

## שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה - סקירת ספרות

מחברים: מירב מרום ; קרן בר-סימן טוב ; אסף קרון ; פזית קורן

בעלות: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל

מקור הפריט: שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה - סקירת ספרות, 2006, פרסום מקורי, מתוך אתר מט"ח

<http://makom-m.cet.ac.il/pages/homepage.asp>

### 1. מבוא

מטרתה של עבודה זו היא לסכם את הספרות המדעית העוסקת בשילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה. אוכלוסייה זו כוללת ילדים בעלי פיגור שכלי, ילדים בעלי הפרעות רגשיות-התנהגותיות, תלמידים בעלי ליקויי למידה אורגניים, תלמידים בעלי ליקויי חושים, ילדים עם נכויות פיזיות ותלמידים החולים במחלות כרוניות שונות. הסקירה מתמקדת בהצגת מודלים של שילוב על היבטיו השונים, ומחקרים מרכזיים העוסקים בסוגיית השילוב והשלכותיו.

בתחילת הסקירה תובא בפני הקוראים התפיסה הפילוסופית העומדת בבסיס רעיון השילוב, ויישומה של תפיסה זו בעזרת שני מודלים: המודל ההתנהגותי והמודל החינוכי. כמו-כן, יוצגו שלושה זרמים היסטוריים הנוגעים לשילובם של ילדים מוגבלים במערכת החינוך הרגילה. הפרק השלישי של הסקירה יעסוק במדיניות השילוב באירופה ובארצות-הברית, תוך הדגשת נושאי החקיקה והמדיניות התקציבית בעבור אוכלוסיית הילדים המוגבלים, וכן אבחון ילדים אלה והמסגרות האפשריות להשמתם. הפרק הרביעי של הסקירה יעסוק בחינוך מיוחד ושילוב בישראל, ובהתפתחות ההיסטורית של מסגרות השילוב השונות בארץ. הפרק החמישי יעסוק בהרחבה במודל ההכללה, המייצג את התפיסה העדכנית במדיניות השילוב. בפרק השישי נדון ביתרונות ובחסרונות של השילוב הלימודי והחברתי לגבי אוכלוסיית הילדים בעלי הצרכים המיוחדים, לאור מחקרים שנעשו בתחום. דיון וסיכום בנושא שילובם של ילדים בעלי מוגבלויות במערכת החינוך הרגילה, והמלצות העולות מהספרות בנוגע לאופן השילוב, יחתמו את סקירת הספרות.

### 2. תפיסות פילוסופיות בנושא שילוב

#### 2.1 התפיסה העומדת בבסיס רעיון השילוב

התפיסה הפילוסופית העומדת בבסיס רעיון השילוב היא כי הילד בעל הצרכים המיוחדים הוא שווה זכויות לילד שאינו מוגבל, ועל כן זכותו הבסיסית היא ללמוד יחד עם עמיתיו, בני אותה קבוצת גיל בתוך מערכת חינוך אחת.

המשמעות של הפרדת הילד המוגבל מבני גילו, והקשיים העלולים להיגרם לו עקב כך, מתוארים בספרות מכמה היבטים. על פי רונן (1997), ההפרדה של הילד בעל הצרכים המיוחדים משאר החברה, כמו הפרדתם של אנשים בעלי צרכים מיוחדים בתחומי חיים שונים, הינה אפליה שנועדה להקל על חייהם של אנשים שאינם בעלי צרכים מיוחדים ומעדיפים לדחוק הצידה את החלשים. לכן, טיעונים לפיהם הילד החרוג זקוק לסביבת לימודים מיוחדת כדי להגן עליו, הינם טיעונים המצביעים על אפליה ולא על התחשבות.

הפניית ילדים בעלי צרכים מיוחדים לחינוך מיוחד מעבירה את כובד האחריות הטיפולית מבית-הספר הרגיל, הנורמטיבי, אל הפרט המוגבל והצוות המטפל, ובכך משחררת את מערכת החינוך הרגיל מאחריות ומהצורך להתמודד עם בעיות של ילדים אלה. אמנם נכון הדבר כי יש ילדים חריגים הזקוקים

ליותר הוראה וליותר זמן ללמידה, אולם, באופן עקרוני הילד החריג אינו זקוק להוראה השונה במהותה מן ההוראה הניתנת לילד הרגיל. לפי גישה זו, מורי החינוך המיוחד הם מחנכים בעלי מיומנויות מיוחדות ולא מחנכים של ילדים מיוחדים (רון, 1997).

חוקרים נוספים טענו כי בידודו של ילד מוגבל במסגרות חינוך מיוחד מקשה עליו להסתגל ולהתמודד עם אוכלוסייה רגילה. קושי זה יורגש בפרט בעת שילובו העיתי בחברה של הילד החריג כבוגר. הפרדה זו, מסבירים החוקרים, מטביעה תווית שלילית בילד החריג, תווית שהייתה יכולה להימנע אלמלא הוא הופרד מהחברה הרגילה. מחקרים מעידים כי תחושת ההערכה העצמית של הפרט החריג יכולה להשתפר כאשר הוא משולב במערכת החינוך הרגילה, מכיוון שבסיטואציה זו הוא מוגדר באופן פחות סטיגמטי על-ידי חבריו (Klingner, 1998).

מתוך התפיסה הפילוסופית הרואה את הפרט המוגבל כחלק אינטגרלי מהחברה, התהוו שני מודלים המשלימים זה את זה, ומטרתם להגיע לידי שילוב מעשי של הפרט החריג בחברה: המודל ההתנהגותי, הדוגל בעיקרון הנורמליזציה, והמודל ההומניסטי-חינוכי.

## 2.2 המודל ההתנהגותי - עקרון הנורמליזציה

המונח "נורמליזציה" מוגדר בספרות כ"שימוש באמצעים נורמטיביים-תרבותיים (טכניקות בעלות ערך, מכשירים, שיטות) כדי לאפשר לאנשים תנאי חיים (הכנסה, מגורים, שירותי בריאות), שהם טובים לפחות כמו אלה של תושבים ממוצעים, וכן ככל האפשר לקדם ולתמוך בהתנהגותם, הופעתם, חוויותיהם, הסטטוס והתדמית שלהם" (מושל, 1993).

מקורו של עיקרון הנורמליזציה בארצות סקנדינביה. מיקלסון, נירז'ה ואחרים ראו לנגד עיניהם את ההשתלבות האישית של היחיד בקהילה הרגילה, ועל אף ליקוייו או נכותו. האפשרות להיות "כמו כולם" לגביהם פורשה כזכות לחיות בחברה פלורליסטית, דמוקרטית, שבה כל אדם יכול לבחור את סגנון חייו (רייטר, 1999).

רעיון הנורמליזציה התפתח מאוד בארצות-הברית והתבטא בשני תחומים: האחד, הוא חקיקה שמטרתה שוויון זכויות, שוויון הזדמנויות ואפליה מתקנת שתאפשר "חיים נורמליים" בקהילה. השני, הוא קבלת תלמידים עם ליקויים וצרכים מיוחדים במערכת החינוך הציבורית במטרה להכשירם לחיים נורמליים (רייטר, 1999).

הביקורת על התפיסה ההתנהגותית התמקדה בטענה שתפיסה זו מזכירה מודל רפואי שעל-פיו יש "לרפא" את החריג ולהפכו ל"נורמלי". המודל ההתנהגותי הכתיב למעשה דרכי עבודה שיטתיות ושלבם ברורים של אבחון, הגדרת ה"מחלה", הפעלת תכנית התערבות הקובעת את תנאי הסביבה והטיפול ולאחריו, בדיקת התוצאות לאור הקריטריון של בריאות/תקינות לעומת חולי/חריגות. השיטה נמצאה אמנם יעילה, הופעלה באופן נרחב במוסדות חינוך ושיקום, אך תוך כדי ההתמסדות שלה, נשכח הפרט. מערכת החינוך הרחיקה את מפעיליה מראיית הייחודיות של הפרט. המטרה של נרמול הושגה, אולי, אך מחירה היה בידוד החריגים ותחושת ניכור שלהם תוך כדי חיים בתוך הקהילה. בוגרים עם ליקויים החלו אף הם להעלות טענות ובקשות לחיות חיים משמעותיים מעניינים עם חופש ולקבל החלטות (רייטר, 1999).

## 2.3 המודל ההומניסטי-חינוכי

כנגד המודל ההתנהגותי, הוצע מודל ההומניסטי-חינוכי, המתרכז בפרט המוגבל ובזכויותיו. מודל זה מדגיש את הפרט כאישיות שלמה וכמוקד ההתייחסות של השירותים החברתיים, הטיפוליים, החינוך והשיקום. שילוב אמיתי, לפי מודל זה, הוא פעילות דו-צדדית בין הפרט והחברה, ואינו פעילות חד-כיוונית של הכנת החריג להיות כמו כולם. משמעותו של שילוב אמיתי הוא טיפוח היכולת של החריג לחיות חיים של כבוד ומשמעות עם הליקוי, יחד עם הכנת החברה לקבל את האנשים עם ליקויים ומוגבלויות כאנשים שלמים, ולפתח בשבילם את השירותים שהיא צריכה להעמיד לרשותם. מילת המפתח במודל זה היא הכבוד לפרט.

## 2.4 השמת ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך שונות - הגדרות ומודלים

בסעיף זה יוצגו שלוש תפיסות מרכזיות של שילוב: ה"זרם המרכזי" של השילוב ((mainstreaming), אינטגרציה (integration) ותפיסת ההכללה ((inclusion). לכל תפיסה יש הנחות יסוד, מדיניות מקומית יישומית מנחה, היסטוריה משלה ונקודות שוני המבדילות בינה לבין התפיסות האחרות. מודל ההכללה, שהוא העדכני ביותר מבין הגישות, יוצג כאן בקצרה, ויוקדש לו פרק נפרד בהמשך העבודה.

א. מודל הזרם המרכזי של השילוב (mainstreaming)

תפיסה זו היא הוותיקה מבין השלוש ומקורה בחוק החינוך המיוחד האמריקאי. האוכלוסייה אליה מתייחסת הגישה היא קבוצת הילדים בעלי המוגבלויות הקלות עד בינוניות. תפיסה זו מתמקדת בהיקף הזמן ובנסיבות המיוחדות שבהם אוכלוסיית תלמידים זו תשהה בכיתות רגילות בבית-הספר. עיקרון יסוד של תפיסה זו הוא כי הוצאתו של תלמיד בעל מוגבלות קלה עד בינונית לכיתה מיוחדת של חינוך מיוחד נעשית רק אם לא נמצאו לתלמיד פתרונות אחרים של שהייה בכיתה הרגילה; וכי על המדינה לספק לתלמיד חלופות אפשריות העומדות בעיקרון "הסביבה החינוכית הפחות מגבילה". לפי תפיסה זו, התלמיד בעל הצרכים המיוחדים יוצא במשך שעות היום לסירוגין לכיתה מקדמת פתוחה על מנת לקבל סיוע לפי צרכיו השונים. ישנן מספר סוגי כיתות כאלו השונות זו מזו בסוג הסיוע העיקרי הניתן בהן:

הוראה מתקנת - המורה הטיפולית מסייעת לילד באופן אינדיבידואלי במיומנויות היסוד: חשבון, עברית וקריאה, הדרושות להצלחתו בכיתה הרגילה.

סיוע אינדיבידואלי לתלמיד - המורה הטיפולית מסייעת לתלמיד להתמודד עם החומר הנלמד בכיתה הרגילה. דגם זה מקובל בעיקר בבית-הספר התיכון.

כיתה המתמקדת בפיתוח כישורי חיים - תכנית הלימודים בכיתה כזאת עוסקת בפיתוח כישורים כמו מציאת עבודה, מילוי טפסים, איזון הוצאות והכנסות וכו'.

כיתה המתמקדת בפיתוח אסטרטגיות למידה - כאן הדגש מושם בדרך ולא בתוכן הלימוד. קבוצת חוקרים בראשותו של דונאלד דשלו פיתחה תכניות לימודים לטיפול מיומנויות כמו קשב ופתרון בעיות, שיפור הקריאה, אוצר המילים, הכתיב, ההבעה וחסבון; ולהדרכה בתחומים כמו הכוונה, בקרה והערכה עצמית.

ב. מודל האינטגרציה (integration)

הדחיפה המרכזית של תנועת האינטגרציה הייתה לעבר חינוכם של תלמידים עם מוגבלויות חמורות בקרבה לעמיתיהם בני אותו גיל הלומדים בחינוך הכללי, כדי לאפשר להם ליצור יחסי חברות עם תלמידים שאינם מוגבלים.

התלמידים בעלי המוגבלויות החמורות למדו, לרוב, בכיתות מיוחדות שמוקמו בבתי-ספר ציבוריים רגילים, כאשר השהות המשותפת עם התלמידים האחרים בבית-הספר הייתה בדרך כלל בשעות ארוחת הצהריים, בהפסקות ובאירועים מיוחדים.

בארצות-הברית ישנם מספר סוגים של כיתות מיוחדות:

כיתה טיפולית קטגורית, בה לומדים תלמידים מאותה קבוצת מוגבלות, כמו תלמידים עם הפרעות נפשיות או תלמידים לקויי למידה.

כיתה טיפולית רב-קטגורית, כוללת תלמידים עם מוגבלויות שונות, הנמצאים ברמה דומה מבחינת תפקוד או הישגים לימודיים.

כיתה לא קטגורית - תלמידים הזקוקים לכיתה מסייעת, ללא הבחנה. דגם זה מקובל בארצות-הברית כדי להימנע מתיוג תלמידים על פי מוגבלות.

כיתה טיפולית הבנויה על כישורים - כיתה זו מתמקדת בהוראה מתקנת בתחום לימודים בעייתי ספציפי כמו קריאה או חשבון.

ג. מודל ההכללה (inclusion)

רעיון ההכללה מתייחס להשמת ילדים עם מוגבלויות מכל סוג שהוא בכיתות של החינוך הרגיל עם שירותים ותמיכה מתאימים שיספקו בעיקר במסגרת זו.

בעוד מודל הזרם המרכזי (mainstreaming) מתייחס להיקף הזמן בו ילדים עם מוגבלויות קלות יהיו בכיתות הרגילות בהתאם ליכולתם, ומודל האינטגרציה מתייחס בעיקרו לקרבה ולמתן אפשרות לאינטראקציה חברתית בין הילדים בעלי המוגבלויות החמורות לבין התלמידים הרגילים, הרי תפיסת ההכללה נוגעת בשותפות ובאיחוד מלאים של התלמידים המוגבלים עם עמיתיהם (קבוצת השווים) בכל הרמות (Sailor, 1991). בהגדרת המונח "הכללה" (Sailor 1991) מצביע על שישה היבטים מרכזיים:

כל התלמידים יקבלו חינוך בבית-הספר בו הם חפצים, חינוך שהיו זוכים לו אלמלא היו בעלי מוגבלויות.

בכל בית-ספר צריך שיהיו ילדים עם מוגבלויות לפי שכיחותם היחסית באוכלוסייה.

לא תיתכן דחייה של ילדים עם מוגבלויות על בסיס של סוג או היקף המוגבלות.

החינוך הכללי צריך להתאים מבחינה גילית ומבחינת הכיתה לתלמידים המוגבלים, כך שלא יתקיימו יחידות עצמאיות של כיתות חינוך מיוחד.

דרכי ההוראה המועדפות במודל ההכללה הן למידה שיתופית והוראת עמיתים (הוראה המתרחשת תוך כדי אינטראקציה של תלמידים).

תמיכה לתלמידי החינוך המיוחד מתקיימת בתוך הכיתה הכללית ובמסגרות משותפות אחרות.

ד. שלבים בהיסטוריה של מודל ההכללה

תחילתו של רעיון ההכללה בשנת 1978, בניסיון לשלב את החינוך של תלמידים עם מוגבלויות בתוך קונטקסט רחב יותר של החינוך הכללי. הניסיון ליצור תכניות כוללניות בעבור תלמידים אלו נבע מתוך הנחת יסוד שילדים עם מוגבלויות אינם יכולים להיות מופלים לרעה בחינוך, ויש לאפשר להם גישה ליחסי חברות ושותפות עם בני גילם שאינם מוגבלים.

בהיסטוריה של החינוך הכוללני ניתן לזהות ארבעה שלבים:

הוויכוח הציבורי על זכויות הפרט החריג (The civil rights argument) קדם לניסוח תחיקתי בנושא.

פעולה של אכיפה משפטית של הורים לילדים עם מוגבלויות יחד עם אנשי מקצוע לתיקון ולשיפור החינוך בעבור אוכלוסיית המוגבלים (IDEA - Individuals with disabilities) Education Act.

הקצאת מענקי מחקר כדי לאפשר את החלת החינוך הכוללני במדינה.

ניצול משאבי ה-IDEA בעבור כלל אוכלוסיית בית-הספר, תוך הפקת "רווחים משניים" לילדים בחינוך הרגיל.

עיון בספרות העוסקת בהגדרות ובגישות של החינוך הכוללני מראה כי בהדרגה המיקוד עבר מדאגה לצרכים חינוכיים מיוחדים של אוכלוסיית החינוך המיוחד, לדאגה לצרכים בית-ספריים באופן כולל, ולדרכי השילוב של המשאבים כך שיעניקו חינוך איכותי ביעילות רבה לכלל תלמידי בית-הספר. הדיון על מודל ההכללה יורחב בהמשך הסקירה, בפרק החמישי.

### 3. מדיניות השילוב באירופה ובארצות-הברית

בפרק זה נציג את מדיניות השילוב הנהוגה במדינות אחרות, בעיקר בארצות-הברית ובאירופה. ההשוואה של מדיניות השילוב בין המדינות הללו תתמקד במספר ממדים: החוק העוסק בשילוב, הגדרת מוגבלויות, אבחון ילדים עם מוגבלויות, מסגרות אפשריות לילדים בעלי מוגבלויות, ומדיניות תקציבית.

#### 3.1 חקיקה בנושא שילוב

בהתאם לתפיסה הפילוסופית והאתית של החריג בכל מדינה, נחקקו במדינות שונות חוקים המתייחסים לזכויותיו של החריג להשתלב במסגרות החינוך הרגילות. התפיסות הפילוסופיות העומדות בבסיס החוקים נעות בין השקפת עולם הרואה את הפרט החריג כשווה זכויות מלא בחברה, לבין תפיסה הגורסת כי החריג הוא פרט שונה מאחרים, ובשל צרכיו המיוחדים עליו להיות במסגרת המתאימה לו. רוב המדינות מצויות בתהליך הדרגתי של הרחבת זכויות הפרט החריג ושילובו במערכת החינוך הרגילה (בלס ולאור, 2002). במדינות אירופה הבאות הפרט החריג זוכה להכרה בחוק כבעל זכויות כמעט מלאות:

החוק האיסלנדי גורס כי זכותם של ילדים או צעירים עם מוגבלויות ללמוד באותם בתי-ספר שבהם לומדים ילדים ללא מוגבלויות. החוק אינו מזכיר את המינוח של חינוך מיוחד אך טוען כי לכל הילדים זכות זהה ללמוד בבית-ספר ולרכוש שם ידע ומיומנויות (Meijer, 1999).

באיטליה החוק קובע שיש לבצע שילוב מלא של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. כך גם בספרד, פורטוגל, שוודיה ונורווגיה.

על-פי החוק האנגלי, יש לשקול את השמתו של ילד בחינוך המיוחד, רק לאחר שבית-ספר רגיל נמצא בלתי מתאים בשבילו. ילד בעל צרכים מיוחדים מוגדר במונחים הקשורים למידת התאמת המערכת אליו ולא להפך. דהיינו, ילד בעל צרכים מיוחדים הוא כזה שיש לו מוגבלות המונעת ממנו להשתמש בשירותי החינוך הרגילים הניתנים לבני גילו באזור מגוריו (Meijer, 1999).

ביוון נתפס החינוך המיוחד כחלק אינטגרלי ממערכת החינוך הכללית. במסגרת החוק היווני קיים חינוך חובה לילדים בעלי צרכים מיוחדים החל מגיל שלוש וכן יום חינוך ארוך לילדים אלו. הילדים המשולבים בחינוך הרגיל זכאים לקבל סיוע מיוחד ממרכזים שיועדו לכך, וכן לשיעורי עזר.

בשנת 1994 נחקק בדנמרק החוק הקורא לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. עיקרון מהותי במדיניות הדנית היא שכל התלמידים זכאים להוראה שמתאמת למצבם, לאפשרויות ולצרכים שלהם (Meijer, 1999).

לעומת מדינות אלה, הולנד, לוקסמבורג, אוסטריה, אירלנד, גרמניה ובלגיה עוברות תהליך הדרגתי של הכרה בזכויות החריג בחברה והרחבת אפשרויות שילובו במערכת החינוך הרגילה, המתבטאות במסגרות ובתכניות שילוב רבות יותר.

בלוקסמבורג, עד שנת 1994 ילדים בעלי צרכים מיוחדים הופנו לחינוך המיוחד. בשנת 1994 נחקק חוק שמאפשר לילדים בעלי צרכים מיוחדים ללמוד בבתי-ספר רגילים ולקבל בתוכם סיוע מיוחד.

בשנת 1993 נחקק באוסטריה חוק שאפשר שילוב של ילדים עם מוגבלויות בבתי-ספר יסודיים ובדיקת אפשרות של שילוב גם בחטיבות ביניים. עד אותה שנה, בתי-ספר מיוחדים היו בגדר חובה לילדים בעלי צרכים מיוחדים.

בשנת 1995 קבעה הממשלה האירית כי מטרתה להבטיח טווח רחב של מסגרות אפשריות לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, החל מסיוע מדי פעם בתוך בית-ספר רגיל ועד בית-ספר מיוחד, עם יכולת לנוע בין מסגרת אחת לאחרת בהתאם לצורך.

בשלהי 1988 החליטה הממשלה בגרמניה על הגברת גמישותה של מערכת החינוך המיוחד. התפתחה הבנה חדשה של מוגבלויות וצרכים חינוכיים אשר השפיעה על התפתחות תכניות שילוב ושיטות אבחון טובות יותר. בשנים האחרונות חלה עלייה משמעותית במספר תכניות השילוב הלימודי בבתי-הספר במחוזותיה השונים של גרמניה (Meijer, 1999).

בפברואר 1997 נחקק חוק המעודד שילוב בבלגיה, עשר שנים לאחר שהחלו לנסות לשלב ילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך. החוק מתייחס בעיקר לשילוב בבתי-ספר יסודיים. מטרת השילוב על פי חוק זה היא לאפשר לתלמידים עם מוגבלויות להשתתף בשיעורים או בפעילויות בבתי-ספר רגילים, בין אם באופן זמני, קבוע, מלא או חלקי, תוך הסתייעות מבית-ספר לחינוך מיוחד סמוך.

על מנת להרחיב את הזכויות הניתנות לילדים בעלי מוגבלויות, נקטו מספר מדינות אירופאיות ברפורמה של ביזור סמכויות חינוכיות:

באנגליה עוגן בחוק ביזור סמכויות בהקשר של שילוב ילדים בעלי מוגבלויות בבתי-ספר רגילים. ההנחה של המחוקקים הייתה שעל החלטות להתקבל קרוב ככל האפשר למקום בו עליהן להתבצע (דהיינו, ברמה המקומית). כך יצומצמו ההליכים הביורוקרטיים ויתקבלו החלטות רלוונטיות יותר. על-מנת להבטיח שלא ייווצר מצב שבו יהיו פערים גדולים מאוד באיכות השירותים המוצעים בין בית-ספר אחד למשנהו, הוקם באנגליה גוף פיקוח וכן הוגבל טווח האחריות של בתי-הספר והרשויות המקומיות בהתאם לקריטריונים לאומיים (מרגלית, 1997).

בצרפת עיקר הסמכות החינוכית, על פי חוק, שייכת למועצות המקומיות. החוק הצרפתי סירב להגדיר מוגבלות, והוא מינה גוף מקומי שתפקידו להחליט איזה סיוע כספי או לימודי יש לספק לתלמיד מסוים.

בפינלנד יושמה רפורמה המסמיכה את הרשויות המקומיות לקבל החלטות הקשורות לשילוב של ילדים עם מוגבלויות בחינוך הרגיל. בעקבות רפורמה זו פחת מספר בתי-הספר לחינוך מיוחד וגדל מספר הכיתות המשלבות (שבהן לומדים ילדים עם מוגבלויות ביחד עם ילדים ללא מוגבלויות). כמו-כן, הוקמו כיתות מיוחדות בבתי-ספר רגילים לילדים שאינם מסוגלים להשתלב בכיתה רגילה (Meijer, 1999).

עד סוף המאה הקודמת, ילדים עם מוגבלות בארצות-הברית לא זכו בשירותים חינוכיים משום שנחשבו בלתי ניתנים לחינוך או בלתי מסוגלים להרוויח ממנו. לקראת סוף המאה התשע-עשרה, נוסדו בתי-ספר מיוחדים לתלמידים עם מוגבלויות במטרה לקדם אותם, אך בסופו של דבר הם הפכו למעין בתי כלא, בתואנה שיש "להגן" על בעלי המוגבלויות מהעולם החיצון. שינוי מהותי בהתפתחות השירותים לילדים עם מוגבלויות, התרחש רק לאחר מלחמת העולם השנייה. בשנות הארבעים והחמישים של המאה הקודמת נפתחו כיתות מיוחדות לילדים עם מוגבלויות, ובשנות השישים החלו להיפתח כיתות מיוחדות גם לילדים עם מוגבלויות קשות ביותר (Koening et al., 1995).

בשנת 1975 נחקק בארצות-הברית חוק חינוך לילדים עם מוגבלויות (Education for All Handicapped Children Act), הקובע כי על ילדים עם מוגבלויות ללמוד בסביבה הפחות מגבילה האפשרית (Sailor et al., 1989). במספר מדינות בארצות-הברית קבע בית המשפט כי השמה בבית-ספר רגיל עדיפה על השמה בבית-ספר מיוחד, והשמה בכיתה מיוחדת בבית-ספר רגיל עדיפה על כל השמה אחרת. ב-1982 בית המשפט אף קבע שעל תכניות המיועדות לתלמידים בעלי מוגבלויות קשות במיוחד, להתבצע בבתי-ספר רגילים, ובמסגרות שבהן שוהים בני אותו הגיל בפרופורציות רגילות שלהם באוכלוסייה (Koening et al., 1995). בשנת 1990 החוק שונה ל"חוק חינוך לאנשים עם מוגבלויות" (Individuals with Disabilities Education Act) ולמעשה הרחיב את תחולתו לגיל מעל לבית-ספר תיכון, בדגש על מעבר לחיי הבוגר המוגבל בקהילה. חוק נוסף שאושר באותה שנה היה "Americans with Disabilities Act", שהרחיב את השתלבותם של הנכים בחברה בחיים הכלכליים, החברתיים והפוליטיים. כחלק מהתפתחות זו נעשו שינויים משמעותיים במידת השילוב של ילדים עם מוגבלויות, אך מעט מאד נעשה בעבור ילדים בעלי מוגבלויות קשות. כ-70% מילדים אלו נותרו במסגרות נבדלות (Kenowitz, 1978). באמצע שנות השבעים החלו להישמע קולות בעד שילוב ילדים עם

מוגבלויות קשות בחינוך הרגיל. בעקבות הוויכוח בנושא, הוכנסו שינויים במדיניות הכוללים גם מאמצים לשילוב ילדים בעלי מוגבלויות קשות בחינוך הרגיל (Koening et al., 1995).

### 3.2 אבחון והשמת ילדים עם מוגבלויות במדינות שונות

א. תהליך האבחון של ילדים בעלי מוגבלויות

תהליך האבחון נעשה על-ידי גופים שונים בכל מדינה.

אבחון על-ידי רשויות בריאות:

באיטליה רשות הבריאות המקומית אחראית לבצע את האבחונים והמיונים למסגרות לימודיות.

האבחון של ילדים בעלי מוגבלויות באירלנד נעשה על-ידי גופי הבריאות שבחלקם כוללים גם גף פסיכולוגי. כל השמה של ילד למסגרת מיוחדת כלשהי (משולבת או נפרדת) תלויה בהמלצה של פסיכולוג.

אבחון על-ידי בתי-הספר:

באיסלנד מאבחנים את מצב הילד על פי בקשת המורה, ההורים או שירותי הבריאות של בית-הספר. האבחון נעשה על-ידי אנשי-מקצוע בבית-הספר, וההמלצות לטיפול מובאות לידיעת המורה, הילד וההורים.

ב. מאפיינים ושלבים באבחון

במערכת החינוך באנגליה פותח קוד טיפולי בחינוך המיוחד שכלל חמישה שלבים בתהליך האבחון של ילדים עם צרכים מיוחדים. האבחון נתפס כתהליך מתמשך וגמיש שבו בכל תקופת זמן קצובה נבדקת המסגרת הרצויה לילד.

בגרמניה מיושמת מ-1994 גישה המדגישה את הצורך לנקוט בחלוקה נוקשה פחות של קטגוריות מסורתיות של תלמידים עם מוגבלויות. במקום הקטגוריות המסורתיות, פותחו שמונה ממדים לשיקוף מצבו של הילד בעל הצרכים המיוחדים: התפתחות מוטורית, תפיסה, התפתחות קוגניטיבית, הנעה (מוטיבציה), התפתחות מילולית, התפתחות חברתית, התפתחות רגשית ויצירתיות. האבחון כולל גם תיאור מדויק של הצרכים המיוחדים של הפרט, ההחלטה לגבי התהליך החינוכי והמקום שבו הילד יקבל את התמיכה (Meijer, 1999).

ג. שיתוף הורים בתהליך קבלת החלטות

באנגליה ההורים והתלמידים כאחד נוטלים חלק פעיל בתהליך האבחון וקבלת ההחלטות על הטיפול.

בפינלנד נשקלת עמדת ההורים ואנשי המקצוע בטרם מעבירים ילד לחינוך המיוחד כאשר אינו מסוגל להתמודד או להסתגל ללימודים בכיתה רגילה.

בניו זילנד ההורים רשאים לבחור מוסד החינוכי לילדיהם, והמוסד בתמורה אחראי לספק את כל השירותים המתאימים.

באוסטריה, מאז 1993, הורים רשאים לבחור לשלוח את ילדם לבית-ספר מיוחד או לבית-ספר משלב.

להורים בארצות-הברית יש זכות להחליט על תכנית לימודים מיוחדת לילדם או טיפולים מיוחדים מהרשות החינוכית בה הוא לומד. להורים ישנה גם זכות לבקש שינויים בתכנית החינוכית הבית-ספרית לילדם על מנת להגיע לתוצאות של שילוב מוצלח יותר (הר, 2000).

### 3.3 מסגרות אפשרויות לילדים בעלי צרכים מיוחדים

המסגרות האפשרויות במדינות השונות לילדים בעלי צרכים מיוחדים הן רבות ומגוונות. ישנן מדינות שבחרו לנקוט באחת השיטות המקובלות (מסגרת של חינוך מיוחד, מסגרת של כיתות מיוחדות בבתי-

ספר רגילים וכיתות משלבות), יש שבחרו לנקוט בכמה מסגרות אלטרנטיביות ויש שבחרו להסתייע במנגנונים אחרים.

#### מסגרת שילוב

באיטליה, כאמור, המדיניות היא של הכללה מלאה, עם מורה מיוחד לכל ארבעה תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. ההכללה מתבצעת בעזרת שיתוף פעולה בין בתי-הספר, סיוע של שירותי רווחה ושירותים רפואיים, מרכזי נפש וספורט ופעילויות של גופים פרטיים. למרות שהמדיניות הרשמית היא של הכללה מלאה ורוב התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים לומדים בבתי-ספר רגילים, יש גם בתי-ספר מיוחדים לעיוורים ולחירשים קשים.

בלוקסמבורג כל ילד בעל צרכים מיוחדים זכאי לסיוע של מורה מיוחד לזמן של עד שמונה שעות שבועיות בתוך כיתה הלימוד הרגילה.

#### מסגרת חינוך מיוחד

ילדים בעלי צרכים מיוחדים לומדים באירלנד במוסדות (לפי סוג מוגבלויות), או בכיתות מיוחדות בתוך בתי-ספר רגילים (על בסיס סוג המוגבלות).

#### מספר מסגרות במקביל

השילוב של ילדים בעלי צרכים מיוחדים באוסטריה מתבצע במספר דרכים: כיתות משולבות בהן לומדים הן ילדים רגילים והן ילדים בעלי צרכים מיוחדים תוך סיוע מלא של מורה מסייע; כיתות משולבות בהן יש אחוז קטן יותר של ילדים בעלי צרכים מיוחדים ורק סיוע חלקי של מורה מסייע, כאשר רוב העבודה הקשורה לחינוך מיוחד מוטלת על כתפי המורה הרגיל; כיתה מיוחדת בתוך בית-ספר רגיל תוך מתן אפשרות למעבר בין הכיתה הרגילה לכיתה המיוחדת, בהתאם למידת התאמתו של הילד לרמת הכיתה (Meijer, 1999).

בדנמרק קיימות מספר אופציות לחינוך מיוחד. אפשרות אחת היא שהתלמיד נותר בכיתה רגילה בתוך בית-הספר ומקבל שיעורי עזר במקצועות הדרושים לו, או שהוא מוצא מהכיתה הרגילה כדי ללמוד מקצועות ספציפיים במסגרת של כיתה מיוחדת בתוך בית-הספר. אפשרות שנייה היא שהות קבועה בכיתה מיוחדת בבית-ספר רגיל או בבית-ספר מיוחד (Meijer, 1999).

המסגרות הקיימות כיום באנגליה לילדים עם צרכים מיוחדים: כיתה משלבת; כיתה חינוך מיוחד בתוך בית-ספר רגיל; שילוב בין כיתה משלבת לבין יחידה תומכת מחוץ לבית-הספר הרגיל; כיתה טיפולית בבית-ספר רגיל; בית-ספר מיוחד (Meijer, 1999)). ההפניה לחינוך מיוחד נעשתה רק במקרים קיצוניים.

ביוון קיימים כמה סוגי שילוב: כיתות מיוחדות, כיתות משלבות שבהן מספר תלמידים בעלי מוגבלויות בכיתה, או שילוב פרטני של תלמיד יחיד בכיתה; קמפוסים משולבים בהם מתקיימות תכניות שילוב בין ילדים הלומדים בבית-ספר מיוחד לאלו הלומדים בבית-ספר רגיל המצוי באותו מתחם.

בבלגיה ילדים בעלי צרכים מיוחדים זוכים לאחד משלושת השירותים הבאים: מסגרת מלאה של חינוך מיוחד, שילוב במערכת הרגילה או חינוך בבית (במקרים מסוימים). השילוב מאופיין על-ידי לימוד בבית-ספר רגיל וקבלת תמיכה ממומחי חינוך מיוחד בבתי-ספר מיוחדים. כאשר מוגבלותו של תלמיד היא בינונית או קלה, התמיכה היא זמנית, לא יותר משנתיים. רק במקרים של מוגבלויות חמורות, יש סיוע קבוע. בבתי-ספר משולבים ישנם גם מורים מיוחדים המספקים שעות נוספות לילדים הזקוקים לסיוע. לתלמידים עם מוגבלויות הנמצאים בבית-ספר רגיל יש גישה לעזרי לימוד כמו אמצעים טכניים. במקרים מסוימים, לבתי-ספר יש גישה לשירותים טיפוליים חיצוניים שמספקים על חשבון זמן לימודים. בנוסף, קיימים מרכזי הדרכה מיוחדים המספקים הדרכה בתחומי הפסיכולוגיה, החינוך, הרווחה והבריאות, לתלמידים בבתי-ספר יסודיים ובחטיבות הביניים (Meijer, 1999).

בצרפת ישנם כמה מוסדות הפועלים במסגרת בתי-ספר משולבים. מערכת זו מגישה סיוע לתלמידי גן ובית-ספר יסודי. הילדים זוכים לשירותים פסיכולוגיים וחינוכיים, וכן לסיוע ממורים בעלי התמחות בחינוך



מיוחד. קיימים ארבעה סוגים של כיתות משלבות בהתאם לסוג הלקות של הילדים הלומדים בהן: כיתות לבעלי קשיים ביכולת אינטלקטואלית, כיתות לליקויי ראייה, כיתות לליקויי שמיעה וכיתות לילדים בעלי בעיות במוטוריקה. לבני נוער בעלי מוגבלויות (גילאי 12 עד 18) מוצעות גם כיתות מיוחדות להכשרה מקצועית.

באיסלנד קיימות כמה דרכי סיוע לילדים עם צרכים מיוחדים: שיעורי עזר אחרי שעות הלימודים הרגילות; סיוע הניתן על-ידי סייעת בזמן הלימודים בנושאים בהם התלמיד מתקשה; יציאה מהכיתה הרגילה לכיתה מקדמת כדי להתקדם בתחומים ספציפיים; כיתה מקדמת בבית-ספר רגיל; בית או מוסד.

בגרמניה ניתנים שירותי מניעה לילדים המצויים בסיכון לפתח מוגבלות מסוימת. ילדים המשולבים בחינוך הרגיל זוכים לסיוע מיוחד הניתן על-ידי סייעת או מורה לחינוך מיוחד, במהלך שעות הלימוד, בתוך הכיתה או מחוץ לכיתה, באופן חלקי או מלא. קיימות תכניות של שיתוף פעולה בין בתי-ספר רגילים לבתי-ספר מיוחדים על בסיס פעילויות חברתיות. בנוסף לשילוב, מערכת החינוך המיוחד מספקת מגוון של צרכים, וכן קיימים מרכזים פדגוגיים לתלמידים עם צרכים מיוחדים. מרכזים אלו מציעים אבחונים, קורסים לתלמידים עם צרכים מיוחדים, ייעוץ ושיתוף פעולה עם מורים, גישה למידע בסיסי על שירותים; וכן תכניות להכשרה מקצועית לבני נוער או למבוגרים צעירים בעלי צרכים מיוחדים (Meijer, 1999).

### 3.4 המדיניות התקציבית של השילוב

המקור הממונה על חלוקת התקציבים עשוי להיות המדינה, הרשות המקומית, מערכת החינוך המיוחד ובית-הספר עצמו. ישנן מדינות בהן התקציב מחולק לכל ילד לפי צרכיו הייחודיים, ובמדינות אחרות התקציב ניתן כמקשה אחת לכל הילדים בעלי המוגבלויות השוהים במוסד החינוכי, דהיינו, בית-הספר מקבל את התקציב לפי שיעור בעלי המוגבלויות השוהים בו. בסקירה שלהלן נעסוק בשני הנושאים: הגורם האחראי על המדיניות התקציבית של השילוב, והשיטה שבה מתוקצבים הילדים המשולבים.

מדינות בהן המדינה או הרשות המקומית אחראית על המדיניות התקציבית של השילוב

האחריות על מימון החינוך בפינלנד מחולקת בין המדינה לבין הרשויות. כל רשות מקומית מקבלת תקציב על פי מספר התלמידים הלומדים בה, תלמידים הנמצאים במסגרת חינוך מיוחד מזכים את הרשות המקומית בתקציב גבוה יותר מאשר תלמידים הנמצאים במערכת החינוך הרגילה (Meijer, 1999).

בדנמרק הרשויות המקומיות הן אלה שממונות על חלוקת התקציבים לבתי-הספר. הן רשאיות לחלק את התקציבים באופן שווה בין בתי-הספר או לתמוך בהם על פי מספר התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים הלומדים בהם. המימון יכול גם להינתן כחלק ממסגרת תקציבית כללית לבית-הספר ולא-דווקא על פי פרויקטים מסוימים של שילוב בבית-הספר או מספר תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (Meijer, 1999).

בארצות-הברית יש זיקה ישירה בין התקציב לבין מידת השילוב בכל אזור במדינות השונות. באזורים שבהם בבתי-הספר יש שיעור גבוה של חינוך מיוחד נפרד, בתי-הספר אינם זוכים לתקציב בעבור השילוב. במקומות שבהם יש שילוב, ניתנת תוספת משאבים כמוסף לתהליכי השילוב וכתגמול למערכת החינוך על מאמציה.

מדינות בהן בתי-הספר אחראים על המדיניות התקציבית של השילוב

באנגליה הועברה השליטה על משאבים לבתי-ספר שהתחייבו לשלב ילדים בעלי מוגבלויות. תהליך ביזור הסמכויות מלווה גם בחסרונות, משום שלבתי-הספר ניתנה אוטונומיה להחליט על השקעה פחותה בילדים בעלי המוגבלויות ושימוש בתקציב לצרכים אחרים. זאת, בעיקר לאור העובדה שממוצע הצינונים בבתי-הספר מתפרסם באופן גלוי (Meijer, 1999). בשל כך הוקמו צוותי פיקוח כדי לוודא שהתקציב הניתן בעבור שילובם של ילדים בעלי מוגבלויות אכן משמש לצרכים שלהם הוא נועד. עם

זאת, נמצא שבבתי-ספר רבים גדל מספר ההפניות של תלמידים לחינוך המיוחד, לאחר שצוות בית-הספר חש שאינו מסוגל לענות על צרכי התלמידים המתקשים באמצעות המשאבים הקיימים (מרגלית, 1997).

גם בניו-זילנד הועברה השליטה על המשאבים לבתי-הספר שהתחייבו לשלב ילדים בעלי מוגבלויות.

מדינות בהן מערכת החינוך המיוחד אחראית על המדיניות התקציבית של השילוב

בבלגיה, רוב התקציב בעבור ילדים בעלי צרכים מיוחדים ניתן למערכת הנפרדת של החינוך המיוחד. ילדים שנמצאים במסגרת של שילוב זוכים לשעות תגבור מבית-ספר מיוחד סמוך. בית-ספר זה זוכה לתקציב נוסף בעבור צוות הסיוע לילדים המשולבים, בהתאם למספרם. קריטריון נוסף הקובע את התקציב הניתן לבתי-ספר, הוא היקף השילוב (מלא או חלקי). שילוב מלא וקבוע של תלמידים בעלי מוגבלויות בבית-ספר כרוך בתוספת משמעותית של משאבים לבית-הספר. בית-ספר המשלב ילדים בעלי מוגבלויות באופן חלקי או בלתי קבוע אינו נהנה מתוספת תקציב משמעותית. הממשלה הפלמית מממנת גם ציוד עזר לבתי-ספר שלומדים בהם ילדים עם צרכים מיוחדים (Meijer, 1999).

מדינות בהן מדיניות התקציב נקבעת לפי צרכי הילד

באוסטריה כל ילד בעל מוגבלות זכאי לתמיכה כספית מסוימת, לפי צרכיו. תמיכה כספית זו מוענקת לבית-הספר שבו בוחרים הורי הילד לרשום את ילדם, בין אם הוא בית-ספר מיוחד ובין אם הוא בית-ספר רגיל הדוגל במדיניות של שילוב (Meijer, 1999).

ביוון התקציב הניתן לבתי-ספר בעבור תלמידים משולבים מותנה בצורכייהם הייחודיים, בין אם תלמידים אלו לומדים בכיתה רגילה ובין אם הם שייכים לכיתה מיוחדת בבית-ספר רגיל.

#### 4. חינוך מיוחד ושילוב בישראל - התפתחות היסטורית ומסגרות שילוב

פרק זה עוסק בהתפתחות ההיסטורית של חוק החינוך המיוחד ובתכניות השילוב בארץ. התפתחות זו מוצגת בהתאם לשלבים השונים החל בטרומ החלת החוק, חקיקת החוק ותקופת יישומו, וכלה בהתפתחויות האחרונות בתחום השילוב בשנים האחרונות. בפרק מוצגים המודלים המרכזיים לשילוב, הנהוגים כיום בישראל וכן השתלשלות העניינים ההיסטורית שהביאה לחקיקת חוק חינוך מיוחד, והתפתחויות התחקיות האחרונות בתחום.

בארץ קיימים שלושה מודלים עיקריים לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בתוך מערכת החינוך הרגילה:

השמה פרטנית של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בתוך כיתות רגילות או בגנים רגילים בשילוב יחידי. הילדים המשולבים על בסיס אישי הם בעיקר בעלי מוגבלויות למידה, פיגור קל, ילדים עיוורים או חירשים, או עם מגבלה פיזית קלה. ילדים אלה זוכים בעזרה נוספת ממורה סיעת. הם גם זוכים לעתים לקבוצות לימוד קטנות יותר (רייטר, 1992; ברנדס ונשר, 1996).

כיתות מיוחדות בתוך בתי-ספר רגילים, בעיקר ילדים עם פיגור קל, חירשות, עיוורון, פגיעה מוחית קלה ואוטיזם (רייטר, 1992).

בנוסף לשתי דרכי השילוב לעיל, קיימים מודלים נוספים של שילוב כמו, למשל, כיתות שילוב, שבהן לומדים מספר מצומצם של ילדים עם מוגבלות (עד 8 תלמידים בדרך כלל) ביחד עם ילדים רגילים. בכיתת השילוב יש שתי מורות: מורה לחינוך רגיל ומורה לחינוך מיוחד, ושתייהן יחד קובעות את תכנית הלימודים. חלק מהשיעורים משותפים לכל הילדים, ובחלקם הילדים בעלי המוגבלות לומדים בנפרד עם המורה לחינוך מיוחד.

#### 4.1 תקופת טרום חוק החינוך המיוחד - פעולת מוסדות החינוך הרגיל והמיוחד

עד קום המדינה מוסדות החינוך המיוחד פעלו על בסיס התנדבותי. לפני כחמישים שנה נפתחו בישראל בתי-הספר הראשונים לחינוך מיוחד, ובשנת 1950 נפתח המדור לחינוך מיוחד במשרד החינוך והתרבות (מרגלית, 1997). למעשה, שתי מערכות החינוך פעלו זו לצד זו, הן ברמת קובעי המדיניות (משרד החינוך) והן ברמת קובעי התקציב (משרד האוצר), וגם מבחינת המסגרות השונות שהיו לחינוך המיוחד ולחינוך הרגיל.

#### 4.2 הגדרת הילד המוגבל

עד אמצע שנות השבעים, הייתה מקובלת בארץ הגדרה קטגוריאלית של המוגבל. על פי הגדרה זו סוג הליקוי קובע את סוג הטיפול. הגדרה זו התעלמה מהשוני הרב בין הילדים והדגישה את המשותף שביניהם - הליקוי. השיטה הייתה ללמד את הילדים יותר לאט ועם יותר אמצעי המחשה, מתוך הנחה שיכולתם הלימודית פחותה מזו של הילדים הרגילים. בשנות השבעים חלו שינויים בגישות כלפי אנשים עם מוגבלות, שעיקרם באידיאולוגיה של נורמליזציה כפי שפותחה על-ידי מעצבי מדיניות בסקנדינביה. ב-1976 הוקמה בארץ ועדת מומחים מיוחדת בראשותו של פרופ' כהן-רז, שמטרתה הייתה להגדיר מחדש מיהו הילד עם המוגבלות ומהי מטרת החינוך המיוחד. בעקבות ועדה זו נקבע כי הגדרת ילד עם המוגבלות צריכה להתבסס על ניתוח מפורט של התפקודים הפגומים והתקינים של הילד בתחומים קוגניטיביים, פיזיים ורגשיים. הילד יוגדר כזקוק לחינוך מיוחד לא לפי סוג הליקוי אלא לפי הצרכים המיוחדים שלו. מסגרות החינוך המיוחד הוקמו בתחילה מכוח חוק חינוך לימוד חובה, לפיו כל ילד בטווח הגילים של 5-15 שנים חייב ללמוד.

#### 4.3 חוק החינוך המיוחד (1988)

בחוק החינוך המיוחד שהתקבל בכנסת נאמר: "בבואה לקבוע השמתו של ילד עם מוגבלות, תעניק ועדת ההשמה זכות קדימה להשמתו במוסד חינוך מוכר, שאינו מוסד לחינוך מיוחד... החליטה ועדת ההשמה על השמתו של ילד עם מוגבלות במוסד כאמור, תמליץ הוועדה על טיפולים או שיעורים מיוחדים, שיינתנו לו באותו מוסד." החוק מגדיר מיהו ילד עם מוגבלות: "אדם שמחמת התפתחות לקויה של כושרו הגופני, השכלי, הנפשי או ההתנהגותי מוגבלת יכולתו להתנהגות מסתגלת, והוא נזקק לחינוך מיוחד."

חוק החינוך המיוחד הביא לארבעה שינויים עיקריים:

הרחבת זכויות הילדים משירותי לימוד לשירותים נלווים: "שירותי טיפול שיטתיים הניתנים לפי חוק זה לילד עם מוגבלות, לרבות טיפולי פיזיותרפיה, ריפוי בדבור, ריפוי בעיסוק וטיפולים בתחומי מקצועות נוספים שייקבעו ולרבות שירותים נלווים הכל לפי צרכיו של הילד עם המוגבלות."

הרחבת הטיפול והמחויבות של מערכת החינוך כלפיהם מגיל 3 שנים ועד גיל 21.

שילוב חינוכי ככל האפשר - זכות קדימה והעדפה מראש של מערכת חינוכית רגילה על גבי חינוך מיוחד, מתן שירותי חינוך מיוחד וטיפולים במסגרת הרגילה.

הרחבת השתתפות ההורים בקבלת החלטות לגבי ילדיהם, השתתפותם בוועדות ההשמה וחשיפת מסמכים בפני ההורים (ליפשיץ, 1995).

רוח החוק הישראלי דומה לרוח החוק האמריקאי: שילוב אך לא בכל מחיר, ובחינת כל מקרה לגופו. ההשמה תיעשה על פי צרכיו של הילד ותוך בחינת מוסדות החינוך הבאים בחשבון בשבילו (חן, שולמן והד, תש"ן). בניסוחו, החוק כולל סתירה בין הכללים המנחים הפדגוגיים לבין הנחיות הביצוע. מצד אחד, החוק מורה להעדיף השמה בחינוך הרגיל על פני חינוך מיוחד. מצד שני, במסגרת החוק מוגדר כזכאי לשירותים מיוחדים רק מי שהושם במוסד לחינוך מיוחד או בכיתה מקדמת בבית-ספר רגיל (ברנדס ונשר, 1996).

#### 4.4 סוגיות בנושא השילוב בישראל

הר (2000) מצביע על פרדוקס הקיים בארץ בין ניסוח החוק המעדיף שילוב, ככל האפשר, של ילדים לבין היישום הלכה למעשה של תכניות בנושא שילוב. ילדים רבים אינם משולבים בתוך המערכת הרגילה מכיוון שרק השמה בחינוך המיוחד מאפשרת מתן תוספת משאבים הדרושה לטיפול אינטנסיבי יותר בתלמידים חריגים ומתקשים. השארתם בחינוך הרגיל מותירה את בית-הספר בדרך כלל ללא משאבים נדרשים. כך נוצר תהליך בכיוון חד-סטרי מהחינוך הרגיל אל החינוך המיוחד. תלמידים שעברו אבחון, שעל פיו סווגו לקטגוריות של חריגות, הוצאו מהמערכת הרגילה ולאחר מכן כבר לא הוחזרו פנימה משום שלא עברו אבחון נוסף (רונו, 1997; ברנדס ונשר, 1996).

נשאלת השאלה מדוע קיים פער בין כוונות לעשייה בתחום השילוב. לכך יש מספר הסברים. ראשית, בשל חילוקי דעות בין משרדי החינוך והאוצר לא התאפשר גיבושה של תכנית כוללת ליישום חוק החינוך המיוחד, ובמשך מספר שנים בוצעו פעולות חלקיות בלבד (ברנדס ונשר, 1996). בנוסף, למעט הצהרת הכוונות בתחילתו, החוק התייחס בעיקר לילדי החינוך המיוחד, ולא הוסיף משאבים לילדים המשולבים בחינוך הרגיל (הר, 2000). זכי (1995) קושר את בעיית הערפול שקיימת בחוקים לכך שמערכת המיון הפסיכולוגית אינה מבחינה בהכרח בין חריגות "תכונתית" (כמו לקות למידה) לבין אלמנטים "מצביים" (כמו רקע חברתי-כלכלי נמוך) לצורך השמת החריגים במסגרת חינוך מיוחד סגרגטיבי. מנתונים של משרד החינוך מתברר כי 80% מהתלמידים במסגרות החינוך המיוחד מגיעים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך. לכן, עולה השאלה באיזו מידה קיים קשר בין מוגבלות לבין סטטוס חברתי-כלכלי, ובאיזו מידה הכלים האבחוניים אינם מאפשרים להבחין בין בעיות בתפקוד הנובעות ממוגבלות לבין בעיות הנובעות מקשיים כלכליים וחברתיים, הדורשים טיפול מסוג שונה.

אחת ההשלכות של יישום חוק החינוך המיוחד במערכת החינוך הייתה התרחבותן של כיתות מיוחדות בחינוך הרגיל, להבדיל מטיפול בילדים מתקשים במסגרות של החינוך הרגיל עצמו. אחת הסיבות לכך הייתה שהמורים בכיתות הרגילות לא ידעו כיצד להתמודד עם ילדים עם מוגבלויות. מעבר לכך, המבנה הארגוני של בית-הספר המושתת על הישגיות ומצוינות בלימודים, אינו סובלני וערוך מקצועית לטפל בתלמידים המתקשים ולכן היה קל יותר להעבירם לכיתות מיוחדות. עוד היה חשש במערכת מפני שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים שעלולים לצבור פערים לימודיים משום שלא יוכלו לעמוד ברמה של שאר הכיתה, מה שיגרום להפגנת סימפטומים התנהגותיים הנובעים ישירות מתסכולים ומהיעדר מוטיבציה (זכי, 1995).

תופעת התרחבותן של הכיתות המיוחדות בחינוך הרגיל לא היוותה פתרון אמיתי לילדים בעלי הצרכים המיוחדים, אלא עוררה התנגדות מקצועית וציבורית שבאה לידי ביטוי בדוח מבקר המדינה: "הכיתות המיוחדות, להן הוקצב חלק הארי של השעות... הן המסגרת המובהקת והסגרגטיבית ביותר של החינוך המיוחד במסגרת החינוך הרגיל. זו המסגרת שיוצרת את ההתנגדות הגדולה ביותר של ההורים. השעות הבודדות, לעומתן, נועדו לסייע יחידי לתלמידים עם צרכים מיוחדים בתוך הכיתה הרגילה ולכיתות המשולבות, והן המסגרת הגמישה ביותר, שזוכה למרב שיתוף הפעולה של ההורים. לשני סוגי הפתרונות הללו (סיוע יחידי וכיתות משולבות) הוקצו שעות מועטות בלבד..." (דוח שנתי מס' 43, מתוך ברנדס ונשר, 1996).

במקביל לתהליך שהתנהל במשרד מבקר המדינה ובבית המשפט העליון, משרד החינוך חיפש דרכים כדי להביא ליישום מדיניות השילוב המוגדרת בפסקה הראשונה של החוק. באמצעות מעקב אחר השקעות תקציביות ביישום מדיניות השילוב ניתן להצביע על גידול הדרגתי בהשקעה התקציבית. בשנים הראשונות לאחר חקיקת החוק תוספת המשאבים שניתנה הייתה שולית ביחס לכלל תקציבי החינוך המיוחד, אך עם הזמן עלה התקציב. אם בשנת הכספים של 1992 תקציב החינוך המיוחד עמד על 500 מיליון ₪, הרי שבשנת 1996 עלה התקציב לכדי 1.34 מיליארד ₪ (ברנדס ונשר, 1996). במהלך שנות התשעים גדל עוד יותר היקף התקציב לחינוך המיוחד, וב-1999 הגיע ל-1.7 מיליארד ₪ (בלס ולאור, 2002). לא ברור האם נתונים אלו מייצגים את היקף המאמץ המושקע בתחום, או שחלק מהמשאבים הללו הוקדשו בעבר לחינוך המיוחד והשינוי שהתרחש הוא שינוי טכני-רישומי בלבד (בלס ולאור, 2002). התהליך המרכזי שהתרחש במערכת החינוך הוא מעבר של תלמידים בעלי לקויות

למידה מבתי-ספר מיוחדים נפרדים לכיתות מקדמות, ובמקביל מעבר של תלמידים מהכיתות המקדמות לכיתות הרגילות, תוך תגבור הסיוע לתלמידים אלו. בתי-הספר המיוחדים נותרו, אם כן, מקום הטיפול בתלמידים בעלי הקשיים החמורים ביותר, בעיקר של בעלי פיגור שכלי, בעיות התנהגות ורבי-בעיות (בלס ולאור, 2002).

במשרד החינוך הוצעו דרכים כדי לצמצם את העברתם של ילדים עם צרכים מיוחדים למסגרות נפרדות: חמש שעות תגבור שבועיות לכל תלמיד המתקשה בלימודיו; ועדת ההשמה לחינוך המיוחד לא תדון בהשמת תלמיד עד אשר תשתכנע שבית-הספר נקט בכל האמצעים והדרכים לעזור לו להשתלב במסגרת הרגילה; בתי-ספר שיפנו מספר גבוה של ילדים לחינוך המיוחד יאלצו להופיע בפני הנהלת המחוז ולנמק את הסיבות לכך (זכי, 1995).

בנוסף להמלצות אלו, הגורם המשמעותי ביותר להתחלת יישומו של חוק החינוך המיוחד הייתה תכנית האב ליישום החוק שהוכנה בשנת 1994 שבה נטל על עצמו משרד החינוך מחויבות מלאה כלפי חוק החינוך המיוחד. התכנית נבנתה במיוחד כדי להתמודד עם הפער בין שילוב ארגוני-פיזי לבין שילוב בין-אישי וחברתי במקומות מסוימים.

כביטוי לחשיבות שהמשרד מייחס לקידום החינוך המיוחד, הפך הגף לחינוך מיוחד באגף לחינוך יסודי לאגף עצמאי. לצורך יישום החוק נוספו לאגף בשנה זו מספר בעלי תפקידים, שכל אחד מהם מופקד על ביצוע אחד ממרכיבי תכנית האב (ברנדס ונשר, 1996).

#### 4.5 תכנית האב ליישום חוק חינוך מיוחד

א. עקרונות הייסוד ליישום החוק

האסטרטגיה הבסיסית ליישום החוק התבססה על שלושה עקרונות יסוד (ברנדס ונשר, 1996):

דיפרנציאציה: קביעת סלי שירותים דיפרנציאליים לתלמידים עם מוגבלות, אשר מותאמים לצרכים המסוימים של כל תלמיד בהתחשב בגילו ובמוגבלותו.

שילוב: יישום מדיניות השילוב של הילד עם המוגבלות במסגרות החינוך הרגיל, תוך הדגשת הטיפול בילד במסגרת הכיתה הרגילה וצמצום הפנייתם לוועדות השמה של תלמידים הניתנים לשילוב.

גמישות: יצירת תנאים לגמישות ארגונית ותפעולית במתן השירותים, כדי שניתן יהיה לענות על צרכיו של כל ילד.

ב. סלי שירותים לילדים עם הצרכים המיוחדים

תכנית האב קובעת שישה "סלי שירותים" שצרכים להינתן לתלמידים עם צרכים מיוחדים לפי סוג אוכלוסיית היעד. אחד מהם הינו סל בסיסי לתלמידים במסגרות החינוך המיוחד, והוא כולל כיתת חינוך מיוחד, מורה לחינוך מיוחד, סייעת והסעות. סלים נוספים הם יום חינוך ארוך לתלמידים עם לקויות קשות במסגרות החינוך המיוחד, וסל שירותים מיוחדים לתלמידים שהושמו במסגרות החינוך המיוחד. שני הסלים היחידים המיועדים לתלמידים המשולבים בחינוך הרגיל, הינם סל השילוב וסל התגבור.

סל שילוב מיועד לתלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל והוא כולל: מורה לחינוך מיוחד, הוראה מתקנת, שיעורי עזר, טיפולים פרה-רפואיים, טיפולים באומנויות, שירותים פסיכולוגיים וחינוכיים וכו'.

סל תגבור מיועד לכלל הילדים בעלי הצרכים המיוחדים שנמצאים הן במסגרת החינוך הרגיל והן במסגרת החינוך המיוחד. מדובר במתן תוספת טיפולים פרה-רפואיים או סייעת צמודה למזקקים, שירותי חינוך לתלמידים המרותקים לבתיהם, וטיפוח יוזמות חינוכיות לילדים אלו.

שני סלי השירותים הם דיפרנציאליים לפי גיל הילד, סוג המוגבלות שלו ודרגת החומרה. תכנית האב מפרטת את המשתנים להקצאת סלי השירותים השונים ולקביעת מסגרת ההשמה ההולמת לכל תלמיד, בהתאם לסוג הליקוי וחומרתו. רוב הנהגים מסל השילוב הם ילדים עם בעיה קלה יחסית

שלומדים בתוך כיתה רגילה, כמו, למשל, ילדים בעלי מנת משכל גבולית. כדי להבטיח שלחינוך המיוחד יופנו התלמידים הזקוקים לכך, והם בלבד, קובע החוק כי רק ועדת השמה, בהרכב הקבוע בחוק, מוסמכת לקבוע את השמתו של ילד עם מוגבלות. החוק קובע את סדרי ההפניה לוועדת השמה, את סמכויותיה, את סדרי הדיון בה ואת האפשרות לערער על החלטותיה (ברנדס ונשר, 1996).

ג. מרכזי התמיכה האזוריים

מרכזי תמיכה אזוריים (מתי"א)

על מנת לעודד את מתכונת השילוב, פותחו מרכזי תמיכה יישוביים/אזוריים (מתי"א). כל מתי"א מקבל תקציב על פי גודל האוכלוסייה, מספר התלמידים בעלי הלקויות וסוג הלקויות שלהם באזור שתחת אחריותו. מסגרות אלו מספקות שירותים לתלמידים המשולבים במוסדות חינוך רגילים ומאפשרות ניתוק התלות הקיימת בין מסגרת הלימודים של התלמיד לבין סל השירותים הניתנים לו (ברנדס ונשר, 1996). בשנת 2001 פעלו ברחבי הארץ 67 מתי"אות (דוח מבקר המדינה מס' 52 ב' לשנת 2001).

לפיתוח של מרכזי תמיכה אזוריים יש מספר יתרונות מרכזיים:

להבטיח תמיכה טיפולית לתלמידים עם לקויות קשות, אשר לומדים במסגרות החינוך הרגיל.

לאפשר למסגרות החינוך הרגיל לקבל שירותי חינוך מיוחד לטיפול בתלמידים עם לקויות שונות, המסוגלים להמשיך בלימודיהם במסגרת הכיתה הרגילה ולהשתלב בה מבחינה לימודית וחברתית, ובכך למנוע את הפנייתם אל ועדות ההשמה ואל מסגרות החינוך המיוחד.

לעודד ראייה מערכתית יישובית של דרכי הטיפול בתלמידים עם צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות החינוך הרגיל, תוך תיאום בין התכניות השונות המופעלות במערכת החינוך לטיפול באוכלוסייה זו.

לטפח את שיתוף הפעולה בין מערכת החינוך הרגיל לבין מערכת החינוך המיוחד בכל הקשור לטיפול בתלמידים הנזקקים לשירותי החינוך המיוחד, אשר לומדים במסגרות החינוך הרגיל.

להביא בהדרגה להקצאה מאוזנת של השעות הנכללות בסל השילוב בקרב מוסדות החינוך הרגיל, על פי קריטריונים אחידים.

לעודד שילוב הדרגתי במסגרות החינוך הרגיל של תלמידים הלומדים במסגרות החינוך המיוחד.

לאפשר גמישות מרבית בניצול שעות סל השילוב בהתאם לצרכים המשתנים של אוכלוסיית התלמידים בכל מקום ומקום.

שיטת הקצאת המשאבים מבוססת בעיקר על מספר הילדים הכולל בבית-הספר בשקלול עם קריטריונים נוספים (מרחק מהפריפריה, השכלת ההורים ומדדים חברתיים-כלכליים נוספים) (תקשורת אישית, הגב' דליה פז, 13.1.03). בעזרת תכנית האב חל מעבר לסל שירותים הניתן לילד ממרכז שירותים יישובי אזורי, כך שהשליטה במשאבים לא תהיה בית-ספרית אלא מרכזית-עירונית. בנוסף, בית-הספר זוכה לתוספת משאבים בהתאם לצורכי הילדים המאותרים במגמה לחזק את המערכת החינוכית הרגילה (מרגלית, 1997).

תכנית "בצוותא"

ביטוי מובהק למדיניות המעדיפה שילוב של תלמידים מתקשים במסגרת החינוך הרגיל היא תכנית "בצוותא" שגובשה בראשית 1994, במקביל לתחילת הכנתה של תכנית האב ליישום חוק חינוך מיוחד. התכנית מבוססת על הכרה בשונות בין תלמידים ובצורך להתאים תכניות לימודים וחומרי למידה דיפרנציאליים לכל תלמיד. על פי תכנית זו, האחריות לקידום התלמיד ושילובו במערכת הרגילה מוטלת על בית-הספר ועל מחנך הכיתה. ממצאים ראשוניים מראים כי בבתי-הספר שהשתתפו בתכנית, אכן חלה ירידה גדולה במספר התלמידים המופנים לוועדות ההשמה (ברנדס ונשר, 1996).

מטרות התכנית:

הפחתת מספר התלמידים המופנים לחינוך מיוחד, תלמידים שבטיפול נכון יכולים להשתלב בחינוך הרגיל.

חיזוק מורים המתמודדים עם בעיות של שונות וחרیגות באמצעות הקניית כלים להתמודדות מקצועית ותוך הקצאת משאבים תמיכה וליווי.

טיפול סובלנות בקרב התלמידים כלפי שונות וחריגות, בכלל, וכלפי תלמידים מתקשים, בפרט.

#### ד. דיון וסיכום

נתונים סטטיסטיים בנוגע למספר התלמידים שלומדים בחינוך המיוחד, ממחישים שעם מהלכי יישום החוק, חלה בחינוך העברי ירידה משמעותית במספר המסגרות המיוחדות לאור התחזקות מסגרות השילוב. אם בשנת הלימודים תש"ן 3.5% מהתלמידים בבתי-ספר יהודיים למדו במסגרת חינוך מיוחד, חלה ירידה באחוזי התלמידים ששובצו במסגרת חינוך מיוחד למרות שלא ירד אחוז התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים באוכלוסייה ובשנת תשנ"ז למדו במסגרת החינוך המיוחד רק 2.8%. במגזר הערבי הנתונים מעודדים פחות, ומגמת השילוב מתפתחת באופן איטי יותר (אבישר, 1999). עם זאת, ייתכן שילדים רבים יותר במגזר זה היו משולבים מלכתחילה.

על פי דוח הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד ("דוח מרגלית", יולי 2000) כ-10.25% מהילדים מקבלים שירותי חינוך מיוחד, מתוכם 2.25% מטופלים בבתי-ספר מיוחדים ובכיתות מיוחדות בבתי-ספר רגילים, ועוד כ-8% משתייכים למסגרת השילוב בחינוך הרגיל. הקצאת הכספים לילדים המשולבים בכיתות הרגילות גדלה במקביל: בשנת 1995 הוקצו לנושא כ-140 מיליוני ש"ח, שהם 10% מכלל ההוצאות לחינוך מיוחד באותה שנה, ואילו במהלך חמש השנים הבאות הוצאה גדלה עד כדי 17% מתקציב החינוך. נתונים אלו מייצגים קבלה והפעלה של מדיניות השילוב של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות, בעיקר בין השנים 1995-2000. כך, לדוגמה, חל גידול בהוצאה לסייעות טיפוליות, ובהוצאות לתגבור ושירותים פרה-רפואיים, שהינם תחומי טיפול שחוזקו בחוק חינוך מיוחד. עם זאת, ישנם הבדלים גדולים באחוזי ההשמה של ילדים בחינוך המיוחד, בין יישובים ואזורים שונים בארץ ובין מגזרים שונים, כמו המגזר הערבי (בלס ולאור, 2002). בהתאמה לנתונים אלו, נתוני משרד החינוך מעידים גם כי מספר התלמידים הלומדים בחינוך המיוחד הלך ופחת בין השנים 1996-2000, והלך וגדל מספר התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בחינוך הרגיל (דוח מבקר המדינה 52 ב').

כפי שצינו בלס ולאור (2002), למרות ההקצאה הרבה יותר של תקציבים לשילוב, עדיין אופן ההקצאה אינו מבטיח שילדים בעלי צרכים מיוחדים, שבעבר נהנו ממשאבי חינוך מיוחד, ימשיכו ליהנות מהם. בעקבות זאת, המליצה ועדת מרגלית שכל ילד בעל צרכים מיוחדים יוכל לזכות במשאבי החינוך המיוחד, ללא תלות במסגרת שבה הוא לומד (חינוך מיוחד או רגיל). בתי-הספר יקבלו תוספת משאבים בהתאם לצורכי הילדים המאותרים. כן יופעלו שיטות נוספות לתגבור, כמו הקמת מרכזי למידה בית-ספריים. המצב הנוכחי, שבו לבתי-ספר יש חופש להחליט על דרכי השימוש במשאבים העומדים לרשותם, גרם לכך שיתכן שילדים שאינם ילדי החינוך המיוחד מקבלים תקציבים אלו, ואילו ילדי חינוך מיוחד אינם נהנים מהם. לפי המלצת ועדת מרגלית, יש להימנע מזיהוי-יתר של אוכלוסיות מתקשות שאינן שייכות לחינוך המיוחד, וממתן משאבי חינוך מיוחד לתלמידים שאינם זקוקים להם (בלס ולאור, 2002).

בעקבות ועדת מרגלית, הקים משרד החינוך ועדות משרדיות ליישום המלצותיה. ועדות אלו הגישו בפברואר 2001 את המלצותיהן. בין המלצות, הודגש הצורך בתגבור מערכת החינוך הרגיל בשעות שילוב ובכוח אדם מיומן מתחום החינוך המיוחד; בפיתוח תרבות בית-ספרית שבה יובאו בחשבון הצרכים החברתיים, הפיזיים והלימודיים של החריג; ובתגמול מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי חריגות קשה ושיבוץ תלמידים אלו בכיתה קטנה יותר. הוחלט שיש לתת עדיפות ראשונה לנושא השילוב, ולהקצות משאבים לתלמידי בית-ספר תיכון ולתלמידים בחינוך הקדם-יסודי שעד כה לא נכללו בתכנית השילוב. יש לתת עדיפות גבוהה להגדלת המשאבים המוקצים למסגרות החינוך במגזרים הערבי, הדרוזי, הבדווי והחרדי. לגבי כל התלמידים המשולבים בחינוך הרגיל צוין כי הם מקבלים משאבי תמיכה נמוכים מאוד, אך מפאת מגבלות תקציב לא ניתן להגדיל משאבים אלו במידה ניכרת. בבדיקה

שערך משרד מבקר המדינה, נמצא כי עד ינואר 2002 לא יושמו מרבית המלצות הוועדה. בתשובתו למשרד מבקר המדינה, ציין משרד החינוך כי יישום המלצות מותנה בשינויי חקיקה ותוספת תקציב. כמצוין בדוח האחרון של משרד מבקר המדינה, כמות המשאבים המופנים כיום לתלמיד בעל צרכים מיוחדים המשולב במערכת החינוך הרגילה, קטנה בהרבה מזו שהיה זכאי לה אילו למד במסגרת של חינוך מיוחד. (דוח מבקר המדינה 52ב' לשנת 2001, עמ' 227). במשפטי הסיכום של דוח מבקר המדינה, נאמר כי "על המשרד, הממונה על הטיפול בתלמידים בעלי הצרכים המיוחדים, לפעול לכך שתלמידים הנמנים עם קבוצה זו המשולבים בחינוך הרגיל יזכו לטיפול הראוי. לשם כך עליו לבחון מחדש את מקומה של תכנית השילוב בסולם סדרי העדיפויות שלו ואת נתח המשאבים שהוא מקצה לה מתוך כלל משאביו. בד בבד עליו לבחון את עקרונות תכנית השילוב ואת יעדיה ולתכנן את קצב הפעלתה בהתחשב במגבלותיה של מערכת החינוך ובמציאות שבה היא פועלת" (דוח מבקר המדינה 52ב' לשנת 2001, עמ' 243).

בנוסף לדוח מבקר המדינה, עתירות שהוגשו אף הן לבג"ץ העלו את הנושא לרמת השיח הציבורי, ואף יצרו תקדימים משפטיים ליישום חוק החינוך המיוחד. המקרה המוביל בתחום זה היה "בוצר נגד הרשות של מכבים", פסק דין משנת 1996 בו פסק בית המשפט על זכותו של תלמיד בית-ספר תיכון הסובל מנכות גופנית, ללמוד בבית-ספר עם אמצעי גישה סביבתיים נאותים. לדברי שופט בית המשפט העליון, פרופ' אהרון ברק: "הנכה הוא אדם שווה זכויות. אין הוא מצוי מחוץ לחברה או בשוליה. הוא חבר רגיל בחברה בה הוא חי. מטרת ההסדרים אינה להיטיב עמו בבדידותו, אלא לשלבו - תוך שימוש לעתים בהעדפה מתקנת - במרקם הרגיל של חיי החברה" (דוח מבקר המדינה 52ב' לשנת 2001).

בעתירה שהגישו עמותת "יתד" (עמותת הורים לילדי תסמונת דאון) ונציגי משפחות לבג"ץ נגד משרד החינוך ושר החינוך, טענו העותרים כי שיעור הילדים בעלי תסמונת דאון הלומדים בחינוך הרגיל הוא כ-8% בלבד, והיתר נמצאים בחינוך המיוחד. הסיבה לכך היא שהנטל הכספי של השילוב מוטל על ההורים, ועקב כך הורים חסרי אמצעים מעבירים את ילדיהם למסגרות חינוך מיוחד. העותרים ביקשו מבית המשפט להורות למשרד החינוך להסביר מדוע לא יזכו ילדים בעלי תסמונת דאון לחינוך מיוחד כהגדרתו בחוק חינוך מיוחד, גם כאשר הם משולבים במסגרות חינוך רגילים (בג"צ 2599/00). בתשובת משרד החינוך לעתירה צוין כי הזכאות לקבלת חינוך מיוחד היא במסגרת המסגרות לחינוך מיוחד, אך אין קיימת זכאות לקבלת חינוך מיוחד במסגרות לחינוך רגיל. בפסק הדין, קיבלו השופטים את העתירה. השופטת דליה דורנר קבעה כי בעתיד, החל משנת התקציב הבאה, על משרד החינוך מוטלת החובה להקצות את התקציב כך "שיממש בדרך שוויונית את הזכות לחינוך של ילדים בעלי צרכים מיוחדים, בין באמצעות הקצאת סכום אחד בעבור הוצאות החינוך שלהם, שיתחלק בהמשך באופן שוויוני, ובין באמצעות הקצאה נפרדת... של סכומים בעבור חינוך של ילדים כאלה במסגרות לחינוך מיוחד ובבית-ספר רגילים". דברים ברוח דומה הביע השופט תיאודור אור: "...המדינה חייבת להעניק חינוך מיוחד חנם... גם לילדים בעלי צרכים מיוחדים ששולבו במסגרת רגילה של מוסד חינוך מוכר... ולא רק לילדים בעלי צרכים מיוחדים אשר שולבו במוסד לחינוך מיוחד... עניין זה מצדיק ומחייב, כמובן, שהגורמים האחראים לכך ידאגו להקצאה של משאבים נוספים למסגרת החינוך המיוחד" (בג"צ 2599/00, 14.8.02).

ב-12.11.02 אושרה בכנסת בקריאה שלישית הצעת חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 7). הצעה זו היוותה חלק מהצעת חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 6) והיא כוללת פרק נוסף העוסק בשילוב ילד בעל צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. בסעיף 20ב' של ההצעה נאמר: "תלמיד משולב זכאי, במסגרת לימודיו במוסד חינוך רגיל, לתוספת של הוראה ולימוד וכן לשירותים מיוחדים לפי הוראות פרק זה". התיקון לחוק קובע כי שר החינוך, "בהסכמת שר האוצר, יקבע תכנית לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילים; התכנית תכלול גם את אופן הקצאת המשאבים למסגרות החינוך הרגילים" (סעיף 20ג'). התיקון לחוק ממשיך ומפרט את הרכבה של ועדת השילוב שתפקידה לקבוע את הזכאות של תלמיד בעל צרכים מיוחדים במוסד החינוך רגיל, ואת הצורך לקבוע תכנית חינוכית יחידנית לכל תלמיד משולב. תחילת יישום החוק הינה בשנת הלימודים התשס"ד (דרישת משרד האוצר הינה להתחיל את היישום בשנת הלימודים התשס"ו). החידוש בתיקון זה הוא בעצם ההצהרה על הנחיצות לשלב ילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה, בתוספת של הוראה מיוחדת ושירותים מיוחדים. בנוסף, ההחלטה



על הזכאות לכל ילד לתקבל ברמת בית-הספר על פי המלצת ועדת השילוב, בשיתוף ההורה. דהיינו, המעורבות והשותפות של ההורים מעוגנת כעת בחקיקה, וקיימת אפשרות ערעור בפני ועדה. הצעת חוק נוספת, שעדיין לא עברה בקריאה שנייה ושלישית, הינה הצעת חוק זכויות תלמידים עם לקויות למידה בחינוך הרגיל. הצעה זו נועדה לעגן בחקיקה את האופן שבו תלמיד יהיה זכאי לאבחון, ואת זכאותו של תלמיד לקוי למידה להוראה ולהתערבות חינוכית מתאימות. כמו-כן, מוצע שילד כזה יהיה רשאי לתוספת של הוראה ולימוד שיטתיים ולשירותים מיוחדים. כל ילד יזכה לתכנית לימודים אישית. אם הצעת החוק תתקבל בכנסת בעתיד, החוק יתווסף לתיקון לחוק חינוך מיוחד ויצור רצף של שירותים הניתנים לילדים משולבים בעלי לקויות ברמות שונות, החל מרמת הלקות הקלה (לקות הלמידה) ועד לרמת הלקות החמורה (אוכלוסיית ילדים משולבת בחינוך הרגיל וזקוקה לשירותי חינוך מיוחד) (תקשורת אישית, הגב' דליה פז, 13.1.03). השאלה המרכזית היא, האם אכן בעתיד, כתביעת בג"צ, תינתן תוספת של משאבים למימון התיקון לחוק חינוך מיוחד. ללא תוספת משאבים, לא ניתן יהיה ליישם שינוי תחיקתי חשוב זה.

## 5. מודל ההכללה - עקרונות ואופן פעולה

בסקירה זו יידון מודל ההכללה משני היבטים: ההיבט הבית-ספרי וההיבט הרחב יותר של הקשר האפשרי של בית-ספר-משפחה-קהילה.

### 5.1 מודל ההכללה - היבטים הוראתיים וחינוכיים

בחלק זה ייסקרו התכנים ההוראתיים והחינוכיים הקשורים למודל ההכללה. הנושאים שיידונו הם:

מתכונות שונות של שילוב ילדים מוגבלים בבית-הספר הכוללני

גישות להוראה ותכנון תכנית לימודים בבית-הספר הכוללני

מטרות לימודיות וחינוכיות למען ילדים מוגבלים המשולבים בבית-הספר

דרכי ההערכה בבית-הספר הכוללני

תכנון סביבת ההוראה

תכניות עזר להכללה.

א. מתכונות שונות של שילוב ילדים מוגבלים בבית-הספר הכוללני

קיימים שני אופנים של שילוב ילדים מוגבלים בכיתות הרגילות בבית-הספר הפועל על פי מודל ההכללה:

כיתה משולבת - שילוב קבוצה של ילדים בעלי לקויות קלות (פיגור קל, לקות למידה, הפרעות התנהגות קלות) בכיתות רגילות בסיוע מורה לחינוך מיוחד. המטרה היא שמורה הכיתה והמורה לחינוך מיוחד יחד לשילובו של התלמיד עם המוגבלויות בכיתה. השאיפה היא שהילד המשולב יהיה חלק מהכיתה ולא אורח עם סיעת. נדרשת תמיכה של מורה לחינוך מיוחד באופן חלקי. תפקידו של מורה זה יהיה להדגים טכניקות לימוד ספציפיות, לימוד ישיר של התלמידים בקבוצות קטנות שיכללו גם את התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים, יעוץ ושיתוף פעולה עם מורה הכיתה, התאמה של החומר הנלמד לצרכים של ילדים אלה ופגישות עם הילדים בכיתה המשלבת כדי לגבש אסטרטגיות לשילוב. (Jackson, 1992)

הכללה מלאה בכיתה רגילה (שילוב אינדיבידואלי) - שילוב תלמידי חינוך מיוחד בודדים בכיתה רגילה. ברוב המודלים של שילוב מלא בכיתה הרגילה, המורה הטיפולית אינה עובדת ישירות עם התלמיד בעל הצרכים המיוחדים, אלא נעזרת למטרה זו במורה הרגילה, המשמשת כמתווכת, ומספקת לה ייעוץ והכוונה. דרך אחרת היא שהמורה הטיפולית נותנת לתלמיד סיוע בתוך הכיתה הרגילה. לעתים היא גם מדגימה שיטות עבודה והוראה המתאימות לכל הכיתה ואף עוזרת בפיתוח תכניות לימודים, עזרי הוראה ושיטות הערכה, וכך תורמת לכל ילדי הכיתה. במודל ההכללה, מערכת החינוך המיוחדת הופכת להיות מערכת התומכת במערכת החינוך הרגילה במקום מסגרת מקבילה לה. על פי גישה זו, אין טעם להוציא את הילד בעל הצרכים המיוחדים מהכיתה כדי לספק לו שיעורי תגבור, חלק מהזמן או כל הזמן. מורי החינוך המיוחד פועלים יחד עם מורי החינוך הרגיל בתוך הכיתות הרגילות. המושג הכללה מלאה מביא את התפיסה להקצנה בטענה שכל הילדים בעלי הליקויים חייבים להיות בחינוך הרגיל (מרגלית, 1997).

ב. גישות להוראה ותכנון תכנית לימודים בבית-הספר הכוללני

לפי Gee (חסר תאריך) בתי-ספר כוללניים הם בתי-ספר שעוצבו במיוחד כדי לענות על הצרכים החינוכיים של כל חברי הקהילה השייכים לבית-הספר. בתי-הספר הללו מתקדמים צעד מעבר למודלים האינטגרטיביים בכך שהם מניחים הנחה בסיסית של שייכות של כל חברי הקהילה לבית-הספר. תנועת בתי-הספר הכוללניים מייצגת גם מגמה לשיפור ולהתקדמות של בית-הספר בכמה רמות למען תלמידיו, ואינה עוסקת רק בהשמה הפיזית של ילדים עם מוגבלויות בחינוך הרגיל.

השוני בתפיסות בין המודלים שהוזכרו לעיל בא לידי ביטוי בהחלטות בית-ספריות בנוגע למבנה בית-הספר, לצוות המתפקד, לתכנית הלימודים ולהוראה. בתי-ספר כוללניים מוצלחים מקדמים את היכולת האינדיבידואלית של כל תלמיד ופותרים אפשרויות חדשות לתלמידים בעלי סגנונות שונים של למידה ורכישת ידע. ילדים עם מוגבלויות נתפסים כבעלי יתרונות בתחומים מסוימים, ולא כמהווים בעיה שעל הצוות הבית-ספרי להתמודד עימה (Gee חסר תאריך).

מאפיינים של תכנון תכנית לימודים בבית-הספר הכוללני

תכנית הלימודים: תכנון תכנית לימודים מתבסס על תכנית לימודים אישית המותאמת לצרכיו של הילד בעל המוגבלות, ומבוצעת כחלק מתכנית הלימודים הכללית של הכיתה בה לומד הילד, ותוך כדי שיתוף עם הקהילה בה הוא שוהה. התכנית משלבת מספר רב של מקורות ומשאבים: מעורבות המשפחה, תחומי עניין של הילד, מסגרת תכנית הלימודים הכללית, ניסיון/היסטוריה קודמים של הילד. ישנן מטרות של תכנית הלימודים האישית שמשקפות את המטרות של תכנית הלימודים הכללית ושל הנסיבות, כמו גם את הציפיות הייחודיות המתאימות לתלמיד. על המערכת החינוכית לדעת מהן הציפיות הלימודיות לגבי כל תלמיד בכל תחום לימוד במערכת הרגילה, כדי לקבוע האם התוצאות הלימודיות בשביל תלמיד עם תכנית לימודים אישית הן זהות או שונות מהתוצאות של אותו תלמיד במערכת הרגילה, ובאיזו דרך.

תכנית לימודים המתחשבת בריבוי סגנונות של התלמידים: התיאוריה של Gardner (1983) בנוגע לריבוי האינטליגנציות (מרכז מתמטי, מרכז מוזיקלי, מרכז אומנותי וכו') עוררה פרויקטים מחקרניים רבים ברחבי ארצות-הברית, גם בהקשר לילדים עם מוגבלויות המשולבים בבתי-ספר רגילים. אנשי מקצוע העוסקים במתן תמיכה לילדים עם מוגבלויות תיעדו את חשיבות העיסוק בסגנונות למידה שונים בעת תכנון תכניות לימודים, קביעת הנחות יסוד, אסטרטגיות הוראה ועוד.

Gees (חסר תאריך) מתאר בסקירתו ניסוי הוראה שנערך בבית-ספר במסצ'וסטס, בו הופעלה תכנית לימודים והוראה המבוססת על התאוריה של Gardner בבית-ספר כוללני. התכנית נערכה בכיתות א'-ב' ובכיתה ה' באותו בית-ספר, כאשר מטרת ההוראה בבית-הספר הייתה בנייה של קהילת למידה (תלמידים הלומדים יחד בכיתות שונות ובצורות למידה מגוונות). תכנון ההוראה לכיתות הנמוכות בבית-הספר כלל בניית מרכזי למידה על-ידי התלמידים בהתאם לסוגי האינטליגנציות השונים של Gardner (מרכז מתמטי, מרכז מוזיקלי, מרכז אומנותי וכו'). עיסוק במרכזים אלו התבצע תוך כדי ביצוע פרויקטים שונים בהתאם לנושא השנתי שנקבע באותו בית-הספר. הרציונאל של תכנית הלימודים היה קיום שיתוף פעולה בין התלמידים לבין עצמם (שכלל קבוצות עבודה מעורבות מכיתות שונות ומסגנונות שונים), בין התלמידים ובין המורה, בין התלמידים לבין חומרי הלימוד, וביצוע התכנית בהתאם לקונטקסט ההוראתי המתאים. זאת, בניגוד לתכנון הקבוע מראש של תחומי הוראה ותוצאות ידועות מראש. תכנית הלימודים לתלמידי כיתות ה' כללה מעורבות של תלמידים בהערכה העצמית שלהם, וקביעת יעדי הערכה עוד לפני תחילת הלמידה. התלמידים פיתחו חוזי למידה אישיים לצורך קביעת תפקידם בקבוצת הפרויקט. הקריטריון להערכה היה אמנם ספציפי אך מספיק רחב כדי להקיף את המגוון שקיים בקרב תלמידי הכיתה.

המורים שהפעילו את התכנית בבית-הספר הם מורים שאומנו בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. חלק מהמורים לימדו בעבר במסגרות חינוך מיוחד, ורקע זה הכין אותם לקבלה ולציפייה של שוני ומגוון של סגנונות למידה, התנהגויות, צרכים ויכולות של תלמידים. המורים הכירו בצורך לאזן בין יכולות וסגנונות למידה שונים. הניסוי הראה כי סביבת למידה של ריבוי סגנונות ואינטליגנציות הינה אידיאלית לילדים עם קשיי למידה, שכן מסגרת למידה זו מספקת מגוון של "נקודות כניסה" ללמידה בשביל ילדים בעלי כשרים לשוניים, מתמטיים או כשרים תפיסתיים-מוטוריים חלשים, ומספקת להם אפשרות לפיתוח מיומנויות אחרות בהם יכולתם היא גבוהה.

ג. מטרות לימודיות וחינוכיות לילדים מוגבלים המשולבים בבית-הספר הכוללני

ניתן להצביע על מספר מטרות לימודיות למען ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בבית-הספר הכוללני. נצביע על שתי מטרות לימודיות מרכזיות:

הקניית מיומנויות בסיסיות ומיומנויות מורכבות

אחת המטרות הלימודיות המרכזיות של צוות ההוראה בבית-הספר הכוללני היא של הוראה משולבת של מיומנויות; דהיינו, הקנייה של מיומנויות בסיסיות ומיומנויות מורכבות יותר לתלמידים, בהתאם לגיל הילד ובפעילויות מעוררות מוטיבציה בכיתה, בבית-הספר ובקהילה. העלאת המוטיבציה ואתגור החשיבה של התלמיד יכולים להיעשות תוך הצגת ההוראה בדרך של פתרון בעיות, והשתתפות בפרויקטים הדורשים שליטה במיומנויות מסוימות. על הצוות לוודא שהמיומנויות שיירכשו קשורות לפעילויות בסביבתו הטבעית של התלמיד בעל המוגבלות. על הצוות לנתח את הפעילויות השונות ולקבוע מהן מיומנויות היסוד ההכרחיות לביצוע הפעילות, לדוגמה, צוות התומך בילדה בת 10 עם בעיות חמורות המשתתפת בכיתה מדעים יכול לשלב אימון במיומנויות ויזואליות-מוטוריות ומיומנויות תקשורת בתוך הכיתה. על הצוות לקבוע מתי והיכן תתבצע ההוראה הספציפית למיומנות מסוימת מתכנית הלימודים האישית, ומהי התמיכה הקהילתית האפשרית.

קידום יכולת קבלת החלטות

קידום יכולת קבלת החלטות נתפסה בעשור האחרון כאחת המטרות החינוכיות החשובות ביותר לילדים המוגבלים. תכונה זו נתפסה כמשקפת מצבור גישות ויכולות הנלמדות במהלך

החיים. בגישה זו המורה אחראי לתהליכים הקוגניטיביים שנערכים בשיעור באמצעות דיאלוג ואימון במיומנויות פתרון בעיות וקבלת החלטות. השיעור הופך לדיאלוג בין שליטה הולכת וגדלה של התלמיד ביכולות לבין הכוונה מצד המורה, והילדים בעלי המוגבלויות מאומנים בהדרגה במיומנויות אלה. ילדים שאומנו במיומנויות אלו הפגינו שליטה ביכולת לנקוט בפעולות כדי לפתור בעיות, כגון "מה עלי לעשות על מנת שחברי ימשיכו לדבר עמי"?

ד. דרכי ההערכה בבית-הספר הכוללניים

בסעיפים הקודמים הודגש התהליך ההתפתחותי ההדרגתי של שליטה הולכת וגוברת של ילדים עם מוגבלויות ביכולות שונות. בהתאם לכך דרכי ההערכה הנוגעות לילדים אלו ואף לכלל הילדים השוהים בבית-הספר הכוללני הן דרכי הערכה אקטיביות המתבצעות תוך כדי למידה. בשיטות הערכה אלה על המורה להשתמש במדדים רבים ומגוונים להערכת שינוי המתרחש אצל התלמיד במהלך הלמידה, זאת, בניגוד לשיטת המדידה המסורתית הנערכת רק בסיום הלימוד. איסוף מידע עדכני מהשטח מסייע למורה לתכנן את ההוראה שלו ביעילות.

ה. תכנון סביבת ההוראה

תכנון סביבת ההוראה בבית-הספר הכוללני מתבצע תוך כדי ייסוד קהילת לומדים ופיתוח המודל של האדם במרכז.

ייסוד קהילת לומדים

חוקרים רבים סבורים שהוראה משמעותית מתרחשת בכיתה כאשר יש תודעה חזקה של "קהילת למידה" (Thousand, Villa & Nevin, 1994) "קהילה זו המורכבת מצוות המורים והתלמידים יוצרת תודעה של למידה לכל. מבנה הלמידה הבסיסי הוא מבנה של דיאלוג בין התלמידים, המעורבים בתהליך של פתרון בעיות. מחקרים שנערכו לאחרונה מצביעים על יעילות מודל למידה זה לילדים עם מוגבלויות. משמעות "קהילת הלמידה" לחינוך הכוללני הוא שידע חדש נבנה כיוזמה משותפת בכיתה יותר מאשר תקשורת יחידנית של מורה-תלמיד. על צוות ההוראה לנצל מגוון של קבוצות לימוד במשך יום הלימודים: קבוצות הטרוגניות או הומוגניות, קבוצות הנוקטות באסטרטגיה של שיתוף פעולה או תחרותיות, כדי להעצים את ההוראה ולפתח קהילות לומדים.

רעיון ייסוד קהילת הלומדים מורחב על-ידי מודל האדם במרכז. מודל זה מרחיב את רעיון הקהילה מקהילת לומדים המתרחשת בתחומי בית-הספר לקהילות בהן הפרט המוגבל גר ונתמך בהן במשך הזמן. מודל זה הוא מודל מועדף לגבי אוכלוסיות הילדים המוגבלים בהדגישו את המשתנים האקולוגיים והסוציאליים המשפיעים על התלמיד ואת חשיבות התמיכה הלא מקצועית דווקא. יצירת יחסי חברות ושותפות הינם בראש המטרות החינוכיות לפי מודל זה. מחקרים רבים מראים כי שהות משותפת של ילדים עם מוגבלויות ושל ילדים רגילים בחינוך הכוללני מגבירה את יכולת התמיכה החברתית הניתנת לילדים עם מוגבלויות.

ו. תכניות עזר להכללה

רוזן (1998) מצביע על מספר שיטות מרכזיות שכדאי להפעיל בתוך בית-הספר הכוללני, המהוות תכניות עזר להכללה. ראשית, יש להפעיל מערכת עזרה הדדית בין התלמידים (כמו הוראת עמיתים, קבוצות פרויקט וכו'). שנית, יש לשאוף לשילוב התלמידים בעלי המוגבלות בכל המקצועות העיוניים הנלמדים בכיתה, גם אם לא כולם לומדים את אותו החומר ובאותה שיטה. שלישית, יש לשלב בתוך הלימודים הכשרה למיומנויות של טיפול עצמי והכנה לחיים.

רביעית, על מורת החינוך המיוחד לפעול בכיתה הרגילה בשיתוף עם מחנכת הכיתה האחראית לכל התלמידים.

מודל ההכללה כולל מספר תכניות עזר פורמליות:

תכנית - ALEM הדגשים בתכנית הם:

א. זיהוי מוקדם של קשיי למידה ומעקב מתמיד אחר התקדמות התלמידים.

ב. ארגון הכיתה בהקבצה רב-גילית כדי שכל ילד יוכל להתקדם בקצב האישי שלו וללמוד מתוך חיקוי חבריו.

ג. הוראה בצוותים, כדי לאפשר סגנונות הוראה שונים ולוח זמנים גמיש.

ד. שיתוף פעולה עם משפחות התלמידים.

תכנית - RIDE התכנית מדגישה את התמיכה הניתנת למורים במסגרת בית-הספר. המורים מתבקשים לאתר עשרים בעיות לימודיות ועשרים בעיות חברתיות בכיתתם. צוות של מומחים מציע בכתב פתרונות אחדים לכל בעיה. הצעות אלה עומדות לרשות המורים בספריית בית-הספר. המורים אף משתתפים בסדנאות ובימי עיון ומקבלים הדרכה בתיאור התנהגותם של תלמידים, בתהליכי קבלת החלטות בצוות ובשיטות הוראה.

צוותי סיוע בבתי-הספר - התכנית בנויה על צוותי מורים המסייעים בפתרון בעיות ברמת בית-הספר. בכל צוות שלושה מורים, ומטרתו הן לסייע למורים בהבנת שורשי בעיות הלמידה וההתנהגות של הילד; לסייע להם בטיפול בבעיות אלו (כגון שיטות הוראה פרטניות), לעקוב אחרי מאמצי השילוב של המורים ולהעריכם.

התייעצות שיתופית - מודל זה מאופיין בסגנון שיתופי בין כל חברי הצוות. ההנחה היא כי לשותפים בתהליך (מורה טיפולית, מורה רגילה ו/או הורה) ישנו ידע, כישורים וניסיון חיוניים למציאת פתרונות יעילים. המודל מגביר אצל המורה הרגילה את השותפות והמעורבות בתחום קבלת החלטות, לעומת מודלים אחרים שבהם ההחלטות וההצעות לפתרון נקבעות על-ידי מומחים, והמורה הרגילה אמורה רק לבצע אותן.

תכנית "הוראת עמיתים" - מפגש משותף הכולל פעילות לימודית וחברתית של תלמידי החינוך המיוחד והרגיל. מושל (1993) הראתה כי קבלתם החברתית של ילדים עם מוגבלות על-ידי בני כיתתם הרגילים, עלתה באופן משמעותי בעקבות הפעלת התכנית.

תרומת בית-הספר הכוללני לילדים בעלי מוגבלויות

מבחינה ערכית, ההנחה במודל ההכללה היא כי ילדים בעלי צרכים מיוחדים יוכלו להגיע לפוטנציאל המלא שלהם כבני אדם רק כאשר יתייחסו אליהם כאל בני אדם המסתייעים בעזרה מיוחדת וטכנולוגיה כדי להשיג פונקציות מסוימות. בתוך בית-הספר הכוללני, מצויות קבוצות הטרוגניות של ילדים עם מוגבלויות וללא מוגבלויות, בני אותו גיל.

מושג מרכזי נוסף במודל הזה מתייחס לקהילה כסביבה חינוכית ראשונית. בית-הספר הוא רק מרכיב אחד בטווח רחב של מעורבות קהילתית של הילד, כך ש"כיתת הלימוד" של ילד יכולה להיות בבית, בתחנות בשכונה ובקהילה, בכיתת הלימודים הרגילה או בכיתה מיוחדת בבית-הספר. (Sailor et al., 1989)

עד כה סקרנו את יישומו ההוראתי של מודל ההכללה בבית-הספר. ראינו כי להפעלת המודל ישנן השלכות לתכנון ההוראה והלימודים בבית-הספר, החל מהתאמת מטרות תכנית

הלימודים לפרט בעל הצרכים המיוחדים, וכלה בתכנון סביבת הלמידה וראיית הכיתה כולה כקהילת לומדים, ובקבלת החלטות בית-ספריות הנוגעות לפן הארגוני והחינוכי של בית-הספר כך שיוכל למלא אחר הצרכים של כל חברי הקהילה השייכים לבית-הספר. למודל ההכללה עשויה להיות השפעה אף מעבר למסגרת הבית-ספרית. בסעיף הבא מוצע מודל המאפשר הרחבת השירותים הניתנים לתלמידי בית-הספר הכוללני לכל חברי הקהילה ובית-הספר הקהילתי.

## 5.2 מודל הכללה: בית-ספר-קהילה-משפחה

בית-הספר הקהילתי הוא בית-ספר המספק שירותים לכל חברי הקהילה: תלמידים בעלי מוגבלויות ותלמידים ללא מוגבלויות, בני-משפחותיהם ויתר חברי הקהילה.

סוגי השיתוף האפשריים בין בית-הספר, המשפחה והקהילה

בסעיפים הבאים יוצגו סוגי שותפות אפשריים בין בית-הספר הכוללני לבין התלמיד, המשפחה והקהילה.

שיתוף בית-הספר-קהילה

מודל ה School Linked Services Integration (SLSI) הוא מודל שמטרתו לאגם משאבים בית-ספריים ומשאבים קהילתיים לתועלת כל חברי הקהילה. מודל זה מתבצע בדרך כלל באחת משתי הצורות: בית-ספר המבוסס על שירותים קהילתיים, ובית-ספר הנמצא בזיקה לשירותים קהילתיים.

בית-ספר המבוסס על שירותים קהילתיים. הדוגמה הטובה ביותר לסוג שיתוף זה הוא ראיית בית-הספר כספק השירותים באופן מלא (full service schools) בתפיסה זו בית-הספר הופך למרכז המקיף בשירותיו את צרכי הילד, ולפיכך מספק, בנוסף לתפקוד המסורתי של חינוך, מגוון רחב של תפקודים (כגון שירותי בריאות, שירותים סוציאליים, שירותים פסיכולוגיים ועוד). תכנית זו מחייבת שמנהליה ומפקחיה יהיו מצויים בשטח באופן מלא, שהם יהיו בעלי מודעות ורגישות תרבותית, שיהיה צוות בין-מקצועי ("יתכן שבתוכם ישולבו חברי קהילה/משפחה), וכן שיהיה מקום קבוע ומוגדר שבו יינתנו השירותים הקהילתיים בתוך בית-הספר.

בית-ספר בזיקה לשירותים קהילתיים. בסוג זה של שיתוף, מרכז המשאבים הקהילתי ממוקם בקרבת בתי-הספר, אך לא בתוך בית-הספר עצמו. באיובה, ארצות-הברית, פועל מרכז משאבים משפחתי בקרבת בתי-ספר. מרכז זה מפעיל תכנית למען רווחתו ואי-תיוגו הקבוצתי של הילד בעל המוגבלות. תכנית זו מנוהלת על-ידי המחלקה לשירותים חברתיים ומקיפה את כל רשויות הרווחה. הקשר בין המרכז לבין בתי-הספר נעשה על-ידי הרשויות המקומיות, ולא על-ידי המדינה בעצמה. היתרון שבתכנית זו נעוץ ביכולתה למנוע או לבלום הידרדרות בטווח הארוך בקרב הצעירים שבקהילה.

מאפייני השיתוף בין בית-הספר והקהילה

(Sailor 1991) מזכיר בסקירתו את ממצאי מחקר הערכת תכניות SLSI ב-16 מדינות בארצות-הברית. הממצאים מראים כי כל בתי-הספר שפעלו לפי מודל זה, בין אם אלה בתי-

ספר מבוססי שירותים קהילתיים ובין אם אלה בתי-ספר בזיקה לשירותים קהילתיים, היו זקוקים לרמה גבוהה של שיתוף פעולה בין מערכות שונות המספקות שירותים. תחת מבנה שירותי קהילה מסורתיים, אין שיתוף פעולה מלא או שלא נחוץ שיתוף כזה בין גורמי הקהילה השונים. כדי להשיג התאמה מערכתית ברמה כה גבוהה הנחוצה בגישת SLSI, נדרש תכנון פנימי וחיצוני של ערוצי תקשורת בין הגורמים השונים ושינוי מערכתי בכלל. מידת הצלחת התכנית תלויה במידה שבה מיושם שיתוף הפעולה בין הסוכנויות השונות הקשורות לתחום זה.

#### שיתוף בית-הספר והמשפחה

אחד ממאפייני בית-הספר השיתופי (שותפות בית-ספר-קהילה) הוא ביצירת מעורבות משפחתית בחיי בית-הספר. שותפות זו שבין בית-הספר והמשפחה מעוגנת על-ידי חוקים ממשלתיים. חוק החינוך האמריקאי משנת 1994, כלל יעדים לאומיים חדשים שילוו במסלול עקבי של פעולות חינוכיות. בהתאם ליעדים אלו, על כל בית-ספר לפעול להגדלת מעורבות הורים ולשיתופם בקידום הלימודי, הרגשי והחברתי של ילדיהם.

#### שיתוף התלמיד בבית-הספר הקהילתי

היבט נוסף של הרפורמה הבית-ספרית הוא תפקיד התלמיד ברעיון של שותפות. אבי רעיון החינוך השיתופי בזמן המודרני היה ג'ון דיואי. בספרו "בית-הספר והחברה" (1899) ו"הילד ותכנית הלימודים" (1902) (שניהם נכתבו מחדש, ראה Dewey, 1990) טוען דיואי שהתהליך החינוכי חייב להתחיל מתוך התעניינות של הילד. על בית-הספר להיות מאורגן כקהילה שבה המורה מתפקד כמנחה העובד בשיתוף פעולה עם הילד. רעיון זה הלך לאיבוד בעידן הפיתוח התעשייתי בתקופה המודרנית, כאשר בית-הספר במבנהו והתמחותו הפך למעין מכונה ביורוקרטית (Bronfenbrenner (1979) ו. Epstein (1996) המשיכו את רעיונותיו של דיואי. Epstein (1996) הציע מספר נקודות מפתח להתערבות יעילה כדי לקדם את רעיון השותפות שבין המשפחה ובית-הספר:

1. הגדלת אפשרויות לעידוד התנדבות הורים בפעילויות בית-ספריות
2. הגדלת השתתפות הורים בפרויקטים בית-ספריים
3. הכללת הורים בוועדות בית-ספריות ובצוות של פתרון בעיות
4. הרחבת היקף שיתוף בית-הספר/והקהילה באופן כללי.

#### 5.3 רעיון ההכללה - סיכום

עד כה סקרנו שלושה מודלים עיקריים ליישום עקרון "הסביבה החינוכית הפחות מגבילה" למען הילדים עם צרכים מיוחדים. השוני בין המודלים נובע מהתפיסות העומדות בבסיס כל מודל, ומתבטא באופי ובהיקף ההכללה של הילדים עם הצרכים המיוחדים בכיתות הרגילות. שלוש התפיסות: הזרם המרכזי של השילוב (Mainstream) האינטגרציה (Integration)) ומודל ההכללה (Inclusion)) מהוות תהליך של הכרה הדרגתית בזכות הילד החריג להשתלב בחברה רגילה ולפעול בה. הלוח הבא (המבוסס על Gee, חסר תאריך) מציג השוואה בין המודלים השונים לפי מאפייני ההוראה.

לוח 1: השוואה בין מודלים שונים לשילוב לפי מאפייני ההוראה בהם

מאפייני הוראה

מודל

בית-ספר כוללני

בית-ספר אינטגרטיבי

הזרם המרכזי של שילוב

התלמידים המשתתפים וסביבת הלמידה

כל התלמידים (בעלי מוגבלויות וללא מוגבלויות) הם שותפים מלאים בכיתות של החינוך הכללי בבית-הספר שבקהילתם

תלמידים עם מוגבלויות נמצאים בכיתות חינוך משלהם, אך יכולים להשתתף בחלק מהזמן בכיתות החינוך הרגיל

תלמידים בעלי מוגבלויות משתלבים בכיתות הרגילות בהתאם ליכולתם לבצע את המטלות הלימודיות ומקבלים עזרה ממורי החינוך המיוחד

אופן הלמידה

חלק מיומו של כל תלמיד יכול להיעשות בקהילה או בחלקי בית-הספר השונים בלמידה אינטגרטיבית בקבוצות, או, לעתים, בהוראה פורמלית, בהתאם לצורך הספציפי של התלמיד

הלמידה נעשית בכיתת החינוך המיוחד/בכיתה הרגילה/בקהילה/בחלק אחר של בית-הספר בהתאם לארגון שנעשה על-ידי המורה לחינוך המיוחד

התלמידים בעלי המוגבלויות לומדים בחדר תגבור בחלק משעות היום לצורך עזרה בחומר הלימודים בכיתה הרגילה

קביעת מטרות הלמידה ותכנית הלימודים

יכולות התלמידים בעלי מוגבלויות מוערכות בקונטקסט הוראתי. שינוי תכנית הלימודים נקבע על-ידי הצוות (מורים רגילים ומורי חינוך מיוחד, אנשי מקצוע, עובדים פרה-רפואיים) בשיתוף ההורים

מורי החינוך המיוחד הם האחראים לארגון ולעיצוב ההוראה לתלמידים המוגבלים. אם מורה החינוך המיוחד ישיג את הסכמת המורה מהחינוך הרגיל לשלב ילדים מוגבלים בכיתה בזמנים מסוימים, על שני המורים לדאוג לאינטגרציה מוצלחת באותם זמנים בהם התלמיד משולב. בדרך כלל הילד מלווה במורה חינוך מיוחד ו/או בעובד פרה-רפואי לכיתה הרגילה

מורי החינוך המיוחד נמצאים רוב היום בחדר התגבור, והילדים בעלי הצרכים המיוחדים ניגשים לחדר זה לתמיכה. עובדים פרה-רפואיים מוצמדים לילדים הזקוקים לתמיכה רבה יותר. מורה החינוך הרגיל נותן את המשימות ומורה החינוך המיוחד תומך ועוזר בהתמודדות עמן. מורה החינוך המיוחד עוזר בהקניית מיומנויות ופעילויות לימודיות אחרות

מעיון בלוח ניתן לראות כי מודל ההכללה, בניגוד למודלים הקודמים לו מבחינה היסטורית, רואה בכלל התלמידים שותפים בצורה מלאה בבית-הספר הכוללני. בסקירה הראינו כי לראייה זו יש השלכות על תכנון הלמידה ועל ארגון מבנה בית-הספר.



לסיכום, הסקירה פתחה במאפייני תכנית הלימודים בבית-הספר הכוללני: תכנית לימודים המותאמת לצורכי הילד בעל הצרכים המיוחדים, אך מבוצעת בהקשר לתכניות הלימודים הכיתתית והבית-ספרית. התכנית לוקחת בחשבון את ריבוי סגנונות הלמידה, ההתנהגויות והצרכים השונים של התלמידים. ראינו כי התכנית שוקדת על חיזוק מיומנויות בסיס ומיומנויות מורכבות יותר בקרב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים השוהים בכיתה, ומקדמת את יכולת קבלת ההחלטות שלהם. נגענו בקצרה באופייה של ההערכה בבית-הספר הכוללני כהערכה אקטיבית המבוצעת תוך כדי ההוראה. ליישום מודל ההכללה בבית-הספר יש השלכות אף על תכנון סביבת הלמידה, ועיצובה כ"קהילת למידה". בסוף הסקירה הנוגעת להיבטים ההוראתיים של המודל, הבאנו בפני הקורא מספר תכניות עזר הניתנות להפעלה בתוך בית-הספר המרכזי.

בחלקה השני של הסקירה העוסקת במודל ההכללה, הראינו כי בית-הספר הכוללני יכול להיפך למרכז קהילתי, המהווה מוקד חינוכי-קהילתי לילדים, למשפחות ולשאר חברי הקהילה. הבאנו בפני הקורא סוגי שיתוף אפשריים בין גורמי הקהילה השונים שיאפשרו הפקה מרבית של רווחים לכל חברי הקהילה. בתי-ספר קהילתיים מהווים חלק מרפורמה חינוכית רחבת היקף, ומאפשרים תכנון והחייאה מחדש של שכונות ושיקום תהליכים חינוכיים ודמוקרטיים.

## **6. שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה - יתרונות וחסרונות**

בפרק זה יידונו השפעות השילוב הן על התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים, האוכלוסייה המשולבת; והן על המורים והתלמידים בכיתה, האוכלוסייה המשולבת.

### **6.1 השלכות השילוב על התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים**

א. השלכות השילוב על הישגים לימודיים

האם השילוב תורם להישגים הלימודיים של התלמידים המשולבים? המחקרים מצביעים על תוצאות סותרות לגבי השפעת השילוב על הישגים לימודיים של ילדים אלו. חלק מהמחקרים מעידים כי הוצאת ילדים אלו לכיתה מיוחדת לא שיפרה את הישגיהם שהיו טובים יותר בכיתה הרגילה. בנוסף, בכיתות משולבות, שהוצבו בהן מורות בעלות רקע בחינוך מיוחד, היו הישגיהם של תלמידים אלו טובים יותר מאשר בכיתות מיוחדות (מושל, 1993). ממצאים אלו מחזקים את הטענה שהוצגה בפרק הראשון של הסקירה, לפיה ילדים עם מוגבלויות אינם זקוקים להוראה השונה במהותה מהוראה רגילה, אלא לסיוע תמיכתי המתווסף להוראה הרגילה (Klingner et al., 1998). במחקרים אחרים, שהשוו את הישגים הלימודיים של תלמידי החינוך המיוחד לאלו של בעלי הצרכים המיוחדים הלומדים בחינוך הרגיל, נעשה שימוש בקריטריון של עמידה בתכנית הלימודים האישית כבסיס להערכת הישגים. במחקרים אלו נמצא שההישגים הלימודיים של התלמידים בעלי המוגבלויות בחינוך המיוחד, אינם גבוהים מאלו של התלמידים בחינוך הרגיל. כמו-כן, נמצא שהתלמידים בעלי המוגבלויות הפיזיות שרמת האינטליגנציה שלהם היא תקינה, המשולבים בכיתות רגילות, מתקדמים לפי תכניתם האישית ומשיגים את המטרות שהוצבו להם (Hallahan et al., 1988; Jacklin and Lacey, 1991).

מחקרים על ילדים בגיל הגן הצביעו על כך שלילדים עם מוגבלויות ששולבו בגן רגיל הייתה רמה התפתחותית מתקדמת יותר בהשוואה לילדים עם מוגבלויות בני-גילם שלא שולבו במערכת הרגילה. (Diamond et al., 1994)

מנגד, מחקרים אחרים הראו כי אין סביבה לימודית אחת שמתאימה לכל סוגי הילדים בעלי הצרכים המיוחדים (מרגלית, 1997). מושל (1993) מצטט מחקרים המראים כי בית-הספר המיוחד מקנה את יסודות הקריאה והחשבון לאוכלוסיית התלמידים הגבוליים והמפגרים בהצלחה רבה יותר מאשר בית-הספר הרגיל. הוא אף מצא כי יש יתרון לכיתות המקדמות על פני הכיתות הרגילות בנוגע להיבט הלימודי של ילדים בעלי פיגור קל.

ייתכן שהממצאים הסותרים נובעים מכך שתלמידים שלא שולבו בחינוך הרגיל היו שונים מלכתחילה ביכולת התפקוד שלהם מהתלמידים ששולבו או הושארו במערכות חינוכיות רגילות. בנוסף, רוב המחקרים בחנו הבדלים בין מסגרות נבדלות באופן קיצוני כמו שילוב מלא מול הפרדה מלאה (מרגלית, 1997).

כאשר נבדקה השאלה כיצד תלמידים עם ליקויי למידה תפסו את כיתת הלימוד הרגילה לעומת הכיתה המקדמת, נמצא שכיתת הלימוד הרגילה נתפסה כמספקת עבודה יותר קשה על פני כיתה מקדמת. פרשנות אחת היא שהכיתה המקדמת איננה מאתגרת מספיק את התלמידים עם המגבלות הלימודיות. פרשנות אחרת היא שהחינוך המיוחד מספק לתלמידים עבודה ברמה מתאימה ליכולתם. כל התלמידים שנשאלו הסכימו לכך שהכיתה המקדמת עדיפה מבחינה לימודית, אך ששילוב עדיף מבחינה חברתית (דהיינו, מבחינת היכולת ליצור חברויות עם ילדים רגילים), ועל כך יורחב בסעיף הבא. (Klingner et al, 1998)

ב. השלכות חברתיות של השילוב

לשילוב של הילדים בעלי הצרכים המיוחדים בחינוך הרגיל יש יתרונות וחסרונות גם מההיבט החברתי. היתרון המרכזי שבשילוב הוא ביצירת תנאים של שוויון הזדמנויות חברתיות לילדים אלו. השילוב מאפשר הרחבת טווח ההתנסויות והמגעים החברתיים של הילדים עם מוגבלויות עם בני גילם, המהווים בשבילם מודל חיקוי.

נוי (1988) מצא, כי תלמידים חריגים ששולבו בכיתות רגילות, אימצו התנהגות נורמטיבית יותר מאשר כששהו בכיתות נפרדות (מיוחדות). ילדים אלו אף נטו יותר לבלות את זמנם החופשי במשחקים עם ילדים רגילים. (Goldstein et al., 1997) התנסות נורמטיבית זו משמעותית גם להשתלבות עתידית בחברה, משום שכיתות שבהן מתבצע שילוב דומות יותר לעולם האמיתי שאליו יגיעו הילדים החריגים לאחר שסיימו את הלימודים. יתרון נוסף הוא בהעלאת תחושת הערך העצמי של הילדים הלקויים, עקב הגדרתם בצורה פחות סטיגמטית על-ידי חבריהם. (Klingner et al, 1998)

(Farmer and Farmer 1996) מצאו שהקבלה החברתית של תלמידים בכיתה קשורה לתכונותיהם ולמאפיינים החברתיים של הכיתה, ולא לאופי החריגות של הילדים. מחקרים אחרים מצביעים על קשיים חברתיים העומדים בפני שילובם החברתי של הילדים הלקויים. קושי מרכזי שמדווח במחקר הוא הרגשת דחייה של תלמידים עם מוגבלויות למידה על-ידי תלמידים בני גילם בתוך הכיתות הרגילות. (Margalit, 1998) בנוסף, נמצא כי השילוב עלול להחריף את שאלת הזהות העצמית של התלמידים בעלי המוגבלויות (מרגלית, 1997). קיימים מחקרים המראים כי מצבם החברתי והנפשי, הערכתם העצמית וכן תפיסתם את יכולתם, היו טובים יותר בכיתה המיוחדת (מושל, 1993).

(Butler and Glassman 1994) בחנו את הקשר שבין תפיסה עצמית לבין לקות למידה. החוקרים מציעים כי היכולת הנתפסת על-ידי ילדים החווים מוגבלות בלימודים מושפעת הן מהשלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים בתהליך ההערכה העצמית, והן מקבוצת הייחוס שאליה הם משויכים את עצמם. ילדים בכיתות הטרוגניות עלולים להשוות את עצמם לילדים בעלי רמה

לימודית או הסתגלות חברתית גבוהה יותר, ולהעריך את עצמם פחות בשל כך (רונו, 1998). סוג אחר של קושי התמודדות נוגע להיבט פיזי יותר. על פי (Llewellyn, 1995) 27% מהתלמידים שאינם מוגבלים פיזית הלומדים בבית-ספר יסודיים בארצות-הברית סובלים מהצקות המגיעות עד כדי פגיעה פיזית. נראה שההצקות הופכות לחלק בלתי נפרד מחיי היומיום של התלמיד המשולב בבית-הספר. מחקר אורך קובע כי ההצקות נמשכו לעתים לאורך שנים, ואין ספק כי הדבר פוגע בהתפתחות הפסיכולוגית של הילד הסובל מהצקה כזו לאורך שנים. ישנן עדויות מחקריות נוספות לכך שילדים עם נכויות המשולבים בכיתות רגילות הם קורבנות למעשי בריונות והתעללות תכופים מצד בני כיתתם (Thompson, Whitney and Smith, 1994). פעמים רבות תלמידים בעלי מוגבלויות נאלצים להתמודד עם בידוד חברתי, והסטטוס החברתי שלהם נמוך באופן משמעותי מזה של חבריהם לכיתה ללא מוגבלויות. (Sale and Carey, 1995)

עם זאת, יש גם מחקרים המעידים על הצלחה בשילוב חברתי של ילדים עם מוגבלויות פיזיות בכיתה רגילה. (Buyse and Bailey, 1993) נראה שישנם משתנים רבים המשפיעים על הצלחת השילוב, בהם גיל הילדים וסוג הלקות שלהם. בגיל הרך (גילאי 3-5), השילוב החברתי הוא מוצלח. גם בבית-הספר היסודי ישנן עדויות לשילוב חברתי מוצלח של תלמידים עם מוגבלויות פיזיות ונירולוגיות, או עם לקויות חושים. עם זאת, בבית-הספר התיכון מתעוררים קשיים חברתיים, והתלמידים הרגילים מפגינים פחות סובלנות ונכונות לקבל חברתית את החריגים. (Buysee and Bailey, 1993; Center et al., 1991)

## 6.2 השלכות השילוב על המורים והתלמידים בכיתה

לשילוב יש יתרונות וחסרונות גם למורים ולתלמידים בכיתה. השילוב עצמו מקנה למורי הכיתה כישורי הוראה נוספים, כישורים שלא הכירו לפני השילוב. המורים לומדים להיות יותר אחראים כלפי תלמידיהם בעלי הצרכים המיוחדים. גם התלמידים הקולטים זוכים להכיר מקרוב ילדים עם צרכים מיוחדים ועקב כך מפתחים רגישות חברתית והתחשבות רבה יותר, כמו גם התמודדות עם הקניית סטריאוטיפים לאנשים עם מוגבלויות. לא זו בלבד שכישורי התלמידים לקלוט את השונה מתפתחים ומתחדדים, אלא שמחקרים מראים כי ההתפתחות של הילדים הרגילים אינה נפגעת מכך שיש בכיתתם ילדים עם צרכים מיוחדים. (Diamond et al., 1994) מחקרים אף מדגימים שבעזרת הכשרה מתאימה של התלמידים בכיתה להבנת דרכי ההתקשרות החברתית של הילדים בעלי הצרכים המיוחדים, לומדים התלמידים כיצד לתקשר עם אוכלוסייה זו ואף לשלבה בפעילויות שלהם. (Goldstein et al., 1997) להצלחת השילוב בבית-הספר יש ערך בחייו הבוגרים של התלמיד, שכן שילוב מוצלח תשפיע על יכולת החברה לקלוט את החריג שבתוכה בצורה יעילה (רונו, 1997).

קליטת הילדים המוגבלים מעוררת קשיים גם בקרב המורים בכיתה. מורים רבים חשים שהם אינם מסוגלים ללמד תלמידים עם מוגבלויות. ההוראה בכיתה הרגילה מכוונת לקבוצה גדולה של תלמידים ומבוססת על תכנית לימודים סטנדרטית. ספק אם אפשר "למתוח" אותה כך שתכסה את הצרכים של כל התלמידים, וכך, בהכרח, אחד הצדדים עלול להיפגע (רונו, 1998). מעבר לפגיעה אפשרית ברמת הלימודים, העובדה שילדים משולבים עשויים לדרוש זמן רב יותר מהמורים עלולה לפגוע במידת תשומת-הלב הניתנת לילדים הרגילים (Klingner et al., 1998). עם זאת, יש גם מחקרים המעידים שאין הבדלים בין ממוצע ההישגים בכיתות בהן יש לפחות ילד אחד עם מוגבלות, לבין ממוצע ההישגים בכיתות ללא ילדים עם מוגבלויות.

ממצאי המחקר בדבר יתרונות השילוב לסביבה הקולטת מעידים על פיתוח רגישות חברתית כלפי השונה בקרב תלמידים ומורים, ופיתוח תחושת אחריות כלפיהם. מידת "הפגיעה"

בהישגים הלימודיים ובתשומת-הלב הניתנת לתלמידים הרגילים, הנובעת מהצורך לספק את צרכי התלמידים המוגבלים, שנויה במחלוקת ותלויה, כפי הנראה, במאפייני המורה ובגורמים כמו מספר התלמידים בכיתה, ומשאבי בית-הספר. כאשר מספר התלמידים בכיתה הוא גדול, הצורך לטפל בילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה יוצר עומס רב על המורה, ומקשה על מתן תשומת-לב ראויה לילדים הרגילים.

### 6.3 שילוב יעיל - כיצד?

בתחילת היישום של מדיניות השילוב בארץ ובעולם, ננקטה גישה פשטנית למדי על פיה עצם השילוב יגרום לכך, שמחד, אנשים בקהילה ילמדו לקבל את החריג ויראו ביחיד המוגבל קודם כל אדם ורק אחר-כך מוגבל, ומאידך, החריגים ישפרו את איכות חייהם כתוצאה מתהליך זה. תפיסה זו הובילה לעתים למצבי דחייה חמורה של היחיד והתעלמות ממנו. הפער בין הציפיות לבין המציאות החברתית מעורר את הצורך להערכה מחודשת של מושגי יסוד ושל התפיסה הפילוסופית של מהות החינוך המיוחד ומטרת שילובו של הילד החריג במסגרות חינוך רגילות ובקהילה (רייטר, 1989). מעבר לכך, סביר שילדים, בעיקר אלו הסובלים מבעיות לימודיות, יושפעו מתכנית הלימודים, שיטות הוראה, תכונות חבריהם לכיתה, יכולות המורים, עמדות וציפיות כלפיהם. (Speece and Keogh, 1996) כל המשתנים הללו קשורים לדרך שבה מתקיים השילוב.

שילוב בתנאים נכונים עשוי להביא תועלת לילד בעל הצרכים המיוחדים. רעיון הנורמליזציה מתייחס, כאמור, לשימוש בשירותים ובתנאים נורמטיביים ככל האפשר. כלומר, המקום שבו ישתלב הפרט לא חייב להיות נורמטיבי, לחלוטין, אלא נורמטיבי על פי מידת היכולת של הפרט המשולב. כל שילוב, שאינו מתחשב בעיקר של "ככל שאפשר" עלול לגרום נזק (חן, שולמן והד, תש"ן; רונן, 1988).

שם המשחק הוא, אם כן, גמישות. כדי שילד חריג יוכל לפתח את אישיותו המיוחדת ואת מוכנותו לשילוב חברתי, הוא זקוק לעתים לחנוך רגיל ולעתים לחינוך מיוחד. גם אם רואים את השילוב כאמצעי, יש לתכננו היטב תוך רגישות מספקת לילד, כך שניתן יהיה להעניק לילד את המסגרת המתאימה לו על פי צרכיו המשתנים (רייטר, 1989).

להלן מספר המלצות בנושא של שילוב ילדים בעלי מוגבלויות, המבוססות על מחקרים שבחנו את הקשר שבין הצלחת תכנית שילוב לבין משתנים שונים הקשורים לשילוב.

#### א. שילוב חברתי

יש צורך בפיתוח תודעה ציבורית נרחבת כלפי קבלת השונה. שילוב פיזי בלבד של הילד החריג לא בהכרח מוביל לשילוב חברתי ואישי (רייטר, 1989). אינטראקציה בין ילדים עם מוגבלויות לבין בני גילם ללא מוגבלות אינה נעשית באופן אוטומטי. ילדים נוטים להתחבר עם הדומים להם, דבר המשאיר את הילד בעל המוגבלויות לעתים קרובות בבדידותו. השילוב הוא פעולה אקטיבית, הכוללת גם את רכישת אמונו ואת הכשרתו של בעל המוגבלות לצורך הצלחת השילוב, וכן את הכשרת הקהילה מבחינת עמדותיה כלפי המשולב ופיתוח השירותים שהיא צריכה להעמיד לרשותו (רונן, 1988).

יש לאפשר התערבות ספציפית של בעלי מקצוע, שילמדו את הילדים המשולבים והרגילים את הדרכים הנכונות ליצירת תקשורת ואינטראקציה הדדית (Shapiro 1995). מצטט מחקרים המעידים כי גורם המפתח התורם להצלחת השילוב, הוא ההדרכה הניתנת הן לילדים המשולבים והן לילדים הרגילים, כחלק מתהליך ההכנה לקראת השילוב. מושל (1999) הראה שקבלתם החברתית של ילדים חריגים על-ידי בני כיתתם הרגילים עלתה באופן משמעותי

בעקבות הדרכה מתאימה. מבחינה ארגונית, נראה שלמעורבות מומחים מהאקדמיה בתכנון ומחקר על פרויקטים של שילוב, הייתה השפעה ברורה על הצלחת השילוב.

יש להפר את "קשר השתיקה" סביב נושא האלימות כלפי הילדים המוגבלים, ולהפוך כל ביטוי של הצקה פיזית או מילולית לבלתי לגיטימי. (Llewellyn, 1995) זאת, כחלק מניסיון להפחית את רמת האלימות בבית-הספר בכלל.

הבידוד החברתי של ילדים עם מוגבלויות מורגש לעתים בגלל אי-ההתאמה של הסביבה הפיזית בבתי-הספר לקליטה של ילדים עם מוגבלויות (כגון ילדים היושבים בכיסאות גלגלים). חשוב להקפיד על התאמה פיזית בין מאפייני הכיתה ובית-הספר לבין צורכי התלמיד המשולב.

עדיף לשלב ילד עם בעיות התנהגות בכיתה בה אין עוד ילד עם בעיות מסוג זה, על מנת למתן את התנהגותו. (Farmer and Farmer, 1996) מחקרם של (Guralnick, Connor and Hammond 1995) בחן את הגישות של הורים ליחסי החברות של ילדיהם בעלי המוגבלויות. האמהות הביעו דאגה בנוגע לדחייה חברתית של ילדיהן והצורך בנוכחות של ילדים נוספים בעלי אותה מוגבלות בכיתה, כדרך לפיתוח סובלנות וקבלה. יוצא דופן להמלצה זו הוא מקרה של ילד עם בעיות התנהגות. נמצא שכאשר משולב יותר מתלמיד אחד עם בעיות התנהגות בכיתה, הוא נוטה להתחבר לתלמיד השני עם בעיות התנהגות וליצור גרעין אנטי-חברתי בכיתה.

ב. הכשרת מורים רגילים לקראת התמודדות עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים

למוטיבציה ולעמדות של המורים כלפי השילוב, יש חשיבות מכרעת בהשפעה על הצלחתו (Wigle and Wilcox, 1996) הזכרנו, כי מורים הקולטים בכיתתם ילדים מוגבלים חשים כי הם חסרי הכשרה מתאימה להתמודדות עם תלמידים אלו. אבישר (1999) מצטט בעבודתו מחקרים המראים כי קיים קשר בין תפיסת המורה את החריגות לבין הצלחת השילוב. ככל שהחריגות נתפסות בעיני המורה כמורה יותר, פוחתת נכונותו לשלב תלמידים עם מוגבלויות. סביר, שאם מורים יתמצאו טוב בסוגי חריגויות שונים, הם יתפסו אותן כפחות חמורות ויהיו נכונים יותר לשלב ילדים עם צרכים מיוחדים בתוך בית-הספר. המלצה זו מתיישבת עם הממצא המחקרי כי קיים קשר בין הרקע המקצועי של המורה לבין התפיסה של המורה כי שילוב הוא בר ביצוע.

המורים בחינוך המיוחד בארץ מעבירים למורים בחינוך הרגיל מסר כפול. מחד, ישנה הדגשה על היות הילד החריג שונה באופן מהותי מילדים אחרים, ומאידך, יש להתייחס אליו כמו אל כולם. מסר כפול זה מקשה על השילוב (רייטר, 1989). על פי מרגלית (1997) יש להכשיר מורים כדי שיוכלו ליצור סביבה חינוכית מקבלת ואף מעודדת שילוב. יש לעבוד עם המורים עצמם לגבי שינוי עמדות וסטראוטיפים שלהם כלפי מוגבלויות, ואף להכשירם לשיטות עבודה הטרוגניות בתוך כיתה אחת. הצלחת השילוב מותנית במידה רבה בעמדותיו של המורה הרגיל כלפי שילוב, והכשרתו ונכונותו להתמודד עם תלמידים בעלי מוגבלויות הלומדים בכיתתו.

מורים שלא עברו הכשרה מתאימה נוטים להביע חשש מפני בעיות משמעת של ילדים עם מוגבלויות. יש להכשיר מורים לשימת דגש על שיפור כוחותיו של הילד - יכולתו החברתית ושיפור התנהגותו ודימויו העצמי (מושל, 1993), וכן לעבודה ספציפית עם סוגים שונים של מוגבלויות (מיכאל, 1991).

ממצא נוסף הוא כי קיים קשר בין המקצוע אותו מלמד המורה לבין ההשתלבות של התלמיד. תלמידים עם מגבלה פיזית נתפסו באופן פחות חיובי על-ידי מורי הספורט, ותלמידים עם מגבלה רגשית או התנהגותית נתפסו באופן פחות חיובי על-ידי מורי המוזיקה (Sideridis and

(Chandler, 1996) יש להניח כי התפיסה השלילית של המורה יוצרת מעגל של נבואה המגשימה את עצמה: ציפיה שלילית גוררת התנהגות שלילית כלפי הילד המשולב, דבר המעורר התנהגות לא חיובית מצידו של הילד ובתמורה מחזקת את התפיסה השלילית של המורה כלפי הילד. מעגל קסם זה של תפיסה שלילית עלול לחזק התנהגות בלתי משתלבת. לעומת זאת, תפיסה חיובית של הילד המשולב יכולה, באמצעות אותו מעגל, לחזק את התנהגותו המשתלבת.

York-Barr ואחרים (1996) מצאו כי על המורה לתפוס את החריג כאדם, ויש ללמדו לחבבו, להעלות את רף ציפיותיו ממנו, להבין את תרומת השילוב לכיתה כולה, ולהתמקד בבניית הכיתה כקהילה.

#### ג. תשתית פיזית וארגונית לשילוב בבית-הספר

מחקרים מצביעים על קשר בין תחושת היכולת של המורה להתמודד עם נושא השילוב לבין המסגרת הארגונית של בית-הספר או ההנהלה (אבישר, 1999). בנוסף על הכשרות המורים, כדאי ליצור בתוך בית-הספר גוף שיהיה אחראי על נושא השילוב. לשם כך ניתן להכשיר איש צוות בכל בית-ספר, אולי המורה הטיפולית, שירכז את הייעוץ והדרכה בנושא שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בבית-הספר (מיכאל, 1991).

גורם נוסף חשוב להצלחת השילוב הוא מתן שירותי תמיכה לתלמיד המשולב, על פי צרכיו. תמיכה זו אינה חייבת להינתן בכיתה דווקא, היא יכולה להיות מסופקת גם במקום אחר, מחוץ לכותלי בית-הספר (Center et al., 1991) עם זאת, המחקר מעיד על צורך משמעותי של המורים המשלבים בסייעות בכיתה, שיקלו על המעמסה המוטלת על המורים. בנוסף, חשוב גם שמספר הילדים בכיתה לא יהיה רב מדי, כך שניתן יהיה להקדיש לילדים בעלי הצרכים המיוחדים מספיק זמן ותשומת-לב. חשוב להתאים את הסביבה בבית-הספר לסוג הלקות של הילדים המשולבים. סביבה בלתי מתאימה עלולה לפגום בשילוב החברתי של התלמידים (אבישר, 1999). כפי שנטען במודל בית-הספר הכוללני שהוצג בפרק החמישי של הסקירה, יש להתאים את שיטות הלימוד לצורכי הילדים המוגבלים, תוך יצירת קשר בין התכנית האישית של הילד, לבין תכנית הלימודים הכללית של הכיתה בה לומד הילד.

## 7. סיכום

רעיון שילוב הילדים בעלי הצרכים המיוחדים במערכת החינוך הרגילה, שתואר בהרחבה בסקירה זו, התבסס על תפיסה פילוסופית, העוברת כחוט השני לאורך כל הסקירה, אשר רואה את הילדים המוגבלים כפרטים בעלי זכויות מלאות ושוות לאחרים.

מודלים של שילוב: החל משנת 1975 ועד לשלהי המאה ה-20 עסקה הרפורמה המדינית הנוגעת לאוכלוסיית ילדי החינוך המיוחד בהכרה הדרגתית בזכויות של אוכלוסייה זו לזכות בחינוך במסגרת החינוך הכללי. תפיסת הזרם המרכזי של השילוב (mainstreaming) שעסקה בקבוצת ילדים בעלי המוגבלויות הקלות, התרכזת בהיבטים טכניים יותר של השילוב: דאגה להוצאה מינימלית של הילדים המשולבים ממערכת החינוך הרגילה למסגרת של חינוך מיוחד. התפיסה המאוחרת יותר, תפיסת האינטגרציה (integration) שעסקה בשילובם של ילדים בעלי מוגבלויות חמורות, התמקדה בהיבטים החברתיים של השילוב, שהייה של ילדים מוגבלים עם ילדים בני גילם כדי להפחית את תחושת הבדידות והניתוק של הילדים המוגבלים. מודל ההכללה (inclusion), המודל העדכני ביותר מבחינה היסטורית, דגל בשיתוף של כל הילדים עם, או בלי מוגבלות מכל סוג שהוא, במערכת החינוך הרגילה.

מדיניות השילוב בארצות-הברית ובאירופה הוצגה בסקירה לפי מספר נושאים מרכזיים. בנושא החקיקה, תוארו מספר מדינות, שהעיקריות בהם הן דנמרק, אנגליה ואיסלנד, בהן הפרט זוכה על פי חוק לשוויון זכויות כמעט מלא, המתבטא בשילוב הילדים במערכת החינוך הרגילה; כאשר מדינות אחרות כאוסטריה, גרמניה ובלגיה, נמצאות בתהליך הדרגתי של הכרה בזכויות החריג להשתתף בפעילויות, בתכניות ובמסגרות של החינוך הרגיל. ארצות-הברית הובאה כדוגמה למדינה שהכרתה בזכויות המוגבל לשילוב במערכת הרגילה עברה שינוי מאי-הכרה בזכות החריג, תהא סוג מוגבלותו אשר תהא, לחינוך הדומה לחינוך הניתן לשאר בני גילו, ועד לשילוב הילד בעל המוגבלות הקשה ביותר במערכת. מצאנו, כי אבחון החריגות של הילד המוגבל נעשה במדינות השונות על-ידי שני גופים מרכזיים: על-ידי רשויות הבריאות, שיש בהן גף פסיכולוגי, ועל-ידי בתי-הספר, לפי בקשת המורה או ההורים. במספר מדינות, כפינלנד ואיסלנד, אף נדרשת הסכמת ההורים כדי שניתן יהיה לשלוח את ילדם למסגרת חינוך מיוחד או למסגרת משלבת. מידת השילוב מתבטאת גם בסוגי המסגרות הקיימות על פני רצף החל בהפרדה ועד להכללה. המסגרות הקיימות לקליטת הילדים המוגבלים שונות בין המדינות באיטליה, לדוגמה, נהוגה מסגרת של שילוב מלא של הילדים, לעומת אירלנד שבה הילדים שוהים במסגרת נפרדת משלהם. ברוב המדינות כאוסטריה, דנמרק, יוון ואף ישראל, הילדים החריגים נמצאים בכמה מסגרות שונות (חינוך מיוחד, שילוב, כיתות מיוחדות, כיתה טיפולית ועוד).

מדיניות השילוב בארץ הוצגה בסקירה לפי השתלשלותה ההיסטורית: תקופת טרום החינוך המיוחד התאפיינה בפעילות נפרדת של החינוך המיוחד מזו של מוסדות החינוך הרגיל, והחריג הוגדר על פי סוג הליקוי שלו. חוק חינוך מיוחד נתן העדפה לשילוב החריג במוסד חינוך רגיל, תוך בחינת כל מקרה לגופו, והרחיב את זכויות החריג בכמה תחומים עיקריים. הצבענו על סוגיות מרכזיות הקשורות לשילוב בישראל, וכן על מספר התפתחויות תחיקתיות עדכניות, הנראות כמבטיחות.

בפרק החמישי הרחבנו את הדיון בנושא מודל ההכללה והראינו, כי המערכת הבית-ספרית עברה רה-אורגניזציה הן בתכנים ההוראתיים והן בארגון הכללי של בית-הספר כדי לספק את צורכיהם של הילדים בעלי הצרכים המיוחדים, יחד עם דאגה לקידום של כלל התלמידים. הבאנו את ההיבטים התוכניים השונים הנוגעים למודל ההכללה. תוארו ההיבטים ההוראתיים הנוגעים לגישות הוראה המקדמות את יכולות התלמיד ומאפשרות תמיכה על בסיס אישי. תכנון הלימודים לילדים בעלי הצרכים המיוחדים מתבצע סביב תחום לימודי מסוים בהקשר לתכנית הלימודים הכללית של הכיתה ושל כלל בית-הספר. בתכנון הלמידה, יש לתת את הדעת לסגנונות הלמידה השונים של התלמידים ולמצוא דרכים למצות את היכולת של כל תלמיד ואת תרומתו לקידום פרויקטים כיתתיים שונים. כדי לבחון את המטרות הלימודיות הפרטניות לילדים המוגבלים, הראינו שיש לנקוט בדרכי הערכה רבות ומגוונות, המבוצעות תוך כדי למידה. בנוסף להיבטים ההוראתיים הושם דגש על סביבת ההוראה של הלומד ובנייה של "קהילת למידה", הבנויה על תקשורת בצורת דיאלוג בין התלמידים ויזמה משותפת של כל ילדי הכיתה, תוך כדי בניית קבוצות למידה שונות.

רעיון ההכללה הובא בסקירה כחלק מרעיון רחב יותר הרואה את בית-הספר כמקום המאגד בתוכו את כלל חברי הקהילה, תלמידים, משפחות וחברי קהילה אחרים, ומספק את כלל שירותיה (החינוכיים, הבריאותיים, הסוציאליים ועוד) תחת קורת גג אחת, או בקרבת בית-הספר. הצלחת התכנית תלויה בתכנון של ערוצי תקשורת ושיתוף פעולה בין מספר רב של גורמים, דבר מורכב בפני עצמו. הראינו שאחד מיתרונות התכנית הוא ביצירת מעורבות של

המשפחה במספר רב של היבטים בחיי הילד, וביצירת תמיכה ותקשורת בין חברי הקהילה השונים.

בסופה של הסקירה נסקרו מספר יתרונות וחסרונות של שילוב הילדים החריגים במערכת הרגילה. אין תמימות דעים בין המחקרים השונים באשר למידת תרומתו של השילוב לשיפור ההישגים הלימודיים והחברתיים של התלמידים. בעיות מתודולוגיות במחקרים השונים מקשות על הסקת מסקנות לגבי יעילות השילוב. עם זאת, הובאו מספר המלצות מהספרות לשילוב יעיל ונכון, כמו הדרכה והכנה מתאימה בקרב המורים, הילדים המשולבים והילדים הרגילים; והקמת תשתית בית-ספרית מתאימה לשילוב.

שילוב יעיל דורש מאמץ משותף של כל הגורמים הקשורים לשילוב: הכשרת המורים והתלמידים והקמת גוף אחראי לשילוב בבית-הספר. השילוב לא יצליח ללא שינוי נורמות וסטריאוטיפים בקרב הציבור הרחב, ופיתוח תודעה ציבורית לקבלת החריג. חשוב שמאמץ זה יעשה תוך שיתוף עם האקדמיה בהמשגה, במחקר, בהערכה ובהכשרה במטרה לשפר את מערך השירותים המוצעים לילדים בעלי הצרכים המיוחדים.

## ביבליוגרפיה

אבישר, ג. 1999. מנהל בית-הספר כסוכן שינוי בתהליך שילוב התלמיד החריג בכיתה הרגילה. הפקולטה לחינוך, החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

בלס, נ.; לאור, א. 2002. החינוך המיוחד בישראל ומדיניות השילוב. הוצאת המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, ירושלים.

ברנדס, ע.; נשר, פ. 1996. "שווים ולא נפרדים - תלמידים בעלי צרכים מיוחדים". בתוך: הקפיצה השלישית, שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים. ברנדס, ע. (עורך). עמ' 127-146. משרד החינוך, התרבות והספורט, ירושלים.

הר, ס. 2000. "זכויותיהם הנשכחות של ילדים נכים ומוגבלים בישראל". הרצאה באוניברסיטת חיפה.

זכי, מ. 1995. "סוגיות בסיווג חריגויות של תלמידים ובהשמתם במסגרות החינוך המיוחד". בתוך: פסיכולוגיה ומשפט. עמ' 23-25. הוצאת שפי", משרד החינוך והתרבות.

חן, מ.; שולמן, ש.; הד ש. תש"ן-1988. "שילוב תלמידים חריגים בחינוך הרגיל, עם חקיקת חוק החינוך המיוחד". בתוך: תכנון מדיניות החינוך. דנילוב, י. (עריכה). עמ' 108-183. המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.

ליפשיץ, א. 1995. "שילוב חינוכי בגיל הרך". הד הגן נ"ט(ג): 252-259.

מושל א. (עורך). 1993. שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל - סקירת ספרות מקצועית. מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.

מיכאל, ע. 1991. "היערכות המערכת הרגילה לשילוב הילד החריג בעקבות חוק חינוך מיוחד 1988". דפים 52-53:13. הוצאת משרד החינוך והתרבות.

מרגלית, מ. 1997. כיווני ההתפתחות בחינוך המיוחד בישראל: פרספקטיבה בינלאומית. הקצאת משאבים לשירותים חברתיים. עמ' 171-202. המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, ירושלים.



- נייפלד, ע.; חכם, א. 1999. "גן משולב 'יבנה' בקריית אתא" הד הגן - רבעון לחינוך בגיל הרך. ס"ד(א)/64(1):26-36.
- רון, ח. 1998. "האם אפשר לוותר על החינוך המיוחד?" הד החינוך, הסתדרות המורים בישראל ע"ב (7-8):8-10.
- רון ח. 1997. "הכללתם של ילדים חריגים בחינוך הרגיל. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום". 12(2):21-29.
- רון, ח. 1988. "נורמליזציה כאידיאל, על שילוב המוגבל בחברה". הד החינוך ס"ג(ד):11-12.
- רייטר, ש. 1999. "איכות חייו של הילד בעל הצרכים המיוחדים לאור הרחבת עקרון הנורמליזציה". סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום 14(2):61-69.
- רייטר, ש. 1989. "שילוב ילדים חריגים בבתי-ספר רגילים - אתגר לשנות התשעים". סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום 6(6):25-38.
- Butler, R.; Marinov, D.; and Glassman, J. 1994. "The Effects of Educational Placement and Grade Level on the Self-Perception of Low Achievers and Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 27(5): 325-334.
- Buysee, V.; and Bailey, B.D. 1993. "Behavioral and Developmental Outcomes in Young Children With Disabilities in Integrated and Segregated Settings: A Review of Comparative Studies. *The Journal of Special Education* 26:434-459.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Center, Y.; Ward, J.; and Ferguson, C. 1991. "Towards an Index to Evaluate the Integration of Children with Disabilities Into Regular Class". *Educational Psychology* 11:77-95.
- Dewey, J. 1990. *The School and Society and the Child and the Curriculum*. University of Chicago Press, Chicago.
- Diamond, K.E.; Hestenes, L.L.; and O'Connor, C.E. 1994. "Integrating Young Children with Disabilities in Preschool: Problems and Promise". *Young Children* 47(2):68-75.
- Epstein, J.L. 1996. "Perspectives and Previews on Research and Policy for School, Family, and Community Partnerships". In: *Family-School Links: How do They Affect Educational Outcomes?* Booth A.; and Dunn, J.F. (eds). pp. 209-246. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Farmer, T. W. and Farmer E. M. Z. (1996). "Social Relations of Students with Exceptionalities in Mainstream Classrooms: Social Network and Homophile". *Exceptional Children* 62(5):431-450.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.

- Gee, K. Looking Closely at Instructional Approaches: Honoring and Challenging all Children and Youth in Inclusive Schools. (missing date and internet address).
- Goldstein, H.; English, K.; Shafer, K.; and Kaczmarek, L. 1997. "Interaction Among Preschoolers With and Without Disabilities: Effects of Across-the-Day Peer Intervention". *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 40(1):33-48.
- Guralnick, M.J.; Connor, R.T.; and Hammond, M. 1995. "Parent Perspectives of Peer Relationships and Friendships in Integrated and Specialized Programs". *American Journal of Mental Retardation* 99(5):457-476.
- Hallahan, D.P.; Keller, C.E.; McKinney, J.D.; Lloyd, J.W.; and Bryan, T. 1988. "Examining the Research Base of the Regular Education Initiative: Efficacy and the Adaptive Learning Environments Model". *Journal of Learning Disabilities* 21:29-35.
- Jacklin, A.; and Lacey, J. 1991. "Assessing Integration at Patcham House". *British Journal of Special Education* 18:67-109.
- Jackson, J.H. 1992. "Full Inclusion at Helen Hansen Elementary School". In: *Restructuring for Caring and Effective Education*. Villa, R.A.; Tousand, J.S.; and Stainback, W. (Eds.) Pp. 161-169. Stainback Brooks, Maryland.
- Klingner, J.; Vaughn, S.; Schumn, J.S.; Cohen, P.; and Forgan, J.W. 1998 "Inclusion or Pull-Out, Which Do Children Prefer". *Journal of Learning Disabilities* 31(2):148-158.
- Koenning, G.M.; Benjamin, J.F.; Todaro, A.W.; Warren, R.W. and Burns, M.L. 1995. "Bridging the "med-ed gap" for Students with Special Health Care Needs: a Model School Liaison Program". *Journal of School Health* 65(6):207-212.
- Llewellyn, A. 1995. "The Abuse of Children with Physical Disabilities in Mainstream Schooling". *Developmental Medicine and Child Neurology* 37:740-743.
- Margalit, M. 1998. "Loneliness and Coherence Among Preschool Children with Learning Disabilities". *Journal of Learning Disabilities* 31(2):173-180.
- Meijer, J.W. 1999. *Financing of Special Needs Education*. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart.
- Roberts, J.E.; Burchinal, H.R.; and Bailey, D.B. 1994. "Communication Among Preschoolers with and without Disabilities in Same-Age and Mixed-Age Classes". *American Journal of Mental Retardation*. November 99(3):231-249.
- Reiter, S. 1992. "Mainstreaming Children with Special Needs in Israel: A Major Source of Stress in Schools". In: *Stress, Anxiety and Coping in Academic Settings*. Schwarzer, C.; and Zeidner, M. (Eds.) *First Colloquium of Educational*

Researchers of the University of Haifa, Israel and the Heinrich-Heine University.  
Düsseldorf, Germany.

Sale, P.; and Carey, D.W. 1995. "The Sociometric Status of Students with Disabilities in a Full-Inclusion School". *Exceptional Children* 62:6-19.

Sailor, W.; Anderson, J.L.; Halvorsen, A.T.; Doering K.; Filler, J.; and Goetz L. 1989. *Comprehensive Local School Services: Regular Education for all Students with Disability*. Paul H. Brooks Publishing Co. Maryland.

Sailor, W. 1991. "Special Education in the Restructured School". *Remedial and Special Education* 12(6):8-22.

Shapiro, M. 1995. *Inclusion: Should Disabled Children be Mainstreamed or Not*. *The Israeli Journal on Occupational Therapy* 4(1).

Sideridis, G.D.; and Chandler, J.P. 1996. "Comparison of Attitudes of Teachers of Physical and Musical Education Toward Inclusion of Children With Disabilities". *Psychological Reports* 78(3 -1):768-770.

Speece D.L.; and Keogh, B.K. 1996. *Learning Disabilities Within the Context of Schooling. Research on Classroom Ecologies*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.

Thompson, D.; Whitney, I.; and Smith, P.K. 1994. "Bullying of Children With Special Needs in Mainstream Schools". *Support for Learning* 9:103-107.

Thousand, J.S.; Villa, R.A.; and Nevin, A.I. (Eds.) 1994. *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide To Empowering Students and Teachers*. Paul H. Brookes, Baltimore.

Wigle, S.E.; and Wilcox, D. 1996. "Inclusion: Criteria for the Preparation of Education Personnel". *Remedial and Special Education* 17:323-328.

York-Barr, J.; Schultz, T.; Doyle, M.; Kronberg, R.; and Crossett, S. 1996. "Inclusive Schooling in St. Cloud Perspective on the Process and People". *Remedial and Special Education* 17(2):92-105.