

**הסדרת המדיניות בתחום שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הגיל הרך ובגני הילדים**

**מוגש עבור ארגון חה"כ דבי ביטון (יש עתיד)**

2	1. מבוא
2	2. תקציר מנהלים
3	3. סקירה ספרותית
6	4. מסגרת נורמטיבית - חקיקה
9	5. מסגרת נורמטיבית- פסיקה
13	6. סקירה משווה
16	7. המלצות
16	8. סיכום

## 1. מבוא

בין גילאים 0-6, פעוטות וילדים עוברים חינוך פורמלי המכונה "חינוך הגיל הרך". לאחר תקופה זו, הילדים נמצאים במוסדות חינוך פורמליים כמו בתי ספר. מוסד חינוך פורמלי הינו מוסד שהחינוך בו הינו החינוך הרשמי המעוגן בחוק חינוך ממלכתי.<sup>1</sup> כיום בישראל פועלים "גנים משולבים", אשר בהם ילדים עם צרכים מיוחדים מהווים כשליש מסך הילדים הלומדים בגן. מספר הילדים בגן משולב מוגבל ל-24 ועובדות בו שתי גנות: גנת אם (מנהלת הגן) וגנת לחינוך מיוחד, העובדת כזוות עם כל הילדים.<sup>2</sup> הזכאות ללימודים בגן משולב תלויה בבחינת המקרה באמצעות ועדת זכאות ואפיון.

בישראל התקבל בכנסת חוק החינוך המיוחד,<sup>3</sup> אשר קידם שינויים בזכויותיהם של ילדים עם צרכים מיוחדים, אשר כוללים שילוב חינוכי ככל הניתן עבור הילדים, בנוסף למתן שירותים נלווים. עם זאת, ניכר פער בנושא השילוב בין הנעשה בישראל לבין המתבצע ביתר מדינות המערב, הן בנוגע להיקף הגנים המשולבים הפעילים והן בנוגע ליחס החניכה האישי של הגנות והתלמידים. שכן, בגנים משולבים נדרש יחס גבוה יותר של גנות לעומת תלמידים, לעומת גנים שאינם משולבים. גנים משולבים מציגים יתרונות רבים ויוצרים תנאים מיטיבים של שוויון והזדמנויות חברתיות לילדים אלו, ואף מקדמים רגישות חברתית עבור ילדי הגן שאינם בעלי צרכים מיוחדים.<sup>4</sup>

## 2. תקציר מנהלים

### סקירה ספרותית:

כפי שיפורט להלן, ילדים בעלי צרכים מיוחדים בגיל הרך זקוקים לחינוך מיוחד, המספק ליווי והכוונה צמודים יותר מאלו הניתנים למרבית הילדים.<sup>5</sup> שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות חינוכיות לגיל הרך, נעשה באמצעות מספר מודלים שונים. המודל הנפוץ ביותר הוא "הגן המשולב", המאפשר מחיקת סטיגמות הנוגעות לילדים בעלי צרכים מיוחדים ומנסה לקרב אותם ככל הניתן אל מרכז החברה, בעוד שהוא מלווה את התפתחותו העדינה של הילד. השילוב משרת וממריץ את תהליכי הלמידה החברתיים של הילד בעל הצרכים המיוחדים ואת רמת תפקודו,<sup>6</sup> ומאפשר לילדים ללמוד על השוני בין בני אדם ולפתח רגישות לזולת.<sup>7</sup>

### סקירת חקיקה:

חוק חינוך מיוחד,<sup>8</sup> נחקק בשנת 1988 ומסדיר את כלל ההיבטים בחינוכם של ילדים עם צרכים מיוחדים. בשנת 2002 נוסף תיקון לחוק, המכונה "חוק השילוב",<sup>9</sup> שמסדיר את לימודיהם של

<sup>1</sup> בחוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953.

<sup>2</sup> תיקון מס' 7 לחוק חינוך מיוחד - "חוק השילוב" כל זכות (28.12.22) [https://www.kolzhut.org.il/he/%D7%A7%D7%95%D7%9F\\_%D7%9E%D7%A1%27\\_7\\_%D7%9C%D7%97%D7%95%D7%A7\\_%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A\\_%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%97%D7%93\\_%D7%99%D7%95%D7%97%D7%91%22\\_%D7%97%D7%95%D7%A7\\_%D7%94%D7%A9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%91%22](https://www.kolzhut.org.il/he/%D7%A7%D7%95%D7%9F_%D7%9E%D7%A1%27_7_%D7%9C%D7%97%D7%95%D7%A7_%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A_%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%97%D7%93_%D7%99%D7%95%D7%97%D7%91%22_%D7%97%D7%95%D7%A7_%D7%94%D7%A9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%91%22)

<sup>3</sup> חוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988.

<sup>4</sup> פנינה שי קליין וורדה סובלמן-רוזנטל, ביחד ולחוד שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות לגיל הרך 58 (2010) (להלן קליין וסובלמן-רוזנטל, ביחד ולחוד).

<sup>5</sup> גלעדה אבישר ופזית אנטית, דגמים של שיתופי פעולה למטרת קידום שילוב בגן הרך: חקירה על בסיס הספרות והעשייה 12 (ארגון הגיונט, 2019) (להלן: אבישר ואנטית, דגמים של שיתופי פעולה).

<sup>6</sup> מכון הנרייטה סולד, שילוב תלמידים חריגים בחינוך הרגיל 8 (1993).

<sup>7</sup> ביחד ולחוד, לעיל הי"ש 4, בעמ' 60.

<sup>8</sup> חוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988.

<sup>9</sup> לחוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988, ס'20(א).

תלמידים עם צרכים מיוחדים. לפי החוק, על שר החינוך לקבוע תוכנית לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במוסדות החינוך, ולכלול בה גם את אופן הקצאת המשאבים למוסדות חינוך לצורך כך. בנוסף חוק מעונות יום שיקומיים קובע את זכותם של פעוטות עם מוגבלות לטיפול ולחינוך במסגרות יום ייעודיות.<sup>10</sup> הפעוטות מטופלים על ידי צוות מקצועי ומיומן ולכל ילד מותאמת תכנית חינוכית אישית על פי צרכיו ויכולותיו. המסגרות המיועדות לילדים עם צרכים מיוחדים בשכבת הגיל הצעירה בגיל הרך, אינן משלבות אלא ייעודיות לאוכלוסייה זו בלבד. מדובר במחסום מסוים העומד בפני השילוב של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחברה, שכן הפרדה חינוכית בכל שלב מקשה על שילוב מאוחר יותר.<sup>11</sup>

### סקירת פסיקה:

לאורך השנים נדונה בפסיקה סוגיית השילוב של ילדים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל, בעיקר בהקשר של תקציבים המוקצים על-ידי המדינה והזכויות לחינוך מיוחד ללא עלות. **בבג"ץ יתד** נקבע כי לא ניתן להשלים עם אילוצם של הורים לילדים בעלי צרכים מיוחדים לוותר על שילובם במסגרת החינוך הרגילה רק בשל קשיים כלכליים שבהם נתונים ההורים.<sup>12</sup> **בבג"ץ אלוי"ט (הראשון)** בית המשפט קבע כי אמנם שילובם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגילות צריך להיעשות במהירות, אך נקבע כי אין עילה להתערבות בהחלטה להחיל את תוכנית השילוב של ילדים בגילאים 3-4 באופן הדרגתי.<sup>13</sup> **בבג"ץ אלוי"ט (השני)** נדרש כי בית המשפט יורה על הגדלת תקציב השילוב, אך העתירה נדחתה. **בבג"ץ עמותת שוחרי גיל"ת** העותרים טענו שדווקא במסגרות החינוך המיוחד ישנה חשיבות עקרונית להכיר בקיומה של הזכות לחינוך מיוחד בגילאי 0-3 מהטעם של שוויון הזדמנויות בחינוך. אולם, בית המשפט קבע שמימושו של עיקרון שוויון ההזדמנויות מחייב הקצאת משאבים ובשל כך דחה את העתירה.<sup>14</sup>

### סקירת משפט משווה:

בפרק זה נפרט על אודות מאמציהן של מדינות שונות לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים. כך למשל, יפורט כיצד בצרפת מודגשת זכות הילד בעל הצרכים המיוחדים לשילוב במערכת החינוך הרגילה. הילדים המשולבים בגני הילדים הכלליים מלווים ע"י צוותים מטפלים לאורך כל שלבי הגן, כאשר ישנם צוותים מותאמים לילדים בעלי מוגבלויות.<sup>15</sup> כמו כן, נדגים כיצד בגרמניה נחקק חוק חדש, שמטרתו בין היתר לשפר את האינטגרציה של ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת הכללית. החידוש העיקרי בחקיקה החדשה הוא בחובה חדשה שמוטלת על הממשלה הפדרלית - לכרות הסכמים ארוכי טווח שיעניקו מימון עמוק יותר לחינוך לגיל הרך לכל מדינה פדרלית.<sup>16</sup>

<sup>10</sup> ס' 1 לחוק מעונות יום שיקומיים, תש"ס-2000.

<sup>11</sup> **ביחד ולחוד**, לעיל ה"ש 4, בעמ' 61.

<sup>12</sup> בבג"ץ 2599/00 **יתד** – **עמותת הורים לילדי תסמונת דאון נ' משרד החינוך**, פ"ד נו(5) 834 (2002) (להלן: **בג"ץ יתד**).

<sup>13</sup> בבג"ץ 5597/07 **אלוי"ט האגודה הלאומית לילדים אוטיסטים נ' שרת החינוך** (נבו) 21.08.2007 (להלן: **בג"ץ אלוי"ט הראשון**).

<sup>14</sup> בבג"ץ 1554/95 **עמותת "שוחרי גיל"ת" נ' שר החינוך, התרבות והספורט**, פ"ד נ(3) 002 (1996) (להלן: **בג"ץ עמותת שוחרי גיל"ת**).

<sup>15</sup> Eurydice, France: Overview (June 17, 2022), <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/educational-support-and-guidance>

<sup>16</sup> Jenny Gesley, *Germany: First agreement to implement the "Good day care Act" concluded*, Library of Congress, (Apr. 30, 2019)

### סקירת המלצות:

לבסוף, וכפי שיפורט, נמליץ על הקצאת משאבים נוספת לחינוך המשלב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך עם ילדים אחרים אשר אינם בעלי מוגבלות כלשהי. בנוסף, אנו נמליץ על פיתוח ותכנון השילוב ע"י הארכת משך זמן השילוב, כך שיימשך יותר משנה ולאורך כל השנה. כמו כן, נמליץ על הגברת ההכשרות המקצועית ומתן הדרכות לגננות וסייעות, על מנת לשפר את חוויית השילוב ואת קידום ההתפתחות של הילדים בגנים.

### 3. סקירה ספרותית:

החינוך לגיל הרך הוא החינוך הניתן לילדים החל מגיל הלידה ועד לגיל הכניסה לבית הספר.<sup>17</sup> איכות חווייתיהם והתנסויותיהם היומיומית של ילדים מרגע לידתם משפיעה על התפתחותם הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית בילדות ועל הישגיהם מאוחר יותר בבית הספר ובחיים בכלל.<sup>18</sup>

בתוך שכבת הגיל של החינוך לגיל הרך, ישנם ילדים בעלי צרכים מיוחדים שזקוקים לחינוך מיוחד. חינוך מיוחד מספק לילדים אלה ליווי והכוונה צמודים יותר אשר אינם מסופקים במסגרות חינוך רגילות. אוכלוסיית החינוך המיוחד מורכבת מילדים בעלי פיגור שכלי, ילדים בעלי ליקויי חושים, ילדים בעלי הפרעות אמוציונליות-התנהגותיות, נכים וילדים החולים במחלות שונות.<sup>19</sup> על אף היעדר נתונים ייעודיים על שכבת הגיל הרך, נכון לשנת הלימודים תשפ"ב למדו בישראל 287,499 תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחד, אשר מהווים כ-12% מסך תלמידי מערכת החינוך.<sup>20</sup>

הגישה החינוכית המובילה כיום גורסת כי יש לקיים נורמליזציה לשילוב של ילדים בעלי צרכים המיוחדים בחברה, כך שיוכלו להיות חלק אינטגרלי ובלתי נפרד מהחברה הן בתקופת ילדותם והן בגילאים מתקדמים, מתוך תפיסה שהם בעלי זכויות שוות ומעמד צריך להיות זהה לאלו שאינם בעלי צרכים מיוחדים.<sup>21</sup> גישה זו גם גורסת כי מודל המפריד ילדים אלה למסגרות נפרדות ונבדלות מייצר דימוי שגוי וסטיגמה חברתית, שעלולה להימשך לכל החיים.<sup>22</sup> לכן, בכדי שהילדים יוכלו להשתייך לקהילה ועל מנת למנוע מהסטיגמה להתפתח, עליהם ללמוד יחד עם ילדים מהחינוך הרגיל בתוך מערכת חינוך אחת, בסביבה חברתית טבעית.<sup>23</sup>

כלומר, הגישה מעודדת שילוב של ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגיל. בנוסף למטרות שהוזכרו קודם, השילוב תורם לשבירת הקשר הסיבתי בין הלכות, שהיא מצב אורגני בלתי ניתן לשינוי, לבין מוגבלות, המוגדרת בעיקר כמצב חברתי. הלכות מתייחסת לפגיעה הגופנית או השכלית באופן ישיר, בעוד שהמוגבלות מתייחסת ליכולת של מי שיש לו לקות לתפקד בתוך הסביבה בה הוא חי. כמו כן וכפי שיורחב בהמשך, השילוב תורם הן להתפתחות הילדים בעלי הצרכים המיוחדים והן לילדי החינוך הרגיל.<sup>24</sup>

<sup>17</sup> דגמים של שיתופי פעולה, לעיל ה"ש 5, עמ' 1.

<sup>18</sup> שם, בעמ' 12.

<sup>19</sup> שילוב תלמידים חריגים בחינוך הרגיל, לעיל ה"ש 6, בעמ' 7.

<sup>20</sup> אתי וייסבלאי נתונים על תלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחד לפי אשכול כלכלי-חברתי 2 (הכנסת, מרכז מחקר ומידע 2022)

<sup>21</sup> שילוב תלמידים חריגים בחינוך הרגיל, לעיל ה"ש 6, בעמ' 7.

<sup>22</sup> שם, בעמ' 7.

<sup>23</sup> ניקול בן נון "שילוב בגן הילדים: שלושה טיפוסים של גננות משלבות" חוקרים@הגיל הרך 71, 72 (2018).

<sup>24</sup> שם, בעמ' 74-72.

שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוכיות כלליות הוא תופעה עולמית מודרנית. משנות השבעים של המאה העשרים החלו להתפשט בעולם רעיונות השילוב, ומאז ילדים עם צרכים מיוחדים, שהופנו בעבר ללמוד במסגרות של החינוך המיוחד, החלו להיות משולבים במסגרות כלליות.<sup>25</sup>

קיימים מודלים שונים לשילוב הילדים בעלי הצרכים המיוחדים בחינוך הגיל הרך: שילוב פרטני של הילד בעל המוגבלות בגן של חינוך רגיל באמצעות מלווה צמוד; שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בגן של חינוך רגיל למספר ימים בודד בשבוע; שילוב ילדים מהחינוך הרגיל בגן של חינוך מיוחד מספר ימים בודד בשבוע. המודל הנפוץ ביותר הוא גן משולב. גן זה הוא חלק ממערכת החינוך הממלכתית (או הממלכתית-דתית) ומורכב מקבוצת ילדים עם מוגבלויות קלות (עיכוב התפתחותי, עיכוב שפתי, ליקוי חושלי) ומקבוצת ילדים בחינוך הרגיל.<sup>26</sup> בגן גננת אחת וסייעת, שאינן מומחיות בחינוך מיוחד וגננת נוספת (גננת שילוב), בעלת רקע בחינוך מיוחד וידע מקצועי. הגן המשולב מוגדר כך לרוב רק לשנה אחת, לאחריה חוזר להיות גן בעל מאפיינים "רגילים" בו כל הילדים נעדרי צרכים מיוחדים.<sup>27</sup>

הרכב הגן המשולב, בצורה האורגנית והמיטבית שלו, מורכב משני שלישים של ילדים מהחינוך הרגיל ושליש של ילדים עם צרכים מיוחדים, כאשר מספר הילדים הכולל בגן לא עולה על 30.<sup>28</sup> מטרת היחס המספרי הזה היא לאפשר מתן יחס אישי לילדים בעלי הצרכים המיוחדים מצד הצוות החינוכי ובו בעת לא לערער את האיזון ה"אקולוגי" בגן.<sup>29</sup>

כאמור, מלבד יכולתו של החינוך המשולב למחוק סטיגמות על הילד בעל הצרכים המיוחדים והקירוב המתבצע בו בין הילד למרכז החברה, הוא גם מסייע להתפתחותו.. זאת, היות והשילוב משרת וממריץ את תהליכי הלמידה החברתיים ואת רמת התפקוד בחברה.<sup>30</sup>

מרבית הילדים עם הצרכים המיוחדים מתקשים ברכישת מיומנויות חברתיות וברכישת חברים. ילדים אלו לרוב מקיימים אינטראקציות מועטות עם בני גילם ולא יוזמים קשרים חברתיים ומכאן שנמצאים בסיכון לבידוד חברתי. השילוב חושף את הילדים למצבים חברתיים-נורמטיביים שונים, שיהוו עבורם מודל לחיקוי להמשך חייהם ויסייעו להם לרכוש מיומנויות חברתיות שונות בעתיד.<sup>31</sup>

במקביל, הילדים שאינם בעלי צרכים מיוחדים, הנמצאים במסגרות משלבות, לא נפגעים מהשילוב ואף נתרמים ממנו. אותם ילדים מתפתחים בקצב תקין ונורמלי ביחס לבני גילם אשר אינם מתחנכים במסגרת משלבת.<sup>32</sup>

ברוב המקרים, במסגרות חינוכיות משלבות, פוגשים הילדים לראשונה בחייהם ילד השונה מהם בהתנהגות, בחשיבה ולעיתים גם במראה.<sup>33</sup> השילוב מסייע לילדים אלו ללמוד כיצד להתמודד עם תגובות שאינן רגילות אליהן, ללמוד לקבל את השונה בחברה ולהיות סובלניים, ללמוד לעזור

<sup>25</sup> שם, בעמ' 72.

<sup>26</sup> ביחד ולחוד, לעיל ה"ש 4, בעמ' 17.

<sup>27</sup> "גן משולב" משרד החינוך - <https://parents.education.gov.il/prhnet/special-education/educational-frames/integrated-kindergarten>

<sup>28</sup> אבישר ואנטית, דגמים של שיתופי פעולה, לעיל ה"ש 5, בעמ' 3-62.

<sup>29</sup> מכון הנרייטה סולד, שילוב תלמידים חריגים בחינוך הרגיל, לעיל ה"ש 6, בעמ' 14-15.

<sup>30</sup> שם, בעמ' 8.

<sup>31</sup> ביחד ולחוד, לעיל ה"ש 4, בעמ' 15.

<sup>32</sup> שם, בעמ' 14.

<sup>33</sup> שם, בעמ' 57.

לילד המתקשה כשהוא נזקק לעזרה ולפתח רגישות לזולת, יכולת נתינה ואמפתיה.<sup>34</sup> תיווך מיטבי של השילוב מצד הגננת יכול לסייע לילדים הרגילים שהתפתחותם תקינה להביע התרגשות בעת הסיוע לאחר ולפתח הרגלים דומים. הגננת יכולה גם להדריך את הילד שהתפתחותו תקינה כיצד להסביר דברים לחבר הזקוק לעזרה, ובאילו מילים ואמצעי המחשה להשתמש כדי שהוא יבין. כמו כן, היא יכולה להדגים לו כיצד לתכנן פעילות בשילוב הילד המתקשה וכיצד לבנות מטלות שלב אחרי שלב. כל אלו מסייעים לילד לווסת את החשיבה וההתנהגות ולפתח את שתיקה.<sup>35</sup> ילד שאינו חווה קשיי התפתחות יכול להיתרם גם מהתבוננות בחברו החווה קשיי התפתחות ומשולב בגן בעודו מתקשה בביצוע פעולות אשר נראות לילד בחינוך הרגיל כפשוטות. חוויה שכזו יכולה להוות עבור הילד מהחינוך הרגיל חווית לימוד מקדמת. בעזרת הגננת, הילדים יכולים להתמקד בארגון התהליך ובתכנונו, לחלק את הפעילות לשלבים, להבין מדוע הם הצליחו ללא קושי ואיפה חברים בעל הצרכים המיוחדים מתקשה. בעזרת הגננת הם יכולים להבהיר לעצמם מהי הדרך הנכונה לביצוע המשימה, מהם שלבי הביצוע ולנסח במילים אותם כדי להסביר לילד הזקוק לעזרה איך להתארגן, לבצע ולהעריך את התוצר.<sup>36</sup>

כך, השילוב מאפשר לילדים אלו ללמוד על השוני בין בני אדם. הם נאלצים להתחשב בילד אחר שאינו פועל כמוהם ולעזור לו באופן הולם תוך שהם חושבים ומתכננים כיצד להתאים את עזרתם.<sup>37</sup> בעזרת תיווך ראוי, הם יכולים ללמוד להכיר, לקבל, לכבד ולעזור לזולת ולרכוש יכולות של סובלנות ואמפתיה.<sup>38</sup> לילדים אלו סיכוי טוב יותר לפתח רגישות ופתיחות כלפי בני אדם בכלל וכלפי אנשים עם קשיים בפרט.<sup>39</sup>

#### 4. מסגרת נורמטיבית - חקיקה:

מדינת ישראל חתומה על מספר אמנות בינלאומיות הרלוונטיות לסוגיית השילוב במסגרות חינוכיות רגילות. מדינת ישראל חתומה על אמנת זכויות הילד, אשר אושררה בשנת 1991 ונכנסה לתוקף ב-2 בנובמבר 1991. במסגרת אמנה זו ישראל התחייבה לכבד את הזכות לחינוך של כלל הילדים ולנקוט בכלל האמצעים כדי לממש זאת.<sup>40</sup>

כמו כן, מדינת ישראל חתמה על אמנת האו"ם בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות. המדינות החתומות על האמנה נדרשות לקדם את ההנאה המלאה והשווה של אנשים עם מוגבלות מזכויות האדם וחירויות היסוד, להגן עליה ולהבטיחה, ולוודא כי הם נהנים משוויון מלא לפי חוק.<sup>41</sup> האמנה היא חלק מהמגמה העולמית לשינוי התפיסה של אנשים עם מוגבלות כאובייקטים של צדקה, טיפול רפואי והגנה סוציאלית, בכדי לקדם את ההבנה כי הם חברים מלאים ושווים בחברה.

בשנת 1988 עוגנה בחוק זכותם של ילדים עם צרכים מיוחדים לקבל שירותי חינוך מיוחד. חוק חינוך מיוחד מסדיר את כלל ההיבטים בחינוכם של ילדים בין הגילאים 3-21 עם צרכים מיוחדים, שהם

<sup>34</sup> שם, בעמ' 58.

<sup>35</sup> שם, בעמ' 59.

<sup>36</sup> שם, בעמ' 63.

<sup>37</sup> שם, בעמ' 60.

<sup>38</sup> שם, בעמ' 64.

<sup>39</sup> שם, בעמ' 62.

<sup>40</sup> ס' 24 לאמנת זכויות הילד (נפתחה לחתימה 1989).

<sup>41</sup> ס' 1 לאמנה בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות (נפתחה לחתימה 2006).

בעלי לקות משמעותית שבשלה מוגבלת יכולתם להתנהגות מסתגלת והם נזקקים לחינוך מיוחד.<sup>42</sup> מטרת החינוך המיוחד, לפי לשון החוק, היא:

*”לקדם ולפתח את כישוריו ויכולתו של הילד בעל הצרכים המיוחדים, לתקן ולשפר את תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי וההתנהגותי, להקנות לו ידע, מיומנות והרגלים ולסגל לו התנהגות מקובלת בחברה, במטרה להקל על שילובו בה ובמעגל העבודה.”*

על-פי המוגדר בחוק חינוך המיוחד, החינוך המיוחד הניתן לילדים עם צרכים מיוחדים יכלול את הלימוד והטיפול בכל ההיבטים הכוללים של החינוך - לרבות טיפולי פיזיותרפיה, קלינאות תקשורת, ריפוי בעיסוק וטיפולים בתחומים מקצועיים נוספים שייקבעו, כמו גם שירותים נלווים כגון שירותי הסעה וארוחות, עזרים מסייעים, שירותים רפואיים, פארא-רפואיים, פסיכולוגיים וסוציאליים וכל שירות אחר שהשר קבע בצו בהתאם לצרכיו של הילד עם הצרכים המיוחדים.<sup>43</sup>

בהתאם לחוק,<sup>44</sup> המדינה היא הגורם המופקד על מתן חינוך מיוחד, אשר חייב להינתן ללא עלות. החינוך המיוחד מסופק לילדים עם צרכים מיוחדים הלומדים במוסד חינוך מוכר באזור מגוריהם. עוד נקבע במסגרת החוק כי במידה ולא נמצא מוסד מתאים באזור המגורים, ילמד הילד במוסד הקרוב ככל האפשר לאזור מגוריו.

הזכאות לחינוך מיוחד נקבעת באמצעות ועדת השמה המורכבת ממומחים ומפקחים מטעם משרד החינוך, נציג רשות החינוך המקומית, פסיכולוג חינוכי והורה לתלמיד עם צרכים מיוחדים שימנה השר.<sup>45</sup> הוועדה היא שקובעת גם את המסגרת המתאימה: כיתה רגילה, כיתה מיוחדת במוסד חינוך רגיל או מוסד לחינוך מיוחד. עניינו של תלמיד נדון בוועדת ההשמה אחת לשלוש שנים, אך אם יש צורך בכך, ניתן לכנס מחדש את הוועדה בחלוף שנה מדיוני הוועדה הקודמת. בהתאם לחוק, על הוועדה להעדיף השמה במוסד חינוך מוכר שאינו מוסד לחינוך מיוחד. הוריו של הילד או נציגים מטעמם זכאים להשתתף בדיוני הוועדה ולערער על החלטתה בפני ועדת ערר מחוזית.<sup>46</sup>

החוק מסדיר גם את הלימודים במוסד לחינוך מיוחד. ל-פי החוק, בהסכמת שר האוצר, שר החינוך רשאי לקבוע את משך שנת הלימודים במוסדות לחינוך מיוחד, משך יום הלימודים במוסד ומספר התלמידים בכיתה תקנית.<sup>47</sup> הצוות המטפל במוסד לחינוך מיוחד מחויב לפי החוק לקבוע לכל תלמיד הלומד במסגרת זו תוכנית לימודים אישית ובה תיאור של רמת התפקוד של התלמיד עם הצרכים המיוחדים בעת הכנתה, מטרות ויעדים לימודיים, פרק הזמן להשגתם, האמצעים הדרושים להשגתם ואמות המידה לבחינתם. בסיום שנת הלימודים נדרש הצוות למסור להורי התלמיד הערכה בכתב בדבר מידת התקדמותו של הילד בתחומים שונים, על-פי האמור בתוכנית הלימודים האישית.

<sup>42</sup> ס' 2 לחוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988.

<sup>43</sup> שם, ס' 1.

<sup>44</sup> שם, ס' 4.

<sup>45</sup> שם, ס' 5 ו-6.

<sup>46</sup> חינוך לילדים עם צרכים מיוחדים בישראל – נתונים וסוגיות מרכזיות הכנסת מרכז המחקר והמידע, עמ' 6.

<sup>47</sup> ס' 14 לחוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988.

מאז חקיקתו, תוקן החוק מספר פעמים. בנובמבר 2002 נוסף לחוק פרק ד'1 העוסק בשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל.<sup>48</sup> התיקון, המכונה "חוק השילוב", מסדיר את לימודיהם של תלמידים עם צרכים מיוחדים הזכאים לתוספת של הוראה ולימוד ולשירותים מיוחדים כמו עזרים מסייעים, שירותי סיוע, שירותים פסיכולוגיים, שירותים פארה-רפואיים וכל שירות אחר שייקבע במוסד החינוך הרגיל. הזכאות לשילוב והשירותים שניתנים במסגרתו נקבעים בוועדת השילוב, הפועלת במוסד החינוך הרגיל. בהתאם לחוק, על שר החינוך לקבוע תוכנית לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במוסדות החינוך הרגיל, ולכלול בה גם את אופן הקצאת המשאבים למוסדות בחינוך הרגיל לצורך כך.

ביולי 2018 אישרה הכנסת את תיקון מס' 11 לחוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988.<sup>49</sup> תיקון זה מהווה רכיב מרכזי ברפורמה בחינוך המיוחד שמשרד החינוך מקדם בשנים האחרונות. בתיקון נוסחו מחדש מטרות החינוך המיוחד, ובתוך כך הושם דגש על השתתפותם ושילובם השוויוני של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחברה ונקבע כי מטרות שירותי החינוך המיוחדים הן: לקדם ולפתח את הלמידה, הכישורים והיכולות של התלמיד עם הצרכים המיוחדים ואת תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי, החברתי וההתנהגותי ולהקנות לו ידע, מיומנויות, כישורי חיים וכישורים חברתיים; לעגן את זכותו של התלמיד עם הצרכים המיוחדים להשתתפות שוויונית ופעילה בחברה בכל תחומי החיים, וכן לתת מענה הולם לצרכיו המיוחדים באופן שיאפשר לו לחיות את חייו בעצמאות מרבית, בפרטיות ובכבוד, תוך מיצוי יכולותיו; לקדם את שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במוסדות חינוך רגילים.<sup>50</sup>

בתיקון לחוק בוצעו שינויים מהותיים באופן מתן השירותים לתלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך במספר תחומים מרכזיים: שינוי הליך קביעת הזכאות וההשמה בחינוך המיוחד; מתן אפשרות להורים לבחור את סוג המסגרת שבה ילמד ילדם; הגדרה ופירוט של היקף השירותים שתלמידי חינוך מיוחד זכאים להם על פי סוג המוגבלות ורמת התפקוד שלהם.

אחד השינויים המשמעותיים ביותר שנעשו בתיקון מס' 11 לחוק חינוך מיוחד הוא שינוי הליך קביעת הזכאות וההשמה בחינוך המיוחד באמצעות הקמת שתי ועדות המחליפות את ועדת ההשמה וועדת השילוב שפעלו עד לתיקון.

כמו כן, סעיף 7(ב), שנוסף לחוק עם התיקון, מפרט את האופן שבו בא לידי ביטוי אחד העקרונות המרכזיים בתיקון לחוק – מתן זכות בחירה להורים בדבר סוג המסגרת החינוכית שבה ילמד ילדם. על פי הסעיף, לאחר החלטת ועדת זכאות ואפיון בדבר המוגבלות ורמת התפקוד של התלמיד, במקרים שבהם הוועדה קובעת כי סוג המוגבלות ורמת התפקוד של התלמיד מזכים אותו בשירותי חינוך מיוחד במסגרת לחינוך מיוחד או בסל אישי בחינוך הרגיל, ההורים נדרשים להחליט אם הם מעוניינים שילדם ילמד במוסד לחינוך מיוחד, בכיתה לחינוך מיוחד במוסד חינוך רגיל או בכיתה רגילה בחינוך הרגיל. כדי לאפשר להורים לקבל החלטה מושכלת, על הוועדה לפרט לפני ההורים את סל השירותים שילדם יהיה זכאי לו בכל אחד מסוגי המסגרות.

<sup>48</sup> שם, ס' 20.

<sup>49</sup> שם, ס' 7.

<sup>50</sup> שם, שם.



הוועדה רשאית להחליט על השמתו של הילד במסגרת חינוכית אחרת מזו שבחרו הוריו אם היא סבורה, בהסתמך על חוות דעת של גורמים טיפוליים, כי יש חשש ממשי שהשמתו של התלמיד במסגרת חינוכית לפי בחירת הוריו תביא לפגיעה ממשית בשלומם של אחרים. כמו כן הוועדה רשאית להחליט על המסגרת המתאימה לילד במקרים שבהם ההורים לא הודיעו על בחירתם לוועדה בתוך 14 ימים.

תיקון זה של חוק חינוך מיוחד עורר ביקורת חריפה, לפיה למרות השינוי והתקציבים הרבים עדיין נותר אי השוויון על כנו.<sup>51</sup> שינויי החקיקה מקבעים את אי השוויון במשאבים בין תלמידים במסגרות חינוך מיוחד לתלמידים משולבים ואינם משפרים במידה מספקת את היכולת של מסגרות החינוך הרגיל לקלוט תלמידים משולבים. לפיכך, להורים לא ניתנת אפשרות בחירה של ממש במסגרת שבה ילמד ילדם ולא צפוי שהתיקון יתרום לקידום שוויון הזדמנויות לתלמידי החינוך המיוחד. אף כי צפוי שמספר תלמידי החינוך המיוחד המשולבים בחינוך הרגיל יעלה בעקבות התיקון, לא ניתנים במסגרת התיקון והרפורמה בחינוך המיוחד הכשרה מספקת למורים בחינוך הרגיל לעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים, לא נוצרה תשתית מערכתית וארגונית חזקה ולא מוקצים משאבים מספקים לבתי הספר.

ילדים בגיל הרך הסובלים ממוגבלות, כלומר פעוטות בני חצי שנה עד שלוש שנים, זכאים להשתלב במעונות יום שיקומיים המציעים את כל הטיפולים ההתפתחותיים החינוכיים שהם זקוקים להם.<sup>52</sup> המעונות מופעלים מתוקף חוק מעונות יום שיקומיים, תש"ס-2000.<sup>53</sup> מימוש חוק זה נמצא תחת אחריות משרד הרווחה והשירותים החברתיים ומשרד הבריאות, העובדים יחד ברישוי, בקרה ופיקוח משותפים.

חוק זה קובע את זכותם של פעוטות עם מוגבלות לטיפול ולחינוך במסגרות יום ייעודיות.<sup>54</sup> הפעוטות מטופלים על ידי צוות מקצועי מיומן ולכל ילד מותאמת תכנית חינוכית אישית על פי צרכיו ויכולותיו. במסגרת מעון היום מקבלים הפעוטות מכסת בריאות במימון משרד הבריאות, הכוללת טיפולים פרא-רפואיים ישירים ועקיפים כגון: קלינאות תקשורת, ריפוי בעיסוק, פסיכולוג, הדרכה וליווי להורים פיקוח רפואי. כלומר, המסגרות של ילדים עם צרכים מיוחדים בגילאים הצעירים המשתייכים לקטגוריית הגיל הרך, אינן משלבות אלא ייעודיות לאוכלוסייה זו בלבד. ייתכן כי הדבר מהווה מחסום להשתלבות ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחברה שכן חינוך מופרד מוקדם מקשה על שילוב מאוחר.<sup>55</sup>

בחודש ינואר 1999 התפרסמה הצעת חוק מסגרות טיפוליות,<sup>56</sup> מטעם הוועדה לגיל הרך של הכנסת. מאחר שילדים עם בעיות התפתחות עד גיל 3 אינם כלולים בחוק החינוך המיוחד, הוצע כי כל ילד מגיל שנה עד שלוש הסובל מבעיות התפתחות קשות, יהיה זכאי למסגרת טיפולית יומית אשר תספק לו שירותי טיפול ושיקום. אולם, הצעת חוק זו לא השתכללה כדי חוק שנכנס לספר החוקים של מדינת ישראל.

<sup>51</sup> אתי וייסבלאי הרפורמה בחינוך המיוחד – יישום תיקון מס' 11 לחוק חינוך מיוחד (הכנסת), מרכז המחקר והמידע, 2020.

<sup>52</sup> מריה רבינוביץ' המענה הציבורי לילדים בגיל הרך בישראל תמונת מצב (הכנסת), מרכז המחקר והמידע, 2015.

<sup>53</sup> ס' 1 לחוק מעונות יום שיקומיים, תש"ס-2000.

<sup>54</sup> ש.ם.

<sup>55</sup> הרפורמה בחינוך המיוחד – יישום תיקון מס' 11 לחוק חינוך מיוחד, עמ' 27-30.

<sup>56</sup> הצעת חוק מסגרות טיפוליות, תשנ"ט-1999, ה"ח 2788, בעמ' 316.

זכותם של הורים לילד בעל מוגבלויות לבחור מסגרת חינוכית עבור ילדם אמורה לבוא לידי ביטוי בבחירה בין השמתו של הילד החריג במוסד לחינוך מיוחד לבין שילובו של הילד, על אף הקשיים שהוא חווה או חריגותו, במערכת החינוכית הרגילה. הלכה למעשה, בישראל, יכולתם של ההורים להשפיע על תהליך ההשמה הינה מוגבלת ואיננה שיוונית.

עקרון היסוד של חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות,<sup>57</sup> קובע כי "זכויותיהם של אנשים עם מוגבלות ומחויבותה של החברה בישראל לזכויות אלה, מושתתות על ההכרה בעקרון השוויון, על ההכרה בערך האדם שנברא בצלם ועל עקרון כבוד הבריות". לצד זאת, ראוי לאזכר בהקשר זה אף את חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו,<sup>58</sup> אשר ברוחו התקבעה התפיסה המשפטית לפיה כל אדם זכאי לכבוד באופן שהולם עקרונות יסוד בסיסיים כמו הזכות לשוויון. החלת כוונת המחוקק ברפורמה החדשה ויישומה צריך בהתאם לכך, להתבצע כך שגם ילדים עם צרכים מיוחדים יזכו לחינוך השווה לחינוך אותו כלל האוכלוסייה מקבלת.

### 5. המסגרת הנורמטיבית – פסיקה:

במהלך השנים נדונה בפסיקה סוגיית השילוב של ילדים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל, בעיקר בהקשר של תקציבים המוקצים על-ידי המדינה והזכאות לחינוך מיוחד ללא עלות.

בשנת 2002, בעקבות עתירה של עמותת הורים לילדי תסמונת דאון בבג"ץ יתד,<sup>59</sup> בית המשפט העליון קבע כי ילדים עם צרכים מיוחדים זכאים לחינוך מיוחד ללא עלות, הן במוסדות לחינוך מיוחד והן במסגרות החינוך הרגיל.<sup>60</sup> זאת, על אף שחוק החינוך המיוחד בנוסחו דאז, לא קבע במפורש כי חינוך מיוחד במסגרת מוסד חינוכי רגיל ימומן על-ידי המדינה, כפי שנקבע לגבי חינוך מיוחד במוסדות ובכיתות נפרדים.<sup>61</sup>

בית המשפט פסק כי הזכות לחינוך מיוחד נגזרת מן הזכות לחינוך (שהוכרה כזכות יסוד בפסיקה הישראלית)<sup>62</sup> כאשר הזכות לחינוך של ילדים בעלי צרכים מיוחדים לא תמומש אלא אם כן יזכו לחינוך מיוחד העונה על צרכים אלה.<sup>63</sup> כמו כן, נפסק כי תכליתו הפרטיקולרית של חוק החינוך המיוחד היא להעניק חינוך מיוחד חנם לכל ילד בעל צרכים מיוחדים כדי להביא למימוש הפוטנציאל הטמון בו ולאפשר את שילובו בחברה.<sup>64</sup> בנוסף, נקבע כי אילוץ של הורים לילדים בעלי צרכים מיוחדים לוותר על שילובם במסגרת החינוך הרגילה רק בשל קשיים כלכליים שבהם נתונים ההורים הוא חמור ואין להשלים עמו, וכי הוא פוגע בלב לבו של השוויון המהותי, שבהקשר זה הינו מתן הזדמנות שווה לכל הילדים בישראל למיצוי הפוטנציאל הטמון בהם.<sup>65</sup> זאת, כאשר מוסכם כי במסגרת הרגילה טמון ערך מוסף של ממש לחינוך.<sup>66</sup>

בית המשפט קבע כי לנוכח הזכויות לחינוך ולשוויון, המשפט הבינלאומי והתכלית הפרטיקולרית של החוק, חובת המימון על-ידי המדינה חלה גם על הסיוע הדרוש לילד בעל צרכים מיוחדים ששולב

<sup>57</sup> ס' 1 לחוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, תשנ"ח-1998.

<sup>58</sup> ס' 1-2 לחוק-יסוד: כבוד האדם וחירותו.

<sup>59</sup> בג"ץ יתד, לעיל ה"ש 11.

<sup>60</sup> שם, בפס' 9-11 לפסק הדין של השופטת דורנר.

<sup>61</sup> שם, בפס' 9 לפסק הדין של השופטת דורנר.

<sup>62</sup> ס' 3 לחוק זכויות התלמיד, תשס"א-2000.

<sup>63</sup> שם, בפס' 6-7 לפסק הדין של השופטת דורנר.

<sup>64</sup> שם, בפס' 9 לפסק הדין של השופטת דורנר.

<sup>65</sup> שם.

<sup>66</sup> שם.

במוסד חינוכי רגיל.<sup>67</sup> המדינה חויבה אפוא לקיים את החוק בדרך שוויונית, ולהקצות את תקציבה כך שתוכל לממש את הזכות לחינוך של ילדים בעלי צרכים מיוחדים.

לאחר מתן פסק-הדין תוקן חוק החינוך המיוחד,<sup>68</sup> והמחוקק למעשה קיבל את עמדת בית המשפט העליון בבג"ץ יתד.<sup>69</sup> בהתאם לפרק ד' שהוסף לחוק, המדינה מחויבת לממן את חינוכם של הילדים בעלי הצרכים המיוחדים שנמצאו מתאימים לשילוב. ואולם, משפסק-הדין והחוק המתוקן לא בוצעו ולא הוקצו המשאבים כנדרש, הוגשה בשנת 2003 עתירה נוספת, בג"ץ **מרציאנו**, שבגדרה ביקשו העותרים לחייב את המדינה להקצות את המשאבים כנדרש, באופן מידי.<sup>70</sup> העתירה התקבלה, ונקבע כי על המדינה לממן את הסיוע הנדרש לכל הילדים בעלי הצרכים המיוחדים.<sup>71</sup>

עם זאת, לנוכח המגבלות התקציביות הקיימות, בית המשפט הותיר למדינה מרחב מסוים של שיקול דעת באשר לקביעת הסכום המדויק שעליה להקצות, כאשר החובה המוטלת עליה הינה הקצאת תקציבים נוספים ליישום החוק ברמה המינימלית המאפשרת את שילובם של ילדים בעלי הצרכים המיוחדים שאינם יכולים לקבל חינוך במוסד המתאים לצרכיהם בלעדיו.<sup>72</sup> מעל לסף זה, ניתן למדינה שיקול דעת להחליט על היקף הסיוע, בהתאם לקריטריונים חינוכיים-מקצועיים שיקבעו הרשויות המוסמכות.<sup>73</sup> עקב בקשת המדינה לדיון נוסף בנושא, עוכב ביצועו של פסק-הדין. במאי 2004 נדחתה הבקשה לדיון נוסף,<sup>74</sup> והסכום הוקצה כמצוות פסק-הדין. בפסק-דין נוסף, בית המשפט העליון פסק בהסכמת המדינה, כי הזכאות לשירותי סיוע תיקבע על-ידי ועדת השילוב הבית-ספרית, אשר תפעל בהתאם לקריטריונים שוויוניים.<sup>75</sup>

בשנת 2007 בית המשפט העליון דחה עתירה המלינה על החלטת משרד החינוך להחיל את תוכנית השילוב של ילדים בגילאים 3-4 באופן הדרגתי, גך שבהתחילה היא תוגבל ליישובים הכלולים בצו לימוד חובה.<sup>76</sup> העותרים הלינו על החלטת משרד החינוך להחיל את תוכנית השילוב של ילדים בגילאים 3-4 באופן הדרגתי, כך שבתחילה היא תוגבל ליישובים הכלולים בצו לימוד חובה. העותרים ביקשו להחיל את הוראותיו של פרק ד' לחוק חינוך מיוחד על כלל התלמידים בגילאי 4-3 באופן מידי, ולא בהחלה הדרגתית.<sup>77</sup>

בית המשפט העליון קבע כי שילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים בגילאים אלו במסגרות החינוך הרגילות צריך להיעשות במהירות ככל האפשר.<sup>78</sup> בנוסף, נקבע כי מטרת חוק החינוך המיוחד היא, בין השאר, להקל על שילובו של הילד בחברה ובעבודה, כאשר שילוב במסגרות הרגילות כבר בגיל הרך, במקרים המתאימים לכך, מסייע בהגשמת מטרה זו.<sup>79</sup> עם זאת, נקבע כי אין עילה להתערבות

<sup>67</sup> ש.ם.

<sup>68</sup> פרק ד' לחוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988.

<sup>69</sup> בג"ץ יתד, לעיל הי"ש 11.

<sup>70</sup> בג"ץ 6973/03 מרציאנו נ' שר האוצר, פ"ד נח(2) 270 (2003) (להלן: בג"ץ מרציאנו).

<sup>71</sup> ש.ם, בפס' 10 לפסק הדין של השופטת דורנר.

<sup>72</sup> ש.ם, בפס' 10-11 לפסק הדין של השופטת דורנר.

<sup>73</sup> ש.ם.

<sup>74</sup> דנג"ץ 247/04 שר האוצר נ' מרציאנו (נבו) 10.05.2004.

<sup>75</sup> בג"ץ 7443/03 יתד - עמותת הורים לילדי תסמונת דאון נ' משרד החינוך (נבו) 02.06.2004.

<sup>76</sup> בג"ץ 5597/07 אלו"ט האגודה הלאומית לילדים אוטיסטים נ' שרת החינוך (נבו) 21.08.2007 (להלן: בג"ץ אלו"ט

הראשון).

<sup>77</sup> ש.ם.

<sup>78</sup> ש.ם, בפס' א לפסק הדין של השופט רובינשטיין.

<sup>79</sup> ש.ם, בפס' 4 לפסק הדין של המשנה לנשיאה ריבלין.

בבחירה, שהיא גם פרי אילוצים תקציביים ואחרים, לנקוט ביחס לילדים בגילאים אלו בהליך הדרגתי, בכפוף ובהתאם לחוק ולצווים הנוגעים בדבר.<sup>80</sup>

ביולי 2007 הוגשה עתירה נוספת על-ידי ארגונים ציבוריים הפועלים למען ילדים בעלי צרכים מיוחדים והורים לילדים בעלי צרכים מיוחד - בג"ץ אל"ט השני.<sup>81</sup> העותרים טענו כי המדינה הפרה את חובתה על-פי החוק ואת פסיקותיו של בית המשפט בבג"ץ יתד ובבג"ץ מרציאנו,<sup>82</sup> ודרשו כי בית המשפט יורה על הגדלת תקציב השילוב לשם קיום הוראות החוק והפסיקה.<sup>83</sup> בסמוך להגשת העתירה, על רקע טענות בדבר אופן חלוקת תקציב החינוך המיוחד, החליטה שרת החינוך דאז על הקמת ועדה ציבורית (להלן: "ועדת דורנר"), לבחינת מדיניות משרד החינוך בתחומי החינוך המיוחד והשילוב.<sup>84</sup>

ועדת דורנר פרסמה את המלצותיה בשנת 2009 (דו"ח דורנר),<sup>85</sup> שאימוצן עשוי להוביל לשינוי ממשי במבנה מערכת החינוך המיוחד בכללותה.<sup>86</sup> בעקבות פרסום דו"ח דורנר, העותרים ביקשו כי בית המשפט יורה על קביעת לוח זמנים לקבלת ההחלטה בעניין אימוץ המלצות הועדה וקביעת קריטריונים שוויוניים להקצאת התקציב ביחס לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים.<sup>87</sup>

בפסק-הדין שניתן בשנת 2011, בית המשפט העליון דחה את העתירה וקבע כי מהנתונים שהוצגו עולה בבירור כי גם בשלב הנוכחי, התוספת התקציבית השנתית המדורגת – הגם שאין בה כדי ליישם את פרק השילוב במלואו – מאפשרת את הרחבת תחולת החוק בצורה מדורגת, הן מבחינת היקף הזכאים והן מבחינת היקף השירותים.<sup>88</sup> במסגרת זו, מתקצב משרד החינוך גם שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במוסדות חינוך מוכרים שאינם רשמיים, וכן מתוקצב שילוב ילדים בגילאי טרום-חובה ברשימת יישובים הולכת וגדלה.<sup>89</sup> ההנחה היא, כי תהליך זה ימשך גם במהלך התקופה שבה נבחן יישום דו"ח דורנר, ובמקביל לבחינה המתקיימת.<sup>90</sup>

לפי חוק חינוך מיוחד, מוענק חינוך מיוחד לכל ילד הזכאי לקבלו מגיל 3 עד גיל 21.<sup>91</sup> ואולם, יכולות להתעורר מצוקות חינוכיות המצדיקות הענקת חינוך מיוחד אף מתחת לגיל 3.<sup>92</sup> עניין זה בא לידי ביטוי בפסק-הדין בבג"ץ עמותת שוחרי גיל"ת.<sup>93</sup> עתירה זו כוונה כנגד החלטת משרד החינוך להפסיק את מימונה של תוכנית חינוכית מיוחדת, שנועדה לאפשר התפתחות קוגניטיבית תקינה לילדים הגדלים בתנאי קיפוח ומצוקה סביבתית קשה, כדי למנוע פיגור התפתחותי בלתי הפיך משנת חייהם הראשונה.<sup>94</sup> העתירה נדחתה, כאשר אחד המכשולים שבהם נתקלו העותרים היה שלא

<sup>80</sup> שם, בפסי' 5-6 לפסק הדין של המשנה לנשיאה ריבלין.

<sup>81</sup> בג"ץ 5989/07 אל"ט - האגודה הלאומית לילדים אוטיסטים נ' שרת החינוך (נבו) 01.03.2011 (להלן: בג"ץ אל"ט השני).

<sup>82</sup> בג"ץ יתד, לעיל הי"ש 11; בג"ץ מרציאנו, לעיל הי"ש 66.

<sup>83</sup> בג"ץ אל"ט השני, לעיל הי"ש 77, בפסי' 6 לפסק הדין של השופט פוגלמן.

<sup>84</sup> שם, בפסי' 7 לפסק הדין של השופט פוגלמן.

<sup>85</sup> שם.

<sup>86</sup> שם, בפסי' 20 לפסק הדין של השופט פוגלמן.

<sup>87</sup> שם, בפסי' 11 לפסק הדין של השופט פוגלמן.

<sup>88</sup> שם, בפסי' 15 לפסק הדין של השופט פוגלמן.

<sup>89</sup> שם, בפסי' 14 לפסק הדין של השופט פוגלמן.

<sup>90</sup> שם, בפסי' 15 לפסק הדין של השופט פוגלמן.

<sup>91</sup> ס' 1(א) ו-3(א) לחוק חינוך מיוחד.

<sup>92</sup> יורם רבין הזכות לחינוך 484 (תשס"ב) (להלן: רבין הזכות לחינוך).

<sup>93</sup> שם; בג"ץ 1554/95 עמותת "שוחרי גיל"ת" נ' שר החינוך, התרבות והספורט, פ"ד (נ) 002 (1996) (להלן: בג"ץ עמותת שוחרי גיל"ת).

<sup>94</sup> רבין הזכות לחינוך, לעיל הי"ש 88, בעמ' 484; שם, בפסי' 1-2 לפסק הדין של השופט אור.

היה בידם להצביע על כל הוראת דין המטילה חובה על משרד החינוך להעניק סיוע פוזיטיבי לצורך חינוך מיוחד של ילדים בגילאי 0-3.<sup>95</sup>

ילדים בגילאי 0-3 נמצאים בשלב רגיש ביותר מבחינה התפתחותם הנפשית, הרגשית והקוגניטיבית, כאשר החינוך בשנים הראשונות הנו השלב החשוב והמהותי ביותר בחינוכם הכולל של הילדים.<sup>96</sup> אמנם הכרה בזכות לחינוך מיוחד מגיל 0-3 הינה סטנדרט גבוה במיוחד, אך יש אחיזה לטענה העקרונית כי דווקא במגזר של החינוך המיוחד ישנה חשיבות עקרונית להכיר בקיומה של הזכות לחינוך מיוחד בגילאי 0-3 מהטעם של שוויון הזדמנויות בחינוך (או העדפה מתקנת).<sup>97</sup> כך טענו גם העותרים בבג"ץ **עמותת שוחרי גיל"ת**, אך הטענה לא הועילה בנסיבות העניין.<sup>98</sup> בית המשפט קבע כי העקרון בדבר שוויון הזדמנויות אינו עומד לבדו, ולא ניתן לנתקו מן ההקשר החברתי הכולל – מימושו של עיקרון זה מחייב הקצאת משאבים, ונדרש לאזן בין היכולת הכספית של הרשות לבין הצרכים.<sup>99</sup>

בשנת 2022 הוגשה עתירה על-ידי אלו"ט והעמותה לילדים בסיכון, בגדרה החליט בית המשפט על מתן צו על-תנאי המורה למשרד הבריאות (המשיב) ליתן טעם מדוע לא תבוטל לאלתר חובת ההשתתפות העצמית של הורים לילדים עם אוטיזם אשר לומדים בגני תקשורת של החינוך המיוחד (שאינם מעונות יום שיקומיים), במימון הטיפול הבריאותי המוענק להם מכוח סל הבריאות. נכון למועד כתיבת מסמך זה, ההליך עודנו תלוי ועומד וטרם התקבלה בו הכרעה.

## 6. משפט משווה:

סוגיית השילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים מעסיקה מדינות רבות ברחבי העולם ובמהותה מהווה סוגיה על-לאומית. להלן נציג סקירה משווה של מדינות שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במדינות נבחרות. יצוין, כהערה מתודולוגית, כי ההגדרה החוקית של ילד בעל צרכים מיוחדים משתנה ממדינה למדינה ואף מיחידה פדרלית אחת לשנייה בתוך מדינה ריבונית בעלת מבנה פדרטיבי.<sup>100</sup>

### האיחוד האירופי

האיחוד האירופי הקים סוכנות מיוחדת שעוסקת בקידום והערכת חינוך לילדים בעלי צרכים מיוחדים, הנקראת European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). סוכנות זו מהווה ביטוי מרכזי למחויבות הקהילה למענה על הצרכים הייחודיים של ילדים עם צרכים מיוחדים. במישור החקיקתי, נקודת המוצא באיחוד האירופי היא שלכל ילד, ללא קשר לקשיים או מוגבלויות איתן הוא מתמודד, יש זכות לשילוב במערכת החינוך הרגילה.<sup>101</sup>

<sup>95</sup> שם; שם, בפס' 39 לפסק הדין של השופט אור.

<sup>96</sup> אתי וייסבלאי **מדיניות ציבורית בתחום החינוך בגיל הרך – סקירה משווה** 9 (הכנסת, מרכז מחקר ומידע 2015).

<sup>97</sup> רבין **הזכות לחינוך**, לעיל ה"ש 88, בעמ' 484-485.

<sup>98</sup> שם; בג"ץ **עמותת שוחרי גיל"ת**, לעיל ה"ש 90, בפס' 42 לפסק הדין של השופט אור.

<sup>99</sup> בג"ץ **עמותת שוחרי גיל"ת**, לעיל ה"ש 89, בפס' 42 לפסק הדין של השופט אור.

<sup>100</sup> Rachele Cera, *National Legislation on Inclusive education and Special education Needs of People with Autism in the Perspective of Article 24 of the CRPD* IN PROTECTING THE RIGHTS OF PEOPLE WITH AUTISM IN THE FIELDS OF EDUCATION AND EMPLOYMENT: INTERNATIONAL, EUROPEAN AND NATIONAL PERSPECTIVES 79, 81 (Valentina Della Fina & Rachele Cera, eds. 2015)

<sup>101</sup> European Parliament Resolution of 12 May 2011 on Early Years Learning in the European Union, art. 11, 2012 O.J. (C 377E) 89.

ככלל, קיימים שלושה מודלים מקובלים באיחוד לאינטגרציה של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך:<sup>102</sup>

### 1. המודל הכוללני

מודל שבו כלל התלמידים במדינה לומדים במערכת חינוך ממלכתית אחת. ככלל, זהו המודל האינקלוסיבי, וכיום רוב המדינות ביבשת שואפות אליו. מפתיעה העובדה שמודל זה מיושם מסורתית במדינות אירופאיות שרווחתן הכלכלית נמוכה יותר, דוגמת יוון. נראה שהיסטורית הסגרגציה האקדמית דרשה השקעה כלכלית גדולה שהן התקשו לעמוד בה.<sup>103</sup>

### 2. המודל המפריד

מודל זה מניח הפרדה ניכרת של ילדים בעלי צרכים מיוחדים ממערכת החינוך הרגילה. מודל זה אינו קיים היום בצורתו "הטהרנית", אך ישנן מערכות חינוך ששימרו שרידים משמעותיים שלו. מודל זה קיים בגרמניה, כמפורט להלן.

### 3. המודל ההיברידי-"מודל הביניים"

מודל זה מיושם במספר מדינות באירופה, ובהן צרפת ודנמרק, והינו למעשה קטגוריה שיווית לכל המבנים השונים של מערכות החינוך שאינן מפרידות או מכלילות גרידא.

## צרפת

בצרפת המדינה מרבה, ככלל, להתערב ולספק שירותי חינוך, בריאות ורווחה לאוכלוסייה הרחבה ע"י מימון ציבורי.<sup>104</sup> קוד החינוך הצרפתי, ושורה של חוקים נוספים, מדגישים את זכות הילד בעל הצרכים המיוחדים לשילוב במערכת החינוך הרגילה.<sup>105</sup>

הילדים המשולבים בגני הילדים הכלליים (Nursery Schools ו-Ecoles Maternelles) מלווים ע"י צוותים מטפלים לאורך כל שלבי הגן, כאשר ישנם צוותים מותאמים לילדים בעלי מוגבלויות ראייה ושמיעה, או לילדים קטנים במיוחד (עד גיל 3).<sup>106</sup> ישנו מפעל השאלת עזרי לימוד במימון המדינה, שיילוו את הילד לאורך כל שנות החינוך.<sup>107</sup> מבחינה סטטיסטית, בשנת 2008, כ-94.5% מהילדים עם המוגבלויות שלמדו בגן כללי, שולבו בכיתות רגילות. שאר הילדים למדו בכיתות עם מורים אישיים עבור כל תלמיד, או בכיתות הנמצאות במוסדות רפואיים בסיוע של משלב.<sup>108</sup>

פרט למערכת החינוך, קיימים ברחבי צרפת כ-250 מרכזי ה-CAMSP. המיועדים לילדים בני פחות מ-6 שמאובחנים או נמצאים בסיכון לפתח מוגבלות. המרכזים מכילים צוות בראשו עומד פסיכיאטר ילדים, שבצמוד לו עובדים קלינאי תקשורת, עובדים סוציאליים, מרפאים בעיסוק, רופאים שיקומיים ורופאי ילדים. מטרת העל היא אינטגרציה מלאה של הילד במשפחתו וסביבתו

<sup>102</sup> Victoria Jordan & Rob Prideaux, Access to quality education for children with special education needs,

<sup>103</sup> NESSE Network of Experts, Education and Disability\Special Needs 19, 72 (Independent report commissioned for the European Commission, 2012).

<sup>104</sup> Eurydice, France: Overview (June 17, 2022), <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/educational-support-and-guidance>.

<sup>105</sup> בצרפתית: Code de l'éducation ; שם, Educational support and guidance.

<sup>106</sup> בצרפתית: SESSAD.

<sup>107</sup> לעיל, ה"ש 96, Special education needs provision within mainstream education.

<sup>108</sup> Paul Fernandez, EASNIE, Early Childhood Intervention Project update: Country report-France 19 (2009).

החברתית, תוך ייעוץ והכוונה אף של צוות הגן בו הילד שוהה.<sup>109</sup> יתר על כן, המרכזים הללו מסייעים ומייעצים להורים כיצד להכווין ילדיהם אל עבר התפתחות תקינה.

בצד מערכת החינוך הכללית, שהיא במהותה אינקלוסיבית-משלבת, קיימים כ-5 סוגים של מוסדות חינוך שתכליתם קידום של ילדים בעלי צרכים מיוחדים שאינם יכולים להשתלב במערכת הכללית. המעבר אליהם מתבצע כחלק מתוכנית אישית המאושרת על-ידי מרכז אזורי לזכויות אנשים עם מוגבלויות.<sup>110</sup>

### גרמניה

בראש הפירמידה הנורמטיבית המעגנת את הזכות לחינוך מיוחד עומד חוק היסוד הגרמני. חוק היסוד משמיע איסור מפורש על הפליה מחמת מוגבלות, לצד הכרה, סימבולית אך מהותית, בהיותה של גרמניה מדינת רווחה.<sup>111</sup> זכות זו ממומשת באמצעות כל אחת מן המדינות הפדרליות. האחדה וסטנדרטיזציה של מדיניות החינוך מבוצעת באמצעות ועידת שרי החינוך והתרבות של מדינות גרמניה, שמשמשת אף לתיאום המדיניות הגרמנית עם גופים בינלאומיים, ובהם מדינות זרות, האיחוד האירופי וה-OECD.<sup>112</sup> נכון לשנת 2019, כ-28% מהילדים בגילאי גן בגרמניה מתחנכים במוסדות חינוך נפרדים המשרתים כמעט אך ורק ילדים עם צרכים מיוחדים.<sup>113</sup> שאר מופנים למוסדות חינוך כלליים, ולומדים לצד ילדים רגילים.<sup>114</sup>

הטיפול בילדים שאינם משולבים מתבצע בכ-1000 מרכזים ייחודיים ברחבי המדינה. מרכזים אלו מקיימים מעטפת שירותים נרחבת, ובראשה גן ילדים המיועד לילדים עם מוגבלויות שונות, לצד שורה של אנשי צוות שתפקידם לספק את המענה הייחודי לו הם זקוקים (רופאים, אחיות, מדריכי הורים וכדומה). לא זו אף זו, בשנת 2007 הוקם מרכז לאומי שתפקידו איתור וטיפול אינטנסיבי בילדים בעלי צרכים מיוחדים המגיעים ממשפחות בעלות רקע סוציו-אקונומי מורכב.

לילדי הגן בגילאים מתקדמים (בסביבות גיל 5), שאינם מפותחים ומבוגרים דים בשביל להגיע לבית הספר היסודי, קיימת מערכת כיתות מותאמת. מערכת זו משתנה בין מדינה למדינה ומטרתה להקנות לילדים כלים להשתלבות במערכת היסודית, בעיקר באמצעות תיעול הנטייה הטבעית למשחק ללמידה ופיתוח אישי.<sup>115</sup> לעיתים, משולבים בכיתות אלו ילדים ללא קשיים ממשיים, כאלו שהוריהם מבקשים לתת להם מיומנויות נוספות לקראת כיתה א'.<sup>116</sup>

ניתן לראות דגש משמעותי במדיניות הגרמנית בסוגיית השפה.<sup>117</sup> קיימת תוכנית לאומית שרואה בשפה "מפתח לעולם", ותפקידה לאתר ולאבחן ילדים בעלי סיכון לפתח או להעמיק קשיים שפתיים: ילדי מהגרים, ילדים ממצב סוציו-אקונומי נמוך וילדים בעלי לקויות שפתיות. במידת הצורך, נשלחים הילדים הללו לקורסי תגבור בתחומי השפה. אפיק נוסף הוא הקמתם של מרכזים

<sup>109</sup> שם, עמ' 6-8.

<sup>110</sup> לעיל, ה"ש 96, Separate Special education needs provision in early childhood and school education, [https://www.gesetze-im-internet.de/englisch\\_gg/englisch\\_gg.html#p0148](https://www.gesetze-im-internet.de/englisch_gg/englisch_gg.html#p0148).

<sup>112</sup> באנגלית: The standing conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK) (להלן: KMK).

<sup>113</sup> KMK, National Dossier: The Education System in the Federal Republic of Germany 2018\2019 265 (Thomas Eckhardt eds., 2021).

<sup>114</sup> שם, עמ' 261.

<sup>115</sup> שם, עמ' 267-268.

<sup>116</sup> שם, שם.

<sup>117</sup> שם, שם.

לפיתוח כישורי שפה בגני ילדים שבהם שיעור מעל הממוצע של ילדים בסיכון כמתואר לעיל, בהשקעה של כמיליארד אירו בין 2016 ל-2020.<sup>118</sup>

לאחרונה חוקק בגרמניה חוק חדש המבקש לשפר את מערכת החינוך לגיל הרך. חוק זה זכה לכינוי "Good Day Care Act", ומטרתו, בין היתר, לשפר את האינטגרציה של ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת הכללית.<sup>119</sup> החידוש העיקרי בחקיקה החדשה הוא בחובה חדשה שמוטלת על הממשלה הפדרלית - לכרות הסכמים ארוכי טווח שיעניקו מימון עמוק יותר לחינוך לגיל הרך לכל מדינה פדרלית.

## 7. המלצות:

כפי שפירטנו לעיל, החינוך המשולב נועד על-מנת לאפשר לילדים עם צרכים מיוחדים להיות חלק משמעותי ובלתי נפרד מהחברה הן בתקופת ילדותם והן כשיגדלו, מתוך תפיסה שהינם שווים לילדים שאינם בעלי צרכים מיוחדים.<sup>120</sup> ולכן, נדרש להרחיב ולפתח את שילוב הילדים עם הצרכים המיוחדים בחינוך הממלכתי בישראל.

להלן המלצותינו העיקריות:

הקצאת משאבים גדולים יותר לחינוך המשלב: כפי שעלה במסגרת הדיון בעתירות השונות בעניין זה, נראה כי למסגרת המשלבת ישנם חסרונות רבים המתמקדים בהרעת תנאי החינוך: כוח אדם מועט, דלות במשאבים ונגישות מועטה לטיפולים בחינוך הכללי בהשוואה לתנאים בחינוך המיוחד. כיום מוקצים יותר תקציבים לחינוך המיוחד מאשר לחינוך המשולב. בעניינו, לאור החשיבות של הגן המשלב ותרומתו לאינטגרציה של התלמידים, יש ערך בהקצאת תקציבים גבוהים לחינוך זה.

גן משלב לאורך כל השנה: כפי שהוסבר בפרק הסקירה הספרותית, קיימים מודלים שונים של שילוב – ממודלים המקדמים שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בגן של חינוך רגיל למספר ימים בודד בשבוע ועד גנים משולבים מלאים.<sup>121</sup> ישנה הסכמה רחבה בקרב חוקרים בדבר הרווחים החברתיים והרגשיים עבור הילדים המשלבים. רמת המודעות והידע של ילדים בדבר מוגבלויות ואנשים עם צרכים מיוחדים עולה, והמגע היומיומי עם ילדים אלה מעלה את רמת הקבלה שלהם ומפחיתה את הראייה הסטיגמטית.<sup>122</sup> בענינו, וכפי שמשקף בספרות החוקרת את הנושא, המודל הנכון ביותר הוא מודל הגן המשלב, מאחר שמדובר במודל המאפשר היכרות מיטבית ועמוקה עם ילדים עם צרכים מיוחדים ובעקבות כך פיתוח רגישות ופתיחות כלפי השונה.<sup>123</sup>

הכשרת גננות ומתן הדרכות באופן מקצועי יותר: הצוות החינוכי בגן המשלב כולל גננת בעלת הכשרה ספציפית בתחום החינוך המיוחד, יחד עם גננת וסייעת שאינן מכירות את התחום. עקב זאת, שתיים מתוך חברות הצוות החינוכי נעדרות הכשרה מיטבית ונכונה להדרכת הילדים שהתפתחותם תקינה בהתמודדות עם הקשיים שחווים ילדים עם צרכים מיוחדים. בדוח שבוצע ביוזמת הגיוינט ומכון ברוקדייל שבדק את השילוב בבתי הספר צוין כי מנהלי בית הספר דיווחו על

<sup>118</sup> שם, שם.

<sup>119</sup> Jenny Gesley, *Germany: First agreement to implement the "Good day care Act" concluded*, Library of Congress, (Apr. 30, 2019).

<sup>120</sup> שילוב תלמידים חריגים בחינוך הרגיל, לעיל ה"ש 6, בעמ' 7.

<sup>121</sup> ביחד ולחוד, לעיל ה"ש 4, בעמ' 17.

<sup>122</sup> שילוב בגן הילדים: שלושה טיפוסים של גננות משלבות, לעיל ה"ש 22, בעמ' 75.

<sup>123</sup> שם, בעמ' 71-72.



מחסור בהדרכה והכשרה תוך כדי עבודה של מורות משלבות בתחומים של חינוך מיוחד ובהתמודדות עם המוגבלויות השונות, וכי ההורים טענו שילדיהם המשולבים אינם מקבלים את התמיכה ואת הסיוע הנדרש. ניכר כי השילוב דורש היערכות מערכתית נרחבת, הן מבחינת השתלמויות, הדרכה ותמיכה מקצועית, והן מבחינת התקצוב.<sup>124</sup> בעיינו, יש לספק הדרכות מקצועיות לסייעות ולגננות בכמות מוגברת, על-מנת שהכשרתן המקצועית תהא מיטבית. תיווך מיטבי של השילוב מצד הצוות החינוכי בגן מוביל לסיוע הן לילדים עם הצרכים המיוחדים והן לילדים שאינם בעלי צרכים מיוחדים, בהתנסות היומיומית בגן.

**הארכת משך הזמן של הגן המשולב:** יתרונות השילוב מתמקדים במפגש עם סביבה טבעית ובהשתייכות לקבוצות עמיתים גדולה ומגוונת שיש לה מאפיינים התפתחותיים נורמטיביים, התורמים רבות לילדים המשולבים ומספקים להם מודל להתפתחות חברתית.<sup>125</sup> אחת ממטרות החינוך המשולב היא קירוב הילד בעל הצרכים המיוחדים ככל הניתן אל מרכז החברה.<sup>126</sup> עם זאת, הגן המשלב נמשך שנה אחת בבלד ואינו מאפשר לילדים להשתלב באופן ישיר עם ילדים השונים מהם.<sup>127</sup> בעיינו, ייעול השילוב דורש הארכה בשנה נוספת את משך הזמן של הגן המשלב.

## 8. סיכום:

ביוזמה זו נסקרה המדיניות הקיימת בתחום שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הגיל הרך ובגני הילדים. בנוסף, סקרנו את הפסיקה בנושאי חינוך מיוחד, תוך תשומת לב לכך שבית המשפט מכיר בחשיבות של הזכות לחינוך של ילדים עם צרכים מיוחדים, אך אינו נוטה להתערב, בעיקר עקב שיקולים תקציביים. כמו כן, הצגנו כיצד השילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך מתקיים במדינות אחרות. לבסוף, הצענו המלצות שיעודדו את פתירת הבעייתיות הניכרת בהיעדר החשיבות הניתנת לשילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים. למרות שניכרת התקדמות והכרה בשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוכיות רגילות, לא קיימת כיום הקצבת משאבים מתאימה וצוות חינוכי ראוי על מנת להרחיב את השילוב ואת החינוך לו זכאים ילדים עם צרכים מיוחדים.

**מסמך זה נכתב ע"י:** ראשת הצוות – לירון עצור, והאנליסטים נועה אלון, איתי קופלמן, דוד פופוב ואיתם יבלוביץ.

**נבדק על ידי:** חבר צוות המחקר – יהל גרליץ ; ראשת הסניף - תמה סיקרון

**אושר לפרסום ע"י:** מנכ"ל "עומק" - גיא יעקב.

<sup>124</sup> שם, בעמ' 75.

<sup>125</sup> **שילוב בגן הילדים: שלושה טיפוסים של גננות משלבות**, לעיל ה"ש 22, בעמ' 75.

<sup>126</sup> **שילוב תלמידים חריגים בחינוך הרגיל**, לעיל ה"ש 6, בעמ' 8.

<sup>127</sup> "גן משולב" **משרד החינוך - special-education/educational-frames/integrated-kindergarten**, <https://parents.education.gov.il/prhnet/special-education/educational-frames/integrated-kindergarten>.