

דגמים של שיתופי פעולה למטרת קידום שילוב בגיל הרך: חקירה על בסיס הספרות והעשייה

גלעדה אבישר

פזית אנטין

ינואר 2019

דגמים של שיתופי פעולה למטרת קידום שילוב בגיל הרך: חקירה על בסיס הספרות והעשייה

**החקירה בוצעה במסגרת פעולה משותפת
של ג'וינט-אשלים ובית איזי שפירא**

חוקרת ראשית: ד"ר גלעדה אבישר

עוזרת מחקר: פזית אנטין

קראה והעירה: ד"ר חנה צימרמן, המכללה האקדמית בית ברל

ועדת היגוי: מיכל גולן וגילה גבלינבגר, ג'וינט אשלים;

שוש קמינסקי ויואב קריים, בית איזי שפירא;

תודות

ברצוננו להודות למיכל גולן, ראש תחום ילדים ונוער עם צרכים מיוחדים בג'וינט-אשלים, ולגילה גבלינגר, מנהלת התכניות, על האמון שנתנו בנו, על הסבלנות ועל ההערות הבונות במהלך העבודה.

על שיתוף הפעולה ועל הליווי המסור ברצוננו להודות לוועדת ההיגוי - שוש קמינסקי ויואב קרייס.

תודות לעובדים במעונות יום שיקומיים ובגני ילדים רגילים ומיוחדים בעמותות ובמסגרות עירוניות שפינו זמן, פתחו בפנינו את שערי המסגרות ושיתפו אותנו בעשייה, בהצלחות ובאתגרים, במחשבות ובהתלבטויות.

תודה לרשות המחקר במכללה האקדמית בית ברל.

בלעדי כולכם סקירה זו לא הייתה מתממשת.

תקציר מנהלים

הסקירה הנוכחית מקיפה **סיכום מידע** מן העולם ומישראל בנוגע למסגרות חינוך לגיל הרך שבהן משולבים ילדים עם צרכים מיוחדים, במטרה לחלץ דגמים של שיתופי פעולה למטרת יישום שילוב במסגרות לגיל הרך, מלידה ועד גיל הכניסה לבית הספר. לכתובת הסקירה הנוכחית נבדקו דוחות וניירות עמדה של הארגונים הבאים: OECD; European Commission; European Agency for Special Needs and Inclusive Education; UNESCO; משרד הבריאות; משרד החינוך; המועצה לילדים בארה"ב. **יעדי הסקירה**: לבנות מסד ידע על בסיס סקירת ספרות רחבה; למפות מערכי שילוב במסגרות לגיל הרך, במיוחד במודל שיש בו שיתוף פעולה מערכתי המכונה כאן 'קמפוס משותף'; לזהות את התרומה שיש לילד ולמשפחתו במסגרות המשותפות.

כדי להבין את תמונת המצב בנוגע לחינוך משלב בגיל הרך נדרש:

1. להכיר ולהבין את תמונת המצב, מדיניות ועשייה, במדינות שונות בנוגע לחינוך בגיל הרך שכן זה הבסיס לחינוך משלב בגיל הרך
2. להכיר את תפיסות העולם החברתיות שעומדות בבסיס שירותי חינוך לגיל הרך
3. להתוודע להבדלים הדמוגרפיים בין מדינות, ופרט בין ישראל לבין מדינות באירופה, ולהשלכות מהבדלים אלה על מדיניות ועשייה באשר לחינוך בגיל הרך
4. להבין מי הן קבוצות האוכלוסייה המודרות למשל ממסגרות חינוך בגיל הרך.

בבסיס השירותים לגיל הרך עומדת ההבנה המסתמכת על ממצאי מחקרים שלפיה הגיל הרך הוא תקופת חיים קריטית במהלך החיים של הילד ובה מונחות אבני היסוד להתפתחותו. גישות עכשוויות מדגישות שנדרש להבטיח לכלל הילדים חינוך איכותי מכיל (אינקלוסיבי) ושוויוני ולטפח הזדמנויות ללמידה. חינוך משלב בגיל הרך הוא חלק בלתי נפרד מן המדיניות הכללית באשר לחינוך בגיל הרך. מונח מפתח להערכת מסגרות חינוכיות הוא **איכות** בחינוך או חינוך איכותי.

הסוגיות המובילות את הדיון ואת ההיערכות בנוגע לחינוך לילדים מלידה ועד גיל הכניסה לבית הספר הן:

- (א) חוקי חינוך (חינוך חובה – גיל הכניסה לבית הספר/חינוך חנם);
- (ב) מימון ותקצוב (היקף ההוצאה הציבורית);
- (ג) גודל הקבוצה (בהתחשב בגיל הילדים) והיחס בין מספר אנשי צוות לבין מספר הילדים;
- (ד) פדגוגיה ותכניות לימודים לגיל הרך;
- (ה) ארגון החינוך בגיל הרך – הבחנה בין טיפול (care) לבין חינוך; מערכת מפוצלת (האחריות לשירותי החינוך בגיל הרך נחלקת בין כמה רשויות ממשלתיות. החלוקה היא על פי גיל הילדים) / מערכת מאוחדת (החינוך בגיל הרך ניתן במערכת חינוך אחת המאורגנת כשלב חינוך אחד לכל הילדים שלפני גיל בית ספר. לעיתים קרובות הילדים לומדים במוסד אחד);

בישראל, ההיבט הארגוני של המדיניות הנהוגה כיום הוא פיצול עד כדי חוסר תיאום בין הגופים הממשלתיים והציבוריים הקובעים את זמינותם ואיכותם של שירותים ומסגרות לגיל הרך. שלושה משרדים ממשלתיים מעורבים בפיתוח מדיניות ובמתן שירותים לילדים בגיל הרך (מלידה ועד שלוש) – משרד הבריאות, משרד הכלכלה ומשרד הרווחה. שני משרדים מעורבים בפיתוח מדיניות ובמתן שירותים לילדים בגילאי שלוש ועד שש (עם הכניסה לבית ספר) – משרד החינוך ומשרד הרווחה. בימים אלה ממש הולכת ומתגבשת בישראל מדיניות-על שבאה לידי ביטוי בחקיקה (חוק המועצה לגיל הרך, 2017; חוק פיקוח על מעונות יום, 2018) ובכינון מרכזים לגיל הרך בשיתוף פעולה ובהסכמות בין-משרדיות.

שילוב בגיל הרך

חינוך משלב בגיל הרך נשען על תפיסות ועל גישות באשר לחינוך בגיל הרך, על הכרה בכך שלכל הילדים יש זכויות ועל יישום גישת השילוב במערכות חינוך.

המאפיינים הבולטים של שילוב שבאמצעותם ניתן לזהות שירותים ותכניות איכותיות לגיל הרך הם **נגישות** (מתן מגוון רחב של פעילויות וסביבות לכל ילד על ידי הסרת כל מכשול פיזי והצגת דרכים רבות לקידום למידה והתפתחות, תכנון הפעילויות וסביבות הלמידה כך שיהיו מבוססות על העקרונות של עיצוב אוניברסלי); **השתתפות** (שימוש במגוון רחב של גישות הוראה במטרה לקדם השתתפות במשחק ובפעילויות למידה ולהעניק לכל ילד תחושת שייכות); **תמיכות** (ההיבטים הרחבים של המערכת, כמו התפתחות מקצועית של אנשי הצוות, תמריצים ליישום שילוב והזדמנויות לתקשורת ולשיתופי פעולה בין משפחות ובין אנשי מקצוע במטרה להבטיח שילוב איכותי).

בישראל, המונח **חינוך משלב** מתייחס לאופני החינוך המשלבים בכיתה אחת ילדים ללא ועם מוגבלות. **מורת שילוב/גננת שילוב** (המוכרת גם בשם **גננת שי"ח**¹) היא מורה/גננת שהכשרתה בחינוך המיוחד ועיקר עיסוקה הוא בהוראה על פי התכניות האישיות של הילדים המשולבים במסגרות הרגילות. מורות/גננות אלה עובדות פרטנית עם הילדים המשולבים או בקבוצות קטנות, בתוך חדר הכיתה הרגילה או מחוצה לו בחדר ייעודי. המונח **מורה משלבת/גננת משלבת** מתייחס לגננת הראשית/מחנכת הכיתה הרגילה או למורה המקצועית שעם תלמידי כיתה נמנים ילדים עם מוגבלות. שתי אלה, מורת/גננת השילוב והמורה/הגננת המשלבת, עובדות בשיתוף פעולה בכל הנוגע לתכנית האישית של הילדים המשולבים ולהסדרים פדגוגיים נוספים, למשל, התאמות נדרשות בדרכי הוראה ובעיקר בדרכי היבחנות. המונח **תלמיד משולב** מופיע בלשון החוק (תיקון מס' 11 (2018) לחוק חינוך מיוחד, סעיף 15, תיקון לסעיף 20א) ומשמעו תלמיד שלומד בכיתה רגילה יחד עם קבוצת השווים ונמצא זכאי לתמיכות ולסיוע במהלך לימודיו.

אודום וחבי' (Odom, Buysse, & Soukakou, 2011) מסכמים את המחקר בנושא חינוך משלב לגיל הרך (1985–2010) ומצביעים על התובנות הבאות (שם, עמ' 347):

1. לשילוב יש משמעויות רבות, אבל עיקרו שייכות, השתתפות ומיצוי הפוטנציאל האישי.
2. לשילוב צורות רבות ומגוונות.

¹ שי"ח – במקור ראשי תיבות אלה היו קיצור של הביטוי 'שילוב ילדים חריגים'. בעקבות ביטול הביטוי 'ילדים חריגים' בלשון חוק חינוך מיוחד משמעות ראשי תיבות אלה היא 'שילוב חינוכי'.

3. נגישות אוניברסלית לתכניות משלבות עדיין אינה המציאות עבור כל הילדים עם מוגבלויות מגיל לידה עד (סוף) גיל חמש.
4. מגוון של גורמים משפיעים על יישום שילוב ועל נקודת המבט של משפחות ושל אנשי מקצוע, ביניהם, עמדות ודעות על שילוב, מאפיינים של ילדים ושל מבוגרים, מדיניות ומשאבים.
5. **שיתוף פעולה הוא אבן הפינה של שילוב באיכות גבוהה.**
6. הוראה על ידי מומחים, התערבויות ותמיכות הם רכיבים מרכזיים של שילוב באיכות גבוהה במטרה להגיע להישגים כמצופה מן הילדים.
7. שילוב מעשיר ותורם לילדים עם וללא מוגבלויות.
8. התפתחות מקצועית של הצוותים (השתלמויות) נחוצה כדי להבטיח שהעושים במלאכה ירכשו את הידע, את המיומנויות ואת התמיכות הנחוצות ליישום יעיל של שילוב.

גורלניק וחב' (Guralnick, & Bruder, 2016) מציגים את יעדי השילוב בגיל הרך :

(1) נגישות: נגישות מלאה לכל ילד לכל תכנית. מטרה זו מאפשרת לפחות שילוב פיזי וקרבה חינוכית. לאחרונה ניכרת האטה וירידה במספרי הילדים הצעירים המשולבים. נמצא שכ-25% מהילדים לא השתתפו בשום תכנית שילוב, ורק 38% למדו בתכניות רגילות עם בני גילם וקיבלו שם את התמיכות הנדרשות. הנותרים למדו במגוון מסגרות שבהן מידות שונות ואופני שילוב שונים. רוב הפעוטות מתחת לגיל 3 קיבלו תכניות התערבות מוקדמת בעיקר בבית (86%), ורק 7.5% קיבלו שירותי תמיכה בקהילה (בעיקר שירותי טיפול);

(2) התאמות והיתכנות: מחקרים רבים מצביעים על כך שניתן להתאים תכניות של הגיל הרך למטרת שילוב ילדים עם מוגבלות מבלי לפגוע בילדים ללא מוגבלות שלומדים בהן. התאמות אלה מצמצמות את הסטיגמה שיש על ילדים עם מוגבלות ומאפשרות השתתפות. לאחרונה, יש פחות ופחות מחקרים בכיוון של בדיקת היתכנות ופחות התפתחות בנושא זה. הסיבות שנמצאו לכך במחקר כוללות את חוסר היכולת של תכניות הגה"ר הרגילות לשלב חינוך מיוחד ושירותים נלווים וכן את ההתנגשות הרעיונית בין חינוך מיוחד וחינוך רגיל לגיל הרך. אחד הגורמים לכך הוא ההבדלים בין אנשי המקצוע במסד הידע המקצועי, בהכשרה ובתיאור התפקיד ותיאורו. להבדלים אלה השפעה מכריעה על עמדות ותפיסות של גננות לפעוטות ולגיל הגן באשר ליכולותיהם לעבוד עם ילדים במסגרות משלבות או רגילות;

(3) התקדמות התפתחותית (developmental progress): המטרה היא שילדים עם מוגבלויות יתפקדו במסגרת משלבת מבחינה התפתחותית וחברתית לא פחות טוב מאשר במסגרת נפרדת. מחקרים משנת 2000 ואילך מציגים ממצאים דומים – אין הבדל בין המסגרות באשר להשפעה על ההתפתחות הקוגניטיבית והחברתית. נמצא שבמסגרות משלבות התרומה היא לכלל הילדים. במחקרים מן השנים האחרונות (2010 ואילך) בקרב ילדים על הרצף האוטיסטי נמצא שגם בגיל הרך וגם בגיל הגן יש יתרונות לחינוך משלב על פני חינוך נפרד. במחקרים בנושא אוריינות עם ילדים עם עיכוב התפתחותי במסגרות משלבות, לא נמצאו הבדלים בהתקדמות. השתתפות במסגרות משלבות נמצאה תורמת לאיכות הקשרים החברתיים עם קבוצת הגיל;

(4) השתלבות חברתית: הנחת היסוד היא שהשתתפות משמעותית בין ילדים עם וללא מוגבלויות אפשרית רק במסגרות משלבות. אמנם קשה להעריך איכות של מערכות יחסים חברתיות בקבוצה

עם מקדם שונות גבוה, אבל כבר במחקרים הראשונים התברר שכאשר מדובר בקשרים חברתיים "רכים", פסיביים, נצפו מצבי התקשרות בין הילדים, אולם כאשר מדובר בקשרים אקטיביים כמו חברות, הזמנה למפגש חברי, תועדו פחות מצבי התקשרות.

למרות חילוקי הדעות בנוגע לגישות המובילות את קביעת האיכות, ניתן לזהות שני ממדים מנבאים קריטיים:

(1) איכות תכנית הלימודים וההוראה (תכנון, הוראה והערכת ההוראה, עידוד וטיפול יחסים חיוביים והתפתחות חברתית-רגשית);

(2) היבטים מבניים (הסביבה הפיזית, יחס מספרי ילדים-מטפלים, כישורים והכשרה של המטפלים, שכו).

הכלים לאיסוף מידע על אודות שיתופי פעולה למטרת יישום שילוב, בין מסגרות לגיל הרך לילדים עם צרכים מיוחדים (מעונות יום וגני חינוך מיוחד) לבין מסגרות לגיל הרך לילדים ללא צרכים מיוחדים (מעונות יום וגני ילדים) בעולם ובארץ כללו:

- סקירה מקיפה של ספרות העיון והמחקר מן העולם ותיאורי מקרה שהתפרסמו בכתב העת "הד הגן";
- ראיונות עם אנשי מקצוע בארץ והתכתבויות עם עמיתים בעולם;
- ביקורים במסגרות בארץ שכללו שיחות/ראיונות עם מנהלים ובעלי תפקיד. הביקורים נערכו ב-13 מסגרות, מהן 5 גני ילדים שבהם מתקיים שיתוף פעולה הדוק למטרת שילוב בין גן ילדים רגיל לבין גן ילדים לחינוך מיוחד ו-8 מעונות יום שבהם מתקיים שיתוף פעולה בין מעונות יום שיקומיים לבין מעון יום לילדים עם התפתחות תקינה.

בסקירה נמצאו דיווחים ממדינות אירופה ומדינות נוספות הכוללים דוגמאות של מסגרות משלבות. בסקירה דיווחים אלה ממוינים לפי צורת הארגון של השירותים: מפוצל או מאוחד. במדינות אירופה המקיימות מערך ארגוני מפוצל הדיווח הוא על אודות מסגרות משלבות לגילאי 3-6, והוא כולל דיווח מפורט בעקבות ביקור ממסגרות בגרמניה, באירלנד ובפורטוגל, ובהמשך מוצגת תמצית מן הדיווחים ששלחו מדינות אחרות באירופה ותיאור תמציתי מארה"ב, מאוסטרליה ומהונג-קונג. במדינות אירופה המקיימות מערך ארגוני מאוחד הדיווח הוא על אודות מסגרות משלבות מלידה ועד גיל הכניסה לבית ספר, והוא כולל דיווח מפורט בעקבות ביקור ממסגרות בפינלנד, באיסלנד ובספרד, ובהמשך מוצגת תמצית מן הדיווחים ששלחו מדינות אחרות באירופה ודיווח תמציתי מניו-זילנד ומקנדה.

לסיכום, במדינות המקיימות מערך שירותים מפוצל ניתן לראות את היסוד המשותף והוא גישה מכילה בקבלה ובהפעלה, התאמות אישיות וגמישות פדגוגית בתכנית הלימודים ובניית צוותי עבודה, לרבות אנשי מקצוע למתן תמיכות אישיות.

בישראל, **הדגמים השכיחים של שיתוף פעולה** למטרת יישום שילוב במסגרות לגיל הרך מגיל לידה עד הכניסה לבית הספר במעונות יום ובגני ילדים הם:

שילוב ילדים אחדים (2-5) במסגרת הרגילה לפי תכנית ערוכה מראש;

'שילוב הפוך' של ילדים אחדים (2-5) מן המסגרת הרגילה בפעילות במסגרת המיוחדת;

שילוב קבוצה גדולה (עד 10 ילדים, כשליש מילדי הגן) של ילדים באוכלוסיית הגן ומתן תמיכות על בסיס אישי לפי הצורך ;

פעילויות משותפות ומתוכננות מראש לשתי המסגרות, כמו למשל, משחק בחצר, חגיגות חגים, ימי הולדת, ערב שבת וכדומה. כל הפעילויות מאופיינות בתכנון מראש ובליוי מקצועי של צוות משתי המסגרות ;

שיתוף פעולה שמתבסס על ההיערכות הפיזית, למשל, בדגם של קמפוס משותף או מבנים צמודים, איננו מובן מאליו ונדרשים לכך התכוונות, תכנון והיערכות מראש. יחד עם זאת, יש רשויות מקומיות שמתכננות את גני הילדים ב'אשכולות' של מבנים זה לצד זה או אף מבנים עם אזורים משותפים בתוך המבנה ומחוצה לו. בדרך כלל, ילדים עם צרכים מיוחדים לומדים במסגרת נפרדת, וגם כאשר קיים שיתוף פעולה עם מסגרת רגילה, לא תמיד כלל הילדים נוטלים בו חלק. המצב השכיח הוא שילדים מועמדים להשתתף בתכנית שילוב אם הם עונים על קריטריונים ברורים שקשורים ליכולת תקשורתית ולהתנהגות לא מפריעה.

בגני ילדים לגילאי 3–6 שבפיקוח משרד החינוך מוכרים בנוסף גם סוגי שילוב אחרים: שילוב פרטני הכולל תמיכה על ידי סיעת; שילוב פרטני לילד אחד או לילדים אחדים ותמיכה על ידי גננת שי"ח/גננת שילוב; גן מיוחד בקרב אשכול גנים רגילים; לצד מעונות היום וגני הילדים מתפתח לאחרונה בישראל דגם נוסף של מערך שירותי טיפול וחינוך לגיל הרך המכונה 'מרכז לגיל הרך'.

ליוזמה לקידום שיתוף פעולה ולהפעלת תכנית שילוב מקורות שונים: מדיניות עירונית; הגנות עצמן; גישה אידיאולוגית של הגוף המפעיל; נסיבות טכניות של מבני גן שנמצאים בצמידות זה לזה המאפשרות ליוזמה להתממש.

לסיכום, קיימות שתי צורות לארגון השירותים לגיל הרך: (1) מערך ארגוני מפוצל שבו השירותים לגילאי לידה עד גיל 3 ניתנים על ידי משרדי הבריאות והרווחה והשירותים לגילאי 3 עד 6 (גיל הכניסה לבית ספר) ניתנים על ידי משרד החינוך; (2) מערך ארגוני מאוחד שבו השירותים הם באחריות משרד ממשלתי אחד, בדרך כלל משרד החינוך, והם ניתנים ברצף מלידה ועד גיל הכניסה לבית ספר. במדינות שמקיימות מערך ארגוני מפוצל מושקעים מאמצים רבים לשלב ילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה. לכך נדרש שיתוף פעולה בין-משרדי ונדרשת תמימות דעים רעיונית. במדינות שמקיימות מערך ארגוני מאוחד התכניות כוללות גם טיפול וגם חינוך בהתאמה לגיל ולהתפתחות הכללית עם אפשרות למתן תמיכות כבר בגיל הצעיר. מערך מאוחד מאפשר טיפוח ופיתוח מיומנויות חברתיות (משחק, שיתוף פעולה עם הזולת, למידה שיתופית, התחשבות וסובלנות וכיו"ב).

שיתופי הפעולה למטרת יישום שילוב או מסגרות מכילות לפעוטות (מתחת לגיל 3) קשורות קשר הדוק למבנה הארגוני (מפוצל או מאוחד), למדיניות בנוגע לחינוך חובה ולשירותים לפעוטות בכלל. בגיל הגן (מגיל 3 ועד הכניסה לבית הספר) ניתן לזהות מבנים ארגוניים דומים מבחינת כוח אדם – גננת 'נודדת', תגבור צוות הגן בסייעת נוספת, שתי גננות שלאחת מהן הכשרה בחינוך

מיוחד, אנשי מקצוע נוספים (תרפיות, קלינאית תקשורת וכדומה). למדנו שבישראל, בשיתופי פעולה למטרת יישום שילוב והקמת מסגרות משלבות לפעוטות ולילדים, בולטת אידיאולוגיה של ארגונים מפעילים לצד יוזמות מקומיות של גננות שזוכות בברכת הרשות המקומית.

באשר ליעדי הסקירה :

(1) **מסד הידע** שנבנה בסקירה מקיף את הסוגיות המרכזיות בחינוך לגיל הרך ובחינוך משלב לגיל הרך. בהמשך להסכמה בין קובעי מדיניות, חוקרים ובעלי ענין שלפיה חינוך מיטבי בגיל הרך הוא קריטי להתפתחות ותורם לחברה, נדרש לדון בסוגיה מרכזית הקשורה לארגון השירותים – ההבדלים בין שתי הגישות: גישת הפיצול בין השירותים לפעוטות לבין השירותים לילדים צעירים כך שמשרדי ממשלה שונים אחראים על כל קבוצת גיל; גישת איחוד כל השירותים תחת משרד ממשלתי אחד.

(2) **מערכי שילוב בגיל הרך** המוצגים בסקירה כוללים מערכי שילוב בישראל ומערכי שילוב בארצות אחרות. ניתן לראות שכאשר חינוך לגיל הרך, משלב או לא, נתון באחריות משרד אחד (בדרך כלל משרד החינוך), הארגון והמבנה שיטתיים ואיכותיים. שיתופי פעולה מערכתיים אינם עומדים בפני עצמם, אלא הם פועל יוצא של המבנה הארגוני. בביקורים במסגרות בישראל נמצא שהמקורות ליוזמה לשיתופי פעולה מגוונים – יוזמה מקומית של הגננות, יוזמה של הרשות המקומית או התפיסה הרעיונית המובילה של עמותה הנותנת שירותים.

(3) קשה לעמוד מתוך הסקירה על **התרומה לילד ולמשפחתו**. ההתרשמות הכללית היא שבכל סוגי המסגרות נעשים מאמצים לשתף את ההורים של ילדים עם צרכים מיוחדים בתהליכי קבלת החלטות ובשיקולי הדעת בתכנית השילוב. עדויות לתגובות ההורים של ילדים עם התפתחות תקינה נמצאו רק בתיאורי מקרה של מסגרת משלבת בגישה מאוחדת.

במבט קדימה מוצע:

- א. לפעול לבדיקה שיטתית של איכות המסגרות הקיימות בישראל. ניתן לעשות שימוש באחד מן הכלים התצפיתיים הנזכרים בסקירה.
- ב. לפעול במסגרת המועצה לגיל הרך לקידום הכלה ושילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במערך השירותים, מפוצל או מאוחד.
- ג. לפעול למיפוי ארצי של מסגרות משלבות לגיל הרך בישראל לגילאי לידה עד 3 וגני ילדים לגילאי 3–6. נדרש לקבוע תבחינים למיפוי.
- ד. להקים צוות פעולה שיברר את הקריטריונים הקיימים הלכה למעשה לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים – קריטריונים פורמליים ולא-פורמליים.

תוכן עניינים

עמוד	
3	תודות
4	תקציר מנהלים
10	רשימת לוחות
11	מבוא
16	פרק א - סוגיות בחינוך לגיל הרך: סקירה מהנעשה בעולם ובארץ
22	פרק ב - שילוב בגיל הרך
31	פרק ג – מתודולוגיה: שיטת הבדיקה
31	1.ג. כלים
32	2.ג. מהלך איסוף המידע
37	פרק ד - שילוב בגיל הרך: דוגמאות
37	1.ד. דגמים מן העולם
51	2.ד. דגמים של שיתופי פעולה למטרת קידום שילוב במסגרות לגיל הרך בישראל
72	פרק ה - סיכום ומסקנות
72	ה.1. מעבר משירות מפוצל לשירות מאוחד במסגרות לחינוך לגיל הרך
74	ה.2. עקרונות לחינוך משלב איכותי בגיל הרך
76	ה.3. במבט קדימה
79	אפילוג
84	ביבליוגרפיה
93	נספחים
93	נספח מס' 1: שאלון
97	נספח מס' 2: כלי להערכת הסביבה החינוכית
	Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R)
98	נספח מס' 3: כלי תצפיתי להערכת שילוב - Inclusive Classroom Profile ICP
99	נספח מס' 4: כלי תצפיתי להערכת הסביבה החינוכית בגיל הרך - Inclusive Early Childhood Education Environment, Self-Reflection tool
100	נספח מס' 5: רשימת מקורות נוספים בנושא חינוך משלב בגיל הרך

רשימת לוחות

עמוד	
34	לוח מס' 1: פריסת הביקורים במסגרות לגיל הרך
50	לוח מס' 2: הנושאים של המודל האקולוגי
54	לוח מס' 3: תמצית התרשמות משיתופי פעולה ושותפויות במעונות יום
64	לוח מס' 4: תיאורי מקרה של שותפויות בגני ילדים
66	לוח מס' 5: תמצית התרשמות משיתופי פעולה ושותפויות בגני ילדים, גילאי 3-6

"החינוך בגיל הרך הוא התשתית לחינוכם הכולל של הילדים" (סעיף 1.2 בחוזר מנכ"ל תש"ס/7/3.1-9, תכנית היסוד למערכת החינוך הקדם יסודי)

הסקירה הנוכחית מקיפה סיכום מידע מן העולם ומישראל בנוגע למסגרות חינוך לגיל הרך מלידה ועד גיל הכניסה לבית הספר, שבהן משולבים ילדים עם צרכים מיוחדים² במטרה לחלץ דגמים של שיתופי פעולה למטרת יישום שילוב במסגרות אלה. דגמים אלה יוכלו לשמש בהמשך בבניית תכנית פעולה למתן שירותי חינוך וטיפול לילדים בגיל הרך עם וללא צרכים מיוחדים. המונח 'חינוך לגיל הרך' בסקירה זו הוא תרגום של המונח הלועזי 'early childhood education'. הוא מתייחס לילדים מלידה ועד גיל הכניסה לבית ספר בהבנה שבמדינות רבות, ובכללן מדינת ישראל, השירותים והפיקוח עליהם נחלקים בין מסגרות לפי גיל:

1. מסגרות לגילאי לידה עד שלוש: מעונות יום ומעונות יום שיקומיים (בלועזית - Day Care Centers);
 2. מסגרות לגילאי שלוש עד שש: גני ילדים – טרום-טרום-חובה, טרום-חובה, חובה וגן ילדים מיוחד (בלועזית - Pre-school, Pre-Kindergarten, Kindergarten)
- הפיקוח נחלק בין משרדי הרווחה והבריאות (על המעונות) לבין משרד החינוך על גני הילדים. בסקירה זו נעשה שימוש במונח '**חינוך משלב**' כתרגום למונח הלועזי 'inclusive education'.

לסקירה מספר יעדים: לבנות מסד ידע על בסיס סקירת ספרות רחבה; למפות מערכי שילוב במסגרות לגיל הרך, ובמיוחד במודל שיש בו שיתוף פעולה מערכתי בין חינוך רגיל לחינוך מיוחד³; לזהות את התרומה שיש לילד ולמשפחתו במסגרות המשותפות. חשוב לזכור שחינוך משלב בגיל הרך נשען על מספר אבני יסוד: המסורת הקיימת של חינוך לגיל הרך בכלל; הגישה לארגון מסגרות החינוך – גישת הפרדה לפי קבוצת גיל (לידה עד שלוש ושלוש עד שש) או גישה מאוחדת (מלידה עד גיל שש); הגישה הארגונית מובילה למשרד/ים הממשלתי/ים שאחראים על המסגרות (אחריות זו קובעת את אופי המסגרת ואת נוהלי העבודה שבה); תפיסה ועמדות באשר לשילוב/הכלה של ילדים עם צרכים מיוחדים יחד עם חבריהם עם התפתחות תקינה.

בפתח הסקירה חשוב לציין שכדי להבין את תמונת המצב בנוגע לחינוך משלב בגיל הרך נדרש:

- להכיר ולהבין את תמונת המצב, לרבות מדיניות ועשייה, בנוגע לחינוך בגיל הרך בכלל בהתחשב בהבדלים בין מדינות שונות. עד סוף שנות ה-90 של המאה שעברה, חינוך לגיל הרך לא עמד במרכז מדיניות החינוך במרבית המדינות המפותחות, ועל פי רוב ניתנה העדפה בחינוך לגילים המאוחרים יותר. החינוך בגיל הרך התמקד בעיקר במתן מענה לילדים בסיכון

² בסקירה הנוכחית נעשה שימוש במונח 'צרכים מיוחדים' כתרגום למונח disabilities בהתייחס לילדים שעקב מוגבלות נמצאו זכאים לקבלת חינוך מיוחד ותמיכות אישיות.

³ שיתוף פעולה זה מכונה לעיתים 'קמפוס משותף'.

ולילדים עם צרכים מיוחדים. בעקבות ממצאי מחקרים שהצביעו על קשרים מובהקים בין הישגים בגילאי בית הספר לבין השתתפות במסגרת חינוכית בגיל הרך, החלו המדינות המפותחות להרחיב את ההיצע של מסגרות חינוך לגיל הרך ובמרביתן נעשו שינויים של ממש במדיניות החינוך בגיל הרך שבאו לידי ביטוי בכינון מנגנונים רגולטוריים ובהגדלת ההוצאה התקציבית.

- להכיר את תפיסות העולם החברתיות שעומדות בבסיס שירותי חינוך לגיל הרך. לתפיסות אלה יש השפעה על ארגון מערכת החינוך, על תחומי האחריות של הרשויות השונות ועל המסגרות הפועלות.
- להתוודע להבדלים הדמוגרפיים בין מדינות בכלל, ובין ישראל לבין מדינות באירופה, למשל. בשנת 2013 חיו בישראל קרוב למיליון ילדים בגילאי לידה עד שש, שהם כ- 37% מכלל הילדים בישראל. העובדה שבמדינת ישראל יש יותר ילדים באה לידי ביטוי בנתונים דמוגרפיים. במדינות ה-OECD ממוצע הילדים בגילאי לידה עד 5 הוא 6.3%, בעוד שבארצות הברית הוא 12.3%. בעוד שבמדינות רבות באירופה אוכלוסיית הגיל הרך הולכת וקטנה, בישראל התחזית היא לגידול במספר הילדים (וולנסקי, סלע ואשר, 2015; OECD, 2014).
- להתוודע למבנה החברתי הנוכחי במדינות שונות ולהכיר את האוכלוסייה המודרנית, השונה, האחרת. לצד הצוענים, ילדים ונוער בסיכון ואנשים עם צרכים מיוחדים, יש לזכור את גלי הפליטים ששטפו את אירופה בשנים האחרונות, ביניהם משפחות וילדים צעירים. כדי להבטיח קליטה מוצלחת על המדינות לתת שירות ממוקד לילדים בגיל הרך. מקובל להצביע על כך שבכל אוכלוסיית ילדים ניתן למצוא 10%-15% ילדים עם מוגבלויות, מהם 8%-10% עם מוגבלות חמורה, מחלה כרונית או נכות הפוגעת בתפקודם היומיומי. בישראל כ-20% מכלל הילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הם ילדים מתחת לגיל הכניסה לבית הספר.

בפתח המאה ה-21 קיימת הסכמה כללית בקרב אנשי מקצוע מתחומים שונים, קובעי מדיניות והורים, שהגיל הרך הוא תקופת חיים קריטית במהלך החיים של הילד ובה מונחות אבני היסוד להתפתחותו. ממצאי מחקרים שנערכו בארץ ובעולם בנושא הגיל הרך מלמדים שאיכות חוויותיהם והתנסותם היומיומית של ילדים מרגע לידתם משפיעה על התפתחותם הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית בילדות ועל הישגיהם מאוחר יותר בבית הספר ובחיים בכלל. מוסכם על גורמים שונים המעורבים בתחום הגיל הרך שלאיכות הטיפול, החינוך והטיפוח של ילדים בשנות חייהם הראשונות יש חשיבות חברתית וכלכלית רבה. וכך, בשנים האחרונות ניכרת עלייה בהתעניינות של גופים וסוכנויות בינלאומיות בסוגיות שונות באשר לחינוך בגיל הרך, מתוך הכרה שבשנות החיים הראשונות מונחים היסודות להתפתחות וללמידה ושהשקעה בשנים הקריטיות להתפתחות תורמת ומשפרת את הסיכויים לתפקוד עצמאי כבוגר מבחינה חברתית וכלכלית. בד בבד עם הכרה הזו, עולה ההבנה שיש לאפשר נגישות לחינוך לכלל הילדים באשר הם, ללא הדירה על בסיס מגדר, צבע עור, קבוצה חברתית או מוגבלות.

עמדות חדשות לגבי תפקוד המשפחה ומקומה בהתפתחות הילד הובילו לשינויים בגישות להתערבות מוקדמת ולחינוך בגיל הרך וחוללו תפנית משמעותית בהתייחסות למעורבות הורים בתהליך (אינגבר ודרומי, 2010). שילוב המשפחה בתכניות התערבות מוקדמות הוא כיום המודל

הרווח במדינות מערביות, והורים נוטלים חלק בהקמת ארגוני הורים ובתהליכי סנגור ואף משתתפים בעיצוב מדיניות של תכניות התערבות שבהן המשפחה במרכז⁴.

הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (Organization for Economic co-operation and Development – OECD), ארגון המדינות המפותחות הליברליות, מקיים מתחילת המאה ה-21 מגוון מהלכים לאיסוף נתונים עדכניים בנוגע לחינוך בגיל הרך בקרב 35 המדינות החברות בארגון⁵. המטרה היא לתמוך במדינות החברות במהלכי גיבוש מדיניות לשיפור המערכות והשירותים לגיל הרך. ניתן למצוא באתר הארגון פרסומים רבים, ביניהם ניתוח הקשרים שבין הגדלת ההשקעה בחינוך לגיל הרך לבין שיפור התפקוד כבוגר, ניתוח מסמכי מדיניות, ניתוח הקשר שבין חינוך איכותי בגיל הרך לבין יתרונותיו, בעיקר לילדים טעוני טיפוח וילידים ממשפחות מהגרים. בשנת 2017 פרסם הארגון מסמך מקיף (OECD, Starting Strong IV, 2015), שבו סיכום האינדיקטורים במדינות החברות ממספר נקודות מבט – נגישות, משילות, שוויון, תקצוב ומימון, תכנית לימודים, צוות ההוראה ומעורבות הורים. מסמך זה כולל גם התייחסות לשירותים לילדים מתחת לגיל 3, ובנוסף ניתוח נתוני מבחן PISA משנת 2015 בהתייחס להשתתפות במסגרת לגיל הרך של אותם הילדים וההשפעות על הבריאות, הרווחה ויכולת התעסוקה של האימהות.

גם נציבות האיחוד האירופאי (European Commission – EC), הרשות המבצעת של האיחוד האירופאי והיוזמת של מרבית חוקיו, נותנת את דעתה מעת לעת על שאלות שונות הכרוכות בחינוך לגיל הרך. בשנת 2011 הודיעה הנציבות על קביעת יעדים בתחום החינוך בגיל הרך במסגרת התוכנית האסטרטגית "אירופה 2020". על פי תכנית זו נדרשו מדינות האיחוד לשפר את הנגישות לחינוך בגיל הרך לכלל האוכלוסייה ולפעול להעלאת מידת ההשתתפות ולשיפור איכותן של מסגרות הטיפול לגיל הרך. בפתח המסמך מפרטים הכותבים בעיקר באשר לילדים מרקע חברתי-כלכלי חלש ומקבוצות מוחלשות, ובכללן מהגרים (וולנסקי ואחרים, 2015; וייסבלאי, 2015; European Commission, 2011).

המהלך לפיתוח מסגרות חינוך לגיל הרך, לרבות לפעוטות מתחת לגיל שלוש, מצטרף למהלכים הקשורים לחינוכם של ילדים עם צרכים מיוחדים. התנועה הקוראת לשילובם במעגלי החינוך הרגיל ובמעגלי החיים המרכזיים מובילה מזה כארבעה עשורים את המהלך המתנגד למתן מענה לצרכים מיוחדים בנפרד, מהלך המנציח אי-צדק, אפליה והדרה. שילובם של ילדים עם מוגבלות באותן מסגרות חינוך, כמו ילדים ללא מוגבלות, נתפס בראש ובראשונה כעשיית צדק חברתי (ראו למשל: Ainscow & Miles, 2008; Florian, 2010).

הסוכנות האירופאית לצרכים מיוחדים וחינוך משלב (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) נוסדה בשנת 1996 ביוזמת הממשלה הדנית במטרה לכונן מסגרת כלל אירופאית בתחום של מתן מענה חינוכי לילדים עם צרכים מיוחדים. בשנת 2014 שינתה הסוכנות את שמה כדי לשקף את ההדגשה של חינוך משלב כוללני (inclusive education). זהו ארגון עצמאי שמאפשר שיתוף פעולה בין משרדי חינוך ממשלתיים בקרב 34 מדינות אירופה החברות בו. מטרתו העיקרית היא לסייע למדינות החברות בו בשיפור מדיניות ועשייה בתחום החינוך בכלל

⁴ בסקירה הנוכחית מובא דיווח על מקום ההורים במסגרת הדיווחים על אודות מסגרות משלבות.

⁵ שם המהלך הוא Starting Strong. מידע נוסף ניתן למצוא באתר הארגון: www.oecd.org/ece.

והחינוך המשלב בפרט, ולספק ידע נתמך ראיות בנוגע לפיתוח וטיפול חינוך משלב. הייעוד של סוכנות זו הוא "להבטיח שלומדים בכל גיל יקבלו הזדמנויות חינוכיות משמעותיות ובאיכות גבוהה בקהילה בה הם חיים וביחד עם קבוצת השווים" (EASNIE, 2015). סוכנות זו הובילה בשלוש השנים האחרונות פרויקט 'חינוך משלב בגיל הרך' (Inclusive Early Childhood Education, IECE), שמטרתו לזהות, לנתח ולאפיין את ההיבטים המרכזיים בחינוך משלב איכותי לילדים בגילאי 3 עד הכניסה לבית ספר יסודי בקרב המדינות החברות⁶. הדוחות שהתפרסמו מצביעים על מגוון הפרקטיקות ביישום שילוב במסגרות לגיל הרך. המגוון נובע מן השוני בין המדינות בנוגע לתפיסת החינוך בגיל הרך ומההבדלים בגיל הכניסה לבית הספר ובגילאי חינוך חובה. אחד המאפיינים הברורים במסגרות המשלבות הוא מידת שיתוף הפעולה שבין צוותי החינוך הנובע מכוונות אישית בקרב אנשי הצוות ובקרב בעלי העניין וממדיניות לאומית.

ארגון אונסקו (ארגון החינוך, המדע והתרבות של האו"ם: UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) פועל מזה קרוב לשני עשורים באמצעות מפגשים בינלאומיים, פורומים וקבוצות עבודה בגיבוש ניירות עמדה בנושא חינוך שוויוני ואיכותי לכל. אחד השיאים של הפעילות הזאת הוא 'הצהרת אינצ'און – לקראת חינוך בשנת 2030' (UNESCO, 2016). ההצהרה גובשה במהלך הוועידה שהתקיימה במאי 2015 באינצ'און שבקוריאה ועיקרה **חינוך לכל: "הבטחת חינוך איכותי מכיל (אינקלוסיבי) ושוויוני וטיפולו הזדמנויות ללמידה במעגל החיים לכל"**.

ניירות עמדה ברוח דומה הופקו גם על ידי משרדי הממשל האמריקאי בעשור האחרון (DEC/NAEYD, 2009a; Policy Statement, 2015). במסמכים אלה מופיעים לצד הצהרת מדיניות גם הרעיון של **חינוך משלב איכותי** ותבחינים לאיכות השילוב. בין החוקרים הפעילים בגיבוש מסמכי המדיניות בארה"ב ניתן למצוא את מיכאל גורלניק (Michael J. Guralnick) ואת סמואל אודום (Samuel L. Odom), שניהם חוקרים ותיקים בתחום חינוכם של ילדים צעירים עם נכויות התפתחותיות. הם מצביעים על כך שהמטרות העיקריות של חינוך משלב בגיל הרך לפעוטות עם מוגבלות הן: (1) נגישות; (2) התאמות והיתכנות; (3) התקדמות והתפתחות; ו-(4) השתלבות חברתית. מאלה הם מציעים לגזור את התבחינים הבאים כדי להעריך את איכותן של מסגרות משלבות בגיל הרך: (1) מידת הנגישות; (2) מידת ההשתתפות; (3) היקף התמיכות.

בישראל, כאשר מונה פרופ' מנואל טרכטנברג לעמוד בראש הוועדה לשינוי חברתי כלכלי בשנת 2011 בעקבות גל המחאה החברתית, הוא הטיל על מרכז המחקר והמידע של הכנסת להכין סקירות על תחום השירותים לגיל הרך מלידה ועד גיל שש, בישראל ובעולם. במענה, מרכז המחקר והמידע של הכנסת הפיק שלושה דוחות בנושא (וייסבלאי, 2015א; וייסבלאי, 2015ב; רבינוביץ, 2015). בד בבד, נציבות הדורות הבאים שפעלה בכנסת התגייסה להכנת נייר עמדה בנוגע לחינוך בגיל הרך (שהם וצור, 2011). מן המסמכים הללו עולה שבאשר לחינוך בגיל הרך, המאפיין המרכזי של המדיניות הנהוגה כיום בישראל הוא פיצול וחוסר תיאום בין הגופים הממשלתיים והציבוריים הקובעים את זמינותם ואיכותם של שירותים ומסגרות לגיל הרך. סקירה משווה בנושא מדיניות הגיל הרך המבוססת במידה רבה על דוחות ה-OECD שהוזכרו לעיל, הוכנה על

⁶ בסקירה זו יוצגו ארבעה מן הפרסומים שיצאו לאור במסגרת מהלך זה.

ידי לשכת המדען הראשי במשרד החינוך והוגשה למנהלת האגף לחינוך קדם-יסודי דאז סימה חדד מה-יפית (וולנסקי ואחרים, 2015).

מכל המהלכים הללו עולה כי :

- יש הכרה בחשיבות חינוך בגיל הרך ובתרומתו להתפתחות בחיים כבוגר ;
- חינוך משלב בגיל הרך הוא חלק בלתי נפרד מן המדיניות הכללית באשר לחינוך בגיל הרך ;
- מונח מפתח עכשווי להערכת מסגרות חינוכיות הוא **איכות** בחינוך או חינוך איכותי ;

בסקירה הנוכחית 5 פרקים : שני הפרקים הראשונים מניחים את התשתית לנושא באמצעות הצגת הסוגיות הנדונות בקרב אנשי מקצוע וקובעי מדיניות באשר לחינוך בגיל הרך בכלל ובאשר לחינוך משלב לילדים בגיל זה בפרט. בפרק השלישי מוצגת שיטת הבדיקה, ובפרק הרביעי מוצגות דוגמאות לשיתופי פעולה בין מסגרות חינוך לגיל הרך מן העולם ומישראל. בפרק החמישי והאחרון מובאות המסקנות מן הדגמים שנסקרו והצעות לפעולה במבט קדימה. בפרק זה מוקדש מקום להצגת הנושא של מעבר ממערך שירותים מפוצל לפעוטות וילדים בגיל הרך לשירות מאוחד באחריות משרד ממשלתי אחד. כמו כן מוצג הנושא של **איכות בחינוך משלב**, הנמצא כיום בחוד החנית של כל דיון ומחקר עכשוויים בנושא חינוך משלב לגיל הרך.

פרק א - סוגיות בחינוך לגיל הרך: סקירה מהנעשה בעולם ובארץ

בשפה האנגלית ניתן למצוא מספר ביטויים המתייחסים לנושא פרק זה. אחדים מתייחסים באופן כללי לתקופת הילדות המוקדמת, למשל: early childhood, infancy, young children, ואחרים מתייחסים לסוג המסגרת, למשל: preschool, pre-primary, kindergarten, pre-kindergarten (pre K), child care (centers/services). המונחים בעברית 'גיל רך' ו'קדם-יסודי' מתייחסים לתקופה שלפני כניסה ללימודים בבית ספר, מלידה ועד סוף גיל חמש או עד גיל שש. 'הגבול' בין חינוך לגיל הרך ו/או חינוך קדם-יסודי לבין חינוך יסודי משתנה ממדינה למדינה בהתאם לגיל הכניסה לחינוך חובה.

ממצאי מחקרים מצביעים באופן עקבי על ההשפעה החיובית של חינוך קדם-יסודי על התפתחות הילדים ועל כך שההשתתפות במסגרות לגיל הרך היא משתנה מנבא הצלחה בעתיד, בעיקר בקרב ילדים מסביבות חברתיות-כלכליות נמוכות. נוסף על כך, מנתונים של ה-OECD עולה שהחינוך לילדים מגיל 3 ועד לגיל הכניסה לבית ספר זוכה לאחרונה לתשומת לב ולהשקעות גדולות יותר של הממשלות, ושילוב בין חינוך חינוך חינוך חובה הוא אחת הדרכים המרכזיות להעלאת שיעור ההשתתפות במסגרות חינוך קדם-יסודיות (וולנסקי ואחרים, 2015; OECD, 2014).

כפי שמשקף מן המסמכים ומניירות העמדה של גופים וארגונים שונים (המוזכרים במבוא), מספר סוגיות מובילות את הדיון ואת ההיערכות בנוגע לחינוך לילדים מלידה ועד גיל הכניסה לבית הספר: (א) חוקי חינוך (חינוך חובה וחינוך חינוך); (ב) מימון ותקצוב (היקף ההוצאה הציבורית); (ג) גודל הקבוצה (בהתחשב בגילאי הילדים) והיחס בין מספר אנשי צוות לבין מספר הילדים; (ד) פדגוגיה ותכניות לימודים לגיל הרך; (ה) ארגון החינוך בגיל הרך. להלן פירוט סוגיות אלה.

(א) חוקי החינוך במדינות אירופה אינם אחידים וגיל כניסה לחינוך חובה יסודי נע בין 4 ל-7 שנים⁷, ושירותים לפעוטות לפני גיל חינוך חובה ניתנים במסגרות שונות ציבוריות ופרטיות. יחד עם זאת, נמצא (European Commission, 2013) שבמדינות האיחוד האירופאי שיעור הילדים בגיל 4 עד גיל הכניסה לבי"ס שמקבלים שירותי חינוך הוא 93.2%, אך שירותי חינוך לפעוטות מתחת לגיל 3 ניתנים רק ב-10 מדינות.

מערכת החינוך בארה"ב היא אחת המורכבות בעולם והיא משתנה ממדינה למדינה, ואפילו בין הערים השונות. הבסיס החוקי לחינוך משלב בארה"ב הוא חוק חינוך מיוחד PL 99-457 משנת 1986 שהחיל את עקרונות חוק חינוך מיוחד גם על קבוצת הגיל לידה עד 3. המונח 'תכניות לגיל הרך' מתייחס לתכניות של טיפול וחינוך שהמדינה חייבת לכונן עבור ילדים מלידה ועד סוף גיל 5,

⁷ גיל הכניסה לבית הספר לפי נתונים המופיעים בפרסום של הסוכנות האירופאית לצרכים מיוחדים ולחינוך משלב (Bartolo et al., 2016): גיל 4 - קפריסין, לוקסמבורג ואירלנד הצפונית; גיל 5 - קרואטיה, אנגליה, יוון, הונגריה, לטביה, מלטה, הולנד, פולין, סקוטלנד ווילס; גיל 6 - אוסטריה, בלגיה, צ'כיה, דנמרק, צרפת, גרמניה, איסלנד, אירלנד, נורבגיה, פורטוגל, רומניה, סלובקיה, סלובניה וספרד; גיל 7 - בולגריה, אסטוניה, פינלנד, ליטא ושבדיה; בשווייץ גיל הכניסה שונה מקנטון לקנטון ונע בין 4 ל-6.

עם הכניסה לגן ילדים (K). בחלקן הגדול תכניות אלה נשענות על סיוע למשפחה (home based) בהיקף של שעות אחדות בשבוע; חלקן פרטיות ואחרות במימון ציבורי או במימון משולב, פדרלי ומקומי (למשל, Head Start, Early Head Start). רבים מן הפעוטות מקבלים שירותי טיפול (care) בבית ואחרים במסגרות קהילתיות הפועלות מספר שעות בשבוע. כמו כן, ניתן למצוא גני ילדים פרטיים או פעוטונים שנמצאים בבתי"ס ציבוריים המופעלים ברישיון על ידי עמותות או גופים ציבוריים אחרים (charter schools). בעשורים שחלפו מאז התפתח הדיון בנוגע לאיכות השירותים הניתנים, ונוסף על כך הוטמעה גישת 'תגובה להתערבות' (response to intervention) גם בשירותים לגיל הרך.

במדינת ישראל ניתנה אמנם תשומת לב מיוחדת לחינוך הקדם-יסודי כבר מימיה הראשונים של המדינה, אך בעיקר לילדים מעל גיל שלוש. מערכת החינוך לגיל הרך מפוצלת למערכת ממשלתית לגילאי שלוש עד שש, שעיקרה גני ילדים המופעלים על ידי משרד החינוך ובפיקוחו, ולמערכת לגילאי לידה עד שלוש, שחלקה בבעלות ארגונים ציבוריים, חלקה פרטית ומיעוטה ממשלתית. חוק לימוד חובה (1949) קבע את גיל 5 כגיל הכניסה למערכת החינוך, והמסגרת כונתה בשם 'גן חובה'. בשנת 1984 הוחל החוק לגילאי 3-4 (ביוזמת חה"כ נמיר), ויישומו בוצע רק בשכבות החלשות. ובשנת 2012, בעקבות ועדת טרכטנברג, הפך החינוך מגיל 3 לזכות מוקנית לכלל ילדי ישראל. המסגרות מכונות 'גן טרום-חובה' ו'גן טרום-טרום-חובה'. מערכת המסגרות לפעוטות מלידה ועד גיל 3 כוללת מעונות יום ומעונות שיקומיים, נמצאת בפיקוח שלושה משרדי ממשלה – משרד הרווחה והשירותים החברתיים, משרד הכלכלה ומשרד הבריאות. חוק מעונות יום שיקומיים ה' תש"ס (2000) מסדיר את ההפעלה ואת הפיקוח על הטיפול בילדים בגיל הרך (פעוטות, לידה עד שלוש) שיש להם צרכים מיוחדים והם מטופלים במעונות יום ייעודיים. לאחרונה התפרסם ברשומות חוק הפיקוח על מעונות יום לפעוטות התשע"ט 2018 (שייכנס לתוקף ב-1 בספטמבר 2019) שמטרתו הסדרה ופיקוח על מערך המסגרות לגיל הרך. למועצה לגיל הרך שהוקמה על פי חוק⁸ יש מספר מטרות: (א) לשמש כגוף מתאם בין הגורמים המטפלים השונים; (ב) לפעול למניעת מצבי סיכון לילדים בגיל הרך; (ג) לכונן דרכי עבודה לאיתור ולזיהוי מוקדם של ילדים שיש להם עיכוב התפתחותי ו/או קשיים נוספים. נוסף על כך, המועצה אמורה לגבש המלצות בנוגע להכשרה מקצועית, לפעול להקמת מרכז לאומי למידע ולמחקר בתחום הגיל הרך ולגבש תכנית ליצירת רצף בין מסגרות הגיל הרך לבין בית הספר.

(ב) מימון ציבורי מאפשר יצירת סביבה חינוכית מתאימה וגיוס אנשי צוות כנדרש על פי קני מידה מקצועיים. הוצאה ציבורית נחלקת בין המדינה, המחוז ו/או הרשות המקומית. בדרך כלל המדינה מעורבת יותר בחינוך מגיל שלוש ומעלה, והפעלת מסגרות על ידי המגזר הפרטי מגיל לידה ועד גיל שנתיים שכיחה יותר באירופה, בארה"ב וגם בישראל (וולנסקי ואחרים, 2015; OECD, 2014). בישראל, למשל, יש לשלטון המקומי תפקיד חשוב במתן שירותים לילדים בגיל הרך, ביישום מדיניות הממשלה ובהקצאת משאבים ותקציבים לשירותים אלה. בין הגורמים לאי-שוויון במתן שירותים ניתן למנות את הפערים בהשתתפות בין הרשויות המקומיות.

⁸ חוק המועצה לגיל הרך, התשע"ז, 2017

(ג) גודל הקבוצה במסגרת חינוכית לגיל הרך: במחקרים נמצא קשר בין מספר אנשי הצוות, מספר הילדים ואיכות המסגרת החינוכית בגיל הרך. יחס נמוך בין מספר הילדים למספר אנשי הצוות מאפשר להקדיש זמן רב יותר לאינטראקציות משמעותיות עם הילדים ומזמן אפשרויות לשיתופי פעולה בין הילדים. אלה תורמים להעלאת ההישגים במבדקים של מיומנויות קוגניטיביות ושפתיות (וולנסקי ואחרים, 2015). במדינות רבות באירופה נקבעו כללים הקבועים את מספר הילדים המקסימלי לכל איש צוות ו/או לגודל קבוצה מקסימלי. תקנות אלה מבחינות בין ילדים עד גיל שלוש לבין ילדים מעל גיל שלוש. במדינות אחדות (דנמרק, לטביה, שוודיה ואיסלנד) התקן הוא בסמכות הרשות המקומית. באירלנד, בליטא ובמלטה נקבע תקן של מבוגר אחד לכל שלושה פעוטות עד גיל שנה, באנגליה עד גיל שנתיים. בין המדינות השונות ניכרים הבדלים באשר לגודל הקבוצה של פעוטות מתחת לגיל שלוש. במדינות אחדות הקבוצה תמנה 5–6 פעוטות, ובאחרות יכולה הקבוצה למנות אף יותר מ-20 פעוטות, כל זמן שהיחס יהיה איש צוות אחד ל-3 פעוטות לכל היותר. במסגרות לילדים מעל גיל 3 ניתן למצוא קבוצות גדולות יותר של ילדים עם גננת אחת או עם שתיים ועם מספר סייעות. במדינות ה-OECD יש גננת אחת בממוצע לכל 14.5 ילדים, ואילו בישראל גננת אחת בממוצע לכל 26.9 ילדים (OECD, 2014; OECD, 2017). לא בכל מקום ניתן לצמצם את מספר הילדים במסגרת, ולכן צמצום היחס בין מס' הילדים למס' אנשי הצוות בישראל וגם במדינות נוספות נעשה באמצעות שילוב סייעות חינוכיות. במדינות ה-OECD נמצא כי ממוצע ילדים לאיש צוות (לאו דווקא גננת) הוא 12.5 ילדים לאיש צוות בממוצע. בישראל, עם שילוב סייעות נוספות בגני ילדים לגילאי שלוש ובמסגרות ציבוריות לגילאי שנתיים ומעלה ירד ממוצע מספר הילדים לכל איש צוות ל-12.8, קרוב מאד לממוצע ה-OECD (וולנסקי ואחרים, 2015; OECD, 2014).⁹

(ד) פדגוגיה ותכנית לימודים: במדינות רבות ניתן למצוא מסמכים שבהם הנחיות פדגוגיות ברמה ארצית לגני הילדים (גיל שלוש ועד גיל הכניסה לבית הספר) וגם לפעוטונים (מלידה ועד גיל שלוש). ההנחיות כוללות התייחסות לנושאים: התפתחות אישית, רגשית וחברתית; התפתחות שפה וכישורי תקשורת; התפתחות גופנית וחינוך לבריאות; אוריינות קריאה, חשבון וחשיבה לוגית; הבנת העולם; ביטוי אמנותי ופיתוח היצירתיות; והסתגלות לחיי בית ספר. הגישות הפדגוגיות המומלצות כוללות פעילות משחק בהנחיית מבוגר, פעילות לסירוגין בקבוצות קטנות וביחידים ומשחק חופשי לצד למידה מבוססת פרויקטים (אתר האגף לחינוך קדם-יסודי, משרד החינוך; OECD, 2017; European Commission, 2014).

(ה) ארגון החינוך בגיל הרך שונה במידה ניכרת ממדינה למדינה (ראה גם פרק ד' להלן). מן המגוון הקיים ניתן לזהות שני אופנים של ארגון: מפוצל (split) ומאוחד (integrated). באירופה מסגרות חינוך לילדים מתחת לגיל הכניסה לבית הספר נשענות במידה רבה על מסורת היסטורית המבחינה בין טיפול (care) לבין חינוך. קיימות עדויות על הקמת מוסדות באירופה לטיפול בילדים יתומים, ילדים עזובים וילדים בסיכון כבר מן המאה ה-15. המטרה המרכזית של מוסדות אלה הייתה הגנה ושמירה על הילדים. במאה ה-19 התחילה יוזמה של הקמת בתי ספר

⁹ תקני כוח אדם במסגרות חינוך מיוחד נפרדות לפעוטות וילדים בגיל הרך נקבעים בנפרד. יחד עם זאת, מסגרות משלבות בהן נמצאים ילדים עם וללא צרכים מיוחדים נדרשים להיערך גם בהיבט הזה.

לילדים ('infantile schools') שמטרתם המרכזית הייתה חינוך. הפיצול הזה בין שירותים לפעוטות לבין שירותים לילדים נשאר בעינו עד ימינו אלה בארצות אירופה ובכל העולם (Cleveland & Colley, 2013).

במערכת עם ארגון מפוצל האחריות לשירותי החינוך בגיל הרך נחלקת בין כמה רשויות ממשלתיות. החלוקה היא על פי גיל הילדים. הרשויות העוסקות בבריאות, רווחה ומשפחה מפעילות ומפקחות על המסגרות לתינוקות ולפעוטות, בדרך כלל מגיל חצי שנה עד גיל שלוש. רשויות החינוך (משרד החינוך) מפעילות את המסגרות לגיל שלוש ועד גיל הכניסה לבית הספר (שנתיים עד ארבע שנים) ומפקחות עליהן. המסגרות לתינוקות ולפעוטות מתמקדות בטיפול ובהשגחה, ואילו המסגרות לילדים הבוגרים יותר מתמקדות בחינוך ובהכנה לבית הספר. הבדלים נוספים בין המסגרות קשורים למקורות המימון, לאופני התפעול, להסדרה מול משרדי ממשלה ולדרישות באשר לרמת ההכשרה של הצוות ולעיתים אף להכשרתו. מערכות מפוצלות נפוצות בכלכלות ליברליות שנוטות שלא לקבל מחויבות ממשלתית כוללת לחינוך בגיל הרך, אלא להטיל את האחריות בתחום זה על ההורים.

במדינות המקיימות ארגון מאוחד ניתן החינוך לפעוטות ולילדים בגיל הרך במערכת אחת המאורגנת כשלב חינוך אחד לכל הילדים הצעירים מגיל בית ספר. לעיתים קרובות הילדים לומדים במוסד אחד, באחריות הגורם הממשלתי הממונה על מתן שירותי חינוך. הנהלת המוסד והצוות אחראים לילדים בכל שכבות הגיל. מערכות מאוחדות בדרך כלל מציעות שירותים שהם איכותיים ומתואמים המכוונים ליעדים ברורים ומוגדרים מראש, יותר מאשר במערכות מפוצלות. בדרך כלל הן זמינות במחיר נמוך לכלל ההורים. החיסרון של מערכת מאוחדת הוא הסיכון שרשות החינוך תעדיף מתן שירותים לילדים מעל גיל שלוש ותזניח את השירותים לפעוטות. כמו כן, בהפרדה בין שירותי רווחה ובריאות לבין שירותי חינוך קיים הסיכון של פגיעה במהלך הטיפול ההוליסטי בילד.

דוח של אונסקו שהתפרסם לפני קרוב לעשור (Kaga, Bennet, & Moss, 2010) מצביע על המאמצים הכרוכים במעבר מגישה מפוצלת לגישה מאוחדת במתן שירותי חינוך לגיל הרך. נמצא שברזיל, ג'מייקה, ניו זילנד, סלובניה, שבדיה והעיר גנט בבלגיה, עברו לגישה מאוחדת והטמיעו את כלל השירותים לגיל הרך במשרד החינוך. בלגיה, צרפת והונגריה הטמיעו את השירותים לגיל הרך בידי סוכנויות שונות, ובפינלנד הוטמעו השירותים לגיל הרך עם השירותים החברתיים (ראה פירוט בפרק ה').

באירופה מערכת מאוחדת מתקיימת במדינות: אוסטריה, אסטוניה, בריטניה, גרמניה (ברמת כלל המדינה), דנמרק, ליטא, לטביה, נורבגיה, סלובניה, ספרד, סקוטלנד, רומניה, שבדיה וקפריסין. במדינות אחדות מאלה המנויות כאן, התבצעה העברת האחריות הכוללת על חינוך לגיל הרך לידי רשויות החינוך בעשורים האחרונים. ארגון מאוחד מתקיים גם במרבית הפרובינציות בקנדה ובניו זילנד. מערכת מפוצלת מתקיימת באירופה באיטליה, אירלנד, בולגריה, בלגיה, הולנד, הונגריה, יוון, לוקסמבורג, מלטה, סלובקיה, פולין, פורטוגל, צ'כיה, צרפת ושווייץ (ברוב הקנטונים). כמו כן, ארגון מפוצל של השירותים לגיל הרך מתקיים בארה"ב, באוסטרליה ובישראל (וייסבלאי, 2015א; OECD, 2017).

ההיבט הארגוני של המדיניות הנהוגה כיום בישראל הוא פיצול עד כדי חוסר תיאום בין הגופים הממשלתיים והציבוריים הקובעים את זמינותם ואת איכותם של שירותים ומסגרות לגיל הרך (שהם וצור, 2011; רבינוביץ, 2015). שלושה משרדים ממשלתיים מעורבים בפיתוח מדיניות ובמתן שירותים לילדים בגיל הרך (מלידה ועד שלוש) – משרד הבריאות, משרד הכלכלה ומשרד הרווחה. שני משרדים מעורבים בפיתוח מדיניות ובמתן שירותים לילדים בגילים שלוש עד שש (עם הכניסה לבית ספר) – משרד החינוך ומשרד הרווחה¹⁰.

אחדים מן השירותים הם באחריות משרד אחד האחראי לתחום מסוים, והאחריות למתן שירותים אחרים היא בשיתוף בין כמה משרדים. למשל, יישום חוק מעונות יום שיקומיים התש"ס, 2000, הוא באחריות משרד הבריאות ומשרד הרווחה והשירותים החברתיים, בעוד שהאחריות למתן רבים מהשירותים היא על הרשויות המקומיות. הפערים בין הרשויות המקומיות באופן השתתפותן במימון השירותים הם בין הגורמים לאי-שוויון במתן שירותים לתושבים בכלל ובתחום הגיל הרך בפרט (רשויות מקומיות חזקות מסוגלות להקצות לשירותים יותר מכפי שהן מחויבות). נוסף על כך, שירותים שונים ניתנים על ידי קופות החולים, ארגוני נשים, ארגונים לא ממשלתיים אחרים ועוד.

כאמור, מערכת החינוך לגיל הרך בישראל מפוצלת בין משרד הכלכלה, המופקד על מסגרות לגילאי לידה עד שלוש, ובין משרד החינוך, המופקד על מסגרות לגילאי שלוש עד שש. הביקורת על שירותים לגיל הרך מצביעה על כך שהמדיניות הקיימת אינה תומכת בזמינות של מערך מעונות היום המפוקחים לילדים ממשפחות מוחלשות. בחינת המדיניות לאורך שנים מצביעה על מתן העדפה לילדי משפחות ממעמד הביניים על פני ילדים ממשפחות מוחלשות ואין פיקוח משמעותי על השוק הפרטי של מסגרות החינוך לגילאי לידה עד שלוש. בקרב הילדים שנמצאים במעונות הללו רק 23% שוהים במעונות יום שבפיקוח. המשותף למדיניות החינוך הקדם-יסודי ולמדיניות מעונות היום, הנמצאת באחריות משרד הכלכלה, היא העדפה של נגישות לשירותים, מחיר, זמינות ומשך השהות במסגרת, על פני איכות השירותים (מושל, 2016).

המחאה החברתית בקיץ 2011 גרמה להתעוררות בנוגע למצב הטיפול בגיל הרך, מלידה ועד גיל שלוש, ולהזנחה שכנראה קשורה לפיצול בין המשרדים, להיעדר תקציבים ולמחסור במעונות ובאנשי צוות. לצד דוחות וסקירות שבוצעו על ידי המרכז למחקר וידע של הכנסת (ראה בפרק המבוא) נחקקו שני חוקים והוקם מערך שירותים בין-משרדי. חוק אחד עוסק בהקמת מועצה לגיל הרך (2017) שתקדם תכנית אסטרטגית רב-שנתית בתיאום בין כל המשרדים הנוגעים בדבר. יו"ר המועצה הוא שר החינוך. החוק האחר הוא חוק הפיקוח על מעונות יום לפעוטות (2018), העוסק בהסדרת מערך הפיקוח והרישוי הממשלתי על כלל מעונות היום. כמו כן, הוקם מרכז לגיל הרך בפיקוח האגף לחינוך קדם-יסודי במשרד החינוך ובשיתוף פעולה בין-משרדי במטרה לתת שירותים מרוכזים לילדים בגיל הרך ולמשפחותיהם. מרכז זה הוא יחידה ארגונית אחת לגילאי לידה עד גיל שש, גיל הכניסה לבית הספר, ולהוריהם. פעולות היחידה כוללות היבטים טיפוליים, תכניות התערבות והדרכה להורים. תפקידיה כוללים איתור, טיפול התפתחותי ורגשי וההעשרה התפתחותית מונעת. יחידה זו מופעלת באחריות הרשות המקומית ובניהולה, ומקיימת יחסי

¹⁰ הדברים המובאים כאן מופיעים במסמך שהוא חלק מסקירה כוללת של תחום השירותים לגיל הרך בישראל ובעולם שנעשתה לבקשת חה"כ טרכטנברג. (רבינוביץ, 2015).

גומלין עם מערך השירותים היישובי לגיל הרך, לילדים מגיל לידה עד שש שנים ולהוריהם, ובפרט לילדים המוגדרים כנמצאים במצבי סיכון על פי ההגדרה הבין-משרדית. בשנה"ל תשע"ח התחילו לפעול באופן ניסיוני מרכזים לגיל הרך בחמשת מחוזות הפיקוח של משרד החינוך, במגזר היהודי ובמגזר הערבי, סה"כ 35 מרכזים ישוביים, 3 מרכזים בשכונות בירושלים ו-2 מרכזים במועצה אזורית.

בישראל הולכת ומתגבשת מדיניות-על שבאה לידי ביטוי בחקיקה בכל הנוגע להתפתחות ילדים בשנות חייהם הראשונות ונבנות הסכמות בין-משרדיות לריכוז מתן הטיפול, החינוך ומכלול השירותים. העבודה רבה, למשל, אין מסד נתונים מרוכז על אודות הטיפול בתינוקות ובפעוטות. ילדים מגיל חצי שנה עד גיל שלוש מטופלים במסגרות פרטיות הפועלות ללא פיקוח ממשלתי או במסגרות בפיקוח ממשלתי¹¹. במעונות יום שיקומיים ניתנים הטיפולים ההתפתחותיים והחינוכיים לילדים שנמצאו זכאים לקבלת תמיכות על פי חוק מעונות יום שיקומיים, התש"ס-2000. יישום החוק הוא באחריות משרד הרווחה והשירותים החברתיים ומשרד הבריאות הממונים על רישוי, בקרה ופיקוח.

¹¹ עד לאחרונה, פחות מ-30% מהילדים מטופלים במסגרות יום ובמשפחתונים שביקשו וקיבלו הכרה מהאגף למעונות יום ומשפחתונים במשרד הכלכלה, והוא מפקח עליהם מכוח חוק הפיקוח על מעונות, התשכ"ה-1965. כל שאר המסגרות החינוכיות לילדים בגיל הרך, שמספרן המדויק אינו ידוע, אינן מפוקחות. חוק הפיקוח על מעונות היום (2018) אמור לתקן מצב זה.

פרק ב - שילוב בגיל הרך

"שילוב הוא תהליך שבו ניתן חינוך איכותי לכל תוך כבוד לשונות, ליכולות, למאפיינים ולצרכים של לומדים שונים וזאת באמצעות הגברת ההשתתפות בלמידה, בחיי התרבות ובקהילה וביטול כל צורה של אפליה והדרה" (UNESCO- IBE, 2008, p. 18).

2. מטרת שירותי החינוך המיוחד הן:

(2) לעגן את זכותו של התלמיד עם הצרכים המיוחדים להשתתפות שוויונית ופעילה בחברה, בכל תחומי החיים.....

(3) לקדם את שילובם של ילדים עם הצרכים המיוחדים במוסדות חינוך רגילים

(חוק החינוך המיוחד (תיקון מס' 11) ה' תשע"ח, 2018. ספר החוקים 2734).

חינוך משלב בגיל הרך נשען על תפיסות וגישות באשר לחינוך בגיל הרך, על הכרה בכך שלכל הילדים יש זכויות¹² ועל יישום גישת השילוב במערכות חינוך. אחד המהלכים החשובים בחינוך של ילדים עם צרכים מיוחדים הוא התפתחות התנועה הקוראת לשילוב במעגלי החינוך הרגיל ובמעגלי החיים המרכזיים. מזה כארבעה עשורים הרעיונות של שילוב לומדים עם מוגבלות במערכות החינוך הכללי קוראים תיגר על התפיסות המסורתיות של חינוך מיוחד כמערכת מקבילה ונפרדת עבור ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. המודלים המסורתיים של מסגרות חינוכיות שונות מענה לצרכים מיוחדים נתפסים בראש ובראשונה כמנציחים אי-צדק, אפליה והדרה ופגיעה בזכויות אדם, והמהלך לשילובם של ילדים עם מוגבלות בחינוך הרגיל נתפס בראש ובראשונה כעשיית צדק חברתי (ראו למשל: אבישר, 2015; Ainscow & Miles, 2008; Florian, 2010; UNESCO, 2005).

בשדה החינוך בשפה האנגלית מוכרים מספר ביטויים: Integration, Mainstreaming, Inclusion, ויש המציגים ביטויים אלה כמייצגים התפתחות מושגית משילוב ועד הכלה (ראו למשל: רונן, 2007; רייטר, 2017). בעברית מקובל להשתמש במונח 'שילוב' כתרגום של המונחים באנגלית: integration, mainstreaming, ובמונח 'הכלה' (או לעיתים 'הכללה') כתרגום של המונח inclusion¹³. גישת השילוב מתייחסת לילדים עם מוגבלות וממוקדת בעיקר באוכלוסייה שתלמד בשילוב במסגרת חינוך רגילה עם קבוצת השווים בדגם זה או אחר, ולא במסגרת מיוחדת ונפרדת. הנוקטים גישה זו דוגלים בקיום ברצף של מסגרות חינוכיות לרבות מסגרות נפרדות.

¹² "אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד" אומצה ע"י העצרת הכללית של האו"ם בנובמבר 1989. זו אמנה בינלאומית השואפת לקבוע את זכויותיהם הפוליטיות, האזרחיות, הכלכליות והתרבותיות של ילדים ובני נוער. האמנה מכירה בזכויות הבסיסיות של כל ילד וכן קובעת את מכלול החובות שיש למדינות כלפי ילדים, ביניהן הזכות לחינוך וטיפול רפואי והגנה על ילדים נכים, ילדים חסרי משפחה וילדים פליטים. הצהרת זכויות הילד בישראל נחתמה ע"י כל חברי הכנסת ביום ו' בחשוון, התש"ן, 1990.

¹³ בינואר 2013 פרסם ארגון אקו"ם מסמך שכותרתו "מדד ההכללה (Inclusion) של אנשים עם מוגבלות שכלית בחברה הישראלית". הם בחרו להשתמש במונח הכללה במשמעותו המילונית – הכנסה לתוך הכלל. לאחרונה השימוש במונח 'הכללה' בהקשר של מסגרות חינוך נעשה יותר ויותר שכיח.

כאשר ילד נמצא במסגרת נפרדת, ייעשו כל המאמצים החינוכיים והטיפוליים כדי לשלבו בחינוך הרגיל ביחד עם קבוצת השווים. גישת ההכלה, לעומת זאת, דוגלת בביטול המסגרות הנפרדות ובשיבוצם של כל הילדים עם מוגבלות במסגרות הרגילות תוך מתן תמיכות נדרשות למיצוי הפוטנציאל בתפקוד ובלמידה. גישת ההכלה רואה בהכללתם של ילדים עם מוגבלות בכיתה הרגילה גורם שמאלץ את בית הספר הרגיל להתמודד עם ההיבטים הרבים של שוני בין כלל הילדים ובעצם מכוונת לרפורמה יסודית במערכת החינוך. מלכתחילה כל הילדים נמצאים במסגרת חינוכית אחת שבה הם מקבלים את כל התמיכות הנדרשות (אבישר, 2015). רונן (2007) ורייטר (2017) מציעים נקודות מבט נוספות:

"מודל השילוב משקף פרדיגמה שלפיה יש לבדוק את נושא השילוב מתוך גישה מעשית, אמפירית והשוואתית: האם השילוב מקנה יתרון לימודי, חברתי או אחר לעומת מסגרות אחרות? לעומת זאת תנועת ההכלה משקפת פרדיגמה שלפיה ההכלה היא בראש ובראשונה ענין מוסרי-ערכי ואידאולוגי" (רונן, 2007, עמ' 49).

"לכל אחד מהמושגים, שילוב והכלה, יש תרומה משלו. מושג השילוב מציין את ההיבטים של חוק ומשפט ומצביע על כך שיש להמשיך להציע חוקים לשוויון ולהעדפה מתקנת של אנשים עם מוגבלות. כמו כן יש להמשיך ולהנגיש את הסביבה הפיזית מבחינת מבנים ומבחינת הצידוד הטכני. מושג ההכלה מדגיש את הצד הבין-אישי, דהיינו הקשרים המשמעותיים בין אדם לחברו" (רייטר, 2017, עמ' 13).

ארגון אונסק"ו של האו"ם¹⁴ פרסם (UNESCO, 2005) מסמך ובו קווים מנחים ליישום שילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים במערכות החינוך הרגיל. המשגת השילוב במסמך זה נשענת על ארבעה רכיבים עיקריים: (א) השילוב הוא תהליך מתמשך ולא פעולה חד-פעמית; (ב) יישום שילוב מצריך זיהוי המחסומים ללמידה ולהשתתפות מלאה והסרתם במטרה לאפשר לכל הילדים להגיע להישגים ממשיים באמצעות השתתפות מלאה ולמידה איכותית; (ג) שילוב מאפשר להעניק תשומת לב מרבית לילדים שנמצאים בסיכון להדרה ולדחיקה לשולי החברה; (ד) מערכת משלבת ומכילה הינה חלק מהותי ממערכת איכותית.

בארה"ב שילובם של ילדים צעירים עם מוגבלויות במערכות חינוך קיים משנות ה-60 של המאה הקודמת. החקיקה הפדרלית הראשונה משנת 1968¹⁵ הובילה לפיתוחם של פרויקטים רבים ולמחקרי מעקב רבים שלכולם מטרה אחת: לאפשר מסלול התפתחותי לפעוטות ולילדים צעירים שיש להם איחור או עיכוב התפתחותי מכל סיבה שהיא. בתיקון לחוק חינוך מיוחד (1986) נכללו גם ילדים בגיל הרך (Guralnick & Bruder, 2016), והחל מ-1991 חלה חובה לשלב בחינוך הרגיל גילאי 3–5. על היישום ניתן ללמוד, למשל, מממצאי מחקר שבו נבדקה במשך שנתיים מוכנות לבית ספר בקרב ילדים עם וללא צרכים מיוחדים בגני טרום-חובה ובגני חובה בעיר טולסה באוקלהומה (Philips & Meloy, 2012). במחקר נמצא ש-80% מן הילדים בעיר לומדים בשילוב מלא במסגרות לגיל הרך, 14.5% מן הילדים יוצאים מן המסגרת לפרקי זמן קצרים כדי לקבל שירותי חינוך מיוחד, ורק 5.5% לומדים במסגרות של חינוך מיוחד. ארין ברטון וברברה סמית

¹⁴ UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

¹⁵ Handicapped Children's Early Education Act

מטנסי ומקולורדו (Barton & Smith, 2015) בדקו את האתגרים ואת הגורמים המעכבים יישום שילוב ברוח החוק האמריקאי וזיהו שמונה קבוצות של אתגרים שיש להתגבר עליהם כדי ליישם שילוב: דעות ועמדות של בעלי עניין, קובעי מדיניות ואנשי שדה; מדיניות מימון ותקצוב; הבדלים במדיניות ובקווי פעולה בין שירותים ציבורי לבין שירות פרטי; מדיניות הסעות, תכניות לימודים, מדיניות משאבי אנוש, גיוס צוות והכשרתו; איכות התכניות; קונפליקטים בין ארגונים, סוכנויות ושירותים ברמת מחוז ומדינה.

במהלך חקיקת חוקי חינוך מיוחד וכינון תכניות טיפוח פדרליות לגיל הרך הושם דגש מיוחד על כך שילדים בגיל הרך צריכים להשתתף במסגרות הרגילות ושעל השלטונות המקומיים להבטיח זאת, גם אם השתתפותם מחייבת תמיכות נוספות. באותן שנים התפתח ענף מחקרי בנושא שילוב והכלה במסגרות לגיל הרך, והממצאים שנמצאו היו עקביים: לחינוך איכותי בגיל הרך לילדים עם מוגבלויות יש חשיבות גדולה והשפעה משמעותית על התפתחותם; יש מתאם חיובי בין סביבות למידה איכותיות לבין תוצאות חיוביות בקרב הילדים הלומדים בהם, לרבות אצל ילדים עם צרכים מיוחדים (Brown & Guralnick, 2012; Barton and Smith, 2015).

נקודת המוצא למחקר של ג'ואן ליבר וחב' (Lieber et al., 2000) בקרב מסגרות חינוך בארה"ב הייתה שיישום שילוב בחינוך מהווה אתגר משמעותי לכל בעלי העניין ולכל הנוגעים בדבר. מטרת המחקר הייתה לזהות גורמים מקדמים וגורמים מעכבים במתן שירותי חינוך משלב בגיל הרך. לדברי החוקרים, אם ביישום שילוב בכיתות בית הספר מתגלים קשיים ואתגרים רבים, הרי שבנוגע ליישום שילוב בגיל הרך המצב מאתגר עוד יותר. בין השאר משום שלמרות חוקי חינוך מיוחד על פיהם יש לפעול לשילוב כבר בגיל הרך (מגיל 3), בפועל בתי הספר אינם לוקחים על עצמם אחריות לגילאי 3-5 אלא רק מגיל 5 ואילך, וזו אחת הסיבות לכך שקשה למצוא דוגמאות טובות לחינוך משלב בגיל הרך. אודום וחב' (Odom, Buysse, & Soukakou, 2011) בדקו 16 תכניות חינוך לגיל הרך וזיהו שהן נבדלות זו מזו בהיבטים ארגוניים. הם זיהו שלוש קבוצות של אופן מתן שירותי חינוך לגיל הרך: (א) שירותים אינדיבידואליים, כמו למשל, גננת נודדת, תמיכה וטיפול בבית וכדומה; (ב) שירותים תלויי תכנית פדרלית כמו 'Head Start' לפעוטות בסיכון או תכנית קהילתית מקומית; (ג) תכניות טיפוליות לפעוטות (Child Care) במסגרת בית הספר הציבורי, ביוזמה מקומית בדרך כלל. המחקר המדווח עוסק בזיהוי גורמים מקדמים וגורמים מעכבים בייזום ויישום תכניות של חינוך משלב בגיל הרך. הגורם המעכב העיקרי הוא העובדה שבארה"ב חינוך חובה בבית ספר מתחיל בגיל 5 (K-Kindergarten), ומסגרות חינוך לגיל הרך שמתחילות בגיל 3 מתקשות לפעול כי אינן חלק מבית הספר. תכניות פדרליות לילדים בסיכון, למשל, 'Head Start', פועלות בעיקר בסביבות מוחלשות ועם פעוטות מלידה ועד גיל 3 בדרך כלל. המחקר נערך בקרב מדגם של 18 תכניות חינוך לגיל הרך שמקיימות שילוב מלא ונותנות שירות לילדים עם וללא צרכים מיוחדים. הנחקרים (קרוב ל-200) מילאו תפקידים שונים בתכניות, כמו למשל מורים וגננות מהחינוך הרגיל, מורים וגננות מהחינוך המיוחד, מנהלי תכניות, מתאמי חינוך מיוחד ונותני שירות נוספים. אחדות מן המסגרות התחילו לקיים תכניות משלבות לפני 1991 (שאז התפרסם תיקון לחוק חינוך מיוחד שמחייב שילוב בגיל הרך), ואחדות התחילו רק לאחר מכן. המדגם כלל תכניות K שפועלות בבתי ספר ציבוריים, תכניות 'Head Start' ותכניות קהילתיות בישובים כפריים, בערים ובפרברים.

ניתוח הראיונות חשף שעיקר היוזמה לכוון תכנית משלבת לגיל הרך באה מהמערכת – מהפיקוח החינוכי, מן הצורך להיענות לתיקון בחוק, משירותי הרווחה הקהילתיים וכדומה. מתוך 18 תכניות שנבדקו רק 5 התפתחו 'מלמטה', כתוצאה מיוזמה מקומית של מורה בכיתה, של קבוצת מורות בבית ספר שזכו בתמיכת ההנהלה וכדומה. היוזמה לתכניות האחרות (13) באה 'מלמעלה'. כמו כן זוהו מספר גורמי מפתח שכל אחד מהם יכול להיות גורם מקדם או גורם מעכב ליישום תכנית של חינוך משלב. גורמי המפתח הם:

כח אדם – ההשפעה שיש ליחיד או לקבוצה שיוזמים או מובילים או מלווים את התפתחות התכנית, ההשפעה יכולה להיות מתמשכת או אנקדוטלית וכך גם מידת המעורבות;

חזון משותף – הבנת המושג המופשט שילוב ותרגומו לעשייה הוא תהליך מתפתח, שותפות בחזון מובילה לשותפות באחריות וביישום;

מדיניות – לאומית או מקומית תורמת לגיבוש החזון המשותף ובעקבותיו הפרקטיקה;

מימון – נוסף על הקיים ממילא לצרכי הכשרה והרחבת השירות ושיפורו;

מבנה ארגוני - בקהילה, במחוז או במדינה שמאפשר שיתופי פעולה ואיגום משאבים ואמצעים;

כוחה של הקהילה – בעיקר ההורים ובני המשפחה העשויים יחד להיות כוח בעל השפעה גדולה על קובעי המדיניות;

מי הם הילדים עם צרכים מיוחדים? בעולם מקובלת התייחסות רחבת יריעה. למשל, בסקירת ספרות רחבה שהתפרסמה על ידי הסוכנות האירופאית לצרכים מיוחדים וחינוך משלב בגיל הרך (Bellour, Bartolo, & Kykriaopoulou, 2017) מונים את הקבוצות הבאות: ילדים בסיכון, ילדים עם אתגרים בריאותיים, בריאות נפשית והתנהגות; ילדים מקבוצות מיעוט אתניות לרבות ילדי צוענים (שבט הרומה בעיקר) וילדי נוודים באירלנד; ילדים ממשפחות עם הכנסה נמוכה במיוחד ומסביבה של עוני; ילדים עם נכויות וגם מוגבלויות מרובות.

גם רייטר (2017) מציינת את "הרחבת הפרדיגמה ההומניסטית כך שתכלול לא רק מוגבלויות מסורתיות של חושים או הפרעות נפשיות או קוגניטיביות אלא גם אוכלוסייה עם מוגבלויות אחרות כגון מחלות כרוניות, קבוצות שולים אתניות או אוכלוסיות שחיות ברמה סוציו-אקונומית ירודה" (שם, עמ' 13).

התפיסה שהערך המרכזי בחינוך לגיל הרך הוא טיפוח התפתחות ותחושת שייכות של כל ילד עומדת בבסיס הרעיוני של נייר עמדה (DEC/NAEYC, 2009b) בנושא חינוך משלב בגיל הרך שהתפרסם בארה"ב בשנת 2009¹⁶. במסמך זה מגדירים הכותבים שילוב בגיל הרך כך:

¹⁶ מסמך זה משותף ליחידה לגיל הרך במועצה לילדים חריגים (DEC/CEC - Division of Early Childhood of the Council for Exceptional Children) ולאגודה הלאומית לחינוך ילדים צעירים (NAEYC - National Association for the Education of Young Children, Washington, DC)

"שילוב בגיל הרך כולל בתוכו את הערכים, המדיניות ודרכי העבודה (פרקטיקות) שתומכות בזכותו של כל פעוט וכל ילד צעיר ומשפחותיהם, ללא התחשבות ביכולות, ליטול חלק פעיל ולהשתתף במגוון רחב של פעילויות והקשרים כחברים שווים זכויות במשפחותיהם, בקהילותיהם ובחברה. התוצאות הרצויות של חוויות משלבות לילדים עם וללא מוגבלויות ולמשפחותיהם כוללות תחושת שייכות וחברות, יחסי חברה חיוביים וחברויות כמו גם התפתחות ולמידה במטרה להגיע למיצוי הפוטנציאל האישי. המאפיינים הבולטים של שילוב שניתן באמצעותם לזהות שירותים ותכניות איכותיות לגיל הרך הם **נגישות** (מתן מגוון רחב של פעילויות וסביבות לכל ילד על ידי הסרת כל מכשול פיזי והצגת דרכים רבות לקידום למידה והתפתחות. תכנון הפעילויות וסביבות הלמידה והפעילות יהיו מבוססים על העקרונות של עיצוב אוניברסלי); **השתתפות** (שימוש במגוון רחב של גישות הוראה במטרה לקדם השתתפות במשחק ובפעילויות למידה, ולהעניק לכל ילד תחושת שייכות); **תמיכות** (ההיבטים הרחבים של המערכת כמו למשל התפתחות מקצועית של אנשי הצוות, תמריצים ליישום שילוב והזדמנויות לתקשורת ולשיתופי פעולה בין משפחות ובין אנשי מקצוע במטרה להבטיח שילוב איכותי" (DEC/NAEYC, 2009a).

משרד הבריאות ומשרד החינוך הפדרליים בארה"ב פרסמו לאחרונה (Policy Statement, 2015) מסמך מדיניות ובו מוצג חינוך משלב לגיל הרך כערך ליבה וכמאפיין חשוב בכל הנוגע לחינוך לגיל הרך. מחברי המסמך מדגישים: (1) נגישות שמאפשרת ומזמנת תחושת שייכות והשתייכות; (2) הזדמנות לפיתוח וטיפול יחסים חברתיים חיוביים וחברויות; ו-(3) תמיכות אישיות איכותיות שמובילות להתפתחות ולמידה.

בעברית, המונח **חינוך משלב** מתייחס לאופני החינוך המשלבים בכיתה אחת ילדים ללא ועם מוגבלות. **מורת שילוב/גננת שילוב** (המוכרת גם בשם **גננת שי"ח**¹⁷) היא מורה/גננת שהכשרתה בחינוך המיוחד ועיקר עיסוקה הוא בהוראה על פי התכניות האישיות של הילדים המשולבים במסגרות הרגילות. מורות/גננות אלה עובדות עם הילדים המשולבים באופן פרטני או בקבוצות קטנות, בתוך חדר הכיתה הרגילה או מחוצה לו בחדר ייעודי. המונח **גננת משלבת/מורה משלבת** מתייחס לגננת הראשית/מחנכת הכיתה הרגילה או למורה המקצועית, שעם תלמידי כיתה נמנים ילדים עם מוגבלות. שתי אלה, מורת/גננת השילוב והמורה/הגננת המשלבת, עובדות בשיתוף פעולה בכל הנוגע לתכנית האישית של הילדים המשולבים ו בנוגע להסדרים פדגוגיים נוספים, כמו למשל התאמות נדרשות בדרכי הוראה ובעיקר בדרכי היבחנות. המונח **תלמיד משולב** מופיע בלשון החוק (תיקון מס' 11 (2018) לחוק חינוך מיוחד, סעיף 15, תיקון לסעיף 20א) כך: "תלמיד עם צרכים מיוחדים הזכאי לחינוך חנים.... שמתקיים לגביו אחד מאלה: (1) ועדת זכאות ואיפיון החליטה על זכאותו לשירותי חינוך מיוחדים והוריו בחרו כי ילמד במסגרת מוסד חינוך רגיל בכיתה רגילה.... (2) הצוות הבין מקצועי במוסד קבע את זכאותו". התלמיד המשולב הוא תלמיד

¹⁷ שי"ח – במקור ראשי תיבות אלה היו קיצור של הביטוי 'שילוב ילדים חריגים'. בעקבות ביטול הביטוי 'ילדים חריגים' בלשון חוק חינוך מיוחד משמעות ראשי תיבות אלה היא 'שילוב חינוכי'.

שלומד בכיתה רגילה יחד עם קבוצת השווים ונמצא זכאי לתמיכות ולסיוע במהלך לימודיו (אבישר, 2015ב).

במדינת ישראל, בדומה לארה"ב, קולות ראשוניים באשר לחינוכם של ילדים עם צרכים מיוחדים בגיל הרך נשמעו כבר בשנות ה-70 בדיונים בפורומים שונים של משרד החינוך ובעקבות שיתופי פעולה בין אגפי הגיל. התכנית שגובשה לשירותי חינוך מיוחד בגיל הרך כללה מסגרות גניות ומערך של שילוב שנתמך על ידי גננת שי"ח שעבדה עם הילדים וגם עם הגננות במספר גני ילדים במטרה לקדם את שילובם. חוק החינוך המיוחד התפרסם בקיץ 1988 ובו נקבע, בהתאמה להחלטת חוק לימוד חובה מגיל 3, כי שירותי חינוך מיוחד יינתנו החל מגיל 3. קביעה זו עיצבה את גן הילדים המיוחד ואת מסגרות היום האחרות לילדים עם צרכים מיוחדים (כמו למשל מעון יום שיקומי) למתן שירותים עד גיל 3. בהמשך להנחיות החוק, הוקמה במשרד החינוך ועדה מקצועית לפיתוח תכניות לימודים להוראת המקצועות לילדים עם צרכים מיוחדים שלומדים בשילוב בחינוך הרגיל. אחת התכניות הייתה 'תכנית מסגרת לילדים מתקשים בגן הילדים הרגיל, המשולב והמיוחד' (תשנ"ו, 1996). תכנית זו נכתבה בהתאמה ל'תכנית המסגרת לגן הילדים, הממלכתי, הממלכתי-דתי, הערבי והדרוזי (לגילאי 3-6)' (תשנ"ה, 1995). ועדת מרגלית לבדיקת יישום חוק החינוך המיוחד הגישה את המלצותיה בקיץ 2000. בין השאר הצביעו חברי הוועדה על הצורך לפתח שירותי חינוך מיוחד לילדים בגיל הרך במטרה לאפשר את שילובם עם כניסתם לבית הספר. ניתן להסיק מכך ששילובם של ילדים עם מוגבלויות בגני ילדים רגילים לא היה תופעה שכיחה. בשנת 2012 נוסף ליעדי משרד החינוך 'יעד ההכלה', המבטא את הכרתם של קברניטי המשרד כי תפיסת עולם ופרקטיקות מתייגות ומדירות יובילו לריבוי הפניות של ילדים למסגרות מיוחדות ונבדלות וכי יש בכך ערעור על הבסיס הערכי והמוסרי ועל היסודות הדמוקרטיים של החינוך הציבורי (אבישר, 2015ב; בני-נוקד וחב', 2014). בשנה זו התפרסם חוזר מנכ"ל (תשע"ב/3א) סעיף 1.3 שבו הוגדר עקרון השילוב כערך מרכזי במערכת החינוך שמטרותיו:

"לחנך לקבלת השונה על בסיס העיקרון של הדדיות....לטפח את שיתוף הפעולה בין מערכת החינוך הרגיל לבין מערכת החינוך המיוחד לקידום ילדים בעלי צרכים מיוחדים... להעניק תמיכה חינוכית-טיפולית לתלמיד הזכאי להיכלל בה [בתכנית השילוב]".

מסקר שערך ה-OECD בשנת 2012 בקרב המדינות באירופה (OECD, 2014) עולה כי כל המדינות שנטלו חלק בסקר כללו את הרעיון של קידום שוויון, כלומר שהמסגרות לגיל הרך יהיו נגישות ופתוחות לכלל האוכלוסייה ושיעדי מדיניות החינוך בגיל הרך יכוונו למיגור מצבי עוני ומחסור ולטיפול המסוגלות האישית. באחדות מן המדינות פעולת ההכללה (inclusion) והבנת המונח 'צרכים מיוחדים' רחבה הרבה יותר מאשר המונח 'מוגבלויות'. בכל הדיווחים ניתן למצוא התייחסות לכך שיש ילדים שבאים ממשפחות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, ממשפחות שבהן שני ההורים עובדים או שההורים הם מהגרים ושפת המדינה איננה השפה הראשית בבית. בתיאורים המתייחסים לגני ילדים מגיל 3 מדווח על הבדלים בהתפתחות חברתית ושפתית בין ילדים שהיו במסגרת לפני כניסתם לגן לבין ילדים שלא היו במסגרת. קבלת תמיכות כרוכה בהכרה פורמלית במגבלות ובזכויות. לצד אלה נדרשות התאמות לילדים מסביבות מוחלשות או שיש להם 'צרכים חינוכיים מיוחדים' על רקע סביבתי.

הנושא של שילוב ילדים עם מוגבלויות בגילאי לידה עד גיל הכניסה לבית הספר השתלב באופן בולט בשדה המחקר על אודות שילוב במערכות החינוך הרגיל משנות ה-80 של המאה הקודמת. אודום וחב' (Odom et al., 2011) מסכמים את המחקר בנושא חינוך משלב לגיל הרך (-1985 2010) ומצביעים על התובנות הבאות (שם, עמ' 347):

1. לשילוב יש משמעויות רבות, אבל עיקרו שייכות, השתתפות ומיצוי הפוטנציאל האישי.
2. לשילוב צורות רבות ומגוונות.
3. נגישות אוניברסלית לתכניות משלבות עדיין איננו המציאות עבור כל הילדים עם מוגבלויות בגילאי לידה עד (סוף) גיל חמש.
4. מגוון של גורמים משפיעים על יישום שילוב ועל נקודת המבט של משפחות ושל אנשי מקצוע, ביניהם, עמדות ודעות על שילוב, מאפיינים של ילדים ושל מבוגרים, מדיניות ומשאבים.
5. **שיתוף פעולה הוא אבן הפינה של שילוב באיכות גבוהה.**
6. הוראה על ידי מומחים, התערבויות ותמיכות הם רכיבים מרכזיים של שילוב באיכות גבוהה במטרה להגיע להישגים כמצופה מן הילדים.
7. שילוב מעשיר ותורם לילדים עם וללא מוגבלויות.
8. התפתחות מקצועית של הצוותים (השתלמויות) נחוצה כדי להבטיח שהעושים במלאכה ירכשו את הידע, המיומנויות והתמיכות הנחוצות ליישום יעיל של שילוב.

במחקרים שנבדקו נמצא שהמאפיינים של תכנית שילוב מוצלחת היו קשורים לאו דווקא לילדים ולקשייהם, אלא למערכות היחסים בקרב המבוגרים. מאפיינים אלה כללו תכנון משותף, שיתוף בתפיסת עולם, אחריות משותפת לכלל הילדים (shared ownership), תקשורת, הבהרת תפקידים מקצועיים, מערכות יחסים יציבות ותמיכה ארגונית ומנהלית. לכינון וטיפול מערכות יחסים כאלה נדרשים ליווי, הנחייה והדרכה, לצד תמיכה מאיש מקצוע או מורה 'נודד' והובלה על ידי מומחה בחינוך לגיל הרך. מודל מומלץ להפעלה הוא של שיתוף בהוראה בין שני מורים (או שתי גננות) בכיתה, האחד עם הכשרה לחינוך רגילה והאחר עם הכשרה לחינוך מיוחד.

ממצאים דומים ניתן למצוא במחקר משבדיה שהתפרסם לאחרונה (Karlsudd, 2017). בשבדיה מיושם העיקרון של שילוב מלא של תלמידים עם מוגבלות. במחקר נבדקו 24 בתי ספר במטרה לזהות את הגורמים להצלחת שילוב. הממצא המרכזי הוא שהערכים של המורים ותפיסת העולם שלהם הם הגורמים החשובים ביותר התורמים לאווירה מעודדת שילוב ולהצלחת שילוב.

בעקבות הסטנדרטים לחינוך בגיל הרך שגובשו בארה"ב מציגים גורליניק וחב' (Guralnick, & Bruder, 2016) על בסיס סקירת ספרות רחבה, יעדי שילוב בגיל הרך, לפעוטות ולילדים צעירים. היעדים הם: (1) נגישות; (2) התאמות והיתכנות; (3) התקדמות התפתחותית; (4) השתלבות חברתית. יעדים 2-4 נובעים מהיעד הראשון מעצם היותם קשורים לאיכות השילוב ולתרומותיו ההתפתחותיות והחברתיות. להלן פירוט היעדים והסבר מפורט עליהם.

(1) **נגישות:** נגישות מלאה לכל ילד לכל תכנית. מטרה זו מאפשרת לפחות שילוב פיזי וקירבה חינוכית. בהשוואה לשנות ה-80 וה-90, שאז תכניות רבות לגיל הרך היו נגישות לכל, לאחרונה ניכרת האטה וירידה במספרי הילדים הצעירים המשולבים. נמצא שכ-25%

מהילדים לא השתתפו בשום תכנית שילוב, ורק 38% למדו בתכניות רגילות עם בני גילם וקיבלו שם את התמיכות הנדרשות. הנותרים למדו במגוון מסגרות שבהן מידות שונות ואופנים שונים של שילוב. רוב הפעוטות מתחת לגיל 3 קיבלו תכניות התערבות מוקדמת, בעיקר בבית (86%), ורק 7.5% קיבלו שירותי תמיכה בקהילה (בעיקר שירותי טיפול).

(2) **התאמות והיתכנות:** מחקרים רבים מצביעים על כך שניתן להתאים תכניות של הגיל הרך למטרת שילוב ילדים עם מוגבלות מבלי לפגוע בילדים ללא מוגבלות שלומדים בהן. התאמות אלה מצמצמות את הסטיגמה שיש על ילדים עם מוגבלות ומאפשרות השתתפות. החל משנת 2000 פותחו כלי הערכה לבדיקת איכות חינוך משלב, כמו גם שיטות ודרכי הוראה עם דגש על הוראה דיפרנציאלית. מחקרים הצביעו על כך ששינויים אלה מיטיבים עם הילדים המשולבים ומאפשרים את השתתפותם. לאחרונה, יש פחות ופחות מחקרים העוסקים בבדיקת היתכנות, וישנה גם פחות התפתחות בנושא זה. הסיבות שנמצאו לכך במחקר כוללות: חוסר יכולת של תכניות הגיל הרך הרגילות לשלב חינוך מיוחד ושירותים נלווים וההתנגשות הרעיונית בין חינוך מיוחד וחינוך רגיל לגיל הרך. אחד הגורמים לכך הוא ההבדלים בין אנשי המקצוע במסד הידע המקצועי, בהכשרה ובתפיסת התפקיד ותיאורו. להבדלים אלה השפעה מכריעה על עמדות ותפיסות של גננות לפעוטות ולגיל הגן באשר ליכולותיהם לעבוד עם ילדים במסגרות משולבות או רגילות (Dunst & Bruder, 2014).

(3) **התקדמות התפתחותית** (developmental progress): המטרה היא שילדים עם מוגבלויות יתפקדו במסגרת משלבת מבחינה התפתחותית וחברתית לא פחות טוב מאשר במסגרת נפרדת. מחקרים משנת 2000 ואילך מציגים ממצאים דומים – אין הבדל בין המסגרות באשר להשפעה על ההתפתחות הקוגניטיבית והחברתית. נמצא שבמסגרות משולבות התרומה היא לכלל הילדים. במחקרים מן השנים האחרונות בקרב ילדים על הרצף האוטיסטי משנת 2010 ואילך (ראו למשל: Gindi, 2018; Sainto, Morrison, Jung, Axe, & Nixon, 2015), נמצא שגם בגיל הרך וגם בגיל הגן יש יתרונות לחינוך משלב על פני חינוך נפרד. לעומת זאת, במחקרים בנושא אוריינות בקרב ילדים עם עיכוב התפתחותי במסגרות משולבות, לא נמצאו הבדלים בהתקדמות. השתתפות במסגרות משולבות נמצאה תורמת לאיכות הקשרים החברתיים עם קבוצת הגיל (ראו למשל: Guralnick, Neville, & Connor, 2008). המחקרים מציינים שלאור מגוון הממצאים, נדרשים מחקרים נוספים.

(4) **השתלבות חברתית:** הנחת היסוד היא שהשתתפות משמעותית בין ילדים עם וללא מוגבלויות אפשרית רק במסגרות משולבות. אמנם קשה להעריך איכות של מערכות יחסים חברתיות בקבוצה עם מקדם שונות גבוה, אבל כבר במחקרים הראשונים התברר שכאשר מדובר בקשרים חברתיים "רכים", פסיביים, נצפו מצבי התקשרות בין הילדים. אולם כאשר מדובר בקשרים אקטיביים, כמו חברות או הזמנה למפגש חברי, תועדו פחות מצבי התקשרות. נכון למועד פרסום המאמר (2016), טרם נמצאה הדרך לחקור ולבסס התרשמויות וממצאים בנוגע לחברויות בין ילדים עם וללא מוגבלויות ובעיקר באשר להבנה מתי חברות היא עמוקה ומשמעותית.

לסיכום, הדיון בחינוך משלב לגיל הרך מתחשב בשונות שבין הילדים ומעלה היבטים שונים ביישום שילוב. בעבודה זו ההתייחסות היא לילדים בגיל הרך, מלידה ועד גיל הכניסה לבית ספר, עם נכויות ו/או מוגבלויות. מסקירת הספרות הקצרה בפרק זה עולים מספר היבטים הכרוכים ביישום שילובם של ילדים אלה במסגרות רגילות באמצעות שיתופי פעולה ושותפויות בין המסגרות. היבטים אלה כוללים: אוירה מקבלת ומכילה; סביבה חברתית כוללת ומשלבת; נקיטה בגישה של 'הילד במרכז'; סביבה פיזית ידידותית לילדים; חומרי הפעלה שמתאימים לכל הילדים באשר הם; הזדמנויות לתקשורת; סביבת הוראה ולמידה משלבת ומכלילה; סביבה ידידותית למשפחות (Bartolo et al, 2017; European Commission, 2011, 2013, 2014; OECD, 2017).

פרק ג - מתודולוגיה: שיטת הבדיקה

בפרק זה מוצגת המתודולוגיה ששימשה לבדיקת עשייה מיטבית בנושא של שיתופי פעולה בין מעון שיקומי וגן ילדים מיוחד לבין מעון יום וגן ילדים רגיל למטרת יישום שילוב. הבדיקה כללה איסוף מידע על חינוך משלב בגיל הרך בעולם ובארץ ואיסוף נתונים ממדגם מסגרות לגיל הרך בישראל שבהן מתקיימים שיתופי פעולה למטרת יישום שילוב.

1.1 כלים

הכלים לאיסוף מידע על אודות שיתופי פעולה בין מסגרות לגיל הרך לילדים עם צרכים מיוחדים (מעונות יום וגני חינוך מיוחד) לבין מסגרות לגיל הרך לילדים ללא צרכים מיוחדים (מעונות יום וגני ילדים) בעולם ובארץ כללו: סקירה מקיפה של ספרות העיון והמחקר מן העולם ותיאורי מקרה שהתפרסמו בכתב העת "הד הגן"; ראיונות עם אנשי מקצוע בארץ; התכתבויות עם עמיתים בעולם; ביקורים במסגרות בארץ שכללו שיחות/ראיונות עם מנהלים ובעלי תפקיד. (א) מידע על הנעשה בעולם נאסף בעיקר באמצעות **סקירת ספרות ופרסומים** בעברית ובאנגלית. סקירת הספרות נשענת על מקורות שנמצאו בעקבות חיפוש שיטתי וממוקד במאגרי מידע ובכתבי עת שפיטים בעברית ובאנגלית.

(ב) מידע על שיתופי פעולה בחינוך משלב לגיל הרך בישראל התקבל ממספר מקורות: **סקירת ספרות ופרסומים** בעברית ובאנגלית; **ביקורים** במעונות שיקומיים ובגני ילדים מיוחדים המקיימים שיתופי פעולה עם מעונות יום וגני ילדים למטרת יישום שילוב, הביקורים כללו **ראיונות** ושיחות עם מנהלי המסגרות ועם בעלי תפקיד נוספים ועיון במגוון חומרים כתובים על המסגרות, על הארגונים המפעילים ועל תכנית השילוב; **ראיונות פתוחים** עם אנשי מקצוע. פורום מצומצם מתוך ועדת ההיגוי של הפרויקט אסף מידע בנוגע למעונות שיקומיים ולגני חינוך מיוחד המקיימים שיתופי פעולה עם מעונות יום ועם גנים רגילים למטרת יישום שילוב. הביקורים בוצעו על ידי חברים מתוך פורום זה. הכלי המרכזי לאיסוף מידע בביקורים אלה היה ריאיון מובנה למחצה. לביצוע הריאיון נבנה במיוחד לצרכי מחקר זה שאלון שמטרתו לאסוף מידע על דגמים שונים של שיתופי פעולה בין מעונות יום לבין מעונות יום שיקומיים ובין גני ילדים לבין גני ילדים מיוחדים. מטרת שיתופי פעולה אלה היא קידום שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בפעילות המסגרת הרגילה. השאלות נבנו על בסיס הריאיון ששימש בבדיקת דגמים של מצוינות בולטת בשותפויות בין בית ספר מיוחד לבין בית ספר רגיל (אבישר ואנטין, 2014) ובהשראת כלים שנעשה בהם שימוש במחקרים אחרים במסגרות חינוך (למשל, אבישר, קרני-ויזר ורבהון-דמתי, 2016). גיבוש השאלות וניסוחן הסופי הוא פרי עבודה משותפת של החוקרת ביחד עם הפורום המצומצם של ועדת ההיגוי. ההחלטה הראשונה הייתה לבנות כלי אחד שיתאים לתיעוד ביקור במעון שיקומי וגם לתיעוד ביקור בגן ילדים מיוחד. הנוסח הסופי של הכלי (ראה נספח מס' 1) כולל שלוש קבוצות של שאלות בנושאים הבאים: 10 שאלות על אודות שיתוף הפעולה בין המסגרות, למשל, מספר הילדים מכל מסגרת המשתתפים בפעילויות משותפות, מהי הלכות העיקרית השכיחה, איך מתנהל שיתוף הפעולה ומה הם הגורמים המקדמים והמעכבים; שאלה אחת בנוגע לתפיסות ולציפיות משיתוף הפעולה בין המסגרות; 5 שאלות רקע על אודות המסגרת, כולל מידע כללי ופרטים ארגוניים; 5 שאלות רקע על אודות המרואיין המרכזי.

הביקור בכל אתר תואם מראש וכלל פגישת ריאיון עם המנהלת ועם בעלי תפקיד נוספים הקשורים לשיתוף הפעולה וגם סיור. מידע נוסף על אודות המסגרת התקבל מפרסומים של הארגון המפעיל וממידע באתר הארגון או באתר המסגרת במרשתת. הראיונות עם אנשי המקצוע היו ראיונות פתוחים. השאלה המובילה הייתה "ספרי לי על עבודתך..."

ג.2 מהלך איסוף המידע

איתור פרסומים לסקירה

הפרסומים אותרו בעקבות חיפוש לפי מילות מפתח במאגרי מידע בעברית (מפתח חיפה למאמרים בעברית; מאגר סאלד - פרסומים במדעי החברה והחינוך) ובאנגלית (Ebscohost; Eric). פרסומים נוספים נמצאו בעקבות חיפוש ממוקד במרשתת (באמצעות Google Scholar) ובאתרים של ארגונים בינלאומיים (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, European Commission, UNESCO, US Dept. of Health & Human Services, US Dept. of Education, Division of Early Childhood). פריטים אחדים אותרו בעקבות עיון שיטתי ברשימות ביבליוגרפיות של מאמרים שעלו בחיפוש. החיפוש הוגבל לפרסומים משנת 2000 ואילך ועם מילות החיפוש והצירופים הבאים: חינוך בגיל הרך, חינוך משלב בגיל הרך, שותפויות בחינוך בגיל הרך, מעונות יום שיקומיים; שיתופי פעולה בין גן מיוחד לגן רגיל¹⁸. החיפוש הניב כמאה פריטים שונים, בהם שלושה דוחות מקיפים של מרכז המחקר והמידע של הכנסת בנושא חינוך בגיל הרך, שלושה דוחות הערכה של מכון ברוקדייל ונייר עמדה שהוכן ע"י נציבות הדורות הבאים בכנסת. כמו כן נמצאו חמישה דוחות מסכמים של הסוכנות האירופאית לצרכים מיוחדים וחינוך משלב שהתפרסמו לאחרונה בעקבות מהלך מקיף של איסוף מידע בארצות אירופה באשר לחינוך ושילוב בגיל הרך, דוחות של המועצה האירופאית, הצהרת אינצ'ון שהתקבלה בוועידת אונסק"ו של האו"ם שהתקיימה בעיר אינצ'ון בקוריאה בשנת 2015 וכן ניירות עמדה של הממשל האמריקאי. הפריטים האחרים כוללים סקירות ספרות על אודות ההתפתחות של חינוך משלב בגיל הרך, תיאורי כלי מחקר, למעלה מ-10 תיאורים מפורטים של מסגרות משלבות לגיל הרך במדינה מסוימת וממצאי מחקרים (כ-40 פריטים). המחקרים עוסקים במגוון נושאים בתחום חינוך ושילוב בגיל הרך: מחקרי עמדות הורים, מורים/גננות וסייעות; תיאורי מקרה של שילוב; הערכת תכניות שילוב. במהלך קריאת הפריטים ניתן דגש מיוחד על אלה הכוללים תיאורי מקרה של שותפויות, שיתופי פעולה ותכניות שילוב במסגרות לגיל הרך. כשליש מן הפריטים שעלו בחיפושים משקפים תיאוריה ומדיניות, והאחרים משקפים את הפרקטיקה, העשייה. הפריטים שנמצאו מייצגים את המתרחש במדינות שונות ברחבי העולם, לרבות ישראל (ראה נספח מס' 5, רשימת מקורות בנושא).

¹⁸ מילות מפתח לחיפוש בשפה האנגלית:

ECE, IECE, Early Childhood Education, Inclusive Early Childhood Education, Care Centers for Infants and Toddlers, Inclusive Care, Young Children with Special Needs, Inclusive pre-schools, Inclusive kindergarten,

"הד הגן" הינו כתב עת המלווה את העבודה המקצועית והפדגוגית של גננות בישראל החל משנת 1935. מקורו ביוזמה של ראשונות הגננות להוציא לאור ביטאון מקצועי שימשם הד לקולות מן השטח ולחידושים מעולם האקדמיה. בסריקה ידנית של הגיליונות משנת 1999 ועד שנת 2017 נמצאו 12 מאמרי עמדה בנושא שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בגיל הגן ושבעה תיאורי מקרה של שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בגן הרגיל ושל שותפויות למטרת קידום שילוב בגני ילדים ברחבי הארץ.

הראיונות עם אנשי המקצוע התקיימו בחדר שקט בבניין הספרייה במכללה לחינוך ונמשכו כשעה וחצי כל אחד. המדריכה הפדגוגית שרואינה מלווה סטודנטיות שלומדות במסלול להכשרת מורות לגיל הרך בתקופת ההתנסות וגם מלמדת קורס בנושא שילוב בגיל הרך שכולל גם סיורים. שתי הגננות הן גננות שילוב בגני ילדים באזור עמק יזרעאל שעובדות עם ילדים שלאחר בדיקת תפקוד נמצאו זכאים לקבלת תמיכות.

מידע מהתכתבויות אישיות התקבל במענה לפנייה בדוא"ל בבקשה למידע על שיתופי פעולה במסגרות לגיל הרך. אחדים מן הנמענים אותרו מקרב מחברי המאמרים שנמנו לעיל (כשנמצאו פרטי התקשרות), ואחדים מתוך רשימות דוא"ל אישיות של החוקרת הראשית. מן הפניות שנענו התקבל מידע מועט באשר לחינוך משלב בגיל הרך.

ביקורים במסגרות לגיל הרך בישראל המקיימות שיתופי פעולה

איתור המסגרות

ההערכה הראשונית הייתה שקיימות כמה עשרות מסגרות לגיל הרך ברחבי הארץ המקיימות שיתופי פעולה למטרת קידום שילוב. בראשונה נדרש להבחין בין מסגרות טיפול לגילאי לידה עד שלוש לבין מסגרות חינוך לגילאי שלוש עד שש. הראשונות הן מעונות יום ומעונות יום שיקומיים בפיקוח משרד הבריאות, משרד הרווחה ומשרד הכלכלה, והאחרונות הן גני ילדים וגני ילדים מיוחדים בפיקוח משרד החינוך. לאיתור המסגרות הרלוונטיות לביקור נעשה מאמץ בשיתוף פעולה ובתיאום עם גורמי הפיקוח ממשרדי הרווחה, הבריאות והחינוך, לאתר מסגרות טיפול וחינוך לגיל הרך מלידה ועד גיל 6 שמקיימים שיתופי פעולה למטרת יישום שילוב או לחלופין מקיימים תכניות שילוב בין מסגרות. לאתרים שנבחרו נעשתה פנייה בדוא"ל ובטלפון במטרה לתאם ביקור ולהיפגש עם הדמויות המובילות במסגרות. בביקור בכל אתר התקיימה פגישת ריאיון עם המנהלת (בגן ילדים - עם מנהלת הגן/גננת אם) ועם בעלי תפקיד נוספים מן המסגרת או מן הארגון המפעיל את המסגרת. הביקורים התקיימו בחדשים מרץ-יולי 2018. הפגישות התקיימו בדרך כלל בחדר המנהלת וכללו גם סיור במסגרת. במהלך השיחות נרשמו פרוטוקולים מפורטים בהתאם לשאלות המופיעות בכלי (ראה פירוט בניית הכלי לעיל).

ביקורים נערכו ב-13 מסגרות, מהן חמישה גני ילדים שבהם מתקיים שיתוף פעולה הדוק למטרת שילוב בין גן ילדים רגיל לבין גן ילדים לחינוך מיוחד, ושמונה מעונות יום שבהם מתקיים שיתוף פעולה בין מעונות יום שיקומיים לבין מעון יום לילדים עם התפתחות תקינה¹⁹. בלוח מס' 1 שלהלן מוצגת פריסת הביקורים והמשתתפים בהם.

¹⁹ בנוסף, רואיינו שתי גננות המשמשות כגננות שילוב ומרצה ממכללה לחינוך המשמשת כמדריכה פדגוגית. בתכנית 'חינוך מיוחד לגיל הרך'. דבריהן 'ופיעו בפרק הממצאים.

לוח מס' 1: פריסת הביקורים במסגרות לגיל הרך

שם המסגרת ומיקומה	הגורם המפעיל	לקות ראשית	הגוף המפקח	המוראיינות/ות
גני ילדים	גני שלווה, ירושלים	ארגון שלווה	תסמונת דאון	משרד החינוך, מנח"י ירושלים
	בית הילדים, מרכזי תמיכה משלבים (מ.ת.מ.), ירושלים	מ.ת.מ. (ע"ר)	רצף אוטיזם	משרד הרווחה ומשרד החינוך
	גן זמיר, גן חובה עירוני ; גן חינוך מיוחד נרקיס, גן חובה עירוני לחינוך מיוחד, מבשרת ציון	מועצה מקומית מבשרת ציון	מוגבלות התפתחותית	משרד החינוך
	גן איריס, גן חינוך חובה עירוני רגיל ; גן צבעוני, גן חובה עירוני מיוחד ; רחובות	עיריית רחובות	מוגבלות התפתחותית	משרד החינוך
	גן עירוני ניצן ; גן חינוך מיוחד פטל, שכונת נווה עמל, הרצליה	עיריית הרצליה	מוגבלות התפתחותית	משרד החינוך, מנח"י הרצליה
מעונות יום	מעון יום שיקומי "פתחיה" בית שמש	רשת בית יעקב	מש"ה, שיתוק מוחין	משרד הבריאות ומשרד הרווחה
	גני שלווה, ירושלים	ארגון שלווה	תסמונת דאון	משרד הבריאות ומשרד הרווחה
	מעון יום שיקומי, מרכזי תמיכה משלבים (מ.ת.מ.), ירושלים	מ.ת.מ. (ע"ר)	רצף אוטיזם	משרד הבריאות ומשרד הרווחה

שם המסגרת ומיקומה	הגורם המפעיל	לקות ראשית	הגוף המפקח	המרואינת/ות
מעון יום שיקומי ניצנים, קיבוץ מרחביה	ארגון א.ד.נ.מ.	רצף אוטיזם, מוגבלות התפתחותית	משרד הבריאות ומשרד הרווחה	עו"ס ומטפלת רגשית, מטפלת רגשית, עו"ס
מעונות יום שיקומיים – קיבוץ אושה	אלווין ישראל	מוגבלות התפתחותית	משרד הבריאות ומשרד הרווחה	מנהלת מערך מעונות יום שיקומיים באלווין ישראל
מעון יום שיקומי אלוט"ף, הרצליה	עמותת אלוט"ף	רצף אוטיזם	משרד הבריאות ומשרד הרווחה	מנהלת הגן/אלוט"ף, אחראית על מסגרות אלוט"ף באלוט"ף
מעון שיקומי מש"ל (מעונות שיקומיים לוד), לוד	עמותת פש"ר (פיתוח שירותי רווחה), לוד	רצף אוטיזם, מוגבלות התפתחותית	משרד הבריאות ומשרד הרווחה	מנהלת המעון, קלינאית תקשורת, פיזיותרפיסטית
מעון יום שיקומי יובלים, אשדוד	עיריית אשדוד	רצף אוטיזם, מוגבלות התפתחותית	משרד הבריאות ומשרד הרווחה	גננת כיתת תקשורת, מנהלת מעון יום, עו"ס

מן הטבלה ניתן לראות את ההבדלים בין הילדים במסגרות השונות בהן ביקרנו מבחינת הלקות המרכזית. בקרב הילדים במעונות יום שיקומיים המקיימים שותפויות למטרת קידום שילוב נמצאים יותר ילדים המאובחנים על הרצף של אוטיזם, בעוד שבגני הילדים המקיימים שותפויות ושיתופי פעולה למטרת קידום שילוב מצאנו יותר ילדים עם מוגבלות התפתחותית. הפיקוח, בהמשך למבנה המפוצל הקיים במדינת ישראל למתן שירותים בגיל הרך, הוא על פי חוק מעונות יום שיקומיים (2000), על פי חוק חינוך מיוחד (1988) והתיקונים, ועל פי חוק חינוך חובה (1949) ותקנות משרד החינוך בנוגע לגני ילדים. בקרב המפעילים מצאנו שני ארגונים/עמותות ציבוריות (מ.ת.מ. ושלווה), ארבע עמותות ציבוריות בפקוח ממשלתי (א.ד.נ.מ.; אלו"ט; אלווין ישראל ורשת בית יעקב) ושני מעונות שמופעלים על ידי הרשות המקומית (בעיר לוד באמצעות עמותה, ובאשדוד על ידי מחלקת החינוך והרווחה).

פרק ד - שילוב בגיל הרך: דוגמאות

1. דגמים מן העולם

מידע על דגמים בארצות אירופה של מסגרות משלבות לפעוטות ולילדים בגיל הרך ועל דגמים של שיתופי פעולה בין חינוך רגיל לחינוך מיוחד מצאנו בדיווחים של הסוכנות האירופאית לצרכים מיוחדים ולחינוך משלב (Inclusive Early Childhood Education – IECE)²⁰. בין השנים 2015–2017 הפעילה סוכנות זו מהלך שמטרתו לנתח ולהציג את המאפיינים של חינוך משלב איכותי לילדים בגיל הרך, מגיל שלוש ועד לגיל חינוך חובה. הנחת היסוד של המהלך היא שבאמצעות השתתפות בחינוך לגיל הרך כל הילדים לומדים ומתפתחים בעת שהם חווים הזדמנויות מעשירות ומאתגרות בסביבתם החברתית, הלימודית והפיזית. מילות המפתח של המהלך הן: **שילוב, השתתפות ומעורבות**.²¹ המהלך כלל מספר פעולות:

- (1) פיתוח כלי לתצפית על הילד ולרפלקציה עצמית (self-reflection), (Bjorck-Akesson, 2017)
 - (2) איסוף דיווחים על מסגרות חינוך משלב לגיל הרך כולל חקרי מקרה במספר מדינות²²
 - (3) ניתוח הטקסטים בדיווחים שהועברו על ידי המדינות וזיהוי התמות והנושאים המרכזיים (Bartolo et al., 2016)
- פעולות אלה קשורות זו לזו ונובעות זו מזו. להלן תיאור מפורט של כל אחת מפעולות אלה:

(1) פיתוח כלי לתצפית

הכלי (ראה נספח מס' 4) כולל 48 שאלות לפי שמונה היבטים של שילוב ועוד שאלה, "מה היית רוצה לשנות", שמופיעה בסיום כל היבט, סה"כ 56 שאלות. הכלי שראשיתו ככלי לתצפית על ילד התפתח לכלי רפלקטיבי שמדגיש את השתתפות הילד בפעילות במסגרת במהלך ביקורים במסגרות לביצוע חקרי מקרה. הוא מבוסס על נקודת מבט אקולוגית שבה החוויות של הילד הן תוצר של תהליכים סביבתיים. מטרתו לתרום לשיפור השילוב המתקיים במסגרת ולחזק את היכולת של הסביבה לאפשר לכל הילדים להשתתף וליטול חלק פעיל בכל הפעילויות והאינטראקציות. מעורבות יכולה לבוא לידי ביטוי בדרכים שונות, למשל, הילדים משחקים ביחד, כל אחד בתורו; כל הקבוצה משתתפת בשירה ביחד עם המורה; הילד שקוע בהתבוננות בתמונות בספר; הילדים שקועים במשחק. הכלי נועד לשימוש על ידי המטפל הראשי או הגננת והשימוש בו מאפשר להרהר ולרכוש תובנות על העבודה הנעשית במסגרת ולהתמקד בילד ובאינטראקציות שלו עם סביבתו.

²⁰ <https://www.european-agency.org>

²¹ Inclusion, Participation and Engagement

²² את פירוט הדיווחים ניתן למצוא:

<https://www.european-agency.org/projects/iece/examples-inclusive-practice-ece;>
<https://www.european-agency.org/projects/iece/case-study-visits>

(2) איסוף דיווחים על מסגרות

במענה לפנייה שנשלחה לכל המדינות החברות התקבלו מ-28 מהן **תיאורים מפורטים** של דוגמאות לחינוך משלב בגיל הרך²³. דיווחים אלה מהווים תשתית ידע עדכנית²⁴ בנוגע למסגרות לגיל הרך שנותנות שירות לילדים עם וללא מוגבלויות כאחת²⁵. כל המסגרות המדווחות פועלות מכוח חוקי חינוך לגיל הרך. הדיווחים מתייחסים להיבטים הבאים: נגישות לחינוך איכותי לכל הילדים בגיל הרך; צוות שעבר הכשרת מתאימה ורלוונטית; תכנית לימודים הוליסטית ופדגוגיה גמישה; מנגנון של הערכה וניטור; תקצוב ומימון והשתתפות המדינה.

כפי שצינו לעיל בפרקים הקודמים, יש מדינות באירופה שמקיימות מערך שירותים מפוצל בין שירותים לפעוטות (לידה ועד גיל 3) לבין שירותים לילדים (גיל 3 עד גיל הכניסה לבית הספר), ויש שמקיימות מערך שירותים מאוחד שבו ניתנים שירותי טיפול וחינוך מלידה ועד גיל הכניסה לבית הספר. קבוצות הגיל למתן שירותים נקבעות בהתאמה לגילאי חינוך חובה ובהתייחס לגיל הכניסה לבית ספר. בשני שליש מן הדוגמאות שלהלן²⁶ מערך השירותים מפוצל והתיאורים מתייחסים לשירותי חינוך לילדים מגיל 3 ועד הכניסה לביה"ס. בדוגמאות הנותרות²⁷ מערך השירותים מאוחד והשירותים ניתנים מלידה ועד גיל הכניסה לבית ספר. בכל המסגרות יש קבוצות/כיתות לפי גיל וצוות מקצועי בהתאמה, כלומר סיעות נוספות לפעוטות ולתינוקות. הצוות מתגבר באנשי מקצוע ספציפיים, כמו למשל גננת בעלת הכשרה לחינוך מיוחד, קלינאית תקשורת, פסיכולוגית. כל הדיווחים מציינים את הקשר הקרוב עם הורי הילדים ואת הפעולות שנעשות לשיתופם. נוסף על הדיווחים שנשלחו מן המדינות, קיים צוות סוקרים מטעם הסוכנות האירופאית שערך ביקורים באחדות מהמסגרות לגיל הרך ופרסם דוחות מסכמים (IECE Case Study Visits, 2016). להלן הדיווחים הכוללים דוגמאות של מסגרות משלבות. בראשונה (א) יוצג דיווח על אודות מסגרות משלבות לגילאי 3-6 במדינות אירופה המקיימות מערך ארגוני מפוצל. בתחילה מוצג דיווח מפורט בעקבות ביקור ממסגרות בגרמניה, באירלנד ובפורטוגל, ובהמשך תוצג תמצית מן הדיווחים ששלחו המדינות האחרות. כמו כן יובא תיאור תמציתי מארה"ב, מאוסטרליה ומהונג-קונג. לאחר מכן (ב) יוצג דיווח על אודות מסגרות משלבות מלידה ועד גיל הכניסה לבית ספר במדינות אירופה המקיימות מערך ארגוני מאוחד. בתחילה יובא דיווח מפורט בעקבות ביקור ממסגרות בפינלנד, איסלנד וספרד, ובהמשך תוצג תמצית מן הדיווחים ששלחו המדינות האחרות. כמו כן יוצג דיווח תמציתי מניו-זילנד ומקנדה²⁸.

²³ הדוגמאות הן של מצינות בולטת (exemplary) לדעת המדינה המגישה. בדוח הנוכחי ההתייחסות היא רק לדוגמאות של מסגרת משלבת.

²⁴ הדיווחים הם משנת 2016.

²⁵ <https://www.european-agency.org/projects/iece/examples-inclusive-practice-ece>

²⁶ גרמניה, אירלנד, פורטוגל, אוסטריה, קפריסין, צ'כיה, צרפת, איטליה, מלטה, הולנד, פולין,

²⁷ פינלנד, איסלנד, סלובניה, ספרד, אסטוניה, יוון, נורבגיה, שבדיה, סקוטלנד,

²⁸ המידע לפרק זה מבוסס על מספר מקורות: וולנסקי, סלע ואשר, 2015; וייסבלאי, 2015; Musatti & Picchio, 2010; Odom, Buysee & Soukakou, 2011; Cleveland & Colley, 2013; Zang, 2013; Bancroft & Underwood, 2015; Policy Statement, 2015; Examples, 2016; IECE Case study, 2016; Guralnick & Bruder, 2016; Bartolo et al, 2017; Wertlieb, 2018;

(א) המדינות המקיימות מערך שירותים מפוצל לגיל הרך

בגרמניה גישת השירותים לגיל הרך היא גישה מפוצלת – מלידה ועד גיל שלוש ומגיל שלוש עד גיל הכניסה לבית הספר. לאחרונה הצטמצם מספר המסגרות לילדים מעל גיל שלוש ועלה מספר המסגרות לפעוטות וילדים צעירים. מגמה זו נתמכת על ידי חוק (1 באוגוסט 2013) המחייב פתיחת מסגרות / מרכזים לגיל הרך מגיל שנה. הדוגמה בדיווח היא על אודות מרכז טיפולי משלב בעיר אידסטיין במדינת הסן שפועל כמסגרת מאוחדת. החוק במדינה זו מורה על שילוב ילדים, מגיל שנה ועד הכניסה לבית הספר, במרכזי יום טיפוליים (Day Care Center) בסמוך לאזור מגוריהם. משנת 2002 אין בהסן מסגרות מיוחדות לגיל הרך וכל הילדים נקלטים ב-10 מרכזי יום. קבלת תמיכה תקציבית מותנית בצמצום מספר הילדים בקבוצה: גילאי לידה עד 3 מ-12 ילדים בקבוצה עד 10/11, ובגילאי 3-6 מ-25 ילדים בקבוצה עד 20. רוב מרכזי יום אלה מופעלים על ידי עמותות ללא כוונת רווח. תפקידי מרכזים אלה כוללים: מתן יעוץ בתהליכי זיהוי ילדים בסיכון; הפנייה לבירור דיאגנוסטי ולשירותים מיוחדים לפי הצורך; ייעוץ בנוגע לשילוב להורים ולצוות; תכנון תכנית קידום אישית לילד.

הדיווח מתאר מרכז טיפולי משלב²⁹. מסגרת זו נוסדה בשנת 1994 וכוללת גן לכל ילדי העיר ובלבד שמלאו להם 3 טרם כניסתם לגן. תפיסת העולם של המסגרת היא: "זה נורמלי להיות שונה". הארגון המפעיל את המסגרת מפעיל במחוז גם מסגרת חיים בפנימייה לבוגרים. המסגרת פועלת על פי החוקים הפדרליים וחוקי מדינת הסן בנוגע למסגרות יום לפעוטות וילדים. אמנם המקום יכול לקלוט עד 100 ילדים בארבע קבוצות, אך עם ההחלטה על יישום שילוב ובעקבות חוק המדינה יש בכל קבוצה 20 ילדים, סה"כ בגן 80 ילדים. בכל הקבוצות משולבים 2–10 ילדים בשנה (בעת הדיווח היו משולבים בגנים 5 ילדים עם מוגבלויות). הקבוצות מעורבות מבחינת גיל. התפיסה היא שבקבוצה מעורבת יש עידוד לשיתוף פעולה בין הילדים. גם הצוות הטרוגני מבחינת תרבותית. לכולם הכשרה מתאימה ומתקיימות השתלמויות שנתיות. המבנה בן קומה אחת והכניסות נגישות. בחזית המבנה מסדרונות פתוחים רחבי ידיים, שם יכולים הילדים לרכב על אופניים או לשחק בצעצועים גדולים אחרים במזג אויר חורפי. כמו כן ילדים יכולים באופן חופשי לעזוב את הקבוצה ולצאת למסדרון. במבנה 7 חדרים: חדר פעילות לכל קבוצה, חדר ציור ואמנות, חדר רב-תכליתי (פעילות גופנית, מוסיקה וכדומה), חדר לתרפיות. כמו כן חדרי שירותים ומטבח. החצר גדולה ומרווחת ומקיפה את המבנה. יום הלימודים מתחיל בשעה 7:30 בבוקר. ההורים יכולים לבחור חצי יום (עד הצהריים) ללא ארוחת צהרים, 2/3 יום (עד 13:30) או יום מלא (עד 16:30) עם ארוחת צהרים. האוכל מובא מבחוץ על ידי חברת הסעדה. שכר הלימוד תואם את שכר הלימוד במסגרות ציבוריות/ממשלתיות. סדר היום בגן תואם את סדר היום בגני ילדים בכל גרמניה: הפעילות הקבוצתית בגן מתחילה בשעה 9:00. הילדים מגיעים לגן החל מ 7:30 בהתאם לצורכי המשפחה ולאפשרויות שלה. עד 9:00 מתקיים משחק חופשי וארוחת בוקר שהילדים מביאים מהבית. בשעות 9:00–12:15 פעילות קבוצתית שכוללת גם פעילות בקבוצות קטנות. ב-12:15 מתקיים 'מעגל' לסיכום הבוקר. ב-12:30–13:30 ארוחת צהריים ולאחר מכן מנוחה בהשגחה. בשעות אחה"צ, 14:30–16:30, מתקיים משחק חופשי ופעילויות קבוצתיות שונות.

²⁹ The Kita Gansberg kindergarten in the Integrative Day-Care Centre, Idstein, Hessen

מפעילי המסגרת מכנים את תכנית הגן 'לחיות וללמוד'. התכנית ההוליסטית מדגישה למידה חווייתית ומתן הזדמנויות ואפשרויות ללמוד מעשייה ומהתנסות ומעודדת שיתופי פעולה בין הילדים. פחות דגש מושם על לימודי מיומנויות אקדמיות ולימודי הכנה לקריאה, לכתבה ולחשבון. עקרונות העבודה כוללים: כבוד לשונות, כבוד לילד ומעורבות ילדים בקבלת החלטות, למשל, בתכנון חצר המשחקים. הכבוד לילד בא לידי ביטוי ביעוד המסגרת: להיות מקום מקבל ומכיל לכל ילד, לגרום לכל ילד להרגיש בנוח, לאפשר לכל ילד להרגיש בטוח; שיתוף פעולה ועידוד מעורבות הורים. למסגרת יש מועצת הורים שבה חברים שני נציגים מכל קבוצה. ההורים שותפים לתהליכי קבלת החלטות באשר לתפעול השוטף ומתקיימת שגרה של תקשורת מלאה ורצופה עם נציגות ההורים ועם כלל ההורים.

האחריות לחינוך לילדים עד גיל 4 באירלנד נתונה בידי המשרד לילדים וצעירים (Department of Children and Youth Affairs). במשרד החינוך פועלת יחידה למדיניות החינוך בגיל הרך (Early Years Education Policy Unit) המשותפת למשרד החינוך ולמשרד לילדים וצעירים, שמטרתה להבטיח ששינויי המדיניות בתחום החינוך בגיל הרך ייעשו במסגרת אסטרטגיה כוללת לילדים. בתחום אחריותה יישום תכניות פדגוגיות, לרבות תכנית לשיפור האיכות במסגרות חינוך לגיל הרך ותוכניות המיועדות לילדים מאוכלוסיות מוחלשות. החל משנת 2010 מופעלת באירלנד תכנית של חינוך ציבורי חנם לילדים מגיל 3.2 ועד גיל 4.7.

הדיווח מאירלנד מתייחס לשתי מסגרות: מרכז למשפחה וגן ילדים.

'טוהר מרכז למשפחה' בעיר קורק³⁰ מציע למשפחות מגוון שירותים, כולל טיפול וחינוך בגיל הרך. בעת הדיווח התחנכו במרכז 156 ילדים מגיל שנה ועד גיל 5, מהם שליש גילאי 3 עד גיל הכניסה לבית ספר. המרכז נמצא באזור מוחלש ומשפחות רבות הן של הורה יחיד. דלת המרכז פתוחה פני כל המעוניין. בהשוואה למסגרות אחרות בעיר, במרכז זה ילדים רבים עם צרכים נוספים. בשנה"ל 2013/2014 45% מהילדים במרכז היו עם צרכים נוספים, כמו למשל, עיכוב שפתי, עיכוב התפתחותי ו/או מוגבלות פיזית, ובקרב 16% מהם אנגלית איננה שפת אם. העקרונות המובילים מסגרת זו הם: גישה הוליסטית; תמיכה במשפחות ושיתוף בתהליכי קבלת החלטות ובתכניות; חזון משותף של שילוב בקרב כל בעלי העניין והמעורבים במסגרת. תכנית הלימודים מבוססת על עקרונות תכניות הלימודים הלאומיות לילדים בגיל הרך באירלנד. המסגרת פועלת במתכונת של 3 שעות ביום ללא תשלום ועוד שעתיים בתשלום. מהיות המקום מרכז למשפחה מושם דגש על קשרים פורמליים ולא-פורמליים עם הורים. מופעלות פעילויות מתוכננות מראש עם הורים, למשל, בתחום אמנות, מוסיקה, דרמה ואוריינות, מתוך כוונה להביא אותם למרכז. כמו כן המרכז מציע פעילויות ייעודיות למשפחות נזקקות. בכל יום חמישי בבוקר מתקיים מפגש הורים שכולל גם שתייה חמה וכיבוד קל. המפגש משמש צומת הזדמנויות ליצירת קשרים בין משפחות ועם צוות המרכז. המרכז מקיים בערבים פעילות הכנה להורים לקראת כניסה לכיתות במרכז ולקראת המעבר מן המרכז לבית ספר. הצוות מגוון מבחינת השכלה, אך המקום מקיים השתלמויות בכל שנה. היחס לילדים-צוות גבוה, מה שמאפשר לתת מענה לכל ילד, לרבות ילדים עם צרכים נוספים.

³⁰ Togher Family Centre in Cork

גן הילדים 'מוחות סקרניים'³¹ באזור קסלבאר במערב אירלנד היה בעבר גן ילדים מיוחד, וכעת משמש כגן רגיל משלב שנותן שירותי חינוך לכל ילד, עם וללא צרכים מיוחדים. בגן זה 46 ילדים בגילאי 2.10–5 ורבים מהם באים מסביבה מוחלשת ומסביבה ביתית שבה אנגלית היא שפה שנייה. גן זה הוא בבעלות פרטית, והמחלקה הממשלתית לילדים ולנוער מממנת שנת לימודים אחת בהתאמה לדרישת האיחוד האירופאי בנוגע לחינוך בגיל הרך.

בפורטוגל, חינוך לגיל הרך אינו חינוך חובה, והוא מיועד לילדים בגילאי 3–6, גיל הכניסה לחינוך חובה. בשנת 2009 כוננה בפורטוגל מערכת משותפת למשרד הבריאות, משרד החינוך ומשרד העבודה והרווחה להפעלת תכניות התערבות לילדים מלידה ועד גיל 6 שנמצאים בסיכון לעיכוב התפתחותי ולמשפחותיהם. חוקים שנחקקו לאחרונה (בשנת 2015) מדגישים את הצורך באחידות בחינוך לגיל הרך לכל הילדים מגיל 4. בעשורים האחרונים נסגרו בפורטוגל בתי ספר מיוחדים, ובנייני בתי הספר הללו משמשים כמרכזים מקצועיים לתמיכה ולמתן ייעוץ לגני ילדים ולבתי ספר משלבים.

הדיווח מפורטוגל מתייחס לגן ילדים הפועל בקרית חינוך בעיר פורטו בצפון המדינה³². בקרית החינוך פועלות בשנת הדיווח 11 כיתות גן ל-250 ילדים בגילים שנתיים עד 6, בממוצע 23 ילדים בכיתה. הילדים באים מרקעים תרבותיים וכלכליים שונים, ובקרבם ילדים רבים מסביבות מוחלשות. יותר ממחצית הכיתות הטרוגניות ורב-גיליות. אמנם ילדים רבים זקוקים לתמיכות, אבל לא כולם נמצאו זכאים לקבלתן. בשנת הדיווח בכל כיתה גן היו משולבים 2 ילדים שזכאים לתמיכות ולתכנית אישית. על פי חוק, חינוך לגיל הרך בפורטוגל הוא לגילאי 3–6, אך לא כל המשפחות מקפידות לשלוח את הילדים למסגרת גנית³³. בכל כיתה גן יש גננת וסייעת. הגננות מכל הכיתות עובדות בשיתוף פעולה בתכנון ובארגון תכנית הלימודים. הקו המנחה את גני הילדים ואת כל בתי הספר בקרית החינוך הוא שיתוף פעולה בין כל אנשי המקצוע. גני הילדים, כמו בתי הספר בקרית החינוך, פנו לכיוון של חינוך משלב לאור ההישגים הנמוכים של התלמידים והאחוז הגבוה של נכשלים בכל הכיתות, מגן הילדים ועד לביה"ס התיכון. השלטונות נרתמו למאמץ, ובעקבות תכנית חדשה שהקיפה את כל מסגרות החינוך הוחלט על תגבור התקציב ועל הדגשת מתן מענה לכל הילדים באשר הם. המסגרות התחייבו להעלאת הישגי התלמידים ולשיפור הלמידה. תהליך השינוי היה כרוך בבניית צוותי עבודה ובשיתוף פעולה פורמלי ולא-פורמלי בין צוותי המורים. האחריות היא על מורה הכיתה יחד עם צוות עזר וההורים לממש תכנית תמיכה אישית לאותם תלמידים שזקוקים לכך. זכאות לתמיכות נקבעה בעקבות תצפיות שיטתיות על תפקוד הילד. יחד עם זאת, הוחלט להימנע עד כמה שאפשר מתיוג ומהישענות על קטיגוריות של לקות ועל אבחונים פסיכולוגיים. במקום אלה כלל התהליך שימוש באבחונים דידקטיים, בסולמות התפתחותיים ובכלים שנשענים על תכנית הלימודים. כל התלמידים לומדים ביחד בכיתה, ותמיכות וסיוע ניתנים במסגרת הכיתה לפי הצורך. בכל המוסדות בקרית החינוך מקיימים קשר שוטף עם ההורים באמצעות מועצת הורים שנפגשת פעם בחודש, אירועים להורים בימי שבת, פגישות עם הגננות/המורים שלוש פעמים בשנה ושעות קבלה של הגננות/המורים.

³¹ Curious Minds Preschool in Castlebar

³² The Agrupamento de Escolas de Frazão

³³ במחקר נמצא ש 4% מן הילדים שנכנסו לכיתה א' לא למדו בגן.

מאוסטריה מתואר גן ילדים אינטגרטיבי לגילאי שנתיים וחצי עד שש. 2/3 מן הילדים הם בני 4 ו-5 והאחרים מתחת לגיל 4. הגן מקבל ילדים עם וללא מוגבלות מהסביבה הקרובה ומקפיד על קשר קרוב עם ההורים. כותבי הדיווח מציינים שבשנים האחרונות ניכרת עלייה במספר הילדים עם מוגבלויות חמורות ועם בעיות נוספות. בגן זה נעזרים בכלב מסייע לפעילויות שונות.

מקרוואטיה מוצגת תכנית לילדים עם לק"ש בגיל הגן שעיקרה הכנתם לקראת לימודים בשילוב עם קבוצת השווים בבית ספר רגיל.

הדיווח **מקפריסין** הוא כללי: חינוך לגיל הרך הוא חובה וניתן חינם מגיל 4 ובשכר לימוד מופחת ואחיד מגיל 3-4. מדווח על מודל של יחידת חינוך מיוחד שבה 7 ילדים ברצף של אוטיזם, שנמצאת בתוך גן ילדים רגיל. ילדים אלה משתלבים בפעילויות שונות בגן בהתאמה לתכנית הלימודים הכללית, לצד פעילויות וטיפולים מיוחדים שניתנים להם בתכנית אישית.

בצ'כיה קיימת מסורת ארוכת שנים של חינוך לגיל הרך מגיל 3 ועד הכניסה לבית ספר. בדוח מתוארים בקצרה שני גני ילדים – באחד 100 ילדים ב-8 קבוצות/כיתות, כ-16 ילדים בכל קבוצה, מהם 3-5 עם מוגבלויות וצרכים מיוחדים; באחר 70 ילדים ב-4 קבוצות/כיתות, כ-24 ילדים בקבוצה, מהם 5 עם צרכים מיוחדים. בגן זה גם קבוצה נפרדת שבה 13 ילדים עם צרכים מיוחדים. לילדים המשולבים מגוון של מוגבלויות – חושיות, פיזיות, שכליות.

בצרפת חינוך לגיל הרך מתחיל בגיל 3. הדיווח מתייחס לתכנית להכנת ילדים ברצף של אוטיזם לכניסה לבית ספר משלב. בקבוצה המתוארת יש 7 ילדים, הם משולבים בגן רגיל עם סייעת מלווה ואנשי מקצוע נוספים לפי הצורך.

באיטליה השירותים לגיל הרך הם בגישה מפוצלת בין מסגרות לגילאי לידה עד שלוש לבין מסגרות לגילאי שלוש עד שש. 96% מהילדים בגילאי שלוש עד שש לומדים בגן ילדים ממשלתי או פרטי. בעשור האחרון הורחבה האפשרות גם לילדים בגיל שנתיים עד שלוש ללמוד בגנים אלה. לאחרונה, נפתחו בערים רבות מסגרות נוספות, ציבוריות: גנים לפעוטות בגילים 18-36 חודשים, שפועלים 5 שעות בכל יום, ומרכזים להורים ותינוקות. מאז שנות ה-80 של המאה שעברה אין באיטליה מסגרות נפרדות לילדים עם צרכים מיוחדים. כל הילדים לומדים ביחד עם בני גילם ולפי הצורך או בעקבות תהליך אבחוני מקבלים תמיכות וסיוע ולומדים על פי תכנית אישית. בדיווח מוצג גן ילדים ברומא לגילאי 3-5. הגן פועל בשיטת מונטסורי ומשולבים בו 2 ילדים ברצף האוטיסטי. בדיווח מתואר כיצד הגננת זיהתה את קשיי הילד, ערכה תצפיות מובנות, שיתפה את ההורים והמשיכה לפתח תכנית מתאימה בעבורו, כולל תכנית אישית ותגבור טיפולים בתחום התקשורת.

באי **מלטה** החינוך לגיל הרך נחלק לשתי קבוצות גיל: 3-4 ו-4-5. מדיניות הקבלה היא של "דלת פתוחה" בפני כל ילד. בכל קבוצה/כיתה 20 ילדים, מהם עד 2 עם צרכים מיוחדים. לפעוטות יש גננת וסייעת בכל כיתה, לילדים הצעירים גננת בכל כיתה וסייעת משותפת לכמה קבוצות/כיתות.

בהולנד התקבל בשנת 2010 תיקון לחוק המסדיר את החינוך בגיל הרך לשם יצירת תיאום בין מסגרות לתינוקות ופעוטות לבין גני ילדים, במטרה לשפר את סיכוייהם של ילדים להתפתחות תקינה, בעיקר ילדים בעלי חסרים קוגניטיביים ושפתיים. החוק יוצר התאמה בין דרישות האיכות במסגרות השונות לגיל הרך ומסדיר את תפקידן של הרשויות המקומיות בפיקוח על מסגרות לתינוקות ופעוטות. הפיקוח על החינוך במשרד החינוך קיבל עליו אחריות פדגוגית כוללת לתחום, גם על מסגרות חינוך לפעוטות וגם על מסגרות לילדים גדולים יותר. כמו כן התיקון מחייב את הרשויות המקומיות לדאוג למקום במעונות יום לילדים בעלי קושי התפתחותי עד גיל 3. הדיווח מהולנד מתייחס למסגרת גן ילדים משלב בעיר אוטרקט. בגן זה לומדים 135 ילדים, גילאי 2.3–4 בתשע קבוצות (15 ילדים בכל קבוצה). בבדיקה שעשו בקרב הילדים נמצאה שונות אתנית אצל 90%, עיכוב התפתחותי ועיכוב לשוני נמצאו אצל 80%, ולקות למידה נמצאה אצל 1%. למרות היותו גן משלב, אין במקום אפשרות לתת מענה לילד עם נכות פיזית קשה.

בפולין פתחה עמותה ציבורית בפיקוח ממשלתי בשנת 1990 גן ילדים משלב לגילאי 3–5/6. בגן זה זוהו צרכים מיוחדים אצל כרבע מהילדים, לרבות מחלות כרוניות כמו סוכרת. לצוות הכשרה ייעודית לשילוב ולטיפול בבעיות ספציפיות, והוא מקיים קשר הדוק עם ההורים. הדיווח מציין שגן ילדים זה הוא אחד הגנים המועדפים על ההורים. הדיווח מזכיר גם ילדים עם צרכים מיוחדים מתחת לגיל 3. אלה לומדים בכיתה מיוחדת בלמידה אישית, בלמידה זוגית או בקבוצה קטנה.

בקרב המדינות השונות **בארה"ב** ניתן למצוא דגמים שונים של שילוב ושל שיתופי פעולה בתכניות ובמסגרות לגיל הרך. מוצע להבחין ביניהם בממד של ההקשר הארגוני ובממד של שירות אינדיבידואלי. ההקשר הארגוני כולל, למשל, שירותי טיפול בקהילה לפעוטות ותכניות Head Start; בית ספר ציבורי; הרשמה כפולה (למסגרת רגילה ולמסגרת מיוחדת). דגמים המבוססים על שירות אינדיבידואלי כוללים למשל שיתוף פעולה בהוראה (team teaching), תכנית חינוך מיוחד לגיל הרך, פעילויות משותפות ואינטגרטיביות, ייעוץ וטיפול 'נודדים' שעוברים בין המסגרות השונות. הבחנה אחרת היא לפי משך הזמן שהילד נמצא במסגרת הרגילה – כל הזמן או חלק מן הזמן, כלומר שילוב חלקי (חלק משעות היום או ימים אחדים בשבוע) או שילוב מלא; ולפי בדיקת הפעילויות שהוא מעורב בהן – האם הן אותן פעילויות כמו קבוצת השווים או פעילויות מיוחדות. ב-48 מדינות נמצא כי קיימת התחייבות של המדינה להציע שנה אחת של גן ילדים, חצי יום או יום מלא, לפני הכניסה לבית הספר היסודי. ב-16 מדינות נכללת שנה אחת של חינוך קדם-יסודי במסגרת חינוך החובה. בשנים האחרונות פעל ממשל אובמה באמצעות מענקים פדרליים לקידום יוזמה להחלה אוניברסלית של חינוך איכותי בגני ילדים מגיל ארבע לילדים ממשפחות בעלות הכנסה נמוכה ובינונית. במסמכי המדיניות שהתפרסמו בשנים האחרונות (2009, 2015), שילוב (inclusion) מוגדר כהשתתפות מלאה במגוון רחב של פעילויות כחבר שווה זכויות במשפחה, בקהילה, בחברה.

באוסטרליה החינוך בגיל הרך ניתן רובו ככולו במסגרות פרטיות, אף כי בשתי מדינות בה יש גם מערכת חינוך ציבורית בשנה או שנתיים שלפני החינוך היסודי. אין זכאות לפי חוק לחינוך בגיל הרך, ומאז 2008 הממשל הפדרלי פועל באמצעות הסכם עם המדינות לקידום זמינות אוניברסלית

לחינוך בגיל הרך לשנה אחת לפחות לפני תחילת בית הספר היסודי. הרגולציה והפיקוח על מסגרות החינוך לגיל הרך נתונים בידי המדינות והטריטוריות, אך בשנת 2010 החל הממשל הפדרלי במהלך להאחדת הרגולציה והפיקוח על החינוך בגיל הרך. בין השאר מופעלת מאז שנת 2012 מסגרת איכות לאומית (National Quality Framework) שתפקידה: חקיקת חוקים ותקנות מקבילים בכל אחת מן המדינות והטריטוריות; יצירת מדד איכות לאומי בעל מעמד סטטוטורי; גיבוש תהליך אחיד להערכת המסגרות ולדירוגן; והקמת גוף עצמאי הממונה על יישום המסגרת הלאומית לאיכות. מימון החינוך בגיל הרך באוסטרליה נעשה בעיקר באמצעות שוברים הניתנים למשפחות. לשם יישום התוכניות הוקמה הרשות לאיכות במסגרות חינוך וטיפול בילדים (Australian Children's Education and Care Quality Authority – ACECQA), שהיא רשות לאומית עצמאית.

כל גני ילדים בהונג-קונג הינם בבעלות פרטית ומעניקים חינוך לילדים בגילים 3–6. חלקם מופעלים על ידי מלכ"ר וחלקם פרטיים. אף כי אין מדובר בחינוך חובה, רבים מן ההורים מעוניינים שילדיהם יהיו במסגרת חינוכית טרם כניסתם לבית ספר. צרכים חינוכיים מיוחדים יש ל-1%-4% מן הילדים. רבים מהם לומדים במסגרות רגילות ולא תמיד עם תמיכות. לעיתים השירותים הסוציאליים הם שמספקים את התמיכות לילדים עם צרכים מיוחדים בגיל הרך. המגמה השלטת בהונג קונג היא מסגרות מכלילות שנותנות שירותים לכלל הילדים ביחד. לסיכום, במדינות שבהן שירותי חינוך לגיל הרך ניתנים בגישה מפוצלת התמונה מגוונת. רוב רובם של הדיווחים מתארים מסגרות משלבות לילדים בגילאי 3–6 שבהן לומדים בכל כיתה/קבוצה 2–4 ילדים עם צרכים מיוחדים שיש להם תכנית לימודים אישית. במדינות אחדות קיימת מדיניות של חינוך לכל, באחרות קשה למצוא דיווחים על מסגרות חינוך לפעוטות מתחת לגיל 3.

(ב) המדינות המקיימות מערך שירותים מאוחד לגיל הרך

התפיסה המנחה את שירותי החינוך לגיל הרך בפינלנד היא שחינוך בגיל הרך הוא חלק מהזכויות האזרחיות של הילדים ללא קשר אם יש או אין להם מוגבלות או אם יש או אין להם מצב משפחתי ייחודי וכדומה. חוק החינוך הפיני (נוסח 2003) כולל שילוב כחלק בלתי נפרד ממערך החינוך וכל הילדים זכאים להיות במסגרת חינוכית לגיל הרך.

הדיווח מפינלנד מציג מרכז-טיפול יומי עירוני³⁴ בעיר Jyväskylä מגיל לידה ועד גיל 7, גיל הכניסה לבית ספר (ילדים בגיל 6 יכולים לבחור ללמוד בגן זה או בבית ספר שבו יש כיתה לצעירים). בכל העיר ילדים יכולים להירשם למרכז יומי בסמוך לבית ללא התניה הקשורה לצרכים מיוחדים. גם במרכז המדווח כל הילדים מגיעים מהשכונה שבה נמצא הגן. בכל קבוצה 20 ילדים ובנייהם ילדים עם צרכים מיוחדים. במהלך היום העבודה היא עם קבוצות קטנות מתוך הקבוצה הגדולה, קבוצות אלה תמיד הטרוגניות וכוללות גם ילדים עם צרכים מיוחדים. אין בפינלנד מסגרות מיוחדות או קבוצות מיוחדות בתוך מסגרת המיועדת לילדים עם צרכים מיוחדים. החלוקה לקבוצות היא על פי תפקוד וצרכים התפתחותיים וחברתיים, לעיתים על פי גיל

³⁴ Liinalampi Day-Care Centre

ובהתחשב בבקשות ההורים והילד עצמו. דרכי העבודה מכוונות לתמוך בחינוך משלב. התכניות והטיפול מבוססים על תצפיות, ותמיכות ניתנות על בסיס הגדרת צרכים אישית לכל ילד וילד. התכנון גמיש וכרוך בשיתוף פעולה בין כל הגנות, לרבות אלה שהכשרתן בחינוך מיוחד. בעיר Jyväskylä מיישמים בכל מוסדות החינוך היסודי, לרבות בגיל הרך, מודל המבוסס על התפיסה שכל אנשי החינוך בגיל הרך יתנהלו בדומה למורי החינוך המיוחד. דרכי ההוראה אחידות לכל הילדים והתמיכות תורמות ליישום שילוב. המודל מכונה 'שלושה צעדי תמיכה' ובו שלוש רמות של תמיכות: (א) תמיכה כללית לכל הילדים המבוססת על תצפיות ועל הערכה של סביבת הלמידה ודרכי ההוראה. בתצפיות יכולים להשתתף גם הורים והיעדים והתכנים לתכנית הלימודים נקבעים בהסכמה בין ההורים למורים; (ב) תמיכה מוגברת ניתנת לאותם ילדים שזקוקים לתמיכה אישית בכמה תחומים התפתחותיים. תמיכה זו מתוכננת בשיתוף פעולה בין הגנות, גנת חינוך מיוחד וההורים. התכנית האישית היא הבסיס לתכנית החינוך המשלבת. הגנות מתכננות כך שהסביבה הפיסית תהיה אינטראקטיבית ומתאימה לכלל הילדים; (ג) תמיכה מיוחדת קשורה לתגבור נוסף של התמיכה הפדגוגית. התכנית האישית היא ספציפית לילד ובתכנון מעורבים מומחים נוספים, כמו למשל, קלינאי תקשורת, פסיכותרפיסט או מרפא בעיסוק. כמו כן ברמת תמיכה זו נדרשת לעיתים סייעת אישית או לחלופין צמצום מספר הילדים בקבוצה. מצד אחד על הצוות לוודא שלילד תהיינה אפשרויות והזדמנויות רבות ושוות להשתתף באופן פעיל בתכנית הגן. בכל מרכז יום כזה גנת חינוך מיוחד היא חלק מהצוות, ללא תלות במספר הילדים עם צרכים מיוחדים שנמצאים במסגרת³⁵. תפקידה המרכזי הוא להדריך את הצוות ולהטמיע במסגרת דרכי עבודה רלוונטיות לילדים עם צרכים מיוחדים. הגישה הכללית היא 'גישת ההורה והילד במרכז', והמיקוד המרכזי בגישה הזו הוא על השינויים הנדרשים במערכת כדי לתת מענה טוב יותר לצורכי כל הילדים ומשפחותיהם. הצוות מקפיד על קשר הדוק עם כל המשפחות. במרכז מתקיימות אסיפות הורים כלליות מספר פעמים בשנה, וההורים משתתפים באירועים, בעיקר בחגים. בנוסף, ההורים יכולים לשוחח עם הצוות כל יום ולפי הצורך. ההורים שותפים להכנת התכנית האישית לילד. הם תורמים מידע בנוגע לתחומי העניין של הילד, וביחד מחליטים על סדר עדיפות פדגוגי, על מידת התמיכה הנדרשת ועל דרכי הערכת ההתקדמות.

מדיניות החינוך באיסלנד נשענת על מספר יסודות: אוריינות, קיימות, בריאות ורווחה, דמוקרטיה וזכויות אדם, שוויון, יצירתיות. בבירת המדינה כל תכניות הלימודים, לרבות התכניות לחינוך בגיל הרך, מושתתות על העקרונות של שוויון, זכויות אדם ונגישות לכול. בעיר הבריחה, רייקיאוויק, פועלים 63 מרכזי חינוך ציבוריים/ממשלתיים לגיל הרך ו-17 מרכזים פרטיים. לכל המסגרות הללו מבנה וארגון דומים והם מקבלים את כל הילדים, לבד מילדים חולים מאד. גיל הכניסה למרכז לגיל הרך הוא 18 חודש. בקשה לתמיכות מגיעה ממסגרת לגיל הרך. זכאות לקבלת תמיכות נקבעת על ידי צוות רב-מקצועי שבראשו עומד מומחה לחינוך מיוחד. התמיכות כוללות הגדלת התמיכה כספית למשפחה וסייעת ל-6 שעות ביום. במימון הפעלת מרכזי חינוך (שבהן נמצאים גני ילדים) שותפים משרד הבריאות, משרד הרווחה ומשרד החינוך. מדיניות החינוך לגיל הרך מכוונת למתן מענה לצרכים מיוחדים במסגרת הפעילות הקבוצתית הרגילה המתנהלת בגן הילדים. משחק נתפס כאחד מאופני הלמידה השכיחים והיעילים ביותר.

³⁵ בעיר עובדות 33 גנות חינוך מיוחד בתפקיד המתואר ועוד 6 יועצות מתחום חינוך מיוחד בגיל הרך.

בדיווח מוצגים שתי מסגרות לגיל הרך בעיר הבירה ברייקיאוויק לגילאי 6-36³⁶. מסגרות אלה מוכרות בכל איסלנד ונחשבות למסגרות מובילות מבחינת יישום שילוב. בשתי המסגרות הצוות מתמיד בחיפוש אחרי דרכים לאפשר לכל הילדים השתתפות שווה בכל הפעילויות. חברי הצוות מקפידים על שיתוף פעולה בינם לבין עצמם ועל חילופי מידע שוטפים בנוגע לילדים. בצוות גננות חינוך מיוחד שאחראיות על מתן התמיכות ועל הדרכת הגננות האחרות באשר לצרכים מיוחדים ולתמיכות. גננות אלה עובדות לפי תכנית רוטציה בין הקבוצות כך שהן מכירות לעומק את כל הילדים במסגרת ואת כל הצוות. גישת העבודה השלטת היא 'עבודת צוות' ורוטציה בתפקידים ובקבוצות, וגם הסייעות הן חלק בלתי נפרד מהצוות החינוכי. מסגרות אלה נתפסות כמסגרות חינוך עם משאבים מיוחדים ולא כמסגרות מיוחדות. שיתוף הפעולה עם ההורים מבוסס על כבוד ועל אמון ונעשים כל המאמצים לשיתוף מלא של ההורים. לאור המספר הגדל והולך של מהגרים מקפידים על מתורגמן במפגשים כלליים או אישיים עם ההורים. הורים לילדים עם התפתחות תקינה ציינו בראיון שהם רשמו את ילדיהם למסגרות אלה בגלל ההזדמנות להעשרה ולהרחבת קשת ההתנסויות החברתית של ילדיהם.

מסגרת אחת לגיל הרך, מולאברג, שנפתחה בשנת 1975, שימשה בשנים הראשונות כמסגרת חינוך מיוחד לילדים מגיל שנה ועד 6, גיל הכניסה לבית ספר. במסגרת 94 מקומות ובכל שנה מוקצים שמונה מאלה עבור ילדים עם צרכים מיוחדים (כ-10% מן המקומות). במסגרת ארבע קבוצות גיל, 22 ילדים בקבוצה. בשנים האחרונות מסגרת זו עברה להיות מסגרת מכילה באופן מלא, ובכך היא מסגרת חלוצה באיסלנד ומשמשת גם כמרכז יעץ למסגרות אחרות לגיל הרך. בנוסף לקליטת ילדים עם צרכים מיוחדים, נקלטים במסגרת לאחרונה ילדים לא מעטים מקבוצות אתניות נוספות ששפת האם שלהם איננה איסלנדית. השונות בין הילדים היא על רקע של מוגבלות, אך קיימים גם הבדלים חברתיים ולשוניים. המוטו במולאברג הוא 'כבוד, אמון ותחושת בטחון' לכל ילד ולמשפחתו. המסגרת פועלת 5 ימים בשבוע בין השעות 7:30–15:17. יש ילדים שבאים ליום ארוך (9 שעות) ויש שבאים לחצי יום (6 שעות). הצוות במסגרת לגיל הרך מולאברג כולל מנהל וסגן מנהל, מתאם בנושא צרכים מיוחדים, גננת לכל קבוצה, גננת חינוך מיוחד שתפקידה לוודא את ההשתתפות המלאה של כל הילדים עם צרכים מיוחדים ובנוסף לשמש כגורם מקצועי מייעץ לכלל הצוות. בכל קבוצה יש סייעת וסייעת נוספת למתן תמיכות. במסגרת פועלת מועצת הורים ובין השאר הם שותפים בהכנת התכניות האישיות לילדים שזקוקים לכך.

המסגרת האחרת, מסגרת לגיל הרך סולבורג, שנפתחה בשנת 1994, הינה מסגרת משלבת מלכתחילה על פי עקרונות הצהרת סלמנקה מ-1994 ועקרונות מדיניות השילוב בחינוך באיסלנד. במסגרת 88 ילדים מגיל 18 חודש עד גיל 6, ב-5 קבוצות פעילות לפי גיל (17 ילדים בקבוצה בממוצע). שעות הפעילות נעות בין חצי יום (ארבע שעות) ועד יום מלא (תשע שעות) לפי תכנית ערוכה מראש למשך כל השנה. המקום מוכר כמסגרת מקצועית לילדים עם צרכים מיוחדים, ובדרך כלל לומדים בו 12–17 ילדים עם מוגבלויות (כ-20% מהילדים במסגרת). צרכים מיוחדים כוללים לקות שמיעה, נכויות חושיות, רצף אוטיסטי, תסמונת דאון, קשיים בשפה ובתקשורת ובעיות בהתנהגות. בשנת הדוח למדו במסגרת 17 ילדים עם צרכים מיוחדים והצוות כלל, בנוסף על 5 הגננות ו-5 הסייעות, עוד 12 גננות חינוך מיוחד. הצוות המורחב הזה מקיים פגישות היועצות מספר פעמים בשנה עם מסגרות מיוחדות אחרות לגיל הרך ועם מומחים בתחום חינוך

³⁶ Múlaborg preschool and Sólborg pre-school in Reykjavík

מיוחד לפעוטות ולילדים צעירים. לאור המספר הגדול של ילדים עם לקות שמיעה הוחלט במסגרת זו ללמד את כל הילדים להשתמש גם בשפת סימנים. לתכנית הלימודים במסגרת שלוש מטרות עיקריות: לקדם שוויון וכבוד לפרט, לתת מענה למגוון הצרכים של ילדים בקבוצה, לפתח ולטפח פעילויות המבוססות על שיתוף פעולה ואחריות משותפת בין הצוות לבין הילדים. משחק חופשי הוא רכיב מרכזי בתכנית הלימודים היומית והצוות נוטל חלק פעיל במשחק עם הילדים.

בספרד חינוך לרגיל הרך הוא וולונטרי ומתקיים בשני מעגלים: מלידה ועד גיל 3 המסגרות מכוונות לתת מענה חינוכי מסייע ותשומת לב מקצועית להתפתחות בגיל הרך; מגיל 3 עד גיל 6 החינוך חנם ובעצם מהווה שלב ראשון של חינוך בית ספרי. משרד החינוך קבע תכנית מינימום ללימודים בגיל הרך, ומסגרות שונות יכולות להחליט להוסיף על ההנחיות הקיימות. הארגונים אחראים לשלם את משכורות העובדים והצוות המקצועי.

הדיווח הוא על אודות מסגרת לגיל הרך³⁷, מלידה עד גיל 6, שנפתחה בבירה מדריד בשנת 1985. במסגרת יותר מ-400 ילדים ב-6 מסגרות משנה לפי קבוצת גיל, קרוב ל-70 ילדים בכל מסגרת משנה. 5%-10% מן הילדים מוכרים כבעלי צרכים מיוחדים שזקוקים לתמיכות נוספות. המאפיין המרכזי של המסגרת הוא חדשנות פדגוגית שבאה לידי ביטוי בפרויקטים מרכזיים שקשורים לאמנות, למדע ולהטמעת טכנולוגיה בקבוצות הלימוד (ICT). נוסף על כך, המודל הפדגוגי רואה את ההורים כשותפים מרכזיים, מעורבים ופעילים בתהליך בניית תכנית הלימודים הכללית והאישית לכל ילד. המשפחות הן בדרך כלל מהמעמד הבינוני, ובשנת הדיווח רק 85% מן המשפחות היו ממוצא ספרדי. תכנית הלימודים נדרשת לתת מענה גם לשונות בין הילדים על רקע חברתי וכלכלי. ההורים נוטלים חלק פעיל בגיבוש תכנית הלימודים, והמסגרת רואה בהם שותפים לעשייה. עקרון ה- (S.E.L.F.) Sharing Education and Learning with Families, הוא אחד מעקרונות היסוד של המסגרת. מפגשים עם ההורים מתקיימים באופן שוטף ולעיתים תכופות – מדי יום באופן לא פורמלי ומפגשים פורמליים פעם בשבוע ואסיפת הורים כללית פעם בשנה. החינוך במסגרת זו הוא חינוך משלב באופן מלא. אחד הקשיים הוא במעבר לבית הספר היסודי שם אין חינוך משלב מלא.

בסלובניה, חינוך לגיל הרך, גילאי 1-3 ו-3-6, פועל על פי חוק חינוך לגיל הרך (1996) ועל פי חוק חינוך מיוחד החדש (2011). בדיווח מוצגת דוגמה מגן ילדים בלובליאנה, שבו 29 קבוצות של ילדים, 10-17 ילדים בקבוצה, מהם 2 ילדים עם צרכים מיוחדים. ילדים אלה משולבים באופן מלא בכל פעילויות הגן ומקבלים תמיכות והתאמות אישיות בתכנית הלימודים.

בבדיקה שנערכה ב**נורבגיה** בשנת 2014 נמצא ש-90% מהילדים מתחת לגיל 6 ו-96.6% מהילדים בגילאי 3-5 נמצאים בגן ילדים. מסגרות אלה בנורבגיה הן בדרך כלל מסגרות משלבות. 47% מהמסגרות הגניות הן בבעלות עירונית, 53% בבעלות פרטית אך בכולם שכר לימוד אחיד וקבוע. על פי חוק, בקבוצת/כיתת גן לילדים מתחת לגיל 3 יהיו 7-9 ילדים, ואילו בקבוצת/כיתת גן לילדים מעל גיל 3 יהיו 14-18 ילדים. גני הילדים מקבלים כל ילד והגישה היא של שילוב מלא. לפי הצורך ניתנות תמיכות וטיפולים.

³⁷ Zaleo State Preschool

בשנת 1996 חל **בשבדיה** שינוי משמעותי בכל הנוגע לאחריות על מסגרות חינוך לגיל הרך. כולן עברו ממשרד הרווחה והבריאות לאחריות משרד החינוך. המערכת ציבורית ממונה על מתן חינוך בגיל הרך מגיל שנה עד גיל חינוך חובה והפעלת מסגרות החינוך לגיל הרך היא בידי הרשות המקומית ובאחריותה הישירה. במסגרות ניתן שירות לילדים מגיל שנה עד גיל 5 והחינוך הוא חינם מגיל 3. בקבוצות/כיתות מתחת לגיל 3 יש 17 ילדים בקבוצה, ואילו בגילים 3–5 יש 22–24 ילדים בקבוצה. שילוב הוא ערך מרכזי במערכת החינוך השבדית. היות והילדים נמצאים במסגרות חינוך מגיל צעיר הם מוכרים לצורך קבלת תמיכות (בשנת 2011 נמצא ש-83% מן הילדים בשבדיה בגילים אלה היו במסגרות חינוך לגיל הרך). גני הילדים שוכנים בבנייני בית הספר השכונתיים. חוק החינוך השבדי קובע הנחיות כלליות בדבר איכות הטיפול בגני הילדים. הרשויות המקומיות יכולות לקבוע כללים ברורים לפעילות בגני הילדים על פי סדר העדיפויות שלהן, והן מפקחות על העמידה בהם.

במסגרת לגיל הרך באתונה, **יוון**, פועלת מסגרת ובה 50 ילדים מגיל 6 חודשים ועד גיל 5 שנים. בקבוצת תינוקות ופעוטות 8 ילדים, בטרם-טרם-חובה 10 ילדים ובקבוצות טרם-חובה וחובה 16 ילדים בכל אחת. ילדים עם צרכים מיוחדים משולבים בכל הקבוצות. המסגרת היא מסגרת פתוחה לכול, וילדים מקבלים תמיכות אינדיבידואליות לפי הצורך. הצוות מקיים קשר קבוע עם ההורים.

מסקוטלנד מדווח על מרכז דומה לגיל הרך. במרכז 45 ילדים, מהם 15 גילאי לידה עד 3 ו-30 ילדים בגילאי 3–5. כשליש מהילדים הם עם צרכים מיוחדים, אך משולבים בכל הפעילות השגרית של הגן. מתקיים קשר שוטף ושיתוף פעולה עם ההורים.

במשך שנים רבות מערכת החינוך לגיל הרך ב**ניו זילנד** הייתה מערכת מפוצלת. ב-1986 אוחדה כל מערכת הטיפול והחינוך תחת משרד החינוך, חינוך וטיפול לגיל הרך (Early childhood education and care). השירותים מגוונים – מרכז להורים וילדים בגיל הרך הכולל טיפול וחינוך, גני ילדים לגילאי 3 ומעלה ומרכזים ייחודיים לאוכלוסייה הילידית – המאורים.

גן הילדים **בקנדה** לא היה חלק מחינוך חובה שנים רבות. בעשורים האחרונים, השנה שלפני הכניסה לבית הספר נחשבת לחלק ממערך חינוך חובה. באשר לפעוטות עד גיל 3, נעשים מאמצים לאחד את הטיפול (care) לגילאי לידה עד 3 עם מערכת החינוך (גילאי 3 עד 6). המודלים המתקיימים בקנדה לחינוך לגיל הרך ולחינוך משלב לגיל הרך מגוונים ושונים מפרובינציה לפרובינציה. גני הילדים פועלים בבתי הספר השכונתיים, החינוך חינם בפיקוח משרד החינוך. מדיניות החינוך אחראית על מימוש הזכות לחינוך ולנגישות לשירותים ללא אפליה עקב נכות או לקות. ממצאי מחקרים מצביעים על כך שיש עדיין מקומות לא מעטים בקנדה שבהם ילדים עם מוגבלויות מודרים ממערכת החינוך המרכזית.

לסיכום, במדינות המקיימות מערך שירותים מפוצל ניתן לראות את היסוד המשותף והוא גישה מכילה בקבלה ובהפעלה, התאמות אישיות וגמישות פדגוגית בתכנית הלימודים, בניית צוותי עבודה לרבות אנשי מקצוע למתן תמיכות אישיות.

ניתן לראות את השונות בין המדינות בין לבין עצמן ובתוך אותה מדינה. מוצע לזהות את מקור השונות בגישה העקרונית למתן שירותי חינוך בגיל הרך (פיצול או איחוד); בתפיסות ובמדיניות בנוגע לחינוך בגיל הרך בכלל ובנוגע לשילוב בחינוך בפרט; בהבדלים בגיל חינוך חובה וגיל התחלת הלימודים בבית הספר; בהבדלים בהגדרת הגיל הרך; בהבדלים בפרשנות ל"צרכים מיוחדים"; בקושי לתת מענה אישי לצרכים מיוחדים כאשר מספר הילדים המוכרים כזכאים לתמיכות על רקע של מוגבלות מצומצם. כל אלה מקשים על יישום שילוב ועל טיפוח שיתופי פעולה ושותפויות. אפשר לראות את מדיניות החינוך בגיל הרך בעשורים האחרונים במדינות המפותחות כתחום הנתון בתהליכי מעבר, שינוי וחשיבה מחודשת. התפתחויות במדיניות החינוך בגיל הרך מתמקדות בהגדלת מספר הילדים המשתתפים במסגרות לגיל הרך ובשיפור איכותן של המסגרות, ובתוך כך יש עיסוק נרחב ומעמיק בשאלה כיצד מגדירים איכות במסגרות לגיל זה. בפרק הבא נרחיב על המעבר מגישה של שירות מפוצל לגישה של שירות מאוחד ועל תבחיני איכות במסגרות חינוך משלב לגיל הרך.

(3) ניתוח הדיווחים

הפעולה השלישית שבוצעה במסגרת מהלך איסוף המידע שהפעילה הסוכנות האירופאית לצרכים מיוחדים ולחינוך משלב IECE הייתה, כאמור, **ניתוח איכותני של הטקסטים והתמלילים** בדיווחים שהתקבלו ממדינות שונות באירופה, במסגרת איסוף נתונים על אודות דוגמאות של מסגרות חינוך משלב בגיל הרך. התהליך האינדוקטיבי של הניתוח נשען על מדיניות הסוכנות:

"... הבטחה שכל הלומדים בכל גיל יקבלו הזדמנויות חינוכיות משמעותיות ובאיכות גבוהה

בקהילתם ביחד עם חבריהם בקבוצת השווים" (EASNIE, 2015, p. 1).

בראשית הניתוח זהו נושאי משנה שלאחר ניתוח נוסף צומצמו לחמישה נושאים מרכזיים. המחברים מכנים ניתוח זה **מודל אקולוגי של חינוך משלב בגיל הרך** (Bartolo et al., 2016). מחקרים רבים מן השנים האחרונות מנתחים תיאורי מקרה ודוגמאות של חינוך משלב בגיל הרך ברוח המודל האקולוגי המדגיש את יחסי הגומלין בין הילד לבין הסביבה החינוכית. הגישה בבסיס המודל האקולוגית היא גישה מאוחדת למתן שירותים לילדים בגיל הרך. בלוח שלהלן מוצגים בטור הימני הנושאים הראשיים ובטור השמאלי נושאי המשנה שנמצאו בניתוח זה. להלן הפירוט:

לוח מס' 2: הנושאים של המודל האקולוגי

נושא ראשי	נושאי משנה
שייכות, מעורבות ולמידה	השתתפות פעילה
תהליכים עיקריים	אינטראקציות חיוביות עם קבוצת השווים ועם מבוגרים מעורבות במשחק ובפעילויות יומיומיות גישת 'הילד במרכז' 'הערכה לשם הוראה' על בסיס אישי התאמות ותמיכות
גורמים מבניים ספציפיים למסגרת	בהיבט הפיזי, החברתי, התרבותי והסביבתי (הסביבה החינוכית) למשל: אקלים מכיל ומקבל כל ילד ומשפחתו מעורבות פעילה של הורים תכנית לימודים הוליסטית לכולם סביבה שמתאימה לכל אחד מבחינה פיזית, תרבותית וחברתית צוות שעבר הכשרה ייעודית מנהיגות מחויבת לכבודו של כל ילד שיתוף פעולה ואחריות משותפת
גורמים מבניים בקהילה	שיתוף פעולה בין המסגרת לבין המשפחות השתלמויות לצוות מחויבות הקהילה למתן חינוך לכל ילד שיתוף פעולה בין שירותים לבין סוכנויות מעברים קלים בין הבית לבין המסגרת
גורמים מבניים ברמת המקרו	גישה מבוססת זכויות נגישות לכל הילדים לשילוב אמות מידה (סטנדרטים) כלליות לתכנית לימודים משלבת הוליסטית תכניות הכשרה למורים ולצוות תקצוב הולם ומימון שוטף מעקב, בקרה והערכה שגרתיים

מודל זה מסכם את הנושאים השונים שמופיעים בתיאורי המקרה בפרק זה ומצביעים על ההיבטים המרכזיים במסגרות חינוך משלבות בגיל הרך.

2.4 דגמים של שיתופי פעולה למטרת קידום שילוב במסגרות לגיל הרך בישראל

הדגמים המתוארים בפרק זה מבוססים על מידע שנאסף ממספר מקורות: אתר האגף לחינוך קדם יסודי במשרד החינוך; ריאיון עם מדריכה פדגוגית בתכנית ההכשרה להוראה בגיל הרך במכללה לחינוך ועם שתי גננות שילוב שעובדות מטעם הרשות המקומית בגני ילדים באזור עמק יזרעאל; תיאורי מקרה שהתפרסמו בכתב העת "הד הגן"; ביקורים במסגרות לגיל הרך – מעונות יום ומעונות שיקומיים וגנים רגילים ומיוחדים המקיימים שיתופי פעולה שונים.

באופן כללי אפשר לומר שמערך השירותים והמסגרות לגיל הרך בישראל הוא מערך מפוצל (ראה פירוט בפרק א). המסגרות והשירותים לגילאי לידה עד שלוש ניתנים על ידי גופים מפעילים שונים והפיקוח מתבצע על ידי שני משרדים ממשלתיים – משרד הרווחה ומשרד הבריאות. המסגרות לגילאי שלוש עד גילאי הכניסה לבית הספר הן מסגרות גן (לגילאי 3 – טרום-טרום חובה, לגילאי 4 – טרום חובה, לגילאי 5 – גן חובה) ומופעלות על ידי משרד החינוך ובפיקוחו. לאור זאת אין פלא ששיתופי פעולה או שותפויות לגילאי לידה עד שלוש הם בדרך כלל יוזמה של הארגון המפעיל ולא דווקא יישום מדיניות ממשלתית.

מן השיחות עם המדריכה הפדגוגית ועם גננות השילוב ומן הראיונות עם בעלי תפקידים שנערכו בעת הביקורים במעונות יום ובמעונות יום שיקומיים ועם גננות בגני ילדים המקיימים שיתופי פעולה בין גן ילדים מיוחד לגן ילדים רגיל, ניתן לומר בהכללה שהדגמים השכיחים של שיתופי פעולה למטרת יישום שילוב במסגרות לגיל הרך מגיל לידה ועד הכניסה לבית הספר במעונות יום ובגני ילדים הם:

שילוב ילדים אחדים (2–5) במסגרת הרגילה לפי תכנית ערוכה מראש; 'שילוב הפוך' של ילדים אחדים (2–5) מן המסגרת הרגילה בפעילות במסגרת המיוחדת; שילוב קבוצה גדולה (עד 10, כשליש מילדי הגן) של ילדים באוכלוסיית הגן ומתן תמיכות על בסיס אישי לפי הצורך;

פעילויות משותפות ומתוכננות מראש לשתי המסגרות, כמו למשל משחק בחצר, חגיגות חגים, ימי הולדת, ערב שבת וכדומה. כל הפעילויות מאופיינות בתכנון מראש ובליוי מקצועי של צוות משתי המסגרות.

שיתופי פעולה שמתבסס על ההיערכות הפיזית, למשל, בדגם של קמפוס משותף או מבנים צמודים, איננו מובן מאליו ונדרשים לכך התכוונות, תכנון והיערכות מראש. יחד עם זאת, יש רשויות מקומיות שמתכננות את גני הילדים ב'אשכולות' של מבנים זה לצד זה או אף מבנים עם אזורים משותפים בתוך המבנה ומחוצה לו. בדרך כלל, ילדים עם צרכים מיוחדים לומדים במסגרת נפרדת, וגם כאשר קיים שיתופי פעולה עם מסגרת רגילה לא תמיד כלל הילדים נוטלים בו חלק. המצב השכיח הוא שילדים מועמדים להשתתף בתכנית שילוב אם הם עונים על קריטריונים ברורים שקשורים ליכולת תקשורתית ולהתנהגות לא מפריעה.

לאחרונה מתפתח בישראל, לצד מעונות היום וגני הילדים, דגם נוסף של מערך שירותי טיפול וחינוך לגיל הרך המכונה 'מרכז לגיל הרך'.

מרכז לגיל הרך

לאחרונה, החל משנה"ל תשע"ח, נעשה מהלך ניסיוני למתן שירותים באמצעות מרכז לגיל הרך במודל הבין-משרדי המשותף למשרדי החינוך, הרווחה והבריאות. המרכז מכוון לתת שירות לילדים מלידה ועד גיל שש (גיל הכניסה לבית ספר) ולהוריהם. עקרונות הפעולה גובשו על ידי ועדת המשנה הבין-משרדית והן תוצר של הסכמות בין-משרדיות. מרכז לגיל הרך (מג"ר) מופעל על ידי הרשות המקומית. אחד ההיבטים המרכזיים במרכזים אלה הוא העבודה המתמשכת עם ההורים (אתר האגף לחינוך קדם-יסודי, משרד החינוך)³⁸. להלן תיאור מפורט של אופן ההפעלה, כפי שמופיע באתר:

"אופן ההפעלה"

- המג"ר נבנה מתוך ראייה כוללת המכוונת למתן מענה מותאם לצרכים בתחומי חיים שונים – פיזיים, התפתחותיים, קוגניטיביים, משפחתיים ורגשיים חברתיים – ועל הרצף הטיפולי והחינוכי של שלושה תחומי עיסוק המהווים את תחומי הליבה של המג"ר:
- איתור – מערך בין-מקצועי המאפשר איתור אוכלוסייה הנמצאת בסיכון (התפתחותי, רגשי ומשפחתי) ואוכלוסייה הנמצאת במצבים "מגבירי סיכון" (כגון עוני, הגירה, משבר משפחתי ועוד). מערך זה מאפשר התערבות מניעתית וכולל תכניות בתחומי התפתחות, מצב רגשי ויחסים במשפחה.
- טיפול התפתחותי ורגשי – מגוון המענים המרוכזים במערך הטיפולי של המג"ר מאפשרים לילד/ה ולמשפחתו/ה ליהנות מטיפול בין-תחומי, סדיר ומתמשך על ידי גורמי המקצוע השונים.
- העשרה התפתחותית מונעת - פעילות העשרה התפתחותית המאפשרת חיזוק קשר הורה ילד ועוד" (אתר כנ"ל)³⁹.

שיתוף פעולה למטרת שילוב בין מסגרות לפעוטות (לידה עד גיל שלוש)

התיאור שלהלן מבוסס על התרשמויות מביקורים שנערכו במהלך בדיקה הזו ב-8 מסגרות המקיימות מערך של שיתוף פעולה/שותפות למטרת יישום שילוב בין מעון יום לבין מעון יום שיקומי. כמתואר בלוח מס' 1 בפרק ג (עמ' 34), ארבעה מעונות יום שיקומיים מופעלים על ידי

³⁸ <http://edu.gov.il/minhalpedagogy/preschool/special-populations/Pages/Gilrachcenter.aspx>

³⁹ להלן רשימת המרכזים הפועלים בפיקוח באגף לחינוך קדם-יסודי במשרד החינוך החל משנה"ל תשע"ח:

"מחוז צפון: חצור הגלילית, טבריה, טמרה, מגדל העמק, מעלות, מג'אר, מרום הגליל, סחנין, עכו, צפת, קריית שמונה, שלומי, שפרעם,

מחוז חיפה: אום אל פאחם, ג'יסר אזרקא ג'ת, דליית אל כרמל, חדרה, עוספיא, ערערה,

מחוז ת"א: חולון

מחוז מרכז: רמלה, טירה

מחוז ירושלים ומנח"ל: בית שמש, ירושלים (השכונות - קריית מנחם, קריית יובל, שמואל הנביא)

מחוז דרום: אופקים, באר שבע, דימונה, ירוחם, מצפה רמון, נתיבות, נווה מדבר, קריית מלאכי, רהט,

מ.א. שדות נגב, שגב שלום, שדרות, מ.א. מרחבים" (מתוך האתר, כנ"ל)

עמותות ציבוריות בפיקוח ממשלתי (א.ד.נ.מ.; אלו"ט; אלווין ישראל ורשת בית יעקב). יישום שילוב הוא חלק בלתי נפרד מתפיסת העולם של העמותות המפעילות. שניים מן המעונות מופעלים על ידי הרשות המקומית (בעיר לוד באמצעות עמותה ובאשדוד על ידי מחלקות החינוך והרווחה) ובשניים מן האתרים (מ.ת.מ. ושלווה) שבהם התקיימו ביקורים קיים מערך שמלכתחילה מכוון לפעולה כמערך משלב. בשני האתרים הללו פועל רצף שירותים מגיל 6 חודשים ועד גיל 6 (גיל הכניסה לבית ספר) הכוללים – מעון יום שיקומי, מעון יום לילדים עם התפתחות תקינה, גן ילדים מיוחד וגן לילדים עם התפתחות תקינה.

בלוח מס' 3 שלהלן מוצגת תמצית ההתרשמות מהביקורים במעונות יום.

לוח מס' 3: תמצית התרשמות משיטת פועלה ושותפויות במעונות יום

המסגרת	תיאור פיזי	הילדים	תכנית השילוב	גורמים מקדמים וגורמים מעכבים
מעון יום שיקומי "פתחיה" בית שמש, מופעל על ידי רשת בית יעקב, חרדי, בפקוח משרדי הבריאות והרווחה	המעון שוכן במבנה בן שתי קומות בלב שכונה חרדית. בקומה העליונה פועל מעון יום רב-תכליתי של הרשת בפקוח משרדי הרווחה והכלכלה. בקומת הכניסה – מעון יום שיקומי. לבניין שתי חצרות, אחת לכל מעון. המבנה צפוף, חדרים קטנים.	בכל אחד מן המעונות יש 4 כיתות ובכל כיתה 10 ילדים (סה"כ 40 ילדים). במעון השיקומי יש ילדים עם מוגבלויות שונות: מוגבלות שכלית התפתחותית, שיתוק מוחין, על הרצף של אוטיזם.	תכנית פרטנית במהותה המתקיימת כ-8 שנים, החל מגיל שנתיים בדרכים שונות. א. 2-4 ילדים מהמעון השיקומי בגילים 2-3 עולים למעון הרב-תכליתי עם סייעת ומצטרפים לילדים לארוחה ולפעילות. ב. שילוב הפוך: קבוצת ילדים מהרב-תכליתי יורדת לפעילות במעון השיקומי. לעיתים קבוצה של 12 ילדים עם מטפלת, ולפעמים 4 ילדים. ג. פעילות משותפת (מעין טיפול קבוצתי) ל-4 ילדים, 2 מן הרב-תכליתי ו-2 מן השיקומי. ד. שילוב בין קבוצות בתוך המעון השיקומי.	1. הרב-תכליתי אינו מתאים פיזית לתכנית שילוב. הכיתות גדולות ורועשות. 2. לצוות הרב-תכליתי זו הנחתה מההנהלה, "עושים טובה", לא ניתנה הכנה ו/או הדרכה מקצועית. 3. תכנית השילוב מקדמת ילדים ללא מוגבלות קוגניטיבית. 4. ההורים לוחצים על תכנית שילוב לילדם. 5. עם ילדים עם מש"ה עיקר השילוב הוא טיפוח כבוד וסבלנות. אין חברות.
מעון יום שלווה, ירושלים, מופעל ע"י ארגון שלווה, מוכר שאינו רשמי שאינו חרדי,	בניין אחד, מודרני, שנבנה בתכנון קפדני ובהשקעת מחשבה מרובה בעיצוב ובפונקציות השונות הנדרשות.	כיתה אחת מעון יום (14 ילדים), 4 כיתות מעון יום שיקומי (10 ילדים בכיתה). כולם עם	ילדי המעון השיקומי אינם משתתפים בתכנית שילוב בשל הנוהל המחמיר של משרד הרווחה.	נוהלי משרד הרווחה

המסגרת	תיאור פיזי	הילדים	תכנית השילוב	גורמים מקדמים וגורמים מעכבים
בפיקוח משרדי הבריאות והרווחה	כולל פונקציות נוספות – בריכה טיפולית, חדר כושר וכו'. חצר משותפת ממוקמת על גג הבניין.	תסמונת דאון.		
מ.ת.מ. (ע"ר) – מרכזי תמיכה משלבים, מעון יום שיקומי + מעון יום רגיל, חינוך ממלכתי, בפיקוח משרד הרווחה (ואגף מעונות יום במשרד הכלכלה) ומשרד הבריאות	שני המעונות נמצאים באותה קומה בבניין, זה לצד זה, החצר משותפת וקיים זמן למשחק חופשי משותף. למבנה כניסה אחת משותפת.	מעון יום רגיל מגיל 18 חודשים - 2 כיתות, 15 ילדים בכיתה לפי התקן (סה"כ 30 ילדים); מעון יום שיקומי – 3 כיתות, בכל אחת 10 ילדים על רצף האוטיזם מגיל האבחון, בדרך כלל 18 חודשים, עד גיל שלוש (סה"כ 30 ילדים).	יחסיפה לשילוב: כל ילד עם מוגבלות משתתף על פי יכולתו במספר פעילויות במעון יום בליווי איש צוות. ילדים מהמעון יום משתתפים בטיפולים פרטניים שיש במעון השיקומי. משחק משותף בחצר מתוכנן בהדרגה. בכל פעילות משותפת מתלווה לילד איש צוות.	שני המעונות פועלים בנפרד אך בסדר יום משותף. מטרת מעון היום השיקומי היא לטפח את הבסיס ההתפתחותי הנדרש עבור כל ילד.
מעון יום שיקומי ניצנים, המפעיל: ארגון א.ד.נ.מ. בקיבוץ מרחביה, חינוך ממלכתי, בפיקוח משרד הרווחה	המעון נמצא במבנים ישנים (בשכירות) בקיבוץ מרחביה, האווירה פסטורלית. החצר שופצה לאחרונה.	גן ילדים רגיל – 30 ילדים, גילאי 2–3. במעון השיקומי – 7 כיתות, מהן 3 כיתות לילדים על רצף אוטיזם	ילדים על הרצף: 1–2 ילדים עם אוטיזם בשנה המשולבים פעם או פעמיים בשבוע בכיתה גן רגילה. מגיעים בליווי מטפלת ממקצועות הבריאות. תהליך השילוב הוא מדורג	גורמים מקדמים – מוטיבציה של הצוות; מינוי רכזות אחראיות על הנושא; גורמים מעכבים

המסגרת	תיאור פיזי	הילדים	תכנית השילוב	גורמים מקדמים וגורמים מעכבים
		ו-4 כיתות רב-נכותיות. סה"כ כ-70 ילדים.	ומובנה בשלבים. הילדים שנבחרים לשילוב הם: (1) בעלי יוזמות תקשורתיות מסוימות, לרוב יותר וורבליים; (2) לא אלימים. בנוסף, ילד אחד אשר משתלב בימי שישי בקהילת האם שלו ויש לו משלבת במימון הורים או הקיבוץ שבו המשפחה מתגוררת. ילדים עם מש"ה: 2 ילדות מכיתת שיקום בתפקוד גבוה יותר משולבות בגן רגיל של ילדים בני 2–3 שנים. הילדות מגיעות יום אחד בשבוע למפגש בוקר בגן הרגיל בליווי סייעת אחת לשתייהן. הן משתתפות בפעילות הבוקר כמו קבוצת תנועה או אחרת. הגננת מהגן הרגיל מדווחת כי הן מאד מעורבות ופעילות ונהנות מהפעילות בגן הרגיל. יש ניסיונות לחגיגות משותפות.	לא ניתן לשלב יותר ילדים היות ואין אפשרות להוציא עוד אנשי צוות מהמסגרת השיקומית לפעילות זו. התפיסה כי כל ילד משולב – מחייב מלווה צמוד; אין מספיק כיתות מעון רגיל תואמות גיל עבור סדר גודל של המעון השיקומי; אין מודעות ומוטיבציה של עוד גננות רגילות באזור; חסר מודל מגובש;

המסגרת	תיאור פיזי	הילדים	תכנית השילוב	גורמים מקדמים וגורמים מעכבים
מעונות יום שיקומיים , מופעלים ע"י אלווין ישראל, בפיקוח משרד הרווחה, המעון בקיבוץ אושה	אלווין ישראל מפעיל באזור הקריות 5 כיתות מעון יום שיקומי – 3 כיתות לילדים עם עיכוב התפתחותי רב תחומיים (2 כיתות בקיבוץ אושה, כיתה אחת בקריית אתא) וכן 2 כיתות (מעון יום שיקומי תקשורתי) לילדים על הרצף האוטיסטי (בקריית אתא ובקריית מוצקין). המבנים למעון יום שיקומי בקיבוץ אושה הם בשכירות. יש כוונה להקים בנין ייעודי ל- 3 כיתות (2 עיכוב התפתחותי ו-1 תקשורתי).	סה"כ יש בכל כיתות המעונות השיקומיים באזור הקריות 45 ילדים. במעון השיקומי באושה – 15 ילדים עם עיכוב התפתחותי; במעון יום (רגיל) באושה 20 ילדים.	השילוב פרטני. השותפות היא בין כיתת מעון יום שיקומי של אלווין ישראל בקיבוץ אושה לבין כיתת מעון רגיל המופעל על ידי מערכת החינוך של הקיבוץ. באושה משולבים 1–3 ילדים בשנה. במעונות היום לילדי עובדים של רפאל, משולבים 2 ילדים מ-2 כיתות מעון תקשורתי בקריות.	מקדמים בחירה נכונה ומוקפדת של הילדים לשילוב; הכנת המערכת הקולטת; ליווי סייעת שמתווכת לילד את הגן הרגיל; הקשר הרציף בין הגנת בגן הקולט לבין גנת המעון השיקומי; מעכבים דילמה – האם נכון בגיל זה לשלב ילד או שיש לתת עדיפות ל"דחיפה" וקידום יכולות הילד במסגרת מיוחדת; מחסור במשאבים תומכי שילוב;
מעון יום שיקומי "אלוטף" , מופעל ע"י עמותת אלו"ט, הרצליה, בפיקוח משרדי הרווחה והבריאות	מעון יום שיקומי של אלוטף שוכן באותו בנין עם מעון יום של ויצו. לבניין כניסה אחת. מצד אחד של הבניין מעון יום של ויצו עם חצר, ומהצד השני	הילדים, כולם על הרצף האוטיסטי, מתקבלים לאחר אבחון עד גיל 3, לרוב בסביבות גיל שנתיים (יש היום	עם הכיתה הבוגרת במעון יום. מנתחת ההתנהגות היא המרכזת ומלווה את תכנית השילוב. מתחילים ב"שילוב הפוך" – 2 ילדים ממעון ויצו נכנסים לאלוטף. דורש תיאום מראש	אופי הקשר בין הגנים : השכנות מובילה להיכרות; הקשר בין הצוות מכוון. בבוקר כל אחת מהצוות נכנסת לברך בבוקר טוב בגן ויצו; הקשר בין הילדים – לא

המסגרת	תיאור פיזי	הילדים	תכנית השילוב	גורמים מקדמים וגורמים מעכבים
	גן אלוטף עם חצר. לכל מנהלת יש חדר נפרד. אין מרחבים משותפים שבהם יש מפגש ספונטני בין הילדים.	באלוטף ילד אחד בגיל שנה וחצי). 2 כיתות מעון יום שיקומי תקשורתי, סה"כ 14 ילדים בגילים 2-3 שנים (7 ילדים בכיתה לפי תקן אלוטף). ילדי המעון השיקומי הם מהרצליה והסביבה, ילדי מעון ויצו הם לרוב מהרצליה.	גם מבחינת לו"ז גם מבחינת סוג הפעילות. לקראת שילוב הפוך מתקיימת תצפית בגן הרגיל ובעקבותיה התייעצות עם הגננת מי מילדי הגן הרגיל יכול להתאים. קריטריונים: ילדים תקשורתיים, מחפשים תקשורת, משתפי פעולה. נדרש לקבל הסכמת הורים. הפנייה לילדים: "רוצים להזמין אתכם לשחק עם חברים חדשים". מנתחת ההתנהגות מכירה היטב את הילד ואת הצוות. הילדים מכירים אותה. השילוב מתקיים ביום קבוע לפעילות קבועה למשך זמן קבוע. מתחילים בתכנית שילוב אחרי נובמבר. דגם אופייני לכל מסגרות אלו"ט לגיל הרך (אלוטף). מתחילים עם 2 ילדים, לפעמים יותר. גם מארחים ילדים מגן ויצו בגן אלוטף. לשילוב – 2 ילדים ומטפלת. הפנייה לתכנית שילוב היא לפי שיקול דעתם של המטפלים.	ברור עד הסוף. נדרש תיווך. בשנה האחרונה משרד הבריאות ביקש לאשר כל תכנית של שילוב ושל פעילות משותפת, ועל כן בשנה האחרונה נפלו הרבה מהשילובים האלה על צורך באישורים אלה.

המסגרת	תיאור פיזי	הילדים	תכנית השילוב	גורמים מקדמים וגורמים מעכבים
מעון שיקומי מש"ל (מעונות שיקומיים לוד), מופעל ע"י עמותת פש"ר (פיתוח שירותי רווחה), לוד, בפיקוח משרד הרווחה ומשרד הכלכלה	כל 6 הכיתות שוכנות במבנה אחד המשמש גם כיחידה קהילתית של התפתחות הילד (ניצנים). יש 2 כניסות למבנה. הכניסה האחורית משמשת את ילדי המעונות השיקומיים כיוון ששם עוצרים רכבי ההסעה. הכניסה הקדמית משמשת בעיקר את המעון הרגיל, ואת הילדים מהמעון השיקומי שהוריהם מסיעים אותם. בלב המבנה יש חלל גדול מרכזי המשמש גם את היחידה ההתפתחותית. בחורף ילדי המעון הרגיל והכיתות התקשורתיות ערכו שם פעילות ו"זמן חצר" משותף. לכל כיתה חצר נפרדת (מלבד 2 הכיתות התקשורתיות שלהן	במעון הרגיל – כיתה אחת ובה 17 פעוטות. במעון שיקומי – 2 כיתות תקשורתיות ובהן 17 פעוטות ברצף האוטיסטי. 15 מהם משולבים. 3 כיתות שיקומיות, 33 פעוטות עם איחור התפתחותי רב-תחומי. 7 מהם משולבים. כל הפעוטות בגיל חצי שנה עד 3.5 שנים.	פעילויות שילוב פרטניות וקבוצתיות (עד 6 ילדים) בין ילדים מהכיתות התקשורתיות, השיקומיות, לבין ילדי הכיתה הרגילה. בכיתות התקשורתיות השילוב נעשה על ידי הקלינאיות של הכיתות, ובכיתות השיקומיות הסייעות עשו את השילוב. השילוב מתקיים על פי תכנית קבועה, אחת לשבוע על פי לוח מסודר שאורגן על ידי הגננת של הכיתות השיקומיות. השילוב כשעה במהלך היום במסגרת פעילות שהתאימה לילדים המשתלבים (כגון, שעת חצר, זמן בוקר חופשי, קבוצות ריתמוסיקה וכו'). 'שילוב הפוך'.	<u>גורמים מקדמים:</u> המצאות במבנה אחד ללא צורך במעברים מורכבים; צוות מגויס עם נכונות גבוהה וגיבוי של המערכת של שתי המעונות; שיתוף ושיח שוטף בין הצוותים; <u>גורמים מעכבים:</u> צורך באנשי מקצוע נוספים לליווי מפגשי השילוב; התנגדות הורים ממעון הרגיל; במעון הרגיל קבוצת גיל צעירה, מה שהשפיע על השילוב ועל מספר הילדים שאיתם ניתן לעשות שילוב פרטני מותאם. זאת במיוחד במחצית הראשונה, לאחר פסח הדינמיקה הייתה יותר מותאמת וההתפתחות החברתית הטבעית של הילדים התאימה לאפשרויות השילוב.

המסגרת	תיאור פיזי	הילדים	תכנית השילוב	גורמים מקדמים וגורמים מעכבים
	חצר משותפת). כל הכיתות מקבלות את הארוחות מאותו מטבח והצוות נפגש שם.			
מעון יום שיקומי יובלים, אשדוד, מופעל ע"י העיריה בפיקוח משרד הרווחה ומשרד הבריאות	למעון כניסה אחת משותפת לשתי המסגרות. בכניסה יש מקום לכיסאות הבטיחות של ילדי כיתת תקשורת. פינה זו משותפת גם לעגלות של הורים ופעוטות המעון. לובי הכניסה נעים ומזמין ומשמש חלל של כולם וכך גם המטבח ואזורי הצוות. לכל מעון יש מרחב משלו, נפרד ולא משותף. הכיתות עצמן נפרדות וכך גם החצר. לכל כיתה חצר נפרדת משלה. אחד מחדרי הטיפול נמצא בתוך המרחב של כיתת	מעון יום רגיל – 2 כיתות. מעון יום שיקומי – כיתה אחת לפעוטות על הרצף האוטיסטי, גילאי חצי שנה עד 3 .	תכנית השילוב היא בין הכיתה הצעירה של מעון היום לבין כיתת המעון השיקומי. השילוב מתקיים בשלושה אופנים : בחוגים - באופן מובנה ; בחצר - עם ליווי של סייעת והוא יותר חופשי ; בחצר - יותר מובנה עם מטפלת רגשית ותיווך. יש מערכת לכל ילד והוא יודע לאיזה פעילות הוא משתלב, והכיתה הקולטת יודעת מי מגיע מתי. השילוב הינו של ילד אחד מכיתת תקשורת שנכנס לפעילות קבוצתית במעון הרגיל. יש גם שילוב של קבוצות קטנות בתוך הכיתה הרגילה. לא מסבירים באופן סדור על כיתת תקשורת לילדים בכיתה הרגילה אך	<u>אתגרים</u> : נדרש לעבוד עם ההורים ברגישות ועם סבלנות. הורי ילדים במעון רגיל והורי ילדים במעון שיקומי צריכים להסכים לפעילות משותפת. הילדים של המעון השיקומי מגיעים ברובם בהסעה. במעון הרגיל הרוב מגיעים מהשכונה הקרובה, ובכיתה השיקומית מגיעים מרחבי העיר. היציאה לחוגים לא תמיד מותאמת לסדר היום במעון השיקומי. לעיתים אי-ההתאמה היא הזדמנות לפעילות משותפת

המסגרת	תיאור פיזי	הילדים	תכנית השילוב	גורמים מקדמים וגורמים מעכבים
	תקשורת, חדר טיפול נוסף נמצא בכניסה למבנה של המעונות הרגילים. גם חדר העו"ס נמצא בחלל המשותף.		אומרים שמגיעים חברים/ אורחים מכיתה אחרת. עד כה הייתה מסיבת יום העצמאות משותפת, וילדים הוזמנו למסיבות יום הולדת בכיתה הרגילה.	נוספת. לקראת סוף השנה הילדים משתלבים יותר גם בזמן חופשי. <u>גורמים תורמים</u> : ההנהלה המשותפת והאווירה והחיבור בין אנשי הצוות מאפשרים ומקדמים. כוח אדם נוסף היה מאפשר לקחת את הדברים צעד קדימה ולאפשר יותר שילוב ויותר התייחסות ממוקדת לנושא. יש צורך בהבניה של הדברים באופן יותר סדור.

שיתוף פעולה למטרת שילוב בין גני ילדים (מגיל שלוש ועד גיל שש)

בגני ילדים לגילאי 3 עד 6 בפקוח משרד החינוך, מוכרים מספר דגמים לשילוב בין ילדים עם התפתחות תקינה לבין ילדים עם מוגבלות: (1) גן משלב או גן משולב; (2) שילוב פרטני הכולל תמיכה על ידי סייעת; (3) שילוב פרטני לילד אחד או לילדים אחדים ותמיכה על ידי גננת שי"ח/גננת שילוב; (4) גן מיוחד בקרב אשכול גנים רגילים; (5) פעילויות משותפות בין גנים שכנים;

לאחרונה התחיל משרד החינוך להפעיל פורטל הורים לילדים עם צרכים מיוחדים (<http://edu.gov.il/hnm/heb/Pages/home-page.aspx>).

הפורטל הוקם כחלק מן הצעדים שנקטו במטרה ליישם את המלצות ועדת דורנר שהוגשו בקיץ 2009 ואומצו על ידי קברניטי משרד החינוך. אחד העקרונות המרכזיים שעליהם נשענות המלצות הוועדה הוא העיקרון של מתן אפשרות להורים ולילד עצמו, ככל שניתן, לבחור את המסגרת החינוכית שבה ילמד (אבישר, 2015). בין שאר הנושאים מוצגות בפורטל מסגרות הלימודים האפשריות לילדים עם צרכים מיוחדים, על פי חוק ובהתאם לתקנות המופיעות בחוזרי מנכ"ל המשרד⁴⁰.

(1) גן משלב או גן משולב:

"גן משולב הוא אחת מצורות התמיכה האפשריות, והוא מורכב מקבוצת ילדים עם צרכים

מיוחדים ומקבוצת ילדים בחינוך הרגיל. בדרך כלל גן משולב מוגדר **למשך שנה אחת**

בלבד" (מתוך פורטל הורים).

בדרך כלל היחס המספרי יהיה 1/3 ילדים עם צרכים מיוחדים ו-2/3 ללא. כמו כן, מספר הילדים בגן לא יעלה על 30 ילדים בסך הכול. הילדים המועמדים ללמוד בגן משולב הם בדרך כלל ילדים שנמצאים בקטגוריה של עיכוב התפתחותי, עיכוב שפתי, לקות שמיעה ולקות ראייה. הצוות בגן הילדים המשולב כולל שתי גננות, האחת הכשרתה לחינוך רגיל והאחרת הכשרתה בחינוך מיוחד, וסייעת אחת כמקובל בגן רגיל. שתי הגננות עובדות כצוות עם כל הילדים. באזור השרון מכונה הגן המשלב 'גן גשר' כדי להדגיש את המטרה של השתלבות הילד בכיתה א ביחד עם קבוצת השווים.

(2) שילוב פרטני הכולל תמיכה על ידי סייעת ו- (3) שילוב פרטני לילד אחד או לילדים אחדים

ותמיכה על ידי גננת שי"ח/גננת שילוב:

"ילדים עם צרכים מיוחדים משתלבים בגני ילדים של החינוך הרגיל בהתאם לחוק חינוך מיוחד, תשנ"ח-1988, לחוזר מנכ"ל סו 3/ (ד) 2007 בנושא תוכנית השילוב במסגרות החינוך הרגיל, ולהחלטת ועדת שילוב. שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בגן לחינוך רגיל מתקיים מגיל חינוך חובה...העיקרון המוביל את השילוב בגן ילדים רגיל הוא השתתפות מיטבית של הילד בתוכנית הלימודים הרגילה ובמכלול העשייה של בני גילו בגן, תוך צמצום פערים לעומת שאר חבריו לגן ומתן מענה לצרכיו הייחודיים. תכני הלימוד והפעילויות השונות לילד עם הצרכים המיוחדים הם חלק מסדר היום של הגן הרגיל שבו משולב הילד. שיעורים, תמיכות וטיפולים על ידי גננת השילוב ועל ידי עובדי הוראה ממקצועות הבריאות משולבים

⁴⁰ חוק חינוך מיוחד, תשנ"ח-1988; חוזר מנכ"ל סו 3/ (ד) 2007; חוזר מנכ"ל עד 5/ (א) 2014, נספח 11.

בסדר היום של הגן, בהיקף שאינו עולה על שליש מהשעות השבועיות באופן קבוצתי או פרטני, תוך צמצום פגיעה אפשרית במהלך התקין של סדר היום בגן (מתוך פורטל הורים).

תמיכה באמצעות סייעת נועדה לסייע לתלמיד לקדם את עצמאותו ואת השתלבותו המיטבית בכיתה הרגילה. ילד זכאי לתמיכה של סייעת אם אובחן באחת מן הקטגוריות הבאות: מוגבלות שכלית התפתחותית ברמה בינונית, שיתוק מוחין או נכות פיזית קשה, עיוורון, אוטיזם, הפרעה נפשית או מחלה נדירה.

גננת שי"ח (גננת שילוב חינוכי) הינה גננת שהכשרתה בתחום חינוך מיוחד ותפקידה לעבוד עם ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בגן ילדים רגיל. היא איננה גננת קבועה בגן בכל שעות הלימודים, אלא מחלקת את זמנה בין מספר גנים. היא עובדת בשיתוף פעולה עם גננת הגן על מנת לתת לילד את הסיוע המיטבי הנדרש עבורו.

(4) גן מיוחד בקרב אשכול גנים רגילים ו-(5) פעילויות משותפות בין גנים שכנים:

אשכול גנים הוא מקבץ של גני ילדים במתחם או בבניין משותף ועם הנהלה משותפת. באחדים מאשכולות הגנים הקיימים יש גם גן או גנים לחינוך מיוחד. ארגון כזה מאפשר לילדים מגן החינוך המיוחד להשתלב בפעילויות בגן לחינוך רגיל. אשכול גנים קיים גם בקרב גני ילדים לחינוך מיוחד. באזור השרון ניתן למצוא גן ילדים מיוחד שנבנה בסמוך לגן ילדים רגיל, לעיתים כחלק מאשכול גנים. לשני הגנים יש אזור משותף של חדרי שירותים. הצוות מונה שתי גננות ושתי סייעות.

בלוח שלהלן תמצית תיאורי מקרה של שותפויות למטרת יישום שילוב שהתפרסמו בכתב העת 'הד הגן'.

לוח מס' 4: תיאורי מקרה של שותפויות בגני ילדים

המסגרת	הילדים	מודל השילוב	צוות הגן
גן שיבולת, באר שבע ממלכתי	בגן 24 ילדים, רובם ממשפחות עולים חדשים מחבר העמים וממשפחות חד-הוריות בעלות רקע סוציו-אקונומי נמוך.	שלושה ילדים שאינם מוגדרים כמתאימים לחינוך המיוחד, אך ידועים כבעלי קשיים רב-תחומיים בעיקר בעיות התנהגות (חריגות). לכל ילד נבנתה תכנית עבודה התנהגותית בשיתוף עם הפסיכולוגית שהועברה לסייעות (הלוקחות בכך חלק נכבד). לשניים מהילדים יש תמיכה מגננת שילוב. שילוב פרטני כולל תמיכה	גננת ושתי סייעות, פסיכולוגית חינוכית התפתחותית המבקרת בגן אחת לשבוע וגננת שילוב המבקרת בגן פעמיים בשבוע. בנוסף - מדריכים מקצועיים בתחומי מוסיקה, תנועה, תיאטרון, בעלי חיים ומדעים.
גן הלל, גן אמנויות, עפולה ממלכתי		שליש מילדי הגן הם ילדים משולבים. בגן מתקיימות פעילויות ייחודיות בתחומי האמנות והיצירה. גן משולב	הצוות המשלב – גננת אם וסייעת הגן ; הצוות המשולב – גננת טיפולית, סייעת פדגוגית מרפאה בעיסוק וקלינאית תקשורת ;
גן יבנה, קרית אתא ממ"ד		שליש מילדי הגן הם משולבים. גן משולב	גננת האם, גננת טיפולית, סייעת הגן, עובדת פדגוגית ; מרפאה בדיבור ומרפאה בעיסוק, פסיכולוגית, מדריכה ;
גן עיריית, קריית ים ממלכתי	בגן 30 ילדים, מתוכם 10 ילדים משולבים	הילדים המשולבים שותפים באופן מלא בכיתת הגן. כל ילדי הגן פועלים במרחב כולו, ונוצר קשר מאוזן בין הילדים המשולבים לילדים המשולבים. גן משולב	גננת אם, גננת טיפולית ושתי סייעות בקביעות קלינאית תקשורת ומרפאה בעיסוק – עובדות פעם בשבוע עם הילדים המשולבים

המסגרת	הילדים	מודל השילוב	צוות הגן
גן פעמונית , רמת גן ממלכתי	עשרה ילדים בגן המאובחנים כבעלי לקויות שונות.	הגן המשולב הוא יחידה אחת. הגן פועל כגן רגיל עם צוות מקצועי מוגבר, שנותן מענה לצרכים מיוחדים ומגוונים של הילדים המשולבים. גן משולב	מנהלת הגן, גננת ח"מ, שתי סייעות
גן תמר , גן רגיל גן שקד , גן מיוחד חולון	הילדים בגן שקד עם לקויות תקשורת, על הרצף האוטיסטי.	פעילות* חופשית בחיי היומיום בגן "תמר", 4-5 פעמים בשבוע ל- 2 ילדי גן "שקד" שנמצאו מתאימים לשילוב. הילדים מגיעים לגן בליווי סייעת צמודה. *פעילות מכוונת בזוגות של ילד מכל אחד מהגנים בפינת החי הנמצאת במתחם "שקד". פעילות משותפת בין גנים שכנים	
חרוזים בשמש , גן רגיל שלוש גחליליות , גן מיוחד ראשון לציון ממלכתי	הגן המיוחד הוא לילדים לקויי שמיעה	שיתוף פעולה מלא בין הגנים בהתנהלות היומיומית בגן. פעילויות משותפות, כמו שיעורי חינוך גופני, שיעורי ריתמיקה, מסיבות, פעילויות יצירה, פעילויות בחצר, קבלות שבת ועוד. כל הפעילויות מקיימות עם תרגום לשפת הסימנים. חזון הגננות יוזמות השילוב: להוביל כל ילד וילדה למימוש הפוטנציאל האישי, לשוויון הזדמנויות ולשילוב בחברה - קהילת הגן כמודל מוקטן של החברה (גננת הגן הרגיל, הסייעת והגננת המשלימה למדו את שפת הסימנים). פעילות משותפת בין גנים שכנים	גננת גן רגיל, גננת גן מיוחד, גננת משלימה בגן הרגיל, סייעת לכל גן

כאמור (ראה פרק מתודולוגיה) התקיימו ביקורים במספר גני ילדים המקיימים שיתופי פעולה למטרת יישום שילוב. בלוח שלהלן מוצגת תמצית ההתרשמות מהביקורים במסגרות אלה, גילאי 3-6.

לוח מס' 5: תמצית התרשמות משיתופי פעולה ושותפויות בגני ילדים, גילאי 3-6

המסגרת	תיאור פיזי	הילדים	תכנית השילוב	גורמים מקדמים וגורמים מעכבים
גני שלווה, ירושלים, מופעל ע"י ארגון שלווה, מוכר שאינו רשמי שאינו חרדי, חמ"ד, בפיקוח משרד החינוך ומנח"י	בנין אחד, מודרני, שנבנה בתכנון קפדני ובהשקעת מחשבה מרובה בעיצוב ובפונקציות השונות הנדרשות. כולל פונקציות נוספות – בריכה טיפולית, חדר כושר וכו'. על גג הבינין ממוקמת חצר משותפת. גני הילדים נמצאים בקומות שונות.	33 ילדים בגן חובה + 25 ילדים בגן צעירים (סה"כ 58 ילדים), גילאי 3-5 ; 10 ילדים עם תסמונת דאון בכל גן (סה"כ 52 ילדים) גילאי 4-6 ;	3 ילדים עם מוגבלות משתלבים בגן ח"ר למשך 3 שעות רצופות במשך 3 ימים רצופים, בליווי סייעת. כך שכל ילד מגן ח"מ משתלב בגן ח"ר 8-10 שעות בשבוע. הילדים הם חלק מפעילות הגן, קיים גם שילוב הפוך לשני ילדים עם מוגבלות מורכבת. תכנית השילוב היא חלק בלתי נפרד מהפעילות ומהתל"א, לכל הילדים ח"מ. תרפיות מתקיימות בקבוצה – 2 ילדים ח"ר ו 2 ילדים ח"מ. חגיגות חגים ופעילויות נוספות מתוכננות ביחד ע"י הגננות משני הגנים.	ההורים ח"ר שותפים מראש בתכנית השילוב. כאשר המוגבלות מורכבת נדרש לעבוד גם עם הצוות וגם עם ההורים. גננות ח"מ לא רוצות 'לשחרר' את הילדים לח"ר לכל כך הרבה שעות. ברמה קבוצתית, בין אנשי הצוות, שיתוף פעולה איכותי. ברמה פרטנית, בהקשר לילד מסוים, יותר קשה. תכנית השילוב היא חלק מהתל"א ומתכנית השיקום. לא כל גננת ח"ר 'מתגייסת' לנושא באותה מידה של התלהבות. קשה להנהיג ארוחות משותפות כחלק מתכנית השילוב בגלל הבדלי התפקוד בין הילדים.

המסגרת	תיאור פיזי	הילדים	תכנית השילוב	גורמים מקדמים וגורמים מעכבים
מ.ת.מ (ע"ר) – מרכזי תמיכה משלבים, ירושלים, חינוך ממלכתי, בפיקוח משרד הרווחה ומשרד החינוך	הגנים בנויים כמו גן ילדים טיפוסי עם פינות למשחק, מרחבי יצירה, מקום למשחק חפשי. חצר משותפת. בכל כיתת גן ח"ר יש מרחב בו מתקיימים מפגשי הטרמה למשולבים וגם 'פינה שקטה' עבורם. חדרי טיפול מחוץ לגן.	3 גנים ח"ר (טרום-טרום חובה, טרום חובה, חובה), בכל גן 28 ילדים + 6 ילדים משולבים. (סה"כ 18) 2 גנים ח"מ (מוגבלות קשה יותר, קושי בויסות, קושי בהכלת רעש, המולה וריבוי גירויים), בכל גן עד 6 ילדים. (סה"כ 12) ילדים על הרצף – PDD ואספרגר; קשיים בתקשורת	הילדים המשולבים נמצאים כל היום בגן ח"ר, שילוב מלא עם תל"א. יש טיפולים פרטניים והטרמה. הצוות הפרה-רפואי מקיים תצפיות על ילדי ח"ר. (אין במרכז שירותי אבחון). יש ילדים מגן ח"מ שמשתלבים אינדיבידואלית למספר שעות בהתאמה אישית. חגיגות, מסיבות – לכולם. חלק מזמן חצר – משותף.	גורמים מעכבים: תקן כ"א, ההבדל בין ח"ר לח"מ; עומס רגשי על צוות ח"מ; עבודה רצופה עם הורים; פער בין רצון ההורים לשילוב מלא לבין צרכי הילד וחוו"ד הצוות המקצועי; אין אפשרות לשלב יותר מ 6 ילדים בגן רגיל; המולה בעקבות ריבוי אנשי צוות; גורמים מקדמים: המקום מתפקד כיחידה אחת, קשר טוב בין הצוותים; נגישות פיזית למעבר בין מסגרות לכלל הילדים; ניטור מתמשך ורפלקציה יומיומית בקרב הצוותים; מוציאים את המשולבים מן הפעילות הרגילה; ילדי ח"ר רוצים גם...;
גן זמיר, גן חובה עירוני גן חינוך מיוחד נרקיס, גן חובה עירוני לחינוך	גנים במבנים צמודים - גן חובה וגן חינוך מיוחד. (גני הילדים בישוב בנויים בצמודים). יש כניסה משותפת לגנים עם	גן רגיל – 25 ילדים גן ח"מ – 13 ילדים, מוגבלות התפתחותית	לכל ילד בגן ח"מ יש תל"א ובו גם מטרות של שילוב ודרכי העבודה. מאתרים נקודות חוזק אצל ילדי חינוך מיוחד ובאמצעותם משלבים אותם בגן הרגיל – כך הם מגיעים	גורמים מקדמים המוטיבציה והמחויבות הערכית הגבוהה של הגננות ליישום שילוב מערכת שעות ברורה ששני הצוותים מחויבים אליה ושיתופם בתהליך בנייתה.

המסגרת	תיאור פיזי	הילדים	תכנית השילוב	גורמים מקדמים וגורמים מעכבים
מיוחד, מבשרת ציון, בפיקוח משרד החינוך	שומר בכניסה. יש מדרגות אך גם שביל סלול בשיפוע. כיתת הגן הרגיל יותר גדולה מכיתת הגן המיוחד היות ו"גזרו" שטח לבניית חדר טיפול לילדים. לכל גן חצר וביניהן גדר אך יש שער שפתוח חלק ניכר מהזמן כך שילדים יכולים לבחור היכון לשחק ולנוע בין החצרות.		מועצמים. היכולות של הילד מוצגות בשני הגנים גם באמצעות הגננת או הסייעת. כאשר יש שונות כמו קושי גדול של ילד בדיבור הגננות מסבירות לילדים ומציעות דרכי תקשורת, משחק וכדומה, והילדים בדרך כלל מקבלים את הילד ומשתפים אותו. יש מספר ילדים כל שנה בגן הרגיל הזקוקים לתגבור מסוים. הם מצטרפים לפעילות בגן המיוחד כדי להתחזק. הפעילות לרוב קבוצתית או מצטרפים לילד שמקבל טיפול ממקצועות הבריאות.	-בניית מיתוג חיובי חזק - קבלת אחריות על שיווק הרעיון של גנים משולבים בקהילה ושינוי עמדות באמצעות התקשורת המקומית כלפי הגן. הגננת של גן החינוך המיוחד אף מעדכנת אנשים רלוונטיים ברשות המקומית במחלקת החינוך ואף את ראש הרשות. -שיתוף הצוות ברעיון הטמעת התפיסה וערכיה בצוותים לצד והקשבה לקשיים של אנשי הצוות תוך מציאת מענים להתמודדויות -אפשרות לפעילות בחצר משותפת -תכנון מוקפד והטמעת התכנית מראש במערכת השעות של הגן -פרויקט מלווה משותף תורם למשל: ילדים מלמדים ילדים - הקניית ידע של תוכן מסויים לקבוצה מילדי גן חינוך מיוחד (כמו זהירות במדורות לקראת ל"ג בעומר) ואז הם מלמדים את הילדים בגן הרגיל, ולהפך. <u>גורמים מעכבים ואתגרים</u> תנאים פיזיים – כיתות מרווחות כדי לקלוט את ילדי שני הגנים ואירועים משותפים גם עם כלל ההורים

המסגרת	תיאור פיזי	הילדים	תכנית השילוב	גורמים מקדמים וגורמים מעכבים
				ברשות עדיין אין הצהרה ברורה לגבי הנושא של שילוב והשתלבות ולאור זאת אין לכך הקצאה וגיבוי תקציבי שנדרש לעיתים. יש לפעול בכל פעילות בנפרד מולם. כגון הסעה לפעילות משותפת מחוץ לגנים וכו'. תיחזוק והטמעת התפיסה בצוות הגן דורש תשומת לב בלתי פוסקת .
גן איריס, גן רגיל ; גן צבעוני, גן חינוך מיוחד ; של מחלקת החינוך בעיריית רחובות, בפיקוח משרד החינוך	הכניסה לגן המיוחד היא מהרחוב. יש מדרגות ושיפוע. מהגן יש שביל שמוביל לחצר שיש בה פינות שונות : כדורסל, תיאטרון, סככת התכנסות, מתקני שעשועים, פינת בנייה פינת יצירה. החצר חולית והציוד ישן ודי עלוב. בגן המיוחד יש שני חדרי טיפול. הכניסה לגן הרגיל היא לאחר שמהרחוב עולים במדרגות. המדרגות ממוקמות במרחק מספר מטרים משמאל הכניסה לגן המיוחד.	גן חינוך רגיל – גן חובה (גילאי 5-6) ; גן חינוך מיוחד – גן חובה (גילאי 5-6) לילדים עם מוגבלות התפתחותית	שעת חצר, קבלת שבת חגים וימי הולדת הן תכניות משותפות לילדי שני הגנים.	<u>גורמים מקדמים</u> -התלהבות ואמונה של הגננות ברעיון. -תכנון מוקפד של תהליך הפעילות המשותפת וקשר הדוק וצפוף בין הגננות -דגש על שילוב חברתי <u>גורמים מעכבים</u> -לדעת הגננות - אין מדיניות של משרד החינוך או הרשות המקומית שמקדמת מודל זה או מודלים אחרים של שילוב

המסגרת	תיאור פיזי	הילדים	תכנית השילוב	גורמים מקדמים וגורמים מעכבים
גן עירוני ניצן ; גן חינוך מיוחד פטל, שכונת נווה עמל בהרצליה, ממלכתי, בפקוח מחלקת החינוך של עיריית הרצליה, משרד החינוך ומתי"א (מרכז תמיכה ישובי-אזורי)	מבני הגנים צמודים זה לזה : גן רגיל ובו כיתת גן ושירותים כנדרש ; גן חינוך מיוחד כיתת גן + 2 חדרי טיפול + שירותים כנדרש. כניסה משותפת למתחם ומרחב משותף לכניסה לגנים. לכל גן חצר שממוקמת לצד המבנה ומאחוריו. החצרות סמוכות ומופרדות וזו מזו על ידי גדר. בין החצרות שער שפתוח חלק ניכר מהזמן והילדים יכולים לעבור באופן חופשי בין החצרות ולבחור היכן לשחק. יש פעילות חצר שבה משתתפים ילדים מהגן השני באופן מתוכנן. יש מידי פעם פעילויות נפרדות לכל כיתת גן בחצר שלה במיוחד כאשר מקיימים קבוצה טיפולית של ילדי אותו גן.	30 ילדים בגן הרגיל. לעיתים יש 1-3 ילדים המשולבים שילוב אישי מלא בגן הרגיל. בגן החינוך המיוחד 10 ילדים עם עיכוב התפתחותי . בגנים לומדים גילאי 3- 6, טרום- חובה וחובה יחד. משתנים אלו נלקחים בחשבון בעת בניית תכנית השילוב .	מדיניות השילוב היא המדיניות העירונית. השילוב נעשה במהלך כל היום – לכל ילד בהתאם התוכנית שנבנתה לו : בזמן חצר, בפעילות קבוצתית, בשילובים אישיים כל זאת על פי תכנית הלימודים. שילוב כללי, קבוצתי או פרטני. מתקיימת בנוסף תכנית 'שילוב הפוך'. תכנון ותיאום הפעילות בגנים נעשה על ידי הגנות וכולל הכנה של תוכנית פעילות משותפת בחגים, מסיבות חגים משותפות לשני הגנים	גורמים מקדמים : תכנון משותף ; שיתוף הורים ; התאמה אישית או קבוצתית ; שיתוף הסייעות ואנשי מקצועות הבריאות ביישום התכנית, מעקב אחר ההתפתחות. הדרכה לצוות הגן הרגיל על ידי גננת החינוך המיוחד בנוגע לילדים המשולבים. <u>גורמים מקדמים ברמת העיר :</u> מדיניות העירייה פיתוח הבנה שככה העיר עובדת. אמירה עירונית ; תמיכה משמעותית של פיקוח משרד החינוך (רגיל ומיוחד) ושירותי החינוך המיוחד ביישוב (מתי"א) ; ועדת היגוי שמלווה את הפיתוח מקיימת מעקב שוטף אחר היישום.

דגמי שיתוף הפעולה למטרת קידום שילוב שנמצאו בביקורים בגני ילדים הינם: שילוב פרטני לילד אחד או לילדים אחדים ותמיכה על ידי גננת שי"ח/גננת שילוב; פעילויות משותפות בין גנים שכנים. ליוזמה לקידום שיתוף פעולה ולהפעלת תכנית שילוב מקורות שונים: מדיניות עירונית (כמו למשל בהרצליה); הגננות עצמן (כמו למשל במבשרת ציון וברחובות); גישה אידיאולוגית של הגוף המפעיל (כמו למשל, גני שלווה או מ.ת.מ בירושלים); נסיבות טכניות של מבני גן שנמצאים בצמידות זה לזה (כמו בהרצליה, ברחובות או במבשרת) המאפשרים ליוזמה להתממש.

פרק ה – סיכום ומסקנות

ה.1 מעבר משירות מפוצל לשירות מאוחד במסגרות חינוך לגיל הרך

כפי שניתן היה לראות מתוך הדוגמאות של מתן שירותי חינוך לפעוטות ולילדים צעירים, לרבות חינוך משלב, הרי המערך הארגוני של מתן שירותים בגיל הרך בכלל ולילדים עם צרכים מיוחדים בפרט, נובע מן התפיסות הרעיוניות ומן ההיסטוריה המקומית. במערך שירותים מאוחד יש יותר הזדמנויות ואפשרויות לשיתופי פעולה ולקידום הכלה ושילוב. כפי שצינו בפרק ב, חינוך משלב נתפס כאחד הביטויים של שמירה על זכויות אדם ועל עקרון השוויון ועל ביטוי בחיי היומיום (ראו למשל: Brown & Guralnick, 2012; Bancroft & Underwood, 2015). כפי שראינו בדיווחים שנאספו על ידי הסוכנות האירופאית לצרכים מיוחדים וחינוך משלב, מדינות אחדות עשו שינוי ארגוני ועברו ממערך מפוצל של מתן שירותי חינוך בגיל הרך למערך מאוחד. כפי שמוזכר בפרק א, התהליך הזה נחקר על ידי אונסקו (Kaga, Bennet, & Moss, 2010) בשנים האחרונות. מדיניות לטיפול וחינוך בגיל הרך הינו נושא מורכב. הוא כרוך לא רק בטיפול ובצעדים ראשוניים בלמידה, אלא גם בשאלות של בריאות הילד, תזונה, רווחה חברתית, עבודת נשים (אימהות), שוויון הזדמנויות ומצבי עוני. שאלות אלה רלוונטיות גם במדינות המפותחות וגם במדינות המתפתחות. לכל שלטון באשר הוא יש השפעה על מידת הנגישות ומהותה, על מידת השוויון ועל הערך של שירותי חינוך לגיל הרך. שם המחקר מרמז על התוכן ועל הכיוון שאונסקו נוקט: 'טיפול ולמידה ביחד'⁴¹. התהליך שנבדק במחקר זה הוא מעבר ממערך שירותים מפוצל למערך מאוחד באחריות משרד החינוך. מטרת המחקר היא להוביל להבנה טובה יותר ולהערכה של ההתפתחות הזאת מנקודת מבט של המדינות שעברו את התהליך ושל אלה שלא. שירותים לגיל הרך באופן מסורתי כוללים שני תחומים שונים – טיפול וחינוך. מבחינה היסטורית תחום הטיפול התפתח כמענה של שירותי רווחה לילדי נשים עובדות/לילדי מעמד העובדים שנוקדו לפתרון טיפולי בעת שהוריהם היו שעות ארוכות בעבודה. תחום החינוך התפתח כפעילויות חינוכיות לילדים טרם כניסתם לבית הספר (גן ילדים או מסגרת קדם-בית ספר). כיום גישות אלה נתפסות כפיצול של שירותים לגיל הרך, שכן משרדי ממשלה שונים אחראים לתקצוב ולפיקוח על השירות. עם הזמן כל תחום התפתח לכיוון אחר גם מבחינת החזון, הייעוד, תכניות ומטרותיהן, גישות בעשייה ותכנים. קולות בדיון באשר ליתרונות ולאתגרים של גישה מפוצלת נשמעים כבר משנות ה-70 של המאה הקודמת, וארגון ה-OECD אף פרסם הצהרת מדיניות המדגישה את הקושי לכוון מענה הולם לפעוטות ולילדים צעירים כאשר השירותים הקיימים מפוצלים בין משרדי ממשלה שונים. התפיסה בבסיס הגישה היא שחינוך ולמידה מתחילים בגיל שלוש או ארבע, ועד אז די בטיפול מסור ובהשגחה. פיצול במתן שירותים פוגע בהמשכיות ומקשה על מתן שירות איכותי לפעוטות ולילדים צעירים. יחד עם זאת, אחת הביקורות על איחוד שירותים תחת משרד החינוך היא על כך שמנכסים את שנות הילדות לטובת למידה (schoolification). מדינות שונות נקטו אחת משתי אסטרטגיות במטרה להתגבר על הקשיים הכרוכים בפיצול: תגבור התיאום ושילוב (אינטגרציה) בין השירותים. במדינות אחדות העבירו את מלוא האחריות לגיל

⁴¹ Caring and Learning Together

הרך לאחד משני המשרדים שפעלו בפיצול במטרה להבנות שירות אחיד ורציף. נעשו מאמצים לגבש מדיניות אחת קוהרנטית לגילאי לידה עד גיל הכניסה לבית ספר ועשייה אחידה ועקבית בכל הנוגע לתקנות, לפיקוח, למימון ותקצוב, לכוח אדם, לתכנית לימודים והערכה, לתשלומי הורים ולשעות פעילות. כל זה במטרה לשפר, לייעל ולהעלות את איכות השירות הניתן. במחקר נבדקו שש מדינות (ברזיל, ג'מייקה, ניו זילנד, סלובניה ושבדיה) ועיר אחת (גנט בבלגיה) שהעבירו את כל השירותים לגיל הרך לאחריות משרד החינוך. כמו כן נבדקה פינלנד שהעבירה בהצלחה את האחריות לשירותים לגיל הרך למשרד הרווחה. המעבר למתכונת מאוחדת התבסס על הסכמה מלאה בין בעלי עניין, מומחים בתחום הגיל הרך, הרווחה, החינוך והכלכלה, על כך שבכל הנוגע לגיל הרך אי אפשר להפריד בין טיפול לבין חינוך. במקרים אחדים המהלך כלל מהלך חברתי נרחב במטרה לאחד כוחות בין קבוצות שונות בחברה. מהלך של מעבר למערך מאוחד מאפשר איגום משאבים מצד אחד ושיפור במוכנות לבית הספר מצד שני. היקף איחוד השירותים ושיתוף הפעולה בין המשרדים משתנה בעוצמתו ממדינה למדינה אבל העברת האחריות לחינוך בגיל הרך למשרד החינוך מאפשרת נגישות, השתתפות גם לילדים ממשפחות מוחלשות כאשר שירותי החינוך הם חובה וללא תשלום שכר לימוד, צוות מיומן עם הכשרה ייעודית ותכנית לימודים מבוססת על ראיות מחקר בתחומי ההתפתחות השונים. בדוח זה מובאים ממצאי מחקרים שמצביעים על התוצאות החיוביות במדינות שנבדקו, בעיקר אצל ילדים מתחת לגיל 3. בארבע מן המדינות שנבדקו הותאמה גם תכנית ההכשרה לגנות לפעוטות ולגנות לילדים צעירים. לתהליך הזה הייתה השפעה גם על המדינות שהחליטו להישאר במערכת מפוצלת (מרכזי טיפול יומיים – Day Care Centers), למשל, בשיפור מערך ההכשרה לצוות המטפל, בתכנון הפעילויות ובגיבוש תכנית לימודים במסגרות לפעוטות. באחדות מן המדינות העבודה היא בקבוצות על פי גיל, והילדים מגיל 3 ומעלה לומדים יום מלא בעוד שהפעוטות מתחת לגיל 3 לומדים שעות אחדות בלבד. על כל פנים, בכל המדינות שנבדקו וגם בעיר גנט בבלגיה ההרשמה למסגרות לגיל הרך עלתה במידה ניכרת. נדרש לציין שלמעבר לשירות מאוחד תחת משרד החינוך יש היבטים כלכליים/תקציביים שקשורים בעיקר לעלות כוח אדם טיפולי/חינוכי.

לסיכום, החוקרים מציעים להבין את ההתפתחות הזאת כמתן שירותים מאוחדים על רצף שהוא מפיצול מלא לאיחוד מלא, ולא כצורך לבחור בין אחד או אחר; מערך שירותים מאוחד הוא אפשרות שניתנת למימוש בהתחשב בתנאים המקומיים ובמוכנות לשינוי בכל מדינה, לא רק מבחינה ארגונית, אלא גם בכל הנוגע לתקצוב ומימון, להכשרת כוח אדם והעסקתו ולתכנית הלימודים; מחקר זה לא הצליח לכונן מערך הערכה שכן אחדות מן המדינות שנבדקו נכנסו למהלך רק לאחרונה; כמו בכל שינוי גם המהלך של כינון שירותים מאוחדים באחריות משרד החינוך עשוי להיות מועיל ועשוי להיות מאתגר. נדרש לשקול שוב ושוב את הסיבות לאיחוד, את הגורמים המקדמים והמעכבים מתן שירותים איכותיים ואת מהלך השינוי; החוקרים מציעים להתייחס לשינוי הזה כאל רפורמה מקיפה שעשויה להשפיע לא רק על השירותים לגיל הרך, אלא גם על מערכת החינוך הפורמלית בבתי הספר.

ה.2 עקרונות לחינוך משלב איכותי בגיל הרך

בפרק המבוא הזכרנו ש**חינוך איכותי** הוא היום מונח מפתח בהערכת מסגרות חינוך. יש תמימות דעים בין חוקרים, קובעי מדיניות ובעלי עניין באשר לתרומה הפוטנציאלית של מסגרות חינוכיות איכותיות להתפתחות הרגשית, הקוגניטיבית והמוטורית של פעוטות וילדים, כמו גם התועלת הכלכלית הטמונה בהן לצמצום פערים. יש חשיבות לאיכותן של תכניות ההתערבות לשיפור מצבם של ילדים ממשפחות מוחלשות. מקובל להבחין בין שני ממדים מנבאים קריטיים של איכות: מבנית ותהליכית. איכות מבנית מתייחסת לגודל הקבוצה, לסביבה הפיזית, ליחס בין מספר מטפלים למספר ילדים להשכלת אנשי הצוות ולשכרם. איכות תהליכית, המדגישה את יחסי הגומלין בין המטפלים לבין הילדים, את תכנית הלימודים וההוראה הכוללת תכנון, הוראה והערכת ההוראה, ואת עידוד וטיפול יחסיים חיוביים והתפתחות חברתית-רגשית (מושל, 2016). גורמים מבניים נוספים כוללים: אתוס של שילוב; שיתוף פעולה ושותפות עם הורים; תכנית לימודים וסביבה הוליסטית נגישה וגמישה; צוות עם הכשרה מקיפה ומתאימה; מנהיגות קהילתית ולאומית תומכת.

המועצה האירופאית (European Commission, 2014) וה-OECD (2015) גיבשו עקרונות של איכות חינוך משלב בגיל הרך: נגישות לחינוך איכותי בגיל הרך לכל הילדים (כולל ילדים עם מוגבלויות, עם צרכים מיוחדים, ילדי פליטים, ילדים בסיכון); כוח אדם איכותי (שיש לו הכשרה מתאימה ורלוונטית); תכנית לימודים שכוללת תכנים איכותיים והיא הוליסטית וגמישה; הערכה ובקרה באופן שוטף על ההתפתחות ועל הלמידה של הילדים, כמו גם על יעילות השירות; הקצאת תקציבים ממשלתית ומימון סדיר.

להלן יוצגו ממצאי מחקרים שבדקו איכות במסגרות משלבות ולא-משלבות בגיל הרך. ממצאי המחקרים מצביעים על כך שבדרך כלל איכותן של מסגרות משלבות גבוהה יותר מזו של מסגרות לא משלבות. החוקרים מציעים לשים לב בהערכת מסגרות לא רק לאיכות התהליך אלא גם לאיכות המבנית (Hestens, Cassidy, Shim, & Hedge, 2008; Pelatti Yeager, Dynia, 2015; Fyssa & Vlachou, 2016; Logan, Justice, & Kaderavek, 2016). משתני התהליך כוללים גם אינטראקציות מורה-ילד ואינטראקציות ילד-ילד. באשר לאיכות במסגרות טיפול לפעוטות, החוקרים מציינים שספרות המחקר מציגה ממצאים המצביעים על כך שיש קשר חזק בין מאפייני מבנה לבין איכות התהליך. למשל, אינטראקציות מורה-ילד באיכות גבוהה נמצא בכיתות שבהן היחס המספרי מורה-תלמיד נמוך והמורים בעלי הכשרה והשכלה מתאימות. מחקרים אחרים הצביעו על קשר בין איכות התהליך לבין התפתחות הילדים. נמצא, למשל, שלילדים במרכזי טיפול יומיים שנמצאה בהם איכות תהליך גבוהה היו פחות בעיות התנהגות והם הגיעו להישגים טובים במתימטיקה גם עם כניסתם לבית הספר. החוקרים מציגים ממצאים ממחקר אחר שם נמצאו קשרים בין דרכי הוראה בגן הילדים לבין התפתחות קוגניטיבית והתפתחות כישורי שפה ומיומנויות חשבון. שני המחקרים המתוארים להלן נערכו בארה"ב, ובין השאר הם משקפים מציאות שבה קיימות מסגרות שונות לגיל הרך, משלבות ולא משלבות.

הסטנס וחבריו (Hestens et al., 2008) מציגים ממצאים משני מחקרים שבדקו הבדלים באיכות בין מסגרות משלבות לבין מסגרות לא משלבות והבדלים בין איכות במבנה לבין איכות בתהליך.

כלי המחקר היה כלי תצפיתי (ראה נספח מס' 2: Early Childhood Environment Rating Scale - ECERS-R). במחקר הראשון נערכו השוואות בין 1,313 כיתות בגיל הרך שמחציתן כיתות משלבות. נמצא שהאיכות של כיתות אלה הייתה גבוהה מזו של הכיתות הלא-משלבות, במיוחד במדדים של פעילויות, חומרים, פיתוח שפה ואינטראקציות מורה-תלמיד. במחקר השני נבדקו 44 כיתות, מהן 20 כיתות משלבות במדדים כלליים של איכות. לא נמצאו הבדלים במדדי איכות כללית אך נמצאו הבדלים בממד של אינטראקציה מורה-תלמיד לטובת הכיתה המשלבת. לגנות בכיתות המשלבות היו יותר אינטראקציות עם הילדים ובאיכות יותר גבוהה בהשוואה לגנות בכיתות לא משלבות. בשני המחקרים לא נמצא קשר בין מדדי איכות לבין סוג הלקות ומידת חומרתה. מסקנת החוקרים היא ששילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות בגיל הרך אינו פוגע באיכות העבודה בכיתות אלה, אולי אפילו תורם להעלאת איכות העבודה הפדגוגית. יחד עם זאת, הממצאים מצביעים על כך שיש להמשיך ולפתח תכניות הכשרה לגנות בגיל הרך שממוקדות באינטראקציות מורה-ילד.

פלטי-ייגר וחברותיה (Pelatti Yeager et al., 2016) בדקו גם הן הבדלים בין מסגרות חינוך לגיל הרך בנוגע לאיכות מבנה ולאיכות תהליך. האחת היא מסגרת ציבורית לילדים מסביבות מוחלשות, והאחרת היא מסגרת משלבת לגיל הרך. במחקר נבדקו 164 כיתות, מהן 79 כיתות משלבות לגיל הרך ו-85 כיתות חינוך לגיל הרך לא משלבות. נעשה שימוש בכלי תצפיתי (The Classroom Assessment Scoring System – CLASS) וגם בשאלון מפורט שמילאו הגנות, שמטרתו לזהות רכיבים מדידים בנוגע לתהליך ולמבנה.

נמצאו הבדלים בין הכיתות באיכות התהליך, בעיקר בממד התמיכה הרגשית ובכל ממדי התמיכה ההוראתית, לטובת הכיתות המשלבות. כמו כן נמצא שהשכלת הגנות הייתה מנבא מהימן לאיכות התהליך. בכיתות לא משלבות נמצאה מידת איכות קצת יותר גבוהה בניתוח הכלי התצפיתי בממד של תמיכה הוראתית. החוקרות מציגות מסקנות בנוגע לתהליכי ההוראה ולהבדלים בין המסגרות שיש להם פוטנציאל להשפיע על התפתחות הילדים.

אריסטאה פיסה ואנסטסיה ולאצ'ו (Fyssa & Vlachou, 2015) עשו שימוש בכלי תצפיתי אחר (ראה נספח מס' 3: Inclusive Classroom Profile – ICP) כדי להעריך את איכות הפרקטיקות של מורים לקידום שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות לגיל הרך ברחבי יוון. במחקר נטלו חלק 52 כיתות גן שבהן לומדים ילדים בגילים 4–6 ומשולב בהן לפחות ילד אחד עם צרכים מיוחדים. התצפית חשפה דגמים שונים של שילוב – ב-42% מן הכיתות יצאו ילדים משולבים מן הכיתה לקבלת תמיכות; ב-32.7% מן הכיתות קיבלו התלמידים תמיכות בכיתה במהלך השיעורים; ב-25% מן הכיתות לא ניתנו תמיכות נוספות. בכיתות למדו 11–20 ילדים בגילים 4–7 (תלמידים בגיל 7 הם תלמידים שנשארו עוד שנה בגן), מהם 1–5 ילדים עם צרכים מיוחדים. ל-38 מתוך 96 (40%) הגנות המלמדות בכיתות אלה יש הכשרה בחינוך מיוחד לגיל הרך, ולאחרות הכשרה בחינוך רגיל לגיל הרך. הממצאים הצביעו על מידה נמוכה של איכות בדרכי ההוראה בכיתות המשלבות. המורים מיעטו לאפשר נגישות והשתתפות בפעילויות הכיתה לתלמידים עם צרכים מיוחדים.

היוזמה למחקר יישומי בחינוך של האקדמיה הלאומית הישראלית עסקה לאחרונה בלמידת הנושא של קשרים בין גידול באי-שוויון חברתי-כלכלי לבין שוויון בהזדמנויות ובהישגים בחינוך בהקשר לחינוך לגיל הרך בישראל. במסגרת זו הוכן נייר עמדה בנושא חינוך לגיל הרך כמנוף

לצמצום אי-שוויון (מושל, 2016). בין השאר נמצא שבהשוואה בין מדינת ישראל לבין מדינות החברות ב-OECD, מדיניות מעונות היום בישראל נמצאת הרבה מאחור בהשוואה למדינות המפותחות. במדדים של איכות הטיפול ובמדדים המבניים של גודל קבוצה ויחס מספרי בין מטפלים לילדים, איכות המסגרות בישראל היא בין הנמוכות במדינות ה-OECD. הניסיונות לשפר את האיכות המבנית והתהליכית של מעונות היום ואת הרגולציה עליהם לא עלו יפה, וכמוהם נכשל הניסיון לעבור למודל של מערכת מאוחדת של חינוך לגיל הרך באחריות משרד החינוך.

לסיכום, כבר בפרקים הראשונים של סקירה זו הוזכרו הממדים של חינוך איכותי בהקשר לחינוך משלב: "המאפיינים הבולטים של שילוב שניתן באמצעותם לזהות שירותים ותכניות איכותיות לגיל הרך הם נגישות.... השתתפות.... תמיכות" (DEC/NAEYC, 2009a). מן המחקרים שהוצגו בתת-פרק זה ניתן ללמוד כי (1) ניתן למדוד איכות ומקובל לעשות זאת באמצעות שימוש בכלים תצפיתיים; (2) יש משמעות לממדי איכות בהבנת התפתחותם ותפקודם של ילדים עם צרכים מיוחדים הלומדים בשילוב; (3) ממד מרכזי בחינוך משלב הוא דרכי ההוראה והאינטראקציות מורה-תלמיד.

ה.3 במבט קדימה

חינוך לגיל הרך מתייחס לפעוטות ולילדים צעירים מלידה ועד גיל הכניסה לבית הספר. מסקירת הספרות הרחבה למדנו:

כדי להבין חינוך משלב בגיל הרך עלינו להבין קודם כול את מערכי החינוך הכלליים בגיל הרך;

כדי להבין מערכי חינוך משלב בכלל, ובגיל הרך בפרט, נדרש להבין את התשתית הרעיונית החברתית הכללית שממנה נגזרים השירותים הניתנים. חברה המבוססת על הכלה ועל קבלה תביא זאת לידי ביטוי, למשל, בהפעלת מסגרות, ברישוי ובפיקוח ובהכשרת כוח אדם;

אכן "נדרשים מחקרים נוספים בנושא חינוך לגיל הרך במיוחד באשר למסגרות לתינוקות ופעוטות עם צרכים מיוחדים בעיקר אלה המשולבים במסגרות טיפוליות" (Welgraz-Ward & Santos, 2018);

למדנו שמקובל להתייחס לאוכלוסייה זו בשני ממדים: לידה עד גיל 3, מגיל 3 עד גיל הכניסה לבית ספר;

הדיווחים על אודות מסגרות לילדים בגילאי לידה עד 3 מועטים בהשוואה לדיווחים על אודות מסגרות מגיל 3 ומעלה;

קיימות שתי צורות לארגון השירותים לגיל הרך: (1) מערך ארגוני מפוצל שבו השירותים לגילאי לידה עד 3 ניתנים על ידי משרדי הבריאות והרווחה, והשירותים לגילאי 3 עד 6 (גיל הכניסה לבית ספר) ניתנים על ידי משרד החינוך; (2) מערך ארגוני מאוחד שבו השירותים הם באחריות משרד ממשלתי אחד, בדרך כלל משרד החינוך, והם ניתנים ברצף מלידה ועד גיל הכניסה לבית ספר. במדינות שמקיימות מערך ארגוני מפוצל מושקעים מאמצים רבים לשלב ילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה. לכך נדרש שיתוף פעולה בין-משרדי ונדרשת תמימות דעים

רעיונית. במדינות שמקיימות מערך ארגוני מאוחד התכניות כוללות גם טיפול וגם חינוך בהתאמה לגיל ולהתפתחות הכללית עם אפשרות למתן תמיכות כבר בגיל הצעיר. מערך מאוחד מאפשר טיפוח ופיתוח מיומנויות חברתיות (משחק, שיתוף פעולה עם הזולת, למידה שיתופית, התחשבות וסובלנות וכיו"ב);

במדינת ישראל מערך השירותים הוא מפוצל;

שיתופי הפעולה למטרת יישום שילוב או מסגרות מכילות לפעוטות (מתחת לגיל 3) קשורות קשר הדוק למבנה הארגוני (מפוצל או מאוחד), למדיניות בנוגע לחינוך חובה ולשירותים לפעוטות בכלל. בגיל הגן (מגיל 3 ועד הכניסה לבית הספר) ניתן לזהות מבנים ארגוניים דומים מבחינת כוח אדם – גננת 'וודדת', תגבור צוות הגן בסייעת נוספת, שתי גננות שלאחת מהן הכשרה בחינוך מיוחד, אנשי מקצוע נוספים (תרפיות, קלינאית תקשורת וכדומה);

בישראל בשיתופי פעולה למטרת יישום שילוב והקמת מסגרות משלבות לפעוטות ולילדים בולטת אידיאולוגיה של ארגונים מפעילים לצד יוזמות מקומיות של גננות שזוכות בברכת הרשות המקומית;

במבוא הוצגו יעדי הסקירה: (1) לבנות מסד ידע על בסיס סקירת ספרות רחבה; (2) למפות מערכי שילוב במסגרות לגיל הרך, במיוחד במודל שיש בו שיתוף פעולה מערכתי בין חינוך רגיל לחינוך מיוחד; (3) לזהות את התרומה שיש לילד ולמשפחתו במסגרות המשותפות.

(1) **מסד הידע** שנבנה בסקירה מקיף את הסוגיות המרכזיות בחינוך לגיל הרך ובחינוך משלב לגיל הרך. בהמשך להסכמה בין קובעי מדיניות, חוקרים ובעלי עניין שחינוך מיטבי בגיל הרך הוא קריטי להתפתחות ותורם לחברה, נדרש לדון בסוגיה מרכזית הקשורה לארגון השירותים – ההבדלים בין גישה של פיצול בין השירותים לפעוטות לבין השירותים לילדים צעירים, כך שמשרדי ממשלה שונים אחראים על כל קבוצת גיל, או לבין גישה של איחוד כל השירותים תחת משרד ממשלתי אחד.

(2) **מערכי שילוב בגיל הרך** המוצגים בסקירה כוללים מערכי שילוב בישראל ומערכי שילוב בארצות אחרות. ניתן לראות שכאשר חינוך לגיל הרך, משלב או לא, נתון באחריות משרד אחד (בדרך כלל משרד החינוך) הארגון והמבנה שיטתיים ואיכותיים. שיתופי פעולה מערכתיים אינם עומדים בפני עצמם, אלא הם פועל יוצא של המבנה הארגוני. בביקורים במסגרות בישראל נמצא שהמקורות ליוזמה לשיתופי פעולה מגוונים – יוזמה מקומית של הגננות, יוזמה של הרשות המקומית או התפיסה הרעיונית המובילה של עמותה שנותנת שירותים.

(3) קשה לעמוד מתוך הסקירה על **התרומה לילד ולמשפחתו**. ההתרשמות הכללית היא שבכל סוגי המסגרות נעשים מאמצים לשתף את ההורים לילדים עם צרכים מיוחדים בתהליכי קבלת החלטות ובשיקולי הדעת בתכנית השילוב. עדויות לתגובות ההורים לילדים עם התפתחות תקינה נמצאו רק בתיאורי מקרה של מסגרת משלבת בגישה מאוחדת.

אי אפשר שלא לדבר על הצלחת שילוב או חינוך משלב במסגרות לגיל הרך. ניתן לדבר על הצלחת שילוב כאשר ניתן לזהות את התוצאות הבאות: שייכות, השתתפות, יחסים חברתיים חיוביים וגם מעורבות (engagement), קבלה חברתית וחברויות. לשם כך נדרש לפתח ולטפח אווירה חברתית של קבלה ושל הכלה והסתייגות מהתבדלות ומהדרה חברתית.

במבט קדימה מוצע:

- א. לפעול לבדיקה שיטתית של איכות המסגרות הקיימות בישראל. ניתן לעשות שימוש באחד מן הכלים התצפיתיים הנזכרים בסקירה.
- ב. לפעול במסגרת המועצה לגיל הרך לקידום הכלה ושילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרת מערך שירותים, מפוצל או מאוחד.
- ג. לפעול למיפוי ארצי של מסגרות משלבות לגיל הרך בישראל, לידה עד 3 וגני ילדים 3-6. נדרש לקבוע תבחינים למיפוי.
- ד. להקים צוות פעולה שיברר את הקריטריונים הקיימים, הלכה למעשה, לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים – קריטריונים פורמליים ולא-פורמליים.

אפילוג

לו היינו רוצים להקים, במדינת ישראל, מסגרת משלבת לילדים בגיל הרך,

מה היה עלינו לעשות?

אפילוג זה מבוסס על ממצאי חקירה הספרות המקצועית והתרשמויות מביקורים במסגרות לגיל הרך בישראל המפורטים בדוח.

שילוב של ילדים עם מוגבלות במערכות חינוך וטיפול ביחד עם ילדים עם התפתחות תקינה הינה פעולה ראשיתה ברעיון ובאידיאולוגיה הקשורות לתפיסות ולאמונות בשוויון חברתי, במתן הזדמנות לכל ילד להשתתף באופן פעיל ביחד עם חבריו בני גילו מאותה סביבת מגורים לרבות מתן תמיכות נדרשות, ובהנגשת שירותי טיפול וחינוך.

הצעד הראשון הוא לברר ולהבהיר לעצמנו את תפיסות העולם, האמונות והרעיונות המכוונים אותנו בכינון מסגרת משלבת לגיל הרך. אלה יכוונו את מטרות המסגרת ומכאן תיגזרנה דרכי הפעולה. למציאות המקומית הרעיונית, המדינית, התקציבית והפיזית יש כמובן השפעה ישירה על אפשרויות המימוש.

בתחילה נציג דרך פעולה המשתמעת מחקירת הספרות המוצגת במסמך זה. בהמשך יוצגו אתגרים ייחודיים למדינת ישראל, שיש לקחת בחשבון ולהתמודד איתם בדרך להגשמת הרעיון וליישום האידיאולוגיה.

מקובל להבחין בין פעוטות (מלידה/ששה חדשים ועד שנתיים/שלוש) לבין ילדים בגיל הרך (שלוש עד חמש/שש, גיל הכניסה לבית הספר). בגני ילדים בישראל מקובל להתייחס גם לגמילה מחיתולים. בהתייחסות שלהלן נעשה שימוש בביטוי 'הגיל הרך' מבלי להתחשב בהבחנה זאת אלא אם כן הדבר מצוין באופן מפורש.

דרך פעולה מוצעת ליישום חינוך משלב לגיל הרך כוללת:

כינון מערך חינוכי ציבורי שיקלוט את כל הפעוטות והילדים בגיל הרך, מלידה (ששה חדשים) ועד גיל הכניסה לבית הספר, המתגוררים בסביבה/באזור הרישום ויתן מענה טיפולי וחינוכי מתאים ומותאם לכולם.

קבוצות הילדים תקבענה לפי תבחינים של תפקוד. בקרב פעוטות (לידה עד שנתיים/שלוש) יש מקום לבנות את הקבוצות לפי תבחינים של תפקוד ביחד עם משאבי התמיכה הנדרשים.

מספר הילדים בקבוצה ויחס הטיפול בהם ייקבע על פי גיל למשל: מלידה ועד גיל שנה – עד 8 ילדים בקבוצה ושתי מטפלות; מגיל שנה ועד גיל שנתיים – עד 10 ילדים בקבוצה ושתי מטפלות; מגיל שנתיים ועד גיל שלוש (עד גמילה) – עד 14 ילדים בקבוצה, שתי מטפלות וסייעת; מגיל שלוש ועד גיל הכניסה לבית ספר – עד 20 ילדים בקבוצה, שתי גננות וסייעת. בנוסף לתבחין הגיל נדרש לקחת בחשבון את מידת התמיכה הנדרשת.

לנוחות ארגונית ותקציבית ניתן לחשוב על קבוצות בנות 20 ילדים בכל הגילאים אבל לתכנן את העבודה כך שבמהלך היום הפעילות היא עם קבוצות קטנות מתוך הקבוצה הגדולה.

הקבוצות תהיינה הטרוגניות. יחד עם זאת, כדי להקפיד על איזון ישולבו בכל קבוצה 1-3 ילדים עם מוגבלות/צרכים מיוחדים לאחר אבחון. מספר הילדים המשולבים מותנה במידת התמיכה הנדרשת ובצרכים האישיים של כל ילד וילד.

אנשי הצוות, גננות כמו גם מטפלות, תהיינה בעלות השכלה מקצועית רלוונטית ברמת תואר ראשון לפחות. הן ישתתפו בתכניות קבועות להתפתחות מקצועית. הסייעות תהיינה בעלות השכלה תיכונית (12 שנות לימוד) והן יידרשו להשתתף בתכנית הכשרה בסיסית ובתכניות להתפתחות מקצועית. בנוסף, הצוות יכלול אנשי מקצוע נוספים מתחומי החינוך, הבריאות והרווחה.

תכניות הלימוד והטיפול תהיינה אחידות לכל הילדים. נדרש לקחת בחשבון הנגשה שפתית וקוגניטיבית. באשר לנושאים ולתכנים ראה "תכנית היסוד לחינוך הקדם-יסודי, תכנית 2000":
http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/s7ck3_1_9.htm

הפעלת התכניות מבוססת על תצפיות והתמיכות ניתנות על בסיס הגדרת צרכים אישית לכל ילד וילד. התכנון גמיש וכרוך בשיתוף פעולה בין כל אנשי הצוות. דרכי ההוראה אחידות לכל הילדים והתמיכות תורמות ליישום שילוב. **לכל ילד** יש תכנית קידום אישית.

יום הלימודים יהיה יום לימודים כמקובל עם אפשרות ליום לימודים ארוך כמקובל.

יתקיים קשר קבוע עם ההורים והם יהיו שותפים פעילים בתהליכי קבלת החלטות הנוגעות לילדם. ייקבעו נהלי עבודה ותקשורת ברורים במטרה לעודד שקיפות, שיתוף פעולה ושיתופיות. הורים לילדים עם התפתחות תקינה יקבלו הסבר על אופי המסגרת מבעוד מועד ויידרשו לתת הסכמתם מראש לפעילויות המשותפות ולאופי ההטרוגני של המסגרת.

מעון יום או מעון יום שיקומי הינם מסגרות חינוך (ולא רק מסגרות טיפול). איכותן תיבחן על פי מספר מאפיינים: נגישות, השתתפות ושיתוף, תמיכות, היבטים מבניים ותכנית הלימודים. להלן פירוט:

נגישות - מתן מגוון רחב של פעילויות וסביבות לכל ילד על ידי הסרת כל מכשול פיזי והצגת דרכים רבות לקידום למידה והתפתחות, תכנון הפעילויות וסביבות הלמידה כך שיהיו מבוססות על העקרונות של עיצוב אוניברסלי. התאמת הסביבה הלימודית למגוון הצרכים ולתמיכות הנדרשות.

השתתפות ושיתוף – קליטת כל ילד שמתגורר בשכונה בה נמצאת המסגרת. שימוש במגוון רחב של גישות הוראה במטרה לקדם השתתפות במשחק ובפעילויות למידה והענקת תחושת שיתוף לכל ילד. גם ילדים עם התפתחות תקינה ישתתפו בפעילויות ספציפיות המוכרות כפעילויות לילדים עם מוגבלות.

תמיכות – הן הסיוע הנוסף הניתן לילדים עם מוגבלות במטרה לאפשר השתתפות והשתלבות וכדי לקדם את ההתפתחות. הצוות המקצועי של המסגרת יקבע את סוג התמיכות, תכיפות מתן תמיכות, אופי ומהות התמיכות, מועד מתן תמיכות ומי אחראי להכנת תכנית התמיכות ולהפעלתן. שיקול הדעת המנחה לתכנית התמיכות יהיה לצמצם עד כמה שאפשר את ההפרעה לשגרת היום של הילד במסגרת.

היבטים מבניים - כוללים התייחסות לסביבה הפיזית (א) ולצוות ועבודתו (ב). להלן פירוט:

(א) תכנון אדריכלי הכולל גם חדרי טיפול ומותאם על פי עקרונות עיצוב אוניברסלי, מבנים פיזיים המאפשרים ומזמנים שיתופי פעולה כמו למשל קיר משותף, חדרי שירותים משותפים, חצר משחקים משותפת, מבואה אחת משותפת, אפשרות לרחבה פנימית משותפת, מרחבי פעילות לילדים המאפשרים פעילות מובנית ופעילות חפשית, מרחב למנוחה לילדים במסגרת יום לימודים ארוך, חדרי כיתה מרווחים.

(ב) יחס מספרי ילדים-מטפלים המתחשב בצרכי כל הילדים, כישורים והכשרה של המטפלים הישירים והסייעות, שכר, ההתפתחות המקצועית של אנשי הצוות, הזדמנויות מובנות ומובנות למחצה לתקשורת ולשיתופי פעולה בין משפחות ובין אנשי מקצוע, תמריצים ליישום שילוב איכותי, סגל נילוה הכולל אנשי מקצוע מתחומי הבריאות והחינוך, קשר רציף עם מוסדות בריאות וחינוך בקהילה למתן מענה שוטף ומענה במקרים ייחודיים.

תכנית הלימודים וההוראה – ה'מה' וה'איך' כולל תכנון הטיפול והלימודים ותכניות הטיפול והלימודים לרבות הנגשת תכנים ורכישת מיומנויות, הוראה והערכת ההוראה, עידוד וטיפול יחסים חיוביים והתפתחות חברתית-רגשית בין הילדים במסגרת.

האתגרים הייחודיים במדינת ישראל

הבסיס לחינוך משלב בגיל הרך הוא חינוך בגיל הרך. במדינת ישראל, בימים אלה, חינוך בגיל הרך נמצא על סיפה של רפורמה מקיפה. נדרש להקפיד שבכל צעדי יישום הרפורמה תילקח בחשבון התפיסה של נגישות ו'פתיחת שערים' לקליטת כלל הילדים באזור. יש לזכור שממצאי סקרים שנערכו לאחרונה מצביעים על אוירה של אי-קבלה של ילדים עם צרכים מיוחדים בקרב הציבור בכלל וציבור ההורים לילדים צעירים בפרט.

בישראל יש הפרדה מוחלטת בין מסגרות לגילאי לידה עד שלוש קרי, מעונות יום ומעונות שיקומיים לבין מסגרות לגילאי שלוש עד שש (גיל הכניסה לבית ספר) קרי גני ילדים. ההפרדה באה לידי ביטוי בחקיקה נפרדת (חוק מעונות יום שיקומיים 2000 וחוק פיקוח על מעונות יום לפעוטות 2018 באחריות משותפת של משרד הבריאות ומשרד העבודה והרווחה; חוק לימוד חובה 1949 וחוק חינוך מיוחד 1988 לרבות תיקון מס' 11 2018 באחריות משרד החינוך) ובקשיים בתיאום בין-משרדי הכולל את משרד החינוך.

באתרים שונים פועלות יוזמות מקומיות שהורטן ביוזמה אישית של גננת אחת, יוזמת הרשות המקומית או יוזמה של עמותה (בדרך כלל עמותת הורים) שמפעילה מסגרות. לכל היוזמות הללו תשתית רעיונית ואידיאולוגית ברורה אך הן נאלצות לפעול במסגרת התקנות הקיימות (למשל באשר לתקצוב).

בגני ילדים שבאחריות משרד החינוך התגבשו עם השנים מספר דגמים של שיתופי פעולה (כמפורט בדוח הנוכחי). הגורמים המפקחים במסגרות לפעוטות (מעונות יום) מתקשים לקדם או לאפשר לגופים המפעילים המעוניינים בכך להפעיל דגמים דומים. להלן פירוט הדגמים הקיימים בחינוך לגיל הרך (גילאי שלוש עד שש):

- שילוב פרטני הכולל תמיכה על ידי סייעת.
- שילוב ילדים אחדים (2–5) במסגרת הרגילה לפי תכנית ערוכה מראש.
- תמיכה לצוות הגן על ידי גננת שי"ח/גננת שילוב.
- 'שילוב הפוך' של ילדים אחדים (2–5) מן המסגרת הרגילה בפעילות במסגרת המיוחדת.
- שילוב קבוצה גדולה (עד 10 ילדים, כשליש מילדי הגן) של ילדים באוכלוסיית הגן ומתן תמיכות על בסיס אישי לפי הצורך.
- פעילויות משותפות ומתוכננות מראש לשתי המסגרות, כמו למשל, משחק בחצר, חגיגות חגים, ימי הולדת, ערב שבת וכדומה. כל הפעילויות מאופיינות בתכנון מראש ובליוי מקצועי של צוות משתי המסגרות.
- היערכות פיזית למשל כאשר גני הילדים תוכננו ב'אשכולות' של מבנים זה לצד זה; מבנים עם אזורים משותפים בתוך המבנה ומחוצה לו.

בבדיקת שיתופי פעולה ושותפויות בין בתי ספר נמצאו דגמים דומים :

- שכנים - שותפות בין שני בתי ספר שנמצאים בסמיכות זה לזה.
- קמפוס משותף - שותפות בין שנים או יותר בתי ספר בקרית חינוך של הרשות המקומית.
- בית ספר בתוך בית ספר - כאשר כרבע מן התלמידים הם עם צרכים מיוחדים וזכאים לתמיכות.
- אשכול בתי ספר - בית ספר מיוחד משמש כמרכז ידע ומומחיות מקצועית על בסיס עירוני או אזורי.

ביבליוגרפיה

אבישר, ג' ואנטין, פ' (2014). **דגמים של מצוינות בולטת בשותפויות בין בית ספר מיוחד לבין בית ספר רגיל: חקירה על בסיס הספרות והעשייה**. המכללה האקדמית בית ברל: המרכז למחקר חינוכי-חברתי.

אבישר, ג', קרני-ויזר, נ' ורבהון-דמתי, נ' (2016). **מורים מובילים מחוללי שיפור: בדיקת תכנית ההכשרה. מחקר הערכה מלווה**. המכללה האקדמית בית ברל: המרכז למחקר חינוכי-חברתי, מרכז 'קשת'.

אבישר, ג' (2015א). **מהות החינוך המיוחד**. יחידה מס' 1 בקורס "סוגיות בחינוך מיוחד" כרך א'. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

אבישר, ג' (2015ב). **מדיניות, סוגיות ואתגרים בשילוב תלמידים עם מוגבלויות בחינוך הכללי**. בתוך מ' חובב, א' דובדבני וק' פלדמן (עורכים), **מהדרה להכלה: החיים בקהילה של אנשים עם מוגבלויות בישראל** (עמ' 53-70). ירושלים: כרמל.

אינגבר, ש' ודרומי, א' (2010). **מעורבות הורים בתכניות התערבות ממוקדות משפחה עבור ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים**. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית, חומר רקע לעבודת היזמה. <http://education.academy.ac.il>

אליהו, נ' (2011). **דיוקן האמן כאיש צעיר**. **הד הגן**, 76(2), 46–50.

בן-שושן, ת' (2006). **'הפייסטוס' בגן 'אולימפוס'**. **הד הגן**, 70(4), 4–9.

בני-נוקד, ש', אינגבר, ש' ורינגוולד-פרימרמן, ד' (2014). **הילכו שניים יחדיו בלתי אם נועדו? אתגרים בשילוב ילדים בגיל הרך עם ליקוי שמיעה**. בתוך ט' מוסט וד' רינגוולד-פרימרמן (עורכות), **חינוך ושיקום ילדים ומתבגרים כבדי שמיעה וחרשים: היבטים תיאורטיים וישומיים** (כרך ב', עמ' 49–97). תל אביב: מכון מופ"ת.

גלזר, ו' (2006). **דו"ח רווח בלי הפסד: תהליך הפיכתו של גן "פעמונית" לגן משולב**. **הד הגן**, 70(4), 16–17.

וולנסקי, ע', סלע, א' ואשר, א' (2015). **מדיניות חינוך בגיל הרך – סקירה משווה**. ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדען.

וייסבלאי, א' (2015א). **מדיניות ציבורית בתחום חינוך בגיל הרך – סקירה משווה**. ירושלים, הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וויסבלאי, א' (2015 ב'). **מערכת החינוך בישראל: סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת**. ירושלים, הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

טל, ק' (2013). שונה אבל שווה. **הד הגן**, 78(2), 22–27.

ילדים בישראל – 2017: שנתון סטטיסטי. (2017). ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.

לב-ארי, ע' (2010). הנה נפתח לי חלון. **הד הגן**, 74(4), 58–61.

מושל, ס' (2016). חינוך לגיל הרך כמנוף לצמצום אי-שוויון. בתוך ע' בושריאן (עורך), **אישוויון וחינוך: קשרים בין גידול באישוויון חברתי-כלכלי לבין שוויון בהזדמנויות ובהישגים בחינוך**. דוח מפעילות לימודית. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית.

נייפלד, ע' וחכם, א' (1999). גן משולב "יבנה" בקריית-אתא. **הד הגן**, 64(1), 26–36.

ניפלד, ע' (2005). גן ערך מוסף. **הד הגן**, 69(4), 48–55.

פאר-אשר, ה' (2000). גננת שילוב - בגן. **הד הגן**, 64(3), 89–91.

פלדמן-שוואף, מ' (2006). מחמם את הלב לשלב ולהשתלב. **הד הגן**, 70(4), 18–21.

קושר, ח' (עורכת). (2015). **ילדים בגיל הרך בישראל: תמונת מצב**. המועצה הלאומית לשלום הילד וקרן ברנרד ון ליר. אוחר מתוך https://bernardvanleer.org/app/uploads/2016/03/The-State-of-Young-Children-in-Israel-2015_hebrew-1.pdf

רבינוביץ, מ' (2015). **המענה הציבורי לילדים בגיל הרך בישראל, תמונת מצב**. ירושלים, הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

רוני, ח' (2007). שילוב – סוגיות ומחלוקות. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם צרכים מיוחדים במערכות חינוך** (עמ' 27–55). חיפה: אחוה.

רוני, פ' (2006). גן של אהבה: גן "עירית" – קריית ים, ההתחלה. **הד הגן**, 70(4), 22–25.

רייטר, ש' (2017). מבוא. בתוך ש' רייטר, ע' קופרברג וי' גילת (עורכים), **סוגיות עכשוויות בשילוב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל** (עמ' 7–20). תל אביב: מכון מופת.

שהם, ש' וצור, א' (2011). **החינוך לגיל הרך בישראל – מהיכן ולאן**. נציבות הדורות הבאים, כנסת ישראל, ירושלים. <http://www.gilrach.co.il/2011/02/>

שטרית, ת' (2013). מכילים ומקבלים. **הד הגן**, 77(4), 72–74.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15-34.

Bancroft, R., & Underwood, K. (2015). A vision for inclusive child care: From principles to policy. *Our Schools / Our Selves*, CCPA, 95-106.

Bartolo, P., Bjork-Akesson, E., Gine, C., & Kyriazopoulou (Eds.). (2016). *Inclusive early childhood education: An analysis of 32 European examples*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.

Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69-78.

Bellour, F., Bartolo, P., & Kyriaopoulou, M. (Eds.). (2017). *Inclusive early childhood education: Literature review*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.

Björck-Åkesson, E., Kyriazopoulou, M., Giné, C., & Bartolo, P. (Eds.). (2017). *Inclusive early childhood education: Environment self-reflection tool*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.

Brown, S. E., & Guralnick, M. A. (2012). Human rights to early intervention for infants and young children with disabilities: Tools for global advocacy. *Infants & Young Children*, 25(4). doi: 10.1098/IYC.0b013e318268/a49

- Cleveland, G., & Colley, S. (2013). Integration of child care and education in Canada: A comparison with Sweden, New Zealand, England and Wales. *International Journal of Early Childhood*, 45, 167-189.
- DEC/NAEYC. (2009a). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the division of early childhood (DEC0 and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- DEC/NAEYC. (2009b). *Early childhood inclusion: A summary*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Dunst, C. J., & Bruder, M. B. (2014). Preservice professional preparation and teachers' self-efficacy approaches of natural environment and inclusion practices. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 121-132. doi:10.1177/0888406413505873
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015. *Agency Position on Inclusive Education Systems*. Odense, Denmark.
www.europeanagency.org/publications/brochures-and-flyers/agency-position-on-inclusiveeducation-systems-flyer
- Examples of Inclusive Practice in ECE* (2016). <https://www.european-agency.org/projects/iece/examples-inclusive-practice-ece>
- European Commission, Communication from the Commission, *Early Childhood Education and Care: Providing all our Children with the best start for the world of tomorrow*, Brussels, February 17th, 2011.
- European Commission (2014). *Key principles of a Quality Framework. Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*.

ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf (Last accessed November 2016)

European Commission/EACEA/Eurydice, 2013a. *Compulsory Education in Europe 2013/2014*. Eurydice – Facts and Figures.
eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf (Last accessed March 2017)

Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusion: The end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education*, 349(2), 22-29.

Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 190-207.

Gindi, S. (2018). Parent-staff uncertainties regarding the philosophy of early intervention in a preschool Autism program early intervention uncertainties. *Japanese Psychological Research*. doi:10.1111/jpr. 12228.

Guralnick, M. J., & Bruder, M. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States: Goals, current status and future directions. *Infants & Young Children*, 29(3), 166-177.

Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2008). Continuity and change from full-inclusion early childhood programs through the early elementary period. *Journal of Early Intervention*, 30(3), 237-250.

Hestens, L. L., Cassidy, D. J., & Shim, J. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early Education and Development*, 19(4), 519–540. doi: 10.1080/104092802230973.

IECE Case Study Visits (2016).
<https://www.european-agency.org/projects/iece/case-study-visits>

- Kaga, Y., Bennett, J., & Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study of the integration of early childhood education and care into education*. Paris: UNESCO.
- Karlsudd, P. I. (2017). In search of successful inclusion. *Disability, CBR & Inclusive Development Journal – DCIDJ*, 28(1). doi: 10.5463/DCID.v28i1.577
- Kyriazopoulou, M., Bartolo, P., Kjorck-Akesson, E., Gine, C., & Bellou, F. (Eds.). (2017). *Inclusive Early childhood education: New insights and tools – Contributions from a European study*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.
- Lieber, J., Mansons, M. J., Beckman, P. J., Odom, S. R., Schumats, I. S., Horn, E., & Wolrey, R. (2000). Key influences on the initiation and implementation of inclusive pre-school programs. *Exceptional Children*, 67(1), 83-98.
- Musatti, T., & Picchio, M. (2010). Early education in Italy: Research and practice. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 141-153.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- OECD (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care, starting strong*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264233515-en>. (Last accessed August 2018)
- OECD (2017). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care, starting strong*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>. (Last accessed August 2018)

- Pelatti Yeager, C., Dynia, J. M., Logan, J. A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2016). Examining quality in two preschool settings: Publicly funded early childhood education and inclusive early childhood education classrooms. *Child Youth Care Forum*, 45, 829-249. doi: 10.1007/s10566-016-9359-9
- Philips, D. A., & Meloy, M. E. (2012). High quality school-based pre-K can boost early learning for young children with special needs. *Exceptional Children*, 78(4), 471-490.
- Policy statement on inclusion of children with disabilities in early childhood programs* (2015). U.S. Department of Health and Human Services; U.S. Department of Education.
- Sainato, D. M., Morrison, R. S., Jung, S., Axe, J., & Nixon, P. A. (2015). A comprehensive inclusion program for Kindergarten children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 208-225.
- Soukakou, E. P., Winton, P. J., West, T. A., Sideris, J. H., & Rucken, L. M. (2015). Measuring the quality of inclusive practices: Findings from the inclusive classroom profile pilot. *Journal of Early Intervention*, 36(3), 223-240.
- UNESCO (2005)
- UNESCO – IBE, *Strategy 2008-2013* (2008). International Bureau of Education, Switzerland, Geneva.
- UNESCO (2016). *Incheon Declaration & SDG4 – Education 2030 Framework for Action: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong opportunities for all*. Paris: UNESCO.
- Weglarz-Ward, J. M., & Milagros Santos, R. (2018). Parent and professional perceptions of inclusion in childcare: A literature review. *Infants & Young Children*, 31(2), 128-143.

Wertlieb, D. (2018). Inclusive early childhood development: Ensuring the rights and Well-Being of infants and toddlers with disabilities and their families. *Zero to Three*, March, 22-30.

Zhang, K.C. (2013). Which agenda? Inclusion movement and its impact on early childhood education in Hong Kong. *Australian Journal of Early Childhood*, 38(2), 111-121.

חוקים וחוזרי מנכ"ל

חוק המועצה לגיל הרך, התשע"ז-2017. (2017). אוחר מתוך

https://fs.knesset.gov.il/20/law/20_lsr_390426.pdf

חוק הפיקוח על מעונות יום לפעוטות, התשע"ט-2018. (2018). אוחר מתוך

https://fs.knesset.gov.il/20/law/20_lsr_518940.pdf

חוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988. (1988). אוחר מתוך

<http://edu.gov.il/minhalpedagogy/Special/rules-and-procedures/specialeducationlaw/Pages/specialeducationlaw.aspx>

חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח-2018. (2018). אוחר מתוך

<http://edu.gov.il/minhalpedagogy/Special/rules-and-procedures/specialeducationlaw/Pages/specialeducationlaw.aspx>

חוק לימוד חובה, תש"ט-1949. (1949). אוחר מתוך

https://www.knesset.gov.il/review/data/heb/law/kns1_education.pdf

חוק מעונות יום שיקומיים, התש"ס – 2000. (2000). אוחר מתוך

https://www.health.gov.il/LegislationLibrary/Shikum_01.pdf

משרד החינוך והתרבות. (2000). חוזר מנכ"ל משרד החינוך, תש"ס(7/ג), תכנית
היסוד למערכת החינוך הקדם-יסודי. אוחר מתוך
http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/s7c_k3_1_9.htm

משרד החינוך והתרבות. (2007). חוזר מנכ"ל משרד החינוך, תשס"ח/ח3(ד). תכנית
השילוב במסגרת במסגרות החינוך הרגיל. אוחר מתוך
<http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/etsmedorim/1/1-2/horaotkeva/k-2008-3d-1-2-37.htm>

משרד החינוך והתרבות. (2011). חוזר מנכ"ל משרד החינוך, תשע"ב/ב3 (א) סעיף
1.3. יישום חוק החינוך המיוחד. אוחר מתוך
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-2/HoraotKeva/H-2012-3a-1-2-41.htm>

משרד החינוך והתרבות. (2014). חוזר מנכ"ל משרד החינוך, תשע"ד/ד5(א), נספח 11. פתיחת גן
משולב. אוחר מתוך
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-HoraotKeva/K-2014-5-1-1-2-42.htm/2>

נספחים

נספח מס' 1: שאלון

פתח דבר

בשנים האחרונות פועלות בקרב מסגרות לגיל הרך בישראל (לפעוטות גילאי 6 חדשים עד 3 שנים ולילדים בגני ילדים, גילאי 3, 4 ו-5 שנים) תכניות רבות ומגוונות המכוונות **לשילוב** פעוטות וילדים עם צרכים מיוחדים עם ילדים ללא צרכים מיוחדים. הפעלת תכניות אלה כרוכה בשיתוף פעולה בין חינוך מיוחד לבין חינוך רגיל. שיתופי פעולה אלה באים לידי ביטוי במגוון אופנים ויצירת שותפויות ושיתופי פעולה הינה חלק מדרך עבודה שאנשי מקצוע מתחומים שונים נוקטים בו כדי להשיג מטרה משותפת. מטרת השאלות שבהמשך היא **לאסוף מידע על זגמים שונים של שותפויות שמטרתן קידום שילוב**, בין מעונות יום לבין מעונות יום שיקומיים ובין גני ילדים לבין גני ילדים מיוחדים.

ניתן להשיב על השאלות הללו במסגרת שיחה אישית (ראיון פנים-אל-פנים או שיחה טלפונית) או בכתב (על גבי הטופס או במייל). לתשומת לבך: אם בחרת לענות בכתב ניתן להמשיך את המענה מעבר לדף או על דף נוסף, לשאלות בהן מתבקש תיאור או הסבר.

השאלות מתייחסות למספר נושאים:

- שאלות רקע המתייחסות אליך ומופיעות בסוף.
- חלק א': שאלות על אודות השותפות – מה ואיך.
- חלק ב': שאלות בנוגע לתפיסתך ולציפיות שלך מן השותפות.
- חלק ג': שאלות רקע על אודות המסגרת וכוללות מידע כללי ופרטים ארגוניים וטכניים. השאלות מנוסחות בלשון נקבה אך מכוונות לנשים ולגברים כאחד.

המידע שייאסף הוא אנונימי ומובטח חיסיון ברמת הפרט.

אנו החוקרות מודות לך מאד מראש על שיתוף הפעולה.

תאריך הסקירה/הראיון/השיחה: _____

שמות הסוקרים/המראיינים: _____

חלק א. שותפות ושיתופי פעולה

1. במסגרת מתקיימת שותפות למטרת קידום שילוב בין תכניות או בין מסגרות לילדים עם וללא מוגבלות. כן/לא
 2. מי הן המסגרות בשותפות (למשל: גן עירוני לילדים ללא צרכים מיוחדים ושני גנים מיוחדים)?
השותפות היא בין _____ לבין _____
והיא פועלת מאז שנת הלימודים: תש____
מספר הילדים עם מוגבלות המשתתפים _____ מספר הילדים המשתתפים ללא מוגבלות? _____
 3. נא לסמן את הלכות העיקרית השכיחה בקרב הילדים עם מוגבלות:
☐ מוגבלות שכלית ☐ מוגבלות התפתחותית ☐ שיתוק מוחין
☐ מוגבלות חושית (ראיה, שמיעה) ☐ רצף של אוטיזם ☐ אחר: _____
 4. תארי בפירוט את השותפות: למיטב ידיעתך מה או מי מקור היוזמה לשותפות? מי הילדים המשתתפים, מי מחברי הצוות, כמה פעמים בשבוע, מה הן הפעולות המשותפות? איך השותפות באה לידי ביטוי ביומיום של הילדים?
 5. הציגי את דרכי העבודה הנדרשות בפעילויות המשותפות:
 6. התייחסי לתכניות העבודה (האם הן פרטניות בלבד? קבוצתיות בלבד? גם וגם?) ולהשפעה של ההבדלים בגיל ובהתפתחות:
 7. הסבירי למיטב ידיעתך את תפיסת העולם המנחה של המסגרות ושל השותפות ושיתופי הפעולה:
 8. הציגי גורמים מקדמים וגורמים מעכבים ואתגרים ביישום השותפות:
 9. הציגי ונמקי את המדדים של הצלחה של השותפות לדעתך:
- 9.1 עבור הילדים ומשפחותיהם:
- 9.2 בקהילה

חלק ב. תפיסות

10. חווי את דעתך על השותפות : מה היית משנה? מה היית מוסיפה? מה 'עובד' כהלכה?

חלק ג. שאלות רקע

על אודות המסגרת

11. נא למלא את המתאים :

☐ מעון יום (שם ובאיזה ישוב נמצא) _____

שם הגוף המפעיל : _____

בפיקוח : _____

☐ גן ילדים (שם ובאיזה ישוב נמצא) _____

מגזר : ☐ ממלכתי ☐ חמ"ד (ממלכתי דתי) ☐ ערבי ☐ אחר _____

12. מספר הילדים במסגרת (אם מדובר במרכז שיש בו מספר מסגרות יש לציין מספר הילדים

בכל אחת מהן) :

13. מספר הכיתות במסגרת (אם רלוונטי) : _____

14. תארי את הצוות (כמה אנשים בצוות ומה תפקידיהם? מי אנשי המקצוע במעטפת המקצועית

המלווה ומה תדירות עבודתם במסגרת וכדומה) :

15. תארי את המסגרת (אם יש יותר מאחת, יש לתאר כל אחת ואחת) : מבנה ומיקום, גודל,

פירוט החללים ולמה משמשים ומתי, היבטים אדריכליים ייחודיים וכדומה (אפשר לצרף

תמונות) :

16. תארי את סדר היום במסגרת (או בכל אחת מן המסגרות). צייני באיזה חלק של היום

מתקיימת השותפות :

17. תארי את הקשרים עם הורי כלל הילדים (עם וללא צרכים מיוחדים) :

18. תארי את ניהול המסגרת. התייחסי ל : ישיבות עבודה – עם מי, מתי ; סוגיות שקשורות

לתקציב ולמשאבים (שוטף וצרכים מיוחדים) ; ביקורים של אנשי מקצוע – מי ולאיזה מטרה

וכדומה) :

פרטים אישיים (של המרואייין/ממלא השאלון)

שנת לידה: _____

תחום או מקצוע: מה למדת ואיפה: _____

תפקידך במסגרת הנוכחית: _____ כמה שנים את בתפקיד זה? _____

תפקידים קודמים (מה ובאיזה מסגרת): _____

באיזה השתלמויות מקצועיות רלוונטיות השתתפת בחמש השנים האחרונות (נושא ומקום):

תודה!

נספח מס' 2: כלי להערכת הסביבה החינוכית - Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R)

להלן העמוד הראשון של כלי ההערכה. לחיצה על הקישור תפתח את המסמך כולו.

<http://starquality.sworpswebapp.sworps.utk.edu/wp-content/uploads/sites/13/2018/08/Updated-ECERS-R-DAP-8-1-18.pdf>

EARLY CHILDHOOD ENVIRONMENT RATING SCALE – REVISED (ECERS-R)

Statements of Developmentally Appropriate Practice

SPACE AND FURNISHINGS

1. Indoor space

Children need sufficient space that is well lit and has a comfortable temperature for learning and playing. Indoor space that is well maintained and in good repair sends a message to the young child that is welcoming and inviting.

2. Furniture for routine care, play and learning

Children need appropriate furnishings to meet the demands of their daily schedules. Basic furniture such as cots, tables and chairs should be sturdy and appropriate to the size of the children in the group in order for children to be comfortable, have proper body support, and focus on learning, playing, and routine activities rather than their own discomfort. Caregivers need easy access to routine care furnishings, such as cots, in order to maintain proper supervision and provide smooth transitions between activities.

3. Furnishings for relaxation and comfort

Children need space and opportunity to relax and rest. Soft furnishings and toys allow children opportunities for relaxation and comfort. Cozy areas provide a space for quiet activities to occur and should be protected from active play so children can snuggle, daydream and lounge.

4. Room arrangement

Creative room arrangement promotes a child's positive self-image and encourages a wide variety of age appropriate activities. Well-defined interest centers where materials are accessible help children to understand about organization and returning materials to their proper place.

5. Space for privacy

Some children experience unacceptably high levels of stress when exposed to constant activity and interaction. Places where children can escape from the pressures of group care promote positive self-esteem. Providing a child with opportunities, space, and time to be alone can contribute to positive classroom behavior.

6. Child related display

Every child needs to know that others value his/her play or work. Artwork or other individual work that is created by the children should be displayed in the classroom at the child's eye-level. This promotes feelings of positive self-esteem and sends the message to the child that his/her work is valued and appreciated.

Adapted from Early Childhood Environment Rating Scale—Revised Edition
by Thelma Harms, Richard M. Clifford & Debby Cryer.
(New York: Teachers College Press, ©2005 by Thelma Harms, Richard M. Clifford & Debby Cryer).
Used with permission of the publisher and the authors. All rights reserved.

נספח מס' 3: כלי תצפיתי להערכת שילוב - Inclusive Classroom

Profile ICP

להלן העמוד הראשון של הכלי התצפיתי. לחיצה על הקישור תפתח את המסמך כולו.

http://www.nectac.org/~pdfs/meetings/inclusionMtg2012/Soukakou_ICP-handout.pdf

INCLUSIVE CLASSROOM PROFILE

Elena P. Soukakou

Date of observation: _____ Name of setting: _____

Observer: _____ Teacher(s): _____

Time observation began: _____ Time observation ended: _____

Permission to make copies for research purposes, professional development or program quality assessment is not permission to publish or sell copies of this measure. Please direct any questions about using this measure to the author Elena P. Soukakou, Research Collaborator, FPG Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill, CB#8180, 105 Smith Level Road, Chapel Hill, NC 27599. TEL: 919- 8435418. E-mail: elena.soukakou@unc.edu; elenasoucacou@hotmail.com. The author requests that the use or reference of the measure in oral presentations and written products is appropriately cited: Soukakou, E.P. (in press). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the

Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*.

©

Copyright © 2010 by Elena P. Soukakou

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, or any information storage and retrieval system, without prior permission from the author.

The score sheet page may be photocopied without permission being sought. Copyright restrictions apply to the rest of the publication.

נספח מס' 4: כלי תצפיתי להערכת הסביבה החינוכית בגיל הרך -
Inclusive Early Childhood Education Environment, Self-
Reflection tool

להלן הקישור למסמך :

<https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE%20Environment%20Self-Reflection%20Tool.pdf>

נספח מס' 5: רשימת מקורות נוספים בנושא חינוך משלב בגיל הרך

לידיעת הקורא: להלן רשימת מקורות נוספים בנושא הסקירה שבסופו של דבר לא נעשה בהם שימוש בגוף הסקירה.

1. אונטרמן, מ' (2013). **חידוש חצרות אשכול גני ילדים לחינוך מיוחד בבת-ים**. עבודת גמר לתואר M.Ed. באוריינות חזותית בחינוך. תל אביב, סמינר הקיבוצים, המכללה לטכנולוגיה ולאמנויות.
2. בושריאן, ע' (עורך). (תשע"ו, 2016). **אי-שוויון וחינוך: קשרים בין גידול באי-שוויון חברתי-כלכלי לבין שוויון בהזדמנויות ובהישגים בחינוך**, דוח מפעילות לימודית. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית.
3. בכר, י' (2018). **תלם בחנ"מ, תכנון למידה משמעותית והוראה איכותית בחינוך המיוחד: עקרונות, הנחיות וכלים לצוותי חינוך לתכנון פדגוגי מיטבי**. ירושלים: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, אגף א' חינוך מיוחד.
<http://ed.gov.il/minhalpedagogy/Special/telem/Pages/telem.aspx>
4. בלום, מ' (2006). **אפשר ביחד: שילוב כשותפות – תכנית לשילוב ילדים מהחינוך המיוחד עם ילדים מהחינוך הרגיל**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט; אשלים, ג'וינט ישראל.
5. גולן, מ' וברזון, מ' (2004). **הערכת שביעות הרצון של הורי פעוטות עם צרכים מיוחדים מהושלבים במעונות יום ובמשפחתונים בקהילה. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, גיליון 19, 32-11**.
6. גל-אתרוג, ר' (2014). **סקירת ספרות ומקורות ידע בנושא: תכניות בנושא שינוי עמדות וקבלת השונה בדגש על אוכלוסיות עם מוגבלויות בקרב תלמידי גן עד תיכון בישראל**. קרן שלם.
7. גרינבאום, ז.צ' ופריד, ד. (עורכים). (2011). **קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג')**: תמונת-מצב והמלצות הועדה לנושא קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג') וזיקתם להתפתחות הילד ולהצלחתו במערכת החינוך. האקדמיה הלאומית הישראלית.
8. היל, א' וראב, ט' (1992). **שילוב מכוון של ילדים בעלי פיגור שכלי במערכת גני הילדים: אידיאלים ומציאות. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 27(2), 36-23.
9. הלברשטם ח' (2000). **ביחד ולחוד – שילובה של ילדה עם תסמונת דאון בגן ילדים רגיל. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 15(1), 56-39.
10. וייזל, א' (2007). **שילוב או שוליות – סוגיות בשילוב תלמידים חרשים וכבדי שמיעה. בתוך: ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים). שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך**. (357-396). חיפה: אחוה.
11. לפ, י' (2013). **"קמפוס משולב" – סקירה ראשונית**. מסמך פנימי. ירושלים: מאיירס, ג'וינט, מכון ברוקדייל.
12. לפ, י', ריבקין, ד' ומילשטיין א' (2012). **ילדי עולים בגיל הרך עם צרכים מיוחדים: חסמים לצריכת שירותים ופתרונות מוצעים**. ירושלים, מכון ברוקדייל.
13. מרום, מ', ברמן, א', בן-נון, ש' ומוצן, ג' (2007). **תכנית "שילוב כשותפות" מחקר הערכה**. ירושלים: מאיירס, ג'וינט, ברוקדייל. נדלה מ: www.jdc.org.il/brookdale
14. Al-Yagon, M., Aram, D. & Margalit, M. (2016). Early childhood inclusion in Israel. *Infants & Young Children*, 29(3). 205-213.

15. Andersen R. (2013). Visions of what inclusive education can be – with emphasis on kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3). 392–406.
<http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2013.814359>
16. Bancroft, R., & Underwood, K. (2015). A vision for Inclusive Child Care: From principles to policy. *Our Schools / Our Selves*, CCPA. Pp. 95-106.
17. Blackmore, R., Aylward, E. & Grace, R. (2016). ‘One of the kids’: Parent perceptions of the developmental advantages arising from inclusion in mainstream early childhood education services. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 13-17.
18. Brown, T.S. & Stanton-Chapman, T.L. (2017). Experiences of paraprofessionals in US preschool special education and general education classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(1), 18-30.
19. Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: in theory and practice. *Journal of Visual Impairments and Blindness*, 100(2), 75-90.
20. Collins, P.Y., Pringle, B., Alexander, C., Darmstadt, G.L., Heymann, J., Huebner, G, et al. (2017). Global services and support for children with developmental delays and disabilities: Bridging research and policy gaps. *PLoS Med*, 14(9). e1002393.
<https://doi.org/10.1371/journal.pmed002393>
21. DeVore, S., & Russel, K. (2007). Early childhood education and care for children with disabilities. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 35, (2). Pp. 189-198. DOI: 10.1007/s10643-006-0145-4
22. Dinnebeil, L.A., Boat, M. & Bae, Y. (2013). Integrating principles of Universal Design into the Early Childhood curriculum. *Dimensions of Early Childhood*, 41(1). Pp. 3-13.
23. Edwards, N. M., & Gallagher, P.A. (2016). Early intervention, special instructors and service coordinators in one state: Characteristics, professional development and needed lines of inquiry. *Infants & Young Children*, Vol. 29, (4). Pp. 299–311.
24. Fyssa, A., Vlachou, A. & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers’ understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2). 223-237.
<http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
25. Hardy, I. & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourse of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.
26. Hestens, L. L., Cassidy, D. J. & Shim, J. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early Education and Development*, 19(4), 519–540. DOI: 10.1080/104092802230973.
27. Hurley, J. J. & Horn, E.M. (2010). Family and professional priorities for inclusive Early Childhood settings. *Journal of Early Intervention*, 32(5). 335-350.
28. Johnson, W.L., & Ruggles, M. (2016). Bridging the gap in Early Childhood Special Education services. *Young Children*. Pp. 38-43.

29. Justice, L.M., Logan, J.a.r., Kaderavek, J.N. & Dynia, J.M. (2015). Print-Focused Read-Alouds in Early Childhood Special Education programs. *Exceptional Children*, 81(3) 292– 311.
30. Kishida, Y. & Kemp, C. (2006). A measure of engagement for children with intellectual disabilities in early childhood settings: A preliminary study. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 31(2). 101–114.
31. Lai Mui Lee, F., Yeung Seeshing, A., Barker,K., Tracey, D. & Fan, J.C.M. (2015). Teacher perceptions of factors for successful Inclusive Early Childhood Education in Hong Kong. *Australasian Journal of Special Education*, 39(2). 97-112. doi: 10.1017/jse.2015.3
32. Lai Y.S., & Zhang, K.C. (2014). A comparison on inclusive practices for Children with special needs in faith-based kindergartens in Hong Kong. *Journal of Religion and Health*, 53. 809–824. DOI 10.1007/s10943-013-9676-3
33. Lions, C.D. & Tredwell, C.T. (2015). Steps to implementing technology in inclusive Early Childhood Programs. *Computers in the Schools*, 32. 152–166. DOI: 10.1080/07380569.2015.1038976
34. Mashburn, A.J., Justice, L.M., Downer, J.T. & Pianta, R.C. (2009). Peer effects on children's language achievement during Pre-Kindergarten. *Child Development*, 80(3). 686-702.
35. Mogharreban, C.C. & Burns, D.A. (2009). Moving to Inclusive Pre-Kindergarten classrooms: Lessons from the field. *Early Childhood Education Journal*, 36. 407–414. DOI 10.1007/s10643-008-0301-0
36. Muijs, D. West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
37. Nonis, K, P. (2006). Integrating children with special Needs: Singapore preschool teachers share their feelings: A preliminary investigation. *The Journal of the International Association of Special Education*, 7(1). 4-10.
38. O’Kane, M. (2005). The effect of regulation on the quality of Early Childhood services in Ireland. *Child Care in Practice*, 11(2). 231--/251.
39. *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*: Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission (2014). Brussels.
40. Recchia, S.L., Berr, C.N. & Hsiung, M. (1998). Caregiver perceptions and child-caregiver interactions in a newly inclusive Infant Child Care Center. *Early Childhood Education Journal*, 26(2). 111-116/
41. Rouse, E. & O'Brien, D. (2017). Mutuality and reciprocity in parent-teacher relationships: Understanding the nature of partnerships in early childhood education and care provision. *Australian Journal of Early Childhood*, 42(2). 45-52. <http://dx.doi.org/10.23965/AJEC.42.2.06>
42. Salami, I.A. (2014). Inclusive Early Childhood Education in Nigeria: The journey so far. *The journal of the International Association of Special Education*, 15(2). 118-126.

43. Scarborough, A.A., Hebbeler, K.M. & Spiker, D. (2006). Eligibility characteristics of infants and toddlers entering early intervention services in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 57-64.
44. Schulte, A.C. (2002). Moving from abstract to concrete descriptions of good schools for children with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 393-402
45. Sims, M., Saggars, S. & Frances, K. (2014). Inclusive childcare services: Meeting the challenge for Indigenous children. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(3), 96-104.
46. *The Education System in the Federal Republic of Germany 2014/2015: A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe* (2016), excerpt, pp. 97-102.
47. Watson, A., & McCathren, R. (2009). Including children with special needs: Are you and your early childhood program ready? *Young Children*, March, pp. 20-26.
48. Werner, S., Peretz, H., & Roth, D. (2015). Israeli children's attitudes toward children with and without disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, Pp. 98-107.
49. Yu, S.y., Ostrovsky, M.M. & Fowler, S.A. (2015). The relationships between preschoolers' attitudes and play behaviors toward classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Education*, 35(1), 40-51.
50. Zakai-Mashiach, M., Ziv, M. & Dromi, E. (2017). Preschoolers' social interest toward a child with ASD and their Theory of Mind abilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 561-572.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1331071>
51. Zhang, K.C. (2014). Through a spiritual lens: Early Childhood Inclusive Education in Hong Kong. *Journal of Religion & Health*, 53, 1728-1740. DOI 10.1007/s10943-013-9771-5

חוקים וחוזרי מנכ"ל

חוק המועצה לגיל הרך, התשע"ז-2017. (2017). אוחר מתוך

https://fs.knesset.gov.il/20/law/20_lsr_390426.pdf

חוק הפיקוח על מעונות יום לפעוטות, התשע"ט-2018. (2018). אוחר מתוך

https://fs.knesset.gov.il/20/law/20_lsr_518940.pdf

חוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988. (1988). אוחר מתוך

<http://edu.gov.il/minhalpedagogy/Special/rules-and-procedures/specialeducationlaw/Pages/specialeducationlaw.aspx>

חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח-2018. (2018). אוחר מתוך

<http://edu.gov.il/minhalpedagogy/Special/rules-and-procedures/specialeducationlaw/Pages/specialeducationlaw.aspx>

חוק לימוד חובה, תש"ט-1949. (1949). אוחר מתוך

https://www.knesset.gov.il/review/data/heb/law/kns1_education.pdf

חוק מעונות יום שיקומיים, התש"ס – 2000. (2000). אוחר מתוך

https://www.health.gov.il/LegislationLibrary/Shikum_01.pdf

משרד החינוך והתרבות. (2000). חוזר מנכ"ל משרד החינוך, תש"ס(7/ג), תכנית

היסוד למערכת החינוך הקדם-יסודי. אוחר מתוך

http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/s7c_k3_1_9.htm

משרד החינוך והתרבות. (2007). חוזר מנכ"ל משרד החינוך, תשס"ח/ח3(ד). תכנית

השילוב במסגרת במסגרות החינוך הרגיל. אוחר מתוך

<http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/etsmedorim/1/1-2/horaotkeva/k-2008-3d-1-2-37.htm>

משרד החינוך והתרבות. (2011). חוזר מנכ"ל משרד החינוך, תשע"ב/ב3 (א) סעיף

1.3. יישום חוק החינוך המיוחד. אוחר מתוך

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-2/HoraotKeva/H-2012-3a-1-2-41.htm>

משרד החינוך והתרבות. (2014). חוזר מנכ"ל משרד החינוך, תשע"ד/ד5(א), נספח 11. פתיחת גן

משולב. אוחר מתוך

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-2/HoraotKeva/K-2014-5-1-1-2-42.htm>