



מדינת ישראל
משרד החינוך
אגף א' לחינוך מיוחד

שילוב חברתי של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית

בבתי – ספר יסודיים

סקירה ספרותית, מתווה לעבודה,
עקרונות ומערכי פעולה



עריכה וייעוץ מדעי

ד"ר אבישר גלעדה מרצה בכירה וחוקרת, החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל

עריכה וכתיבה

כהן בוננה יפית מדריכה ארצית באגף א' בחינוך המיוחד משרד החינוך

חברי ועדת היגוי

גוטמן סימא סגנית מנהלת מרכז הדרכה ארצי חברתי, מינהל חברה ונוער

דוד נירי מדריכה ארצית באגף א' בחינוך המיוחד משרד החינוך

הלוי שמחה מפקחת ארצית, אגף א' בחינוך המיוחד משרד החינוך

נחשון נוגה מנהלת מרכז הדרכה ארצי – שיין, מינהל חברה ונוער

ד"ר סבן רונית מדריכה ארצית באגף א' בחינוך המיוחד משרד החינוך

שווחט טלי מנחה תחום חברתי ערכי בבתי-ספר הממלכתיים

ריכוז צוות פיתוח מקצועי

כהן בוננה יפית

צוות פיתוח מקצועי

אהרון מדלן, איזקס דבורה, גרינפלד ליאת, וייס אביטל, חורי לימור, יצחק פאני, סובולבה קטיה, סטמס דורית,

ענבר מילי, עראם נארימאן, פישר סימה, פרצובסקי אירה, קנאזע עאוני, שמש ענבל

עיצוב גרפי

גלית סבג "טו דו דיזיין"

הוצאה לאור

גף הפרסומים, משרד החינוך

© כל הזכויות שמורות למשרד החינוך

תש"ף - 2020



תוכן עניינים

5	מבוא
8	רקע
שער המורה:	
17	רקע תיאורטי
18	רציונל
19	מטרות
19	טבלה המציגה זיהוי צרכים ודרכי פעולה מתאימות
22	מערכי פעולה
שער התלמיד:	
31	רקע תיאורטי
32	רציונל
33	מטרות
33	טבלה המציגה זיהוי צרכים ודרכי פעולה מתאימות – התלמידים המשלבים
37	טבלה המציגה זיהוי צרכים ודרכי פעולה מתאימות – התלמיד המשולב
43	מערכי פעולה
54	נספחים
שער הסייעת:	
61	רקע תיאורטי
62	רציונל
63	מטרות
64	טבלה המציגה זיהוי צרכים ודרכי פעולה מתאימות
66	מערכי פעולה
71	נספחים



שער ההורים:

75	רקע תיאורטי
76	רציונל
77	מטרות
78	טבלה המציגה זיהוי צרכים ודרכי פעולה מתאימות – הורי התלמיד המשולב
81	טבלה המציגה זיהוי צרכים ודרכי פעולה מתאימות – הורי התלמיד המשלבים
82	מערכי פעולה
88	נספחים
90	מקורות





מבוא

החברה הישראלית מפתחת מודעות וידע בתחום שוויון זכויות והכלתם של אנשים עם צרכים מיוחדים. משרד החינוך, שהוא אחת מהמערכות העיקריות המטמיעות תפיסות וידע בתחום מגילאי התלמידות המוקדמת ועד הבגרות, רואה את המסגרת החינוכית כבעלת תפקיד חשוב בהטמעת ערכים התומכים בתפיסות כמו: סולידריות, כבוד, נתינה, מעורבות חברתית, אכפתיות וערכות הדדיות. בהתאם לתפיסה זו, הוצב חיזוק החינוך למציאות ערכית ואזרחית כאחת ממטרותיו של משרד החינוך לצד קידום ההישגים הלימודיים (אגף א' לחינוך יסודי, חינוך לחיים בחברה, משרד החינוך, 2017).

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Hevra/MafteachHalev/MafteahLev.htm>

חברת מופת תפתח באופן מיטבי כאשר יהיה בה 'מקום לכולם', ובמסגרות החינוכיות שלה כלל התלמידים יזכו לחווה עצמם כשווים בין שווים, ויפתחו קשרים חברתיים משמעותיים, מכבדים והדדיים. בחוויה זו יעריך כל אחד את כוחותיו וקשייו של האחר כמו את כוחותיו וקשייו האישיים. כך יפתח את העצמי, את הקהילה ואת החברה שבה הוא חי. למידה משמעותית כזו תתאפשר ככל שיהיו התלמידים מחברת תלמידים לספסל הלימודים בעלי מאפיינים השונים מהם. שונות יכולה להתבטא במאפיינים אתניים, תרבותיים, דתיים ובכללם תלמידים עם צרכים מיוחדים בשכיחות נמוכה.

מדיניות משרד החינוך, הנגזרת מחוק החינוך המיוחד בכל הקשור לטיפול בתלמידים עם צרכים מיוחדים, היא להעדיף ככל האפשר את השמתו של תלמיד במסגרת החינוך הרגיל, עם מענה לצרכיו במסגרת החינוך הרגילה. יש בכך משום "הכרה ביכולתם של כלל התלמידים ללמוד ובזכותם ללימודים, מתוך קבלה של שונות בין בני אדם כמרכיב בסיסי וטבעי" (חוזר מנכ"ל ינואר 2014 מתוך דוח ועדת מרגלית לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד, תמוז התש"ס-יולי 2000).

בשנת הלימודים תשע"ח כלל התלמידים במערכת החינוך, כולל גני ילדים, מנו 2,273,908. מהם למדו במערכת החינוך קרוב ל-255,100 תלמידים (קרוב ל-11%) עם צרכים מיוחדים (להלן: צ"מ), כחות מרבית מהם, 48,753 תלמידים (קרוב ל-20%), בגני ילדים ובבתי-ספר של החינוך המיוחד. תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מונים בדרך כלל חצי אחוז מכלל התלמידים עם צ"מ. בשנת הלימודים תשע"ח כ-9,500 תלמידים עם מוגבלות שכלית למדו במסגרות חינוך שונות. כ-8,300 מתוכם (87%) בחינוך מיוחד, כלומר, בגני ילדים ובבתי-ספר מיוחדים. כ-1,000 (10%) תלמידים בחינוך המיוחד בבתי-ספר רגילים בכיתות קטנות, והנותרים, כ-200 תלמידים, בכיתות הרגילות במערך שילוב אישי. בשנים האחרונות, עם שאיפת המשרד להרחיב את אפשרויות השילוב של תלמידים במערכת החינוך, מתחזקת המגמה למתן זכויות ושירותים מיטיבים לתלמידים המשולבים, הכוללת תקצובם על-פי מודל המבוסס על רמת תפקוד ומוגבלות. וזאת, לצד הגברת מודעות ההורים לתפיסת השילוב, וכן לזכותם של ההורים לבחור את סוג המסגרת החינוכית שבה ילמד בנם. מגמה זו באה לידי ביטוי בתיקונים שאושרו בחוק החינוך המיוחד (יולי, 2018) תחת השם 'תיקון מס' 11'. התיקונים כוללים החלפת מונחים והגדרת תפקידים מעודכנת בהתאם (ועדת זכאות ואפיון במקום ועדת השמה); שינויים בסדרי הדיון בוועדה זו כדי לשפר את עבודתה וכדי להגביר את מעורבות ההורים בקבלת החלטות, והחלפת ועדת השילוב בצוות רב-מקצועי בית-ספרי.



כמו כן, נקבעו המוגבלויות שבגינן זכאי תלמיד לשירותים מיוחדים, מי מוסמך לאבחן ומהו סל השירותים שלו זכאי תלמיד עם צרכים מיוחדים (תיקון מס' 11 לחוק החינוך המיוחד, התשמ"ח 1988).

השאפיפה החינוכית/טיפולית בכלל מסגרות החינוך בישראל, הן המסגרות המשלבות והן בחינוך המיוחד, היא לשפר את הישגיהם של התלמידים במכלול תחומי ההתפתחות הקוגניטיבי, האקדמי, החברתי, הרגשי, השפתי והתפקודי. להשגת המטרות הללו יש לבנות תוכניות אישיות ולהתאים להן תמיכות על-פי צרכי התלמידים ורמת תפקודם.

שילוב תלמיד עם מוגבלות שכלית בחינוך הרגיל מחייב את המערכת החינוכית להטמיע תפיסות, עמדות, ערכים ומיומנויות חברתיות-ערכיות. כל אלה מוצאים ביטוי בתוכניות חינוכיות חברתיות שהן חלק מתוכניות הליבה של החינוך הרגיל:

מפתח הל"ב - התוכנית שפותחה במחלקה לחינוך לחיים בחברה שבאגף א' לחינוך יסודי, היא תוכנית חברתית-ערכית, המיושמת על-ידי מחנכי כיתות א'-ו', במסגרת שעת חינוך שבועית קבועה. התוכנית מתמקדת בעשרה ערכים מרכזיים ומדגימה את תרגומם להתנהגויות יום-יומיות. היא מאפשרת לצוותי החינוך למפות, להעריך ולקדם התנהגויות ערכיות ומיומנויות חברתיות, ומתמקדת בהתוויית תפיסה חברתית-ערכית המקיפה את ההווה הבית-ספרית ובהבניית דרכים מגוונות למימושה (משרד החינוך, אגף א', 2017)

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Hevra/MafteachHalev/MafteahLev.htm>

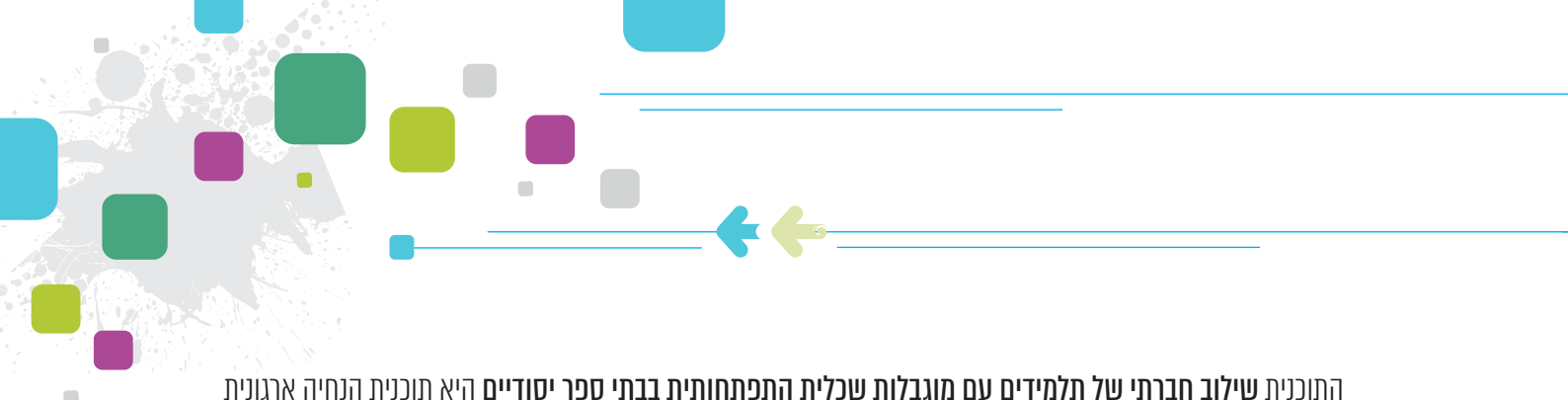
נישורי חיים - תוכנית שפותחה באגף שפ", ומיועדת לפיתוח כשירות רגשית-חברתית של תלמידים ולחיזוק יכולתם להתמודד עם מצבי חיים שונים. התוכנית כוללת נושאים הקשורים להתפתחות ולמינעה. מדובר במערכים מובנים לשיחות עם תלמידים על חייהם, על התנסותם במשימות הגיל, על גיבוש זהותם, על מיניותם, על המפגש שלהם עם התנהגויות סיכון ועל מצבי חיים שונים שבהם הם מתנסים (שפינט, אתר השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך, 2014).

[/http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/Kishori_Haim_Yesodi](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/Kishori_Haim_Yesodi)

תוכניות אלו הן הבסיס המשמעותי לחינוך החברתי-ערכי במסגרות החינוך הרגילות. יישומן והטמעתן מסייעים למסגרות החינוכיות בשילוב ערכי-חברתי של תלמידים עם מוגבלות שכלית בתוך המערכת הרגילה. יחד עם זאת, אנשי חינוך רבים העובדים עם תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית הלומדים בחינוך הרגיל מעלים את הצורך במשאבי ידע נוספים לפיתוח התחום החברתי עבור התלמיד והכיתה המשלבת.

איכות השילוב החברתי תלויה בתפיסותיהם ובעמדותיהם של אנשי החינוך המובילים אותו במסגרת החינוכית: מנהל בית-הספר, היועצת, המחנכת והמורים המקצועיים, הסייעת האישית של התלמיד, ההורים ומומחית התחום.





התוכנית **שילוב חברתי של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בבתי ספר יסודיים** היא תוכנית הנחיה ארגונית תפיסתית, העוסקת בשילוב תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בכיתה לחינוך רגיל, תוך התייחסות לעמדות של הצוות כלפי השילוב החברתי. כמו כן, היא מרחיבה את הידע ודרכי הפעולה ומעניקה כלים יישומיים.

יישום העקרונות המנחים שבה יאפשר למורים בחינוך הרגיל להשתמש בתוכניות החברתיות הקיימות - **מפתח הל"ב, כישורי חיים** ותוכניות אחרות - באופן מותאם ומובחן יותר, לטובת השילוב החברתי ולהכלתו של התלמיד המשולב בתוך המערך החברתי בכיתה באופן מיטבי.

התוכנית מציגה את הצרכים המרכזיים המתעוררים בכל תחום, ומכוונת לדרכי פעולה מתאימות. היא כוללת התייחסות לארבעת השותפים שנמצאו מרכזיים בשילובו החברתי של התלמיד, ומוצגת בארבעה שערים: שער המחנך, שער התלמידים (המשולב והמשלבים), שער הסייעות ושער ההורים. בתום כל שער נמצא מערך פעולה. המערכים מעשיים ומיועדים לקהל היעד הייחודי באופן מותאם לתפקידו. חשוב לציין, שאלה הן דוגמאות שניתן להרחיבן לפעילויות נוספות על-פי אותם העקרונות. מערכי הפעולה המיועדים לתלמידי הכיתה יכולים להתממש כשיעורי הרחבה של שיעורי מפתח הל"ב בכיתות שבהן משולב תלמיד עם מוגבלות שכלית התפתחותית. מכאן, שאין צורך בהרחבת שעות הפעילות הבית-ספרית בתחום.

לתהליך יצירת **שילוב חברתי של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בבתי ספר יסודיים** גובשה ועדת היגוי, שכללה נציגים מאגף א' לחינוך מיוחד, מהמחלקה לחינוך לחיים בחברה שבאגף א' לחינוך יסודי וכן נציגים ממינהל חברה ונוער.

החוברת נכתבה על-ידי צוות כיתוח אשר כלל שישה-עשר אנשי חינוך, בכללם מומחיות בתחום השילוב המתמחות גם בשילוב תלמידים עם מוגבלות שכלית (מומחיות התחום מן המת"א) אות הן נציגות שהתכנסו בפריסה ארצית, נציגות של רכזות חברתיות מהחינוך הרגיל וכן נציגות של מחנכות מהחינוך הרגיל.

אנשי חינוך רבים העוסקים בתחום השילוב מעלים את הצורך בכלים יישומיים לשילובו של תלמיד עם מוגבלות שכלית התפתחותית. בבחינת התמונה הכוללת נמצא, שהתחום החברתי הוא התחום הראשוני שלו נדרשת תמיכה בסיסית. כיתוח הכישורים החברתיים עבור הפרט המשולב וכלל התלמידים יוביל הנאה חברתית, רווחה נפשית, תחושת שייכות, הכללה וקשרים חברתיים משמעותיים. אלה ישמשו בסיס לשלמות ולחיצוק החוסן האישי והקבוצתי, לפניית ללמידה ולהפחתה משמעותית של הפרעות התנהגות העלולות לנבוע מתסכולים ומקשיים רגשיים/חברתיים.

שילובם החברתי של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במערכת החינוכית הרגילה מחייב אינטגרציה בין מאגרי ידע מדיסיפלינות שונות ואיתור הצרכים המגוונים של הצוות הרב-מקצועי. איחוד ידע והפיכתו למאגר ידע אינטגרטיבי חדש, לצד מענה מותאם לכל אחד מאנשי הצוות הרב-מקצועי, יאפשר מימוש הפוטנציאל המקצועי של כלל העוסקים בתהליך השילוב החברתי, כמו כן הוא יתמוך במינוף ערכיה החברתיים חינוכיים של החברה הישראלית לקידום חברת מופת הדוגלת בסובלנות, בכבוד, בהכללה, בשוויוניות ובהדדיות.





רקע: שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכות החינוך הרגיל

ד"ר גלעדה אבישר

הזכות לחינוך, ממנה נגזרת הזכות לחינוך מיוחד, היא אחת מן הזכויות הבסיסיות של האדם¹



חוק החינוך המיוחד משנת תשמ"ח (1988), אשר בא להסדיר את מתן השירותים החינוכיים לתלמידים עם צרכים מיוחדים, מנחה להעדיף חינוך במסגרת רגילה על פני חינוך במסגרת נפרדת. "בבואה לקבוע השמתו של תלמיד חריג, תעניק ועדת ההשמה זכות קדימה להשמתו במוסד חינוכי מוכר שאינו מוסד לחינוך מיוחד" (חוק חינוך מיוחד, תשמ"ח, 1988. פרק ג'). על-פי רוח החוק השאיפה היא, שבת-ספר רגילים יתנו מענה לכלל האוכלוסייה שבאזורם וישלבו במערכת החינוך תלמידים רבים יותר עם קשיים בתחומי הלמידה, העיכוב ההתפתחותי, עם ליקויים פיזיים, התנהגותיים ורגשיים – בהנחה, כי ההשמה נקבעת בהתאם ליכולותיו ולכישוריו של התלמיד (מרגלית, 2000; אבישר, רייטר ולייזר, 2003)

הורים עומדים בפני שתי אפשרויות לקראת השמה חינוכית עבור תלמידיהם עם מוגבלות שכלית – הזרם המרכזי, החינוך הרגיל או החינוך המיוחד. השמה בחינוך הרגיל יכולה להתממש בכיתה קטנה שבה נמצאים עוד תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, או באמצעות שילוב יחידי בכיתה הרגילה שבה לומד התלמיד במהלך כל זמן ההוראה או חלק ממנה (Rydners, 2005; Gobel, 2010).

זה כארבעה עשורים הרעיונות של שילוב תלמידים עם מוגבלות או עם צרכים מיוחדים (צ"מ) במערכות החינוך הרגיל קוראים תיגר על התפיסות המקובלות באשר לחינוך מיוחד כמערכת מקבילה ונפרדת עבור תלמידים אלה. המודלים המסורתיים למתן מענה חינוכי לצרכים מיוחדים נתפסים בראש ובראשונה כמנציחים אי-צדק, אפליה והדרה, והמהלך לשילובם של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל נתפס כעשיית צדק חברתי (ראו למשל: רותם ורייטר, 2011; Florian, 2010; Ainscow & Lewis, 2008). אנשי חינוך וגם הורים מבקרים את היבדלותן של מסגרות החינוך המיוחד והיותן נפרדות ממעגלי החיים המרכזיים, מדגישים את הצורך ברפורמה כללית במערכות החינוך ומנמקים את הצורך ביישום שילוב על-פי עקרון השוויון (equality) ובהישענות על ערכים של שוויוניות (equity) וצדק חברתי (רונו, 2007).

בין החוקרים העוסקים ברפורמות ובהטמעת שינויים במערכות חינוך יש תמימות דעים, כי יישום שילובם של תלמידים עם מוגבלות הוא אחד מתהליכי השינוי הדרמטיים שהתרחשו בשדה החינוך בסוף המאה שעברה וביטוי בולט לגישה ההומניסטית-חינוכית (Fullan, 2007; לייזר ואבישר, 2000). חלקם לומדים בכיתות מיוחדות בבית-הספר הרגיל, אך רובם הגדול משולבים בכיתה הרגילה.

1 בג"ץ 2599/00, יתד - עמותת הורים לתלמידי תסמונת דאון נ' משרד החינוך, כ"ד נ(5) 834, 841 (2002).





בשנה"ל תשע"ח למדו במערכת החינוך בישראל 255,098 תלמידים עם צ"מ שהם קצת פחות מ-11% מכלל התלמידים במערכת החינוך בשנה זו (2,273,908 תלמידים). מעל מחציתם (55.3%) למדו בשילוב בכיתות של החינוך הרגיל; 25.6% למדו בכיתות מיוחדות בבתי-הספר הרגילים ו-19.1% מהם למדו בבתי-ספר ובגני תלמידים מיוחדים.

עיקר התלמידים הלומדים בשילוב בכיתות הרגילות הם עם לקות למידה (57.8%) ומיעוטם (0.8%) תלמידים עם משכל גבולי או עם מוגבלות שכלית התפתחותית (תקשורת אישית, משרד החינוך, אגף א').

מקורה של התנועה לשילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל בלחצים חברתיים מצד תנועות לשוויון זכויות אזרחיות וזכויות יסוד של האדם, מצד הורים לתלמידים עם מוגבלות כמו גם מצד אנשי מקצוע והוגי דעות. למערכות אלה של לחצים נלוו מהלכי חקיקה והחלטות שהתקבלו בבתי-משפט בארצות הברית ובמדינות מערב אחרות ובשנים האחרונות גם בבתי-משפט בישראל. המצע ההגותי של התנועה לשילוב הוא 'עקרון הנורמליזציה'. המונח 'נורמליזציה', שהופיע בראשונה בשנות ה-70 של המאה הקודמת, התייחס למתן שירותים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (פיגור שכלי) כך שיוכלו להסתגל בצורה הטובה ביותר לצורת החיים הנורמלית וגם להענקת זכויות אזרחיות שוות לאלו של כלל האזרחים (רונן, 2007; רייטר, 2007). עיקרון זה אומץ על-ידי מערכות החינוך (הרגיל והמיוחד) וגם על-ידי גופים ממשלתיים, ציבוריים ואחרים העוסקים במתן שירותים לתלמידים ולמבוגרים עם מוגבלויות. אחד הצעדים המעשיים הראשונים שננקטו במטרה ליישם את עקרון הנורמליזציה ולשלב אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחברה הכללית היה סגירת המוסדות הגדולים שבהם חיו. בהמשך, נפתחו בפני תלמידים עם צ"מ שערי בתי-הספר, והם שולבו בלימודים בכיתות מיוחדות ויחד עם בני גילם בכיתות הרגילות.

מבחינה רעיונית, אחד המהלכים המשפיעים בתחילת המאה הנוכחית היה המעבר משימוש במונח 'נורמליזציה' לשימוש במונח 'איכות חיים' (רייטר, 2007). מונח זה מתייחס למידה שבה האדם תופס את עצמו כבעל יכולת לתפקד מבחינה פיזית, פסיכולוגית וחברתית, ובמשמעות רחבה קורא לאפשר לאדם עם מוגבלות את אותן הזדמנויות כמו לכל אדם אחר (שאלוק, 1988). רייטר (2007) מוסיפה ומצביעה על כך, שהמונח 'איכות חיים' "תואם את הפרדיגמה של חברה דמוקרטית והטרוגנית, משום שאיכות חיים היא ערך חברתי ותרבותי" (שם, עמ' 69).

המונח 'שילוב' מתאר את המציאות של מתן חינוך לכל תלמיד ותלמיד בהתאמה לצרכיו וליכולותיו, בסביבה הפחות מגבילה, תחת קורת גג אחת ויחד עם קבוצת השווים. בראשית הדרך הופיעו הגדרות רבות לשילוב שבהן הודגשו הפנים הרבות של המהלך הזה והובלטה ההבנה, שמדובר בתהליך ולא באירוע חד-פעמי ובהתייחסות פרטנית לכל תלמיד ותלמיד. ההגדרה הראשונה שגיבשה 'המועצה לתלמידים חריגים'² בארצות הברית בשנת 1976, בהמשך לחוק החינוך המיוחד שם, נשענה על המונח 'הסביבה המגבילה פחות' שהיה מונח מרכזי בחוק זה. ההגדרות האחרות באותה תקופה היו באותה רוח והדגישו את ההיבטים הלימודיים, למשל:



'שילוב' הוא תהליך של קבלת החלטות ותכנון בתחום החינוך, אשר נועד לתלמידים עם מוגבלות הנמצאים בסביבה המגבילה פחות את התפתחותם. שילוב מבוסס על תפיסת עולם הדוגלת בשוויון הזדמנויות בחינוך. ביטוייה המעשי הוא תוכנית לימודים אישית שמכוונת לטיפוח למידה, להישגים ולנורמליזציה חברתית (תרגום חופשי: Stephens, Blackhurst, 1988 & Magliocca).

עם התפתחות גישות אקולוגיות בחינוך והסטת הדגש מן התלמיד לסביבתו, מתמקדות בשנים האחרונות הגדרות השילוב בחשיבות השינוי בבית-הספר ובצורך בשילוב מלא במערכת החינוך (אבישר, 2010). בארצות הברית מציגים קרצנר-ליפסקי וגרטנר (Kerzner-Lipsky & Gartner, 1996) את השילוב כהזדמנות לתת שירותים חינוכיים לכלל התלמידים, לרבות לתלמידים עם נכויות קשות, בבית-הספר שבאזור מגוריהם, ולגבות זאת במערך התמיכה הדרוש. באנגליה מציעים סבה ואינסקאו (Sebba & Ainscow, 1996) להגדיר את השילוב באופן הבא:

המונח 'שילוב' מתאר את התהליך שעובר בית-הספר במאמציו להיענות לצרכים של כל אחד מן הלומדים. מאמצים אלה כרוכים בבחינה מחדש של ההתארגנות הקוריקולרית ושל דרכי ההוראה והלמידה. בתהליך זה בית-הספר בונה את עצמו מחדש. הוא מחזק את יכולתו לקלוט את כל התלמידים באזור ולהיענות לצורכיהם המגוונים. בד בבד מצטמצם הצורך בהצבת תנאי קבלה מגבילים וקטן בהדרגה שיעור הנשירה (תרגום חופשי: שם, 7).

ארגון אונסק"ו של האו"ם³ פרסם לפני כעשור שנים (UNESCO, 2005) מסמך ובו קוים מנחים ליישום שילוב. המשגת השילוב במסמך זה נשענת על ארבעה רכיבים עיקריים: השילוב הוא תהליך מתמשך ולא פעולה חד-פעמית, יישום שילוב מצריך זיהוי המחסומים ללמידה ולהשתתפות מלאה והסרתם, יישום שילוב מכון לאפשר לכל התלמידים להגיע להישגים ממשיים באמצעות השתתפות מלאה ולמידה איכותית, שילוב מאפשר להעניק תשומת לב מרבית לתלמידים שנמצאים בסיכון להדרה ולדחיקה לשולי החברה. המשפט הפותח הוא:

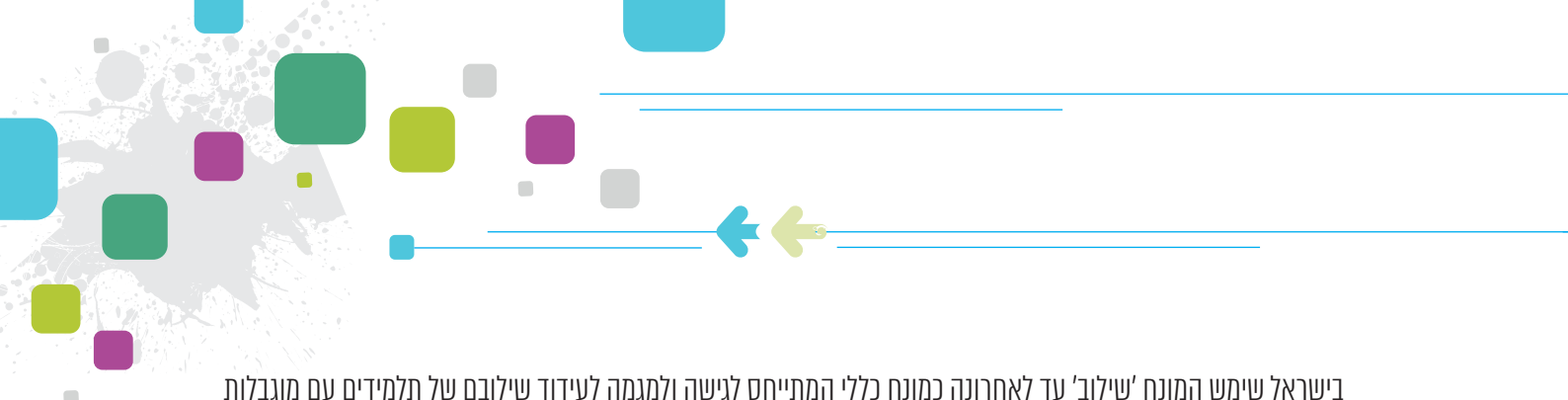
"שילוב נתפס כתהליך שבו ניתן מענה לשונות שבין צורכיהם של לומדים שונים. וזאת, באמצעות הגברת ההשתתפות בלמידה, בחיי התרבות ובקהילה וצמצום ההדרה החברתית בכלל וההדרה במערכת החינוך בפרט" (שם, עמ' 13).

ניתן לראות, כי על-אף שהדגש הוא על תהליכי הוראה ולמידה, יש התייחסות להיבטים החברתיים, להשתתפות בחיי הקהילה ולצמצום ההדרה וההפרדה החברתית. כאמור, המונח 'שילוב' נוגע לשילובם של תלמידים עם מוגבלות או צ"מ בכיתה הרגילה. בשפה האנגלית מוכרים כמה ביטויים: Integration, Mainstreaming, Inclusion, ויש המציגים ביטויים אלה כמייצגים התפתחות מושגית משילוב ועד הכללה (ראו למשל: רונן, 2007; אבישר, 2015). בעברית מקובל להשתמש במונח 'שילוב' כתרגום של המונחים באנגלית: integration, mainstreaming, ובמונח 'הכלה' או לעיתים 'הכללה' כתרגום של המונח באנגלית inclusion⁴.

3 UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

4 בינואר 2013 פרסם ארגון אקו"ם מסמך שכותרתו: "מדד ההכללה (Inclusion) של אנשים עם מוגבלות שכלית בחברה הישראלית". כותבי המסמך בחרו להשתמש במונח הכללה במשמעותו המילולית – הכנסה לתוך הכלל.





בישראל שימש המונח 'שילוב' עד לאחרונה כמונח כללי המתייחס לגישה ולמגמה לעידוד שילובם של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הכללי. בשנה"ל תשע"ג נקבע במערכת החינוך "עד ההכלה" המכוון לרפורמה יסודית במערכת החינוך. בשונה מגישת השילוב שהתמקדה בעיקר בתלמידים המשולבים, גישת ההכלה רואה בהכלתם של תלמידים עם מוגבלות בכיתה הרגילה גורם שמאלץ את בית-הספר הרגיל להתמודד עם היבטים רבים של שוני בין כלל התלמידים, ובעצם מכוונת לרפורמה יסודית במערכת החינוך. גישת השילוב מתייחסת לאוכלוסייה המשולבת במסגרת חינוך רגילה עם קבוצת השווים בדגם זה או אחר ולא במסגרת מיוחדת ונפרדת. הנוקטים את הגישה הזו דוגלים בקיום ברצף של מסגרות חינוכיות לרבות מסגרות נפרדות. כאשר תלמיד יהיה במסגרת נפרדת יעשו כל המאמצים החינוכיים והטיפוליים כדי לשלבו. גישת ההכלה לעומת זאת, דוגלת בביטול המסגרות הנפרדות ובשיבוץם של כל התלמידים עם מוגבלות במסגרות הרגילות תוך מתן תמיכות נדרשות למיצוי הפוטנציאל בתפקוד ובלמידה. מלכתחילה כל התלמידים נמצאים במסגרת חינוכית אחת ובה הם מקבלים את כל התמיכות הנדרשות. רונן (2007) ורייטר (2017) מציעים נקודות מבט נוספות:

"מודל השילוב משקף פרדיגמה שלפיה יש לבדוק את נושא השילוב מתוך גישה מעשית, אמפירית והשוואתית: האם השילוב מקנה יתרון לימודי, חברתי או אחר לעומת מסגרות אחרות? לעומת זאת, תנועת ההכלה משקפת פרדיגמה שלפיה ההכלה היא בראש ובראשונה עניין מוסרי-ערכי ואידיאולוגי" (שם, עמ' 49). "לכל אחד מהמושגים, שילוב והכלה, יש תרומה משלו. מושג השילוב מציין את ההיבטים של חוק ומשפט ומצביע על כך, שיש להמשיך להציע חוקים לשוויון ולהעדפה מתקנת של אנשים עם מוגבלות. כמו כן, יש להמשיך ולהנגיש את הסביבה הפיזית מבחינת מבנים ומבחינת הצידוד הטכני. מושג ההכלה מדגיש את הצד הבין-אישי, דהיינו, הקשרים המשמעותיים בין אדם לחברו" (רייטר, 2017, עמ' 13).

המדיניות המוצהרת של משרד החינוך היא שילוב מרבי של תלמידים עם צ"מ במסגרות החינוך הרגיל. השאיפה של קברניטי המשרד היא להגדיל את יכולת ההכלה של לומדים אלה במערכת החינוך הרגילה ולספק מענים הולמים לצורכיהם (שמש, 2012). יעד ההכלה מבטא את ההכרה, שתפיסת עולם מתייגת ומדירה תוביל בסופו של דבר ליתר הפנייה למסגרות מיוחדות ונבדלות, ובכך יתערער הבסיס המוסרי והערכי של החינוך ושל היסודות הדמוקרטיים של החינוך הציבורי. יעד זה קורא לשילוב בחינוך הרגיל של כל התלמידים ולקידומם תוך העצמתם והרחבת יכולת המערכת להכלילם. בעקבות זאת הולכת ומתפתחת בישראל ההבחנה בין שילוב שהוא מהלך אינדיבידואלי וספציפי לבין הכלה שהיא כללית ומקיפה. מנקודת מבט רעיונית כדאי לשים לב, שליישום שילוב קודמים הדרה, בידול והפרדה, בעוד שהכלה מתנגדת למהלכים כאלה מלכתחילה. הכלה מלאה מכוונת למתן מענה כללי ומקיף לכל התלמידים באשר הם, וכך תייתר את הצורך ביישום שילוב בחינוך. רייטר (2017) מרחיבה את הדיון ומציעה להבחין בין מושג השילוב לבין מושג ההכלה מנקודת מבט הומניסטית ואתנוצנטרית: "מושג השילוב מציין את ההיבטים של חוק ומשפט ומצביע על כך, שיש להמשיך להציג חוקים לשוויון ולהעדפה מתקנת של אנשים עם מוגבלויות. כמו כן, יש להמשיך להנגיש את הסביבה הפיזית [...] מושג ההכלה מדגיש את הצד הבין-אישי, דהיינו הקשרים המשמעותיים בין אדם לחברו" (שם, עמ' 14).

המונח 'חינוך משלב' מתייחס למציאות שבה לומדים בכיתה אחת זה לצד זה תלמידים ללא מוגבלות ועם מוגבלות או עם צרכים מיוחדים. בבדיקת יישום שילוב בבתי-ספר בישראל באמצעות הפרדיגמה של תוכניות לימודים (אבישר וליכט, 2007;





אבישר, 2008) נחשפו שני מונחים המתייחסים למורות בבית-ספר שבו משולבים תלמידים עם מוגבלות: 'מורת שילוב' היא מורה שהכשרתה בחינוך מיוחד ועיקר עיסוקה הוא בהוראה על-פי התוכניות האישיים של התלמידים המשולבים בכיתות הרגילות. מורות אלה עובדות עם התלמידים המשולבים באופן פרטני או בקבוצות קטנות, בתוך חדר הכיתה (הרגילה) או מחוצה לו. לעיתים משמשות מורות אלה בתפקיד של מנחות ומדריכות לכלל סגל בית-הספר בכל הנוגע לעבודה עם התלמידים המשולבים. המונח 'מורה משלבת' מתייחס למחנכת הכיתה הרגילה או למורה המקצועית, שעם תלמידי כיתה נמנים תלמידים עם מוגבלות. שתי מורות אלה, מורת השילוב והמורה המשלבת, עובדות בשיתוף פעולה בכל הנוגע לתוכנית האישיים של התלמידים המשולבים ובנוגע להסדרים פדגוגיים נוספים כמו למשל התאמות נדרשות בדרכי ההוראה ובעיקר בדרכי היבחנות. המונח 'תלמיד משולב' מופיע בלשון החוק (תיקון מס' 7 (2002) לחוק חינוך מיוחד, פרק 1): "תלמיד בעל צרכים מיוחדים הזכאי לחינוך חינוך, אשר ועדת שילוב החליטה על זכאותו לתוספת של הוראה ולימוד ולשירותים מיוחדים במוסד חינוך רגיל" (סעיף 20א, הגדרות). התלמיד המשולב הוא תלמיד שנמצא זכאי לתמיכות ולסיוע במהלך לימודיו עקב מוגבלותו, והוא לומד בכיתה רגילה יחד עם בני גילו.

התערבות מערכתית לשיפור איכות החינוך על מנת לאפשר שילוב אינה מחייבת בהכרח תגבור תקציבי. לעיתים קרובות די ביעול שיטות ההוראה וחיזוק תחושת המסוגלות העצמית של התלמיד. באואר וחב' (למשל Bauer et al., 2009) מצביעים על עקרונות אחדים מרכזיים לקידום איכות בחינוך משלב:

(1) הרחבת ההשתתפות במטרה להגביר את ההזדמנויות החינוכיות לכל התלמידים. (2) חינוך והכשרה בחינוך משלב לכל המורים. (3) תרבות ארגונית ואתוס בית-ספרי המקדמים שילוב. (4) תמיכה בכל מערך חינוכי התומך בשילוב. (5) מערכות תקצוב גמישות המקדמות שילוב. (6) מדיניות התומכת בשילוב. (7) חקיקה המקדמת יישום שילוב.

בשלושים ויותר השנים האחרונות של יישום שילוב בעולם ובארץ נערך דיון מתמיד בין אנשי החינוך ובעלי העניין, ונבחנים הסיכויים והאתגרים שהדבר מעמיד בפני כלל קהיליית אנשי החינוך. מקובל לדבר על שילוב בשלושה ממדים השלובים זה בזה: ממד פיזי, ממד לימודי וממד חברתי. הממד הפיזי, המתייחס לכך שתלמיד עם צ"מ נמצא בפועל ולומד עם חבריו באותה כיתה. הממד הלימודי, המתייחס לתכנים הלימודיים ולעיצוב הסביבה הלימודית כך שגם לתלמיד שיש לו קשיים תהייה אפשרויות והזדמנויות ללמוד ולהגיע להישגים. הממד החברתי, המתייחס לעולם החברתי של התלמידים בכיתה ובבית-הספר ולמקומו של תלמיד עם צ"מ בעולם זה. שלושה ממדים אלה קשורים זה בזה – תוכניות שילוב יעילות מקדמות את התלמיד המשולב מבחינה לימודית וגם מבחינה חברתית. וזאת, תוך כדי התאמת הסביבה ומתן תמיכות רלוונטיות. בישראל, חוזר מנכ"ל תשע"ד/5(א') שעוסק ביישום פרוק השילוב שבחוק חינוך מיוחד, מונה שלוש קבוצות של תמיכות שנועדו לאפשר הכלה והשתלבות בכל שלושת הממדים: תמיכה מסוג הוראה ולימוד, תמיכה מסוג התאמות ותמיכה מסוג סייעות.

חינוך משלב מעניק ערך גבוה לטיפוח ולפיתוח יחסים חברתיים בין התלמידים. השתלבות חברתית פירושה יצירת מערכות יחסים בין-אישיים ויחסים חברתיים משמעותיים עם אחרים. לקשרים חברתיים יש תפקיד חשוב בקידום שילוב חברתי,





והשתתפויות פעילה מסייעת להרחבת המעגל החברתי וליצירת מערכות יחסים עם אחרים. ליחסים חברתיים ושילוב חברתי יש תרומה משמעותית לשיפור איכות החיים של אנשים עם צ"מ לרבות תלמידים.

רייטר (2002) עוסקת בשאלה מה קודם למה בתהליך החינוך והטיפול החברתי: האם הכישורים והתפקודים החברתיים קודמים ליכולת להשתלב והם ראשוניים, או האם משתנים אישיותיים כמו למשל מוטיבציה, הכוונה עצמית ואוטונומיה הם בעלי חשיבות ראשונית ובלעדיהם לא תהיה השתלבות? היא משיבה כך: "המוקד של החינוך החברתי צריך להיות הטיפול של מוטיבציה בהקשר חברתי מסוים תוך התבססות על יכולותיו של הפרט" (שם, עמ' 24). כלומר, קשה לקבוע באופן חד-משמעי מה קודם למה, וכדי לטפח השתלבות חברתית יש לפעול גם בהיבט האישי-אישיותי וגם בהיבט הסביבתי.

המונחים 'כשירות חברתית' ו'יכולת חברתית' מבטאים מיומנויות וכישורים כדי לקיים מכלול של יחסים במערכת חברתית. הראיות ממחקרים שונים (ראו למשל: בן יהודה ולסט, 2007; Di Gennaro Reed et al, 2011) מצביעות על כך, שתלמידים עם צ"מ שלומדים בכיתה הרגילה מתקשים בבניית מערכות יחסים חברתיים עם חבריהם לכיתה. רבים מן המחקרים משתמשים בכלים סוציומטריים למדידת מערכות יחסי החברות בכיתה, והמצאים הם שיש להם פחות חברים, הם פחות מקובלים בחברת התלמידים ומשתתפים בפעילויות החברתיות הספונטניות במידה פחותה מחבריהם ללא צ"מ. במקרים רבים תלמידים עם צ"מ ציינו כחברים תלמידים אחרים עם צ"מ ולא דווקא תלמידים אחרים מכיתתם. תלמידים משולבים הם בדרך כלל פחות מקובלים חברתית ועם הזמן קיימת ירידה הדרגתית במידת מקובלותם החברתית בכיתה עד כדי דחייה חברתית.

במערכת החינוך בישראל יותר ממחצית מן התלמידים המוכרים כבעלי צרכים מיוחדים לומדים בשילוב בכיתות הרגילות. רובם ככולם עם ליקויי למידה שונים ומיעוטם עם ליקויים חושיים או פיזיים. בשנים האחרונות יותר ויותר תלמידים עם צ"מ בשכיחות נמוכה לומדים בשילוב בכיתות הרגילות. רובם ככולם מקבלים תמיכה מסייעת אישית. האתגר למורים ולתלמידים בכיתה הרגילה הוא לא רק בתחום של תפקוד בלימודים אלא גם בתחום של השתלבות בחיי חברת התלמידים בכיתה.





שער המורה



שער המורה

רקע תיאורטי

בעקבות שילובם של תלמידים עם צ"מ בכיתות החינוך הרגיל, לרבות תלמידים עם צרכים בשכיחות נמוכה, נדרשים מורים ומורות בחינוך הרגיל להתייחס לכך בעת ההוראה. למורים המשמשים כמחנכים נוספו אחריות ומטלות חדשות כמו השתתפות בוועדת שילוב בית-ספרית והכנת התח"י (תוכנית חינוכית יחידנית) לתלמיד המשולב. מורים רבים בחינוך הרגיל מתחבטים בשאלות באשר לדרך ההולמת לשילובו בכיתה של תלמיד עם צ"מ, למידת מעורבותם ולאופן התמודדותם עם יישום השילוב (היימן, 2004). למרות האתגרים העומדים לפתחם המחקרים מראים, כי מורים רבים מאמינים בשילוב ורואים בו אתגר. בדרך כלל העמדות השליליות של המורים בנוגע לשילוב אינן כלפי חשיבותו החינוכית והערכית אלא באשר לאופן יישומו (חן, 2010).

עמדותיהם של מורים באשר לשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות הוא הנושא הנחקר ביותר בתחום השילוב. הסיבה העיקרית לכך היא, שעמדות המורים ואופן תגובותיהם וציפיותיהם מהתלמידים משפיעים ישירות על התנהגותם של התלמידים, על תפיסתם העצמית בהווה, ואף עשויים להשפיע על תפיסתם העצמית בעתיד וכן על הסתגלותם החברתית והלימודית (טלמור, 2007). במחקרים נמצאו גורמים שונים המשפיעים על עמדות המורים כלפי השילוב, חלקם קשורים למורה עצמו, לאישיותו, ליכולותיו ולהכשרתו, וחלקם מושפעים מן הסביבה החינוכית הכללית (חן, 2010; טלמור, 2007). ההשכלה, ההכשרה והניסיון נמצאו כבעלי השפעה ישירה: ככל שהשכלתו של המורה גבוהה יותר וההכשרה שניתנה לו הייתה איכותית ורלוונטית יותר, כן נמצאו עמדותיו כלפי השילוב חיוביות יותר. כמו כן, בחלק גדול מהמחקרים נמצא, שניסיון רב יותר בעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים מביא גם הוא לעמדות חיוביות יותר ולתחושת מסוגלות עצמית אצל המורים. ברוב המחקרים נמצא, שגיל המורה והוותק בהוראה הם בעלי השפעה על עמדותיו כלפי השילוב – מורים צעירים ובעלי ותק מועט הם בעלי עמדות חיוביות יותר כלפי השילוב. בין הגורמים המושפעים מן הסביבה החינוכית ניתן לציין את עמדות הצוות החינוכי בבית-הספר, עמדת המנהל ומידת העזרה והתמיכה למורה המשלב. תמיכה של המנהל בשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית-הספר נמצאה כבעלת חשיבות רבה לטיפוח עמדות חיוביות בקרב המורים. שיתוף הפעולה בין המורים לחינוך הרגיל לבין המורים לחינוך המיוחד נמצא כבעל השפעה רבה על יישום השילוב. אם המורים המשלבים יהיו סבורים כי חבריהם לצוות הם בעלי עמדות חיוביות כלפי השילוב, כן תהיה גם עמדתם בנושא חיובית. בנוסף, עזרה ותמיכה פיזית או מנטלית רגשית נמצאו גם הן כמשפיעות על טיפוח עמדות חיוביות כלפי השילוב בקרב המורים.



רציונל

המונח 'מורה משלב' מתאר את המורה שהכשרתו בחינוך הרגיל, והוא מלמד בכיתה שבה לומדים גם תלמידים עם צ"מ שנמצאו זכאים לשעות שילוב ולתמיכות. מורים משלבים יכולים להיות מורים מקצועיים או מחנכים.

מחנכת הכיתה היא הדמות המרכזית בהבניית תהליכים חינוכיים עבור כלל תלמידי כיתה במגוון נרחב של תחומים. באחריותה להכיר ולקדם את כישורי הלמידה של תלמידיה, לפתח את כישוריהם החברתיים, לתמוך בעולמם הרגשי, וכן לנתב את התנהגותם לדרך מסתגלת ומותאמת לערכים ולנורמות חברתיות. התלמיד המשולב הוא חלק מכלל תלמידי כיתה, והתפתחותו במגוון התחומים משמעותית באופן זהה לתלמידים האחרים בהתאם לצרכיו ולכישוריו. מחנכת הכיתה, שלרוב אינה בעלת הכשרה בחינוך המיוחד עומדת בפני אתגר גדול. עליה לזהות את צרכיו הייחודיים של התלמיד המשולב בין כלל תלמידי הכיתה, ולהוביל גם את קידומו במגוון התחומים. לשם כך היא נדרשת ליכולת התלויה בידע מקצועי. ייתכן שהיא טרם רכשה ידע זה או שרכשה אותו בהכשרה מקצועית קודמת, או מתוך התנסות בשילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בעבר. כך או כך, היא אינה לבדה, ויש בידיה לקבל תמיכה מצוות רחב המקיף אותה במסגרת החינוכית הרגילה.

בבתי-הספר הרגילים פועל צוות רב-מקצועי שהוא מערך חינוכי טיפולי התומך בתלמידים משולבים עם מוגבלות שכלית, הכולל את יועצת בית-הספר, מורת שילוב, וכן צוות מקצועות הבריאות ומומחי תחום שילוב מוגבלות שכלית נציגי המת"א. בשיתופי פעולה והדרכה שוטפת בין הדיסציפלינות השונות מרחיבה המחנכת את הידע המקצועי שלה בתחום השילוב, ורוכשת כלים מקצועיים במגוון תחומים כדי לבצע את תפקידה, ובכלל זה את שילוב התלמיד עם המוגבלות השכלית.

התחום החברתי הוא אחד משלושת הממדים המשמעותיים בשילוב, בנוסף לממד הפיזי והלימודי. למחנכת הכיתה ידע נרחב בתחום החינוך החברתי-ערכי כחלק מ'ארגז הכלים' המקצועי שיש ברשותה במסגרת הכשרתה בחינוך הרגיל. בשילוב תלמיד עם מוגבלות בכיתה נדרשת המחנכת לעבודת אומנות של מיזוג בין תחומי ידע קיימים בתחום החינוך החברתי לבין רכישת כלים ומיומנויות חדשות לשילובו החברתי של התלמיד המשולב עם מוגבלות שכלית. המחנכת זקוקה לתמיכה מקצועית של צוות רחב המתמחה בחינוך המיוחד בכדי להבין את צרכיו של התלמיד המשולב גם בתחום החברתי, לתמוך ולסייע בבניית תוכנית אישית מותאמת, וכן ללוות ולהדריך את הצוות המקצועי הכולל את המורים המקצועיים המלווים את הכיתה, הסייעת האישית ואף את ההורים.

מחנכת הכיתה זקוקה להתוויית תהליכי העבודה בתחום השילוב החברתי תוך התייחסות ייחודית לתלמיד המשולב ולכלל תלמידי הכיתה. ארגון עקרונות עבודה ופיתוח תוכנית חברתית מותאמת יתמכו בהטמעת תהליכי השילוב החברתי של התלמיד המשולב ושל חבריו לכיתה. פריסת העקרונות תשמש למחנכת תשתית ארגונית לקראת השילוב החברתי של תלמיד עם מוגבלות שכלית, ותיתן לה כלים מעשיים לרבות דרכים להתאמת הידע והכלים שברשותה.



מטרות

הרחבת ארגז כלים שישמש את המחנכת בהקשר לשילובו החברתי של תלמיד עם מוגבלות שכלית התפתחותית בכיתה. הקניית דרכי פעולה ארגוניות ניהוליות למחנכת הכיתה להובלת תהליך השילוב בכיתה ובבית-הספר.

צרכים מזוהים ודרכי פעולה מתאימות – שער המורה

הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
הרחבת מידע על אודות החוק והתקנות בנושא שילוב	הקניית מידע למחנך/כת הנוגע לחוק חינוך מיוחד כולל פרק השילוב ולחוזר מנכ"ל.	מומחה התחום או יועצת בית-הספר יחשפו את המורה לפני כניסת התלמיד/ה המשולב לכיתה לתוכנם של חוזרי המנכ"ל העוסקים בשילוב. https://apps.education.gov.il/Mankal/horaa.aspx?siduri=235
הרחבת מידע הנוגע למאפייני המוגבלות של התלמיד/ה המשולב-מוגבלות שכלית התפתחותית	הקניית מידע למחנך/כת על המוגבלות של התלמיד/ה- מוגבלות שכלית התפתחותית.	המחנך/כת ת/יקרא את המידע על אודות התלמיד/ה לפני תחילת שנת הלימודים. מומחה/ית התחום ת/יחשוף את המחנך/כת להגדרה סדורה ועדכנית בעניין המוגבלות השכלית ההתפתחותית. אגף א' חינוך מיוחד – מוגבלות שכלית: http://edu.gov.il/minhalpedagogy/Special/Populations/retardation/Pages/mentalretardation.aspx פורטל להורים עם צרכים מיוחדים: http://edu.gov.il/hnm/heb/subject/disabilities-types/Pages/loby.aspx מומלץ לערוך מפגש היכרות עם מומחה/ית תחום מוגבלות שכלית מהמתי"א לפני תחילת שנת הלימודים. במפגש זה המחנך/כת ת/יקבל הדרכה ראשונית על אודות המוגבלות. ניתן ליצור קשר באמצעות צוות הניהול של בית-הספר או יועצת בית-הספר או רכז החינוך המיוחד בו.



הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
גיבוש עמדות המחנך/ כת בנושא יתרונות השילוב	גיבוש עמדות חיוביות של המחנך/כת כלפי שילוב.	מומחי התחום יערכו שיח פתוח על עמדותיו/ה של המורה, כחלק מהתכנים שיש לעסוק בהם בתהליכי ההדרכה. מומחי התחום יסייעו למחנך/כת לזהות את יתרונות השילוב עבור תלמידי כיתתו/ה ועבור התלמיד/ה המשולב/ת באופן ממוקד. מומחי התחום ייתנו מענה לצרכיו/יה ולרגשותיו/יה המגוונים של המחנך/כת ולתחושות שהשילוב מעורר, תוך ניתוב התחושות לתובנות בהקשר לאתגרים, אך גם לכוחות וליתרונות שבתהליך השילוב. מומחי התחום יכולים להציג בפני המחנך/כת מקרי שילוב מוצלחים המתאימים לפרופיל ההתפתחותי של התלמיד/ה המשולב/ת. מומחי התחום יעניקו כלים מעשיים למחנך/כת ולצוות החינוכי לכיתוח התחום החברתי. יש להקפיד על מפגשים יזומים ורציפים לצורך הדרכה בתחום.
הרחבת מידע הנוגע לדרכי העבודה בתחום החברתי בכיתה משלבת	המחנך/כת ת/יכיר דרכים לשילוב חברתי של תלמידים בכיתה משלבת.	קישור לתוכנית 'מפתח הלב': http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Hevra/MafteachHalev/MafteahLev.htm יצירת קשר עם הרכז/ת החברתי/ת בבית-הספר וחשיבה משותפת על הרחבה / כיתוח תחומים מסוימים מתוך התוכנית המותאמים לכיתה משלבת.





הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
הצבת מטרות ברורות ומדידות בתחום השילוב החברתי של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית	הגדרת מטרות המקדמות את השילוב החברתי של תלמיד עם מוגבלות שכלית התפתחותית במקביל לתוכניות ולמטרות המלוות את כלל תלמידי הכיתה כחלק מתוכנית חברתית שנתית.	המחנך/כת ת/יבחן תחומים המזמנים הרחבה והעמקה בתוכניות ליבה הנמצאות במערכת השיעורים של כיתתו/ה בתחום החינוך החברתי. המחנך/כת בשיתוף הצוות החינוכי ומומחית התחום יגדירו מטרות עבור התלמיד/ה המשולב/ת ב'תכנית החינוכית היחידנית שלו' (התח"י).





מערכי פעולה - שער המורה

מערך 1

נושא הפעילות

מודעות הצוות החינוכי לשילוב תלמידים עם מוגבלות שכלית.

מטרות הפעילות

1. הגברת המודעות לתחושות המגוונות שמתעוררות בעקבות השילוב.
2. הפיכת רגשות מעכבים למובילים לשילוב מיטבי.

אוכלוסיית היעד

מנהל/ת בית-הספר, יועצת, פסיכולוג/ית, רכזי תחומים, מורות משלבות, מחנכים/כות, מורים מקצועיים, סיעות, צוות מנהלה (מזכירה, אב הבית).

עזרים נלווים

סרטונים

ניתן להקרין את הסרטון או קטעים מתוך הסרטון 'לחנך את פיטר'

<https://www.youtube.com/watch?v=OrvzD4UoARU>

אפשר להשתמש בסרטונים נוספים המתארים שילוב של תלמיד עם מוגבלות שכלית המציג מגוון מצבים יום-יומיים.





מהלך הפעילות

א. מנחה הפעילות ת/יגדיר את מטרות המפגש.

ב. למשתתפים יוצג קטע המתאר מצבים שונים בחיי תלמיד עם מוגבלות שכלית המשולב בבית-הספר:

◁ חצר בית-הספר בזמן ההפסקה.

◁ כיתה במהלך השיעור בכיתה.

◁ טקס/ טיול.

ג. המשתתפים יקבלו הנחייה להתמקד ברגשות המגוונים שמתעוררים תוך כדי הצפייה ולהעלותם על הדף. הזמנת המשתתפים לשתף ברגשותיהם ובחוויית דומות שהקטע מעורר בהם, תוך מתן לגיטימציה לכל מגוון הרגשות. מנחה הפעילות ת/ימייין תוך כדי דיון פתוח עם הקבוצה את הרגשות המעודדים לצד המעכבים ביחס לשילוב. אפשר להעלות את הדברים על הכתב.

ד. העצמת הרגשות המקדמים שילוב והמרתם של הרגשות המעכבים להתנהגויות מקדמות

הקבוצה תתחלק לתת-קבוצות (לפחות שלושה אנשים בקבוצה).

כל קבוצה תתבקש:

- ◁ לבחור רגש מקדם אחד ורגש מעכב אחד (חשוב לחלק בין כל הקבוצות את כל הרגשות).
כל קבוצה תתמקד בכל פעם באחד הרגשות ותתאים דרכי התנהגות הקשורות לרגש. לדוגמה: הרגש – כעס: ההתנהגות – אני נמנע/ת ממפגשי עבודה עם ההורים.
הרגש – קבלה: ההתנהגות – אני משתף/פת את התלמיד בכל הפעילויות החברתיות שנערכות בכיתה!
- ◁ הקבוצה תתבקש להמיר את דרכי ההתנהגות המעכבות שילוב לדרכים המקדמות שילוב, ומתוכן תנסח מטרות פעולה מקדמת שילוב.
לדוגמה:
הרגש – דחייה: ההתנהגות – המורה נמנע/ת מליצור קשר ישיר עם התלמיד/ה המשולב/ת.
ניסוח המטרה: המורה ת/יצור קשר בין-אישי עם התלמיד/ה המשולב/ת.
ניסוח דרך התנהגות מקדמת: המורה ת/יפנה אל התלמיד בכל בוקר בברכת בוקר טוב.
במקביל, הקבוצה תנסח את דרכי ההתנהגות המעודדות שילוב כמטרות-על מעודדות שילוב.
לדוגמה: המורה משתף/פת את התלמיד/ה בכל הפעילויות החברתיות בכיתה/ה.
מטרת-על – פיתוח קשרים חברתיים בין התלמיד/ה המשולב/ת לתלמיד/ת כיתה/ה.
- ◁ במליאה – כל קבוצה תציג את המטרות שניסחה.



סיכום הפעילות

מנחה הקבוצה ת/יגבש ות/ישקף את התפיסות והתהליכים המרכזיים שעלו מתוך התוצרים של הקבוצות:

רגשות והתנהגויות מרכזיים שמעורר השילוב אצל חברי הצוות.

רגשות ודרכי התנהגות מעודדי שילוב.

רגשות ודרכי התנהגות מעכבי שילוב.

תהליכים פנימיים אישיים או צוותיים שיש לעבור בזיהוי הרגשות, העצמתם והפיכתם לגורם מקדם שילוב.

כל אלה הם חלק מעמדתנו כאנשי חינוך בתפיסת השילוב - תפיסות המשפיעות על התנהגותנו היום-יומית בתהליכים חינוכיים מובילים. על אנשי החינוך להיות מודעים לרגשותיהם ולביטויים ההתנהגותיים ולעבד אותם במידת הצורך כך שיאפשרו שילוב מיטבי.

בסבב במליאה - כל אחד מהמשתתפים ינסח תובנה אחת שאליה הגיע בעקבות הפעילות.

מהלכה למעשה

הצוות המוביל ידאג להמשך הטמעת התהליך תוך הגדרת תהליכים אישיים או צוותיים ועיבוד התחושות והביטויים ההתנהגותיים שהשילוב מעורר בקרב הצוות החינוכי.





מערכי פעולה - שער המורה

מערך 2

נושא הפעילות

תרומתו הייחודית של כל אחד מבעלי התפקידים בבית-הספר להצלחת תהליך השילוב.

מטרות הפעילות

1. הגדרת תפקיד של כל אחד מקרב כלל אנשי הצוות בהקשר לתהליך השילוב היחידני.
2. תפיסת תפקידו של כל איש צוות ותרומתו לשילוב תלמידים עם מוגבלות שכלית בבית-הספר.

אוכלוסיית היעד

מנהל/ת בית-הספר, יועצת, פסיכולוג, רכזי תחומים, מורות משלבות, מחנכים, מורים מקצועיים, סייעות, צוות מנהלה (מזכירה, אב הבית).

עזרים נלווים

הצגות מקרה

מהלך הפעילות

א. מנחה הפעילות ת/יגדיר את מטרות המפגש.

ב. הצגת מקרה - סיפור במליאה.

הסיפור: בבית-ספר יסודי בחינוך הרגיל 'מעלה שמואל' נקלט תלמיד עם תסמונת דאון בכיתה ג'. התלמיד עבר לחינוך הרגיל לאחר שנים שבהן למד במסגרות החינוך המיוחד לאור בקשת ההורים והיענות המערכת לאפשר מעבר למסגרת משלבת.

טרם קליטתו, כינס מנהל בית-הספר ישיבת צוות ובה נכחו: המנהל, היועצת, המורה להוראה מתקנת, המחנכת ורכזת השכבה.



המנהל פתח את הישיבה והצהיר, שקליטת התלמיד מבורכת. היא מרחיבה את התפיסה החינוכית הדוגלת במתן שוויון המאפשר פיתוח סובלנות וקבלת השונה הלכה למעשה עבור כלל התלמידים הלומדים בבית-הספר.

יועצת בית-הספר ציינה, שיש ללמוד את התהליכים הבירוקרטיים הנוגעים לזכאותו ולמשאבים שלהם הוא נזקק מתוך התמיכות בשילוב. היא איננה מכירה את כל התהליכים ותזדקק לעזרה.

רכזת השכבה - התייחסה לכך שבעבר היו תלמידים משולבים בשכבה, תלמידים עם ADHD וקשיים רגשיים, תלמידה לקוית שמיעה ואפילו תלמיד עם ASD בתפקוד גבוה. היא חוששת ששילוב של תלמיד עם תסמונת דאון יהיה מורכב יותר מכל הקודמים לו ולא בטוחה שהמערכת הבית-ספרית ערוכה לכך.

מחנכת הכיתה - הביעה בעיקר דאגה מהעניין. היא ציינה, שאין לה ידע בחינוך מיוחד, היא נדרשת להישגים משמעותיים של תלמידי הכיתה, ואינה יודעת אם תצליח להתפנות לכל אלה וגם לשילוב תלמיד עם צרכים מורכבים. היא אינה יודעת כיצד ללמד אותו, איך לתקשר איתו ומה לצפות ממנו. עוד הוסיפה, שבכיתה תלמידים רבים הזקוקים לתמיכה ולעזרה, תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז היפראקטיביים ושאנים היפראקטיביים, בעלי בעיות רגשיות ולקויי למידה, והוספת תלמיד עם מוגבלות שכלית תקשה מאוד על תהליכי הלמידה בכיתה.

מורה להוראה מתקנת ציינה, שיש לה ידע רב בהוראה מתקנת, בנושא לקות למידה ומוגבלויות קשות. אולם, תלמיד עם תסמונת דאון הוא תלמיד עם מוגבלות שכלית הזקוק לתהליכי הוראה שונים שאין ביכולתה לסייע בהם. בנוסף, בשעות המצומצמות שעומדות לרשותה היא לא חושבת שתצליח לתת לו מענה משמעותי שמתאים לצרכים המיוחדים לו. צוות מקצועות הבריאות בבית-הספר מצומצם מאוד לדעתה, וייתכן שיהיה קושי לענות על צרכיו הייחודיים של התלמיד המשולב.

מנהל בית-הספר הקשיב לכל הדברים שנאמרו בפגישה. הוא ציין, שהתלמיד הוא תלמיד בית-הספר ככל אחד מהתלמידים, ועל הצוות למצוא את הפתרונות המיטביים כדי להעניק לו את הנדרש בהתאם ליכולת של המסגרת. הוא ישקול כיצד ניתן יהיה לתת מענה לצוות לקליטת השילוב באופן מותאם.

ג. כל אחד מהמשתתפים מתבקש לזהות את תפקידו במערך השילוב ולשתף את המליאה - מה היה אומר אילו היה נוכח במפגש כזה.

ד. חלוקת המליאה לקבוצות ולמשימת עבודה: חברי הקבוצה מקבלים כמה שאלות לדיון ומתבקשים לגבש תפיסה משותפת לכל אחת מהשאלות שנשאלו:

- < מה לדעתכם הגדרת התפקיד של כל אחד מחברי הצוות שנכחו במפגש בהתייחס לשילוב?
- < האם לדעתכם חסרו בעלי תפקידים בישיבה, אם כן מי? במה לדעתכן הם יכלו לתרום לישיבה ולתהליך?





ה. חזרה למליאה ושיתוף הקבוצות בתוצרים.

על לוח או במחשב מחובר לברקו - יש להציג את הטבלה הבאה:

פירוט בעלי תפקידים משמעותיים והגדרת תפקידם בתחום השילוב.

חשוב לתעד את התוצרים. תוצר תהליך זה יכול לשמש נדבך משמעותי בארגון הניהולי של בית-הספר בתחום השילוב של תלמידים עם מוגבלות שכלית.

התפקיד	תרומתו להצלחת התהליך
מנהל/ת	
יועצת	
רכז/ת חינוך / רכז/ת שכבה מיוחד (אם יש)	
מחנכת	
מורה להוראה מתקנת	
מומחית תחום שילוב	
מומחית תחום אוכלוסייה	
סייעת	
מורים מקצועיים	
הורים	
צוות מקצועות הבריאות	
צוות מינהלה	
אחר _____	





סיכום הפעילות:

מנהל/ת הדיון מסכם/ת את התוצרים שעלו מתוך הממצאים.

סיכום – סבב במליאה תוך התייחסות ל"דבר המשמעותי ביותר שלמדתי / שהבנתי היום במפגש".

מהלכה למעשה

המלצת המנחה להמשיך בתהליך לאחר המפגש.

1. ריכוז כלל החומרים של כל הקבוצות, ובתוכם גם אלו שלא עלו במליאה כדי להתייחס אליהם בהמשך.
2. ארגון התובנות שהתגבשו על-ידי הצוות במהלך הדיון במליאה לאור הצגת החומרים.
3. הצגת התוצרים בפני הצוות המוביל והצוות העוסק בשילוב כדי שיתייחסו ויאשרו.
4. הוצאת מסמך בית-ספרי מגובש המגדיר את תחומי האחריות של בעלי התפקידים.





שער התלמיד



שער התלמיד

רקע תאורטי

בשדה החינוכי נשמע קולם של התלמידים במידה פחותה על-אף שהם הקבוצה הגדולה בו. בנוסף, חוקרי חינוך שעוסקים בנושא 'קולם של התלמידים' מתמקדים בתלמידים ללא צ"מ, ומצביעים למשל על קשרים בין אווירה דמוקרטית לבין הישגים לימודיים. נודעת חשיבות רבה להאזנה לקולם של תלמידים עם צ"מ, אך מקומם כמעט שנפקד לחלוטין מן המחקרים הללו (Byrness & Richards, 2011). מחקרים שנתנו במה לכך עסקו בעיקר בתחום החברתי ומצאו, שתלמידים עם צ"מ מעניקים חשיבות רבה לחברויות וליחסי חברות עם בני קבוצת השווים, ומציינים עד כמה הם משפיעים על המידה שבה הם נהנים מיום הלימודים בבית-הספר (Prunty, Dupont & McDaid, 2012).

המחקר מתייחס לשני היבטים מרכזיים בתחום השילוב החברתי של תלמידים עם צ"מ - היחסים והקשרים באינטראקציות חברתיות, והמיומנויות והכישורים החברתיים שרוכשים תלמידים עם צ"מ. הממצאים הנוגעים לקשרים החברתיים של התלמידים המשולבים מראים, שניכרים קשיים בהשתלבות החברתית של התלמידים עם הצרכים המיוחדים בחיי החברה של הכיתה הרגילה (מילשטיין וריבקין, 2013). במחקרו של ארצ'ר (2006) נמצא, שהתחום בעל היתרון המובהק עבור התלמידים עם תסמונת דאון שלומדים בחינוך המיוחד הוא התחום החברתי. בני הנוער המבוגרים יותר בחינוך המיוחד ציינו לפחות קשר חברתי אחד עם חבר או עם חברה. לתלמידים בחינוך המיוחד ישנן הזדמנויות רבות יותר לפתח כישורי חברות עם תלמידים בעלי תחומי עניין משותפים (Archer, 2006). מכאן מסמן המחקר, שהקשרים החברתיים המשמעותיים של תלמידים עם צ"מ נוצרים לרוב עם קבוצת השווים בתוך המסגרות של החינוך המיוחד.

בתחום המיומנויות החברתיות מציגים ארצ'ר ושות' (Archer, et. al. 2006) במחקרי אורך, כי הרוב המכריע של תלמידים עם תסמונת דאון שלומדים בבתי-ספר רגילים הראו יכולות גבוהות יותר במיומנויות תקשורת, במיוחד בקריאה ובכתיבה וכן ביכולת ההבעה השפתית. לא נראו הבדלים במיומנויות יום-יומיות של כישורי חיים הכוללים משחק, פעילויות בשעות פנאי או כישורים ויכולת התמודדות במצבים חברתיים ביחס לתלמידים עם תסמונת דאון הלומדים במסגרות לחינוך מיוחד. לאלה הלומדים במסגרת חינוכית רגילה מתאפשרת אינטראקציה יום-יומית עם תלמידים בעלי התפתחות תקינה. אינטראקציה כזו תורמת להתפתחות צורות חדשות של למידה חברתית. תלמידים עם תסמונת דאון המשולבים במסגרת חינוכית רגילה רוכשים ומפתחים מיומנויות חברתיות, כישורים קוגניטיביים ומיומנויות רגשיות. השפעת המסגרת החינוכית המשלבת על ההתפתחות החברתית מאפשרת חשיפה למודלים חברתיים מגוונים וכן דרישה להצגה של מיומנויות חברתיות מותאמות. עם הצטרפותם למסגרת החינוכית מאמצים התלמידים המשולבים בעלי הצרכים המיוחדים את הסטנדרטים של הקבוצה שאליה הם משתייכים.



שילוב חברתי אינו מתרחש מעצמו, נדרש עבורו אקלים חברתי מאפשר ומעודד. הכיתה המשלבת מזמנת אפשרות להעשיר את עולמם הפנימי של תלמידים עם צרכים מיוחדים ולחוות התנסויות חברתיות מגוונות ועשירות יותר מאלה שהיו חווים בחברת תלמידים אחרים עם צרכים מיוחדים. יחד עם זאת, ישנם מחקרים מעטים העוסקים בשילוב מנקודת המבט של התלמידים המשלבים. וזאת, על-אף שיש להם תפקיד מכריע ביישום השילוב ובעיקר בהשתלבות החברתית. התלמידים המשלבים עוזרים לתלמידים עם הצרכים המיוחדים במצבי למידה שונים וברכישת מיומנויות חברתיות. הם מעודדים ומדגימים התנהגויות, ומעבר לכך - מתווכים בינם לבין הסביבה. במחקר שנערך בארץ נמצא, שלאורך זמן (מכיתה א' ועד כיתה ו') חווים התלמידים המשלבים תהליך של שחיקה ומגלים חוסר עניין והתייחסות לתלמידים המשולבים (ויטני ורייטר, 2006). קשיים נוספים של התלמידים המשלבים יכולים לנבוע כתוצאה מחוסר ידע ומקשיים בעיבוד ובוויסות קוגניטיבי-רגשי.

ממצאי מחקרים שנערכו בכיתות משלבות מצביעים על כך, שבעזרת הכנה של התלמידים להבנת דרכי ההתקשרות החברתית של התלמידים עם צרכים מיוחדים לומדים התלמידים לתקשר באופן מתאים ולסייע בהשתלבות בפעילויות החברתיות. תוכניות התערבות בית-ספריות תורמות להפחתת הלחץ ולצמצום השחיקה של התלמידים המשלבים (ויטני ורייטר, 2006).

רציונל

תלמידים בעלי התפתחות תקינה בגילאי בתי-הספר היסודיים הלומדים בסביבת המגורים שלהם זוכים ליתרונות חברתיים רבים. הם נהנים בגילם הצעיר מצביון חברתי תרבותי שלרוב מותאם לתרבות החינוכית, שאותה רוכשים במשפחתם המצומצמת, נהנים מפיתוח עצמאות וניידות עם חבריהם לשכונה במעברים מבית-הספר הביתה, ממפגשים חברתיים מעבר לשעות הלימודים באופן עצמאי, וכן במפגשים בתנועות נוער, בחוגים ובפעילויות קהילתיות שונות עם חברים הגרים בסביבתם. לעומתם, תלמידים עם מוגבלות שכלית הלומדים בבתי-ספר מיוחדים שהם על-אזוריים מרוחקים במקרים רבים מסביבת מגוריהם, אינם נהנים מהעושר החברתי שמניבה הסביבה הקרובה.

שילוב תלמידים עם מוגבלות שכלית בבתי-ספר באזור מגוריהם מאפשר להם לפתח כישורים חברתיים בעזרת תלמידים הנמצאים בשנתוני הגיל הקרוב לגילם הכרונולוגי בסביבת המגורים שבה הם חיים. התנסויות אלו מאפשרות לתלמידים המשולבים, בדומה לתלמידים בעלי ההתפתחות התקינה, ליהנות מסביבה חברתית עשירה ומגוונת, להיטמע חברתית בתוך הקהילה שבה הם גדלים וממגוון שירותים חברתיים קהילתיים נרחבים עם מעגל חברים קרוב.

לשם שילוב חברתי נדרש מהמערכת החינוכית הרגילה לכלול את התלמיד המשולב בכל התוכניות והמטרות החברתיות-ערכיות שהמערכת מציבה בפני כלל תלמידיה. לצורך כך יש להתאים את מרבית התוכניות לצרכיו של התלמיד עם הצרכים המיוחדים. מכאן, שהמסגרת החינוכית נדרשת לבנות עבורו תוכנית חינוכית יחידנית הכוללת גם את הכישורים החברתיים תוך מיצוי מרבי של יכולותיו. מיזוג בין שני אלה יאפשר לו ליהנות מסביבת חברים קרובה ומקשרים חברתיים איכותיים בקהילה שבה הוא גר במהלך פיתוח כישוריו החברתיים.



התלמידים המשלבים, אזרחי המחר, הצומחים לעולם עם תפיסות חברתיות מתקדמות, יתנסו בתקשורת בין-אישית המכבדת את כולם, יזכו להרחיב את עולמם הרגשי-חברתי-ערכי ויתרמו לקהילה ולחברה.

מטרות

מטרות לתלמידים המשלבים

- < פיתוח כישורים רגשיים, חברתיים וערכיים בהכלת תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.
- < הקניית מיומנויות ו'ארגז כלים' לפיתוח תקשורת בין-אישית המקדמת שילוב.

צרכים מזוהים ודרכי פעולה מתאימות - התלמידים המשלבים

הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
היכרות עם מאפייני מוגבלות של התלמיד המשולב	* הסבר לתלמידי הכיתה והיכרות עם מאפייני המוגבלות של התלמיד המשולב באופן המותאם לכיתה.	* הצוות המקצועי יסביר על מאפייני המוגבלות באופן המתאים לשלב ההתפתחותי של תלמידי הכיתה.
	* הסבר לתלמידי הכיתה והיכרות עם מגוון מוגבלויות נוספות של תלמידים הלומדים בבית-הספר או בקהילה הרחבה.	* הצוות המקצועי יכול ליצור קשרים עם גופים / עמותות ותוכניות בתחום המוגבלות וליזום הפעלות המותאמות לגיל.
		* גיוס הורי התלמיד המשולב ושכנוע בדבר חשיבות החשיפה בפני תלמידי הכיתה. יש להתחשב בתחושותיהם ובמידת עומק החשיפה.
		* הזמנת הצגה / סרט / פעילות חווייתית / הרצאה / סדנה ועוד מאנשי מקצוע מחוץ למסגרת החינוכית אשר נותנים שירותים בתחום זה (נגישות ישראל, עמותות מפעילות ועוד).
		חשוב, שהצוות החינוכי יגדיר את תחומי האחריות של כל אחד מאנשי הצוות, למשל:
		היועצת אחראית על יצירת קשרים עם גורמי חוץ ומייעצת לצוות הניהול בבית-הספר,
		המחנכת תערוך פעילות חינוכית חברתית בתוך כיתתה, מומחית התחום יחד עם הצוות החינוכי ינהלו שיח עם ההורים על תחושותיהם בנושא.



הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
הקשבה למגוון התחושות שמלוות את תלמידי הכיתה המשלבת ביחס לתלמיד המשולב	ליווי רגשי-חברתי לתלמידי הכיתה המשלבת.	בזמן ישיבת תח"י בתחילת שנה מקצים מועדים למפגשים של אנשי המקצוע עם תלמידי הכיתה לצורך עיבוד תכנים חברתיים המעסיקים את התלמידים, ונותנים לגיטימציה לקשת הרגשות המתעוררים בכיתה. שיחות אישיות של תלמידי הכיתה המשלבת עם המחנכת ועם אנשי מקצוע רלוונטיים בהתאם לצורך.
הגברת מוטיבציה, סיפוק ועניין בקרב תלמידי הכיתה המשלבת לאור התמודדויות מאתגרות יום-יומיות שהשילוב מזמן.	הגברת המוטיבציה בקרב התלמידים לשילוב בעזרת הפיכתו למוקד חיובי ייחודי של כיתה. בניית תוכנית להעצמת הכיתה וחיזוק ייחודיותה ככיתה משלבת.	העצמת הרווח והערך המוסף שמפיקים התלמיד והכיתה כקבוצה משתלבת בפיתוח ערכים חברתיים שלהם הם זוכים בגילוי התנהגות סבלנית, מכילה ומקבלת במצבים מאתגרים שלעיתים עלולים התלמידים לחוות. בניית ייחודיות וגיבוש הכיתה על-ידי העברת מסר מילולי ומתן חיזוקים משמעותיים כגון: סרט, פעילות צ'ופר, הפסקה עם כדור וכד', במטרה ליצור 'גאווה יחידה'. חשובה ההתייחסות הישירה לחיזוק שניתן להתנהגות ערכית-חברתית שגילו כלל תלמידי הכיתה. הגברת תמיכה מקצועית של מחנכת הכיתה/ועצת בכיתה משלבת אם מתעורר הצורך.





הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
פיתוח אמפתיה והכלה של התלמידים המשלבים כלפי התנהגויות 'חריגות' של התלמיד המשולב.	יצירת אקלים כיתה המעודד יחס אמפתי ומכבד האחד כלפי האחר, ובפרט כלפי תלמידים עם מוגבלות שכלית.	חשיפה לסרטונים, לספרות ולאמצעים נוספים שבאמצעותם יכולים תלמידי הכיתה לחוות תחושת הזדהות עם התמודדויות של גיבורים בעלי מוגבלות התפתחותית. בתום ההתנסות חשוב העיבוד והשיח על התחושות שהתעוררו, תוך ניתוב לתחושותיו ולרגשותיו של הגיבור, ועל תפקיד החברה ותרומתה לסיוע ולתמיכה לאור הקשיים שעיימם מתמודד גיבור העלילה עם הצרכים המיוחדים. היכרות של תלמידי הכיתה עם חוזקותיו ועם יכולותיו של התלמיד המשולב מסייעת לעיתים לתלמידי הכיתה המשולבת להעריך, כי למרות הקשיים שעיימם מתמודד התלמיד המשולב, הוא בעל כוחות ויכולות, כישורים ותחביבים – לעיתים אלהים להם. מידע כזה עשוי לעורר מוטיבציה ועניין בקרב תלמידי הכיתה ליצירת קרבה וקשר אינטימי עם התלמיד המשולב כאדם. ניתן להקצות כמה שיעורים שבהם יספרו כל תלמידי הכיתה על עצמם, על תחביבים, על נקודות הכוח והקושי שלהם. תחומים שבהם הם מוכנים לעזור לאחרים או שישמחו לקבל עזרה מהחברים. בתוכנית כזאת משולב התלמיד המשולב כשהוא מציג בפני חבריו לכיתה את כוחותיו, יכולותיו ואת הדברים שהיה שמח ללמוד מחבריו. ניתן לערוך פעילות שכזו בחלק הראשון של השנה כדי להעמיק את ההיכרות.





הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
הדרכה והרחבת 'ארגז הכלים' עבור תלמידי הכיתה לפיתוח תקשורת מילולית ובלתי מילולית מובנת ומותאמת עם התלמיד המשולב.	הצוות החינוכי ידגים וילמד תקשורת בין-אישית, אשר באמצעותה יוכלו תלמידי הכיתה לברר עם התלמיד המשולב את כוונותיו וצרכיו. הקניית כלי תקשורת (שיח דבור) לבירור צרכיו התקשורתיים עם האחר.	כאשר יש בידי התלמיד המשולב ערוצי תקשורת מותאמים, יש לחשוף את תלמידי הכיתה לכך, ולהסביר באופן כללי את העקרונות ובמידת הצורך את דרך השימוש התקשורתית עימו. פרט לאמצעי התקשורת, נודעת חשיבות לפיתוח ההבנה של הכוונות ההתנהגותיות / תקשורתיות - ניתן לחשוף את התלמידים לדגמים תקשורתיים במרוצת כל השנה כמו: אני רואה ש... אז אני מבין ש... האם לכך אתה מתכוון? לדוגמה תלמיד יגיד: "אני רואה שאתה יושב בצד עכשיו, אז אני מבין שאתה לא רוצה לשחק איתנו. האם לכך אתה מתכוון?" אולי יענה התלמיד המשולב ש"כן / נכון" - החבר הבין אותו והוא זקוק למנוחה ואולי ישיב "לא" - וייווצר הצורך לברר שוב מדוע התלמיד רוצה לשחק ולא מצטרף (הוא אינו מכיר את חוקי המשחק / לא יודע לאיזו קבוצה להצטרף / לא הבין שהוא מוזמן...) מומלץ שהמורה ישתמש בדגם זה בכיתה בפני כל התלמידים. הקצאת פרקי זמן למפגשים חברתיים בין התלמיד המשולב למספר מצומצם של חברים. במפגשים אלה אפשר לערוך משחקים חברתיים מהנים, מובנים או פתוחים, וכן ניתן לעסוק במיומנויות תקשורת וניתוח אירועים. ניתן ללמד את מודל אפר"ת ולנתח אירועים על-פי המודל (ניתן למצוא חומרים רבים בתחום באתרי האינטרנט). במקרה של כשל בתקשורת בין התלמידים, חשוב להוסיף תיווך של מבוגר. ניתן לעשות שימוש במדרשי תמונה, במשחקי תפקידים ובדיגום (מודלינג) לדיונים במצבים חברתיים בחיי היום-יום.



מטרות לתלמידים המשולבים (עם מוגבלות שכלית התפתחותית)

- ◀ רכישת מיומנויות חברתיות נורמטיביות.
- ◀ פיתוח יכולות תקשורתיות לצורך תקשורת בין-אישית.
- ◀ פיתוח כישורי סנגור והעצמה אישית.

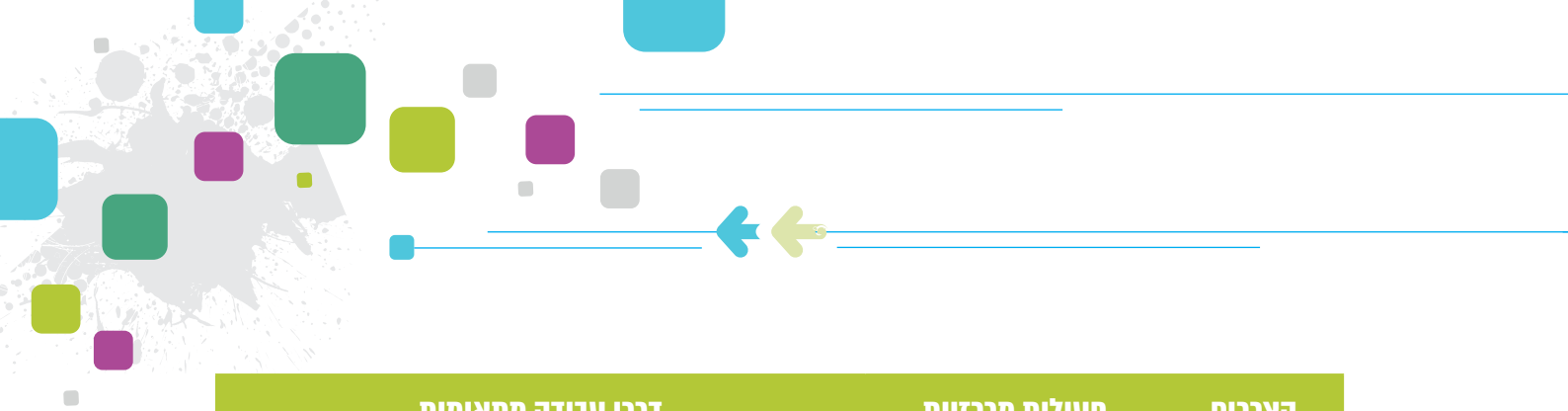
צרכים מזוהים ודרכי פעולה מתאימות - התלמיד המשולב

הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
פיתוח מיומנויות תקשורתיות-חברתיות	זיהוי מוקדי כוח ומוקדים לחיזוק יכולות חברתיות של התלמיד המשולב. מיפוי היכולות החברתיות של התלמיד בהתייחסות ליכולות התקשורתיות, קוגניטיביות, מוטוריות, התנהגותיות ורגשיות.	בניית תח"י אינטגרטיבי הכולל מטרות חברתיות בהתאם למיפוי. מחנכת הכיתה תבנה את התח"י עם הצוות הבין-מקצועי: מומחית תחום, מורת שילוב וצוות מקצועות הבריאות, בנוכחות הסייעת ובשיתוף ההורים. בתוך התוכנית יכללו את הגדרת דרכי הפעולה, הגדרת התפקיד ותחומי האחריות באופן נרחב של כל אחד מחברי הצוות.
איתור תחומי עניין משותפים בין התלמיד המשולב לתלמידי הכיתה המשלבת.	זיהוי ויצירת תחומי עניין משותפים וממשקים בין התלמיד המשולב לחברי הכיתה. הבניית מפגשים מובנים או פתוחים המותאמים לתחומי העניין שאותרו: בהפסקה, בשיעורים מובנים, במשימות לימודיות בקבוצות ועוד.	זיהוי תחומי העניין המשותפים והמתאימים לגיל כרונולוגי / קוגניטיבי. במידה שיש פערים קוגניטיביים ניתן לאתר מאגר תחומי עניין שאינם מבוססים על גיל קוגניטיבי (למשל, תחומי אומנות ויצירה, טבע, בעלי חיים, מוזיקה, משחקים, תנועה ועוד). הקניית של מיומנויות מותאמות נדרשות, כמו משחקים מובנים או פתוחים, כך שהתלמיד המשולב ילמד את כללי המשחק ואת המיומנויות החברתיות המתאימות (משחקי קלפים, משחקי קופסה, משחקי כדור ועוד). המחנכת היא זו שיכולה לדאוג להקניית הדברים בשעות פרטניות ו/או בעבודה פרטנית בעזרת מטפלת רגשית, ו/או מומחית מצוות בית-הספר בפיתוח מיומנויות חברתיות. יש צורך לפרט את המיומנויות הנדרשות בתהליך הלמידה של המשחק, ולהציב מטרות מתאימות ליכולת של התלמיד המשולב. המחנכת והסייעת יזהו את משחקי התלמידים בהפסקות, ויאתרו פעילויות שבהן יכול התלמיד המשולב לקחת חלק באופן עצמאי או עם תמיכה של הסייעת או של חבר/ים.



הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
תמיכה וליווי מקצועי בשילוב החברתי בפעילויות שמחוץ למסגרת הפורמלית	חשוב, שהצוות החינוכי יעודד ויתמוך במידת האפשר במפגשים בין התלמיד המשולב לחבריו לכיתה בפעילויות שמחוץ למסגרת החינוכית. וכמו כן במפגשים עם בני גילו בפעילויות לא פורמליות בקהילה אחרי הצהריים, בתנועות נוער ועוד.	צוות בית-הספר והורי התלמיד המשולב יצרו קשר עם גורמים בקהילה שמחוץ לבית-הספר כגון: מדריכים בתנועות נוער וכדומה, כדי לעודד את השילוב. הצוות החינוכי יכול להעניק כלים והמלצות שיסייעו לשילובו החברתי בקהילה. כדאי לעודד את הורי התלמיד המשולב לארגן מפגשים עם חברים לכיתה בשעות אחר הצהריים ולהזמין חברים לפעילות בבית. במידה שההורים מעוניינים, להלן המלצות אחדות: לחלק את תלמידי הכיתה לקבוצות של עד ארבעה תלמידים בכל מפגש. לאפשר בחירה חופשית לתלמידים אם להיות שותפים במפגשים האלה (לא לחייב). מומלץ לערוך רצף קבוע של מפגשים, למשל אחת לשבועיים / שלושה, כך שתלמידי הכיתה והתלמיד המשולב יצפו מראש למועד. מומלץ, שחלק מהמפגש יהיה מובנה: בישול משותף, צפייה בסרט, משחקים מתוכננים מראש. חלק מהזמן ניתן להשאיר למשחק חופשי אשר יכול להתרחב בהדרגה. חשוב שמבוגר אחראי יהיה נוכח ויתווך במפגשים הללו.





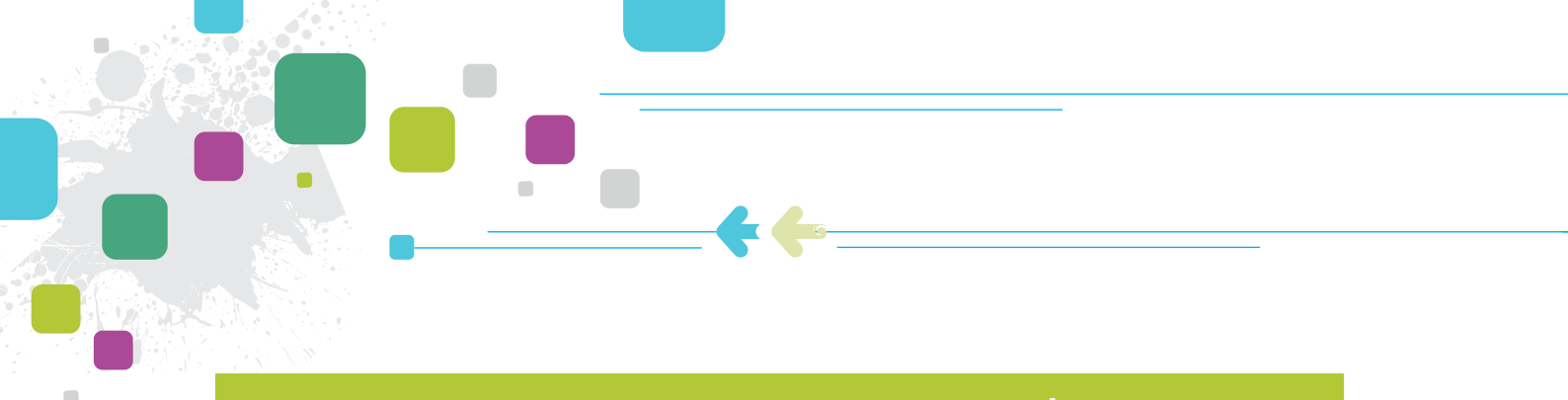
הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
למידה של מגוון משחקים והכללים החברתיים הכוללים בהם	מיפוי הידע של התלמיד על משחקים חברתיים והמיומנויות החברתיות המתאימות, והרחבתו על-ידי הקניית משחקים מעולם החברתי של חבריו לכיתה.	הצוות החינוכי יצפה וילמד על מאגרי המשחק ועל היכולות של התלמיד המשולב. הסייעת ו/או הצוות הטיפולי יקנו לתלמיד באופן פרטני מגוון משחקים שבהם נוהגים התלמידים לשחק בהפסקות, יתווכו במהלך ההפסקה וייצרו עניין משותף. הצוות ילמד את התלמיד דרכים להצטרפות למשחק מובנה או חופשי תוך התייחסות למרכיבים הבאים: תקשורת שפתית מותאמת, פירוק מטלת משחק, למידה של כללי המשחק. במשחק סימבולי מתן אפשרויות לתפקידים מתאימים תוך שימוש בדיגום (מודלינג), תמונות ועוד. מומלץ לקיים מפגשים של קבוצות קטנות בתוך מסגרת החינוכית שבהם מתרגלים הן התלמיד המשולב והן התלמידים המשלבים את המיומנויות החברתיות בתיווך איש צוות (מטפלת מקצועות הבריאות או מטפל מיומנויות חברתיות). יישום תוכנית העבודה החברתית בקבוצה קטנה מובנת ועם תיווך יאפשר העברה של המיומנויות והכישורים אל מפגשים פתוחים.





הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
עידוד ופיתוח יוזמה חברתית אצל התלמיד המשולב. ופיתוח הבנה של מצבים ושל קודים חברתיים מותאמים לסיטואציה.	התלמיד ילמד מיומנות פנייה וישתמש בשפה דבורה ותקשורת תומכת חלופית על-פי צרכיו. להלן קישור למסמך 'פיתוח מיומנויות תקשורת לתלמידים עם צרכים מיוחדים בשכית נמוכה': http://meyda.education.gov.il/files/special/pedagogy/communicationskills.pdf אנשי הטיפול: קלינאית התקשורת, מורת השילוב בהנחיית מומחית התחום ילמדו תקשורת חברתית המותאמת לצרכיו של התלמיד המשולב.	מומלץ לתרגל בקבוצות קטנות בתוך המסגרת החינוכית (התלמיד המשולב והתלמידים המשלבים). הצוות החינוכי והטיפול הכולל את המחנכת, קלינאית התקשורת, מורת השילוב, הסייעת, מומחית התחום וההורים, יערכו מפגש לחשיבה על המטרות השפתיות ועל ערוצי התקשורת שיש לפתח אצל התלמיד המשולב, התומכים גם בערוצים החברתיים. התוכנית תהיה חלק ממטרות התח"י. היא תכלול הקניית כלים מילוליים, ערוץ תקשורת חלופי וג'סטות חברתיות, בניית סכמת משפט תקין, שמירה על קשר עין, שפת גוף וטון דיבור מותאמים לסיטואציה. ניתן להשתמש בתמונות המתארות מצבים חברתיים וסרטונים קצרים כדי לתרגל יחד עם התלמיד המשולב ולתת בידין כלים לתגובה חברתית מתאימה. אפשר ליצור סימולציות של מצבים חברתיים ולתרגל את האסטרטגיות והכלים שהתלמיד רכש בסימולציות מובנות אלה. אפשר להיעזר, לדוגמה, באתר 'בין הצלצולים': /http://itu.cet.ac.il





הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
הכרת המושג 'גבולות מרחב הגוף'	התלמיד יכיר את גבולות הגוף והמרחב האישי שלו ושל הסובבים אותו.	חשוב, שמומחית התחום ואיש צוות מקצועות הבריאות יצפו בתלמיד בזמן חופשי ובזמן מובנה כדי ללמוד את הנסיבות המקשות על התלמיד לפתח מרחב גוף.
	בניית תוכנית בהתאם לנסיבות הגורמות לקושי בשמירת מרחב הגוף: תחושתית, התנהגותית, חברתית ו/או רגשית.	הצוות המקצועי, הכולל את המרפאה בעיסוק, קלינאית תקשורת, מטפלת רגשית ו/או פיזיותרפיסטית בשיתוף המחנכת, מורת השילוב, היועצת, הסייעת, ההורים וכן המומחית לתחום, ינסו לנתח את דפוסי ההתנהגות ולאתר את מקורם. במידה שעולה הצורך, מומלץ להיעזר במנתחת התנהגות.
		בניית תוכנית אישית מותאמת שבמהלכה יוקנו כלים לתלמיד והדרכה לצוות החינוכי/ טיפולי.
		התוכנית תמומש במהלך הקניית כלים בתהליכי הטיפול והעבודה הפרטנית, וכן בקבוצות הקטנות שנוצרו לפיתוח הכישורים החברתיים.
		יש צורך בתיווך של הסייעת / המחנכת וצוות מקצועות הבריאות בהתאם לזמני השהות.





הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
פיתוח מיומנויות וכישורים בייצוג עצמי	הצוות יעודד את התלמיד להכיר ולזהות את תחומי העניין והחוזקות שלו. הצוות ישתמש בתוכניות לפיתוח כישורי ייצוג עצמי כדי לפתח אצל התלמיד את החוסן, תחושת המסוגלות, והייצוג העצמי.	הכרת עצמי בהיבט האישי עם חברי הכיתה: למשל הכנת תעודת זהות, בניית מצגת והצגתה לכיתה, התבוננות במראה. אני ביחס לחברי. מהם תחביבי ותחומי העניין שלי, חלומות לעתיד הקרוב והרחוק. יש מקום לחשוב על הצגת הכישורים בפני הכיתה לפי הצורך. דוגמה לתוכניות מתאימות: /http://www.cet.ac.il/koli להשמיע את קולי – מנחם הספר 'מדברים בעד עצמם', לאה קוזמינסקי (2004) https://kotar.cet.ac.il/kotarapp/index/Book.aspx?nBookID=96687546 ההצגה נערכת גם בתחומים הקשורים לתהליכי הלמידה של הכיתה. למשל, התלמיד בתמיכת הסייעת יכולים להכין מצגת, דגם, משחק, הרצאה קטנה בת כמה דקות על התחום הלימודי ולהציגו במליאה.



מערכי פעולה - שער התלמיד לתלמידי הכיתה המשלבת

מערך 1

הערות חשובות

1. חשוב, שיועצת בית-הספר בשיתוף מחנכת הכיתה יעבירו את מערכי הפעולה. השיח מעלה תכנים רגשיים ויש צורך בעיבוד רגשי חינוכי במקביל. מומלץ לשתף ולהתייעץ עם מומחית התחום.
2. מערך פעולה זה מתבסס על תהליכים חברתיים רגשיים שחווים תלמידי הכיתה במסגרת מקצועות הליבה 'מפתח הלב' ו'כישורי חיים', ומושתת על כל העקרונות המובילים בתוכניות אלה.
3. במפגש זה **בלבד** התלמיד המשולב לא יהיה נוכח במהלך השיעור.

נושא הפעילות:

תלמידים המשלבים בכיתתם תלמידים עם מוגבלות שכלית מתמודדים לעיתים עם מצבים רגשיים וחברתיים מאתגרים. מתוך כך יש צורך לשמוע את קולם ולבנות מערך תמיכה רגשי-חברתי הן עבור התלמיד המשולב והן עבורם בהתאם לקולות ולצרכים שמתעוררים.

מטרות הפעילות

1. עיבוד רגשי לתלמידים המשלבים: מתן לגיטימציה לקשת הרגשות המתלווה לתהליך השילוב.
2. מתן כלים אופרטיביים להתמודדות עם רגשות אלו. פיתוח תהליכי חשיבה מטא-קוגניטיביים המסייעים במצבים של קונפליקטים ודילמות רגשיות הקשורים לשילוב החברתי.

אוכלוסיית היעד

תלמידים בבתי-ספר רגילים המשלבים בכיתתם תלמידים עם מוגבלות שכלית, ולומדים את תוכניות 'מפתח הלב' ו'כישורי חיים' כחלק ממקצועות הליבה במערכת השבועית.



עזרים נלווים:

הצגות מקרה, קומיקס (נספח 1), דפי עבודה (נספח 2), שימוש באתר 'מדברים קומיקס' (לא חובה).

רצוי מקרן.

מהלך הפעילות

א. מנחת הפעילות מציגה לתלמידים שני מקרים שבהם תיאור של כיתה המשלבת תלמידים עם מוגבלות שכלית. אפשר לבחור מקרה אחד מתוך השניים בהתאם לאוכלוסיית היעד של הכיתה.

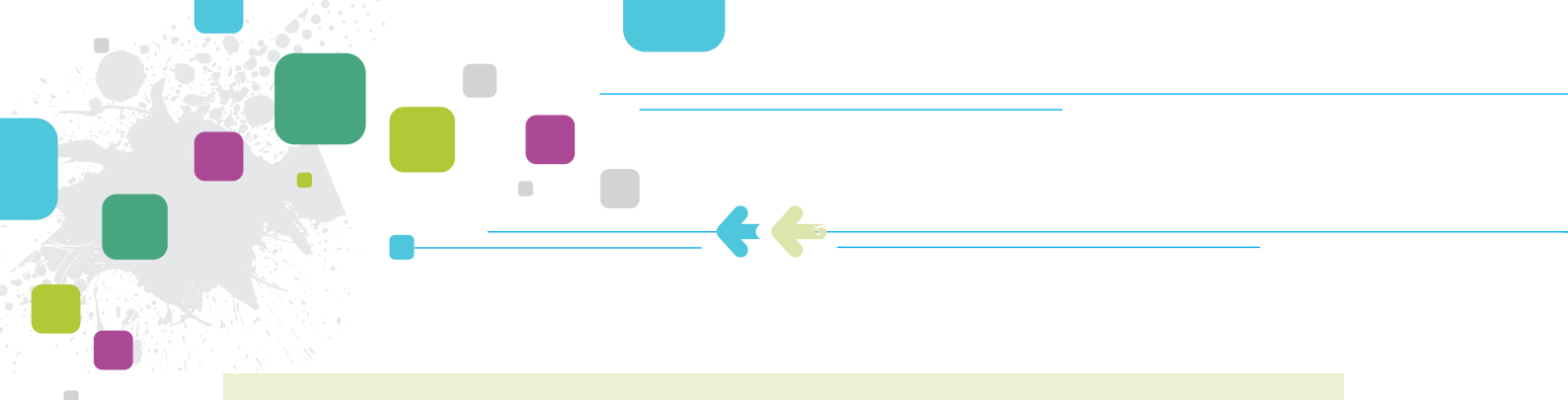
מקרה א'

בכיתה ד' משולב תלמיד עם מוגבלות שכלית התפתחותית ששמו דני. אף אחד לא הסביר לתלמידי הכיתה מי זה דני. הם רק התבקשו כל הזמן לגלות סבלנות ורגישות כלפיו וכל הזמן עודדו אותם לעזור לו כשהוא התקשה.

הבנים בכיתה אוהבים לשחק כדורגל בהפסקות. לפעמים הבנים משתפים את דני במשחק על-אף שדני לא ממש תורם לו ולעיתים אף מקשה עליו. פעמים הם מתעלמים ממנו, רצים מהר למגרש ואומרים שאי-אפשר לצרף אותו כי כבר חילקו את הקבוצה. ישנם מקרים שדני בעצמו לא מעוניין להצטרף ובוחר לעשות דברים אחרים בהפסקה, כמו להסתובב חסר מעש, ללכת להסתכל על החיות בפינת החי או לדפדף בספריית הכיתה בספרים.

דני ביקש היום להצטרף למשחק, והבנים שיתפו אותו. דני עמד במרכז המגרש, לא הצליח לעמוד בקצב המהיר של המשחק והעברת הכדורים. הוא בעיקר עמד, הסתכל על הכדור צעק וביקש שימסרו לו את הכדור. התלמידים שהיו מרוכזים במשחק לא ממש התייחסו לבקשותיו והמשיכו למסור האחד לאחר את הכדור, עסוקים ונהנים מהמשחק. לפתע התקרב דני לכיוון הכדור, הרים אותו בידיו ויצא מהמגרש. המומים ונבוכים עמדו התלמידים הביטו בדני, שאלו זה את זה "מה הוא עושה? מה קרה לו?", אבל לא העזו לומר לו דבר. הרי המורה כל הזמן אומרת שהוא מיוחד וצריך לנהוג כלפיו בסבלנות. נשאו עוד כמה דקות עד לצלצול. אחד התלמידים הציע לקרוא למורה, אבל עד שהגיע לחדר המורים נשמע הצלצול והתלמידים נכנסו לכיתה. הם דיברו ביניהם והחליטו לא לצרף אותו יותר למשחק.





מקרה ב'

רינה, תלמידה בכיתה ג', תלמידה יפה, תמיד מסודרת ונקייה, לבושה בבגדים חדשים ומביאה איתה את הציוד הכי פופולרי שקיים בחנויות. למרות המראה הנעים של רינה היא מעוררת רגשות מבולבלים בקרב תלמידי הכיתה. משהו במראה החיצוני שלה לא רגיל, יש לה עיניים קצת מלוכסנות, הלשון שלה מעט ארוכה והיא נמוכה ביחס לתלמידי הכיתה. היא מדברת בצורה לא מובנת ובעצם ממעטת לדבר עם התלמידים. בהפסקה היא מסתובבת בחצרות, ונראה שהיא רוצה לשחק עם התלמידות אבל לרוב היא לבדה. פעם הן היו משתפות אותה, אבל בכל פעם שהפסידה היא לא הייתה מוכנה לצאת מהמשחק, ואף דחפה כמה פעמים חברות לכיתה. מאז הן מתחמקות ממנה ולא מצרכות אותה למשחק. המורה אומרת בשיעור כל הזמן שצריך להתנהג יפה כלפי רינה, שהיא לא עושה זאת בכוונה, שצריך להיות חברים טובים ולקבל את כולם. הבנות מקשיבות למורה בעיקר בשיעור, הן מנסות לעזור לה בשיעורים שבהם היא נזקקת לעזרה, אבל הן לא מוכנות להפסיד את כל ההפסקה שלהן כדי להסביר לה שהיא מפריעה למשחק.

ב. הזמנת התלמידים לדיון פתוח:

- < כיצד לדעתכם מרגישים תלמידי הכיתה?
 - < מה דעתכם על התנהגותם?
 - < האם ישנן דרכים שבאמצעותן יכולים התלמידים לשלב את התלמיד/ה ועדיין ליהנות מהמשחק? הציעו רעיונות.
 - < מדוע לדעתכם פועלים התלמידים המשולבים כפי שהם פועלים? מה הם מנסים להגיד לנו בדרך שלהם?
 - < האם אנחנו יכולים לעזור להם מבלי לפגוע בצרכים שלנו?
- במהלך הדיון עלולים להתעורר רגשות של תסכול, כעס בלבול וכד' בקרב תלמידי הכיתה. נודעת חשיבות להבעת תחושות אלה ולתיעול שלהן לשיח מכבד.
- ג. המורה תחלק את הכיתה לארבע קבוצות ותיתן לכל קבוצה קומיקס שיצרה מראש לפי הצרכים החברתיים בכיתה (נספח 1).
- (מצ"ב דוגמאות לקומיקס. את הקומיקס אפשר להכין באתר 'מדברים קומיקס' או TOONDOO). כל קבוצה תדון בקומיקס בעזרת ההכוונה של דף העבודה (ראו נספח 2).





ד. רפלקציה

לאחר הדיון בקבוצות תתכנס הכיתה למליאה, וכל קבוצה תציג את הקומיקס והתובנות שעלו. המורה יכולה להציג את הקומיקס בברקו, וניתן למנות תלמיד שינהל רישום של ההצעות שנשמעו.

לאחר הצגת הדברים מתוך הדיון הפנימי בקבוצה יציגו התלמידים את הסוף החדש שיצרו לאור העבודה הקבוצתית.

אפשרויות נוספות

התלמידים יכולים ליצור קומיקס משלהם ועליו תתבסס הפעילות.

סיכום הפעילות

מנחה הדיון עורך/ת סבב מהיר הכולל את כל תלמידי הכיתה, ומבקש/ת לבחור מילה אחת המתארת את התחושות שלהם ביחס לפעילות.

מהלכה למעשה

1. אפשר לערוך את החומרים באופן מכבד ולהציג אותם על קיר בכיתה. במצבים מורכבים בעתיד יכולה המורה לחזור אל הלוח המוצג ולחשוב יחד עם התלמידים על מגוון האפשרויות להתמודדות מתוך ההצעות שעלו במפגש.

2. מנחה הדיון (יועצת) ומחנכת הכיתה יעבדו את החומרים עם מתווה לעבודה רגשית-חברתית בכיתה ביחס לתכנים שעלו:

< מהו הקול הרגשי-חברתי הדומיננטי שמציגים תלמידי הכיתה ביחס למצבים המתגרים שמעלה השילוב (הכלה, סובלנות, קבלה, תסכול, שחיקה, דחייה וכו').

< יועצת ומחנכת הכיתה יבחנו מהו התהליך הרגשי-חברתי שיש לעבד עם הכיתה להמשך שילוב מיטבי.

< במקרים שבהם נשמע קול דומיננטי בקרב תלמידי הכיתה אך תלמידים בודדים משמיעים קולות חריגים הדורשים העמקה והתייחסות מיוחדת, חשוב שמחנכת הכיתה בשיתוף היועצת במידת הצורך, יערכו שיח אישי כדי להעמיק את ההקשבה והצרכים הרגשיים הייחודיים במידה שמתעוררים אצל תלמיד/ה מהכיתה המשלבת.



מערכי פעולה - שער התלמיד לתלמידי הכיתה המשלבת

מערך 2

הערות חשובות

1. פעולה זו היא המשך למערך הפעילות הראשון.
2. במפגש זה מוצעת הרחבה לפעילות ב'מפתח הל"ב' לחודש כסליו ולערך הנתינה, ומומלץ להגיש אותו לאחר שתלמידי הכיתה חוו את המפגשים העוסקים בכך בתוכנית 'מפתח הל"ב'.
3. ניתן לממש את מערך הפעולה הזה רק בכיתה שבה התלמידים מודעים לנוכחותו של תלמיד משולב עם מוגבלות שכלית. רק באקלים כיתתי שכזה ניתן לדבר על הדברים באופן גלוי אך מותאם לשלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים, ולרתום את התלמידים לתמיכה חברתית בדגם של 'חבר חונך'.
4. עריכת מפגש כזה תלויה במפגש אישי מקדים עם התלמיד המשולב. יש לבדוק את מידת המוטיבציה שלו לחבור לחבריו במודל של 'חבר חונך' בחלק מההפסקות באופן מובנה, במהלך ארגון מערכת ההפסקות ואף במפגשים יזומים אחר הצהריים. יש לבחון את התחומים שבהם היה שמח למפגשים ואת המועדים המועדפים עליו (הפסקה גדולה / קטנה), את התדירות ועוד. כמו כן, ישנה חשיבות לבחירת הדמות המקצועית שתערוך את השיח הזה עימו. חשוב שהתלמיד ירגיש נוח וקרוב דיו כדי לשתף בתחושותיו הכנות. בנוסף, על איש המקצוע להבין את השפה הדבורה של התלמיד, כדי שניתן יהיה להפיק את המרב מתוך השיח, לשאול שאלות מכוונות ובאופן ממוקד.

נושא הפעילות

תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית אינם נוטים ליזום מצבים חברתיים, על-אף שלרוב הם כמהים לקשרים חברתיים ונהנים להצעות ולהזמנות שמוגשות להם. מודל עבודה חברתי הכולל גם דגם של 'חבר חונך' מעניק תמיכה רגשית-חברתית לתלמיד המשולב. המפגש במודל זה מאפשר תיווך והתאמה של הביטוי החברתי שלו הוא זקוק במהלך המפגש על-ידי חבריו, הרחבת תחושת השייכות וההדדיות, פיתוח קשרים אינטימיים ושייכות חברתית, וכל אלה מסבים לו הנאה וסיפוק מעולם חברתי רגשי מלא יותר. התלמיד המשלב מפתח במקביל את אישיותו הרגשית-חברתית בעזרת מודל זה, לומד על סובלנות וסבלנות, על אמפתיה, רגישות, הדדיות הכלה, וכן על נתינה ותמיכה לאחר והקשבה להתפתחות האישית חברתית של עצמו.



מטרות הפעילות

1. פיתוח קשרים חברתיים בין תלמידי הכיתה המשלבת לבין התלמיד המשולב.
2. זיהוי מוקדי הכוח של כל אחד מתלמידי הכיתה כחלק מתהליכי העצמה ותחושת מסוגלות אישית.
3. הרחבת יכולת התרומה והנתינה של תלמידי הכיתה המשלבת לתלמיד המשולב בתמיכה חברתית במודל של 'חבר חונך'.

אוכלוסיית היעד

תלמידים בבתי-ספר רגילים המשלבים בכיתתם תלמידים עם מוגבלות שכלית ולומדים את תוכניות 'מפתח הלב' ו'כישורי חיים' כחלק ממקצועות הליבה במערכת השבועית.

עזרים נלווים

מחשב עם חיבור לאינטרנט, רמקולים, ברקו

מהלך הפעילות

מנחת הפעילות מקרינה את השיר 'חברים' על המסך וקוראת אותו בקול בפעם הראשונה. אפשר להשמיע את השיר בפעם השנייה.

<https://www.youtube.com/watch?v=RT39Vfx80o>

חשוב שהמילים יישארו מוצגות על הלוח בזמן ההקראה וההשמעה של השיר.



ביצוע: שייקה לוי
מילים: דודו ברק
לחן: יוני רועה

חברים

חבר אחד לימד אותי לשיר,
חבר אחד לימד אותי לשמוח.
גם חברתי הציעה לי לקחת קצת אוויר,
ואת הרע מהר מאוד לשכוח.

היה מי שלימד אותי לבכות,
היה מי שעזר לי גם לסלוח.
מכל הלטיפות, העלבונות והמכות
נשאר לי רק אל תוך עצמי לברוח.

מכל החברים שלי קיבלתי את הטוב,
את החיוך נתן לי החבר הכי קרוב.

קיבלתי מכולם את המיטב:
את הכנות ואת מגע האושר,
קיבלתי קרן שמש וירח וכוכב,
את קו הרחמים, את קו היושר.

עכשיו אני פוסע לי לאט
ומעלי זורחת לי השמש,
חשבתי לי לתת פה, לכולכם, אחד
אחד,
את מה שחבריי נתנו לי אמש.

מכל החברים שלי קיבלתי את הטוב,
את החיוך נתן לי החבר הכי קרוב.



ב. מנחת הפעילות מזמינה את התלמידים לדיון פתוח בעזרת שאלות מכוונות:

◀ מה העניקו החברים לדובר בשיר?

◀ האם אלו מתנות קונקרטיות, מוחשיות או שאלו תחושות / רגשות?

◀ כיצד ניתן להעניק מתנות שהן רגשיות, מהן התחושות?

המנחה מכוונת את התלמידים לשיח הקשור להענקת זמן משותף, יחס של כבוד הדדי, תמיכה, הקשבה, העצמה ועוד.

ג. המנחה מקרינה אחד משני הסרטונים הבאים:

<https://www.youtube.com/watch?v=yyylglfZ1q4>

<http://www.levladaat.org/video/349>

ד. מנחת הדיון שואלת את התלמידים: במה הסרטונים הללו דומים לנושא שאנו עוסקים בו?

גם כאן מכוונת המנחה בשאלות בדיון העוסק בנתינה לאחר על בסיס של כבוד, הקשבה, הקצאת זמן. בנוסף לכל אלה מתייחסת המנחה לערך המוסף של הנתינה עבור הפרט הנותן. במה הנתינה תורמת לו?

יש להתייחס לתחושת הסיפוק, ההעצמה, תחושת המסוגלות האישית והערך העצמי שגדל, וכן המעגליות האישית והחברתית. אני נותן - אני מקבל, וכך נוצר מעגל סביב הקשבה ונתינה.

ה. המנחה קוראת בקול בפני תלמידי הכיתה את אחד משני המקרים הבאים:

מקרה א'

"רינה תלמידה בכיתה ד', אוהבת מאוד פעילות יצירתית. בכל הזדמנות שניתנת לה היא אוהבת לצייר וליצור עבודות אומנות מחומרים פשוטים שנקרים בדרכה". בכיתה משולבת נעמה, תלמידה עם תסמונת דאון. היא רואה שבמשך הפסקות רבות היא יושבת לבדה או מסתובבת חסרת מעש. יום אחד ניגשה רינה אל נעמה ושאלה אותה אם היא מעוניינת שתלמד אותה כיצד עושים בובה מנייר עיתון.





- < המנחה שואלת שאלות במליאה:
- < כיצד לדעתכם תגיב נעמה לשאלתה?
- < מדוע לדעתכם רינה הזמינה את נעמה?
- < האם רינה יכולה להפיק / ליהנות / להיתרם מהמפגש עם נעמה? הסבירו.
- < האם רינה נתנה לנעמה משהו חומרי ויקר ערך או שהעניקה לה מזמנה ומכישוריה?
- < האם רינה החליטה עבור נעמה או שאלה אותה? כיצד לדעתכם נכון להציע מפגש מסוג כזה?
- < האם הייתה לנעמה הזכות להתנגד? איך רינה הייתה צריכה לקבל התנגדות כזאת?
- < האם לדעתכם נעמה נהנתה מההזמנה, מדוע?
- < מה לדעתכם יקרה במפגש המשותף?
- < מה יכול הסיפור הזה ללמד אותנו?

מקרה ב'

אלירן תלמיד כיתה ג', אלוף הכיתה בהבקעת גולים לשער במשחק כדורגל. תמיד בטורנירים ובתחרויות הוא מוביל את המשחק. בכיתתו של אלירן משולב שגיא, תלמיד עם צרכים מיוחדים. לפני כשבוע החליף המורה את המקומות בכיתה והושיב את אלירן ליד שגיא, בין השניים החל להתפתח קשר. לקראת ההפסקה הזמין אלירן את שגיא לשחק איתם כדורגל. שגיא חיך וענה "אבל אני לא יודע לשחק". אלירן הסתכל על שגיא במבט מהורהר וענה:

המנחה שואלת שאלות במליאה:

- < מה לדעתכם אמר אלירן לשגיא?
- < האם יכול אלירן ללמד את שגיא מעט את משחק הכדורגל?
- < מתי לדעתכם הוא יכול לעשות זאת?





< כיצד לדעתכם ירגיש שגיאה אם אלירן יציע ללמדו כדורגל?

< האם אלירן יכול להרוויח / ליהנות מלימוד המשחק?

< גם אם שגיאה לא יצליח לשחק באיכות דומה לשאר תלמידי כיתה, האם הוא יכול ליהנות מהמשחק?

< האם תלמידי כיתה יכולים ליהנות מהמשחק גם אם יצרפו את שגיאה הסבירו.

ו. מנחת הדין: בכיתה שלנו לומד דורון (המנחה אומרת את שם התלמיד המשולב). דורון הוא תלמיד שדומה לנו בהרבה מאוד תחומים, הוא דומה לנו במראה שלו, הוא לומד איתנו בבית-הספר, אולי הוא לומד בשכונה שלנו, יש לו משפחה אוהבת כשלו, יש לו כישורים וכישרונות, חלומות ורצונות, תחושות ורגשות, ועוד ועוד... אבל דורון גם מתמודד עם אתגרים. חלקם קשורים ללמידה, חלקם קשורים להבנה, לרצון ולכמיהה שלו להיות בקשר חברתי. ישנם כישורים ותפקידים חברתיים שאותם התלמידים מצליחים לממש באופן ספונטני וטבעי, ואילו לדורון קשה יותר לעשות זאת. למשל: אתם מצלצים זה לזה אחר הצהריים כדי לקבוע מפגש, לדורון קשה יותר. אתם מיד בוחרים עם מי לשחק בהפסקות ובמה אתם רוצים לשחק, לדורון קשה. כשאתם משחקים יחד, אתם מסבירים באופן מילולי במה אתם רוצים לשחק, לדורון קשה להסביר במילים ולהבין את כל המילים שאותם אומרים ובקצב שאותם מדברים. אתם מיד מבינים את כללי המשחק החדשים, לדורון אורך זמן להבין אותם, ולפעמים הכללים מורכבים ומסובכים מדי עבורו.

הצורך של דורון לשחק בהפסקה עם החברים, או שחברים יבואו אליו אחרי הצהריים דומה מאוד לצורך שלכם, אבל דורון לא יצליח לעשות זאת לבדו. הוא זקוק לעזרה של חברים, לעזרה שלכם. הוא צריך 'חבר', חבר שהוא כמו אח בוגר עבורו, 'חבר' שהוא 'חבר חונך עבורו'.

לרבים מאיתנו יש כישורים / כישרונות/ תחביבים, שניתן לפתח בחוגי ספורט, אומנות, מוזיקה ועוד. הם יכולים לבוא לידי ביטוי בפעילויות שאנחנו אוהבים לעשות באופן עצמאי בשעות הפנאי, לבדנו, עם בני המשפחה, עם חברים קרובים, כמו למשל, לאפות או להכין מטעמים במטבח, לצייר, לשחק במשחקי קופסה / חשיבה, לרכוב על אופניים ועוד.

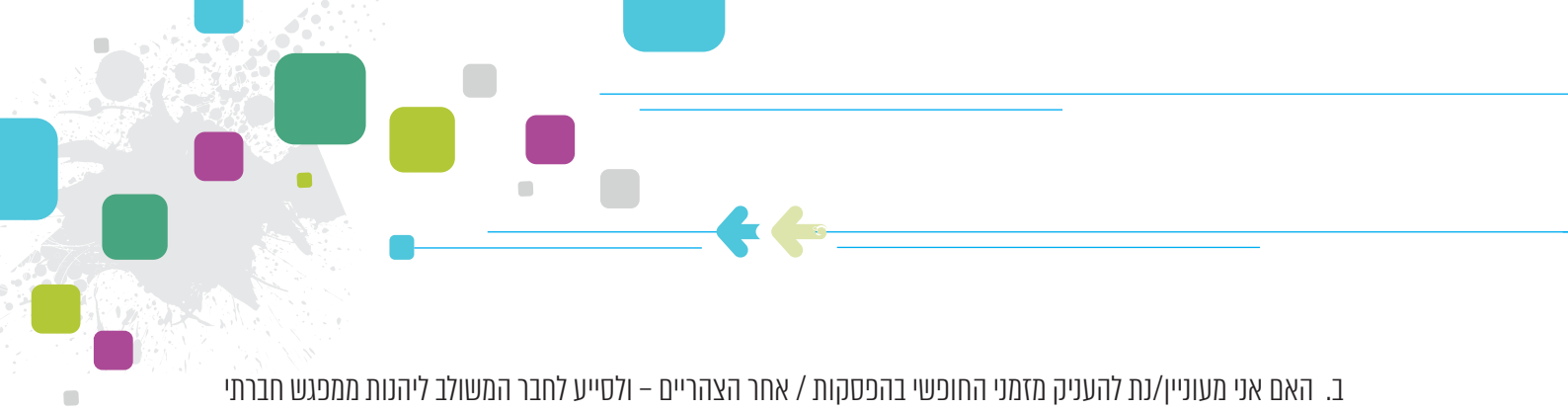
המנחה מחברת את החלקים של המפגש - משמעות הניתנה, ההנאה ההדדית שמופקת בזמן הניתנה. היכולת להעניק לאחר מהזמן, מהכישורים, מהאישיות ומן התחביבים, והתמיכה שיש ביכולתם של המשלבים להעניק לתלמיד המשולב ולתלמידים אחרים בכיתתם.

המנחה מחלקת לתלמידי הכיתה דף פעילות (נספח 3)

מזמינה את התלמידים להתייחס לתחומים הבאים:

א. מהם תחביביי והכישורים שלי?





ב. האם אני מעוניין/נת להעניק מזמני החופשי בהפסקות / אחר הצהריים – ולסייע לחבר המשולב ליהנות ממפגש חברתי במודל של 'חבר חונך'?

ג. מה אני חושב/ת שאני יכול/ת לעשות במפגש המשותף שיכול להיות נעים לשנינו?

ד. מה אני חושב/ת שהמפגש יתרום לי / יעניק לי?

סיכום הפעילות

המנחה מתייחסת לעיקרי הדברים שעלו במפגש.

- < נתינה לאנשים אינה חייבת להיות נתינה חומרית. מפגש שמושקעים בו רגש, הנאה הדדית, פעולה משותפת יש בכוחו להעניק רבות.
- < הנתינה מעניקה לשני הצדדים. הנותן הוא גם המקבל, ולהיפך. בכל מפגש חשוב שננסה להיות מודעים למה שהענקנו והיטבנו לעשות לאחר, ובאותה מידה מה קיבלתי מהמפגש.
- < חשוב, שהמפגשים החברתיים שאנחנו משתתפים בהם יהיו מתוך בחירה ורצון אישי. אנחנו בוחרים במפגש, כי אנחנו יודעים שיש ביכולתנו להעניק ולקבל.

מהלכה למעשה

מנחת הפעילות מרכזת את הדפים שהתלמידים מילאו.

יוצרת מיפוי של התלמידים שמעוניינים להיות 'תומכים חברתיים' בהפסקות ושל התלמידים שמעוניינים לתמוך מבחינה חברתית אחר הצהריים. בנוסף, יש לציין באילו תחומי פעילות מעוניינים להעניק.

חשוב ליצור תוכנית לטווח של חודשיים מראש מתוך הממצאים.

חשוב לחזור עם הממצאים אל תלמידי הכיתה ולבדוק אם התוכנית מתאימה לכל תלמיד. למשל, תלמיד שרשם שהוא מוכן להיות 'חבר חונך' בהפסקות, האם תדירות של פעם בשבוע נוחה לו. עם חבר שהציע מפגש אחר הצהריים יש לבדוק כיצד הוא יכול לממש אותו (האם זקוק לעזרת הורים ולנוכחותם, ומה הוא מציע כתוכן לפעילות ועוד).

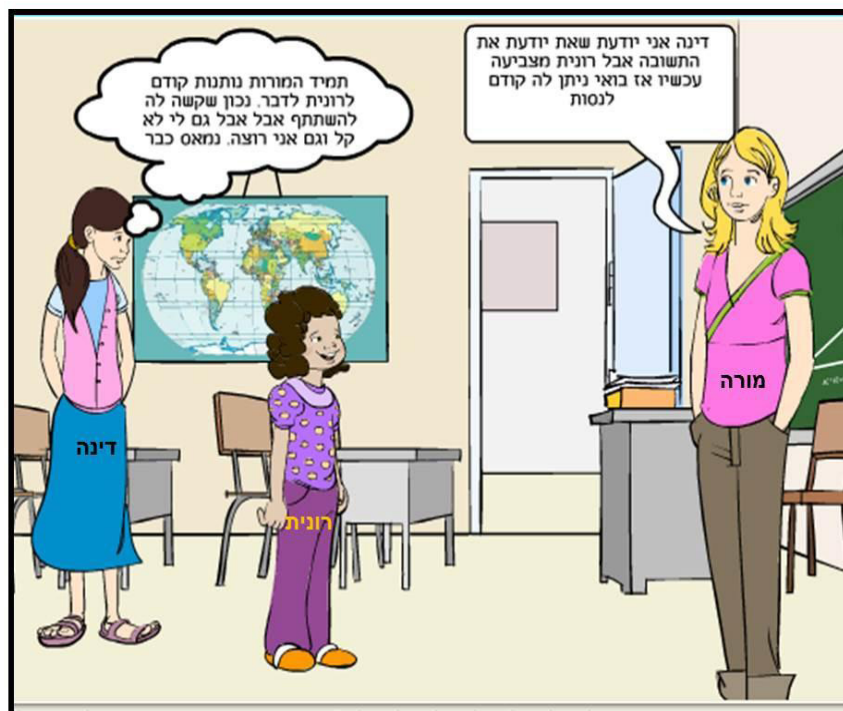
הערה

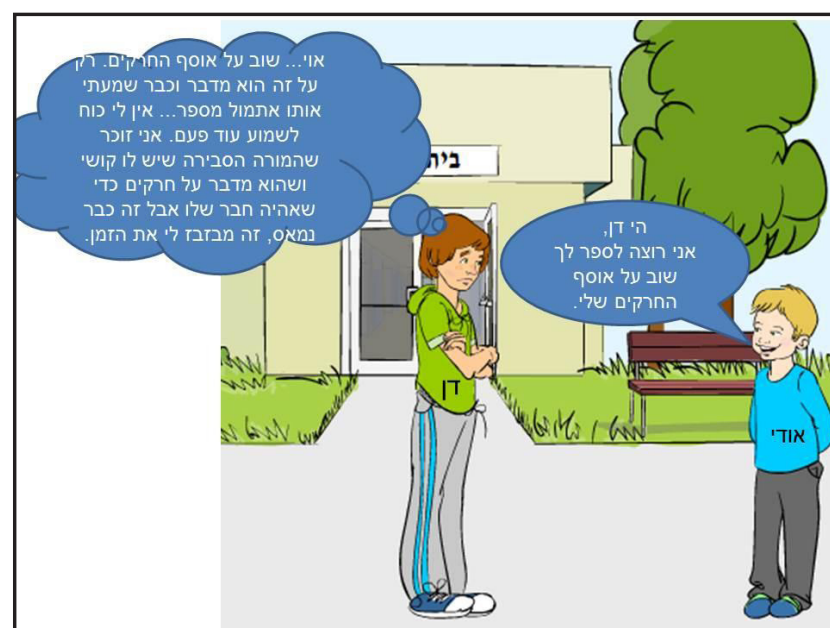
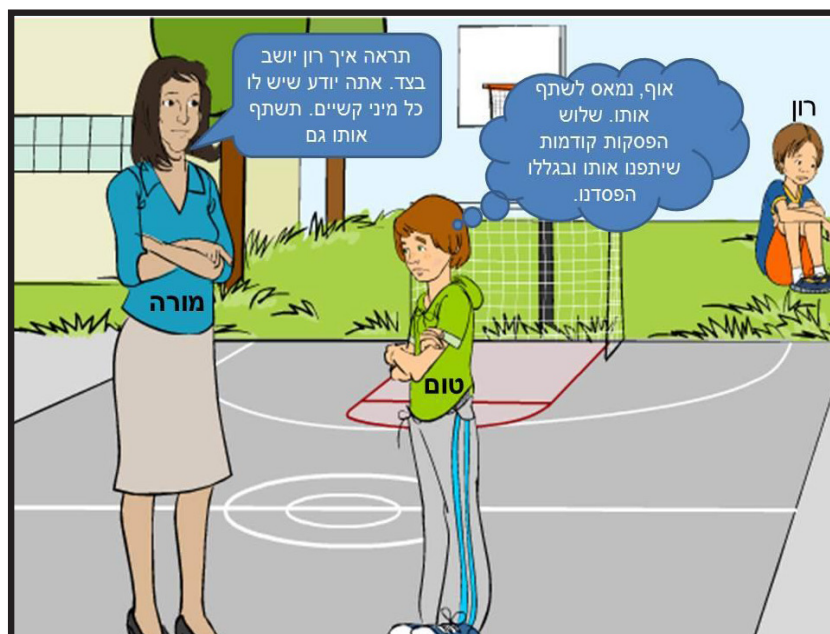
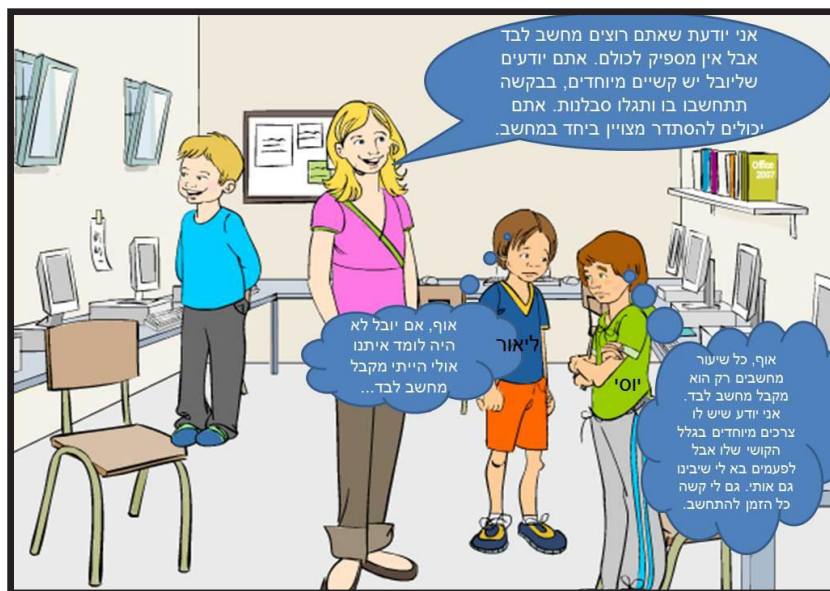
למערך זה נדרשת היערכות לשם יישום תוכנית ארוכת טווח, ומומלץ לקיימה באופן שמותאם לאיש הצוות שיוביל אותה.



נספחים

נספח 1







נספח 2

לפניכם קומיקס שבו תיאור של בעיה.

קראו יחד את הקומיקס וענו על השאלות הבאות:

האם לדעתכם מתוארת בעיה כלשהי במקרה שלפניכם, אם כן תארו אותה?

איך לדעתכם מרגישים התלמידים הרגילים בכיתה?

מדוע לדעתכם פועלת המורה כפי שהיא פועלת, מה היה קורה אילולא הייתה נותנת לתלמידים המשולבים הקלות, איך הם היו מסתדרים, ומה היה קורה להם?

הציעו רעיונות לפתרון הדילמה שבאמצעותם כל תלמידי הכיתה (כולל התלמידים המשולבים) נהנים, יוצאים נשכרים:

הציעו רעיונות שעל-פיהם יכולה המורה לפעול אחרת, תלמידי הכיתה או התלמידים המשולבים.





כתבו סוף אחר לקומיקס, השתמשו במגוון הרעיונות שהצעתם:

המחיצו את הקומיקס עם הסוף החדש שיצרתם.





נספח 3

דף עבודה לתלמיד

שמי: _____

חלק א'

התחביבים והכישורים שלי:

חלק ב' - הקף בעיגול

אני מעוניין/נת / לא מעוניין/נת להעניק מזמני הפנוי לחבר/ה משולב/ת.

אני מעוניין/נת לקיים מפגש על-פי מודל של 'חבר חונך' בהפסקה.

אני מעוניין/נת לקיים מפגש על-פי מודל של 'חבר חונך' במפגש אחרי הצהריים.

חלק ג'

אני חושב/ת שבמפגש המשותף אשמח לעשות: _____

פעילות זאת תהיה נעימה לשנינו.

חלק ד'

אני חושב/ת שהמפגש יתרום לי / יעניק לי באופן הבא:





שער הסייעת



שער הסייעת

רקע תיאורטי

תלמידים עם צרכים מיוחדים בשכיחות נמוכה הלומדים בשילוב בכיתות רגילות זכאים לתמיכות שונות. לעיתים הם זכאים לתמיכה מסוג סייעת אישית, התומכת בהם במהלך שהותם במסגרת החינוכית במגוון רחב של תחומים. בשנת 2002 תוקן חוק חינוך מיוחד (1988) ונוסף לו פרק ד', המכונה 'פרק השילוב'. פרק זה עיגן את שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות החינוך הרגיל. על-פי ההגדרה בפרק זה, "תלמיד משולב זכאי במסגרת לימודיו במוסד חינוך רגיל לתוספת של הוראה ולימוד וכן לשירותים מיוחדים". עם השירותים המיוחדים המפורטים בחוק ואשר להם זכאי תלמיד משולב, נמנים שירותי סיוע, שאחד מרכיביהם הוא ליווי של סייעת אישית. עיקרי מדיניותו של משרד החינוך בנושא הקצאת סייעות לתלמידים עם צרכים מיוחדים מפורטים בחוזרי מנכ"ל (תשס"ח/ח/3 ד) ו- (תשס"ט/ט/3). בעבור "תלמיד סיעודי רב-נכותי אשר לו נכות פיזית קשה, שבנוסף הוא לוקה בנכויות מורכבות נוספות, והוא חריג באופן קיצוני משאר התלמידים במוסד החינוכי שהוא לומד בו, ועיקר התמיכה בו היא השגחה, סיעוד וטיפול בחלק הארי משעות השהייה במוסד החינוכי" (תשס"ח/ח/3 ד). שירותי סייעת חשובים במיוחד לשילובם של תלמידים עם מוגבלויות בינוניות וקשות (נאון ואחרים, 2011). בחוזר המנכ"ל מודגש, כי תמיכה באמצעות סייעת היא חלק ממערך התמיכה הכולל, וניתן רק אם ימצא שרמת התפקוד של התלמיד מחייבת זאת. על-פי החוזר, עמדת גורמי המקצוע במשרד החינוך היא, כי תפקידה של הסייעת לסייע לתלמיד להשתתף בתוכנית הלימודים ולהבין את חומרי הלמידה ואת המטלות הניתנות בשיעור. עם זאת, בחוזר מודגש כי "יש להביא בחשבון במכלול השיקולים גם היבטים העלולים לגרום לתלות התלמיד במבוגר ולפגום במידת השתתפותו הלימודית והחברתית".

הימצאותם של שירותי התמיכה בבית-הספר הוא אחד מסימני ההיכר הבולטים של בית-ספר משלב. הם חיוניים לשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים, ויש להם יתרון נוסף בעבור שאר תלמידי בית-הספר (מילשטיין וריבקין, 2013). התפקידים המוטלים על הסייעת בכל מסגרת חינוכית הם בשלושה רבדים: סיוע ברמת התלמיד הבודד, סיוע ברמת הכיתה וסיוע ברמת בית-הספר. הדגשים הספציפיים בתפקידה נגזרים מהמדיניות החינוכית הטיפולית של המסגרת שבה היא מועסקת ובהתחשב בצרכים המיוחדים של התלמידים הלומדים בה.

לצד ההתאמות הניתנות לתלמידים המשולבים, ובכללם תמיכה מסוג סייעת וכן שירותים בהיקף הנדרש במסגרת בתי-הספר, חשוב לספק מענה מותאם וכן הכשרה וכיתוח מקצועי לסייעות.



רציונל

סיוע אישי הוא חלק מהתמיכות שלהן זכאים תלמידים עם מוגבלות שכלית הלומדים בשילוב בכיתה הרגילה. מידת התמיכה בסיוע אישי תלויה ברמת התפקוד של התלמיד ובהתאם להמלצת הצוות הרב מקצועי. ככל שרמת התפקוד של התלמיד מורכבת יותר הוא זכאי לתמיכה מסוג סייעת בהיקף שעות נרחב יותר. הוספת המשאב של הסיוע האישי לכיתה הרגילה יוצר מערכת ארגונית כיתתית ובית-ספרית חדשה, שלה מסתגלת המערכת החינוכית. מחנכות הכיתה הרגילה, שהיו לרוב הדמות המקצועית היחידה בכיתתן, מסתגלות לדמויות נוספות שנמצאות עימן שעות אחדות במהלך יום הלימודים והן הופכות להיות חלק מהצוות החינוכי הכולל. בבתי-ספר שבהם משולבים כמה תלמידים הזכאים לסיוע אישי, הופך מערך הסיוע האישי ליחידה נפרדת במרקם הבית-ספרי. לצד היותן חלק אינטגרלי מהצוות החינוכי של בית-הספר, הן זקוקות למענה מקצועי ייחודי ונפרד.

הסיוע האישי הניתן לתלמיד המשולב הוא חלק מהתמיכות הכרוכות ביישום התוכנית האישית בכל תחומי ההתפתחות. רמת התפקוד והתפיסות של הסייעת הנוגעות לתלמיד ולמהות השילוב הן בעלות משקל רב ביישום איכותי של השילוב של התלמיד. לרוב, הסייעת נדרשת לתת מענה נרחב ולהוציא אל הפועל מטרות ותוכניות שגובשו על-ידי הצוות החינוכי והטיפול. לעיתים נקלטות הסייעות בעבודה זו ללא הכשרה מקצועית מוקדמת, ומתגלים פערים בין מידת המקצועיות הנדרשת מהן ביישום התוכנית לבין כישוריהן המקצועיים. כדי לגשר על הפער הזה נדרשים הכוונה, הדרכה וליווי משמעותי של הסייעת במהלך כל השנה מכמה גורמים.

הפיתוח המקצועי של הסייעת האישית תלוי במידת שיתוף הפעולה בין הרשות המקומית המעסיקה את הסייעות האישיות לבין גורמים חינוכיים ובכללם מתי"א. לעיתים שיתוף פעולה זה מניב מפגשים משותפים עם אנשים המקצוע משתי הדיסציפלינות ונערכות הכשרות מקצועיות עבור הסייעות האישיות. שיתוף פעולה כזה יוצר את קבוצת השווים הראשונית עבור הסייעות, ומסייע לארגן את הידע המקצועי הבסיסי שלו הן זקוקות בתהליך הסיוע האישי.

נוכחותה של הסייעת בישיבות הצוות שבהן דנים בתלמיד המשולב משמעותית למיצוי התהליך. חשוב לשמוע את קולה. שכן, היא מכירה את התלמיד במגוון נרחב של מצבים. בנוסף, חשוב שהיא תהיה שותפה לדילמות ולתהליכי גיבוש ההחלטות הקשורות לתלמיד שאותו היא מלווה. הקשבה לשיח מקצועי היא נדבך חשוב בהתפתחותה המקצועית. בתי-הספר הרגילים מלווים במערך תמיכות עבור התלמידים המשולבים, הכולל מורות שילוב ולעיתים צוות של מקצועות הבריאות וכן הדרכה ממומחי תחום. חשוב שכל אלה יהיו נגישים עבורה להדרכה, לשיתוף ולתמיכה. נוכחותה של הסייעת כצופה במערך הטיפולים משמעותית אף היא לאיכות תהליכי העבודה המקצועיים עם התלמיד המשולב. תצפיות אלה משמשות דיגום (מודלינג) ולעיתים אף חלק ממערך ההדרכה שלו היא זקוקה. מומחית התחום המעניקה הדרכה לכל הצוות החינוכי תקצה לעיתים זמן נפרד לסייעת האישית, ותעניק הכוונה וכלים יישומיים בהתאם לכישוריה וליכולותיה ובהתאמה לתוכנית האישית ולצרכיו של התלמיד.





מאחר שהסייעות משובצות לסיוע במהלך השנים גם לתלמידים נוספים עם מוגבלויות שונות, מומלץ, אם נוצר קשר אישי ומקצועי טוב בין התלמיד לסייעת לשמור על קשר זה למשך כשלוש שנים. אם הסייעת מגלה עניין בעת החלפת התלמידים, מומלץ לשבץ אותה לסיוע לתלמיד עם אותה מוגבלות. שכן, סל הכלים המקצועיים שפיתחה יאפשר לה לסייע באיכות מקצועית גבוהה.

הסייעת האישית משמעותית במארג הצוות החינוכי. היא מלווה את התלמיד במרוצת יום הלימודים שלו, ומכירה את התפקודים השונים והמשתנים שלו. רצוי לכלול את המידע הזה לצד הידע המקצועי של כלל אנשי הצוות.

הקשר בין הסייעת לתלמיד המשולב הוא בעל פוטנציאל לתמיכה ולהתפתחות, אך לעיתים הוא עלול לפגוע ולמנוע בגלל תלות וחוסר נפרדות בין השניים. הסייעת היא חלק מהמערך התומך אך לא העיקרי.

בניית תהליכי עבודה צוותיים תאפשר שילוב הסייעת באורח החיים הכיתתי והרחבת תפקידה לטובת תלמידים נוספים הזקוקים לעיתים לתמיכה, ובכך לאפשר למחנכת להתפנות בתדירות גבוהה יותר לתלמיד המשולב. עבודת צוות יעילה ומשמעותית בין הסייעת למחנכת הכיתה תאפשר לסייע ולתמוך בקשר ישיר יותר בין המחנכת לתלמיד המשולב, לקדם את כלל תלמידי הכיתה, למנוע תלות של התלמיד המשולב בסייעת האישית, ובעיקר לראות את התלמיד המשולב כחלק אינטגרלי ממארג הכיתה. בכך תתמוך הסייעת בעבודת מחנכת הכיתה בהתאם לצרכיה המשתנים לטובת התלמיד המשולב גם אם לא באופן ישיר.

מטרות

< פיתוח מקצועי של הסייעת לקידום השילוב המוצלח של התלמיד.

< העצמת הסייעת ופיתוח יכולותיה לעבודה בצוות חינוכי.

צרכים מזוהים ודרכי פעולה מתאימות – שער הסייעת

הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
הכשרת הסייעת בתחום השילוב	הכשרת הסייעת בתחום שילוב תלמידים עם מוגבלויות. בחינת אפשרות לפיתוח מקצועי של הסייעות האישיות דרך המעסיק הראשי: הרשות המקומית עם רכזת סייעות של המתי"א. בניית מערך הדרכה מהמתי"א לסייעות. בניית מערך פעולה צוותי הכולל גם את הסייעות.	שיתוף הסייעת בישיבות הצוות הקשורות לתלמיד. מומלץ לקבוע את מועד מפגשי ההדרכה עם מומחית התחום מתוך התכוונות לימי העבודה של הסייעת בבית-הספר. הדרכת הסייעת על-ידי מומחית התחום במידת הצורך (ניתוח מקרה / ניתוח תצפיות / בחינת חומר מקצועי ועוד). הסייעת תעזר בצוות החינוכי / טיפולי בבית-הספר כמודל עבודה. יש חשיבות שתצפה בשיעורים ובטיפולים המתמקדים גם בפיתוח הכישורים החברתיים של התלמיד המשולב. הסייעת תקבל תמיכה שוטפת בתהליך דיגום (מודלינג) ממחנכת הכיתה ומהמורה המשלבת של התלמיד. הסייעת תקבל מידע על פעילויות חינוכיות חברתיות של הכיתה המשלבת (טיולים, הצגות ועוד). מחנכת הכיתה תשתף את הסייעת במידת האפשר במטרות העבודה החברתיות שהציבה לכיתה. הסייעת תהיה שותפה להערכה המעצבת והמסכמת על התלמיד. שיחות שוטפות עם המחנכת במהלך השנה לעיבוד תהליכי העבודה. חשוב להכיר ביכולותיה ובכישוריה הייחודיים של הסייעת ולהעצימם בפני הצוות וביכולת תרומתה לתלמיד ולכיתה המשלבת. הפנייה לספרות מקצועית.



הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
		מומלץ, שרכזת הסייעות לתלמידים עם מוגבלויות בכיתה לחינוך רגיל במת"י/מתי"א תחבור למנהלת הסייעות ברשות המקומית, ווהן ישקלו לערוך כמה מפגשים לכלל הסייעות לתלמידים עם מוגבלויות המשולבים בכיתה לחינוך רגיל, כחלק מהפיתוח המקצועי שלהן. מומלץ למזג סייעות מבתי-ספר אחדים המשלבות תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, ובכך לאפשר להן לשמוע ולשתף בחוויות משותפות.
הבהרה והגדרת תפקידה	הכרת חוזר מנכ"ל בנושא הגדרת התפקיד של הסייעת ועריכת שיח בתוך הצוות החינוכי לתיאום ציפיות. הכוונה שוטפת בכל הקשור לתפקידה.	בתחילת השנה יערוך הצוות החינוכי למידה משותפת של הגדרת התפקיד מתוך חוזר המנכ"ל http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-2/HoraotKeva/K-2011-10-1-1-2-39.htm עריכת שיח לטובת תיאום ציפיות ובתוכן הגדרת הקשר עם ההורים. ארגון פורמלי של הסדרי עבודתה: למי מדווחת על שעות העבודה, כמה שעות מאושרות לה, ימי היעדרות של התלמיד/ה והגדרת תפקידה בימים אלה, המערכת האישית שנבנית לה ביחס לתלמיד/ה המשולב/ת ועוד.
הכשרה בתחום אסטרטגיות ומיומנויות חברתיות לתלמידים משולבים	הכשרת הסייעת דרך פעילויות חברתיות בבית-הספר. הסייעת תבין איך לתווך וליצור קשרי גומלין ומצבים חברתיים מגוונים.	במצבים חברתיים מובנים ופתוחים תתווך הסייעת באופן מותאם למטרות העבודה שהוגדרו, ובהתאם לתהליכי העבודה שבהם צפתה ולמדה מהצוות החינוכי והטיפולי.





מערכי פעולה - שער הסייעת

נושא הפעילות

תפקידה המגוון של הסייעת האישית.

הסייעות הן לרוב נשות מקצוע ללא הכשרה או ידע מקצועי פורמלי בתחום החינוך המיוחד. בהגדרת תפקידן כסייעות אישיות בשילוב תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית הלומדים בכיתה לחינוך רגיל, הן חשופות לאתגרים רבים. הן זקוקות לפיתוח הידע ואישיותן המקצועית כדי שתצלחנה לפתח חוסן פנימי להתמודדות עם מצבים מורכבים ובמקביל תצלחנה לתמוך באופן איכותי בתלמידים המשולבים.

מטרות הפעילות

1. דיון במורכבות התפקיד.
2. הכרה בחשיבות תפקידן והוקרה להן.
3. זיהוי מוקדי כוח ושימוש נכון במשאבים ובדרכי פעולה.

אוכלוסיית היעד

סייעים/ות

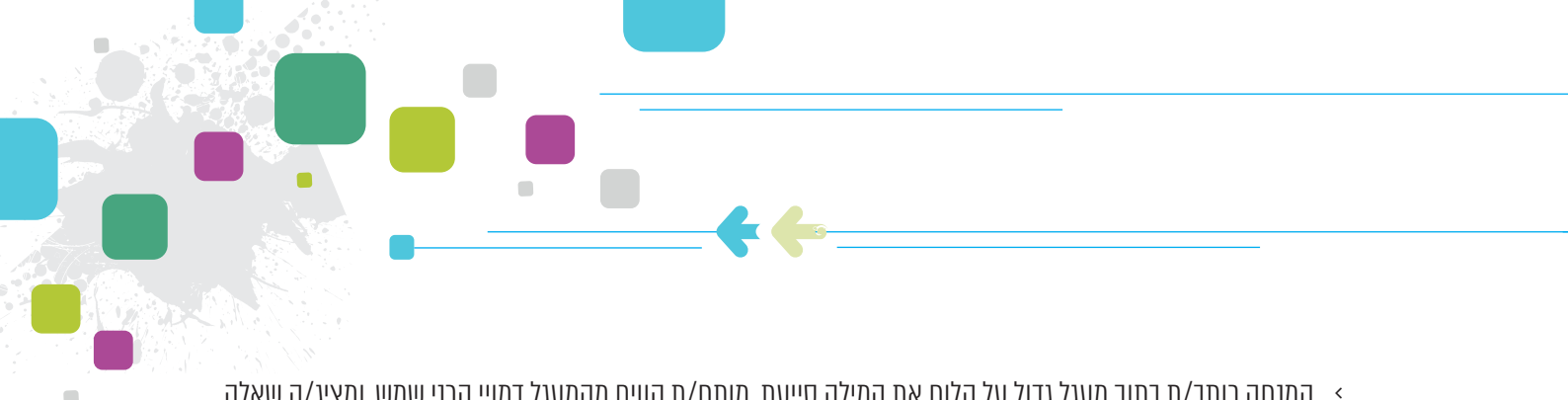
עזרים נלווים

נספחים 4

מהלך הפעילות

א. פתיחה: הקבוצה יושבת במעגל. המנחה מציגה את אופייה הייחודי של הקבוצה - סייעות לתלמידים עם צרכים מיוחדים / מוגבלות שכלית התפתחותית המשולבים במסגרות החינוך הרגילות. המנחה מציגה את החשיבות שביצירת קבוצת השווים עבור הפרט, ואת חשיבות המפגש והקבוצה שנוצרה עבורן באופן ייחודי. המרחב הזה מיועד כדי לחלוק חוויות, התמודדויות, שאלות ודרכי פעולה, שפעמים רבות הן ייחודיות וזהות בהתמודדות המקצועית. המפגש היום יוקדש לשני היבטים - ההיבט האישי וההיבט הקבוצתי.





- המנחה כותב/ת בתוך מעגל גדול על הלוח את המילה סייעת, מותח/ת קווים מהמעגל דמויי קרני שמש, ומציג/ה שאלה למליאה: **מיהן הדמויות שאיתן אתן עובדות בתפקידכם כסייעות?**
- המנחה יכול/ה להמשיך על הלוח בצבע אחר ולהשתמש באותה שמש או ברשימה נפרדת בצד, ומציג/ה את השאלה הבאה: **מהם התחומים שאיתן נדרשות להם בתפקידכן בתהליך העבודה עם התלמיד המשולב?**
- ב. המנחה מרכז/ת את עיקרי הדברים שעולים מתוך הקבוצה:
 - המנחה מתייחס/ת לריבוי ולגיוון הדמויות שאיתן עובדת הסייעת: מחנכת, מורים מקצועיים, מטפלים ממקצועות הבריאות, הורים, יועצת, מנהל/ת בית-הספר, רכזת חינוך מיוחד, מומחית תחום, רכזת חברתית, גורמים רשמיים בעירייה ועוד.
 - המנחה מתייחס/ת לריבוי ולגיוון התפקידים שאיתם מתמודדת הסייעת: סיוע לתלמיד המשולב, סיוע לכיתה המשלבת, סיוע למחנך / למורה המקצועית.
 - אפשר להתייחס לפירוט התפקידים במגוון התחומים: תמיכה בהכנת חומרי למידה, סיוע בהפסקה בתחום החברתי, בפעילויות בית-ספריות, תמיכה בהיבטים חברתיים ועוד.
- ג. כל סייעת עוברת לעבודה אישית ועונה על שאלות בשאלון שמטרתו לגבש את (נספח מס' 4):
 - מיפוי התפקידים של הסייעת.
 - איתור התחומים הקלים והמאתגרים עבורה בתפקידה.
 - איתור מוקדי הכוח.
- ד. בזמן העבודה האישית מציג/ה המנחה טבלה על הלוח בעלת שלוש עמודות, וממלא/ה את העמודה הראשונה בהתאם לתחומים שהעלו הסייעות בתחילת המפגש. להלן דוגמה:

תחומי העבודה	האתגר	דרכי התמודדות מותאמות
ריבוי אנשי מקצוע שצריך לעמוד איתם בקשר.		
תרגול התחומים במהלך השבוע של צוות מקצועות הבריאות		
תמיכה וסיוע בהכנת חומרי למידה לתלמיד המשולב.		





ה. חזרה למליאה

המנחה ממקד/ת את המשתתפות בטבלה המוצגת על הלוח, ובדין פתוח עובר/ת בין התחומים. בכל תחום בודק/ת המנחה במליאה אם הסייעות רואות בו אתגר, ואם כן, מהן דרכי ההתמודדות שיכולות לסייע בידן.

להלן דוגמאות

תחומי העבודה	האתגר	דרכי התמודדות מותאמות
ריבוי אנשי מקצוע שאיתם יש לעמוד בקשר.	קושי לעמוד בקשר רציף עם גורמים רבים. דפוסי עבודה שונים של הגורמים.	בחירת ערוץ תקשורת יעיל: למשל, קבוצת וואטסאפ, תכתובת דואר אלקטרוני, איש מקצוע שמרכז את הקשר בין כולם (למשל רכז חנ"מ, מחנך). - התמקדות בתחומי העבודה המרכזיים ויישור קו, הגדרת תהליכי עבודה ותיאום ציפיות בין כל הגורמים בתהליכי העבודה.
תרגול התחומים במהלך השבוע של צוות מקצועות הבריאות.	חוסר ידע מקצועי. חוסר בהירות בנוגע לתזמון התרגול.	הדרכה של צוות מקצועות הבריאות. נוכחות במהלך הטיפול כדגם לעבודה. הבניית שעות במערכת האישית של התלמיד לתרגול התחומים.



תחומי העבודה	האתגר	דרכי התמודדות מותאמות
תמיכה וסיוע בהכנת חומרי למידה לתלמיד המשולב.	קושי בהתאמת החומר הלימודי מן ההיבט הפדגוגי.	קבלת הדרכה ממחנכת הכיתה/ המורות המקצועיות והמורה להוראה מתקנת ועזרה במיקוד.
	חוסר ידע ומיומנות ובכללם בעבודה במחשב.	בקשה למעקב ולמועד קבוע במערכת לחשיבה ולמשוב על החומרים המוכנים.
		בחינה של אמצעי הכנה נוספים שאינם תלויים במחשב.
		בקשה לסיוע ולתמיכה בנושא מיומנויות מחשב.

- ו. המנחה מחזיר/ה את המשתתפות לדפים האישיים שבידן, ומבקש/ת מהן להשלים את המשימה העוסקת במיפוי התחומים הקלים להן להתמודדות והאתגרים, וכן באיתור דרכי פעולה המסייעות להן במצבים מאתגרים בעבודתן.
- ז. לפניכן כמה דוגמאות שיש בידן לסייע בהתמודדות עם האתגרים העומדים בפני הסייעות: עבודת צוות, ארגון משימות, הגדרת תפקידים ברורה, קבלת תוכנית עבודה שבועית מאורגנת, כניסה לטיפולים ממקצועות הבריאות לתצפיות, מתן הדרכה ממומחית התחום באופן אישי בתחום הפדגוגי וכו'.
- ח. לסיום הפעילות ניתן:

1. להזמין את חברות המליאה לשמור על מסמך העבודה שלהן, ולהסתייע בו במפגשי ההדרכה עם היועצת / רכזת החינוך המיוחד או מומחית התחום לטובת שיפור תהליכי העבודה של הסייעות והתמיכה בהן במהלכם.
2. לאסוף את המסמכים לטובת עיבוד החומרים על-ידי היועצת / רכזת החינוך המיוחד לחשיבה על ארגון התמיכות שיינתנו לסייעות ברמת בית-הספר.



סיכום הפעילות

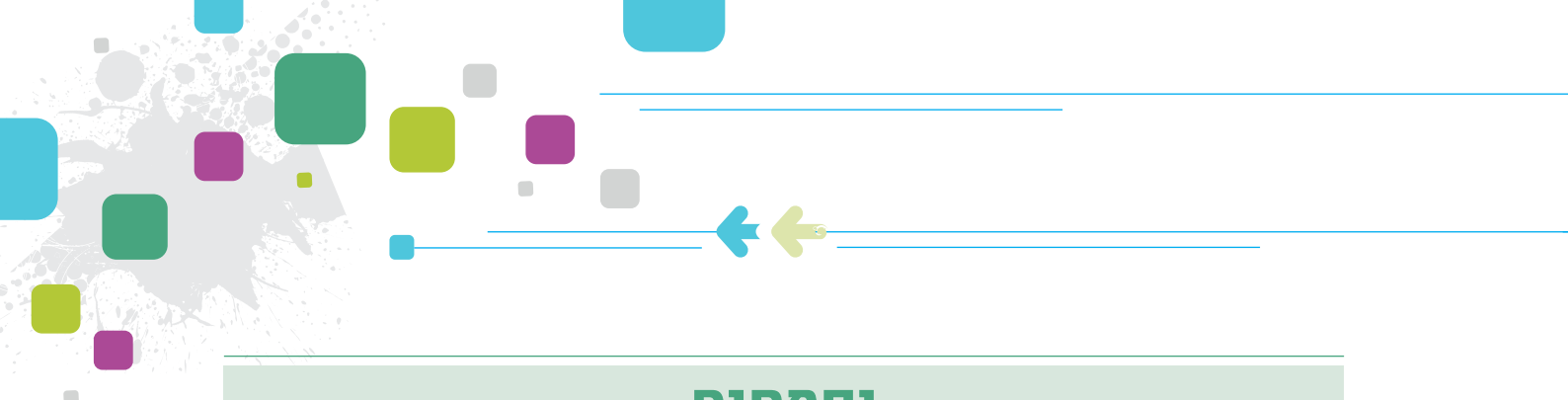
רפלקציה - עם איזו הרגשה אני יוצא/ת היום?

המפגש תרם לי... הקל עלי... הכביד...

מהלכה למעשה

ראו סעיף ה - סגירת הפעילות.





נספחים

נספח 4

א. תארי מיהן הדמויות שאת עובדת איתן בתפקידך כסייעת:

ב. תארי מהם התחומים שאת נדרשת להם בתפקידך בתהליך העבודה עם התלמיד המשולב, התייחסי, במידת האפשר, לתחומים הבאים: התנהגותי, חברתי, רגשי לימודי:

ג. מתוך התחומים שפירטת בסעיף ב', כתבי עם אילו מהתחומים קל לך להתמודד ואילו מהם מאתגרים יותר:

תחומים מאתגרים בעבודתי:

תחומים שבהם קל לי להתמודד בעבודתי:





תארי דרכי פעולה מתאימות שבאמצעותן ניתן לסייע ולהקל על האתגר שעיימו את מתמודדת בעבודתך:

האתגר	דרך הפעולה





שער ההורים



שער ההורים

רקע תיאורטי

שיתוף הורים, התערבות הורים, מעורבות הורים, שיתוף פעולה עם הורים – אלו מעט מהמושגים אשר מייצגים את השינויים שחלו בתפיסה של מורים ובמערכת כולה באשר לקשרים עם הורי התלמידים. במשך שנים רבות פעלו ההורים ובית-הספר כשתי מערכות נפרדות עם קשר רופף ומגע מצומצם ביניהן. בשנים האחרונות גם המערכת החינוכית וגם ההורים מודעים לצורך ולחשיבות שבקשרים איכותיים ומשמעותיים בין בית-הספר לבין ההורים לשיפור איכות החינוך. הקשרים הללו כוללים שיתופי פעולה והיזון חוזר בין הצדדים. מערכת היחסים היא בין שלושה – מורים, הורים ותלמידים. שיתוף פעולה הרמוני עם הורים בבית-הספר יכול לשרת באופן חיובי את כל שותפי התפקיד:

הורים: הורים שמעורבים במערכת החינוך חשים כי הם עוזרים לתלמידיהם. שיתוף זה עשוי לתת בידי ההורים כלים להתמודדות עם תהליך החינוך. שיתוף הפעולה מאפשר להורים הזדמנות להרחיב את יחסי הגומלין בינם לבין תלמידיהם, להיות שותפים בחוויותיהם ולאפשר להם צוהר נוסף לחיי תלמידיהם בתחומים הלימודי, החברתי והרגשי (כצנלסון, 1999).

מורים: מעורבות הורים יכולה להעניק למורים סיוע מעשי ותמיכה רגשית ונפשית שתפחית את שחיקתם המקצועית. למעורבות הורים יש פוטנציאל לתרום להעלאת המורל של המורים, לשיפור אקלים הכיתה ולהתגייסות המורים לקידום התהליך החינוכי. כמו כן, יש למעורבות פוטנציאל למנוע אי-הבנות, קרע ופיצול והיא מסייעת להובלת העצמה ערכית-חינוכית (פרידמן ופישר, 2003; פיישר ופרידמן, 2009).

תלמידים: למעורבות הורים ניכרת השפעה על הישגי התלמידים ועל התנהגותם. השפעה זו באה לידי ביטוי גם במשתנים אישיותיים של התלמיד כמו שיפור הדימוי העצמי, הפחתת בעיות משמעת והיעדרויות מבית-הספר ועלייה במוטיבציה (נוי, 1991). קשר חיובי בולט בין מעורבות הורים לבין הישגי תלמידיהם נמצא במיוחד כאשר התלמידים חשים שקיימת הלימה בין ערכי הבית לבין ערכי בית-הספר (פיישר ופרידמן, 2009).

עמית (2005) טוען, שכדי שיתאפשרו יחסים של שיתוף בין ההורים לבין בית-הספר יש להתייחס לשותפות מכמה היבטים:

הערכה וכבוד הדדיים: בין השותפים חייבים לשרור יחסי הערכה וכבוד הדדיים. על צוות בית-הספר להבין, שההורים מסוגלים לתרום תרומה משמעותית לשותפות, ולא להפגין כלפיהם יחס פטרוני ומזלזל. גם ההורים צריכים להתייחס אל בית-הספר בכבוד ומתוך אמון. הורים שאינם מעריכים את צוות המורים ושנכנסים לשותפות רק כדי לשנות את בית-הספר מניחים מכוול על דרך השיתוף.



חלוקת תפקידים: אף כי שותפות בנויה על שוויון בסיסי בין השותפים, הרי כדי לבסס שותפות לא חייב להתקיים שוויון מלא בכל ממדי הפעילות. ההורים אינם אמורים להחליף את המורים בעבודתם, ומאחר שהשיתוף מתרחש בתחום בית-הספר וצוות המורים הוא הנושא באחריות המקצועית, ברור שקיימות מטלות בלעדיות למורים אשר אינן חלות על ההורים. ההורים מצידם תורמים את יכולותיהם המיוחדות להשגת המטרה המשותפת – קידום של התלמידים.

שמירת אוטונומיה: כדי שהמורים יוכלו לבצע את תפקידם, עליהם להיות המחליטים הבלעדיים בעניינים השנויים במחלוקת ומשוחררים מהלחץ של התערבות ההורים. הורים יכולים ליעץ, לבקש ולבקר, אך עליהם לכבד את שיקול הדעת של המורה ואת החלטותיו המקצועיות, גם כאשר הם אינם מסכימים איתו. על צוות בית-הספר מצידו לאפשר למשפחה למלא את תפקידה הייחודיים.

התחשבות: על-פי תפיסת השותפות, 'טובים השניים מן האחד'. אך כאשר השותפים אינם מצליחים לוותר על שיקולי אגו ומתקשים להתחשב זה בזה, מתרבים החיכוכים והסכסוכים ביניהם.

כאמור, מקומם של הורים במערכת החינוך הולך ומשתנה בעקביות. השינוי הוא מן העמדה שעל-פיה הודרו ההורים ל'בעיה' ונתפסו כגורם מטריד ומפריע, אל עבר השקפה שעל-פיה ההורים הם חלק מן הפתרון ויש בהחלט צורך לשותף אותם בתהליכי קבלת החלטות לשם ריפוי מערכת החינוך מתחלואיה (אריאן, בלאנדר ו-וקסמן, 2002).

שיתוף הפעולה עם ההורים המשלבים והמשתלבים עם המערכת החינוכית הוא משמעותי לשיפור השילוב החברתי הן עבור התלמיד המשולב והן עבור הכיתה המשלבת. השילוב החברתי מתחיל בגבולות בית-הספר, והשאיפה היא שהוא ימשך גם למסגרת הביתית. הקשרים עם ההורים הם חלק מהמטרות בשילוב החברתי, וחשוב לראות בהם שותפים משמעותיים להצלחת התהליך. על השלבים בבניית הקשר להיבנות תוך מתן אמון וכבוד. קשר נבנה בתהליך מתמשך ואת המידע על חשיבותו יש להעביר לצוותים שמסייעים בתהליך השילוב.

רציונל

הורים הם עמוד התווך המרכזי בתהליכי ההתפתחות של תלמידם. יחד עם זאת, אנשי החינוך המלווים אותו לאורך שנות תלמידותו והתבגרותו במסגרות החינוכיות שבהן הוא גדל ומתחנך הם שותפים מרכזיים לתהליך. דיאלוג משמעותי המבוסס על יחסי כבוד ושותפות בין ההורים לצוותים החינוכיים מאפשר לממש תהליך חינוכי איכותי עבור התלמיד, ולגייס את הכוחות והאיכויות של כל אחד מהשותפים המרכזיים במעגלי התמיכה המלווים את התלמיד בתהליך התפתחותו.

חשיבותו של קשר משמעותי בין ההורים לבין בית-הספר מתעצם כאשר מדובר בשילובו של תלמיד עם מוגבלות שכלית בכיתה רגילה. מציאות זו מציבה בפני ההורים וגם בפני הצוות אתגרים לא מעטים. מחד גיסא, ההורה חווה התמודדות עם אתגרים של תלמידו ומצפה לסיוע של המערכת בהתאם להשקפת עולמו. מאידך גיסא, הצוות החינוכי עסוק בחשיבה על





דרכי קידומו של התלמיד המשולב ומצפה מההורים לשיתוף פעולה המקדם את מטרותיהם על-פי תפיסותיהם החינוכיות. בנוסף, שילוב תלמיד עם מוגבלות שכלית מעורר פעמים רבות הן בקרב ההורה והן בקרב הצוות החינוכי תחושות רגשיות מועצמות. ההורה לפעמים חרד וחושש באשר לאתגרים העומדים בפני תלמידו המשולב, ולעיתים עולה הצורך להתערב באופן אינטנסיבי מתוך תחושת גוננות כלפי תלמידו. הצוות החינוכי מתמודד לעיתים עם קשיים מורכבים בתדירות גבוהה במלאכת החינוך של התלמיד המשולב וזקוק למרחב פנימי לארגון התהליכים ולעיבודם בתוך הצוות. לפעמים הם מרגישים צורך בהכלה לנוכח ההתמודדויות היום-יומיות הללו בטרם יכילו את הצרכים הייחודיים של ההורים של התלמיד המשולב. פערים בין הצוותים החינוכיים להורים מתגלעים לעיתים על בסיס הגדרת גזרת הגבולות והמעורבות של ההורים.

לעיתים קרובות הקשר העיקרי נעשה דרך הסייעת, מתוך זיהוי הצורך של ההורים במידע על תפקודו של התלמיד לאורך היום ובמעקב אחריו. קשר זה נחוץ, אך חשוב שיהיה מאוגד בתוך תפיסות גבולות התפקיד של הסייעת, בניהולה ובאחריותה של המחנכת, האמונה על התוכנית הכוללת של התלמיד. הקשר בין הצוותים החינוכיים להורים הוא אחד מאבני היסוד שיש להניח בתהליך שילוב. יש בכוחו של קשר זה להיות משמעותי להצלחת השילוב ולמנף אותו באופן מיטבי, אך לכך יש צורך בארגון הקשר, בהגדרת הגבולות, בפתיחות ובשותפות לנוכח הגדרת הסמכות וקבלת ההחלטות.

תהליך ארגוני זה ויצירת הגשרים המתאימים בין הצוות החינוכי להורים מופקד לרוב על יועצת בית-הספר ועל מומחית התחום. ביכולתן לזהות את הצרכים השונים של כל אחד מהצדדים, לאתר את מוקדי הכוח הייחודיים ואת מי ניתן לגייס למטרות עבודה משותפות. כמו כן, הגדרת הסמכויות והגבולות מסייעת לכולם לעבוד בתוך מסגרת רחבה של שותפות ולכידות, וכך לתעל את השיח לערוצים חיוביים. הצוות הטיפולי, הכולל את מומחי התחום, היועצת ולעיתים את הפסיכולוג, יכול להעניק מרחב מתאים לכל אחד מהצדדים תוך הקשבה לצורכיהם, ולתת מענה מתאים ליצירת דיאלוג מגשר. בניית קשר איכותי בין ההורים לצוות החינוכי תאפשר, כאמור, להניב רצף חינוכי איכותי עבור התלמיד.

מטרות

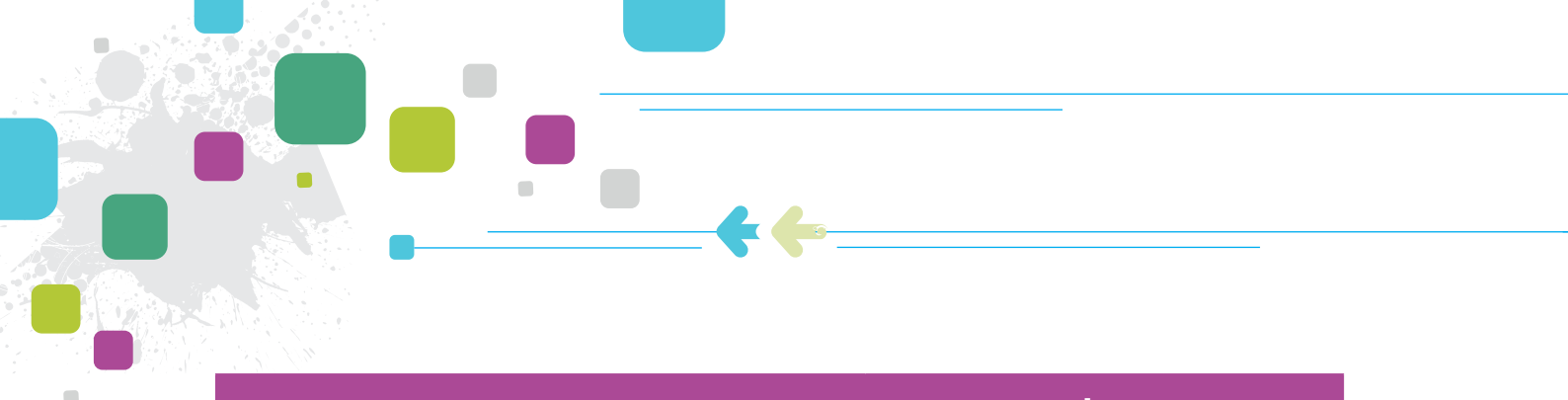
- הכשרת הצוות לתהליך מקצועי חינוכי שבו יתפתחו שיח ושיתוף פעולה עם ההורים.
- יצירת אמון הדדי בין המערכת החינוכית להורים.
- פיתוח מודעות בקרב הורים לחשיבות השילוב החברתי גם לתלמידים המשלבים וגם לתלמיד המשולב.



צרכים מזוהים ודרכי פעולה מתאימות – שער הורים של התלמיד המשולב

הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
הצוות החינוכי / טיפולי יזהה את הצרכים הרגשיים של ההורים וייתן להם מענה מתאים במידת האפשר.	גילוי אמפתיה מצד הצוות המקצועי בהתייחס למצבם הרגשי של ההורים. תמיכה רגשית להורה במסגרת הכוחות המערכתיים, ובמידת הצורך הכוונה לגורמים בקהילה.	תיאום ציפיות בין הצוות החינוכי להורים. במהלך מפגשי ההדרכה של מומחי תחום / יועצת חשוב להקצות זמן כדי לבחון את צורכיהם של ההורים. המלצה, במידת הצורך, לקבוצות תמיכה בקהילה.
תמיכה בהורים והכוונה של הצוות החינוכי בנושא 'מעברים'.	יצירת רצף בין המסגרות ובין צוותים מתחלפים.	עריכת מפגש עם ההורים במטרה להקשיב לתחושות ולצרכים שמתעוררים לאור השינויים הנוצרים 'במעברים'. חשוב להגדיר להורים את התחומים שבהם ניתן ליצור רצף בתוכנית האישית של התלמיד למרות המעברים ובאילו יחולו שינויים.





הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
הגדרת הקשר והתדירות של המפגשים המשותפים, וכן הגדרת תחומי האחריות בתהליכי העבודה עם בנם/ בתם.	הבניית דפוסי עבודה הכוללים שיתוף פעולה בין התלמיד, הוריו והמסגרת החינוכית. ארגון מפגשים בין-מקצועיים לאורך השנה בין הצוות להורים. הגדרת אנשי המקצוע, תפקידם והתחומים שהם אמונים עליהם.	יצירת דיאלוג ואמון באווירה פתוחה ובתיאום ציפיות כבר מהשלבים הראשונים. תיאום מפגש היכרות בתחילת השנה והגדרת תדירות המפגשים במשך השנה. הגדרת תפקידי הצוות ותחומי אחריותם. איתור התחומים שבהם מעורבות ההורים ומעורבות התלמיד משמעותית. בנייה והצגת התוכנית האישית – התח"י של התלמיד הכוללת גם את התחום החברתי. תיאום ציפיות ובחינת מידת היכולת והנכונות של ההורים לתמוך במטרות החברתיות (ובמגוון תחומים אחרים) מעבר לשעות הפעילות בבית-הספר. מפגשי הדרכה שוטפים במהלך השנה שבהם ידונו הצוות וההורים ביישום התוכנית האישית ובהתקדמותו של התלמיד ויקבלו משוב והדרכה להמשך תהליכי עבודה. בתום השנה שיח פתוח עם ההורים על איכות התהליכים ועל תובנות חשובות להמשך תהליך השילוב.





הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
זיהוי רגעי משבר ביחסים שבין הצוות החינוכי להורים, ועיבוד התהליך לכדי מינוף המשבר להמשך תהליכי עבודה משותפים.	פיתוח היכולת המקצועית של הצוות החינוכי לעבודה עם הורים ומתן מענה מתאים ברגעי משבר.	מענה לצרכים של הצוות: פיתוח מיומנות עבודה עם הורים במהלך הדרכה שוטפת של מומחית תחום ו/או יועצת בית-הספר בהתייחס לתחומים הבאים: -גילוי אמפתיה כלפי ההורים. - שקיפות כלפי ההורים. - העצמת ההורים והדגשת חשיבות נוכחותם בתהליך. העברת מידע להורים בפורומים שונים (בין-מקצועי / כיתתי / בית-ספרי). מענה לצרכים של ההורים: במידת הצורך מפגש ניכרד להורים בנוכחות מומחית התחום או גורם טיפולי / צוות ניהול בתוך המערכת: מנהל/ת, יועצת, פסיכולוג/ית, מחנכת כדי לאתר את מקור התחושות הגורמות למשבר ביחסי העבודה. בהמשך, המגמה לתת מענה מתאים לתחושות שהתעוררו, ולהבנות יחסי אמון וכבוד הדדיים המושתתים על העקרונות המוצגים לעיל.
תיאום ציפיות ביחס לתפיסות / לעמדות הקשורות לשילוב ולתלמיד.	שיח פתוח המאפשר דיון בפערים בין התפיסות. גישור וצמצום פערים. זיהוי מטרות ותפיסות משותפות בין הצוות החינוכי להורה.	צוות חינוכי: מיקוד במהלך השיחה על תפיסות ועל מטרות משותפות. הסכמה, כי יכולה לשרור אי-הסכמה בתחומים מסוימים וחשיבה משותפת כיצד מתמודדים עם הפערים. ניסיון להבין את המקור לפערים בתפיסות בין הצוות החינוכי להורים ולתת לו מענה. הורים: ליווי ההורים ושיח פתוח עימם. שיתוף ההורים בתח"י על כל שלביו ישקף מטרות משותפות מוסכמות והדרגתיות.



צרכים מזוהים ודרכי פעולה מתאימות - שער הורי הכיתה המשלבת

הצרכים המזוהים	פעולות מרכזיות	דרכי עבודה מתאימות
גיוס תחושת תמיכה והכלה של הורי התלמידים של הכיתה המשלבת כלפי התלמיד המשולב.	העצמת יתרונות השילוב כערך. גיוס ההורים המשלבים לתהליך.	כינוס כיתתי / בית-ספרי להצגת מדיניות השילוב בבית-הספר כפועל יוצא של החוק ושל מדיניות משרד החינוך. קבלת הסכמת הורי התלמיד המשולב לעריכת מסע הסברה להורי הכיתה במפגש / אסיפת ההורים הכללית שמתקיימת בתחילת השנה. במידת האפשר, גיוסם למערך ההסברה. הצגת הערך של בית-ספר וכיתה משלבים עבור כלל התלמידים. גיוס כלל ההורים לשותפות ולתמיכה בשילוב חברתי גם בפעילויות לא פורמליות אחר הצהריים (הזמנה לימי הולדת / עידוד חיי חברה בשעות הפנאי / תמיכה בקהילה ובתנועות נוער ועוד).



מערכי פעולה - שער ההורים להורי התלמיד/ה המשולב/ת

נושא הפעילות

בניית מטרות חברתיות כחלק מהתח"י של התלמיד משמעותית לקידומו. שיתוף ההורים בבניית המטרות ובמידת האפשר במימושן תאפשר להיטיב עם התהליך.

הורים רבים לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מאמינים, שהשילוב החברתי של תלמידיהם הוא גורם משמעותי בשילוב. מאחר שהתחום הקוגניטיבי של המשולבים לקוי ונוצרים לרוב פערים אקדמיים גדולים, הם מצפים מהצוות החינוכי ואף מתלמידים להישגים בשילוב החברתי. יחד עם זאת, המוגבלות הקוגניטיבית משפיע פעמים רבות על התפקוד החברתי: קושי בהבנה של מצבים חברתיים, יכולות שפתיות ותקשורתיות מוגבלות, כישורים חברתיים שאינם מתאימים לגיל הכרונולוגי ועוד.

השילוב היחידי של תלמיד עם מוגבלות שכלית התפתחותית הוא אתגר גדול. חשוב שהוריו יהיו שותפים לתכנון ולביצוע התוכנית האישית שלו.

מטרות הפעילות

1. ההורה יציב מטרה לשילוב חברתי של התלמיד/ה.
2. ההורה יבין את חשיבות ההבניה ההדרגתית של המטרות בתח"י גם בתחום החברתי.
3. ההורה יכיר בחשיבות שיתוף הפעולה שלו ומעורבותו לשיפור בתהליכי העבודה בתחום החברתי של בנו / ביתו.

אוכלוסיית היעד

הורים לתלמידים עם מוגבלות שכלית המשולבים במסגרת חינוך רגילה והצוות חינוכי: מנהלת / סגנית, יועצת בית-הספר, פסיכולוגית בית-הספר, מומחית תחום, מחנכת וסייעת.

עזרים נלווים

סרטון ולוח



מהלך הפעלה

א. כפתיחה לפעילות יוצג סרטון : <https://www.youtube.com/watch?v=3YH3002Lcu0>

הסרט מציג זוג חיילים עם מוגבלות שכלית התפתחותית שהתנדבו לצה"ל. הסרטון מדגיש את התרומה שלהם לחברה ואת ההשלכות של הגיוס על ההתפתחות האישית שלהם.

- ◁ הזמנת המשתתפים לשתף ברגשות
- ◁ מה אתם מרגישים בעקבות הסרט?
- ◁ כיצד אתם חושבים שלמסגרת החינוכית הייתה השפעה על פיתוח כישוריו של ה**בוגר** לקראת שילוב בתוכנית 'רואים רחוק'?
- ◁ מהם השינויים שלדעתכם החברה צריכה לעבור כדי לאפשר לשילובים מסוג כזה להתקיים?
- ◁ כיצד לדעתכם יכולה המסגרת החינוכית לסייע ביצירת מערך חברתי עתידי מסוג כזה?
- ◁ חשוב למקד את הסוגיות המוצגות ולהעלות על הכתב (על לוח, ברקוד, בתיעוד) את עיקרי הדברים שעולים מכל תחום.
- א. עבודה אישית / זוגית. ההורים מקבלים דפי עבודה (נספח) ומונחים לפעילות הבאה:
- ◁ ההורה ירשום שתי נקודות חוזק של תלמידו בתחום החברתי. במידה שהגיע זוג הורים, יש חשיבות לעבודה משותפת ולשיח ביניהם ולהגדרות משותפות עד כמה שניתן.
- ◁ ההורה יגדיר מטרה חברתית הקשורה לתהליכי העבודה במסגרת החינוכית שבה משולב התלמיד. חשוב שהמטרה תהיה ממוקדת ובת הצלחה לאורך השנה. הגדרת המטרה כוללת:
- ◁ תוכן המטרה.
- ◁ במידה שמתגלה צורך לחלק את המטרה לשלבים התפתחותיים, יש לעשות זאת ולציין טווחי זמן משוערים להשגת כל יעד בשלבי התהליך.
- ◁ שותפים להשגת המטרה.
- ◁ תיאור תחומי חוזק שלהם ושל תלמידם אשר יסייעו בהשגת המטרה.
- ◁ הגדרת סמל, דימוי, סיסמה, שילוב אותם בדרך להשגת המטרה.



< את החומרים הכתובים יעבירו ההורים ליועצת בית-הספר או למחנכת של בנם / בתם.

ב. במרכז במעגל יפוזרו קלפים טיפוליים חשובים. כל הורה יבחר תמונה אחת שמייצגת באופן ממוקד ביותר את התחושות שמלוות אותו לאור המפגש.

< מה אני לוקח/ת לעצמי / דבר חדש שלמדתי!

סיכום הפעילות

מנחה/ת המפגש מסכם/מת את ההיבטים המרכזיים שעלו במהלך הדיון. מדגיש/ה את חשיבות העבודה המשותפת הקבוצתית עם הורים נוספים שתלמידיהם משולבים בבית-הספר. השיח הפתוח והמשתף מסייע להורים רבים לשמוע את רחשי ליבם של הורים אחרים בסוגיה משותפת הקשורה לשילוב חברתי, וכן מאפשר לצוות החינוכי להיות חשוף לקולם של ההורים ולחשוב כיצד להתחשב במידע על התחושות ועל המחשבות הללו בתהליכי העבודה במהלך שנת הלימודים.

הקשבה לקולם של ההורים ביחס למטרות העבודה שהצוות החינוכי מגדיר משמעותית מאוד. שיתוף פעולה בין ההורים לצוות החינוכי וחבירה להגדרה משותפת במגוון תחומי ההתפתחות ובאופן ממוקד בתחום החברתי, יסייעו באופן משמעותי להשגת המטרות.

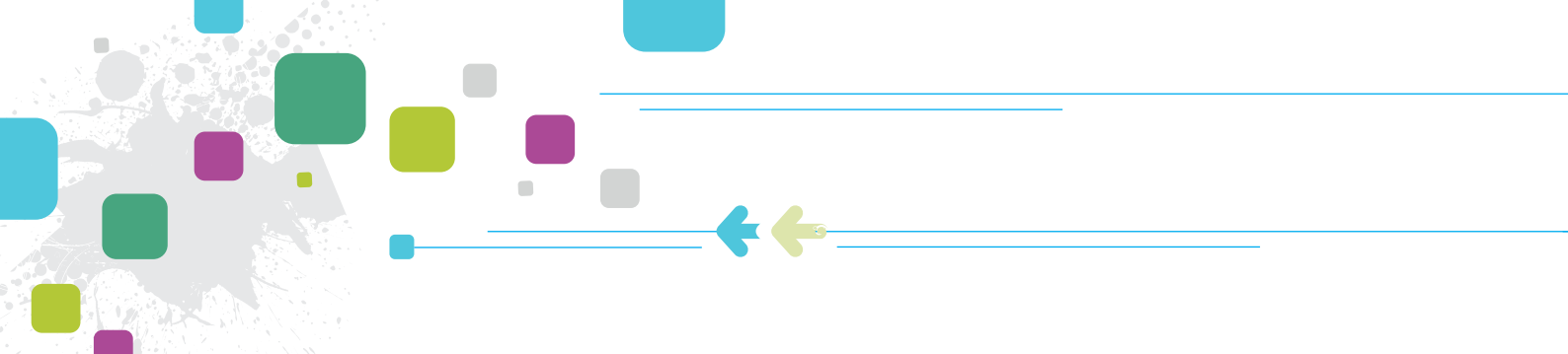
מהלכה למעשה

הצוות החינוכי יאסוף את החומרים ויעיין בהם.

במפגשי ההדרכה של הצוות החינוכי עם ההורים רצוי להתייחס לתחומים שההורים סימנו כמטרת עבודה בתחום החברתי, ולחשוב יחדיו על מידת שילובם כחלק מתוכנית העבודה של התלמיד.

במפגש יש להעלות את מידת שיתוף הפעולה שציינו ההורים בדבר רצונם ויכולתם לקחת חלק ביישום המטרה.





מערכי פעולה - שער ההורים להורים שבכיתת בנם/בתם משולב/ת תלמיד/ה עם מוגבלות שכלית התפתחותית

נושא הפעילות

שילוב חברתי איכותי ומשמעותי עבור התלמיד המשולב ועבור תלמידי הכיתה המשלבת יישא פרי ויביא לאיכויות גבוהות יותר כאשר הורי התלמידים המשלבים יחברו לתמיכה ולעשייה בתחום. פעמים, הורי התלמידים מעט נבוכים וחסרי ידע וזקוקים לליווי, לתמיכה ולהדרכה מהצוות החינוכי. לעיתים ישנם בקבוצה הורים בשלים לתהליך שביכולתם לתרום ולסייע ללכידות ולתמיכה החברתית בקרב התלמידים בתהליך השילוב. חשוב, שהצוות החינוכי יכיר את התחושות שמתעוררות בקרב הורי התלמידים של הכיתה המשלבת, ידריך וינתב במידת הצורך, ויתעל ויחזק לעשייה במידת האפשר. ככל שההורים יהיו מגויסים לתהליך, יבינו את חשיבותו, כן ייתרמו בנם / בתם, הקהילה והחברה כולה, וישפיעו מכוחם על שיפור התהליך. הם יתגייסו ויחברו לעשייה משותפת עם הצוות החינוכי. גיוסם יסייע לתלמידיהם להיות חלק ממעגל תמיכה חברתי משמעותי עבור התלמיד המשולב וליהנות מהערך המוסף המתלווה לתהליך.

מטרות הפעילות

1. עידוד ההורים לקחת חלק פעיל באקלים החינוכי של הכיתה ולסייע ביישום התפיסה של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים.
2. הבהרת הערך המוביל - הכללה יוצרת חברת מופת, ערבות הדדית, השפעת היחיד על הכלל - שיח על השלכות השילוב ותורמתו לפרט, לבנם/בתם.
3. המחשת הקשיים ודרכי ההתמודדות בקרב כלל התלמידים (המשולב והמשלבים) בתהליך השילוב. במסגרות שילוב באמצעות סרטון.

אוכלוסיית היעד

הורי הכיתה המשלבת, המחנכת והסייעת, מנהלת / סגנית, יועצת בית-הספר, פסיכולוג/ית בית-הספר, מומחית תחום. הערך המוביל הוא - הכללה יוצרת חברת מופת, ערבות הדדית, השפעת היחיד על הכלל.



עזרים נלווים:

1. סרטון: 'מי שומע את מה שבלב'

<http://www.itu.cet.ac.il/%D7%9E%D7%99-%D7%A9%D7%95%D7%9E%D7%A2-%D7%90%D7%AA-%D7%9E%D7%94-%D7%A9%D7%91%D7%9C%D7%91/>

2. כלי כתיבה ודפים

3. לוח + עט מחיק

מהלך הפעילות

א. יוצג הסרטון 'מי שומע את מה שבלב' (ראו קישור לעיל)

דורון צריך להכין עבודה במדעים. המורה אמרה שאפשר להכין את העבודה בזוגות, דורון מציע לדנה, תלמידה עם מוגבלות שמיעה, להכין יחד את העבודה.

דנה מתקשרת עם דורון בשפת הסימנים ובפתקים. דורון מצליח להתגבר על מכשולים בתקשורת עם דנה, אבל מתקשה להתמודד עם חבריו הלוועגים לו על הקשר איתה ועם תלמידים אחרים בעלי מוגבלות שמיעה. שיא העלילה מתרחש במסיבות הסיום של השכבה, לפני המסיבה דורון הציע לדנה להיות לו לבת זוג, אבל חוזר בו בגלל לחץ חברתי.

ב. חיבור רגשי אישי של המשתתפים תוך התייחסות לסרטון שראו. ניתן לעודד התייחסות לנושאים הבאים:

- < כיצד לדעתכם מרגישים גיבורי הסרט?
- < מדוע לדעתכם תלמידי הכיתה פעלו כפי שפעלו?
- < האם לדעתכם יכול להיות קשר חברי / אינטימיות (לא בהכרח זוגי) בין תלמיד עם צרכים מיוחדים לבין תלמיד עם התפתחות תקינה?
- < אילו תחושות מעלה בך הסרטון?
- ג. חלוקת לקבוצות בנות 3-4 הורים בקבוצה. כל קבוצה תעסוק בשאלות המרכזיות הבאות, ותעלה על הכתב את עיקרי הדברים שעלו בדיון לקראת הצגת הדברים במליאה.
- < האם להורי התלמידים יש מקום בתהליך החינוכי-חברתי של תלמידים? הסבירו כיצד?
- < הציעו רעיונות הנוגעים לדרך שבה יכולים ההורים לתמוך בשיח חברתי פתוח, מכיל ומקבל בקרב כל תלמידי הכיתה? התמקדו בשיח המעודד שילוב חברתי בין ההורים לחבריהם.





◁ העלו רעיונות הנוגעים לדרך שבה יכולים הורים לעודד ולסייע במפגשים לא פורמליים אחר הצהריים.

◁ מהי התרומה ההדדית שמעניק קשר מסוג כזה לתלמידים?

ד. חזרה למליאה – והצגת התוצרים של כל קבוצה בפני המליאה.

סיכום הפעילות

מנחה/ת הדיון מסכם/מת את העקרונות המרכזיים שהוצגו בשיח עם ההורים.

ייערך סבב ממוקד שבו כל אחד ישתף בתובנה או בחוויה שיסיים את המפגש.

במידה שעלו רעיונות ישימים להמשך התהליך בשילוב הורי הכיתה עם המסגרת החינוכית, או באופן עצמאי אחר הצהריים וזקוקים לתמיכת המערכת, יש להתייחס לכך.

מהלכה למעשה

1. מומלץ להפיץ סיכום בין כלל הורי הכיתה ובו פירוט העקרונות והנושאים המרכזיים שעלו בדיון.
2. במידה שהעלו ההורים רעיונות ביצועיים לתמיכה בתהליכים החברתיים בכיתת תלמידם, מומלץ לבחון מי הנציגים שימשיכו לפתח את התוכנית: מחנכת, יועצת ועד ההורים או הורים שיכולים ורוצים לתרום לעניין. אם הובעה יוזמה של הורים להיות שותפים פעילים ולסייע לפעילות חברתית העוסקת בתחום השילוב החברתי, מומלץ לערוך מפגש ממוקד עם קבוצת הורים מצומצמת (ועד הכיתה או ההורים המתנדבים) לבניית תוכנית עבודה בתחום.
3. במידה שהעלו ההורים רעיונות כמו מפגשי אחר הצהריים שאליהם יעודדו ההורים את תלמידם להזמין תלמידים משולבים לביתם, אפשר לבדוק אם יש צורך בתמיכה או בעזרה של הצוות החינוכי ליישום הדבר.



נספחים

נספח 5

פעילות הורים לתלמיד המשולב

שם ההורה: _____

שם התלמיד: _____

כיתה: _____

1. רשום/רשמי שתי נקודות חוזק בתחום החברתי של בן / ביתך:

א. _____

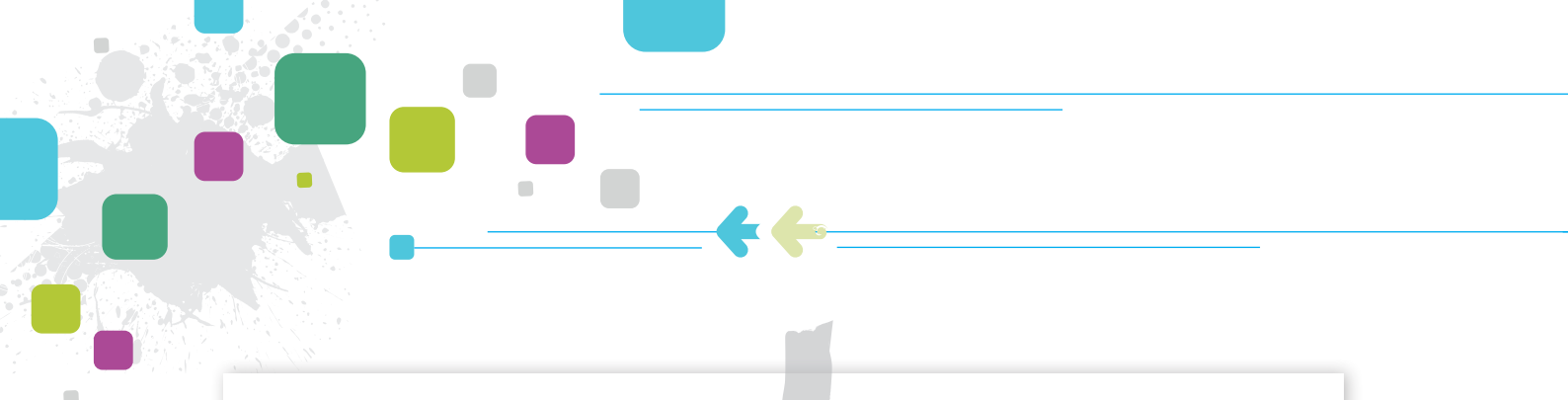
ב. _____

הגדר/הגדירי מטרה חברתית אחת שניתן להשיגה בעבודה משותפת עם המסגרת החינוכית.

חשוב, שהמטרה תהיה ממוקדת ובת הצלחה לאורך השנה. בהגדרת המטרה יש לכלול את ההיבטים הבאים:

הגדרת המטרה:

במידה שיש צורך לחלק את המטרה לשלבים התפתחותיים, יש לעשות זאת ולציין טווחי זמן משוערים להשגת כל יעד בשלבי התהליך.



שלב א'
שלב ב'
שלב ג'
שותפים להשגת המטרה:
- תיאור תחום חוזק של בן / בתן שיסייע להשגת המטרה:
- תיאור תחום חוזק שלכם כהורים שיסייע להשגת המטרה:
- הגדרת סמל, דימוי, סיסמה, שילוב אתכם בדרך להשגת המטרה:
ב. ציינו באיזה אופן תהליך העבודה עם בנכם / בתכם בתחום החברתי, בהתאם למטרה שהצבתם, יכול לתרום לתלמידים המשלבים בפיתוח הערכים והתפיסה של חברה משלבת ומכילה.





מקורות

למבוא

אגף א' לחינוך יסודי, חינוך לחיים בחברה, תוכנית מפתח הל"ב, 2014.
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Hevra/0dotHevra.htm>

חוזר מנכ"ל תשע"ד/5(א), כ"ט בטבת התשע"ד, 01 בינואר 2014.
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-2/HoraotKeva/K-2014-5-1-1-2-42.htm>

שפי"נט, אתר השירות הפסיכולוגי ייעוצי, כישורי חיים ולמידה לבתי-הספר היסודיים, 2014.
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/KishureiHaimLeYesody.htm>

לפרק הרקע

אבישר, ג' (2008). תכנון לימודים במציאות של שילוב – התבוננות שנייה בעיסוק הקוריקולרי של המורים. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 23(2), 5-22.

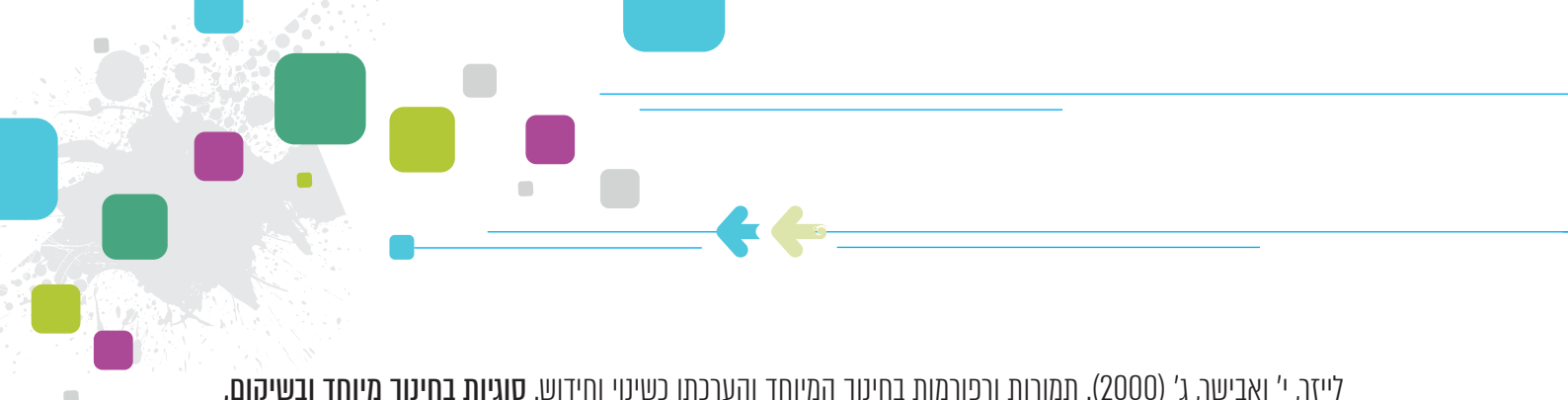
אבישר, ג'. (2015). מדיניות, סוגיות ואתגרים בשילוב תלמידים עם מוגבלויות בחינוך הכללי. בתוך: מ' חובב, א' דובדבני וק' פלדמן (עורכים). **מהדרה להכלה – החיים בקהילה של אנשים עם מוגבלויות בישראל**. ירושלים: כרמל, עמ' 53-70.

אבישר, ג' וליכט, פ' (2007). השינויים בעיסוק הקוריקולרי של מורים כתוצאה מהחלת תכנית השילוב: השלכות להכשרת מורים. **דפים**, 44, 65-89.

בן-יהודה, ש' ולסטר, א' (2007). פרופיל פסיכו-חינוכי של מורות המצליחות בשילוב חברתי של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתותיהן. **דפים**, 44, 120-180.

תלמידים בישראל: שנתון 2016. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום התלמיד.





לייזר, י' ואבישר, ג' (2000). תמורות ורפורמות בחינוך המיוחד והערכתן כשינוי וחידוש. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 15(2) (חלק ב'), 5-16.

רוטן, ח' (2007). שילוב – סוגיות ומחלוקות. בתוך: ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים). **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך**. חיפה: אחוה, עמ' 27-55.

רותם, י' ורייטר, ש' (2011). "חינוך מיוחד צריך להינתן כזכות": ריאיון עם שופטת בית המשפט העליון בדימוס, דליה דורנר, בעקבות דוח הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל. בתוך: ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים). **שילובים: מערכות חינוך וחברה**. חיפה: אחוה. עמ' 25-32.

רייטר, ש' (2002). מה בין "כישורי חיים" לבין "הכושר לחיות"? **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 17(2), 17-36.

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

רייטר, ש' (2017). מבוא בתוך: ש' רייטר, ע' קופפרברג וי' גילת (עורכים). **סוגיות עכשוויות בשילוב של תלמידים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל**. תל אביב: מכון מופת, עמ' 7-20.

שאלוק, ר' (1988). על מושג איכות חיים בתכניות קהילתיות לבעלי פיגור שכלי. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 15. 5-39.

שמשי, ז' (2012). **ספר ההכלה: בירור תפיסות עולם ויישומן בתהליך ההכלה**. ירושלים: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי.

Ainscow, M. & Miles, S. (2008) Making Education-for-All inclusive: What next? Prospects, 38. 15-34.

Bauer, L., Kaprova, Z., Michaelidou, M. & Pluhar, C. (2009). Key principles for promoting quality in inclusive education. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs education.

DiGennaro Reed, F.D., McIntyre, L.L., Dusek, J. & Quinto, N. (2011). Preliminary assessment of friendships, problem behavior and social adjustment in children with disabilities in an inclusive setting. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 23. 477-489.

Florian, L. (2010). Special Education in an era of inclusion: The end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education*, 34(2). 22-29.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. 4th Edition. New York: Teachers College Press.





Kerzner-Lipsky, D. & Gartner, A. (1996). Inclusion: School restructuring and the remaking of American society. Harvard Educational Review, 66(4). 762-793.

Pijl, J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. Scandinavian Journal of Educational Research. 52(4). 387-405.

Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issue. Cambridge Journal of Education, 26(1). 5-18.

Stephens, T.M., Blackhurst, A.E. & Magliocca, L.A. (1988). Teaching Mainstreamed Students. Oxford, NY: Pergamon Press.

UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring access to Education for All. Paris: Unesco.

לשער המורה

היימן, ט' (2004). הכיתה המשלבת: עמדות מורים כלפי תלמידים עם וללא לקות למידה. **דפים**.

חן, מ' (2010). תחושות מסוגלות עצמית ואמפתיה אצל מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **מעוף ומעשה**.

טלמור, ר' (2007). עמדות מורים באשר לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות לימוד רגילות. בתוך: ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכת חינוך**. חיפה: אחווה. עמ' 157-195.

לשער התלמיד

ויטני, ט' ורייטר, ש' (2006). שילוב תלמידים עם אוטיזם: השפעת תכנית התערבות על רמת השחיקה, עמדות ואיכות התקשורת איתם בקרב התלמידים עם התפתחות תקינה בכיתה. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 21(1), 55-68.

מילשטיין, א' וריבקין, ד' (2013). שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים: קידום השילוב ויצירת תרבות בית-ספרית משלבת. ירושלים: מכון ברוקדייל, ג'וינט-אשלים. http://brookdaleheb.jdc.org.il/_Uploads/PublicationsFiles/Jan-2013-Shiluv-HEB-REP.pdf

שמש, ז' (2012). **ספר ההכלה: בירור תפיסות עולם ויישומן בתהליך ההכלה**. ירושלים: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי.



Archer, T., Bird, G., Buckley, S., & Sacks, B. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. [Down Syndrome Research and Practice](#), 9(3), 54-67.

Byrnes, L.J. & Richards, F.W. (2011). Listening to the voices of students with disabilities: Can such voices inform practice? *Australian Journal of Special Education*. 35(1). 25-34.

Prunty, A., Dupont, M. & McDaid, R. (2012). Voices of students with special educational needs (SEN): Views on schooling. *Support for Learning*, 27(1). 29-36.

לשער הסייעת

דוח הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל (ועדת דורנר) (2009). ירושלים: משרד החינוך. וורגן, י' (2009). **סייעות לתלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך**. מסמך עדכון. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

מילשטיין, א' וריבקין, ד' (2013). **שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים: קידום השילוב ויצירת תרבות בית-ספרית משלבת**. ירושלים: מכון ברוקדייל – ג'וינט.

נאון, ד', מילשטיין, א' ומרום, מ' (2011). **שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר יסודיים: מעקב אחר יישום "פרק השילוב" בחוק חינוך מיוחד**. ירושלים: מכון ברוקדייל – ג'וינט.

לשער ההורים

אריאן, א', באנדר, ד' ו-וקסמן א' (2002). **דגמים של שיתוף אזרחים-נייר עמדה**. כרך 26. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

כצנלסון, ע' (1999). המשולש הנצחי: מה יכולים ההורים לעשות ומה המורים, כדי שהשותפות ביניהם אכן תהיה לתועלת התלמיד. **הד החינוך**, ע"ג(5), 20-23.

נוי, ב' (1991). **מורים והורים כשותפים במעשה החינוכי**. ירושלים: בית-הספר לעובדי הוראה בכירים ע"ש עמנואל יפה.

עמית, ח' (2005). מעורבות בעירובן מוגבל, **הד החינוך**, יוני, 2005, עמ' 40-43.

פישר, י' ופרידמן, י' (2009). הורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות. **דפים**, 47. 11-40.

פרידמן, י' ופישר, י' (2003). **הורים ובית הספר: עמדות ורמת מעורבות**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

