

תפיסות הצוות הבית ספרי את מדיניות ההתאמות לתלמידים עם לקויות למידה (2014-2016) ואת יישומה: היבטים מקצועיים, רגשיים וארגוניים*

שוע אנגלמן

תקציר

בשנת 2014 גיבש משרד החינוך מתווה חדש של מדיניות הטיפול בתלמידים עם לקויות למידה שבא לידי ביטוי במתן התאמות לאותם תלמידים. המחקר הנוכחי מתמקד בניסוח איכותני של תפיסות 20 אנשי צוות בית ספרי מחמישה תיכונים מכל מיני מגזרים כלפי המתווה הנוכחי ובהצגת הבעיות המקצועיות המרכזיות שהם נתקלים בהן בעת יישום המדיניות.

הממצאים הפתיעו בכך שהתפיסות היו דומות וחוצות מגזר, הכשרה וזהות מקצועית. בניסוח תוכן איכותי זוהו שלוש תמות עיקריות: (א) תפיסות הצוות את מדיניות ההתאמות והרציונל שלה. אלה משקפות הסכמה עם הצורך בשינוי נוהלי העבודה לצד תחושות החמצה ותסכול בשל קוצר ידה של המדיניות, על אף הצלחות נקודתיות; הבנה חלקית של רציונל המדיניות, המתבטאת בדגש על מתן התאמות בדרכי היבחנות, לרוב מתוך התעלמות מקדימותן וחשיבותן של ההתאמות בדרכי הלמידה; (ב) רוב אנשי הצוות סבורים שמדיניות ההתאמות אינה הולמת את ערך שוויון ההזדמנויות במובן של מיצוי יכולות לימודיות; (ג) קשיים מרכזיים שהצוות נתקל בהם במישור המקצועי, במישור הבירוקרטי והלוגיסטי ובמישור הרגשי. במישור המקצועי נמצאו תהיות על היכולת המקצועית בקרב היועצות החינוכיות, המורים ורכזות ההתאמות, לעומת עמדה מורכבת וחיובית יותר בקרב המנהלים. המאמר מסתיים בהצעות לשיפור עבודת היועצות החינוכיות מתוך הבנת מקומן הייחודי בעבודת הצוות בכלל, ובהן דגש בהכשרה ותמיכה מקצועית, ומתן מענים רגשיים וחינוכיים לשאר אנשי צוות, לתלמידים ומשפחותיהם.

מילות מפתח: התאמות; לקויות למידה; צוות בית הספר; מדיניות חינוכית.

מבוא

בשנת 2003 הופיע חוזר מנכ"ל של משרד החינוך (2003) שהסדיר את נושא ההתאמות בדרכי הלמידה וההיבחנות. במהלך השנים התעוררו קשיים ביישום המדיניות, בהם עלייה ניכרת בשיעור מקבלי ההתאמות בדרכי ההיבחנות, מתאם בין מקבלי ההתאמות לשיוך חברתי-כלכלי ובירוקרטיה עודפת (אל-דור, 2014; מבקר המדינה, 2012). בשל כך

* המחקר נערך בתמיכת ועדת המחקר של מכללת תלפיות.

עודכנה וחודדה המדיניות החינוכית כעבור עשור ב"מסמך ההתאמות – על רצף הלמידה וההיבחנות" (משרד החינוך, 2013) המפרט את עקרונות המדיניות ואת יישומיה בתהליכי האיתור וההתערבות, בהתאמות בדרכי הוראה ובדרכי ההיבחנות.

במסמך ההתאמות הייתה הבחנה סמנטית בין "התאמות בדרכי הלמידה" ל"התאמות באופני היבחנות" והודגש שהתערבויות חינוכיות, "התאמות בדרכי הלמידה", הן תנאי מקדים לקבלת "ההתאמות בדרכי ההיבחנות". כותבי המסמך המליצו להרבות בהתאמות בדרכי הלמידה ולמעט ככל האפשר בהתאמות בדרכי היבחנות.

כעבור שנה, בנובמבר 2014, גיבש משרד החינוך (2014) מתווה חדש של מדיניות ההתאמות "מסמך התאמות חדש לתלמידים עם לקויות למידה בחינוך הרגיל" (להלן "מסמך ההנחיות"), כחלק משינויי מדיניות משרד החינוך שהתבטאה בפרסום רפורמת "הלמידה המשמעותית".

כהמשך למגמת המתווה משנת 2013, המתווה החדש עסק גם הוא הן בהתאמות בדרכי הלמידה והן בהתאמות בדרכי ההיבחנות ורוב המסמך זהה בתוכנו למסמך ההתאמות הקודם. החידוש הוא בפרק השישי שנוגע לשינויים בקביעת זכאות ומתן התאמות בדרכי היבחנות בכיתות י'. שתי הסיבות לשינויים אלה היו השינויים בהגדרת לקויות הלמידה ב-DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) והחלת רפורמת "הלמידה המשמעותית". ברפורמה זו בחינות הבגרות בכיתה י' בוטלו והומרו בדרכי הערכה חלופיות שאפשרו למורים לקיים תהליכי הערכה מעמיקים, ממושכים ומדויקים יותר. תוצאות תהליכים אלה היו דחיית ההחלטה למתן זכאות להתאמות לכיתה י"א, הרחבת האוטונומיה הבית ספרית בקביעת ההתאמות הקלות וייתור הצורך בהסתמכות על אבחונים לצורך קביעת חלק מההתאמות. עם זה נקבעה מכסה לשיעור ההחלטות של הצוות הבית ספרי למתן התאמות מהותיות יותר.

ואולם בהודעה לתקשורת שהוציא משרד החינוך (13 בנובמבר 2014) ישנה התמקדות שולית בלבד בנושא הלמידה ועיקר ההודעה עוסק בשיפור דרכי הערכת התלמיד לצורך קביעת התאמות בדרכי היבחנות:

המתווה החדש מגביר את האמון בצוותי החינוך ויאפשר להם ללמוד מקרוב על המסוגלות והקשיים של התלמיד [...] ההנחיות החדשות יתאימו את ההיבחנות של תלמידים לקויות למידה לצרכים של המאה ה-21.

באמירה זו אין עיסוק מפורש בהתאמות בדרכי הלמידה, וזה נעשה רק באמצעות קישור למסמך המלא במקום לא בולט בתחתית התקציר.

על סמך פרסום מתווה זה, מתעוררת שאלה באשר לעמדת הצוות החינוכי – כיצד הוא רואה את המדיניות החינוכית בנושא ההתאמות? האם אכן ידונו בכל רכיבי המתווה (התאמות בדרכי הלמידה לצד התאמות בדרכי היבחנות) כפי שמופיע במסמך המלא או באלה שפורסמו בכלי התקשורת (התאמות בדרכי היבחנות)?

בניתוח של דברי המרואיינים במחקר זה נמצא שהם עוסקים כמעט בלבד בהתאמות בדרכי ההיבחנות (להלן בפרק הממצאים).

המחקר הוא מחקר איכותני נטורליסטי שמטרתו לבחון את תפיסות אנשי הצוות הבית ספרי כלפי דרכי יישום המתווה הנזכר ותהליכיו מ-2014 ועד 2016, באמצעות ראיונות

מובנים. עוד מטרה היא לבחון את השפעות קשיי הצוות הבית ספרי על יישום המדיניות ולהציע דרכים לתכנון ויישום מדיניות טיפול ושילוב תלמידים עם לקויות למידה מיטבית.

מדיניות ההתאמות 2003-2013

התאמות הן שינויים בתנאים הסטנדרטים של בחינות, שינויים המסירים מאפיינים שאינם רלוונטיים להצגת הידע של התלמידים, אך משמשים מכשול בביצועם בשל לקותם. כך, למשל, קשיים בתחומים אקדמיים: קריאה, הבנת הנקרא והבעה בכתב, מעכבים את התלמידים עם לקויות למידה או מונעים מהם להפיק את מלוא הידע והמיומנויות הנבדקים בבחינות (American Psychiatric Association, 2013). ההתאמות בתנאי הלמידה והבחינה מאפשרות לתלמידים לעקוף את תחומי הקושי ולתת ביטוי הולם לידע שרכשו בלי המגבלות הנובעות מהלקות. אין הכוונה להעניק למקבלי ההתאמות הקלות שיעניקו להם יתרון על חבריהם (איילון ומרגלית, 2004).

בחוזר המנכ"ל משנת 2003 (משרד החינוך, 2003) סווגו ההתאמות לשלוש רמות על פי מידת חומרתן ועל פי היקף השינויים החלים במתכונת הבחינה: רמה 1 – תוספת זמן והיבחות באמצעות מחשב; רמה 2 – הקראה והכתבה לבחון ניטרלי; רמה 3 – מבחן בעל פה ומבחן מותאם. ההתאמות ניתנות מתוך שקלול סוג הלקות ודרגת חומרתה לצד מאפייני תחום הדעת הנבדק. כמו כן נקבע הגוף המוסמך לתת התאמות ברמה הבית ספרית – המועצה הפדגוגית הרשאית למנות "צוות פדגוגי נבחר" המורכב ממנהל המוסד או נציג מטעמו, עם מחנך הכיתה ויועצת חינוכית.

בבסיס מדיניות ההתאמות עומדים עקרון שוויון הזדמנויות ומיצוי היכולות (אל-דור, 2014). לפיכך נקבעה העדפה מתקנת מידתית, שתשווה את תנאי הבחינה של קבוצת המתקשים לזו של הרגילים (משרד החינוך, 2013).

שוויון הזדמנויות

שוויון הזדמנויות הוא מושג מורכב ולא תמיד נהיר הן לפוליטיקאים והן אנשי אקדמיה (Lazenby, 2016). גם בהקשר החינוכי של מדיניות מתן ההתאמות יש חוסר אחידות בפרשנות המושג ובהמשגת המדיניות ויעדיה. חוסר אחידות זה אינו רק מנת חלקה של ישראל. כך, למשל, באוסטרליה נקבעה מדיניות מתן התאמות כדי להבטיח שוויון הזדמנויות חינוכיות ולשפר נגישות של תלמידים עם לקויות לפעולות למידה והערכה סטנדרטיות כדי להיטיב ולבטא את הידע והמיומנויות שלהם (Davies, Elliot, & Cumming, 2016). בארה"ב הוצגה הדרישה של מתן הזדמנויות שוות והוגנות להישגים בחינוך ונגישות שווה של כלל התלמידים לחינוך (Thurlow, Lazarus, & Bechard, 2013), ובסקוטלנד פותחה התפיסה שכל ילד שונה מחברו, ויש ילדים הזקוקים לעוד תמיכה כדי שיוכלו למצות את מלוא הפוטנציאל הלימודי שלהם (The Scottish Government, 2004). במחקר הנוכחי השתמשנו במושג על פי הקביעה של משרד החינוך בחוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 2003), שהתווה את העקרונות הבסיסיים של מדיניות ההתאמות, לרבות זו שעוצבה במתווה משנת 2014. על פי חוזר זה מדובר בשוויון הזדמנויות דיפרנציאלי, כלומר מתן מענה הולם לתלמידים עם לקויות למידה שנועד לממש את יכולותיהם ולאפשר להם לרכוש השכלה, מבלי לפגוע ברמתן של בחינות הבגרות.

שיעור מקבלי התאמות

במשך השנים חלה עלייה בשיעור מקבלי ההתאמות, בעיקר ברמות 1-2. ברמות אלה עלה השיעור מ-18% בשנת 2004 ל-40% בשנת 2014. ברמה 3 עלה השיעור מ-4% בשנת 2004 ל-7.5% בשנת 2013 (אל-דור, 2014; מבקר המדינה, 2012; שיף, שמעוני ופורטנוי, 2010). מגמה זו נמשכה גם עד שנת 2016 שבה היו כ-45% מכלל הנבחנים בבחינות הבגרות (44,000 תלמידים) מקבלי התאמות, מתוכם כרבע קיבלו התאמות ברמה 3 (אבגר, 2018). השיעור הגבוה של מקבלי ההתאמות ותופעת "אבחוני היתר" בארץ, עומד מתוך ניגוד לשכיחות הרווחת בעולם של תלמידים המאובחנים כלומדים עם לקויות למידה, הנעה בין 5% ל-15% (מרגלית ואחרים, 2014; DeLuca, 2008).

ממצאים אלה העלו לדיון את שאלת ההלימה של יישום מדיניות ההתאמות עם עקרון שוויון ההזדמנויות העומד בבסיסה (מבקר המדינה, 2012), שכן לפנינו תופעה ייחודית שאין לה אח ורע בספרות המקצועית: מערכת החינוך והצוותים הבית ספריים בארץ נדרשים לתת מענה מערכתי-חינוכי-אפקטיבי לקבוצת תלמידים עם לקויות למידה הזקוקה להתאמות. בה בעת הם נאלצים להתמודד עם שיעור ניכר (הרבה מעבר למקובל בספרות המקצועית) של תלמידים המאובחנים כלומדים עם לקויות למידה המבקשים לממש את זכותם לקבל התאמות, הגם שלא ברור מקור הקשיים הלימודיים שלהם (מרגלית ואחרים, 2014). במסגרת המצומצמת של המחקר הנוכחי לא אעסוק בסיבות לתופעת אבחוני היתר, אלא בדרכי ההתמודדות של המערכת הבית ספרית עימה.

סקירת ספרות

לאחרונה פרסמה מרגלית (2018) סקירת מחקרים הבוחנת את המדיניות החינוכית כלפי תלמידים עם לקויות לידה בארה"ב ובכמה מדינות מערביות אחרות. הסקירה העלתה שמחקרים אלה עסקו בעיקר בהיבטים פדגוגיים, פסיכומטריים ומתודולוגיים, כגון הדרך שבה נקבעות וניתנות ההתאמות (Lovet, 2010), היישום במערכת החינוך והאמינות והתקפות של המבחנים הניתנים עם התאמות (Davies et al., 2016).

רק מקצת המחקרים נגעו לעמדות מורים כלפי ההתאמות. בעבר הביעו מורים בארה"ב ספק באשר ליכולתם לקבוע את ההתאמה הרצויה, אולם לאחר שלמדו על אודות לקויות למידה והתנסו במהלך השתלמות, הם פיתחו ביטחון רב יותר ביכולתם לקבוע ולתת את ההתאמות הנדרשות (Fuchs & Fuchs, 2001).

ניתוח ראיונות עם תשעה מורים ותשעה מנהלים משלושה בתי ספר יסודיים, שלוש חטיבות ביניים ושלושה בתי ספר תיכוניים בקליפורניה עמד על תמימות דעים באשר לתרומת ההתאמות בדרכי ההיבחנות להענקת שוויון הזדמנויות, לרבות עמידה בבחינות הגמר של תלמידים עם מוגבלויות. עוד התברר כי הרוב המכריע של המראיינים מבין את תפקיד ההתאמות כמאפשרות עמידה בתוכנית הלימודים ובדרישות המטלה, מבלי לשנות את המהות הנמדדת (Bayles, 2009).

סקירה של 49 מחקרים על ההתאמות (מתוכם חמישה מחקרים הדנים בעמדות כלפי מתן התאמות) שנעשו בארה"ב בשנים 2011-2012 הראתה שקרוב למחצית המורים היו בקיאים במתן התאמות חדשניות יחסית (טכנולוגיה מסייעת והתאמות מקוונות), תמכו במתן ההתאמות והפגינו רמה גבוהה של ביטחון ביכולתם לתת את ההתאמות הנדרשות

(Rogers, Lazarus, & Thurlow, 2014). גם במחקרים אחרים נמצא שעל אף הקשיים בקביעת מבחנים עם התאמות תקפות, יש לצוות החינוכי את הידע הנדרש והוא מיומן במתן התאמות ההולמות את צורכי התלמידים (Elliott, McKeivitt, & Kettler, 2002), וכי רוב המורים הפגינו עמדות חיוביות מתונות כלפי ההתאמות שלדעתם היו הוגנות ותקפות לתלמידים עם לקויות למידה (Lang et al., 2005). מצד אחד המורים האמינו כמעט בנחרצות שההתאמות משפרות הישגים ומסייעות למיצוי היכולות של כלל התלמידים, ומצד אחר סברו במידה נחרצת שההתאמות מעניקות לתלמידים עם לקויות למידה הרגשה טובה יותר בבחינה וכי מבחני קריאה סטנדרטיים אינם מבטאים את יכולתם של תלמידים עם לקויות למידה (McKeivitt & Elliott, 2003).

ואולם כפי שנוכיח להלן, בהקשר התרבותי-חברתי ייחודי של הארץ קשה להסתמך על הספרות המקצועית בתחום מחקרנו. ספרות זו עוסקת במציאות שבה שיעור מקבלי ההתאמות אינו גדול יחסית, ולכן רובה מתמקדת בהיבטים פדגוגיים, מתודולוגיים ופסיכומטריים של ההתאמות. מחקרים אלה "פטורים" מהדיון בהשפעות ובתופעות לוואי של הליך סינון מקבלי ההתאמות הקיים בארץ: היערכות למתן ההתאמות בהיקף נרחב והתמודדות עם מצבי לחץ ומתחים הכרוכים במתן ההתאמות. ייחודו של המאמר הנוכחי אפוא הוא בעיסוקו, לצד היבטים מקצועיים, גם בהיבטים ארגוניים-תרבותיים ורגשיים של מתן ההתאמות.

למרות העניין הרב שמעוררת סוגיית ההתאמות, כמעט ולא נערכו מחקרים בארץ בנושא תפיסות ועמדות הצוותים החינוכיים כלפי מדיניות הטיפול בתלמידים עם לקויות למידה. במחקר אחד נותחו שאלונים שהועברו ל-4,473 תלמידים עם לקויות למידה בכיתה י"א ב-165 בתי ספר, ונבדקה השוונות במדיניות הבית ספרית במתן התאמות בפועל. ממצאי המחקר העלו שונות רבה ביישום המדיניות החינוכית בשל הבדלים בגודל בית הספר, בתנאים הפיזיים, באקלים הבית ספרי ובהרכב החברתי-כלכלי של התלמידים. ממצא ברור אחד היה שלמעורבות הורים יש השפעה רבה על מתן ההתאמות (איילון ומרגלית, 2004).

בשנת 2014 פרסמה מנהלת אגף לקויות למידה, אל-דור, מאמר סקירה על מדיניות משרד החינוך, ובו עמדה על ההישגים לצד הקשיים ביישום מדיניות ההתאמות. הקשיים העיקריים הם חסמים פרוצדורליים ועימותים ולחצים מצד ההורים. קשיים אלה גוברים לנוכח העדר תנאים המאפשרים את מתן ההתאמות: חוסר גמישות ופניות של הצוות החינוכי למתן מענה פרטני מעבר לשעות המערכת וחוסר במשאבים (אל-דור, 2014).

מעבר לשאלת המענה החינוכי לתלמידים עם לקויות למידה, יש לזכור שהצוות החינוכי נמצא בסד של מערכת לחצים, בעלת מגמות סותרות, בהיותו אמון על קידום של כלל תלמידי הכיתה, מתקשים כמצטיינים (אופלטקה, 2015; רייטר, 2007). המורים למודי הרפורמות נדרשים לשתף פעולה עם עוד שינוי המטיל עליהם מעמסה נוספת של תיעוד תהליכי למידה אצל התלמידים המתקשים (מעבר לנדרש כלפי כלל התלמידים), לצורך החלטה על מתן התאמה או הפניה לגורם מקצועי חוץ בית ספרי. כך נפגעת התנהלותם האוטונומית בכיתה, מקום שהם רואים בו ממלכה פרטית שלהם (בריאן, 2011; שכטר, 2015; Wagner, 2001).

המתווה החדש של מדיניות ההתאמות 2014-2016

בדומה למתווה שקדם לו מ-2013, מדגיש המתווה החדש את הצורך במתן התאמות בדרכי הלמידה וממעיט בערך ההתאמות בדרכי היבחנות. המתווה החדש קבע שיש להקים "יועדה בית ספרית" שבה יכהנו, נוסף לחברי המועצה הפדגוגית (כלומר מנהל המוסד או נציג מטעמו, יחד עם מחנך הכיתה ויועצת חינוכית) גם בעלי תפקידים אחרים, דוגמת רכז ההתאמות האמון על הובלת מדיניות ההתאמות בבית הספר ועל הטמעתה (אבגר, 2018; אבידב-אונגר, רוזנר ורוזנברג, 2013). בראש הוועדה יושב מנהל בית הספר או נציגו, ואיתם חברים מחנך הכיתה, יועצת או רכזת השכבה או שתיהן, מורים מקצועיים (ואם ישנם – פסיכולוג בית הספר ומעריך תפקודי למידה – מת"ל), רכז לקויות למידה/התאמות ואנשי צוות אחרים על פי שיקול דעת בית הספר.

נוסף על כך, שינה המתווה החדש את אמות המידה למתן ההתאמות שאינן משנות את אופי הבחינה. מצד אחד הוא הרחיב את סמכויות הצוות המקצועי שקיבל אוטונומיה מלאה במתן התאמות ברמה 1 (תוספת זמן והקלדה במחשב), ומצד אחר הוא הגביר את תהליכי הפיקוח והבקרה על החלטות הצוות במתן התאמות ברמה 2 (הקראה והכתבה לבוחן ניטרלי) לפי מכסה של עד 10% מכלל התלמידים, והפניית מועמדים מעבר לשיעור של 10% להחלטת הוועדה מחוזית.

למעשה המתווה משנת 2014 יושם רק במשך שנה אחת – ב-2016 (מכתבה של הממונה על יישום חוק חופש המידע מאחד במאי 2018). הסיבה לכך היא שבשנת 2016 נאלץ משרד החינוך לשנות את מתווה ההתאמות, במסגרת פשרה שהושגה בערכאה משפטית עם הורים, כך שמשנת הלימודים תשע"ח יופקעו כליל מבית הספר סמכויות אישור התאמות ברמה 2 ויועברו להכרעת הוועדות המחוזיות (עת"מ 35480-03-16).

חשיבות הבנת הרציונל ליישום אפקטיבי של מדיניות ההתאמות

מחקרים עמדו על חשיבות הערכת המורים את אפקטיביות שיטות הוראה, לצד ביצוע תצפיות בכיתה וניתוח תוצרים כתובים לצורך אבחון וטיפול בילדים עם לקויות למידה (Herr & Bateman, 2005). המורים נחשבים למומחים הגדולים ביותר, בשל היכרותם הנרחבת עם התלמידים במצבי למידה ובמשימות לימודיות מסוימות המתקיימות בשיעור ולאחריו (אל-דור, 2014). אף מודל הערכת תגובה להתערבות (RTI: response to intervention) שהפך לרווח בארה"ב, נשען על כך שהמורים בוחנים את תגובת התלמידים לשינויים בדרכי ההוראה ואת דרך התקדמותם כדי לקבוע את ההתאמות והתמיכות הנחוצות למימוש יכולות התלמידים (Fuchs, Fuchs, & Malone, 2017; Fuchs & Fuchs, 2017). קידום ההצלחה של התלמידים תלוי באמון של המורים בעצמם, כלומר ביכולותיהם המקצועיות והאישיות להיענות לצרכים המגוונים והרבים בכיתה ההטרוגנית (מרגלית, 2014).

כדי ליישם בהצלחה מדיניות חדשה יש צורך להביא את אנשי המקצוע להאמין במטרות הארגון ולהזדהות עימן, ולגלות הבנה ומחויבות להליך הנדרש (שקד, 2006). שינוי מדיניות מצריך חזון משותף של מטרות הלמידה וההערכה, הבנת הצורך הדחוף בשינוי, יחסי גומלין הנשענים על כבוד הדדי ואמון ויישום אסטרטגיות של שיתוף פעולה המעוררות מחויבות (בריאן, 2011; Wagner, 2001).

שקד (2006) תיארה את הרפורמה לאחר חוק החינוך המיוחד (1988) תהליך ארוך ומורכב שכלל גיבוש תפיסות ועמדות, הבנת הקשר בין עקרונות פילוסופיים חינוכיים לדרכי יישום, שינוי עמדות בקרב הצוות הטיפולי ויצירת מנגנונים לתיאום ושיתוף פעולה ביניהם. רק שינוי תודעתי-אופרטיבי רב-מערכתי, כזה שנעשה בהלימה מלאה עם הוראות חוזר מנכ"ל, יושם בהצלחה וגרר שינוי בדפוסי עבודתם של הצוות המקצועיים שהחלו לעבוד בשיתוף פעולה מלא.

במחקר זה אאמץ את תאוריית "פעולה של שינוי" של ווגנר (Wagner, 2001; Wagner, & Kegan, 2006), תאוריה שאימצה שקד (2006). אטען פה שכדי לשפר את ביצועי הצוות החינוכי ולהתגבר על החסמים הבירוקרטיים – יש צורך גם להבין את ההליך הנדרש, את החזון והרעיונות והפילוסופיים-חינוכיים שבבסיס מדיניות ההתאמות החדשה, ואת הקשר ההדוק בינם לדרכי יישומה. ההבנות האלה ייבדקו במחקר הנוכחי ומכאן חשיבותו.

שאלות המחקר

שאלת המחקר הראשית היא: כיצד תופסים אנשי הצוות הבית ספרי את מדיניות ההתאמות החדשה? לשון אחר – כיצד מבין הצוות הבית ספרי את הרציונל של מדיניות ההתאמות?

השאלות המשניות הן:

1. האם וכיצד סבור הצוות החינוכי כי מדיניות ההתאמות הולמת את עקרון שוויון ההזדמנויות העומד בבסיס המדיניות?
2. מהם הקשיים המרכזיים של הצוות הבית ספרי ביישום מדיניות ההתאמות?

שיטת המחקר

המחקר נערך בשיטה איכותנית-נטורליסטית המתבצעת בסביבה הטבעית של הנחקרים כדי להבין את התופעה כחלק מההקשר שלה (Denzin & Lincoln, 2011). שיטה זו מאפשרת להבין מצבים ב"עולם האמיתי" בלי שליטה בתהליך ובבקרה עליו ואת התופעות הנחקרות, כפי שמבינים אותן ומתארים אותן אלה המשתתפים בהן, וכך להגיע לתיאור עשיר ולהסבר תאורטי לתופעה הנחקרת (שקדי, 2003). כן בחרתי באסטרטגיית המחקר של חקר מרובה מקרים (multi-case study) (שקדי, 2014; ; Lincoln & Guba, 1985; Stake, 2006). שיטה זו מאפשרת להבין לעומק את מידת ההצלחה של יישום תוכנית חינוכית בבית ספר, מתוך שימת לב לסיבות ולמניעים סמויים (יוסיפון, 2016).

אוכלוסיית המחקר

במחקר הנוכחי היו 20 משתתפים: חמישה מנהלים, חמישה מורים, חמש רכזות התאמות וחמש יועצות חינוכיות. המשתתפים עובדים בחמישה בתי ספר תיכוניים, שלכל אחד מאפיינים סוציו-דמוגרפיים שונים, המייצגים זרמי חינוך שונים (ממלכתי, ממ"ד, התיישבותי וערבי). כל המשתתפים הם חברי צוות מקצועי בית ספרי, וכולם קשורים למתן ההתאמות.

כל אחד מארבעת אנשי הצוות המקצועי שיקף צד אחר של הליך קביעת ההתאמות ומתן ההתאמות: המנהלים עומדים בראש הוועדה הבית ספרית (המועצה הפדגוגית) האחראית על ההתאמות הבית ספריות. בוועדה זו חברים גם המחנכים ורכזות ההתאמות. החלטות הוועדה מסתמכות בין השאר על חוות דעת היועצת החינוכית, האחראית על מתן מענה רגשי וחברתי בבית ספר. נוסף על כך, רוב המרואיינים (15 מתוך 20) עשויים להכיר היטב את תחום ההתאמות גם מעצם היותם מורים בפועל וזאת נוסף לעיסוקם על רקע תפקידם המרכזי.

נתוני רקע על אוכלוסיית המחקר

המשתתפים נבחרו לייצג מגוון רחב של בעלי תפקידים מכמה מגזרים ומחוזות לימוד, מתוך רצון לבחון את תפישותיהם. כל המשתתפים הם אנשי מקצוע מומחים בתחום, רובם בעלי ותק ניכר (ראו לוח 1), המלווים באנשי מקצוע בקיאים יותר (דוגמת המדריכים המחוזיים). כולם השתתפו בהשתלמויות מקצועיות בתחום ההתאמות, אם במסגרת בית ספרית או חוץ בית ספרית (מחוזית וכו'), וכמה מהם בעלי הכשרה רלוונטית נוספת (כמאבחנים דידיקטיים או בתפקידם כחברי הוועדות המחוזיות). רוב המרואיינים מכירים היטב את התנהלות מערכת החינוך בתחום ההתאמות, לצד דרישות התפקיד ומאפייני הארגון הבית ספרי בכללו.

לוח 1: נתונים דמוגרפיים של המרואיינים

ניסיון בהוראה	25% (n = 5) מחנכים. 75% (n = 15) משמשים גם מורים בפועל.
ניסיון בוועדות המחוזיות	15% (n = 3)
בעלות הכשרה או עברו השתלמויות באבחון דידיקטי	20% (n = 4)

התפלגות	ממוצע	טווח	שנות ותק
8-1 : (n = 4) 20%	16.1	31-2 שנים	שנות ותק
18-9 : (n = 7) 35%			
28-19 : (n = 5) 25%			
31-29 : (n = 2) 10%			

המחקר נערך בשני שלבים:

1. מחקר גישוש – השתתפו ארבעה אנשי צוות חינוכי בבית ספר תיכון ממלכתי אחד (להלן ממלכתי א) עם לפחות ארבע שנות ותק (החל משנה אחת לפני החלת הרפורמה – לצורך השוואה) שהראו נכונות להשתתף במחקר.
2. מחקר מרובה מקרים – השתתפו 16 אנשי צוות בארבעה תיכונים אלה: תיכון ממלכתי במחוז לימוד אחר (להלן ממלכתי ב) ועוד שלושה תיכונים מזרמים אחרים (ממ"ד, התיישבותי וערבי).

כלי מחקר ואיסוף הנתונים

ראיון עומק מובנה (in-depth structured interview) דו-שלבי, היה כלי איסוף הנתונים. יתרונו של ראיון כזה הוא שהוא נפתח בשאלה תיאורית הפותחת נושא ורק בשלב שני מועלות שאלות מכוונות, ממוקדות יותר המזמנות קיום דיונים מעמיקים על נושאים שכבר הוזכרו (שקדי, 2014). זהו ראיון שיטתי המקל על השוואת דבריהם של המרואיינים האחרים (Fontana & Frey, 2005).

את שאלות הראיון המובנה (ראו נספח 1) חיברתי על בסיס ראיון הנוגע לעמדות מורים שפיתח שקדי (Shkedi & Horenczyk, 1995). כלי הניתוח נבנה במהלך איסוף הנתונים והושלם לאחר גמר איסופם, מתוך נגיעה ישירה לאופיים הייחודי של הנתונים שנאספו (שקדי, 2003).

הראיון הועבר לשתי מומחיות ללקויות למידה לשם בדיקתו. לאחר מכן הועברו הראיונות במסגרת מחקר גישוש והמראיין חזר לכמה מהמרואיינים וביקש השלמות. בעת ההקשבה לראיונות שנערכו במסגרת מחקר הגישוש רשם המראיין (עורך המחקר) תובנות ותמות ראשוניות מתוך שאלת המחקר. אלה שימשו בסיס לבקשת הרחבות והבהרות משאר המרואיינים ולהזמנת סיפוריהם האישיים בעת הצורך (גיוסלסון, 2015).

שאלות הליבה בראיון התמקדו בשלושה עולמות תוכן:

א. תפיסתו והבנתו של הצוות החינוכי את מדיניות ההתאמות והרציונל שלה (שאלות 3-2)

שאלות 3-2 היו שאלות פתוחות ש"הזמינו" את המרואיינים לחוות את דעתם ואת הרגשתם באשר למדיניות ההתאמות בכללה ולרציונל שלה, מבלי להזכיר את החלוקה להתאמות בדרכי הלמידה לעומת התאמות בדרכי ההיבחנות.

ב. תהליכים ופעולות: יישום מדיניות ההתאמות בפועל, הכלים המקצועיים העומדים לרשות הצוות החינוכי והקשיים (4-11).

ג. דימוי עצמי ותפיסה מקצועית (12).

הליך המחקר

לאחר קבלת אישור מהמדען הראשי פניתי למנהלת תיכון ממלכתי והצגתי את רציונל המחקר, חשיבותו ומטרותיו הכלליות. לאחר קבלת אישור ממנהלת התיכון, העברתי מכתב בקשה להסכמת אנשי הצוות החינוכי להשתתפותם במחקר. לאחר קבלת הסכמתם, ראיינתי כל אחד מהם במשך כחצי שעה בחדר שקט בתוך בית הספר. כל ראיון הוקלט והוקלד. לפני תחילת הראיון הסברתי את מהות המחקר ומטרותו והדגשתי שהמרואיין יוכל לסיים את הראיון בכל שלב שיבחר.

לאחר מחקר הגישוש עשיתי שינויים בשאלות ופניתי בדואר אלקטרוני למנהלים של ארבעת התיכונים האחרים מארבעה מגזרים שונים זה מזה. לאחר קבלת האישור להשתתפות במחקר ראיינתי את ארבעת אנשי הצוות בכל בית ספר. לבסוף תמללתי את הראיונות המוקלטים. הנתונים נשמרו באנונימיות וקוטלגו לפי קטגוריות בלבד.

שיטת הניתוח

ניתוח נתוני המחקר נעשה לפי המודל של שקדי והסתיע בטכניקת הקידוד הפתוח, הניתוח הממפה, הניתוח הממוקד והניתוח התאורטי (שקדי, 2003; Strauss & Corbin, 1990).

לפי מודל זה בהתנהגות האנושית קיימים דפוסים, נושאים וחזרות שאפשר לאתרם באמצעות כניסה למחקר עם שאלת מחקר התחלתית, כללית ופתוחה, וחיפוש אחר קשרים ומבנים, שמתוכם יאוחר הרעיון העיקרי שיסביר את התופעה הנחקרת. בניתוח הממצאים כווננו למילים ולתיאורים של המרואיינים כמשקפים את ההרגשות, את המחשבות, את האמונות ואת הידע שלהם.

בשלב הבא קיבצתי, ארגנתי וחילקתי את נתוני המחקר לפי מקרה ולפי קטגוריה בדרך הזאת:

בשלב איסוף הנתונים ראיתי בכל משתתף מקרה יחידי, לצורך השוואה בין תפיסות אנשי הצוות מזרמי החינוך למיניהם ובין בעלי זהויות מקצועיות מגוונות. אולם מתוך שאיפה להצגת מגמה המתקבלת מכלל המקרים, סיווגתי את כל המקרים מכלל המסגרות החינוכיות לפי קטגוריות משותפות (שקדי, 2003; Huberman & cross-case analysis; Miles, 1994). בתהליך ניתוח זה עברו הקטגוריות שיפור מתמיד עד לניסוחן המדויק כתמות מרכזיות. בשל האופי המצומצם של המאמר לא יכולתי לעסוק בכל הנתונים, אלא רק במגמות המרכזיות, בנתונים ובממצאים העיקריים הרלוונטיים לשאלות המחקר.

כדי לחזק את אמינות המחקר מומחה ללקויות למידה ניתח את תדפיסי הראיונות, ונעשה גיבוש קטגוריות באמצעות הצלבה של שני הניתוחים.

ממצאים

1. תפיסות הצוות הבית ספרי את מדיניות ההתאמות

מניתוח הראיונות עולה הבנה חלקית של הצוות החינוכי את המדיניות החינוכית ואת הרציונל העומד בבסיסה. בתשובה לשאלה הכללית הראשונה "מה דעתך כלפי המתווה החדש של מדיניות ההתאמות?" רוב המרואיינים, לרבות המורים, בחרו לדון אך ורק בהתאמות בדרכי היבחנות וכמעט התעלמו מהתאמות בדרכי הלמידה הגם שאלה קודמים מבחינת סדר ההתערבויות החינוכיות.

רוב המרואיינים דנו בקשיי עבודת הוועדה הבית ספרית בבחינת התיקים ובקבלת החלטה על מתן ההתאמות על פי המכסה שהוטל עליה ובקשיי המערכת הבית ספרית לספק התאמות בדרכי היבחנות למאובחנים רבים.

רק מרואיינים מעטים דנו בקצרה גם בצורך במתן מענה חינוכי (מורה, ממלכתי ויועצת חינוכית, ממלכתי א) או גם בצורך בהקניית הרגלי עבודה ולמידה (מנהל, דתי; מורה, ממלכתי ב).

ורק מרואייני אחד הבין את רציונל המדיניות במלואו – הדגשת טכניקות ההוראה על פני ההתאמות בדרכי היבחנות (מנהל, ממלכתי ב).

בהמשך ביקר המרואיין את המענה החינוכי במתווה החדש כהתערבות נקודתית צרה, הניתנת בשלב התפתחותי מאוחר מדי של היכולות הלימודיות, מבלי לרדת לשורש הבעיה. בכך למעשה סותר המתווה החדש את אחד מאבני היסוד של מדיניות המשרד (משרד החינוך, 2003) – מתן מענה חינוכי הולם הניתן על רצף פדגוגי במשך כל שנות הלימודים:

כמעט כל הרפורמות של משרד החינוך מתחילות מהבגרות וזה לא נכון. בטח לא במקרה של התאמות. דברים כאלה צריכים להתחיל מבית הספר היסודי. הדגש צריך להיות במתן כלים כבר מההתחלה! אנחנו לא יכולים להתחיל לעבוד על כתיבה בכיתה י' או בז' – זה קשה! איך מגיעים אלינו תלמידים שלא יודעים לקרוא ולכתוב בכיתה ז'?! והכמויות רק הולכות וגדלות... אם אנו מצליחים להקנות להם קריאה בכיתה ז', כנראה שבעבודה מספיק מאומצת אפשר לעשות זאת קודם...

גם בתשובה לשאלה אחרת על הבנת הרציונל, הדגישו רובם את הצורך בהשוואת שיעור מקבלי ההתאמות לשיעור הזכאים להתאמות בעולם הרחב וכמעט שלא עסקו בהתאמות בדרכי הלמידה.

עם זה רוב המרואיינים הדגישו את היישום השגוי של המתווה החדש שמהווה שינוי לרעה לעומת המצב הקודם. לדעתם המתווה החטיא את מטרתו כאשר קבע מכסה אחידה של 10% לכל מוסדות החינוך, במקום לנקוט בגישה דיפרנציאלית על פי שכיחות מקבלי ההתאמות ביישובים ובמסגרות למיניהן (לפי חתך חברתי-כלכלי וכדומה). פעמים רבות נשמעים המרואיינים אומרים שהם מבינים את הרציונל של המתווה החדש אך חולקים על דרך הביצוע. לפיכך ובשל הקשיים שיימנו להלן, הם היו מעדיפים שהטיפול במתן ההתאמות המהותיות ברמה 2 יועבר לאנשי צוות מקצועיים נטולי פניות וחוך בית ספריים.

2. פגיעה בשוויון הזדמנויות

בספרות המחקרית מצאנו הכרה בנחיצות ההתאמות בדרכי הלמידה וההיבחנות כמקדמות את עקרון שוויון ההזדמנויות (מרגלית, 2018; Bayles, 2009). המחקר הנוכחי מציג תמונה שונה של ההתאמות הפוגעת בעקרון שוויון ההזדמנויות, במובן של מיצוי יכולות לימודיות, מבלי לתת למקבלי ההתאמות עדיפות על שאר התלמידים שאינם מקבלים התאמות, בשל ההזיקקות לאבחונים פרטיים-חיצוניים שקיומן מותנה ביכולות כלכליות ובמידת הפניות של ההורים. כלשון יועצת חינוכית (ממלכת ב):

מתחילת השנה אני נלחמת על תלמידה ממוצא אתיופי שאין להם שום אפשרות לממן אבחון, אז כבר קיבלנו את האישור למימון אבחון – אבל זה עוד לא אז שעה שלשאר הילדים שהלכו לאבחונים פרטיים יש את זה מזמן...

נוסף על כך, נטען כי ההתאמות אינן מקדמות שוויון הזדמנויות בשל היתרון שהן מעניקות לתלמידים עם לקויות למידה הזוכים ליחס מועדף, לעומת חבריהם שאינם מקבלים התאמות, מצד המורים ובשל המענה החלקי והלא מספק של המדינה במתן התאמות בדרכי הלמידה, הגורם להעמקת פערים ולהסללה, מתוך ניגוד לעקרון שוויון ההזדמנויות:

תלמידים לקויי למידה שמקבלים שעות שילוב או כל עזרה ברכישת אסטרטגיה לפני ההתאמות – אומרים להם לצאת משיעורי ערבית או מדעים ואז למעשה

אומרים להם, אתם לא יכולים להיות במסלול המדעי... וזה ממש לא נכון כי אם נאפשר לאותו תלמיד להשלים בדרך אחרת או לצאת ממקצועות שהמשפחה מוכנה להתגייס לטובת העניין... אז ההתאמות זה סוג של סיוע שניתן לתלמידים באופן מאוד צר. אני חושבת שהמתווה שגוי כי הראייה היא לא הוליסטית. זאת אומרת מסתכלים על ההתאמות במבחיני הבגרות, על אחוזי הבגרות, אבל לא רואים את הילד כמכלול ולא מאתרים את החוזקות שלו. נותנים לילד תעודת בגרות שלמעשה אין לו מה לעשות איתה באקדמיה, אבל הוא יכול להיות גם אומן עם תעודת בגרות חלקית, בעזרתה הוא מאוד יצליח (יועצת חינוכית, התיישבות).

מעבר לתפיסת הצוותים את המדיניות והרציונל שלה, עולים קשיים משותפים ביישום המדיניות לצד קשיים הנובעים מהזהות המקצועית וההתנסות האישית של כל מרואיין. להלן נציג את פירוט הקשיים:

3. הקשיים המרכזיים שהצוותים נתקלו בהם במהלך יישום המדיניות

המרואיינים דיווחו על קשיים בשלושה מישורים: המישור המקצועי, המישור הברוקרטי והלוגיסטי והמישור הרגשי. יש לציין כי הקשיים עלו בקרב מגוון אנשי צוות ובכללם יועצות חינוכיות מנוסות, בעלות ותק של 8-13 שנים.

א. חוסר מקצועיות

מדברי המרואיינים עולים תמונה של חוסר מקצועיות בשל חוסר שליטה או הבנה חלקית של תוכני המתווה. המתווה כולל נהלים מורכבים והנחיות עמומות שאינן מפורטות וברורות דיין, לעיתים אף סותרות ולא ישימות, ונהלים המשתנים תכופות שאינם מעוגנים במסמך רשמי עדכני (למשל חוזר מנכ"ל).

ההנחיות משתנות תכופות, כל חודש בחודשו. המסרים מגיעים אלינו באופן לא פורמלי. הכול בעל פה. אין מסמך, אין חוזר מנכ"ל ואם כבר יש מסמך – הוא לא תואם את ההנחיות בעל פה. הורה מנופף בחוזר מנכ"ל, אבל מאז זה כבר השתנה 4 פעמים בעל פה! ואין לי חוזר מנכ"ל כנגד. אי אפשר לעבוד ככה... אני לא כל כך יודעת מה אני עושה... (יועצת חינוכית, ממלכת א).

נוסף על כך, מרואיינים רבים, ובפרט היועצות החינוכיות, דיברו על חוסר הכשרה מקצועית נאותה של הצוות הבית ספרי. מדובר בחוסר הכשרה באבחון, במיומנות קריאה והבנת אבחונים ובקבלת החלטה על מתן ההתאמה, הן בהשוואה למאבחנות הדידקטיות, הן לעומת חברות הוועדה המחוזית שבה מתקבלות החלטות מקצועיות מאוד:

אני מלמדת ולא יודעת להחליט אם מגיע לתלמיד ההתאמה. אני לא מאבחנת ובנוסף אני לא מכירה את כל התלמידים באופן אישי... ואולי במקום לעזור לתלמיד אני מזיקה לו? אני כל פעם מתלבטת – האם בחרתי בתלמידים הנכונים? אולי פספסתי עוד תלמיד? מורים בעצמם לא יודעים לפעמים מה זו התאמה ואם מגיע לתלמיד התאמה. יש פספוס של 40%! זה הרבה! אני לא יודעת מי צריך תוספת זמן (רכזת התאמות, ערבי).

תחושה זו קיבלה חיזוק בדוגמה יוצאת דופן של יועצת חינוכית (דתית) שעברה הכשרה נוספת כחברת הוועדה המחוזית. היא העידה שמה שעזר לה בהחלטה על קביעת מקבלי ההתאמות היה הידע שלה בקריאת אבחונים וניתוחם. יכולתה להשוות את רמת הקריאה

של הילדים במדדים של קצב ודיוק אפשר לה לפתור דילמות בעמידה במכסה של 10% במקרה של תלמידים עם קשיים לימודיים דומים.

קולות אחרים נשמעו מפי מנהלים שהציגו עמדה חיובית יותר ומורכבת יותר. הם משתבחים בערך המוסף של המורים שהיכרותם עם תפקודי הלמידה של התלמידים היא הטובה ביותר. כך לדוגמה מסביר מנהל בית ספר (ממלכתי ב) :

הרבה ילדים שקודם לכן היינו מעבירים לוועדה המחוזית, בחנו אותם, ראינו מה טוב להם, עבדנו איתם והחלטנו לא להגיש לוועדה – בסוף ראינו שזו הייתה החלטה מוצדקת. אמרנו שבמקום שהוועדה תגיד להם לא – אנחנו נגיד להם לא, כי ראינו שיש להם את היכולות לעשות את הדברים לבד, בכתב, עם פחות התאמות...

אני חושב שבסופו של דבר – מורים עם ניסיון מבינים מתי הילד נזקק להתאמה ומתי לא, מתי אפשר לעבוד איתו ומתי לא, מתי צריך להגיש לוועדה המחוזית ומתי לא. מצד שני אנו נדרשים להיות גם מאבחנים פסיכולוגיים... זו דרישה לא מקצועית, אנחנו לא באמת מאבחנים, אפילו אם ברוב המקרים אנו צודקים!

ב. קושי במישור הבריורקטי והלוגיסטי

עומס רב על הצוות החינוכי: מרבית המרואיינים דיברו על העומס הרב שמטילה עליהן מדיניות ההתאמות (מבלי לפרט את היקף העומס), הן בשל הכמות המופרזת של הילדים שאובחנו כלקויי למידה ומבקשים התאמות, והן בשל העבודה הרבה הכרוכה בהגשת הבקשות ובמתן ההתאמות. דוגמה לכמות התלמידים מקבלי ההתאמות נראית בשתי הדוגמאות להלן, הראשונה נוגעת לסך מקבלי ההתאמות והשנייה ספציפית למקבלי התאמות רמה 2 שהם נשואי השינויים במתווה החדש :

אם יש מורה שבכיתתו מתוך 38 תלמידים יש 15 תלמידים [הזקוקים להתאמות] – הוא צריך למלא 15 דוחות ואז זה 3 שעות עבודה! (יועצת חינוכית, התיישבותי). לא יכול להיות שבשכבת יי מתוך 250 ילדים יש 46 ילדים [=19%] – שיש להם הקראת שאלון [התאמה רמה 2, ש"א] (רכזת התאמות, התיישבותי).

אנשי הצוות רואים במתן ההתאמות עבודה הסיזיפית, כפי שעולה מהדברים האלה :
יש אינפלציה, והמפלצת הזאת הפכה למפלצת רב-ראשית שאף אחד לא מסוגל להתמודד איתה, אופרציה מטורפת, עומס מטורף על המערכת (רכזת התאמות, ממלכתי א).

וביתר פירוט :

הבעיה [היא] התיקים שצריך לשלוח לוועדה – זה דורש עבודה, הכנה, מבחנים עם/בלי הקראה, מבחן בכתב/בעל פה והמון טפסים למלא (רכזת התאמות, התיישבותי).

מלבד המעמסה המנהלתית-בריורקטית-משרדית שאינה הולמת את כישורי צוות, הוסיפו היועצות החינוכיות זווית חדשה לעומסי העבודה שנוספו להן ואינה נזכרת בספרות המקצועית (כגון אל-דור, 2014): העיסוק הנרחב במתן מענים ותמיכה רגשית הולמת לילדים ולהורים כפועל יוצא של המציאות החדשה של סינון מקבלי ההתאמות :

אנו מתמודדים עם הורים במצוקה ובעיות רגשיות...

במה היועצות לא מתעסקות? התלמיד חופשי ומאושר, בכלל לא מגיע לכיתה להיבחן. אנחנו זה התפקיד שלנו, לאסוף את התלמיד, להביא, להסביר, להכיל, להכין, לחתל, לגייס אנשי צוות וכו' (יועצת חינוכית, התיישבות).

או בניסוח אחר:

נדרש הרבה זמן להתמודדות עם היבטים רגשיים של תסכול, חוסר אוניס וחוסר אמון של ילדים והורים במערכת (יועצת חינוכית, ממלכתי א).

עומס רב מבחינה לוגיסטית: מרואיינים רבים העלו טענות על מחסור בכוח אדם ובחדרים הפוגע בהתנהלות היום-יומית של בית הספר וביכולת לתת מענה חינוכי לשאר התלמידים בעת בחינה. להלן כמה דוגמאות:

לוגיסטיקה מאוד מאוד קשה. מרגע שהפכו גם את הקראה והכתבה לרמה 3 אין ילד שלא מביא אבחון שאין לו את ההתאמות האלה, זה הפך להיות כמו תוספת זמן... עכשיו כשאתה מגיע לשטח – הילד לא צריך את זה בכלל... מי משתמש בכלל בהקראה? זה מקומם ומפוצץ אותי נורא! תחשוב 360 ילד בשכבה, לא יודעת כבר כמה מהם צריכים הקראה – זה אומר שאתה צריך להשבית את בית הספר! ואחר כך לגייס עוד 30 מורים שיעשו מבחן עם הכתבה לבוחן ניטרלי זה היערכות לוגיסטית לא נורמלית, קשיים מאוד מאוד גדולים! (רכזת התאמות, ממלכתי א).

ג. קשיים במישור הרגשי

לחצי הורים: אחד המחירים של יישום מדיניות ההתאמות בארץ, הוא המחיר הרגשי הכרוך בדחיית בקשות של ילדים והורים רבים למתן התאמות, בפרט בפעמים שבהן כבר הורגלו התלמידים בשנים שקדמו למתווה לשינוי דרכי ההיבחנות. המורים נתונים בסד בין דרישות ומגבלות המערכת מצד אחד, ללחצי ההורים מעבר לנדרש מצד אחר. כך:

אמרתי לתלמיד – יש לך המלצה להכתבה לבוחן. אם יש לך צורך נעשה הכתבה, אבל הציונים שלך גבוהים – למה אתה צריך הכתבה? אתה משתמש בזה בכלל? הוא אומר לי לא צריך, אבל אימא שלי שאלה אותי. היא אומרת לו שהוא צריך אבל הוא לא באמת צריך ויוצא שלפעמים ההורים רוצים יותר מהילדים ולוחצים נורא! (יועצת חינוכית, דתי).

פעם אחרת גרמו לחצי ההורים לפגיעה בדימוי העצמי והמקצועי של אחת היועצות החינוכיות שנאלצה להשיב מלחמה שיערה על כבודה ומעמדה המקצועי:

היה לי פעם סיפור מאוד קשה עם תלמיד מצטיין שלאימא שלו הייתה מטרה להשיג את כל ההתאמות. ואז פעם שלא אישרו לו התאמה באנגלית – הם הגישו עליי תלונה וזה הגיע עד לפיקוח והמפקחת התחילה לשאול אותי שאלות – למה הילד לא קיבל?... והרגשתי מה קורה פה? כאילו אני בכל מקרה אמורה... [לאשר את ההתאמות, ש"א]. זה הפך אותי למישהי שאין לה שום תועלת או לחותמת גומי שממציאה ניסוחים שיתקבלו על דעת הוועדות... (יועצת חינוכית, ממלכתי ב).

לדעת אחת המרואיינות, לחצי ההורים לקבלת התאמות נובעים מהצורך לחפות על אי מתן מענים חינוכיים אחרים לילד בשל חוסר פניות הורית או קשיים כלכליים או קשיי לימוד של הילד.

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי חושף לראשונה את תפיסותיהם של אנשי הצוות הבית ספרי (מורים, רכזות התאמות, יועצות חינוכיות ומנהלים) באשר ליישום מדיניות ההתאמות של משרד החינוך מ-2014. אוכלוסיית המחקר ההטרוגנית, בעלת הזהויות המקצועיות המגוונות, סיפקה תמונת-על רחבה וחודרת הכוללת היבטים מקצועיים, רגשיים (בעיקר של היועצות החינוכיות) וארגוניים-מנהלתיים. בתוך כך, המחקר שופך אור על מקומן ותפקידן הייחודי של היועצות החינוכיות כמובילות בהתמודדות הצוות הבית ספרי עם תופעת אבחוני היתר.

ככלל, ממצאי המחקר הנוכחי מראים שלכל אנשי הצוות תפיסות דומות, כפי שעולה מחמשת המקרים שנבחנו. נמצא כי בנסיבות הקיימות של ריבוי המאובחנים, חוסר משאבים, תגמול לא הולם והלחצים נלווים – (כמעט ו)לא משנה הזהות המקצועית, צורת ההכשרה וההשתייכות המגזרית – רוב המרואיינים צידדו בצורך במתווה מ-2014 ועם זה התנגדו ליישומן בשל הבעיות הנזכרות שיתוארו להלן בהרחבה.

ניתוח איכותני של הממצאים הניב שלוש תמות מרכזיות שעלו מתוך הקשיים המשותפים: תפיסות הצוות את מדיניות ההתאמות והרציונל שלה, יישום המדיניות בהלימה עם שוויון ההזדמנויות וקשיי יישום. התמה המרכזית הראשונה היא תפיסות הצוות הבית ספרי את מדיניות ההתאמות ואת הרציונל שלה. במישור המדיניות מצאנו כי הצוות החינוכי הבין בחלקו את המתווה החדש מ-2014. רוב המרואיינים עסקו בהתאמות בדרכי היבחנות והתעלמו מההתאמות בדרכי הלמידה, ורק מקצתם דנו גם בצורך בשיטות הוראה מותאמות. למעשה רק מרואיין אחד הבין במלואו את רציונל מדיניות ההתאמות – עידוד ההתאמות בדרכי למידה ושימוש מדוד ומושכל בהתאמות בדרכי היבחנות.

דומה שהדיון הנרחב בעניין התאמות בדרכי היבחנות קשור לאופי המתווה מ-2014. במתווה זה המרואיינים חוו על בשרם את משמעויות הרפורמה ואת תוצאותיה בתחום "ההתאמות בדרכי היבחנות", למשל הצורך להחליט ולהסביר את מספרם המוגבל של מקבלי ההתאמות על הקונפליקטים, העימותים והלחצים הכרוכים בכך. לעומת זאת, בתקופה הנידונה לא חל שינוי מהותי במתן "ההתאמות בדרכי הלמידה" וגם הן לא גררו תגובות נזעמות מצד התלמידים וההורים. לפיכך ברמה התודעתית נדחקו ההתאמות בלימודים הצידה לטובת ההתאמות בהיבחנות.

התמה השנייה היא יישום המדיניות בהלימה לשוויון ההזדמנויות. כאן סברו מרבית המרואיינים כי המדיניות הנוכחית אינה הולמת את עקרונות שוויון ההזדמנויות במובן של מיצוי יכולות לימודיות מבלי לתת להם עדיפות על שאר התלמידים שאינם מקבלים התאמות, בשל ההסתמכות על אבחונים פרטיים והמענה החלקי והלא מספק של המדינה בהתאמות בדרכי הלמידה ובהנגשת האבחונים לשכבות מוחלשות.

עם זה יש לזכור את התאוריה "פעולה של שינוי" של ווגנר (Wagner, 2001). על פי התאוריה, יש צורך להבין את ההליך הנדרש ליישום מדיניות חינוכית, כמו גם את החזון והרעיונות והפילוסופיים-חינוכיים שבבסיסה, ואת הקשר שלהם לדרכי יישומה. על סמך הממצאים אפשר להסביר את קשיי יישום המדיניות ואת תפיסת המרואיינים של חוסר הצלחת המתווה לעמוד ביעדו המקורי, שהוא מתן מענים חינוכיים למי שבאמת זקוק להם בהלימה לעקרון שוויון ההזדמנויות, מתוך ניגוד לתפיסות החיוביות של מדיניות

ההתאמות המופיעות בספרות המקצועית (Bayles, 2009; McKevitt & Elliott, 2003), גם בחוסר הבנת הבסיס הרעיוני של מדיניות ההתאמות השם את הדגש במתן התאמות בדרכי הלמידה.

אותו חוסר בהבנת הרציונל שבסיס המדיניות מתקשר לתמה המרכזית השלישית הנוגעת לקשיים המרכזיים שהצוות נתקל בהם ביישום המדיניות. מניתוח דברי המרואיינים עולים קשיים בשלושה מישורים: מקצועי, בירוקרטי ורגשי. למעשה קשיים אלה כרוכים זה בזה ומזינים זה את זה.

במישור המקצועי – מחקרים מראים שהמורים הם המומחים הגדולים ביותר להערכת יכולותיו הלימודיות והביצועיות של התלמיד ואת המידה שבה הוא זקוק להתאמות, דרגתו ומינון (מרגלית, 2018; Elliott, 2018; Barrio et al., 2018; Barrio & Combes, 2015), ושל תפיסות המורים יש השפעה על הישגי תלמידים לקויי הלמידה (Woodcock & Jiang, 2016).

אולם מדברי המרואיינים עולות תהיות על ההגדרה, התפקיד והמקום של אנשי הצוות המקצועי בהליך קבלת ההחלטות ומתן ההתאמות. רוב אנשי הצוות, לרבות היועצות החינוכיות, מביעים ספק ביכולתם לקבל הכרעות מקצועיות על רקע המכסה שהוטלה עליהם בשל היותם חסרי ידע במיומנויות הבנת אבחונים דידיקטיים ובהערכת היכולת האוריינית של התלמידים. לפיכך הם היו מעדיפים שאת ההחלטה תקבל הוועדה המחוזית המקצועית ביותר בעיניהם. תחושת חוסר המקצועיות התחזקה בשל ההנחיות העמומות והמשתנות לעיתים תכופות המקשות על שיווק התוכנית החדשה והסברתה. נוסף על כך, הועלתה טענה כי הלביליות של נוהלי הרפורמה בכל מיני שכבות הגיל והנהלים המשתנים תכופות בלי תיעוד רשמי, פגעו גם בהיתכנות עבודת צוות ובקיום התייעצות משותפת, שני משתנים המספקים תמיכה רגשית בהתמודדות עם שחיקה ומצבי לחץ (Boujut, Dean, Grouselle, & Cappe, 2016), ואף מסייעים מבחינה מקצועית באמצעות הפריה הדדית של פרקטיקות אורייניות חדשות (Fuchs & Vaughn, 2012). עם זאת מצאנו תפיסות חיוביות ומורכבות יותר בקרב מנהלים באשר למקצועיות הצוות. לצד חסרון העדר ההכשרה כמאבחנים, הכירו המנהלים בערך המוסף של המורים כמי שיוודעים לקבל החלטות מקצועיות ומושכלות באשר להתאמות. זאת על רקע תהליכי הערכה והתערבות ממושכים המאפשרים איתור מיטבי של תפקודי הלמידה, חוזקות אקדמיות ויכולות ביצוע בבחינות.

מורים בארה"ב ובישראל שעברו הכשרה מתאימה ועברו השתלמויות פרטיות בתחום האבחון הדידיקטי הרגישו ביטחון ביכולתם לתת את ההתאמות המתאימות וראו הצלחות מסוימות בקרב תלמידים עם לקויות למידה (עינת ושרון, 2015; Rogers et al., 2014). אף במחקרנו מצאנו תחושת הצלחות נקודתיות בקרב כלל אנשי הצוות בקידום ואף בהושעת תלמידים בעלי לקויות למידה. נוסף על כך, יועצות חינוכיות שהשתתפו בעבודת הוועדות המחוזיות ועברו עוד השתלמויות בתחום האבחון הדידיקטי העידו שהידע הנוסף שלהן בקריאת אבחונים עזר להן לקבל החלטה נכונה על זכאי ההתאמות. בבתי ספר אלה נמצא אחוז גבוה יחסית של תיקי תלמידים שהוועדה המחוזית אישרה את ההתאמות שביקש בית הספר.

מכאן שיש יסוד להניח שאין מדובר אך ורק בנושא תפיסתי, אלא בתחושות שמשקפות מציאות, וכי למרות הצלחות נקודתיות בהערכת תלמידים עם לקויות למידה וקידום,

עדיין חסרים לאנשי הצוות הידע וההכשרה הדיאגנוסטיים הנדרשים לסינון שפע מבקשי ההתאמות.

את הפער בין תפיסות המנהלים לשאר אנשי הצוות נסביר בכך שבמחקרים רבים נמצאו קשרים בין חזון ומנהיגות להצלחת מדיניות של שילוב (בריאן, 2011), ומנהלים נמצאו תומכים בשילוב יותר ממורים (Boyle, Topping, & Jindal-Snape, 2013). דומה שהמנהלים בתור מנהיגים ה"מפקחים מגבוה", שאינם עסוקים ישירות במתן ההתאמות, אינם מרגישים בעומס העבודה הנלווה למתן ההתאמות. אנשי הצוות האחרים תיארו תחושות לחץ שהרגישו בשל תגובות תלמידים והורים, והמנהלים לא חשו לחץ בעוצמה דומה. כמו כן ייתכן שהמנהלים בתור בעלי חזון ראו בקשיי הצוות תופעת לוואי טבעית של יישום רפורמה המקדמת תהליכים חינוכיים ארוכי טווח וסברו שנדרש זמן עד שהעקרונות ודרכי הפעולה יוטמעו בקרב מיישמי המדיניות ויביאו לתוצאות המיוחלות.

ועדיין, גם בקרב המנהלים ואנשי צוות בעלי הכשרה מקצועית נוספת, הופגנה חוסר שביעות רצון כללית מהדרך שבה מיושמת הרפורמה. קשיים אלה נתמכים בממצאי מחקרים קודמים שמצאו תחושות חוסר ביטחון ותחושת חוסר מקצועיות בקרב מורים חסרי ניסיון במתן ההתאמות (מרגלית, 2018; Fuchs et al., 2000), וחוסר שביעות רצון של מורות שילוב בשל נהלים עמומים של משרד החינוך באשר להליך השילוב (עינת ושרון, 2015).

מעבר לכך מצאנו, בעיקר בקרב היועצות החינוכיות, מחירים רגשיים הכרוכים במתן ההתאמות. אלה כוללים לרוב התמודדות עם זרם בלתי פוסק של עימותים ולחצים, מגבוה ומלמטה, לרבות אימונים בנקיטת צעדים לא נעימים שמפעילים הורים ותלמידים על מקבלי ההחלטות.

מחקרים קודמים הדגישו את הבנת הרציונל והעקרונות העומדים בבסיס המדיניות החינוכית והבנת הקשר של העקרונות למעשים לשם ביצוע מיטבי של מדיניות חינוכית (שקד, 2006; בריאן, 2011; Wagner, 2001; Wagner, & Kegan, 2006). במחקר הנוכחי עלה חוסר ההבנה של הצוות החינוכי את פרטי המדיניות ואת הרציונל העומד בבסיסה לצד התנגדות לדרך שהיא מיושמת בה. הרציונל – מתן עדיפות להתאמות בדרכי הלמידה על פני התאמות בדרכי היבחנות – אך אף שהבינו את הצורך בשינוי, התנגדותם בעינה עמדה. בד בבד העדר הקצאת משאבים והכשרה מקצועית הולמת לצד עימותים עם הורים ותלמידים שלא קיבלו את מבוקשם ונהלים מורכבים ועמומים – יצרו לחצים רבים ותחושות תסכול וכעס בקרב הצוותים בעת יישום המתווה החדש.

המסקנה המתבקשת היא שמשרד החינוך נדרש להיערך היערכות יותר מקיפה, זהירה ודקדקנית לקראת יישום שינוי מדיניות חינוכית. זאת בהקצאת משאבים (Barber, 2009), טיפוח תהליכי הסברה והכשרה ותמיכה מקצועית ורגשית משופרים של הצוותים, כגון השתלמויות המתמקדות באסטרטגיות הדרושות להתאמת התוכניות החינוכיות לצורכי התלמידים ובמתן ההתאמות הספציפיות (Davies et al., 2016; Beech, 2010). נוסף על כך, יש חשיבות לחשיפה לעבודת הוועדות המחוזיות שנמצאה במחקרנו תורמת לתחושת המסוגלות המקצועית ולטיפוח עבודת צוות וקיום התייעצות משותפת שיכולות לתת מענה רגשי ומקצועי וגם להוציא יותר מסמכי נהלים מפורטים, ברורים ורשמיים. לחלופין בשל תפיסת הצוותים את עבודת הוועדות המחוזיות כמקצועית הרבה יותר – מוצע גם

לשקול את הורדת עבודת הוועדות המחוזיות לתוך בתי הספר, בשילוב נציגי בית ספר, עם נתינת יכולת לתלמידים והוריהם לייצג את עצמם לפני הוועדה.

השפעות פדגוגיות על עבודת היועצת החינוכית

עבודת הייעוץ החינוכי כוללת שיתוף פעולה עם ההנהלה בקבלת ההחלטות באשר לאיתור אוכלוסיית יעד, דוגמת תלמידים עם לקויות למידה (משרד החינוך, 2017). מהמחקר הנוכחי אפשר לעמוד על מקומן ותפקידן של היועצות בתהליכי הערכה ובמתן מענים רגשיים וחינוכיים לתלמידים עם לקויות למידה, למרות הקשיים הנזכרים לעיל. ממצאי המחקר עולה שרצוי להרחיב את השכלתן של היועצות בתחומי לקויות הלמידה והאבחון הדידקטי, כדי לייעל ולהקל על עבודתן ובפרט בעבודת המיפויים התובענית.

נוסף על כך, ליווי מקצועי במהלך ההכשרה נמצא מגביר את התפתחות זהותן המקצועית ותפיסתן של היועצות כנשות מקצוע בעלות מסוגלות עצמית גבוהה (Lamman, 2011; Springer et al., 2015). בשל חוסר הידע המספיק שאינו הולם את דרישות התפקיד בפועל (Heled & Davidovich, 2019) ובשל השינויים התכופים בנהלי הטיפול בתלמידים עם לקויות למידה – מומלץ לשלב בהכשרת היועצות בתיכונים מדריכת לקויות למידה שתלווה את היועצת בתהליכי הכנת התלמידים לבחינות הבגרות, בהכנת ההורים (סגור עצמי) והכנת התיקים לוועדות הבית ספריות והמחוזיות.

לצד החסך בידע, הממצאים מחדדים וממחישים את תפיסת היועצות את זהותן המקצועית כבעלות תפקיד פרו-אקטיבי קוהרטי (ארהרד, 2014) ומוביל במערך הבית ספרי (כהן, 2014). שלא כמו רכזות ההתאמות שדיווחו על תחושת היותן "בורג קטן במערכת" העוסק בנושאי מנהלה, לוגיסטיקה ומבצעות תהליכי תיעוד, תיאום ובקרה על מתן ההתאמות, ושלא כמו המחנכים שחשו שהם בעלי סמכות לקביעת הערכה מקצועית שאינה עומדת ברשות עצמה, אלא מצטרפת לחוות דעת מקצועיות אחרות (כאבחונים פסיכו-דידקטיים) – היועצות החינוכיות ראו בעצמן מובילות תהליכים חינוכיים ועבודת צוות (כגון שאיפה לפיתוח "תוכנית בית ספרית" או "תהליך [=גיוס הורים לשת"פ] שחייב לעבוד במקביל להורים, למורים ולתלמידים") מתוך תפיסה מגובשת, הוליסטית ומערכתית-בית ספרית.

עוד עולה כי ליועצות תפקיד מרכזי בהפחתת המתחים והלחצים הרגשיים הן על המורים והן על התלמידים והוריהם, וזאת בשלוש דרכים:

1. בחינה דקדקנית יותר של תיקי התלמיד המועמדים לקבלת התאמות. בדיקה כזו בידי היועצות חינוכיות, נמצאה מעלה את שיעור אישור הבקשות להתאמות, וכפועל יוצא מפחיתה את התלונות של ההורים כלפי בית הספר.
2. הגברת האמון ההדדי בין התלמידים והוריהם למערכת הבית ספרית. מתוך ניגוד לנטיית קבוצות מרואיינים אחרות במחקרנו (דוגמת מנהלים ורכזות התאמות) להסתפק בהאשמת ההורים והתלמידים בהפעלת לחצים מוגזמים לקבלת ההתאמות כחלק מרצונם להקל על הילדים, הביעו חלק מהיועצות גם אמפתיה לקשיי התלמידים והוריהם. התנהלות זו עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים המראים כי הבעת אמפתיה יכולה לגרום לצמיחה לימודית ורגשית ולהגברת תהליכי קבלת אחריות וניהול עצמי (קניאל, 2013; 2013; Platsidou, & Agaliotis, 2017; Barr, 2013).

3. דרך זו מתקשרת לדרך הקודמת ונוגעת לעבודה עם המשפחות. שלא כרכוז ההתאמות, שהסתפקו במסירת העקרונות הכתובים של המדיניות החינוכית ועודדו הורים להגיש ערעור לוועדה המחוזית בעת הצורך – נקטו כמה מהיועצות גישה חינוכית-כוללנית בהסבירן את המדיניות הבית ספרית. גישה זו התבטאה בהסברת היעדים; שיטות ההוראה; "סכנות וסיכויים" של שימוש בהתאמות מתוך דגש בטווח הרחוק; הבלטת חוזקות ועידוד התלמיד לעבור לדרכי הערכה חלופיות ואף יצירתיות שייתנו מענה לקשייו.

הגברת השקיפות ונקיטת קו הסברה גמיש יותר ומותאם לילדים, גרמו להורים להבין טוב יותר את התוכנית החינוכית המוצעת והגבירו את שיתוף הפעולה עם בית הספר. ממצאים אלה משמשים דוגמה למטרה נוספת של עבודת היועץ החינוכי והיא קידום תהליכי הידברות והדרכת הורים בהתמודדותם עם תלמידים עם לקויות למידה (משרד החינוך, 2016; 2017; Patrikakou, Ockerman, & Hollenbeck, 2016).

בשל ממצאים אלה מוצע להקים מערך הדרכה בית ספרי שיהלום את הצרכים המשתנים של אנשי הצוות. המערך יכלול לצד מדריכת לקויות למידה, רכזת ההתאמות ואנשי צוות בעלי ניסיון בתחום, את היועצות שידריכו את הצוותים החינוכיים בעבודה נכונה עם התלמידים ומשפחותיהם.

מגבלות והמלצות למחקר עתידי

למחקר הנוכחי מגבלה בשל ייצוגיות המדגם. המחקר עסק באנשי צוות בית הספר מעטים יחסית, ובהם יועצות חינוכיות השייכות למגזרים מגוונים. אין מדגם המחקר מייצג את כלל היועצות. לפיכך אפשר לראות במחקר זה מחקר חלוץ, וכפועל יוצא מראשוניותו התעוררו במהלכו שאלות שיש לתת עליהן את הדעת במחקרים אחרים בעתיד.

ממצאי מחקר זה מזמנים קיום מחקרי המשך לבחינה מעמיקה ורחבה של תפיסות הצוות החינוכי בכלל ושל היועצות החינוכיות באשר למדיניות הטיפול בתלמידים עם לקויות למידה בכללה, ובפרט בכל הקשור להתאמות בדרכי הלמידה וההיבחות. מוצע לקיים מחקרים עם יועצות חינוכיות רבות יותר (ועוד אנשי צוות) בשילוב מתודות כמותיות. יש לדון בהיבטים ספציפיים של תפיסת ערך שוויון ההזדמנויות בעיני אנשי הצוות; השפעת ההתאמות בדרכי הלמידה על הישגי התלמידים ותפיסת זהותם; רמת המקצועיות, תפיסת המסוגלות המקצועית ותפיסות ועמדות של היועצות החינוכיות ושאר אנשי הצוות כלפי מדיניות משרד החינוך בקנה מידה נרחב בכלל המגזרים.

רשימת מקורות

אבגר, א' (2018). לקויות למידה במערכת החינוך בישראל. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. אוחר מתוך https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/27414620-973d-e811-80df-00155d0a9876/2_27414620-973d-e811-80df-00155d0a9876_11_10860.pdf

אבידב-אונגר, א', רוזנר, מ' ורוזנברג, א' (2013). הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בראי הרפורמות של "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" – ממדיניות ליישום. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תאוריה ומעשה** (עמ' 165-196). תל-אביב: מכון מופ"ת.

אופלטקה, י' (2015). **יסודות מינהל החינוך: ניהול ומנהיגות בארגון החינוכי** (מהדורה שלישית מעודכנת ומורחבת). חיפה: פרדס.

איילון, ח' ומרגלית, מ' (2004). התאמות בבחינות הבגרות לתלמידים עם ליקויי למידה: תפקיד המדיניות הבית ספרית. **מגמות**, 43(1), 242-265.

אל-דור, י' (2014). לקויות למידה: מדיניות משרד החינוך – תמונת מצב עם מבט לעבר ולעתיד. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 39, 255-270.

ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

בריאן, ד"נ (2011). הכלה ושוויון בבית הספר: הדוגמה של תביעה ייצוגית ליישום השילוב במדינת פנסילבניה. בתוך ג' אבישר, י' לייזר ושי' רייטר (עורכים), **שילובים: מערכות חינוך וחברה** (עמ' 269-294). חיפה: אחוה.

גיוסלסון, ר' (2015). **כיצד לראיין למחקר איכותני: גישה התייחסותית** (ע' ליבליך, מתרגמת). תל-אביב: מכון מופ"ת.

יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 179-216). תל-אביב: מכון מופ"ת.

כהן, י' (2014). מנהיגות בייעוץ. **הייעוץ החינוכי**, 18, 69-76.

מבקר המדינה. (2012). **מבקר המדינה 63ג: לשנת 2012 ולחשבונות שנת הכספים 2011**. ירושלים: המחבר.

מרגלית, מ' (2014). לקויות למידה: מודל נירר-התפתחותי – לאחר 15 שנים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 39, 15-34.

מרגלית, מ' (2018). **מדיניות ההתאמות בהיבחנות לילדים ולצעירים עם לקויות למידה**. ירושלים: לשכת המדען המרכזי משרד החינוך. אוחר מתוך http://meyda.education.gov.il/files/shefi/liikoheylemida/Skira_mediniut_hathamot.pdf

מרגלית, מ' ואחרים (2014). **זוח הוועדה לעיצוב עקרונות המדיניות לטיפול בתלמידים עם לקויות למידה**. ח"מ: משרד החינוך. אוחר מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/shefi/liikoheylemida/margalit2.pdf>

משרד החינוך. (2003). בחינות בגרות: התאמות בדרכי היבחנות לבחנים בעלי ליקוי למידה אינטרניים ואקסטרניים. **חוזר המנהל הכללי: הוראת קבע, תשסד/4(ב)**. אוחר מתוך

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/sd4_bk4_3_25.htm

משרד החינוך. (2013). **מסמך התאמות – על רצף הלמידה וההיבחות: לתלמידים בעלי לקויות למידה והפרעות קשב בחינוך הרגיל**. ירושלים: המחבר. אוחזר

מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/Shefi/lkoylmida.pdf>

משרד החינוך. (2014). **מסמך התאמות חדש לתלמידים עם לקויות למידה בחינוך**

הרגיל. ירושלים: המחבר. אוחזר מתוך

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Dovrut/Hevra/zchuyot/hatamotletalimidimlekeueikemida.htm>

משרד החינוך. (2017). **אגפים ויחידות: יועץ חינוכי בבית ספר של החינוך המיוחד. שפ"נט**. אוחזר מתוך

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/YoetzSpecial.htm>

עינת, ת' ושרון, מ' (2015). **השילוב ושברו: עמדות של מורות שילוב כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם לקוי למידה במסגרות חינוך רגילות. דפים, 60, 170-198.**

עתירה מנהלית (עת"מ) 35480-03-16. (2016). **פורום ועדי ההורים היישוביים נגד משרד החינוך והתאגדות מנהלי בתי-הספר העל-יסודיים.**

קניאל, ש' (2013). **אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

רייטר, ש' (2007). **"נירמול" השילוב או: השילוב כאורח חיים**. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (עמ' 57-88). חיפה: אחוה.

שיף, י', שמעוני, ע' ופורטנוי, ח' (2010). **תלמידים המקבלים התאמות לצורך היבחות בבחינות הבגרות: מאפיינים והישגים. סדרת ניירות עבודה, 58, 1-37**. אוחזר מתוך

<https://www.cbs.gov.il/he/publications/DocLib/pw/pw58/pw58.pdf>

שכטר, ח' (2015). **תנו לנו להוביל!: מנהלי בתי הספר בחזית הרפורמות**. תל-אביב: רמות. שקד, ל' (2006). **חוק החינוך המיוחד (1988) בסבך הארגוני-הבירוקראטי: חקר תהליכי יישום מדיניות חוק החינוך המיוחד בישראל** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

שקדי, א' (2014). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני הלכה למעשה** (מהדורה שנייה). תל-אביב: רמות.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Arlington, VA: Author

Barber, M. (2008). From system effectiveness to system improvement: Reform paradigms and relationships. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Change Wars* (pp. 71-96). Bloomington, IN: Solution Tree.

- Barr, J. J. (2013). Student-teachers' attitudes toward students with disabilities: Associations with contact and empathy. *International Journal of Education and Practice*, 1(8), 87-100.
- Barrio, B. L., & Combes, B. H. (2015). General education pre-service teachers' levels of concern on response to intervention (RTI) implementation. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 38(2), 121-137. doi:10.1177/0888406414546874
- Barrio, B. L., Lindo, E. J., Combes, B. H., & Hovey, K. A. (2015). Ten years of response to intervention: Implications for general Education teacher preparation programs. *Action in Teacher Education*, 37(2), 190-204. doi:10.1080/01626620.2015.1004603
- Bayles, M. (2009). *Perceptions of educators and parents of the California High School Exit Examination (CAHSEE) requirement for students with disabilities* (Doctoral dissertation). California Lutheran University.
- Beech, M. (2010). *Accommodations: Assisting students with disabilities* (3th ed.). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565777.pdf>
- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E. (2016). Comparative Study of teachers in regular schools and teachers in specialized schools in France, working with students with an autism spectrum disorder: Stress, social support, coping strategies and burnout. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(9), 2874-2889. doi:10.1007/s10803-016-2833-2
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542. doi:10.1080/13540602.2013.827361
- Davies, M., Elliott, S. N., & Cumming, J. (2016). Documenting support needs and adjustment gaps for students with disabilities: Teacher practices in Australian classrooms and on national tests. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1252-1269. doi:10.1080/13603116.2016.1159256
- DeLuca, C. (2008). Issues in including students with disabilities in large-scale assessment programs. *Exceptionality Education International*, 18(2), 38-50.
- Denzin, N. K., & Linkoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.) Thousand Oaks. CA: Sage.

- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., McKeivitt, B. C., & Malecki, C. K. (2009). The effects and perceived consequences of testing accommodations on math and science performance assessments. *School Psychology Quarterly, 24*(4), 224-239. doi:10.1037/a0018000
- Elliott, S. N., McKeivitt, B. C., & Kettler, R. J. (2002). Testing accommodations research and decision-making: The case of "good" scores being highly valued but difficult to achieve for all students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35*(3), 153-166. doi:10.1080/07481756.2002.12069060
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 695-727, 3rd ed.). London: Sage Publications.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2017). Critique of the National Evaluation of Response to Intervention: A case for simpler frameworks. *Exceptional Children, 83*(3), 255-268. doi:10.1177/0014402917693580
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Eaton, S. B., Hamlett, C., Binkley, E., & Crouch, R. (2000). Using objective data sources to enhance teacher judgements about test accommodations. *Exceptional Children, 67*(1), 67-81. doi:10.1177/001440290006700105
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). Helping teachers formulate sound test accommodation decisions for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(3), 174-181. doi:10.1111/0938-8982.00018
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: A decade later. *Journal of Learning Disabilities, 45*(3), 195-203. doi:10.1177/0022219412442150
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Malone, A. S. (2017). The taxonomy of intervention intensity. *Teaching Exceptional Children, 50*(1), 35-43.
- Heled, E., & Davidovich, N. (2019). The impact of academic, personal, and professional attributes on the occupational identity of school counselors in Israel. *International Journal of Educational Methodology, 5*(4), 513-523. doi:10.12973/ijem.5.4.513
- Herr, C. M., & Bateman, B. D. (2003). Learning disabilities and the law. In H. L., Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 51-68). New York: Guilford Press.

- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K., Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lang, S. C., Kumke, P. J., Ray, C. E., Cowell, E. L., Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., & Bolt, D. M. (2005). Consequences of using testing accommodations: Student, teacher, and parent perceptions of and reactions to testing accommodations. *Assessment for Effective Intervention, 31*(1), 49-62. doi:10.1177/073724770503100105
- Lanman, S. A. (2011). *Counselor educators: Clinical practice and professional identity* (Doctoral dissertation). University of Cincinnati.
- Lazenby, H. (2016). What is equality of opportunity in education? *Theory and Research in Education, 14*(1), 65-76.
- Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lovet, B. J. (2010). Extended Time testing accommodations for students with disabilities: Answers to five fundamental questions. *Review of Educational Research, 80*(4), 611-638. doi:10.3102/0034654310364063
- McKevitt, B. C., & Elliott, S. N. (2003). Effects and perceived consequences of using read-aloud and teacher-recommended testing accommodations on a reading achievement test. *School Psychology Review, 32*(4), 583-600.
- Patrikakou, E., Ockerman, M. S., & Hollenbeck, A. F. (2016). Needs and contradictions of a changing field: Evidence from a national response to intervention implementation study. *The Professional Counselor, 6*(3), 233-250. doi:10.15241/ep.6.3.233
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2017). Does empathy predict instructional assignment-related stress? A study in special and general education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education, 64*(1), 57-75. doi:10.1080/1034912X.2016.1174191
- Rogers, C. M., Lazarus, S. S., & Thurlow, M. L. (2014). *A summary of the research on the effects of test accommodations, 2011-2012* (Synthesis Report 94). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Shkedi, A., & Horenczyk, G. (1995). The role of teacher ideology in the teaching of culturally valued texts. *Teaching & Teacher Education, 11*(2), 107-117. doi: 10.1016/0742-051X(94)00015-X

- Springer, S. I., Cinotti, D. A., Moss, L. J., Gordillo, F. A., Cannella, A., & Salim, K. (2015). Fostering school counselor self-efficacy through preparation and supervision. *Vistas Online*. Retrieved from <https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/school-counselor-self-efficacy.pdf?sfvrsn=4>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publication.
- The Scottish Government. (2004). *Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004*. Retrieved from https://www.legislation.gov.uk/asp/2004/4/pdfs/asp_20040004_en.pdf
- Thurlow, M. L., Lazarus, S. S., & Bechard, S. (Eds.). (2013). *Lessons learned in federally funded projects that can improve the instruction and assessment of low performing students with disabilities*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Wagner, T. (2001). Leadership for learning: An action theory of school change. *Phi Delta Kappan*, 82(5), 378-383.
- Wagner, T., & Kegan, R. (2006). *Change leadership: A practical guide to transforming our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Woodcock, S., & Jiang, H. (2018). A cross-national comparison of attributional patterns toward students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 3-17. doi:10.1177/0022219416664865

נספח 1: כלי מחקר

ריאיון מובנה: תפיסות הצוות הבית ספרי את מדיניות ההתאמות

1. ספרי על עצמך (גיל, מצב משפחתי, תפקיד, ותק, ניסיון תעסוקתי).
2. מה דעתך כלפי המתווה החדש של מדיניות ההתאמות?
3. כיצד את מבינה את הבסיס הרעיוני של מדיניות ההתאמות?
4. האם מדיניות ההתאמות הולמת את ערך שוויון ההזדמנויות ומיצוי היכולות?
5. באיזו מידה נוטה הצוות החינוכי לקבל את מה שמסמך ההתאמות מציג ולהיות נאמן לו בעת היישום?
6. מהם הקשיים והבעיות שאיתם את מתמודדת בחיי יום-יום בנושא ההתאמות?
7. מהי מידת שיתוף הפעולה של הצוות המקצועי בהליך ההחלטות ומתן ההתאמות?
8. האם וכיצד ההנחיות שניתנו לך מאפשרות לבית ספר להתאים את דרכי ההיבחנות לתלמידים?
9. באילו שירותים את נעזרת ולאילו מטרה? האם ובמה את משתמשת במידע המופיע באתר משרד החינוך? במה מתבטאת העזרה? באיזו מידה את מרוצה משירותים הללו?
10. תארי את הרגשתך לגבי מידע והכוונה בנוגע למדיניות ההתאמות?
11. תארי והרחיבי בדוגמאות לגבי תחושות, מחשבות והתלבטויות בהחלטה על מתן ההתאמות.
12. במה את סבורה שמשרד החינוך מתייחס אליכם כאל מקצוענים בעלי ידע?
13. האם יש נושא שלא התייחסנו אליו בריאיון ולדעתך חשוב להתייחס אליו?