

כיווני ההתפתחות בחינוך המיוחד בישראל: פרספקטיבה בינלאומית

מלכה מרגלית

1. מבוא וסיכום

חינוך מיוחד מוגדר כהוראה המעוצבת בצורה מיוחדת כדי לענות לצרכים המיוחדים של ילדים עם נכויות (disabilities) וקשיים מתמשכים, תוך הבחנה בין הסוגים השונים של הנכויות (גופניות, נפשיות, חושיות והתפתחותיות) והמשתמע מהן. ההנחה היא כי ילדים אלו, המאובחנים ומוגדרים כ"תלמידי חינוך מיוחד", או "תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים", זקוקים לחומרי הוראה **מיוחדים** ולשיטות **מיוחדות** על מנת שההוראה שלהם תהיה יעילה. ביסוד איתורם ואבחונם מונחת התפיסה, כי ללא התאמה זו בדרכי ההוראה, לא יוכלו התלמידים ללמוד את הכישורים והתכנים הנלמדים על-ידי בני גילם, וליהנות משוויון הזדמנויות בהתפתחותם.

החינוך המיוחד מציג מערכת של אופציות חינוכיות הניתנות לתלמידים עם ליקויים וקשיים, על מנת לסייע להם לבצע את התפקידים החינוכיים הרגילים שמבצעים בני גילם. במסגרת זו קיים מיגוון אפשרויות כגון:

* התאמות ושינויים בתוך **סביבת** החינוך הרגיל.

* התאמות ושינויים **בתכנית הלימודים הרגילה**.

* **הוראה** בשיטות חלופיות.

* לימוד **אסטרטגיות** ללמידה יעילה כמענה על צרכים מיוחדים שזוהו ואובחנו.

* שימוש **באמצעים טכנולוגיים** המסייעים בהשגת המטרות החינוכיות.

* שימוש **במערכות שירותים** מחוץ למערכת החינוך (בריאות ורווחה).

רשימה חלקית זו משקפת את המגמה לפיה החינוך המיוחד משנה את מהותו מ"מקום" (כיתה מיוחדת אליה מופנה התלמיד) ל"מסגרת

שירותים" הניתנים בתוך הכיתה הרגילה. השירותים מבטאים תחומי מומחיות חינוכית/טיפולית, שפותחה בחינוך המיוחד וכוללת שיטות הוראה וטיפול על מנת לסייע לתלמידים בתחומי למידה והסתגלות. שירותים אלו חייבים להינתן תוך שמירה על שותפות מלאה, מתואמת לפרטיה עם מערכת החינוך הרגילה, יחד עם הדגשת תפקידם הייחודי - פעילות לקידום תלמידים עם ליקויים ונכויות.

במרבית ארצות המערב התחוללה בעשרים השנים האחרונות התפתחות מואצת של חקיקה, תכניות, מסגרות חינוך, ודרכי הוראה בתחום החינוך המיוחד. ישראל הצטרפה למגמה זאת ב-1988 כאשר נחקק חוק החינוך המיוחד. בימים אלו, בהם מתבצעת בישראל תכנית ליישום חוק החינוך המיוחד, יש עיסוק מוגבר בארצות שונות בחקיקה, בפיתוח תקנות ועריכת רפורמות בנושא זה. באנגליה, לדוגמה, מתקיימת פעילות אינטנסיבית לביצוע Code of Practice שפורסם ב-1993. בארצות-הברית, הקונגרס אישר מחדש את התיקונים בחקיקה בנושאי חינוך מיוחד בחודש נובמבר 1995. בניו-זילנד פרסם משרד החינוך מסמך כוונות ב-1991, ובעקבותיו ממוקדים המאמצים ביישום רפורמה בחינוך המיוחד.

מטרת העבודה להציג את השינויים המתרחשים בחינוך המיוחד בישראל תוך עיון בפרספקטיבה בינלאומית. נציג נושאים מרכזיים ומושגי מפתח, על בסיס ממצאי מחקרים ודיונים ציבוריים. נבחן את ההתאמה בין מגמות בשינויים המתוכננים הנידונים בפורומים בינלאומיים, חששות וחילוקי דעות, תוך בדיקה ממוקדת של יתרונות וסכנות שניתן לצפותן על יסוד הניסיון, המחקר וההערכה.

* * *

מטרות השינויים בחינוך המיוחד הן לקדם את סיכויי ההתפתחות וההסתגלות של תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. בהצגת המטרות וכיווני ההתפתחות הכלליים בחינוך המיוחד בארצות שונות נמצאו מגמות דומות אלו לאלו. החוקים שנחקקו בישראל, כמו גם בארצות אחרות, נועדו ברובם לאפשר לתלמידים עם ליקויים וקשיים מתמשכים ללמוד עם תלמידים "רגילים" במערכת החינוך הכללית במידה מקסימלית, תוך יצירת שותפות בין החינוך הרגיל והחינוך המיוחד

באחריות לחינוך והוראה של ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. לימוד השוואתי של מגמות ההתפתחות בחינוך המיוחד בישראל, מצביע על סיכויים וסיכונים בחינוך תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. **המלצה 1:** ביישום התכנית ראוי לדעתנו לשים לב לניסיון הבינלאומי המצטבר בנושאים אלה על מנת ללמוד ממנו ולהימנע משגיאות בפיתוח דרכי תמיכה לתלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים.

א. מודלים שונים בשילוב של תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים

השילוב מתייחס לקשת רחבה של אפשרויות. החל בהשתלבות התלמיד בעל הצרכים המיוחדים במסגרת החינוכית הרגילה באופן מוגבל בהתאם לצרכיו, דרך שילוב חלקי במספר מקצועות לימוד, כשהתלמיד מוצא מהכיתה לקבלת עזרה והוראה מיוחדת מתאימה לצרכיו, וכלה בשילוב מלא בו לומד התלמיד כל שעות היום בכיתה הכללית, והסיוע המיוחד מגיע אליו. המערכת החינוכית הרגילה אחראית לכלל התלמידים בקהילה.

במרבית הארצות מוצג השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים כפילוסופיה החינוכית המועדפת. ממצאי המחקר המעריך את האפקטיביות של השילוב תוך בדיקה של הישגים בלימודים או הישגים חברתיים אינם חד-משמעיים. המסקנות מבדיקה של תחומים תיאורטיים ויישומיים בשילוב ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים במערכת החינוכית קוראות לפיתוח מיגוון פתרונות לסיוע לתלמידים מתקשים, במקביל למאמץ לפעול בצורה מתוכננת לשילוב רב ככל האפשר במערכת החינוכית הכללית.

המלצה 2: המערכת החינוכית הרגילה אחראית לכלל התלמידים בקהילה, וחייבת לפתח תשובות חינוכיות מתאימות לתלמידים עם איפיונים וקשיים מגוונים. שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים היא הגישה המועדפת. מאידך יש להיזהר מראיית השילוב המלא כפתרון יחיד אפשרי.

המלצה 3: על מנת להימנע מבידוד הפרט במערכות חינוכיות המשלבות שילוב מלא, יש לתכנן הזדמנויות לילדים עם קשיים דומים להיפגש עם תלמידים בעלי קשיים דומים הן בבית-הספר או בקהילה. מפגשים אלו ישמשו להחלפת מידע, מתן תמיכה ותחושה שאינם יחידים במצבם.

ב. הגדרת התלמידים עם צרכים מיוחדים

תנאי מוקדם לכל תכנית לטיפול וסיוע הוא הגדרה ואבחון של הילדים הזקוקים לעזרה. הגישה הקלסית ממיינת את הילדים לפי הקטגוריות הקליניות של קשייהם (ליקויי למידה, הפרעות התנהגות, אוטיסטיס וכיוב'). הגישה הלא-קטגוריאלית מבקרת את תקפות האבחון לקטגוריות והרלוונטיות שלהם לתהליך החינוכי. גישה זאת מציעה אבחון ממוקד בתהליכי הלמידה ובקשיים ייחודיים. בישראל, רווחת הגישה הקטגוריאלית כמפתח לתכנון והקצאה של סל השירותים. גישה זאת מוצאת את ביטויה בתכנית האב ליישום חוק החינוך המיוחד (1994).

המלצה 4: בעקבות ממצאי המחקרים ראוי לנסות לשלב את שתי הגישות. ניתן להתרשם כי האבחון החינוכי צריך להשתנות מאבחון הממין תלמידים, לאבחון התומך ומשפר תהליכי למידה.

ג. שותפות - שינוי בעמדות ולימוד הליכים לשיתוף פעולה

על מנת להבטיח את הצלחת השילוב, יש לפעול ליצירת שותפות תוך בית-ספרית (בין המורה הכללי והמורה המיוחד בתוך בית-הספר), ובין מערכתית (בין בית-הספר לבין המשפחה והקהילה).

המלצה 5: קידום שיתוף מערכתיות ובין-מערכתיות מחייב פיתוח תכניות לשינויים דו-ממדיים: שינוי בעמדות ולימוד דרכים לשיתוף פעולה. יש מקום לאימוץ אסטרטגיות כגון הוראת עמיתים (מורה בחינוך הרגיל בשיתוף עם מורה בחינוך המיוחד).

יש לזכור כי תפקיד המשפחות בחינוך ילדיהן, והשותפות שלהן בקבלת החלטות המתייחסות לתהליך החינוכי/טיפולי של ילדיהן, מודגשים בחוק החינוך המיוחד, ובתכנית האב ליישום. חשיבות מיוחדת נודעת להכנת ההורים לשותפות משמעותית. יש בכך בראש ובראשונה ביטוי להכרה גוברת בחשיבות המערכת המשפחתית כשותפה בהחלטות, בבחירה ובאחריות על החינוך והלמידה של ילדיה. יש לכך גם חשיבות מיוחדת על רקע קיומם של תהליכי עימות חריפים, ו/או פנייה מרובה לערכאות משפטיות, במקומות בהם לא הושקע מאמץ מתוכנן ליצירת שותפות בין ההורים והמערכת החינוכית, ופרוצדורות לבירור אי-הסכמות ואי-הבנות.

המלצה 6: בחירת בית-הספר על-ידי ההורים, ומעורבות המשפחה בתהליכים החינוכיים משפיעים במידה רבה על אפקטיביות השילוב.

ד. ביזור משאבים, בקרת תוצאות ושמירה על מרכזי מומחיות

בישראל, בדומה לארצות שונות, בולטת המגמה להעברת השליטה על משאבים מהמרכז ליישובים ו/או לבתי-הספר בהם מתנהל החינוך והטיפול. מגמת השילוב מחייבת חלוקת המשאבים וכפועל יוצא את פיצולם. קיימת אפשרות שמשאבים יוענקו לבתי-ספר על מנת לחזק את כוחה של המערכת הרגילה לטפל בילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים (כבאנגליה) או בהתאם לשיעור התלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים המזוהים (כבארצות-הברית). ביזור השליטה על המשאבים לווה בארצות השונות בהעברת האחריות על הישגי הילדים לבתי-הספר הרגילים, ויצירת מערכת בקרה המדגישה קריטריונים לאומיים להישג. בישראל מתוכנן ביזור משאבים למרכזים יישוביים (מתי"א), תוך חיזוק המערכת החינוכית הרגילה ותגמולה על לקיחת האחריות לחינוכו של התלמיד עם הצרכים החינוכיים המיוחדים. התכנית ליישום חוק החינוך המיוחד מתייחסת גם לאפיוני הצרכים המיוחדים של התלמידים, על-ידי קביעת סל שירותים דיפרנציאלי. מאידך מערכת בקרה להישגים לא מפורטת בה.

המלצה 7: עם התפתחות המגמה לביזור שירותים, יש צורך בתגבור של תהליכי בקרה על מנת להבטיח את איכות השימוש במשאבים עבור התלמידים עם הצרכים החינוכיים המיוחדים.

מערכת החינוך המיוחד מציעה למורה הכללי סיוע של מומחים בדרכי טיפול בילדים עם צרכים מיוחדים. הפיצול הכרוך בשילוב, והביזור בסמכויות עלולים לפגוע ביכולתם של המורים המיוחדים לשמור על מומחיותם, ויש לפעול לקיום השתלמויות לביזור ייחודם המקצועי. מתוך הכרה כי בעקבות השילוב עתידים בתי-ספר מיוחדים רבים להיסגר בהדרגה, הוחל במספר ארצות בשינוי ייעודם למרכזי מומחיות אזוריים ועל-אזוריים בהם תתבצע הדרכה כללית בהגדרת חריגויות, ייעוץ במקרים קשים, והשתלמויות, וירוכזו משאבים כגון: תכניות לימודים, יישומי טכנולוגיה ועזרים שונים והשתלמויות.

המלצה 8: יש צורך לתכנן את ביזור וקידום המומחיות המקצועית של מורי החינוך המיוחד. יש לשקול שינוי בדרך הפעולה של בתי-הספר המיוחדים והמורים המיוחדים והפיכתם למרכזי מומחיות, במשולב עם תכנון השינויים הצפויים בהם, לפיתוח דרכי תמיכה במערכת החינוכית הכללית.

ה. הכשרת מורים, השתלמות ומחקר

השינויים הצפויים בתכניות החינוך המיוחד מחייבים פיתוח תכניות לימודים ועזרי הוראה, עריכת השתלמויות לכל הגורמים המשתתפים בתהליך, ניסויים של פרויקטים חדשניים בצורה מבוקרת, ומחקר. **המלצה 9:** יישום השילוב בישראל, יחייב תכנון מערכת פעילויות רחבה לשינוי עמדותיהם של המורים.

בארצות השונות ניתן לאקדמיה תפקיד מיוחד בתקופה של התרחשות השינויים בחינוך המיוחד. שותפותם של המומחים התבטאה בהמשגה, ייעוץ ותכנון, במחקר, בפיתוח ובהערכה בשלבים השונים של הרפורמה בארצות השונות. שינוי בתפקיד המורה (הרגיל והמיוחד) מחייב בדיקה מקיפה של גישות ודרכים בהשתלמות מורים על מנת לשלב את ההמשגה המשתנה בתפיסות משתנות של תהליכי למידה תוך שילוב בטכנולוגיות חדשות המיושמות בכיתה. פרויקטים חדשניים נוסו בצורה מבוקרת, ונבדקו גישות מגוונות להכשרת מורים והורים. בישראל, בתכנית האב, יש התייחסות לצורך בהשתלמויות עבור גורמים שונים. אין בתכנית זאת התייחסות לגיוס חוקרים ממוסדות להשכלה גבוהה כדי שיהיו שותפים מלאים בתכנון ומחקר כפי שמקובל במרבית ארצות המערב, ובתחומי מקצוע אחרים (כגון מרכזים להוראת המדעים).

המלצה 10: ראוי כי בדומה לנעשה בארצות המערב האחרות, תלווה תכנית האב ליישום חוק החינוך המיוחד בישראל בייעוץ אקדמאי, ובמעורבות פעילה ושותפות של האקדמיה בתהליך, בתכנון, בביצוע פרויקטים חדשניים ובמחקר.

2. סוגיות מרכזיות בתכנון החינוך המיוחד

א. ההתפתחות בעבר

עד קום המדינה פעלו בישראל מוסדות החינוך המיוחד מתוך רגש אחריות סוציאלית ועל בסיס התנדבות. בשנת 1934 הוקמה בתל-אביב התחנה הפסיכולוגית הראשונה שאיפשרה אבחנה שיטתית של ליקויים נפשיים אצל ילדים. לפני כחמישים שנה נפתחו בישראל בתי-הספר הראשונים לחינוך מיוחד (בתי-ספר כאלה נפתחו בארצות המערב כבר בסוף המאה ה-19), ובשנת 1950 נפתח המדור לחינוך מיוחד במשרד החינוך והתרבות והחלו להתפתח מסגרות שונות של חינוך מיוחד.

ב-1950 למדו בחינוך המיוחד 1,535 תלמידים, ב-1960 מדובר ב-10,746 תלמידים, ב-1970 למדו 25,000 תלמידים וב-1980 60,000 תלמידים. מאז ועד לשנת 1990 כמעט ולא השתנה מספר תלמידי החינוך המיוחד והוא עמד באותה השנה על כ-62,000 תלמידים. בבדיקה שנערכה ב-1994 לקראת הכנת התכנית ליישום חוק חינוך מיוחד נמצא כי כ-6 אחוז מהתלמידים במערכות הקדם יסודי והיסודי מקבלים תמיכה במסגרות מיוחדות: 3.4 אחוז מתוכם במסגרות של החינוך המיוחד. מספר התלמידים המופנים למסגרות מיוחדים קטן משנה לשנה עם התחזקות מגמת השילוב.

במהלך חמישים השנים האחרונות השתנה לא רק מספר התלמידים בחינוך המיוחד כי אם גם הרכב המסגרות בתוכו. בתחילה הוקמו בתי-ספר מיוחדים לתלמידים עם פיגור שכלי ולתלמידים עם פגיעות חושיות (עיוורים וחרשים) ונכויות מוטוריות (ילדים עם שיתוק ילדים ועם שיתוק מוחין). בהדרגה התפתחו מסגרות חינוך מיוחדות (כיתות מקדמות) בתוך בתי-הספר הרגילים. ב-1990, 27.5 אחוז מילדי החינוך המיוחד למדו בכיתות טיפוליות בבתי-ספר רגילים: הילדים בכיתות אלה לומדים את רוב השעות בכיתה הרגילה, והם מוצאים מהכיתה הרגילה לקבלת שיעורי תיגבור. 27.5 אחוז נוספים למדו בכיתות מיוחדות (מקדמות) בבתי-ספר רגילים, ו-20 אחוז מהילדים למדו בבתי-ספר נפרדים של החינוך המיוחד. 7 אחוז למדו במסגרות על-יסודיות של החינוך המיוחד, 9 אחוז השתייכו לגני-ילדים, כשהם מטופלים על-ידי גננות שיי"ח (שילוב ילד חריג) והשאר במסגרות שונות במגזר המיעוטים ובמגזר החרדי.

מסגרות החינוך המיוחד הוקמו בתחילה מכוח חוק חינוך לימוד חובה, לפיו כל ילד בטווח הגילאים 5-15 שנים חייב ללמוד. חוק החינוך המיוחד שאושר בכנסת בשנת 1988 הסדיר מתן הוראה, לימוד וטיפול שיטתיים לילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים לפי צורכיהם. החוק הגדיר "ילד חריג" כ"אדם בגיל 3-21 שמחמת התפתחות לקויה של כושרו הגופני, השכלי, הנפשי או ההתנהגותי, מוגבלת יכולתו להתנהגות מסתגלת, והוא נזקק לחינוך מיוחד". לפי החוק "מטרת החינוך המיוחד היא לקדם את כישוריו ויכולתו של הילד החריג, לתקן ולשפר את תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי וההתנהגותי; להקנות לו ידע, מיומנות והרגלים ולסגל לו התנהגות מקובלת בחברה במטרה להקל על שילובו בה ובמעגל העבודה".

ב. תכנית האב ליישום חוק החינוך המיוחד

בימים אלו מבצע משרד החינוך את תכנית האב ליישום חוק החינוך המיוחד. הנחות העבודה של עורכי התכנית באשר להיקף האוכלוסייה הנוקקת היו כי 11 אחוז מאוכלוסיית התלמידים מוגדר בצורה זאת או אחרת כנוקק לשירותי החינוך המיוחד. מכאן שרק קצת יותר ממחצית האוכלוסייה הנוקקת מקבל את השירותים בפועל. ההנחה מבוססת על "סקר שכיחות של מוגבלויות בקרב ילדים בגיל שבע - מדגם ארצי", שנערך על-ידי הגוינט ב-1989. בסקר נמצא ש-17.5 אחוז מהתלמידים סובלים מבעיה תפקודית אחת לפחות: מוגבלות מוטורית, מוגבלות סנסורית, ליקויי שפה ודיבור, מוגבלות שכלית, מוגבלות התנהגותית, או מוגבלות לימודית. החוקרים סבורים שכ-15 אחוז מהתלמידים נזקקים לחינוך מסייע בגלל מוגבלותם ונתונים אלה דומים לנתונים שנמצאו בארצות אחרות בקבוצת גיל זאת. ההבדלים בין הארצות מוסברים בעיקר על-ידי הבדלים בשיטות המחקר ובהגדרת מצבי המוגבלות. כמו כן ניתן להניח ששיעורי המוגבלות עולים עם הגיל, מגיעים לשיאם בגילאי 10-14, והם גבוהים יותר בשכבות סוציו-כלכליות נמוכות.

מטרות החינוך המיוחד הן לאפשר לתלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים ללמוד ולהתפתח בדומה ככל האפשר לבני גילם האחרים. התכנית מבוססת על מספר עקרונות מערכתיים-מסגרתיים המשקפים אידיאולוגיות ותהליכים כלליים בחינוך ושיקום:

"א. קביעת סלי שירותים דיפרנציאליים לתלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים, המותאמים לצרכים האינדיבידואליים של כל תלמיד, בהתחשב בגילו, סוג הליקוי וחומרתו.

ב. יישום מדיניות שילוב הילד עם הצרכים החינוכיים המיוחדים במסגרות החינוך הרגיל, שמשמעותה מתן דגש על טיפול בילד במסגרת הכיתה הרגילה וצמצום הפניית תלמידים ברי שילוב אל ועדות ההשמה.

ג. יצירת תנאים לגמישות אירגונית ותפעולית במתן השירותים, כדי שניתן יהיה לתת מענה דיפרנציאלי הולם לכל ילד ולאוכלוסיות קטנות שמספרן ופיזורן הינם אקראיים במרחב ובזמן."

התכנית מאפשרת גם הרחבה של שירותי החינוך המיוחד לילדים בטווח גילאים רחב יותר (גילאי 3-21), הרחבה של משך הלימודים (יום לימודים ארוך, ולימודים בחופשות), הרחבה במיגוון הטיפולים והשירותים (טיפולים פרה-רפואיים) וביזור בחלוקת המשאבים.

ג. מודלים ומושגים בשילוב

החריגות ברמותיה השונות מייצגת את אחד האפיונים של השונות האנושית. השאיפה המעוגנת בחקיקה לשוויון הזדמנויות, מכירה בזכותו של כל ילד לחינוך והוראה, ומחייבת פיתוח דרכים מגוונות של התאמה ותמיכה לילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. יש לזכור, כי זכות בסיסית זו וההכרה כי כל ילד הוא בר-חינוך לא היתה מקובלת לפני כעשרים שנה. על מנת לקדם שאיפה זו, פותחה בישראל, כבאמצעות רבות אחרות, המגמה לאפשר לתלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים ללמוד עם תלמידים רגילים במערכת החינוך הכללי במידה מקסימלית. יש דגש על יצירת שותפות בין החינוך הרגיל והמיוחד באמצעות מודלים של שילוב, ובמטרה לסייע לחינוך הכללי במומחיות שפותחה בחינוך המיוחד.

המושג "הסביבה החינוכית הפחות מגבילה" - (Least Restrictive Environment) הוצג במרבית החוקים בארצות שונות על מנת לתאר את מחויבות החברה להשאיר ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים במערכות חינוך כלליות, ככל שהדבר מתאים להתפתחותם. זהו מושג משפטי, ובו מוצג העיקרון לפיו התלמיד עם הליקויים (disabilities) חייב ללמוד במסגרת חינוכית כללית ככל האפשר, עם תמיכה בהתאם לצרכים. במידה ויופנה התלמיד לקבל שירותי חינוך במסגרת מיוחדת, ייעשה מאמץ להשאירו בסביבה הפחות מגבילה (נבדלת ומסייגת). בארצות שונות ובתקופות שונות התפתחו מושגים ספציפיים שונים כגון שילוב (Mainstreaming), הכללה (Inclusion) ואינטגרציה (Integration).

1) שילוב

מושג השילוב מתייחס להשמה של תלמידים עם ליקויים בכיתות חינוך רגיל, עם תמיכה מתאימה. הוצאתו של התלמיד מהחינוך הרגיל לא נשללת לפי עקרון זה, אך היא תיעשה רק לאחר בדיקה של פתרונות אחרים - במסגרת החינוך הרגיל - ושיליתם. אם, למרות המדיניות הכללית לשילוב ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל, מחייבת התפתחותם העברה למערכות חינוכיות חלופיות, מוטלת על המדינה האחראית החוקית לספק את החלופות העומדות בעקרון "הסביבה החינוכית הפחות מגבילה" ולהציב את הילדים בהן. כלומר מערכת החינוך חייבת ליצור רצף מגוון של אלטרנטיבות ללמידה, כדי לקיים את עקרון השילוב. כמו כן, מדגישות התקנות, כי יש ליזום פיתוחן של פרוצדורות המבטיחות כי תלמידים עם ליקויים ילמדו ככל האפשר

יחד עם תלמידים ללא ליקויים. ילדים יופנו לכתות מיוחדות או לבתי-ספר נפרדים רק באותם מקרים בהם חומרת הבעיות מונעת את השארתם בכיתה הרגילה, גם לאחר מתן תמיכה מתאימה.

(2) אינטגרציה

עקרון האינטגרציה הוא מונח מרכזי בחינוך ב-25 השנים האחרונות, המבטא את התפיסה כי בתי-ספר חייבים לאפשר לאוכלוסיות תלמידים שונות ומגוונות ללמוד תחת קורת גג ארגונית אחת (ורצוי גם בכיתה אחת). בארצות שונות היה עיקרון זה קשור לגישות חינוכיות חברתיות כלליות (כגון התנועה נגד מוסדות נפרדים באיטליה, נורמליזציה של מפגרים בסקנדינביה וכיו"ב). בסקר שנערך על-ידי אונסקו ב-1988 נמצא כי 3/4 מהארצות הצהירו על מדיניות חינוכית התומכת בשילוב. סקר חוזר הצביע על גידול בשיעור הארצות התומכות בשילוב כמדיניות מועדפת. בארצות שונות ניתנו הגדרות שונות ששיקפו הבדלים בתפיסת המושג ופירושו. יש להדגיש כי גם בארצות, שבהן עד לאחרונה היה עיקר החינוך המיוחד במסגרות נבדלות, כגון הולנד, גרמניה וסין, נעשו בשלוש השנים האחרונות מאמצים לשילוב ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים בחינוך הרגיל במסגרת פרויקטים, תוך ביטוי מדיניות ממשלתית ו/או לחץ ציבורי. גם בפינלנד מתפשטת לאחרונה מגמה לשילוב צעירים שעד עתה היו מופנים ל"בתי-ספר מתקנים מיוחדים" בגלל צווי בית-משפט. ניתן לסכם כי הוויכוח כיום אינו, האם יש לשאוף לשילוב ילדים עם ליקויים וקשיים בחינוך הרגיל, אלא כיצד ליישם את השילוב בדרך אופטימלית, תוך התייחסות לשוני התרבותי בין הארצות השונות, לתכניות לימודים, לארגון הבית-ספרי מערכתי ולהקצאת משאבים.

(3) הכללה

בה בשעה שבאנגליה שכיח השימוש במושג אינטגרציה, בארצות-הברית נפוץ מושג ההכללה (Inclusion) כשהוא מוגדר ביתר הקצנה. לפי המינוח האמריקאי ראוי לכלול את מרבית תלמידי החינוך המיוחד בכיתות הרגילות, ולהביא את שירותי התמיכה אל הילדים, במקום להביא את הילדים אל שירותי התמיכה. מינוח זה מייצג שוני מושגי, לפיו מערכת החינוך המיוחד שנתפסה בעבר כמסגרת מקבילה, הופכת להיות מסגרת תמיכה המשולבת ברגילה.

בעקרון זה יש ביטוי להתנגדות לגישה הקיימת מזה כ-25 שנים, הגורסת הוצאת הילד עם הצרכים המיוחדים (Pull-out programs)

מהכיתה הרגילה, בחלק או בכל זמן הלימוד, למסגרות שונות ברמת נבדלותן מהחינוך הרגיל, כגון הכיתה הנבדלת, כיתת שילוב, כיתה טיפולית וכיו"ב. גישה זאת התבססה על ההנחה שהילדים זקוקים לתמיכה של אנשי מקצוע על מנת להגיע להישגים לימודיים, ושאינן אפשרות לתת תמיכה זאת בתוך החינוך הרגיל.

על פי הגישה הדוגלת בהכללה, מורים של חינוך מיוחד פועלים יחד עם מורים של חינוך רגיל **בתוך** הכיתות הרגילות. המושג Full inclusion מביא את התפיסה להקצנה בטענה ש**כל** הילדים בעלי ליקויים חייבים להיות בחינוך הרגיל. המסקנה הישירה של חלק ממתכנני השירותים לתלמידים הנוזקים לחינוך מיוחד, על פי גישה זאת, היא ביטול רצף המסגרות המיוחדות, והכללת כל התלמידים בחינוך הרגיל. ראוי לציין כי ההתנגדות של אנשי חינוך רבים, הן מתחומי החינוך הרגיל והן מתחומי החינוך המיוחד למגמה זאת, אינה לעצם עקרון ההכללה, אלא לגישה הקיצונית המחייבת את ביצוע התהליך עבור כל הילדים עם הליקויים. על הקשיים שביישום גישה זאת אפשר ללמוד ממחקר המצביע על כך שילדים עם ליקויים חמורים לא שולבו במקרים רבים באופן מלא, כי המערכת הרגילה לא היתה ערוכה לקבלתם. ההצעה האלטרנטיבית היא שתיעשה בחינה של צורכי ילדים, תוך התייחסות דינמית לממדי זמן (מספר שעות טיפול/ים מיוחד/ים) ומיקום (מידת הנבדלות של מסגרת התמיכה).

סקר של פסיקות משפטיות בארצות-הברית מצביע על שינוי בולט בעמדת בתי-המשפט בנושא החינוך המיוחד בעשר השנים האחרונות. במשך שנים רבות התלבט בית-המשפט בין העדפת שילוב מלא ככל האפשר, לבין העדפת הקפדה על איכות שירותי טיפול וחינוך, בהתאם להמלצת מומחים, תוך התפשרות על נבדלות מיקומם. בתחילת שנות השמונים העדיפו השופטים לשמור על איכות החינוך המיוחד על פני השילוב במערכת הרגילה, ונטו לקבל את המלצות המומחים כי עדיף להוציא ילדים ממסגרתם הרגילה על מנת להבטיח שיקבלו את הטיפולים הדרושים להתפתחותם. בשנות התשעים יש ביטוי ברור לשינוי בגישה בפסיקת בתי-המשפט בארצות-הברית. בית-המשפט ביטא הכרה בחשיבות השילוב, ורתיעה מוויתור על שיבוץ במערכות חינוכיות כלליות, על מנת לקבל איכויות חינוכיות משופרות. כמו כן פסק בית-המשפט על שילובם של תלמידים עם ליקויים קשים בחינוך הכללי. מדיניות השילוב המלא היא המדיניות המועדפת היום בארצות-הברית, ובית-המשפט

מבטא בצורה עקבית את הצורך לשקול יתרונות חברתיים בצד היתרונות הלימודיים. העובדה שתלמידים עם ליקויים קשים יתקשו לעמוד בקצב הלימודים של החינוך הרגיל ויזדקקו לתכנית מיוחדת, כלל אינה נתפסת כסיבה להשמה נבדלת.

למרות האמור לעיל ראוי לציין שבתי-המשפט לא דרשו שילוב בכל מחיר. הם קבעו שאם התלמיד ממשיך להפריע ומשפיע בצורה שלילית על חינוכם של הילדים האחרים, גם לאחר שניתנת לו עזרה ותמיכה, הוצאתו מהמערכת הרגילה מוצדקת, גם אם הדבר עומד בניגוד למדיניות המועדפת של שילוב.

בית-המשפט בארצות-הברית לא התעלם גם מהצורך של חלק מהאוכלוסייה לבתי-ספר נפרדים לחינוך מיוחד. הדבר בא לידי ביטוי בשנתיים האחרונות, כאשר עם צמצום מספר ההפניות למערכות חינוכיות ציבוריות נבדלות, וסגירה של בתי-ספר ציבוריים לחינוך מיוחד, היו הורים שדרשו שיינתן לילדיהם ללמוד במערכות חינוך מיוחד נבדלות פרטיות. בתי-משפט נעתרו לבקשות הורים אלה וחייבו את המדינה לשלם עבורם את שכר הלימוד הנדרש בבתי-ספר אלו.

ד. שילוב במערכת הרגילה - יתרונות וחסרונות

1) הישגים לימודיים

התומכים בשילוב טוענים כי הוצאת ילדים עם ליקויים לכיתה מיוחדת לא שיפרה את הישגיהם והם ילמדו במידה הטובה ביותר בכיתה הרגילה. המסתייגים משילוב טוענים כי המחקר בחינוך המיוחד מוכיח שילדים שונים לומדים ברמות יעילות שונות בסביבות שונות, ואין סביבה לימודית אחת שניתן לראותה כאופטימלית לכל הילדים. יש ילדים שלמידתם היא במיטבה בקבוצות קטנות, אחרים זקוקים לתנאי למידה ועזרי למידה מיוחדים, ויש ערך מיוחד להתאמה יחידנית של תכניות הלימודים ללומד. מספר סקירות מחקריות הצביעו על מגמות המשקפות תוצאות שונות בקבוצות עם הצרכים המיוחדים: נמצא, למשל, כי ההשמה בחינוך מיוחד היתה בעלת אפקט רב יותר בשיפור הישגים לימודיים של תלמידים עם ליקויי למידה ו/או הפרעות רגשיות והתנהגותיות. עבור תלמידים עם פיגור שכלי לא היה להשמה זו אפקט משמעותי על הישגי התלמידים, בהשוואה להישגיהם בחינוך הרגיל. השוואת תלמידים עם ליקויי למידה, שלמדו תחילה בחינוך רגיל ועברו לחינוך מיוחד, עם תלמידים שלמדו תחילה בחינוך מיוחד והועברו לחינוך רגיל, הראתה כי לקבוצה שנבדקה

בחינוך המיוחד היתה התקדמות צנועה אך שיטתית בהישגים. אך אצל התלמידים שנשארו ללמוד בחינוך הרגיל, לא נמצאה כל התקדמות במדידות החוזרות.

לסיכום, המחקר מצביע על היעדר ממצאים שיטתיים לגבי הישגים לימודיים של תלמידים עם ליקויים במסגרות שילוב שונות. אפשר אולי להסביר את העובדה, שהסקרים השונים דיווחו על תוצאות שונות עבור קבוצות שונות, בכך שייתכן כי תלמידים שלא שולבו בחינוך הרגיל, היו שונים מלכתחילה ביכולת התפקוד שלהם מהתלמידים ששולבו או הושארו במערכות חינוכיות רגילות. כמו כן יש לזכור כי המחקרים משווים בין שתי גישות המובחנות בצורה חדה - מסגרות שילוב לעומת מסגרות נבדלות. במציאות יש מיגוון של דרגות שילוב ונבדלות המתאימים לתנאים שונים וצרכים חינוכיים במקומות שונים. לכן היעדר תשובות חד-משמעיות משקף את השונות והגיוון בתנאי המציאות.

(2) שילוב חברתי

התומכים בשילוב מדגישים את החשיבות החברתית הנודעת להשארותם של הילדים עם הליקויים בין בני גילם. לדעתם מטרה זו יותר חשובה מאשר קידום בלימודים. לפי גישה זו, היתרונות המרכזיים של השהות ביחד הם בכך שהילדים ללא הליקויים מהווים מודל חיקוי, ומאפשרים את הרחבת טווח ההתנסות והמגעים החברתיים של הילדים עם הליקויים. השילוב החברתי יוצר תנאים של שוויון בהזדמנויות החברתיות, המאפשרים גדילה והתפתחות של שתי הקבוצות. המחקר הצביע על כך שילדים עם פיגור שכלי נהנים ומפיקים תועלת חברתית ממגע עם ילדים בחינוך הכללי.

המתנגדים לשילוב מטילים ספק בעצם היתרונות החברתיים הנובעים מהשהות ביחד. לטענתם מחקרים שבדקו את הסטטוס החברתי, הצביעו על כך שלעתים קרובות, ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים נדחים מבחינה חברתית, מקיימים פחות אינטראקציות חברתיות עם התלמידים הרגילים, וחשים בודדים ומנותקים. מחקר שבדק את הקבלה החברתית של ילדים עם ליקויים, והשווה בינם לבין ילדים ללא ליקויים, מצא כי הילדים עם הליקויים, בין אם הופנו לחינוך מיוחד, ובין אם לא הופנו אך יכלו להיות מופנים לחינוך מיוחד, היו פחות מקובלים על חבריהם. כלומר עצם השילוב (ההישארות באותה כיתה) לא שינה בצורה משמעותית את הסטטוס החברתי של התלמידים. התוצאות השונות של המחקרים נובעות לא רק ממדידה של מערכות חינוכיות שונות וסוגי ליקויים שונים,

אלא גם משימוש במדדים שונים. יש לזכור כי הביטוי תועלת או יתרון מתייחס למיגוון איכויות, ושונות במטרות המדידה עשויה לתת תוצאות מנוגדות.

השילוב המלא עלול אף להחריף את שאלת הזהות העצמית של תלמידים עם ליקויים, ובעיקר אצל תלמידים בעלי ליקויים המופיעים בשכיחות נמוכה. במסגרת הכיתות המיוחדות, לעומת זאת, נפגשים עם תלמידים שיש להם קשיים דומים. מפגש זה מאפשר להם לחוש שאינם יחידים בקשייהם, ולפתח זהות עצמית חיובית. שילוב ילדים עם לקויות בפרופורציות נמוכות כגון עיוורון או שיתוק מוחין עלול למנוע מהם להכיר ולהיפגש עם ילדים שיש להם קשיים דומים. יש לזכור כי בתחומים שונים הוכרה החשיבות של מפגש קבוצות לעזרה עצמית או עניין משותף. על מנת להימנע מבידוד במערכות חינוכיות המשלבות שילוב מלא, יש לתכנן הזדמנויות לילדים עם קשיים דומים להיפגש הן בבית-הספר או בקהילה. מפגשים אלו ישמשו להחלפת מידע, מתן תמיכה ותחושה שאינם יחידים במצבם.

3) יתרון הטיפול הניתן בתוך המסגרת הרגילה

(מסגרת כוללנית בה הטיפול מגיע אל הילד, ולא הילד מוצא אל הטיפול).

נושא זה נבדק במחקרים שונים. מחקר שבדק ילדי גן, לדוגמא, מצא כי הטיפול הניתן בחדר הכיתה הרגיל בנוכחות ילדים אחרים, היה מותאם להתנהגויות בגן, ונמצא אפקטיבי, ולפיכך הוא תרם יותר להכללה והתמדה של הכישורים הנלמדים. בתכנית המתוארת ייעץ המומחה לחינוך מיוחד לגננת, וסייע להעלאת הרמה הכללית בעבודה בגן. המתנגדים למתן הטיפול בתוך המסגרת הרגילה מעלים שורה של טענות:

א. במקרים מסוימים יש יתרון ברור לטיפול המתבצע במסגרת הרגילה, אך יש גם מקרים ומצבים בהם החינוך האופטימלי לילד עם הצרכים המיוחדים מחייב סביבה חינוכית השונה בתנאיה מהכיתה הרגילה. לדוגמא, תלמידים עם הפרעות התנהגות קשות זקוקים לסביבה שיש בה הפחתה משמעותית של גירויים, ורמת בקרה התנהגותית מוגברת. התאמת הכיתה הרגילה לדרישות אלו תפגע בילדים הרגילים, והשארת הילד עם הפרעות ההתנהגות בכיתה הרגילה תפגע בסיכויי ההתפתחות והלמידה שלו.

ב. השילוב מעורר את השאלה, האם יוכל הילד עם הצרכים המיוחדים לקבל, במסגרת בית-הספר הרגיל, את אותה רמת מומחיות מקצועית, ואותה דרגה של אינטנסיביות שהוא יכול לקבל במסגרות נפרדות המטפלות רק בתלמידים הדומים לו בליקוייהם וקשייהם.

ג. השילוב מעורר שאלה, לא פחות חשובה, מה מרגיש הילד עם הצרכים המיוחדים כשהוא מקבל טיפול שונה מתלמידים אחרים בכיתתו. המחקר הצביע על כך, שחלק מהתלמידים המשולבים בכיתות רגילות מעדיפים לקבל סיוע מחוץ לכיתה הרגילה, בכיתה מיוחדת ועל-ידי מורים מהחינוך המיוחד.

4) פגיעה בזכויות אזרחיות

הוצאת ילדים מהכיתות הרגילות היא פגיעה בזכויותיהם האזרחיות ובשוויון חברתי, כי היא מבודדת אותם מבני גילם. אולם יש להיות ערים לעובדה שטענה כזאת יכולה להישמע גם לגבי תכניות מיוחדות בתחומי עניין אחרים, כגון תכניות לילדים מחוננים - האם גם במקרה זה הוצאת הילדים מהכיתה הרגילה היא פגיעה בזכויות האזרחיות שלהם?

נראה כי נושא השילוב הוא בעיקרו שאלה פילוסופית מוסרית. בהיעדר ממצאים מחקרניים חד-משמעיים, יש מקום לבחינת התאמה של פתרונות ספציפיים ומגוונים לצרכים ייחודיים, תוך התייחסות למשתנים קריטיים כגון תכנית הלימודים, וסגנון השותפות בין אנשי החינוך הרגיל והמיוחד.

3. יישום מדיניות השילוב בישראל

- המגמות המרכזיות בשינויים בישראל מתייחסות לנושאים הבאים:
- שילוב ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים בסביבה חינוכית פחות מגבילה.
 - מיגוון מסגרות של חינוך מיוחד לענות לצורכי ילדים ובחירה הורית.
 - שינוי תפקיד המורה בחינוך הרגיל והמיוחד - שיתוף פעולה ומרכזי מומחיות.
 - דרכי הגדרה של התלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים והשלכות אופרטיביות.
 - ביזור משאבים ואחריות המערכת החינוכית.
 - יחסי-גומלין בין המשפחה והמערכת החינוכית.
 - הכשרת מורים, השתלמויות, מחקר, והערכה.

ביישום התכנית ראוי לדעתנו לשים לב לניסיון הבינלאומי המצטבר בנושאים אלה על מנת ללמוד ממנו ולהימנע משגיאות מיותרות.

א. הכשרה והשתלמויות

יש צורך במערכת הכשרה והשתלמויות מקיפה ואינטגרטיבית למורים בחינוך הרגיל (הן במסגרת השתלמויות למורים ותיקים, והן כחלק בלתי נפרד מתכניות הכשרה לפרחי הוראה), על מנת לסייע להם ליצור סביבה חינוכית מקבלת שונות, מקדמת ואף מעודדת שילוב. כמו כן יש לפעול לשינוי עמדות ולביסוס הידע של המורים בתחומי הליקויים והקשיים של ילדים, ודרכי התייחסות אליהם. השילוב מחייב, לרוב, שינוי בתהליכי למידה בכיתה - כגון מעבר ללמידה שיתופית בקבוצות (Cooperative Learning), שימוש בטכנולוגיות התומכות בלמידה יחידנית ומודעות לשונות חינוכית המתבטאת בשינוי עמדות של מורים והורים, ולימוד טכניקות שונות.

לעמדות של מורים בחינוך הרגיל, ולעמדות של ההורים והילדים בשאלת השילוב יש השלכה ברורה על הצלחתו. גם כאשר באופן כללי עמדות המורים כלפי השילוב שליליות, ניתן להפעיל תכניות התערבות בעלות פוטנציאל לשינוי עמדות.

ב. דרגת השילוב

התכנית ליישום חוק החינוך המיוחד מדגישה את חשיבות הסביבה הפחות מגבילה עבור הילד עם הצרכים החינוכיים המיוחדים, אך בתכנון מערכות רב-שנתי יש להיזהר מהנטייה להקצנה וחיפוש אחר פתרון אחד כוללני. רק בשמירה על רצף אפשרויות ומסגרות חינוכיות ניתן יהיה לסייע לילדים בצורה המתאימה לצורכיהם ומבטיחה התפתחותם. יש להדגיש את החשיבות במתן אפשרות בחירה לילדים ולהוריהם למסגרת העונה לצורכיהם בצורה האופטימאלית, ולהימנע מכל פעילות המביאה לצמצום אפשרויות חינוכיות.

ג. שליטה על משאבים : מרכז/ביזור

מתוך התבוננות בהתפתחויות בארצות שונות ניתן להבחין במגמה לביזור (דה-צנטרליזציה) בחלוקת משאבים והעברת השליטה עליהם לבתי-הספר ולוועדות מקומיות בדומה לרפורמות בשירותים שונים כשירותי בריאות וחינוך. באנגליה הועברה השליטה על משאבים לבתי-הספר שתארו את

אחריותם לילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים באמצעות הצהרה מחייבת. התנועה של "בתי-הספר של המחר" (Tomorrow's Schools Reform) בניו-זילנד אופיינה אף היא בהעברת האחריות והסמכות מהמרכז (משרד החינוך) למוסדות החינוך, שבראשם עומדים חבר נאמנים, ומפקחים עליהם באמצעות סוכנויות עצמאיות.

המושגים שנקשרו לביזור הסמכויות היו **בחירה חופשית**, כלומר משפחות רשאיות לבחור במוסד החינוכי לילדיהם, **ואחריות**, כלומר למוסדות חינוך אחריות בסיסית למתן חינוך מתאים לכל הילדים, שיביא להישגים. פותחו מנגנונים לבקרה על ביצוע, וקריטריונים והליכים להגדרת זכאות לשירותים מיוחדים. ההנחה העומדת ביסוד המגמה הקוראת לביזור והעברת הכוח מהשלטון המרכזי לבתי-הספר היא שעל החלטות להתקבל קרוב ככל האפשר למקום בו עליהן להתבצע (ובכך יש סיכוי טוב יותר לצימצום בירוקרטיה, ולהבטחת הרלוונטיות של ההחלטות המתקבלות במקום סמוך למקום שם הם מתבצעות - Community-based services).

מדיניות השילוב מיקדה את תשומת הלב לשאלת הקצאת המשאבים. על מנת לסייע לתלמידים עם ליקויים להגיע להישגים בלימודים, יש צורך חיוני בתוספת משאבים. משאבים אלה דרושים לזיהוי הילדים המתקשים וסיבות הקושי ולמתן טיפולים המתאימים לצרכים כגון: הוראה המותאמת לצורכי הילדים בעלי הליקויים השונים (התאמה בתכני הלימוד, בדרכי הלמידה, ו/או בגישות הוראה), טיפולים נוספים (כגון טיפול בדיבור, ריפוי בעיסוק), שימושים בטכנולוגיה, ו/או ייעוץ למשפחותיהם.

בתהליכי הבחירה של ההורים, והביזור של הסמכות והמשאבים טמונות הבטחות לייעול ולשיפור שירותים, אך קיימות סכנות לילדי החינוך המיוחד. מאחר והשירותים הניתנים עוברים לשליטת מערכות החינוך, עשוי להתפתח חוסר שוויוניות באיכות השירותים המוצעים. על כן לבתי-הספר באנגליה יש אמנם אוטונומיה בשליטה על משאבים עבור הילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים, אך הוגדר גם טווח אחריות של בתי-הספר והרשויות המקומיות בהתאם לקריטריונים לאומיים שיבדקו על-ידי מנגנון מרכזי. בתהליך גלומה סכנה נוספת, כי בתי-הספר עלולים להגביל את אחריותם רק לאותם ממדים ספציפיים הניתנים להערכה ומתוגמלים בתוספת משאבים. בניו-זילנד הוקם גוף לניהול המשאבים (Local Special Education Resource Management Groups), וחברה

הצהרה ברורה על אחריות בתי-הספר כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים - לרשום אותם, ולתת להם חינוך באותם תנאים כמו כל התלמידים, ולטפל ב"מכשולים" ללמידתם, כולל התאמה של תכנית הלימודים לצרכים מיוחדים. בישראל התפתחו בשנים האחרונות מרכזי תמיכה יישוביים-אזוריים (מתי"א).

ד. תגבור לילד או למערכת החינוכית

שאלה נוספת מתייחסת למפתח התקצוב, האם תוספת המשאבים ניתנת על פי צורכי הילדים (סל שירותים) או תגבור למערכת החינוכית. בארצות-הברית הוקצבו המשאבים לפי פרופורציות ילדים שזוהו, ובתי-ספר שזיהו ואבחנו יותר תלמידים עם צרכים מיוחדים, קבלו תוספת משאבים. באנגליה הודגשה האינטראקציה בין גורמים בילד - ובסביבתו החינוכית כמקור לקשייו. אי לכך ניתנו המשאבים לבתי-הספר במטרה לחזק את המערכת החינוכית הרגילה ביכולתה לטפל בתלמידים עם צרכים מיוחדים, ובהנחה כי ככל שתהיה למערכת הבית-ספרית שליטה על המשאבים יהיה פחות צורך לאתר ולאבחן תלמידי חינוך מיוחד. בתי-הספר נדרשו להצהיר על מדיניותם כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים, וניתנה להם הקצאה של משאבים על מנת שיקבלו אחריות על כל הילדים, כולל ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. ההפניה לחינוך מיוחד נעשתה רק במקרים קיצוניים.

הבעיה המרכזית בגישה זו היא בבקרה על דרכי השימוש במשאבים שנועדו לילדים עם צרכים מיוחדים כאשר הם יינתנו בידי מערכות החינוך הרגילות. מחשש להתפתחות חוסר שוויוניות באיכות השירותים הבית-ספריים לילדים מתקשים, מוצע לפעול להצגת מטרות ברורות, לפיתוח מערכת קריטריונים לאומיים וחקיקה מתאימה, ולמיסוד דרכי פיקוח ובקרה להבטחת טיפול בתלמידים המתקשים. באנגליה הוקמו צוותי פיקוח, אך יחד עם כך נמצאו מספר בתי-ספר שמספר ההפניות שלהם לחינוך מיוחד גדל, מאחר וחשו שאינם מסוגלים במצב המשאבים הקיים לענות לצורכי התלמידים המתקשים במידה בולטת.

בתכנית האב ליישום חוק החינוך בישראל יש התייחסות מפורשת הן לשאלת הביזור והן לבעיות הכרוכות בהקצאת המשאבים, תוך שיקוף של ביטוי משולב למספר מגמות. המטרה היא לעבור משירותים בית-ספריים הקשורים למסגרות ולוועדות השמה, לסל שירותים הניתן לילד ממרכז שירותים יישובי/אזורי. מודגש כי השליטה במשאבים לא תהיה בית-

ספרית אלא מרכזית-עירונית. בית-הספר יקבל תוספת משאבים בהתאם לצורכי הילדים המאותרים במגמה לחזק את המערכת החינוכית הרגילה. בהשוואה לתכניות בינלאומיות ניתן להתרשם לחיוב מהשילוב של שתי הגישות השכיחות בהקצאת משאבים.

מאידך גיסא יש מקום לדאגה בשל היעדר הבהרה של תכנון מערכת בקרה וקריטריונים לאומיים להישג. במערכת החינוך המיוחד הישראלית היתה עד לאחרונה הדגשה על ערך התהליך (דרכי הלמידה) ולא על התוצאות (במונחים של הישגים ברי-מדידה בהשוואה להישגים נורמטיביים של בני אותו גיל). עם התפתחות המגמה לביזור שירותים, יש צורך בתגבור של תהליכי בקרה על מנת להבטיח את איכות השימוש במשאבים עבור התלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים.

ה. הגדרות מובחנות של חריגות

חוק החינוך המיוחד משתמש במושג הכוללני "ילד חריג", ונושא המיון לסוגי חריגות שונים מוזכר רק בהתייחס לפיגור שכלי. מאידך, בתכנית האב ליישום החוק יש התייחסות דיפרנציאלית ל-14 קטגוריות שונות של חריגות לצורך חישוב סל השירותים. מיון זה מעורר תהייה הן לגבי עצם המשמעות התיאורטית והיישומית של המיון, והן לגבי המושג "סל השירותים". בשנים האחרונות התעורר בארצות שונות ויכוח תיאורטי על עצם הקטגוריזציה, ועד כמה היא רלוונטית בתכנון החינוכי. ניתן להבחין בשני זרמים קיצוניים בהמשגה: יש חוקרים המדגישים את האפיונים הייחודיים של תלמידים בקטגוריות מיוחדות כגון ליקויי למידה, ילדים עם הפרעות התנהגות ופיגור קל. אחרים טוענים כי ההבחנה הקטגוריאלית אינה תקפה, ויותר מכך - חסרת רלוונטיות להגדרת צרכים של תכנון חינוכי.

בדיקות עד כמה שונים מהותית התלמידים המאובחנים בקלסיפיקציות השונות של החינוך מיוחד מהתלמידים המתקשים בלימודיהם, שאינם מוגדרים כליקויי למידה או קטגוריה מבחנת אחרת, העלו תוצאות שונות ולא עקביות. Algozzine ועמיתיו, לדוגמא, העריכו במחקרם 40 כיתות נבדלות לחינוך מיוחד: 16 כיתות נועדו לילדים עם פיגור קל, 13 לתלמידים עם לקות למידה, ו-11 כיתות לתלמידים עם הפרעות התנהגות. במרבית הכיתות היה שימוש דומה באסטרטגיות ודרכי הוראה מיוחדות כגון מתן משוב, עיצוב והבנייה של זמן הלמידה,

מתן הוראות ברורות, ולא היתה מובחנות בהוראה של תלמידים עם קלסיפיקציות שונות בחינוך המיוחד.

הן החוקרים המדגישים את השונות המהותית של קבוצות הילדים בחינוך המיוחד, והן אלו המדגישים את הגישה הלא-קטגוריאלית, תוך הדגשה של תחומי הדמיון עם הקבוצה המתקשה בלמידה, אינם מתכחשים לצורך המיוחד של תלמידים אלו בהוראה המתאימה לצרכים שלהם. מאידך יש לוויכוח התיאורטי השלכות מעשיות לגבי תהליכי אבחון (והשקעת משאבים בהם). המחקר מעורר שאלות נוקבות לא פחות לגבי השונות בדרכי החינוך הניתן לילדים עם קלסיפיקציות שונות של ליקויים, וייתכן שיש מקום לשאול לא על מידת השונות הגלובלית, אלא על פרופורציות שוני לעומת פרופורציות דמיון בדרכי ההוראה לקבוצות החריגות השונות. אי יכולת לזהות שינויים באפיוני הוראה או טיפול ייחודיים לקבוצות מיוחדות בחינוך המיוחד עוררה את השאלה לגבי רלוונטיות השימוש בקטגוריות מתייגות בחינוך המיוחד.

הוויכוח אמנם מתייחס להמשגה תיאורטית, אך יש לו השתמעויות מרחיקות לכת בשאלות הקצאת משאבים, האבחון והאיתור של התלמידים, והשלכות על בניית תכניות לימודים יחידניות. תכניות החינוך המיוחד בארצות השונות נוטות לשלב את שתי הגישות. מחד גיסא, יש התייחסות לקטגוריות השונות ולצרכים המיוחדים באבחון וטיפול, ומאידך גיסא, הדגש על רמות, פרופילים יחידניים של ילדים, ו/או עוצמות של קשיים, שיש להעריכם. עם זאת, ברפורמות המתוארות באנגליה, ובארצות-הברית, יש קריאה לשינויים בהליכי האבחון. בוטאה ביקורת חריפה על כי מושקעים משאבים רבים באבחון, ועובר זמן יקר המוקדש להשגת מידע הרלוונטי באופן מוגבל עבור התכנון החינוכי. עלתה התהייה, האם לא ניתן לקצר בתהליכי האבחון, להשקיע פחות זמן ומשאבים על מנת להגיע לאבחנה קטגוריאלית, שעצם תקפותה מעוררת מחלוקות. האם לא עדיף להתמקד באבחון בתחומי קושי המחייבים תגבור ולהתחיל בטיפול מוקדם ככל האפשר. ניתן להתרשם כי האבחון החינוכי צריך להשתנות מאבחון הממייך תלמידים, לאבחון התומך ומשפר תהליכי למידה.

ו. שותפות עם משפחות

למשפחות תפקיד מרכזי בהתפתחותם של ילדים. בתכנונים חינוכיים, לכן, מודגשת החיוניות ביצירת יחסי-גומלין בין המערכת המשפחתית

והחינוכית להבטחת ההמשכיות בסביבות בהן גדל הילד ומתבטא בבחירה בית-ספרית. חריגות במשפחה משפיעה במידה רבה על האווירה המשפחתית: על היחסים בין בני המשפחה, ועל קשריהם עם מערכות חוץ משפחתיות כמו המערכת הבית-ספרית, ומערכות קהילתיות שונות. משפחה המגלה כי לילד יש ליקוי או נכות מתנסה בתחושת משבר קשה, מצוקה על היות ילדם שונה, ורצון עז לשינוי המצב. השותפות עם המערכת החינוכית היא אחת מהדרכים לסייע למשפחה להתגבר על המשבר באבחון ילדם, ולתמוך בהתארגנות לתמיכה בו. החקיקה בארצות שונות מדגישה את החתירה לקראת ביסוס השותפות של ההורה באבחון, בתכנון החינוכי, בקבלת החלטות משותפות, ובשותפות בטיפול, תוך כיבוד רצון ההורים לרמת המעורבות שלהם בתהליכים השונים. הנחת היסוד היא כי בשעה שמחנכים, הורים ותלמידים רואים זה את זה כשותפים אקטיביים בתהליך החינוכי, יש סיכוי להשפעה חינוכית רבה על התקדמות התלמיד. לשותפות זו יכולים להיות אפיונים שונים המותנים במאפייני ההורים, מאפייני המערכת החינוכית, ואפיוני הילדים.

קיים מיגוון סוגים של מעורבות הורים בתהליך החינוכי של ילדיהם השונים ברמת האקטיביות שלהם, כגון שותפות בקבלת החלטות חינוכיות, התנדבות לפעולה לסייע למורה בבית-הספר, ו/או סיוע לילד בלימודים. שותפויות מסוג זה קיימות בין הורים למערכת החינוכית הכללית גם כשאינן לילדים קשיים ייחודיים. מאידך גיסא, השוואות בין הורים לילדים עם צרכים מיוחדים להורים לילדים עם התפתחות תקינה הראו, כי המשפחות מהקבוצה הראשונה נמצאו בקשר תדיר עם מורי ילדם יותר מאשר הורים בקבוצה השנייה. הרצון לקשר עשוי לקדם שותפות, אך עלול גם להיות בסיס לקונפליקטים בבית ובבית-הספר, בהיעדר תמיכה וייעוץ מתאימים.

ז. טכנולוגיה

הטכנולוגיה יכולה לאפשר למידה המותאמת בצורה ייחודית לצורכי תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים, והכשרת מורים בדרכים חדשניות וגישות מתקדמות. בארצות-הברית פותחו מערכות מומחה לשימוש בתהליכי תכנון חינוכי יחידני, והכשרת מורים. הסקרים מראים, עם זאת, כי התקוות המרובות שנתלו בטכנולוגיה לא מומשו. הסקרים מצביעים על התפקיד המכריע שיש להכשרת המורים בשימוש מושכל בטכנולוגיה לסייע לתלמידי החינוך המיוחד, שחייבים ללמוד בדומה לבני

גילם כשהם מצויים בסביבה משלבת. כמו כן שימושי הטכנולוגיה בביתם (במחשב ביתי) עשויים לתרום להתפתחותם, אך אלו גם מטילים אחריות מרובה על ההורים והתמיכה שהם נותנים לילד.

ח. בתי-הספר המיוחדים

שאלה שאין אפשרות להתעלם ממנה היא מה עתידם של בתי-הספר המיוחדים. תשובה פשטנית תתייחס למחויבות הגוברת של מערכת החינוך הרגילה לטפל בילדי החינוך המיוחד, אשר תביא לסגירת המסגרות המיוחדות, כפי שקורה באיטליה, בחלק מהארצות הסקנדינביות, ואף בישראל. מאידך גיסא, יש לשים לב לעובדה שסגירת בתי-הספר המיוחדים היא בזבוז משאבים שנאספו, ואי התייחסות לצורך של בתי-הספר הכלליים ולצורך של תלמידים עם צרכים מיוחדים לרצף של מסגרות מגוונות.

בתי-ספר המיוחדים התפתחו כשמערכת החינוך הרגילה נכשלה בניסיונה לטפל בילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. הסיבה המרכזית לכישלון היתה היעדר מומחיות של מורים בחינוך הרגיל לסייע לילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. בתי-הספר המיוחדים בארצות שונות ריכזו מומחיות בתחומים ספציפיים שיידרשו לבית-הספר הרגיל הרוצה לשלב את התלמידים עם הצרכים המיוחדים. הצורך להכין את המורים הרגילים לענות לצרכים של ילדים עם ליקויים, תוך שימוש בתמיכה ובידע של החינוך המיוחד, מחייב קידום מומחיות במרכזים, שתהא זמינה ונגישה למורים בכיתות הרגילות ככל שהשירותים המיוחדים יפוצלו בין בתי-ספר כלליים, היכולת לפתח בהם מומחיות בטיפול בילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים תצטמצם.

באנגליה, למשל, פותחו מודלים שונים של שותפות וקשרים בין מערכות רגילות ומיוחדות על מנת לענות על קשיים. בתי-הספר המיוחדים שינו למעשה את עיקר תפקידם, והפכו בהדרגה למרכזי ידע, משאבים, הדרכה ושירות למספר מצומצם של תלמידים עם קשיים חריפים. גם בשוודיה מתפתחים מרכזים לאומיים של חינוך מיוחד, ובהולנד נוצרים אשכולות של בתי-ספר רגילים ומיוחדים. ישנן אף הצעות כי בית-הספר המיוחד של המחר ימלא מספר תפקידים בנוסף למתן שירות ישיר למספר קטן של ילדים הזקוקים לעזרה מיוחדת. הוא יהווה מרכז מידע, ומרכז אבחונים בעיקר במקרים קשים. העובדים בו ייתנו ייעוץ והדרכה לבתי-הספר הרגילים, יעסקו בפיתוח תכניות לימודים וחומרי למידה

ובפרויקטים ניסיוניים, ובית-הספר יהפוך מרכז משאבים והדרכה לא רק למורים הרגילים אלא גם למשפחות, ולתלמידי חינוך מיוחד בוגרים.

ט. שותפות עם האקדמיה בהמשגה, מחקר, הערכה והכשרה

רפורמה של בתי-הספר ושינויי מבנה יוצרים הזדמנויות חדשות לקידום של תלמידים עם ליקויים. הדבר מחייב הכשרה לשותפים בתהליך החינוכי, ניסויים של דרכי ארגון שונות ללמידה ופיתוח מיגוון דרכי תמיכה. בארצות-הברית ובאירופה יש תפקיד חשוב למוסדות להשכלה גבוהה ולמכוני מחקר. אנשי מחקר בוחנים היבטים שונים של ההתפתחויות בחינוך המיוחד; הם מגדירים ובודקים משתנים בילד ובסביבותיו; מבצעים פרויקטים מבוקרים לניסוי של המשגות ותפיסות חדשניות בעיצוב מחדש של בתי-הספר. המחקר ליווה את תהליכי השינוי בחינוך המיוחד בארצות-הברית ובאנגליה.

בארצות-הברית, בשנת 1989, לדוגמא, הוקצבו למחקר בחינוך 145.6 מיליון דולר, 12 אחוז מתוכם הופנו לחינוך מיוחד. מחקר זה היה באופיו ממוקד בבעיות, בגישות טיפוליות, ובמחקרי שדה. הוא הביא לפיתוח אסטרטגיות למידה יעילות ותכניות לימודים בתחומים לימודיים והתנהגותיים כתכניות לכישורים חברתיים, לשליטה עצמית וכיוב'. חלק מהמחקרים היו משולבים בתכניות הכשרה ואימון למורים בשיטות חדשניות להוראה וטיפול. ראוי כי בדומה לנעשה בארצות המערב האחרות, תכנית האב ליישום חוק החינוך המיוחד בישראל תלווה בייעוץ אקדמאי, מחקר והערכה.

נראה לנו שעל מנת לקדם שינויים משמעותיים במערכת החינוך המיוחד בישראל, יש לפעול לקידום שותפויות בין מערכות החינוך (הרגיל והמיוחד), המערכות המשפחתיות והקהילתיות, ולמעורבות פעילה של האקדמיה בתהליך, התכנון והביצוע לדיון, במחקר, ובשותפות בפרויקטים חדשניים מבוקרים.

לסיכום, ניתן להתרשם כי מערכת החינוך המיוחד בארצות שונות משתנה במקביל לרפורמות הכלליות בחינוך. מרבית השינויים מתייחסים לילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים ותנאי למידתם. בחשיבה מערכתית, הצעת השילוב היא שינוי מתון יחסית שלא יביא לשינויים מהותיים. שילוב ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים בכיתות של חינוך רגיל הוא דוגמא טובה לתהליכי שינוי חלקיים, כשחוקי המערכת, המיון והתיוג הקליני נשארים זהים. אמנם הגבולות בין המערכות משתנים ומתגמשים,

אך האוכלוסייה נשארת עם צרכים חינוכיים מיוחדים בהגדרותיה. שינוי מהותי יחייב שינוי במבנה המערכת החינוכית ודרכי עבודתה, ובעקבותיו יהיו התלמידים המתקשים חלק בלתי נפרד ממיגוון השונות בעשייה החינוכית.

4. דפוסים והתפתחויות בארצות אחרות

א. רקע היסטורי: מסגרות חינוכיות לתלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים

בשנת 1904 נתבקש Binet בצרפת לפתח מבחן שיאפשר את איתורם של ילדים הנכשלים בבית-הספר. הוא פרסם בשנת 1905 את מבחן האינטליגנציה הראשון (יחד עם Simon) שמטרתו היתה לאתר ילדים שאינם יכולים להפיק תועלת מתהליכי חינוך רגילים, בגלל מוגבלות שכלית, על מנת להוציאם ממערכת החינוך הרגילה. במקביל התפתחו מוסדות מיוחדים לתלמידים עם פגיעות חושיות (חירשות, עיוורון), ונכויות פיסיות. במשך תקופה ארוכה, מושג המפתח בחינוך המיוחד היה נכות או לקות (disability, handicap). החינוך המיוחד טיפל בילדים שיש להם נכויות שונות, והיה צורך ללמד באותם ב"צורה מיוחדת" ובמקומות "מיוחדים" (בתי-ספר מיוחדים ו/או כיתות מיוחדות). חלק אף נחשבו "לא ברי חינוך", בשל פיגור שכלי בינוני וקשה. המערכת החינוכית המיוחדת התפתחה תוך שימוש בקטגוריות וקלסיפיקציות שיש להן בסיס רפואי או פסיכולוגי, ושהדגישו את השונות בין הילד הנכה לילד הלא נכה, ומשאבים רבים הושקעו באבחון מבדיל - כלומר בהבחנה בין הקטגוריות של הליקויים (כגון אוטיזם, פיגור שכלי, ליקויי למידה ואחרים).

מהפכה חברתית המתרחשת בעשרים השנים האחרונות, הדגישה את זכויותיהם החינוכיות של אנשים עם נכויות וליקויים. ב-1975 - בעקבות החוק Education for All Handicapped Children Act - EHA הועברו משאבים למדינות שונות בארצות-הברית, על מנת לאפשר חינוך מתאים לילדים. המטרה המרכזית של החוק היתה לאפשר לילדים אלו לקחת חלק בתהליכי חינוך בדומה לתלמידים ללא נכויות. ב-1990 שונה החוק ל- Individuals with Disabilities Education Act - IDEA וכלל תכניות לפעילויות חינוכיות על-תיכוניות שיש בהן הדגש על תכניות מעבר לחיי בוגרים בנוסף לחינוך לתלמידים בגיל בית-הספר וטרום בית-הספר. הקונגרס האמריקאי אישר בנוסף לכך את Section 504, שהתייחס

לתהליכי שיקום. חוק נוסף ב-1990 - Americans with Disabilities Act - ADA, הרחיב את פעולות סעיף 504 למגזר הפרטי, ואיפשר השתלבות רבה יותר של אנשים עם נכויות בחיים הכלכליים, החברתיים והפוליטיים. המערכת המשפטית לקחה חלק פעיל בתהליך. נערכו משפטים בהם נאבקו הורים ואיגודים שונים על זכויות התלמידים, ואופי החינוך המתאים להם. תהליך דומה התרחש באנגליה, בקנדה ובארצות נוספות אחרות, בהן הוכרה זכותם של ילדים עם ליקויים לקבל תכניות חינוכיות מותאמות לצורכיהם, בסביבה הפחות נבדלת ומובחנת מהסביבה החינוכית הכללית.

כיום, במרבית ארצות המערב ניתן למצוא מיגוון תכניות חינוכיות: כיתות טיפוליות, כיתות "משולבות" ברמות שונות (הנבדלות בכמות השעות שהתלמידים לומדים עם בני גילם, לעומת מספר השעות שהם מקבלים עזרה מיוחדת), כיתות נבדלות ומסגרות חינוכיות נבדלות. בארצות שונות, הבחנה בין הסוגים היא כפולה: בהתאם לקטגוריות קליניות (פיגור שכלי, הפרעות התנהגות וכיוב'), ובהתאם לצרכים תפקודיים (ילדים הזקוקים לתמיכה מינימלית, או לשינויים תחומיים מרכזיים הן בתכנית הלימודים, והן באמצעי עזר שיאפשרו גישה או השתתפות בלמידה הכללית). קיימת שונות מארץ לארץ הן בדרכי האיתור, האבחון וההגדרה של התלמידים מקבלי השירות, והן בהשכלת המורים ותהליכי הכשרתם.

יחד עם ההתפתחות המואצת של מערכת החינוך המיוחד, גברה הביקורת הציבורית שהובילה לקריאה לרפורמה ובדיקה מחדש של תפיסות היסוד. בשנים האחרונות מתחזקת המגמה הרואה את קשיי הילדים בלמידה בבית-הספר כאינטראקציה בין גורמים בתוך הילד (גורמי חריגות), לגורמים סביבתיים, בית, רמה סוציו-אקונומית ובית-הספר. למודל האינטראקטיבי יש השלכות על התפתחות הפתרונות החינוכיים.

דוגמא להתפתחות זו היא מדינת מסצ'וסטס, שבה בשנת 1972 היו שירותי החינוך לתלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים מנותקים מהחינוך הרגיל, עם תכניות לא מוכחות, ומשאבים מצומצמים. 3000 תלמידים מפגרים, לדוגמא, שהו במוסדות גדולים בהם ההוראה היתה מינימלית. בתי-ספר כלליים באותה תקופה לא ראו את חובתם לדאוג לצורכיהם של ילדים עם ליקויים, לא היו אף ידע, משאבים ואנשי מקצוע שיסיעו בתהליך. הורים, מורים, אנשי חוק, וארגונים שונים חברו יחד

והכינו את חוק החינוך המיוחד במדינת מסצ'וסטס, שהפכה להיות המודל הלאומי לחוק החינוך המיוחד.

עשרים שנה מאוחר יותר ניתן להבחין בתוצאות מרחיקות לכת של החקיקה. 9.5 אחוז מכלל הילדים אובחנו כילדים עם צרכים מיוחדים והם מקבלים עתה שירותי חינוך בבתי-ספר ציבוריים, ו-3.51 אחוז נוספים מקבלים שירותים אלה במסגרות פרטיות. תכניות ודרכי למידה ומסגרות חינוכיות מיוחדות פותחו. מאידך, נותרה תחושת אכזבה המתייחסת למטרה המרכזית של החוק - ההבטחה כי תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים ילמדו עם, ובדומה לתלמידים רגילים. יש לזכור כי מספר תלמידי החינוך המיוחד גדל בהדרגה וממשיך לגדול.

נעשו ניסיונות לצמצם את הגידול של החינוך המיוחד על-ידי הגבלה של מספר התלמידים המאוותרים, או שאפשר להפנותם, ו/או צמצום בתקציבים המופנים למסגרות חינוכיות מיוחדות. כן פותחו עקרונות הפניה "נוקשים" יותר והאבחונים מפורטים על-ידי צוותים בין-מקצועיים. התהליך המתפתח מצביע על כך שאין פתרונות פשוטים לגידול בחינוך המיוחד, ויש צורך ברפורמה מקיפה במערכת החינוך הרגיל והמיוחד על מנת לווסת את הגידול. תמונה דומה עולה מבדיקת סקירות התפתחות של החינוך המיוחד בארצות שונות. במערכת החינוך הנורווגית, למשל, נמצא כי מדיניות השילוב של תלמידים גרמה לגידול בולט בהיקף מערכת החינוך המיוחד. חקר התהליך גרם לבדיקה מחודשת של מושג החריגות, תוך התייחסות למציאות הפרדוקסלית בה יש גידול מתמיד בצרכים לחינוך מיוחד במערכת חינוכית המיועדת לכלל האוכלוסייה, וערוכה לענות על שונות בתהליכי למידה וכישורי ילדים.

ב. יישום השילוב בארצות-הברית ובאנגליה

1) ארצות-הברית

בבדיקת המשתנים שהשפיעו על ביצוע מדיניות השילוב בארצות-הברית נבדקו בשנים 1989-1992 18 אזורים בשש מדינות. 8 אזורים שבהם היה שיעור גבוה של מסגרות חינוך נבדלות לחינוך מיוחד, ו-10 אזורים בהם היה שיעור נמוך של מסגרות נבדלות. החוקרים זיהו מספר גורמים מרכזיים שהבחינו בין שתי קבוצות האזורים, אך הדגישו כי האינטראקציה בין הגורמים היתה למעשה בעלת השפעה מכרעת יותר מאשר כל אחד מהגורמים בנפרד. הגורמים המרכזיים שהשפיעו על השילוב היו:

תיקצוב - בתי-הספר בכל האזורים התייחסו לתוספות של משאבים ככוח מקדם שילוב, אך התקצוב קיבל פירוש שונה באזורים השונים. באזורים עם שיעור גבוה של חינוך נבדל (לא משלב) חששו קובעי המדיניות שהשילוב כרוך בתכנון ("סודי") של קיצוצים. הם הניחו כי מערכות נבדלות תהיינה פחות פגיעות לצמצומים תקציביים ("לא ישאירו כיתה ללא מורה" - "אך ניתן לתת לתלמידים משולבים פחות שעות של עזרה"). כשהובטחו תוספות משאבים כדי לאפשר שילוב, הם בטאו דאגות שמא התמיכה תהיה קצרת מועד לעידוד השילוב, ותלווה באיבוד מקביל של משאבים קבועים, המעוגנים בקטגוריות ברורות של לקויות בכיתות של חינוך מיוחד.

מאידך גיסא, במערכות שנטו לשלב, ציינו בחיוב את תוספת המשאבים כמסייעת לתהליכים, ומתגמלת את המערכת החינוכית על מאמציה.

ארגון - ליחסי גומלין בין המערכות היתה חשיבות בקידום השילוב: באזורים בהם היתה מעורבות של מערכות ההשכלה הגבוהה במערכות החינוכיות, שנתנו בהם השתלמויות ונערכו פרויקטים ומחקרים לקידום מודלים מקוריים וחדשניים לשילוב יעיל, היתה מידה רבה יותר של שילוב ילדים. נראה כי למעורבות האקדמיה בהשתלמויות, פרויקטים ומחקר היתה השפעה ברורה על הצלחת השילוב.

איגודי הורים ואיגודים מקצועיים - לאיגודים היתה השפעה רבה - אם כי בכיוונים לא אחידים. באזורים שונים חלק מהקבוצות נאבקו על קידום השילוב, ובאזורים אחרים נאבקו על שמירת המסגרות הנבדלות, והתבנית של השירותים הקיימים.

מידע וערכים כלפי שילוב - למידע וערכים כלפי השילוב היתה השפעה רבה על המימוש של החוק. העברת האחריות הטיפולית לבית-הספר הרגיל מחייבת למעשה שינויים בתפקידם של המורה הרגיל ושל המורה המיוחד. לשם כך על המחנך הרגיל לקבל הכשרה מתאימה על מנת להתאים את התהליכים החינוכיים לצורכי הילדים המיוחדים ועל שניהם ללמוד דרכים לשותפות יעילה. הצלחת השילוב מותנית, במידה רבה, בהגדרת תפקיד המורה הרגיל, עמדותיו בנושאי שילוב, הכשרתו ואף נכונותו לטפל בכיתה בתלמידים עם ליקויים. בכך נפתח תפקיד נוסף למערכות ההשכלה הגבוהה בהכנסת שינוי, הרחבת ידע ושינוי בערכים.

2) אנגליה

במערכת החינוך האנגלית פותח קוד טיפול בחינוך המיוחד המצביע על חמישה שלבים בהליכים המסדירים שילוב ילדים עם לקויים בחינוך הרגיל. בקוד זה מוגדרת מחויבות המערכת החינוכית הרגילה לכל התלמידים תוך הכרה וקבלה של השונות שלהם, כשבית-הספר חייב להצהיר על המדיניות שלו כלפי ילדים עם צרכים מיוחדים. יחד עם זאת, יש הכרה ברצף של צרכים חינוכיים מיוחדים, שחייב להתבטא בפיתוח רצף שירותים חינוכיים. הקוד מדגיש את החשיבות של אבחון מוקדם של ילדים וזיהוי צורכיהם, ומעודד שותפויות עם ההורים ועם נתוני שירותים.

עיקרי הקוד. כל בית-ספר מצופה לפרסם את "המדיניות" שלו בהתייחס לטיפול בתלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים, ולמנות אחד מאנשי הצוות לתפקיד מתאם האחראי לנושאי החינוך המיוחד. "המדיניות" חייבת לכלול בתוכה פרטים כגון: פרוצדורות לזיהוי ואבחון צרכים חינוכיים מיוחדים, אמצעים וכלים מיוחדים המוצעים על-ידי בית-הספר, אופן השגת משאבים מיוחדים, ותאור הדרך בה יאפשרו לתלמידים עם צרכים מיוחדים גישה לתכנית חינוכית מאוזנת ורחבה, והכנת הצוותים המתאימים - כולל הכשרה ואימון צוות בית-הספר.

שלבי הטיפול המוגדרים בקוד. הקוד כולל 5 שלבים, שיש לפעול להגשמת כל אחד מהם במידה מירבית בטרם יעבור בית-הספר לשלב הבא. השלבים מתחלקים לשתי קבוצות - שלבים 1-3 הם בעיקרם תוך בית-ספריים, ושלבים 4-5 הם חוץ בית-ספריים. מטרת מערכת החינוך האנגלית היא, שהצרכים של מרבית התלמידים יגיעו לפתרון במסגרת שלושת השלבים הראשונים:

שלב 1: המחנך בכיתה אחראי לעיצוב וביצוע אסטרטגיות כיתתיות על מנת לענות לצרכים של תלמידים עם לקויי למידה ונכויות אחרות.

שלב 2: מתאם החינוך המיוחד של בית-הספר אחראי לתכנון אסטרטגיות המתבצעות בתוך מסגרת הכיתה, אך לשם ביצועם משתמשים במשאבים בית-ספריים נוספים.

שלב 3: מתאם החינוך המיוחד של בית-הספר אמנם ממשיך למלא תפקיד מרכזי בשלב זה, אך מתחלק באחריות עם שירותי מומחיות חיצוניים הרלוונטיים לצורכי הילד.

בשלבים 2 ו-3 על בית-הספר לחבר תכנית חינוכית יחידנית שבה יפורטו אופי הקשיים של הילד, הפעולות שיש לנקוט, הצוות שצריך להיות

מעורב, תרומת ההורים, מטרות שיש להשיג - תוך התייחסות לטווח הזמן, דרישות רפואיות נוספות, סידורים למעקב ובדיקות, ופרטי ההערכה של הסידורים. מושם דגש מיוחד על חשיבות ההערכה - כחלק בלתי נפרד מהתכנית - הקובע אם הילד נשאר בשלב המתוכנן, חוזר לשלב מוקדם או עולה לשלב יותר גבוה.

שלב 4 ו-5 - מעבירים את האחריות לרשות החינוכית המקומית (Local Educational Authority). התלמיד מופנה אל הרשות המקומית לאבחון רב-מקצועי ולקבלת החלטה מי ימשיך להיות אחראי על צרכי הילד - האם בית-הספר או הרשות המקומית. יש הגדרת זמן ברורה בחוק (תוך כמה זמן חייב האבחון להסתיים) - וההנחה היא כי רק 2 אחוז מאוכלוסיית בית-הספר יגיע לשלב 5.

אנשי חינוך באנגליה רואים את התרומה הפוטנציאלית של הקוד לקידום השילוב בכמה מישורים:

א. הקוד מצביע על תפקיד בית-הספר ביצירה או במניעה של חלק גדול מקשיי הלמידה, וקורא לארגון שונה של הלמידה בכיתה. מובחנות בעבודה בכיתות נתפסת כגורם שישפיע על הצלחת האינטגרציה בשלביה השונים.

ב. הקוד מדגיש את העובדה כי עירנות מוקדמת של המורה בכיתה הרגילה יכולה לחסוך התערבויות חיצוניות. המורה הרגילה הופך להיות מודע במידה רבה יותר לאחריות שלו כלפי התלמידים עם הצרכים החינוכיים המיוחדים. הדבר מחייב גם "פתיחות" כלפי הילד עם צרכים מיוחדים ועידוד להתייעצות ולשיחה על כך עם גורמים בית-ספריים.

ג. יש חשיבות לרישום מדויק מה ניסה בית-הספר לעשות על מנת לסייע לתלמיד גם בשלבים הראשונים. גיוס משאבים בשלב מאוחר יותר יהיה תלוי ביכולת בית-הספר להציג תיעוד מפורט על מאמציו ועל התכנית היחידנית לענות לצרכים כבר במסגרת הכיתה הרגילה.

ד. יש חשיבות רבה להצגת ההמשכיות בצרכים חינוכיים מיוחדים, ומיקוד תשומת לב במקרים הקלים, בעוד שבעבר היתה עיקר תשומת הלב ממוקדת רק במקרים הקשים.

ה. הקוד מחייב טיפול באיכות טובה, מעקב, השגחה, הערכה, הצגת מטרות ספציפיות ולוח זמנים ברור. דרישות אלה יעלו את הסטטוס והסמכות של המתאמים של החינוך המיוחד, כגורמים ייעוציים ומדריכים, והם ייתפסו פחות כנותני שירותים בצורה ישירה.

ו. השותפות עם ההורים וגורמים שונים בקהילה מודגשת בכל שלבי הקוד.

ז. דרוש שינוי בהכשרת אנשי החינוך המיוחד, שבעבר עסקו בעיקר באבחון הצרכים של ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים וטיפול/הוראה בהם. הקוד מדגיש את הצורך לעבור לראיית הקבוצה - הן ליעילות השירותים והן להבנת הדינמיקה של הקבוצה ותרומתה להופעת הבעיות, ולפיתוח מיומנויות ייעוץ והדרכה על מנת לסייע למורים בכיתות.

מתקבל מן המחקרים שנערכו כי מוקדם עדיין להעריך את ההשפעה של הקוד על שילובם של ילדים במערכת החינוכית הרגילה. ניתן, עם זאת, לצפות כי ההדגשה לפיה מרבית הצרכים החינוכיים המיוחדים חייבים להינתן בבתי-הספר הרגילים, עם עזרה של מומחה מתוך בית-הספר, או סיוע חיצוני (שלושת השלבים הראשונים בהליכים) יקדמו את השילוב. יש לזכור, כי רק בחלק קטן מהמקרים (כ-2 אחוז) יש צורך באבחון מקיף בין-מקצועי, ובבדיקה האם קשיי הילד מחייבים עזרה יותר אינטנסיבית ומקצועית מאשר ניתן לקבל תוך שימוש במשאבים הרגילים של בית-הספר, או השמה במערכת חינוכית מיוחדת.

לסיכום, מודגש על-ידי קאופמן, אחד החוקרים המרכזיים בנושא השילוב בארצות-הברית, כי אין פתרון אחד המתאים לכל התלמידים. הוא קורא להגדרה מובחנת וגמישה שתתייחס לשילוב כביטוי רחב יותר מאשר מקום ספציפי (כיתה רגילה), אלא שילוב כפיתוח מיגוון מסגרות חינוכיות תומכות ודרכי שילוב הנותנות תשובות מובחנות לצרכים ויכולות יחידניים. בהגדרה כזו יוכר כי לפעמים ובחלק מהזמן, לילדים מסוימים תידרש הוראה מיוחדת בכיתה שונה, ובמקרים אחרים תידרש גישה חינוכית שונה. הוא ממליץ על השימוש במודל אקולוגי, לפיו לסביבה תהיה משמעות שונה עבור תלמידים עם צרכים שונים. החינוך המיוחד בעצם הגדרתו מכיר בשונות ובהטרוגניות של ילדים. הכרה זו מחייבת חיפוש מתמיד אחר שונות באיכות של סביבות ותהליכים על מנת לענות לצרכים השונים.

מקורות

אלון-רשף, א' (1994). **תכנית אב ליישום חוק החינוך המיוחד**, משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים.

פלד א' (1976). **החינוך בישראל בשנות השמונים**, משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים.

Algozzine, B., Ysseldyke, J. E., & McGue, M. (1995). Differentiating low achieving students: Thoughts on setting the record straight. **Learning Disabilities Research & Practice**, 10(3), 140-144.

DFE (1994) Code of Practice on the identification and assessment of special educational needs. Department for Education.

Epstein, J. L., (1995). School/family/community partnerships. **Phi Delta Kappa**, 701-712.

Fletcher-Campbell, F., (October, 1994). Towards a school adapted for all needs. Paper presented at QUINESIA Simposio Internacional, Vigo.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S., (1995). What's 'special' about special education? **Phi Delta Kappa**, 522-530.

Hegarty, S., (June, 1995). Present situation and perspectives of special education in Europe. Paper presented at the European Forum, Lucenec

Jenkinson, J. C. (1993). Integration of students with severe and multiple learning difficulties. **European Journal of Special Needs Education**, 8(3), 320-335.

Kauffman, J. M., (April, 1995). Why we must celebrate a diversity of restrictive environments. Paper presented at the Annual convention of CEC, Indianapolis, Indiana, USA.

Kaval, K. A., (1995). Setting the record straight on learning disabilities and low achievement: The tortuous path of ideology. **Learning Disabilities Research and Practice**, 10(3), 145-152.

Margalit, M., (1990). **Effective technology integration for disabled children: The family perspective**. New York, NY: Springer-Verlag.

- Margalit, M. (1994). **Loneliness among children with special needs: Theory, research, coping and intervention**. New York, NY: Springer-Verlag.
- Mitchell, D. R., (April, 1995). Students with education support needs: A new approach to resourcing. Paper presented at the CEC Annual Convention, Indianapolis, Indiana, USA.
- NASDSE (1994). Recommendation for the reauthorization of the Individuals with Disabilities Education Act. The National Association of State Directors of Special Education, Alexandria, Virginia.
- Sale, P., & Carey, D. M., (1995). The sociometric status of children with disabilities in a full-inclusion school. **Exceptional Children**, 62(1), 6-19.
- Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G., & Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of regular education initiative. **Exceptional Children**, 58(1), 9-24.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (1990). **Families, professionals, and exceptionalities: A special partnership**. Second edition. New York, Macmillan.
- Ysseldyke, J. E., Lange, C. M., & Gorney, D. J. (1994). Parents of students with disabilities and open enrollment: Characteristics and reasons for transfer. . **Exceptional Children**, 60(4), 359-342.
- Zigmond, N., Jenkins, J., Fuchs, L. S., Deno, S, Fuchs, D., Baker, J. N., Jenkins, L., & Couthino, M. (1995). Special Education in restructured schools. **Phi Delta Kappa**, 531-540.