

## מדיניות בנושא זכאות לשירותי חינוך מיוחד



נכתב ונערך על ידי :

ד"ר דניאל שפרלינג, פרופ' שונית רייטר וד"ר ליאת יוספסברג בן-יהושע

מרכז המידע מכון מופ"ת

מוגש ללשכת המדען הראשי, משרד החינוך

ניהול ועריכה: ד"ר ליאת יוספסברג בן-יהושע, מרכז המידע מכון מופ"ת

אפריל 2019

יש לצטט את הסקירה באופן הזה: שפרלינג, ד', רייטר, ש' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2019). **מדיניות בנושא זכאות לשירותי חינוך מיוחד**. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). תל אביב, ישראל: מכון מופ"ת.

עריכה לשונית: דקלה מארק-אופנהיימר.

## תקציר

סקירה זו דנה במדיניות הכלה של תלמידים עם צרכי חינוך מיוחדים ושילובם במערכת החינוך בעשר מדינות: אנגליה, שוודיה, ארצות הברית (אורגון, קליפורניה, ניו יורק), ספרד, פורטוגל, גרמניה, קנדה (אונטריו), אוסטרליה. הסקירה מפרטת את הקריטריונים לזכאות לחינוך מיוחד, את קטגוריות המוגבלויות והלקויות המזכות תלמידים בשירותי חינוך מיוחד, את התהליך לקביעת הצורך בתוכנית חינוך אישי לתלמידים עם מוגבלויות ועם לקויות ואת הגורמים המעורבים בתהליך זה. הסקירה מסתיימת בכמה תובנות שעולות ממצאי הניתוח המשווה, תובנות אלה מתייחסות לקריטריונים של קביעת הזכאות לשירותי חינוך מיוחד ולתהליך קבלת הזכאות, למקומם של הילדים עם צרכי החינוך המיוחד והוריהם בתהליך, לאחריותם של המנהלים והמורים המפנים לחינוך המיוחד, לסוגיות של הכשרת מורים בתחום חינוך מיוחד, לבחינת האפקטיביות של מדיניות הכלה ושל מנגנוני הבקרה והתקצוב, להקשר החברתי שבו מתעוררת שאלת השילוב של ילדים עם צרכי חינוך מיוחד וליכולת ללמוד ממערכות חינוך אחרות בהקשר לנושא הזה.

מילות מפתח: הכלה; חינוך מיוחד; מדיניות; קריטריונים; לקויות; special needs; special education; diversity; supportive education; services; policy; criteria; inclusion; inclusive education integration; accessibility; universal design; education

## **Abstract**

The research review describes and discusses policies on inclusion of students with special educational needs in ten states and countries: England, Sweden, the US (California, New York and Oregon), Spain, Portugal, Germany, Canada (Ontario) and Australia.

The comparative policy analysis elaborates on the criteria and categories concerning the disabilities and impairments associated with these students, the procedure for establishing the entitlement for special education support and the various factors and parties which participate in it.

The review discusses and concludes with some observations deriving from the comparative analysis. These have to do with such criteria and processes as well as with the role and place of children with special educational needs and their parents in the procedure, teachers' responsibilities, issues of teacher education and effectiveness of inclusion policies, control and finance mechanism, the social context of inclusion policies and the ability to learn and make analogies from different educational sectors in this context.

## תוכן העניינים

3	תקציר
4	Abstract
7	הקדמה
14	מתודולוגיית ביצוע הסקירה
15	מדיניות חינוך מיוחד במדינות השונות
15	סיווג על פי הארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי (OECD)
15	סיווג על פי ארגון הבריאות העולמי
16	אנגליה
19	שוודיה
21	ארצות הברית
21	כללי
22	אורגון
25	קליפורניה
27	ניו יורק
29	גרמניה
31	ספרד
32	פורטוגל
33	אוסטרליה
36	קנדה (אונטריו)
39	דיון ומסקנות
44	רשימת מקורות
53	טבלה מסכמת

## רשימת תרשימים

10	תרשים 1: שיעור ההרשמה למסגרות החינוך הכללי, בהתבסס על האוכלוסייה הכללית הרשומה לבית הספר
11	תרשים 2: שיעור ההרשמה בחינוך המכיל בהתבסס על האוכלוסייה הכללית הרשומה לבית הספר
12	תרשים 3: שיעור התלמידים עם צח"ם הלומדים במסגרת מכילה (80% שילוב בכיתה כללית)
23	תרשים 4: שיעור התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחד במדינות: אורגון, קליפורניה וניו יורק



בשנים האחרונות התרחבה שאלת שילובם של תלמידים עם צרכי חינוך מיוחדים (להלן: צח"ם) במערכת החינוך הכללית (רייטר, 2007). נמצא שיותר ויותר תלמידים עם מוגבלויות ועם לקויות לומדים בבתי ספר שאינם מוגדרים כבתי ספר של החינוך המיוחד, והתייחסות לצרכים הספציפיים של ילדים עם צח"ם נעה במדרג המותאם למידת הנבדלות של תלמידים אלו מהלומדים בכיתות הרגילות.

למסגרות החינוך המיוחד שלושה מודלים<sup>1</sup>:

- בתי ספר נפרדים (segregation);
- שילוב (integration) כיתות שבהן תלמידים עם צח"ם משולבים בבתי הספר הכלליים בכיתות נפרדות או משולבות;
- הכלה (inclusion) כיתות שבהן תלמידים עם צח"ם לומדים עם תלמידים ללא צח"ם למשך מספר שעות ביום הלימודים או במשך כל יום הלימודים.

המודלים השונים שהתפתחו לוו בתמורות אידאולוגיות של תפיסות העולם של החינוך המיוחד. לפי עקרון הנורמליזציה, שרווח בשנות השבעים של המאה שעברה, יש להעניק לאנשים עם צרכים מיוחדים ומוגבלויות זכויות אזרחיות שוות לכלל האזרחים ולספק שירותים שיאפשרו לאנשים אלה להתקיים באופן הקרוב ביותר לצורת החיים הנורמטיבית (אבישר, 2010). עקרון הנורמליזציה מדגיש מתן שוויון שירותים לאוכלוסיות מוחלשות בכוונה לנרמל אותם ולהתאימם לסביבה הכללית. עקרון זה הוביל להוראה ולמידה מותאמת לצרכים שונים של תלמידים ולירידה בשכיחות ההשמה במוסדות סגורים, ו

בעקבות עקרון הנורמליזציה התפתח רעיון ה-mainstreaming, המתכתב עם שילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות (קשמון, 2004). בשנות השמונים התרחבו ההגדרות של החינוך המשלב לכיוון הכלה מלאה (full inclusion). התפתחות זו משקפת תפיסת עולם הרואה בכיתה ההטרוגנית משאב שמייצג ערכי צדק חברתי ושנותן מענה לצרכים הייחודיים של כל אחד מהתלמידים (אבישר, 2010). במודלים של שילוב (integration & mainstreaming) התמקדו בלומדים עם צח"ם ופעלו כדי להתאימם לשילוב בכיתה הכללית, ואילו במודל ההכלה הדגישו את זכות הילדים ללמוד בכיתה הכללית ואת ההתאמה הנדרשת מבית הספר (Norwich, 2012). ההכלה מבוססת על פרדיגמה חברתית-אקולוגית הרואה בשונות משאב המאפשר היכרות עם ה"אחר" ומסירה מחיצות וסטיגמות חברתיות (טימור, 2013)

מדיניות של הכלה (inclusion) החליפה את המונח שילוב (integration) שהיה שגור בשנות השמונים ובשנות התשעים של המאה הקודמת, מונח זה סימל רק את נוכחותם הפיזית של תלמידים עם צח"ם במערכת החינוך הכללית מבלי שהמערכת קידמה מעורבות, השתתפות או קיומם של קשרים בין-אישיים משמעותיים עם תלמידים שאינם עם צרכים מיוחדים (Norwich, 2012; Perles, 2012).

מבחינה תאורטית יש שתי גישות מרכזיות להכלה: גישה מתונה של הכלה מחזיקה בתפיסה רחבה של הכלה הכוללת גם בתי ספר מיוחדים לתלמידים עם צח"ם המבקשים זאת וגם בתי ספר שאינם מוגדרים כחינוך מיוחד; וגישה אוניברסלית להכלה רואה בהזדקקות לבתי ספר מיוחדים ערעור על תפיסה מלאה של הכלה לכול וגורסת כי קיומם של בתי ספר אלה אינו נחוץ (Cigman, 2007). על כן, הגדרת המונח הכלה לפי גישות

<sup>1</sup> חשוב לציין כי מנעד זה של מידת השתלבות התלמידים עם צח"ם והמונחים הנלווים אליו לעיתים מוביל לבלבול מונחים אשר נעשה בהם שימוש חילופי. בלבול מונחי זה משתקף גם בשפה האנגלית.

אלו היא אתגר. אף שהמונח נתפס כמונח אוניברסלי, קיימות לו כמה הגדרות שונות בהתאם לבעלי המקצוע השונים (מורים, מנהלים, קובעי מדיניות, חוקרים, רופאים ומטפלים פארא-רפואיים), לרמת המוגבלות וליישומים השונים של מדיניות החינוך המיוחד (Nutbrown & Clough, 2009). הגדרה אחת של הכלה מתייחסת להגברת השתתפותם של ילדים עם צרכים מיוחדים בחברה הכללית הרגילה וצמצום הדרתם ממערכות החינוך בפרט ומהחברה בכלל (שם). יש התוספים את ההכלה כהתייחסות אל אוכלוסיית יעד מגוונת הזקוקה להכלה, אוכלוסייה זו כוללת ילדים ומשפחות המתאפיינות בשונות בהיבטים רבים: גיל, הישגים, מוגבלויות, יכולות לימודיות, תעסוקה, מגדר, שיכון, מחלה, שפה, השמנה, דת, עוני נכויות ועוד. הגדרה אחרת רואה בהכלה מקום שבו תלמידים עם צ"ם זוכים להערכה ולהשתתפות פעילה ושבנו ניתנת להם תמיכה המאפשרת הצלחה בכמה מישורים: לימודי, חברתי, חוץ-לימודי וחוף בית-ספרי (McLeskey, Waldron, Spooner, & Algozzine, 2014).

בישראל היעד של שילוב ילדים עם צ"ם קבוע בפרק 1ד לחוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988, והיעד הזה נכלל בתוכנית העבודה של משרד החינוך (משרד החינוך, 2019). בהתאם, גם החלטות בג"ץ בעניין **יתד** (בג"ץ 7443,7448/03 יתד ואח' נ' משרד החינוך ואח'), **מרציאנו** (בג"ץ 6973/03 מרציאנו ואח' נ' שר האוצר ואח') ו**אלו"ט** (בג"ץ 5597/07 אלו"ט ואח' נ' שרת החינוך ואח') והמדיניות הציבורית כוללות לא רק הכרה בזכאות לחינוך המיוחד, אלא גם הכרה בשילוב של מסגרת חינוך מיוחד במערכת החינוך הכללית ומימונו. מדיניות זו נסמכת על סיווג של שלוש-עשרה מוגבלויות ועל התאמת תמיכה בתלמידים בהתאם לרמת תפקודם. סוגי המוגבלויות המופיעות בנספחי החוק הם:

1. משכל גבולי;
2. מוגבלות שכלית-התפתחותית;
3. חשד למוגבלות שכלית-התפתחותית;
4. הפרעות התנהגותיות ורגשיות;
5. מוגבלות על רצף האוטיזם (ASD);
6. הפרעות נפשיות;
7. לקות למידה רב-בעייתית (ADHD);
8. מוגבלות פיזית;
9. מוגבלות שמיעה;
10. מוגבלות ראייה;
11. עיכוב התפתחותי בתחום התפקודי;
12. עיכוב התפתחותי בתחום השפתי;
13. מחלות ותסמונות נדירות (חוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988).

נקודת המוצא של מדיניות זו היא, שתיוג של תלמידים עם צ"ם והפרדתם פוגע ביסודות הדמוקרטיים של החינוך הציבורי, מערער על הבסיס הערכי שלו ועלול להוביל להפניה רבה יותר של תלמידים עם צ"ם למסגרות חינוכיות נבדלות (רייטר, 2017; אבישר, 2015). תמיכה במדיניות זו ניכרת בסעיף 24 של "האמנה בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות" (האו"ם, 2006, עמ' 20–22) וכן בתיקון עדכני לחוק חינוך מיוחד (מס' 11), תשע"ח-2018 שבו קבעו המחוקקים כללים חדשים לגבי זכאותם של ילדים עם צרכים מיוחדים לשירותי חינוך מיוחדים, לגבי סמכות הוריהם להחליט על מסגרת השירותים שיקבלו ילדיהם, לגבי הבניית



סל שירותים ותוכנית יחידנית לתלמידים המשולבים במערכת החינוך ולגבי התקנת תקנות נגישות פרטניות לתלמידים ולהורים מכוח החוק. תקנות אלו הן המשך ישיר של חקיקת חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, תשנ"ח-1998. תיקון החוק התאפשר בהמשך לעבודה מקיפה של ועדה ציבורית בראשותה של השופטת (דימוס) דליה דורנר. ועדה זו התייחסה לזכאות לשירותים אלה ולמבנה תקצובם (משרד החינוך, 2009).

לא מעט מהנרטיב ההיסטורי של החינוך המיוחד מעוצב על ידי מדיניות וחקיקה (Kauffman & Hallahan, 2011). אחת מנקודות המוצא של תפיסת ההכלה בחינוך מקורה בהצהרת סלמנקה בנושא העקרונות, המדיניות והפרקטיקה של החינוך המיוחד ומסגרת הפעולה שלו (UNESCO, 1994), ובהמשך בהצהרת סלמנקה בנושא הזכות לחינוך משנת 2001 המכירה בזכויותיהם של ילדים עם צח"ם הנובעים ממוגבלויות, מלקויות או מקשיי למידה. הצהרה זו קובעת, בין היתר, שיש להבטיח גישה של תלמידים עם צח"ם לבתי הספר הרגילים וכן שיש ליצור התאמות לכל הילדים באמצעות פדגוגיה שממוקדת בצורכי הלומדים.

מכאן שמדיניות של הכלה אינה רק מדגישה הוראה של ילדים עם מוגבלויות ועם לקויות במערכת החינוך הכללית, אלא היא גישה חינוכית המקדמת ערך של שוויון בזכויות כלל הילדים וחותרת להשתתפות שווה שלהם בחברה (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). בנוסף, מדיניות ההכלה מדגישה את רעיון המגוון (diversity), המתבטא במונח הרחב יותר "הכיתה ההטרוגנית" (משרד החינוך, 2015), התורם לשיתוף פעולה בין קבוצות שונות (Sansour & Bernhard, 2018).

אם כן, ההכלה מאפשרת ללומדים עם מוגבלויות ועם לקויות, כמו גם לכלל הלומדים, להמשיך ללמוד, להתקדם ולהתפתח (שמש, 2012). היא מממשת זכות יסוד בדמוקרטיה (Nilholm, 2006). היא ניזונה משלוש מטרות מרכזיות של החינוך: קידום מצוינות, שיפור הישגים לימודיים וצמצום פערים חברתיים (רייטר, 2017) ומאפשרת לחינוך להיות טרנספורמטיבי (Apple, 2013). באופן רחב יותר ההכלה מבטאת גישה חינוכית-הומניסטית לאדם עם לקויות, גישה הדוגלת במתן זכויות מלאות לאנשים עם מוגבלויות בהיותם שווי ערך לכל אזרח אחר (שפרלינג, רייטר ויוספסברג בן-יהושע, 2017; Reiter, 2008; Farrell, 2000). זאת ועוד, בספרות נמצא שברמה האישית תלמידים עם צח"ם המשולבים במערכת החינוך הכללית הם בעלי הערכה עצמית גבוהה יותר ובעלי מיומנויות חברתיות משופרות. כן נמצא שהשילוב עצמו מעלה את רמת הציפיות מהתלמידים המשולבים בכיתה ומאפשר לקדם את קבלתם החברתית של תלמידים אלה על ידי תלמידים אחרים. ככלל, סביבה מכילה מאפשרת מודעות תרבותית וסובלנות במידה רבה יותר (Reese, Richards-Tutor, Hansuvadha, Pavri, & Xu, 2018).

בתקופות שונות זכה החינוך המיוחד למונחים שונים, והם שיקפו את התפיסות שרווחו בחברה. לדוגמה, במחצית השנייה של המאה התשע-עשרה כונו ילדים עם צח"ם: אידיוטים, עניים וחלושי מוח, באמצע המאה ה-20 הם כונו: מפגרים ומוגבלים מבחינה אינטלקטואלית ולימודית, ובמאה העשרים ואחת תלמידים בעלי צח"ם מאובחנים בעיקר בשיטות נירו-פסיכיאטריות כמו ADHD, אוטיזם, אספרגר וכיוצא באלה (Berhanu, 2011). כך גם שמו של תחום החינוך המיוחד שונה בין ארץ לארץ ומשקף תפיסת עולם שונה: חינוך מיוחד

(special education), חינוך לבעלי צרכים מיוחדים (special needs), חינוך מכיל (inclusive education), הוראת הפגומים (defectology)<sup>2</sup> (Malofeev, 1998) ועוד.

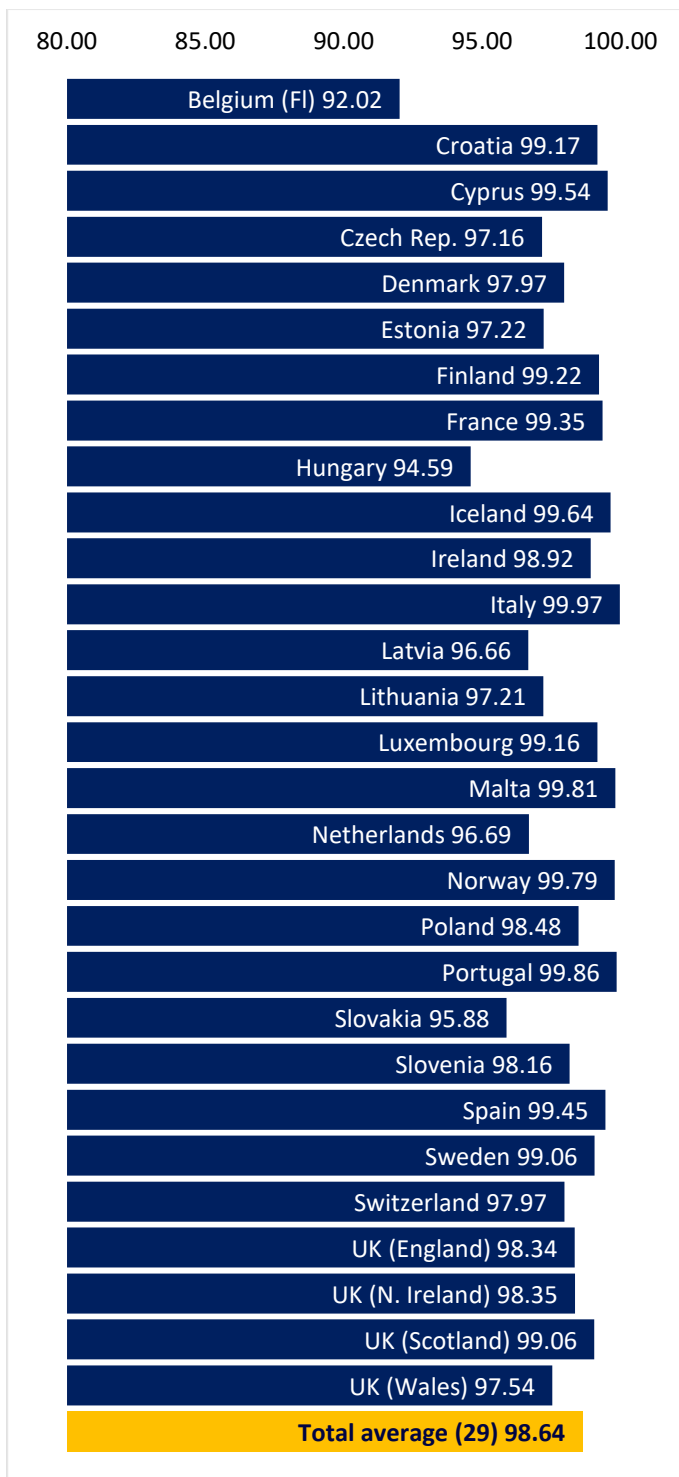
החלתו של החינוך המיוחד בפרקטיקה, האידאולוגיה שבבסיסו והשימוש בו מעלים שאלות וקשיים, והם אינם חפים מביקורת (צבר ועידו, 2016; Florian, ; 2016; Arishi, Boyle, & Fraser, 2017; Booth & Ainscow, 2002; Florian, Black-Hawkins, & Rouse, 2017; Moira, 2017). כך, נטען, כי מדיניות מכילה של חינוך מאתגרת את החינוך המיוחד ומערערת על היסודות המבקשים ליצור הבחנה בין תלמידים עם צ"ח ותלמידים אחרים (Clark, Dyson, & Millward, 1998). ככלל, חינוך מיוחד מסורתי (מופרד) ניזון מתפיסה של חסר (Ainscow, 1998). ההנחה היא, כי ילדים עם קשיים ועם מוגבלויות צריכים להתאים את עצמם לסביבה החינוכית או שעליהם לקבל שירותי חינוך בסביבה נפרדת המפצה על החסר הקיים בהם. תפיסה זאת נשענת על מודל קטגורלי-רפואי של מוגבלות ולקות.

לעומת זאת, מדיניות מכילה כופרת בהסברים מקומיים בדבר החסרונות החינוכיים שמצויים אצל תלמידים מסוימים, ובמקום זאת היא מבקשת להפנות לבעיות מבניות ולחסמים בשיח החברתי והמקצועי כדי להסביר את כישלון המערכת החינוכית והמקצועית ואת חוסר התאמתה לצרכים הפרטניים של התלמידים. מדיניות חינוך מכילה מוצגת כחלופה להקשר המבודד והנפרד של החינוך המיוחד ומתאפיינת בגמישות לשונות הקיימת בקרב התלמידים (Malmqvist & Nilholm, 2016), והיא נשענת על מודל התייחסותי (relational)-חברתי הרואה בילדים עם מוגבלות ועם לקויות תלמידים עם קשיים ולא תלמידים עם בעיות או עם חסרים (Berhanu, 2011).

יישומה של מדיניות הכלה שונה ממקום למקום. לדוגמה, באיטליה יישום מדיניות הכלה מביאה לסגירת רוב בתי הספר לחינוך מיוחד, בעיקר בשל מחסור במשאבים, קושי בהכשרה איכותית של מורים, זמינות מעטה של חומרי למידה מתאימים וממצאי מחקרים המצביעים על המידה הפחותה של התועלת החברתית והחינוכית שבמערכת המופרדת (Lauchlan & Greig, 2015). במדינות אחרות יישומה של תוכנית הכלה מביאה לקיומה של מערכת חינוך כפולה (Sansour & Bernhard, 2018).

בתרשים 1 שלהלן מתוארים נתונים על אודות תלמידים שלומדים ולא לומדים במסגרות החינוך הרגילות בעשרים ותשע מדינות שונות. שיעור הרשמת התלמידים לבתי ספר כלליים מרמז על שיבוצם של תלמידים עם צ"ח בכיתות כלליות, או על שיבוצם בכיתות נפרדות לחינוך המיוחד בתוך בתי הספר הכללי. התלמידים שאינם לומדים במסגרות החינוך הכללי לומדים באחת מהאפשרויות האלה: בתי ספר נפרדים לחלוטין עבור החינוך המיוחד, מסגרות חינוך בלתי פורמליות המנוהלות בידי שירותי בריאות או רווחה וכדומה; או שתלמידים אלו אינם רשומים למסגרת חינוכית כלל. אינדיקטור זה חושב כדלהלן: מספר התלמידים עם צ"ח הרשומים למסגרות החינוך הכללי רשמי ועמיתיהם ללימודים שאינם עם צ"ח חלקי מספר התלמידים הרשומים לכל מסגרות החינוך הרשמיות כפול 100. שיעור ההרשמה למסגרות החינוך הרגילות הוא 92.02%–99.97% במדינות שנדגמו; ממוצע הרישום לבתי הספר הכלליים עבור עשרים ותשע המדינות הוא 98.64%.

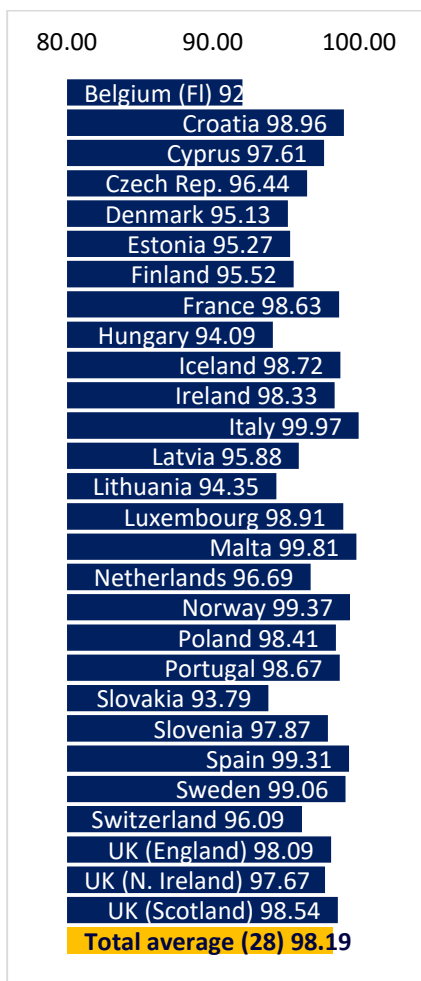
<sup>2</sup> לדוגמה, באוניברסיטאות ברוסיה עדיין קיימות פקולטות ללימוד דפקטולוגיה, ראו: <http://en.mpgu.su/admission/faculties/faculty-of-defectology> <http://lengu.ru/inen/faculty-of-defectology-and-social-work>



תרשים 2: שיעור ההרשמה למסגרות החינוך הכללי, בהתבסס על האוכלוסייה הכללית הרשומה לבית הספר

(European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c, p. 13)

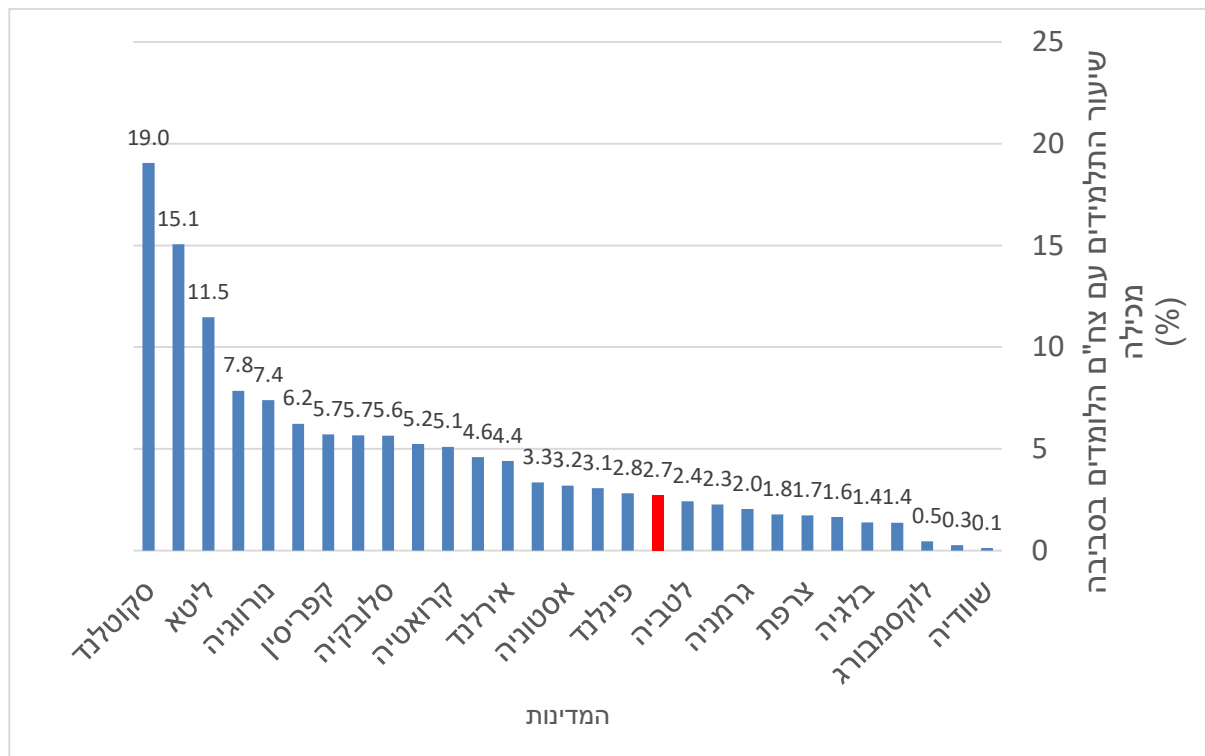
תרשים 2 שלהלן מפרט בהרחבה את שיעור התלמידים עם צח"ם שלומדים במסגרת מכילה ב-80% מזמן הלימודים. אינדיקטור זה חושב כדלהלן: מספר התלמידים עם צח"ם שרשומים ולומדים בכיתה כללית עם עמיתים שאינם עם צח"ם ב-80% מזמן הלימודים לפחות חלקי מספר התלמידים שרשומים לכל מסגרות החינוך הרשמיות כפול 100. הנתונים נאספו מעשרים ושמונה מדינות. שיעור ההרשמה לחינוך המכיל הוא 92.02%–99.07%; הממוצע עבור עשרים ושמונה המדינות שנדגמו הוא 98.19%. הנתונים מעידים כי באף אחת מהמדינות שנדגמו ההרשמה למסגרות המכילות אינה 100%. בכל המדינות קיימים גם שירותים מיוחדים ונפרדים לתלמידים עם צח"ם: בתי ספר לחינוך מיוחד, יחידות נפרדות וכיתות נפרדות בבתי ספר הכלליים.



תרשים 2: שיעור ההרשמה בחינוך המכיל בהתבסס על האוכלוסייה הכללית הרשומה לבית הספר

(European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c, p. 14)

התייחסות נבדלת לשיעור התלמידים עם צח"ם הלומדים במסגרת מכילה מוצגת בתרשים 3 להלן. ניתן לראות כי השונות בשיעור התלמידים עם צח"ם הלומדים במסגרות מכילות נותרה גדולה. שיעור התלמידים הלומדים במסגרות מכילות (80% מהזמן לפחות) משתנה ממדינה למדינה: 0.12% בשוודיה, ו-19.5% בסקוטלנד, כשהממוצע הכללי של חמש-עשרה המדינות הוא 2.73%.



תרשים 3: שיעור התלמידים עם צח"ם הלומדים במסגרת מכילה (80% שילוב בכיתה כללית)

(European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c, p. 27)

סקירה השוואתית של תוכניות ושירותים של חינוך מיוחד בכמה מדינות מעלה כי תרומתם של תוכניות ושירותים אלה נגזרת מהאידאולוגיה הכללית שרווחת במערכת החינוך, במיוחד המקום שניתן לערכים כמו תחרות חופשית, סלקטיביות, אחריותיות, מצוינות ושיוויוניות (Pei & Graham, 2017). מכאן עולה החשיבות להשוות את האופנים השונים של השירותים הניתנים לתלמידים עם צח"ם.

## מתודולוגיית ביצוע הסקירה

סקירה זו תתמקד בשאלה כיצד מדינות שונות קובעות את הזכאות לשירותי חינוך מיוחד ותדון בספציפיות בחמשת ההיבטים האלה:

- הקריטריונים לקביעת זכאות לשירותי חינוך מיוחד במדינות שונות;
- התהליך והמנגנונים הבירוקרטיים לקביעת הזכאות לשירותי חינוך מיוחד;
- קטגוריות המוגבלויות והלקויות שבהן מתחשבים לצורך קביעת הזכאות לשירותי חינוך מיוחד;
- קטגוריות תפקוד שאינן לקויות שבהן מתחשבים לצורך קביעת הזכאות לשירותי חינוך מיוחד;
- מחקר או סקירה המתייחסים למדיניות הכלה ולקביעת הזכאות לשירותי חינוך מיוחד במדינות השונות.

בסקירה יושוו ההיבטים שלעיל תוך עיון במצב החוקי ובמדיניות הקיימים בעשר מדינות שונות, כפי שביקשו מזמיני הסקירה:

1. אנגליה;
2. שוודיה;
3. ארצות הברית (אורגון, קליפורניה, ניו יורק);
4. גרמניה;
5. ספרד;
6. פורטוגל
7. אוסטרליה;
8. קנדה (אונטריו).

דיון בהיבטים אלה ובהיבטים נוספים שיעלו בסקירה יאפשר למידה ודיון בשאלת הזכאות של שירותי חינוך מיוחד, בהתוויית המדיניות לזכאות זו וביישומה.

הסקירה מבוססת על חיפוש במאגרי מידע אקדמיים, באינדקסים שונים, במשרדי חינוך של המדינות שישקרו ובאתרים רשמיים של גופים רלוונטיים לנושא הסקירה, באמצעות מילות המפתח האלה: הכלה; חינוך מיוחד; מדיניות; קריטריונים; לקויות; ; special needs; special education; services; policy; criteria; ; inclusive education ;integration ;accessibility ;universal design ;diversity education ;supportive education ;inclusion;

מאגרי המידע שבהם נעשה חיפוש אחר ספרות מקצועית ומסמכי התוכניות הם: ProQuest, EBSCO, ERIC, מאגרי המידע של מכון מופ"ת, Google scholar, European Commission, באתרים רשמיים של משרדי חינוך בעולם ושל ארגונים הקשורים לחינוך מיוחד כמו הסוכנות האירופאית לצרכים מיוחדים וחינוך כללי וכן בארגונים כמו הארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי (OECD).

בנוסף במסגרת סקירה זו התקיימה התכתבות בלתי פורמלית עם קובעי מדיניות במדינות שנסקרו ועם חוקרים בכירים במדינות אלה כדי לעמוד מקרוב על שאלות של זכאות לשירותי חינוך מיוחד וקביעת קריטריונים בתחום זה.

## מדיניות חינוך מיוחד במדינות השונות

### סיווג על פי הארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי (OECD)

השוואה בין-לאומית של מדיניות מכילה היא מלאכה קשה, בין היתר, לנוכח הסיווגים השונים של צורכי החינוך המיוחד בכל אחת מהמדינות. בהתמודדות עם השונות הזו ערך הארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי ניתוח של הסיווגים השונים בעשרים ושלוש מדינות, ובעקבות הניתוח הזה זוהו ארבעה דפוסים עיקריים (OECD, 2000):

1. שימוש בקטגוריה של מוגבלות בלבד (למשל, צרפת וגרמניה);
  2. שימוש בקטגוריה של מוגבלות ותלמידים מוחלשים (למשל, יוון וניו זילנד);
  3. שימוש בקטגוריה של מוגבלות, תלמידים מוחלשים ותלמידים מחוננים או מוכשרים (למשל, ספרד וטורקיה);
  4. הענקת שירותי חינוך מיוחד המבוססים על הצורך להגיב לתלמידים או למצבים יוצאי דופן או חריגים להבדיל מהגדרה של תלמידים (למשל, ניו בראונסיק שבקנדה, בריטניה ודנמרק).
- מכאן הוצע לסווג מחדש את הקטגוריות המשמשות בסיס להשוואה בין-לאומית:

- ❖ קטגוריה א': מוגבלויות הקשורות במקור אורגני שלגביהן קיימת הסכמה נורמטיבית ביחס לקטגוריות (מוגבלויות תחושתיים, תנועתיות, מוגבלויות קשות, מוגבלויות שכליות במידה רבה);
- ❖ קטגוריה ב': קשיים ללא מקור אורגני או קשר ישיר לגורמים חברתיים-כלכליים, תרבותיים או לשוניים (קשיים התנהגותיים, קשיי למידה מתונים, קשיי למידה ספציפיים, דיסלקציה);
- ❖ קטגוריה ג': קשיים הנובעים מגורמים חברתיים-כלכליים, תרבותיים או לשוניים; רקעים מוחלשים או לא שגרתיים שהפעילות החינוכית מבקשת לפצות עליהם.

### סיווג על פי ארגון הבריאות העולמי

מודל אחר שהוצע על ידי ארגון הבריאות העולמי בשנת 2002 ושפותח בהקשר של ילדים ובני נוער בשנת 2007 ביקש לעמעם את ההבחנה שבין גורמים רפואיים לגורמים חברתיים. מודל זה התמקד בלקויות, במגבלות פעולה ובהגבלות ביכולת להשתתף. במודל ביו-פסיכו-סוציאלי זה ניתן להגדיר את התלמידים לפי ארבעה ממדים (WHO, 2007):

1. בעיה בתפקוד גופני הן הפיזי והן הפסיכולוגי;
2. בעיה במבנה גופני;
3. קושי בפעילות, ביצוע משימות והשתתפות (יכולת להיות מעורב בפעילויות הקשורות בגיל);
4. קיומם של גורמים סביבתיים המגבילים או המאפשרים את תפקוד הילד.

לצד סיווגים וקריטריונים אלה, המאפשרים דיון השוואתי במדיניות ההכלה במדינות השונות, הסעיפים הבאים יפרטו את מסמכי המדיניות, החקיקה והתקנות העיקריים בכל הנוגע לזכויות לשירותי חינוך מיוחד במדינות שנבחרו.

מודל נוסף שהוצע לבחינה וניתוח של מדיניות הכלה פותח על ידי הסוכנות האירופאית לצרכים מיוחדים וחינוך כללי (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). מודל זה מציע שנים-עשר מדדים לבחינת מידת ההכלה במערכות החינוך של המדינות השונות החברות באיגוד זה (Soriano, Watkins, 2016, Ebersold, & Symeonidou). המדדים מתייחסים לחינוך בגיל הרך, להכשרת מורים להכלה, לעקרונות לעידוד הוראה מכילה, למיפוי מידת היישום של המדיניות, לשילוב טכנולוגיות מידע ותקשורת, לחינוך מקצועי ולמדדים ארגוניים:

1. שיפור החינוך המכיל, וקיום חינוך איכותי הנגיש לכול;
2. תמיכה בקשרי הגומלין של ההורים והקהילה ושיפורם;
3. פיתוח אסטרטגיות ניטור, ביסוס אחריותיות ותשתית להערכת חינוך מכיל;
4. שיפור העלות של מערכת החינוך וייעולה תוך שילוב מועילות, שוויון והכלה;
5. שיפור מידת ההשתתפות בתוכניות איכותיות של חינוך בגיל הרך;
6. שיפור המדדים הממוקדים בתלמידים: אימון, למידה אישית, הנחייה משופרת ועוד;
7. הגברת האתוס הבית ספרי, לדוגמה באמצעות אימוץ סביבות למידה מיוחדות לצרכים מיוחדים;
8. הפחתת השפעות שליליות של מעקב מגיל צעיר (כגון הסללה) והפחתת מנגנון השארת כיתה ככל האפשר;
9. שיפור הישגי בתי הספר שבהם הישגי התלמידים נמוכים;
10. שיפור איכות צוות בית הספר תוך התמקדות באיכות המורים, באיכות הלמידה והפיתוח המקצועי, בפיתוח כישורי הוראה וחיזוק המנהיגות הבית ספרית;
11. שיפור שלב המעבר ממערכת החינוך וההשמה המקצועית אל מחוץ למערכת החינוך;
12. שיפור החינוך וההכוונה מקצועית בכל שלבי החינוך המכיל.

לפי מודל זה נאספים הנתונים לכל מדינה באמצעות המדדים הנ"ל, ומבוצע ניתוח המתבסס על בחינת החקיקה הקיימת, על הצהרת מדיניות הנוגעת להבניית הכלה, על בחינת הדרישות מבתי הספר ומנהיגיהם, על קיומם של מנגנוני פיקוח ובקרה של יישום המדיניות. בהקשר היישומי נבחנים הכלים והתמיכה שלהם זוכים בעלי העניין, התקנים והמנגנונים של איסוף הנתונים לצורכי בחינת עלות-תועלת ואפקטיביות.

## אנגליה

בשנת 2015 נכתב מסמך המדיניות הבריטי המכונה: "קוד התמיכות". הקוד מגדיר את העזרה הנוספת שיש לתת למערכת החינוך כדי שתוכל לענות על הצרכים המיוחדים של לומדים בגילים 0–25 שנים (Department of Education and Department of Health, 2015) (להלן: Support for special education needs and disability SEND). המונח "תמיכות" מחליף את המונח "שירותים" שהיה נהוג בעבר, דבר המייצג את השינוי התפיסתי לגבי צורכי הלומדים ולגבי ההתאמות הניתנות ללומדים על ידי המערכת.

מדיניות ה-SEND נחשבת לרפורמה החשובה ביותר בשלושים השנים האחרונות בבריטניה (Curran, 2017, Mortimore, & Riddell). הנחת היסוד של קוד זה היא שחווית השימוש של הורים וילדים במערכות החינוך והבריאות צריכה להיות חוויה יעילה יותר ולעומתית פחות. המטרה היא לזהות באמצעות מערכות



אלו את הצרכים החינוכיים המיוחדים מוקדם ככל שניתן, תוך יידוע הורי הילדים ומטפליהם בכל הנוגע לשירותים שניתן לצפות לקבלם באופן סביר. הילדים והוריהם או מטפליהם יהיו מעורבים בקבלת ההחלטות בנוגע לתמיכה הרצויה. ובמתן התמיכות יודגשו הישגים בתחום כישורי חיים, לרבות תעסוקה ועצמאות גדולה יותר, לקראת מעבר אל החיים האזרחיים לאחר סיום שנות הלימוד בבית הספר (Allan & Youdell, 2017).

לפי הקוד ילדים עם צח"ם הם ילדים עם קשיי למידה או מוגבלות, ומכאן גם עם צורך לחינוך מיוחד. ילדים בגיל חינוך חובה (עד גיל 16) או יותר מכך הם ילדים שיש להם קושי בלמידה במידה רבה בהשוואה למרבית הילדים האחרים בני גילם; ילדים עם מוגבלות הם ילדים שהמוגבלות מונעת מהם מעשית להשתמש במשאבים המוצעים לילדים אחרים בני גילם בבתי ספר הרגילים (mainstream) או במוסדות רגילים של ילדים מעל גיל 16.<sup>3</sup>

הקוד מציין כי ילדים רבים עם מוגבלויות פיזיות או מנטליות (impairment) שלהן יש השפעות על ביצוע מטלות חיים שוטפות עשויים להיות תלמידים עם צח"ם. השפעות אלו צריכות להיות מהותיות (לא טריוויאליות או שוליות) וארוכות טווח וביטוין צריך להימשך יותר משנה. הגדרה זו חלה, בין היתר, על ילדים עם מגבלות ראייה ושמיעה, חולי אסטמה, סכרת, אפילפסיה וסרטן. הקוד מדגיש כי לא כל הילדים שיש להם מוגבלות או לקות הם תלמידים עם צח"ם, אף שיש חפיפה רבה בין שתי קבוצות הילדים.

לפי Equality Act 2010, על בתי ספר, על ספקי שירותים בגיל הרך, על מוסדות לילדים מעל גיל 16, על רשויות מקומיות ועל ארגונים רלוונטיים אחרים חלות החובות האלה:

- ❖ אסור להם להפלות באופן ישיר או באופן עקיף ילדים עם מוגבלויות או עם לקויות, או לפגוע בילדים האלה;
- ❖ אסור להם להפלות בתירוץ שנובע ממוגבלות הילדים או לקותם;
- ❖ עליהם לבצע התאמות סבירות כדי להבטיח שילדים עם צח"ם או עם מוגבלויות או עם לקויות אינם יוצאים חסרים בהשוואה לילדים אחרים בני גילם.

הקוד קובע כי על הרשויות הרפואיות לאפשר להורים של ילדים בגיל חינוך חובה עם צח"ם או עם מוגבלות או עם לקויות הזדמנות להביע את עמדתם למידת התמיכה הנדרשת בבית הספר, בטרם יפנו לרשויות החינוך המקומיות. כן מודגש כי לילדים זכות לקבל ולמסור מידע ולהביע את דעתם, וכי לדעות אלה יש משקל בתהליך קבלת ההחלטות על אודות התמיכות, כל זאת בשים לב לגיל הילדים, רמתם הקוגניטיבית ובגרותם הרגשית. בתוך כך, מצוין כי חשוב לקיים דיאלוג בין ההורים, המורים וצדדים נוספים וליישב מחלוקות ביניהם, כל זאת לטובת הילדים. על רשויות מקומיות, המוגדרות כמוסדות המעניקים שירותי חינוך, רווחה, דיור, תעסוקה ועוד, להתייעץ עם ילדים עם צח"ם או עם מוגבלות או עם לקות ועם הוריהם לצורך קבלת החלטה בנוגע לשירותי חינוך ובריאות שיש לספק להם.

רשויות מקומיות נושאות בחובה לאתר ילדים עם צח"ם או עם מוגבלות או עם לקות. לשם כך עליהם לאסוף מידע מכל הגורמים הרלוונטיים: הורי הילדים, מחנכיהם, בעלי עניין בבתי הספר וכיוצא באלה. מוסדות בריאות שונים מחויבים לידע את הרשויות המקומיות ככל שהן מאתרות ילדים כאלה. להורי הילדים, לילדים מעל גיל 16, לבתי ספר ולמכללות יש זכות לבקש הערכת צרכים לצורך תכנון תוכנית טיפול חינוך

<sup>3</sup> SEND, בעמ' 15-16.

ובריאות (Education, health and care). על רשויות מקומיות, בשיתוף עם גופי בריאות ומוסדות נוספים, לבצע הערכת צרכים ולתעדף אותם לפי המידע שנאסף.

הקוד מציין כי הממשלה הבריטית מחויבת לחינוך מכיל של ילדים עם מוגבלויות ועם צח"ם ולהסרת מחסומי למידה והשתתפות בזרם החינוך "כללי". לפי הקוד, ילדים עם צח"ם או עם מוגבלות אן עם לקות שלא נקבעה עבורם תוכנית טיפול חינוך ובריאות חייבים להשתלב במערכת החינוך ה"כללית". ילדים אלה יתקבלו למערכת בהתאם לתהליכי הקבלה הרגילים. קבלתם לא תסורב מהטעם שיעלה חשש לגבי יכולתם לספק את צורכי החינוך שלהם או מכך שאין להם תוכניות לטיפול חינוך ובריאות.

ילדים עם צח"ם וללא תוכנית לטיפול חינוך ובריאות יכולים ללמוד בבתי ספר ובמוסדות מיוחדים במקרים האלה: לצורך הערכה הנדרשת לתכנון תוכנית לטיפול חינוך ובריאות; במצב של שינוי נסיבות או מקרה חירום; במצב של אשפוז שבמסגרתו מתקיים בית ספר מיוחד; במצב של קבלה לאקדמיה מיוחדת, לרבות בית ספר מיוחד חנם המאפשר קבלה של ילדים עם צח"ם ללא תוכנית טיפול חינוך ובריאות.

הקוד מדגיש את יצירת השותפויות שבין רשויות מקומיות ובין גופים בריאותיים ומוסדות רווחה ליצירת תוכנית טיפול חינוך ובריאות ו/או לכיסוי כלל הענקת השירותים לילדים עם צח"ם או עם מוגבלויות או עם לקויות. שירותים אלה כוללים, בין היתר, תמיכה ותרפיה ממומחים (למשל, דרך תרופות), טיפול בתקשורת, טכנולוגיה מסייעת, טיפול אישי או נגישות לו, תמיכה בבריאות הנפש, טיפול תעסוקתי, פיזיותרפיה, תמיכה סיעודית ועוד.



תרשים 3: הערכת צורכי חינוך מיוחד ותכנון תוכנית טיפול בבריטניה (Department of Education and Department of Health, 2015)

תוצרי הטיפול נחלקים לשלושה סוגים:

- 1 תוצרים ברמת הפרט, למשל באמצעות תכנון טיפול ייחודי שבו ילד מסוים מסוגל ליצור קשר עם ילדים אחרים בשעת משחק עצמאי;
- 2 תוצרים ברמת השירות, למשל שיפור בבריאות הנפשית של הורה הילד;
- 3 תוצרים אסטרטגיים כמו עלייה בשיעורי התמיכה בתעסוקה וביכולת חיים עצמאית של צעירים בעלי צרכים מיוחדים.

הקוד מציין כי לצורך קביעת תוצרים אלה ניתן להיעזר בסדרי עדיפויות לאומיות, למשל במדדים שמפורסמים ברשות הבריאות הממשלתית (National Health Service – NHS) ובסדרי עדיפויות מקומיות.

לילדים צעירים ולהורים לילדים עם תוכנית טיפול חינוך ובריאות יש זכות לבקש תקציב אישי המתייחס למימון של שירותים בתחום החינוך, הבריאות והרווחה. איש הקשר בין הילדים והוריהם לבין ספקי השירותים השונים, בתי הספר וכיוצא האלה הוא אדם עם התמחות רפואית, לרוב רופא ילדים. זה האחרון אחראי לכך שתהליכי ההערכה, התכנון והתמיכה בפועל מבוצעים.

לבתי הספר תקציב ייעודי לחינוך מיוחד שבאמצעותו ניתנות תמיכות שונות, למשל טיפול בתקשורת, טיפול רוחני וייעוץ. כל בית ספר קובע לעצמו את המדיניות ביחס לילדים עם צח"ם. את המידע הרלוונטי לגבי מימוש המדיניות על בית הספר לפרסם במפורט, בין היתר, עליו לפרסם מהם השירותים והתמיכות הקיימים לילדים עם צח"ם, וכיצד שירותים ותמיכות אלה מוענקים לילדים שאותרו.

רשויות מקומיות מפרסמות הצעה מקומית (local offer) שמתייחסת לשירותי הבריאות, החינוך והרווחה הניתנים בתחומן ומחוץ לתחומן עבור ילדים צעירים עם צח"ם או עם מוגבלויות או עם לקויות, לרבות שירותים לילדים שאין להם תוכנית טיפול חינוך ובריאות. ההצעה כוללת הנחיות להורי הילדים: כיצד לבקש הערכה לתוכנית טיפול בריאות וחינוך וכן מידע נוסף, למשל בנושא נסיעות לבתי הספר וחזרה מהם, פעילויות פנאי וכדומה. נוסף על כך, ארגון SEND מציע קורסים, סדנאות והכשרה הנלווית להכשרת מורים מבוססת בית ספר וכן למידה מקצועית של מורים בארבעה תחומים עיקריים: תקשורת ואינטראקציה; קוגניציה ולמידה; קשיים חברתיים, רגשיים ונפשיים; צרכים תחושתיים ופיזיים.

## שוודיה

שוודיה נחשבת לאחת המדינות המובילות בשילוב ערכים של צדק והכלה חברתית. היא בין המדינות שבהן קיים המספר הקטן ביותר של תלמידים הלומדים במסגרת של חינוך מיוחד מופרד. לאחר שנים של הרחקה והדרה של תלמידים מקבוצות שונות (ילדות ונערות, עניים, עיוורים, חירשים, ילדים עם לקויות למידה וכיוצא באלה) ופרסום דוח לאומי שהדגיש את האופי המניעתי של בית הספר, המדיניות החינוכית בשוודיה מתומצתת בעיקרון של "בית ספר אחד לכול" הנשענת על בבסיס רפורמת ההכלה (Lindqvist, 2013). מדיניות זו, שנכללה בתוכנית הלימודים בשנת 1962, מכירה בשונות הקיימת בין התלמידים, ולדידה מערכת החינוך צריכה להתאים עצמה לצורכי כל התלמידים באופן ספציפי ולקדם את התפתחותם (שם).

בשוודיה תוכנית הלימודים החלה על מסגרת החינוך החובה (גילים 7–16) מציינת במפורש כי יש להביא בחשבון את היכולות השונות ואת הצרכים השונים של התלמידים, וכי קיימות דרכים רבות להגשמת מטרות החינוך. תוכנית זו מכירה בכך שההוראה אינה יכולה להינתן באופן אחיד לכול (Berhanu, 2011). לפי החקיקה בשוודיה, תמיכה מיוחדת בתלמידים נעשית במסגרת מערכת החינוך הכללית. אבל המורים עשויים

להחליט על שיבוץ אחר במקרה שהערכה מצביעה על כך שתמיכה במערכת הכללית אינה מספיקה (Malmqvist & Nilholm, 2016). אם כן, בשוודיה עניין הלמידה במסגרות החינוך המיוחד נתון לשיקול דעתו הבלעדי של צוות בית הספר.

שלא כמדינות רבות אחרות, שבהן הערכת הצרכים של תלמידים עם צח"ם נעשית במערכת החינוך, בשוודיה ההערכה זו נעשית במערכת הבריאות (Sansour & Bernhard, 2018). הערכת התפקוד של התלמידים עם צח"ם או עם מוגבלות או עם לקות נעשית בשלושה תחומים: בעיות בתחום קשיי לימוד; בעיות בתחום קשיים רפואיים-פסיכולוגיים; בעיות בתחום קשיים חברתיים. אחות בית הספר נושאת באחריות לתיווך הבעיות והבהרתן לגורמי המקצוע ולגורמים החינוכיים השונים. בספרות נטען, כי לבית הספר עניין בביצוע הערכה ובעיקר בתיווך רפואי, כיוון שהדבר עשוי להניב הקצאת משאבים לזכות המוסד בכלל והתלמידים בפרט (Isaksson, Lindqvist, & Bergström, 2010).

התקנות בשוודיה קובעות כי כל תלמיד ותלמידה בשוודיה זכאים לתמיכה בחינוך מיוחד ללא הכרח באבחנה פוזיטיבית רפואית. הזכאות נקבעת בהתאם להערכה שמעידה על כך כי הם נמצא בסיכון של אי-עמידה בדרישות בית הספר (שם). התקנות אינן מגדירות מהו "חינוך מיוחד". החקיקה מגדירה באופן כללי כי תלמידים הנוקקים לחינוך מיוחד להתפתחותם מטעמים פיזיים, פסיכולוגיים או אחרים צריכים לקבל את התמיכה הזו. ככל שקיים מידע מהצוות המקצועי הקודם לבית הספר (גננות, מטפלות, רופאים וכיוצא באלה), מהילדים עצמם, מהוריהם או מאפוטרופסים שלהם או אם הדבר עולה במסגרת אחרת כל שהיא, האחריות לכך שצורכי התלמידים מתקבלים מוטלת על מנהלי בתי הספר (Lindqvist, 2013).

בשוודיה ילדים עם צח"ם הם כאלה שיש להם קשיים בתחום הרפואי-הפסיכולוגי: לקות לימודית או אינטלקטואלית, חירשות, לקות שמיעה, לקות ראייה. בשנת 2013 נוספו לרשימה זו גם הקשיים האלה: הפרעות קשב וריכוז (ADHD), תסמונת אספרגר, אוטיזם, דיסלקציה, הפרעת התנהגות וכיוצא באלה.

שיעור הילדים הנוקקים לחינוך מיוחד בהתייחס למוגבלויות שכליות, שמיעתיות, ויזואליות וחירשות נמצא קבוע עם השנים ועומד על כ-1.5%. מעט יותר ממחצית מהתלמידים המאובחנים לומדים בשלב החינוך של בית הספר היסודי ויתר התלמידים לומדים בשלב החינוך של בית הספר העל-יסודי (Hjörne, 2015). שיעור הילדים מתועד בסוכנות החינוך הממשלתית, אך לא נמצא שם פירוט לגבי המקורות שמהם עלה הצורך בתמיכה הניתנת לתלמידים (שם). רוב התלמידים עם צח"ם לומדים בכיתות רגילות במסגרת חינוך חובה. הם עשויים לזכות למגוון התאמות לימודיות ובכלל זה למידה בקבוצות למידה מיוחדות, הוראה נפרדת, לימודים מותאמים וספרי לימוד שנכתבים בשפה נגישה לילדים. יש גם כיתות מיוחדות לתלמידים עם מוגבלויות תפקודיות או עם בעיות חברתיות רגשיות. החומר הנלמד בכיתות אלה תואם לתוכנית הלימודים הכללית. להורי הילדים עם צח"ם או עם מוגבלות או עם לקות זכות לבחור בין שתי מסגרות הלימוד הללו (חינוך כללי רגיל או חינוך מיוחד).

בשוודיה יש אנשי מקצוע, מתאמים של החינוך המיוחד, העובדים בבתי הספר. הם אחראים על הערכת, על פיתוח בית ספרי בתחום החינוך המיוחד, על פיקוח המורים בתחום וכיוצא באלה (Göranson, Lindqvist, & Mölås, Almqvist, & Nilholm, 2017; Takala, Wickman, Uusitalo-Malmivaara, & Lundström, 2015).

נמצא ששיעור התלמידים הלומדים בחינוך חובה בשוודיה ומשובצים במסגרות מיוחדות בשעות בית הספר הוא 2.3%–3.1%, מדובר בכיתות של חינוך מיוחד לילדים עם הפרעות קשב וריכוז, כיתות לילדים על הספקטרום האוטיסטי וכיוצא באלה (שם). שיעור זה הוא גבוה מהאומדן שצוין לעיל (1.5%). ההערכה היא

כי יותר מ-40% מהתלמידים במערכת החינוך מקבלים במהלך לימודיהם פעם אחת לפחות תמיכה של חינוך מיוחד (Lindqvist, 2013).

ילדים שאינם עומדים ביעדי הלמידה המינימליים בבתי הספר הכללים משובצים בבתי הספר המיוחדים. ילדים אלה יכולים ללמוד בשתי מסגרות: בתי ספר מיוחדים "רגילים" ובתי ספר לילדים עם לקויות שכליות (לילדים עם IQ נמוך מ-70) (Sansour & Bernhard, 2018).

יש ארבעה סוגי הערכות הנדרשות לצורך קבלת החלטה אם להעביר ילד או ילדה מהמסגרת הכללית לבית הספר המיוחד: הערכה רפואית, הערכה פסיכולוגית, הערכה חברתית והערכה פדגוגית. על הורי התלמיד או התלמידה להסכים לשיבוץ בבית הספר המיוחד, אך ניתן לשבצם אף ללא הסכמת ההורים, ככל שעולה הצורך בכך (שם).

מערכת החינוך בשוודיה היא מערכת מבוזרת מאוד, ועל כן קיימת שונות גדולה אשר לאופן שבו תלמידים עם צ"ס או עם מוגבלות או עם לקות מוגדרים ורשומים ברשויות מקומיות שונות (Berhanu, 2011). לדוגמה, לפי סקר מהשנים האחרונות, בכ-17% מהערים והמועצות המקומיות יש כיתות לילדים עם קשיי קשב וריכוז. בכיתות אלה לומדים כשמונה תלמידים בממוצע (בטווח שבין 1–15 תלמידים בכיתה). משך השיבוץ בכיתה המיוחדת הוא כ-5.15 סמסטרים. הסיבות להקמת כיתות כאלה, שזכו למענה השכיח ביותר של קציני חינוך בעיריות ובמועצות המקומיות, נוגעות לצורך בהענקת שיטות לימוד מיוחדות, התאמות במשך זמן העבודה, יצירת סביבת כיתה רגועה יותר והצורך בפדגוגיה מיוחדת (שם).

בספרות נטען, כי בשנים האחרונות ניכרת עלייה במספר התלמידים המאובחנים עם צרכים מיוחדים כלשהם (לפי הערכות, אחד מכל חמישה תלמידים) ובמספר כיתות הלימוד ובמסגרות החינוך המיוחד. הטענה היא כי הכלה הופכת להיות "מיילת קסם" בעלת משמעות רטורית יותר ופרקטית פחות. כמו כן, תופעה זו גוברת לנוכח עלייה בכוחם של מוסדות וגופים פרטיים בשוק החינוך המיוחד (Tah, 2018). הלכה למעשה, נטען, כי השדה מצביע על מגמה הפוכה: הוצאה (exclusion) של אותם תלמידים למסגרות אחרות (Berhanu, 2011).

## ארצות הברית

### כללי

ילדים ובני נוער בארצות הברית זוכים לשירותים של חינוך מיוחד מכוח חוק פדרלי Individuals with disabilities education act (amended, 2004). מטרת החוק להבטיח גישה חינוכית לחינוך ציבורי לכל התלמידים בדגש על חינוך מיוחד ועל שירותים שמביאים בחשבון את הצרכים המיוחדים של התלמידים. כל מדינה בארצות הברית נדרשת לפתח תוכנית לשמונה שנים שבה היא מפרטת את הצעדים שבכוונתה לעשות כדי ליישם את החוק ולהעריך את ההתקדמות בנושא. תוכנית זו חייבת לקבל אישור פדרלי.

בארצות הברית קיימת קריאה להזדמנות שווה בחינוך באמצעות הסטנדרטים מקובלים (common core state standards) שפותחו בשנת 2009 ואומצו על ידי יותר מארבעים מדינות בארצות הברית (Core Standards, 2017; Van Boxtel, 2019). לפני שנים אחדות, בעקבות הסטנדרטים המקובלים, פרסם האיגוד האמריקני למנהלי בתי ספר יסודיים (NAESP) שישה עקרונות הנוגעים לחינוך תלמידים עם מוגבלויות (McLaughlin, 2012):

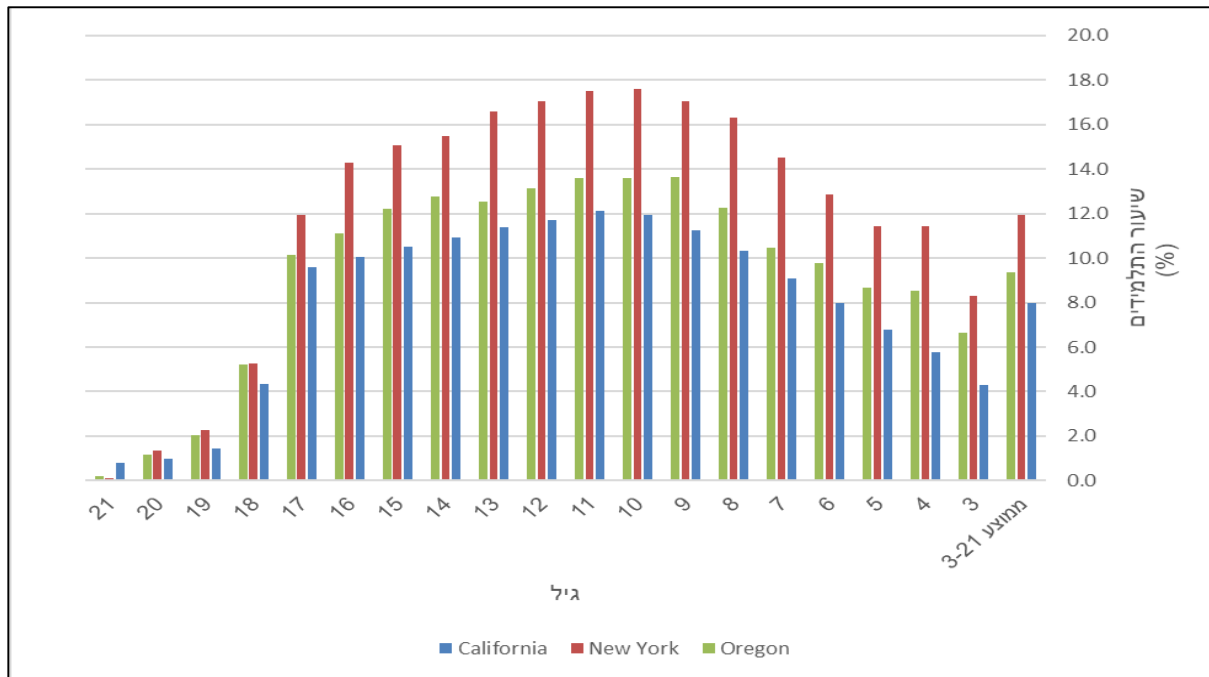
1. יש להכיר בכך שתלמידים עם מוגבלויות היא קבוצה הטרוגנית הדורשת תכנון חינוכי אישי. גם בתוך אותה קטגוריה של לקות או של מגבלה קיימת שונות גדולה בין תלמידים.
2. יש להבחין בין התאמות לתיקונים. התאמות כוללות יצירת הזדמנויות שונות לתלמידים ללמוד את חומר הלימודים לפי הסטנדרטים הרגילים ואינן משנות את תוכניהם, ואילו תיקונים כוללים שינויים בתוכן הסטנדרטים או בציפיות הנוגעות לביצועיהם.
3. יש לתמוך בסביבה המאפשרת שיתוף של פרקטיקות מועילות בהוראת תלמידים עם מוגבלויות ולייצר פרקטיקות מבוססות מחקר שמורים יכירו, יבינו וישתמשו בהן.
4. יש להשתמש בתוכניות הערכה בית ספריות ומדינתיות כדי לבחון את ההתפתחות ואת השיפור של תלמידים עם צרכים מיוחדים, עם מוגבלויות ועם לקויות.
5. יש לבחון כיצד תוכניות חינוך אישיות הולמות את הסטנדרטים ואילו מטרות חינוכיות הן מבקשות להגשים.
6. יש להעסיק את המורים הטובים ביותר בחינוך המיוחד ולתמוך בהם.

מחקר שבחן כיצד מדינות ומחוזות בארבע מדינות גדולות בארצות הברית (קליפורניה, ניו יורק, אילינוי ופנסילבניה) תומכות ביישום הסטנדרטים ביחס לתלמידים עם מוגבלויות קשות ואת המשאבים הנוגעים לכך מצא חוסר עקיבות בטרמינולוגיה הקשורה לסטנדרטים ובהסבר על אודות הרקע להתפתחותם. כמו כן, לא נמצא באתרי המשרדים השונים מידע שרלוונטי במיוחד למורים לתלמידים עם מוגבלויות קשות, למשל יחידות לימוד מקוונות, סדנאות לפיתוח מקצועי לאחר שעות בית ספר, מערך ייעוצי ועוד (Dukes, Darling, & Bielskus-Barone, 2017).

נתונים רשמיים של משרד החינוך הפדרלי מראים כי בארצות הברית 61% מהתלמידים עם צרכים מיוחדים ועם מוגבלויות לומדים במערכת החינוך הכללית 80% מהזמן לפחות. זאת ועוד, 81% מהתלמידים בגילים 21–6, שמקבלים חינוך מיוחד, נמצאים 40% מזמנם לפחות במערכת החינוך הכללית (Reese, Richards, Tutor, Hansuvadha, Pavri, & Xu, 2018). הסעיפים הבאים מתמקדים במדיניות ההכלה בשלוש מדינות בארצות הברית: אורגון, קליפורניה וניו יורק.

## אורגון

מספר התלמידים בני 3–21 המקבלים את שירותי החינוך המיוחד בהתאם להגדרות IDEA במדינת אורגון לשנת 2018 הוא 87,156 (U.S. Department of Education, 2018).



תרשים 4: שיעור התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחד במדינות: אורגון, קליפורניה וניו יורק ( U.S. Department of Education, )  
(2018)

באורגון דרישות דומות לקבלת תעודה רגילה ותעודה מותאמת (modified diploma) לתלמידים עם תוכניות חינוך אישיות ובלעדיה. תעודה מותאמת ניתנת למסיימים את לימודי התיכון שלא הוכיחו יכולת לעמוד בדרישות הלימודיות המלאות לתעודה רגילה, אפילו אם היו להם התאמות. כדי לקבל תעודה מותאמת על התלמידים להראות תיעוד בכתב הניתן ממורה או מרופא של חוסר יכולת מתמשך (היסטורי) להגיע להישגים בשל מחסום לימודי והוראתי או בשל מצב רפואי המהווה מחסום להישגים (Oregon Department of Education, 2019a).

הנחיות המדיניות מציינות כי תוכניות לחינוך מיוחד מוצעות במדינה לתלמידים עם צרכים בכל התחומים, ובין היתר, יש להתייחס לקטגוריות האלה: מוגבלות שכלית, עיוורון או חירשות, לקות אורתופדית, הפרעה בספקטרום האוטיסטי, לקות שמיעה, הפרעת תקשורת, פגיעת מוח טראומטית, מוגבלות למידה ספציפית, לקות ראייה, הפרעה רגשית ולקות בריאותית אחרת (Oregon Department of Education, 2017).<sup>4</sup> ההנחיות מקלות על תהליך ההערכה והבקשה לחינוך מיוחד, כך שהבקשה נבחנת שלא על פי הלקות, אלא על פי התפקוד, וזאת באמצעות מענה לסיטואציות או להיגדים שהמועמדים צריכים לציין את מידת קרבתם אליהם. לדוגמה, בתחום החוזקות הכלליות של התלמיד: "נהנה לשחק כדורגל עם חברים", "צחוק הוא מדבק"; במשוב מהורים אשר להישגים לימודיים: "ההורים אינם מודאגים, בשלב זה", "ההורים מעידים כי התלמיד מתמודד/נאבק עם שיעורי הבית"; ברמת התפקוד העכשווית של התלמידים: "לתלמיד צורך בתחום של אינטראקציה חברתית עם עמיתים במצבים של חוסר שליטה" (שם).

לפי ההנחיות כדי לזכות בתמיכה בתוכניות לחינוך מיוחד על בתי הספר והמחוזות לאשר מראש את התוכניות עם משרד החינוך. נקודת המוצא היא שהחינוך המיוחד משולב בתוך מערכת בתי הספר המחוזית,

<sup>4</sup> להגדרות המפורטות של קטגוריות אלה ראו פרק 581-015-2000 בהנחיות המשרד: Oregon Department of Education, 2019b.

ושתלמידים עם צח"ם זכאים לאותן הזכויות והפריבילגיות, כפי שזכאים להן תלמידים רגילים ( Oregon Department of Education, 2019b, § 581-015-2005). נקבע שעל בתי הספר שבמחוזות להעניק חינוך ציבורי חינוך ומתאים לכל הילדים עם צח"ם ועם מוגבלויות בגיל בית ספר (בני 5–21) ( Oregon Department of Education, 2019b, § 581-015-2040). עליהם להבטיח הדפסה של חומרי לימוד רלוונטיים, לרבות ספרי לימוד המתאימים לתלמידים עיוורים או כבדי ראייה ובכל פורמט נגיש אחר ( Oregon Department of Education, 2019b, § 581-015-2060). כן עליהם להבטיח הנגשה של מכשור טכנולוגי מסייע ( Oregon Department of Education, 2019b, § 581-015-2055).

לצורך הכרעה בשאלת צורכי החינוך המיוחד של תלמידים במערכת החינוך והקצאה של תוכנית חינוכית אישית, על המחוזות ומוסדות החינוך לבצע הערכה באמצעות טופס שבו הם נדרשים להתייחס למאפיינים האלה (Oregon Department of Education, 2017):

- האם התלמיד מראה התנהגות המסכנת את תהליך הלמידה שלו או של אחרים? ככל שהתשובה חיובית יש להתייחס להתערבויות הרלוונטיות היכולות לתת מענה להתנהגות זו.
- האם בקיאותו של התלמיד בשפה מוגבלת? אם כן, מהם צורכי השפה שרלוונטיים לתוכנית החינוך האישית של התלמיד.
- האם התלמיד עיוור או כבד ראייה? אם כן, יש להתייחס לצורכי ברייל או להשלים הערכה של כתיבה וקריאה.
- האם לתלמיד צורכי תקשורת? אם כן, יש לפרט מהן דרכי התמיכה וההוראה הנדרשים לו.
- האם התלמיד חירש או עם כבד שמיעה? אם כן, יש להעריך את צורכי השפה והתקשורת שלו, יכולתו להתקשר עם עמיתים ועם הצוות המקצועי, רמת הלימודים שלו וצרכים כלליים אחרים.
- האם התלמיד זקוק למכשור טכנולוגי מסייע? אם כן, יש לפרט איזה.
- האם התלמיד זקוק לפורמט מיוחד כמו ברייל, כתב דפוס גדול, אודיו או טקסט דיגיטלי או לחומרים חינוכיים בגלל עיוורון או מוגבלות ראייה אחרת המונעים משימוש יעיל בחומרי לימוד מודפסים? אם כן, יש לספק לו את הפורמט הלימודי הדרוש לו.

בנוסף הצוות המעריך צריך להתייחס לרמת הביצועים העכשוויים של התלמיד ותפקודו הלימודי, בין היתר, באמצעות משוב מהורי התלמיד, ולהמליץ על המשך מסלול הלימודים (לתעודה רגילה או לתעודה מותאמת) תוך ציון התמיכה הראויה.

התקנות מציינות כי פיתוח, בחינה ושינוי תוכנית החינוך האישית של התלמיד יעשו תוך שקילת נקודות החוזק שלו, הנושאים החשובים להוריו בחינוכו, תוצאות הערכתו העדכנית ביותר וצרכיו הלימודיים, ההתפתחותיים והתפקודיים. במיוחד הצוות החינוכי ישקול את צורכי התקשורת של התלמיד ואת השאלה אם נדרש לו מכשור טכנולוגי מסייע (Oregon Department of Education, 2018).

הצוות המעריך חייב לחבר דוח הערכה בכתב. בדוח יש לקבוע אם למוגבלותו של התלמיד השפעה על הישגיו הלימודיים, אם בגלל המוגבלות התלמיד זקוק לשירותי חינוך מיוחד ( Oregon Department of Education, 2019b, § 581-015-2120). יש לאפשר להורי התלמיד להיות נוכחים בהערכה ובהחלטות על שיבוצו במערכת החינוך המיוחד (Oregon Department of Education, 2019b, § 581-015-2190).



שיבוץ התלמיד נקבע בהמשך לעבודת צוות הכולל את הורי התלמיד, גורמים נוספים המכירים את המקרה ונתונים המתקבלים מתהליך ההערכה. השיבוץ נקבע מחדש בכל שנה ושנה, והוא צריך להיות במקום הקרוב ביותר לביתו של התלמיד. ההנחיות מוסיפות כי ככל שאין אינדיקציה אחרת, שיבוץ התלמיד יהיה בבית הספר שבו עליו ללמוד ללא המוגבלות או הלקות. בהחלטה היכן לשבץ, יש להביא בחשבון כל גורם השפעה מזיק אפשרי. כן נקבע, כי אין להסיר תלמיד מקבוצת הכיתה של הגיל שלו רק מהטעם שנדרש לבצע שינויים בתוכנית הלימודים שלו (Oregon Department of Education, 2019b, § 581-015-2250).

## קליפורניה

מספר התלמידים בני 3–21 המקבלים את שירותי החינוך המיוחד בהתאם להגדרות IDEA במדינת קליפורניה לשנת 2018 הוא 767,562 (U.S. Department of Education, 2018).

בקליפורניה יש חקיקה מפורטת בנושא תלמידים עם מוגבלויות ועם לקויות וזכאותם לחינוך מיוחד. חקיקה זו הביאה בשנים האחרונות את בית המשפט לערעורים במדינה לפסוק כי על רשויות החינוך (מנהלי בתי הספר ומורים) מוטלת חובת זהירות מוגברת לשמור על תלמידים עם מוגבלויות ועם לקויות בהינתן פגיעותם הרבה. אנשי החינוך וההוראה צריכים לצפות את אפשרות תקיפת התלמידים עם המוגבלויות ועם הלקויות על ידי תלמידים אחרים, את פגיעתם הנזיקית בדרכים אחרות (Jennifer C. v. Los Angeles Unified School District, 2008; Fossey & Russo, 2009).

החוק בקליפורניה מציין כי הפניות למערכת החינוך המיוחד תהיינה בכתב ותציינה את הסיבה להפניה. כן יש לצרף להפניה מסמכים המעידים על המשאבים במערכת החינוך הכללית שנשקלו או שונו כדי להתאים לצורכי החינוך של התלמיד ואת תוצאות ההתערבות (California Department of Education, Special Education Division, California Code of Regulations, 2012, §3021.1). תוכנית ההערכה המתוכננת תכלול גם תיאור של הערכות קודמות ותציין את השפה העיקרית של התלמיד (שם, סעיף 3022). ככלל, בתי הספר יבצעו את ההערכות, אלא אם מדובר בהערכות שניתן וצריך לבצען מחוץ לבית הספר, למשל בבתי ספר לחירשים או לעיוורים או ובמרכזי אבחון אחרים.

תלמיד יחשב עם צח"ם אם הערכה מראה שהיקף הלקות או המוגבלות בהתאם לקטגוריות שלהלן מצריכה חינוך מיוחד, בהתאם לתוכניות החינוך הקיימות (שם, סעיף 3030):

1. אוטיזם ;
2. חירשות-עיוורון ;
3. חירשות ;
4. הפרעת רגשות שכוללת את אחד המצבים האלה :
- חוסר יכולת ללמוד שלא ניתן להסבירה באמצעות גורמים שכליים, חושיים או בריאותיים ;
- חוסר יכולת לבנות או לתחזק מערכות יחסים עם עמיתים ומורים ;
- סוגים בלתי ראויים של התנהגות או רגשות בנסיבות נורמליות ;
- מצב רוח כללי ממושט, עצב או דיכאון ;
- נטייה לפתח סימפטומים פיזיים או פחדים הקשורים בבעיות אישיות או בית ספריות ;
- הפרעת רגשות כולל סכיזופרניה ;

5. לקות שמיעה ;
  6. מוגבלות שכלית ;
  7. מוגבלויות מרובות או שילוב של לקויות ;
  8. לקות אורתופדית שנוצרה בגלל מום גנטי, מחלה או גורם אחר ;
  9. לקות בריאותית אחרת, הקשורה בערנות, בחיוניות או ברמת אנרגיה מופחתת, לרבות גירוי מוגבר מהסביבה, המביא לתשומת לב חינוכית חסרה בעקבות בעיה כרונית אקוטית כמו אסטמה, בעיות קשב וריכוז, סכרת, אפילפסיה, מצב לבבי, המופיליה, הרעלת מתכת, לוקמיה ועוד ושמשפיעה על הביצועים הלימודיים.
  10. מוגבלות למידה ספציפית המשקפת הפרעה בתהליכים פסיכולוגיים הקשורים בהבנה או בשימוש בשפה מדוברת או כתובה והבאה לידי ביטוי ביכולת מוגבלת להקשיב, לחשוב, לדבר, לקרוא, לכתוב, לאיית, לחשב חישובים מתמטיים, לרבות מוגבלויות תפיסה, נזק מוחי, חוסר תפקוד מוחי מינימלי, דיסלקציה וכיוצא באלה. התהליכים הפסיכולוגיים האמורים כוללים תשומת לב וקשב, תהליכי ראייה, שמיעה, פונולוגיה, מיומנויות חישה, יכולות קוגניטיביות כמו אסוציאציה, המשגה וביטוי.
- התקנות מציינות גם כי ילד מגיל לידה ועד שלוש שנים יכול להיחשב עם צרכים מיוחדים בהתאם לקטגוריות שלעיל, אם הוא נזקק לחינוך מיוחד אינטנסיבי ולשירותים אחרים, בתנאי שמתקיימים התנאים האלה :
1. קיים עיכוב התפתחותי התבטא בפער בין רמת ההתפתחות המצופה לגיל לבין רמת התפקוד הנוכחי בכל הנוגע להתפתחות קוגניטיבית, פיזית ומוטורית (לרבות ראייה ושמיעה), תקשורתית, חברתית-רגשית או התאמתית. מדובר בפער של 33% לפחות בהתפתחות לפי אחד או יותר מהתחומים הללו בגילים לידה עד שנתיים ופער של 50% בגילים שנתיים ומעלה בתחום אחד או 33% בשני תחומים לפחות.
  2. קיימת מוגבלות רפואית או סינדרום מולד שלדעת הצוות המעריך יש סיכוי גבוה כי יצריך חינוך מיוחד ושירותים (שם, בסעיף 3031).
- תהליך שיבוץ תלמיד למסגרת חינוך מיוחד מביא בחשבון את הנושאים האלה : מתקנים קיימים, כוח אדם, מיקום או ציוד שנדרשים כדי להעניק שירותי הוראה למי שנמצא עם צרכים מיוחדים בהקשר ציבורי, פרטי, ביתי, אשפוזי או של מגורים. ככל שמדובר בשיבוץ במקום שונה מזה שהתלמיד היה לומד בו ללא המוגבלות או הלקות, יש לתעד את הרציונל לשיבוץ ולפרט מדוע מוגבלות או לקות זו מונעת ממימוש צרכיו במסגרת שהיא מגבילה פחות וכוללת גם השלמה של סיוע ועזרים (שם, בסעיף 3042).
- המדיניות בקליפורניה מציעה גם אפשרות של הענקת שירותי חינוך מיוחד שלא במסגרת שנת הלימודים, בשבועות שבין סיום שנה אחת לתחילת השנה העוקבת (extended school year). תקופה זו לא תפחת מעשרים יום. זכאים לתוכנית זו הם תלמידים המשובצים בחינוך המיוחד או כאלה שהוועדה המעריכה המליצה להם עליה. התוכנית נמשכת בהתאם להיקף השעות הנלמדות במשך שנת הלימודים התואמת לגיל התלמיד ובסטנדרטים דומים (שם, בסעיף 3043).

מספר התלמידים בני 3–21 המקבלים את שירותי החינוך המיוחד בהתאם להגדרות IDEA במדינת ניו יורק לשנת 2018 הוא 522,221 (U.S. Department of Education, 2018).

בהתאם למצב המשפטי שבמדינת ניו יורק, תלמיד עם מוגבלות או עם לקות בגיל טרום-בית ספר הוא כזה שבעקבות סיבה נפשית, סיבה פיזית או סיבה רגשית אינו מסוגל ללמוד במערכת החינוך הכללית. תלמיד כזה צריך להיות עם עיכוב משמעותי או עם הפרעה במידה רבה בתחום אחד לפחות של התפתחות הנוגעת ליכולות: הקוגניטיבית, השפתית והתקשורתית, האדפטיבית, החברתית-רגשית או המוטורית, כשעיכוב או הפרעה אלה משפיעים באופן פוגעני על היכולת ללמוד. עיכוב או הפרעה אלה מעידים על עיכוב של שנים-עשר חודשים לפחות באחד או יותר מהתפקודים האלה או עיכוב בשיעור 33% בהתפתחות בתחום אחד או עיכוב בשיעור של 25% בכל אחד משני תחומים, או שתי סטיות תקן מתחת לממוצע בתחום התפתחות אחד או 1.5 סטיות תקן בכל אחד משני תחומים, או שקיימים תנאים כלליים יותר הקובעים שמדובר בתלמיד עם מוגבלויות (סעיפים: 1, 2, 3, 5, 9, 10, 12 או 13 כמפורט להלן) (שם, בסעיף 200.1(mm)).

תלמיד בגיל בית הספר מוגדר עם מוגבלות או עם לקות באמצעות שלוש-עשרה קטגוריות (שם, בסעיף 200.1(zz)):

1. אוטיזם;
2. חירשות;
3. חירשות-עיוורון;
4. הפרעה רגשית – חוסר יכולת ללמוד שלא ניתן להסבירה באמצעות גורמים: שכליים, תחושתיים או בריאותיים; חוסר יכולת לבנות או לתחזק יחסים בין-אישיים עם עמיתים ועם מורים; סוגים בלתי הולמים של התנהגויות או רגשות בנסיבות רגילות; מצב רוח כללי מוזר, עצב או דיכאון; נטייה לפתח סימפטומים פיזיים או פחדים הקשורים בבעיות אישיות או כאלה הקשורות בבית הספר;
5. לקות שמיעה;
6. לקות למידה;
7. מוגבלות שכלית;
8. ריבוי לקויות ומוגבלויות;
9. לקות אורתופדית;
10. לקות או מוגבלות אחרת – כוח, חיוניות או ערנות מוגבלים, לרבות ערנות מוגברת לגירויים סביבתיים שמביאה לערנות מוגבלת לסביבה הלימודית בעקבות בעיה בריאותית כרונית או אקוטית כמו אסטמה, אפילפסיה, המופיליה וכיוצא באלה.
11. לקות דיבור או שפה;
12. נזק מוחי טראומטי;
13. לקות ראייה.

התקנות קובעת כי על רשויות החינוך להקים צוותים בנושא החינוך המיוחד, צוותים אלה יבטיחו הערכה בזמן ושיבוץ של תלמידים עם צח"ם. צוותים אלה כוללים אדם עם קשר הורי לתלמיד, מורה אחד לפחות המכיר את התלמיד במערכת החינוך הכללית, מורה אחד לפחות בחינוך המיוחד, פסיכולוג בית הספר, נציג

המחוז הבקי בתוכנית הלימודים הכללית ובזמינות המשאבים, אדם נוסף שיכול לתרגם את הערכת הצוות לכדי הוראה, רופא העובד עם בית הספר (במידת הצורך ולפי דרישה), הורה נוסף לתלמיד עם מוגבלות שצרכיו לא זכו להכרה בחמש השנים האחרונות או שסיים את לימודיו, כל אדם נוסף אחר שהוא בעל ידע או מומחיות בנוגע לתלמיד וכן התלמיד עצמו, בהתאם לרמת מסוגלותו הקוגניטיבית (NYSED Regulations of the Commissioner of Education, 2016, at § 200.3(1)).

כשעולה החשד שתלמיד במערכת החינוך הוא עם לקות או עם מוגבלות, יש לפנות בכתב ליושב הראש של הוועדה המחוזית לחינוך מיוחד או לגורם המנהלי בבית הספר האחראי להעריך תלמידים הזקוקים לחינוך מיוחד ולקבוע את מידת זכאותם לשירותי חינוך מיוחד. הפניה כזו יכולה להיעשות על ידי הורי התלמיד, צוות בית הספר, רופא, פקיד עם סמכות שיפוטית ועוד (שם, בסעיף 200.4(a)(2), 200.4(a)(1)). עם קבלת הסכמת הורי התלמיד (או דחיית סירובם) מתבצעת הערכת הצרכים. הערכה זו כוללת שימוש במגוון כלים ואסטרטגיות, לרבות מידע שמתקבל מהורי התלמיד אשר לקביעה האם לתלמיד יש מוגבלויות או לקויות, הערכת תוכנית הלימוד האישית שלו, לרבות יכולתו להשתתף בתוכנית הלימודים הכללית ולהתקדם בה.

התקנות מציינות כי ההערכה נעשית ללא עלות, והיא כוללת בדיקה פיזית של התלמיד, הערכה פסיכולוגית אישית (אלא אם נעשתה הערכה כזו על ידי פסיכולוג בית הספר), בחינת רקע חברתי, תצפית בסביבת הלימודים של התלמיד, לרבות תצפית בכיתתו או עיון במסמכים המלמדים על הישגיו הלימודיים ועל התנהגותו כשתצפית אינה אפשרית, וכן כלי הערכה נוספים כמו הערכת תפקוד התנהגות או בחינה עם גורמים אחרים אשר לגורמים הפיזיים, הנפשיים, ההתנהגותיים והרגשיים העשויים לתרום להבנת המוגבלות או הלקות של התלמיד (שם, בסעיף 200.4(b)). בנוסף, ניתן להיעזר בהערכות כיתתיות קיימות, הערכות מקומיות או מדינתיות, תצפיות כיתתיות ותצפיות על ידי מורים וגורמים רלוונטיים אחרים. נקבע שעל המורה הישיר של התלמיד להשתתף בתהליך ההערכה, לרבות פיתוח, בדיקה ושינוי תוכנית הלימודים האישית של התלמיד, סיוע בהמלצה על התערבויות חיוביות רלוונטיות ואסטרטגיות שעשויות לתמוך בתלמיד וכן איתור עזרים משלימים ושירותים נוספים העשויים לסייע לתלמיד.

בסיומו של תהליך ההערכה, תקבע הוועדה לחינוך מיוחד אם התלמיד הוא עם מוגבלות או עם לקות כמפורט בתקנות (לעיל). כן יש לציין את רמות הישגיו הלימודיים הנוכחיים של התלמיד ואת צרכי ההתפתחות שלו בארבעה תחומים:

1. הישגים לימודיים, ביצוע תפקודי ומאפייני לימוד – רמות הידע ופיתוח המיומנויות כולל פעולות היום-יום, תפקוד שכלי, התנהגות מסתגלת, שיעור צפוי לשיפור ברכישת מיומנויות ומידע וסגנון לימוד;
2. התפתחות חברתית – איכות היחסים של התלמיד עם תלמידים אחרים ומבוגרים, תחושות בנוגע לעצמי, התאמה חברתית לבית ספר ולסביבות שונות בקהילה;
3. התפתחות פיזית – שיעור או איכות הפיתוח המוטורי והתחושותי, הבריאותי, תחושת החיוניות והמיומנויות הפיזיות או הגבלותיהם המתמייחסות לתהליך הלמידה;
4. צרכי ניהול – אופיים וטבעם של שינויים סביבתיים הנדרשים לאפשר לתלמיד ליהנות מתהליך הלמידה להפיק ממנו תועלת. צרכים אלה קשורים לשלושת תחומי ההתפתחות שמצוינים לעיל.

בנוסף, הוועדה קובעת אם התלמיד נזקק (או במקרה של הערכה מחדש, ממשיך להזדקק) לחינוך מיוחד. כן עליה להתייחס לשאלה אם נדרש לבצע השלמות או תיקונים לשירותי החינוך המיוחד כדי לאפשר לתלמיד

לממש את היעדים הקבועים בתוכנית החינוך האישית שלו וללמוד במערכת החינוך הכללית, ככל שהדבר מתאפשר (שם, בסעיף 200.4(5)).

## גרמניה

גרמניה היא מדינה פדרלית שבה שישה-עשר מחוזות (Länder). לכל מחוז חוקים וכללים משלו. מערכת החינוך הכוללת היא באחריות המדינה. זכותם של ילדים עם מוגבלויות לחינוך ולהכשרה ראויים בחוק היסוד ובחוקות של המחוזות. בשנת 2001 נכנס לתוקף קוד הרווחה החברתית. קוד זה מדגיש לא רק את הרווחה והטיפול באנשים עם מוגבלויות, אלא גם השתתפות אוטונומית ברמה החברתית, מיגור חסמים ויצירת הזדמנויות שוות (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018a). הקוד כולל הנחיות בנוגע לשילוב ילדים עם מוגבלויות. למרות זאת, בגרמניה היא בין המדינות בהן המספר הגדול ביותר של תלמידים הלומדים במסגרת של חינוך מיוחד מופרד (NESSE, 2012).

בגרמניה בתי ספר לחינוך מיוחד מתחלקים לתשע קטגוריות. להלן הקטגוריות ושיעורי הלומדים בהן: 40.7% – לקויות למידה; 16.4% – מוגבלות שכלית; 14.5% – התנהגות מאתגרת; 11.3% – לקויות דיבור ושפה; 6.9% – מוגבלות פיזית; 3.6% – לקויות שמיעה; 2.4% – מחלות כרוניות; 1.5% – לקויות ראייה; 2.8% – ללא קטגוריות מובחנות (Sansour & Bernhard, 2018).

בעקבות התפתחויות חינוכיות כלליות ומגוון התנסויות בפרקטיקה של הכלה של ילדים עם צרכים מיוחדים ועם מוגבלויות, בשנת 2011 נוסחה תוכנית מדיניות להכלת ילדים אלה בבתי הספר (KMK, 2011). בנוסף להנחיות הכלליות, בתוכנית זו נכללות גם הוראות ספציפיות המתמקדות במוגבלויות: ראייה, למידה, התפתחות חברתית-רגשית, דיבור, התפתחות נפשית, שמיעה, התפתחות פיזית ומוטורית והוראה של תלמידים חולים.

בגרמניה שיעור הילדים המקבלים תמיכה של חינוך מיוחד מכל סוג שהוא בגילי הגן הוא 3.5%, ובגילי בית הספר שיעור הילדים המקבלים תמיכה של תוכנית בתחום החינוך המיוחד הוא 6.6%. עם זאת, קיימת שונות גדולה בין המחוזות השונים בהיקף התמיכות בתחום החינוך המיוחד, שונות זו היא בשיעור של עד 5% (Sansour & Bernhard, 2018).

לפי סאנסור וברנרד (שם), שיעור הילדים עם צח"ם הלומדים עם ילדים ללא מוגבלויות או לקויות נמצא בעלייה והוא עומד על 28%. לפי מקור אחד, בשלב החינוך היסודי שיעור זה גבוה יותר ומגיע ל-44%, ובחטיבת הביניים שיעור זה הוא 23%. למקרא נתונים אלה נראה, שעם העלייה בשנות הלימוד, שיעור הילדים המשולבים בבתי הספר הכלליים הולך וקטן (Authoring Group Educational Reporting, 2014).

רוב הילדים עם צח"ם בגילי הגן לומדים במסגרת נפרדת של חינוך מיוחד. במעבר של תלמידים בין בית ספר כללי לבית ספר של חינוך מיוחד שותפים מורים ומנהלים של שתי המסגרות, והוא מתאפשר עקב דרישה של המוסד החינוכי או של הורי התלמידים. מסגרות חינוכיות שמתעדפות תמיכה בקשיי דיבור או בפיתוח חברתי-רגשי נחשבות מסגרות מעבר ומעוצבות ככאלה. מטרתן היא לתקן את הלקויות הללו כדי שהתלמידים יוכלו ללמוד במערכת החינוך הכללית (Eckhardt, 2017).

לפי ההנחיות, תלמידים עם צח"ם הם אלה שהזדמנויות החינוך, הפיתוח והלמידה שלהם מוגבלות, כך שאי-אפשר לקדם אותם באופן מספק במסגרת בתי הספר הכלליים ללא שירותים תוספתיים של סיוע חינוכי

מיוחד. צורכי החינוך המיוחד נקבעים בהתאם למטרות, לדרישות ולאמצעי התמיכה שבית הספר יכול לספק (שם).

תהליך קביעת צורכי החינוך המיוחד כולל קביעה של צורכי התמיכה האישית של כל אחד מהתלמידים, החלטה בדבר המהלך החינוכי, ובמקצת המחוזות גם החלטה בנוגע למקום התמיכה ולסוג המסגרת החינוכית. האחריות על תהליך זה רובצת על הרשויות המפקחות על בית הספר, והן יכולות גם להיוועץ במומחים לחינוך מיוחד. תהליך שילוב תלמידים בחינוך מיוחד הוא יוזמה של הוריהם, התלמידים עצמם (מעל גיל 18), בית הספר, או במקרים מסוימים גופים אחרים.

תלמידים עם צח"ם יכולים ללמוד בבית ספר כללי, בהינתן שניתן להבטיח את הסיוע החינוכי המיוחד, את התמיכה האנושית והפרקטית ואת הסביבה הפיזית. בתי ספר כלליים שבהם קיימת תמיכה לתלמידים עם צח"ם ובתי ספר לחינוך מיוחד כוללים מורים-מומחים בתחום החינוך המיוחד (שם).

ילדים שאינם לומדים במערכת החינוך הכללית, לומדים במוסדות לחינוך מיוחד (Berufsschulen) המספקים תמיכות מגוונות. מבנה המוסדות הללו משתנה בכל מחוז. מוסדות אלה ערוכים להציע ציוד טכני ועזרי הוראה נדרשים למגוון צרכים, מוגבלויות ולקויות. כמו כן, מוסדות אלה יכולים להסתייע בגופים נוספים לצורך קבלת טיפול ותמיכה חברתית. מטרתם היא להציע תמיכה לתלמידים עם צח"ם מכל סוג שהוא, תמיכה שעשויה לאפשר מעבר בשלב מסוים לבתי ספר כלליים. בגרמניה קיימים גם מרכזי חינוך מיוחד ברמה אזורית או על-אזורית (sonderpädagogische Förderzentren). מרכזים אלה מספקים את צורכי התלמידים וממוקמים קרוב לבתי התלמידים. בנוסף, במרכזים אלה ניתנת תמיכה מונעת למי שטרם נקבע כי הוא עם צח"ם החל בגיל הגן (שם).

בהגיע גיל הרישום לבית הספר, ההורים מחליטים אם לרשום את ילדם למערכת הכללית או לבית ספר לחינוך מיוחד. ככל שבקשתם להשתלב בבית ספר לחינוך מיוחד לא מתמלאת, הם עשויים לעתור לבית המשפט ולקבל ממנו סעד.

בגרמניה בבתי ספר כלליים תוכנית הלימודים נחלקת לרמה יסודית ולרמה על-יסודית, והיא מאורגנת בכיתות בהתאם לגיל התלמידים. בתי הספר של החינוך המיוחד מכשירים את תלמידיהם בהתאם לכמה מסגרות לימוד כלליות: Realschule ו-Hauptschule. לדוגמה, בתי ספר לחינוך מיוחד עם דגש על לקויות למידה מאורגנים בכיתות בהתאם לגיל התלמידים או לרמת ביצועיהם (Gymnasium); בבתי ספר לחינוך מיוחד עם דגש על לקויות נפשיות-התפתחותיות יש ארבע רמות כיתתיות. כל רמה היא רב-גילית, בהתאם לסוג הלקות, ובשיעורים משולבים פיזיותרפיה, טיפול התנהגותי, ריפוי בדיבור ועוד.

תלמידים המסיימים את לימודיהם במערכת החינוך המיוחד זוכים לתעודה זהה לזו שמקבלים תלמידים בחינוך הכללי, אף ששנות הלימוד בחינוך המיוחד עשויות להיות ממושכות יותר.

ילדים שנמצאים בגיל חינוך חובה, והם אינם מוכנים ללמוד במערכת החינוך הכללית, יכולים להירשם לבתי ספר מיוחדים Schulkindergärten or Vorklassen. בתי ספר אלה מקיימים קשר ארגוני עם בתי ספר יסודיים או עם מוסדות לחינוך מיוחד. בבתי ספר אלה הנוכחות וולונטרית, אף שהמנהלים רשאים להופכה לנוכחות חובה. בתי ספר אלה מציידים את הלומדים בהם ביכולות למידה ומעודדים את התלמידים לתעל את רצונם לשחק ולהיות מעורבים בפעילות שאינה חלק מנושאי הלימוד הבית-ספריים. במקצת המחוזות ניתן להירשם לבתי ספר אלה כבר בגיל חמש, לבקשת הורי הילדים וזאת כדי להכניס לבית ספר יסודי.

הזכות לחינוך היא זכות מוכרת בחוקה הספרדית. חקיקה העוסקת בהבטחת האיכות החינוך משנת 2013 קובעת כי יש להבטיח איכות בחינוך לכל התלמידים ללא קשר לנסיבות חייהם או למצבם הנפשי או הגופני. כן יש לקדם שוויון בהזדמנויות והכלה כדרך להתגבר על אפליה ולהבטיח גישה אוניברסלית לחינוך ובאמצעות כך לפצות על אי-שוויון אישי, תרבותי, כלכלי וחברתי בדגש מיוחד על זה הנובע ממוגבלויות. בספרד חינוך חינם קיים בגילים 4–16, וחוק חינוך חובה הוא מגיל שש. הוראה של תלמידים עם צח"ם בבתי ספר או ביחידות מיוחדות נעשית לאחר שהמסגרת הכללית נמצאה לא מתאימה להם (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c).

לפי החוק הספרדי, תלמידים עם צח"ם הם אלה שדורשים תמיכה חינוכית נוספת בשל צרכי חינוך מיוחדים הקשורים ללקות פיזית, ללקות שכלית או ללקות חושית או להפרעת התנהגות, במיוחד קשיי למידה, הפרעת קשב וריכוז, יכולת אינטלקטואלית גבוהה במיוחד (מחוננים), כניסה מאוחרת למערכת החינוך ונסיבות אישיות או הישגים קודמים במערכת החינוכית. נכון לשנים 2011–2012 שיעור הילדים עם צח"ם, תלמידים מחוננים ותלמידים שנכנסו מאוחר למערכת החינוך היה 5.1% מכלל התלמידים. 1.48% מהתלמידים עם מוגבלויות או עם לקויות שולבו במערכת בתי הספר (Rao, Cardona, & Chiner, 2014).

החוק קובע גם כי תלמידים עם צח"ם ילמדו במערכת החינוך הכללית תוך התאמות של תוכנית הלימודים ליכולותיהם האישיות. התאמה כזו יכולה לכלול שינוי של התכנים, של המטרות ושל הקריטריונים להערכה של תוכנית הלימודים הכללית. מספר התלמידים שישולבו בכיתה במערכת הכללית תלוי בנסיבות רבות, אך הוא לא יהיה יותר משניים מתוך מספר מרבי של עשרים וחמישה ילדים בכיתה. בכל הנוגע לתלמידים בעלי יכולות גבוהות, התאמת התוכנית יכולה לכלול קיצור משך תקופת החובה של ההשתתפות במסגרת החינוכית, למשל. תלמידים עם צח"ם ילמדו במערכת מיוחדת ונפרדת רק אם צורכיהם לא יבואו על סיפוקם במערכת החינוך הכללית. בכל מקרה, תיעשה הערכה מדי פעם בפעם של התלמידים עם צח"ם כדי לקדם הכלה מוגברת, ככל שניתן. הערכים הרלוונטיים המכתיבים את ארגון בתי הספר בהקשר זה הם נורמליזציה והכלה (שם). ההנחיות מציינות כי יש להעדיף יותר מסוג אחד של הערכה, ובין היתר, מוצע להשתמש בתצפית, בשאלונים, בראיונות, בניתוח של תוצרי כיתה, בשימוש בכלים מותאמים לכיתה וכיוצא באלה.

זיהוי הצרכים של תלמידים אלה והערכתם יעשה מוקדם ככל האפשר באמצעות צוות אנשי מקצוע בהתמחויות מגוונות ובהתאם לאופן שייקבע על ידי הצוות החינוכי המנהלי. צוותים אלה יגבשו תוכניות ביצוע לכל תלמיד ותלמידה. בסוף השנה תתבצע הערכה שתבחן באיזו מידה מומשו יעדי התוכניות. הצוות החינוכי-מנהלי אחראי גם על הלמידה של תלמידים עם צח"ם לאחר גיל חינוך החובה וכן עליו ליצור התאמות רלוונטיות של בחינות.

בתנאים מיוחדים שבהם אין אפשרות לתת מענה לתלמידים עם צח"ם בבתי ספר הכלליים וכשאינן בתי ספר מיוחדים באזור המגורים של התלמידים, הם יכולים ללמוד ביחידות מיוחדות בבתי ספר כלליים. יש שני סוגים של בתי ספר מיוחדים: כאלה המספקים חינוך בסיסי חובה (גילי 6–16) ושבהם מלמדים מורים לחינוך מיוחד, קלינאי תקשורת וכיוצא באלה; ובתי ספר הכוללים תוכניות מעבר לחיים בוגרים (גילי 16–21), ושבהם מלמדים מורים טכניים וגם מורים לחינוך מיוחד קורסים מעשיים. מקצת בתי הספר המיוחדים מספקים גם רמה שלישית של חינוך לגיל הרך (גילי 3–6). הלמידה בבית ספר מיוחד נעשית בהתאם לגיל התלמידים ובאופן דומה לזה שבמערכת הכללית.

החקיקה עומדת על כך שכל מתקני החינוך צריכים לעמוד בתנאים היגייניים, אקוסטיים, היותם ראויים למגורים ובטיחותיים. אזורי הלימוד צריכים להיות מאווררים ומאורים באור טבעי. הגישה אליהם, התנועה והתקשורת בהם צריכים להיות מונגשים היטב. בנוסף לאסדרה הכללית של אספקת שירותי חינוך מיוחד, יש הנחיות מיוחדות בהתאם ללקויות השונות, למשל בכל הנוגע לתלמידים עם לקויות חושיות (ראייה, שמיעה).

תלמידים עם הפרעות התפתחותיות במידה רבה, שאינם יכולים להיות נוכחים בבית הספר, תלמידים מאושפזים או כאלה שצריכים להיעדר באופן ממושך ולעיתים קרובות מבית הספר יכולים ללמוד במסגרות חלופיות, בין היתר, ביחידות תמיכה חינוכית המיועדות לתלמידים בגיל חינוך חובה; למידה עם מורים ניידים שיגיעו לבית התלמיד; יצירת יחידות הוראה בית ספריות בבתי חולים שעובדות במשותף עם בתי הספר הכלליים של התלמידים המאושפזים.

אף שחלה ירידה בחינוך המופרד של תלמידים עם צ"ם בספרד בשנים האחרונות, וניכרת עלייה בפרקטיקות המשלבות והמכילות ילדים כאלה (Rao, Cardona, & Chiner, 2014), המחקר מגלה שבתי ספר משלבים נוהגים בפרקטיקות של הפרדה, במיוחד ביחס לתלמידים עם אוטיזם, עם הפרעות אישיות ועם ריבוי מוגבלויות. העדויות המצטברות הן שנתרה עוד דרך לעשות כדי לראות שילוב אמיתי של תלמידים עם צ"ם, במיוחד למידתם במסגרות חינוך איכותיות ובנגישות לשירותים אלה (Cardona, 2009).

## פורטוגל

מערכת החינוך המיוחד בפורטוגל החלה לפעול עם הקמתן של כיתות מיוחדות בבתי ספר יסודיים בשנת 1946. כיתות אלה שימשו לילדים עם מוגבלות פיזית או עם מוגבלות שכלית, ובפועל למדו בהן גם ילדים שהתקשו בלמידה. בשנות השישים של המאה הקודמת הוקם המכון להענקת סיוע לקטינים במשרד הבריאות ונוסדו מוסדות לחינוך מיוחד ולהערכה. מוסדות אלה אימצו תפיסה רפואית של מוגבלות ומטרתם הייתה לזהות תלמידים שזקוקים לתוכנית חינוך מיוחד, להפנות לבתי ספר שבהם מוענק חינוך מיוחד ולפקח על השתלבותם של תלמידים אלה במסגרות המתאימות להם.

בשנת 1974 נעשתה פורטוגל מדינה דמוקרטית והוקמו בה תנועת איגודי ההורים, דבר שהוביל לתמורות חברתיות-חינוכיות בארגון בתי הספר בכלל ובמערכת החינוך המיוחד בפרט. כך הוקמה במשרד החינוך מחלקה לחינוך מיוחד, והמשרד קיבל אחריות על הכשרת מורים העובדים עם תלמידים עם מוגבלויות ועם לקויות.

בפורטוגל כמה חוקים בתחום החינוך המיוחד, ומהם נגזרות ההנחיות בתחום. הנחיות אלה, הנשענות על הצהרת סלמנקה, קובעות שלכל ילד עם צרכים מיוחדים לחינוך ישנה זכות לחינוך. בגיל חינוך החובה ילדים כאלה יקבלו שירותי חינוך במערכת החינוך הכללית.<sup>5</sup> כן מוכרת הזכות לשוויון בחינוך ולהיעדר אפליה והזכות להיכלל בחברה. בשנים האחרונות בתי הספר המיוחדים נתמכים באמצעות יותר מתשעים מרכזי משאבים להכלה. מרכזים אלה מספקים תמיכה מקצועית באמצעות שותפויות עם בתי ספר כלליים, והם צריכים לעמוד בקריטריונים מסוימים כדי לזכות לתמיכה כלכלית מהמדינה (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018b).

<sup>5</sup> הנחיה משנת 1990 קובעת גם כי ילדים עם צ"ם הנובעים ממוגבלות פיזית או שכלית מחויבים ללמוד במערכת החינוך.



לפי ההנחיות, לתלמידים הלומדים במערכת החינוך המיוחד יש מגבלות משמעותיות בביצוע פעילויות והשתתפות בתחום אחד לפחות בחיים, זאת בשל סיבות מבניות או תפקודיות היוצרות קושי מתמשך בתקשורת, בלמידה, בתנועה, באוטונומיה, ביחסים בין-אישיים או במעורבות חברתית.

לאחר הפניית התלמיד לבית הספר לחינוך מיוחד (באחריות בית הספר), תלמיד זה עובר הערכה מקצועית על ידי המועצה המנהלת של בית הספר הכללי. זו האחרונה אוספת מידע המאפשר לאשר כי מדובר במצב קבוע של צורך בחינוך מיוחד ולאחר מכן מתגבשת תוכנית חינוכית ייעודית לתלמיד. תוכנית זו מתואמת עם המורה האחראי על מדיניות ההכלה בבית הספר ועם הורי התלמיד (שם). בכל מקרה, בפורטוגל תוכנית החינוך האישית מיועדת לקדם את התלמידים עם המוגבלויות ועם הלקויות, ככל שניתן, למעבר טוב לחיים לאחר שנות בית ספר.

הנחיות משנת 2008 מגדירות את סוגי התמיכה המיוחדת שניתנת לתלמידים עם צח"ם קבועים: תמיכה פדגוגית אישית; התאמה אישית בתוכנית הלימודים; התאמה בתהליכי הרישום; התאמה בתהליכי ההערכה; תוכנית לימודים אישית; טכנולוגיה תומכת. תלמידים שהם עיוורים או כבדי ראייה או חירשים או כבדי שמיעה יכולים ללמוד בבתי ספר מיוחדים לחינוך דו-לשוני. אלה ותלמידים עם מוגבלויות רבות או עם אוטיזם יכולים ללמוד גם ביחידות הוראה מובנות, ורשויות מקומיות רבות מספקות הסעה לבתי הספר המיוחדים האלה (שם). נוסף על כך, תלמידים עם צח"ם יכולים לזכות בקדימות ברישום לבתי הספר ויכולים ללמוד במערכת הגיל הרך ללא מגבלה של מקום מגורים. במקרים יוצאי דופן הורים יכולים לדחות את כניסת ילדם למערכת החינוך למשך שנה (עם אפשרות להאריך תקופה זו); ילדים עם צח"ם יכולים להירשם ללמידת מקצועות פרטניים בשלב החינוך היסודי ובשלב החינוך העל-יסודי, כל עוד נשמר הרצף עם מערכת החינוך הכללית. אם שירותים אלה אינם יעילים עבור תלמיד מסוים, ניתן להמליץ על מעבר שלו לבית ספר לחינוך מיוחד. (Canha, Owens, Simões, & Gaspar de Matos, 2013). עוד לפי ההנחיות, מספר התלמידים שזוכים לתמיכה בכל יחידה (יחידה מובנת לילדים עם אוטיזם או יחידה לתמיכה מיוחדת לתלמידים עם מוגבלויות רבות או עם מומים מולדים של חירשות או עיוורון) לא יעלה על שישה. לכל תלמיד נבנית תוכנית חינוך אישית, שמתואמת עם המורה הכיתתי, האחראי על מדיניות הכלה בבית הספר ועם הוריו. תוכנית זו יכולה לכלול מספר חלופות והיא נתמכת על-ידי מרכזי המשאבים שהוקמו לצורך כך.

## אוסטרליה

בשנת 2005 התקינה ממשלת אוסטרליה סטנדרטים בנושא מוגבלויות בחינוך, וזאת מכוח חוק למניעת אפליה כנגד אנשים עם מוגבלויות ולהבטיח להם זכויות שוות לאלה של חברים אחרים בקהילה באמצעות יצירת התאמות סבירות להנגשת שירותי חינוך. התאמות אלה באות לידי ביטוי, למשל, בתכנון הלימודים, בהוראה ולמידה, בתוכנית הלימודים, בהערכת התלמידים, בדיווח עליהם, בפעילויות חוץ-קוריקולריות, בהיבטי סביבה ותשתית ובהקצאת משאבים. דוגמאות להתאמות אלה כוללות התייחסות לחסמים פיזיים, לרבות יצירת שינויים כדי להנגיש תלמידים למבנים, למתקנים ולשירותים; הענקת שירותים כמו שפת סימנים, ביקורי מומחים בבית הספר ועוד; יצירת הזדמנויות למידה ופיתוח מקצועי מתמשך והכשרה לצוות החינוכי ועוד (Nationally Consistent Collection of Data, 2014).

ככלל, קטגוריות המוגבלויות והלקויות מסווגות לאחת מארבע קבוצות המוגבלויות והלקויות האלה: פיזית, קוגניטיבית, תחושתית וחברתית-רגשית. הסטנדרטים האלה מספקים שש הגדרות למונח מוגבלות (Australian Government, 2006, § 1.4):

1. אובדן מלא או חלקי של תפקוד גופני או נפשי ;
2. אובדן מלא או חלקי של חלק מהגוף ;
3. קיומו של אורגניזם מחולל מחלה בגוף (חיידק, נגיף, טפיל) ;
4. תפקוד לקוי או מעוות של חלק מגופו של אדם ;
5. הפרעה או תפקוד לקוי שמביאים לכך שהאדם לומד באופן שונה מאדם אחר ;
6. הפרעה או מחלה המשפיעים על תהליכי החשיבה, תפיסת המציאות, הרגשות או השיפוט או שמביאים להתנהגות מופרעת.

לפי ההנחיות לצוות החינוכי, לכל קבוצת הגדרות של מוגבלויות או לקויות מותאמת קטגוריית-על, שנקבעה באמצעות פרשנות של ועדת זכויות האדם האוסטרלית לחוק (Australian Human Rights Commission), וקטגוריה רחבה יותר (Nationally Consistent Collection of Data, 2014), כפי שמפורט בלוח שלהלן :

קטגוריה רחבה של מוגבלות	פרשנות ועדת זכויות האדם האוסטרלית מכוח החוק (קטגוריית-על)	הגדרות מוגבלות מכוח החוק והסטנדרטים
מוגבלות פיזית	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ מוגבלות ניירולוגית</li> <li>▪ מוגבלות פיזית</li> <li>▪ עיוות או השחתה פיזית</li> <li>▪ קיומו של אורגניזם מחולל מחלה בגוף</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• אובדן מלא או חלקי של תפקוד גופני או נפשי</li> <li>• תפקוד לקוי או מעוות של חלק מגופו של אדם</li> <li>• קיומו של אורגניזם בגוף שגורם או מסוגל לגרום למחלה</li> </ul>
מוגבלות קוגניטיבית	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ מוגבלות שכלית</li> <li>▪ לקות למידה</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• אובדן מלא או חלקי של תפקוד גופני או נפשי</li> <li>• הפרעה או מחלה המשפיעים על תהליכי החשיבה, תפיסת המציאות, הרגשות או השיפוט או שמביאים להתנהגות מופרעת</li> </ul>
מוגבלות תחושתית	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ מוגבלות תחושתית</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• אובדן מלא או חלקי של תפקוד גופני או נפשי</li> <li>• תפקוד לקוי או מעוות של חלק מגופו של אדם</li> </ul>
מוגבלות חברתית-רגשית	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ מוגבלות פסיכיאטרית</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• הפרעה או מחלה המשפיעים על תהליכי החשיבה, תפיסת המציאות, הרגשות או השיפוט או שמביאים להתנהגות מופרעת</li> </ul>

באוסטרליה חינוך מיוחד מיועד לתלמידים עם מוגבלויות או עם לקויות מאובחנים פורמלית על ידי איש מקצוע בתחום הבריאות ; לתלמידים ללא אבחנה פורמלית, אך יש להם לקות או מגבלה הדורשת התאמה או תמיכה באמצעות הוראה אישית ; לתלמידים עם מוגבלויות שכליות, פיזיות, תחושתיות או חברתיות-רגשיות או עם קשיי למידה או התנהגות בעקבות מוגבלות או לקות, או לתלמידים מחוננים ומוכשרים שיש

להם מוגבלות או מלקות. בסטנדרטים מצוין כי המוגבלות או הלקות נוכחת בחיי התלמידים (בעבר, בהווה ובעתיד) או להיות קשורה או להתקיים בקרב אדם בקירבתו (Nationally Consistent Collection of Data, 2014).

הסטנדרטים בנושא חינוך מיוחד נבדקים ומבוקרים כל חמש שנים. הביקורת האחרונה שנערכה בנושא נעשתה בשנת 2015 והשתתפו בה יותר מחמש מאות ארגונים, מחנכים וקובעי מדיניות. בדוח המסכם של ועדת הביקורת נמצא, כי בשנים האחרונות באוסטרליה חל שיפור ניכר בהתייחסות אל תלמידים עם מוגבלויות ועם לקויות במערכת החינוך: שיעורם במערכת עולה עם השנים, נגישותם הפיזית השתפרה והשתכללה; מתקיים תיעוד טוב יותר של נתונים הנוגעים לשיבוצם במערכת ועוד. הדוח פרסם ארבע-עשרה המלצות לממשלה האוסטרלית שכללו, למשל, הרחבת התקנים למעונות הטיפול בגיל הרך, פרסום הנחיות בנוגע לפרקטיקות המיטביות של למידה מותאמת אישית, מימון עקבי יותר של התמיכה בתוכניות חינוכיות לתלמידים עם מוגבלויות ועוד (URBIS, 2015). ממשלת אוסטרליה הגיבה לדוח וקיבלה חלק גדול מהמלצותיו ליישום (Australian Government, 2015).

במסגרת המידע הרחב המונגש לצוות החינוכי מפורטות הדרכים לקידום מגוון ושונות במערכת החינוך, באמצעות שילוב תלמידים עם מוגבלויות ועם לקויות. המידע כולל התייחסות נקודתית המדגימה סביבה מכילה במצבים שונים: בעת ביקור בבית הספר, לדוגמה: "המנהל והמורה מסבירי פנים"; "ניתן מידע לתלמידים ולמשפחותיהם בנוגע לקידום צרכי החינוך המיוחדים", מחוץ לבית הספר, לדוגמה: "קיימת מדיניות מוצהרת התומכת במגוון ושונות"; בעת שיח על המצב האישי של התלמיד, לדוגמה: "הצוות החינוכי נכון לדון בהתאמות בהוראה ובלמידה כך שתלמידים שונים יוכלו לבטא את התהליך בדרכים המתאימות להם"; בזמן פעילויות המתקיימות בבית הספר, לדוגמה: "ישנן פעילויות מובנות בשעת הצהריים לאפשר יצירת קשרים חברתיים בין כלל התלמידים"; בשעת למידה עם תלמידים, לדוגמה: "תלמידים עם מוגבלויות מעורבים במועדונים השונים שבבתי הספר ובפעילויות החוץ-קוריקולריות באותה מידת מעורבות שיש לתלמידים ללא מוגבלויות".<sup>6</sup>

בנוסף, באוסטרליה מאגר נתונים הנוגעים לתלמידים עם מוגבלויות ועם לקויות הלומדים במערכת החינוך. במאגר נכלל מידע על תלמידים שזוכים להתאמה חינוכית, במטרה להתאים להם את הצרכים המיוחדים ארוכי-הטווח (לפחות עשרה שבועות בשנה החולפת), הנוגעים למצב המוגבלות או הלקות שלהם. כמו כן, הוקם אתר ללמידה מקצועית של מורים ומנהלים. המאגר כולל פירוט של חקיקה ומידע הנוגע לסוגי המוגבלויות ולהשפעותיהן האפשריות. במאגר מוצע מודל לאנשי צוות והוראה שמטרתו לקבוע אילו מבין התלמידים זוכים להתאמה סבירה לשירותי חינוך בעקבות מוגבלויות או לקויות, היקף ההתאמה בהקשר הכיתתי והבית ספרי והקטגוריה הרחבה המתאימה לתלמיד ותיעודה (Nationally Consistent Collection of Data, 2014). מאגר המידע הלאומי מספק פלטפורמה לדיון בתיאורי מקרים שונים, וכן קובצי וידאו שונים הממחישים שאלות פרקטיות הקשורות בשילוב ילדים עם מוגבלויות ועם לקויות ועבודה עימם, ולשיתוף חברתי של הצוות החינוכי (Nationally Consistent Collection of Data, 2014).<sup>7</sup> מאגר זה מדגים את החשיבות הגדולה שממשלת אוסטרליה רואה בלמידה של מורים בתחום של החינוך המיוחד והתפתחותם המקצועית.

<sup>6</sup> למידע מפורט ראו:

[https://resource.dse.theeducationinstitute.edu.au/sites/default/files/recognising\\_diversity\\_v4.pdf](https://resource.dse.theeducationinstitute.edu.au/sites/default/files/recognising_diversity_v4.pdf)  
<sup>7</sup> להתרשמות מסרטונים אלה ראו: <http://www.schooldisabilitydatapl.edu.au/illustrations-of-practice>

## קנדה (אונטריו)

מסמך המדיניות של מחוז אונטריו מכיר בכך שכל תלמיד הוא מיוחד וצריך להיות בעל הזדמנות להצליח בהתאם לאינטרסים שלו, ליכולותיו ולמטרותיו, ושבין הילדים ובני הנוער הנמצאים בסכנה שלא להצליח נמצאים אלה שהם עם צח"ם. לפי המסמך, תוכניות לחינוך מיוחד כפופות לארבעה עקרונות: חתירה למצוינות; הבטחת צדק (equity); קידום רווחה; והשאה של אמון הציבור. העיקרון השני מכתב במיוחד שכל תלמיד במערכת ירגיש מעורב וייכלל בה (Ontario Ministry of Education, 2017).

סעיף 8(3) לחוק החינוך במחוז קובע כי כל הילדים יוצאי הדופן באונטריו או אלה עם מוגבלויות המשתכללות למצב יוצא דופן (exceptionalities)<sup>8</sup> יזכו לתוכניות ולשירותים הולמים של חינוך מיוחד ללא תשלום. זאת ועוד, לפי החוק, הורים או אפוטרופסיים של ילדים אלה יכולים לערער אחר נאותות השיבוץ של תוכניות ושירותים אלה. על בתי הספר לגבש תהליכים לזיהוי מוקדם של יכולות התלמידים האלה צורכי הלימוד שלהם ולהעניק להם תוכנית חינוך אישית, ולמדינה הסמכות לבקר את קטגוריות ההחגרה שקיימות בהקשר זה. "תלמיד יוצא דופן" הוא זה שכתוצאה מהתנהגותו, תקשורתו, יכולתו השכלית, כשירותו השכלית או ריבוי המוגבלויות נדרש לשיבוץ של תוכנית לחינוך מיוחד בידי ועדה מיוחדת. תוכנית זו מבוססת ונשענת על הערכה מתמשכת וכוללת מטרות מיוחדות ושירותים התואמים את צרכיו יוצאי הדופן.

התקנות מציינות כי המספר המרבי של תלמידים בכיתת חינוך מיוחד יהיה תלוי בהיקף השירותים הזמינים ובאופיין של המוגבלויות, ויש בתקנות פירוט של המגבלות בהתאם לסוגי הלקויות. לדוגמה, בכיתה שבה לומדים ילדים עם בעיות התנהגות, בעיות חברתיות-רגשיות, בעיות למידה קשות או ילדים מתחת לגיל בית הספר עם בעיות שמיעה ילמדו לכל היותר שמונה תלמידים; בכיתה שבה לומדים ילדים עיוורים, חירשים או עם קשיי התפתחות, שפה או ביטוי ילמדו לכל היותר עשרה תלמידים; בכיתה של ילדים מחוננים בשלב החינוך היסודי ילמדו לכל היותר עשרים תלמידים; בשלב החינוך היסודי ילמדו עשר תלמידים לכל היותר עם ריבוי מוגבלויות.

יש חמש קבוצות קטגוריות של מוגבלויות: (1) התנהגות; (2) תקשורת; (3) יכולת שכלית; (4) יכולת פיזית; (5) ריבוי מוגבלויות. הגורם הקובע לעניין הענקת תוכניות של שירותי חינוך מיוחד אינו קשור באבחנה רפואית או בהיעדר אבחנה מסוימת, אלא בצורכי הפרט בהתבסס על הערכת חוזקותיו וצרכיו. הנחיות המדיניות מפרטות קטגוריות אלה כלהלן:

1. הפרעת למידה המאופיינת בבעיות התנהגות לאורך זמן, ברמה מסוימת ונושאת אופי מסוים כך שהשפעתה מזיקה על רמת הביצוע החינוכי והיא מלווה באחד או יותר מהמצבים האלה:

- חוסר יכולת לבנות או לתחזק מערכות יחסים בין-אישיות
- פחדים או חרדות מוגברים
- נטייה לתגובה קומפולסיבית
- חוסר יכולת ללמוד שאי-אפשר לזקוף אותה לגורמים שכליים, תחושתיים או בריאותיים או לשילוב שלהם

2. חריג תקשורת – כולל את המצבים האלה:

- אוטיזם

<sup>8</sup> מעניין לציין, כי החוק והתקנות אינם משתמשים בביטויים כמו "מוגבלות" או "לקות" אלא "חריגויות".

- חירויות או כבודות שמיעה
- לקות שפתית
- לקות דיבור
- לקות למידה

3. חריג יכולת שכלית – כולל את המצבים האלה :

- מחוננות
- לקות שכלית מתונה
- לקות התפתחותית

4. חריג יכולת פיזית – כולל את המצבים האלה :

- מוגבלות פיזית
- עיוורון וראייה לקויה

5. ריבוי חריגויות – שילוב של לקויות למידה עם הפרעות, לקויות או מוגבלויות פיזיות המצריכות הענקת שירותי חינוך מיוחד

הנחיות המדיניות מדגישות את הצורך לבצע הערכה של צורכי חינוך מיוחד בשלב מוקדם ככל שניתן. הצורך לבצע הערכה מחודשת עולה בעקבות התנהגויות מתוצפתות, נושאי בריאות ורמות עכשוויות של התפתחות. מצוין, כי האחריות על הערכה וזיהוי ראשוניים של צורכי החינוך המיוחד ואיסוף מידע הקשור אליהם חלה במשותף על צוות בית הספר, על אנשי מקצוע אחרים ועל הורי התלמיד. מורים משתמשים במידע שניתן להם על ידי ההורים והצוות החינוכי בגיל הרך, למשל, אך יכולים להיעזר במידע נוסף, המתגבש בתצפיות ובסוגי הערכה נוספים. בתי הספר אחראיים על מיסוד ועדה או ועדות לזיהוי, שיבוץ וביקורת שתפקידן להחליט אם תלמיד מסוים הוא עם צ"ם יוצאי דופן ולקבוע את שיבוץ תוכנית החינוך האישית שלו שתתאים באופן המרבי לצרכיו. בוועדה שלושה חברים, אחד מהם הוא מנהל בית הספר או המפקח על בית הספר. ההנחיות מוסיפות כי פרט לשלושת חברי הוועדה אנשים נוספים יכולים להשתתף בישיבות. אלה כוללים, למשל את מנהל בית הספר (אם אינו חבר בוועדה), מורה/י התלמיד, צוות חינוך מיוחד, צוות תמיכה מבית הספר או גורמי מקצוע אחרים. כן יכולים להשתתף נציג מטעם ההורים או התלמיד בעצמו (מעל גיל 16), מתורגמן (כולל מתרגם לשפת סימנים) ואנשים נוספים שנכחותם נדרשת על ידי הורי התלמיד או מנהל בית הספר (שם). הוועדה מזמנת את התלמיד (אם הוא מעל גיל 16) והוריו לדיונים, בוחנת מידע רלוונטי עליו, מתארת את חוזקותיו ואת צרכיו, קובעת אם יש לראות בו "יוצא דופן", מזהה את התחומים שבהם יש לראות בו יוצא דופן בהתאם לחמש הקטגוריות שלעיל, מחליטה על שיבוץ חינוכי הולם, מפרטת את הגורמים לשיבוץ בכיתת חינוך מיוחד (ככל שרלוונטי), דנה בחלופות של שירותי חינוך מיוחד לבקשת הורי התלמיד ובוחנת מחדש את השיבוץ החינוכי לתלמיד אחת לשנה, אלא אם ההורים מוותרים על כך (Ontario Ministry of Education, 2017). נקבע, כי להורי התלמיד יש זכות לפנות למנהל בית הספר ולבקש הפניה לוועדת הזיהוי, שיבוץ וביקורת, ומנהל בית הספר יכול להפנות את תלמיד לוועדה זו מיוזמתו תוך ידוע הוריו.

אף שאין דרישה כזו, ההנחיות מציינות כי רצוי לתעד את ישיבות הוועדה.

לפי ההנחיות, ככל שהוועדה תשקול השמה בכיתת חינוך מיוחד, עליה לבחון תחילה את אפשרות השיבוץ בכיתה כללית. אם לאחר בחינת כלל המידע שהוצג בפניה הוועדה חבריה שוכנעו ששיבוץ בכיתה כללית

יתאים לצורכי התלמיד, והדבר תואם להעדפות הוריו, תכריע הוועדה בעד שיבוץ כזה תוך הענקת שירותי חינוך מיוחד. אם הוועדה תסבור שיש לשבץ את התלמיד בכיתה חינוך מיוחד, עליה לנמק בכתב מדוע היא בחרה באפשרות זו.

בפני הוועדה עומדות כמה אפשרויות שיבוץ (שם):

- ❖ שיבוץ בכיתה כללית לכל משך שעות היום תוך מתן שירותי ייעוץ מיוחד למורה;
- ❖ שיבוץ בכיתה כללית לכל משך שעות היום, כשהתלמיד זוכה להוראה מיוחדת (פרטנית או בקבוצות קטנות) על ידי מורה לחינוך המיוחד;
- ❖ שיבוץ בכיתה כללית, כשהתלמיד לומד עם מורה לחינוך מיוחד מחוץ לכיתה הכללית במשך פחות מ-50% מיום הלימודים.
- ❖ שיבוץ בכיתה לחינוך מיוחד, בהתאם למגבלות מספר הילדים בכיתה, לפחות ל-50% מיום הלימודים, ושילוב בהוראה בכיתה כללית לשעת הוראה אחת לפחות בכל יום.
- ❖ שיבוץ בכיתה לחינוך מיוחד, בהתאם למגבלות מספר הילדים בכיתה, לכל משך שעות יום הלימודים.

בנוסף, יש אפשרות לרשום את הילד לבית ספר זמני אם התלמיד חירש, עיוור או חירש ועיוור, או אם הוא עם לקויות למידה קשות, או לרשום אותו למתקן חינוכי המספק טיפול ותמיכה מתאימים לצרכיו.

בית הספר מיישם את החלטת הוועדה עם קבלת הסכמת ההורים, או לאחר חלוף פרק זמן מסוים שבו הורי התלמיד אינם מתנגדים להחלטה. מנהל בית הספר שבו מתקיימת כיתה לחינוך המיוחד אחראי על פיתוח תוכנית חינוך אישית לתלמיד (Individual education plan).

ההנחיות מציינות כי משלושה חודשים לאחר שתוכנית ההשמה בתוקף ניתן לעיין בה מחדש לפי דרישת מנהל בית הספר, הורי התלמיד או נציג בוועד המנהל של בית הספר. בקשה לעיון מחדש בתוכנית לא תיעשה לעתים קרובות יותר מאחת לשלושה חודשים. היא תידון על ידי אותו הצוות שקיבל את ההחלטה המקורית. בדיון המחודש ייבחן אותו מידע ששימש כבסיס להחלטה, וכן תתואר ההתקדמות שהתלמיד עשה במשך הזמן במסגרת התוכנית. ככל שיחול שינוי בתוכנית המקורית, יש לציין נימוקים לכך.

התקנות מאפשרות גם מנגנון של ערעור על החלטת ועדת ההשמה בפני ערכאת ערעור של החינוך המיוחד (special education appeal board). יש להגיש את הערעור בתוך שלושים יום ממתן ההחלטה. עד להכרעה בערעור השמת התלמיד מעוכבת. החלטה בערעור מתקבלת בתוך שלושה ימים מהפגישה שמתקיימת בערכאת הערעור. החלטה זו יכולה להיות להיות הסכמה עם החלטת ההשמה המקורית או התנגדות להחלטה הקודמת שהתקבלה. אם ערכאת הערעור אינה מסכימה עם ההחלטה המקורית, על ועדת ההשמה לשקול פתרונות אחרים להשמת התלמיד, בין היתר, גם פתרונות מומלצים על ידי חברי ערכאת הערעור.

הורים המבקשים להשיג על החלטת ערכאת הערעור יכולים לפנות לבית דין מנהלי מיוחד לחינוך מיוחד (Ontario Special Education Tribunal) בתוך שלושים יום מהחלטת ערכאת הערעור, לפעול בהתאם ללוחות זמנים ולתהליכים ספציפיים הקשורים בכך. החלטת בית הדין היא סופית ומסיימת כל מחלוקת אפשרית בין הורי התלמיד לנציגי בית הספר לגבי זיהוי התלמיד כ"יוצא דופן", הגדרתו כתלמיד עם צח"ם ו/או השמתו.

סקירה זו מתארת ודנה במדיניות הנוגעת לזכאות לשירותי חינוך מיוחד בתשע מדינות שונות. סיכום ההשוואה מתואר בטבלה, המופיעה כנספח לסקירה. כפי שעולה מהסקירה, מדינות רבות רואות בעקרון השילוב ו/או ההכלה של ילדים עם צח"ם ערך חשוב ומרכזי במערכת החינוך. מדיניות כזו מאפשרת שוויון הזדמנויות בחינוך, פלורליזם ערכי וסובלנות. עם זאת ובהמשך למה שנטען בספרות, מדיניות החינוך המיוחד מאתגרת ערכים ועקרונות כמו הערך עידוד מצוינות והישגיות אצל תלמידים אחרים בכיתה המבקשים להוכיח את הצטיינותם ועקרון הלכידות הכיתתית (גולדנברג, ורדיגר, לרנר ופסטנרק, 2014). כמו כן, מדיניות החינוך המיוחד עשויה לעורר תגובות שונות בקרב מורים הנדרשים ליישם מדיניות זו (McFarlane & Woolfson, 2013), ומכאן שמדיניות החינוך המיוחד יכולה להיות נתונה לפרשנות החושפת ערכים שונים (Reindal, 2016), ואין לראות בה פתרון יחיד אפשרי (מרגלית, 1997).

מהסקירה עולה כי הכלה בחינוך היא תפיסה רבת-פנים ומורכבת (multifaceted concept), המתייחסת לתאוריות חברתיות, דמוקרטיות והומניסטיות, לחזון, להשמה של תלמידים, למסגרות לימוד מותאמות, להכשרה ופיתוח מקצועי של מורים ומנהלים, להקצאת משאבים, לשילוב בעלי מקצוע טיפוליים, לכלי הערכה מותאמים, לקבלה, להנגשה ולמנהיגות (Mitchell, 2015). תפיסה זו צריכה להיות מגובה בחקיקה, בקביעת מדיניות, בבקרה ובאכיפה. כל אלה אינם יכולים להתקיים בלי קבלה של ערכי שוויון ודמוקרטיה, שונות וקבלת האחר בידי כלל החברה. הכלה אחראית לתקיים ככל שהחברה תקבל ערכים אלו, והיא תוביל לשגשוג של חברת התלמידים עם צרכים שונים ושל תלמידים אחרים בכיתה. הכלה בלתי אחראית, מוגבלת וללא הובלה תחול כשהחזון לא יתממש והמינוח של הכלה ושילוב תלמידים ישמש לצורכי התקינות הפוליטית בלבד. קידום השילוב דורש יצירת תרבות בית ספרית משלבת הכוללת יצירת מחויבות בית ספרית, בחינת נכונות המורים לשילוב, תהליכי הטמעה ובכללם הכנת הכיתה והורי הילדים, הכנת הסביבה הפיזית והתמיכות הנלוות (מילשטיין וריבקין, 2013).

סקירה זו בוחנת את המדיניות המוצהרת של המדינות השונות בנוגע לתמיכות ושירותים שלהם זכאים תלמידים עם צרכים מיוחדים ועם מוגבלויות. חשוב להדגיש, כי בסקירה זו לא נעשתה בחינה של מידת היישום של המדיניות, וכי צפוי להיות פער בין השניים. הסעיפים להלן מסכמים את עיקרי הממצאים שאותרו בסקירה.

### הגדרת זכאות לשירותי החינוך המיוחד

מתוך הסקירה עולה כי יש שלוש גישות מרכזיות להגדרת הזכאות לשירותי החינוך המיוחד:

1. גישה המבוססת על קטגורית הלקות
2. גישה המבוססת על אבחון רמת התפקוד
3. גישה המבוססת על עמידה ביעדי הלמידה

אומנם קיימת חפיפה בקטגוריות הלקויות בין המדינות השונות, אך יש מדינות שבהן נכללים במסגרת קבוצת התלמידים עם צח"ם גם ילדים עם יכולת אינטלקטואלית גבוהה (מחוננים), כניסה מאוחרת למערכת החינוך (מסיבות שונות), נסיבות אישיות או הישגים קודמים במערכת החינוכית, לדוגמה במדינות ספרד,

קנדה ואוסטרליה. ברוב המערכות שנסקרו יש התייחסות למצב הכולל ריבוי או שילוב של לקויות, הפרעות או מוגבלויות.

רוב המדינות מתייחסות לקטגוריות דומות כמו אוטיזם, חירשות, לקויות ראייה, מוגבלות שכלית ועוד. כמעט בכל המדינות יש סוג לקות או מוגבלות המוגדר בהרחבה, תוך זיקה להשלכות הלקות או המגבלות על היכולות הלימודיות.

במקצת המקומות (למשל, באוסטרליה) יש התייחסות מיוחדת לנגישות של אוכלוסיות מוחלשות בקרב תלמידים עם מוגבלויות שלא נהנות משירותים של החינוך המיוחד במידה דומה לזו של תלמידים אחרים עם אותן מוגבלויות. התייחסות זו מזמנת דיון ובחינה מעמיקה בתוך הקבוצה של תלמידים עם מוגבלויות ועם צח"ם והסתכלות על קבוצה זו שלא כמקשה אחת. נושאים אלה מעלים ביתר שאת את סוגיית החלתם של עקרונות של שוויון וצדק בעת יישום מדיניות הכלה. גם בארצות הברית עולה קריאה זהה בשל נתונים המראים כי האפשרות הניתנת לילדים עם מוגבלויות ללמוד בבתי הספר הכלליים שבשכונת מגוריהם תלויה במוצאם האתני (National Council on Disability, 2018). נמצא ששיעורים נמוכים יותר של תלמידים מרקעים אתניים שונים (ילדי האיים הפסיפיים, אפרו-אמריקאים והיספנים) לומדים בכיתות הכלליות.

### **תהליך קביעת הזכאות לשירותי חינוך מיוחד**

סקירה זו הראתה כי במעט מדינות (במיוחד, אנגליה וחלק מהמדינות בארצות הברית) מושמע "קולו של הילד", והוא מעורב בתהליך השמתו במערכת החינוך כמו גם בהחלטות הנוגעות לתכנון תוכניות החינוך האישיות שלו ויישומן. השתתפותו של הקטין בתהליך והסכמתו העקרונית, החופשית והכנה, המשקפת העדפה להיכלל במערכת החינוך הכללית, נראית תנאי מהותי לקיומו של תהליך זה ויסוד להצלחתו (Shyman, 2015).

ברוב המדינות לא נראה מנגנון בקרה ועיון מחדש בכללים ובמדיניות. מנגנון כזה מצריך גם מסד נתונים הנוגע לשיבוץ, למשאבים, ליכולות ולהערכות בהתאם. אוסטרליה היא חריגה בעניין זה, שכן במדינה זו קיימים מסד נתונים (Nationally Consistent Collection of Data on School Students with Disability) וביקורת בכל חמש שנים. זאת ועוד, באוסטרליה מתקיים תהליך התייעצות רחב עם גורמים שונים, והמדיניות אינה רק מוכתבת מלמעלה. מנגנון כזה מאפשר גם הגשת תלונות או ערעור אשר לשיבוץ התלמידים ואשר להקצאת משאבים ודיון בהם. קנדה היא דוגמה אחרת למדינה שבה מודגשים תהליך ההשמה, הבקשה לעיין מחדש בהחלטת ההשמה וביישומה וכן הערעור עליהן.

ברוב המדינות מדיניות בנושא צורכי החינוך המיוחד כוללת התייחסות למעבר אל בית הספר (גילים 3–6). נמצאה התייחסות פחותה למעבר מבית הספר אל החיים הבוגרים, ובמיוחד לצורך לתכנן באפקטיביות מעבר זה (Urbis, 2015).

### **יישום מדיניות של שילוב או הכלה**

עיון במתרחש במדינות שונות באירופה מצביע על עלייה בשיעור התלמידים עם צח"ם המשולבים בזרם החינוך הכללי בעשר השנים האחרונות. בעשור הראשון של המילניום מגמה זו ניכרת, למשל, בסקוטלנד, בפינלנד (NESSE, 2012) ובארצות הברית (National Council on Disability, 2018). כן עולה מהסקירה,



שככלל, שיעור גבוה של התלמידים עם המוגבלויות ו/או עם צח"ם לומדים במערכת החינוך הכללית. עם זאת, עשוי להיות פער בין המדיניות המוצהרת לבין היישום. כך, לדוגמה, סקירה של נתוני מערכת החינוך בשוודיה מעלה, כי למרות מדיניות ההכלה המוצהרת "חינוך לכול", יש נטייה להתעלם מההטרוגניות של הקבוצה ומהצרכים השונים של ילדים בכיתה הכללית (Lundqvist, 2016). נטייה זו מלווה בהקצאת משאבים מינימליים בלבד. ההתעלמות מהצרכים וצמצום המשאבים מוביל לשחיקה בערכה של ההכלה ומייצר מהלכים שבהם ההעברה של התלמידים עם צח"ם למסגרות מובדלות נתפסת כמועילה יותר ומגוננת עליהם.

מידת יישום מדיניות השילוב יכולה להיבחן באמצעות בדיקת התנועה בין מסגרות מכילות למובדלות, כמדד למידת ההתאם בין הערכה מתמשכת של התלמיד בכל שנות לימודיו בבית הספר לבין יישום מדיניות הכלה. מעברים אלו חשובים במיוחד בעת המעבר מגן הילדים לבית הספר היסודי ובהמשך במעבר משלב החינוך היסודי לשלב החינוך העל-יסודי (שם). שילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים בחברה הכללית יכולה להסתייע ולהיבחן גם במידת השתלבותם במערכות חינוך בלתי פורמליות (קרני וקליין, 2013).

חשוב עוד להדגיש כי ההפניה לתוכניות חינוך מיוחד מושפעת מאוד מתפיסות המורה ומהתרבות המקומית והבית ספרית. מחקרים מהשנים האחרונות בארצות הברית מצביעים על ייצוג עודף של מיעוטים המופנים לחינוך המיוחד ומעלים, למשל, כי מוצאו האתני של התלמיד (היותו בהיר עור או כהה עור) מנבא הפניה להמשך הערכה וזכאות של שירותי חינוך מיוחד, או לתוכניות מצטיינים (Fish, 2017; Morgan, et al., 2015; National Council on Disability, 2018). מחקרים מראים שאף שרוב הסטודנטים להכשרת מורים והמורים בפועל מאמינים שילדים עם מוגבלויות שכליות ועם מוגבלויות בינוניות וקשות יכולים להצליח במערכת החינוך הכללית, הם רואים עצמם מחויבים פחות לשילוב ילדים עם מוגבלויות מסוימות, בעיקר מוגבלויות שכליות, אוטיזם ולקויות תחושתיות (Chiner-Sanz & Cardona-Moltó, 2013; DeSimone, Maldonado, & Rodriguez, 2013). ממצאים אלה נתמכים בעדויות מהספרות המצביעים על כך ששיעור גבוה ביותר של תלמידים עם מוגבלויות שכליות לומדים בבתי ספר לחינוך מיוחד או בכיתות נפרדות (Cosier, White, & Wang, 2018; Kleinert, et al., 2015).

כפי שעולה גם מהספרות, מימוש הזכאות של תלמידים עם צח"ם תלוי רבות ביכולותיהם של הוריהם לפעול לקידום האינטרסים של ילדיהם, לעמידה על תהליכי ההערכה ועל פיתוח התוכניות האישיות ולמעקב אחריהן (Buysse & Hollingsworth, 2009). הורים אלה צריכים לגלות תעצומות נפשיות ובקיאיות במערכת עצמה (ליבליך, 2014), ועל כן נדרש תהליך של ליווי ההורים עצמם בדרך זו והעצמתם.

### **חסמים בפני יישום מדיניות מכילה**

הספרות מלמדת שהמורים המועסקים במערכת הכללית חסרים מיומנויות וידע בשילוב ובעבודה עם תלמידים עם מוגבלויות ועם לקויות (Boyle & Topping, 2012). ידע כזה נחוץ בעיקר כדי להצליח לאזן בין צורכי התלמידים המשולבים וצורכי התלמידים הנוספים בכיתה. חוסר הידע והמיומנויות נובעים, בין היתר, בגלל ההפרדה הקיימת כיום בהכשרה של מורים בחינוך המיוחד ומורים במערכת החינוך הכללית. מורים גם מביעים צורך בהכשרה כזו ובתמיכה מתמשכת שתאפשר להם להתמודד עם אתגרים הקשורים בהכלה ושילוב תלמידים עם צח"ם בכיתות הכלליות (Alexander, et al., 2016). הכשרת מורים כפולה, כמו זו הקיימת למשל ב-Dual Credential Program שבקליפורניה או במוסדות מסוימים באנגליה, המספקת ידע

מבוסס מחקר ויכולת לעבוד עם צרכים מגוונים של תלמידים מבחינה תרבותית ולימודית ולעבוד עימם, עשויה להיות מודל ראוי לחיקוי (Lawson, 2015; Reese, Richards-Tutor, Hansuvadha, Pavri, & Xu, 2018). זאת ועוד, גם כשימושיות תוכניות של שילוב או הכלה, מורים אינם מעורבים מספיק במסגרות שהיו יכולות לספק להם תמיכה מקצועית רבה יותר ובמיוחד הוראה בצמד (Cardona, 2009; Kilanowski-Press, Foote, & Rinaldo, 2010). עמדתו היחסית של המורה, שלא התחנך בחינוך המיוחד, ביחס לילד עם צח"ם נגזרת גם מהבסיס האידיאולוגי הנוגע למקצוע ההוראה, כפי שהוא נתפס על ידו (צבר ועידו, 2016). עמדה זו גם תלויה ביכולתו להשקיף על התנסויותיו וללמוד מהן (ביגמן וגידלביץ', 2015). יוצא אפוא שמחסור במיומנויות המורים, במשאבים ובמקורות תמיכה הם גורמים מעכבים וחסימים למוכנותם של מורים לפעול לשילוב מוצלח של ילדים עם צח"ם (Chiner-Sanz & Cardona-Moltó, 2013).

שאלת יישום זכאותם של תלמידים עם צח"ם תלויה גם בהיצע בתי הספר הכלליים הקיימים, בנתוני הגודל של בתי הספר, בפרופיל של האוכלוסייה שלומדת בהם ובמשאבים העומדים לרשותם. למשל, תלמידים עם צח"ם מנועים מלבחור במוסדות חינוכיים קטנים ומוגבלים, הלכה למעשה, בזכותם לקבל שירותי חינוך שווים לכול (Butler Jessen, 2012). הסיבה לכך נעוצה בשל הערכת המשאבים הנוגעים לתלמידים עם צח"ם או כתוצאה מסינון שמתקיים על ידי המוסד עצמו. בספרות מושמעת גם הטענה כי ראוי לשקול מחדש את הצורך ביצירת תוכנית אישית לכל התלמידים עם צח"ם. נטען, שיש לשבץ את התלמידים עם צח"ם בתוכנית ציבורית קבועה מראש, כל זאת לאחר הערכה קפדנית של יכולותיהם ומסוגלותם (Czapanskiy, 2016).

סקירה זו לא התמקדה בהיבט התקציבי הקשור בהענקת שירותי החינוך המיוחד. אחת השאלות שיש להכריע בה היא אם ראוי להעניק תקציב כולל לבית הספר עבור תלמידים עם צח"ם או שיש להקצות תקציב לכיסוי סל שירותים אישי לתלמיד, שיעמוד לזכותו במקרה של מעבר ממוסד למוסד, עיכוב בצריכת השירותים ועוד. כן לא נדונה השאלה האם מדיניות הכלה אוניברסלית עדיפה על מדיניות הכלה מתונה, קרי האם יש להעדיף את עקרון המעורבות בתהליך הלמידה, אפילו אם היא נעשית שלא במערכת הכללית על-פני עקרון השיבוץ (placement) המכתיב השמה במערכת החינוך הכללית, אפילו אם מדובר בכיתה נפרדת (Norwich, 2012). מידת השתלבותם של תלמידים עם צח"ם בכיתה ההטרוגנית צריכה גם להיבחן במבט חברתי ובמבט רגשי, תוך התייחסות לתהליכים חברתיים הדורשים מציאת קבוצת השווה בהרכב הכיתתי (Lundqvist, 2016). נראה כי נדרש לבצע מחקרים נוספים כדי לגבש עמדה ברורה יותר בשאלות אלה. בחירה במדיניות ללא ביסוס אמפירי עלולה להיתפס כקצרת-ראי ובלתי אחראית (Lauchlan & Greig, 2015).

המחקר האמפירי המועט, הנוגע להשפעת הסביבה הלימודית על תלמידים עם צח"ם ולאפקטיביות שלה מצא, אם בכלל, יתרון קל ללימודים במערכת הכללית (Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). כן נמצאה במטה-אנליזה של ארבעים ושבעה מחקרים בארצות שונות בנושא השפעת ההכלה על הישגי התלמידים ללא צרכים מיוחדים תרומה חיובית אך חלשה. תרומה זו הייתה רבה יותר במדיניות שבהן הייתה מדיניות הכלה נרחבת כמו ארצות הברית וקנדה (Szumski, Smogorzewska, & Karwowski, 2017).

לבסוף, ראוי לנקוט משנה זהירות בעת הבחינה המשווה של תוכניות המדיניות השונות שהובאו בסקירה זו ואימוצן במדינת ישראל. כפי שעולה מהסקירה, שאלת הכלתם של תלמידים עם מוגבלויות במערכת החינוך קשורה ביחסי הגומלין שבין תפיסה אוניברסלית של זכויות אדם לבין פרשנות תרבותית ומקומית שלהן (Retish & Reiter, 1999). כן היא תלויה בהעדפות ערכיות ואידאולוגיות רבות שיכולות להיות בעלות הקשר מקומי-פרטי. אלה כוללות, למשל, תפיסות בנוגע לתחרות חופשית, לסלקטיביות, לאחריותיות, למצוינות

ולשוויוניות במערכת החינוך (Pei & Graham, 2017). זאת ועוד, שאלת הכלתם של תלמידים עם מוגבלויות במערכת החינוך תלויה גם בתהליכים מוסדיים ארוכי-טווח בכל אחת מהמדינות (Powell, 2009). על כן, קובעי המדיניות צריכים לשקלל את המשקל היחסי של הערכים, של ההעדפות האידאולוגיות ושל התהליכים האלה בבחינה אם ובאיזה היקף לאמץ מדיניות בנושא חינוך מיוחד הנוהגת במערכת חינוך זרה ולנקוט משנה זהירות מפני התפתחותה של תופעת "תעשיית חינוך מיוחד" (Tomlinson, 2012), שנראית יותר ויותר במערכות החינוך ושמזמנת אתגרים מורכבים הן במערכת החינוך הכללית והן במערכת החינוך המיוחד.

## רשימת מקורות

- אבישר, ג' (2010). הכלה ונגישות על תכנון לימודים ותכניות לימודים לתלמידים עם מוגבלויות. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אבישר, ג' (2015). יחידה מס' 1 בקורס סוגיות בחינוך מיוחד בנושא מהות החינוך המיוחד. רעננה: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
- בג"ץ 7443,7448/03 יתד ואח' נ' משרד החינוך ואח' (נבו).
- בג"ץ 6973/03 מרציאנו ואח' נ' שר האוצר ואח' פ"ד נ"ח (2) 270.
- בג"ץ 5597/07 אלוי"ט ואח' נ' שרת החינוך ואח' (נבו).
- ביגמן, ז' וגידלביץ, ס' (2015). חיפוש אחר דרך המלך בהוראה: הכתיבה הרפלקטיבית של פרחי הוראה הלומדים במסלול לחינוך מיוחד. **דפים**, 61, 63–81.
- גולדנברג, ג', ורדיגר, ד', לרנר, מ' ופסטנרק, ע' (2014). **אתיקה בחינוך מיוחד: סוגיות ועקרונות התמודדות**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- האו"ם. (2006, דצמבר 13). **האמנה בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות**. נדלה מ-  
[http://www.un.org/disabilities/documents/natl/crpd\\_hebrew.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/natl/crpd_hebrew.pdf)
- חוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988, ס"ח תשע"ח 762.
- טימור, צ' (2013). מושג "האחר השונה" בראי השילוב וההכלה בחברה ובחינוך בישראל: האומנם "אחר משמעותי". **אחרים**, 45–59.
- ליבליך, ע' (2014). שילוב תלמיד מיוחד במערכת החינוך – סיפור על כאב והצלחה. **עיונים בחינוך**, 11–12, 177–209.
- מילשטיין, א' וריבקין, ד' (2013). **שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים: קידום השילוב ויצירת תרבות בית-ספרית משלבת**. ירושלים: מאיירס-ג'וינט, מכון ברוקדייל.
- מרגלית, מ' (1997). **כיווני ההתפתחות בחינוך המיוחד בישראל: פרספקטיבה בינלאומית**. ירושלים: מרכז טאוב. נדלה מ-  
[http://taubcenter.org.il/wp-content/files\\_mf/specialeducation.pdf](http://taubcenter.org.il/wp-content/files_mf/specialeducation.pdf)
- משרד החינוך. (2009). **הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל: דין וחשבון (יו"ר – דליה דורנר)**. נדלה מ-  
<http://meyda.education.gov.il/files/Owl/Hebrew/Dorner.pdf>
- משרד החינוך. (2015). **הוראה בכיתה הטרוגנית**. ירושלים: המינהל הפדגוגי, אגף א' חינוך יסודי. נדלה מ-  
<http://meyda.education.gov.il/files/yesodi/hachala/alon2.pdf>
- משרד החינוך. (2019). תוכנית ההשתלבות. נדלה מ-  
<http://edu.gov.il/hnm/heb/subject/Educational-Frames/Integration-Plan-Dorner/Pages/loby-Integration-Plan-Dorner.aspx>
- צבר, ב' ועידו, א' (2016). על מורכבותו האידיאולוגית של החינוך המיוחד. **דפים**, 63, 44–69.
- קרני, ד' וקליין, י' (2013). **שילוב והשתלבות של ילדים ונוער עם מוגבלות בתנועות נוער**. ירושלים: ג'וינט ישראל אשלים.

- קשמון, ר' (2004). הרהורים בעקבות ההכלה המלאה (Full Inclusion). *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 19(1), 99-104.
- רייטר, ש' (2007, אוקטובר 21). *השתלבות תלמידים עם צרכים מיוחדים – תמונת מצב בהיבט בינלאומי*. הרצאה במסגרת הוועדה לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל (ועדת דורנר). משרד החינוך, ירושלים.
- רייטר, ש' (2017). מבוא. בתוך: ש' רייטר, ע' קופרברג וי' גילת (עורכים), *סוגיות עכשוויות בשילוב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל* (עמ' 7-19). תל אביב: מכון מופ"ת.
- שמש, ז' (2012). *ספר ההכלה: בירור תפיסות עולם ויישומן בתהליך ההכלה*. ירושלים: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי.
- שפרלינג, ד', רייטר, ש' וויספסברג בן-יהושע, ל' (2017). *כלי הערכה ודרכי טיפול באנשים מזדקנים עם מוגבלות שכלית התפתחותית או עם תפקוד שכלי גבולי*. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. In: C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Theorising special education*. (pp. 123-137). London: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools developing inclusion*. London: Routledge.
- Alexander, S. T. et al. (2016). Voices of American and Israeli early childhood educators on inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(1), 16-38.
- Allan, J., & Youdell, D. (2017). Ghostings, materialisations and flows in Britain's special educational needs and disability assemblage. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 38(1), 70-82.
- Apple, M. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Arishi, L., Boyle, C., & Fraser, C. (2017). Inclusive education and the politics of difference: Considering the effectiveness of labelling in special education. *Educational & Child Psychology*, 34(4), 9-19.
- Australian Government. (2006). Disability standards for education 2005. Retrieved from: [https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/disability\\_standards\\_for\\_education\\_2005\\_plus\\_guidance\\_notes.pdf](https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/disability_standards_for_education_2005_plus_guidance_notes.pdf)
- Australian Government, Department of Education and Training. (2015). Australian government initial response to the 2015 review of the disability standards for education. Retrieved from: <https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian-government-initial-response.pdf>
- Authoring Group Educational Reporting. (2014). *Education in Germany: An indicator-based report including an analysis of the situation of people with special educational needs and disabilities*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH. Retrieved from: <https://www.bildungsbericht.de/en/archive/the-national-report-on-education-2014/summary14.pdf>

- Berhanu, G. (2011). Inclusive education in Sweden: Responses, challenges and prospects. *International Journal of Special Education*, 26(2), 128-148.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning & participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Boyle, C., & Topping, K. (2012). *What work in inclusion?* McGraw-Hill Education.
- Butler Jessen, S. (2012). Special education & school choice: The complex effects of small schools, school choice and public high school policy in New York City. *Educational Policy*, 27(3), 427-466.
- Buysse, V., & Hollingsworth, H. L. (2009). Program quality and early childhood inclusion recommendation for professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 119-128.
- California Department of Education, Special Education Division. (2012). California code of regulations. Retrieved from: <https://caser.specialedreference.com/>
- Canha, L., Owens, L. A., Simões, C., & Gaspar de Matos, M. (2013). American and Portuguese parent perspectives on transition. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 38, 195-205.
- Cardona, C.M. (2009). Current trends in special education in Spain: Do they reflect legislative mandates of inclusion? *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 4-10.
- Chiner-Sanz, E., & Cardona-Moltó, M. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
- Cigman, R. (2007). *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some special educational needs children*. London: Routledge.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998). Theorising special education? Time to move on? In: C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Theorising special education* (pp. 156-173). London: Routledge.
- Core Standards. (2019). Preparing America's students for success. *Common Core State Standards*. Retrieved from: <http://www.corestandards.org/>
- Cosier, M., White, J. M., & Wang, Q. (2018). Examining the variability in general education placements for students with intellectual disability. *International Journal of Whole Schooling*, 14(2), 16-52.
- Curran, H., Mortimore, T., & Riddell, R. (2017). Special education needs and disabilities reforms 2014: SENCos' perspectives of the first six months. *British Journal of Special Education*, 44(1), 46-64.
- Czapanskiy, K.S. (2016). Kids and rules: Challenging individualization in special education. *Journal of Law and Education*, 45(1), 1-38.

Department of Education and Department of Health. (2015). Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years. London, UK. Retrieved from: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/398815/SEND\\_Code\\_of\\_Practice\\_January\\_2015.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf)

DeSimone, J. R., Maldonado, N. S., & Rodriguez, M. V. (2013). Attitudes about inclusion: Through the lens of practitioners and novices. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(1), 1-16.

Dukes, C., Darling, S. M., Bielskus-Barone, K. (2017). States' description of common core state standards to support students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(3), 143-154.

Eckhardt, T. (Ed). (2017). *The educational system in the Federal republic of Germany 2015/2016: A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe* (Chap. 12). Bohn, Germany: KMK. Retrieved from: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/support\\_and\\_guidance.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/support_and_guidance.pdf)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018a). Country information for Germany. *European Agency*. Retrieved from: <https://www.european-agency.org/country-information/germany>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018b). Country information for Portugal. *European Agency*. Retrieved from: <https://www.european-agency.org/country-information/portugal>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018c). Country information for Spain. *European Agency*. Retrieved from: <https://www.european-agency.org/country-information/spain>

Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 42(2), 153-162.

Fish, R. E. (2017). The racialized construction of exceptionality: Experimental evidence of race/ethnicity effects on teachers' interventions. *Social Science Research*, 62, 317-334.

Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. In: L. Florian (Ed.), *The sage handbook of special education* (pp. 9-22). 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage.

Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (Eds.). (2017). *Achievement and inclusion in schools*. 2<sup>nd</sup> ed. London & New York: Routledge.

Fossey, R., & Russo, C. J. (2009). Do schools owe a special duty of care to "special needs" students? *Legal and Legislative Issues*, 34-37. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ919359.pdf>

- Göranson, K., Lindqvist, G., Mölås, G., Almqvist, L., & Nilholm, C. (2017). Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers in Sweden. *Educational Review*, 69(4), 490-505.
- Hjörne, E. (2015). The narrative of special education in Sweden: History and trends in policy and practice. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 37(4), 540-552.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2010). Pupils with special education needs: A study of assessments and categorizing process regarding pupils' school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 133-151.
- Jennifer C. v. Los Angeles Unified School District, 86 Cal. Rptr.3d 274 (Cal. Ct. App. 2008).
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (2011). *Handbook of special education*. New York, NY: Routledge.
- Kilanowski-Press, L., Foote, C. J., & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices. *International Journal of Special Education*, 25(3), 43-56.
- Kleinert, H., et al. (2015). Where students with the most significant cognitive disabilities are taught implications for general curriculum access. *Exceptional Children*, 81, 312-328.
- KMK. (2011). Educational support and guidance. Retrieved from: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/support\\_and\\_guidance.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/support_and_guidance.pdf)
- Lauchlan, F., & Greig, S. (2015). Educational inclusion in England: Origins, perspectives and current directions. *Support for Learning*, 30(1), 69-82.
- Lawson, H. (2015). Teacher education and SEN - Policy landscapes and impetuses. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 139-163.
- Lindqvist, G. (2013). *Who should do what to whom? Occupational groups' views on special needs*. Dissertation in Education. School of Education and Communication, Jönköping University, Sweden.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years: Special educational needs, support provisions and inclusive education*. Doctoral dissertation, Department of Special Education, Stockholm University.
- Malofeev, N. N. (1998). Special education in Russia: Historical aspects. *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 181-185.



- Malmqvist, J., & Nilholm, C. (2016). The antithesis of inclusion? The emergence and functioning of ADHD special education classes in the Swedish school system. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 21(3), 287-300.
- McFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- McLaughlin, M. J. (2012). Six principles for principals to consider in implementing CCSS for students with disabilities. *NAESP*. Retrieved from: <https://www.naesp.org/principal-septemberoctober-2012-common-core/access-common-core-all-0>
- McLeskey, J., Waldron, N., Spooner, F., & Algozzine, B. (2014). *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*. New York, NY: Routledge.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Journal*, 5(1), 9-30.
- Moira, K. (2017). Implicit assumptions in special education policy: Promoting full inclusion for students with learning disabilities. *Child & Youth Care Forum*, 46(2), 175-191.
- Morgan, P. L., et al., (2015). Minorities are disproportionately underrepresented in special education: Longitudinal evidence across five disability conditions. *Educational Researcher*, 44(5), 278-292.
- National Council on Disability. (2018, February 7). *IDEA series: The segregation of students with disabilities*. National Council on Disability, Washington. Retrieved from: [https://ncd.gov/sites/default/files/NCD\\_Segregation-SWD\\_508.pdf](https://ncd.gov/sites/default/files/NCD_Segregation-SWD_508.pdf)
- Nationally Consistent Collection of Data. (2014). School students with disability: Illustrations of practice. *NCCD*. Retrieved from: <http://www.schooldisabilitydatapl.edu.au/illustrations-of-practice>
- NESSE. (2012). *Education and disability/special needs: Policies and practices in education, training, and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts. Retrieved from: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1>
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-445.
- Norwich, B. (2012). How inclusion policy works in the UK (England)? Successes and failures. In: C. Boyle, & K. Topping (Eds.), *What works in inclusion?* (pp. 31-40). London: McGraw-Hill Education.
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: Understanding and responding to children's perspectives on "belonging". *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 191-206.

NYSED Regulations of the Commissioner of Education. (2016, October). *Regulations of the commissioner of education: Part 200 – Students with disabilities*. Albany, NY: The State Education Department. Retrieved from: <http://www.p12.nysed.gov/specialed/lawsregs/documents/regulations-part-200-201-oct-2016.pdf>

OECD. (2000). *Special needs education: Statistics and indicators*. Paris: OECD/CERI.

Ontario Ministry of Education. (2017). Special education in Ontario: Kindergarten to grade 12 – Policy and resource guide. Retrieved from: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/os/2017/SpecEdFinal2018.pdf>

Oregon Department of Education. (2017). Oregon standard individualized education program. *Special education publication*. Retrieved from: <https://www.oregon.gov/ode/students-and-family/SpecialEducation/publications/Pages/Oregon-Standard-IEP.aspx>

Oregon Department of Education. (2018). Guidelines for alternate IEP form. Salem, OR: Oregon Department of Education Office of Student Services. Retrieved from: <https://www.oregon.gov/ode/students-and-family/SpecialEducation/publications/Oregon%20Standard%20IEP/alternateiepguide.pdf>

Oregon Department of Education. (2019a). FFY 2016: State performance plan/Annual performance report. Retrieved from: <https://www.oregon.gov/ode/reports-and-data/SpEdReports/Documents/2016partbffy.pdf>

Oregon Department of Education. (2019b). Special education (chap. 581, division 15). *Secretary State*. Retrieved from: <https://secure.sos.state.or.us/oard/displayChapterRules.action?selectedChapter=137>

Pei, W. C., & Graham, L. J. (2017). Discourses, decisions, designs: 'Special' education policy-making in New South Wales, Scotland, Finland and Malaysia. *Compare: Journal of Comparative & International Education*, 47(4), 598-615.

Perles, K. (2012). Mainstreaming and inclusion: How are they different? *Bright Hub Education*. Retrieved from: <https://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/66813-the-differences-between-mainstreaming-and-inclusion/>

Powell, J. J. W. (2009). To segregate or to separate? Special education expansion and divergence in the United States and Germany. *Comparative Education Review*, 53(2), 161-187.

Rao, S., Cardona, C. M., & Chiner, E. (2014). Special education today in Spain. In: A. F. Rotatori, J. P. Bakker, S. Burkhardt, F. E. Obiakor, & U. Sharma (Eds.), *Special education international perspectives: Practices across the globe* (pp. 147-180). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Ltd.

- Reese, L., Richards-Tutor, C., Hansuvadha, N., Pavri, S., & Xu, S. (2018). Teachers for inclusive, diverse urban settings. *Issues in Teacher Education*, 27(1), 17-27.
- Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12.
- Reiter, S. (2008). *Disability from a humanistic perspective: Towards a better quality of life*. New York: Nova Science Publishers.
- Retish, P., & Reiter, S. (Eds.). (1999). *Adults with disabilities: International perspectives in the community*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Ruijs, N., & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-69.
- Sansour, T., & Bernhard, D. (2018). Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *Alter*, 12(3), 127-139.
- Shyman, E. (2015). Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 351-362.
- Soriano, V., Watkins, A., Ebersold, S., & Symeonidou, S. (Eds.). (2016). *Country policy review and analysis: Methodology report*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms. A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54.
- Tah, J. K. (2018). One market, two perspectives, three implications: On the development of the special education market in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1542228>
- Takala, M., Wickman, K., Uusitalo-Malmivaara, L., & Lundström, A. (2015). Becoming a specialist educator - Finnish and Swedish students' views on their future professions. *Education Inquiry*, 6(1), 25-51.
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286.
- UNESCO. (1994, June 7-10). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca, Spain. Retrieved from: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

URBIS. (2015). 2015 Review of the disability standards for education 2005. Retrieved from: <https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/final-report-2015-dse-review.pdf>

U.S. Department of Education. (2018). EDFacts Data Warehouse (EDW): “IDEA part B child count and educational environments collection,” 2017-18. Data extracted as of July 11, 2018 from file specifications 002 and 089. Retrieved from: <http://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/index.html>

Van Boxtel, J. M. (2017). Common core expertise for special education teachers: What do special education administrators think is important? *Teacher Education Quarterly*, 44(3), 57-73.

WHO. (2007). *International classification of functioning, disability and health: Children & youth version*. Geneva, Switzerland. Retrieved from: <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/?sequence=1>

**טבלה מסכמת**

**זכאות לחינוך מיוחד**

שם הארץ	מדיניות	הגדרת בסיס	גיל	סוגי מוגבלויות	שיעור התלמידים הלומדים במסגרות מובדלות (%)	היקף השילוב בבתי ספר כלליים	האחראים על זיהוי ואבחון	זכויות ההורים	קריטריונים לקביעת זכאות	גורם מרכז	אסדרה	זכות הילד	מדיניות (הכלה, שילוב, אינטגרציה, הבלדה)	שיבוץ למוסדות ייחודיים	תקצוב	גודל כיתה (מספר תלמידים בכיתה)	סל תמיכות	תמיכה בהכשרת מורים
אנגליה	SEND - Support for special education needs and disability	תלמיד עם קושי למידה או עם מוגבלות, המתקשה בלמידה רבה יותר בהשוואה לתלמידים אחרים בגיל, או שיש לו מוגבלות המונעת ממנו שימוש במתקנים שאינם מוגשים	חינוך חובה עד גיל 16 וכן חינוך על-יסודי עד גיל 25	מוגבלויות פיזיות או מנטליות; מגבלות ראייה ושמיעה; מחלות: אסטמה, סכרת, אפילפסיה וסרטן	1.2-1.5	רוב התלמידים הזקוקים לחינוך מיוחד לומדים בכיתות כלליות	רשויות מקומיות; מוסדות המעניקים שירותי חינוך, רווחה, דיור, תעסוקה ועוד; מוסדות בריאות מחויבים לדווח לרשויות	הורי התלמיד יכולים להביע את עמדתם בעניין בפני הרשויות הבריאות ורשויות החינוך המקומיות	לקביעת זכאות	רופא ילדים ורשויות מקומיות	תוכנית טיפול בתחום החינוך והבריאות: כיסוי כולל של תמיכה ותרפיה ממומחה; טיפול בתקשורת; טכנולוגיה מסייעת; טיפול אישי או נגישות לו; תמיכה בבריאות הנפש; טיפול תעסוקתי; פיזיותרפיה; תמיכה סיעודית	לתלמיד זכות לקבל מידע, למסור מידע ולהביע את דעתו; דעות התלמיד מובאות בחשבון בשים לב לגילו ולרמת בגרותו	הממשלה הבריטית מחויבת לחינוך מכיל של ילדים עם מוגבלויות ועם צרכי חינוך מיוחד, וכן היא מחויבת להסרת מחסומי למידה וללמידת ילדים עם צרכים מיוחדים בדרם החינוך הכללי	לפי הערכת תוכנית הטיפול בחינוך ובבריאות; אם השתנו הנסיבות או במקרה חירום; בעת אשפוז שבו מתקיים בית ספר מיוחד; אם התלמיד התקבל לאקדמיה מיוחדת	תקציב אישי של התלמיד וסל משותף לבית הספר הקובע את סדרי העדיפויות	לא מצוין	תרפיה ממומחה; טיפול קורסים והכשרה הנלווים להכשרת מורים מבוססת בית ספר וכן למידה מקצועית של מורים	ב-SEND מציעים קורסים והכשרה הנלווים להכשרת מורים מבוססת בית ספר וכן למידה מקצועית של מורים

שם הארץ	מדיניות	הגדרת בסיס	גיל	סוגי מוגבלויות	שיעור התלמידים הלומדים במסגרות מובדלות (%)	היקף השילוב בבתי ספר כלליים	האחראים על זיהוי ואבחון	זכויות ההורים	קריטריונים לקביעת זכאות	גורם מרכז	אסדרה	זכות הילד	מדיניות (הכלה, שילוב, אינטגרציה, הבדלה)	שיבוץ למוסדות ייחודיים	תקצוב	גודל כיתה (מספר תלמידים בכיתה)	סל תמיכות	תמיכה בהכשרת מורים
שוודיה	בית ספר אחד לכול	הערכה שמעידה על כך שהתלמיד אינו יכול לעמוד בדרישות בית הספר	16-7	מוגבלויות פיזיות או מנטליות; לקויות לימודיות או אינטלקטואליות; חירשות; לקות שמיעה; לקות ראייה; הפרעות קשב וריכוז; תסמונת אספרגר; אוטיזם; דיסלקציה; הפרעת התנהגות	3.1-1.56	יותר ממחצית מהתלמידים לומדים בבית ספר יסודי, והיתר לומדים בבית ספר על-יסודי; רוב התלמידים לומדים בכיתות כלליות	רשויות הבריאות	בחירה בין כיתות כלליות ובין כיתות מיוחדות; הורי התלמיד צריכים להסכים לשיבוץ ילדם, אך אפשר לשבצו גם ללא הסכמתם	בעיות בבית הספר שמקורן בקשיי למידה; בעיות בבית הספר שמקורן בקשיים רפואיים; בעיות בבית הספר שמקורן בקשיים חברתיים	רכז חינוך מיוחד בבית הספר		אין אזכור מהותי לנושא במסמכי המדיניות	כיתות כלליות או כיתות מיוחדות לתלמידים עם מוגבלויות תפקודיות או עם בעיות חברתיות-רגשיות; כיתות לילדים עם קשיי קשב וריכוז	לא מצוין	לא מצוין	עד שמונה תלמידים	קבוצות למידה מיוחדות; הראה נפרדת; לימודים מותאמים וספרי לימוד	
גרמניה	קוד רווחה חברתית תוכנית מדינית	תלמיד שהזדמנויות החינוך, הפיתוח והלמידה שלו מוגבלות, כך שאי-אפשר לקדם אותו באופן מספק בבתי ספר כלליים ללא חינוך מיוחד	מגיל חמש ועד לאחר לימודי החובה	לקויות ראייה ושמיעה; קשיי למידה וקשיי דיבור; התפתחות לקויה בתחומים: חברתית-רגשי, נפשי, פיזי ומוטורי, הוראה של תלמידים חולים	6.6-3.5	28% מהתלמידים זקוקים לחינוך מיוחד, אך הם תלמידים ללא לקויות, רוב ילדי הגן אינם לומדים במסגרות הכלליות; בגיל בית הספר היסודי שיעור צרכים מיוחדים הלומדים בכיתות כלליות הוא 44%, בכיתות החטיבה שיעורם הוא 23%	לא מצוין	הורי התלמיד מחליטים אם לרשום את ילדם לבית ספר כללי או לבית ספר לחינוך מיוחד; הם יכולים גם לבקש להעביר את ילדם ממוסדות לחינוך מיוחד למוסדות המתאפיינים בהכלה	מגבלות וקשיים בלמידה; צורך בסיוע מיוחד נוסף על מה שניתן בכיתות הכלליות	לא מצוין	ככל שמדובר בתלמיד בוגר מעל גיל 18	מערכות חינוך מובדלות בגילי הגן; מדיניות הכלה לצד הפרדה בגילי גן חובה	לא מצוין	לא מצוין	לא מצוין	קיימים בתי ספר לחינוך מיוחד בתשע קטגוריות: לקויות למידה, מוגבלות שכלית, התנהגות מאתגרת, לקויות דיבור ושפה, מוגבלות פיזיות, לקויות שמיעה, מחלות כרוניות, לקויות ראייה, ללא קטגוריות מובחנות	הכיתות בבתי הספר של החינוך המיוחד מאורגנות בהתאם לגיל התלמיד או ביצועי	

שם הארץ	מדיניות	הגדרת בסיס	גיל	סוגי מוגבלויות	שיעור התלמידים הלומדים במסגרות מובדלות (%)	היקף השילוב בבתי ספר כלליים	האחראים על זיהוי ואבחון	זכויות ההורים	קריטריונים לקביעת זכאות	גורם מרכז	אסדרה	זכות הילד	מדיניות (הכלה, שילוב, אינטגרציה, הבדלה)	שיבוץ למוסדות ייחודיים	תקצוב	גודל כיתה (מספר תלמידים בכיתה)	סל תמיכות	תמיכה בהכשרת מורים
ספרד	קידום שיוויון הזדמנויות והכלה כדרך להתגבר על אפליה וכדי להבטיח גישה אוניברסלית לחינוך ובכך לפצות על אי-שוויון בכלל ועל אי-שוויון הנובע ממוגבלויות	תלמידים הזקוקים לחינוך מיוחד הם אלה שצרכים לקבל תמיכה חינוכית נוספת בהתאם לצרכים הייחודיים להם	21-3	לקויות: פיזיות, שכליות; חושיות; הפרעות התנהגות; קשיי למידה; הפרעות קשב וריכוז; יכולת אינטלקטואלית גבוהה; כניסה מאוחרת למערכת החינוך; נסיבות אישיות או הישגים יוצאי דופן קודמים	0.4	הגבלה של עד שני תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה 25 תלמידים	לא מצוין	לא מצוין	הערכה עיתית כדי לקדם הכלה	צוות חינוכי ומנהלי הנעזר באנשי מקצוע	חוקה, חקיקה והנחיות	לא מצוין	הכלה לצד הבדלה במקרים שצריך	הלימוד במערכת מיוחדת ונפרדת רק אם צורכי התלמידים אינם מסופקים במערכת החינוך הכללית	לא מצוין	עד שני תלמידים בכיתה של 25	שניו של התכנים, של המטרות ושל הקריטריונים להערכה של תוכנית הלימודים הכללית או קיצור משך חינוך חובה לתלמידים מצטיינים	לא מצוין
פורטוגל	בגיל חינוך חובה שירותי חינוך מיוחד כלולים במערכת החינוך הכללית	הנחיות לחינוך מיוחד מגדירות מי הם התלמידים עם הצרכים המיוחדים ומה הן ההתאמות המתבקשות עבורם	מהגיל הרך ועד לסיום לימודי חובה	ילדים עם מגבלות המקשות על ביצוע פעולות שונות וילדים עם קשיים מתמשכים בתחומים: תקשורת, למידה, תנועה, עצמאות, יחסים בין-אישיים או מעורבות חברתית	0.4	לא נמצאו נתונים	בעבר המכון להענקת סיוע לקטינים במשרד הבריאות וכיום בתי הספר	לא מצוין	נקבעים על ידי בתי הספר; יש לפרט את המשאבים ואת התערבות שבוצעו לפני ההפנייה	מועצה מנהלת	מרכזי משאבים להכלה המספקים תמיכה מקצועית באמצעות שותפויות עם בתי ספר כלליים	אין התייחסות מפורשת	חקיקה והנחיות	לאחר שנסו התאמות במערכת החינוך הכללית, אך הן נמצאו לא יעילות	לא מצוין	עד שישה תלמידים	תמיכה פדגוגית אישית; התאמת תוכנית הלימודים; תהליכי רישום והערכה; טכנולוגיה תומכת	המחלקה לחינוך מיוחד אחראית על הכשרת מורים המלמדים עם מוגבלויות



שם הארץ	מדיניות	הגדרת בסיס	גיל	סוגי מוגבלויות	שיעור התלמידים במסגרות מובדלות (%)	היקף השילוב בבתי ספר כלליים	האחראים על זיהוי ואבחון	זכויות ההורים	קריטריונים לקביעת זכאות	גורם מרכז	אסדרה	זכות הילד	מדיניות (הכלה, שילוב, אינטגרציה, הבדלה)	שיבוץ למוסדות ייחודיים	תקצוב	גודל כיתה (מספר תלמידים בכיתה)	סל תמיכות	תמיכה בהכשרת מורים
ארצות הברית (כללי)	Individuals with Disabilities Education Act	הדמנות שווה לחינוך באמצעות התקנים המקובלים	21-6	מוגבלות שכלית; עיוורון; חירשות; לקות אורתופדית; הפרעה בספקטרום האוטיסטי; לקות שמיעה; הפרעת תקשורת; פגיעת מוח טראומטית; מוגבלות למידה ספציפית; לקות רגשית ולקות בריאותית אחרת	כ-40% מהתלמידים עם מוגבלויות לומדים 20% מהזמן במסגרות מובדלות	81% מהתלמידים בני 21-6 במסגרות של חינוך מיוחד נמצאים 40% מהזמן לפחות במערכת החינוך הכללית	המחוז בשיתוף בתי הספר	לא מאוזכרים במסמכים הפדראליים	באחריות המדינות והמחוזות	בהתאם להסדר שנקבע במחוז ובמדינה	חקיקה המגובה באישור תוכניות מדינתיות כל שמונה שנים	לא מפורטת במסמכים הפדראליים	הכלה לצד הבדלה במקרים שצריך	במקרים מסוימים ולפי דרישת ההורים	חינוך ציבורי ללא תשלום לכל התלמידים, כולל חינוך מיוחד ושירותים המביאים בחשבון את הצרכים המיוחדים של התלמידים	לא מצוין	בהתאם לתוכנית המחוז והמדינה	קריאה להעסקת המורים הטובים ביותר והקצאת משאבים לתמיכה
ארצות הברית אורגון	תקנות והנחיות משרד החינוך	חוסר יכולת מתמשך (היסטורי) להגיע בגלל מחסום לימודי והוראתי או מצב רפואי המהווה מחסום להישגים; התנהגות מסכנת אחרים	21-5	מוגבלות שכלית; עיוורון; חירשות; לקות אורתופדית; הפרעה בספקטרום האוטיסטי; לקות שמיעה; הפרעת תקשורת; פגיעת מוח טראומטית; מוגבלות למידה ספציפית; לקות רגשית ולקות בריאותית אחרת	לא התקבלו נתונים	לא התקבלו נתונים	המחוזות ומוסדות החינוך	צוות הערכה כולל את הורי התלמיד	שקילת נקודות החוזק של התלמיד; הנושאים החשובים להורי התלמיד; בחינוך; תוצאות הערכה; ההתפתחותיים והתפקודיים	המחוזות ומוסדות החינוך	לא מצוין	החינוך המיוחד משולב בתוך מערכת בתי הספר המחוזית, ותלמידים עם צורכי חינוך מיוחד זכאים לאותן הזכויות והפריבילגיות, כפי שזכאים להן תלמידים אחרים	השיבוץ נקבע מחדש כל שנה; אין להוציא תלמיד מקבוצת הכיתה מבוססת הגיל שלו רק מהטעם שנדרשים שינויים בתוכנית הלימודים; השיבוץ נעשה במקום הקרוב ביותר לביתו של הילד	על בתי הספר שבמחוזות להעניק חינוך ציבורי חנם ומתאים לתלמידים עם מוגבלויות בגיל בית ספר	לא נמצא	ספרי לימוד מותאמים לתלמידים עיוורים ובכל פורמט נגיש; הנגשה של מכשור טכנולוגי; תעודת סיום מותאמת (modified diploma)	לא נמצא	

שם הארץ	מדיניות	הגדרת בסיס	גיל	סוגי מוגבלויות	שיעור התלמידים במסגרות מובדלות (%)	היקף השילוב בבתי ספר כלליים	האחראים על זיהוי ואבחון	זכויות ההורים	קריטריונים לקביעת זכאות	גורם מרכז	אסדרה	זכות הילד	מדיניות (הכלה, שילוב, אינטגרציה, הבדלה)	ייחודיים	שיבוץ למוסדות	תקצוב	גודל כיתה (מספר תלמידים בכיתה)	סל תמיכות	תמיכה בהכשרת מורים
ארצות הברית קליפורניה	חוק תלמידים עם מוגבלויות וזכאותם לחינוך מיוחד	תלמיד עם צורכי חינוך מיוחד	מגיל ינקות ועד שנה לאחר לימודי חובה	אוטיזם; חירשות; עיוורון; הפרעת רגשות; לקות מוגבלות שכלית; מוגבלויות מרובות; לקות אורטופדי; אחרת; בריאותית אחרת; בעיה כרונית אקוטית; מוגבלות למידה	לא נמצא	בתי הספר	לא מצוין	רשויות החינוך (מנהל בית הספר ומורים)	בגילים 3-0 קיים עיכוב התפתחותי המתבטא בפער בין רמת ההתפתחות המצופה לגיל הילד לבין רמת תפקודו בפועל, בכל הנוגע להתפתחות קוגניטיבית, פיזית, מוטורית, תקשורתית, חברתית-רגשית או התאמתית	לא מצוין במפורש	חוק ותקנות	לא מצוין במפורש	אין פירוט של נסיבות; בהתאם להערכה בית ספרית	אין אזכור במדיניות המדינתית	לא מצוין	מתקנים, כוח אדם, מיקום או ציוד שדרשים כדי להעניק שירותי הוראה למי שיש לו צרכים מיוחדים בהקשר ציבורי, פרטי, ביתי, אשפוזי ומגורים	לא נמצא		
ארצות הברית ניו יורק	חוק ותקנות	תלמיד שמסיבה נפשית, או מסיבה רגשית אינו מסוגל ללמוד במערכת החינוך הכללית; עיכוב התפתחותי במונחים של זמן, של אחוז ושל סטיית תקן	לא מצוין	אוטיזם; חירשות ועיוורון; הפרעה רגשית; לקות שמיעה; לקות למידה; מוגבלות ריבוי לקויות ומוגבלויות; לקות אורתופדית; לקות מוגבלות אחרת; לקות דיבור או שפה; נזק מוחי טראומטי; לקות ראייה	לא מצוין	הורי התלמיד, צוות בית הספר, רופא, פקיד עם סמכות שיפוטית	זכותם לפנות אל הוועדה המחוזית לתחילת הערכה וקביעת זכאות לשירותים; הסכמתם נדרשת להערכת צרכי התלמיד (ניתן לדחות את סירובם)	ועדה מחוזית או בית ספרית הכוללת הורה, מורה אחד, מורה בחינוך המיוחד, פסיכולוג בית ספר, נציג המחוז, רופא, הורה נוסף לתלמיד עם מוגבלות, התלמיד עצמו	עיכוב רב ביכולות הקוגניטיבית, השפתית והתקשורתית, האדפטיבית, החברתית-רגשית או המוטורית; קשיים בהישגים לימודיים, בתפקודי למידה, בהתפתחות חברתית, בהתפתחות פיזית	משתתף בתהליך ככל שהדבר מתאים	תקנות לצד נוהל הערכה מקומי ומחוזי	מדיניות הכלה כברירת מחדל לצד חינוך מופרד	בהתאם להערכת הוועדה; ללא קריטריונים ברורים	לא מצוין	לא מצוין	לא נמצא	לא נמצא		

שם הארץ	מדינות	הגדרת בסיס	גיל	סוגי מוגבלויות	שיעור התלמידים במסגרות מובדלות (%)	היקף השילוב בבתי ספר כלליים	האחראים על זיהוי ואבחון	זכויות ההורים	קריטריונים לקביעת זכאות	גורם מרכז	אסדרה	זכות הילד	מדיניות (הכלה, שילוב, אינטגרציה, הבדלה)	שיבוץ למוסדות ייחודיים	תקצוב	גודל כיתה (מספר תלמידים בכיתה)	סל תמיכות	תמיכה בהכשרת מורים
אוסטרליה	תקנים בנושא מוגבלויות בחינוך מכוח חוק מניעת אפליה נגד אנשים עם מוגבלויות ופרשנות ועדת זכויות אדם	מוגבלויות ולקויות השייכות לארבע קטגוריות רחבות: קוגניטיביות, תחשיות או חברתיות-רגשיות	חינוך חובה	אובדן מלא או חלקי של תפקוד גופני או נפשי, היעדר תפקוד של חלק מהגוף, קיומו של אורגניזם בגוף שגורם או מסוגל לגרום למחלה, הפרעה בתהליכי החשיבה, תפיסת המציאות, הרגשות או השיפוט	לא מצוין	לא מצוין	איש מקצוע מתחום הבריאות	לא מצוין	מעוגנים בתקנים	לא מצוין	תקנים התקפים לחמש שנים; מאגר נתונים של התלמידים, צורכיהם וההתאמות שלהם	לא מצוין	לא ברור לחלוטין; נטייה לטובת מדיניות הכלה לצד אפשרויות להתאמות ולהפניות במוסדות מופרדים	לא מפורטות העילות להפנייה	לא מצוין	לא מצוין	הדדמנויות למידה ופיתוח מקצועי מתמשך לצוות החינוכי; אתר התאמת הערכת תלמידים ודיווח עליהם; פעילויות חוץ-קוריקולריות בהיבטים סביבתיים ותשתיתיים ובהקצאת משאבים	מורים
קנדה אונטריו	נעשית במסגרת עקרונות של מצוינות, צדק, קידום רווחה והשאה של אמן הציבור	תלמיד "יוצא דופן" שעקב התנהגותו, תקשורתו, יכולתו השכלית, כשירותו השכלית או ריבוי חריגותיו זקוק לתוכנית חינוך מיוחד		חריג התנהגות; חריג תקשורת; אוטיזם, חירשות או כבדות שמיעה, לקות שפתית, לקות דיבור, לקות למידה; חריג יכולת שכלית; מחוננות, לקות שכלית מתונה, לקות התפתחותית; חריג עיוורון וראייה לקויה, ריבוי לקויות	לא מצוין	לא מצוין	צוות בית הספר; אנשי מקצוע אחרים והורי התלמיד	פנייה לוועדה בנושא שיבוץ וביקורת; יכולת שכלית; ריבוי חריגויות	התנהגות; תקשורת; יכולת שכלית; יכולת פיזית;	בית הספר	הנחיות משרד החינוך באונטריו; חקיקה מדינתית ותקנות	משתתף בוועדת זיהוי שיבוץ וביקורת מעל גיל 16	מדיניות הכלה, אלא אם הוועדה ממקת אחרת והורים אינם מתנגדים	שיבוץ בכיתה כללית כולל ייעוץ או ליווי של מורה לחינוך מיוחד לצד שיבוץ בכיתה לחינוך מיוחד תוך השתלבות בחלק מהיום בכיתה הכללית	לא מצוין	20-8 בהתאם לסוג הכיתה	הוראה מיוחדת; הוראה פרטנית; הוראה בקבוצות קטנות	לא נמצא