

מהלך ההכלה וההשתלבות - התיקון לחוק החינוך המיוחד: ממצאי מחקר הערכה לשנה"ל תשפ"ב

יוני 2023 - סיוון תשפ"ג

הובלת צוות ההערכה:

ד"ר טל רז, מנהלת אגף סקרים והערכת פרויקטים, ראמ"ה

צוות ההערכה בראמ"ה:

ד"ר מוטי ספראי – חוקר כמותי ראשי

יעקב ורצברגר – חוקר איכותני ראשי

ד"ר דמיטרי סקולסקי – חוקר איכותני

3	תוכן העניינים
4	תקציר
15	רקע
19	מטרת המחקר ושאלותיו
20	שיטת ההערכה: מערך, אוכלוסייה וכלים
20	א. מערך המחקר
20	ב. אוכלוסיית המחקר
21	ג. כלי המחקר
23	ממצאים
23	א. תפיסות בנושא ההכלה והשתלבות
31	ב. הנכונות להכלה ולהשתלבות
35	ג. תמונת המצב בכניסה למהלך – זירות ההכלה והשתלבות
35	תמונת מצב: הכלה והשתלבות - כללי
37	תמונת מצב: הכלה והשתלבות – הזירה הפדגוגית
44	תמונת מצב: הכלה והשתלבות – הזירה החברתית
45	תמונת מצב: הכלה והשתלבות – הזירה הפיזית
46	תמונת מצב: הכלה והשתלבות – הזירה הארגונית
55	ד. הערכת ועדות הזכאות והאפיון
62	ה. עמדות בנוגע למהלך ההכלה והשתלבות
65	ו. הגדרת גבולות המהלך – קונספטואלית ויישומית
74	ז. פילוחים לפי משתני רקע
76	הכלה והשתלבות בחלוקה לפי שלבי גיל – בתי הספר היסודיים לעומת חטיבות הביניים
78	דיון, משמעויות והמלצות

רקע

מהלך ההכלה וההשתלבות הוא תהליך לאומי רחב-היקף, המהווה צעד נוסף בשרשרת של מהלכים שנועדו להבטיח **מתן מענה חינוכי מיטבי לכלל הילדים במערכת החינוך**. ברמה הפורמלית מהלך זה נשען על המלצות ועדת דורנר¹ ועל התיקון בחוק החינוך המיוחד.

עיקר השינוי נעוץ במתן זכות בחירה להורים לתלמיד עם צרכים מיוחדים (עצ"מ) לבחור את סוג המסגרת שבה יינתן מענה לצרכיו: בית ספר של החינוך המיוחד (החנ"מ), כיתת חינוך מיוחד או שילוב בכיתה רגילה. נקבע שתקצוב התלמידים ייעשה לא על פי רמת מוגבלותם בלבד אלא גם על פי רמת תפקודם. התקציב שייקבע יוקצה לתלמיד בכל מסגרת חינוכית שיבחר בה. כחלק מהשינוי בוטלו ועדות ההשמה, ובמקומן הוקמו ועדות זכאות ואפיון בראשות נציג מטעם משרד החינוך.

המטרות והיעדים של המהלך, כפי שהוגדרו על ידי מובילי התוכנית, הם:² הענקת המעטפת הנחוצה למימוש צרכיו האישיים, החברתיים, הרגשיים והלימודיים של כל תלמיד; חיזוק המסוגלות של הצוות החינוכי להתמודד עם כיתה הטרוגנית; מתן מענה מיטבי לתלמידים זכאי שירותי חינוך מיוחד במסגרות החינוך המיוחד והרגיל; חיזוק, הרחבה והעמקה של פעולות ההשתלבות וההכלה בחינוך הרגיל; טיפוח קהילה בית ספרית/גנית מאוחדת, סובלנית, מקבלת והומניסטית; שיפור השירות להורים, העמקה של השיח ושל מידת מעורבות ההורים בתהליכים הנוגעים לחינוך ילדיהם. מובילי המהלך הגדירו ארבע זירות ליישום ההכלה: הזירה הפדגוגית, הזירה החברתית, הזירה הפיזית והזירה הארגונית.

שנת תשע"ט הייתה השנה הראשונה ליישום הרפורמה, וההערכה במסגרתה יצרה נקודת ייחוס (benchmark) לבחינת המהלך. בשנים תש"ף-תשפ"ב כלל יישום המהלך מעבר מוועדות השמה לוועדות זכאות ואפיון בכל מערכת החינוך, פיתוח מקצועי למנהלים ולצוותים חינוכיים, תקציב שקלי – בתי הספר מקבלים תקציב ייעודי לשם רכישת פעילויות הכלה ושילוב כגון סדנאות והנחיות, מרחבי הכלה פיזיים (ניתנו לכ-250 בתי ספר בשנה), תקציב לפיתוח מקצועי – לפי בחירת בתי הספר ורכזי ההכלה וההשתלבות, ובתיאום עם הדרכת הכלה מהמחוז.

פעימת ההערכה בתשפ"ב היא הפעימה השלישית, שנועדה להמשיך לתת תמונה ביחס למגמות וההתפתחות בהטמעת התוכנית, תוך שימת דגש על ועדות הזכאות והאפיון וההבדלים בין סוגי תלמידים שונים.

¹ מתוך אתר משרד החינוך <http://edu.gov.il/hnm/heb/subject/Educational-Frames/Integration-Plan-Dorner/Pages/dorner-committee.aspx>

² מתוך המצגת "רפורמת ההכלה וההשתלבות" שהועברה לראמ"ה ע"י האגף ליישום הרפורמה.

הרשות הארצית למדידה ולהערכה בחינוך מלווה את המהלך משנת הלימודים תשע"ט בהערכה מעצבת. **מטרת המחקר בשנת תשפ"ב היא לבחון את השינויים בעמדות המערכת ובהתנהלותה אל מול נקודת הייחוס (benchmark), תוך התחשבות בתהליכים שהתרחשו בשנה זו.**

ליתר פירוט, המחקר יבקש לעסוק בסוגיות הבאות: אילו שינויים חלו בתפיסות העקרוניות של צוותי חינוך בנוגע לשונות חברתית וצרכים מיוחדים בחברה בכללותה? אילו מגמות מסתמנות בעמדות כלפי ההכלה וההשתלבות בבית הספר, וכיצד נתפסת השפעתן של ההכלה וההשתלבות על התלמידים ואנשי הצוות? מהו המצב הקיים בשטח בזירות ההכלה השונות? מהם הידע והתפיסה הקיימים בנוגע לתוכנית ההכלה וההשתלבות, וכיצד נתפסת הפעילות עד כה? מה מידת תחושת המסוגלות והאמון במהלך בקרב הגורמים השונים? אילו גורמים מקדמים או מעכבים את הנכונות להכלה? בשנה זו התמקדה ההערכה בשתי סוגיות – ועדות הזכאות והאפיון, ואבחנה בין סוגי תלמידים שונים – תלמידים עצ"מ (עם צרכים מיוחדים) זכאי שירותי חינוך מיוחד, ותלמידים מתקשים ומאתגרים.

מערך המחקר כלל שילוב של מתודולוגיה איכותנית וכמותית. במסגרת המחקר האיכותני נערכו בחודשים אפריל-יוני 2022 133 ראיונות עומק עם מנהלים, רכזים ומורים, ו-15 ראיונות עם ראשי ועדות זכאות ואפיון. במסגרת המחקר הכמותי נערכו סקרים טלפוניים בקרב מנהלים ומחנכים של תלמידים בכיתות רגילות (שאינן כיתות מקדמות של החנ"מ) בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים של החינוך הרגיל. סקרים אלו נערכו בחודשים יוני-ספטמבר 2022.

עיקרי הממצאים

א. עמדות כלפי ההכלה וההשתלבות

לאחר השיפור שנצפה בשנת תשפ"א בתפיסות עקרוניות תומכות הכלה, המגמות בתשפ"ב מורכבות יותר. מצד אחד **נמשכת המגמה של הסרת התניות לימודיות והתנהגותיות לשילוב**. מצד שני ניכר כי מעל כתפי המערכת מוסרת **משמעותית האחריות להתאים את עצמה לתלמיד המתקשה בכיתה** - בקרב מחנכים דוברי עברית ירידה מ-56% בתשע"ט ו-50% בתשפ"א ל-42% בתשפ"ב, ובקרב מחנכים דוברי ערבית ירידה מ-68% בתשפ"א ל-53% בתשפ"ב, מגמה דומה נצפתה בקרב מנהלים מ-2 מגזרי השפה. ממצא זה עשוי להיות מוסבר **בתחושה של משבר במערכת המתקשה לתפקד באופן כללי וממילא מתקשה לקחת אחריות** במצבים אלה.

גם ביחס לראיית היתרונות של המסגרת הרגילה, חלה **בקרב מנהלים ירידה בתפיסה ששילוב תלמידים עצ"מ יכול להביא תועלת לתלמידים הרגילים** – מ-86% ל-70% בקרב דוברי העברית ומ-59% ל-51% בקרב דוברי הערבית. ירידה זו מלווה בעלייה בהערכה שההכלה פוגעת בסטנדרטים ובציפיות מהתלמידים. **ירידה משמעותית לא פחות נצפתה בתפיסה לגבי תרומת ההכלה לתלמיד המשולב** – רק 46% מהמחנכים דוברי העברית ו-54% מדוברי הערבית סבורים שההכלה מסייעת לתלמיד להתקדם לימודית (לעומת 60% ו-66% בתשפ"א, בהתאמה). בעוד שבהקשר הלימודי הירידה היא לרמות של מדידת הייחוס בתשע"ט, הרי

שבהקשר החברתי, שנתפס בהערכות הקודמות כנקודת החוזק של המהלך – חלו ירידות חדות אל מתחת לרמה שדווחה בתשע"ט – רק 54% מהמחנכים דוברי העברית (לעומת 70% בתשע"ט ו-75% בתשפ"א) ו-63% מהמחנכים דוברי הערבית (לעומת 68% בתשע"ט ו-86% בתשפ"א) סבורים שההכלה מסייעת לתלמידים להתקדם מבחינה חברתית.

מצד שני, ביחס לעמדות המצדדות בהקניית מונופול לחינוך המיוחד בטיפול בתלמידים עצ"מ, נשמרה מגמת הירידה (תומכת ההכלה) בקרב דוברי עברית, ובקרב דוברי ערבית נצפתה ירידה בשנה זו. עם זאת, עדיין רבים מעדיפים לזכות לתשתיות הנרחבות של החנ"מ, כפי שעלה מראיונות העומק.

במחקר האיכותני נצפתה גם כן תמונה מורכבת: מצד אחד קיימת **הזדהות נרחבת עם הערכים בבסיס התוכנית של ההכלה**, ההכרה במגוון וחיזוק השייכות. מצד שני **הצוותים החינוכיים חווים קשיים משמעותיים ביישום, ותחושה שבמקרים רבים התלמידים המוכללים לא מקבלים מענה**, מגדילים פערים ונשרכים מאחור. המורים לא תמיד מוכשרים לתת מענה, לא מספיקים להגיע לתלמיד ובחלק מהמקרים אינם מעוניינים לשנות את הגישה ואת דפוסי ההוראה. עדיין **נקודת החוזק הנתפסת היא ההכלה החברתית**, וגם זה לא תמיד מצליח במקרים של לקויות בשכיחות נמוכה, בעוד שבפן הלימודי נדרשים יותר מענים ייחודיים שלא במסגרת הכיתה.

המוראיינים ציינו כי **במקרים רבים ההורים דוחפים ל"שילוב בכל מחיר", גם כשזה אינו טובת הילד**. לעיתים ההורים משלבים בשל העובדה שלא קיימת במוסד הסמוך למקום מגוריהם כיתת חנ"מ והם אינם רוצים לבדוד את הילד חברתית. **קשיים מיוחדים עם הורים נצפו בחברה החרדית והערבית**. שם שיקולים של מניעת סטיגמות, פגיעה בשידוכים ועוד גורמים להימנעות ממתן מענים ייחודיים מותאמים במסגרת החנ"מ.

ב. נכונות למהלך של הכלה

כאשר בוחנים את הנכונות להכיל תלמידים בכיתתו של המחנך או בבית ספרו של המנהל, ניכרים הבדלים בין קהלי היעד. **בקרב מחנכים נצפתה ירידה בתמיכה במדיניות ההכלה** – בקרב דוברי עברית מ-74% ל-59% לרמה של תשע"ט, ובקרב דוברי הערבית מ-72% ל-74%. בקרב המנהלים נצפתה יציבות ברמות גבוהות. **הנכונות להכיל בפועל עוד תלמידים עם צרכים מיוחדים נותרה נמוכה ויציבה בקרב המחנכים** (32% מדוברי הערבית ו-32% מדוברי הערבית). בקרב המנהלים רוב קטן מדוברי הערבית (55%) ויותר מדוברי הערבית (67%) מעוניינים להגדיל את מספר התלמידים עצ"מ בבית ספרם – ירידה של כ-4% מהשנה שעברה.

למול היציבות בנכונות להגדלת היקף התלמידים עצ"מ, נצפו **ירידות דרמטיות בנכונות להכלת תסמונות שונות בקרב המחנכים דוברי העברית**, ירידות שצמצמו ובחלק מהמקרים מחקו את הפער בינם לבין המחנכים דוברי הערבית. **הירידות לא פסחו גם על תסמונות המאפיינות את תלמידי החינוך הרגיל**, כמו לקויות למידה (ירידה מ-72% ל-43%) או הפרעות קשב (ירידה מ-67% ל-36%). גם ביחס לנכויות הפיזיות שזכו לרמות נכונות של 70% ומעלה נצפתה ירידה לרמות נכונות הנמוכות מ-50%. התמונה עשויה להתאים לתחושה משברית של קושי בהתמודדות עם המשימות השוטפות המקשות לקבל כל אתגר נוסף מעבר לתלמידים המתקשים והמאתגרים הנוכחים בכיתות.

ג. תמונת המצב בפועל בזירות ההכלה השונות

בבחינת היקף התלמידים עצ"מ המשולבים בכיתות – מצד אחד נצפתה יציבות ברמות גבוהות בשיעור אלה שאין להם אף תלמיד עצ"מ משולב בכיתתם – כ-40% בשני מגזרי השפה. מצד שני נצפתה עלייה בשיעור הסבורים שיש להם 3 תלמידים ויותר כאלה. כך **שבהשוואה לעבר, התפיסות מוקצנות יותר**, יותר כאלה שאין להם כלל תלמידים עצ"מ או שיש להם הרבה תלמידים כאלה (3 ויותר), ופחות כאלה שדיווחו על 1-2 תלמידים עצ"מ המשולבים בכיתתם. בקרב המנהלים והמחנכים דוברי עברית יש **עלייה בשיעור המדווחים על תלמידים בכיתות הרגילות שראוי לשבצם בחנ"מ** – בניגוד למגמת ההכלה.

בזירה הפדגוגית נצפתה **יציבות בבהירות האופן בו נראה שילוב מיטבי בקרב מחנכים** ברמה של 51% בדוברי העברית ו-58% בדוברי הערבית. **בקרב מנהלים לעומת זאת נצפית מגמה עקבית של עלייה** בפרמטר זה – בקרב דוברי עברית מ-19% בתשע"ט ו-38% בתשפ"א ל-49% בתשפ"ב, ובקרב דוברי ערבית מ-46% בתשע"ט ו-62% בתשפ"א ל-70% בתשפ"ב, מה שעשוי להצביע על התועלות בתהליך המיסוד והחיכוך המתמשך עם התופעה.

ביחס לתחושת המסוגלות להוראה בכיתה הטרוגנית – בקרב המנהלים נצפתה גם בפרמטר זה עלייה עקבית – מ-25% בתשע"ט ל-39% בתשפ"ב בקרב דוברי עברית ומ-53% בתשע"ט ל-62% בתשפ"ב בקרב דוברי ערבית. **בקרב המחנכים דווקא נצפתה ירידה לרמות של תשע"ט** – מ-52% מדוברי העברית ו-70% מדוברי הערבית חשים בעלי ידע ומיומנויות הנדרשים להוראה בכיתות ההטרוגניות.

תפיסת הידע והמסוגלות נותרה ברמות נמוכות מאוד – פחות מ-20% מהמחנכים דוברי העברית ופחות מ-40% מדוברי הערבית סברו שישנה למורי החינוך הרגיל הכשרה מספקת, כלים להתמודד מבחינה לימודית וכלים להתמודד עם האתגרים החברתיים והרגשיים (בפרמטר זה חלה ירידה בקרב מחנכים דוברי עברית מ-30% בתשפ"א ל-19% בשנה זו).

בסקר זה נעשתה לראשונה חלוקה בין תלמידים עצ"מ לתלמידים מתקשים ומאתגרים. מעניין לציין שתפיסת תחושת המסוגלות נמוכה מאוד גם לגבי תלמידים מתקשים ומאתגרים – רק 24% מהמחנכים דוברי העברית ו-36% מהמחנכים דוברי הערבית דיווחו שלמורי החינוך הרגיל הכשרה מספקת להוראת תלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי חינוך מיוחד (רמות נמוכות דומות נצפו בקרב המנהלים). בדיווח של המחנכים על עצמם נצפו מטבע הדברים נתונים חיוביים יותר – 45% מדוברי העברית ו-54% מדוברי הערבית דיווחו שיש להם הכשרה מספקת להוראת תלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי חנ"מ – אולם גם נתון זה נמוך, ומלמד **שתחושת חוסר מסוגלות אינה קיימת רק ביחס לחינוך המיוחד אלא גם ביחס להוראת תלמידים מתקשים ומאתגרים**.

ביחס להוראה מותאמת אישית, נצפתה יציבות בקרב מחנכים דוברי עברית וירידות בקרב מנהלים ומחנכים דוברי ערבית. **למעלה משני שלישים מהמחנכים מציינים כי הם משתמשים בשיטות הוראה המאפשרות מתן מענה לכלל תלמידי הכיתה**.

לסיום הזירה הפדגוגית – בקרב מנהלים ומחנכים דוברי עברית נצפו עליות משמעותיות בשנה האחרונה בתחושת העומס הפוגע במתן מענה לתלמידים עצ"מ (למעלה מ-50% מהמנהלים והמחנכים), ורבים דיווחו על

פגיעה בכלל הכיתה בשל הטיפול בתלמידים אלו (32% מהמחנכים ו-45% מהמנהלים). נתון זה מגבה את **ההשערות בדבר תחושה של עומס והצפה המעצבת את עמדות המשיבים בפעימה זו.**

בזירה הפיזית חלו ירידות בשני מגזרי השפה בתחושה שישנם מרחבים המאפשרים הכלה של תלמיד עצ"מ בכיתות הרגילות (לדוגמה מ-50% ל-33% בקרב מחנכים דוברי עברית) וגם בתחושה שיש מרחבים המאפשרים מתן מענה ייחודי לילד עצ"מ (מ-43% ל-35% בקרב מחנכים דוברי עברית). ירידות נצפו גם בקרב מחנכים דוברי ערבית ובמידה מתונה יותר בקרב המנהלים.

הזירה הארגונית נבחנה בהרחבה, ובמסגרתה נצפו **ירידות בתפיסת הסדירויות בקרב כלל המשיבים**, למעט מנהלים דוברי ערבית. למשל בקיום דיוני היועצות מובנים במערכת השעות חלה ירידה מ-75% ל-52% בקרב מנהלים דוברי עברית. בתפיסת אנשי המקצוע תומכי ההכלה יש פער בין דיווחים על זמינות פסיכולוגים ויועצים שנראים יציבים בהתחשב בשינוי נוסח השאלה, ובין תפיסת מקצועיות הסייעות שמצויה בירידה בהשוואה לשנה שעברה בקרב מחנכים משני מגזרי השפה. גם בתחושה של המחנכים שהם מקבלים תמיכה וליווי חלה ירידה (מ-56% ל-49% בדוברי עברית ומ-72% ל-57% בדוברי הערבית).

גם בראיונות נשמעו תהיות על עמימות הגדרת התפקיד, על חוסר האפקטיביות שבהכשרות חד-פעמיות במליאת חדר המורים ועל קשיים במימוש התפקיד למול התגמול והמשאבים המוקצים לכך. גם הממשקים בין התפקיד לבעלי תפקידים אחרים לא תמיד מוסדרים. זאת לצד מיעוט ששיבח את התפקוד של הרכז בנוגע להעברת השתלמויות, להנחיית אנשי צוות ולניהול משאבים.

ביחס **להיבטים המשאביים לא נצפו שינויים משמעותיים בשנה האחרונה**, כך שלא נראה שזירה זו היא המפתח להבנת הירידות הכלליות בעמדות בשנה זו. עדיין כ-70% אינם חשים שהמשאבים מאפשרים מתן מענה מספק ברוב המקרים. מצד שני פחות מ-50% דיווחו על קשיים ארגוניים המקשים על מימוש הזכויות והמשאבים – נתון זה גבוה יותר מזה של השנה שעברה שהייתה יוצאת דופן בשל תקציבי הקורונה, אך דומה לנתונים של תשע"ט.

רוב המנהלים דוברי העברית לא מסכימים שהמורים מקבלים בעקבות התקציב השקלי ליווי מקצועי להכלת תלמידים עצ"מ, אינם רואים בשעות הפרטניות של 'אופק חדש' מענה משמעותי לתלמידים אלה, ואינם רואים בתקציבי הגפן מקור המאפשר פיתוח מקצועי מספק לצוות החינוכי בהיבט הכלה - (רק 46% סבורים כן). בקרב המנהלים דוברי הערבית העמדות חיוביות הרבה יותר. דווקא ביחס לתלמידים מתקשים ומאתגרים רוב המחנכים דיווחו שהם מקבלים תמיכה מהתקציב השקלי ברוב המקרים (77% מדוברי העברית ו-83% מדוברי הערבית), ויותר ממחצית מהמחנכים והמנהלים דוברי העברית ויותר מ-70% מדוברי הערבית סברו שברוב המקרים המענים מתקציב זה תורמים להתקדמותם של תלמידים מתקשים ומאתגרים.

בראיונות העומק עלו מצד אחד אמירות המעידות על שימוש מיטבי ומעצים במשאבים שהמהלך מאפשר ברמה הפרטנית והמערכתית ובגמישות המענים למגוון רחב של אוכלוסיות ובעיות. מצד שני רווחת התפיסה שתלמיד עצ"מ המשולב בכיתות הרגילות בא "על חשבון" המשאבים של התלמידים המתקשים והמאתגרים שאינם זכאי שירותי חנ"מ. **המבנה המשאבי של ההכלה גורם עדיין לתפיסה של הילד המשולב כ"גזלן משאבים"** למול חלופת החנ"מ.

בזירת ההכלה החברתית נצפתה **ירידה בתפיסת המנהלים בתחושת המעורבות והשותפות** בכיתה מ-85% ל-68% בקרב דוברי עברית ומ-80% ל-73% בקרב דוברי הערבית. השנה, עם פיצול שאלת המעורבות להיבט הלימודי ולהיבט החברתי בסקר המחקרי, אמנם **נצפה פער לטובת ההיבט החברתי אולם לא בהפרשים מאוד משמעותיים** (79% בחברתי לעומת 70% בלימודי בקרב דוברי עברית, ו-84% בחברתי לעומת 72% בלימודי בקרב דוברי ערבית). **בראיונות העומק עלה הפן החברתי כמושך המערכתי של ההכלה וכזירה שבה קיימים הישגים משמעותיים בשטח.**

ד. תפיסת ועדות הזכאות והאפיון

ועדות זכאות ואפיון בראשות נציג משרד החינוך מהוות אחד השינויים המבניים המרכזיים במהלך ההכלה וההשתלבות ואמורות להוות זרז לתהליך ההכלה. המנהלים שנשאלו על הוועדות הסכימו ברובם כי **תהליכי מיצוי של האפשרויות והישיבות תורמים לתהליך**, אבל רק 39% מדוברי העברית ו-55% מדוברי הערבית סבורים שבעקבות התהליכים הפנימיים בבית הספר פחת שיעור המופנים לוועדות הזכאות והאפיון.

במסגרת הערכה זו נעשה השנה בירור מקיף ביחס לוועדות הזכאות והאפיון במחקר האיכותני. ממצאי ההערכה לימדו כי **ברוב המקרים בתי הספר מכירים את כללי המשחק ומגיעים לוועדות תוך שהם וההורים מציגים עמדה אחידה ומוסכמת**. עם זאת, בחלק מהמקרים רמת המוכנות של הניירת או של מוכנות ההורים לוקה בחסר. בעיות במוכנות ההורים ובהגעה להסכמות למולם נצפו בעיקר ברמה סוציאקונומית נמוכה, בהופעה הראשונה לפני הוועדות ובמגזר החרדי.

תהליך מיצוי האפשרויות לפני הפניה לוועדה מוסד במרבית מוסדות החינוך, עם זאת במיעוט מהמקרים דווח על נטייה לשלוח לחינוך המיוחד מבלי שמוצו מהלכי ההכלה.

לא מעט מהמראיינים בשטח **חשים כי קיימות מכסות של תלמידים שיכולים לעלות לוועדות**, גם אם באופן לא רשמי ומוצהר, וכי הדבר מונע אפשרות להעלות לוועדות את כלל התלמידים הזקוקים למענים בתחום ההכלה וההשתלבות.

תובנה מרכזית שעלתה מההערכה היא כי **קיימים במודל הנוכחי "פרצות" המקשות על מיצוי הפוטנציאל של הוועדות**. בעיה ראשונה **קשורה להסתמכות המוחלטת על רצון ההורים** גם במקרי קיצון שבהם השילוב עלול לפגוע בילד או בכלל הכיתה. רבים טענו כי נדרש תיקון לחוק והכנסת מנגנון מאזן שייתן משקל במקרים אלו לשיקולים נוספים מעבר לרצון ההורים.

פרצה נוספת קשורה ל**שיקולים ואינטרסים משאביים של המוסד, המתי"א והרשויות**, שפעמים רבות דוחפים לפתרונות שאינם עולים בקנה אחד עם טובת הילד ואינם מקדמי הכלה, אלא משרתים את האינטרסים המשאביים. דוגמאות לכך הם הפניה לחינוך מיוחד בגלל הפער במשאבים לעומת השילוב, הפניה לחנ"מ מתוך רצון לוודא שמגיעים למכסת המינימום לפתיחת כיתת חנ"מ במוסד או ברשות, היעדר מסגרות מתאימות בבית הספר וכדומה. הטענה היא שהמתי"א אות וגורמי השפ"ח פועלים גם כן בחלק מהמקרים מתוך אינטרסים אלה.

פרצה משמעותית בתהליך היא **השימוש בהמלצות פסיכיאטרים, שבחלק לא מבוטל של המקרים מייצרים מסלול עוקף ועדה** המאפשר השמה בחינוך המיוחד והגדרת הלקות כשכיחות נמוכה. בחלק אחר של המקרים

מביאים המלצות התומכות בהישארות בכיתה למרות ההתנהגות הקיצונית והפגיעה במסגרת הכיתתית. נדרש מהלך של בקרה ולקחת אחריות על ערוץ זה.

ערוץ ארגוני נוסף הוא **ועדות הערר, שבחלק ניכר מהמקרים הפכו מסלול עוקף ועדה** המאפשר הקצאת משאבים לתלמידים ביד רחבה ובאופן גורף.

האתגר האחרון שצוין קשור **למסמוס בשטח של החלטות הוועדה**, כך שגם אם הוחלט על הכלה, בכוחו של השטח לגרום לכך שהמהלך לא יתממש או לא יצלח.

לאור כלל הפרצות והמעקפים לתהליך, עולה **שאלה ביחס לאפקטיביות הוועדות בתצורתן הנוכחית ולמידה שבה קיים ערך מוסף במנגנון זה לאור התשומות שמושקעות בו**. זאת למרות ההבנה שברוב המקרים הוועדות מקדמות תהליכים שיטתיים סדורים ומקצועיים יותר.

ה. תפיסת מהלך ההכלה וההשתלבות

ביחס להיכרות עם המהלך, נצפו עליות משמעותיות בקרב מחנכים (מ-36% ל-48% בדוברי עברית ומ-46% ל-58% בקרב דוברי ערבית), אך עדיין קיימים רבים שאינם מכירים את המהלך היטב. בקרב המנהלים נצפו ירידות (מ-88% ל-75% בדוברי עברית) אך עדיין ברמות היכרות גבוהות.

ביחס לתפיסת המהלך קיים פער בין **המנהלים שבקרבם ניתן לזהות מגמות של שיפור מתמיד בהזדהות עם המהלך** (מ-56% ל-62% בדוברי עברית ומ-76% ל-85% בדוברי הערבית) ובאמונה ששיג את מטרותיו (מ-33% ל-44% בדוברי עברית ומ-68% ל-73% בדוברי הערבית). אולם **בקרב המחנכים דוברי העברית נצפו ירידות בשנה האחרונה בהזדהות** (מ-58% ל-51%), באמונה בהשגת המטרות (מ-43% ל-34%) ובישימות בכיתה (מ-60% ל-49%). בקרב המחנכים דוברי הערבית נצפו עליות או יציבות.

מזווית המורים, החסמים המרכזיים שזוהו במהלך הם העומס שבו נתונים המורים, המקשה לפתח תכנים ולהגיע לכל תלמיד, והקשיים בהוראה דיפרנציאלית בכלל. גודל הכיתות הוצג אף הוא כחסם מרכזי למהלך.

מזווית התלמידים, הזכרו ההשמה על פי רצון ההורים שלעיתים פוגעת בטובת הילד, מחסור במשאבים תומכי הכלה, צבירת פערים לימודיים, ומקרים מורכבים של בעיות התנהגות או לקויות בשכיחות נמוכה שאינם מאפשרים תהליך הכלה מיטבי.

ו. שאלת גבולות ההכלה – קונספטואלית ויישומית

השאלה מה היקפי ההכלה ומי מוגדר כבעל צרכים מיוחדים מרחפת בחלל המהלך ההערכה מראשיתו. במסגרת פעימה זו התמקדנו בשאלה זו. הסוגיה הראשונה שנבחנה היא **התפיסה לגבי השפעת המהלך על היקפי ההכלה בכיתות הרגילות. האם בעקבותיו הם פחתו, נותרו כשהיו או גדלו**. המנהלים נשאלו על כך, וכאן נצפה הבדל בין המנהלים דוברי העברית, שרק 7% דיווחו שמספר המשולבים בכיתות הרגילות פחת, ו-67% דיווחו על גידול בהיקף המשולבים, ובין המנהלים דוברי הערבית שנחלקו בין 38% שדיווחו כי פחת מספר התלמידים המשולבים בכיתות הרגילות, ל-32% שדיווחו שמספרם עלה.

עמדות המנהלים דוברי העברית מפתיעות לאור הנתונים מוועדות הזכאות והאפיון בתשפ"א, שהשפעותיהן ניכרו בשטח בתשפ"ב, ולפיהם דווקא חל קיטון משמעותי בהיקף המשולבים בכיתות הרגילות. פער תפיסתי זה מלמד

לכאורה על מצב בעייתי שבו בעיות שאינן קשורות למהלך נזקפות לחובתו, ושתחושת העומס והמורכבות בהכלה בעת הזו גורמת ליצירת תודעה השונה מהנתונים המנהליים בשטח.

מעבר לשאלת היקף המוכלים, שאלה מהותית נוספת היא מיהם התלמידים עם צרכים מיוחדים בעיני אנשי הצוות – האם הם זכאי שירותי חינוך מיוחד, או שמדובר בתלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חינוך מיוחד. המחנכים והמנהלים נשאלו למי התייחסו בתשובות על תלמידים עצ"מ המשולבים בכיתות, ולמעלה ממחציתם השיבו שהם מתייחסים לתלמידים שרובם או כולם זכאי שירותי חנ"מ, קצת פחות מרבע מהם אמרו שמחציתם הם זכאי שירותי חנ"מ ומחציתם מתקשים ומאתגרים, וכרבע אמרו שרובם או כולם תלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חנ"מ.

בניסיון לברר את השלכת ההגדרות על התפיסות נעשה פילוח לשאלות על פי הגדרות אלה, ונמצא שבפרמטרים פדגוגיים כמו בניית תוכנית אישית והתמודדות עם עומס, המחנכים שהגדירו את רוב התלמידים כזכאי שירותי חנ"מ היו חיוביים יותר בהשוואה לאחרים בעמדות ההכלה שלהם. באופן דומה, המנהלים שהגדירו את התלמידים עצ"מ כזכאי שירותי חנ"מ היו חיוביים יותר הן בעמדות תומכות הכלה והן בהיבטים פדגוגיים.

ממצא מעניין נוסף הוא כי אלו שהעריכו שמבין התלמידים עצ"מ בכיתתם או בבית ספרם, מחצית מהתלמידים הינם זכאי שירותי חנ"מ ומחציתם אינה זכאית – היו ביקורתיים יותר ביחס לפרמטרים הקשורים לנכונות להכלה. השערה בהקשר זה היא שקטגוריה זו מלמדת על תפיסות דיפוזיות ולא מובחנות ומנקזת לתוכה כאלה שלא עוסקים באבחנות הללו, ודווקא הם מתאפיינים בעמדות ביקורתיות יותר, אולי כביטוי של תפיסת "הכלה לכול", שתוארה בהערכות קודמות, ולפיה כולם בעלי צרכים מיוחדים, וממילא הקושי בהכלה קיים במצב הרגיל ואין נכונות להוסיף עליו קשיים הנתפסים כחריגים.

בפעימה זו נעשתה חלוקה בין תלמידים זכאי שירותי חנ"מ לתלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חנ"מ ובתוך כל קטגוריה חלוקה בין ההצלחה בהכלה בהיבט הלימודי ובהיבט החברתי והרגשי. באופן כללי, מעבר לממצא העקבי שדוברי הערבית חיוביים בהשוואה לדוברי העברית. נמצא כי תחושת ההצלחה במתן מענה בפן החברתי גבוהה בכ-10% מתחושת ההצלחה במתן מענה בפן הלימודי הן בקרב מתקשים ומאתגרים, וגבוהה מ-20% בקרב תלמידים זכאי שירותי חנ"מ בקרב מחנכים דוברי עברית.

הממצא המעניין היה הפער הכללי בתחושת ההצלחה בין תלמידים זכאי שירותי חנ"מ לתלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חנ"מ – בקרב מחנכים הפער עמד על 10% לטובת המתקשים והמאתגרים בפן הלימודי, ובפן החברתי לא נצפה פער כלל בין זכאי שירותי חנ"מ למתקשים והמאתגרים. בקרב מנהלים נצפה אף מצב של פער לרעת התלמידים המתקשים והמאתגרים הן בפן הלימודי והן בפן החברתי.

ממצא זה מלמד עד כמה הקבוצה ה"אפורה" של תלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חנ"מ מעסיקה את המערכת, לעיתים אף יותר מזכאי חנ"מ, ועד כמה המערכת ובעיקר המנהלים מוטים לפרקטיקות של תיוג וקטלוג כערוץ כמעט בלעדי למתן מענה משאבי ופדגוגי לתלמידים מתקשים.

בחינת גבולות נוספת קשורה לשאלה האם המחנכים מכילים בפועל תלמידים עצ"מ בכיתתם, כפי שדווח לעיל, כ-40% כלל אינם מכילים תלמידים כאלה. במסגרת ההערכה הנוכחית פולחו המשיבים לכאלה שדיווחו שיש

בכיתת האם שלהם תלמיד עצ"מ וכאלה שלא. פילוח זה הוכיח את עצמו כמשמעותי ביותר וכמסביר חלק ניכר מהירידות שחלו השנה בהערכה, הנובעות פעמים רבות דווקא מאלה שלא מכילים בכיתתם.

באופן כללי זוהו שלושה דפוסים: **דפוס של "צניחה" בשנה האחרונה בעמדות מורים שאינם מכילים תלמידים עצ"מ**, לעומת יציבות בקרב אלו שמכילים – דפוס זה זוהה **בייחוד ביחס לעמדות תומכות הכלה**. דפוס שני שזוהה הוא **דפוס של בידול** – ממצב של דמיון יחסית בשנת תשע"ט בין כאלו שמכילים לכאלו שלא – עלייה מתמדת בקרב המכילים וירידות בקרב אלו שאינם מכילים, המובילות כעת לפערים ניכרים. דפוס זה זוהה **בעיקר בהיבטים פדגוגיים של הוראה מותאמת אישית ובכמה סדירויות**. דפוס שלישי שזוהה הוא **דפוס של מיתון** – ירידות בשתי הקבוצות, אולם הירידות חריפות בהרבה בקרב אלו שאינם משלבים. דפוס זה נצפה בייחוד בנכונות להכלת תסמונות שונות.

ניתן איפה לומר שחלק מהירידות השנה מאפיינות דווקא את אלו שאינם מתחככים בהכלה בפועל, ולפיכך ניתן אולי **לזקוף אותם לתהליכים רחבים שאינם ביטוי לקשיים במהלך עצמו**, דוגמת התמודדות עם ההשלכות ארוכות הטווח של הקורונה והתחושה המשברית במערכת. עם זאת, יש לציין שככלל, השאלות העוסקות בתלמידים המשולבים בכיתתו של המחנך ובהערכת האפקטיביות בהכלה, לא נשאלו ביחס לאלו שאין להם תלמידים בכיתתם, כך שעלייה בתחושת העומס אינה קשורה לפילוח זה. **דפוס הבידול מלמד עד כמה משמעותי החיכוך בהכלה בפועל לשם שינוי דפוסי ההוראה להוראה מותאמת אישית.**

פילוחים נוספים:

גם השנה **בחמ"ד ניכרות עמדות ביקורתיות יותר** כלפי ההכלה, הגולשות לכלל ההיבטים, לרבות לנכונות להכלה ולפן החברתי. בחלוקה יסודי למול חט"ב, נראה כי אם בשנה שעברה הפערים לרעת החט"ב הצטמצמו, הרי שבשנה זו **הפערים בין היסודי לחט"ב חוזרים ומתעצמים**, בעיקר בהיבטים הפדגוגיים ובסדירויות תומכות ההכלה. בשני הפילוחים שנבחנו, הנושא החברתי-רגשי, שבעבר היה בקונצנזוס יחסי, מצוי כיום בפער לרעה בחמ"ד ובחט"ב.

הממצא המרכזי בפעילה זו שדורש בירור בדיון הוא הירידות שנצפו בהשוואה לשנה האחרונה ביחס למגוון רחב של היבטים: מחויבות המערכת להכלה, תרומת ההכלה לכיתה ולילד המשולב, הנכונות להכלה של תסמונות שונות, תפיסת ההכלה הפיזית, ההתרופפות בקיום סדירויות, היחס לרכז ההשתלבות ועוד. מהנתונים לא נראה שלמשאבים המוקצים לתוכנית או לתפיסת המהלך עצמו השפעה ישירה על ירידות אלה. ניתן להעלות כמה הסברים לירידה זו שמהם נגזרים גם כיווני פעולה אפשריים:

1. **ירידה באפקט החיובי של הלמידה מרחוק בקורונה**, שהעצימה מגמות של הוראה מותאמת אישית תומכות הכלה, והבליטה קיומם של קשיים אחרים נוסף על התלמידים עצמם. עם החזרה לשגרת למידה בתשפ"ב, נשחק אפקט זה.
 2. **השיח המשברי שאפיין את תשפ"ב**, שהדגיש את הקשיים בעקבות הקורונה, את אתגרי איש המורים והבעיות במערכת. במציאות הישרדותית זו תביעה להכלת תלמידים עצמם נחוות כלא ריאלית.
 3. **השלכות ההשגרה של המהלך** – עם התבססות המהלך קיימת נטייה ליחס לו קשיים מבניים שהיו קיימים קודם לכן במערכת, ולראות אותו כאחראי לאתגרים השוטפים.
 4. **הבעייתיות בטשטוש גבולות המהלך** – האופי הדיפוזי של מהלך ההכלה סופח אליו את ההתמודדות עם תלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חינוך מיוחד, בייחוד אלו מהם עם בעיות התנהגותיות קשות. ההתייחסות לתלמידים אלה כחלק ממהלך ההכלה גורמת לתחושת תסכול מהמהלך, הקשורה לתחושת התסכול המתמשכת בהתמודדות עם תלמידים אלה.
- שני ההסברים הראשונים מדגישים את ההשפעה של תהליכים חיצוניים על העמדות, ואילו שני האחרונים מכוונים את הזרקור לתוך גבולות המהלך.

המלצות וכיווני פעולה

מתוך המחקר עולים כמה המלצות וכיוונים לפעולה:

- **חיבור התודעה למציאות** – הבהרה שאין עליה דרמטית בהיקף המוכלים ושהמהלך איננו אחראי לכלל הקשיים בהוראה הטרוגנית.
- **יצירת עדכונים והתאמות בחוק לאור הלאקונות שזוהו** – שיקולים נוספים לרצון ההורים במקרים מורכבים, מעורבות בעלי עניין שונים בוועדות, החלטות ועדות ערר, המלצות פסיכיאטרים כמסלול עוקף, ריסון האינטרס המשאבי של המוסדות, הרשויות והמתי"אות.
- **חידוד גבולות הגזרה של ההכלה** – הגדרה ברורה של מי עוסק במהלך ואילו מענים מתאימים למי: זכאי שירותי מיוחד לעומת מתקשים ומאתגרים, הבדלי רמות תפקוד, לקויות בשכיחות גבוהה למול לקויות בשכיחות נמוכה.
- **החשיבות של הכנסת מורים ומחנכים נוספים למהלך** עם תיווך, הכשרה וליווי מתאימים, לאור ההבנה שעצם קיומו של תלמיד עם צרכים מיוחדים בכיתה משפר את היחס למהלך.
- **מענה מותאם גם לאוכלוסיית המתקשים והמאתגרים שאינם זכאי שירותי חנ"מ** – בדגש על הפרעות התנהגות הדורשות קשב רב מהמורה.

- **בחינה מחודשת של חלוקת המשאבים** – טיפול במוקדים של חסר משאבי לעומת מענים המתפרסים על מנעד רחב של תלמידים מעבר למטרות המהלך.
- **בחינה מחודשת של ועדות הזכאות והאפיון** – שיפור תהליכי העבודה, סגירת הפרצות בתהליך ובחינת עצם זכאות הקיום של הוועדות לאור ההשקעה הנרחבת בהן.
- **הערכה של אפקטיביות תוצרי ההכלה מנקודת מבטם של התלמידים** – ברמה היישומית מה הישגי ההכלה בהיבט הלימודי, החברתי והרגשי ומהן השפעותיו על כלל המערכת.

לסיכום – המהלך נוסד על עוגנים של שינוי בחוק, רצון ההורים ומבנה חדש לוועדות. עוגנים אלו דורשים בחינה מחודשת, לצד עוגנים נוספים:

- מודל ההכשרות והליווי ותרומתו לתחושת המסוגלות. בחינת מידת הרלוונטיות של הכשרת הרכזים והמליאות בחדרי המורים כמודל לשינוי דפוסי ההוראה
- רכזת ההשתלבות והגדרת תפקידה לצד בחינת המשאבים והסדירויות הנדרשים למילוי תפקידה
- התמיכה המשאבית במהלך – מענים מותאמים לאתגר וממוקדים באוכלוסיית המטרה, תוך יצירת מצב שבו מבחינתם של התלמידים והמורים המענה להכלה אינו פחות מזה של ההשמה בחנ"מ.
- ניהול גבולות התוכנית – הבהרה למי מכוונים בהכלה ומה המשאבים המוקצים עבורו
- הגדרת מודלים לחיקוי וקריטריונים להצלחה

מהלך ההכלה וההשתלבות הוא תהליך לאומי רחב-היקף, צעד נוסף בשרשרת של מהלכים שנועדו להבטיח **מתן מענה חינוכי מיטבי לכלל הילדים במערכת החינוך**.

מבחינה פורמלית מהלך זה נשען על המלצות ועדת דורנר³ ועל התיקון בחוק החינוך המיוחד. בינואר 2009 פרסמה ועדת דורנר דין וחשבון מקיף הבוחן את נושא מערכת החינוך המיוחד. המלצות הוועדה כללו שתי המלצות עיקריות לשינוי מדיניות מערכת החינוך המיוחד בישראל:

1. מתן זכות להורים אשר ילדם נמצא זכאי לחינוך מיוחד לבחור את **סוג המסגרת** החינוכית עבורו (לא את בית הספר).
2. שינוי שיטת התקצוב עבור תלמידים הזכאים לשירותי החינוך המיוחד, כך שתקצובם ייעשה על פי רמת תפקוד ומוגבלות ולא על פי מוגבלות בלבד, וכמו כן התקציב שייקבע יוקצה לתלמיד בכל מסגרת חינוכית שיבחר בה.

בשנת 2011 הוחל ביישום ההמלצות במסגרת ניסוי בעיר חולון. במהלך השנים הורחב יישום ההמלצות ליישובים נוספים. נכון לשנת 2017 התוכנית הופעלה ביישובים ירושלים, חולון, טירת כרמל, מעלה אדומים, הר אדר, בקעת הירדן, מגילות, מטה יהודה, מבשרת ציון, אבו גוש, מעלה אפרים וגבעת זאב. יישום ההמלצה לא הורחב ליישובים נוספים.

הזרז העדכני ליישום המהלך הוא תיקון חוק החינוך המיוחד ביולי 2018. במסגרת תיקון זה אומצו ההמלצות העקרוניות של ועדת דורנר באופן המחייב יישום כלל-ארצי. החוק כולל גם כמה שינויים בהליך הזכאות:⁴

1. ועדות ההשמה יבוטלו ותחתיהן יוקמו ועדות זכאות ואפיון. ועדות אלו הן שיקבעו את רמת הזכאות של הילד, תוך התחשבות ברמת התפקוד ובמוגבלות, ויציגו את חלופות המענה להורים, שיהיו זכאים לבחור בין החלופות, בהתאם להמלצות ועדת דורנר.
2. יושב הראש של ועדות הזכאות והאפיון יהיה עובד משרד החינוך.

הנחת העבודה של מובילי המהלך היא כי סביר שבעקבות צעדים אלו ישולבו מספר רב יותר של תלמידים עם מגבלות שונות בכיתות הרגילות, וכי נדרשת היערכות מוקדמת לקידום יכולת ההכלה במסגרות החינוך הרגיל. הנחות אלו כשלעצמן מחייבות בירור אמפירי: האומנם מתן בחירה מגדיל את הרצון בשילוב נוכח תוצאות הניסוי של ועדת דורנר? ואולם בירור כזה לא נעשה במסגרת הדוח.

חוק החינוך המיוחד וועדת דורנר, שהם אכן הטריגר המשפטי למהלך, עוסקים רק בפן השילוב – הניסיון להתאים את התלמיד עם המוגבלות לסביבה הרגילה. אולם **מהלך ההכלה רחב בהרבה ומושתת על היכולת של המסגרת הרגילה להכיל ולקבל אל שורותיה את כלל התלמידים על מגוון צורכיהם השונים** ולא רק את

³ מתוך אתר משרד החינוך <http://edu.gov.il/hnm/heb/subject/Educational-Frames/Integration-Plan-Dorner/Pages/dorner-committee.aspx>

⁴ מתוך תיקון מס' 11 לחוק החינוך המיוחד, רשומות ספר החוקים 2734, ו' באב התשע"ח, 18.7.2018.

התלמידים עם המוגבלויות. ובאופן רחב עוד יותר – **ראיית מערכת החינוך כחלק מחברה ומקהילה המקנה לפרט תחושת שייכות לצד ההכרה בייחודיותו.**

בשנת הלימודים תשע"ט הוחל במחוז צפון בביצוע פיילוט שבמסגרתו יושמו התיקון לחוק ומסקנות ועדת דורנר באמצעות מעבר מוועדות השמה לוועדות זכאות ואפיון – מהלך שנועד לבוא לידי ביטוי בשיבוץ התלמידים לקראת שנת תש"ף. כמו כן הוקם במטה משרד החינוך אגף ליישום הרפורמה, המתכלל את כלל עבודת אגפי המטה והמנחה את המחוזות בנוגע לאופן יישומה.

המטרות והיעדים של המהלך כפי שהוגדרו על ידי מובילי התוכנית הם:⁵

1. הענקת המעטפת הנחוצה למימוש צרכיו האישיים, החברתיים, הרגשיים והלימודיים של כל תלמיד.
 2. חיזוק מסוגלות הצוות החינוכי בהתמודדות עם כיתה הטרוגנית.
 3. מתן מענה מיטבי לתלמידים זכאי שירותי חינוך מיוחד במסגרות החינוך המיוחד והרגיל.
 4. חיזוק, הרחבה והעמקה של פעולות ההשתלבות וההכלה בחינוך הרגיל.
 5. טיפוח קהילה בית ספרית/גנית מאוחדת, סובלנית, מקבלת והומניסטית.
 6. שיפור השירות להורים, העמקה של השיח עימם ושל מידת מעורבותם בתהליכים הנוגעים לחינוך ילדיהם.
- יעדי התוצאה של המהלך, כפי שהוגדרו על ידי מובילי התוכנית, הם:

1. הגדלת אחוז התלמידים עם הצרכים המיוחדים המסיימים את חוק לימודיהם במסגרת החינוך הרגיל.
2. הגדלת שיעור התלמידים המגיעים לוועדת זכאות ואפיון לאחר תהליכי מיצוי אפשרויות.
3. גידול בשיעור המורים בצוות המדווחים על קיומן של שגרות וסדירויות לשיתופי פעולה בין חברי הצוות הרב מקצועי בבית הספר.
4. קיום מודל מוסדר לקשר רציף ומתמשך לשותפות הורים לבניית תוכנית אישית - מיצ"ב אקלים, שותפות הורים בבית הספר.
5. מתקיימים מודלים ומנגנונים הנותנים מענה למגוון צרכי התלמידים.
6. הגדלת שיעור המורים המשתתפים בפיתוח מקצועי בנושאי הכלה והשתלבות.
7. הגדלת אחוז התלמידים עם הצרכים המיוחדים הלומדים במסגרות החינוך הרגיל.
8. הגדלת אחוז המורים המדווחים על שיפור במסוגלותם להכיל תלמידים שוני צרכים.
9. הגדלת אחוז המורים המדווחים על שיפור במסוגלותם ללמד בכיתה הטרוגנית.

מרכיבי ההכלה:

ברמת המוסד החינוכי מדובר על ארבע זירות הכלה והשתלבות:⁶

⁵ מתוך מצגת בשם "רפורמת ההכלה וההשתלבות" שהועברה לראמ"ה ע"י האגף ליישום הרפורמה.
⁶ שם.

1. **הכלה פדגוגית** – גישות ופרקטיקות להוראה בכיתה הטרוגנית, דרכי הוראה המותאמות לכלל אוכלוסיות התלמידים, הוראה מותאמת אישית והתייחסות לשונות ולמגוון כנורמה. זאת מתוך תפיסת אחריות כוללת של המחנך, מקצועיות באופן הקצאת התמיכות ובלי הנמכה של ציפיות וסטנדרטים.

2. **הכלה רגשית וחברתית** – קידום תוכניות חברתיות התומכות בהכלה והשתלבות, בניית רצף בין הלמידה הפורמלית למסגרות בלתי פורמליות בחברה ובקהילה, מעורבות ושותפות של כלל ההורים והתלמידים, תחושת מוכלות גם בקרב צוות בית הספר.

3. **הכלה ארגונית** – במסגרת זו כלולים שלושה מרכיבים:

- **ההכלה כערך מחייב המתורגם לדפוסי פעולה** הבאים לידי ביטוי, בין השאר, בתרבות של שיתוף פעולה ופתרון קונפליקטים, בתהליכי למידה והתמקצעות מתמידים בתחום ההכלה וההשתלבות לכלל אנשי הצוות, כולל הסייעות, בשיח מתמיד ולמידה הדדית בין צוות החינוך הרגיל לצוות החינוך המיוחד, בשימוש מושכל בתקציבים לטובת קידום ההכלה ובמתן מענים נוספים לתלמידים עם מוגבלויות גם מתוך משאבי בית הספר הכלליים, כביטוי להיותם חלק אינטגרלי מכלל התלמידים.

- **הגמישות כערך ארגוני מוביל** – גמישות במבנים, בהרכב הלומדים, בצוות המלמד ובסביבת הלמידה.

- **היזון חוזר והערכה בית ספרית** – פיתוח שיח המעודד רפלקציה ומודעות עצמית, לצד מנגנוני מדידה והערכה ברמה הבית ספרית.

4. **הכלה פיזית** – הנגשה פיזית והתאמה לתלמידים עם מוגבלויות, מרחבים המעודדים והמאפשרים למידה במגוון רחב של אופנים, מרחבים מוגנים המשרים תחושת חופשיות, ביטחון ושייכות.

בשנת הלימודים תשע"ט הוחל במחוז צפון ביישום מדורג של מעבר מוועדות השמה לוועדות זכאות ואפיון – מהלך שבא לידי ביטוי בשיבוץ התלמידים בשנת תש"ף. כמו כן הוקם במטה משרד החינוך אגף ליישום חוק החינוך המיוחד ההכלה וההשתלבות, המתכלל את כלל עבודת אגפי המטה ומנחה את המחוזות בנוגע לאופן יישומו של המהלך. בשנים תש"ף-תשפ"ב כלל יישום המהלך תהליכים אלו:

1. מעבר מוועדות השמה לוועדות זכאות ואפיון בכל מערכת החינוך.
2. פיתוח מקצועי למנהלים ולצוותים חינוכיים.
3. תקציב שקלי – בתי הספר מקבלים תקציב ייעודי לשם רכישת פעילויות של הכלה ושילוב, כגון סדנאות והנחיות. פעילויות אלו מיועדות לכלל התלמידים ומטרתן לטפח תלמידים עם קשיים שאינם מוגדרים תלמידים עם צרכים מיוחדים. לבתי הספר נתונה אוטונומיה בבחירת הפעילויות, והם מתבקשים להקצות כמחצית מן התקציב לפעילויות עבור התלמידים, ואת השאר עבור המורים וההורים. הממוצע השנתי של התקציב השקלי מוערך בין 30,000-60,000 ₪ בבתי הספר היסודיים ועל כ- 60,000-120,000 ₪ בחטיבות הביניים. קיימת שונות בתקציב השקלי בהתאם לגודל בית הספר ולעשירון הטיפוח שלו.
4. סל שילוב והכלה – מענה לתלמידים עם מוגבלות בשכיחות גבוהה ולתלמידים מאותרים בבית הספר.

5. מרחבי הכלה פיזיים – ניתנו לכ-250 בתי ספר בשנה.

6. תקציב לפיתוח מקצועי – לפי בחירת בתי הספר.

7. רכזי הכלה והשתלבות והדרכת הכלה מהמחוז – מדריכי הכלה מגיעים לפי בקשת בתי הספר.

בשנים תש"פ-תשפ"א, במקביל ליישום המהלך ולשינויים הארגוניים שהמשרד יזם, התחוללו שני תהליכים חיצוניים שעיצבו את פניו:

1. **מגפת הקורונה והלמידה מרחוק** – ההתמודדות עם הקורונה במערכת החינוך הרגילה בשנים אלה

באה לידי ביטוי בתקופות ממושכות של למידה מרחוק. על פניו, למידה מרחוק היא בעייתית, ועל אחת כמה וכמה עבור תלמידים עם צרכים מיוחדים. במילים אחרות, לכאורה הלמידה מרחוק הייתה אמורה לפגוע ב במיוחד באלו ששולבו במערכת החינוך הרגילה, שכן בהשוואה לתלמידי החינוך המיוחד שהוחרגו, תלמידים אלו, מעצם הבחירה בשילוב, נאלצו להיות חלק ממתווה הלמידה מרחוק. עניין זה אף היה אמור להגביר אתרקיביות הלמידה מרחוק כפי שיוצג להלן.

מצד שני, ההערכה לשנת תשפ"א העלתה כי הקורונה גם תרמה באופן חיובי לתפיסות תומכות הכלה. זאת, ככל הנראה, בשל שילוב של כמה גורמים: העובדה שהפרקטיקות של ההוראה מרחוק חופפות במידה רבה ונשענות על עקרונות ההכלה סייעה לקידום תפיסות ודרכי הוראה תומכות הכלה. בנוסף, ההתמודדות עם תלמידים שאינם עם צרכים מיוחדים שהתקשו בלמידה מרחוק, חידדה את ההבנה שיש תלמידים מתקשים רבים שמאתגרים את המערכת גם בקרב אלו שאינם עם צרכים מיוחדים.

2. **הקטנת היקף המשולבים בפועל בכיתות הרגילות** – בפועל, בשנה האחרונה פחת באופן משמעותי

היקף התלמידים עצ"מ המשולבים בכיתות הרגילות. אם בוועדות זכאות לקראת תשפ"א הופנו לשילוב בחינוך הרגיל כ-30000 תלמידים, המהווים כמחצית מכלל אלו שנידונו בוועדות, הרי שלקראת תשפ"ב הופנו לשילוב רק כ-24400 תלמידים, המהווים כ-35% בלבד מכלל התלמידים שעניינם נידון בפני הוועדות. ייתכן שזהו גורם מרכזי לעלייה בנכונות להכלה ובהפחתה בהתנגדויות - כתוצאה לוואי לשינוי השתרשה ההבנה במערכת שהמהלך איננו כה מאיים כפי שסברו בתחילה.

מטרת המחקר ושאלותיו

הרשות הארצית למחקר והערכה בחינוך (ראמ"ה) התבקשה לקיים **הערכה מעצבת** לתוכנית זו החל משנת הלימודים תשע"ט.

בפעימה הראשונה להערכה – שנת תשע"ט – מטרת המחקר הייתה לייצר נקודת ייחוס (benchmark) לעמדות ולתפיסות בשטח כדי לעמוד על עוצמת ומאפייני הפערים המרכזיים בתחום ההכלה, ובכך למקד את המאמצים הארגוניים מחד גיסא, ולאפשר עמידה על אפקטיביות המהלך והשינויים שהוא יחולל בשנים הבאות מאידך גיסא.

בפעימה השנייה להערכה – שנת תשפ"א – מחקר ההערכה התמקד בעמדות ובתפיסות בבתי הספר בנוגע לתוכנית ההכלה וההשתלבות (בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים). כל זאת, בהתחשב בקורונה כגורם מצבי שמשפיע על התהליך, ובמידת האפשר, תוך השוואה לתמונת המצב מהפעימה הראשונה (תשע"ט).

בפעימה השלישית להערכה ייבחנו הסוגיות הבאות:

- **תפיסות כלפי שונות** – באיזו מידה בעלי העניין השונים (אנשי צוות, תלמידים והורים) תופסים את השונות? מהו היחס כלפי אנשים עם מוגבלויות מסוגים שונים? מה משותף ומה מבדל את התפיסות של הגורמים השונים?
- **תפיסת השילוב וההכלה בבית הספר** – עמדות כלפי ההכלה והשילוב בבית הספר, תפיסת ההשפעה של ההכלה והשילוב על התלמידים ואנשי הצוות. היתרונות והמחירים הנתפסים של ההכלה בהיבטים השונים. כיצד משתלבת ההכלה והשילוב בין נושאי-העל המעסיקים את בית הספר, קשייו ויעדיו?
- **תחושת המסוגלות של הצוות החינוכי לפעול בדרך של הכלה ולהתמודד עם האתגרים שהיא מזמנת בהיבטים של ידע, כלים, פניות, תחושת גיבוי ועוד.** מה נתפס כמעבר ליכולתם? האם קיימת הבחנה בין סוגי מוגבלויות שונים? מהי מידת האמונה בהצלחת המהלך?
- **תפיסת המצב הקיים כיום** – מה מתרחש בבית הספר בהיבטים של הכלה ושילוב בארבע זירות ההכלה? מה כיום עוזר להכלה ולשילוב ומה מעכב את מימושו? איזו פעילות כבר מתקיימת וכיצד היא נתפסת? אילו גישות ואוריינטציות נוצרו ביישום ההכלה והשילוב?
- **מהו התהליך המתרחש בוועדות הזכאות?** לאור הקיטון הדרמטי בהיקפי המשולבים, חשוב להבין את עמדת אנשי הוועדות ואת השיקולים שהובילו אותם, המידה שבה הם חשים שיש להם מרחב לבחירה, שינויים שחלו בדעתם לאורך זמן, מידת התמיכה של בית הספר ומערכת החינוך בהכלה ובשילוב ועוד.
- **מה טיבם של המנגנונים והסדירויות שהתפתחו בתחום ההכלה** – באיזו מידה מדובר במנגנונים קיימים או בחדשים, באיזו מידה הם שונים מהטיפול בתלמידים מתקשים שלא קיבלו זכאות למענה בוועדת זכאות ואפיון, מקומם של בעלי תפקידים שונים בקבלת ההחלטות ועוד.
- **השוואה בין היחס לתלמידים עצ"מ בהשוואה לתלמידים מתקשים אחרים** – בירור ההבדל התפיסתי בתפיסת הקשיים, ותחושת המסוגלות במענים בין תלמידים עצ"מ לכאלה שלא הוכרו ככאלה, אך שהם מאתגרים את צוותי החינוך.

שיטת ההערכה: מערך, אוכלוסייה וכלים

א. מערך המחקר

מערך ההערכה בשנת הלימודים תשע"ט כלל **שילוב של הערכה איכותנית והערכה כמותית**. המתודולוגיה האיכותנית מאפשרת לחקור נושא לעומק, על כלל היבטיו, אך היא לוקה בחסר בכל הנוגע להכללת הממצאים ולייצוג שלהם. ההערכה הכמותית, לעומת זאת, מאפשרת לקבל תמונת מצב סטטיסטית מייצגת, כלומר מאפשרת הכללה, אולם תהליך הבירור שבה הוא קונקרטי ואחיד.

המחקר הכמותי נערך בחודשים יוני-ספטמבר 2022. הוא כלל שני סקרים טלפוניים בקרב מנהלים ומחנכים לילדים בכיתות רגילות בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים.

במסגרת מחקר העומק האיכותני נערכו 110 ראיונות עומק אישיים למנהלים, לבעלי תפקידים המובילים את המהלך ולמורים בכ-23 בתי ספר, ו-15 ראיונות ליושבי ראש של ועדות זכאות ואפיון. איסוף הנתונים נעשה בחדשים פברואר-אפריל 2022.

ב. אוכלוסיית המחקר

המחקר התמקד בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים בחינוך הרגיל (כיתות רגילות בבתי ספר רגילים), מתוך הבנה שעיקר השינויים במהלך ההכללה וההשתלבות ישפיעו על מסגרות אלו. באוכלוסיית המחקר לא נכללו בתי ספר חרדיים ובתי ספר במזרח ירושלים.

האוכלוסייה במתודולוגיה הכמותית

נערכה דגימת שכבות לא פרופורציונלית של מוסדות לפי 12 שכבות גלויות: שילוב של מגזר שפה וסוג פיקוח - בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית, בתי ספר ממלכתיים-דתיים ובתי ספר דוברי ערבית, וחלוקה לשכבות גיל - כיתות א'-ג', כיתות ד'-ו', כיתות ז'-ט' בחטיבות ביניים וכיתות ז'-ח' בבתי ספר יסודיים שמונה-שנתיים. השכבות הסמויות שפוקחו בתהליך הדגימה היו מדד הטיפול הבית ספרי ומספר התלמידים עצ"מ המשולבים במוסד בכיתות רגילות. בסקר ההורים פוקח במסגרת הדגימה גם משתנה המגדר.

רשימת הדגימה כללה 465 מוסדות (50 מוסדות לכל אחד משלושת סוגי הפיקוח ועבור כל אחת מ-3 שכבות הגיל, ו-5 מוסדות שמונה-שנתיים שנדגמו עבור כיתות ז'-ח' בכל אחד מסוגי הפיקוח ומגזרי השפה). בסקר המנהלים נעשתה פנייה לכלל 465 המנהלים שברשימת המדגם.

סקר המחנכים כלל דגימה של 3 כיתות רגילות (שאינן כיתות חינוך מיוחד) מתוך אותם 465 מוסדות - כיתה אחת מכל שכבת גיל במידה שקיימת כיתה כזו. זאת תוך שקלול מספר הכיתות המקבילות בשכבה. נבנתה רשימה של 1,364 כיתות, ונעשתה פנייה למחנכי אותן כיתות.

בלוחות הבאים מוצגים שיעורי ההשבה על כל אחד מהסקרים:

לוח 1: שיעור ההשבה על הסקרים

סקר	מס' המשיבים	דוברי עברית	דוברי ערבית	שיעור ההשבה
מנהלים	326	201	125	70%
מחנכים	714	431	283	52%

נבדקה ייצוגיות המשיבים בהיבט של סוג פיקוח, מגזר שפה וחלוקה לשכבות הגיל. הנתונים חושבו תוך התייחסות להסתברויות דגימה (משקל דגימה). בסקר המחנכים נמצא ייצוג חסר מבין המשיבים לבתי ספר דוברי עברית, לזרם הממ"ד ולמחנכים בכיתות א'-ג'. לכן בסקר המחנכים נעשה שקלול נוסף כדי להתאים את התפלגות המשיבים לרשימת המדגם לפי מגזר שפה וסוג פיקוח וחלוקה לשלבי הגיל.

האוכלוסייה במתודולוגיה האיכותנית

במסגרת ההערכה האיכותנית נערכו 110 ראיונות עומק חצי-מובנים במהלך החודשים פברואר-אפריל 2022 בבתי הספר. בבתי ספר יסודיים רואיינו בעלי התפקידים הבאים: מנהל, רכזת הכלה ושילוב, מחנך, מחנכי כיתות חינוך מיוחד ויועצת. בחטיבות הביניים רואיינו מנהל, רכזת הכלה, יועצת ומחנכת.

בטבלה הבאה מובאת התפלגות המרואיינים במחקר האיכותני:

לוח 2: התפלגות המרואיינים במחקר האיכותני

בתי ספר	מנהל	רכז ושילוב	הכלה	צוות בית ספרי
עברית	8	8	8	27
ערבית	4	4	4	12
סה"כ	12	12	12	39
עברית	8	8	8	20
ערבית	3	3	3	5
סה"כ	11	11	11	25

בנוסף נערכו 15 ראיונות עם מנהלות ועדת אפיון.

ג. כלי המחקר

הערכה איכותנית:

נערך ראיון מובנה למחצה, פנים אל פנים, עם מנהלי בתי הספר, מובילי התחום בבית הספר ומורים. הראיונות עסקו בסוגיות הבאות:

- תיאור של בית הספר והרקע האישי
- תפיסות כלפי שונות והכלה חברתית
- תפיסת השילוב וההכלה בבית הספר
- הידע והתפיסה של תוכנית ההכלה והשילוב

- תחושת המסוגלות של הצוות החינוכי
- תפיסת המצב כיום
- שכיחות קיומן של מסגרות לעבודת הצוות הרב-מקצועי
- אופי פעולתם של בעלי תפקידים מרכזיים ומידת תרומתם לתוכנית ולקבלת ההחלטות בה?
- טבען של הוועדות והשגרות שהתפתחו בתחום ההכלה

הערכה כמותית:

נעשתה באמצעות **שאלונים טלפוניים** שדנו בנושאים הבאים:

- תפיסות בנוגע להכלה והשתלבות – הערכת היחס החברתי להכלה, תפיסת החינוך הרגיל והחינוך המיוחד.
- הערכת ההשלכות של ההכלה וההשתלבות על המסגרת הקולטת ועל התלמיד המשולב.
- הערכת המסוגלות של הצוותים החינוכיים.
- נכונות להכלה והשתלבות באופן כללי ובחלוקה למוגבלויות שונות ובין זכאי שירותי חנ"מ לכאלה שאינם זכאים.
- התייחסויות למענים שפותחו במסגרת המהלך ובראשם הסל השקלי.
- תמונת המצב הנוכחית – הערכת היקף ההכלה ומידת הצלחתה כיום. קיום תשתיות תומכות הכלה בארבעה תחומים: הכלה פיזית (הנגשה, קיום מרחבים מתאימים), הכלה פדגוגית (ידע ומודלינג, מסוגלות המורים, עומס ותפקוד אנשי הצוות, גמישות, הוראה מותאמת אישית וכדומה), הכלה ארגונית (תהליכים, משאבים, ועדות, בעלי תפקידים) והכלה רגשית-חברתית (השתלבות בחברה, פעילות לא פורמלית).

פרק הממצאים מתחלק לשישה חלקים מרכזיים: החלק הראשון עוסק בתפיסות עקרוניות בנוגע להכלה ולהשתלבות. החלק השני בוחן את הנכונות ליישמן בפועל. החלק השלישי הוא צילום של תמונת המצב עם הכניסה לתוכנית בארבע זירות ההכלה שהגדירו מובילי התוכנית: הכלה פדגוגית, הכלה רגשית-חברתית, הכלה ארגונית והכלה פיזית. החלק הרביעי עוסק בוועדות הזכאות והאפיון. החלק החמישי עוסק במידת ההיכרות עם המהלך ומידת התמיכה בו. החלק השישי בוחן את התשובות לאור כמה פילוחים ומשתני רקע.

א. תפיסות בנושא ההכלה וההשתלבות

פרק זה עוסק בניתוח התפיסות הרחבות בנוגע להכלה ולהשתלבות: בהבנת נקודת האיזון התפיסתית שבין שילוב ובין הכלה ובתפיסת השלכות המהלך על הכיתה ועל התלמיד המשולב. נושא נוסף שנדון בהקשר זה הוא התפיסות בנוגע לחינוך המיוחד, שכן מהלך שחותר לשינוי נקודת חלוקת העבודה בין החינוך הרגיל לחינוך המיוחד מחייב הבנה בדבר תפיסות ודימויים של החינוך המיוחד בקרב 'שחקנים' שונים.

במחקר האיכותני נבחן היחס כלפי רעיון ההכלה. הקול הרווח היה **הזדהות עם הרעיון בכללותו ועם הערכים שבבסיסו**:

"מכירה את התוכנית, גם כמחנכת גם כאמא, חושבת שזה דבר הכי מחמם את הלב, חושבת שמגדירים ילדי שילוב... כולנו בעלי צרכים, לכל אחד יש את הרגישות, ככה יכולים לחנך את הילדים לרגישות לילדים עם צרכים מיוחדים, לכל אחד יש משהו מיוחד, איזה יופי שאנחנו נותנים לילדים שלנו לחיות בחברה מגוונת... אחד הדברים, מה שמבדיל אותנו, זה הערכים שמשקיעים זמן בכל התלמידים" (מחנכת, חט"ב)

לצד הזדהות עם הערכים, היו שצינו את **היתרונות הרגשיים בהכלה, שתורמת לתחושת שייכות**:

"כדי להשתלב צריך להיות מוכל... השתלבות בחברה והכלה שמכילים אותך, להרגיש חלק, להרגיש שייך. כשאתה מרגיש מוכל, קל לך להשתלב, אף אחד לא מנסה לשנות אותך." (יועצת, יסודי)

הממד החברתי זוהה כערך מוסף מרכזי בהכלה, נקודה שתורחב בהמשך:

"אני מרגישה היבט חיובי לשילוב. יש ילדים שהם לא ילדי שילוב שהם פחות מהם, אני לא רואה הבדל בכיתה, הם חברים של כולם." (מחנכת, יסודי)

היו רבים **שהפרידו בין הרעיון הנשגב לאתגרי המימוש בפועל**:

"חקיקת החוק הוא תהליך, הוא מאוד משמעותי בעיני, עוזב מה שקורה בשלוש השנים האחרונות, אני מאמינה בתהליך כאזרח." (יו"ר ועדת זכאות ואפיון)

ואכן, אתגרים וקשיים ביישום הם הסיבה המרכזית להתנגדות למהלך. בראש ובראשונה – **חוויות של הכלה לא מוצלחת שאיננה משרתת את טובת הילד וגורמת לו לצבור פערים**:

" יש תלמידים שיושבים בכיתות חינוך רגיל ואין התקדמות והפער רק הולך וגדל." (יו"ר ועדת זכאות ואפיון)

"יש תלמיד אחד דיפרנציאלי ושניים שילוב, הם מאחורה, הם מנסים להדביק את המקום." (מחנך חט"ב)

"השילוב בכיתות לחלק מהם לא נכון, זה פוגע ביכולות שלהם להתקדם. אם זו הייתה החלטה שלנו, הם לא היו פה. יש ילד עם תסמונת דאון, חברותי ומתוק, מחנך בכיתה לא יכול לתת להם כישורי חיים." (רכזת הכלה, חט"ב)

הדבר בולט במיוחד בלקויות בשכיחות נמוכה או בלקויות הכרוכות במורכבות התנהגותית:

"יש ילדים שכן הולכים לחינוך הרגיל, ילדה עם מוגבלת שכלית, איפה היא נתרמת לימודית חברתית, איפה היא נתרמת? איך היא נתרמת?" (מורה לחינוך מיוחד, יסודי)

לצד הקשיים של התלמידים, הובעה **ביקורת כלפי התפיסה המציגה תביעה גורפת** להכלה, ללא דיפרנציאציה בין מצבים וסוגי לקויות:

"מורכב, המילה הכלה היא מילה מאוד בעייתית בעיניי, היא מטשטשת גבולות, לא משנה מה הבעיה מקומו בכיתה, בפועל לא יכולים לתת לו מענה אמיתי בכיתה." (מחנך, חט"ב)

המורכבות מצד סגלי ההוראה בנוגע לשינוי תפיסת התפקיד, תוך מתן מענה דיפרנציאלי והגדלת קשת השונות של התלמידים, עלתה אף היא באופן נרחב, וגם סוגיה זו תורחב להלן:

"אני יודעת שהתפקיד שלי לחנוך מורים בפדגוגיה מותאמת, זה לא קורה, קשה לי מאוד עם הצוות, להראות את השונות של התלמידים. אני מורה יחידה בנושא חינוך מיוחד ולשאר המורים יש אנטי, למה הם פה, גם בתעודה יכתבו את הדברים הלא מתאימים." (רכזת הכלה, חט"ב)

במחקר האיכותני בלט השנה המשקל שנתנו המרואיינים לעמדות ההורים ביחס לאתגרים שמייצרת ההכלה. הטענה הרווחת הייתה כי **לא אחת הורים בוחרים ב"הכלה בכל מחיר" גם על חשבון טובת הילד:**

"יש משולבים אצלי שעדיף, שהיו צריכים להיות בכיתת חינוך מיוחד, לא תמיד ההורים מסכימים..." (מחנכת יסודי)

"יש תלמידים שזה עושה להם עוול בגלל שההורים מתעקשים להשאיר במסגרת, הם טוענים שחברתית לילד טוב, מבחינת למידה... השיקול של ההורים נובע מהיבטים חברתיים, הוצאה מהסביבה הטבעית, הם נורא חוששים" (יועצת, חט"ב)

"יש הורים שילחמו מלחמות חורמה להשאיר בכיתה רגילה למרות שזה עושה להם עוול." (מחנך, יסודי)
"לעיתים דרישת ההורים יוצרת קושי לילדים שלהם, זה מייצר פער חברתי ודחיינות חברתית." (יועץ, חט"ב)

בחלק מהמקרים ההורים נאלצים **לבחור בהכלה בשל היעדר אופציה אחרת במוסד**, והחשש לתיוג ולנתק מהסביבה החברתית.

"יש הורים שחוששים מתיוג של הילד (במוסד שכולו חנ"מ), החשש שזה יגרור אותו אחורה. אין לי ספק שאם הייתה כיתת חינוך מיוחד, יש חלק מההורים שהיו בוחרים בכיתת חינוך מיוחד." (מנהל, יסודי)

תמה שעלתה בעיקר מצד הוועדות מעלה כי **במגזרים מסוימים, בעיקר בחברה הערבית והחרדית, הבחירה בהכלה נעשית משיקולים תלויי תרבות** של פגיעה בסיכויי שידוכים עתידיים ומחיר גבוה של הסטיגמה הכרוכה בחנ"מ:

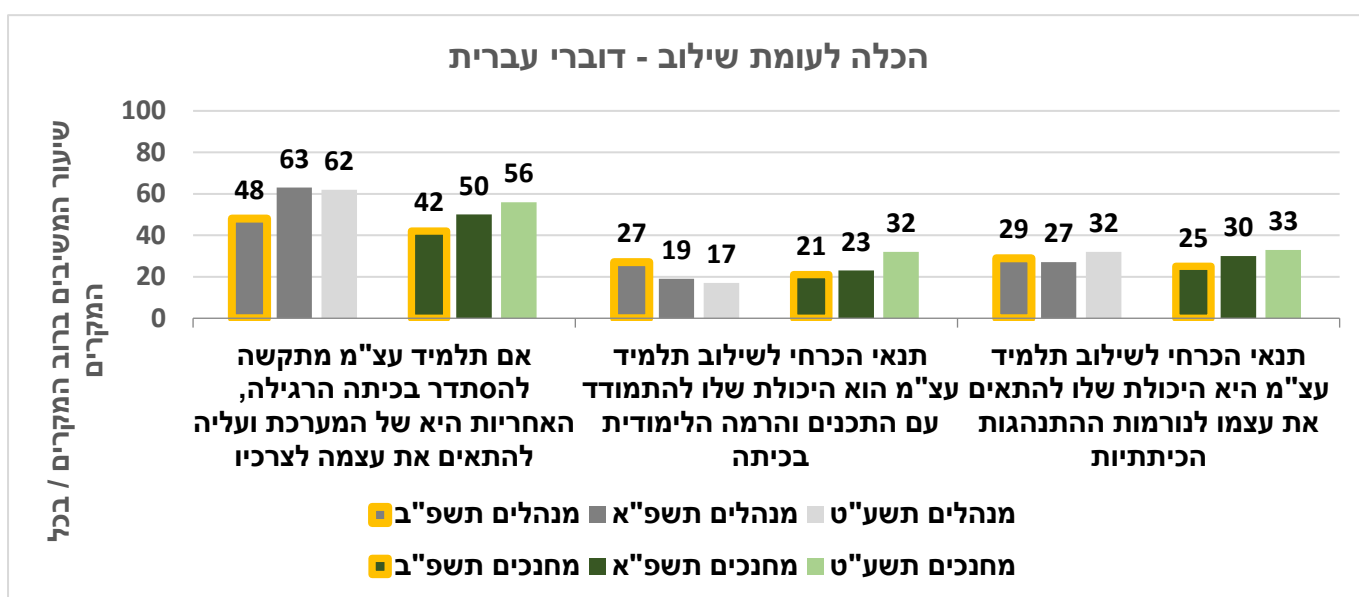
"לא מצליחים לגייס את ההורים כי הילד לא רוצה, ההורים לא מצליחים כי הילד לא רוצה לצאת מכיתת השייכות שלו. כנראה הסטיגמה." (מנהל, חט"ב)

"גם בערבית וגם בחרדי שולטת אומנות ההסתרה." (יו"ר ועדת זכאות ואפיון)

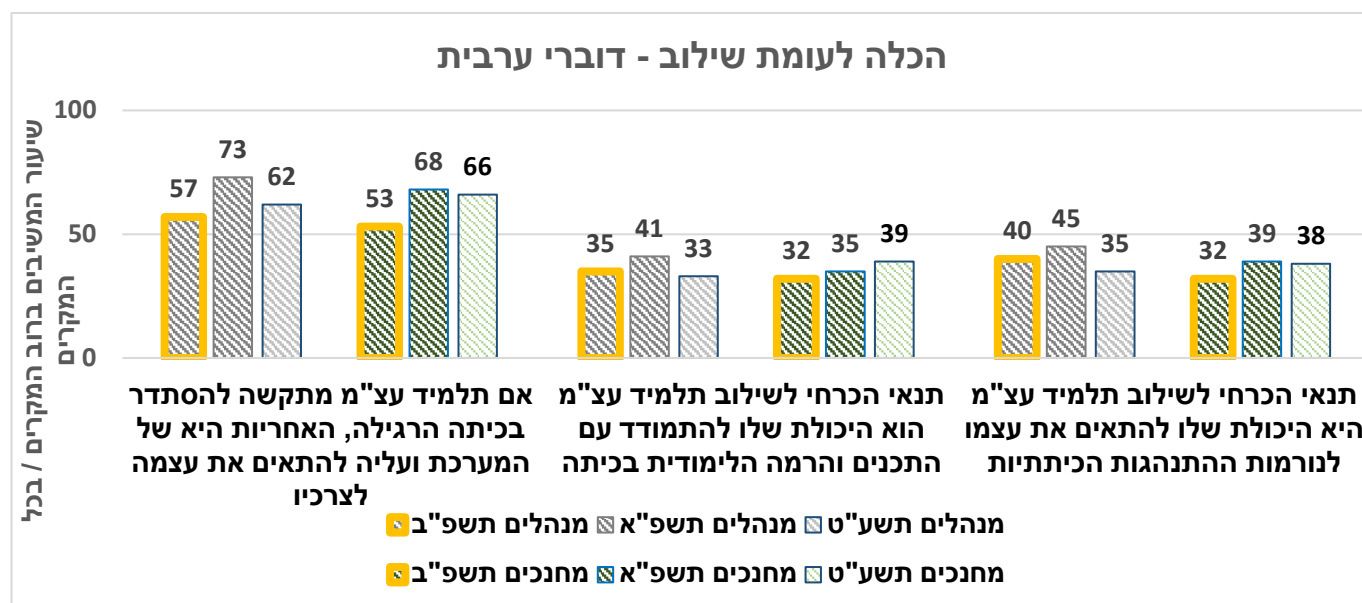
"חייב להיות בהסכמת הורים, יש כאלו שלא מסכימים, קשה להם להגיש שהילד בחינוך מיוחד, בעיקר בנות, היבטי שידוכים, בעיקר בגיל ההתבגרות." (יו"ר ועדת זכאות ואפיון)

אומנם צמד המילים "הכלה והשתלבות" נאמרות בכפיפה אחת, אולם בתפיסה קיים הבדל ביניהן. מקובל לומר כי תפיסת ההכלה עוסקת בצורך של המערכת להתאים את עצמה למגוון רחב של אוכלוסיות, ואילו תפיסת השילוב מתמקדת בקטלוג התלמידים עם הצרכים המיוחדים, ובמידה רבה מגלמת את הציפייה כי אלו יתאימו עצמם לנורמות ההתנהגות הכלליות בחינוך הרגיל. בתרשים הבא מוצגות תפיסות הרווחות בבתי ספר דוברי עברית בנוגע למתח שבין ההכלה והשתלבות:

תרשים 1: הכלה לעומת שילוב – בתי ספר דוברי עברית



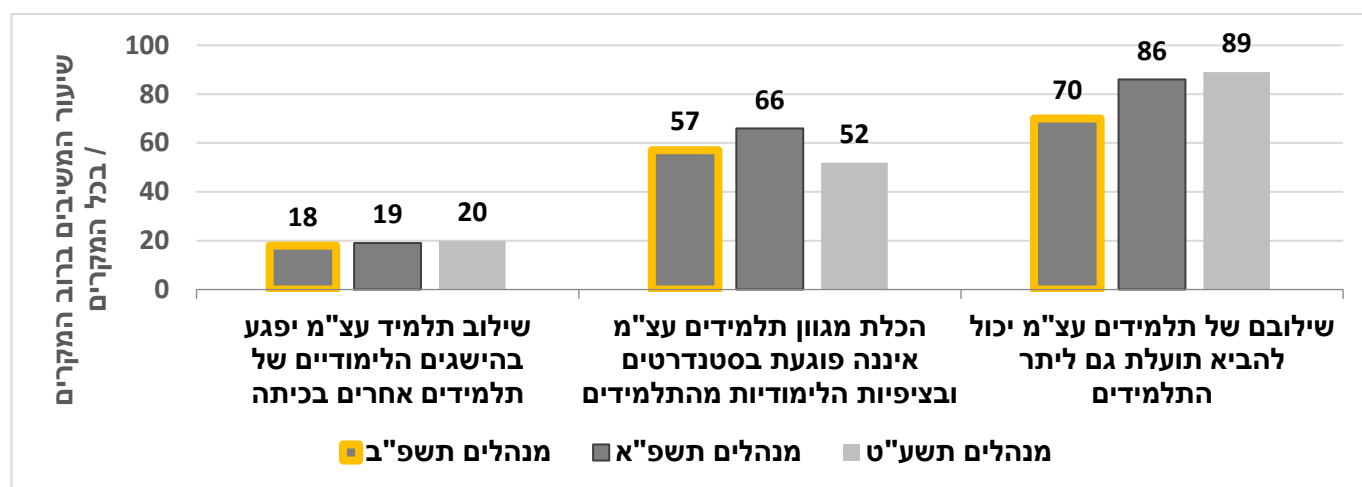
מהתרשים עולה כי בשנה האחרונה נשמרו הרמות הנמוכות של התניות לימודיות והתנהגותיות על השילוב, כפי שהיה בשנה שקדמה לה, מצב התומך במגמת ההכלה. יוצאות דופן הן עמדות המנהלים ביחס לתכנים ולרמה הלימודית, שכן חלה עלייה בשיעור המנהלים הסבורים שיש להתנות את השילוב בעמידה בדרישות הלימודיות. הממצא הבולט הוא דווקא **מגמת הסרת האחריות מהמערכת במקרה שתלמיד מתקשה להסתדר בכיתה רגילה**, מגמה המשותפת גם לדוברי הערבית, כפי שניתן לראות בתרשים הבא:



מהתרשים עולה כי בקרב צוותים דוברי ערבית קיימת נטייה גוברת להתנות את השילוב בהתאמת הילד למסגרת, לצד הטלת אחריות גבוהה גם על המערכת. אולם כאמור בשנה האחרונה חלה ירידה בשיעור המטילים אחריות על המערכת.

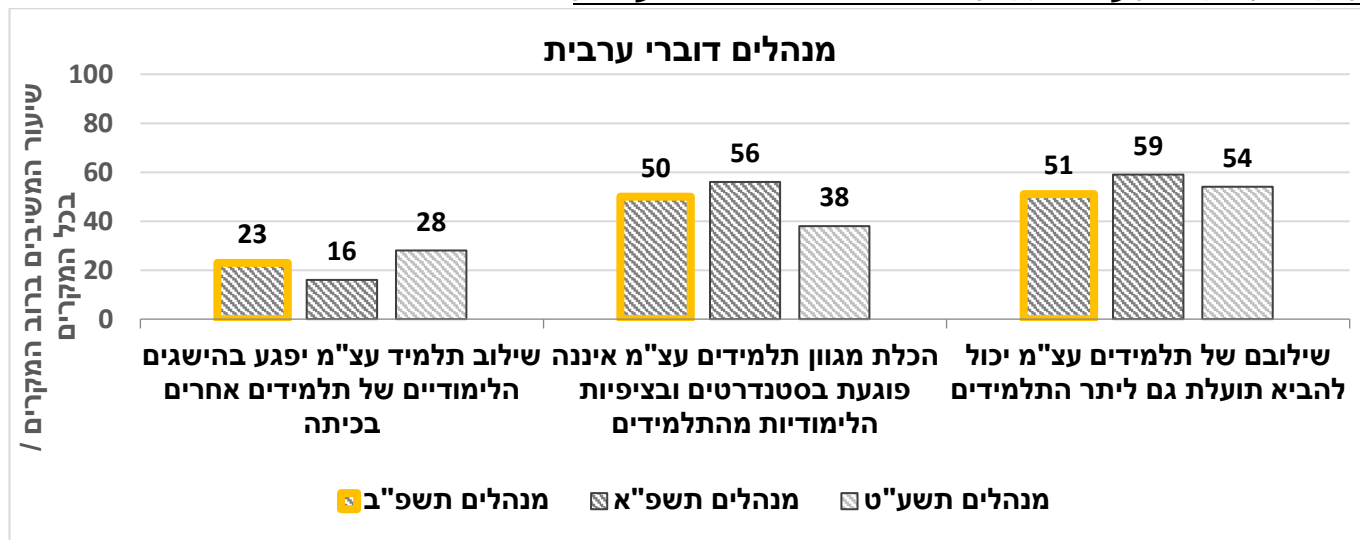
התרשים הבא מציג את תפיסת השלכות ההכלה על המסגרת המכילה:

תרשים 3: השלכות על המסגרת הקולטת – מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית



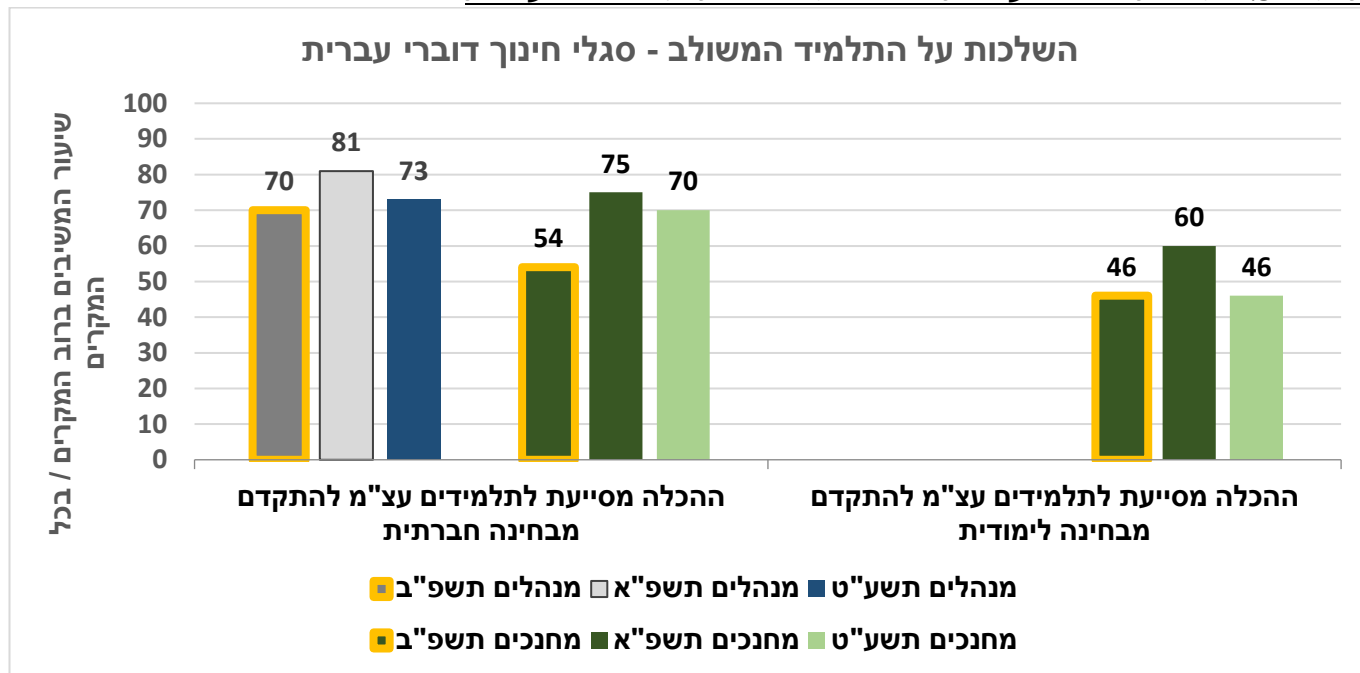
מהתרשים עולה כי קיימת ירידה בתפיסת התועלת של ההכלה עבור המסגרת המכילה. מגמה זו נצפתה גם בקרב מנהלים דוברי ערבית, כפי שניתן לראות מהתרשים הבא:

תרשים 4: השלכות על המסגרת המכילה – מנהלים דוברי ערבית

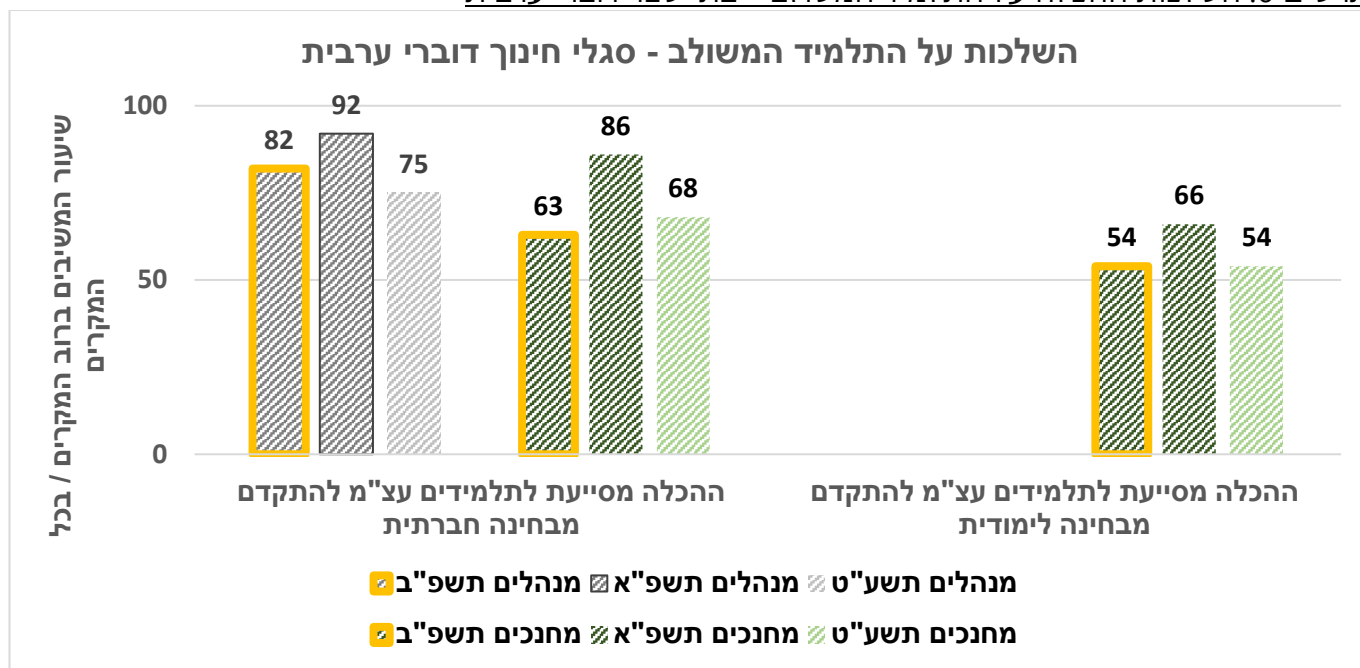


לצד ההשלכות על המסגרת הקולטת, נבחנו ההשלכות על התלמיד המשתלב.

תרשים 5: השלכות ההכלה על התלמיד המשולב – בתי ספר דוברי עברית



ניתן לראות ירידות בשנה האחרונה בשיעור הסבורים שההכלה מסייעת לתלמיד המשולב – הן בפן הלימודי והן בפן החברתי. דווקא בפן החברתי הירידות חדות במיוחד ויורדות אף מתחת למדידת הייחוס בתשע"ט.



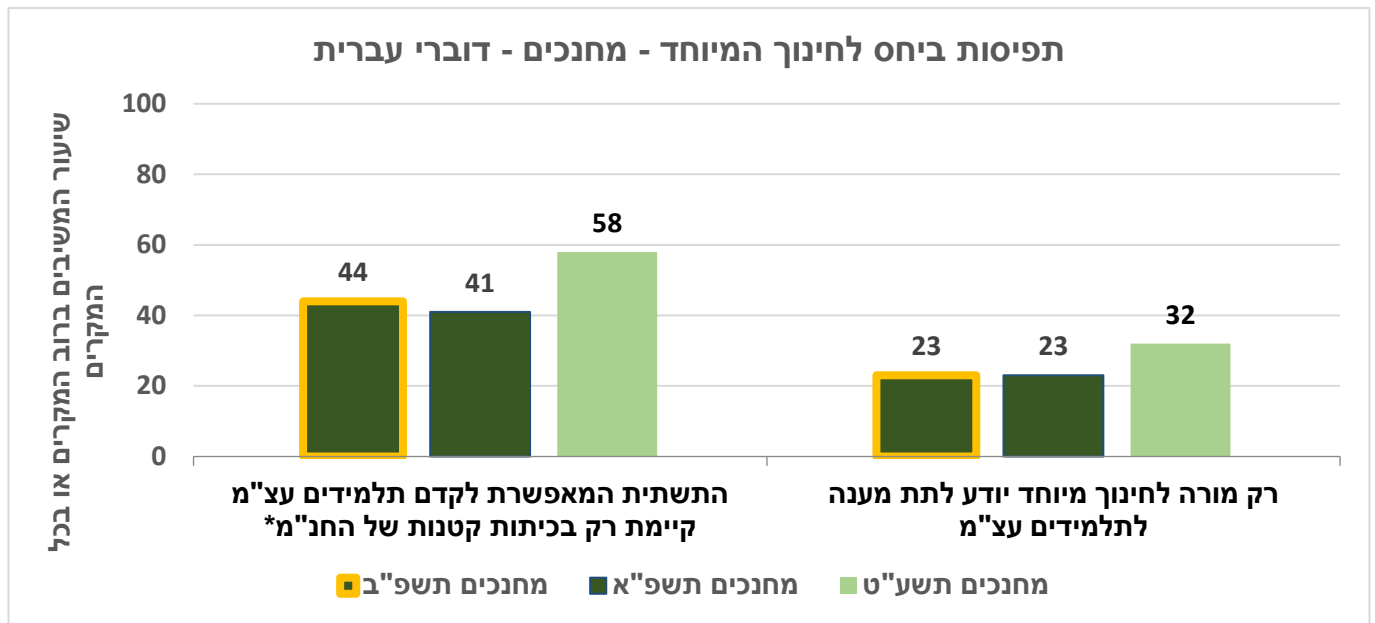
גם בבתי ספר דוברי ערבית ניכרת מגמה ברורה של ירידה בתפיסת תרומת ההכלה לתלמיד המשולב.

אמנם במחקר הכמותי הצטמצם הפער בין התועלות הלימודיות לחברתיות, אולם בראיונות העומק עדין ניתן מקום לאבחנה בין ההיבט החברתי שנתפס כנקודת חוזק, ובין ההיבט הלימודי שנתפס כנקודת תורפה:

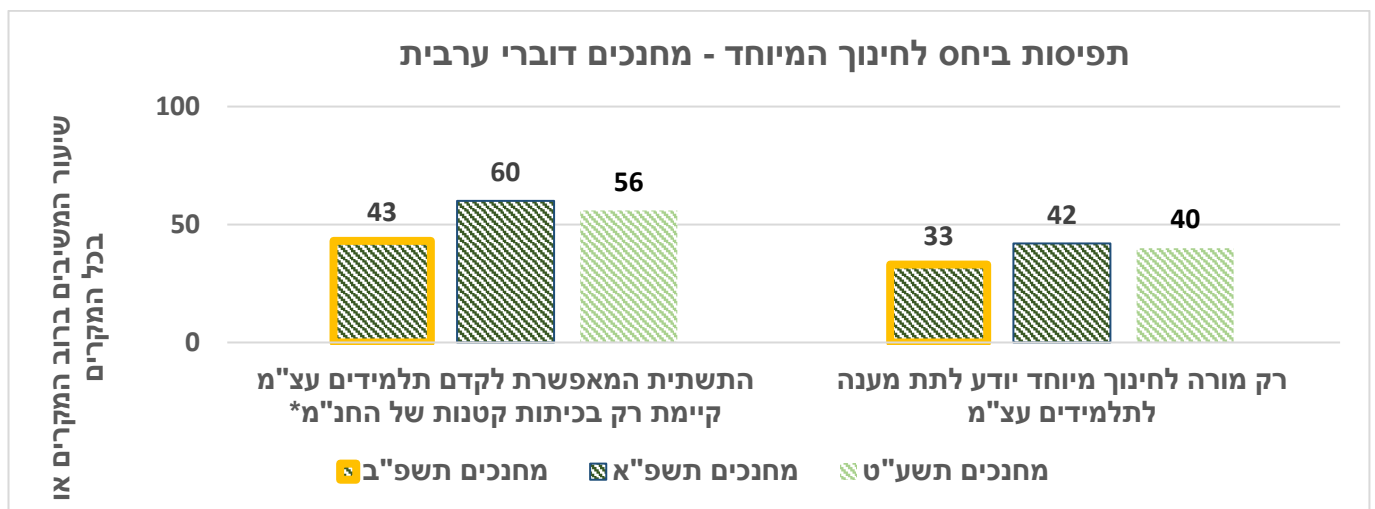
"חושבת שתלמידים משולבים, נכון שיהיו בכיתה רגילה, נכון שיהיו חלק מהשכבה בעניין החברתי זה יעזור להם, אבל כל הזמן צריכים לקבל את ההתאמות, וחלק מההתאמות שיהיו מחוץ לכיתה. לו היו בכיתה מקדמת היו לוקחים יותר מהשיעורים." (יועצת, יסודי)

"לפעמים יש תלמידים שחושבת שצריכים להיות לימודית בכיתה מקדמת, אבל מבחינה רגשית זה ירסק אותם" (יועצת, חט"ב)

כפי שכבר צוין, מהלך ההכלה וההשתלבות מבוסס על שינוי בחוק החינוך המיוחד ובנקודת האיזון בין מערכת החינוך הרגיל לזו של החינוך המיוחד. המהלך מתבסס גם על ההנחה, אף אם היא מחייבת בחינה, שמתן יכולת בחירה להורים יוביל ליותר שילוב. לכן חשוב להבין מהן התפיסות של בעלי העניין השונים בנוגע לחינוך המיוחד.



ניתן לראות כי השחיקה שנצפתה במונופול החינוך המיוחד מתשע"ט לתשפ"א נותרה ברמות דומות בתשפ"ב, ממצא התומך במגמת ההכלה החותרת לפירוק מונופול זה. התרשים הבא מציג את המגמות בקרב דוברי ערבית:



בקרב דוברי הערבית ניתן לזהות השנה דווקא מגמה חיובית למהלך של **שחיקה במונופול של החינוך המיוחד**, מגמה שיכולה להצביע על **יתרונות המיסוד וההשגרה של התוכנית כמנוף לשינוי העמדות**.

במחקר האיכותני בלט קולם של אלו המעדיפים כיתות חנ"מ, בעיקר בגלל התשתיות והמשאבים הנלווים אליהם, המשקפים את המציאות בשטח של גידול בהיקפי המופנים לחנ"מ:

"היו לי 3 כיתות חינוך מיוחד, ועכשיו יש חמש." (מנהל, חט"ב)

"לו הייתה לי כיתת חינוך מיוחד בבית הספר, הייתי יכול לתת מענה טוב יותר." (מחנך, יסודי)

היו אף שטענו שהיתרון בחינוך המיוחד איננו רק בהיבט המענים, אלא שהוא מתקשר גם לרצון ההורים:

"אנחנו כבית ספר מאוד רוצים שתהיה כיתת חינוך מיוחד, וכרגע זה נמצא במשרד החינוך. אנחנו בטוחים

שההורים ירצו לשבץ את התלמידים בכיתה הזו." (מנהל חט"ב)

לסיכום, לאחר השיפור שנצפה בשנת תשפ"א בתפיסות עקרוניות תומכות הכלה, המגמות בתשפ"ב מורכבות יותר. מצד אחד **נמשכת המגמה של הסרת התניות לימודיות והתנהגותיות לשילוב**. מצד שני ניכר כי **מעל כתפי המערכת מופחתת משמעותית האחריות להתאים את עצמה לתלמיד המתקשה בכיתה**. ממצא זה עשוי להיות מוסבר **בתחושה של משבר במערכת המתקשה לתפקד באופן כללי וממילא מתקשה לקחת אחריות במצבים אלה**.

גם ביחס לראיית היתרונות של המסגרת הרגילה חלה **בקרב מנהלים ירידה בתפיסה ששילוב תלמידים עצ"מ יכול להביא תועלת לתלמידים הרגילים**, ירידה המלווה בעלייה בהערכה שההכלה פוגעת בסטנדרטים ובציפיות מהתלמידים. **ירידה משמעותית לא פחות נצפתה בתפיסת תרומת ההכלה לתלמיד המשולב**. בעוד שבהקשר הלימודי חלה ירידה לרמות של מדידת הייחוס בתשע"ט, הרי **שבהקשר החברתי, שנתפס בהערכות הקודמות כנקודת החוזק של המהלך – חלו ירידות חדות** אל מתחת לרמה שדווחה בתשע"ט. מצד שני, **ביחס לעמדות המצדדות במתן מונופול לחינוך המיוחד בטיפול בתלמידים עצ"מ, נשמרה מגמת הירידה** (תומכת ההכלה) בקרב דוברי עברית, ובקרב דוברי ערבית נצפתה ירידה בשנה זו. עם זאת, עדיין רבים מעדיפים לזכות לתשתיות הנרחבות של החנ"מ, כפי שעלה מראיונות העומק.

במחקר האיכותני נצפתה גם כן תמונה מורכבת: מצד אחד, קיימת **הזדהות נרחבת עם הערכים בבסיס התוכנית של ההכלה**, ההכרה במגוון וחיזוק השייכות. מצד שני, **הצוותים החינוכיים חווים קשיים משמעותיים ביישום, ותחושה שבמקרים רבים התלמידים המוכלים אינם מקבלים מענה**, מגדילים פערים ונשרכים מאחור. המורים לא תמיד מוכשרים לתת מענה, אינם מספיקים להגיע לכל תלמיד ובחלק מהמקרים אינם מעוניינים לשנות את הגישה ואת דפוסי ההוראה. עדין **נקודת החוזק הנתפסת היא ההכלה החברתית**, אם כי גם זה לא תמיד מצליח, ובעיקר במקרים של לקויות בשכיחות נמוכה, בעוד שבפן הלימודי נדרשים יותר מענים ייחודיים שלא במסגרת הכיתה.

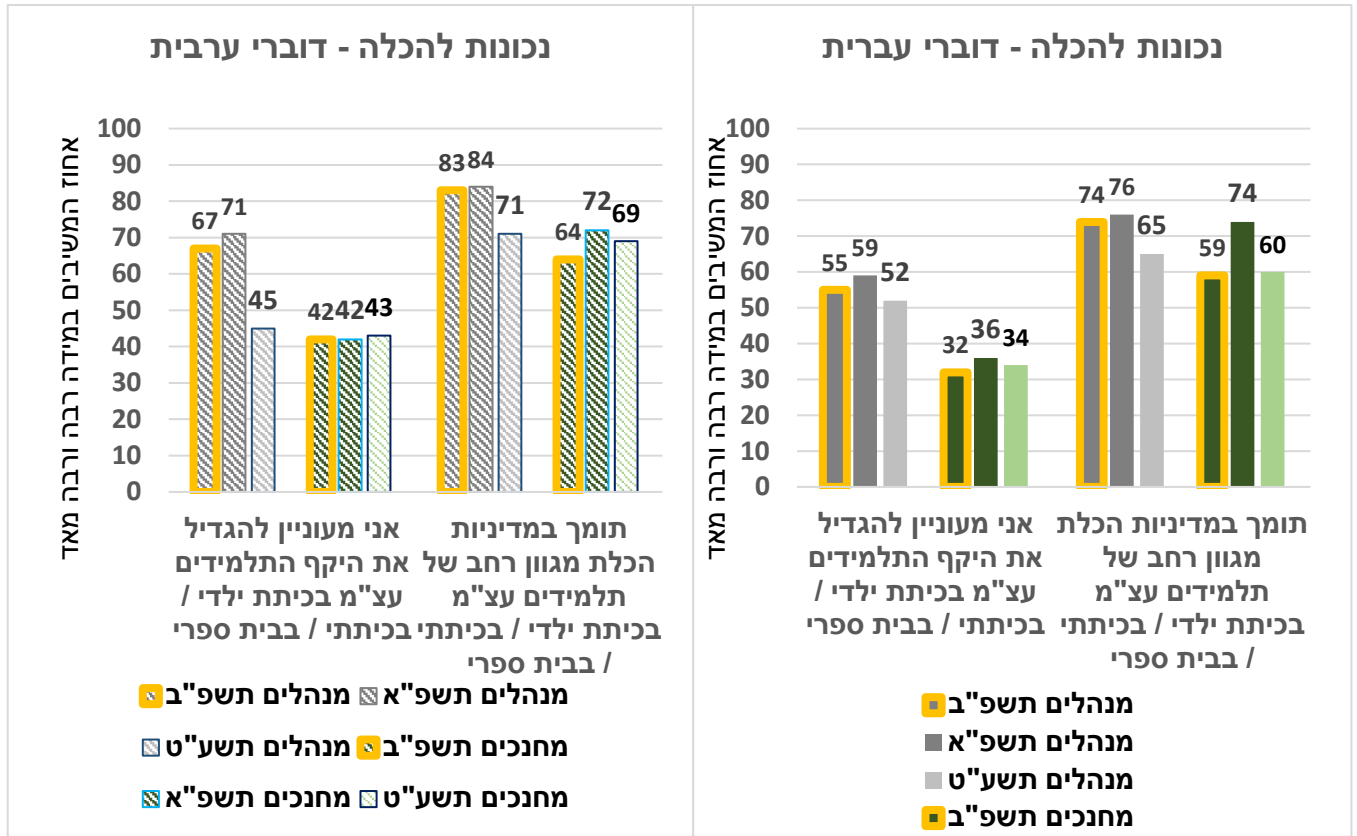
המוראיינים ציינו כי **במקרים רבים ההורים דוחפים ל"שילוב בכל מחיר" גם במקרים שזו אינה טובת הילד**. לעיתים ההורים בוחרים בשילוב בשל העובדה שלא קיימת במוסד הסמוך למקום מגוריהם כיתה חנ"מ והם אינם רוצים לבודד את הילד חברתית. **קשיים מיוחדים עם הורים נצפו בחברה החרדית ובחברה הערבית**. שם שיקולים של מניעת סטיגמות, פגיעה בשידוכים ועוד, גורמים להימנעות ממתן מענים ייחודיים ומותאמים במסגרת החנ"מ.

ב. הנכונות להכלה ולהשתלבות

נכונות להכלה של בעלי העניין השונים

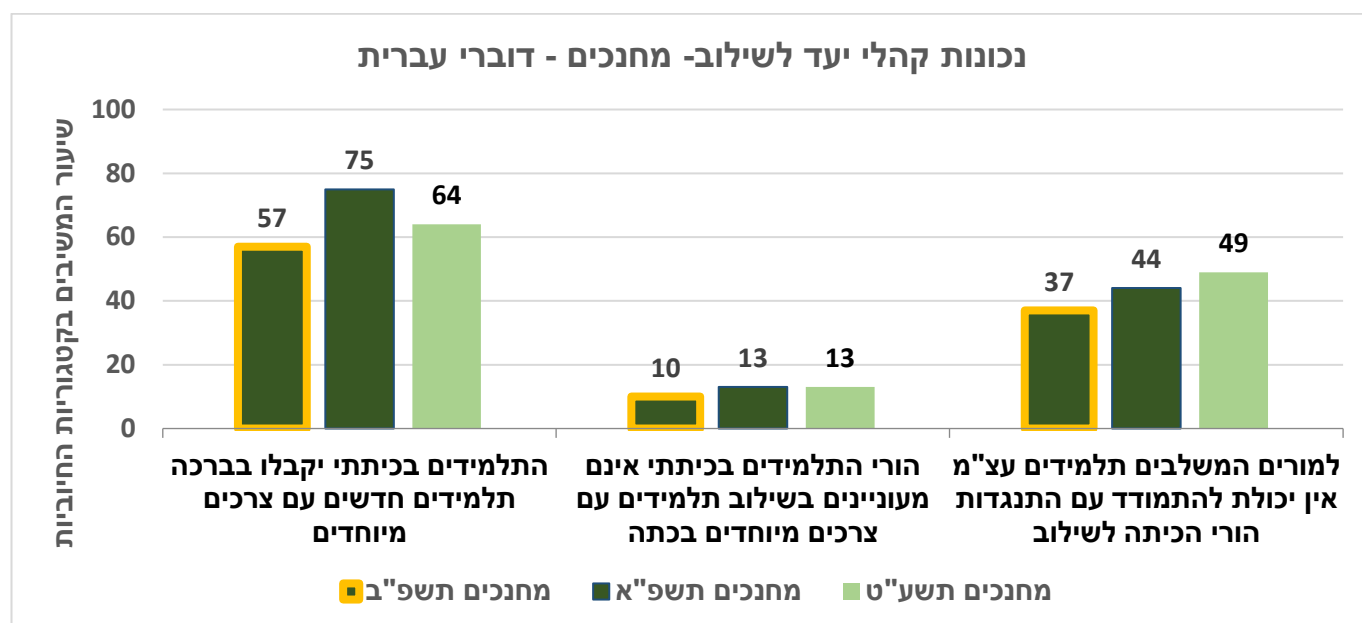
הצוותים החינוכיים נשאלו באיזו מידה הם תומכים במדיניות של הכלה בבית הספר (שאלה למנהלים) או בכיתה (שאלה למחנכים), והאם היו מעוניינים להעלות את שיעור התלמידים עם צרכים מיוחדים:

תרשים 9 – נכונות להכלה



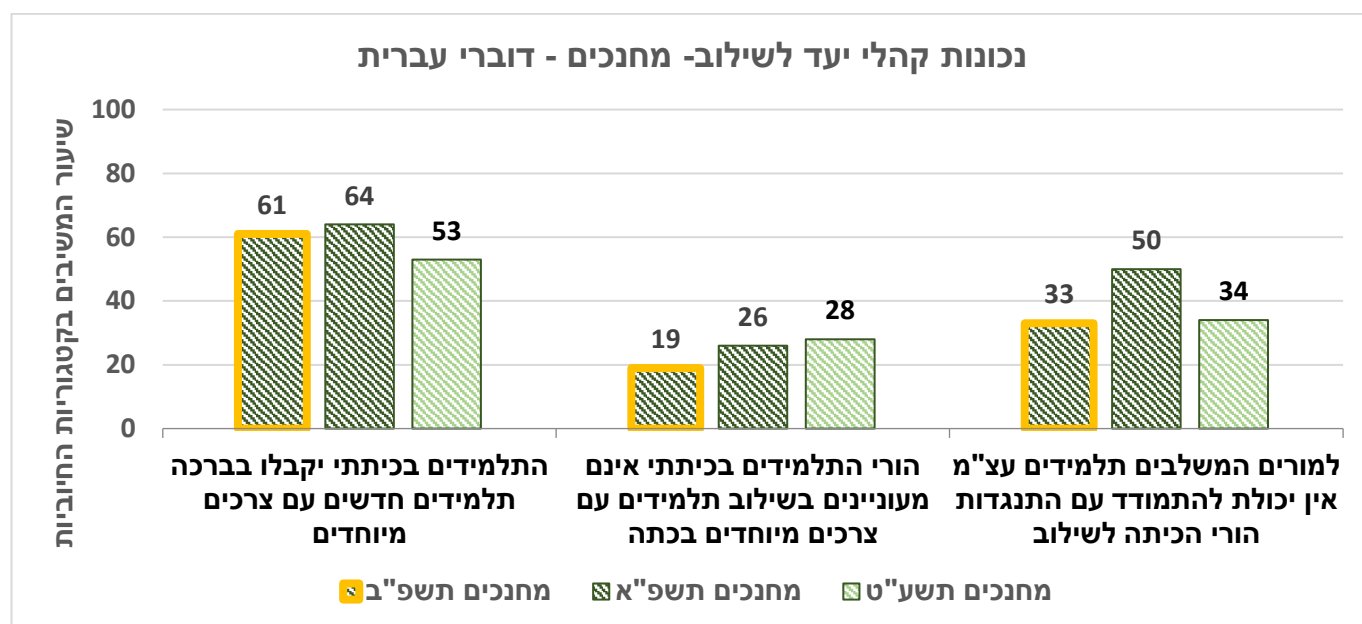
מהתרשימים עולה מגמה של ירידה בתמיכה במדיניות ההכלה בשנה האחרונה, לצד רמות נמוכות (וירידה קלה בקרב דוברי עברית) בנכונות להגדיל בפועל את היקף התלמידים. המחנכים נשאלו לגבי הנכונות של הורים, מורים, ותלמידים להכלה:

תרשים 10: נכונות להכלה בקרב קהלי יעד שונים מעיני המחקרים – דוברי עברית:



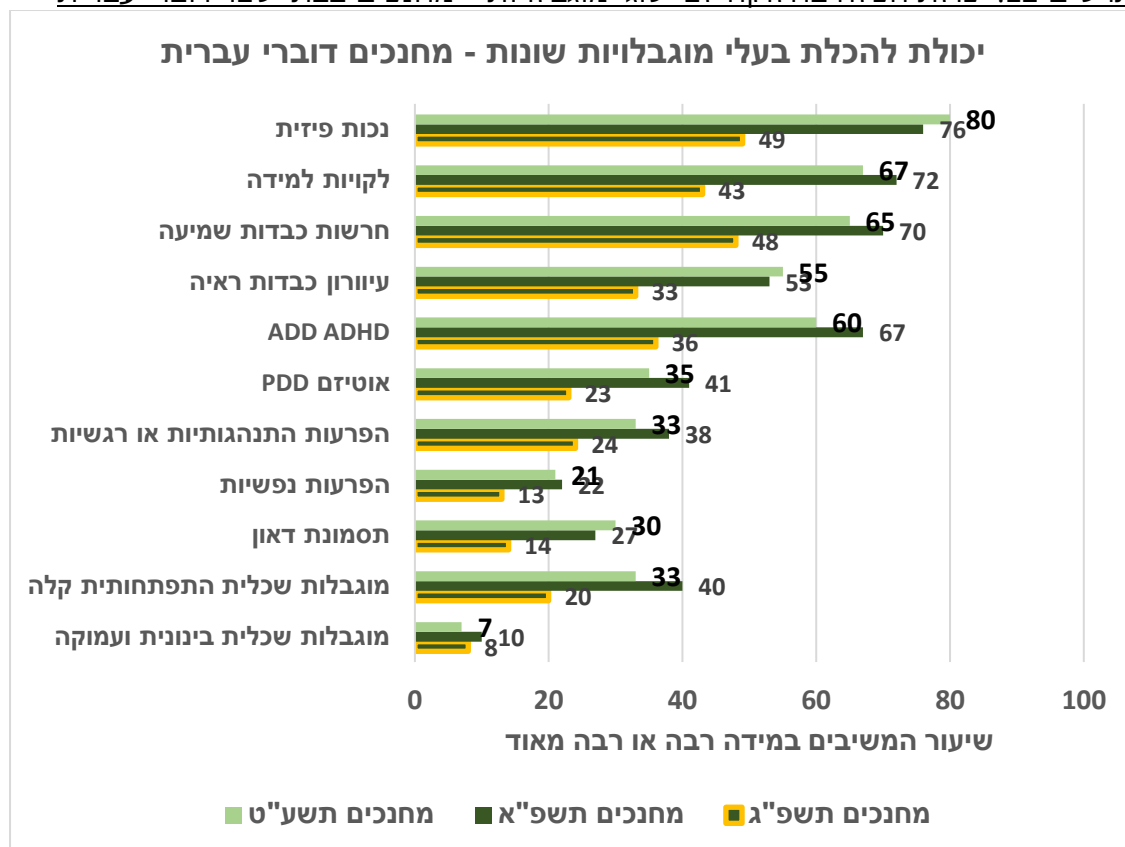
מהתרשים ניתן לראות מגמת שיפור בהתמודדות עם הורים ובעניין של ההורים, אולם מגמת החמרה בנכונות המדווחת של תלמידים.

תרשים 11: נכונות להכלה בקרב קהלי יעד שונים מעיני המחקרים – דוברי ערבית:

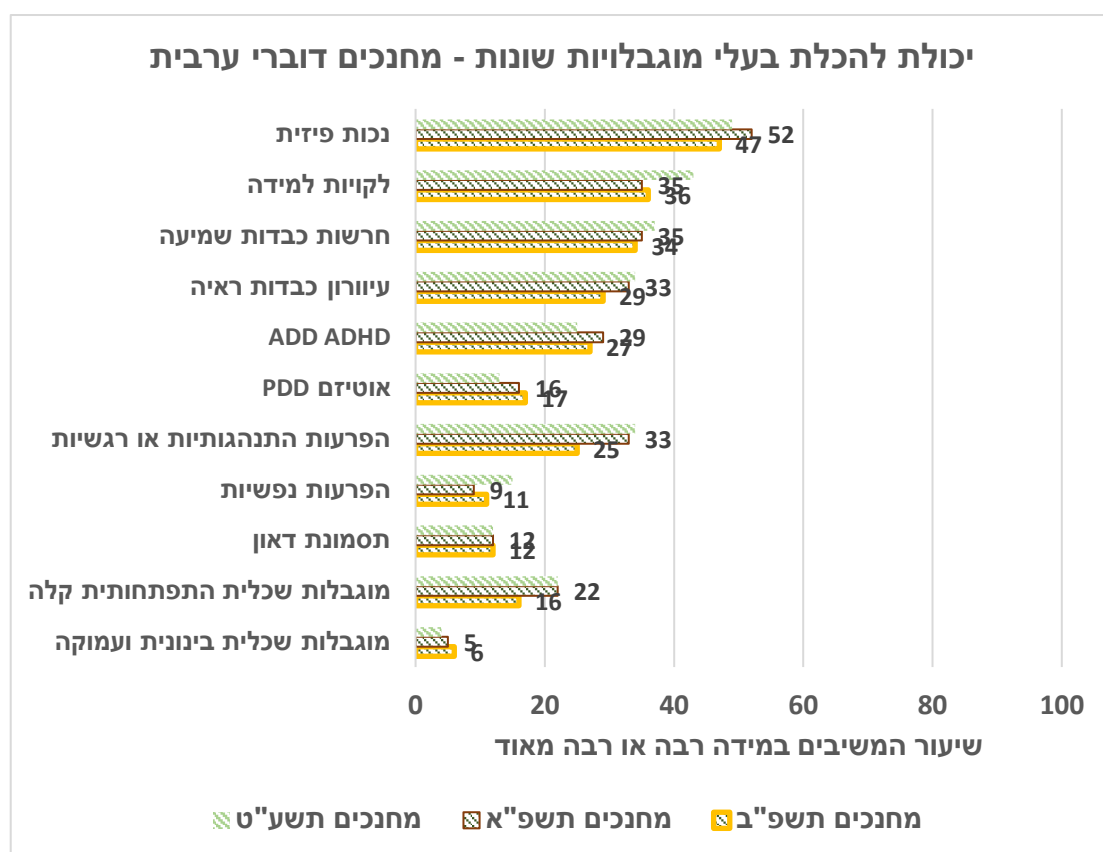


בקרב דוברי הערבית ניכרת מגמת שיפור ביחס להורים ולמורים, ולעומת זאת בקרב התלמידים לא נצפה שיפור. לעומת תמונה מעורבת זו, שיש בה הרבה ביטויים חיוביים המעידים על הסתגלות גוברת של ההורים למצב, נצפו ירידות של ממש בנכונות המורים להכיל סוגים שונים של מוגבלויות:

תרשים 12: יכולת הכלה בחלוקה לפי סוגי מוגבלויות – מחנכים בבתי ספר דוברי עברית



מן התרשים עולה כי בקרב מחנכים דוברי עברית נצפתה **ירידה דרמטית בנכונות להכיל את כלל סוגי המוגבלויות. הירידה חריפה במיוחד במוגבלויות שמוכלות כבר כיום בכיתות רגילות** כלקויות למידה והפרעות קשב, וגם במוגבלויות פיזיות שבעבר הייתה נכונות גבוהה להכילן, אולם היא לא פסחה על המוגבלויות האחרות. הירידות החריפות צמצמו מאוד את הפער בין דוברי העברית לערבית, כפי שניתן לראות מהתרשים הבא:



בקרב דוברי הערבית קיימת אמנם ירידה ברמת ההכלה, אולם זו מתונה בהרבה מזו שנצפתה בקרב דוברי עברית.

לסיכום, כאשר בוחנים את הנכונות להכיל תלמידים בכיתתו של המחנך או בבית ספרו של המנהל, ניכרים הבדלים בין קהלי היעד. **בקרב מחנכים נצפתה ירידה בתמיכה במדיניות ההכלה**, ואילו בקרב המנהלים נצפתה יציבות ברמות גבוהות. **הנכונות להכיל בפועל עוד תלמידים עם צרכים מיוחדים נותרה נמוכה ויציבה בקרב המחנכים** בקרב המנהלים רוב קטן מדוברי העברית ויותר מכך מדוברי הערבית מעוניינים להגדיל את מספר התלמידים עצ"מ בבית ספרם – ירידה קלה משנה שעברה.

בתפיסת קהלי יעד חיצוניים למערכת – המחנכים דיווחו על שיפור בקרב ההורים והרעה בנכונות ההכלה בקרב התלמידים, אולם עדין הרוב מעריכים שהתלמידים יקבלו בברכה תלמיד עצ"מ.

למול היציבות בנכונות להגדלת היקף התלמידים עצ"מ, נצפו **ירידות דרמטיות בנכונות להכלת תסמונות שונות בקרב המחנכים דוברי העברית**, ירידות שצמצמו ובחלק מהמקרים מחקו את הפער בינם לבין המחנכים דוברי הערבית. **הירידות לא פסחו גם על תסמונות המאפיינות את תלמידי החינוך הרגיל כמו לקויות למידה או הפרעות קשב**. גם ביחס לנכויות הפיזיות, שזכו לרמות נכונות של 70% ומעלה, נצפתה ירידה לרמות נכונות הנמוכות מ-50%. התמונה עשויה להתאים לתחושה משברית של קושי בהתמודדות עם המשימות השוטפות, המקשות לקבל כל אתגר נוסף מעבר לתלמידים המתקשים והמאתגרים הנוכחים בכיתות.

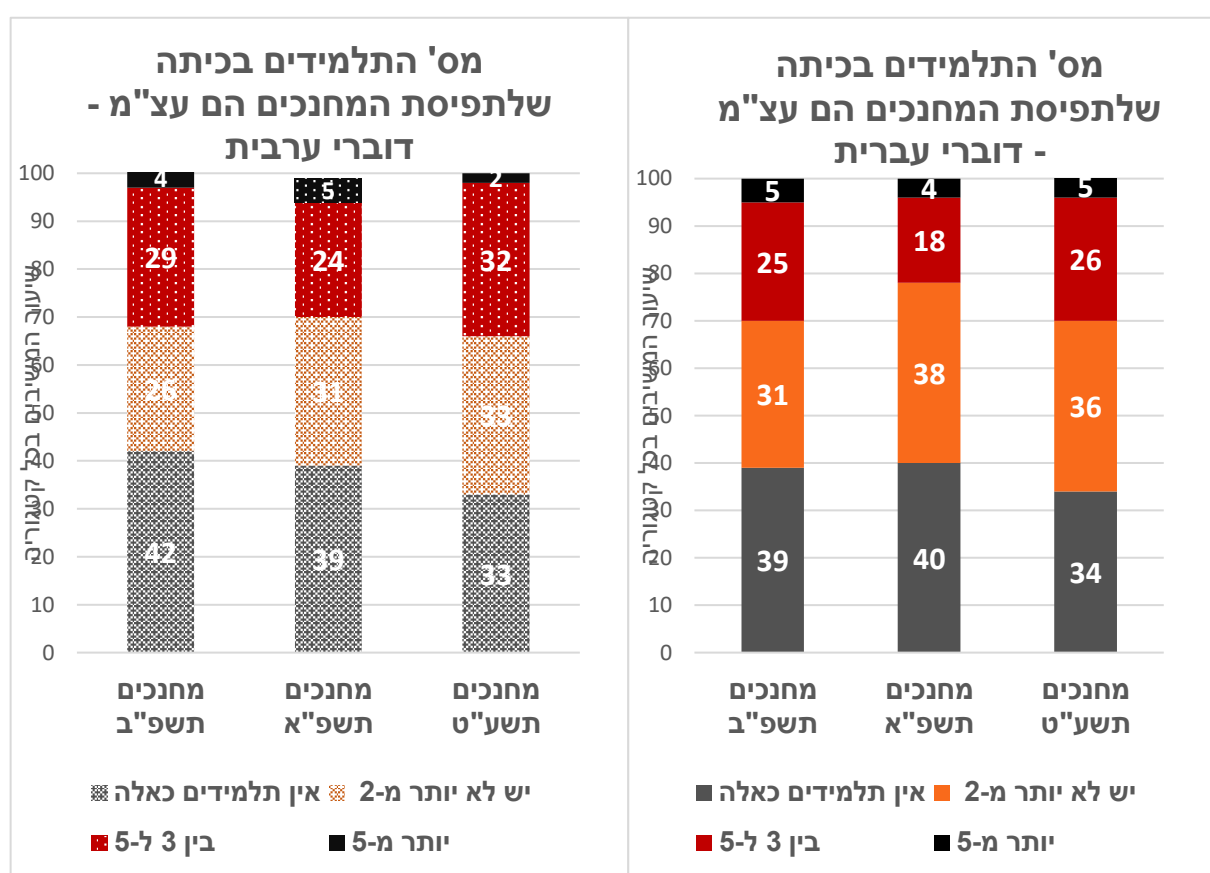
ג. תמונת המצב בכניסה למהלך – זירות ההכלה וההשתלבות

הפרקים הקודמים עסקו בערכים, בתפיסות ובעמדות העקרוניות כלפי תהליך ההכלה מצד הנוגעים בדבר. מטרת פרק זה היא לשקף את תמונת המצב בשטח בנושא ההכלה, ולהשוות אותה לתמונת המצב שתועדה בשנים תשע"ט ותשפ"א. תחילה יוצג היקף השילוב כיום לפי תפיסת אנשי הצוות, ובהמשך תיבחן תמונת המצב בארבע זירות ההכלה שהגדירו מובילי התוכנית: הכלה פדגוגית, הכלה חברתית, הכלה ארגונית והכלה פיזית.

תמונת מצב: הכלה וההשתלבות - כללי

המחנכים נשאלו על שיעור התלמידים עם צרכים מיוחדים המשובצים בכיתתם (הן כאלה שעברו ועדה והן כאלה שלא, אך יש להם מוגבלות ניכרת מבחינה לימודית או חברתית ורגשית):

תרשים 14: הערכת שיעור התלמידים עצ"מ בקרב המחנכים

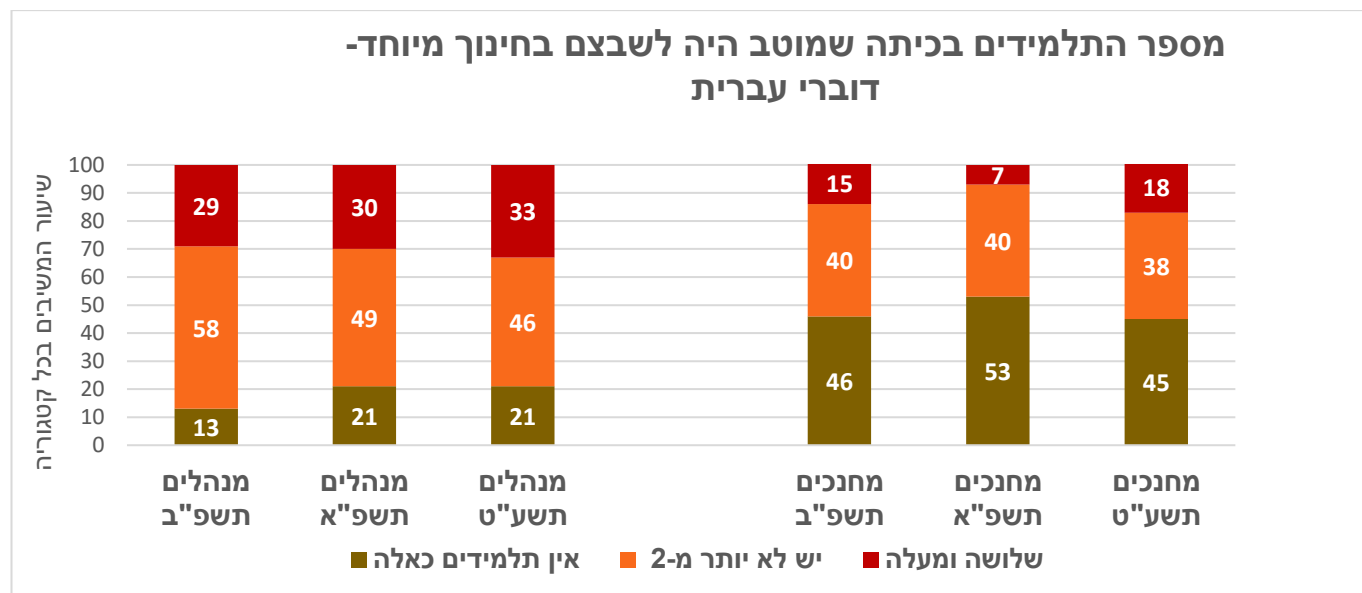


בבחינת היקף התלמידים עצ"מ המשולבים בכיתות, כפי שמופיע בתרשים, מצד אחד נצפתה יציבות ברמות גבוהות בשיעור אלה שאין להם אף תלמיד עצ"מ משולב בכיתתם – כ-40% בשני מגזרי השפה. מצד שני נצפתה עלייה בשיעור הסבורים שיש בכיתתם 3 תלמידים כאלה ויותר. כך **שבהשוואה לעבר התפיסות מוקצנות יותר** – יותר כאלה שאין להם כלל תלמידים עצ"מ או שיש להם הרבה (3 ויותר), ופחות כאלה שדיווחו על 1-2 תלמידים עצ"מ.

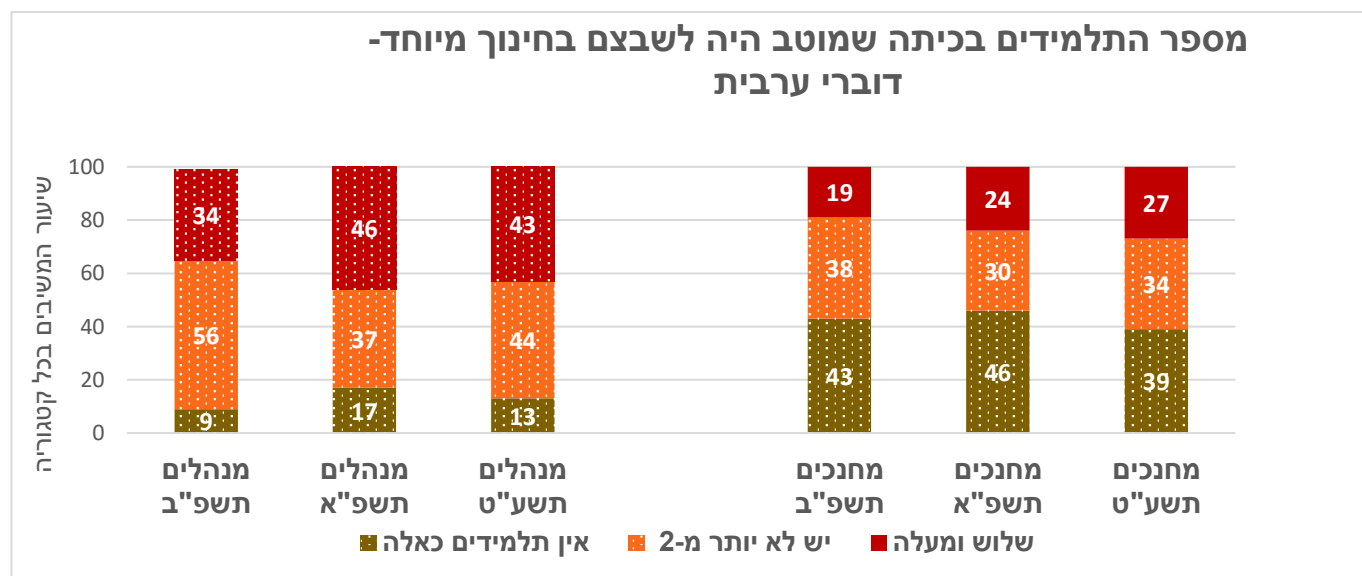
אשר להיקף השעות שבהן משולבים התלמידים עצמם - בבתי ספר דוברי עברית לא חל שינוי בשנתיים האחרונות, ומעל 80% מהמחנכים מדווחים על שילוב בכל שעות הלימודים או ברובן (פחות מכך בחטיבות הביניים). מגד בבתי ספר דוברי ערבית חלה עלייה מ-70% ל-79% בהיקף שעות השילוב.

אנשי הצוות נשאלו על מספר התלמידים עצמם המשובצים בכיתות הרגילות (המחנכים נשאלו על כיתתם והמנהלים על המספר הממוצע בכיתות הרגילות בבית ספרם) שמוטב היה לשבצם בכיתות חינוך מיוחד:

תרשים 15: מספר התלמידים שמוטב היה לשבצם בכיתת חינוך מיוחד – דוברי עברית



תרשים 16: מספר התלמידים שמוטב היה לשבצם בכיתת חינוך מיוחד – דוברי ערבית



מהתרשימים ניתן לראות כי בקרב דוברי העברית יש עלייה בשיעור המחנכים והמנהלים המעוניינים לשבץ תלמידים בחנ"מ – בניגוד למגמת מהלך ההכלה. בקרב דוברי הערבית ירידה בשני הקצוות – כאלה שאינם מנסים להעביר כלל תלמידים וכאלה שמנסים להעביר 3 תלמידים ויותר, ועלייה בשיעור המדווחים על תלמיד-שנים בכיתה שברצונם להעביר לחנ"מ.

נצפו רמות גבוהות של מחנכים הרואים עצמם כבעלי אחריות כוללת להתקדמות התלמידים עצ"מ המשולבים בכיתתם (92% בבתי ספר דוברי עברית ועלייה בדוברי ערבית מ-81% ל-87%). בקרב מנהלים **חלה ירידה בשיעור אלה מהם הסבורים שהמחנכים חשים אחריות** כזו, מ-84% ל-70% בדוברי עברית, לצד יציבות בדוברי ערבית (77% בתשפ"א ו-75% בתשפ"ב).

בבחינת היקף התלמידים עצ"מ המשולבים בכיתות – מצד אחד נצפתה יציבות ברמות גבוהות בשיעור המורים שאין להם אף תלמיד עצ"מ משולב בכיתתם. מצד שני נצפתה עלייה בשיעור הסבורים שיש להם 3 תלמידים ויותר כאלה. כך **שבהשוואה לעבר התפיסות מוקצנות יותר** – יותר כאלה שאין להם כלל תלמידים עצ"מ או שיש להם הרבה (3 ויותר), ופחות כאלה שדיווחו על 1-2 תלמידים עצ"מ. בקרב המנהלים והמחנכים דוברי העברית יש עלייה בשיעור המדווחים על תלמידים בכיתות הרגילות שראוי לשבצם בחנ"מ – בניגוד למגמת ההכלה.

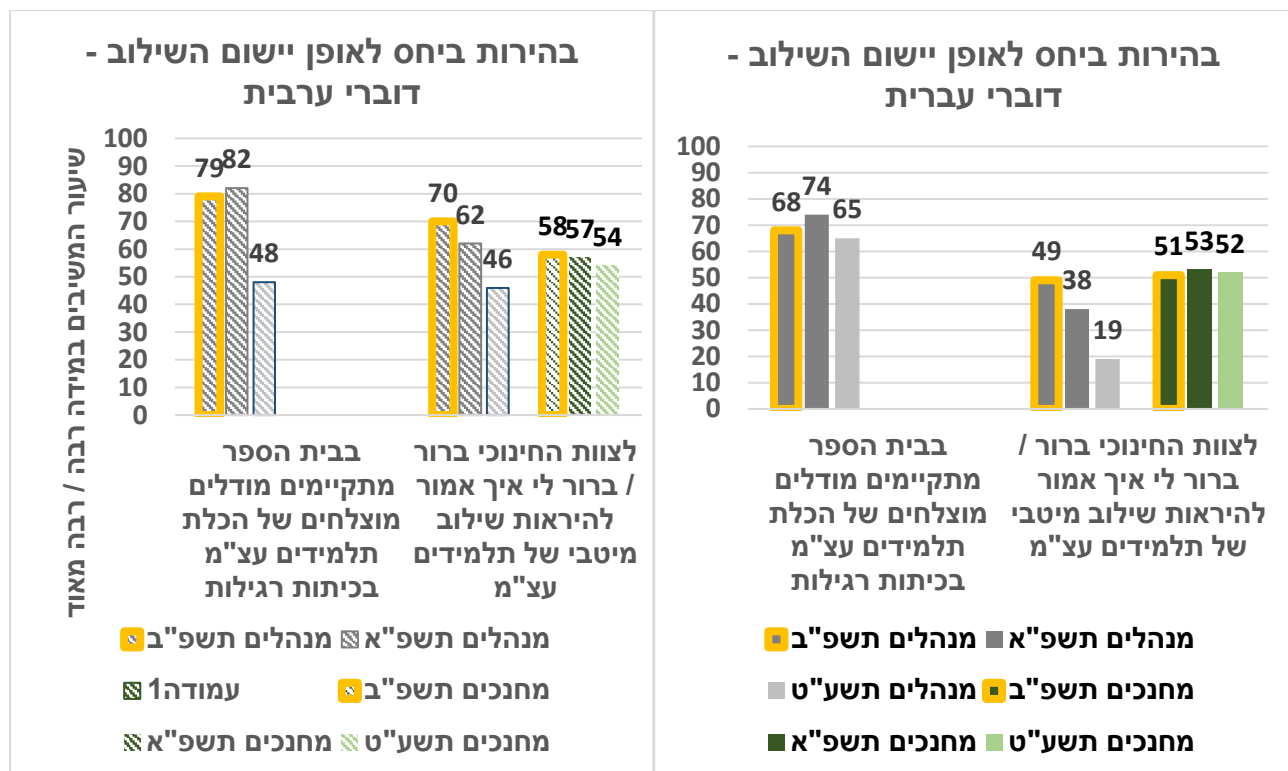
תמונת מצב: הכלה והשתלבות – הזירה הפדגוגית

התחומים שנבחנו בזירה הפדגוגית הם הערכת המסוגלות ורמת הידע של המורים בחינוך הרגיל, הגמישות וההוראה המותאמת וחסמים פדגוגיים נתפסים – עומס, לחץ להגיע להישגים ותחושת חוסר אונים.

ידע ותחושת מסוגלות של מורי החינוך הרגיל:

ראשית נשאלו הצוותים החינוכיים אם יש להם מודל מנטלי של שילוב מיטבי, וכן האם בבית הספר יש מודל יישומי מוצלח שהם יכולים להישען עליו בבואם ליישם את ההכלה:

תרשים 17 – בהירות בנוגע לאופן יישום ההכלה

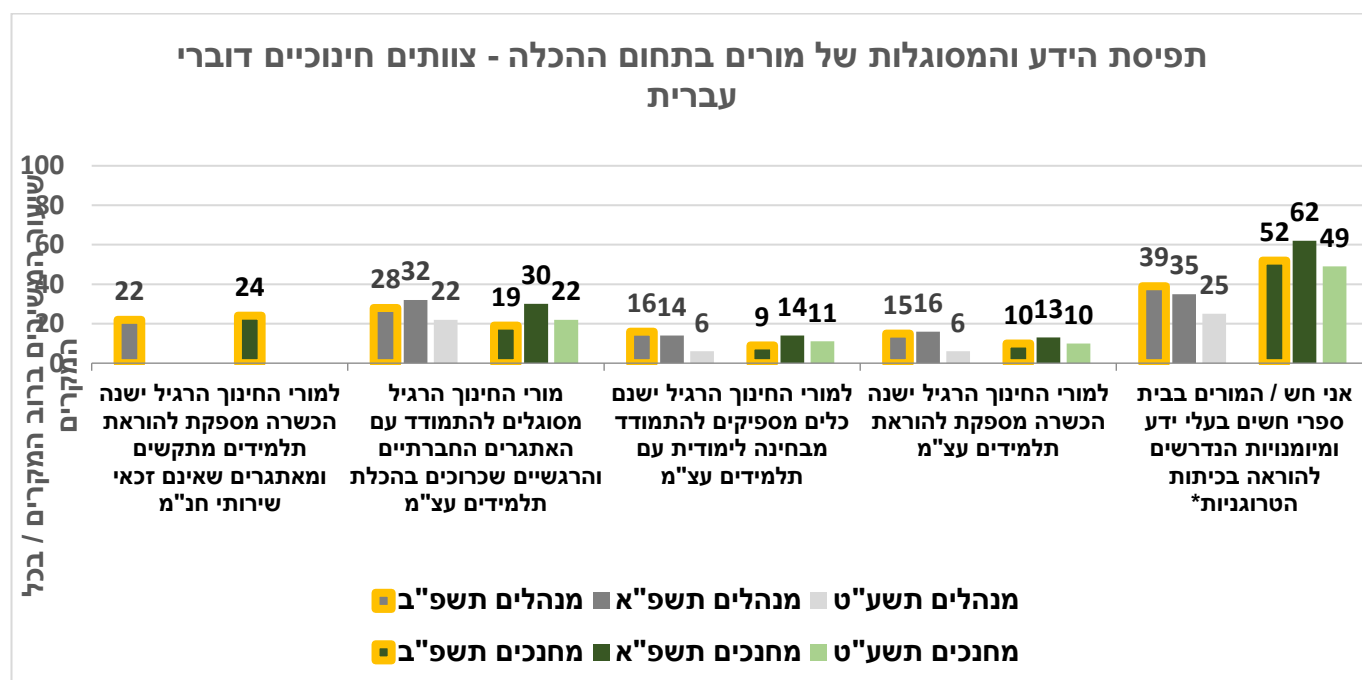


מן התרשים עולה כי בקרב המנהלים ישנה מגמה חיובית ועקבית של בהירות ביחס למהות השילוב המיטבי בשני מגזרי השפה. בקרב המחנכים – יציבות. ביחס למודלים מוצלחים נצפתה מגמה של ירידה קלה בקרב דוברי העברית ויציבות יחסית בקרב בדוברי הערבית. **העליות בקרב המנהלים הובילו לראשונה למצב של דמיון בהערכת הבהירות של השילוב האופטימלי בין המנהלים למחנכים בקרב דוברי העברית.**

דיווחי המחנכים בחטיבות הביניים בבתי ספר דוברי עברית נמוכים יותר משל עמיתיהם ביסודי (43% לעומת 57%) – פער שגדל שוב בשנה האחרונה.

נוסף על תחושת הבהירות בנוגע למהות ההכלה, נשאלו הצוותים החינוכיים גם על היבטים הקשורים לידע ולתחושת המסוגלות של מורי החינוך הרגיל:

תרשים 18 – הידע והמסוגלות של מורי החינוך הרגיל – צוותים חינוכיים בבתי ספר דוברי עברית

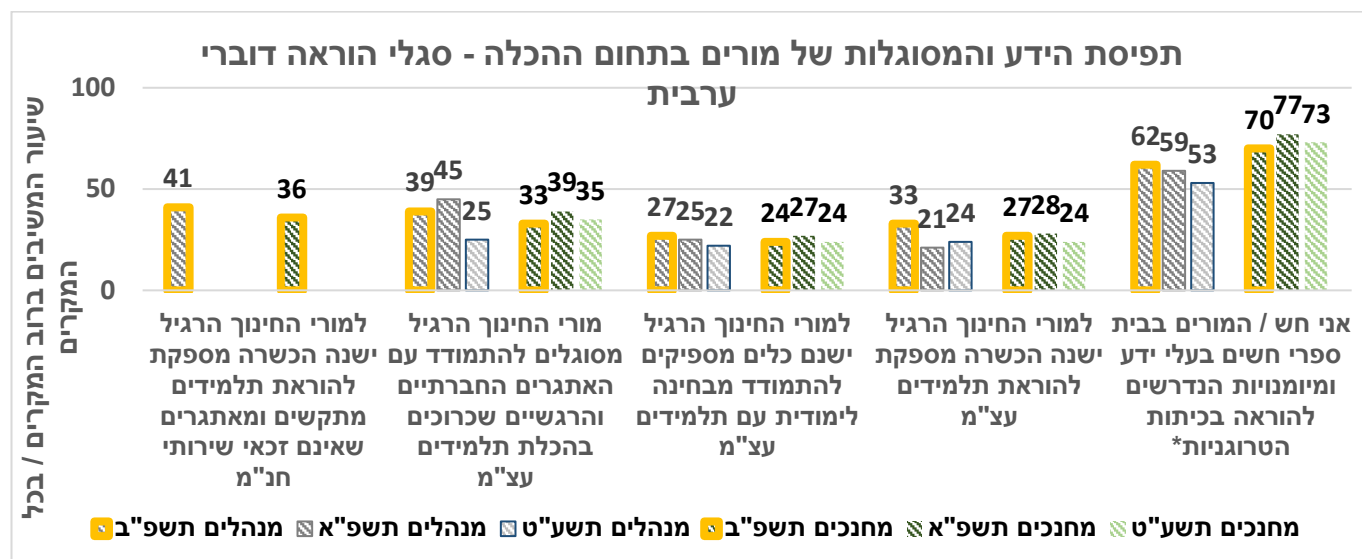


* בשאלה המסומנת בכוכבית מוצג שיעור המשיבים "במידה רבה" ו"במידה רבה מאוד" (סולם הסכמה).

כמו בפעילות הקודמות - **הערכת הידע והמסוגלות של מורי החינוך הרגיל לטפל בילדים עם צרכים מיוחדים עודנה אתגר של ממש.** בשנה האחרונה אף ניכרת מגמת ירידה בקרב המחנכים בהערכת ההתמודדות עם האתגרים החברתיים והרגשיים. שאלה חדשה שנשאלה השנה נסבה על ההכשרה להוראת תלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי החינוך המיוחד. העובדה שפחות מרבע מהמורים והמנהלים מציינים שיש למורים הכשרה להוראת תלמידים אלה **מפנה את הזרקור מהחינוך המיוחד המובהק לקשיים ולאתגרים הקיימים בחינוך הרגיל והמהווים חלק מעולם ההכלה וההשתלבות מעיני המשיבים,** כפי שנראה להלן.

דיווחי המנהלים, כמו בנושאים אחרים, במגמת עלייה מאז המדידה הקודמת, הממוקדת בהוראה בכיתה ההטרוגנית. בתרשים הבא מוצגת תפיסת רמת הידע והמיומנויות בבתי ספר דוברי ערבית:

תרשים 19 – הידע והמסוגלות של מורי החינוך הרגיל – צוותים חינוכיים בבתי ספר דוברי ערבית



* בשאלה המסומנת בכוכבית מוצג שיעור המשיבים "במידה רבה" ו"במידה רבה מאוד" (סולם הסכמה).

אמנם העמדות בקרב דוברי ערבית חיוביות יותר, אולם גם בקרב הרוב הגדול רואה פערים בנושא ההכשרה לחינוך מיוחד לעומת הערכות חיוביות יותר בכיתה ההטרוגנית. תלמידים מתקשים ומאתגרים מהווים סוגיה כאובה גם במגזר זה.

בראיונות העומק עלה כי הוראה דיפרנציאלית בכיתה ההטרוגנית היא אתגר מורכב שמרבית המורים מתקשים לעמוד בו:

"תחושת מסוגלות של המורים... הם לא מרגישים שהם אחראים, מודדים את המסוגלות דרך הפדגוגיה ולא הקשר האישי עם תלמיד, זה גם חלק מהתרבות, המורים אומרים רוצה לעזור אבל יש גבול" (יו"ר ועדת זכאות ואפיון)

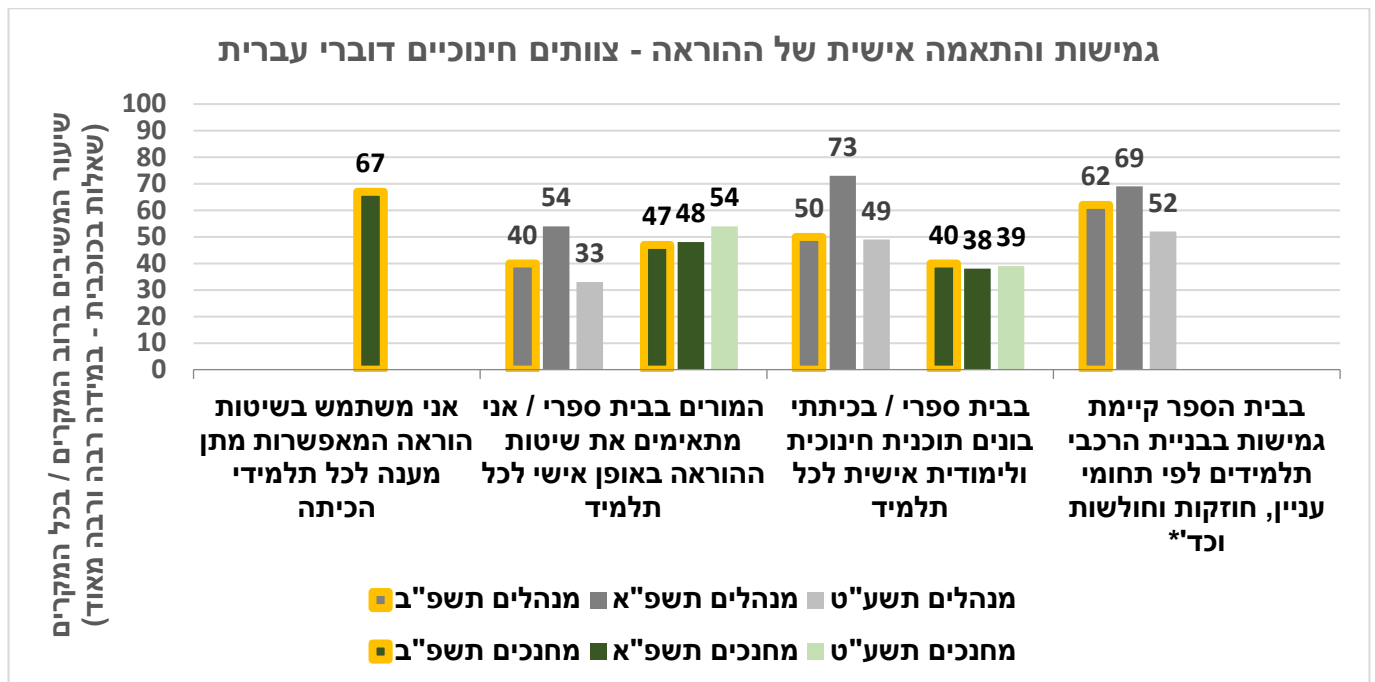
"יש המון סבלנות והכלה. אבל אנחנו לא מורים לחינוך מיוחד. אבל לא למדנו על זה באופן מקצועי. אין לי את הכלים. לא למדתי את זה. אולי אנחנו בכלל מזיקות" (מחנכת, חט"ב)

"מורה מכין שיעור אחרת, אבל לא ברמה מקצועית של סגנונות למידה שונים, זה תלוי מורה שמבין את הצורך של ההטרוגניות" (מנהל, חט"ב)

הציטוט האחרון מדגיש את הפער בין נכונות ומודעות לבין מעבר למתן מענה שונה ומותאם אישית, נקודה שמשתקפת בפרק הבא, העוסק בהוראה מותאמת אישית.

נושא מרכזי במסגרת ההכלה הפדגוגית היא גמישות באופן ההוראה והתאמתה למגוון רחב של תלמידים.

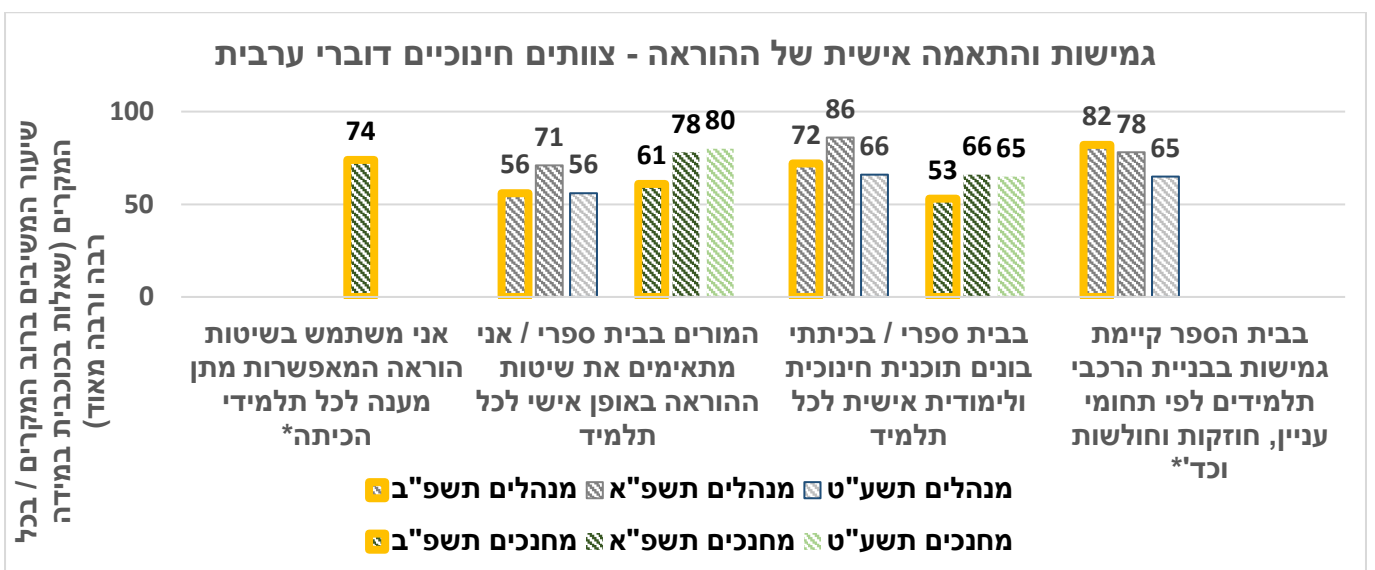
תרשים 20: גמישות והתאמה אישית של ההוראה – צוותים חינוכיים בבתי ספר דוברי עברית



למול העלויות שנצפו בקרב המנהלים בהערכת תחושת המסוגלות של מורים להוראה בכיתה הטרוגנית, **הממד של ההוראה הדיפרנציאלית דווקא מצוי בירידה בקרב המנהלים** בשנה האחרונה.

רוב המנהלים אמנם מצהירים שהם משתמשים בשיטות הוראה המאפשרות מתן מענה לכלל תלמידי הכיתה, אולם לא מדובר בבניית תוכנית אישית או בהתאמה של שיטת ההוראה באופן אישי לכל תלמיד, שם רק מיעוט מהמנהלים מצהיר שהוא נוקט בדרך הזו.

תרשים 21: גמישות והתאמה אישית של ההוראה – צוותים חינוכיים בבתי ספר דוברי ערבית



* בשאלות המסומנות בכוכבית מוצג שיעור המשיבים "במידה רבה" ו"במידה רבה מאוד" (סולם הסכמה).

בבתי ספר דוברי ערבית ניתן לזהות מגמת ירידה בהיבטים של הוראה מותאמת אישית – תוכנית אישית והתאמה לכל תלמיד. גם בקרבם קיים **פער בין תפיסת דרך ההוראה כנותנת מענה לכולם ובין מתן מענה בדרך של תוכנית פרטנית והתאמה פרטנית.**

בהיבט ההוראה מותאמת אישית נצפו גם השנה פערים של ממש בין בתי הספר היסודיים לחטיבות הביניים, למשל בבניית תוכנית אישית (48%-ו-32%, בהתאמה) או בהתאמת שיטות ההוראה לכל תלמיד (57%-ו-34%, בהתאמה).

במחקר האיכותני נצפו שני דפוסים עיקריים – מצד אחד במרבית בתי הספר מבוצע מיפוי של כלל תלמידי בית הספר. מיפוי זה בוחן את צורכי התלמידים במישורים פדגוגיים, חברתיים ורגשיים. בחלק מבתי הספר המיפוי מוביל לתוכנית המותאמת לכל אחד מתלמידי בית הספר:

"תוכנית אישית וכיתתית לכל תלמיד, כל אחד מהתלמידים מקבל מענה לצרכים בהמשך למיפוי. יש מעקב, אצלנו זה קורה (מנהלת, חט"ב)

"מדייקים את מתן הפתרונות, זה מאוד דינמי, בין מענה דיפרנציאלי אחרי אבחון או סיטואציה לבין הסתכלות על כלל התלמידים לטובת הרווחה הרגשית-חברתית, זה נע בתנועת מאזניים" (מנהל, חט"ב)

במקרים אחרים המיפוי אינו מהווה קטליזטור להמשך פעילות. כלומר המיפוי אינו מונגש לפעולה. בנוסף כפי שעלה מהמחקר הכמותי, קיים פער בין רגישות ונכונות להכלה לבין מעבר לדפוס הוראה דיפרנציאליים שמתקיימים רק במקרים מעטים:

"ניסיתי לדבר על הוראה דיפרנציאלית לא קיבלתי גיבוי זה התמוסס. הגישה היא כזו שלא מאפשרת לתלמידים עם הקשיים להיות כאן" (רכזת הכלה, חט"ב)

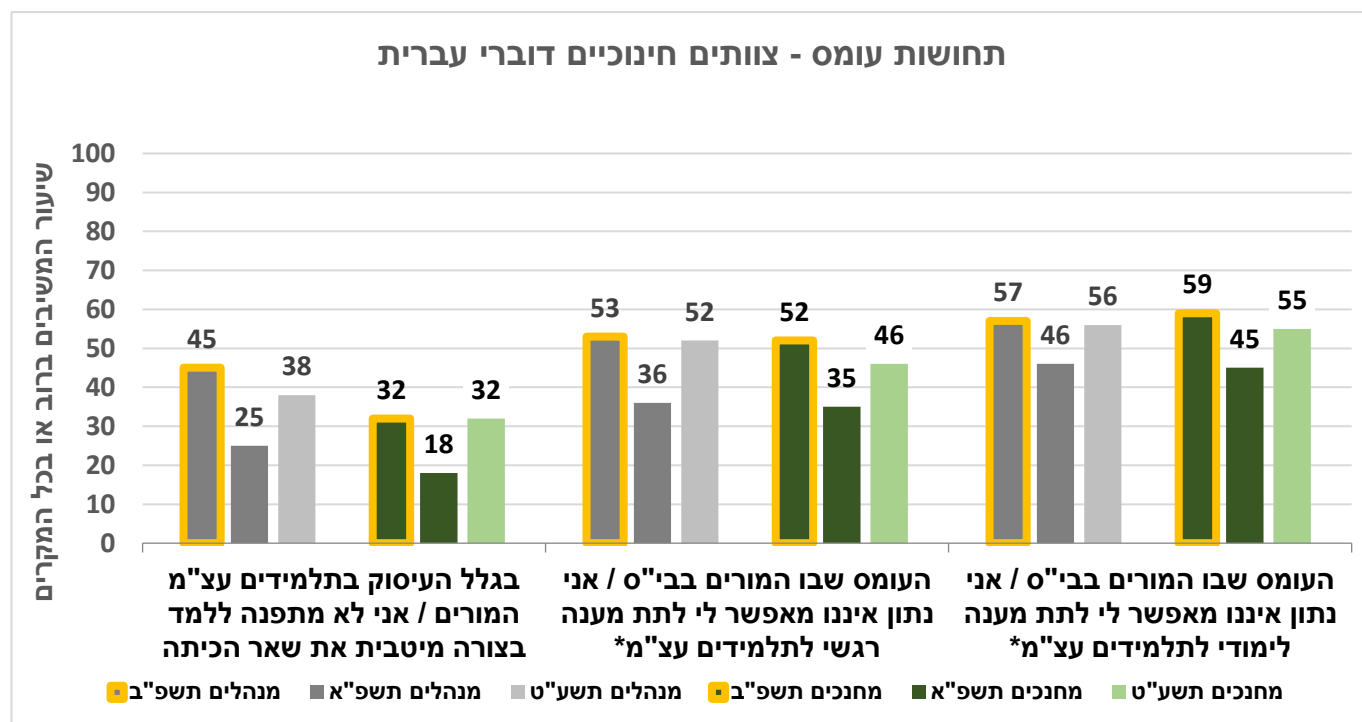
"המורים עדיין מורגלים ללמד פרונטלית. ואז הילדים לא מסוגלים להתגבר על הפער ואז יש תסכול" (יועצת, יסודי)

"את החלק של בניית התוכניות לתלמידים אני לא עושה, אם אני צריכה למקד בחלק מהילדים, לא הגעתי לזה" (רכזת הכלה, יסודי)

ניתוח חסמים פדגוגיים:

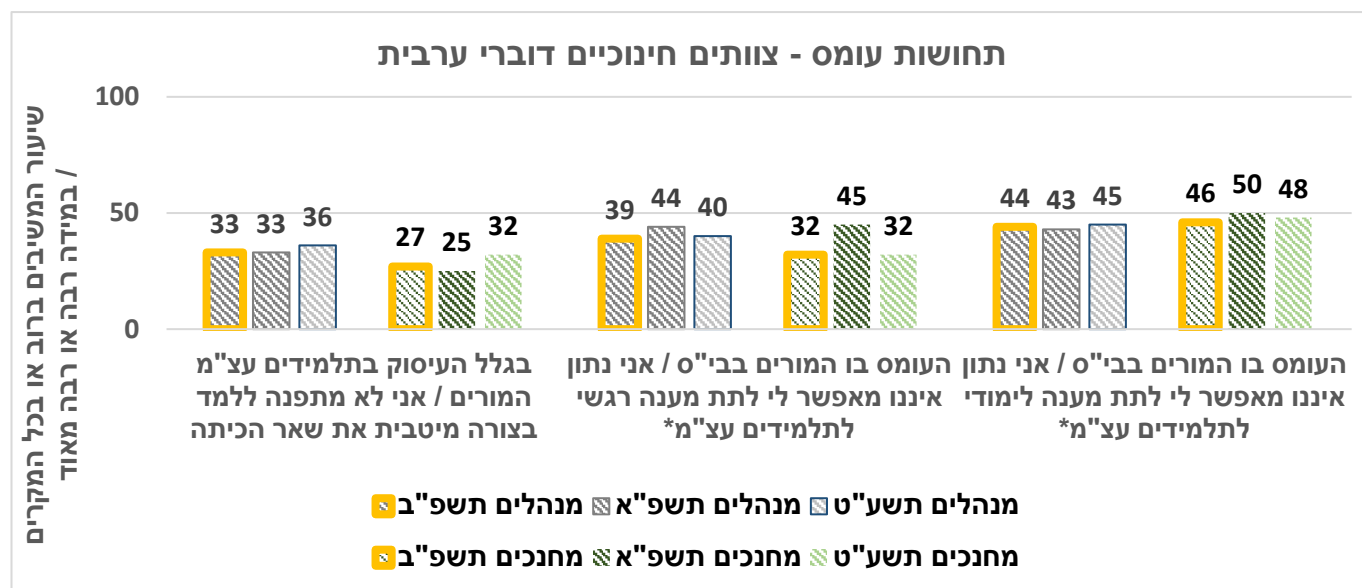
באופן דומה, מחנכים ומנהלים נשאלו אם הם מסכימים עם ההיגד ולפיו הכלת מגוון תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתם/בבית ספרם איננה פוגעת בסטנדרטים ובציפיות הלימודיות. בקרב המחנכים בבתי ספר דוברי עברית נצפתה עלייה קלה (מ-56% ל-61%), ובקרב עמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית נשמרה יציבות (51% לעומת 50% בתשע"ט). **בקרב המנהלים, לעומת זאת, נצפה שיפור של ממש** בשני מגזרי השפה - 66% מהמנהלים בבתי ספר דוברי עברית הסכימו בתשפ"א עם ההיגד לעומת 52% בתשע"ט, ובקרב המנהלים בבתי ספר דוברי ערבית נצפתה עלייה מ-38% ל-56%, בהתאמה.

חסמים נוספים קשורים לתחושת העומס ולחוסר האונים בקרב המורים נוכח האתגרים העומדים בפניהם:



* בשאלה המסומנת בכוכבית מוצג שיעור המשיבים "במידה רבה" ו"במידה רבה מאוד" (סולם הסכמה).

מן התרשים עולה תמונה חדה וברורה של עלייה בשנה האחרונה בתחושת העומס שפוגעת במתן המענה הן לתלמידים עם הצרכים המיוחדים והן לכלל הכיתה בעקבות העיסוק בתלמידים עם צרכים מיוחדים. דווקא בהקשר זה ובניגוד לעבר, העומס איננו בולט באופן מיוחד בחטיבות הביניים וקיים גם בקרב מורי היסודי ברמות גבוהות. התבוננות בקרב דוברי הערבית מציגה תמונה יציבה ללא שינויים דרמטיים בשנה האחרונה:



* בשאלה המסומנת בכוכבית מוצג שיעור המשיבים "במידה רבה" ו"במידה רבה מאוד" (סולם הסכמה).

לסיכום הזירה הפדגוגית, נצפתה יציבות בבהירות האופן שבו נראה שילוב מיטבי בקרב מחנכים. בקרב מנהלים, לעומת זאת, נצפית מגמה עקבית של עלייה בפרמטר זה, מה שעשוי להצביע על התועלות בתהליך המיסוד והחיכוך המתמשך עם התופעה.

ביחס לתחושת המסוגלות להוראה בכיתה הטרוגנית – בקרב המנהלים נצפתה גם בפרמטר זה עלייה עקבית, ובקרב המחנכים דווקא נצפתה ירידה לרמות של תשע"ט. תפיסת הידע והמסוגלות בתחום החנ"מ בחינוך הרגיל נותרה ברמות נמוכות מאוד.

בסקר זה נעשתה לראשונה חלוקה בין תלמידים עצ"מ לתלמידים מתקשים ומאתגרים. מעניין לציין שתפיסת תחושת המסוגלות נמוכה מאוד גם לגבי תלמידים מתקשים ומאתגרים. בדיווח של המחנכים על עצמם נצפו מטבע הדברים נתונים חיוביים יותר, אך עדיין רק כמחציתם דיווחו שיש להם הכשרה מספקת להוראת תלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי חנ"מ. נתון נמוך זה מלמד שתחושת חוסר מסוגלות לא קיימת רק ביחס לחינוך המיוחד אלא גם ביחס להוראת תלמידים מתקשים ומאתגרים, וכי הקושי הזה מעצב את התפיסות ביחס למהלך ההכלה בכללותו.

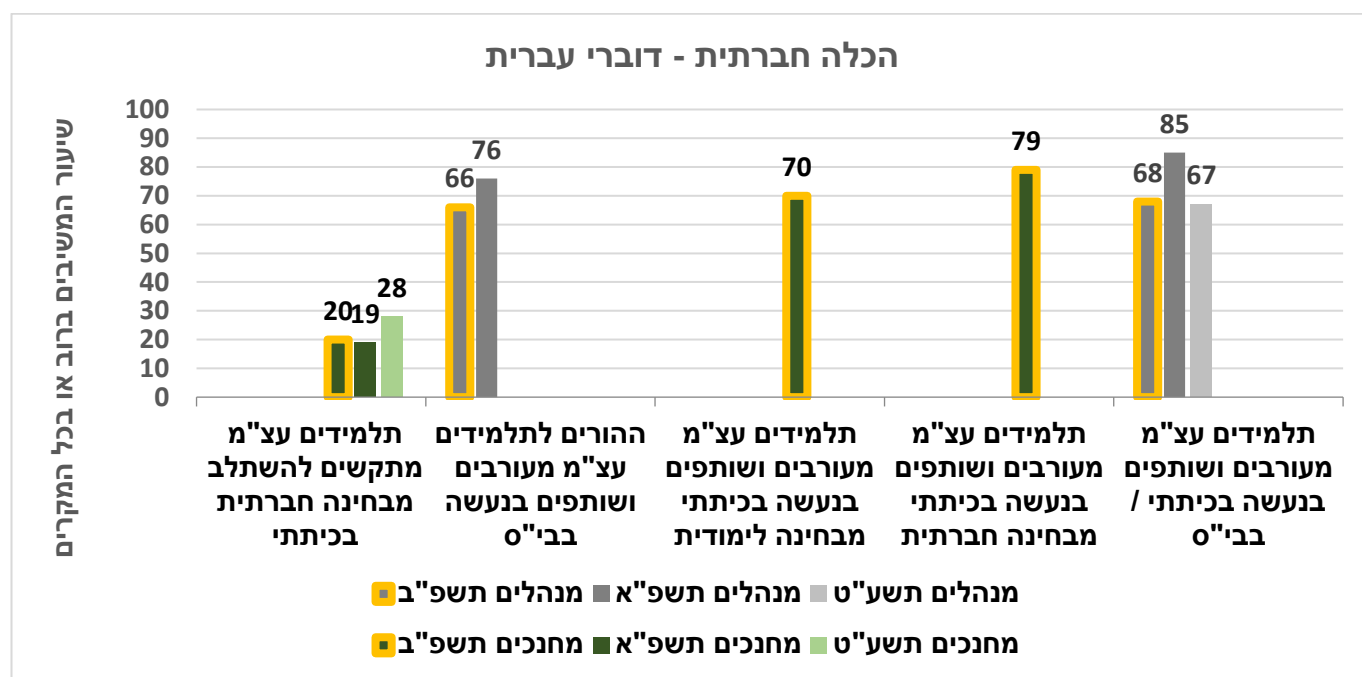
ביחס להוראה מותאמת אישית נצפתה יציבות בקרב מחנכים דוברי עברית וירידות בקרב מנהלים ומחנכים דוברי ערבית. למעלה משני שלישים מהמחנכים מציינים כי הם משתמשים בשיטות הוראה המאפשרות מתן מענה לכלל תלמידי הכיתה.

לסיום הזירה הפדגוגית – בקרב מנהלים ומחנכים דוברי עברית נצפו עליות משמעותיות בשנה האחרונה בתחושת העומס הפוגע במתן מענה לתלמידים עצ"מ, ורבים דיווחו על פגיעה בכלל הכיתה בשל הטיפול בתלמידים אלו. נתון זה מגבה את ההשערות בדבר תחושה של עומס והצפה המעצבת את עמדות המשיבים בפעימה זו.

תמונת מצב: הכלה והשתלבות - הזירה החברתית

בנוגע להיבטים הקשורים להכלה חברתית ולמעורבות הורים שאלו השאלות הבאות:

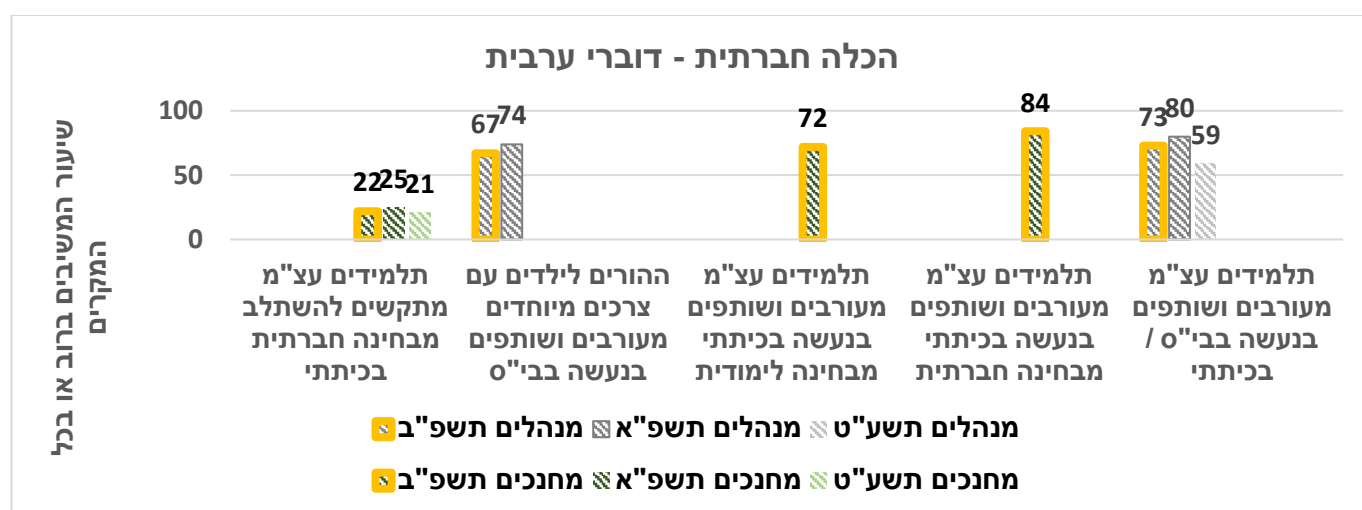
תרשים 24: הכלה חברתית - צוותים חינוכיים בבתי ספר דוברי עברית



בשנה זו, לאחר שלראשונה נערכה בדיווחי המחנכים הפרדה בין מעורבות חברתית של תלמידים עז"מ למעורבות לימודית – אמנם נצפה פער לטובת המעורבות החברתית, אולם לא מדובר בפערים דרמטיים. נצפתה יציבות ברמות נמוכות בדיווחי מחנכים על הקושי הכרוך בשילוב והשתלבות בכיתה.

בקרב מנהלים נצפתה השנה ירידה בדיווחים על מעורבות התלמידים וההורים.

תרשים 25: הכלה חברתית - צוותים חינוכיים בבתי ספר דוברי ערבית



גם בבתי ספר דוברי ערבית נצפה פער לטובת המעורבות החברתית, אולם גם כאן הרוב דיווחו על מעורבות ושותפות גם בפן הלימודי.

בראיונות העומק חזרה על עצמה התפיסה הרואה בפן החברתי את נקודת החזק של המהלך, הזירה שבה ניתן לזהות הצלחות והישגים משמעותיים:

"כשתלמיד לא מרגיש מעורב חברתית כך שהצד הזה קודם... השנה התחלנו כשאין חברות סיימו עם הרבה חברות והשנה עם מרכז הלמידה היא מתקדמת" (מחנכת, חט"ב)

" חושבת שגם מבחינה חברתית זה לא עושה סטיגמה, שאר הכיתה גם רוצים לצאת איתם לשילוב" (מחנכת, יסודי)

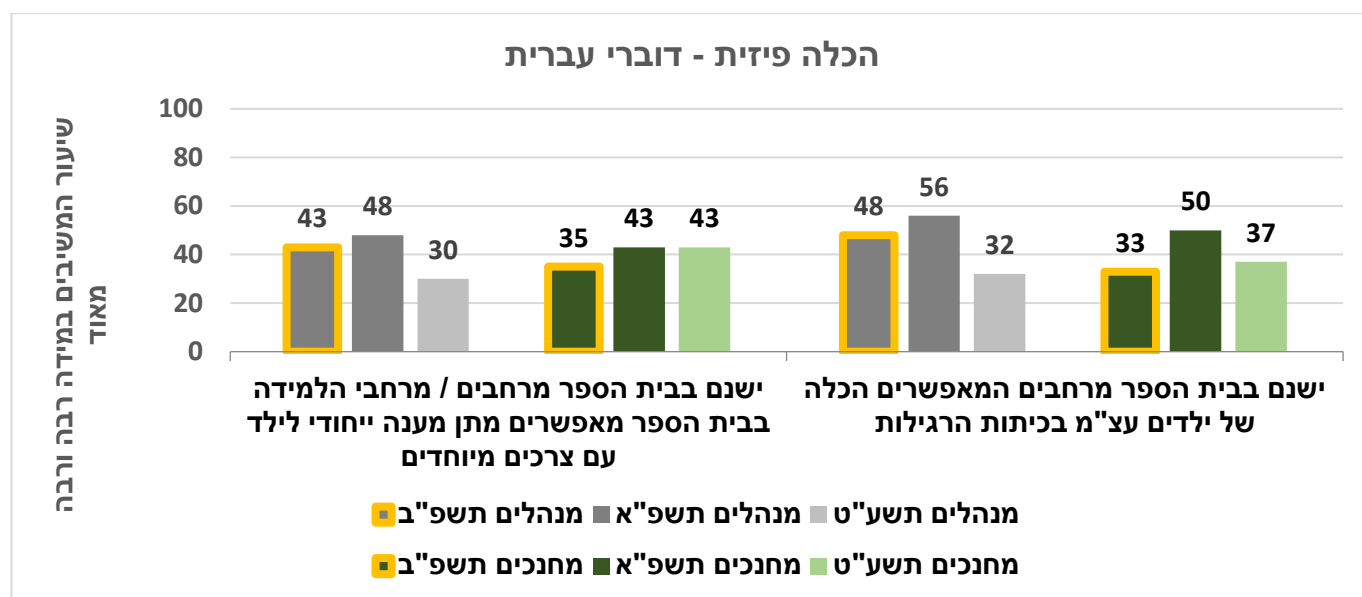
" חושבת שמבחינתי כמורה אני צריך לחשוב מי הם תלמידי השילוב יש בזה פלוס ומינוס מבחינתי בהיבט החברתי הוא כמו ילד רגיל בכיתה" (מחנכת, יסודי)

" כל הפעילויות החברתיות הם משולבים באופן מלא, הם לא מופרדים, בחצר בהפסקה לא תבדיל ביניהם" (מחנכת, יסודי).

תמונת מצב: הכלה והשתלבות – הזירה הפיזית

בנוגע לזירה הפיזית נשאלו אנשי הצוות מספר שאלות:

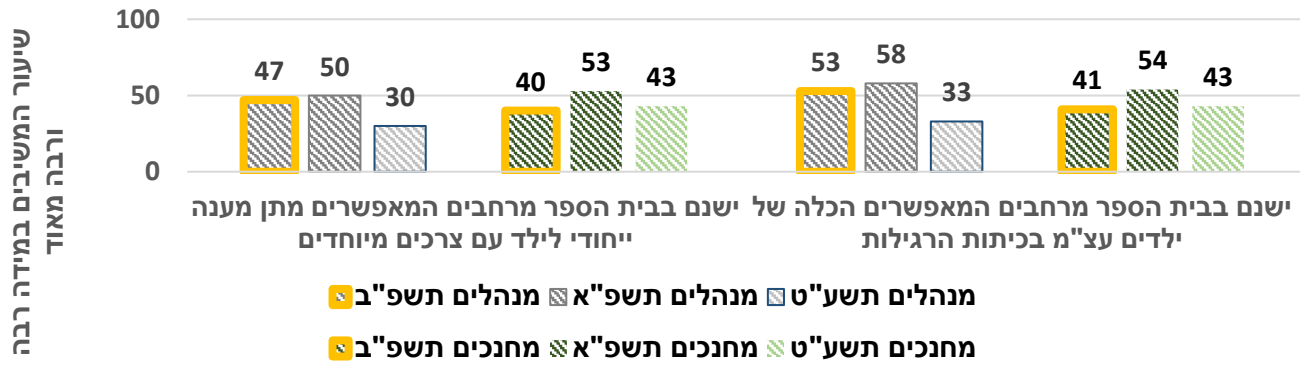
תרשים 26: הכלה פיזית – צוותים חינוכיים בבתי ספר דוברי עברית



מהתרשים עולה **ירידה בהיבטי הכלה הפיזית**. בקרב המחנכים מדובר בירידה מתחת לרמות מדידת הייחוס בתשע"ט, ובקרב המנהלים מדובר בירידות ברמות מתונות יותר.

תרשים 27: הכלה פיזית – צוותים חינוכיים בבתי ספר דוברי ערבית

הכלה פיזית - דוברי ערבית



בבתי ספר דוברי ערבית קיימת גם כן מגמה של ירידה, אם כי מתונה יותר.

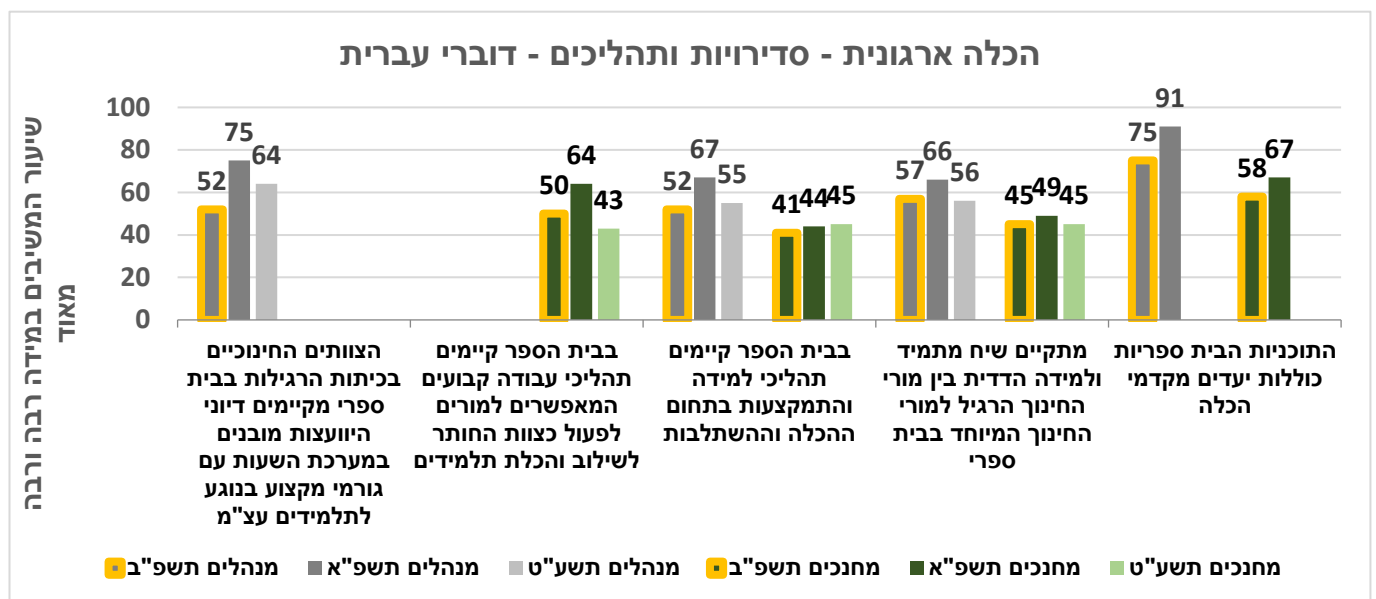
לסיכום, בזירת ההכלה החברתית נצפתה בקרב המנהלים ירידה בתפיסה של תחושת המעורבות והשותפות בכיתה. השנה, לאחר ששאלת המעורבות פוצלה להיבט הלימודי ולהיבט החברתי בסקר המחנכים, אמנם נצפה פער לטובת ההיבט החברתי, אולם לא בהפרשים משמעותיים מאוד. בראיונות העומק עלה הפן החברתי כמושך המערכתי של ההכלה וכזירה שבה קיימים הישגים משמעותיים בשטח.

בזירה הפיזית דווחו בשני מגזרי השפה על ירידות בתחושה שישנם מרחבים המאפשרים הכלה של תלמיד עצ"מ בכיתות הרגילות וגם בתחושה שיש מרחבים המאפשרים מתן מענה ייחודי לילד עצ"מ. ירידות נצפו גם בקרב מחנכים דוברי ערבית ובמידה מתונה יותר בקרב המנהלים.

תמונת מצב: הכלה והשתלבות - הזירה הארגונית

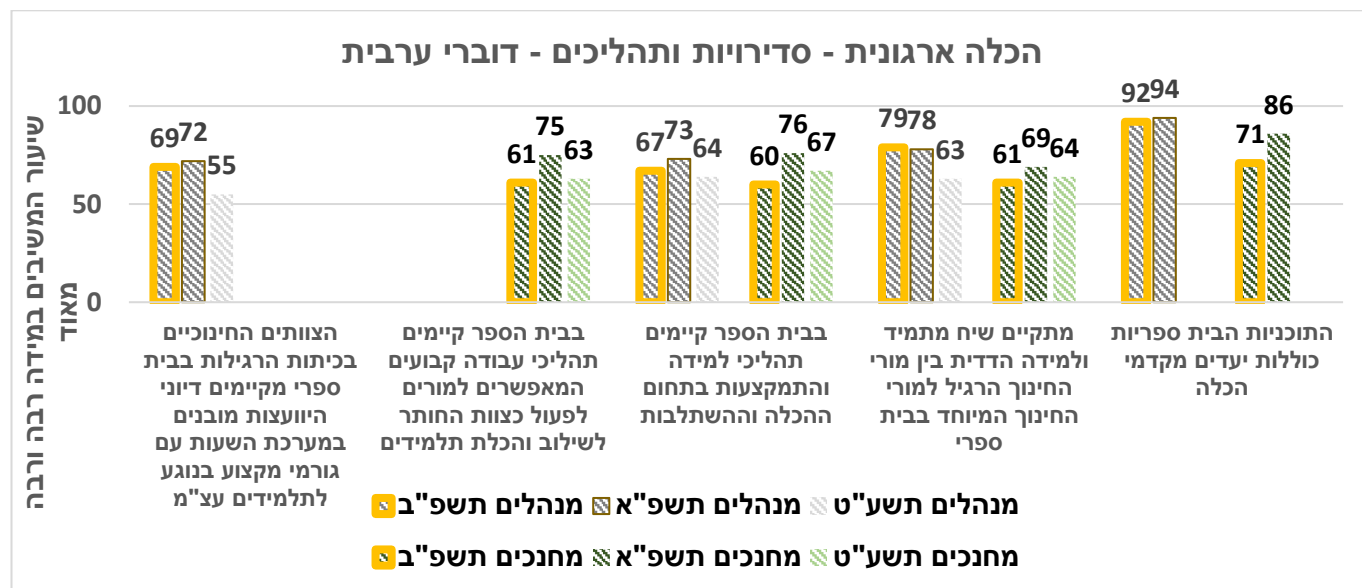
הזירה הארגונית נבחנה בהרחבה בהערכה זו, ובמסגרתה בחנו כמה נושאים: קיום סדירויות ארגוניות תומכות הכלה, המענה מצד אנשי המקצוע העוסקים בנושא בדגש על רכז ההכלה, ההיקף והטיב של המענה המשאבי.

תרשים 28: הכלה ארגונית - סדירויות ותהליכים - צוותים חינוכיים בבתי ספר דוברי עברית



מן התרשים עולה כי **בקרב דוברי העברית יש שחיקה בתפיסת הסדירויות בשנה האחרונה**. שחיקה זו חזרת על עצמה במגוון פרמטרים, ומתקיימת גם בקרב מחנכים דוברי ערבית:

תרשים 29: הכלה ארגונית – סדירויות ותהליכים – צוותים חינוכיים בבתי ספר דוברי ערבית



באופן כללי, כמו בשנים הקודמות עמדות המחנכים ביסודי חיוביות יותר בהיבט הסדירויות בהשוואה לעמדות המחנכים בחט"ב.

בראיונות העומק נעשה בירור של הסדירויות שמתקיימות במוסדות החינוך. מהבירור עלה שבמרבית בתי הספר מתקיים תהליך סדור של שגרות בית ספריות המקיימות את תהליכי ההכלה והשילוב. בחלק מבתי הספר התהליכים ברובם מבוצעים ומנוהלים, בחלק מבתי הספר מבוצעות חלק מהפעילויות אך חלקן אינן המשכיות. הסדירות הראשונה בתהליך היא **המיפוי** – במרבית בתי הספר התהליך הארגוני מתחיל במיפוי כלל התלמידים, תוך זיהוי צורכיהם במישור הלימודי, החברתי או הרגשי.

הסדירות השוטפת הרווחת היא **ישיבות צב"מ** – בחלק ניכר מבתי הספר מתקיימות ישיבות סדורות ובהן מתקיימים דיונים העוסקים בתלמידים המוגדרים כילדי שילוב (ועדה סטטוטורית בראשות מנהלת ובשיתוף הצוות ונציגי מתי"א), בתלמידים המועמדים לדיון בוועדות זכאות ואפיון וכן מעקב שוטף אחר תלמידים מזוהים. יש המציינים שבבתי ספר חרדים התקדמות התהליך פחותה, מבחינת איכות המפגש או מבחינת מידת קיומו בפועל.

"כל יום חמישי יש לנו ישיבת צב"מ" (מנהלת, יסודי)

"שגרות העבודה שבנינו מאוד מהודקות, יש שעות לישיבות צוות, זה מאפשר לכלל הצוות להיפגש, לא צריכה לחפש ולא לבקש טובות. אני אומרת מתי אני צריכה את הצוותים. עושים סטאטוסים וועדות היגוי צב"מ, הערכות מעצבות" (מנהלת, חט"ב)

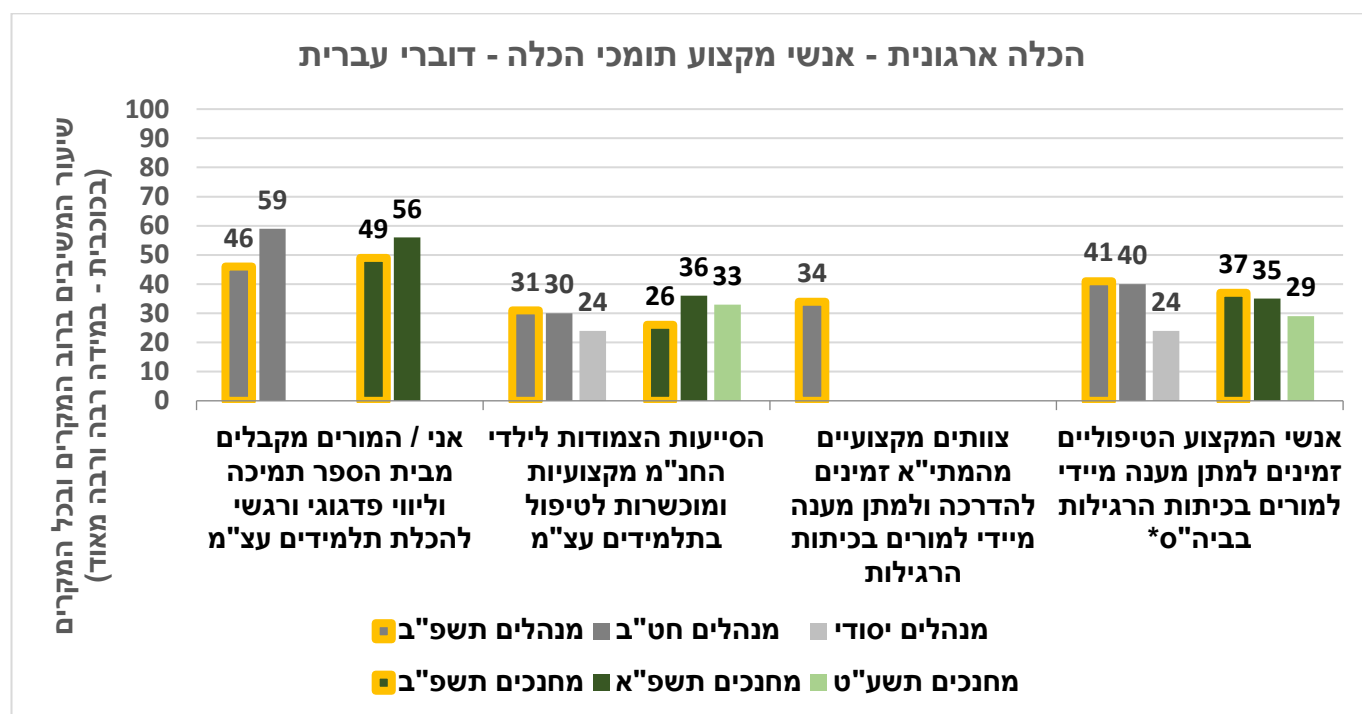
מפגשי הורים נערכים בעיקר לקראת דיוני ועדות זכאות ואפיון. המטרה של פגישות אלו היא להגיע באופן מסונכרן לדיוני הוועדות. בחלק ניכר ממפגשים עולה הסכמה ובחלק אחר אין מגיעים לידי הסכמה. כאשר אין

מגיעים לידי הסכמה, בחלק מהמקרים בתי הספר מחליטים שלא להעלות את התלמידים לוועדות החיצוניות, ובחלק מהם מגיעים לוועדות ללא הסכמה. במגזר הערבי והחרדי ישנם מקרים שבהם ההורים מגיעים לוועדות ללא הכנה כלל או ללא הכנה מספקת.

במרבית בתי הספר מתקיימות **שגרות טיפוליות** בתוך בית הספר. לצורך כך ניתנו משאבים על ידי גורמי משרד החינוך ובדרך כלל משאבים אלו ממומשים. במקרים מסוימים לא נמצאו בעלי תפקיד בהתאם לתקנים והצרכים. הטענה כי קיים מחסור בבעלי תפקיד נדרשים בתחום הטיפולי, מורגשת בעיקר במגזר הציבורי.

סוגיה ארגונית נוספת שנבדקה קשורה בכוח האדם תומך ההכלה – אנשי מקצוע טיפוליים וסייעות:

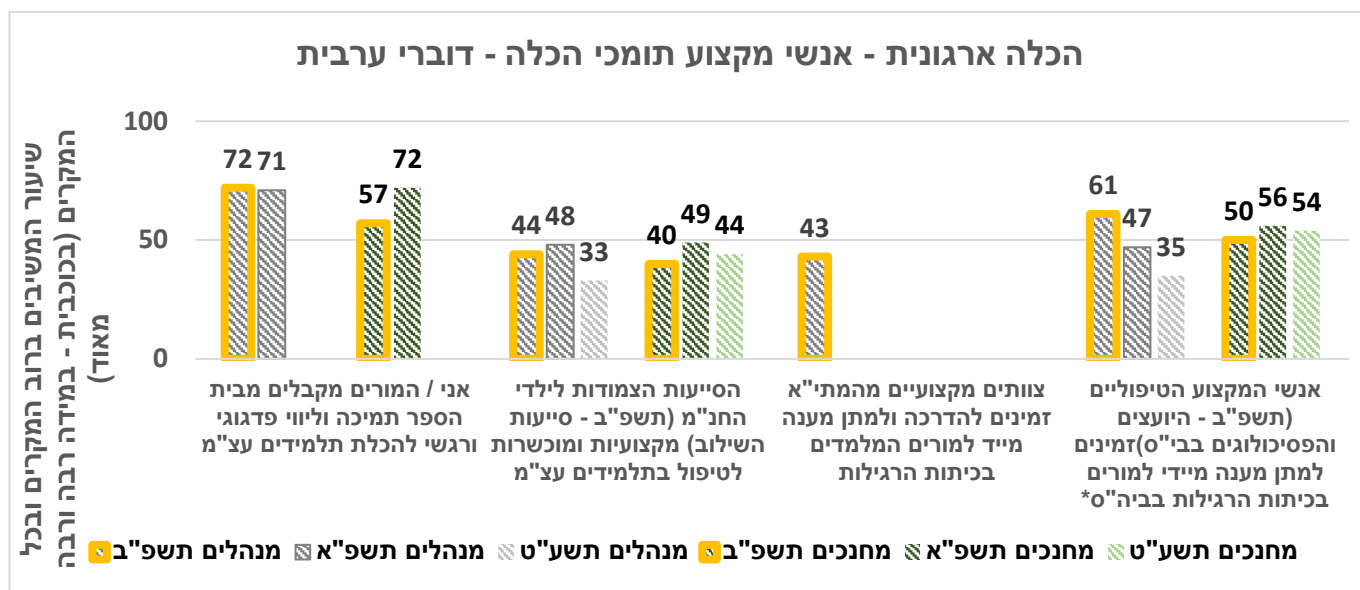
תרשים 30: הכלה ארגונית – אנשי מקצוע תומכי הכלה – צוותים חינוכיים בבתי ספר דוברי ערבית



* בשאלה המסומנת בכוכבית מוצג שיעור המשיבים "במידה רבה" ו"במידה רבה מאוד" (סולם הסכמה).

נראה כי נשמרת מגמת השיפור בזמינות אנשי המקצוע (נעשה שינוי בנוסח השאלה בשנה האחרונה מאנשי המקצוע הטיפוליים ליועצים ולפסיכולוגים), אולם היחס לסייעות של המחנכים הפך ביקורתי יותר בשנה האחרונה. הן המנהלים והן המחנכים מדווחים על ירידות בתמיכה והליווי הפדגוגי והרגשי להכלת תלמידים עצ"מ.

תרשים 31: הכלה ארגונית – אנשי מקצוע תומכי הכלה – צוותים חינוכיים בבתי ספר דוברי ערבית

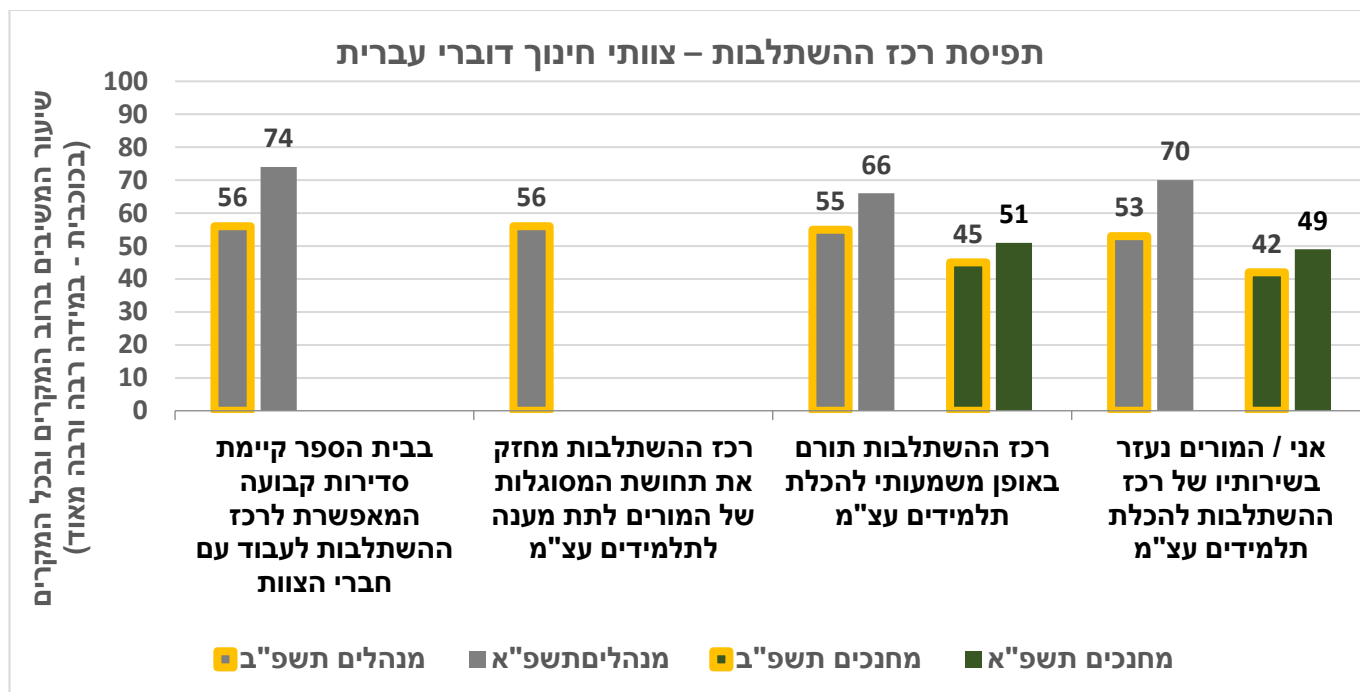


* בשאלה המסומנת בכוכבית מוצג שיעור המשיבים "במידה רבה" ו"במידה רבה מאוד" (סולם הסכמה).

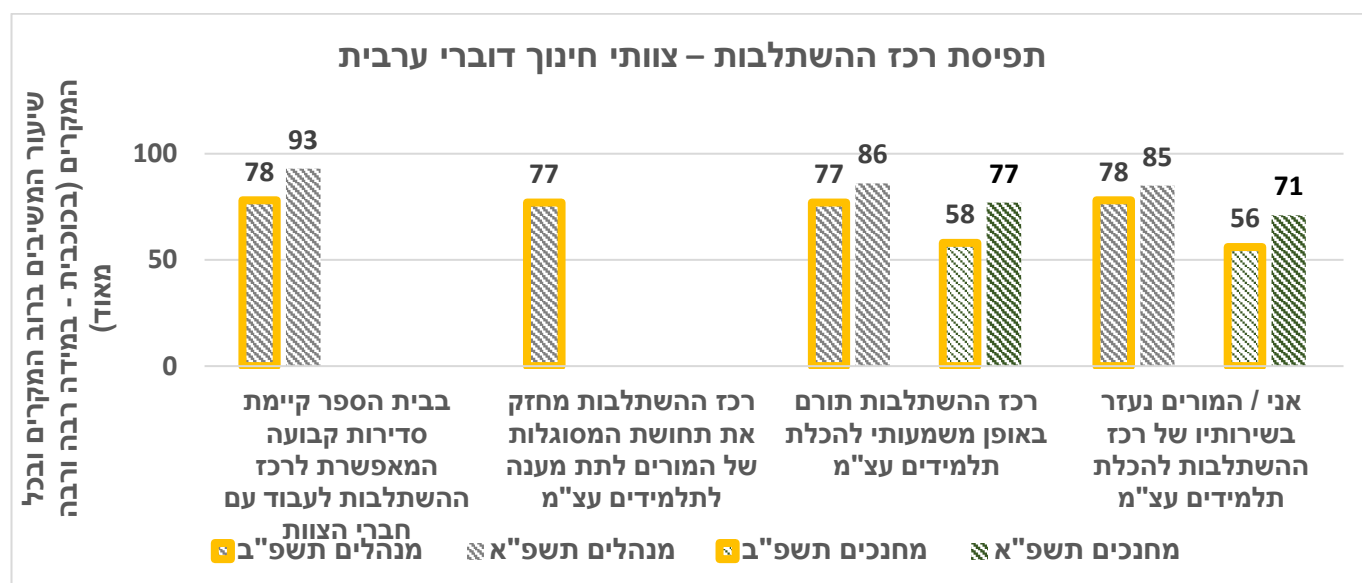
בקרב דוברי ערבית המחנכים מביעים בשנה האחרונה עמדות ביקורתיות יותר, בייחוד על שאינם מקבלים תמיכה וליווי פדגוגי ורגשי וכן ביחס למקצועיות הסייעות. המנהלים מביעים עמדות חיוביות יותר.

מבין בעלי התפקידים תשומת לב מיוחדת ניתנת לרכז ההשתלבות:

תרשים 32 – הערכת רכז ההשתלבות – דוברי ערבית



מהתרשים עולה כי קיימת בשנה האחרונה ירידה בהערכת התפקוד של רכזי ההשתלבות, ורק מיעוט מהמחנכים נעזרים ברכז וסבורים שהוא תורם באופן משמעותי להכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים.



אמנם עמדות דוברי הערבית חיוביות יותר, אולם גם בקרבם ניכרת מגמה של ירידה בשנה האחרונה מבחינת תפיסת תפקוד הרכז – בעיקר בקרב מחנכים.

בראיונות העומק עלה שבפועל נראה שהתפקיד מבוצע באופן מגוון בבתי ספר שונים. בחלק מבתי הספר ממלאת התפקיד נתפסת כדמות משמעותית בתהליך ההכלה וההשתלבות ובחלק אחר שלהם, מיקוד התפקיד הוא בעיקר בהיבטים אדמיניסטרטיביים. לדוגמה, ריכח המיפוי של התלמידים וניהול ההתקשרויות עם חלק ממפעילי החוגים החיצוניים, כולל מעקב תקציבי (לא ניהול).

כאמור, הדרישה מממלאת התפקיד היא להדריך במליאת מורים 3 פעמים בשנה, בחלק מהמקרים מספר פעמים מועט זה ממומש, אך בדרך-כלל מדובר במספר מפגשים נמוך יותר. מנגד, למרות הציפייה שרכזת ההכלה וההשתלבות תתמוך בשיפור מיומנויות מורים גם בכיתות, נראה שפעולה זו ממומשת באופן חלקי. הדבר נובע מגורמים שונים, הנעים בין אי-הבנה של הרכזת לכך שפעולה זו היא חלק מתפקידה ובין טענות למיעוט של שעות המוקצות לטובת פעילות זו.

עוד עולה ששכיחות כניסתה – גבוהה או נמוכה – של בעלת תפקיד חדשה שעוסקת גם בילדים עם צרכים מיוחדים, משפיעה אף היא על מערך היחסים ועל חלוקת הסמכויות בין בעלי התפקיד הוותיקים העוסקים בתחומים אלו, בעיקר היועצת, אבל גם רכזת החינוך המיוחד ומורת השילוב. כמו כן עולה כי שילוב התפקיד בבית הספר לא לווה בהכוונה או בהגדרת ממשקי העבודה.

לגבי תרומת הרכז/ת, היו שצינו את הפן התיאומי-ארגוני ואת הכניסה לכיתות לתמיכה בתלמידים:

"בניצול התקציב היא משמעותית בטיפול" (מנהל, חט"ב)

"הוא מקשר בין הרכזים להנהלה, נכנס לשיעורים ותומך בתלמידים, מבצע הדרכה למחנכים, עושה מיפויים, הוא חלק מצוות, הוא נכנס בכמה כובעים כדי להגיע לתלמידים ולתת מענה בפן החברתי, רגשי, לימודי" (מנהל, יסודי)

מאידך גיסא, היו שהלינו על היעדר האפשרות להכניסו לכיתות:

"יש לי רכזת הכלה מקצועית מאוד, היא שש שנים במערכת, הייתי מאוד רוצה שרכזת הכלה תיכנס לכיתות" (מחנכת, יסודי)

בנוסף, ציינו את ההשתלמויות בנושא ההוראה הדיפרנציאלית שהובילה הרכזת:

"הוראה דיפרנציאלית, למשל ההשתלמות הבית ספרית בנושא זה, רכזת הכלה מעבירה סדנה בנושא וגם המת"לית מעבירה בנושא הדרכות שונות. המורים מתאימים ומצליחים להתמודד עם השונות" (מנהל, חט"ב)

"למשל שמדברים על למידה דיפרנציאלית, לפני כן לא ידעתי מה זה. הרכזת לימדה ונתנה כלים לצוות" (מחנכת, יסודי)

מעבר לדיבורים על תרומת רכזת/ת ההכלה, ציטוטים רבים התמקדו בעמימות ובהגדרות לא ברורות:

"ההגדרה של התפקיד של רכז ההכלה וההשתלבות והיקף האחריות לא ממש ברור, אבל אנחנו בהחלט נתרמים ממנה" (מנהלת, יסודי)

"תפקיד רכזת ההכלה נבנה עכשיו, אני יודע שהוא מאוד שונה, אצלנו יש דמויות כולל רכזת שילוב, רכזת ההכלה, לי לקח זמן להבין מה הכוחות ואיך ליצור לה תפקיד נכון" (מנהל, חט"ב)

"לא יודעת להגיד, מה רכזת ההכלה עושה" (מנהלת, יסודי)

"לא ידענו מה התכלית של התפקיד, לא ידענו מה הגדרת התפקיד, הרגיעו אותנו שעדיין לא חייבות לעשות דבר" (רכזת הכלה, יסודי)

"התוכנית מאוד אמורפית, אני בהשתלמות, עכשיו גיליתי תפקיד חדש, עכשיו הבנתי שאני צריכה לבנות תוכניות אישיות" (רכזת הכלה, חט"ב)

ההכשרות במליאת המורים לא נתפסות כערון הנותן מענה יסודי לאתגרי ההכלה:

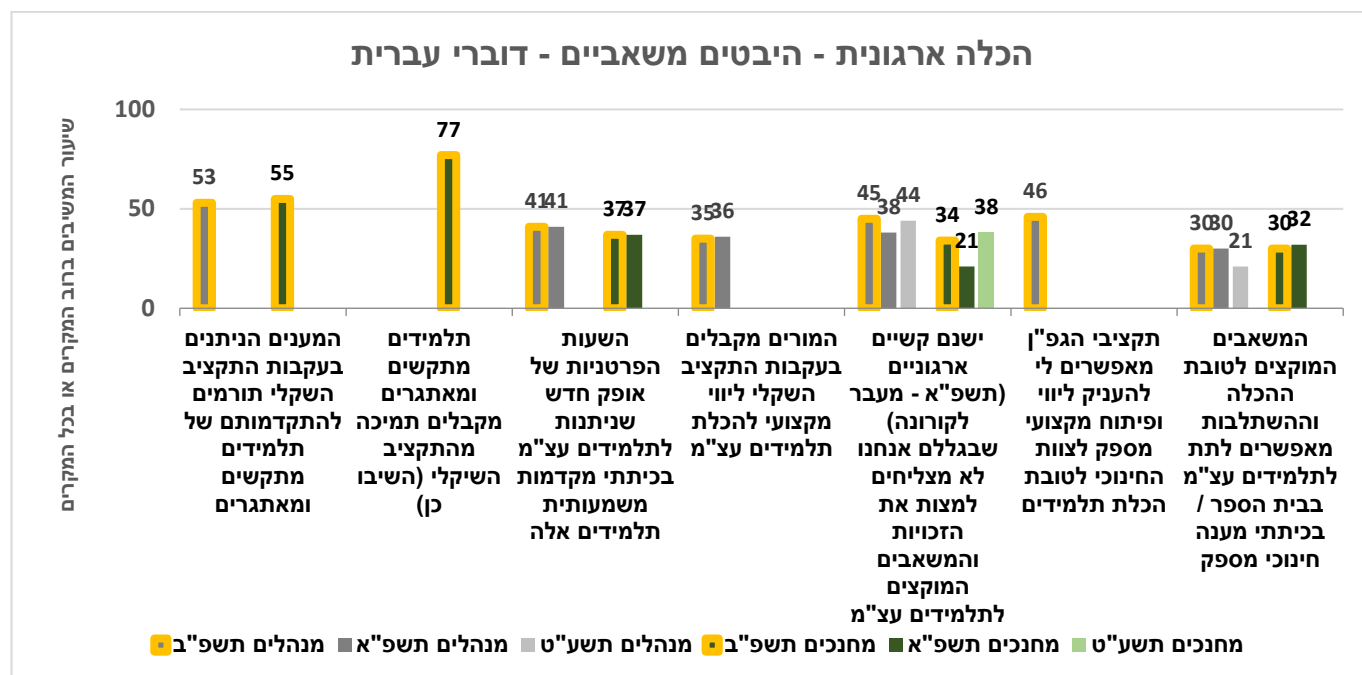
"לא קיבלו הדרכה, הייתה מליאה, זה יותר מידע, מטרות, זה לא יכול להיות פלסטר" (מנהלת, יסודי)

ריבוי המשימות והזירות מקשה על הרכז בתיעדוף ובמיקוד התפקיד:

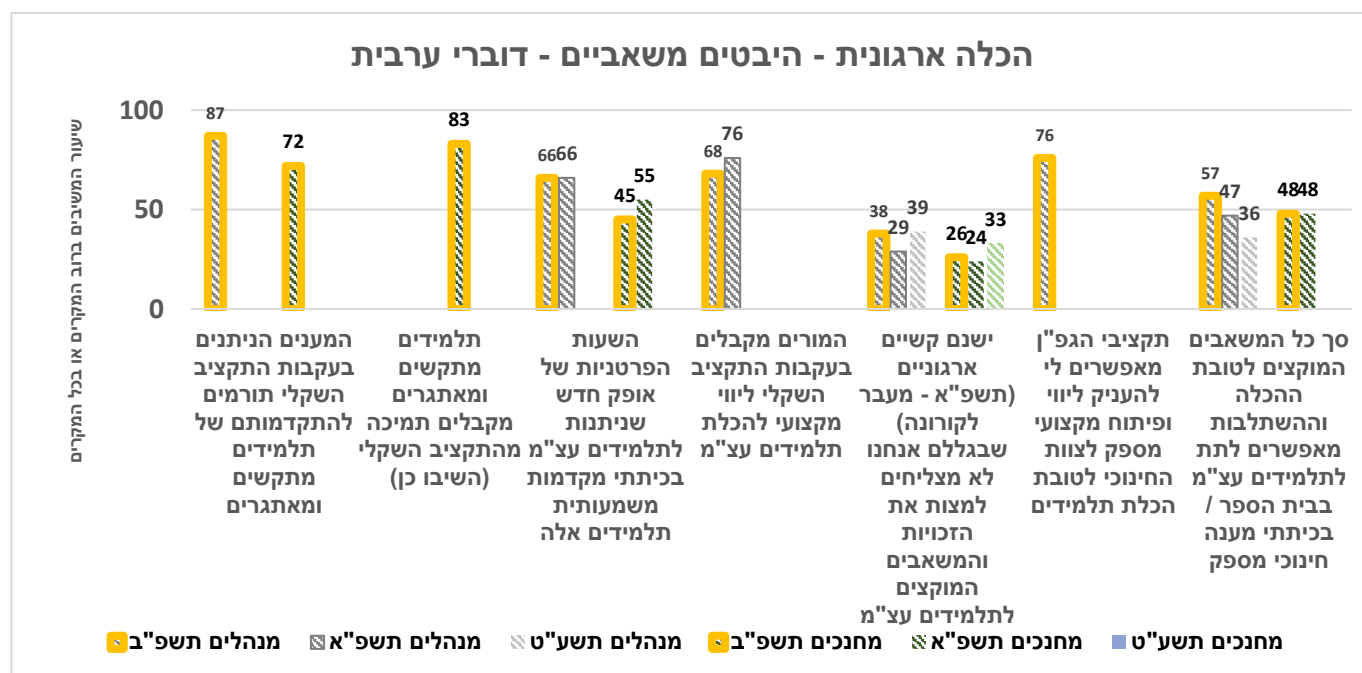
"מורים לא פונים אליה להתייעצות, לא בא בטענות, זה תפקיד שנתנו לו תגמול אחוזי: אני נתתי שעתיים, זו מפלצת איך היא יכולה לתכלל" (מנהל, חט"ב)

"הרבה פעמים אני שואלת את עצמי עד איפה אני צריכה להיות, ביום ראשון יש צוות טיפולי, בהתחלה יעצו לנו בהשתלמות להצטרף לוועדות האלו ואם הזמן, אילוץ מערכת, לא נימצא בישיבות האלו? האם זה שיקול בית הספר? האם זה צורך או חובה? הייתי רוצה לדעת" (רכזת הכלה, יסודי)

הסוגיה האחרונה שנבחנה בהקשר הארגוני היא הפן המשאבי.



באופן כללי ניתן לראות יציבות במגוון של היבטים משאביים. תקציבי הגפ"ן והשעות הפרטניות לא נתפסים כמנגנונים שמקדמים את ההכלה. עם זאת, הרוב מדווחים שתלמידים מתקשים ומאתגרים מקבלים תמיכה מהתקציב השקלי. אמנם חלה עלייה בהשוואה לשנה הקודמת בתפיסה של הקשיים הארגוניים שמקשים על מיצוי הזכויות, אולם באופן כללי הזירה המשאבית מפגינה יציבות יחסית ולא נראה שהיא האחראית לירידות שנצפו בעמדות תומכות ההכלה בשנה האחרונה.



גם בקרב דוברי הערבית נצפתה יציבות יחסית, ואפילו עלייה בהערכת התקציבים ככאלה שמספקים מענה חינוכי מספק. יציבות זו, בעידן של תחושת משבר במערכת, מהווה חיזוק חיובי למאמצים שנעשו בהקשר זה על ידי מובילי המהלך.

גם בראיונות העומק אפשר היה לזהות את ההערכה למנגנונים שפותחו ולגמישותם המאפשרת להתאים את המענים לצרכים שעולים מהשטח:

"ראיתי איך תקציבי ההכלה וההשתלבות עוזרים לתלמידים עם אותו צורך, למשל בשכבה ד' יש קבוצת תלמידים אלימים ונתנו להם תוכנית לשינוי התנהגות, איך להתנהל בקבוצה ועוד" (יועצת, יסודי)

"רואה הבדל בתקציבים שאנחנו לוקחים בשתי ידיים. השנה יש יותר, בהחלט מרגישה שזה יותר מבעבר ויש לנו יד חופשית. השנה יש לנו 3 תוכניות, זה מגדיל את כמות המענים, לי כיועצת זה מאוד עוזר, זה יותר מערכת" (יועצת, יסודי)

"יש מרכז שבו יש מורה מתקנת ופעילויות אחרות שבית הספר זיהה שצריך לתת להם מענה, יש חוג רכיבה, העצמה דרך אופניים, יש עם כלבים, חלקם עברו ועדות וחלקם מתוך החלטות פנימיות" (מחנך, חט"ב)

מצד שני, נשמעו תלונות רבות על כך שהחוויה השכיחה במצב הנוכחי היא שבחירה של תלמיד עצ"מ בהכלה באה "על חשבון" המשאבים המועטים שנועדו לכלל התלמידים בכיתה:

"מאוד מאוד קשה, בשנים האחרונות ילדי זכאות לקחו את המשאבים שהיו בתחום האפור, לקוויות למידה או קשב וריכוז, ועכשיו ילדי זכאות מקבלים את המענים וכל השאר מנסים לגרד את המענה" (יועצת, חט"ב)

"ברגע שילד חנ"מ עובר לכיתה רגילה, אז הוא צריך להתחלק עם הסל הבית ספרי. לפעמים חסר, בעיקר בתחום הרגשי, חלוקה של עוגה בעייתית, הצרכים גדולים מהיצע הפתרונות" (יועצת, חט"ב)

עדיין התפיסה הרווחת היא שמהבחינה המשאבית שיבוץ בכיתה נפרדת של חנ"מ עדיף בהרבה:

"בוועדה אני מעלה אותו ואם מחליטים סל אישי אז אכלתי אותה, רק אם יעבור לכיתה קטנה אז מקבלת משאבים" (יועצת, יסודי)

"הקושי כאן הוא למחנכת, במקום לקבל את הכול אלינו, המשאב ירד. הסל הוא כיתתי ולא אישי" (מחנכת, יסודי)

הזירה הארגונית נבחנה בהרחבה, ובמסגרתה נצפו **ירידות בתפיסת הסדירויות בקרב כלל המשיבים**, למעט מנהלים דוברי ערבית. בתפיסת אנשי המקצוע תומכי ההכלה יש פער בין דיווחים על זמינות פסיכולוגים ויועצים, שנתפסים כיציבים בהתחשב בשינוי נוסח השאלה, ובין תפיסת מקצועיות הסייעות שמצויה בירידה בהשוואה לשנה שעברה בקרב מחנכים משני מגזרי השפה. ירידה חלה גם בתחושת המחנכים שהם מקבלים תמיכה וליווי.

ביחס לתפיסת רכז ההשתלבות ניתן לזהות ירידה הן בהיעזרות בשירותיו והן בתפיסת תרומתו המשמעותית להכלה. במקביל לירידה בסדירויות בכלל נצפתה ירידה בסדירויות המאפשרות לרכז לעבוד מול הצוות.

גם בראיונות נשמעו אמירות ביחס לחוסר האפקטיביות שבהכשרות החד-פעמיות במליאת חדר המורים ולקשיים במימוש התפקיד למול התגמול והמשאבים המוקצים לכך. גם הממשקים בין התפקיד לבעלי תפקידים אחרים לא תמיד מוסדרים. זאת לצד מיעוט ששיבח את התפקוד של הרכז בהעברת השתלמויות, הנחיית אנשי צוות וניהול משאבים.

ביחס **להיבטים המשאביים לא נצפו שינויים משמעותיים בשנה האחרונה**, כך שלא נראה שזירה זו היא המפתח להבנת הירידות הכלליות בעמדות בשנה זו. מצד שני, פחות מ-50% מהנשאלים דיווחו על קשיים ארגוניים המקשים על מימוש הזכויות והמשאבים – נתון זה גבוה יותר משנה שעברה שהייתה יוצאת דופן בשל תקציבי הקורונה, אך דומה לנתונים של תשע"ט.

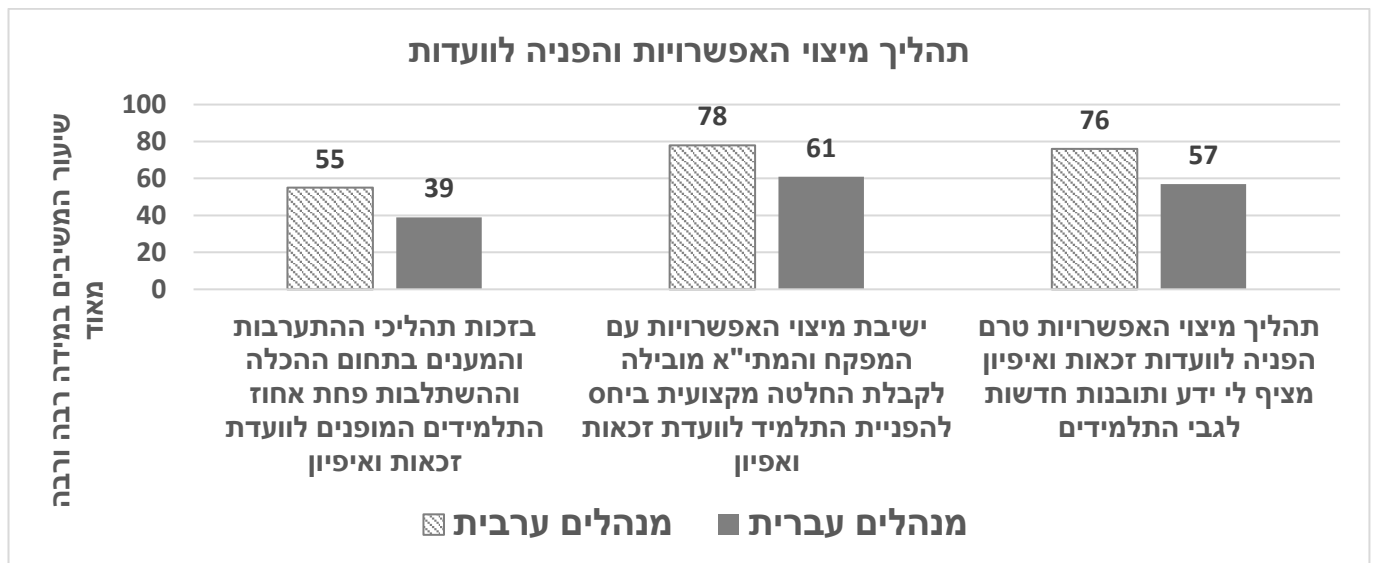
רוב המנהלים דוברי העברית אינם מסכימים שהמורים מקבלים בעקבות התקציב השקלי ליווי מקצועי להכלת תלמידים עצ"מ, אינם רואים בשעות הפרטניות של אופק חדש מענה משמעותי לתלמידים אלה ואינם רואים בתקציבי הגפ"ן מקור המאפשר פיתוח מקצועי מספק לצוות החינוכי בהיבט ההכלה. בקרב המנהלים דוברי הערבית העמדות חיוביות הרבה יותר. דווקא ביחס לתלמידים מתקשים ומאתגרים רוב המחנכים דיווחו שהם מקבלים תמיכה מהתקציב השקלי ושהמענים הנובעים מתקציב זה תורמים להתקדמותם של תלמידים מתקשים ומאתגרים.

בראיונות העומק עלו מצד אחד דיווחים על שימוש מיטבי ומעצים במשאבים שהמהלך מאפשר ברמה הפרטנית והמערכתית ובגמישות המענים למגוון רחב של אוכלוסיות ובעיות. מצד שני, רווחת התפיסה שתלמיד עצ"מ המשולב בכיתות הרגילות בא "על חשבון" המשאבים של התלמידים המתקשים והמאתגרים שאינם זכאי שירותי חנ"מ. **המבנה המשאבי של ההכלה עדיין גורם לתפיסת הילד המשולב כ"גזלן משאבים"** אל מול חלופת החנ"מ.

ד. הערכת ועדות הזכאות והאפיון

המנהלים נשאלו על תהליכי המיצוי המוסדיים לפני הגישה לוועדות:

תרשים 36: תהליכי המיצוי לפני הוועדות – עמדות מנהלים



באופן כללי, ביחס לתהליך מיצוי האפשרויות – המנהלים דוברי הערבית חיוביים יותר מעמיתיהם דוברי העברית. רוב המנהלים סבורים שהתהליך מציף ידע ותובנות חדשות ומוביל להחלטות מקצועיות יותר. עם זאת, רק 40% מדוברי העברית וקצת יותר ממחצית מדוברי הערבית חושבים שהמהלך הפחית את היקף הפונים לוועדות.

ביחס לשביעות רצון ההורים מהחלטת הוועדות נצפתה יציבות בדיווחי מנהלים דוברי ערבית (כ-75%) וירידה קלה בקרב דוברי העברית (מ-74% ל-68%).

הערכה זו כוללת התייחסות נרחבת לתהליכי הוועדה הקודמים לוועדות ולתהליכי העבודה בוועדות עצמן.

ניתוח התהליכים יבוצע בפרקי המשנה הבאים: היערכות בתי הספר לוועדות, מוכנות ההורים לוועדות, הקשר של ה"ר לממשקים, הבנת "חוקי המשחק", תפיסה קהילתית, אפקטיביות משאבים.

היערכות בתי הספר לוועדות:

היערכות בתי הספר לוועדות מוערכת על פי התהליכים המקדימים המבוצעים בבתי הספר עם התלמידים, במידת הכנת ההורים לוועדות וכן בהמצאת כלל המסמכים הדרושים לוועדות. ככלל, לאורך שנות קיום התוכנית

ניכרת התפתחות ברמת היערכות בתי הספר לוועדות:

"השיח בתוך הוועדות, בעבר הצוות החינוכי לא היה מוכן, היום מרגיש שהם מוכנים, הם מגיעים להיות מקצועיים. כמוכן, עדיין יש דרך, עדיין יש מסגרות שלא משתפים פעולה, רואה תהליך מבורך" (י"ר וועדות אפיון זכאות)

ועדיין ישנה שונות בין בתי ספר ומגזרים במידת היערכותם לוועדות. **פערים במידת ההיערכות לוועדות ניכרת עדיין בעיקר במגזר החרדי. הפער ניכר בעיקר בעצם הכנת טפסים ובאיכות המילוי.** כשרמת ההכנה לקויה, עולה קושי להשלים את הדיונים ומתוך כך תהליך קבלת ההחלטות מתעכב.

"בתי הספר לא תמיד מגיעים מוכנים למפגש, בלי הניירת לא יכולה לקיים דיון, צריכה להסביר להם לכוון אותם, זה לא תמיד הולך חלק" (יו"ר וועדות אפיון חכאות)

"בתי הספר גם לא מגיעים מוכנים בסוגיות של מסמכים, למשל לוועדה מגיעה לא המחנכת אלא הרכזת, היא לא יודעת מה כתוב, לצערי אנחנו רואים שהמילוי הוא לא צוותי. ברוב בתי הספר שהצוות הרב-מקצועי לא מעורב" (יו"ר וועדות אפיון חכאות)

לאורך השנים הובן במרבית בתי הספר שכדי לקדם את הדיון בוועדות, נדרש להוכיח כי **נעשו כל הפעילויות הנדרשות כדי לקדם את התלמיד במסגרת הכלים הקיימים בבתי הספר** בטרם יוחלט כי התלמיד יועלה לדיון במסגרת ועדת הזכאות והאפיון.

"יש שלב שבו מנסים למצות תהליכים בתוך בית הספר, יש ועדות פנימיות" (מנהל, יסודי)

"הקודקוד של ההכנה לוועדות אלו היועצות. הן אוספות נתונים, הם עברו תהליכים, בוועדות שואלים אותנו מה עשינו איתם" (מנהל, יסודי)

"בקושי רב אני מעלה לוועדות היועצות וגם לוועדות אפיון. זה ילד שבדקנו, שנתנו לו את המרב בבית הספר במשך שלוש שנים, והרגשנו שאם כל הרצון הטוב משהו תקוע, ואז כשהגענו למסקנה שעשינו הכול, אז מעלים לוועדת היועצות" (מחנכת, יסודי)

בחלק מהמקרים אכן נעשית פעילות בית ספרית מקיפה, ובמקרים אחרים נראה שבתי הספר מתקשים לספק מענים שמעבר לחינוך המיוחד ה"קלאסי", כלומר **היבטי הכלה, באים פחות לידי ביטוי:**

"אני רואה את זה גם בטפסים שמגיעים לוועדה, אני רואה שזה רחוק מאוד בלהיות הכלה, אפילו לא ממש מבינים את המשמעות, זה נזרק לחינוך המיוחד זה לא שם" (יו"ר וועדות אפיון חכאות)

"יש מקרים של הכוונה לחינוך מיוחד כדי להיפטר מהילדים אבל זו לא תופעה" (יו"ר וועדות אפיון חכאות)

במקביל לתחושה כי נעשית פעילות מקצועית בוועדות וטובת הילד נמצאת במרכז הדיון, בחלק קטן מבתי הספר יש תחושה של **מסר גלוי או סמוי, לפיו נדרש להעלות לוועדות מספר תלמידים נמוך ככל האפשר.** יש המציינים כי לתחושתם יש מכסות שאותם יושבי הראש יכולים לאשר לכל בית ספר.

"לצערי יש מכסות, יש הבנה מאוד ברורה, יש דיאלוג פנימי, אנחנו מתייעצים ואומרים לנו: הם לא עומדים בתקנון, לכולנו ברור שהם זקוקים לסיוע והם אומרים לנו מכל החבורה רק 2 יעלו" (מנהל, חט"ב)

"בשלב מסוים ראו שיש כמות גדולה של ילדים עם סלים בכיתה, אז מבחינה תקציבית זה היה יותר מידי והתחילו להגיד ליו"ר לא להיות בחינוך הרגיל ואז היה עומס בחינוך המיוחד" (יועצת, יסודי)

"היועץ אמר אתם לא מעלים יותר מ- 2-3 מבית הספר לוועדת האפיון והזכאות, מרגישה שיש מכסה זה מה שהיועץ אמר לי" (רכזת הכלה, חט"ב)

מוכנות ההורים לוועדות

הדיון בנושא מוכנות ההורים לוועדות מתייחס בעיקר להורים המגיעים לראשונה לוועדות או להורים לתלמידים שניתן לקבל לגביהם החלטות מגוונות. ישנם הורים המגיעים לוועדות לאחר עיסוק ארוך שנים בסוגיות אלו ובמקרים בהם ההחלטות מובנות מאליהן למעורבים בתהליך, ובראשם להורים.

בדומה למידת מוכנות בתי הספר לוועדות, גם בעניין **מוכנות ההורים לוועדות מתגלה תמונה הטרוגנית**. לצד הורים המגיעים לוועדות מוכנים לאחר מפגשים רבים עם בתי הספר והגעה להחלטה משותפת, יש הורים שמגיעים אליהן עם רמת מוכנותם לא גבוהה ולעיתים ללא הכנה כלל. מידת הכנה גבוהה פחות מצויה בעיקר במגזר הערבי ובמגזר החרדי, אף שיש להדגיש שההכנה החלקית אינה גורפת וכן שניכר שיפור גם במגזרים אלו.

"ההורים בקבוצות מסוימות מגיעים מאוד מוכנים, ובקבוצות אחרות פחות. גם כאן ניתן לראות הבדלים בין אוכלוסיות, בגדול הילדים האוטיסטים, ההורים מאוד חזקים, יודעים לדבר את עצמם יודעים להתנהל, הם יודעים מה מגיע לי, יש הורים שפחות, יש משפחות קשות יום, סומכים על בתי הספר. יש הורים חדשים שמגיעים פעם ראשונה, הם מאוד מבלבלים, עובדת סוציאלית עשתה הכנה הם לא תמיד יודעים, הרבה הכחשה לאבחון, יש מנעד מאוד גדול, יש תתי קבוצות" (יו"ר ועדת זכאות ואפיון)

"היום מרגישה שההורים מגיעים מוכנים וברוב המקרים עשו בירור לפני כן לגבי מסגרות. הרגשתי שכיוון הבעיה המרכזית עם ילדים שנפגשים לראשונה עם מערכת החינוך. אנחנו מסבירים ומאפשרים להם לקבל החלטה במסגרת 14 יום שאחרי הוועדה" (יו"ר ועדת זכאות ואפיון)

כאמור, ישנם הורים המגיעים לאחר הבנה וסיכום עם בית הספר. **בתי הספר משתדלים לא להגיע לוועדה במצב של קונפליקט עם ההורים. מתוך הבנה כי בסופו של דבר ההחלטה נשענת על עמדת ההורים.** בדרך כלל מתקיימת סדרת מפגשים עם ההורים ובסופה מוצאים את הנתיב המתאים, תוך הסכמה של כלל המעורבים. בדרך כלל הסיכומים שבין בתי הספר נשמרים במהלך הוועדה:

"ברוב המקרים יש הסכמות בין ההורים לוועדות. ההורים יודעים מה האפשרויות בפניהם, אפילו אפשר להגיד שיש בתי הספר שמכינים את ההורים שידעו מה להגיד שהוועדה שתיתן את המקסימום" (יו"ר ועדת זכאות ואפיון)

"לא זכור לי שהורה שינה את דעתו בוועדה חיצונית. מבשלים את ההורה לפני שמגיעים לשם, מפה אנחנו ב-100 אחוז בטוחים שישאר עם הדעה שלו" (מחנכת, יסודי)

מצד שני, ישנם מקרים שבהם במהלך הוועדה ההורים משנים את דעתם. ויש המציינים מקרים שבהם ההורים משנים את דעתם גם לאחר הוועדה. במקרים אחרים ההורים מגיעים ללא הכנה מספקת ובקונפליקט עם בית הספר. לעיתים הקונפליקט עם בית הספר משמעותי ומשפיע על התקשורת השוטפת.

"יש מקרים שהורים לא מבינים מה תפקיד הוועדה. אלו דברים שהיו צריכים להתבצע בוועדה הבין-מקצועית בבית הספר. אני הייתי צריכה לשקף אבל לא לדבר מהבסיס" (יו"ר ועדת זכאות ואפיון)

"ההורים לא תמיד מגיעים מיוצבים בדעתם, יש צוותים שלא מצליחים להתמודד עם הורים" (יו"ר)

"הסטנדרטים של חרדים... הוא מוזר, לא מתאים לסביבה, מגיעים לוועדות ושואלים מה אתם עושים פה?" (יו"ר)

"יש כאלו שההורים מתנגדים ללכת לוועדה, אני כעת מגיש ללא הסכמת הורים, מקרה אחד מאוד קיצוני" (מנהל, יסודי)

סדקים" במודל הוועדות – הסתמכות בלעדית על רצון ההורים:

משלב זה ואילך ניתוח יובאו תופעות שניתן לראותן כמעין סדקים במודל הוועדות, תופעות המחלישות את האפקטיביות של המודל. נקודה ראשונה קשורה להסתמכות הבלעדית על רצון ההורים.

ככלל, עמדת בתי הספר והיו"ר אמביוולנטית בנוגע להוראת החוק ולזכותם של ההורים להכריע בדבר ההחלטה על שיבוץ של ילדם. מחד גיסא, ברור לכל המעורבים כי מדובר בילדם של ההורים, שהם רוצים בטובתו של הילד וכי זכותו של ההורה לדאוג למתן מענה מיטבי עבור ילדם. מאידך גיסא, עולה תחושת תסכול של צוותי בתי הספר הטוענים נגד העובדה שאנשי מקצוע בעלי שנות ניסיון רב חושבים דבר אחד ואילו הורה יכול להכריע לכיוון השני. מעבר לקושי בהתמודדות של בתי הספר עם ההחלטות, לטענתם לא תמיד להורה יש את היכולת או ההבנה לקבל את ההחלטה, אם מטעמים רגשיים או מפערי יכולת. **דעה זו משקפת הסכמה עם רוח החוק, אך מצביעה על ליקויים בו.**

"החוק... חושבת שצריכה להיות ועדה שלהורים יש קול עם גורמי מקצוע, שלא תהיה החלטה שבה להורים תהיה השפעה, יהיה הקול אבל לא הקול הבלעדי. בסוף ההורה לא מכיר את כלל המענים" (מנהל, חט"ב)

"הגעה לוועדות, תלוי בית ספר והורים, יש כאלו שמגיעים מאוד מוכנים, אחוז קטן והמסה הגדולה שידעים שני משפטים שהמחנכת אמרה להם והמצב של ההורים עם השכלה נמוכה, חלקם לא יודעים קרא וכתוב, יש כאלו שמתקשים להבין אותי" (יו"ר ועדת זכאות ואפיון)

"הרעיון שההורים מחליטים הוא מורכב. הם לא תמיד מודעים למשמעויות של ההחלטה" (מחנך, חט"ב)

סדקים במודל הוועדות – אינטרסים משאביים שאינם הולמים בהכרח את טובת הילד:

ככל שחולף הזמן והמעורבים בתהליכי קבלת החלטות מבינים את משמעות החוק, נולדים תהליכים המכוונים את ההחלטות כך שיענו על צרכים מערכתיים (בתי ספר, יישובים) ועל צרכים אישיים (הורים ותלמידים) שלא בהכרח על פי כוונת החוק, אם כי בחסותו. **מתוך הראיונות עולה שהתוצרים של פעילות זו, המונעת מרצון למקסם משאבים, מובילה לידי קבלת החלטות שאינה מטיבה בהכרח עם התלמידים.**

מתוך כך, ייתכן שמערכת החינוך משקיעה משאבים ופעילות ניכרת בוועדות, אך זו אינה תורמת בהכרח לקידום תפיסת ההכלה בכלל ולקידום התלמידים בפרט.

להלן מספר תהליכים שנשענים על פערים שהחוק במתכונתו הנוכחית מאפשר, אף אם לא זו הייתה כוונה ואף אם מבוצעת מניפולציה על רוח החוק. על פי דברי היו"ר, התהליכים המוצגים בהמשך קיימים בשכיחות גבוהה למדי. להלן כמה ציטוטים הממחישים את השתרשות תופעה זו:

"היום זה נורא סקסי לקבל חינוך מיוחד, מעטפת תומכת, הטבות מיסים... יקבל את מה שצריך, הגדולים, מקבלים משאבים בחינם, למה לא, הם יכולים להיות בכיתות רגילות"

"יש מקרים שהיועצת רוצה למלא את כיתת החינוך המיוחד"

"יש לעיתים אינטרס משותף לפתיחת כיתות חינוך מיוחד, לרשות נוח וגם למפקחת, כי אז לא צריך לבקש טובה לשיבוץ ילדים, ואז זה עושה להם שקט ואז פונים לבתי ספר ומבקשים ילדים, פונים למת"א וואורים אנחנו צריכים עוד ילדים כדי לפתוח כיתה, מנסים לשדל. יש מקרים שהיועצת רצתה לפתוח כיתה ומשדלת"

"בחלק גדול מבתי הספר אין מסגרות מתאימות, עניין המרחק הג"ג משפיע על החלטה"

"מנקודת מבט שלי, יש אינטרס למת"א ולבתי הספר, זה לא נקי, יש אינטרס למילוי גנים, הם חושבים כהצלחה זה לפתוח כיתות, יש שת"פ בין גורמי הרשות, מאוד משפיע על עמדת ההורים, משכנעים אותם ללכת לכיתות חינוך מיוחד"

"יש שת"פ בין רשויות בתי הספר ומת"א, יש לוביסטית. המטרה שיקבלו שיבוץ בחינוך מיוחד ואז משבצים בחינוך מיוחד, יש גם שת"פ של השפ"ח בהוראתה למי לתת זכאות"

סדקים במודל הוועדות - פנייה לפסיכיאטר לצורך קבלת הכרה בלקות בשכיחות נמוכה:

המענה התקציבי לתלמידים בשכיחות גבוהה נשען בעיקר על משאבי בית הספר. לעומת זאת, הכרה בשכיחות נמוכה מובילה למתן מענה תקציבי על ידי משרד החינוך. **במקרים שהוועדה מקבלת החלטה שלא על פי תפיסת ההורים בעיקר, ההורים פועלים לשנות את סטטוס ההחלטה. אחד הפתרונות המקובלים הוא פנייה לפסיכיאטר, מהרציונות, עולה שמדובר בנתיב נוח לשינוי סטטוס ולקבלת משאבים כולל סייעת, לעיתים ללא צורך מובהק. מתוך כך המשאבים לא בהכרח ממוצים לטובת הכלה מיטבית.**

"לפעמים אפילו בתי הספר שולחים לבקש אבחון, לעיתים הפסיכיאטרים מייצרים בעיה, לפעמים זה ארגוני הורים, ולפעמים שמעתי ש... כדאי ללכת ל... זה לא מובהק, אבל אני יכולה להגיד שאנחנו בבעיה"

"יש מגמה שלא רוצים להעלות לוועדה כי זה על חשבונם, ואז מסלילים אותם לפסיכיאטרים ואז הופך לשכיחות נמוכה"

"מתוך הסתכלות על הפרט, שכחו את הכלל, זה חמור בעיני, כי מה שזה אומר שילד מופרע אחד שההורים הצליחו להשיג מסמך מפסיכיאטר ונשאר בכיתה, הופך את הכיתה. ומה על הסביבה?"

מתברר שכמעט כל מי שאינו מרוצה פונה לוועדת ערר. בוועדות יושבים נציגי הורים שבדרך כלל זו המלצתם המיידית לכל ההורים. מתברר שכל או מרבית הפניות לוועדת ערר זוכות למענה חיובי. במידה שזה אכן התהליך, **ייתכן שוועדה זו מייתרת את הצורך בקיום ועדת אפיון וזכאות.**

"ברגע שאנחנו לא נותנים את הסל, יש להם זכות להעלות לוועדת השגה. אין כמעט אחד שלא עולה ולא מקבל זכאות, צריך להיזהר מזה. הם עולים לוועדת השגה, ושם מקבלים יותר, לא יושבים שם אנשי מקצוע"

"ועדות השגה נותנים יותר תמיד, ואז כולם מגיעים, לא קיבלנו אז נקבל בוועדת השגה, נותנים סלים. המתן"אות לא מצליחים לאיש את השעות ואז נותנים למי שלא צריך ומי שצריך לא תמיד יקבל בגלל המחסור, זה מעוות את המהימנות של הוועדה, זה גול עצמי למשרד החינוך"

"יש נציג הורים, בסוף האמירה של ההורה – אם לא נראה לך תלך לוועדת השגה"

לסיכום, ברור שכל החלטה מחייבת שיתוף פעולה של המוסד הקולט והמכיל. במקרים ששיתוף פעולה כזה לא מתקיים, קשה מאוד להוביל להכלה מוצלחת. בעיה זו של אי-קבלה למרות החלטת הוועדה, קיימת בעיקר בחינוך החרדי:

"במגזר החרדי יש מעשה נבלה שלא מקבלים, מגיע עם סל ולא מקבלים למסגרת כי הסל נגזר ממשאבי בית הספר, לא רוצים לקבל למסגרת. לא בכל מקום זה קיים. אין פה ממש פיקוח"

ועדות זכאות ואפיון בראשות נציג משרד החינוך מהוות אחד מהשינויים המבניים המרכזיים במהלך ההכלה וההשתלבות והן אמורות להוות זרז לתהליך ההכלה. רוב המנהלים שנשאלו על הוועדות הסכימו כי **תהליכי מיצוי האפשרויות והישיבות תורמות לתהליך**, אבל הרבה פחות סבורים שבעקבות התהליכים הפנימיים בבית הספר פחת אחוז המופנים לוועדות הזכאות והאפיון.

ברוב המקרים בתי הספר מכירים את כללי המשחק ומגיעים לוועדות תוך שהם וההורים מציגים עמדה אחידה ומוסכמת. עם זאת בחלק מהמקרים רמת המוכנות של הניירת או של מוכנות ההורים לוקה בחסר. בעיות במוכנות ההורים ובהגעה להסכמות מולם נצפו בעיקר ברמה סוציאקונומית נמוכה, בהופעה הראשונה לפני הוועדות ובמגזר החרדי.

לא מעט מהמראיינים בשטח **חשים כי קיימות מכסות של תלמידים שיכולים לעלות לוועדות**, גם אם באופן לא רשמי ומוצהר, וכי הדבר מונע אפשרות להעלות לוועדות את כלל התלמידים הזקוקים למענים בתחום ההכלה וההשתלבות.

תובנה מרכזית שעלתה מההערכה היא כי **קיימים במודל הנוכחי "פרצות" המקשות על מיצוי הפוטנציאל של הוועדות.** בעיה ראשונה **קשורה להסתמכות המוחלטת על רצון ההורים** גם במקרי קיצון שבהם השילוב עלול לפגוע בילד או בכלל הכיתה. רבים טענו כי נדרש תיקון לחוק והכנסת מנגנון מאזן שייתן משקל במקרים אלו לשיקולים נוספים מעבר לרצון ההורים.

פרצה נוספת קשורה **לשיקולים ואינטרסים משאביים של המוסד, המתי"א והרשויות** שפעמים רבות דוחפים לפתרונות שאינם לטובת הילד ואינם מקדמי הכלה אלא משרתים את האינטרסים המשאביים. דוגמאות לכך הם הפניה לחינוך מיוחד בגלל הפער במשאבים לעומת השילוב, הפניה לחנ"מ מתוך רצון לוודא שמגיעים למכסת המינימום לפתיחת כיתת חנ"מ במוסד או ברשות, היעדר מסגרות מתאימות בבית הספר וכדומה.

פרצה משמעותית בתהליך היא **השימוש בהמלצות פסיכיאטרים, שבחלק לא מבוטל מהמקרים מייצרים מסלול עוקף ועדה**, המאפשר השמה בחינוך מיוחד והגדרת הלקות כשכיחות נמוכה. בחלק אחר של המקרים מביאים המלצות התומכות בהישארות בכיתה למרות ההתנהגות הקיצונית והפגיעה במסגרת הכיתתית. נדרש מהלך של בקרה ולקיחת אחריות על ערוץ זה.

ערוץ ארגוני נוסף הוא **ועדות הערר, שבחלק ניכר מהמקרים הפכו מסלול עוקף ועדה** המאפשר הקצאת משאבים לתלמידים ביד רחבה ובאופן גורף.

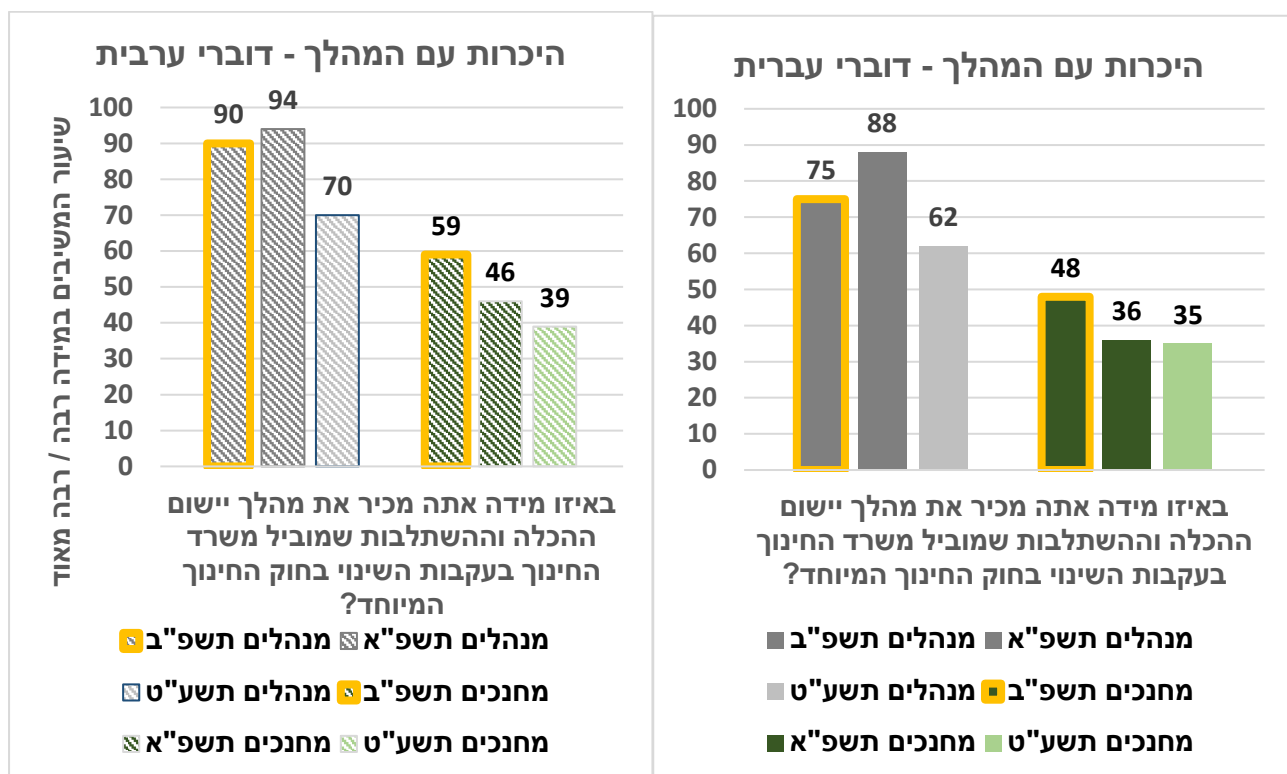
האתגר האחרון שצוין קשור **למסמוס בשטח של החלטות הוועדה**, כך שגם אם הוחלט על הכלה, בכוחו של השטח לגרום לכך שהמהלך לא יתממש או לא יצלח.

לאור כלל הפרצות והמעקפים לתהליך, עולה **שאלה ביחס לאפקטיביות הוועדות בתצורתן הנוכחית ולמידה שבה קיים ערך מוסף במנגנון זה לאור התשומות שמושקעות בו.** זאת למרות ההבנה שברוב המקרים הוועדות מקדמות תהליכים שיטתיים, סדורים ומקצועיים יותר.

ה.עמדות בנוגע למהלך ההכלה וההשתלבות

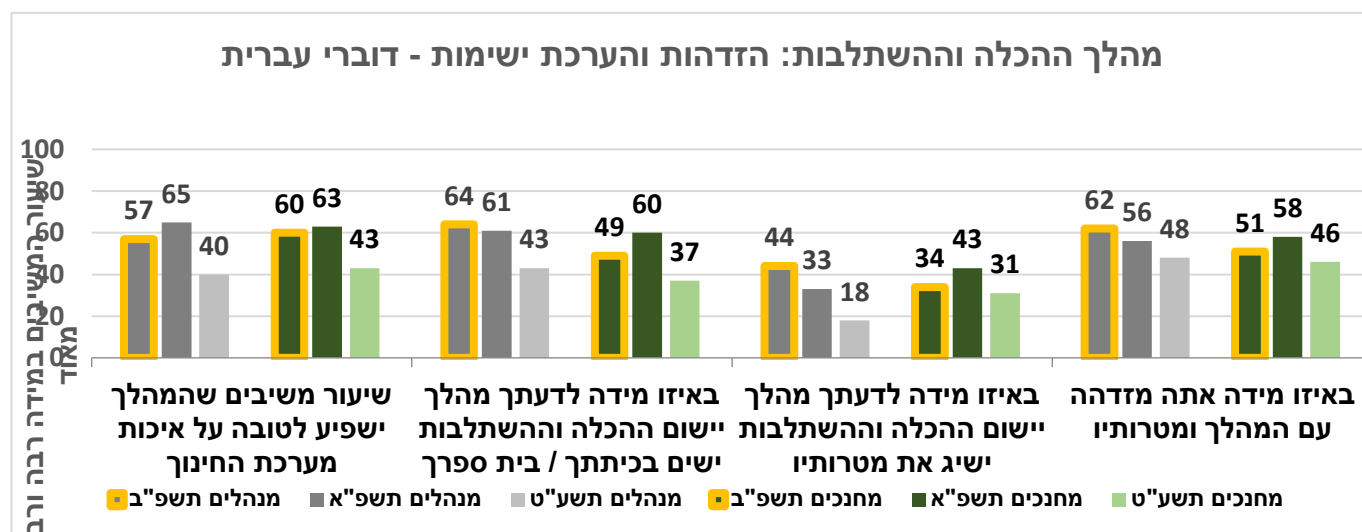
עד עתה נבחנה ההכלה בכללותה מבלי להתייחס במישרין למהלך ההכלה וההשתלבות. צוותי החינוך נשאלו לגבי מידת היכרותם עם המהלך:

תרשים 37: היכרות עם מהלך ההכלה וההשתלבות



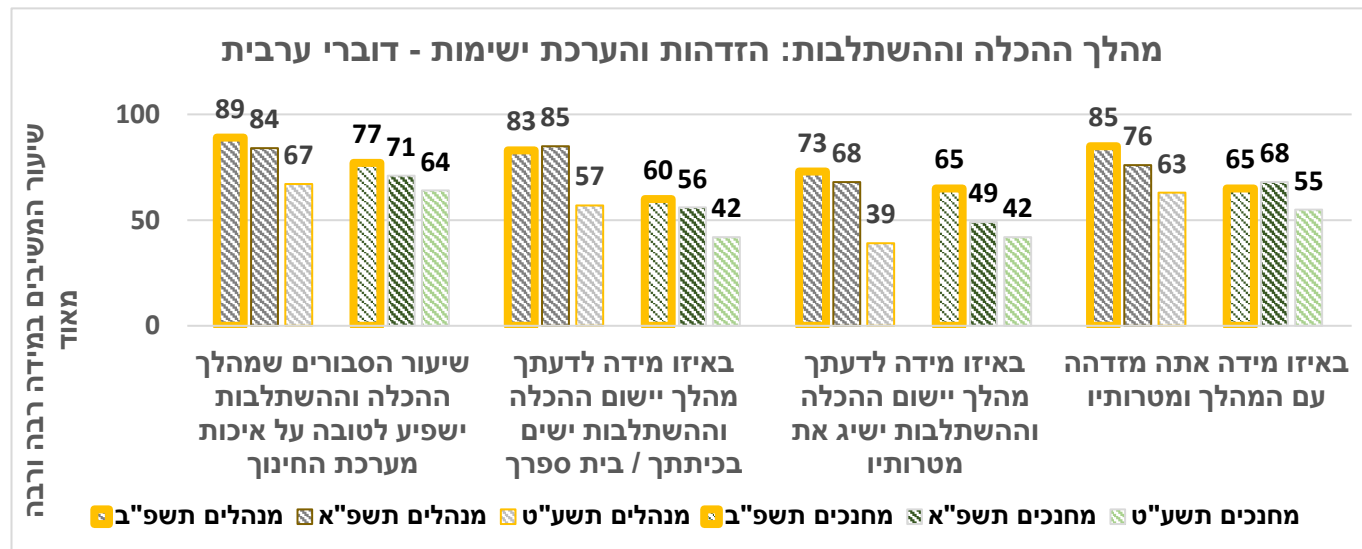
מן התרשים עולה כי בשנה האחרונה חל שיפור משמעותי ברמת ההיכרות של המחנכים עם המהלך, וירידה מסוימת ברמת ההיכרות של המנהלים דוברי העברית עימו.

תרשים 38: מהלך ההכלה וההשתלבות - הזדהות והערכת ישימות - צוותים חינוכיים בבתי ספר דוברי עברית



מהתרשים עולה שיפור בקרב מנהלים בהזדהות ובהערכת ישימות המהלך והשגת מטרותיו, לצד ירידה בהערכת ההשפעה על איכות מערכת החינוך. בקרב מחנכים, לעומת זאת, נצפו ירידות מסוימות בהערכת המהלך בשנה האחרונה.

תרשים 39: מהלך ההכלה וההשתלבות – הזדהות והערכת ישימות – צוותים חינוכיים בבתי ספר דוברי ערבית



בקרב דוברי הערבית התמונה חיובית יותר וניתן לצפות עליות הן בקרב מנהלים והן בקרב מחנכים בהשגת מטרות ובהשפעה לטובה על איכות מערכת החינוך. באופן כללי נראה כי **תפיסות המהלך אינן אלו שמסבירות את הירידה ביתר פרקי ההערכה**, שכן באופן כללי הם מציגות תמונה מעורבת הנוטה לחיוב.

במחקר האיכותני נעשה ניתוח של החסמים המעכבים את המהלך. מזווית המורים צוינו **אתגרי ההוראה הדיפרנציאלית, העומס, גודל הכיתות והמיקוד במקצוע הספציפי:**

"כולם עם הדגל של הוראה דיפרנציאלית ומאוד קשה להחזיק כיתות שיש בהם 4-5 רמות, זה כמעט כל כיתה" (מנהלת, יסודי)

"יש לנו מדריכה שמלווה אותנו, שני מהמתי"א, היא נפגשת עם הצוות. יש לנו את העזרה של פסיכולוגית בית הספר מלווה אותנו, יש את רכזת הכלה והשתלבות, אנחנו עושים השתלמות עם משרד החינוך. אני לא חושב שזה מספיק, אני לא רואה את המורים מצליחים... השיטה בלתי אפשרית לגרום להצלחת המורה" (מנהל, חט"ב)

"יש כלים, אבל אין זמן לעכל את הדברים" (מנהל, יסודי)

"המצוקה שאני הכי מרגישה שאין זמן לפתח תוכן, היו לי השנה השתלמויות מעולות בתחום השפה, אבל אין זמן להעביר מהתיאורטי למעשי" (מחנכת, יסודי)

"הכיתות גדולות, קשה ללמד דיפרנציאלית, יש כל כך הרבה רמות, זה קושי זה מתסכל, מעשית קשה להגיע לכולם" (מחנכת, יסודי)

"מה שחסר לי זה זמן/גודל כיתה, לא הכשרה" (מחנכת, יסודי)

"יש מורים שהם מאוד מודעים ויש להם יכולות, ויש מורים כמו מתמטיקה שלא בדיוק למדו והם מאוד מרוכזים במקצוע ושם זה פחות" (יועצת, חט"ב)

מזווית התלמידים, צוינו כחסמים ההסתמכות הבלעדית על **רצון ההורים, צבירת פערים בהכלה, התמודדות עם מקרים מורכבים והיעדר משאבים מספקים:**

"יש השמה בכיתה בדרישת הורים, דבר שבעצם פוגע בילד" (יועץ, חט"ב)

"יש לי שני תלמידים בכיתה, אחד שהיה צריך להיות בכיתה מקדמת וההורים לא רצו ומקבל שעות שילוב, השני עם אוטיזם ואחד הדברים הכי נכונים זה להיות בכיתה רגילה" (מחנכת, יסודי)

"הבעיה בעיני, עם כל הרצון הטוב יש תלמידים ששכרם יוצא בהפסדם מכמה סיבות, כשלא מקבלים מענה הפער גדל, יש בנות שאין להן מושג על מה אני מדברת, גם כשמקבלות בהתאמה לצרכים שלהן הוא לא מספיק משמעותי בעיני" (מחנכת, חט"ב)

"לדעתי האישית, הוראת החוק אינה ישימה, לעיתים זה ממש לקבור את הילד" (רכזת הכלה, חט"ב)

לסיכום, **ביחס להיכרות עם המהלך, נצפו עליות משמעותיות בקרב מחנכים**, אך עדיין קיימים רבים שלא מכירים את המהלך היטב. בקרב המנהלים נצפו ירידות אך עדיין ברמות היכרות גבוהות.

ביחס לתפיסת המהלך, קיים פער בין **המנהלים שבקרבם ניתן לזהות מגמות של שיפור מתמיד בהזדהות עם המהלך ובאמונה ששיג את מטרותיו, ובין המחנכים, שכן בקרב המחנכים דוברי העברית נצפו ירידות בשנה האחרונה בהזדהות, באמונה בהשגת המטרות, ובישימות בכיתה, ואילו בקרב המחנכים דוברי הערבית נצפו עליות או יציבות.**

החסמים המרכזיים שזוהו במהלך מזווית המורים הם העומס שבו נתונים המורים, המקשה לפתח תכנים ולהגיע לכל תלמיד, והקשיים בהוראה דיפרנציאלית בכלל. גודל הכיתות הוצג אף הוא כחסם מרכזי למהלך.

מזווית התלמידים החזרו כחסמים מרכזיים ההשמה על פי רצון ההורים שלעיתים פוגעת בטובת הילד, מחסור במשאבים תומכי הכלה, צבירת פערים לימודיים, ומקרים מורכבים של בעיות התנהגות או לקויות בשכיחות נמוכה שאינם מאפשרים תהליך הכלה מיטבי.

1. הגדרת גבולות המהלך – קונספטואלית ויישומית

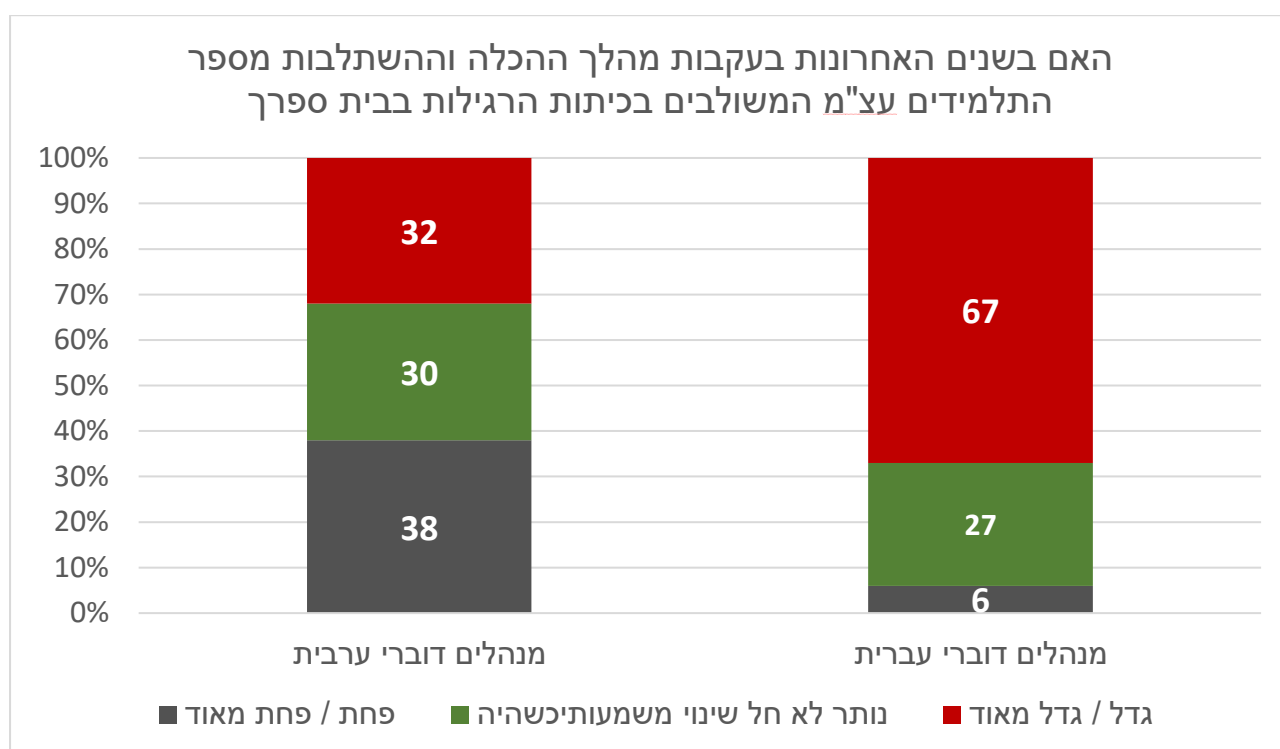
השאלה מה היקפי ההכלה ומי מוגדר כבעל צרכים מיוחדים מרחפת בחלל מהלך ההערכה מראשיתו. ממדי ההערכה הוגדרו בתקופה שבה תפיסת המונח הכלה הדגישה את ההיבטים הכוללניים של המונח. בהמשך התברר כי קיימת חשיבות רבה להבנת האופן שבו נתפס המונח הכלה, וכי העמימות בהגדרות גבולות הגזרה של המהלך יוצרת מורכבויות רבות ביישומו.

תפיסת היקפי ההכלה

עד כה התמקד הבירור המושגי במחקר האיכותני, והבירור על היקפי המהלך נעשה במסגרת ניתוח נתונים מנהליים של משרד החינוך. במסגרת הערכה זו, לראשונה הושם דגש על בירור העמדות בנוגע להיבטים אלו.

הסוגיה הראשונה שנבחנה היא **התפיסה לגבי השתנות היקפי ההכלה בכיתות הרגילות בעקבות המהלך – האם פחתו, נותרו כשהיו או גדלו.**

תרשים 40: הערכת היקפי התלמידים עצ"מ במהלך



בהערכה נצפה הבדל בין המנהלים בשני מגזרי השפה. שכשני שלישים מהמנהלים דוברי העברית דיווחו על גידול בהיקף המשולבים ורק מעטים דיווחו שהיקף המשולבים פחת, כפי שמעידים הנתונים מהשטח. בקרב המנהלים דוברי הערבית תמונת המצב דומה יותר לנתונים המנהליים, ודעותיהם נחלקות: 38% מהם דיווחו שפחת מספר התלמידים המשולבים בכיתות הרגילות, ו-32% שדיווחו שהמספר עלה.

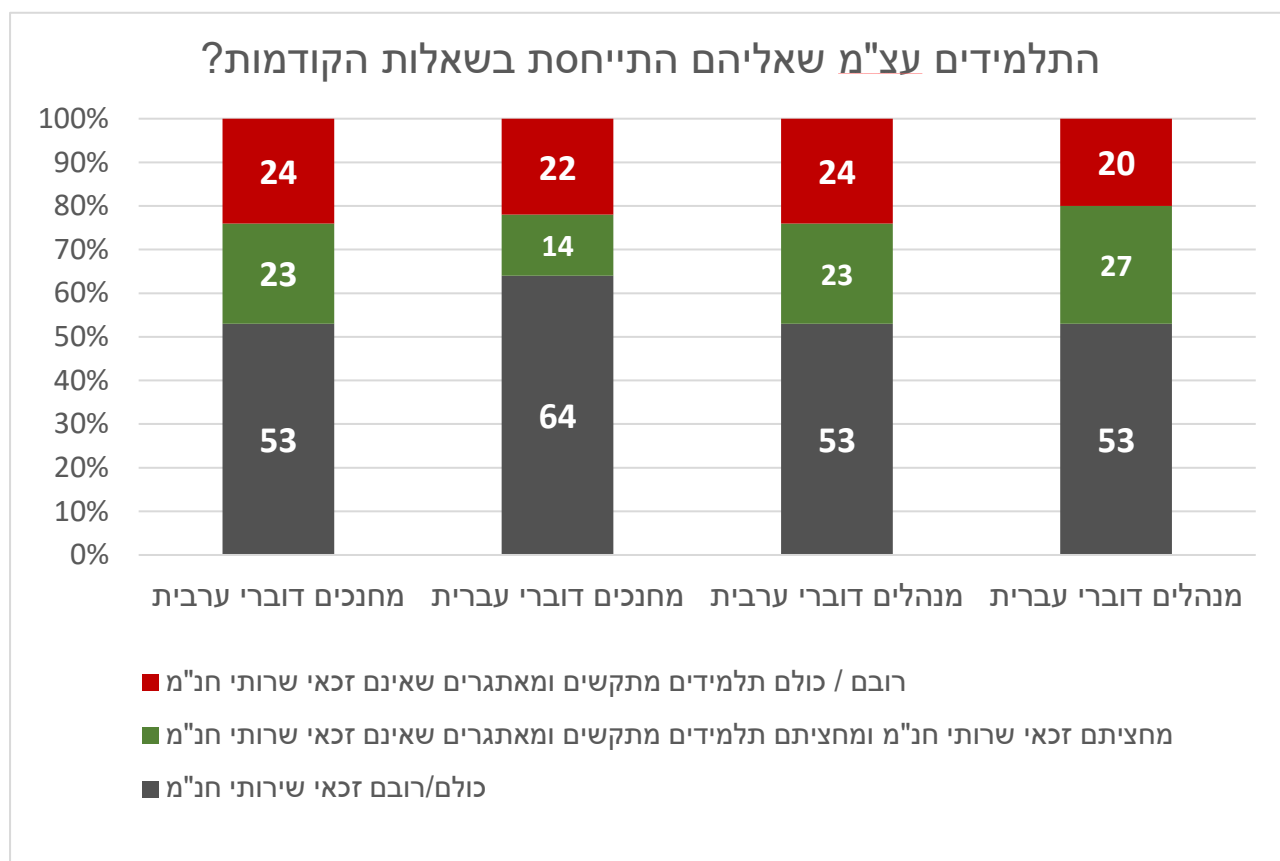
עמדות המנהלים דוברי העברית מפתיעות לאור הנתונים המנהליים מוועדות הזכאות והאפיון בתשפ"א, שהשפעותיהן ניכרו בשטח בתשפ"ב, ולפיהם דווקא חל קיטון משמעותי בהיקף המשולבים בכיתות הרגילות.

פער תפיסתי זה מלמד לכאורה על **מצב בעייתי שבו בעיות שאינן קשורות למהלך נזקפות לחובתו, ובו תחושת העומס והמורכבות בהכלה בעת הזו גורמת ליצירת תודעה השונה מהנתונים** המנהליים בשטח. למצב זה השלכות בעייתיות עם השתרשות המהלך, שכן עצם קיומם של תלמידים מתקשים שמאז ומתמיד אתגרו את מערכת החינוך, ושהקושי הגובר בניהול הלמידה מולם איננו קשור למהלך ההכלה – נתפסים כחלק מהמהלך וכתוצאת לוואי שלו.

הגדרה עצמית של תלמידים עצ"מ – זכאי שירותי חנ"מ או מתקשים ומאתגרים?

מעבר לשאלת היקף המוכלים, שאלה מהותית נוספת היא שאלת הגדרות התלמידים שבהכלה: **מיהם בעיני אנשי הצוות אותם התלמידים עם צרכים מיוחדים שמוכלים בכיתות – האם הם זכאי שירותי חינוך מיוחד או שמדובר בתלמידים מתקשים ומאתגרים** שאינם זכאי שירותי חינוך מיוחד. המחנכים והמנהלים נשאלו למי התייחסו בתשובותיהם על תלמידים עצ"מ המשולבים בכיתות:

תרשים 41: הגדרה עצמית של תלמידים עם צרכים מיוחדים בעיני צוותי ההוראה



ניתן לראות שלמעט בקרב מחנכים דוברי עברית, שרק 36% מהם העידו שרובם של התלמידים עצ"מ אינם כאלה הזכאים לשירותי חנ"מ, הרי שבכל יתר הקבוצות קרוב למחצית (47%) מאנשי הצוות העידו כי בדברם על תלמידים עם צרכים מיוחדים, הם מתכוונים בלפחות ממחצית מהמקרים גם לתלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חנ"מ.

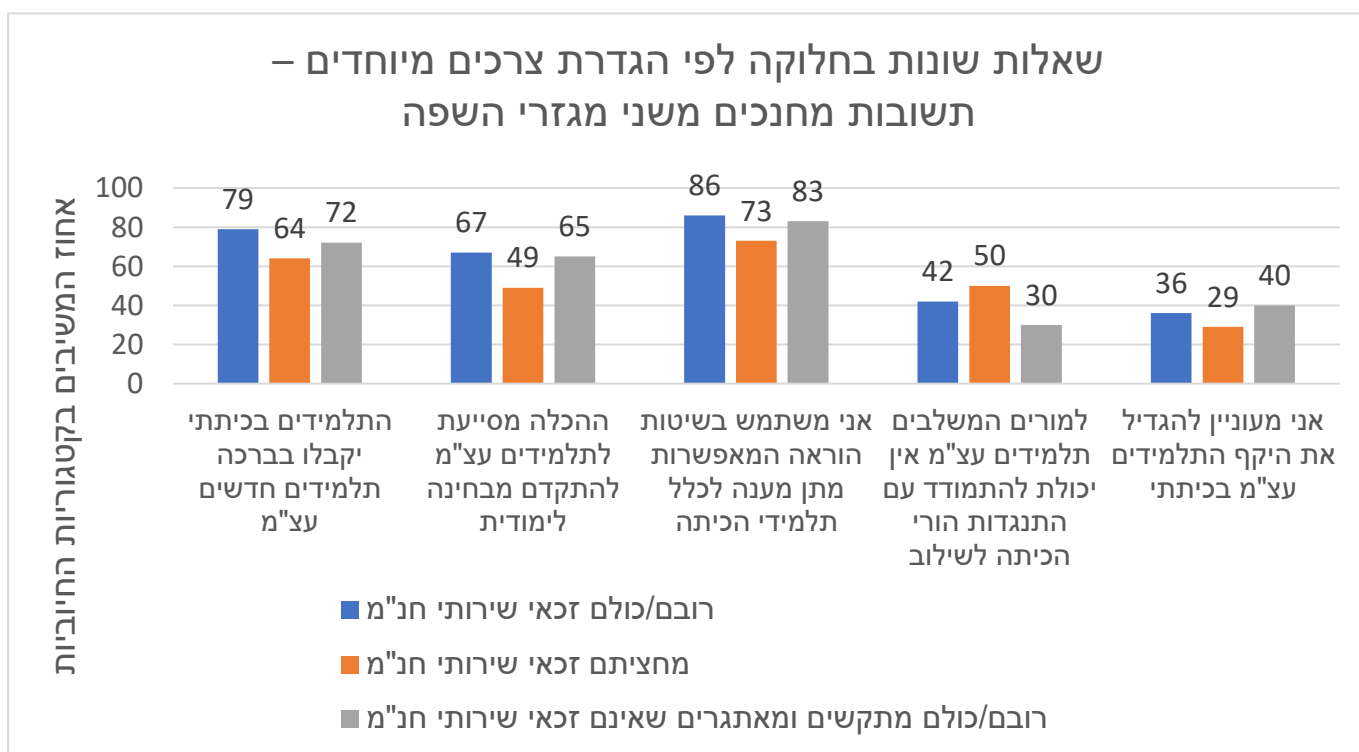
ממצא זה מאשש את התובנות שעלו במחקר האיכותני בדבר **הטשטוש המושגי הקיים בשטח**, והן מלמדות עד כמה **האתגר של התלמידים המתקשים והמאתגרים "בתחום האפור" מעסיק את המערכת בעת הזאת.**

בניסיון לברר את השלכת ההגדרות על התפיסות נעשה פילוח לשאלות על פי הגדרות אלה ונמצא שבפרמטרים פדגוגיים כמו בניית תוכנית אישית והתמודדות עם עומס, **המחנכים שהגדירו את רוב התלמידים כזכאי שירותי חנ"מ היו חיוביים יותר בהשוואה לאחרים** בהיבטים הבאים: בניית תוכנית אישית לכל תלמיד (61% לעומת 53% אשר השיבו כי מחצית זכאים ומחצית אינם זכאים ו-48% שהשיבו כי רק מיעוט זכאי שירותי חנ"מ), שימוש באופן מקדם בשעות אופק חדש (43% בקבוצה זו לעומת 30% בקבוצה של אלו שהשיבו כי רק מיעוט הם תלמידים זכאי שירותי חנ"מ, ו-40% בקבוצת האמצע), הצלחה לתת מענה לתלמידים עצ"מ למרות העומס (52% לעומת כ-60% בשתי הקבוצות האחרות) ואי-פגיעה בתלמידי הכיתה הרגילה בגלל העיסוק בתלמידים עצ"מ (רק 24% בקרב אלו שמתייחסים לתלמידים עצ"מ שרובם זכאי שירותי חנ"מ לעומת 38% ו-42% בקבוצות האחרות). בחלק מהעמדות תומכות ההכלה היו העמדות של אלו שמגדירים תלמידים עצ"מ כזכאי שירותי חנ"מ מעט חיוביות יותר, אולם הפערים היו נמוכים מ-10%, ולכן לא הובאו במסגרת ניתוח זה. יוצא דופן היה הפרמטר של הטלת אחריות על המערכת – שבו דווקא אלו שמגדירים תלמידים עצ"מ כזכאי שירותי חנ"מ הטילו הרבה פחות אחריות על המערכת בהתאמה לצורכי הילד (39% לעומת 55% ו-60% בקבוצות האחרות).

באופן דומה, **המנהלים שהגדירו את התלמידים עצ"מ כזכאי שירותי חנ"מ היו חיוביים יותר הן בעמדות תומכות הכלה והן בהיבטים פדגוגיים**. הדבר עשוי להמחיש את הערך המוסף החיובי שיש בתיחום גבולות המהלך ובהגדרה ברורה של האוכלוסייה שאליה הוא ממוען.

ממצא מעניין נוסף הוא כי **אלו שהעריכו שמחציתם של התלמידים עצ"מ זכאי שירותי חנ"מ ומחציתם אינם זכאים – היו ביקורתיים יותר ביחס לפרמטרים מגוונים הקשורים לנכונות להכלה**, כפי שניתן ללמוד מהתרשים הבא:

תרשים 42: עמדות ביקורתיות של קטגוריית האמצע (מחצית זכאי שירותי חנ"מ ומחצית לא) בהגדרת תלמידים עצ"מ

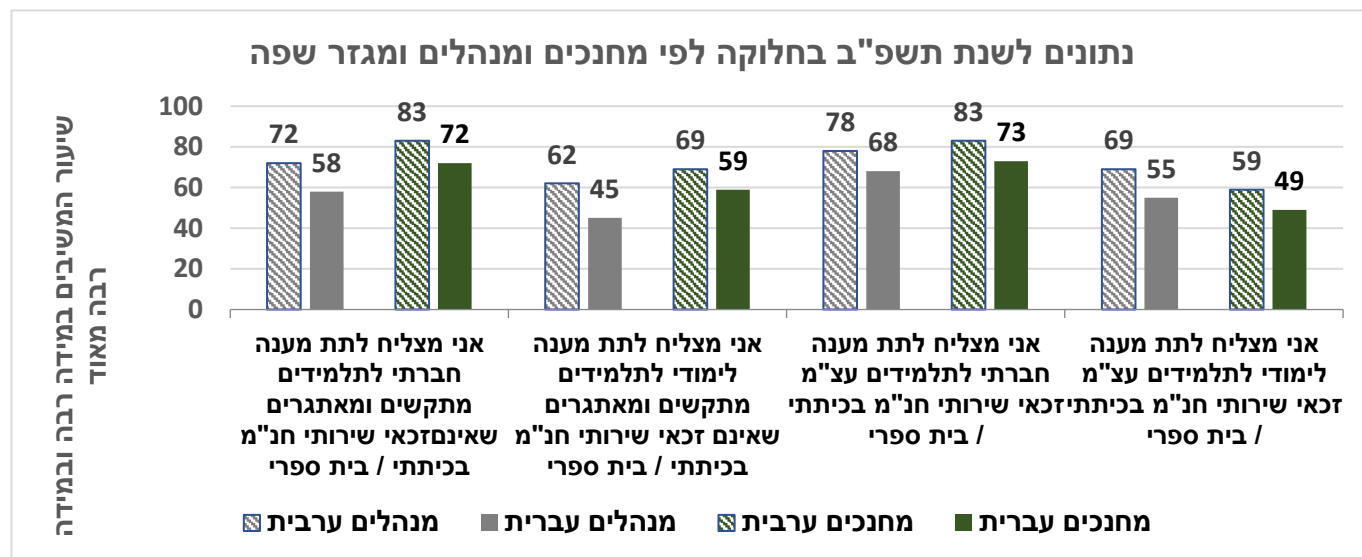


ניתן לראות שבחלק מהפרמטרים לא נצפה דפוס ליניארי של התגברות הביקורתיות ככל שההגדרה של תלמידים עצ"מ מתרחבת, כפי שהוצג בסעיף הקודם, אלא של עמדות ביקורתיות יותר בקטגוריית הביניים. השערה שברצוננו לציין בהקשר זה היא שקטגוריה זו מלמדת על תפיסות דיפוזיות ולא מובחנות. זאת משום שהתשובה חצי-חצי, כמו רוב קטגוריות הביניים בסקרים, מנקזת לתוכה את חוסר ההחלטיות או את חוסר העיסוק והמודעות לאבחנות בין זכאי שירותי חנ"מ לכאלה שאינם זכאים. העובדה שדווקא קבוצה זו מתאפיינת בעמדות ביקורתיות יותר, אולי מהווה ביטוי של תפיסת "הכלה לכול", שתוארה בהערכות קודמות, ולפיה כל התלמידים הם בעלי צרכים מיוחדים, וכי הכלה מתקיימת בכל מצב, וממילא הקושי בהכלה קיים במצב הרגיל ואין נכונות להוסיף עליו קשיים הנתפסים כחריגים.

בכל מקרה, ברוב השאלות לא נמצא פער ליניארי עקבי בקרב המחנכים באופן שעמדות אלו שאינם מתייחסים במונח עצ"מ לילדים זכאי שירותי חנ"מ הם ביקורתיים יותר או חיוביים יותר למעט ההיבטים הפדגוגיים שצוינו שאולי מסבירים חלק מהעלייה בתחושת העומס, כך **שפילוח זה כשלעצמו אין בכוחו להסביר את השינויים הנרחבים בעמדות תומכות הכלה בסקר זה**. גם העמדות שהובאו לעיל כלפי ההכשרה להוראת תלמידים מתקשים ומאתגרים, שהראו שאין שוני מהותי בתפיסת המסוגלות בינם לבין זכאי שירותי חנ"מ, מחזקות אמירה זו.

היבט נוסף שבו נעשתה חלוקה בין תלמידים עצ"מ זכאי שירותי חנ"מ לתלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חנ"מ היא **הערכת האפקטיביות הכוללת שנמדדה באמצעות דיווח עצמי על הצלחה במתן מענה**. השנה שאלה זו פוצלה לזכאי שירותי חנ"מ וכאלה שלא, ובתוך כל אחת מהקבוצות נעשתה הפרדה בין ההצלחה בהכלה בהיבט הלימודי ובין ההצלחה בהיבט החברתי והרגשי. הממצאים מובאים בתרשים הבא:

תרשים 43: הערכת אפקטיביות כללית בהיבט הלימודי והחברתי – בקרב תלמידים זכאי שירותי חנ"מ וכאלה שלא



באופן כללי, מעבר לממצא העקבי ולפיו דוברי הערבית חיוביים בהשוואה לדוברי העברית, בולט הממצא לפיו **תחושת ההצלחה בנוגע למתן מענה בפן החברתי לתלמידים מתקשים ומאתגרים גבוהה בכ-10% מתחושת ההצלחה במתן מענה בפן הלימודי** בשני מגזרי השפה, והיא גבוהה ביותר מ-20% בנוגע לתלמידים זכאי שירותי חנ"מ בקרב מחנכים דוברי עברית.

הממצא המעניין היה הפער הכללי בתחושת ההצלחה בנוגע לתלמידים זכאי שירותי חנ"מ לתלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חנ"מ – בקרב מחנכים הפער עמד על 10% לטובת המתקשים והמאתגרים בפן הלימודי, ובפן החברתי לא נצפה פער כלל בין זכאי שירותי חנ"מ למתקשים והמאתגרים. בקרב מנהלים נצפה אף מצב של פער לרעת התלמידים המתקשים והמאתגרים הן בפן הלימודי והן בפן החברתי.

ממצא זה מלמד עד כמה הקבוצה ה"אפורה" של תלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חנ"מ מעסיקה את המערכת, לעיתים אף יותר מזכאי חנ"מ, ועד כמה המערכת, ובעיקר המנהלים, מוטים לפרקטיקות של תיוג וקטלוג כערוץ כמעט בלעדי למתן מענה משאבי ופדגוגי לתלמידים מתקשים.

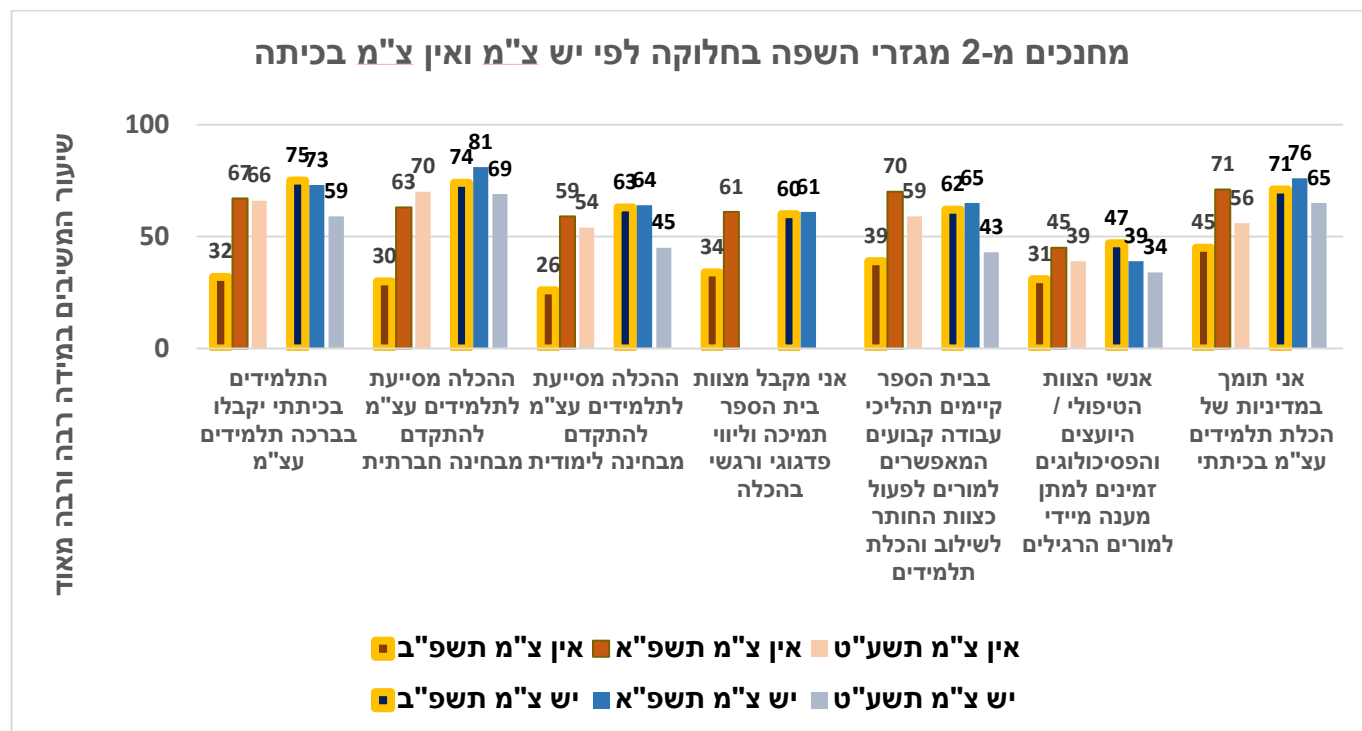
השפעת הכלת תלמידים עצ"מ בפועל בכיתה על עמדות המחנכים

"בחינת גבולות" נוספת של המהלך קשורה לשאלה האם המחנכים מכילים בפועל תלמידים עצ"מ בכיתתם, שכן, כפי שדווח לעיל, כ-40% כלל אינם מכילים תלמידים כאלה. במסגרת ההערכה הנוכחית פולחו המשיבים לכאלה שדיווחו שיש בכיתת-האם שלהם תלמיד עצ"מ וכאלה שדיווחו שלא. פילוח זה הוכיח את עצמו כמשמעותי ביותר, כיוון שהוא מסביר כי חלק ניכר מהירידות שחלו השנה בהערכה נובעות דווקא מאלה שאינם מכילים בכיתתם תלמידי עצ"מ.

באופן כללי זוהו שלושה דפוסים:

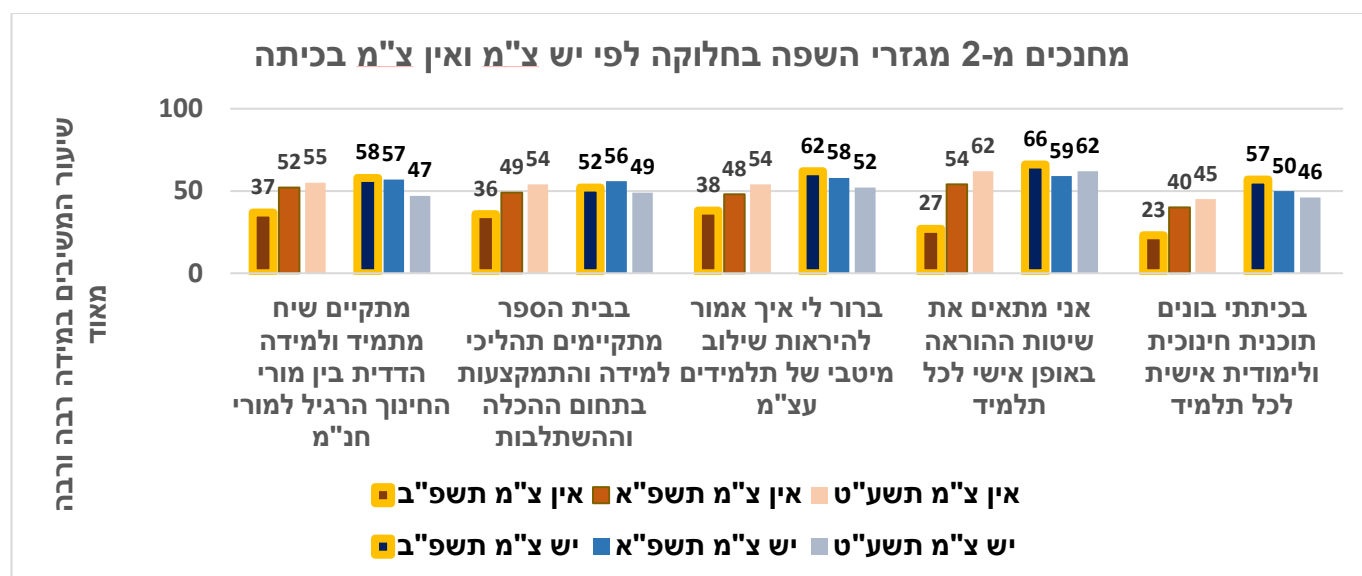
הדפוס הראשון הוא דפוס של "צניחה" בשנה האחרונה בעמדות מורים שאינם מכילים תלמידים עצ"מ, לעומת יציבות בקרב אלו שמכילים. ניתן להתרשם מדפוס זה בתרשים הבא (מורים המכילים בכחול ושאינם מכילים בחום – איחוד בין 2 מגזרי השפה):

תרשים 44 – דפוס ה"צניחה" בעמדות מורים שאינם מכילים תלמידים עצ"מ בשנה האחרונה



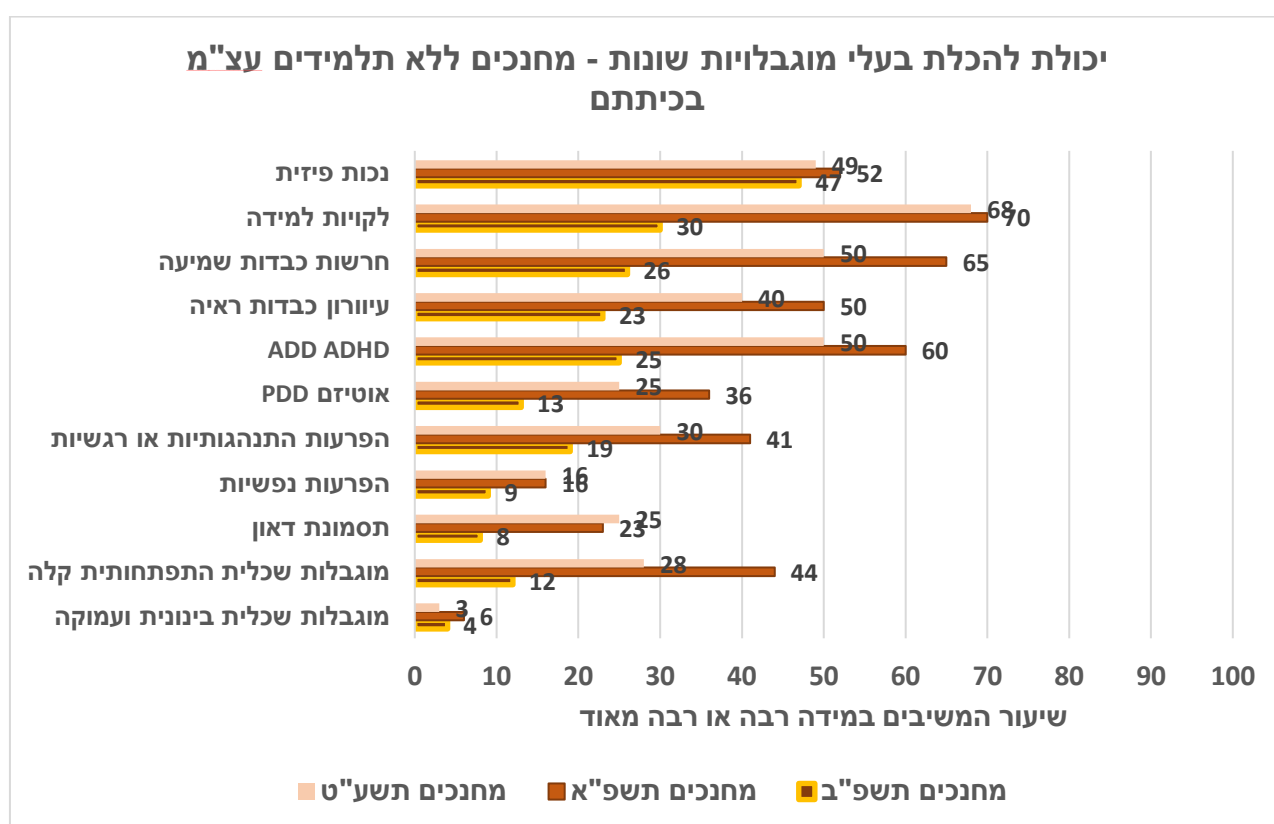
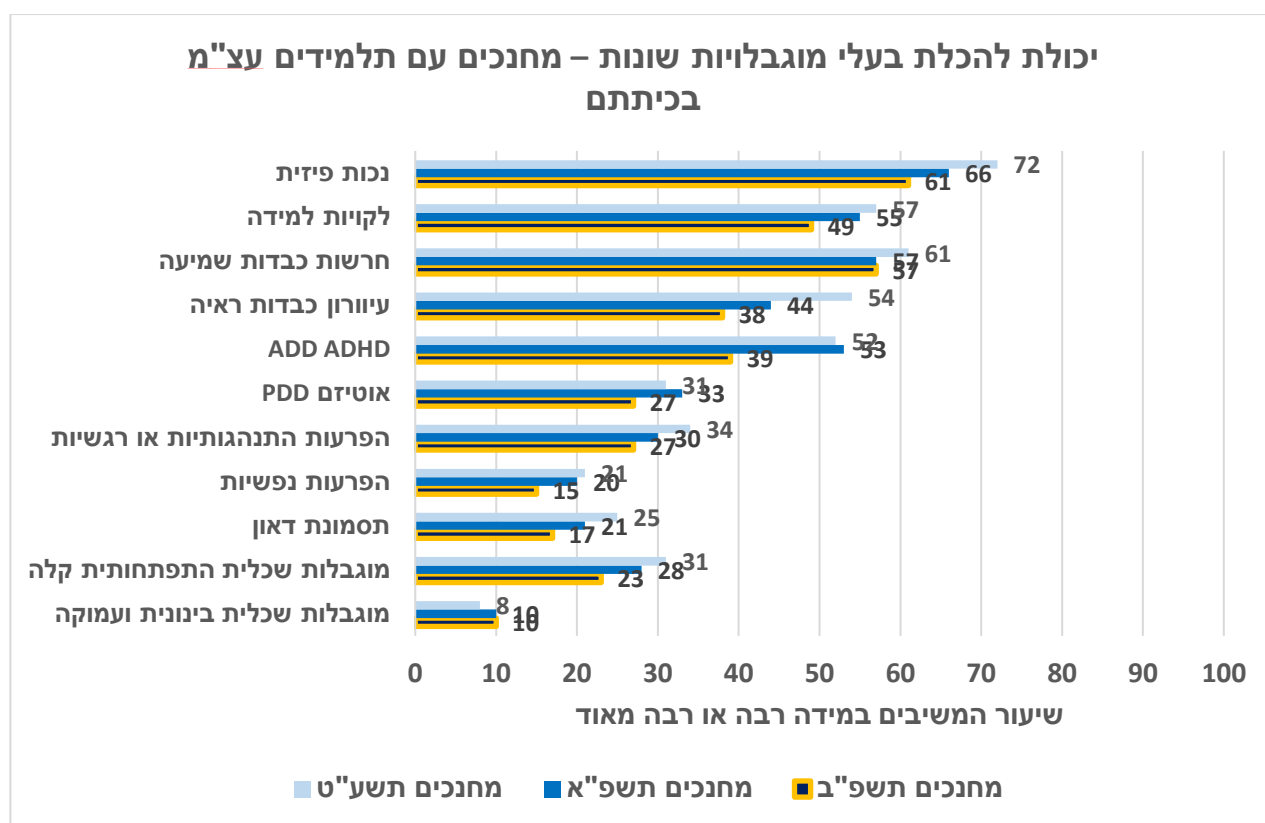
ניתן לראות שבעוד בקרב מורים המכילים בפועל תלמידים עצ"מ (בעמדות הכחולות) יש יציבות בשנה האחרונה, הרי בקרב אלו שאינם מכילים (העמודה החומה) יש ירידה משמעותית. דפוס זה זוהה **בייחוד ביחס לעמדות תומכות הכלה**, כך שניתן לזקוף את הירידות בשנה האחרונה לחובת אלו שאינם מבצעים בפועל הכלה בכיתתם.

דפוס שני שזוהה הוא **דפוס של בידול** – ממצב של דמיון יחסי בשנת תשע"ט בין מחנכים שמכילים בפועל בכיתתם תלמידים עצ"מ לכאלו שאינם מכילים – לאורך השנים חלה עלייה מתמדת או שמירה על רמות גבוהות בקרב המכילים וירידות בקרב אלו שאינם מכילים המובילות כעת לפערים ניכרים לטובת אלו שמכילים: תרשים 45 – דפוס ה"בידול" בין עמדות מחנכים שאינם מכילים תלמידים עצ"מ לעמדות מחנכים שכן מכילים תלמידים עצ"מ בשנה האחרונה



דפוס הבידול זוהה **בעיקר בהיבטים פדגוגיים של הוראה מותאמת אישית ובכמה סדירויות**. דפוס זה חשוב במיוחד כי הוא **מלמד עד כמה משמעותי החינוך בהכלה בפועל לשם שינוי דפוסי ההוראה להוראה מותאמת אישית**. חדירה לאותה קבוצה שאינה מכילה בפועל, המתאפיינת בעמדות ביקורתיות מלכתחילה, מחייבת, כמובן, חיכוך מתון ומונחה שמטרתו לייצר חוויית הצלחה ושינוי של התפיסות הקיימות.

דפוס שלישי שזוהה הוא **דפוס של מיתון** – ירידות נצפו בשתי הקבוצות, אולם הירידות חריפות בהרבה בקרב אלו שאינם משלבים. דפוס זה בולט במיוחד בנכונות להכלת תסמונות שונות.



מהתרשימים ניתן לראות כי אמנם קיימות ירידות גם בקרב מחנכים המכילים תלמידים עצ"מ בכיתתם. אולם ירידות אלה מתונות יותר. לדוגמה, אשר לנכונות להכלת תלמידים עם לקויות למידה, הירידה בקרב מחנכים

המכילים תלמידים עצ"מ בכיתתם היא מתונה (מ-55% ל-49%), ובקרב מחנכים שאינם מכילים היא חדה במיוחד (מ-70% ל-30%). לגבי הפרעות קשב, הירידה בקרב מחנכים המכילים תלמידים עצ"מ היא אמנם משמעותית יותר (מ-53% ל-39%) - מה שעשוי ללמד על הקושי שחל בשנה האחרונה באתגרי ניהול הכיתה בהיבטי ההתנהגות והמשמעת - אולם בקרב אלו שאינם מכילים היא יותר מכפולה (מ-60% ל-25%).

ניתן איפוא לומר שחלק מהירידות השנה מאפיינות דווקא את אלו שאינם מתחככים בהכלה בפועל, ולפיכך ניתן אולי **לזקוף אותן לתהליכים רחבים שאינם ביטוי לקשיים במהלך עצמו**, דוגמת התמודדות עם ההשלכות ארוכות הטווח של הקורונה והתחושה המשברית במערכת. עם זאת, יש לציין שבאופן כללי, השאלות העוסקות בתלמידים המשולבים בכיתתו של המחנך ובהערכת האפקטיביות בהכלה, לא נשאלו ביחס לאלו שאין להם תלמידים בכיתתם, כך שעלייה בתחושת העומס לא קשורה לפילוח זה. **דפוס הבידול מלמד עד כמה משמעותי החיכוך בהכלה בפועל לשם שינוי דפוסי ההוראה להוראה מותאמת אישית**. מצד שני, דפוס המיתון מלמד כי **השנה היו קשיים בהכלה גם בקרב אלו שהתנסו בהכלה בפועל, שגרמו להם להפחתת הנכונות להכלה**, והירידה הגדולה במיוחד בנכונות להכלת תלמידים עם קשיי קשב וריכוז מכוונת לממצאים שעלו בהערכה האיכותנית, המלמדים על הקושי בהתמודדות עם הפרעות התנהגות וניהול הכיתה.

לסיכום, השאלה מה היקפי ההכלה ומי מוגדר כבעל צרכים מיוחדים מרחפת בחלל המהלך ההערכה מראשיתו. במסגרת פעימה זו התמקדנו בשאלה זו. הסוגיה הראשונה שנבחנה היא **התפיסה לגבי השתנות היקפי ההכלה בכיתות הרגילות בעקבות המהלך**. עמדות רוב המנהלים דוברי העברית היא שחל גידול בהיקף המוכלים, וזאת בניגוד לנתונים מוועדות הזכאות והאפיון. פער תפיסתי זה מלמד לכאורה על מצב בעייתי שבו בעיות שאינן קשורות למהלך נזקפות לחובתו, ובו תחושת העומס והמורכבות בהכלה בעת הזו גורמת ליצירת תודעה השונה מהנתונים המנהליים בשטח.

שאלה מהותית נוספת שנבחנה היא **מיהם התלמידים עם צרכים מיוחדים בעיני אנשי הצוות – האם הם זכאי שירותי החינוך המיוחד או שמדובר בתלמידים מתקשים ומאתגרים** שאינם זכאי שירותי החינוך המיוחד. המחנכים והמנהלים נשאלו למי התייחסו בתשובותיהם על תלמידים עצ"מ המשולבים בכיתות. העובדה שקרוב למחצית אמרו שלפחות חציים של המוכלים הם תלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חנ"מ, מלמדת עד כמה קבוצה זו מאתגרת את המערכת ומעצבת את העמדות ביחס למהלך ההכלה.

בפרמטרים פדגוגיים, כמו בניית תוכנית אישית והתמודדות עם עומס, **המחנכים והמנהלים שהגדירו את רוב התלמידים כזכאי שירותי חנ"מ היו חיוביים יותר** בהשוואה לאחרים. ביחס לנכונות להכלה אלו שהעריכו שמחצית התלמידים עצ"מ זכאי שירותי חנ"מ ומחציתם אינם זכאים – היו ביקורתיים יותר.

הפער הכללי בתחושת ההצלחה במתן מענה בין תלמידים זכאי שירותי חנ"מ ובין תלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חנ"מ לא היה משמעותי לטובת תלמידים מתקשים ומאתגרים בעיני מחנכים בפן הלימודי ולא התקיים בכלל בפן החברתי, ובקרב מנהלים אף היה בכיוון הפוך – הצלחה נמוכה יותר במתן מענה למתקשים ומאתגרים. ממצא זה מלמד עד כמה הקבוצה ה"אפורה" של תלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חנ"מ מעסיקה את המערכת, לעיתים אף יותר מזכאי חנ"מ, ועד כמה המערכת ובעיקר המנהלים מוטים לפרקטיקות של תיוג וקטלוג כערץ כמעט בלעדי למתן מענה משאבי ופדגוגי לתלמידים מתקשים.

בחינת גבולות נוספת קשורה לשאלה האם המחנכים מכילים בפועל תלמידים עצ"מ בכיתתם. במסגרת ההערכה הנוכחית פולחו המשיבים לכאלה שדיווחו שיש בכיתת-האם שלהם תלמיד עצ"מ ולכאלה שאין בכיתתם תלמידים כאלה. באופן כללי זוהו שלושה דפוסים – **דפוס של "צניחה" בשנה האחרונה בעמדות מורים שאינם מכילים תלמידים עצ"מ**, לעומת יציבות בקרב אלו שמכילים – דפוס זה זוהה במיוחד ביחס לעמדות תומכות הכלה. דפוס שני שזוהה הוא **דפוס של בידול** – ממצב של דמיון יחסי בשנת תשע"ט בין כאלו שמכילים לכאלו שאינם מכילים לפערים הניכרים כיום – דפוס זה זוהה בעיקר בהיבטים פדגוגיים של הוראה מותאמת אישית ובכמה סדירויות. דפוס שלישי שזוהה הוא **דפוס של מיתון** – ירידות בשתי הקבוצות, אך חריפות בהרבה בקרב אלו שאינם משלבים. דפוס זה נצפה בעיקר ביחס לנכונות להכלת תסמונות שונות.

ניתן אפוא לומר שחלק מהירידות השנה מאפיינות דווקא את אלו שאינם מתחככים בהכלה בפועל, ולפיכך ניתן אולי לזקוף אותם לתהליכים רחבים שאינם ביטוי לקשיים במהלך עצמו, דוגמת התמודדות עם ההשלכות ארוכות הטווח של הקורונה והתחושה המשברית במערכת. **דפוס הבידול מלמד עד כמה משמעותי החיכוך בהכלה בפועל לשם שינוי דפוסי ההוראה להוראה מותאמת אישית.**

ז. פילוחים לפי משתני רקע

השנה, בשל ההתמקדות במגמות לאורך זמן במסגרת הניתוח המרכזית, העיסוק מתמקד בפילוחים בין קבוצות במגזרי השפה שהוצגו לאורך הדו"ח. בפרק זה נרחיב מעט בשני פילוחים מרכזיים: מחנכים בפיקוח הממלכתי-דתי לעומת עמיתיהם בפיקוח הממלכתי, ומחנכים בבתי הספר היסודיים לעומת עמיתיהם בחטיבות הביניים.

גם השנה נמשכה המגמה של עמדות ביקורתיות יותר כלפי ההכלה בחמ"ד, כפי שניתן ללמוד מהטבלה הבאה, המשווה בקרב דוברי העברית בין הפיקוח הממלכתי לחמ"ד – בטבלה הובאו רק פערים של 10% ומעלה (למעט נתוני עזר להבנת נתונים מקבילים), אך בפועל פערים ברמה של בין 5% ל-10% התקיימו בהרבה שאלות נוספות:

לוח 3 – פערים ברמה של 10% ומעלה בין הפיקוח הממלכתי (דוברי עברית) לחמ"ד

חמ"ד	ממלכתי דובר עברית	הפריט
51	63	אני תומך במדיניות של הכלת מגוון רחב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתי
41	54	ברור לי איך אמור להיראות שילוב מיטבי של תלמידים עם צרכים מיוחדים
33	43	בבית הספר קיימים תהליכי למידה והתמקצעות בתחום ההכלה וההשתלבות
39	54	בבית הספר קיימים תהליכי עבודה קבועים המאפשרים למורים לפעול כצוות החותר לשילוב ולהכלת תלמידים
31	47	אני נעזר בשירותיה של רכזת ההשתלבות להכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתי
36	49	רכזת ההשתלבות תורמת באופן משמעותי להכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים
26	36	מרחבי הלמידה בבית הספר מאפשרים הכלה של בעלי צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות
25	39	ישנם בבית הספר מרחבי הכלה המאפשרים מתן מענה ייחודי לתלמיד עם צרכים מיוחדים
36	21	תנאי הכרחי לשילוב תלמיד עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה היא היכולת שלו להתאים עצמו לנורמות ההתנהגות הכיתתיות
31	46	אם תלמיד עם צרכים מיוחדים מתקשה להסתדר בכיתה הרגילה, האחריות היא של המסגרת החינוכית ועליה להתאים את עצמה לצרכיו
38	49	ההכלה מסייעת לתלמידים עם צרכים מיוחדים להתקדם מהבחינה הלימודית
33	43	בכיתתי בונים תוכנית חינוכית ולימודית אישית לכל תלמיד
50	60	התלמידים בכיתתי יקבלו בברכה תלמידים חדשים עם צרכים מיוחדים
55	42	שיעור המשיבים שאין בכיתתם תלמידים שמוטב שישוּבצו בחינוך מיוחד
47	35	שיעור המשיבים שאין בכיתתם תלמידים עם צרכים מיוחדים
46	28	בגלל העיסוק בתלמידים עם צרכים מיוחדים, אני מתקשה ללמד בצורה מיטבית את כלל הכיתה
30	18	תלמידים עם צרכים מיוחדים מתקשים להשתלב מבחינה חברתית בכיתתי

42	52	אני מצליח לתת מענה לימודי לתלמידים עם צרכים מיוחדים זכאי שירותי חינוך מיוחד בכיתתי
64	75	אני מצליח לתת מענה חברתי ורגשי לתלמידים עם צרכים מיוחדים זכאי שירותי חינוך מיוחד בכיתתי
52	61	אני מצליח לתת מענה לימודי לתלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חינוך מיוחד בכיתתי
66	74	אני מצליח לתת מענה חברתי ורגשי לתלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חינוך מיוחד בכיתתי
14	26	נכונות להכלת אוטיזם
37	52	באיזו מידה אתה מכיר את מהלך יישום ההכלה וההשתלבות שמוביל משרד החינוך בעקבות השינוי בחוק החינוך המיוחד?
37	54	באיזו מידה לדעתך מהלך יישום ההכלה וההשתלבות ישים בכיתתך?
23	23	האם השתתפת בשנים האחרונות בפיתוח מקצועי בנושא תלמידים עם מוגבלויות
43	76	באיזו מידה ההכשרה קידמה את היכולת שלך להכיל תלמידים עצ"מ בכיתתך
35	46	האם קיבלת בשנה זו ליווי, הדרכה או פיתוח מקצועי המסייע לך בקידום הכלה בכיתתך

ניתן לומר שאם בהערכת תשע"ט זוהה פער בין נכונות חיובית להכלה בחמ"ד לפערים בתשתיות תומכות הכלה, ואז גם היקף ההכלה שדווח בפועל בחמ"ד היה גבוה יותר - הרי שכיום הסנטימנט השלילי כלפי ההכלה בחמ"ד רחב וחוצה הרבה יותר את מגוון התחומים, ואינו ממוקד בהיבטים הלימודיים בלבד אלא ניכר גם בפן החברתי. מעניין לראות כי בתחום ההכשרה והליווי, השיעור של אלו שזכו להכשרה בשנים האחרונות נמוך זהה בשתי הקבוצות, אולם היחס להכשרות ביקורתי הרבה יותר בחמ"ד מאשר בחינוך הממלכתי. אשר לפן החברתי, שבתשע"א היה חיובי יחסית בהערכה, גם הוא זוכה השנה לביקורת בחמ"ד.

הכלה והשתלבות בחלוקה לפי שלבי גיל – בתי הספר היסודיים לעומת חטיבות הביניים

בפעימה הקודמת, בתשפ"א, דווח על צמצום פערים בין יסודי לחט"ב. הפעם יש גידול מסוים באותם פערים, אולם עדין לא מדובר בפילוח שבו הפערים הם המשמעותיים ביותר. להלן יוצגו פערים בין יסודי לחט"ב ללא חלוקה למגזרי שפה:

לוח 4 – פערים ברמה של 10% ומעלה בין מחנכי יסודי למחנכי החט"ב בשני מגזרי השפה:

חט"ב	יסודי	הפריט
54	64	אני תומך במדיניות של הכלת מגוון רחב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתי
43	57	ברור לי איך אמור להיראות שילוב מיטבי של תלמידים עם צרכים מיוחדים
41	54	מתקיים שיח מתמיד ולמידה הדדית בין מורי החינוך הרגיל למורי החינוך המיוחד ומורות השילוב בבית הספר
52	66	תוכנית העבודה הבית ספרית כוללת יעדים מקדמי הכלה
59	73	אני משתמש בשיטות הוראה המאפשרות מתן מענה לכל תלמידי הכיתה
50	60	ההכלה מסייעת לתלמידים עם צרכים מיוחדים להשתלב מבחינה חברתית
15	26	מורי החינוך הרגיל מסוגלים להתמודד עם האתגרים החברתיים והרגשיים שכרוכים בהכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים
32	48	בכיתתי בונים תוכנית חינוכית ולימודית אישית לכל תלמיד
34	57	אני מתאים את שיטות ההוראה באופן אישי לכל תלמיד
49	62	התלמידים בכיתתי יקבלו בברכה תלמידים חדשים עם צרכים מיוחדים
54	41	בכיתתי לא משולבים תלמידים שלדעתי מוטב היה לו הוריהם היו בוחרים שילמדו בכיתת חינוך מיוחד
52	34	בכיתתי לא משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים
51	63	המענים הניתנים בעקבות התקציב השקלי תורמים להתקדמותם של תלמידים מתקשים ומאתגרים בכיתתי
52	64	התלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתי, שאליהם התייחסת בשאלות הקודמות - כולם או רובם זכאי שירותי חנ"מ
48	53	אני מצליח לתת מענה לימודי לתלמידים עם צרכים מיוחדים זכאי שירותי חינוך מיוחד בכיתתי
63	79	אני מצליח לתת מענה חברתי ורגשי לתלמידים עם צרכים מיוחדים זכאי שירותי חינוך מיוחד בכיתתי
54	65	אני מצליח לתת מענה לימודי לתלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חינוך מיוחד בכיתתי
69	77	אני מצליח לתת מענה חברתי ורגשי לתלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חינוך מיוחד בכיתתי

22	27	האם השתתפת בשנים האחרונות בפיתוח מקצועי בנושא תלמידים עם מוגבלויות?
60	74	באיזו מידה ההכשרה קידמה את היכולת שלך להכיל תלמידים עצ"מ בכיתתך?

באופן כללי, רוב הפערים הם בזירות הפדגוגיות (בדגש על הוראה מותאמת אישית וקיום בהירות לגבי המודל המוצלח להכלה) והארגוניות (בדגש על סדירויות תומכות הכלה). ניתן לזהות תפיסה של פער בהיבט חברתי והרגשי בקרב תלמידים עצ"מ שנתפס כמוצלח יותר ביסודי, בעוד שבעבר דווקא בפן הלימודי ניכר פער גדול בין היסודי לחט"ב. גם ההכלה בפועל נמוכה יותר בחט"ב, וגם תפיסת הנכונות של התלמידים להכלה של תלמידים עצ"מ בעייתית יותר.

לסיכום הפילוחים שנבחנו – באופן כללי, דוברי הערבית מציגים תפיסות חיוביות יותר, ונראה כי תהליך המיסוד משפיע בכיוון חיובי יותר במגזר זה.

בחמ"ד ניתן לזהות דפוס ביקורתי חוצה תחומים, הנמשך מהשנה שעברה והמתבטא גם בהיבטים חברתיים וגם בנכונות להכלה.

בחט"ב קיימת הכלה בשיעורים נמוכים יותר. הפערים בתשתיות תומכות הכלה כמו בעבר ממוקדים בהיעדר מודלים להכלה ושימוש מועט בדפוסי הוראה מותאמת אישית בפן הפדגוגי, ובסדירויות פחות תומכות הכלה בפן הארגוני. השנה עולה קושי מועצם בהכלה בפן הרגשי-חברתי בחט"ב בכמה פרמטרים.

הערכה זו מתמקדת במגמות השינוי שחלו בתפיסת תחום ההכלה והמהלך הארגוני של ההכלה מתשע"ט ועד תשפ"ב. כפי שנאמר, ברור שאין אפשרות לנתק את מהלך ההכלה וההשתלבות מהשלכות הקורונה והפוסט קורונה, או מהשיח המשברי אודות שכר המורים וקשיי איוש במערכת החינוך שהתקיים בזמן ההערכה.

אולם בעוד שבשנה שעברה, לעומת תשע"ט, נצפתה מגמה חיובית למרות קשיי הקורונה, **הממצא המרכזי בפעילה זו שדורש בירור הוא הירידות שנצפו בהשוואה לשנה האחרונה ביחס למגוון רחב של היבטים:** מחויבות המערכת להכלה, תרומת ההכלה לכיתה ולילד המשולב, הנכונות להכלה של תסמונות שונות, תפיסת ההכלה הפיזית, ההתרופפות בקיום סדירויות, היחס לרכז ההשתלבות ועוד. מהנתונים לא נראה שלמשאבים המוקצים לתוכנית או לתפיסת המהלך עצמו השפעה ישירה על ירידות אלה. ניתן להעלות כמה הסברים לירידה זו שמהם נגזרים גם כיווני פעולה אפשריים:

1. **ירידה באפקט החיובי של הלמידה מרחוק בקורונה** – בהערכה הקודמת הרחבנו בהסברים לאופן שבו הקורונה העצימה מגמות של הוראה מותאמת אישית בעקבות ההוראה מרחוק. נראה שהמגמה של חזרה להוראה הפרונטלית, תוך ראיית ההוראה מרחוק כבעייתית בעיקרה – מגמה שחודדה בשנה האחרונה עם החזרה לשגרת הלמידה, שחקה את המגמות תומכות ההכלה וחזרה למצב בתשע"ט בהיבט זה.
בנוסף, הלמידה מרחוק בקורונה הבליטה קיומם של קשיים אחרים בנוסף לתלמידים עצמם כדוגמת מנותקי הקשר והמסכים הכבויים, ועם החזרה לשגרת למידה בתשפ"ב חזרו לעסוק בקשיים בתוך הכיתה ההטרוגנית, ובהם יש משקל נרחב לספקטרום של תלמידים עצמם ותלמידים מתקשים ומאתגרים.
2. **השיח המשברי שאפיין את תשפ"ב והתקיים בעוצמה גבוהה בזמן איסוף הנתונים בסוף שנה"ל ובחופשה, אמנם היה ממוקד בהסכם השכר של המורים, אך הוא גם הדגיש את הגורמים למשבר ונתן במה ומקום לקשיים שחווים המורים בעקבות הקורונה ולנזקים ארוכי הטווח שלה, לבעיות ה"כרוניות" של המערכת בהיבטי ניהול הכיתה, הממשק למול ההורים, תחלופת המורים, גודל הכיתות ועוד. במסגרת שיח הישרדותית זו, תביעה להכלת תלמידים עצמם יכולה בהחלט להיחוות כלא ריאלית ולייצר התנגדויות מסוגים שונים.**
3. **השלכות ההשגרה של המהלך** – עם התבססות המהלך קיימת נטייה ליחס לו קשיים מבניים שהיו קיימים קודם לכך במערכת, ולראות אותו כאחראי לאתגרים השוטפים. הביטוי המובהק לכך הוא ההערכה של מנהלים דוברי עברית שמספר התלמידים עצמם שהופנו להכלה גדל, למרות שבפועל הנתונים מראים ההיפך. הזיכרון ארוך הטווח לקיומם של קשיים בהוראה ההטרוגנית מתעמעם, וכיום קשיים אלו, גם אם אינם קשורים למהלך ולתיקון לחוק, מתויגים תחת הכותרת של מהלך ההכלה. וממילא המהלך מנקז אליו אתגרים תשתיתיים רחבים בהרבה מהגדרותיו ומהמשאבים שמוקצים לו.
4. **הבעייתיות בטשטוש גבולות המהלך** – האופי הדיפוזי של מונח ההכלה ושל המסרים שנלוו אליו בראשיתו גורם לכך שהמהלך סופח אליו את ההתמודדות עם תלמידים מתקשים ומאתגרים שאינם זכאי שירותי חינוך מיוחד, בייחוד אלו עם בעיות התנהגותיות קשות. ההתייחסות לתלמידים אלה כחלק

ממהלך ההכלה, התייחסות שקיימת בהיקפים נרחבים (קרוב למחצית מצוותי ההוראה) גורמת לתחושת תסכול מהמהלך, הקשורה לתחושת התסכול המתמשכת בהתמודדות עם תלמידים אלה, ולהגדרה הרחבה בהרבה של הצורך במשאבים ובמענים.

שני ההסברים הראשונים מדגישים את ההשפעה של תהליכים חיצוניים על העמדות, ואילו שני האחרונים מכוונים את הזרקור לתוך גבולות המהלך ולאופן שבו הוא מוגדר, מנוהל ומתקשר.

המלצות וכיווני פעולה

מתוך המחקר עולים כמה המלצות וכיוונים לפעולה. שתי ההמלצות הראשונות קשורות לפן ההמשגתי ולגבולות המהלך:

- **חיבור התודעה למציאות** – נדרש מהלך של הסברה והבהרה לכך שאין עלייה דרמטית בהיקף המוכלים וכן לתיחום המהלך באופן שיבהיר כי המהלך הארגוני שעל הפרק איננו אחראי לכלל הקשיים בהוראה הטרוגנית.

- **חידוד גבולות הגזרה של ההכלה** – הגדרה ברורה שתבהיר במי עוסק המהלך ואילו מענים מתאימים למי: זכאי שירותי מיוחד לעומת מתקשים ומאתגרים, הבדלי רמות תפקוד, לקויות בשכיחות גבוהה למול נמוכה. יצירת שפה, מנגנונים וקריטריונים שיאפשרו מיקוד ותיעול של המשאבים והעשייה לאזורים שבהם המשרד מעוניין למקד את הצעדים הבאים של ההכלה.

שתי ההמלצות הבאות קשורות למנגנונים שנבנו בחוק שהוא הבסיס למהלך:

- **יצירת עדכונים והתאמות בחוק לאור הלאקונויות שזוהו** – המרואיינים הציגו כמה וכמה בעיות במבנה הנוכחי של החוק, הכוללות את הצורך להסתמך על שיקולים נוספים לרצון ההורים במקרים מורכבים, את המעורבות של בעלי עניין שונים בוועדות שמונעים בעיקר מאינטרסים משאביים, ואת החלטות ועדות ערר והמלצות הפסיכיאטרים כמסלול עוקף של ההכלה.

- **בחינה מחודשת של ועדות הזכאות והאפיון** – שיפור תהליכי העבודה, סגירת הפרצות בתהליך ובחינת עצם זכאות הקיום של הוועדות לאור ההשקעה הנרחבת בהן. ללא חיזוק משמעותי של מנגנון הוועדות אין בכוחו לנתב את המערכת לכיוון של הכלה.

וההמלצות האחרונות בהקשר זה קשורות לשינויים שנדרשים בתוך הפרדיגמה, בתוך גבולות המהלך:

- **בחינה מחודשת של חלוקת המשאבים** – טיפול במוקדים של חסר משאבי לעומת מענים המתפרסים על מנעד רחב של תלמידים מעבר למטרות המהלך. בייחוד צריך להתמקד **בשינוי מהיסוד של המציאות המשאבית הנוכחית המיתרגמת לתפיסה בשטח שלפיה משתלם יותר למערכת ולתלמיד לפנות לערוץ של השמה בכיתה חנ"מ מאשר להכלה בכיתה הרגילה**. דברור של היתרונות החברתיים ארוכי הטווח של ההכלה לא יועיל כל עוד המבנה המשאבי בבסיסו תומך הפניה לחנ"מ.

- **החשיבות בהכנסה של מורים ומחנכים נוספים למהלך** עם תיווך, הכשרה וליווי מתאימים, לאור ההבנה שעצם קיומו של תלמיד עם צרכים מיוחדים בכיתה משפר את היחס למהלך. מובן שלאור העובדה שמדובר בקבוצה עם עמדות ביקורתיות ומסויגות כלפי ההכלה, הכנסתם למהלך מחייבת משאבים רבים, **בדגש על משאבי ליווי פרטניים בהתאמת התפיסה לשטח** (ולא בהכשרות כלליות)

– משאבים שלאורך כל הדרך מסתבר שהם מפתח להכלה מוצלחת יותר מההכשרות במליאת חדר המורים או במסגרת השתלמויות שונות.

- **מענה מותאם גם לאוכלוסיית המתקשים והמאתגרים שאינם זכאי שירותי חנ"מ** – גם אם קבוצה זו איננה בפוקוס של מובילי המהלך. המציאות בשטח היא שקיים טשטוש בינה ובין תלמידי החנ"מ, והקשיים הכרוכים בהתמודדות עימה מעכבים ומעיבים על כלל מהלך ההכלה. לכן, לצד הגדרת גבולות המהלך, נדרש גם **פיתוח מענים לאוכלוסייה שאינה זכאית לשירותי חנ"מ, בדגש על הפרעות התנהגות הדורשות קשב רב מהמורה.**

- **הערכה של תוצרי ההכלה מנקודת מבט התלמידים** – עד עתה גם בהערכה וגם בהתערבויות בפועל הושם דגש על צוותי ההוראה והוועדות בבירור הקריטריונים להערכת השינוי. מומלץ להגדיר קריטריונים ברמה היישומית להישגי ההכלה בהיבט הלימודי, החברתי והרגשי ולהשפעותיו של המהלך על כלל המערכת תוך התמקדות בזווית התלמידים. לדוגמה: עד כמה התלמידים נתרמים? כמה מהם מצליחים להשתלב במסגרת הכיתה? כמה מרוויחים חברתית? רגשית? פדגוגית?

לסיכום – המהלך נוסד על עוגנים של שינוי בחוק, רצון ההורים ומבנה חדש לוועדות. התפיסה ביציאה לדרך הייתה שאם רק יתנו להורים להחליט, הם יעדיפו את ההכלה על פני ההשמה במסגרות חנ"מ. נראה שהגם שזו התפיסה הרווחת של אנשי החינוך, ההורים אינם דוחפים בהכרח להכלה בכל מחיר, והמבנה המשאבי הקיים מנתב הורים רבים למסגרות של החינוך המיוחד. תליית מגמה זו רק בהשלכות הקורונה ובכך שמסגרות החנ"מ פעלו ברציפות במהלך הלמידה מרחוק איננה תואמת את הממצאים, ונראה כי במקרים רבים הסטיגמות סביב החנ"מ פחתו, **הורים רבים מודעים ליתרונות המשאביים ולמענים שמתאפשרים רק בהשמה בחנ"מ** ומעדיפים אותם על פני האופציה של ההכלה.

גם התפיסה שלפיה שינוי מבנה הוועדות והצבת נציג של משרד החינוך בראשן יהפכו את התהליך לנקי מהלחצים ומהאינטרסים המשאביים שאפיינו את המצב הקודם, לא בהכרח הוכיחה את עצמה. האינטרסים המשאביים המשיכו להתקיים מעל ומתחת לפני השטח, והלחצים המשאביים מעצבים את עמדות השחקנים השונים ומשפיעים גם על בחירות ההורים.

נדרש שינוי משמעותי בסגירת הפרצות והסדקים במבנה ועדות אלה, **וכלל לא בטוח שבהינתן המבנה המשאבי הקיים יש בכוחן של סדירויות לשנות את התמונה מיסודה.**

לאור זאת, מצד אחד מומלץ למובילי המהלך לנסות ולעדכן את העוגנים שבחוק, אולם מצד שני להפנות את המבט לחיזוק עוגנים נוספים ואחרים במהלך:

- **ברמה התפיסתית נדרש ניהול של גבולות התוכנית** כעוגן מרכזי במהלך – הבהרה למי מכוונים בהכלה ומה המשאבים המוקצים בעבורו.

- **התמיכה המשאבית במהלך חייבת לעבור שינוי מהיסוד** – מ"סלים" תוספתיים המאפשרים גמישויות מסוימות והחיוביים כשלעצמם, לשינוי עומק במבנה משאבי ההכלה, כך שההכלה לא תיחווה כאופציה החוסכת משאבים למערכת, ושהעוסקים בהכלה במסגרת החינוך הרגיל

יתוגמלו לא פחות מהגורמים העוסקים בחינוך המיוחד. משאבים צריכים להתייחס במישרין לגודל הכיתה, לכמות המוכלים ולמאפייני הלקויות שלהם.

- **מודל ההכשרות והליווי ותרומתו לתחושת המסוגלות** – נראה כי גם הכשרת הרכזים וגם הכשרת המורים דורשות בירור וחידוד. באופן כללי, נראה כי הכשרת הרכזים והמליאות בחדרי המורים אינם המודל הרלוונטי לשינוי דפוסי ההוראה, וקיימת עדיפות לליווי אישי המאפשר יישום התפיסה בהקשר המתאים.

- **התפיסה הפדגוגית – מהוראה דיפרנציאלית בכיתה ההטרוגנית למודלים של הצלחה למול תלמידים עצ"מ** – לאורך שנות ההערכה מתחוור שהמסגרת הקונספטואלית של הוראה דיפרנציאלית בכיתה ההטרוגנית עשויה להיחוות כסיסמה לא מובנת, או גרוע מכך – כסוג של דרישה של המערכת לעשות "יותר בפחות" ולהטיל עוד אחריות על כתפי המורה בחינוך הרגיל שמתקשה להתמודד גם עם המצב הנוכחי.

לאור ההבנה מההערכות בעבר ומהערכה זו, שלפיהן חוויית הצלחה מול תלמיד עם צרכים מיוחדים שבאמת נתנם מההכלה היא המנוע לתמיכה בהכלה ולהרחבתה, נדרש מיקוד בהתמודדות עם תלמידים בעלי צרכים ספציפיים הנמצאים בכיתות וביצירת חוויית הצלחה עימם, יותר מאשר בתביעה להוראה מותאמת אישית בכל החזיתות ולמגוון מורכבויות, שלעיתים היא בבחינת "תפסת מרובה לא תפסת".