

1974-2024

50



מאירס ג'וינט  
ברוקדייל

# החלטות הורים על בחירת מסגרת חינוך לילדיהם הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים

רינת נמר פורסטנברג    ליטל ברלב  
עדי הרקוביץ אמיר    תמיר אילי

עריכת לשון: רעיה דש  
תרגום לאנגלית (תקציר): דוד סימר  
עיצוב גרפי: ענת פרקו טולדנו

עורכת ראשית: רויטל אביב מתוק

מחקר זה הוזמן על ידי משרד החינוך ומומן בסיועו

**מכון מאירס ג'וינט ברוקדייל**

ת"ד 3886 ירושלים 9103702

טלפון: 02-6557400

[brook@jdc.org](mailto:brook@jdc.org) | [brookdale.jdc.org.il](http://brookdale.jdc.org.il)

ירושלים | אב תשפ"ד | אוגוסט 2024

# תקציר

## רקע

התיקון האחרון בחוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988 (תיקון 11 משנת 2018), עיגן לראשונה את זכות ההורים לבחור את סוג מסגרת החינוך שבה ילמד ילדם מתוך שלוש אפשרויות: גן או כיתה לחינוך רגיל, כיתה לחינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל או גן / בית ספר לחינוך מיוחד. נשאלת השאלה מהו מערך השיקולים המנחה את ההורים בבחירת סוג מסגרת החינוך לילדיהם. מחקרים קודמים שעסקו במסגרות החינוך לתלמידים עם מוגבלות בישראל לא נדרשו לנושא זה.

## מטרות המחקר

1. לבחון את שיקולי ההורים בבחירת סוג מסגרת החינוך הרצויה עבור ילדיהם ואת הגורמים שעשויים להשפיע על החלטתם
2. להבין את ההבדלים בין שיקולי ההורים הבוחרים בסוגים שונים של מסגרות ואת ההבדלים מבחינה זו בין קבוצות אוכלוסייה
3. לבחון את עמדות ההורים כלפי ועדת הזכאות והאפיון שפועלת ברשות המקומית ובמסגרתה מתקבלת ההחלטה על זכאות תלמיד לשירותי חינוך מיוחדים

## שיטת המחקר

1. **סקירת ספרות**
2. **ראיונות עומק:** 15 ראיונות עם הורים שעניין ילדיהם נדון בוועדות זכאות ואפיון ועם גורמי מקצוע וקובעי מדיניות במשרד החינוך
3. **סקר מקוון** בקרב 1,562 הורים לילדים העולים לכיתה א' ומעלה שהשתתפו בדיוני ועדות זכאות ואפיון בשנת תשפ"ב. הסקר נעשה באמצעות שאלון מובנה

## ממצאים והמלצות

בדוח מפורטים השיקולים אשר ההורים מייחסים להם חשיבות בבחירה של כל סוג מסגרת חינוך מיוחד עבור ילדם, מאפייני ההורים אשר נוטים לבחור בכל סוג של מסגרת חינוך והחששות של ההורים מחמת הבחירה שביצעו. כמו כן נבחנו הגורמים המרכזיים שעשויים לעודד הורים לבחור בשילוב בכיתה רגילה, ועמדות ותחושות ההורים כלפי ועדת זכאות ואפיון.

לנוכח ממצאי המחקר, הועלו המלצות הנוגעות לטיוב תהליך קבלת ההחלטה, להגברת הבחירה בשילוב בכיתה רגילה ולדרכים שבהן יש לפעול בנוגע להורים עם מאפיינים שונים (כגון הורים מקבוצות שונות באוכלוסייה או הורים עם וללא השכלה גבוהה).

## רקע

בחוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988, הושם דגש בשילוב תלמידים עם מוגבלות במסגרות חינוך רגילות, ותיקוני החוק שחוקקו אחריו נועדו לקדם ולבסס את העיקרון של שילוב והכלה. תיקון מס' 7 לחוק, משנת 2002, עיגן את זכותם של תלמידים עם מוגבלות ללמוד במוסדות חינוך רגילים ולקבל שירותים מיוחדים בהתאם לצורכיהם והורה על בניית תוכנית חינוכית אישית מותאמת עבורם. תיקון מס' 11 לחוק, משנת 2018, מתמקד בהבטחת ההשתתפות הפעילה של כלל התלמידים עם מוגבלות בחברה ובקידום שילובם במוסדות חינוך רגילים, באמצעות רפורמה בשלוש סוגיות מרכזיות: **שינוי ההליך לקביעת הזכאות לשירותי חינוך מיוחדים** על ידי הקמת ועדת זכאות ואפיון הפועלת ברשות המקומית וצוות רב-מקצועי הפועל מטעם בית הספר או המת"א (מרכז תמיכה יישובי או אזורי); **מתן אפשרות להורים לבחור את סוג מסגרת החינוך שבה ילמד ילדם** מתוך שלוש אפשרויות: שילוב בגן או בכיתה לחינוך רגיל, כיתה לחינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל, או גן / בית ספר לחינוך מיוחד; **הגדרת סוג והיקף השירותים** שיינתנו לתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים על פי אפיון המוגבלות ורמת התפקוד שלהם. בבחירת סוג המסגרת מובאים בחשבון גם השירותים, התמיכות והתנאים המיוחדים שהם חלק ממאפייני סוג המסגרת.

שילוב תלמידים עם מוגבלות בבתי ספר לחינוך רגיל טומן בחובו תרומה אפשרית משמעותית הן לפרט הן לסביבה ולחברה כולה. עם זאת, לא פעם הוא מלווה בקשיים ודורש התאמות והשקעת משאבים מערכתיים רבים. למרות קשיי ההשתלבות וההתאמות הנדרשות, הגישה הדוגלת בשילוב תלמידים עם מוגבלות בבתי ספר לחינוך רגיל צוברת תאוצה ברחבי העולם. שיעור התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים בארץ מכלל התלמידים בישראל עלה בשנים האחרונות, וכיום הוא כ-12% במוצע. מהם, שיעור התלמידים המשולבים בכיתות לחינוך רגיל יציב יחסית, ונע סביב 60% בשני העשורים האחרונים. עם זאת, שיעור הלומדים במסגרות החינוך המיוחד נותר גבוה ועומד על כ-40% מכלל התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים: כ-20% לומדים בבתי ספר או בגני ילדים של החינוך המיוחד וכ-20% לומדים בכיתות חינוך מיוחד בבתי ספר לחינוך הרגיל, זאת למרות החקיקה והפעילות לעידוד שילוב בכיתות לחינוך רגיל ובניגוד לציפיות שהיו מהתיקון לחוק. נשאלת השאלה מהו מערך השיקולים המנחה את ההורים בבחירת סוג מסגרת החינוך לילדיהם.

הבנת המגמות הקיימות והעתידיות בכל הקשור לשיבוץ תלמידים עם מוגבלות במסגרות החינוך מחייבת להביא בחשבון את האופן שבו הורים מקבלים החלטות בנושא זה ולכבד את ההיבטים שהם תופסים כחשובים ברמה החינוכית והלוגיסטית עבור ילדיהם. מן הספרות עולה כי השיקולים המנחים הורים בבחירת מסגרת חינוך לילדיהם הם בין השאר: היצע התמיכות והשירותים המוצעים במסגרת החינוך, מספר התלמידים בכיתה, גישת המורים ויכולת ההכלה שלהם, חסמים שנתקלו בהם במסגרת החינוך הנוכחית ושיקולים משפחתיים. מאפיינים של הילד, כמו גילו וחומרת המוגבלות שלו, ומאפיינים סוציו-דמוגרפיים, כמו המעמד החברתי-כלכלי של המשפחה ורמת ההשכלה של ההורים, עשויים גם הם להשפיע על בחירת מסגרת החינוך, אך אלו עדיין לא נחקרו די הצורך. מחקרים קודמים בנושא מסגרות החינוך לילדים עם מוגבלות בישראל לא נדרשו לאופן שבו בוחרים ההורים בסוג מסגרת החינוך עבור ילדם או למערך השיקולים המנחים אותם בבחירה.

## מטרות המחקר

1. לבחון את שיקולי ההורים בבחירת סוג מסגרת החינוך הרצויה עבור ילדיהם ואת מגוון הגורמים שעשויים להשפיע על קבלת ההחלטה
2. להבין את ההבדלים בין שיקולי ההורים הבוחרים בסוגים שונים של מסגרות ואת ההבדלים מבחינה זו בין קבוצות אוכלוסייה
3. לבחון את עמדות ההורים בנושאים הקשורים לוועדות הזכאות והאפיון ולתהליך קבלת הזכאות לשירותי חינוך מיוחדים ממצאי המחקר יוכלו לשמש את משרד החינוך בהבנת השיקולים המנחים את ההורים, בייעול התהליך של בחירת ההורים במסגרת החינוך ובפיתוח מענה לאתגרים שעולים.

## שיטת המחקר

במערך המחקר נכללו שלושה רכיבים:

1. **סקירת ספרות** וחומר רקע בנושא החלטות הורים בבחירת סוג מסגרת חינוך לילדיהם הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים ובנושא שילוב תלמידים עם מוגבלות בכיתות לחינוך רגיל.
2. איסוף נתונים איכותניים באמצעות 15 **ראיונות עומק** עם הורים שעניין ילדיהם נדון בוועדות זכאות ואפיון ועם גורמי מקצוע וקובעי מדיניות במשרד החינוך. הראיונות התמקדו בשיקולי ההורים בבחירת סוג מסגרת החינוך לילדיהם ובנושאים הקשורים לוועדות הזכאות והאפיון ולתהליך השיבוץ בחינוך המיוחד. ראיונות העומק היו שלב מקדים למחקר ונועדו לשמש בסיס לגיבוש השאלון המובנה של הסקר. הראיונות עם אנשי המקצוע ועם ההורים נעשו בדצמבר 2021 ובינואר 2022.
3. איסוף נתונים כמותיים באמצעות **סקר מקוון** שהתבסס על שאלון מובנה להורים. מטרת השאלון הייתה לקבל תמונה רחבה ככל האפשר של התהליך לבחירת מסגרת החינוך, ונכללו בו שאלות סגורות לבחינת מערך שיקולי ההורים בבחירת סוג מסגרת החינוך לילדם, שאלות כלליות ודמוגרפיות ושאלות על ועדות הזכאות והאפיון ועל תהליך השיבוץ במסגרות החינוך המיוחד או בכיתה לחינוך רגיל. בקשה להשתתף בסקר נשלחה לכלל ההורים לילדים העולים לכיתה א' ומעלה שהשתתפו בדיוני הוועדות בשנת תשפ"ב (כלל אוכלוסיית המחקר). הבקשה הועברה להורים במסרון ייעודי באמצעות הפורטל של משרד החינוך. להורים שהעדיפו להתראיין טלפונית ניתנה אפשרות לשלוח הודעה, וסקר חזר אליהם. אפשר היה למלא את השאלון גם באמצעות מכשירי טלפון חכמים וגם באמצעות מחשבים. לשאלון היו גרסאות בעברית ובערבית והוא הועבר בחודשים אוגוסט-ספטמבר 2022. ניתוח הנתונים התבסס של תשובותיהם של 1,562 הורים. שיעור ההיענות היה כ-3% (תואם את שיעור ההיענות המצופה מסקר מקוון). לצורך בדיקת ייצוגיות המשיבים נבחנו ההתפלגויות של מאפיינים מרכזיים (סוג מסגרת החינוך, קבוצת אוכלוסייה, שלב חינוך) ונעשתה התאמה של משתפתי המחקר לנתוני אוכלוסיית התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים באמצעות משקולות דגימה.

## ממצאים עיקריים

### 1. העדפות ההורים בבחירת סוג מסגרת החינוך עבור ילדם

מהנתונים עולה כי 59% מכלל ההורים שהשיבו לסקר (הורים שילדם עלה לדיון בוועדת אפיון וזכאות בשנת הלימודים תשפ"ב, חלקם עלו לוועדה בפעם הראשונה וחלקם מחדשי זכאות) היו מעוניינים שבשנת הלימודים הבאה ילדם ישולב בכיתה לחינוך רגיל. 22% ציינו כי הם מעדיפים שילדם ילמד בכיתה חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל ו-14% השיבו כי הם מעוניינים בבית ספר לחינוך מיוחד. 5% עדיין לא בחרו סוג מסגרת חינוך עבור ילדם (יש לציין כי הסקר נשלח בחודש אוגוסט, סמוך לפתיחת שנת הלימודים). התפלגות זו דומה להתפלגות של כלל תלמידי החינוך המיוחד (כ-60% משולבים בחינוך הרגיל, כ-20% בכיתה חינוך מיוחד וכ-20% בבתי ספר או גני ילדים של החינוך המיוחד)

### 2. שביעות רצון ממסגרת החינוך

59% מההורים שהשתתפו במחקר דיווחו על רמת שביעות רצון גבוהה ממסגרת החינוך שבה ילדם לומד כיום, 22% דיווחו על שביעות רצון בינונית ו-19% העידו על שביעות רצון נמוכה. רמת שביעות רצון גבוהה דווחה בשכיחות גבוהה יותר במקרה של בית ספר / גן לחינוך מיוחד (72%) מאשר בכיתה חינוך מיוחד (53%) או בכיתה לחינוך רגיל (57%). כמו כן נמצא שככל שרמת שביעות הרצון מהמסגרת הנוכחית נמוכה יותר וכאשר הילד לומד בבית ספר לחינוך מיוחד גדל הסיכוי שההורה ירצה לשנות את סוג המסגרת.

### 3. השפעת מאפיינים אישיים על סוג מסגרת החינוך המועדף

- במחקר נבדק הקשר בין העדפת סוג מסגרת החינוך ובין מאפיינים אישיים: מאפייני הילד (השפעת המוגבלות על תפקודו; שלב החינוך שבו הוא עתיד ללמוד; מגדר) ומאפייני המשפחה וההורים (מקום הילד עם המוגבלות במשפחה; המצב הכלכלי לפי תפיסת ההורה; רמת ההשכלה של ההורה; קבוצת אוכלוסייה).
- מהממצאים עולה שהנטייה לבחור בבית ספר לחינוך מיוחד רווחת יותר בקרב הורים לילדים שמוגבלותם מקשה על תפקודם היום-יומי מאשר בקרב הורים לילדים שמוגבלותם אינה מקשה על תפקודם היום-יומי, בקרב הורים לילדים שעתידיים ללמוד בחינוך על-יסודי מאשר בקרב הורים לילדים בגיל חינוך יסודי, בקרב הורים לבנים מאשר בקרב הורים לבנות ובקרב הורים שילדם עם המוגבלות אינו הבכור במשפחה מאשר בקרב הורים שילדם עם המוגבלות הוא הבכור.
- נמצא שהנטייה לבחור בכיתה חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל רווחת יותר בקרב הורים שילדם עם המוגבלות אינו הבכור מאשר בקרב הורים שילדם עם המוגבלות הוא הבכור, וכן בקרב הורים ללא השכלה אקדמית והורים שמדווחים כי מצבם הכלכלי לא טוב. בקרב יהודים יש יותר נטייה לבחור בסוג מסגרת זה מאשר בקרב ערבים.
- לבסוף, נמצא כי הנטייה לבחור בשילוב בכיתה לחינוך רגיל במוסד לחינוך רגיל רווחת יותר בקרב הורים לילדים שמוגבלותם אינה מקשה על תפקודם היום-יומי, בקרב הורים לילדים בגיל חינוך יסודי (לעומת הורים לילדים בחינוך על-יסודי), וכן בקרב הורים בעלי השכלה אקדמית וכאלה המדווחים כי מצבם הכלכלי טוב, הורים לבנות (לעומת בנים) והורים שילדיהם עם המוגבלות הם הבכורים במשפחה.

#### 4. שיקולים בבחירת סוג מסגרת החינוך

- להורים הוצגה רשימת **שיקולים שעשויים להשפיע על בחירת סוג מסגרת החינוך** והם התבקשו לדרג עד כמה כל אחד מהם היה חלק מהחלטתם. על פי הסקר, רוב ההורים שמו דגש בתהליך לבחירת סוג מסגרת החינוך בטובת הילד וקידומו, ומנגד רובם שמו פחות דגש בשיקולים לוגיסטיים ותרבותיים. מגמה זו הייתה דומה בכל סוגי המסגרות, כך ששיקולים כגון רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד או קידומו לעצמאות בלטו כשיקולים מובילים. מנגד, שיקולים כמו התאמה ליכולת המשפחה מבחינה לוגיסטית או התאמת המסגרת לערכים ולתרבות של המשפחה היו משמעותיים פחות בבחירה בכל סוגי המסגרות.
- בקרב הורים שבחרו עבור ילדם לימודים בכיתה לחינוך רגיל רצון הילד ללמוד בסוג מסגרת זה דורג חמישי לעומת דירוג נמוך יותר בקרב הורים המעדיפים מסגרות חינוך מיוחד.
- **השוואה בין מסגרות החינוך מבחינת שיקולי הבחירה.** למרות התמונה שהוצגה, שבה סדר השיקולים בכל סוגי המסגרות היה דומה, נצפו הבדלים במידת החשיבות שההורים ייחסו לכל שיקול בין שלושת סוגי המסגרות; שיקולים הקשורים להיצע התמיכות הקיים במסגרת החינוך וליכולת של הצוות לתת מענה לילד דורגו במקום גבוה יותר בקרב הורים שהעדיפו בית ספר לחינוך מיוחד מאשר בקרב הורים שהעדיפו כיתת חינוך מיוחד או שילוב בכיתה לחינוך רגיל. נוסף על כך נראה כי בקרב הורים המעדיפים שילוב בכיתה לחינוך רגיל דורגו שיקולים לוגיסטיים במקום גבוה יותר מאשר בקרב הורים שבחרו במסגרות האחרות. ייתכן שלהורים אלו יש מסגרת חינוך קרובה לבית ההולמת את היכולות הלוגיסטיות של המשפחה (כגון הגעה לבית הספר, סדר היום המשפחתי וכדומה), ועצם קיומה של מסגרת כזאת אפשרה להם לבחור בשילוב ביתר קלות.
- **השוואה בין קבוצות אוכלוסייה מבחינת שיקולי הבחירה.** שיקולים הקשורים לטובת הילד ולתמיכות הקיימות במסגרת (למשל רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד, תמיכות, מענים ושירותים שהילד צריך, מסגרת שתספק לילד הגנה וביטחון ותקדם אותו לעצמאות) דורגו על פי רוב במקומות העליונים ברשימת השיקולים גם אצל ערבים וגם אצל יהודים, והם רכיב משמעותי בהחלטה בשתי קבוצות האוכלוסייה. עם זאת, שיקולים אלו דורגו בציון ממוצע גבוה יותר בקרב יהודים, וייתכן שהדבר מעיד על כך שהורים יהודים מרגישים בטוחים ומגובשים יותר בשיקולים המנחים אותם בבחירה. לעומת זאת, נמצא שבחלק מהמסגרות הורים ערבים מייחסים חשיבות רבה יותר מהורים יהודים לשיקולים הקשורים לרצון הילד ללמוד במסגרת ולשיקולים לוגיסטיים, כלכליים ותרבותיים. ניכר כי שיקולים אלו הם רכיב חשוב יותר בהחלטה בקרב הורים ערבים, לעומת הורים יהודים, אם כי כאמור, בשתי קבוצות האוכלוסייה השיקולים הלוגיסטיים והתרבותיים אינם העיקריים בבחירה.

#### 5. גורמים שעשויים לעודד בחירה בשילוב בכיתה לחינוך רגיל

- הורים שציינו כי הם מעוניינים שילדם ילמד בבית ספר לחינוך מיוחד או בכיתת חינוך מיוחד נשאלו מה היה עשוי לגרום להם לבחור בשילוב בכיתה לחינוך רגיל. מתשובות ההורים עולה כי הגורמים המרכזיים שעשויים לעודד בחירה בשילוב בכיתה לחינוך רגיל הם: הכשרה מתאימה של צוות בית הספר הרגיל (56% מכלל ההורים שהשיבו על שאלה זו), הקטנת

מספר התלמידים בכיתה (46%), קבלת יחס טוב ומכיל מהצוות (45%) והוספת תמיכות שונות בבתי הספר לחינוך רגיל (שירותי מקצועות הבריאות והטיפול באמצעות אומנויות – 42%, סייעת – 40%).

- כחמישית מכלל ההורים שבחרו עבור ילדיהם בית ספר לחינוך מיוחד או כיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל ציינו כי אין דבר שיכול היה לגרום להם לבחור עבור ילדם לימודים בכיתה לחינוך רגיל.

## 6. תהליך הבחירה בסוג מסגרת חינוך

- **סיוע בתהליך קבלת ההחלטה.** 36% מכלל ההורים שהשתתפו במחקר ציינו כי הם חשים שלא קיבלו מידע מספק לצורך החלטה על סוג מסגרת החינוך הרצויה עבור ילדם. בקרב הורים שצינו כי קיבלו ליווי או סיוע בתהליך קבלת ההחלטה על סוג מסגרת החינוך הרצויה עבור ילדם, 68% הביעו עניין בקבלת סיוע נוסף. מהסקר עולה כי הם היו מעוניינים בעיקר במידע מגורמים רשמיים כמו הצוות במסגרת החינוך או גורם ברשות המקומית.

- רוב ההורים ציינו בסקר כי גורם כלשהו ליווה אותם או סייע להם בתהליך קבלת ההחלטה על סוג מסגרת החינוך הרצוי עבור ילדם. רובם הסתייעו בגורם מקצועי (ממסגרת החינוך, המתי"א או הרשות המקומית), מעט הורים דיווחו כי ליוו אותם הורים אחרים לילדים עם מוגבלות, גורם טיפולי או חברים. מהראיונות ובתשובות הפתוחות בסקר עלתה החשיבות הרבה שהייתה לעזרה, לתמיכה ולליווי שקיבלו בתהליך מגופים שונים, וחלקם ציינו במיוחד את התרומה של הורים אחרים לילדים עם מוגבלות.

- **תחושות ההורים בעקבות ההחלטה.** באופן כללי, רוב ההורים (82%) ציינו כי הם שלמים עם בחירתם בסוג מסגרת החינוך שבה ילמד ילדם. ממצא זה בולט במיוחד בקרב הורים שהעדיפו בית ספר לחינוך מיוחד, וכחות בקרב הורים שהעדיפו מסגרות חינוך אחרות.

- **חששות מרכזיים** שעלו עם בחירת סוג מסגרת החינוך: שהצוות בבית הספר לא יספק לילד מענה מתאים (42%), שהילד לא ישתלב מבחינה חברתית (40%), שהילד לא יקבל מספיק תמיכות, מענים ושירותים (37%) ושהמסגרת לא תקדם אותו מספיק (31%). יותר חששות נמצאו בקרב הורים שדיווחו כי המוגבלות של ילדם מקשה על תפקודו היום-יומי מאשר בקרב הורים שדיווחו כי המוגבלות אינה מקשה, הורים לילדים בגיל חינוך יסודי ביטאו יותר חששות מהורים לילדים בגיל חינוך על-יסודי, הורים שהילד עם המוגבלות הוא ילדם הבכור יותר מהורים שילדם עם המוגבלות אינו הבכור והורים בעלי השכלה אקדמית יותר מהורים שאינם בעלי השכלה אקדמית. באופן כללי נמצא כי חששות בנושאים לוגיסטיים הם מרכזיים פחות עבור ההורים (למשל שלא יתקיימו לימודים בחופש הגדול או שהפיזור לבית הספר יקשה עליהם), וממצאים אלו תואמים את התמונה שעלתה מדירוג השיקולים המשפיעים על בחירת סוג מסגרת החינוך.

## 7. ועדות הזכאות והאפיון

- **סוג הוועדה והיקף הסל.** כמחצית מכלל המשיבים הגיעו לדיון בוועדת הזכאות והאפיון בפעם הראשונה, והשאר בפעם השנייה ומעלה (חידוש זכאות או ועדה חריגה שלא בפעם הראשונה). רוב ההורים מחדשי הזכאות דיווחו כי היקף סל התמיכות שקיבלו לא השתנה (53%) או גדל (36%).



- **השתתפות ההורים בוועדה.** 7% מהמשיבים דיווחו כי אף אחד מההורים לא היה נוכח בוועדה, בקרב הערבים בדרך כלל רק הורה אחד השתתף בדיון הוועדה (80% מהמשיבים הערבים לעומת 42% מהמשיבים היהודים), ואילו בקרב היהודים היו יותר מקרים שבהם שני ההורים הגיעו יחד לדיון הוועדה (51% מהמשיבים היהודים לעומת 15% מהמשיבים הערבים). רק 23% מכלל ההורים שהשתתפו במחקר ציינו כי גורם נוסף מטעמם הגיע לדיון הוועדה (למשל איש מקצוע).
- חלק מההורים התייחסו **להיבטים שונים של הקשר עם הוועדה** במענה לשאלה פתוחה. הנושאים העיקריים שעלו:
  - **תחושות כלפי הוועדה.** היו הורים שצינו כי חוו את הוועדה כמקצועית ועניינית ואת חברי הוועדה כקשובים ואמפתיים. אחרים ביטאו תחושות שליליות דווקא וסיפרו על אווירה מלחיצה, חוסר רגישות ועומס בירוקרטיה. לדברי חלק מההורים, לעיתים הוועדה מונעת בהחלטתה משיקולים ואילווצים של המערכת ואינה נותנת מענה מיטבי לרצון ההורים ולצורכי הילדים.
  - **מועד קבלת השיבוץ מהרשות המקומית.** חלק מההורים התלוננו כי ההחלטה על שיבוץ הילדים למסגרת החינוך מתקבלת מאוחר מאוד בשנה, סמוך לתחילת שנת הלימודים, והדבר יוצר תסכול, חוסר ודאות, בלבול ולחץ ומקשה בהכנת הילדים למסגרת החדשה.
  - **קושי ביישום החלטת הוועדה.** חלק מההורים דיווחו כי אין להם באמת אפשרות להוציא לפועל את בחירתם בסוג מסגרת החינוך שבה ילמד ילדם, בשל הקושי לאתר מסגרות מתאימות, סייעות, אנשי מקצוע, בתי ספר התואמים את התרבות והערכים של משפחתם או בתי ספר שיכולים לספק את סל השירותים שנקבע לילדיהם. קושי זה מאלץ אותם לשלוח את ילדיהם למסגרת חינוך זמינה שאינה מהסוג שבחרו ואינה מותאמת או נכונה עבור ילדיהם.
  - **ניהול דינוי הוועדה בזום.** חלק מההורים השתתפו בדיון הוועדה בזום, ולא פנים אל פנים. בחלק מהמקרים הדבר פגע בשביעות רצון ההורים מהוועדה, מהיחס שקיבלו מחברי הוועדה ומהאפשרות שלהם להרגיש שותפים בדיון. במקרים אחרים נראה כי ניהול הדיון מרחוק דווקא היה נוח להורים והקל עליהם.
  - **סיוע בתהליך.** חלק מההורים ציינו כי הם מחשיבים מאוד את התמיכה והליווי שקיבלו לאורך התהליך מגופים כמו הצוות החינוכי של בית הספר, המתי"א, נציגי הרשויות וארגוני ההורים, וכי סיוע זה הקל עליהם בבחירת סוג מסגרת חינוך מתאים ונכון עבור ילדם. לעומתם קבלו הורים אחרים על קושי בקבלת סיוע בתהליך, שבא לידי ביטוי במידע חסר או לא ברור די הצורך. חלק מההורים ציינו כי הרגישו בודדים בתהליך וטענו שאין מספיק ליווי מצד המערכת, הרשויות או הצוות החינוכי.

## המלצות

- משום שבמחקר נמצא כי הורים בעלי השכלה אקדמאית והורים במצב כלכלי טוב נוטים יותר לבחור באפשרות של שילוב בכיתה רגילה, מומלץ לפעול **להגברת המודעות של הורים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך ליתרונות השילוב בכיתה לחינוך רגיל**, כדי שהאפשרות הזאת תהיה נגישה ואטרקטיבית יותר עבורם.
- הורים רבים דיווחו כי יש להם עניין שהילד ישולב בחינוך הרגיל אולם אין לצוותים במסגרות החינוך הרגילות די ידע ומשאבים לבצע היטב את התהליך. אם יש רצון לעודד הורים לבחור בשילוב ולהגדיל את שיעור התלמידים המשולבים במסגרות החינוך

הרגילות, יש להשקיע מאמצים ומשאבים בעיקר בהכשרה מתאימה של הצוות החינוכי במסגרות אלו ובהקניית הידע והמיומנויות הדרושים לשם כך. חשוב ליידע את ההורים בהכשרות שהצוות עבר כדי לשכך את חששותיהם.

- חלק מההורים לתלמידים עם מוגבלות המשולבים בבתי ספר לחינוך רגיל ציינו בסקר חוסר במשאבים מספקים להם זקוקים התלמידים. לפיכך רצוי לבחון אפשרות להפנות משאבים נוספים למעטפת התמיכה בתלמידים אלו, הן מבחינה טיפולית הן מבחינה רגשית וחברתית, ולהגדיל את מכסת הטיפוליים שהם מקבלים כחלק משגרת בית הספר.
- נמצא כי באוכלוסייה היהודית יש יותר נטייה לבחור בכיתות חינוך מיוחד מאשר באוכלוסייה הערבית. ממצא זה תואם נתונים ידועים, שלפיהם שיעור גבוה יותר של תלמידים ערבים משולבים בכיתות לחינוך רגיל, אך נראה שמגמה זו מעידה בעיקר על מחסור במסגרות ייעודיות לחינוך מיוחד באוכלוסייה הערבית. לנוכח הרצון לעודד שילוב בכיתות חינוך רגיל, מומלץ לפעול לשיפור המודעות של הורים באוכלוסייה הערבית לחשיבות השילוב בחינוך הרגיל כך שהבחירה בסוג מסגרת זה תנבע מהבנה כי זוהי המסגרת המתאימה לילד ולא בשל אילוצים. במקביל להשקיע בהכשרת הצוות החינוכי, כדי שהורים באוכלוסייה הערבית יוכלו לבחור בשילוב ממקום מושכל, ולא מחוסר ברירה או בשל מחסור במסגרות מתאימות. המלצה זו רלוונטית לכלל בתי הספר בחינוך הרגיל, אך מקבלת משנה חשיבות באוכלוסייה הערבית.
- נמצא כי הורים לילדים בחינוך היסודי נוטים להעדיף שילוב בכיתה לחינוך רגיל ואילו הורים לילדים בחינוך על-יסודי מעדיפים בית ספר לחינוך מיוחד. יש לעמוד על הסיבות לפער זה ולדאוג למענה מתאים לקשיים ולאיתגרים שעלולים להתעורר בשילוב תלמידים בוגרים עם מוגבלות בכיתות לחינוך רגיל.
- ייתכן ששיקולים לוגיסטיים דורגו במקום נמוך יחסית בשל נטיית ההורים להמעיט בערכם של שיקולים הקשורים יותר לנוחותם הם מאשר לטובת הילד. יחד עם זאת, אין אפשרות לבטל לגמרי את מקומו וחשיבותו של המערך הלוגיסטי, המשפחתי והתרבותי בבחירת מוסד חינוך לילד, שכן במקרים רבים המסגרות הקיימות תואמות את הערכים והתרבות של המשפחה או את היכולת הלוגיסטית שלה, מה גם שהנטל הלוגיסטי המוטל על הורים המטפלים בילד עם מוגבלות עלול להשפיע על רווחתם האישית של ההורים ולהקריין על איכות חייו של הילד. מומלץ לחשוב על מחקר נוסף שיבחן בדרכים נוספות ועקיפות יותר את מכלול שיקולי ההורים בבחירת סוג מסגרת החינוך, ולמצוא דרכים להקל על ההורים בהתמודדות עם הקשיים הכרוכים בטיפול בילדם, למשל בתחום הלוגיסטי.
- נטיות ליבו של הילד ורצונו עלו כשיקול הן בסקר הן בספרות, אך נראה כי בפועל נעשה רק שיתוף מועט של הילד בתהליך לבחירת סוג מסגרת החינוך עבורו. מומלץ להגביר את המודעות של ההורים ואנשי הצוות החינוכי לחשיבות של שיתוף הילד בבחירה, ולעודד הן את ההורים הן את הצוות החינוכי להתחשב ברצון הילד.
- לנוכח החששות שציינו ההורים בדבר היחס שילדם יקבל אם ישולב בכיתה רגילה, יש לשאוף להקטנה מרבית של מספר התלמידים בכיתות לחינוך רגיל שמשולבים בהן תלמידים עם מוגבלות כדי לאפשר לצוות החינוכי לתת יחס אישי ומתאם ותשומת לב ראוייה לכל תלמיד.
- מהמחקר עולה כי הורים רבים חשים שהתהליך לאיתור סייעת וההתנהלות בנושא טעונים שיפור. לנוכח המחסור בסייעות והקושי לאייש את התקנים בכוח אדם מתאים מומלץ לבחון את הנושא לעומק ולחשוב על מדיניות שתעודד השתלבות של כוח אדם איכותי במערכת החינוך.

- הורים העלו חששות ואתגרים שונים בנושא ההסעות (למשל: מוגנות הילד בהסעה, אורך המסלול, תחלופת הנהגים וביטולים). מומלץ **לייעל את ההסעות ולוודא שהן מוגנות ובטוחות**, כדי שההורים יוכלו לשלוח בהן את ילדיהם בלב שקט והיבט זה לא יהיה שיקול בבחירת סוג מסגרת החינוך לילד.
- יש חשיבות רבה לעזרה, לתמיכה ולליווי שההורים מקבלים מגופים שונים בתהליך לבחירת סוג מסגרת החינוך עבור ילדם. סיוע כזה יכול להקל את הבחירה ולהוביל להחלטה מדויקת ונכונה יותר עבור הילד. יחד עם זאת, הורים רבים דיווחו כי קיבלו את החלטה ללא סיוע כלל או ללא סיוע ומידע מספק. יש **לחזק ולשפר את מערך הסיוע והליווי כדי לתמוך בהורים בתהליך** ולהציע שירות זה להורים גם אם אינם דורשים אותו בעצמם. מהספרות והראיונות עלה כי הורים רבים חווים את תהליך הבחירה בסוג מסגרת החינוך לילדם כמלווה בבלבול, לחץ וחוסר ודאות. חלקם חשים קושי בקבלת סיוע בתהליך ובהשגת המידע הדרוש לצורך החלטה. מומלץ **שימונה גורם** שילווה את ההורים לאורך התהליך כולו, מרגע הפנייה ועד שיבוץ הילד למסגרת חינוך.
- לצד ההתייעצות הפורמלית עם אנשי מקצוע או עם הצוות החינוכי יש ערך רב גם להתייעצות עם גורמים שאינם רשמיים, כמו הורים אחרים לילדים עם מוגבלות או אנשים אחרים שחוו את התהליך ויש להם היכרות אישית עם המסגרות השונות. כדאי **לעודד ולכוון הורים לעשות שימוש גם בערוצים שאינם רשמיים**, כמו קבוצות ווטסאפ ייעודיות, פורומים מקוונים של הורים לילדים עם מוגבלות ועוד.
- יש לוודא שכל ההורים מקבלים את **הזכויות שמגיעות להם בוועדת הזכאות והאפיון**, כולל השתתפות בדיוני הוועדה, קבלת מידע מלא על סל השירותים שילדם יהיה זכאי לו בכל אחד מסוגי המסגרות ובחירת סוג המסגרת המועדף עליהם. כמו כן כדאי לפעול **לחיזוק תחושת ההורים כי הם מעורבים** בתהליך קבלת ההחלטה ולעודד את כלל ההורים להשתתפות מלאה בעבודת הוועדה במקרים הרלוונטיים. נוסף על כך מומלץ **להביא לידיעת ההורים את האפשרות שיש להם להסתייע בנציג חיצוני מטעמם** בדיוני הוועדה.
- יש לתת את הדעת על תחושות ההורים כלפי ועדת הזכאות והאפיון והתנהלות דיוניה **ולהבטיח שחברי הוועדה יקפידו על מתן מענה אמפתי וידאגו לאווירה רגועה ומכבדת בדיונים**. לצורך זה מומלץ **לדאוג לפיתוח מקצועי ולהדרכה לכל חברי הוועדה**, כדי לתת בידיהם כלים נוספים להתנהגות אמפתית וליצירת אווירה נעימה.
- קיום דיוני ועדת הזכאות והאפיון מרחוק, בזום, לא התאים לכל ההורים, ובחלק מהמקרים פגע במידת שביעות הרצון של הורים מהתנהלות הוועדה ובתחושתם כי היו שותפים בתהליך. לפיכך, במקרים הרלוונטיים יש **לאפשר להורים לבחור את האופן שבו יתקיים דיון הוועדה, פנים אל פנים או באמצעים מקוונים**.
- רצוי להקדים את מועד **פרסום השיבוצים על ידי הרשות המקומית** כדי להפחית את הלחץ וחוסר הוודאות של המשפחות ולהקל על ההורים בהכנת ילדיהם ללימודים במסגרת שנבחרה עבורם.
- מומלץ לערוך **מחקרים נוספים** כדי לבחון יותר לעומק נושאים הדורשים הרחבה והעמקה, ובהם השפעת מאפיינים סוציו-דמוגרפיים שונים על בחירת סוג המסגרת וגורמים שעשויים לעודד הורים לבחור בשילוב ילדיהם בכיתה לחינוך רגיל.

# תוכן עניינים

1	1. מבוא
1	1.1 חקיקה ומדיניות בנושא חינוך מיוחד בישראל
2	1.2 ועדות הזכאות והאפיון
3	1.3 שילוב תלמידים עם מוגבלות בבתי ספר לחינוך רגיל
4	1.4 שכיחות תלמידים עם מוגבלות במסגרות החינוך השונות בישראל ובעולם
7	1.5 שיקולי ההורים בבחירת סוג מסגרת החינוך לילדיהם
12	2. מטרת המחקר
13	3. השיטה
13	3.1 אוכלוסייה
13	3.2 משתתפים
15	3.3 מערך המחקר
16	3.4 כלי המחקר
17	3.5 איסוף הנתונים
17	3.6 אתיקה
17	3.7 ניתוח הנתונים
18	4. מגבלות המחקר
20	5. ממצאים
20	5.1 מאפייני הנבדקים במחקר
24	5.2 העדפות ההורים בבחירת סוג מסגרת החינוך לילדם
28	5.3 שיקולים בבחירת סוג מסגרת החינוך
40	5.4 תהליך הבחירה בסוג מסגרת החינוך
47	5.5 ועדות הזכאות והאפיון
50	6. סיכום, דיון והמלצות
50	6.1 העדפות ההורים בבחירת סוג מסגרת חינוך לילדם
53	6.2 שיקולים בבחירת סוג מסגרת החינוך
57	6.3 גורמים שעשויים לעודד בחירה בשילוב בכיתה לחינוך רגיל
59	6.4 פירוט שיקולי הבחירה הקשורים לתנאים פיזיים וסביבתיים
59	6.5 תהליך קבלת ההחלטה לבחור בסוג מסגרת החינוך
62	6.6 ועדות הזכאות והאפיון
65	מקורות

70	נספחים
70	נספח א: תוצאות רגרסיה לוגיסטית לניבוי מסגרת החינוך הרצויה
71	נספח ב: ממוצעי השיקולים בקרב הורים שטרם בחרו את סוג המסגרת
72	נספח ג: השוואה בין מסגרות החינוך בשיקולי הבחירה
74	נספח ד: שיקולי הבחירה לפי קבוצות אוכלוסייה וסוג מסגרת החינוך המועדף
78	נספח ה: חששות בבחירת סוג מסגרת החינוך, מכלל המשיבים

## רשימת לוחות

14	לוח 1: מאפיינים מרכזיים שנבחנו בקרב המשיבים ובאוכלוסיית המחקר
21	לוח 2: מאפייני הילד
22	לוח 3: מאפיינים חינוכיים
23	לוח 4: מאפייני המשפחה וההורים
25	לוח 5א: סיכוי לרצות לשנות את סוג מסגרת החינוך הנוכחית כשיש צורך במעבר למסגרת אחרת
25	לוח 5ב: סיכוי לרצות לשנות את סוג מסגרת החינוך הנוכחית כשאין צורך במעבר של הילד למסגרת אחרת
26	לוח 6: רמת שביעות רצון מהמסגרת החינוכית הנוכחית של הילד
27	לוח 7: העדפת מסגרת חינוך, לפי מאפיינים אישיים
03	לוח 8: דירוג שיקולי הבחירה המרכזיים במסגרות החינוך השונות, לפי סוג מסגרת
31	לוח 9: ממוצעי השיקולים לבחירה בבית ספר לחינוך מיוחד
33	לוח 10: ממוצעי השיקולים לבחירה בכיתה לחינוך מיוחד
43	לוח 11: ממוצעי השיקולים לבחירה בשילוב בכיתה לחינוך רגיל
37	לוח 12: השיקולים לבחירה בכל אחד מסוגי המסגרות, לפי קבוצות אוכלוסייה
38	לוח 13: סוג התנאים התומכים כשיקול בחירה, מכלל ההורים שציינו תנאים תומכים כשיקולים שחשובים להם
39	לוח 14: סיבות לשימוש בהסעות למסגרת החינוך וחששות בנושא
40	לוח 15: גורמים שחוות דעתם או המלצתם השפיעה על החלטת ההורים בבחירת מסגרת החינוך לילדם, מכלל ההורים שציינו כי חוות דעת או המלצות היו שיקול בהחלטתם
41	לוח 16: קבלת מידע מספק לצורך החלטה
14	לוח 17: גורם מסייע להחלטה, מכלל ההורים שקיבלו ליווי או סיוע
42	לוח 18: עניין בסיוע או בסיוע נוסף, מכלל ההורים שלא קיבלו סיוע ומכלל ההורים שקיבלו סיוע
43	לוח 19: תחושת ההורים כלפי החלטתם, לפי סוג המסגרת
44	לוח 20: חששות מרכזיים בבחירת סוג מסגרת החינוך

- 45 לוח 21: חששות מרכזיים לפי השפעת המוגבלות על תפקוד הילד
- 46 לוח 22: חששות מרכזיים לפי שלב החינוך שבו ילמד הילד
- 46 לוח 23: חששות מרכזיים לפי מקום הילד במשפחה
- 46 לוח 24: חששות מרכזיים לפי רמת ההשכלה של ההורה
- 47 לוח 25: שיעור התלמידים בחלוקה לפי סוג הדיון שהתקיים בוועדה בעניינם
- 74 לוח 26: שינוי בהיקף סל השירותים הנכחי לעומת היקפו בפעם הקודמת
- 48 לוח 27: נכחות ההורים בוועדה

## רשימת לוחות בנספחים

- 70 לוח א-1: סיכויי הבחירה במסגרת חינוך ספציפית הרצויה לילד
- 71 לוח ב-1: ממוצעי השיקולים לבחירת מסגרת חינוך
- 73 לוח ג-1: ממוצעי השיקולים לבחירת סוג מסגרת חינוך, לפי מסגרות החינוך
- 75 לוח ד-1: דירוג שיקולי הבחירה המרכזיים בבית ספר לחינוך מיוחד, לפי קבוצת אוכלוסייה
- 76 לוח ד-2: דירוג שיקולי הבחירה המרכזיים בבחירה בכיתת חינוך מיוחד, לפי קבוצת אוכלוסייה
- 77 לוח ד-3: דירוג שיקולי הבחירה המרכזיים בבחירה בשילוב בכיתה לחינוך רגיל, לפי קבוצת אוכלוסייה
- 78 לוח ה-1: חששות בבחירת מסגרת החינוך

## רשימת תרשימים

- 24 תרשים 1: שיעור הילדים לפי מסגרת החינוך המועדפת על הוריהם
- 63 תרשים 2: הגורמים שעשויים לעודד בחירה בשילוב בכיתה לחינוך רגיל בקרב מי שבחרו בבית ספר לחינוך מיוחד או בכיתת חינוך מיוחד

# 1. מבוא

## 1.1 חקיקה ומדיניות בנושא חינוך מיוחד בישראל

מערכת החינוך המיוחד הפועלת בישראל על פי חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988 (להלן גם: החוק), מיועדת לתלמידים עם מוגבלות בני שלוש עד 21 הנדרשים לתמיכה מוגברת, לשירותים מיוחדים ולתנאים מותאמים כדי ללמוד במערכת החינוך (וייסבלאי, 2022ב). שילוב תלמידים עם מוגבלות במסגרות לחינוך רגיל עלה כעיקרון מרכזי מאז החלת החוק, אשר הורה להעדיף השמה בחינוך רגיל על השמה בחינוך מיוחד, אך לא בכל מחיר, ולבחון כל מקרה לגופו (מרום ואח', 2006). תיקוני החוק שנחקקו מאוחר יותר נועדו לקדם ולבסס את השילוב וההכלה. תיקון מס' 7 לחוק (המכונה גם "חוק השילוב"), שאישרה הכנסת בנובמבר 2002, עיגן את סמכות שר החינוך לקבוע תוכנית לשילוב תלמידים עם מוגבלות במוסדות לחינוך רגיל, כולל השירותים המיוחדים שהם זכאים להם במסגרת החוק (למשל עזרים מסייעים, שירותים פסיכולוגיים, שירותי מקצועות הבריאות וטיפול באמצעות אומנויות<sup>1</sup>) וקביעת המשאבים שיוקצו למוסדות לחינוך רגיל במסגרת מהלך זה (כל זכות, 2022). כמו כן נקבע בתיקון זה כי בכל מוסד חינוך רגיל תיקבע לכל תלמיד שהחוק חל עליו תוכנית חינוכית אישית הכוללת מטרות ויעדים לימודיים לכל שנת לימודים, ותוכנית זו תגובש בהתאם לצורכי התלמיד ולתפקודו.

תיקון מס' 11 לחוק, שאישרה הכנסת ביולי 2018, היה צעד נוסף בקידום עקרון השילוב וההכלה; בתיקון זה לחוק, שיישמו החל בשנת הלימודים תשע"ט (2018-2019) במחוז הצפון ובשנת הלימודים תש"פ (2019-2020) בכל הארץ, הושם דגש על השתתפותם הפעילה של כלל התלמידים עם מוגבלות בחברה וקידום שילובם במוסדות לחינוך רגיל באמצעות רפורמה בשלוש סוגיות מרכזיות: **האחת**, בהקשר של שינוי הליך קביעת הזכאות לשירותי חינוך מיוחדים – בתיקון נקבע כי ועדת ההשמה וועדת השילוב הוותיקות תבוטלנה ובמקומן תוקמנה שתי ועדות חדשות: ועדת זכאות ואפיון, הפועלת ברשות המקומית (ר' סעיף 1.2), וצוות רב-מקצועי, הפועל מטעם בית הספר או המת"א (מרכז תמיכה יישובי או אזרחי) עבור ילדי גן; **השנייה**, מתן אפשרות להורים לבחור את סוג מסגרת החינוך שבה ילמד ילדם. בתיקון זה נקבע לראשונה כי להורים לילדים עם מוגבלות עומדת זכות הבחירה בסוג מסגרת החינוך המועדף עליהם משלושה סוגי מסגרות: שילוב בגן או בכיתה לחינוך רגיל (להלן: שילוב), כיתת חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל, או גן / בית ספר לחינוך מיוחד; **השלישית**, הגדרה ופירוט של סוג והיקף השירותים שיינתנו לתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים על פי אפיון המוגבלות ורמת התפקוד שלהם (וייסבלאי, 2020). מלבד אפיון המוגבלות, רמת התפקוד וצורכי התלמיד, שמובאים בחשבון בהחלטת הוועדה, מתקיים דיון של הצוות הרב-מקצועי על התמיכות והשירותים שהתלמיד יקבל. בבחירת סוג המסגרת מובאת בחשבון העובדה שבשני סוגי מסגרות החינוך המיוחד ניתנים לתלמידים שירותים ותנאים מיוחדים מגוונים כחלק

---

<sup>1</sup> במועד קביעת התיקון לחוק שירותי מקצועות הבריאות כונו 'שירותים פרה-רפואיים' (פיזיותרפיה, קלינאות תקשורת וריפוי בעיסוק). בשל השינוי במינוחים, שירותים אלה יכונן בדוח 'שירותי מקצועות הבריאות' או 'טיפולים ממקצועות הבריאות'. שירותים נוספים שתלמידים עם מוגבלות זכאים להם במסגרת החוק, כחלק מתמיכה מסוג טיפול, הם טיפולים באמצעות אומנויות, ובכלל זה אומנות חזותית, תנועה, דרמה, מוזיקה, ביבליותרפיה ופסיכודרמה.

ממאפייני סוג המסגרת, כגון הוראה מותאמת וטיפולים ממקצועות הבריאות בהיקף נרחב יחסית, לימודים בכיתה עם מספר קטן של תלמידים, יום לימודים ושנת לימודים ארוכים יותר וסייעת/כיתנית, ואילו ב"שילוב" ניתנות תמיכות לתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים המשולבים בכיתה או בגן בהתאם לזכאות שנקבעה להם, כגון הוראה מותאמת, טיפולים ממקצועות הבריאות או סייעת/אישית. נוסף על כך ניתנות לתלמידים כאמור תמיכות ממשאבי המוסד הרגיל, כגון שעות פרטניות (וייסבלאי, 2022ב). כדי לסייע להורים לקבל החלטה מושכלת, נקבע בתיקון לחוק כי על ועדת הזכאות והאפיון לפרט בפניהם את סל השירותים שילדם יהיה זכאי לו בכל אחד מסוגי המסגרות (וייסבלאי, 2020). בשיתוף הורים לילדים עם מוגבלות בתהליך קבלת ההחלטות בנוגע למסגרת הלימוד המועדפת לילדם, כפי שעמד לנגד עיני מחוקקי תיקון זה, מיושמות המלצות הוועדה הציבורית לבדיקת מערכת החינוך המיוחד (ועדת דורנר), שהציעה בשנת 2009 לשנות מן היסוד את מתכונת ההשמה של תלמידים עם מוגבלות ולתת להוריהם אפשרות לבחור בסוג מסגרת החינוך שבה ילמדו (וייסבלאי, 2015). שיתוף ההורים גם עולה בקנה אחד עם פרקטיקות דומות ברחבי העולם, למשל באנגליה, בניו-זילנד ובאוסטריה, שבהן ההורים משתתפים באופן פעיל בתהליך קבלת ההחלטות בנוגע למוסד החינוכי שבו ילמד ילדם (מרום ואח', 2006).

אופן יישום התיקון לחוק עורר ביקורת מצד גורמים שונים; היו שטענו כי קידום השילוב של תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך הרגילה מחייב הדרכה והכשרה רבות יותר של צוות ההוראה והקצאת שעות טיפול ומשאבים מספקים לצורך מילוי צורכי התלמידים. כמו כן הועלתה ביקורת כלפי הכלי המשמש, לצד מסמכים וחוות דעת נוספות, לקביעת רמת התפקוד של הילד על ידי ועדת הזכאות והאפיון (שאלון רמת תפקוד – ראמ"ה), ונטען כי ועדות הזכאות והאפיון אינן קובעות לתלמידים סל שעות תמיכה ההולם את צורכיהם (וייסבלאי, 2020).

## 1.2 ועדות הזכאות והאפיון

כאמור, ועדות הזכאות והאפיון ברשויות המקומיות החלו לפעול מכוח תיקון מס' 11 לחוק, והוא קובע את סמכויותיהן, הרכבן ודרכי עבודתן. יש שלושה סוגים של ועדות זכאות ואפיון: (1) ועדה לתלמידים המוכנים לראשונה לבחינת זכאות לשירותי חינוך מיוחדים; (2) ועדה לחידוש הזכאות, המיועדת לתלמידים שכבר אושרה להם זכאות לשירותי חינוך מיוחדים בעבר והם נדרשים על פי החוק לחדשה, ו-(3) ועדה שלא במועד הקבוע, המתכנסת בתאריכים שאינם מוקצים לוועדות (ועדה חריגה). נוסף עליהן קיימת ועדת השגה, המתכנסת במחוז, ולפניה יש אפשרות לערער על החלטת ועדת הזכאות והאפיון במקרים שבהם ההורים אינם שבעי רצון מהחלטתה ומסל השירותים שנקבע לילדם.

תפקיד ועדת הזכאות והאפיון לקבוע בשלושה נושאים, כפוף למסמך מגורם קביל על אבחנת המוגבלות של התלמיד: (1) זכאות התלמיד לשירותי חינוך מיוחדים; (2) רמת התפקוד של התלמיד; (3) היקף סל השירותים שיינתן לתלמיד (משרד החינוך, 2020). דיוני הוועדה מתקיימים בין נובמבר למאי, למעט במקרים חריגים, והחלטותיה תקפות החל בשנת הלימודים העוקבת. בדיוני הוועדות, המתקיימים ברשות המקומית שבה התלמיד מתגורר או רשום, יושבים שישה חברים, ובהם יו"ר הוועדה, שהוא נציג משרד החינוך, נציג הרשות המקומית, פסיכולוג חינוכי, מפקח חינוך מיוחד, מפקח חינוך רגיל ונציג ארגון הורים (מינוי רשמי של שר החינוך) (משרד החינוך, 2020). התיקון לחוק קובע כי רשאים להפנות לוועדה לצורך בקשת זכאות לשירותי חינוך מיוחדים



אחד או יותר מהגורמים האלה: ההורים, התלמיד (אם מלאו לו 18 שנים ולא מונה לו אפוטרופוס), הצוות הרב-מקצועי בבית הספר, נציג הרשות המקומית או ארגון ציבורי או גורם מוסמך מטעם שר החינוך או שר הרווחה והביטחון החברתי (לשעבר שר העבודה והרווחה) (משרד החינוך, 2020).

נתונים מראים כי בפועל רוב התלמידים שעניינם נדון בוועדת הזכאות והאפיון נמצאים זכאים לשירותי חינוך מיוחדים; בכ-72,000 דיונים שהתקיימו לקראת שנת הלימודים תשפ"ב (2021-2022) נמצאו יותר מ-98% מכלל התלמידים שעניינם נדון בוועדת הזכאות והאפיון זכאים לשירותים אלו, ולהוריהם ניתנה הזכות לבחור את סוג המסגרת שבה ילמד ילדם (וייסבלאי, 2022).

במקרה שהוועדה מאשרת זכאות לשירותי חינוך מיוחדים וקובעת את רמת התפקוד ואת היקף הסל האישי של תלמיד, על הוריו להודיע לרשות המקומית או ליו"ר ועדת הזכאות והאפיון מהו סוג המסגרת שהם מעוניינים בו עבור ילדם, משלוש האפשרויות שצוינו לעיל: שילוב בגן או בכיתה לחינוך רגיל, כיתה לחינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל או גן / בית ספר לחינוך מיוחד. כץ (2022) מכנה את החלטת הוועדה "שובר" (voucher) הניתן לתלמיד בהתאם לאפיון סוג המוגבלות ורמת התפקוד שלו, ולהורים עומדת האפשרות "למש שובר" זה על פי השקפתם באחד משלושת סוגי המסגרות הקיימים. לטענת כץ, פעמים רבות הורים מעוניינים בזכאות רחבה ככל האפשר לילדם, מבחינת קבלת שירותים חינוכיים ושירותי מקצועות הבריאות, אך יש החוששים מתיוג והחרגה. בתהליך קבלת ההחלטה יש להורים אפשרות להתייעץ עם גורמים שונים, ובהם נציג ארגון ההורים בוועדה, שתפקידו בין השאר לוודא כי להורים עומדת האפשרות לקבל החלטה מושכלת על בסיס מידע מרבי (צחי, 2021).

ועדה נוספת הפועלת מתוקף חוק חינוך מיוחד היא הצוות הרב-מקצועי (המחליף את ועדת השילוב המוסדית), שבסמכותו לקבוע זכאות לשירותי חינוך מיוחדים מהסל המוסדי. הצוות הרב-מקצועי דן גם בהרכב סל השירותים (סל אישי) ובתוכנית האישית לתלמידים שזכאותם נקבעה בוועדת הזכאות והאפיון וילמדו בגן או בכיתה לחינוך רגיל.

### 1.3 שילוב תלמידים עם מוגבלות בבתי ספר לחינוך רגיל

כנים רבות לנושא של שילוב תלמידים עם מוגבלות בבתי ספר לחינוך רגיל מבחינת התרומה האפשרית לפרט ולסביבה, ומנגד מבחינת ההתאמות הנדרשות והמשאבים המערכתיים שיש להשקיע לשם כך והקשיים הקשורים ליחס של סביבת מערכת החינוך הרגילה אל הילד. מצד אחד, שילוב תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך הרגילה נתפס כמפתח לחברה מגוונת ושוויונית שעשויה לסייע להם ברכישת כלים להשתלבות בחברה עם בגרותם (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה [למ"ס], 2022) מבחינה תעסוקתית, פוליטית, כלכלית, חברתית ומשפחתית. תרומה זו צפויה שתימדד לא רק ברמת הפרט אלא ברמת הסביבה הרחבה. במחקר של פלביאן (2021), למשל, נבחנו עמדותיהם ותפיסותיהם של 75 אנשי חינוך וטיפול ומובילי יישום מדיניות השילוב בישראל כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות שכלית-התפתחותית בבתי ספר לחינוך רגיל. מן המחקר עלה כי מטרת השילוב שההסכמה עליה הייתה הרחבה ביותר הייתה קשורה לאופן שבו השילוב עשוי לתרום לחברה כולה (למשל לימוד כיצד לראות את האחר, קבלת השראה או בניית חוסן חברתי), יותר מהיותו רק מנוף לצמיחה והתפתחות אישית של התלמיד. מצד שני, השילוב מצריך השקעת משאבים מיוחדת לצורך מילוי צורכי תלמידים עם מוגבלות והכשרת הסביבה לקליטתם. המצדדים במסגרות החינוך המיוחד גורסים כי מסגרות אלו עשויות לספק לתלמידים סביבת לימודים מותאמת, שעדיין נדרש לפתחה במערכת החינוך הרגילה, וסגל

חינוכי בעל הכשרה ייעודית (Brussino, 2020). ואכן, במחקר של הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך דיווחו רוב המורים כי לדעתם אין למורי החינוך הרגיל כלים מספקים להתמודדות עם האתגרים הלימודיים, החברתיים והרגשיים העומדים מולם בעת שילוב ילדים עם מוגבלות בכיתה לחינוך רגיל (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה], 2023).

קושי נוסף קשור ליכולת ההשתלבות של תלמיד עם מוגבלות בסביבת כיתה בחינוך הרגיל; במחקר של פאיייל ואח' (Pijl et al., 2008), למשל, נמצא כי תלמידים עם מוגבלות הלומדים בבתי ספר בחינוך רגיל מתקשים לפתח קשרים חברתיים עם תלמידים ללא מוגבלות הלומדים בבית הספר, ולטענת החוקרים, השילוב ה"פיזי" בבית הספר הוא רק תנאי ראשוני אך לא מספק להכלת תלמידים עם מוגבלות. אתגרים עולים גם מצד המורים; בסקר שערך משרד החינוך באנגליה בקיץ 2019 בקרב מורים בבתי ספר לחינוך רגיל ציינו רק 60% מכלל המורים כי הם חשים שביכולתם לספק את צורכי התלמידים עם מוגבלות הלומדים בבית הספר, וברמה המערכתית עוד הרבה פחות מכך (19%) הסכימו כי בתי הספר לחינוך רגיל באנגליה יכולים כיום לתמוך ביעילות בלמידה של תלמידים עם מוגבלות (Department for Education, 2020).

למרות קשיי ההשתלבות וההתאמות הנדרשות, הגישה הדוגלת בשילוב תלמידים עם מוגבלות בבתי ספר לחינוך רגיל וביצירת תוכנית לימודים מכילה המספקת מענה לצורכיהם הולכת ותופסת תאוצה ברחבי העולם ואף הוגדרה כאחד מיעדי ההתפתחות של האו"ם לשנת 2030 (United Nations, 2016). בדוח של הארגון לשיתוף פעולה כלכלי ופיתוח (ה-OECD) שעסק במיפוי מדינות החינוך המיוחד ב-21 מדינות החברות בארגון נמצא כי ברוב המדינות יש פיתוח מואץ של תוכניות לשילוב תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך הרגילה, ובכלל זה הקמת רשויות מינהל ייעודיות לשם כך (Brussino, 2020).

## 1.4 שכיחות תלמידים עם מוגבלות במסגרות החינוך השונות בישראל ובעולם

שיעור התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים הלומדים באחת ממסגרות החינוך הקיימות בארץ (שילוב בגן או בכיתה לחינוך רגיל, כיתה לחינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל או גן / בית ספר לחינוך מיוחד) מכלל התלמידים בישראל הוא כ-12.0% (וייסבלאי, 2022), ויש הבדלים מבחינה זו בין קבוצות באוכלוסייה. בשנת הלימודים תשפ"ב (2020-2019) היה שיעור התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים באוכלוסייה היהודית 11.5%, באוכלוסייה הערבית 10.0% ובאוכלוסייה הדרוזית 12.7% (מוניקנדס-גבעון, 2021). שיעורים אלו הם נקודת שיא בעקבות עלייה מתמדת במספר התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים בשנים האחרונות. לראיה, בשנת 2006 היו תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים 6% מכלל התלמידים במערכת החינוך (ברלב ואח', 2019; וייסבלאי, 2022).

נתונים מראים כי בישראל, באופן יציב לאורך השנים, השילוב בגן או בכיתה לחינוך רגיל הוא מסגרת הלימוד הנפוצה ביותר לתלמידים עם מוגבלות. כך, בשנת הלימודים תשפ"ב (2021-2022), מכ-287,500 תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים למדו בכיתות לחינוך רגיל כ-175,000 תלמידים, שהיו 61% מכלל התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים באותה שנה. בהשוואה, מספר התלמידים שלמדו בבתי ספר או בגנים של החינוך המיוחד באותה שנה היה כ-57,500, ובכיתות חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל למדו כ-55,000 (20% ו-19% מכלל התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים בהתאמה) (וייסבלאי, 2022). לפי נתוני משרד החינוך, בשנת תשפ"ב, שלא כמצופה, חלה ירידה בשיעור התלמידים המשולבים בכיתות לחינוך רגיל; שיעורם היה 64% בשנת

תשע"ט (2018-2019), ולעומת זאת 61% בשנת תשפ"ב (2021-2022) (משרד החינוך, 2022ב). ככלל, שיעור התלמידים הלומדים בגן או בכיתה לחינוך רגיל מכלל התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים הוא בין 58% ל-66% מאז שנת 2002, אך יש הבדלים בין הקבוצות באוכלוסייה; בשנת 2020 שיעור התלמידים הלומדים בכיתות לחינוך רגיל הגבוה ביותר נרשם באוכלוסייה הדרוזית (73%), אחריו באוכלוסייה הערבית (64%) ולבסוף באוכלוסייה היהודית (61%) (מוניקנדס-גבעון, 2021). ייתכן שהסיבה לשיעור הגבוה של תלמידים המשולבים במסגרות לחינוך רגיל באוכלוסייה הערבית היא מחסור של מסגרות חינוך מיוחד המיועדות לתלמידים מאוכלוסייה זו. כך עולה גם ממחקר על ילדים עם מוגבלות באוכלוסייה הבדואית בנגב, שבו הובאו נתונים על ההיצע המצומצם של מסגרות לימוד מיוחדות המיועדות לאוכלוסייה הערבית והועלתה הסברה כי שיעור השילוב הגבוה יחסית באוכלוסייה זו אינו נובע מתפיסות מתקדמות אלא ממחסור במענים מתאימים אחרים (סוכר-פורמן ואח', 2022).

חלק מהתלמידים המשולבים במסגרות לחינוך רגיל מקבלים זכאות **לסל מוסדי**, קרי סל תמיכות שהמוסד החינוכי מקבל עבור תלמידים עם מוגבלות כגון לקות למידה, הפרעות התנהגותיות ורגשיות ועיכוב התפתחותי ברמות תפקוד 1-2 (גבוהה ובינונית-גבוהה), וחלקם מקבלים זכאות **לסל אישי**, המיועד לתלמיד שנמצא זכאי לשירותי חינוך מיוחדים ואף "עובר" איתו אם הוא מחליף מסגרת לימוד. בסמכותה של ועדת הזכאות והאפיון לקבוע זכאות לאחד מהסלים, והיא גם קובעת את היקף השירותים בסל האישי. הצוות הרב-מקצועי, המתכנס במוסד החינוכי (ובמתי"א לגנים), רשאי לקבוע זכאות לשירותי חינוך מיוחדים מהסל המוסדי, המחושב לכל מוסד חינוך באופן סטטיסטי, והוא גם קובע את היקף השירותים שיקבל כל תלמיד מהסל המוסדי בהתאם לצרכיו. הצוות הרב-מקצועי קובע את סוגי התמיכות שיינתנו לתלמיד מהסל המוסדי (הוראה ו/או טיפול) ואת סוגי התמיכות שיינתנו לתלמיד שזכאותו לסל אישי נקבעה בוועדת זכאות ואפיון (הוראה, טיפול ו/או סיוע) (משרד החינוך, 2022א). נתונים מצביעים על כך שבעקבות החלת תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד גדל במידה ניכרת מספר התלמידים המקבלים תמיכות מה**סל האישי בגן או בכיתה לחינוך רגיל**. בשנת הלימודים תשע"ט (2018-2019), השנה האחרונה לפני תחילת יישום התיקון לחוק בכל רחבי הארץ, היה מספר התלמידים המשולבים בכיתה לחינוך רגיל באמצעות סל אישי פחות מ-15% מכלל התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים הלומדים בגן או בכיתה לחינוך רגיל, ואילו בשנת הלימודים תשפ"ב שיעורם עלה ל-34% (וייסבלאי, 2022א). גידול זה, של 110%, מקורו בין היתר בכך שבשנת תשע"ט היו זכאים לסל האישי רק תלמידים עם מוגבלות בשכיחות נמוכה (למשל אוטיזם, מוגבלות ראייה, מוגבלות שמיעה, מוגבלות שכלית התפתחותית, פיזית ונפשית), ואילו החל בשנת תש"פ, שנת יישום תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד, נכללו בזכאות לסל אישי גם תלמידים עם מוגבלות בשכיחות גבוהה (למשל עיכוב התפתחותי או שפת, לקות למידה, הפרעות קשב וריכוז והפרעות התנהגותיות ורגשיות) (משרד החינוך, 2022ב). זאת ועוד, לטענת מוניקנדס-גבעון (2021), העלייה בשיעור התלמידים הזכאים לשילוב אישי עשויה להיות מוסברת גם בכך שיש בה תיקון של תת-זכאות בשנים קודמות בקרב תלמידים שהוריהם חששו מהסטיגמה הכרוכה בכנייה לוועדת ההשמה הוותיקה ובחרו שילדם יירשם לחינוך רגיל, ללא שירותים מותאמים.

השנתון הסטטיסטי לישראל לשנת 2021 הצביע על שתי מגמות שינוי בולטות בעשור האחרון הקשורות לקבלת שירותי חינוך מיוחדים בקרב תלמידים עם מוגבלות בישראל: עלייה בשיעור התלמידים עם מוגבלות נפשית בחינוך היסודי ובשיעור התלמידים עם אוטיזם בחינוך העל-יסודי. על פי השנתון, בשנת תש"ע (2009-2010) היה שיעור התלמידים עם מוגבלות נפשית המשולבים

בכיתות בבתי ספר לחינוך רגיל 35.4%, ואילו בשנת תשע"ט (2018-2019) היה שיעורם יותר מכפול: 76.5%. בד בבד חלה ירידה חדה בשיעור התלמידים עם מוגבלות נפשית שלמדו במסגרות החינוך המיוחד (מ-62.9% בשנת תש"ע ל-21.5% בשנת תשע"ט). נתון זה תקף הן לאוכלוסייה היהודית הן לאוכלוסייה הערבית. שיעור התלמידים עם אוטיזם בחינוך העל-יסודי שהיו משולבים בכיתות בבתי ספר לחינוך רגיל עלה מ-19.7% בשנת תש"ע (2009-2010) ל-31.4% בשנת תשע"ט (2018-2019), לצד ירידה בשיעור התלמידים עם אוטיזם שלמדו בבתי ספר בחינוך המיוחד (הלמ"ט, 2022).

בעולם שיעור התלמידים עם מוגבלות הרשומים בבתי ספר לחינוך רגיל גבוה מאוד ועובר את שיעור הרשומים בבתי ספר לחינוך מיוחד. שיעורי התלמידים עם מוגבלות הלומדים בבתי ספר לחינוך רגיל במדינות המפותחות גבוהים מהנתונים המקבילים בישראל. למשל בארצות הברית, על פי נתוני המרכז הלאומי לסטטיסטיקה בתחום החינוך (NCES), 95% מכלל התלמידים בגיל בית הספר (המוגדר גיל 5-21) המוכרים לפי חוק "חינוך לאנשים עם מוגבלות" האמריקני (IDEA) היו רשומים בשנת 2020 בבתי ספר לחינוך רגיל, 3% למדו בבתי ספר לחינוך מיוחד והשאר למדו במסגרות פרטיות או במוסדות. נוסף על כך, לפי הנתונים, מספר השעות שבהן היו משולבים תלמידים עם מוגבלות בבתי ספר לחינוך רגיל בכיתות לחינוך רגיל גדל בשנים האחרונות בארצות הברית, וכך בשנת 2009 למדו 59% מכלל התלמידים לכחות 80% מהזמן בכיתה לחינוך רגיל, ואילו בשנת 2020 שיעורם עלה ל-66%. (NCES, 2022).

סוכנות הסטטיסטיקה האירופית לחינוך מכיל (EASIE) אספה נתונים בשנים 2012-2016 על שיעורי השילוב של תלמידים עם מוגבלות בשלבי החינוך היסודי והעל-יסודי במערכת החינוך הרגילה ב-31 מדינות באירופה. בממצאיה עלה כי שיעור השילוב בקרב התלמידים גבוה מאוד ונע בין 81% ל-100%. השיעור הגבוה ביותר נמצא באיטליה, מלטה, בולגריה ונורווגיה, שבהן יותר מ-99.4% מכלל התלמידים עם מוגבלות לומדים בכיתה במערכת החינוך הרגילה (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020). בוויילס שיעור התלמידים עם מוגבלות הלומדים בבתי ספר לחינוך רגיל בחינוך היסודי והעל-יסודי היה 93% בשנת 2021-2022 (StatsWales, 2022), ובצפון אירלנד שיעורם באותה שנה היה כ-90% (Robinson, 2022). יוצאת דופן בהקשר זה היא אנגליה, שבה מספר התלמידים עם מוגבלות הלומדים בבתי ספר במערכת החינוך הרגילה היסודית והעל-יסודית אומנם נמצא במגמת עלייה, אך השיעורים נמוכים מאלו שבמדינות אחרות; בשנת 2022 למדו 51.4% מכלל התלמידים עם מוגבלות בבתי ספר ציבוריים לחינוך רגיל במדינה, ואילו 39.4% למדו בבתי ספר ציבוריים של החינוך המיוחד. השאר למדו במוסדות חינוך פרטיים או במסגרות אלטרנטיביות כגון חינוך ביתי (Gov.uk, 2022).

מהנתונים על ישראל אנו למדים כי בשני העשורים האחרונים שיעור התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים ולומדים במסגרות לחינוך רגיל נע סביב 60%. עם זאת, הביקוש למסגרות החינוך המיוחד ולכיתות חינוך מיוחד בבתי ספר לחינוך רגיל נותר רב, והלומדים במסגרות אלו הם כ-40% מכלל התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים, למרות החקיקה והפעילות המעודדת שילוב בכיתות לחינוך רגיל (וייסבלאי, 2020). נשאלת השאלה עד כמה הנתונים היציבים-יחסית של שיעור התלמידים המשולבים בכיתות לחינוך רגיל ושיעור התלמידים הלומדים במסגרות החינוך המיוחד הם תוצר של העדפות ההורים, ואם כן, מהו מערך השיקולים המנחה אותם בבחירת סוג מסגרת החינוך לילדיהם. מחקרים קודמים בנושא מסגרות החינוך לתלמידים עם מוגבלות בישראל לא נדרשו לאופן שבו מתקבלות החלטות ההורים בנוגע לבחירת סוג מסגרת החינוך לילדיהם (וייסבלאי, 2018).

## 1.5 שיקולי ההורים בבחירת סוג מסגרת החינוך לילדיהם

בספרות עולה הטענה כי הבנת המגמות הקיימות והעתידיות בכל הקשור לשיבוץ תלמידים עם מוגבלות במסגרות החינוך מחייבת להביא בחשבון את האופן שבו הוריהם מקבלים החלטות בנושא זה (Byrne, 2013). בהקשר זה, חוקרים גורסים כי כדי לעצב תוכנית לימודים בית-ספרית איכותית שעשויה לממש את יעדיה יש לתת את הדעת לא רק על התכנים שיש לצקת לתוכנית הלימודים ועל לוח הזמנים הרצוי, אלא יש לכבד את ההיבטים שההורים תופסים כחשובים ברמה החינוכית והלוגיסטית עבור ילדם (Glenn-Applegate et al., 2011). התהליך שבו הורים מקבלים החלטה על מסגרת החינוך המתאימה לילדם מאופיין בספרות כבעל "רציונליות מתוחמת" (bounded rationality), שכן בתהליך זה ההורים פועלים על פי מערכת שיקולים שכלתנית, אך על בסיס מידע או משאבים מוגבלים שביכולתם או ברצונם להשיג (Bagely et al., 2001; Bajwa-Patel & Devecchi, 2014; Bell, 2009; Jessen, 2012; McNERney et al., 2015). מידע זה מתבסס על מגוון מקורות, ובהם ימים פתוחים בבתי ספר, שיחות עם עובדים במחלקות חינוך ברשויות המקומיות, שיחות עם מורים ומנהלים במסגרות החינוך ועם הורים אחרים לילדים עם מוגבלות, שיחות עם אנשי מקצועות טיפוליים, חוברות מידע ומידע שמקורו בחוויית הלימודים של האחים. טה (Tah, 2020) מדבר על חלוקת מקורות הידע של הורים לילדים עם מוגבלות בבחירת מסגרת חינוך לידע "קר", קרי למידע הרשמי הפומבי המופץ על ידי רשויות החינוך לכל דורש, וידע "חם", שמקורו במידע בלתי רשמי העובר בקשרים אישיים של ההורים, ולטענתו מספק להם מידע חיוני ומשמעותי, לעיתים כזה שחסר במקורות המידע הרשמיים.

הורים לילדים עם מוגבלות מספרים כי בתהליך הבחירה במסגרת החינוך לילדם חשו בלבול וחוסר ודאות ניכרים (Bagley et al., 2001) וכי פעמים רבות עלו סתירות וחילוקי דעות בין מקורות המידע שבידיהם (Flewitt & Nind, 2007). במחקר של מקנרני ואח' (McNERney et al., 2015) בקרב הורים לילדים עם מוגבלות על הרצף האוטיסטי נמצא למשל כי תהליך בחירת מסגרת החינוך נתפס על ידי הורים כמלווה בלחץ וחרדה לצד חשש ותהייה אם קיבלו את ההחלטה הנכונה עבור ילדם. לטענת פלוויט ונינד (Flewitt & Nind, 2007), אחת הסיבות לספקות היא שבעיני ההורים לא קיימת מסגרת "אידיאלית" לילד, ועליהם לאזן במערך שיקוליהם בין פיתוח כישוריו החברתיים והלימודיים של הילד, שהם בסיס להשתלבותו בחברה בבגרותו, ובין מתן מענה טיפולי מקצועי לצרכיו הייחודיים.

אשר לבחירת מוסד לימודים ספציפי, חוקרים טוענים כי הורים לילדים ללא מוגבלות נוטים לבחור בית ספר בעיקר על פי שיקולים הקשורים לאיכות האקדמית של מוסד הלימודים, להתאמתו לתפיסות החינוכיות ולערכים החשובים להורים, ולכך שהוא מקפיד על בטיחות התלמידים וקרוב גאוגרפית לבית המשפחה (Bell, 2009). בכתב העת הישראלי "מגמות" יוחד גיליון לתהליך הבחירה של הורים במסגרת חינוך לילדם, ובמאמריו צוינו שיקולים נוספים, כגון הרמה המקצועית של המורים, המידה שבה בית הספר משתמש בשיטות הוראה חווייתיות ומלמד באופן "דיפרנציאלי", על פי צורכי התלמידים (קניאל, 1994) ומידת המעורבות האפשרית של ההורים בקביעת תוכנית הלימודים ובהפעלת בית הספר (צדקיהו, 1994). הורים לילדים עם מוגבלות עשויים גם הם להביא בחשבון את הגורמים האלה בבואם לבחור מסגרת חינוך לילדיהם לאחר שבחרו את סוג המסגרת, אך שיקולים נוספים עולים כרלוונטיים, למשל זמינות ההתאמות המיוחדות הנדרשות לילד וגמישות המערכת הבית-ספרית בכל הקשור לצורכי התלמיד (Flewitt & Nind, 2007; Tah, 2020) או עלות הלימודים במסגרת החינוך. חוקרים טוענים כי ייצוג היתר של משפחות עם ילדים

עם מוגבלות בקרב המעמדות החברתיים-הכלכליים הנמוכים במדינות שונות עלול להפוך את גובה שכר הלימוד לשיקול מרכזי של ההורים במדינות אלו בבחירת מסגרת החינוך לילדם (Glenn-Applegate et al., 2015).

בסקירה שיטתית של 15 מחקרים בחנו מאווין ובאל (Mawene & Bal, 2018) מהם הגורמים שעשויים להשפיע על שיקולי הורים בבחירת מסגרת חינוך לילדיהם. בסקירה נמצא כי השיקול המרכזי הוא **היצע התמיכות והשירותים החינוכיים ושירותי מקצועות הבריאות** המותאמים לצורכי התלמידים ומוצעים בבית הספר בידי אנשי מקצוע בעלי מומחיות במוגבלות הספציפית של הילד. לטענת החוקרים, הורים רבים מוכנים לנסוע מרחק רב על בסיס יום-יומי כדי שילדם ילמד במסגרת המקדמת אותו ומותאמת לצרכיו. לדברי מאווין ובאל, בחירת ההורים אינה מתבססת על מציאת בית הספר "האידיאלי", כפי שטוענים גם חוקרים אחרים, אלא על בחירת המסגרת הסבירה ביותר בהינתן צורכי המשפחה והמשאבים העומדים לרשותה. מסקנת הסקירה הייתה ש"להורים רבים הצורך לספק תוכנית לימודים המותאמת למוגבלות של הילד ומתאימה לצרכיו לחינוך מיוחד גובר על הרצון לבחור במסגרת המדגישה הישגים לימודיים. בכך טמון ההבדל בתהליך קבלת ההחלטות בין הורים לילדים עם וכלי מוגבלות" (Mawene & Bal, 2018, p. 325). נוסף על כך ייתכן כי עקב מחסור בהיצע של תוכניות המותאמות לתלמידים עם מוגבלות לעומת תוכניות המותאמות לתלמידים ללא מוגבלות, הורים לתלמידים עם מוגבלות נאלצים להתפשר יותר על סוגיות הקשורות לבית הספר, כגון רמת הניקיון והבטיחות או הרקע ההכשרתי של המורים (Glenn-Applegate et al., 2011).

במחקר השוואתי של לנג ולהר (Lange & Lehr, 2000) שנערך בקרב הורים לילדים עם וכלי מוגבלות בבתי ספר עצמאיים על-אזוריים (charter schools) במינסוטה ארצות הברית נמצא שיש הבדלים מובהקים בשיקולים לבחירת בית הספר בין הורים לילדים עם וכלי מוגבלות; הורים לילדים עם מוגבלות בחרו בבית הספר בשל **חוסר שביעות רצון מבית הספר הקודם** שבו היה ילדם רשום (על פי רוב בית ספר ציבורי הקרוב לבית, רגיל או לחינוך מיוחד) מתוך שאיפה ל"התחלה חדשה", ואילו בקרב הורים לילדים ללא מוגבלות סיבה זו צוינה בשכיחות נמוכה (ראו גם Finn et al., 2006). כמו כן הורים לילדים עם מוגבלות בחרו בבית הספר העצמאי העל-אזורי מכיוון שחיפשו תוכנית לימודים מקצועית שתיתן מענה לצרכים המיוחדים של ילדם (Lange & Lehr, 2000).

גלן-אפלגייט ואח' (Glenn-Applegate et al., 2011; 2015) מציעים, על בסיס מחקרים בקרב הורים לילדים עם מוגבלות בחינוך מיוחד קדם-יסודי, לחלק את שיקולי ההורים בבחירת מסגרת חינוך לילדם לשלושה סוגים: מבניים, תהליכיים ומשפחתיים: **שיקולים מבניים** קשורים לגורמים "נצפים" שאפשר להסדירם ולפקח עליהם, כגון תוכנית הלימודים המוצעת בבית הספר, גודל הכיתה, היחס המספרי מורה-תלמיד, ההכשרה הנדרשת מהמורים ורמת הבטיחות בבית הספר; **שיקולים תהליכיים** קשורים לחוויה היום-יומית של התלמיד בכיתה והאינטראקציות שלו עם חבריו ללימודים, עם המורים ועם חומר הלימוד. במערך שיקולים זה נכללים למשל טיב הקשר בין המורים לתלמידים, תשומת הלב וההיענות של המורים לצורכי התלמידים, התפיסה החינוכית של המורה באופן ספציפי ושל בית הספר ככלל, הסביבה הלימודית והגירוי הקוגניטיבי, המוטורי והחברתי שמוצע בה, איכות תוכני ההוראה וטיב הקשר בין המורים להורים; **שיקולים משפחתיים** קשורים לצרכים, לרצונות ולנסיבות של המשפחה כולה, ולא רק של הילד שמדובר בו, ובכלל זה המרחק הגאוגרפי של בית הספר מהבית, העלות הכלכלית של תוכנית הלימודים (אם קיימת) ולוח הזמנים שלה. שיקולים משפחתיים נוספים הם קבלת המלצות ממכרים, התאמת התוכנית לתפיסות הדתיות של ההורים והמידה שבה הם תופסים את תוכנית הלימודים כעשויה לממש את היעדים ההתפתחותיים שהציבו לילדם. אומנם לא

נמצאו במחקר פערים גדולים בהעדפת סוג שיקולים אחד על אחר, אך עם זאת נמצא כי השיקולים המבניים הם שמכתיבים את הבחירה במסגרת החינוך (Glenn-Applegate et al., 2011; 2015). מאווין ובל (Mawene & Bal, 2018) מציעים קטגוריה רביעית של שיקולים, שבה מובאים בחשבון **הגורמים הקשורים לילד** ולרווחתו הנפשית.

**גודל הכיתה** עלה כשיקול מרכזי בהקשר של בחירת מסגרת הלימודים (Bajwa-Patel & Devecchi, 2014; Flewitt & Nind, 2007). שיקול זה הוזכר בקרב הורים שהעדיפו בתי ספר לחינוך מיוחד או בתי ספר לחינוך רגיל במקום מרוחק מהבית אשר הוצע בהם יחס מספרי מורה-תלמיד נמוך. מבחינת הורים אלה, כיתה שבה מספר התלמידים מצומצם ממקמת את היחס האישי של המורה כלפי התלמיד ואת האפשרות ליצור עימו קשר עמוק יותר מאשר בכיתה גדולה, שני היבטים הנתפסים כמשמעותיים ביותר בתהליך הלמידה (Lange & Lehr, 2000; Mawene & Bal, 2018).

**המאפיינים האישיים של המורים וגישתם, רגישותם ויכולתם להכיל** תלמידים עם מוגבלות, וכן תפיסת הכישורים המקצועיים והידע של המורים, עלו אף הם כשיקול מרכזי בקרב הורים (Flewitt & Nind, 2007). במחקר של גלן-אפלגייט ואח' (Glenn-Applegate et al., 2015) בקרב 407 הורים ומטפלים ראשיים של ילדים עם מוגבלות בגיל הרך דורגה על ידי ההורים במקום גבוה מאד המידה שבה המחנכים היו "אכפתיים, יציבים וקשובים לצרכים האישיים של הילד" (עמ' 136), יותר מרמת הבטיחות בבית הספר ואיכות התקשורת בין ההורים לבית הספר, שאף הן דורגו כשיקולים חשובים, אך בסדר חשיבות שני ושלישי. במחקר של הס ואח' (Hess et al., 2006) בקרב 27 הורים לילדים עם מוגבלות בארצות הברית נמצא כי ההורים תפסו את המורה כחיוני להצלחת ילדם, ואחד הגורמים החשובים בשיקוליהם היה יחס מכיל ומזמין של המורה כלפי התלמיד ותקשורת פתוחה בינו ובין ההורה. נוסף על כך להורים היה חשוב שתהיה להם אפשרות להשתתף בפעילויות בית הספר (Lange & Lehr, 2000).

**המרחק הגאוגרפי** בין הבית למוסד החינוכי עלה כשיקול חשוב אצל הורים שהעדיפו בית ספר קרוב לבית מסיבות שונות (Glenn-Applegate et al., 2011); הורים שהתראיינו במסגרת מחקר של מקנרני ואח' (McNerney et al., 2015) ציינו כי העדיפו מסגרת חינוך קרובה בשל החשש שילדם יתקשה להתמודד עם החזרה הביתה מבית הספר באופן עצמאי, או במקרה של בית ספר המספק הסעות ההורים העדיפו מסגרת חינוך ליד הבית כדי שהילד לא "יתויג" בקרב ילדי השכונה אם יראה חוזר הביתה ברכב הסעות של בית ספר לחינוך מיוחד. במחקר של יסן (Jessen, 2012) ציינו הורים כי העדיפו בית ספר קרוב לבית כדי שיוכלו להגיע אליו במהירות במקרה חירום, ובמחקר של בגלי ואח' (Bagley et al., 2001) צוינה העדפה של חלק מההורים לבחור בית ספר קרוב לבית מכיוון שהוא מאפשר נסיעה קצרה לבית הספר בכל בוקר. סיבה נוספת שעלתה היא רצונם של ההורים שילדם יתחבר לילדים מהסביבה הקרובה ושתתקיים המשכיות במשפחה בכך שהילד ילמד במסגרת החינוך המקומית שבה למדו אחיו הגדולים (Aindriú et al., 2022; Flewitt & Nind, 2007; Jessen, 2012). יש לציין שבמחקרים אחרים המרחק של בית הספר מהבית היה שיקול משני (Bajwa-Patel & Devecchi, 2014; Lange & Lehr, 2000), וכמוהו גם השאלה אם בית הספר מפעיל מערך הסעות (Glenn-Applegate et al., 2015).

שיקול נוסף שעלה בקרב הורים הוא המידה שבה בחירת בית ספר מסוים תאפשר שמירה על **קרבה למקורות התמיכה של הילד**, בעיקר רציפות הקשרים החברתיים שלו (Bagley et al, 2001; Tah, 2020).

**הרווחה האישית של הילד ונטיות ליבו** עלו אף הן כשיקול חשוב בקרב ההורים (Mawene & Bal, 2018); חלק מההורים הביאו בחשבון בשיקוליהם את שביעות הרצון של הילד, ההערכה העצמית שלו והעדפותיו, לעיתים יותר מכפי שהחשיבו את הצורך להגיע להישגים לימודיים (Mawene & Bal, 2018). במחקר של מקנרני ואח' (McNerney et al., 2015) עלה כי יועצים חינוכיים העובדים עם הורים לילדים עם מוגבלות על הרצף האוטוטיטי תמכו בשיתוף הילד בתהליך קבלת ההחלטות בנושא בחירת מסגרת החינוך עבורו וצינו כי לו היו הילדים נשאלים לדעתם, רובם היו רוצים ללמוד עם הילדים בסביבתם שאינם עם מוגבלות. עם זאת, במחקר עלה כי רק מיעוט הילדים אומנם היו שותפים לתהליך הבחירה. ממצא דומה, של שיתוף מועט של הילד בהחלטה על בית הספר הנבחר, עלה גם במחקרים אחרים (למשל Bagley et al., 2001). פלוויט ונינד (Flewitt & Nind, 2007) טוענים כי בפועל הורים רבים אינם "מתייעצים" באופן פעיל עם ילדם, אך מושפעים בקבלת ההחלטה מתגובות הילד על מסגרות החינוך האפשריות.

בספרות עולה הטרוגניות רבה מבחינת מספר השיקולים הרלוונטיים בעיני ההורים בבחירת מסגרת חינוך עבור ילדם, והדבר תלוי בעיקר בהיצע מסגרות החינוך. במחקר של גלן-אפליגייט (Glenn-Applegate et al., 2011), למשל, הוצגה ל-54 הורים לילדים עם מוגבלות רשימה של 16 שיקולים שעשויים להיות רלוונטיים בבחירת מסגרת החינוך לילדם, ומספר השיקולים הממוצע שבחרו ההורים היה 12; 16% ציינו כי כל רשימת השיקולים הייתה רלוונטית עבורם, ואילו 31% השיבו כי אינם יכולים לדרג את השיקולים ברשימה מכיוון שמסגרת החינוך הנוכחית הייתה היחידה שהוצעה לילד (ראו גם Bajwa-Patel & Devecchi, 2014; Satherley & Norwich, 2022; Tah, 2020). לדברי החוקרים, ייתכן כי הורים אלו השיבו כך משום שבבתי ספר אחרים שרצו לא היה מקום פנוי, או שבתי ספר אחרים היו מרוחקים מהבית ולא הציעו מערך הסעות והם עצמם לא החזיקו רכב (Glenn-Applegate et al., 2011). נמצא כי המשאבים הכלכליים שבידי ההורים והאפשרות שלהם להעתיק את מקום מגורי המשפחה ולהציע לילדם את מסגרת החינוך המותאמת ביותר עבורו עשויים להשפיע על מספר מסגרות החינוך הפוטנציאליות לילד (Mawene & Bal, 2018). החוקרים גורסים כי בסופו של דבר השיקולים שבבסיס החלטת ההורים לבחור מסגרת חינוך לילדם הם אישיים מאוד, ולראיה, רוב השיקולים שהוצגו במחקר דורגו על ידי חלק מההורים כחשובים ביותר בתהליך קבלת ההחלטה בעוד אחרים לא החשיבו אותם כלל (Glenn-Applegate et al., 2011).

רונסוויק-קול (Runswick-Cole, 2008) העלתה במחקרה את **עמדות ההורים בנושא תפיסת המוגבלות** כשיקול נוסף בבחירת מסגרת חינוך. עם זאת, לדבריה, על אף התפיסה האידיאולוגית, **חסמים שבהם נתקלו במסגרת החינוך הנוכחית** עשויים גם הם להשפיע על בחירת ההורים. במחקר התראיינו בין היתר הורים שבחרו בית ספר רגיל עבור ילדם ואז שינו את דעתם וביקשו להעביר את הילד לבית ספר לחינוך מיוחד. לדברי רונסוויק-קול, החלטה זו לא נבעה משינוי תפיסה אידיאולוגי של מוגבלות הילד אלא התקבלה בשל חסמים שונים, כגון חוויית הדרה של הילד בבית הספר הרגיל, מחסור במשאבים לימודיים או חוסר נכונות של המוסד החינוכי להתגמש כדי למלא את צורכי הילד. במצבים אלו, "כאשר ההורים רואים שהילד שלהם מודר בבית הספר, הם מחפשים סביבה יותר מכילה, ועבור חלקם זה אומר בית ספר מיוחד. על פי תפיסת המודל החברתי, הורים אלו מחפשים למעשה סביבה שיש בה פחות חסמים להשתלבות" (Runswick-Cole, 2008, p. 178).

השפעת **מאפיינים סוציו-דמוגרפיים של ההורים** על שיקוליהם בבחירת מסגרת חינוך לא נחקרה מספיק (Glenn-Applegate et al., 2011; Mawene & Bal, 2018), ועל כן המידע הקיים בנושא זה חלקי בלבד. במחקר של בגלי ואח' (Bagley et al., 2001)



נמצא כי הורים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך העדיפו מסגרת חינוך קרובה לבית, בשל נוחות ההגעה והזמינות של אמצעי תחבורה, יותר מהורים ממעמד הביניים. במחקר זה עלה גם כי הורים שגרו באזורים לא-עירוניים הציבו כשיקול מרכזי את המרחק של בית הספר מהבית (העדפת בית ספר קרוב) יותר מהורים שגרו בעיר. יש לשער שעקב הזמינות הנמוכה יותר של תוכניות חינוך מיוחד ושל אמצעי תחבורה באזורי ספר, סוגיית המרחק עלתה כחשובה יותר בקרב הורים המתגוררים באזורים אלה (Flewitt & Nind, 2007). במחקר של לייסר וקירק (Leyser & Kirk, 2004) בקרב 437 הורים לילדים עם מוגבלות בארצות הברית נמצא כי להשכלת ההורים הייתה השפעה על השיקולים בבחירת בית הספר; ספציפית, הורים בעלי השכלה אקדמית העדיפו בתי ספר לחינוך רגיל יותר מהורים עם השכלה תיכונית או פחות. במחקרים אחרים לא נמצאה השפעה של המעמד החברתי-כלכלי או של השכלת ההורים על סוגי השיקולים שהובאו בחשבון בבחירת מסגרת החינוך (Glenn-Applegate et al., 2015). אשר להשפעה מגזרית – או השפעת הגזע, במקרה האמריקני – לטענת מאוויין ובאל (Mawene & Bal, 2018), במחקרים רבים נכללה קבוצת מדגם שעיקרה לבנים, וכך אין אפשרות לבחון במסגרתם הבדלים במערך השיקולים בין בני גזעים שונים.

למאפיינים האישיים של התלמידים נמצאה השפעה מסוימת על סוג בית הספר שבו בחרו הוריהם ועל מערך שיקולי ההורים; במחקר של לייסר וקירק (Leyser & Kirk, 2004), למשל, נמצא שהורים לילדים צעירים (0–12) נטו להעדיף שיבוץ בבית ספר רגיל יותר מהורים לילדים בוגרים (13–18), וכמותם גם הורים לילדים עם מוגבלות קלה יחסית. עם זה יש להביא בחשבון את האפשרות שהורים לילדים עם מוגבלות חמורה בוחרים בבית ספר לחינוך מיוחד לא מכיוון שסוג זה של מסגרת הוא העדפתם האישית, אלא כי בפועל לא פתוחה לפניהם ברירה אחרת (Byrne, 2012). במחקרים אחרים נמצאה מגמה דומה, של העדפת בית ספר לחינוך מיוחד בשלבי הלימודים המתקדמים, בעיקר אם הילדים למדו בבית הספר היסודי במסגרת חינוך רגילה וחוו חוויה לא טובה (Bagley et al., 2001; Byrne, 2013). לחומרת המוגבלות של הילד נמצאה השפעה גם על מערך השיקולים של ההורים; במחקרה של קארותרס (Caruthers, 2020) בקרב הורים לילדים עם מוגבלות על הרצף האוטטיסטי נמצא כי הורים לילדים בתפקוד בינוני וגבוה החשיבו באופן מיוחד במערך שיקוליהם לבחירת בית הספר את המומחיות של הצוות החינוכי ואת הידע והניסיון שלו בטיפול בילדים עם אוטיזם, ואילו הורים לילדים בתפקוד נמוך החשיבו כשיקול מרכזי את היחס החיובי והמכבד של הצוות אל הילד ואת הקשר האישי בין המורים בבית הספר להורים. בהקשר זה מעניין מחקרם של ראולי ואח' (Rowley et al., 2012), שבו נמצא כי תלמידים עם מוגבלות על הרצף האוטטיסטי בתפקוד גבוה שלמדו בבתי ספר לחינוך רגיל היו חשופים לבריאות מצד תלמידים אחרים יותר מתלמידים עם מוגבלות על הרצף האוטטיסטי בתפקוד נמוך הלומדים בבתי ספר לחינוך רגיל. החוקרים הסבירו זאת בכך שתלמידים עם אוטיזם בתפקוד גבוה הם פעמים רבות בעלי כישורים חברתיים טובים יותר מתלמידים בתפקוד נמוך ונוטים להשתתף ביותר אינטראקציות חברתיות לא מתווכות, שעלולות לעיתים להידרדר להתנהגות בריגורית כלפיהם. עולה מכך שחומרת המוגבלות עשויה להשפיע השפעה ניכרת על חוויית הלימודים של התלמיד ובהתאם לכך על סוגי השיקולים החשובים להוריו.

במכלול השיקולים שהובאו לעיל הוצגו גם שיקולים המשפיעים על בחירה בבית ספר ספציפי (למשל הקשר האישי בין המורים להורים, שיטות ההוראה בבית הספר או רמת הניקיון בו). חשוב להדגיש כי בישראל ההורים אינם בוחרים בית ספר מסוים, אלא את סוג המסגרת, ועל פי רוב תהליך השיבוץ לבית ספר בפועל אינו תלוי בהורים. לכן, בסקר הנוכחי לא בהכרח היה מקום לבחון שיקולים מסוג זה, ונבחנו שיקולים התואמים את ההתנהלות בישראל.

## 2. מטרת המחקר

אגף הכלה והשתלבות ואגף חינוך מיוחד במשרד החינוך ביקשו ממכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל לערוך מחקר לבחינת מכלול השיקולים שבבסיס ההחלטה של הורים לבחור סוג מסגרת חינוך לילדיהם.

מטרות המחקר הן:

1. לבחון את שיקולי ההורים בבחירת סוג מסגרת החינוך הרצויה עבור ילדיהם ואת מגוון הגורמים שעשויים להשפיע על קבלת ההחלטה, כגון מאפייני הילד (מצב תפקודי, גיל, מגדר) והעדפותיו, סוגי התמיכות שההורים מעוניינים בהם, המרחק הגאוגרפי של מסגרת החינוך מהבית, שיקולים חברתיים
2. להבין את ההבדלים בין שיקולי ההורים הבוחרים בסוגים שונים של מסגרות ואת ההבדלים מבחינה זו בין קבוצות באוכלוסייה
3. לבחון את עמדות ההורים בנושאים הקשורים לוועדות הזכאות והאפיון ולתהליך קבלת הזכאות לשירותי חינוך מיוחדים

## 3. השיטה

### 3.1 אוכלוסייה

הורים לילדים העולים לכיתה א' ומעלה שהשתתפו בדיוני ועדות הזכאות והאפיון בשנת הלימודים תשפ"ב (2021/2022). על פי הנתונים שהועברו ממשרד החינוך נדון בוועדות באותה שנה עניינם של 62,489 תלמידים מהאוכלוסייה היהודית ושל 12,509 תלמידים מהאוכלוסייה הערבית – סך הכול 74,998 תלמידים, והם היו מסגרת הדגימה. המדגם לא כלל ברוב המקרים ילדים שמקבלים סל מוסדי, שכן לרוב הם אינם עולים לוועדת זכאות ואפיון.

### 3.2 משתתפים

על שאלון הסקר השיבו 2,154 הורים (מהם הוצאו 524 שציינו כי דיון הוועדה בענייניו של ילדם לא התקיים השנה או הוועדה טרם התכנסה, ו-68 משיבים שציינו כי ילדם לומד כיום בגן טרום-חובה, ולפיכך בשל גילם הם אינם נכללים באוכלוסיית המחקר). בקשה להשתתף בסקר נשלחה לכלל ההורים לילדים העולים לכיתה א' ומעלה שהשתתפו בדיוני הוועדות בשנת תשפ"ב (כלל אוכלוסיית המחקר). הבקשה הועברה להורים במסרון ייעודי באמצעות הפורטל של משרד החינוך. לאחר שליחת המסרון, נשלחו שתי תזכורות, כדי לעודד השבה בקרב הורים שטרם השיבו על השאלון. להורים שהעדיפו להתראיין טלפונית ניתנה אפשרות לשלוח הודעה, וסוקר חזר אליהם. אפשר היה למלא את השאלון גם באמצעות מכשירי טלפון חכמים וגם באמצעות מחשבים. לשאלון היו גרסאות בעברית ובערבית והוא הועבר בחודשים אוגוסט-ספטמבר 2022. ניתוח הנתונים התבסס של תשובותיהם של 1,562 הורים. שיעור ההיענות היה כ-3% (תואם את שיעור ההיענות המצופה מסקר מקוון), ועל כן ייתכן שייצוגיות המדגם לוקה בחסר ותיתכן הטיית סלקטיביות, שכן נמצא שאנשים המשיבים על סקר מקוון הם אנשים שיש להם עניין בנושא המחקר ועל כן מוכנים להשקיע את הזמן והטרחה הכרוכים בהשבה על הסקר, אך לא ברור מהם המניעים שלהם להשיב ואין ביטחון כי הם מייצגים מהימנה את כלל אוכלוסיית המחקר (Andrade, 2020). מנגד, לסקרים מקוונים יש יתרונות שכן מילוי עצמי ללא גורם מתווך יכול לעזור להגביר את איכות המדידה של הנתונים שנאספים מאחר שהוא מכחית את הטיית הרצייה החברתית (Kreuter et al., 2008) ומבטל את השפעות המראיינים (West & Blom, 2017). בתום איסוף הנתונים נעשתה התאמה של משתתפי המחקר לנתוני אוכלוסיית התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים באמצעות משקולות דגימה (design weights) שחושבו על בסיס המידע על אודות משתנים דמוגרפיים שהתקבל ממשרד החינוך. יש לציין כי שקלול הנתונים התבסס רק על משתנים דמוגרפיים וייתכן שמשתנים אחרים, שבנוגע להם אין מידע, משפיעים על הממצאים (למשל, רמת האוריינות הדיגיטלית של ההורים, שכן הנתונים נאספו בשאלון מקוון). מכאן, על אף השקלול שבוצע, ייתכן שייצוגיות המדגם עדיין לוקה בחסר.

### מאפיינים שנבחנו לצורך בדיקת ייצוגיות המשיבים

בפרק זה מפורטים המאפיינים הדמוגרפיים של התלמידים והוריהם אשר השיבו על השאלון. במקומות הרלוונטיים מוצגת השוואה למאפייני אוכלוסיית המחקר מתוך נתוני משרד החינוך לשנת 2020. מטרת השוואה היא לבחון את ייצוגיות המשיבים

את יכולת ההסקה ממאפייניהם על כלל אוכלוסיית התלמידים שעניינם נדון בוועדות הזכאות והאפיון, ועל בסיסה הוחלט אם יש צורך בהתאמה לנתוני האוכלוסייה בשימוש במשקולות סטטיסטיות.

משתתפי המחקר הם 1,562 תלמידים העולים לכיתה א' ומעלה. בלוח 1 מוצגות התפלגויות של מאפיינים מרכזיים שנבחנו לצורך בדיקת ייצוגיות המשיבים (סוג מסגרת החינוך,<sup>2</sup> קבוצת האוכלוסייה, שלב החינוך), וכן ההתפלגויות המקבילות בקרב תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים החל בשלב החינוך היסודי.

**לוח 1: מאפיינים מרכזיים שנבחנו בקרב המשיבים ובאוכלוסיית המחקר (באחוזים)**

משתתפי המחקר	כלל התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים בשנת 2020
<b>סוג מסגרת החינוך<sup>^</sup></b>	
שילוב בכיתה לחינוך רגיל	54
כיתת חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל	31
בית ספר לחינוך מיוחד	15
<b>קבוצת אוכלוסייה</b>	
יהודי	95
ערבי	5
<b>שלב חינוך</b>	
יסודי	59
על-יסודי	41

<sup>^</sup> החישוב בנוגע לסוג המסגרת הנוכחית בוצע עבור תלמידים שיהיו בשנה העוקבת בגילי בית ספר בלבד, שכן הם אוכלוסיית המחקר, ללא הכללת תלמידים הלומדים בחינוך קדם-יסודי.

בחינת המאפיינים המרכזיים לצורך בדיקת ייצוגיות המדגם העלתה כי יש לבצע שקלול לפי הצלבה של שלושת המאפיינים המרכזיים: סוג מסגרת החינוך, קבוצת האוכלוסייה ושלב החינוך,<sup>3</sup> ונבנו משקולות בהתאם ליחס בין נתוני האוכלוסייה לנתוני המשיבים על הסקר. הנתונים בהמשך הדוח מוצגים לאחר השקלול.

<sup>2</sup> סוג מסגרת החינוך בסקר נבחן בהתאם למסגרת החינוך שההורים דיווחו כי הם מעוניינים שילדם ילמד בה בשנת הלימודים הבאה.

<sup>3</sup> במקרים שבהם ההורים טרם החליטו מהי מסגרת החינוך המועדפת או במקרים שהיו ערכים חסרים בחלק מהקטגוריות נזקפו ערכים לפי ההתפלגויות הרלוונטיות בקרב המשיבים שמאפייניהם ידועים.

### 3.3 מערך המחקר

במערך המחקר נכללו שלושה רכיבים:

א. **סקירת ספרות.** בתחילת המחקר נעשתה סקירת ספרות בנושא החלטות הורים בבחירת מסגרת חינוך לילדיהם הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים ובנושא שילוב תלמידים עם מוגבלות בכיתות לחינוך רגיל. סקירת הספרות נעשתה על בסיס מקורות מידע אקדמיים, אתרי אינטרנט של משרדי ממשלה וארגונים רלוונטיים, דוחות מחקר, מסמכי מדיניות ועוד. איתור המידע התבצע בעיקרו באמצעות מנועי חיפוש כגון Google Scholar ו'ברוק-נט' בחודשים דצמבר 2022 עד ינואר 2023 ובמהלך שנת 2023 נעשו השלמות לפי הצורך. לשם כך השתמשו החוקרות במילים ובביטויים כגון "school selection", "school choice", "decision making", "considerations for children with disabilities/special needs" ו-"parents".

ב. **איסוף נתונים איכותניים באמצעות ראיונות עומק.** במסגרת המחקר התקיימו ראיונות עומק עם הורים שעניין ילדיהם נדון בוועדות זכאות ואפיון ועם אנשי מקצוע וקובעי מדיניות במשרד החינוך.

◦ **ראיונות עומק עם הורים שעניין ילדיהם נדון בוועדות זכאות ואפיון.** ראיונות העומק עם ההורים היו שלב מקדים למחקר, ומטרתם הייתה לשמש בסיס לגיבוש שאלון מקיף אשר יבחן את נושא שיקולי ההורים בבחירת סוג מסגרת החינוך לילדיהם ונושאים נוספים הקשורים לוועדות הזכאות והאפיון ולתהליך השיבוץ במסגרות החינוך המיוחד. נעשו שמונה ראיונות עומק חצי מובנים עם הורים לילדים עם מוגבלות (נעשה ניסיון לראיין ככל האפשר הורים לילדים עם סוגי מוגבלות שונים ובגילים מגוונים). לצורך גיוס מראיינים פורסמה פנייה ברשתות החברתיות והופצו מודעות במסגרות שמגיעים אליהן הורים לילדים עם מוגבלות. חלק מהראיונות נעשו בהמשך לפניית צוות המחקר מתוך היכרות אישית או דרך מכרים. הראיונות התקיימו טלפונית או בזום והתמקדו בהבנת התהליך לגיבוש ההחלטה לבחור סוג מסגרת חינוך לילד ובמגוון השיקולים העומדים בבסיס קבלת ההחלטה.

◦ **ראיונות עומק עם אנשי מקצוע וקובעי מדיניות במשרד החינוך.** ראיונות העומק עם אנשי המקצוע היו אף הם שלב מקדים למחקר, כבסיס לגיבוש השאלון המובנה, ומטרתם הייתה לאפשר בחינה של סוגיית בחירת סוג מסגרת החינוך ושיתוף ההורים בהחלטה בראייה מקצועית ומערכתית. נעשו שבעה ראיונות עם אנשי מקצוע, בעיקר מתחום החינוך, שיש להם זיקה לתהליך ועדות הזכאות והאפיון. גיוס גורמי המקצוע לראיונות המקדימים נעשה בפנייה אישית של צוות המחקר על בסיס היכרות קודמת או בפנייה דרך מכרים ואנשי מקצוע. הראיונות התקיימו טלפונית או בזום.

ג. **איסוף נתונים כמותיים באמצעות סקר מקוון שהתבסס על שאלון מובנה להורים.** כדי לקבל תמונה רחבה ככל האפשר על אופן הבחירה בסוג מסגרת החינוך הועבר שאלון מקוון לכלל ההורים לילדים העולים לכיתה א' ומעלה שהשתתפו בדיוני

הוועדות בשנת תשפ"ב. מילוי השאלון נעשה באמצעות קישור מקוון שהופץ להורים במסרון ייעודי בפורטל של משרד החינוך.<sup>4</sup> להורים שביקשו זאת ניתנה אפשרות להתראיין טלפונית. השאלון מוחשב בתוכנת נמל"ה+ ונבחנו תרחישים שונים בבדיקות לוגיות כדי להבטיח את תקינותו. השאלון כלל פתיח עם הסבר קצר על נושא המחקר ומטרותיו, מידע על אורך השאלון והזמן שעשוי לקחת מילוי, הזמנה למלא את השאלון, הבטחת אנונימיות והבהרה כי אין חובה להשתתף במחקר וכי להשתתפות או אי-השתתפות בו לא תהיה השפעה על החלטת הוועדה.

### 3.4 כלי המחקר

א. **פרוטוקול ראיונות עם הורים שעניין ילדיהם נדון בוועדות זכאות ואפיון.** ראיונות ההורים נפתחו בשאלות כלליות על ילדם, המוגבלות שלו ומסגרת החינוך שבה הוא לומד. לאחר מכן נשאלו ההורים על התהליך שנקטו לבחירה בסוג מסגרת החינוך לילדם, ובאופן ספציפי על השיקולים שהנחו אותם בהחלטתם, על שביעות רצונם מתהליך הבחירה במסגרת ועל המידה שבה התאפשר להם לממש את העדפותיהם. לבסוף נשאלו הורים שלא בחרו לשלב את ילדם בכיתה לחינוך רגיל מה היה עשוי לגרום להם לבחור עבור ילדם לימודים בכיתה כזו.

ב. **פרוטוקול ראיונות עם אנשי מקצוע וקובעי מדיניות במשרד החינוך.** בראיונות עם אנשי המקצוע נכללו שאלות הקשורות להכרתם את שיקולי ההורים בתהליך לבחירת סוג מסגרת חינוך לילדם. למרואיינים הוצגה רשימת שיקולים אפשרית והם התבקשו לפרט מניסיונם אילו מהשיקולים רלוונטיים לרוב ההורים ועד כמה לדעתם יש משקל לשיקולים אלו בתהליך הבחירה. המרואיינים נשאלו גם לדעתם על עצם מעורבות ההורים בבחירת סוג המסגרת, וכן על הגורמים שעשויים לעודד הורים לבחור בשילוב בגן או בכיתה לחינוך רגיל. כמו כן ניתנה למרואיינים אפשרות להעלות נושאים נוספים בכל הקשור לתהליך הבחירה ולוועדות הזכאות והאפיון.

ג. **סקר על בסיס שאלון מקוון להורים.** השאלון המקוון היה בנוי מסדרת שאלות סגורות שנועדו לבחון את מערך השיקולים של ההורים בבחירת סוג מסגרת החינוך לילדם, וכן שאלות כלליות, שאלות דמוגרפיות ושאלות הקשורות לוועדות הזכאות והאפיון ולתהליך השיבוץ במסגרות החינוך המיוחד או בכיתה לחינוך רגיל. לשאלון היו גרסאות בעברית ובערבית ונעשה תהליך הרצה מקדים (פיילוט) לבדיקת בהירות השאלות ונוחות המענה. נוסף על כך נערך שלב פרה-טסט שבו נבחנו השאלות בשיחה עם הורים לילדים שעניין ילדם נדון בוועדת זכאות ואפיון. שלב זה נועד להביא את השאלון לדיוק מרבי, לאתר נושאים בעייתיים ולחדד ניסוחים.

---

<sup>4</sup> נוסח המסרון שהופץ: "ילדכם הופנה בשנת הלימודים האחרונה לוועדת זכאות ואפיון? משרד החינוך יזם סקר כדי ללמוד על השיקולים המנחים אתכם בבחירת סוג מסגרת החינוך לילדכם. תשובותיכם יסייעו למשרד החינוך להבין טוב יותר את נקודת המבט של ההורים ולתכנן מהלכים עתידיים. למענה על השאלון אנא לחצו על הקישור. תודה על שיתוף הפעולה".

### 3.5 איסוף הנתונים

הראיונות עם אנשי המקצוע ועם ההורים התקיימו בדצמבר 2021 ובינואר 2022. על בסיס הראיונות וסקירת הספרות נבנה השאלון המובנה. באוגוסט 2022, בתום שלב ההרצה, החל איסוף הנתונים בקרב ההורים שוועדת זכאות ואפיון דנה בעניין ילדיהם בשנת הלימודים תשפ"ב (74,998 הורים). מסרון נשלח למכשירי הטלפון הניידים של ההורים באמצעות מערכת שליחת ההודעות של משרד החינוך, ובו בקשה שישתתפו במחקר. כעשרה ימים לאחר הפצת המסרון הראשוני נשלחה להורים תזכורת, ושבוע לאחר מכן נשלחה תזכורת נוספת להורים מן האוכלוסייה הערבית בלבד. מילוי השאלונים הסתיים בספטמבר 2022.

את איסוף הנתונים ליוותה רכזת יחידת איסוף נתונים של מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל בשיתוף צוות המחקר. שיעור ההיענות של ההורים לסקר היה כ-3%, ותאם את המצופה בסקר מקוון. כאמור, סך הכול השיבו על השאלון 2,154 הורים, ולשלב ניתוח הנתונים נכנסו רק שאלוני המשיבים הרלוונטיים – 1,562 הורים. 87% מכלל המשיבים היו אימהות, ו-13% היו אבות.

### 3.6 אתיקה

המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה של מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל ועל ידי לשכת המדען הראשי במשרד החינוך. בהקדמה לשאלונים נכללו הסבר על המחקר ובקשת הסכמה להשתתף בו, על פי דרישות ועדת האתיקה. נאמר להורים כי יוכלו להפסיק להשיב על השאלון בכל עת, והם הועברו לשלב מילוי השאלון רק לאחר שהביעו הסכמה להשתתף במחקר. הובטחה להורים שמירה על סודיות פרטיהם המזהים והובהר כי הנתונים יעובדו ברמת כלל המשיבים, ללא אפשרות זיהוי. בראיונות עם אנשי המקצוע וההורים ניתנה הסכמת המרואיינים להשתתף במחקר.

לצורך שמירה מרבית על חסיון המידע נמנע משרד החינוך מלהעביר למכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל פרטים מזהים של ההורים שוועדות הזכאות והאפיון דנו בעניין ילדיהם. הבקשה להשתתף במחקר והקישור לשאלון הופצו אך ורק דרך מערכות המשרד. בשום שלב לא קיבלו משרד החינוך או מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל מידע מזהה על הורים שהשתתפו במחקר או סירבו להשתתף בו. הנתונים שיוצאו לתוכנות חיצוניות כמו SPSS לא היו מזהים, וסיכומי הראיונות עם ההורים מוספרו במספרים סידוריים ללא ציון שם מלא של ההורה המתראיין או של ילדו.

### 3.7 ניתוח הנתונים

ניתוח המידע שעלה מן הסקר נעשה באמצעות תוכנת SPSS גרסה 28, בשיטות ניתוח מקובלות בהתאם לנתונים. ממצאי המחקר פולחו לפי מגוון מאפיינים כגון סוג מסגרת החינוך, מגדר, שלב חינוך וקבוצת אוכלוסייה. נוסף על כך נעשו ניתוחי התפלגות, ניתוחים השוואתיים (מבחני  $\chi^2$  לבחינת קשר בין משתנים קטגוריאליים) וניתוחי שונות חד-כיווניים עם ניתוחי המשך במידת הצורך.

## 4. מגבלות המחקר

- שיעור ההיענות באופן כללי במחקר זה היה נמוך ועל כן ייצוגיות המדגם לוקה בחסר. אף ששקלול המדגם בוצע על בסיס משתנים דמוגרפיים, יש משתנים נוספים שבנוגע להם לא היה מידע ולכן לא היה אפשר לשקללם. לפני ביצוע מחקרים נוספים בעתיד יש לבצע חשיבה על פתרונות מגוונים שיאפשרו להעלות את שיעורי ההיענות.
- יש להביא בחשבון כי שיטת איסוף הנתונים באמצעות שאלון מקוון עלולה ליצור הטיות שונות, שכן על סקר בכלל, ועל סקר מקוון בפרט, עונים לרוב משיבים עם מאפיינים מסוימים (כגון אוריינות דיגיטלית גבוהה, השכלה גבוהה יחסית, מצב חברתי-כלכלי גבוה יותר, יותר אנשים שמועסקים וכחות אנשים מקבוצות מיעוט (Purdie et al., 2002)) ועל כן יש לקבוצה זו ייצוג יתר. יחד עם זאת, נתוני השכלה או מצב חברתי-כלכלי של כלל ההורים לא היו זמינים ועל כן לא התאפשרה השוואה של המדגם לכלל האוכלוסייה בהקשר הזה. לפני ביצוע מהלכים נוספים יש לבצע חשיבה על נושא ייצוגיות הנתונים ועל פתרונות לשיפור ייצוגיות המדגם.
- באופן ספציפי, שיעור ההיענות באוכלוסייה הערבית ובאוכלוסייה החרדית, היה נמוך אף יותר. מן הספרות עולה כי יש פערים טכנולוגיים בין קבוצות אוכלוסייה שונות, שמקורם בעיקר בהבדלים תרבותיים המובילים לגישות שמרניות בחלק מקבוצות האוכלוסייה (Lissitsa, 2015), וכי הפורמט של סקר מקוון המופץ באמצעות מסרון אינו תואם את אופי הקבוצות האלה (Gordon & Schmidt, 2010). במחקר עתידי מומלץ להשתמש בדרכי הפצה נוספות, כדי להעלות את שיעורי ההיענות בקבוצות אוכלוסייה אלו. במחקר הנוכחי תוקנו ההבדלים בשיעור ההיענות של הורים לילדים ערבים ויהודים במסגרות החינוך השונות ובשלב גיל שונים באמצעות שימוש במשקולות דגימה בשלב הניתוחים הסטטיסטיים, אך אי אפשר היה לעשות שקלול דומה עבור האוכלוסייה החרדית בשל מחסור בנתונים מתאימים על אוכלוסיית המחקר.
- במחקר נשאלו ההורים על סוג המוגבלות של ילדם, וההתפלגות הושוותה לנתוני משרד החינוך (ההשוואה מופיעה בתחילת פרק הממצאים). נמצאו פערים בין ההתפלגות שעלתה מהסקר ובין זו שעלתה מהנתונים המנהליים (למשל בשיעור הדיווח על הפרעה התנהגותית/רגשית, אוטיזם או עיכוב התפתחותי), אך יש להביא בחשבון שבסקר ניתנה להורים אפשרות לסמן יותר ממוגבלות אחת, בעוד נתוני משרד החינוך מסווגים את התלמידים לפי המוגבלות המשמעותית יותר בלבד. אי לכך, לא הייתה אפשרות לעשות שימוש במשקולות סטטיסטיים עבור משתנה זה. נוסף על כך ייתכן כי ההורים אשר השתתפו בסקר אינם מדגם מייצג לגמרי של כלל האוכלוסייה בהקשר זה, ולמשל השיעור הגבוה של תלמידים עם מוגבלות על רצף האוטיזם שהתקבל בסקר עשוי להעיד על מענה יתר של הורים לילדים עם מוגבלות זו, הידועים כמעורבים ופעילים, והדבר פוגע בייצוגיות המדגם. נוסף על כך המדגם ככל הנראה לא כלל ילדים שמקבלים סל מוסדי שכן ברוב המקרים הם אינם עולים לוועדת הזכאות והאפיון. במחקר עתידי ייתכן שכדאי לכלול גם אותם כקבוצה מובחנת.
- המחקר התבסס על דיווחי הורים. רוב השאלון עסק בתחושות ההורים ועמדותיהם, אך היו בו כמה שאלות דיווח על אודות הילד, ויש לשים לב לכך שבתשובות על שאלות אלו מדובר בדיווח סובייקטיבי ולא בהערכה של אנשי מקצוע. לדוגמה, רמת התפקוד של הילד נבחנה במחקר זה באמצעות שאלה על השפעת המוגבלות או הבעיה הרפואית על תפקודו היום-יומי של



הילד – לפי דיווח ההורים, בחלוקה למוגבלות שמקשה על הילד לבצע פעילויות יום-יומיות שרוב בני גילו עושים לעומת מוגבלות שאינה מקשה על הילד בביצוע פעילויות יום-יומיות. משרד החינוך מתבסס על רמת התפקוד כפי שנקבעה בוועדת זכאות ואפיון על פי חוות דעת, מסמכים ושאלון רמת תפקוד (ראמ"ה), אך בשל שמירה על סודיות פרטי ההורים ואפיון האנונימי של הסקר לא הייתה אפשרות לשלב את נתוני משרד החינוך עם תשובות ההורים על השאלון ברמת כל ילד. כיוון שלא כל ההורים יודעים לדווח באופן מהימן על רמת התפקוד שנקבעה בוועדה, נבחרה שאלה סובייקטיבית המתבססת על חוויית ההורה.

- ייתכן כי במחקר לא התאפשר להציג את חשיבותם האמיתית של השיקולים הלוגיסטיים עבור ההורים במידה מספקת, שכן מסגרות רבות נותנות מענה לשיקולים אלו, ולכן ההורים יכולים לצאת מנקודת הנחה כי בכל בחירה שלהם יינתן להם מענה מתאים. למשל, להורים דוברי עברית שאינם דתיים או חרדים השיקול של התאמה שפתית או תרבותית אינו רלוונטי, שכן בכל מסגרת שיבחרו השפה והתרבות יהיו מותאמים לילד. ייתכן שזהו ההסבר לכך שבסקר הם קיבלו דירוג נמוך.
- שאלון המחקר גובש לאחר תהליך מקיף של ראיונות הורים ואנשי מקצוע, אך עם איסוף הנתונים וניתוחם עלה מספר קטן של שיקולים שהתגלו כמשמעותיים עבור ההורים ולא הודגשו די הצורך ברשימת השיקולים שהוצגה להם, למשל הרמה הלימודית והמקצועית במסגרת החינוך, הקפדה על בטיחות התלמידים ומידת מעורבות ההורים ושיתופם.

## 5. ממצאים

במחקר נערך סקר בקרב הורים שוועדות זכאות ואפיון של משרד החינוך דנו בעניין ילדיהם בשנת הלימודים תשפ"ב. כפי שהוסבר לעיל, הנתונים המוצגים בפרק זה מחושבים על בסיס משקולות דגימה שנועדו לתקן דגימת יתר או דגימת חסר של תת-אוכלוסיות במדגם. יחד עם זאת, בשל שיעור ההיענות הנמוך לסקר והעובדה שמדובר בשאלון מקוון למילוי עצמי, ייתכן שייצוגיות המדגם לוקה בחסר ויש להביא זאת בחשבון בבחינת הממצאים שיוצגו להלן.

### 5.1 מאפייני הנבדקים במחקר

מלבד המאפיינים שנבחנו לצורך בדיקת ייצוגיות המשיבים ופורטו בפרק השיטה, נשאלו ההורים במסגרת הסקר על מאפיינים נוספים של ילדם, של מסגרת החינוך ושל המשפחה. **בלוח 2** מוצגים מאפייני הילד, ובמקומות הרלוונטיים נעשית גם השוואה למאפייני כלל תלמידי החינוך המיוחד על פי נתוני משרד החינוך לשנת 2020. לאחר מכן, **בלוח 3**, מוצגים מאפיינים חינוכיים ו**בלוח 4** מוצגים מאפייני המשפחה ומאפייני ההורים.

**סוג המוגבלות של הילד.** המשיבים נשאלו אם יש לילדם בעיה בריאותית או מוגבלות כלשהי (פיזית, נפשית, שכלית או חושית). הובהר למשיבים כי הכוונה בשאלה זו היא לבעיה שאבחן איש מקצוע וקיימת שישה חודשים או יותר. 44% מכלל המשיבים ציינו שילדם יש יותר מבעיה או מוגבלות אחת. המוגבלות השכיחה ביותר שדיווחו עליה המשיבים בסקר הייתה לקות למידה רב-בעייתית או הפרעת קשב וריכוז (ADHD), והיא דווחה על 50% מכלל הילדים שהוריהם השתתפו בסקר. בשכיחות נמוכה יותר דיווחו הורים על ילדים עם הפרעה התנהגותית או רגשית (27%), ילדים המאובחנים על רצף האוטיזם (26%) וילדים עם עיכוב התפתחותי בתחום התפקודי או השפתי (18%). הפרעה נפשית דווחה על 10% מכלל הילדים. השכיחות של שאר המוגבלויות הייתה נמוכה. לבסוף, חלק קטן מהמשיבים דיווחו כי לדעתם אין לילדם כל בעיה (4%) (**לוח 2**).

**השפעת המוגבלות על התפקוד היום-יומי.** המשיבים שצינו כי לילדם יש מוגבלות או בעיה כלשהי (n=1,508) התבקשו לציין באיזו מידה המוגבלות או הבעיה הרפואיות מקשה על ילדם לבצע פעילויות יום-יומיות שרוב בני גילם עושים. 67% מכלל ההורים דיווחו כי לילדם יש מוגבלות שמקשה עליו למדי או מקשה עליו מאוד בביצוע פעולות היום-יום (**לוח 2**).

לוח 2: מאפייני הילד (באחוזים)

משתתפי המחקר <sup>^</sup>	כלל תלמידי החינוך המיוחד (N=218,230)		
<b>מגדר הילד</b>			
	70	זכר	
	30	נקבה	
<b>ארץ הלידה של הילד</b>			
	99	ישראל	
<b>סוג המוגבלות של הילד<sup>^^</sup></b>			
	55	50	לקות למידה רב-בעייתית או הפרעת קשב וריכוז (ADHD)
	13	27	הפרעה התנהגותית או רגשית
	7	26	רצף האוטיזם / ASD
	9	18	עייכות התפתחותי בתחום התפקודי או השפתי
	5	10	הפרעה נפשית
	2	6	מוגבלות שמיעה (חירשות או כבדות שמיעה)
	5	5	מוגבלות שכלית התפתחותית / משכל גבולי
	1	4	מוגבלות פיזית / מוטורית
	1	4	מחלה או תסמונת נדירה
	1	2	מוגבלות ראייה (עיוורון או לקות ראייה משמעותית)
	1	1	אחר <sup>^^^</sup>
	-	4	אין לילד בעיה
<b>השפעת המוגבלות על התפקוד היום-יומי</b>			
		21	מאוד מקשה
		46	די מקשה
		25	לא כל כך מקשה
		8	בכלל לא מקשה

<sup>^</sup> מספר המשיבים במאפיינים המוצגים בלוח זה נע בין 1,508 ל-1,562.

<sup>^^</sup> במחקר זה, ילד שיש לו יותר ממוגבלות אחת, לפי דיווח ההורים, מופיע בכל מוגבלות שרלוונטית לו ולכן האחוזים מסתכמים ביותר מ-100%.

<sup>^^^</sup> מוגבלות או ליקויים אחרים דוגמת בעיה בוויסות חושי או תחושתיות יתר.

**מסגרת לימוד נוכחית.** 68% מכלל ההורים שהשתתפו במחקר דיווחו שילדם משולב כיום במסגרת לחינוך רגיל עם או ללא שירותי חינוך מיוחדים<sup>5</sup> (38% ו-30% בהתאמה). מסגרות חינוך שצוינו בשכיחות נמוכה יותר הן כיתת חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל ומוסד חינוך מיוחד (17% ו-15% בהתאמה) (**לוח 3**).<sup>6</sup> התפלגות זו דומה להתפלגות כלל תלמידי החינוך המיוחד: בשנת הלימודים תשפ"ב 61% מתלמידי החינוך המיוחד היו משולבים (34% קיבלו סל אישי), 20% למדו בבתי ספר של החינוך המיוחד ו-19% למדו בכיתות חינוך מיוחד (וייסבלאי, 2022).

**אפשרות להמשכיות במסגרת הנוכחית.** ההורים נשאלו אם ילדם אמור לעבור בכל מקרה לבית ספר אחר בשנת הלימודים הבאה (למשל בגלל מעבר לחטיבת ביניים או לתיכון), או שהוא יכול להמשיך ללמוד במסגרת הנוכחית. 58% מכלל המשיבים דיווחו שילדם יכול להמשיך ללמוד במסגרת החינוך הנוכחית שלו בשנת הלימודים הבאה (**לוח 3**).

### לוח 3: מאפיינים חינוכיים (באחוזים)

משתתפי המחקר (n=1,558)	
<b>מסגרת הלימוד הנוכחית<sup>^</sup></b>	
38	שילוב במסגרת לחינוך רגיל עם שירותי חינוך מיוחדים
30	מסגרת לחינוך רגיל ללא שירותי חינוך מיוחדים <sup>^^</sup>
17	כיתת חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל <sup>^^^</sup>
15	מוסד חינוך מיוחד
<b>אפשרות להמשכיות במסגרת הנוכחית</b>	
58	הילד יכול להמשיך ללמוד במסגרת הנוכחית בשנה הבאה
42	הילד בכל מקרה צריך לעבור למסגרת אחרת בשנה הבאה

<sup>^</sup> במקומות הרלוונטיים מסגרת החינוך כוללת הן ילדי גן הן תלמידי בית ספר (מסגרת חינוך רגיל / מסגרת חינוך מיוחד).  
<sup>^^</sup> מכיוון שחלק מהתלמידים במחקר זה עלו לראשונה לוועדת זכאות ואפיון ועל כן עדיין לא נקבעה זכאותם לשירותי חינוך מיוחד, הוריהם דיווחו בסקר המחקר כי ילדם לומד בכיתה לחינוך רגיל ללא שילוב, כלומר ללא תמיכות.  
<sup>^^^</sup> מסגרת זו כוללת גם תלמידים הלומדים בכיתת חינוך מיוחד ומשולבים חלקית בכיתה לחינוך רגיל (2.7%).

**מאפייני המשפחה והילד:** ב-59% מן המשפחות ישנם עד שני אחים במשפחה, ב-69% מן המשפחות הילד עם מוגבלות אינו הבכור וב-80% מן המקרים המשפחה דוברת עברית. 48% מן ההורים מגדירים עצמם כלא דתיים/חילוניים, 60% דיווחו כי מצבם הכלכלי "די טוב" ו-25% "לא כל כך טוב" ו"בכלל לא טוב". 60% מן ההורים בסקר הם בעלי תואר אקדמי ו-15% הם בעלי תעודת לימודים על-תיכוניים שאינה אקדמית (**לוח 4**).

<sup>5</sup> תלמידים הלומדים במסגרת חינוך רגיל ללא שירותי חינוך מיוחדים הם תלמידים שהופנו לראשונה לוועדה ואינם זכאים עדיין לשירותי חינוך מיוחדים.

<sup>6</sup> מחקר זה ברוב המקרים לא כלל ילדים שמקבלים סל מוסדי, שכן לרוב הם אינם עולים לוועדת זכאות ואפיון

לוח 4: מאפייני המשפחה וההורים (באחוזים)

משתתפי המחקר <sup>^</sup>	
<b>מספר האחים של הילד<sup>^^</sup></b>	
59	עד שני אחים
41	יותר משני אחים
<b>מקום הילד במשפחה</b>	
31	בכור
40	הצעיר במשפחה
29	באמצע בין אחים
<b>שפת הדיבור העיקרית בבית<sup>^^^</sup></b>	
80	עברית
20	ערבית
5	רוסית
5	אנגלית
1	אחר
<b>מידת דתיות</b>	
5	דתי מאוד / חרדי <sup>^^^</sup>
21	דתי
26	לא כל כך דתי / מסורתי
48	לא דתי / חילוני
<b>מצב כלכלי נתפס</b>	
5	בכלל לא טוב
20	לא כל כך טוב
60	די טוב
15	טוב מאוד
<b>תעודת השכלה הגבוהה ביותר של ההורה</b>	
11	תעודת בגרות
15	תעודת לימודים על-תיכוניים שאינה תעודה אקדמית (כולל תעודת הנדסאי או טכנאי)
60	תואר אקדמי (BA, MA, דוקטורט)
6	תעודה אחרת (לדוגמה: תעודת אימון – קואוצ'ינג, הנחיה או קורס מקצועי)
8	לא קיבלתי שום תעודה

<sup>^</sup> מספר המשיבים במאפיינים המוצגים בלוח זה נע בין 1,412 ל-1,556.

<sup>^^</sup> חושב מתוך מי שיש לו אחים.

<sup>^^^</sup> חלק מהמשיבים ציינו יותר מתשובה אחת ועל כן האחוזים מסתכמים ביותר מ-100%.

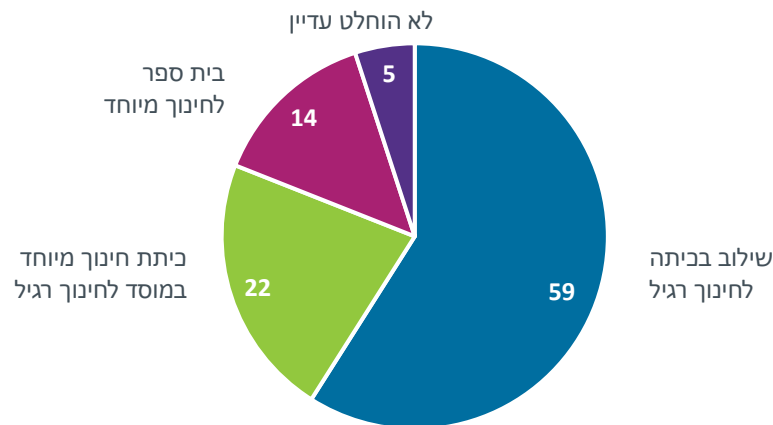
<sup>^^^</sup> שיעור המשיבים שענו "דתי מאוד / חרדי" יצא 5%, הן מכלל המשתתפים במחקר הן מקבוצת היהודים בלבד.

## 5.2 העדפות ההורים בבחירת סוג מסגרת החינוך לילדם

### 5.2.1 סוג מסגרת החינוך המועדפת על ההורים בשנת הלימודים הבאה

ההורים נשאלו באיזו מסגרת חינוך הם מעוניינים שילדם ילמד בשנת הלימודים הבאה. ב**תרשים 1** מוצג שיעור הילדים (באחוזים) בחלוקה לפי מסגרת החינוך המועדפת על ההורה. מהתשובות על שאלה זו עולה כי רוב ההורים (59%) היו מעוניינים שבשנת הלימודים הבאה ילדם יהיה משולב בכיתה לחינוך רגיל. 22% מכלל המשיבים ציינו כי יעדיפו שילדם ילמד בכיתה לחינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל ו-14% השיבו כי הם מעוניינים בבית ספר לחינוך מיוחד עבור ילדם. 5% בלבד השיבו כי עדיין לא החליטו מהי מסגרת החינוך המועדפת עליהם (יש לציין כי הסקר נשלח בחודש אוגוסט, סמוך לפתיחת שנת הלימודים), והם אינם נכללים בניתוחים המוצגים להלן בדוח.

#### תרשים 1: שיעור הילדים לפי מסגרת החינוך המועדפת על הוריהם (באחוזים)



כדי לבחון אם מאפיינים שונים משפיעים על נטיית ההורים לרצות ולשנות את סוג מסגרת החינוך ולשלוח את ילדם למסגרת אחרת מזו שהוא לומד בה כיום, בוצעה רגרסיה לוגיסטית. בשלב הראשון הוכנסו לרגרסיה מאפיינים דמוגרפיים (מגדר, רמת ההשכלה של ההורה, מיקום הילד עם המוגבלות במשפחה) ובשלב השני הוכנסו משתנים הקשורים למסגרת החינוך (שלב חינוך, שביעות רצון ממסגרת החינוך הנוכחית וסוג מסגרת החינוך הנוכחית).<sup>7</sup> **לוחות 5 ו-15** מציגים את תוצאות הרגרסיה הלוגיסטית, בחלוקה לשני מקרים: (1) יש אפשרות להישאר במסגרת החינוך הנוכחית; (2) התלמיד נמצא בשלב מעבר.

<sup>7</sup> יש לציין כי לפני הרצת הרגרסיה נבדקו מתאמים בין המשתנים השונים, והושמטו המשתנים אשר להם היה מתאם גבוה עם אחרים. נוסף על כך נעשה ניסיון להכניס את סוגי המוגבלות כצעד שלישי ברגרסיה הלוגיסטית, אך שלב זה לא יצא מובהק ולכן הם לא הוכנסו לרגרסיה.

נמצא כי במקרה של שלב מעבר (שבו בכל מקרה יש צורך במעבר למסגרת אחרת), הסיכוי לשנות את סוג המסגרת גבוה יותר בקרב מי ששביעות הרצון שלו מהמסגרת הנוכחית נמוכה, וכן בקרב מי שלומד במסגרת חינוך מיוחד. בדומה לכך, במקרה שבו הילד יכול להמשיך ללמוד במסגרת הנוכחית, הסיכוי לשנות את סוג המסגרת גבוה יותר בקרב מי ששביעות הרצון שלו מהמסגרת הנוכחית נמוכה, בקרב מי שלומד במסגרת חינוך מיוחד וכן בקרב מי שאין לו השכלה גבוהה.

**לוח 5א: סיכוי לרצות לשנות את סוג מסגרת החינוך הנוכחית כשיש צורך במעבר למסגרת אחרת\*\*\***

Exp (B) (n=488)	משתנה מנבא	רצון לשינוי המסגרת הנוכחית
1.331	שביעות רצון מהמסגרת הנוכחית (נמוכה)**	
4.234	סוג מסגרת חינוכית (חנ"מ)***	

$p < 0.001$ \*\*\*  $p < 0.01$ \*\*

משתני פיקוח: מגדר, רמת ההשכלה של ההורה, מיקום הילד עם המוגבלות במשפחה, שלב חינוך, שביעות רצון ממסגרת החינוך הנוכחית, סוג מסגרת החינוך הנוכחית.

**לוח 5ב: סיכוי לרצות לשנות את סוג מסגרת החינוך הנוכחית כשאין צורך במעבר של הילד למסגרת אחרת\*\*\***

Exp (B) (n=581)	משתנה מנבא	רצון לשינוי המסגרת הנוכחית
3.387	רמת השכלה (ללא השכלה)**	
1.620	שביעות רצון מהמסגרת הנוכחית (נמוכה)***	
2.255	סוג מסגרת חינוכית (חנ"מ)**	

$p < 0.001$ \*\*\*  $p < 0.01$ \*\*

משתני פיקוח: מגדר, רמת ההשכלה של ההורה, מיקום הילד עם המוגבלות במשפחה, שלב חינוך, שביעות רצון ממסגרת החינוך הנוכחית, סוג מסגרת החינוך הנוכחית.

ההורים נשאלו באופן כללי, באיזו מידה הם מרוצים ממסגרת החינוך הנוכחית שבה ילדם לומד. 59% מכלל ההורים דיווחו על רמת שביעות רצון גבוהה ממסגרת החינוך שבה ילדם לומד כיום, 22% דיווחו על שביעות רצון בינונית ו-19% העידו על שביעות רצון נמוכה. רמת שביעות רצון גבוהה דווחה בשכיחות גבוהה יותר במקרה של בית ספר / גן לחינוך מיוחד (72%) מאשר בכיתת חינוך מיוחד (53%) או בכיתה לחינוך רגיל (57%).<sup>8</sup> כדי לבחון אם שביעות הרצון מהמסגרת הנוכחית משפיעה על הרצון לשנות את סוג המסגרת נעשתה רגרסיה לוגיסטית, ובה עלה שככל שרמת שביעות הרצון מהמסגרת הנוכחית נמוכה יותר כך גדל הסיכוי שההורה ירצה לשנות את סוג המסגרת ( $Exp(B)=0.711, p < .01$ ).

<sup>8</sup> נתון זה תואם לנתון שעלה בסקר שביעות רצון ההורים ממסגרות חינוך מיוחד שערכה הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה, 2022), שלפיו בנושאים שבהם נרשמו פערים בין מסגרות החינוך עלתה מדיווחי ההורים לתלמידים בבתי ספר בחינוך המיוחד תמונה חיובית יותר לעומת דיווחי הורים לתלמידי כיתות חינוך מיוחד בבתי ספר לחינוך רגיל.

נוסף על כך הורצה רגרסיה לינארית במטרה לבחון את הגורמים המסבירים את שביעות הרצון של ההורים ממסגרת החינוך שבה ילדם לומד. בשלב הראשון הוכנסו לרגרסיה מאפיינים דמוגרפיים (מגדר, קבוצת אוכלוסייה, רמת ההשכלה של ההורה, מיקום הילד עם המוגבלות במשפחה) ובשלב השני הוכנסו משתנים הקשורים למסגרת החינוך (שלב חינוך, מעבר בית ספר הכרחי, סוג מסגרת החינוך הנוכחית).<sup>9</sup> ניתוח זה העלה כי הורים של בנים וכאלה המשולבים בחינוך הרגיל מרוצים פחות מהמסגרת הנוכחית. לעומת זאת, הורים של תלמידים בשלב חינוך יסודי מרוצים יותר מהמסגרת הנוכחית (**לוח 6**).

**לוח 6: רמת שביעות רצון מהמסגרת החינוכית הנוכחית של הילד\*\* (n=1091)**

B	S. E	Beta	שביעות רצון ממסגרת החינוך
-0.171	0.083	-0.062	מגדר (זכר)*
0.251	0.080	0.097	שלב חינוך (יסודי)**
-0.125	0.054	-0.071	מסגרת חינוך נוכחית (שילוב)*

$p < 0.01^{**}$   $p < 0.05^*$

משתני פיקוח: מגדר, קבוצה באוכלוסייה, רמת ההשכלה של ההורה, מיקום הילד עם המוגבלות במשפחה, שלב חינוך, מעבר בית ספר הכרחי, סוג מסגרת החינוך הנוכחית.

## 5.2.2 השפעת מאפיינים אישיים על מסגרת החינוך המועדפת

נבדק הקשר בין העדפת מסגרת החינוך ובין כמה מאפיינים: (1) מאפייני הילד: מגדר, קבוצת אוכלוסייה (יהודים לעומת ערבים), השפעת המוגבלות על תפקוד הילד,<sup>10</sup> שלב החינוך; (2) מאפיינים חינוכיים: סוג הוועדה שאליה הופנו; (3) מאפייני המשפחה: מספר האחים במשפחה, מקום הילד עם המוגבלות במשפחה, המצב הכלכלי הנתפס ורמת ההשכלה של ההורה. מוצגים להלן רק ממצאים שנמצא בהם הבדל מובהק סטטיסטית. **לוח 7** מרוכזים ממצאי ההשוואות האמורות, שנעשו באמצעות מבחני  $\chi^2$  לאי-תלות.

<sup>9</sup> גם במקרה זה לפני הרצת הרגרסיה נבדקו מתאמים בין המשתנים השונים, והושמטו המשתנים אשר להם היה מתאם גבוה עם אחרים. נוסף על כך נעשה ניסיון להכניס את סוגי המוגבלות כצעד שלישי ברגרסיה הלינארית, אולם סוגי המוגבלות השונים לא תרמו לרגרסיה באופן מובהק ולכן הם לא הוכנסו לממצאי הרגרסיה המפורטים בדוח.

<sup>10</sup> במחקר זה הוצגה להורים שאלה על השפעת המוגבלות של ילדם על תפקודו היום-יומי. לצורך ניתוח זה קובצו הקטגוריות כך שילדים שהוריהם דיווחו כי המוגבלות או הבעיה הרפואית מאוד מקשה או די מקשה עליהם לבצע פעילויות יום-יומיות שרוב בני גילם עושים סווגו כילדים עם מוגבלות שמקשה על התפקוד היום-יומי, וילדים שהוריהם דיווחו שהמוגבלות לא כל כך מקשה או בכלל לא מקשה עליהם לבצע פעילויות יום-יומיות כאמור סווגו כילדים עם מוגבלות שאינה מקשה על תפקודם היום-יומי.



## מאפייני הילד

- **השפעת המוגבלות על תפקוד הילד.** יותר הורים שדיווחו כי המוגבלות של ילדם אינה מקשה עליו בתפקוד היום-יומי מעדיפים לשלב את ילדם, מהורים שדיווחו כי המוגבלות של ילדם מקשה על תפקודו (67% לעומת 57%).
- **שלב החינוך שבו הילד צפוי ללמוד.** יותר הורים לילדים בחינוך היסודי ציינו כי הם מעדיפים שילדם ישולב בכיתה לחינוך רגיל מהורים לילדים בחינוך העל-יסודי (68% לעומת 52%).

## מאפיינים הקשורים למשפחה או להורים

- **מקום הילד עם המוגבלות במשפחה.** יותר הורים שילדם עם המוגבלות הוא הבכור במשפחתם מעדיפים שישולב בכיתה לחינוך רגיל מהורים שילדם אינו הבכור במשפחה (69% לעומת 59%).
- **מצב כלכלי נתפס.** יותר הורים שתופסים את מצבם הכלכלי כטוב מעדיפים שילדם ישולב בכיתה לחינוך רגיל מהורים שתופסים את מצבם הכלכלי כלא טוב (67% לעומת 52%).
- **רמת ההשכלה של ההורה.** יותר הורים בעלי השכלה אקדמית מעדיפים שילדם ישולב בכיתה לחינוך רגיל מהורים שאינם בעלי השכלה אקדמית (69% לעומת 58%).

## לוח 7: העדפת מסגרת חינוך, לפי מאפיינים אישיים (באחוזים)

מסגרת חינוך מועדפת על ההורים			
שילוב בכיתה לחינוך רגיל	כיתת חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל	בית ספר לחינוך מיוחד	מאפיינים אישיים (אחוז ההורים)
			<b>השפעת המוגבלות על התפקוד של הילד**</b>
57	24	<b>19</b>	מקשה על התפקוד היום-יומי (n=882)
<b>67</b>	20	13	אינה מקשה על התפקוד היום-יומי (n=432)
			<b>שלב חינוך***</b>
<b>68</b>	21	11	בית ספר יסודי (n=950)
52	26	<b>19</b>	בית ספר על-יסודי (n=498)
			<b>מיקום הילד עם המוגבלות במשפחה**</b>
<b>69</b>	19	12	בכור (n=465)
59	<b>25</b>	<b>16</b>	אינו בכור (n=1,019)
			<b>מצב כלכלי נתפס***</b>
<b>67</b>	19	14	מצב כלכלי טוב (n=1,044)
52	<b>30</b>	18	מצב כלכלי לא טוב (n=356)
			<b>רמת ההשכלה של ההורה***</b>
<b>69</b>	16	15	הורה בעל השכלה אקדמית (n=822)
58	<b>27</b>	15	הורה שאינו בעל השכלה אקדמית (n=548)

$p < .001^{***}$   $p < .01^{**}$

במטרה לבחון אם מאפייני הילד והמשפחה משפיעים על הבחירה בסוג מסגרת החינוך הוכנסו כל המשתנים הללו בו-זמנית לרגרסיה לוגיסטית. תוצאות ניתוח סטטיסטי זה תומכות ברוב הממצאים שהוצגו לעיל; מן הרגרסיה הלוגיסטית עולה כי סיכויי הבחירה בבית ספר לחינוך מיוחד גבוהים יותר בקרב ילדים שצפויים ללמוד בבית ספר על-יסודי לעומת יסודי, בקרב בני עם מוגבלות לעומת בנות, בקרב ילדים עם מוגבלות שמוגבלותם מקשה על תפקודם היום-יומי לעומת אלו שמוגבלותם אינה מקשה על תפקודם היום-יומי וכן בקרב ילדים שאינם בכורים לעומת ילדים בכורים. אשר לכיתת חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל נמצא שהסיכויים לבחירה בסוג מסגרת זה גבוהים יותר בקרב הורים שאינם בעלי השכלה אקדמית ובקרב יהודים לעומת ערבים. לבסוף, אשר לבחירה בשילוב בכיתה לחינוך רגיל נמצא כי הסיכויים לבחירה בסוג מסגרת זה גבוהים יותר בקרב הורים לילדים הלומדים בשלב חינוך יסודי, בקרב הורים בעלי השכלה אקדמית, בקרב בנות וכן בקרב ילדים בכורים. תוצאות הרגרסיה הלוגיסטית מפורטות בנספח א.

## 5.3 שיקולים בבחירת סוג מסגרת החינוך

### 5.3.1 שיקולים בקרב כלל המשיבים

בחלק זה של הסקר נבחנו שיקולים שעשויים להנחות הורים בבחירת סוג מסגרת החינוך עבור ילדיהם. להורים הוצגה רשימת שיקולים לבחירת סוג מסגרת החינוך אשר הופיעה בשינויים קלים בהתאם לסוג מסגרת החינוך שהם דיווחו כי היו מעוניינים שילדם ילמד בה בשנת הלימודים הבאה.<sup>11</sup> דיווחי ההורים (5%) שטרם קיבלו החלטה בדבר מסגרת החינוך הרצויה עבור ילדם מוצגים בנספח ב.

ההורים התבקשו לדרג מ-1 עד 10 עד כמה כל אחד מהשיקולים שהוצגו להם היה חלק מההחלטה שלהם לבחור בסוג מסגרת החינוך, כאשר 1=השיקול כלל לא היה חלק מההחלטה, 10=השיקול היה חלק מההחלטה במידה רבה מאוד.

#### 5.3.1.1 שיקולי הבחירה בסוגי מסגרות החינוך השונים

**בלוח 8** מפורטים השיקולים שההורים ייחסו להם את החשיבות הרבה ביותר, ומנגד השיקולים שיוחסה להם החשיבות המעטה ביותר, לפי סוג מסגרת החינוך. אפשר לראות בלוח כי יש כמה שיקולים החוזרים אצל כלל ההורים, אם כי דירוג ההורים את אותם שיקולים היה שונה מעט בהתאם לסוג מסגרת החינוך שבו הם בחרו. כך, למשל, בכל סוגי המסגרות ההורים העלו בדירוג גבוה יחסית שיקולים מרכזיים הקשורים לטובת הילד ומדגישים את קידומו, כמו רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד, תחושת ההורים שזה מה שנכון לילד וקידום הילד לעצמאות. מנגד, ההורים דיווחו כי שיקולים לוגיסטיים

---

<sup>11</sup> **היגדים ייחודיים שהופיעו רק ברשימת השיקולים הרלוונטית למסגרת חינוך מיוחד או כיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל:** ניתנים תמיכות, מענים ושירותים רבים שהילד צריך; חשש שבכיתה לחינוך רגיל התלמידים האחרים לא יקבלו את הילד שלי; יהיו לנו פחות הוצאות כספיות; זו המסגרת שתספק לילד הגנה וביטחון; שיקולים הקשורים לתנאים תומכים; אין צורך למצוא סייעת אישית מתאימה ולתחזק את הקשר עימה. **היגדים ייחודיים שהופיעו רק ברשימת השיקולים הרלוונטית לבחירה בכיתה לחינוך רגיל:** רצון לא "לתייג" את הילד, לא להבליט את השונות; רצון שהילד ילמד בסביבה הקרובה לביתו (ילדים שהוא מכיר, סביבה מוכרת, ללא צורך בנסיעה ארוכה).

ותרבותיים היו משמעותיים פחות לבחירתם בכל סוגי המסגרות, כמו לדוגמה התאמה ליכולת המשפחה מבחינה לוגיסטית, התאמת המסגרת לערכים ולתרבות של המשפחה והעובדה שאחים של הילד לומדים בבית הספר (פירוט נוסף על ההבדלים בשיקולי ההורים לפי מסגרות החינוך ראו בנספח ג).

יש לציין שהשוואת המקומות שבהם דורגו השיקולים בין סוגי מסגרות החינוך השונים אינה מעידה בהכרח על הציון הממוצע שאותם שיקולים קיבלו, כלומר על מידת החשיבות שההורים מייחסים להם. לדוגמה, כל השיקולים העליונים דורגו גבוה יותר בקרב הורים שהעדיפו בית ספר לחינוך מיוחד מאשר בקרב הורים שהעדיפו כיתת חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל או שילוב בכיתה לחינוך רגיל (ממוצע 8 ומעלה, לעומת ממוצעים הנעים בין 6.2 ל-7.7 בהתאמה), כלומר הורים שבחרו בבית ספר לחינוך מיוחד נטו לייחס חשיבות רבה יותר לכל השיקולים, ואילו הורים שבחרו במסגרות חינוך אחרות ייחסו לכל השיקולים חשיבות מעטה יותר. ייתכן שהדבר מעיד על כך שהורים הבוחרים בבית ספר לחינוך מיוחד שלמים ומגובשים יותר בהחלטתם.

לוח 8: דירוג שיקולי הבחירה המרכזיים במסגרות החינוך השונות, לפי סוג מסגרת (ממוצע השיקול)

השיקולים החשובים ביותר:

שילוב בכיתה לחינוך רגיל	כיתת חנ"מ בבי"ס רגיל	בי"ס לחינוך מיוחד
יש לי תחושה שזה מה שנכון לילד (7.53) 	רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד (7.66) 	רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד (8.40) 
זו המסגרת שתקדם את הילד לעצמאות (6.98) 	יש לי תחושה שזה מה שנכון לילד (7.41) 	ניתנים הרבה תמיכות, מענים ושירותים שהילד צריך (8.35) 
רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד (6.65) 	מסגרת הלימודים מותאמת לילד שלי (7.21) 	יש לי תחושה שזה מה שנכון לילד (8.28) 
רצון שהילד ילמד בסביבה הקרובה לביתו (6.39) 	זו המסגרת שתספק לילד הגנה וביטחון (7.00) 	זו המסגרת שתספק לילד הגנה וביטחון (8.22) 
הילד רוצה ללמוד בכיתה לחינוך רגיל (6.23) 	ניתנים הרבה תמיכות, מענים ושירותים שהילד צריך (6.94) 	מסגרת הלימודים מותאמת לילד שלי (8.16) 
	זו המסגרת שתקדם את הילד לעצמאות (6.90) 	זו המסגרת שתקדם את הילד לעצמאות (8.08) 

השיקולים הכי כחות חשובים:

שילוב בכיתה לחינוך רגיל	כיתת חנ"מ בבי"ס רגיל	בי"ס לחינוך מיוחד
המסגרת מתאימה לערכים ולתרבות של המשפחה (למשל זרם דתי) (5.63) 	הבחירה מתאימה ליכולות המשפחה מבחינה לוגיסטית (3.61) 	יש מסגרת חינוך מיוחד טובה בקרבת ביתי (3.98) 
הבחירה מתאימה ליכולות המשפחה מבחינה לוגיסטית (4.51) 	יש לילד אחים שלומדים בבית הספר (3.31) 	הבחירה מתאימה ליכולות המשפחה מבחינה לוגיסטית (3.97) 
יש לילד אחים שלומדים בבית הספר (4.35) 	המסגרת מתאימה לערכים ולתרבות של המשפחה (למשל זרם דתי) (3.26) 	יש לילד אחים שלומדים בבית הספר (2.65) 

### 5.3.1.2 דירוג שיקולים בקרב הורים שמעוניינים שילדם ילמד בבית ספר לחינוך מיוחד

**לוח 9** מוצגים כלל ממוצעי השיקולים לבחירה בבית ספר לחינוך מיוחד. שיקולי הבחירה במסגרת לחינוך מיוחד עלו גם מדברי חלק מן ההורים בשאלות הפתוחות. לדוגמה, הורים ציינו את החשיבות של יכולת הצוות החינוכי לתת מענה מתאים לילדם:

” כל מה שעשיתי מאז שבני הגיע לגיל שלוש זה לחפש עבורו מסגרת שתכיל אותו ותדע לחזק אותו בחוזקותיו ולסייע לו בחולשתו” (הורה)

שיקול משמעותי נוסף שעלה מדברי ההורים קשור לתמיכות, למענים ולשירותים שניתנים במסגרת החינוך המיוחד

” השיקול לשים את הילד בגן מיוחד היה צורך בצהרון, ושאינ אנשי מקצוע לקידום הילד, קלינאית תקשורת וריפוי בעיסוק” (הורה)

#### לוח 9: ממוצעי השיקולים לבחירה בבית ספר לחינוך מיוחד<sup>^</sup>

שיקולים לבחירת סוג מסגרת החינוך	ממוצע	סטיית תקן
רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד (יחס טוב ומכיל, היכרות עם המוגבלות, הבנת הצרכים של הילד)	8.40	2.37
בית ספר לחינוך מיוחד ניתנים הרבה תמיכות, מענים ושירותים שהילד צריך (למשל טיפולים ממקצועות הבריאות ציוד נדרש)	8.35	2.47
יש לי תחושה שזה מה שנכון לילד	8.28	2.50
זו המסגרת שתספק לילד הגנה וביטחון	8.22	2.26
מסגרת הלימודים מותאמת לילד שלי (מבחינת סוג המוגבלות, רמת תפקוד, מגדר, חוזקות וקשיים של הילד וכו')	8.16	2.41
זו המסגרת שתקדם את הילד לעצמאות	8.08	2.34
שיקולים הקשורים לתנאים תומכים (למשל מעט תלמידים בכיתה, קבלת הזנה [ארוחות], יום לימודים ארוך, לימודים שמתקיימים גם בקיץ ובמצבים שונים, הסעות)	6.83	3.21
חוות דעת / המלצות של אנשים שונים (אנשי מקצוע, הצוות החינוכי, הורים אחרים שיש להם ילד עם מוגבלות, אנשים שחשובים לי)	6.69	3.30
הילד רוצה ללמוד בבית ספר לחינוך מיוחד	4.94	3.75
חשש שבכיתה לחינוך רגיל התלמידים האחרים לא יקבלו את הילד שלי	4.73	3.62
המסגרת מתאימה לערכים ולתרבות של המשפחה (למשל זרם דתי)	4.13	3.50
בית ספר לחינוך מיוחד יהיו לנו פחות הוצאות כספיות (טיפולים ממקצועות הבריאות, ציוד / אביזרים וכו' ניתנים ללא תשלום)	4.11	3.46
במסגרת חינוך מיוחד אין צורך למצוא סייעת אישית מתאימה ולתחזק את הקשר עימה	4.03	3.72
יש מסגרת חינוך מיוחד טובה בקרבת ביתנו	3.98	3.52

שקולים לבחירת סוג מסגרת החינוך	ממוצע	סטיית תקן
הבחירה בבית ספר לחינוך מיוחד מתאימה ליכולת המשפחה מבחינה לוגיסטית (למשל פיזור לבית הספר, התארגנות משפחתית)	3.97	3.62
יש לילד אחים שלומדים בבית הספר	2.65	3.17
שיקול נוסף שהעלה ההורה (למשל שהילד ילך לבית הספר בשמחה, שהתכנים הנלמדים בבית הספר לחינוך מיוחד מתאימים לילד)	7.98	3.13

^ מספר המשיבים נע בין 184 ל-214.

5.3.1.3 דירוג השיקולים בקרב הורים המעוניינים שילדם ילמד בכיתת חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל **בלוח 10** מוצגים כלל ממוצעי השיקולים לבחירה בכיתת חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל. שיקולי הבחירה בכיתת חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל משתקפים בדבריהם של חלק מן ההורים בשאלות הפתוחות. כך למשל הורים ציינו את חשיבות התמיכה שילדם אמור לקבל במסגרת זו:

” ממש חשוב לנו שהילד ילמד בכיתה קטנה עם הרבה עזרה מקצועית” (הורה)

שיקול מרכזי נוסף של ההורים מבטא את תחושתם כי זו מסגרת החינוך הנכונה עבור ילדם:

” ממש הרגשתי צורך לשכנע את הצוות שכיתה קטנה ללקויות למידה היא הדבר הנכון עבור בני” (הורה)

לוח 10: ממוצעי השיקולים לבחירה בכיתת חינוך מיוחד^

שקולים לבחירת סוג מסגרת החינוך	ממוצע	סטיית תקן
רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד (יחס טוב ומכיל, היכרות עם המוגבלות, הבנת הצרכים של הילד)	7.66	2.92
יש לי תחושה שזה מה שנכון לילד	7.41	2.90
מסגרת הלימודים מותאמת לילד שלי (מבחינת סוג המוגבלות, רמת תפקוד, מגדר, חוזקות וקשיים של הילד וכו')	7.21	3.10
זו המסגרת שתספק לילד הגנה וביטחון	7.00	3.32
בכיתת חינוך מיוחד ניתנים הרבה תמיכות, מענים ושירותים שהילד צריך (למשל טיפולים ממקצועות הבריאות, ציוד נדרש)	6.94	3.46
זו המסגרת שתקדם את הילד לעצמאות	6.90	3.24
שיקולים הקשורים לתנאים תומכים (למשל מעט תלמידים בכיתה, קבלת הזנה [ארוחות], יום לימודים ארוך, לימודים שמתקיימים גם בקיץ ובמצבים שונים, הסעות)	5.78	3.51
חוות דעת / המלצות של אנשים שונים (אנשי מקצוע, הצוות החינוכי, הורים אחרים שיש להם ילד עם מוגבלות, אנשים שחשובים לי)	5.60	3.50
חשש שבכיתה לחינוך רגיל התלמידים האחרים לא יקבלו את הילד שלי	4.72	3.50
יש כיתת חינוך מיוחד טובה בקרבת ביתנו	4.70	3.70
בכיתת חינוך מיוחד אין צורך למצוא סייעת אישית מתאימה ולתחזק את הקשר עימה	4.10	3.44
הילד רוצה ללמוד בכיתת חינוך מיוחד	3.95	3.42
בכיתת חינוך מיוחד יהיו לנו פחות הוצאות כספיות (טיפולים ממקצועות הבריאות, ציוד / אביזרים וכו' ניתנים ללא תשלום)	3.69	3.23
הבחירה בכיתת חינוך מיוחד מתאימה ליכולת המשפחה מבחינה לוגיסטית (למשל פיזור לבית הספר, התארגנות משפחתית)	3.61	3.31
יש לילד אחים שלומדים בבית הספר	3.31	3.38
המסגרת מתאימה לערכים ולתרבות של המשפחה (למשל זרם דתי)	3.26	3.23
שיקול נוסף שהעלה ההורה (כגון שהילד ילמד עם ילדים דומים לו או היכולת של המסגרת לקדם את הילד מבחינה לימודית)	7.11	3.97

^ מספר המשיבים נע בין 283 ל-326.

5.3.1.4 דירוג השיקולים בקרב הורים המעוניינים שילדם ילמד בשילוב בכיתה לחינוך רגיל  
**לוח 11** מוצגים כלל ממוצעי השיקולים לבחירה בשילוב הילד בכיתה לחינוך רגיל. שיקולי הבחירה בלימודים בכיתה לחינוך רגיל  
 במוסד לחינוך רגיל באים לידי ביטוי בדבריהם של חלק מההורים בשאלות הפתוחות.

שוב אני רוצה לחדד, חשוב שתלמד בתיכון שבו חברותיה לומדות, אומנם בכיתה רגילה, אבל חשוב לא  
 לנתק את הילדה חברתית” (הורה)

#### לוח 11: ממוצעי השיקולים לבחירה בשילוב בכיתה לחינוך רגיל<sup>א</sup>

שיקולים לבחירת סוג מסגרת החינוך	ממוצע	סטיית תקן
יש לי תחושה שזה מה שנכון לילד	7.53	2.73
זו המסגרת שתקדם את הילד לעצמאות	6.98	2.85
רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד (יחס טוב ומכיל, היכרות עם המוגבלות, הבנת הצרכים של הילד)	6.65	3.00
רצון שהילד ילמד בסביבה קרובה לביתו (למשל ילדים שהוא מכיר, סביבה מוכרת, ללא צורך בנסיעה ארוכה)	6.39	3.42
הילד רוצה ללמוד בכיתה לחינוך רגיל	6.23	3.59
מסגרת הלימודים מותאמת לילד שלי (מבחינת סוג המוגבלות, רמת תפקוד, מגדר, חוזקות וקשיים של הילד וכו')	6.08	3.04
חווית דעת / המלצות של אנשים שונים (אנשי מקצוע, הצוות החינוכי, הורים אחרים שיש להם ילד עם מוגבלות, אנשים שחשובים לי)	6.02	3.22
רצון לא "לתייג" את הילד, לא להבליט את השונות	5.95	3.33
המסגרת מתאימה לערכים ולתרבות של המשפחה (למשל זרם דתי)	5.63	3.61
הבחירה בשילוב בכיתה לחינוך רגיל מתאימה ליכולת המשפחה מבחינה לוגיסטית (למשל פיזור לבית הספר, התארגנות משפחתית)	4.51	3.41
יש לילד אחים שלומדים בבית הספר	4.35	3.62
שיקול נוסף שהעלה ההורה (למשל מחסור באפשרויות לשילוב הילד במסגרות חינוך אחרות באזור המגורים או הרמה הלימודית בבית הספר)	7.57	3.39

<sup>א</sup> מספר המשיבים נע בין 816 ל-876.



### 5.3.1.5 גורמים שעשויים לעודד בחירה בשילוב בכיתה לחינוך רגיל

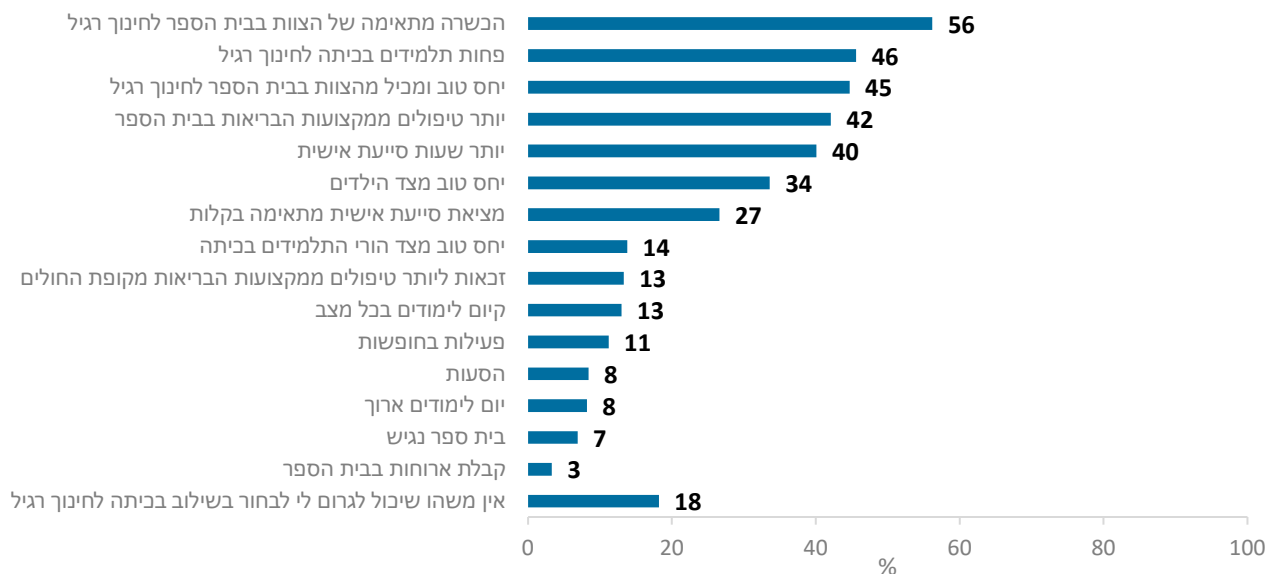
הורים שציינו כי הם מעוניינים שילדם ילמד בבית ספר לחינוך מיוחד או בכיתה חינוך מיוחד (n=528) נשאלו מה היה עשוי לגרום להם לבחור עבור ילדם לימודים בכיתה לחינוך רגיל. **בתרשים 2** מוצג שיעור ההורים שסימנו כל אחד מהשיקולים לבחירה בשילוב בכיתה לחינוך רגיל. רוב ההורים (56%) שענו על שאלה זו ציינו כי אם הייתה הכשרה מתאימה של הצוות החינוכי בבית הספר הרגיל הם היו שוקלים לשלוח את ילדם לסוג זה של מסגרת חינוך. גם קבלת יחס טוב ומכיל מהצוות החינוכי בבית הספר הרגיל צוין בקרב שיעור גבוה מההורים (45%) כגורם שעשוי לגרום להם לבחור לשלב את ילדם בכיתה לחינוך רגיל במקום בבית ספר לחינוך מיוחד או בכיתה חינוך מיוחד בבית ספר לחינוך רגיל. מתשובות ההורים ניכר כי המפתח לבחירה בשילוב בבית ספר רגיל הוא המיומנויות ויכולת ההכלה של הצוות החינוכי. כמו כן צוין בתשובות ההורים כי הקטנת מספר התלמידים בכיתה היא גורם משמעותי (46%), וסביר להניח שהסיבה לכך היא שהפחתת מספר התלמידים מאפשרת לתת לתלמיד יחס אישי יותר. גורמים נוספים שעלו בתשובות ההורים כבעלי משמעות הם הוספת תמיכות שונות בבתי הספר לחינוך רגיל (שירותי מקצועות הבריאות, סייעות ועוד). עם זאת יש לציין שכמעט חמישית מכלל ההורים שבחרו במסגרת חינוך מיוחד (בית ספר לחינוך מיוחד או כיתה חינוך מיוחד בבית ספר רגיל) ציינו כי אין דבר שיכול היה לגרום להם לבחור שילדם ישולב בכיתה לחינוך רגיל.

חלק מההורים שבחרו כי ילדם ילמד בבית ספר לחינוך מיוחד ציינו גם בתשובותיהם על השאלות הפתוחות את חוסר ההכשרה של הצוות החינוכי לתת מענה מיטבי עבור ילדם במוסד לחינוך רגיל והסבירו שלטענתם הדבר גורם להם שלא לבחור לשלב את ילדם בכיתה לחינוך רגיל.

” הייתה הסללה לעבר החינוך המיוחד בגלל מחסור במשלבות / אנשי מקצוע והיעדר ידע ויכולת כללית של מערכת החינוך הרגילה לבצע שילוב ראוי” (הורה).

” אין שום אפשרויות לשילוב ילדים כאלה. חסר מענה מתאים מבחינת צוות שיכול אותם, מבחינת טיפולים מותאמים... חבל, כי השיקול הראשון שלנו כהורים זה לתת לילד מסגרת ככל הילדים ואנו נאלצים לשים במסגרות מיוחדות” (הורה)

## תרשים 2: הגורמים שעשויים לעודד בחירה בשילוב בכיתה לחינוך רגיל בקרב מי שבחרו בבית ספר לחינוך מיוחד או בכיתה לחינוך מיוחד (באחוזים)^



















^ חלק מהמשיבים ציינו יותר מתשובה אחת ועל כן האחוזים מסתכמים ביותר מ-100%.

### 5.3.2 שיקולים בבחירת סוג מסגרת החינוך, לפי קבוצות אוכלוסייה

בחלק זה מוצגת השוואה לפי קבוצות אוכלוסייה (ערבים לעומת יהודים) מבחינת שיקולי הבחירה במסגרת הרצויה. בלוח 12 מוצגים כלל השיקולים לבחירה, בחלוקה לפי סוג מסגרת וקבוצת אוכלוסייה. בלוח זה מסומנים בצבע השיקולים שבהם נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים לפי קבוצת האוכלוסייה (כחול = ממוצע היהודים גבוה מממוצע הערבים; ירוק = ממוצע הערבים גבוה מממוצע היהודים). כאמור, שיקולים הקשורים לטובת הילד ולתמיכות הקיימות במסגרת (למשל רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד, תמיכות, מענים ושירותים שהילד צריך, מסגרת שתספק לילד הגנה וביטחון ותקדם אותו לעצמאות וכו') דורגו על פי רוב כשיקולים העליונים ברשימה גם אצל ערבים וגם אצל יהודים, ונראה כי הם רכיב משמעותי בהחלטה בשתי קבוצות האוכלוסייה. עם זאת, שיקולים אלו דורגו בציון ממוצע גבוה יותר בקרב יהודים, בעיקר במקרה של העדפת בית ספר לחינוך מיוחד וכיתת חינוך מיוחד. ייתכן שהממצא הזה מעיד על כך שהורים יהודים מרגישים בטוחים ומגובשים יותר בשיקולים המנחים אותם בבחירה. לעומת זאת, בחלק מהמסגרות הורים ערבים מייחסים חשיבות רבה יותר מהורים יהודים לשיקולים הקשורים לרצון הילד ללמוד במסגרת ולשיקולים לוגיסטיים, כלכליים ותרבותיים. ניכר כי שיקולים אלו הם רכיב חשוב יותר בהחלטה של הורים ערבים משל הורים יהודים, אף שבכל אופן בשתי קבוצות האוכלוסייה השיקולים הלוגיסטיים והתרבותיים אינם השיקולים העיקריים בבחירה (פירוט נוסף על השיקולים שההורים ייחסו להם את החשיבות הרבה ביותר, ומנגד את השיקולים שיוחסה להם החשיבות המעטה ביותר, לפי קבוצות אוכלוסייה ובהתאם לסוג מסגרת החינוך המועדפת, ראו בנספח ד). יש לציין כי במסגרת ניתוח הנתונים נבדקו גם שיקולי הבחירה לפי סוג מוגבלות, אך לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין השיקולים של הורים לילדים עם סוגי מוגבלות שונים ועל כן המידע אינו מוצג בדוח זה.

לוח 12: השיקולים לבחירה בכל אחד מסוגי המסגרות, לפי קבוצות אוכלוסייה

שילוב בכיתה לחינוך רגיל	כיתת חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל	בית ספר לחינוך מיוחד	סוג מסגרת החינוך		השיקול
	●	●			יש לי תחושה שזה מה שנכון לילד 
	●	●			במסגרת החינוך ניתנים הרבה תמיכות, מענים ושירותים שהילד צריך 
	●	●			זו המסגרת שתספק לילד הגנה וביטחון 
	●	●			זו המסגרת שתקדם את הילד לעצמאות 
	●	●			יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד 
	●	●			מסגרת הלימודים מותאמת לילד שלי 
	●				שיקולים הקשורים לתנאים תומכים 
	●				חוות דעת / המלצות של אנשים שונים 
●					רצון שהילד ילמד בסביבה הקרובה לביתו 
●	●	●			הילד רוצה ללמוד במסגרת 
●		●			המסגרת מתאימה לערכים ולתרבות של המשפחה 
	●				חשש שבכיתה לחינוך רגיל הילדים האחרים לא יקבלו את הילד שלי 
●	●	●			הבחירה במסגרת מתאימה ליכולות המשפחה מבחינה לוגיסטית 
	●				אין צורך למצוא סייעת אישית מתאימה ולתחזק את הקשר עימה 
●					יש לילד אחים שלומדים בבית הספר 
	●				במסגרת זו יהיו לנו פחות הוצאות כספיות 

● ממוצע היהודים גבוה מממוצע הערבים ● ממוצע הערבים גבוה מממוצע היהודים

### 5.3.3 שיקולי בחירה הקשורים לתנאים כיזיים וסביבתיים

#### 5.3.3.1 שיקולים הקשורים לתנאים תומכים

אחד השיקולים שההורים נדרשו לדרג את חשיבותו היה "שיקולים הקשורים לתנאים תומכים (למשל: מעט תלמידים בכיתה, קבלת הזנה [ארוחות], יום לימודים ארוך, לימודים שמתקיימים גם בקיץ ובמצבים שונים, הסעות)". 22% מכלל ההורים שהשיבו ציינו כי שיקולים אלו היו חלק מההחלטה שלהם (דירוג 6 ומעלה). הורים אלו נשאלו מהם התנאים התומכים שהיו חלק מהחלטתם, והתבקשו לציין עד שלושה תנאים. כפי שאפשר לראות ב**לוח 13**, רוב ההורים ציינו שמיעוט תלמידים בכיתה הוא תנאי משמעותי מבחינתם בבחירת סוג מסגרת החינוך עבור ילדם (94% מכלל המשיבים על שאלה זו). תנאים תומכים נוספים שההורים ציינו, אם כי בשכיחות נמוכה יותר, היו שהלימודים מתקיימים בכל מצב (35%), שיש אפשרות להסעות (28%), שיש יום לימודים ארוך (20%) ושהלימודים מתקיימים גם בקיץ (17%). הורים מעטים ציינו קבלת הזנה כתנאי משמעותי עבורם בהחלטה (9%).

חשוב לי מאוד לציין שהמסגרת נבחרה אך ורק מתוך אילוץ וחוסר מסגרת מתאימה במרחק סביר ממקום המגורים שלנו, ולכן הילד לומד בכיתה רגילה עם סיעת כבר שלוש שנים, ועכשיו יתחיל את הרביעית. הבעיה הכי גדולה בבית ספר רגיל לילד בחינוך מיוחד זה זמן בחופשים, שבתות וסגרים שהיו, שאין עזרה או ליווי או הסבר מה הזכאות של הילד ואיך אפשר לקבל תמיכה לעזרה בתקופות האלה" (הורה)

#### לוח 13: סוג התנאים התומכים כשיקול בחירה, מכלל ההורים שצינו תנאים תומכים כשיקולים שחשובים להם<sup>^</sup> (באחוזים)

תנאי	אחוז במדגם (n=339)
מעט תלמידים בכיתה	94
קיום הלימודים בכל מצב (שביתות, משבר הקורונה, מצבי חירום וכו')	35
הסעות למסגרת החינוך	28
יום לימודים ארוך	20
קיום לימודים גם בקיץ (בחופש הגדול)	17
קבלת הזנה (ארוחות) במסגרת החינוך	9

<sup>^</sup> חלק מהמשיבים ציינו יותר מתשובה אחת ועל כן האחוזים מסתכמים ביותר מ-100%.

#### 5.3.3.2 שיקולים הקשורים להסעות

כדי לבחון אם מערך ההסעות הוא תנאי תומך מרכזי בשיקולי ההורים בבחירת מסגרת החינוך, הוצגה בשאלון שאלה ייעודית המתמקדת בנושא זה. רוב ההורים (67%) ציינו כי נושא ההסעות לא היה שיקול משמעותי עבורם בבחירת סוג מסגרת החינוך עבור ילדם.

ההורים שצינו את נושא ההסעות כשיקול חשוב עבורם (33%) נשאלו על הסיבות שבגינן היו מעוניינים בהסעות ועל החששות הקיימים אצלם בנושא ההסעות (**לוח 14**). 49% מכלל ההורים שצינו כי להסעה יש חשיבות מבחינתם בבחירת סוג מסגרת החינוך

עבור ילדם ציינו שהם מתקשים להסיע את ילדם בעצמם ו-44% ציינו שהשימוש בהסעה נוח וחוסך זמן. 22% ציינו שהחשש לשלום הילד בהסעה הוא הגורם המשמעותי ביותר להימנעותם משימוש בהסעות עבור ילדם, ו-18% ציינו את אורך מסלול ההסעה.

#### לוח 14: סיבות לשימוש בהסעות למסגרת החינוך וחששות בנושא<sup>^</sup> (באחוזים)

אחוז במדגם (n=455)	
	<b>סיבות לשימוש בהסעה מאורגנת</b>
49	יש לי קושי להסיע בעצמי
44	השימוש בהסעה נוח וחוסך זמן
34	השימוש בהסעה מקל את ההתארגנות בבוקר
	<b>סיבות לא-שימוש בהסעה מאורגנת</b>
22	אני חושש שהילד לא מוגן מספיק בהסעה
18	מסלול ההסעה לבית הספר ארוך מדי
12	יש תחלופה גבוהה של נהגים / מלווים
9	הילד לא מעוניין לנסוע בהסעה
8	שעות ההסעה לא מתאימות לנו
7	אני לא מרוצה מיחס המפעילים בהסעה
6	רכב ההסעה אינו מתאים לצרכים של הילד
1	הילדים האחרים בהסעה מתייחסים לילדי בצורה לא נעימה
4	אחר <sup>^^</sup>

<sup>^</sup> חלק מהמשיבים ציינו יותר מתשובה אחת ועל כן האחוזים מסתכמים ביותר מ-100%.  
<sup>^^</sup> לעיתים ההסעות מתבטלות, 'חוסר זמינות ההורים להוציא את הילדים מהמסגרת במקרה הצורך' ו'רצון שהילד ילמד קרוב לבית'.

#### 5.3.3.3 שיקולים הקשורים לחוות דעת או להמלצות

46% מכלל ההורים ציינו שלחוות דעת או המלצות של אנשים שונים היה חלק בהחלטתם (דירוג 6 ומעלה). הורים אלו נשאלו ממי קיבלו חוות דעת או המלצות שהשפיעו על החלטתם. בלוח 15 מוצגים הגורמים שעיימם הורים מתייעצים בתהליך הבחירה בסוג מסגרת החינוך הרצוי לילדם. מן הלוח עולה כי רוב ההורים קיבלו המלצות / חוות דעת מאנשי מקצוע (84%) ו/או מהצוות החינוכי (70%). גורמים נוספים, שציינו בשכיחות נמוכה יותר, הם חברי ועדת הזכאות והאפיין (34%), אנשים אחרים שחשובים לנשאלים (בני משפחה וחברים) (33%) והורים אחרים לילדים עם מוגבלות (27%).

**לוח 15: גורמים שחוות דעתם או המלצתם השפיעה על החלטת ההורים בבחירת מסגרת החינוך לילדם, מכלל ההורים שציינו כי חוות דעת או המלצות היו שיקול בהחלטתם<sup>^</sup> (באחוזים)**

תנאי	אחוז במדגם (n=716)
אנשי מקצוע (למשל רופא / מטפל במקצועות הבריאות / מאבחן / מורה / יועצת)	84
צוות חינוכי (גננת, מורה)	70
חברי ועדת הזכאות והאפיון	34
אנשים אחרים שחשובים לי (בני משפחה, חברים, מכרים)	33
הורים אחרים שיש להם ילד עם מוגבלות	27

<sup>^</sup> חלק מהמשיבים ציינו יותר מתשובה אחת ועל כן האחוזים מסתכמים ביותר מ-100%.

### 5.3.3.4 השפעת משבר הקורונה על שיקולי הבחירה

ההורים נשאלו אם משבר הקורונה השפיע על מערך השיקולים שלהם בבחירת סוג מסגרת החינוך לילדם. מן התשובות עולה כי לדעת רוב ההורים משבר הקורונה לא השפיע על מערך שיקוליהם בבחירת סוג מסגרת החינוך עבור ילדם (87%). רק מיעוט טענו כי המשבר עודד אותם לבחור באחד מסוגי המסגרות.

יש לציין כי ייתכן שבמחקר לא מוצגת חשיבותם האמיתית של השיקולים הלוגיסטיים עבור ההורים במידה מספקת, שכן מסגרות רבות נותנות מענה לשיקולים אלו, ולכן ההורים יכולים לצאת מנקודת הנחה כי בכל בחירה שלהם יינתן להם מענה מתאים. למשל, להורים דוברי עברית שאינם דתיים או חרדים השיקול של התאמה שפתית או תרבותית אינו רלוונטי, שכן בכל מסגרת שיבחרו השפה והתרבות יהיו מותאמים לילד. ייתכן שזהו ההסבר לכך שבסקר הם קיבלו דירוג נמוך.

## 5.4 תהליך הבחירה בסוג מסגרת החינוך

### 5.4.1 סיוע בתהליך קבלת ההחלטה

ההורים נשאלו באיזו מידה הם חשים שהמידע שקיבלו בתהליך מספק. בלוח 16 מוצגות תשובות ההורים. לפי הלוח, 64% מכלל ההורים במחקר השיבו כי הם חשים במידה רבה או במידה רבה מאוד שקיבלו מידע מספק לצורך בחירה בסוג מסגרת החינוך הרצויה עבור ילדם.

## לוח 16: קבלת מידע מספק לצורך החלטה (באחוזים)

קבלת מידע מספק	אחוז במדגם (n=1,476)
כלל לא	6
במידה מועטה	9
במידה בינונית	21
במידה רבה	39
במידה רבה מאוד	25

יחד עם זאת, אחוז לא מבוטל מההורים (36%) דיווחו כי המידע שקיבלו אינו מספק (מידה בינונית ומטה). חלק מההורים ציינו בתשובותיהם על השאלות הפתוחות את הקושי בקבלת המידע הדרוש לצורך בחירת סוג מסגרת החינוך עבור ילדם.

”החוסר הוא בעיקר בליווי מלא ולוודא כי בידי ההורים יש כל המידע הנדרש לקבלת החלטה גורלית. התחושה היא שיש אנשים בדרך שיש להם נגיעה לרגע, ואתה כהורה צריך כל הזמן לנסות להשיג את המידע ולברר את האפשרויות“ (הורה)

65% מההורים שהשתתפו במחקר ציינו שקיבלו ליווי או סיוע בתהליך קבלת ההחלטה על סוג מסגרת החינוך הרצויה עבור ילדם. ההורים שציינו כי קיבלו ליווי או סיוע בתהליך נשאלו מי הגורם שליווה אותם או סייע להם. בלוח 17 מוצגת התפלגות הגורם שסייע להורים בהחלטתם. מהממצאים עולה כי 54% מההורים שקיבלו סיוע כלשהו הסתייעו בגורם מהצוות במסגרת החינוך. גורמים מלווים או מסייעים נוספים, שנמצאו בשכיחות נמוכה יותר, הם נציג המתי"א (11%), נציג הרשות המקומית (9%) ובני משפחה (9%). מעט הורים ציינו כי ליווי אותם הורים אחרים לילדים עם מוגבלות (6%), גורם טיפולי (5%) או חברים (5%).

## לוח 17: גורם מסייע להחלטה, מכלל ההורים שקיבלו ליווי או סיוע (באחוזים)^

גורם מסייע	אחוז במדגם (n=1,527)
גורם מהצוות במסגרת החינוך	54
נציג המתי"א	11
נציג הרשות המקומית	9
בני משפחה	9
הורים אחרים לילדים עם מוגבלות	6
גורם טיפולי	5
חברים	5
אחר^^	3
לא קיבלו סיוע	35

^ חלק מהמשיבים ציינו יותר מתשובה אחת ועל כן האחוזים מסתכמים ביותר מ-100%.  
^^ גורם אחר במשרד החינוך, עמותות או ייעוץ פרטי.

הורים שצינו בסקר כי לא קיבלו סיוע מגורם כלשהו בתהליך קבלת ההחלטה על סוג מסגרת החינוך הרצוי עבור ילדם נשאלו אם היו מעוניינים בסיוע או ליווי. הורים שצינו כי קיבלו סיוע כאמור נשאלו אם היו מעוניינים בסיוע או ליווי נוסף. בלוח 18 מוצג רצון ההורים לקבל סיוע מגורם כלשהו. מהממצאים עולה כי 68% מההורים היו מעוניינים לקבל סיוע נוסף, ואילו 32% מההורים אינם מעוניינים בסיוע נוסף לצורך קבלת ההחלטה על סוג מסגרת החינוך הרצויה עבור ילדם (24% מקרב ההורים שלא קיבלו סיוע בתהליך קבלת ההחלטה על מסגרת החינוך ו-37% מההורים שכן קיבלו סיוע). בקרב ההורים שצינו כי היו מעוניינים בסיוע, הרוב הביעו עניין בקבלת סיוע מהרשות המקומית (46% מכלל מי שלא קיבלו סיוע ו-38% מכלל מי שקיבלו סיוע) ו/או מהצוות במסגרת החינוך (45% מכלל מי שלא קיבלו סיוע ו-39% מכלל מי שקיבלו סיוע).

לוח 18: עניין בסיוע או בסיוע נוסף, מכלל ההורים שלא קיבלו סיוע ומכלל ההורים שקיבלו סיוע (באחוזים)^

סך הכול (n=910)	הורים שקיבלו סיוע (n=552)	הורים שלא קיבלו סיוע (n=358)	גורם מסייע
32	37	24	לא מעוניין בסיוע או בסיוע נוסף
41	38	46	כן, סיוע מטעם הרשות המקומית
41	39	45	כן, סיוע מהצוות במסגרת החינוך
13	12	14	כן, סיוע מחברים
4	3	5	כן, סיוע מהורים אחרים לילדים עם מוגבלות
3	2	4	כן, סיוע מטעם המת"א
2	2	2	כן, סיוע מבן משפחה
4	3	5	כן, אחר^

^ חלק מהמשיבים ציינו יותר מתשובה אחת ועל כן האחוזים מסתכמים ביותר מ-100%.  
 ^^ אשת מקצוע בתחום הרגשי, עמותה העוסקת בקידום ילדים עם מוגבלות, עו"ד, רב או גורמים המכירים את הילד כגון המאבחן או מטפל פרה-רפואי.

## 5.4.2 שביעות רצון ההורים מהחלטתם

ההורים נשאלו עד כמה הם מרגישים שלמים עם ההחלטה שקיבלו. בלוח 19 מוצגת התפלגות תשובותיהם. באופן כללי, רוב ההורים (82%) השיבו כי הם שלמים או שלמים מאוד עם ההחלטה שקיבלו בבחירת סוג מסגרת החינוך שבה ילמד ילדם. בהסתכלות על ההתפלגות לפי סוג המסגרת נמצא כי הורים שבחרו בבית ספר לחינוך מיוחד דיווחו כי שהם שלמים מאוד עם ההחלטה שלהם (61%) יותר מהורים שבחרו במסגרות החינוך האחרות (45% מכלל הורים שבחרו כיתת חינוך מיוחד ו-49% מכלל ההורים שבחרו שילוב בכיתה לחינוך רגיל). בסקר לא נמצא הבדל בין ערבים ליהודים בתחושת ההורים כי הם שלמים עם החלטתם.



**לוח 19: תחושת ההורים כלפי החלטתם, לפי סוג המסגרת (באחוזים)**

תחושה ביחס להחלטה	בית ספר לחינוך מיוחד (n=234)	כיתת חינוך מיוחד (n=328)	שילוב בכיתה לחינוך רגיל (n=914)	כלל המשיבים (n=1,467)
שלם מאוד עם ההחלטה	61	45	49	49
שלם עם ההחלטה	23	34	35	33
לא כל כך שלם עם ההחלטה	12	19	13	14
בכלל לא שלם עם ההחלטה	3	3	3	3

ההורים נשאלו מהם החששות שיש להם עם בחירת סוג מסגרת החינוך שבה ילמד ילדם והתבקשו לציין את חמשת החששות המרכזיים עבורם. בלוח 20 מוצגים החששות המרכזיים של ההורים עם בחירת מסגרת החינוך עבור ילדם, בחלוקה לפי סוג מסגרת. רשימת החששות המלאה ודירוג החששות בקרב כלל המשיבים מוצגים בנספח ה. לפי ממצאי המחקר, החששות המרכזיים שההורים מציינים באופן כללי הם: שהצוות בבית הספר לא יספק לילדם מענה מתאים (42% מכלל המשיבים על השאלון), שהילד לא ישתלב מבחינה חברתית (40%), שהילד לא יקבל מספיק תמיכות, מענים ושירותים (37%) ושהמסגרת לא תקדם מספיק את ילדם (31%). חששות אלו דורגו במקום גבוה בכל סוגי המסגרות, אם כי הדירוג הפנימי היה מעט שונה ממסגרת למסגרת, כפי שאפשר לראות בלוח 19. חששות נוספים, שבלטו בעיקר בקרב הורים שבחרו בבית ספר לחינוך מיוחד ובכיתת חינוך מיוחד, הם: שמסגרת הלימודים לא תהיה מותאמת לילד (36% ו-29%, בהתאמה) ושהילד יסגל לעצמו התנהגויות לא מותאמות (כלומר במקום התקדמות תהיה נסיגה בתפקוד, 34% ו-32% בהתאמה). מנגד עלו גם חששות שבלטו יותר בקרב הורים שבחרו לשלב את ילדם בכיתה לחינוך רגיל: שהילד יקבל תגובות שליליות מתלמידים אחרים בבית הספר (32%) ושיהיה קשה למצוא סייעת אישית מתאימה ולתחזק את הקשר איתה (30%). באופן כללי עלה בסקר כי חששות לוגיסטיים היו פחות מרכזיים עבור ההורים (למשל שלא יתקיימו לימודים בחופש הגדול או שההיבטים הלוגיסטיים כגון פיזור לבית הספר יקשו עליהם).

חלק מחששות ההורים עם בחירת סוג מסגרת החינוך עבור ילדם קשורים להיבטים חברתיים ורגשיים. הורים ציינו כי הם רוצים שילדם ילמד עם חבריו ובמקום שבו לא ירגיש דחייה חברתית, השפלה או לעג.

” החלטת הוועדה הייתה כמו החלטת ההורים, למרות שהפסיכולוגית של העירייה לא הסכימה איתנו וניסתה לשכנע על מסגרת כיתת תקשורת במקיף רגיל. על הילדים האלה תמיד מסתכלים כעל ילדים מוגבלים ולועגים להם וצוחקים עליהם, לכן בחרתי בבית ספר מיוחד לילדים אוטיסטיים” (הורה)

” ... וגם אין סיכוי שאשים ילד שרק עבר בית ספר בכיתה ה' וחווה בעיות חברתיות קשות – עבר בגלל בעיות חברתיות – והתחננתי לכיתה שחברתית יהיה לו טוב בה וזכיתי בעוד שנה סיוט, שצוחקים עליו שהוא לא יודע כלום ומבריזים לו ממכנשים ועוד ועוד... אז עוד לתייג אותו? הוא בעצמו אמר 'את רוצה שעוד יותר יצחקו עליי???'... והעיקר שלא ירגיש לא שווה כלום ושכל חייו ילווה אותו שהוא היה בכיתה מיוחדת” (הורה)

לוח 20: חששות מרכזיים בבחירת סוג מסגרת החינוך (באחוזים)

שילוב בכיתה לחינוך רגיל (n=827)	כיתת חינוך מיוחד (n=304)	בית ספר לחינוך מיוחד (n=204)	כלל המשיבים (n=1,335)
 שהצוות הניהולי והחינוכי לא יספק מענה מתאים (45)	 שהמסגרת לא תקדם מספיק את ילדי (44)	 שהצוות הניהולי והחינוכי לא יספק מענה מתאים (40)	 שהצוות הניהולי והחינוכי לא יספק מענה מתאים (42)
 שילדי לא יקבל מספיק תמיכות, מענים ושירותים (43)	 שילדי לא ישתלב מבחינה חברתית (41)	 שמסגרת הלימודים לא תהיה מותאמת לילדי (36)	 שילדי לא ישתלב מבחינה חברתית (40)
 שילדי לא ישתלב מבחינה חברתית (41)	 שהצוות הניהולי והחינוכי לא יספק מענה מתאים (34)	 שילדי יסגל לעצמו התנהגויות לא מותאמות (34)	 שילדי לא יקבל מספיק תמיכות, מענים ושירותים (37)
 שילדי יקבל תגובות שליליות מהילדים האחרים (32)	 שילדי יסגל לעצמו התנהגויות לא מותאמות (32)	 שילדי לא ישתלב מבחינה חברתית (33)	 שהמסגרת לא תקדם מספיק את ילדי (31)
 שיהיה קשה למצוא סייעת אישית מתאימה ולתחזק את הקשר איתה (30)	 שילדי לא יקבל מספיק תמיכות, מענים ושירותים (29)	 שהמסגרת לא תקדם מספיק את ילדי (33)	 שילדי יקבל תגובות שליליות מהילדים האחרים (29)
 שהמסגרת לא תקדם מספיק את ילדי (26)	 שמסגרת הלימודים לא תהיה מותאמת לילדי (29)	 שילדי לא יקבל מספיק תמיכות, מענים ושירותים (27)	 שמסגרת הלימודים לא תהיה מותאמת לילדי (24)

ביחס לחששות המרכזיים של ההורים שעלו בסקר, נעשו באמצעות מבחן  $\chi^2$  השוואות סטטיסטיות בהתאם להשפעת המוגבלות על תפקוד הילד, שלב החינוך, מקום הילד עם המוגבלות בסדר האחים במשפחה והשכלת ההורה. ניתוח זה מתייחס לכלל המשיבים, ללא חלוקה לסוג המסגרת המועדפת. באופן כללי נמצאו יותר חששות בקרב הורים שדיווחו כי המוגבלות של ילדם מקשה על תפקודו היום-יומי לעומת הורים שדיווחו כי המוגבלות של ילדם אינה מקשה, הורים לילדים שצפויים ללמוד בבית ספר יסודי לעומת בית ספר על-יסודי, הורים לילדים בכורים לעומת הורים לילדים שאינם בכורים והורים בעלי השכלה אקדמית לעומת הורים שאינם בעלי השכלה אקדמית. מוצגים להלן רק נתונים שנמצאה בהם מובהקות סטטיסטית ביחס להשוואות אלו (לוחות 21–24).

החששות נבדקו גם לפי סוג מוגבלות. בקרב הורים שבחרו שילדם ילמד **בבית ספר חינוך מיוחד** לא נמצאו הבדלים ברמת החששות בין הורים לתלמידים עם מוגבלויות שונות. בקרב הורים שבחרו שילדם ילמד **בכיתת חינוך מיוחד** בבית ספר רגיל יותר הורים לתלמידים עם מוגבלות נפשית הביעו את החששות האלה: המסגרת לא תקדם מספיק את ילדם; הילד לא ישתלב מבחינה חברתית; הילד לא יהיה מספיק מוגן; והילד לא יקבל מספיק תמיכות, מענים ושירותים (טיפוליים ממקצועות הבריאות [פרה-רפואיים], ציוד נדרש וכו'). כמו כן יותר הורים לתלמידים עם אוטיזם הביעו את החשש כי הילד לא יצליח להשתלב בחברה כבוגר; ומסגרת הלימודים לא תהיה מותאמת לילד.

בקרב הורים שבחרו שילדם **ישולב בכיתת חינוך רגיל**, יותר הורים לתלמידים עם אוטיזם הביעו את החששות האלה: הילד יקבל תגובות שליליות מהילדים האחרים בבית הספר; הילד לא ישתלב מבחינה חברתית; הילד לא יהיה מספיק מוגן; הצוות הניהולי והחינוכי בבית הספר לא יספק לילד מענה מתאים (יחס טוב ומכיל, היכרות עם המוגבלות, הבנת הצרכים שלו וכולי); ולא יהיה יום לימודים ארוך. יותר הורים לילדים עם לקות למידה ציינו כי הם חוששים מכך שהמסגרת לא תקדם מספיק את ילדם.

### השפעת המוגבלות על תפקוד הילד

**לוח 21** מוצגים החששות המרכזיים שבהם נמצא הבדל לפי השפעת המוגבלות על תפקוד הילד. לפי הממצאים, הורים שדיווחו כי המוגבלות של ילדם מקשה על תפקודו היום-יומי, לעומת הורים שדיווחו כי המוגבלות של ילדם אינה מקשה, חוששים יותר שילדם לא יקבל מספיק תמיכות, מענים ושירותים (38% לעומת 31%), שהמסגרת לא תקדם מספיק את ילדם (31% לעומת 26%) ושילדם יקבל תגובות שליליות מתלמידים אחרים בבית הספר (29% לעומת 23%).

### לוח 21: חששות מרכזיים לפי השפעת המוגבלות על תפקוד הילד (באחוזים)

חששות מרכזיים	מוגבלות שמקשה על התפקוד היום-יומי	מוגבלות שאינה מקשה על התפקוד היום-יומי
שילדי לא יקבל מספיק תמיכות, מענים ושירותים**	38	31
שהמסגרת לא תקדם מספיק את ילדי*	31	26
שילדי יקבל תגובות שליליות מתלמידים אחרים בבית הספר*	29	23

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

### שלב החינוך שבו ילמד הילד

**לוח 22** מוצגים החששות המרכזיים שבהם נמצא הבדל בין שלבי החינוך שבהם עתיד הילד ללמוד. לפי הלוח, הורים שילדם צפוי ללמוד בבית ספר יסודי, לעומת הורים שילדם צפוי ללמוד בבית ספר על-יסודי, חוששים יותר שילדם לא יקבל מספיק תמיכות, מענים ושירותים (36% לעומת 30%) ושילדם יקבל תגובות שליליות מתלמידים אחרים בבית הספר (29% לעומת 22%).

### לוח 22: חששות מרכזיים לפי שלב החינוך שבו ילמד הילד (באחוזים)

על-יסודי	יסודי	חששות מרכזיים
30	36	שהילד שלי לא יקבל מספיק תמיכות, מענים ושירותים*
22	29	שהילד שלי יקבל תגובות שליליות מתלמידים אחרים בבית הספר**

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

### מקום הילד עם המוגבלות במשפחה

**לוח 23** מוצגים החששות המרכזיים שבהם נמצא הבדל בין משפחות שבהן הילד עם המוגבלות הוא הבכור למשפחות שבהן הילד עם המוגבלות אינו הבכור. לפי הלוח, במקרים שבהם מדובר בילד הבכור לעומת מקרים שהילד אינו הבכור, ההורים חוששים יותר שהצוות הניהולי והחינוכי בבית הספר לא יספק לילדם מענה מתאים (42% לעומת 36%) ושהילד לא ישתלב מבחינה חברתית (40% לעומת 34%).

### לוח 23: חששות מרכזיים לפי מקום הילד במשפחה (באחוזים)

אינו ילד בכור	ילד בכור	חששות מרכזיים
36	42	שהצוות הניהולי והחינוכי בבית הספר לא יספק לילדי מענה מתאים*
34	40	שהילד שלי לא ישתלב מבחינה חברתית*

$p < .05$  \*

### רמת ההשכלה של ההורה

**לוח 24** מוצגים החששות המרכזיים שבהם נמצא הבדל בין הורים בעלי השכלה אקדמית להורים שאינם בעלי השכלה אקדמית. לפי הלוח, הורים אקדמאים חוששים יותר מהורים שאינם אקדמאים שהצוות הניהולי והחינוכי בבית הספר לא יספק לילדם מענה מתאים (42% לעומת 35%), שהילד שלהם לא ישתלב מבחינה חברתית (40% לעומת 33%) ושהילד שלהם לא יקבל מספיק תמיכות, מענים ושירותים (37% לעומת 32%).

### לוח 24: חששות מרכזיים לפי רמת ההשכלה של ההורה (באחוזים)

לא אקדמאים	אקדמאים	חששות מרכזיים
35	42	שהצוות הניהולי והחינוכי בבית הספר לא יספק לילדי מענה מתאים**
33	40	שהילד שלי לא ישתלב מבחינה חברתית**
32	37	שהילד שלי לא יקבל מספיק תמיכות, מענים ושירותים*

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

## 5.5 ועדות הזכאות והאפיון

בסקר נשאלו ההורים על ועדות הזכאות והאפיון. 84% מההורים שהשתתפו במחקר דיווחו כי הוועדה דנה בעניינו של ילדם בחודשים מרץ עד יוני 2022, ו-45% דיווחו כי הדיון התקיים בחודש מאי. בלוח 25 מוצג שיעור התלמידים (באחוזים) בחלוקה לפי סוג הדיון שהתקיים בוועדה בעניינם. בעניינם של 89% מהתלמידים התקיים לראשונה דיון בוועדת זכאות ואפיון או דיון לחידוש הזכאות, ורק בעניינם של 10% התקיים דיון שלא במועד הקבוע (ועדה חריגה).

### לוח 25: שיעור התלמידים (באחוזים) בחלוקה לפי סוג הדיון שהתקיים בוועדה בעניינם

סוג הוועדה	אחוז במדגם (n=1,562)
ועדת זכאות ואפיון לתלמידים המופנים לראשונה (חדשים)	42
ועדת זכאות ואפיון למחדשי זכאות	46
ועדת זכאות ואפיון שלא במועד הקבוע (ועדה חריגה)	10
לא מעוניין לענות	2

הורים שציינו כי הדיון בעניין ילדם בוועדת הזכאות והאפיון התקיים שלא במועד הקבוע (ועדה חריגה, n=153) נשאלו אם זו הפעם הראשונה שילדם הופנה לוועדת זכאות ואפיון. מחצית מכלל ההורים שהשיבו על שאלה זו (51%) ענו כי זו הפעם הראשונה שילדם הופנה לוועדה, ומחציתם (49%) ציינו כי זו אינה הפעם הראשונה. עבור 48% מכלל המשיבים התקיים הדיון בוועדת הזכאות והאפיון בפעם הראשונה, ועבור השאר זו הייתה פעם שנייה ומעלה.

בעת מילוי השאלון 94% מההורים כבר קיבלו את החלטת הוועדה בעניינו של ילדם. מקבוצה זו עולה כי כמעט בכל המקרים (93%) קבעה הוועדה שהילד זכאי לקבל שירותי חינוך מיוחדים. ההורים שהופנו לוועדה בשנים קודמות נשאלו מה היקף סל השירותים שקיבלו הפעם לעומת הפעם הקודמת. בלוח 26 מוצג השינוי בהיקף הסל בין הפעם הקודמת לפעם הנוכחית. מתשובות ההורים עולה כי אצל 53% לא היה כל שינוי בהיקף הסל. עם זאת, 36% מכלל ההורים שנשאלו ציינו כי הסל הנוכחי גדול מהסל הקודם שקיבל ילדם.

### לוח 26: שינוי בהיקף סל השירותים הנוכחי לעומת היקפו בפעם הקודמת (באחוזים)

החלטת הוועדה	אחוז במדגם (n=497)
הסל גדל	36
הסל לא השתנה	53
הסל קטן	11

**מלוח 27** עולה כי ההורים דיווחו שכמעט בכל דיוני הוועדות (93%) הייתה נוכחות של הורה אחד לפחות, אך בחלק מהמקרים (7%) לא היו ההורים נוכחים כלל. השוואה בין ערבים ליהודים מבחינת השתתפות ההורים בדיון הוועדה מעלה כי בקרב הערבים בדרך כלל רק הורה אחד משתתף בדיון הוועדה (80% בקרב הערבים לעומת 42% בקרב היהודים), ואילו בקרב היהודים יש יותר מקרים שבהם שני ההורים מגיעים יחד לדיון הוועדה (51% בקרב היהודים לעומת 15% בקרב הערבים). אשר לייצוג ההורים בוועדה על ידי גורם אחר, רק 23% מכלל ההורים שהשתתפו במחקר ציינו כי גורם נוסף מטעמם הגיע לדיון הוועדה (למשל איש מקצוע).

#### לוח 27: נוכחות ההורים בוועדה (באחוזים)

נוכחות ההורים בוועדה	כלל המשיבים (n=1,410)	יהודים (n=1,106)	ערבים (n=288)
אחד מההורים היה נוכח	50	42	80
שני ההורים היו נוכחים	43	51	15
שני ההורים לא היו נוכחים	7	8	5

בסוף השאלון ניתנה להורים אפשרות להעלות כל נושא או עניין שהם מוצאים לנכון להעלות, בתשובה על שאלה פתוחה. על השאלה הפתוחה השיבו 500 הורים (כשליש מכלל המשיבים). נושאים שעלו בין היתר בתשובות על השאלה הפתוחה: תחושות כלפי הוועדה (חיוביות ושליליות); מועד קבלת ההחלטה על שיבוץ הילד למסגרת החינוך; יישום ההחלטה בפועל וניהול דיוני הוועדה בזום.

**תחושות חיוביות כלפי הוועדה** עלו בתשובותיהם של 38 הורים. הורים אלה העריכו את הוועדה כמקצועית ועניינית וצינו שהיא סייעה להם בקבלת ההחלטה הנכונה עבור ילדיהם. נוסף על כך העירו הורים כי הרגישו שחברי הוועדה היו אמפטיים, מכילים, רגישים וקשובים – להם ולצורכי ילדיהם.

בשורה התחתונה, בוועדה עצמה שמים לב שמקשיבים להורים, אבל הקשבה אמיתית, שלהם יש המשקל הגדול ביותר שמוביל להחלטה הסופית. בעיניי זה מאוד חשוב, כי ההורה לא מגיע מנקודה של מלחמה על זכויות אלא מזה שהוא יודע שהוא כנראה יקבל את מה שמגיע לילד שלו” (הורה)

**תחושות שליליות כלפי הוועדה** העלו 42 הורים. הורים אלו סיפרו כי חשו שהאווירה בוועדה קרה, מלחיצה, חסרת רגישות ולא נעימה. הם חוו את הוועדה כבירוקרטית מאוד וצינו שהיא הקשתה עליהם בקבלת החלטה נכונה עבור ילדיהם. נוסף על כך עלתה מתשובותיהם של חלק מההורים התחושה שהוועדה מונעת בהחלטתה משיקולי המערכת ואילווציה ואין בהחלטת הוועדה מענה מיטבי לרצון ההורים ולצורכי הילדים.

ההחלטות בוועדה ניתנו לא לפי מה שהילד זקוק, אלא לפי מה שיש בבית הספר. לדוגמה בני, שיש לו הפרעות תקשורת, חייב קלינאית תקשורת, ואת זה אין לבית ספר. יש לו (בסל שקיבל) נקודות שילכו לדברים שהוא פחות זקוק להם, וזה מאוד חבל” (הורה)

” בוועדה לא מקשיבים לבקשות ההורים, שמכירים הכי טוב את הילד ויודעים לאיזו מעטפת הוא זקוק כדי להצליח” (הורה)

**מועד ההחלטה על שיבוץ התלמיד במסגרת החינוך על ידי הרשות המקומית.** יותר מ-30 הורים התלוננו כי ההחלטה על שיבוץ ילדיהם למסגרת החינוך התקבלה במועד מאוחר מאוד בשנת הלימודים, סמוך מדי לתחילת שנת הלימודים החדשה. יש לציין כי שיבוץ התלמידים למסגרות חינוך ספציפיות בהתאם לסוג המסגרת שבחרו הוריהם אינו באחריותה של ועדת הזכאות והאפיון, וועדה זו אינה מעורבת בשיבוץ. תהליך זה מתבצע על ידי צוות השיבוץ ברשות המקומית, לאחר דיון הוועדה. לדברי ההורים, העיכוב יוצר תסכול, חוסר ודאות, בלבול ולחץ בקרב ההורים והילדים, אשר אינם יודעים מה הוחלט בעניינם ומתקשים בהכנה למסגרת החינוך העתידית.

” זמן ההמתנה הממושך להחלטה היכן ילמד הילד, כלומר שיבוץ שלא ניתן בזמן. הייתי רוצה שילדים בחינוך המיוחד יקבלו שיבוצים לבתי הספר ולגנים ביולי, כמו שאר ילדי ישראל, ולא ימתינו. עכשיו כבר אוגוסט, ובתי עדיין לא קיבלה שיבוץ לבית ספר בעיר שאליו היא הולכת. צריך לראות גם את טובת הילד, עד כמה חשובה ההכנה למעבר והידיעה לאן אתה הולך” (הורה)

**קושי ביישום החלטת הוועדה.** ב-25 מתשובות ההורים צוין קושי זה. לדברי ההורים שציינו קושי זה, הם אינם יכולים באמת לממש את בחירתם בסוג מסגרת החינוך עבור ילדם, בשל קשיים באיתור מסגרות חינוך מתאימות, סיעות, אנשי מקצוע, בתי ספר המתאימים לתרבות ולערכים של משפחתם ובתי ספר שיכולים לספק את סל השירותים שנקבע עבור ילדיהם. לטענתם, קושי זה מאלץ אותם לשלוח את ילדיהם למסגרת חינוך זמינה שאינה מותאמת ואינה הבחירה הנכונה עבור ילדיהם.

” הקושי העיקרי הוא הפער הגדול בין מה שתאורטית מגיע לילד על פי החוק לבין מה שקיים בפועל. אין לבתי טיפולים פרה-רפואיים, לא בטוח שיצליחו לגייס עבודה מטפלת רגשית, ככל שהגיל עולה קטנות האופציות של המענים. בתנו תמשיך ללמוד בחינוך הרגיל, כי היא תלמידה מצוינת ללא קשיי התנהגות ובסך הכול סובלת ממגבלה פיזית, אך היא תקבל עזרה מינימלית ולא מותאמת לצרכיה” (הורה)

**ניהול דיון הוועדה מרחוק, בזום.** 30 משיבים העלו היבט זה. רובם העלו תחושה שלילית כלפי קיום דיון הוועדה מרחוק, באמצעות זום, ולא פנים אל פנים. רבים דיווחו על קשיים טכניים שפגעו ביכולת שלהם להסביר כראוי את טענותיהם ובקשותיהם ואף לשמוע את הנאמר בפגישה ולקבל החלטה נכונה עבור ילדם. נוסף על כך חלקם טענו כי התכנסות הוועדה בדרך זו הקשתה עליהם להיות שותפים לשיח והגבירה את תחושת הריחוק. לדבריהם, הם היו מצפים ליחס יותר חם, אישי ורגיש מצד חברי הוועדה.

**סיוע בתהליך.** 42 הורים העלו נושא זה. חלקם ציינו שיש חשיבות רבה לעזרה, לתמיכה ולליווי שקיבלו בתהליך מגופים שונים, כגון הצוות החינוכי בבית הספר, מתי”א, נציגי הרשויות וארגוני ההורים. לדבריהם, הסיוע הקל עליהם בבחירת מסגרת חינוך מתאימה ונכונה עבור ילדם. לעומתם דיווחו חלק מההורים כי התקשו בקבלת סיוע בתהליך, והקושי בא לידי ביטוי במידע חסר או לא ברור מספיק. הורים אלו ציינו כי הרגישו בדידות בתהליך וטענו שאין מספיק ליווי מצד המערכת, הרשויות והצוות החינוכי.

## 6. סיכום, דיון והמלצות

מטרותיו של מחקר זה היו לבחון את השיקולים העומדים בבסיס החלטת ההורים על בחירת מסגרת חינוך לילדיהם, להתחקות אחר הגורמים שעשויים להשפיע על בחירה זו ולהבין את ההבדלים בין ההורים הבוחרים בסוגים שונים של מסגרות ואת ההבדלים בין קבוצות באוכלוסייה. מטרה נוספת של המחקר הייתה לבחון את עמדות ההורים במגוון נושאים הקשורים לזעזועות הזכאות והאפיון ולתהליך קבלת הזכאות לשירותי חינוך מיוחדים, ולספק תמונת מצב העולה מן השטח. נתונים מסוג זה עשויים לשמש את משרד החינוך בהבנת השיקולים המנחים את ההורים, בייעול התהליך לבחירת סוג מסגרת החינוך ובפיתוח מענה לאתגרים שעולים מהשטח.

### 6.1 העדפות ההורים בבחירת סוג מסגרת חינוך לילדם

כאמור במבוא, על פי תיקון מס' 11 לחוק החינוך המיוחד, שיישמו החל בשנת הלימודים תש"פ (2019-2020) בכל הארץ, הושם דגש בין היתר על זכותם של הורים לילדים עם מוגבלות לבחור את סוג מסגרת החינוך המועדף עליהם מתוך שלושה סוגים אפשריים: גן או כיתה לחינוך רגיל, כיתה לחינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל או גן / בית ספר לחינוך מיוחד. מן הסקר עולה כי 59% מההורים מעוניינים שילדם יהיה משולב בכיתה לחינוך רגיל; 22% ציינו כי הם מעדיפים שילדם ילמד בכיתה לחינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל ו-14% ציינו כי הם מעוניינים בבית ספר לחינוך מיוחד עבור ילדם. ממצא זה תואם בקירוב את ההתפלגות בפועל בשנים האחרונות על פי נתוני משרד החינוך, שלפיה באופן יציב יחסית לאורך השנים כיתות במוסד חינוך רגיל הן מסגרת הלימוד הנפוצה ביותר עבור תלמידים עם מוגבלות.

**מצב חברתי-כלכלי.** נתונים מישראל מצביעים על כך כי יש הבדלים בשיעור השילוב של ילדים עם מוגבלות לפי אשכול חברתי-כלכלי של יישוב המגורים; נמצא כי שיעור התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים המשולבים בכיתה לחינוך רגיל עולה ככל שהאשכול החברתי-כלכלי גבוה יותר (וייסבלאי, 2022).<sup>12</sup> למאפיינים חברתיים-כלכליים של ההורים יש השפעה על השיקולים בבחירת סוג מסגרת חינוך כפי שעולה גם בספרות. במחקר של לייסר וקירק (Leyser & Kirk, 2004) למשל, שנערך בקרב הורים לילדים עם מוגבלות בארצות הברית, נמצא כי השכלת ההורים השפיעה על השיקולים בבחירת סוג מסגרת החינוך, שבאה לידי ביטוי בכך שהורים בעלי השכלה אקדמית העדיפו בתי ספר לחינוך רגיל במידה רבה יותר מהורים בעלי השכלה תיכונית או פחות. מגמות אלו ניכרות גם בנתוני המחקר הנוכחי. ממצאי הסקר עלה כי הורים התופסים את מצבם הכלכלי כטוב מעדיפים עבור ילדם לימודים בכיתה לחינוך רגיל יותר מהורים התופסים את מצבם הכלכלי כלא טוב, וכך גם הורים בעלי השכלה אקדמית לעומת הורים שאינם בעלי השכלה אקדמית. אפשר להסביר את הממצאים האלה במעורבות רבה יותר של הורים משכילים וכאלה שתופסים את מצבם הכלכלי כטוב יותר, שהם מודעים יותר לאפשרויות הפתוחות לפניהם, ליתרונות השילוב ולתפיסות

<sup>12</sup> יש לציין כי מגמה זו נמצאה באוכלוסייה היהודית, אך באוכלוסייה הערבית נמצאה מגמה הפוכה: בקרב תלמידי חינוך מיוחד המתגוררים באשכולות החברתיים-כלכליים הנמוכים ביותר שיעור התלמידים הלומדים במסגרות לחינוך רגיל נמצא גבוה משיעור התלמידים המתגוררים באשכולות החברתיים-כלכליים הגבוהים יותר.



חדשות ומתקדמות בתחום החינוך והמוגבלות. כמו כן על פי רוב יש להורים ממעמד חברתי וכלכלי גבוה יותר כישורים אישיים המסייעים להם לגשת למידע, למצות זכויות ולהתנהל מבחינה לוגיסטית. כישורים אלו, בתוספת האפשרויות הכלכליות שיש להם, מאפשרים להם לספק לילדם תמיכות, טיפולים ומענים לשעות אחר הצהריים שלא במסגרת שעות הלימוד ומשאבי בית הספר. לעומתם, הורים ממעמד חברתי וכלכלי נמוך יותר עשויים להיות זקוקים לכך שילדם יקבל את כל המעטפת הזאת במסגרת החינוך ולא תמיד הם מודעים ליתרונות שבאפשרויות אחרות או יכולים להרשות לעצמם לממן שירותים אלו מכיסם הפרטי או להצליח לצרוך את השירותים באופן עצמאי לאחר שעות הלימודים (למשל, בשל חוסר נגישות תחבורתית).

**קבוצת אוכלוסייה.** מהסקר עולה כי באוכלוסייה היהודית יש יותר נטייה לבחור בכיתות חינוך מיוחד מאשר באוכלוסייה הערבית. נתון זה תואם את העולה מן הספרות ואת הנעשה בשטח: שיעורים נמוכים יותר של תלמידים ערבים הלומדים בכיתות חינוך מיוחד ובבתי ספר לחינוך מיוחד, ולעומת זאת שיעור גבוה יותר של תלמידים ערבים הלומדים בכיתות בבתי ספר לחינוך רגיל, לעומת השיעורים המקבילים באוכלוסייה היהודית (ברלב, ואח', 2021). כך, שיעור התלמידים בכיתות לחינוך רגיל באוכלוסייה הדרוזית הוא 73%, באוכלוסייה הערבית 64% ובאוכלוסייה היהודית 61% (מוניקנדס-גבעון, 2021). כאמור לעיל, סביר להניח שההסבר למגמה זו אינו שהגישה המתקדמת המעודדת שילוב בכיתות לחינוך רגיל רווחת יותר בקרב האוכלוסייה הערבית והדרוזית, אלא דווקא שמחסור במענים ובמסגרות ייעודיות לחינוך המיוחד באוכלוסיות אלה גורם לצמצום ההיצע הקיים ומגביל את אפשרויות הבחירה. הדבר עולה גם מנתוני המחקר הארצי על ילדים עם מוגבלות בישראל, המצביעים על היצע מצומצם של מסגרות חינוך מיוחד באוכלוסייה הערבית ועל יחס נמוך בין מספר התלמידים למספר מסגרות החינוך המיוחד יחסית לגודל האוכלוסייה (ברלב, ואח', 2021).

**השפעת המוגבלות על תפקוד הילד.** בסקר העידו יותר הורים שדיווחו כי המוגבלות של ילדם מקשה על תפקודו היום-יומי כי הם מעדיפים לשלוח אותו לבית ספר לחינוך מיוחד, ולעומת זאת יותר הורים שדיווחו כי המוגבלות של ילדם מקשה פחות על תפקודו היום-יומי העידו כי הם מעדיפים שילמד בכיתה לחינוך רגיל. ממצא זה תואם את ממצאי מחקרם של לייסר וקירק (Leyser & Kirk, 2004), שעולה ממנו יותר נטייה של הורים לילדים עם מוגבלות קלה יחסית להעדיף לשבץ את ילדיהם בבית ספר רגיל לעומת הורים לילדים עם מוגבלות חמורה. רמת תפקוד נמוכה מצריכה יותר טיפולים ומשאבים, וכיום במערכת החינוך בישראל מסגרת של חינוך מיוחד מצליחה לספק יותר תמיכות. עם זאת, עידוד המגמה לשלב תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים בכיתות לחינוך רגיל אמור להיות רלוונטי לילדים ברמות תפקוד שונות, ויש מדינות שבהן ילדים ברמות תפקוד נמוכות לומדים בכיתות לחינוך רגיל בהיקפים גדולים, למשל מדינות סקנדינביה, ארצות הברית, איטליה, מלטה ובולגריה (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020, 2023a, 2023b; Isaksson et al., 2010; NCES, 2022). הדבר מדגיש את הצורך בהגדלת המשאבים המוכנים לטובת מענה לתלמידים עם מוגבלות המשולבים במסגרות לחינוך רגיל.

**שלב החינוך שבו הילד לומד.** יותר הורים לילדים עם מוגבלות בחינוך היסודי מעדיפים שילדיהם ישולבו בכיתה לחינוך רגיל ויותר הורים לילדים בחינוך העל-יסודי מעדיפים לשלוח את ילדיהם לבית ספר לחינוך מיוחד. גם ממצא זה תואם את המחקר של לייסר וקירק (Leyser & Kirk, 2004), שלפיו הורים לילדים צעירים (עד גיל 12) נטו להעדיף שיבוץ בבית ספר רגיל יותר מהורים לילדים בוגרים. הנתונים שהתקבלו ממשרד החינוך לשנת 2022 ומציגים פילוח של קבוצת התלמידים הזכאים לשירותי חינוך

מיוחדים לפי סוג המסגרת ולפי שלב החינוך מעידים אף הם על שיעורי שילוב גבוהים יותר בחינוך היסודי (66%) מאשר בחינוך העל-יסודי (60%), ומנגד שיעורים נמוכים יותר של תלמידי יסודי הלומדים בבתי ספר לחינוך מיוחד (12% ביסודי לעומת 16% בעל-יסודי) ובכיתת חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל (22% ביסודי לעומת 24% בעל-יסודי). ייתכן שהסיבה לפער הזה היא הקושי שכרוך בשילוב בכיתה לחינוך רגיל, המתעצם עם העלייה בגיל (בשל תגובות תלמידים אחרים או בשל היווצרות פערים לימודיים או חברתיים לעומת שאר התלמידים בכיתה), או לחלופין העובדה שתלמידי החינוך העל-יסודי הם על פי רוב עצמאיים יותר ולכן הוריהם חוששים פחות מהשימוש בהסעות כדי להגיע למסגרות חינוך מיוחד מרוחקות יותר. ייתכן גם כי מכיוון שהתלמידים בחינוך העל-יסודי מתקרבים לגמר הלימודים ולבחינות הסיום, הוריהם מעוניינים שהם יקבלו את מרב התמיכות שבאפשרות מערכת החינוך להציע להם ועל כן העדפתם היא בית ספר לחינוך מיוחד.

**החלפת מסגרת החינוך.** נמצא כי הסיכוי לשנות את סוג המסגרת גבוה יותר בקרב מי שלומד במסגרת חינוך מיוחד. נוסף על כך נמצא כי הנטייה לשנות את סוג המסגרת גבוהה יותר בקרב מי ששביעות הרצון שלו מהמסגרת הנוכחית נמוכה, וכן בקרב מי שאין לו השכלה אקדמית. בדיקת השכלת ההורים העלתה כי בקרב תלמידים המשולבים בכיתות בחינוך הרגיל שיעור ההורים האקדמאים גבוה יותר מבקרב הורים של תלמידים הלומדים במסגרות חינוך מיוחד (בית ספר או גן חינוך מיוחד וכיתות חינוך מיוחד בחינוך הרגיל) (64% לעומת 51%), כך שהורים אקדמאים נוטים מראש לבחור במסגרת חינוך משולבת. ייתכן שלהורים עם השכלה גבוהה יש מראש יותר נגישות למידע ולכן הם פחות נוטים לשנות את החלטתם.

## המלצות

- **הגברת המודעות ליתרונות השילוב בכיתה לחינוך רגיל בקרב הורים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך.** משום שבמחקר נמצא כי הורים עם השכלה אקדמית והורים במצב כלכלי טוב נוטים יותר לבחור באפשרות של שילוב בחינוך הרגיל, מומלץ לפרוס את מגוון האפשרויות גם בפני הורים ממעמד חברתי וכלכלי נמוך יותר ולפעול להגברת המודעות שלהם ליתרונות השילוב בכיתה לחינוך רגיל כדי שאפשרות זו תהיה נגישה ואטרקטיבית יותר עבורם.
- **פיתוח מענים מותאמים עבור האוכלוסייה הערבית.** לנוכח הממצא כי הורים באוכלוסייה הערבית נוטים פחות לבחור באפשרות של שילוב בחינוך הרגיל ולנוכח הרצון לעודד שילוב בכיתות חינוך רגיל, מומלץ לפעול לשיפור המודעות בקרב הורים באוכלוסייה הערבית לחשיבות של שילוב תלמידים עם מוגבלות בכיתות לחינוך רגיל, ובד בבד להשקיע בהכשרת הצוות החינוכי כדי שבחירת ההורים בשילוב תהיה מושכלת וממקום אמיתי של העדפת המסגרת הנכונה והמתאימה ביותר לילד, ולא מתוך חוסר ברירה.
- **מתן מענה לאתגרי השילוב בגילים הבוגרים.** במחקר נמצא כי הורים לילדים בחינוך היסודי נטו להעדיף שילוב בכיתה לחינוך רגיל, ואילו הורים לילדים בחינוך העל-יסודי העדיפו בית ספר לחינוך מיוחד. יש לעמוד על הסיבות להבדל זה באמצעות מחקר המשך ולספק מענה מתאים לקשיים ולאיתגרים שעלולים להתעורר בשילוב תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים בכיתה לחינוך רגיל בגילים הבוגרים יותר.

## 6.2 שיקולים בבחירת סוג מסגרת החינוך

בסקר נבחנו השיקולים שעשויים להנחות הורים בבחירת סוג מסגרת החינוך עבור ילדיהם, מתוך תפיסה שהבנת המגמות בכל הקשור לשיבוץ תלמידים עם מוגבלות בסוגים שונים של מסגרות חינוך מחייבת להביא בחשבון את האופן שבו הורים מקבלים החלטות בתחום זה (Byrne, 2013). נושא זה לא נחקר דיו בישראל; מחקרים שנעשו עד כה לא עסקו במערך השיקולים המנחה את ההורים בבחירת סוג מסגרת החינוך לילדיהם ולא נדרשו לאופן שבו ההורים מחליטים לבחור בסוג מסגרת החינוך עבור ילדם. יתר על כן, עד להחלת תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד ההורים לא יכלו כלל לבחור את סוג המסגרת, והוא נקבע על ידי ועדת הזכאות והאפיון, וככל הנראה משום כך לא נעשו עד עתה מחקרים בנושא זה. יש לציין ששיקולים שונים, שחלקם הוצגו בפרק המבוא, משפיעים על בחירה בבית ספר ספציפי (למשל הקשר האישי בין המורים להורים, שיטות ההוראה בבית הספר או רמת הניקיון בו), אך חשוב להדגיש כי בישראל ההורים אינם בוחרים בית ספר ספציפי עבור ילדם, אלא רק את סוג המסגרת, ועל פי רוב תהליך השיבוץ לבית הספר בפועל אינו תלוי בהם. לכן במקרים מסוימים לא היה מקום לבחון את השיקולים הללו בסקר הנוכחי.

מן הממצאים עולה כי רוב ההורים, הן היהודים הן הערבים, שמו דגש בתהליך בחירת סוג המסגרת על טובת הילד ועל קידומו, וכחות דגש על שיקולים לוגיסטיים ותרבותיים. מגמה זו הייתה דומה בכל סוגי המסגרות, כך שאפשר לזהות שיקולים שדורגו גבוהה יחסית וחזרו בכל המסגרות. לדוגמה, רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד, תחושת ההורים שזה מה שנכון לילד וקידום הילד לעצמאות. מצד שני, לפי דירוג ההורים נראה ששיקולים לוגיסטיים ותרבותיים, כגון התאמה ליכולת המשפחה מבחינה לוגיסטית, התאמת המסגרת לערכים ולתרבות של המשפחה והעובדה שאחי הילד לומדים באותו בית ספר, היו משמעותיים פחות להחלטה לבחור הן במסגרות החינוך המיוחד הן בשילוב בכיתה לחינוך רגיל.

אומנם השיקולים הלוגיסטיים דורגו במחקר באופן מובהק במקום נמוך יחסית בכל סוגי המסגרות וקבוצות האוכלוסייה, אך חשוב לסייג ממצא זה ולפרש אותו לנוכח המציאות המאפיינת גידול ילד עם מוגבלות; ניתן לשער כי בנושא כה משמעותי ובעל חשיבות בחייהם, ההורים עשויים למקם בראש סדר העדיפויות את טובת הילד וקידומו לעצמאות, אף באופן ה"מאפיל" על הנוחות היום-יומית שלהם ועל המשאבים האישיים והמשפחתיים הכרוכים בבחירת סוג מסגרת חינוך מסוים. עם זה, מהספרות עולה כי השיקולים הלוגיסטיים הם בעלי משקל בבחירת מסגרת חינוך עבור ילד עם מוגבלות (Bagley et al., 2001), והנטייה להמעיט בערך השיקולים הלוגיסטיים ולדרגם נמוך בשאלון כזה אינה בהכרח מעידה על העומס האמיתי המוטל על ההורים בשגרת היום-יום ועל המחיר הכרוך בכך מבחינת ההתארגנות המשפחתית. לא יהיה נכון לבטל לגמרי את מקומו וחשיבותו של המערך הלוגיסטי, המשפחתי והתרבותי בהחלטה על סוג מסגרת החינוך למרות הדירוג הנמוך שהתקבל בסקר. הנטל על ההורים המטפלים בילד עם מוגבלות ידוע כבעל השפעה ניכרת על הרווחה האישית, הבריאות ואיכות החיים, בייחוד של אימהות, וגורם לתחושות עומס ודחק מתמשכות (Lindt et al., 2020). תחושות אלה מקרינות על איכות חייו של הילד, ומכל הסיבות האלה יש חשיבות רבה למציאת דרכים להקל על ההורים בהתמודדות עם נטל הטיפול בילד עם מוגבלות, למשל בתחום הלוגיסטי.

רוב הממצאים העולים מן הסקר תואמים את העולה מהספרות בעולם. למשל, המאפיינים האישיים של המורים וגישתם, רגישותם ויכולתם להכיל תלמידים עם מוגבלות עלו כשיקול מרכזי בקרב ההורים (Flewitt & Nind, 2007), והוא מקביל לשיקול שהוצג

בסקר ודורג בתשובות ההורים במקומות העליונים, בדבר רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד. מאווין ובאל (Mawene & Bal, 2018) מצאו גם הם בסקירה שיטתית של הגורמים שעשויים להשפיע על שיקולי הורים בבחירת סוג מסגרת חינוך לילדיהם כי שיקול מרכזי בהחלטה הוא היצע התמיכות, השירותים החינוכיים ושירותי מקצועות הבריאות המוצעים בבית הספר והמידה שבה הם מותאמים לצורכי התלמידים וניתנים מידי אנשי מקצוע בעלי מומחיות במוגבלות הספציפית של הילד. לטענתם, הורים רבים מוכנים לנסוע מרחק רב מדי יום כדי שילדם ילמד במסגרת המקדמת אותו ומותאמת לצרכיו, ומגמה זו הייתה בולטת גם במחקר הנוכחי.

חוסר שביעות הרצון של הורים לילדים עם מוגבלות מבית הספר הקודם וחסמים שנתקלו בהם במסגרת החינוך עלו גם הם בספרות כשיקול המנחה הורים בבחירת מסגרת לילדם (Lange & Lehr, 2000; Runswick-Cole, 2008). הדבר תואם את ממצאי המחקר הזה, שלפיהם ככל ששביעות הרצון מהמסגרת הנוכחית פחותה כך גדל הסיכוי שההורה ירצה להחליף את סוג המסגרת ויעדיף סוג מסגרת אחר עבור ילדו. בהקשר זה יש להניח שחוויה שלילית קודמת ממסגרת חינוך רגילה המובילה לרצון ההורים ב"התחלה חדשה" עבור הילד עשויה לפגוע ברצונם לחזור ולשלב את ילדם בכיתה לחינוך רגיל.

יש לציין שאומנם סדר השיקולים בסקר היה דומה בכל סוגי מסגרות החינוך, כלומר שיקולים הקשורים לטובת הילד ומדגישים את קידומו דורגו בהתחלה ושיקולים לוגיסטיים ותרבותיים דורגו לקראת הסוף, אך חשוב לשים לב לכך שהשוואת המקומות שבהם דורגו השיקולים בין מסגרות החינוך אינה מעידה בהכרח על הממוצע שכל אחד מהשיקולים קיבל בכל סוגי המסגרות; הורים שהעדיפו בית ספר לחינוך מיוחד נטו לדרג את רוב השיקולים בממוצע דירוג גבוה יותר מהורים שהעדיפו כיתה לחינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל או שילוב בכיתה לחינוך רגיל. ייתכן שממצא זה קשור לכך שהורים שהחליטו לשלוח את ילדם לבית ספר לחינוך מיוחד שלמים ומגובשים יותר בהחלטתם מהורים שהחליטו לשלוח את ילדם לכיתה לחינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל או לכיתה לחינוך רגיל. הורים שבחרו בשילוב בכיתה לחינוך רגיל עבור ילדם העידו במחקר כי הם בטוחים פחות בבחירתם, וייתכן שמסיבה זו הם נתנו ציונים נמוכים יותר לכל השיקולים.

אף שכאמור, בכל סוגי המסגרות דורגו שיקולים שמודגשים בהם טובת הילד וקידומו בדרך כלל בעדיפות עליונה, ושיקולים לוגיסטיים דורגו על פי רוב בעדיפות תחתונה, אפשר לראות בממצאים הבדלים בדירוג ההורים את שיקולי הבחירה בין סוגי המסגרות; באופן כללי נמצא כי הורים שמעדיפים לשלוח את ילדם לבית ספר לחינוך מיוחד ייחסו חשיבות רבה יותר לשיקולים הקשורים להיצע הקיים במסגרת וליכולת שלה לתת מענה לצורכי הילד מהורים המעדיפים את שאר סוגי מסגרות החינוך. לעומת זאת, הורים המעדיפים לימודים בכיתה לחינוך רגיל עבור ילדם ייחסו חשיבות רבה יותר לשיקולים הלוגיסטיים (כגון קרבה לבית, יכולת המשפחה או אחים הלומדים בבית הספר) מהורים המעדיפים את מסגרות החינוך המיוחד. להעדפת מסגרת חינוך קרובה לבית יוחסו בספרות הסברים שונים: הורים במחקר של מקנרני ואח' (McNerney et al., 2015) ציינו חשש הקשור להתמודדות הילד עם החזרה הביתה באופן עצמאי, או במקרה של בית ספר המספק הסעות חשש שהילד "יתויג" כאשר הילדים בשכונה יראו אותו חוזר הביתה ברכב הסעות של בית ספר לחינוך מיוחד. במחקרים אחרים ציינו הורים כי העדיפו בית ספר קרוב לבית כדי שיוכלו להגיע אליו במהירות במקרה חירום (Jessen, 2012), מכיוון שהוא מאפשר נסיעה קצרה בכל בוקר (Bagley et al., 2001) או מתוך רצון שהילד יתחבר לילדים מהסביבה הקרובה או שתתקיים המשפחה והילד ילמד במסגרת החינוך המקומית שבה למדו אחיו (Flewitt & Nind, 2007; Jessen, 2012; Aindriú et al., 2022).

אחד השיקולים המובילים, שהופיע בדירוג גבוה בכל סוגי המסגרות, קשור לתחושת ההורים שבחרו במה שנכון לילדם ולאינטואיציה של ההורים כי המסגרת שבחרו תיטיב איתו. נראה כי רוב ההורים מנסים להצדיק באופן שכלתני את העדפתם, אך בסופו של דבר רובם מונעים גם מאינטואיציה ומ"תחושת בטן" שמובילה אותם להחלטה. חלק מההורים הזכירו בתשובותיהם על השאלות הפתוחות את המאבק שלהם לשיבוץ ילדם בסוג המסגרת שהם מאמינים ומרגישים שתהיה טובה ומתאימה לו, חרף מאמצי השכנוע וה"דחיפה" מצד גורמים אחרים לשבץ את הילד במסגרת מסוג אחר.

מעניין לציין כי שיקול בולט בדיווחי הורים שבחרו עבור ילדם לימודים בכיתה לחינוך רגיל היה רצון הילד ללמוד בסוג מסגרת זה (דורג חמישי בקרב הורים המעדיפים שילוב בכיתה לחינוך רגיל לעומת דירוג נמוך יותר בקרב הורים המעדיפים מסגרות חינוך אחרות). הרווחה האישית של הילד ונטיות ליבו עלו גם בספרות כשיקול חשוב בעיני ההורים (Mawene & Bal, 2018); במחקר של מקנרני ואח' (McNerney et al., 2015) עלה כי יועצים חינוכיים העובדים עם הורים לילדים עם מוגבלות על הרצף האוטטיסטי תמכו בשיתוף הילד בתהליך קבלת ההחלטה על בחירת מסגרת החינוך עבורם וציינו כי אילו נשאלו הילדים לדעתם, רובם היו רוצים ללמוד עם ילדים מסביבתם שאינם עם מוגבלות. אפשר להניח כי שיקול זה מקבל מקום בעיקר במקרים של שילוב בכיתה לחינוך רגיל, בשל רצון התלמיד להרגיש "כמו כולם", לא להיות שונה, להתערות בחברה הכללית ובין חברים שהוא מכיר מהסביבה הקרובה או מהמסגרת הקודמת שלמד בה. עם זאת, נראה כי בפועל נעשה רק שיתוף מועט של הילד בתהליך קבלת ההחלטה על בחירת סוג מסגרת החינוך עבורו (Bagley et al., 2001), וייתכן שיש מקום לפתח נושא זה ולעודד הורים לתת משקל בהחלטה גם לרצון הילד. בפועל, פלוויט ונינד (Flewitt & Nind, 2007) טוענים כי הורים רבים אינם "מתייעצים" באופן אקטיבי עם ילדם, אך בקבלת ההחלטה הם מושפעים מעמדותיו כלפי מסגרות החינוך הפוטנציאליות.

מן הספרות עולה כי האופן שבו ההורה תופס את מוגבלות ילדו גם הוא רכיב חשוב בבחירת מסגרת חינוך. לטענת רונסוויק-קול (Runswick-Cole, 2008), האופן שבו הורים תופסים את המוגבלות של ילדם – על פי המודל החברתי או המודל הרפואי – משפיע על עמדותיהם בכל הקשור לצרכיו החינוכיים של הילד ובהתאם לכך על בחירתם בסוג מסגרת החינוך שהם בוחרים עבורו, חינוך מיוחד לעומת בית ספר רגיל. לעומת המודל הרפואי, המוקדם יותר, שבו מוגבלות נתפסת כמחלה שיש לרפא, במודל החברתי יש הבחנה בין 'לקות' ל'מוגבלות'; לקות נתפסת כאישית, ואילו מוגבלות נתפסת כהבניה חברתית, פוליטית והיסטורית של הדרה, שהיא תולדה של הקשר בין אנשים המתמודדים עם לקות ובין החברה שמגבילה אותם (Shakespeare, 2017). במחקר של רונסוויק-קול (Runswick-Cole, 2008) שנערך בקרב 24 הורים לילדים עם מוגבלות עלה כי הורים רבים שהעדיפו לימודים בבית ספר רגיל עבור ילדם האמינו כי המוגבלות אינה חסם לשילוב, קרי תמכו בתפיסת המודל החברתי של מוגבלות וגרסו כי בית ספר רגיל מציע תוכנית לימודים שתקדם את היכולת האקדמית של הילד והוא מפתח להשתלבותו בחברה בחייו הבוגרים. לדברי החוקרת, הורים אלו אף הטילו ספק בחוות הדעת המקצועיות על ילדם והעדיפו להסתמך על הידע וההיכרות האישית שלהם עם הילד. לעומת זאת, הורים שתמכו במודל הרפואי של מוגבלות העדיפו בית ספר לחינוך מיוחד, שבו פועלים מומחים בתחום המוגבלות שעשויים להציע תוכניות התערבות מותאמות ולשפר את מצבו התפקודי של הילד. הורים אלו לא נטו להתמקד בחסמים סביבתיים ללמידה של הילד אלא התאפיינו בשיח רפואי העוסק במאפייני המוגבלות, והעריכו את הידע המקצועי על אודותיה. בהתאם לכך הם העדיפו בית ספר לחינוך מיוחד, המציע תוכניות התערבות ואף טיפולים מסוגים שונים

כרכיב זמין ומובנה במאפייני מסגרת החינוך. בסקר הנוכחי לא נבחנה תפיסת המוגבלות בקרב ההורים, שכן זו מצריכה מחקר בפני עצמו, שראוי לבצע בכלי מחקר איכותניים ולא בסקר כמותי.

לצד הניסיון להבין מה עומד בבסיס החלטת ההורים בבחירתם סוג מסגרת חינוך לילדיהם, יש לזכור כי יש שונות רבה בדירוג שיקולים שונים וכי כל מקרה צריך להישקל לגופו, בהתאם למאפייני הילד, ההורה והסביבה שבה הם חיים. גלן ואפלגייט (Glenn-Applegate et al., 2011), במחקרם על שיקולים בבחירת סוג מסגרת חינוך, הגיעו אף הם למסקנה כי זהו תהליך אישי מאוד. רוב השיקולים שהוצגו במחקרם דורגו על ידי חלק מההורים כחשובים ביותר בתהליך קבלת ההחלטה על סוג מסגרת החינוך, ואילו אצל הורים אחרים נמצאו לא חשובים כלל. עם זאת, יש ערך רב להבנת התמונה הכוללת ולהבנת השיקולים המובילים עבור רוב ההורים, שכן הדבר עשוי לסייע בפיתוח מענה מותאם יותר, יתר דיוק בתמיכות וכלים שיסייעו בתהליך הבחירה.

## המלצות

- **ביצוע מחקר נוסף שיאפשר לקבל תמונה מהימנה של חשיבות השיקולים הלוגיסטיים בהחלטה.** כדאי לברר לעומק את מקומו וחשיבותו של המערך הלוגיסטי, המשפחתי והתרבותי בהחלטה לבחור את סוג מסגרת החינוך לילד. יש מקום לחשוב על שיטות מחקר נוספות לבחינת מכלול שיקולי ההורים בקבלת החלטה על בחירת סוג המסגרת המתאימה לילדם, שבהן ייאספו המידע על השיקולים החשובים להורים באופן עקיף יותר.
- **עידוד ההורים לשתף את ילדיהם בהחלטה ולהתחשב ברצונם.** הרווחה האישית של הילד ונטיית ליבו עלתה בספרות כשיקול שהורים מחשיבים אך מהמחקר עולה כי בפועל הורים רבים אינם רואים בילד שותף אמיתי לבחירה. מומלץ לפתח נושא זה, להגביר את המודעות לחשיבות של שיתוף הילד בבחירה ולעודד את ההורים ואת הצוות החינוכי לתת משקל בהחלטה גם לרצון הילד.
- **העמקה בבחינת המאפיינים המשפיעים על בחירת ההורים.** מומלץ להמשיך בבחינת המאפיינים המשפיעים על בחירת ההורים כדי לבסס ולשכלל את הבנתם. מחקר ייעודי שישולבו בו גם שיטות איכותניות, כמו ראיונות עומק עם הורים לתלמידים עם מוגבלות, עשוי לאפשר יתר דיוק והעמקה בהבנת שיקולים מסוימים המנחים את ההורים ובקשר שבין מאפיינים שונים (כמו מגדר, סוג המוגבלות, קבוצת אוכלוסייה או מצב חברתי-כלכלי) ובין בחירת ההורים בסוג המסגרת לילדם. תפיסת המוגבלות על ידי ההורים היא מאפיין חשוב נוסף שעשוי להשפיע על מערך השיקולים בבחירת מסגרת חינוך. לנוכח השינויים הרבים שחלו בתפיסות בעולם המוגבלות בשנים האחרונות, מומלץ לערוך מחקר המשך שבו יובא רכיב זה בחשבון ותיבחן לעומק עמדת ההורה בנושא תפיסת המוגבלות והשפעתה על יחס ההורים לילד בכלל ועל בחירת סוג מסגרת החינוך עבורו בפרט.

### 6.3 גורמים שעשויים לעודד בחירה בשילוב בכיתה לחינוך רגיל

שילוב תלמידים עם מוגבלות בכיתות בבתי ספר לחינוך רגיל טומן בחובו תרומה אפשרית משמעותית הן לפרט הן לסביבה, ונתפס כמפתח לחברה מגוונת ושוויונית יותר. עם זה, יש להשקיע משאבים מערכתיים רבים למילוי צורכי התלמידים עם מוגבלות ולהכשרת הסביבה לקליטתם, ויש לא מעט קשיים הקשורים ליחס של מערכת החינוך הרגילה אל תלמידים עם מוגבלות וליכולת של תלמידים עם מוגבלות להסתגל לסביבה מבחינה לימודית, רגשית וחברתית. למרות קשיי ההשתלבות וההתאמות הנדרשות, הגישה הדוגלת בשילוב תלמידים עם מוגבלות בבתי ספר לחינוך רגיל תופסת תאוצה ברחבי העולם, ונמצא כי ב-21 מדינות החברות בארגון ה-OECD יש פיתוח מואץ של תוכניות ותשתיות המקדמות אותה (Brussino, 2020).

כפי שצוין קודם, נתונים מראים כי בישראל כיתות לחינוך רגיל הן מסגרת הלימוד הנפוצה ביותר לתלמידים עם מוגבלות באופן יציב לאורך השנים. בשנת הלימודים תשפ"ב (2021-2022) שולבו בכיתות לחינוך רגיל 61% מכלל התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים באותה שנה. 20% למדו במוסדות חינוך מיוחד ו-19% למדו בכיתות חינוך מיוחד במוסדות לחינוך רגיל (וייסבלאי, 2022). באופן כללי, שיעור התלמידים עם מוגבלות המשולבים בבתי ספר לחינוך רגיל מכלל התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים הוא בין 58%-ל-66% מאז שנת 2002. עם זאת, הביקוש למסגרות החינוך המיוחד נותר גבוה בשני העשורים האחרונים, והתלמידים במסגרות אלו הם כ-40% מכלל התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים, למרות החקיקה והפעילות לעידוד שילוב בכיתות לחינוך רגיל ובניגוד לציפיות שהיו מהרפורמה. אחת ממטרות המחקר הנוכחי הייתה להבין מדוע שיעור התלמידים עם מוגבלות המשולבים במסגרות לחינוך רגיל אינו עולה עם השנים, ומהם הגורמים המונעים מהורים לבחור עבור ילדם שילוב בכיתה לחינוך רגיל.

הורים שצינו כי הם מעוניינים שילדם ילמד במסגרת של חינוך מיוחד נשאלו בסקר מה היה עשוי לגרום להם לבחור עבור ילדם שילוב בכיתה לחינוך רגיל. התשובות המרכזיות היו: הכשרה מתאימה של הצוות החינוכי בבית הספר הרגיל, פחות תלמידים בכיתה הרגילה, קבלת יחס טוב ומכיל מהצוות החינוכי בבית הספר הרגיל, יותר טיפולים ממקצועות הבריאות בבית הספר ויותר שעות סיעת אישית. יתר על כן, מדברי ההורים בשאלות הפתוחות עלה כי רבים מהם חשים שעקרון השילוב כשלעצמו הוא נכון, אך אין למסגרות החינוך הרגיל די ידע ומשאבים כדי לבצע את התהליך היטב. הורים שהשיבו כך טענו שהצוות אינו מיומן מספיק ואינו מכיר די הצורך את עולם החינוך המיוחד ואת הצרכים הייחודיים של תלמידים עם מוגבלות, ולצד זה אין מספיק משאבים שתלמידים עם מוגבלות זקוקים להם (שירותי מקצועות הבריאות והטיפול באמצעות אומנויות, אנשי מקצוע, שעות פרטניות וכו'). עוד עלה מדברי ההורים כי התהליך למציאת סיעת, להעסקתה ולשימור הקשר עימה אף הוא אינו חף מבעיות; הורים העידו כי חלק מהנטל בהנעת התהליך נופל על כתפיהם והמחסור בסייעות מחייב אותם להתפשר לעיתים, או אף להוסיף תשלום מכיסם כדי למצוא סיעת מתאימה עבור ילדם. תשלום הורים לסייעת מנוגד למדיניות משרד החינוך, וההורים אינם אמורים לשלם עבור שירותים שהם מקבלים מן המשרד, אולם בפועל סיפרו הורים כי הם מוסיפים תשלום לסייעת בשל הקושי לאתר סיעת טובה בשכר הנמוך המוצע מטעם המערכת. לפי דיווחי ההורים, השיקולים הלוגיסטיים מקבלים פחות משקל בהחלטתם, ומבחינתם גורמים כמו פעילות בחופשות, הסעות, יום לימודים ארוך או קבלת ארוחות אינם גורמים שעשויים לעודד בחירה בלימודים בכיתה לחינוך רגיל עבור ילדם.

רבות מהטענות שהציגו הורים כגורמים המונעים מהם לבחור לשלב את ילדם בכיתה לחינוך רגיל תואמות ביקורת שמותחים גורמים שונים על האופן שבו מיושם התיקון לחוק החינוך המיוחד. בין היתר נטען כי קידום השילוב של תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך הרגילה מחייב הדרכה והכשרה רבות יותר של צוות ההוראה והקצאת שעות טיפול ומשאבים מספקים לצורך מילוי צורכי התלמידים. עוד נטען כי ועדות הזכאות והאפיון אינן קובעות לתלמידים סל שעות תמיכה ההולם את צרכיהם (וייסבלאי, 2020).

## המלצות

- **הכשרה מתאימה של הצוותים בבתי הספר לחינוך רגיל.** הורים רבים העלו חששות בדבר ההכשרה והיכולת של הצוות לספק מענה מיטבי לילדם, וכן הורים שבחרו שלא לשלב את ילדם ציינו כי הכשרה של הצוות עשויה לגרום להם לבחור באפשרות של שילוב בחינוך הרגיל. נראה כי במידה שיש רצון לעודד שילוב ולהגדיל את שיעור התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים הלומדים במסגרות החינוך הרגיל יש להגדיל את המאמצים והמשאבים המופנים להכנה מתאימה של הצוות החינוכי במסגרות אלו ולהקניית הידע והמיומנויות הדרושים לשם כך, ולעדכן את ההורים בדבר ההכשרות והידע שהצוות רכש.
- **הגדלת המשאבים המופנים לתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים ומשולבים בכיתות לחינוך רגיל.** הורים רבים ציינו כי הגדלת התמיכות הניתנות בחינוך הרגיל יכולה לגרום להם לבחור באפשרות של שילוב בחינוך רגיל. מומלץ לבחון אפשרות להפנות משאבים נוספים למעטפת התמיכה בתלמידים משולבים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים, הן מבחינה טיפולית הן מבחינה רגשית וחברתית, ולהגדיל את מכסת הטיפולים שהם מקבלים כחלק משגרת בית הספר.
- **מציאת סייעת, העסקתה ושימור הקשר עימה.** לנוכח המחסור בסייעות והקושי שהורים מצינים בדבר איוש התקנים בכוח אדם מתאים מומלץ לבחון את הנושא לעומק ולחשוב על מדיניות שתעודד השתלבות של כוח אדם איכותי במערכת החינוך. איתור סייעת על ידי הרשות המקומית, העסקתה והדרכתה בידע שהיא זקוקה לו לצורך עבודתה עם התלמיד עשויים לתת להוריו שקט נפשי בתחום זה ולעודד אותם לבחור עבור ילדם לימודים בכיתה לחינוך רגיל במקום במסגרת לחינוך מיוחד.
- **צמצום מספר התלמידים בכיתות החינוך הרגיל שמשולבים בהן תלמידים עם מוגבלות.** יש לשאוף להקטנה מרבית של מספר התלמידים בכיתות שלומדים בהן תלמידים עם מוגבלות, שתאפשר מתן תשומת לב ראויה לכל תלמיד ומקסום הקשר האישי שבין המורה לתלמיד. כיתה גדולה והקושי שהיא יוצרת במתן מענה מותאם לכל ילד, הן למשולב והן לבני כיתתו, עולה כחסם מרכזי גם במחקרים אחרים (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה], 2023).



## 6.4 פירוט שיקולי הבחירה הקשורים לתנאים פיזיים וסביבתיים

הורים אשר דירגו במקום גבוה (6 ומעלה) שיקולים הקשורים לתנאים פיזיים וסביבתיים נתבקשו לפרט את השיקולים האלה. אשר לשיקולים הקשורים לתנאים תומכים, נראה כי הרכיב העיקרי שההורים ייחסו לו חשיבות הוא מיעוט התלמידים בכיתה. רכיבים נוספים שנחשבו משמעותיים עבור הורים אלו היו קיום לימודים בכל מצב, אפשרות של הסעות וקיום יום לימודים ארוך או לימודים בקיץ ובחופשות.

הרכיב של גודל הכיתה עולה גם בספרות כשיקול מרכזי בבחירת מסגרת החינוך (Bajwa-Patel & Devecchi, 2014; Flewitt & Nind, 2007). כיתה שמספר התלמידים בה מצומצם, שהיחס המספרי בה בין מורה לתלמיד נמוך, ממקסמת את יכולת הצוות החינוכי ליצור קשר אישי עם כל תלמיד לעומת כיתה גדולה (Lange & Lehr, 2000; Mawene & Bal, 2018). הדבר משמעותי אף יותר כשמדובר בתלמידים עם מוגבלות, אשר על פי רוב דורשים תשומת לב רבה יותר ובניית הקשר עימם עשויה להיות מאתגרת ודורשת מאמץ.

ההסעות למסגרת החינוך הן נושא רגיש וטעון עבור הורים רבים. אומנם חלק גדול מההורים ציינו שהם מעוניינים בהסעה מאורגנת כיוון שיש להם קושי להסיע את הילד בעצמם למסגרת החינוך והשימוש בהסעה נוח וחוסך זמן, אך הורים רבים העלו חששות או ציינו אתגרים בהקשר של ההסעות, הן בשאלות הסגורות בסקר הן בשאלות הפתוחות, כמו למשל החשש לשלום הילד בהסעה וטענות על אורך המסלול, תחלופה מרובה של נהגים ועוד.

### המלצות

- מתן מענה לאתגרים ולחששות סביב נושא ההסעות. מומלץ לתת את הדעת על החששות שהעלו ההורים, לספק להם הסבר מקיף על מערך הזכאות ותהליך הזכאות להסעה, וכן לשאוף ליעול ההסעות ולוודא שהן בטוחות מכל בחינה, כדי שההורים יוכלו לשלוח בהן את ילדיהם בלב שקט. אפשר להיעזר לצורך זה בפתרונות טכנולוגיים שונים כגון הוספת אפשרות מעקב אחר ההסעה ועוד.

## 6.5 תהליך קבלת ההחלטה לבחור בסוג מסגרת החינוך

רוב ההורים ציינו בסקר כי גורם כלשהו ליווה אותם או סייע להם בתהליך קבלת ההחלטה על סוג מסגרת החינוך הרצוי עבור ילדם. רובם הסתייעו בגורם מהצוות במסגרת, ושיעור נמוך יותר דיווחו כי הסתייעו גם בנציג המתי"א, בנציג הרשות המקומית או בבני משפחה. מעט הורים דיווחו כי ליוו אותם הורים אחרים לילדים עם מוגבלות, גורם טיפולי או חברים. נוסף על כך בדירוג השיקולים ציינו חלק מההורים שחוות דעת או המלצות שקיבלו היו רכיב בהחלטתם. גם כאן ציינו רובם שקיבלו המלצה או חוות דעת על סוג מסגרת החינוך הרצויה מאנשי מקצוע ו/או מהצוות החינוכי, ורק מיעוטם דיווחו כי קיבלו חוות דעת מגורמים נוספים, כמו חברי ועדת הזכאות והאפיון, אנשים אחרים שחשובים להם או הורים אחרים לילדים עם מוגבלות. הורים הדגישו בראיונות ובתשובותיהם על השאלות הפתוחות את החשיבות הרבה שהייתה לעזרה, לתמיכה ולליווי שקיבלו בתהליך מגופים

שונים, וחלקם ציינו במיוחד את התרומה של הורים אחרים לילדים עם מוגבלות. הם העידו כי סיוע זה הקל עליהם בבחירת סוג מסגרת החינוך המתאים והנכון עבור ילדם. כשליש מכלל ההורים ציינו שהיו רוצים סיוע נוסף כלשהו, בעיקר מגורמים רשמיים כמו הצוות במסגרת החינוך או גורם ברשות המקומית. במחקרו של טה (Tah, 2020) נטען כי לרשות ההורים עומד מידע פומבי המופץ מטעם רשויות החינוך והגורמים הפורמליים, הנקרא ידע "קר", אך יש ערוץ מידע נוסף, חשוב לא פחות, של ידע "חם", והכוונה היא למידע בלתי רשמי העובר דרך קשרים אישיים. לדבריו, ערוץ זה מספק מידע חיוני ומשמעותי להורה, שלעיתים חסר במקורות המידע הרשמיים. לכן, לצד קבלת מידע פורמלי מהגופים הרלוונטיים מומלץ לעודד את ההורים להיעזר יותר בגורמים שאינם רשמיים, כגון חברים או הורים אחרים לילדים עם מוגבלות, שכן ליווי וסיוע של גורמים אלו ולמידה מניסיונם האישי עשויים להיות חשובים ומשמעותיים בתהליך קבלת ההחלטה.

אומנם שיעור גבוה מכלל ההורים ציינו בסקר כי הם מרוצים מן המידע שקיבלו לצורך ההחלטה על סוג מסגרת החינוך עבור ילדם, אך יותר משני שלישים מכלל ההורים הביעו רצון לקבל סיוע נוסף בתהליך קבלת ההחלטה. ממחקרים שונים עולה כי חלק מההורים חווים את תהליך הבחירה בסוג מסגרת החינוך כמבלבל וכרוך בלחץ וחוסר ודאות ניכרים (Bagley et al., 2001), ופעמים רבות עלו סתירות וחילוקי דעות בין מקורות המידע השונים שסיפקו מידע להורים (Flewitt & Nind, 2007). נוסף על כך עולה מהספרות, מתשובות ההורים על השאלות הפתוחות ומהראיונות קושי בקבלת סיוע בתהליך לבחירת סוג מסגרת החינוך ובהשגת המידע הדרוש להחלטה מושכלת. ניכר שחלק מההורים מרגישים שהם צריכים כל הזמן לברר באופן פעיל מהן האפשרויות העומדות בפניהם ולהתמודד לבדם עם עומס המידע ועם חוסר הוודאות. נוסף על כך בתיקון לחוק נקבע כי על ועדת הזכאות והאפיין לפרט בפני ההורים את סל השירותים שילדם יהיה זכאי לו בכיתה לחינוך רגיל ואת סוגי התמיכות הקיימים בכל אחד מסוגי המסגרות (וייסבלאי, 2020). כמו כן בתהליך קבלת ההחלטה יש להורים אפשרות להתייעץ עם גורמים שונים, ובהם נציג ארגון ההורים בוועדה, שתפקידו בין השאר לוודא שיש להורים אפשרות לקבל החלטה מושכלת על בסיס מידע מרבי (צח"י, 2021). יש לוודא שהנחיות אלו מיושמות בפועל וכי ההורים מקבלים את כל המידע הדרוש להם כדי להגיע לבחירה מושכלת.

לאחר קבלת ההחלטה העידו רוב ההורים כי הם שלמים עם בחירתם בסוג מסגרת החינוך עבור ילדם. ייתכן שמעורב כאן מנגנון של שכנוע עצמי, שכן לאחר קבלת החלטה כל כך משמעותית יש נטייה להצדיק את הבחירה כדי להרגיש שלם עימה. הסתכלות מעמיקה יותר הראתה שיותר הורים המעדיפים בית ספר לחינוך מיוחד דיווחו כי הם שלמים מאוד עם החלטתם מהורים שבחרו בסוגים אחרים של מסגרות חינוך (לוח 18 בפרק הממצאים), והדבר מתיישב עם הממוצעים הגבוהים יותר שעלו מדירוג ההורים את השיקולים במקרה של בחירה בבית ספר לחינוך מיוחד לעומת דירוג ההורים בבחירת סוגי המסגרות האחרים, כפי שפורט לעיל.

אף שרוב ההורים דיווחו כי הם שלמים עם החלטתם, חלקם העלו חששות לאחר הבחירה בסוג מסגרת החינוך שבה ילמד ילדם. מן הספרות עולה כי לעיתים בחירת סוג מסגרת החינוך מלווה אצל ההורים בחששות ובתהייה אם בחרו נכון עבור ילדם (McNerney et al., 2015). לטענת פלוויט ונינד (Flewitt & Nind, 2007), על ההורים לאזן במערך שיקוליהם בין פיתוח כישוריו החברתיים והלימודיים של הילד, שהם בסיס להשתלבותו בחברה בבגרותו, ובין מתן מענה חינוכי וטיפול מקצועי לצרכיו הייחודיים. החששות המרכזיים שהעלו הורים בסקר הנוכחי היו: שהצוות בבית הספר לא יספק לילדם מענה מתאים, שילדם לא ישתלב מבחינה חברתית, שילדם לא יקבל מספיק תמיכות, מענים ושירותים ושהמסגרת לא תקדם מספיק את ילדם. חששות נוספים,

שבטו בעיקר בקרב מי שבחרו בבית ספר לחינוך מיוחד ובכיתת חינוך מיוחד, היו: שמסגרת הלימודים לא תהיה מותאמת לילד ושהילד יסגל לעצמו התנהגויות לא מותאמות. מנגד, חששות שבטו יותר בקרב הורים שבחרו עבור ילדם לימודים בכיתה לחינוך רגיל היו: שהילד יקבל תגובות שליליות מתלמידים אחרים בבית הספר ושיהיה קשה למצוא סייעת אישית מתאימה ולתחזק את הקשר איתה. באופן כללי נמצא כי חששות לוגיסטיים היו מרכזיים פחות עבור ההורים, וממצא זה תואם את התמונה שעלתה מדירוג השיקולים בסקר.

חלק מהחששות שצינו רווחו יותר בקרב הורים שדיווחו כי המוגבלות מקשה על ילדם לבצע פעילויות יום-יומיות לעומת הורים שדיווחו כי המוגבלות אינה מקשה על ילדם בתפקודו היום-יומי, הורים לילדים בבית ספר יסודי לעומת הורים לתלמידי בית ספר על-יסודי, הורים שהילד עם המוגבלות הוא ילדם הבכור לעומת הורים שהילד עם המוגבלות אינו ילדם הבכור והורים בעלי השכלה אקדמית לעומת כאלה שאינם בעלי השכלה אקדמית. נראה שמידה רבה יותר של מודעות ומעורבות כרוכה גם בחששות רבים יותר. נוסף על כך הורים לילדים צעירים או שהילד עם המוגבלות הוא ילדם הבכור הביעו יותר חשש, ככל הנראה משום שיש להם פחות היכרות וניסיון עם מערכת החינוך, וייתכן גם שיכולת ההתמודדות שלהם פחותה.

## המלצות

- **עידוד התייעצות עם גורמים רשמיים ושאנים רשמיים.** לצד התייעצות פורמלית עם אנשי מקצוע או עם הצוות החינוכי יש ערך רב גם בהתייעצות עם גורמים שאינם רשמיים, כמו הורים אחרים לילדים עם מוגבלות או אנשים אחרים שחוו את התהליך ומכירים אישית את המסגרות לסוגיהן. הורים ציינו בראיונות ובשאלות הפתוחות את התרומה הרבה של גורמים לא פורמליים. כדאי לעודד הורים לעשות שימוש בערוצים אלו ואף להפנות אותם לערוצים כגון פורטל ההורים של משרד החינוך (מרחב שילוב וחינוך מיוחד), קבוצות ווטסאפ ייעודיות, פורומים מקוונים של הורים לילדים עם מוגבלות ועוד. ליווי וסיוע של גורמים אלו ולמידה מהניסיון האישי של אחרים עשויים להיות חשובים ומשמעותיים בתהליך קבלת החלטה.
- **הנגשת הידע הדרוש להורים לצורך קבלת החלטה מושכלת, ומינוי גורם מלווה.** מהספרות עולה כי הורים רבים חווים את תהליך הבחירה בסוג מסגרת החינוך לילדם ככרוך בבלבול, בלחץ ובחוסר ודאות ואף מלווה בתחושת בדידות. כמו כן הורים רבים ציינו במחקר כי לא קיבלו סיוע בתהליך קבלת החלטה על מסגרת החינוך או שהמידע והליווי שקיבלו לא היה מספק. יש חשיבות רבה להנגשת המידע להורים באופן ברור, ולהסבר מלא של התהליך, אפשרויות הבחירה, המענה שאפשר לקבל בכל סוג מסגרת והשיקולים שצריכים להנחות אותם בבחירה. מידע הכרחי נוסף שעשוי להקל על ההורים הוא פירוט ההיצע הקיים של מוסדות חינוך מכל סוג מסגרת ברשות המקומית הרלוונטית, כדי שידעו מהן האפשרויות הקיימות בפועל עבור ילדם במקום מגוריהם. תהליך כזה עשוי לאפשר להורים לראות את התמונה הרחבה ולאפשר להם בחירה מודעת וקבלת החלטה מושכלת ומותאמת יותר לצרכים ולאפשרויות. מומלץ למנות גורם אחד שילווה את ההורים בתהליך כולו, מרגע הפנייה ועד השיבוץ. פרט לידע ולמידע שליווי כזה עשוי להנגיש להורים, הוא עשוי להשרות רוגע וליצור תחושת סדר ושליטה בתהליך כולו. כמו כן יש לחזק ולשפר את מערך הסיוע ולהציע ליווי להורים גם אם הם אינם מבקשים זאת בעצמם.

## 6.6 ועדות הזכאות והאפיון

כמחצית מכלל ההורים שהשתתפו בסקר הגיעו לוועדה בפעם הראשונה (ועדה לתלמידים המופנים לראשונה, חדשים, או ועדה חריגה בפעם הראשונה), ועבור השאר זו הייתה הפעם השנייה ומעלה (ועדה למחדשי זכאות או ועדה חריגה שלא בפעם הראשונה). מהסקר עולה כי עבור רוב מחדשי הזכאות שעניינם נדון בוועדה היקף סל התמיכות לא השתנה, או גדל.<sup>18</sup>

לפי הנהלים, ההורים אמורים להשתתף בדיון ועדת הזכאות והאפיון בעניינו של ילדם, וכאמור, על פי התיקון לחוק הם מחליטים על סוג מסגרת החינוך שילדם ילמד בה. שיתוף הורים לילדים עם מוגבלות בתהליך זה, והעברת ההחלטה האמורה לידיהם, הם יישום המלצת הוועדה הציבורית לבדיקת מערכת החינוך המיוחד (ועדת דורנר), שהציעה בשנת 2009 לשנות מן היסוד את מתכונת ההשמה של תלמידים עם מוגבלות ולתת להורים זכות לבחור את סוג מסגרת החינוך שבה ילמד ילדם (וייסבלאי, 2015). נוסף על כך שיתוף ההורים עולה בקנה אחד עם פרקטיקות דומות ברחבי העולם, שבהן ההורים משתתפים השתתפות פעילה בבחירת המוסד החינוכי שבו ילמד ילדם (מרום ואח', 2006). במחקר שערכה ראמ"ה (2018) דיווחו כעשירית מכלל ההורים לתלמידים הלומדים במסגרות חינוך מיוחד כי הם לא היו נוכחים בדיון הוועדה, וייתכן שבקרב הורים לתלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתה לחינוך רגיל תופעה זו שכיחה אף יותר (ברלב ואח', 2021). בסקר הנוכחי אומנם דיווחו שיעור נמוך מעט יותר של הורים כי לא היו נוכחים בדיון הוועדה (7%), וברוב המקרים מדובר בחידוש זכאות, כך שההורים אינם מחויבים להשתתף, אך מומלץ לחשוב על הסיבות שבגינן חלק מההורים אינם מגיעים לדיון הוועדה ועל דרכים לעודד את ההורים להשתתף בדיונים ולקחת חלק פעיל בקבלת ההחלטה על מסגרת החינוך שבה ילמד ילדם. יש להביא בחשבון את העובדה שהשאלון במחקר זה היה מקוון, ולכן ככל הנראה השיבו עליו פחות הורים עם אוריינות דיגיטלית נמוכה. ייתכן ששיטת המחקר שננקטה הובילה לדיווח חסר בהקשר זה, ויש לשער ששיעור ההורים שלא היו נוכחים בדיון הוועדה בעניין ילדם גבוה יותר בפועל. עוד עולה מהסקר כי בקרב הערבים על פי רוב רק הורה אחד משתתף, ואילו בקרב היהודים יש יותר מקרים של השתתפות שני ההורים יחד. נראה שהדבר תלוי במידת המעורבות והפניות של ההורים בכל אחת מקבוצות האוכלוסייה. אשר לייצוג ההורים בוועדה על ידי גורם אחר, רק 23% מכלל ההורים שהשתתפו במחקר ציינו כי הגיע מישהו מטעמם לדיון הוועדה (למשל איש מקצוע).

אשר להתנהלות הוועדה, חלק מההורים במחקר ביטאו תחושות חיוביות כלפיה, ציינו כי חוו אותה כמקצועית ועניינית ותיארו את חברי הוועדה כקשובים ואמפתיים. הורים אחרים הביעו תחושות שליליות דווקא וסיפרו על אווירה מלחיצה, על חוסר רגישות ועל בירוקרטיה רבה. כמו כן ציינו חלק מההורים כי לדעתם הוועדה מונעת בהחלטתה לא פעם משיקולי המערכת ואילווציה, אינה קשובה מספיק לרצון ההורים ואינה נותנת מענה מיטבי לצורכי הילד. סוגיה זו עלתה גם במחקרים אחרים, שבהם ציינו מנהלים ומחנכים בבתי ספר לחינוך רגיל, מנקודת מבטם, כי לעיתים גוברים שיקולים שאינם בהכרח קשורים לטובת הילד, כגון רצון להגיע למכסת מינימום לפתיחת כיתת חינוך מיוחד או היעדר מסגרות מתאימות בבית הספר המקומי, על שיקולים ענייניים כמו השיבוץ המיטבי לילד (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, 2023). יצוין כי חלק מההורים השתתפו בדיון הוועדה שהתנהלו מרחוק

---

<sup>18</sup> יש לציין שבשנה שבה הועבר הסקר מחדשי זכאות שעלו לוועדה היו רק כאלה שרצו לשנות את היקף הסל, ולא היה צורך לעלות באופן יזום כל 3 שנים. הדבר מתיישב עם ההתפלגות שהוצגה שלפיה במרבית המקרים הסל גדל / לא השתנה ורק במיעוט מן המקרים הסל קטן.

באמצעות זום, ולא פנים אל פנים. במקרים רבים התנהלות זו פגעה בשביעות הרצון של ההורים מהתנהלות הוועדה, מהיחס שקיבלו מחברי הוועדה ומהאפשרות שניתנה להם להסביר את טענותיהם ולבטא את בקשותיהם. במקרים אחרים אפשר שניהול הוועדה מרחוק דווקא היה נוח ומקל עבור חלק מההורים.

מדברי חלק מההורים עלה גם קושי ביישום החלטתם בפועל, ונטען כי במקרים מסוימים אין אפשרות ליישם את בחירת ההורים, למשל אם בחרו סוג מסגרת שלא הצליחו לאתר בקרבת מגוריהם או לא הצליחו לאתר מסגרת מהסוג שבחרו שגם תואמת את התרבות והערכים המשפחתיים. נוסף על כך היו הורים שדיווחו על קושי במציאת סייעות, אנשי מקצוע או בתי ספר שיכולים לספק את סל השירותים שנקבע עבור ילדם, וקושי זה מאלץ אותם לשלוח את הילד למסגרת חינוך זמינה שאינה מהסוג שבחרו עבורו ולתפיסתם היא אינה מותאמת או אינה נכונה עבורו. לפי דברי חלק מן ההורים, מצב זה יוצר הסללה למסגרות החינוך המיוחד גם במקרים שבהם ההורים מעדיפים כיתה לחינוך רגיל, ואפשר שתופעה זו עשויה להסביר חלק מתמונת היציבות בשיעור התלמידים המשולבים במסגרות חינוך רגיל לאורך השנים. ייתכן שפעולות כמו פתיחת אזורי הרישום גם עבור רשויות אחרות הסמוכות למקום המגורים של התלמיד או הגדלת היצע הסייעות עשויות לשפר את ההתאמה בין בחירת ההורים לשיבוץ בפועל.

## המלצות

- **קבלת הזכויות המגיעות להורים בוועדת הזכאות והאפיון.** יש לוודא שזכויות ההורים בוועדת הזכאות והאפיון (השתתפות בדיון הוועדה, קבלת פירוט על סל השירותים שילדם יהיה זכאי לו בכל אחד מסוגי המסגרות, הפניית שאלות לכל אחד מחברי הוועדה והבאת נציג חיצוני מטעמם לדיון (למשל איש מקצוע)) מיושמות בפועל ושהם מקבלים את כל התשתית הדרושה להם לצורך בחירה מושכלת. כמו כן כדאי לנסות לחזק את תחושת המעורבות של ההורים בתהליך קבלת ההחלטה ולבחון מהם הגורמים שעשויים לעודד את כלל ההורים להשתתף בדיון הוועדה במקרים הרלוונטיים ולהשתתף באופן פעיל בבחירת מסגרת החינוך שבה ילמד ילדם. נוסף על האמור, מומלץ לנקוט פעולות להגברת המודעות לקיומה של האפשרות להביא נציג מטעם ההורים לדיון ולכך שהיא עשויה לשרת את ההורים ולסייע להם בהצגת עמדתם לפני הוועדה ובקבלת החלטה מושכלת ומותאמת לטובת ילדם.
- **הקפדה על אווירה נעימה ומכבדת בדיוני הוועדה.** יש לתת את הדעת הן על התחושות החיוביות הן על התחושות השליליות שביטאו ההורים, וללמוד מהן על שינויים שעשויים לסייע במתן מענה אמפתי וביצירת אווירה רגועה ונעימה עבור ההורים. מומלץ גם להציע הדרכה לחברי הוועדה כדי לצייד אותם בכלים נוספים לביטוי אמפתי וליצירת אווירה נעימה בתהליך.
- **מתן אפשרות להורים לבחור אם דיון הוועדה יתנהל פנים אל פנים או באמצעי מקוון.**
- **שיבוץ במועד מוקדם יותר, להפחתת חוסר הוודאות בקרב ההורים וילדיהם.** חלק מההורים במחקר התלוננו על מועד קבלת ההחלטה על שיבוץ ילדם למסגרת החינוך שבה ילמד. לטענתם, ההחלטה מתקבלת מאוחר מאוד והדבר יוצר תסכול, חוסר ודאות ובלבול. חשוב לציין שהשיבוץ אינו נעשה על ידי ועדת הזכאות והאפיון, אלא ברשות המקומית לאחר דיון הוועדה. מכל מקום, רצוי להקדים את מועד פרסום השיבוצים לחודש יוני. צעד זה יפחית את הלחץ ואת חוסר הוודאות שההורים והילדים חווים בציפייה לשיבוץ ויקל על ההורים להכין את ילדיהם ללימודים במסגרת שנבחרה עבורם.

▪ **מציאת פתרונות שיאפשרו יותר הלימה בין בחירת ההורים ובין השיבוץ בפועל.** חלק מההורים במחקר ביטאו קושי הקשור ליישום החלטתם בפועל. נטען כי במקרים מסוימים הם אינם יכולים לממש את בחירתם בסוג מסגרת החינוך שבה ילמד ילדם. יש לפעול למציאת פתרונות לפערים שנוצרים בין בחירת ההורים ובין השיבוץ בפועל, כמו למשל פתיחת אזורי רישום גם עבור רשויות אחרות הסמוכות למקום מגורי התלמיד. פעולה זו תאפשר להורים לבחור מסגרת מתאימה וזמינה התואמת את התרבות והערכים המשפחתיים ומאפשרת מימוש של סל השירותים שנקבע עבור ילדם, מתוך מצאי רחב יותר.

## מקורות

- ברלב, ל', אינהורן, ת' ואדמון-ריק, ג' (2019). אנשים עם מוגבלות בישראל 2018: נתונים סטטיסטיים נבחרים. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל ונציבות שוויון הזדמנויות לאנשים עם מוגבלות. [אנשים עם מוגבלות בישראל 2018: נתונים סטטיסטיים נבחרים](#) « [Brookdale ברוקדייל : Brookdale ברוקדייל \(jdc.org.il\)](#)
- ברלב, ל', נמר פורסטנברג, ר' וגדג', נ' (2021). ילדים עם מוגבלות בישראל: מחקר ארצי. דמ-885-21. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. <https://brookdale.jdc.org.il/publication/children-with-disabilities-in-israel-a-national-study>
- ברלב, ל', פור, י' ואורן, י' (2020). אנשים עם מוגבלות בישראל 2020: נתונים סטטיסטיים נבחרים. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל ונציבות שוויון הזדמנויות לאנשים עם מוגבלות. [https://brookdale.jdc.org.il/publication/people\\_with\\_disabilities\\_statistics\\_2020](https://brookdale.jdc.org.il/publication/people_with_disabilities_statistics_2020)
- וייסבלאי, א' (2015). חינוך לילדים עם צרכים מיוחדים בישראל - נתונים וסוגיות מרכזיות. הכנסת - מרכז המחקר והמידע.
- וייסבלאי, א' (2018). מחסור במסגרות חינוך מיוחד: מיפוי צרכים ומענים. הכנסת - מרכז המחקר והמידע.
- וייסבלאי, א' (2020). הרפורמה בחינוך המיוחד - יישום תיקון מס' 11 לחוק חינוך מיוחד. הכנסת - מרכז המחקר והמידע.
- וייסבלאי, א' (2022). נתונים על פעילותן של ועדות אפיון וזכאות בחינוך המיוחד. הכנסת - מרכז המחקר והמידע.
- וייסבלאי, א' (2022). נתונים על תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים לפי אשכול כלכלי-חברתי. הכנסת - מרכז המחקר והמידע.
- כל זכות (2022). תיקון מס' 7 לחוק חינוך מיוחד - "חוק השילוב" (חוק). [תיקון מס' 7 לחוק חינוך מיוחד - "חוק השילוב" \(חוק\) - כל-זכות \(kolzchut.org.il\)](#)
- כץ, ר' (8-9.2.2022). רפורמת "הכלה והשתלבות": כיצד מתעצבות החלטות הוריות בנוגע למסגרת החינוכית שילדם ילמד בה? הרצאה במסגרת הכנס ה-53 של האגודה הסוציולוגית הישראלית, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- למ"ס (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה) (2022). שנתון סטטיסטי לישראל 2021. פרק 4: חינוך והשכלה.
- מוניקנדס-גבעון, י' (2021). נתונים על תלמידי חינוך מיוחד לפי קבוצות אוכלוסייה. הכנסת - מרכז המחקר והמידע.
- מרום, מ', בר-סימן טוב, ק', קרון, א' וקורן, פ' (2006). שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה - סקירת ספרות. [שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה: סקירת ספרות - הג'וינט \(thejoint.org.il\)](#)
- משרד החינוך (2020). יישום תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד: דפי מידע להורים. המינהל הפדגוגי, אגף א' חינוך מיוחד.
- משרד החינוך (2022א: 19.5.2022). הנחיות למימוש סל שילוב והכלה תשפ"ג. מכתב מאת אינה זלצמן, סמנכ"לית בכירה ומנהלת המינהל הפדגוגי, משרד החינוך.

משרד החינוך (2022ב). התפלגות תלמידים עם זכאות לשירותי חינוך מיוחדים לפי סוג תמיכה (סוג המסגרת החינוכית). המינהל הפדגוגי, אגף א' חינוך מיוחד.

סופר-פורמן, ח', ברלב, ל' וגדג' נ' (2022). ילדים עם מוגבלות באוכלוסייה הבודואית בנגב. דמ-883-21. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. <https://brookdale.jdc.org.il/publication/children-with-disabilities-in-the-bedouin-population-in-the-negev>

פלביאן, ה' (2021). תפיסות חינוכיות של מנהלי בתי ספר, מפקחים ומובילי מדיניות חינוכית בנוגע לשילוב בוגרים עם מוגבלות שכלית בעבודה במסגרות חינוכיות. המחלקה לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית אחוה.

צדקיהו, ש' (1994). הקמת בית ספר אידיאולוגי בידי הורים והערכה של התגשמות ציפיותיהם כעבור עשר שנים. מגמות, ל"ו (3-2), 294-305.

צח"י – עמותת צרכני חינוך ייחודיים (2021). מידע להורים בנושא ועדות מתוקף חוק חינוך מיוחד.

קניאל, ש' (1994). בחירת בית-ספר בידי הורים כהליך קבלת החלטות. מגמות, ל"ו (3-2), 306-327.

ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך) (2018). עמדות הורים כלפי מערכת החינוך בבתי ספר לחינוך מיוחד – שנה"ל תשע"ו. משרד החינוך.

ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך) (2022). עמדות הורים כלפי מערכת החינוך בבתי ספר לחינוך מיוחד ובכיתות חינוך מיוחד בבתי ספר רגילים – שנה"ל תש"ף. משרד החינוך.

ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך) (2023). מהלך ההכלה וההשתלבות – התיקון לחוק החינוך המיוחד: ממצאי מחקר הערכה לשנה"ל תשפ"ב. משרד החינוך.

Aindriú, S. N., Duibhir, P. Ó., & Travers, J. (2022). The Factors motivating parents to choose Irish immersion Education for their child with special educational needs. *TEANGA, the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 29, 107-132.

Andrade, C. (2020). The limitations of online surveys. *Indian journal of psychological medicine*, 42(6), 575-576.

Bagley, C., Woods, P. A., & Woods, G. (2001). Implementation of school choice policy: Interpretation and response by parents of students with special educational needs. *British Educational Research Journal*, 27(3), 287-311.

Bajwa-Patel, M., & Devecchi, C. (2014). 'Nowhere that fits': The dilemmas of school choice for parents of children with statements of special educational needs (SEN) in England. *Support for Learning*, 29(2), 117-135.

Bell, C. (2009). Geography in parental choice. *American Journal of Education*, 115(4), 493-521.



- Brussino, O. (2020). Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs. *OECD Education Working Paper No. 227*.
- Byrne, A. (2013). What factors influence the decisions of parents of children with special educational needs when choosing a secondary educational provision for their child at change of phase from primary to secondary education? A review of the literature. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(2), 129-141.
- Caruthers, C. E. (2020). *Factors influencing school selection decisions of African American caregivers of children with Autism in the era of school choice*. Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Department for Education (2020). *The School Snapshot Survey: Summer 2019 # 3: Support for Pupils*. [SSS Summer19 Support for Pupils.pdf \(publishing.service.gov.uk\)](#).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2023a). Country information for Sweden - Systems of support and specialist provision. [Systems of support and specialist provision | European Agency for Special Needs and Inclusive Education \(european-agency.org\)](#).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2023b). Country information for Finland - Systems of support and specialist provision. [Systems of support and specialist provision | European Agency for Special Needs and Inclusive Education \(european-agency.org\)](#)
- Finn, J., Caldwell, K., & Raub, T. (2006). Why parents choose charter schools for their children with disabilities. *Journal of Educational Research & Policy Studies, 6*(2), 91-110.
- Flewitt, R., & Nind, M. (2007). Parents choosing to combine special and inclusive early years settings: The best of both worlds?. *European Journal of Special Needs Education, 22*(4), 425-441.
- Glenn-Applegate, K., Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2015). How do caregivers select preschools? A study of children with and without disabilities. In *Child & Youth Care Forum, 45*(1), 123-153.
- Glenn-Applegate, K., Pentimonti, J., & Justice, L. M. (2011). Parents' selection factors when choosing preschool programs for their children with disabilities. *Child & Youth Care Forum, 40*(3), 211-231.
- Gordoni, G., & Schmidt, P. (2010). The decision to participate in social surveys: The case of the Arab minority in Israel – An application of the theory of reasoned action. *International Journal of Public Opinion Research, 22*(3), 364-391.

- Gov.uk. (2022). *Academic Year 2021/2022: Special educational needs in England*. [Special educational needs in England, Academic Year 2021/22 – Explore education statistics – GOV.UK \(explore-education-statistics.service.gov.uk\)](https://explore-education-statistics.service.gov.uk)
- Hess, R. S., Molina, A. M., & Kozleski, E. B. (2006). Until somebody hears me: Parent voice and advocacy in special educational decision making. *British Journal of Special Education*, 33(3), 148-157.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2010). 'Pupils with special educational needs': a study of the assessments and categorising processes regarding pupils' school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 133-151.
- Jessen, S. B. (2012). Special education & school choice: The complex effects of small schools, school choice and public high school policy in New York City. *Educational Policy*, 27(3), 427-466.
- Kreuter, F., Presser, S., & Tourangeau, R. (2008). Social desirability bias in CATI, IVR, and web surveys: The effects of mode and question sensitivity. *Public opinion quarterly*, 72(5), 847-865.
- Lange, C. M., & Lehr, C. A. (2000). Charter schools and students with disabilities: Parent perceptions of reasons for transfer and satisfaction with services. *Remedial and Special Education*, 21(3), 141-151.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- Lindt, N., van Berkel, J., & Mulder, B. C. (2020). Determinants of overburdening among informal carers: A systematic review. *BMC Geriatrics*, 20(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12877-020-01708-3>
- Lissitsa, S. (2015). Patterns of digital uses among Israeli Arabs – Between citizenship in modern society and traditional cultural roots. *Asian Journal of Communication*, 25(5), 447-464.
- Mawene, D., & Bal, A. (2018). Factors Influencing Parents' Selection of Schools for Children with Disabilities: A systematic review of the literature. *International Journal of Special Education*, 33(2), 313-329.
- McNerney, C., Hill, V., & Pellicano, E. (2015). Choosing a secondary school for young people on the autism spectrum: A multi-informant study. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1096-1116.
- NCES - National Center for Education Statistics (2022). *Students with Disabilities*. Retrieved from: <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg/students-with-disabilities>

- Pijl, S.J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.
- Purdie, D. M., Dunne, M. P., Boyle, F. M., Cook, M. D., & Najman, J. M. (2002). Health and demographic characteristics of respondents in an Australian national sexuality survey: comparison with population norms. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 56(10), 748-753.
- Ramberg, J., Lénárt, A., & Watkins, A. (Eds.) (2020). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Odense, Denmark
- Robinson, L. (2022). *Annual enrolments at schools and in funded pre-school education in Northern Ireland*. Northern Ireland Statistics and Research Agency (NISRA).
- Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., & Charman, T. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1126-1134.
- Runswick-Cole, K. (2008). Between a rock and a hard place: Parents attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special school. *British Journal of Special Education*, 35(3), 173-179.
- Satherley, D., & Norwich, B. (2022). Parents' experiences of choosing a special school for their children. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 950-964.
- Shakespeare, T. (2017). The social model of disability. In L.J. Davis (Ed.). *The Disability Studies Reader* (Chapter 13, pp. 195-203). Routledge.
- StatsWales (2022). *Pupils with additional learning or special educational needs by sector and year*. [Pupils with additional learning or special educational needs by sector and year \(gov.wales\)](#)
- Tah, J. K. (2020). Shopping for schools: Parents of students with disabilities in the education marketplace in Stockholm. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 497-512.
- United Nations (2016). *Goal 4 – Quality Education. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all* <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>
- West, B. T., & Blom, A. G. (2017). Explaining interviewer effects: A research synthesis. *Journal of survey statistics and methodology*, 5(2), 175-211.

נספח א: תוצאות רגרסיה לוגיסטית לניבוי מסגרת החינוך הרצויה

בוצעה רגרסיה לוגיסטית כדי לבחון אם סיכויי הבחירה במסגרת חינוך ספציפית שונים באופן מובהק סטטיסטית בין קבוצות ההשוואה. בלוח א-1 מוצגים סיכויי הבחירה במסגרת חינוך מסוימת ביחס למשתנים השונים.

לוח א-1: סיכויי הבחירה במסגרת חינוך ספציפית הרצויה לילד

מסגרת החינוך	משתנה מנבא	Exp (B) (n=959)
בית ספר לחינוך מיוחד	שלב חינוך (על-יסודי)***	2.466
	רמת תפקוד (מתקשה בתפקוד)**	1.801
	מין הילד (זכר)*	1.807
	מקום הילד (לא בכור)*	1.636
כיתת חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל	רמת השכלה (אינו אקדמאי)***	2.424
	קבוצות אוכלוסייה (יהודי)**	2.465
שילוב בכיתה לחינוך רגיל	שלב חינוך (יסודי)***	2.063
	רמת השכלה (אקדמאי)***	1.950
	מין הילד (נקבה)*	1.489
	מקום הילד (בכור)*	1.460

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

משתני פיקוח: מגדר, קבוצות אוכלוסייה, שלב חינוך, סוג הוועדה שצפויה לדון בעניינו של הילד, המצב הכלכלי לפי תפיסת המשפחה, רמת ההשכלה של ההורה, מספר האחים במשפחה, רמת תפקוד ומקום הילד עם המוגבלות במשפחה.

## נספח ב: ממוצעי השיקולים בקרב הורים שטרם בחרו את סוג המסגרת

לוח ב-1: ממוצעי השיקולים לבחירת מסגרת חינוך<sup>א</sup>

שקולים לבחירת מסגרת חינוך	ממוצע	סטיית תקן
יכולת הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד (יחס טוב ומכיל, היכרות עם המוגבלות, הבנת הצרכים של הילד)	7.21	2.907
מסגרת שתספק לילד הגנה וביטחון	6.98	3.352
התחושה שלי מה נכון לילד	6.84	3.218
מסגרת שתקדם את הילד לעצמאות	6.63	3.321
מסגרת לימודים שמותאמת לילד שלי (מבחינת סוג המוגבלות, רמת התפקוד, מגדר, חוזקות וקשיים של הילד וכו')	6.62	3.402
תמיכות, מענים ושירותים שהילד צריך (למשל: טיפולים ממקצועות הבריאות והטיפול באמצעות אומניויות, ציוד נדרש)	5.64	3.642
העדפות הילד (המסגרת שבה הילד רוצה ללמוד)	5.49	3.487
רצון לא "לתייג" את הילד, לא להבליט את השונות	5.44	3.509
חוות דעת / המלצות של אנשים שונים (אנשי מקצוע, הצוות החינוכי, הורים אחרים שיש להם ילד עם מוגבלות, אנשים שחשבים לי)	5.34	3.342
רצון שהילד ילמד בסביבה הקרובה לביתו (למשל: ילדים שהוא מכיר, סביבה מוכרת, ללא צורך בנסיעה ארוכה)	4.99	3.372
שיקולים הקשורים לתנאים תומכים (למשל: מעט תלמידים בכיתה, קבלת הזנה [ארוחות], יום לימודים ארוך, לימודים שמתקיימים גם בקיץ ובמצבים שונים, הסעות)	4.75	3.290
חשש שהתלמידים האחרים לא יקבלו את הילד שלי	4.67	3.497
מסגרת המתאימה לערכים ולתרבות של המשפחה (למשל זרם דתי)	4.27	3.534
הצורך למצוא סיעת אישית מתאימה בחינוך הרגיל ולתחזק את הקשר עימה	4.21	3.305
ההוצאות הכספיות הכרוכות בלימוד בחינוך רגיל (למשל: תשלום על טיפולים ממקצועות הבריאות והטיפול באמצעות אומניויות, רכישת ציוד / אביזרים)	3.99	3.441
בחירה המתאימה ליכולת המשפחה מבחינה לוגיסטית (למשל פיזור לבית הספר, התארגנות משפחתית)	3.52	3.006
בית הספר שבו לומדים האחים של הילד	3.00	3.060
שיקול נוסף	7.55	4.005

<sup>א</sup>מספר המשיבים נע בין 110–123.

## נספח ג: השוואה בין מסגרות החינוך בשיקולי הבחירה

בבחירת סוג מסגרת החינוך הדגישו רוב ההורים את טובת הילד וקידומו, ומנגד שמו רובם פחות דגש על שיקולים לוגיסטיים ותרבותיים. למרות מגמה זו אפשר לראות הבדלים בין סוגי המסגרות במידת החשיבות שההורים ייחסו לכל שיקול. אי לכך נעשתה השוואה בין הממוצעים באמצעות ניתוח שונות חד-כיווני ומבחן  $t$  למדגמים בלתי תלויים (לוח ג-1).<sup>14</sup> בלוח ג-1 מוצגים ממוצעי השיקולים לבחירה בסוג מסגרת החינוך הרצויה לפי שלושת סוגי מסגרות החינוך. בהשוואה נמצאו הבדלים מובהקים במידת החשיבות שההורים ייחסו לרוב השיקולים בין סוגי מסגרות החינוך שנבחרו.<sup>15</sup> ממוצעים שיש הבדלים מובהקים ביניהם הודגשו בלוח.

**מלוח ג-1** עולה שכלל ההורים מדגישים בהחלטתם שיקולים הקשורים לטובת הילד ולקידומו, שכן שיקולים אלה דורגו יחסית בראש הרשימה בכל סוגי המסגרות. שיקולים הקשורים להיצע המענים הקיים במסגרת וליכולת של הצוות לתת מענה לילד אומנם דורגו גבוה יותר בקרב הורים שמעדיפים לשלוח את ילדם לבית ספר לחינוך מיוחד, אך כפי שהוצע לעיל כהסבר, ייתכן כי הממוצעים הגבוהים בדירוג מעידים על כך שהורים שזו בחירתם מגובשים ובטוחים יותר בהחלטתם. עם זאת נראה כי הורים המעדיפים שילוב בכיתה לחינוך רגיל עבור ילדם מונעים לעיתים משיקולים לוגיסטיים (כגון קרבה לבית, יכולת המשפחה או אחים הלומדים בבית הספר), ולשיקולים אלו מקום חשוב יותר בהחלטתם מאשר בהחלטת הורים המעדיפים את מסגרות החינוך האחרות.<sup>16</sup> הממצאים מוצגים להלן ביתר פירוט.

---

<sup>14</sup> סוג הניתוח הסטטיסטי נקבע לפי מספר קבוצות השוואה. במבחן  $t$  נעשית השוואה בין שתי קבוצות ובניתוח שונות חד-כיווני נעשית השוואה בין שלוש קבוצות או יותר.

<sup>15</sup> כדי לזהות את מקור ההבדלים בין מסגרות החינוך נעשה מבחן המשך מסוג Bonferroni.

<sup>16</sup> כפי שהוסבר לעיל, שיקולים אלו דורגו יחסית בתחתית הרשימה בכל סוגי המסגרות, אך עדיין קיבלו ממוצעים גבוהים יותר באופן מובהק עבור שילוב בכיתה לחינוך רגיל מאשר עבור שאר מסגרות החינוך.

לוח ג-1: ממוצעי השיקולים לבחירת סוג מסגרת חינוך, לפי מסגרות החינוך<sup>^</sup>

שיקולים לבחירת מסגרת חינוך	בית ספר לחינוך מיוחד	כיתת חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל	שילוב בכיתה לחינוך רגיל <sup>^^</sup>
רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד***	<b>8.40</b>	<b>7.66</b>	6.65
במסגרת חינוך זו ניתנים הרבה תמיכות, מענים ושירותים שהילד צריך***	<b>8.35</b>	6.94	---
יש לי תחושה שזה מה שנכון לילד***	<b>8.28</b>	7.41	7.53
זו המסגרת שתספק לילד הגנה וביטחון***	<b>8.22</b>	7.00	---
מסגרת הלימודים מותאמת לילד שלי***	<b>8.16</b>	<b>7.21</b>	6.08
זו המסגרת שתקדם את הילד לעצמאות***	<b>8.08</b>	6.90	6.98
שיקולים הקשורים לתנאים תומכים***	<b>6.83</b>	5.78	---
חוות דעת / המלצות של אנשים שונים***	<b>6.69</b>	5.60	6.02
יש מסגרת חינוך טובה בקרבת ביתנו***	3.98	4.70	<b>6.39</b>
הילד רוצה ללמוד במסגרת חינוך זו***	<b>4.94</b>	3.95	<b>6.23</b>
המסגרת מתאימה לערכים ולתרבות של המשפחה***	<b>4.13</b>	3.26	<b>5.63</b>
הבחירה במסגרת חינוך זו מתאימה ליכולת המשפחה מבחינה לוגיסטית***	3.97	3.61	<b>4.51</b> <sup>^^^</sup>
יש לילד אחים שלומדים בבית הספר***	2.65	3.31	<b>4.35</b>

\*\*\* $p < .001$

<sup>^</sup> ממוצעים המודגשים **בכתום** – שיקולים שהורים המעדיפים מסגרת חינוך זו ייחסו להם חשיבות רבה יותר באופן מובהק מהורים שהעדיפו את שתי מסגרות החינוך האחרות; ממוצעים המודגשים **בשחור** – שיקולים שהורים המעדיפים מסגרת חינוך זו ייחסו להם חשיבות רבה יותר באופן מובהק מהורים שהעדיפו את מסגרת החינוך בקבוצה השלישית (שאינה מודגשת).

<sup>^^</sup> השיקולים המסומנים ב --- לא הופיעו אצל הורים שבחרו בשילוב בכיתה לחינוך רגיל כמסגרת החינוך המועדפת ולכן במקרים אלו ההשוואה הייתה רק בין בית ספר לחינוך מיוחד לכיתת חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל.

<sup>^^^</sup> בשיקול זה עלתה מובהקות רק לעומת מסגרת אחת, כך שהורים המעדיפים שילוב בכיתה לחינוך רגיל ייחסו לו חשיבות רבה יותר באופן מובהק לעומת כיתת חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל אך לא לעומת בית ספר לחינוך מיוחד.

## נספח ד: שיקולי הבחירה לפי קבוצות אוכלוסייה וסוג מסגרת החינוך המועדף

**בלוחות ד-1-3** מפורטים ממוצעי השיקולים שההורים ייחסו להם את החשיבות הרבה ביותר, ומנגד את השיקולים שיוחסה להם החשיבות המעטה ביותר, לפי קבוצות אוכלוסייה ובהתאם לסוג מסגרת החינוך המועדף.

מלוחות אלו עולה כי למרות השוני בממוצעים ובדירוג הפנימי של ששת השיקולים העליונים, עדיין יש כמה שיקולים מרכזיים שניכר כי הם משמעותיים גם ליהודים וגם לערבים. לדוגמה: רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד, תמיכות, מענים ושירותים שהילד צריך, תחושה שזה מה שנכון לילד, מסגרת שתספק לילד הגנה וביטחון ותקדם אותו לעצמאות. עם זאת, נמצאו שיקולים ייחודיים לקבוצות מסוימות. למשל בקרב הורים שהעדיפו בית ספר לחינוך מיוחד השיקול של מסגרת לימודים המותאמת לילד דורג במקום השני אצל יהודים, ולעומת זאת לא הופיע בדירוג השיקולים העליונים אצל ערבים. מנגד, השיקול של התאמת המסגרת לערכים ולתרבות של המשפחה דורג במקום גבוה יחסית אצל ערבים ואילו אצל יהודים הופיע כאחד השיקולים הכי פחות חשובים. אשר לשיקול זה, סביר ששיעור ההורים שייחסו חשיבות להתאמת המסגרת לערכים ולתרבות של המשפחה מושפע גם מהיצע המסגרות הקיים. יש להניח ששיקול זה משמעותי פחות עבור יהודים שאינם דתיים, כיוון שרוב המסגרות הקיימות מתאימות לתרבותם ולערכיהם, ואילו באוכלוסייה הערבית שיקול זה מקבל חשיבות יתרה בשל היצע מצומצם של מסגרות חינוך המתאימות לשפה ולתרבות שלהם. בקרב הורים שבחרו בכיתה חינוך מיוחד, שיקול מרכזי שעלה בקרב הערבים ודורג ראשון היה החשש שבכיתה לחינוך רגיל התלמידים האחרים לא יקבלו את הילד, ואילו מדירוג ההורים היהודים ניכר כי עבורם זה אינו שיקול מרכזי. בקרב הורים שבחרו לשלב את ילדם בכיתה לחינוך רגיל, הערבים דירגו במקום הראשון את רצון הילד ללמוד בסוג מסגרת זה, ולעומת זאת אצל היהודים שיקול זה לא עלה כמוביל. כמו כן השיקול של מסגרת לימודים מותאמת לילד דורג במקום גבוה אצל יהודים ובמקום נמוך יחסית אצל ערבים.

ראוי לציין כי בקרב ההורים הערבים שיקולים מסוימים היו שוליים מאוד בסוג מסגרת מסוים, אך דורגו במקום גבוה בסוג מסגרת אחר. למשל החשש שבכיתה לחינוך רגיל התלמידים האחרים לא יקבלו את הילד דורג באחד המקומות התחתונים במקרה של בית ספר לחינוך מיוחד, ולעומת זאת דורג ראשון במקרה של כיתה חינוך מיוחד. בדומה לכך, השיקול של רצון הילד ללמוד במסגרת דורג לקראת הסוף במקרה של כיתה חינוך מיוחד ואילו במקרה של שילוב בכיתה לחינוך רגיל הוא דורג ראשון.

כמו בשיקולים המרכזיים גם ברשימת השיקולים הכי פחות חשובים נמצא דמיון חלקי בין יהודים לערבים (למשל: יש לילד אחים שלומדים בבית הספר), וחלק מהשיקולים היו ייחודיים לקבוצת אוכלוסייה מסוימת (למשל: אין צורך למצוא סייעת אישית מתאימה ולתחזק את הקשר עימה, שדורג נמוך אצל ערבים לעומת יהודים המעדיפים כיתה חינוך מיוחד).









לוח ד-1: דירוג שיקולי הבחירה המרכזיים בבית ספר לחינוך מיוחד, לפי קבוצת אוכלוסייה (ממוצע השיקול)

השיקולים החשובים ביותר:

יהודים	ערבים
<p>רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד (8.74) </p>	<p>בבית ספר לחינוך מיוחד ניתנים הרבה תמיכות, מענים ושירותים שהילד צריך (7.34) </p>
<p>מסגרת הלימודים מותאמת לילד שלי (8.62) </p>	<p>זו המסגרת שתספק לילד הגנה וביטחון (7.13) </p>
<p>בבית ספר לחינוך מיוחד ניתנים הרבה תמיכות, מענים ושירותים שהילד צריך (8.58) </p>	<p>יש לי תחושה שזה מה שנכון לילד (7.04) </p>
<p>יש לי תחושה שזה מה שנכון לילד (8.57) </p>	<p>רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד (6.97) </p>
<p>זו המסגרת שתספק לילד הגנה וביטחון (8.47) </p>	<p>זו המסגרת שתקדם את הילד לעצמאות (6.87) </p>
<p>זו המסגרת שתקדם את הילד לעצמאות (8.36) </p>	<p>המסגרת מתאימה לערכים ולתרבות של המשפחה (6.75) </p>

השיקולים הכי פחות חשובים:







יהודים	ערבים
<p>הבחירה בבית ספר לחינוך מיוחד מתאימה ליכולת המשפחה מבחינה לוגיסטית (3.59) </p>	<p>חשש שבכיתה לחינוך רגיל הילדים האחרים לא יקבלו את הילד שלי (4.18) </p>
<p>המסגרת מתאימה לערכים ולתרבות של המשפחה (3.46) </p>	<p>יש מסגרת חינוך מיוחד טובה בקרבת ביתי (3.45) </p>
<p>יש לילד אחים שלומדים בבית הספר (2.83) </p>	<p>יש לילד אחים שלומדים בבית הספר (2.11) </p>

לוח ד-2: דירוג שיקולי הבחירה המרכזיים בבחירה בכיתת חינוך מיוחד, לפי קבוצת אוכלוסייה (ממוצע השיקול)

השיקולים החשובים ביותר:






יהודים	ערבים
<p>רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד (7.83) </p>	<p>חשש שבכיתה לחינוך רגיל הילדים האחרים לא יקבלו את הילד שלי (7.23) </p>
<p>יש לי תחושה שזה מה שנכון לילד (7.7) </p>	<p>רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד (6.60) </p>
<p>מסגרת הלימודים מותאמת לילד שלי (7.49) </p>	<p>יש לי תחושה שזה מה שנכון לילד (5.97) </p>
<p>זו המסגרת שתספק לילד הגנה וביטחון (7.36) </p>	<p>מסגרת הלימודים מותאמת לילד שלי (5.58) </p>
<p>בכיתת חינוך מיוחד ניתנים הרבה תמיכות, מענים ושירותים שהילד צריך (7.30) </p>	<p>זו המסגרת שתספק לילד הגנה וביטחון (5.36) </p>
<p>זו המסגרת שתקדם את הילד לעצמאות (7.26) </p>	<p>בכיתת חינוך מיוחד ניתנים הרבה תמיכות, מענים ושירותים שהילד צריך (5.35) </p>

השיקולים הכי פחות חשובים:







יהודים	ערבים
<p>בכיתת חינוך מיוחד יהיו לנו פחות הוצאות כספיות (3.44) </p>	<p>הילד רוצה ללמוד בכיתת חינוך מיוחד (3.04) </p>
<p>הבחירה בכיתת חינוך מיוחד מתאימה ליכולות המשפחה מבחינה לוגיסטית (3.35) </p>	<p>יש לילד אחים שלומדים בבית הספר (2.93) </p>
<p>המסגרת מתאימה לערכים ולתרבות של המשפחה (3.30) </p>	<p>בכיתת חינוך מיוחד אין צורך למצוא סייעת אישית מתאימה ולתחזק את הקשר עימה (2.83) </p>

לוח ד-3: דירוג שיקולי הבחירה המרכזיים בבחירה בשילוב בכיתה לחינוך רגיל, לפי קבוצת אוכלוסייה (ממוצע השיקול)

השיקולים החשובים ביותר:

יהודים	ערבים
יש לי תחושה שזה מה שנכון לילד (7.52) 	הילד רוצה ללמוד בכיתה לחינוך רגיל (7.61) 
זו המסגרת שתקדם את הילד לעצמאות (7.03) 	יש לי תחושה שזה מה שנכון לילד (7.57) 
רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד (6.68) 	רצון שהילד ילמד בסביבה הקרובה לביתו (7.03) 
רצון שהילד ילמד בסביבה הקרובה לביתו (6.24) 	זו המסגרת שתקדם את הילד לעצמאות (6.75) 
מסגרת הלימודים מותאמת לילד שלי (6.14) 	רמת יכולת גבוהה של הצוות הניהולי והחינוכי לספק מענה מתאים לילד (6.56) 
חוות דעת / המלצות של אנשים שונים (6.03) 	המסגרת מתאימה לערכים ולתרבות של המשפחה (6.47) 

השיקולים הכי פחות חשובים:

יהודים	ערבים
המסגרת מתאימה לערכים ולתרבות של המשפחה (5.39) 	מסגרת הלימודים מותאמת לילד שלי (5.91) 
ליכולות המשפחה מבחינה לוגיסטית (4.72) 	הבחירה בשילוב בכיתה לחינוך רגיל מתאימה ליכולות המשפחה מבחינה לוגיסטית (3.65) 
יש לילד אחים שלומדים בבית הספר (4.71) 	יש לילד אחים שלומדים בבית הספר (3.38) 

## נספח ה: חששות בבחירת סוג מסגרת החינוך, מכלל המשיבים

לוח ה-1: חששות בבחירת מסגרת החינוך (באחוזים)

משתתפי המחקר (n=1,444)	חששות מרכזיים
42	שהצוות הניהולי והחינוכי בבית הספר לא יספק לילדי מענה מתאים (יחס טוב ומכיל, היכרות עם המוגבלות, הבנת הצרכים שלו וכו')
40	שהילד שלי לא ישתלב מבחינה חברתית
37	שהילד שלי לא יקבל מספיק תמיכות, מענים ושירותים (טיפולים ממקצועות הבריאות, ציוד נדרש וכו')
31	שהמסגרת לא תקדם מספיק את ילדי
29	שהילד שלי יקבל תגובות שליליות מתלמידים אחרים בבית הספר
24	שמסגרת הלימודים לא תהיה מותאמת לילד שלי (מבחינת סוג המוגבלות, רמת התפקוד וכו')
21	שילדי יסגל לעצמו התנהגויות לא מותאמות (במקום התקדמות תהיה נסיגה בתפקוד)
21	שהמסגרת "תתייג" את ילדי ותבליט את השונות שלו
21	שיהיו יותר מדי תלמידים בכיתה
20	שיהיה קשה למצוא סיעת אישית מתאימה ולתחזק את הקשר איתה
18	שילדי לא יצליח להשתלב בחברה כבוגר
18	שהילד שלי לא יהיה מספיק מוגן
11	שאצטרך לשלם על שירותי מקצועות הבריאות, ציוד / אביזרים שאין בכיתה לחינוך רגיל
10	שהילד שלי לא ילמד בסביבה הקרובה לביתו
7	שיהיו מצבים שבהם לא יתקיימו לימודים (שביתות, משבר הקורונה, מצבי חירום וכו')
6	שבחרתי מסגרת שהילד שלי לא רוצה
4	שההיבטים הלוגיסטיים יקשו עלינו (למשל פיזור לבית הספר)
4	שהמסגרת לא תתאים לנו מבחינת הערכים והתרבות
4	שהלכתי נגד התחושה שלי מה נכון לילד
3	שלא יתקיימו לימודים בחופש הגדול / פעילות בחופשות
3	שבחרתי בניגוד לחוות דעת או המלצות שקיבלתי
2	שלא יהיה יום לימודים ארוך
1	שהילד שלי לא יקבל ארוחות
3	אחר^

^ חששות אחרים לדוגמה: שילד יהיו קשיים רגשיים או חשש מההסעות לבית הספר.