

תפיסות של יועצים חינוכיים כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל

דנה אייזנקוט

תקציר

המחקר הנוכחי עוסק בעמדותיהם של יועצים חינוכיים כלפי דרך יישום מדיניות שילוב תלמידים עם מוגבלות בכיתות החינוך הרגיל. לאחר תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד חלה עלייה ניכרת בשיעור התלמידים המקבלים זכאות לשירותי חינוך מיוחדים וכ-60% מהם משולבים בחינוך הרגיל. מחקר מעקב של הרשות הארצית למדידה והערכה שנעשה לאחרונה בקרב מנהלים ומחנכים, העלה תמונה מדאיגה של ירידה בתרומת השילוב ובנכונות לשילוב. עם זה, ככל הידוע, טרם נעשה מחקר בקרב אנשי המקצוע השותפים בקידום וביישום מדיניות השילוב בבתי הספר, כלומר היועצים החינוכיים. המחקר הנוכחי הנשען על מתודולוגיה איכותנית, שואף ללמוד על תפיסותיהם של יועצים חינוכיים כלפי היתרונות, האתגרים, הקשיים והדילמות המקצועיות העולים בקנה אחד עם יישום מדיניות שילוב של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל. 52 יועצים חינוכיים בחינוך הממלכתי העובדים בבתי ספר יסודיים, בחטיבות ביניים ובתיכונים, ענו על שאלון פתוח שחובר לצורך המחקר הנוכחי. ממצאי המחקר מעידים על יתרונות שילובם של תלמידים עם מוגבלות, לצד אתגרים וקשיים העולים מדרך היישום של מדיניות השילוב בבתי הספר. בקשיים אלה נמצאים הכשרה, ידע וכלים אינם מספקים של הצוותים החינוכיים המשלבים, מחסור חמור במשאבים הדרושים להצלחת השילוב ותנאים כיתתיים מאתגרים שבהם נעשה השילוב, קרי מורכבות הכיתות וגודלן, שמקשים על הצוותים החינוכיים להפנות את המשאבים הדרושים להצלחת השילוב. מכאן נדון במשמעות של ממצאי המחקר וניתן המלצות לעבודתם של יועצים חינוכיים.

מילות מפתח: שילוב; תלמידים עם מוגבלות; חוק החינוך המיוחד; יועצים חינוכיים.

מבוא

ביולי 2018 אישרה הכנסת את תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד, התשמ"ח – 1988. בתיקון לחוק נוסחו מחדש מטרות החינוך המיוחד, ובתוך כך הושם דגש על קידום שילובם של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל. התיקון לחוק הכניס שינויים מהותיים באופן מתן השירותים לתלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך בכמה תחומים מרכזיים, בהם שינוי הליך קביעת הזכאות וההשמה בחינוך המיוחד; הגדרה ופירוט של היקף השירותים שתלמידי החינוך המיוחד זכאים להם, על פי סוג המוגבלות ורמת התפקוד; ומתן יכולת להורים לבחור את סוג המסגרת החינוכית שבה ילמד ילדם. התיקון לחוק מיושם בפריסה ארצית משנת הלימודים תשפ"א. לאחריו חלה עלייה ניכרת בשיעור התלמידים המקבלים זכאות לשירותי חינוך מיוחד ובשיעורם מכלל התלמידים במערכת החינוך (וייסבלאי, 2020; 2023). שיעור התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחד

מוועדות זכאות ואפיון, המשולבים בחינוך הרגיל עומד כיום על 60%. מאז החל יישום הרפורמה, שיעור ההורים הבוחרים בשילוב בכיתה רגילה עם סל אישי, מקרב ההורים שניתנה להם זכות בחירה בסוג המסגרת שבה ילמד ילדם, נמצא בעלייה – מ-35% בערך בשנת הלימודים תשפ"א למעל 40% בשנת הלימודים תשפ"ג (וייסבלאי, 2023). ראוי לציין כי בעוד שיעור התלמידים עם מוגבלות המשולבים בחינוך הרגיל נמצא בעלייה, המורים המלמדים תלמידים אלו הם מורים לחינוך רגיל, שאין להם התמחות בחינוך המיוחד (גליקו ובראון-לבינסון, 2022).

לאחר יישום הרפורמה בחינוך המיוחד הועלתה ביקורת ציבורית על יישום שילובם של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל, וגם בעניין היקף השירותים הניתנים להם והיכולת של מערכת החינוך לספק בפועל את הפתרונות שהם זכאים להם (בלס, 2022; רז ואחרים, 2023; רייטר ונוימן, 2020). לאחרונה פורסם מחקר של הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה), המציג את עמדותיהם של מנהלים ומחנכים כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל (רז ואחרים, 2023), ואולם, ככל הידוע, עד כה טרם נחקרו עמדותיהם של אלו המקדמים בפועל את יישום המדיניות בבתי הספר – יועצים חינוכיים – כלפי דרך יישומה.

המחקר הנוכחי הנשען על מתודולוגיה איכותנית, בוחן את עמדותיהם של יועצים חינוכיים כלפי דרך יישומה של מדיניות שילוב של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל על פי תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד. למחקר עשויה להיות תרומה חשובה בקידום ההבנה של תנאים בשטח, שבהם מיושמת מדיניות השילוב ובפיתוח דרכים לקידום יכולתה של המערכת לעמוד בהצלחה בשילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל.

סקירת ספרות

שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל בישראל

בשנת הלימודים תשפ"ג למדו במערכת החינוך 2,503,873 תלמידים, בהם 300,916 תלמידים עם מוגבלות הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים, ושיעורם 12% בערך מכלל התלמידים בישראל. בשנים האחרונות שיעור התלמידים עם מוגבלות הלומדים במערכת החינוך גדל כמעט פי שניים, מ-6.2% בשנת הלימודים תשס"ה (2004–2005) ל-12% בתשפ"ג (2022–2023). 48% מתלמידי החינוך המיוחד הם מהמגזר הממלכתי, 19% מהמגזר הערבי, 17% מהמגזר החרדי ו-16% מהמגזר הממלכתי-דתי (וייסבלאי, 2023). 60% בערך מתלמידים אלה משולבים בחינוך הרגיל ו-40% בערך לומדים במסגרות של החינוך המיוחד (אבישר והיימן, 2022; גולדין, 2023).

שינויים אלה חלו לאחר התפתחות החקיקה בשנים האחרונות של החינוך המיוחד בישראל. בשנת 2009 המליצה ועדת דורנר על רפורמה במדיניות של מעורבות הורים בהשמה החינוכית של ילדיהם ובדרך תקצוב השירותים הניתנים לתלמידים עם מוגבלות (דורנר ואחרים, 2009). בהמשך להמלצות ועדת דורנר נחקק תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד (הכנסת, 2018), שיישמו הדרגתי החל משנת הלימודים תש"ף ומיושם בפריסה ארצית מתשפ"א. התיקון לחוק מנסח מחדש את מטרות החינוך המיוחד מתוך הדגשת מחויבותה של מערכת החינוך לקדם את השתתפותם ושילובם השוויוני של תלמידים עם

מוגבלות במערכת החינוך, ובייחוד עידוד שילובם בחינוך הרגיל וכן מתן זכות הבחירה במסגרת החינוכית להורים (הכנסת, 2018).

יישום שילוב תלמידים עם מוגבלות מצריך שינויים ארגוניים, מערכתיים ופדגוגיים, מתוך עשיית התאמות בסביבה הלימודית שלהם (רייטר, 2007). בבדיקת הגורמים המשפיעים על מידת ההצלחה של יישום שילובם של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל, חוקרים (Harbin et al., 2024; Pivik et al., 2002) מדגישים שהשילוב בחינוך הרגיל דורש השקעת משאבים רבים במכלול ההיבטים הקשורים לתפקוד התלמיד בבית הספר, בהם התאמת סביבת החינוך הכללית, גישה למשאבים, הכשרת הצוות החינוכי ושיתוף פעולה מקצועי. אבישר והיימן (2022) מתארות בייחוד כמה היבטים שיש להם השפעות ניכרות על הצלחת השילוב. בהיבטים אלה נמצאים נגישות – להנגיש מרחבים ללמידה, לפעילות פיזית ולפעילות חברתית באמצעות הסרת מכשולים; השתתפות ותחושת שייכות – לתת יכולת לכל תלמיד להשתתף השתתפות פעילה בחיי בית הספר מבחינה לימודית וחברתית, להשתמש בפרקטיקות הוראה מגוונות כדי לקדם השתתפות ומעורבות ולתת תמיכה לימודית וחברתית; וחתימה למיצוי היכולת האישית בעזרת תמיכות והתאמות – לפתח מערך תמיכות לתלמידים על פי צורכיהם.

לפיכך התיקון לחוק החינוך המיוחד מפרט ומסדיר לראשונה את סל השירותים הניתנים לתלמידים עם מוגבלות ואת היקף השירותים על פי סוג המוגבלות ורמת התפקוד של התלמיד, כלומר לאחר קבלת ההחלטה של ועדת זכאות ואפיון או של צוות רב-מקצועי בדבר המוגבלות של התלמיד ורמת התפקוד שלו, נקבעים היקף השירותים וסל השירותים שהוא זכאי להם (גינדי ואחרים, 2022). תלמידים המשולבים בכיתה רגילה עשויים להיות זכאים לטיפול פרטני או קבוצתי וכן להנחיה של הצוות. התיקון לחוק אף מאפשר לחלק את שעות הסל הניתן לתלמיד לפתרונות מסוג הוראה, טיפול וסיוע על פי צרכי התלמיד (וייסבלאי, 2023).

ביקורת על יכולתה של מערכת החינוך הרגיל לשלב בהצלחה תלמידים עם מוגבלות

יישום התיקון לחוק החינוך המיוחד נתקל בקשיים ובאתגרים שהעלו ביקורת ציבורית רחבה (גולדין, 2023; וייסבלאי, 2023; רז ואחרים, 2023; רייטר ונוימן, 2020). בדיוני ועדת החינוך על התיקון לחוק מתחו אנשי מקצוע במשרד החינוך ביקורת על הרפורמה והעלו חששות מפני השפעתה על תלמידי החינוך המיוחד המשולבים בחינוך הרגיל. בין השאר נטען כי שינויי החקיקה אינם תורמים לשיפור שוויון הזדמנויות של תלמידי החינוך המיוחד ולהגדלת מספרם של התלמידים המשולבים, שכן הם מקבעים את אישוויון במשאבים בין תלמידים במסגרות חינוך מיוחד לתלמידים משולבים, ואינם משפרים די הצורך את היכולת של מסגרות החינוך הרגיל לקלוט תלמידים משולבים. לפיכך לא ניתנת להורים לתלמידי החינוך המיוחד יכולת אמיתית לבחור בין סוגי המסגרות (וייסבלאי, 2023).

בשנים שחלפו מאז החלת הרפורמה במלואה התגלו קשיים ניכרים ביישומה, והם הועלו בדיונים של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת ובקבוצות דיון אחרות. קשיים אלה נוגעים לכמה היבטים בשילוב תלמידי החינוך המיוחד בחינוך הרגיל, כגון היקף השירותים הניתנים לתלמידים המשולבים במסגרות רגילות לעומת תלמידים הלומדים

במסגרות החינוך המיוחד, היעדר הכשרה בחינוך מיוחד למורים המשלבים וכן הקושי של מערכת החינוך לספק בפועל את השירותים שהתלמידים המשולבים זכאים להם בשל מחסור בסייעות ובמטפלים פרה־רפואיים (אבישר והיימן, 2022א; ועדת החינוך, התרבות והספורט, 2023; קרניזויזר, 2020; רייטר ונוימן, 2020).

נוסף על כך נטען כי למורים המשלבים אין הכשרה מקצועית בחינוך המיוחד הדרושה להצלחת השילוב. לפיכך הוראת תלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתה רגילה, עלולה לשמש אתגר, להטיל עומס רב על המורים המשלבים ולעורר בהם חוסר ביטחון בכישוריהם המקצועיים ללמד תלמידים אלו, לעשות בעבורם התאמות בלמידה וכן להתמודד עם האתגרים הנלווים למוגבלות, כגון אתגרים רגשיים, התנהגותיים וחברתיים (אבישר והיימן, 2022א; קרניזויזר, 2020; רייטר ונוימן, 2020).

עוד ביקורת שהעלו חברי כנסת, נציגי הורים ונציגי המורים עוסקת בעמימות שבה מנוסח התיקון לחוק, דבר המביא לידי כך שיישומו נתון לפרשנות, שוועדות האפיון והזכאות (שהחליפו את ועדות ההשמה) אינן מעניקות פתרון הולם לתלמידים עם מוגבלות מבחינת היקף התמיכות שהם נזקקים לו; ושהחוק יושם מבלי שניתנה הכנה והכשרה מתאימה למורים – אנשי השטח האמורים ליישם אותו (חורי, 2024). הביקורת הציבורית על יישום התיקון לחוק משתקפת בעמדות מנהלים ומחנכים.

עמדות מנהלים ומחנכים כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל

מחקר מעקב שעשתה ראמ"ה במשרד החינוך (רז ואחרים, 2023) בחן עמדות של מנהלים ומחנכים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל על פי התיקון לחוק החינוך המיוחד. המחקר נעשה בשלוש פעימות: שנת הלימודים תשע"ט (לפני תחילת יישום התיקון לחוק), שנת הלימודים תשפ"א ושנת הלימודים תשפ"ב. במחקר הייתה שאיפה ללמוד על תהליכי שינוי בעמדות ובגישות של מנהלים ומחנכים לפני יישום התיקון לחוק ובמהלכו. מתוך ממצאי המחקר עולה כי יש ירידה בעמדה כלפי תרומת השילוב לתלמידים המשולבים: בשנת הלימודים תשפ"א 60% מהמחנכים סברו כי השילוב מסייע לתלמידים המשולבים מבחינה לימודית ו-75% סברו כי הוא מסייע מבחינה חברתית, בעוד בתשפ"ב כמחצית מן המחנכים סברו כי השילוב מסייע לתלמידים המשולבים מבחינה לימודית (46%) וחברתית (54%).

במחקר אף נמצאה ירידה בתמיכה של מנהלי בתי ספר במדיניות השילוב: 74% מהמנהלים בשנת הלימודים תשפ"א העידו כי הם תומכים במדיניות שילוב של מגוון רחב של תלמידים עם מוגבלות בבית ספר לעומת 59% בשנת הלימודים תשפ"ב. אף נכונותם של מנהלים להגדיל את מספר התלמידים עם מוגבלות המשולבים בחינוך הרגיל בבתי ספרם נמצאה בירידה. מגמה מדאיגה נוספת נוגעת לעלייה בתחושת העומס הפוגעת במתן פתרון הן לתלמידים עם מוגבלות הן לכלל הכיתה. בשנת הלימודים תשפ"ב 59% מהמחנכים ו-57% מהמנהלים סברו כי העומס שהמורים נתונים בו אינו מאפשר לתת פתרון לימודי לתלמידים משולבים עם מוגבלות; 52% מהמחנכים ו-53% מהמנהלים סברו כי העומס אינו מאפשר מתן טיפול רגשי לתלמידים עם מוגבלות; 32% מהמחנכים ו-45% מהמנהלים סברו כי בשל העיסוק בסיוע לתלמידים עם מוגבלות, המורים אינם פנויים ללמד את שאר הכיתה בדרך הטובה ביותר. נתונים אלה גבוהים במידה ניכרת מנתוני שנות הלימודים תשפ"א ותשע"ט.

עולה מהסקירה כי השיעור הגובר של תלמידי החינוך המיוחד מבין כלל התלמידים מצד אחד ומדיניות העדפת שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל מצד אחר, גרמו למציאות מורכבת בבתי הספר שבה משולבים תלמידים רבים עם מוגבלות בכיתות הרגילות לצד עומס על צוותי החינוך, מחסור במשאבים והיעדר הכשרה מספקת למורים (קרניזיזר, 2020). המחקר הנוכחי שואף ללמוד על עמדותיהם של יועצים חינוכיים, אנשי בריאות הנפש בבית הספר, האמונים על רווחתם הנפשית ומימוש יכולותיהם של התלמידים והצוותים החינוכיים והשותפים לקידום מדיניות השילוב וליישומה בפועל בבתי הספר (דשבסקי, 2009; נוי, 2023), ואלה עשויים למצוא את עצמם בתוך בין השאיפה למיטביות התלמידים ובין זו של צוותי החינוך.

שאלות המחקר

- א. כיצד רואים יועצים חינוכיים את היתרונות הגלומים בשילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל?
- ב. כיצד רואים יועצים חינוכיים את הקשיים והאתגרים העולים מתוך יישום מדיניות השילוב בבתי הספר?
- ג. עם אלו דילמות מקצועיות הקשורות למדיניות השילוב מתמודדים יועצים חינוכיים?
- ד. מהם לדעת יועצים חינוכיים התנאים הדרושים להצלחת יישום השילוב בבתי הספר?

השיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 52 יועצים חינוכיים, בהם 49 נשים (94%) ושלושה גברים (6%), העובדים בחינוך הממלכתי הרגיל במגזר היהודי. 64% מהיועצים ($n = 33$) עובדים במחוז תל אביב, 17% ($n = 9$) במחוז מרכז ו-19% ($n = 10$) במחוז דרום. 57% מהיועצים ($n = 30$) עובדים בחינוך היסודי, 33% ($n = 17$) בחטיבות ביניים ו-10% ($n = 5$) בתיכון. הוותק המקצועי של משתתפי המחקר מגוון: 34% מהם ($n = 18$) עובדים כיועצים חינוכיים 21 שנה או יותר, 14% ($n = 7$) 11–20 שנה, 29% ($n = 15$) 6–10 שנים ו-23% ($n = 12$) עובדים כיועצים שנה עד חמש שנים.

משתתפי המחקר גויסו באמצעות פנייה למפקחות על הייעוץ החינוכי, ואלה הפיצו בקרב היועצים הזמנה להשתתף במחקר.

כלים

משתתפי המחקר ענו על שאלון הכולל שני חלקים: פתוח וסגור. חלקו הסגור של השאלון כלל שאלות על פרטיהם האישיים והמקצועיים של המשתתפים. חלקו הפתוח פותח לצורך המחקר הנוכחי והסתמך על מחקרים קודמים (רז ואחרים, 2023) ועל דיון בקבוצת מיקוד של יועצים חינוכיים, שהתבקשו להעלות את הסוגיות המרכזיות הכרוכות בדרך היישום של מדיניות שילוב תלמידים עם מוגבלות בכיתות החינוך הרגיל. השאלון מבקש

ללמוד על עמדותיהם של המשתתפים כלפי היתרונות, הקשיים והאתגרים הגלומים בשילוב תלמידים עם מוגבלות; כלפי הדילמות המקצועיות העולות מיישום שילובם של תלמידים עם מוגבלות בכיתות הרגילות; וכלפי התנאים הדרושים לדעתם כדי ליישם את השילוב בהצלחה.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות גישה נרטיבית הוליסטית-תוכנית (The Holistic-Content perspective) על פי ליבליך ועמיתיה (Lieblich et al., 1998). תהליך הניתוח נעשה בחמישה שלבים: בשלב הראשון נעשתה קריאה רציפה של כל שאלון לשם יצירת ראייה רחבה, הבנת הנרטיב ואיתור דפוסים בעלי משמעות; בשלב השני נעשתה קריאה רוחבית של תשובות המשתתפים לכל שאלה בנפרד והוגדרו תמות שעלו מתשובות המשתתפים; בשלב השלישי סומנו התמות השונות בטקסט ונעשתה קריאה חוזרת וביקורתית של הביטויים הנוגעים לכל תמה כדי לחדד את ההבחנה בכל תמה; בשלב הרביעי נבדקו סתירות אפשריות; בשלב החמישי נעשה מעקב אחר תוצאות הניתוח. בפרק הממצאים מתוארים ממצאי הניתוח הרוחבי המציגים את התמות המשותפות שעלו מהשאלות הפתוחות. כדי לענות על קריטריונים של תקפות הניתוח ניתחה כותבת המחקר את הראיונות ולאחר מכן נבדק הניתוח בידי חוקרת עמיתה.

ממצאים

תפיסותיהם של יועצים חינוכיים לגבי היתרונות הגלומים בשילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל

1. ניתוח השאלון מעלה דעות מגוונות על יתרונות השילוב. מרבית משתתפי המחקר מכירים ביתרונות הגלומים בשילוב תלמידים עם מוגבלות. לדעתם, יתרונות אלה נמצאים במגוון תחומים, בהם שילוב חברתי-רגשי:

ילדים משולבים זוכים להכיר חברים חדשים ולפתח קשרי חברות, שיכולים להמשיך גם מעבר לשעות הלימודים.

השילוב יכול לחזק אצל הילד את תחושת המסוגלות ולתת לו הרגשה שהוא "כמו כולם".
2. תרומה אחרת של השילוב נוגעת להכנה לחיים ולרכישת התנהגות "נורמטיבית":

שילוב בכיתה רגילה מהווה הכנה להתמודדות עם אתגרי החיים העצמאיים ומכין את הילד להשתלבות בקהילה.

הכיתה הרגילה מהווה סביבה נורמטיבית להתפתחות, מושכת את התלמידים עם המוגבלות כלפי מעלה ומפתחת אצלם את היכולת להסתדר בסביבה נורמטיבית.
3. השילוב אף נחשב מקדם פעמים מסוימות את תפקודו הלימודי של התלמיד המשולב:

היתרונות הם בהיבטים לימודיים, כי תלמידים משולבים מבצעים משימות עם תלמידים אחרים מהכיתה וזה יכול לעזור להם להתקדם – לפעמים הם מצליחים ללמוד ברמת הכיתה.

במקרים שבהם השילוב מתאים לתפקוד הילד, זה יכול לקדם אותו מבחינה לימודית.

4. יתרון אחר נוגע לכלל תלמידי הכיתה העשויים לפתח כישורים, כגון קבלת האחר ואמפתיה:

ילדים שבכיתה שלהם משולב ילד עם מוגבלות, לומדים לקבל את האחר ולפתח רגישות וסובלנות.

היתרון הגדול הוא לכל תלמידי הכיתה, שזוכים ללמוד להתייחס לילדים עם מוגבלות בכבוד ובשוויון.

מהמובאות עולה כי משתתפי המחקר מכירים ביתרונות הגלומים בשילוב תלמידים עם מוגבלות בכיתות הרגילות. בין יתרונות אלה נמצאים קידום ההתפתחות החברתית-רגשית של ילדים משולבים, רכישת מודלים "נורמטיביים" של התנהגות והכנה לחיים עצמאיים בחברה. לעיתים השילוב נחשב אף מקדם את התפקוד הלימודי. אף כלל תלמידי הכיתה נתרמים מהשילוב המאפשר להם לפתח אמפתיה ויכולת לקבל את האחר.

עמדות יועצים חינוכיים כלפי האתגרים והקשיים הגלומים בשילוב תלמידים עם מוגבלות

משתתפי המחקר מתארים קשיים ואתגרים רבים ביישום מדיניות השילוב. קשיים אלה קשורים להכשרת הצוותים החינוכיים, למשאבים ותשומות הדרושים להצלחת השילוב ולעומס רב שהשילוב מטיל על המערכת והצוותים בשל גודלן של הכיתות ומורכבותן.

1. נראה כי לדעת משתתפי המחקר, הכשרתם של הצוותים החינוכיים רחוקה מלענות על הצרכים הכרוכים בשילוב מיטבי של תלמידים עם מוגבלות:

למרבית המורים אין הכשרה מתאימה, ניסיון מתאים או כלים על מנת להצליח בכך. המורים גם אינם מקבלים הדרכה וליווי באופן מספק.

למורים המשלבים בכיתות הרגילות אין ידע מקצועי מתאים, משום שלרובם יש תעודות הוראה בחינוך רגיל. ללא ידע וכלים מספיקים, קשה מאוד להבין את צרכי הילד המשולב ולתת עליהם מענה.

2. תחום נוסף שמשתתפי המחקר מתארים בו קושי המקשה על יישום מוצלח של השילוב נוגע למחסור חמור במשאבים ובתשומות הדרושים להצלחת השילוב:

בהרבה מקרים שאני מכירה, למרות שלילד יש שעות סל אישי, בפועל אין מי שייתן לו את התמיכות שמגיעות לו – חסרים המון אנשי מקצוע פרה'רפואיים: תרפיסטים, מרפאים בעיסוק, מדריכים לניתוח התנהגות ואפילו מורים להוראה מותאמת. יש פער עצום בין הצרכים של הילד ומה שמגיע לו לבין המשאבים שהמערכת יכולה לתת בפועל.

יש מחסור רציני בסייעות וכתוצאה מקבלים סייעות לא מתאימות. הרבה פעמים במקום לעבוד עם הילד, הסייעת מתעסקת בטלפון והמחנכים צריכים להיות "על זה" בנוסף לכל העומס שיש עליהם.

3. משתתפי המחקר אף מתארים מצב שבו השילוב מוסיף עומס רב על הצוותים החינוכיים העמוסים ממילא ועל הכיתות שגודלן ומורכבות הרכב התלמידים שבהן, ואלה מקשים על יישום מיטבי של השילוב:

המציאות בכיתות היא מורכבת ביותר: הכיתות עמוסות בילדים, שלרבים מהם יש קשיים כאלה ואחרים והמורים נדרשים לתת מענה לכל תלמיד, לכל הורה, לדאוג לאקלים החברתי, להצליח ללמד כיתה הטרוגנית בכמה רמות ובנוסף לדאוג לשילוב מוצלח של ילדים עם צרכים מיוחדים. צריך להבין שהמורים עמוסים מאוד ולא מצליחים להחזיק את מכלול המשימות המורכבות האלה.

בכיתה שבה יש שלל מוגבלות וילדים עם צרכים מיוחדים, הילד המשולב מאבד מזכויותיו הרבות, כי הזמן של המורים לא מושקע רק בו ובעוד תלמידים משולבים בכיתה, אלא בשאר התלמידים שגם להם יש קשיים משלהם. המורים על סף קריסה.

מתשובות המשתתפים עולה כי לדעת משתתפי המחקר, יש אתגרים וקשיים מערכתיים רבים הפוגעים ביכולת של מערכת החינוך הרגילה לשלב תלמידים עם מוגבלות בדרך הטובה ביותר. בין קשיים אלה הכשרה וכלים מקצועיים בלתי מספקים של הצוותים החינוכיים בחינוך הרגיל, מחסור חמור במשאבים, כגון הדרכה, מטפלים פרה־פואיים ומשולבים וכן עומס ומורכבות של תלמידים רבים בכיתות, המקשים על פניות המורים משימת השילוב.

הדילמות המקצועיות הקשורות ליישום מדיניות השילוב שיועצים חינוכיים מתמודדים עימן

משתתפי המחקר מתמודדים עם דילמות מורכבות בתחומים מגוונים הקשורים להצלחת השילוב. בין תחומים אלה לעיתים עולה ההתלבטות האם השילוב תורם לילד המשולב או פוגע בו על פי הקשיים שתוארו; ההכרח לבחור לעיתים בין קידום התלמיד המשולב ובין קידום שאר תלמידי הכיתה; וכן לעיתים עולה הצורך לשקף להורים שהשילוב אינו מתאים לילדם.

1. משתתפי המחקר מתארים התלבטות קשה ומושכת באשר לתרומתו הכוללת של השילוב לתלמיד המשולב, בהתמודדות עם השאלה עד מתי השילוב מועיל ומאיזו נקודה הוא עלול לתסכל ולפגוע בתלמיד המשולב:

האם הכיתה הרגילה באמת מקדמת אותם? האם אנחנו לא עושים עוול לילדים הללו? הם לא מקבלים את המענים או היחס והזמן המגיע להם.

תלמיד כיתה ב' עם עיכוב התפתחותי. מבחינה חברתית פורח, מקובל ואהוב, אך לימודית מתפקד בפער גדול מאוד ואינו מצליח לצמצם פערים. תמיכת בית הספר לא מספיקה. אז האם להישאר במסגרת הרגילה או להמליץ על העברה לכיתה חינוך מיוחד?

2. יועצים אף מתארים דילמה מקצועית־מוסרית הנובעת מהעומס הרב בכיתות ומהמחסור במשאבים – האם לתת עדיפות לצורכי כלל ילדי הכיתה או לאלו של הילד המשולב?

הדילמה היא טובת הכלל לעומת טובת הפרט: האם לתעדף את צורכי מרבית התלמידים בכיתה, או את הצרכים של התלמיד המשובל. לאור העומס העצום והמחסור במשאבים, החזקה בו זמנית של שתי המשימות על ידי מורים כמעט בלתי אפשרית.

הרצון לתת הזדמנות שווה ולשלב כל ילד באשר הוא כנגד המצב בשטח שלא מאפשר שילוב טוב ומוצלח, בזמן שהתלמידים האחרים גם צריכים לקבל מענה.

3. התלבטות מקצועית אחרת קשורה לצורך המקצועי העולה לעיתים לשקף להורים שילדם לא מתאים לשילוב בכיתה רגילה:

כיצד לתווך להורים את חוסר ההתאמה של התלמיד לכיתה חינוך רגיל. הם במקום אחר לגמרי.

העובדה שההורים מחליטים אם הילד ישולב, גם כאשר מדובר בילד עם קשיים מורכבים, יוצרת לפעמים מצבים של קושי לשקף להורים שהילד לא מתאים לשילוב.

מהמובאות עולה שמשתתפי המחקר מעידים על דילמות והתלבטויות מקצועיות שהם מתמודדים איתן. לבטים אלה קשורים להתאמת הילד המשולב לכיתה הרגילה, לקושי של צוותי החינוך לטפל בו בזמן בילדים המשולבים ובשאר ילדי הכיתה וכן לקושי הנובע מהצורך העולה לעיתים לשקף להורים שילדם לא מתאים לשילוב.

תפיסותיהם של יועצים חינוכיים לגבי התנאים הדרושים להצלחת יישום השילוב בבתי הספר

מתוך האתגרים והקשיים שמשתתפי המחקר מדווחים עליהם ביישום השילוב בבתי הספר, הם מעלים צרכים מקצועיים שהטיפול בהם עשוי לתרום לשיפור יכולת מערכת החינוך הרגיל ליישם בהצלחה את מדיניות השילוב. צרכים אלה כוללים הכשרה מקצועית לצוותים החינוכיים, הגדלת המשאבים והתשומות הדרושים להצלחת השילוב וצמצום גודל הכיתות.

1. בשל המחסור בידע ובכלים של צוותי החינוך הדרושים לשילוב מוצלח, משתתפי המחקר ממליצים להרחיב ולהעמיק הכשרה מקצועית למורי החינוך הרגיל, הדרושה ליכולתם ליישם בהצלחה את השילוב בפרט ולהתמודד עם המורכבות בכיתות בכלל:

המורים זקוקים להכשרות מקצועיות, שיתנו להם ידע וכלים על לקויות שונות ואיך ניתן להתמודד איתן.

מאוד חשוב שהמורים יקבלו הכשרה מתאימה. מורים שלא למדו חינוך מיוחד ייתרמו מהתמחות בתחום ויוכלו לקבל ידע ומיומנויות מתאימות על מנת להצליח בשילוב התלמידים.

2. המלצה אחרת העולה מדברי משתתפי המחקר קשורה להגדלה ניכרת של המשאבים והתשומות הדרושים להצלחת השילוב. משאבים אלה כוללים מורים להוראה מותאמת, מטפלים פרה־רפואיים וסייעות:

צריך להגדיל משמעותית את כוח האדם המקצועי שעובד עם התלמידים המשולבים – מורים להוראה מתקנת, תרפיסטים ועוד. לא ייתכן שתלמידים יקבלו סייעת רק בגלל שאין תרפיסטים.

חשוב לתת משרה קבועה של מטפלים רגשיים בבית הספר, מנתחי התנהגות, כוח אדם מקצועי, יותר שעות שילוב ותקנים והדרכות סדירות לצוות.

3. עוד תנאי מהותי להצלחת השילוב משתתפי המחקר מעלים הוא הקטנת מספר התלמידים בכיתות מכיוון שגודלן ומורכבותן מקשים על הצוותים לתת פתרון מיטבי לתלמידים המשולבים:

חשוב להקטין את הכיתות. כמו שלפני כמה שנים הקטינו את התקן למספר התלמידים בכיתות א'–ב', כך צריך לעשות בשאר הכיתות.

מומלץ לצמצם את מספר התלמידים בכיתות, או להוסיף עוד מורה לכיתות. אם הכיתות יהיו קטנות יותר, הצוותים יוכלו להשתלט וכל ילד יקבל את המענה שהוא צריך.

מדברי המשתתפים עולה כי משתתפי המחקר ממליצים על צעדים מספר העשויים לתרום לקידום יכולת של מערכת החינוך הרגיל לשלב בהצלחה תלמידים עם מוגבלות. בין המלצות אלה להרחיב ולהסדיר את ההכשרות המקצועיות לצוותי החינוך כדי לגשר על הפערים בידע ובכלים מקצועיים של מורי החינוך הרגיל; להגדיל במידה ניכרת את התשומות ואת המשאבים הדרושים לעבודה עם תלמידים עם מוגבלות, כגון אנשי מקצוע פרה־רפואיים, מדריכים מקצועיים, מורים להוראה מותאמת וסייעות; ולפעול לצמצום מספר התלמידים בכיתות מכיוון שגודלן ומורכבותן משמשים פעמים רבות אבן נגף בדרך ליישום מיטבי של השילוב.

דיון

המחקר הנוכחי ביקש ללמוד על דעותיהם של יועצים חינוכיים על יישום שילוב תלמידים עם מוגבלות בכיתות החינוך הרגיל. משתתפי המחקר מעידים על יתרונות רבים ומוגבלים הגלומים בשילוב, בהם תרומה להתפתחות החברתית־רגשית של תלמידים משולבים, אימוץ מודלים "נורמטיביים" של התנהגות, הכנה לחיים עצמאיים בחברה ופעמים מסוימות קידום התפקוד הלימודי. לצד תרומת השילוב לתלמיד המשולב, נתרמים כלל תלמידי הכיתה מהשילוב המאפשר להם לפתח אמפתיה כלפי האחר ויכולת לקבל אותו. עם זה המשתתפים מתארים רשימה ארוכה של אתגרים וקשיים הקשורים לדרך היישום של מדיניות השילוב בבתי הספר. בקשיים אלה נמצאים הכשרה, ידע וכלים אינם מספקים של הצוותים החינוכיים המשלבים, מחסור חמור במשאבים הדרושים להצלחת השילוב, כגון כוח אדם פרה־רפואי, מורים להוראה מותאמת, סייעות, מדריכי מתי"א ועוד. כמו כן משתתפי המחקר מתארים תנאים מאתגרים בשל מורכבות הכיתות וגודלן המקשים על הצוותים החינוכיים להפנות את המשאבים הדרושים להצלחת השילוב, הן משום שאלה עסוקים בטיפול בתלמידים האחרים שאף להם צרכים מורכבים הן בשל העומס הנוסף הנובע מאתגרי הכלתם של תלמידים משולבים בכיתות. המורכבות הנובעת ממדיניות השילוב והמפגש שלה עם השטח יוצרים לעיתים דילמות והתלבטויות מקצועיות שיועצים חינוכיים מתמודדים עימן. לבטים אלה קשורים להתאמת הילד המשולב לכיתה הרגילה, לקושי של צוותי החינוך לטפל בו בזמן בילדים המשולבים ובשאר ילדי הכיתה וכן לקושי

הנובע מהצורך העולה לעיתים לשקף להורים כי ילדם לא מתאים לשילוב. משתתפי המחקר מעלים כמה הצעות הנובעות מן הקשיים שתוארו ולדעתם, יישומן עשוי לשפר את יכולתה של מערכת החינוך הרגיל לשלב בהצלחה את התלמידים. הצעות אלה נוגעות למתן הכשרה והדרכה מקיפה ועקיבה לצוותי החינוך, להגדלת המשאבים והתשומות הדרושים להצלחת השילוב ולצמצום מספר התלמידים בכיתות.

ממצאים אלה עומדים בהלימה ומעניקים משנה תוקף לממצאי מחקר המעקב של ראמ"ה (רז ואחרים, 2023) שבחן כאמור את עמדותיהם של מנהלים ומחנכים כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות ומצא ירידה עקיבה בדעתם של מנהלים ומחנכים על תרומת השילוב לתלמידים המשולבים, ירידה בתמיכת מנהלים במדיניות השילוב ובנכונותם להגדיל את מספר התלמידים עם מוגבלות המשולבים בחינוך הרגיל בבתי ספרם ועלייה בתחושת העומס הפוגעת בטיפול הן בתלמידים עם מוגבלות הן בכלל הכיתה.

מחקר שנעשה בארץ בקרב מורים בחינוך הממלכתי דתי (קרניווייזר, 2020) עשוי לשפוך אור על חשיבותה של הכשרת מורים בחינוך הרגיל לשילוב מיטבי של תלמידים עם מוגבלות. במחקר נמצא קשר חיובי בין הכשרת מורי החינוך הרגיל בידע ובמיומנויות מתחום החינוך המיוחד והשתלמויות בחינוך מיוחד ובין עמדות חיוביות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל, נכונות המורים לשלב תלמידים אלה בכיתתם ודעה על תרומת השילוב בעבור התלמידים המשולבים. ממצאים אלה מעניקים משנה תוקף להמלצת ועדת דורנר, שלפיה "אחד המכשולים העיקריים בפני הצלחת החינוך המיוחד בכלל, והשילוב בפרט, הוא היעדר הכשרה מספקת של אנשי הוראה בחינוך הרגיל בנושאי חינוך מיוחד [...] יש לוודא שמורים לעתיד, ובהם גם מורים לדיסציפלינות ספציפיות ולא רק מחנכים וגננות בלבד, ילמדו כיצד לעבוד עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים" (דורנר ואחרים, 2009, עמ' 63). דברים אלה העומדים בהלימה עם ממצאי המחקר הנוכחי, מחזקים את תרומתה של הכשרת מורי החינוך הרגיל בידע מתחום החינוך המיוחד, להצלחת שילובם של תלמידים עם מוגבלות.

עוד מחקר שעסק בשילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל (אבישר והיימן, 2022א) עשוי להרחיב את ההבנה של חשיבות המשאבים הדרושים להצלחת השילוב, כגון כוח אדם מקצועי המעניק תמיכות לתלמידים המשולבים והדרכה לצוותים המשלבים. מממצאי המחקר עולים כמה תהליכים ביישום השילוב שתורמתם בעלת משמעות. תהליכים אלה כוללים הנגשת הלמידה לתלמיד המשולב באמצעות התאמת סביבת הלמידה, תוכן הלמידה ודרכי הלמידה לצרכיו ומתן מערך של תמיכות לימודיות, חברתיות ורגשיות בהתאמה לצורכי התלמיד. זאת לצד השקעה בהכשרתם ובהתפתחותם המקצועית של המורים המשלבים ומתן הדרכה וליווי מקצועיים עקיבים. עוד נמצא במחקר זה כי המציאות המורכבת בכיתות, כאשר על המורים להתמודד עם כיתה מרובת תלמידים שרבים מהם מתמודדים עם קשיים מורכבים, היא בעלת אתגר ומצריכה מאמץ רב להתמודדות יום-יומית של המורים, דבר העלול להביא לידי תחושת שחיקה ועייפות. את ממצאים אלה העומדים בהלימה עם ממצאי המחקר הנוכחי, אפשר ליישם באמצעות הקצאת כוח אדם מקצועי ולימודים פרה-רפואיים לטובת הענקת תמיכות לתלמידים המשולבים והכשרה והדרכה של מורים המשלבים וכן צמצום מספר התלמידים בכיתות. אם כן, נראה כי על אף הכוונות הטובות העומדות בבסיס התיקון לחוק, יישומו בשטח כרוך באתגרים ובקשיים רבים, המביאים לידי שחיקת הצוותים המקצועיים (רייטר

ונוימן, 2020). בחינת יישום שילובם של תלמידים עם מוגבלות במדינות מתפתחות בתחום החינוך עשוי לשפוך אור על כיווני פעולה מתאימים העשויים לשפר את יישום מדיניות השילוב.

מאמר סקירה מקיף שפורסם לאחרונה (Keles et al., 2022) בחן 135 מחקרים שעסקו בשילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל במדינות הנורדיות (פינלנד, נורווגיה, שוודיה, איסלנד ודנמרק). במדינות אלה הגישה החינוכית כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות קובעת כי עיקרון בסיסי של זכויות אדם רואה בשונות, שוויון והוגנות ערכים מנחים למדיניות חינוכית שעיקרה שילוב והכלה של תלמידים עם מגוון צרכים, מתוך מתן תמיכות על פי צרכיו של כל תלמיד (Ainscow, 2020). מדיניות ההכלה במדינות הנורדיות הושפעה מפרסום הצהרת סלמנקה (UNESCO, 1994), המדגישה כי מערכת החינוך נדרשת לתת פתרון לשונות הרחבה במאפיינים, בכישורים ובצרכים של התלמידים, וכי החינוך צריך להינתן בסביבה המכילה ילדים בעלי מגוון צרכים ומאפיינים. אונסקו (UNESCO, 2008) מדגישה שהכלה היא תהליך המאופיין בהגברת השתתפות ומניעת הפרדה וניכור.

יישום מדיניות הכלה בחינוך במדינות הנורדיות כלל בתחילה הסרת החלוקה לחינוך מיוחד וחינוך רגיל, מתוך התמקדות בעיקרון השוויון, המאמץ את גישת "בית ספר אחד לכולם". בהמשך הופעל מודל שלושת הרבדים, המיושם בפינלנד משנת 2010 ובנורווגיה משנת 2019, כמודל עבודה מערכתי להענקת תמיכה חינוכית בדרגות מגוונות (כלומר תמיכה כללית, תמיכה מוגברת ותמיכה מיוחדת) על פי צורכי התלמידים (Sundqvist et al., 2019). מודל שלושת הרבדים שם דגש בזיהוי מוקדם של קשיי למידה, התערבות מוקדמת, התאמה של התמיכה הלימודית על פי צרכיו של כל תלמיד ושיתוף פעולה בין אנשי מקצוע בבתי ספר. הרובד הראשון, תמיכה כללית, מיועד לכלל התלמידים. ברובד זה תומכים מורים לחינוך רגיל והוא מתבטא בהתאמת מרחב הלמידה ("הסטינג הלימודי") ואמצעי ההוראה. בפעמים שבהן תמיכה על רקע הרובד הראשון אינה מספקת, הצוות החינוכי מעריך מחדש את צורכי התלמיד ושוקל את הצורך בתמיכה מוגברת. תמיכה מסוג זה, הנחשבת רובד שני, קצובה בזמן ובעת הפעלתה נעשות הערכות ביניים לשם מעקב אחר תרומת התמיכה להתקדמות התלמיד. ברובד זה תומך צוות בעל הכשרה ומומחיות בחינוך מיוחד. בפעמים שבהן אף רובד זה אינו עונה דיו על צורכי התלמיד, מתכנס צוות רב-מקצועי כדי לקבל החלטה על נחיצות תמיכה ברובד השלישי, תמיכה מיוחדת. תמיכה ברובד זה מסתמכת על פיתוח תוכנית חינוכית יחידנית (תח"י), בשיתוף פעולה בין הצוות החינוכי, התלמיד והוריו וכוללת תמיכות מגוונות שנותנים מומחים מכל מיני תחומים על פי צורכי התלמיד. בסקר שנעשה בקרב מורים בפינלנד נמצא כי המורים שבעי רצון מיעילות התמיכות הניתנות במודל שלושת הרבדים ומהיקף המשאבים והתמיכות המוענקים לתלמידים (Ekstam et al., 2014).

מסקירת מודל ההתערבות עם תלמידים עם מוגבלות במדינות הנורדיות עולים כמה היבטים שיש ביכולתם לחולל שינוי ביעילות התמיכה בתלמידים עם מוגבלות. ראשית, הפעלת מודל שלושת הרבדים היא גמישה ואפשר ליישמה בכל שנת הלימודים. כך אפשר להתאים את התמיכה החינוכית לצורכי התלמידים בכל שלב בשנת הלימודים מבלי צורך להשהות את מתן הפתרון עד כניסתן לתוקף של החלטות ועדות זכאות ואפיון, דבר האורך לעיתים כמעט שנת לימודים מלאה וכרוך בתסכול רב שעשויים לחוות התלמיד, הוריו

והצוות החינוכי (גינדי ואחרים, 2022; קרניזיזר, 2020). חלון הזדמנויות מצומצם זה עלול לפגוע בהתקדמות התלמיד, במוטיבציה שלו ללמידה ובהתפתחותו החברתית והרגשית (קרניזיזר, 2020). שנית, החלטות על מעבר בין רובד תמיכה אחד לאחר הן פנימיות של בית הספר בשיתוף התלמיד והוריו, על סמך אבחונים, הענקת סיוע, מעקב אחר התקדמות התלמיד והערכות ביניים, בלי צורך בהליכים בירוקרטיים הכרוכים בסרבול ואורכים זמן רב. נוסף על כך בבית הספר ישנם משאבים (אנשי מקצוע מומחים בחינוך מיוחד, אנשי מקצוע פרה־רפואיים וחדרי לימוד) בהיקף ובאיכות מספקים ועונים על צרכי התלמידים. את כלל התמיכות הניתנות ברובד השני והשלישי מספקים מומחים, כאשר מורים לחינוך רגיל נדרשים להעניק תמיכות התואמות את הכשרתם המקצועית ברובד הראשון בלבד. מודל זה מכיר בגבולות הכשרתם של מורי החינוך הרגיל מצד אחד ומכבד את צרכי התלמידים באמצעות הענקת התמיכות בידי מומחים לחינוך מיוחד מצד אחר. כך לא מוטל עומס יתר על מורי החינוך הרגיל וכל תלמיד יכול לקבל את הטיפול המותאם לצרכיו.

השלכות לתפקיד היועץ החינוכי

היועץ החינוכי, בהיותו איש בריאות הנפש בבית הספר האמון על רווחתם של תלמידים ומורים וחותר לתפקוד מיטבי, הן של המערכת הבית ספרית הן של כל אחד מרכיביה (דשבסקי, 2009; נוי, 2023), עשוי להפיק תובנות ממחקר זה ולגבש קו מקצועי מנחה שיקדם הן את רווחתם הנפשית של המורים הן את זו של התלמידים. היועץ, כחבר בצוות המקדם הבית ספרי, שותף לגיבוש המדיניות בית ספרית ולפילוח המשאבים (דשבסקי, 2009; נוי, 2023). עמדה מקצועית המכירה בגבולות המקצועיים של מורים לחינוך רגיל מצד אחד, ושערה לצרכים של תלמידים עם מוגבלות הזקוקים לתמיכות ממומחים בחינוך מיוחד ובמקצועות הפרה־רפואיים מצד אחר, עשויה לייצר סדר במערכת שיש בכוחו להקל על העומס שמורים נתונים בו ובד בבד לשפר את איכות הפתרון שתלמידים עם מוגבלות יכולים לקבל.

לצד תמיכות מסל החינוך המיוחד הניתנות מדי שנה בשנה במרכזי מתי"א, שכאמור נחשבות בעיני משתתפי המחקר בלתי מספקות, עומד לרשותם של מנהלי בתי הספר סל משאבים רחב מטעם תוכנית הגמישות הניהולית (גפ"ן). תוכנית זו הושקה בשנת הלימודים תשפ"ב על פי החלטת הממשלה מס' 226 מיום 1.8.2021 והורחבה במידה ניכרת בשנת הלימודים תשפ"ג. תוכנית גפ"ן מעמידה לרשות מנהלי בתי הספר תקציב גמיש ומאפשרת להם לגבש תוכנית עבודה בית ספרית ולרכוש תמיכות חינוכיות מגוונות. הפתרונות במערכת גפ"ן מסווגים לשישה סלים מרכזיים על פי פעילויות הליבה במערכת החינוך: סל טיפולים פדגוגיים ורגשיים, סל חינוך חברתי־ערכי קהילתי, סל מנהיגות חינוכית, סל מענים לאוכלוסיות במיקוד, סל לקידום רווחת התלמיד וסל תשתיות בית ספריות (משרד החינוך, 2024, עמ' 3). היועץ החינוכי יכול לקדם רכישה של תמיכות מתחום החינוך המיוחד והמקצועות הפרה־רפואיים ממערכת גפ"ן, מתוך הקצאת משאבים אלה הן לטיפול ישיר בתלמידים עם מוגבלות הן כמשאבי הדרכה וליווי למורים.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי עוסק בנושא מרכזי וחשוב בעבודה החינוכית עם תלמידים עם מוגבלות. כמחקר הנשען על מתודולוגיה איכותנית, התמות שעלו ממשתתפי המחקר משקפות דעות וחוויות של יועצים חינוכיים ולפיכך מספקות הבנה מעמיקה של סוגיות הקשורות בעבודה חינוכית עם תלמידים עם מוגבלות, שמשתתפי המחקר מתמודדים עימן. עם זה כמחקר איכותני אין הממצאים מתיימרים לייצג את דעותיהם של כלל היועצים החינוכיים. לפיכך מומלץ על עריכת מחקר כמותי, שיהיה בכוחו לספק נתונים מדידים ולהגיע לידי הכללה.

מגבלה נוספת של המחקר הנוכחי נגזרת מכלי המחקר. במחקר נעשה שימוש בשאלון פתוח כדי להגיע ליועצים חינוכיים רבים יחסית למחקרים איכותניים. עם זה הפתרון שניתן בשאלון, גם אם מדובר בשאלון פתוח, אינו יכול לספק תחליף לראיון עומק עם משתתפים. לפיכך במחקרי המשך מומלץ לקיים ראיונות עומק עם יועצים חינוכיים לשם העמקת ההבנה של יתרונות, אתגרים, קשיים ודילמות, שיועצים חינוכיים מתמודדים איתם בעבודתם עם תלמידים עם מוגבלות.

מגבלה נוספת של המחקר נובעת מהגדרת אוכלוסיית המחקר. במחקר השתתפו יועצים חינוכיים מהזרם הממלכתי במגזר היהודי בלבד. אוכלוסיית המחקר לא כללה יועצים ממגזרים וזרמים אחרים המרכיבים את הפסיפס הישראלי. לכן מומלץ שמחקר עתידי יישען על מדגם המייצג את מכלול הזרמים והמגזרים במערכת החינוך.

סיכום ומסקנות

ממצאי המחקר משקפים את עמדתם של יועצים חינוכיים כלפי היתרונות הגלומים בשילובם של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל לצד אתגרים וקשיים מורכבים, העולים מן דרך היישום של מדיניות השילוב בבתי הספר. בקשיים אלה נמצאים הכשרה וכלים מקצועיים בלתי מספקים של הצוותים החינוכיים המשלבים, מחסור במשאבים הדרושים להצלחת השילוב וכן תנאים כיתתיים מאתגרים שבהם מתנהל השילוב.

בשל השיעור הגובר בשנים האחרונות של תלמידים עם מוגבלות המשולבים בחינוך הרגיל מצד אחד, והעומס שנתונים בו המורים המשלבים הנובע ממורכבות הכיתות וגודלן מצד אחר, מומלץ שמקדמי המדיניות במשרד החינוך יקצו משאבים רבים הדרושים להצלחת משימת השילוב. מוצע שהממונים על הקצאת המשאבים יביאו בחשבון את ממצאי מחקר זה, בהם הכשרה והשתלמויות למורי החינוך הרגיל בידע ובכלים מתחום החינוך המיוחד, הקצאת הנחיה מקצועית רציפה לצוותים המשלבים, הקצאת כוח אדם מקצועי הדרוש לתמיכה בצורכי התלמידים המשולבים (מתחומי ההוראה והפרהרפואה) וכן צמצום מספר התלמידים בכיתות.

רשימת מקורות

- אבישר, ג' והיימן, ט' (2022א). בחינת הממד החברתי בתפיסותיהם של תלמידים, הורים וצוות חינוכי באשר לשילוב תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחינוך הרגיל. **סחיש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 31, 82–102.
- אבישר, ג' והיימן, ט' (2022ב). קולם של התלמידים: תפיסותיהם של תלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתה ושל חבריהם ללא מוגבלות. בתוך מ' אליגון ומ' מרגלית (עורכות), **מוגבלות שכלית התפתחותית: תיאוריה, מחקר והשלכות יישומיות** (עמ' 573–599). קרן שלם.
- בלס, נ' (2022, 19 בדצמבר). **מדוע משרד החינוך לא הצליח להשיג את מטרות התיקון לחוק החינוך המיוחד**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. <https://www.taubcenter.org.il/the-ministry-of-education-raised-the-white-flag/>
- גולדין, מ' (2023). **השתלבות תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך – תמונת מצב והמלצות**. משרד המשפטים, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות. <https://www.gov.il/he/departments/guides/education-report-2023>
- גינדי, ש', נגרי, א', אבישר, ג', אולקין, א', גילור, א', דסקלו, ע', יצחקי, נ', מיכאל, ר', מנדל, ר', נאור וזידמן, ג', משה, ע', קציר, ח', קרוגר, מ', רודד, א' ושביט, פ' (2022). חוויות של הורים בוועדות זכאות ואפיון לאור רפורמת ההכלה וההשתלבות. **חוקרים@החינוך המיוחד**, 1, 88–119.
- גליקו, ע' ובראון-לבינסון, א' (2022). התמודדות מורים בחינוך הרגיל עם שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתם: השוואה בין מורים מזרמי החינוך השונים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, ל(54), 93–118.
- דורנר, ד', פן, ר', סובל, ר', שלימוף-רכטמן, ס', קסטרשפי, ע', מלכה, י' ופטרמן, י' (2009). **הוועדה הציבורית לבחינת החינוך המיוחד בישראל – דין וחשבון**. <https://meyda.education.gov.il/files/Owl/Hebrew/Dorner.pdf>
- דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית ביעוץ החינוכי**. משרד החינוך.
- הכנסת. (2018). חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח–2018. **ספר החוקים**, 2734, 762–776. <https://did.li/cY1CN>
- וייסבלאי, א' (2020). **הרפורמה בחינוך המיוחד – יישום תיקון מס' 11 לחוק חינוך מיוחד**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/3c4e064a-01a4-ea11-8106-00155d0aee38/2_3c4e064a-01a4-ea11-8106-00155d0aee38_11_16289.pdf
- וייסבלאי, א' (2023א). **מערכת החינוך המיוחד**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. <https://did.li/iHPaa>
- וייסבלאי, א' (2023ב). **תלמידים עם מוגבלויות המשולבים בחינוך הרגיל: נתונים ובחינת השלכות הרפורמה בחינוך המיוחד**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. <https://did.li/8ec6q>

- ועדת החינוך, התרבות והספורט. (2023). **סקירה על הרפורמה בחינוך המיוחד**.
https://fs.knesset.gov.il/25/Committees/25_ptv_2046773.doc
- חורי, א' (2024). ניתוח דיסקורסיבי של פרוטוקולים ממשלתיים ביחס לתהליך החקיקה של התיקון החדש לחוק החינוך המיוחד בישראל (2018). **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 38, 145–194.
- משרד החינוך. (2024). **מדריך גפ"ן לספקי מאגר התוכניות**.
<https://meyda.education.gov.il/files/PortalBaaluyot/POB/guide-gefen-sapakim.pdf>
- נוי, מ' (2023). **הייעוץ החינוכי במערכת החינוך: מבט על**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.
<https://did.li/FB71C>
- קרניזווייזר, נ' (2020). תפיסות מורים בחינוך הממלכתי דתי לגבי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. **סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 30, 97–114.
- רז, ט', ספראי, מ', ורצברגר, י' וסקולסקי, ד' (2023). **מהלך ההכלה וההשתלבות – התיקון לחוק החינוך המיוחד: ממצאי מחקר הערכה לשנה"ל תשפ"ב**. משרד החינוך; ראמ"ה.
https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Hachala_hishtalvut_report_2022.pdf
- רייטר, ש' (2007). 'נרמולי' השילוב או: השילוב כאורח חיים. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (עמ' 57–87). אחוה.
- רייטר, ש' ונוימן, א' (2020). רפורמת ההכלה בחינוך – לקראת מערכת חינוכית אחת, רגילה ומיוחדת, ממדיניות ממשלתית ועד הכיתה. **סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 30, 115–129.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ekstam, U., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Educational support for low-performing students in mathematics: The three-tier support model in Finnish lower secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 75–92. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964578>
- Harbin, S. G., Hugh, M. L., Tagavi, D., Bravo, A., Joshi, M., Kiche, S., Michael, O. G., & Locke, J. (2024). In an imperfect world: Barriers and facilitators to educators' evidence-based practice use for elementary-aged autistic students in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06531-y>
- Keles, S., ten Braak, D., & Munthe, E. (2022). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: A systematic scoping review.

- Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431–446.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277>
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Naturalistic research*. Sage.
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97–107. <https://doi.org/10.1177/001440290206900107>
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 601–616.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2008). *Education for all by 2015 – Will we make it?* <https://doi.org/10.54676/IQCN6230>