



מנדל MANDEL
בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית
Mandel School for Educational Leadership



ירושלים כילה

עמיתות ועמיתי מחזור כ"ו

**תוכנית פעולה להעמקת
השילוב וההכלה במערכת
החינוך בירושלים**

"המסמך מייצג את עמדתם האישית של עמיתי מחזור כ"ו של בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית בלבד ואינו משקף בהכרח את עמדתה או דעתה של קרן מנדל-ישראל".

קרן ג'ק, ג'וזף ומורטון מנדל

קרן ג'ק, ג'וזף ומורטון מנדל הוקמה על-ידי שלושת האחים מנדל ב-1953 בעיר הולדתם קליבלנד, במדינת אוהיו. פעילות הקרן מבוססת על האמונה שמנהיגים מעולים, המונחים על-ידי רעיונות גדולים, הם המפתח לשיפור פני החברה ואיכות החיים של בני אדם בכל רחבי העולם. משימתה של קרן מנדל לתרום לשגשוגן של ארצות הברית וישראל כחברות צודקות, סובלניות, מיטיבות ודמוקרטיות, ולשפר את איכות החיים בשתי המדינות. הקרן מתמקדת בתחומים אלו: כיתוח מנהיגות, ניהול מלכ"רים, מדעי הרוח, חיים יהודיים והתחדשות עירונית.

קרן מנדל-ישראל החלה לפעול בשנת 1991 ומאז הצמיחה דור של מנהיגים בתחום החינוך והחברה באמצעות מגוון רחב של תוכניות לפיתוח מנהיגות שהיא מקיימת במוסדותיה השונים: **בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית** – תוכנית הנמשכת שנתיים ושואפת להעשיר את מערכת החינוך הישראלית במנהיגים מונחי חזון, בעלי תחושת שליחות, מחויבות ותבונת מעשה; **יחידת בוגרי מנדל**, המלווה את בוגרי בית הספר ומעניקה להם ליווי ובית מקצועי; **מכון מנדל למנהיגות**, המפעיל תוכניות לפיתוח מנהיגות בקהילה החרדית, תוכנית למנהיגות נוער ותוכנית למנהיגות בתרבות יהודית; **מרכז מנדל למנהיגות בנגב**, המכשיר ומטפח מנהיגים ברמה המקומית בדרום הארץ, **ומרכז מנדל למנהיגות בצפון**, שמתקיימות בו תוכניות להכשרת מנהיגים בצפון הארץ. כמו כן מפעילה קרן מנדל-ישראל את **תוכנית מנדל למנהיגות חינוכית בצה"ל**, שנוסדה בשיתוף עם חיל החינוך והנוער ב-2005 ומטרתה לסייע לקציני צה"ל לפתח את זהותם כאנשי חינוך לובשי מדים.

בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית

בית הספר נוסד בירושלים בשנת 1992 כמיזם משותף לקרן מנדל-ישראל ולמשרד החינוך. בית הספר מציע תוכנית לימודים ייחודית בתחום טיפוח המנהיגות, הנמשכת שנתיים ומבקשת להרחיב ולהעמיק את הידע ואת היכולת של העמיתים לתרום לשדה החינוך בישראל. המרחב החינוכי בבית הספר מתאפיין בריבוי שדות ידע מקצועיים ותאורטיים, ובהכלה של שונות תרבותית. בית הספר רואה בריבוי זה משאב הכרחי ללמידה, לגיבוש זהות אישית-מקצועית אוטונומית, מודעת וביקורתית, ולהבהרת החזון החינוכי.

עד היום סיימו את התוכנית כ-430 עמיתות ועמיתים, שהשתלבו בתפקידי מפתח במערכת החינוך, רבים מהם כמנהלי בתי ספר, כמשרתי ציבור בעמדות מפתח במשרד החינוך ובמחלקות חינוך ברשויות מקומיות, וכן בארגונים חינוכיים וחברתיים שונים.

רשימת עמיתי בית ספר למנהיגות חינוכית מחזור כ"ו

איטח-סנדריי אופיר
אינדיג יששכר
בוים-פיינ יעל
ג'אבר רדא
גרוסמן תומר
דרור שרי
זיו רון
חאלין גרייב אמירה
חדידה אבי
חייקה אושרי
ליבוביץ-אשרף מרים
לייבושור גילי
לרנר עמיר
מג'אדלה חנין
נעים נאור שלומית
סוקניק פייני
סלומון משה
פיינשטיין שחר
קנדלר שירה
רובינס צוריאל
רוזנברגר-סרי אביטל

תוכן עניינים

תקציר מנהלים	7
מבוא	10

פרק 1 : פתיחה

האדם שבכל אדם: תפיסת הראוי בשילוב	14
בין שילוב להכלה	17
סקירה היסטורית	20

פרק 2: צירי פעולה

פרק 1: ציר בית ספרי	28
פרק 2 : ציר קהילתי	39
פרק 3 : ציר עירוני	50
פרק 4: חינוך מיוחד במערכת החינוך הערבית	59
פרק 5 : חינוך מיוחד במערכת החינוך החרדית	64
לסיום	69

נספחים

נספח 1 מיפוי	72
נספח 2 אינטרקטיבי	104

רשימת מקורות	108
תודות	116

תקציר מנהלים

מנהל חינוך ירושלים (מנח"י) חרט על דגלו את שוויון ההזדמנויות כמרכיב מרכזי בעשייה החינוכית. כחלק מתפיסה זו וכחלק מתוכנית העבודה שלו הוא מקדם שילוב והכלה של ילדים עם צרכים מיוחדים. תפיסה זו עולה בקנה אחד עם הראייה הרחבה של העיר ירושלים, אשר הייתה בין הערים הראשונות שיישמו את המלצות ועדת דורנר – ועדה שבחנה את מערכת החינוך המיוחד בישראל. לנוכח זאת, שמחנו שהנושא של התרגיל הקבוצתי שלנו מתחבר למאמץ המתמשך של מנח"י להגביר ולהיטיב את השילוב וההכלה בעיר, ולהכין את מערכת החינוך שלה ליישום התיקון לחוק החינוך המיוחד.

היעד אשר הצבנו לנגד עינינו בבחינת הסוגיה מבוסס על חוק החינוך הממלכתי (תיקון לסעיף 2 בחוק חינוך ממלכתי, התשי"ג – 1953) שבו נקבעה המטרה "להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה, לאפשר להם להתפתח על-פי דרכם וליצור אווירה המעודדת את השונה והתומכת בו" (שם). על בסיס יעד זה אנו מציעים **שלושה צירי פעולה משולבים** לקידום שילוב והכלה של ילדים עם צרכים מיוחדים בעיר ירושלים: **ציר בית-ספרי, ציר קהילתי וציר עירוני**. לצורך עיגון צירי הפעולה בתמונת המצב העדכנית בעיר, יצרנו **מיכוי של תלמידי החינוך המיוחד** על בסיס איחוד נתונים מהגופים המעורבים.

יש לציין כי האוכלוסייה בירושלים מגוונת ומורכבת, ובמסגרת זו ביקשנו להתייחס למאפיינים הייחודיים הללו ולאופן שבו הם משפיעים על מענים לקידום שילוב והכלה.

ציר פעולה בית-ספרי: הזירה המרכזית לקידום שילוב והכלה של ילדים עם צרכים מיוחדים היא הזירה הבית-ספרית, ובה המטרה היא לשפר ולהגביר את השילוב בכיתות החינוך הרגיל תוך מתן מענה מותאם לצרכים מגוונים. בהתבסס על התפיסה שיש צורך **במענה דיפרנציאלי בכל הרמות**, החל בילד, דרך הכיתה והמורה, וכלה בבית הספר, ועל גישה המתעדפת **התערבות בשכבות הגיל הצעירות** כמהלך מניעתי – אנו מציעים שני כיווני פעולה מרכזיים. הכיוון הראשון מתמקד בשיפור השילוב באמצעות **פיתוח מקצועי דיפרנציאלי ואוטונומי**, המבוסס על מיכוי הצרכים של צוות בית הספר ומובל על-ידי הצוות החינוכי. זאת ועוד, בשל הצורך במענים פדגוגיים מגוונים להוראה בכיתה הטרוגנית, מוצעת **חלוקת תפקידים מחודשת בכיתה** במודל הוראה ב-CO והוראה במרחב פתוח (Open Space). הכיוון השני מתמקד ב**שיפור תהליכים בחינוך הרגיל**, ומציע מעבר מראייה ייעודית של מתן מענים ייחודיים לחינוך המיוחד, לראייה אוניברסלית של מתן מענה מותאם יותר לכלל באי בית הספר, בכללם הצוות החינוכי, ומתוך שותפות עם המשפחה והקהילה. זאת באמצעות **הטמעת למידה חברתית-רגשית ברמת מערכתית בית-ספרית**, שאף תתמוך בשיפור ההישגים הלימודיים.

ציר פעולה קהילתי: גודלה של העיר ירושלים הופך את הקהילה לזירת פעולה מרכזית בעיר, כאשר בשונה מערים אחרות, מפעילה העיר מנהלים קהילתיים, ועל רקע זאת אנו מציעים למצב את **המנהל הקהילתי** כגורם מרכזי במערך המקדם שילוב והכלה באופן הוליסטי. זאת כדי ליצור רצף במתן מענים לאורך שעות היום ועל פני תקופות חיים לילדי החינוך המיוחד ולמשפחותיהם. בציר פעולה זה אנו מציעים לייסד **פורום קולברטיבי** (שילובי), שיהווה מרחב פורמלי לשיח שיטתי ולקבלת החלטות של כל בעלי העניין בתחום החינוך המיוחד. לצד זאת אנו מציעים ליצור **תהליכי שיתוף ציבור**, שמטרתם לבסס את המענים על מידע מדויק שיתקבל מההורים בקהילה. ממיכוי הנתונים אף עולה כי הכריסה הגיאוגרפית של המענים לחינוך מיוחד ברחבי העיר מקשה לתת מענה מותאם לכל ילד בסביבת מגוריו, ועל כן ישנה חשיבות להסתכלות קהילתית על המענים הניתנים לכל ילד.

ציר פעולה עירוני יאפשר קידום פעולות רוחביות שיתמכו את המענים במישור הקהילתי והבית-ספרי, ובמסגרתו אנו מציעים מינוי **ממונה הכלה עירוני**, שיוביל פורום רחב בנושא שילוב והכלה וירכז את תמונת המצב בעיר. נוסף על כך, אנו מציעים להעניק **תו איכות חינוכי-חברתי להכלה בית ספרית**, למוסדות חינוך המיישמים תפיסות ופרקטיקות אפקטיביות המקדמות הכלה בכל היבטי החיים בבית הספר, במובן הרחב של המילה. הענקת התו תהיה בכפוף לעמידה בעקרונות ובמדדים המוגדרים, ותהווה סמן ערכי עירוני המשקף רגישות לתפיסת ההכלה. מוסדות מקדמי הכלה הם מטרה כשלעצמה, אך גם אמצעי שעמו ניתן להגיע לפיתוח ולצמיחה בחינוך העירוני. לבסוף, אנו מציעים להקים **מרכז תמיכה לגיל ההתפתחות (גיל"ה)**, ובלבו מערך איתור וטיפול לילדים בגיל חובה ועד כיתה ב' – מרכז שייתן מענים ייעודיים לילדים שאינם מאובחנים.

חינוך מיוחד במערכת החינוך הערבית: אנו ממליצים ליישם התאמה תרבותית של ההצעות שניתנו בצירים השונים, מתוך התחשבות בתנאים הקיימים במערכת החינוך הערבית בירושלים ושימת דגש על **בניית שותפויות אסטרטגיות של מעגלי קהילה וגורמי רווחה הפועלים במזרח ירושלים, וכיתוח כשירות תרבותית** שתאפשר מתן שירות לפונים השונים זה מזה בשפתם, בערכיהם, באמונותיהם ובהתנהגותם.

חינוך מיוחד במערכת החינוך החרדית: מערכת החינוך החרדית מורכבת ממגוון רחב של מוסדות הנבדלים זה מזה באיכות המענה התומך בשילוב ובהכלה של ילדים עם צרכים מיוחדים. ההמלצה העיקרית שלנו ביחס לקידום השילוב וההכלה בחינוך המיוחד החרדי בירושלים היא **התאמת מודל המתי"א למגזר החרדי לטובת מתן הדרכה מותאמת, זאת לצד הסדרה לתהליכי נורמליזציה מנהליים**, הפעלת תכנית פיילוט בכמה מוסדות פטור, קולות קוראים ופרוגרמה לבינוי מוסדות פטור ומוכשר.

לסיכום, ביקשנו להציב לנגד עינינו את ערך שוויון ההזדמנויות ולהציע דרכים לפתח, לשפר ולהגביר את השילוב וההכלה של ילדים עם צרכים מיוחדים בעיר ירושלים. צירי הפעולה שהצענו, ודרכי הפעולה הנגזרות מהן, משתלבות יחד לכדי מהלך עירוני שלם, המובל על-ידי מנח"י, ובשיתוף עם המנהלים הקהילתיים – לתמיכה בעבודה החינוכית המתרחשת בין כתלי בית הספר. אנחנו מקווים שיישום המלצות אלו, שפותחו בשיתוף פעולה עם רבים מאנשי מערכת החינוך הירושלמית והגופים הפועלים עמה, יסייעו בהגברת השילוב וההכלה וישפיעו לטובה על כלל הילדים בעיר.

מבוא

ב- 30 בדצמבר 2018 יצאנו לתרגיל קבוצתי – 21 עמיתים ועמיתות מחזור כ"ו בבית ספר מנדל למנהיגות חינוכית. נושא התרגיל הוא שילוב והכלה בעיר ירושלים. הנושא נבחר בשיתוף בין בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית לבין מנהל חינוך ירושלים (מנח"י). התרגיל נמשך שלושה שבועות וכלל ראיונות עם בעלי תפקידים במשרד החינוך, בעיריית ירושלים ובמנח"י, וכן ראיונות עם מנהלי בית ספר וגגנות בירושלים, נציגי הורים וארגוני תמיכה בהורים, יזמים חינוכיים, החברה למתנ"סים ומנהלים קהילתיים. אנו רואים בנושא הזדמנות להשפיע על אופן השילוב וההכלה בכלל הרשויות בארץ, בבחינת "כי מציון תצא תורה".

השאלות שהוצבו בפנינו היו: מהי תכנית הפעולה המומלצת למנח"י לשם הגברת שילוב ילדים מהחינוך המיוחד? מהם התנאים הנדרשים כדי להפחית את ההפניות לוועדות ההשמה? במערכת החינוך החרדית – מהם התנאים הנדרשים כדי להכניס כיתה מקדמת וילדים בשילוב אישי בכיתות הרגילות החרדיות? במערכת החינוך הערבית במזרח העיר – מהם התנאים שיסייעו למיצוי יכולותיהם של התלמידים בכיתות חינוך מיוחד כך שיוכלו להשתלב בכיתות מקדמות?

ההמלצות במסמך זה מתמקדות בשלוש זירות פעולה שבהן מתקיימים תהליכי שילוב והכלה. מטרתן לסייע בגיבוש תוכנית פעולה לשנת תש"פ עבור מנח"י, תוך מתן מענה ייחודי למאפייניה ולמורכבותה של העיר ירושלים.

המסמך שלפניכם כולל כמה חלקים: פרק המתאר את הפילוסופיה של השילוב ואת ההבחנה בינו לבין הכלה. שלושה פרקים המציגים את צירי הפעולה: בית הספר, הקהילה והעיר. שני פרקים מוקדשים למערכות החינוך הערבית והחרדית בירושלים. למסמך גם שני נספחים: הראשון מכיל מיפוי נתונים של 11 שכונות בעיר וכולל התייחסות ייחודית לסוגיית ההסעות. השני מדגים תהליכים אינטגרטיביים של תמיכה ושותפות בפעולות הטמעה בית-ספרית.

אנו שמחים להציג לפניכם מסמך זה, המבוסס על מחקרים ומודלים קיימים בארץ ובעולם ועל תפיסות עולם ותובנות של אנשי אקדמיה ושדה. אנו מודים למרואיינים ששוחחנו עמם על שפתחו את דלתם לפנינו ומברכים על ההזדמנות ללמוד, לבחון, לחקור, להעמיק ולהמליץ לראשי מערכת החינוך העירונית הגדולה ביותר במדינת ישראל על האופן הראוי בעינינו ליישום רפורמת ההשתלבות וההכלה.

פרק 1 פתיחה

א. האדם שבכל אדם

ב. בין שילוב להכלה

ג. סקירה היסטורית

האדם שבכל אדם: תפיסת הראוי בשילוב

”אדם וכבודו יבקעו יחדיו מרחם אם והשניים
היו לאחדים: האדם הוא כבודו וכבודו של
האדם הוא האדם”

(השופט חשין, פ”ד מט(2) 578)

מערכת החינוך מצויה בעיצומו של תהליך שינוי עמוק במעמדם של ילדים עם צרכים מיוחדים. בעוד בעבר הנטייה הייתה להכווין ילדים אלה למסגרות נפרדות המדירות אותם משיוך לכלל חברת הילדים בני גילם, הרי שעתה המגמה היא לאפשר להורים לבחור את המסגרת המתאימה לילדם – נפרדת, משלבת או מכילה. עם קביעת הזכאות לחינוך מיוחד, הורי הילד עם הצרכים המיוחדים בוחרים את סוג המסגרת החינוכית – מוסד לחינוך מיוחד, כיתה במוסד חינוך רגיל שבה ניתן חינוך מיוחד, או שילוב במוסד חינוך רגיל.

מהי תפיסת הטוב המוסרית והחברתית שעומדת ביסוד רפורמה זו?

החינוך מעצם הגדרתו מכוון לטיוב המצב המוסרי והחברתי, ומכאן החשיבות שבמתן דין וחשבון מודע לתפיסת הטוב שמנחה אותנו, כדי שזו תהא מצפן להצעותינו ביחס לתהליכי היישום של רפורמה זו.

טובת הילד וטובת החברה הן שמונחות על כפות המאזניים בבחירת המענה הראוי לחינוך המיוחד. בעלי תפקיד בחינוך הן הרגיל והן המיוחד נחשפים לילדים עם צרכים מיוחדים ונדרשים להתמודד עם התאמת הסביבה עבורם. יש לציין כי קיים מכלול של מענים לאתגרים אלו: אם בביה"ס לחינוך כוללני הנותן מענה מקצועי מותאם לצורכי הילדים (אולם הוא נפרד מבחינה חברתית מתלמידים שאינם בחינוך המיוחד), ואם ברצף המענים עד לשילוב מלא והכלה.

באחריות כלל האנשים המופקדים על יחסה של מערכת החינוך לילדים עם צרכים מיוחדים, לספק מענים מותאמים לצורכי הילדים במצבים שונים ובלתי צפויים. זאת, תוך שמירה על עקרונות ועל כללי המוסר אשר בראשם הציווי "עשה פעולתך כך שהאנושות הן שבך והן שבכל איש אחר תשמש לך לעולם גם תכלית ולעולם לא אמצעי בלבד" (קאנט, 2010, עמ' 95). **דהיינו, שכל ילד יהיה עבורנו תכלית ולא רק אמצעי.** ראוי כי כל בעלי התפקידים יחוקקו לעצמם חוק מוסרי זה ויפעלו על-פיו, ובכך יבוא לידי ביטוי יחסנו כחברה לכל אדם כסובייקט ולא כאובייקט, כיצור תבוני ואוטונומי.

בספר בראשית מנוסחת האוניברסליות של '**צלם אלוהים**' של כל בני האדם:

"וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים, נַעֲשֶׂה אָדָם בְּצַלְמֵנוּ כְּדִמּוּתֵנוּ; וַיְרִדוּ בְדִגְתַּי הַיָּם וּבְעוֹף הַשָּׁמַיִם, וּבַבְּהֵמָה וּבְכָל-הָאָרֶץ, וּבְכָל-הָרֶמֶשׂ, הָרֹמֵשׁ עַל-הָאָרֶץ. וַיִּבְרָא אֱלֹהִים אֶת-הָאָדָם בְּצַלְמוֹ, בְּצֶלֶם אֱלֹהִים בָּרָא אֹתוֹ: זָכָר וּנְקֵבָה, בָּרָא אֹתָם" (בראשית א, כו-כז).

בפסוקים אלו האדם אינו מוגדר רק על-פי תבונתו, כפי שתבע קאנט, אלא על-פי מושג אמורפי של צלם אלוהים. המושג איננו מכורש ומבואר עד הסוף, ומשום כך כלולים בו כל בני האדם, על שונותם הרבה: כולם בצלם אלוהים. זו הצעה נוספת לראייה כוללת יותר, המודעת לכך שאלוהים יצר בצלמו את בני האדם, על כל מאפייניהם וצורותיהם.

ג'ון רולס, בספרו "תיאוריה של צדק" (1973) מתייחס ל"מסך הבערות" שמבעד לו אנו קובעים את כללי הצדק של החברה. מאחורי מסך הבערות נקבעים עקרונות הצדק של החברה כאשר "איש אינו יודע מהו מקומו בחברה, מהו מקומו המעמדי והסטטוס החברתי שלו, ואף לא מהו הונו ומהי חלוקת הנכסים והכישורים הטבעיים, האינטואיציה שלו, כוחו וכיוצא באלה... הצדדים אינם יודעים מהו אידיאל הטוב שלהם ומהן תכונותיהם הפסיכולוגיות הייחודיות..." (עמ' 12). לפיכך, "לכל אדם", כתב רולס, "יש חסינות המבוססת על צדק, אשר אפילו רווחת החברה כולה אינה רשאית להפר ואינן נתונות למשא ומתן פוליטי או לתחשיב של אינטרסים חברתיים" (שם, עמ' 3).

הצדק, קבע רולס, הוא הוגנות: חלוקה הוגנת ככל האפשר של משאבים בין בני אדם. העמידה מאחורי מסך הבערות אינה מבטלת את ההבדלים בין בני האדם אלא מאפשרת לקבוע כללי התנהגות הוגנים – הגינות שנובעת מכך שאין הם מוטים על-ידי אינטרסים של פרט או קבוצה כלשהי. הגינות הנובעת מכך שאנו מביאים בחשבון את טובת בני האדם על כל טווח השונות שלהם, שכן קביעת הכללים נעשית מתוך מצב שבו איננו יודעים מה יהיה מצבנו עם "הרמת המסך". גם כאן יש הצעה לנסח את גישתנו ופעולותינו כחברה באופן המאפשר לכלל האנשים לזכות ביחס של הוגנות.

ג'ון סטיוארט מיל, בספרו "על החירות" (2006), החריג את חירות האדם בהתייחסו לעקרון הנזק ואליו בלבד: "המטרה היחידה שלמענה מותר לבריות, הן כיחידים הן כקבוצה, להגביל את חופש הפעולה של מי מתוכם היא ההגנה העצמית; שהתכלית היחידה אשר לשמה מותר בדין להשתמש בכוח הכפייה כלפי איש הנמנה עם חברה תרבותית היא מניעת נזק לאחרים" (עמ' 33). שאלת ההגבלה היא חלק בלתי נפרד מההתלבטות של מי שמופקדים על יחסה של מערכת החינוך לילד המיוחד – מתי מותר ומתי אסור לנו למנוע את שילוב הילד בחברת ה"רגילים". תשובתו של מיל לשאלה זו היא כפולה: א. אין לפגוע בחירות אלא אם כן מטרת הפגיעה היא מניעת נזק לאחרים. דהיינו, כל עוד **אין נזק**, אין צידוק להגביל את חירותו של אדם. ובמקרה שלנו – **אין צידוק להגבלת הנגישות** של ילד עם צרכים מיוחדים למוסד חינוך רגיל; ב. כאשר יש **נזק** – **מותר להגביל. דהיינו**, במצב שבו עלול להיגרם נזק, אין לאפשר לילד בעל צרכים מיוחדים את הנגישות למוסד חינוך רגיל. הכותרת "אדם שבכל אדם" מתייחסת לעובדה שכל אחד מאתנו הוא תוצר של נסיבות אקראיות לחלוטין, הנפרדות ממהותנו האנושית המשותפת. **כינונה של סביבה ראויה ומותאמת לכלל הילדים היא ביטוי לכך שחברתנו רואה בכל אדם יצור שנברא בצלם, יצור שהוא תכלית לעצמו, סובייקט הראוי ליחס הוגן, הזכאי לקיים חיים חברתיים מלאים, כחבר בעל ערך אנושי מלא, בחברה שבה הוא יכול לפתח את גופו ואת רוחו על-פי רצונו.**

דווקא במערכות שבהן יש אינטראקציה בין בני אדם **שונים** ניתן לפתח מושגים הקשורים ליחסי אני והזולת ולהפנים ערכי צדק, שוויון והוגנות. לאינטראקציה חברתית שכזו חשיבות רבה להתפתחותנו כבני אדם – התפתחות מוסרית, יצירתית, של אישיות בריאה ושמחה. זו מאפשרת לכלל ילדינו ולנו כחברה לעבור מהצהרות ערכיות לחיים ערכיים; להפוך את המושגים המופשטים לאורח חיים ממשי וכך להפנימם.

בין שילוב להכלה¹

מתוך התפיסה הפילוסופית, הרואה בפרט עם המוגבלות חלק אינטגרלי מהחברה, התהוו שני מודלים המשלימים זה את זה, אשר חותרים לשילובו המעשי בחברה: **המודל ההתנהגותי**, הדוגל בעיקרון הנורמליזציה, שעל פיו **המודל ההומניסטי-חינוכי**.

לפי עקרון הנורמליזציה יש לתקן את הלקות כדי להגיע ל"נורמליות". המודל ההתנהגותי הכתיב דרכי עבודה שיטתיות ושלבבים ברורים של אבחון, התערבות ותוצאות שנימתם רפואית: חולי-חריגות אל מול בריאות-תקינות. השיטה יושמה באופן נרחב במוסדות חינוך ושיקום, אך המחיר החברתי היה כבד הן ביחס לתפיסה גמישה ורחבה של שונות בחברה, והן ביחס לתחושת בדידות, ניכור חברתי והערך העצמי הנמוך של הפרטים עם המוגבלות.

כנגד המודל ההתנהגותי הוצע **המודל ההומניסטי-חינוכי**, המתרכז בפרט המוגבל ובזכויותיו. מודל זה מדגיש את הפרט כאישיות שלמה וכמוקד ההתייחסות של השירותים החברתיים והטיפוליים, החינוכיים והשיקומיים. שילוב אמיתי, לפי מודל זה, הוא פעילות דו-צדדית בין הפרט לחברה, ואינו פעילות חד-כיוונית של הכשרת הפרט עם המוגבלות להיות כמו כולם. משמעותו של שילוב אמיתי הוא טיפוח יכולתו של הפרט לחיות חיים של כבוד ומשמעות עם הליקוי, במקביל להכשרת החברה לקבל אנשים עם ליקויים ומוגבלויות כאנשים שלמים, ולהעמיד לרשותם את השירותים הדרושים לשם כך. הערך המרכזי במודל זה הוא הכבוד לפרט.

שתי השקפות עולם אלה יכולות לבוא לידי ביטוי בשלושה אופני השמה כדלהלן:

1. הזרם המרכזי של השילוב – **mainstreaming**

2. אינטגרציה – **integration**

3. הכלה – **inclusion**

שילוב (mainstreaming) מתייחס לקבוצת הילדים עם מוגבלויות קלות עד בינוניות.

המטרה היא שהות מרבית בכיתות הרגילות והוצאתו של תלמיד לכיתה מיוחדת של חינוך מיוחד בה יעבוד באופן המותאם לצרכיו (למשל: הוראה מתקנת, סיוע אינדיבידואלי, פיתוח כישורי חיים ופיתוח אסטרטגיות למידה), וזאת רק אם לא נמצאו לתלמיד פתרונות אחרים של שהייה בכיתה הרגילה.

אינטגרציה (integration) מתייחס לתלמידים עם מוגבלויות חמורות.

של האינטגרציה היא לימודים מקבילים באותם בתי הספר, בקרבה לבני גילם הלומדים בחינוך הכללי, זאת כדי לאפשר להם ליצור יחסי חברות עם תלמידי הכיתות הרגילות.

מודל ההכלה (inclusion) מתייחס לתלמידים עם מוגבלויות מכל סוג שהוא.

הכללתם בכיתות של החינוך הרגיל, עם שירותים ותמיכה מתאימים.

בשונה משתי התפיסות הראשונות, הנותנת מענה לנקודות המפגש בין תלמידים עם מוגבלויות לתלמידים בכיתות הרגילות, תפיסת ההכלה מדברת על שותפות מלאה המקיימת כמה עקרונות הנוגעים לתלמידים עם מוגבלויות:

- **בחירה שווה** בבית ספר בו הם חפצים, כפי שניתנת לילדים שאין להם מוגבלות
- **ייצוג** שלהם בבתי הספר הרגילים בהתאמה לחלקם באוכלוסייה
- **קבלה מלאה** שלהם לכיתות הכלליות, ללא התייחסות למוגבלות
- **התאמה** של החינוך הכללי לצרכים של כולם

- **דרכי ההוראה מותאמות** דרך למידה שיתופית והוראת עמיתים

- **תמיכה** בתוך הכיתה

על פי אפיוני השמה אלה, אנו סבורים שמודל ההכלה הוא המודל הראוי שאליו יש לשאוף כבסיס לעשייה הנדרשת בחינוך הרגיל. הדרך לתרגם את ההכלה היא, ללא ספק, עדיין ארוכה ורבה, אך תפיסת ההכלה היא שצריכה להיות נר לרגלינו. בפועל, יש המצביעים על פרדוקס הקיים בארץ בין ניסוח החוק המעדיף שילוב ככל האפשר של ילדים, לבין היישום הלכה למעשה של תוכניות בנושא שילוב. ילדים רבים אינם משולבים בתוך המערכת הרגילה מכיוון שההשמה בחינוך המיוחד מאפשרת מתן תוספת משאבים הדרושים לטיפול אינטנסיבי ואינם ניתנים בחינוך הרגיל. כך נוצר תהליך חד-סטרי מהחינוך הרגיל אל החינוך המיוחד. תלמידים שעברו אבחון, שעל-פיו סווגו לקטגוריות של חריגות, הוצאו מהמערכת הרגילה ולאחר מכן כבר לא הוחזרו פנימה משום שלא עברו אבחון נוסף.

ביעד שנים עשר בחוק נעשה שימוש במונח הכלה, אולם לא במובן של inclusion. לכן יש לשים לב לפערים בהקשר של החינוך המיוחד, כפי שיבואו לידי ביטוי במסמך זה. יעד ההכלה עסק במניעת נשירה, אולם בפועל לא נובעים ממנו מודל או שיטת השמה מפורשת. יעד שנים עשר משנת תשע"ג עסק ב"שילוב הלומדים וקידומם בחינוך הרגיל תוך הרחבת יכולת הכלתם ומתן מענים מגוונים". הדבר יכול להיעשות בגישת המודל ההתנהגותי או ההומניסטי-חינוכי. כמו-כן, השארתם של בעלי הצרכים המיוחדים במערכת יכולה להיעשות בדרך של שילוב, אינטגרציה או הכלה.

עמדתנו היא כי שילוב יכול להיות שלב בדרך להכלה, אולם כל עוד הכלה לא תהיה המגדלור שלאורו אנו מכוונים את מאמצינו ופעולותינו, הפרדוקס שהוזכר לעיל עלול להמשיך להתקיים במערכת. רק הכרעה חד-משמעית מן הפן הערכי יכולה לשנות את כיוון המטוטלת באופן עקבי.

סקירה היסטורית - שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך בישראל, ובירושלים בפרט

” אחת המגמות הבולטות והמורכבות
במערכות החינוך בתקופתנו היא שילובם של
תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה.
מהלך זה מקורו ברפורמות חברתיות רחבות
היקף, בתפיסות אידיאולוגיות חדשות
ובמהלכי חקיקה ותקנות ”

(אבישר ולייזר, 2000)

עד קום המדינה פעלו מוסדות החינוך המיוחד על בסיס התנדבותי. עם קום המדינה הוקמו מסגרות החינוך המיוחד, בתחילה מכוח חוק חינוך לימוד חובה, שלפיו כל ילד בגיל 5-15 שנים חייב ללמוד (מרום, בר-סימן טוב, קרון וקורן, 2006). בשנת 1950 נפתח המדור לחינוך מיוחד במשרד החינוך והתרבות (מרגלית, 1997).

בשנות ה-70 חלו שינויים בגישות כלפי אנשים עם מוגבלויות, בעיקר באידיאולוגיה של נורמליזציה – כפי שפותחה על-ידי מעצבי מדיניות בסקנדינביה (מרגלית, 1997). בארץ הייתה מקובלת באותה עת הגדרה קטגוריאלית של "המוגבל" – הגדרה שהתעלמה מהשוני הרב בין הילדים והדגישה את המשותף להם: הליקוי. השיטה הייתה ללמד את הילדים באופן אטי יותר ועם אמצעי המחשה רבים, בהנחה שיכולתם הלימודית כחותה מזו של הילדים "הרגילים". מאמצע שנות ה-70 קיימת במדינות המערב מגמה כללית לשלב ילדים עם מוגבלויות שונות במערכות חינוך רגילות, במקום להוציאם למערכות חינוך מיוחדות נפרדות, כנהוג בעבר (מילשטיין וריבין, 2013). ב-1976 הוקמה בארץ ועדת מומחים מיוחדת בראשותו של פרופ' כהן-רז, שמטרתה הייתה להגדיר מחדש מיהו הילד עם המוגבלות ומה מטרת החינוך המיוחד. בעקבות ועדה זו נקבע כי הגדרת "ילד עם מוגבלות" צריכה להתבסס על ניתוח מפורט של התפקודים הפגומים והתקינים של הילד בתחומים קוגניטיביים, פיזיים ורגשיים. הילד יוגדר כזקוק לחינוך מיוחד לא לפי סוג הליקוי, אלא לפי צרכיו המיוחדים (מרגלית, 1997).

מגמה זו קיימת הודות להגדרה מחודשת של מטרות החינוך המיוחד בעולם המערבי – לקדם את סיכויי ההתפתחות וההסתגלות של תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים (מרגלית, 1997). 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 מרבית, תוך יצירת שותפות בין החינוך הרגיל לחינוך המיוחד. כפי שראינו לעיל, בעולם התפתחו שלוש גישות מרכזיות לשילוב: מודל הזרם המרכזי (mainstreaming) לשילוב, מודל האינטגרציה, ומודל ההכלה.

על רקע מגמה עולמית זו לשילוב מיטבי של ילדים עם צרכים מיוחדים נחקק בישראל בשנת 1988 חוק חינוך מיוחד. החוק מגדיר את הגדרות היסוד כדלקמן:

חינוך מיוחד – "הוראה, לימוד וטיפול שיטתיים הניתנים לילד חריג, לרבות טיפולי פיזיותרפיה, ריפוי בדיבור, ריפוי בעיסוק וטיפולים בתחומי מקצועות נוספים שייקבעו ולרבות שירותים נלווים, הכול לפי צרכיו של הילד החריג".

ילד חריג – "אדם בן 3 עד 12 שמחמת התפתחות לקויה של כושרו הגופני, השכלי, הנפשי או ההתנהגותי, מוגבלת יכולתו להתנהגות מסתגלת והוא נזקק לחינוך מיוחד".

מטרת החינוך המיוחד על-פי חוק זה היא "לקדם ולפתח את כישוריו של הילד החריג, לתקן ולשפר את תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי וההתנהגותי, להקנות לו ידע, מיומנויות והרגלים ולסגל לו התנהגות מקובלת בחברה במטרה להקל על שילובו בה ובמעגל העבודה". בנוגע לקביעת זכאותו של ילד חריג (כהגדרת החוק) לחינוך מיוחד קובע החוק בסעיף 7 בין היתר כי "בבואה לקבוע השמתו של ילד חריג, תעניק ועדת השמה זכות קדימה להשמתו במוסד חינוך מוכר שאינו מוסד לחינוך מיוחד" (ב). התפיסה העומדת בבסיס השילוב בחינוך היא כי ילד עם צרכים

מיוחדים שווה זכויות לכל ילד אחר, ועל כן זכותו הבסיסית ללמוד עם קבוצת השווים לו, בני אותה קבוצת גיל בתוך מערכת חינוך אחת, וככל שניתן אין להדירו למסגרת נפרדת. עם זאת, בניסוחו, החוק כולל סתירה בין הכללים המנחים הפדגוגיים לבין הנחיות הביצוע. מצד אחד, החוק מורה להעדיף השמה בחינוך הרגיל על פני חינוך מיוחד. מצד שני, במסגרת החוק מוגדר כזכאי לשירותים מיוחדים רק מי שהושם במוסד לחינוך מיוחד או בכיתה מקדמת בבית ספר רגיל (ברנדס ונשר, 1996).

שנות התשעים: בג"צים ודוחות מבקר המדינה. גומפל (1999) טוען כי אי-הבהירות של כוונת המחוקק והפרשנויות שניתנו לחוק החינוך המיוחד במשך השנים, הובילו למעשה לקביעת נהלים שעודדו השמה סרגטיבית. השמה כזאת הקשתה על תלמידים עם צרכים מיוחדים להשתלב בחברת תלמידים שאינם בעלי צרכים מיוחדים. על פי גומפל (1999), ניתן לזהות שני תחומים של בעיות בחוק: (1) בעיות בהגדרות וסתירות פנימיות, והשלכותיהן על יישומו; (2) בעיות הנוגעות למשמעות הערכית שחוק זה מייצג (שם).

בדו"ח מבקר המדינה (1993) מצוין כי לתופעה זו שתי סיבות עיקריות: האחת קשורה בתוספת משאבים לטיפול אינטנסיבי שניתנה רק בחינוך המיוחד. האחרת קשורה לביטויי חוסר האונים של החינוך הרגיל במה שנוגע לטיפול בתלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים ושילובם. הדו"ח מעלה, בין השאר, כי "משרד החינוך הקצה משאבים בהיקף משמעותי לתלמידים עם צרכים מיוחדים שלמדו במסגרות החינוך המיוחד, אך המשאבים שהקצה לתלמידים אלה הלומדים בחינוך הרגיל היו מצומצמים מאוד. הנטל הכלכלי של שילובם במסגרת החינוך הרגיל נפל במידה ניכרת על כתפיהן של משפחות התלמידים, והדבר פגע בעיקר בתלמידים מהאוכלוסייה החלשה".

זמן קצר לאחר פרסום דוח המבקר פסק בית המשפט העליון כי "אילוץם של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים לוותר על שילובם בחינוך הרגיל בגלל קשיים כלכליים פוגע בלב לבו של השוויון המהותי; על המדינה לקיים את החוק בדרך שוויונית, והדבר כרוך בחלוקה שוויונית של התקציב בין מסגרות החינוך המיוחד ובין מסגרות החינוך הרגיל שבהן לומדים תלמידים אלה" (בג"צ יתד, 2002).

בשלהי שנת 2002, לנוכח פסיקות בית המשפט ודוחות מבקר המדינה, חוקק התיקון לחוק החינוך המיוחד, המכונה "חוק השילוב". לחוק הוסף פרק ד1 העוסק בשירותים אשר להם זכאים ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל. בעקבות יישום החוק חל גידול במספר התלמידים המשולבים בחינוך הרגיל, במיוחד במספר התלמידים בעלי הלקויות המורכבות (דו"ח מבקר המדינה 36ג, 2013, עמ' 1101).

2007-2003 – בג"צ מרציאנו, ועדת דברת ובג"צ אלו"ט

בשנת 2003 הוגשה עתירה נוספת – בג"צ מרציאנו, ובה קבע בית המשפט כי יש להוציא אל הכופע את בג"צ יתד (2002) ולהקצות סכום אשר יהיה בו כדי ליישם את החוק. ב-12 בספטמבר 2003 מינתה ממשלת ישראל את ועדת דברת, ומשימתה הייתה לבצע בחינה מקיפה של מערכת החינוך ולהמליץ על תוכנית שינוי כוללת – פדגוגית, מבנית וארגונית – וכן על התוויית דרך

ליישומה. שנתיים לאחר מכן, בינואר 2005, פורסמו מסקנות הוועדה והוצע הסדר חדש לקידום ושילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים. אי-יישום מסקנות הוועדה הובילה ככל הנראה את סוגיית השילוב שוב לפתחו של בית המשפט, בשנת 2007 בבג"צ אלו"ט.

ועדת דורנר

בשנת 2007 החליטה שרת החינוך דאז, יולי תמיר, על הקמת ועדה ציבורית לבחינת מדיניות משרד החינוך בתחומי החינוך המיוחד והשילוב, ובין היתר לבחינת השלכותיה של שיטת חלוקת התקצוב. הוועדה הציבורית הוקמה בראשותה של שופטת ביהמ"ש העליון בדימוס, הגב' דליה דורנר.

בינואר 2009 פרסמה ועדת דורנר דין וחשבון מקיף הבוחן את נושא מערכת החינוך המיוחד. עיקרי המלצות הוועדה:

1. מתן זכות להורים אשר ילדם נמצא זכאי לחינוך מיוחד, לבחור את סוג המסגרת החינוכית עבורו (לא את בית הספר) – בית ספר לחינוך מיוחד, כיתה לחינוך מיוחד בבית ספר רגיל, או כיתה רגילה כתלמיד משולב.
2. תקצוב התלמידים ייעשה על-פי רמת התפקוד והמוגבלות, ולא על-פי המוגבלות בלבד.
3. התקציב "הולך עם הילד" – התקציב אינו מותנה או קשור לסוג המסגרת שבה ילמד הילד. בהתאם לכך, התקציב "ילך עם הילד", יופנה למסגרת החינוך שבה ילמד התלמיד וייועד עבורו.
4. שיתוף הורים – יש לאמץ מודל פעולה אשר מפקיד בידי ההורים את הבחירה בתהליך ההשמה של הילד בסוג המוסד החינוכי. אולם, בחירת ההורים אינה שיקול בלעדי, וניתן לגבור עליה למען טובת הילד או שלומם של אחרים.
5. מיסוד ועדת אפיון – בשל היווצרותם של שני מסלולים נפרדים למתן שירותי חינוך מיוחד (ועדות השמה או ועדות שילוב מוסדיות), הציעה ועדת דורנר תהליך קביעת זכאות חדש שיתבצע על-ידי "ועדת אפיון". ועדה זו תדון בזכאותו של התלמיד לחינוך מיוחד, על-ידי כלי אבחוני מתאים ועל בסיס העקרונות המפורטים לעיל.
6. הכשרת הסייעות – על משרד החינוך לדאוג להכשרת הסייעות המלוות את התלמידים לאורך יום הלימודים – הן הכשרה טרם כניסתם לתפקיד והן פיתוח מקצועי תוך כדי עבודתן.
7. הקמת מערך פיקוח – על משרד החינוך להקים מערך בקרה שתכליתו לברר מה עולה בגורל הכספים שמעביר משרד החינוך לרשויות המקומיות למימון משכורותיהן של הסייעות.
8. הכשרת אנשי הוראה מן החינוך הרגיל – אחד המכשולים העומדים בפני הצלחת השילוב הוא היעדר הכשרה מספקת של אנשי הוראה בחינוך הרגיל בנושאי חינוך מיוחד. יש לוודא כי אנשי הוראה ילמדו כיצד לעבוד עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

אימוץ המלצות הוועדה ויישומן

שר החינוך גדעון סער ומנכ"ל המשרד דאז, ד"ר שמשון שושני, החליטו לאמץ את המלצות הוועדה הציבורית והורו על הקמת צוות מקצועי לבחינת הדרכים המיטביות ליישום המלצותיה. בשנת 2011 החל יישום ההמלצות במסגרת ניסוי בעיר חולון, ובמהלך השנים הורחב יישום ההמלצות ליישובים נוספים. נכון לשנת 2017 התוכנית מופעלת בירושלים, וכן בחולון, טירת הכרמל, מעלה אדומים, הר אדר, מועצה אזורית בקעת הירדן, מועצה אזורית מגילות ים המלח, מועצה אזורית מטה יהודה, מבשרת ציון, אבו גוש, מעלה אפרים וגבעת זאב. יישום ההמלצה לא הורחב מעבר ליישובים אלה.

יישום המלצות ועדת דורנר בעיר ירושלים

יישום המלצות ועדת דורנר בעיר ירושלים החל לקראת שנת הלימודים תשע"ה, 2014-2015, ולתלמידים בבתי הספר היסודיים בלבד (בכיתות ב'- ו'). באותה שנה עמד מספרם של תלמידים המעוניינים בשילוב מלא על 388. באותה שנה, בעקבות יישום ההמלצות, עברו שמונה תלמידים ממסגרות החינוך המיוחד הכוללני לשילוב מלא, ו-23 תלמידים עברו מכיתות חינוך מיוחד לשילוב מלא (חינוך ירושלמי, 2014).

עיקרי מסקנות הפיילוט להפעלת המלצות ועדת דורנר, שהופעל בארבע ערים, בהן העיר ירושלים, כפי שהוגשו לוועדת החינוך של הכנסת בשנת 1995: 74% מתלמידים אלה לומדים במסגרות חינוך רגילות – בהם 747 תלמידים עם לקות בשכיחות גבוהה ו-388 תלמידים עם לקות מורכבת בשכיחות נמוכה. 26% מתוך כלל התלמידים, לומדים במסגרות חינוך מיוחד. התקציב התוספתי ליישום הפיילוט עומד על כ-60 מיליון ₪ בשנה. מסקר שערך האגף לחינוך מיוחד בקרב אנשי צוות חינוכי וטיפול ויכוחים להורים לתלמידים עם צרכים מיוחדים שהשתתפו בפיילוט, עולה כי 81% מהמחנכות ו-74% מההורים חושבים שהתהליך אפשר שילוב טוב יותר של ילדי חינוך מיוחד בכיתות רגילות. רק בשיעור נמוך מהמקרים נתקלו ילדי החינוך המיוחד בהתנגדות לשילובם בכיתות רגילות מצד מורים, תלמידי החינוך הרגיל והורים. ל-71% מהמחנכות ול-53% אחוז מההורים נראה שהמשאבים המוקדשים לשילוב מספיקים במידה רבה ויותר מכך. יחד עם זאת, 54% מהמנהלים סבורים שהשילוב לא השפיע לחיוב על אקלים בית הספר.

ביישום המלצות דורנר בירושלים בכל הקשור להנגשת מידע להורים, נטען כי ההורים חשו שלא קיבלו מספיק מידע. תחושות אלו נבעו מהעובדה שבירושלים חלו שינויים רבים בהנחיות ובפרוצדורות הקשורות לוועדת דורנר תוך כדי היישום, ואלו השפיעו על תחושת ההורים. הערכה היא כי השילוב שיכיר את הכלים שקיבלו המורים והתלמידים המשולבים, והמימוש של תקציבים אישיים אפשר לבתי הספר לבנות תוכניות מגוונות הרבה יותר לתלמידים. בנוגע להשוואת יישום הרפורמה במגזרים שונים – דווקא בחינוך הממלכתי-דתי הייתה סוגיית השילוב מורכבת יותר בקרב הקהילות, ונתקלה בקשיים של נכונות מצד ההורים, המורים והתלמידים. הנתונים הפתיעו את השטח. ערביי מזרח העיר והמחוז החרדי כלל לא השתתפו בפיילוט.

במהלך תקופה זו של הפיילוט נערך עדכון של תקצוב התלמידים כדי לאפשר ליותר תלמידים ליהנות מהשילוב עם עלייתם לחטיבת הביניים. שם מלכתחילה לא תוכנן לבצע את הפיילוט, אך לא היה היגיון להפסיק את שילובם של תלמידים ששולבו מגיל צעיר.

מגמות כלליות בשנת 2018

על-פי הודעת הכנסת מ-10 ביולי 2018, במהלך 30 השנים מאז נחקק חוק החינוך המיוחד בשנת 1988 צברו משרד החינוך והרשויות המקומיות ניסיון רב בהפעלת ועדות השמה וועדות ערר. לנוכח ניסיון זה התגבשה במשרד החינוך ההכרה כי כדי לשפר את תפקודן, יש לערוך רפורמה בהרכב ועדות ההשמה וועדות הערר ובדרכי פעולתן. **ב-10 ביולי 2018 אישרה מליאת הכנסת בקריאה שנייה ושלישית את הצעת חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח-2018.** בדברי ההסבר להצעת החוק נכתב: "במסגרת זו מוצע, בין השאר, לבטל את ועדות השילוב, ולרכז את הסמכות להחליט על זכאות לחינוך מיוחד לילדים עם צרכים מיוחדים בוועדה מקצועית אחת – ועדת הזכאות. כמו כן מוצע לשנות את היקף הסמכות הנתון כיום לוועדות ההשמה, ולקבוע כי בסמכותן לקבוע את עצם זכאותו של הילד לחינוך מיוחד ולא את סוג המסגרת החינוכית המתאימה שבה ילמד. אחת ההמלצות המרכזיות של הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל בראשות השופטת (בדימוס) דליה דורנר, הייתה לתת להורים לילדים עם צרכים מיוחדים את הסמכות לבחור את סוג המסגרת המתאימה לילדיהם. החוק המוצע מיישם המלצה זו של הוועדה הציבורית וקובע כי לאחר קביעת זכאות לחינוך מיוחד, יבחרו הורי הילד עם הצרכים המיוחדים את סוג המסגרת החינוכית – מוסד לחינוך מיוחד, כיתה במוסד חינוך רגיל שבה ניתן חינוך מיוחד, או שילוב במוסד חינוך רגיל."

פרק 2: צירי פעולה

א. ציר בית ספרי

ב. ציר קהילתי

ג. ציר עירוני

ד. חינוך מיוחד במערכת
החינוך הערבית

ה. חינוך מיוחד במערכת
החינוך החרדית

לסיום

חלק א

ציר בית ספרי

”להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה,
לאפשר להם להתפתח על פי דרכם וליצור
אווירה המעודדת את השונה והתומכת בו”

(מטרה מס' 8 במטרות החינוך הממלכתי, 1953)

מדינת ישראל שמה לה למטרה להעניק שוויון ההזדמנויות לכל הילדים, ולהכיל את השונה כמטרה חינוכית מרכזית. בית הספר הוא זירה מרכזית שבה ניתן לממש ערכים אלו. מנהלי בתי הספר מחזיקים בתפיסה הערכית שעל-פיה שילוב והכלה הם יעדים חברתיים ראויים, ומביעים רצון לקדם שילוב והכלה בצורה מיטבית ומקיפה ככל שניתן. עם זאת, נמצא כי בפועל יותר ילדים בשנים האחרונות נעים לכיוון מעני חינוך מיוחד במסגרות שבהן לא קיים שילוב. בפרק זה נבקש אפוא לבחון את החסמים העומדים בפני מנהל בית ספר ברצותו לקדם שילוב, ונציע מענים וכלים לקידום שילוב והכלה.

ילדים מרקעים שונים נפגשים בבית הספר ללמידה משותפת אשר מייצרת אינטראקציות חברתיות בלתי פוסקות. עבודה חינוכית אשר שמה דגש על הכרת האחר, על רגישות חברתית ועל תפיסות של שוויון עשויה להפוך את בית הספר לזירה מרכזית ליישום עקרונות שילוב והכלה הלכה למעשה, ולקידום שינוי חברתי ותפיסתי בנושא השוויון. בבתי הספר היסודיים, המרכיב הרגשי הוא דומיננטי במיוחד, מכיוון שנוסף על תהליכי ההוראה והלמידה, בית הספר מסייע בבניית מערכות יחסים חברתיות בשלב שבו ההתפתחות הרגשית של הילדים עדיין נמצאת בתהליכי עיצוב (Aviles, Anderson & Davila, 2006). זאת ועוד, היכולת להסדיר ולהביע רגשות בדרכים המקדמות מערכות יחסים חברתיות אף משפיעה על יכולת ההצלחה הלימודית (Ladd, Birch & Buhs, 1999). לפיכך, עניינו של פרק זה בהתבוננות בהזדמנויות לעשייה בבית הספר, ובעיקר בבית הספר היסודי, כזירה התפתחותית וחינוכית מרכזית אשר טומנת בחובה פוטנציאל לקידום היעד החינוכי של שילוב והכלה כפי שמחייב התיקון לחוק החינוך המיוחד.

בפרק זה נתמקד בתפקידו המרכזי של מנהל בית הספר כמנהיג חינוכי ופדגוגי, שאחראי לשיפור החינוך והלמידה של כלל התלמידים (אבני ראשה, 2008). ניתן לחלק את תפקידו של המנהל לארבעה תחומים: לנסח ולעצב את תמונת העתיד של בית הספר, להנהיג את הצוות ולנהל את התפתחותו המקצועית, להתמקד בתלמיד היחיד, ולנהל את הקשרים בין בית הספר לקהילה (שם). בפרק זה נבחן את תפקיד מנהל בית הספר בתור השחקן המרכזי המניע תהליכי שילוב והכלה בבית הספר דרך היבטים שונים של תפקידו – בממדים הפנימיים של המערכת הבית-ספרית, ובממשקים שלה עם ההורים והקהילה. נבחן את ההזדמנויות שאפשר לנצל לעשייה בתחום זה, ואת החסמים העומדים בפניו.

"בית הספר הוא ארגון העוסק בחינוך ובטיפוח של בני אדם צעירים ושונים זה מזה. המיקוד בתלמיד היחיד הוא ביטוי לאכפתיות ולדאגה (caring) ... והוא מעוגן במחויבות להצלחתו של כל תלמיד ותלמיד בתחומי הלימודים, החברה והרגש. ילד במצוקה נפשית אינו יכול ללמוד או לבוא לידי ביטוי בחברת ילדים. המנהל מעצב בית ספר שנועד לשמש סביבה אנושית ואישית בטוחה ונעימה ולעודד את צמיחתם של התלמידים כולם" (דו"ח הוועדה המקצועית מטעם אבני ראשה, 2008).

על בסיס תפיסה זו נציע להתייחס להיבטים חברתיים ורגשיים כחלק מהתמקדות המנהל בתלמיד היחיד וכמנוף מרכזי לשינוי בתחום השילוב וההכלה. היבט מרכזי נוסף בתפקיד מנהל בית הספר הוא תכנון והובלה של תהליכי התפתחות ולמידה מקצועית של הצוות החינוכי

בהתאם למדיניות בית הספר, צרכיהם המקצועיים של המורים ושאיפותיהם, ובהלימה לשלבי הקריירה של המורים (שם). כיתוח מקצועי של הצוות החינוכי, שהוא ההון האנושי שעליו מבוסס בית הספר, מקדם את היכולת של בית הספר לממש את יעדיו הארגוניים, הלימודיים והחברתיים. נדגיש כי בפיתוח מקצועי המקדם את יעדי ההכלה והשילוב, יש לכלול את כל באי בית הספר, כדי שיעד זה יהפוך לערך ולמנוף לעשייה משלבת בכל תחומי בית הספר.

הזירה הבית-ספרית רוויית "שחקנים" אשר נוטלים חלק במעשה החינוכי, והיא מתרחבת ונעשית מורכבת יותר כאשר מדובר בשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים. בזירה פועלים מנהלות בתי הספר, יועצות, מחנכות החינוך הרגיל ומחנכות החינוך המיוחד, צוותי המורים, רכזות מקצוע, רכזות שילוב, הצוות המומחה לחינוך מיוחד והוראת תלמידים בעלי לקויות שונות, צוות הסייעות וצוות השפ"ח הפועל בבית הספר. כאשר אנו נדרשים לסוגיית קידום השילוב, עלינו להביא בחשבון את כלל השחקנים בזירה הבית-ספרית ולשאול מה תפקידם בתהליך קידום השילוב ומה הכלים הנדרשים להם כדי לבצע את תפקידם כראוי. בכלל זה, נשאל לאיזה סיוע או הכשרות נוספות הם זקוקים כדי להוביל את התלמידים ליעד המבוקש. נבקש גם לראות כיצד ניתן לשלב בין חברי הצוות השונים כך שתיווצר עבודה משותפת, המדגימה את השילוב בכל רמות בית הספר.

לשם כך, יש לדאוג לכך שהמנהלת, המובילה את התהליך הבית-ספרי, תדע מה המידע הנדרש עבורה ועבור צוות בית הספר כדי להכיר לעומק את תחום החינוך המיוחד בכלל, ואת דרכי השילוב המתאימים לבית ספרה בפרט, וכן את כלי ההכשרה והמשאבים העומדים לרשותה. בירור כזה יאפשר ניסוח מושכל של הצרכים הבית-ספריים לקידום השילוב, ומתן מענה דיפרנציאלי בהתאם לגיבוש תוכנית העבודה הבית-ספרית. זאת ועוד, דרכי הפעולה במישור הקהילתי והעירוני שנציע בפרקים הבאים, יעמידו לרשותה של המנהלת משאבים נוספים לטובת קידום השילוב וההכלה בבית ספרה.

הממצאים העלו כי קיימים ארבעה חסמים מרכזיים לקידום תוכנית פעולה של שילוב והכלה בזירת בית הספר:

- 1. הכשרה ופיתוח מקצועי.** נראה כי קיים חוסר בידע ובכלים מיטביים לשילוב בקרב צוותי המורים, מה שעלול להשפיע על היכולת של המנהל לקדם שילוב והכלה.
- 2. תדמית והישגים.** שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים ולקויות למידה שונות בכיתות, עלול לגרום לחשש מפני ירידה בהישגים הבית-ספריים במבחנים הסטנדרטיים ולפגיעה באקלים החינוכי בקרב צוות המורים וההורים.
- 3. אקלים בית-ספרי.** קיימת עמימות בנוגע לרווחי השילוב לכלל בית הספר.
- 4. משאבים.** היעדר משאבים או חוסר מודעות לארגון המשאבים המגיעים לבית הספר על-פי חוק החינוך המיוחד, עלולים להגביל את היכולת לקדם שילוב והכלה.

גישות-על לתוכנית הפעולה

בבסיסה של תוכנית הפעולה מונחות שתי גישות-על לשינוי. הראשונה היא **גישת הדיפרנציאליות**, ועל-פיה מוצע כי במקביל לצורך במענים מותאמים בחינוך המיוחד, כך גם דרכי הפעולה המוצעות יהיו רגישות לצרכים השונים של בתי הספר באמצעות שילוב בין מוצרי מדף מוכנים, לתפירת חליפה אישית מותאמת לבית הספר. הגישה השנייה שמה דגש על **התערבות בגילים מוקדמים**, ועל-פיה אנו מציעים להתחיל בהתערבות בשכבות הצעירות בבית הספר, מכיוון שקשיים אקדמיים, חברתיים ורגשיים רבים שילדים חווים, שלעתים יובילו להשמתם במסגרת החינוך המיוחד בעתיד, מתחילים כבר בשנות בית הספר הראשונות. לפיכך, ריכוז משאבים תומכי ערכים, הטמעת פדגוגיה משלבת, והטמעת למידה חברתית רגשית בשכבות הצעירות – הם מהלך מניעתי. לבסוף, אנו סבורים כי ככל שמקדימים ללמד את הסביבה להכיל, להכיר את השונה ולקבל אותו, הסיכוי להשגת היעד החברתי של שוויון הזדמנויות לכל הילדים ויצירת אווירה המעודדת את השונה והתומכת בו, יגדל. ילדים שרגילים כבר מכיתה א' (ובאופן אידיאלי כבר מגיל הגן) לגדול יחד עם ילדים שיש להם צרכים מיוחדים, גדלים מתוך ההבנה וההכרה שבחברת הילדים יש לכל הילדים מקום.

תוכנית הפעולה: דרכי השינוי

אנו מציעים לקדם מענה לאתגרים ולחסמים שפירטנו לעיל באמצעות שתי דרכי שינוי מרכזיות:

1

שיפור תהליכי השילוב – פדגוגיה משלבת. תכנון והובלה של מהלך חינוכי הכולל שתי דרכי פעולה העומדות בפני עצמן, וגם יכולות להשתלב זו עם זו כמענה לצורך במתן מענים פדגוגיים מגוונים והוראה בכיתה הטרוגנית:

- פיתוח מקצועי דיפרנציאלי ואוטונומי המבוסס על מיפוי הצרכים של צוות בית הספר, ומובל על ידי הצוות החינוכי.
- חלוקת תפקידים מחודשת בכיתה במודל הוראה ב-CO והוראה במרחב פתוח (Open Space), כמענה לצורך במתן מענים פדגוגיים מגוונים והוראה בכיתה הטרוגנית.

2

שיפור תהליכי החינוך הרגיל מציע מעבר מראייה ייעודית של מתן מענים ייחודיים לחינוך המיוחד, לראייה אוניברסלית של מתן מענה מותאם יותר לכלל באי בית הספר, בכללם הצוות החינוכי, ומתוך שותפות עם המשפחה והקהילה, באמצעות הטמעת למידה רגשית-חברתית ברמת כלל בית הספר.

1 שיפור תהליכי השילוב

א. פיתוח מקצועי אוטונומי ודיפרנציאלי

בראיונות שקיימנו עם מנהלי ומנהלות בתי הספר עלה הצורך בהכשרת צוות ההוראה והתאמת חומרי ההוראה והלמידה עבור תלמידים בכיתה המשלבת, בדגש על פיתוח החומרים על-ידי המורות עצמן בהתאם לצרכים של התלמידים שלהן. כמו כן, ניתן להצביע על כך שבבתי הספר הוותיקים והמנוסים בשילוב שבהם ביקרנו, המנהלות והצוותים יצרו כלים מקומיים לפיתוח חומרי הוראה ולמידה מותאמים במסגרת בית-ספרית, במסגרת השתלמויות בית-ספריות ובהקצאת שעות ומרחבים פיזיים עבור המורות לתכנון ולפיתוח של יחידות הוראה.¹ ממצאים אלה נתמכים על-ידי המחקר בתחום, המצביע על כך שהכשרת מורים ואנשי צוות נוספים, כגון סייעות, היא אחד המשאבים הנחוצים ביותר להצלחת השילוב בבית הספר וקידומו (נאון, מילשטיין ומרום, 2011). זאת ועוד, נמצא כי מנהלי בתי ספר סבורים שהכשרת צוותי ההוראה בבתי ספר משלבים נחוצה כדי להעביר ידע למורים בנוגע לילדים עם לקויות שונות ולהכנתם ללמידה ולתקשורת המותאמת לצרכיהם, לחשיפה של המורים בחינוך הרגיל לעקרונות ולשיטות של החינוך המיוחד, ולהכנת המורים להוראה בכיתה הטרוגנית, המחייבת התאמה של תוכניות הלימודים ושיטות ההוראה וההערכה (מילשטיין וריבקין, 2013). תפיסה זאת נתמכת על ידי גורמי פיתוח והכשרה במשרד החינוך המוסיפים כי יש גם להקים מערך תמיכה והכשרה שלם דרך יועצות בתי הספר, רכזי ההשתלבות ולמידת עמיתים, שיכלול גם את הכשרת המורה לעבודה נכונה ויעילה עם הסייעות בכיתות עבור כלל תלמידי הכיתה ההטרוגנית.

כלומר, שכדי לשלב ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות, יש לפתח חומרי למידה ושיטות הוראה המתאימים לכל הילדים, בשיתוף עם מורות מהחינוך המיוחד ומהחינוך הרגיל ובתמיכת הכשרה מתאימה. נוסף על כך, יש לתמוך במהלך הפיתוח ובהסתגלות הצוות כולו לסביבה החדשה על-ידי העמדת תנאים הולמים של משאבים אנושיים וזמן. כדי לתת מענה להיבטים הללו, אנו מציעים למסד מסגרות בית-ספריות ייעודיות לפיתוח מקצועי של פדגוגיה משלבת, בהיקף דומה לתוכנית הפיילוט להטמעת הרפורמה להכלה והשתלבות במחוז צפון, שבה נבנו 16 קורסי מיקרו קרדיטציה, ומתוכננים 320 קורסים פנים בית-ספריים.²

1 באחד מבתי הספר שבהם ביקרנו מיושם מודל ביוזמה בית-ספרית של סדנה למורים להכנת חומרי הוראה ולמידה. חלק מהשעות לעבודה בסדנה ניתנו על-ידי משרד החינוך כחלק מפרויקט של אגף מ"פ לחילוץ פרקטיקות מעשיות לעבודה בכיתה משלבת.

2 הנתונים לקוחים מתוך חוברת שהוצגה בשנת 2018 על-ידי מחוז צפון, ליו"ר ועדת החינוך של הכנסת ה-20, חה"כ יעקב מרגי, להצגת תוכנית ההיערכות ליישום הפיילוט להטמעת הרפורמה להכלה והשתלבות במחוז צפון.

שולבים מרכזיים למיסוד קהילת מקצוע לומדת בית-ספרית:

1. אנו מציעים כי השלב הראשון של הכניסה לתוכנית הפיתוח יכלול **היכרות עם תחומי הדעת** הנחוצים להוראה בכיתות משולבות³ ו**מיכוי הצרכים** הבית-ספריים על בסיס הקיים: כוח האדם ויכולותיו, הפדגוגיה שבה משתמשים, טיב המרחבים הפיזיים שבהם מתקיימות פעולות הלמידה וסוגי הצרכים, הלוקיות והיכולות של התלמידים.
2. כדי לתמוך את תהליך הפיתוח הפדגוגי אנו מציעים להקים **סדנה בית-ספרית**, שתהיה מרחב פיזי ייעודי שבו תתפתח שפה פדגוגית בית-ספרית ותתפתח האוטונומיה של המורים. במיוחד נכון הדבר כאשר מדובר בפיתוח והוראה של שני מורים ביחד (ראו הרחבה להלן בסעיף על הוראה ב-CO).
3. כחלק מבניית קהילה מקצועית לומדת בנושא השילוב וההכללה, אנו מציעים למסד שותפויות **ללמידת בתי ספר עמיתים**, ובמסגרתה בתי ספר ותיקים ומנוסים בשילוב יארחו צוותים של בתי ספר חדשים בשילוב. בכוחם של אמצעים אלה לתרום לפיתוח המקצועי ולאיכות ההוראה, ולהגדיל את תחושת המסוגלות של המורות.

ב. הגדרת תפקידים מחודשת בכיתה

ההנחה העומדת בבסיס הצעה זאת היא שכדי לבצע שילוב מיטבי של תלמידים עם צרכים מיוחדים ותלמידים "רגילים" באותה הכיתה, יש צורך בשני אנשי צוות בו-זמנית, ששניהם נותנים מענה **לכלל** הכיתה. אנו מציעים לערוך הגדרת תפקידים מחודשת בתוך הכיתה, כדי להטמיע את הפדגוגיה המשלבת באמצעות מבנה עבודה ייחודי שבו מעורבות שתי מורות – מורה לחינוך מיוחד ומורה לחינוך רגיל. במסגרת המודל מוצע כי מורות אלה יפתחו בשיתוף מלא את תוכנית הלימודים המותאמת לכיתתן, ינסו אותה בצוותא בכיתה, וימשיכו בפיתוח מתמיד שלה, כפי שנדרש מעצם הגדרתה כמותאמת. לטובת מודל זה מוצעת חלוקה מחודשת של צוות ההוראה והצוות המסייע, כדי לאפשר את הימצאותם של שני אנשי צוות יחד עם כלל הכיתה או בקבוצת לימוד. חלוקה מחודשת זו יכולה להתבטא בכמה כלים, העומדים כל אחד בפני עצמו אך גם יכולים להשלים זה את זה.

1. הוראה ב-CO:

אנו מציעים לאמץ את מודל ה'הוראה ב-CO' כמודל להוראה משותפת. מדובר במודל מוכר ומתפתח בעולם החינוך בשנים האחרונות, אשר מבוסס על ההנחה שהשלם גדול יותר מסך חלקיו. הוראה של שני מורים יחד בכיתה, בניגוד לחלוקת הכיתה לשתי קבוצות קטנות יותר, מאפשרת שימוש בפדגוגיות מגוונות שאי-אפשר ליישמן כאשר מורה בודד עומד מול קבוצה, ללא קשר לגודלה. מודל הוראה זה הוכח גם כמסייע במניעת שחיקה בקרב אנשי חינוך, מנהלים

3 פרופ' מיכל אל-יגון מצביעה על שמונה תחומי דעת שלדעתה יש להעביר בהכשרות למורי החינוך הרגיל, כדי שיוכלו לפתח באופן מקצועי הוראה שתתאים להיקפי השילוב הצפויים ובאיכות הנדרשת ברוח הרפורמה: תהליכי רכישת שפה וקריאה; פסיכולוגיה של רכישת שפה וקריאה; היבטי קשב בלמידה; היבטי זיכרון בלמידה; היבטים מוטיבציוניים של למידה; רגש ולמידה והחיבור ביניהם; אסטרטגיות זיכרון וארגון; למידה רגשית חברתית.

ומורים. על-פי מודל הוראה ב-CO, החלוקה בין המורות לא נעשית על-פי הכישורים של כל אחת מהן, אלא על-פי החלטה שלהן כיצד לחלק את סך היכולות שלהן. כך, בשילוב של שתי מורות בכיתה, אחת עם הכשרה רגילה והשנייה עם הכשרה לחינוך מיוחד, החוויה הכיתתית הכוללת היא שהתלמידים "רגילים" מרוויחים גם פרקטיקות של חינוך מיוחד, ותלמידי החינוך המיוחד מרוויחים גם פרקטיקות של החינוך הרגיל. דהיינו, ניתן מענה מגוון למגוון הצרכים של כל אחד מילדי הכיתה – אחד מעקרונות היסוד של הפדגוגיה המשלבת. מענה כזה משמש בסיס להוראה מותאמת, כך שמתוך מגוון רחב של מענים, ניתן להתאים את המענה המתאים לצורכי התלמיד הבודד, או לקבוצה הלומדת, ולשנותו על-פי הצורך. יש לציין כי העבודה המשותפת בין שתי המורות היא בבחינת הדגמה (מודלינג) עבור התלמידים כיצד ניתן לעבוד בשילוב כוחות וכיצד עבודה כזו היא מפתח ללמידה משמעותית ומעמיקה בכיתה.

2. שילוב אנשי צוות בעבודה במרחבי למידה פתוחים

המונח 'מרחב פתוח' מוכר כשיטת הוראה המבוססת על מרחב למידה של כמה כיתות-אם יחד. כך לדוגמה, במקום החלוקה המסורתית של שלוש כיתות בנות 30-35 תלמידים בכיתה, ולכל כיתה מורה משלה, ניתן לקיים מרחב למידה גדול הכולל 100 תלמידים עם שלושה מורים. כך ניתן להרוויח תועלות פדגוגיות רבות: חילופים בין מורים בעלי סגנונות הוראה שונים או תחומי דעת שונים, חלוקת קבוצות משתנה ודינמית, ועוד. מרחבי למידה גדולים יכולים למנוע גם חלוקה קבועה להקבוצות על-פי רמת הידע וההבנה, וליצור מוביליות שבה כל תלמיד יכול לקבל את המענה המתאים לו. כך גודל הקבוצה מהווה יתרון, ומאפשר מצב שבו ניתן להפעיל עקרונות של החינוך הקליני המתאים עצמו לשונות שבין התלמידים.

דרכי יישום אפשריות של שינוי במבנה העבודה:

ההצעה להקצות שני אנשי צוות לכל כיתה עשויה להיות מאתגרת מבחינת משאבי תקציב, מאחר שמדובר בהכפלת כוח האדם. אנו מבקשים להצביע על כמה אפשרויות העומדות היום לרשותם של מנהלי בתי הספר ועשויים לסייע להם ליישם את המודל זאת הלכה למעשה:

- 1. כוח עבודה בכיתה.** ניתן להשתמש בתקן שהתפנה עקב פירוק הכיתה המקדמת ולשלב את המורה בעל ההכשרה לחינוך מיוחד בתוך הכיתה הרגילה, יחד עם המורה המקורי של אותה הכיתה.
- 2. מרחב הלמידה.** חיבור קבוצות למידה ללמידה משותפת בצורות חדשניות, כמפורט לעיל, מאפשר גם שיתופי פעולה בין מורים לחינוך מיוחד למורים מהחינוך הרגיל.
- 3. תפקיד הסייעות.** חלק מתלמידי החינוך המיוחד זכאים לסייעות במסגרת הסל שהם מקבלים. הסייעות הללו הן כוח אדם שכיום לא קיים מיצוי מספק של יכולות העבודה שלו, ושעשוי להיות משמעותי מאוד. בהוראה ב-CO ניתן להיעזר גם במשאב של הסייעות ככוח אדם נוסף ואפקטיבי בכיתה, לאחר שעברו הכשרה מתאימה.
- 4. תוכניות תוספתיות.** במערכת החינוך יש כמה עמותות המפעילות תוכניות תוספתיות שמאפשרות תוספות של כוח אדם כחלק מהתחדשות פדגוגית. משאב תוספתי נוסף אפשרי במסגרת התוכנית **אקדמיה-כיתה**, אשר משלבת סטודנטים להוראה לעבודה

מעשית בבתי הספר למשך שלושה ימים בשבוע לפחות, ובהיקף של 12-15 שעות בשבוע, במטרה לשלבם ככוח הוראה בתוך מוסדות החינוך. ניתן לייצר שיתוף פעולה של בתי הספר בירושלים עם סטודנטים במסלול לחינוך רגיל ולחינוך מיוחד בתוכנית 'אקדמיה- כיתה' המתקיימת במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין.

5. כוח אדם. הצעתנו היא שבמקרים של כיתות משלבות שאין בהן כוח אדם תוספתי בדמות סיעת או מורה לחינוך מיוחד, יתווסף איש צוות נוסף במימון הרשות המקומית על-פי מפתח של איש צוות על כל 3 תלמידי חינוך שמשולבים בכיתה רגילה. איש הצוות הנוסף ייקרא מלווה חינוכי (אם הוא לא עומד בקריטריונים להיקרא מורה).

2 שיפור תהליכי החינוך הרגיל – למידה חברתית רגשית

למידה חברתית רגשית היא תהליך שבאמצעותו בני אדם רוכשים ומיישמים באופן אפקטיבי ידע, עמדות ומיומנויות הנחוצות כדי להבין ולנהל רגשות, להציב ולהשיג מטרות חיוביות, להרגיש ולהפגין אמפתיה לאחר, לפתח ולבסס מערכות יחסים חיוביות ולקבל החלטות באופן אחראי ומושכל (CASEL, 2017). המודל ההמשגתי של CASEL מציג חמש מיומנויות רגשיות, חברתיות וקוגניטיביות החיוניות להצלחה בחיים ומותאמות לאתגרי המאה ה-21: מודעות עצמית, מיומנויות ניהול עצמי, מודעות חברתית, מיומנויות של מערכות יחסים ויכולת קבלת החלטות באופן אחראי. המחקר בתחום מצביע על כך שיכולות חברתיות-רגשיות מובילות לשיפור בתחומי חיים נרחבים של ילדים, ותורמות לחיזוק הביטחון העצמי של תלמידים, להגברת מעורבותם בבית הספר, להפחתה בבעיות התנהגות, ולעלייה בהתנהגויות פרו-חברתיות והתנהגויות רצויות (Durlak, 2015). ברצוננו להציע כי המיומנויות הללו, וההשפעות החיוביות שלהן, עולות בקנה אחד עם יעדי השילוב וההכלה מבחינה רגשית וחברתית, ועם צרכים רגשיים וחברתיים של ילדי החינוך המיוחד.

המחקר אף מצביע על השפעות חיוביות ארוכות טווח לרכישת יכולות חברתיות רגשיות. כך לדוגמה, תלמידים שרכשו יכולות חברתיות רגשיות נמצאו מוכנים יותר ללימודים גבוהים, הצליחו יותר בקריירה שלהם, נהנו יותר ממערכות יחסים בריאות וחיוביות והפכו להיות אזרחים מעורבים ותורמים לחברה. כלומר, ללמידה רגשית חברתית יש השפעות לא רק ברמה התוך-אישית והבינאישית אלא השפעה על פני החברה בכללותה. מכיוון שמדובר בתפיסה ובפרקטיקות שונות מענה לצרכים החברתיים והרגשיים של ילדי החינוך מיוחד, בית ספר שמקדם למידה חברתית-רגשית באופן אוניברסלי מאפשר לשלב בצורה מיטבית את תלמידי החינוך המיוחד ומאפשר להם גם תנועה על הרצף וגם רכישת מיומנויות, כמו מיומנויות של ויסות עצמי.

אנו מציעים חינוך המבוסס על למידה רגשית-חברתית כתפיסה אוניברסלית בבית הספר, וראייה של מנהל בית הספר כמנהיג למידה חברתית רגשית. כלומר, המודל המוצע הוא **הטמעת גישה מערכתית של למידה חברתית רגשית ברמת כלל בית הספר** – החל ממדיניות בית הספר, דרך פרקטיקות ההוראה, ניהול מערכות היחסים בבית הספר, האקלים התומך, וכלה בניהול השותפויות שבית הספר מקיים, וזאת על פי אינדיקטורים שנחקרו ונמצאו כמקדמים למידה

חברתית רגשית.⁴ בראיה זו כלל אוכלוסיית בית הספר מתמקדת בפיתוח כישורים כמו פתרון סכסוכים, אמפתיה, קידום מערכות יחסים חברתיות חיוביות ומחויבות כיתתית. מוצע כי תוכניות אלה יתקיימו לצד תוכניות ייעודיות לילדי החינוך המיוחד, וישלימו אותן. הטמעה אוניברסלית מהסוג שאנו מציעים תהפוך את בית הספר למקדם למידה חברתית רגשית, כך שכלל באי בית הספר, בכללם תלמידים, מורים וצוות חינוכי, ירוויחו מהטמעת הלמידה החברתית הרגשית אקלים בית-ספרי מיטבי יותר ובטוח יותר, המשפיע באופן חיובי על תוצאות הלמידה ועל התנהגות התלמידים כולם.

חינוך מבוסס על למידה רגשית-חברתית גם מהווה גשר או **מפתח להתרת המתח בין שילוב והכלה להישגים לימודים**, מתח שכאמור עלול להוות את אחד החסמים המשמעותיים בפני שילוב והכלה. למידה החברתית-רגשית מהווה בסיס איתן להתרת המתח ומראה כי ערכים אלו אינם מתנגשים, נהפוך הוא: השקעה בלמידה חברתית-רגשית, שנמצאת בבסיס פרקטיקות של שילוב והכלה, מקדמת את כלל התלמידים בכיתה גם מבחינת הישגים אקדמיים. כך, מעבר מראייה שהיא ייעודית בלבד (המתמקדת באוכלוסיות מיוחדות) לראייה אוניברסלית יכולה להפיג חששות של הורים.

אנו טוענים שגישה מערכתית להטמעה של למידה חברתית-רגשית בכיתה, בבית הספר ובזירות הנוספות שיוצעו. בפרקים הבאים העוסקים בעיר ובקהילה, היא לא רק תפיסה שתטיב עם רווחת כלל באי בית הספר, אלא גם **תפיסה מניעתית שתוביל לכך שבית הספר ירגיש תחושת מסוגלות גבוהה להכיל התנהגויות ומורכבויות**. בנוגע לבעיית ההתנהגות, לדוגמה, שעל-פי המיפוי שערכנו עלתה כאחד הגורמים המובילים בקושי שחשו המנהלים (וכפי שהראינו בפרק העיר להלן, היא גם המוגבלות השכיחה ביותר ברשות), נציע לבית הספר לקיים את האינדיקטורים של חינוך חברתי-רגשי, ככלי להפחתת בעיות התנהגות שמאפשר הכלה של חלק מהילדים עם בעיות התנהגות בבית ספר רגיל – ילדים שכיום מופנים לכיתת חינוך מיוחד. זו דוגמה למענה שבית ספר המטמיע למידה חברתית-רגשית יכול לספק ללקות אחת, אך הדבר נכון גם ללקויות נוספות שבבסיסן קושי בוויסות רגשי, קושי במיומנות חברתיות, במודעות עצמית, במודעות חברתית וביכולת לקבל החלטות.

שתי תוכניות פעולה אפשריות לקידום למידה רגשית-חברתית ברמה בית-ספרית:

אנו מציעים כי בתי הספר בירושלים, בשלב הראשון בשכבות א' ו-ב', יהיו בתי ספר המקדמים למידה רגשית-חברתית ברמת school wide. כלומר, **שכלל** ההתבוננות על המענים לשכבות

4 האינדיקטורים הם: בית ספר שמספק אקלים תומך, שמשתמש בפדגוגיות אינטראקטיביות ושיתופיות, שיש בו משמעת תומכת, רצף של תמיכות משולבות התמקדות בלמידה רגשית-חברתית ובמערכות יחסים אצל מבוגרים, שותפות אותנטית עם המשפחה; צוות המנהיגות שלו עסוק במערכות לשיפור מתמשך, יש בו הוראה ישירה של למידה חברתית-רגשית והוא מקיים שותפויות מערכתיות עם הקהילה (מבוסס על פרסום של CASEL 2019, "אינדיקטורים להטמעה של למידה רגשית חברתית בבתי הספר, תרגום היוזמה למחקר יישומי בחינוך", האקדמיה הישראלית למדעים)

הללו תהיה דרך הפרספקטיבה הזאת. את ההטמעה אנו מציעים לבסס על ארבעת עקרונות ה-SAFE (Sequenced; רצף; Active; אקטיביות; Focused; מיקוד; Explicit; דגש), שנמצאו כמקדמים אפקטיביות של למידה רגשית-חברתית, כפי שנמדדו בשיפור הישגי תלמידים, בקידום אקלים בית-ספרי חיובי ובהטמעת כישורים רגשיים (Durlak, 2016). בתי הספר יוכלו לבחור אחת משתי אפשרויות, בשיתוף עם מנח"י:

1. מיפוי הקיים מבחינת למידה חברתית-רגשית בבית הספר, על-פי המודל של CASEL (2017). מוצע כי בשלב ראשון יקים בית הספר צוות למידה חברתית-רגשית שיכלול פונקציות המרכזיות לתחום בבית הספר, כדוגמת מורים, מערך ייעוץ, מערך פסיכולוגי, רכז ההכלה ועוד שותפים שבית הספר מאתר. לטובת השלב השני, של הובלת פיתוח המיפוי, אנו מציעים למנות פונקציה חדשה במנח"י – מומחה למידה חברתית-רגשית. למהלך זה, של פיתוח המיפוי, ניתן לגייס כשותפים את השפ"ח העירוני. על בסיס המיפוי ניתן יהיה להחליט אילו אינדיקטורים חשוב להטמיע בטווח הקרוב מבין ארבע הגישות להפעלת למידה חברתית-רגשית: שיעורים שעומדים בפני עצמם; פרקטיקות הוראה; אינטגרציה בין למידה חברתית-רגשית לתוכנית הלימודים הגלויה; אסטרטגיות ארגוניות.

את פרקטיקות ההוראה המקדמות למידה רגשית ואינטגרציה של למידה רגשית-חברתית עם תוכנית הלימודים יפתח צוות בית הספר, באמצעות למידת עמיתים או בשילוב עם בתי ספר נוספים בשכונה כחלק מהראייה של קהילה מכילה. במודל של למידה רגשית-חברתית ישנה חשיבות גדולה מאוד להתפתחות הרגשית-חברתית של המורים, כפי שמופיע באינדיקטורים לבית ספר שמטמיע למידה רגשית-חברתית.⁵ המורים הם קהל יעד מרכזי בבית ספר המטמיע למידה חברתית-רגשית. לכן, למערכת התמיכה שהם מקבלים (דרך למידת עמיתים, האקלים בבית הספר, הפרקטיקות הניהוליות של בית הספר, האוטונומיה שהם מקבלים) יש השפעה רבה על יכולתם של המורים להטמיע בכיתות שלהם למידה חברתית-רגשית. אם המורה אמורה להיות מודל ללמידה חברתית רגשית, בית הספר אמור להוות מודל כזה עבורה. אנו סבורים כי בתי הספר בירושלים יכולים להיות **כוח חלוץ** בעיצוב הלמידה בדרך שתהיה מותאמת לתלמידי ישראל כולם ובכל המגזרים.

2. כניסה למהלך כולל של בית ספר מטמיע למידה רגשית-חברתית – school wide. לבית ספר שיטמיע את המהלך של למידה חברתית-רגשית יוענק ניקוד גבוה בתו ההכלה שלו. בית ספר כזה יקבל ליווי במהלך, החל בשלב התכנון ומיפוי השותפים למהלך בקהילה, ועד לשלב ההטמעה. מנח"י (רצוי במסגרת קולבורציה עם השפ"ח), יפתח תפקיד חדש – מומחי הטמעת למידה חברתית-רגשית. אלה יהיו המלווים של התהליך. בית הספר יקים צוות למידה חברתית-רגשית. חשוב לציין כי מחקרי מטה-אנליזה מצביעים על כך שתוכניות לקידום למידה חברתית ורגשית על-ידי המורים והצוות הבית-ספרי נמצאו אפקטיביות, והסיקו כי תוכניות אלו לא דורשות צוות חיצוני להנחיה אפקטיבית (Durlak, 2015). מבחינה זו הדבר יהיה דומה לתוכניות המותאמות הבית-ספריות שיפותחו על-ידי צוות בית הספר. יחד עם זאת, היות שמדובר במהלך עירוני חדש, ושיש צורך בפיתוח מומחיות עירונית בלמידה רגשית-חברתית, חשוב שבשלב הראשון יהיו מומחים שיסייעו לבית הספר בבניית

התהליך האישי שלו, מתוך מחשבה שצוות בית הספר הוא שיפעיל ויטמיע את התוכנית.

המחקר הצביע על כך שסיכויי ההצלחה של קידום למידה רגשית חברתית הם רבים יותר כאשר הם נכללים בסדר העדיפויות של השלטון המקומי ומשרד החינוך (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). כמו כן, לתמיכה מצד מוסדות המדינה יש תפקיד מהותי באימוץ תוכניות התערבות ללמידה חברתית ורגשית מבוססות-מחקר ברמה כיתתית, בית-ספרית ועירונית, וכן לתמרוץ חיובי באמצעות תקציבי חינוך וקביעת סטנדרטים (Osher, Kidron, Brackett, Dymnicki, Jones, & Weissberg, 2016). כלומר, למהלך בהובלת מנח"י, או בתמיכתו, יש משמעות רבה בהגדלת סיכויי ההצלחה של הטמעת למידה רגשית-חברתית בבית ספר. במקומות אחרים בעולם נמצא כי גורם נוסף שמגדיל את סיכויי ההצלחה הוא תמיכת ההורים והקהילה. במובן זה מתחזקת תפיסת ירושלים **כירושלים מכילה** המביאה בחשבון גם את המעורבות והתמיכה של מנח"י, גם את הקולבורציה עם הקהילה (ליצירת רצף מענים) וגם את השותפות עם ההורים.⁶

לבסוף, אנחנו רוצים להוסיף עוד שני טעמים לכדאיות של הטמעת למידה חברתית-רגשית. הטעם הראשון הוא שראייה מניעתית היא חסכונית. מחקר שנערך באוניברסיטת קולומביה מצא שהתועלות המדידות של למידה רגשית-חברתית עולות על ההשקעה, פעמים רבות במידה ניכרת ביותר (Belfield, Bowden, Klapp, Levin, Shand & Zander, 2015). ההחזר יאפשר להשקיע בבניית החברה, בצמצום אי-השוויון ובמהלכי מניעה נוספים שיקדמו את העיר ירושלים ואת ילדיה.

הטעם השני קשור לנתונים על ממדי העוני בירושלים. מתוך ממצאי מכון ירושלים למחקרי מדיניות עולה כי כמחצית מתושבי העיר נמצאים מתחת לקו העוני, אחד מכל ארבעה יהודים מוגדר עני, ולא פחות מ-86% מהילדים הערבים נמצאים מתחת לקו העוני (שפירא, חושן, יניב, שמר ורוזנבלום, 2018). על-פי הדיווח של ועדת הקונצנזוס לצמצום העוני של ה-American Enterprise Institute וה-Brookings Institution (2015), כדי לשפר את החינוך באופן שיעזור טוב יותר לילדים עניים לקבל הזדמנויות להתקדמות עצמית, יש צורך לחנך את "הילד כולו" לקידום כישורים רגשיים-חברתיים, לצד כיתוח כישורים אקדמיים. טענתם היא שלרכישת מיומנויות חברתיות-רגשיות יש חשיבות קריטית להצלחה ארוכת הטווח של תלמידים בכלכלה של ימינו. כלומר, אנו סבורים כי הטמעת למידה חברתית-רגשית בבתי הספר בירושלים, עשויה להביא, בהדרגה ובמהלך חינוכי ארוך טווח, גם לידי הפחתת העוני בעיר.

עבור הצעות אופרטיביות הייחודיות לעיר ירושלים, ראו נספח 2 תהליכים אינטגרטיביים של תמיכה ושותפות בפעולות הטמעה בית-ספרית.

6 ראייה מערכתית כזו עולה בקנה אחד עם המודל של CASEL (2017) המופיע בנספח 1, ועם האינדיקטורים של CASEL (2019) המופיעים בנספח 2 הרואים ברצף בית ספר, קהילה, הורים כרצף חיוני כדי להטמיע ולבסס למידה רגשית חברתית באופן אפקטיבי ויעיל.

הציר הקהילתי

”סוגיית הקשר בין בית הספר לסביבתו זוכה להתייחסות הולכת ומתרחבת בשנים האחרונות בתחום המחקר ובשדה החינוכי. בעבר הייתה נטייה לראות בבית הספר מערכת סגורה, ואילו כיום הולכת ומתגבשת הסכמה ששאלת הצלחתו של בית הספר תלויה בין היתר ביכולתו לקיים קשרים פוריים עם סביבתו”

(טליאס, 2011)

התפיסה המוצגת בפרק זה היא שהצלחתו של שילוב בבית הספר תלויה קשר בל יינתק בשילוב של ממש בקהילה – ביצירת קהילה חזקה, מחוברת למרחב הגיאוגרפי שלה, שתרחיב את אפשרויות הבחירה בשילוב בסביבתו הטבעית של הילד. אנו בוחרים להציב **יעד חברתי של הכלה קהילתית כתפיסה וכדרך חיים**, שעל-פיו הפרט ומשפחתו יזכו לנראות ולמענה שלם ומשלב בתוך הקהילה. על-פי תפיסה זו, המנוף ליישום מוצלח של הרפורמה והשגת היעד החברתי של הכלה קהילתית הוא בניית מנגנוני שותפות בין המטה העירוני למנהל הקהילתי.

המילה "קהילה" באנגלית – Community מקורה בלטינית: munus = מתנה ו-Cum = יחד. כלומר, נתינה זה לזה. בעברית – "קהילה" מהשורש ק.ה.ל - מקבץ של אנשים. בערבית תרגום קרוב הוא **مجتمع محلي** (חברה מקומית).

"על אף האיום הטמון בהיפתחות, קהילה שמכילה בתוכה כאב גם מכילה את עוצמת ההתמודדות עמו ואת תעצומות הנפש והגוף. קהילה שמוכנה לשמוע קולות אחרים נעשית עמוקה, מעניינת ואמתית יותר. **קהילה שנוגעת בשוליים שלה מתרחבת**, מעמיקה את זהותה ומגדילה את אפשרויות הבחירה בתוכה" (שמר, 2016).

הקהילה היא בסיס להתפתחותו של הפרט והיא המקיימת את המרחב האנושי הסובב אותו ומאפשרת בכך צמיחה, העצמה, פיתוח שירותים, פיתוח מענים חברתיים ואישיים, פתרון בעיות, פיתוח חברתי-כלכלי, קליטה, ועוד. "קהילה גיאוגרפית" היא קבוצת אנשים מאורגנת המקיימת יחסי הזדהות בין שותפיה, המתגוררת באזור גיאוגרפי מסוים לתקופת זמן ממושכת, נהנית ממידה של חופש ואוטונומיה, ובין חבריה קיימת מידה של תלות הדדית ויחסי גומלין. הקבוצה מקיימת ומשתמשת בשירותים ובמוסדות משותפים לחבריה: מנהיגות, עמדות, ערכים, מוסכמות, מטרות ואינטרסים משותפים.⁷ תכלית הקהילה היא לספק שירותים חברתיים באופן מקצועי, יעיל ובזמן סביר, לחולל חברות (סוציאליזציה), ולספק צרכים חברתיים לפרט, למשפחה ולקהילה שהאדם לבדו לא יכול לקבל. על הקהילה לקיים מידה כלשהי של שליטה ופיקוח חברתי על-פי נורמות התנהגות, תקנות וחוקים, לחולל שיתוף פעולה בין גורמים שונים לקידום אוכלוסיות שונות, לספק עזרה הדדית ותמיכה במצבי רגיעה, משבר או חרום, ולקיים מדיניות המבוססת על ערכים חברתיים. קהילה במיטבה מעניקה לפרט ולקהילה עצמה משמעות.

שיעור גבוה של אנשים עם מוגבלויות לא מצליחים להגיע לידי מימוש של חיים קהילתיים מלאים כמתואר. שיעור גבוה של אנשים עם מוגבלויות חשים כי הם פחות מעורבים בחברה [כך עולה גם מדו"ח שפרסם הג'וינט (ברלב-קוטלר, 2014)]. אנשים עם מוגבלויות מדווחים על תחושת בידוד בשיעור גבוה פי שניים משאר האוכלוסייה (שם, עמ' 11). ממצאים אלו חזרו פעמים רבות גם בראיונות שערכנו עם אנשים עם מוגבלויות ובני משפחותיהם. טענתנו בפרק זה היא שכדי לקדם שילוב מיטבי בבית הספר יש ליצור קהילה רחבה, משלבת באופיה, דרך הנכחה והרחבה

של אפשרויות ההכלה במרחב המקומי, ובכך להרחיב את מנעד האפשרויות של הורים לשילוב ילדיהם ולקבלת שירותים משלימים במרחב המקומי. התובנה שמבקש פרק זה להציע היא **שמנהל החינוך בירושלים יכול להוביל מהלך של ניהול שותפויות אפקטיבי באמצעות ובשיתוף המנהל הקהילתי ושחקנים מקומיים, וכי המנוף ליישום מוצלח של הרפורמה והשגת היעד החברתי של הכלה קהילתית הוא בניית מנגנוני שותפות ברמת המטה העירוני וברמת המנהל הקהילתי.**

הסוגיה

מנח"י הוא הגורם הישיר האחראי על כל תחומי החינוך בעיר ירושלים, החל בהיבטים הפיזיים וכלה בתוכניות וביעדים הפדגוגיים והרגשיים. נוסף על תחום החינוך, אחראי מנח"י גם על השרות הפסיכולוגי החינוכי. ישנם ממשקים עם מנהלים נוספים הקשורים במענה לתחום הפרט ומשפחתו, למשל במקרים שבהם המענה והטיפול בילד נסמכים על ההקשר הרווחתי של משפחתו. כגוף המספק את המענים החינוכיים לילד מגיל שלוש ועד גיל שמונה עשרה, או עשרים ואחד בחינוך המיוחד, נוצרה במהלך השנים אחריות כוללת למקומו של הילד והתפתחותו. **מתוך אחריותה הרחבה של מערכת החינוך נוצרה תפיסה הרואה בקהילת בית הספר את המענה הקהילתי השלם והבלעדי לאתגר השילוב,** וזאת בלי לכלול את האפשרות ליצירת רצף של שייכות ומענים קהילתיים לאורך שנים (ללא תלות בשייכות למוסד לימודים) ולאורך כל שעות היום (גם אלו שמחוץ לשעות הלימודים).

תוכנית "בית הספר בקהילה" שמפעיל מנח"י מנסה להרחיב את המעגל הקהילתי ואת החיבור למנהלים הקהילתיים.⁸ לטענתנו, תוכנית זו יכולה להוות פלטפורמה להעמקת הקשר עם הקהילה המקומית וליצירת השותפות בין בתי הספר, קהילת בית הספר והקהילה הגאוגרפית הרחבה יותר. אולם כיום, התוכנית אינה נותנת מענה שיטתי וסדור לנושא החינוך המיוחד. הדגש של התוכנית הוא חיזוק הקהילה הבית-ספרית, כלומר חיזוק הקשר בין הגורמים הקשורים באופן ישיר לבית הספר: ההורים, צוות המורים, התלמידים וכן בתי הספר האחרים שבהם מתבצעות פעילויות של התנדבות. הגורמים שאינם פועלים באופן ישיר עם בית הספר בהקשר של חינוך מיוחד, קרי: כלל הגורמים הפועלים בקהילה הגיאוגרפית לשם שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים באופן בלתי פורמלי, אינם לוקחים חלק בתוכנית. **אנו מציעים כי אחד המפתחות לשילוב קהילתי מלא ולעידוד השילוב הוא הרחבת המושג "קהילה" כך שיכלול שחקנים ומענים נוספים במעגל המקומי למען מתן מענה שלם ויציב למשפחות של ילדים עם מוגבלויות.**

8 להרחבה ראו באתר עיריית ירושלים:

חסמים בשילוב ובהכלה בקהילה הקיימים כיום

במהלך עבודתנו זיהינו ארבעה חסמים מרכזיים:

א. עמדות שליליות או מוטות ביחס לאנשים עם מוגבלויות, אשר פוגעות ביכולת ההכלה והשילוב שלהם במסגרת הקהילה (סיקרון, ניסים, ג'ראר-בשיר, ברלב-קוטלר, וריבקין, 2013).

סטיגמות ודעות קדומות ביחס לאנשים עם מוגבלויות מקשות על קידום ההכלה והקהילתיות ופוגעות בקהילה ובפרטיות. סקר החברה למתנ"סים בקיץ האחרון העלה כי כ-90% מצורכי השירותים במתנ"ס לא מוכנים שילדים עם מוגבלויות ישולבו יחד עם ילדיהם בפעילות (חוג או קייטנה) במסגרת המתנ"ס (זאת על פי החברה למתנ"סים, 2018). מחקרים מראים שעל אף העלייה בסובלנות כלפי אנשים עם מוגבלויות, עדיין קיימות עמדות שליליות ועוינות אשר באות לידי ביטוי בהתרחקות ובהימנעות מקשרים עמם, וכן באי-רצון להתייחס אליהם, להבינם ולהעסיקם בשל תחושת זרות והשוני בין האדם החרג וזה שאינו חריג (שיינין, 1990). עמדות מסוג זה, המבדלות את הפרט עם הצרכים המיוחדים ומבודדות את משפחתו, מקשות על ראייה מכילה במסגרת הקהילה.

ב. אי-התאמה בין המרחב הגיאוגרפי למקבלי השירותים

מרחב (סביבת חיים) הוא מקום ההתרחשות של הפעולות היום-יומיות בחיינו. אנו חיים ופועלים במרחב של בניין מגורינו, הרחובות שאנו גרים או עובדים בהם, השכונה, מרכז העיר והעיר שאנו חיים בה, וכן במרחבים קטנים יותר – אישיים, פרטיים, כגון בתינו הפרטיים. כל אלה מצטרפים למערכת מורכבת, גדולה וציבורית של מרחב השכונה, העיר והמדינה. נכון להיום, במסגרת המנהל הקהילתי מתקיימים שירותים הניתנים גם למרחבים גיאוגרפיים שמעבר לגבולותיו, קרי לשכונות אחרות בעיר, אשר אינן נכללות בה באופן פורמלי. כמו כן, לא מעט מהילדים עם צרכים מיוחדים נאלצים לקבל מענים שאינם קיימים בשכונה במרחב גיאוגרפי רחוק מבתם. כך קורה שהמרחב הגיאוגרפי לא נתפס כאלטרנטיבה הולמת למענים להכלה ולשילוב, ולא מעט מהתלמידים אינם לומדים במרחב הסמוך לקהילת המקום שלהם.

ג. חלק מהמענים מקדמים פרקטיקות של נפרדות

המנהל הקהילתי מכוון למתן מענה ושירותים לכלל הציבור בשכונות שהוא משרת, ורוב התוכניות שהוא מפעיל מיועדות לציבור הרחב. בחלק מהתוכניות של המנהל קיימת הקצאת משאבים ייעודית לפעילויות **נפרדות** עבור אנשים עם מוגבלויות. פעילויות מסוג זה מוכוונות לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים ולא עבור פעילויות קהילתיות כוללות המקדמות הכלה קהילתית. מחקרים חשפו כי פרקטיקות המבוססות על מוסד מוגדר (בי"ח לחולי נפש, בתי ספר כוללניים,

9 בקרב 18% מהציבור הישראלי קיימת תפיסה שאנשים עם מוגבלויות הם מטרידים ומסוכנים לחברה. בשנת 2017 נבדקו העמדות של הציבור בישראל ביחס לאנשים עם מוגבלויות שכלית. הממצאים העלו כי 26% סברו שאדם עם מוגבלויות שכלית אמור לקבל את המענה במסגרת נפרדת. ו-11% סברו שהוא צריך להיות במסגרת סגורה ומרוחקת.

חוגים נפרדים וכו') או על אוכלוסייה מובחנת ולא על הקהילה כמכלול, מקטינות את ההכלה, מובילות להפרדה ומצמצמות את ההשתייכות (סלצר, 2018). התפוררות מקומו של בית הספר כמרכז בקהילה, עקב פתיחת אזורי הרישום והרחבת הבחירה של ההורים, מובילה לכך שאין הלימה מלאה בין המרחב הגיאוגרפי ובין קהילת המקום. דבר זה מצמצם את יכולת המענה הקהילתי המכיל.

ד. חוסר בנציגות צמי"ד בכל המנהלים

כיום, ביותר ממחצית המנהלים הקהילתיים אין בעל תפקיד העוסק בצרכים מיוחדים (צמי"ד). מחלקת צמי"ד היא ייחודית לעיר ירושלים, והוקמה לפני למעלה משני עשורים במטרה לקדם ולתת מענים שכונתיים של פנאי, חברה ותרבות לבעלי צרכים מיוחדים.¹⁰ עיקר הפעילויות שמפעילה צמי"ד מיועדות לילדים ונוער. מרכז הצמי"ד המועסק בשיתוף המנהל הקהילתי ומנהל תרבות בעירייה, פועל כדי לקדם ולהרחיב את המענים הזמינים והקרובים לאוכלוסייה עם צרכים מיוחדים. כיום פועלים מרכזי צמי"ד בכחמישה-עשר מנהלים קהילתיים בירושלים, ואחראי צמי"ד משמש קול לאוכלוסייה שהוא מייצג בכל פעולות המנהל. פתיחת מערך צמי"ד תלויה בדרישה ובהיענות של התושבים. חשוב לציין כי במזרח העיר קיים בחלק מהשכונות מערך צמי"ד שלא באמצעות המנהל הקהילתי אלא ממסגרת מוסדות החינוך עצמם.

זירת הפעולה המוצעת: הזירה הקהילתית

ירושלים בנויה מפסיפס של שכונות, אשר בחלקן הגדול מתקיימת הומוגניות חברתית וקהילתית. הזירה הקהילתית מתאפיינת במורכבות, הן במספר הגורמים המעורבים המייצגים קבוצות אוכלוסייה שונות, והן במורכבות יחסי הגומלין ביניהם. מורכבות זו עשויה לזמן אפשרויות להתפתחות שיתופי פעולה, אך עלולה להוביל גם לתחרות ולמאבקים.

ירושלים היא עיר מגוונת מבחינת אוכלוסייה. מספר התושבים בה הוא 882,700, 61% מהם יהודים, 36% מוסלמים, 2% נוצרים, ו-1% ללא סיווג דתי. בתוך העירייה פועלים שלושה מנהלים המשיקים לפעילות בקהילה: **מנח"י, מנהל תרבות, חברה וספורט ומנהל קהילה**.

הגורמים העיקריים הפועלים בזירה הקהילתית בירושלים לקידום שילוב אוכלוסיות מיוחדות:

מנח"י: במערכת החינוך בירושלים, בתי הספר והגנים, לומדים כ-281,500 תלמידים, כ-65 אלף מהם לומדים בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי. כ-105 אלף לומדים בחינוך החרדי וכ-127 אלף לומדים בחינוך הערבי (מהם 90 אלף לומדים בחינוך הציבורי והיתר בחינוך הפרטי). הממשקים

10 הרחבה בנושא צמי"ד מתוך אתר העירייה:

<https://www.jerusalem.muni.il/Residents/CommunityAffairs/Tzamid/Pages/default.aspx>

של מנח"י עם הקהילה הם בעיקר דרך ההורים לתלמידים בבתי הספר. נוסף על כך, כפי שצוין לעיל, מנח"י מפעילה מסגרת של "בתי ספר בקהילה" בחלק מבתי הספר בעיר.

מנהל תרבות, חברה וספורט: המנהל כולל את רשות הצעירים, אגף תרבות ואמנויות, ספורט, חברה ותרבות תורנית וצמי"ד. למנהל פעילויות מגוונות בהקשרים התרבותיים ובתחומי הרווחה עבור התושב.

מנהל קהילה: המנהל לשירותי קהילה מעניק שירותי רווחה, בריאות, הגיל הרך ועוד. המנהל כולל אגף רווחה המעניק שירותים גם למשפחות עם מוגבלות ופועל באמצעות לשכות הרווחה ויחידות עירוניות ברחבי השכונות בעיר, תחנות שיקום ויחידות עירוניות.

מנהל קהילתי בירושלים: בעיר פועל זה כ-25 שנה מערך מובנה של מנהלים קהילתיים. השונות החברתית, הדתית, האתנית והתרבותית מכתובה במידה רבה גם את פריסתם של המנהלים הקהילתיים בעיר, המבוססים על עקרון הקהילתיות החברתית ההומוגנית. ירושלים מחולקת ל-56 שכונות, 16 מהן נמצאות במזרח העיר ובבית צפאפא. בירושלים פועלים 30 מנהלים קהילתיים, שבעה מהם פועלים במזרח ירושלים ובבית צפאפא (אתר עיריית ירושלים). **המנהל הקהילתי פועל בכל שכונות העיר ירושלים והוא פלטפורמה מרכזית שאנו סבורים שיש לפעול יחד איתה.** הוא מפעיל תוכניות שונות בקשת רחבה של נושאים בתחומים אורבניים-פיזיים ובנושאים תרבותיים וחינוכיים. מערך המנהלים הוא חלק מהחברה למתנ"סים בעיר, ומהווה תשתית ארגונית של חברה אזרחית פעילה המשותפת למנהלים ולעירייה. המנהל הקהילתי מקדם לכידות של התושבים, ומפתח קהילה הנושאת באחריות לניהולה – קהילה המעודדת את המחויבות והאחריות ההדדית של תושביה. כך, המנהל אינו רק גוף המגיב להחלטות העירייה, אלא באמצעות השותפות והמעורבות של הקהילה בוועדים המנהלים הוא גם גוף פראקטיבי הפועל בשיתוף עם העירייה. לנוכח גודלה הגיאוגרפי של העיר, כמות תושביה, מגוון האוכלוסייה וריבוי שכונותיה – חשיבותם של המנהלים הקהילתיים בירושלים היא ייחודית, מכיוון שהם מאפשרים משילות מיטבית.

הורים: ההורים הם שחקן משמעותי בזירה הקהילתית, ומשמשים בתפקיד כפול: מצד אחד הם חלק מהיחידה של "הילד ומשפחתו" ויש להם צרכים ייחודיים הדורשים מענה, ומן הצד השני הם גם חלק מהפתרון, בהיותם הגורם המתכלל הראשון למענים הנדרשים לילד עם הצרכים המיוחדים.¹¹ יש לציין כי קהילת ההורים שיש לה השפעה על שילובם של הילדים עם הצרכים המיוחדים כוללת גם הורים לילדים שאין להם צרכים מיוחדים. בקרב קבוצת ההורים יש כאלו

11 בדו"ח מטעם משרד הכלכלה והתעשייה נמצא: כ-82% מההורים דיווחו כי ההורות לילד עם צרכים מיוחדים משפיעה על מצבם הרגשי, כ-75% דיווחו כי הדבר משפיע על תפקודם ההורי וכ-75% דיווחו כי הדבר משפיע על מצבם התעסוקתי והכלכלי. עוד נמצא כי הצורך המוביל בקרב ההורים הוא בתחום של סיוע בהוצאות הטיפול (94.8%). בנוסף, בין 82% ל-89% מההורים דיווחו על צורך בקבלת מידע, הגדלת ימי החופש מהעבודה בגין הטיפול בילד/ה, הגדלת קצבת הנכות ומתן תמריצים למעסיקים בגין ההיעדרויות (אלפסי-הנלי, 2016).

החוששים מתהליכי שילוב והכלה ומההשפעה שעלולה, לתפיסתם, להזיק לילדיהם (ראו נתוני הסקר לעיל).

ארגונים חברתיים וולנטריים: בירושלים פועלת חברה אזרחית ענפה, החוצה קבוצות. ארגונים אלה פועלים בקשת רחבה של נושאים הקשורים לאוכלוסיות מיוחדות, ועוסקים בהיבטים שונים ומגוונים של רווחה, תרבות, ארגוני מיצוי זכויות, ארגוני הורים ואחים. מרבית הארגונים מתמקדים בפלח אוכלוסייה מסוים, לפי סוג הלקות או המגבלה. בירושלים לבדה פועלים 111 ארגונים העוסקים באוכלוסיות עם צרכים מיוחדים, מסגרות תומכות (כגון אלו"ט ואלוי"ן), עמותות וארגוני מיצוי זכויות (כגון "בזכות"), ארגוני הורים (כגון "קשר – בית למשפחות תומכות"), ארגוני אחים ("אחוקי"), וארגונים העוסקים בשילוב (כגון "משתלבים ברצף"), בחינוך ובנגישות.

נוסף על שחקנים אלו קיימים שחקנים רלוונטיים נוספים כמו שירותי הבריאות, גורמים המרכזים צהרונים ומועדוניות ואת פעילות הפנאי, רכזי תנועות נוער ועוד. כיום פועלים גורמים אלה, כל אחד בתחומו, כדי להיטיב עם האוכלוסייה שיש לה צרכים מיוחדים, אך אין ביניהם שיתוף שהיה יכול לסייע בידי המנהלים הקהילתיים לאחוז בתמונה המקומית הרחבה של צורכי התושבים.

המנוף לשינוי: שותפות בין מנח"י לגופים שונים בזירה הקהילתית

אנו סבורים שכדי לממש את עקרון ההכלה והשילוב בעיר ירושלים, על מנח"י לקדם שותפות עם כלל השחקנים בזירה הקהילתית כך שיפעלו יחד ובשילוב כוחות ומשאבים. **אנו מציעים שמנח"י, כאחראי על יישום השינוי בחוק החינוך המיוחד, הוא שיוביל את השותפות בין כל הגורמים בקהילה, ובראשם המנהל הקהילתי.** במנהל הקהילתי קיים ידע מקיף אודות הצרכים והעמדות של התושבים בשכונות, וכן יש לו לגיטימציה לפעולה מתוקף היותו גוף נבחר ומייצג של התושבים. המנהל מחזיק בתשתיות מגוונות שיכולות לספק הרחבה של המענים מעבר לאלו הניתנים כיום במסגרת מערכות החינוך, והוא בעל יכולת אינטגרציה של כלל בעלי העניין השואפים לקידום האוכלוסייה בכלל, וזו עם הצרכים המיוחדים בפרט. מטעמים אלו, מוצע שמנח"י יתרגם בפעולותיו את ההכרה במנהל הקהילתי כשחקן מרכזי בעל יכולת השפעה בזירה המשותפת.

תוכנית פעולה:

בית הספר מגדיר את קהילתו באמצעות הגורמים הקשורים בו: ההורים, המורים והתלמידים. במובן זה, השייכות לקהילת בית הספר קיימת כל עוד הילד הוא תלמיד בבית הספר. קהילת מקום היא קהילה המבקשת לייצר קשר עמוק ורציף של השתייכות לוקאלית, כזה המאפשר שמירה על רצף של שייכות בכל שלבי החיים – בילדות, במוסדות הלימוד ובמעברים ביניהם, ואף בבגרות. לכל אלה יש פוטנציאל לתרום לפעולה מיטבית של הכלה. מנקודת המבט של הילד

ומשפחתו, תפיסה זו מאפשרת לו מענה שלם ורציף, בכל תחומי החיים ובכל שעות היום. השחקנים השונים בזירה הקהילתית הם בעלי ידע מגוון, ויש להם נקודות מבט על הילד ומשפחתו, על הקהילה הרחבה, ועל המרחב הקהילתי השלם. מאחר שנקודת המבט של המנהל היא על כלל תושביו, תלמידים אשר משולבים בבתי ספר כוללניים ולא בבתי ספר במרחב הגיאוגרפי של המנהל, יזכו לנראות ולמענה בתוך המנהל הקהילתי, זאת בשונה מראייה המתמקדת בבתי הספר בלבד.

יתרונו של המנהל הקהילתי נעוץ בנקודת המבט הלוקאלית והאינהרנטית הייחודית שלו, המחזיקה בו זמנית שני מישורים. המישור הראשון מבוסס על יכולתו של המנהל לראות את כל המשפחות המרכיבות את הקהילה על כל הפרטים שבהן, על צרכיהן וכישוריהן, גם אם ילדיהן אינם לומדים במוסדות הלימוד הלוקאליים. המישור השני טמון ביכולתו של המנהל הקהילתי לערוך תכלול למגוון הגורמים השותפים בזירה הלוקאלית.

לדוגמה, המנהל הוא שיכול (ואולי צריך) לדעת כמה ילדים נכנסים ויוצאים את השכונה מדי בוקר ולאילו מוסדות לימוד, אילו מענים ונותני שירותים חסרים במנהל ומה צריך לקרות במרחב הלוקאלי כדי להרחיב את מתן המענים לפרט ולאפשר הכלה קהילתית כדרך חיים. המנהל יכול ליצור קהילות תומכות של הורים, בעלי מקצוע, של סיעות ומורים שיחלקו ויתמכו זה בזה ובשילוב.

אנו מציעים שכלל הפעילויות העירוניות ינותבו באמצעות המנהלים הקהילתיים להתאמת השילוב בהתאם למאפייני השכונות ובתי הספר, ובשתי זרועות פעולה:

1 פורום קולברטיבי, ובמסגרתו שני גורמי תכלול: הראשון "מנהל מקרה" - case manager, כמענה ישיר לפרט, והשני - מתכלל שילוב (process manager) מטעם הרשות.

2 שיתוף ציבור

1 פורום קולברטיבי

אנו מציעים למסד פורום קולברטיבי¹² קרי, הסדר פורמלי שבו כלל בעלי העניין משולבים או שותפים בתהליך קבלת החלטות ויישומן (רנסל וגש, 2015). התהליך הקולברטיבי מתחיל באיסוף הנציגים של כל מי שמושפע או יושפע מהמצב או מפתרונו בעתיד, ובהבנה של כל אחד מהשחקנים הללו **שלבדו הוא אינו יכול** לפתור את הבעיה המורכבת. כל זווית ראייה מבוטאת לעומק במטרה לקדם שיתוף פעולה ובאווירה המעודדת פתיחות. כך מייצרים הנציגים יחד, מענה

¹² קולברציה (משילות משולבת) היא הסדר שבו רשות ציבורית אחת או יותר משלבות בעלי זיקה לא מדינתיים באופן ישיר בתהליך קבלת החלטות פורמלי, מכון קונצנזוס ודיוני, השואף לגבש או ליישם מדיניות ציבורית או לנהל תוכניות או משאבים ציבוריים. (להט ושר הדר, 2017)

שלם לכול רובדי הבעיה. באותה דרך מגדירים יחד את תהליך היישום. מאחר שהפורום מאתגר את עצמו וכולל זוויות ראייה מנוגדות ושונות, ההגדרות והפתרונות יהיו יצירתיים, פרושים על פני תקופת זמן וייחודיים. (שם, עמ' 18).

הפורום הקולברטיבי העוסק בחינוך מיוחד בקהילה יכלול את השחקנים הבאים:

יו"ר הפורום – מנהל המנהל הקהילתי, נציג מנח"י (הממונה על דופק ההכלה, כפי שפורט בפרק העוסק בעיר), רכז צמי"ד, רכז חינוך מיוחד במתנ"ס, רכז "בתי ספר בקהילה", נציג רווחה ורפואה של המנהל הקהילתי, מנהלי בתי הספר וגני חובה בשכונות הרלוונטיות, רכזת גיל הרך, רכזת חוגים ונוער במנהל הקהילתי ויו"ר ועד ההורים השכונתי. במנהלים הקהילתיים בחינוך הערבי תשתתף עו"ס קהילתית. בהתאם לנושא הדיון יוכרע מי יהיו השותפים הרלוונטיים הנוספים, כגון נציג תשתיות במנהל וכדומה.

צעדים ראשונים לתחילת התהליך:

- א. מיסוד פורום שילוב קהילתי במנהל הקהילתי ובעיריית ירושלים.
- ב. למידה ומיפוי השדה – מיפוי המסגרות הקיימות בתחומי המנהל, סקר עמדות ציבור, מיפוי הצרכים של משפחות תושבות השכונה עם ילדים הלומדים בחינוך המיוחד בשכונה ומחוצה לה.
- ג. הגדרת משותפת של הבעיה, גיבוש הסכמות, בניית אמון בין-צוותי ובנייה יחד של המתווה.
- ד. מינוי תפקיד מתכלל בשתי הרמות (רמת המנהל והרמה העירונית).

כאמור, במסגרת הפורום הקולברטיבי נגדיר שני גורמי תכלול:

מנהל מקרה¹³

מנהל מקרה (Case Manager) הינו תפקיד כוללני הרואה את המערכת כולה ומעניק טיפול וליווי מקצועיים ורב-תחומיים לאדם הזקוק לשירות. בפועל מדובר בריכוז כל הפעולות הדרושות למטופל בידי גורם מקצועי ואמין המטפל בכל צרכיו של מקבל השירות מבוקר עד ערב, מהשלב הפורמלי לבלתי פורמלי, ולאורך כל שלבי ההתפתחות. התהליך כולל הערכה, תכנון, מתן שירות ותכלול של כלל האפשרויות והשירותים הדרושים לאדם. תוצריו הם תוכנית טיפול מקצועית הנבנית בשיתוף עם המשפחה, אנשי מקצוע שונים וגורמים נוספים המעורבים, תוך זיהוי צרכים, ניתוח אפשרויות טיפול וניהול שיתוף הפעולה בין גורמים שונים.

13 בהקבלה למנהל המקרה כפי שמובא במשרד הרווחה בעבודת העו"ס כפעולה שוטפת:
<http://www.molsa.gov.il/INTERVENTIONPORTAL/INTERVENTIONS/BASKET/Pages/17.aspx>

יתרונות במיסודו של תפקיד "מנהל מקרה" לחינוך מיוחד:

- מאפשר הסתכלות מערכתית ותפיסה מלאה של המצב.
- מאפשר זיהוי צרכים גלויים וזיהוי צרכים סמויים בקונטקסט המשפחתי.
- יוצר מחויבות לעבודה בשיתוף פעולה ותיאום בבניית תוכנית התערבות עם המשפחה ועם גורמים נוספים: מכון להתפתחות הילד או צוות רפואי אחר, גן ילדים או בית ספר, עמותות ועוד.
- עבור המשפחה מהווה מנהל המקרה גורם מרכז אחד שמולו ובעזרתו היא מתנהלת, דבר המקל על התמודדותה ומעלה את המוטיבציה לשיתוף פעולה.
- מאפשר הערכות מוקדמת באמצעות קבלת ידע מקדים על המתרחש במעגל התומך הראשוני של האדם.

מתכלל שילוב ברמת המנהל

יישום תוכנית העבודה המוצגת ומיצוי הפוטנציאל המלא שלה לטובת הקהילה דורש גורם שיוכל לתכלל את המרכיבים השונים, לבצע תהליכי תכנון סדורים, לשמר את השיתופיות בין הגורמים בתהליך הקולברטיבי ולבצע בקרה קבועה על התהליך כולו.

מאחר שמדובר בשילוב של כמה גופים, בעלי מבנה ארגוני שונה, נוהלי עבודה שונים ושיטות עבודה שונות, נדרשת ראייה מערכתית מתכללת שתצליח להוביל את הממשקים השונים והשותפויות.

מתכלל שילוב ברמת עירונית

ירושלים שותפה לתוכנית הלאומית 360 לילדים ונוער בסיכון – הגדרה הכוללת ילדים ונוער בעלי מוגבלויות ולקויות למידה. תוכנית זו מחייבת "מנהל תוכנית לאומית ברשות המקומית המתכלל את כל המערכים הרשותיים הנדרשים כדי להבטיח ראייה כוללת של הילדים בסיכון וכל מרכיבי מערך השירותים ברשות המקומית באופן שיטתי, שיתופי, מקצועי, חדשני, אתי ובמסגרת ההנחיות, הדרישות והנהלים של מטה התוכנית הלאומית המתפרסמים מעת לעת" (מכרז למשרה של מנהל התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון, 2015).

נכון להיום, תוכנית 360 אינה שמה במוקד את הילדים עם הצרכים המיוחדים על כלל הרצף, אלא בעיקר נוגעת בבעיות התנהגות. לפיכך, אנו ממליצים למנח"י להוביל תוכנית הנשענת על תוכנית 360 לילדים ונוער עם צרכים מיוחדים ולאמץ את ההמלצות בפרק העיר.

2 שיתוף ציבור

אנו מציעים לקיים תהליך של שיתוף ציבור משמעותי באמצעות המנהל הקהילתי. עקרון שיתוף הציבור מושתת על "הרחבת בסיס ההשתתפות של האזרחים בתהליכים פוליטיים ועל הגדלת מעורבותם בתהליכי קבלת החלטות שלטוניים" (נגיד, 2015). **כוחו של כל בוחר הולך ומאבד ממשקלו ככל שהאוכלוסייה גדלה**, והבסיס המשותף של הנציג הנבחר וקהל בוחריו

מתערער בהדרגה ועמו נחלשת גם האפשרות לזהות את רצון הבוחרים ולהגשימו (שם). לאור זאת ניתן להבין מדוע גודלה של ירושלים מחייב פעולה של שיתוף הציבור דרך המנהלים הקהילתיים.

גפן (2010) מצא כי מודל המנהלים הקהילתיים בירושלים הוא "מבנה מוסדי שיש לחזק ולהרחיב כדי ליצור אזרחים מודעים ומעורבים יותר וכדי להביא לקבלת החלטות טובה יותר". הוא מתאר כי בכל מנהל קהילתי שני עובדים האמונים על שיתוף הציבור: עובד קהילתי, לרוב עובד סוציאלי האחראי על שיתוף הציבור בתחומים חברתיים, ומתכן עירוני שכונתי, האחראי על שיתוף הציבור בנושאי התכנון הפיזי של השכונה (גפן, 2010).

אנו מציעים לייסד מנגנון שיתוף ציבור שבו מנח"י מקדם מיפוי ובירור דעות ועמדות של התושבים דרך המנהלים הקהילתיים. אלה יוכלו לרכז את עמדות תושבי השכונות שבאזורם ולייצגם בדיוני קבלת החלטות של העירייה. יש לברר מיהו הגורם האמון על שיתוף הציבור בכל מנהל קהילתי ולהכשירו בתחום החינוך המיוחד ובסוגיות של שילוב והכלה. זה המקום להעיר כי תהליכים של שיתוף ציבור בנוגע לאוכלוסיית הצרכים המיוחדים מתרחשים, בצורה לא ממוסדת, במקומות מסוימים. דוגמה יפה לתהליך כזה ראינו במנהל קהילתי גילה, שכתוצאה מסקר הצרכים הקים שולחנות עגולים הכוללים הורים של ילדים עם צרכים מיוחדים, נציגי ארגונים ועמותות, ואנשים עם צרכים מיוחדים שדנים יחד ומקדמים פעילות של שילוב במרחב הקהילתי. השותפים בשולחנות אלו הביעו את רצונם העז להיות שותפים מלאים שווים בקהילה ואת נכונותם לצעוד יחד בדרך הארוכה כדי להגיע לשם.

סיכום

בפרק זה ניסינו לגעת בהזדמנות הגדולה שטומן בחובו השינוי בחוק החינוך המיוחד. השינוי שמבקש להגדיל ולהיטיב את שילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים נושא עמו גם הזדמנות ליצירת קהילה קרובה, תומכת ומכילה לילד ולמשפחתו, ורתימת שותפים חדשים ונוספים למשימה.

יישום המלצותינו: **יצירת פורום קולברטיבי** שכולל את בעלי התפקידים שמנינו, קיום תהליכים של **שיתוף ציבור** והפיכת **המנהל הקהילתי לשותף של ממש**, יאפשר התבוננות מלאה יותר על הילד ומשפחתו ומתן שירותים קרובים ומדויקים יותר שיובילו להשגת התוצאות הרצויות:

1. עלייה במספר התלמידים המשולבים בבתי הספר בקהילתם הגיאוגרפית.
2. הרחבת תפיסת ההכלה הקהילתית למקומות נוספים.
3. הבניית תהליכי שיתוף ציבור במנהל הקהילתי.
4. עלייה במספר התושבים עם הצרכים המיוחדים השותפים בפעילות הקהילתית.
5. גידול בהנגשת שירותים: שירותים פיזיים, פעילויות מונגשות, הסעות וכו'.

חלק ג

הציר העירוני

ירושלים היא העיר הגדולה ביותר
בישראל, הן ביחס לשטחה (126 קמ"ר) והן
ביחס לגודל אוכלוסייתה, המהווה 10%
מאוכלוסיית ישראל

(קורח וחושן, 2018)

למאפיינים אלה נלווים אתגרים רבים בכלל תחומי החיים. בשנת 2018 נרשמה ירידה של ירושלים אל האשכול השני במדד החברתי-כלכלי של הלמ"ס. לנתונים אלה השפעה על מערכת החינוך בעיר בכלל ועל החינוך המיוחד בפרט. בירושלים לומדים כ-280 אלף ילדים, מהם כ-65 אלף תלמידים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי; כ-105 אלף תלמידים בחינוך החרדי וכ-112 אלף תלמידים בחינוך הערבי.

מספר תלמידי החינוך המיוחד הוא מהגבוהים במדינה ביחס לממוצע הארצי.

להלן טבלה המפרטת את מספר התלמידים לפי לקויות ומגבלות בעיר ירושלים (וייסבלאי, 2018, עמ' 33-35):

לקות/מגבלה	גני חינוך מיוחד	בתי ספר	סה"כ
אוטיזם	273	1,032	1,305
הפרעות התנהגותיות ורגשיות קשות	205	2,702	2,907
חירשות	68	200	268
מגבלות שכלית התפתחותית	205	1,779	1,984
שיתוק מוחין/נכות פיזית קשה	140	322	462
הפרעות נפשיות קשות	212	149	361
סה"כ	1,103	6,184	7,287

המיפוי העירוני שערכנו והנתונים שנאספו מהמוקדים השונים על החינוך המיוחד, מחזקים תמונה מורכבת זו ומשקפים את האתגר בקבלת החלטות ויישומן בשטח.

מינהל חינוך ירושלים (מנח"י) אמון על כל מערכת החינוך הרשמי בעיר על מגזריה השונים: ממלכתי, ממלכתי-דתי, ערבי וחרדי. במנח"י קיימות מחלקות ייעודיות שונות, כגון: פיתוח ותחזוקה של מוסדות חינוך, תכנון פיזי וחינוכי, מרכזי הדרכה, שירות פסיכולוגי חינוכי ועוד¹⁴.

בשנים האחרונות בלטו פעולותיה של העיר בתחום החדשנות החינוכית והפדגוגית ובפרט בתוכניות כגון 'איפכא', 'ביתא מחנכים' ו'מחדש'.

על רקע תפקידו וסמכותו של מנח"י ולאור התיקון בחוק החינוך המיוחד (רפורמת ההכלה וההשתלבות), הסוגיה המרכזית העומדת בפני מנח"י היא **כיצד להביא לכך שמערכת החינוך הירושלמית תהיה מערכת חינוך מכילה?**

ההנחה היא כי נושא השילוב וההכלה מורכב, ועל כן ההתמודדות עמו תדרוש התבוננות דרך פריזמות שונות ומתן מענה על-ידי מגוון שחקנים.

השחקנים במערך החינוך העירוני מחויבים ליצירת מענים מיטביים ולתהליך רוחבי כגון: מת"י, שפ"ח, ייעוץ, ארגוני הורים, ופדגוגיה חדשנית. רבים מהם רואים בשילוב ובהכללה יעדים חברתיים חשובים ויש להם מוטיבציה שצריך להגביר ולתחזק. מתוך שיחות שערכנו עם הורים, יש המעוניינים בבחירה הניתנת להם ברפורמה אך מוטרדים מהכלים הקיימים כיום. יחד עם זאת, על אף האמור לעיל ועל אף שהפיילוט של רפורמת דורנר מיושם בעיר זה כמה שנים, מספר הילדים המשולבים נותר נמוך.

מתוך הלמידה הראשונית שערכנו מצאנו כי קיים מנעד שאלות הנוגעות להכללה, כגון: האם לא קיימת סתירה בין ערך ההישגיות לערך ההכללה? האם שילוב תלמידי חינוך מיוחד לא יפגע ברמת הלימודים, בשמו של בית הספר ובמספר הנרשמים לבית הספר?

להבנתנו ייתכן שריבוי השחקנים המגוונים העוסקים בנושא החינוך המיוחד בעיר אינם מחזיקים בחזון וביעדים משותפים ובידע שלם. עמדתנו היא כי שילוב יכול להוות שלב בדרך להכללה, אולם כל עוד הכללה לא תהיה המגדלור שלאורו אנו מכוונים את מאמצינו ופעולותינו, לא תתאפשר תנועה לעבר היעד הראוי. אמנם ייתכן שיש סיבות מובנות לשאלה מדוע לא לשלב ולהכיל, אך רק הכרעה חד-משמעית מן הפן הערכי יכולה לשנות את כיוון המטוטלת באופן עקבי.

אנו מציעים שלושה מענים מרכזיים במישור העירוני, אשר משלימים את המענים שהוצעו בפרקים הקודמים. אנו סבורים כי יחד הם יוכלו להביא לחלחול תפיסת ההכללה ולקידומה הלכה למעשה באופנים שונים במערכת החינוך העירונית.

1 מינוי ממונה הכללה במנח"י אשר יהיה אמון על "דופק ההכללה" בחינוך הירושלמי. הממונה יפעל מול שאר הגורמים בעירייה בנושא ויהיה חלק מן השותפות בין השחקנים השונים, כדי להוות את המנוע לקידום תהליך ההכללה בעיר.

2 פיתוח והפעלה של תו הכללה - תחת ההגדרה של "ירושלים עיר מכילה" מוצע כי מנח"י יעודד את תהליך ההכללה ברמה העירונית. אחד מהכלים שאנו מציעים הוא "תו הכללה". מדובר בתו איכות חינוכי-חברתי המוענק למוסדות חינוך המיישמים תפיסות של הכללה ונוקטים פרקטיקות אפקטיביות המקדמות הכללה בכלל המישורים של חיי בית הספר במובן הרחב של המילה. הערכת בית הספר על-פי התו תהיה בכפוף לעמידה בעקרונות ולמדדים המוגדרים ותהיה סמן ערכי עירוני המשקף רגישות לתפיסת ההכללה. מוסדות מקדמי הכללה הם מטרה אך גם אמצעי שעמו ניתן להגיע לפיתוח ולצמיחה בחינוך העירוני.

3 הקמת מרכז גיל"ה - 'גיל ההתפתחות' – מתוך הבנת המעבר הראשון מוצע כי יוקם מערך רב-תחומי, בעל תפיסה טיפולית הוליסטית שתפקידו לסייע לילדים במעבר מהגן לבית הספר. מדובר במערך איתור וטיפול רב-מקצועי של מומחים בתחום, אשר יכלול מערכות מבוקרות ויקפיד על רציפות של מתן שירותים בגילאים אלה.

1 מינוי ממונה הכלה במנח"י

נכון להיום קיים תפקיד "ממונה שילוב והכלה בחינוך העל-יסודי" במשרד החינוך (מכרז 59631, נציבות שירות המדינה), והוא אמון בין היתר על "קידום נושא שילוב והכלת תלמידים במסגרות החינוך הרגיל תוך מכוונות לפרט ובכלל זה ביצוע הפעולות בהתאם לחוזרי מנכ"ל ; שותפות בגיבוש תפיסה, עקרונות, מטרות, יעדים ומדדים לשילוב תלמידים שוני צרכים במוסדות החינוך של קבוצת הגיל הרלוונטית, ברמה ארצית, בשיתוף אגפי הגיל והאגפים המקצועיים".

כדי להתמודד עם האתגרים הקיימים ברמה העירונית: הכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים, מחסור במענים מותאמים בכיתה, ושיתופי פעולה בין בעלי העניין השונים, אנו ממליצים להפוך את נושא המשרה הזה לאחראי על "דופק ההכלה" בחינוך הירושלמי. תפקידיו יכללו:

- הובלת תהליכי מחקר, תכנון והכשרה של הכלה במנח"י ואיסוף, יצירה והפצה של מידע וידע בתחומי מדיניות, מחקר והפעלה של שירותיו. אנו ממליצים על קשר עם החוג לחינוך מיוחד במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין.
- ייזום מחקרים שמטרתם לספק נתונים תקפים הקשורים לתלמידי החינוך המיוחד במסגרות השונות, כדי לשפר את המענים הארגוניים והמקצועיים עבור מנהלי בתי הספר והצוותים
- ניהול ידע וגיבוש תוכנית העוסקת בבניית כלים ובהנגשת מגוון מקורות הידע המכוונים לפרקטיקה ולמנגנונים לבחינה ולשיפור מתמיד של ידע זה בקרב אנשי החינוך
- המשך תכנון מדיניות ההכלה והשילוב של מנח"י ותיאום הקשר בין מנח"י למשרד החינוך בכל הקשור לרפורמת ההכלה וההשתלבות
- פעילות קבועה מול המנהלים הקהילתיים (כמוצע בפרק הקהילה)
- שותפות בתהליך השותפות והובלתו בתוך העירייה

הממונה יהיה המנוע שיקדם את נושא ההכלה, ובעת יישום מלא של החוק יוכל לחזור לתפקידו הקודם.

2 תו הכלה עירוני

תחת ההגדרה של "ירושלים עיר מכילה", מוצע כי מנח"י יוביל תהליך של הכלה ברמה העירונית. לבתי הספר שיפעלו במסגרת מגמה זו של הכלה ושילוב יוענק "תו הכלה", על-פי מידת היישום של עקרונות ההכלה כפי שיוגדרו להלן. תו זה יהיה הכרה למעשה ההכלה בחינוך הבית-ספרי המכוון לקבלת האדם באשר הוא אדם.

בראיונות שונים שערכנו עלה רצונם של מנהלים רבים לשלב תלמידי חינוך מיוחד בכיתות בבתי

הספר שלהם. עם זאת, הם דיווחו כי מדובר באתגר גדול ממנו הם חוששים. אנו סבורים כי יש ליחס חשש זה הן למחסור במידע על כלים ומשאבים ייעודיים, והן למחסור במשאבים עצמם. שני מרכיבים אלה הם מן הגורמים המרכזיים המקשים על גיוס למהלך ההכלה ברמת בית הספר והקהילה.

תו ההכלה המוצע, המבוסס על מדדים בעלי טווח יישום רחב, יאפשר למנח"י להוביל שינוי הדרגתי באורחות החיים הבית-ספריים: בקרב צוות בית הספר, התלמידים, ההורים והקהילה שבה הם פועלים.

בתי ספר שיהיו מעוניינים להצטרף לתהליך קבלת התו יקבלו בשלב הראשון ליווי והדרכה ולאחר מכן יהפכו להיות חלק מנבחרת עירונית מובילה. במסגרת זו יקבלו החברים כלים לאבחון ולמדידה לשם הערכת התקדמותם ויזכו להכרה על בסיס היעדים המפורטים בהמשך. בתי ספר שיוכרו כמכילים ישתייכו לקבוצת "מכילים מתמידים" (שבאפשרותם לחנוך בתי ספר אחרים המתחילים תהליך זה).

הובלת תהליך ההערכה הבית-ספרי יעשה על-ידי צוות בית הספר: המנהל, המורים והתלמידים, בשיתוף עם קהילת בית הספר הרחבה, ותלווה על-ידי מדריכים ואנשי מקצוע מטעם מנח"י.

בית הספר שייבחר להיכנס לתוכנית ייכנס לתהליך פיתוח עצמי של תוכנית ההכלה הרלוונטית עבורו. בעזרת כלי דיאגנוסטי שיפותח על-ידי מנח"י יוכל בית הספר לגזור את המטרות והצרכים הייחודיים שלו לטווח המידי, הבינוני והארוך. בתהליך זה יהיו מעורבים כל חברי קהילת בית הספר, ויובאו בחשבון ההרכב הייחודי של אוכלוסיית בית הספר, הקהילה שבה פועל בית הספר ומערכות היחסים בין חבריה.

בעקבות המיפוי וההערכה תגובש תוכנית ההתערבות ויוגדרו מדדי הצלחה שינוסחו במונחי השפעה והטמעה של תפיסת ההכלה ובמדדי התפוקות הרצויות. יהיו שתי מערכות הערכה: הן על-ידי בתי הספר על-פי מדדים שייקבעו על ידם, ועל-ידי מנח"י, על-פי מערכת מדדים אחידה שתיקבע לשם יישום עקרונות ההכלה העירוניים.

תו ההכלה יינתן לבתי ספר שיוכיחו עמידה ביעדי ההכלה הרצויים שהוגדרו, אל מול מערכת המדדים האחידה של מנח"י שעקרונותיה מפורטים להלן.

עקרונות ההערכה

עקרון השותפות – בין בתי ספר משלבים ושאינם משלבים ובין צוותי מורי חינוך מיוחד לצוותי מורים בכיתות הרגילות. יצירת הזדמנויות מפגש ביוזמת בית הספר, בתוך המערכת הבית-ספרית ומחוצה לה בקהילה הגיאוגרפית, לשם הרחבת יחסי הגומלין ולמידה משותפת. שיתוף ידע ולמידה משותפת בנוגע להכלה מיטבית של צוותי מורים מבתי ספר נוספים בעיר או ארגונים העוסקים בקידום המטרה של ירושלים - עיר וקהילה מכילה.

עקרון ההנגשה – הנגשת מידע להורים, למורים ולתלמידים בנוגע לאפשרויות העומדות לפניהם, לתהליכים פדגוגיים שמתרחשים בבית הספר ועוד. לצד זה יעודד בית הספר הנגשה פיזית ופדגוגית התומכת בצרכים של תלמידים עם לקויות למידה או מגבלות אחרות.

עקרון ההתאמה הרגשית-חברתית – בית הספר מקיים תוכנית למידה רגשית-חברתית (כמתואר בפרק בתי הספר).

עקרון ההכלה (מתוך ספר ההכלה של משרד החינוך, 2012, עמ' 13): שילוב הלומדים וקידומם בחינוך הרגיל תוך הרחבת היכולת להכיל אותם ולספק מענים מגוונים.

יעדים

במסגרת עקרונות אלו, להלן היעדים המוצעים:

חיזוק, הרחבה והעמקה של פעולות השילוב וההכלה כך שהלומדים יוכלו להמשיך ללמוד ולהתקדם במסגרות החינוך הרגילות (שם).

✓ מתן מענה מגוון לשילוב הלומדים בחינוך הרגיל באופן שימנע את הפנייתם לחינוך המיוחד בטרם מוצו כל האפשרויות לקידום בחינוך הרגיל (שם).

✓ שביעות רצון של ההורים מהמידע והכלים העומדים לרשותם.

✓ הנגשה פיזית של כלל מרחבי בית הספר.

✓ התאמה פדגוגית של כלל תוכניות הלימוד.

✓ מספר התלמידים המשולבים בכיתות א'-ג' יהיה 1/15 (על בסיס ממוצע של 30 תלמידים בכיתה).

✓ קיום תהליך בית-ספרי ללמידה חברתית-רגשית.

✓ עליה בציון מיצ"בי אקלים בית-ספרי.

תו ההכלה יעריך בית ספר על רצף עמידתו ביעדים. חמישה כוכבי הכלה יוענקו לבית ספר שיעמוד במרבית הקריטריונים, ובסדר יורד – כוכב אחד יוענק לבית ספר שמשלב באופן מזערי. כך יוענק תוקף מעשי לעידוד ההכלה.

המשאבים והתמריצים המוענקים לבית הספר על-פי החוק החדש (לציון של 1 כוכב):

תקצוב השעות – מנהל יכול להשתמש באופן גמיש בתקציב השעות הדיפרנציאלי המוענק לתלמידי השילוב.

טיפולים פרה-רפואיים – מוענקים לא רק בכיתות המקדמות. ישנה אפשרות להעניק אותם לתלמידים בכיתות המשלבות.

הארכת יום/שנה – היכולת להאריך את יום הלימודים או את שנת הלימודים מוענקת למנהל בית הספר.

תקציבי הכלה – מרחב הכלה לכל בית ספר, רכז הכלה (6%), תקציב ייעודי גמיש לבית הספר (30,000 ₪ לבית ספר יסודי), שעות הכלה (4.5% מכלל השעות).

המלצות לתמריצים ברמת מנח"י – בית ספר שיקבל את תו ההכלה יזכה לתמריצים האלה:

התמריץ	ציר החלוקה
הוספת כוח אדם לעבודה עם כיתה משלבת	5 כוכבים – כיתה המשלבת 2 תלמידים או יותר תקבל איש צוות נוסף ב-50% משרה 1 כוכב – לא יתקבל כוח אדם נוסף
מתן עדיפות לפתיחת מודל כיתת מל"א (מרחב למידה אחר) של אגף חינוך ילדים ונוער בסיכון בבית הספר.	5 כוכבים – המלצה לפתיחת 2 מסגרות מרחב למידה אחר בבתי הספר על בסיס העברת תלמידים מכיתה מקדמת לכיתה רגילה. 1 כוכב – לא תתקבל המלצה לפתיחת כיתת מל"א.
הכרה עירונית והענקת יוקרה לבתי הספר שמעודדים שילוב: הוספת מדד שילוב בעץ המדדים של מנח"י הענקת פרסי "אוסקר החינוך הירושלמי" למורים ולמנהלים מקדמי שילוב מענק מטבעות "אדיוקוין" למורים ולמנהלים המעודדים שילוב	מדד תו ההכלה (מס' הכוכבים) יפורסם כחלק מעץ המדדים וישוקלל בציון הסופי.
ליווי של ממונה ההכלה במנח"י למנהל ולצוות המורים בבית הספר על-פי צרכיו.	5 כוכבים – מדריך צמוד ב-50% משרה לבית הספר. 1 כוכב – לא יתוקצב מדריך.
תקציב תוספתי מעבר למעני המטה לנושאים הבאים: מרחבי הכלה טיפולים פרה-רפואיים תקציב ייעודי שקלי גמיש שעות ותגמול ריכוז הכלה שעות הכלה	1 כוכב – על בסיס תקציב החוק החדש: 30,000 שקל תקציב גמיש לבית ספר מרחב הכלה אחד 6% גמול לרכז הכלה (ללא שעות) טיפולים פרה-רפואיים על בסיס רמת התפקוד שנקבעה 5.4% שעות הכלה 5 כוכבים – תוספת לכל אחד מהסעיפים לעיל על בסיס שיעור התלמידים המשולבים

המלצות לתמריצים ברמת מטה משרד החינוך:

נוסף על התמריצים שכורטו לעיל, המצויים בסמכות מנח"י, אנו ממליצים על **תמריצים בלתי תלויים** מטעם משרד החינוך לבתי הספר שיעודדו שילוב והכלה. המלצה זו דורשת עבודת מטה של מנח"י מול המשרד.

התמריץ	דרך היישום
כיתה קטנה	ספירת תלמיד חנ"מ כ-2 תלמידים בתקן הכיתה
תקציב תוספתי דיפרנציאלי מעבר למעני החוק הקיים בתחומים הבאים: מרחבי הכלה טיפולים פרה-רפואיים תקציב ייעודי שקלי גמיש שעות ותגמול ריכוז הכלה שעות הכלה	בית ספר שישלב במידה רבה יותר יתוגמל בהתאם
העלאה בשכר המורים	קידום ותק/דרגה למורים המלמדים ילדי שילוב
התייחסות למדדי שילוב במבחנים ובדרכי הערכה	פקטור במבחני מיצ"ב הוספת מדד שילוב בתמונה החינוכית

3 מרכז גיל ההתפתחות (גיל"ה)

"השנים הראשונות בחייו של הילד הן המכריעות בהתפתחותו. זהו גם הגיל שבו נפערים הפערים הגדולים ביותר: ילד שלא רכש את הכלים הדרושים בגיל צעיר, יתקשה לרכוש אותם מאוחר יותר" (דו"ח ועדת דוברת, 2003).

במציאות הישראלית, שבה יש בכיתת גן 35 תלמידים, מנהלת גן וסייעת, לא ניתן למפות, לאבחן להגיב ולסייע לכל הילדים לפי צרכם. בראיונות שנערכו עם מנהלות גן עלה הקושי של מספר הילדים הגדול בגן, והסיוע המועט שמנהלות גן והסייעת יכולות להגיש להם. נוצר מצב שבו ילדים בגילאי הגן המתמודדים עם קשיים שונים אינם זוכים למענה, ממשיכים עמם לבית הספר ושם הם הופכים ללקויות למידה ולבעיות התנהגות.

ידוע כי המעברים הקריטיים עבור ילדים הם המעבר מגן חובה לכיתה א' והמעבר מכיתה ב' לג'.

ילדים המתמודדים עם קשיים סמויים עלולים לחוות את המעבר כחוויה שלילית, שתיצור עיכוב נוסף ותגדיל את הפער הלימודי. סוגיה זו מצויה בכל שכבה סוציו-אקונומית, מגזר או שכונה. מרכז גיל"ה הוא מערך איתור וטיפול בילדים מגיל גן חובה ועד לסיום כיתה ב'. המערך יפעל בתוך הגנים, בבתי הספר, ומתוך הקהילה בטיפולים לאחר שעות הלימודים.

תוכנית הפעולה:

1. מיפוי ילדי הגן, אבחון פסיכו-דידקטי במידת הצורך.
2. זיהוי קבוצת התלמידים המתמודדים עם קושי סמוי (התפתחותי, רגשי, שפתי או מוטורי).
3. מתן מענה לילדים עם קשיים בתוך הגן או בית הספר ומחוצה להם, עד סוף כיתה ב'.
4. ליווי מנהלות הגן והסייעות.
5. הדרכת הורים.

המרכז ייתן מענה לשלוש השנים של גיל ההתפתחות, כאשר בשנה הראשונה, בגן החובה, יתרחש המיפוי, תהליך שיתוף ההורים והעבודה הטיפולית מול הילד. בכיתה א' וב' ימשך הטיפול עד לסיומו על-פי הערכות הגוף הטיפולי. תהליך הסיום יתבצע בשיתוף ההורים אף הוא.

המיפוי יאתר את התלמידים שיש להם קושי וייתן מענה הוליסטי בשילוב מנהלת הגן, המורה בבית הספר וההורים. מגוון הטיפולים יהיה מהתחום הפרה-רפואי, בניסיון לפתור את הקשיים ולהכין את התלמידים לכיתה ג' בצורה מיטבית.

המיפוי יערך לכל ילדי הגיל הרך בכל הגנים בעיר, בכל השכונות ובכל המגזרים. ילדים שיאובחנו כילדים עם לקויות מיוחדות יופנו לאבחון מעמיק – פסיכו-דידקטי/התפתחותי כדי לקבוע את המשאב והמענה ממת"י ומשפ"י. ילדים עם קושי סמוי שאינם זכאים לסל שילוב, אשר הם קהל היעד המרכזי של מרכז גיל"ה, יזכו לטיפול אחד או שניים מתוך ארבעה תחומים (מוטורי, רגשי, שפתי, מוזיקלי), בהתאם למיפוי ולאבחנה.

בתהליך זה ההורים הם שותפים מלאים – משלב קבלת תוצאות המיפוי ועד לעלייה לכיתה ג'. תוכנית הטיפול תתואם עמם ותושלם על-ידיהם בבית בליווי מטפלי גיל"ה. כמו כן, ההורים ייהנו מהדרכת הורים דרך מרכזי גיל"ה.

הערך המוסף של מרכז גיל"ה ביחס לתוכניות מא"י וקדימה הקיימות בעיר:

1. תוכנית גיל"ה תאתר תלמידים מגיל גן חובה עד כיתה ג'.
2. התוכנית תתן מענה לכלל ילדי הגן, ללא קשר לרקע הסוציו-אקונומי.
3. הצוות המקצועי יהיה מורכב גם מאנשי מקצוע מהתחום הפרה-רפואי.
4. במסגרת מרכז גיל"ה יינתנו טיפולים מונעים, ולא רק ליוויים.

חינוך מיוחד במערכת החינוך הערבית

מערכת החינוך בירושלים, בכללותה,
עומדת בפני אתגרים רבים, ואלה אף
מתעצמים כאשר מדובר בחינוך במזרח
ירושלים - הן ברמה המערכתית והן ברמה
הפרטנית.

בתי הספר מחולקים בין חינוך רשמי, חינוך שאינו רשמי וחינוך פרטי, נוסף על מספר לא מבוטל של תלמידים "נעלמים" ונושרים ומספר רב של כיתות חסרות. מאז 1967 נותר חלק גדול ממערכת החינוך של מזרח העיר מחובר למערכת החינוך הפלסטינית, ומספר רב של תלמידים בירושלים המזרחית לומדים על-פי תוכנית לימודים זו. כיום לומדים בבתי ספר יסודיים במזרח העיר 22,428 תלמידים, מהם 1,823 בכיתות מקדמות.

תמונת מצב ואתגרים מרכזיים

כאשר עולם החינוך המיוחד מתכתב עם עולם החינוך הרגיל, צפים לא מעט אתגרים נוספים. כמתואר לעיל, מערכת החינוך בירושלים מורכבת מזירות רבות, ובבואנו ליצור שיח חדש-ישן בין שני עולמות אלו, עולים במיוחד במערכת זו אתגרים ייחודיים ליישום הרפורמה.

1. היחס למוגבלות בחברה מסורתית: למרות השינויים המבורכים הניכרים בתחום זה, יחס החברה המסורתית למוגבלות מתבטא לרוב בגישת רחמנות אשר מצמצמת את יכולותיו וחוזקותיו של האדם. ניכר כי קיים חוסר אמון ביכולתו של אדם עם מוגבלות בחברה הערבית להתנהל באופן עצמאי ולהשתלב במסגרות חברתיות שונות, כולל במערכת החינוך הרגילה. עדויות לכך ניכרות הן בגישה של אנשי המקצוע והמוסדות העובדים עם מוגבלים והן ביחס ההורים אליהם.

2. היעדר כלים מתאימים בחינוך המיוחד הערבי: לנוכח הנאמר לעיל, אין זה מפתיע שאנשי חינוך חלוקים בדעותיהם בשאלת ההכלה ויישומה. נראה כי תפיסת העולם המסורתית של מורים רבים במערכת החינוך הערבית איננה מעודדת שילובו של תלמיד עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. נמצא קשר חיובי בין עמדות המורים לבין מעורבותם ונכונותם לשלב תלמידים עם מוגבלות, ובין עמדות המורים לבין תפיסת יכולתם להצליח בשילוב. מורים רבים טוענים שאין בידיהם הכלים המתאימים לעבודה עם תלמידים החיים עם מוגבלות, ואין הכשרה מתאימה לעבודה מסוג זה המכוונת למערכת החינוך הערבית.

בשנים האחרונות עולה ההשקעה של עיריית ירושלים במערכת החינוך הערבית. אנו מציעים לנצל **חלון הזדמנויות** זה להתאמת חלוקת התקציב במסגרת תוכנית החומש המוצעת לצרכים הקיימים גם בתחום החינוך המיוחד.

התאמת מענים להקשר תרבותי

ייחודה התרבותי של מערכת החינוך במזרח ירושלים מחייב את כל מי שעובד בה ובשותפות עמה להתנהל תוך מתן תשומת לב מרבית לייחוד זה. בעינינו, **כשירות תרבותית** היא הכלי, העדשה, שדרכה ניתן לעשות זאת. היא מוגדרת כ"יכולתה של מערכת להעניק שירות לפונים השונים זה מזה בערכיהם, אמונותיהם והתנהגותם, תוך שימוש בשפה המובנת לדוברים, ובכלל זה התאמת השירות הניתן לצרכים החברתיים והתרבותיים השונים. היעד הסופי הינו קיומה

של מערכת, לרבות אנשי המקצוע הפועלים בה, המסוגלת להעניק את השירות האיכותי ביותר לכל כוונה ללא קשר לגזע, מוצא, רקע תרבותי ושפה" (Betancourt, Green & Carrillo, 2002). קיימים ארבעה רכיבים של כשירות תרבותית: א. מודעות לתפיסת העולם התרבותית של אדם; ב. גישה כלפי הבדלים תרבותיים; ג. ידע לגבי תפיסות ומנהגים תרבותיים שונים; ד. מיומנויות בין-תרבותיות.

מתוך כך אנו מציעים לאמץ את מכלול ההמלצות בפרקים הקודמים, יחד עם כמה דגשים והתאמות לחינוך הערבי:

- א. הכשרת מורים מותאמת תרבותית.
- ב. בניית מערך שותפויות אסטרטגיות בדגש על הרווחה.
- ג. בחירת שכונה אחת במסגרת תוכנית פיילוט בשנת הלימודים הקרובה בהתאם להצעה בפרק המענה הקהילתי.

ביתר פירוט:

א. הכשרת מורים מותאמת תרבותית

התאמת הפדגוגיה המשלבת לתנאים הקיימים במערכת החינוך הערבית

- הנתונים מעידים שהכיתות המקדמות הגדילו את הפער בין התלמידים. סיכוי של תלמיד בכיתה זו לחזור לחינוך הרגיל קלושים ביותר, ולעתים הדבר אף מביא לנשירה, במיוחד במעבר בין כיתה ו' ל-ז'. ההוראה במערכת החינוך הערבית המסורתית אינה משלבת שיטות הוראה דיפרנציאליות, ובכך היא מעצימה פעמים רבות את חולשותיו של התלמיד ולא את נקודות החוזק שלו. על המורה מוטלת אחריות רבה לזהות את כישוריו של הלומד בתחומים השונים, ליישם שיטות הוראה שונות, להטמיע תהליכי עבודה מגוונים וליצור סביבות למידה בהתאמה לצורכי הלומדים, מתוך אמונה עמוקה בילד וביכולתו והסתכלות על תפקודו כמכלול. אנו מצעים לאמץ **שיטות עבודה המדגישות הוראה בכיתה הטרוגנית**¹⁵ **המותאמת לילדים עם צרכים מיוחדים**. הכוונה היא לשיטת הוראה דיפרנציאלית ופחות פרונטלית: למידה בכיתות קטנות באמצעות פרויקטים, שבה המורים יכינו יחידות הוראה מותאמות המתבססות גם על החוזקות ותחומי הדעת של הילדים.
- **הוראה בצמד (co)**. אנו מציעים ליישם המלצה זו שפורטה למעלה, שאינה קיימת עד כה במזרח ירושלים, וליצור שותפות בין מורים מהחינוך הרגיל לחינוך המיוחד. כיום כמעט אין מגע בין מורים מחינוך רגיל למיוחד, ופעמים רבות המורה לחינוך מיוחד נתפס גם הוא כחוליה חלשה ואינו שווה ערך למורה בחינוך הרגיל. כלומר, היחס לחינוך מיוחד ברמת

החברה משועתק לכותלי מערכת החינוך, משמר פערים ואף מגדיל אותם. בשיטת ההוראה בצמד ובאמצעות השותפות בין עולם החינוך הרגיל לחינוך המיוחד ניתן לקרב בין עולמות ולהטמיע תרבות הכלה אפילו באמצעות מודלינג. בשיטה זו נהנים כלל התלמידים מחיזוק הלמידה בכיתה ומשיפור ההישגים הלימודיים והחינוכיים בזכות תוספת כוח הוראה חדש ואפשרות לקבל יחס אישי לכל תלמיד. שיטה זו הולמת את צורכי השטח, לנוכח המספר הגדול של תלמידים בכיתה בחינוך הערבי, והמחסור בכלים.

- **הכשרת מורים.** כפי שהוצג בפרקים קודמים, מומלץ לתגבר את כלל התכניות להכשרת מורים בכל שלבי הכשרתם, בנושאים הקשורים להכלה ושילוב. תגבור זה עשוי לכלול התוודעות לגישות תאורטיות והתמודדות עם אתגרים ערכיים, חברתיים ותרבותיים. מומלץ שהכשרת המורים תכלול מרכיב מרכזי של היכרות עם מודלים של הכלה המיושמים במוסדות חינוכיים, אשר תעודד תקשורת בין מורים הפועלים במודלים השונים ותתמוך בתהליך השילוב. יש להדגיש שמורים מהחינוך המיוחד הם שיובילו את ההכשרות בתור המומחים ומחזיקי הידע.
- **קהילת מורים.** מוצע שלכל אשכול בתי ספר (לא חייב להיות על בסיס גיאוגרפי) אשר נכנס לתהליך יוקם פורום-על של מורים ומנהלים, שיגבש תוכניות ייחודיות לבתי הספר שבאשכול: ייזום מפגשים וביקורים בין בתי הספר מהחינוך הרגיל לחינוך המיוחד, ויטמיע תרבות הכלה במעשה החינוכי.

ב. בניית שותפויות להגברת האימון במענה העירוני

נמצא כי אין סנכרון בין מעגלי השירות השונים שביכולתם לראות את התלמיד ומשפחתו. זאת נוסף על חוסר אמון כללי במערכת הממסדית בחינוך הערבי, חסם לשוני לקבלת שירות, מצב סוציו-אקונומי ירוד מאוד ועוד. אתגרים אלו דוחקים לשוליים את התלמיד הערבי החי עם מוגבלות, ואף מעצימים את מוגבלותו.

- אנו מציעים לבנות **שותפות אסטרטגית של מעגלי קהילה ורווחה**. כיום, כל משפחה שלישית במזרח ירושלים מוכרת ללשכת הרווחה. עד כה אין מעגל רציף ומשותף של שירותי הרווחה והחינוך. בניית מעגל זה ישפר את היכולת של שתי המערכות להטמיע שפת הכלה דרך יוזמות משותפות וסנכרון ברמת הידע והעשייה. למשל, תלמיד בסיכון נשירה יקבל מענה על-ידי שני מעגלים אשר ילוו אותו, את משפחתו ואת בית הספר, לשם מתן מענה הולם: ליווי לפני ועדת אפיון וזכאות, ושילוב במסגרות קהילתיות ועירוניות במטרה לחזק את יכולותיו הן במישור הלימודי והן הרגשי. יש לציין שאנו רואים בהורים שותפים מלאים במענה זה. ההורים הם החוליה המחברת את שני המעגלים. חוליה זו יכולה לחזק את ההורים, ולספק ליווי וייעוץ טרם התהליך של ועדות אפיון וזכאות. לינץ' והנסון (2004) הכותבים על כשירות תרבותית בעבודה עם ילדים ומשפחות, טוענים כי בעבודה עם משפחות חשוב ביותר שלא לקבוע הנחות על אודות דאגותיהן, סדרי העדיפות שלהן ומשאביהן, בעיקר כאשר הרקע התרבותי של המשפחה שונה מזה של איש המקצוע.

אנו מציעים להתחיל את יישום ההמלצות בפיילוט בשכונה אחת. השכונה המוצעת היא בית חנינא-שועפט, משום שבשכונה זו נמצאים מרכזים רבים היכולים להיות שותפים פוטנציאליים למהלך: המרכז הקהילתי הגדול ביותר בירושלים, נוכחות לשכת הרווחה האזורית בשכונה ומספר רב של בתי ספר חדשים שנבנו בה. חשוב לציין כי בשכונה זו הקהילה האזרחית חזקה ומגויסת לתהליכים אחרים, ואפשר לראות בהם מנוף לחיזוק השותפות. אנו מציעים להקים פורום קולברטיבי, כפי שהוצע בפרק הקהילה, ולצרף לפורום את העובדת הסוציאלית הקהילתית.

חינוך מיוחד במערכת החינוך החרדית

”החברה החרדית בישראל בחרה להקים ”חומות של קדושה”, ואלה מפרידות בינה ובין שאר חלקי החברה הישראלית. היבדלות החרדים מוחלטת כמעט לגמרי, ויש בה לא רק אמונות ודעות האופייניות להם בלבד, אלא גם היבטים פיזיים (מקומות מגורים משלהם), היבטים חינוכיים (זרמי חינוך עצמאיים ותוכנית לימודים שונה לחלוטין), היבטים סמליים (לבוש ומנהגים מובחנים), היבטים תרבותיים (ספרות ותקשורת מיוחדים להם), היבטים נורמטיביים (קיום מצוות בדרכם-הם), היבטים ארגוניים (מוסדות וקהילות), והיבטים פוליטיים (מנהיגות רוחנית ומפלגתית)”

(כהנר, מלאך וחושן, 2017)

החברה החרדית בירושלים מונה כשליש מכלל התושבים ומהווה 25 אחוזים מכלל האוכלוסייה בישראל (שם, עמ' 29). בשנת הלימודים תשע"ז (2016-2017) למדו במערכת החינוך החרדית 425,444 תלמידים; 112,938 ילדים בגני ילדים; 221,718 תלמידים בבתי ספר יסודיים; 34,528 תלמידים בבתי ספר תיכוניים; 34,305 תלמידים בישיבות הקטנות (מוסדות תרבות ייחודיים); ו-12,945 תלמידים בחינוך המיוחד (צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018, עמ' 6).

מאפייני מערכת החינוך החרדית בירושלים

נתונים

במוסדות החינוך החרדים בירושלים לומדים 102,143 תלמידים מגן עד כיתה י"ב. 50% מהם לומדים בחינוך היסודי (50,798 תלמידים). כ-1% (778 תלמידים) לומדים בחינוך מיוחד כוללני, וכ-1% נוסף (722 תלמידים) בחינוך מיוחד בכיתות מקדמות.

ככלל, מאפייני מערכת החינוך החרדית בירושלים דומים למאפייני מערכת החינוך החרדית בישראל. אלו מתחלקים למוסדות חינוך רשמיים, מוסדות חינוך מוכרים שאינם רשמיים (מוכש"רים), מוסדות פטור ומוסדות חינוך תרבותי ייחודי. נציין כי מוסדות חינוך ממלכתיים תופסים נתח מצומצם מאוד ממערכת החינוך החרדית, והם מתוקצבים ככל מוסד ממלכתי רשמי אחר בעיר.

צ'רנוביצקי ופלדמן מתארות את המוסדות החרדיים באופן הבא (2018, עמ' 5-6):

מוסדות חינוך מוכש"רים: מוסדות בבעלות פרטית (לרוב עמותה או חברה בע"מ) אשר מוכרים ומפוקחים על-ידי משרד החינוך. צוות ההוראה במוסדות אלה מורכב מעובדי העמותה או החברה. גני הילדים המוכש"רים מתוקצבים באופן מלא על-ידי המדינה. בתי הספר המוכש"רים מתוקצבים על-ידי המדינה ב-75% מהתקציב, ובהתאמה, מחויבים ב-75% מלימודי הליב"ה.

בתי ספר תורניים בחינוך הדתי או במגזר החרדי נכללים בקטגוריה זו. שם נמצאים רובם המכריע של הגנים ובתי הספר לבנות, לצד חלק מתלמודי התורה, גנים ובתי ספר יסודיים לבנים. תקצובם של מוסדות אלה מותנה ביישום תוכנית הליבה.

מוסדות החינוך המוכש"רים כוללים את המוסדות הכפופים לשתי רשתות החינוך הגדולות – רשת החינוך העצמאי, המזוהה עם אגודת ישראל, ורשת מעיין החינוך התורני, המזוהה עם ש"ס.

בתי הספר בבעלות רשתות החינוך האלה מוחרגים מכלל המוסדות המוכש"רים מבחינת תקצוב ולימודי ליבה: הם מקבלים ממשרד החינוך תקצוב מלא, ובהתאמה, מחויבים ליישם את תוכנית הליב"ה במלואה. כמעט כל בתי הספר היסודיים לבנות חרדיות, וחלק מבתי הספר היסודיים

לבנים חרדים, הם בבעלות שתי רשתות אלו.

מוסדות פטור: מוסדות בבעלות פרטית שאינם נמצאים תחת פיקוח משרד החינוך. מוסדות הפטור מתקצבים על-ידי המדינה ב-55%, ובהתאמה, מחויבים ב-55% מלימודי הליבה. כמעט כל מוסדות הפטור בישראל הם תלמודי תורה - בתי ספר יסודיים חרדיים לבנים, המכונים לעתים קרובות "חיידר". מוסדות אלו נחשבים כעומדים בחוק חינוך חובה.

מוסדות חינוך תרבותי ייחודי: ישיבות חרדיות קטנות המיועדות לתלמידים בגילאי תיכון. רובם המוחלט של הנערים החרדים בגיל תיכון לומדים בישיבות קטנות, ובהן לומדים לימודי קודש בלבד. מוסדות אלה מתקצבים על-ידי משרד החינוך ב-60%, אך אינם מחויבים בלימודי ליבה כלל, ומשרד החינוך מפקח עליהם בנושאים ארגוניים בלבד.

אתגרים מרכזיים במערכת החינוך החרדית בעיר ירושלים

כאשר חקרנו את מערכת החינוך במגזר החרדי בירושלים עלו מספר אתגרים לקיום שילוב:

1. מוסדות חסרי יכולת שילוב והכלה

כמו בחינוך הממלכתי בעיר, גני הילדים הנמצאים תחת אחריות מנח"י עובדים בצורה דומה לגני הילדים האחרים. ילדים עם קשיים שונים מופנים לגנים מותאמים על-פי צרכיהם. כמו כן, תלמידי הממ"ח הם זוכים למענה כמו בתי הספר הממלכתיים בעיר. ההבדל בין חינוך מיוחד במגזר הממלכתי לזה החרדי בא לידי ביטוי בסוגי המוסדות הבאים, על-פי איכות המענה לשילוב התלמידים עם צרכים מיוחדים (מאיכות מענה גבוהה לנמוכה):

רשתות "מעין החינוך התורני" והחינוך העצמאי נותנים מענה איכותי תוך-רשתי לנושא החינוך המיוחד. תקציבי השילוב מגיעים למוסדות אלו ממשרד החינוך, והם נעזרים בהם לבניית מענים מתאימים. במוסדות החינוך של הבנות ישנם מענים יעילים ומקצועיים יותר. במוסדות המוכש"ר שאינם תחת הרשתות הגדולות התקציבים המוקצים לתלמידי החינוך המיוחד נמוכים יותר, דבר שמקשה על מתן מענה ועל שילוב תלמידים באופן מיטבי לצרכיהם ולצורך המוסד המשלב.

במוסדות הפטור לא מתקיים כלל טיפול בתלמידי החינוך המיוחד. מוסדות אלו לא זכאים על-פי חוק לתקציבים אלו, ולכן כמעט לא משלבים את התלמידים בין שורותיהם. גם כאשר הם מקבלים זכאות לסיוע אישי בכיתה רגילה קשה לעקוב כיצד הוא מנוצל.

אף שמנח"י ומנח"ח שוקדים בימים אלו על תוכנית אסטרטגית לבינוי מוסדות קבע הנותנים מענה למצוקת המקום ולצורכי הילודה ההולכת וגדלה, אין מענה לבינוי המותאם לשילוב תלמידי החנ"מ (חדרי ספח לעבודה פרטנית, חדרי לטיפולים כרה-רפואיים, חדרי הכלה ועוד). בעיון בפרוגרמה של מוסדות הפטור והמוכש"ר העתידיים לא ניתן מענה לצרכים אלה.

אתגרים אלו ועוד יוצרים הסללה של תלמידי החינוך המיוחד שהיו יכולים להיות משולבים במסגרות מקדמות או בכיתות רגילות, לבתי ספר כוללניים ולמסלול חיים של החינוך המיוחד. חוסר היכולת לשילוב מותאם במוסדות החרדיים של הקהילות השונות, יוצר נתק

בין התלמיד לבין סביבתו וקהילתו (תלמיד מחסידות צאנז ייאלץ ללמוד במוסד שאינו מותאם לאורחות חיי קהילתו, ונוצר נתק בין חייו בבית הספר לבין הקהילה). לעתים הדבר גורם להורים המעוניינים לקבל טיפול מיטבי לשלוח את התלמיד למוסד מוכשר או ממ"ח שאינו עולה בקנה אחד עם תפיסת עולמו.

הטיפול בסיוע מותאם לצורכי התלמיד בגילאי היסודי, כפי שהינו כיום, מעלה את הסיכון לנשירה של התלמיד ממוסדות הלימוד החרדי ואף ליציאה מהקהילה.

2. חסמי תקצוב לחינוך המיוחד החרדי - לא קיים למוסדות הפטור

חוק החינוך המיוחד – כפי שנכתב בחוק, מוסדות הפטור החרדיים אינם זכאים לקבל את התקציבים התוספתיים המגיעים לתלמידי החינוך המיוחד, ואף בתיקון החוק החדש הודרו ממנו.

תקצוב חלקי מטעם העיר ירושלים – בשל היעדר פיקוח מותאם למוסדות הפטור (בעיקר), וקשיי תקשורת בהתנהלות היומיומית בינם לבין הרשות, נוצר נתק ולעתים חוסר אמון בין המערכות. הדבר בא לידי ביטוי גם בהקצאת משאבים חלקית לצורכי התלמידים עם צרכים מיוחדים.

אי-עמידה בתנאי הסף למקורות תקציב – מוסדות החינוך החרדיים בעיר נמצאים בנקודת פתיחה נמוכה יותר משאר מוסדות הלימוד, בשל חוסר מקום, שימוש במבנים שכורים, תת-תקינה של כוח אדם ועוד. קשיים אלה עומדים בפני עצמם, ונוסף על כך יוצרים חסם לקבלת תקציבים לצורך שילוב והכלה. חלק גדול מהקולות הקוראים לקבלת תקציבים מציבים תנאים: מבנה בבעלות העירייה, מעמד של מוסד מוכר ורשמי, כוח אדם מותאם ומוכשר לנושא, והנגשה ותנאים פיזיים שאינם קיימים במוסד. קשיים אלו מונעים ממוסדות החינוך החרדיים להגיע כשווה בין שווים לבקשות תקצוב אלו.

תקציבי מת"י – נוסף על היותה גורם מתקצב, מת"י מספקת שירותים רבים למוסדות החינוך – מומחי תחום, הדרכות לצוותים, הדרכה ומידע להורים וייעוץ וליווי בוועדות. שירותי ההדרכה והליווי מתוקצבים אך ורק לבתי ספר מוכרים ורשמיים. במצב שנוצר, גם אם מוסד חינוכי חרדי רוצה לקדם את השילוב או לתת מענה טוב יותר לתלמיד עם צרכים מיוחדים, הוא אינו יכול לצרוך את שירותי ההדרכה והמומחיות.

3. חוסר באנשי מקצוע מותאמים למגזר החרדי

מוסדות החינוך לבנים מתקשים בניהול נכון של צורכי התלמידים עם לקויות שונות. על אף מסירות צוות ההוראה, תהליך ההתמקצעות והליווי הנדרש למורים (מלמדים) אינם כוללים ידע והדרכה בתחומים הרלוונטיים לצרכי החינוך החרדי.

גם כאשר מוקצית הדרכה בנושאי חינוך מיוחד, ישנם חסמים שאינם מאפשרים כניסה מותאמת למוסדות חינוך חרדיים לבנים: חסרים גברים במקצועות הדרכה לחינוך מיוחד, אשר יוכלו לצפות בכיתת בנים, וישנם הבדלי תרבות והשקפה שיהוו חסם בהבנת בעיות וסוגיות חינוכיות.

פתרונות מוצעים

הקמת מתי"א חרדית והדרכה מותאמת – אנו ממליצים להפנות משאבים עירוניים לפיתוח הדרכה, מומחי תחום וליווי צוותי הוראה בבתי הספר במגזר החרדי המותאמים לאורחות חייהם.

עידוד למידה משותפת בין מוסדות משלבים ורגילים – מנח"י תיצור ותעודד שיתופי פעולה בין בתי ספר משלבים ורגילים במגזר החרדי ומחוצה לו כדי לקדם את הבנת הצרכים ודרכי הפעולה לשילוב מיטבי במוסדות החינוך.

הסדרה ל"תהליכי נורמליזציה מנהליים" – כדי לעודד את מוסדות הפטור לעבור תהליך הסדרה יעיל, ולשם עבודה מסודרת מול הרשויות העירוניות, יש לנסות לתת פתרונות עירוניים שיסייעו לבניית אמון, לתקשורת ממסדית טובה יותר, ובעקבות כך גם להעברת תקציבים עירוניים בצורה ישירה. הליך כזה יתאפשר כאשר ייבנה שיח של אמון סביב תהליך הנורמליזציה המנהלי שאינו מחייב התערבות בתכנים, אלא מדריך בעיקר בנורמליזציה – תהליכי ניהול ודיווח מול מוסדות מנח"י השונים. להלן כמה דרכים לקידום תהליך הסדרה ואסדרה זה:

הפעלת תוכנית פיילוט בכמה מוסדות פטור – תלמודי תורה לבנים בעיר. יחד עם מוסדות אלה יתבצע תהליך למידה הדדי שיכלול הנחיה לעבודה מסודרת מול מוסדות העיר. לדעתנו, כך יקבלו מוסדות אלה את התקציבים המגיעים להם בהתאם לכללי הניהול התקין שייקבעו מול מנח"י, ויוכלו לקדם את תהליכי השילוב בבתי הספר. אם תוכנית זו תצליח, ישנה סבירות גבוהה שמוסדות נוספים יהיו מוכנים להצטרף אליה בשלב השני. כך תינתן אפשרות לקדם את השילוב במוסדות הפטור בצורה מותאמת ושאינה מאיימת.

פרסום קולות קוראים – יש לתת את הדעת על הוצאת קולות קוראים מותאמים בנושאי תקצוב חינוך מיוחד במוסדות הפטור, ולשקול מתן הנחיות ותנאים שיעודדו אפשרות זכייה בתקציבים של מוסדות חינוך במגזר החרדי לשם קידום השילוב וההכלה בתחומם.

גיבוש פרוגרמה לבינוי מוסדות פטור ומוכשר – יש לעדכן את הפרוגרמה לבינוי מוסדות חרדיים חדשים באופן שתתחשב בצורכי החינוך המיוחד (חדרי הכלה, ספח, טיפולים וכד').

סיכום

התמונה המשתקפת מן הפרק מציבה אתגר חשוב מול המערכות הממשלתיות, מנח"י והציבור החרדי. מערכת חינוך חרדית בהיקפים הולכים וגדלים, כמתואר בפרק זה, מחייבת חשיבה והיערכות שונות מאלה שהתעצבו במגזרים האחרים. ההכרח בתכנון ובהסדרה של היבטים שונים במערכת החינוך החרדי מבטא אינטרס משותף של המגזר החרדי ומערכת החינוך כולה.

מעבר לאתגרים בנושאים של תכנון, בינוי, אסטרטגיה, תקינה, מניעת נשירה ושיבוץ תלמידי החינוך המיוחד, נדרש חיזוק תקציבי מטעם מנח"י לשם הסרת חסמים המונעים ממוסדות החינוך החרדיים לקבל תקציבים, ולשם הסדרת מערך ההדרכה והעידוד לשילוב במוסדות אלו.

לסיום

כולנו **אנושיים** ולכולנו צרכים אנושיים
בסיסיים המשותפים לכל אדם בעולם.
כל איש ואשה, ילד וילדה זקוקים להגנה,
חיבה, הבנה, קיום בכבוד, זהות-משמעות,
עצמאות, השתתפות ויצירה.
מה שמשתנה, **מיוחד** או מיוחד אותנו
מרעינו הוא האופן בו הצרכים שלנו נענים.
אנו מציעים לראות בכל באי העולם בני
ובנות אדם עם צרכים **משותפים**.
השוני אינו טמון בצורך אלא באופן
המותאם, באמצעותו כל צורך נענה.

איגרת אל הילדים/ אלי אליהו

אני כותב אל המעתיקים.
 אל הלוחשים בחשש זה אל זה.
 אל החורטים את אהבתם על השלחנות.
 אל המאחרים. אל אלה שבוהים
 מבעד לחלונות. בשביל אלה ששוכחים
 את המחברות. בשביל מי שנרדם על מושבו.
 בשביל אלה שלא יודעים את התשובות.
 בשביל זו שמוחקת את מה שכתבה.
 בשביל אלה שתמיד יושבים
 בקצה. בשביל זה שקם
 כתאום ויוצא.

אלי אליהו נולד ב-1969 בתל אביב. הוא חתן פרס ראש הממשלה לסופרים ומשוררים לשנת 2014.
 "איגרת אל הילדים" הוא ספרו השלישי.

נספחים

נספח 1: חינוך מיוחד בירושלים:
מיפוי נתונים

נספח 2: תהליכים אינטגרטיביים
של תמיכה ושותפות
בפעולות הטמעה
בית-ספרית

נספח 1

חינוך מיוחד בירושלים - מיפוי נתונים

לשם הבנת תמונת המצב הייחודית של החינוך המיוחד בכל שכונה ובכל בית ספר בעיר ביצענו מיפוי מדויק בחתך בתי ספר וברמת שכונות המאפשר קבלת החלטות מושכלות ומבוססות.

לטובת המיפוי והניתוח יוגדרו התלמידים באופן הבא:

- תלמידי החינוך המיוחד – תלמידים שעברו ועדת השמה ונמצאים בכיתות מקדמות או בתי ספר כוללניים.
- תלמידי החינוך הרגיל דיפרנציאלי/דורנר – תלמידים המשולבים בחינוך רגיל עם תקציבי דורנר ודיפרנציאל.
- תלמידי החינוך הרגיל הסטטיסטי – תלמידים אשר עברו ועדת שילוב בית-ספרית ומקבלים סיוע מתוך הסל הסטטיסטי.
- תלמידי החינוך הרגיל – כל השאר.

תוצרי המיפוי כוללים:

1. מספר תלמידי החינוך המיוחד והחינוך הרגיל, על-פי ההגדרות שפורטו, בחתך בתי ספר, מגזר (ממלכתי/ממ"ד) ושכונה או כמה שכונות סמוכות.
2. מספר תלמידי החינוך המיוחד המוסעים מחוץ לשכונה בחתכי: כיתות תקשורת, כיתות לקויות למידה ולקויות רגשיות, ובחלוקה מגזרית.
3. מספר תלמידי החינוך המיוחד המוסעים לשכונה בחתכי: כיתות תקשורת, כיתות לקויות למידה ולקויות רגשיות, ובחלוקה מגזרית.
4. מיפוי ועדות ההשמה בשלוש השנים האחרונות בחתך בתי הספר המכנים לוועדות.

איסוף הנתונים ואימותם היה תהליך מורכב מאוד, והוא מסביר את הקושי הקיים לקבל תמונה מלאה של העיר ירושלים על גודלה ומורכבותה. לצורך עבודת המיפוי נעזרנו במסדי הנתונים האלה:

1. נתוני מצבה של בתי הספר - מנח"י.
2. נתוני תמיכה בשילוב על בסיס תקציבי דורנר ודיפרנציאלי - מת"י.
3. תכנון הפריסה של כיתות החינוך המיוחד לשנה הבאה - מת"י.
4. פירוט נתוני הסעות - תאגיד לביא.
5. מיפוי בתי הספר על-פי שכונות – אתר מדל"ן
6. פירוט רשומות של ועדות ההשמה ב-4 השנים האחרונות - מנח"י
7. מערכת משבצת - משרד החינוך, מנח"י
8. שילובית - משרד החינוך

ריבוי מקורות המידע מייצר אתגר גדול באיחוד הנתונים ובניתוחם, מהסיבות האלה:

1. אין אחידות באופן רישום הנתונים גם בתוך כל מסד נתונים וכמובן גם בין מסדי נתונים שונים.
2. לכל בית ספר יש שני סמלי מוסד – אחד של מנח"י ואחד של משרד החינוך. הסימול הכפול יוצר קושי להצליב בין מסדי נתונים, במיוחד לנוכח העובדה שגם שמות בתי הספר משתנים ממסד נתונים אחד לאחר.
3. ישנם טעויות ואי-דיוקים רבים ברישום הנתונים.
4. מערכות המידע נפרדות, אינן מתממשקות ונתונות לאחריותם של גופים שונים.

לצורך שימור וטיוב הנתונים, אנו ממליצים בשלב הראשון למנות בעל תפקיד שיהיה אחראי על איסוף וניתוח שוטף של נתוני המיפוי, בקרה על הזנת הנתונים ויצירת מסד נתונים כולל ואמין (בפרק העיר ניתנת המלצה העונה לצורך זה). בשלב השני, ובשיתוף עם משרד החינוך, אנו ממליצים על אפיון מערכת מחשוב אחת משותפת לחינוך המיוחד. על המערכת לכלול את כלל הנתונים שכיום מבוזרים במערכות השונות. לכל בעל תפקיד תינתן הרשאה למילוי הנתונים שבאחריותו, וכך תתקבל תמונה אחת מקיפה, כוללת ומפורטת על כל תלמיד ח"מ בכל הנגזרות הקיימות. המערכת האחודה תוכל להיות כלי ניהולי מרכזי לקבלת החלטות בתחום החינוך המיוחד בירושלים.

במסגרת המיפוי בוצע ניתוח מעמיק באחת עשרה שכונות שחולקו לשש קבוצות. השכונות והקבוצות נבחרו על-פי מספר ילדי החנ"מ הלומדים בשכונה או נוסעים לכיתות מקדמות בשכונות אחרות. במקומות שבהם קיימת קרבה גיאוגרפית צירפנו כמה שכונות לקבוצה אחת. לכל שכונה או קבוצת שכונות נרשמו המלצות פרטניות להמשך בחינה או עבודה של מנח"י. השכונות שנבחרו לניתוח (בחלוקה לקבוצות) הן:

- 1 גילה
- 2 הר חומה
- 3 קרית יובל וקרית מנחם
- 4 קטמון, קטמונים, רסקו
- 5 ארנונה, תלפיות, ארמון הנציב
- 6 פסגת זאב

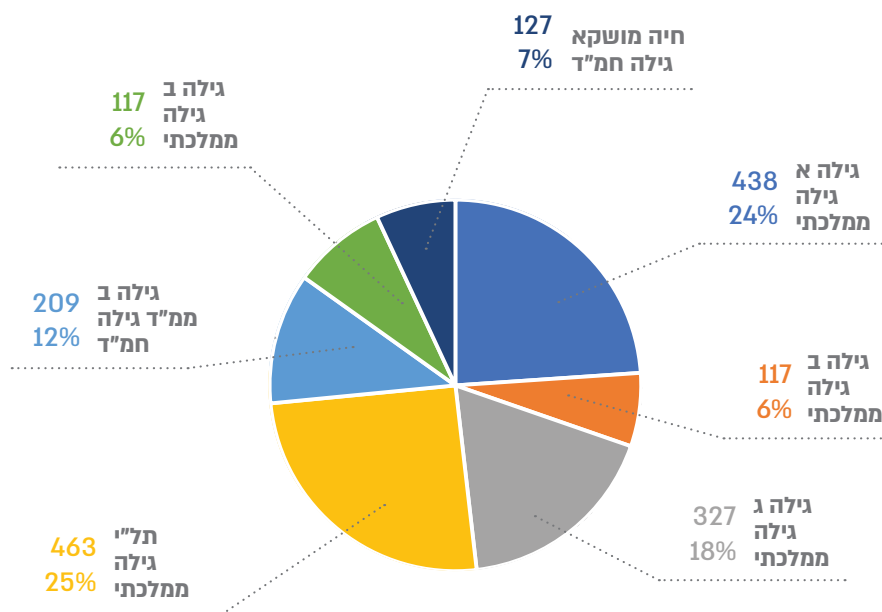
מתוך המיפוי ניתן להסיק כמה מסקנות רוחביות:

1. יש, כמצופה, התאמה גבוהה בין כמות ההסעות של תלמידים להימצאות כיתות מקדמות בקרבת מקום המגורים.
2. קיימת הצלבה רבה של הסעות מהשכונות ואליהן. ניתן לראות שבכל יום ישנם ילדים באותם גילים, מאותו זרם חינוכי ועם צורכי חינוך מיוחד דומים (רגשי/ל"ל) שיוצאים ונכנסים לשכונה. תכנון נכון יאפשר להם ללמוד קרוב לביתם ועם חבריהם לכיתה.
3. פריסת כיתות חינוך מקדמות על-פי קרבה גיאוגרפית, ולא בחלוקה על פי צורכי בתי הספר ויכולת ההכלה שלהם, תביא לשינוי משמעותי בתנאי הלימודים של תלמידי הכיתות המקדמות, לקיצור זמן הנסיעה לבית הספר ובחזרה וכן לחיסכון משמעותי בעלות ההסעות.
4. שיעור שילוב תלמידי החנ"מ בכיתות הרגילות נמוך מאוד ונע בין אחוז לשניים בחינוך הממלכתי, ובחמ"ד אף פחות מכך.
5. קיימים כמה בתי ספר בשכונות השונות אשר אין בהם תלמידי ח"מ כלל, אין בהם כיתות מקדמות ואין אף תלמיד המוגדר כח"מ המשולב בכיתות הרגילות.

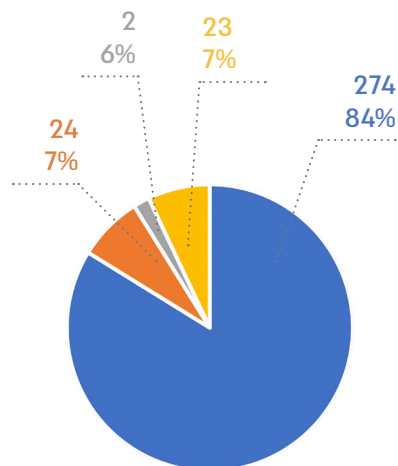
שכונת גילה

בגרפים הבאים מובא סיכום ניתוח הנתונים של בתי הספר בשכונת גילה ורמת השילוב בכל אחד מהם. כאמור, התלמידים בכל בתי הספר מסווגים בקטגוריות האלה

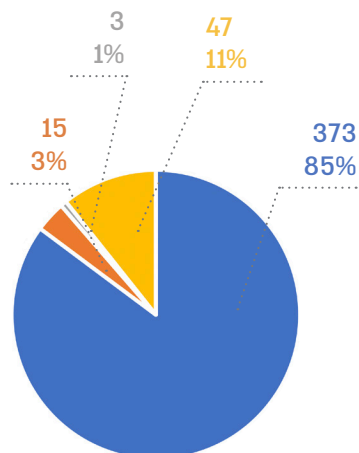
סה"כ תלמידים בבתי הספר בשכונה



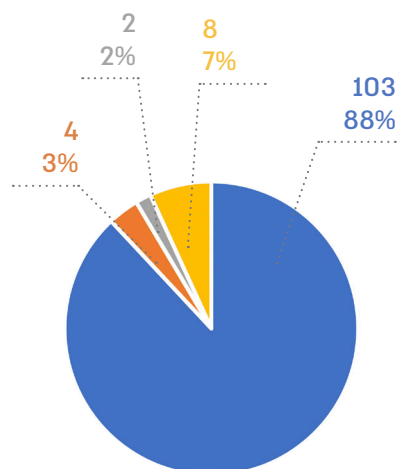
רמת השילוב בבתי ספר בשכונה



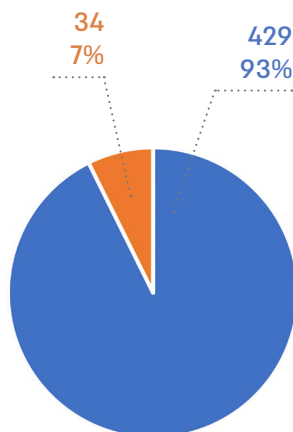
גילה ג ממלכתי



גילה א ממלכתי



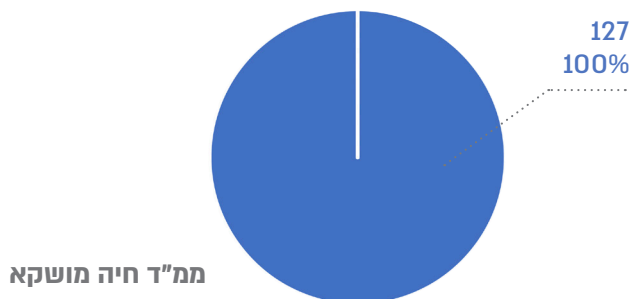
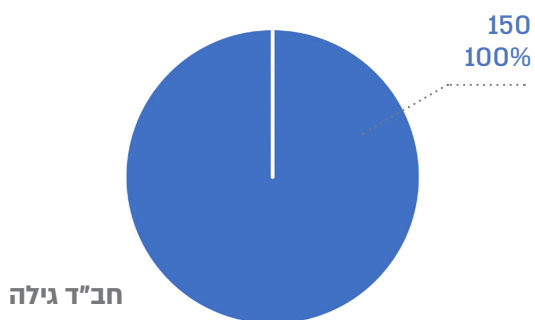
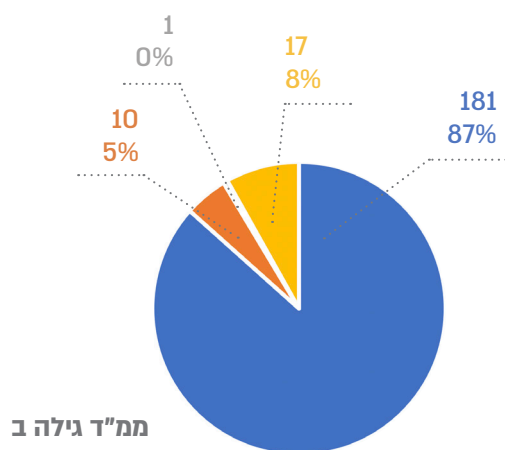
גילה ב ממלכתי



תל"י גילה

סה"כ תלמידים

● חינוך רגיל ● חינוך רגיל סטטיסטי ● חינוך רגיל דיפרנציאלי / דורנר ● חינוך מיוחד

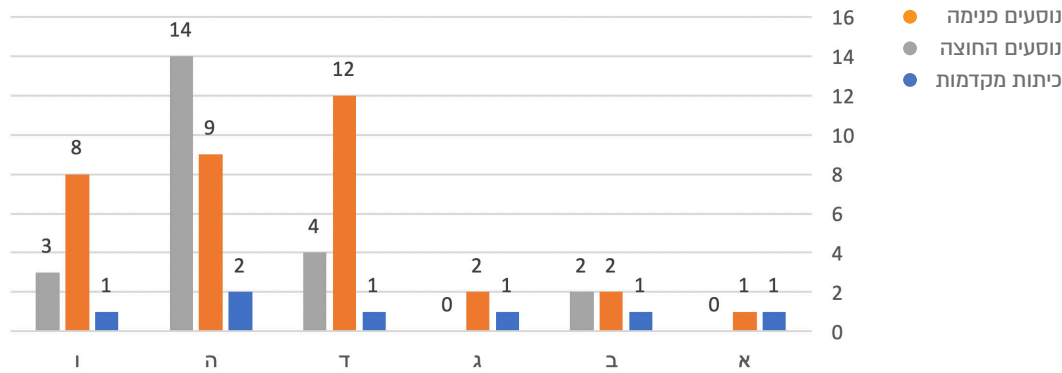


סה"כ תלמידים

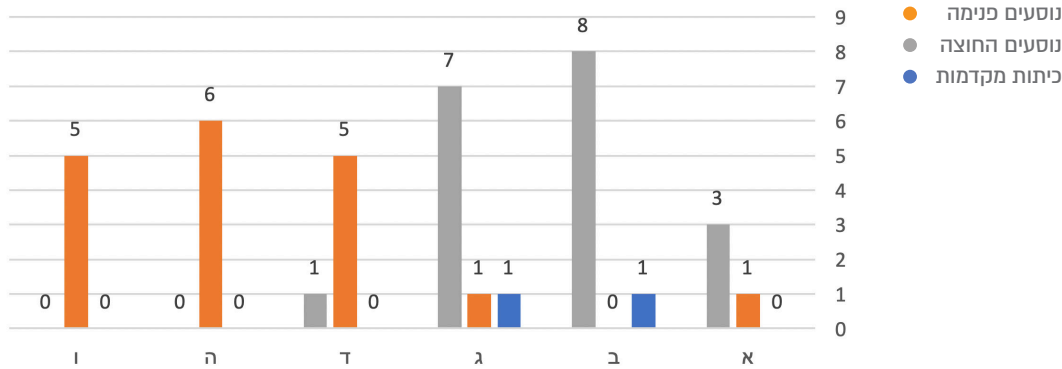
● חינך רגיל ● חינך רגיל סטטיסטי ● חינך דיפרנציאלי / דורנר ● חינך מיוחד

פירוט ההסעות משכונת גילה ואליה לטובת כיתות מקדמות רגשיות ולקויות למידה

ממלכתי - כיתות מקדמות והסעות



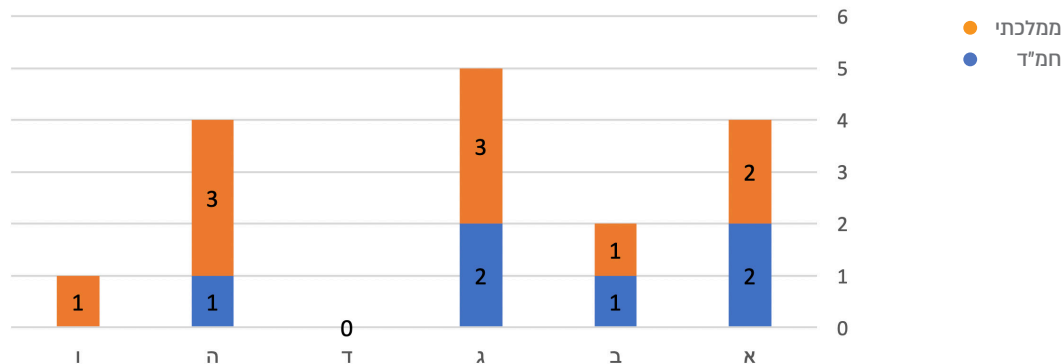
ממ"ד - כיתות מקדמות והסעות



סה"כ הסעות בגילה

מקדמות	כוללני	
	71	גנים
68	67	יסודי
1	30	חט"ב
1	16	תיכון
	4	לא ידוע

גילה - הסעות לכיתות תקשורת

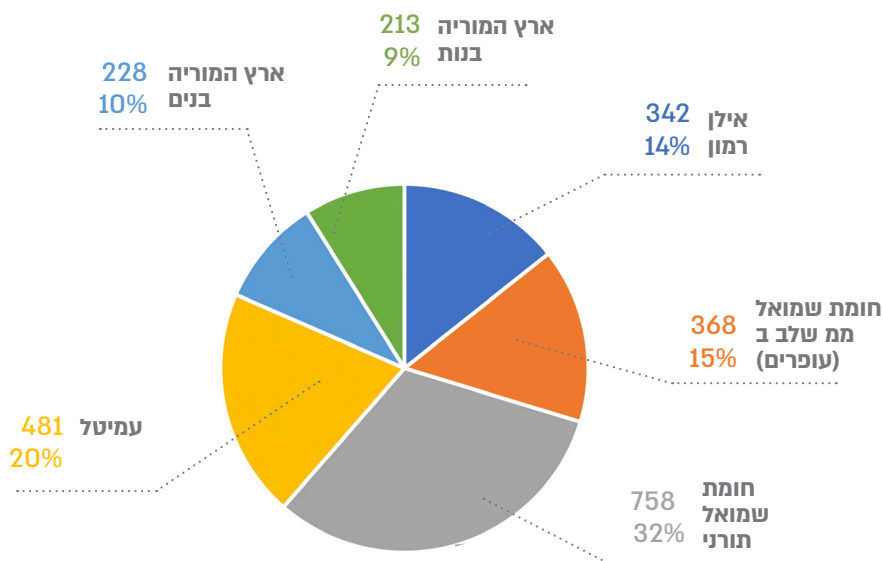


המלצות לשכונת גילה

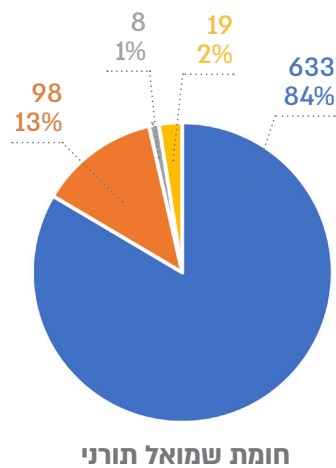
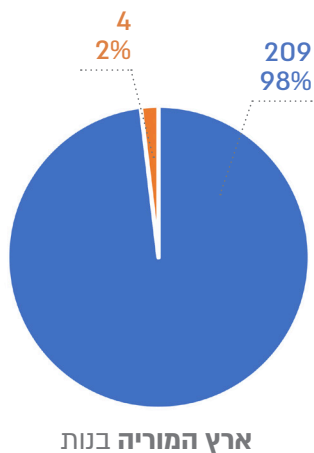
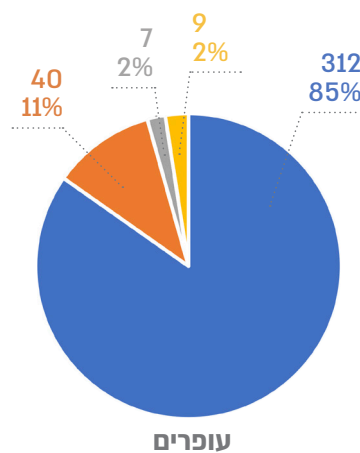
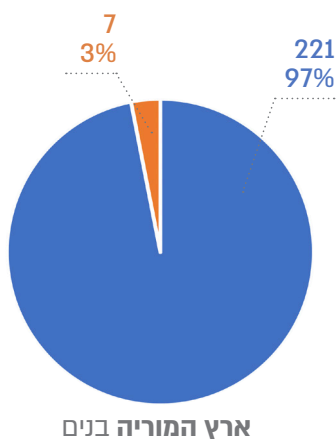
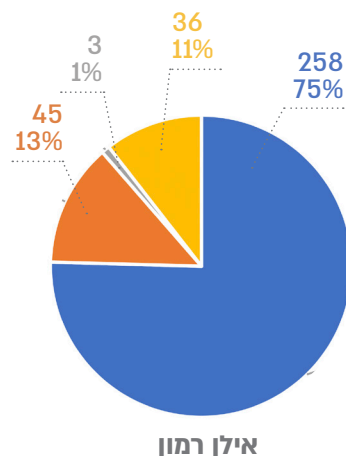
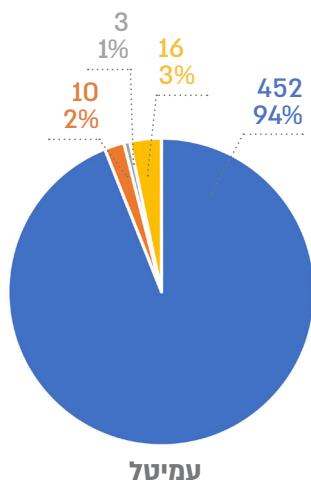
1. לבחון פתיחה של כיתה ה' מקדמת בחינוך הממלכתי. בכיתה ד' הנוכחית 12 תלמידים המוסעים לכיתות מקדמות מחוץ לשכונה.
2. לבחון את האפשרות לשנות את שיבוץ התלמידים המגיעים מחוץ לשכונה אל בתי הספר בשכונה. בחינוך הממלכתי בכיתה ב' שני תלמידים המוסעים אל מחוץ לשכונה ושניים המוסעים לשכונה. בכיתה ד' 12 תלמידים המוסעים אל מחוץ לשכונה ואילו 4 נכנסים אליה. בכיתה ה' 9 ילדים המוסעים אל מחוץ לשכונה ו-14 המוסעים אליה (לקוויות שכיחות).
3. לבחון פתיחת כיתה רב-גילאית לילדים העולים לכיתות ה-ו בממ"ד. מכיתות ד'-ה' מוסעים בכל יום 11 תלמידים אל מחוץ לשכונה.
4. לבנות תוכנית אשר תשפר את רמת שילוב ילדי החנ"מ בכיתות הרגילות בשכונה (דורנר ודיפרנציאלי). בחינוך הממלכתי רק 11 תלמידים משולבים, ובממ"ד רק תלמיד אחד.

שכונת הר חומה

סה"כ תלמידים בבתי ספר בשכונה



בתי הספר בהר חומה ורמת השילוב בכל בית ספר

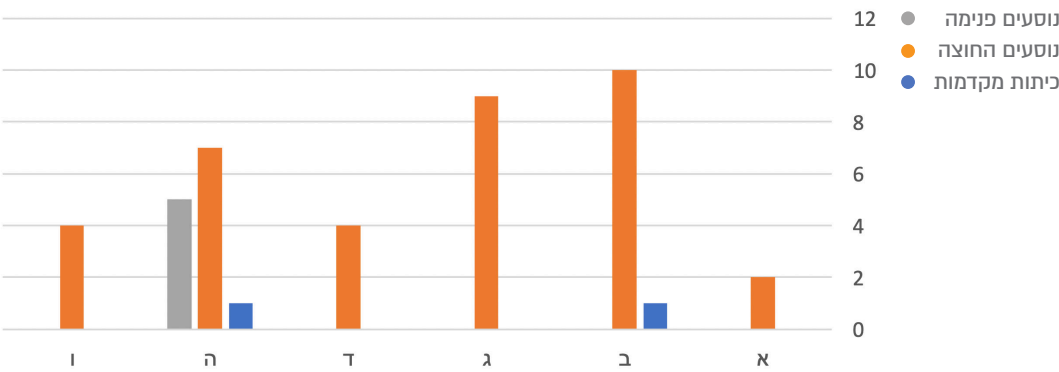


סה"כ תלמידים

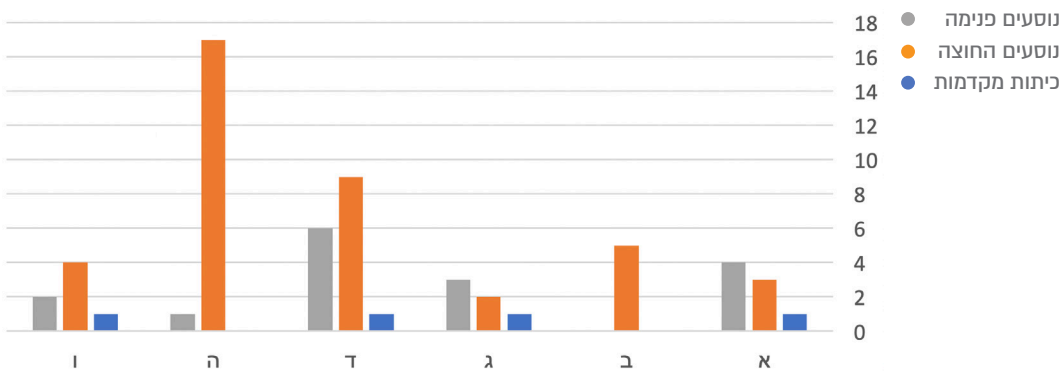
● חינוך רגיל ● חינוך רגיל סטטיסטי ● חינוך רגיל דיפרנציאלי / דורנר ● חינוך מיוחד

פירוט ההסעות משכונת הר חומה ואליה לטובת כיתות מקדמות רגשיות ולקויות למידה

ממ"ד כיתות מקדמות והסעות



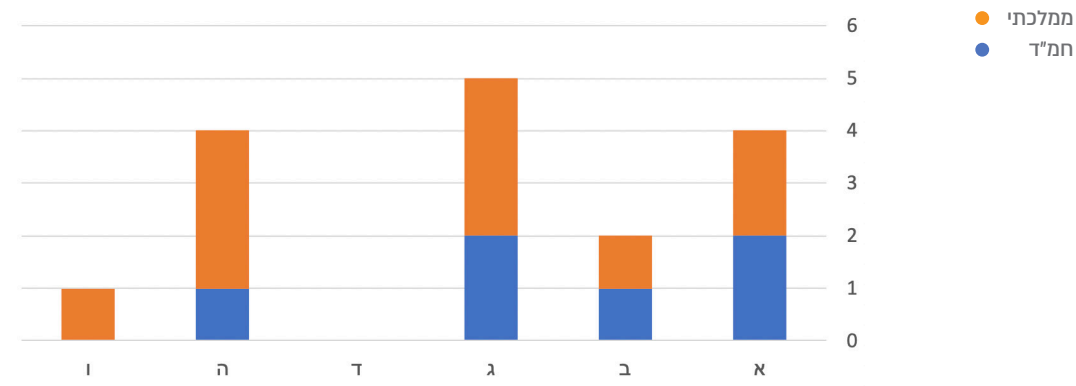
ממלכתי כיתות מקדמות והסעות



חתך תלמידים בהסעות מהר חומה לשכונות אחרות

מקדמות	כוללני	
	41	גנים
87	42	יסודי
4	22	חט"ב
0	18	תיכון

הר חומה - הסעות לכיתות תקשורת

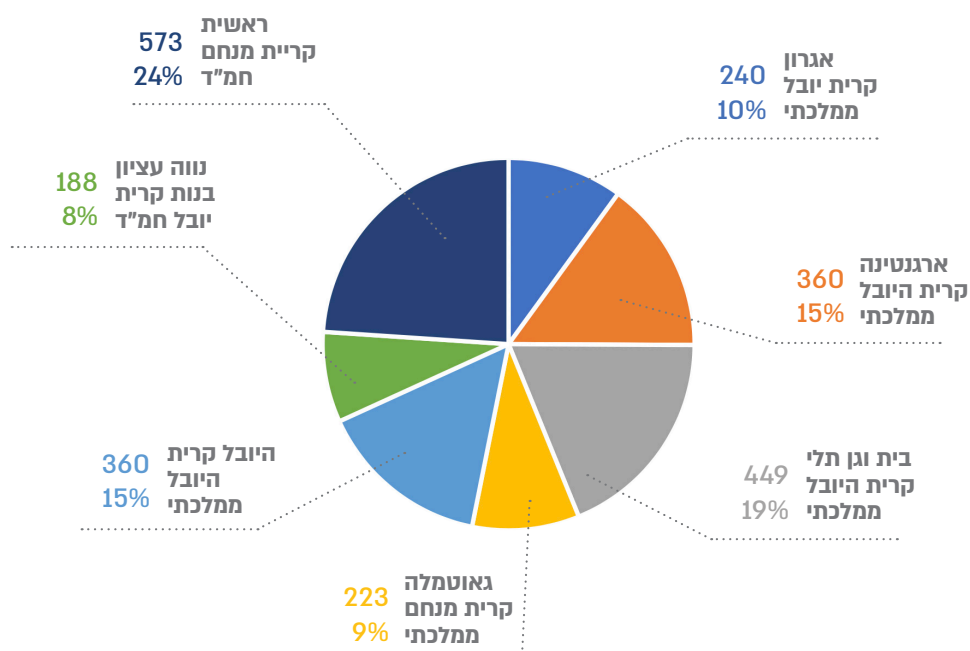


המלצות לשכונת הר חומה

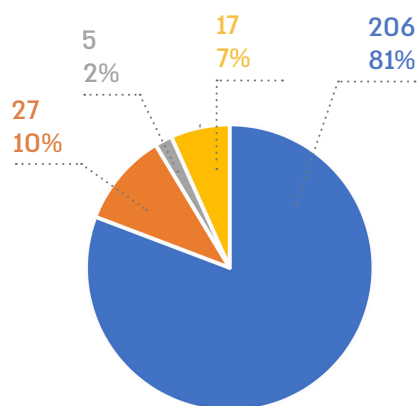
1. לבחון פתיחה של כיתת חנ"מ בחמ"ד בכיתות ג' וד'. מכיתה ב' הנוכחית מוסעים 10 תלמידים מחוץ לשכונה, ומכיתה ג' הנוכחית מוסעים 9 תלמידים.
2. לבחון את האפשרות לשנות את שיבוץ התלמידים המגיעים מחוץ לשכונה לבתי הספר בשכונה. בחינוך הממלכתי בכיתה ב' 3 תלמידים המוסעים אל מחוץ לשכונה, ו-4 המגיעים לשכונה. בכיתה ג' 2 תלמידים יוצאים ו-3 נכנסים. בכיתה ד' 9 תלמידים מוסעים אל מחוץ לשכונה ו-6 נכנסים אליה (לקויות שכיחות).
3. לבנות תוכנית אשר תשפר את רמת שילוב ילדי הח"מ בכיתות הרגילות בשכונה (דורנר ודיפרנציאלי). בחינוך הממלכתי כאחוז אחד בלבד משולבים, ואילו בממ"ד קיימים בתי ספר שאינם משלבים כלל.

קרית יובל וקרית מנחם

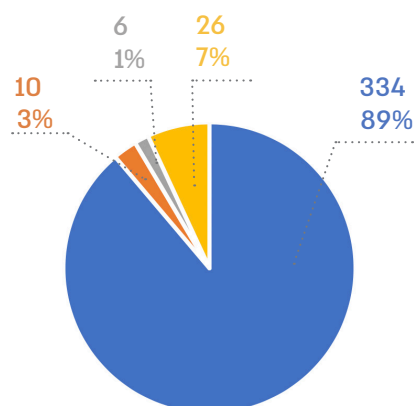
סה"כ תלמידים בבתי ספר בשכונה



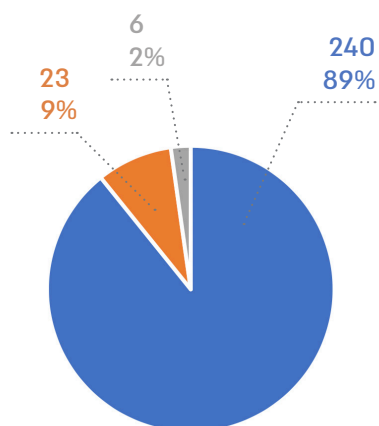
בתי הספר בקרית יובל ובקרית מנחם ורמת השילוב בכל בית ספר



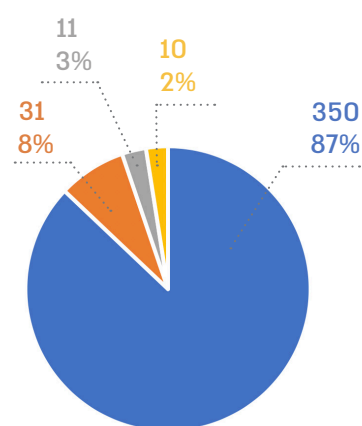
גוואטמלה



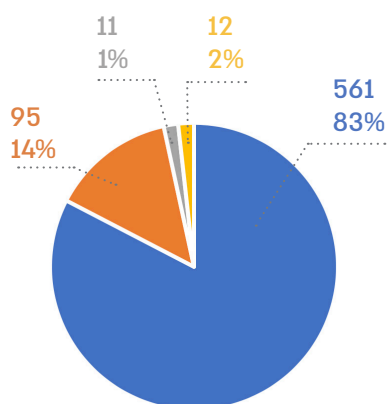
היובל



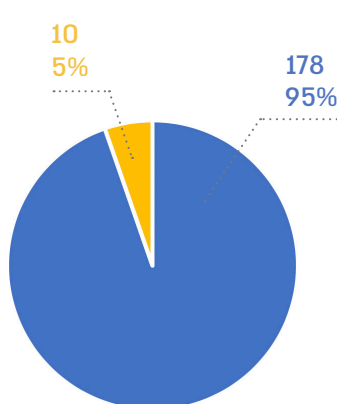
אגרון



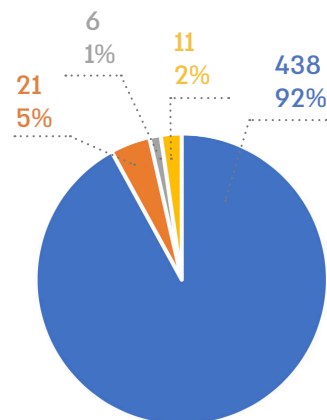
ארגנטינה



ראשית



נוה עציון



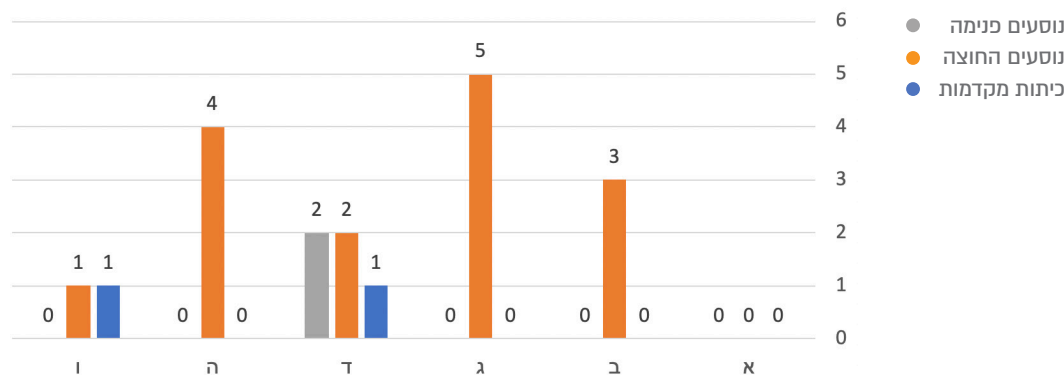
בית וגן תל"י

סה"כ תלמידים

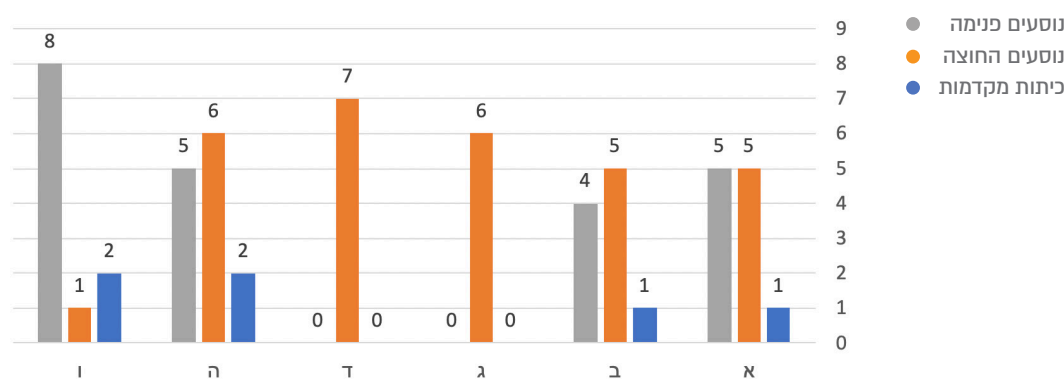
● חינוך רגיל ● חינוך רגיל סטטיסטי ● חינוך רגיל דיפרנציאלי / דורנר ● חינוך מיוחד

פירוט ההסעות משכונת גילה ואליה לטובת כיתות מקדמות רגשיות ולקויות למידה

ממ"ד - כיתות מקדמות והסעות



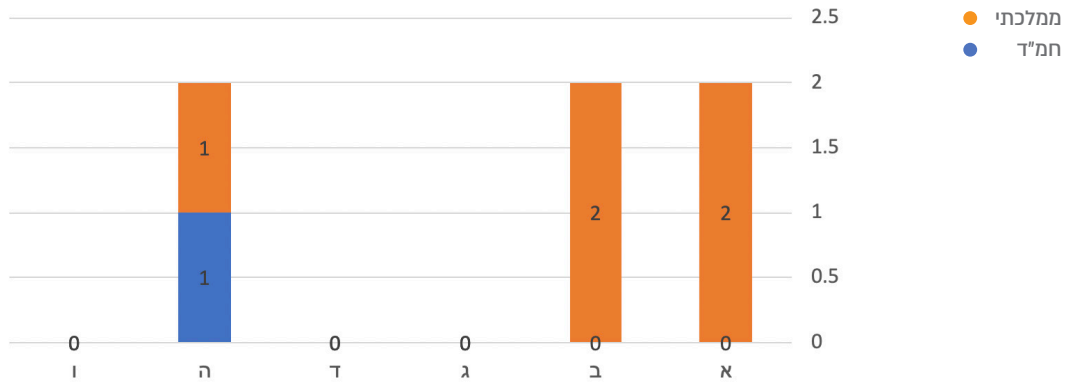
ממלכתי - כיתות מקדמות והסעות



חתך התלמידים בהסעות מקרית יובל וקרית מנחם לשכונות אחרות

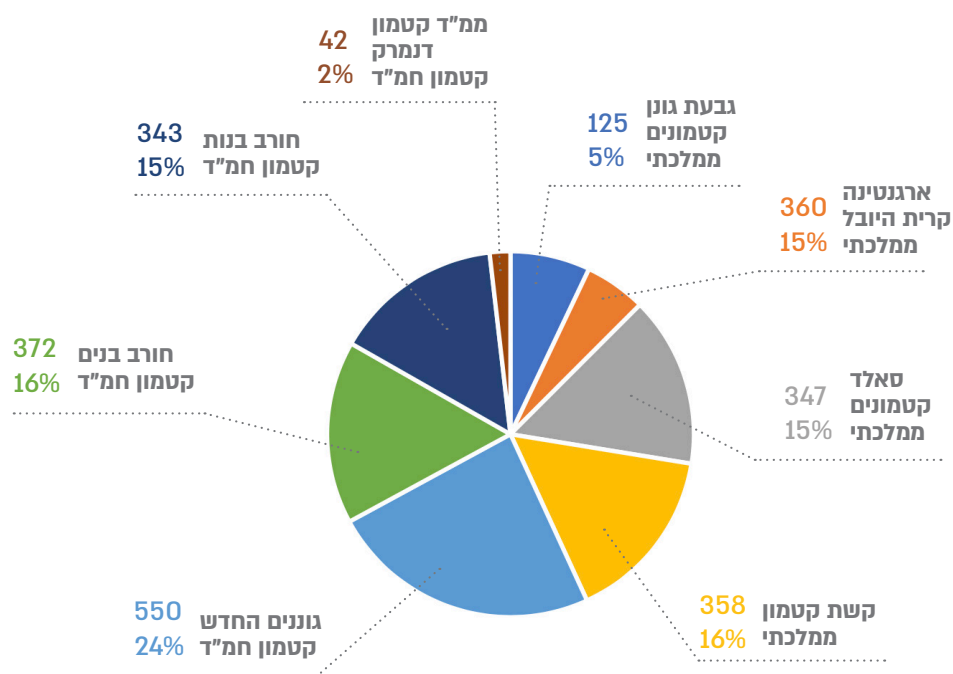
מקדמות	כוללני	
	56	גנים
51	34	יסודי
2	17	חט"ב
1	21	תיכון

הסעות לכיתות תקשורת

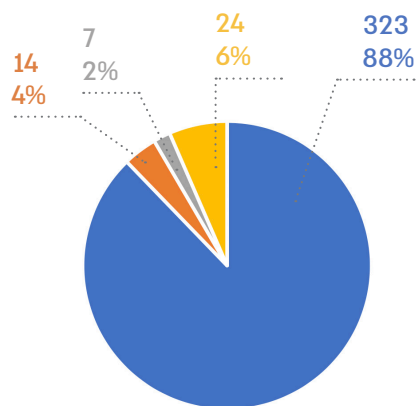


המלצות לקרית יובל ולקרית מנחם

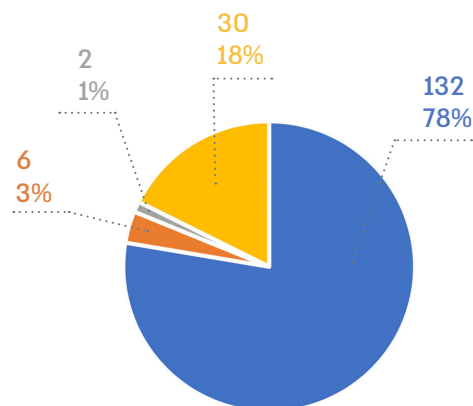
1. לבחון פתיחת כיתת ח"מ רב-גילאית בחמ"ד בכיתות ג' וד'. מכיתה ב' הנוכחית מוסעים 3 תלמידים אל מחוץ לשכונה, ומכיתה ג' הנוכחית מוסעים 5 תלמידים. בממלכתי, יש לבחון פתיחת כיתה רב-גילאית בכיתות ד'-ה'. מכיתה ג' הנוכחית מוסעים 6 תלמידים, ומכיתה ד' מוסעים 7.
2. לבחון את האפשרות לשנות את שיבוץ התלמידים המגיעים מחוץ לשכונה לבתי הספר בשכונה. בחינוך הממלכתי בכיתה א' 5 תלמידים המוסעים אל מחוץ לשכונה, ו-5 מגיעים לשכונה. בכיתה ב' 5 תלמידים יוצאים ו-4 נכנסים. בחמ"ד בכיתה ד' 2 תלמידים יוצאים ו-2 נכנסים לשכונה בכל יום.
3. לבנות תוכנית אשר תשפר את רמת שילוב ילדי החנ"מ בכיתות רגילות בשכונה (דורנר ודיפרנציאלי). בחינוך הממלכתי 1-3 אחוזים בלבד משולבים, ואילו בממ"ד השיעור נמוך אף יותר.



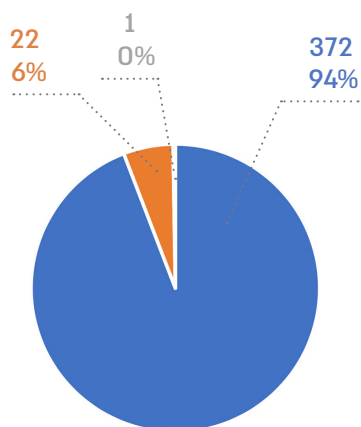
בתי הספר בקטמונים, קטמון ורסקו ורמת השילוב בכל בית ספר



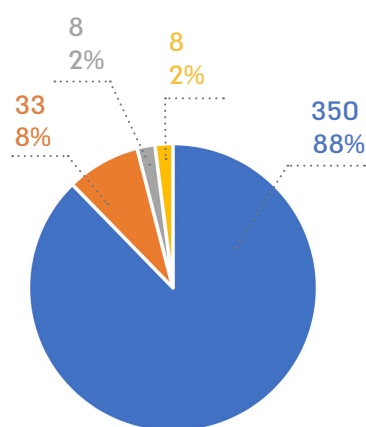
סאלד



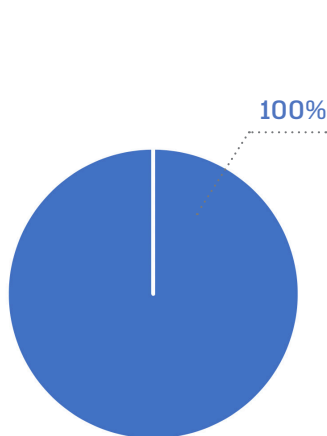
גבעת גונן



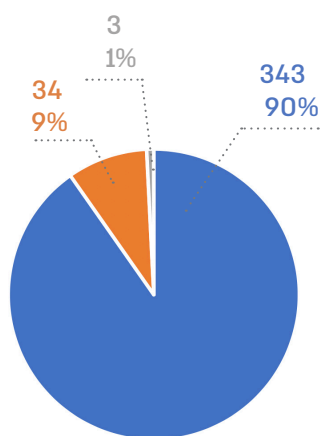
חורב בנים



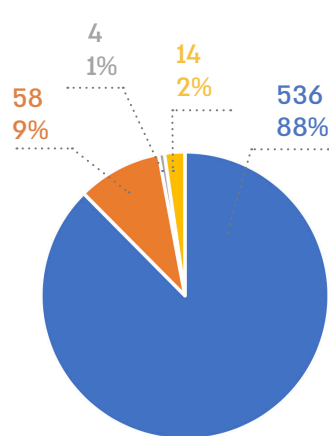
קשת



ממ"ד קטמון דנמרק



חורב בנות



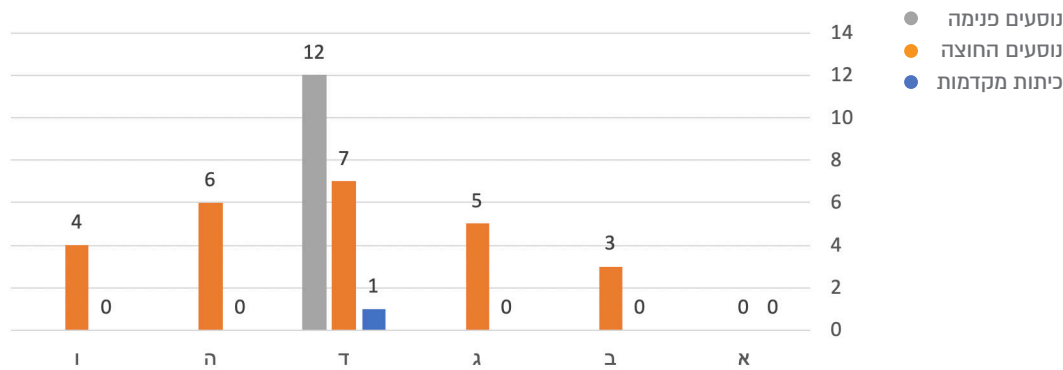
גוננים החדש

סה"כ תלמידים

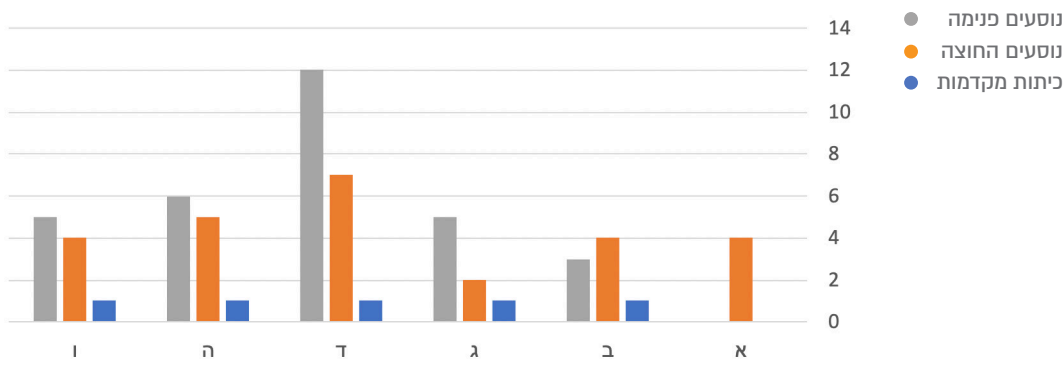
● חינוך רגיל ● חינוך רגיל סטטיסטי ● חינוך רגיל דיפרנציאלי / דורנר ● חינוך מיוחד

פירוט ההסעות מקטמון, קטמונים ורסקו לטובת כיתות מקדמות רגשיות ולקויות למידה

חמ"ד - כיתות מקדמות והסעות



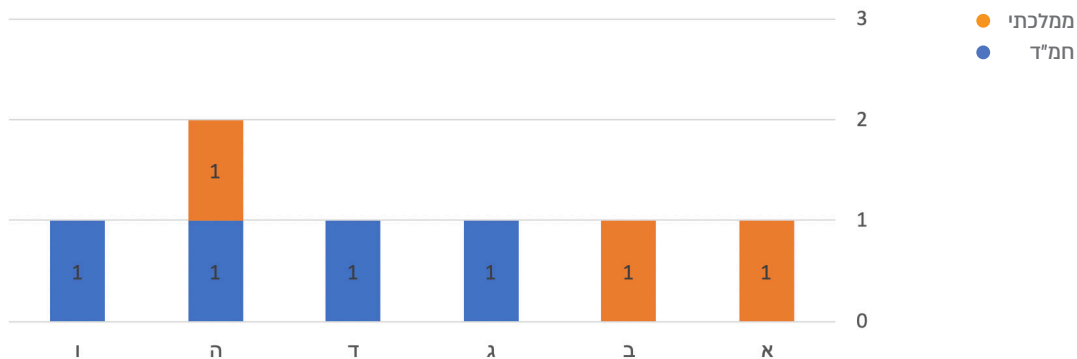
ממלכתי - כיתות מקדמות והסעות



חתך תלמידים בהסעות מקטמון, קטמונים ורסקו לשכונות אחרות

מקדמות	כוללני	
	45	גנים
58	22	יסודי
1	13	חט"ב
0	6	תיכון

קטמונים/רסקו - הסעות לכיתות תקשורת

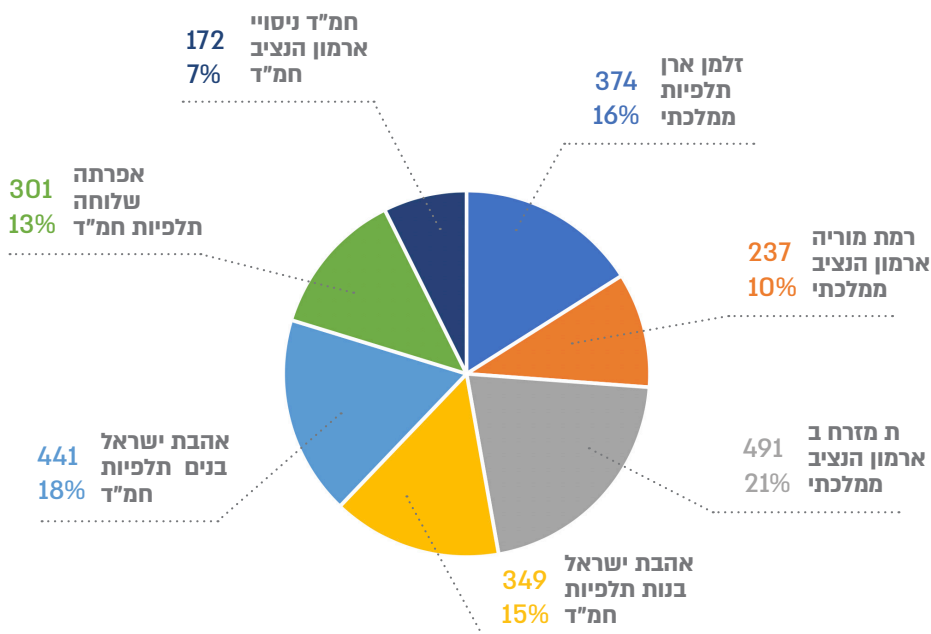


המלצות לשכונות קטמון, קטמונים ורסקו

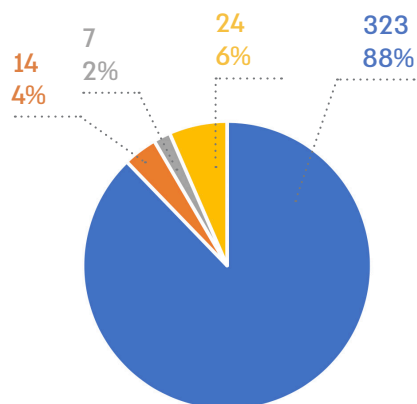
1. לבחון את האפשרות לשנות את שיבוץ התלמידים המוסעים מחוץ לשכונה לבתי הספר בשכונה. בחינוך הממלכתי בכיתה ד' יוצאים בכל יום מהשכונות 7 תלמידים ונכנסים 12. בחמ"ד בכיתה ד' יוצאים 7 ונכנסים 12. בכיתה ב' בממלכתי יוצאים 4 תלמידים ונכנסים 2, ובכיתה ג' ממלכתי יוצאים 2 ונכנסים 5.
2. בניית תוכנית אשר תשפר את רמת שילוב ילדי החנ"מ בכיתות הרגילות בשכונה (דורנר ודיפרנציאלי). בחינוך הממלכתי כשני אחוזים בלבד משולבים, ואילו בממ"ד השיעור נמוך אף יותר.

ארמון הנציב, ארנונה ותלפיות

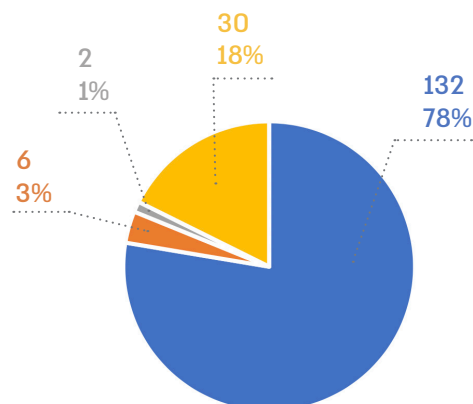
סה"כ תלמידים בבתי ספר בשכונה



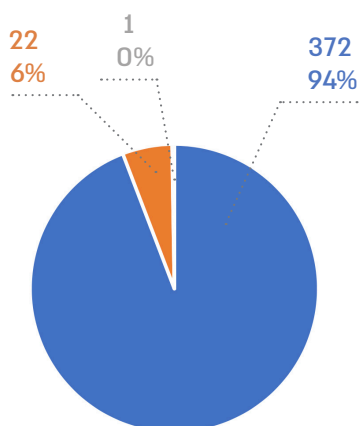
בתי הספר בארמון הנציב, ארנונה ותלפיות ורמת השילוב בכל בית ספר



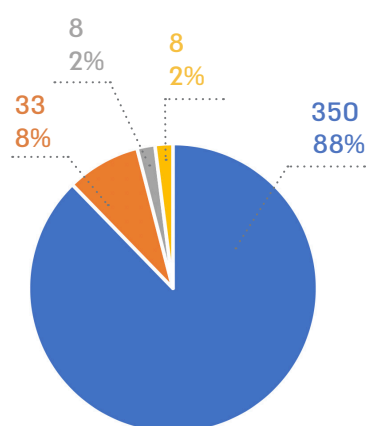
זלמן ארון



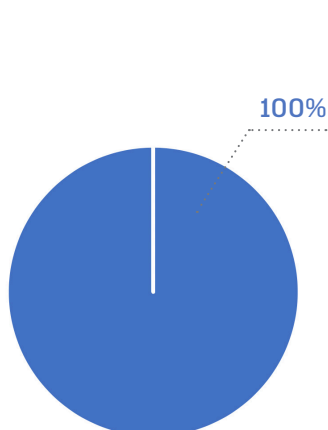
רמת מוריה



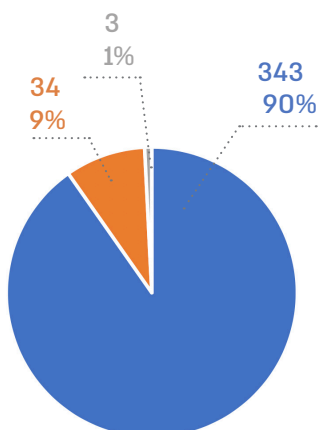
אהבת ישראל בנות



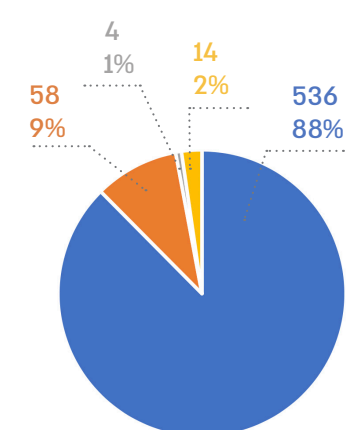
תלפיות מזרח ב



חמ"ד ניסויי



אכפתה



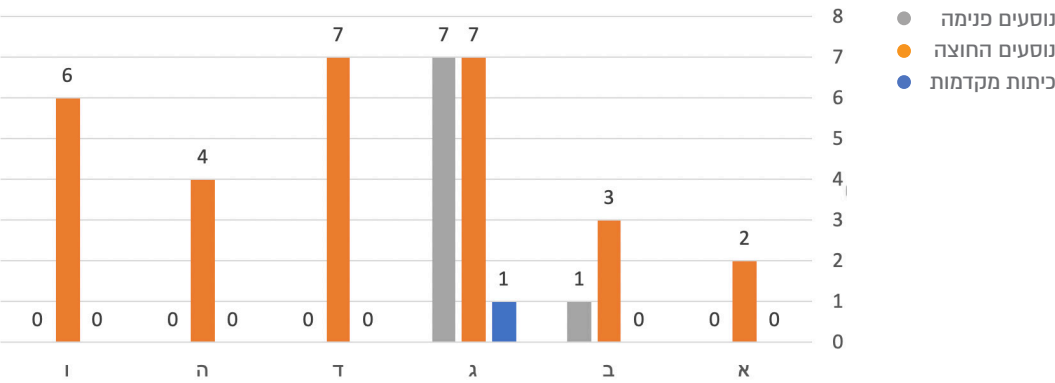
אהבת ישראל בנים

סה"כ תלמידים

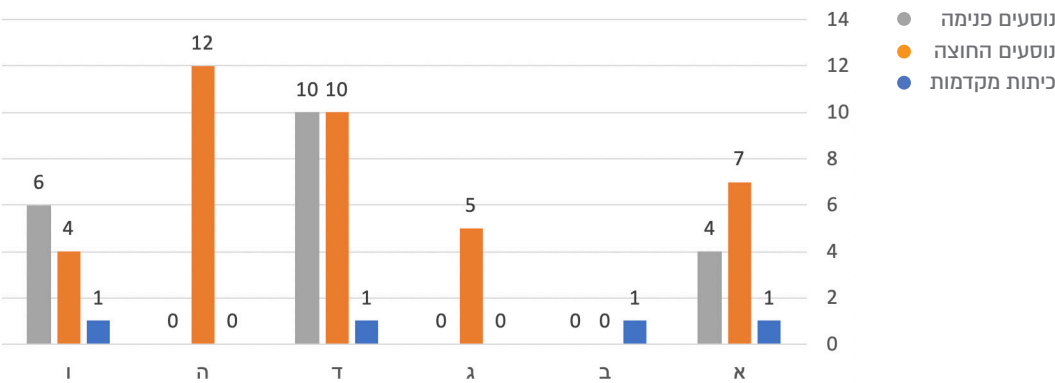
● חינוך רגיל ● חינוך רגיל סטטיסטי ● חינוך רגיל דיפרנציאלי / דורנר ● חינוך מיוחד

פירוט ההסעות מארמון הנציב ארנונה ותלפיות לטובת כיתות מקדמות רגשיות ולקויות למידה

ממ"ד תמונות הסעות/כיתות ח"מ



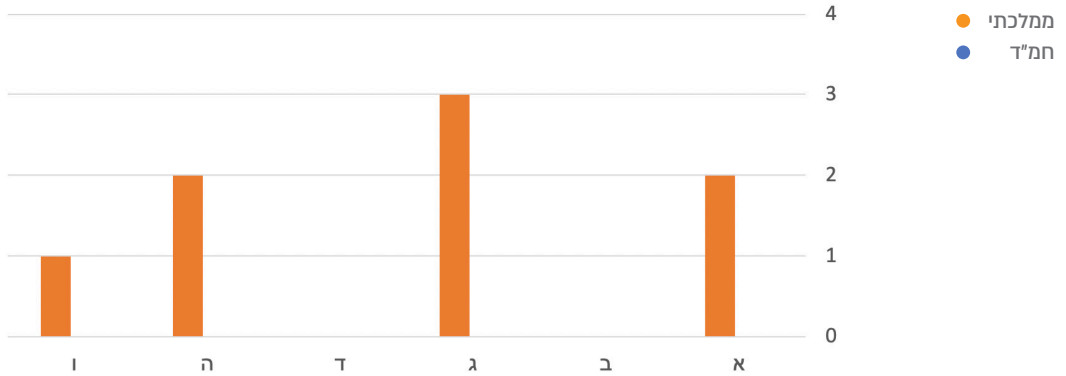
ממלכתי תמונת הסעות/כיתות ח"מ



חתך תלמידים בהסעות מארנונה, ארמון הנציב ותלפיות לשכונות אחרות

מקדמות	כוללני	
	57	גנים
75	28	יסודי
1	18	חט"ב
0	13	תיכון

קטמונים/רסקו - הסעות לכיתות תקשורת

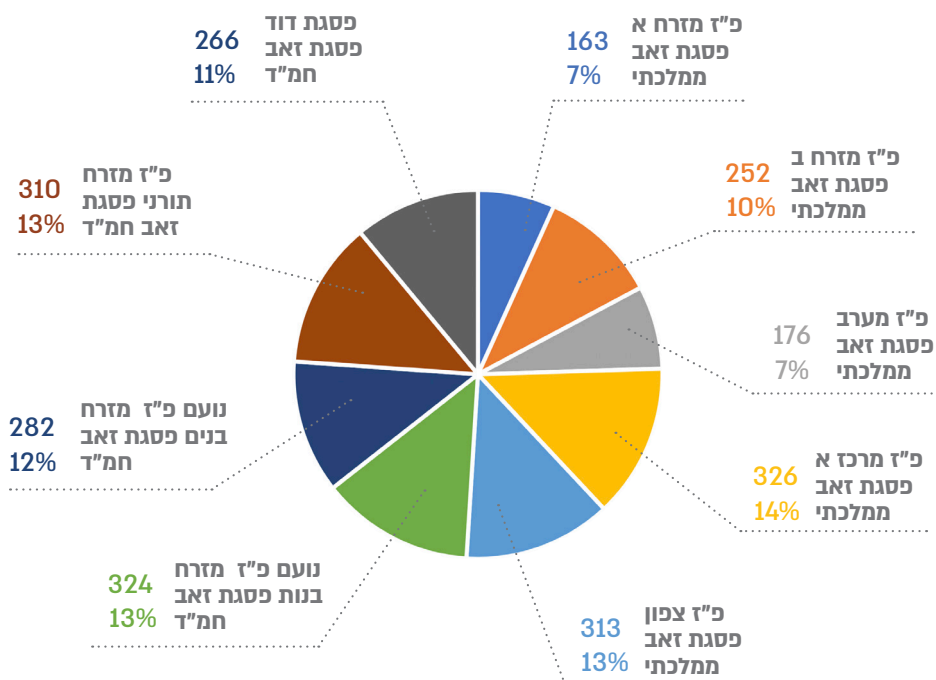


המלצות לשכונות ארמון הנציב, ארנונה ותלפיות

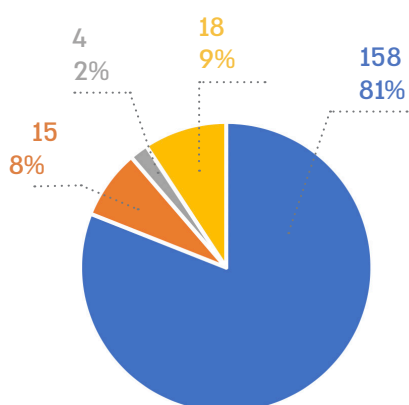
- יש לבנות תוכנית אשר תשכר את רמת שילוב ילדי החנ"מ בכיתות רגילות בשכונה (דורנר ודיפרנציאלי). בחינוך הממלכתי כאחוז אחד בלבד משולב, בממ"ד שיעור השילוב נמוך (חוץ מחמ"ד הניסויי, המשלב בשיעור גבוה מאוד).
- ישנם בתי ספר בשכונה שאינם משלבים כלל חנ"מ בכיתות הרגילות: אפרתה, אהבת ישראל בנות ורמת מוריה.
- לבחון את האפשרות לשנות את שיבוץ התלמידים המגיעים מחוץ לשכונה לבתי הספר בשכונה. בחינוך הממלכתי בכיתה ד' יוצאים בכל יום מהשכונות 10 תלמידים ונכנסים 10. בכיתה א' יוצאים 7 ונכנסים 4. בחמ"ד בכיתה ג' יוצאים 7 ונכנסים 7.

פסגת זאב

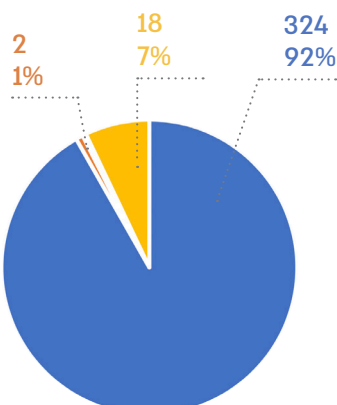
סה"כ תלמידים בבתי ספר בשכונה



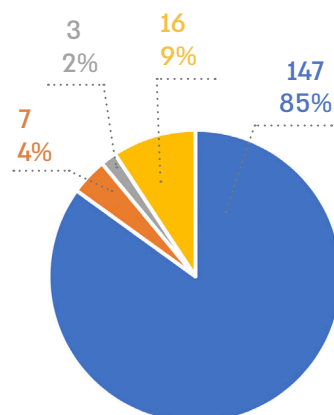
בתי הספר בפסגת זאב ורמת השילוב בכל בית ספר



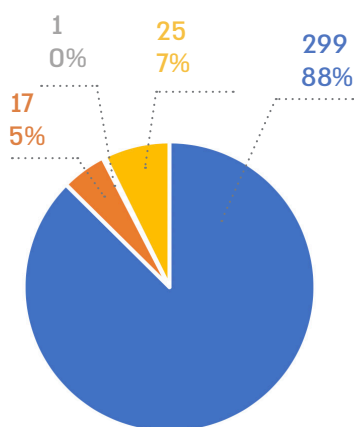
כ"ז מערב



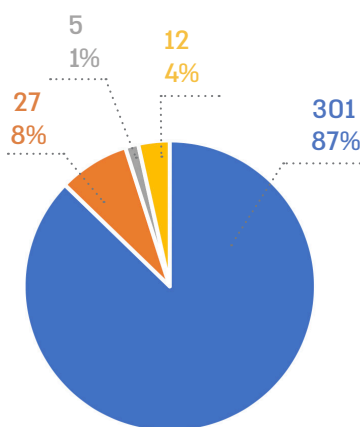
כ"ז מזרח ב'



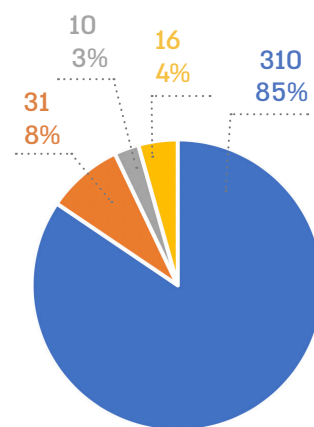
כ"ז מזרח א'



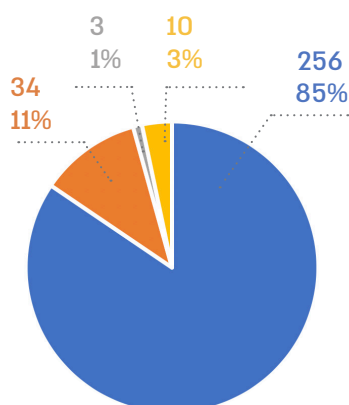
נועם כ"ז מזרח בנות



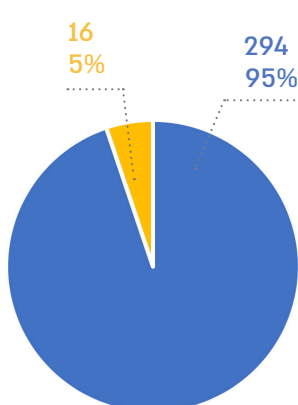
כ"ז צפון



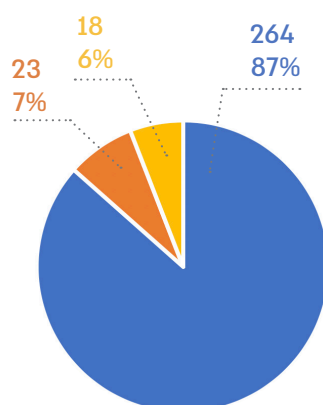
כ"ז מרכז א'



פסגת דוד



כ"ז מזרח תורני



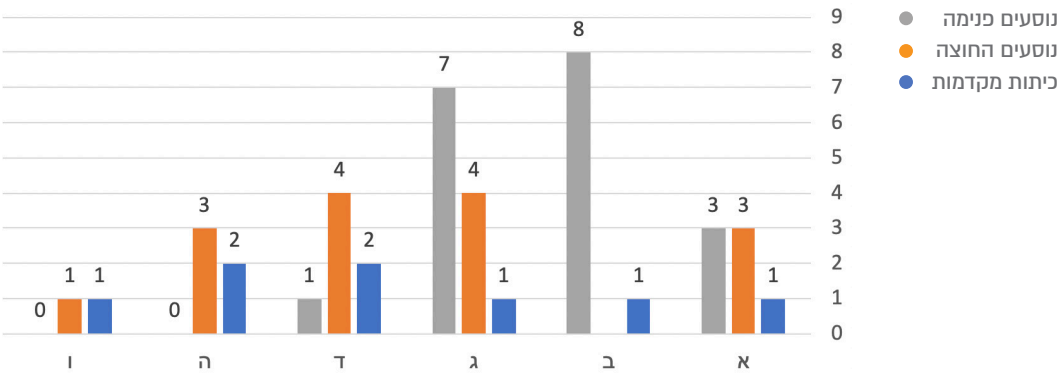
נועם כ"ז מזרח בנים

סה"כ תלמידים

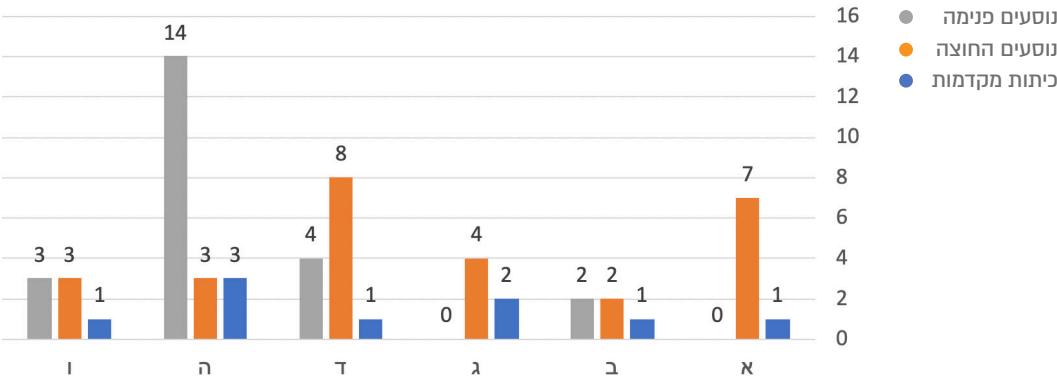
● חינוך רגיל ● חינוך רגיל סטטיסטי ● חינוך רגיל דיפרנציאלי / דורנר ● חינוך מיוחד

פירוט ההסעות מפסגת זאב לטובת כיתות מקדמות רגשיות ולקויות למידה

חמ"ד - כיתות מקדמות והסעות



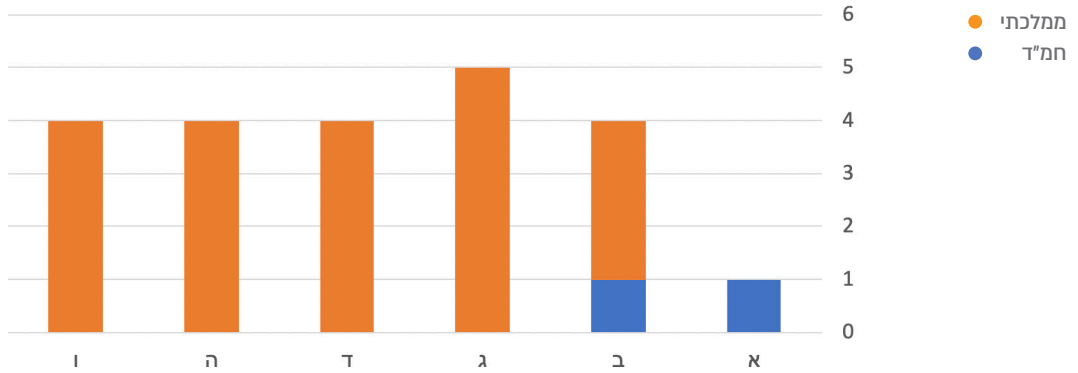
ממלכתי - כיתות מקדמות והסעות



חתך תלמידים בהסעות מפסגת זאב לשכונות אחרות

מקדמות	כוללני	
	82	גנים
64	52	יסודי
1	35	חט"ב
0	36	תיכון

קטמונים/רסקו - הסעות לכיתות תקשורת



המלצות לשכונת פסגת זאב

1. לבנות תוכנית אשר תשפר את רמת שילוב ילדי הח"מ בכיתות רגילות בשכונה (דורנר ודיפרנציאלי). בחינוך הממלכתי כשני אחוזים בלבד משולבים, ובמח"ד שיעור השילוב נמוך אף יותר.
2. ישנם בתי ספר בשכונה, במיוחד בחמ"ד, שאינם משלבים כלל ח"מ בכיתות הרגילות – פ"ז מזרח תורני, נועם בנות ונועם בנים.
3. לבחון את האפשרות לשנות את שיבוץ התלמידים המגיעים מחוץ לשכונה לבתי הספר בשכונה. בחינוך הממלכתי בכיתה ב' יוצאים בכל יום מהשכונות 2 תלמידים ונכנסים 2. בכיתה ד' יוצאים 8 ונכנסים 4. בחמ"ד בכיתה א' יוצאים 3 ונכנסים 3. בכיתה ג' יוצאים 4 ונכנסים 7.

מיפוי ועדות השמה בחתך בתי ספר תשע"ו-תשע"ח

להלן נתוני הגשה לוועדות השמה בשלוש השנים האחרונות על-פי בתי ספר. בטבלה נמצאים רק בתי ספר אשר הגישו 5 ילדים או יותר לוועדת השמה, וללא קשר לתוצאות הוועדה:

1. מודגשים בצהוב בתי ספר אשר בשלוש השנים האחרונות העלו מספר גבוה במיוחד של ילדים לוועדות השמה.
2. מודגשים באדום בתי ספר אשר בשנה האחרונה חלה עלייה משמעותית במספר הילדים שהעלו לוועדת השמה.
3. מודגשים בירוק בתי הספר אשר בשלוש שנים האחרונות הייתה בהם ירידה במספר הילדים שהעלו לוועדת השמה.
4. בתי ספר כוללניים ובתי ספר עם ריבוי כיתות מקדמות שמחויבים להעלות תלמידים מדי שלוש שנים לוועדה לא הודגשו.
5. אנו ממליצים לבחון מול בתי הספר האלו את הסיבות למספר הגבוה של הילדים המועלים לוועדת השמה, ולבנות תוכנית התערבות פרטנית לכל בית ספר על-פי צרכיו ובהתאם להמלצות המובאות בדו"ח זה.

בית ספר	תשע"ח	תשע"ז	תשע"ו
אור- תורה אריא"ל-חט"ב	6		1
ביס מ"מ אילנות – כוללני	5	6	
ביס מ"מ ארזים – כוללני	17	21	20
ביס מ"מ ע"ש בן יהודה – כוללני	5	5	8
ביס ממ"ד דקלים – כוללני	6	4	
ביס ממ"ד ניצנים – כוללני	12	9	
ביס ממ"ד תדהר – כוללני	23	25	
מ"מ ב"ס משלב גבעת גונן	9		
מ"מ גילה ג' אריאל - ב"ס משלב	13	12	6
מ"מ אגרון	4		
מ"מ ארגנטינה הניסויי	7	14	17

7	8	5	מ"מ בית הכרם -הישראלי
28	21	23	מ"מ ברושים – כוללני
14	9	8	מ"מ גוואטמלה
30	5	13	מ"מ גילה א' ללימודי סביבה וחברה
11	7	11	מ"מ גילה ב' למדעים ואומנויות ע"ש אלי כהן
5	14	6	מ"מ היוכל
21	17	19	מ"מ השלום ע"ש יצחק רבין
13	10	6	מ"מ זלמן ארן
15	18	13	מ"מ יד המורה – ריבוי כיתות מקדמות
26	15	21	מ"מ יפה נוף משלב למנהיגות – ריבוי כיתות מקדמות
13	5	8	מ"מ סאלד
15	9	16	מ"מ עופרים
8	12	6	מ"מ פסגת המדעים והאומנויות- מזרח א'
10	8	13	מ"מ פסגת זאב מרכז א' מדעים טכנולוגי
5	6	9	מ"מ פסגת זאב מרכז ב' לשפות ותרבויות ע"ש יונתן נתני
9	8	19	מ"מ קשת תלפ"ז – כיתות מקדמות
10	4	5	מ"מ רחביה ע"ש פולה בן-גוריון
8	10	5	מ"מ תל"י בית וגן
6	14	10	מ"מ תל"י גאולים
4	12	14	מ"מ תל"י גבעת שפירא ע"ש פרנקל - - ריבוי כיתות מקדמות
13	14	4	מ"מ תל"י ע"ש אילן רמון
5	11	4	מ"מ תל"י פסגת זאב מזרח ב'
15	5	15	מ"מ תל"י פסגת זאב צפון מתמטי

9	10	6	מ"מ תל"י רמת מוריה
4		4	ממ"ד אהבת ישראל- בנות
		22	ממ"ד אפרתה- ריבוי כיתות מקדמות
17	10	7	ממ"ד ברנדט
4	6	5	ממ"ד גבעת מרדכי ע"ש הרב בן ציון נמט
11	9	8	ממ"ד גוננים
14	26	7	ממ"ד גילה ב'
15	8	7	ממ"ד דוגמא לבנים ע"ש הרב עוזיאל
6	9	17	ממ"ד דרור
27	16	19	ממ"ד הרא"ל רמות - ריבוי כיתות מקדמות
10	18	6	ממ"ד הרובע היהודי
15	7	7	ממ"ד יהודה-הלוי
5	3	14	ממ"ד נוה-עציון בנות
12	6	12	ממ"ד נועם בנות-פסגת זאב מזרח
4	6	11	ממ"ד נועם בנות ק.משה
7	7	23	ממ"ד נועם בנים-פסגת זאב מזרח
7	3	4	ממ"ד נועם בנים ק.משה
15	4	5	ממ"ד פסגת - דוד
23	17	8	ממ"ד ראשית
16	19	24	ממ"ד תורני חומת שמואל
6	6	6	ממ"ד תורני מקור חיים
10	4	10	ממ"ד תורני ע"ש הרב "עמיטל"

נספח 2

תהליכים אינטגרטיביים של תמיכה ושותפות בפעולות הטמעה בית-ספרית

מן המנופים לשינוי שהוצגו בתוכנית הפעולה, ניתן לגזור דוגמאות שיהוו בסיס לכתיבת תוכנית עבודה מפורטת - תוך הסתייעות בעבודת המיפוי שנעשתה לשם דיוק המענים על-פי הצרכים הספציפיים של העיר ירושלים. במובן זה, כפי שציינו במבט-העל, גם העיר ירושלים זוכה למענים דיפרנציאליים כתהליך מקביל למתרחש בחינוך המיוחד.

כיווני עבודה מוצעים:

מנח"י יהיה המוביל המקצועי, באמצעות שתי יחידות מומחיות חדשות שיקימו ויפעילו מרכזי משאבי ידע עירוניים

א. יחידה המתמחה בלמידה חברתית-רגשית. מדובר בצוות מקצועי ייעודי שזה תחום מומחיותו. הצוות יהיה אחראי על ליווי בתי הספר בתהליכי המיפוי, ההטמעה, היישום וההערכה. כמו כן, הצוות יקים מרכז משאבים עירוני ללמידה חברתית-רגשית שירכז את הידע והפרקטיקות העדכניים ביותר ביותר בנוגע להטמעת למידה רגשית-חברתית בבית הספר. דוגמה לגוף כזה אפשר למצוא במדינת אילינוי בארה"ב. בכל מחוז יש "משרד לענייני למידה חברתית-רגשית" (CASEL, 2017). אנו ממליצים להקים יחידה כזאת, ראשונה מסוגה בישראל, במנח"י.

ב. יחידה המתמחה בפדגוגיה משלבת. יחידה זו תהיה אחראית לליווי צמוד של מנהלים שבתי הספר שלהם בעלי תו הכלה גבוה או מנהלים שרוצים להיכנס לתהליכי שילוב והכלה עמוקים המשנים את המערכת הבית-ספרית. יחידה זאת תעסוק בפיתוח פדגוגיות משלבות ובדרכי הטמעתן. כמו כן, היחידה תקים מרכז משאבים מקוון שישרת את בתי הספר בתהליכי השילוב וההכלה.

האקתון דו-מסלולי "ירושלים מכילה"

מסלול א' יפגיש את צוותי החינוך המיוחד עם מורי החינוך הרגיל, עם שותפים בקהילה ועם הורים לשם חשיבה יצירתית על הפדגוגיה החדשנית שהוצעה: פדגוגיה משלבת. מסלול ב': פיתוח פרקטיקות ללמידה רגשית חברתית schoolwide, בהשתתפות מערך השירות הפסיכולוגי, מערך הייעוץ, מורי חינוך מיוחד, מנהלים, מורים אנשי אקדמיה, שותפים בקהילה והורים. בהאקתון "ירושלים מכילה" ישתתפו צוותים וגורמי קהילה מכלל המגזרים וזרמי החינוך.

"למידת אלכסונים"

מתוך תפיסת מגדלור (למידה ממודלים שהצלחו), ובהתאם למיפוי העירוני ברמה השכונתית, אנו מציעים שבתי ספר עם תו הכלה גבוה ילוו בתי ספר שנמצאים בכניסה לתהליך מואץ של שילוב והכלה – אם בשל פירוק כיתה מקדמת ואם כחלק מתהליך הכלת התלמידים והתמודדות מיטבית בכיתה הטרוגנית. מתוך תפיסה של למידת עמיתים הדדית, אנו מציעים "למידת אלכסונים" בין בתי ספר שתווי ההכלה שלהם גבוהים, לשם הפריה הדדית ולמידה מהצלחות. טבלת המיפוי של נתוני ההגשה לוועדות השמה בשלוש השנים האחרונות על-פי בית ספר, בשילוב עם טבלאות הנתונים לגבי מידת השילוב בבית הספר, מספקות את הנתונים הדרושים למנח"י כדי לתכנן את מהלך למידת האלכסונים. זאת בשיתוף עם בתי הספר ותוך הבנת עומקם של החסמים המובילים להפניות לוועדה.

ערב כישלונות מפוארים

הפקת לקחים היא חלק קריטי מתהליך הלמידה של כל ארגון, וגם של מערכות חינוך. מכל אירוע אפשר לצבור ניסיון וללמוד, למען המהלכים הבאים. ערב כישלונות מערכתיים מפוארים בשילוב והכלה נועד לייצר שיח בריא על כישלונות, ולתת במה למורים ולמנהלים לחלוק את הניסיון האישי שלהם כדי להעשיר את השיח על מענים רלוונטיים לשילוב והכלה.

האירוע מתנהל כך שלכל דובר יש שבע דקות להציג את הכישלון שלו. לאחר כל הצגה מתקיים חלק של שאלות ותשובות עם הקהל.

אירועים מסוג זה יכולים להתקיים ברמה עירונית בהובלת מנח"י, או בהובלת מנהלי בתי הספר, והם יכולים להשיג כמה יעדים. ראשית, למידת עמיתים אותנטית – שהרי כולנו נכשלים. שנית, מדובר בעבודה על פיתוח כישורים חברתיים-רגשיים של הצוות החינוכי, כדוגמת היכולת לעשות רפלקציה, אמפתיה לעמיתים, עבודה על יכולת ניתוח של סיטואציות, היכולת לנהל דחק ועוד. אם מנהלים רוצים לתמוך בצוות שלהם ברגעי כישלון, אם מורים רוצים לתמוך בתלמידים שלהם ברגעי כישלון, הם צריכים בעצמם להיות מודל שיודע להתמודד עם כישלון ולצמוח ממנו. למידה חברתית-רגשית היא בראש ובראש **המודל** שהמבוגרים מציגים לתלמידים.

קהילות לומדות

בהובלת יחידות ההתמחות במנח"י. מדובר בקהילות מקצועיות לכלל השותפים העוסקים בקידום השילוב וההכלה: הורים, מורים, יועצות, מנהלים, פסיכולוגים. הקהילות יכולות להיות ברמה בית-ספרית, ברמת בתי הספר בשכונה, תוך שיתוף הקהילה או ברמה עירונית. המיפוי של כמות הילדים המשולבים בכל בית ספר יכול לסייע בבניית הקהילות הלומדות.

אבטיפוס שכונתי

מתוך אינטגרציה בין פרק המיפוי לבין המנופים שהוצעו לשינוי בפרק זה, אנו יכולים להציע **אבטיפוס** לקידום השילוב וההכלה בשכונת גילה, שאפשר להתאימו לשכונות אחרות:

א. בבתי הספר בשכונה שכבר התחילו בתהליך של שילוב, אך הוא ראשוני ויש בהם כיתות מקדמות, אנו מציעים לפרק חלק מהכיתות המקדמות ולעבור להוראה ב-CO ולפדגוגיה משלבת. יחידת המומחים במנח"י של פדגוגיה משלבת תלווה את בתי הספר במהלך זה. כמו כן, בתי הספר יוכלו ללמוד למידת עמיתים באלכסון מבתי ספר שתו ההכלה שלהם גבוה ושנמצאים בשלבים עמוקים של תהליך השילוב.

ב. העמקת השילוב בזרם הממ"ד בגילה. נראה כי אסטרטגיית תכנון מתאימה לשם הנחת תשתית לשילוב בממ"ד היא דרך כניסה למהלך של למידה חברתית רגשית ברמת schoolwide, שיקרין על עומק ההכלה של בתי הספר.

ג. כ-30 תלמידים מהזרם הממלכתי מוסעים מדי יום אל מחוץ לגילה לכיתות מקדמות. אנו ממליצים על שילוב חלק מהתלמידים בבתי הספר בשכונה תוך הטמעת פדגוגיה משלבת וקהילות לומדות בתוך השכונה. במקביל, אנו ממליצים על הטמעת למידה חברתית-רגשית בבתי הספר הללו, המותאמת למיפוי האינדיקטורים שכבר קיימים בבית הספר בהקשר של למידה חברתית רגשית. יחידות המומחיות החדשות במנח"י ילוו את בתי הספר בתהליכי הלמידה, ההטמעה והיישום תוך שותפות עם ההורים והקהילה.

ד. מדי יום מוסעים מגילה לשכונות אחרות 16 תלמידים בעלי לקות תקשורתית (10 בממלכתי ו-6 בממ"ד). קידום השילוב של תלמידים אלו בתוך הכיתות הרגילות (ובתנאי שאינם מתאימים לחינוך כוללני) יוכל להוביל ולקדם את השילוב וההכלה הקהילתית והעירונית.

אבטיפוס עירוני

מתוך טבלת המיפוי של נתוני ההגשה לוועדות השמה בשלוש השנים האחרונות על-פי בית ספר, מנח"י יכול לבחור את בתי הספר שחלה בהם עלייה משמעותית במספר התלמידים שהופנו לוועדות השמה, או את בתי הספר שמלכתחילה כמות ההפניות בהם הייתה גבוהה, ולבקש מהם לבצע את תהליך המיפוי הפנימי על-פי אינדקס הכלה. זאת כדי שבמהלך משותף עמם ייבחרו המענים המתאימים לבית הספר לצורך יצירה או העמקה של השילוב בהם ולצורך בחינת תהליכי ההתפתחות המקצועית שהם זקוקים להם. המלצה זאת מתייחסת להפניה לוועדות חדשות, ולא למצב שבו העלייה בכמות ההפניות לוועדות השמה נבעה מתהליך טבעי של ועדות חוזרות. ככלל, טענתנו היא שכדי להבין את הנתונים לעומק, חשוב שהיחידות המקצועיות של מנח"י יקיימו שיח עם בתי הספר מתוך ראיית הדינמיקה האליוויה.

אינטגרציה של טבלאות הנתונים לגבי מספר הילדים המשולבים בכל בית ספר, יחד עם מספר הילדים שהופנו לוועדת השמה חדשות, מספקת נתונים על בתי הספר שבהם יש לבחון הפעלה של למידה חברתית-רגשית מקיפה. זאת כדי לפתח תפיסה בית-ספרית שבתשתיתה נמצאות היכולת לראות את הפרספקטיבה של האחר, יכולת אמפתית, והיכולת להעריך גיוון ושונות. ייתכן שבבתי ספר אלו ישנה חשיבות לעבודה עם הורי התלמידים. אנו ממליצים שצוות למידה חברתית-רגשית במנח"י יפנה אל בתי הספר שכמות הוועדות החדשות בהן עלתה, וילווה אותם בתהליך מיפוי האינדיקטורים להטמעה של למידה חברתית-רגשית בבית הספר, וזאת כדי לתכנן את מהלך ההטמעה של למידה חברתית-רגשית בבתי הספר הללו.

רשימת מקורות

- אבישר, ג' ולייזר, י' (2000). תמורות ורפורמות בחינוך המיוחד והערכת כשינוי וחידוש: חלק ב'. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 15(2).
- אדלר, ח' (2008). תפיסת תפקידו של מנהל בית הספר במדינת ישראל דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך. ירושלים: אבני ראשה- המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.
- אלפסי-הנלי, מ' (2016). 'משפחות מיוחדות' - הורים לילדים עם מוגבלות: מאפיינים בחיי היומיום. ירושלים: משרד הכלכלה והתעשייה.
- ברלב-קוטלר, ל', ריבקין, ד' וסנדלר-לף, א' (2014) אנשים עם מוגבלות בישראל: עובדות ומספרים. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל ומסד נכויות, ג'וינט ישראל.
- ברנדס, ע', ונשר, פ' (1996) שווים ולא נפרדים - תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בתוך: ע' ברנדס (עורך), הקפיצה השלישית, שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים (עמ' 127-146). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- מרום, מ', בר-סימן טוב, ק', קרון, א' וקורן, פ' (2006). שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- גומפל, ת' (1999). החינוך המיוחד בישראל לקראת שנות 2000: מאין באנו ולאן אנו חותרים? סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום. הוצאת האוניברסיטה העברית. 14(2), עמ' 71-82.
- גודלמן -שיימן, א' וגופר, ר' (2008). סוף מעשה בשיתוף תחילה, דמוקרטיה השתתפותית מהלכה למעשה. ירושלים: החברה למתנ"סים מינהל הדרכה ומו"פ.
- גפן, א' (2010). השפעת מיסוד הדמוקרטיה ההשתתפותית על רמת שיתוף הציבור על ידי עובדים בארגון הציבורי, תזה לתואר שני. ירושלים: ביה"ס ע"ש פדרמן למדיניות ציבורית האוניברסיטה העברית בירושלים.
- דגני, א' ודגני, ר' (2009). עמדות הציבור ביחס לאנשים עם מוגבלויות. סקר מכון גיאוקרטוגרפיה עבור נציבות שוויון הזכויות לאנשים עם מוגבלויות, משרד המשפטים.
- וייסבלאי, א' (2018). מחסור במסגרות חינוך מיוחד: מיפוי צרכים ומענים מוגש לוועדה לזכויות הילד של הכנסת. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. אוחר מתוך: https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/70ce2550-7c56-e711-80d5-00155d0a6d26/2_70ce2550-7c56-e711-80d5-00155d0a6d26_11_10649.pdf
- חסון, ש', שחורי, נ' ואדיב, ח' (1995). מינהל שכונתי- הרעיון והשיטה. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- טיילור, צ' (2016). מועקת המודרניות. ירושלים: הוצאת שלם.
- טליאס, מ' (2011). שיתוף פעולה בין בית הספר לסביבה. ירושלים: מכון אבני ראשה.
- כהנר, ל', מלאך, ג' וחושן, מ' (2017). שנתון החברה החרדית בישראל. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- להט, ל' ושר-הדר, נ' (2017). משילות משולבת - Collaborative Governance-סקירת ספרות. ירושלים: המרכז לצדק חברתי ודמוקרטיה ע"ש יעקב חזן במכון ון ליר בירושלים.

- לוק, ג' (1959). על הממשל המדיני (המסכת השניה). ירושלים: הוצאת מגנס.
- מיל, ג', ס' (2006). על החירות. ירושלים: הוצאת שלם.
- מילשטיין, א', וריבקין, ד' (2013). שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים: קידום השילוב ויצירת תרבות בית-ספרית משלבת. ירושלים: מכון ברוקדייל.
- מרגלית, מ' (1997). כיווני ההתפתחות בחינוך המיוחד בישראל: פרספקטיבה בינלאומית. ירושלים: מרכז טאוב.
- נאון, ד., מילשטיין, א., מרום, מ. (2011). שילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר יסודיים: מעקב אחר יישום "פרק השילוב" בחוק חינוך מיוחד. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- נגיד, מ' (2015). שיתוף הציבור בשלטון המקומי הניסיון המעשי ולקחיו- מחקר מדיניות 110. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- סיקרון, פ', ניסים, ש', ג'ראר-בשיר, ר', ברלב-קוטלר, ל', וריבקין, ד' (2013). מסד נכויות - מסמך אסטרטגי. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- סלצר, מ' (2018). מודלים לקידום שילוב חברתי של אנשים עם מוגבלויות. פנסילבניה: אוניברסיטת טמפל.
- צ'רנוביצקי, מ' ופלדמן, ד' (2018). החצר האחורית של החינוך בישראל מערכת החינוך החרדית תמונת מצב והמלצות מדיניות. כפר סבא: קרן ברל כצנלסון.
- צ'רצ'מן, א' ואלישבע, ס' (2003). השתתפות: הדרך שלך להשפיע. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- קאנט, ע' (2010). הנחת יסוד למטפיסיקה של המידות. ירושלים: מאגנס.
- קורח, מ. וחושן, מ. (2018). על נתוניך ירושלים 2018-מצב קיים ומגמות שינוי. ירושלים: מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- רנסל, כ' וגש, א' (2015). משילות משולבת הלכה ולמעשה. כתב עת מעשי משפט, כרך ז, 30-11.
- שיינין, מ. (1990). עמדות כלפי חריגות, של תלמידים ושל מוריהם בבתי הספר היסודי. חיבור לשם קבלת התואר המוסמך. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- שמר, א' (2016). מ"קבלת האחר" ל"נגישות ולהשתלבות": מעמיקים קהילתיות ושייכות בחברה למתנ"סים. כתב עת "עט השדה", 17.
- שפירא, י', א', חושן, מ', יניב, ע', שמר, ד' ורוזנבלום, ש' (2018). שנתון סטטיסטי מס' 32. ירושלים: מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation, *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- Aviles, A. M., Anderson, T. R., & Davila, E. R. (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11, 32-39.

- Betancourt, J. R., Green, A. R., & Carrillo, J. E. (2002). Cultural competence in health care: emerging frameworks and practical approaches (Vol. 576). New York, NY: Commonwealth Fund, Quality of Care for Underserved Populations
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R & Zander, S. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning. The Center for Benefit-Cost Studies in Education Teachers College. New-York: Columbia University
- Durlak, J. A. (ed). (2015). *Handbook of social and Emotional Learning: Research and Practice*. New-York: Guilford Publications
- Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: Basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46 (3), 333-345
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A metaanalysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432
- Elster, J. (1998). *Deliberative Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hanson, M. J., & Lynch, E. W. (2004). Understanding families: Approaches to diversity, disability, and risk. Paul H Brookes Publishing
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child development*, 70(6), 1373-1400
- Rawls, J. (1973). *A Theory of Justice*. Oxford, UK: Oxford University Press
- [/https://casel.org/in-the-district](https://casel.org/in-the-district)
- Opportunity, Responsibility and Security. (2015). *A Consensus Plan For Reducing Poverty and Restoring The American Dream*. The American Enterprise Institute for Public Policy Research and the Brookings Institution AEI/Brookings Working Group on Poverty and Opportunity
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27(1), 137-156
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 3-19, New York: The Guilford Press

מקורות ראשוניים ואתרי אינטרנט:

- אגף א' לפיתוח מקצועי לעובדי הוראה, תכנית דורנר, תכניות ייחודיות לפיתוח מקצועי. בתוך *אתר משרד החינוך*. אוחר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/PituachMiktzoie>
- בג"צ 5597/07 אלו"ט נ' שרת החינוך. 2007.
- בג"צ 2599 / 00 יתד – עמותת הורים לילדי תסמונת דאון 54 פלונים נ' משרד החינוך ושר החינוך. 2002.
- בג"צ 6973/03 מרציאנו נ' שר האוצר, פד נח(2) 270 (2003).
- בית ספר בקהילה, בתוך *אתר עיריית ירושלים*. אוחר מתוך: https://www1.muni.jerusalem.il/publish/showPublish.asp?id_pub=43869
- בראשית א, כו-כז.
- דו"ח דברת (2005). התוכנית הלאומית לחינוך-כי לכל ילד מגיע יותר. *כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל*. אוחר מתוך: https://www.makorrishon.il.co.il/news/stuff/images/nrg/pdf.05.01.05_Dovrat
- דו"ח הוועדה המקצועית מטעם אבני ראשה לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך לגבי תפיסת תפקידו של מנהל בית הספר במדינת ישראל (2008).
- דו"ח מבקר המדינה (1993). התמודדות מערכת החינוך עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים. *דו"ח שנתי מס' 43 לשנת 1992 ולחשבונות שנת הכספים 1991*. ירושלים: משרד מבקר המדינה, 298-308.
- דו"ח מבקר המדינה (2013). שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במוסדות החינוך הרגיל. *דו"ח שנתי מס' 163ג'. ירושלים: משרד מבקר המדינה. 1011-1035*.
- הודעת הכנסת מיום 10 ביולי 2018. אושר סופית: תיקונים לחוק החינוך המיוחד. בתוך *אתר הכנסת*. אוחר מתוך: <https://main.knesset.gov.il/News/PressReleases/Pages/press10.07.18.aspx>
- הוראה בכיתה הטרוגנית (2015). בתוך: *עלון הכלה למעשה למדריכי הכלה - איגרת מספר 2*. אוחר מתוך: <http://meyda.education.gov.il/files/yesodi/hachala/alon2.pdf>
- היוזמה למחקר יישומי בחינוך (2019). מתוך *הכנס השנתי של היוזמה למחקר יישומי בחינוך – טיפוח מיומנויות חברתיות רגשיות (SEL) במערכת החינוך*. ירושלים: האקדמיה הלאומית למדעים.
- השופט חשין בע"א 3077/90 פלונית נ' פלוני פ"ד מט(2) 578.
- הצגת תכנית ההיערכות ליישום הפיילוט להטמעת הרפורמה להכלה והשתלבות במחוז צפון (2018). חוברת שהוצגה בשנת 2018 על ידי מחוז צפון, ליו"ר וועדת החינוך של הכנסת ה-20, חה"כ יעקב מרגי.

- צמי"ד, אודות מחלקת צמי"ד בעיריית ירושלים. אוחר מתוך:
<https://www.jerusalem.muni.il/Residents/CommunityAffairs/Tzamid/Pages/Tsamid.aspx>
 - רשומות ספר החוקים של מדינת ישראל, ז' באב התשמ"ח, 1256, 21 ביולי 1988, חוק חינוך מיוחד התשמ"ח (1988), עמ' 114-118.
 - רשומות ספר החוקים של מדינת ישראל, תיקון לסעיף 2 בחוק חינוך ממלכתי, התשי"ג-1953.
<https://main.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Laws/Pages/LawPrimary.aspx?t=lawlaws&st=lawlaws&lawitemid=2000664>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2017). Retrieved from: <https://casel.org/core-competencies>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2019). Retrieved from: <https://casel.org>
- The Universal Declaration of Human Rights. Retrieved from: <http://www.humanrights.co.il/TheDeclaration.aspx>

תודות

מומחים ואנשי מקצוע רבים פתחו לפנינו את דלתם, כינו מזמנם וחלקו אתנו ידע מקצועי, ניסיון ותובנות שהיו לנו לעזר רב. הנכונות לסייע בחשיבה ולהתרשם מהעשייה, וכל זאת בנדיבות רבה, אינה ברורה מאליה ועל כך תודתנו.

רשימת המרואיינים שהשיחות עמם סייעו בכתיבת מסמך זה:

הכנסת: ח"כ יעקב אשר וח"כ יעקב מרגי.

משרד החינוך: גב' מירי נבון – מנהלת אגף יישום רפורמות ההכלה וההשתלבות, גב' עינת רום – מנהלת האגף לפיתוח מקצועי, גב' רחלי אברמזון – ראש אגף חינוך מיוחד, מר דודי מזרחי – ראש אגף תקציבים, ד"ר חווה פרידמן – מנהלת אגף הפסיכולוגיה, גב' אתי סאסי – מנהלת האגף לחינוך יסודי, ד"ר נורית פלזנטל ברגר – מנהלת יחידה התפתחותית שפ"ח ירושלים, גב' סימה חדד מה-יפית – ראש המועצה לגיל הרך, מר מאיר שמעוני – מנהל מחוז ירושלים, גב' רחל אלג'ים – אחראית וועדות הזכויות, גב' שלומית ויזל – מפקחת במחוז צפון, גב' צילה אדלשטיין – מפקחת חנ"מ במחוז צפון; מר יואל לוין – מפקח מרכז ארצי חנ"מ, גב' יפה ישר – מפקחת מחוז ירושלים, גב' מירה רוזנבליט – מפקחת החינוך המיוחד, רנא פאהום – מפקחת בתי ספר יסודיים במזרח ירושלים.

עיריית ירושלים: מר אביב קינן – מנהל מנח"י, מר יואב זימרן – משנה למנהל מנח"י, מר שמעון אטיאס – סגן מנהל מנח"י, רני רוזנהיים – מנהל אגף חברה, גב' נעה פחימה – ראש תחום החינוך המיוחד, גב' יסמין אבו סאלח – אחראית תחום חינוך מיוחד במזרח ירושלים, גב' עדי בילבסקי – אחראית על בתי הספר היסודיים, מר עמנואל זילברמן – אחראי על בתי הספר העל יסודיים, ד"ר זהבה רוזנטל – מנהלת שפ"ח ירושלים, גב' רחל ברוש – אחראית חנ"מ חרדי, מר איתמר בר עזר – מנהל אגף החינוך החרדי, גב' בתיה שפירא – מנהלת המחלקה לחינוך מיוחד חרדי, הרב תומר ארגמן – מנהל החנ"מ ברשת מעיין החינוך התורני, גב' שירה אדלמן – תלמוד תורה המסורה רמת שלמה, מר ברוך לוי – תלמוד תורה המסורה רמת שלמה, גב' לבנת בכלר – מנהלת האגף לחינוך קדם יסודי, גב' מרב סליימן – מפקחת קדם יסודי, מר ערן ריקן – מנהל מחלקת פיתוח תכנון ובקרה, גב' טל טליה – מנהלת מת"י (מרכז תמיכה יישובי) ירושלים, גב' הילה זיו – מנהלת מחלקת צמי"ד, גב' מירה רוזנבליט – מפקחת מת"י. מר יהודה בן יוסף – מחזיק תיק רישוי עסקים במועצת העיר, מר ארנון איקן – מנכ"ל "לביא" – העמותה העירונית לפיתוח החינוך בירושלים, גב' ג'דיר דאודי – מנהלת תחנת שיקום לשכת הרווחה מזרח ירושלים.

מנהלי בתי ספר: גב' נעמי חזן – מנהלת בית הספר הניסויי ארגנטינה, מר יהודה ברוכי – מנהל בית הספר המכיל 'פלא', מר עמיעד מלצר – מנהל בית ספר סאלד, גב' ברוריה בס – מנהלת בית ספר חורב בנות, גב' רונית שמא – מנהלת בית ספר יפה נוף, גב' סוזאן שחאדה – מנהלת בית ספר אלאפאק, מר רונן מזרחי – מנהל בית ספר דוגמא עוזיאל בנים, גב' ענבל סיטון – מנהלת בי"ס עופרים, גב' אנה גורן – מנהלת בית ספר יד המורה, גב' אפרת גרטלר – סגנית בית ספר ראשית; גב' יפעת יגל – מנהלת בית ספר ראשית; גב' נעה מנדלבאום – יוזמת, מקימה ומנהלת סדנת שילוב – גבעות; מר אריאל צלקו – מנהל בית ספר מעלה ערב; מר תומר בליטי-דגן – מנהל בי"ס על יסודי לאומניות, מר שגיב אלבז – מנהל תיכון יחד במודיעין, גב' יונה קנינו – מנהלת בי"ס יסודי מכיל קול יעקב בירוחם.

גננות: גב' שרית עזרא – מנהלת גן קשת, גב' אביגיל חזקיה – מנהלת גן פינטו, גב' רחל גרינברג – מנהלת גן רחלי ברחוב בן זכאי.

נציגי הורים וארגוני תמיכה בהורים: מר שלמה קרפ – סגן יו"ר ארגון ההורים בירושלים ומנהל תחום חינוך מיוחד, עו"ד אביבית ברקאי-אהרונוף – אחראית תחום חינוך של ארגון "בזכות", עו"ד מנחם גולדין – ארגון "קשר", גב' אסתר קרמר – נציגת ההורים בוועדת היגוי של משרד החינוך, גב' אילנה שריג היוזם – לשעבר יו"ר ארגון אהדה, תמיכה במשפחות של אנשים וילדים עם מוגבלויות בתנועה הקיבוצית, עו"ד רויטל לן כהן – מנהיגת קואליציית ההורים לילדים עם צרכים מיוחדים.

יזמות חינוכית: גב' עדי אלטשולר – יזמת חינוכית של בתי הספר המכילים.

החברה למתנ"סים: גב' יעל פולנסקי מנחה במחלקה לנגישות החברה למתנ"סים.

מנהלים קהילתיים: מר רוני סינפן – מנהל המנהל הקהילתי קריית יובל, מר יאיר ריס – מנהל המנהל הקהילתי יובלים, ד"ר דליה שטרית המנהלת המנהל הקהילתי בקעה, גב' רעיה מצא – מנהלת שלוחת פיליפ ליאון, מר יואב יעקובסון – עובד קהילתי תחנת שיקום דריל.

חברי הסגל והצוות של בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית:

ד"ר רותי להבי, ד"ר נטע שר הדר, ד"ר יהודה בן דור, אריאל לוי – תודות על הליווי המקצועי שנעשה בסבלנות ובהקשבה בלתי נלאית.

תודה לנטע גרנית – על שעמדה לרשותנו לכל אורך הדרך ולטל לנטו.

למאיה ברק ולאסתר שאולי, לחברי יחידת התקשורת של קרן מנדל-ישראל: אייל טלמון, מירב עוזיאל, הדסה אורבך, שירה פסטרנק-בארי, וכן לחברי יחידת המחשוב: משה דרורי, שי שפירא, עדן משה, מירב שרעבי, ולחברי צוות האחזקה, שלומי מרחבי, מוסא אבו נגמה, אמי צדיק, ג'ורג'ט כהן, ללי סימוניאן.

תודה מיוחדת למנהל בית הספר דני בר גיורא, על הובלת התהליך כולו בהקפדה רבה ועל האמון שנתן בנו. עיקר הערכתנו, דני, על האמונה שנטעת בנו בחשיבות הרבה בהצלחת השילוב וההכלה של ילדים עם צרכים מיוחדים, למען ילדי ירושלים כולם.

ד דופק הכלה Dafek HaChala	ג גיל"ה (גיל ההתפתחות) Gil"Ha (Age of Development)	ב בית ומدرسة بمشاركة Beit uMadrusa bimsharaka	א אינקוס הכלה Ainkos HaChala
ח חוגים מכילים Chugim Mchilim	ז זרע האمل Zera Ha'Emel	ו ועדות אפיון וזכאות Vodot Afyon uZekhut	ה הוראה Co- Hura'a Co-
ט למידה חברתית-רגשית Lemida Chavriti-Ragshiti	כ כיתות א-ב Kitot A-B	י יחידות מומחיות Yichidot Mumchiot	פ טיפוח Tipu'ach
ע למידת עמיתים באלכסון Lemida Emitim BeAlkason	ס סקר תושבים Sekar Toshvim	ק קהילות ומנהל קהילתי Kehilot uMehal Kehiliti	מ משאבים תומכי ערכים Mashavim Tumi Eretzim
צ רצף שייכות Ratf Sheikot	ק קהילה ומנהל קהילתי Kehila uMehal Kehiliti	מ מדיניות משלבת Midinut Meshlבת	נ נתינים ומיפוי Netinim uMifui
כ כיתות א-ב Kitot A-B	ל למידה חברתית-רגשית Lemida Chavriti-Ragshiti	ס סקר תושבים Sekar Toshvim	ע למידת עמיתים באלכסון Lemida Emitim BeAlkason
פ טיפוח Tipu'ach	צ רצף שייכות Ratf Sheikot	ק קהילות ומנהל קהילתי Kehilot uMehal Kehiliti	מ משאבים תומכי ערכים Mashavim Tumi Eretzim
ט למידה חברתית-רגשית Lemida Chavriti-Ragshiti	כ כיתות א-ב Kitot A-B	י יחידות מומחיות Yichidot Mumchiot	ו ועדות אפיון וזכאות Vodot Afyon uZekhut
ז זרע האمل Zera Ha'Emel	ח חוגים מכילים Chugim Mchilim	ג גיל"ה (גיל ההתפתחות) Gil"Ha (Age of Development)	ד דופק הכלה Dafek HaChala
ב בית ומدرسة بمشاركة Beit uMadrusa bimsharaka	א אינקוס הכלה Ainkos HaChala	ת תיווך Tiu'ach	ש שילוב שכונות Shiluv Shkonot



מנדל MANDEL
בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית
Mandel School for Educational Leadership