

ל"ב 21 לקראת בגרות

תכנית לימודים למתבגרים ולמבוגרים בני גיל 16-21
בחינוך המיוחד

יחידה א: חינוך חברתי



משרד החינוך התרבות והספורט
המינהל הפדגוגי
האגף לתכניות לימודים
ירושלים התשנ"ט

כתיבה: פרופ' שונית רייטר

דליה שלומי

שלומית צדר

ריכוז והפקה: ציפי באב

הערכה: יהודית וולף, מחלקת מחקר והערכה, אגף ת"ל

חברי ועדת התכנית:

פרופ' שונית רייטר	- יו"ר הוועדה - אוניברסיטת חיפה
ציפי באב	- מרכזת הוועדה - האגף לת"ל, משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים
כרמלה ארנן	- יועצת לחינוך המיוחד (בעבר), אגף שפ"י, משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים
רינה בירן	- מכללת דוד ילון, ירושלים
אחסן בשארה	- מפקח על החינוך המיוחד, משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים
ד"ר תום גומפל	- האוניברסיטה העברית, ירושלים
ורד דרש	- מפקחת על החינוך המיוחד, משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים
מרים כהן	- מנהלת האגף לטיפול במפגר, משרד העבודה והרווחה, ירושלים
ד"ר רחמים מלמד-כהן	- מתאם תכניות לימודים לביה"ס הממ"ד, האגף לת"ל, משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים
עליזה סיון	- האגף לת"ל, משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים
קלרה פלדמן	- מנהלת שק"ל (עמותת שירותים קהילתיים למוגבלים), ירושלים
רות פן	- מנהלת האגף לחינוך מיוחד, משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים
יעקב צימרמן	- מכללת דוד ילון, ירושלים
רחל רותם	- מנהלת בי"ס גניגר, חיפה
שלומית צדר	- מכללת גורדון, חיפה
דליה שלומי	- האגף לת"ל, משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים

עריכת לשון: ליאורה הרציג

ביצוע גרפי ולוחות: ארט פלוס, ירושלים

ברצוננו להודות למורות שהשתתפו באופן פעיל ושיטתי בהפעלת התכנית ובהערכתה: חנה שטיגליץ, בי"ס ע"ש גניגר, חיפה; יפה סוננברג ומירי חיים, בי"ס משה שרת, מגדל העמק; סיגל עמר, בי"ס גיל, חיפה; יעל רוזנפלד, בי"ס ממ"ד אבן גבירול, חיפה.

5	פתיחה
---	-------

פרק א': רקע תאורטי

9	מבוא
17	הנחות יסוד ומטרות
18	עקרונות דידקטיים

פרק ב': חינוך חברתי

23	רקע
25	שלוש הרמות של ההתנהגות החברתית
27	הגדרות של ההתנהגות החברתית
30	שילוב המשפחה והחברה
32	מטרות ועקרונות
33	הדגמת נושאים בחינוך חברתי ובשילוב עם תחומים נוספים

פרק ג': בית הקפה – עיבוד נושא בתכנית לימודים להתנהגות חברתית – דוגמה

39	מטרות היחידה בית הקפה והתנאים להשגתן
40	שילוב בין שלוש הרמות של ההתנהגות החברתית בסיטואציה של בית הקפה
42	"בית הקפה" כדוגמה לתהליך ההפנמה בחינוך לאיכות חיים
44	עקרון הבחירה
47	פירוט נושאי היחידה "בית הקפה"
48	טבלאות מפורטות ומעגלי הפנמה לנושאי היחידה לדוגמה: "בית הקפה"
51	

פרק ד': הערכה

71	
80	ביבליוגרפיה

פתיחה

בחוברת "לקראת בגרות" מובאת היחידה הראשונה – החינוך החברתי – של תכנית האב למתבגרים ולבוגרים בגיל 16-21 בחינוך המיוחד. בחוברת כלול הרקע התאורטי שממנו נגזרו עקרונות היסוד הדידקטיים של התכנית, וכן דוגמה מפורטת של תכנים ושל מגוון דרכי עבודה ליישום אותם עקרונות. לצורכי הדגמה נבחר הנושא "בית הקפה". הנושא נבחר מפני שהוא מזמן סביבת חיים מציאותית. בית ספר שלא יראה ב"בית קפה" נושא מתאים לחינוך התלמידים לקראת חיים עצמאיים, ויכול ליישם את עקרונות היסוד של תכנית האב לחינוך המיוחד באמצעות נושאים אחרים.

לקראת בגרות היא מערכת תכניות בת 4 יחידות:

יחידה א: חינוך חברתי

יחידה ב: חינוך לעבודה

יחידה ג: חינוך לקראת מגורים עצמאיים

יחידה ד: הרחבת השכלה

לפי ההגדרה של "האגודה האמריקאית לפיגור שכלי" משנת 1993, כל אדם שמנת משכלו היא מתחת ל-75, ייחשב כ"בעל פיגור שכלי", המתבטא בקשיים הסתגלותיים בחברה, שבה הוא חי. הגדרה זאת מחזקת את המדיניות של ביטול ההתייחסות לאנשים לפי דרגות פיגור: קל, בינוני, קשה או עמוק, מפני שחלוקה כזאת איננה תואמת מדיניות המדגישה את הצרכים הייחודיים של כל תלמיד. מנת משכל היא ציון משוקלל של אפיונים רבים, של דרכי תגובה ושל כישורים ומגבלות – השונים מאדם לאדם. לכן מנת משכל זהה של שני אנשים אינה מעידה על אפיוניהם ועל צורכיהם הייחודיים. במערכת החינוך הדגש כיום הוא על צרכים מיוחדים ועל היקף טיפול ועזרה אישיים לכל תלמיד ותלמידה. מערכת תכניות זו מיועדת אפוא לכל רמות הפיגור השכלי.

העקרונות המפורטים בתכנית הם פרי תפיסה חדשה של יעדי העבודה בחינוך המיוחד. לפי תפיסה זו מודגשת לא רק האוטונומיה של התלמידים כיעד עיקרי, אלא גם האוטונומיה של המורים בכיתות מתבססת. המורים הם שיבחרו את הנושאים לעבודה עם התלמידים. התכנית מעניקה למורים מרחב גדול של שיקולי דעת, קבלת החלטות ופעילויות ויכולת למצוא איזון בין עבודה מובנית ובין הצרכים הבאים לידי ביטוי בכיתה. המורים נתפסים כמחנכים וכמנחים. מצד אחד עליהם לנסות להיות נאמנים לתכנית הלימודים, ומצד אחר עליהם להיות קשובים כל הזמן לצורכי התלמידים וההורים, גם אם נגרמת בכך סטייה מסוימת מן התכנית הקבועה מראש. טוב יעשו המורים אם יגלו יצירתיות, אחריות אישית, ראייה התפתחותית וכבוד לחוויות החיים 'הקטנות' של התלמידים.

כיצד משתלבת תכנית הלימודים הנוכחית במסגרת העבודה בבית הספר? כיום, לצד שיטות ההוראה המגוונות, על המורים להכין תכנית לימודים אישית – תל"א, לכל אחד ואחת מתלמידיהם.

כדי להגיע להישגים משמעותיים אפשר ליישם את העקרונות המוצגים כאן הן בשיטות ההוראה השונות ובנושאים שונים והן בהפעלת תכנית לימודים אישית. עקרונות אלה יפים לא רק ללימוד הנושאים החברתיים, אלא ללימוד מגוון נושאים ותכנים בדרכי למידה שונות: בשיחות, במשחקי תפקידים, בלימוד מחוץ לכותלי בית הספר ועוד.

כיצד משתלבת תכנית זו עם תל"א?

אמנם העקרונות המוצעים כאן מדגישים את הגיבוש הקבוצתי והתקשורת הבין-אישית, אך אין זה סותר עבודה על פי תכנית אישית לכל תלמיד. קבוצת התלמידים היא תמיד הטרוגנית, והשוני ביניהם הוא מרכיב חשוב ביצירת יחסים בין-אישיים משמעותיים. בתכנית האישית יש לציין את צרכי המיוחדים של כל תלמיד, את המטרות והיעדים הייחודיים לו, את הטיפול, את שיעורי ההוראה המתקנת שהוא זכאי להם ואת טווח הזמן המשוער להשגת היעדים האישיים. לצד אלה יש לציין את תרומתו המשוערת של כל תלמיד לקבוצה. אף שהתוצרים החינוכיים של תכנית זו (טיפוח זהות עצמית, יכולת לבחור בין חלופות, יכולת להציב יעדים אישיים, יכולת להפעיל שיפוט אישי במצבי חיים) הם "שווים לכל נפש" ואינם ייחודיים לחינוך המיוחד, יש לקחת בחשבון – בעת הכנת התל"א – אפשרות של חסכים בתחומים שונים אצל התלמידים, לעומת קיום משאבים וכישורים מיוחדים אצל כל תלמיד ותלמידה. על כן חשוב בהפעלת תכנית זו ללוות כל תלמיד ב"תכנית לימודים אישית" שאותה יש לגבש לפי הנחיות משרד החינוך*.

* בתוך: חוזר המנהל הכללי, הוראות קבע, נ"ח/7, אדר התשנ"ח-מארכ 1998.

התכנית הנוכחית מדגישה תוצרים אישיים (אוטונומיה, שיפוט, יכולת בחירה ועוד), אך גם מיומנויות הנדרשות בתפקוד עצמאי הן מרכיב חיוני ביותר באוטונומיה של היחיד. על כן חשוב לתת תשומת לב גם להקניית מיומנויות הן במסגרת העבודה הקבוצתית והן בתכניות היחידניות.

העקרונות שעליהם מושתתת התכנית הם חינוכיים ולא טיפוליים. אמנם יעדי התכנית עניינם תכונות של האישיות, מוטיבציה, התמדה והכרת הערך העצמי, אך אלה הם תוצרים של התכנית ולא התכנים שלה. על המורים להיות קשובים לתלמידים, לנושאים וללכטים שהם מעלים וכן להורים, ועם זאת, אין הכוונה להופכם ליועצים בבית הספר. במקרים שבהם התלמידים מעלים רגשות או מחשבות, שלדעת המורים מצריכים עבודה טיפולית, עליהם להפנות את התלמיד למומחה המתאים.

על הנושא "בית הקפה"

נושא זה נבחר להדגמה מכמה סיבות:

לתכנים הקשורים במזון – קנייתו, הכנתו, צריכתו, מכירתו – יש עדיפות במסגרות של חינוך מיוחד.

א. תחום המזון כולל תכנים ופעילויות מגוונים ביותר, כגון עריכת קניות, הקמת מזנון בבית הספר או מחוצה לו והפעלתו, הכנת הכיבוד למסיבות בבית הספר ומחוצה לו, הכנת כיבוד לאורחים, ארוחה במסעדה, בקפטריה, בבית קפה וכדומה.

ב. התכנים כוללים היבטים מעשיים, כגון התמצאות בקהילה, היכולת לערוך קניות, יכולת להשתמש בתחבורה ציבורית ויכולת לתקשר עם זרים.

ג. נושא המזון כולל גם היבטים לימודיים כגון מתמטיקה (לצורך השימוש בכסף), קריאה וכתבה פונקציונאליים (קריאת לוח זמנים) ועוד.

ד. הגיוון הרב של התכנים מאפשר חשיפה של התלמידים למושגים, לנורמות חברתיות ולחיים בקהילה.

ה. נושא בית הקפה נבחר גם בזכות הפן החברתי שלו. ההוראה מתמקדת ביחיד כחלק מקבוצה משמעותית כל שהיא, ועל כן בית הקפה מאפשר להגיע לגיבוש קבוצתי, בקלות יחסית. העבודה בקבוצה היא מרכיב חיוני בפיתוח המודעות העצמית ובהפנמת

מערכת ערכים. הפן החברתי של נושא בית הקפה מתבטא גם בכך שסביבת הלמידה מקיפה חברה רחבה. אמנם חלק מהלמידה מתרחש בין כותלי בית הספר, אך ההתנסות הפעילה מתרחשת בתוך הקהילה. בהקשר זה יצוין כי בבתי ספר רבים של החינוך המיוחד קיים כבר מערך התחלתי של הפעלת הנושא במסגרת שיעורי כלכלת הבית, בחדר האוכל של בית הספר, בהזדמנויות שונות כגון מסיבות ואירועים מיוחדים שבהם מכינים כיבוד בעזרת התלמידים. בתי ספר אחדים אף מפעילים מאגן המנוהל על ידי התלמידים.

למורים בחינוך הדתי מומלץ ליצור מסגרת חברתית חוץ-כיתתית בדומה למסגרת המוצעת לדוגמה ביחידה זו, שבה יוכלו להביא בפני התלמידים נושאים רלוונטיים ממקורות היהדות לחיזוק התנהגויות חברתיות מוסריות. המורים יוכלו להיעזר בספרו של ד"ר רחמים מלמד-כהן **הילד החריג והחינוך המיוחד על פי מקורות ביהדות**, בית אל תשנ"ו, במיוחד בפרק ה'.

פרק א': רקע תאורטי

מבוא

במבוא התאורטי לתכנית זו נציג את הרקע המושגי והפילוסופי שלפיו נקבעו עקרונות היסוד ונבחרו שיטות העבודה הדידקטיות.

בשנים האחרונות חלים שינויים חשובים בשירותים הניתנים לבעלי ליקויים התפתחותיים, בכלל, ובחינוך המיוחד הניתן להם, בפרט. עקרון הנורמליזציה שמנחה מאז שנות השישים המאוחרות את המדיניות כלפי בעלי ליקויים ומשפחותיהם, חולל שינויים מרשימים בהשקפה כלפי ילדים ובוגרים בעלי ליקויים ובהתייחסות אליהם תחילה כאל אנשים רגילים ורק אחר כך כאל בעלי ליקויים ייחודיים. התרומה הבולטת ביותר של עקרון הנורמליזציה הייתה בתחום התחיקה, ואכן נחקקו חוקים אזרחיים והצהרות בינלאומיות בנוגע לזכויותיהם של בעלי ליקויים לכבוד, לשוויון ולחופש (רייטר, 1995, 1997). בארץ נחקק ב-1988 חוק החינוך המיוחד.

החוקים הנוגעים לבעלי ליקויים ולמשפחותיהם מבטאים יפה את הגישה כי לא רק שאין להפלותם לרעה, אלא יש ליצור סביבה מתאימה ומטפחת שתאפשר את שילובם המרבי בקהילה. החוקים החדשים מקנים להם זכויות יסוד אזרחיות ללמוד 'כמו כל הילדים', לעבוד 'כמו כל הבוגרים', לנוע כרצונם וליהנות מפרי עמלם. לשם ביצוע החוקים פותחו תכניות חינוך וטיפול מיוחדות שנועדו לאפשר לבעלי ליקויים לממש את זכויותיהם לשילוב מרבי בקהילה. התכניות החינוכיות, שמטרתן הייתה פיתוח המיומנויות הנדרשות לשילוב, הביאו להישגים משמעותיים ביותר והוכיחו כי אנשים בעלי ליקויים מסוגלים לחיות חיים עצמאיים. הופסקה ההפניה הכמעט אוטומטית למוסדות ופנימיות שהייתה נהוגה עד אמצע המאה הנוכחית, ומאז שנות השבעים קיבל השילוב במסגרות חינוכיות וטיפוליות רגילות תנופה רבה.

במהלך שנות השמונים, לאחר שהתכניות החדשות כבר הופעלו כתריסר שנים, התברר כי לא תמיד הן הבטיחו סגנון חיים מספק לאנשים בעלי ליקויים. במקרים רבים התקיימו

ועדיין מתקיימים מכשולים פיזיים וחברתיים בדרך השילוב. עמדות חברתיות שליליות יוצרות 'חומת זכוכית' בין בעלי הליקויים לבין שאר החברה. המחסומים הטכניים, כגון מבנים ומכשור שאינם מותאמים במלואם לשימוש על ידי בעלי הליקויים – מגביהים את החומות. כך אפוא בעלי ליקויים רבים נמצאים במצב שבו אינם מסוגלים לממש את הכישורים והמיומנויות לחיים עצמאיים שרכשו בתכניות חינוך, טיפול ושיקום. פעמים רבות הם אינם מקובלים על חבריהם לכיתה, ובבגרותם הם מתקשים למצוא תעסוקה מתאימה.

כתגובה ליישום הפשטני של עקרון הנורמליזציה ולאכזבה הנובעת מכך לכל הנוגעים בדבר, חל כיום שינוי בתפיסה ובמדיניות כלפי בעלי ליקויים. הדבר מתבטא במעבר מדגש על עקרון הנורמליזציה כמנחה את השירותים לבעלי ליקויים **לדגש על איכות חיים**.

המודל של איכות חיים מתבסס על משוואה שלפיה איכות חייו של כל אדם, כולל אנשים בעלי ליקויים, היא תוצר של מידת ההתאמה בין צורכי היחיד ובין התנאים הסביבתיים שלו; מידת ההתאמה מעוגנת במערכת האמונות, הדעות, הציפיות ותפיסת העולם של היחיד. איכות החיים נגזרת אפוא מתפיסתו הסובייקטיבית של האדם, והיא כוללת עניינים כמו הרגשת השליטה והפיקוח שיש לו על חייו, היכולת לבחור בין אפשרויות שונות, קשרים חברתיים ויחסים בינאישיים משמעותיים, חיים יצירתיים ויצרניים, מימוש עצמי ושביעות רצון (שאלוק, 1988). האדם האוטונומי מודע למערכת הערכים והקדימויות שלו ולוקח חלק פעיל בקביעתם.

הפעלת עקרון הנורמליזציה הונחתה על ידי התפיסה כי יש לשאוף לחיסול השירותים המיוחדים ולשילוב מרבי של בעלי ליקויים בשירותים הכלליים לציבור. לעומת זאת, **מודל איכות החיים** מדגיש את צרכיו של היחיד כגורם מרכזי ואת זכותם של בעלי ליקויים לקבל את המענה המתאים ביותר לצרכים אלה. מענה זה יכול להינתן בכל מסגרת שהיא – כללית, מיוחדת, משולבת. מהתייחסות למסגרות אנו עוברים כיום לדיון בתכניות. המסגרת שבה מתבצעות התכניות היא משנית, ועליה להיקבע לפי תנאי התכנית ולא להפך.

מושג איכות החיים מקבל ביטוי בכל אחד מארבעת העקרונות הכלליים המנחים כיום את ההתפתחות וההפעלה של השירותים המיוחדים והחינוך המיוחד לבעלי ליקויים. אלה הם העקרונות:

- **תחיקה – זכויות יסוד וזכויות מיוחדות לאנשים בעלי ליקויים;**
- **העצמה – העברת סמכות ואחריות לאנשים בעלי ליקויים לפעול ליישומם של החוקים;**
- **גישה של 'הלקוח במרכז';**
- **השתלבות בקהילה.**

אם בעבר, בהשפעת עקרון הנורמליזציה, הייתה לבעלי ליקויים הזכות 'להיות כמו כולם' בבחינת שוויון אזרחי, **כיום נוסף הדגש על זכותם 'להיות שונים'**, דהיינו לחיות את חייהם לפי צרכים ורצונות אישיים. מכאן שזכותם וגם חובתם של בעלי ליקויים ומשפחותיהם לקבל על עצמם את האחריות על חייהם, ומצופה כי הם יהיו שותפים פעילים להחלטות ולתכניות הנוגעות להם. **מושג איכות החיים** מתבטא גם בתפיסה כי **לא התכנית ולא התקנות הן במוקד העשייה, אלא צרכיו ואישיותו של הלקוח**. גישת 'הלקוח במרכז' מעודדת את הביטוי האישי של בעל הליקוי, מדגישה פיתוח פוטנציאלים וטיפוח כשרים ויכולות ייחודיים. מבחינה טיפולית מציינת גישה זאת את זכותם של בעלי ליקויים להיעזר בתרפיה המבוססת על עקרונות הומניסטיים. מבחינה חינוכית מציינת גישת 'הלקוח במרכז' את חשיבותו של הדו-שיח המבוסס על כבוד הדדי בין המורה ותלמידו. מושג איכות החיים מציינ כי אין די בשילוב פיזי, אלא יש לשאוף להשתלבות חברתית, דהיינו – היכולת ליצור מערכות יחסים בינאישיים ויחסים חברתיים משמעותיים. יחסים משמעותיים הם אלה שיש עמם נתינה וקבלה גם מצד בעלי הליקויים וגם מצד האוכלוסיה הרגילה.

השינויים שהצבענו עליהם הובילו לשינויים גם בקונספציה על מהותו של החינוך המיוחד. מדגש כמעט בלעדי על הוראה יחידנית של מיומנויות לחיים עצמאיים, חל מעבר לדגש על חינוך חווייתי בהווה קבוצתית משמעותית. עם הדגשת הגיבוש הקבוצתי וכוחה של הקבוצה בחינוך לאוטונומיה, יש להיות ערים לכך שלכל תלמיד צרכים ייחודיים. יש להעניק התייחסות יחידנית גם במסגרת הרחבה בשני תחומים: ליקויי למידה ספציפיים ואימון מיומנויות בסיסיות שכן ליקויי הלמידה בכיתה אינם ייחודיים, אבל במסגרת הכיתתית ההבדלים בין התלמידים הם כה גדולים, שכמעט כל אחד ואחד זקוק לחיזוקים ולטיפולים ייחודיים, ורק אלה יקדמו אותו אישית.

בטבלה 1 מוצגות התפיסה המסורתית של החינוך המיוחד לעומת התפיסה החדשה.

מודל ההוראה המוצע לחינוך המיוחד

מודל ההוראה המוצע לחינוך המיוחד	מודל ההוראה המסורתית
<p>למידה מורכבת, מודל מרחבי – מודולארי</p> <ul style="list-style-type: none"> ● הלמידה מבוססת על משמעות ללומד. ● נעשית בסיטואציה אותנטית. ● חלה בהווה חברתית. ● מושם דגש על תהליכים. ● הישגים נתפסים כמרכיב של תהליך ולא כשיאו. ● מטפחת מוטיבציה להתקדמות לפי קני-מידה אישיים. ● בהוראה משלבים באופן חלקי ולפי צרכים מיוחדים למידה מובנית; אבחונים; שיטות; אימון ותרגול; שלבים קבועים. 	<p>למידה מובנית, מודל "הסולם" – לינארי</p> <ul style="list-style-type: none"> ● הלמידה מבוססת על שלבים מקדימים. ● לא ניתן להתקדם לפני שהושגו ההישגים שנקבעו בתכנית. ● מטפחת מוטיבציה להישגים לפי קני-מידה מוסכמים. ● במהלכה הילד "רוכש ידיעות" ו"מקנים" לו הרגלים. ● בהוראה משלבים באופן חלקי ולפי תכניות מיוחדות מרכיבים אלה: חקירה; יצירתיות ואמנות; משמעות ומעורבות; הווה חברתית.

מהשוואת המודלים המוצגים ב**טבלה** משתמע כי השינויים החלים הם מהותיים בעיקרם. בעוד שהמודל המסורתי מדגיש הוראה מובנית ואת הפיתוח האישי כקשור בפרויקטים מיוחדים המבוססים על חוויות של חקירה, יצירתיות והווייה חברתית – במודל החדש משתנים ההדגשים. ההוראה הופכת בעיקר להוראה חווייתית, שבה פיתוח האישיות האוטונומית הוא בעל קדימות ראשונה, ואילו ההוראה המובנית מופעלת במקרים שבהם נחוץ לספק לתלמיד הוראה מתקנת או תכנית טיפולית. במקרים אלה ההוראה צריכה להיות שיטתית, מבוססת על אבחונים, על הפעלת התערבות טיפולית, על בדיקת ההישגים ולאורם, על המלצות לגבי המשך הטיפול. לדוגמה: תלמידים בעלי ליקויי למידה ייחודיים יהיו זקוקים להוראה מתקנת יחידנית.

השינויים במודל ההוראה המתחייבים מכך מצריכים **בחינה מחדש של מושגים מקובלים** בחינוך, שכן המושג של פיתוח פוטנציאלים התגלה כמונח מופשט ללא יישום ישיר בעבודת המורה. על כן בתכנית הנוכחית, במקום מושג זה תהיה התייחסות למשתנים אופרטיביים ברורים. **במקום המונח 'פוטנציאלים' נתייחס למשתנים כגון: כישורים ייחודיים, נטיות, יכולות.**

מושג אחר הרווח בחינוך הוא 'הפנמה'. משתמשים במושג זה בעיקר בהקשר של 'הפנמת ערכים', אך הוא ישים ומקובל גם להפנמה של ידע שיהפוך למרכיב באישיותו של הלומד, וכן להפנמה של מיומנויות שיהפכו לאמצעי בידי היחיד בהתמודדות ובאתגרים של חייו.

לאור מרכזיותו של מושג ההפנמה חשוב לבחון את תהליך ההפנמה וגורמיו. יש לזכור כי ניתן להגיע להפנמה בדרכים שונות, בהן אמצעים כפייתיים או סמויים, אך נקיטת דרכים אלה סותרת את מגמת פיתוח אישיותו האוטונומית של התלמיד. לטיפוח יכולתו של היחיד לפקח על חייו ולבחור את סגנונו האישי, יושתת תהליך ההפנמה על תובנה ושיפוט. את אלה מפתחים במהלך השוואות חוזרות ונשנות בין חוויות אישיות, רגשות והתנהגות של הפרט ושל זולתו. השוואות אלה מוליכות לגיבוש תפיסת עולמו של היחיד ומשנות את תגובותיו. זהו תהליך ההפנמה החינוכי.

בתהליך ההפנמה החינוכי חל מעבר מהחוויה הפרטית של הלומד, הסובייקטיבית והלא-מובחנת, אל ניתוח מרכיבי החוויה הכוללים ידע והבנת מושגים, הגדרתם של המשתנים הכלולים בחוויה ובחינתם – זאת תוך השוואה בין היחיד ובין האחרים בקבוצה. עולות שאלות כגון: כיצד אחרים חשים כשהם עוברים חוויות דומות; מה הם מבינים ממידע שנלמד; כיצד הם מבצעים פעולה מסוימת. בד-בבד חלה חזרה לחוויה הפרטית, תוך התייחסות יותר מופשטת, שימוש במושגים ובהכללות. הידע הנלמד מגביר את המודעות לעצמי תוך כדי התייחסות לסביבה, התייחסות לחוויותיהם של אחרים, האזנה לידע המצוי בידי אחרים, מודעות לנורמות לגבי ביצועים בבחינת "מתי ואיך עושים מה". בתהליך זה הסגנון האישי של הלומד עובר עיבוד תוך כדי השוואה עם סגנונותיהם של אחרים, וגוברת המודעות האישית והמודעות לסביבה. המעגל נסגר כאשר היחיד משתמש בערכים שהגדיר לעצמו, בידע שבנה ובמיומנויות שפיתח על מנת לשפוט ולהעריך את מצבי חייו וחוויותיו ועל מנת שיוכל לבחור בין חלופות בכוחות עצמו. בתרשים 1 מוצגים מרכיבי תהליך ההפנמה כפי שעובדו לצורך תכנית הלמודים "לב 21".

תרשים 1: תהליך ההפנמה בחינוך לאיכות חיים*



* מודל תהליך ההפנמה החינוכי כפי שעובד לצורך תכנית הלמודים

כפי שמוצג ב**תרשים** עולה כי לא די לאפשר לתלמידים לעבור חוויות מרגשות, כגון קניות בקניון או הכנת סלט בכיתה. כדי שיוכלו לאחר מכן לערוך קניות באופן עצמאי ואוטונומי, שבו הם הבוחרים את המוצרים והם המשלמים עבורם, או, לחלופין, מכינים סלט למשפחה – חשוב להמשיך ולדון בחוויה ובמרכיביה בכיתה. יש לשים לב כי התהליך החינוכי של ההפנמה ארוך ומורכב ומצריך חזרות רבות במצבים מגוונים. בשיחות ובדיונים שלאחר ההתנסות, כל תלמיד מתבקש לקיים הערכה עצמית, לתת תגובה משלו לחוויה, לבטא 'תגליות' אישיות ו/או תסכולים ולהציע שינויים או תוספות כשיחזרו על ההתנסות (למשל, הליכה חוזרת לקניון). השלב הבא יהיה חזרה בפועל על החוויה, הפעלת השינויים שנתבקשו על ידי המשתתפים וקיום חוזר של שיחה. בשיחה השנייה ירחיב הלומד את המודעות העצמית שהחל בה בדיון הראשון, ותעמיק הבנתו גם לגבי אנשים אחרים ומצבים אחרים. בד-בבד ידגים הלומד כיצד הוא מפעיל את הערכים או הידע או המיומנויות שהפנים בשיפוט מצבים חדשים. התהליך הוא מעגלי, הוא מצריך אורך רוח וזמן. אין פה הקצב המהיר של העברת מידע בלבד או למידת מיומנויות גרידא, אלא זהו **תהליך ממושך של חינוך**. אין פה גם התהליך הטיפולי, שבו היחיד מתמקד בחווייתו שלו בלבד, אלא זהו תהליך שבו מפגישים את הלומד עם אחרים, מתייחסים לרגישויותיהם, נעזרים ומשתמשים במושגים שנלמדו כדי להבין מצבים ומתנסים במיומנויות בפועל. תהליך זה מפגיש את היחיד עם המציאות החברתית והפיזית ומעודד אותו להמשיך ולהבין את עצמו ואת האחרים, להבין את עולמו הפנימי בהשוואה לנורמות החברתיות.

הנחות יסוד

פועל יוצא של השינויים שחלו בתפיסת מהות החינוך המיוחד הן מספר הנחות יסוד שעליהן מושתתת תכנית הלימודים המוצעת בזה:

1. זכותו של כל תלמיד בחינוך המיוחד לקבל תכנית חינוך עד גיל 21 שתטפח את אישיותו ותפתח את מיומנויותיו באופן מרבי.
2. זכותו של כל תלמיד בחינוך המיוחד לתכנית לימודים ותכנית מעבר אישית שתכלול את המרכיבים האלה: א. פיתוח האישיות, ידע וכישורים חברתיים, יכולת תעסוקתית, העשרה השכלתית; ב. פירוט הדרכים והשיטות להשגת המטרות; ג. ציון הליווי הפעיל שיינתן לתלמיד בשנת הלימודים האחרונה בהתנסויותיו מחוץ לבית הספר.
3. התלמיד ומשפחתו יהיו שותפים פעילים, בעלי זכויות וחובות, בהפעלת תכניות החינוך וההכשרה.
4. הלומד, צרכיו ושאיפותיו הם נקודת המוצא בהפעלת התכנית. תפיסה זו תתבטא במתן אפשרויות בחירה מגוונות לתלמיד ולמורה בכל הנוגע לתוכני הלימוד.
5. במקום המונח 'שילוב', הנתפס כפעילות חד-צדדית של הכנת בעלי ליקויים לחברה, יבוא המונח 'השתלבות'. המונח 'השתלבות' יציין תהליכים דו-כיווניים של פעילות, המבוססים על קשרים חברתיים משמעותיים בין אנשים בעלי ליקויים ואנשים ללא ליקויים.

מהנחות היסוד נגזרות מטרות התכנית ואלה הן:

מטרת-על:

טיפוח מרבי של האוטונומיה של היחיד על מנת שיוכל לקיים חיים של איכות.

מטרות משנה:

1. טיפוח מודעות עצמית.
2. טיפוח תפיסת עולם המבוססת על הכרה בזכות ובחובה להכוונה עצמית, לבחירה חופשית, להצבת מטרות, למימוש המטרות ולהערכת התוצאות.
3. טיפוח מוטיבציה להמשך למידה ומעורבות בחיים החברתיים ובחיי העבודה לאחר היציאה מבית הספר.
4. פיתוח מרבי של מיומנויות לחיים עצמאיים כמרכיב מרכזי באוטונומיה של היחיד.
5. טיפוח היכולת והפתיחות ליצירת יחסים בינאישיים משמעותיים.

עקרונות דידקטיים

בבואנו ליישם את תהליך ההפנמה בחינוך לאיכות חיים (המתואר בהרחבה במבוא) עלינו להתייחס למספר עקרונות דידקטיים מנחים אשר ילוו כל נושא לימודי. להלן פירוט העקרונות:

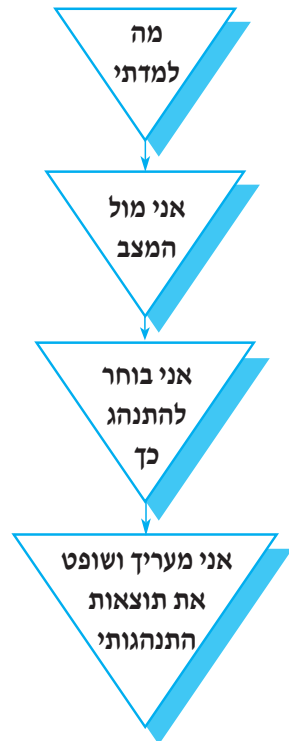
1. דגש על תהליכים

הלמידה היא מורכבת ומתבססת על תהליך הפנמה מן האני הסובייקטיבי והחווייה הפרטית אל היכולת לעמוד מול מציאות ולהתמודד אתה. הלומד מעורב ושותף בכל תהליך הלמידה, בין אם מדובר ברכישת מיומנויות ובין אם נושא הלימוד הוא ערכי, כגון שיתוף פעולה. הלומד שותף בהחלטות – מה הוא צריך ורוצה ללמוד ומה הוא יכול ללמוד; כמו גם בהחלטות של יום-יום, למשל: כיצד ישתמש בכספו, מה יאכל, במה יעסוק, היכן יעבוד.

תרשים 2:

תרשים תהליך הפנמה של שיפוט מצבי חיים.

בלמידה בתהליך ההפנמה, כל מפגש מהווה המשך לקודם לו ופתיח לבא אחריו. בתהליך הלמידה המורה מוצאת את האיזון בין התכנים הנראים חשובים להוראה, ובין 'זרימה' עם התלמידים. הערכת ההישגים תיעשה בעת התהליך עצמו ולא רק בסופו. הלומד מוערך בכל שלב ושלב בתהליך בהשוואה לעצמו ולא רק בנקודות שיא. הוא שותף בתהליכי ההערכה וזוכה בעידוד ובחיזוקים על הרצון, על המאמץ ועל ההעזה.



2. משמעות התכנים ללומד

נקודת המוצא של נושאי הלימוד והתכנים היא **עולמו של הלומד**. נקודת המוצא של הלמידה היא החוויה הפרטית, הסובייקטיבית והקונקרטית. מנקודה זו ניתן להרחיב את עולמו של לומד אל האחר, הכללי, המופשט. דוגמה: **בגיל הצעיר** יתנסו הלומדים בתכנים מתחום "הדאגה העצמית", התקשורת, ההתמצאות בסביבה הקרובה; ביחסים עם בני גילם, ביחסים בין ילדים למבוגרים; בנושאים ובתכנים אקדמיים יישומיים. **המתבגרים** יתנסו בתכנים של עצמאות אישית אוטונומית, של כישורים חברתיים מתוחכמים, של בילוי שעות פנאי; ביחסים בין המינים; בהכרת המציאות בעבודה בהשוואה ליכולות הלומד; בהרחבת הידע העיוני היישומי. הבוגרים יתנסו במיומנויות ובתהליכי עבודה, בהסתגלות לשינויים, בזהות תעסוקתית, בהתנהגות במקום העבודה (יזמה, יצרנות, עניין בעבודה, הספק, התמדה, דיוק ודייקנות).

3. למידה בסיטואציה אותנטית

הלמידה תיעשה **בסיטואציה אמיתית**, תוך התנסות ועשייה בסביבה הטבעית. עולמו של הלומד יתרחב תוך התנסות ומעורבות ממשית בשטח. **אצל ילדים** – התנסות גופנית (התלבשות, רחצה, אכילה וכו'), רכישת ידע כללי (ביקור במרפאה, עבודה בפינת חי וכו'). **אצל מתבגרים** – משחקי סימולציה ומתן תפקידים בבית הספר (תורנויות, עזרה במטבח, עזרה למזכירה, עזרה לשרת וכו') התנסויות בעבודה בבית הספר, התנסות חלקית ממשית בעבודה בשוק העבודה, פעולות חברתיות בקהילה, התנהגות רחוב, עריכת קניות, בילוי שעות פנאי וכו'. יש להקפיד על כך שתפקידי העזרה בבית הספר למזכירה, לשרת או לספרן, ייעשו בדרך תהליכית ומבוקרת ולא באופן מזדמן. נכון וטוב שתלמידים ילמדו מה עושים בעלי תפקידים אלה בבית הספר, אך לא שיבצעו עבורם שירותים שונים. **אצל מבוגרים** – התנסות ממשית בעבודה בשוק העבודה החופשי במקומות עבודה מוגנים ובמרכזי יום לתפקוד עצמאי כמו גם בדיור עצמאי או מוגן, כלכלת בית וכו'.

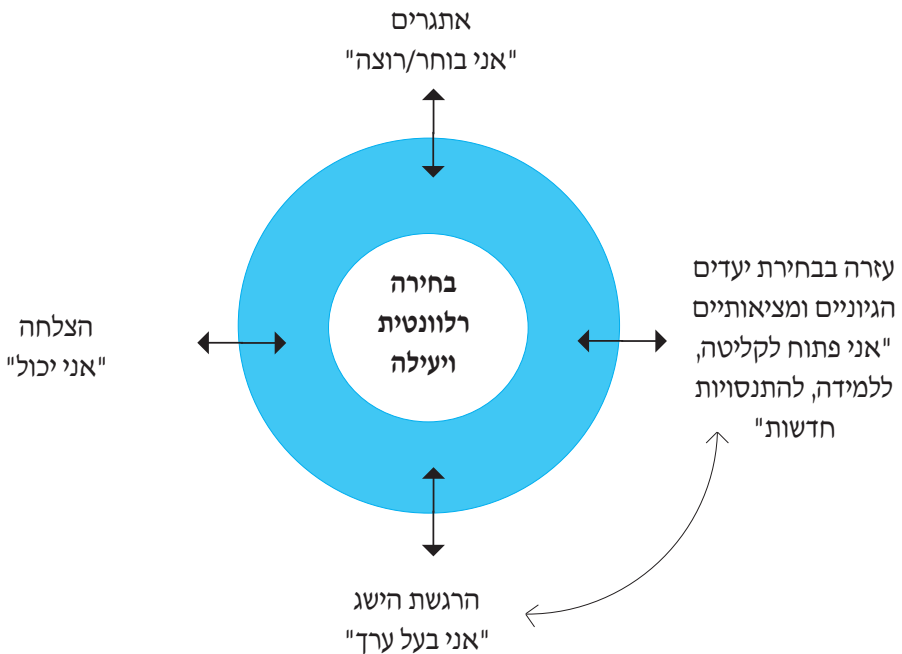
4. הוויה חברתית

הלומד חי בחברה, והשתלבותו החברתית היא גם אמצעי וגם מטרה. **אצל ילדים** – ביצוע תפקידים, השתתפות בחברת ילדים ולמידה בקבוצות. **אצל מתבגרים** – הסתגלות לסביבה וניסיון לגייס את הסביבה לטובתם באמצעות משחקי תפקידים, יציאה לקהילה, דינמיקה קבוצתית והוראה בקבוצה חברתית. **אצל מבוגרים** – המטרה היא להביאם ליכולת לבחור סביבה שתעודד את השימוש בכוחותיהם ומאידך גיסא תביא להפחתת ביטויי החולשה. זאת באמצעות התנסויות בעבודה, מועדון חברתי רגיל ומיוחד, מפגשים חברתיים בין נשים וגברים, דיור בקהילה בדירות, דיור מוגן, הוסטלים, זוגיות ויעוץ מיני, עידוד קשרים בינאישיים.

5. התקדמות לפי קנה מידה אישי לקראת יעדים ומטרות

הצבת מטרות ויעדים ברורים על ידי הלומד בשיתוף עם המורה מגבירה את המוטיבציה להשגת יעדים אלה. כאשר הלומד מציב לעצמו מטרות ויעדים רלוונטיים, הוא יכול לחפש דרכים יעילות להשגת מטרות אלה כדי להגיע להישגים ולהרגשת הצלחה. הרגשת ההצלחה מגבירה את המוטיבציה להשגת יעדים חדשים. התהליך מודגם בתרשים 3.

תרשים 3: התקדמות לפי קנה מידה אישי



6. התאמת תוכני הלמידה לגיל הלומדים

ההתייחסות ללומד היא כאל **אדם בהתאם לגילו**. תוכני הלימוד, בחירת הסיטואציות הלימודיות, טון הדיבור, הפנייה והגישה בכלל יותאמו לגיל הכרונולוגי, להתעניינות ולצרכים של הלומד. המורה גם נדרשת לגלות גמישות בבחירת התכנים: מצד אחד תכנית מובנית ומצד שני הכנסת שינויים לפי סיטואציות העולות מן התלמידים.

7. חזרות מגוונות

החברה היא דינמית ומשתנה, ורק לעתים רחוקות מתרחשים האירועים באותה צורה עצמה. לכן חשוב שהלומדים יתנסו **בקשת רחבה של פעילויות** ותגובות סביב אותו אירוע עצמו. **תרגול וחזרות** מגוונות יאפשרו ללומד לצבור מאגר תגובות מתאימות אפשריות. מתן הזדמנויות לחזרות במצבים שונים ולחזרות מילוליות יאפשרו לבוגר לבצע העברה (Transfer) ולהסתגל לחברה דינמית.

8. שיתוף המשפחה

המשפחה היא שותפה מרכזית בתהליך חינוכו והכשרתו של הלומד לחיים עצמאיים ואוטונומיים. בשיתוף עם הצוות החינוכי, נעודד את המשפחה לטפח את האוטונומיה של הלומד. יש לראות את המשפחה כשותפה בבחירת היעדים והמטרות של הלומדים והדבר יתבטא גם בפעילויות שלאחר שעות הלימודים.

9. הוראה תומכת

בכל תהליך הלמידה המורה עוזרת, מכוונת ותומכת בלומד בבחירת מטרות מציאותיות לפי כישוריו ויכולותיו, כמו גם חולשותיו. למורה מערכות יעדים, והיא משתפת את הלומד בשיקולים לבחירתם. ככל שתהליך הלמידה מתקדם, שיתוף הלומד בבחירת היעדים והדרכים מתרחב לקראת הישגים בהתאם ליעדים.

10. עיצוב מחדש של התפיסה העצמית של המוגבלות

במשך כל תהליך הלמידה ייעשה מאמץ לעזור ללומד ללמוד על עצמו, לגלות ולטפח את כוחותיו במקביל להכרה במוגבלויות וההתמודדות עמן. ככל שהתהליך מתקדם, הלומד מעצב מחדש את תפיסתו לגבי מוגבלותו ומפתח דרכי התמודדות מתאימות. במקום הכחשה או ניצול המוגבלות ליחסי תלות, מפתח הבוגר יכולת להשתמש במשאביו להתמודדות יומיומית יעילה. כך, למשל, אמרה תלמידה שחששה לצאת עם כיתתה לטיול ובכל זאת יצאה: "יש לי כח!" אלה הם דברי תלמיד שלמד לבחור בין חלופות במרכול ולאחר את המצרך שרצה בו: "מגיע לי כל הכבוד!"