

תהליכים ומגמות בתכנון לימודים בישראל לתלמידים עם מוגבלויות

גלעדה אבישר, ציפי באב

תקציר

מאמר זה בא להציג את ה"סיפור" של תכנון לימודים ותכניות לימודים בישראל לתלמידים עם מוגבלויות. שנים רבות למדו תלמידים אלה במסגרות מופרדות ונבדלות במערכת "החינוך המיוחד", וזה למעלה מ-30 שנה רבים מהם לומדים במסגרות המשולבות באופנים שונים בתוך החינוך הרגיל. בעשור האחרון, תכנון לימודים במדינת ישראל במסגרות המיוחדות ובמסגרות המשולבות מבוסס על הערכים שהאגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך מקדם. סיפור זה נבנה על מספר מקורות: (1) ניתוחים של מסמכי תכניות לימודים שהתפרסמו בשנים האחרונות; (2) תמלילי שישה ראיונות עומק מובנים למחצה עם בעלי תפקיד בכירים, בעבר ובהווה, מן האגף לחינוך מיוחד ומן האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך; (3) שני ראיונות עומק עם בעלי תפקיד שעסקו בפיתוח חומרי למידה בגופים שהיו קשורים לאגף לחינוך מיוחד ולאגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך ו- (4) עיון במסמך מדיניות פנימי שנכתב באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במסגרת מהלכים קוריקולריים של האגף לחינוך מיוחד.

מבוא

מטרת מאמר זה היא לחשוף את ה"סיפור" של תכנון לימודים ותכניות לימודים לתלמידים עם מוגבלויות במדינת ישראל.¹ בעת בחינת התהליכים והמגמות, עלינו להביא בחשבון את התמורות שהתחוללו בשדה החינוך המיוחד ובתחום של תכנון לימודים לתלמידים עם מוגבלויות בעולם ובמדינת ישראל. שנים רבות למדו תלמידים אלה במסגרות מופרדות ונבדלות במערכת "החינוך המיוחד", וזה למעלה מ-30 שנה, רבים מהם לומדים במסגרות המשולבות באופנים שונים בתוך החינוך הרגיל. בעשור

1 הביטוי "תלמידים עם מוגבלויות" הוא תרגום נאמן של המונח באנגלית: "students with disabilities".

האחרון, תכנון לימודים במדינת ישראל במסגרות המיוחדות ובמסגרות המשלבות מבוסס על הערכים שהאגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך מקדם ואלה הם (פן וטל, 2006):

- (1) כל תלמיד זכאי לממש את זכותו לחינוך והשתתפות בקהילה ובחברה.
- (2) כל תלמיד זכאי להתייחסות ייחודית המאפשרת לו מימוש עצמי ופיתוח של יכולותיו, כישוריו ורצונותיו, כחלק מטיפוח אישיותו האוטונומית במטרה לאפשר לו חיים של איכות.
- (3) התלמיד ומשפחתו מעורבים בתכנון תכניות הלימודים בהווה ובייזום ותכנון מהלכי חייו כבוגר בעתיד.
- (4) כיבוד השונות של תלמידים עם מוגבלויות.
- (5) מחויבות המורים לתהליכי הוראה שיתופיים וברמה מקצועית גבוהה.

חינוך הוא תחום דינמי, והמגמות של מדיניות חינוכית הבאה לידי ביטוי בתהליכים ובעשייה קשורות לתהליכים מתמידים של שינויים; לכן מתבקשת גם בחינת קיומה או אי-קיומה של המשכיות. יש לקוות שהסיפור המוצג כאן יסייע להתוודע גם להיבטים המשפיעים על יישום המגמה ולהנחיית החוק לשילוב תלמידים עם מוגבלויות בחינוך הרגיל. סיפור זה נבנה על בסיס מספר מקורות: (1) ניתוח של מסמכי תכניות לימודים שהתפרסמו בשנים האחרונות. חמדני (2003) מציעה להתבונן בתכניות הלימודים שיצאו לאור בשנים 1954-1997 כמשקפות את השינויים שחלו בעקבות התפתחות הידע על אוכלוסיות התלמידים הזכאים לחינוך מיוחד, את השינויים באידאולוגיות החינוכיות ואת השאיפה להורות תכנים ולא רק מיומנויות. הצעה שונה (אבישר, 2006) היא למיין מסמכים אלה, ונוסף לכך גם את אלה שיצאו לאור עד לשנים האחרונות, ביחס למועד פרסום חוק חינוך מיוחד ופרסום חוזרי מנכ"ל בנוגע ליישום השילוב. זאת, מפני שלתפיסת החוקרת, חוק החינוך המיוחד, ההנחיות ליישום השילוב וביצוען השפיעו כולם על תפיסת תכנון הלימודים לתלמידים עם מוגבלויות. שתי הכתבות מסכימות כי המניע הראשון לכתיבת תכנית לימודים לחינוך המיוחד צץ בעקבות פרסום תכניות לימודים לחינוך הרגיל; (2) תמלילי שישה ראיונות עומק מובנים למחצה עם בעלי תפקיד בכירים, בעבר ובהווה, מן האגף לחינוך מיוחד ומן האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך; (3) שני ראיונות עומק עם בעלי תפקיד שעסקו בפיתוח חומרי למידה בגופים שהיו קשורים לאגף לחינוך מיוחד ולאגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך ו- (4) עיון במסמך מדיניות פנימי שנכתב באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במסגרת מהלכים קוריקולריים של האגף לחינוך מיוחד.

השאלה המובילה בכל אחד מששת הראיונות הייתה: "ספרי לי על פיתוח תכניות לימודים לחינוך מיוחד". שתי שאלות נוספות היו: (1) "למיטב ידיעתך, מהי מדיניות פיתוח תכניות לימודים לחינוך המיוחד?" ו- (2) "למיטב ידיעתך, מה היה תהליך קבלת ההחלטות בנוגע לפיתוח?". את הראיונות ביצעו שתי מראיינות. אחת שאלה את השאלות ורשמה את פרוטוקול השיחה והאחרת רשמה גם היא פרוטוקול וציינה הערות נוספות. גישה זו של זוג מראיינים מומלצת במערך של מחקר איכותני (Miles & Huberman, 1994) מאחר שהיא מאפשרת, באמצעות השוואת הפרוטוקולים, לזקק את הנתונים, להעשיר את תהליך ניתוח תמלילי הראיונות ולנסוך ביטחון בהחלטות הפרשניות על אודות הנתונים (שימוש דומה ראן, למשל, אצל Nagle, Yunker & Malmgren, 2006). פגישות אישיות של שתי המראיינות עם המראיינים התקיימו במועדים שונים בין אוקטובר 2004 ליוני 2005 וגם ביוני 2007. הפגישות נמשכו בממוצע כשעתיים כל אחת והתקיימו במשרד המרואיין או במקום ניטרלי. כאמור, במהלך הראיון נערך רישום קפדני של תמליל הראיון על ידי שתי המראיינות, שבהמשך עשו מאמצים ניכרים להגיע להסכמה מלאה ביניהן בהבנת הנתונים ובפרשנותם.

חינוך מיוחד ושילוב בישראל

הדיון הציבורי בגיבוש מדיניות חינוכם של ילדים עם צרכים מיוחדים התחיל בישראל כבר במחצית שנות החמישים. הגישה באותה עת הייתה שיש לבית הספר המיוחד יתרונות ברורים על פני כל מסגרת אחרת, וגישה זו שלטה בכיפה עד אמצע שנות השבעים (יונאי, 1992). כיום, כמו במדינות רבות אחרות, גם במדינת ישראל מתקיים שילובם של תלמידים אלה במערכת החינוך הכללית ובכיתות הרגילות ומתן שירותי חינוך מיוחד בהתאם לצורכיהם. זאת, מכוח חוק חינוך מיוחד ה'תשמ"ח (1988), שכבר בעת חקיקתו הייתה מערכת החינוך המיוחד בישראל מפותחת ועתירת משאבים וטיפלה בכ-4%-5 מכלל התלמידים. המגמה ההולכת ומתחזקת לשילוב קיבלה תמיכה בשנים האחרונות במספר פעולות תחקיטיות ובפעולת חקיקה. מן התחיקה נציין את פס"ד ית"ד (בג"ץ 2599/00 מיום 14.8.02, כבוד השופטת דליה דורנר), המגדיר את זכאותם של תלמידים עם מוגבלויות לקבל שירותי חינוך מיוחד בתוך מערכת החינוך הכללית, כמו גם את מחויבות המערכת הכללית לתת מענה הולם לצורכיהם הייחודיים. בעקבות פסיקה זו נחקק תיקון מס' 7 לחוק חינוך מיוחד (תשס"ג). עיקרו ההוראה ליישום שילובם של תלמיד עם מוגבלויות בחינוך הרגיל.

בכל הנוגע לתכנון לימודים, גם החוק וגם התיקון מתייחסים אך ורק להיבט של תכנית הלימודים לתלמיד שהיא אישית במהותה. באגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך

מבחינים בין תל"א – תכנית לימודים אישית לתלמיד הלומד בבית ספר מיוחד או בכיתה מיוחדת בבית ספר רגיל, לבין תח"י – תכנית חינוכית יחידנית לתלמיד עם מוגבלות המשולב בכיתה הרגילה.²

יישום השילוב יצר מציאות חדשה בבתי הספר בישראל (אבישר ואלמוג, 2003). בין השינויים במתן שירותי חינוך לתלמידים עם מוגבלויות נציין את אלה הקשורים לתכנון לימודים:

- תלמידים אלה זכאים לקבל שירותי חינוך בטווח הגילאים 3-21 במסגרות מיוחדות ובמסגרות משלבות תוך העדפת האחרונות.
- מספר בתי הספר המיוחדים מצטמצם והולך וייעודם העיקרי הוא לשרת תלמידים עם נכויות ומוגבלות קשות ומורכבות, הדורשות מכלול שירותים פרא-רפואיים מגוון ואינטנסיבי לצד לימוד והוראה.
- גם בתי הספר המיוחדים נדרשים לפעול לקידום תכניות שילוב.
- נדרשת תכנית לימודים אישית לכל תלמיד המוכר כזכאי לקבל שירותי חינוך מיוחד.
- נדרשות התאמות של תכניות הלימודים בבתי הספר הכלליים לצורכיהם של התלמידים המשולבים. ההתאמות הן בתכנים, בדרכי הוראה ובדרכי הערכה.

מתוך כ-2 מיליון תלמידים במערכת החינוך בישראל בשנה"ל תשס"ח (ציונית ובן-אריה, 2007), מקובל לדבר על כ-10% תלמידים עם מוגבלויות. מהם, כ-50,000, למדו במסגרות חינוך מיוחד בגני ילדים, בכיתות מיוחדות בבתי ספר רגילים ובבתי ספר מיוחדים (www.education.gov.il/special/ כניסה 25.6.08). האחרים למדו בשילוב בבתי הספר הרגילים. יישום השילוב בבתי הספר בישראל מתבצע באחת משתי דרכים: בכיתה לחינוך רגיל או בכיתה לחינוך מיוחד בבית הספר הרגיל (אבישר, רייטר ולייזר, 2003; טל ולשם, תשס"ז).

מבחינה ארגונית, האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך הוא האחראי לחינוכם של כל התלמידים עם מוגבלויות המוכרים כבעלי צרכים חינוכיים מיוחדים באשר הם, במסגרות נבדלות או בשילוב.

2 חוזר מנכ"ל נח(7)ב', ג' באדר תשנ"ח, 1 במרס 1998 מפרט הנחיות בנוגע להכנת תל"א. הנחיות להכנת תח"י מפורטות בתיקון מס' 7 לחוק חינוך מיוחד ובחוברת בנושא שניתן למצוא באתר האגף לחינוך מיוחד.

תכנון לימודים לתלמידים עם מוגבלויות

השאלה מהו הקוריקולום הרלוונטי לתלמידים הזכאים לקבל שירותי חינוך מיוחד היא שאלה מרכזית שמתחבטים בה חוקרים ואנשי מעשה רבים. באופן כללי, התפיסה הרווחת בקרב אנשי המקצוע בנוגע למטרות החינוך עבור תלמידים עם מוגבלויות מדגישה את השאיפה שיוכלו לתפקד כבוגרים עצמאיים בחברה. עם התפתחות והתחזקות מגמת שילובם במערכת החינוך הרגילה, מקבלת שאלה זו משנה-תוקף ומבליטה היבט נוסף והוא הנגישות האפשרית לתלמידים עם מוגבלויות לתכנית הלימודים הרגילה. היבט זה כרוך בדיון בשאלות הנוגעות למהות התכנים הנלמדים, ליבת תכנית הלימודים והתאמות קוריקולריות שעשויות לאפשר נגישות. כמו כן יש למצוא מענה למתח שבין תכנית לימודים אישית, שהיא ממהות החינוך המיוחד ונדרשת על פי חוק, לבין התכנית הכיתתית, התכנית הבית-ספרית ותכנית הלימודים הכללית; יש לחזור ולבחון את המטרות של תכניות הלימודים בבית הספר לעומת מטרות השילוב; יש לחזור ולתת את הדעת על מהות תכניות הלימודים בבתי הספר המיוחדים, שכן עם התחזקות יישום השילוב ניתנים בבתי ספר אלה שירותי חינוך לתלמידים עם בעיות מגוונות ומורכבות המשפיעות על יכולת הלמידה (ראו, למשל: אבישר, 2006; אבישר, 2007; Wiltshire, 1998; Pugach & Warger, 1996; Allan & Brown, 2001; Ford, Davern & Schnorr, 2001; Wehmeyer, Lance & Bashinski, 2002; Macintyre & Deponio, 2003). ב-30 השנים האחרונות קשורה הפעילות של תכנון לימודים לתלמידים עם מוגבלויות לתפיסת מידת השילוב. במדינות רבות בארצות הברית, למשל, הכיוון של יישום שילוב הוא של שילוב מלא – כלומר מציאות חינוכית שבה אין מסגרות נפרדות או בתי ספר מיוחדים לתלמידים שוני-צרכים וכולם לומדים במסגרת חינוכית אחת בקהילת מגוריהם (רונו, 2001; רייטר, 2006). בעקבות זאת, מציעים, למשל, סטאמפ וביג במהדורה הרביעית של ספרם העוסק בתכנון לימודים לתלמידים עם מוגבלויות (Stump & Bigge, 2001), מדרג של ארבע אפשרויות קוריקולריות המבטאות מציאות זו: (1) תכנית לימודים רגילה ללא התאמות מיוחדות, הכוללת הקניית כישורים אקדמיים בסיסיים, תוכני ליבה ונושאי בחירה מתוך תכנית הלימודים הרגילה; (2) תכנית לימודים רגילה עם התאמות ליכולות הלומד שונה-הצרכים תוך הדגשת מיומנויות פתרון בעיות ורכישת אסטרטגיות למידה; (3) תכנית לימודים המכוונת לרכישת כישורי חיים ו- (4) תכנית לימודים מותאמת לתלמידים עם בעיות מורכבות וקשות, המתמקדת בשיפור מיומנויות, בביצוע מטלות וברכישת כלים אישיים לתקשורת.

התייחסות דומה לשאלת תכנון לימודים לתלמידים עם מוגבלויות באווירה של שילוב

מלא ניתן למצוא בקנדה, שם ההבחנה בין התלמידים קשורה ליכולתם ללמוד בכיתה הרגילה עם בני גילם ועל פי תכנית הלימודים הרגילה (Kuester, 2005). הקבוצות המוצעות הן: (1) תלמידים שיכולים ללמוד בכיתה עם בני גילם ולקבל עזרה לפי הצורך; (2) תלמידים שיכולים ללמוד בכיתה הרגילה אך לקבל תמיכות בתהליכי הלמידה; (3) תלמידים שיש לעשות עבורם שינויים בתכנית הלימודים ולתת תמיכות בלמידה; (4) תלמידים עם מוגבלויות משמעותיות, שעבורם יכינו תכנית לימודים אישית ו- (5) תלמידים עם מוגבלויות קשות, שלהם תוכן תכנית לימודים חלופית.

באנגליה מתלבטים אנשי המקצוע רבות במתח שבין תכנית הלימודים הלאומית הכוללת סטנדרטים (National Curriculum) לבין יישום שילוב (למשל, ראו דיון מקיף בנושא אצל Farrel, 2005). כבר בשנת 2001 הקדיש אחד מכתבי העת המובילים באנגליה בתחום החינוך המיוחד, *Support for Learning*, את גיליון (4)16 כולו לנושא. המאמרים השונים בגיליון זה מדגישים את תפקיד המורה בכיתה כפרשן של דרישות תכנית הלימודים הכללית לצורך התאמתן בתכנים ובדרכי הוראה/למידה. בעקבות כך, גם תלמידים שוני-צרכים יעמדו בדרישות התכנית ויהיו חלק אינטגרלי מאוכלוסיית הלומדים בבית הספר.

הסוגיות העכשוויות בתכנון לימודים לתלמידים עם מוגבלויות קשורות אפוא לשאלת הנגישות לתכנית הלימודים הכללית, לשאלת הזיקות והקשרים האפשריים בין התכנית האישית לתכנית הכללית, לשאלת הסטנדרטים ולשאלות היסוד הנוגעות למהות החינוך המיוחד.

תמורות בתכנון לימודים ותכניות לימודים לתלמידים עם מוגבלויות בישראל

השנים הראשונות: 1955-1975

הפעילות בתחום תכנון לימודים לתלמידים עם מוגבלויות התחילה באגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך כבר במחצית שנות החמישים עם ההוצאה לאור של "הצעת תכנית לימודים לביה"ס המיוחד לילדים מפגרים פיגור שכלי". זאת, כמענה לצורכי בתי הספר המיוחדים שעבדו באותה עת ללא "יד מכוונת" (חמדני, 2003).

עד הקמתו של האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים בשנות השישים ובמשך השנים הראשונות לפעילותו, הוכנו תכניות הלימודים לתלמידים עם מוגבלויות באגף לחינוך מיוחד (שנקרא אז – "המחלקה לחינוך מיוחד").

בראשית הדרך, החינוך המיוחד פעל על פי תכנית לימודים מוגדרת ומפורטת שכללה גם חלוקה לשעות. התכניות היו מיועדות לחינוך מיוחד פרופר וגובשו במשרד החינוך עוד בשנות השישים [...] עם הקמת כיתות מיוחדות בבתי הספר הרגילים במחצית שנות השבעים [התברר] שהבסיס לתכניות הלימודים בכיתות אלה היה של תכנית אישית, ולא ממש השתמשו בתכניות הלימודים (מתוך ריאיון עם המנהל לשעבר של האגף לחינוך מיוחד).

יישום תכנית אישית לתלמיד ומאמצים לתת מענה בתוך מסגרת בית הספר הרגיל על ידי כיתה מיוחדת הושפעו וקיבלו חיזוק ותמיכה מהתפתחויות מקצועיות בעולם בכיוון זה. עם זאת, מצד האגף לחינוך מיוחד לא הייתה דרישה להכנת תכנית אישית לתלמיד.

תכנית הלימודים בכיתות המיוחדות [בבית הספר הרגיל] הייתה נוקשה ומחייבת – אותו מסמך של תכנית לימודים לבית הספר המיוחד (מתוך ריאיון כנ"ל).

כפי שציינו קודם לכן, תכניות אלה, שדגלו בגישת הנושא המרכזי, פותחו ברוח החינוך הפרוגרסיבי.

לעומת זאת, פעילות האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים (כאמור, נקרא אז "המרכז לתכניות לימודים") הייתה על פי תפיסת "מבנה הדעת" כעיקרון מנחה בתכנון לימודים ובגישה דיסציפלינרית (ענבר, תשנ"ח). על רקע זה יש להבין את המהלכים הקוריקולריים בכל הנוגע לתלמידים עם מוגבלויות:

אגף תכניות לימודים הוקם אז כמפתח הקוריקולרי לכל הגילים ולכל המקצועות (מתוך ריאיון עם המנהלת היוצאת של האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים).

בשנים 1954-1974 יצאו לאור שישה מסמכי תכניות לימודים המיועדים לבית הספר המיוחד, שעיקר תלמידיו אז סבלו מפיגור שכלי. התכניות הופקו על ידי האגף לחינוך מיוחד, ומבחינת תכנית הלימודים, המיקוד היה בחמישה מקצועות לימוד: תנ"ך, לשון, חשבון, טבע והיסטוריה; זאת, במקביל לתכנית הלימודים לבית הספר היסודי (א'-ח') ובאמצעות הדידקטיקה של נושא מרכזי. מהדורה מעודכנת אחרונה של תכנית זו יצאה לאור בשנת תשמ"א, 1981. תכנית הלימודים בתקופה זו נתפסה כמסגרת התייחסות כללית, המאפשרת למורה להתאים את התכנים ואת דרכי ההוראה והלמידה לתלמידיו וליכולותיהם המגוונות. חזון האגף לחינוך מיוחד באותה עת בא לידי ביטוי בניסוח מטרת תכנית הלימודים:

מטרת התכנית היא הכוונת הילד לחיי המעשה ושילובו בחברה בהתאם ליכולתו (תכנית לימודים לילדים אימבציליים, 1969, עמ' 7).

מנהל האגף דאז, פרופ' שמעון זקס ז"ל,³ התייחס לעבודת המורה ואפיין אותה כך:

[ז] איננה תכנית לימודים במובן המקובל. מוצגים בה קווים להכנת תכניות עבודה שונות לאוכלוסייה מגוונת מאוד של תלמידי החינוך המיוחד. אני מדגיש: קווים לעשייה עצמית של המורה ולא תכנית מחייבת (תכנית לימודים לבית הספר המיוחד, תשמ"א, עמ' 5).

התלבטויות: 1974-1990

עם התבססותו של האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים כגוף המרכזי העוסק בפיתוח תכניות לימודים, החלו להופיע מסמכי תכניות לימודים לתלמידי החינוך המיוחד על פי מקצועות לימוד.

בשנים 1979-1980 הוציא האגף לתכניות לימודים במשותף עם האגף לחינוך מיוחד שלושה מסמכי תכניות לימודים לתלמידי החינוך המיוחד הלומדים בכיתות מיוחדות בחטיבות הביניים. הראשון בהם היה מסמך תכנית לימודים בנושא "לשון עברית, תכנית לחינוך מיוחד לכיתות ז'-ט' בביה"ס הממלכתי והממ"ד" שיצא לאור בשנת תשמ"מ. כנגזרת לתכנית זו יצאו לאור חוברות לימוד בחינוך לשוני, שהתמקדו במיומנויות לשון כמו תיאור, שאילת שאלות ותבניות שיח במגוון נושאים. בהמשך התפרסמו גם תכניות במקצוע המלאכה ובחינוך גופני.

ממחצית שנות השמונים ואילך היה תכנון לימודים לתלמידי החינוך המיוחד פעולה משותפת לאגף לחינוך מיוחד ולאגף לתכניות לימודים במשרד. זה האחרון פעל (ופועל עד היום) במדיניות של שיתוף פעולה עם אגפי הגיל במשרד, שעיקרו מתן מענה מומחים בכל הנוגע לתכנון לימודים ולימוד הצרכים מן המומחים לדבר בתחום הספציפי. עם זאת, בכל הנוגע לחינוך המיוחד בשנים הראשונות, העבודה הייתה אוטורית ולא שיטתית:

[על רקע הרפורמה בראשית שנות השמונים] הייתה דרישה להפיק חומרים חדשים לחטיבת הביניים [...] וזו הסיבה שתכנית הלימודים הראשונה שהופיעה הייתה בנושא לשון לתלמידים מתקשים בגיל חטיבת ביניים. [אבל] בשיקולי הדעת של השקעת מאמצי פיתוח ומשאבים, החינוך המיוחד היה קבוצה שולית. אבל בלי לענות לצרכים אי אפשר, וכך בשנים הראשונות לפעילותו של אגף תכניות לימודים פותחו בו חומרי לימוד לתלמידי חינוך מיוחד, אך לא הייתה עבודה שיטתית ומסודרת (מתוך ריאיון עם המנהל לשעבר של האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים).

3 הכוונה לפרופ' שמעון זקס ז"ל, שעמד בראש האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך מיום הקמתו והקים את המחלקה לחינוך מיוחד בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב

מדיניות פעולה זו מקורה בשלושה גורמים עיקריים:

(1) שיקולי הדעת בהשקעת מאמצי פיתוח ומשאבים היו שיש לכוון את מאמצי הפיתוח והמשאבים תחילה לכלל ציבור אוכלוסיית התלמידים במערכת החינוך ולא לקבוצה קטנה יחסית.

(2) ההבנה שמדיניות החינוך המיוחדת היא פרטנית באופייה, "ולכן לא היה טעם להוציא תכנית כוללת באותה מתכונת כפי שנעשה בחינוך הכללי. אי-אפשר להוציא תכניות לימודים ששוות לכל נפש לחינוך המיוחד" (מתוך ריאיון כנ"ל).

(3) תפיסת האגף לתכניות לימודים ש"בחינוך המיוחד, המומחיות איננה בתחום דעת, אלא מומחיות מבחינת התלמידים. מה אפשר ללמד וללמוד מבחינת התלמיד" (מתוך ריאיון כנ"ל).

מהלכים אלה לא נתנו מענה הולם לשאלה הנוגעת לארגון הלמידה ולתוכני הלימוד הרלוונטיים לאוכלוסיית הלומדים בחינוך המיוחד. וכך, בראשית שנות השמונים הוביל מנהל האגף לחינוך מיוחד דאז, פרופ' שמעון זקס ז"ל, מהלך של פיתוח תכנית-אב לחינוך המיוחד. מסמך תכנית לימודים ייחודי זה יצא לאור בשנת 1988 ושמו: "תכנון לימודים בחינוך המיוחד – הצעה לתכנית אינטגרטיבית לבית הספר היסודי, הממלכתי והממ"ד". התכנית התבססה על הרעיון של נושא מרכזי, ומטרתה המוצהרת הייתה לתת כלים למורים המלמדים בחינוך המיוחד לעיבוד והתאמה של תוכני הלימוד. אוכלוסיית היעד העיקרית של תכנית זו היו תלמידים בתפקוד נמוך המחייבים תמיכה גבוהה.

בזמנו נתפסה תכנית זו כ"מעין תכנית שלד שעל פיה יוכל כל מורה לבנות את תכנית העבודה שלו לכיתתו" (מתוך ריאיון עם המנהל לשעבר של האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים). כיום, המנהלת היוצאת של האגף מחווה את דעתה כי:

זו לא ממש תכנית-אב. זוהי תכנית כוללת המשקפת את תפיסתו המקצועית של פרופ' זקס, והיא מבוססת על הרעיון של נושא מרכזי. התכנית משקפת תפיסה של ראייה כוללת, טיפולית, הוליסטית. רף הציפיות בתכנית זו הוא נמוך מאוד.⁴

מסמך זה, שאושר על ידי המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך, מסמן את סיומה של התקופה שבה האגף לחינוך מיוחד עוסק בעצמו בתכנון ובפיתוח, ואת התחלת שיתוף

4 כאן המקום להזכיר שהרעיון של הוראה/למידה באמצעות נושא מרכזי מופיע כבר בשנות השישים בתכנית לימודים לילדים אימבציליים, מהדורה ראשונה, תשכ"ז; מהדורה שנייה, תש"ל; עמ' 13 ואילך: "שיטת ההוראה של הנושא המרכזי".

הפעולה בין האגף לחינוך מיוחד והאגף לתכניות לימודים הן ברמת התכנון והן ברמת ההוצאה לאור. וכך מתואר שיתוף פעולה בראיונות עם אנשי האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים:

באותה תקופה עדיין לא הייתה מעורבות של אגף חינוך מיוחד בקביעת התכנים, ותכניות העבודה היו שלנו [אגף תכניות לימודים], והם סמכו את ידיהם על מה שאנחנו הצענו להם (מתוך ריאיון עם האחראית על תחום החינוך המיוחד באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים).

לא היו ממש קשרי עבודה שיטתיים עם האגף לחינוך מיוחד. הקשר היה מאוד רופף מבחינת תכנון משותף וחשיבה משותפת. כשהתחילו העברות תקציבים לאגף לתכניות לימודים, הייתה זו בעצם ההתחלה של שיתוף פעולה יותר אינטנסיבי ברמה של תכנון משותף (מתוך ריאיון עם המנהלת היוצאת של האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים).

מתן מענה לתלמידים המשולבים בחינוך הכללי: 1990-1998

בהמשך לחקיקת חוק חינוך מיוחד בשנת תשמ"ח (1988), הלכה והשתרשה מגמת שילובם בחינוך הרגיל של תלמידים עם מוגבלויות. בעקבות זאת, יזמו האגף לתכניות לימודים והאגף לחינוך מיוחד הקמת ועדה מקצועית בראשות פרופ' מלכה מרגלית מאוניברסיטת תל אביב, וכן מונו צוותי כתיבה למשימת פיתוח תכניות לימודים לחינוך המיוחד. תכניות אלה יצאו לאור בשנים 1993-1996 והן כללו מספר מקצועות לימוד מאלה הנלמדים בבית הספר הרגיל: חינוך גופני, אמנות חזותית, מקרא (לממלכתי ולממ"ד), היסטוריה (לממלכתי ולממ"ד), מדעי הטבע וטכנולוגיה, מדעי הטבע, מתמטיקה, מולדת וחברה ותכנית מסגרת לילדים המתקשים בגיל הרך. אוכלוסיית היעד לתכניות אלה הם התלמידים המשולבים בחינוך הרגיל בגני ילדים ובבתי הספר. עיקרו של מהלך משותף זה הוא המעבר לפיתוח תכניות לימודים במקצועות הלימוד, כפי שמתארת המנהלת היוצאת של האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים:

[...] מטפול בתחום דעת יחיד ברמה של חומרי הוראה/למידה, לכניסה לפיתוח תכניות במקצועות הלימוד. בשנים אלה קרוב לשני-שלישים מתלמידי החינוך המיוחד למדו בתוך בית הספר הרגיל. לגבי אלה הייתה בעיה רצינית בנוגע לתכנית הלימודים. האמת היא שהסתמכנו בעיקר על המורה בכיתה שתכין את התכניות האישיות [כך ש]מבחינת תכניות לימודים היה בליל של תכניות, [וכך], בבת אחת, הוחלט על תכניות לימודים בשישה-שבעה מקצועות לימוד [...] המטרה הייתה לפתח תכניות לימודים

וחומרי למידה. לשם כך הוקמה ועדה מקצועית רחבה שפעלה באמצעות ועדות משנה למקצועות הלימוד השונים. המהפך היה בעצם המעבר מפיתוח עזרי הוראה לפיתוח תכניות לימודים וחומרי הוראה/למידה. וכך, במקביל לפיתוח תכניות לימודים, התחילו מהלכים לפיתוח חומרי למידה הנובעים מן התכנית.

מנקודת המבט של האגף לחינוך מיוחד, מטרת מהלך זה הייתה לתת מענה לתלמידים שהוכרו כזכאים לקבל שירותי חינוך מיוחד ושלמדו במסגרות משלבות, כפי שמספר המנהל לשעבר של האגף לחינוך מיוחד:

עם כניסתי לתפקיד מנהל האגף, לא היו בעצם תכניות לימודים אלא לבתי הספר המיוחדים בלבד. נושא תכניות לימודים הוא בדמי ממש. לתפיסתי, נושא תכניות לימודים צריך להיות בראש מעייניו של מי שעומד בראש המערכת. פניתי לראש האגף לתכניות לימודים והוקמה ועדה לכתיבת תכניות לימודים לחינוך המיוחד. האגף לחינוך מיוחד מימן צוות זה. הרעיון היה לבנות בעיקר ובראש ובראשונה תכניות לימודים לתלמידים המשולבים. הצוות פעל לפיתוח תכניות בנושאים שנבחרו באגף לתכניות לימודים בירושלים.

אחד הצעדים הראשונים שעשתה הוועדה שהוקמה בראשות פרופ' מלכה מרגלית מאוניברסיטת תל אביב, היה הכנת מסמך שכותרתו: "רציונל לתכניות לימודים", ובו נאמר:

התכניות בחינוך המיוחד תהיינה שונות ותייצגנה רצף, החל משינויים קלים ועד להתאמות רחבות, המחייבות השמה במערכת חינוכית מיוחדת (חמדני, 2003, עמ' 40).

חברי הוועדה מציגים במסמך זה שמונה הנחות יסוד ועקרונות בכל הנוגע להתאמות חינוכיות: השתתפות פעילה של התלמיד בלמידה; הכרה בחשיבות ההתייחסות היחידנית הבאה לידי ביטוי בהצעת מסגרת רחבה של נושאים, אפשרויות והזדמנויות חינוכיות; הנהגת תהליכים קבוצתיים ושיתופיים לצד התהליכים היחידניים; התנאי להצלחה הוא התייחסות שיטתית ועקבית לתחומי יכולת והישג של התלמיד כמעוררי אתגר ועניין; טיפוח הרגלי למידה יעילים ועצמאיים; שימוש באמצעים וכלים לימודיים שיתרמו לתהליכי למידה משמעותיים ומהנים; למידה מתוך הנאה; שיתוף הורים בתכנון הלמידה וההישגים הלימודיים. בהמשך מציינים חברי הוועדה כי "יש לראות את תכנית הלימודים בחינוך המיוחד כרצף התאמות חינוכיות" (שם, עמ' 42), והם מונים את השלבים הבאים ברצף האפשרויות החינוכיות:

- (1) תכנית משלבת – תכנית לימודים רגילה;
- (2) תכנית משלימה: תכנית לימודים רגילה עם התאמות – תכנית לימודים יחידנית;

- (3) תכנית מאוזנת: תכנית לימודים רגילה עם שינויים משמעותיים;
(4) תכנית לימודים מיוחדת;
(5) תכנית מיוחדת.

מדרג זה עומד בהלימה להצעות לעיל של סטאמפ וביג (Stump & Bigge, 2001). כאמור, תהליך פיתוח זה נמשך מספר שנים, והתכניות החלו לצאת לאור משנת 1993 (תשנ"ג) ואילך.

לצד מסמכי תכנית הלימודים הופקו במשך השנים חומרי הוראה/למידה. חומרים אלה פותחו באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים. לפעילות זו נלוו התלבטויות רבות, כפי שמתאר המנהל לשעבר של האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים:

אמרנו שהתלמיד מהחינוך המיוחד לא ישתמש באותם ספרי לימוד של הכיתה, אלא בספרים מיוחדים, וזו הייתה הבעיה המרכזית של האגף – איזה חומרים לפתח? האם להשתמש באותם חומרים כמו בחינוך הרגיל? אבל אלה אינם מתאימים. אולי לפתח חומרים נפרדים? אבל זה רק ידגיש את המיוחדות, וזה עומד בניגוד לרעיון השילוב. שני רעיונות נוספים שעלו באותה תקופה היו (1) פיתוח התאמות על בסיס אינדיבידואלי (באחריות מורה הכיתה) ו-(2) ארגון אחר של הכיתה, כך שיהיה בה אוסף של ספרי לימוד שיתאימו לתלמידים השונים.

האגף לחינוך מיוחד העביר תקצוב חלקי לכותבים שעבדו באגף לתכניות לימודים, ואלה עסקו בפיתוח חומרים, ספרי לימוד לתלמיד וספרי הדרכה למורים. זאת, בעקבות תכניות הלימודים שהוכנו למקצועות הלימוד השונים לתלמידים המשולבים בחינוך הרגיל, בעיקר בתחום שפה ולשון, היסטוריה וגאוגרפיה, ופיתוח חומרים למגזר החינוך הממ"ד. כמו כן הוכנו ספרי הדרכה לגנת בתחומים שונים שנגזרו מתכנית המסגרת, כמו פיתוח התחום הסנסו-מוטורי, התחום הרגשי-חברתי והתחום הקוגניטיבי. יש לזכור שעבודה זו התבססה על מומחיותם של אנשים ספציפיים, ועם עזיבתם בשל קיצוצים תקציביים נפסקה הפעילות.

חומרים אחרים פותחו במערכות ציבוריות בליווי ובפיקוח האגף לתכניות לימודים ובתמיכת האגף לחינוך מיוחד. לדוגמה, החל ממחצית שנות השבעים ועד השנים האחרונות פעלה יחידה לפיתוח חומרי הוראה/למידה בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב המכונה "פרויקט יחס". יחידה זו פעלה במימון ובפיקוח מקצועי באמצעות ועדה של האגף לתכניות לימודים. עיקר פעילותה היה מכוון לפיתוח ספרי לימוד לתלמידים עם מוגבלויות הלומדים בכיתות מיוחדות בחטיבת ביניים. חומרים אלה היו בעצם מעין מהדורה "קלה" של ספרי הלימוד הנהוגים בכיתות הרגילות. דוגמה

נוספת היא פרויקט "קשר" לפיתוח שפה ותקשורת לתלמידים לקויי שמיעה בגיל הרך. הפרויקט הוא של אוניברסיטת תל אביב במימון משותף של הביטוח הלאומי ומשרד החינוך. במסגרתו פותחו חומרי הדרכה לגננות, לאנשי מקצוע ולהורים לילדים לקויי שמיעה. הסכמים דומים נחתמו עם אוניברסיטת חיפה ועם מט"ח. נוסף לכך פותחו חומרי הוראה ולמידה במתכונת של "מדריך למורה" על ידי מומחים לנושאים ספציפיים, כמו חינוך מיני והתמודדות עם בעיות התנהגות (רשימות מפורטות של חומרים אלה ניתן למצוא בפרסומי האגף לת"ל ובאתר האינטרנט שלו). במקביל לפיתוחים אלה, במרכז ההדרכה הארצי לחינוך מיוחד ולשיקום שפעל בבית "שמע" בתל אביב, התנהל מהלך פיתוח שנמשך כעשר שנים, החל ממחצית שנות השמונים. עיקרה של פעילות זו היה מכוון להכנת חומרי הוראה-למידה שהיו בעלי אופי של "חוברת עבודה". פעילות זו נפסקה עם סגירת מרכז ההדרכה לקראת סוף שנות התשעים.

מדיניות פיתוח החומרים הייתה שיש להקפיד על זיקה ברורה לתכנית הלימודים הרגילה, אך בד-בבד לשמור על כבודו של התלמיד עם המוגבלות ולהתאים חומרים לא רק לצרכיו הייחודיים וליכולותיו אלא גם לגילו. מתארת מי ששימשה אז רכזת תחום במרכז ההדרכה בבית "שמע":

שמעון זקס נתן לנו יד חופשית להחליט מה לכתוב ומה לפתח. בעיקרון עסקנו בפיתוח חומרים שהיו יותר בעלי אופי של חוברות לימוד [לעומת "פרויקט יחס" שפיתח ספרי לימוד]. ההנחה של זקס הייתה שחומרי ההוראה/למידה צריכים להתייחס לתכנית הלימודים הרגילה [מבחינת התאמת התכנים], כשמדובר בכיתות מיוחדות במסגרת החינוך הרגיל – לא עוד תכניות מיוחדות לחינוך המיוחד.

מוסיפה מי שניהלה את "פרויקט יחס" באוניברסיטת תל אביב:

זקס ראה שבבתי ספר מיוחדים לומדים במקראות הרגילות של כיתות נמוכות יותר, והוא לא ראה זאת בעין יפה. הוא דיבר על כבודו של הילד שהופך למרמס כאשר הוא מחויב ללמוד מספר ילדותי[...]. נבנה צוות שעסק בבחירת סיפורים והתאמתם לתלמידים עם צרכים מיוחדים. הם עסקו בעיקר בפישוט הסיפור, בצמצום התוכן וכיוצא באלה. אז יצאו החוברות – משחק כדורגל, מקראה ועוד. הספרים שהופקו במסגרת "פרויקט יחס" מיועדים לתלמידים בכיתה מיוחדת בבית ספר רגיל (כיתה מקדמת) ולא לתלמידים בבית ספר מיוחד. הספרים שלנו מיועדים ללוות כיתות, ובמובן זה עשינו התאמות של חומר הלימוד. הספרים האלה באים לענות על אחת הבעיות המרכזיות של שילוב תלמידים בכיתה הרגילה והיא שחומרי ההוראה והלמידה הרגילים אינם מתאימים לתלמידים המשולבים (מתוך ריאיון).

מתן מענה לתלמידים בחינוך המיוחד: 1999 ואילך

א. לבוגרים ומתבגרים

במחצית שנות התשעים נכנסה לתפקיד מנהלת חדשה לאגף לחינוך מיוחד המשמשת בתפקיד עד היום. עם חילופי הגברי התחיל תהליך של חשיבה מחדש שכלל גם בניית תפקיד מטה חדש של תכנון פדגוגי ברמת פיקוח ארצי. מדבריה של המנהלת הנוכחית של האגף עולה שהחשיבה כללה גם התייחסות לשאלות היסוד של תכנון לימודים בחינוך המיוחד שנמנו לעיל:

לפני 12 שנים [כשנכנסתי לתפקיד] חשבנו – האם לפתח תכניות מיוחדות לחינוך מיוחד? האם להסתמך על הקיים ולעשות התאמות? אז עוד לא הייתה המשמעות הנוכחית למונח "התאמות". למדנו תוך כדי תהיות וחשיבה, והמסקנות שלנו מתגבשות ממש עכשיו. תהינו: האם כדאי לפתח תכניות לימודים לפי הלקויות? האם כדאי לפתח תכניות לימודים לפי רמות התפקוד בכל אחת מן הלקויות? האם כדאי לפתח תכניות לימודים כלליות? האם כדאי לפתח תכניות שהן העתק של התכניות הרגילות? האם כדאי לפתח תכניות שהן אדפטציה של התכניות הרגילות? אני חשבתי שאפילו אם נפתח חלקים מתוך תכניות לפי השיקולים הללו – זה יהיה יותר ממה שיש, כי תכניות הלימודים שהיו קיימות [...] היו מפורדות ונפרדות ולא היה ביניהן קשר. בסופו של דבר חשבנו שיכול להיות שנמצא את הקו המקשר [היסוד המארגן], את מה שמתאים לכל הלקויות; את מה שמתאים לכל שכבות הגיל; את הדברים העקרוניים; את ה"גזע" [הדבר המרכזי]. בעצם קיוונו להגיע לתכנית ליבה לתלמידים עם צרכים מיוחדים.

אחת היזמות הראשונות הייתה פיתוח תכניות לימודים בנושא המעבר לגיל הבוגר (עוד מהריאיון לעיל):

ואז התחלנו מבתי הספר לחינוך מיוחד בגילאי 16-21 מתוך הצורך ליישם את חוק החינוך המיוחד. אף אחד לא ידע מה לעשות עם קבוצת הגיל הזאת, כי לפני זה הם יצאו מבית הספר והלכו למקום אחר כמו "מפתן" או "מעש". התחלנו עם קבוצה שלא מצאנו הרבה תכניות עבורה. כדי לבדוק את עצמנו לגבי השאלה של סוגי לקויות, החלטנו להתמקד בפיגור שכלי, כי אלה תלמידים שלומדים בבתי ספר מיוחדים. הוקמה ועדת היגוי לבניית תכנית למתבגרים, גילאי 16-21, והזמנו את פרופ' שונית רייטר [מאוניברסיטת חיפה] לעמוד בראשה. לאחר מכן יצרנו את הקשר עם האגף לתכניות לימודים במשרד.

בעקבות זאת הקים האגף לת"ל ועדה להכנת סדרת תכניות לימודים לאוכלוסיית

גילאי 16-21 בראשותה של פרופ' שונית רייטר. בשנת 1999 יצא לדרך מיזם תכניות לימודים בנושאים שאינם נוגעים למקצועות הלימוד, אלא לתחומים של הכנה לחיים כבוגר עצמאי. התכניות היו מיועדות לתלמידים בחינוך המיוחד בגילאי 16-21, על פי הנחיית חוק החינוך המיוחד. שם המיזם הוא "לקראת בגרות, ל"ב 21" והוא כולל ארבע תכניות: (1) חינוך חברתי; (2) חינוך לעבודה; (3) חינוך לקראת מגורים עצמאיים ו- (4) אזרחות בשילוב שימוש במחשב. עד היום יצאו לאור שלוש התכניות הראשונות. סדרת תכניות "ל"ב 21" מציעה מודל הוראה חדש לתלמידים בחינוך המיוחד כלהלן: "ההוראה הופכת בעיקר להוראה חווייתית, שבה פיתוח האישיות האוטונומית הוא בעל קדימות ראשונה[...] המושגים המרכזיים הם: אוטונומיה של היחיד, איכות חיים, כישורים ייחודיים, נטיות ויכולות, מעגל הפנמה" (רייטר, שלומי וצדק, תשנ"ט, עמ' 12-13). בשונה מן התכניות הפרטניות, התח"י והתל"א, המהוות אבני יסוד בתכניות לימודים לתלמידים עם מוגבלויות, תכניות "ל"ב 21" מבוססות על קהילת לומדים ועל למידה קבוצתית.

מהלך זה של פיתוח מלווה עד היום בתהליך הטמעה נרחב המופעל על ידי צוותי ההדרכה והפיקוח של האגף לחינוך מיוחד, כפי שממשיכה ומתארת מנהלת האגף:

לצורך ההטמעה הוקם באגף [לח"מ] מערך של הדרכה. במהלך הניסוי הסתבר לנו שהתכנית עושה שינוי מהותי בדרך עבודתו של המורה לחינוך מיוחד. כלומר, השינוי הוא לא רק בתכנים, אלא בדרך העבודה ובתפיסת העולם של המורה – ממורה שהוא במרכז למורה שמכוון את הלמידה. מה שקרה בינתיים ש"ל"ב 21 מתרחב לכל בתי"ס לחינוך מיוחד, לאוכלוסיות שונות, בדרגות שונות של תפקוד ובטווחי גיל שונים שנהנים ובטוחים ש"ל"ב 21" נכתב עבורם (מתוך ריאיון כנ"ל).

ב. זיהוי תוכני ליבה

במקביל הלכה והתגבשה החשיבה על ליבת הלימודים הרלוונטיים, המשמעותיים וההכרחיים לתלמידים עם מוגבלויות. הרעיון של תכנית יסוד או תכנית ליבה מוכר במערכת החינוך היסודי בישראל מזה שנים רבות. תכנית ליבה כוללת מקצועות יסוד וחובה, קובעת בסיס רחב ומחייב שיש ללמד בכל מקצוע ומקצוע ומהווה מעל מחצית מתכנית הלימודים. באפריל 2003 התפרסם מטעם המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך המסמך "תכנית הליבה לחינוך היסודי בישראל", ובו הגדרה ברורה:

תכנית הליבה המוצעת על ידי משרד החינוך הישראלי והמיועדת ליישום במערכת החינוך בכללותה מתוכננת כך שתכלול את התכנים החשובים ביותר שיש ללמד,

שאותם צריך כל תלמיד במערכת החינוך לרכוש. נוסף על דרישות החובה הקיימות בתכנית הליבה בתחום הדעת, היא כוללת גם מיומנויות למידה וערכים חברתיים הנדרשים להתפתחותם ולצמיחתם של אזרחים יצרניים, שיהיו מסוגלים לתפקד בצורה נאותה הן במישור ההכרתי [קוגניטיבי] והן במישור הרגשי [אפקטיבי] (שם, עמ' 2).

הממונה הארצית על תכנון פדגוגי באגף לחינוך מיוחד מציעה להבחין בין תכנית ליבה, שבעיקרה מיועדת לתלמידים עם מוגבלויות מורכבות הלומדים במסגרות נפרדות, לבין תכניות הלימודים לתלמידים עם מוגבלויות הלומדים במתכונת משלבת:

אני יכולה לומר שמה שמיוחד לחינוך המיוחד שזו בעצם תכנית ליבה. כל השאר הם התאמות ושינויים שנעשים בתכניות של החינוך הרגיל. התחלנו בתכנית הכנה לחיים, "לי"ב 21"; אחר כך בהנחיות לתכנית לימודים אישית – תל"א, בנושא של עצמאות אישית והפעלת תרפיות במערכת החינוך, כולל טיפול באמצעות בעלי חיים ועבודת הגינה. לאחרונה, כמענה לתהליכים המתרחשים בחינוך הרגיל, הוספנו גם פיתוח בחינוך לשוני, בלימודי מדע וטכנולוגיה, בחינוך מתמטי ובהתמודדות עם בעיות התנהגות. צריך לזכור שהיום אנחנו נדרשים גם לחינוך מבוסס-סטנדרטים, וגם כאן אנו עושים התאמות לסילבוסים. אנחנו בונים סטנדרטים בעיקר בחינוך לשוני ובמדע וטכנולוגיה [...]. העיקרון המנחה [בתכנון לימודים הוא] התאמות של תכנית הלימודים הקיימת הרגילה (מתוך ריאיון).⁵

לאחרונה התפרסם באתר האינטרנט של האגף לחינוך מיוחד ומטעמו מסמך טיוטה בשם: "תכנון לימודים במסגרות לתלמידים עם צרכים מיוחדים" (טל ולשם, תשס"ז). מטרתו של מסמך זה היא:

[...] לסייע למסגרות החינוך שבהן לומדים תלמידים עם צרכים מיוחדים לתכנן את הלימודים ברמת כיתה וברמת בית ספר. המסמך כולל את ההנחיות, הנהלים והעקרונות המשותפים לכלל מסגרות החינוך על פני רצף שכבות הגיל, הלקויות והתפקודים. המסמך אינו כולל הנחיות להיקפי ההוראה מבחינת שעות, ארגון קבוצות הלמידה ותפקידי אנשי הצוות. אלה תלויי גיל כרונולוגי, תפקוד של תלמידים והישגים מצופים מהתלמידים, ועל כן כל מסגרת תקבע אותם בהתאמה (שם, עמ' 3).

כמסתבר, גם כאן, בדומה למסמכים שהתפרסמו בעבר, מדובר במסגרת של הנחיות כלליות המותירה חופש פעולה לכל מסגרת ולכל מורה באשר הוא.

5 מאז מועד הריאיון חל שינוי במדיניות המשרד בכל הנוגע לקביעת אמות מידה (סטנדרטים) בתכניות הלימודים.

ניתוח ה"סיפור" של תכנון לימודים לתלמידים עם מוגבלויות ברוח "שש שאלות ההוכחה"

כאמור, הפעילות בתחום תכנון לימודים לתלמידים עם מוגבלויות מתקיימת במדינת ישראל מזה שנים רבות. את הדומה ואת השונה באופי הפעילות, מהותה ותוצריה לאורך השנים ניתן להבין לאור השינויים בתחום הכללי של תכנון לימודים ובתחום הספציפי של מתן שירותי חינוך לתלמידים עם מוגבלויות. בחלק זה של המאמר נאיר את ה"סיפור" של תכנון לימודים ותכניות לימודים לתלמידים עם מוגבלויות בישראל ברוח "שש שאלות בנוגע לתכנון לימודים" שהציע שוברט (Schubert, 1986) על פי "שש שאלות ההוכחה המהוות עדות לנסיבותיהם של מעשי בני אנוש"⁶: מה הם התכנים של תכניות הלימודים? מדוע תכנים אלה ולא אחרים? כיצד התבצע פיתוח התכניות? מי הם בעלי העניין בפיתוח ומי עסק בכך בפועל? איפה נעשה הפיתוח? ומתי ובאיזה הקשר נעשה הפיתוח?

התכנים של תכניות הלימודים לתלמידים עם מוגבלויות

התכנים של תכניות הלימודים שפותחו מבטאים שני כיוונים מנוגדים: מצד אחד, הרצון להציע תכנים קרובים ככל האפשר לתכנית הלימודים הכללית, הרגילה, ומצד שני הצורך לתת מענה ממוקד וייחודי לצרכים הייחודיים של תלמידים עם מוגבלויות. מסבירה הממונה הארצית על תכנון פדגוגי באגף לחינוך מיוחד:

אנחנו רואים את תפקידנו במתן מענה למסגרות המיוחדות. יחד עם האגף לתכניות לימודים מבצעים את ההתאמות לסילבוסים [תכניות הלימודים] הקיימים. האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים נכנס אתנו לפיתוח סילבוסים שהם ממוקדי-אוכלוסיות, למשל פיתוח תכניות לחינוך חברתי לתלמידים עם אוטיזם. כמו כן עובדים עם האגף לתכניות לימודים על פיתוח תכניות בנושאים ייחודיים לחינוך מיוחד [כמו למשל]: חינוך מיני/חברתי או תכנית להתמודדות עם בעיות התנהגות.

בראשית הפעילות המשותפת של האגף לתכניות לימודים עם האגף לחינוך מיוחד נעשו מספר ניסיונות לזהות את צורכי התלמידים בחינוך המיוחד ואת סדר העדיפויות למימושם. מפקחים ובעלי תפקידים נרתמו למאמץ לדרג את התכנים הרצויים, את קבוצות הגיל ואת מידת ההתחשבות הרצויה בצרכים מיוחדים ובמוגבלות. ההצעות

6 St. Thomas of Aquinas, Summa Theologica, I, II, Q.7, A.3. (quis, quid, ubi, cur, quo modo, quando).

שנתקבלו היו מגוונות ושוונות מבחינת סדרי העדיפויות, ולא הייתה שום אפשרות לעבד בכלים סטטיסטיים את הנתונים שנאספו.

הרציונל לתהליכי תכנון ופיתוח

סקירת השתלשלות תהליכי הפיתוח של תכניות לימודים לתלמידים עם מוגבלויות חושפת את הרכיבים הבאים:

(1) נקודת המוצא לתכנון לימודים לתלמידים עם מוגבלויות הייתה מאז ומתמיד פועל יוצא של רעיון החינוך לקראת עצמאות אישית וחברתית. מגמת השילוב של העשורים האחרונים העצימה רעיון זה.

(2) תכניות הלימודים הכלליות היו במשך כל השנים הבסיס לפיתוח תכניות לימודים לתלמידים עם מוגבלויות.

(3) הייתה הכרה בחשיבות איתור וזיהוי תוכני הליבה הרלוונטיים לתלמידים עם מוגבלויות כמו גם התכנים הייחודיים הנדרשים בתחומי ההכנה לחיים.

(4) הייתה הכרה בצרכים הלימודיים השונים של תלמידים עם מוגבלויות מורכבות שאינם משולבים במערכת החינוך הכללית.

המצב בשדה מכוון במידה רבה את רציונל הפיתוח, למשל: ככל שגדל מספר התלמידים המשולבים, נדרש מענה, בעיקר בנוגע לחומרי לימוד. בתקופות מסוימות, מגמת פיתוח זו עלתה בקנה אחד עם מגמות פיתוח כלליות באגף לתכניות לימודים. נעשו ניסיונות לגבש עמדה ברורה ואחידה בכל הנוגע לצרכים של תלמידי החינוך המיוחד, אך היה קושי בכך בשל השונות הרבה באוכלוסייה זו. כמו כן התברר שגם החומרים הקיימים בבתי הספר אינם משקפים קו חינוכי-פדגוגי ברור. מצב זה הוביל להחלטה על מדיניות של הדגשת ההתאמה של תכניות וחומרים קיימים ופיתוח מדריכי הוראה למורה. מגמה זו קיבלה חיזוק מן הכיוונים הקוריקולריים בחינוך המיוחד בארה"ב ומן הדרישה לסטנדרטים ואחריותיות במערכת החינוך בישראל כמו גם במערך החינוך המיוחד. בעקבות הדגשת שילוב מלא בחינוך הרגיל לכלל התלמידים עם מוגבלויות, הדרישה שם היא להנגיש את תכניות הלימודים הרגילות ולא לעסוק בפיתוחים ייחודיים. המסמכים החדשים של תכניות לימודים בישראל מדגישים את אמות המידה (הסטנדרטים) ואת ההתאמות הנעשות לתלמידים עם מוגבלויות.

מהלך הפיתוח של תכניות ושל חומרי הוראה ולמידה

אנשי האגף לתכניות לימודים ואנשי האגף לחינוך מיוחד שרואינו מדווחים על שיתוף פעולה מקצועי מלא בתחום הקוריקולרי, כאשר כל צד מקיים את יעדיו ופועל בתחום אחריותו. מטרת קשרי העבודה בין שני האגפים היא לקדם יעדים שבמרכז העשייה הפדגוגית במערכת החינוך המיוחד. יעדים אלה מתחדשים מעת לעת בעקבות זיהוי צורכי שדה ובהמשך לתיקונים בחוק החינוך המיוחד. למעשה, ניתן לזהות רמות שונות של שיתופיות במהלך השנים. התהליך בכללו התאפיין בהידוק קשרי העבודה לאורך השנים בין שני האגפים ובתכנון משותף ועבודה רציפה משותפת עם מעורבות של הנהלות שני האגפים. הדבר בא לידי ביטוי מראשית שנות התשעים בהקמת ועדת-על לתכניות לימודים וכן ועדות-משנה שמונו על ידי האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים בתיאום ומעורבות מלאים של האגף לחינוך מיוחד.

יש לזכור שגם האגף לתכניות לימודים שינה בשנים האחרונות לא רק את מבנהו הארגוני, אלא גם את יעדיו במענה לאילוצים תקציביים, מצד אחד, ובהמשך לשינויים תפיסתיים בכל הנוגע לתהליכי תכנון לימודים (ענבר, 1998), מצד אחר. וכך, גם הפיתוח הקוריקולרי למערך החינוך המיוחד ממוקד בהכנת תכניות לימודים מותאמות לתלמידים עם צרכים מיוחדים, כשהעיקרון המנחה הוא הלימה מרבית לתכניות החינוך הכללי. לצד אלה פותחו תכניות לימודים בנושאים מתחום ההכנה לחיים, כמו חינוך חברתי, חינוך לעבודה וחינוך למגורים עצמאיים (לגילאי 16-21). כמו כן חוברו מדריכים למורים ולאנשי מקצוע שהוקדשו לנושאי הכנה לחיים (חינוך מיני ועיצוב התנהגות). ספרי הדרכה אלה כוללים רקע עיוני כללי בנושא ודוגמאות לתכניות הוראה-למידה ולהפעלות.

העוסקים בפיתוח ובעלי העניין

היות והאגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים הוא גוף מטה, פעולתו היא בתיאום ובשיתוף עם יחידות מטה אחרות ובכלל זה האגף לחינוך מיוחד. בשנים האחרונות מתקיים שיתוף פעולה בין שני אגפים אלה בשני ערוצים עיקריים: (1) ברמת הנהלות – שני האגפים מכינים תכנית פעילות שנתית בתחום פיתוח תכניות לימודים ובתחום הכנת חומרי למידה והדרכה; (2) ברמת מטה – מתקיימת באופן רציף עבודה משותפת בין תחום חינוך מיוחד באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים לבין התחום הפדגוגי באגף לחינוך מיוחד. שיתוף פעולה זה ממומש באמצעות ועדות: (1) ועדות לפיתוח תכניות לימודים בתחומים שונים, כמו מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה, אנגלית ותכנית

לתלמידים עם פיגור בינוני-קשה; (2) ועדות המלוות פיתוחים של חומרי לימוד והדרכה המתבצעים על ידי גופים חיצוניים למשרד החינוך, כמו מט"ח, אוניברסיטת חיפה ואוניברסיטת תל אביב; (3) ועדות לנושאים פדגוגיים של האגף לחינוך מיוחד, שבהן חברה נציגת האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים ו- (4) ועדת תכניות לימודים למגזר הערבי באגף לחינוך מיוחד, שבה חברה נציגת הנהלת האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

בעלי העניין בהנעת מהלכי הפיתוח היו בדרך כלל אנשי המטה, בראש ובראשונה הנהלות שני האגפים. הפיתוח נעשה על ידי ועדות וצוותי כתיבה שמינה האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, שעבדו בשיתוף פעולה אינטנסיבי עם האגף לחינוך מיוחד. המנהלת היוצאת של האגף לתכ"ל מתארת מהלך של פיתוח תכניות לימודים:

ההחלטות בנוגע ל"מה" ו"מדוע" הן של האגף לחינוך מיוחד שהיה שותף מלא לפיתוח שנעשה באגף לתכניות לימודים.

דוגמה אופיינית לכך הוא מהלך הפיתוח של סדרת התכניות "לקראת בגרות 21" ("לייב 21"). על הדיונים והמחשבות בתחילת הדרך מספר המנהל לשעבר של האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים:

תכנית "לייב 21" ממחישה את השאלה – מה אנחנו יכולים לתת לתלמידים האלה שיהיו אזרחים מועילים יותר בחברה? התברר שהצרכים החברתיים יותר חשובים מאשר השכלה בכל מקצוע לימודים. השאלה היא מה זאת אומרת להיות אזרח. זאת השאלה החשובה לתלמידים אלה. תכנית זו היא גם המחשה שמסמך תכנית לימודים יכול להיות מסוג אחר.

מוסיפה ומרחיבה המנהלת היוצאת של האגף:

היזמה לכתיבת תכניות בנושא המעבר לגיל הבוגר באה ממנהלת האגף לחינוך מיוחד, והאגף לתכניות לימודים קיבל על עצמו ליישם את היזמה. תכניות אלה הן היום ברמה של פרויקט בין-לאומי: המערכת לקחה אחריות בשיתוף פעולה של שני האגפים, כולל הדרכה והטמעה וכולל פיתוח סרט הדרכה למורים.

אופי תהליכי הפיתוח והקשרם

הפיתוח שנעשה הוא בעיקר תוצר של חשיבה משותפת על צורכי התלמידים ואופני המענה על צרכים אלה. החשיבה התבצעה במסגרת ועדות, שכללו אנשי מקצוע העוסקים בחינוך מיוחד וכן מומחים מן האקדמיה. ראינו לעיל שתכניות הלימודים

שיצאו לאור במחצית שנות התשעים באו לענות על צורך בתכניות לתלמידים עם מוגבלויות הלומדים בשילוב. ראינו שתכנית "ל"ב 21" פותחה כמענה לתלמידים בוגרים עם מוגבלויות הלומדים במסגרות מיוחדות ונבדלות. ראינו שמתבצעים באופן מתמשך מהלכים של פיתוח תכניות לימודים ועדכונים של תכניות ברוח מגמות מתחדשות במקצועות לימוד שונים, כמו מדע וטכנולוגיה, מתמטיקה, אנגלית (יצא לאור לאחרונה) ואזרחות. ראינו שנעשה פיתוח של מדריכים למורה בתחומי ההכנה לחיים, כמו חינוך מיני והתמודדות עם בעיות התנהגות. ראינו שבמטרה "לעשות סדר" בשדה פרסמה הנהלת האגף לחינוך מיוחד באתר האגף באינטרנט הנחיות להכנת תח"י (תכנית לימודים אישית לתלמידים המשולבים בכיתה הרגילה) וכן מסמך הנחיות כללי בנוגע לתכנון לימודים לתלמידים במסגרות מיוחדות. דוגמה נוספת קשורה למתן מענה למגזר החינוך הערבי, כפי שסיפרה המנהלת היוצאת של האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים:

פן נוסף במתן מענה לחינוך המיוחד [הוא] ההבנה שצריך לפרסם חומרי לימוד וחומרי עזר תוך התאמה תרבותית ותרגום. המדיניות הכללית [בפיתוח ותכנון תכניות לימודים] היא לתרגם תכניות וחומרים לשפה הערבית. בזכות המפקחת האחראית על צורכי החינוך המיוחד במגזר הערבי, מתרגמים תכניות וחומרים תוך התאמה תרבותית ושפתית. יש לכך באגף לחינוך מיוחד עובדת בתקן, שזה תפקידה. זה אמור לתת מענה לחינוך המיוחד במגזר בכל הגילאים.

ניתן לראות אם כן שהתהליכים בתכנון לימודים לתלמידים עם מוגבלויות מתקיימים בהשפעת התהליכים הכלליים והמגמות המתחדשות בתחום תכנון ופיתוח תכניות לימודים. המגמה המרכזית קשורה לשאיפה שגם תלמיד עם מוגבלות יגדל להיות אזרח שווה ופעיל בחברה הכללית. התנועה לחינוך משלב מחזקת שאיפה זו ומשפיעה על התפיסות ועל העשייה בתחום של תכנון ופיתוח תכניות לימודים. לצד אלה קיימות התלבטויות, ויש מתח מתמיד בין הרצון להנגיש את תכנית הלימודים הכללית לכל התלמידים, כולל לתלמידים עם מוגבלויות, לבין הצורך הממשי להכין תכנים ספציפיים לתלמידים אלה.

סיכום

החזון המנחה את עבודת האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך כיום אינו שונה באופן מהותי מזה שהבאנו לעיל, מלפני כ-40 שנה: "כל אדם עם צרכים מיוחדים ישתתף באופן פרו-אקטיבי בחברה" (פן וטל, 2006). מוסיפה ומבארת המנהלת הנוכחית של האגף לחינוך מיוחד (במסגרת ריאיון לצורכי המחקר המוצג במאמר זה):

מדיניות תכנון לימודים [של האגף לחינוך מיוחד] היא פועל יוצא של חזון האגף בהקשר לילדים עם צרכים מיוחדים. על פי החזון אנחנו שואפים שתלמיד עם צרכים מיוחדים יגדל להיות אדם שהוא חלק מן החברה בה הוא חי ואדון להחלטותיו וגורלו ככל הניתן, כלומר אדם פרו־אקטיבי. מכאן, שכל מה שאנחנו מפתחים בהקשר לתכניות לימודים צריך להוביל לקראת זה.

ייעודו של האגף לחינוך מיוחד הוא אפוא לעצב ולתכנן מדיניות ולהבטיח את ביצועה בכלל מערכת החינוך, כך שיינתן מענה הולם לתלמידים עם מוגבלויות, והם יוכלו להגיע למיצוי יכולותיהם וכישוריהם וליטול, בכל גיל, חלק פעיל בחברה. המדיניות הנוכחית של האגף מדגישה את החינוך המשלב, מה שמחדד את השאלות הללו: מה עומד בבסיס תכנון הלימודים לתלמידים עם מוגבלויות? האם די בהנחיות חוק חינוך ממלכתי ותכניות הלימודים הכלליות המשמשות במערכת החינוך הרגיל? לאור הצרכים הייחודיים של תלמידים אלה, האם ובאיזו מידה יש צורך לעשות התאמות בתכניות הלימודים? מה מקום התכנית האישית שיש לקיימה על פי חוק חינוך מיוחד, ומה הקשרים והזיקות בינה לבין התכנית הכיתתית והתכנית הבית ספרית? האם יש הבדלים בין תכנון לימודים לפי קטגוריית המוגבלות? לפי עצמת השילוב?

אנשי האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים תופסים את עצמם בראש ובראשונה כמומחים בפיתוח תכניות לימודים וחומרי עזר למורים ולתלמידים המבצעים מדיניות של אגפי הגיל, ובמקרה הזה של האגף לחינוך מיוחד. מדיניות האגף לחינוך מיוחד, כפי שעולה מן הנתונים שנאספו ומעיון בהיסטוריה של תכנון לימודים לתלמידים עם מוגבלויות, היא מורכבת ונעה על שני צירים מקבילים – הציר האחד הוא של זיהוי תכנית ליבה רלוונטית ומשמעותית, שתכלול תחומי יסוד, כמו מיומנויות הכנה לחיים ותחומי לימוד בסיסיים בלבד, והציר האחר הוא של התאמת תכנית הלימודים הרגילה לצרכים הייחודיים של כל תלמיד. שניות זו איננה תופעה חדשה והיא קיימת מראשית שנות האגף לחינוך מיוחד. בזמנו, תפיסת העולם ההומניסטית של פרופ' שמעון זקס ז"ל הייתה היסוד המארגן והמכוון את תכניות הלימודים לתלמידים עם מוגבלויות. בשנים האחרונות גבר הצורך לתת מענה הולם לתלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחד, שרובם הגדול משולבים במערכת החינוך הרגילה. יש לשים לב שבעבר התקשו אנשי המקצוע מתחום החינוך המיוחד להסכים על צרכים גנריים ועל סדר עדיפות, ושעיקר התכנון נעשה ברמת המטה. בעת האחרונה מפגין האגף לחינוך מיוחד עמדה מגובשת בנושא כפי שתואר לעיל. התמונה המצטיירת היא של מדיניות שהיא בהלימה לתפיסות עדכניות של מטרות החינוך המיוחד וכן כתגובה ומענה לצרכים שעיקרם זוהו על ידי אנשי המטה, ובמטרה לממש את האידאולוגיות השולטות בכיפה בחינוך המיוחד. מבחינה זאת ניתן לומר שבשנים האחרונות, בתחום של תכניות לימודים,

אנשי האגף לחינוך מיוחד פועלים ברוח ההמלצה של בכירי חוקרי החינוך בישראל:

מדיניות חינוכית ברורה והמשכית אין פירושה קיבעון: היא צריכה להיקבע על פי התמורות החברתיות והחינוכיות התכופות בישראל ולהסתייע בתאוריה ובמחקרי חינוך עדכניים מהארץ ומהעולם, אך חייבים להיות לה קווי מתאר עקרוניים שיתוו את הדרך (דרור, נבו ושפירא, 2003, עמ' 13).

האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים הוא בבחינת "נותן שירות" מקצועי של מומחים לאגף לחינוך מיוחד, באופן שהתכנון והפיתוח נעשים בהתאמה לצורכי החינוך המיוחד. אלה נבדקים ונבחנים באופן מתמשך באגף לחינוך מיוחד ומובאים בחשבון בפעולות התכנון והפיתוח הנעשות באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים. באגף לחינוך מיוחד ניתן לשמוע מאנשי המטה הצהרות עקרוניות, שלפיהן נוסף למהלכי תכנון ופיתוח ספציפיים יש צורך בהתאמות קוריקולריות ברמת בית הספר והכיתה. באופן מתמשך ורציף נערכים דיונים בוועדות התכניות, שבראשן אנשי אקדמיה מומחים כמו פרופ' שונית רייטר מאוניברסיטת חיפה. אך ראוי לחשוב על צירוף ושיתוף חוקרים ואנשי מקצוע נוספים מתחום החינוך המיוחד כדי להמשיך את השיח בנוגע לקביעת מדיניות על מקיפה על סמך דיון חברתי וחינוכי מעמיק ובהסתמך על השינויים שחלים מעת לעת בעשורים האחרונים בשדה החינוך המיוחד בעולם ובישראל. בין השאלות המרכזיות שיש מקום לדון בהן ולחפש להן מענה ניתן למנות:

- (1) האפשרות וההזדמנות לגיוון דרך ההוראה הפרונטלית השכיחה במקומותינו ויישום עקרונות הגישה הקונסטרוקטיביסטית בהוראה ובלמידה;
- (2) הזיקות והקשרים בין התכנית האישית לתלמיד כמחויב על פי חוק לבין התכנית הכיתתית והתכנית הבית ספרית;
- (3) אלו התאמות יש לעשות בתכניות הלימודים הנהוגות בכיתות הרגילות כדי לאפשר לתלמידים המשולבים להיות חלק בלתי נפרד מן הלומדים, ומהן המשמעויות של התאמות אלה בכל הנוגע לסטנדרטים ולתבחינים של מבחני המיצ"ב, למשל;
- (4) באיזו מידה ההתאמות מקדמות שילוב לימודי וחברתי או מדגישות ומנציחות פערים והבדלים בין לומדים;
- (5) האם יש להכין תכניות לימודים נפרדות לתלמידים עם מוגבלויות הלומדים במסגרות מיוחדות.

אלה רק אחדות מן הסוגיות העולות מעיון במגמות ובתהליכים של תכנון לימודים לתלמידים עם מוגבלויות. המציאות של שילובם במערכת החינוך הכללי היא הזדמנות ל"בדק בית" תפיסתי וחברתי שכולם יצאו נשכרים ממנו.

מקורות

אבישה, ג' (2006). "תכנון לימודים ותכניות לימודים בחינוך המיוחד ובחינוך המשלב בארץ ובעולם", מ' חובב ופ' גיטלמן (עורכים), **מבידול לשילוב: התמודדות עם מוגבלויות בקהילה**, ירושלים ורעננה: כרמל ובית איזי שפירא, עמ' 127-146.

אבישה, ג', (2007). "מתכנית הלימודים אל ההוראה בכיתה משלבת: סוגיות בתכנון לימודים", ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך**, חיפה: אחווה, עמ' 197-223.

אבישה, ג', ואלמוג, א' (2003). "הכשרת מורים במציאות של שילוב: מאין באנו ולאן אנו הולכים?", **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 18(2), עמ' 5-18.

אבישה, ג', רייטר, ש', ולייזר, י' (2003). "שילוב תלמידים חריגים: מנהל בית הספר כסוכן שינוי", **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 27, עמ' 63-92.

איילון, ח' (1998). **תוכניות לימודים כהבניה חברתית**, תל אביב: רמות.

אריאב, ת' (1996). "תכנון לימודים לקראת 2020 – סוגיות, מגמות וכיווני פעולה", א' פלד (עורך), **ישראל 2000 – תכנית אב לישראל בשנות האלפיים, מערכת החינוך**, חיפה: הטכניון, עמ' 229-256.

בן-פרץ, מ', וזיידמן, ע' (1996). "שלושה דורות של פיתוח תכניות לימודים בישראל", **עיונים בחינוך**, 44/43, עמ' 317-327.

דרור, י' (1999). "מבט היסטורי על 50 שנות חינוך במדינת ישראל: תקופות ודילמות", א' פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך בישראל**, כרך ב', ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, עמ' 39-66.

דרור, י', נבו, ד', ושפירא, ר' (עורכים) (2003). **תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים**, תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

זקס, ש' (1979). **קווים למחשבת החינוך המיוחד**, תל אביב: רמות.

חמדני, מ' (2003). **תכניות הלימודים בחינוך המיוחד בשנים 1954-1997: תיעוד היסטורי של החינוך המיוחד בארץ**, ירושלים: משרד החינוך, האגף לחינוך מיוחד.

טל, ד', ולשם, ד' (תשס"ז). **תכנון לימודים במסגרות לתלמידים עם צרכים מיוחדים**, טיוטה, ירושלים: משרד החינוך, האגף לחינוך מיוחד.

יונאי, י' (1992). **חינוך תלמידים מיוחדים – סדרת תעודה**, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

יונאי, י' (2000). **"תכניות הלימודים בישראל בשנים תר"פ – תש"ד"**, **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 16.

מאטיאש, י' (2002). **"תכנון לימודים בישראל בשנות האלפיים – האם החינוך הממלכתי מגיע לקיצו?"**, **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 17, עמ' 5-26.

סגן, נ' (2004). **קווים מנחים לכתיבת תכנית לימודים (סילבוס) למקצוע או לנושא לימודי; בעברית, ערבית ואנגלית**, ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

ענבה, ע' (תשנ"ח). **"הצעה לשינוי תפיסתי בתכנון הלימודים והשתמעויות לגבי המבנה הארגוני של האגף לתכניות לימודים"**, **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 13, עמ' 23-37.

פן, ר', וטל, ד' (2006). **"סביבה מעוצבת על פי עקרונות של איכות חיים ועיצוב אוניברסלי מזמנת מצע להתייחסות לכל אדם ללא הדבקת תווית"**, **אאוריקה**, 22, עמ' 1-6.

ציונית, י', ובן אריה, א' (2007). **ילדים מיוחדים בישראל**, ירושלים: משרד הבריאות, המועצה הלאומית לבריאות הילד.

רונן, ח' (2001). **"הכללתם של ילדים חריגים בחינוך הרגיל"**, **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 16(1), עמ' 71-79.

רייטר, ש', שלומי, ד', וצדה, ש' (תשנ"ט). **לקראת בגרות: תכנית לימודים לבני גיל 16-21 בחינוך המיוחד**, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים.

רייטר, ש' (28.12.06). **"השילוב והחינוך המיוחד בהיבט בינלאומי"**, הרצאה ביום עיון בנושא: **החינוך המיוחד – דילמות ערכיות**, ירושלים: האגף לחינוך מיוחד, משרד החינוך והתרבות.

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

שרמר, ע' (1993). "תכנית לימודים – עיון מושגי", הלכה למעשה בתכנון לימודים, 8, עמ' 20-120.

Allan, J. & Brown, S. (2001). "Special schools and inclusion", *Educational Review*, 53(2), pp. 199-207.

Farrel, M. (2005). *Key Issues in Special Education*, London: Routledge Falmer.

Ford, A., Davern, L. & Schnorr, R. (1992). "Inclusive education: making sense of the curriculum", S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for all Students*, Ch. 3, Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co., pp. 37-61.

Keuster, V.M. (2004). "Inclusion; A philosophical ideal?", V. Hueng & M. Ainscow (Eds.), *Inclusive Education: A Framework for Reform*, Hong Kong: CSNSIE, pp. 146-163.

Macintyre, C. & Deponio, P. (2003). *Identifying and supporting children with specific learning difficulties: Looking beyond the label to assess the whole child*, London: Routledge Falmer.

Marsh, C. (2004). *Key Concepts for Understanding Curriculum*, London: Routledge Falmer.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Nagle, K., Yunker, C. & Malmgren, K.W. (2006). "Students with disabilities and accountability reform", *Journal of Disability Policy Studies*, 17(1), pp. 28-39.

Pugach, M.C. & Warger, C.L. (Eds.) (1996). *Curriculum Trends, Special Education and Reform: Refocusing the Conversation*, New York: Teachers College Press, Columbia University.

Schubert, W.H. (1986). *Curriculum: Perspective, Paradigm and Philosophy*, New York: MacMillan Publishing Co.

Stump, C.S. & Bigge, J. (2001). "Curricular options for individuals with physical, health or multiple disabilities", J.L. Bigge, S.J. Best & K.W. Heller (Eds.), *Teaching Individuals with Physical, Health or Multiple Disabilities*, Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall, 4th Edition, Ch.9, pp. 278-318.

Whemeyer, M.L. Lance, G.D. & Bashinski, S. (2002). "Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model", *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(3), pp. 223-234.

Wiltshire, A. (1998). "A wider role for special schools?", C. Tilsonte, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promoting Inclusive Practice*, Ch. 12, London: Routledge, pp. 170-183.

