

שילוב/ שמרית אוחנה

השוויון בחינוך

בעיית השוויון בחינוך התעוררה בעקבות מלחמת העולם הראשונה אז הוחלט שצריך לתת חינוך בסיסי לאוכלוסייה כולה. במושג אוכלוסייה כולה הייתה הכוונה למיעוטים גזעיים או אתניים ובנות. לאחרונה התווספה להגדרה גם אוכלוסיית התלמידים המוגדרים כחריגים.

תחילה דובר על בתי ספר יסודיים וכיום המגמה הולכת ומתרחבת גם לתיכון ואף למכללות ולאוניברסיטאות. קיימות שתי תפיסות לגבי השוויון בחינוך :

- התפיסה המודרנית - נקראת גם תפיסה רציונאלית – כל דבר נמדד ונבחן באמצעים שכליים. תפיסה זו שמה דגש על שלושה ערכים בחינוך: השגיות, יעילות ושוויון. קו ההתקדמות הוא תמיד העתיד.
- התפיסה הפוסטמודרנית – לכל תרבות הערכים שלה, המסורת שלה, ולכן כל התרבויות שוות, אין העדפה. נקודת הייחוס היא העבר.

¹BURBULES (1996) מצדד בתפיסה המודרנית ומבקר את הגישה הפוסט מודרנית. לטענתו הגישה הפוסט מודרנית יוצרת מצב שבעצם אי אפשר להשוות בין ידע של ילד אחד לילד אחר כי כל אחד בא עם ידע תרבותי משלו. בהקשר לכך הוא טוען שהפכנו כל דבר לרלטיבי – יחסי. תוכניות הלימודים הן רלטיביות – יחסיות לתרבות הילד.

טענה נוספת שמעלה BURBULES (1996), היא, שבחינוך חיפשו שיטות שתהיינה שוויוניות לאוכלוסייה כולה. כדי ששיטה תתאים לכולם היא צריכה להיות לא תלויות תרבות ואז אנו מתמקדים בתבניות לוגיות, במבנים שאין בהם תוכן. לטענתו העדר קנה מידה אחיד פוגע בהישגיות חברתית, בדרישות מהתלמידים ובתלמידים עצמם, כי אנו משלים את הילד. נותנים לו ללמוד משהו שמתאים לתרבות שלו אך אינו שימושי אח"כ בחברה ההישגית.

הטענה הפוסטמודרנית טובה לפרט אך לא משתלבת עם הצרכים והמטרות החברתיות וזו הבעיה המרכזית של תפיסה זו. לשאלה האם המטרה היא שהילד ירגיש טוב או שישתלב בחברה עונה הגישה הפוסט מודרנית שהילד במרכז, רצונותיו במרכז, חולשותיו וקשייו. ולכן הדרישות הן מינימאליות. הגישה המודרנית טוענת שהאדם צריך להתאים את עצמו לחברה. הוא מטיל ספק בתרומתה של גישה שוויונית זו לחינוך.

על פי התפיסה הקפיטליסטית מי שיש לו כסף וכוח מחליט על החינוך.² קרסון, בוצ'ר ומינקה (2001), מבקשים לא רק כוח אלא גם צדק חברתי. לדבריהם צדק חברתי הוא של הקהילה ולא של

¹ Burbules, Nicolas C. (1996) Deconstructing "Difference" and the Difference This Makes to Education. University of Illinois at Urbana – Champaign, in Philosophy of Education. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook>

²²² קרסון, ר', בוצ'ר, ג' ומינקה, ס' (2001). פסיכופתולוגיה והחיים המודרניים (א' פרידלנדר, מתרגמת, מהדורה עשירית). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה. (המקור פורסם ב 1998)

הפרט, וכוח הוא חלק בלתי נפרד ממנו. קרסון בוציר ומינקה (2001), טוענים שהחינוך הוא שיח, דו שיח, משא ומתן. לדעתם החינוך הוא משא ומתן לגבי כוח. מאחר וכל תהליך חברתי תלוי בכוח יש לחנך את האוכלוסייה שילמדו לדרוש מה שמגיע להם. האוכלוסייה צריכה לתבוע ולהילחם על מנת לקבל חינוך.

קרסון בוציר ומינקה (2001) מונים ארבע נקודות שיש לחזק במערכת יחסים בין מורים, הורים ותלמידים שהם המשולש הקלאסי שדורש צדק חברתי. הנקודות הן:

- טיפוח תלמידים שנזרקו לשוליים והחזרת אמונם בעצמם.
- עזרה להורים שנכשלו כתלמידים בבית הספר ואינם מאמינים שילדם יצליח.
- קבלה מחדש של לגיטימיות והכרה בבתי הספר כאחראים על תהליכי הסוציאליזציה והתמיכה בתלמידים ובהורים.
- הפעלת בתי הספר על פי האינטרסים של כלל האוכלוסייה ולא על פי העמדות של הקבוצה הדומיננטית מקרב ההורים.

נושא נוסף שמוזכר הוא העניינים העירוניים (קרסון, בוציר ומינקה (2001) לטענתם, הבעיה הקלאסית שקיימת היא שרוב המורים משתייכים למעמד הבינוני והתלמידים למעמד הנמוך. ברוב המקרים נוצרת שנאה בין המורים לתלמידים ולהפך. המעמדות מאוד ברורים גם מבחינת שפה והתנהגות. כדי לפתור בעיה זו מציעים מס' פתרונות:

- א. להעלות את רמת ציפיות התלמידים מעצמם. המורה צריך להאמין בהם יותר מאשר הם מאמינים בעצמם.
- ב. לא לבנות את בית הספר לפי היררכיה של סטאטוס חברתי.
- ג. המורה צריך להשריש את הביטויים הגזעניים המקובלים בין התלמידים.
- ד. בניית בית הספר כחברה פתוחה ושוויונית ללא תיוג. כיום יש בעיית תיוג – הגדרה על פי סממנים של מעמד, גזע, רקע סוציו אקונומי מבלי להתייחס לתכונות וליכולת של הילד. כתוצאה מכך, בית הספר איננו בנוי כחברה פתוחה שוויונית אלא הוא בנוי על פי תיוג פנימי: בתוך בית הספר בין התלמידים לפי השתייכות לכיתות, וחיצוני: של האוכלוסייה על פי שכונות.

תפיסה זו היא גישה פוסט מודרנית. היא דורשת יותר גמישות ואומרת שאי אפשר לקבוע אמות מידה נוקשות של המעמד הבינוני וליישם אותם ביחס למה שמוגדר תלמידים עניים עירוניים. יש לקיים דו שיח עם התלמיד ובו לומר לתלמיד שהוא אינו מבוטל בגלל הופעה, דיבור או התנהגות. צריך לקבל את הילד גם אם עשה טעות ולהדגיש בפניו את החשיבות של ההתמדה בהגעה לבית הספר: בזכות הלימודים בבית הספר תוכל לעבוד בעבודה מעניינת ובעלת הכנסה גבוהה יותר וזה יעזור גם לילדיך שיהיו להם חיים טובים יותר.

למונחים שוויון הזדמנויות בחינוך יש הגדרות שונות, ולפיכך יישומים שונים ומגוונים. המונח מגלם בתוכו אידיאולוגיות ומדיניות חינוכית כאחד. המונח מתייחס לאיכות החינוך בקבוצות אוכלוסייה שונות, הנבדלות זו מזו במצבן החברתי- כלכלי, בעדה, בגזע, במין ובצרכים ייחודיים.

בסיס שוויון הזדמנויות בחינוך טמון במונח שוויון, שהגדרתו השתנתה במהלך העשורים האחרונים. הדרך שבה יש ליישם את השוויון בחינוך שנויה במחלוקת הנובעת מאידיאולוגיות חברתיות שונות³ (פסטרנק, 2002). להלן ארבע משמעויות של שוויון בחינוך: שוויון בתשומות, שוויון בנתוני הסביבה, שוויון בתוצאות החינוך, שוויון בהזדמנויות או חוסר בהפליה.

שוויון בתשומות- כבר מתחילת דרכה פירשה ארה"ב את השוויון בחינוך בהענקת תשומות על פי החלוקה הזאת: חינוך לכל חנינם, תכנית לימודים אחידה, בתי ספר אחידים לכל שכבות האוכלוסייה⁴ (Coleman, 1974). השוויון בחינוך לפי האמור לעיל, קיבל משמעות של הענקה שווה, כלומר, תשומות חינוכיות שוות לכל התלמידים. אך האם בדרך זו מושג שוויון בחינוך? האם יש להגדיר שוויון על פי הנתונה או על פי תוצאות? בין התלמידים יש הבדלים הנובעים מאישיותם, מכישורונותיהם, מיכולותיהם, מקצב הלימוד שלהם, וכן גם הבדלים חברתיים-תרבותיים, גאוגרפיים וסביבתיים. הבדלים אלה מעלים את הסבירות כי הענקת חינוך שווה לא זו בלבד שלא תשיג תוצאות שוות אצל כל התלמידים אלא גם תגדיל פערים.

שוויון בנתוני הסביבה- השוואת תנאי סביבה ותרבות. כלומר הענקת משאבים לצמצום נתוני הפתיחה הסביבתיים של התלמיד. נקודת המוצא היא שתנאי הסביבה יוצרים הבדלים ולכן ההשקעה החינוכית תטשטש הבדלים חברתיים ותרבותיים. גם אם מקבלים טענה זו, קשה להתעלם מחלקה של הסביבה בהתפתחות הקוגניטיבית והלימודית של התלמיד. מכל מקום השוואת התנאים הסביבתיים אינה החלטה של מערכת החינוך אלא מדיניות פוליטית חברתית.

שוויון התוצאות החינוך- על פי גישה זו עיקרון ההענקה השווה נשמר אך את ההישגים הלימודיים מודדים על פי המכנה המשותף, הבינוני או הממוצע, כלומר נוצר קנה מידה חדש להערכת תוצאות- הישגים לימודיים, ציונים. מדיניות זו שוללת את היתרונות של ילדים בעלי פוטנציאל לימודי גבוה ועלול להוליד בינוניות. וכן הוא עלול להחטיא בעתיד את מטרתו כי משמעותו חיצונית בלבד. התוצאות אינן משקפות את התפוקות האמתיות של החינוך, ולכן בשלב מאוחר יותר יופיעו ההבדלים.

שוויון בהזדמנויות או חוסר הפליה- מעיון בחסרונות השוויון הגיעו בארצות המערב ובישראל למסקנה, כי לשוויון משמעות נוספת מנוגדת לאי שוויון או להפליה. משמעות זו מעוגנת משנת 1960 ואילך בסעיף 4 של "ההסכם הבינלאומי נגד הפליה בחינוך" שהתקבל פה אחד בוועידה הכללית של אונסקו. ההסכם מגדיר את האפליה: כל הבחנה, דחיה, או העדפה המבוססת על גזע, צבע עור, מין, לשון, דת, השקפה פוליטית או אחרת, מוצא לאומי או סוציאלי, מצב כלכלי או לידה, שתכליתן או תוצאותן היא לבטל או לצמצם את השוויון בחינוך: לשלול מאדם או מקבוצת אנשים את הגישה לחינוך מכל סוג ובכל רמה, להגביל אדם או קבוצת אנשים לחינוך בעל איכות נחותה... המטרה הסופית של ההסכם הבינלאומי נגד אפליה בחינוך היא לסלק את כל סוגי אי השוויון מלבד אלה הנובעים מכשרים, ממעלות ומכישורונות. (שם: 264 - 263)

³ פסטרנק, ר. (2002). פרקים בסוציולוגיה של החינוך, כרך 2, האוניברסיטה הפתוחה.

⁴ Coleman, j. (1974). "the concept of equality of education opportunity". In: c.p. miller and e.w. Gordon, equality of educational opportunity. New-York: ams press, pp. 3-16.

עיון בהסכם זה מצביע על שלושה מאפיינים בולטים של המונח שוויון: ערך העומד בסתירה להפליה, ערך של שוויון בהזדמנויות, הכרה בשונות שבין התלמידים ובהשלכותיה הסלקטיביות, כלומר יש לפסול אי שוויון על פי הבדלי מין, דת, עדה, לאום וכדומה, אך אין הכרח לפסול הפליה על פי הבדלי כושר, מעלה או כישרון. (פסטרנק, 2002)

הטרונות

הכיתה הטרונות היא מציאות במערכת החינוך בישראל ומשקפת את האוכלוסייה הטרונות המאפיינת את החברה הישראלית. הגורם העיקרי לכיתה הטרונות הוא תהליכים חברתיים, כגון עלייה, ומדיניות מכוונת של משרד החינוך כגון שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בבית הספר הרגיל.

לטענתם של ריץ' ובן ארי (1994) קיימת במערכת החינוך אינטגרציה של תלמידים משכבות חברתיות כלכליות משכונות מגורים ומעדות שונות. האינטגרציה יוצרת את הטרונות, אך לא רק היא בלבד אחראית להגברתה. הם מביאים את שילוב הילדים בעלי הצרכים המיוחדים כגורם להטרונות ולקשיים. ריץ' ובן ארי (1994, ע"מ 9) מציינים: "שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות רגילות גרם להגברת הטרונות במערכת החינוך. עם הגברת הטרונות נאלצו אנשי חינוך להתמודד עם בעיות הוראה".

⁶ בריקנר, יוסיפון, חכם, זהבי (1994) מגדירים כיתה הטרונות ככיתה שיש בה מכלול פרטים השונים זה מזה: רקע, תכונות אישיות, סגנון למידה, נטיות, צרכים, רצונות, יכולת, קשיים ומשתנים נוספים. אפשר להסיק מכך שכל אחד מהתלמידים הוא אישיות ייחודית על אחת כמה וכמה ילד שמגיע עם תיוג של מסגרת שונה. קיימים ויכוחים לגבי תרומתה של הכיתה המקדמת הטרונות הן מבחינה חברתית והן מבחינה לימודית.

הטרונות מבחינה חברתית:

המצדדים ברעיון זה טוענים שהמפגש החברתי בין התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים ותלמידי הכיתה הרגילה יתרום לגדילה חברתית של התלמידים המיוחדים. לטענתם גם אם הילד נדחה הוא חשוף לדגמים של התנהגות חברתית נורמטיבית. ההנחה היא שתלמידים לקויי למידה ישתלבו בבגרותם בחברה הרגילה ולכן הם צריכים להתפתח כחלק בלתי נפרד מחברה זו. WILLIAMS⁷ (1993, בתוך: מרגלית, 2000), מצדד בחשיבות האינטגרציה ואומר: "שילוב חברתי מבטיח שוויון בהזדמנויות חברתיות על מנת לסייע לתהליכי גדילה והתפתחות של שתי

⁵ ריץ', י. ובן ארי, ר. (1994). מסגרת לבחינת שיטות הוראה לכיתה הטרונות. בתוך: ריץ', י. ובן ארי, ר. (עורכים), (1994). שיטות הוראה לכיתה הטרונות, אבן יהודה: רכס.
⁶ בריקנר, ר. יוסיפון, מ. חכם, א. זהבי, י. (1994). הוראה מותאמת בכיתה הטרונות. בתוך: ריץ', י. ובן ארי, ר. (עורכים), שיטות הוראה לכיתה הטרונות, אבן יהודה: רכס.

⁷ מרגלית מ. (2000) לקות למידה בכתה. דילמות חינוכיות במציאות חדשה, השתמעויות בהכשרה ובהשתלמויות מורים. מכון מופ"ת.

הקבוצות בו זמנית". גם קדרוני (1997) מוצאת תרומה חברתית להטרוגניות, בכך שהיא תורמת לילדים להתפתח לגבולות בלתי ידועים מראש. מאידך, יש הטוענים שילדים בעלי צרכים מיוחדים חווים דחייה חברתית עקבית.

מרגלית (1994, בתוך מרגלית, 2000) מתארת תצפיות שבהן נצפו תלמידים מכיתות מקדמות או משלבות בבית ספר רגיל. בתצפיות אלו מצאו כי "תלמידי החינוך המיוחד מקיימים פחות אינטראקציות חברתיות עם התלמידים הרגילים, מבטאים מצוקה רגשית וחשים בודדים ומנותקים".

סיכום המחקרים מוכיח שאין תשובה חד משמעית באיזו מסגרת מפיק התלמיד בעל הצרכים המיוחדים את התמיכה הרצויה להתפתחותו הרגשית והחברתית.

הטרוגניות מבחינת הישגים לימודיים:

המצדדים בכיתה המקדמת הסגורה ולא בהטרוגניות טוענים שרק במסגרת זו יקבל התלמיד סיוע מתאים לצרכיו בצורה אינטנסיבית. קדרוני (1997) מוסיפה וטוענת שבכיתה ההטרוגנית הלמידה מורכבת יותר וכדי להצליח להגיע לכל תלמיד היא דורשת עיצוב סביבה לימודית גמישה ורגישה לצורכי הפרט, טיפוח אמון בין אישי, סובלנות והתקדמות בלתי מותנת בחומר הלימודים. מאידך⁸ לביא (1997) טוען שהגורם שמשפיע על הישגי התלמיד לאחר יכולתו האישית היא יכולתם של בני כיתתו. מכאן נובעת חשיבות גדולה לאינטגרציה והטרוגניות שכן דרך זו תביא להצלחה לימודית. תלמיד שישהה רק בכיתה מקדמת תמנע ממנו התחרות עם הישגי התלמידים הרגילים, לא יהיה לו אתגר, הוא לא ידע להשוות בין רמתו לרמתם של תלמידים אחרים ואז לא יהיה שיפור משמעותי בהישגיו.

כץ ובן נתן (1988, בתוך: לביא 1997) טוענים שהטרוגניות היא פעולה חשובה אך היא תשפיע לטובה ותביא להצלחה רק כאשר ההתערבות תהיה מלווה בתוספת משאבים והתערבות חינוכית. פוקס ופוקס (1995, בתוך: מרגלית, 2000) מסכמים ואומרים שאין תשובה חד משמעית לסוגייה זו. לטענתם מחקרים רבים שנעשו בתחום הוכיחו כי ילדים שונים לומדים ברמות שונות בסביבות שונות, ואין סביבה לימודית אחת שהיא הטובה ביותר.¹⁰ ריץ' (1997) אינו מפריד אלא מקשר בין התחום הלימודי והחברתי. לדעתו התחום הלימודי בבית הספר מצביע על הבדלים משמעותיים בין התלמידים ולכן בית הספר צריך להשקיע גם בתחום החברתי לצד התחום הלימודי ורק כך יושגו מטרות ההטרוגניות.

חוק השילוב

חוק החינוך המיוחד התקבל בכנסת ישראל ב- 12 ליולי 1988. החוק מגדיר ילד חריג כ- "אדם בגיל 3 עד 21, שמחמת התפתחות לקויה של כושרו הגופני, השכלי, הנפשי או ההתנהגותי מוגבלת יכולתו להתנהגות מסתגלת והוא נזקק לחינוך מיוחד"¹¹ (משרד החינוך, 1995).

⁸ קדרוני, מ. (1997). הוראה בכיתה הטרוגנית. בתוך: קשתי, י. אריאלי, מ. ושלסקי, ש. (עורכים), (1997). לקסיקון החינוך וההוראה, תל-אביב: רמות.

⁹ לביא, ו. (1997). השפעת ההטרוגניות של אוכלוסיית התלמידים בבית הספר על הישגים לימודיים בחינוך היסודי בישראל, ירושלים: מכון מילקן.

¹⁰ ריץ', י. (1997). הכיתה ההטרוגנית – חינוך והוראה, רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

במסגרת החוק נקבע שמטרת החינוך המיוחד היא בראש ובראשונה להקל על שילוב הילד החריג בחברה ובמעגל העבודה, זאת על ידי קידום ופיתוח כישוריו של החריג, שיפור תפקודו מבחינה גופנית, שכלית, נפשית והתנהגותית והקניית ידע והרגלים המקובלים בחברה.

חלק ניכר מהתלמידים בעלי הצרכים המיוחדים יכולים להשתלב במסגרת הכיתה הרגילה ולהפיק תועלת רבה מכך, הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית. הימצאותם של תלמידים בעלי מגוון צרכים מיוחדים בכיתה מזמנת אתגר חינוכי-חברתי הן לצוותי החינוך והן לתלמידים. מנקודת מוצא זו מורה חוק החינוך המיוחד להעניק זכות קדימה להשמתו של תלמיד בעל צרכים מיוחדים במסגרת החינוך הרגיל על פני השמתו במסגרת החינוך המיוחד. בכך יש משום "הכרה ביכולתם של כל התלמידים ללמוד, וזכותם ללימודים, מתוך הכרה וקבלה של שונות בין בני אדם כמרכיב בסיסי וטבעי".¹²

התהליך המרכזי שהתרחש במערכת החינוך הוא מעבר של תלמידים בעלי לקויות למידה מבתי-ספר מיוחדים נפרדים לכיתות מקדמות, ובמקביל מעבר של תלמידים מהכיתות המקדמות לכיתות הרגילות, תוך תגבור הסיוע לתלמידים אלו. בתי-הספר המיוחדים נותרו, אם כן, מקום הטיפול בתלמידים בעלי הקשיים החמורים ביותר, בעיקר של בעלי פיגור שכלי, בעיות התנהגות ורבי-בעיות¹³ (בלס ולאור, 2002).

מהות החינוך המיוחד

הילד החריג מתאפיין בקשיים המצריכים מהמערכת גישות חינוכיות ודרכי הוראה שונות, המתאפיינות בתוכניות לימודים ייחודיות ושירותים פרא-רפואיים: מרפאים בעיסוק, קלינאיים תקשורת, פסיכולוגים ועובדים סוציאליים.

מאחר וליד החריג קשיים ספציפיים והוא אינו נבדל מהילד הרגיל בכל תחומי החיים ובזכות העמידה על זכויות האזרח¹⁴ (Larrivee & Cook, 1979) ישנה נטייה בארץ ובמקומות שונים בעולם כמו ארצות הברית לשלב את הילד החריג במסגרות החינוך הרגילות, ליצור כיתות הטרוגניות ולא כיתות מיוחדות וסגורות.

במסגרות החינוך המיוחד כלולים ילדים שהתפתחותם עוכבה בעקבות בעיות ביולוגיות – תורשתיות כמו: פיגור שכלי על רמותיו השונות, ליקויי למידה, ילדים בעלי מגבלות פיסיות ומוטוריות, ליקויי חושים והפרעות בתקשורת וכן ילדים שהתפתחותם עוכבה בגלל תנאים

¹¹ משרד החינוך והתרבות. (1995). שילוב הילד החריג בכיתה הרגילה, תל-אביב: מכון מופ"ת.

¹² מתוך דוח ועדת מרגלית לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד, יולי 2000.

¹³ בלס, נ.; לאור, א. (2002). החינוך המיוחד בישראל ומדיניות השילוב. הוצאת המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, ירושלים.

¹⁴ Larrivee, B. & Cook, L. (1979). Mainstreaming; A Study of the Variables Affecting Teacher Attitude.

The Journal of Special Education, 13 (3).

אישיים או חברתיים – חינוכיים לקויים כמו: הפרעות רגשיות, בעיות הסתגלות, עזובה ועבריינות¹⁵ (משרד החינוך, 1991).

כל הילדים המוגדרים חריגים לומדים במסגרות שונות: בתי ספר ספציפיים לחינוך מיוחד, כיתות מקדמות (פתוחות או סגורות) בבתי ספר רגילים, שילוב אינדיבידואלי, כיתה רגילה תוך מתן תמיכה פרטנית בכיתה עצמה או בכיתה טיפולית. כל ילד משובץ במסגרת המתאימה לו על פי שיקול דעת מקצועי תוך התייחסות למורכבות בעיותיו של הילד ואפשרות הטיפול שיכולה להעניק כל מסגרת. מכאן שההבדל בין החינוך המיוחד לחינוך הרגיל מהותי ביסודו ועונה על הצרכים והמוגבלויות של הילד החריג. יש לזכור, שהילד החריג הוא קודם כל ילד ורק אחר כך חריג, ולכן יש להתייחס לשני סוגי צרכים לילד בחינוך המיוחד: הצרכים הזהים לכלל הילדים והצרכים הייחודיים לילדים החריגים. לאורך כל הדרך בעבודה עם הילד החריג יש לדאוג שתתקיים מטרתו העיקרית של החינוך המיוחד: שיקומו של הילד תוך מיצוי יכולתו המרבית והכנתו לחיים חברתיים ומקצועיים תקינים ככל הניתן.

רצף תמיכה לילד המשולב

¹⁶ ביולי 1988 נחקק חוק החינוך המיוחד.

להלן העתקים רלוונטיים מתוך חוק החינוך המיוחד:
הגדרות:

"חינוך מיוחד" - הוראה, לימוד וטיפול שיטתיים הניתנים לפי חוק זה לילד בעל צרכים מיוחדים, לרבות טיפולי פיזיותרפיה, ריפוי בדיבור, ריפוי בעיסוק וטיפולים בתחומי מקצועות נוספים שייקבעו ולרבות שירותים לוויים, הכול לפי צרכיו של הילד בעל הצרכים מיוחדים. "ילד בעל צרכים מיוחדים" - אדם בגיל שלוש עד עשרים ואחת שמחמת התפתחות לקויה של כשרו הגופני, השכלי, הנפשי או ההתנהגותי מוגבלת יכולתו להתנהגות מסתגלת והוא נזקק לחינוך מיוחד.

"מוסד לחינוך מיוחד" - מוסד חינוך מוכר שניתן בו חינוך מיוחד, לרבות כיתה במוסד חינוך מוכר שבה ניתן חינוך מיוחד.

מטרת החינוך המיוחד מטרת החינוך המיוחד היא לקדם ולפתח את כישוריו ויכולתו של הילד בעל הצרכים המיוחדים, 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.

חינוך מיוחד חנם

ילד בעל צרכים מיוחדים זכאי לחינוך מיוחד חנם במוסד לחינוך מיוחד באזור מגוריו. במידה

¹⁵ משרד החינוך והתרבות- חוזר מנכ"ל. (1991). החינוך המיוחד במערכות החינוך בישראל, ירושלים: הגף לחינוך מיוחד.

¹⁶ חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988:

הכוונה למגבלות קלות בלבד – תלמידים מעכבי התפתחות או שפה, או בתלמידים לקויי חושים המשולבים. בדגם זה, מספר התלמידים בכיתה מוגבל עד 24 ילדים ועובדות בו שתי גננות: גננת אם מנהלת הגן וגננת לחינוך מיוחד. שתי הגננות עובדות כצוות עם כל הילדים. המטרה היא שכל גננת תביא את הכישורים והמיומנויות שהיא רכשה בהכשרתה, וביחד הן תחנכנה את כל הילדים בגן. בנוסף, מאחר ובגן הרגיל יש ריכוז של עד שליש מהתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, יש צורך בתגבורת של בעלי מקצוע פרא-רפואיים (קלינאית תקשורת, פיזיותרפיסטית, מרפאה בעיסוק וכו').

התערבות הולמת בשלבי ההתפתחות הראשונים של הילדים מאפשרת השפעה משמעותית על אישיותם המתעצבת ועל אופני תפקודם בעתיד. התערבות מוקדמת ככל האפשר עשויה למנוע או להפחית קשיי התפתחות, בהם לוקים ילדים בסיכון, עקב סיבות ביולוגיות, חברתיות-כלכליות או תרבותיות, וכן למנוע התפתחות קשיים משניים מתלווים.

בכיתה הרגילה הילד בעל הצרכים המיוחדים משולב לגמרי ומקבל את כל העזרה הנדרשת לו על ידי המורה בתוך כיתתו. המורה נתמכת על ידי הדרכה מקצועית של מורים מומחים בתחומי הקושי של הילד. למשל, אם הילד מתקשה בחשבון, המורה תקבל הדרכה ממורה מומחית לקשיים בחשבון. בצורה זו, ההשתלבות היא מקסימאלית, ואילו הסטיגמה של קשיים וקבלת סיוע מופחתים למינימום. הוא מקבל עזרה כמו כל ילד אחר המתקשה בכיתה.

בבית הספר היסודי וחטיבת הביניים אפשר למצוא מורה משלבת (מורה בעלת הכשרה לחינוך מיוחד) המסייעת לילד המשולב בכיתה רגילה (מסגרת מקבילה לגן עם גננת רגילה פלוס גננת שילוב). למורה המשלבת בדרך כלל כיתה קטנה שבה היא מטפלת בילדים מתקשים בצורה יחידנית או בקבוצות קטנות. אך, יותר ויותר, מתרחבת הגישה כיום להיכנס לכיתתם ולטפל בהם שם. ההפניה למורה משלבת אינה מצריכה תהליך של ועדת השמה. ההפניה נעשית על ידי המלצת פסיכולוג ואבחון דידיקטי על ידי המורה המשלבת.

מרכז למידה זו מסגרת בבית הספר, המרכזת במקום אחד את רב המשאבים (ציוד, חומרים ומורים) המסייעים לתלמידים מתקשים. במרכז הלימודי מטפלים בכל התלמידים המבקשים סיוע בכל מקצוע, זמני או מתמשך, עם או בלי הפניה והמלצה של פסיכולוג. בגלל שהמרכז מרחיב את תחומי הטיפול הלימודי ואת הזכאים לסיוע, סביר להניח שזה מפחית את הסטיגמה של קבלת עזרה.

כיתה משולבת זו מסגרת שנגזרת מאותו מודל כמו הגן המשולב. גם כאן מדובר בכיתה רגילה שבה שני שליש מהתלמידים רגילים ואילו שליש מהתלמידים בעלי צרכים מיוחדים קלים ומספר התלמידים מוגבל ל-24 ילדים. גם כאן יש תגבורת של כוח אדם: שתי מורות שביחד מלמדות את כל התלמידים בכיתה. מורה אחת היא בעלת הכשרת מורים רגילה ואילו השנייה מורה בעלת הכשרה לחינוך מיוחד. גם בכיתה המשולבת, אמורה להיות תגבורת של צוות בין-מקצועי של בעלי מקצוע פרא-רפואיים.

כיתה מקדמת היא כיתה "סגורה" לחינוך מיוחד בתוך בית ספר רגיל. במסגרת זו, הילד בעל הצרכים המיוחדים לומד כל הזמן (או רוב הזמן) בכיתה המיוחדת, כאשר נוכחותו בסמוך לילדים רגילים מאפשרת שילוב חברתי עימם. במסגרות אלו ניתן לשלב חלקית בכיתה רגילה ילד שמצליח יחסית במקצוע מסוים. במידה שהניסיון עולה יפה, ניתן להגביר בהדרגה את שעות השילוב עד שילובו המלא בכיתה הרגילה. ההפניה לכיתה מקדמת נעשית באמצעות ועדת השמה.

¹⁹כיתת תקשורת סוג של כיתת חינוך מיוחד בבי"ס רגיל, הכוללת תלמידים מאובחנים כאוטיסטים. הכיתה זוכה לתנאים מיוחדים: לומדים בה בין 5 ל-8 תלמידים. הצוות מורכב ממורה לחינוך מיוחד, סייעת, תרפיסטים. קיימת זכאות לחופשות מקוצרות, הזנה, הסעה ומלווה בהסעה. יום הלימודים נמשך עד 16:45. אישור לקיצור יום הלימודים או החופשות צריך להינתן בכל תחילת שנת לימודים, עבור אותה שנה בלבד.

שילוב יחידני, תלמיד עם אוטיזם / PDD המשולב בכיתה רגילה מקבל, עפ"י החלטת ועדת השילוב המוסדית, תמיכה באמצעות סייעת - בהתאם למצבו.

מרכז התמיכה היישובי/אזורי (מתי"א) משמש, בין יתר תפקידיו, כמסגרת ארגונית- מקצועית לאיגום שעות סל השילוב ביישוב או באזור שהוא משרת אותו. איגום המשאבים במסגרת מתי"א, מאפשר העשרה וגיוון של כוח ההוראה המתמחה בשיטות טיפול שונות בתחום החינוך המיוחד וגמישות מרבית בהתאמתו לצרכים המשתנים של התלמידים בכל מסגרת חינוכית.

¹⁹ אל"ט (ח"ת) אגודה לאומית לילדים אוטיסטים. נדלה מ-