

## **חוויות של הורים בוועדות זכאות ואפיון לאור רפורמת ההכלה וההשתלבות**

**שחר גינדי, אורלי נגרי, גלעד אבישר, אנסטסיה אולקין, אורית גילור, עדי דסקלו,**

**נעם יצחקי, רינת מיכאל, ריבה מנדל, גלי נאור זיידמן, ענת משה, חגית קציר,**

**מרסל קרוגר, אלונה רודד, פנינה שביט**

### **תקציר**

רפורמת ההכלה והשילוב נכנסה לשלב אופרטיבי בין חודש מרס לחודש יולי 2020, כאשר נערכו ועדות הזכאות והאפיון. תפקידן של ועדות אלו לשקלל את צרכיהם של התלמידים, לקבוע את זכאותם לשירותי חינוך מיוחדים ולקבוע את המסגרת המתאימה להם. המחקר הנוכחי בחן את האופן שבו הורים המשתתפים בוועדות חוו את ועדות הזכאות והאפיון לאור הרפורמה. שבעה עשר ראיונות נערכו עם הורים שהשתתפו בוועדות זכאות ואפיון במהלך התקופה. ממצאי המחקר מראים שהחוויה שחוו רוב ההורים בוועדות קשה. הורים רבים חווים את הוועדות כהליך בירוקרטי ומנוכר, ואת חברי הוועדה כלא רגישים לצורכיהם. הכימות, מתן מספרים לרמת הקושי של הילדים, עורר קושי רב וההורים ביקרו את שאלון הראמ"ה על כך שהוא אינו רגיש לשונות הבינאישית של תלמידים עם קשיים רבים ומגוונים, ודוחק הצידה חוות דעת של אנשי מקצוע מנוסים אשר מכירים את התלמידים לאורך שנים או אשר ערכו להם אבחונים מעמיקים. רוב ההורים מרגישים שהם מגיעים לתוך סיטואציה לא שוויונית זו ללא הכנה מספקת ולרוב ללא ליווי של איש מקצוע מטעמם. הורים רבים מרגישים שהאסימטריה ביחסי הכוח מאפשרת ליושבי ראש להטות את תוצאות הוועדה לפי צרכיהם. חשש זה עולה ככל שלהורים פחות גישה למשאבים, הן בהיבט הכלכלי, הן בידע ובקשרים. המרואיינים הביעו צורך לקבל מידע, הכוונה, ייעוץ ותמיכה, לצד תחושה שמערכת החינוך ככלל, וועדות הזכאות בפרט, מתקשים לספק צורך זה. במאמר זה מתוארות המלצות ספציפיות להכנת ההורים לוועדות. כמו כן, מומלץ לתת משקל לכל הגורמים המעריכים את תפקודו של הילד ולחוות הדעת המתייחסות למסגרת המתאימה

לו ביותר ולתמיכה הנדרשת, כאשר ציון הראמ"ה הוא רק אחד מגורמים אלה, אם בכלל. לאור תפיסת ההורים בנוגע לכניסת שיקולים זרים לוועדות, מומלץ להעביר את תפקיד יו"ר הוועדה לגוף חיצוני, כמו משרד המשפטים.

**מילות מפתח:** רפורמת ההכלה והשילוב, ועדות זכאות ואפיון, הורים לילדים עם מוגבלויות, יחסי הורים-מערכת

אילוצם של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים לוותר על שילובם במסגרת החינוך הרגילה אך ורק בגלל קשיים כלכליים שבהם נתונים ההורים הוא חמור, ואין להשלים עמו. אילוץ כזה פוגע בלב ליבו של השוויון המהותי, שביטוי בהסדר בדבר חינוך חינם מתגלם לשאיפה להעניק - על ידי חלוקת תקציבי החינוך - הזדמנות שווה לכל ילדה וילד בישראל למצות את הפוטנציאל הטמון בהם. אכן, מילדים עם צרכים מיוחדים, הנשלחים למסגרת של חינוך מיוחד ולא למסגרת של חינוך רגיל משיקולים תקציביים בלבד, נשללת הזדמנות זו, ותוצאה מפלה כזאת אין לקבל (בג"צ 2599/00 יתד - עמותת הורים לילדי תסמונת דאון נ' משרד החינוך).

משרד החינוך, כך נטען, אינו מכחיש למעשה כי התקציב לתלמיד עם לקויות בשכיחות נמוכה באוכלוסייה הלומד בכיתה רגילה, נמוך משמעותית מזה של תלמיד עם לקות דומה הלומד במוסד לחינוך מיוחד. התקצוב הבלתי-מספק של השילוב אף גורם להורים רבים, כך נטען, להסתפק בסופו-של-דבר במתכונת החינוך המיוחד, ולא להתעקש על שילוב שיחייב אותם לשאת בחלק מהוצאותיו (דורנר, 2009, עמ' 37).

## מבוא

הורות לילד עם מוגבלויות היא מורכבת, ומלווה פעמים רבות ברכבת הרים ריגשית (שביט וגילור, 2019). הצורך לקבל הכרה, זכאות ושירותים ממשרדי ממשלה שונים גורם למעמסה ריגשית ממגוון סיבות (Ryan & Quinlan, 2018; Lalvani & Hale, 2015). הורים לילדים עם מוגבלויות צריכים לנהל משא ומתן מורכב עם משרדי ממשלה, עם ועדות, עם אנשי מקצוע ועם סוכנויות שירות, והם חווים את החוויה פעמים רבות כנטל נוסף וכמעמסה ריגשית (Shearn & Todd, 1997). שירותים רבים נשענים על נכונותם ועל יכולתם של ההורים ליטול על עצמם תפקידי טיפול בלתי פורמליים (Raina et al., 2004). בהליכים בירוקרטיים עם בתי ספר, הורים מדווחים על תסכול מהטפסים הרבים שעליהם למלא, מהז'רגון שבו משתמשים צוותי בית הספר ומהצורך להילחם (Ryan & Quinlan, 2018; Hammond, Ingalls & Trussell, 2008). ניסיון רפורמה בקנדה הראה שהורים עדיין מרגישים שלא ניתן להם מספיק מידע על השירותים השונים, ושהקרב לקבלת שירותים נמשך (Tétreault et al., 2014). מחקר זה בחן את חווית ההורים לאור הרפורמה בשירותי החינוך המיוחדים שהחלה בשנת 2018, ובאופן ספציפי את חווית ההורים בוועדות שפועלות כחלק מרפורמה זו.

## ועדת זכאות ואפיון - רקע

ועדות סטטוטוריות בחינוך המיוחד אינן ייחודיות לישראל והן מהוות חלק אינטגרלי מהחקיקה במדינות רבות. תפקידן לקבוע את רמת התפקוד והצרכים של התלמידים המופנים אליהן, את זכאותם לשירותי חינוך מיוחדים ואת הרכב סל השירותים שיקבלו. מחקר משנת 1986 בחן את חוויותיהם של הורים בוועדות מסוג זה בקנדה, שם הן מכונות Identification Placement and Review Committee והתייחס בעיקר לקשיים בתיווך הרב-תרבותי של הורים. בארה"ב, הובעה ביקורת על חוסר האחידות של ועדות הזכאות (eligibility committees) בקביעת חינוך מיוחד לתלמידים (Frey, 2019). בישראל, גינדי, ליס וברכה (2018) בחנו את האופן שבו ועדות מקבלות החלטות לגבי השמה של תלמידים על הרצף האוטיסטי ומצאו שככל

שהמצב הסוציאקונומי של המשפחות נמוך יותר, כך המסגרת סגרגטיבית יותר, מעבר למשתנים "אובייקטיבים" כמו אינטליגנציה.

ראשיתה של החקיקה בחינוך המיוחד בישראל בשנת 1988, כאשר חוק החינוך המיוחד הועבר מתוך מטרה לבסס באופן חוקתי את השירותים והמסגרות שתלמידים זכאים להם, ובו בזמן לאפשר התערבות משפטית בהליכים המנהליים וכך להבטיח את תקינותם (גומפל, 1999). החוק ביטא שינוי בתפיסה כלפי ילדים עם צרכים מיוחדים (כפי שכונו אז ילדים עם מוגבלות), מתוך ראייתם כאנשים עם יכולת למידה, שלהם זכות לקבל כלים להתקדם ולהשתלב בחברה (זקס, לוין וויסקופף, 2015).

בשנת 2000 התקבל התיקון הראשון לחוק, אשר קידם את עיקרון השילוב ודרש הלימה בין המטרות המוצהרות של חוק החינוך המיוחד לבין יישומן בפועל. בשנת 2002 התקבל תיקון מספר 7 לחוק ובו הוסדרה הזכאות של תלמידים עם לקויות להשתלב בחינוך הרגיל, תוך פרסום הנחיות מפורטות ליצירת תוכניות אישיות שיאפשרו לתלמיד הצלחה מרבית בשילוב. בשנת 2009 פורסמו מסקנות ועדת דורנר, שהמלצותיה התמקדו בשני עקרונות מרכזיים: מתן אפשרות בחירה לילד ולהוריו ככל שאפשר, וסל תקציב של הילד עצמו המותאם לתפקודו ויוקצה לו גם במקרה שהוא הועבר למסגרת בית ספרית אחרת (זקס, לוין וויסקופף, 2015). תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד (משרד החינוך, 2018, להלן - הרפורמה) נשען על מסקנות דוח דורנר (2009).

עיקר הרפורמה היה ביטול ועדות ההשמה וועדות השילוב והקמת ועדות הזכאות והאפיון במקומן (להלן - ועדות זכאות), שבראשן יעמוד נציג מוסמך של משרד החינוך במקום נציג הרשות המקומית. כוונת הרפורמה הייתה שמערכת קבלת ההחלטות תהיה פדגוגית בלבד. זאת בניגוד לעבר, כשנציגי הרשות המקומית הובילו במקרים רבים את הדיון בוועדות ההשמה ושיקולים מנהליים וארגוניים גברו לעיתים על טובת התלמיד. בוועדות הזכאות והאפיון אמורים להיות החברים הבאים: יושב ראש הוועדה – מומחה שהוא עובד משרד החינוך ויש לו ניסיון והכשרה בחינוך מיוחד, נציג רשות החינוך המקומית שהוא מנהל מחלקת החינוך או מי מטעמו, שני מפקחים כוללים של משרד החינוך, האחד מפקח כולל לחינוך מיוחד והאחר מפקח כולל

לחינוך רגיל או נציגיהם, פסיכולוג חינוכי לפי חוק הפסיכולוגים מטעם הרשות המקומית, הורה לתלמיד עם מוגבלות שימנה השר, מתוך רשימות שיגישו לו ארגוני ההורים לתלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך. נוסף על חברי הוועדה, שלהם זכות הצבעה, יוזמנו לוועדה הוריו של התלמיד ומי מטעמם להשמיע את טיעוניהם ולהגיש מסמכים וחוות דעת, איש צוות ממוסד החינוך שבו לומד התלמיד ואנשי מקצוע מתחומים שונים לפי הצורך, ובהם רופא מומחה או עובד סוציאלי, שאותם הוועדה רשאית להזמין להשתתף בדיוני הוועדה (משרד החינוך, 2018).

בפני הוועדה יש להגיש סדרה של "מסמכים קבילים" אשר כוללים תיעוד מפורט של ההתערבויות שנעשו במוסד החינוכי שבו לומד התלמיד, סיכום התוכנית האישית שהוכנה לתלמיד במסגרת זכאותו לשירותי חינוך מיוחדים, מסמכים קבילים על אבחנת המוגבלות של התלמיד, שאלון הפניה לוועדת זכאות ואפיון, שאלון רמת תפקוד, שאלון להורים, שאלון לתלמיד, בדיקות שמיעה וראייה עדכניות ומסמכים נוספים שההורים יכולים להוסיף באמצעות המוסד החינוכי (משרד החינוך, 2018).

בסמכות הוועדה לקבוע את רמת התפקוד ורמת התמיכה הנדרשת לתלמיד המופנה לדיון בוועדה וכפועל יוצא מכך, לקבוע את היקף סל השירותים של התלמיד אשר ישולב. הוועדה מסווגת את הילדים לארבע רמות תפקוד, שמהן נגזרת רמת התמיכה שיקבלו: רמות 1-2 מזכות את מרבית הילדים בשעות סיוע מינימליות במסגרת בית הספר, כמו טיפול והוראה פרטנית. רמות 3-4 מאפשרות להורים לבחור בין מסגרת חינוך מיוחד לסיוע בבית הספר הרגיל בקנה מידה רחב יותר ובעלות גבוהה יותר. קביעת הרמה מתבצעת באמצעות שאלון (להלן - שאלון ראמ"ה) לצוות ההוראה הכולל 180 שאלות, ממשיך בסיכום ממוחשב, ומסתיים בדיון ובהצבעה של חברי הוועדה. על נציג הרשות המקומית להעביר להורים את פרוטוקול הוועדה ואת פירוט השירותים שהתלמיד זכאי לקבל לא יאוחר מ-14 ימים מתום הדיון. במקרה שההורים מעוניינים לערער על ההחלטה, עליהם לפנות לוועדת השגה בתוך 21 יום מיום קבלת ההחלטה של ועדת הזכאות והאפיון (משרד החינוך, 2018).

תהליך הרפורמה החל בישראל במחקר חלוץ בצפון הארץ בשנת 2019, וזכה לביקורת רבה בעיתונות ובמדיה החברתית בטענה ששיקולים כלכליים ולא ענייניים מובילים את התהליך (קשתי, 2020). יישום החוק מעלה לעיתים קונפליקטים בין אנשי המקצוע השונים וכן בין ההורים לאנשי המקצוע. קונפליקטים אלו נובעים מראייה שונה של הגורמים את טובתו של התלמיד, מציפיות ואילוצים שונים של המערכות ומפערים בין הרצוי והמצוי. בניית מערכת של שיתוף פעולה וערוץ תקשורת פתוח בין המשתתפים תקדם את הטיפול ותגשר על פערים אלו, זאת מתוך ההכרה בזכותם של הורי התלמידים עם המוגבלות להיות מעורבים בתהליכי קבלת ההחלטות (איגל ומליחי, 2007; מנור-בינימיני, 2003). שמירה על מעורבות ושיתוף פעולה בין ההורים לבית הספר היא אחת ממטרות מערכת החינוך בכלל וממטרות מערכת החינוך המיוחד בפרט.

### **גישות להבנת מוגבלות וההנחות המובלעות בוועדות זכאות ואפיון**

המודל הרפואי של מוגבלות הוא מכלול הנחות תיאורטיות, שבו נעשה שימוש מובלע אך תדיר בתחום הבריאות (Retief & Letšosa, 2018). בצורתו הטהורה, המודל הרפואי הוא מודל גירעון או ליקוי. כלומר, המודל בוחן גיוון ושונות מבחינת מה שגוי, פתולוגי או חסר ומחפש תרופה או תיקון. לעומת זאת, המודל החברתי של מוגבלות טוען שנכות נגרמת מכישלונה הבוטה של החברה לספק את צורכיהם של אנשים עם מוגבלויות (Barnes, Shakespeare & Mercer, 1999). גישה זו אינה מכחישה שישנם הבדלים בין אנשים, בין שהם פיזיים ובין שהם נפשיים, אלא טוענת שטיבם ומשמעותם של הבדלים אלו תלויים באופן שאנו רואים ומפרשים אותם (Bogdan & Taylor, 1994). ועדות זכאות ואפיון מהוות צומת בין מודלים שונים של מוגבלות. מצד אחד, הוועדה שופטת מסמכים רפואיים כדי לקבל החלטה על זכאות באופן שתואם את המודל הרפואי. מצד שני, הוועדה פועלת בתוך הקשר חינוכי, המושפע בעיקר ממודלים הומניסטיים וחברתיים, במיוחד כאשר הדבר אמור ברפורמה שמבוססת על עבודתה של השופטת דליה דורנר (דורנר, 2002; 2009).

מסקירת הספרות ומעיון במסמכי משרד החינוך העוסקים בהליכים בוועדת זכאות ואפיון ניכר היעדר מערך תמיכה מובנה המעוגן בחוק, המספק מענה ראוי להורים לילדים עם מוגבלות בתהליכי קבלת ההחלטות בכלל ולקראת ועדת הזכאות בפרט (איגל ומליחי, 2007; משרד החינוך, 2018). כמו כן, חוויות הורים לילדים עם מוגבלות הוא נושא שנחקר רבות, אולם אין מחקר רב על חוויותיהם בדגש על זכאות ואפיון. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון באופן ממוקד את חוויית ההורות לילדים עם מוגבלות בוועדות הזכאות והאפיון. המחקר נועד לתרום להבנת התהליכים הרגישים והמורכבים כפי שתופסים וחווים אותם הורים לילדים עם מוגבלות, לספק משוב על תהליך הרפורמה וכן להוות תשתית בבניית תוכניות התערבות ותהליכים שיסייעו להורים בתהליך זה.

### **שאלת המחקר**

שאלת המחקר המרכזית היא: מהי חוויתם של הורים לילדים עם מוגבלות בוועדות הזכאות לאור רפורמת ההכלה וההשתלבות? שאלות נוספות שנבחנו: האם האופן שבו חווים ההורים את ועדות הזכאות והאפיון שונה מהאופן שבו הורים חוו בעבר ועדות השמה או שילוב? מי הם הגורמים המסייעים להורים לקראת ועדת הזכאות? כיצד ניתן לאפיין את תהליך ההכנה והליווי של ההורים לקראת השתתפות בוועדת זכאות ואפיון?

### **שיטת המחקר**

מחקר זה נערך על פי שיטת המחקר האיכותני המסתמך על מסורת המחקר הפנומנולוגית. המחקר האיכותני הוא שם כולל לכמה מתודולוגיות הבוחרות בתהליך חקר של הבנה כדי לחשוף ולתאר בעיה או תופעה חברתית או אנושית. על פי המחקר האיכותני-הקונסטרוקטיביסטי, המציאות נבנית על פי התנסויות של הפרט ובמשמעות שהוא נותן לקשריו עם העולם. לכן, על החוקר לשמוע את הסיפור של היחיד ולהתאים את אופי מחקרו לחוויות שמעלים הנחקרים. מדובר בשיטה אינדוקטיבית, שבה מוסקות מסקנות מהפרט אל הכלל.

זוהי שיטה המפרשת את הגדרת המציאות מתוך הדפוסים הקיימים בה ופרשנותם (שקדי, 2003).

הגישה הפנומנולוגית-הפרשנית העומדת בבסיס מחקר זה מנסה לחפש את המשמעות הרחבה והעמוקה שהאדם נותן לחוויה האנושית שחוהה. התופעה היא האירוע, כפי שמעובד בהכרתו של הפרט באמצעות זיכרונות, מחשבות, תחושות ועוד (שקדי, 2003). מחקר איכותני-פנומנולוגי הוא שיטה המתאימה למחקר זה בשל הדגש על הסובייקט ופרשנותו למציאות חיו כמקור הידע. על פי גישה זו, אפשר לומר שהמשמעות הניתנת לתופעה היא התופעה, ובמקרה זה, החוויה הסובייקטיבית של אימהות לילדים עם מוגבלויות ביחס לוועדות הזכאות והאפיון.

### **משתתפי המחקר**

לוח 1 מציג את מאפייני המרואיינות, כמו גם מרואיין אחד שהתראיין. גיל ההורים נע בין 35 ל-60 וגיל ילדיהם במערכת החינוך נע בין 4 ל-14.5. לילדי המרואיינים מגוון של אבחנות, הכולל שבעה הורים לילדים עם הפרעות ברצף האוטיזם (ASD), ארבעה הורים לילדים עם לקויות למידה ושלושה הורים לילדים עם הפרעות קשב. תשעה מהילדים היו בשילוב, חמישה בכיתות קטנות ועשרה במסגרות כוללניות. שניים מההורים היו נציגי הורים בוועדות זכאות ואפיון, כאשר לאחת מהנציגות בת עם אוטיזם שכבר אינה במערכת החינוך.

### **כלי המחקר**

מחקר זה נערך באמצעות ראיונות מובנים למחצה בהתבסס על הרקע התיאורטי ושאלת המחקר. הראיונות התנהלו תוך רגישות רבה לסיפורן האישי של האימהות ובהתאם לרמת הפתיחות של המרואיינות. לריאיון היה מבנה ידוע מראש, אולם האימהות נשאלו שאלות נוספות בהתאם להשתלשלות הריאיון לצורך הבנת הנרטיב השלם. הודות לכלי זה אפשר לגלות גמישות במהלך הראיונות מבלי לדבוק בשאלות שהוכנו מראש, לתת מקום לסוגיות נוספות שעולות מהאימהות ולקבל תמונה הוליסטית של התופעה הנחקרת.

בתחילת הריאיון, הוצג בפני האימהות נושא המחקר והן התבקשו לספר על הילד או הילדה שלהן. השאלות הבאות ביררו את הידע שלהן על אודות הזכאות והזכויות של הילדים בחינוך המיוחד - מה הן יודעות על ועדות הזכאות, ואם נכחו בעבר בוועדת השמה או שילוב. בהמשך, ביקשנו להבין מה התחושות שלהן לגבי הוועדה: האם הן מרגישות שיש להן שליטה בתהליך או בקבלת ההחלטות? מי הם הגורמים המסייעים להן לקראת הוועדה בבית הספר ובכלל? מהם מקורות הכוח של האימהות, וכיצד הם באים לידי ביטוי לפני הוועדה ואחריה? כמו כן, הן נשאלו מה הייתה החוויה שלהן בוועדה עצמה.

### הליך המחקר

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה של המכללה האקדמית בית ברל, האימהות אותרו בכמה אופנים: באמצעות פנייה כללית ברשת חברתית ועל ידי מדגם כדור שלג (Goodman, 1961), על ידי היכרות אישית עם כמה אימהות ועל ידי הפנייה של אנשי מקצוע בתחום. הפנייה נעשתה באמצעות מכתב פנייה אשר הסביר את זכויותיהן והן התבקשו לחתום על כתב הסכמה מדעת. הראיונות נערכו באמצעות ועידות וידאו באינטרנט (זום) או פנים אל פנים, ונמשכו בין 40 דקות לשעתיים. בחלק מהמקרים המרואיינות הוקלטו ולאחר מכן ההקלטות תומללו, ובחלק מהמקרים הראיונות תועדו בכתב יד והוקלטו למחשב לאחר מכן. בתחילת כל ריאיון הובהר למרואיינות שהאנונימיות שלהן תישמר בקפדנות ופרטים מזהים עליהן לא ייחשפו, תוך הדגשת תודתם של החוקרים על תרומתה הרבה של כל מרואיינת למחקר. ארבעה עשר מראיינים שונים התגייסו לעריכת הראיונות, מתוכם 11 בעלי תואר שלישי ושלושה בעלי תואר שני. לכל המראיינים רקע ארוך שנים בחינוך המיוחד וחמישה מהם הם פסיכולוגים מומחים.

### ניתוח הנתונים

תמלילי הראיונות הועלו לתוכנת ניתוח איכותנית (Atlas.ti, version 7.5.6), ונותחו תמטית בהתאם לקווים המנחים של ברון ואחרים (Braun et al., 2019). תחילה, הכותב הראשון והשני קראו את התמלילים שוב ושוב והעמיקו בהם. לאחר מכן, הם החלו להפיק קודים

התחלתיים, זיהו, בחנו וערכו תמות-על ותמות-משנה. נעשה שימוש בהשוואות שיטתיות כדי לשפר את הקוהרנטיות ואת העקביות של המחקר. על שלושת הראיונות הראשונים הכותבים עברו זה אחר זה ותוצאות שני הניתוחים הושוּו כדי להגיע למטריצת התמות שבה נעשה שימוש כדי לנתח את שאר הראיונות. שיטה זו של טריאנגולציה נועדה לחזק את תקפותם ואת אמינותם של הממצאים (Leech & Onwuegbuzie, 2007; Levit et al., 2018).

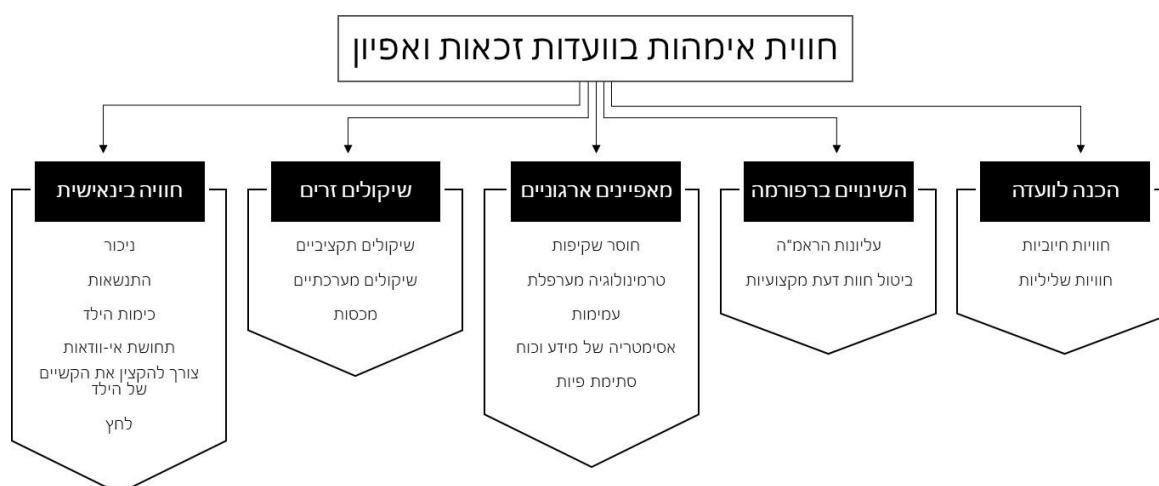
לוח 1: מאפייני המרואיינות

| מוראיינת<br>(שם בדוי) | מגדר | גיל | השכלה      | שפת אם | מצב<br>משפחתי | משלח יד      | אזור    | גיל הילדים | מגדר<br>אבחון<br>הילדים | סוג מסגרת                     |
|-----------------------|------|-----|------------|--------|---------------|--------------|---------|------------|-------------------------|-------------------------------|
| ענבל                  | נ    | 42  | 12 שנ"ל    | עברית  | אלמנה+2       | סיעוד        | צפון    | 14         | נ                       | בי"ס מיוחד                    |
| תמר                   | נ    | 46  | תואר שני   | עברית  | נ+2           | חופשי        | מרכז    | 11         | ז                       | שילוב                         |
| שלומית                | נ    | 50  | תואר שלישי | עברית  | נ+3           | חינוך        | מרכז    | 12.5       | ז                       | שילוב                         |
| מיכאלה                | נ    | 60  | תואר שני   | עברית  | יחידנית       | חינוך        | מרכז    | 14.5       | ז                       | כיתה קטנה                     |
| גלית                  | נ    | 46  | תואר שני   | עברית  | נ+2           | חינוך        | דרום    | 14         | נ                       | שילוב, כיתה קטנה              |
| חנן                   | ז    | 44  | 12 שנ"ל    | עברית  | נ+3           | שירותים      | מרכז    | 5.5        | נ                       | גן שפתי                       |
| נעמי                  | נ    | 51  | תואר ראשון | צרפתית | ג+5           | חינוך        | מרכז    | 9,7        | ז+נ                     | שילוב                         |
| אביגיל                | נ    | 43  | תואר שני   | עברית  | נ+3           | חינוך        | ירושלים | 6.5,10,13  | ז+נ+ז                   | כיתת תקשורת, שילוב, גן תקשורת |
| מיכל                  | נ    | 42  | 12 שנ"ל    | עברית  | יחידנית       | הסעדה        | שרון    | 6 (8)      | ז                       | שילוב                         |
| שני                   | נ    | 35  | 12 שנ"ל    | עברית  | נ+3           | עצמאית       | צפון    | 4,5        | ז+נ                     | גן שפתי, גן שפתי              |
| אסנת                  | נ    | 49  | 12 שנ"ל    | עברית  | נ+2           | שיקום        | מרכז    | 6          | נ                       | גן שפתי                       |
| רויטל                 | נ    | 45  | תואר שני   | עברית  | נ             | חופשי        | מרכז    | 9          | ז                       | כיתה קטנה                     |
| רונית                 | נ    | 44  | תואר ראשון | עברית  | נ+2           | חינוך        | צפון    | 9,6        | ז+ז                     | שילוב בגן, כיתת תקשורת        |
| מור                   | נ    | 50  | תואר שני   | עברית  | יחידנית       | חינוך        | מרכז    | 12.5       | ז                       | בית ספר מיוחד                 |
| אפרת                  | נ    | 45  | תואר שני   | עברית  | נ+3           | חופשי        | דרום    | 6,4        | ז+נ                     | גן תקשורת, סייעת בגן רגיל     |
| איריס                 | נ    | 41  | תואר ראשון | רוסית  | נ+3           | אדמיניסטרציה | מרכז    | 12         | ז+נ                     | שילוב, בי"ס מיוחד             |
| פרח                   | נ    | 57  | תואר ראשון | עברית  | נ+4           | חינוך        | דרום    | 24         | נ                       | בי"ס מיוחד                    |

Autistic Spectrum Disorder - ASD - הפרעה ברצף האוטיזם  
 כו"ח - כבדי שמיעה וחירשים  
 Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder - ADHD - הפרעת קשב  
 ל"ל - לקות למידה

## ממצאים

הרושם הכללי שעלה מניתוח 17 הראיונות הוא שמרבית ההורים עוברים חוויה קשה ומטלטלת בוועדות הקובעות זכאות והשמה באופן כללי ושהרפורמה האחרונה הערימה קשיים נוספים. סרטוט 1 מציג את התימות שעלו בניתוח האיכותני. ניתן לראות שעלו חמש תימות מרכזיות בניתוח: חוויה בינאישית, שיקולים זרים, הפרט מול המערכת, השינויים ברפורמה והכנה לוועדה, כאשר כל תימה מורכבת ממספר תימות משנה. בהמשך הדו"ח יפורטו תוכן של כל אחת מהתימות וחומרי הראיונות אשר הובילו למסקנות.



## תרשים 1: תוצאות הניתוח האיכותני

### חוויה בינאישית

הורים מגיעים לוועדות הזכאות והאפיון במצב רגיש. הורים רבים מדווחים שהם מרגישים לחץ רב, שמדובר בוועדה הרת גורל לעתיד ילדם ושאלם לא ייצגו את האינטרסים של ילדיהם בצורה הטובה ביותר, הם לא יתפתחו בצורה הטובה ביותר ואולי אף יסבלו ללא צורך. לנוכח רגישות זו, הורים רבים חווים את הוועדות כהליך בירוקרטי ומנוכר ואת חברי הוועדה כמי שאינם רגישים לצורכיהם. הצורה שבה הוועדה מדגישה את כימות צורכי הילדים עומדת בניגוד חריף לעדינות של מצבם הנפשי של ההורים. הורים רבים מרגישים שהכימות מאלץ אותם להקצין את מצבם של הילדים, אולם הם משלמים על כך מחיר רגשי משמעותי.

## הרגשה של ניכור

רבות מהאימהות תיארו התנהלות שמתאפיינת במרחק רגשי מההורים ומתחושותיהם, וחוסר היענות לטיעונים שהעלו ולצורכיהם. אפרת, אמא לשני ילדים עם אוטיזם, מתארת: "הייתה תחושה נורא קרה. זה הרגיש כאילו, כמו שאמרתי, הם באו לעשות וי, ולא באמת הייתה נכונות להבין את מורכבות המקרה הספציפי שעומד מולם". גם מור תפסה את חברי הוועדה כקרים ולא מעורבים: "ישב פסיכולוג מחוזי שאין לו מושג מימינו ומשמאלו. רק קורא מדפים. נציג הורים סתמי". חנן, האב שהתראיין למחקר, תיאר את הוועדה כהליך בירוקרטי נטול רגש: "כמו איזה משהו... בירוקרטי". ענבל הדגישה תחושה של חוסר קשב ועניין מצד חברי הוועדה: "את יושבת והם רובם בטלפון, בהודעות. אפילו לא מסתכלים עלייך, לא מקשיבים". ושלומית אמרה: "היה שמה משהו מאוד, מאוד קר ומנוכר בכל הדבר הזה". אביגיל אף הסבירה שלאור הקור והניכור היא מגיעה לוועדות עם שכבת הגנה: "אני מגיעה עם שריון. או יש לי חבר שאומר שהוא מגיע לכל הוועדות עם פקקי אוזניים. כאילו, שיידברו והוא יוסיף. אומר את המשפט שלו ויוצא".

## התנשאות וחוסר רגישות

בוועדה של אנשי מקצוע שאליה מגיעים הורי תלמידים ישנם באופן בלתי נמנע יחסי כוח כאשר הורה עשוי להרגיש שהוא נמצא תחת מבטם המפקח של נציגי המשטר. בתוך הקשר זה, יש צורך בזהירות וברגישות רבה מצד חברי הוועדה. מספר לא מבוטל של אימהות חוו חוסר רגישות וסיפרו שהחווייה הבינאישית בוועדה לוותה בתחושה של התנשאות מצד חברי הוועדה, שלדבריהן התייחסו אליהן או לשאלותיהן בביטול, כפי שתיארה זאת ענבל: "באו בגישה מאוד שיפוטית, הם יודעים, הם קובעים, הם טרחו להגיד לי: מה את כזו צעירה? את האימא? מה יש לך כזו ילדה גדולה?" אצל שני התעוררה ההרגשה שהיא צריכה להצדיק את עצמה: "ההרגשה מנציגת משרד החינוך [היא] למה אתם חושבים שמגיע לילד שלכם? כאילו מישהו בוחר. נראה לך שאנחנו בוחרים שהילד שלנו יהיה בחינוך מיוחד?" שלומית דיווחה שבן זוגה היה זה שנפגע מהאופן שבו אחת מנציגות הוועדה דיברה על ההתקדמות של בנם ביחס

להשקעה של האם: "בן הזוג שלי אחר כך אמר שהיה לו מאוד, מאוד קשה לשמוע [שחברת הוועדה] אמרה שעם כל העזרה שהוא מקבל ועם כל מה שאימא שלו נותנת לו וזה המצב שלו".

### **הקצנה של הקשיים של התלמידים**

הורים רבים הביעו את תחושתם שהוועדה מקצינה את קשיי הילדים או מאלצת אותם לעשות זאת. כפי שאמרה מור בפשטות: "תחושה שהקצינו את מצבו." שלומית מתארת את הדילמה העומדת בפני הורים בין החלקים הריגשיים שלהם לבין החלקים הפרוצדורליים וההבנה של המשחק הבירוקרטי: "יש איזה מין קו כזה דק בוועדות, שאתה מצד אחד רוצה להעצים את הבעיה כדי שתהיה לך זכאות לכל מיני דברים, ומצד שני אתה לא רוצה להעצים את הבעיה יתר על המידה, שלא יגדירו אותו ככה, שזה לא יפגע בו".

מיכל, אמא לתלמיד כבד שמיעה, הדגישה שהקצנת קשיי הילדים היא מסר בירוקרטי בכך שהיא מזכה אותה בנקודות שהיא כלל אינה מבינה את משמעותן (ראו הרחבה על תחושת העמימות וחוסר הנגישות בהמשך): "להגיע לוועדה בתחושה שצריך להעצים את החולשות של הילד ולדבר רק שלילי על מנת לזכות בנקודות שלא מובנות עד היום". שלומית הוסיפה שהכינו אותה לפני הוועדה להקצין את קשיי הילד, ולמרות שנציגת העמותה שהכינה אותה הגיעה עם כוונות טובות לתת לבנה את השירותים הטובים ביותר, היא לא תמיד לקחה בחשבון את המחיר הריגשי שאמא כמו שלומית צריכה לשלם: "להגדיר אותו בצורה מסוימת, אני משלמת בשביל זה מחירים רגשיים שלא מתאים לי להיות שמה בכלל".

### **חוויית לחץ**

הורים רבים סיפרו על חוויית הלחץ והחרדה שליוותה אותם לפני ההגעה לוועדה, ותיארו את האופן שבו ההשתתפות בוועדה הגבירה תחושה זו. כך, לדוגמה, אפרת הרגישה שמדובר בגזר דין של ממש: "באנו ברעדה, ממש. אני לא יודעת. אני, אני הייתי בסטרס נוראי. אני הרגשתי שה... הגורל של הבן שלי על המאזניים בעצם. זו הייתה חוויה מאוד לא נעימה". אביגיל משתמשת במונחים קיצוניים כמו פוסט-טראומה על החוויה שלה בוועדה, וזקוקה

לחוויה מתקנת שתמחק את הזיכרון הקשה: "זה כאילו לעשות טיפול בפוסט-טראומה באופן מיידי כדי למחוק את החוויה הזאת מהזיכרון, להמתיק אותה. זו חוויה מחרידה". אפרת הייתה מופתעת מכך שבן זוגה, שהוא אדם חזק ורציני, פחד מהוועדה, ונמנע להרחיב מעבר לדרוש כדי שלא ייגרם נזק: "אני תופסת גם ממני וגם מבעלי, שנינו אנשים מאוד אינטליגנטיים. בעלי גם רופא מאוד מצליח והרגשנו שם כמו שני ילדים קטנים ומבוהלים. זה היה פשוט נורא". היא גם דיברה על אשמה המסתתרת מתחת ללחץ שהיא חוותה, חשש שאם היא לא תצליח לייצג את הצרכים של בנה על הצד הטוב ביותר בפני הוועדה, הוא לא יקבל את מה שהוא צריך, לא יתקדם באופן אופטימלי והיא תרגיש אשמה.

### תחושת אי-ודאות

תחושה מרכזית נוספת שהורים הדגישו בחווייתם הייתה אי-ודאות. כך, לדוגמה, שני הבינה שציון הראמ"ה שבנה יקבל הוא שייקבע אם יהיה זכאי לשירותים מסוימים. אי-הוודאות שלה לגבי הציון שילדה יקבל העלה את רמת החרדה שחוותה בהגיעה לוועדה: "הלחץ הוא – אם מקבלים ילדים שפתיים ראמ"ה 2 או 1 [הוא] לא זכאי לחינוך מיוחד". פרח הצביעה על הסתירה שבמסרים המועברים להורים לגבי מידת אחריותם ויכולתם להיות שותפים להחלטות לגבי ילדיהם, וכן לליקויים הנובעים מכך: "יש מסרים כפולים להורים – אל תתערבו, מצד שני, אתם האחראים הבלעדיים. יש הרבה דיסאינפורמציה, הרבה חוסר מקצועיות של המערכת". הוועדה פועלת בתוך הקשר חינוכי רחב, ובמובן זה אין דינו של הורה שעובר ועדה במעבר בין כיתה ג' לכיתה ד' לבין מורה שילדו עובר מגן לחינוך יסודי או בכל מעבר אחר של מסגרת. כפי שאביגיל מדגימה בציטוט הבא, כאשר ועדת הזכאות היא במעבר בין מסגרות, רמת אי-הוודאות והלחץ שבה נמצאים ההורים גדלה:

הורים רגילים, יש להם בחירה בין שלושה בתי ספר, הם יודעים את זה

בפברואר, ובמרס/אפריל הם כבר יודעים באיזו כיתה הילד שלהם יהיה. רק

אנחנו, זה הכול נעשה במחשכים, ואנחנו צריכים לשבת באי-ודאות הזאת,

כשגם ככה אנחנו חיים באי-ודאות תמידית עם האוטיזם וזה פשוט עינוי,

ממש עינוי.

נעמי מוסיפה שתחושת אי-הוודאות לא מסתיימת עם סיום הוועדה, ושלאחר מכן קשה מאוד להבין מהו האופן שבו אפשר לנצל את השעות שהתלמיד קיבל: "יש את הצרכים של הילד - ריפוי בעיסוק או קלינאית תקשורת, אבל [אם בבית הספר] יש לך רק הוראה מתקנת, אז מה את עושה? איך בדיוק יש פה שילוב? איך בדיוק יש פה רפורמה? כאילו, זו פשוט בדיחה".

### כימות

לנוכח מצבם הריגשי המורכב של ההורים, ההרגשה המלווה רבים מהם היא שמדובר בוועדה המכמתת את מצבו של הילד לכדי מספר. הוועדה רצופה במספרים: פער לימודי בשנים, ציוני אינטליגנציה ומספר האפיון של הילד. מאז הרפורמה עלתה חשיבותו של מספר אחד מעל כולם - ציון הראמ"ה שהילד יקבל בתור המספר הקובע את תוצאת הוועדה. מיכל מביעה את המחאה שלה כלפי גישה מכמתת זו: "שיסתכלו על ילד כילד ולא כמספר, ושלא יגרמו להורה להתנצל". שלומית מסבירה עד כמה ציון הראמ"ה הפך את הוועדה לכמותית אף יותר: "יש את המספרים האלה, עם איזה מספר הוא יגיע לוועדה ועם איזה מספר הוא יצא מהוועדה. עכשיו, זה מאחד עד ארבע אז זה עוד יותר. זה literally (באופן מילולי) כמותי".

### חווייה חיובית

מתוך 17 המרואיינות, שתיים דיברו על חוויה חיובית בוועדות הזכאות והאפיון ואחת מהן, מיכאלה, אפילו תיארה חוויה מתקנת ביחס לוועדת ההשמה הקודמת. מיכאלה תיארה את ועדת ההשמה שהייתה נהוגה בעבר כחווייה של ניכור והתנשאות, אך היא חשה שיפור ניכר בוועדת זכאות ואפיון שבה השתתפה לאחר הרפורמה:

(על ועדת ההשמה) זו הייתה אחת החוויות הכי קשות שיש לי. הגעתי יחידה

מול רבים. נמצאת גם יו"ר שחושבת שהיא יודעת הכול. פסיכולוגית

שמהנהנת, אבחון שהפסיכיאטרית חושבת שהיא יודעת שיש לבן שלי קוד

57 והוא צריך ללכת לבית ספר להפרעות קשות. ועדת זכאות ואפיון - הגעתי בימי הזום. הייתה תחושה טובה. הקריאו בקצרה ממצאים שעבדו עליהם (במשך) שעות אנשי מקצוע. הייתה אווירה נינוחה וטובה, ואז אמרו לי: את יודעת, לבן שלך יצא ראמ"ה מאוד גבוה. לא לקחו בחשבון שהוא לומד עם תיווך והוא עם המון ליקויים.

רויטל תיארה תחושה של מקצועיות, ושהמסר של השופטת של דליה דורנר לגבי בחירת ההורים את המסגרת לילדם עבר:

התחושה שלי הייתה חיובית מאוד. הוצגו בפניי אותם נציגי הוועדה, תואר בפניי השאלון וממצאיו, הגורמים המקצועיים נתנו את דעתם ונתנו מקום ומשקל לדעתה של המורה בהקשר הזה, אבל בעיקר הקשיבו להורים. ניכר היה שהם יקבלו את דעת ההורים כמעט בכל תנאי.

### **שיקולים זרים**

הורים רבים חשדו שהוועדות מתנהלות לפי שיקולים זרים, תקציביים ומערכתיים ולפי מכסות, שלדברי ההורים, משרד החינוך הציב בפני יושבי ראש הוועדות מתחת לפני השטח.

### **שיקולים תקציביים**

שלומית בוחנת את הנושא בצורה קרה ומחושבת, אבל בסופו של דבר הרגשתה קשה: "כולם מבינים שיש לנו פה עוגה מסוימת תקציבית וזה הכול עכשיו, אנחנו צריכים כאילו לשחק עם הכסף. ויש בזה משהו, אתה מבין? חוויה של שוק בשר". אסנת הביעה את תסכולה בצורה ישירה ובטה:

המערכת לא לטובתך. ארץ אוכלת יושביה שלא אכפת לה מהילדים שהם העתיד שלה, אכפת לה רק מתקציבים ובירוקרטיה. את רואה את האטימות, הקומבינות... את עושה הכול בשביל הילד והמדינה תחליט

בשבילך מה יהיה עם הילד שלך. חוק יבש ותקציב, זה מה שמעניין אותם ולא טובת הילד.

### שיקולים מערכתיים ומכסות

השיקולים המערכתיים הזרים שהורים סיפרו עליהם היו משני סוגים: (1) החלטות לגבי השמה הנובעות מזמינות בתי ספר וכיתות באזור הגיאוגרפי; (2) ניסיון להקטין את מספר התלמידים בחינוך מיוחד על פי מכסות שההורים חושדים שמשרד החינוך העביר ליושבי ראש הוועדות. אביגיל עוזרת להורים בהתמודדות עם מערכות חינוכיות. היא מספרת שבשיחה עם איש משרד החינוך הבינה את שיקוליו של בן שיחה מאחר שהיו לדעתה לטובת הילד, אך לנגד עיניו עמדו שיקולים מערכתיים שההורים לא היו מודעים אליהם: "צריך להחליט אם הילד יהיה בכיתת תקשורת או בשילוב יחידני. ושאלתי אותו אם יש לו שיקולים אחרים חוץ מאשר איפה לילד מתאים וזה בסוף, התברר, הסיפור".

שני גם חוששת ששיקולים מערכתיים שלא ידועים לה גוברים על שיקולים של טובת הילדים: "הכי חשוב זה הרפורמה, אז יהיו ילדים שיסבלו כמה שנים, זה מרגיש כאילו כלכלנים מנהלים את הרפורמה הזאת ולא אנשי חינוך". כאשר טובת הילד לנגד עיני הוועדה, ההסתכלות היא על הצרכים. פרח, נציגת ההורים, הרגישה לפעמים שההסתכלות היא מערכתית ולא אינדיבידואלית: "האינטרס של משרד החינוך בוטה ברמות מקפיצות. החוויה השנה הייתה שהם אמרו (בוועדה) איך אני אתן לילד כזה? בואו תראו איזה מקרים יהיו לי היום. זה לא אמור להיות השוואתי". לפי אפרת, ניהול הוועדה הוא מגמתי. לדבריה, כאשר הכיוון היה למתן שירותים נוספים, יושבת הראש ניסתה להשתיק את הוועדה: "יושבת הראש פשוט... סתמה פיות".

תמר היא נציגת הורים בוועדות זכאות ואפיון. היא סיפרה שראתה לפחות יושבת ראש אחת שבאופן מגמתי תלמידים שהגיעו אליה יצאו ללא זכאות: "שורה של תלמידים שהגיעו לוועדה עם ראמ"ה שתיים שביקשו לקבל העלאה של ראמ"ה כדי שתהיה בחירת הורים למסגרת קטנה או למסגרת מיוחדת מצאו את עצמם יוצאים מהוועדה עם ראמ"ה אפס, לא זכאי לשירותי חינוך

מיוחדים". תמר מדווחת גם שלדעתה יושבי הראש קיבלו הנחיות לשנות את מגמת הגידול בשירותי ובתקציבי חינוך מיוחד: "במשך תקופה מאוד ממושכת קיבלו הנחיות יושבי ראש הוועדות ליישר את העקומה, להנמיך ראמ"ה. ראיתי את זה בוועדות שאני יושבת בהן". פרח היא נציגת הורים בוועדות, והיא מדווחת שהיא נאבקה באינטרסים הנסתרים של יושבי ראש הוועדות. היא קיבלה רושם שיש מכסות שצריך לעמוד בהן: "היו לנו ימים כאלה כי הלחץ שמופעל על הוועדה הוא בלתי נסבל והם כנראה קיבלו מכסות. אסור היה להגיד את זה, אבל אנחנו חוונו את זה". מראיינת: איך זה בא לידי ביטוי? פרח: "בסירוב לתת זכאות". לדבריה, חברי הוועדה מקבלים החלטות תחת אילוצים והנחיות לצמצום הזכויות, ואילו היא "מארגנת" את חברי הוועדה כך שההצבעה של החברים תאפשר אישור זכאות: "אנחנו מודעים לכך שחברי הוועדה הם בסיטואציה קשה של הנחיות מלמעלה, של 'אקדח אל הרקה' של להוריד את מספר הזכויות".

### **מאפיינים ארגוניים**

תמה נוספת שעלתה בראיונות נגעה לחוויה של הפרט לעומת המערכת בוועדות הזכאות והאפיון. תמות המשנה כללו התייחסות לחוסר שקיפות, לעמימות, לשימוש בטרמינולוגיה מעורפלת, לאסימטריה של מידע וכוח ולמלחמה וצדק חברתי.

### **אסימטריה של מידע וכוח**

כאשר אימא יושבת מול ועדה של מומחים, מבחינתה מדובר בחוויה בלתי שגרתית, בעוד המומחים יושבים בעשרות ועדות זכאות ואפיון. באופן בלתי נמנע, נוצרת אסימטריה של מידע וכוח. המעמד של אנשי המקצוע מציב אותם בעמדה היררכית של כוח מול ההורים, עמדה שבה הם נותנים וההורים מקבלים. כמו כן, לחברי הוועדה ידע רחב הרבה יותר לגבי אופן העבודה של בתי ספר ושל החינוך המיוחד, עובדה המציבה את ההורים בעמדת נחיתות. כנציגת הורים בוועדות, פרח רואה שאסימטריה זו מנוצלת כדי למנוע מילדים שירותי חינוך מיוחד, באמתלה שלא מוצו האפשרויות בחינוך הרגיל:

מגיעים לוועדה ויושבות היו"רית והמפקחת מהחינוך המיוחד ומהחינוך הרגיל ושואלים אותם, את ההורים, איזה מיצוי נעשה? מאיפה ההורים צריכים לדעת מה זה מיצוי... אם לא נעשה מיצוי מלא וההורים רוצים שהילד יחזור בכל זאת לחינוך מיוחד, נציגי משרד החינוך אומרים שלא נעשה מיצוי ומחזירים לבית ספר (רגיל).

חוויתיה של איריס בוועדת הזכאות מעידה על חוסר האונים שאימהות מרגישות בשל חוסר ידע, חוסר כוח והטלטלות בין הגופים הבירוקרטיים השונים: "[הפסיכולוגית] זאת שהמליצה על בית הספר. אני לא הייתי יודעת שקיים דבר כזה. אף אחד לא נתן לי אינפורמציה". חוסר האיזון בידע וכוח מאפשר לחברי הוועדה לבצע מניפולציות שונות על ההורים. נעמי מספרת שרצו לערוך את הוועדה בניגוד לנהלים, והיא נאבקה: "הפרו את הכללים, כי הרי לפני הוועדה אמורה להיות ועדה רב-מקצועית. הם ניסו לעשות איתי ועדה שרק אני מוזמנת. ושלחתי מייל ואמרתי סליחה, אתם לא פועלים לפי החוק, אתם אמורים לזמן אותי שבועיים מראש ואתם מודיעים לי יומיים מראש".

שני סיפרה שנאמר לה שאם תבחר בשילוב, לא יהיו אנשי מקצוע שיוכלו לספק את השירותים שהילד שלה זקוק להם: "אמרו שאם תבחרו ללכת לשילוב לא בטוח שתהיה לנו קלינאית תקשורת לתת לו. הם רומזים באופן חד משמעי שאם הילד שלך לא יהיה בחינוך מיוחד, לא בטוח שיהיה להם את הצוות המקצועי לשלוח לך". וברוח דומה, אביגיל מספרת שמנהלת שלא רוצה להכניס תלמיד לשילוב בשכבה מסוימת מספרת להורים סיפורי בדים כדי שיוותרו על הרעיון: "בדרך כלל מוכרים להורים איזה מין לוקש כזה, תראו, השכבה מלאה מדי, אני לא חושב שזה מתאים שבית הספר שלנו ישלב עוד תלמידים חדשים".

### **חוסר שקיפות ועמימות**

הורים רבים התלוננו על העמימות, על חוסר השקיפות ועל עומס הטרמינולוגיה שהופכים את החוויה ללא נגישה. אביגיל מבקשת שהתהליך יהיה שקוף יותר כדי שהורים יוכלו לקבל החלטה מושכלת: "שההליך יהיה שקוף, ברור, נגיש. לא ברור רק לעורכי דין, אלא ברור גם

לבנאדם מן היישוב - מה הוא עומד לעבור, כמה זמן תיערך הוועדה, פחות או יותר... מדובר פה בכסף. שיהיה ברור ושקוף מה הוא בוחר בכלל". ענבל מדברת גם היא על חוסר ההכנה לוועדות, ומדגישה את הקושי להבין את ציוני הראמ"ה: "אני חושבת שעל הוועדות צריך לעשות איזושהי הכנה, לשלוח חומר כתוב שיהיה ככה... משהו בשפה מובנת. את קודם כל צריכה להבין את המושגים, כל הראמ"ה, מה זה האפיון הזה". ציוני הראמ"ה מומרים לדרכי סיוע שונות שקשה מאוד להשיג עליהן מידע או להבין אותן. רונית מסבירה כמה קשה להבין זאת, ואיך שרשרת הידע עוברת בין הורים ולא בעזרת גורמים רשמיים: "עד שהבנתי את החישוב של השעות... 8.7 ש"ש, מה זה אומר בכלל? אף אחד לא יודע מה זה. עד שפניתי לנציגת הורים של הוועדות והיא הסבירה לי. זה מאוד עמום".

אימהות רבות תיארו חוויה של בלבול וחוסר אונים לנוכח מידע בסיסי הקשור בוועדה שלא נמסר להן לפני או הוועדה או במהלכה. גלי הוסיפה, שלצד החוסר במידע לגבי בעלי התפקידים בוועדה, נעשה שימוש במונחים מקצועיים ללא מתן הסבר: "ישבו בוועדה בעלי תפקידים שונים, אני אפילו לא יודעת את השמות של כולם, והשתמשו במונחים ובמושגים שלא את כולם אני מכירה". חנן הציע שבועדות יוצג בצורה ברורה יותר מה תפקידו של כל אחד מהנוכחים, ואם יש לו זכות הצבעה: "אולי להסביר קצת למי יש משקל. לדעת יותר בשקיפות מה התפקיד של כל אחד בקבלת ההחלטות. אם זה רק תפקיד ייצוגי או משהו או שבאמת יש לו חלק בהחלטה".

### **מלחמה וצדק חברתי**

לכאורה, הנושא של ילדים עם מוגבלויות אמור להיות נושא שעומד בראש מעייניה של מערכת החינוך, במטרה לעזור להורים ולתלמידים ולא להקשות עליהם. בפועל, רובם המכריע של ההורים שהתראיינו למחקר דיברו על הרגשה של מלחמה ברשויות על זכויותיהם של ילדים. אסנת, למשל, דיברה במונחים של חוסר צדק חברתי על האופן שנמנע מבתה טיפול שהייתה זכאית לקבל: "היה אמור להיות לה טיפול בהידרותרפיה בגן והם לא קיבלו כי לא היה תקציב. מי שחלש, בוא נדרוך עליו עוד יותר ואת החזק ניקח למעלה". נעמי רואה שיש חוסר ידע גם אצל גופים מערכתיים וגם אצל הורים שמתקשים לעמוד על זכויותיהם: "הרבה הורים גם לא

יודעים מה מגיע להם, מה מגיע להם לדרוש, כנ"ל גם לגבי הורים עובדים, וימי סיוע ושעות סיוע, וימי מחלה וכל זה".

בעוד ההורים שהתראינו היו מילוליים ביותר ולרובם ידע רחב על מערכת החינוך וניסיון בהתמודדות, הם העלו שאלות לגבי הורים אחרים שאין להם פניות או יכולות להתמודד עם נושאים כאלו. תמר מציגה את הנושא באופן רהוט: "הורים שיש להם יכולת מסוגלים למצות זכויות טוב יותר, יכולת כלכלית להביא אבחונים, אפילו מבחינת היכולת שלך לספר סיפור. לבוא ולהציג את המקרה שלך ולבוא ולרצות עוד. ולכן מי שלא בא מוכן אז הוא בנחיתות".

אפרת קושרת בין חוסר הצדק החברתי להרגשה שהורים צריכים להילחם: "כל ההורים לילדים האלה כל כך נלחמים ועוברים דברים כל כך לא פשוטים. כאילו, למה להקשות? באמת, למה להקשות?" נעמי מדברת גם היא במונחים של לחימה: "אבל צריך ממש ממש להתעקש, ולהילחם על זה ולאיים שאת משאירה בבית או פונה לתקשורת או שאת לוקחת עורך דין שזה לרוב עובד". מיכל מרגישה שהיא צריכה להתנצל בפני המערכת על שילדה זקוק לטיפולים: "[...] ניסיון להגדיל את הקשיים והצרכים על מנת לקבל טיפולים משמעותיים שיכולים לקדם אותו. נפשית – שוב להילחם, להתנצל שיש לי ילד עם צרכים מיוחדים, חוסר שינה, שבירת לב". התמיהה לגבי האטימות הממסדית התחלפה במהירות במקרה של ענבל במלחמה בכל האמצעים:

פניתי לנציבות במשרד המשפטים ושם עורך דין ישר פנה לרשות והם פשוט

התעלמו. ואז הייתה שיחת ועידה. מנהל אגף החינוך אמר: 'נפעל', לא עשו

כלום חודש. עוד פעם פנינו אליהם עם הנציבות, התעלמו. ואז לא הייתה לי

ברירה, פניתי לתקשורת, הגשתי תביעה.

מדיווחי ההורים אפשר להסיק עד כמה פנוי, מקושר ואינטליגנטי הורה צריך להיות כדי לטפל בנושאים הקשורים בוועדה, כמו בדוגמה של אסנת: "נכנסתי לפורום של המיוחדים של תל אביב והתייעצתי שם ואחרי שדיברתי עם הפסיכולוגית, היא נתנה לי כמה רעיונות טובים. אז היום התקשרתי למתי"א ואני מתכוונת לשלוח להם ערעור. תפסתי את מנהלת השפ"ח והיא אמרה לי לשלוח את כל החומר אליהם".

גלית אומרת מפורשות שהמושגים של מלחמה ומאבק מלווים אותה ואת בן זוגה בהתמודדות עם מערכות בכלל ובוועדות הזכאות והאפיון בפרט: "הרטוריקה של מאבק ומלחמה מלווה אותנו לאורך כל הדרך, לדאוג שהבת שלי תקבל כל מה שמגיע לה. הוועדה הייתה בעיקר מתישה! ממש נלחמנו על החיים שלנו. אין לי מושג על סמך מה מתקבלות ההחלטות בוועדה. בעיקר נלחמתי!" עולם המונחים שבו השתמשה אסנת היה אפילו קיצוני עוד יותר: "אתה מתכוון כמו למשפט על רצח". והיא גם מספרת שהטיפול בבתה השפיע על מצבה הבריאותי: "היה לי אירוע לבבי בספטמבר כי אני לא ישנה, אני נאבקת כל הזמן והמערכת רק מקשה עליי". גם אפרת מדברת על ההשפעות של המאבק על מצבה: "המלחמה בבירוקרטיה היא... היא מדירה שינה מעיניי".

## **השינויים ברפורמה**

### **ביטול חוות דעת מקצועיות**

מראיינים רבים התייחסו להבדל שהרגישו מוועדות קודמות או באופן יותר בלתי אמצעי ההרגשה שקיבלו בוועדה שדעתם של אנשי מקצוע נדחתה הצידה. אסנת הרגישה שהצעתו של יו"ר הוועדה התעלמה לחלוטין מחוות הדעת של הפסיכיאטר: "הוא שאל אותי מה אני רוצה, כיתה קטנה או בית ספר מיוחד. אני לא מבינה איך אחרי שהוא קורא את חוות הדעת של הפסיכיאטר הוא עדיין מציע לי כיתה גדולה". פרח, נציגת הורים בוועדות רבות, ניסחה זאת כך: "היום יש הרבה יותר חסמים והוועדה סוברנית (ריבונית) להחליט מה שהיא רוצה לקבל או לדחות, לקבל ולשנות אפיון או את הכול". זאת ועוד, פרח מרגישה שהמשחק הפוליטי הוא כזה שאנשי המקצוע אשר אמונים על טובתו של הילד נאבקים באנשי משרד החינוך המונעים משיקולים מערכתיים: "הם הוסיפו את המפקחות הכוללות, הם הפכו להיות ארבעה אנשים ונטרלו את היכולת שלנו להשפיע... זאת אומרת שנשארנו רק נציג הורים ונציג הרשות שיצביעו לטובת הילד". שני הביעה מחאה על כך שחוות הדעת של אנשי מקצוע שרואים את הילד במשך שנים נדחקות לטובת חוות הדעת של חברי הוועדה: "אתה במרוצה של השגת אישורים, טפסים וכל חוות דעת מקצועית, ומישהו ששומע עליו חצי שעה יודע עליו יותר". מיכל

ציינה שניסיונה להוסיף מידע מגורמי טיפול פרטיים שיתרום להחלטה זכה להתעלמות: "להביא סיכומים מאנשי המקצוע שלא התייחסו אליהם בוועדה. להביא בדיקות ראייה ושמיעה וסיכומים מגורמים טיפוליים פרטיים (שניתנים לילד באופן פרטי, על ידי האימא), בוועדה לא מתייחסים לזה. לא מעניין אותם מה קיבל פרטי ואם זה עזר לו".

### **עליונות הראמ"ה**

נושא ששב ועלה פעמים רבות ביחס לשינויים ברפורמה הוא הבעייתיות של שאלון הראמ"ה. רבות מהאימהות חשו שלשאלון, שאינו ניתן להורים, משקל חסר פרופורציות בהחלטות הוועדה, כפי שתיארה פרח: "כל הדיון מתבסס סביב הראמ"ה ואז אם הראמ"ה לא מולאה כראוי, שזה קורה, אין לנו שום יכולת להיכנס לזה ולדון. כשהם רוצים (היו"ר וחברי הוועדה) הראמ"ה נוחה להם, כשהם לא רוצים זה לא מולא כראוי, משחקים עם זה". שני נדהמה גם היא ששאלון יכול להחליף דעה מקצועית של רופא ואנשי מקצוע אחרים: "מה צריך לשנות? ראמ"ה דבר ראשון. זה צריך לחזור לידיים של האנשים המקצועיים שיכולים להעריך את הילד כמו שצריך, יש המלצה מרופא, הוא לא סתם המליץ, צריכה להיות החלטה מושכלת של כל אנשי המקצוע יחד".

מלבד העליונות של שאלון הראמ"ה על אנשי המקצוע ובהחלטות הוועדה עלו ביקורת נוספות על השאלון - הסתמכות על אדם אחד הממלא אותו, שהוא לאו דווקא בעל הכשרה מתאימה בחינוך מיוחד, חוסר הידידותיות של השאלון, בעיות מובנות בשאלון וחוסר השקיפות שלו. שני התייחסה בדבריה למורכבות הרבה של השאלון, ולהיותו מבוסס על דעה של אדם אחד, שהכשרתו עשויה להיות כזו שאינה כוללת חינוך מיוחד:

אם כבר מפסיקים להתייחס לכל חוות הדעת ומסתמכים על מבחני ראמ"ה

לא יודעת מה זה אומר לי שזה יותר מזל משכל, אני אומרת עוד ברוך השם

שיש לי גננת של החינוך המיוחד שמלאה את זה ולא גננת של חינוך רגיל,

שלה בכלל אין מושג.

אביגיל הביעה ביקורת דומה והוסיפה לגבי הבעייתיות שבהסתמכות על דיווח של אדם אחד בלבד: "מי שממלאת את השאלון יכולה להיות מורה שאין לה שום הכשרה בחינוך מיוחד... על פי בנאדם אחד יישק דבר".

### הכנה לוועדה

תלונה נוספת שעלתה שוב ושוב הייתה חוסר ההכנה של הורים לוועדות. אסנת מספרת שגילתה את זכויותיה במקרה: "קובעים שיש זכויות מסוימות ואף אחד לא מספר עליהן. לא ידעתי שזכאית לביטוח לאומי, רק כשהגעתי לפסיכיאטר הוא אמר לי. אף אחד לא אומר לך מה הזכויות שלך". בתשובה לשאלת המראיין אם הכינו אותה לוועדה ענתה שני: "לא... שאלו אותנו בגן מה אנחנו רוצים לילד כדי שידעו להכין לוועדה". גלית סיפרה שגם אותה לא הכינו לוועדה: "אין מערך מסודר שמעביר מידע להורים או מסביר תהליכים. הגורם בבית הספר שסייע לנו הייתה רכזת שילוב שהעבירה לי את הטפסים שצריך למלא ולהגיש". אפילו רויטל, שהייתה המראיינת החיובית ביותר לגבי חוויותיה בוועדות הזכאות והאפיון, הסתמכה בהכנות לוועדה על חברה:

היו שיחות עם הצוות החינוכי, היו שיחות שלנו בינינו לבין עצמנו, שוחחתי עם אמא שעברה כזו ועדה. שאלתי אותה באמת מה זה אומר, איך באמת... מה צריך להגיד, איך היא הרגישה. אני מוכרחה לומר שהיא גם נתנה לי תחושה ש... היא כן אמרה לי שצריך ל... היא אמרה לי שצריך מאוד להיות נחושים בהחלטה.

אביגיל הרגישה שההכנה לוועדה היא תהליך בירוקרטי ולא חינוכי אפילו כשהוא נערך עם אנשי חינוך וטיפול: "אין שום תהליך חינוכי שמוביל לוועדה. יש מסמכים. ממלאים טפסים, שולחים אותם, מחכים, ממתינים לתאריך".

### חוויית חיוביות של הכנה לוועדה

הורים שדיווחו על חוויות חיוביות של הכנה לוועדה דיברו בדרך כלל על עבודה שנעשתה בבית הספר, עם גורמי מקצוע פרטיים או עם עמותות. מיכאלה, לדוגמה, עשתה הכנה עם הפסיכולוג הפרטי: "הלכתי לפסיכולוג שמלווה אותנו ועשינו סוג של סימולציה מכיוון שלא ידעתי למה אני הולכת ורציתי שייצא מקוד 57 ללקויות למידה". שלומית וענבל, אימהות לילדים כבדי שמיעה, ציינו לטובה את התמיכה של ארגון שמע. שלומית דיברה בהתרגשות על הליווי שקיבלה מארגוני מיחא ושמע לאורך השנים, ובאופן ספציפי בהכנה לוועדה, וענבל אמרה: "הפעם - הרבה שליטה. זה לא מה שהיה בוועדות הקודמות. כי הפעם גם באתי מוכנה וגם ביקשתי מראש שתהיה מומחית משמע ואז הגיעה המנהלת ממש של שמע".

שני משבחת את המועצה באזור מגוריה וגם מספרת על הקשר האישי עם אימהות אחרות שעזרו לה להתכונן לוועדה ובאופן כללי להתמודד עם הקשיים של ילדיה: "קצת קראתי, מאנשים בשטח, אימהות אחרות. הגננת של הגנון היא אמא לילדה אוטיסטית אז היא הייתה יד מאד מכוונת בהרבה דברים. המועצה אצלנו הם עם גישה מאוד עוזרת לילדים. הילדים מקום ראשון, הם לא משחקים עם זה". נעמי מדברת על שותפות הגורל שלה, והתמיכה ההדדית בינה לבין אימהות אחרות עם ילדים עם מוגבלויות: "יש את האימהות האחרות, אנחנו כתף אחת של השנייה. יש את האנשים המסוימים שאני יודעת שאני יכולה תמיד לפנות אליהם. יש את האימא העורכת דין שאפשר להתייעץ איתה, ויש את האמא שהיא בחינוך, יש אימא לכל דבר".

### חוויית שליליות של הכנה לוועדה

לא כל ההורים הרגישו ששיחות ההכנה בבית הספר סייעו. פרח מבקרת את ההכנה של הורים לוועדה: "זה סוג של לתת חותמת, אבל אם לא נעשה תהליך הכנה ראוי עם הורים לכאן או לכאן הוועדות קשות. קשות מאוד". גם מור ביקורתית מאוד כלפי שיחות רב-מקצועיות בבית הספר: "פגישות הכנה בבית הספר: שיחות טרום השמה - עם המנהלת, המחנכת, היועצת והפסיכולוגית - הן שיחות סרק, לסמן וי".

גלית לא קיבלה את המידע שהייתה זקוקה לו מבית הספר, ולכן פנתה למצוא את המידע באינטרנט: "כל הידע שלי על תמיכות ועל זכאות, על התאמות ועוד מצאתי באינטרנט. לא היה גורם בבית הספר שיזם לשוחח איתנו ולתת מידע או לענות לשאלות שלנו". ההכנות של ענבל לוועדה מעלות את השאלה כמה אימהות יצפו בהרצאה של שעה וחצי ויצליחו לקלוט את הנאמר בהן לקראת ועדה וחשוב מכך, מה לגבי האימהות שאינן מסוגלות מבחינה קוגניטיבית, טכנולוגית או מבחינת מידת הפניות שלהן להקשיב להרצאה של שעה וחצי באינטרנט: "בהתחלה לא התכוננתי, לא ידעתי לקראת מה אני הולכת. הפעם, קודם כל שמעתי הרצאה של הנציבות, שלחו לי לינק. הרצאה של שעה וחצי, הקשבתי בעיון. הדפסתי חומר על הרפורמה, וקראתי וסימנתי במרקר שאלות בצד של הרפורמה".

## דיון

מחקר זה בחן ובדק את האופן שבו תופסות אימהות לילדים עם מוגבלויות את ועדות הזכאות והאפיון על רקע רפורמת ההכלה וההשתלבות (משרד החינוך, 2018). ממצאי המחקר מצביעים על פער משמעותי בין הצורך הרב של ההורים בקבלת מידע, הכוונה, ייעוץ ותמיכה, ובין חוסר היכולת של מערכת החינוך ככלל וועדות הזכאות והאפיון בפרט לספקם בדומה למחקרים קודמים (איגל ומליחי, 2007; מנור-בינימיני, 2003). נוסף על פער זה, הנחוה על ידי ההורים באופן שלילי ומכביד, הורים רבים מרגישים שהם נמצאים במלחמה על ילדיהם בוועדות הזכאות וששיקולים זרים, מערכתיים ותקציביים, עולים על שיקולים חינוכיים. המחקר מצביע על המתח האינהרנטי בין הנחות יסוד מובלעות במערכת החינוך ככלל ובוועדות סטטוטוריות כמו זכאות ואפיון בפרט. הוועדות מונעות, מצד אחד, מגישה רפואית (Retief & Letšosa, 2018) המכוונת למציאת ליקויים, ולכן ההרגשה המלווה רבים מההורים היא שמדובר בוועדות המכמתות את מצבם של התלמידים למספרים כגון פער לימודי בשנים, ציוני אינטליגנציה ומספר האפיון של הילד. מצד שני, הפילוסופיה המוצהרת שהניעה את רפורמת ההכלה וההשתלבות מבוססת על ערכים הומניסטיים ומודלים חברתיים של שונות (דורנר, 2009) ומבוססת על ההנחה שמערכת החינוך תיקח אחריות על טובת הילד ותבצע את

ההתאמות הנדרשות כדי להתאים את הסביבה הלימודית לתלמיד ולא להיפך. מתח בסיסי זה יכול להסביר במידה מסוימת את הפער הגדול בין הכוונות הטובות של הרפורמה ושל אנשי המקצוע המנהלים את הוועדות על בסיס יומיומי לבין החוויה המורכבת של הורים רבים.

הורים רבים התרשמו שהוועדות אינן מתנהלות רק על פי טובת הילד, אלא גם לפי שיקולים זרים - תקציביים, מערכתיים ומכסות שלדברי ההורים משרד החינוך הציב בפני יושבי ראש הוועדות מתחת לפני השטח. נציגי הורים בוועדות זכאות ואפיון דיווחו על יושבי ראש שבאופן מגמתי מטילים הצבעות ומורידים את ציוני הראמ"ה של התלמידים. חלק מההורים שהתראיינו גילו בדיעבד שההחלטות לגבי ילדיהם נבעו מסיבות מערכתיות, כגון פתיחת או סגירת בתי ספר לחינוך מיוחד וכיתות קטנות באזור הגיאוגרפי.

הורה אשר נוכח בוועדה מוצא את עצמו בעמדת מיעוט ונחיתות מול אנשי מקצוע בעלי ידע וניסיון רב משלו. מידע רב אינו זמין להורים והוא קשה להבנה, לדוגמה, ציוני הראמ"ה, האופן שבו הציונים מתורגמים לש"ש (שעות שבועיות) והאופן שבו הש"ש מתורגמות לשעות סייעת/טיפול פרה-רפואי. האסימטריה ביחסי הכוח מאפשרת ליושבי ראש הוועדה להטות את תוצאות הוועדה לפי צורכיהם. חשש זה עולה ככל שלהורים פחות גישה למשאבים, הן בהיבט הכללי הן בידע ובקשרים.

כמדיניות ציבורית, הנושא של ילדים עם מוגבלויות אמור להיות נושא שעומד בראש מעייניה של מערכת החינוך, במטרה לעזור להורים ולתלמידים ולא להקשות עליהם (דורנר, 2002). בפועל, רובם המכריע של ההורים שהתראיינו למחקר דיברו על הרגשה של מלחמה ברשויות על זכויות ילדיהם. ההורים שהתראיינו למחקר זה היו מילוליים ורהוטים, חלקם היו מתחום החינוך או שעברו הסבה לחינוך בעקבות מוגבלויות ילדיהם ונשאבו לטיפול בילדיהם באופן אינטנסיבי. המחקר מעלה שאלות לגבי חוויותיהם של הורים עם יכולות כלכליות וקוגניטיביות נמוכות יותר והורים אשר אינם מסורים לילדיהם באותו אופן. מדיווחי מרואיינים שמשמשים נציגי הורים בוועדות ומהתמונה המורכבת של המאבקים שהמרואיינים ניהלו סביב ועדות הזכאות והאפיון אפשר להקיש שוועדות הזכאות והאפיון עשויות להפוך לכלי נוסף להנצחת פערים חברתיים.

מגבלות חשובות של המחקר הנוכחי הן הרמה הגבוהה של ההורים שהשתתפו במחקר, כמו גם חוסר האיזון בין נקודת המבט של אבות לזו של אימהות. מגבלה נוספת היא שהמחקר מביא את נקודת המבט של ההורים בלבד. הבנה מלאה יותר של התופעה מצריכה לחקור את נקודות המבט של אבות, של הורים ממעמד סוציאקונומי נמוך ושל השותפים האחרים בוועדות.

## המלצות

ביישום רפורמה המבוססת על מסקנות ועדת דורנר (2009) יש צורך שחברי ועדות זכאות ואפיון יונחו על ידי אידיאולוגיה חברתית הומניסטית המבוססת על כבוד האדם, שיקדימו שיקולים תקציביים ואחרים. תפיסה זאת קוראת לגישה של כבוד כלפי כל אדם בעצם היותו בן אנוש ומדגישה את התמיכה והעזרה שיש לתת לאנשים עם מוגבלויות ולמשפחותיהם כדי להתגבר על הקשיים הנובעים מהלקות.

חשוב לתת משקל לכל הגורמים המעריכים את תפקודו של הילד ולחוות הדעת המתייחסות למסגרת המתאימה ביותר ולתמיכה הנדרשת, כאשר ציון הראמ"ה הוא אחד מגורמים אלה, אם בכלל. יש לתת קדימות לרצונם של הורי התלמידים, תוך כיבוד חוות הדעת של אנשי מקצוע בתחום הפסיכולוגיה, הרפואה, החינוך הכללי והחינוך המיוחד, המומחים למוגבלות הספציפית של התלמידים.

ליווי ההורים צריך להיות משולב יד ביד עם הכנת הילדים למסגרת הבאה שאליה יכנסו. כלומר, יש להפחית את עמימות המושגים הנוגעים לוועדות וכן להנגיש את המידע להורים. יש לקיים פגישות הכנה לקראת הוועדה בשיתוף פעולה עם גורמים חיצוניים, כגון עמותות הורים. יש לספק להורים תמיכה ריגשית, מידע זמין ונגיש לגבי אפשרויות השילוב וההשמה הייחודיות לכל תלמיד, מידע מקדים לגבי חברי הוועדה, תפקידיהם וזכויות ההצבעה שלהם וכן לגבי המיקום המדויק של הוועדה.

מבחינה מבנית, יושבי ראש ועדות ההשמה היו מהרשות המקומית וכעת יושבי הראש של ועדות הזכאות והאפיון הם ממשד החינוך. שני הניסיונות מראים ששיקולים זרים נכנסים לעבודתם. על כן, מומלץ להעביר את תפקיד יו"ר הוועדה לגוף חיצוני, כמו משרד המשפטים.

## רשימת מקורות

איגל, כ' ומליחי, ס' (2007). חוק חינוך מיוחד: השתקפות חברתית וערכית של עיצוב המדיניות ויישומה. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), *שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך* (143-154). אחווה.

גומפל, ת' (1999). החינוך המיוחד בישראל לקראת שנות 2000: מאין באנו ולכן אנחנו חותרים? *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 2, 71-82.

גינדי, ש', ליס, ר' וברכה, ז' (2018). השמת תלמידים על רצף האוטיזם למסגרות החינוך השונות: מחקר רטרוספקטיבי. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב*, 29, 110-125.

דורנר, ד' (2002). זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 17(2), 73-75.

דורנר, ד' (2009). *הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל - דין וחשבון*. משרד החינוך.

זקס, ש', לוין, מ' וויסקופף, נ' (2015). מהות החינוך המיוחד. בתוך ע' כהן וש' שנער (עורכות), *סוגיות בחינוך מיוחד, כרך א'* (50-74). האוניברסיטה הפתוחה.

מנור-בנימיני, א' (2003). שיתוף פעולה בצוות רב מקצועי בבית ספר לחינוך מיוחד. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 18(1), 61-74.

משרד החינוך (2018). חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 11), ה'תשע"ח - 2018.

<https://meyda.education.gov.il/files/special/lows%20חינוך%20חוק%20תיקון%20חינוך%20מיוחד2019.7.18.pdf>

קשתי, א' (8.5.2020). הורים מאשימים: רמת התפקוד של ילדים בעלי צרכים מיוחדים נקבעת משיקולים כלכליים. הארץ.

<https://www.haaretz.co.il/news/education/.premium-1.8830130>

שבִּיט, פ' וגילור, א' (2019). הננו: המעשה של המשפחה לילד עם מוגבלות בקהילה ובחברה. אח.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת. מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

Barnes, C., Shakespeare, T., & Mercer, G. (1999). *Exploring disability: A sociological introduction*. Polity Press.

Bogdan, R., & Taylor, S. (1994). *The social meaning of mental retardation: Two life stories*. Teachers College Press

Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic analysis. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of research methods in health social sciences* (843-860). Springer.

Frey, J. R. (2019). Assessment for special education: Diagnosis and placement. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 149-161.

Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148-170.

Lalvani, P., & Hale, C. (2015). Squeaky wheels, mothers from hell, and CEOs of the IEP: Parents, privilege, and the "fight" for inclusive education. *Understanding and Dismantling Privilege*, 5(2), 21-41.

- Leech, L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557.
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46.
- Raina, P., O'Donnell, M., Schwellnus, H., Rosenbaum, P., King, G., Brehaut, J., ... Walter, S. D. (2004). Caregiving process and caregiver burden: Conceptual models to guide research and practice. *BMC Pediatrics*, 4(1), 1-13 .doi:10.1186/1471-2431-4-1
- Retief, M., & Letšosa, R. (2018). Models of disability: A brief overview. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 74(1), 1-8.
- Ryan, C., & Quinlan, E. (2018). Whoever shouts the loudest: Listening to parents of children with disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31, 203-214.
- Shearn, J., & Todd, S. (1997). Parental work: An account of the day-to-day activities of parents of adults with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41, 285–301.
- Tétreault, S., Freeman, A., Carrière, M., Beaupré, P., Gascon, H., & Marier Deschênes, P. (2014). Understanding the parents of children with special needs: Collaboration between health, social and education networks. *Child Care, Health and Development*, 40(6), 825-832.