

מאיירס - ג'זינט - מכון ברזקדייל
MYERS - JDC - BROOKDALE INSTITUTE
مایرس - جوینت - معهد بروکدیل



שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים:

קידום השילוב ויצירת תרבות בית-ספרית משלבת

אלן מילשטיין, דורי ריבקין

מסמך רקע נכתב ביוזמת אשלים, ומומן בסיועו



פרסומים נוספים של המכון בנושאים קשורים

כהן-נבות, מ.; לוי, ד.; קונסטנטינוב, ו.; עוואדיה, א.; ברוך-קוברסקי, ר.; ט. חסין. 2009. **מיפוי דרכי הפעולה של בתי-הספר היסודיים וחיבורת הביניים לקידום התלמידים המתקשים: דוח מסכם מדעי.** דמ-509-09.

לף, י.; ריבקין, ד.; מילשטיין, א. 2012. **ילדי עולים בגיל הרך עם צרכים מיוחדים: חסמים לצריכת שירותים ופתרונות מוצעים.** דמ-623-12.

מרום, מ.; ברמן, א.; בן-נון, ש.; מוצן, ג. 2007. **תכנית שילוב כשותפות.** דמ-482-07.

נאון, ד.; מילשטיין, א.; מרום, מ. 2011. **שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר יסודיים: מעקב אחר יישום "פרק השילוב" בחוק חינוך מיוחד.** דמ-586-11.

שגיב, נ.; מילשטיין, א.; בן, א. 2011. **מיפוי מרכזים למשפחות לילדים עם צרכים מיוחדים.** דמ-581-11.

שטרוסברג, נ.; נאון, ד.; זיו, ע. 2008. **ילדים עם צרכים מיוחדים באוכלוסייה הבדואית בנגב.** דמ-503-08.

שרון, א.; צ'סנר, ס.; אור-נוי, א.; שטרוסברג, נ.; וילנסקי, ד.; נאו, ד. 2008. **תכנית עידוד לטיפול בילדים הסובלים מהפרעת קשב וריכוז (ADHD) בארבעה בתי-ספר בירושלים - תמצית מחקר הערכה.** דמ-26-08.

להזמנת הפרסומים ניתן לפנות למאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ת"ד 3886, ירושלים 91037

טל': 02-6557400, פקס: 02-5612391, דואר אלקטרוני: brook@jdc.org.il; ניתן למצוא את הפרסומים גם באתר המכון: jdc.org.il/brookdale

תודות

ברצוננו להודות לכל אלה שתרמו וסייעו בכתיבת מסמך זה.

אנו מודות לשותפותינו באשלים רבקה שי, מיכל כהן-הטב, ענת שוברט וענת פנסו, על כך שיזמו והזמינו את המסמך.

אנו מוקירות את תרומתן המיוחדת של המרואיינות מבתי-הספר וממשרד החינוך על נכונותן לשתף אותנו בניסיוןן, בידע שלהן, בסיפורי ההצלחה לצד הקשיים בהם נתקלו, למען קידום השילוב של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים.

אנו מודות לעמיתנו יוסי אברהם על כך שתרים מהזמן ומהידע שלו לטובת כתיבת הפרק השני של המסמך. ברצוננו להודות גם לדניז נאון, מנהלת היחידה למוגבלויות ואוכלוסיות מיוחדות, על תרומתה הכללית ועל הייעוץ.

תודה מיוחדת לבלהה אלון על עריכת המסמך.

תוכן עניינים

1	1. הקדמה
4	2. השלכות השילוב על התלמידים
4	2.1 השלכות על הישגים לימודיים של ילדים משולבים
5	2.2 השלכות חברתיות של השילוב על ילדים משולבים
6	2.3 השפעות על ההישגים בלימודים של שאר התלמידים בכיתה
6	2.4 השפעות חברתיות על שאר הילדים בכיתה
6	3. צעדים ליצירת בית-ספר משלב
7	3.1 מחויבות בית-הספר לשילוב
8	3.2 עבודה עם מורים
11	3.3 הטמעת הגישה של חינוך מיוחד במערכת החינוך הרגילה - צעדים מעשיים
13	3.4 הכנה והסברה ביחס לילדים המשולבים
13	א. הכנת הכיתה לקראת הילד המשולב
14	ב. העלאת המודעות לשונות
15	3.5 חברים לכיתה
16	3.6 הורי הילדים
16	א. הורי הילדים המשולבים
17	ב. הורי הילדים המשולבים
18	3.7 סביבה פיזית מותאמת ושירותי תמיכה נלווים
18	א. סביבה פיזית משלבת - מבנה בית-הספר וציוד עזר
19	ב. שירותי תמיכה נלווים
21	ביבליוגרפיה

במדינות המערב קיימת, מזה מספר עשורים, מגמה כללית לשלב ילדים עם מוגבלויות שונות במערכות חינוך רגילות, במקום להוציאם למערכות חינוך מיוחדות נפרדות, כפי שהיה נהוג בעבר. נטייה זו לשילוב (inclusion) עוגנה בחקיקה הישראלית תחילה על-ידי חוק חינוך מיוחד (1988) ולאחר מכן על-ידי תיקונו ב-2002. אם כי מבחינה חוקית אין עוררין על חוק זה, בשטח מתעוררים קשיים בקרב אנשי חינוך, הורים וילדים בשילוב לימודי וחברתי של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. המסמך הנוכחי, המסתמך על ספרות עדכנית מן העולם ועל ראיונות עם אנשי מקצוע בישראל, מציג אסטרטגיות שונות להתמודד עם הקשיים ולקדם שילוב משמעותי של ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. בין הנושאים הכלולים במסמך:

- ◆ יצירת מחויבות בית-ספרית לשילוב
- ◆ נכונות המורים לשילוב
- ◆ הטמעת הגישה של חינוך מיוחד במערכת החינוך הרגילה
- ◆ הכנת הכיתה לקראת הילד המשולב
- ◆ הורי הילדים המשולבים והמשולבים
- ◆ סביבה פיזית משלבת ושירותי תמיכה נלווים.

1. הקדמה

התפיסה העומדת בבסיס השילוב בחינוך היא כי ילד בעל צרכים מיוחדים¹ הוא שווה זכויות לכל ילד אחר, ועל כן זכותו הבסיסית היא ללמוד יחד עם עמיתיו, בני אותה קבוצת גיל בתוך מערכת חינוך אחת, וככל שניתן אין להדירו למסגרת נפרדת. ב-1988 התקבל חוק החינוך המיוחד תשמ"ח הקובע כי "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". בשנת 2002 התקבל בכנסת תיקון לחוק החינוך המיוחד. תיקון זה, המכונה "חוק השילוב", הוסיף לחוק החינוך המיוחד את פרק ד'1: "שילוב ילד בעל צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל" שעיגן בחוק את זכותם של ילדים המשולבים במערכת החינוך הרגילה לתוספת של הוראה מיוחדת ושירותים מיוחדים. בעקבות יישום החוק חל גידול במספר התלמידים המשולבים בחינוך הרגיל, במיוחד במספר התלמידים בעלי הלקויות המורכבות.

בישראל ישנם שני מודלים עיקריים לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים: שילוב יחידני בכיתות או בגנים רגילים, וכיתות מיוחדות בתוך בתי-ספר רגילים. בנוסף לשתי דרכי שילוב אלה, קיימים מודלים נוספים כגון כיתות שילוב שבהן לומדים מספר מצומצם של ילדים עם מוגבלות (עד 8 תלמידים בדרך כלל) ביחד עם ילדים רגילים. את כיתת השילוב מלמדות שתי מורות: מורה לחינוך רגיל ומורה לחינוך מיוחד.

¹ על פי חוק חינוך מיוחד התשמ"ח, ילד בעל צרכים מיוחדים מוגדר כילד עם "לקות משמעותית, שבשלה מוגבלת יכולתו להתנהגות מסתגלת והוא נזקק לחינוך מיוחד". בחוק זה לקות מוגדרת כ"לקות גופנית, שכלית, נפשית, רגשית-התנהגותית, חושית, קוגניטיבית או שפתית או לקויות התפתחותיות כוללניות".

בשנת הלימודים תשע"א (2010/2011) למדו במערכת החינוך 154,221 תלמידים עם צרכים מיוחדים. חלק קטן למדו בבתי-ספר וגנים נפרדים של החינוך המיוחד (21,128 תלמידים); 45,187 תלמידים למדו בכיתות מיוחדות בבתי-ספר רגילים. רוב הילדים (87,906) שולבו באופן פרטני בבתי-ספר רגילים (נתוני משרד החינוך, 2010-2011, בתוך המועצה הלאומית לשלום הילד, 2011, עמ' 227).

בשנים 2006-2007 ערך מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל סקר מקיף בקרב מנהלי מתי"אות², מנהלי בתי-ספר יסודיים והורים של ילדים משולבים, על מנת לקבל תמונת מצב כללית על יישום "פרק השילוב" בבתי-הספר היסודיים בישראל. ממצאי הסקר הראו כי על אף התקדמות משמעותית מאז חקיקת פרק השילוב בשנת 2002, עדיין קיימים קשיים וחסמים רבים ביישום החוק. בין היתר, המחקר הצביע על ליקויים בתחומים הבאים:

- ◆ **מעורבות הורים**: רוב ההורים משתתפים בוועדה המתקיימת בבית-הספר כדי להחליט אם הילד יוגדר כתלמיד משולב (וועדות שילוב), ובהמשך מקבלים עדכון מטעם בית-הספר לגבי ההתקדמות של ילדם. עם זאת, יש לשאוף לכך שהורי הילדים המשולבים לא רק ייקחו חלק בוועדות השילוב, אלא גם ישפיעו בפועל על החלטותיהן, ובנוסף לכך ייקחו חלק פעיל בהמשך בגיבוש תכנית חינוכית יחידנית (תח"י) בעבור הילד.
- ◆ **הכשרת מורים וצוות בית-הספר**: למרות שמרבית המורים יודעים על-פי-רוב כיצד לנהוג כאשר מתעוררת בעיה הקשורה לילד משולב, יש עדיין צורך ביעוץ ובהדרכה למורים המשלבים לגבי לקויות ספציפיות. תשעים ושישה אחוזים ממנהלי המתי"אות ו-84% ממנהלי בתי-הספר השיבו כי יש צורך בהדרכה למורים לגבי הפרעות קשב וריכוז ובעיות התנהגותיות, ו-80% ממנהלי בתי-הספר השיבו כי ישנו צורך בהדרכה לגבי לקויות למידה חמורות.
- ◆ **מחסור בשירותי תמיכה**: כשני-שלישים מההורים לילדים משולבים ציינו כי התמיכה הכוללת שילדם מקבל בבית-הספר אינה מספיקה. חלק מן ההורים דיווחו כי הילדים זקוקים לעזרה בלימודים ואינם מקבלים עזרה זו כלל; גם כאשר הילד מקבל עזרה בלימודים במסגרת בית-הספר (למשל, הוראה מתקנת, עזרה בלימודים וטיפולים פרה-רפואיים), היא אינה מספיקה, לדעת ההורים, בלמעלה ממחצית המקרים.
- ◆ **מחסור בציווד והנגשת מבנה בית-הספר**: בחלק ניכר מבתי-הספר קיים מחסור בציווד עזר לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים. כמעט כל מנהלי בתי-הספר דיווחו על המחסור בפריטי ציוד, כגון מחשבים נישאים, ציוד אורקולי, מכשירי תקשורת, כיסאות מיוחדים וספרי ברייל. המחסור בציווד עזר בולט במיוחד בבתי-ספר במגזר הערבי. בנוסף, למעלה מ-70% ממנהלי בתי-הספר דיווחו כי תדרש התאמה של המבנה הפיזי של בית-הספר (כגון הוספת רמפה, מעלית ושירותי נכים) על-מנת לשלב בו ילד המשתמש בכיסא גלגלים.
- ◆ **התנגדויות כלפי השילוב מצד צוות בית-הספר**: למעלה ממחצית ההורים ציינו שנתקלו בסירוב מצד בית-הספר לשילוב ילדם, ורק לאחר שהפעילו לחץ, הסכים בית-הספר לקבלו. אחד הממצאים

² מתי"א - מרכזי תמיכה יישוביים אזוריים המספקים שירותים טיפוליים לתלמידים המשולבים במוסדות חינוך רגילים.

המעניינים בסקרים שנערכו בקרב מנהלי בתי-הספר ובקרב מנהלי המתי"אות נוגע לסוגי הלקויות שלגביהן מתעוררת התנגדות רבה לשילוב מצד מנהלים ומורים. כ-79% ממנהלי המתי"אות דיווחו על התנגדות של מנהלי בתי-ספר ושל מורים לשילוב ילדים עם הפרעות קשב וריכוז ובעיות התנהגותיות, ו-45% ממנהלי בתי-הספר דיווחו על התנגדות של מורים לשילובם. לגבי שאר סוגי הלקויות, ציינו אחוז קטן בלבד של מרואיינים כי התעוררה התנגדות לשילוב ילדים עם לקויות אלה בבית-הספר.

◆ **שילוב חברתי של הילדים**: למרות שרק הורים מעטים דיווחו על התנגדות מצד הורי הילדים האחרים לשילוב ילדיהם, עדיין דווח על מספר בעיות בשילוב החברתי של ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-הספר. בין השאר, יותר משני-שלישים מההורים ציינו שלא התבצעה הכנה מוקדמת של התלמידים המשלבים לפני קליטת הילד המשולב בכיתה.

◆ **הבדלים גדולים בשילובם של ילדים עם לקויות שונות**: נמצאו הבדלים משמעותיים בהיבטים שונים של השילוב, לפי סוג הלקות של הילד המשולב, בהם: מידת ההדרכה הנחוצה לצוות, מידת ההתנגדות לשילוב מצד המורים והורי הילדים האחרים בכיתה ומידת השילוב החברתי של הילד. לילדים עם הפרעות קשב וריכוז ובעיות התנהגותיות יש קשיים מיוחדים בכיתה, הן מבחינת הקושי של המורים להתמודד עמם והן מבחינת מקומם החברתי בכיתה.

מסקנותיו העיקריות של הדוח היו:

◆ יש לחזק את מעורבות ההורים, במיוחד בבניית תכנית הטיפול, ולעודד אותם לקחת חלק פעיל יותר בוועדות השילוב, במיוחד במגזר הערבי.

◆ יש לשים דגש על הכשרת המורים המשלבים לקראת קבלת תלמידים משולבים, וזאת בעיקר לגבי הפרעות קשב וריכוז ובעיות התנהגותיות ולקויות למידה.

◆ יש לעודד אווירה משלבת בבית-הספר ולפתח מנגנונים וסטנדרטים להטמעת השילוב בתוך בית-הספר. שינוי זה דורש תהליך מורכב של שכנוע מורים ומנהלים בחשיבות הנושא והכנת הכיתות המשלבות לקראת קבלת התלמידים המשולבים על מנת לשפר את השילוב החברתי שלהם.

בוועדה של משרד החינוך, שהמחקר הוצג בפניה, ציינו המשתתפים, כי הממצאים מצביעים על כך ש"עדיין לא הצלחנו להפוך את בתי-הספר לבתי-ספר משלבים". מטרתו של המסמך הנוכחי היא לדון בדרכים ליצור בתי-ספר משלבים. הפרק הבא סוקר את הספרות על השפעת השילוב על ילדים עם צרכים מיוחדים, ועל עמיתיהם ללא צרכים מיוחדים. הפרק השלישי והעיקרי של המסמך מציג תכניות ואסטרטגיות ליצירת תרבות משלבת בבית-הספר. פרק זה מסתמך על ספרות מחקרית, על תכניות מחו"ל ומישראל, ועל ראיונות עם גורמים במשרד החינוך ועם מנהלים ורכזים לצרכים מיוחדים בבתי-ספר המובילים בתחום.

2. השלכות השילוב על התלמידים

2.1 השלכות על הישגים לימודיים של ילדים משולבים

עולה השאלה האם השילוב תורם להישגים הלימודיים של התלמידים המשולבים? באופן תיאורטי ייתכנו השפעות חיוביות ושליליות: תלמידים עם צרכים מיוחדים עשויים להשיג תוצאות טובות יותר בחינוך משלב, שכן הם יכולים ללמוד מתלמידים ללא מוגבלות, והם יכולים להיות בעלי מוטיבציה גבוהה יותר להשיג תוצאות טובות בחינוך הרגיל. לעומת זאת, כאשר קיים פער בהישגים הלימודיים, הביטחון העצמי והמוטיבציה של תלמידים עם צרכים מיוחדים עלולים להיחלש כאשר הם ישוו את עצמם לעמיתיהם ללימודים. בנוסף, מחסור בידע בנוגע להוראת ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל עלול לפגוע באיכות החינוך הניתן לילדים עם צרכים מיוחדים ובהישגים שלהם (Cole et al., 2004; Myklebust, 2007).

מחקרים שונים מציגים תוצאות שונות לגבי ההשפעה של שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך רגיל על הישגיהם הלימודיים. חלק מהמחקרים מעידים כי העברת ילדים עם צרכים מיוחדים לכיתה מיוחדת לא שיפרה את הישגיהם שהיו טובים יותר בכיתה הרגילה. בנוסף, בכיתות משולבות בהן הוצבו מורות בעלות רקע בחינוך מיוחד, היו הישגיהם של תלמידים אלו טובים יותר מאשר בכיתות מיוחדות (מושל, 1993). ממצאי מחקרים מעידים כי ילדים עם לקויות למידה לאו דווקא זקוקים לחינוך מיוחד במסגרת נפרדת, ומספיק להם סיוע תמיכתי המתווסף להוראה הרגילה (Klingner et al., 1998).

בהשוואה בין ההישגים הלימודיים של תלמידי החינוך המיוחד לבין אלו של ילדים עם צרכים מיוחדים הלומדים בחינוך הרגיל, נעשה שימוש בקריטריון של עמידה בתכנית הלימודים האישית כבסיס להערכת הישגים. במחקרים אלו נמצא שההישגים הלימודיים של התלמידים בעלי מוגבלויות בחינוך המיוחד, אינם גבוהים מאלו של התלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. כמו-כן, נמצא שהתלמידים בעלי מוגבלויות פיזיות עם רמת אינטליגנציה תקינה, ששולבו בכיתות הרגילות, התקדמו בהתאם לתכניתם האישית והשיגו את המטרות שהוצבו להם (Hallahan et al., 1988; Jacklin & Lacey, 1991).

בבדיקת השאלה כיצד תלמידים לקויי למידה תפסו את כיתת הלימוד הרגילה לעומת כיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל נמצא שכיתת הלימוד הרגילה נתפסה כמקשה בהשוואה לכיתת חינוך מיוחד. כל התלמידים שנשאלו הסכימו שכיתת חינוך מיוחד עדיפה מבחינה לימודית, אך ששילוב עדיף מבחינה חברתית ומבחינת היכולת ליצור חברויות עם ילדים ללא צרכים מיוחדים (Klingner et al., 1998).

לסיכום, מרבית המחקרים העוסקים בנושא זה מצאו תוצאות חיוביות של השילוב, או שמצאו שהשילוב לא פגע בהישגים הלימודיים של הילדים המשולבים. מחקרים מעטים בלבד מצאו כי חינוך משלב משפיע לרעה על ההישגים בלימודים (Kalambouka et al., 2007; Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). ניתן להסיק כי הישגיהם של תלמידים עם צרכים מיוחדים אינם נופלים בסביבה לימודית משלבת בהשוואה להישגיהם בסביבה לימודית מיוחדת.

2.2 השלכות חברתיות של השילוב על ילדים משולבים

בהגדרת הצלחתו הכללית של השילוב ניתנת חשיבות מכרעת לקשרים החברתיים עם החברים לכיתה ולהשתתפות בפעילויות החברתיות השונות בין כותלי בית-הספר ומחוצה לו (Roe, 2008). ההשפעות החברתיות של השילוב על ילדים עם צרכים מיוחדים יכולות להיות מגוונות. מצד אחד, ילדים עם צרכים מיוחדים הלומדים בבתי-ספר משלבים ישו את עצמם לילדים ללא צרכים מיוחדים, דבר העשוי לפגוע בביטחון העצמי שלהם (Bakker, 2007). מהצד האחר, החינוך בבתי-ספר מיוחדים עלול להזיק לדימוי העצמי של תלמידים אלה עקב תחושת הדחייה והכישלון שהם עלולים לחוש מעצם הימצאותם במסגרת נפרדת. השילוב יוצר במה למפגש חברתי בין ילדים עם צרכים מיוחדים לבין ילדים אחרים. מפגש זה מספק בעבור הילדים המשולבים מודלים לחיקוי ולמידה של התנהגויות נורמטיביות אשר לעתים חסרות במסגרות נפרדות של חינוך מיוחד (Harte, 2010). התנסות במסגרת חינוכית רגילה יכולה להיות משמעותית גם להשתלבות עתידית בחברה, משום שכיתות משלבות דומות יותר ל"עולם האמיתי" שאליו יגיעו הילדים לאחר סיום הלימודים.

ילדים הלומדים בבתי-ספר מיוחדים נאלצים לנסוע למרחקים ארוכים יותר, מה שעשוי לצמצם את האפשרויות שלהם לפתח קשרים חברתיים עם ילדים הגרים בקרבתם. לכן, יש הגורסים כי שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים מייצר הזדמנויות רבות יותר ליצור קשר עם ילדים מחוץ לשעות הלימודים, דבר הנחוץ להתפתחותם החברתית (Nakken & Pijl, 2002).

השפעות הגיל וסוג הלקות על השילוב החברתי: בדרך כלל, ילדים עם צרכים מיוחדים הינם פחות מקובלים חברתית מאשר חבריהם לכיתה - ילדים ללא צרכים מיוחדים (Estell et al., 2008; Nowicky, 2003). התמונה מורכבת, ומשתנים רבים משפיעים על הצלחת השילוב החברתי, בהם גיל הילדים וסוג הלקות שלהם. בגיל הרך (גילאי 3-5), קיימים על-פי-רוב סיכויים רבים יותר לשילוב חברתי מוצלח. בבית-הספר היסודי יש השפעה רבה יותר לסוג המוגבלות: יש עדויות לשילוב חברתי מוצלח של תלמידים עם מוגבלויות פיזיות ונוירולוגיות, או עם לקויות חושים. גם בישראל, מנהלי המת"איות ובתי-הספר היסודיים מדווחים כי ילדים עם לקויות ראייה ושמיעה וילדים עם נכויות פיזיות משתלבים טוב יותר מבחינה חברתית, מאשר ילדים עם אוטיזם, תסמונת אספרגר, פיגור או תסמונת דאון (נאון ואחרים, 2011). בספרות מדווח כי בבית-הספר התיכון מתעוררים קשיים חברתיים, והתלמידים הרגילים מפגינים פחות סובלנות ונכונות לקבל ילדים עם מוגבלות לחברתם (Buysee & Bailey, 1993; Center et al., 1991).

לסיכום, חלק מן המחקרים מדווחים על השתלבות חברתית טובה של ילדים משולבים, וחלקם מדווחים על תמונה הפוכה: בעקבות השהות עם ילדים ללא צרכים מיוחדים בחינוך המשלב, חוו התלמידים עם צרכים מיוחדים דחייה ומעמד חברתי נמוך. נראה ששילוב חברתי מוצלח של ילדים עם צרכים מיוחדים אינו דבר ברור מאליו המתרחש מעצם הישיבה של ילדים ביחד בכיתה, והוא דורש אקלים חברתי שיאפשר ויעודד את היווצרותו (Thompson et al., 1994).

2.3 השפעות השילוב על ההישגים בלימודים של שאר התלמידים בכיתה

יש החוששים כי שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות יפגע בהישגים הלימודיים של התלמידים האחרים. מחד, הצרכים של התלמידים המשולבים יכולים לגזול זמן רב ותשומת לב מיוחדת של המורה ובכך לפגוע בילדים האחרים (Staub & Peck, 1994). יתר על כן, רמת הלימודים הכללית של הכיתה עלולה לרדת (Huber, 2001). מאידך, חסידי מדיניות השילוב בכיתה יטענו כי שיטת ההוראה בכיתות משלבות היא גמישה ואישית יותר, ובכך יכולה לקדם את כל הילדים (Dyson et al., 2004).

הספרות המחקרית אינה מספקת מסקנות חד-משמעיות לגבי השפעת השילוב על הישגיהם הלימודיים של ילדים ללא צרכים מיוחדים: חלק מן המחקרים מצאו השפעות חיוביות, אחרים מצאו השפעות שליליות, וישנם כאלה שלא מצאו השפעה כלל. סקירת ספרות בנושא (Kalambouka et al., 2007) מדווחת כי 27% מהמחקרים הראו השפעה חיובית של השילוב על הישגים לימודיים של התלמידים המשולבים, 10% הראו השפעה שלילית ו-63% לא הראו השפעה של השילוב לכאן או לכאן. ייתכן שלחינוך המשלב יש השפעה דיפרנציאלית; כך, למשל, Huber ואחרים (2001) מצאו כי חינוך משלב הביא לשיפור בציונים של תלמידים משולבים עם הישגים נמוכים ולהרעה בציוניהם של תלמידים משולבים בעלי הישגים גבוהים.

2.4 השפעות חברתיות על שאר הילדים בכיתה

לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים יש השפעות חיוביות וחברתיות על הילדים המשולבים (Maras & Brown, 2000). ילדים החשופים לילדים עם צרכים מיוחדים נעשים מודעים יותר להבדלים בין בני אדם ופחות חוששים מהבדלים אלה (Ruijs, 2009). השילוב מכין ילדים לחיים בעולם רב-תרבותי ומחנך לערכים של כבוד לזולת ועזרה הדדית: "הגדילה ליד מישהו שונה שמתקשה בתחומים הנראים לנו לעתים כמובנים מאליהם, כגון אכילה, הליכה, דיבור או כתיבה, יש בה גורם מעצים" (מתוך ריאיון עם אנה גורן, מנהלת בית-הספר "יד המורה", 28.6.11). מחקרים מדגימים שבעזרת הכנה מתאימה של התלמידים בכיתה להבנת דרכי ההתקשרות החברתית של הילדים בעלי הצרכים המיוחדים, לומדים התלמידים כיצד לתקשר עמם ולשלבם בפעילויותיהם החברתיות (Goldstein et al., 1997).

3. צעדים ליצירת בית-ספר משלב

כפי שראינו בפרקים הקודמים, השמת ילדים עם לקויות בכיתות רגילות ללא התייחסות רגישה ומעמיקה לתהליך ולמכלול היבטיו לא תוביל לשילוב אמיתי. על-מנת לאפשר את השילוב המיטבי של הילד, צריך ליצור תרבות בית-ספרית מכילה ומקבלת, אווירה כיתתית פתוחה ותומכת, להתאים את הסביבה הפיזית והאנושית, להנגיש את תכניות הלימוד ושיטות ההוראה, וליצור תנאים רבים נוספים בלעדיהם השילוב יישאר אך ורק בגדר מילה יפה. בתקופה האחרונה מתחילות להצטבר מהפרקטיקה החינוכית בחו"ל ובארץ אסטרטגיות להתגבר על הקשיים בתהליך השילוב. בפרק הבא נתאר את הגישות והשיטות השונות המתועדות בספרות. כמו-כן, בפרק ישולבו דברים מתוך הראיונות עם בעלי התפקידים וכן דוגמאות שנלקטו ממספר בתי-ספר בירושלים המחויבים במיוחד ליצירת תרבות משלבת.

3.1 מחויבות בית-הספר לשילוב

הפיכת בית-הספר ממוסד חינוכי שבו משולבים ילדים לבית-ספר משלב³ דורשת השקעה רעיונית ומעשית, מחויבות והתגייסות של הנהלת בית-הספר ושל צוות המורים וראיית השילוב כמטרה בית-ספרית ולא כמדיניות שנכפית עליו על-ידי מערכת החינוך.

האינדקס להכלה: בשנים האחרונות הוכנו מספר כלים מעשיים שמטרתם לסייע לבתי-הספר להפוך לבתי-ספר מכילים/משלבים ("inclusive"). דוגמה לכלי שימושי כזה הוא "האינדקס להכלה - קידום הלמידה וההשתלבות של כלל התלמידים בבית-הספר" (בות' ואיינסקו, 2009). האינדקס להכלה הוכן באנגליה בעבודה משותפת של צוות מורים, הורים, נציגי רשויות, חוקרים וארגוני נכים, בעלי ניסיון רב בשילוב בבתי-ספר יסודיים ותיכונים. האינדקס נוסה במספר רב של בתי-ספר, ולאחר פרסום המהדורה הרשמית הראשונה, חולק על-ידי המחלקה לחינוך ותעסוקה לכל בתי-הספר היסודיים והתיכונים של החינוך המיוחד ולרשויות חינוך מקומיות באנגליה. בהמשך, המסמך תורגם למספר רב של שפות, בהן גם לעברית.

"אינדקס להכלה" הוא כלי שימושי לקידום השילוב (או "הכלה", בשפת התרגום) במובן הרחב של המילה - הכוונה לא רק לשילוב של ילדים עם מוגבלויות אלא לשילוב של כל ילד המשתייך לקבוצת מיעוט על רקע דת, לאום, מוצא אתני ועוד. מטרת האינדקס היא להתוות לבית-הספר מסלול מעשי רב-שלבי לשיפור כוללני ברוח השילוב. השינוי בבית-הספר מתחיל בבדיקה עצמית של עמדות ותפיסות בנושא קבלת השונה בקרב אנשי הצוות, התלמידים, ההורים והקהילה הרחבה. בעקבות בחינה עצמית מעמיקה נבחרים יעדים שמתאימים לבית-הספר. ה"אינדקס" הוא כלי גמיש המאפשר לכל בית-ספר לבחור את קצב התקדמותו ואת תחומי העדיפות הספציפיים. האינדקס מציע שלושה ממדים בעלי השפעה הדדית שלאורם יכול בית-הספר לבחון את מצבו ולתכנן את צעדיו: (1) יצירת תרבות של שילוב ("inclusion"; 2) יצירת מדיניות של שילוב; (3) טיפוח עשייה של שילוב. למרות שממדים אלה נשמעים תחילה מעורפלים במקצת, יתרונו של הכלי מצוי ביכולתו לפרק כל אחד מהם למרכיבים ולתהליכים ספציפיים שהינם ברי יישום. לדוגמה, האם המידע על אודות בית-הספר הוא נגיש לכל (מתורגם לשפות שונות, זמין בכתב ברייל, מוקלט או מודפס באותיות גדולות, לפי הצורך); האם למועמדים לעבודה בבית-הספר נאמר מפורשות שבית-הספר הוא בית-ספר משלב, ומהי משמעות הדבר בשגרת העבודה?

התהליך העבודה באמצעות האינדקס מורכב משלבים: בחינת בית-הספר, הכנת תכנית קידום ההכלה ובחירת היעדים המועדפים, בחינת מידת השגתם ובדיקת תהליך השימוש בכלי. ה"אינדקס" מציע לבתי-הספר כלי עבודה, כגון שאלונים לבדיקת עמדות הסגל, ההורים והתלמידים; תכניות לדוגמה של יום הכשרה לצוות; וכלים לבחירת היעדים ובחינת ההתקדמות, שניתן להתאימם לאופיו של בית-הספר ולצרכיו הייחודיים. כל שלב בתהליך מפורק לתת-שלבים ומלווה בהמלצות מפורטות, חלקן בעלות אופי

³ "בית ספר משלב" אינו מונח פורמלי והכוונה היא למאפיין של בית-הספר שמאפשר שילוב מיטבי.

אדמיניסטרטיבי-ניהולי. בין השאר, תהליך העבודה עם ה"אינדקס" אמור להתחיל בבחירה ובמינוי של צוות שירכז את נושא השילוב.

3.2 עבודה עם מורים

חשיבות עמדות המורים כלפי השילוב

קשה להפריז בחשיבותם של המורים בהצלחת השילוב. מכלול המחקר המעודכן בתחום מצביע על האמונות של המורים כבעלות השפעה מכרעת, אם כי לא תמיד מודעת וגלויה לעין, על מידת נכונותם להתמודד עם נושא השילוב ולאמץ את התשתית האידאולוגית המזינה אותו. למשל, מורים רבים מאמינים ששילוב גורם לעומס-יתר על המורה בכיתה משלבת, ולצמצום תשומת הלב המופנית לתלמידים הלא משולבים, וכתוצאה מכך לפגיעה בהישגיהם הלימודיים. עמדות המורים ביחס לשילוב קשורות לתפיסותיהם בנושאים שלכאורה "מוֹכְנִים מאליהם":

- מהי "נורמה" ומהי "חריגה" מהנורמה? מה טבעה של "מוגבלות" או "לקות"? האם מקורה פנימי בעיקרו או גם סביבתי וחיצוני?
- מה טבעה של יכולת הלמידה? עד כמה היא טבעה ובלתי ניתנת לשינוי או נרכשת ומשתנה?
- מהו תפקיד המורה בתהליך הלמידה?

תפיסות אלה הינן ראשוניות ולעתים קרובות המחזיקים בהן אינם מודעים להן, וכתוצאה מכך, קשה לשנותן (Pajares, 1992). עם זאת, כפי שמצביעים חוקרים רבים, שינוי בתפיסות בסיסיות אלה מהווה תנאי מוקדם להפיכת המורים לבעלי נכונות, אמון ואחריות אישית בתהליך השילוב (Florian, 2008; Jordan et al., 2009). אמונות אלה משקפות את הפילוג ההיסטורי הקיים עד היום בין התפיסות המונחות ביסודותיהן של מערכות החינוך הרגיל לבין אלה של החינוך המיוחד. בשעה שההשקפה המנחה את החינוך המיוחד דוגלת בשוני בין-אישי, בחינת יכולות אישיות והתאמת תהליך הלמידה לכל אחד מהתלמידים, בתי-הספר הרגילים נבנו באופן מסורתי על האמונה בקיום העקומה הנורמלית של היכולת האנושית וניסיון להשיג את מרב התועלת בעבור מספר מרבי של התלמידים, כאשר תועלת זו מוגדרת לרוב בהישגים אקדמיים הניתנים למדידה קלה יחסית באמצעים כמותניים.

כאשר היכולת האנושית נתפסת גמישה, וכאשר שוני בין-אישי בתחומים הקוגניטיבי, החברתי או הרגשי, נתפס מובן מאליו ואף רצוי, תלמידים עם צרכים מיוחדים מפסיקים להיחשב גורם טורדני ומפריע במערכת (Florian, 2008). כפי שציינה זאת רכזת לצרכים מיוחדים בבית-ספר "רעות", התלמידים אינם מתקבלים לבית-הספר "לפי הלקות, אלא לפי האישיות" (ריאיון עם עדית הוכנברג, רכזת צרכים מיוחדים, בית-ספר "רעות", 28.06.11). באומרה כך התכוונה להדגיש כי כולנו שונים האחד מהשני, ולפיכך ילדים עם מוגבלויות אינם שונים משאר התלמידים בכיתה. מגוון ושוני מונחים ביסוד העולם המודרני, ועבודת המורה אינה שונה בכך מהתמודדותם של בני האדם עם המציאות המורכבת באופן הרחב של המילה.

ניגוד תפיסתי-פילוסופי בין השקפות העולם של החינוך הרגיל לבין אלה של החינוך המיוחד בא לידי ביטוי בשדה השילוב בניסיון למחוק את המחיצות בין החינוך הרגיל לבין זה המיוחד. על-כן, שינוי אידיאולוגי והבאת חלק מהאמונות והפרקטיקות הנהוגות בחינוך המיוחד לחינוך הרגיל, מתחייבים מעצם הגדרתו של השילוב. ספרות מקצועית וראיונות עם אנשי המקצוע העובדים בתחום השילוב (נאון ואחרים, 2011), מצביעים על הצורך בקירוב שתי המערכות האלה זו לזו. שינוי זה אמור להתבצע הן מ"למעלה" - על-ידי שינוי ברמה המדינית, הפסקת הפילוג הקיים בין מערכת החינוך הרגיל לבין מערכת החינוך המיוחד ויצירת מדדים חדשים לבחינת הצלחתם של בתי-הספר; והן מ"למטה" - על-ידי הכשרה ועבודה יומיומית עם צוותי ההוראה של בתי-הספר. ברמת המדיניות העירונית-יישובית יש להעביר לבתי-הספר הרגילים את המסר כי השילוב מהווה חלק אינטגרלי מעבודתם על-ידי פתיחת כיתות "מיוחדות" בבתי-הספר החזקים והמוערכים, ומניעת סגירתם או העברתם לבתי-ספר אחרים, תוך כדי עבודת הסברה עם קהיליית ההורים (מתוך הריאיון עם דסי בארי).

במקביל, על-מנת לגרום לשינוי אמיתי במידת המוטיבציה של בתי-הספר לשלב, יש ליצור מדדים אלטרנטיביים לבחינת הצלחתם, בנוסף על אלה הקיימים. בהיעדר מדדים חדשים אלה, משרד החינוך "מדבר חזון ודורש הישגים" (ריאיון עם רעיה לוי-גודמן, מנהלת האגף לחינוך מיוחד, 3.10.11). מצד אחד, בהתאם ל"חזון" האידיאולוגי החינוכי בכל בתי-הספר אמורה להיות התייחסות לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים. מהצד האחר "בסוף היום כשהמפקח יבוא לבית-הספר, הוא ישאל כמה ילדים עברו במיצ"ב כזה וכזה, כמה ניגשו לבגרויות... כמה פחתו מקרי האלימות בבתי-הספר..." (מתוך הריאיון עם רעיה לוי-גודמן).

על-מנת לשנות את המסר הסותר המועבר כיום לבתי-הספר, יש, כאמור, לפתח מדדים נוספים בעלי אופי כוללני אשר יתייחסו למספר היבטים של העבודה החינוכית, כולל אופי התפיסה החינוכית והמדיניות המוסדית המיושמת בפועל בבית-הספר, מידת המוטיבציה של הצוות והעשייה המכוונת לשינוי עמדותיו, עבודה נרחבת עם קהילת הורי בית-הספר ועוד (מתוך הריאיון עם רעיה לוי-גודמן). בתקופה האחרונה נעשה ניסיון לפתח ולהכניס לשגרת מדיניות הערכה במערכת החינוך כלי הערכה כוללניים יותר מסוג זה. למשל, במהלך השנה האחרונה במסגרת הפיילוט בבתי-הספר העל-יסודיים בחינוך ממלכתי-דתי בירושלים הופץ כלי הערכה ניסיוני בשם "רמזור". בנוסף להישגים אקדמיים, בתי-הספר מדורגים בכלי זה הן בתחום הניהולי, כולל בחינת היחסים בין אנשי צוות ההוראה לבין הנהלת בית-הספר; והן בתחום חברתי, כולל מספר התלמידים הנושרים, אחוז המתגייסים לצה"ל/השירות הלאומי, מספר התלמידים עם צרכים מיוחדים ומספר העולים החדשים הלומדים בבית-הספר. יש כוונה להציג את הכלי הניסיוני בפני הנהלת משרד החינוך על-מנת לבדוק את אפשרות השימוש בו בכל בתי-הספר בארץ (ריאיון עם דסי בארי).

הכשרת המורים המשלבים

קבלת הכשרה נוספת על-ידי המורים ואנשי צוות נוספים כגון סייעות, צוינה כאחד המשאבים הנחוצים ביותר להצלחת השילוב וקידומו (נאון ואחרים, 2011). כשליש ממנהלי בתי-הספר (33%) ציינו קבלת

הכשרה נוספת על-ידי המורים כמשאב שנדרש לבית-ספרם להצלחת השילוב (נאון ואחרים, 2011), משאב זה היה שני באחוז המנהלים שציינו אותו לאחר משאלים כספיים נוספים (82%). מנהלי בתי-ספר ומת"איות סבורים כי הכשרת צוות ההוראה בבתי-ספר משלבים נחוצה כדי להעביר להם מידע בנוגע לדברים המייחדים ילדים עם לקויות שונות, ועל-ידי כך להכניס ללמידה ותקשורת מותאמות לצורכיהם, וכן כדי לחשוף את המורים בחינוך הרגיל לעקרונות ולשיטות של החינוך המיוחד, על מנת להכניס להוראה בכיתה הטרוגנית המחייבת התאמה של תכניות הלימודים ושיטות הוראה והערכה.

לפי דיווח מנהלי בתי-הספר, הצורך בהכשרה נוספת של המורים המשלבים תלוי בסוג הקשיים של הילדים (נאון ואחרים, 2011). בין סוגי הלקויות לגביהם דווח צורך גדול במיוחד בהכשרה של המורים, צוינו דווקא הלקויות השכיחות אשר אינן נראות לעין ומוגדרות לעתים כ"קלות": הפרעות קשב וריכוז, בעיות התנהגות ולקויות למידה. מרבית הילדים עם לקויות אלה משולבים בחינוך הרגיל, ושילובם נתפס כטבעי וכמובן מאליו. האתגר שמציבים ילדים אלה בפני המורים, בהינתן מספרם הרב בכיתות, יוצר צורך רב בהכשרה בדרכי התמודדות עמם. דוגמה למסגרת הכשרה למורים המשלבים תלמידים עם לקויות למידה היא מרכז "מיתרים" שהוקם בשנת 2004 במכללת אורנים בשיתוף עם "אשלים" (<http://www.ornanim.ac.il>). מטרת המרכז היא להצמיח אנשי חינוך בעלי רגישות ומודעות חברתית, המתמחים בעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה. על אף ש-"מיתרים" אינו מכוון לילדים עם צרכים מיוחדים, הכשרת המורים כוללת נושאים רלוונטיים למורים משלבים, כגון התייחסות לקשיי למידה וללקויות למידה והתמודדות איתן; ומיפוי צרכים של תלמיד וכיתה, ובניית תכנית עבודה מותאמת.

בעקבות ההכרה בחשיבותה של הכשרה מקצועית הולמת של מורים משלבים, ישנם מחקרים עדכניים בתחום (Florian, 2008; Jordan et al., 2009) אשר הגיעו למסקנה כי ההכשרה הנדרשת למורים משלבים אינה שונה בהרבה מהכשרת המורים בכיתות הרגילות. יש הטוענים כי עודף של הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד עלול להשפיע לרעה על תפקודם של המורים בבתי-ספר משלבים. Pijl (2010) מתאר מספר ניסיונות שנעשו בהולנד להכשיר מורים בתחומים של איתור ואבחון תלמידים עם צרכים מיוחדים וגיבוש תכניות לימודים אישיות בעבורם. לדבריו, תכניות אלה הביאו בסופו של דבר לאבחון-יתר של התלמידים והפנייתם למסגרות לחינוך מיוחד. בנוסף, יצירת התמקצעות נפרדת של מורים העוסקים בילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר משלבים, יצרה מצב פרדוקסלי בו התלמיד המשולב הפך מושא לעיסוקם הצר של מתמחים אלה, דבר המנוגד לעקרונות השילוב.

חלק מן העוסקים בתחום (Florian, 2008; Jordan et al., 2009), סבורים כי הדרך הנכונה להביא לשינוי בהשקפות העולם של המורים ושל בתי-הספר היא בשלב מוקדם, כפי שנעשה, למשל, ב-Inclusive Practice Project (<http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=125>) בסמינר למורים באוניברסיטת אברדין בסקוטלנד. במסגרת הפרויקט, הפועל מ-2006, מנסים להביא לשינוי תפיסתי אצל כלל הסטודנטים להוראה, במקום להכניס תכנית לימודים צרה בנושא. המיזם שואף להגברת מודעות הסטודנטים לשונות בין-אישית ולשונות בתהליך הלמידה, תוך כדי הקניית מיומנויות הוראה מתאימות, המקובלות בחינוך המיוחד.

בישראל, בתכניות הלימודים המיועדות לכלל הסטודנטים להוראה מוצעים כיום קורסי בחירה בנושאי ההוראה לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים ושילובם במערכת חינוך רגילה. לדעת רעיה לוי-גודמן, מנהלת האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך, יש לחייב את כל הסטודנטים להוראה לקחת קורסים על "הוראה מיוחדת" ולהפוך אותם לקורסי חובה. יש להעביר למורים המתלמדים את המסר כי לא מדובר בבחירה אישית אלא בכורח המציאות המחייבת את המורים בחינוך הרגיל להתמודד עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכל כיתה וכיתה (ריאיון עם רעיה לוי-גודמן). גם דסי בארי, מפקחת ארצית על החינוך העל-יסודי בחינוך הממלכתי-דתי ומפקחת לשעבר על החינוך הממלכתי-דתי במחוז ירושלים, סבורה כי כיום למורות מהחינוך המיוחד ישנו יתרון על פני מי שמלמדות בחינוך הרגיל. לדעתה, מן הראוי לבחון האם כלים הניתנים היום לסטודנטים בחינוך הרגיל הינם מספיקים דיים ולהשוותם לתכניות הלימודים בתחום החינוך המיוחד (ריאיון עם דסי בארי).

בנוסף לכך, קיימים ניסיונות לפתח ולהוסיף השתלמויות למורים בנוגע ללקויות למידה שכיחות. כך, לדוגמה, לפני כשלוש שנים הוכנסה יחידה אחת בנושא של לקויות למידה לכל ההשתלמויות מכל המקצועות הניתנות במסגרת פסג"ה (מרכזים לפיתוח סגלי הוראה). השתלמות זו קיבלה הערכה גבוהה ביותר מצד המורים והיא קיימת עדיין ברוב התחומים (מתוך הריאיון עם דסי בארי). לדעתה של דסי בארי, חשוב כי השתלמויות אלה המקנות מיומנויות וכלים נוספים בנושא השילוב בכלל, ובנושא לקויות ספציפיות בפרט, יינתנו למורים לאחר שרכשו ניסיון מסוים בהוראה. בין ההשתלמויות השנתיות המוצעות היום לבחירתם של בתי-הספר ומורים במסגרת תכנית "אופק חדש", ישנן השתלמויות המכוונות ללמידה בנושאי השילוב. השתלמויות למורים לא אמורות בהכרח לשאת אופי פורמלי, אלא ניתן להציע לאנשי הצוות או לסטודנטים להוראה למידה בדרך חווייתית, כדוגמת סדנאות חווייתיות להבנת עולמו של האחר (מתוך הריאיון עם רעיה לוי-גודמן).

לסיכום, משרד החינוך פועל מתוך הנחה שקידום הנושא בסדר היום הממלכתי, יחד עם שיווק נכון, יכולים להשפיע על בחירתם של המורים ושל בתי-הספר המשתלמים, וכן על בחירתם של סטודנטים להוראה בקורסים הרלוונטיים.

שיח מקצועי ככלי לחשיפה ושינוי עמדות: דיון בסוגיות הרבות המתעוררות במהלך השילוב עשוי לתרום רבות לחשיפת המורים לנושא, ולהפיכתם לבעלי מודעות גבוהה יותר לאותן הנחות פנימיות המגדירות את התייחסותם כלפי השילוב. באמצעות השיח, תפיסות סמויות הופכות לבעלות אופי מודע ופתוח (Howard et al., 2000). חשיפת ה"ידע המרומז" והפיכתו למודע, מהוות התחלה הכרחית בניסיון לפתח ציפיות ותפיסות חיוביות יותר בנוגע לשילוב. שיחות ודיונים מקצועיים, הן עם המורים מהחינוך הרגיל והן עם המורים מהחינוך המיוחד, חשובות מאוד בתהליך זה (Howard et al., 2000; Florian, 2008).

3.3 הטמעת הגישה של חינוך מיוחד במערכת החינוך הרגילה - צעדים מעשיים

- ◆ **מינוי רכז לצרכים מיוחדים** שאחראי על כל ההיבטים של השילוב, מסייע רבות למתן מענה על צורכיהם של הילדים המשולבים ושל המורים, מגביר את המודעות לנושא בקהילת בית-הספר, ותורם

לתיאום בין הגורמים הרבים המעורבים בחיי הילדים המשולבים בבית הספר ומחוץ לו (ההורים, חברי הצוות וגורמים מקצועיים מחוץ לבית-הספר, וכמובן הילדים עצמם).

◆ **מענה על הצרכים הפרטניים של כל התלמידים בבית-הספר**: התייחסות לצרכיו המיוחדים של כל אחד ואחד מהתלמידים בבית-הספר (משולבים ולא משולבים) בתחומים הלימודי, הרגשי והחברתי. זאת, באמצעות דרכי הוראה גמישות, שימוש בהערכות אישיות ולא בציונים, עבודה אישית עם התלמידים במידת הצורך, קידום קשרים חברתיים ופעילויות יזומות לשילוב חברתי, ועוד. כפי שציננה מנהלת בית-ספר "יד המורה", שבו כחמישית מן התלמידים הם ילדים עם אוטיזם בתפקוד נמוך: "תלמידים "רגילים" מרוויחים הלכה למעשה מאימוץ תפיסת החינוך המיוחד על-ידי המערכת הרגילה: הם זוכים לתשומת לב אישית ומקבלים עזרים נוספים לפיתוח אישי, שעוזרים להם להתמודד עם דגש-היתר המושם לעתים קרובות בחינוך הרגיל על לחץ קבוצתי, תחרותיות והישגיות". לדוגמה, בית-הספר מציע לילדים "רגילים" עם קשיים חברתיים קבוצה לשיפור הכישורים החברתיים - הקבוצה זוכה להצלחה גדולה.

◆ **מספר תלמידים בכיתה**: להעניק מענה על צורכיהם האישיים של כל התלמידים בכיתה בת 30 תלמידים ומעלה מהווה אתגר גדול במיוחד בעבור המחנכים גם ללא נוכחותם של תלמידים משולבים. אתגר זה הופך קשה מנשוא ובלתי ניתן לביצוע כאשר מדובר בכיתה משלבת. יש להגביל את מספר התלמידים בכיתות משלבות עד 20-25 תלמידים לכל היותר (ריאיון עם רעיה לוי-גודמן).

◆ **דרכי הוראה מותאמות לכיתות משולבות**

- שיטות שונות להעברת חומרי הלימוד בכיתה: כדאי לאמץ שיטות שונות להעברת המידע לכיתה, למשל, ביקור בכיתה של איש מקצוע בתחום הספציפי הנלמד; ביקור במקום הקשור לנושא הנלמד; מחקר עצמאי/משותף עם מספר תלמידים בנושא נתון, ועוד (Harte, 2010).

- התחשבות בסגנונות למידה שונים ורמת המורכבות של החומר: על-מנת להתאים את שיטת הלימוד לנטיותיהם של ילדים שונים ניתן להיעזר בדרכי ביטוי שונות, כולל כתיבה, ציור, פיסול, קרמיקה, משחק ועוד.

- דרכים שונות לעורר עניין ולאתגר את הילד: לא רק שתחומי העניין של הילדים נלקחים בחשבון, אלא שהם משפיעים גם בצורה אקטיבית על בחירת הנושאים הנלמדים. מדובר בתהליך דינמי, כאשר המורה נענה לרעיונות והצעות מצד הילדים.

- שימוש בקבוצות למידה קטנות ככלי לקידום יעיל של הילד מבחינה לימודית וחברתית (Roe, 2008).

◆ **דגש על עבודה בצוות** - עבודת צוות אינטנסיבית, האופיינית למסגרות של החינוך המיוחד, מהווה מרכיב קריטי בהצלחת השילוב (Bradley et al., 1997; Florian, 2008). מורים בכיתות המשלבות נדרשים לשיתוף פעולה הדוק ולעבודת צוות עם מורים מהחינוך המיוחד, רכזים לצרכים מיוחדים, מטפלים פרה-רפואיים, פסיכולוגים, יועצים ואנשי צוות נוספים.

◆ **התמודדות עם קשיים בעבודת צוות**: בספרות קיימת התייחסות נרחבת לקשיים הכרוכים בעבודת צוות, למשל, במסגרת הוראה כיתתית משותפת בכיתה שילוב על-ידי מורה מהחינוך הרגיל יחד עם

המורה מהחינוך המיוחד (Eddy, 2007; Weiss & Lloyd, 2003). קשיים אלה כוללים, בין השאר, היעדר כיתת לימוד נפרדת, צורך ללמד בנוכחותו של מורה נוסף, אימוץ השקפות עולם שונות על-ידי המורים, מידת מומחיות שונה בין המורים, ועוד (Pugach & Johnson, 1995). על-מנת להתגבר על קשיים אלה, מומלץ לפתח ערוצים מבניים-ארגוניים, כמו מינוי בעלי תפקידים מיוחדים לריכוז העבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים; ליצור אפשרויות רבות למפגשי צוות, רשמיים ובלתי רשמיים. בבית-ספר "יפה נוף" שבו בכל כיתה מלמדות הן המחנכת (מורה לחינוך רגיל) והן מורה משלבת (מורה לחינוך מיוחד), עובדים על פיתוח קווים מנחים לשיתופי פעולה ביניהן. תכנית זו מגדירה בצורה ברורה ומפורטת את תפקידיהן של שתי המורות, כמו גם את תפקידם של כל אחד מאנשי הצוות ביחס אליהן (ריאיון עם לאה וולדובסקי, רכזת צרכים מיוחדים, בית-הספר "יפה נוף", 6.07.11).

- ◆ **יצירת הזדמנות להתנסות אישית חיובית בשילוב:** כדי להצליח בשילוב, חשוב קודם כל "לא לפחד אלא לשלב" (מתוך ריאיון עם עדית הוכנברג, רכזת צרכים מיוחדים, בית-הספר "רעות", 28.6.11). התנסות חיובית בשילוב המלווה בתמיכה ובסיוע הנחוצים לכך (כגון עבודה לצד אנשי צוות מנוסים בשילוב, התייעצויות עם אנשי מקצוע), תורמת לפיתוח גישה חיובית כלפי השילוב ולחיזוק ביטחון עצמי של המורים ביכולתם להצליח בתהליך זה (Giangreco et al., 1993). התנסות חיובית בשילוב עשויה להפריך חלק מהתפיסות השליליות הקשורות לשילוב, ולגרום לכך שיותר מורים ייקחו על עצמם אחריות על שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתותיהם (Jordan et al., 2009).
- ◆ **למידה מהצלחות:** חשוב מאוד ללמוד מניסיונם של אלה מהמורים שמצליחים בעבודתם עם כיתה משלבת. התנסותם ראויה לתייעוד ולבחינה מעמיקה של התנהגותם, עמדותיהם ומאפייניהם (Treder et al., 2000; Florian, 2008). כחלק מלמידה זו מהצלחות, חשוב ליצור אפשרויות מפגש רבות ככל האפשר בין הסטודנטים להוראה ומורים מתחילים לבין מורים ותיקים עם ניסיון חיובי בשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים.

3.4 הכנה והסברה ביחס לילדים המשולבים

א. הכנת הכיתה לקראת הילד המשולב

שילובו החברתי והלימודי של הילד מתחיל עוד לפני הגעתו לכיתה. תלמיד זה יכול להיראות לילדי הכיתה כ"שונה" ואף "חריג". הילדים עלולים לפחד מן הילד, או לחשוש שהם "ידבקו" ממנו אם יתקרבו אליו. מן הראוי לתכנן את הכנת הכיתה לשילובו בצורה רגישה במיוחד, ובאופן המותאם לכל מקרה ומקרה. הכנת הכיתה לשילובו של ילד עם תסמונת דאון, אוטיזם או שיתוק מוחין תהיה שונה מזו הנדרשת, אם בכלל, לפני הצטרפותו של ילד עם קושי "סמוי" בלתי נראה לעין, כגון לקות למידה או בעיית קשב וריכוז. יש לתכנן את ההכנה לפרטי פרטים בכל אחד מהמקרים ובהתייעצות עם הגורמים המעורבים, כולל הורי הילד, מומחים מהחינוך המיוחד, מטפלים פרה-רפואיים, רופאים והילד עצמו.

ניתן לערוך שיחת הכנה מקדימה בנושא עם הכיתה או, לחילופין, לערוך פעילויות מתאימות בעבור בני הכיתה, כאשר מתעורר הצורך בכך, במהלך השילוב:

שיחת הכנה מקדימה: אם הוחלט על עריכת שיחה מקדימה עם תלמידי הכיתה המשלבת, ניתן להקדיש חלק ממנה לדיון כללי בנושאים כמו התייחסות לזולת וקבלת השוני, פיתוח חברה סובלנית ורב-תרבותית, מגמת השילוב וההכלה ככלי לקידום שוויון הזדמנויות וצדק חברתי ושילוב בבתי-הספר כחלק ממגמה בין-לאומית כללית (Watson, accessed: December 2012). במסגרת הדיון ניתן להעלות את השאלה "מדוע חשוב לשלב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים?" לדיון כללי ופתוח של הכיתה. במהלך הדיון תלמידי הכיתה יעלו נימוקים בעד ונגד והמורה יחשוף את הכיתה לשיטות הנהוגות במדינות העולם השונות, ובייחוד לתפיסה המקובלת כיום בישראל. במקביל לדיון הפילוסופי הכללי, מומלץ לדבר עם הכיתה על חולשותיו ויתרונו של הילד, ולנסות לראות את המציאות מנקודת המבט של הילד בעל הצרכים המיוחדים. דיון כזה עשוי להביא בהמשך להצעות סיוע ותמיכה מצד ילדי הכיתה בצורה קלה ויעילה יותר.

לפי דיווח של הורים של ילדים משולבים במחקר מ-2011, רק בחלק קטן מן המקרים התבצעה הכנה מוקדמת של הכיתה לפני קליטת הילד המשולב (נאון ואחרים, 2011). לדוגמה, הועלה מקרה בו שולבו ילדים אוטיסטיים בתפקוד גבוה באחד מבתי-הספר התיכוניים (מתוך הריאיון עם רעיה לוי-גודמן). לפני כן, התקיימה אסיפת הורים בה הורי הילדים בכיתה נתבקשו שלא לחשוף לילדיהם פרטים על אודות הילדים המשולבים. לדבריה, חוסר ידוע של הכיתה לא צלח: הילדים ראו את הקושי, אך לא ידעו לפרשו נכון. בריאיון רעיה הדגישה את חשיבות הידוע והכנת הכיתה בטרם השילוב: "ידע נותן ביטחון גם לצוותים המלווים וגם לילד הלקוי ולילדים האחרים" (ריאיון עם רעיה לוי-גודמן).

חשיפת תלמידי הכיתה לנושא תוך כדי תהליך השילוב: בחלק מבתי-הספר סבורים, שלא נכון להכין את הכיתה לקראת הילד המשולב כדי שלא לתייג אותו ולבדל אותו על פי לקותו: "לכל ילד יש צורך מיוחד. תפקידנו הוא לגלות אותו במהלך החיים" (מתוך ריאיון עם עדית הוכנברג). עם זאת, על פי תפיסת בית-הספר, כאשר מורגש הצורך בכך יש התייחסות ללקויות של הילדים המשולבים, והיא מהווה חלק בתהליך הלימודי הכללי. גם בבית-הספר "יד המורה" שבו משולבים ילדים רבים עם אוטיזם בתפקוד נמוך בכיתות נפרדות, הגיע הצוות החינוכי למסקנה כי עדיף שלא להסביר על ההפרעה לילדים האחרים, וכי הסברים מסוג זה היו מיותרים ואף מזיקים (ריאיון עם אנה גורן). כאשר הילדים שואלים על התנהגות חריגה של ילד משולב, הצוות מתייחס באופן רגיל ("casual") ומסביר שילד זה מתקשה.

ב. העלאת המודעות לשונות

חשיפת הכיתה לעולמם של ילדים עם לקויות יכולה ללבוש צורות שונות ומגוונות. בנוסף לדרכים פורמליות יותר, כגון הרצאות יזומות על-ידי הורים לילדים משולבים או פעילי העמותות לפני הכיתה, קיימות שיטות רשמיות פחות לחשיפת ילדי הכיתה לחווייתו השונה של הילד בעל הצרכים הייחודיים:

- ◆ **בחירה בחומרי לימוד וטקסטים הדנים בנושא** בצורה רגישה ציורית ומטפורית, דוגמת הסיפור על בנצי הפיל הוורוד (מתוך הריאיון עם אנה גורן).
- ◆ **נוכחות של מורים בעלי מוגבלויות** בצוות בית-הספר יכולה לייצר הזדמנויות רבות לחשיפת הילדים לחוויית העולם באופן שונה.

- ◆ **פרויקטים בנושא מוגבלות** - בבית-הספר "רעות" מורה עם שיתוק מוחין וכיתתה בה שולבו 6 תלמידים עם שיתוק מוחין, יזמו וביצעו יחד תכנית מיוחדת העוסקת בבחינת מידת נגישותם של מקומות הבילוי בעיר (מתוך הריאיון עם עדית הוכנברג). ביצוע תכנית זו מאפשר לחשוף את כל הכיתה לעולמם של הילדים המוגבלים, במקרה זה - ילדים המשתמשים בכיסאות גלגלים.
- ◆ קיימות גם **תכניות בעלות אופי חווייתי** יותר להיכרות עם עולמו של הילד עם צרכים מיוחדים. לדוגמה, בבית-ספר "רעות" לפני כשנתיים תלמידים "רגילים" התיישבו על כיסאות הגלגלים ויצאו "להתגלגל" בעיר (מתוך הריאיון עם עדית הוכנברג). בבית-ספר "יפה נוף" המורות ארגנו פעילויות לכל הכיתה שנועדו לחשוף את כל הילדים לעולמם של הילדים עם לקויות למידה או בעיות קשב וריכוז (מתוך הריאיון עם לאה וולדובסקי). במסגרת פעילויות אלה, ילדים נדרשו, למשל, לזכור את שפת הסימנים או להפנים חומרי לימוד על אף הפרעות רבות מהצד, כהמחשה של עולמו של ילד עם בעיית קשב וריכוז. באמצעים חווייתיים אלה השוני נעשה קרוב ומובן יותר.

3.5 חברים לכיתה

אחת ממטרות השילוב היא לאפשר לילדים עם צרכים מיוחדים לפתח קשרים חברתיים עם מגוון רחב של בני גילם (Roe, 2008), ולא להגביל את קשריהם לילדים אחרים עם מוגבלויות דומות. מידת הצלחתו של שילובו החברתי של הילד מושפעת ומשתנה בהתאם למאפייניו האישיים, אופי המוגבלות שלו, גורמים אישיותיים, כישורים חברתיים, וכן גורמים סביבתיים, כולל האוירה החברתית בבית-הספר ועבודה מכוונת מצד צוות ההוראה (נאון ואחרים, 2011; Chamberlain et al., 2006; Mand, 2007; MacIntyre, 2008; Symes & Humphrey, 2011).

בנוסף לפעילות הלימודית בתוך הכיתות, קיימות פעילויות שונות, בתוך כותלי בית-הספר ומחוצה להם, שמספקות לתלמידים הזדמנויות לביטוי יכולות ומיומנויות אישיות שהינן מעבר לכישורים ולנושאים הנלמדים במסגרת תכנית הלימודים. בנוסף, פעילויות אלה מייצרות סיטואציות נוספות לפיתוח קשרים בין-אישיים בין הילדים. דוגמאות להתערבויות לעידוד שילוב חברתי:

- ◆ היכרות המורה עם מכלול התכונות ותחומי העניין של הילד המשולב וסיוע לכך שילדים בכיתה יכירו צדדים נוספים מעבר למוגבלות, במיוחד אם היא בולטת (תחביבים, תחומי עניין, משפחה)
- ◆ עידוד קשרים בין ילדים עם תחומי עניין משותפים
- ◆ התאמת כל הפעילות של בית-הספר (טיולים, ימי כיף, סיורים) כך שכל ילדי בית-הספר יוכלו להשתתף בהם, לרבות ילדים עם מוגבלויות
- ◆ התנדבות ועבודה קהילתית (עבודה בבית תמחוי, בית אבות, הכנת סנדוויצ'ים), חונכות אישית וכיתתית
- ◆ השתתפות בוועדות שונות (כמו מועצות תלמידים)
- ◆ מסיבות ואירועים חברתיים
- ◆ עבודה בזוגות ובקבוצות קטנות - דוגמה מעניינת פותחה בבית-ספר "יד המורה", שם נותנים לשני ילדים טיפול באמנות ביחד. אחד הילדים הוא ילד עם אוטיזם והשני ילד ללא אוטיזם ועם צרכים

רגשיים. הזיווג נעשה כך שהילד עם אוטיזם חזק במיוחד במדיום שבו ניתן הטיפול (מוסיקה למשל). זיווג זה יצר אינטראקציות חיוביות בין שני הילדים, בהם כל אחד היה חזק בתחום כלשהו (אנה גורן, מנהלת בית-ספר יד המורה)

♦ התערבויות אלה תהיינה בעלות ערך ככל שתהיינה מתמשכות ולא חד-פעמיות.

בתקופה האחרונה קיימות יוזמות להענקת מיומנויות לצוותי ההוראה בתחום השילוב החברתי והרגשי דווקא, זאת בנוסף למיומנויות בתחום ההוראה. לדוגמה, במהלך שלוש השנים האחרונות מופעל על-ידי מינהלת האגף לחינוך מממלכתי-דתי בירושלים פרויקט בשם "מרחב". מטרת הפרויקט היא ללמד את המחנכים בחינוך הרגיל כיצד להכיל את הילד המשולב, תוך כדי התמקדות מיוחדת בתחומים הרגשי והחברתי, ולמנוע העברת ילדים בעלי אינטליגנציה רגילה למערכות חינוך מיוחד על רקע בעיות בתחומים אלה. מורים משלבים מקבלים במסגרת הפרויקט הדרכה, סיוע וליווי על-ידי אנשי מקצוע בעלי הסמכה מיוחדת בתחום. הפרויקט מופעל היום ב-16 בתי-ספר בירושלים ובמספר בתי-ספר על-יסודיים מחוץ לעיר. הפרויקט הוערך על-ידי בחינת מספר התלמידים המופנים מבתי-הספר לוועדות השמה בשל בעיות רגשיות או התנהגותיות, ונמצא מצליח (מתוך הריאיון עם דסי בארי).

3.6 הורי הילדים

בנוסף לשיתוף פעולה עם אנשי הצוות ועם גורמים מקצועיים המטפלים בילד, חשוב מאוד ליצור תנאים למעורבות מרבית של הורי הילד המשולב, כמו גם למוטיבציה ולנכונות מצד הורי הילדים האחרים בכיתה לשילוב.

א. הורי הילדים המשולבים

ממחקר שנערך בניו זילנד עולה כי מעורבות ההורים בבית-הספר שיפרה את הישגיהם הלימודיים ואת ההתנהגות של ילדים משולבים. מורים באותו מחקר דיווחו כי מעורבות הורי הילדים המשולבים תרמה ל"מורל" ולאקלים הבית-ספרי, וההורים עצמם דיווחו כי מעורבותם בתהליך הלימודי של ילדיהם תרמה לסיפוק ולביטחון העצמי שלהם כהורים (Hornby & Witte, 2010).

להלן מספר דרכים בהן חשוב לערב את הורי הילדים המשולבים בבית-הספר:

- ♦ בחירת המסגרת החינוכית לילד: ועדת דורנר (2009) הדגישה במסקנותיה את התפקיד המכריע שיש לתת להורים בבחירת מסגרת חינוכית מיטבית בעבור ילדם. הוועדה הגיעה למסקנה כי בתהליך ההשמה ראוי לאמץ מודל פעולה אשר ככלל מפקיד בידי ההורים את הבחירה, מתוך רצף אפשרי של מסגרות חינוכיות, במסגרת החינוכית הספציפית שבה יתחנך ילדם, בין אם תהא זו מסגרת חינוך מיוחד נפרדת, או משולבת, בהיקף זה או אחר, במסגרת חינוך רגילה.
- ♦ שיתוף בהעברת המידע בנוגע לילד: חשוב במיוחד שבית-הספר ייעזר בהורים לקבלת מידע עדכני מקיף ומעמיק על הילדים עם צרכים מיוחדים. אף-על-פי-כן, מקור זה אינו תמיד זוכה להתייחסות ושימוש נאותים (Hornby & Witte, 2010).

- ◆ יידוע: הורי הילד חייבים להיות מיוודעים באופן מלא בנוגע לתהליך השילוב של ילדם, על מנת שיוכלו לתמוך בו באופן מלא.
- ◆ דלת פתוחה: מומלץ לפתוח בפני ההורים מגוון רחב של ערוצי תקשורת עם צוות בית-הספר, כולל הנהגת מדיניות ה"דלת הפתוחה" (הגעה חופשית לבית-הספר ללא צורך בקביעת פגישה), קשר ישיר עם המורה באמצעות טלפון, דוא"ל, ומפגשים אישיים. ביקורי בית מהווים כלי יעיל במיוחד להשגת מעורבות ההורים והיכרות עם משפחתו וסביבתו הטבעית של הילד (Hornby & Witte, 2010).
- ◆ תמיכה: הורים לילדים עם צרכים מיוחדים זקוקים לא פעם לתמיכה במגוון דרכים ומגורמים שונים. על המורים לדעת לתמוך בהורי הילדים המשולבים, או, לחילופין, לדעת להפנותם לאנשי מקצוע מוסמכים למתן תמיכה זו.
- ◆ תמיכה הדדית של הורים לילדים משולבים - כדאי לפתח ולעודד ערוצים לשיתוף ותמיכה מצד הורים אחרים, כולל קבוצות תמיכה, פורום אינטרנט, ונכונות ליצירת קשר אישי.
- ◆ עידוד קשרים עם הורים אחרים: עידוד השתתפות פעילה של ההורים בפעילויות חברתיות של המשפחות של תלמידי בית-הספר, כולל ערבי היכרות, טיולים, ארוחות ומסיבות משותפות וכד'.
- ◆ ייצוג: חשוב שהורי ילדים משולבים יהיו חברים בהנהגה הבית-ספרית (ועד ההורים) ויוכלו להישמע ולהשפיע על מדיניות בית-הספר.

ב. הורי הילדים המשלבים

על פי התפיסה של בית-הספר המשלב, גם לילדים ה"רגילים" יש צרכים מיוחדים, הנובעים מאישיותם ומנסיבות חייהם. לפיכך, כל ההמלצות שפורטו למעלה, רלוונטיות לגבי כל ההורים: כולם זקוקים, בשלב זה או אחר, ליידוע, לתמיכה, למעורבות בחיי בית-הספר, לקשרים עם הורים אחרים, לדלת פתוחה ולהשפעה על מדיניות. בקרב הורים לילדים שאינם מוגדרים באופן רשמי כבעלי צרכים מיוחדים, עלולים להתעורר התנגדות או חששות ביחס לשילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתה עם ילדיהם. הם עלולים לחשוש שהילדים שלהם יחקו התנהגויות לא נורמטיביות של ילדים אלה, או שהמורה תהיה עסוקה עם הילדים המשולבים על חשבון זמן ההוראה הכללי. סקר שנערך בקרב מנהלי בתי-ספר בישראל הראה כי מידת נכונותם של הורי הילדים המשלבים משתנה בהתאם לסוג הלכות של הילד המשולב: הורים הביעו התנגדות בעיקר לשילוב של ילדים עם הפרעות קשב וריכוז או בעיות התנהגותיות, ובמידה מעטה - כלפי שילוב ילדים עם פיגור או תסמונת דאון (נאון ואחרים, 2011).

דרכים לגייס את התמיכה של הורים בשילוב:

- ◆ הדגשת היתרונות לבית-הספר - פתיחותם של ההורים ונכונותם לשילוב עשויות להשתנות לטובה עם הדגשת התרומה הישירה של השילוב לילדיהם, כמו היעזרות באנשי צוות נוספים (סייעות, מורים לחינוך מיוחד) ומטפלים פרה-רפואיים, יום לימודים ארוך, פיתוח והשתתפות בפעילויות מיוחדות במסגרת שעות לימודים ומעבר להן (ריאיון עם אנה גורן). יתרונות מיידיים אלה, יחד עם ניסיון הדרגתי לשינוי התרבות הבית-ספרית ולחשיפת האמונות ה"טפלות" הקשורות להשפעת השילוב על הילדים בכיתה, כפי שאלה תוארו לפני כן, עשויים לשנות את גישתם של הורי הילדים בכיתה כלפי השילוב.

◆ הסברה ביחס למוגבלויות – בדומה להסברה לילדים, גם כאן הדעות חלוקות. יש בתי-ספר בהם מציעים להורים הרצאות המסבירות את מטרת השילוב ואת הליקויים שמהם סובלים הילדים המשולבים. בתי-ספר אחרים מעדיפים להימנע מעיסוק מכוון בלקויות, אבל מדברים עם הורים על הערך של השילוב וחשיבותו לבית-הספר, ועל תרומתו החינוכית לילדיהם.

3.7 סביבה פיזית מותאמת ושירותי תמיכה נלווים

סביבה פיזית מונגשת והימצאותם של ציוד עזר ושירותי תמיכה נלווים מהווים תנאים בסיסיים אשר בלעדיהם לא ייתכן שילוב מוצלח. להלן יפורטו בקצרה מספר היבטים הקשורים לנושאים אלה.

א. סביבה פיזית משלבת - מבנה בית-הספר וציוד עזר

להיבטים פיזיים יש השפעה מכרעת ביצירת סביבה לימודית משלבת המעניקה הזדמנויות שוות לקידום בלימודים וליצירת אינטראקציות חברתיות לילדים בעלי צרכים מיוחדים. היבטים ספציפיים אליהם יש לשים לב לפני שהילד ישולב בכיתה, משתנים בהתאם לסוג הלקות. חשוב כי הילד יכיר היטב את סביבתו הפיזית בכיתה ובבית-הספר ויוכל להתמצא בה בעצמאות ובקלות האפשרית, על אף מגבלותיו הנתונות. לילדים עם לקויות ראייה חשוב לזכור היטב היכן מצויים אובייקטים שונים; לילדים עם לקויות פיזיות חשוב שהכיתה תהיה מרווחת ונגישה מספיק, על-מנת שיוכלו לנוע על כיסא גלגלים בקלות וללא מחסומים; לילדים עם לקויות שמיעה חשובים ההיבטים האקוסטיים של חדרי הכיתות. מעבר לחדרים עצמם, על בניין בית-הספר להיות נגיש ונוח ככלל, כולל הכניסה לבית-הספר, מעבר בין הקומות ונגישות של חדרי השירותים. מעבר להתאמת מבנה בית-הספר, התאמת הסביבה הלימודית הפיזית דורשת לא פעם ציוד עזר מיוחד, כגון ציוד אור-קולי, מכשירי תקשורת, מחשבים נישאים, כיסאות מותאמים, ספרי ברייל ועוד. מדובר ב"דברים בסיסיים שיכולים לשנות את חיי הילד" (ריאיון עם רעיה לוי-גודמן).

ללא ציוד עזר חיוני, לא ניתן יהיה לשלב ילד בצורה מוצלחת, ללא קשר ליכולותיו וליתרונותיו בתחומים השונים. התאמת המבנה וסיפוק ציוד חיוני נועדו, בראש ובראשונה, לשחרר את התלמיד מעיסוק טורדני בניסיון "לשרוד" בכיתה או בבית-ספר בלתי מונגשים, ועל-ידי כך לשחררו לשילוב האמיתי בתחומים החברתי, הרגשי והלימודי. קיומן של ההתאמות מעביר מסר שהשילוב חשוב ותורם ליצירת תרבות שילוב בית-ספרית. רק כאשר הכיתה מונגשת באופן כזה שאין צורך לבקש במיוחד את הדברים הבסיסיים הנדרשים על מנת לשבת, לקום, לראות, לשמוע, לאכול, לצאת להפסקות, לקרוא, לכתוב, לדבר ולהשתתף בכל הפעילויות בכיתה בצורה שווה לשאר התלמידים, ירגיש התלמיד המשולב שווה ורצוי, בדומה לחבריו לספסל הלימודים. הנגשה פיזית מאפשרת לילד בעל הצרכים הייחודיים להגיע למרב עצמאות, להזדקק כמה שפחות לעזרה מהזולת, ועל-ידי כך תורמת לשיפור בדימוי העצמי שלו ומאפשרת לו ליצור יחסים שוויוניים עם זולתו. דימוי עצמי חיובי ואמונה ביכולות האישיות מהווים גורמים חשובים לשילוב מוצלח של הילד. מעבר לתרומה בעבור הילד המשולב, כל ילדי בית-הספר, הוריהם צוות ההוראה ירוויחו מהנגשת המבנה ומהספקת ציוד עזר הנדרש לשילוב. אימהות עם עגלות ייהנו מהוספת הרמפות, מעליות ושירותי נכים; מורות וכל ילדי הכיתה יזכו לשיפור האקוסטיקה בכיתות; ועוד.

הנגשת הכיתה אינה דורשת בדרך כלל הקצאה מיוחדת של משאבים, אלא חשיבה מוקדמת ורגישות גבוהה לצרכי הילד. מומלץ מאוד לתכנן את המרחב הכיתתי בצורה כזו שהימצאותם של עצמים דוממים ומיקום התלמידים או הסייעת לא ייצרו מחיצה בין התלמיד המשולב לבין שאר ילדי הכיתה.

על אף חשיבותם הרבה של הנגשת בית-הספר והספקת ציוד העזר, נדרשים שינויים במבנה בית-הספר ביותר מ-70% בבתי-הספר בישראל לשם שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים, בהתאם לדיווחם של מנהלי בתי-הספר בארץ בסקר משנת 2011 (נאון ואחרים, 2011). שינויים אלה כוללים, בין השאר, הוספת מעלית, רמפה והנגשת חדרי השירותים. כמו-כן, בחלק גדול מבתי-הספר בארץ עדיין קיים מחסור בציוד העזר (נאון ואחרים, 2011).

ב. שירותי תמיכה נלווים

שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות אין פירושו התעלמות ממוגבלותם (סנדלר-לף ונאון, 1997). להיפך, השילוב מחייב התייחסות ומציאת מענה על צורכיהם הייחודיים. שילובם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים כולל, ומסתמך ברוב המקרים, על שירותי תמיכה רבים, הכוללים, בין השאר, סייעות, הוראה מתקנת, טיפולים פרה-רפואיים, היעזרות במורה לחינוך מיוחד, פסיכולוג ויועץ חינוכי. למידת התמיכה ולהתאמתה לצורכי התלמיד יש השפעה חיובית על מידת ההצלחה הכללית של השילוב (Center et al., 1991).

התמיכה אמורה להינתן על-ידי צוות רב-מקצועי, דבר המחייב שיתוף פעולה מלא בין אנשי הצוות השונים. מינוי רכז לצרכים מיוחדים מאפשר לפתור את בעיית התיאום והשיתוף בעבודת צוות רב-מקצועי המעורב בדרך כלל בתהליך השילוב (מתוך הראיונות עם לאה וולדובסקי, רכזת לצרכים מיוחדים, בית-הספר "יפה נוף", ועם עדית הוכנברג, רכזת צרכים מיוחדים, בית-הספר "רעות"). לא כל השירותים חייבים להינתן בבית-הספר, חלקם יכולים להינתן גם במקום אחר בקהילה. עם זאת, הימצאות השירותים תחת קורת גג אחת ונתינתם במהלך שהותו של הילד המשולב בבית-הספר, עשויים להקל בהרבה על ההורים, הן מבחינה פיזית והן מבחינה כלכלית, באותם מקרים בהם השירותים המתקבלים מחוץ לבית-הספר ממומנים באופן פרטי על-ידי ההורים.

כפי שכבר צוין, כשני-שלישים מההורים ציינו כי התמיכה הכוללת שילדם מקבל בבית-הספר אינה מספיקה (נאון ואחרים, 2011). רוב השירותים המתקבלים ניתנים בבית-הספר, בהתאם למדיניות משרד החינוך. עם זאת, יותר ממחצית ההורים ציינו כי ילדם מקבל טיפולים רפואיים או פרה-רפואיים נוספים אחר הצהריים שלא במסגרת בית-הספר. ברוב המקרים המשפחות מממנות את השירות בעצמם.

שירותי סייעת חשובים במיוחד לשילובם של ילדים בעלי לקויות בינוניות וקשות. אם כי מרבית ההורים בסקר (נאון ואחרים, 2011) דיווחו על קבלת סייעת לילדם מטעם הרשות המקומית, כשליש מהם ציינו כי הם משלימים את שכרה באופן חלקי מכיסם. בעיה אחרת נוגעת להכשרת הסייעות: פחות ממחצית הורי הילדים המשולבים העריכו את הכשרת הסייעת כמספקת. חלק מההורים דואגים להשלים את הכשרתה באופן עצמאי.

לבסוף, ניתן להסיק ולומר כי במקביל למתן השירותים בהיקף הנדרש והימצאותם במסגרת בתי-הספר, חשוב לשפר את עבודת הצוות, לספק הכשרה מתאימה לסייעות ולדאוג למימון ההולם בעבורן. הימצאותם של שירותי התמיכה בבית-הספר מהווה אחד מסימני ההיכר הבולטים של בית-ספר משלב. נתינתם חיונית לשילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים, וגם משמשת יתרון נוסף בעבור שאר תלמידי בית-הספר (ריאיון עם אנה גורן).

- אורנים-המכללה האקדמית לחינוך. <http://www.oranim.ac.il>, נדלה בנובמבר 2012.
- בות', ט.; איינסקו, מ. 2009. **אינדקס להכלה: קידום הלמידה וההשתלבות של כלל התלמידים בבית-הספר. המרכז לחקר חינוך להכלה**. אחווה, חיפה (הוצאה עברית).
- המועצה הלאומית לשלום הילד, 2011. ילדים בישראל: שנתון 2011. ירושלים.
- הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל ("ועדת דורנר"), ינואר 2009. **דין וחשבון**. ירושלים. <http://meyda.education.gov.il/files/Owl/Hebrew/Dorner.pdf>. נדלה: נובמבר 2012.
- מושל, א. (עורך). 1993. **שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל - סקירת ספרות מקצועית**. מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.
- נאון, ד.; מילשטיין, א.; מרום, מ. 2011. **שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר יסודיים: מעקב אחר יישום "פרק השילוב" בחוק חינוך מיוחד**. דמ-586-11, מאירס-גיוינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- סנדלר-לף, א.; נאון, ד. 1997. **שילוב תלמידים עם שיתוק מוחין בחינוך הרגיל: הערכה של תכנית המח"ר – מרכז תמיכה לילדים עם שיתוק מוחין המשולבים בחינוך הרגיל**. דמ-316-97, מאירס-גיוינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- רוני, ח. 1988. "נורמליזציה כאידיאל, על שילוב המוגבל בחברה". **הד החינוך ס"ג** (ד): 11-12.
- Bakker, J.T.A.; Denessen, E.; Bosman, A.M.T.; Krijger, E.M.; and Bouts, L. 2007. Sociometric Status and Self-image of Children with Specific and General. *Learning Disability Quarterly* 30 (1): 47-62.
- Bradley, D.F.; King-Sears, M.E.; and Tessier-Switlick, D.M. 1997. *Teaching Students in Inclusive Settings, From Theory To Practice*. Allyn and Bacon, Boston.
- 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.
- 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(1): 77-95.
- Chamberlain, B.; Kasari, C.; and Rotheram-Fuller, E. 2006. "Involvement or Isolation? The social Networks of Children with Autism in Regular Schools". *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37:230-242.
- Cole, C.M.; Waldron, N.; and Majd, M. 2004. "Academic Progress of Students Across Inclusive and Traditional Settings". *Mental Retardation* 42:136-144.
- Dyson, A.; Farrell, P.; Polat, F.; Hutcheson, G.; and Gallannaugh, F. 2004. *Inclusion and Pupil Achievement* (RR578). Department for Education and Skills, University of Newcastle, London.

- Eddy, K. 2007. *Effective Inclusion Practices*. Thesis submitted to New York University, Potsdam.
- Epstein, J.L.; and Salinas, K.C. 2004. "Partnering with Families and Communities". *Educational Leadership* 61(8):12-18.
- Estell, D.B.; Jones, M.H.; Pearl, R.; Van Acker, R.; Farmer, T.W.; and Rodkin, P.C. 2008. "Peer Groups, Popularity, and Social Preference: Trajectories of Social Functioning among Students With and Without Learning Disabilities". *Journal of Learning Disabilities* 41:5-14.
- Florian, L. 2008. "Special or Inclusive Education: Future Trends". *British Journal of Special Education* 35(4):202-208.
- Giangreco, M.F.; Dennis, R.; Cloninger, C.; Edelman, S.; and Schattman, R. 1993. "I've Counted Jon: Transformational Experiences of Teachers Educating Students With Disabilities". *Exceptional Children* 59 (4): 359-372.
- 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.
- 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.
- Harte, H. 2010. "The Project Approach: A Strategy for Inclusive Classrooms". *Young Exceptional Children* 13: 15-27.
- Henderson, A.T.; Mapp, K.L.; Johnson, V.R.; and Davies, D. 2007. *Beyond the Bake Sale: The Essential Guide to Family-School Partnerships*. New Press, New York.
- Hornby, G. 1995. *Working With Parents of Children With Special Needs*. Cassel, London.
- Hornby, G.; and Witte, C. 2010. "Parent Involvement in Inclusive Primary Schools in New Zealand: Implications for Improving Practice and for Teacher Education". *International Journal of Whole Schooling* 6(1):27-38.
- Howard, B.C.; McGee, S.; Schwartz, N.; and Purcell, S. 2000. "The Experience of Constructivism: Transforming Teacher Epistemology". *Journal of Research on Computing in Education* 32(4):455-465.
- Huber, K.D.; Rosenfeld, J.G.; and Fiorello, C.A. 2001. "The Differential Impact of Inclusion and Inclusive Practices on High, Average and Low-achieving General Education Students". *Psychology in the Schools* 38:497-504.
- Inclusive Practice Project: Teacher Education for Inclusion at the University of Aberdeen.
<http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=125>.
 Accessed: November-December 2012.

- Jacklin, A.; and Lacey, J. 1991. "Assessing Integration at Patcham House". *British Journal of Special Education* 18:67-109.
- Jordan, A.; Schwartz, E.; and McGhie-Richmond, D. 2009. "Preparing Teachers for Inclusive Classrooms". *Teaching and Teacher Education* 25: 535-542.
- Kalambouka, A.; Farrell, P.; Dyson, A.; and Kaplan, I. 2007. "The Impact of Placing Pupils With Special Educational Needs in Mainstream Schools on the Achievement of Their Peers". *Educational Research* 49:365-382.
- Kershner, R. 2000. "Teaching Children Whose Progress in Learning is Causing Concern". In: *The Psychology of Teaching and Learning in the Primary School*. Whitebread, D. (ed.) RoutledgeFalmer, London.
- Klingner, J.; Vaughn, S.; Schumm, 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.
- Lindsay, G. 2007. "Annual Review: Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusive Education/Mainstreaming". *British Journal of Educational Psychology* 77:1-24.
- MacIntyre, G. 2008. *Learning Disability and Social Inclusion*. Dunedin Academic Press, Edinburgh.
- Mand, J. 2007. "Social Position of Special Needs Pupils in the Classroom: A Comparison Between German Special Schools for Pupils With Learning Difficulties and Integrated Primary School Classes". *European Journal of Special Needs Education* 22(1):7-14.
- Maras, P.; and Brown, R. 2000. "Effects of Different Forms of School Contact on Children's Attitudes Toward Disabled and Non-Disabled Peers". *British Journal of Educational Psychology* 70:337-351.
- Myklebust, J.O. 2007. "Diverging Paths in Upper Secondary Education: Competence Attainment Among Students With Special Educational Needs". *International Journal of Inclusive Education* 11:215-231.
- Nakken, H.; and Pijl, S.J. 2002. "Getting Along With Classmates in Regular Schools: A Review of the Effects of Integration on the Development of Social Relationships". *International Journal of Inclusive Education* 6:47-61.
- Nowicky, E.A. 2003. "A Meta-Analysis of the Social Competence of Children With Learning Disabilities Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement". *Learning Disability Quarterly* 26:171-188.
- Pajares, F. 1992. "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct". *Review of Educational Research* 62(3):307-332.
- Pijl, S.J. 2010. "Preparing Teachers for Inclusive education: Some Reflections from the Netherlands". *Journal of Research in Special Education Needs* 10(1):197-201.
- Pugach, M.C.; and Johnson, L.J. 1995. *Collaborative Practitioners Collaborative Schools*. Love Publishing Co., Denver, CO.

- Roe, J. 2008. "Social Inclusion: Meeting the Socio-Emotional Needs of Children With Vision Needs". *The British Journal of Visual Impairment* 26:147-158.
- Ruijs, N.M.; and Peetsma, T.T.D. 2009. "Effects of Inclusion on Students With and Without Special Educational Needs Reviewed". *Educational Research Review* 4:67-79.
- Snyder, L.; Garriot, P.; and Aylor, M.W. 2011. "Inclusion Confusion: Putting the Pieces Together". *Teacher Education and Special Education* 24(3):198-207.
- Staub, D.; and Peck, C.A. 1994. "What Are the Outcomes for Non-Disabled Students". *Educational Leadership* 54(4):36-40.
- Stivers, J.; Francis-Cropper, L.T.; and Straus, M. 2008. "Educating Families about Inclusive Education". *Intervention in School and Clinic* 44(1):10-17.
- Symes, W.; and Humphrey, N. 2010. "Peer-group Indicators of Social Inclusion Among Pupils With Autistic Spectrum Disorders (ASD) in Mainstream Secondary Schools: A Comparative Study". *School Psychology International* 31(5):478-494.
- Thompson, D.; Whitney, I.; and Smith, P.K. 1994. "Bullying of Children With Special Needs in Mainstream Schools". *Support for Learning* 9:103-106.
- Treder, D.W.; Morse, W.C.; and Ferron, J.M. 2000. "The Relationship Between Teacher Effectiveness and Teacher Attitudes Toward Issues Related to Inclusion". *Teacher Education and Special Education* 23(3):202-210.
- Watson, Sue "Preparing Students For the Inclusional Classroom".
<http://specialed.about.com/od/teacherchecklists/a/mainstream.htm> . Accessed: December 2012.
- Weiss, M.P.; and Lloyd, J. 2003. "Conditions for Co-teaching: Lessons from a Case Study". *Teacher Education and Special Education* 26(1):27-41.

ראיונות

ריאיון עם דסי בארי, מפקחת ארצית על החינוך העל-יסודי בחינוך הממלכתי-דתי ומפקחת לשעבר על החינוך הממלכתי-דתי במחוז ירושלים, 21.05.2012.

ריאיון עם אנה גורן, מנהלת בית-הספר "יד המורה" בירושלים, 28.06.11.

ריאיון עם עדית הוכנברג, רכזת צרכים מיוחדים, בית-ספר "רעות" בירושלים, 28.06.11.

ריאיון עם לאה וולדובסקי, רכזת צרכים מיוחדים, בית-הספר "יפה נוף" בירושלים, 6.07.11.

ריאיון עם רעיה לוי-גודמן, מנהלת האגף לחינוך מיוחד במחוז ירושלים, 3.10.11.