

מדינת ישראל
משרד החינוך
לשכת המנהלת הכללית
גף הערכה ומדידה

פעולתן המשותפת של
תוכנית בצוותא ותוכנית השילוב
בבתי-ספר יסודיים

צוות ההערכה:

גב' איילה קיסר-שוגרמן, מרכזת צוות ההערכה

גב' אילנה כהן, חברת צוות הערכה

גב' ליאת פולק-בסיס, חברת צוות הערכה

גב' לילך שני, חברת צוות הערכה

גב' נירית שוס, חברת צוות הערכה

גב אילה לוטן, יועצת מחקר

מר מוטי אסולין, יועץ מחקר

ד"ר גילי שילד, מנהלת גף הערכה ומדידה

תוכן עניינים

1	-----	תקציר ממצאים
1	-----	משאבים והיקף התמיכה
1	-----	איתור תלמידים והפנייתם לקבלת תמיכה
2	-----	הכשרת הצוותים במסגרת תוכניות 'בצוותא' ו'שילוב'
3	-----	התמיכה הניתנת לתלמידים
3	-----	היבטים ארגוניים
3	-----	תרומת התוכניות לבתי-הספר
4	-----	פתח דבר
6	-----	ההערכה
6	-----	אוכלוסייה
7	-----	כלי ההערכה
9	-----	משאבים והיקף התמיכה
9	-----	סל השילוב ומשאבי בצוותא
10	-----	היקף התמיכה בתלמידים
10	-----	סיכום
11	-----	תהליך איתור התלמידים והפנייתם לקבלת תמיכה
11	-----	הגדרת אוכלוסיות היעד בחוזרי המנהל הכללי
12	-----	תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ומסגרות התמיכה -- מדגם ארצי
17	-----	שיקולים בהפניית התלמידים לשתי התוכניות -- ניתוח ראיונות העומק
20	-----	תהליך איתור התלמידים והפנייתם לקבלת תמיכה -- סיכום
21	-----	הכשרת הצוותים במסגרת שתי התוכניות
21	-----	ההכשרה במסגרת בצוותא
23	-----	ההכשרה במסגרת תוכנית השילוב
24	-----	סיכום
25	-----	התמיכה הניתנת לתלמידים במסגרת שתי התוכניות
25	-----	תכנים
26	-----	דידקטיקה ועקרונות הוראה
27	-----	תמיכה במסגרת כיתת האם או מחוץ לה
28	-----	סיכום
29	-----	היבטים ארגוניים
29	-----	דפוס 1: "שתינו יחד וכל אחת לחוד"
30	-----	דפוס 2: "זו לצד זו"
31	-----	דפוס 3: "מבין השתיים טובה האחת"
31	-----	דפוס 4: "שתיים שהן אחת"
32	-----	סיכום
33	-----	תרומת התוכניות לבתי-הספר
35	-----	נספחים

תקציר ממצאים

משרד החינוך מפעיל שתי תוכניות, תוכנית בצוותא מטעם האגף לחינוך יסודי ותוכנית השילוב מטעם האגף לחינוך מיוחד, שמטרתן דומה: לשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות ולהפחית בכך את מספר התלמידים המופנים למסגרות החינוך המיוחד. שתי התוכניות החלו לפעול בשנת הלימודים תשנ"ו -- תחילה בהיקפים מצומצמים שהלכו והתרחבו עם השנים.

במסגרת ההערכה נבחנה חלוקת העבודה בין תוכנית השילוב לתוכנית בצוותא בבתי-הספר והמידה בה שתי התוכניות מצליחות יחד לתת מענה לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים בבתי-ספר רגילים.

מערך ההערכה משלב שתי מתודות מחקריות עיקריות: הערכה המבוססת על מידע **ממדגם ארצי מייצג**, והערכה איכותנית המבוססת על עשרה ניתוחי מקרה (10 בתי-ספר).

משאבים והיקף התמיכה

- ❖ תוכנית שילוב ותוכנית בצוותא פועלות בבתי-הספר כשתי מערכות תקציביות נפרדות ואין איגום משאבים ביניהן.
- ❖ משאבי השילוב העומדים לרשות בתי-הספר **גבוהים פי 5-6** מהמשאבים הניתנים לבתי-הספר לצורך הפעלת תוכנית בצוותא. חלק מבתי-הספר המפעילים את תוכנית בצוותא אינם מקבלים כלל משאבים לצורך הפעלתה. התוצאה היא קשיים רבים בהפעלת תוכנית בצוותא: מחסור במורות עמיתות אשר יסייעו למחנכות לעבוד עם כלל הכיתה בזמן שהן מגישות סיוע יחידי לתלמידי בצוותא, ומחסור בזמן הדרכה פורמלי.

איתור תלמידים והפנייתם לקבלת תמיכה

- ❖ ההנחיות שהמטה מעביר לבתי-הספר, אם מהאגף לחינוך יסודי ואם מהאגף לחינוך מיוחד, אינן מבחינות בעיקרן בין אוכלוסיות היעד של כל אחת מהתוכניות, למעט הדרישות הבאות: דרישה של האגף לחינוך מיוחד להעדיף בחלוקת משאבי השילוב את תלמידי עדיפות א' על-פני תלמידי עדיפות ב'¹; דרישה של האגף לחינוך יסודי שתלמידי עדיפות ב', בכיתות בהן פועלת תוכנית בצוותא, יקבלו תמיכה על-ידי מחנכות הכיתה אך ורק במסגרת תוכנית בצוותא.
- ❖ נתוני המדגם הארצי מצביעים על שיעורי התמיכה הבאים:

1. **כעשירית** מהתלמידים הלומדים **בכיתות רגילות** מוגדרים על-ידי המחנכות כבעלי צרכים מיוחדים.
2. **למעלה משליש מהם אינם מקבלים כל תמיכה במסגרת בית-הספר**. שיעור התלמידים שאינם נתמכים בכיתות ה' ו' הוא הגבוה ביותר ומתקרב למחצית מהתלמידים המוגדרים כבעלי צרכים מיוחדים.
3. מספר התלמידים הנתמכים במסגרת תוכנית השילוב גבוה **פי 12** ממספר התלמידים הנתמכים במסגרת בצוותא.

¹ הגדרות ופירוט ראה בעמוד 11 (הגדרת אוכלוסיות היעד בחוזרי המנהל הכללי).

4. שיעור התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים **שאינם** מקבלים כל תמיכה דומה בבתי-ספר המפעילים רק את תוכנית השילוב ובבתי-הספר המפעילים את שתי התוכניות. נראה, לפיכך, כי התוספת של תוכנית בצוותא למערך התמיכה הבית-ספרי איננה מעלה במידה משמעותית את שיעור התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים המקבלים תמיכה.

יתכן, כי הסיבה לכך קשורה לעובדה שתוכנית בצוותא פועלת רק ב-30% מהכיתות בבתי-ספר אשר החליטו על הכנסת התוכנית לבית-ספרם ושקרוּב למחצית מהתלמידים הנתמכים במסגרת בצוותא נתמכים במקביל גם במסגרת השילוב.

5. ההנחיה המופיעה בחוזר המנהל הכללי, הקובעת שבמקום שבו פועלות שתי התוכניות, תוכנית השילוב תתמקד בתלמידי עדיפות א' ותוכנית בצוותא תתמקד בתלמידי עדיפות ב', **איננה ממומשת** במרבית הכיתות.

6. ואכן, בכיתות המפעילות רק את תוכנית בצוותא שיעור התלמידים הנתמכים הוא הנמוך ביותר ועומד על כמחצית מהתלמידים המוגדרים כבעלי צרכים מיוחדים. **דומה, לפיכך, כי הרעיון שתוכנית בצוותא תגיש סיוע לכל תלמידי עדיפות ב' הלומדים בכיתות רגילות -- ללא תמיכה במסגרת תוכנית השילוב -- איננו מעשי. יישומו המלא עלול להוביל לפגיעה קשה בהיקף התמיכה הניתנת לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים בכיתות רגילות.**

❖ כיצד מחליטים בבתי-הספר לאיזו תוכנית להפנות תלמידים?

1. ההנחיות המופיעות בחוזרי המנהל הכללי **אינן** משמשות את בעלי התפקידים בבתי-הספר בתהליך ההפניה של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים לקבלת תמיכה במסגרת תוכנית השילוב ותוכנית בצוותא.

2. מאחר ששתי התוכניות מגישות תמיכה לתלמידים המוגדרים בעדיפות ב', התפתחה מערכת שיקולים לחלוקתם בין שתי התוכניות, שעיקריה הם: לתוכנית השילוב מפנים את התלמידים החלשים ביותר (לעיתים בעלי לקויות למידה), ולתוכנית בצוותא מפנים תלמידים בעלי קשיי קריאה וכתביה אשר להם פוטנציאל רב לקידום (כלומר, תלמידים ש"דחיפה קטנה" תסייע להם להתקדם).

3. משום שההגדרות "תלמיד חלש בלימודים", "תלמיד בעל קשיי קריאה וכתביה" או "תלמיד בעל פוטנציאל רב לקידום" נתונות לפרשנויות שונות וקשורות זו בזו -- התוצאה היא חפיפה מסוימת באוכלוסיית היעד של תוכנית השילוב ותוכנית בצוותא.

הכשרת הצוותים במסגרת תוכניות 'בצוותא' ו'שילוב'

❖ במסגרת תוכנית בצוותא נעשה ניסיון מקיף ומערכתי להנחיל גישת טיפול חדשה עבור תלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים בבתי-ספר רגילים והנוגע לבעלי תפקידים שונים בבית-הספר -- ממנהל בית-הספר, המחנכות ומורות השילוב.

❖ ההתמחות של המורות המובילות את תוכנית בצוותא מקנה להן כלים יעילים לאבחן תלמידים ולטפל בקשיים בתחומי הקריאה והכתיבה, אך יכולתן להעביר ידע זה למחנכות המלמדות בבית-ספרן מוגבלת מאוד בשל מחסור במשאבים ובזמן ייחודי למטרה זו.

- ❖ רוב המחנכות לומדות את הנושא לראשונה במסגרת ההשתלמות הבית-ספרית מפיה של המורה המובילה. דומה, כי ההיכרות של מרבית המחנכות עם כלי הטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים היא שטחית ויכולתן לתת מענה ממשי לקשיי התלמידים ראויה לביסוס נוסף.
- ❖ תוכנית השילוב, למעט הזמנת ייעוץ והנחיה נקודתית מהסגל של מרכזי התמיכה היישוביים (מתי"אות), איננה מציעה (בעיקר למחנכות) מסגרות הכשרה פורמליות שתסייענה לבתי-הספר להתמודד עם המשימות הכרוכות בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרתם.

התמיכה הניתנת לתלמידים

כללית ניתן לומר, כי קיים דמיון רב בין שתי התוכניות מבחינת מאפייני ההפעלה של תוכנית בצוותא ותוכנית השילוב: שתיהן ממקדות את מאמציהן בטיפול בקשיי קריאה וכתבה של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים -- במסגרת תוכנית בצוותא נעשה הטיפול ברוח הגישה ההתפתחותית בעוד שבמסגרת תוכנית השילוב מיושמים עקרונות ההוראה המתקנת². בחלק מבתי-הספר קיימת מגמה **להאחדת** שיטות הטיפול ברוח השיטה "הצוותאית".

היבטים ארגוניים

רק בחלק קטן מבתי-הספר נמצא שיח ארגוני משמעותי בין בעלי התפקידים המפעילים את שתי התוכניות העוסק בנושאים מגוונים, ולא רק בשאלה לאיזו מן התוכניות להפנות תלמידים, כגון: גיבוש מדיניות בית-ספרית או פיתוח שיטות טיפול ומעקב אחר התקדמות התלמידים.

תרומת התוכניות לבתי-הספר

- ❖ מבדיקה של תפיסות הצוות את התרומה הסגולית של כל אחת מהתוכניות עולה, כי:
 1. תוכנית השילוב מובילה להפחתת מספר התלמידים המופנים לוועדות השמה, להתמקצעות הטיפולים, ולחשיפה רבה יותר של המחנכות לעבודה שנעשית עם התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים.
 2. תוכנית בצוותא מעלה את רמת הפתיחות, הסובלנות והמסוגלות של אנשי הצוות להתמודד עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. כמו כן, ההשפעות הכלליות של תוכנית זו על "אורח החיים" הבית-ספרי רבות יותר מעבר לתחום המוגדר מראש של פעולתה, כגון: הרחבת השימוש בשיטות הוראה יחידניות וקבוצתיות, הקמת ספריות כיתתיות, או מתן דגש לטיפול כשירות אוריינית ברוח הגישה ההתפתחותית.
 3. בבתי-הספר המכירים בתרומה הסגולית הנפרדת של כל אחת מהתוכניות יחד עם תיאום גבוה בין בעלי התפקידים המפעילים את התוכניות -- נמצאו דיווחים חיוביים יותר על "אורח החיים" הבית-ספרי בהשוואה לבתי-ספר אחרים. הדיווח העיקרי המתקבל מבתי-הספר הללו היא ששתי התוכניות תורמות להגברת מודעותם וסובלנותם של התלמידים והמורים לאחר ולשונה.

² לתיאור עיקרי הגישות ראה עמוד 26 (דידקטיקה ועקרונות הוראה).

פתח דבר

משרד החינוך מפעיל שתי תוכניות, תוכנית בצוותא מטעם האגף לחינוך יסודי ותוכנית השילוב מטעם האגף לחינוך מיוחד, הפועלות במטרה לשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות ולהפחית בכך את מספר התלמידים המופנים למסגרות החינוך המיוחד. שתי התוכניות החלו לפעול בשנת הלימודים תשנ"ו -- תחילה בהיקפים מצומצמים שהלכו והתרחבו עם השנים.

תוכנית השילוב: תוכנית השילוב, מופעלת במסגרת יישום חוק החינוך המיוחד. התוכנית נשענת על מסורת טיפול ארוכת שנים בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, על מסגרות הכשרה ותיקות ועל מערך כוח אדם העוסק בנושא שנים רבות. אחת ממטרותיה של תוכנית השילוב, על-פי קובעי המדיניות, היא לשנות, להעשיר ולהגמיש את מערך התמיכה המסורתי, שהעמיד האגף לחינוך מיוחד בבתי-ספר רגילים ולהתאימו לקליטת תלמידים נוספים אשר בעבר הופנו למסגרות החינוך המיוחד. שירותי השילוב כוללים הוראה מתקנת, טיפולים פרא-רפואיים וטיפולים ביצירה והבעה. על-פי קובעי המדיניות, על מערך התמיכה של תוכנית השילוב לדאוג לשילוב מרבי של התלמיד בעל הצרכים המיוחדים בחיים ה"רגילים" של בית-הספר תוך הידוק הקשר והשיתוף עם הצוות החינוכי הבית-ספרי.³

שנת הלימודים תשנ"ט, השנה בה בוצעה הערכה זו, הייתה השנה האחרונה ליישום ההדרגתי של חוק החינוך המיוחד, ובה היו אמורים להפעיל את תוכנית השילוב עבור כל התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בארץ.

תוכנית בצוותא: מטרתה של תוכנית בצוותא, על-פי יוזמיה, לשנות ולהעביר חלק מסמכויות הטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, שהיו בעבר נחלתם של צוותי החינוך המיוחד, למחנכות הכיתה. במסגרת התוכנית ניתן סיוע לתלמיד בכל התחומים העשויים לקדמו ולשלב בכיתה הרגילה, תוך התמקדות בטיפול הכשירות האוריינית, על-פי העקרונות של הגישה ההתפתחותית. על-פי מעצבי התוכנית, חשוב מאוד שדרכי העבודה וארגון סביבת הלמידה בבית-הספר יהיו כאלה שהמחנך, בסיוע מתאים בכיתה, יוכל להתפנות כמעט מידי יום לקידום התלמידים שבתוכנית.

לעומת תוכנית השילוב הפועלת בכל בתי-הספר, תוכנית בצוותא פעלה בשנת הלימודים תשנ"ט רק בכשליש מבתי-הספר היסודיים⁴, המצויים בשלבים שונים של הטמעת התוכנית⁵. ההצטרפות לתוכנית בצוותא אינה חובה ותלויה בנכונות ההנהלה וחברי הצוות ובגישת ההוראה הרווחת בבית-הספר. משהחליט בית-ספר לאמץ את התוכנית, נשלחת מורה אחת מצוות בית-הספר לקבלת הכשרה מלאה בנושא. מורה זו אמורה להנחיל בהדרגה את הרעיונות ואת אופן ההפעלה לשאר חברי הצוות⁶.

עד כה, ליווה גף הערכה ומדידה בפעולות הערכה כל אחת מהתוכניות החינוכיות הללו בנפרד, על-פי בקשות נפרדות של הנהלות האגף לחינוך יסודי והאגף לחינוך מיוחד. התפיסה שהנחתה בעבר את פעולת ההערכה הייתה ראיית התוכניות כשתי ישויות נפרדות ושונות: במנגנונים הארגוניים המפתחים ומנהלים אותן, במסגרות התקציביות של כל אחת מהן, בצוותים המקצועיים המפעילים אותן

³ מתוך חוזר המנהל הכללי נט"8/ג), כ"ב בניסן התשנ"ט, 8 באפריל 1999.

⁴ על-פי נתונים שנמסרו על-ידי המחלקה למעורבות חברתית שבאגף לחינוך יסודי.

⁵ כיום, בשנת הלימודים תשס"ב פועלת התוכנית בכמחצית מבתי-הספר, על-פי נתונים שנמסרו מהאגף לחינוך יסודי.

⁶ מתוך חוזר המנהל הכללי נט"3/ח' במרחשוון התשנ"ו, 1 בנובמבר 1995.

ובעקרונות הדידקטיים העומדים בבסיסן. ואכן, גם חוזרי המנהל הכללי המתייחסים לתוכניות הללו הם נפרדים ובלתי תלויים זה בזה.

ברב-שיח, בין גף הערכה ומדידה לבין הנהלות האגף לחינוך יסודי והאגף לחינוך מיוחד, עלה הצורך, בשנת הלימודים תשנ"ט, לבחון כיצד באה לידי ביטוי פעולתן **המשותפת** של שתי התוכניות בבתי-הספר היסודיים -- מהן גזרות הפעולה הנפרדות של כל אחת מהן, מה קורה בתפר שביניהן ובאיזו מידה פעולתן, זו לצד זו, מעלה את היכולת של בית-הספר לסייע לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

במסגרת דו"ח זה נבחנות נקודות המפגש בין שתי התוכניות -- אם בהנחיות של קובעי המדיניות או בבתי-הספר -- בהתייחס לארבעה נושאים עיקריים:

❖ **אוכלוסיית היעד:** מיהם תלמידי השילוב ומיהם תלמידי בצוותא? מהם הקריטריונים המנחים את בתי-הספר בהפניית התלמידים לכל אחת מהתוכניות? האם הקריטריונים מאפשרים חלוקת עבודה ברורה בין שתי התוכניות? האם שתי התוכניות, ביחד, מצליחות לתת מענה לכל התלמידים המוגדרים כבעלי צרכים מיוחדים הלומדים בכיתות רגילות?

❖ **תחומי התמיכה ומתכונות התמיכה:** מהו הדמיון ומהו השוני בין שתי התוכניות? באיזו מידה הן משלימות האחת את השנייה? באיזו מידה האחת מהווה "עוד מאותו הדבר" ביחס לרעותה? באיזו מידה קיימת ביניהן תחלופה וזרימה של מידע, דרכי עבודה ומשאבים?

❖ **מנגנון ארגוני:** מה מידת התאום בין הגורמים המקצועיים המובילים את שתי התוכניות בבתי-הספר? האם פועל צוות מקצועי מרכזי המקבל החלטות הנוגעות להפעלה של שתי התוכניות? האם קיימת הסכמה בין הגורמים המקצועיים המזוהים עם כל אחת מהתוכניות? האם מתעוררות מחלוקות ביניהם וכיצד הן נפתרות?

❖ **מערך ההדרכה וההכנה בבית-הספר:** באיזו מידה מוכשרים צוותי בתי-הספר לעבוד ברוח עקרונות בצוותא ושילוב?

מטרתו של דו"ח הערכה זה לתת לקובעי המדיניות בהנהלת המשרד, באגף לחינוך יסודי ובאגף לחינוך מיוחד מידע שיסייע לזהות את מוקדי הקושי, כמו גם את התנאים המסייעים להפעלה מוצלחת של שתי התוכניות **יחד באותו בית-ספר**.

ההערכה

על-מנת לתת מענה לשאלות העומדות בבסיס הדו"ח, הוחלט על מערך הערכה המשלב שתי מתודות מחקריות עיקריות: [א] הערכה כמותנית המבוססת על מידע ממדגם ארצי מייצג; [ב] הערכה איכותנית המבוססת על ניתוחי מקרה.

[א] **ההערכה הכמותנית**, בהיותה מבוססת על מדגם ארצי מייצג, מאפשרת לקבל מידע מוכלל אודות מגמות הרווחות בכלל אוכלוסיית בתי-הספר היסודיים בארץ.

[ב] **הגישה האיכותנית**, העומדת במרכז דו"ח הערכה זה, מאפשרת להעמיק ולהשלים ידע לגבי היבטים, אשר המחקר הכמותני אינו יכול לחדור אליהם, על-ידי ניתוח **מעמיק** של דפוסי הפעולה של בתי-ספר שונים ועל-ידי ניתוח המשמעויות אשר בעלי התפקידים מעניקים לניסיונם בהקשר זה. הגישה שנבחרה היא חקר מקרים (או כפי שנקראת בספרות המקצועית בשם חקר-מקרים-מרוכב או חקר-מקרה-רב-אתרים⁷) שנערך בעשרה בתי-ספר.

לחקר מקרים יש מקום מובחן במחקרי הערכה⁸ בכלל, ובמחקרי הערכה בשדה החינוך בפרט. נהוג להשתמש במתודולוגיה זו במיוחד כאשר התופעה הנחקרת איננה ברורה, איננה ניתנת לכימות וכאשר השלכותיה מרובות ומורכבות. הגישה מתבססת על בחינת התופעה הנחקרת, בשלמותה ובהקשר הרחב שלה מנקודות המבט של הנחקרים עצמם.

אוכלוסייה

הערכה כמותנית: 100 בתי-ספר יסודיים רגילים בארץ, **נדגמו במדגם מייצג** -- 33 בתי-ספר המפעילים את תוכנית השילוב באופן בלעדי ו-67 בתי-ספר המפעילים את שתי התוכניות⁹. הדגימה התבססה על המאפיינים הבאים: סוג פיקוח (ממלכתי או ממלכתי-דתי), עשירון טיפוח, מגזר ומחוז¹⁰. הנתונים המוצגים בדו"ח זה מבוססים על מידע שהתקבל מ-94 בתי-ספר ומ-1,027 מחנכים, המהווים כ-80% מאוכלוסיית המחנכים המלמדים בבתי-הספר שנדגמו.

הערכה איכותנית: נבחרו 10 בתי-ספר המפעילים את שתי התוכניות לפחות שנתיים. בתי-הספר המרכיבים קבוצה זו, פועלים תחת חסותם של עשרה מרכזי תמיכה אזוריים שונים, מכל המחוזות בארץ. **קבוצה זו אינה מהווה מדגם מייצג לאוכלוסייה כלשהי**. במסגרת זו רואיינו כל מנהלי בתי-הספר, סגני מנהלים, יועצים חינוכיים, פסיכולוגים, רכזי ומורי שילוב, מחנכים, מטפלים מהתחום

Yin R. (1984) *Case Study Research, Design and Method*, Beverly Hills, Sage Publications.

Cronbach, L. (1975) "Beyond the two Disciplines of Scientific Psychology", *American Psychology*, Vol.30 pp. 116-127. ; Yin R. (1984); Stake E. (1978) "The Case Study Method in Social inquiry"

Educational Researcher, Vol. 7 no. 2, pp. 5-8.

במדגם זה ניתן ייצוג גדול יותר לבתי-ספר המפעילים את שתי התוכניות מהייצוג שלהם באוכלוסייה -- 2/3 מבתי-הספר. באוכלוסייה הכללית עומד שיעור בתי-הספר מסוג זה בסה"כ על כשליש מסך כל בתי-הספר.

למידע מפורט אודות הרכב המדגם ראה נספח 1.

הפרא-רפואי ומורים מקצועיים. הנתונים בדו"ח זה מבוססים בסה"כ על 169 ראיונות. בממוצע, רואיינו בכל בית-ספר 17 אנשי צוות¹¹.

בבניית המדגם, במסגרת ההערכה הכמותנית, הופעלו כלים סטטיסטיים המבטיחים את היכולת להכליל את הנתונים המתקבלים מהמדגם לכלל בתי-הספר במדינת ישראל. לעומת זאת, כאמור, לא ניתן לבצע הכללה מסוג כזה על המידע המתקבל מעשרת בתי-הספר אשר נבדקו במסגרת ההערכה האיכותנית. **השאלה היא מה, בכל זאת, ניתן ללמוד מניתוח עשרת בתי-הספר במסגרת זו.**

המידה בה ניתן להכליל ממקרה אחד, או ממספר מקרים הנחקרים במסגרת הערכה איכותנית, למצבים אחרים, היא סוגייה הנדונה בהרחבה בספרות המקצועית. אחת הטענות היא¹², שחקר-מקרים איננו מתעניין כלל בהכללה סטטיסטית אלא בהכללה אנליטית. הכוונה לכך שדפוסי הנתונים מהווים בסיס להכללה לגבי תופעה או תהליכים ולא לגבי כלל האוכלוסייה. כך, מושגים ורעיונות הנלמדים ממקרה נתון עשויים לשמש כ"כלי עבודה" לניתוח והבנה של מה שמתרחש במקרה אחר דומה. בעמדה קרובה מחזיקים חוקרים נוספים¹³, בטענה ש"פוטנציאל ההכללה" של חקר-מקרים-מרובה נובע מיכולת ההשוואתיות שלו. כוונתם למאפיין מהותי של השיטה -- תאור והגדרת רכיבים של התופעה באופן מדויק, מפורט ועשיר, כך שניתן יהיה לעשות שימוש בממצאים לצורך ניתוח של תופעה דומה, בהקשרים אחרים. הטענה החזקה ביותר בזכותו של ניתוח ה"מקרה" היא, שהפוטנציאל ללמידה ולהבנה מעמיקה ממנו -- ולא ההכללה מעבר לו -- עולה בחשיבותו, בנסיבות מסוימות, על קריטריון של ייצוגיות והכללה. **"לפעמים טוב יותר ללמוד הרבה ממקרה לא טיפוסי או לא מייצג, מאשר ללמוד מעט ממקרה טיפוסי ביותר"**¹⁴. מטרת שיטה זו, אם כן, איננה לייצג את העולם, אלא לייצג את המקרה; כלומר, להראות ולהבין כיצד תופעה מתקיימת ומתרחשת בתוך מקרה פרטי. השיטה אמנם מבוססת על למידה מעמיקה של המקרה כשלעצמו, אך בו בזמן גם על למידת התופעה הנמצאת במוקד מעבר למקרים השונים.

כלי ההערכה

הערכה כמותנית: בכל בית-ספר שעלה במדגם רואיינו טלפונית כל מחנכות הכיתות (א'-ו'), על-פי שאלון שנבנה במיוחד למטרה זו. המחנכות התבקשו לדווח כמה תלמידים בעלי צרכים מיוחדים לומדים בכיתתן. ביחס לכל אחד מהתלמידים התבקשו המחנכות לציין את הפרטים הבאים:

- ♦ מהו תחום הקושי של התלמיד;
- ♦ מהו הסיוע שמקבל כל אחד מהתלמידים ומה היקפו;
- ♦ באיזו מידה התקדם התלמיד מתחילת שנת הלימודים בתחומים שמתקשה בהם;
- ♦ האם התלמיד הופנה במהלך השנה לוועדת השמה.

¹¹ למידע מפורט אודות בעלי התפקידים המרואיינים במסגרת הערכה זו ראה נספח 2.

¹² Cronbach L. (1975); Yin R. (1984).

¹³ Goetz J., & LeCompte M. (1984) *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, London Academic Press

¹⁴ Van Velsen J., (1967) "The Extended Case Method and Situational Analysis" in: Epstein A. (ed.), *The Craft of Social Anthropology*, London, Tavistock.

הערכה איכותנית: ההערכה כללה ראיונות מובנים עם אנשי צוות שיש להם נגיעה להפעלת שתי התוכניות בבתי-הספר. במסגרת זו נבחן דפוס ההפעלה של שתי התוכניות -- בנפרד ובנקודות המפגש ביניהן -- בתחומים הבאים:

- ◆ חלוקת התלמידים בין תוכנית השילוב ותוכנית בצוותא;
- ◆ תהליך קבלת ההחלטה להפנות תלמידים לתמיכה במסגרת התוכניות השונות;
- ◆ מאפייני התמיכה במסגרת תוכנית בצוותא ותוכנית השילוב;
- ◆ המערך הארגוני הבית-ספרי לטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים;
- ◆ הכשרת הצוות בנושא.

משאבים והיקף התמיכה

סל השילוב ומשאבי בצוותא

סל השילוב העומד לרשות בתי-הספר גבוה במידה רבה ממספר השעות המוקצות לבתי-הספר לצורך הפעלת תוכנית בצוותא -- לכל בתי-הספר הכלולים בהערכת העומק הוקצו שעות לצורך הפעלת תוכנית השילוב (כ-40 ש"ש בממוצע). לעומת זאת, רק 6- בתי-ספר מתוך העשרה הוקצו שעות להפעלת תוכנית בצוותא (כ-7 ש"ש בממוצע¹⁵). ליתר ארבעת בתי-ספר לא ניתנו שעות לצורך הפעלת התוכנית.

שעות השילוב שהוקצו לבתי-הספר נוצלו להוראה מתקנת, לטיפולים פרא-רפואיים ולטיפולים ביצירה והבעה. שעות שהוקצו להפעלת תוכנית בצוותא נוצלו בכל בתי-הספר, למעט אחד, לתקצוב מורה עמיתה המלווה את המחנכת בכיתה בזמן שהיא נותנת סיוע לתלמידי בצוותא. בבית-ספר אחד העדיפו לנצל את השעות לטובת הדרכת צוות המורים על-פני הקצאתן למורות עמיתות. בבתי-ספר שלא קבלו הקצאת שעות מיוחדת להפעלת התוכנית לא פעלו מורות עמיתות. כלומר, ב-5 מבתי-ספר בהן התקיימה ההערכה פועלות מורות עמיתות.

מרבית המחנכות, המפעילות את תוכנית בצוותא בליווי מורה עמיתה, הביעו שביעות רצון גבוהה מסידור עבודה זה, אם כי חלקן ציינו כי בתחילת הדרך נתקלו בקשיי תיאום. רק מחנכות מעטות טענו, כי ניתן להפעיל את התוכנית ללא מורה עמיתה הודות לארגון יעיל ונכון של תוכנית הלימודים הכיתתית. מרבית המחנכות, המפעילות את תוכנית בצוותא ללא מורה עמיתה ציינו, כי היעדר מורה עמיתה פוגע באופן קשה ביכולתן להגיש לתלמידים סיוע באופן קבוע וסדיר; קשה מאוד לטפל בתלמיד בצוותא ובה בעת לנהל את הכיתה -- מבלי שתפקיד אחד מהשניים יפגע. לדבריהן, מצב עניינים כזה מזמן "פיזור הבטחות ללא כיסוי": כלומר, מעורר ציפיות בקרב תלמידים, לקבלת סיוע ועזרה, מבלי שניתן לממשן באופן מספק. בבית-ספר אחד הוביל היעדר המשאבים לצמצום משמעותי בהפעלת התוכנית.

גם המורות המובילות, האמורות ללמד ולהנחיל לכל המורות בבית-הספר את עיקרי שיטת בצוותא, מתלוננות על מחסור בזמן. לדבריהן, הזמן שהן אמורות להקדיש להנחיה ולהדרכה, איננו מוגדר באופן פורמלי אלא בא על חשבון "זמן הפרטי" או על חשבון משימות שוטפות שהן אמורות להכין עבור הכיתה שהן מחנכות. התוצאה היא מחסור בשעות הדרכה בבתי-הספר, החיוניות כל-כך לפיתוח יכולתן המקצועית של מחנכות להתמודד עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

באיזו מידה מאוגמים משאבי שתי התוכניות? באופן כללי נראה, כי קיימת הפרדה תקציבית בין תוכנית בצוותא לבין תוכנית השילוב ואין, ברמת בית-הספר, הפנייה (או איגום) של משאבים מתוכנית אחת לצורך ההפעלה של התוכנית השנייה.

היקף התמיכה בתלמידים

תוכנית השילוב: לפי דיווחי המחנכות, אשר רואיינו במסגרת הערכת העומק, עולה כי היקף התמיכה הממוצע הניתן לכל אחד מתלמידי השילוב על-ידי מורות שילוב עומד על כ-4 שעות שבועיות¹⁶ במשך כ-9 חודשים בשנה. הקצאת השעות לתלמידים היא דיפרנציאלית ונעה מ-5 או 6 שעות תמיכה שבועיות עד 2 שעות שבועיות או פחות, והטיפול הוא בדרך-כלל קבוצתי.

תוכנית בצוותא: במסגרת תוכנית בצוותא, נערכים בין המחנכת לבין כל אחד מהתלמידים 2-3 מפגשים בשבוע שמשך כל אחד מהם כ-35 דקות, כלומר, כשעה שבועית עד שעה וחצי שבועית. התמיכה במסגרת תוכנית בצוותא נמשכת 7 עד 8 חודשים בשנה ולרוב אינה דיפרנציאלית אלא קבועה עבור כל התלמידים הנתמכים. הטיפול במפגשי בצוותא מתבצע כמעט רק על בסיס אישי. סביר, כי מיעוט המשאבים אינו מאפשר דיפרנציאציה בהקצאה, שכן בפחות ממינימום כלשהו של זמן, הטיפול לא יהיה אפקטיבי.

סיכום

- ❖ משאבי השילוב העומדים לרשות בתי-הספר גבוהים פי 5-6 מהמשאבים הניתנים לבתי-הספר לצורך הפעלת תוכנית בצוותא. כאשר, חלק מבתי-הספר האמורים להפעיל את תוכנית בצוותא אינם מקבלים משאבים לצורך הפעלתה. התוצאה היא קשיים רבים בהפעלת תוכנית בצוותא: מחסור במורות עמיתות אשר יסייעו למחנכות לעבוד עם כלל הכיתה בזמן שהן מגישות סיוע יחידני לתלמידי בצוותא, ומחסור בזמן הדרכה פורמלי;
- ❖ תוכנית השילוב ותוכנית בצוותא פועלות בבתי-הספר כשתי מערכות תקציביות נפרדות ודומה כי אין איגום משאבים של שתי התוכניות.

¹⁶ ממאגר הנתונים של תוכנית השילוב (הכולל מידע על כל התלמידים הנתמכים במסגרת תוכנית השילוב במדינת ישראל) עולה כי היקף התמיכה הממוצעת בתלמיד בתחומי ההוראה המתקנת הוא כ-3 ש"ש. "תוכנית השילוב תש"ס: סיכום מידע שהתקבל מבתי-ספר וממרכזי התמיכה היישוביים-אזוריים (מת"א)", גף הערכה ומדידה, ירושלים תשס"ב.

תהליך איתור התלמידים והפנייתם לקבלת תמיכה

הגדרת אוכלוסיות היעד בחוזרי המנהל הכללי

הפרק עוסק בהגדרת התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים ובחלוקתם בין תוכנית השילוב לבין תוכנית בצוותא.

הלוח להלן מביא את הגדרות האוכלוסייה, בכל אחת מהתוכניות, כפי שהן מופיעות בחוזרי המנהל הכללי:

תוכנית בצוותא	תוכנית השילוב
א. תלמידים שלהם קשיי למידה ותלמידים עם קשיים רגשיים והתנהגותיים הפוגעים בהשתלבותם בכיתה הרגילה ואשר הטיפול בהם במסגרת הכיתה ימנע את השמתם בחינוך המיוחד; ב. תלמידים בעלי צרכים מיוחדים אחרים אשר הצוות הבין מקצועי הבית-ספרי יקבע את זכאותם להיכלל בתוכנית¹⁷.	תלמידים במסגרות החינוך הרגיל הנזקקים לשירותים אלה, על-פי סדר העדיפויות כדלקמן: א. עדיפות ראשונה: 1. תלמידים שוועדת ההשמה או ועדת הערר קבעה את זכאותם לחינוך מיוחד (להוציא תלמידים עם ליקויי למידה); 2. תלמידים בעלי נכויות פיסיות קשות ונכויות חושים; 3. תלמידים שלמדו בחינוך המיוחד והוחזרו לחינוך הרגיל (זכאים לשנה אחת בלבד); 4. תלמידים המתגוררים בפנימיות טיפוליות. ב. עדיפות שנייה: תלמידים בעלי בעיות תפקודיות מורכבות בתחומי הלמידה וההתנהגות, אשר הצוות הבין מקצועי של בית-הספר... מצא שהם נזקקים לשירותי סל השילוב¹⁸.

על-פי ההנחיות של האגף לחינוך מיוחד ההגדרה של תלמידי עדיפות א' ברורה וחד משמעית, בעוד שהגדרת תלמידי עדיפות ב' איננה חדה ונתונה לפרשנויות שונות של צוותים חינוכיים שונים. מטרת ההבחנה בין שתי קבוצות התלמידים (תלמידי עדיפות א' ותלמידי עדיפות ב') לדאוג שמשאבי השילוב יתרכזו בקבוצת האוכלוסייה הזקוקה להם ביותר -- בתלמידי עדיפות א'. אלא שסקר קודם של גף הערכה ומדידה¹⁹ העלה, כי מרבית התלמידים הנתמכים במסגרת תוכנית השילוב הם תלמידי עדיפות ב' (כ-85% מכלל תלמידי השילוב). יוצא אפוא, שמרבית אוכלוסיית היעד של תוכנית השילוב איננה מזוהה באופן ברור וחד משמעי על-ידי קובעי המדיניות באגף לחינוך מיוחד.

הגדרת אוכלוסיית היעד של תוכנית בצוותא, המופיעה בחוזר המנהל הכללי, דומה להגדרת אוכלוסיית היעד העיקרית של תוכנית השילוב (תלמידי עדיפות ב'). גם הגדרה זו היא כוללתית ועמומה ביסודה.

¹⁷ חוזר המנהל הכללי נו/3, ח' במרחשוון התשנ"ו, 1 בנובמבר 1995 (סעיף 2).

¹⁸ חוזר המנהל הכללי נו/9, (ב), אייר התשנ"ח, מאי 1998.

¹⁹ תוכנית השילוב תשנ"ט: סיכום מידע שהתקבל ממרכזי התמיכה היישוביים-אזוריים (מתי"א), גף הערכה ומדידה, ירושלים תש"ס.

בנוסף לכך, מאחר שתוכנית בצוותא מבקשת לשנות ולהעביר חלק מסמכויות הטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, שהיו בעבר נחלתם של צוותי החינוך המיוחד, למחנכות הכיתה, נקבעה הנחיה בחוזר המנהל הכללי²⁰: "לבית-ספר שקיים בו פרויקט 'בצוותא' לא תינתנה שעות החינוך המיוחד מ'סל שילוב', למעט התלמידים שלהלן, הזכאים לשעות אלה בעדיפות הראשונה..."²¹.

ניתן לסכם ולומר, כי ההנחיות שהמטה מעביר לבתי-ספר, אם מהאגף לחינוך יסודי ואם מהאגף לחינוך מיוחד, אינן מבחינות בעיקרן בין אוכלוסיית היעד של תוכנית השילוב לבין אוכלוסיית היעד של תוכנית בצוותא, למעט הדרישות הבאות:

1. דרישה של האגף לחינוך מיוחד שבמסגרת תוכנית השילוב תהיה העדפה, בחלוקת משאבי השילוב, לתלמידי עדיפות א' על-פני תלמידי עדיפות ב' ;

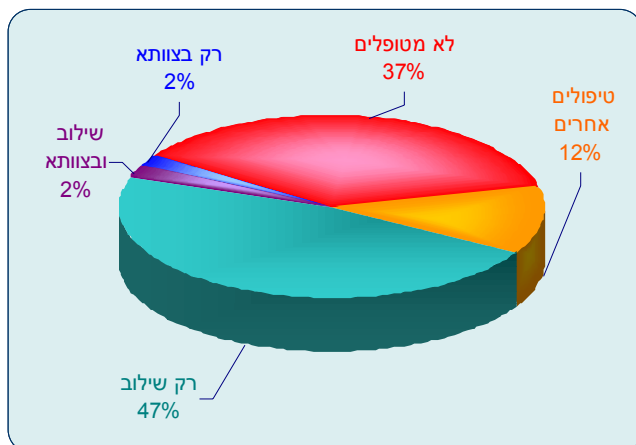
2. דרישה של האגף לחינוך יסודי שתלמידי עדיפות ב', בכיתות בהן פועלת תוכנית בצוותא, יקבלו תמיכה על-ידי מחנכות הכיתה אך ורק במסגרת תוכנית בצוותא.

השאלה היא כיצד מפרשים בתי-הספר את ההנחיות וכיצד הם נוהגים בחלוקת התלמידים בין שתי התוכניות. בשלב ראשון יוצגו ממצאים מהמדגם הארצי אודות חלוקת התלמידים בין התוכניות.

תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ומסגרות התמיכה -- מדגם ארצי

15% מאוכלוסיית התלמידים הלומדים בבתי-ספר רגילים במדינת ישראל מזהים על-ידי מחנכי הכיתה כתלמידים בעלי צרכים מיוחדים²². רובם לומדים בכיתות רגילות (כ-80%), עשירית לומדים בכיתות משולבות והיתר לומדים בכיתות חינוך מיוחד. הנתונים שיוצגו להלן מתייחסים לתלמידים הלומדים בכיתות רגילות בלבד.

תרשים 1: מסגרות התמיכה בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים



תמונת מצב כלל ארצית

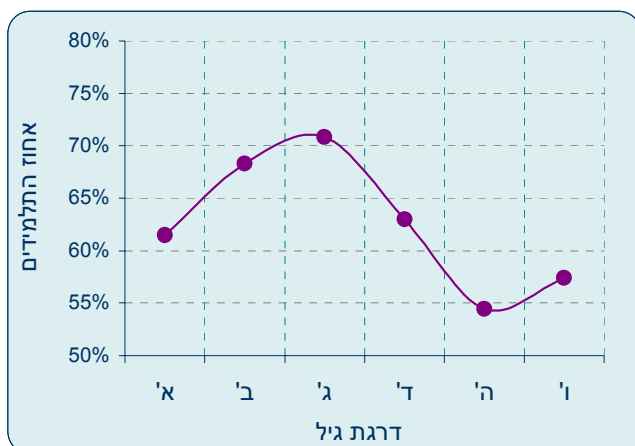
13% מהתלמידים הלומדים בכיתות רגילות מוגדרים על-ידי המחנכות כבעלי צרכים מיוחדים. מתרשים 1 המתאר את סוגי הטיפול שמקבלים התלמידים הללו עולה, כי למעלה משליש מהתלמידים המוגדרים כבעלי צרכים מיוחדים אינם נתמכים במסגרת בית-הספר, כמחצית מהתלמידים נתמכים במסגרת תוכנית השילוב, 4% נתמכים במסגרת תוכנית

²⁰ חוזר המנהל הכללי נו/3, ח' במרחשוון התשנ"ו (1 בנובמבר 1995).

²¹ הנחיה זו היא בעייתית בשני מובנים: [א] אין הקצאה נפרדת לעדיפות א' ולעדיפות ב' -- ההקצאה היא אחת ולא המטה המקצה קובע את החלוקה בין התלמידים בעדיפויות השונות; [ב] אין בידי המתיימרות רשימה עדכנית של בתי-הספר והכיתות בהן פועלת תוכנית ב"צוותא".

²² מחנכות הכיתות הרגילות התבקשו להתייחס לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, העונים להגדרה הבאה: "תלמידים שיש להם בעיות תפקודיות מורכבות וקשות בתחומי הלמידה ו/או ההתנהגות. אין הכוונה לתלמידים המתקשים במקצוע אחד או שניים, אלא לתלמידים שיש להם קשיים רבים המקשים על תפקודם הכולל בכיתה".

תרשים 2: שיעור התלמידים הנתמכים -- לפי דרגת הגיל



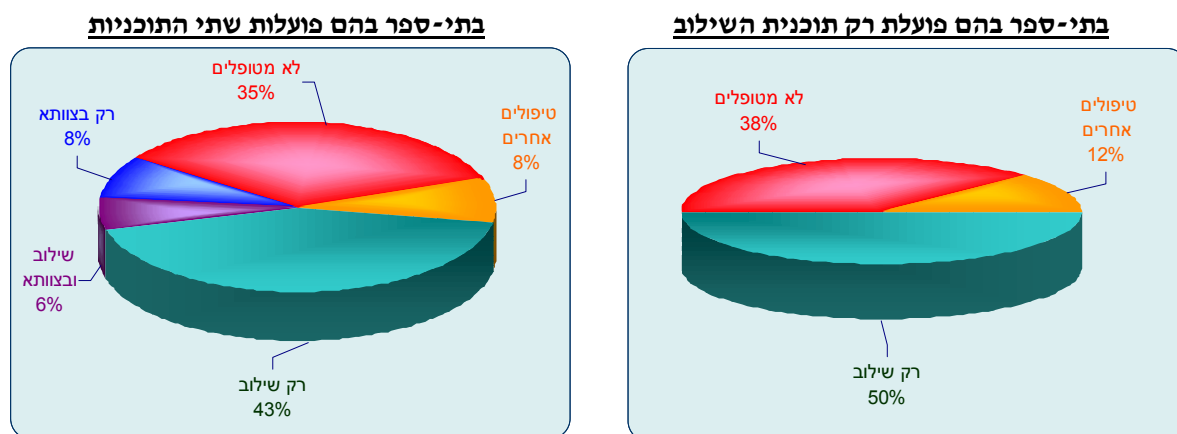
בצוותא (מחציתם נתמכים בו זמנית גם במסגרת תוכנית השילוב) וכעשירית נתמכים במסגרות אחרות.

מתרשים 2 המציג את תמונת המצב בדרגות הגיל השונות עולה, כי קיימים הבדלים בין דרגות הגיל בשיעור התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים המקבלים תמיכה כלשהי במסגרת בית-הספר: בכיתות ב'-ג' שיעור התלמידים הנתמכים הוא הגבוה ביותר (כ-70% מהתלמידים המוגדרים כבעלי צרכים מיוחדים) ובכיתות ה'-ו' הוא הנמוך ביותר (כ-55% מהתלמידים).

תמונת המצב בבתי-ספר המפעילים את תוכנית בצוותא ותוכנית השילוב

תוכנית השילוב פועלת בכל בתי-הספר שעלו במדגם, למעט בבית-ספר אחד. הפעלת תוכנית בצוותא, לעומת זאת, תלויה בהחלטה של צוות בית-הספר ונמצא כי היא פועלת רק ב-28% מבתי-הספר שעלו במדגם²³. ראוי לבחון האם יש הבדלים במידת התמיכה הניתנת לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, בין בתי-הספר המפעילים את שתי התוכניות לבין בתי-הספר המפעילים רק את תוכנית השילוב.

תרשים 3: תמיכה בתלמידים בבתי-ספר המפעילים תוכנית אחת או שתיים



מתרשים 3 עולה, כי:

- שיעור התלמידים שאינם נתמכים במסגרת כלשהי דומה בבתי-ספר המפעילים את שתי התוכניות לבתי-ספר המפעילים רק את תוכנית השילוב (35% בהשוואה ל-38% מהתלמידים).

²³ נמצא כי כ-85% מבתי-הספר הרשומים במשרד החינוך בבתי-ספר המפעילים את תוכנית בצוותא, אכן מפעילים את התוכנית (בכ-15% תוכנית בצוותא איננה מופעלת למרות שבתי-הספר מקבלים הכשרה לצורך הפעלתה).

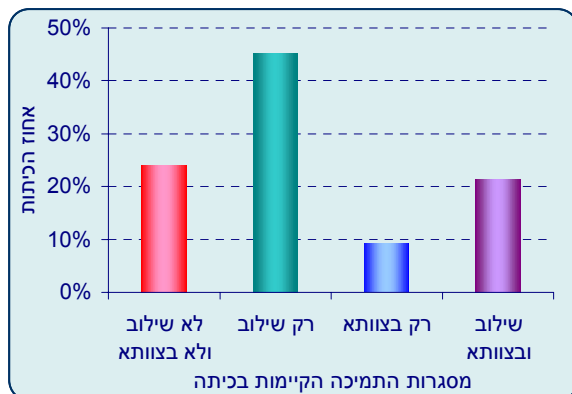
♦ שיעור התלמידים הנתמכים במסגרת תוכנית השילוב דומה בבתי-ספר המפעילים את שתי התוכניות בהשוואה לבתי-ספר המפעילים רק את תוכנית השילוב (49% בהשוואה²⁴ ל-50% מהתלמידים). כלומר, יש יסוד לשער כי הנוכחות של תוכנית בצוותא איננה מובילה לשינוי בהגדרת אוכלוסיית היעד של תוכנית השילוב בבית-הספר.

♦ בבתי-ספר המפעילים את שתי התוכניות, 14% מהתלמידים המוגדרים כבעלי צרכים מיוחדים נתמכים במסגרת תוכנית בצוותא. קרוב למחצית מתלמידי בצוותא נתמכים במקביל גם במסגרת תוכנית השילוב, בעוד שישנו עדיין שיעור לא מבוטל של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים אשר אינם נתמכים במסגרת כלשהי.

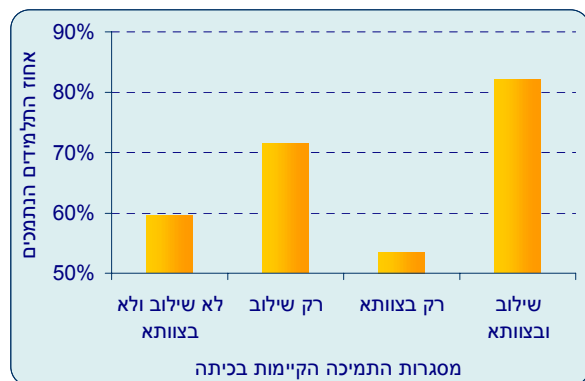
תמונת המצב בכיתות המפעילות את תוכנית בצוותא ותוכנית השילוב

מהשלב שבו בית-ספר מחליט על הכנסת תוכנית בצוותא, השאלה באלו כיתות תפעל עדיין תלויה בהכשרה שקיבלה המחנכת וברצונה. ואכן מתרשים 4 ניתן ללמוד, כי תוכנית בצוותא פועלת רק ב-30% מהכיתות בבתי-ספר אשר החליטו על הכנסת התוכנית לבית-ספרם. בכחמישית מהכיתות פועלות שתי התוכניות יחד, בעוד שבכרבע מהכיתות לא פועלת אף אחת מהתוכניות (למרות שבכיתות הללו מזוהים תלמידים כבעלי צרכים מיוחדים).

תרשים 4: התפלגות הכיתות לפי מסגרות התמיכה הפועלות בהן



תרשים 5: שיעור התלמידים הנתמכים במסגרת כלשהי בכיתות שונות



תרשים 5 מלמד על קיומם של הבדלים בשיעור התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים המקבלים תמיכה כלשהי בכיתות המפעילות תוכניות שונות: שיעור התלמידים הנתמכים במסגרת כלשהי בכיתות המפעילות את שתי התוכניות וכן בכיתות המפעילות את תוכנית השילוב בלבד -- הוא הגבוה ביותר (70%-80% מהתלמידים). לעומת זאת, בכיתות המפעילות את תוכנית בצוותא בלבד (הפועלות, כאמור, על-פי הנחיות חוזר המנהל הכללי) שיעור התלמידים הנתמכים הוא הנמוך ביותר (כמחצית מהתלמידים המוגדרים כבעלי צרכים מיוחדים).

דומה, לפיכך, כי הרעיון שתוכנית בצוותא תגיש סיוע לכל תלמידי עדיפות ב' הלומדים בכיתות רגילות (המופיע בהנחיות חוזר המנהל הכללי²⁵) -- ללא שיקבלו גם תמיכה במסגרת תוכנית השילוב -- איננו

²⁴ 43% מהתלמידים נתמכים רק במסגרת תוכנית השילוב ו-6% מהתלמידים נתמכים בו זמנית בשתי התוכניות.

²⁵ חוזר המנהל הכללי נו/3, ח' במרחשוון התשנ"ו (1 בנובמבר 1995).

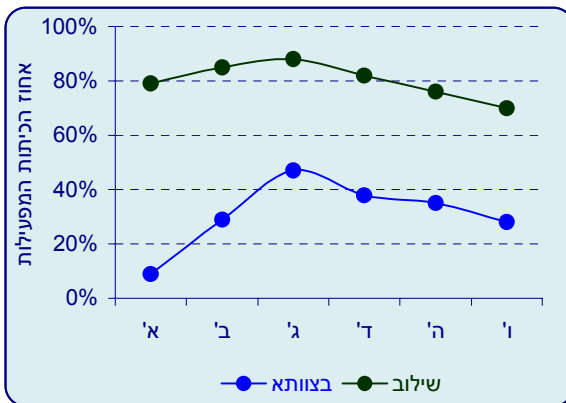
מעשי בשלב זה ומהווה גזירה שאין הציבור יכול לעמוד בה. יישום הנחייה זו עשוי להוביל לפגיעה בהיקף התמיכה הניתנת לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים בכיתות רגילות.

תוכנית השילוב ותוכנית בצוותא בדרגות הגיל השונות

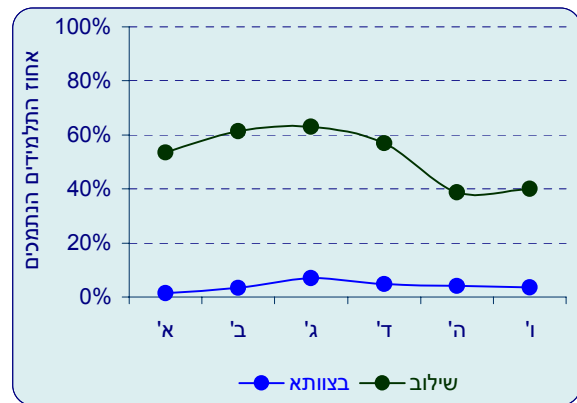
בתרשים 2 שלעיל (עמוד 13) ניתן היה לראות, כי שיעור התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים הנתמכים במסגרת כלשהי משתנה לפי דרגות הכיתה: שיעור התלמידים הנתמכים בכיתות ב'-ג' הוא הגבוה ביותר ובכיתות ה'-ו' הוא הנמוך ביותר.

נבחן עתה כיצד פועלות תוכנית השילוב ותוכנית בצוותא בדרגות הגיל השונות **בבתי-ספר בהן פועלות שתי התוכניות:**

תרשים 6: שיעור הכיתות המפעילות את תוכנית השילוב ותוכנית בצוותא בדרגות הגיל השונות



תרשים 7: שיעור התלמידים הנתמכים במסגרת תוכנית השילוב ותוכנית בצוותא בדרגות הגיל השונות



בבחינת הפריסה של שתי התוכניות בדרגות הגיל השונות בתרשים 6 נמצא, כי: תוכנית השילוב פועלת במרבית כיתות א'-ב' ותוכנית בצוותא פועלת רק בחלק קטן מהן, כיתות ג' הן הכיתות ה"נתמכות" ביותר על-ידי שתי התוכניות, ואילו כיתות ו' הן "המקופחות" ביותר מבחינת שתיהן -- ב-90% מכיתות ג', בקירוב, פועלת תוכנית השילוב ובמחציתן פועלת תוכנית בצוותא. לעומת זאת, שיעור כיתות ו' בהן פועלות שתי התוכניות נמוך יותר -- ב-70% מכיתות ו' פועלת תוכנית השילוב ובשליש פועלת תוכנית בצוותא.

המשמעות המעשית של תמונת מצב זו היא שרק כמחצית מהתלמידים המוגדרים כבעלי צרכים מיוחדים בכיתות ו' מקבלים תמיכה כלשהי, בעוד שבכיתות אחרות יש תלמידים המקבלים תמיכה בזמנית גם במסגרת תוכנית השילוב וגם במסגרת תוכנית בצוותא.

תרשים 7 מלמד, כי הירידה בשיעור התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים המקבלים תמיכה בכיתות ה'-ו' (שנצפתה בתרשים 2) קשורה בירידה ברמת הפעילות של תוכנית השילוב בכיתות הללו.

נתוני המדגם הארצי -- סיכום

עיקרי הממצאים של המדגם הארצי הם:

1. כעשירית מהתלמידים הלומדים בכיתות רגילות מוגדרים על-ידי המחנכות כבעלי צרכים מיוחדים -- למעלה משליש מהם אינם מקבלים כל תמיכה במסגרת בית-הספר. בין דרגות הגיל השונות,

שיעור התלמידים שאינם נתמכים בכיתות ה' ו' הוא הגבוה ביותר ומתקרב למחצית מהתלמידים המוגדרים כבעלי צרכים מיוחדים.

2. תוכנית השילוב דומיננטית יותר מתוכנית בצוותא: במבט כלל ארצי גבוה מספר התלמידים הנתמכים במסגרת תוכנית השילוב **פי 12** ממספר התלמידים הנתמכים במסגרת בצוותא. בבתי-ספר המפעילים את שתי התוכניות כמחצית מהתלמידים בעלי הצרכים המיוחדים נתמכים במסגרת תוכנית השילוב וכעשירית נתמכים במסגרת בצוותא.

3. שיעור התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים **שאינם** מקבלים כל תמיכה דומה בבתי-ספר המפעילים רק את תוכנית השילוב ובבתי-הספר המפעילים את תוכנית השילוב ותוכנית בצוותא ביחד. נראה, לפיכך, כי התוספת של תוכנית בצוותא למערך התמיכה הבית-ספרי איננה מפחיתה במידה ניכרת את שיעור התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים אשר **אינם** מקבלים תמיכה. יתכן כי שיעור התלמידים הנמוך הנתמך במסגרת בצוותא קשור בממצאים הבאים:

- ◆ לא כל בתי-הספר הרשומים במשרד החינוך בבתי-ספר המפעילים את תוכנית בצוותא אכן מפעילים את התוכנית.
- ◆ תוכנית בצוותא פועלת רק ב-30% מהכיתות בבתי-ספר אשר החליטו על הכנסת התוכנית לבית-ספרם.
- ◆ קרוב למחצית מהתלמידים הנתמכים במסגרת בצוותא נתמכים במקביל גם במסגרת השילוב.

4. יש יסוד לשער, כי ההנחיה המופיעה בחוזר המנהל הכללי²⁶, הקובעת שבמקום שבו פועלות שתי התוכניות, תוכנית השילוב תתמקד בתלמידי עדיפות א' ותוכנית בצוותא תתמקד בתלמידי עדיפות ב', איננה ממומשת במרבית הכיתות. נראה, כי תוכנית השילוב איננה מתמקדת בתלמידי עדיפות א' ותלמידי עדיפות ב' אינם נחלתה הבלעדית של תוכנית בצוותא.

5. ואכן, בכיתות המפעילות את תוכנית בצוותא בלבד (הפועלות, כאמור, על-פי הנחיות חוזר המנהל הכללי) שיעור התלמידים הנתמכים הוא הנמוך ביותר (כמחצית מהתלמידים המוגדרים כבעלי צרכים מיוחדים). **דומה, לפיכך, כי הרעיון שתוכנית בצוותא תגיש סיוע לכל תלמידי עדיפות ב' הלומדים בכיתות רגילות (המופיע בהנחיות חוזר המנהל הכללי) -- ללא תמיכה במסגרת תוכנית השילוב -- איננו מעשי. יישומו המלא עלול להוביל לפגיעה קשה בהיקף התמיכה הניתנת לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים בכיתות רגילות.**

דומה שחלוקת העבודה, שאינה מאגמת את משאבי התמיכה בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, היא תוצאה של ההגדרות הכלליות והבלתי מחייבות של אוכלוסיות היעד של כל אחת מהתוכניות כפי שהן מופיעות בחוזרי המנהל הכללי.

שיקולים בהפניית התלמידים לשתי התוכניות -- ניתוח ראיונות העומק

ממצאי המדגם הארצי מצביעים על כך שבממוצע, כמחצית מתלמידי בצוותא נתמכים בו-זמנית גם במסגרת תוכנית השילוב. יחד עם זאת, מבט ממוקד על כל אחד מבתי-הספר הכלולים בהערכה האיכותנית מלמד, כי בתי-ספר שונים מתנהגים באופן שונה בסוגיה זו: יש בתי-ספר בהם קיימת חפיפה רבה בין אוכלוסיית תלמידי השילוב לבין אוכלוסיית תלמידי בצוותא, ומאידך יש בתי-ספר המבחינים בבירור בין שתי קבוצות האוכלוסייה. נבחן עתה מהם השיקולים המנחים את מקבלי ההחלטות להפניית תלמידים לתוכניות השונות בבתי-הספר.²⁷

שיקולים מוצהרים בתהליך הפניית התלמידים

מרבית המרואיינים מכירים את השיקולים לפיהם פועל בית-הספר בהחלטה על הפניית תלמיד לתוכנית בצוותא או לתוכנית השילוב. אולם היכרות זו לא תמיד עוזרת להם לדעת לאיזו מהתוכניות להפנות תלמידים שונים. וכדברי אחת המחקרות: "חסרים קריטריונים חד משמעיים. השיפוט על-פי התרשמות מקריאת הילד. ייתכן שלקראת השנה הבאה נקבע קריטריונים ברורים יותר...".

לוח 1 מציג רשימה של מאפייני תלמידים אשר צוינו על-ידי המרואיינים כשיקולים המשמשים אותם בהחלטתם אם להפנות את התלמידים לתוכנית בצוותא או לתוכנית השילוב.

לוח 1: מאפייני תלמידים המהווים שיקולים מוצהרים להפניית התלמידים לתוכניות השונות

בצוותא	שילוב	מאפייני תלמידים
מאפיינים הקשורים בלימודים		
		לקויות למידה
		חולשה כללית בלימודים
		קשיים בקריאה ובכתיבה
		פוטנציאל לקידום בלימודים
מאפיינים הקשורים בהיבטים רגשיים		
		בעיות רגשיות
		מוטיבציה של התלמיד
		קשר טוב בין התלמיד למורה
חוסר התייחסות למאפיין	חלק קטן מהמרואיינים התייחסו למאפיין	חלק מהמרואיינים התייחסו למאפיין
		כל או רוב המרואיינים התייחסו למאפיין
		מקרא

מאפיינים הקשורים ברמת הלימודים של התלמיד

כמחצית מהמאפיינים, שצוינו הצוותים, קשורים ברמת הלימודים של התלמידים. כל המאפיינים שצוינו -- לקויות למידה, חולשה כללית בלימודים, קשיים בקריאה ובכתיבה ופוטנציאל טוב לקידום בלימודים -- מבחינים במידה רבה בין תלמידים המופנים לתוכנית השילוב לבין תלמידים המופנים לתוכנית בצוותא: על-פי השיקולים המוצהרים מפנים לתוכנית השילוב את התלמידים החלשים

²⁷ הממצאים המוצגים בחלק זה מבוססים על ראיונות של מחנכות, מורות שילוב, מנהלים, פסיכולוגים ויועצים מעשרה בתי-הספר הכלולים בהערכה האיכותנית.

ביותר ובעלי לקויות למידה, ואילו לתוכנית בצוותא מפנים תלמידים בעלי קשיי קריאה וכתובה אשר להם פוטנציאל רב לקידום -- לפי הפירוט הבא:

- ❖ במרבית בתי-הספר ציינו רוב אנשי הצוות, כי לתוכנית השילוב הם מפנים את התלמידים החלשים ביותר בכיתה, הסובלים מקשיים שהם מעבר לתחום ספציפי מוגדר. בבתי-ספר שמיעטו להפעיל קריטריון זה בהפניית תלמידים לתוכנית השילוב -- חלוקת התלמידים בין תוכנית השילוב לבין תוכנית בצוותא איננה ברורה, ומרבית תלמידי בצוותא נתמכים בו-זמנית גם במסגרת השילוב -- כלומר, פעלו לפי דפוס שניתן לכוונתו "דפוס החפיפה".
- ❖ רק בחלק מבתי-הספר נעשה שימוש באבחונים מקצועיים (על-ידי פסיכולוג, נוירולוג, מאבחן דידקטי וכד') לשם הפניית תלמידים לתוכנית השילוב. בבתי-הספר הללו מבחינים, בדרך-כלל, באופן ברור בין תלמידי השילוב לבין תלמידי בצוותא -- "הדפוס המבחין".
- ❖ בכל בתי-הספר ציינו אנשי הצוות, כי הם בוחרים לתוכנית בצוותא תלמידים אשר הישגיהם בלימודים אינם נמוכים מאוד כך ש"דחיפה קטנה" (בלשונם) תסייע להם להתקדם.
- ❖ בכל בתי-הספר ציינו אנשי הצוות, כי הם בוחרים לתוכנית בצוותא תלמידים המתקשים בראש ובראשונה בקריאה ובכתובה. הכוונה, בדרך-כלל, לתלמידים שרמת הקריאה שלהם אובחנה, במיפוי הכיתתי, בפער של שנתיים אחורנית משכבת הגיל שלהם (לדוגמא -- תלמיד כיתה ג' הקורא ברמה של כיתה א'). קשיים בכתובה וקריאה הועלו כקריטריון הפנייה גם לתוכנית השילוב, אם כי במידה פחותה. גם תלמידי השילוב מאובחנים באמצעות המיפוי הכיתתי, אולם לרוב הפער בינם לבין כיתתם גדול יותר ומוגדר כ"פער של למעלה משנתיים".

מאפיינים הקשורים בהיבטים רגשיים

המאפיינים הקשורים בהיבטים רגשיים -- בעיות רגשיות של התלמיד, מוטיבציה של התלמיד ללמוד ולהתקדם וקשר טוב בין המורה לתלמיד -- תורמים במידה מעטה להבחנה בין התוכניות, על-פי המדיניות המוצהרת של בתי-הספר:

- ❖ במרבית בתי-הספר ציינו רוב אנשי הצוות, כי הם מפנים תלמידים בעלי בעיות רגשיות, כגון דימוי ובטחון עצמי נמוכים, תוקפנות, אלימות, דחייה חברתית, בעיות נפשיות ובעיות בבית -- לקבלת תמיכה במסגרת **שתי** התוכניות. חלקם הדגישו את חשיבות הקשר האישי והישיר עם המחנכת עבור התלמיד, אחרים הדגישו את חשיבות הסיוע המקצועי בהקשר זה של אנשי השילוב (מורות השילוב ומטפלים ביצירה ובהבעה).
- ❖ רצון התלמיד להשתתף בתוכנית והמוטיבציה שלו להתקדם מהווה שיקול להפניית תלמידים לתוכנית בצוותא יותר מאשר לתוכנית השילוב.
- ❖ בחלק מבתי-הספר ציינו מספר מחנכות, כי יש חשיבות לטיב הקשר בין המחנכת לבין התלמיד שהן בוחרות לתמיכה במסגרת תוכנית בצוותא, וכי הן בוחרות תלמידים אשר עימם יש להן קשרים טובים. לעומת זאת, טיב הקשר בין מורת השילוב לבין התלמיד כמעט ולא הוזכר כשיקול להפניית תלמידים לקבלת תמיכה במסגרת תוכנית השילוב.

עדיפות תמיכה במסגרת תוכנית השילוב -- כשיקול להפניית התלמידים

נתוני המדגם הארצי, שהוצגו בפרק הקודם, מלמדים כי המושגים "עדיפות א'" או "עדיפות ב'", המשמשים בחוזרי המנהל הכללי להבחנה בין אוכלוסיות יעד של תוכנית השילוב לעומת תוכנית בצוותא -- אינם מבחינים בפועל בין האוכלוסיות של שתי התוכניות. גם בראיונות שהתבצעו בעשרת בתי-הספר, מושג "עדיפות התמיכה" הוזכר רק במידה מועטה במערך השיקולים להפניית תלמידים לכל אחת מהתוכניות. כשצוין המושג הוא הועלה, בדרך-כלל, על-ידי מורות שילוב ולא על-ידי מחנכות הכיתה. **לא נמצאה כל התייחסות להנחיה המופיעה בחוזר המנהל הכללי לא להפעיל את תוכנית השילוב בכיתות בהן פועלת תוכנית בצוותא.** דומה, לפיכך, כי המושג "עדיפות תמיכה" איננו מושג שגור בפי כל או כפי שציין אחד המנהלים: **"התחושה היא שבשילוב עדיין לא מובן מה קורה, נושא העדיפויות, למשל, לא הוטמע..."**.

מאפייני התלמידים הנתמכים בפועל במסגרת בצוותא ושילוב

נשאלת השאלה באיזו מידה שיקולי הדעת המוצהרים של המורים משקפים בפועל את ההבחנה בין תלמידי השילוב לבין תלמידי בצוותא. כדי לענות על שאלה זו נשאלו אנשי הצוות כיצד הם מאפיינים את התלמידים המקבלים כיום סיוע במסגרת תוכניות השילוב ובצוותא. תשובות המרואיינים לשאלה זו מוצגים בלוח 2.

לוח 2: מאפייני התלמידים הנתמכים בפועל במסגרת שילוב ובצוותא
בהשוואה למאפיינים המוצהרים

מאפיינים בפועל		מאפיינים מוצהרים		המאפיין
שילוב	בצוותא	שילוב	בצוותא	
				לקויות למידה
				חולשה כללית בלימודים
				קשיים בקריאה ובכתיבה
				פוטנציאל לקידום בלימודים
				בעיות רגשיות
חוסר התייחסות למאפיין		חלק קטן מהמרואיינים התייחסו למאפיין	חלק מהמרואיינים התייחסו למאפיין	כל או רוב המרואיינים התייחסו למאפיין
				מקרא

מן הלוח עולה, כי הדרך שבה מאפיינים המורים את התלמידים הנתמכים **בפועל** במסגרת שתי התוכניות **שונה**, במידה מסוימת, מהמאפיינים **שהוצהרו** כשיקולים המנחים בתהליך קבלת ההחלטות. בעוד שלפי הצהרת המורים היבטים לימודיים משמשים אותם בהחלטה להפנות את התלמידים לתוכניות השונות, בפועל ההבדלים בין תלמידי השילוב לבין תלמידי בצוותא מטושטשים יותר:

- ❖ למרות שלקויות למידה וחולשה כללית בלימודים הוזכרו כשיקולים בלעדיים להפניית תלמידים לתוכנית השילוב, נמצאו בין התלמידים הנתמכים בפועל במסגרת בצוותא תלמידים בעלי לקויות למידה וחלשים מאוד בלימודים;

- ❖ בעוד שקשיי קריאה וכתביבה הוזכרו בעיקר כשיקולים להפניית תלמידים לתוכנית בצוותא, נראה כי גם לתלמידים הנתמכים בפועל במסגרת השילוב יש קושי מהותי בתחומי הקריאה והכתיבה - ואפילו חמור יותר מהקשיים של תלמידי בצוותא בתחום זה ;
- ❖ בעוד שפוטנציאל התלמיד להתקדם בלימודים הוזכר כשיקול בלעדי לבחירת תלמידים לתוכנית בצוותא, יש מורים המאפיינים את תלמידי השילוב כתלמידים בעלי פוטנציאל להתקדם.

תהליך איתור התלמידים והפנייתם לקבלת תמיכה -- סיכום

הממצאים שהוצגו מלמדים על כך שההנחיות המופיעות בחוזרי המנהל הכללי אינן משמשות את בעלי התפקידים בבתי-הספר בתהליך ההפניה של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים לקבלת תמיכה במסגרת תוכנית השילוב ותוכנית בצוותא. כלומר, שתי התוכניות מגישות תמיכה לתלמידים המוגדרים בעדיפות ב'. במקום ההנחיות של חוזר המנהל הכללי, התפתחה בשדה מערכת שיקולים מוצהרת וברורה, פחות או יותר, לגבי חלוקת תלמידי עדיפות ב' לשתי התוכניות, שעיקריה הם: **לתוכנית השילוב מפנים את התלמידים החלשים ביותר, בעלי הקשיים בקריאה וכתביבה ובעלי לקויות למידה, ולתוכנית בצוותא מפנים תלמידים בעלי קשיי קריאה וכתביבה (אם-כי במידה פחותה מהתלמידים המופנים לתוכנית השילוב) אשר להם פוטנציאל רב לקידום (כלומר, תלמידים ש"דחיפה קטנה" תסייע להם להתקדם).** לעומת אלה, קשיים רגשיים לא נמצאו כשיקולים מוצהרים המבחינים בין תלמידי השילוב לבין תלמידי בצוותא.

יחד עם זאת נראה, כי המורים, גם אלה הטוענים שהם מכירים את השיקולים שיש לקחת בחשבון בתהליך הפניית התלמידים לתוכניות השונות, מתקשים ביישומם בעבודת בית-הספר. נראה שהסיבה לכך נעוצה בכך שההגדרות "תלמיד חלש בלימודים", "תלמיד בעל קשיי קריאה וכתביבה" או "תלמיד בעל פוטנציאל רב לקידום" נתונות לפרשנויות שונות וקשורות זו בזו. התוצאה היא חפיפה מסוימת באוכלוסיית היעד של תוכנית השילוב ותוכנית בצוותא.

הכשרת הצוותים במסגרת שתי התוכניות

תוכנית השילוב נשענת על מסורת טיפול ארוכת שנים בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, על מסגרות הכשרה ותיקות ועל מערך כוח אדם האחראי על המלאכה. תוכנית בצוותא מבקשת לשנות ולהעביר חלק מסמכויות הטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, שהיו בעבר נחלתם של צוותי החינוך המיוחד, למחנכות הכיתה.

במסגרת ההנחיות להפעלת תוכנית בצוותא בבתי-הספר פרסם האגף לחינוך יסודי בחוזר המנהל הכללי קריטריונים לבחירת בתי-ספר חדשים לתוכנית²⁸. ביניהם עומדת הכשרת הצוות כתנאי כניסה לתוכנית, כדלקמן: "בתי-ספר שצוות המורים שלהם השתלם, או מתכנן להשתלם בקרוב, בשלושה תחומים: א. לימוד השימוש בכלי אבחון דידיקטיים; ב. לימוד העקרונות של בניית תוכנית לימודים פרטנית בעקבות האבחון; ג. לימוד הפעלת דרכי מעקב אחר התקדמותו של התלמיד".

מסגרת ההכשרה של תוכנית בצוותא בנויה על-פי מודל של מניפה. הכוונה לכך, שבעל תפקיד אחד מצוות בית-הספר (בדרך כלל מורה כללית מהצוות) נבחר להוביל את תוכנית בצוותא בבית-הספר. בעל תפקיד זה ("מורה מובילה") מקבל הכשרה אינטנסיבית על-ידי האגף לחינוך יסודי, הכוללת ידע תיאורטי, סדנאות ופרקטיקום (בסה"כ 448 שעות במהלך 3 שנות הכשרה). גם מנהל בית-הספר אמור להשתתף בהשתלמות בת 3-4 ימים בכל אחת מהשנים הראשונות להטמעת התוכנית בבית-הספר. המורה המובילה, המשתתפת בהשתלמות מטעם האגף לחינוך יסודי, אמורה להנחיל את התוכנית בהדרגה לשאר הצוות בבית-הספר. חשוב לזכור כי גם המורה המובילה האמורה להדריך את הצוות וגם המורות האמורות לקבל הדרכה זו אינן מקבלות שעות מיוחדות לצורך ההדרכה (ראה הפרק הדן במשאבים, עמ' 6).

לעומת בצוותא, חוזרי המנהל הכללי, הנוגעים לתוכנית השילוב, מתייחסים אמנם למסגרת התקציבית של שעות ההדרכה בכל יישוב, אולם אינם מפרטים הנחיות ברורות ומחייבות לגבי נושאי ההכשרה או לגבי הגורמים האמורים לעבור הכשרה כלשהי.

באיזו מידה הוכשרו צוותי בתי-הספר לעבוד ברוח עקרונות בצוותא ושילוב?

ההכשרה במסגרת בצוותא

הכשרת מחנכות ומורות מובילות

מובילות בצוותא: כל המורות המובילות את התוכנית בבית-הספר השתתפו בהשתלמות בצוותא במשך שנתיים לפחות. רובן ציינו, כי ההשתלמות "תרמה המון", ציידה אותן בכלים מקצועיים **לאבחון** קשיים של תלמידים בתחום הקריאה והכתיבה **ולטיפול** בהם. המורות המובילות את התוכנית מביעות, בדרך כלל, אמונה רבה בעקרונות הדידיקטיים של בצוותא וביכולתן לסייע לתלמידים המתקשים בתחומי הקריאה והכתיבה.

המחנכות: רוב המחנכות האמורות ליישם את תוכנית בצוותא ולטפל בתלמידים הלומדים בכיתתן, לא קיבלו הכשרה מעמיקה לטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרת הלימודים לקבלת תעודת

²⁸ חוזר המנהל הכללי נו/3, ח' במרחשוון התשנ"ו, 1 בנובמבר 1995.

הוראה. מרביתן לומדות את הנושא לראשונה במסגרת ההשתלמות הבית-ספרית בנושא בצוותא על-ידי המורה המובילה את התוכנית. יש מחנכות שטענו כי לא קיבלו כל הכנה ממוסדת והן "פועלות על-פי אינטואיציה" ויש בודדות שמקבלות הנחיה מטעם גורמים חיצוניים לבית-הספר: במסגרת ההשתלמויות של האגף לחינוך יסודי או במסגרת הדרכה המתבצעת על-ידי מדריכת בצוותא מחוזית.

בנוסף להשתלמות הבית-ספרית, מרבית המחנכות המפעילות את תוכנית בצוותא מקבלות גם הנחיה מהמורה המובילה בבית-הספר -- באופן אישי ו/או במרוכז לכל המורות המפעילות. שוב חשוב להזכיר כי המורות המובילות עושות זאת ללא שעות ייחודיות לנושא -- על חשבון "זמן הפרטי" או על חשבון משימות שהן אמורות להכין עבור הכיתה שהן מחנכות.

באופן כללי, עולה הרושם מדברי המחנכות אשר הוכשרו במסגרות הבית-ספריות, כי ההכשרה במסגרת תוכנית בצוותא תרמה רבות להעלאת המודעות שלהן ולנכונותן לטפל בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **אולם, מסתבר שהגרעין של המורות החשות, כי רכשו כלים מקצועיים המאפשרים להן לאבחן היטב את קשיי התלמידים ולהתמודד אתם ביעילות, איננו גדול. ההיכרות של מרבית המורות עם הכלים שטחית יותר ויכולתן לתת מענה יעיל לקשיי התלמידים במהלך הטיפול השוטף ראויה לביסוס נוסף.** לדברי אחת המורות: "אני לא יכולה להגיד שאני מכירה את השיטה מעבר לעקרונות הבסיסיים...".

ואכן, משנשאלו המחנכות באיזו מידה הן חשות שיש בידיהן כלים מספקים לטפל בתלמידים במסגרת תוכנית בצוותא, רק חלקן השיבו בבירור שאכן כן; בסופו של דבר, **מרביתן התייחסו ליכולתן לטפל בתלמידים שבעייתם איננה עמוקה ביותר.** דומה, כי גם המורות אשר חשות שיש בידן כלים מספקים לטפל בתלמידים, עדיין מצפות לקבלת שירותי סל השילוב (גם בתחומי ההוראה המתקנת בקריאה ובכתיבה) גם עבור תלמידים המוגדרים במסגרת העדיפות השנייה²⁹. **יתכן כי בשל כך התוספת של תוכנית בצוותא למערך התמיכה הבית-ספרי איננה מעלה במידה ניכרת, בסופו של דבר, את שיעור התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים המקבלים תמיכה.**

חשוב לשים לב לכך, כי הקשיים ביישום התוכנית אינם מיוחסים לטיב ההדרכה בלבד, אלא גם למשאבים העומדים לרשות בית-הספר להפעלת התוכנית ולתוספת של מורה עמיתה בכיתה. מחנכות רבות חשות, כי אינן מסוגלות לטפל בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים כהלכה, בזמן שהן אמורות להנחות ולהתמודד גם עם יתר התלמידים בכיתה. הנוכחות של מורה עמיתה בכיתה נתפסת כחיונית להפעלת התוכנית.

הכשרת בעלי תפקידים אחרים

מנהלי בתי-הספר: לעשרת מנהלי בתי-הספר יש היכרות כללית עם עקרונות התוכנית: רובם השתתפו בהשתלמות המיועדת למנהלי בתי-ספר המפעילים את תוכנית 'בצוותא'. אחרים נחשפו לנושא בדרכים אחרות: בהשתלמות בית-ספרית, או בהשתלמויות שעסקו בנושא אחר שקרוב רעיונית לתוכנית בצוותא כמו הוראה אלטרנטיבית או אוריינות.

²⁹ כפי שתואר קודם, עמדה זו מנוגדת לציפייה של האגף לחינוך יסודי לגבי הפעלת תוכנית בצוותא, המוצגת בחוזר המנהל הכללי 30/3, ח' במרחשוון התשנ"ו, 1 בנובמבר 1995 כדלקמן: "לבית-ספר שקיים בו פרויקט 'בצוותא' לא תינתנה שעות החינוך המיוחד מ'סל שילוב', למעט התלמידים שלהלן, הזכאים לשעות אלה בעדיפות הראשונה...".

דומה, כי ההשתלמויות למנהלים במסגרת תוכנית בצוותא ממלאות תפקיד חשוב בהעלאת המודעות של מנהלי בתי-הספר כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ובביסוס מוכנותם להוביל שינויים מערכתיים ודידקטיים בבית-ספרם. אולם למרות זאת, כמחצית מהמנהלים, אשר השתתפו בהשתלמות המנהלים של תוכנית בצוותא, הביעו חוסר שביעות רצון מההכשרה; לדבריהם "ההכשרה לא מספקת, המנהל צריך ללמוד יותר" או "היה חסר חלק אישי יותר -- לא היו מספיק שעות הדרכה לכל אחד" ויש צורך ב"סדנת חשיבה משותפת".

מורות שילוב ומטפלים פרא-רפואיים: מרבית מורות השילוב שרואיינו ציינו, כי השתתפו בהשתלמות הבית-ספרית שעסקה בתוכנית בצוותא וחלקן ייחסו להשתלמות תרומה רבה³⁰. מטפלים פרא-רפואיים מכירים את התוכנית "בקווים כלליים" אולם לא השתלמו באופן מסודר.

יועצים חינוכיים ופסיכולוגים: גם יועצות בתי-הספר וגם פסיכולוגים תיארו בעיקר הכרות בלתי ממוסדת עם התוכנית, שנעשית כדרך אגב, תוך כדי "העבודה בשטח".

ההכשרה במסגרת תוכנית השילוב

מרבית אנשי הצוות -- כולל מנהלים, מחנכות, יועצים או מורות שילוב -- לא קיבלו הכשרה מאורגנת במסגרת התוכנית, למעט מפגשים עם מדריכות מטעם מרכזי התמיכה היישוביים-אזוריים (מתי"א) או שיחות עם מרכזות ומורות השילוב הבית-ספריות. מרבית מנהלי בתי-הספר ומורות השילוב ציינו, כי הם יכולים להפנות למתי"א שאלות ובדרך כלל הם מקבלים מענה לבעיותם.

מורות שילוב ומטפלים פרא-רפואיים אשר השתלמו בתחומם ציינו, כי ההשתלמות עסקה לרוב בנושאים דידיקטיים-מקצועיים כפי שנהגו בימים שלפני תוכנית השילוב, אך לא בנושאים הקשורים לתוכנית השילוב עצמה.

מה חושבות מורות השילוב ומחנכות על יכולתן להתמודד עם הקשיים של תלמידי השילוב? כמעט כל מורות השילוב הביעו בטחון רב ביכולתן לטפל בתלמידי השילוב בכלים שיש בידן. לעומתן, רק חלק מהמחנכות חשות שיש להן די כלים לעזור לתלמידים הללו. הקושי העיקרי של המחנכות בעבודה עם תלמידי השילוב עולה בהקשר של בעיות רגשיות ובעיות התנהגות: "אני צריכה עוד סיוע לעצמי, כלומר לדעת איך לשלב עזרה רגשית בפן הלימודי... חסר לי ידע על איך לעבוד איתם...".

מחנכות רבות, אם-כן, התלוננו על מיעוט הידע כגורם העיקרי המקשה על יכולתן לתמוך בתלמידי השילוב. אולם, גם כאן, בהקשר של הפעלת תוכנית השילוב, עלו תלונות הנוגעות לכמות הזמן והמשאבים כגורמים המגבילים את אפשרויות הטיפול. הקושי העיקרי, לדבריהן, קשור בכך שלרוב לא מוקצה זמן ייחודי להתעדכנות ולהחלפת מידע בין לבין מורות השילוב: "אין לנו את הזמן לשבת יותר ביחד, אין אפילו שעה אחת להיות ביחד...".

סיכום

ניתן לסכם את התייחסות המרואיינים להכשרתם במסגרת כל אחת מהתוכניות כדלקמן:

- ❖ במסגרת תוכנית בצוותא נעשה ניסיון מקיף ומערכתי להנחיל גישת טיפול חדשה בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים בבתי-ספר רגילים והנוגע לבעלי תפקידים שונים בבית-הספר -- ממנהל בית-הספר, המחנכות ומורות השילוב. התוצאה היא שחלק גדול מבעלי התפקידים בבתי-הספר מכירים את תוכנית בצוותא, לפחות את רעיונותיה המרכזיים;
- ❖ ההתמחות של המורות המובילות את תוכנית בצוותא מקנה להן כלים יעילים לאבחון תלמידים ולטיפול בקשיים בתחומי הקריאה והכתיבה, אך יכולתן להעביר ידע זה למחנכות המלמדות בבית-ספרן מוגבלת מאוד בשל מחסור במשאבים ובזמן ייחודי למטרה זו;
- ❖ רוב המחנכות לומדות את הנושא לראשונה במסגרת ההשתלמות הבית-ספרית מפיה של המורה המובילה. דומה כי ההיכרות של מרבית המחנכות עם כלי הטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים היא שטחית ויכולתן לתת מענה ממשי לקשיי התלמידים ראויה לביסוס נוסף;
- ❖ **יתכן כי בשל כך, התוספת של תוכנית בצוותא למערך התמיכה הבית-ספרי איננה מעלה במידה ניכרת, בסופו של דבר, את שיעור התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים המקבלים תמיכה;**
- ❖ תוכנית השילוב, מן הצד השני, למעט הזמנת ייעוץ והנחיה נקודתית מהסגל של מרכזי התמיכה היישוביים (מתי"אות), איננה מציעה לצוות החינוך הרגיל מסגרות הכשרה פורמליות שתסייענה לבתי-הספר להתמודד עם המשימות הכרוכות בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרתם. לא נמצאו מסגרות הכנה מסודרות הנוגעות, לדוגמא, בהיבטים הארגוניים המורכבים הכרוכים בשילוב ותיאום העבודה של בעלי תפקידים שונים המטפלים בתלמידים (מחנכות, מורות שילוב ומטפלים פרא-רפואיים), או בהיבטים מקצועיים של הטיפול בתלמידים, עבור המחנכות שאינן מומחיות בנושא;
- ❖ זאת ועוד, לא נמצאו כל מסגרות הנחיה או הכנה **לעבודתן המשותפת** של תוכנית בצוותא ותוכנית השילוב תחת קורת גג אחת -- מהי חלוקת העבודה המומלצת ביניהן וכיצד לעשות שימוש נכון במשאבים לשם העלאת היכולת של בית-הספר לתמוך בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

התמיכה הניתנת לתלמידים במסגרת שתי התוכניות

פרק זה עוסק באפיון דפוסי ההפעלה של תוכנית השילוב ותוכנית בצוותא -- כל אחת מהן בנפרד ובזיקתן זו לזו. השאלות המרכזיות של הפרק הן: מהו הדמיון ומהו השוני בין שתי התוכניות? באיזו מידה האחת מהווה "עוד מאותו הדבר" ביחס לרעותה? באיזו מידה פעולותיהן משלימות ומזינות זו את זו?

תוכנית השילוב: אחת ממטרותיה של תוכנית השילוב, על-פי קובעי המדיניות, היא לשנות, לגוון ולהעשיר את מערך התמיכה המסורתי, שהעמיד האגף לחינוך מיוחד בבתי-ספר רגילים ולהתאימו לקליטת תלמידים נוספים אשר בעבר הופנו למסגרות החינוך המיוחד. שירותי התמיכה בתחומי ההוראה המתקנת -- קריאה וכתובה, חשבון, אנגלית ואסטרטגיות למידה -- אשר ניתנו בעבר על-ידי "מורות טיפוליות", ניתנים היום על-ידי אותן מורות הנקראות עתה "מורות שילוב". במקביל לכך, פיתחה תוכנית השילוב מערך תמיכה של גורמים מקצועיים בתחומים הפרא-רפואיים, היצירה וההבעה. מערך התמיכה של תוכנית השילוב נועד לאפשר שילוב מרבי של התלמיד בעל הצרכים המיוחדים בחיים ה"רגילים" של כיתתו ובית-ספרו. בהתאם לכך מעודדת התוכנית להתיק, במידת האפשר, את מקום התמיכה בתלמיד מהכיתה הטיפולית המסורתית לכיתת האם³¹.

תוכנית בצוותא: תוכנית ההתערבות במסגרת בצוותא מתמקדת בטיפול הכשירות האוריינית על-פי עקרונות של הגישה ההתפתחותית. על-פי מעצבי התוכנית, חשוב מאוד שדרכי העבודה וארגון סביבת הלימודים בבית-הספר יהיו כאלה שהמחנך, בסיוע מתאים בכיתה, יוכל להתפנות כמעט מידי יום לקידום התלמידים שבתוכנית³².

תכנים

מניתוח תחומי התמיכה בעשרת בתי-הספר מתקבל הרושם, כי במסגרת תוכנית בצוותא מקבלים רוב התלמידים תמיכה המכוונת בעיקר לטיפול הכשירות האוריינית (רק תלמידים בודדים מקבלים סיוע בחשבון). גם במסגרת תוכנית השילוב ניתן דגש רב לטיפול כשירות זו: כל מורות השילוב, העוסקות בהוראה מתקנת, עוסקות בהקניית קריאה וכתובה ומרבית התלמידים הנתמכים מקבלים סיוע בתחום זה. בכיתות הגבוהות, מקבלים תלמידי השילוב סיוע גם במקצועות אחרים, בעיקר מתמטיקה, כמו גם סיוע בפיתוח אסטרטגיות למידה וליווי בהתמודדות שוטפת עם תוכנית הלימודים של כיתת האם. רק חלק מהתלמידים מקבלים סיוע פרא-רפואי או סיוע בתחומי היצירה וההבעה במסגרת תוכנית השילוב

³³.

רק בבית-ספר אחד נמצאה חלוקת עבודה חדה בין שתי התוכניות: תוכנית בצוותא מתמקדת בטיפול כשירות אוריינית של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, בעוד שבמסגרת תוכנית השילוב ניתנים טיפולים פרא-רפואיים וטיפולים ביצירה ובהבעה.

³¹ מתוך חוזר המנהל הכללי נט"8/ג), כ"ב בניסן התשנ"ט, 8 באפריל 1999.

³² מתוך חוזר המנהל הכללי נט"3/, ח' במרחשוון התשנ"ו, 1 בנובמבר 1995.

³³ נתוני המדגם הארצי אודות היחס בין הוראה מתקנת לטיפולים פרא-רפואיים מפורטים בנספח 3.

יתכנו מספר סיבות לתמונת מצב זו: יתכן שהצוותים הבית-ספריים טרם התאימו עצמם לדרישות החדשות של קובעי המדיניות באגף לחינוך מיוחד ולנוכחות של תוכנית בצוותא בבתי-הספר -- מורות השילוב, אשר באופן מסורתי התמחו בעיקר בתחומי הקריאה והכתיבה, טרם הסתגלו או התאימו עצמן למציאות שבה המחנכות מספקות מענה לצורך זה; אפשר שהכניסה של מומחים מקצועיים בתחומים הפרא-רפואיים והטיפוליים ביצירה ובהבעה היא בעייתית משום שבאה על חשבון מורות השילוב הוותיקות במערכת; יתכן, כי המחנכות טרם רכשו מיומנות מקצועית מספקת שתאפשר להן לתת מענה משמעותי לקשיי התלמידים בתחום זה, ובלאו הכי יכולתן מוגבלת בשל עומס התפקידים המוטל על כתפיהן; סיבה אפשרית נוספת נוגעת להבדלים מהותיים בין שתי התוכניות בשיטות הטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים ולחילוקי דעות מהותיים בשאלה מהי הדידקטיקה הנכונה לטיפול כשירות אוריינית. אנשי שילוב רבים סבורים, כי טיפוח האוריינות ברוח הגישה ההתפתחותית איננה מתאימה לכל התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים. לפיכך על אנשי השילוב להמשיך ולהתמקד בהקניית הקריאה לפי שיטתם. על כך יורחב בהמשך.

דידקטיקה ועקרונות הוראה

במרבית בתי-הספר ניכרים הבדלים מהותיים בין התוכניות באשר לדידקטיקה ולעקרונות התמיכה בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים בתחום הוראת הקריאה והכתיבה:

תוכנית בצוותא נתפסת כמובילת שינוי בגישת הטיפול של הכשירות האוריינית, בנוגע לכלל אוכלוסיית התלמידים ובנוגע לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים בפרט. המסר של התוכנית הוא, שמערך התמיכה בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים צריך להיות בנוי על הגישה ההתפתחותית לטיפול כשירות אוריינית. על-פי גישה זו תהליכי רכישת הקריאה והכתיבה הם יותר מהקניית מיומנות טכנית של פענוח עיצורים וצלילים. התוכנית מעודדת, כבר משלבי הטיפול הראשונים, קריאה שלמה בספרות ילדים מקורית, על בסיס מטענים ונקודות החוזק שרכש הילד, מרגע היוולדו, בבית ובמסגרות החינוך השונות.

לעומת זאת, ההוראה המתקנת בתחומי הקריאה והכתיבה, הנהוגה על-ידי מורות השילוב, נתפסת כנשענת על מסורת המדגישה היבטים גרפ-פונמיים של פענוח עיצורים וצלילים בתהליכי הקניית ראשית הקריאה, כדברי מורת שילוב: "חשוב שהילד ידע לקרוא נכון. קריאה לא מדויקת גוררת חוסר הבנה". באופן כללי, כפי שעולה מדברי מורות השילוב, תוכנית השילוב אינה מחדשת את שיטות הטיפול של הקריאה והכתיבה שהיו נהוגות בעבר על-ידי המורות הטיפוליות.

בביקורים בעשרת בתי-הספר פגשנו צורות שונות של מפגש בין שתי הגישות הדידקטיות:

1. בארבעה בתי-ספר נמצא, כי המפגש בין שתי הגישות מעצב ומגדיר מחדש את דפוסי הפעולה של תוכנית השילוב. בבתי-הספר הללו מורות השילוב אימצו חלק ניכר מעקרונות בצוותא, אם כי הן שומרות באמתחתן חלק מהעקרונות המסורתיים של תוכנית השילוב כדי להתאימם לתלמידים שונים לפי צורכיהם. בכך מתאימות מורות השילוב את עצמן לרוח הכללית, המתחדשת בדרך-כלל בבתי-הספר הללו, המכוונת לשינוי שיטות ההוראה, ברוח הגישה ההתפתחותית. מרבית מורות השילוב, המלמדות בבתי-ספר אלה, מזדהות במידה רבה עם שיטת הטיפול ה"צוותאית" ומכירות בתרומתה הרבה לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים. חלקן טוענות, כי היכולת של תלמידים אלה להשתלב בכיתה הרגילה עולה כאשר הם מקבלים סיוע ברוח שיטות ההוראה הנהוגות כרגיל בכיתת האם שלהם -- כלומר, ברוח הגישה ההתפתחותית. רק בבית-ספר אחד

מבין ארבעת אלה טענה מורת השילוב, כי הנהלת בית-הספר מצפה ממנה לעבוד על-פי תוכנית בצוותא לעיתים בניגוד להבנתה המקצועית;

2. בארבעה בתי-ספר אחרים אין כל ניסיון לשלב בין שתי התוכניות -- המפגש בין שתי הדידקטיקות רק מחדד את ההבדלים ביניהן. בבתי-הספר הללו הדגישו מרואיינים רבים, שתוכנית בצוותא אינה יכולה להוות תחליף להוראה המתקנת המסורתית, משום שמרבית התלמידים המוגדרים כבעלי צרכים מיוחדים זקוקים לתמיכה כזו. במקרים אלה המפגש והחליפין בין התוכניות מצומצמים ביותר -- המחנכות עובדות על-פי עקרונות בצוותא בעוד שמורות השילוב נשארות נאמנות לעקרונות ההוראה המתקנת;

3. בבית-ספר אחד בלבד שוררים ויכוח, תחרות וקונפליקט בין שתי הגישות, המולידים מובחנות גדולה בין התוכניות, תוך העדפה ברורה לשיטת בצוותא, והתנגדות לשיטות ההוראה המתקנת עד-כדי דחיקת תוכנית השילוב. בבית-ספר זה אחראית ההנהלה במידה רבה למצב העניינים: רוב המורים סבורים, דווקא, כי שתי התוכניות יכולות לדור בכפיפה אחת וכי הן יכולות להפרות זו את זו ולהגמיש את היכולת של בית-הספר לתת מענה לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים. בסופו של דבר, דומה כי הויכוח על הדידקטיקה הנכונה לטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים בבית-ספר זה, חורג משיקולים ענייניים של טובת הילד לשיקולים אידיאולוגיים -- כאילו ישנה רק שיטת עבודה אחת נכונה לטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים;

4. בית-ספר אחד הפסיק את ההפעלה של תוכנית בצוותא משיקולי תקציב וזמן.

בשתי הקבוצות הראשונות, השיח בין הגישות הדידקטיות המתחרות מעשיר ומעלה את הרמה המקצועית הכללית של הטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים: בכל בתי-הספר, בקבוצות אלה, הדגישו המרואיינים, כי השימוש בגישות דידיקטיות שונות איננו מבלבל את הצוות או את התלמידים הנתמכים; אדרבא, התוכניות משלימות זו את זו והפעלתן המשותפת מעלה את היכולת של בית-הספר לתת מענה מגוון ליותר תלמידים בהתאם לצורכיהם השונים. לעומת זאת, בשני בתי-הספר האחרונים - בין אם משום קיומו של קונפליקט בין שתי התוכניות ובין משום ויתור על אחת מהתוכניות -- עולה הרושם של החמצת אפשרויות והזדמנויות.

תמיכה במסגרת כיתת האם או מחוץ לה

במסגרת המגמה הכללית לשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות הרגילות, מתחזקת בשנים האחרונות הנטייה לתמוך בתלמידים הללו בכיתת האם במהלך שיעורים רגילים. נטייה זו קשורה ברעיון ששילוב מרבי של התלמיד דורש תיאום מלא בין המסגרת הרגילה לבין המסגרת התומכת, וכי התלמיד יחוש חלק אינטגרלי מכיתתו כאשר יופחתו במידת האפשר הגורמים המבחינים בינו לבין יתר התלמידים. היציאה לכיתה הטיפולית המסורתית מבודדת את התלמיד, מבליטה את חריגותו ומנתקת אותו מעיסוק בתכנים העומדים על סדר היום של כיתת האם.

נטייה זו משתלבת היטב עם העקרונות של תוכנית בצוותא -- על-פי התוכנית, המחנכת אמורה לפנות זמן במהלך השיעורים הרגילים לטיפול בתלמידים בעלי הצרכים המיוחדים, בשעה שיתר התלמידים

עסוקים במשימותיהם³⁴. ואכן נמצא, כי התמיכה בתלמידים במסגרת תוכנית בצוותא מתבצעת לרוב בגבולות הפיסיים של כיתת האם במהלך שיעורים רגילים.

גם בתהליך הטמעת תוכנית השילוב בבתי-הספר הועבר מסר המצדד במתן סיוע לתלמידים בעלי הצרכים המיוחדים במסגרת כיתת האם, בהתחשב בצרכים של התלמיד ובנסיבות³⁵. תמונת המצב שנמצאה בבתי-הספר מורכבת ומגוונת: ששה בתי-ספר ממעטים, אם בכלל, לשלב את הפעילות של תוכנית השילוב בכיתות הרגילות ("הדפוס המפריד"); שני בתי-ספר משלבים במידה מסוימת את הפעילות של תוכנית השילוב בכיתות האם ושני בתי-ספר משלבים במידה רבה את הפעילות בתוך כיתת האם ("הדפוס המשלב").

בבתי-ספר שבהם מורות השילוב אימצו חלק ניכר מעקרונות בצוותא בהקשר לטיפול כשירות אוריינית מתחזקת גם הנטייה לקיים את שיעורי השילוב במסגרת הפיסית של כיתת האם.

סיכום

בחינת מאפייני ההפעלה של תוכנית בצוותא ותוכנית השילוב מלמדת כי קיים דמיון רב בין שתי התוכניות כך ש:

- ❖ שתי התוכניות ממקדות את מאמציהן בטיפול בקשיי קריאה וכתובה של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. רק בבית-ספר אחד קיימת חלוקת עבודה ברורה בין שתי התוכניות כך שתוכנית בצוותא מטפלת בקשיי קריאה וכתובה בעוד שמשאבי השילוב מופנים לטיפולים פרא-רפואיים ולטיפולים ביצירה והבעה;
- ❖ אמנם, בחלק מבתי-הספר התוכניות נבדלות זו מזו בשימוש בשיטות הוראה שונות (הטיפול בקשיי קריאה וכתובה במסגרת תוכנית בצוותא נעשה ברוח הגישה ההתפתחותית ובמסגרת תוכנית השילוב מיושמים עקרונות ההוראה המתקנת). אולם, בבתי-ספר אחרים בולטת מגמה **להאחדות** שיטות הטיפול ברוח השיטה "הצוותאית" -- בדרכים לטיפול הכשירות האוריינית ובהעדפת המסגרת הפיסית של כיתת האם לביצוע הטיפול;
- ❖ במרבית בתי-הספר, בין אם הם מפעילים בצורה שונה את שתי התוכניות ובין אם בצורה דומה, סבורים מרואיינים רבים שהימצאותן המשותפת של תוכנית בצוותא ותוכנית השילוב תחת קורת גג אחת, מעשירה ומעלה את הרמה המקצועית הכללית של הטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים בבית-הספר. **עצם קיומו של שיח משמעותי בשאלה איזו זידקטיקה טובה יותר** איננו מבבל את הצוות או את התלמידים הנתמכים; אדרבא, לדבריהם השיח מאפשר הזנה הדדית, ומחזק את היכולת של בית-הספר לתת מענה למגוון תלמידים בהתאם לצורכיהם השונים;
- ❖ לעומת זאת, בבתי-הספר בהם הויכוח בין שתי הגישות הדידקטיות מצומצם מצד אחד, או מועצם לכדי קונפליקט בעל גוון אידיאולוגי מצד שני -- עולה התחושה של החמצת אפשרויות והזדמנויות.

³⁴ מתוך חוזר המנהל הכללי נ/3, ח' במרחשוון התשנ"ו, 1 בנובמבר 1995.

³⁵ מתוך חוזר המנהל הכללי נ/8(ג), כ"ב בניסן התשנ"ט, 8 באפריל 1999.

היבטים ארגוניים

הסוגיות שהועלו בפרק הקודם, ובראשן חשיבות השיח הדידקטי בין שתי התוכניות, מובילות אותנו לבחינת ההיבטים הארגוניים של הפעלת התוכניות בבתי-הספר. ההשערה היא, שלמודלים ארגוניים שונים של תקשורת בין אנשי הצוות השפעה על טיב היישום של כל תוכנית בנפרד ועל היכולת הכללית של בית-הספר לתת מענה לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

לפיכך, השאלות העומדות במרכזו של הפרק הן: מהי מידת התיאום בין הגורמים המקצועיים המובילים את שתי התוכניות בבתי-הספר? ואילו מודלים ארגוניים תומכים בחיזוק הקשר ביניהם?

חוזרי המנהל הכללי הדגים בהפעלת תוכנית בצוותא³⁶ ותוכנית השילוב³⁷ מפרטים את המערך הארגוני הנחוץ לשם הפעלת כל אחת מהתוכניות. קיים דמיון רב בין הדרישות של האגף לחינוך מיוחד לבין הדרישות של האגף לחינוך יסודי באשר לצוות שאמור להפעיל את התוכניות בבתי-הספר: לצורך ההפעלה של כל אחת מהתוכניות יש להקים צוות בית-ספרי נפרד בראשות מנהל בית-הספר -- צוות בצוותא וצוות שילוב. כל אחד מהצוותים צריך להיות מורכב ממגוון בעלי תפקידים: פסיכולוג חינוכי, יועץ בית-הספר, מורה מחנכת ומורת שילוב (הצוות של תוכנית בצוותא אמור לכלול גם מדריך פדגוגי). ניתן להבין מכך, שתוכנית בצוותא מבקשת את מעורבותה של מורת השילוב בצוות בצוותא ואילו תוכנית השילוב מבקשת את מעורבות המחנכות בצוות השילוב.

על-פי ההנחיות, על צוות ההיגוי של תוכנית בצוותא לעסוק בפיתוח קו מנחה להפעלת התוכנית, בהפצת עקרונות התוכנית בקרב המורים, בליווי ותמיכה למורים הלוקחים חלק בתוכנית, בהערכת התוכנית ובתיעודה. תפקידי צוות השילוב מתמקדים באיתור התלמידים המיועדים לקבלת תמיכה, בפיתוח אסטרטגיות טיפול, במעקב אחר תוכנית השילוב בבית-הספר ובפיתוח הצוות.

בהינתן הנחיות נפרדות להקמת צוותים ארגוניים נפרדים של תוכנית בצוותא ותוכנית השילוב, נשאלת השאלה האם ובאיזה אופן מתבצע התיאום בין בעלי התפקידים בבתי-הספר האחראים על ההפעלה של כל אחת מהתוכניות.

בבחינת עשרת בתי-הספר עלו 4 דפוסים ארגוניים מרכזיים המוצגים להלן.

דפוס 1: "שתינו יחד וכל אחת לחוד"

בבתי-הספר המזוהים עם דפוס זה נמצאו שני צוותים חיוניים נפרדים -- צוות בצוותא וצוות שילוב -- העוסקים, **כל אחד בנפרד**, במגוון התחומים המפורטים בחוזרי המנהל הכללי. בבתי-הספר הללו מקיימים גם מפגשים בפורום כללי משותף למפעילי שתי התוכניות, פורמלי ובלתי פורמלי, לצורך דיון ותיאום בין שתי התוכניות בנושאים מגוונים, כגון: קביעת מדיניות בית-ספרית כוללת לטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, בחירת תלמידים לתוכניות השונות, מעקב אחר התקדמות התלמידים, בניית תוכניות עבודה, פיתוח דידיקטיקה ושיטות הוראה. המפגשים במסגרת הפורום הכללי נערכים שלוש-ארבע פעמים בשנה ואף יותר במקרים בהם אם הפורום מצומצם (למשל, פורום הכולל את מורת השילוב ומורה מובילת בצוותא בלבד).

³⁶ חוזר המנהל הכללי נו/3, ח' במרחשוון התשנ"ו, 1 בנובמבר 1995, ע' 9.

³⁷ חוזר המנהל הכללי נח/9 (ב), ה' באייר התשנ"ח, 1 במאי 1998, ע' 23.

חוזרי המנהל הכללי מקדישים מקום חשוב למנהל כמוביל התוכניות בבית-הספר. ואכן, בבתי-הספר, הפועלים על-פי דפוס זה, ניכרת יד מכוונת של המנהל בהפעלת כל אחת מהתוכניות ובעידוד הקשרים ביניהן. היטיבה לתאר זאת אחת מהמורות המובילות: "יש שיתוף-פעולה מלא בין כל הגורמים בבית-הספר והמנהלת דוחפת והיא קובעת הרבה בעניין זה כי היא הראש". מאפיין בולט נוסף בדפוס ארגוני זה הוא מעורבות גבוהה של מורות השילוב בהפעלת תוכנית בצוותא, ולהיפך, מעורבות גבוהה של המחנכות בהפעלת תוכנית השילוב.

בבתי-ספר אלה, שבהם רמת תיאום ארגוני גבוהה בין האחראים על ההפעלה של שתי התוכניות, ניתן לזהות מובחנות תכנית רבה יותר בין שתי התוכניות, בהשוואה לבתי-ספר אחרים, כאשר לכל אחת מהן תרומה סגולית ייחודית -- תוכנית בצוותא מתמקדת יותר בטיפול כשירות אוריינית בעוד שבמסגרת תוכנית השילוב שיעור גבוה יותר של טיפולים בתחומי דעת אחרים או פרא-רפואיים. זאת ועוד, ניתן לזהות חלוקת תלמידים ברורה יותר בין שתי התוכניות. מעניין לראות, כי לדפוס ארגוני זה קשורים גם בתי-ספר השומרים על הפרדה דידקטית ברורה בין עקרונות ההוראה של בצוותא לבין עקרונות ההוראה המתקנת במסגרת השילוב וגם בתי-ספר שבהם ניתן לזהות מגמה של "האחדת" שיטות ההוראה בכיוון של הגישה ההתפתחותית. בשני המקרים, התוכניות ובעלי התפקידים המפעילים אותן חיים, זה לצד זה, בשלום, ללא עימותים וסכסוכים. ניתן ללמוד מכך, כי **תיאום רב ושיח אינטנסיבי בין בעלי התפקידים האחראים על כל אחת מהתוכניות, איננו מוביל, בהכרח, להתכנסות של שתי התוכניות למכנה דידקטי משותף אחד.**

דפוס 2: "זו לצד זו"

גם בבתי-הספר השייכים לדפוס זה פועלים שני צוותים נפרדים -- אחד לכל תוכנית. גם כאן הרכב הצוותים, ותחומי עבודתם הולמים לרוב את ההנחיות המופיעות בחוזרי המנהל הכללי.

בהשוואה לבתי-הספר המזוהים עם דפוס 1, בבתי-הספר הכלולים **בדפוס זה הקשר והתיאום בין הצוותים המפעילים את התוכניות מצומצמים יותר.** לרוב אין פורום כללי ממוסד לקיום מפגש בין בעלי התפקידים השונים -- הקשרים המקצועיים הם בלתי-פורמליים, מבוססים על מפגשים מזדמנים ועל העניין המשותף שיש לחברי הצוותים בתלמידים בעלי-צרכים מיוחדים. בבתי-הספר שבהם פועל פורום כללי, פעילותו מצומצמת ומתמקדת בקבלת החלטות לאיזו מהתוכניות להפנות כל אחד מהתלמידים וליידוע כללי. "כשיושבים בשיבות המליאה הגדולות נעשה תיאום בין הצוות הבין-טיפולי (שילוב) לבין ילדי בצוותא" אבל "ברגע שמתחילים לעבוד כבר אין כל-כך נקודות מפגש". ואכן, מורות השילוב מעורבות בתוכנית בצוותא רק במידה מעטה ולהיפך -- המחנכות מעורבות רק במידה מעטה בהפעלת תוכנית השילוב.

בהשוואה לבתי-ספר המזוהים עם דפוס 1, שבהם קיים תיאום רב בין שתי התוכניות, בבתי-ספר המזוהים עם דפוס 2 קיימת חפיפה תכנית גבוהה בין שתי התוכניות -- התמקדות בטיפול כשירות אוריינית -- אם-כי, מבחינה דידקטית נשמרת **הבחנה ברורה בין התוכניות** (במסגרת תוכנית בצוותא מיושמים עקרונות הגישה ההתפתחותית ובמסגרת תוכנית השילוב מיושמים בעיקר עקרונות ההוראה המתקנת). נוסף על-כך, בבתי-הספר הללו קיימת בדרך-כלל חלוקת תלמידים ברורה בין שתי התוכניות. גם בדפוס זה, כמו בדפוס 1, התוכניות "חיות בשלום" זו לצד זו: בעלי התפקידים המפעילים את

תוכנית בצוותא מכירים בתרומתה ובנחיצותה של תוכנית השילוב, ולהפך. המבנה הארגוני מאפשר לתוכניות "לחיות בשלום" זו לצד זו, אולם החליפין וההפריה ההדדית מצומצמים למדי.

דפוס 3: "מבין השתיים טובה האחת"

בבתי-הספר המזוהים עם דפוס זה לא פועלים שני צוותים נפרדים לתוכנית בצוותא ולשילוב, אלא רק פורום כללי אחד לטיפול בילדים בעלי צרכים מיוחדים. פורום זה אמור להיות אחראי להפעלת שתי התוכניות. אולם, בפועל נדחקת אחת התוכניות לשוליים -- מירב החברים בפורום הם נציגים של אחת מהתוכניות, או בצוותא או שילוב, והנושאים העומדים לדיון קשורים בעיקר לאחת מהתוכניות. הנושא המשותף היחיד, העומד לדיון בפורום זה, הוא איתור והפנית התלמידים למסגרות התמיכה השונות. לפיכך, מאחר שבמסגרת הפורום הכללי דומיננטית רק אחת מהתוכניות, למעשה התוכנית שנדחקה פועלת בבית-הספר ללא מנגנון ארגוני מסודר (כמו-כן לא נמצא בבתי-הספר הללו מבנה היררכי של מנחה או מובילה שמרכזת את פעילויות התוכנית "הנדחקת").

למרות קיומו של פורום משותף, הממשק בין בעלי התפקידים השונים מצומצם ביותר -- מורות השילוב אינן מעורבות כלל בהפעלת תוכנית בצוותא והמחנכות אינן מעורבות בהפעלת תוכנית השילוב.

מערך ארגוני זה נגזר מתפיסות העולם של הנהלות בתי-הספר המעדיפות תוכנית אחת על-פני השנייה: במקרה אחד העדפה פדגוגית של תוכנית בצוותא על-פני השילוב, במקרה השני העדפה פרקטית של תוכנית השילוב על-פני בצוותא. כך יוצא, שההנהלה נותנת קדימות ארגונית לתוכנית המועדפת עליה, ומפעילה את התוכנית השנייה בהסתייגות רבה.

כמו בתי-הספר המזוהים עם דפוס 2, שבהם התיאום בין אנשי הצוות מצומצם למדי, גם כאן קיימת חפיפה תכנית גבוהה בין שתי התוכניות -- התמקדות בטיפול כשירות אוריינית -- והבחנה דידקטית ברורה בין התוכניות (במסגרת תוכנית בצוותא מיושמים עקרונות הגישה ההתפתחותית ובמסגרת השילוב מיושמים בעיקר עקרונות ההוראה המתקנת). אולם, התוכניות אינן "לחיות בשלום" זו לצד זו: בבית-הספר שבו קיימת העדפה פדגוגית לתוכנית בצוותא ניכר קונפליקט המוליד תחושות כעס, תסכול והתמרמרות העוברים בין בעלי תפקידים שונים בבית-הספר -- ההנהלה, מורות השילוב והמחנכות. בבית-הספר שבו קיימת העדפה לתוכנית השילוב לא נתקלנו במאבק או קונפליקט אלא באדישות כללית. דומה, כי אין מחלוקות בבית-ספר זה משום שאף גורם איננו מעוניין ממש בהפעלת תוכנית בצוותא. בסופו של דבר, השיח והחליפין בין שתי התוכניות, בשני בתי-הספר הללו, מצומצמים למדי.

דפוס 4: "שתיים שהן אחת"

גם בדפוס ארגוני זה, כמו בדפוס 3 שהוצג לעיל, לא נמצאו צוותים נפרדים האחראים להפעלת כל אחת מהתוכניות אלא פורום כללי אחד האחראי להפעלת שתיהן. שני גורמים עיקריים מייחדים את דפוס 4 כדפוס ארגוני נפרד: [א] מורת שילוב אשר הוכשרה לעבוד הן בתוכנית השילוב והן בתוכנית בצוותא, נושאת באחריות גורפת לטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים והיא מרכזת את תוכנית השילוב בבית-הספר וגם מובילה את תוכנית בצוותא; [ב] הפורום הבית-ספרי לטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים מצומצם למדי וכולל את המנהלת, הפסיכולוגית, היועצת, ומורת השילוב. בעוד שהמחנכות מעורבות במידה מצומצמת, אם-בכלל, בפורום זה.

הביטוי של מצב עניינים זה הוא שמרבית האחריות ונטל הטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים נופל על כתפי גורם אחד (מורת השילוב) תוך צמצום האחריות של גורמים אחרים בבית-הספר (בעיקר של המחנכות). התוצאה היא, שלמרות שקיימת זהות ארגונית כמעט מוחלטת בין התוכניות (שהרי אדם אחד מרכז את הפעילות של שתי התוכניות) -- השיח הדידקטי בין גורמים שונים בבית-הספר מצומצם ביותר.

בבית-הספר המזוהה עם דפוס זה נמצאו גם חפיפה תכנית רבה בין שתי התוכניות -- התמקדות בטיפול כשירות אוריינית -- וגם חפיפה דידיקטית ביניהן (במסגרת תוכנית בצוותא ובמסגרת תוכנית השילוב מיושמים עקרונות הגישה ההתפתחותית לטיפול כשירות אוריינית).

סיכום

מבדיקת היחסים הארגוניים בין תוכנית השילוב לבין תוכנית בצוותא עלו ארבעה דפוסים מרכזיים של ארגון הנהוגים בבתי-הספר:

1. **"שתינו יחד וכל אחת לחוד"**: שתי התוכניות פועלות תוך שיתוף פעולה ותיאום מלאים, בעוד שנשמרת טריטוריה ארגונית, תכנית ופדגוגית לכל אחת מהן.
2. **"זו לצד זו"**: שתי התוכניות פועלות כשתי ישויות נפרדות ועצמאיות ונקודות המפגש ביניהן מצומצמות למדי.
3. **"מבין השתיים טובה האחת"**: העדפה ארגונית או פדגוגית ברורה של תוכנית אחת על-פני השנייה.
4. **"שתיים שהן אחת"**: טשטוש גבולות ארגוניים ופדגוגיים בין שתי התוכניות.

מבדיקת ארבעת הדפוסים הללו עלו הממצאים הבאים:

- ❖ רק בחלק קטן מבתי-הספר נמצא שיח ארגוני משמעותי בין בעלי התפקידים המפעילים את שתי התוכניות העוסק בנושאים מגוונים, ולא רק בשאלה לאיזו מן התוכניות להפנות תלמידים, כגון: גיבוש מדיניות בית-ספרית או פיתוח שיטות טיפול ומעקב אחר התקדמות התלמידים;
- ❖ קיומם של שני צוותים נפרדים, צוות שילוב וצוות בצוותא, מאפשרים הפעלה יעילה של כל תוכנית בנפרד וקיום שיח ותיאום ארגוני בין שתי התוכניות;
- ❖ קיומו של פורום כללי המרכז את הטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים בבית-הספר לצד שני הצוותים הנפרדים תורם לתיאום מפרה בין שתי התוכניות. קיומו של פורום כללי **ללא** צוותים אוטונומיים לכל אחת מהתוכניות פוגע בתפקוד של אחת מהתוכניות בבית-הספר וכפועל יוצא מכך גם בתיאום ובשיח הארגוני;
- ❖ ריכוז האחריות להובלת תוכנית השילוב ותוכנית בצוותא בידי בעל תפקיד אחד מבית-הספר פוגע בהיערכות הכללית של בית-הספר לטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים ובמידת ההתגייסות של בעלי תפקידים אחרים להתמודד עם המשימה;
- ❖ שיח ארגוני אינטנסיבי, בין האחראים על הפעלת תוכנית השילוב לבין האחראים על הפעלת תוכנית בצוותא בבית-הספר איננו מוביל בהכרח להתכנסות שתי התוכניות לאמירה דידיקטית אחת. התרומה הדידיקטית הסגולית של כל אחת מהתוכניות יכולה להישמר גם בתנאים של תיאום מלא בין שתי התוכניות.

תרומת התוכניות לבתי-הספר

בפרק הנוכחי נבחן את הקשר בין דפוסי חלוקת העבודה בין שתי התוכניות לבין תפיסת תרומתן לבתי-הספר.

אנשי הצוות (מנהלים, יועצים, מחנכים ומורות שילוב) נשאלו מגוון שאלות הבוחנות את היעילות של התוכניות השונות: חלקן מתמקדות בהערכת ההתקדמות של התלמיד (הערכות כלליות והערכות ספציפיות לכל אחד מהתלמידים בנפרד); אחרות בודקות את ההשפעה שיש לשתי התוכניות על אורח החיים בבית-הספר ועל הרמה המקצועית הכללית של הטיפול בתלמידים.

תרומת התוכניות לתלמידים

היכולת להעריך את התקדמות התלמידים, באמצעות כלי המחקר אשר היו בשימוש במסגרת עבודה זו, מוגבלת למדי. השאלות הכלליות שנשאלו המורים, במסגרת ההערכה, כיוונו להערכת שביעות הרצון של המורים מהתקדמות התלמידים. לפיכך, גם התשובות שהתקבלו לשאלות אלה היו כלליות ובדרך-כלל לא מבחינות בין התלמידים הנתמכים, כמו: "התלמיד התקדם במידה מסוימת... ביחס לעצמו...", או "יש בידי כלים מסוימים לטפל בתלמיד... בגבולות הזמן העומד לרשותי וההכשרה המקצועית שלי..."

תרומת התוכניות ל"אורח החיים" הבית-ספרי

בעלי תפקידים שונים בבתי-הספר התייחסו לסוגיית אורח החיים הבית-ספרי באופן ברור וחד משמעי יותר מאשר התייחסו לסוגיית התקדמות התלמידים -- בעיקר בכל הקשור לתוכנית בצוותא.

במרבית בתי-הספר דווח, כי תוכנית בצוותא מעלה את רמת הפתיחות והסבלנות של אנשי הצוות כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים -- בעיקר של המחנכות, אולם גם של המורות המקצועיות. המחנכות חשות, כי מאז כניסת התוכנית הן מסוגלות להתמודד טוב יותר עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים אם-כי רבות מהן ציינו, כי ההתמודדות עם תלמידי בצוותא, במסגרת הכיתתית, דורשת השקעה רבה אף מעבר ל"חמש-עשרה הדקות היומיות".

יתרה מזאת, במרבית בתי-הספר ניתן להמשיל את תהליך הכניסה של תוכנית בצוותא ל"תהליך תופס מקום". כלומר, לתהליך שיש לו השפעות נרחבות על היבטים רבים ושונים בבית-הספר, מעבר לתחום המוגדר מראש של פעולתו (טיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים), כגון: הרחבת השימוש בשיטות הוראה יחידניות וקבוצתיות; מתן סיוע ברוח התוכנית לתלמידים שאינם כלולים בתוכנית; ארגון פינות למידה במרחב הכיתתי; הקמת ספריות כיתתיות; מתן דגש לטיפול כשירות אוריינית ברוח הגישה ההתפתחותית; שימוש מוגבר בספרות ילדים מקורית; הרחבת סביבת הלימודים לספריה ולמסדרונות ועוד.

ככלל ניתן להתרשם, כי בעוד ש"נפח" הטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרת תוכנית בצוותא הינו מצומצם בהשוואה לתוכנית השילוב, ההשפעות הכלליות של תוכנית בצוותא על "אורח החיים" הבית-ספרי רבות יותר.

להשפעת תוכנית השילוב התייחסו יותר מורות השילוב ומנהלי בתי-הספר מאשר המחנכות. ההשפעה המדווחת ביותר היא הפחתת מספר התלמידים המופנים לוועדות השמה. בנוסף לכך דווח על

התמקצעות הטיפולים להם זוכים התלמידים, על חשיפה רבה יותר של המחנכות לעבודה שנעשית עם התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים ועל הרחבת מעגל המתעניינים בנושאי החינוך המיוחד -- השילוב תרם להעלאת מודעות המחנכים ולרצונם להשתלם בנושא.

מעניין לראות, כי בבתי-הספר בהם מקבלים ומכירים בתרומה הסגולית הנפרדת של כל אחת מהתוכניות, המזוהים עם דפוס 1 ("שתינו ביחד וכל אחת לחוד") ודפוס 2 ("זו לצד זו"), היו הדיווחים על אורח החיים הבית-ספרי חיוביים יותר בהשוואה לבתי-ספר אחרים. מגמה זו ניכרת בעיקר בבתי-ספר המזוהים עם דפוס 1 בהם קיימת רמת תיאום גבוהה בין בעלי התפקידים המפעילים את התוכניות.

בסופו של דבר הדעה העיקרית הנשמעת -- יותר בבתי-הספר שבהם קיים שיתוף פעולה הרמוני בין בעלי התפקידים השונים בצד מובחנות ברורה בין התוכניות -- היא ששתי התוכניות תורמות להגברת מודעותם וסבלנותם של התלמידים והמורים לאחר ולשונה ומעלות ביחד את היכולת של בית-הספר לתת מענה לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

נספחים

נספח 1: הרכב המדגם הארצי

סוג פיקוח

בלוח נ1/ שלהלן התפלגות המשיבים לשאלון לפי השתייכותם לסוג פיקוח ומגזר.

לוח נ1/: התפלגות המשיבים לפי סוג פיקוח

סה"כ	סוג פיקוח פיקוח ומגזר			
	לא יהודי	ממלכתי-דתי	ממלכתי	
1027	123	239	665	N
100%	12%	23%	65%	%

דרגת כיתה

בלוח נ2/ שלהלן מוצגת התפלגות המשיבים לשאלון לפי דרגת הכיתה אותה הם מחנכים.

לוח נ2/: התפלגות המשיבים לשאלון לפי דרגת כיתה

סה"כ	דרגת כיתה						
	כיתה ו'	כיתה ה'	כיתה ד'	כיתה ג'	כיתה ב'	כיתה א'	
1027	159	161	167	179	180	181	N
100%	16%	16%	16%	17%	17%	18%	%

עשירון טיפוח

בלוח נ3/ שלהלן מוצגת התפלגות המשיבים לשאלון לפי עשירון טיפוח. עשירון הטיפוח, המחושב על-פי מדד הטיפוח הבית-ספרי, נע בין הערכים 1 ל-10. כאשר "1" פירושו בית-ספר מבוסס ואילו "10" פירושו בית-ספר בעל עומק טיפוח גדול.

לוח נ3/: התפלגות המשיבים לשאלון לפי עשירון טיפוח

סה"כ	עשירון במדד הטיפוח			
	10-7	6-4	3-1	
1027	298	354	367	N
*99%	29%	34%	36%	%

* 8ל- בתי-ספר אין דירוג טיפוח.

נספח 2: מרואיינים במסגרת הערכת העומק

בלוח נ/4/ שלהלן מוצג פירוט בעלי התפקידים אשר רואיינו ב-10 בתי-ספר במסגרת ההערכה האיכותנית.

לוח נ/4/ : בעלי תפקידים מרואיינים -- הערכה איכותנית

סה"כ מרואיינים	בעלי התפקידים
10	מנהלי בתי-הספר
122	מחנכות
20	מורות שילוב
4	מטפלים פרא-רפואיים
9 (מהן 4 מחנכות כיתה ו-21 מורות שילוב)	מורות מובילות בצוותא בבתי-הספר
6	יועצות
3	פסיכולוגים
1	רכזת מתי"א
³⁸ 169	סה"כ מרואיינים

נספח 3: טיפולים פרא-רפואיים והוראה מתקנת במדגם הארצי

בלוח נ5/ שלהלן מוצגים נתוני המדגם הארצי אודות היחס בין טיפולים פרא-רפואיים לבין הוראה מתקנת במסגרת תוכנית השילוב.

לוח נ5/: תלמידים המקבלים טיפולים פרא-רפואיים והוראה מתקנת במסגרת תוכנית השילוב

סוג התמיכה	סה"כ תלמידים	%
רק הוראה מתקנת	2,814	83%
רק טיפולים פרא-רפואיים	123	4%
גם הוראה מתקנת וגם טיפולים פרא-רפואיים	448	13%
סה"כ	3,385	100%

מן הלוח עולה, כי פחות מחמישית מתלמידי השילוב מקבלים טיפולים פרא-רפואיים. לעומת זאת, כמעט כל תלמידי השילוב נתמכים על-ידי מורת שילוב בתחומי ההוראה המתקנת (96% מהתלמידים).