

אתגרי ההכלה: מחנכות¹ בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים מדברות על שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים

ד"ר גליה פלוטקין-עמרמי, ד"ר טליה פריד, פרופ' הללי פינסון, גב' רונית כץ

אוניברסיטת בן גוריון בנגב

תקציר הדו"ח

מוגש לקרן משפחת ליאון

פברואר 2024

¹ מכיוון שמרבית אוכלוסיית המחנכים בישראל ומרבית המרואיינים במחקר זה היו מחנכות, נשים, החלטנו לאורך כל הדו"ח לעשות שימוש בלשון נקבה.

תקציר הדוח

רפורמת "הכלה והשתלבות" שיושמה בישראל בשנת 2019 מקדמת את השילוב של תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים (צח"מ) בכיתות הרגילות תוך מתן מענים מיוחדים כפי שהם מוגדרים ומתוקצבים בוועדות האפיון והזכאות. רפורמת הכלה והשתלבות מציבה בפני בתי ספר אתגרים רבים כאשר מחנכות מוצבות בחזית ההתמודדות עם האתגרים האלה.

מטרות ושאלות המחקר

המחקר בחן שלוש שאלות עיקריות:

- (1) כיצד מחנכות בבתי ספר רגילים בחינוך הממלכתי היסודי והעל-יסודי המשלבות תלמידי צח"מ, ובאופן ספציפי תלמידים עם קשיים רגשיים-התנהגותיים, תופסות את מוגבלות של התלמידים ומבינות את משמעות השילוב והכלה?
 - (2) מהן הפרקטיקות והכלים העומדים לרשות המחנכות בעבודתן השותפת לשילוב של הילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות?
 - (3) מהם האתגרים אותם פוגשות מחנכות בניסיון לשלב ילדים עם קשיים רגשיים-התנהגותיים בכיתות רגילות, וכיצד אלה משתנים בציר הזמן בין בית ספר יסודי ועל-יסודי?
- בנוסף, המחקר בחן הבדלים בין מחנכות בבתי ספר יסודיים לעל-יסודיים ביחס לשאלות אלו.

רקע תיאורטי

ההנחה התיאורטית של מחקר זה היא שהזירה הבית ספרית בכלל, והכיתה המשלבת בפרט הינן זירות חברתיות מורכבות המושפעת ממגמות תרבותיות וחברתיות רחבות אשר מעצבות את התפיסות, את החוויות והפרקטיקות של המחנכות. בהקשר החינוכי, 'שילוב' מתייחס לשאיפה לתת מענה לצורכיהם של כלל אוכלוסיית התלמידים במסגרות הטרונגיות משותפות, לעומת הסללה למסגרות נפרדות על בסיס יכולת וצרכים. המונח 'הכלה' הוא מונח אמורפי יותר המתייחס לתפיסות ופרקטיקות רגשיות מבוססות אמפתיה וקבלה של חוויות האחר והעצמי.

מבין המגמות המרכזיות בתוכן מעצבות היום מחנכות את תפיסותיהן אודות שילוב ילדים עם צח"מ, ניתן למנות את מגמת המדיקליזציה של חינוך והתמורות בשיח המוגבלויות. מדיקליזציה מוגדרת כמונחים של מסגור מחדש של תופעות התנהגויות וחוויות אנושיות במושגים רפואיים וקליניים (Conrad, 2007; Rafalovich, 2005). מדיקליזציה הפכה למגמה בולטת במיוחד החל משנות ה-80 כאשר מספר הקטגוריות הדיאגנוסטיות בפסיכיאטריה ופסיכולוגיה עלה באופן משמעותי. הזירה החינוכית הינה אחת הזירות המרכזיות בהן מדיקליזציה באה לידי ביטוי (Simoni, 2018). סיווג ומיון של ילדים, בין היתר באמצעות קטגוריות פסיכיאטריות ופסיכולוגיות, הפכו לפרקטיקה מרכזית של התמודדות עם הטרונגיות רבה ולניהול חריגות ושוני של ילדים (Hjorne & Saljo, 2004). בהקשר

הבית ספרי, צוותים חינוכיים מוצאים את עצמם לעיתים ניצבים מול ציפיות של הורים, מחד, ואנשי טיפול מאידך, לזהות ילדים מתקשים ולספק להם מענה הולם, אך בו בזמן לא לתייג או להחריג אותם (Rafalovich 2005; Frigerio & Montali, 2013). המתח שבין ההכרה בקושי של הילדים עם צרכים מיוחדים לבין ההימנעות מפתולוגיזציה של הקושי הזה ושל הילד עצמו מהווה אתגר עבור המחנכות, במיוחד כאלה שאמונות על שילוב והכלה.

מגמה תרבותית נוספת אשר עשויה גם היא להשפיע על התפיסות והפרקטיקות של המחנכות במפגש עם ילדים עם צרכים מיוחדים, היא התמורות בשיח המוגבלויות. תמורות אלה מאופיינות בספרות מחקרית במונחים של מעבר מגישה של טרגדיה אישית לגישה חברתית ביקורתית, (זיו, מור, איכנגרין, 2016, עמ' 12). המודל החברתי של מוגבלות הסיט את חקר הבעיה מן הפרט אל החברה ואפשר צמיחת התפיסה הרואה במוגבלות בסיס ליצירת זהות אישית וקהילתית חיובית. אוניברסליזציה של חריגות והתביעה לראות מוגבלות לא כנגזרת ישירה של פגם או טרגדיה אישית, אלא כעמדה המאפשרת לקרוא תיגר על הנחות התרבות העמוקות ביותר ביחס לתפיסת האדם ה- 'נורמטיבי', מחדדים את הצורך לבחון את מערכת הערכים של המחנכות הנדרשות לעסוק בשילוב והכלה של ילדים עם מוגבלויות.

המחקר התמקד בתפיסות ובפרקטיקות של מחנכות המשלבות ילדים עם קשיים רגשיים-התנהגותיים ('EBD', Emotional-Behavioral Disorders). הסיבה להתמקדות דווקא במחנכות לתלמידים אלה היא שהם מהווים אתגר משמעותי בכל הנוגע למשמעות ההכלה במסגרת חינוך רגילה (Evans & Lunt, 2002; Gidlund, 2017). סקר ישראלי בנושא שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים מצא כי EBD הוא סוג הלקות שלגביו "מתעוררת התנגדות רבה לשילוב מצד מנהלים ומורים" בהשוואה ללקויות אחרות, ושזוהי "הקבוצה שלגביה קיים הצורך הרב ביותר בהדרכה" של צוותים חינוכיים (נאון, מילשטיין ומרום, 2011, עמ' v-vi). תפקיד המחנכת עשוי להיות מכריע בהצלחת ניסיון השילוב של תלמידי EBD, ומחקרים אכן מצביעים על שני ערוצים עיקריים לקידום ההצלחה. הראשון הוא הקניית פרקטיקות מעשיות להתאמת מערך הלימודים לילדים עם קשיים רגשיים-התנהגותיים, והשני - הקשר הבינאישי בין התלמיד למחנך (Korpershoek et al., 2016; Kos, Richdale, & Hay, 2011; O'Riordan, 2006).

מתודולוגיה

המחקר הינו מחקר איכותני, המבוסס על ראיונות עומק חצי-מובנים עם 45 מחנכות: 24 מחנכות בבית ספרי יסודיים ו- 21 מחנכות בבתי ספר על-יסודיים. מתוכן 40 נשים ו-5 גברים. המרואיינות נדגמו מ- 10 בתי ספר על יסודיים ממלכתיים ו- 8 בתי ספר יסודיים ממלכתיים "רגילים" (בסך הכל 18 בתי ספר) בירושלים, באר שבע והמרכז. שנות הוותק של המחנכות במדגם נע בין 2 ל 34 שנים.

כל המרואיינות הן מחנכות כיתה המנוסות בשילוב תלמידים עם צ"מ שכיחים (בעיקר הפרעות קשב וריכוז או לקויות למידה) ו/או דיפרנציאליים (על רקעים שונים, בעיקר קשיים רגשיים-התנהגותיים, הפרעות נפשיות, או אוטיזם). בנוסף, למספר מרואיינות היו תפקידים או התנסויות מיוחדות בשילוב,

כגון שילוב או חינוך כיתה קטנה בעלת מאפיינים מיוחדים או אחריות על תחום שילוב והכלה בבית הספר.

המחקר התמקד בחוויות, תפיסות ופרקטיקות של מחנכות כיתות בחינוך 'הרגיל' (ולא המיוחד), מתוך הנחה שמגמת השילוב וההכלה במערכת החינוך, בהגדרתה, מציבה את עיקר אתגרי השילוב על כתפיהן של מחנכות הכיתות 'רגילות'. מחנכות הן האחראיות להתקדמות הלימודית ולרווחה הרגשית של תלמידים עם צח"מ כמו גם של כלל תלמידי כיתותיהן, הן אמונות על תקשורת ותיאום בין ילדים, הורים ואנשי מקצוע, והן אלה שמוציאות תוכניות לימודיות מיוחדות לפועל. בשונה ממחנכות חינוך מיוחד, מחנכות בבתי ספר 'רגילים' לרוב אינן מקבלות הכשרה מיוחדת לבצע את המשימות המוטלות עליהן, והן פועלות במסגרות שלא תוכננו מראש לצרכים אלה.

יש להדגיש שהמדגם מוטה כלפי מחנכות בעלות מחויבות ועניין גבוה בנושאי שילוב.

ממצאים עיקריים

תפיסות המחנכות המשלבות של המוגבלות והמשמעויות שהן מעניקות להכלה ושילוב של ילדים עם קשיים רגשיים-התנהגותיים

רוב המרואיינות זיהו כי בשנים האחרונות ישנה עליה מתמדת במספר ילדים עם קשיים אלו, אך הן לא ייחסו אותה לרפורמת ההכלה והשתלבות, אלא לגורמים אחרים כגון: מגפת קורונה, תמורות חברתיות במוסד המשפחה, שינויים טכנולוגיים במיוחד הבולטות של הרשתות החברתיות, עליה באלימות והמצב הבטחוני. תהליכים רחבים אלה מטשטשים את הגבולות בין צרכים של ילדים "רגילים" לבין צרכים רגשיים התנהגותיים של ילדים "מאובחנים". בעייני המחנכות, כל הילדים, המאובחנים והלא מאובחנים, כיום זקוקים ליותר תמיכה רגשית, מאשר הן יכלו להעניק להם. בהקשר זה, הן ציינו את הצורך של מערכת החינוך להתאים את עצמה לצרכים רגשיים משתנים של הילדים.

באשר למאפייני "תלמידי שילוב", ניכרו הבדלים בין בתי ספר יסודיים לתיכונים בתיאור מאפייני הילדים עם קשיים רגשיים-התנהגותיים. מחנכות בבתי ספר יסודיים, כללו בקטגוריה הזאת מגוון התנהגויות: תלמידים המתקשים למצוא חברים לשחק איתם בהפסקות, אלו שדעתם מוסחת בקלות, תלמידים המגלים רגישות גבוהה ובוכים בקלות, תלמידים הצורחים, מסתתרים לשולחן, מרביצים, מתפרצים וזורקים רהיטים. בתיכון, לעומת זאת, תלמידים עם קשיים רגשיים-התנהגותיים אופיינו בחוסר שקט, עוינות כלפי מבוגרים ובני גילם, היעדרויות, איחורים, ונשירה סמויה.

ניכרו הבדלים בהסברים שהמחנכות ביסודי ובעל-יסודי הציעו להתנהגות של תלמידים עם קשיים רגשיים-התנהגותיים: המחנכות ביסודי הדגישו את הבסיס הרגשי לקשיים ונתנו לגיטימציה לשוני שלהם. לעומת זאת, המחנכות בתיכונים ייחסו את הקשיים של תלמידים אלה להיעדר מוטיבציה, תכונות אישיות, ציפיות נמוכות או מודלים שליליים לחיקוי שיש להם. הבדלים אלה היוו בסיס ליחס

של המחנכות כלפי תלמידים עם קשיים רגשיים-התנהגותיים בשכבות גיל שונות : חמלה בגילאים צעירים לעומת ביקורתיות בגילאים בוגרים יותר.

תפיסות שילוב והכלה של ילדים עם קשיים רגשיים-התנהגותיים

הגבולות האמורפיים של הקטגוריה "קשיים רגשיים-התנהגותיים", המאפיינים השונים של התלמידים הנכללים בה והיחס השונה שמחנכות הפגינו כלפיהם בשכבות גיל שונות באים לידי ביטוי גם בתפיסות המגוונות של שילוב והכלה.

כל המחנכות, הן ביסודי והן בתיכון, החזיקו בתפיסה חיובית כלפי שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים. הן הפנימו את ערך השילוב כערך חברתי הנמצא בזיקה לערכים אחרים, כגון שוויון, סובלנות, חמלה וקבלה. המחנכות גם דיברו על התרומה של השילוב לכיתה כולה, ולא רק לילד המשולב.

המחנכות תפסו שילוב כמורכב משלושה רבדים הקשורים זה בזה – חברתי, רגשי, אקדמי. אולם הן הדגישו את החשיבות העליונה של הרובד החברתי והרגשי על פני אקדמי. רווחה רגשית וחברתית של הילד נתפסות כתנאי הכרחי לשילוב, הן עבור הילדים עם קשיים רגשיים-חברתיים והן עבור ילדים "רגילים", הן בבתי ספר תיכון והן בבתי ספר יסודיים.

למרות הסכמה גורפת בקרב המחנכות שרואיינו למחקר זה עם הרעיון העקרוני של שילוב, הן הדגישו ששילוב אינו פתרון נכון עבור כולם. המחנכות סברו כי התאמת פרקטיקת השילוב צריכה להיגזר ממצבו החברתי, הרגשי והאקדמי של כל ילד וילד. המחנכות ציינו מספר מצבים בהם אין זה נכון לשלב ילד בכיתה רגילה : כאשר הוא עצמו סובל, בין היתר בגין דחיה חברתית, במצב בו הוא מהווה סכנה לעצמו או לאחרים, ובמצב בו השילוב מוביל לפגיעה בהתקדמות האקדמית של תלמידים אחרים. מחנכות לא תפסו את כישלון השילוב ככישלון מקצועי או מוסדי.

מתוך הממצאים עלה כי המונח 'שילוב' נמצא הרבה יותר בשימוש בקרב המחנכות ביסודי מאשר המחנכות בעל-יסודי.

אנו מייחסות את הפער לתנאים המוסדיים השונים בשני המקרים : בבתי ספר יסודיים, קשיים רגשיים-התנהגותיים מקבלים מענה משירותי החינוך המיוחד, ולכן תלמידים אלה מוגדרים כתלמידים 'משולבים' במערכת הרגילה. רבים מהם אינם ממשיכים לתיכונים עיוניים, אלא למסגרות מיוחדות או אלטרנטיביות. מחנכות התיכון שראיינו, כולן בתיכונים עיוניים, התייחסו לתלמידים בעלי קשיים רגשיים-התנהגותיים פעמים רבות בהקשר של כיתות מב"ר ואומ"ץ שפועלות בתיכון ; בהגדרתן, אלה אינן כיתות של חינוך מיוחד, ולכן מחנכות אלה לא תפסו את עצמן כעוסקות ב-'שילוב' בהכרח.

מחנכות ביסודי הדגישו את הערך החברתי של השילוב וראו בשילוב חלק מהאתוס של בתי הספר שלהן. בבתי ספר על-יסודיים, המחנכות היו פחות בטוחות לגבי המאפיינים של שילוב מוצלח.

בניגוד לשילוב, הכלה נתפסה כפרקטיקה שנויה במחלוקת וקיבלה משמעויות שונות בקרב המחנכות. המחנכות התייחסו להכלה כקבלה, חמלה, חוסר שיפוטיות והבנה. המחנכות גם מתחו לא מעט ביקורת על המונח "הכלה" ותפסו אותו כמונח אמורפי שלא ניתן לתרגם בקלות לפרקטיקה. ביקורת נוספת שעלתה היא שהכלה לעיתים נתפסת כדרישה לקבלה ללא גבולות. המחנכות הדגישו כי לעיתים נעשה שימוש במושג באופן המפנה אצבע מאשימה כלפיהן שהן לא עושות מספיק וכי חשוב שהשימוש במושג ילווה בהגדרת גבולות ברורים ובכלים פרקטיים.

לסיכום, מתוך הראיונות עולה כי הכלה ושילוב הם שני מושגים בעלי משמעות שונה ומעמד שונה בעיני המחנכות. בעוד שילוב נתפס כערך חברתי וציווי מוסרי וככזה לא מעורר מחלוקת, ההכלה, לעומת זאת, נתפסת כפרקטיקה אמורפית ושנויה במחלוקת. משמעויות אלה של שילוב והכלה משתקפות במגוון פרקטיקות בהן משתמשות מחנכות עם ילדים עם קשיים רגשיים-התנהגותיים.

פרקטיקות וכלים העומדים לרשות מחנכות בעבודתן השוטפת בחינוך כיתות משלבות

הפרקטיקות שהמחנכות ציינו בראיונות מבוססות על למידה אידאוסניקרטית של כל ילד וילדה. הן הדגישו את הצורך במציאת פתרונות יצירתיים להתמודדות עם בעיות שונות של ילדים אלו. עם זאת, הן תפסו את הפרקטיקות שהפעילו כפרקטיקות שאינן שונות באופן מהותי מהפרקטיקות שהן מפעילות בעבודה עם ילדים "רגילים". ככלל, רוב הפרקטיקות התמקדו בעבודה רגשית רפלקסיבית ובקשר עם התלמידים, כאשר פרקטיקות של ניהול התנהגות של הילד המשולב, צעדים משמעותיים ופרקטיקות פדגוגיות תפסו מקום פחות מרכזי.

להלן סוגים של פרקטיקות שנידונו בראיונות (מהנפוצות יותר לאלה שהיו פחות בשימוש).

פרקטיקות דיאדיות התמקדו בהעמקת קשר אישי בין המחנכת לתלמיד, כמו גם מאמץ לסייע לתלמיד לשיים ולנהל את רגשותיו ולהרגיע את עצמו. דיבוב רגשי שימש את המחנכות גם כאמצעי וגם כמטרה של התהליך החינוכי.

פרקטיקות של עבודה פנימית של המחנכות כללו בחינה מתמדת של הרגשות והמחשבות שלהן, עבודה עצמית על תפיסות ותגובות אוטומטיות ולעיתים שליליות של הילד עם הצרכים המיוחדים. עבודה פרשנית זו, שנעשתה מתוך תפיסה חומלת, הצליחה לייצר הסברים להתנהגויות של הילד ולהשהות את הכעס והביקורת כלפיו באופן שאפשר למחנכות לסייע לו.

פרקטיקות של פיתוח כיתה מכילה: חלק מהמחנכות ראו בתלמידי הכיתה משאב חשוב של שילוב. הן היו בעצמן מודל לחיקוי בכל הנוגע לשילוב וליחס לתלמיד המשולב, עשו שימוש בשפה המתווכת לילדים בכיתה את הקשיים של הילד וקידמו תפיסה חיוביות שלו, הן גייסו תלמידים אחרים (ולעיתים אף הורים) למהלך השילוב. עיקרון חשוב שעמד בבסיס הפרקטיקות שנועדו לפתחת כיתה מכילה היה נירמול התפיסה שלכל התלמידים צרכים ויכולות שונים. מחנכות ציינו כיצד פרקטיקות אלה עיצבו נורמות כיתתיות ונתנו דוגמאות של ביטויי חמלה, הבנה וסיוע הדדיים של תלמידים.

לעומת מורות שיישמו פרקטיקות אלו, עבור מיעוט של המחנכות, להן לא הייתה חוויות שילוב מוצלחת, הכיתה נתפסה כקורבן של השילוב ולא כמשאב.

ניהול המצב הרגשי וההתנהגותי של הילד המשולב: פרקטיקות אלו והיו מכוונות לשיפור ההתנהגות והמצב הרגשי של הילד. בין ההדגשים המרכזיים בפרקטיקות אלו הן פעולות שיגרמו לילד להרגיש טוב עם עצמו, לשפר את התפיסה העצמית שלו ולתמוך בהתנהגות תקינה שלו, כמו גם למנוע התנהגויות בעייתיות והתפרצויות. על מנת להצליח לעשות זאת מחנכות למעשה הפכו "למומחיות" בקריאת ההתנהגות של הילד והסימנים המקדמים להתפרצות באופן המאפשר להן להקדים תרופה למכה.

צעדים משמעותיים: צעדים אלו שכלל לא היו נפוצים בקרב המחנכות בהתמודדות שלהם עם ילדים עם קשיים רגשיים התנהגותיים, כללו הענשה, הרחקה מהכיתה, השעיה, הפגנת סמכות ולעיתים אף ביוש. השימוש בפרקטיקות אלה הי מלוות בתחושות אשמה, בושה עלבון עמוק ותחושת נבגדות בקרב שני הצדדים – המחנכות והילדים. פרקטיקות אלה לא בהכרח שיפרו את ההתנהגות של ילדים "בעייתיים", אך הן אפשרו לתלמידים אחרים ולצוות בית הספר הזדמנות להתאושש ממצבים של התפרצויות אלימות.

פרקטיקות פדגוגיות: פרקטיקות אלו, הקשורות ישירות ללמידה, הוזכרו מעט מאוד. אנו מייחסות את האזכור המינורי שלהן למסגור שאלות המחקר אשר התמקדו בהתמודדות עם ילדים עם קשיים רגשיים-התנהגותיים, ולא קשיי למידה כשלעצמם.

נמצאו ההבדלים משמעותיים בפרקטיקות בהן עושות שימוש מחנכות ביסודי לעומת מחנכות בתיכון. מחנכות ביסודי נטו להשתמש יותר ממחנכות בתיכונים במרבית הפרקטיקות: פרקטיקות דיאדיות, התבוננות אישית, פרקטיקות המכוונות לקידום תרבות שילוב בכיתה כולה, ומתן מענים רגשיים לילד. בשתי הקבוצות היה שימוש דומה בפרקטיקות של ניהול ההתנהגות של הילד. לעומת זאת מחנכות בתיכונים נטו לעשות יותר שימוש בפרקטיקות פדגוגיות מאשר מחנכות ביסודי.

לסיכום, הפרקטיקות שהמחנכות משתמשות בהן בעבודת השילוב נשענות במידה רבה על ניהול רגשי, מיומנויות אינטראקציה ועבודה רפלקסיבית ומכוונות לשיפור הרווחה והדימוי העצמי של הילד בכיתה במקביל לעבודה רפלקסיבית של המחנכת. המקום היחסית מצומצם של הפרקטיקות הפדגוגיות קשור הן לתפיסות של שילוב והכלה והן למשאבי ידע מוגבלים ואתגרים אחרים איתם מתמודדות המחנכות. בנוסף, מחנכות רבות ציינו שלפערים לימודיים, בשונה מקשיים רגשיים-התנהגותיים, קיימים מענים בבית הספר כגון שעות תגבור והוראה מתקנת.

האתגרים אותם המחנכות פוגשות בניסיון לשלב ילדים עם קשיים רגשיים-התנהגותיים בכיתות רגילות, ודרכי ההתמודדות עימם

ניתן לחלק את האתגרים כפי שאלו עלו מהראיונות לשלושה סוגים של אתגרים : מחסור בידע ובמשאי תמיכה, האתגר של ניהול הקשר עם ההורים ומסוגלות מוגבלת להשפיע על מצבו של התלמיד המשולב.

(א) מחסור במשאבי תמיכה בא לידי ביטוי בעיקר במחסור בצוות פסיכו-חינוכי ותוכניות טיפוליות, צפיפות בכיתות, מחסור בזמן, כמו גם העדר גמישות ומתקנים בית ספריים המותאמים לשילוב ילדים. חלק מהמחנכות ציינו צורך באשת צוות ייעודית שתפקידה ניהול של פרקטיקות שילוב ילדים בבית ספר, הדרכה אישית מבוססת ידע מקצועי ותצפיות שוטפות על מורות-מחנכות וילדים, ומענה במצבי משבר כאשר יש צורך להתמודד עם ילדים במצוקה.

אתגר נוסף קשור למחסור בידע, הכשרה וכלים מעשיים. מחנכות ביסודי ובעל-יסודי דיברו על מחסור בידע אודות צרכים חינוכיים מיוחדים, וציינו את העדר ההכשרה או העדר הכשרה משמעותית בנושאים אלה באוניברסיטאות ובמכללות. גם כאשר הן ציינו שלמדו את הנושא בהכשרת מורים או השתלמויות מורים, הוא נלמד בצורה שטחית ולא נתפסו כמשמעותי לעבודה היומיומית עם ילדים עם צרכים רגשיים-התנהגותיים.

רבות מהן גם שיתפו כי לא קיבלו כל מידע על האבחונים של הילדים אותם הן משלבות בשל חיסיון רפואי והחלטת ההורים. בנוסף, מתוך הראיונות עלה כי למחנכות חוסר בהירות לגבי ההגדרות המוסדיות והאבחוניות של הקטגוריות השונות של צרכים מיוחדים.

התמודדות עם מחסור במשאבי ידע ותמיכה : העמדה של המחנכות ביחס לידע והכשרה שלהן הייתה מורכבת. לעיתים הן הציגו את עצמן כבעלות תפיסות מגובשות המבוססות על ביטחון על אינטואיציה וניסיון מעשי בשילוב הילד עם הצרכים המיוחדים, אולם לצד זאת פעמים רבות הן הצהירו כי אין להן ידע מקצועי על המגבלה עצמה וחששו לתייג את הילד "לא נכון". לאור העדר הכשרה פורמלית, המחנכות הדגישו כי הן הסתמכו על אינטואיציה ופעלו על בסיס ניסוי וטעיה. לטענתן, הלמידה בשטח, תוך כדי התנסות, הייתה חשובה לא פחות מהכשרה פורמלית, אך הן חששו שהן עלולות לנהוג בצורה לא נכונה ואף לגרום נזק לתלמידים המשולבים. חלקן למדו באופן עצמאי על המוגבלויות באמצעות כלים מגוונים, לרבות פודקסטים, מאמרים באינטרנט, קורסים מקוונים, חברים ובני משפחה עם ניסיון דומה. המרואיינות ראו גם בהיוועצויות עם העמיתות שלהן משאב חשוב ורלוונטי להתמודדות יומיומית עם האתגרים הכרוכים בעבודה עם ילדים עם קשיים רגשיים-התנהגותיים. מחנכות שהחזיקו בתפקידים מיוחדים, או היו אחראיות השילוב בבית ספרן, גם אם היו חסרות רקע בחינוך מיוחד, הרגישו שהן קומפלטנטיות להתנהל עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים בהתבסס על ההכשרה הנרכשת במהלך הקריירה או בהתבסס על הניסיון שהן רוכשות תוך כדי תנועה.

(ב) יחסים עם הורי התלמידים המשולבים מהווים אתגר נוסף עבור המחנכות. המחנכות רואות את עצמן חלק מהמשולש ילד-משפחה-בית ספר. הן הציבו את צרכי הילד במרכז אותו משולש והדגישו שהצלחת השילוב של התלמידים תלויה בשיתוף הפעולה עם הורים.

המחנכות חילקו את ההורים של התלמידים לשלושה סוגים מרכזיים: הורים ממשפחות "מורכבות", הורים "המרוכזים בעצמם" ו"ההורים הטובים". ככלל, האבחנות הללו שעשו המורות היו אבחנות שניזונו גם מתסריטים חברתיים מעמדיים. כך למשל, **משפחות "מורכבות"** היו בעיקר משפחות של הורים ממעמד סוציאקונומי נמוך, אופיינו דרך פתולוגיות שונות כאשר ההורים תוארו כמתמודדים עם קשיים נפשיים, התמכרויות, התעללות במשפחה ופעילות פלילית. הורים אלו גם תוארו כחסרי אמון בבית הספר - דבר הפוגע בשיתוף הפעולה שלהם.

מנגד, ההורים ממעמד סוציו אקונומי בינוני-גבוהה, שהתנהגות שלהם תוארה כפוגעת בשיתוף הפעולה, נחלקו בעיני המחנכות לשני סוגים: **להורים המרוכזים בעצמם** והורים שמתוארים במונחים של "הורות הליקופטר" (Cline & Fay, 2020). הורים "מרוכזים בעצמם" תוארו כקרייריסטים, חומרניים, לעיתים חסרי אחריות ומגוננים יתר על המידה. הם הוצגו ככאלה המציבים דרישות בלתי סבירות לצוות החינוכי ומאשימים את בית הספר בקשיי הילדים, במקום לעודד את התלמיד להתמודד עם הקשיים באופן עצמאי. הורים שתוארו במונחים של "הורות הליקופטר" גם הם נוטים להפנות אצבע מאשימה כלפי בית הספר.

"הורים טובים" תוארו ככאלה הפועלים בשקיפות, משתפים במידע על האבחון של הילד, מוכנים שילדיהם יקבל טיפול תרופתי, מעורבים בחיי בית ספר של הילד ונמצאים בקשר עם הצוות החינוכי. הם הוצגו כמשתפי פעולה, מגויסים ומשקיעים בילדיהם.

פערים אפיסטמיים ורגשיים בין המחנכות להורים ביחס לתלמידים באו לידי ביטוי בציפיות מהילד, פרשנויות של התנהגותו ודרכי הטיפול בו. אומנם המחנכות לא היו תמימות דעים או חד משמעיות לגבי טיפול תרופתי לילדים, אך הן הביעו תסכול מכך שישנם הורים שמסרבים לשלוח לאבחון או לתת טיפול תרופתי או אחר שיכול לסייע לילדם. הדבר עלה במיוחד במקרים בהם התלמידים סבלו מבחינה חברתית. תלונות על הזנחה, התנגדות, אפטיה וחוסר קומפטנטיות עלו לגבי הורים גם ממעמד סוציו-אקונומי נמוך וגם בינוני-גבוהה.

התמודדות עם אתגרים הקשורים לניהול הקשר עם הורי התלמידים המשולבים. מחנכות בבתי ספר יסודיים דיברו על היחסים עם הורים בתדירות גבוהה יותר מהמחנכות בתיכונים, הן מבחינת ההיבטים השליליים והן מבחינת ההיבטים החיוביים של מאפייני ההורים והיחסים עימם. עבור מספר קטן של מחנכות מיומנות, העבודה עם הורים התחדדה והשתכללה במהלך הקריירה שלהן. מחנכות אלה הדגישו את החשיבות של יחסי אמון, שקיפות ובמיוחד רגישות לאופן בו האמירות של המחנכת על הילד עשוי להתפרש בעיני הוריו כמו גם הענקת ערך לידע של הורים ותפקידם במשולש מורה-הורה-ילד.

(ג) אתגרים הקשורים למסוגלות מוגבלת להשפיע על מצבו של התלמיד המשולב

המחנכות גם ביסודי וגם בעל יסודי הרגישו שיכולתן לייצר שינוי חיובי בחיי הילדים עם קשיים רגשיים התנהגותיים ולהשפיע על רווחת תלמידים אלה מוגבלת והיא תלויה יותר במאפייני התלמיד, אופי המוגבלות שלו ומשפחתו. עם זאת, המחנכות ביסודי ביטאו תחושת סוכנות ומסוגלות חזקה יותר: הן ראו ילדים צעירים כגמישים ונתונים להתערבות. הן גם ביטאו עמדה חיובית יותר ביחס לשילוב ותפסו את עצמן כנהנות מהאתגרים הכרוכים בשילוב ילדים עם צרכים רגשיים התנהגותיים ייחודיים. מחנכות בעל יסודי הרגישו בדידות, חששו לבקש סיוע, היה להן פחות זמן, והן הביעו חוסר אונים מול תלמידים שמאחרים ונעדרים באופן קבוע.

התמודדות עם אתגרים הקשורים למסוגלות מוגבלת: רוב המחנכות דיברו על שינוי והתפתחות מקצועיים ביחס שלהן לשילוב ובחויית השילוב עצמה שבאים עם ההתנסות. המחנכות תפסו את עצמן עם הזמן כיותר גמישות, סובלניות, מקבלות, בטוחות בעצמן, סמכותיות, מודעות לעצמן, מסוגלות לאלתר ופחות "מקובעות" בכל הנוגע להתמודדות עם התנהגויות מאתגרות של תלמידים. חלקן קישרו בין שינויים אלה לבין הפיכתן לאימהות. חוויה זו תורגמה לרכישת דרכי התמודדות חדשות עם תלמידים עם קשיים רגשיים התנהגותיים.

לסיכום, האתגרים שהציגו מלמדים שמיומנויות וכלים שנדרשים לבצע פרקטיקת שילוב אינם בהכרח נלמדים דרך הכשרה פורמלית ואינם נשענים על גוף ידע ממוסד המיועד למורות-מחנכות. כל אלה מתפתחים בהדרגה במהלך הקריירה של המחנכות דרך ניסיון ממשי ומתבססים במידה רבה על אינטואיציה וסט של תכונות אישיות ומיומנויות תקשורת שיש להן. אין זה אומר שהמחנכות לא חשות תסכול ועומס נוכח המגמות הרחבות של שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר "רגילים". תחושות אלה באות לידי ביטוי גם במערכת היחסים עם הורים כאשר המחנכות מותחות ביקורת על הורות שנתפסת כ"מזניחה" ביחס לביצוע אבחונים פורמליים וטיפוליים תרופתיים ואחרים, חוסר שקיפות וחוסר שיתוף פעולה.

שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים, וספציפית עם קשיים רגשיים-התנהגותיים, נתפס אומנם כערך חברתי חשוב ומאומץ על ידי המחנכות כציווי מוסרי, אך ה-'הכלה' מתפרשת כציווי אמורפי ורב משמעי ברמה של פרקטיקה ממשית בכיתה. המגמות התרבותיות של מדיקליזציה וצמיחה של המודל החברתי של מוגבלות אתגרו את ההתייחסות לתלמידים עם צרכים מיוחדים והביאו לשיח ערני לגבי אפשרויות לנרמול של חריגות, או לחלופין, פתולוגיזציה של מה שנתפס קודם לכן כנורמה. במצב כזה המחנכות כדמויות מפתח הניצבות בפני אתגרי השילוב לומדות פרקטיקת שילוב כמעין מומחיות הצומחת מניסיון ומגע קרוב עם תלמידים ומשתמשות במידה רבה בסט רחב של כלים סמי-טיפוליים, הוריים, אינטראקטיביים ורפלקסיביים, כלים הכרוכים בעבודה עצמית מתמדת, וכלים שנמצאים בשימוש גם ביחס לתלמידים "רגילים", כל זאת על מנת ליישר קו עם מגמת שילוב והכלה, תהיה משמעותה אשר תהיה.

המלצות

ההמלצות הנגזרות ממחקר זה מתחלקות לשתיים: המלצות מוסדיות והמלצות בנוגע לפיתוח ידע מקצועי של מחנכות.

ברמה המוסדית, עולה הצורך בצמצום הצפיפות בכיתות, וצורך בהרחבת המענים הטיפוליים-פסיכולוגיים בבית הספר. כיתות קטנות ויותר משאבים טיפוליים גם יתרמו להפחתת עומס העבודה של המחנכות ויאפשרו להן להקדיש יותר זמן לעבודה פרטנית עם הילדים המשולבים. כמו כן נדרשת השקעה במתקנים שישפרו את השילוב בבית הספר. בהתייחס לרמה המוסדית עלה גם הצורך להקדיש יותר זמן היוועצות עם יועצת בית הספר ואנשי מקצוע נוספים ותכנון לתווך הארוך.

ההמלצה המרכזית נוגעת לצורך בפיתוח מקצועי של המחנכות, הקניית ידע על מוגבלויות שונות ובעיקר על היבטים פסיכוסוציאליים התפתחותיים של ילדים. הכשרה כזו ראוי שתכלול היכרות עם קשיים רגשיים-התנהגותיים, זיהוי קשיים אלו והקניית כלים להתמודדות איתם במסגרת הכיתה. מרכיב נוסף קריטי להצלחת השילוב שחשוב שיכלל בהכשרת או השתלמות מורים, זה כלים לעבודה עם הורים.

הממצאים של מחקר זה גם מצביעים על הקשיים הייחודיים איתם מתמודדות מחנכות בתיכון ולכן יש לתת לכך מענה ייחודי.