmin/Redaktion/Dokumente/documentation/ISTP_Teaching_Excellence_eBook_20160222.pdf)

Sergiovanni, T. J. (2005). Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in

Shaeffer, S. (1994). *Participation for educational change: A synthesis of experience*. Paris: International Institute for Educational Planning (IIEP), UNESCO.



Shulman, L. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>

Spillane J. P. (2004). *Standards Deviation: How schools misunderstand education policy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Stachteas, P., & Stachteas, C. (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on secondary school teachers. *Psychiatrike = Psychiatriki*, 31(4), 293–301. <https://doi.org/10.22365/jpsych.2020.314.293>

Talbert, J. (2010). Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change*. New York: Springer. pp. 555-571.

UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education* (pp. 46): UNESCO.

UNESCO. (2018). *Inclusion in Education*. Retrieved 9.8.2018, from <https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education>

Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319-356.

Walberg, H. J. & J. L. Bast, (2003). *Education and Capitalism*, Stanford: Hoover Institution Press.



Watzlawick, P., Weakland, J. J., & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. New York: Norton.

Weick, K. E., (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems,” *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York, NY, US: Cambridge University Press.

Whitty, G., (1997). Creating Quasi-Markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries, *American Educational Research Association*, 22, pp. 3-27.

Zak, I. (1981). Schools' Organizational Climate. In A. Lewy & D. Nevo (Eds.), *Evaluation Roles in Education* (pp. 409-432): Gordon & Breach Science Pub.

האוניברסיטה העברית בירושלים
THE HEBREW UNIVERSITY OF JERUSALEM
الجامعة العبرية في اورشليم القدس



טוב לכולם. חיוני לכמה.