



תהליך למידה - בסיס לפיתוח תוכנית לחיזוק ההכלה בגני ילדים בחינוך הרגיל דוח מסכם

פידא ניג'ם-אכתילאת נורית גדג'

עריכת לשון: רעיה כהן
תרגום לאנגלית (תקציר): עמי אשר
עיצוב גרפי: אפרת ספיקר

עורכת ראשית: רויטל אביב מתוק

המחקר הוזמן על ידי ג'וינט-אשלים ומשרד החינוך, ומומן בסיועם

מכון מאירס ג'וינט ברוקדייל

ת"ד 3886 ירושלים 9103702

טלפון: 02-6557400

brook@jdc.org | brookdale.jdc.org.il

ירושלים | אדר תשפ"ג | מארס 2023

תקציר

רקע

בשנת 2020 פנו אגף חינוך קדם יסודי במשרד החינוך וג'וינט-אשלים למכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל בבקשה לעשות תהליך למידה שיבדוק את האופן שבו מבוצעת הכלת ילדים בגני הילדים ואת טיבה של ההכלה. לתהליך הלמידה היו שותפים ארבעה אגפים של משרד החינוך: אגף חינוך קדם יסודי (השותף המוביל); אגף בכיר ליישום חוק החינוך המיוחד, הכלה והשתלבות; אגף א' לחינוך מיוחד; ואגף בכיר – שירות פסיכולוגי ייעוצי (שפ"י).

מטרה

מטרת-העל של תהליך הלמידה הייתה לספק לקובעי המדיניות מידע שיסייע להם לגבש תוכנית רחבה לחיזוק ההכלה וההשתלבות של כלל הילדים בגן הילדים ולקדם את התפתחותם לקראת כניסתם למערכת החינוך היסודית.

שיטה

תהליך הלמידה נעשה ב-12 רשויות. את הרשויות בחר צוות הפיתוח בג'וינט-אשלים ובמשרד החינוך. בהתבסס על קריטריונים שנבקעו מראש נבחרו רשויות שמאפייניהן שונים אלה מאלה (מבחינת גודל וקבוצות אוכלוסייה) ושיש להן היסטוריה של שיתוף פעולה עם משרד החינוך או עם ג'וינט-אשלים.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המשתתפים בתהליך הלמידה כללה: 146 מנהלות גנים וסייעות בגני טרום-חובה וחובה של משרד החינוך וכן את 1,240 הוריהם של הילדים שלומדים בגנים אלו.

כלי המחקר

במחקר שולבו שיטות מחקר כמותיות ואיכותניות:

1. שאלון אינטרנטי למילוי עצמי על ידי מנהלות גני טרום-חובה וחובה: קישור אל השאלון נשלח ל- 213 מנהלות גנים. 146 מהן מילאו את השאלון (69% היענות). הקישורים נשלחו בין פברואר 2021 ליולי 2021.
2. שאלון אינטרנטי למילוי עצמי להורים של כלל ילדי הגנים: כל אחת ממנהלות הגנים שלחה קישור לשאלון אל ההורים של ילדי הגן שלה. בסך הכול ענו על השאלון 1,240 הורים.
3. קבוצות מיקוד עם מנהלות הגנים, הסייעות וההורים: שלוש קבוצות בשפה העברית – אחת למנהלות הגנים, אחת לסייעות ואחת להורים; ושלוש קבוצות בשפה הערבית – אחת למנהלות הגנים, אחת לסייעות ואחת להורים. מפגשי הקבוצות היו מקוונים ונערכו בין דצמבר 2020 לינואר 2021. בכל אחת מן הקבוצות השתתפו 10-16 משתתפים

ממצאים עיקריים

מתהליך הלמידה עולה כי בקרב מנהלות הגנים יש הבדל בין עמדותיהן בנוגע להכלה ובין עמדותיהן בנוגע ליישומה בפועל. מנהלות הגנים דיווחו על עמדות התומכות בהכלה, אך הביעו חששות וציינו שיש אתגרים ביישומה: העדר ניסיון ממשי בהכלה, העדר הכשרה בנושא ומחסור במשאבים – גם בחינוך היהודי וגם בחינוך הערבי. כמו כן, הן העידו שלצורך ההכלה הן התנהלו בתהליך של ניסוי וטעייה. הסיבות העיקריות לכך הן ש-59% מהן לא זכו לפיתוח מקצועי שעסק בהכלה, ולמרביתן (86%) לא היה ניסיון של ממש בעבודה עם ילדים עם מוגבלות, ובמיוחד בחינוך היהודי (93%). מנהלות הגנים הצביעו על צורך בכלים להתמודדות עם הפרעות התנהגות בגן, על מיומנויות הכלה נדרשות, על חשיבותה של תקשורת בין-אישית ועל צורך בידע בסיסי על סוגי המוגבלויות. נוסף על כך, 75% ממנהלות הגנים אמרו שהסייעות, שהן חלק מרכזי מצוותי הגנים, צריכות תמיכה בנושא של עבודה עם ילדים עם מוגבלות וזקוקות לפיתוח מקצועי רלוונטי לעבודתן, מאחר ש-48% מהן לא זכו לו.

האתגרים בעבודתה של מנהלת גן הם בעיקר המספר הגדול של הילדים בגן, תשומת הלב הייחודית הנדרשת למאפיינים ולצרכים של כל אחד מן הילדים והמחסור במשאבים. נוסף על אלה יש גם אתגרים בקשר עם ההורים בגן, הנוגעים בעיקר לליווי ההורים בתהליך קבלת הקושי של ילדם ולגיוסם לשיתוף פעולה בתהליך אבחון הקשיים. היעוץ והליווי המקצועי של הפסיכולוגית והיועצת החינוכית חשובים, משום שהם מהווים כתובת מרכזית למנהלת הגן כאשר עולים קשיים בעבודתה.

ככלל, ההורים הביעו שביעות רצון מהקשר עם צוות הגן. עם זאת, חלקם דיווחו שלמנהלות הגנים ולסייעות אין די כלים להתמודד עם הקשיים והמוגבלויות של הילדים. עמדות ההורים, בחלקן צידדו בהכלה, ואחרות שיקפו חשש וספקות בנוגע לתרומת ההכלה לילדם עם המוגבלות או לכלל הילדים עם מוגבלות.

המלצות עיקריות

ההמלצות העיקריות לקובעי המדיניות להצלחת ההכלה עוסקות בארבעה מעגלים:

- מנהלות הגנים:** מומלץ להמשיך לחזק את העמדה התומכת בהכלה בקרב מנהלות הגנים ולהתמודד עם הקשיים והאתגרים של מנהלות הגנים שמשפיעים על יישום ההכלה, וזאת באמצעות: עיבוי של הפיתוח המקצועי שלהן בנושא ההכלה; איסוף, הנגשה והטמעה של כלי ההכלה והצגתם למנהלות הגנים ולצוותים; ומתן כלי ניהול למנהלות לחיזוק הגנים כיחידות מנהל עצמאיות.
- סייעות:** מומלץ לספק פיתוח מקצועי מתאים לסייעות; לערוך מפגשי למידה משותפת – מנהלת גן וסייעת; ולחזק את שיתופי הפעולה של מנהלות הגנים והסייעות עם אנשי צוות נוספים המעורבים ביישום ההכלה בגנים (אנשי מקצוע במסגרת הסל האיש/מוסדי, גנות שילוב וסייעות משלבות).
- הורים:** מומלץ לספק למנהלות הגנים כלים לעבודה עם ההורים בתהליך התמודדותם עם קבלת קשיי הילדים; להגביר את מעורבות ההורים בקביעת תוכניות אישיות לילדיהם, בניהול מעקב אחר התקדמותם ובתכנון המשך ההתערבות המערכתית בעבורם; לחזק את הקשר בין ההורים למנהלות הגנים ולהבנותו כחלק משגרת העבודה; ולקדם רצף מיטבי בין המרחבים

הביתיים למסגרות החינוך. כמו כן, מומלץ לחזק את עמדות ההורים התומכות ביישום ההכלה בגני הילדים, הן הורים לילדים עם מוגבלות הן הורים לילדים ללא מוגבלות, ולסייע להם להתגבר על האתגרים ולהרחיב את הידע בנושא ההכלה.

4. **מערכת החינוך והרשויות המקומיות:** מומלץ להוסיף ולחזק את מקומן של היועצת, הפסיכולוגית והמדריכה הפדגוגית במתן תמיכה למנהלות הגנים; לחזק את מערך התמיכה המקצועי – היישובי והארצי – למנהלות הגנים; לאזן בין הגנים את מספר הילדים הזכאים לשירותי חינוך מיוחד ולהתאים את ניווד המשאבים בין הגנים, כמו כן, מומלץ להתאים ולהנגיש את סביבות החינוך של הגנים ולתחזק אותן.

דברי תודה

תודותינו שמורות למי שבזכותם עבודתנו נושאת פרי.

במשרד החינוך – לאורנה פז, מנהלת אגף א' לחינוך הגיל הרך; למירי נבון, בעת ביצוע המחקר מנהלת אגף בכיר ליישום חוק החינוך המיוחד, הכלה והשתלבות; לאורלי נעים, ממונה פרט שילוב והכלה גני ילדים אגף א' לחינוך הגיל הרך; לרוית גולדנר-להב, ממונה הכלה והשתלבות, המינהל הפדגוגי; ולאתי לוי, מדריכה ארצית, אגף לחינוך הגיל הרך .

בג'וינט-אשלים – לזיוה שגיב, ראש תחום הגיל הרך; לאבתיסאם אבו חמאד מנהלת תוכניות גיל רך; ולמיכל גולן, מנהלת תוכן, ילדים בגיל הרך עם מוגבלות.

תודה לכל חברי צוות העבודה שליווה את תהליך הלמידה – לד"ר אנהליה שפר, מרצה בקריה האקדמית אונן, בבית הספר למדעי הרוח; וליואב קריים, פעיל חברתי למען זכויות הנכים בישראל.

תודה לכל המפקחות, הגננות, הסייעות וההורים שמילאו את השאלונים והסכימו להשתתף בקבוצות מיקוד ולהתראיין.

תוכן עניינים

1	1. רקע
1	1.1 מבוא
2	1.2 סקירת ספרות
7	2. תיאור תהליך הלמידה
7	2.1 מטרת תהליך הלמידה והנושאים שבהם התמקד
7	2.2 אוכלוסיית המשתתפים בתהליך הלמידה
7	2.3 שיטת תהליך הלמידה
10	3. ממצאים
10	3.1 אוכלוסיית המשתתפים בתהליך הלמידה – מאפיינים ונתונים
17	3.2 עמדותיהם של מנהלות הגנים וההורים בנוגע להכלה בגני ילדים ובנוגע ליישומה
23	3.3 הפיתוח המקצועי והמיומנויות של צוות הגן (מנהלות הגן והסייעות)
26	3.4 האתגרים בעבודת מנהלת הגן ומקורות הסיוע והתמיכה בה ובהורים
29	3.5 התאמת סביבת הגן למתן מענה אישי לכלל הילדים
32	3.6 הקשר בין צוות הגן להורים והיכרות עם הזכויות
37	4. מגבלות תהליך הלמידה
38	5. סיכום
40	6. המלצות
40	6.1 מנהלות הגנים
40	6.2 סייעות
40	6.3 ההורים
41	6.4 מערכת החינוך והרשויות המקומיות
42	עוד פרסומים של המכון בנושא
43	מקורות

רשימת לוחות

10	לוח 1: מאפייני מנהלות הגנים שמילאו את השאלון, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי
11	לוח 2: ניסיון מנהלות הגנים בעבודה עם ילדים עם מוגבלות, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי, על פי דיווח מנהלות הגנים
12	לוח 3: מאפייני ההורים שמילאו את השאלון, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי

- לוח 4: נתונים על מספרי ילדים בגנים, על פי דיווח מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי 13
- לוח 5: קבלת מידע על ילדים הזכאים לסל שירותי חינוך מיוחד טרם כניסתם לגן ועל הגורם שנתן את המידע, על פי דיווח מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי 14
- לוח 6: סיעות משלבות בגנים ואתגרים בהתנהלותן, על פי דיווח מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי 15
- לוח 7: נתונים על הילדים, על פי דיווח ההורים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי 16
- לוח 8: עמדות מנהלות הגנים בנוגע להכלה, על פי בחירתן בתגובות להיגדים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי 17
- לוח 9: עמדות מנהלות הגנים בנוגע ליישום בפועל של ההכלה, על פי בחירתן בתגובות להיגדים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי 19
- לוח 10: מנהלות גנים שדיווחו כי אינן יכולות להכיל בגן ילדים עם מוגבלויות מסוימות, לפי סוג המוגבלות של הילד ולפי חינוך יהודי או חינוך ערבי 21
- לוח 11: עמדות של הורים כלפי הכלה בגנים, על פי בחירתם בתגובות להיגדים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי 22
- לוח 12: קבלת הכשרה על הכלה והשתלבות במסגרת הפיתוח המקצועי של מנהלות הגנים, על פי דיווחיהן, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי 23
- לוח 13: ההשתלמויות שבהן השתתפו הסייעות בשנתיים שקדמו לתהליך הלמידה, על פי דיווח מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי 25
- לוח 14: הנושאים שבהם הסייעות זקוקות להכשרה מקצועית, לדעת מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי 26
- לוח 15: קיומן של ישיבות צוות לדיון ושיתוף בנוגע לילדים עם מגוון עיכובי התפתחות, על פי דיווח מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי 28
- לוח 16: תשובות מנהלות הגנים לשאלה אם מרחבי הגנים עשירים ומאפשרים מגוון אמצעים למתן מענה אישי לכלל הילדים בגן, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי 30
- לוח 17: תשובות מנהלות הגנים לשאלה אם יזמו התאמה של המשאבים העומדים לרשותן, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי 31
- לוח 18: התגובות 'תמיד' ו'לעיתים קרובות' של מנהלות הגנים להיגדים המתארים את הקשר שלהן עם ההורים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי 33
- לוח 19: ההתמודדויות המרכזיות של מנהלות הגנים עם ההורים, על פי בחירת מנהלות הגנים בהיגדים הרלוונטיים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי 33
- לוח 20: התגובות 'תמיד' ו'לעיתים קרובות' של הורי הילדים להיגדים המתארים את הקשר שלהם עם מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי 34

- לוח 21: שכיחות המקרים שבהם מנהלות הגנים מכירות את זכויות ההורים לילדים עם מוגבלויות או עם עיכובי התפתחות, על פי דיווח מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי
- לוח 22: שכיחות המקרים שבהם הורים לילדים עם מוגבלויות או עם עיכובי התפתחות מכירים את זכויותיהם ברשות המקומית ובמשרד החינוך, על פי דיווח ההורים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי

רשימת תרשימים

- תרשים 1: הנושאים שבהם מנהלות הגנים רוצות להרחיב את ידיעותיהן במידה רבה, על פי בחירתן בתשובות הרלוונטיות, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי
- תרשים 2: האתגרים העיקריים של מנהלות הגנים בעבודה עם ילדי הגנים, לדעת מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי
- תרשים 3: מקורות התמיכה במנהלות הגנים בקשיים ובאתגרים בעבודתן, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי
- תרשים 4: מקורות התמיכה בהורים כשיש להם דילמה/ שאלה/ צורך בהתייעצות שקשורים בגידול הילדים, על פי דיווח ההורים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי
- תרשים 5: שינויים נדרשים במבנה הפיזי של הגנים או בצידוד נוסף כדי להכיל טוב יותר ילדים עם מוגבלות, על פי מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי

1.1 מבוא

האגמנה הבין-לאומית בדבר זכויות אנשים עם מוגבלות קובעת שהשתתפות חברתית והשתלבות של אנשים עם מוגבלות בחברה בכל תחומי החיים הן עקרון יסודי לשוויון. בין היתר האגמנה מציינת כי יש להכיר בזכותם של ילדים עם מוגבלות ליהנות הנאה מלאה מכל זכויות האדם וחירויות היסוד בשווה לילדים אחרים. תפיסה זו מדגישה את זכותם של ילדים עם מוגבלות או עם עיכובי התפתחות להשתתף השתתפות פעילה בכלל פעילויות חברת הילדים בני גילם, ובה בעת היא מדגישה את מחויבות המערכות העוסקות בחינוך ובטיפול להשקיע מאמצים בפיתוח כלים ומיומנויות שיאפשרו את הכללתם של הילדים באותה חברה.¹

מאז החלת תיקון חוק חינוך מיוחד ([תיקון מס' 11] התשע"ח-2018) הורים יכולים לבחור לשלב את ילדם במסגרות חינוך כלליות; משרד החינוך והרשות המקומית מעדיפים זאת, בתנאי שעניינו של הילד נדון בוועדת זכאות ואפיון.² השינויים בתפיסות במשרד החינוך סביב זכותם של ילדים עם מוגבלות ועיכובי התפתחות להשתתף במסגרות החינוך הרגילות משתלבים בתפיסת 'גן הילדים העתידי', גן שיהיה מסגרת המכילה את כלל הילדים באשר הם ונותנת מענה לצורכיהם הקוגניטיביים, החברתיים והרגשיים. שינויים אלו מחייבים גם שינויי תפיסה בקרב מנהלות הגנים³ וצוותיהן, אשר בעבר עסקו באיתור ילדים עם מוגבלות ועיכובי התפתחות כדי לעודדם לעבור למסגרות נפרדות.

הכלת ילדים בגיל הרך עם מוגבלות ועיכובי התפתחות היא אבן דרך במסלול ליצירת אינטראקציה מיטבית בין כלל ילדי הגן וכן בין מנהלת הגן לילדים. הרחבת ההזדמנויות למפגש בלתי אמצעי קבוע בין ילדים עם ובלי מוגבלות צפויה להביא לידי שיפור הכישורים החברתיים של כלל הילדים ולתרום לקבלה חברתית ולפיתוח סבלנות וסובלנות וכן לעיצוב עמדות חברתיות מכלילות בקהילה.

בשנת 2020 פנו אגף חינוך קדם יסודי במשרד החינוך וג'וינט-אשלים למכון מאיר-רס-ג'וינט-ברוקדייל בבקשה לעשות תהליך למידה שיבדוק את האופן שבו מבוצעת הכלת ילדים בגני הילדים ואת וטיבה. לתהליך הלמידה היו שותפים ארבעה אגפים של משרד החינוך: אגף חינוך קדם יסודי (השותף המוביל); אגף בכיר ליישום חוק החינוך המיוחד, הכלה והשתלבות; אגף א' לחינוך מיוחד ואגף בכיר – שירות פסיכולוגי ייעוצי (שפ"י).

¹ בדוח זה הכוונה בהכלה חברתית היא להשתייכותו של הפרט למערכת חברתית המאפשרת לו שותפות משמעותית, בחירה על פי רצונו או רצון משפחתו וקיום מערכות יחסים הדדיות.

² ועדת זכאות ואפיון היא ועדה מתוקף תיקון חוק החינוך המיוחד ([תיקון מס' 11] התשע"ח-2018). הוועדה מתכנסת ברשות המקומית שבה התלמיד רשום על פי תעודת הזהות של הוריו. היא קובעת את רמת התפקוד והצרכים של ילדים עם מוגבלות וקובעת מה יכיל סל השירותים של ילד הלומד בחינוך הרגיל שנמצא זכאי לשירותי חינוך מיוחדים, בהתאם לצרכיו.

³ התפקידים נוסחו בלשון נקבה, אך הם מתייחסים לשני המינים.

תהליך הלמידה נעשה ב-12 רשויות: אבו סנאן, אופקים, אורנית, אכסאל, אריאל, ינוח-ג'ת, קריית ים, עראבה, מעלות תרשיחא (חינוך יהודי וערבי) ומשגב (חינוך יהודי וערבי). את הרשויות בחר צוות הפיתוח בג'וינט-אשלים ובמשרד החינוך. בהתבסס על קריטריונים שנקבעו מראש נבחרו רשויות שמאפייניהן שונים (מבחינת גודל וקבוצות אוכלוסייה) ושיש להן היסטוריה של שיתוף פעולה עם משרד החינוך ו/או ג'וינט-אשלים.

הדוח מורכב משישה חלקים: **בחלק הראשון** תובא סקירת ספרות על שילוב והכלה בעולם ובישראל ועל עמדות ותפיסות של מנהלות גנים והורים כלפי הכלה. **בחלק השני** יוצג תהליך הלמידה (מטרתו, הנושאים שבהם עסק, המערך שנקבע לו והשיטה שבה פעל). **בחלק השלישי** יוצגו הממצאים, כפי שעלו ממקורות המידע שעליהם נשען תהליך הלמידה. **החלק הרביעי** יעסוק במגבלות תהליך הלמידה. **החלק החמישי** יסכם את עיקרי הדוח. **החלק השישי** יציג את ההמלצות לשיפור ההכלה בגנים מבחינת מנהלות הגנים, סייעות, ההורים וכן מערכת החינוך והרשויות המקומיות.

1.2 סקירת ספרות

מה בין שילוב להכלה של ילדים בגני ילדים? ההבחנה בין שילוב להכלה היא בעיקרה הבחנה תפיסתית: **שילוב** הוא מענה לילד הזכאי לסל שילוב מיוחד ולומד בגן רגיל. השיח על השילוב מתמקד בצרכיו של הילד שמתקשה בתוך מסגרות החינוך הרגיל, במענים שהוא זקוק להם ובהתאמתם לסביבת החינוך. **הכלה** היא מענה לכלל ילדי הגן (גן הטרוגני) שאינה צובעת בצבעים ייחודיים את הצורך של ילדים עם מוגבלות, אלא רואה במילוי חלק אינטגרלי מכלל המענים הניתנים לילדים בגן. כלומר, לשם מעבר משילוב להכלה, מסגרות החינוך נדרשות לשינוי ארגוני ולהנגשת תוכנית הלימודים לכלל הילדים בגן הרגיל (טימור, 2013).

1.2.1 משילוב להכלה בעולם

עד שנות השבעים ילדים עם מוגבלות התחנכו בבתי ספר נפרדים ומיוחדים לחינוך מיוחד. משנות השבעים התפתח עקרון השילוב, ובעקבותיו יותר ילדים עם מוגבלות התחילו ללמוד בבתי ספר רגילים בכיתות רגילות, מקדמות או טיפוליות. עקרון השילוב התפתח מהרעיון של עקרון הנורמליזציה, על פיו יש לאפשר לאדם עם מוגבלות לחיות בסביבה שכל האפשר לא תגביל אותו, אלא תאפשר לו לחיות חיים עצמאיים בדומה לאנשים בחברה הכללית (Wolfensberger, 1972). כדי לאפשר לתלמידים עם מוגבלות לחיות חיים קרובים ביותר לחייהם של תלמידים בלי מוגבלות יש לאפשר להם ללמוד במסגרות חינוך רגילות עם תלמידים בלי מוגבלות. עקרון השילוב התבסס על שילוב בסביבה מגבילה פחות, שמעודדת את התפתחותו של התלמיד בעל הצרכים המיוחדים מבחינת איכות חייו ומטרת החינוך שנקבעו לו (טימור, 2013).

בשנות התשעים, בוגרים עם מוגבלות שסיימו את מערכת החינוך המשלבת וגם הורים לילדים ששולבו במערכת החינוך המשלבת ראו שאין די בשילוב הטכני ובהתאמת הסביבה הפיזית כדי שתלמיד אכן ישולב: המערכת לא קידמה מעורבות והשתתפות של ילדים עם מוגבלות וגם לא קשרים בין-אישיים שלהם עם תלמידים ללא מוגבלות. באותה עת, המדיניות הציבורית נשענה על המודל הרפואי, מודל המייחס את קשיי השתלבותם של אנשים עם מוגבלות בחברה ללקות הפיזית או הנפשית שלהם. בהתאם, הגדרת המוגבלות התבססה על הלקות הביולוגית, בין שהיא קשורה למחלה, כתולוגיה, הפרעה גנטית ובין שהיא קשורה לתאונה

או לטראומה. החל מאמצע המאה ה-20 החל להיטמע המודל החברתי הרואה במוגבלות תוצר של פעילות גומלין בין האדם לסביבתו ומדגיש את חלקה של החברה ביצירת המוגבלות של הפרט ואת יחסה של החברה אל האדם עם המוגבלות. אז התעוררה השאלה אם יחס החברה מאפשר את הכלתו של אדם עם מוגבלות או גורם לאפלייתו (ארטן-ברגמן ורימרמן, 2009). בעקבות זאת, המונחים השתנו מ'שילוב' ל'הכלה', והתעוררה מחשבה על הגדרה הומניסטית של הילדים המשולבים ולא רק על הגדרה רפואית. הגישה העדכנית של מערכות החינוך בעולם בעניין השילוב מתבססת על עקרון ההכלה (inclusion). היא נובעת מהמודל החברתי להסבר מוגבלות. בשנת 1994 קבעה הצהרת סלמנקה של כל ילד יש זכות להתחנך בחינוך הרגיל ואין צורך לנתבו למסגרות מיוחדות לילדים עם מוגבלות. בהמשך התחייבו 92 ממשלות להצהרה ולעיקרון של הכלה בחינוך. ההצהרה הדגישה שרק במקרים חריגים במיוחד ניתן לאפשר מסגרת נפרדת לחינוך מיוחד (UNESCO [United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization] & Ministry of Education and Science Spain, 1994).

1.2.2 עמדות של מנהלות הגנים בנוגע להכלה בגני ילדים

לשם קידום הכלה מוצלחת בגנים יש צורך בידע, במיומנויות ובפרקטיקות מגוונות (Muccio et al. 2014), יישום מוצלח של פרקטיקות הכלה תלוי בעיקר בעמדות של מנהלות הגנים בנוגע לילדים עם מוגבלות ובנכונותן לעבוד עימם בכיתתן. הבנת הגורמים שיכולים להשפיע על עמדות צוות החינוך התומכות בהכלה או מתנגדות לה תאפשר לספק לצוות תמיכה טובה יותר בכל הקשור בהכלה (Ewing et al., 2015).

ממחקרים עולה כי **שישה גורמים עיקריים יכולים להשפיע על העמדות והתפיסות של מנהלות הגנים בנוגע להכלה ולשילוב** (Akalin et al., 2014; Ewing et al., 2015, 2018; Friend & Bursuck, 2012; Majoko, 2018; Moberg et. al., 2020; Yu, 2019):

- (1) ניסיון ממשי בהכלה ובשילוב** – יכול להשפיע הן לחיוב הן לשלילה על עמדות של מנהלות גנים כלפי ההכלה; **(2) הכשרה בתחום החינוך המיוחד** – יכולה לספק למנהלות גנים ידע רב ופרקטיקות עבודה ולאפשר להן לחוש ביטחון בעבודה עם ילדים עם מוגבלות; **(3) משפחות המוצא של מנהלות הגנים** – השפעת המשפחות עשויה להיות רלוונטית גם לעמדות מנהלות הגנים בנוגע להתייחסות שווה לאנשים ולהבדלים ביניהם; **(4) תחושת המסוגלות של מנהלות הגנים** – התחושה מושפעת מהתפיסה של מנהלות הגנים בסוגיה אם יש להן או אין להן כישורים הנדרשים כדי ללמד ילדים עם מוגבלות באותה כיתה עם ילדים ללא מוגבלות; כמו כן קשורה תחושת המסוגלות של מנהלות הגנים להכשרה שקיבלו: ככל שמנהלות הגנים מקבלות הכשרות מתאימות יותר, כך ירגישו שיש להן מסוגלות עצמית רבה יותר. תפיסה של חוסר מסוגלות בנוגע להכלה של הילדים עלולה להוביל לעמדות שפוגעות בתהליך ההכלה; **(5) המשאבים העומדים לרשות מנהלות הגנים** – העזרים הטכנולוגיים, הליווי והתמיכה וכן הסייעות המשלבות המלוות ילדים עם מוגבלות; **(6) סוג המוגבלות של הילד** – בפינלנד לדוגמה, מוגבלויות כגון הפרעות רגשיות והתנהגותיות ומוגבלות שכלית נחשבות מוגבלויות מאתגרות יותר לגננות מאשר מוגבלויות מסוג אחר.

מסקירת הספרות עולה כי מנהלות גנים רבות בעולם תומכות ברעיון ההכלה מבחינה ערכית ומאמינות שמקומם של ילדים עם מגוון צרכים הוא במסגרת חינוך משותפת. עם זאת הן חוששות מיישום ההכלה כי הן סבורות שאין להן די ידע ומיומנויות בנוגע לפרקטיקות מכילות, די הכנה מקצועית מתאימה ודי תמיכה שתאפשר ללמד את כלל הילדים בגן ההטרוגני (Akalin et al., 2014; Friend & Bursuck, 2012; Majoko, 2018). נוסף על כך, הגננות מוטרדות מתמיכה לא מספקת של ההורים, ממימון לא מספק,

מהעדר סייעות משלבות, מהעדר כוח אדם מתחום הטיפול, מהעדר חומרי הוראה, מהעדר ייעוץ בתהליכי קבלת החלטות, מקושי בהתאמת הלמידה לילדים עם מוגבלות, מהעדר זמן לבניית תוכניות, מהיכולת לשמר משמעת בגן ומהיכולת לבצע ניטור אחר התקדמותם של ילדים עם מוגבלות (Klibthong & Agbenyega, 2019).

גם בישראל, במחקר של רוגנשטיין-גרו (2014), אשר בדק את התמודדויות מנהלות הגנים בתהליך ההכלה וההשתלבות, ציינו מנהלות הגנים כי העבודה עם ילד ששולב דורשת התאמה הן של סביבת החינוך הן של תוכנית הלימודים בגן, אולם לעיתים הן חשות כי אין בידיהן הכלים הדרושים לביצוע התאמות אלו. לכן לעיתים הן פועלות על פי אינטואיציה או נשענות על מידע משיחה עם הורי הילד המשולב או מהיכרותן עם הילד וצרכיו. מנהלות הגנים ציינו כי הן מקבלות עזרה מקצועית בנוגע לתוכנית הלימודים מגננת השילוב המסייעת להן בכתיבת תוכנית עבודה אישית לילד. עם זאת, הן חשות כי בפעילות היום-יום עליהן לבצע התאמות רבות בתוכנית העבודה של הגן, אך הן אינן מקבלות את ההדרכה הדרושה להן.

1.2.3 עמדות ותפיסות של ההורים בנוגע להכלה בגני הילדים

לתפיסות ההורים של ילדים עם ובלי מוגבלות בנוגע להכלה יש השפעה על הצלחת יישום מדיניות ההכלה במסגרות החינוך. שותפות יעילה בין מסגרת החינוך לגיל הרך ובין המשפחות משפרת את תנאי הלמידה של הילדים. הורים יכולים לסייע לילדם בלמידה ולסייע לצוות להבין טוב יותר את צרכיו. שיתוף פעולה בין צוות מסגרת החינוך לגיל הרך ובין ההורים תומך בהתקדמות הילד ובהתפתחותו. כך גם, וביתר שאת, אצל ילדים עם צרכי חינוך נוספים, הזקוקים לתמיכות מסוימות כדי לקדם את התפתחותם (Bartolo et al., 2019). השיח המתמשך בין צוות החינוך ובין ההורים מאפשר לדייק את תוכניות ההתערבות האישיות (Englund, 2009). נוסף על כך, שיתוף פעולה בין הגננות להורים משפר את תחושות ההורים בנוגע ליעילות תוכנית ההתערבות האישית של ילדם (Hebel & Persitz, 2014).

הורים לילדים עם ובלי מוגבלות, במסגרות מכילות, סבורים כי למדיניות ההכלה השפעות חיוביות על כל הילדים (Hilbert, 2014). הורים לילדים עם התפתחות תקינה ראו בהשתתפות ילדיהם במסגרת המכילה הזדמנות בעבורם להתפתחות חברתית: קבלת השונה ופיתוח רגישות כלפי האחר (De Boer et al., 2010). עם זאת, הורים לילדים עם ובלי מוגבלות הביעו חששות מסוימים בנוגע למידת הכשרת הצוות. הם חששו כי אין די במשאבים ובהכשרת הגננות כדי למלא את צרכי הילדים וכי בעקבות זאת הילדים לא יקבלו תמיכה מספקת ותשומת לב אישית (Rafferty & Griffin, 2005). התחושות החיוביות של הורים לילדים עם ובלי מוגבלות בנוגע ליתרונות ההכלה נטות להיות תלויות בסוג ובחומרה של המוגבלות: הורים נטו לתמוך במידה רבה יותר בהכלה של ילדים עם מוגבלות אורתופדית, עם לקות בדיבור או עם לקות ראייה. לעומת זאת רמה נמוכה יותר של תמיכה נמצאה בנוגע לשילוב ילדים עם קשיי התנהגות וקשיים רגשיים ובנוגע לשילוב ילדים עם אוטיזם (Hilbert, 2014).

מסקירת ספרות של דה בור ואח' (De Boer et al., 2010) בנוגע לעמדות הורים בעניין חינוך מכיל עלה שגישות ההורים להכלה קשורות לכמה משתנים, כגון מצבם החברתי-כלכלי, סוג המוגבלות של ילדם, רמת ההשכלה שלהם והתנסותם בחינוך מכיל. כך לדוגמה, ככל שמצבם החברתי-כלכלי של ההורים גבוה יותר, רמת השכלתם גבוהה יותר וניסיונם בחינוך מכיל רב יותר, כך היו בעלי גישה חיובית יותר להכלה. כמו כן עמדותיהם של ההורים נטו להיות שליליות בנוגע להכלה של ילדים עם בעיות התנהגות

ולקויות קוגניטיביות. בדומה לכך נמצא כי עמדות ההורים בנוגע לאנשים עם מוגבלות קשורות להתנסויות ולמפגשים הישירים שלהם עם אנשים עם מוגבלות (Yu, 2019). ככל שלהורים ילדים בגיל הרך עם התפתחות תקינה היה יותר קשר עם אנשים עם מוגבלות, כך רמת הדאגה שלהם בנוגע להשתתפות ילדם במסגרת מכילה הייתה נמוכה יותר (Tafa & Manolitsis, 2003). נוסף על כך, מידע מצומצם בנוגע למוגבלויות והעדר התנסות עם ילדים עם מוגבלות לצד דאגות בנוגע ליכולת צוות החינוך לנהל את הזמן ו/או את תשומת הלב בכיתה המכילה הם מהגורמים לתפיסה שלילית בסוגיה זו בקרב הורים לילדים עם התפתחות תקינה הלומדים במסגרות אלו (Sira et al., 2018).

1.2.4 משילוב להכלה בישראל

בשנת 1988 חוקק חוק חינוך מיוחד. פרק ד' לחוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988, מגדיר את היעדים של שילוב: הרחבת המחויבות של מערכת החינוך לילדים עם מוגבלות מגיל 3 עד גיל 21 והטיפול בהם על ידי המערכת; שילוב חינוכי ככל האפשר; והעדפה של מערכת החינוך הרגילה. חוק החינוך המיוחד הביא לעלייה בשילובם של תלמידים עם מוגבלות בבתי ספר ובכיתות חינוך רגיל וכן בגני הילדים הרגילים והגביר את המודעות לשילובם. עקרון השילוב מדגיש את זכותם של אנשים עם מוגבלות לחיות חיים רגילים ולזכות להשכלה בסביבה שאיננה מגבילה (יונה ובן אשר, 2017).

התיקון העדכני לחוק חינוך מיוחד ([תיקון מס' 11], תשע"ח-2018) הגדיר וקבע כללים חדשים בנוגע לזכאותו של ילד עם מוגבלות לשירותי חינוך מיוחדים, בהם: סמכות הוריו להחליט על מסגרת השירותים; הבניית סל שירותים ותוכנית יחידנית לתלמידים המשולבים במערכת החינוך; והתקנת תקנות נגישות פרטנית לתלמיד ולהורה מכוח החוק. תקנות אלו הן המשך ישיר של חקיקת חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998, (שפרלינג ואח', 2019).

בהתאם לכך, חזון משרד החינוך הוא להוביל תפיסת הכלה והשתלבות אשר תשקוד על חיזוק ערכי השוויון והדמוקרטיה ועל קבלת האחר בכלל החברה; על הובלת מעשה ההכלה בד בבד עם קבלת אחריות לו ויישומו בפועל; על קידום שיח ותרבות בית ספרית וגנית מכילה, הכוללת יצירת מחויבות, בחינה של נכונות צוותי החינוך לשילוב, שיתוף פעולה עם ההורים, הקמת סביבות פיזיות ומתן תמיכות נלוות (משרד החינוך, 2019). התמיכה לילדים עם מוגבלות הלומדים במסגרות החינוך הרגיל צריכה להיות חלק בלתי נפרד מתוכנית הלמידה שלהם (קליין וסובלמן רוזנטל, 2010).

להלן הדגמים השכיחים של שיתוף פעולה למטרת יישום הכלה והשתלבות במסגרות לגיל הרך (מעונות יום וגני ילדים) מגיל לידה ועד הכניסה לבית הספר:

- שילוב ילדים אחדים עם מוגבלות או עם עיכובי התפתחות (2-5) במסגרת הרגילה לפי תוכנית ערוכה מראש – שילוב פרטני הכולל תמיכה על ידי סייעת; שילוב פרטני לילד אחד או לילדים אחדים ותמיכה על ידי גננת שי"ח (גננת שילוב)⁴

⁴ גננת שי"ח (גננת שילוב) היא גננת בעלת הכשרה לחינוך המיוחד, העובדת עם ילדים מתקשים שלומדים בגנים רגילים. היא עובדת במשך השבוע בכמה גני ילדים - עם ילד בודד או עם קבוצת ילדים, לפי הצורך. היא מתאימה דרכי עבודה לילדים המתקשים, בשיתוף עם הגננת הקבועה של כל גן. כדי לקבל סיוע של גננת שי"ח, יש צורך לעבור [ועדת זכאות](#) ואפיון.

- שילוב הפוך⁵ של ילדים אחדים (2–5) מן המסגרת הרגילה בפעילות במסגרת המיוחדת
- שילוב קבוצה גדולה של ילדים (עד 10) עם מוגבלות או עם עיכובי התפתחות, כשליש מילדי הגן, באוכלוסיית הגן ומתן תמיכות על בסיס אישי לפי הצורך
- פעילויות משותפות ומתוכננות מראש לשתי המסגרות (החינוך הרגיל והמיוחד), כמו למשל, משחק בחצר, ציון אירועי חגים, ימי הולדת, קבלת שבת, המאופיינות בתכנון מראש ובליוי מקצועי של צוות משתי המסגרות
- שיתוף פעולה שמתבסס על ההיערכות הפיזית, למשל, בדגם של קמפוס משותף או מבנים צמודים. יש רשויות מקומיות שמתכננות את גני הילדים ב'אשכולות' של מבנים זה לצד זה או אף במבנים עם מרחבים משותפים, בתוך המבנה ומחוצה לו. בדרך כלל ילדים עם מוגבלות לומדים במסגרות נפרדות, וגם אם יש שיתוף פעולה עם מסגרת רגילה, לא תמיד כלל הילדים הם חלק ממנו. המצב השכיח הוא שילדים מועמדים להשתתף בתוכנית שילוב אם הם עומדים בקריטריונים ברורים שקשורים ליכולת תקשורתית ולהתנהגות לא מפריעה.

1.2.5 תפקידה של מנהלת גן בישראל בתהליך ההכלה וההשתלבות

תחומי אחריותה של מנהלת הגן בתהליך השילוב וההכלה של ילדים עם מוגבלות כוללים איתור קשיים וצרכים ייחודיים של ילדים ובניית תוכנית עבודה מותאמת וכן מעקב אחר התוכנית ותיווכה לכלל אנשי הצוות בגן; קבלת החלטה אשר להפניה לגורמים מקצועיים, בשיתוף הורי הילד; יצירת אקלים גן מיטבי בהלימה לתפיסת הגן העתידי; התייעצות עם גורמי תמיכה (פסיכולוגית, יועצת) במצבי חיים שיוצרים מצוקות; בחירה מושכלת ומתוכננת של תוכני הלמידה ושל אמצעי הוראה וחיבורם לתוכניות הליבה; וכן ניהול ותכלול של הקשר עם הצוות הפרה-רפואי ובניית שיתופי פעולה עימו. העבודה של מנהלת הגן נעשית במגוון דרכים: בנפרד עם כל ילד, בקבוצה קטנה ובמליאה. תפקידה כולל ארגון סביבת חינוך בהתאמה לתוכנית עבודה ויצירת סדר יום ודפוסי עבודה המאפשרים לילדים ולצוות הגן התנהלות בטוחה בתהליך המשחק והלמידה (משרד החינוך, 2022).

⁵ ב'שילוב הפוך', בדרך כלל הילדים מן הגן הרגיל הם שבאים אל הילדים מן הגן המיוחד. השילוב נעשה באמצעות מפגשים שבועיים בין קבוצות הילדים a. הילדים מן הגן הרגיל באים למפגשים בליווי מנהלת הגן או הסייעת לצורך פעילות חווייתית משותפת בגן המיוחד. משך הפעילות כשעתיים.

2. תיאור תהליך הלמידה

2.1 מטרת תהליך הלמידה והנושאים שבהם התמקד

מטרת-העל של תהליך הלמידה הייתה לספק לקובעי המדיניות מידע שיסייע להם לגבש תוכנית רחבה לחיזוק ההכלה וההשתלבות של כלל הילדים בגן הילדים ולקדם את התפתחותם לקראת כניסתם למערכת החינוך היסודית. אלה היו נושאי תהליך הלמידה:

- א. מאפייניהם של הילדים הזכאים לשירותי חינוך מיוחד ושל ילדים עם קשיי התפתחות
- ב. העמדות והתפיסות של מנהלות הגנים ושל ההורים בנוגע להכלה
- ג. הפעולות ודרכי העבודה של צוותי הגנים להתמודדות עם ההכלה
- ד. מערך התמיכה המקצועית והרגשית (כגון הכשרה וליווי) בנוגע להכלה (על הקיים והחסר בה) וכן הכלים והמיומנויות העומדים לרשות צוותי הגנים
- ה. תמונת מצב של גורמי לחץ על הצוות ושל יכולתו להציע מענים מגוונים, על בסיס דאגה לשלומות הילדים ולשלומות אנשי הצוות
- ו. מאפייני הקשר בין צוותי הגנים להורים של כלל הילדים: פעולות ופרקטיקות קיימות לצד צרכים ואתגרים במגוון היבטים, בדגש על צרכים חברתיים ורגשיים
- ז. סביבות הגנים הכוללות (פנים וחוץ) והאמצעים העומדים לרשות מנהלות הגנים; מתן מענים מגוונים בדגש על צרכים חברתיים ורגשיים של ילדים עם מוגבלות או עם עיכובי התפתחות ושל כלל הילדים

2.2 אוכלוסיית המשתתפים בתהליך הלמידה

כאמור, תהליך הלמידה נעשה ב-12 רשויות. אוכלוסיית המשתתפים בתהליך הלמידה כללה מנהלות גנים וסייעות בגני טרום-חובה וחובה של משרד החינוך וכן את הוריהם של הילדים שלומדים בגנים אלו.

2.3 שיטת תהליך הלמידה

2.3.1 הכלים

תהליך הלמידה בוצע תוך שימוש בכלי מחקר כמותיים ואיכותניים:

כלים כמותיים

- שאלון אינטרנטי למילוי עצמי על ידי מנהלות גני טרום-חובה וחובה: קישור אל השאלון נשלח מצוות תהליך הלמידה לכתובות דוא"ל ומספרי טלפון של 213 מנהלות גנים (112 מנהלות גן מהחינוך הערבי ו-101 מהחינוך היהודי). את פרטי ההתקשרות

סיפקו המפקחות על גני הילדים ברשויות. 146 מהן מילאו את השאלון (69% היענות בסך הכול: 75% היענות בחינוך הערבי ו-61% היענות בחינוך היהודי). הקישורים נשלחו בין החודשים פברואר 2021 ליולי 2021.

- שאלון אינטרנטי למילוי עצמי להורים של כלל ילדי הגנים: כל אחת ממנהלות הגנים שלחה את הקישור לשאלון שקיבלה מצוות תהליך הלמידה אל ההורים של ילדי הגן שלה. בסך הכול ענו על השאלון 1,240 הורים מ-12 הרשויות שהשתתפו בתהליך הלמידה. בתחילת השאלון למנהלות הגנים הופיעו הדברים האלה:

הכלה: "ההכלה קובעת כי לכל ילד הזכות הבסיסית להתחנך בתוך קהילת מגוריו. יש לעודד שיטות הוראה המעמידות את הילד ואת צרכיו במרכז תהליך הלמידה. ההכלה מבקשת לקדם את כלל ילדי הגן, כל אחד כפי יכולתו. כולל ילדים זכאים לשירותי חינוך מיוחדים, מבלי לצבוע את הצורך שלהם כייחודי, אלא כחלק אינטגרלי מהמענים לכלל ילדי הגן. שאיפתה של מערכת החינוך היא לקדם כל ילד מקו הזינוק שבו הוא נמצא אל המיקום הגבוה ביותר עבורו – לימודית, חברתית ורגשית."

ילד עם מוגבלות: "ילד שיש לו הפרעת קשב וריכוז, הפרעות התנהגותיות ורגשיות, עיכוב התפתחותי תפקודי או שפתי, חשד למוגבלות שכלית התפתחותית, לקות שמיעה, לקות ראייה, אוטיזם, מוגבלות שכלית, מוגבלות פיזית"

כלים איכותניים

קבוצות מיקוד עם מנהלות הגנים, הסייעות וההורים – התכנסו שש קבוצות מיקוד: שלוש קבוצות בשפה העברית – אחת למנהלות הגנים, אחת לסייעות ואחת להורים; ושלוש קבוצות בשפה הערבית – אחת למנהלות הגנים, אחת לסייעות ואחת להורים. כל הקבוצות התנהלו בשיחת וידאו ('זום') בין החודשים דצמבר 2020 לינואר 2021. בכל אחת מהקבוצות השתתפו 10-16 משתתפים.

2.3.2 ניתוח הנתונים

ניתוח כמותי: ניתוח הממצאים משני סוגי השאלונים בוצע באמצעות תוכנת SPSS, גרסה 24. נעשו ניתוחי סטטיסטיקה תיאורית ובדיקות הבדלים מובהקים בעזרת המבחנים χ^2 ובעזרת מבחני t למדגמים בלתי תלויים. ההבדלים בין קבוצות שיוצגו בתיאורי הלוחות בהמשך הדוח הם הבדלים מובהקים – 0.05 או פחות, אלא אם יצוין אחרת.

ניתוח איכותני: השיחות בקבוצות המיקוד עם מנהלות הגנים, הסייעות וההורים הוקלטו, תומללו, נותחו ועובדו על ידי צוות תהליך הלמידה בגישת הניתוח התמטית האיכותנית (שקדי, 2011).

2.3.3 אתיקה

התקבלו אישורים מוועדת האתיקה של מכון ברוקדייל ומלשכת המדענית הראשית של משרד החינוך.

הסכמה מדעת ושמירה על פרטיות בקבוצות המיקוד: הצוות שביצע את תהליך הלמידה ביקש בקבוצות המיקוד עם מנהלות הגנים, הסייעות וההורים את הסכמת המשתתפים להקליטם, לטובת תמלול מלא של דבריהם. הובטח להם שהתמלול ישמש רק את צוות תהליך הלמידה בתהליך הניתוח. כמו כן צוין כי לבקשתם אפשר יהיה לעצור את ההקלטה בכל עת שירצו, וכי הצוות מתחייב לכבד את הבקשות. ההקלטות שימשו לצורכי תהליך הלמידה בלבד ולא הועברו לשום גורם מחוץ תהליך הלמידה. לאחר סיום עיבוד הנתונים נמחקו ההקלטות.

שמירה על פרטיות בשאלונים למילוי עצמי ועל אנונימיות שלהם: המפקחות הסבירו למנהלות הגנים את תהליך הלמידה ומטרותיו והוצע להן למלא את השאלון האינטרנטי. הובהר להן כי ההשתתפות היא על בסיס התנדבות בלבד וכי הן אינן מחויבות למלא את השאלון. נוסף על כך, צוין כי הן יכולות שלא לענות על שאלות מסוימות ולא יהיו לכך השפעות. עוד נאמר להן כי המידע על אודותיהן לא יועבר לשום גורם במשרד החינוך או מחוצה לו וכי תחול חשאיות על הממצאים והם יעובדו בעבור כלל המשיבים ולא בעבור משיב בודד.

כתובות הדוא"ל ומספרי הטלפון של מנהלות הגנים הוצפנו והועברו לצוות תהליך הלמידה ללא מידע מזהה.

במפגש של מנהלות הגנים עם ההורים של הילדים במסגרת אספות ההורים הנהוגות בגן הוסבר להורים על תהליך הלמידה ועל מטרותיו והוצע להם למלא את השאלון האינטרנטי. הובהר להם כי ההשתתפות היא על בסיס התנדבות בלבד וכי הם אינם מחויבים למלא את השאלון. נוסף על כך, צוין כי ההורים יכולים שלא לענות על שאלות מסוימות ולא יהיו לכך השפעות. הדוח נכתב באופן שאינו מאפשר את זיהוי המשתתפים.

3. ממצאים

פרק זה יציג את הממצאים המרכזיים שעלו מתהליך הלמידה. הממצאים עוסקים במאפייני מנהלות הגנים, ההורים והילדים המשתתפים בתהליך הלמידה, בעמדות ובתפיסות של מנהלות הגנים ושל ההורים בנוגע להכלה בגנים, לפיתוח המקצועי ולמיומנויות של צוות הגן (מנהלת הגן והסייעת), באתגרים בעבודת מנהלות הגנים ובמקורות הסיוע והתמיכה שנועדו להתאמת הסביבה החינוכית של הגן למטרות ההכלה ולקשר בין צוות הגן להורים. הממצאים יוצגו בחלוקה לחינוך היהודי (ההתייחסות היא לששת היישובים דוברי העברית שהשתתפו בתהליך הלמידה) ולחינוך הערבי (ההתייחסות לששת היישובים דוברי הערבית שהשתתפו בתהליך הלמידה).

3.1 אוכלוסיית המשתתפים בתהליך הלמידה - מאפיינים ונתונים

3.1.1 מאפייני מנהלות הגנים

לוח 1 מציג את מאפייני מנהלות הגנים. כאמור, 146 מנהלות גן השיבו על השאלון (62 מהן מהחינוך היהודי, ו-84 מהחינוך הערבי). מהממצאים עולה כי 43% ממנהלות הגנים הן בעלות תואר שני, ממוצע ותק העבודה שלהן עומד על 18.1 שנים, 86% מהן דיווחו כי אין להן השכלה בחינוך המיוחד – פורמלית או לא פורמלית.

מנהלות הגנים מהחינוך היהודי והערבי דומות במאפייניהן, למעט בממוצע הוותק שלהן: מנהלות הגנים מהחינוך הערבי הן בעלות ותק רב יותר מזה של מנהלות הגנים היהודיות (ממוצע 20.1 שנים לעומת 15.3, בהתאמה).

לוח 1: מאפייני מנהלות הגנים שמילאו את השאלון, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

מאפיין	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
השכלה			
(N)	^(146)	(62)	(84)
גננת מוסמכת B.Ed	32	29	34
תואר ראשון	25	28	22
תואר שני	43	43	44
השכלה פורמלית/בלתי פורמלית בחינוך המיוחד			
(N)	(141)	(61)	(80)
לא	86	82	90
כן	14	18	10

מאפיין	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
ותק בשנים בעבודה בתור גננת			
(N)	(133)	(55)	(78)
5-1	8	**15	4
10-6	15	27	6
20-11	34	31	36
37-21	43	27	54
ממוצע	18.1	**15.3	20.1
(סטיית תקן)	(8.6)	(9.4)	(7.4)
טווח הוותק בשנים	37-2	35-2	37-4

$p < .01^{**}$

אם מספר מנהלות הגנים שמילאו שאלון מכל אחת מהרשויות: אבו סנאן – 13; אופקים – 11; אורנית – 13; אכסאל – 17; אריאל – 9; ג'לג'וליה – 5; ינוח ג'ת – 6; מעלות תרשיחא (יהודי) – 12; מעלות תרשיחא (ערבי) – 8; משגב (יהודי) – 5; משגב (ערבי) – 10; עראבה – 14; קריית ים – 12; רהט – 11

הניסיון של מנהלת הגן בעבודה עם ילדים עם מוגבלות הוא גורם חשוב לעיצוב עמדות חיוביות כלפי הכלה ושילוב. למרבית מנהלות הגנים אין ניסיון של ממש בעבודה עם ילדים עם מוגבלות: 53% ממנהלות הגנים דיווחו שיש להן ניסיון מועט, 33% דיווחו שאין להן ניסיון בכלל ורק 14% דיווחו שיש להן ניסיון רב (לוח 2).

שיעור גבוה יותר של מנהלות הגנים בחינוך הערבי (18%) מאשר בחינוך היהודי (7%) דיווחו על ניסיון רב בעבודה עם ילדים עם מוגבלות (לא מובהק).

לוח 2: ניסיון מנהלות הגנים בעבודה עם ילדים עם מוגבלות, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי, על פי דיווח מנהלות הגנים (באחוזים)

סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(56)	(70)
אין ניסיון	34	33
יש ניסיון מועט	59	49
יש ניסיון רב	7	18

3.1.2 מאפייני ההורים

את השאלון מילאו 1,240 הורים מ-12 הרשויות שהשתתפו בתהליך הלמידה. לוח 3 מציג את מאפייני ההורים שמילאו את השאלון. 95% מהם היו אימהות; 53% מהאימהות היו בעלות השכלה אקדמית; ב-63% מן המשפחות היו שני בני זוג עובדים; בנוגע ל-49% מהמשפחות דווח שההכנסה של המשפחה מספיקה לצרכים הבסיסיים של משק הבית – מזון, חשמל וטלפון.

נמצאו כמה הבדלים בין ההורים היהודים להורים הערבים שמילאו את השאלון: במשפחות הערביות, שיעור האימהות שמילאו את השאלון (97%) גבוה מעט יותר מאשר במשפחות היהודיות (94%); שיעור ההורים היהודים עם השכלה אקדמית גבוה משיעור ההורים הערבים: 59% לעומת 44% (לא מובהק); שיעור המשפחות שבהן שני בני הזוג עובדים בשכר גבוה יותר באוכלוסייה היהודית לעומת הערבית: 77% לעומת 45%, בהתאמה; שיעור גבוה יותר של משפחות באוכלוסייה היהודית מאשר באוכלוסייה הערבית דיווחו שההכנסה של המשפחה מספיקה לצרכים הבסיסיים שלהן: 56% לעומת 40%, בהתאמה.

לוח 3: מאפייני ההורים שמילאו את השאלון, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

מאפיין	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	^(1,240)	(694)	(546)
קרבה משפחתית לילד/ה			
אימא	95	**94	97
אבא	5	6	3
השכלת האם			
יסודית	3	**1	5
תיכונית	22	19	27
מקצועית / קורס מקצועי אחרי תיכון	22	21	24
אקדמית	53	59	44
עבודה בשכר			
שני בני הזוג עובדים בשכר	63	**77	45
רק אחד מבני הזוג עובד בשכר	32	21	45
שני בני הזוג אינם עובדים	5	2	10
ההכנסה של המשפחה מספיקה לצרכים הבסיסיים של משק הבית – מזון, חשמל וטלפון			
מספיקה בהחלט	49	**56	40
די מספיקה	34	31	37
לא כל כך מספיקה / בכלל לא מספיקה	17	13	23

p < .01**

^מספר ההורים שמילאו את השאלון מכל יישוב: אבו סג'אן – 20; אופקים – 210; אורנית – 168; אכסאל – 72; אריאל – 107; ג'לג'וליה – 153; ינוח ג'ית – 9; מעלות תרשיחא (יהודי) – 25; מעלות תרשיחא (ערבי) – 79; משגב (יהודי) – 46; משגב (ערבי) – 10; עראבה – 107; קריית ים – 138; רהט – 96

3.1.3 מאפייני כלל הילדים בגן ומידע על הילדים הזכאים לסל שירותי חינוך מיוחד

א. מאפייני כלל הילדים, על פי דיווח מנהלות הגנים

מדיווח מנהלות הגנים עולה כי בממוצע יש 30 ילדים בגן, שני ילדים בממוצע בכל גן זכאים לסל אישי או לשילוב ול-5 ילדים בממוצע בכל גן יש קשיי התפתחות (לוח 4).

אין הבדלים בין החינוך היהודי לחינוך הערבי מבחינת ממוצע הילדים הזכאים לסל אישי או ממוצע הילדים בגן שיש להם קשיי התפתחות. מספר הילדים הממוצע בגן גבוה יותר בחינוך הערבי לעומת החינוך היהודי: 31 ילדים לעומת 29, בהתאמה. ב-68% מהגנים בחינוך הערבי יש 31 ילדים ויותר לעומת 41% מהגנים בחינוך היהודי (לא מובהק).

לוח 4: נתונים על מספרי ילדים בגנים, על פי דיווח מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

(N)	סך הכול (116)	חינוך יהודי (56)	חינוך ערבי (60)
מספר כללי של הילדים בגן			
20-15	5	4**	7
25-21	15	23	7
30-26	25	32	18
35-31	50	41	58
38-36	5	-	10
מספר ילדים ממוצע			
31	30	29**	31
סטיית התקן של מספר הילדים			
(5)	(5)	(5)	(5)
מספר הילדים בגן הזכאים לשירותי חינוך מיוחד (סל אישי או שילוב)			
אף אחד	23	29	19
2-1	48	40	55
4-3	15	21	11
8-5	13	10	16
מספר ממוצע של הילדים בגן הזכאים לסל אישי או לשילוב			
2	2	2	2
מספר הילדים בגן עם עיכובי התפתחות			
3-1	30	32	28
6-4	44	36	52
10-7	22	27	17
16-12	4	5	3
מספר ממוצע של ילדים בגן עם עיכובי התפתחות			
5	5	5	5

**01. < p

ב. מידע על הילדים הזכאים לסל שירותי חינוך מיוחד

מנהלות הגנים נשאלו אם קיבלו מידע על הילדים הזכאים לסל שירותים לחינוך מיוחד טרם כניסתם לגן וממי קיבלו את המידע (לוח 5). 63% ממנהלות הגנים דיווחו שקיבלו מידע על הילדים ו-37% דיווחו שלא קיבלו מידע. ממנהלות הגנים שקיבלו מידע על הילדים, 34% קיבלו את המידע מהורי הילדים, 27% מרכזות שילוב במתי"א (מרכז תמיכה יישובי או אזורי), 9% מהיועצות החינוכיות, 7% מהמפקחות, 3% מנציגי הרשות המקומית ו-3% מהשירות הפסיכולוגי החינוכי.

לא נמצא הבדל מובהק בין החינוך היהודי לערבי בקבלה או אי-קבלה של מידע על ילדים הזכאים לסל שירותים לחינוך המיוחד ובגורם שממנו התקבל המידע.

לוח 5: קבלת מידע על ילדים הזכאים לסל שירותי חינוך מיוחד טרם כניסתם לגן ועל הגורם שנתן את המידע, על פי דיווח מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

טרם כניסת ילד הזכאי לסל שירותי חינוך מיוחד לגן התקבל עליו מידע בגן	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(93)	(63)	(57)
כן	63	61	65
לא	37	39	35
הגורם שממנו מנהלת הגן קיבלה את המידע על הילד			
(n)	(59)	(22)	(37)
הורי הילד	34	41	30
רכזת שילוב במתי"א	27	22	30
גננת שילוב	17	18	16
יועצת חינוכית	9	5	11
מפקחת הגן	7	-	11
נציג הרשות	3	9	-
שירות פסיכולוגי חינוכי (שפ"ח)	3	5	2

אחד המענים שהילדים המשולבים בחינוך הרגיל זכאים לסל שירותים לחינוך המיוחד מקבלים הוא סיועה של סייעת משלבת. משרד החינוך מממן סייעת משלבת לילדים עם מוגבלות מגיל שלוש. אופי הסיוע והיקף השעות של הסייעת המשלבת תלוי בסוג המוגבלות של הילד, בצרכיו ובתקציבו. תפקידי הסייעת המשלבת הם לעזור לילד להתנהל בזמן הפעילות בגן ובהפסקה; לתת לילד סיוע פיזי ולימודי; ולסייע לילד בתיווך החברתי. העסקת הסייעת המשלבת נתונה לאחריות הרשות המקומית שבה המשפחה מתגוררת. זכאות הילד לתמיכה של הסייעת נבדקת מחדש בכל שנת לימודים.

ל-29% ממנהלות הגנים יש בגן שהן מנהלות ילדים הנעזרים בסייעת משלבת צמודה. השיעור בחינוך הערבי גבוה מהשיעור בחינוך היהודי: 37% לעומת 18%, בהתאמה. מנהלות הגנים נשאלו על אתגרים בהתנהלותה של הסייעת המשלבת. 55% דיווחו שאין

אתגרים בהתנהלותה; 27% דיווחו על העדר ידע מקצועי של הסייעת המשלבת; 17% דיווחו על העדר שיתוף פעולה עם צוות הגן מצד הסייעת המשלבת; 11% דיווחו על קושי ביצירת שיח אישי ומקצועי משותף עם הסייעת המשלבת (לוח 6).

לוח 6: סייעות משלבות בגנים ואתגרים בהתנהלותן, על פי דיווח מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

האם יש סייעת משלבת בגן	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(126)	(56)	(70)
כן	29	18	37
לא	71	82	63
אתגרים בהתנהלות הסייעת המשלבת[^]			
אין אתגרים בהתנהלותה	55	56	54
העדר ידע מקצועי	27	36	22
העדר שיתוף פעולה עם צוות הגן	17	28	11
קושי ביצירת שיח אישי ומקצועי משותף	11	20	7
העדר שיתוף פעולה עם ההורים	10	4	13
התייחסותה לשאר הילדים	7	12	4

[^] האחוזים אינם מסתכמים ל-100 כיוון שאפשר היה לתת יותר מתשובה אחת.

בקבוצת המיקוד עם מנהלות הגנים היו שתמכו בקיומו של תפקיד הסייעת המשלבת וציינו את החשיבות שלו והיו ששיתפו את חברי הקבוצה בקשיים עם הסייעת המשלבת:

” כמה פעמים תפסתי את עצמי מנסה לעזור לו [לילד] כמו שאני יודעת לעזור לילדים הרגילים אבל זה לא כל כך עזר, אז כל פעם נצמדתי לסייעת שלו כדי לדעת מה קורה ואיך אפשר לעזור לו. הרגשתי סוג של חסרת אונים.” (מנהלת גן)

” הסייעת [המשלבת] לא יודעת על המחלה של הילד והקושי שלו כלום... יושבת כל היום עם הטלפון שלה ולא עוזרת לילד.... אני צריכה כל הזמן לחבר אותה לעשייה בגן. מרגישה שהיא יותר נטל ורק מוסיפה לי עוד עבודה.” (מנהלת גן)

ג. מאפייני הילדים, על פי דיווחי ההורים

גם ההורים נשאלו על ילדם שבגן – אם יש לו קושי או מוגבלות מסוימת (לוח 7). 87% דיווחו שלילד שלהם אין קושי או מוגבלות מסוימת. השיעור היה גבוה יותר בחינוך הערבי מאשר בחינוך היהודי: 93% לעומת 83%, בהתאמה. 12% מההורים דיווחו כי ילדיהם זכאים לשירותי חינוך מיוחד וכי הם מקבלים טיפולים ותמיכות במסגרת הגן או במרכז הטיפול השייך למת"א. שיעורם היה גבוה יותר בחינוך הערבי מאשר בחינוך היהודי: 17% לעומת 7% בהתאמה.

ההורים שיש להם ילד שזכאי לשירותי חינוך מיוחד ושמקבל מגוון טיפולים נשאלו מה סוג התמיכות שהילד מקבל: 43% דיווחו שהילד מקבל את עזרתה של גננת שי"ח (גננת שילוב), 35% דיווחו שהילד מקבל טיפול בדיבור ו-25% דיווחו שהילד מקבל טיפול באמצעות אומנות, מוזיקה, תנועה או בעלי חיים.

שיעור גבוה יותר של הורים מהחינוך היהודי מאשר מהחינוך הערבי דיווחו שהילד שלהם מקבל תמיכה מגננת שילוב: 63% לעומת 32%, בהתאמה. בדומה לכך, שיעור גבוה יותר של הורים מהחינוך היהודי דיווחו על קבלת טיפול בדיבור לעומת החינוך הערבי: 49% לעומת 28%, בהתאמה.

לוח 7: נתונים על הילדים, על פי דיווח ההורים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

מין הילד/ה (N)	סך הכול (1,240)	חינוך יהודי (694)	חינוך ערבי (546)
בנים	51	51	51
בנות	49	49	49
לילד/ה יש קושי או מוגבלות מסוימת			
לא	87	83**	93
כן	13	17	7
הילד/ה זכאי/ת לשירותי חינוך מיוחד ומקבל/ת טיפולים או תמיכות במסגרת הגן או במרכז הטיפולי השייך למתי"א			
(N)	(1,240)	(694)	(546)
כן	12	7**	17
לא	88	93	83
(אם התשובה הייתה 'כן') – סוגי התמיכות שהילד/ה מקבל/ת^			
(n)	(145)	(51)	(94)
גננת שילוב	43	63**	32
טיפול בדיבור (קלינאית תקשורת)	35	49**	28
טיפול באמצעות אומנות/ מוזיקה/ תנועה /בע"ח	25	12**	32
ריפוי בעיסוק	20	18	21
ייעוץ פסיכולוגי	10	8	12
ניתוח התנהגות	10	6	12
פיזיותרפיה	3	-	5

**0.01 < p

^ האחוזים אינם מסתכמים ל-100 כיוון שאפשר היה לתת יותר מתשובה אחת.

3.2 עמדותיהם של מנהלות הגנים וההורים בנוגע להכלה בגני ילדים ובנוגע ליישומה

3.2.1 עמדות מנהלות הגנים בנוגע להכלה

מלוח 8 עולה ש-74% ממנהלות הגנים הסכימו עם המשפט "הכלתם של ילדים עם מוגבלות בגנים רגילים תסייע בכיתוח עצמאות חברתית בקרב ילדים אלה". 72% הסכימו עם המשפט "לילדים עם מוגבלות יש זכות להתחנך באותם גנים כמו כלל הילדים". 72% הסכימו עם המשפט "הכלה של ילדים עם מוגבלות בגן רגיל יכולה להביא תועלת לכלל ילדי הגן".

בהשוואה בין החינוך היהודי לחינוך הערבי נמצא ששיעור גבוה יותר של מנהלות גנים יהודיות לעומת מנהלות גנים ערביות רואות בעקרון ההכלה עיקרון חיובי: שיעור גבוה יותר של מנהלות גנים מהחינוך היהודי לעומת מנהלות גנים מהחינוך הערבי הסכימו עם המשפט "הכלה של ילדים עם מוגבלות בגן רגיל יכולה להביא תועלת לכלל ילדי הגן" – 89% לעומת 58%, בהתאמה. נוסף על כך, יותר מנהלות גנים מהחינוך היהודי לעומת מנהלות גנים מהחינוך הערבי הסכימו עם המשפט "לילדים עם מוגבלות יש זכות להתחנך באותם גנים כמו כלל הילדים" – 84% לעומת 62%, בהתאמה.

לוח 8: עמדות מנהלות הגנים בנוגע להכלה, על פי בחירתן בתגובות להיגדים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

ההיגדים ותגובות מנהלות הגנים להם	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(125)	(54)	(64)
'הכלתם של ילדים עם מוגבלות בגנים רגילים תסייע בכיתוח עצמאות חברתית בקרב ילדים אלה'			
מסכימה/מסכימה מאוד	74	73	76
איני יכולה להחליט	21	22	20
לא מסכימה בכלל/לא מסכימה	5	5	4
ממוצע[^]	3.85	3.77	3.91
סטיית תקן	(0.79)	(0.83)	(0.76)
'הכלה של ילדים עם מוגבלות בגן רגיל יכולה להביא תועלת לכלל ילדי הגן'			
מסכימה/מסכימה מאוד	72	89	58
איני יכולה להחליט	18	7	27
לא מסכימה בכלל/לא מסכימה	10	**4	15
ממוצע[^]	3.81	**4.14	3.54
סטיית תקן	(0.93)	(0.77)	(0.96)
'לילדים עם מוגבלות יש זכות להתחנך באותם גנים כמו כלל הילדים'			
מסכימה/מסכימה מאוד	72	84	62
איני יכולה להחליט	22	14	28
לא מסכימה בכלל/לא מסכימה	6	**2	10
ממוצע[^]	3.93	**4.16	3.74
סטיית תקן	(0.92)	(0.73)	(1.01)

ההיגדים ותגובות מנהלות הגנים להם	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(125)	(54)	(64)
'הכלה של ילדים עם מוגבלות בגנים רגילים עלולה לגרום להשפעה שלילית על ההתפתחות החברתית והרגשית שלהם'			
מסכימה/מסכימה מאוד	16	16	16
איני יכולה להחליט	30	21	36
לא מסכימה בכלל/לא מסכימה	54	63	48
ממוצע[^]	3.49	3.61	3.39
סטיית תקן	(0.96)	(0.93)	(0.99)
'ילדים עם מוגבלות עלולים להיות בודדים מבחינה חברתית בגנים רגילים'			
מסכימה/מסכימה מאוד	23	30	16
איני יכולה להחליט	27	27	28
לא מסכימה בכלל/לא מסכימה	50	43	56
ממוצע[^]	3.34	*3.13	3.51
סטיית תקן	(1.06)	(1.08)	(1.02)
'יש להניח שהתפתחותו של ילד עם מוגבלות תהיה טובה ומהירה יותר בגן לחינוך מיוחד מאשר בגן הרגיל'			
מסכימה/מסכימה מאוד	45	46	43
איני יכולה להחליט	42	45	41
לא מסכימה בכלל/לא מסכימה	13	9	16
ממוצע[^]	2.53	2.45	2.59
סטיית תקן	(1.00)	(0.95)	(1.05)
מדד ממוצע ערכי^{^^}	3.49	3.54	3.45
סטיית תקן	(0.96)	(0.55)	(0.68)

[^] הממוצע חושב לפי הערכים: לא מסכימה בכלל – 1; לא מסכימה – 2; איני יכולה להחליט – 3; מסכימה – 4; מסכימה מאוד – 5. במדדים הפוכים: מסכימה מאוד – 1; מסכימה – 2; איני יכולה להחליט – 3; לא מסכימה – 4; לא מסכימה בכלל – 5.

^{^^} ממוצע של ששת המדדים לעיל.

$$p < .05^* \quad p < .01^{**}$$

עמדות מנהלות הגנים בנוגע ליישום ההכלה בפועל

מלוח 9 עולה כי 84% ממנהלות הגנים הסכימו עם המשפט "הורים של ילדים עם מוגבלות זקוקים ליותר תמיכה מהגנות מאשר הורים של ילדים ללא מוגבלות". 83% ממנהלות הגנים הסכימו עם המשפט "הכלתם של ילדים עם מוגבלות בגנים רגילים תחייב גננות לעבור השתלמות נרחבת בחינוך מיוחד". 63% ממנהלות הגנים הסכימו עם המשפט "ילדים עם מוגבלות בגן רגיל עלולים לגזול זמן רב מדי מזמנה של הגננת".

בהשוואה בין החינוך היהודי לחינוך הערבי לא נמצאו הבדלים בעמדות של מנהלות הגנים בנוגע ליישום בפועל של ההכלה, למעט במידת ההסכמה להיגד "הכלה תדרוש שינויים מרחיקי לכת בדרכי החינוך של הגננת". שיעור גבוה יותר של מנהלות גנים מהחינוך הערבי לעומת מנהלות גנים מהחינוך היהודי הסכימו עם המשפט: 75% לעומת 45%, בהתאמה.

לוח 9: עמדות מנהלות הגנים בנוגע ליישום בפועל של ההכלה, על פי בחירתן בתגובות להיגדים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

ההיגדים ותגובות מנהלות הגנים להם	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(125)	(54)	(64)
'הורים של ילדים עם מוגבלות זקוקים ליותר תמיכה מהגננות מאשר הורים של ילדים ללא מוגבלות'			
מסכימה/מסכימה מאוד	84	82	86
איני יכולה להחליט	7	11	4
לא מסכימה בכלל/לא מסכימה	9	7	10
ממוצע[^]	4.01	3.89	4.10
סטיית תקן	(0.88)	(0.80)	(0.94)
'הכלתם של ילדים עם מוגבלות בגנים רגילים תחייב גננות לעבור השתלמות נרחבת בחינוך מיוחד'			
מסכימה/מסכימה מאוד	83	82	83
איני יכולה להחליט	10	9	11
לא מסכימה בכלל/לא מסכימה	7	9	6
ממוצע[^]	4.11	4.09	4.13
סטיית תקן	(0.86)	(0.90)	(0.84)
'ילדים עם מוגבלות בגן רגיל עלולים לגזול זמן רב מדי מזמנה של הגננת'			
מסכימה/מסכימה מאוד	63	55	70
איני יכולה להחליט	22	29	16
לא מסכימה בכלל/לא מסכימה	15	16	14
ממוצע[^]	3.61	3.48	3.71
סטיית תקן	(0.92)	(0.87)	(0.96)
'הכלה תדרוש שינויים מרחיקי לכת בדרכי החינוך של הגננת'			
מסכימה/מסכימה מאוד	61	45	75
איני יכולה להחליט	19	21	16
לא מסכימה בכלל/לא מסכימה	20	**34	9
ממוצע[^]	3.52	**3.21	3.78
סטיית תקן	(0.94)	(1.04)	(0.77)

ההיגדים ותגובות מנהלות הגנים להם	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(125)	(54)	(64)
'הכלה של ילדים בגן עם 30 ילדים ומעלה היא אתגר בלתי אפשרי'	58	62	55
מסכימה/מסכימה מאוד	19	20	19
איני יכולה להחליט	23	18	26
לא מסכימה בכלל/לא מסכימה	3.55	3.66	3.46
ממוצע[^]	(1.09)	(1.01)	(1.15)
סטיית תקן	3.76	3.67	3.84
מדד ממוצע יישום^{^^}	(0.58)	(0.60)	(0.55)
סטיית תקן			

[^]הממוצע חושב לפי הערכים: לא מסכימה בכלל – 1; לא מסכימה – 2; איני יכולה להחליט – 3; מסכימה – 4; מסכימה מאוד – 5. במדדים הפוכים: מסכימה מאוד – 1; מסכימה – 2; איני יכולה להחליט – 3; לא מסכימה – 4; לא מסכימה בכלל – 5.

^{^^}ממוצע של חמשת המדדים לעיל.

$p < .01^{**}$

3.2.2 עמדותיהן של מנהלות הגנים בנוגע להכלה של סוגי מוגבלויות למיניהם

סוג המוגבלות של הילד משפיע גם הוא על עמדותיהן של מנהלות הגנים בנוגע להכלה. מנהלות הגנים נשאלו באיזו מידה אפשר להכיל בגן שלהן ילדים עם מגוון סוגי מוגבלויות. **מלוח 10** עולה ש-41% ממנהלות הגנים דיווחו כי **אי אפשר** להכיל בגן שלהן ילדים עם אוטיזם. 31% מהן דיווחו כי **אי אפשר** להכיל בגן שלהן ילדים עם מחלה כרונית או תסמונת נדירה. 27% מהן דיווחו כי אי אפשר להכיל בגן שלהן ילדים עם מוגבלות שמיעה.

מנהלות הגנים בחינוך הערבי דיווחו באחוזים גבוהים יותר שאי אפשר להכיל את הילדים עם רבים מסוגי המוגבלות (ר' לוח 10). רק בנוגע למוגבלות פיזית (למשל בניידות) שיעור גבוה יותר של מנהלות גנים בחינוך היהודי לעומת מנהלות גנים בחינוך הערבי דיווחו כי אי אפשר להכיל בגן ילד עם מוגבלות זו: 35% לעומת 21%, בהתאמה (לא מובהק).

לוח 10: מנהלות גנים שדיווחו כי אינן יכולות להכיל בגן ילדים עם מוגבלויות מסוימות, לפי סוג המוגבלות של הילד ולפי חינוך יהודי או חינוך ערבי (באחוזים)

מוגבלות הילד	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(122)	(56)	(66)
אוטיזם/A.S.D	41	32	48
מחלה כרונית/תסמונת נדירה	31	26	35
מוגבלות בשמיעה	27	19	33
מוגבלות בראייה	25	20	30
מוגבלות פיזית (למשל בניידות)	23	35	21
מוגבלות קוגניטיבית/שכלית	19	15	23
עיכוב התפתחות בתחום התפקוד	15	7	21
קשיי התנהגות	14	16	12
קשיי קשב או ריכוז	8	2	14
עיכוב התפתחות בתחום השפה	7	3	11
קשיים רגשיים	5	4	6
בעיות מוטוריות (מוטוריקה עדינה וגסה)	3	2	4

מקבוצות המיקוד עם מנהלות הגנים ועם הסייעות עלה במיוחד הקושי שלהן להכיל ילדים עם קשיי התנהגות. הן ציינו כי ילדים אלו דורשים מהצוות הרבה תשומת לב ואנרגיה.

3.2.3 עמדות ותפיסות של ההורים בנוגע להכלה בגני ילדים

במסגרת תהליך הלמידה נשאלו גם ההורים על עמדותיהם בנוגע להכלתם בגן של ילדים עם מוגבלות. מלוח 11 עולה כי העמדות של ההורים בנוגע להכלה מורכבות. מחד גיסא, הורים רבים דיווחו על יתרונותיה של ההכלה, ומאידך גיסא הם הביעו חששות והסתייגויות ממנה. כך למשל, 70% מההורים הסכימו כי "נוכחותו של ילד עם מוגבלות בגן תסייע לכלל הילדים לפתח רגישות לאנשים סביבם", ועם זאת 42% מן ההורים הסכימו כי "ילדים עם מוגבלות ירוויחו יותר אם ילמדו בגן לחינוך מיוחד מאשר בגן רגיל". נוסף על כך, 30% מן ההורים אינם מעדיפים שהילד שלהם ילמד בגן שבו לומדים ילדים עם מוגבלות.

נמצאו כמה הבדלים בערכים ובעמדות בין הורים יהודים להורים ערבים. כך למשל, יותר הורים ערבים מאשר יהודים מעדיפים שהילדים שלהם לא ילמדו עם ילדים עם מוגבלות: 44% לעומת 19% בהתאמה. כמו כן, יותר הורים יהודים מאשר ערבים סברו שזכותם של ילדים עם מוגבלות להתחנך באותם גנים כמו כלל ילדי הגן: 77% לעומת 49% בהתאמה.

לוח 11 : עמדות של הורים כלפי הכלה בגנים, על פי בחירתם בתגובות להיגדים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

ההיגדים ותגובות ההורים להם (N)	סך הכול (1,240)	חינוך יהודי (694)	חינוך ערבי (546)
'אני מעדיפה/ה שהילד שלי ילמד בגן בו לומדים ילדים עם מוגבלויות'			
לא מסכימה כלל/לא מסכימה	30	**19	44
איני יודעת להחליט	29	31	27
מסכימה מאוד/מסכימה	41	50	29
'ילדים על מוגבלות דורשים יותר תשומת לב מהגננת על חשבון כלל ילדי הגן'			
לא מסכימה כלל/לא מסכימה	25	**27	24
איני יודעת להחליט	26	28	22
מסכימה מאוד/מסכימה	49	45	54
'ילידים עם מוגבלות יש זכות להתחנך באותם גנים כמו כלל ילדי הגן'			
לא מסכימה כלל/לא מסכימה	13	**5	23
איני יודעת להחליט	22	18	28
מסכימה מאוד/מסכימה	65	77	49
'כלל ילדי הגן עלולים לחקות התנהגויות שליליות או להיפגע מילדים עם מוגבלות'			
לא מסכימה כלל/לא מסכימה	51	**61	38
איני יודעת להחליט	27	26	30
מסכימה מאוד/מסכימה	22	13	32
'נוכחותו של ילד עם מוגבלות בגן עם כלל הילדים תמנע את ההתקדמות הלימודית של הילדים הרגילים'			
לא מסכימה כלל/לא מסכימה	60	**71	47
איני יודעת להחליט	25	22	29
מסכימה מאוד/מסכימה	15	7	24
'נוכחותו של ילד עם מוגבלות בגן תסייע לילדים הרגילים לפתח רגישות לאנשים סביבם'			
לא מסכימה כלל/לא מסכימה	13	**4	24
איני יודעת להחליט	17	11	25
מסכימה מאוד/מסכימה	70	85	51
'ילדים עם מוגבלות ירוויחו יותר אם ילמדו בגן לחינוך מיוחד מאשר בגן רגיל'			
לא מסכימה כלל/לא מסכימה	18	**18	17
איני יודעת להחליט	40	49	30
מסכימה מאוד/מסכימה	42	33	53

ההיגדים ותגובות ההורים להם	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(1,240)	(694)	(546)
'נוכחותו של ילד עם מוגבלות בגן תסייע לילדים הרגילים לקבל כל אחד'			
לא מסכימה כלל/לא מסכימה	6	**3	10
איני יודעת להחליט	15	11	20
מסכימה מאוד/מסכימה	79	86	70
'הכלה של ילדים עם מוגבלות תתרום להוריהם בלבד'			
לא מסכימה כלל/לא מסכימה	62	**70	50
איני יודעת להחליט	29	25	35
מסכימה מאוד/מסכימה	9	5	15

הערה: השאלות נוסחו בלשון נקבה אך יועדו הן לאימהות הן לאבות.

$p < .01^{**}$

3.3 הפיתוח המקצועי והמיומנויות של צוות הגן (מנהלות הגן והסייעות)

3.3.1 הפיתוח המקצועי של מנהלות הגנים בנושא ההכלה וההשתלבות

פיתוח מקצועי בתחום ההכלה יכול לספק למנהלות הגנים ידע רב ופרקטיקות עבודה, כדי שיחוושו ביטחון בעבודה עם ילדים עם מוגבלות ויגבשו עמדות ותפיסות חיוביות כלפי הכלה. מנהלות הגנים נשאלו אם קיבלו במסגרת הפיתוח המקצועי שלהן הכשרה בנושא ההכלה וההשתלבות. 58% מהן דיווחו שלא קיבלו הכשרה בנושא. שיעורן היה גבוה יותר בחינוך היהודי לעומת בחינוך הערבי: 63% לעומת 54%, בהתאמה (לא מובהק), (לוח 12).

לוח 12: קבלת הכשרה על הכלה והשתלבות במסגרת הפיתוח המקצועי של מנהלות הגנים, על פי דיווחיהן, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

הכשרה בנושא הכלה והשתלבות	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(118)	(52)	(66)
קיבלו ^א	42	37	46
לא קיבלו	58	63	54

^א לפחות 30 שעות שנתיות

אחד הנושאים המרכזיים שעלו מקבוצות המיקוד עם מנהלות הגנים היה הרצון והצורך שלהן בפיתוח מקצועי, בהכשרות ובמיומנויות רלוונטיות ליישום ההכלה בגן.

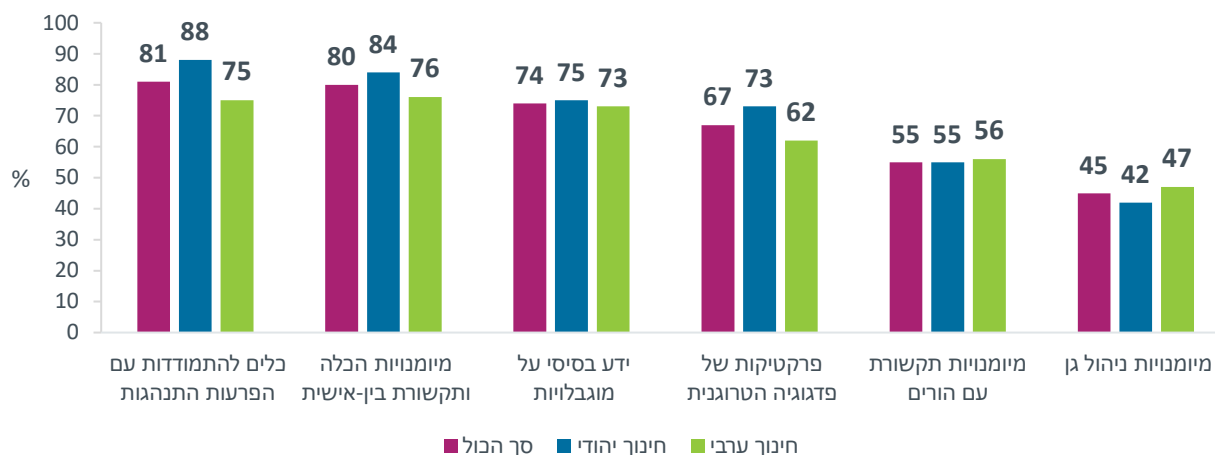
” כל הזמן הרגשתי שאני חייבת לדעת עוד, אני לא מבינה איך אני יכולה לעזור, מה אני יכולה לעשות עכשיו [...] אם אני לא מתקשרת עם הסייעת שלו שמגיעה, אז אין לי דרך כל כך לתקשר איתו. תלוי גם איזה ילד נכנס. כמה הקושי שלו הוא קושי גדול. זה לא היה פשוט.” (מנהלת גן)

” אנחנו פשוט ממציאות את עצמנו. זה הרבה ניסוי וטעייה. ואני חושבת שאם יהיו לנו את הכלים המקצועיים, אנשים שילוו אותנו – אני חושבת קודם כול שזה יהיה מקצועי יותר, וזה גם יעזור לשילוב של כל הילדים, כי זה גם לוקח המון המון אנרגיות.” (מנהלת גן)

מנהלות הגנים נשאלו גם על התחומים שבהם היו רוצות להרחיב את ידיעותיהן במידה רבה **(תרשים 1)**. 81% מהן ענו כי ירצו לקבל כלים להתמודדות עם הפרעות התנהגות; 80% מהן מעוניינות לפתח מיומנויות הכלה ותקשורת בין-אישית; ו-74% מהן ביקשו להרחיב את ידיעותיהן בתחום המוגבלויות.

לא נמצאו הבדלים מובהקים בין החינוך היהודי לחינוך הערבי בתחומים שבהם מנהלות הגנים רוצות להרחיב את ידיעותיהן.

תרשים 1: הנושאים שבהם מנהלות הגנים רוצות להרחיב את ידיעותיהן במידה רבה, על פי בחירתן בתשובות הרלוונטיות, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)



3.3.2 הפיתוח המקצועי של הסייעות (על פי דיווח מנהלות הגנים)

הצוות המקצועי הבסיסי בכל גן ילדים כולל מנהלת גן וסייעת. לסייעת תפקיד חשוב מאוד בגן. היא מהווה גורם חינוך וטיפול מרכזי לילדי הגן. לסייעות בגן אחריות לשני רכיבים עיקריים: (1) פדגוגיה; (2) תחזוקת הגן. הן משתתפות בתכנון הפעילויות, בישיבות צוות, במפגשים עם הורים ובתמיכה בקבוצות ילדים בפעילויות יצירה או משחק. הסייעת נדרשת להחליף את מנהלת הגן

בהעדרה ובהעדר גננת מחליפה. כמו כן בהרבה מהמקרים הסייעת מופקדת מטעם מנהלת הגן על הטיפול בילדים עם מוגבלויות. הקשר החיובי ושיתוף הפעולה בין מנהלת הגן לסייעת חשוב ביותר כדי לקיים שגרת יום תקינה, להעניק לילדים טיפול מיטבי וכן להטמיע את עקרונות ההכלה בגן ולפעול לפיהם. תפקידה המרכזי של הסייעת בגן הילדים דורש פיתוח מקצועי והכשרות בתחומי החינוך. הפיתוח המקצועי של הסייעות נתון לאחריות הרשות המקומית. ברוב המקרים הסייעות משתלמות בעולמות תוכן שאינם רלוונטיים לעבודתן בגנים, כגון מבנה השלטון המקומי ודיני עבודה. מנהלות הגנים נשאלו אם הסייעות השתתפו בשנתיים שקדמו לתהליך הלמידה בהשתלמויות רלוונטיות לעבודתן (**לוח 13**). מנהלות הגנים דיווחו ש-48% מן הסייעות **לא** קיבלו השתלמויות רלוונטיות לעבודתן בשנתיים שקדמו לתהליך; 35% דיווחו שהסייעות קיבלו השתלמויות רלוונטיות לעבודתן; ו-17% ממנהלות הגנים לא ידעו אם ההשתלמויות שהסייעות קיבלו היו רלוונטיות לעבודתן.

לא נמצאו הבדלים מובהקים בין החינוך היהודי לחינוך הערבי בפיתוח המקצועי של הסייעות.

לוח 13: ההשתלמויות שבהן השתתפו הסייעות בשנתיים שקדמו לתהליך הלמידה, על פי דיווח מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

האם הסייעות קיבלו השתלמויות רלוונטיות לעבודתן	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(125)	(57)	(68)
כן	35	33	37
לא	48	49	47
לא יודעת	17	18	16

מנהלות הגנים נשאלו גם אם לדעתן ההשתלמויות שקיבלו הסייעות עזרו לסייעות בעבודתן בגן: 53% השיבו בחיוב ו-47% השיבו בשלילה.

עוד נשאלו מנהלות הגנים (**לוח 14**) מה הם הנושאים שבהם הסייעות זקוקות להכשרה מקצועית. 75% דיווחו על צורך בידע ובכלים להתמודדות עם ילדים עם מוגבלות; 60% דיווחו על צורך בידע על התפתחות בגיל הרך; 42% דיווחו על צורך בהכשרת הסייעת בתחום המשחק והפעילות עם ילדי הגן ו-38% דיווחו על צורך להכשיר את הסייעת בתחום הקשר עם הורים.

מההשוואה בין החינוך היהודי לערבי עולה כי שיעור גבוה יותר של מנהלות גנים בחינוך היהודי ציינו שיש צורך להכשיר את הסייעות בכל התחומים. 86% ממנהלות הגנים בחינוך היהודי דיווחו שהסייעות צריכות ידע וכלים להתמודד עם ילדים עם מוגבלויות לעומת 67% בחינוך הערבי. 68% ממנהלות הגנים בחינוך היהודי דיווחו על צורך של הסייעות בידע על ההתפתחות בגיל הרך לעומת 54% בחינוך הערבי. 47% ממנהלות הגנים ציינו את הצורך של הסייעות בהכשרה בדרכי עבודה בקבוצה קטנה לעומת 31% ממנהלות הגנים בחינוך הערבי. יש לציין שכל היישובים הערביים שהשתתפו בתהליך הלמידה (למעט אחד) השתתפו משנת 2016 עד שנת 2020 בתוכנית 'שיפור איכות החינוך בחברה הערבית'. התוכנית תמכה בתהליכי הפיתוח המקצועי של הסייעות.

לוח 14: הנושאים שבהם הסייעות זקוקות להכשרה מקצועית, לדעת מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים) ^

נושא (N)	סך הכול (146)	חינוך יהודי (62)	חינוך ערבי (84)
ידע וכלים להתמודדות עם ילדים עם מוגבלויות	75	**86	67
ידע על ההתפתחות בגיל הרך	60	**68	54
משחק ופעילות עם ילדי הגן	42	47	38
קשר עם ההורים	38	40	36
עבודה בקבוצה קטנה	38	*47	31
שיתוף פעולה עם צוות הגן	28	34	24

^ האחוזים אינם מסתכמים ל-100 כיוון שאפשר היה לתת יותר מתשובה אחת.
 $p < .05$ * $p < .01$ **

מקבוצות המיקוד עם הסייעות עלתה חוויה של עומס ולחץ בעקבות ההכלה של ילדים עם מוגבלויות בגן. לכי הסייעות ישנן שתי סיבות עיקריות לתחושת העומס והלחץ: מספר הילדים הרב בגן (30 עד 35) ותשומת הלב הרבה שילד עם מוגבלויות דורש מהצוות. תשומת לב זו באה ברוב המקרים על חשבונם של כלל ילדי הגן.

”היה לי נורא קשה. לא יכולתי לעשות שום דבר לילדים האחרים, שום דבר, כי לא הייתה לי עזרה. עד שלא התקשרתי לעירייה בדמעות וביקשתי שיעזרו לי [...] בדרך כלל לוקח המון זמן במשרד החינוך שהילדים האלה עוברים מבחנים ובחינות שמגדירים אותם, שמים להם 'הילד הזה יש לו תסמונת מסוימת...' [...] חודשיים וחצי או שלושה פשוט באו ונתנו לי המלצות 'אולי תצאי איתו את?', 'אולי תעשי לו את זה?', 'אולי את זה?'. אני סייעת לא אישית, אני סייעת לא לילד עם צרכים מיוחדים ולא לילד אתגרי. אני סייעת לעוד 28 או 30 ילדים בגן." (סייעת)

הסייעות העלו קושי נוסף: קושי בקשר עם ההורים שמסרבים להכיר בקושי של ילדם. קושי זה מאתגר את התקשורת בין הצוות ובין הורי הילד עם הקושי. יש לציין שקושי זה עלה בקרב מנהלות הגנים בנוגע לאתגרים שאיתם התמודדו בקשריהן עם ההורים (ר' להלן סעיף 3.6.1).

הסייעות הצביעו על מחסור בהכשרות מקצועיות מתאימות להן בתחום החינוך המיוחד. עם זאת ציינו את חשיבות הליווי המקצועי בגן הניתן על ידי הפסיכולוגית והמדריכה הפדגוגית.

3.4 האתגרים בעבודת מנהלת הגן ומקורות הסיוע והתמיכה בה ובהורים

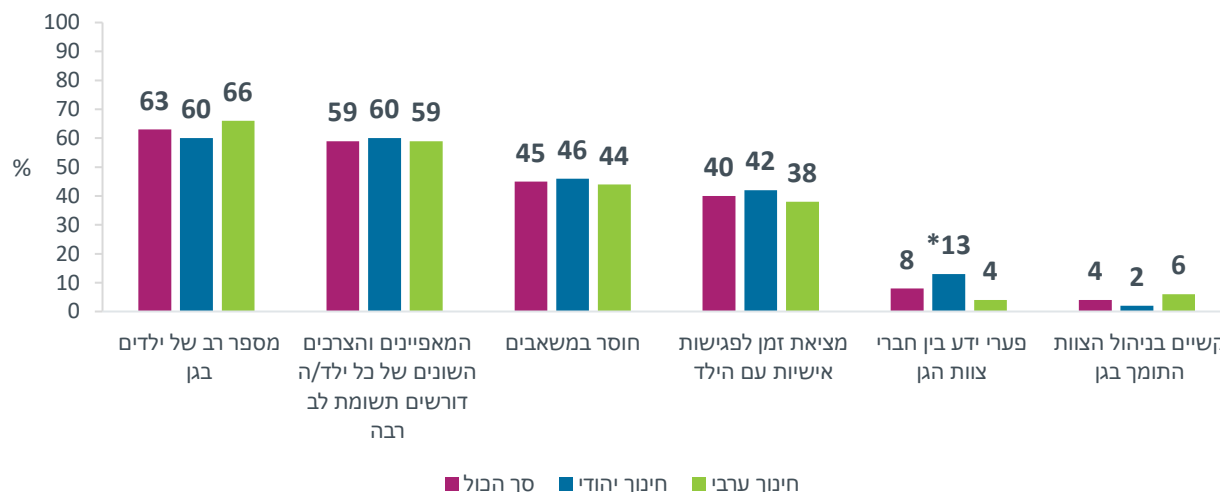
3.4.1 האתגרים בעבודת מנהלת הגן

מנהלות הגנים נשאלו על האתגרים העיקריים בעבודתן עם ילדי הגנים (תרשים 2). 63% ממנהלות הגנים דיווחו שהקושי העיקרי

שלהן הוא מספרם הרב של הילדים בגן. 59% ציינו כי אחד מהקשיים העיקריים הוא מגוון המאפיינים והצרכים של הילדים, הדורשים תשומת לב רבה. 45% דיווחו על מחסור במשאבים (ציוד, תקציב, מרחבי עבודה).

היה הבדל אחד מובהק בין החינוך היהודי לחינוך הערבי – הבדל בדיווח על פערי ידע בקרב חברי הצוות: 13% ממנהלות הגנים בחינוך היהודי דיווחו על קושי בתחום זה לעומת רק 4% ממנהלות הגנים בחינוך הערבי.

תרשים 2: האתגרים העיקריים של מנהלות הגנים בעבודה עם ילדי הגנים, לדעת מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)[^]



[^] אפשר היה לתת יותר מתשובה אחת.
 $p < .05^*$

על פי קבוצות המיקוד עם מנהלות הגנים, אחד האתגרים המרכזיים שלהן הוא עבודה עם אנשי המקצוע הרבים המעורבים בטיפול בילדים וניהולם של אנשי הצוות.

” כל היום צריך לפתוח את הדלת לאנשי מקצוע שונים שנכנסים לגן; למרפאה בעיסוק, לקלינאית תקשורת, למדריכת ראייה ועוד. זו קבוצת אנשי מקצוע שנכנסים באופן קבוע לגן וצריך לנהל אותם וגם למצוא להם מקום לשבת... בנוסף הם גם רוצים לדבר עם הגננת ולהדריך אותה ולזה גם צריך למצוא זמן...” (מנהלת גן)

מנהלות הגנים נשאלו (לוח 15) אם מתקיימות ישיבות צוות לדיון ושיתוף בנוגע לילדים עם מגוון צורכי התפתחות. 54% דיווחו שהן מקיימות ישיבות צוות סדירות, ו-46% דיווחו שישירות הצוות מתקיימות מפעם לפעם.

לוח 15: קיומן של ישיבות צוות לדיון ושיתוף בנוגע לילדים עם מגוון עיכובי התפתחות, על פי דיווח מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

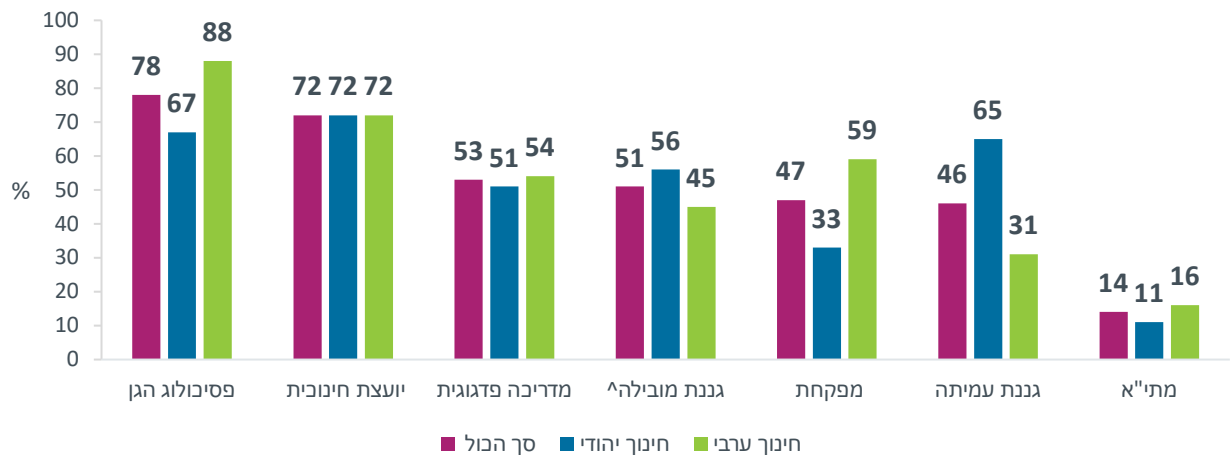
האם יש ישיבות צוות סדירות	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(122)	(57)	(65)
יש ישיבות צוות סדירות	54	53	55
יש ישיבות צוות מפעם לפעם	46	47	45

3.4.2 מקורות תמיכה במנהלות הגנים

בעת בחינת האתגרים בעבודתן של מנהלות הגנים, הן נשאלו גם על מקורות התמיכה שהן פונות אליהם במטרה לקבל עזרה ולהתייעץ בענייני ניהול הגן והטיפול בילדים **(תרשים 3)**. 78% מן המנהלות דיווחו שהן פונות לפסיכולוג של הגן, 72% פונות ליועצת החינוכית, 47% למפקחת, ורק 14% ממנהלות הגנים פונות למת"א.

מהשוואה בין החינוך היהודי לערבי נמצא כי הפסיכולוגית של הגן היא מקור התמיכה המרכזי בחינוך הערבי ואחד ממקורות התמיכה המרכזיים בחינוך היהודי: 88% ו-67% בהתאמה. בקרב שיעור גבוה יותר של מנהלות גנים בחינוך היהודי לעומת החינוך הערבי, מנהלת גן עמיתה⁶ משמשת מקור תמיכה: 65% לעומת 31%, בהתאמה. לעומת זאת, שיעור גבוה יותר של מנהלות גנים בחינוך הערבי מאשר בחינוך היהודי פונות למפקחת: 59% לעומת 33%, בהתאמה. לא נמצא הבדל בין שיעור מנהלות הגנים בחינוך היהודי לשיעור מנהלות הגנים בחינוך הערבי הפונות ליועצת החינוכית (72%).

תרשים 3: מקורות התמיכה במנהלות הגנים בקשיים ובאתגרים בעבודתן, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים), (N=125)



⁶ גננת מובילה היא מנהלת גן ותיקה ברשות, המסייעת למנהלות גן אחרות בהיבטים של ניהול הגן.

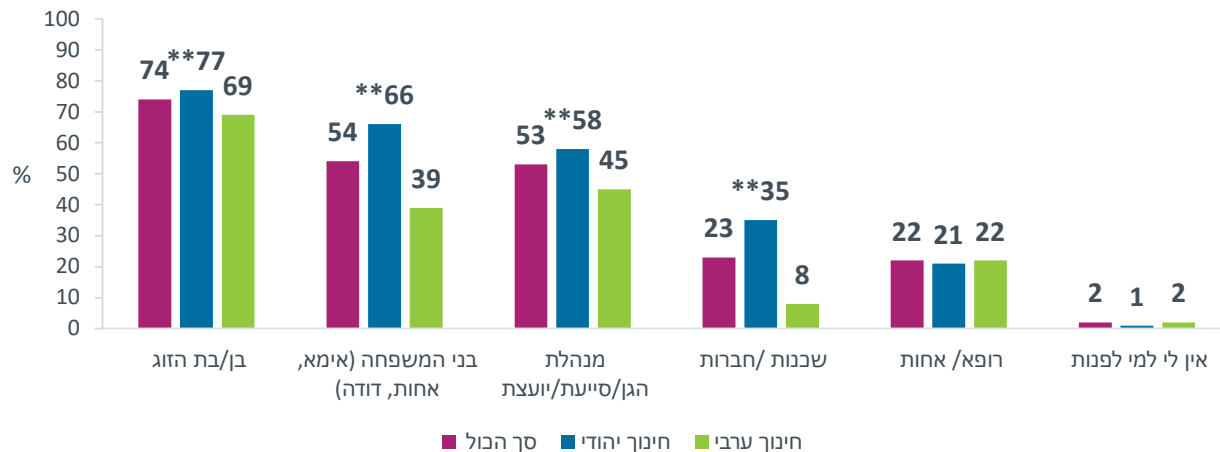
⁶ מנהלת גן עמיתה היא גננת שמנהלת גן אחר.

3.4.3 מקורות התמיכה בהורים

ההורים נשאלו גם הם אל מי הם פונים לבקש סיוע במקרה שיש להם דילמה, שאלה או צורך בהתייעצות שקשורה בגידול הילדים (תרשים 4). 74% מההורים דיווחו שמקור התמיכה העיקרי הוא בן/בת הזוג שלהם, 54% דיווחו שמקור התמיכה העיקרי הוא בני המשפחה (אימא, אחות, דודה) ו-53% דיווחו שמנהלת הגן, הסייעת או היועצת הן מקורות התמיכה העיקריים שלהם.

בדיווח ההורים יש הבדלים בין ההורים בחינוך היהודי להורים בחינוך הערבי: שיעור גבוה יותר מההורים בחינוך היהודי לעומת שיעור ההורים בחינוך הערבי דיווחו על מקורות התמיכה האלה: בן/בת הזוג – 77% לעומת 69%, בהתאמה; בן משפחה – 66% לעומת 39%, בהתאמה; מנהלת הגן/הסייעת/היועצת – 58% לעומת 45%, בהתאמה.

תרשים 4: מקורות התמיכה בהורים כשיש להם דילמה/ שאלה/ צורך בהתייעצות שקשורים בגידול הילדים, על פי דיווח ההורים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים), [^] (N=1,240)



[^] אפשר היה לתת יותר מתשובה אחת
 $p < .01^{**}$

3.5 התאמת סביבת הגן למתן מענה אישי לכלל הילדים

ההכלה והלמידה ההטרוגנית דורשות ממנהלות הגנים התאמה של סביבת החינוך לצרכים של כלל הילדים בגן. מנהלות הגנים נשאלו אם מרחב הגן עשיר ומאפשר מגוון אמצעים למתן מענה אישי לכלל הילדים בגן (לוח 16). 32% ממנהלות הגנים דיווחו שמרחב הגן אינו מאפשר מגוון אמצעים למתן מענה אישי לכלל הילדים.

לא היה הבדל מובהק בין החינוך היהודי לערבי.

לוח 16 : תשובות מנהלות הגנים לשאלה אם מרחבי הגנים עשירים ומאפשרים מגוון אמצעים למתן מענה אישי לכלל הילדים בגן, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

האם מרחב הגן עשיר ומאפשר מגוון אמצעים	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(115)	(52)	(63)
כן	68	73	64
לא	32	27	37

עניין התאמת סביבת הגן לצורכי הילדים בלט בקבוצות המיקוד עם מנהלות הגנים והסייעות. מנהלות גנים מרבים מן היישובים שיתפו בתחושותיהן בנוגע לפער בין צורכי הילדים ובין המציאות מבחינת המבנה והסביבה של הגן ומבחינת קיומם של אביזרי עזר לילדים. לדוגמה: מנהלות גנים וסייעות דיווחו על גנים שאינם מונגשים לילדים עם מוגבלות פיזית (למשל מוגבלות בניידות) או עם מוגבלות ראייה וכן על גנים שבהם לומדים ילדים עם לקויות שמיעה אך האקוסטיקה בגנים אינה מותאמת למוגבלויותיהם של ילדים אלו.

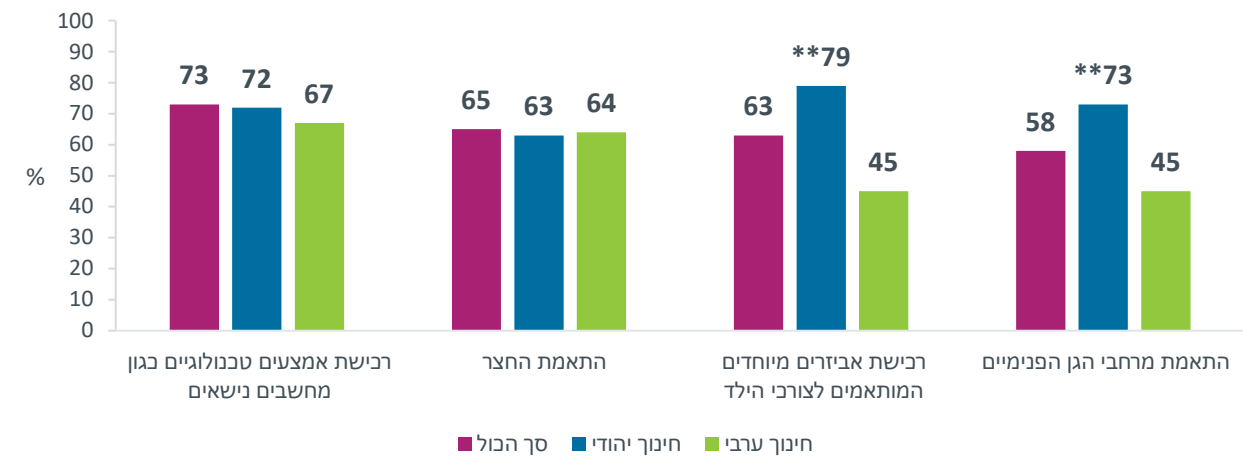
כמו כן מנהלות הגנים והסייעות בקבוצות המיקוד תיארו קושי בהענקת מרחב פרטי לילדים, לצורכי הפוגה או לזמנים שבהם יש להם טיפול עם איש מקצוע מחוץ לצוות הגן (לדוגמה: קלינאית תקשורת) או מצוות הגן.

” ילדים עם לקויות מסוימות זקוקים לעיתים ליחס והדרכה מסוג אחר שיוכלו להתאפשר במרחב נפרד מזה שנמצאים בו שאר הצוות והילדים, ואין לנו בגן מרחב כזה.” (מנהלת גן)

מנהלות הגנים נשאלו גם אם יש צורך בשינויים במבנה הפיזי של הגן או בצידוד נוסף כדי להכיל טוב יותר ילדים עם מוגבלות (תרשים 5). 73% ממנהלות הגנים דיווחו על צורך ברכישת אמצעים טכנולוגיים, כגון מחשבים נישאים, לטובת כלל הילדים בגן. 63% מהן דיווחו על צורך ברכישת אביזרים מיוחדים, כגון כיסאות מותאמים, אביזרי תקשורת חלופית תומכת ומכשירי שמיעה. 65% ממנהלות הגנים דיווחו כי ישנו צורך גם בהתאמת החצר. 58% מן המנהלות דיווחו כי בגן שלהן נדרשת התאמה של מרחבי הגן הפנימיים לצורכי הילדים.

נמצאו הבדלים בין החינוך היהודי לערבי בשני תחומים: שיעור גבוה יותר של מנהלות גנים מהחינוך היהודי דיווחו על צורך בשינויים לעומת מנהלות גנים מהחינוך הערבי – צורך באביזרים מיוחדים מותאמים לצורכי הילדים – 79% לעומת 45%, בהתאמה; וצורך בהתאמת מרחבי הגן הפנימיים – 73% לעומת 45%, בהתאמה.

תרשים 5: שינויים נדרשים במבנה הפיזי של הגנים או בציוד נוסף כדי להכיל טוב יותר ילדים עם מוגבלות, על פי מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים), (N=121)



p < .01**

גם ההורים נשאלו אם מבנה הגן של ילדיהם מתאים לצורכיהם הייחודיים: 95% ענו בחיוב – 97% מהחינוך היהודי לעומת 91% מהחינוך הערבי (לא מובהק).

3.5.1 התאמת המשאבים הקיימים, שינויים בדרכי ההוראה וכינוס ישיבות צוות

מנהלות הגנים נשאלו אם יזמו התאמה מיוחדת של המשאבים העומדים לרשותן בגנים. 38% השיבו בחיוב (לוח 17).

שיעור גבוה יותר של מנהלות גנים בחינוך היהודי **אינן** יוזמות התאמה של המשאבים: 75% לעומת 51% בחינוך הערבי.

לוח 17: תשובות מנהלות הגנים לשאלה אם יזמו התאמה של המשאבים העומדים לרשותן, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

האם יזמו התאמה של המשאבים	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(118)	(52)	(66)
לא	62	75**	51
כן	38	25	49

p < .01**

בקבוצות המיקוד סיפרו מנהלות הגנים על יוזמות להתאמת המשאבים העומדים לרשותן:

”חיברתי לכיסאות ספינר בצידו על מנת לאפשר לילד עם הפרעות קשב וריכוז להתעסק עם משהו שלא מפריע לו, ולשאר הילדים להשתתף.” (מנהלת גן)

”התאמתי חדר לילדים עם בעיות שמיעה, כדי שיהיה להם שקט ויוכלו לנוח שם.” (מנהלת גן)

מנהלות הגנים נשאלו גם אם ביצעו שינויים בדרכי ההוראה שלהן כדי להתאים אותן לצרכים של כלל הילדים בגן. 81% מהן דיווחו שהן ביצעו שינויים. שיעורן גבוה יותר בחינוך הערבי מאשר בחינוך היהודי: 86% לעומת 68%, בהתאמה. בשאלה פתוחה נתנו מנהלות הגנים דוגמאות לשינויים שעשו כדי להתאים את דרכי ההוראה שלהן לכלל הילדים. להלן דוגמאות נבחרות:

”שילבתי פעילויות תנועתיות; אפשרתי פעילות בכל מרחבי הגן במהלך כל היום.” (מנהלת גן)

”היה לי איזשהו ילד שהיו לו כל מיני בעיות, שהייתי צריכה קודם כול לפתוח את כל הגן, כאילו לא ליצור פינות; הייתי צריכה לראות את כל הילדים בזווית. והילד הזה גם הגיע אליי לגן כילד מסומן כבר, שכולם יודעים שיש לו קשיים כאלה ואחרים. ופשוט למדתי במה הוא טוב, וידעתי שהוא אוהב מאוד את הטבע והוא מאוד מאוד אהב 'לגו'. אז מראש בבוקר הכנתי לו שולחן, כמובן עם שיתוף של ההורים ויועצת הגן, שולחן של 'לגו' שהוא יכול לשבת לידו. במפגש הוא לא ישב על כיסא, היה לו ארגז ממשק הבית.... מדי פעם הבאתי לו גוש של פלסטלינה שהוא היה יושב ועושה. המון המון באמת תחומי חוזק [של הילד] גרמו לי להרבה פחות קונפליקטים מול הילד.” (מנהלת גן)

3.6 הקשר בין צוות הגן להורים והיכרות עם הזכויות

3.6.1 הקשר בין צוות הגן להורים

בסך הכול דיווחו מנהלות הגנים על קשר חיובי עם ההורים (לוח 18). 98% מהמנהלות דיווחו שההורים מעודכנים במצב התפקוד של הילד; 95% דיווחו שלהורים יש קשר איתן; שיעור נמוך יותר של מנהלות גנים, 62%, דיווחו שההורים שותפים בבניית תוכנית עבודה עבור ילדם.

בהשוואה בין החינוך היהודי לערבי נמצא שמנהלות הגנים בחינוך הערבי דיווחו בשיעורים גבוהים יותר מהמנהלות בחינוך היהודי שהן נוהגות להתייעץ עם ההורים כיצד כדאי לשפר את התקדמות ילדם בגן: 96% לעומת 84%, בהתאמה. שיעור גבוה יותר ממנהלות הגנים הערביות לעומת מנהלות הגנים היהודיות יוזמות פעולות להגברת המעורבות של כלל ההורים בגן: 93% לעומת 73%, בהתאמה.

לוח 18: התגובות 'תמיד' ו'לעיתים קרובות' של מנהלות הגנים להיגדים המתארים את הקשר שלהן עם ההורים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

היגדים בנוגע לקשר עם ההורים	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(124)	(56)	(68)
"ההורים מעודכנים לגבי מצבו ותפקודו של ילדם"	98	100	96
"ההורים נמצאים איתך בקשר (טלפוני, מייל, מסרונים וכד')"	95	96	94
"את נוהגת להתייעץ עם ההורים כיצד כדאי לשפר את התקדמות ילדם"	90	*84	96
"ההורים שותפים לביצוע הפעולות לקידום הילד בבית"	88	84	91
"את יוזמת פעולות להגברת מעורבות כלל ההורים בגן"	84	**73	93
"ההורים שותפים בבניית תוכנית עבודה עבור ילדם"	62	61	63

קטגוריות משלימות – 'לעיתים רחוקות', 'אף פעם'

$p < .05$ $p < .01$ **

מנהלות הגנים נשאלו גם על ההתמודדויות המרכזיות שלהן בקשר עם הורי ילדי הגן. כפי שאפשר לראות בלוח 19, 48% ממנהלות הגנים דיווחו שההתמודדות המרכזית שלהן עם הורי הגן מתמקדת בליווי ההורים בתהליך קבלת הקושי של הילד; 45% דיווחו שהן מתמקדות בשכנוע ההורים לבוא לאבחון הקשיים של ילדם.

נמצאו הבדלים אחדים בין החינוך היהודי לערבי בהתמודדויות של מנהלות הגנים עם ההורים. שיעור גבוה יותר של מנהלות גנים בחינוך היהודי דיווחו על קושי לשכנע את ההורים לאבחן את הקשיים של ילדם: 53% לעומת 38% בחינוך הערבי; ושיעור גבוה יותר של מנהלות גנים בחינוך הערבי דיווחו על קושי למצוא שפה משותפת עם ההורים – 16% לעומת 2% בחינוך היהודי.

לוח 19: ההתמודדויות המרכזיות של מנהלות הגנים עם ההורים, על פי בחירת מנהלות הגנים בהיגדים הרלוונטיים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

היגדים בנוגע להתמודדויות המרכזיות של המנהלות	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(146)	(62)	(84)
"ללוות את ההורים בתהליך קבלת הקושי של הילד"	48	50	46
"לשכנע הורים להגיע לאבחון הקשיים של ילדם"	45	*53	38
"לרתום אותם לעשייה בגן"	31	31	31
"אין לי קושי מיוחד"	12	13	12
"למצוא שפה משותפת עם ההורים"	10	**2	16
"להתמודד עם הורים לילדים ללא קשיים מיוחדים, המתנגדים להכלה של ילדים עם מוגבלויות"	8	*7	10

האחוזים אינם מסתכמים ל-100 כיוון שאפשר היה לתת יותר מתשובה אחת.

$p < .05$ $p < .01$ **

בקבוצות המיקוד עם מנהלות הגנים ציינו המנהלות שיש צורך בהגברת המודעות בקרב כלל ההורים בגן לסוגיית ההכלה (יש להסביר להורים על העניין, להציג מה מצופה מהם כהורים) כדי שידעו להסביר זאת גם לילדים שלהם ולעזור בתהליך ההכלה.

” חייבים לעדכן את ההורים של כל הילדים בגן שיש ילד עם מוגבלות, כדי שיהיו בתמונה, שיסבירו לילדים שלהם, ידעו את המושגים השונים. לקבל את ברכת הדרך שלהם זה מאוד חשוב.” (הורה)

מנהלות הגנים הדגישו שחשוב מאוד שההורים יהיו 'עם' אצבע על הדופק' כדי לאתר קשיים אצל הילד שלהם בגיל מוקדם ולתת לו מערכת תומכת. ההורים צריכים להכיר בבעיה ולהתגייס לטיפול בילד ולקידומו.

3.6.2 הקשר של ההורים עם מנהלות הגנים

גם ההורים נשאלו על הקשר שלהם עם מנהלות הגנים (לוח 20). 88% דיווחו שמנהלת הגן מיידעת אותם על הפעילות הנעשית בגן; 81% דיווחו שמנהלת הגן שומרת על קשר איתם כדי להתעדכן ולעדכן במצבו של הילד; שיעורים נמוכים יותר של הורים (69%) דיווחו שמנהלת הגן משתפת אותם בבניית תוכנית התערבות בגן ובבית.

שיעור גבוה יותר של הורים מהחינוך הערבי לעומת הורים מהחינוך היהודי דיווחו – שלמנהלת הגן יש קשר איתם: 89% לעומת 75%, בהתאמה; שמנהלת הגן היא כתובת להתייעצות בנושאים הקשורים בגידול הילדים: 78% לעומת 69%, בהתאמה; ושמנהלת הגן משתפת אותם בבניית תוכנית ההתערבות בגן ובבית: 79% לעומת 61%, בהתאמה.

לוח 20: התגובות 'תמיד' ולעיתים קרובות[^] של הורי הילדים להיגדים המתארים את הקשר שלהם עם מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

היגדים בנוגע לקשר עם מנהלת הגן	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(1,240)	(694)	(546)
"מנהלת הגן מיידעת אותך על הפעילות הנעשית בגן"	88	88	89
"מנהלת הגן נמצאת איתך בקשר טלפוני, מייל, הודעה כתובה וכדו' כדי להתעדכן ולעדכן במצבו של הילד"	81	**75	89
"את נוהגת להביע הערכה על העשייה החינוכית בגן"	83	82	85
"את משתפת את מנהלת הגן ברגעי הצלחה/שמחה של הילד"	75	**68	83
"את משתפת את מנהלת הגן במצבי קושי של הילד/ה או המשפחה"	74	74	74
"מנהלת הגן הינה כתובת להתייעצות בנושאים שקשורים בגידול ילדך"	73	**69	78
"מנהלת הגן שיתפה אותך בשיחת היכרות עם הילד/ה"	72	**69	76
"מנהלת הגן משתפת בבניית תוכנית ההתערבות בגן ובבית"	69	**61	79

[^] קטגוריות משלימות: 'לעיתים רחוקות', 'אף פעם לא'
 $p < .01^{**}$

בקבוצות המיקוד עם ההורים הם הביעו את עמדותיהם בנוגע לקשר שלהם עם מנהלת הגן. לדבריהם, המנהלות צריכות לדעת לנהל שיח עם ההורים, לקבל ביקורת וגם לבטא את הקשיים שלהן מול ההורים.

”התקשורת בין ההורים לצוות היא מאוד חשובה. האמון שחייב בעיניי להיווצר בין הצוות החינוכי להורים. שיתופי הפעולה, עד כמה ההורים מרגישים בטוחים לשאת ולבקש, ולקבל עזרה.” (הורה)

עוד עלה מקבוצות המיקוד כי ההורים מעוניינים באפשרות ליווי וייעוץ ממנהלות הגנים, משום שהן נמצאות עם הילדים רוב שעות היום. כמו כן היו הורים שסברו שחשוב שיהיה קשר רציף עם כלל ההורים בגן כדי שההכלה תפעל היטב וכדי שהאקלים בגן יהיה מיטבי.

”מה שהכי חשוב לי בגן הזה זה שהגננת נותנת יחס לכל ילד. אם זה בשיחות טלפון עם ההורים – היא יוזמת את השיחות לבד, היא מתקשרת ושואלת. היא מעדכנת בכל דבר... היא באופן שוטף מדברת עם כל ההורים.” (הורה)

3.6.3 ההיכרות של מנהלות הגנים ושל ההורים עם זכויות ההורים

תהליך הלמידה בדק את מידת ההיכרות של מנהלות הגנים עם זכויות ההורים – ברשויות המקומיות ובמשרד החינוך – בעקבות קשיי ילדיהם (לוח 21). התברר כי יותר ממחצית מנהלות הגנים מכירות את הזכויות שמגיעות להורים מן הרשויות המקומיות: בכל המקרים – 16%; וברוב המקרים – 43%.

שיעור גבוה יותר של מנהלות גנים מהחינוך הערבי לעומת מנהלות גנים מהחינוך היהודי דיווחו שבכל המקרים הן מכירות את הזכויות ההורים: 21% לעומת 9%, בהתאמה (לא מובהק).

לוח 21: שכיחות המקרים שבהם מנהלות הגנים מכירות את זכויות ההורים לילדים עם מוגבלויות או עם עיכובי התפתחות, על פי דיווח מנהלות הגנים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי (באחוזים)

היכרות	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(127)	(57)	(70)
בכל המקרים	16	9	21
ברוב המקרים	43	47	40
בחלק קטן מהמקרים	34	35	33
בשום מקרה	7	9	6

בקבוצות המיקוד עם מנהלות הגנים הן שיתפו את חברי קבוצתם בצורך שהן חשות לחזק את היכרות ההורים עם הזכויות שלהם ושל ילדיהם.

ההורים נשאלו גם על מידת ההיכרות שלהם עם זכויותיהם ברשויות המקומיות ובמשרד החינוך בשל קשיי ילדיהם (**לוח 22**). רק 18% דיווחו שמעולם לא הכירו את הזכויות שלהם.

בהשוואה בין ההורים מהחינוך היהודי ובין ההורים מהחינוך הערבי נמצא ששיעור גבוה יותר של הורים מהחינוך הערבי (25%) דיווחו שהם תמיד יודעים את זכויותיהם לעומת שיעור ההורים בחינוך היהודי שדיווחו כך (14%).

לוח 22: שכיחות המקרים שבהם הורים לילדים עם מוגבלויות או עם עיכובי התפתחות מכירים את זכויותיהם ברשות המקומית ובמשרד החינוך, על פי דיווח ההורים, בחינוך היהודי ובחינוך הערבי

היכרות	סך הכול	חינוך יהודי	חינוך ערבי
(N)	(1,240)	(694)	(546)
בכל המקרים	19	14**	25
ברוב המקרים	34	36	32
בחלק קטן מהמקרים	29	31	27
בשום מקרה	18	19	16

****0.01 < p**

4. מגבלות תהליך הלמידה

התקציב שעמד לרשות צוות תהליך הלמידה לא אפשר לערוך ראיונות עומק עם קובעי המדיניות ועם נציגים מהרשויות. הדעות והתגובות שלהם התקבלו רק בפגישות איתם לצורך הצגת הממצאים.

נוסף על כך, כדי לשמור על פרטיות ההורים הפצת הקישור לשאלון התבצעה על ידי מנהלות הגנים, ולפיכך צוות תהליך הלמידה אינו יודע לכמה הורים נשלח הקישור ומה שיעור ההשבה עליו. כמו כן, מכיוון שאיסוף הנתונים היה מקוון, יש חשש שהורים עם אוריינות דיגיטלית נמוכה או שאין להם גישה לאינטרנט לא מילאו את השאלון ולכן המדגם עלול שלא לייצג נכונה את כלל אוכלוסיית ההורים.

5. סיכום

חזון משרד החינוך הוא להוביל תפיסת הכלה והשתלבות אשר תשקוד על:

- חיזוק ערכי השוויון והדמוקרטיה, השונות וקבלת האחר בכלל החברה;
- הובלה אחראית של מעשה ההכלה ושל יישום הרעיון בפועל;
- קידום שיח ותרבות גנים מכילה, הכוללת יצירת מחויבות, בחינה של נכונות צוותי החינוך להכלה, שיתוף פעולה עם ההורים, הקמת סביבות פיזיות מתאימות ומתן תמיכות נלוות.

תהליך הלמידה נועד לבדוק את אופן ההכלה של ילדים בגנים ואת טיב ההכלה, במטרה לספק לקובעי המדיניות מידע שיסייע להם בגיבוש תוכנית רחבה לחיזוק ההכלה.⁷

לקידום הכלה מוצלחת בגנים יש צורך בידע, במיומנויות ובפרקטיקות מגוונות. יישום מוצלח של פרקטיקות הכלה תלוי בעיקר בעמדות ובתפיסות של מנהלות הגנים בנוגע לילדים עם מוגבלות ובנכונותן לעבוד עימם בגן. מנהלות גנים רבות בעולם תומכות ברעיון השילוב וההכלה מבחינה ערכית, אולם יש להן חששות מיישומם. חששותיהן בנוגע ליישום ההכלה וההשתלבות נובעים מהעדר ידע ומיומנויות בנוגע לפרקטיקות מכילות, מהעדר הכנה מקצועית מתאימה ומהעדר תמיכה מספקת. מתהליך הלמידה עולה כי **גם בקרב מנהלות הגנים שהשתתפו בו יש הבדל בין עמדותיהן בנוגע להכלה ובין עמדותיהן בנוגע ליישומה בפועל**. מנהלות הגנים דיווחו על עמדות התומכות בהכלה, אך הביעו חששות וציינו שיש אתגרים למיניהם ביישומה: העדר ניסיון ממשי בהכלה; העדר הכשרה בנושא; ומחסור במשאבים – גם בחינוך היהודי וגם בחינוך הערבי.

מנהלות הגנים העידו שלצורך ההכלה התנהלו בתהליך של ניסוי וטעייה. הסיבות העיקריות לכך הן ש-59% מהן **לא** זכו לפיתוח מקצועי שעסק בהכלה, ולמרביתן לא היה ניסיון של ממש בעבודה עם ילדים עם מוגבלות, ובמיוחד בחינוך היהודי. הן הצביעו על צורך בכלים להתמודדות עם הפרעות התנהגות בגן, על מיומנויות הכלה נדרשות, על חשיבותה של תקשורת בין-אישית ועל צורך בידע בסיסי בנושא סוגי המוגבלויות. גם הסייעות, שהן חלק מרכזי מצוותי הגנים, צריכות פיתוח מקצועי רלוונטי לעבודתן, מאחר ש-48% מהן לא זכו לו. נוסף על כך, 75% ממנהלות הגנים אמרו שהסייעות צריכות תמיכה בנושא של עבודה עם ילדים עם מוגבלויות.

בעבודתה של מנהלת גן אתגרים רבים, בעיקר המספר הגדול של הילדים בגן, תשומת הלב הייחודית הנדרשת למאפיינים ולצרכים של כל אחד מן הילדים והמחסור במשאבים (ציוד, תקציב, מרחבי עבודה). נוסף על אלה יש גם אתגרים בקשר עם ההורים בגן, הנוגעים בעיקר לליווי ההורים בתהליך קבלת הקושי של ילדם ולגיוסם לשיתוף פעולה בתהליך אבחון הקשיים. הייעוץ והליווי המקצועי של הפסיכולוג והיועצת החינוכית חשובים, משום שהם מהווים כתובת מרכזית למנהלת הגן כאשר עולים קשיים בעבודתה.

⁷ משרד החינוך וג'וינט-אשלים החלו בספטמבר 2022 בתוכנית התערבות התומכת בהכלה בגני הילדים. התוכנית פותחה על בסיס הנתונים שסיפק צוות תהליך הלמידה בכל תקופת ביצועו. צוות תהליך הלמידה אמור להעריך את תוכנית ההתערבות.

ככלל, ההורים הביעו שביעות רצון מהקשר עם צוות הגן. עם זאת, חלקם דיווחו שלמנהלות הגנים ולסייעות אין די כלים להתמודד עם הקשיים והמוגבלויות של הילדים. עמדות ההורים, בחלקן צידדו בהכלה, ואחרות שיקפו חשש וספקות בנוגע לתרומת ההכלה לילדם עם המוגבלות או לכל הילדים עם מוגבלויות. חשוב לציין, מחד גיסא כי בעשורים האחרונים משתנה מקומם של ההורים לילדים עם מוגבלויות בתהליכי קבלת החלטות בנוגע לילדיהם ולחיזוק מקומה של המשפחה באחריות לטיפול בילד; מאידך גיסא, חלק מההורים מתקשים להכיר בקשיי ילדיהם.

6. המלצות

להלן המלצות עיקריות לקובעי המדיניות להצלחת ההכלה בארבעה מעגלים: מנהלות הגנים, סייעות, ההורים ומערכת החינוך והרשויות המקומיות.

6.1 מנהלות הגנים

1. להמשיך לחזק את העמדה התומכת בהכלה בקרב מנהלות הגנים (רלוונטי בעיקר למנהלות הגנים מהחינוך הערבי)
2. להתמודד עם הקשיים והאתגרים של מנהלות הגנים שמשפיעים על יישום ההכלה, וזאת באמצעות:
 - עיבוי של הפיתוח המקצועי שמנהלות הגנים מקבלות בנושא ההכלה: יותר הדרכות וליווי אישי המותאם להרכב הייחודי של הילדים בגן ולצורכיהם. כמו כן, חשוב שהפיתוח המקצועי של מנהלות הגנים יכלול גם שיטות הוראה הטרוגניות המותאמות לעבודה עם כלל הילדים וכן שיטות לעבודה בקבוצות הטרוגניות קטנות
 - איסוף, הנגשה והטמעה של הכלים הרבים הקיימים כיום בנושא ההכלה והצגתם למנהלות הגנים ולצוותים
 - מתן כלי ניהול למנהלות הגנים שיחזקו את הגנים כיחידות מנהל עצמאיות, מבחינת ניהולם של העשייה החינוכית ושל הקשרים עם אנשי המקצוע החיצוניים, עם המערך הקהילתי הרחב ועם הורי הילדים בגן

6.2 סייעות

1. לספק פיתוח מקצועי מתאים לסייעות, ובייחוד ידע וכלים להתמודדות עם ילדים עם מוגבלות וכן ידע על ההתפתחות בגיל הרך (רלוונטי בעיקר לסייעות בחינוך היהודי)
2. לערוך מפגשי למידה משותפת – מנהלת גן וסייעת – לחיזוק עבודת הצוות וליצירת שפה מקצועית משותפת
3. לחזק את שיתופי הפעולה של צוות החינוך עם אנשי צוות נוספים המעורבים ביישום ההכלה בגנים: אנשי מקצוע במסגרת הסל האישי/מוסדי, גננות שילוב וסייעות משלבות של הילדים הזכאים לסל האישי

6.3 ההורים

1. לספק למנהלות הגן כלים לעבודה עם ההורים בתהליך התמודדותם עם קבלת קשיי הילדים
2. להגביר את מעורבות ההורים בקביעת תוכניות אישיות לילדיהם, בניהול מעקב אחר התקדמותם ובתכנון המשך ההתערבות המערכתית בעבורם
3. לחזק את הקשר בין ההורים למנהלות הגנים ולהבנותו כחלק משגרת העבודה וכן לקדם רצף מיטבי בין המרחבים הביתיים למסגרות החינוך

4. לחזק את עמדות ההורים התומכות ביישום ההכלה בגני הילדים, הן הורים לילדים עם מוגבלות הן הורים לילדים ללא מוגבלות, ולסייע להם להתגבר על האתגרים
5. להרחיב את הידע של ההורים בנושא ההכלה

6.4 מערכת החינוך והרשויות המקומיות

1. להוסיף ולחזק את מקומן של היועצת, הפסיכולוגית והמדריכה הפדגוגית במתן תמיכה למנהלות הגנים
2. לחזק את מערך התמיכה המקצועי – היישובי והארצי – למנהלות הגנים
3. לאזן בין הגנים את מספר הילדים הזכאים לשירותי חינוך מיוחד ולהתאים את ניווד המשאבים בין הגנים
4. להתאים ולהנגיש את סביבות החינוך של הגנים ולתחזק אותן

עוד פרסומים של המכון בנושא

ניג'ם-אכטילאת, פ. ושורק י. (2022). התוכנית לשיפור איכות החינוך בגני הילדים באוכלוסייה הערבית מחקר הערכה מעצבת ומסכמת. דמ-879-22.

שורק, י., ניג'ם-אכטילאת, פ., בן דורי גלבע, ר., לוי, ו. ורובל-ליפשיץ, ת. (2019). מערך שירותים מיטבי לילדים בגיל הרך ולהוריהם ברשות המקומית: מסמך לדיון. דמ-812-19.

טליאס, נ. ודולב, ה. (2019). הבטחת איכות במרכזים לגיל הרך. סיכום המדידה השנייה.

ואזן-סיקרין, ל., רותם, ר. ובן רבי, ד. (2016). גיל הינקות בישראל: צורכי הילדים וההורים, שירותים ומדיניות. דמ-695-16.

ואזן-סיקרין, ל. ובן רבי, ד. (2016). המרכזים לגיל הרך בדגם הבין-משרדי (מג"רים) שפותחו במסגרת 360° – התוכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון – מחקר הערכה. דמ-732-16.

ואזן-סיקרין, ל., שר, נ. ובן רבי, ד. (2014). התערבויות עם הורים לילדים בגיל הרך: הנחות עבודה, עקרונות עבודה מוצלחים ואתגרים – סקירת ספרות.

את הפרסומים אפשר להוריד ללא תשלום מאתר המכון: brookdale.jdc.org.il

מקורות

- ארטן-ברגמן, ט. ורימרמן, א. (2009). דפוסי מעורבות חברתית בקרב אנשים עם וללא מוגבלות בישראל. *ביטחון סוציאלי*, 79, 49-84.
- חוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988, פרק ד': שילוב תלמיד עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל.
https://www.nevo.co.il/law_html/law00/71999.htm
- חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11) התשע"ח-2018. <https://meyda.education.gov.il/files/special/laws/%D7%AA%D7%99%D7%A7%D7%95%D7%9F%20%D7%97%D7%95%D7%A7%20%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A%20%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%97%D7%93%2019.7.18.pdf>
- חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998.
https://www.gov.il/BlobFolder/legalinfo/equality_law/he/sitedocs_law_equality_rights_people_with_disabilities.pdf
- טימור, צ. (2013). מושג "האחר השונה" בראי השילוב וההכלה בחברה ובחינוך בישראל: האומנם "אחר משמעותי"? דברים, 45-59.
- יונה, ד. ובן אשר, ס. (2017). שילוב מתבגרים לקוי שמיעה בכיתות רגילות כמקדם או מעכב חוויות מיטביות בבית הספר. *היועץ החינוכי*, כ, 331-356.
- משרד החינוך. (2022). הכלה והשתלבות בחינוך הקדם יסודי, יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות. אגף בכיר יישום חוק החינוך המיוחד הכלה והשתלבות והמנהל הפדגוגי אגף א' חינוך קדם יסודי. <https://meyda.education.gov.il/files/Pop/Ofiles/hahala-hishtalvot/ogdan-kdam-yesodi.pdf>
- משרד החינוך. (2019). פורטל הורים. מאוחזר נדלה ב-10 ביוני 2022, מתוך <https://parents.education.gov.il/prhnet/parents/school-climate/include-and-integrate>
- קליין, פ. וסובלמן רוזנטל, ו. (2010). *ביחד ולבד: שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות לגיל הרך*. רכס.
- רוגנשטיין-גרו, ט'. (2014). *השילוב בגני הילדים: בין המדיניות המוצהרת ועבודת הגננת*. עבודה לקבלת תואר "מוסמך למדעי החברה". אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- שפרלינג, ד., רייטר, ש. ויוספסברג בן-יהושע, ל. (2019). *מדיניות בנושא זכאות לשירותי חינוך מיוחד*. ל' יוספסברג בן-יהושע (עור'). מכון מופ"ת.
- שקדי, א. (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה. הוצאת רמות
- Akalin, S., Demir, S., Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., & Iscen, F. (2014). The needs of inclusive pres/chool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.

- Bartolo, P. A., Kyriazopoulou, M., Björck-Åkesson, E., & Giné, C. (2019). An adapted ecosystem model for inclusive early childhood education: A qualitative cross European study. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1637311>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- Englund, L. W. (2009). Designing a web site to share information with parents. *Technology Trends*, 45(1), 45-51.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Boyle, J. (2015). Psychometric properties of the revised teachers' attitude toward inclusion scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64-71.
- Ewing, D. L., Monsen J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165.
- Friend, M., & Bursuck, W. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (6th ed.). Upper Saddle River.
- Hebel, O., & Persitz, S. (2014), Parental involvement in the individual educational program for Israeli students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 29(3), 58-68.
- Hilbert, D. (2014). Perceptions of parents of young children with and without disabilities attending inclusive preschool programs. *Journal of Education and Learning*, 3(4), 49-59.
- Klibthong, S. & Agbenyega, J. S. (2019). Inclusive early childhood settings: Analyses of the experiences of Thai early childhood teachers. *International Education Studies*, 13(1), 21-31.
- Majoko, T. (2018). Participation in higher education: Voices of students with disabilities. *Cogent Education*, 5(1), 1542761.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: Teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114.
- Muccio, L. S., Kidd, J. K., White, C., & Burns, M. (2014). Head Start instructional professionals' inclusion perceptions and practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34, 40-48.
- Rafferty, Y., & Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27, 173-192.

Sira, N., Maine, E., & McNeil, S. (2018). Building alliance for preschool inclusion: Parents of typically developing children, attitudes and perceptions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 32-49.

<https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1415238>

Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 155-171. <https://doi.org/10.1080/0885625032000078952>

UNESCO [United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization] & Ministry of Education and Science Spain. (1994). The Salamanca statement and framework on special needs education.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. National institute on mental retardation.

Yu, S. (2019). What parents say about inclusion and disabilities: Implications for young children's attitude development toward peers with disabilities. *Early Child Development and Care*.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1683005>