

מדיניות בנושא זכאות לשירותי חינוך מיוחד



נכתב ונערך על-ידי :

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

מרכז המידע מכון מופ"ת

מוגש לשכת המדען הראשי, משרד החינוך

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

אפריל 2019

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

תקציר

סקירה זו דנה במדיניות הכלה ושילוב של תלמידים עם צרכי חינוך מיוחדים במערכת החינוך בעשר מדינות: אנגליה, שבדיה, ארה"ב (קליפורניה, ניו-יורק, אורגון), ספרד, פורטוגל, גרמניה, קנדה (אונטריו), אוסטרליה. הסקירה מפרטת את הקריטריונים וקטגוריות המוגבלויות/לקויות, המזכות בשירותי חינוך מיוחד, את התהליך לקביעת הצורך בתוכנית חינוך אישי לתלמידים עם מוגבלויות ואת הגורמים המעורבים בתהליך זה. הסקירה מסתיימת במספר תובנות שעולות ממצאי הניתוח ההשוואתי, המתייחסות לקריטריונים ולתהליך קביעת הזכאות לשירותי חינוך מיוחד, למקומם של הילדים עם צרכי החינוך המיוחד והוריהם בתהליך, לאחריותם של המורים המפנים לחינוך המיוחד, לסוגיות של הכשרת מורים ובחינת האפקטיביות של מדיניות הכלה, למנגנוני בקרה ותקצוב, להקשר החברתי שבו מתעורר שאלת השילוב של ילדים עם צרכי חינוך מיוחד וליכולת ללמוד ממערכות חינוך זרות, בהקשר הזה.

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

Abstract

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

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

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

תוכן

3.....	תקציר
4.....	Abstract
7.....	הקדמה
15.....	מתודולוגיה של ביצוע הסקירה
16.....	מדיניות חינוך מיוחד במדינות השונות
16.....	סיווג על-פי ה- OECD
16.....	סיווג על-פי ארגון הבריאות העולמי
17.....	אנגליה
20.....	שבדיה
22.....	ארה"ב
22.....	כללי
24.....	אורגון
26.....	קליפורניה
28.....	ניו יורק
30.....	גרמניה
32.....	ספרד
33.....	פורטוגל
35.....	אוסטרליה
38.....	קנדה (אונטריו)
41.....	דיון ומסקנות
46.....	רשימת מקורות
54.....	טבלה מסכמת

הקדמה

שאלת שילובם של תלמידים עם צרכי חינוך מיוחדים (צח"מ) במערכת החינוך הכללית התרחבה בשנים האחרונות לתפיסה חובקת עולם (רייטר, 2007). כך, יותר ויותר תלמידים עם לקויות לומדים בבתי ספר, שלא מוגדרים בתי ספר של החינוך המיוחד. התייחסות לצרכי ילדים נעה במדרג המותאם למידת הנבדלות של תלמידים אלו מן הכיתות הכלליות. מסגרות החינוך המיוחד נעות בין המודלים הבאים¹:

- בתי-ספר נפרדים (Segregation);
- שילוב (Integration) כיתות בהם תלמידים עם צח"מ משולבים בבתי-הספר הכלליים בכיתות נפרדות או משולבות;
- הכלה (Inclusion) כיתות בהם תלמידים עם צח"מ לומדים עם תלמידים ללא צח"מ למשך מספר שעות או לכל היום כולו.

המודלים השונים אשר התפתחו לוו בתמורות אידיאולוגיות של תפיסות העולם של החינוך המיוחד. עקרון הנורמליזציה אשר רווח בשנות השבעים טען, כי יש להעניק לאנשים עם פיגור שכלי זכויות אזרחיות שוות לכלל האזרחים ולספק שירותים שיאפשרו להם להתקיים באופן הקרוב ביותר לצורת החיים הנורמלית (אבישר, 2010). עקרון הנורמליזציה הוביל להוראה ולמידה מותאמת לצרכי התלמיד ולירידה בשכיחות ההשמה במוסדות סגורים. בעקבות כך התפתח רעיון ה-mainstreaming המתכתב עם שילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות (קשמון, 2004). עקרון הנורמליזציה, שם את הדגש על מתן שוויוני של שירותים לאוכלוסיות מוחלשות בכוונה ל"נרמל" אותם ולהתאימם לסביבה. בשנות השמונים התרחבו ההגדרות של החינוך המשלב שנע לכיוון הכלה מלאה (Full inclusion) והמשקף תפיסת עולם הרואה בכיתה ההטרוגנית משאב שמייצג ערכי צדק חברתי ואשר נותן מענה לצרכים הייחודיים של כל תלמיד (אבישר, 2010). בעוד המודלים של שילוב (integration & mainstreaming) התמקדו בלומד עם צח"מ ופעלו בכדי להתאימו לשילוב בכיתה הכללית, מודל ההכלה שם דגש על זכות הילד ללמוד בכיתה הכללית וההתאמה הנדרשת היא של בית הספר (Norwich, 2012). ההכלה מבוססת על פרדיגמה חברתית-אקולוגית הרואה השונות כמשאב המאפשר הכרות עם ה"אחר" ומסירה מחיצות וסטיגמות חברתיות (טימור, 2013).

מדיניות של הכלה (inclusion) החליפה את המונח שילוב, שהיה שגור בשנות ה-80 וה-90 של המאה הקודמת ושסימל רק את נוכחותם הפיזית של תלמידים עם צרכי לימוד מיוחדים במערכת החינוך הכללית מבלי שהמערכת קידמה מעורבות, השתתפות או קיומם של קשרים בין-אישיים משמעותיים עם תלמידים שאינם עם צרכים מיוחדים (Norwich, 2012).

מבחינה תיאורטית, ישנן שתי גישות מרכזיות להכלה. גישה מתונה של הכלה מחזיקה בתפיסה רחבה של הכלה הכוללת גם בתי ספר מיוחדים לתלמידים המבקשים זאת. לעומתה, גישה אוניברסלית להכלה רואה בהזדקקות לבתי ספר מיוחדים כמערכת אחר תפיסה מלאה של הכלה לכל וגורסת כי אין להשתמש בהם כלל (Cigman, 2007). על כן, הגדרת המונח הכלה אשר נגזרות מתוך גישות אלו הינה אתגר. למרות שהמונח נתפס כמונח אוניברסלי, קיימות מספר הגדרות השונות בהתאם לבעלי המקצוע השונים (מורים, מנהלים, קובעי-מדיניות, חוקרים, רופאים ומטפלים פארא-רפואיים), לשלבים השונים של ההתפתחות וליישומי

¹ חשוב לציין כי מנעד זה של מידת השתלבות התלמידים עם צח"מ והמונחים הנלווים אליו מוביל לעיתים לבלבול מונחים אשר נעשה בהם שימוש חלופי. בלבול מונחי זה משתקף גם בשפה האנגלית.

מדיניות זו (Nutbrown & Clough, 2009). הגדרה אחת מתייחסת להגברת השתתפותם של ילדים וצמצום הדרתם ממערכות החינוך הגיל הרך, בתי-הספר והחברה כולה (שם). ישנם המתייחסים אל אוכלוסיית היעד כאל אוכלוסייה מגוונת הכוללת ילדים ומשפחות בעלות שונות של גיל, הישגים, מוגבלויות, יכולות לימודיות, תעסוקה, מגדר, שיכון, מחלה, שפה, השמנה דת, עוני נכויות ועוד. הגדרה אחרת רואה בהכלה כמקום שבו תלמידים עם צח"מ זוכים להערכה ולהשתתפות פעילה ושבנו ניתנת להם תמיכה, המאפשרת הצלחה במישור הלימודי, החברתי והחוץ-לימודי וחוץ בית-ספרי (McLeskey, Waldron, Spooner, & Algozzine, 2014).

בישראל, היעד של שילוב קבוע בפרק ד1 לחוק חינוך מיוחד, תשמ"ח - 1988 ונכלל בתוכנית העבודה של משרד החינוך. בהתאם גם להחלטות בג"ץ בעניין **יתד** (בג"ץ 7443,7448/03 יתד ואח' נ' משרד החינוך ואח'), **מרציאנו** (בג"ץ 6973/03 מרציאנו ואח' נ' שר האוצר ואח') ו**אלו"ט** (בג"ץ 5597/07 אלו"ט ואח' נ' שרת החינוך ואח'), המדיניות הציבורית כוללת לא רק הכרה בזכאות לחינוך המיוחד אלא בשילובה של מסגרת חינוך מיוחד במערכת החינוך הרגילה ומימונה.

מדיניות זו נסמכת על סיווג של 13 מוגבלויות ועל התאמת תמיכה בתלמידים בהתאם לרמת תפקודם. סוגי המוגבלויות המופיעות בנספחים לחוק הם:

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

נקודת המוצא של מדיניות זו היא, שתיג והפרדה של תלמידים עם צח"מ פוגע ביסודות הדמוקרטים של החינוך הציבורי, מערער את הבסיס הערכי שלו ועלול להוביל להפניה רבה יותר של תלמידים אלה למסגרות חינוכיות נבדלות (רייטר, 2017 ; אבישר, 2015). יעד זה מוכר בסעיף 24 לאמנה בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות (UN, 2006). כן הוא מופיע לצד תיקון עדכני לחוק החינוך המיוחד (מס' 11), תשע"ח – 2018, שהגדיר וקבע כללים חדשים בנוגע לזכאותו של ילד עם צרכים לשירותי חינוך מיוחדים, את סמכות הוריו להחליט על מסגרת השירותים ולהבנות סל שירותים ותוכנית יחידנית של התלמידים, המשולבים במערכת החינוך, ולהתקנת תקנות נגישות פרטנית לתלמיד ולהורה מכוח החוק. תקנות אלו מהוות המשך ישיר של חקיקת חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (1998). תיקון החוק התאפשר בהמשך לעבודה מקיפה של

ועדה ציבורית בראשותה של השופטת (דימוס) דליה דורנר, שהתייחסה לזכויות לשירותים אלה ולמבנה תקצובם (משרד החינוך, 2009).

חלק גדול מהנרטיב ההיסטורי של החינוך המיוחד מעוצב על-ידי מדיניות וחקיקה (Kauffman & Hallahan, 2011). אחת מנקודות המוצא של תפיסת ההכלה בחינוך מקורה בהצהרת סלמנקה בנושא העקרונות, המדיניות והפרקטיקה של החינוך המיוחד ומסגרת לפעולה (UNESCO, 1994) ובהמשך בהצהרת סלמנקה בנושא הזכות לחינוך משנת 2001, המכירה בזכות של ילדים עם צרכי חינוך מיוחדים הנובעים ממוגבלויות או מקשיי למידה. הצהרה זו קובעת שיש להבטיח גישה לבתי הספר הכלליים וליצור התאמות לכל הילדים תחת פדגוגיה שממוקדת בלומד.

מכאן, שמדיניות של הכלה אינה רק מדגישה הוראה של ילדים עם מוגבלויות ולקויות במערכת החינוך ה"רגילה". היא נתפסת כגישה חינוכית שמקדמת את הערך של שיויון בזכויות כלל הילדים וחותרת להשתתפות שווה שלהם בחברה (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). כן היא מדגישה את רעיון המגוון (diversity), הבאה לידי ביטוי במונח הרחב יותר "הכיתה ההטרוגנית" (משרד החינוך, 2015), ככזה שתורם לשיתוף פעולה בין קבוצות שונות (Sansour & Bernhard, 2018).

ההכלה מאפשרת, איפוא ללומדים עם מוגבלויות, כמו גם לכלל הלומדים, להמשיך ללמוד, להתקדם ולהתפתח (שמשי, 2012). היא מממשת זכות יסוד בדמוקרטיה (Nilholm, 2006). היא ניזונה משלוש מטרות מרכזיות של החינוך בכלל: קידום מצוינות, שיפור הישגים לימודיים וצמצום פערים חברתיים (רייטר, 2017). היא מהווה גורם המאפשר את אופיו הטרגנספורמטיבי של החינוך בחברה (Apple, 2013). באופן רחב יותר היא מבטאת גישה חינוכית-הומניסטית לאדם עם לקויות, הדוגלת במתן זכויות מלאות לאנשים עם מוגבלויות בהיותם שווי ערך לכל אזרח אחר (Farrell, 2000; Reiter, 2008).

ברמה האישית, תלמידים משולבים נמצאו בספרות כבעלי הערכה עצמית גבוהה יותר ובעלי מיומנויות חברתיות משופרות. כן נמצא, שהשילוב עצמו מעלה את רמת הציפיות מהתלמידים המשולבים בכיתה ומאפשר לקדם את קבלתם החברתית של תלמידים עם מוגבלויות על-ידי תלמידים אחרים. באופן כללי, סביבה מכילה מאפשרת ומקדמת מודעות תרבותית וסובלנות (Reese, Richards-Tutor, Hansuvadha, Pavri, & Xu, 2018).

מיקומו של החינוך המיוחד זכה למונחים שונים בתקופות שונות והמשגות אלה שיקפו את התפיסות שרווחות בחברה במועדים השונים. כך, למשל ילדים עם צרכי חינוך מיוחדים כונו אידיויטים, עניים וחלושי מוח במחצית השנייה של המאה ה-19, מפגרים ומוגבלים מבחינה אינטלקטואלית ולימודית באמצע המאה ה-20 ותלמידים בעלי צרכי חינוך מיוחדים, המאובחנים בעיקר בשיטות נזיר-פסיכיאטריות כמו ADHD, אוטיזם, אספרגר וכיו"ב בפתחה של המאה ה-21 (Berhanu, 2011). באופן זהה שמו של תחום החינוך המיוחד שונה בין ארץ לארץ ומשקף תפיסת עולם שונה, ממונחי יסוד כגון חינוך מיוחד (special education), חינוך לבעלי צרכים מיוחדים (special needs), חינוך מכיל (inclusive education), הוראת הפגומים (defectology)² (Malofeev, 1998) ועוד.

² למשל באוניברסיטאות ברוסיה קיימות עדיין פקולטות ללימוד דפקטולוגיה

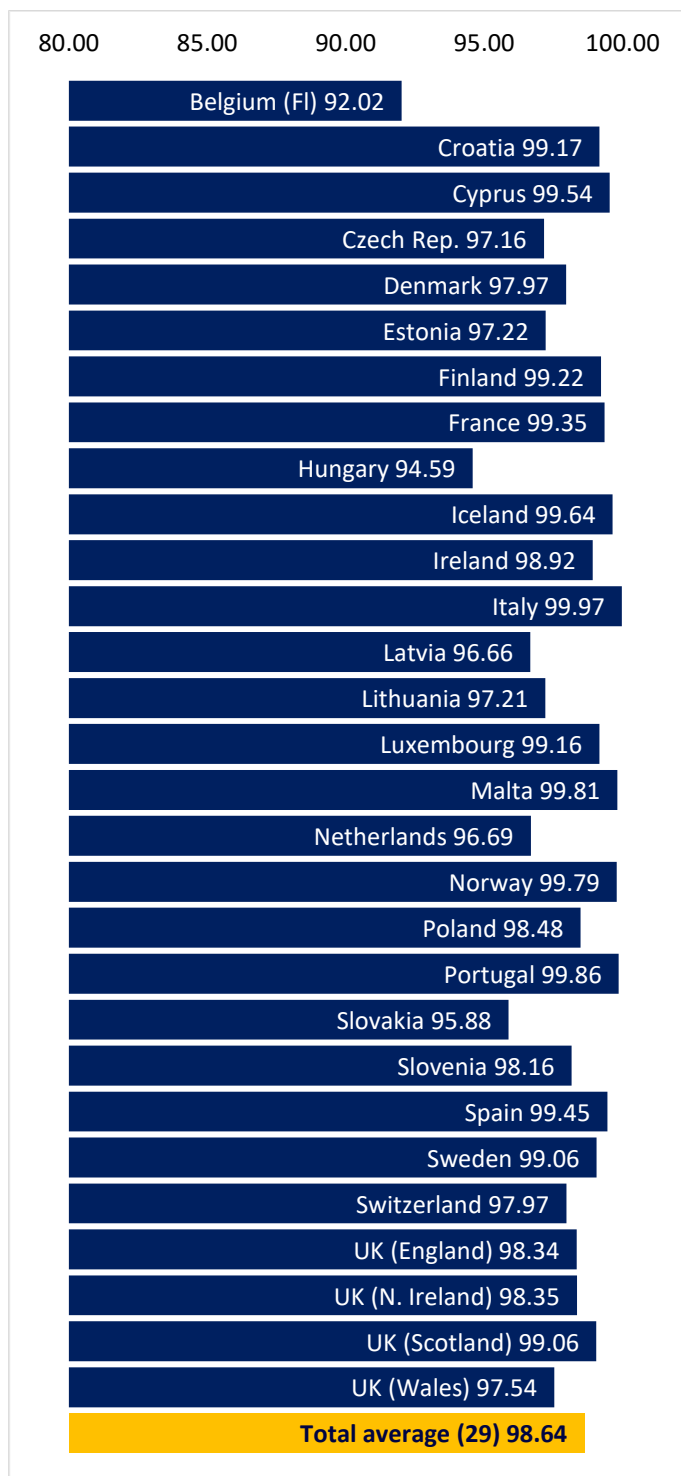
החלתו של החינוך המיוחד בפרקטיקה, האידאולוגיה שבבסיסו כמו גם עצם השימוש במונח זה מעלים שאלות וקשיים והם אינם חפים מביקורת (צבר ועידו, 2016; Booth & Arishi, Boyle, & Fraser, 2017; Moira, 2017; Florian, Black-Hawkins, & Rouse, 2017; Florian, 2014; Ainscow, 2002). כך, נטען, כי מדיניות מכילה של חינוך מאתגרת את החינוך המיוחד ומערערת את היסודות המבקשים ליצור הבחנה בין תלמידים עם צח"מ לתלמידים אחרים (Clark, Dyson, & Millward, 1998).

ככלל, חינוך מיוחד מסורתי (מופרד) ניזון מתפיסה של חסר (Ainscow, 1998). ההנחה היא, כי ילדים עם קשיים ומוגבלויות צריכים להתאים את עצמם לסביבה החינוכית או שעליהם לקבל שירותי חינוך בסביבה נפרדת המפצה על החסר הקיים בהם. תפיסה זאת נשענת על מודל קטגוריאלי-רפואי של מוגבלות.

מדיניות מכילה, לעומת זאת, כופרת בהסברים מקומיים בדבר החסרונות החינוכיים שמצויים אצל תלמידים מסוימים. במקום זאת, היא מבקשת להפנות לבעיות מבניות חסמים בשיח החברתי והמקצועי כדי להסביר את כישלון המערכת החינוכית והמקצועית והתאמתה לצרכים הפרטניים של התלמידים. מדיניות חינוך מכילה מוצגת כחלופה להקשר המבודד והנפרד של החינוך המיוחד ומתאפיינת בגמישות לשונות הקיימת בקרב התלמידים (Malmqvist & Nilholm, 2016). היא נשענת על מודל התייחסותי (relational)-חברתי, שרואה בילד עם המוגבלות כתלמיד עם קשיים ולא עם בעיות או חסרים (Berhanu, 2011).

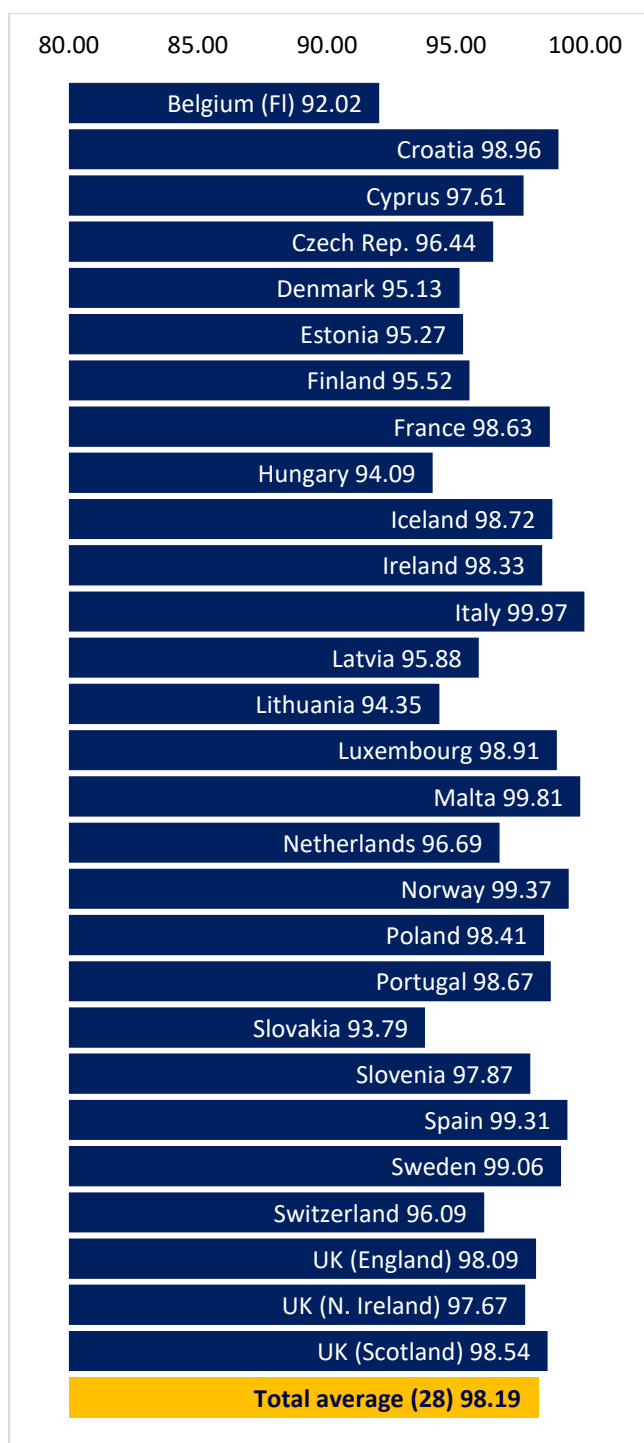
יישומה של מדיניות הכלה שונה ממקום למקום. בחלק מהמדינות, למשל באיטליה הוא מביא לסגירת רוב בתי הספר לחינוך מיוחד, בעיקר בשל מסחור במשאבים, בהכשרה איכותית למורים, בזמינות של חומרי למידה מתאימים ובמחקר שמצביע על התועלת החברתית והחינוכית שבמערכת המופרדת (Lauchlan & Sansour, 2015). בחלק אחר וגדול יותר של המדינות, הוא מביא לקיומה של מערכת חינוך כפולה (Greig, 2015; Bernhard, 2018).

איור 1 שלהלן מתאר נתונים אודות תלמידות ותלמידים שלומדים ולא לומדים במסגרות החינוך הרגילות ב-29 מדינות שונות. ברוב המדינות, הרשמה לבתי ספר רגילים מרמזת על שיבוץ התלמיד/ה בכיתה רגילה, או על שיבוץ לכיתה נפרדת לחינוך המיוחד בתוך בית-הספר הרגיל. התלמידים שלא לומדים במסגרות החינוך הרגיל לומדים באחת מהאפשרויות הבאות: בתי-ספר נפרדים לגמרי עבור החינוך המיוחד, מסגרות חינוך בלתי פורמליות המנוהלות בידי שירותי בריאות או רווחה, וכדומה; או שתלמידים אלו אינם רשומים למסגרת חינוכית כלל. אינדיקטור זה חושב כדלהלן: מספר תלמידי החינוך המיוחד הרשומים למסגרות חינוך רגילות רשמיות ועמיתיהם ללימודים שאינם בעלי צרכים מיוחדים (Q14) / מספר התלמידים הרשומים לכל מסגרות החינוך הרשמיות (Q1/2) x 100. שיעור ההרשמה למסגרות החינוך הרגילות נע בין 92.02% ל-99.97% במדינות שנדגמו; הממוצע עבור עשרים ותשע המדינות הוא 98.64%.

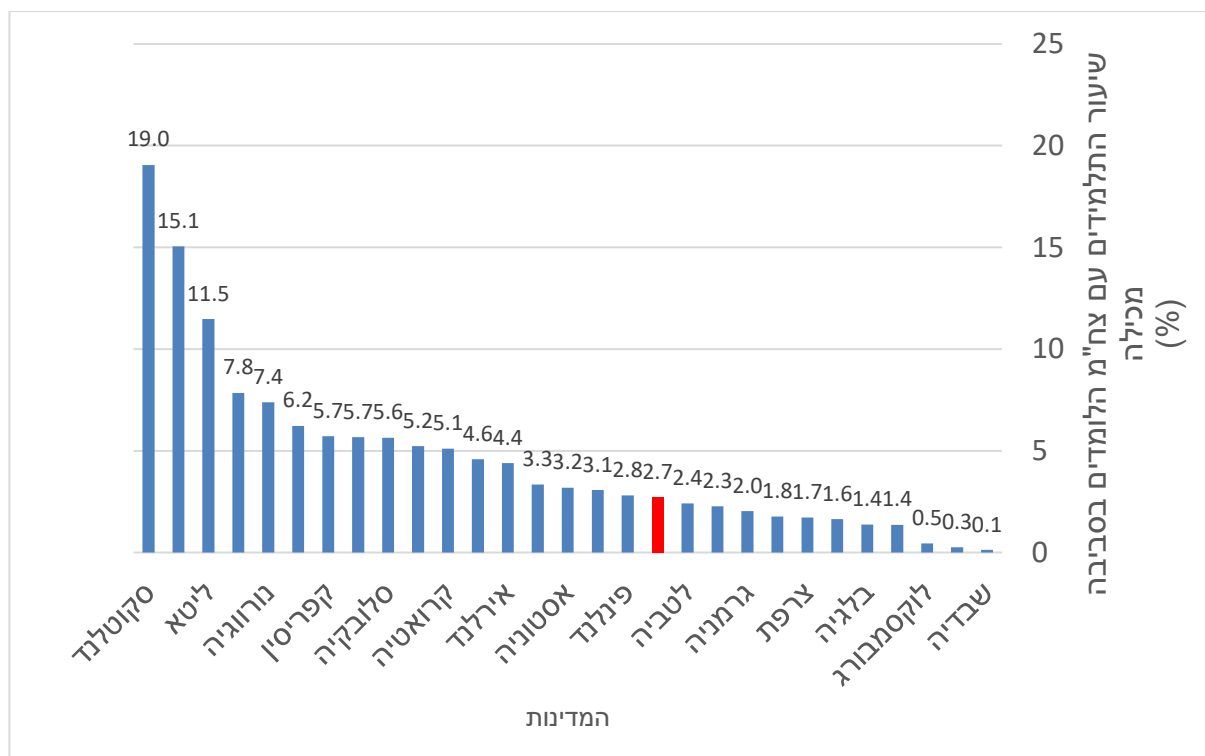


איור 1 : שיעור ההרשמה למסגרות החינוך הרגילות, בהתבסס על האוכלוסייה הכללית הרשומה לביה"ס (%) (EASEI, 2016, p.13).

איור 2 שלהלן מתאר תלמידים שלומדים ולא לומדים בחינוך המכיל. ברוב המדינות, הרשמה לחינוך המכיל מרמז על שיבוץ לכיתה רגילה לפחות ל-80% מהזמן, או לכיתה שעומדת בביטויים אחרים של קריטריון זה. התלמידים שאינם לומדים במסגרות חינוך מכילות לומדים באחת מהאפשרויות הבאות: כיתות נפרדות בבתי-ספר רגילים, בתי ספר נפרדים לחינוך מיוחד, חינוך בלתי פורמלי המנוהל בידי שירותי בריאות או רווחה, וכדומה; או שאינם רשומים לאף מסגרת חינוכית. אינדיקטור זה חושב כדלהלן: מספר התלמידים שרשומים ולומדים בכיתה רגילה עם עמיתיהם ללימודים שאינם בעלי צרכים מיוחדים לפחות 80% מהזמן $(Q1.5) / \text{מספר התלמידים שרשומים לכל מסגרות החינוך הרשמיות } (Q1.2) \times 100$. הנתונים נאספו מעשרים ושמונה מדינות. שיעור ההרשמה לחינוך המכיל נע בין 92.02% ל-99.07%; הממוצע עבור עשרים ושמונה המדינות שנדגמו הוא 98.19%. הנתונים מעידים כי באף אחת מהמדינות שנדגמו ההרשמה למסגרות המכילות אינה עומדת על 100%. בכל המדינות קיימים שירותים מיוחדים ונפרדים, כאלו או אחרים (בתי ספר ויחידות נפרדות), כמו גם כיתות נפרדות בבתי הספר הרגילים.



איור 2: שיעור ההרשמה בחינוך המכיל, בהתבסס בהתבסס על האוכלוסייה הכללית הרשומה לביה"ס (%) (EASEI, 2016, p.13).



איור 3 : שיעור התלמידים (%) עם צח"מ הלומדים במסגרת מכילה (80% שילוב בכיתה רגילה) (European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018c, p. 27).

מנתונים עדכניים יותר משנת 2018 מוצגים באיור 3, ניתן לראות כי השונות בשיעור התלמידים עם צח"מ הלומדים במסגרות מכילות, נותרה גדולה. אחוז התלמידים הלומדים במסגרות מכילות (לפחות 80% מן הזמן) נע מ-0.12% בשבדיה ל-19.5% בסקוטלנד, כאשר הממוצע הכללי הינו 2.73%. זאת ועוד, סקירה השוואתית של תוכניות ושירותים של חינוך מיוחד במספר מדינות מעלה, כי תרומתם של תוכניות ושירותים אלה נגזרת מהאידיאולוגיה הכללית שרווחת במערכת החינוך, במיוחד המקום שניתן לערכים כמו תחרות חופשית, סלקטיביות, אחריותיות, מצוינות ושיוויון (Pei & Graham, 2017). מכאן עולה החשיבות לערוך בחינה השוואתית של האופנים השונים בהם נגזרים וניתנים שירותים אלה.

מתודולוגיה של ביצוע הסקירה

סקירה זו תבקש להתמקד בשאלה כיצד מדינות שונות קובעות את הזכאות לשירותי חינוך מיוחד. באופן ספציפי, הסקירה תדון, בין היתר, בהיבטים הבאים:

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

הסקירה תבקש לערוך דיון השוואתי בכל ההיבטים שלעיל תוך שהיא מפנה למצב החוקי ולתמונת המדיניות ב-10 מדינות שונות כפי שנתבקש על-ידי מזמיני הסקירה:

1. אנגליה;
2. שוודיה;
3. ארה"ב (אורגון, קליפורניה וניו-יורק);
4. גרמניה;
5. ספרד;
6. פורטוגל;
7. אוסטרליה;
8. קנדה (אונטריו).

דיון בהיבטים אלה ובהיבטים נוספים שיעלו במהלך הסקירה יאפשר למידה ודיון בשאלת הזכאות של שירותי חינוך מיוחד, בהתוויית המדיניות לזכאות זו ובישומה המעשי.

הסקירה מבוססת על חיפוש במאגרי מידע אקדמיים, באינדקסים שונים, במשרדי חינוך של המדינות שישקרו ובאתרים רשמיים של גופים, הרלבנטיים לנשוא הסקירה תחת מילות המפתח הבאות: הכלה; חינוך מיוחד; מדיניות; קריטריונים; לקויות; ; special needs; special education; services; policy; criteria; inclusion; ; inclusive education ;supportive education ;diversity education ;universal design ;accessability ;integration.

מאגרי המידע בהם נעשה חיפוש אחר ספרות מקצועית ומסמכי התוכניות הינם ProQuest, EBSCO, ERIC, מאגרי המידע של מכון מופ"ת, Google scholar, European Commission, באתרים רשמיים של משרדי חינוך בעולם וארגונים הקשורים לחינוך מיוחד כמו European Agency for Special Needs and Inclusive Education וכן בארגונים כמו ה-OECD.

בנוסף נעשתה התכתבות בלתי פורמלית עם קובעי מדיניות במדינות שייסקרו ו/או עם חוקרים בכירים במדינות אלה כדי לעמוד מקרוב על שאלות של זכאות וקביעת קריטריונים לשירותי חינוך מיוחד.

מדיניות חינוך מיוחדת במדינות השונות

סיווג על-פי ה-OECD

השוואה בין-לאומית של מדיניות מכילה היא מלאכה קשה, בין היתר לנוכח הסיווגים השונים של צרכי חינוך מיוחד בכל אחת מהמדינות. בהתמודדות עם השונות הזו ערך ארגון ה-OECD ניתוח של הסיווגים השונים ב-23 מדינות וזיהה ארבעה דפוסים (OECD, 2000):

1. שימוש בקטגוריה של מוגבלות בלבד (למשל, צרפת וגרמניה);
 2. שימוש בקטגוריה של מוגבלות ותלמידים מוחלשים (למשל, יוון וניו-זילנד);
 3. שימוש בקטגוריה של מוגבלות, תלמידים מוחלשים ותלמידים מחוננים/מוכשרים (למשל, ספרד וטורקיה);
 4. הענקת שירותי חינוך מיוחד המבוססים על הצורך להגיב לתלמידים או למצבים יוצאי-דופן/חריגים להבדיל מהגדרה של תלמידים (למשל, ניו-בראונסיק שבקנדה, בריטניה ודנמרק).
- מכאן, הוצע לסווג מחדש את הקטגוריות המשמשות בסיס להשוואה בין-לאומית בהתאם למסגרת הבאה:
- ❖ קטגוריה א': מוגבלויות הקשורות במקור אורגני, שלגביהן קיימת הסכמה נורמטיבית ביחס לקטגוריות (מוגבלויות תחושתיות, תנועתיות, מוגבלויות קשות, מוגבלויות שכליות משמעותיות)
 - ❖ קטגוריה ב': קשיים ללא מקור אורגני או קשר ישיר לגורמים סוציו-כלכליים, תרבותיים או לשוניים (קשיים התנהגותיים, קשיי למידה מתונים, קשיי למידה ספציפיים, דיסלקציה)
 - ❖ קטגוריה ג': קשיים הנובעים מגורמים סוציו-כלכליים, תרבותיים או לשוניים; רקעים מוחלשים או לא שגרתיים שהפעילות החינוכית מבקשת לפצות עליהם;

סיווג על-פי ארגון הבריאות העולמי

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

1. בעיה בתפקוד גופני – המתייחס לתפקוד פיזי ופסיכולוגי;
2. בעיה במבנה גופני;
3. קושי בפעילות, ביצוע משימות והשתתפות (יכולת להיות מעורב בפעילויות הקשורות בגיל);
4. קיומם של גורמים סביבתיים שמגבילים או מאפשרים את תפקוד הילד.

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

מודל נוסף שהוצע לבחינה וניתוח של מדיניות הכלה, פותח על-ידי European Agency for Special Needs and Inclusive Education, מודל זה מציע 12 מדדים לבחינת מידת ההכלה במערכות חינוך של המדינות השונות החברות באיגוד זה (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016). המדדים

מתייחסים לחינוך בגיל הרך, הכשרת מורים להכלה, עקרונות לעידוד הוראה מכילה, מיפוי מידת היישום של המדיניות, שילוב טכנולוגיות מידע ותקשורת, חינוך מקצועי ומדדים ארגוניים.

1. שיפור החינוך המכיל, ווידוא חינוך איכותי הנגיש לכל.
2. תמיכה ושיפור של קשרי הגומלין של ההורים והקהילה.
3. פיתוח אסטרטגיות ניטור, ביסוס אחריותיות ותשתית להערכת החינוך המכיל.
4. שיפור ויעול העלות של מערכת החינוך, תוך שילוב של יעילות, מועילות, שוויון והכלה.
5. שיפור מידת ההשתתפות בתוכניות בעלות איכות גבוהה של חינוך בגיל הרך.
6. שיפור המדדים הממוקדים בתלמיד, כגון אימון, למידה אישית והנחייה משופרת.
7. הגברת האתוס הבית ספרי (למשל על-ידי אימוץ של סביבות למידה מיוחדות לצרכים מיוחדים).
8. הפחתת השפעות שליליות של מעקב מגיל צעיר (כגון הסללה) ולהפחית ככל הניתן את מנגנון השארת כיתה.
9. שיפור הישגי בתי-הספר בעלי הישגים נמוכים.
10. שיפור איכות צוות בית הספר תוך התמקדות באיכות המורים, איכות הלמידה והפיתוח המקצועיים, פיתוח כישורי הוראה וחיזוק המנהיגות הבית-ספית.
11. שיפור שלב המעבר ממערכת החינוך וההשמה המקצועית.
12. שיפור החינוך וההכוונה מקצועית בכל שלבי החינוך המכיל.

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

אנגליה

מסמך המדיניות הבריטי המוביל, שהוגדר בשנת 2015, מכונה קוד התמיכות. הקוד מגדיר את העזרה הנוספת שיש לתת למערכת החינוך כדי שתוכל לענות על הצרכים המיוחדים של לומדים בגילאים 0-25 שנים (Department of Education and Department of Health, 2015) (להלן: Support for special education needs and disability - SEND). המינוח תמיכות, מחליף את המונח של שירותים שהיה נהוג בעבר ומייצג את שינוי תפיסתי של צרכי הלומדים וההתאמות הניתנות על-ידי המערכת.

מדיניות ה-SEND נחשבת לרפורמה המשמעותית ביותר ב-30 השנים האחרונות בבריטניה (Curran, Mortimore, & Riddell, 2017). הנחת היסוד של קוד זה היא שחווית השימוש של הורים וילדים במערכות החינוך והבריאות צריכה להיות חוויה יעילה יותר ופחות לעומתית. המטרה היא לזהות באמצעות מערכות אלו את הצרכים החינוכיים המיוחדים מוקדם ככל שניתן, תוך יידוע הורי הילדים ומטפליהם בכל הנוגע לשירותים שניתן לצפות לקבלם באופן סביר. הילדים והוריהם/מטפליהם יהיו מעורבים בקבלת ההחלטות

בנוגע לתמיכה הרצויה. דגש יושם על הישגים בתחום של כישורי חיים, לרבות תעסוקה ועצמאות גדולה יותר לקראת מעבר אל החיים מחוץ לבית הספר (Allan & Youdell, 2017).

לפי הקוד, ילד בעל צרכי חינוך מיוחד מוגדר כ: ילד עם קשיי למידה או מוגבלות, ומכאן גם עם צורך לחינוך מיוחד. ילד בגיל חינוך חובה (עד גיל 16) או למעלה מכך הוא עם קושי למידה אם הוא מתקשה בלמידה באופן משמעותי יותר ממרבית הילדים בני גילו; ילד עם מוגבלות, שמונעת ממנו מעשית שימוש במשאבים, המוצעים לילדים אחרים בני גילו בבתי ספר "כלליים" (mainstream) או במוסדות רגילים של ילדים מעל גיל 16.³

הקוד מציין, כי ילדים רבים עם מוגבלויות פיזיות או מנטליות (impairment) שלהן השפעות על ביצוע מטלות חיים שוטפות עשויים להיות עם צרכי חינוך מיוחד. השפעות אלו צריכות להיות מהותיות (לא טריויאליות או שוליות) וארוכות טווח וביטויין צריך להימשך מעל לשנה. הגדרה זו חלה, למשל על ילדים עם מגבלות ראייה ושמיעה, אסטמה, סכרת, אפילפסיה וסרטן. הקוד מדגיש, כי לא כל ילד שהינו עם מוגבלות כאמור הוא בעל צרכי חינוך מיוחד אף שישנה חפיפה משמעותית בין שתי קבוצות הילדים.

לפי ה- Equality Act 2010, על בתי ספר, ספקי שירותים בגיל הרך, מוסדות לילדים מעל גיל 16, רשויות מקומיות ואחרים חלות החובות הבאות:

- ❖ אסור להם להפלות באופן ישיר או עקיף או לפגוע בילד עם מוגבלות;
- ❖ אסור להם להפלות בתירוץ שנובע ממוגבלות הילד;
- ❖ עליהם לבצע התאמות סבירות כדי להבטיח שילד בעל צרכי חינוך מיוחד או מוגבלות אינו יוצא חסר בהשוואה לילדים אחרים בני גילו.

הקוד קובע, כי על הרשויות הרפואיות, לאפשר להוריו של ילד בגיל חינוך חובה, שהינו עם סיכוי להיות עם מוגבלות או צרכי חינוך מיוחד, הזדמנות להביע את עמדתם למידת התמיכה הנדרשת בבית הספר בטרם יפנו לרשויות החינוך המקומיות. כן מודגש, כי לילד זכות לקבל ולמסור מידע ולהביע את דעתו וכי לדעות אלה יש לתת משקל בשים לב לגילו ולרמת בגרותו. בתוך כך, מצוין, כי חשוב לקיים דיאלוג בין ההורים, המורים וצדדים נוספים וליישב מחלוקות ביניהם והכל לטובת הילד. על רשויות מקומיות, המוגדרות כמוסדות המעניקים שירותי חינוך, רווחה, דיור, תעסוקה ועוד, להתייעץ עם ילדים עם מוגבלות או צרכי חינוך מיוחד ועם הוריהם לצורך החלטה בנוגע לשירותי חינוך ובריאות לילדים אלה.

רשויות מקומיות נושאות בחובה לזהות ילדים בעלי או שעשויים להיות בעלי צרכי חינוך מיוחד או מוגבלות. עליהם לאסוף מידע בנוגע לכך מכל אדם, מהורי הילד, ממחנכיו, מבתי הספר וכיו"ב. מוסדות בריאות שונים מחויבים לידע את הרשויות המקומיות ככל שהן מזהות ילד כזה. הורי הילד, ילדים מעל גיל 16, בתי ספר וקולגים הם בעלי זכות לבקש הערכת צרכים לצורך תכנון תוכנית טיפול חינוך ובריאות (Education, health and care). על רשויות מקומיות בשיתוף עם גופי בריאות ומוסדות נוספים לבצע הערכת צרכים ולתעדף אותם.

הקוד מציין, כי הממשלה הבריטית מחויבת לחינוך מכליל של ילדים עם מוגבלויות ועם צרכי חינוך מיוחד ולהסרת מחסומי למידה והשתתפות בורם החינוך "כללי". לפי הקוד, ילד עם מוגבלות או צרכי חינוך מיוחד

³ SEND, בעמ' 15-16.

שלא נקבעה עבורו תוכנית טיפול חינוך ובריאות חייב להשתלב במערכת ה"כללית". ילדים כאלה יתקבלו למערכת בהתאם לתהליכי הקבלה הרגילים. קבלתם לא תסורב מהטעם שיעלה חשש בנוגע ליכולת לספק את צרכי החינוך שלהם או מכך שאין להם תוכניות לטיפול חינוך ובריאות.

ילדים בעלי צרכי חינוך וללא תוכנית לטיפול חינוך ובריאות יוכלו ללמוד בבתי ספר ובמוסדות מיוחדים במקרים הבאים: לצורך הערכה הנדרשת לתכנון תוכנית לטיפול חינוך ובריאות; במצב של שינוי נסיבות או מקרה חירום; במצב של אשפוז שבמסגרתו מתקיים בית ספר מיוחד; במצב של קבלה לאקדמיה מיוחדת, לרבות בית ספר מיוחד חנם שמאפשר קבלה של ילדים עם צרכי חינוך מיוחד ללא תוכנית טיפול חינוך ובריאות.

הקוד מדגיש את יצירת השותפויות שבין רשויות מקומיות וגופים בריאותיים ושל הרווחה ליצירת תוכנית טיפול חינוך ובריאות ו/או לכיסוי כלל הענקת השירותים לילדים עם צרכי חינוך מיוחד או מוגבלויות. שירותים אלה כוללים למשל תמיכה ותרפיה ממומחה (למשל דרך תרופות), טיפול בתקשורת, טכנולוגיה מסייעת, טיפול אישי או נגישות לו, תמיכה בבריאות הנפש, טיפול תעסוקתי, פיזיותרפיה, תמיכה סיעודית, וכיו"ב.



איור 2: הערכת צרכי חינוך מיוחד ותכנון תוכנית טיפול בבריטניה (Department of Education and Department of Health, 2015)

תוצרי הטיפול נחלקים לתוצרים ברמת הפרט, למשל באמצעות תכנון טיפול שבו ילד מסוים מסוגל ליצור קשר עם ילדים אחרים בשעת משחק באופן עצמאי; לתוצרים ברמת השירות, למשל שיפור בבריאות הנפשית של הורה הילד; ולתוצרים אסטרטגיים כמו עלייה בשיעורי התמיכה בתעסוקה וביכולת חיים עצמאית של צעירים. הקוד מציין, כי לצורך קביעת תוצרים אלה ניתן להיעזר בסדרי עדיפויות לאומיות למשל במדדים

שמפורסמים על-ידי רשות הבריאות הממשלתית (NHS – National Health Service) ובסדרי עדיפויות מקומיות.

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

לבתי הספר תקציב יעודי לחינוך מיוחד שבאמצעותו הוא מציע תמיכות שונות, למשל טיפול בתקשורת, טיפול רוחני וייעוץ. כל בית ספר קובע לעצמו את המדיניות הנוהגת ביחס לילדים עם צרכי חינוך מיוחד ואת המידע הרלוונטי לגביה. עליהם לפרסם מידע מפורט בנוגע להסדרים לזיהוי, הערכה והענקת שירותים לילדים עם צרכי חינוך מיוחדים.

רשויות מקומיות מפרסמות הצעה מקומית (Local offer), שמתייחסת לשירותי הבריאות, החינוך והרווחה לילדים צעירים בתחומן ומחוץ לתחומן עם צרכי חינוך מיוחדים או מוגבלויות, לרבות אלה שאינם בעלי תוכנית טיפול חינוך ובריאות. ההצעה כוללת הנחיות להורי הילדים כיצד לבקש הערכה לתוכנית טיפול בריאות וחינוך ומידע נוסף, למשל בנושא נסיעות לבתי הספר ומהם, פעילויות פנאי וכו'.

ארגון ה- SEND מציע קורסים, סדנאות והכשרה הנלווית להכשרת מורים מבוססת בית ספר וכן למידה מקצועית של מורים בארבעה תחומים עיקריים: תקשורת ואינטראקציה; קוגניציה ולמידה; קשיים חברתיים, רגשיים ונפשיים; צרכים תחושתיים ופיסיים.

שבדיה

שבדיה נחשבת אחת המדינות המובילות בשילוב ערכים של צדק והכלה חברתית. היא בין המדינות בהן המספר הקטן ביותר של תלמידים הלומדים במסגרת של חינוך מיוחד מופרד. לאחר שנים של הרחקה והדרה של תלמידים מקבוצות שונות (ילדות ונערות, עניים, עיוורים, חרשים, בעלי לקויות למידה וכיו"ב) ופרסום דוח לאומי שהדגיש את האופי המניעתי של בית הספר, המדיניות החינוכית בשבדיה, מתומצתת בעקרון של "בית ספר אחד לכול" אשר בבסיס רפורמה של הכלה, (Lindqvist, 2013). מדיניות זו, שנכללה בתוכנית הלימודים בשנת 1962, מכירה בשונות הקיימת בין התלמידים וגורסת שמערכת החינוך צריכה להתאים עצמה לצרכי התלמיד הספציפי ולנסיבותיו ולקדם את התפתחותם של כלל התלמידים (שם).

כך, תוכנית הלימודים החלה על מסגרת החינוך החובה (גילאים 7-16) מציינת במפורש כי יש לקחת בחשבון את היכולות השונות והצרכים השונים של התלמידים וכי קיימות דרכים רבות להגשמת מטרות החינוך. תוכנית זו מכירה בכך שההוראה לא יכולה להינתן בצורה אחידה לכל (Berhanu, 2011). לפי החקיקה בשבדיה, תמיכה מיוחדת בתלמידים נעשית במסגרת מערכת החינוך ה"כללית". המורה עשוי להחליט על שיבוץ אחר במקרה שהערכה מצביעה על כך שתמיכה במערכת ה"כללית" אינה מספיקה (Malmqvist & Nilholm, 2016). העניין נתון לשיקול דעתו הבלעדי של בית הספר.

בניגוד למדינות רבות, שבהן הערכת הצרכים נעשית במערכת החינוך, בשבדיה ההערכה מתבצעת במערכת הבריאות (Sansour & Bernhard, 2018). הערכת התפקוד? נעשות במסגרת חלוקה לשלוש קטגוריות: בעיות

שמקורן בקשיי לימוד ; בעיות שמקורן בקשיי רפואיים ; ובעיות שמקורן בקשיי חברתיים. אחות בית הספר נושאת באחריות לתיווך הבעיות והבהרתן לגורמי המקצוע ולגורמים החינוכיים השונים. בספרות נטען, כי לבית הספר עניין בביצוע הערכה ובעיקר בתיגור רפואי כיוון שהדבר עשוי להניב הקצאת משאבים לזכותו (Isaksson, Lindqvist, Bergström, 2010).

התקנות השבדיות קובעות כי כל תלמיד בשבדיה זכאי לתמיכה בחינוך מיוחד ללא הכרח באבחנה פוזיטיבית רפואית. הזכאות נקבעת בהתאם להערכה שמעידה על כך כי התלמיד נמצא בסיכון של אי עמידה בדרישות בית הספר (שם). התקנות לא מגדירות מהו "חינוך מיוחד". החקיקה מגדירה באופן כללי כי תלמידים, הנזקקים לחינוך מיוחד להתפתחותם מטעמים פיזיים, פסיכולוגיים או אחרים, צריכים לקבל את התמיכה הזו. ככל שקיים מידע מהצוות המקצועי הקודם לבית הספר (גננות, מטפלות, רופא וכיו"ב) מהילד, מהוריו או מאפוסטרופסו או אם הדבר עולה במסגרת אחרת כל שהיא, האחריות לוודא שצרכי התלמיד מקבלים מענה מוטלת על מנהל בית הספר (Lindqvist, 2013). קטגוריות הקשיים שמקורה בשדה הפסיכולוגי-רפואי: לקות לימודית/אינטלקטואלית; חרשות; לקות שמיעה; ולקות ראייה. קטגוריות נוספות, שנעשה בהן שימוש הן הפרעות קשב וריכוז (ADHD), תסמונת אספרגר, אוטיזם, דיסלקציה, הפרעת התנהגות וכיו"ב. קטגוריות אלה הוספו בשנת 2013. שיעור הילדים הנזקקים לחינוך מיוחד בהתייחס למוגבלויות שכליות, שמיעתיות, ויזואליות וחרשות נמצא קבוע עם השנים ועומד על כ-1.5%. מעט יותר ממחצית מהתלמידים המאובחנים לומדים בבית הספר היסודי ויתר התלמידים בבית הספר העל-יסודי (Hjörne, 2015). שיעור הילדים מתועד בסוכנות החינוך הממשלתית, אך לא נמצא שם פירוט בנוגע למקורות בהן עלה הצורך בתמיכה הניתנת לתלמידים (שם). רוב התלמידים עם צרכי חינוך מיוחדים לומדים בכיתות רגילות במסגרת חינוך החובה. הם עשויים לזכות למגוון התאמות לימודיות ובכלל זה למידה בקבוצות למידה מיוחדות, הוראה נפרדת, לימודים מותאמים וספרי לימוד, שנכתבים בשפה נגישה לילדים. ישנן גם כיתות מיוחדות לתלמידים עם מוגבלויות תפקודיות או בעיות חברתיות רגשיות. החומר הנלמד בכיתות אלה תואם לתוכנית הלימודים ה"רגילה". להורי הילד זכות לבחור בין שתי מסגרות הלימוד הללו (רגילה או מיוחדת).

בשבדיה פונקציה מיוחדת של מתאמים של חינוך מיוחד בבית הספר. אלה אחראים על הערכה, פיתוח בית ספרי, פיקוח על מורים וכיו"ב (Göranson, Lindqvist, Mölås, Almqvist, & Nilholm, 2017; Takala, Wickman, Uusitalo-Malmivaara, & Lundström, 2015). בין 2.3-3.1% מהתלמידים הלומדים בחינוך חובה בשבדיה משובצים במסגרות מיוחדות בשעות בית הספר, למשל כיתות של חינוך מיוחד לילדים עם הפרעות קשב וריכוז, כיתות לילדים על הספקטרום האוטיסטי וכיו"ב (שם). שיעור זה הינו גבוה מהאומדן שצוין לעיל (1.5%). ההערכה היא, כי למעלה מ-40% מהתלמידים במערכת מקבלים לפחות פעם אחת במהלך החיים תמיכה של חינוך מיוחד (Lindqvist, 2013).

ילדים אשר אינם עומדים ביעדי הלמידה המינימליים בבתי הספר הכללים משובצים בבתי הספר המיוחדים. אלה משתייכים לשני סוגים: בתי ספר מיוחדים "רגילים" ובתי ספר לילדים עם לקויות שכליות (לילדים עם IQ נמוך מ-70) (Sansour & Bernhard, 2018).

ישנם ארבעה סוגי הערכות הנדרשות לצורך קבלת החלטה אם להעביר ילד מהמסגרת הרגילה לבית הספר המיוחד: רפואית, פסיכולוגית, חברתית ופדגוגית. על הורי התלמיד להסכים לשיבוץ בבית הספר המיוחד אך ניתן לשבצו אף ללא הסכמת ההורים ככל שעולה הצורך בכך (Sansour & Bernhard, 2018).

מערכת החינוך השבדית היא מערכת מבוזרת מאוד ועל כן קיימת שונות גדולה באשר לאופן שבו תלמידים עם צרכי חינוך מיוחדים מוגדרים ורשומים ברשויות מקומיות שונות (Berhanu, 2011).

למשל לפי סקר מהשנים האחרונות, בכ-17% מהערים והמועצות המקומיות יש כיתות לילדים עם בעיות קשב וריכוז. בכיתות אלה כ-8 תלמידים בממוצע (בטווח שבין 1-15 תלמידים בכיתה). משך השיבוץ בכיתה המיוחדת הוא כ-5.15 סמסטרים. הסיבות להקמת כיתות כאלה, שזכו למענה השכיח ביותר של קציני חינוך בעיריות ובמועצות המקומיות נוגעות לצורך בהענקת שיטות לימוד מיוחדות, התאמות במשך זמן העבודה, יצירת סביבת כיתה רגועה יותר והצורך בפדגוגיה מיוחדת. (שם).

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

ארה"ב

כללי

ילדים ובני נוער בארה"ב זוכים לשירותים של חינוך מיוחד מכוח חוק פדרלי Individuals with Disabilities Education Act (amended, 2004). מטרתו היא להבטיח גישה חינוכית לחינוך ציבורי לכל התלמידים בדגש על חינוך מיוחד ועל שירותים שלוקחים בחשבון את הצרכים המיוחדים של התלמידים. כל מדינה בארה"ב נדרשת לפתח תוכנית לשמונה שנים שבה היא מפרטת את הצעדים שבכוונתה לעשות כדי ליישם את החוק ולהעריך את ההתקדמות בנושא. תוכנית זו חייבת לעבור אישור פדרלי.

בארה"ב, נעשית קריאה להזדמנות שווה בחינוך נעשית באמצעות הסטנדרטים מקובלים (Common Core State Standards), שפותחו בשנת 2009 ואומצו על-ידי למעלה מ-40 מדינות בארה"ב (Core Standards, 2019; Van Bostel, 2017). האיגוד האמריקני למנהלי בתי ספר יסודיים (NAESP) פרסם לפני מספר שנים מספר עקרונות, הנוגעים לחינוך תלמידים עם מוגבלויות לאור הסטנדרטים המקובלים. עקרונות אלה הינם (NAESP, 2012):

1. יש להכיר בכך שתלמידים עם מוגבלויות היא קבוצה הטרוגנית הדורשת תכנון חינוכי אישי. גם בתוך אותה קטגוריה של לקות קיימת שונות גדולה בין תלמידים.
2. יש להבחין בין התאמות לתיקונים. בעוד שהתאמות כוללות יצירת הזדמנויות שונות לתלמידים ללמוד את חומר הלימודים לפי הסטנדרטים הרגילים ואינן משנות את תוכניהם, תיקונים כוללים שינויים בתוכן הסטנדרטים או בציפיות הנוגעות לביצועיהם.
3. יש לתמוך בסביבה המאפשרת שיתוף של פרקטיקות מועילות בהוראת תלמידים עם מוגבלויות ולייצר ציפיות שמורים יבינו פרקטיקות מבוססות-מחקר וישתמשו בהן.

4. יש להשתמש בתוכניות הערכה בית ספריות ומדינתיות כדי לבחון את הצמיחה והשיפור של תלמידים עם מוגבלויות.

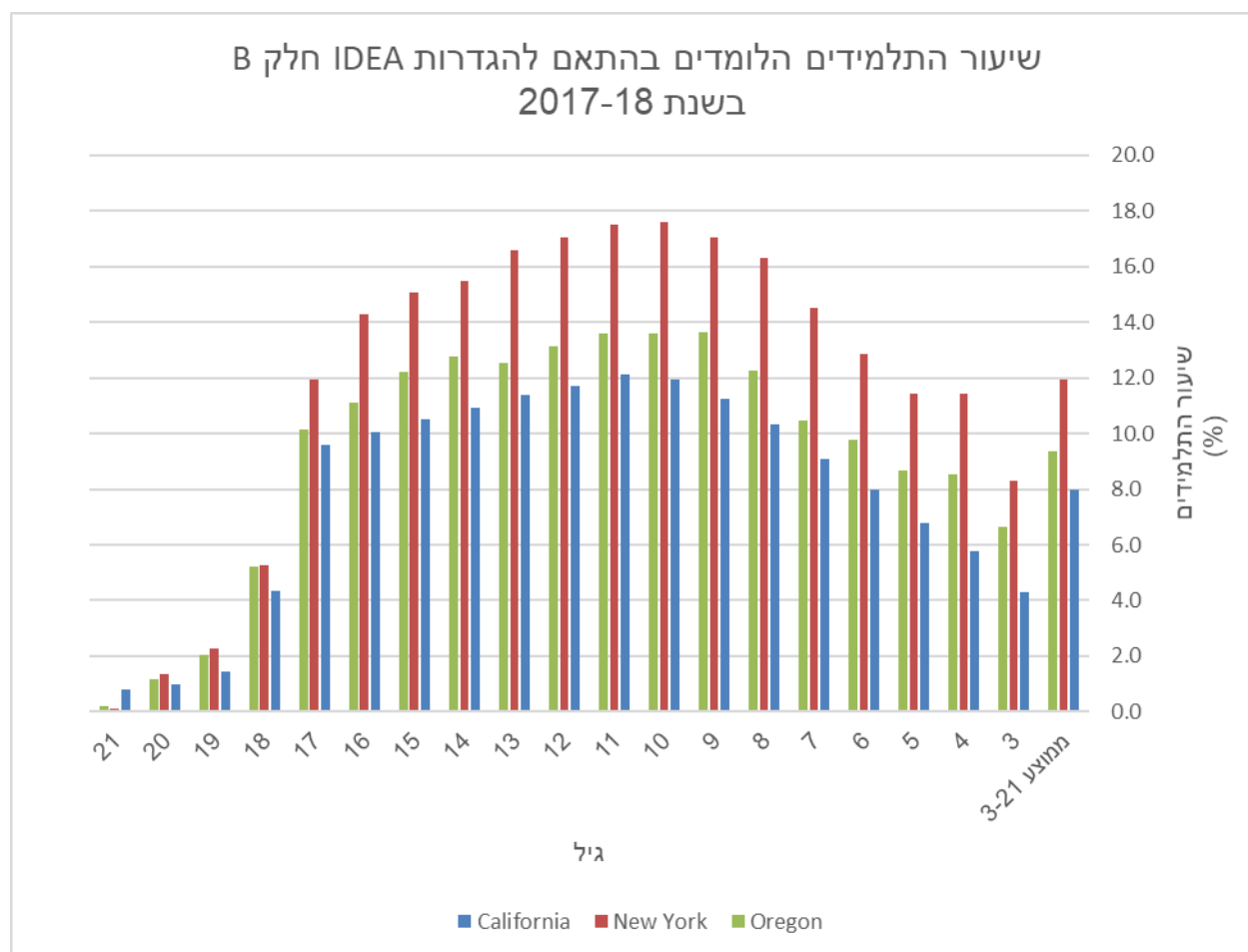
5. יש לבחון כיצד תוכניות חינוך אישיות הולמות את הסטנדרטים ואילו מטרות חינוכיות הן מבקשות להגשים.

6. יש להעסיק את המורים הטובים ביותר בחינוך המיוחד ולתמוך בהם.

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

נתונים רשמיים של משרד החינוך הפדראלי מראים, כי בארה"ב 61% מהתלמידים עם מוגבלויות לומדים במערכת החינוך הכללית לפחות 80% מהזמן. זאת ועוד, 81% מהתלמידים בגילאי 6-21, שמקבלים חינוך מיוחד, נמצאים 40% לפחות מזמנם במערכת החינוך הכללית (Reese, Richards-Tutor, Hansuvadha, Pavri, 2018). הסעיפים הבאים מתמקדים במדיניות ההכלה בשלוש מדינות בארה"ב: אורגון, ניו-יורק וקליפורניה.

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



איור 3 שיעור התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחד במדינות ארה"ב (U.S. Department of Education, 2018)

באורגון, דרישות דומות לקבלת תעודה רגילה ותעודה מותאמת (modified diploma) לילדים עם ובלי תוכניות חינוך אישיות. תעודה מותאמת ניתנת למי שסיים את לימודי התיכון ולא הוכיח יכולת לעמוד בדרישות הלימודיות המלאות לתעודה רגילה גם עם התאמות סבירות. כדי לקבל תעודה מותאמת, על התלמיד להראות תיעוד בכתב הניתן מטעמו של מורה או רופא של חוסר יכולת מתמשך (היסטורי) להגיע להישגים כתוצאה ממחסום לימודי והוראתי או מצב רפואי שמהווה מחסום להישגים (Oregon Department of Education, 2019a).

הנחיות המדיניות מציינות כי תוכניות לחינוך מיוחד מוצעות במדינה לתלמידים עם צרכים בכל התחומים. הקטגוריות, שאליהן נדרש להתייחס הן מוגבלות שכלית, עיוורון/חרשות, לקות אורתופדית, הפרעה בספקטרום האוטיסטי, לקות שמיעה, הפרעת תקשורת, פגיעת מוח טראומטית, מוגבלות למידה ספציפית,

לקות ראייה, הפרעה רגשית ולקות בריאותית אחרת (Oregon Department of Education, 2015).⁴ ההנחיות מקלות על תהליך ההערכה והבקשה לחינוך מיוחד כך שהבקשה נבחנת שלא על-פי הלכות אלא על-פי התפקוד, וזאת באמצעות מענה לסיטואציות, שהמועמד צריך לציין את מידת קירבתו אליהן. כך למשל בכל הנוגע לחוזקות הכלליות של התלמיד מצוינות הדוגמאות: "נהנה לשחק כדורגל עם חברים"; "צחוק הוא מדבק". בכל הנוגע למשוב מהורים בנוגע להישגים לימודיים "ההורים אינם מודאגים, בשלב זה" או "ההורים מעידים כי התלמיד מתמודד/נאבק עם שיעורי הבית". באשר לרמת התפקוד העכשווית של התלמידים, נכלל, למשל הציטוט "לתלמיד צורך בתחום של אינטראקציה חברתית עם עמיתים במצבים של חוסר שליטה" (שם).

לפי ההנחיות, כדי לזכות בתמיכה בתוכניות לחינוך מיוחד על בתי הספר והמחוזות לאשר מראש את התוכניות עם משרד החינוך. נקודת המוצא היא שהחינוך המיוחד משולב בתוך מערכת בתי הספר המחוזית ושתלמידים בעלי צרכים של חינוך מיוחד זכאים לאותן הזכויות והפריבילגיות כפי שזכאים להן תלמידים "רגילים" (Oregon Department of Education, 2019b, § 581-015-2005). נקבע, שעל בתי הספר שבמחוזות להעניק חינוך ציבורי חינוך ומתאים לכל הילדים עם המוגבלויות בגיל בית ספר (5-21) Oregon Department of Education, 2019b, § 581-015-2040. עליהם להבטיח הדפסה של חומרי לימוד מודפסים, לרבות ספרי לימוד שמתאימים לתלמידים עיוורים ובכל פורמט נגיש לילדים אחרים, Oregon Department of Education, 2019b, § 581-015-2060. כן עליהם להבטיח הנגשה של מכשור טכנולוגי מסייע Oregon Department of Education, 2019b, § 581-015-2055).

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

- האם התלמיד מראה התנהגות המסכנת את תהליך הלמידה שלו או של אחרים? ככל שהתשובה חיובית יש להתייחס להתערבויות החיוביות שיכולות להתייחס להתנהגות זו.
- האם בקיאותו של התלמיד בשפה מוגבלת? אם כן, מהם צרכי השפה שרלוונטיים לתוכנית החינוך האישית של התלמיד.
- האם התלמיד עיוור או שראייתו לקויה? אם כן, יש להתייחס לצרכי ברייל או להשלים הערכה של כתיבה/קריאה.
- האם לתלמיד צרכי תקשורת? אם כן, יש לפרט מהן דרכי התמיכה וההוראה הנדרשים.
- האם התלמיד חרש או בעל לקות שמיעה כבדה? אם כן, יש להעריך את צרכי השפה והתקשורת שלו, יכולתו להתקשר עם עמיתים ועם הצוות המקצועי, רמת הלימודים שלו וצרכי הכלליים.
- האם התלמיד זקוק למכשור טכנולוגי מסייע? אם כן, יש לפרט איזה.
- האם התלמיד זקוק לפורמט מיוחד כמו ברייל, כתב דפוס גדול, אודיו או טקסט דיגיטלי או לחומרים חינוכיים כתוצאה מעיוורון או מוגבלות שמונעים משימוש יעיל בחומרי לימוד מודפסים?

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

בנוסף, הצוות המעריך צריך להתייחס לרמת ביצועי התפקוד והלימוד העכשוויים של התלמיד, בין היתר על-ידי קבלת משוב מהוריו ולהמליץ על המשך מסלול הלימודים (לתעודה רגילה או מותאמת) תוך ציון התמיכה הראויה.

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

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

שיבוץ הילד נקבע בהמשך לעבודת צוות הכולל את הורי הילד וגורמים נוספים המכיר אותו ובהמשך לנתונים שמתקבלים מתהליך ההערכה. השיבוץ נקבע מחדש לפחות כל שנה, הוא נעשה במקום הקרוב ביותר לביתו של התלמיד. ההנחיות מוסיפות כי ככל שאין אינדיקציה אחרת, שיבוץ הילד נעשה בבית הספר בו היה לומד ללא המוגבלות/לקות. בהחלטה היכן לשבץ, יש לקחת בחשבון כל גורם השפעה מזיק אפשרי. כן נקבע, כי אין להסיר תלמיד מקבוצת הכיתה מבוססת הגיל שלו רק מהטעם שנדרש לבצע שינויים בתוכנית הלימודים שלו (Oregon Department of Education, 2019b, § 581-015-2250).

קליפורניה

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

בקליפורניה ישנה חקיקה מפורטת בנושא תלמידים עם מוגבלויות וזכאותם לחינוך מיוחד. חקיקה זו הביאה בשנים האחרונות את בית המשפט לערעורים במדינה לפסוק, כי על רשויות החינוך (מנהלי בתי הספר ומורים) מוטלת חובת זהירות מוגברת לשמור על תלמידים עם מוגבלויות בהיתן פגיעותם הרבה. כך, למשל עליהם לצפות את אפשרות תקיפתם על-ידי תלמידים אחרים ופגיעתם הנזיקית בדרכים אחרות (Jennifer C. v. Los Angeles Unified School District, 2008; Fossey & Russo, 2009).

החוק בקליפורניה מציינ, כי הפניות למערכת החינוך המיוחד תהיינה בכתב ותציינה את הסיבה להפניה. כן יש לצרף להפניה מסמכים, המעידים על המשאבים במערכת החינוך הרגיל, שנשקלו או שונו כדי להתאים לצרכי החינוך של התלמיד ואת תוצאות ההתערבות (California Code of Regulations, 2012, §3021). (שם, בסעיף 3021.1). תוכנית ההערכה המתוכננת תכלול גם תיאור של הערכות קודמות ותציין את השפה העיקרית של התלמיד (שם, בסעיף 3022). ככלל, בתי הספר יבצעו את ההערכות אלא אם מדובר בהערכות שניתן וצריך לבצען מחוץ לבית הספר, למשל בתי ספר לחרש ולעיוור ומרכזי אבחון אחרים.

תלמיד יחשב כבעל צרכים יוצאי דופן אם הערכה מראה שהיקף הלקות/מוגבלות בהתאם לקטגוריות שלהלן מצריכה חינוך מיוחד בהתאם לתוכניות החינוך הקיימות (שם, בסעיף 3030):

1. אוטיזם ;
 2. חרשות-עיוורון ;
 3. חרשות ;
 4. הפרעת רגשות שכוללת את אחד המצבים :
 - חוסר יכולת ללמוד שלא ניתן להסבירה באמצעות גורמים שכליים, חושיים או בריאותיים.
 - חוסר יכולת לבנות או לתחזק מערכות יחסים עם עמיתים ומורים.
 - סוגים בלתי ראויים של התנהגות או רגשות בנסיבות נורמליות.
 - מצב רוח כללי ממושט, עצב או דיכאון.
 - נטייה לפתח סימפטומים פיזיים או פחדים, הקשורים בבעיות אישיות או בית-ספריות.
 - הפרעת רגשות כולל סכיזופרניה.
 5. לקות שמיעה ;
 6. מוגבלות שכלית ;
 7. מוגבלויות מרובות או שילוב של לקויות ;
 8. לקות אורטופדית שנוצרה על-ידי מום גנטי, מחלה או גורם אחר ;
 9. לקות בריאותית אחרת, הקשורה בעירנות, חיוניות או רמת אנרגיה מופחתת, לרבות גירוי מוגבר מהסביבה, המביאה לתשומת לב חינוכית חסרה כתוצאה מבעיה כרונית אקוטית כמו אסטמה, בעיות קשב וריכוז, סכרת, אפילפסיה, מצב לבבי, המופיליה, הרעלת מתכת, לוקמיה ועוד ושמשיפה על ביצועיו הלימודיים.
 10. מוגבלות למידה ספציפית המשקפת הפרעה בתהליכים פסיכולוגיים הקשורים בהבנה או בשימוש בשפה מדוברת או כתובה והבאה לידי ביטוי ביכולת מוגבלת להקשיב, לחשוב, לדבר, לקרוא, לכתוב, לאיית, לבצע חישובים מתמטיים, לרבות מוגבלויות תפיסה, נזק מוחי, חוסר תפקוד מוחי מינימלי, דיסלקציה וכיו"ב. התהליכים הפסיכולוגיים האמורים כוללים תשומת לב וקשב, תהליכי ראייה, שמיעה, פונולוגיה, מיומנויות חישה, יכולות קוגניטיביות כמו אסוציאציה, המשגה וביטוי.
- התקנות מציינות גם כי, ילד מגיל לידה ועד שלוש יכול להיחשב כבעל צרכים יוצאי דופן בהתאם לקטגוריות שלעיל אם הוא נזקק לחינוך מיוחד אינטנסיבי ולשירותים אחרים בכך שהוא ממלא את אחד התנאים הבאים : 1) הוא בעל עיכוב התפתחותי שבא לידי ביטוי בפער בין רמת ההתפתחות המצופה לגילו לבין רמת תפקודו הנוכחי בכל הנוגע להתפתחות קוגניטיבית, פיזית ומוטורית (לרבות ראייה ושמיעה), תקשורתית, חברתית-רגשית או התאמתית. המדובר בפער של 33% בהתפתחות לפי אחד או יותר מהתחומים הללו בגילאי לידה-שנתיים ו-50% בגילאי שנתיים ומעלה בתחום אחד או 33% בשני תחומים לפחות. 2) לילד מוגבלות רפואית או סינדרום מולד שלדעת הצוות המעריך יש סיכוי גבוה כי יצריך חינוך מיוחד ושירותים (שם, בסעיף 3031).
- שיבוץ של מסגרת לחינוך מיוחד מהווה שילוב של מתקנים, כוח אדם, מיקום או ציוד שנדרשים כדי להעניק שירותי הוראה למי שנמצא כבעל צרכים יוצאי דופן בהקשר ציבורי, פרטי, ביתי, אשפוזי או של מגורים. ככל שמדובר בשיבוץ במקום שונה מזה שהתלמיד היה לומד בו ללא המוגבלות או הלקות, יש לתעד את הרציונל לשיבוץ ולפרט מדוע מוגבלות או לקות זו מונעת ממימוש צרכיו במסגרת שהיא פחות מגבילה הכוללת גם השלמה של סיוע ועזרים (שם, בסעיף 3042).

המדיניות בקליפורניה מציעה גם אפשרות של הענקת שירותי חינוך מיוחד מעבר לשנת הלימודים - בפער שבין סיום שנה אחת לתחילת השנה העוקבת (extended school year). תקופה זו לא תפחת מ-20 יום. זכאים לתוכנית זו הם תלמידים המשובצים בחינוך המיוחד או כאלה שהוועדה המעריכה המליצה להם עליה. התוכנית נמשכת בהתאם להיקף השעות הנלמדות במשך שנת הלימודים התואמת לגיל התלמיד ובסטנדרטים דומים (שם, בסעיף 3043).

ניו יורק

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

בהתאם למצב המשפטי שבמדינת ניו יורק, תלמיד עם מוגבלות או לקות בגיל טרום-בית ספר הוא כזה שכתוצאה מסיבה נפשית, פיזית או רגשית אינו מסוגל להשתתף באופן "רגיל" במערכת החינוך. תלמיד כזה צריך למלא אחד משני תנאים: 1) להראות עיכוב משמעותי או הפרעה בתחום אחד לפחות של התפתחות הנוגע ליכולת הקוגניטיבית, שפתית ותקשורתית, אדפטיבית, חברתית-רגשית או מוטורית כשעיכוב או הפרעה אלה משפיעים באופן פוגעני ביכולתו ללמוד. עיכוב או הפרעה אלה מעידים על עיכוב של לפחות 12 חודשים באחד או יותר מתפקודים אלה או עיכוב בשיעור 33% בהתפתחות בתחום אחד או 25% בכל אחד משני תחומים, או 2 סטיות תקן מתחת לממוצע בתחום התפתחות אחד או 1.5 סטיות תקן בכל אחד משני תחומים, או שעונה אחר תנאים כלליים יותר לקביעה כי מדובר בתלמיד עם מוגבלות (בסעיפים 1,2,3,5,9,10,12 או 13 כמפורט להלן) (שם, בסעיף 200.1(mm)).

תלמיד בגיל בית הספר מוגדר עם מוגבלות או לקות מוגדר תחת מספר קטגוריות (שם, בסעיף 200.1(zz)):

1. אוטיזם;
2. חרשות;
3. חרשות-עיוורון;
4. הפרעה רגשית - חוסר יכולת ללמוד שלא ניתן להסבירה באמצעות גורמים שכליים, תחושתיים או בריאותיים; חוסר יכולת לבנות או לתחזק יחסים בין-אישיים עם עמיתים ומורים; סוגים בלתי הולמים של התנהגויות או רגשות בנסיבות רגילות; מצב רוח כללי מוזר, עצב או דיכאון; נטייה לפתח סימפטומים פיזיים או פחדים הקשורים בבעיות אישיות או כאלה הקשורות בבית הספר;
5. לקות שמיעה;
6. לקות למידה;
7. מוגבלות שכלית;
8. ריבוי לקויות/מוגבלויות;
9. לקות אורתופדית;
10. לקות/מוגבלות אחרת – כוח, חיוניות או עירנות מוגבלים, לרבות ערנות מוגברת לגירויים סביבתיים שמביאה לערנות מוגבלת לסביבה הלימודית כתוצאה מבעיה בריאותית כרונית או אקוטית כמו אסתמה, אפילפסיה, המופיליה וכיו"ב.
11. לקות דיבור או שפה;

12. נזק מוחי טראומטי ;

13. לקות ראייה.

התקנות קובעת כי על רשויות החינוך להקים צוותים בנושא החינוך המיוחד, שיבטיחו הערכה בזמן ושיבוץ של תלמידים עם צרכי חינוך מיוחד. צוותים אלה כוללים אדם עם קשר הורי לתלמיד, לפחות מורה אחד, המכיר את התלמיד במערכת החינוך ה"רגילה", לפחות מורה בחינוך המיוחד, פסיכולוג בית ספר, נציג המחוז הבקי בתוכנית הלימודים הכללית ובזמינות המשאבים, אדם נוסף שיכול לתרגם את הערכת הצוות לכדי הוראה, רופא הקשור עם בית הספר (במידת הצורך ולפי דרישה), הורה נוסף לתלמיד עם מוגבלות שצרכיו לא זכו להכרה בחמש השנים האחרונות או שסיים את לימודיו, כל אדם נוסף שהוא בעל ידע או מומחיות בנוגע לתלמיד וכן התלמיד עצמו, ככל שמתאים (NYSED Regulations of the Commissioner of Education, 2016, at § 200.3(1)).

כאשר עולה החשד שתלמיד במערכת החינוך הוא עם לקות או מוגבלות, יש להפנותו בכתב ליו"ר הוועדה המחוזית לחינוך מיוחד או לגורם המנהלי בבית הספר שבו ניתן לבצע הערכה וקביעת זכאות של שירותי חינוך מיוחד. הפניה כזו יכולה להיעשות על-ידי הורי התלמיד, צוות בית הספר, רופא, פקיד עם סמכות שיפוטית ועוד (שם, בסעיף 200.4(a)(2), 200.4(a)(1)). עם קבלת הסכמת הורי התלמיד (או דחיית סירובם) מתבצעת הערכת הצרכים. הערכה זו כוללת שימוש במגוון כלים ואסטרטגיות, לרבות מידע שמתקבל מהורי התלמיד לקביעה האם התלמיד הוא תלמיד עם מוגבלויות ולהערכת תוכניתו האישית, לרבות יכולתו להשתתף ולהתקדם בתוכנית הלימודים הכללית.

התקנות מציינות כי ההערכה נעשית ללא עלות והיא כוללת לפחות בדיקה פיזית של התלמיד, הערכה פסיכולוגית אישית (אלא אם נעשתה הערכה כזו על-ידי פסיכולוג בית הספר), בחינת רקע חברתי, תצפית בסביבת הלימודים של התלמיד לרבות בכיתתו או עיון במסמכים המלמדים על ביצועיו הלימודיים וההתנהגותיים כשתצפית אינה אפשרית וכן כלי הערכה נוספים כמו הערכת תפקוד התנהגות או בחינה עם גורמים אחרים באשר לגורמים הפיסיים, הנפשיים, ההתנהגותיים והרגשיים שעשויים לתרום למוגבלות או הלכות האמורות (שם, בסעיף 200.4(b)). בנוסף, ניתן להיעזר בהערכות כיתתיות קיימות, הערכות מקומיות או מדינתיות, תצפיות כיתתיות ותצפיות על-ידי מורים וגורמים רלוונטיים אחרים. נקבע, שעל המורה הישיר של התלמיד להשתתף בתהליך, לרבות פיתוח, בדיקה ושינוי תוכנית הלימודים האישית וסיוע בהמלצה על התערבויות חיוביות ואסטרטגיות שיתמכו בתלמיד ובמתן תמיכה, עזרים משלימים ושירותים

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

1. הישגים לימודיים, ביצוע תפקודי ומאפייני לימוד – רמות הידע ופיתוח המיומנויות כולל פעולות היומיום, תפקוד שכלי, התנהגות מסתגלת, שיעור צפוי לשיפור ברכישת מיומנויות ומידע וסגנון לימוד ;
2. התפתחות חברתית – איכות יחסיו של התלמיד עם תלמידים אחרים ומבוגרים, תחושות בנוגע לעצמי, התאמה חברתית לבית ספר ולסביבות בקהילה ;

3. התפתחות פיזית – שיעור או איכות הפיתוח המוטורי והתחושי, הבריאותי, תחושת החינויות והמיומנויות הפיזיות או הגבלותיהם המתייחסות לתהליך הלמידה ;

4. צרכי ניהול – אופיים וטבעם של שינויים סביבתיים הנדרשים לאפשר לתלמיד להינות ולהפיק תועלת מתהליך הלמידה. צרכים אלה קשורים לשלושת תחומי ההתפתחות שמצוינים לעיל.

בנוסף, הוועדה קובעת אם התלמיד נזקק (או במקרה של הערכה מחדש, ממשיך להזדקק) לחינוך מיוחד. כן עליה להתייחס לשאלה אם נדרש לבצע השלמות או תיקונים לשירותי החינוך המיוחד כדי לאפשר לו לממש את היעדים הקבועים בתוכנית החינוך האישית ולהשתתף במערכת החינוך ה"רגילה", ככל שמתאפשר (שם, בסעיף 200.4(5)).

גרמניה

גרמניה היא מדינה פדרלית שבה 16 מחוזות (Länder). לכל מחוז חוקים וכללים משלו. מערכת החינוך הכוללת הינה באחריות המדינה. זכותם של ילדים עם מוגבלויות לחינוך ולהכשרה ראויים בחוק היסוד ובחוקות של המחוזות. בשנת 2001 נכנס לתוקף קוד הרווחה החברתית. קוד זה מדגיש לא רק את הרווחה והטיפול באנשים עם מוגבלויות אלא גם השתתפות אוטונומית ברמה החברתית, מיגור חסמים ויצירה של הזדמנויות שוות (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018a). הקוד כולל הנחיות בנוגע לשילוב ילדים עם מוגבלויות. למרות זאת, גרמניה היא בין המדינות בהן המספר הגדול ביותר של תלמידים הלומדים במסגרת של חינוך מיוחד מופרד (NESSE, 2012).

בגרמניה, בתי ספר לחינוך מיוחד ב-9 קטגוריות של לקויות תחת החלוקה הבאה של שיעורי הלומדים בהם: 40.7% - לקויות למידה; 16.4% - מוגבלות שכלית; 14.5% - התנהגות מאתגרת; 11.3% - לקויות דיבור ושפה; 6.9% - מוגבלות פיזית; 3.6% - לקויות שמיעה; 2.4% - מחלות כרוניות; 1.5% - לקויות ראייה; 2.8% - ללא קטגוריות מובחנות (Sansour & Bernhard, 2018).

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

בגרמניה, שיעור הילדים שמקבלים תמיכה בחינוך מיוחד בגילאי הגן עומד על 3.5 אחוזים ובכל המערכת הבית ספרית 6.6 אחוזים. עם זאת, קיימת שונות גדולה בין המחוזות השונים הבאה לידי ביטוי בשיעור שעד ל-5% (Sansour & Bernhard, 2018). לפי מקור אחד, שיעור הילדים בעל צרכי חינוך מיוחד הלומדים יחד עם ילדים ללא לקויות נמצא בעלייה והוא עומד על כ-28% (שם). לפי מקור אחד, שיעור זה מגיע במערכת היסודית ל-44% ובחטיבה ל-23%. ברור עם זאת, שעם העלייה בשנות הלימוד שיעור הילדים המשולבים הולך וקטן. (Bertelsmann Verlag GmbH, 2014). רוב הילדים עם צרכי חינוך מיוחד בגילאי הגן לומדים במסגרת נפרדת של חינוך מיוחד. במעבר תלמיד בין בית ספר "רגיל" לבית ספר מיוחד לוקחים חלק ועובדים במשותף המורים והמנהלים של שתי המסגרות. מעבר כזה מתאפשר עקב דרישה מהמוסד עם החינוך המיוחד או על-ידי הורי התלמיד. מסגרות חינוכיות שמתעדפות תמיכה בקשיי דיבור או בפיתוח חברתי רגשי

נחשבות מסגרות מעבר ומעוצבות ככאלה. מטרתן היא לתקן את הלקויות הללו כדי שהתלמידים יוכלו לקחת חלק במערכת החינוך ה"רגילה" (Eckhardt, 2017).

לפי ההנחיות, תלמידים עם צרכים בחינוך מיוחד הם אלה, שהזדמנויות החינוך, הפיתוח והלמידה שלהם מוגבלים כך שלא ניתן לקדם אותם באופן מספק במסגרת בתי הספר ה"רגילים" ללא שירותים תוספתיים של סיוע חינוכי מיוחד. צרכי החינוך המיוחד נקבעים בהתאם למטרות, לדרישות ולאמצעי התמיכה שבית הספר יכול לספק (שם).

תהליך קביעת צרכי החינוך המיוחד כולל קביעה של צרכי התמיכה האישית של התלמיד, החלטה בדבר המהלך החינוכי, ובחלק מהמחוזות גם החלטה בנוגע למקום התמיכה לסוג המסגרת החינוכית. האחריות על תהליך זה רובצת על הרשויות המפקחות על בית הספר ואלה יכולות גם להיוועץ במומחים לחינוך מיוחד. תהליך זה ניזון על-ידי הורי התלמיד, התלמיד (מעל גיל 18), בית הספר או, במקרים מסוימים על-ידי גופים אחרים.

תלמידים עם צרכי חינוך מיוחד יכולים ללמוד בבית ספר "רגיל" בהינתן שניתן להבטיח את הסיוע החינוכי המיוחד, את התמיכה האנושית והפרקטית ואת הסביבה הפיזית. בתי ספר רגילים בהם קיימת תמיכה לתלמידים עם צרכי חינוך מיוחד ובתי ספר לחינוך מיוחד כוללים מורים בעלי התמחות בחינוך מיוחד (שם).

ילדים שאינם לומדים במערכת החינוך ה"רגילה" לומדים במוסדות לחינוך מיוחד (Berufsschulen) בדגש על מערכות תמיכה מגוונות או במוסדות דומים. מבנה המוסדות הללו משתנה בכל מחוז. מוסדות אלה ערוכים להציע ציוד טכני ועזרי הוראה נדרשים. הם יכול להסתייע בגופים נוספים לצורך קבלת טיפול ותמיכה חברתית. מטרתם היא להציע תמיכה לתלמידים עם צרכי חינוך מיוחד מכל סוג שהוא שעשויה לאפשר מעבר לבתי הספר הרגילים.

קיימים גם מרכזי חינוך מיוחד ברמה איזורית או על-איזורית (sonderpädagogische Förderzentren). אלה מספקים את צרכי התלמיד ומומקמים כמה שיותר קרוב לבית התלמיד. בנוסף, כלולה בהם הענקת תמיכה מונעת למי שטרם נקבע כי הוא בעל צרכי חינוך מיוחד החל מגיל הגן (שם).

בהגיע גיל הרישום לבית הספר, הורי הילד הם אלה שמחליטים אם לרשום את הילד למערכת ה"רגילה" או לבית ספר לחינוך מיוחד. ככל שבקשתם להשתלב בבית ספר לחינוך מיוחד לא מתמלאת, הם עשויים לעתור לבית המשפט ולקבל ממנו סעד.

בעוד שבבתי ספר רגילים תוכנית הלימודים נחלקת לרמה היסודית והעל-יסודית ומאורגנת בכיתות בהתאם לגיל התלמיד, בתי הספר של החינוך המיוחד מביאים להכשרה שניתנת על-ידי בתי הספר הללו בהתאם לכמה מסגרות לימוד כלליות: Hauptschule, Realschule. בתי ספר לחינוך מיוחד עם דגש על לקויות למידה מאורגנים בהתאם לכיתות בהתאם לגיל התלמיד או רמת ביצועיו (Gymnasium) בתי ספר לחינוך מיוחד עם דגש על לקויות נפשיות-התפתחותיות כוללות 4 רמות כיתתיות. בכל רמה תלמידים במספר שכבות גיל. בהתאם לסוג הלקות, בשיעורים משולבים פיזיותרפיה, טיפול התנהגותי, ריפוי בדיבור וכיו"ב.

תלמידים שמסיימים את לימודיהם במערכת החינוך המיוחד זוכים לתעודה זהה, שניתנת במערכת החינוך הרגילה, אף שהלימוד עשויים לקחת זמן ממושך יותר.

ילדים שנמצאים בגיל חינוך חובה, שאינם מוכנים ללמוד במערכת החינוך הרגילה יכולים להירשם לבתי ספר מיוחדים Schulkindergärten or Vorklassen. בתי ספר אלה מקיימים קשר ארגוני עם בתי ספר יסודיים או עם מוסדות לחינוך מיוחד. בבתי ספר אלה, הנוכחות הינה וולונטרית אף שהמנהלים רשאים להופכה לנוכחות חובה. בתי ספר אלה מציידים את הלומדים בהם ביכולות למידה, לתעל את רצונם לשחק ולהיות מעורבים בפעילות שאינה חלק מנושאי הלימוד הבית-ספריים. בחלק מהמחוזות, ניתן להירשם לבתי ספר אלה כבר בגיל 5, לבקשת הורי הילדים וזאת כדי להכניס לבית ספר יסודי.

ספרד

הזכות לחינוך היא זכות מוכרת בחוקה הספרדית. חקיקה העוסקת בהבטחת האיכות החינוך משנת 2013 קובעת כי יש להבטיח איכות בחינוך לכל התלמידים ללא קשר לנסיבות או למצבם. כן יש לקדם שיוויון בהזדמנויות והכלה כדרך להתגבר על אפליה ולהבטיח גישה אוניברסלית לחינוך ועל-ידי כך לפצות על אי-שיוויון אישי, תרבותי, כלכלי וחברתי בדגש מיוחד על זה שנובע ממגבלות. בספרד חינוך חובה חנם בין גילאים 4-16 (חינוך חובה בפועל מגיל 6). הוראה של תלמידים עם צרכי חינוך מיוחדים בבתי ספר או יחידות מיוחדות נעשית לאחר שהמסגרת ה"רגילה" אינה מתאימה להם (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c).

לפי החוק הספרדי, תלמידים עם צרכי חינוך מיוחד הם אלה שדורשים תמיכה חינוכית נוספת כתוצאה מצרכי חינוך מיוחדים הקשורים ללקות פיזית, שכלית או חושית או להפרעת התנהגות, במיוחד קשיי למידה, הפרעת קשב וריכוז, יכולת אינטלקטואלית גבוהה, כניסה מאוחרת למערכת החינוך, נסיבות אישיות או הישגים קודמים. נכון לשנת 2011-2012, שיעור הילדים בעלי צרכי חינוך מיוחד, תלמידים מחוננים ותלמידים שנכנסו מאוחר למערכת החינוך עמד על 5.1% מכלל התלמידים. 1.48% מהתלמידים עם מגבלות שולבו במערכת בתי הספר הכלליים (Rao, Cardona, & Chiner, 2014).

החוק קובע גם, כי תלמידים עם צרכי חינוך מיוחדים ישתתפו במערכת החינוך ה"רגילה" תוך התאמות של תוכנית הלימודים ליכולותיו האישיות של התלמיד. מספר התלמידים שישולבו בכיתה במערכת הרגילה תלוי בנסיבות רבות אך הוא לא יעלה על 2 מתוך מספר מירבי של 25 ילדים בכיתה. התאמה כזו יכולה לכלול שינוי של התכנים, המטרות והקריטריונים להערכה של תוכנית הלימודים ה"רגילה". בכל הנוגע לתלמידים בעלי יכולות גבוהות, למשל היא יכולה לכלול קיצור משך תקופת החובה של ההשתתפות במסגרת החינוכית. תלמידים בעלי צרכי חינוך מיוחדים ילמדו במערכת מיוחדת ונפרדת רק אם צרכיהם לא יבואו על סיפוקם במערכת הרגילה. בכל מקרה תיעשה הערכה עתית של נסיבותיהם כדי לקדם הכלה מוגברת, ככל שניתן. הערכים הרלוונטיים שמכתיבים את ארגון בתי הספר והתנהלותם בהקשר זה הם נורמליזציה והכלה (שם). ההנחיות מציינות כי יש להעדיף יותר מסוג אחד של הערכה. דוגמאות נוספות כוללות תצפית, שאלונים, ראיונות, ניתוח של תוצרי כיתה, שימוש בכלים מותאמים לכיתה וכיו"ב.

זיהוי צרכיהם של תלמידים אלה והערכתם יעשו מוקדם ככל האפשר באמצעות צוות אנשי מקצוע בהתמחויות מגוונות ובהתאם לאופן שיקבע על-ידי הצוות החינוכי המנהלי. צוותים אלה יגבשו תוכניות ביצוע לכל תלמיד. בסוף השנה תתבצע הערכה שתבחן עד כמה מומשו יעדי התוכניות. הצוות החינוכי מנהלי

אחראי גם על השתתפות בית ספרית של תלמידים עם צרכי חינוך מיוחד לאחר גיל חינוך החובה וליצירת התאמות רלוונטיות של בחינות.

בתנאים המיוחדים בהם אין אפשרות לתת מענה לילד בבתי הספר הכלליים וכאשר אין בתי ספר מיוחדים באזור מגורי הילד, הוא/היא יכולים ללמוד ביחידות מיוחדות בבית הספר הרגיל. ישנם שני סוגים של בתי ספר מיוחדים: כאלה, שמספקים חינוך בסיסי חובה (גילאי 6-16) ושהם מלמדים מורים לחינוך מיוחד, קלינאי תקשורת וכיו"ב; וכאלה, שכוללים תוכניות מעבר לחיים בוגרים (מגיל 16 ועד 21) ושמלמדים בהם קורסים פרקטיים מורים טכניים וגם מורים לחינוך מיוחד. חלק מבתי הספר המיוחד מספקים גם רמה שלישית של חינוך לגיל הרך (גילאים 3-6). לימוד בבית ספר מיוחד נעשה בהתאם לגיל התלמיד באופן דומה לזה שבמערכת ה"רגילה".

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

תלמידים בעלי הפרעות התפתחותיות רציניות שלא יכולים להיות נוכחים בבית הספר, תלמידים מאושפזים או כאלה שצריכים להיעדר באופן ממושך ולעתים קרובות יכולים ללמוד במסגרות חלופיות: יחידות תמיכה חינוכית עבור מספר מספק של תלמידים בגיל חינוך חובה; מורים נידים שיגיעו לבית התלמיד; יצירת יחידות הוראה בית-ספרית בבתי חולים, שעובדות במשותף עם בית הספר ה"רגיל" של התלמיד.

אף שחלה ירידה בחינוך המופרד של תלמידים עם צרכים מיוחדים בספרד בשנים האחרונות ועלייה בפרקטיקות המשלבות והמכילות ילדים כאלה (Rao et al., 2014), המחקר מגלה שבתי ספר משלבים נוהגים בפרקטיקות של הפרדה, במיוחד ביחס לתלמידים עם אוטיזם, הפרעות אישיות וריבוי מוגבלויות. העדויות המצטברות הן שנותרה עוד דרך לעשות כדי לראות שילוב אמיתי של תלמידים עם צרכים מיוחדים, במיוחד השתתפותם ונגישותם לשירותי חינוך איכותיים (Cardona, 2009).

פורטוגל

מערכת החינוך המיוחד בפורטוגל החלה לפעול עם הקמתן של כיתות מיוחדות בבתי ספר יסודיים בשנת 1946. כיתות אלה שימשו לילדים עם מוגבלות פיזית או שכלית ובפעול למדו בהן גם ילדים שהתקשו בלמידה. בשנות ה-60 של המאה הקודמת הוקם המכון להענקת סיוע לקטינים במסגרת משרד הבריאות ונוסדו מוסדות לחינוך מיוחד ולהערכה. מוסדות אלה אימצו תפיסה רפואית ומטרתן הייתה לזהות לפקח ולהפנות תלמידים לבתי ספר שבהם הוענק חינוך מיוחד.

עם הפיכתה של פורטוגל לדמוקרטיה בשנת 1974 והקמת תנועת איגודי ההורים אירעו תמורות סוציו-חינוכיות בארגון בתי הספר שהעניקו חינוך מיוחד במדינה והקמתם של בתי ספר לילדים עם מוגבלויות שכליות. במסגרת משרד החינוך הוקמה מחלקה לחינוך מיוחד והמשרד קיבל אחריות על הכשרת מורים העובדים עם תלמידים עם מוגבלויות.

ההנחיות לחינוך מיוחד במדינה נמצאות במספר דברי חקיקה. הנחיות אלה, הנשענות על הצהרת סלמנקה, קובעות שלכל ילד עם צרכים מיוחדים לחינוך ישנה זכות לחינוך. בגיל חינוך החובה, ילדים כאלה יקבלו שירותי חינוך במערכת החינוך ה"רגילה"⁵. כן מוכרת הזכות לשיוויון בחינוך ולהיעדר אפליה והזכות להיכלל בחברה. בשנים האחרונות בתי הספר המיוחדים נתמכים על-ידי למעלה מ-90 מרכזי משאבים להכללה. מרכזים אלה מספקים תמיכה מקצועית באמצעות שותפויות עם בתי ספר "רגילים" והם צריכים לעמוד בקריטריונים מסוימים כדי לזכות לתמיכה כלכלית מידי המדינה (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018b).

לפי ההנחיות, תלמידים הלומדים במערכת החינוך המיוחד הם בעלי מגבלות משמעותיות בביצוע פעילויות והשתתפות בלפחות תחום אחד בחיים כתוצאה מעניינים מבניים או תפקודיים, שמביאים לקושי מתמשך בתקשורת, למידה, תנועה, אוטונומיה, יחסים בין-אישיים או מעורבות חברתית.

לאחר הפניית התלמיד לבית הספר לחינוך מיוחד (באחריות בית הספר), תלמיד זה עובר הערכה מקצועית על-ידי המועצה המנהלת של בית הספר הכללי. זו אוספת מידע המאפשר לאשר כי מדובר במצב קבוע של צורך בחינוך מיוחד ולגזור תוכנית חינוכית ייעודית (שם).

הנחיות משנת 2008 מגדירות את סוגי התמיכה המיוחדת שניתנת לתלמידים עם צרכי חינוך מיוחד קבועים: תמיכה פדגוגית אישית; התאמה אישית בתוכנית הלימודים; התאמה בתהליכי הרישום; התאמה בתהליכי ההערכה; תוכנית לימודים אישית; טכנולוגיה תומכת. תלמידים שהם עיוורים או עיוורים למחצה או חרשים יכולים ללמוד בבתי ספר מיוחדים לחינוך דו-לשוני. אלה ותלמידים עם מוגבלויות רבות או אוטיזם יכולים ללמוד גם ביחידות הוראה מובנות. רשויות מקומיות רבות מספקות הסעה לבתי הספר המיוחדים. (שם).

ילדים עם צרכי חינוך מיוחד יכולים לזכות בקדימות ברישום ויכולים להשתתף במערכת הגיל הרך ללא מגבלה של מקום מגורים; במקרים יוצאי דופן הם יכולים לדחות כניסה לשנה הראשונה במערכת החינוך החובה למשך שנה (עם אפשרות להאריך תקופה זו); הם יכולים להירשם למקצועות פרטניים במחזוריים שניים ושלישיים של חינוך בסיסי ותיכוני כל עוד נשמר הרצף עם מערכת החינוך ה"רגילה". במקרים שצעדים אלה אינם יעילים עבור תלמיד מסוים, ניתן להמליץ על השתתפותו בבית ספר מיוחד. תוכנית החינוך האישית בפורטוגל מיועדת לקדם אצל התלמידים עם המוגבלויות מעבר טוב לחיים לאחר שנות בית ספר, ככל שניתן (Canha, Owens, Simões, & Gaspar de Matos, 2013).

ההנחיות מעלות, כי מספר התלמידים שזוכים לתמיכה בכל יחידה (יחידה מובנת לילדים עם אוטיזם או יחידה לתמיכה מיוחדת לתלמידים עם מוגבלויות רבות או מומים מולדים של חרשות או עיוורון לא יעלה על 6. לכל תלמיד נבנית תוכנית חינוך אישית, שמתואמת עם המורה הכיתתי, האחראי על מדיניות הכלה בבית הספר ועם הוריו. תוכנית זו יכולה לכלול מספר חלופות והיא נתמכת על-ידי מרכזי המשאבים שהוקמו לצורך כך.

⁵ הנחיה משנת 1990 קובעת גם כי ילדים עם צרכי חינוך מיוחד, הנובעים ממוגבלות פיזית או שכלית מחויבים להשתתף במערכת החינוכית.

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

ככלל, קטגוריות המוגבלויות משתייכות לאחת מ-4 הקבוצות הרחבות: מוגבלות פיזית, קוגניטיבית, תחושתית או חברתית-רגשית. הסטנדרטים מספקים מספר הגדרות למונח מוגבלות (Australian Government, 2006, § 1.4):

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

לפי ההנחיות לצוות החינוכי, לכל קבוצת הגדרות של מוגבלויות/לקויות מותאמת קטגוריית על, שנקבעה באמצעות פרשנות של ועדת זכויות האדם האוסטרלית לחוק (Australian Human Rights Commission) ולקטגוריה רחבה יותר (Nationally Consistent Collection of Data, 2014), כמפורט בתרשים שלהלן:

הגדרות מוגבלות מכוח החוק והסטנדרטים	פרשנות ועדת זכויות האדם האוסטרלית מכוח החוק (קטגוריית על)	קטגוריה רחבה של מוגבלות
• אובדן מלא או חלקי של תפקוד גופני או נפשי ; • תפקוד לקוי או מעוות של חלק מגופו של אדם ; • קיומו של אורגניזם בגוף שגורם או מסוגל לגרום למחלה ;	▪ מוגבלות נוירולוגית ▪ מוגבלות פיזית ▪ עיוות/השחתה פיזית ▪ קיומו של אורגניזם מחולל מחלה בגוף	מוגבלות פיזית
• אובדן מלא או חלקי של תפקוד גופני או נפשי ; • הפרעה או מחלה המשפיעים על תהליכי החשיבה, תפיסת המציאות, הרגשות או השיפוט או שמביאים להתנהגות מופרעת ;	▪ מוגבלות שכלית ▪ לקות למידה	מוגבלות קוגניטיבית
• אובדן מלא או חלקי של תפקוד גופני או נפשי ; • תפקוד לקוי או מעוות של חלק מגופו של אדם ;	▪ מוגבלות תחושתית	מוגבלות תחושתית
• הפרעה או מחלה המשפיעים על תהליכי החשיבה, תפיסת המציאות, הרגשות או השיפוט או שמביאים להתנהגות מופרעת ;	▪ מוגבלות פסיכיאטרית	מוגבלות חברתית-רגשית

תלמידים עם מוגבלויות הם אלה שאובחנו באופן פורמלי על-ידי איש מקצועי בריאותי ; כאלה שהם ללא אבחנה פורמלית אך הם עם לקות הדורשת התאמה או תמיכה באמצעות הוראה אישית ; הם עם מוגבלויות שכליות, פיזיות, תחושתיות או חברתיות-רגשיות או עם קשיי למידה או התנהגות כתוצאה ממוגבלות או תלמידים מחוננים ומוכשרים, שמושפעים על-ידי מוגבלות או לקות. הסטנדרטים מציינים עוד, כי על

המוגבלות להתקיים בהווה, בעבר או בעתיד או להשתייך אל האדם עם המוגבלות (Nationally Consistent Collection of Data, 2014).

סטנדרטים אלה נמצאים תחת ביקורת מדי חמש שנים. הביקורת האחרונה שנערכה בנושא נעשתה בשנת 2015 והשתתפו בה למעלה מ-500 ארגונים, מחנכים וקובעי מדיניות. בדוח המסכם של ועדת הביקורת נמצא, כי ככלל אוסטרליה ידעה בשנים האחרונות שיפור משמעותי בהתייחסות אל תלמידים עם מוגבלויות במערכת החינוך: שיעורם במערכת עולה עם השנים, נגישותם הפיזית השתפרה והשתכללה; מתקיים תיעוד טוב יותר של נתונים הנוגעים אל שיבוצם במערכת ועוד. הדוח פרסם 14 המלצות לממשלה האוסטרלית שכללו למשל הרחבת הסטנדרטים למעונות הטיפול בגיל הרך, לפרסם הנחיות בנוגע לפרקטיקות המיטביות של למידה מותאמת אישית, לממן באופן יותר קונסיסטנטי את התמיכה בתוכניות חינוכיות לתלמידים עם מוגבלויות ועוד (URBIS, 2015). ממשלת אוסטרליה הגיבה לדוח וקיבלה חלק גדול מההמלצות (Australian Government, 2015).

במסגרת המידע הרחב המוגש לצוות החינוכי, מפורטות הדרכים לקידום מגוון ושונות במערכת החינוך באמצעות שילוב התלמידים עם המוגבלויות. המידע כולל התייחסות נקודתית ומדגימה לסביבה מכילה בעת ביקור בבית הספר (למשל "המנהל והמורה מסבירי פנים"; "ניתן מידע לתלמידים ולמשפחותיהם בנוגע לקידום צרכי החינוך המיוחדים") ומחוצה לו ("קיימת מדיניות מוצהרת התומכת במגוון ושונות"); לשיח על המצב האישי של התלמיד ("הצוות החינוכי נכון לדון בהתאמות בהוראה ובלמידה כך שתלמידים שונים יוכלו לבטא את התהליך בדרכים המתאימות להם"); לפעילויות המתקיימות בבית הספר ("ישנן פעילויות מובנות בשעת הצהריים לאפשר יצירת קשרים חברתיים בין כלל התלמידים"); וללימוד מתוך התלמידים עם המוגבלויות ("תלמידים עם מוגבלויות מעורבים במועדונים השונים שבבתי הספר ובפעילויות החוץ-קוריקולריות באותה מידת מעורבות שיש לתלמידים ללא מוגבלויות").⁶

בנוסף, באוסטרליה מאגר נתונים הנוגעים לתלמידים עם מוגבלויות שלומדים במערכת החינוך. נכלל בו מידע על תלמידים שזוכים להתאמה חינוכית כדי להתאים את צרכיהם המיוחדים ארוכי-הטווח (לפחות 10 שבועות בשנה החולפת), הנוגעים למצב של מוגבלות או לקו. כמו כן, הוקם אתר ללמידה מקצועית של מורים ומנהלים. המאגר כולל פירוט של חקיקה ומידע הנוגע לסוגי המוגבלויות ולהשלכותיהן האפשריות. מוצע בו מודל לאנשי צוות ההוראה שמטרתו לקבוע אילו מבין התלמידים זוכים להתאמה סבירה לשירותי חינוך כתוצאה ממוגבלויות או לקויות, היקף ההתאמה בהקשר הכיתתי והבית-ספרי והקטגוריה הרחבה, שמתאימה לתלמיד ותיעודה (Nationally Consistent Collection of Data, 2014).

לבסוף, מאגר המידע הלאומי מספק פלטפורמה לדיון בתיאורי מקרים שונים וקבצי וידאו שונים, הממחישים שאלות פרקטיות שקשורות בשילוב ובעבודה עם ילדים עם מוגבלויות ולשיתוף בין חברתי הצוות החינוכי (Nationally Consistent Collection of Data, 2014).⁷ מאגר זה מדגים את החשיבות הגדולה שממשלת אוסטרליה רואה בלמידה והתפתחות של מורים בתחום של החינוך המיוחד.

⁶ למידע מפורט ראו:

⁷ להתרשמות מסרטונים אלה ראו: https://resource.dse.theeducationinstitute.edu.au/sites/default/files/recognising_diversity_v4.pdf
<http://www.schooldisabilitydatapl.edu.au/illustrations-of-practice>

מסמך המדיניות של מחוז אונטריו מכיר בכך שכל תלמיד הינו מיוחד וצריך להיות בעל הזדמנות להצליח בהתאם לאינטרסים שלו, ליכולותיו ולמטרותיו ושבתן הילדים ובני הנוער שנמצאים בסכנה שלא להצליח נמצאים אלה שהם בעלי צרכי חינוך מיוחד. לפי המסמך, תוכניות לחינוך מיוחד כפופות לארבעה עקרונות: חתירה למצוינות; הבטחת צדק (equity); קידום רווחה; והשאה של אמון הציבור. במיוחד העקרון השני מכתוב שכל תלמיד במערכת ירגיש מעורב ונכלל בה (Ontario Ministry of Education, 2017).

סעיף 8(3) לחוק החינוך במחוז קובע כי יש כל הילדים יוצאי הדופן באונטריו או אלה עם מוגבלויות המשתכללות למצב יוצא דופן (exceptionalities)⁸ יזכו לתוכניות ושירותים הולמים של חינוך מיוחד ללא תשלום ולאפשר להורים או לאפטרופסיים של ילדים אלה לערער אחר נאותות השיבוץ של תוכניות ושירותים אלה. על בתי הספר לגבש תהליכים לזיהוי מוקדם של יכולות וצרכי לימוד ולהעניק תוכנית חינוך אישית ולמדינה הסמכות לבקר את קטגוריות ההחלטה, שקיימות בהקשר זה. "תלמיד יוצא דופן" הוא זה שכתוצאה מהתנהגותו, תקשורתו, יכולתו השכלית, כשירותו השכלית או ריבוי המוגבלויות נדרש לשיבוץ של תוכנית לחינוך מיוחד בידי ועדה מיוחדת. תוכנית זו מבוססת ונשענת על הערכה מתמשכת ושכוללת מטרות מיוחדות ושירותים התואמים את צרכיו יוצאי הדופן.

התקנות מציינות, כי ככלל המספר המירבי של תלמידים בכיתת חינוך מיוחד יהיה תלוי בהיקף השירותים הזמינים והמוגבלויות ואולם הן מפרטות מגבלות בהתאם לסוגי הלקויות. כך למשל, מספר זה לא יעלה על 8 בכיתה שבה ילדים עם בעיות התנהגות, בעיות חברתיות-רגשיות, בעיות למידה קשות או ילדים מתחת לגיל בית הספר עם בעיות שמיעה; על 10 ילדים בכיתה שבה הילדים עיוורים, חרשים או עם קשיי התפתחות, שפה או ביטוי; על 20 ילדים מחוננים במערכת היסודית או 16 תלמידים עם ריבוי מוגבלויות.

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

1. הפרעת למידה המאופיינת בבעיות התנהגות לאורך זמן, ברמה מסוימת ונושאת אופי מסוים כך שהשפעתה מזיקה על רמת הביצוע החינוכי והיא מלווה באחד או יותר מהמצבים הבאים:
 - חוסר יכולת לבנות או לתחזק מערכות יחסים בין-אישיות;
 - פחדים או חרדות מוגברים;
 - נטייה לתגובה קומפולסיבית;
 - חוסר יכולת ללמוד שלא ניתן לזקפה לגורמים שכליים, תחושתיים או בריאותיים או לשילוב שלהם.
2. חריג תקשורת – כולל את המצבים הבאים:
 - אוטיזם;

⁸ מעניין לציין, כי החוק והתקנות לא משתמשים בביטויים כמו "מוגבלות" או "לקות" אלא "חריגויות".

- חרשות או כבדות שמיעה ;
- לקות שפתית ;
- לקות דיבור ;
- לקות למידה ;

3. חריג יכולת שכלית – כולל את המצבים הבאים :

- מחוננות ;
- לקות שכלית מתונה ;
- לקות התפתחותית ;

4. חריג יכולת פיזית – כולל את המצבים הבאים :

- מוגבלות פיזית ;
- עיוורון וראייה לקויה ;

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

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

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

לפי ההנחיות, ככל שהוועדה תשקול השמה בכיתת חינוך מיוחד, עליה לבחון תחילה את אפשרות השיבוץ בכיתה "רגילה". אם לאחר בחינת כלל המידע שהוצג בפניה הוועדה שוכנעה ששיבוץ בכיתה "רגילה" יתאים

לצרכי התלמיד והוא תואם להעדפות הוריו היא תכריע בעד שיבוץ כזה תוך הענקת שירותי חינוך מיוחד. אם הוועדה תסבור שיש לשבץ את התלמיד בכיתה חינוך מיוחד, עליה לנמק בכתב מדוע היא בחרה בכך.

בפני הוועדה עומדות מספר אפשרויות שיבוץ (שם):

- ❖ שיבוץ בכיתה רגילה לכל משך שעות היום תוך מתן שירותי ייעוץ מיוחד למורה
- ❖ שיבוץ בכיתה רגילה לכל משך שעות היום כשהתלמיד זוכה להוראה מיוחדת (פרטנית או בקבוצות קטנות) על-ידי מורה לחינוך המיוחד.
- ❖ שיבוץ בכיתה רגילה כשהתלמיד לומד מחוץ לכיתה במשך פחות מ-50% ממשך יום הלימודים על-ידי מורה לחינוך המיוחד.
- ❖ שיבוץ בכיתה לחינוך מיוחד בהתאם למגבלות בנוגע ליחס שבין מספר הילדים בכיתה, לפחות ל-50% ממשך יום הלימודים, אך הוא משולב בהוראה בכיתה רגילה לפחות שעת הוראה אחת בכל יום.
- ❖ שיבוץ בכיתה לחינוך מיוחד בהתאם למגבלות בנוגע ליחס שבין מספר הילדים בכיתה לכל משך שעות יום הלימודים.

בנוסף, ישנה אפשרות לרשום את הילד לבית ספר זמני אם התלמיד חרש, עיוור או חרש ועיוור או אם הוא בעל לקויות למידה קשות או לרשום אותו למתקן חינוכי, שמספק טיפול ותמיכה מתאימים לצרכיו.

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

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

התקנות מאפשרות גם מנגנון של ערעור אחר החלטת וועדת ההשמה בפני ערכאת ערעור של החינוך המיוחד (special education appeal board). יש להגיש את הערעור בתוך 30 יום ממתן ההחלטה. עד להכרעה בערעור השמת התלמיד מעוכבת. החלטה בערעור מתקבלת בתוך 3 ימים מהפגישה שמתקיימת בערכאת הערעור. החלטה זו יכולה להוות הסכמה עם החלטת ההשמה המקורית או התנגדות לה. ככל שערכאת הערעור אינה מסכימה עם ההחלטה המקורית, על ועדת ההשמה לשקול בצעדים אחרים, שיכולים אך אינם חייבים להיות אלה המומלצים על-ידי ערכאת הערעור.

הורים שמבקשים להשיג על החלטת ערכאת הערעור יכולים לפנות לבית דין מנהלי מיוחד לחינוך מיוחד (Ontario Special Education Tribunal) בתוך 30 יום מהחלטת ערכאת הערעור, לפעול בהתאם ללוחות זמנים ולתהליכים ספציפיים הקשורים בכך. החלטת בית הדין היא סופית ומסיימת כל מחלוקת אפשרית בין הורי התלמיד לבית הספר בנוגע לזיהוי ולהגדרת תלמיד כ"יוצא דופן" ו/או להשמתו.

דיון ומסקנות

סקירה זו מתארת ודנה במדיניות הנוגעת לזכאות לשירותי חינוך מיוחד בתשע מדינות שונות. סיכום ההשוואה מתואר בטבלה, המופיעה כנספח לסקירה. כפי שעולה מהסקירה, מדינות רבות רואות בעקרון השילוב ו/או ההכלה של ילדים עם צרכי חינוך מיוחד ערך חשוב ומרכזי במערכת החינוך. מדיניות כזו מאפשרת שיוויון הזדמנויות בחינוך, פלורליזם ערכי וסובלנות. עם זאת ובהמשך למה שנטען בספרות, היא מאתגרת ערכים ועקרונות, כמו עידוד מצוינות והישגיות אצל תלמידים אחרים בכיתה, שמבקשים להוכיח את הצטיינותם ועקרון של לכידות כיתתית (גולדנברג, ורדיגר, לרנר ופסטנרק, 2014). כמו כן, היא עשויה לעורר תגובות בקרב המורים, שיאתגרו את יישומה המלא (McFarlane & Woolfson, 2013). מכאן ובהיותה מזמנת מספר פירושים, שכל אחד מהם מניח ערכים שונים (Reindal, 2016), אין לראות בה תמיד כפתרון היחיד האפשרי (מרגלית, 1997).

מהסקירה עולה, כי הכלה בחינוך הינה תפיסה רבת-פנים ומורכבת (multifaceted concept), המתייחסת לתיאוריות חברתיות, דמוקרטיות והומניסטיות, לחזון, להשמה של תלמידים, למסגרות לימוד מותאמות, להכשרה ופיתוח מקצועי של מורים ומנהלים, להקצאת משאבים, לשילוב בעלי מקצוע טיפוליים, לכלי הערכה מותאמים, לקבלה, להנגשה ולמנהיגות (Mitchell, 2015). תפיסה זו צריכה להיות מגובה בחקיקה, קביעת מדיניות, בקרה ואכיפה. כל אלה לא יכולים להתקיים בלי קבלה של ערכי שוויון ודמוקרטיה, שונות וקבלת האחר בידי כלל החברה. הכלה אחראית לתקיים ככל שהחברה תקבל ערכים אלו והיא תוביל לשגשוג של כלל החברה של התלמידים עם הצרכים השונים ושל שאר התלמידים בכיתה. הכלה בלתי אחראית, מוגבלת וללא הובלה תחול כאשר החזון לא יבוא לידי מימוש והמינוח של הכלה ושילוב תלמידים ישמש לצרכי התקינות הפוליטית בלבד. קידום השילוב דורש יצירת תרבות בית ספרית משלבת הכוללת יצירת מחויבות בית-ספרית, בחינת נכונות המורים לשילוב, תהליכי הטמעה ובכללם הכנת הכיתה והורי הילדים, כל זאת ועוד הכנה של סביבה פיזית ותמיכות נלוות (מילשטיין וריבקין, 2013).

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

הגדרת זכאות לשירותי החינוך המיוחד

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

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

בעוד שקיימת חפיפה בקטגוריות הלקויות בין המדינות השונות, ישנן מדינות בהן נכללים במסגרת קבוצת התלמידים בעלי צרכי החינוך המיוחד גם ילדים עם יכולת אינטלקטואלית גבוהה, כניסה מאוחרת למערכת

החינוך, נסיבות אישיות או הישגים קודמים, למשל ספרד, קנדה ואוסטרליה. ברוב המערכות שנסקרו יש התייחסות למצב הכולל ריבוי או שילוב של לקויות, הפרעות או מוגבלויות.

רוב המדינות מתייחסות לקטגוריות דומות, כמו אוטיזם, חרשות, לקויות ראייה, מוגבלות שכלית וכו'. כמעט בכל המדינות ישנו סוג לקות/מוגבלות, המוגדר בצורה רחבה אך תוך זיקה להשלכות הלימודים.

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

תהליך קביעת הזכאות לשירותי חינוך מיוחד

סקירה זו הראתה, כי בחלק קטן יחסית של המדינות (במיוחד, אנגליה וחלק מהמדינות בארה"ב) מושמע קולו של הילד והוא מעורב בתהליך השמתו במערכת החינוך כמו גם בהחלטות הנוגעות לתכנון וליישום תוכניות החינוך האישיות שלו. השתתפותו של הקטין בתהליך והסכמתו העקרונית, החופשית והכנה, המשקפת העדפה להיכלל במערכת החינוך ה"רגילה" נראית תנאי מהותי לקיומו של תהליך זה ויסוד להצלחתו (Shyman, 2015).

ברוב המדינות לא נראה מנגנון בקרה ועיון מחדש בכללים ובמדיניות. מנגנון כזה מצריך גם מסד נתונים הנוגע לשיבוץ, למשאבים, ליכולות ולהערכות בהתאם. אוסטרליה מהווה חריג לכך הן בקיומו של מסד נתונים (Nationally Consistent Collection of Data on School Students with Disability) והן בביקורת מדי 5 שנים. כן נראה שם תהליך רחב של התייעצות עם גורמים שונים ומדיניות שלא רק מוכתבת מלמעלה. מנגנון כזה היה מאפשר גם הגשת תלונות בנוגע לשיבוץ ולהקצאת משאבים ולדיון בהן. קנדה היא דוגמה נוספת למדינה שבה מושם דגש רב על תהליך ההשמה, על בקשה לעיין מחדש בהחלטת ההשמה וביישומה ועל הערעור עליה.

ברוב המדינות, המדיניות הנוגעת לצרכי החינוך המיוחד, כוללת התייחסות למעבר אל בית הספר (גילאים 3-6). נמצאה פחות התייחסות למעבר מבית הספר אל החיים הבוגרים ובמיוחד בצורך לתכנן באופן אפקטיבי ותומך מעבר זה (Urbis, 2015).

יישום מדיניות של שילוב או הכלה

עיון במדינות שונות באירופה מצביע על עלייה בשיעור התלמידים המוכרים כבעלי צרכי חינוך מיוחד המשולבים בזרם החינוך הכללי בעשר השנים האחרונות. כך, למשל נראה בסקוטלנד, ופינלנד בעשור הראשון של המילניום, (NESSE, 2012) ובארה"ב (National Council on Disability, 2018). כן עולה מהסקירה, שככלל, שיעור גבוה של התלמידים עם המוגבלויות/או אלה בעלי צרכי חינוך מיוחד לומד במערכת החינוך הכללית.

יחד עם זאת, עשוי להיות פער בין המדיניות המוצהרת לבין היישום. כך, למשל, סקירה של נתוני מערכת החינוך השבדית מעלה, כי למרות מדיניות ההכלה המוצהרת "חינוך לכל", ישנה נטייה להתעלם מן ההטרוגניות של הקבוצה ומן הצרכים השונים של ילדים בכיתה הרגילה (Lundqvist, 2016). נטייה זו מלווה בהקצאת משאבים מינימליים בלבד. ההתעלמות מן הצרכים וצמצום המשאבים מוביל לשחיקה בערכה של ההכלה ולייצר מהלכים בהם ההעברה של התלמידים עם הצרכים המיוחדים למסגרות מובדלות נתפסת כמועילה יותר ומגוננת עליהם.

מידת יישום מדיניות השילוב יכולה להיבחן באמצעות בדיקת התנועה בין מסגרות מכילות למובדלות, כמדד למידת הקורלציה בין הערכה מתמשכת של התלמיד בכל שנות לימודיו בבית הספר לבין יישום מדיניות הכלה. מעברים אלו חשובים במיוחד בעת המעבר מגן הילדים לבית הספר היסודי ובהמשך במעבר מבית הספר היסודי לעל-יסודי (Lundqvist, 2016). שילובם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחברה הכללית יכולה להסתייע ולהיבחן גם במידת השתלבותם במערכות חינוך בלתי פורמליות (קרני וקליין, 2013).

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

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

חסמים בפני יישום מדיניות מכילה

הספרות מלמדת שהמורים המועסקים במערכת הכללית חסרים מיומנויות וידע בשילוב ובעבודה עם תלמידים עם מוגבלויות (Boyle & Topping, 2012). ידע כזה נחוץ בעיקר כדי להצליח לאזן בין צרכי התלמידים המשולבים וצרכי התלמידים הנוספים בכיתה. חוסר הידע והמיומנויות נובעים, בין היתר, לאור ההפרדה הקיימת כיום בהכשרה של מורים בחינוך המיוחד ומורים במערכת הכללית. מורים גם מביעים צורך בהכשרה כזו ובתמיכה מתמשכת שתאפשר להם להתמודד עם אתגרים הקשורים בהכלה/שילוב שבכיתה (Alexander et al., 2016). הכשרת מורים כפולה, כמו זו הקיימת למשל ב-Dual Credential Program שבקליפורניה או במוסדות מסוימים באנגליה, המספקת ידע מבוסס-מחקר, ויכולת לעבוד ולהתמודד עם צרכים מגוונים מבחינה תרבותית ולימודית, עשויה להיות מודל ראוי לחיקוי (Lawson, 2015; Reese,).

(Richards-Tutor, Hansuvadha, Pavri, & Xu, 2018). זאת ועוד, גם כאשר מיושמות תוכניות של שילוב או הכלה, מורים לא פועלים בצורה מספקת במסגרות שהיו יכולות לספק להם יותר תמיכה מקצועית, במיוחד הוראה בצמד (Cardona, 2009; Kilanowski-Press, Foote, & Rinaldo, 2010). עמדתו היחסית של המורה, שלא התחנך בחינוך המיוחד, ביחס לילד בעל צרכי החינוך השונים נגזרת גם מהבסיס האידיאולוגי הנוגע למקצוע ההוראה כפי שהוא נתפס על-ידו (צבר ועידו, 2016). היא גם תלויה ביכולתו להשקיף על התנסויותיו וללמוד מהן (ביגמן וגידלביץ', 2015). יוצא איפוא, שמחסור במיומנויות המורים, במשאבים ובמקורות תמיכה משמשים גורמים מעכבים וחסמים למוכנותם של מורים לפעול לשילוב מוצלח של ילדים עם צרכי חינוך מיוחדים (Chiner-Sanz & Cardona-Moltó, 2013).

שאלת יישום זכאותם של תלמידים עם צרכי חינוך מיוחד תלויה גם בהיצע בתי הספר ה"רגילים" הקיימים, בנתוני הגודל ופרופיל האוכלוסייה שבהם ובמשאבים העומדים לרשותם. כך, למשל תלמידים עם צרכים מיוחדים מנועים מלבחור במוסדות חינוכיים קטנים ומוגבלים הלכה למעשה בזכותם לקבל שירותי חינוך שווים לכל (Butler Jessen, 2012). הסיבה לכך נעוצה בשל הערכת המשאבים הנוגעים להם או כתוצאה מסינון שמתקיים על-ידי המוסד עצמו והמדרגים רק בתי ספר פחות תחרותיים, שההרשמה אליהם פתוחה. בספרות מושמעת גם הטענה, כי ראוי לשקול מחדש את הצורך ביצירת תוכנית אישית לכל תלמיד עם צרכים מיוחדים. במקום, נטען, יש לשבץ בהתאם לתוכנית ציבורית קבועה מראש את כל התלמידים שנפלים לקטגוריות דומות לאחר הערכה קפדנית (Czapanskiy, 2016).

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

המחקר האמפירי המועט, הנוגע להשפעת הסביבה הלימודית על תלמידים עם צרכי חינוך מיוחד ולאפקטיביות שלה מצא, אם בכלל, יתרון קל ללימודים במערכת הכללית (Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). כן נמצאה במטה-אנליזה של 47 מחקרים בארצות שונות בנושא השפעת ההכלה על הישגי התלמידים ללא צרכים מיוחדים תרומה חיובית אך חלשה. תרומה זו הייתה משמעותית יותר במדיניות שבהן הייתה מדיניות הכלה נרחבת כמו ארה"ב וקנדה (Szumski, Smogorzewska, & Karwowski, 2017).

לבסוף, ראוי לנקוט משנה זהירות בעת הבחינה המשווה של תוכניות המדיניות השונות, שהובאו בסקירה זו ואימוצן במדינת ישראל. כפי שעולה מהסקירה, שאלת הכלתם של תלמידים עם מוגבלויות במערכת החינוך קשורה ביחסי הגומלין שבין תפיסה אוניברסלית של זכויות אדם לבין פרשנות תרבותית ולוקאלית שלהן

(Retish & Reiter, 1999). כן היא תלויה בהעדפות ערכיות ואידיאולוגיות רבות שהינן ושיכולות להיות בעלות הקשר לוקאלי-פרטי. אלה כוללות למשל תפיסות בנוגע לתחרות חופשית, לסלקטיביות, לאחריותיות, למצוינות ולשיויוניות במערכת החינוך (Pei & Graham, 2017). היא גם תלויה בתהליכים מוסדיים ארוכי-טווח בכל אחת מהמדינות (Powell, 2009). על קובעי המדיניות לשקלל את המשקל היחסי של ערכים, העדפות אידיאולוגיות ותהליכים אלה בבחינה אם ובאיזה היקף לאמץ מדיניות בנושא חינוך מיוחד, הנוהגת במערכת חינוך זרה ולנקוט משנה זהירות מפני התפתחותה של תופעה של תעשיית חינוך מיוחד (Tomlinson, 2012), שנראית יותר ויותר במערכות החינוך ושמזמנת אתגרים מורכבים במערכת החינוך הכללית והמיוחדת.

רשימת מקורות

- אבישר, ג' (2010) הכלה ונגישות על תכנון לימודים ותכניות לימודים לתלמידים עם מוגבלויות. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אבישר, ג' (2015). **יחידה מס' 1 בקורס סוגיות בחינוך מיוחד בנושא מהות החינוך המיוחד**. רעננה: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
- בג"ץ 7443,7448/03 יתד ואח' נ' משרד החינוך ואח' (נבו).
- בג"ץ 6973/03 מרציאנו ואח' נ' שר האוצר ואח' פ"ד נ"ח (2) 270.
- בג"ץ 5597/07 אלו"ט ואח' נ' שרת החינוך ואח' (נבו).
- ביגמן, ז' וגידלביץ, ס' (2015). חיפוש אחר דרך המלך בהוראה: הכתיבה הרפלקטיבית של פרחי הוראה הלומדים במסלול לחינוך מיוחד. **דפים**, 61, 63-81.
- גולדנברג, ג', ורדיגר, ד', לרנר, מ' ופסטנרק, ע' (2014). **אתיקה בחינוך מיוחד: סוגיות ועקרונות התמודדות**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- חוק חינוך מיוחד, תשמ"ח – 1988, ס"ח תשע"ח 762.
- טימור, צ' (2013) מושג "האחר השונה" בראי השילוב וההכלה בחברה ובחינוך בישראל: האומנם "אחר משמעותי". **אחרים**, 45-59.
- ליבלד, ע' (2014). שילוב תלמיד מיוחד במערכת החינוך – סיפור על כאב והצלחה. **עיונים בחינוך**, 11-12, 177-209.
- מילשטיין, א., ריבקין, ד. **שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים: קידום השילוב ויצירת תרבות בית-ספרית משלבת**. ירושלים: מאיירס-ג'וינט – מכון ברוקדייל.
- מרגלית, מ' (1997). **כיווני ההתפתחות בחינוך המיוחד בישראל: פרספקטיבה בינלאומית**. ירושלים: מרכז טאוב. מאוחזר מתוך: http://taubcenter.org.il/wp-content/files_mf/specialeducation.pdf
- משרד החינוך. (2009). **הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל: דין וחשבון (יו"ר – דליה דורנר)**. מאוחזרת מתוך: <http://meyda.education.gov.il/files/Owl/Hebrew/Dorner.pdf>
- משרד החינוך. (2015). **הוראה בכיתה הטרוגנית**. ירושלים: המינהל הפדגוגי, אגף א' חינוך יסודי. מאוחזר מתוך: <http://meyda.education.gov.il/files/yesodi/hachala/alon2.pdf>
- משרד החינוך. (2019). **תוכנית ההשתלבות**. מאוחזר מתוך: <http://edu.gov.il/hnm/heb/subject/Educational-Frames/Integration-Plan-Dorner/Pages/loby-Integration-Plan-Dorner.aspx>
- צבר, ב' ועידו, א' (2016). על מורכבותו האידיאולוגית של החינוך המיוחד. **דפים**, 63, 44-69.
- קרני, ד', וקליין, י' (2013). **שילוב והשתלבות של ילדים ונוער עם מוגבלות בתנועות נוער**. ירושלים: ג'וינט ישראל אשלים.
- קשמון, ר' (2004) הרהורים בעקבות ההכלה המלאה (Full Inclusion) סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 19 (1), 99-104.
- רייטר, ש' (2017). פתח דבר. בתוך ש' רייטר, ע' קופרברג וי' גילת (עורכים), **סוגיות עכשוויות בשילוב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל**. ת"א: מכון מופ"ת.

רייטר, ש' (2007). **השתלבות תלמידים עם צרכים מיוחדים – תמונת מצב בהיבט בינלאומי**. הרצאה במסגרת הוועדה לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל (ועדת דורנר). ירושלים: משרד החינוך.

שמשי, ז' (2012). **ספר ההכלה: בירור תפיסות עולם ויישומן בתהליך ההכלה**. ירושלים: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי.

שפרלינג, ד', רייטר, ש' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2017). **כלי הערכה ודרכי טיפול באנשים מזדקנים עם מוגבלות שכלית התפתחותית או עם תפקוד שכלי גבולי**. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים. מאוחר מתוך:

<http://www.molsa.gov.il/CommunityInfo/ResearchAndEvaluation/Documents/%D7%90%D7%A0%D7%A9%D7%99%D7%9D%D7%A2%D7%9D%D7%9E%D7%95%D7%92%D7%91%D7%9C%D7%95%D7%AA%20-%20%D7%97%D7%9C%D7%A7%D7%91-%20%D7%9E%D7%96%D7%93%D7%A7%D7%A0%D7%99%D7%9D%D7%A2%D7%9D%20%D7%A4%D7%99%D7%92%D7%95%D7%A8-%20%D7%A2%D7%9E%20496-475%20%D7%20%D7%A1%D7%A7%D7%99%D7%A8%D7%94%202010.pdf>

Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. In C. Clark, A. Dyson and A. Millward (Eds), *Theorising special education*. (pp. 123-137). London: Routledge.

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

Alexander, S.T., Brody, D.L., Muller, M., Gor Ziv, H., Achituv, S..., & Miller, L. (2016). Voices of American and Israeli early childhood educators on inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(1), 16-38.

Allan, J., & Youdell, D. (2017). Ghostings, materialisations and flows in Britain's special educational needs and disability assemblage. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 38(1), 70-82.

Apple, M. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.

Arishi, L., Boyle, C., & Fraser, C. (2017). Inclusive education and the politics of difference: Considering the effectiveness of labelling in special education. *Educational & Child Psychology*, 34(4), 9-19.

Australian Government. (2006). *Disability standards for education 2005*. Available at: https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/disability_standards_for_education_2005_plus_guidance_notes.pdf

Australian Government. (2015). *Australian government initial response to the 2015 review of the disability standards for education*. Department of Education and Training. Available at: <https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian-government-initial-response.pdf>

Berhanu, G. (2011). Inclusive education in Sweden: Responses, Challenges and Prospects. *International Journal of Special Education*, 26(2), 128-148.

Bertelsmann Verlag GmbH. (2014). *Education in Germany: An indicator-based report including an analysis of the situation of people with special educational needs and disabilities*. KMK & BMBF. Available at: <https://www.bildungsbericht.de/en/archive/the-national-report-on-education-2014/summary14.pdf>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning & participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies in Inclusive Education.

Butler Jessen, S. (2012). Special education & school choice: The complex effects of small schools, school choice and public high school policy in New York City. *Educational Policy*, 27(3), 427-466.

Buyse, V., & Hollingsworth, H.L. (2009). Program quality and early childhood inclusion recommendation for professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 119-128.

California Code of Regulations. (2012). Available at: <https://caser.specialedreference.com/>

Canha, L., Owens, L.A., Simões, C., & Gaspar de Matos, M. (2013). American and Portuguese parent perspectives on transition. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 38, 195-205.

Cardona, C.M. (2009). Current trends in special education in Spain: Do they reflect legislative mandates of inclusion? *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 4-10.

Chiner-Sanz, E., & Cardona-Moltó, M. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.

Cigman, R. (2007). *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some special educational needs children*. London: Routledge.

Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998). Theorising special education? Time to move on? In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds), *Theorising special education* (pp. 156-173). London: Routledge.

Core Standards. (2019). Preparing America's students for success. Available at: <http://www.corestandards.org/>

Cosier, M., White, J.M., & Wang, Q. (2018). Examining the variability in general education placements for students with intellectual disability. *International Journal of Whole Schooling*, 14(2), 16-52.

Curran, H., Mortimore, T., & Riddell, R. (2017). Special education needs and disabilities reforms 2014: SENCos' perspectives of the first six months. *British Journal of Special Education*, 44(1), 46-64.

Czapanskiy, K.S. (2016). Kids and rules: Challenging individualization in special education. *Journal of Law and Education*, 45(1), 1-38.

Department of Education and Department of Health. (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*. London, UK. Available at: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND Code of Practice January 2015.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf)

Department of Education. (2015). Writing high-quality IEPs: Best practices & supporting guidance document. Available at: <https://www.oregon.gov/ode/students-and-family/SpecialEducation/publications/Pages/Oregon-Standard-IEP.aspx>

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

Dima, P. (2015). *Secondary teachers' attitudes towards the inclusion of students with special needs in mainstream schools in Argolis*. Master's thesis . Department of Special Needs Education, University of Oslo. Available at: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49443/Master-Thesis---FINAL.pdf?sequence=7>

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

Eckhardt, T. (ed). (2017). *The educational system in the Federal republic of Germany 2015/2016: A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Bohn, Germany: KMK. Chapter 12. Available at: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/support_and_guidance.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). Country Policy Review and Analysis: Methodology Report. (V. Soriano, A. Watkins, S. Ebersold and S. Symeonidou, eds.). Odense, Denmark

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

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

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

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018d). *European agency statistics on inclusive education: 2016 dataset cross-country report*. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark

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

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

Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. In L. Florian (Ed.), *The sage handbook of special education*. 2nd ed. London: Sage.

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

Fossey, R., & Russo, C.J. (2009). Do schools owe a special duty of care to "special needs" students? *School Business Affairs*, 34-37.

Göransson, K., Lindqvist, G., Mölås, G., Almqvist, L., & Nilholm, C. (2017). Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers in Sweden. *Educational Review*, 69(4), 490-505.

- Hjörne, E. (2015). The narrative of special education in Sweden: History and trends in policy and practice. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 37(4), 540-552.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., Bergström, E. (2010). Pupils with special education needs: A study of assessments and categorizing process regarding pupils' school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 133-151.
- Jennifer C. v. Los Angeles Unified School District, 86 Cal. Rptr.3d 274 (Cal. Ct. App. 2008).
- Kauffman, J.M., & Hallahan, D.P. (2011). *Handbook of special education*. New York, NY: Routledge.
- Kilanowski-Press, L., Foote, C.J., & Rinaldo, V.J. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices. *International Journal of Special Education*, 25(3), 43-56.
- Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemoen, R., Thurlow, M., Fluegge, L..., & Kerbel, A. (2015). Where students with the most significant cognitive disabilities are taught implications for general curriculum access. *Exceptional Children*, 81, 312-328.
- KMK. (2011). Educational support and guidance. Available at: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/support_and_guidance.pdf
- Lauchlan, F., & Greig, S. (2015). Educational inclusion in England: Origins, perspectives and current directions. *Support for Learning*, 30(1), 69-82.
- Lawson, H. (2015). Teacher education and SEN - Policy landscapes and impetuses. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 139-163.
- Lindqvist, G. (2013). *Who should do what to whom? Occupational groups' views on special needs*. Dissertation in Education. School of Education and Communication, Jönköping University, Sweden.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years: Special educational needs, support provisions and inclusive education* (Doctoral dissertation, Department of Special Education, Stockholm University).
- Malofeev, N. N. (1998). Special education in russia: Historical aspects. *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 181-5. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/194221763?accountid=38017>
- Malmqvist, J., & Nilholm, C. (2016). The antithesis of inclusion? The emergence and functioning of ADHD special education classes in the Swedish school system. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 21(3), 287-300.
- McFarlane, K., & Woolfson, L.M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- McLeskey, J., Waldron, N., Spooner, F., & Algozzine, B. (2014). *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*. New York, NY: Routledge.

McLaughlin, M.J. (2012). Six principles for principals to consider in implementing CCSS for students with disabilities. NAESP. Available at: <https://www.naesp.org/principal-septemberoctober-2012-common-core/access-common-core-all-0>

Moira, K. (2017). Implicit assumptions in special education policy: Promoting full inclusion for students with learning disabilities. *Child & Youth Care Forum*, 46(2), 175-191.

Morgan, P.L., Farkas, G., Hillemeier, M.M., Mattison, R., Maczuga, S., & Cook, M. (2015). Minorities are disproportionately underrepresented in special education: Longitudinal evidence across five disability conditions. *Educational Researcher*, 44(5), 278-292.

. (2018). IDEA series: The segregation of students with disabilities. Washington: National Council on Disability. Available at: https://ncd.gov/sites/default/files/NCD_Segregation-SWD_508.pdf

Nationally Consistent Collection of Data. (2014). School students with disability: Illustrations of practice. Available at: <http://www.schooldisabilitydatapl.edu.au/illustrations-of-practice>

Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-445.

NESSE. (2012). *Education and disability/special needs: Policies and practices in education, training, and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. European Union. Available at: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1>

Norwich, B. (2012). How inclusion policy works in the UK (England)? Successes and failures. In C. Boyle and K. Topping (Eds.), *What works in inclusion?* (pp. 31-40). London: McGraw-Hill Education.

Nutbrown, C., & Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: Understanding and responding to children's perspectives on "belonging". *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 191-206.

NYSED Regulations of the Commissioner of Education. (2016). *Regulations of the commissioner of education: Part 200 – Students with disabilities*. Available at: <http://www.p12.nysed.gov/specialed/lawsregs/documents/regulations-part-200-201-oct-2016.pdf>

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

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

Oregon Department of Education. (2017). Oregon standard individualized education program. Available at: <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23238.pdf>

Oregon Department of Education. (2018). *Guidelines for alternate IEP form*. Available at: <https://www.oregon.gov/ode/students-and-family/SpecialEducation/publications/Oregon%20Standard%20IEP/alternateiepguide.pdf>

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

Oregon Department of Education. (2019b). Special Education. Available at: <https://secure.sos.state.or.us/oard/displayChapterRules.action?selectedChapter=137>

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

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

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

Rao, S., Cardona, C.M., & Chiner, E. (2014). Special education today in Spain. In *Special education international perspectives: Practices across the globe* (pp. 147-180). Emerald Group Publishing Ltd.

Reese, L., Richards-Tutor, C., Hansuvadha, N., Pavri, S., & Xu, S. (2018). Teachers for inclusive, diverse urban settings. *Issues in Teacher Education*, 27(1), 17-27.

Reindal, S.M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12.

Reiter, S. (2008). *Disability from a humanistic perspective: Towards a better quality of life*. New York: Nova Science Publishers.

Retish, P., & Reiter, S. (Eds). (1999). *Adults with disabilities: International perspectives in the community*. Mah

Rivera-Tubbs, T. (2012). *Perspectives of administrators, teachers, and parents regarding inclusion of special needs students in faith-based school: A qualitative case study*. California Lutheran University.

Ruijs, N., & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-69.

Sansour, T., & Bernhard, D. (2018). Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *Alter*

Shyman, E. (2015). Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 351-362.

Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms. A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54.

Tah, J.K. (2018). One market, two perspectives, three implications: On the development of the special education market in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1542228>

Takala, M., Wickman, K., Uusitalo-Malmivaara, L., & Lundström, A. (2015). Becoming a specialist educator - Finnish and Swedish students' views on their future professions. *Education Inquiry*, 6(1), 25-51.

Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286.

UN. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities (Hebrew translation). Available at: http://www.un.org/disabilities/documents/natl/crpd_hebrew.pdf

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris, France. Available at: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

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

U.S. Department of Education/ (2018) EDFacts Data Warehouse (EDW): “IDEA Part B Child Count and Educational Environments Collection,” 2017-18. Data extracted as of July 11, 2018 from file specifications 002 and 089 Available at <http://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/index.html>

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

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

טבלה מסכמת
זכאות לחינוך מיוחד