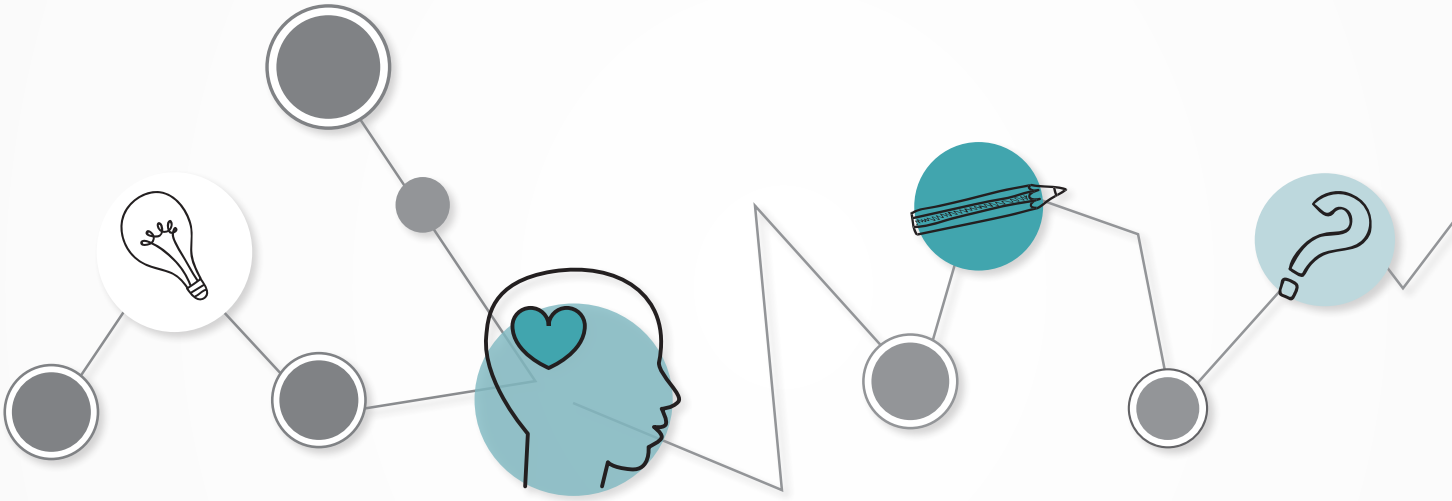
משרד החינוך
המנהל הפדגוגי
אגף א' חינוך מיוחד



תכנון לימודים לתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה

עקרונות ודוגמאות

מיומנות, קוגניציה, אוריינות וערכים בחיי יומיום

וועדת כתיבה והיגוי (לפי סדר א-ב)

פרופ' חפציבה ליפשיץ-והב - יו"ר הוועדה, ראש ההתמחות במוגבלות שכלית, תואר שני, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן

ד"ר רויטל איתן - נציגת הורים, מרצה בסמינר הקיבוצים

גב' ציפי באב - מרכזת הוועדה, אגף ת"ל, משרד החינוך

גב' אסנת ברגר - מנהלת בית ספר לחינוך מיוחד "ונצואלה", תל אביב

ד"ר דליה טל - מפקחת ארצית ממונה על תכנון פדגוגי ותלמידים עם מוגבלות שכלית, האגף לחינוך מיוחד, משרד החינוך, עד שנת תשע"ג

דורית לשם - מדריכה ארצית, האגף לחינוך מיוחד, משרד החינוך, עד שנת תשע"א

ד"ר דליה נסים - מנהלת ידע, תורה והדרכה באגף לטיפול באדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית

גב' שושנה נסים - מנהלת בית ספר לחינוך מיוחד "אחווה", רמת גן עד שנת תש"ע

גב' נעמה סווירסקי רחמים - מורה בבית ספר לחינוך מיוחד "בלקינד", ראשון לציון

גב' סאוסן פדילה - מנהלת בית הספר לחינוך מיוחד "אלחנאן", טירה

גב' שפרה פינצ'בסקי - מנהלת בית ספר לחינוך מיוחד, ממ"ד "ניצן", בני ברק

עיצוב גרפי: סטודיו שחר שושנה

הוצאה לאור: גף הפרסומים

תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה, הם בעלי כושר למידה והשתנות במגוון תפקודים לאורך מהלך חייהם. מחקרים הראו כי גם בקרב אוכלוסייה זו קיימת יכולת למידה, אם מעצבים את סביבת הלמידה באופן המותאם לצורכיהם ומאתגרים את התלמידים בדרכי הוראה הולמות.

מסמך זה מבוסס על דגם מולטי־דיסציפלינרי רב־מערכתי המתייחס לשלושה מרכיבים עיקריים שהם חיוניים בכל אינטראקציה לימודית המתווכת בין מורה לתלמיד: מיומנויות ביצועיות, ידע קוגניטיבי-אורייני וערכים (Behavior, Cognition, Affect). המסמך עולה בקנה אחד עם העקרונות של תכנית ל"ב 21 תוך הדגשת תחום האוריינות גם באוכלוסיית התלמידים בתפקוד הנמוך. המסמך מיועד לצוותים העובדים עם תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה, ופועלים:

א. לפתח באופן מלא את היכולות הגלומות בבני האדם, את תחושת הכבוד הפנימי ואת הערך העצמי שלהם, ולחזק את הכבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד ולמגוון האנושי.

ב. לאפשר לאנשים עם מוגבלויות לפתח את מרב האפשרויות באישיותם, כישרונותיהם ויצירתיותם, כמו גם בכישוריהם השכליים והפיזיים.

מסמך זה הוא תוצר של שיתוף פעולה בין האגף לחינוך מיוחד לבין שותפים משמעותיים באקדמיה ובשדה החינוכי, מיועד לצוותים רב־מקצועיים וכולל שלושה פרקים:

- התיאוריות השונות העומדות בבסיס המסמך
- עבודת צוות וקשר בין ההורים לבין צוות בית הספר
- תהליכי יישום במסגרת הכיתה בליווי מבחר דוגמאות

תודה לכל הכותבים והשותפים בגיבוש מסמך זה,

רחלי אברמזון
מנהלת אגף א' חינוך מיוחד

שמחה הלוי
מפקחת ארצית אגף א' חינוך מיוחד

תוכן העניינים

פתח דבר	7
התפיסה הרעיונית	8
פרק א - רקע עיוני	**11**
א. ההגדרה המסורתית וההגדרה החדשה של המוגבלות השכלית	14
ב. המודל האקולוגי	15
ג. תפיסה של "איכות חיים"	15
ד. עקרון הנורמליזציה	16
ה. תיאוריית כושר ההשתנות האנושית	17
ו. אפקט ה"דגירה"	21
ז. גישות קוגניטיביות ללמידה - חיקוי, חיזוק ולמידה חברתית	22
ח. תיאוריית הפסיכולוגיה החיובית	24
פרק ב - עבודת הצוות החינוכי ותהליכי התערבות עם הורים	**27**
1. עבודת הצוות הרב־מקצועי	29
2. שינוי עמדות בצוות	30
3. הקשר בין ההורים לבין צוות בית הספר	38
פרק ג - יישום	**47**
1. חלוקה לחטיבות גיל	49
2. תכנית הליבה	54
3. תלב"ס, תל"כ ותל"א	57
4. הזיקה בין שלוש התכניות	58
5. תכנית מעבר	59
6. הערכה	60
7. עקרונות פדגוגיים דידקטיים: הוראה-למידה בשלוש רמות	61
8. דוגמאות	63
9. עיצוב סביבה חינוכית מיטבית	95
רשימת מקורות	**100**
נספח - בניית תלב"ס על פי עקרונות המסמך	**107**

פתח דבר

אמנת האו"ם למען זכויות אנשים עם מגבלה (2006), מציינת את זכותם של אנשים עם מוגבלויות לחינוך ללא אפליה ועל בסיס שוויון הזדמנויות. לפי האמנה, יש להבטיח שמערכת החינוך תלמד בכל הרמות ובמשך החיים במגמה: א. לפתח באופן מלא את היכולות הגלומות בבני האדם, את תחושת הכבוד הפנימי והערך העצמי, ולחזק את הכבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד ולמגוון האנושי ב. לאפשר לאנשים עם מוגבלויות לפתח את מרב האפשרויות הגלומות באישיותם, כישרונותיהם ויצירתיותם, כמו גם בכישוריהם השכליים והפיזיים.

אמנה זו עומדת בבסיס המסמך הנוכחי המיועדת לצוותים העובדים עם תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה. מסמך זה יסייע לצוותים החינוכיים להרחיב ולהעשיר את תהליכי תכנון הלימודים וההוראה בידע חדשני שהצטבר בשנים האחרונות, הן במישור התיאורטי והמחקרי והן במישור היישומי. הנחת היסוד היא שלתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה יש כושר למידה והשתנות במגוון תפקודים במהלך חייהם. הנחה זו מתבססת על מבחר תיאוריות שעיקרן הכרה בתרומתו של הפיתוח הקוגניטיבי המכוון והמובנה להתפתחות תלמידים עם רמות קוגניטיביות נמוכות לאורך כל שנות חייהם (פוירשטיין, 2003). מחקרים הראו כי גם בקרב אוכלוסייה זו קיימת יכולת למידה בתנאי שמעצבים את סביבת הלמידה באופן מותאם לצורכיהם ומאתגרים את התלמידים בדרכי הוראה הולמות.

מאפייני אוכלוסיית היעד באים לידי ביטוי ביכולות למידה מוגבלות, יכולת חשיבה קונקרטית והבנת מצבים מהסביבה הקרובה בלבד. לחלק מהתלמידים קשיים סנסומוטוריים ומוטוריים. יש תלמידים עם מוגבלות בשפה ובדיבור ומקצתם נזקקים לאמצעי תקשורת חלופיים. עם זאת, התחום הרגשי מאפשר הבעת רצונות, שאיפות, העדפות והשתתפות פעילה בחברה בהתאם ליכולות. חשוב לטפח תכונות אלה בתהליך החינוכי. גם תלמידים אלה מסוגלים לקבל החלטות וליישם ניהול עצמי בתחומים שונים של חייהם היומיומיים. כל התלמידים נזקקים למערכת תמיכות ושירותים מגוונים בתחומי התפקוד השונים. אוכלוסיית היעד כוללת תלמידים בעלי אטיולוגיות שונות: מגבלה שכלית ללא אטיולוגיה ספציפית (לא"ס), בעלי תסמונת דאון, בעלי תסמונת ה־x השביר, תסמונת רט ותסמונות נדירות אחרות. באוכלוסייה זו גם תלמידים בעלי דיאגנוזה כפולה: מגבלה שכלית עם אוטיזם עם נכות פיזית ועוד.

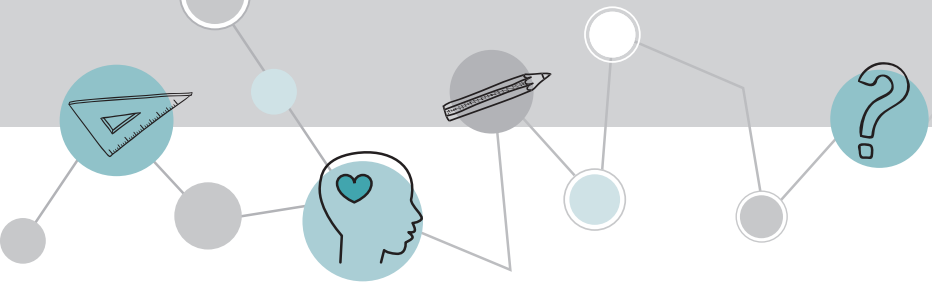
המסמך כולל שלושה פרקים: בפרק א' מוצגות התיאוריות השונות העומדות בבסיס המסמך. פרק ב' מוקדש לנושא עבודת צוות וקשר בין ההורים לבין צוות בית הספר. בפרק ג' מובאים תהליכי יישום במסגרת הכיתה בליווי מבחר דוגמאות. המסמך פותח בזיקה למסמכי מדיניות תכנון

הלימודים של האגף לחינוך מיוחד ולמסמכי תכניות לימודים נוספות המיועדות לאוכלוסייה עם צרכים מיוחדים. מצופה כי המורים והצוות הרב־מקצועי אשר יעבדו על פי מסמך זה יתחשבו בצרכים נוספים של התלמידים שיבואו לידי ביטוי במסמכים נוספים, כגון: עקרונות עבודה בהוראת תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, פיתוח מיומנויות תקשורת בקרב תלמידים עם צרכים מורכבים: מדיניות, הנחיות, נהלים ועקרונות עבודה ותוכניות פדגוגיות שונות שפותחו על ידי האגף (ראו פדגוגיה בחינוך המיוחד, בתוך האתר של האגף לחינוך מיוחד).

התפיסה הרעיונית

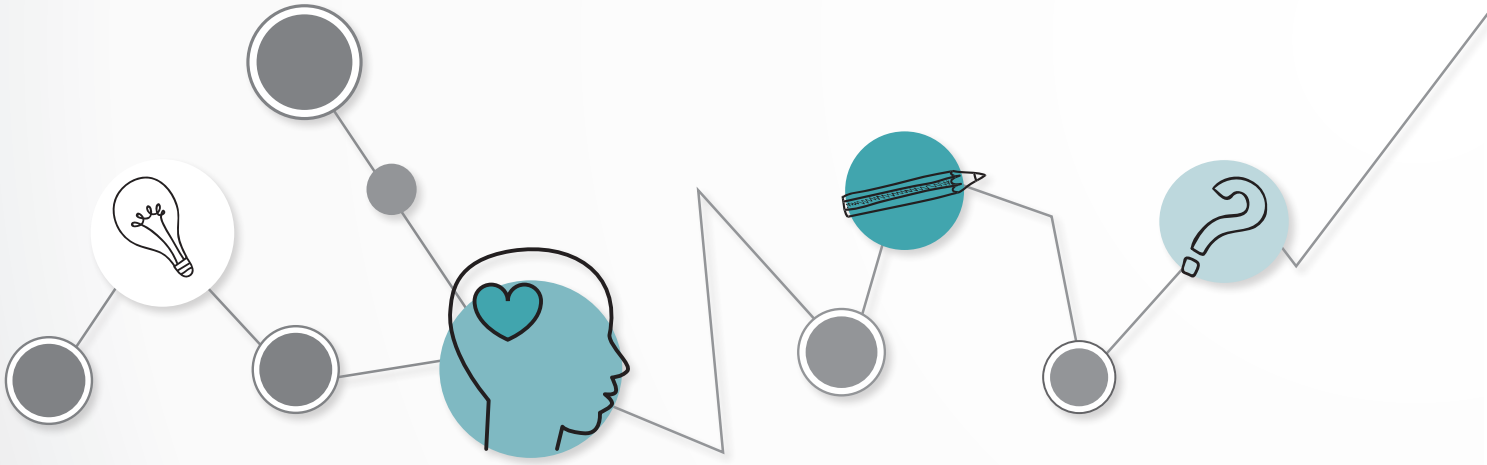
מסמך זה מבוסס על מודל מולטי־דיסציפלינרי רב־מערכתי המתייחס לשלושה מרכיבים עיקריים החיוניים בכל אינטראקציה לימודית-תיווכית בין מורה לתלמיד: מיומנויות ביצועיות, ידע קוגניטיבי-אורייני וערכים (Behavior, Cognition, Affect). שלושה מרכיבים אלה מתבססים על גישות תיאורטיות והם באים לידי ביטוי ביישום תכנית הלימודים. כל שלושת המרכיבים עולים בקנה אחד עם העקרונות של תכנית "ל"ב 21", המדגישה את שלוש הרמות של למידה חברתית: רמה נורמטיבית, רמה ביצועית ורמה ערכית (רייטר, שלומי וצדר, 1999). בעבר התמקדו התכניות לאוכלוסייה בעלת מגבלה שכלית קשה ועמוקה בעיקר בהקניית מיומנויות של התנהגות מסתגלת בחיי היומיום (ADL- Activity Daily Living Skills). מסמך זה מדגיש את פיתוח האוריינות האקדמית והערכית גם באוכלוסייה זו.

רבים יתהו כיצד ניתן להתייחס לאוריינות בקרב תלמידים עם מגבלה שכלית קשה ועמוקה. לפי הגדרת אונסקו (2004), אוריינות היא מושג רחב המתייחס ליכולת לזהות, להבין, לפרש, ליצור, לתקשר ולהשתמש במילה הכתובה. אוריינות פירושה למידה שנועדה לסייע ליחיד לרכוש מידע בכלל ומידע קוגניטיבי וערכי בפרט, כדי לפתח את הפוטנציאל הגלום בו כך שיוכל להשתלב בחברה הרגילה במידה המרבית (עמ' 14). בהתאם לכך, מסמך זה משלב בין רכישת המיומנויות הביצועיות לבין רכישת אוריינות אקדמית וערכית. לדוגמה: אם בעבר נלמדו מיומנות האכילה בנפרד ממושגי יסוד קוגניטיביים, מעתה הם יילמדו בצמוד. כלומר, הקניית אוריינות אקדמית וערכית תשולב עם הקניית המיומנות גם בשיעורים הנושאים אופי מוטורי ביצועי כגון: מיומנויות ה־ADL, ספורט, תעסוקה, אמנות וכולי.



להלן טבלה המבהירה כיצד שלושת מרכיבי התכנון מעוגנים בגישות תיאורטיות שונות, וכיצד הם מותאמים לתכנית לימודים ל"ב 21 ומיושמים בהוראה:

מרכיבי התכנון	מיומנויות ביצועיות	ידע קוגניטיבי אורייני	ערכים
גישות תיאורטיות שונות	עקרון ה"נורמליזציה" הגדרת המוגבלות השכלית החדשה - מוגבלות שכלית התפתחותית המודל האקולוגי	הגדרת המוגבלות השכלית החדשה - מוגבלות שכלית התפתחותית תיאוריית כושר ההשתנות הקוגניטיבית המבנית המודל האקולוגי תיאוריות למידה באוכלוסייה בעלת מוגבלות שכלית קשה ועמוקה	מודל "איכות החיים" גישת "האדם במרכז"
תכנית ל"ב 21 - שלוש רמות של הוראה למידה	רמה ביצועית	רמה נורמטיבית והקניית ידע	רמה ערכית
היבטים יישומיים	מתייחס למיומנויות ביצועיות של חיי היומיום בתחומים השונים של ההתנהגות המסתגלת, כגון: עזרה עצמית, חברות, מיומנויות מעולם העבודה והפנאי.	מתייחס לפיתוח החשיבה, הקניית אוריינות בכל פעילויות היומיום הנלמדות כולל: שיעורים עיוניים; שיעורים מקצועיים (ספורט, מוזיקה, תעסוקה); עזרה עצמית. הם יבואו לידי ביטוי, למשל, בפיתוח מושגי יסוד, צבע, צורה, גודל, מספר, ייצוג מלווה באמצעות מילים כתובות וסמלים.	מתייחס לפיתוח מודעות עצמית, פיתוח משאבי התמודדות עם קשיים, השתתפות בקבלת החלטות יומיומיות.



פרק א'

רקע עיוני

פרק א' - רקע עיוני

צוותי החינוך וההוראה העובדים עם תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה מתמודדים עם כמה שאלות יסוד:

א. באיזו מידה הפעלת תהליכי התערבות יעילה באוכלוסייה זו? כלומר, האם ניתן לשנות באורח משמעותי את תפקודם של תלמידים אלה?

ב. האם השפעתה של תכנית ההתערבות תלויה בגיל? כלומר, האם תקופת השינוי מוגבלת לתקופת בית הספר בלבד?

ג. מהם תוכני הלימוד המתאימים לאוכלוסייה זו?

להלן נציג תיאוריות וגישות שנועדו לענות על שאלות אלו.

בבסיס השאלה הראשונה והשאלה שנייה עומדות הגדרת המוגבלות השכלית החדשה (Luckasson et al, 1992; 2002; Shalock 2010 כולל המודל האקולוגי), תאוריית כושר ההשתנות הקוגניטיבית המבנית (Feuerstein & Rand 1974; Feuerstein, 2003), וגישות קוגניטיביות ללמידה).

בבסיס השאלה השלישית עומדים עקרונות הנורמליזציה (Wolfensberger, 1972; 2005), איכות החיים (Shalock, 2004) וגישת האדם במרכז (Mount & Small, 2000).

בטרם נתייחס לתיאוריות האלה, נציג כמה היגדים שהם הנחות היסוד לכתיבת מסמך זה:

1. לתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה יש יכולת למידה והשתנות למרות חומרת מגבלתם (Feuerstein & Rand, 1977; Feuerstein, 2003).
2. יכולת ההשתנות של תלמידים אלה היא מעבר למגבלות של גיל (ליפשיץ-והב 2011, Lifshitz, 2015 Feuerstein & Rand, 1977; Feuerstein, 2003).
3. בבסיס תכנון הלימודים לתלמידים אלה עומד מודל טריאדי הכולל שלושה יסודות הוראה-למידה: מיומנויות ביצועיות יומיומיות, פיתוח אוריינות אקדמית וערכית.

להלן נציג את התיאוריות עליהן מתבססים היגדים אלו.

א. ההגדרה המסורתית וההגדרה החדשה של המוגבלות השכלית

תכנית הלימודים לתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה מבוססת על הגדרת המוגבלות השכלית החדשה (Luckasson et al, 2002; Shalock, 2010). לפיכך נציג אותה בהשוואה להגדרת המוגבלות השכלית המסורתית (Grossman, 1983).

ההגדרה המסורתית (Grossman, 1983) - הגדרה זו מתבססת על המודל הפסיכו־סוציאלי לפיו המוגבלות השכלית נקבעת בהתאם לכישוריו ולרמת תפקודו של הפרט בשני תחומים: תפקוד אינטלקטואלי נמוך מהממוצע באופן משמעותי, דהיינו: מנת המשכל מתחת IQ־70 ומטה, לצד פגם בהתנהגות המסתגלת. ההתנהגות המסתגלת מוגדרת כ"מידה בה נדרש הפרט לעמוד בקריטריונים של מחויבות אישית ואחריות חברתית, המצופות מבני גילו הכרונולוגי" (עמינדב, 1983), והיא נמדדת על פי מידת התפקוד בקריטריונים סטנדרטיים בארבעה תחומים: עזרה עצמית, תקשורת, חִברות ותעסוקה. לצורכי חינוך ושיקום סווגו האנשים עם המוגבלות השכלית לארבע רמות: מוגבלות שכלית התפתחותית ברמה קלה - IQ 55-69 (Mildly retarded), מוגבלות שכלית התפתחותית ברמה בינונית - IQ 40-54 (Moderately retarded) מוגבלות שכלית התפתחותית קשה - IQ 25-39 (Severely retarded), מוגבלות שכלית התפתחותית עמוקה - 24 IQ ומטה (Profoundly retarded). דרגות המוגבלות השכלית נבדלות ביכולת רכישת מיומנויות אקדמיות, יכולת השתלבות במסגרות תעסוקתית ומגורים בקהילה.

לעומת זאת, ההגדרה החדשה (Luckasson, et al.1992,2002; Shalock, 2010) נשענת על מודל התמיכות שבסיסו הוא אקולוגי-חברתי (Landesman-Ramey, Dossett & Echols, 1996). לפי מודל זה תפקוד היחיד הוא תוצר של מידת יחסי הגומלין בין משתני הפרט (אינטליגנציה והתנהגות מסתגלת) לבין הסביבה (בית, בית ספר/עבודה, קהילה), לכן יש לסביבה השפעה מכרעת על עיצוב תפקודו של בעל המוגבלות השכלית. ההגדרה החדשה הביאה לשתי תמורות עיקריות: א. ראיית המוגבלות השכלית כ"מצב עכשווי" ודינמי - ההשתמעות הנובעת מתפיסה זו היא כי פרט עשוי להיות מאובחן כבעל מוגבלות שכלית בתקופה אחת של חייו, אולם להימצא כבעל תפקוד תקין בתקופה אחרת. ב. ביטול הקלסיפיקציה לרמות של מוגבלות שכלית - ביטול הסיווג, על פי רמות מוגבלות שכלית, נובע מתוך הכרה בכוחו השלילי של התיוג כמייצר סטיגמה ומתוך מגמה להביא לידי שילוב, במידת האפשר, של בעלי אוכלוסייה זו בחברה ובקהילה. ההתייחסות ליחידים באוכלוסייה איננה עוד לפי תג של מוגבלות שכלית "קלה", "בינונית", "קשה" ו"עמוקה", אלא נקבעת בהתאם למידת האינטנסיביות של התמיכות להן נזקק הפרט כדי לממש את יכולתו ולהשתלב בחברה. האוריינטציה של ההגדרה החדשה מקבילה לגישה ה"אקטיבית המשנה" (Active Modifying) של פוירשטיין ועמיתיו (Feuerstein, 2003; Feuerstein & Rand, 1974. גישה זו מאמינה ביכולתם של אנשים עם מוגבלות שכלית להשתנות ולהתקדם בתחומים שונים, כשעל החברה למצות את הפוטנציאל הקיים גם באוכלוסייה זו. ביטול הקלסיפיקציה לרמות

מוגבלות שכלית מהווה ביטוי לאמונה שגם תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה הם בעלי יכולת השתנות במגוון רחב של תפקודים קוגניטיביים, חברתיים ויומיומיים.

לסיכום, השינוי המשמעותי והבולט ביותר בהגדרה מתייחס לביטול הסיווג לפי רמות המוגבלות השכלית וההתייחסות החדשנית לאנשים עם המוגבלות השכלית, בעיקר הקשה והעמוקה, בהתאם ליכולותיהם וכישוריהם (Luckasson, et al., 2002; Shalock, 2010). תיוג יחידים עם מוגבלות שכלית על פי רמות משכל יצרה מצב שבו תפקודם ויכולתם היו צפויים מראש בבחינת "נבואה המגשימה את עצמה". ביטול הקלסיפיקציה לרמות של מוגבלות שכלית מעצים את האנשים עם המוגבלות השכלית בכלל ואלו עם המוגבלות השכלית הקשה והעמוקה בפרט, מתוך אמונה ביכולת ההשתנות שלהם במגוון רחב של תפקודים קוגניטיביים, חברתיים ויומיומיים, בסביבה בה הם פועלים. האינטראקציה עם הסביבה באה לידי ביטוי במודל האקולוגי.

ב. המודל האקולוגי

המודל האקולוגי (Ecology model) של 1997 (Landesman-Ramey, Dossett, & Echols) הוזכר בהקשר לאוריינטציה החדשנית של הגדרת המוגבלות השכלית ההתפתחותית החדשה. על פי מודל זה, התנהגות היחיד היא תוצר של האינטראקציה שבין המאפיינים האישיים של היחיד לבין מאפייני הסביבה בה הוא פועל. בהתאם לכך, הסביבה החינוכית-תרבותית משפיעה על קביעת רמת תפקודם של אנשים עם מוגבלות שכלית. שני אנשים עם רמת משכל זהה יכולים לתפקד באופן שונה כתוצאה מהתערבות חינוכית סביבתית שונה (Landesman-Ramey, et, al., 1997). כלומר, תמיכה סביבתית חינוכית מתאימה יכולה לחולל שינוי בתפקודו של היחיד, גם אם הוא בעל מוגבלות שכלית.

חלק מהסיבות של התפקוד הנמוך של תלמידים עם רמות קוגניטיביות נמוכות נובע מאי־שוויון בהזדמנויות חינוכיות שהם קיבלו בתקופת הילדות וההתבגרות. הפסיביות והעדר תגובה הנראית לעין של תלמידים אלה גורמים להורים ולמורים לחשוב בטעות שהתערבות אינה כדאית. כתוצאה מכך הם נמנעים מהשקעה חינוכית מתאימה, מה שמעמיק יותר את הפער בין תלמידים אלה לחבריהם ברמות תפקוד גבוהות יותר. על כן, אחד מאתגרי תכנית הלימודים הוא להתוות את הדרך להשקיע במגוון מרכיבים של למידה - ידע, מיומנויות וערכים - באופן העולה בקנה אחד גם עם התפיסה של "איכות חיים".

ג. תפיסה של "איכות החיים" (Shalock, 2010)

התפיסה של "איכות החיים" אף היא תואמת את הגדרת המוגבלות השכלית החדשה בכך שהיא מדגישה את התמיכות להן נזקק הפרט כדי לתפקד באופן עצמאי ואוטונומי בסביבות חייו השונות. תפיסה זו היא המנחה בשנים האחרונות את הגישה להשתתפות פעילה בקהילה של אנשים עם לקויות. לכן למושג "איכות חיים" יש משמעות רבה במתן שירותים לאנשים עם

צרכים מיוחדים ובכלל זה שירותי חינוך. לאור זאת, אף בתהליכי הוראה-למידה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכלל ועם ליקויים קוגניטיביים בפרט, יש מקום להתייחס לתפיסה זו. המושג "איכות חיים" משקף את שאיפותיו של היחיד לתנאי חיים ההולמים את סגנונו האישי. "איכות חיים" היא פונקציה של מידת ההתאמה בין צרכיו של היחיד, נטיותיו, תחומי העניין שלו, כישוריו, שאיפותיו וחלומותיו, לבין סביבתו החברתית והחומרית בטווח המשתנה של פילוסופיית החיים שלו ושל תפיסתו האישית באשר לנושאים בעלי משמעות בחייו (רייטר, 1997).

בבואנו ליישם את התפיסה של "איכות חיים" במסגרת תכנון תכנית לימודים, אנו שואפים כי התכנית תתייחס לטיפוח יכולות אשר יאפשרו לתלמיד השתלבות מרבית ומיטבית בחיי היומיום בביתו ומחוץ לביתו, על פי תפיסתו. על כן, תכנית הלימודים תקדם את פיתוח יכולת הבחירה של התלמיד, טיפוח אוטונומיה אישית ופיתוח של מערכת ערכים העומדת בתשתית בחירותיו (טל, 2008). יכולות אלה ניתנות לפיתוח גם אצל תלמידים עם מוגבלות שכלית, תוך הבניה מותאמת של סביבת הלמידה, כך שתהלום את הצרכים והיכולות של התלמידים (שביט ורייטר, 2010). בשנים האחרונות הופעלו בהצלחה שיעורים המתוכננים על פי עקרונות המקדמים את היכולות הנדרשות לפרט על פי התפיסה של "איכות חיים", תוך שימוש במודל "מעגל ההפנמה" במסגרות החינוך המיוחד המיועדות לתלמידים עם לקויות שונות (טל, שביט ופן, 2011). עקרונות התכנון יבואו לידי ביטוי גם במסמך זה. לפיתוח התפיסה של "איכות חיים" קדם עקרון הנורמליזציה. בשל התמקדותנו בתכנית זו בתלמידים עם מוגבלות שכלית, יתואר להלן עקרון הנורמליזציה אשר הבנתו חשובה הן לגיבוש ההתייחסות כלפי תלמידים עם מוגבלות שכלית והן לתכנון תהליכי הוראה-למידה במסגרות החינוך שלהם.

ד. עקרון הנורמליזציה

"נורמלזיציה" (Wolfensberer, 1974; 2002) פירושה בין היתר: "כינון התנהגויות נורמטיביות בקרב האדם החריג, המקבילות לנורמות ההתנהגות בחברה". בתכנון הלימודים המוצעת לתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה, ה"נורמליזציה" מתייחסת לפיתוח הכישורים בתחומי ההתנהגות המסתגלת מתוך הנחה כי פיתוח עצמאותו של התלמיד עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה בחיי היומיום, יגרום לשיפור איכות חייו, יתרום להפחתת השונות ויסייע לקבלתו על ידי החברה.

אחד האמצעים ל"כינון התנהגויות נורמטיביות" הוא "הבאת דגמים ומודלים מחיי רוב האוכלוסייה". כלומר, עשיית שימוש במרב האמצעים, כדי לכונן ולחזק באדם עם המוגבלות השכלית את אותן התנהגויות וקווי האופי האישיים, הקרובים ביותר לנורמות ההתנהגות המקובלות (Wolfensberger, 1974; 2002; Nirja, 1969). על כן פיתוח האוריינות והקניית המשמעות הערכית תוך כדי הקניית מיומנויות היומיום הם חלק בלתי נפרד מרעיון ה"נורמליזציה". יש לציין כי במסמך זה עקרון הנורמליזציה ותפיסה של "איכות החיים" אינם עומדים בסתירה זה לזה אלא הם נדבכים בתהליך החינוכי.

ה. תיאוריית כושר ההשתנות האנושית

תיאוריית כושר ההשתנות הקוגניטיבית המבנית (S.C.M.) (Feuerstein & Rand, 1977; Feuerstein, 2003) מעוגנת בגישה ה"אקטיבית המשנה" (Feuerstein, 1969) ומבוססת על ההנחה שמעצם טבעו האדם הוא בעל יכולת השתנות כתוצאה מהשפעות סביבתיות. המושג "השתנות" פירושו התקדמות והתפתחות בתפקוד של היחיד. לדעת פויירשטיין ורנד, בכוחה של התערבות חינוכית סביבתית מתאימה לגרום להשתנות גם אצל תלמידים בעלי רמות קוגניטיביות ותפקודיות נמוכות. תיאוריית כושר ההשתנות הקוגניטיבית מבוססת על האמונה ביכולת ההשתנות של היחיד כתוצאה מהתערבות סביבתית, למרות הימצאותם של שלושה מחסומים עיקריים הקיימים בתכונותיו של היחיד עצמו ובתנאי חייו העלולים לכאורה למנוע השתנות זו: סיבת הליקוי (האטיולוגיה), חומרת הליקוי והגיל.

1. **אטיולוגיה**: עם הגורמים האטיולוגיים של רמת תפקוד נמוכה ניתן למנות גורמים גנטיים, תורשתיים הנקבעים עם ההפריה ובשעת הלידה (תסמונות שונות: פרג'יל X, תסמונת ויליאמס, תסמונת רט). הטענה היא כי תסמונות אלה גורמות לליקויים מבניים אצל היחיד, שהם בלתי צפויים ובלתי ניתנים לשינוי. תיאוריית ההשתנות הקוגניטיבית המבנית (SCM) חולקת על עמדה זו וטוענת שההתערבות אפשרית ללא כל זיקה למהותו של הליקוי. במקרים רבים מקורו של הליקוי בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה נקבע בשלבי עוברות מוקדמים. הוא מלווה בתופעות נוספות כגון: נכויות פיזיות, בעיות התנהגות ותקשורת ותסמונות נוספות. על פי תיאוריית ההשתנות הקוגניטיבית, ניתן וצריך להפעיל התערבות גם באוכלוסיות אלה. לדעת פויירשטיין ורנד, מה שקובע בסופו של דבר את מידת המימוש של הפוטנציאל הטמון ביחיד, אף אם הוא מושפע מהגורמים הגנטיים, זוהי מידת ההתנסות של היחיד ב"למידה מתווכת". כלומר, מידת החשיפה של היחיד לגירויים החינוכיים, התרבותיים, והחברתיים בסביבתו, תוך כדי תיווך של מבוגר (מורה, מטפל-מדריך, הורה) שממיין את הגירויים, ממקד אותם, מכוון ומפרש. לדעת פויירשטיין ורנד (1998), רק במקרים נדירים תמנע סיבת הליקוי את ההתערבות עצמה ואת הצלחתה.

2. **חומרת הליקוי:** חומרת הליקוי נחשבת אף היא לאחד הגורמים שלכאורה עשויים למנוע השתנות. ההנחה היא שככל שהליקוי בעל אופי חמור במיוחד כדוגמת זו של תלמידים עם מוגבלות שכלית בינונית, קשה ועמוקה, כך הוא יהווה מכשול נוקשה יותר לכל תהליך של התערבות ושינוי וכי מעבר לדרגות חומרה מסוימות התערבות נחשבת בלתי יעילה או אף בלתי אפשרית. תיאוריית ה־SCM מבוססת על ההנחה שהשתנות מהותית אפשרית אפילו לגבי יחידים המתפקדים ברמות נמוכות ומוגדרים כאנשים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה. זאת בתנאי שהשיטות המופעלות לשם כך תהיינה תואמות לקשייה הספציפיים של אוכלוסייה זו מבחינת התכנים, שיטות ההתערבות, העוצמה ומשך הזמן שבו מופעלת ההתערבות (פויירשטיין ורנד, 1998).

3. **גיל:** תיאוריית כושר ההשתנות הקוגניטיבית המבנית תומכת בהפעלת התערבות לא רק בגילים צעירים. בניגוד לדעה הרווחת שקיימת תקופה קריטית להפעלת התערבות (גיל 18) ומעבר לתקופה זו התערבות אינה יעילה יותר, פויירשטיין ורנד (1974) טוענים שהבשלות הנובעת מניסיון החיים של היחיד עשויה להועיל להפעלת תהליכי התערבות גם בגיל מבוגר יותר. העובדה שהתערבות לא הראתה רמת הצלחה נאותה בגילים צעירים, אין פירושה שהיא לא תופיע במועד מאוחר יותר. חיזוק להנחה זו אנו מוצאים אצל (Gunzburg 1968 ו־Lufting 1987), הטוענים כי הבשלות וניסיון החיים של אנשים מוגבלים בשכלם בגיל מבוגר, מסייעים להם בלמידה וברכישת ידע יותר מאשר מוגבלים בשכלם בגיל צעיר. בעוד Gunzburg התייחס למיומנויות היומיום, Lufting דיבר על הקניית מיומנויות קוגניטיביות.

טענה זו משמעותית ביותר דווקא בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה. אחת השאלות העולה מהספרות המקצועית היא כיצד מתפתחת האינטליגנציה במשך מעגל החיים באוכלוסייה בעלת מוגבלות שכלית. עוד בשנות השבעים הציגו פישר וזימן (1970) שלושה מודלים אפשריים של התפתחות האינטליגנציה בקרב אנשים מוגבלים בשכלם, בהשוואה לבעלי אינטליגנציה תקינה. המודלים מבוססים על ההנחה הקונבנציונלית, לפיה האינטליגנציה אצל בעלי התפתחות תקינה מתפתחת באופן ליניארי עד גיל 20 ולאחר מכן חלה עצירה (וקסלר, 1945; בלום, 1964). על פי המודל הראשון האינטליגנציה בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית מגיעה לשיאה הרבה לפני גיל 20, לאחר מכן היא נעצרת ובגיל 30-40 חלה ירידה. על פי המודל השני, האינטליגנציה אצל אנשים עם מוגבלות שכלית מגיעה לשיאה באותו הגיל של האוכלוסייה בעל התפתחות תקינה, דהיינו: גיל 20. לאחר מכן חלה יציבות ובגיל 50-60 חלה ירידה. על פי המודל השלישי, כיוון שאצל אנשים עם מוגבלות שכלית חל עיכוב בהתפתחות בשנות הילדות, יש לכך פיצוי בשנים מאוחרות יותר והיא עשויה להימשך אף מעל לגיל 18 גם בגילים מאוחרים יותר, אף גיל 30, 40. מודלים אלה נחקרו לראשונה באופן אמפירי על ידי ליפשיץ-והב.

תאוריית ה"גיל המפצה" מודגמת בתרשים 1.

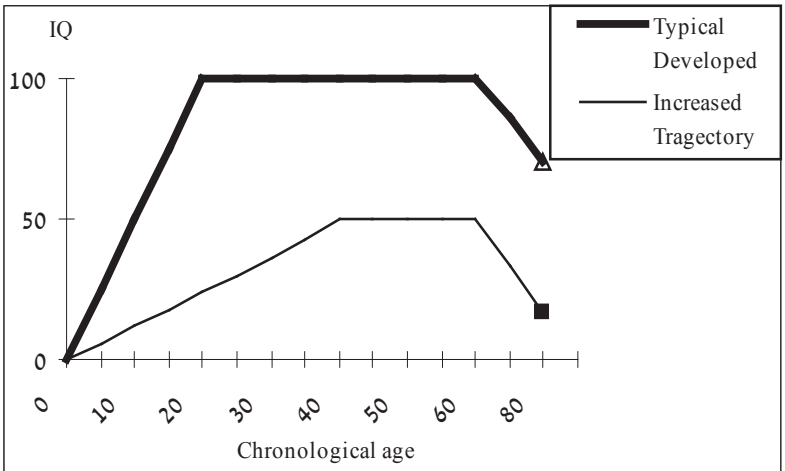


Figure 1 . Three tragectories of cognitive change among adults with ID compared to TD

.

תרשים 1: התפתחות האינטליגנציה בקרב אוכלוסייה עם מוגבלות שכלית בהשוואה לאוכלוסייה הרגילה על פי תאוריית ה"גיל המפצה" (Fisher & Zeaman, 1970).

ליפשיץ-והב תומכת במודל האחרון וטוענת ל"גיל מפצה" באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית. בסדרת מחקרים אשר נערכו על ידי ליפשיץ ואחרים (Facon & Facon- Bollinger, 1997; 1999), עולה כי למידה מתווכת וסביבה חינוכית-לימודית מתאימה, עשויות לחולל שינויים קוגניטיביים, ללא תלות בגיל או ברמה האינטלקטואלית בקרב מבוגרים עם מוגבלות שכלית. בכמה מחקרים מצאה ליפשיץ כי יכולת הלמידה וההשתנות הקוגניטיבית של מבוגרים עם מוגבלות שכלית הייתה גבוהה יותר משל מתבגרים עם מוגבלות שכלית בעלי גיל שכלי זהה (Lifshitz & Katz, 2009; Lifshitz, Tzuriel & Weiss, 2005; Lifshitz, Tzuriel, Weiss & Tzemach, 2011). בעוד מחקרים אלה התמקדו באנשים עם מוגבלות שכלית קלה ובינונית, המחקר של Lifshitz, Klein & Cohen (2010), נערך בקרב מבוגרים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה העובדים במפעל עיסוק שיקומי. במסגרת המחקר הופעלה תכנית לשיפור האינטראקציה בין הצוות לחניכים על פי אותם העקרונות עליהם מבוסס מסמך זה. התכנית שהופעלה במשך שנה במפעל תעסוקתי לחניכים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה גרמה אצלם לשיפור מובהק בכישורים מתמטיים, תפיסת זמן וזכירת רצף מספרים. התכנית אף גרמה לעלייה באפשרויות הבחירה שלהם בחיי היומיום וכן לשיפור בתחום ההתנהגותי (שיחה חברתית והארכת רצף העבודה) ולדעיכה של התנהגויות שליליות (צעקות, קפיצות). לדעת ליפשיץ-והב (2011; 2015), הבשלות, ניסיון החיים וההתנסויות החינוכיות, תורמים להתפתחות היכולת הקוגניטיבית באוכלוסייה בעלת מוגבלות שכלית מעבר לגיל השכלי. כלומר, לעיכוב בהתפתחות בשנותיהם הראשונות של אנשים עם מוגבלות שכלית יש פיצוי בשנים מאוחרות יותר, והם יכולים להמשיך

להתפתח ולהתקדם אף בשנות הבגרות. כלומר, תיתכן השהיה של היכולות בגילים הצעירים ופריחתן בשנים מאוחרות יותר. התאוריות האלה זוכות לאישוש ממדעי המוח והגנטיקה.

הודות לפרויקט הגנום האנושי, התפתחות המחשוב, שיטות המדידה והטכנולוגיה, הצליח המדע לבודד גנים ספציפיים הגורמים לתסמונות השונות, למצוא את האנזימים המרכיבים את הגן, להשתילם בחיות מעבדה (trance genetic mice) ולייצר אטיולוגיות שונות של מוגבלות שכלית (תסמונת דאון, תסמונת ה־X השביר, תסמונת רט ועוד). למשל, הגן המרכיב את כרומוזום 21 בבעלי תסמונת דאון הוא cystathionine B synthase (CBS). בעכברים הצליח המדע למצוא את הפרוטאין שיצליח להתגבר על נזקי הגן לשיפור הפלסטיות של ההיפוקמפוס והסרבלום ולשיפור הליקויים הקוגניטיביים. בימים אלה המדע מתמקד בפיתוח התרופה לבני אדם (Gray, Pelka, Christodoulou, Tam, & Hannan, 2008).

תסמונת רט היא הפרעה נוירו־התפתחותית דומיננטית הקשורה לכרומוזום X, ומופיעה כמעט אך ורק בבנות (רט, 1966). זוהי המחלה הקשה ביותר מבין מחלות הספקטרום האוטיסטי, והיא גורמת גם למוגבלות שכלית קשה ועמוקה. תסמונת זו נגרמת, כמעט תמיד, על ידי מוטציה בגן דומיננטי בשם MECP2 הנמצא בקצה כרומוזום X במיקום Xq28 - גן המקודד לחלבון MeCP2. החלבון מהווה חלק ממנגנון שליטה במידת ביטויָם של גנים המקודדים לחלבונים אחרים. פגיעה בו עשויה להתבטא בפגיעה בתפקודם של חלבונים רבים ולגרימה לתסמונת בעלת תסמינים מתחומי תפקוד מגוונים. הגן הפגוע משפיע בעיקר על הנוירונים במוח. השאלה הייתה האם ניתן לתקן את הנוירונים. מחקרם של Guy, Gan, Selfridge, Cobb, and Bird (2007) הראה שכן. מטרת המחקר הייתה השתלת מֵח עצם (BMT) להחלפת תאים פגומים של המערכת החיסונית בניסויים במודלים של תסמונת רט. מהלך המחקר: מודלים של עכברי רט ממין זכר, טופלו בהקרנות בגיל ארבעה שבועות, ולאחר מכן הושתל בהם מח עצם של עכברים נורמליים (wild-type). בזמן ההחדרה של מח העצם, החלו העכברים להתפתח. מידות גופם ומידות מוחם התקרבו לאֵלה של עכברי wild-type, הליכתם השתפרה והתנועתיות גדלה בצורה ניכרת. לא היו סימנים של רעידות חמורות כפי שהן נראות בעכברים שלא עברו טיפול. גם הפסקות נשימה בלתי רצוניות ושאר הפרעות נשימה הצטמצמו. כיום, המבוגר מבין עכברים אלה כמעט בן שנה. נוסף על כך גרמו תכניות ההעשרה שניתנו לעכברים לחיזוק הנוירונים והסינפסות באזורים אחראיים שונים במוח, והם היו יכולים לבצע משימות קוגניטיביות המתאימות לעכברים (מבוכים, התמצאות במרחב ועוד) (Guy, Gan, Selfridge, Cobb & Bird, 2007; Head, Lotta, Pattersond, Dorana & Haiera, 2007).

*עבודת המחקר נעשתה במימון הקרן לחקר תסמונת רט בארה"ב ובהשתתפות העמותה הישראלית לתסמונת רט (מלאכיות הדממה). החוקר הראשי, ד"ר ג'ונתן קיפניס וצוותו מבית הספר לרפואה מאוניברסיטת וירג'יניה, הובילו את המחקר. קיפניס, שהחל את דרכו באוניברסיטת תל אביב ולאחר מכן במכון וייצמן, פגש את הדר זיסמן (בתו של שמוליק זיסמן, יו"ר העמותה לת"ר בישראל).

לאמור לעיל השלכות על חינוכם של תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה, שכן גם

המחקרים שנערכו בעכברים מראים שיש סיכוי לשינוי ולשיפור יכולת הלמידה בעזרת העשרה סביבתית, גם של האנשים עם המוגבלות הקשה והעמוקה. פעמים רבות, כאמור, השקעתם של המורים אינה באה לידי ביטוי בטווח המידי, אך אל למורים לאבד תקווה. עליהם לדעת שההשקעה עשויה לתת אותותיה בגילים מאוחרים יותר, כפי שהדבר עולה גם מ"אפקט הדגירה".

ו. "אפקט הדגירה"

אחד ההבדלים ביכולת הלמידה של האנשים עם המוגבלות השכלית הקשה והעמוקה לעומת אלו עם המוגבלות השכלית הקלה והבינונית, מתבטא בקצב ההתפתחות ובמשך תקופת ההתפתחות של שתי הקבוצות (ליפשיץ-והב, 2011).

קצב: הקצב ההתפתחותי והלימודי של אנשים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה אטי יותר. הם זקוקים ליותר זמן כדי לממש את הכישורים והיכולות הקיימות ברפרטואר ההתנהגותי שלהם. תופעה זו מכונה "אפקט הדגירה" (Incubation effect) או "אפקט החביון" (effect Latency). אפקט זה מתייחס לזמן הדרוש ליחיד כדי להפנים את הלמידה ולהוציאה מן הכוח אל הפועל. "אפקט האינקובציה" פירושו שיפור בהישגים לאחר זמן ולא באופן מידי לאחר הלמידה. אחד המאפיינים של מוגבלות שכלית קשה ועמוקה מתבטא בכך שזמן "הדגירה" שלהם ארוך יותר מזה של אנשים עם מוגבלות שכלית בדרגות פחות חמורות. כלומר, דרושים להם פרקי זמן ארוכים וממושכים לקליטת החומר הנלמד, הפנמתו ומימושו. "זמן הדגירה" אצל בעלי מוגבלות שכלית קשה ועמוקה יכול להשתרע על פני שנים ארוכות. לעתים, הלמידה יכולה להתרחש בגיל 12 אך התוצאות יבואו לידי ביטוי רק כעבור 3-4 שנים. על הצוות החינוכי לתת את הדעת על כך שפעולה חינוכית בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה שאינה זוכה לתוצאות נראות לעין סמוך לזמן שבו התרחשה, אינה יורדת לטמיון והיא מהווה "השקעה לטווח ארוך". ייתכן שתוצאות הלמידה יהיו "חבויות" אצל התלמיד במשך תקופה ארוכה, לעתים במשך שנים, והן תופענה במועד הרבה יותר מאוחר ולעתים אף שנים רבות לאחר הפעילות החינוכית.

פעמים רבות נדמה שהשקעת הצוות החינוכי באוכלוסייה זו אינה מביאה לתוצאות המקוות. חוסר התגובה והפסיביות של התלמידים עלולים לגרום למחשבה מוטעית שהחומר שהועבר במהלך ההתערבות לא נקלט. על פי תיאוריית ה־SCM ותיאוריית "הגיל המפצה", גם אנשים בעלי רמות קוגניטיביות נמוכות ניתנים לשינוי, דהיינו: הם קולטים את החומר ומפנימים אותו. גם אם ההתערבות אינה מביאה לשיפור בתפקוד בטווח הזמן שבו היא הופעלה, היא בעלת משמעות רבה במיוחד לאוכלוסייה בעלת מוגבלות שכלית קשה ועמוקה, שכן תוצאותיה יכולות לבוא לידי ביטוי דווקא בגיל מבוגר יותר מעבר לתקופת בית הספר.

ז. גישות קוגניטיביות ללמידה - חיקוי, חיזוק ולמידה חברתית

למידה - היא שינוי קבוע בהתנהגות המתרחש כתוצאה מהניסיון. לאור זאת, היא כוללת את שלושת המרכיבים האלה:

1. **ניסיון** - התנסות אישית פעילה או התנסות בלתי ישירה תוך כדי צפייה בהתנהגותם של אחרים.
2. **שינוי** - שינוי בהתנהגות הגלויה או הסמויה: שינוי בהרגלים (הרגלי אכילה), שינוי ברגשות (רכישת פחד), שינוי במחשבות או שינוי בתפיסות.
3. **קיבוע** - התייצבות השינויים לאורך זמן.

קיימות תיאוריות שונות המסבירות למידה: תיאוריות ביהביוריסטיות-התנהגותיות (Skinner, 1965; Watson, 1913) ותיאוריות קוגניטיביות (Beck, 1996).

תיאוריות ביהביוריסטיות - התיאוריות הביהביוריסטיות כוללת את שיטת ההתניה הקלסית (Pavlov, 1928) ושיטת ההתניה האופרנטית (Skinner, 1965). אחת השיטות והאסטרטגיות הנפוצות להקניית מיומנויות בקרב תלמידים בעלי רמות קוגניטיביות נמוכות, על פי תיאוריות אלו, היא **החיקוי והחיזוק**. למידה בעקבות חיקוי וחיזוק נחשבת כאסוציאטיבית ועיקרה הוא הקשר בין גירוי ותגובה. מכיוון שכך, אסטרטגיות אלו נחשבו לשיטות יעילות במיוחד בקרב תלמידים בעלי רמות קוגניטיביות נמוכות. לאחר לימוד המיומנות, ניתן בדרך כלל חיזוק. חזרתו של התלמיד על המיומנות בעקבות מתן חיזוק עשויה להפעיל תהליכים קוגניטיביים ברמה גבוהה, אף שבטעות נחשבת לפעולה אוטומטית בלבד.

תיאוריות קוגניטיביות - הגישות הקוגניטיביות ללמידה טוענות כי חיקוי וחיזוק אינן פעולות אוטומטיות והן כוללות תהליכים פנימיים של עיבוד המידע. תהליך זה כולל: תפיסה (הענקת משמעות לקלט החושי), זכירה, מתן פרשנות והסקת מסקנות. נדגים זאת להלן. חיקוי הוא חזרה על פעולה שביצע פרט אחד, על ידי פרט אחר שהיה עד לביצועה. המודל אותו מחקים נקרא דגם (Modelling). חיקוי כולל כמה אלמנטים קוגניטיביים (Subiaul, Cantlon, Holloway, Terrace, 2004; VandenBoss, Gary, 2006).

1. **בחירה**: בעת החיקוי, הקשב מופנה להתנהגות מסוימת וקיימת בחירה של ההתנהגות אותה רוצים לחקות. לדוגמה: תלמיד אחד מוחא כפיים, השני מרים את ידו, ואילו התלמיד השלישי מחקה דווקא את הרמת היד. כלומר, הוא בחר לחקות את הרמת היד ולא את מחיאת הכפיים. החיקוי מצביע אפוא על קיומו של תהליך בחירת ההתנהגות שאותה רוצים לחקות.
2. **הצפנה**: **זכירה וביצוע מיומנות בעלת יחידות רצף**. ההתנהגות הנלמדת מוצפנת בזיכרון. לדוגמה: כאשר תלמיד מרים את ידו, זה סימן לכך שהוא למד את ההתנהגות שהוצפנה אצלו

בזיכרון. לעתים המיומנות כוללת כמה יחידות. לדוגמה, השחלת חרוזים כוללת יכולת אחיזת חרוז ביד אחת, יכולת אחיזת פינצטה של חוט ההשחלה ביד השנייה וכולי). ביצוע פעולת השחלת חרוזים והשלמתה מעידים על יכולתם של תלמידים עם רמות קוגניטיביות נמוכות ללמוד לבצע לפי רצף.

3. **שליפת ההתנהגות מהזיכרון בהתאם לצורך**: בהתייחס לדוגמה הקודמת, העובדה שהתלמיד השחיל חרוז מלמדת שהוא ידע לשלוף את התנהגות מהזיכרון בזמן המתאים לכך. לא תמיד חיקוי הפעולה הוא מידי. לעתים הוא דחוי ומתבצע כעבור זמן.

על פי התיאוריות הקוגניטיביות, אחד הגורמים החשובים הקובע אם התנהגות מסוימת תהיה מושא לחיקוי, הוא התוצאה של ביצוע ההתנהגות הנצפית. כלומר, **החיזוק הניתן לאחר ביצוע** ההתנהגות או הפעולה. הדוגמה להלן ממחישה טענה זו: המורה הדגימה פעולה של הרמת יד לשני תלמידים בעלי רמות קוגניטיביות נמוכות. לאחר שהרימו את ידם, העניקה המורה לשניהם שבח (חיזוק) מילולי. לאחר החיזוק, תלמיד אחד הרים את ידו והאחר לא. מדוע? כי התלמיד הראשון ייחס משמעות רבה לשבח מילולי ואילו התלמיד השני לא ייחס לכך חשיבות. אף שהתלמידים אינם מסוגלים לדווח לנו על המידע הזה באופן מילולי, העובדה שאצל התלמיד הראשון חזרה התנהגות הרמת היד על עצמה בעקבות החיזוק ואצל השני לא, מלמדת אותנו שאותו החיזוק התפרש אחרת על ידי שני התלמידים בתהליך עיבוד המידע. כלומר, אצל שני התלמידים הוביל החיזוק לתהליך של עיבוד מידע, אולם אצל כל אחד מהם התקבלה מסקנה אחרת: אצל תלמיד א המסקנה הייתה שכדאי ומשתלם להרים את היד כי מקבלים בעקבותיו שבח מילולי. ואילו תלמיד ב בחר לא להיענות לחיזוק זה. למידה בעקבות חיזוק מקבלת ביטוי גם בתיאוריות הלמידה החברתית שדל בנדורה.

כמורים וכהורים אנו עדים לכך שמיומנויות רבות נלמדות אצל תלמידים בעלי רמות קוגניטיביות נמוכות באמצעות החיקוי. היכולת של תלמידים אלה לחקות מעידה על כך שהם מפעילים שיקול דעת ומחשבה כדי ללמוד את הפעולה.

תיאוריית הלמידה החברתית (Bandora, 1977): תיאוריה זו משלימה את התיאוריה הקוגניטיבית ההתנהגותית לפיה למידה מתרחשת באמצעות חיזוקים הניתנים ללומד עצמו, בכך שהלמידה מתרחשת גם הודות ליכולתנו לפרש נכונה חיזוקים שמקבלים אחרים. כלומר, איננו צריכים לקבל בעצמנו חיזוקים, כדי שננהג בצורה מסוימת. די אם נראה שאחרים מקבלים חיזוקים כדי שנניח שגם לנו יש סיכוי לקבל בעתיד חיזוק אם ננהג באותו האופן. התיאוריה של בנדורה היא קוגניטיבית במהותה, כי היא מתייחסת גם כן לתהליכים המתווכים בין קבלת החיזוק על ידי פרט אחד וחיקוי ההתנהגות על ידי האחר. תלמידים בעלי רמות קוגניטיביות נמוכות לומדים בקבוצה עם חבריהם. מדי פעם הם מחקים את חבריהם. עובדה זו מצביעה על כך שגם תלמידים בעלי רמות קוגניטיביות נמוכות מסוגלים לפרש נכונה חיזוקים שקיבלו חבריהם ולחקות את התנהגותם.

תיאוריית כושר ההשתנות והתיאוריות הקוגניטיביות ללמידה מסבירות את חשיבות הדגש בהוראה על לימוד מיומנויות וקידום הידע האורייני בקרב תלמידים עם תפקודים קוגניטיביים נמוכים. תיאוריות אלו אף מכוונות אותנו לגבי הדרך להקנייתם. דגש נוסף בתהליכי ההוראה מעוגן בתיאוריית הפסיכולוגיה החיובית.

ח. תיאוריית הפסיכולוגיה החיובית

מעבר ללימוד מיומנויות ואוריינות, יש חשיבות רבה להקניית משמעות ערכית רגשית לתכנים הנלמדים. בבסיס מרכיב זה עומדת תיאוריית הפסיכולוגיה החיובית ((The Positive Psychology Seligman & Csik-szentmihalyi, 2000)) הגורסת כי התנסות וחוויה של היחיד ברגשות חיוביים מסייעות לו לבנות את המשאבים והכוחות הנפשיים והפסיכולוגיים. היכולת לחוות רגשות חיוביים - הנאה, שמחה, שביעות רצון וסיפוק, מוטיבציה ואהבה - היא התשתית לצמיחתו של היחיד ולפיתוח נקודות החוזק שלו בכל תחומי התפקוד. שיתוף, מעורבות, ותחושת שייכות למעגל המשפחתי, לחברה ולקהילה, משפיעים על הרגשות החיוביים. הגישה העומדת בבסיס הפסיכולוגיה הפוזיטיביסטית היא התשתית לגישת האדם במרכז (Person -centered) שפיתחו (Beth Mount, Michaell Small 2000).

הטענה היא כי אנשים בעלי נכויות חווים: סטיגמה, דחייה, בידוד, אפליה, וסגרגציה מודעת ובלתי מודעת מהקהילה. גישת Person-centered נועדה לשנות מציאות כואבת זו על ידי גילוי/חשיפת היכולות, נקודות החוזק והתרומה הייחודית של כל יחיד לקהילתו. הקניית תחושה חיובית מצד המשפחה וצוות בית הספר, יסייעו לתלמידים בעלי רמות קוגניטיביות נמוכות לחזק את מאגר הכוחות הנפשיים והרגשיים כדי להתמודד עם המגבלה הקשה שהם חווים. על כן, על פי גישת ה"אדם במרכז", תכנית הלימודים האישית (תל"א), אמורה לכלול גם **פרופיל אישיותי** של התלמיד.

גם לתלמיד בעל רמה קוגניטיבית נמוכה יש שורשים. בראש וראשונה הוא חלק ממשפחה: בן לאביו ואמו, אח לאחיו, נכד לסביו וסבותיו, אחיין של דודיו ובן דוד של בני דודיו. כמו כולנו הוא קם בבוקר ובוחר את בגדיו. האם אנחנו יודעים אילו בגדים הוא אוהב, אילו צבעים הוא אוהב, איזה סגנון הוא אוהב? האם אנחנו מודעים למאכלים שהוא אוהב? מה הוא אוהב לעשות בערב? כיצד הוא מבלה או מעביר את הזמן הפנוי? לאן הוא אוהב ללכת? לקניון? לחנות? האם חשוב לנו לדעת מהם הדברים שהוא אוהב ממה הוא נהנה, מהן ציפיותיו ומטרותיו? כדי לענות על שאלות אלו ישנה חשיבות מרובה שהפרופיל האישי ייבנה על בסיס ריאיון אישי עם התלמיד במידת האפשר ועל בסיס חוויות יומיומיות עמו ובנוסף דרך ראיונות עם אנשים קרובים לו ומשמעותיים בחייו (בני משפחה, חברים קרובים).

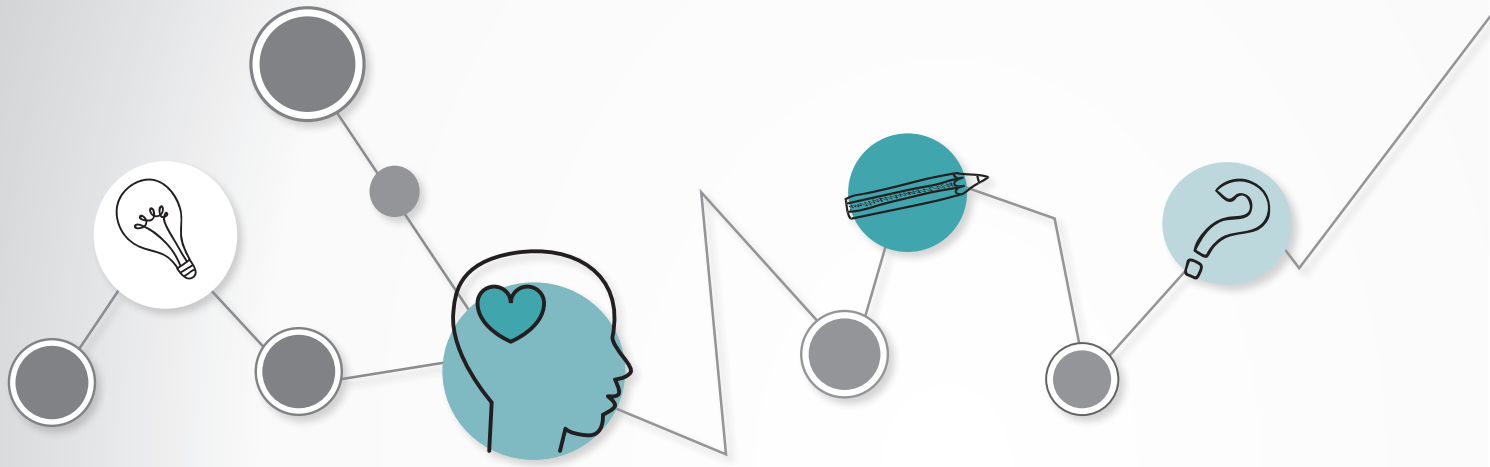
בטבלה הזאת תוצג השוואה של אדם עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה בראי הגישה המסורתית ובראי של גישת ה"אדם במרכז"

הגישה המסורתית: פרופיל מקצועי	Person centered: פרופיל אישיותי
האדם בעל החריגות, כישורים וחולשות בתחום ההתנהגותי, קוגניטיבי וחברתי.	"האדם" בעל רגישויות, העדפות, משאלות, מאוויים, פוטנציאל בעל לקות יש להגביר את יכולת ההכלה של הקהילה אליהם.
דוגמה	
בן 17, סובל ממוגבלות שכלית, חירשות, עיוורון ואוטיזם; התנהגות: חוסר ריכוז, היפראקטיביות במשימות ליד שולחן. התנהגות חריגה, אלימות; הבנה: חלש בשפה אקספרסיבית; כישורים מתמטיים: חולשה; עזרה עצמית: עצמאי; הבנה: מגיב בחיוך לקריאת שמו; אוריינות: כותב את שמו.	אהוב; חוש הומור, חיוניות; משתייך ל: משפחת... ארוחת בוקר: אוהב... בגדים: אוהב צבע... מכנסיים... בבית אוהב: מוזיקה; בילויים: נהנה לנסוע במכונית; ללכת לקניות, למסעדה, לפארק, לרכוב על סוסים.

על פי גישת ה"אדם במרכז", תיקבענה המטרות בתכנית הלימודים האישית בהתייחס לפרופיל האישיותי, במענה לשאלה, מה נדרש עוד לקדם לאור פרופיל זה. כך למשל, בדוגמה של רון, נכון לקבוע מטרה של חיזוק המיומנויות השפתיות תוך פיתוח שיח על מוזיקה ופעילויות פנאי שהוא אוהב.

הסיפור להלן מדגים את יישום גישת "האדם במרכז": באחד ההוסטלים התגורר בחור אשר סירב לעבוד. כל העבודות שהוצעו לו לא מצאו חן בעיניו. מדריכי ההוסטל נאלצו להיאבק עמו בכל בוקר לקום בזמן וללכת לעבודה, אך לא הצליחו לשכנעו. לאחר ריאיון שנערך אתו ועם בני משפחתו, נמצא שהוא אוהב סוסים. כעבור זמן מה נמצאה לבחור עבודה ההולמת את תחביבו: הוא שוטף הסוסים של המשטרה המקומית. בכך התגברו על הקשיים בהקשר לסירובו לצאת לעבודה.

גישת ה"אדם במרכז" ניתנת ליישום בבית הספר באמצעות ביצוע ראיונות אישיים עם התלמיד עצמו, במידת האפשר, ועם הוריו ובני משפחה אחרים. ראיונות אלה ניתן לקיים במפגשים בבית הספר ובביקורי בית.



פרק ב'

עבודת הצוות החינוכי ותהליכי התערבות עם הורים

פרק ב - עבודת הצוות החינוכי ותהליכי התערבות עם הורים

1. עבודת הצוות הרב־מקצועי

בעבודת הצוות הרב-מקצועי בבית ספר לחינוך מיוחד משתתפים אנשי מקצוע מתחומי מומחיות שונים העובדים יחד: מחנכים בכיתות לחינוך מיוחד, מורים מקצועיים וסייעות; צוותים ממקצועות הבריאות: קלינאי תקשורת, מרפאים בעיסוק ופיזיותרפיסטים; מטפלים באומנויות אנשי מקצועות הבריאות והרווחה: רופאים, פסיכולוגים ועובדים סוציאליים.

מטרת ה"על" של עבודה בצוות רב־מקצועי היא להפרות זה את זה ולהעצים בתהליכי שיתוף פעולה את תכניות הלימודים האישית של כל תלמיד ואת תכניות הלימודים הכיתתיות והבית ספריות. כל זאת כדי לאפשר עבודה מקצועית יעילה וסינרגטית הן ברמת הפרט והן ברמת הקבוצה. צוות רב־מקצועי במסגרות לחינוך מיוחד עובד בגישה הוליסטית ואקולוגית אשר נותנת מענה לכלל הצרכים של התלמידים, ולכן דורשת מומחיות ביותר מתחום ידע אחד, מומחיות אשר תסופק על ידי אנשי המקצוע השונים (מנור-בנימיני).

לגבי תכנית הלימודים האישית, צוות רב־מקצועי מגבש פרופיל מלא על התלמיד בהתייחס לנקודות החוזק והחולשה שלו, מתווה יחד את המטרות ואת דרכי הפעולה וקובע את ההתאמות הנדרשות והתמיכות. לקראת היציאה מבית הספר, בגיל 16-21, עבודת הצוות מתמקדת בתכנון המעבר של התלמיד לחיים כמבוגר בקהילה. לצורך כך מתוכננת תכנית "מעבר" אישית, לה שותפים כל חברי הצוות. ההכנה למעבר והמעבר עצמו מתוכננים יחד. לתכנון המעבר שותפה לצוות גם עובדת סוציאלית מהקהילה כדי לאפשר מציאת מסגרת המשך מתאימה.

כאמור, גישת הצוות לתלמיד היא הוליסטית ובאה לידי ביטוי בהתייחסות להיבטים התפתחותיים, אקדמיים, תפקודיים, חברתיים, רגשיים, התנהגותיים, בריאותיים ומשפחתיים. לאור זאת, נוסף על השיתוף בידע המתקיים בין חברי הצוות בבית הספר, ישנה חשיבות רבה לשיתוף פעולה עם ההורים. הם מצדם יתרמו לעבודת הצוות את ההיבטים המשפחתיים ואת תפקודו של התלמיד בבית, בסביבת בני משפחתו ובפעילויות ייחודיות לתרבות המשפחה. קיימת חשיבות רבה למידע שתורמים ההורים על אודות ילדם ולשיתוף אנשי הצוות בדעותיהם ובציפיותיהם לגבי תכנית הלימודים של ילדם בבית הספר. המסגרת הארגונית לעבודת צוות רב־מקצועית יעילה נעשית בדרך כלל בישיבות שבהן מתקיימים תהליכי תכנון של תכניות לימודים אישיות, כיתתיות

ובית ספריות. כמו כן מתקיימות פגישות נוספות פורמליות ובלתי פורמליות במהלך השנה בהן משתתפים רק חלק מאנשי הצוות הרב־מקצועי והם מעבירים את המידע לחברי הצוות האחרים. מידע חשוב שעולה במפגשים אלה יש להעביר לכלל הצוות.

מאחר שחברי הצוות בבית הספר מרובים, מחנכת הכיתה היא מנהלת התכנית של התלמיד (case manager). בין תפקידיה יהיו ריכוז מידע על התלמיד, קיום קשר מתמיד עם ההורים, קביעת מפגשי צוות ודאגה לכך שמידע חדש יגיע לכל אנשי הצוות. בתפקיד זה עליה לקיים קשר שוטף בין אנשי הצוות, לגשר ולחבר ביניהם ולדאוג לשיתופי פעולה (אופק, חמדני וטל, 1998).

אף למנהל בית הספר תפקיד חשוב בקידום עבודת הצוות הרב־מקצועי. נדרשת מנהיגות שתסייע בגישור על פני הקונפליקטים בתוך הצוות ובהבניה של אסטרטגיות לחיזוק שיתופי הפעולה וביסוס יחסי גומלין תקינים. כדי ליצור זאת, יש לקיים ישיבות צוות ולאפשר ליבון של תפיסות התפקידים ומערכות היחסים המקצועיות והבין־אישיות. בעבודה משותפת זו נוצר כוח הנקרא "כוח מעצב" והוא מאפשר לצוות לגייס יותר משאבים, לבנות ביעילות רבה תכניות התערבות, לקבל תמיכה זה מזה, ליצור שינויים ולהחדיר רעיונות חדשים לקידום תכניות הלימודים המשותפות (טל, 1995).

2. שינוי עמדות בצוות

אחד הסעיפים באמנת האו"ם לזכויות אנשים עם מגבלה (2006) מתייחס להגברת המודעות כלפי האדם עם מגבלה. מדינות שהן צדדים באמנה מתחייבות לאמץ אמצעים מידיים, מועילים והולמים כדי:

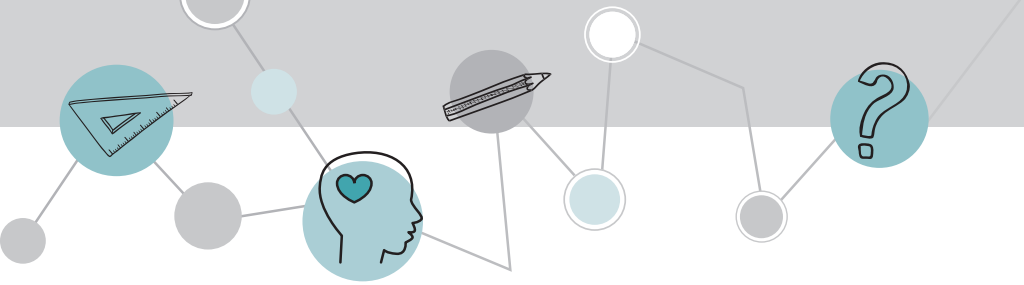
א. להעלות מודעות לאנשים עם מוגבלויות בכל חלקי החברה, ולטפח כבוד לזכויותיהם ולכבודם של אנשים עם מוגבלויות;

ב. להיאבק בסטריאוטיפים, בדעות קדומות ובנהגים פוגעניים כלפי אנשים עם מוגבלויות, לרבות כאלה המבוססים על מין וגיל, בכל תחומי החיים;

ג. להגביר מודעות ליכולות ולתרומות של אנשים עם מוגבלויות.

פרק זה מטרתו להעלות למודעות את נושא העמדות כלפי תלמידים עם מוגבלות שכלית ובעיקר כלפי תלמידים עם מוגבלות שכלית בינונית, קשה ועמוקה, הן בקרב מורים והן בקרב תלמידים בעלי התפתחות תקינה, כדי לשפר עמדות שליליות לכיוון חיובי. בהמשך יוצעו רעיונות ללמידה ולהתנסויות בחדרי מורים שמטרתן לשפר את העמדות לכיוון חיובי ובכך לאפשר לצוות החינוכי:

- לאמץ גישה מקבלת יותר
- ליצור יחס של כבוד לתלמידים למרות הקשיים



- לפתח אמונה ביכולת ההשתנות של התלמידים
- להשתמש באופן יעיל בכלים ובעזרים מותאמים לצורך תמיכה בקידומם של התלמידים כגון, אמצעי תקשורת תומכת חלופית.

כמו כן יוצעו לתלמידים בעלי התפתחות תקינה פעילויות שיסייעו להם לפתח יחס חיובי כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכלל וכלפי תלמידים עם מוגבלות שכלית בינונית, קשה ועמוקה בפרט.

א. רקע להבנת הנושא

מהי עמדה?

כץ וסטוטלנד (Katz & Stotland, 1959) רואים בעמדה "נטייה" או מוכנות להעריך את האובייקט או את הסמל של האובייקט בדרך מסוימת. עמדה כוללת שלושה מרכיבים: **המרכיב הקוגניטיבי** מכיל את הידע האישי והאמונות שיש לאדם כלפי אובייקט או מצב ועונה על השאלות נכון או לא נכון. **המרכיב הרגשי** כולל את ההתייחסות ואת סוג הרגשות שמתעוררים באדם במפגש עם האובייקט ועונה על השאלה איך אני מרגיש כלפי האובייקט. המרכיב השלישי הוא **המרכיב ההתנהגותי** המתייחס לשאלה איך האדם מתנהג בפועל כלפי האובייקט. אנשים מפתחים עמדות לגבי נושאים שונים ואלה יכולות להיות בעלות כיוון חיובי או שלילי ובעלות עוצמה שונה.

הגורמים שיוצרים עמדות שליליות

בין הגורמים להיווצרות עמדות שליליות ישנן סיבות התלויות במושא העמדה וישנן סיבות התלויות בנושא העמדה. בהתייחס לאפיונים של מושא העמדה, לדוגמה, אצל אדם עם מוגבלות שכלית: מראה חיצוני, ליקויים פיזיים בגוף, הפרשות לא רצוניות, העדר שפה, העדר קשר ותקשורת לקויה, התנהגות חריגה, התנהגות מינית בלתי תקינה ושאינה תואמת גיל, אלימות עצמית ואלימות כלפי אחרים ותנועות סטריאוטיפיות. בהתייחס לגורמים הקשורים לאישיות האדם נושא העמדה: תחושת אי־הנוחות ואי־הידיעה כיצד לנהוג עם אנשים עם מגבלות, חרדות, קשיים בדימוי עצמי, הערכה עצמית נמוכה ועוד (סילר, 1984).

תיאוריית "תרבות ההכחשה" (Denial Culture) ותיאוריית האיום החברתי (Integrated Threat Theory) יכולות לשמש הסברים לעמדות שליליות כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית ובעיקר עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה. המושג Denial Culture מתייחס לחוסר הערכה עצמית של קבוצות

חלשות באוכלוסייה (Kliewer, Biklen, & Kasa-Hendrickson, 2006). קבוצות אלה סובלות בדרך כלל מאפליה חברתית בין אם מדובר באפליה על רקע גזעי, דתי, חברתי או באפליה בשל הבדלים אינדיווידואליים בין בני אדם. Kliewer וחבריו (2006) השתמשו במונח "תרבות ההכחשה" כדי לבטא את יחסה של החברה לאנשים עם מגבלות. טענתם היא שהחברה עדיין מסרבת לקבל אנשים עם מוגבלות שכלית בכלל ועם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה בפרט, כאזרחים בחברה. יחס זה מתבטא בהוצאתם מהקהילה והשמתם במסגרות חינוכיות, תעסוקתיות ובמסגרות מגורים נפרדות ומוגנות. הסבר נוסף ליחס השלילי שקיים עדיין כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה עשויה לשמש תיאוריית תפיסת ההרמוניה (Theory of Homeostasis (Heider 1958). על פי תיאוריה זו, אנשים מונעים תמיד לשמור על הרמוניה ואיזון בין שלושת מרכיבי העמדה - הקוגניטיבי, האמוציונלי וההתנהגותי. מצב של אי־נוחות יכול לגרום לדיסוננס חיצוני, מבוכה, מתח וסערה. מצבי אי־נוחות יכולים להתעורר כתוצאה מהתמודדות עם התנהגות שונה, התקדמות אטית בתחומי הלמידה וההתנהגות המסתגלת, המאפיינים במיוחד אנשים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה. תיאוריית האיום החברתי המוכלל של הדעות הקדומות - The Integrated Threat Theory of Prejudice (Stephan et al., 1994; Stephan & Stephan, 2001) - שפותחה במקור כדי להסביר דעות קדומות כלפי מהגרים וקבוצות שוליות באוכלוסייה, יכולה גם להסביר עמדות שליליות כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית. כפי הנראה, תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה עדיין גורמים לתחושה של פחד וחרדה גם בקרב אלה העובדים אתם. הם מציבים איום אמתי וסמלי על תחושת המסוגלות של העובדים, שעד כה לא מצאו שיטות למיצוי הפוטנציאל הגלום בתלמידים אלה. לפיכך אנשי החינוך מדביקים עליהם תוויות ומייחסים להם רמה קוגניטיבית נמוכה וחוסר יכולת להשתנות.

השפעת העמדות השליליות על עבודת אנשי החינוך

בקרב אוכלוסיית האנשים עם מוגבלות שכלית ובעיקר מוגבלות שכלית קשה ועמוקה, ניתן למצוא אנשים עם בעיות התנהגות קשות והתנהגות שונה בשיעור של 10%-20%. התנהגות זו מופיעה בשכיחות גבוהה יותר בגיל ההתבגרות ואילך, בקרב הגברים יותר מאשר בקרב נשים ובקרב אנשים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה יותר מאשר בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית קלה ובינונית. היא אופיינית לאנשים עם מוגבלות שכלית שהם בעלי נטייה לאוטיזם ולקויות תקשורת ולעתים מלווה במחלות פסיכיאטריות (Borthwick-Duffy, 1994; Emerson & Robertson, 2000; Mcclintock, Hall, & Oliver, 2003). הטיפול המקצועי בתלמידים אלו מציב אתגר חינוכי משמעותי למורים ולסייעים העובדים עמם: מחד גיסא מוטלת עליהם החובה לקדם את התלמידים בתחומי הלמידה השונים, ומאידך גיסא עליהם להתמודד עם בעיות ההתנהגות הקשות של התלמידים בחיי היומיום. מצב זה משפיע על התנהגות אנשי החינוך כלפי תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה, המתקשים ואינם מאמינים ביכולת ההשתנות של תלמידים אלה (ניסים, 2006). על כן הם נוטים להתנהגות של דחייה והרחקה כלפי התלמיד, וכן להתעלמות ולהימנעות ממגע ישיר.

משתנים המשפיעים על עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות

- **תפיסת מסוגלות עצמית**: הוצלר, גפני וזך (2005) בדקו את נושא העמדות בקרב מורים ומצאו כי תפיסת המסוגלות העצמית של המורה חיונית להערכתו את מידת האיום שיוצר התלמיד בעל הצרכים המיוחדים, וחיונית גם לכושר ההתמודדות שלו עם המתרחש. מסוגלות עצמית נמוכה של מורה, תתבטא בפיתוח עמדות שליליות כלפי התלמיד עם הצרכים המיוחדים וחרדה מפני הימצאותו בכיתה. שינוי בעמדות של אנשי חינוך כלפי תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה יהיה מבוסס בעיקרו על הרחבת הידע על אוכלוסייה זו.

- **ידע על אנשים עם מוגבלות**: מידת הידע שיש לאדם משפיעה על עמדותיו. ברזון (1989) טוענת שסייעים, לעומת אנשי מקצוע, מבטאים עמדות דומות לעמדות הרווחות בציבור כלפי האדם עם המגבלות. העמדות מתבטאות בפסימיות ביחס ליכולתו של האדם עם המגבלות, בחרדה, בשיפוטיות ובעמדות נגד שילוב. עמדות הסייעים משקפות ביטויים ותהליכים רגשיים ונובעות מסטריאוטיפים ודעות קדומות כלפי אוכלוסיות עם לקויות. הוזמי (1997) מצא כי עמדות חיוביות כלפי אנשים עם מגבלה מתגבשות בקרב העובדים עם אוכלוסיות בעלות מגבלות שונות, תודות לידע הנרכש בתקופת ההכשרה למקצוע. עמדות אלה מבוססות על ידע קוגניטיבי או אידיאולוגי.

- **מגע עם אוכלוסייה עם מוגבלות**: ממצאים מראים כי במקרים בהם מתקיים מפגש מתוכנן ומובנה, נמצא, באופן שיטתי, שינוי בעמדה לכיוון החיובי. כמו כן נמצא כי מגע בלתי פורמלי עם אנשים עם נכות או מגבלה, כגון יחסי שכנות, העלה אף הוא את מידת החיוביות של העמדה כלפי אנשים עם מוגבלויות בקרב האוכלוסייה (ניסים, 1990).

גיל: על פי Yuker (1988), ילדים מעצבים עמדות כלפי אנשים עם נכויות כבר מגילי 4-5 והן בדרך כלל שליליות. ההסבר לכך הוא שילדים צעירים בגילי 4-6, הם לרוב אגוצנטריים ואינם מסוגלים לקבוע מצב פנימי של פרט אחר. נוסף על כך ייתכן שילדים צעירים דוחים את האדם עם הנכות בשל אמונתם שנכותו מעידה על היותו "רע". ברקע לכך העובדה שלהופעה חיצונית חשיבות מרכזית בשיפוטם החברתי. כאשר הילדים גדלים ונעשים מודעים לסובייקטיביות של הזולת ומבינים את אמונותיו ורגשותיו, הם עשויים לגלות יחס סובלני יותר כלפי האדם עם הנכות.

על פי חמיאל (1986), כדי ליצור שינוי עמדות בקרב ילדים שהתפתחותם תקינה, יש להתייחס לגיל הילד כאל גורם בעל חשיבות בתהליך יצירת העמדה. הוא טען כי אצל ילדים הנמצאים בשלב חשיבה מופשט (גיל 11-12), שיחות והסברים מילוליים עשויים לתרום לשינוי עמדתם הרבה יותר מאשר לילדים צעירים. על פי גישה אחרת, רצוי להפעיל את התכניות לשינוי עמדות דווקא בגיל צעיר יותר, בטרם ייכנסו הילדים לתקופה סוערת ומלאת קונפליקטים כגיל ההתבגרות. (ניסים, 1990). כלומר, יש להפעיל תכניות לשינוי עמדות אצל ילדים בהתאם לגילם הכרונולוגי, מצבם המנטלי ויכולתם להכיל את השונה.

גישות לשינוי עמדות

קיימות בספרות שתי גישות לשינוי עמדות: **גישת המגע וגישת הידע**. על פי **גישת המגע**, אחד המשתנים ההכרחיים להשפעה על עמדתו של אדם כלפי אובייקט העמדה הוא המגע שהוא יוצר עמו. מגע מוגדר כתהליך שקשור ביחסי גומלין, בו עצם החשיפה לאובייקט העמדה מביאה לתהליך למידה והשפעה על תהליכים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים (קנדל-גרוס, 1987). **גישת הידע** טוענת כי למרכיב של תוספת ידע על אובייקט העמדה יש חלק משמעותי בפיתוח העמדה. לפיכך תוספת ידע תשנה את כיוון העמדה. שינוי עמדות בקרב ילדים ובני נוער בעלי התפתחות תקינה יהיה מבוסס על שילוב בין גישת המגע וגישת הידע.

פעילויות לשינויי עמדות

אוכלוסיית יעד	נקודת מוצא	מטרת הפעילויות	הפעילויות המוצעות
אנשי מקצוע העובדים עם תלמידים עם מוגבלות שכלית	אנשי מקצוע שהכשרתם לא הייתה מכוונת באופן ספציפי לאוכלוסייה עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה או שאינם מכירים את הכלים המקצועיים החדשים יותר לטיפול באוכלוסייה זו	לאפשר היכרות עם הכלים החדשים ולהרחיב את הידע המקצועי, לשפר את יכולת העבודה המותאמת לקשייהם הספציפיים של אוכלוסייה זו (מרכיב קוגניטיבי). לקדם יכולת הצוות לפעול באופן אקטיבי עם אנשים עם מגבלות קשות ולקדמם. לפתח ולחזק דרכי טיפול בתלמידים על פי צורכיהם, לבנות בצוות תכנית לימודים בתחום ספציפי (מרכיב התנהגותי). לפתח יכולת אמפתיה ורגישות לפתח יכולת קבלה (מרכיב רגשי).	* היכרות עם ידע וכלים חדשים: - יכולת ההשתנות הקוגניטיבית (בפרק הרקע התיאורטי במסמך זה) - אפקט הדגירה (כנאמר לעיל). - היכרות עם תכנון הלימודים המוצע במסמך זה, והרחבת ההיכרות עם שלושת דפוסי ההוראה: מיומנות, העשרה/הרחבה קוגניטיבית והממד הערכי-חברתי * תכנון תחום לימודי נוסף על פי שלושת דפוסי ההוראה. * היכרות עם המטרות העיקריות בכל קבוצת גיל ועל פי אפיוני התלמידים * היכרות עם כלים נוספים כמו: הסיפור החברתי אמצעי תקשורת תומכת חלופית דיאטה סנסורית - תכניות מעבר לבוגרים ל"ב 21 תכניות לחינוך מיני-חברתי חינוך לשוני מבוסס סטנדרטים פעילות "עוזר-נעזר" כאשר הנעזר יושב בכיסא גלגלים. במטרה לחוש ולחוות את תחושת הנעזר. ביצוע משימות שונות מתוך כיסא גלגלים. כגון שיחה עם אדם עומד במטרה לחוש ולחוות מצב של חוסר שוויון. במ המטרה: לחוש ולחוות את ההתנסויות בחיי היומיום מזווית ראייתם של אלה שאינם כמו כולם.

אוכלוסיית יעד	נקודת מוצא	מטרת הפעילויות	הפעילויות המוצעות
תלמידים בעלי התפתחות תקינה שלא נפגשו עם אוכלוסיית החינוך המיוחד	ליצור בסיס לשינוי עמדות לשילוב ולקבלת האנשים עם המוגבלות השכלית הקשה והעמוקה בקהילה	הגברת מודעות פעילות להבהרת המושגים "דומה" ו"שונה". מתן ידע, הבנת מושגים רלוונטיים בהקשר למוגבלות שכלית (מרכיב קוגניטיבי) להתנסות בפעילות המדגימה את הקושי ואת החוויה של האדם עם המוגבלות השכלית (מרכיב התנהגותי) פיתוח אמפתיה לשונה (מרכיב רגשי)	* שמש אסוציאציות. מה אומרת לך המילה "שונות" או "צרכים מיוחדים" או "ילד/אדם עם מוגבלות שכלית" - דיון המפרט ידע על המוגבלות השכלית והתסמונות השונות * קריאת קטעים מתוך ספרים, צפייה בסרטים * ניתוח המתייחס לשונות: כיצד מתבטאת השונות? כיצד מתמודד עמה האדם בעל המגבלה? כיצד מתמודדים בני המשפחה והקהילה? * משימה אישית או קבוצתית: "להמציא" מודל של בית ספר לתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה. או מודל של בית ספר רגיל המשלב תלמידים עם מוגבלות שכלית. * איך היה העולם נראה לו כל בני האדם נראו אותו דבר? * משחק האסימונים. המדריך מחלק באופן וירטואלי אסימונים לכל משתתף. על כל משתתף לבצע משימות שהן מעבר ליכולתו כגון, תרגום מאמר מהשפה הסינית, או להשתתף בתחנות כפי שתואר לעיל. על כל אי־הצלחה "נלקחים" האסימונים. בסיום ייערך דיון בתחושות המשתתפים ביחס ללקיחת האסימונים ותגובותיהם למצב שבו אינם יכולים לבצע משימות נדרשות. בשלב השני המדריך מציע עזרה תמורת אסימונים, למשל, מומחה לשפה הסינית. המטרה לחוש ולחוות בקשת עזרה והמחיר שצריך לשלם עליה. (ניתן ליצור מצב שבו המשתתפים צריכים לזהות בכוחות עצמם את המומחה - קושי נוסף לבקשת העזרה) לבנות ארבע תחנות של התנסות: 1. תחנת כפפות בה המתנסה לובש כפפות עבות ומתבקש לבצע משימות כגון, לכפתר כפתורים, לחתוך מזון לחתיכות קטנות, לכתוב כמה מילים על דף, לשרוך שרוכים.

אוכלוסיית יעד	נקודת מוצא	מטרת הפעילויות	הפעילויות המוצעות
תלמידים בעלי התפתחות תקינה שלא נפגשו עם אוכלוסיית החינוך המיוחד	ליצור בסיס לשינוי עמדות לשילוב ולקבלת האנשים עם המוגבלות השכלית הקשה והעמוקה בקהילה	הגברת מודעות פעילות להבהרת המושגים "דומה" ו"שונה". מתן ידע, הבנת מושגים רלוונטיים בהקשר למוגבלות שכלית (מרכיב קוגניטיבי) להתנסות בפעילות המדגימה את הקושי ואת החוויה של האדם עם המוגבלות השכלית (מרכיב התנהגותי) פיתוח אמפתיה לשונה (מרכיב רגשי)	2. תחנת ריכוז בה המתנסה מתבקש להאזין באוזניות למוזיקה רועשת ותוך כדי כך לקרוא ולענות על שאלות מתוך קטע נתון. 3. תחנת קריאה בה המתנסה מתבקש לקרוא ולהבין משפטים הכתובים בכתב ראי, בשורה לא ישרה וכדומה. 4. תחנת כוכב בה המתנסה מתבקש לעבור עם עיפרון בתוך הקווים של הכוכב כאשר הוא רואה את הכוכב בראי. 5. תחנת משקפת בה המתנסה מתבקש לעלות על כיסא ולרדת ממנו כאשר הוא משקיף על הכיסא באמצעות משקפת. * סרטים: "האסיסטנט של אלוהים", "הנס של מיי" "פאולין ופולט", "רדיו". * להזמין הורה לילד עם מוגבלות שכלית לשיחה והיכרות בלתי אמצעית * לצפות יחד בהצגה. למשל, "הדירה", "הקצה השני של הבית", בה משתתפים אנשים עם מוגבלות שכלית או הצגה בה מציגים סוגיות הקשורות לאנשים עם מוגבלות שכלית. * לבקר ביחד במסגרת חינוכית לתלמידים עם מוגבלות שכלית, לשוחח עם הצוות, ההורים והתלמידים - לחוות הצלחות כגון הופעת תלמידים בריקוד, נגינה ועוד. * להשתתף באופן קבוע בקבוצה הנפגשת עם תלמידים עם מוגבלות שכלית והעוסקת בפעילות מוגדרת: פעילות חברתית, התנסות בסדנת מדעים, פעילות ספורט, יצירה ועוד.

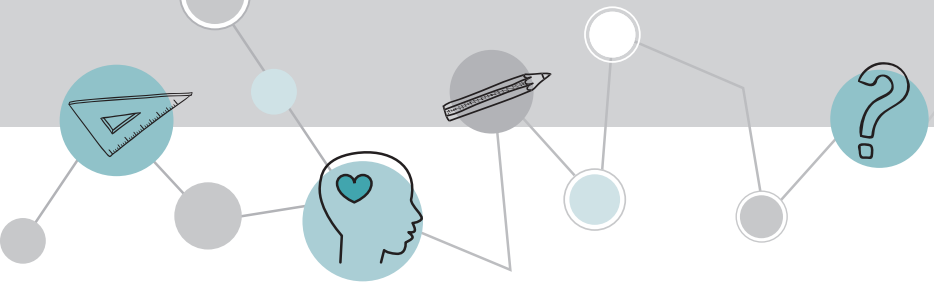
אוכלוסיית יעד	נקודת מוצא	מטרת הפעילויות	הפעילויות המוצעות
הורים ומורים	**נקודת המוצא: פעילות משותפות להורים ומורים תעלה את הרגישות ההדדית והמודעות ליכולות ולקשיים של התלמיד**	מטרת הפעילות: יצירת תקשורת חיובית בין ההורים למורים, הבנת הדדיות כבסיס לשיתוף פעולה לקידום תהליכי הלמידה והתפקוד	**הפעילות המוצעת:** סדנה משותפת הכוללת: הרצאות, דיונים סביב דילמות, הצגת מקרים, תכנון פעילויות משותפות

ג. הקשר בין ההורים לבין צוות בית הספר

בית הספר בהגדרתו הוא בעל מנדט חינוכי. לכל בית ספר רציונל חינוכי המאפשר פעילויות המפתחות ומקדמות את התלמיד בכל תחומי הדעת. הרציונל החינוכי ייחודי בכל מסגרת ונובע מהגדרת תלמידיו, מדרכי החשיבה והעבודה בו ומתפיסת הצוות את עצמו ואת ייעודו. קשר עם הורים הוא חלק חשוב בדרכי העבודה ובא לידי ביטוי ברציונל זה. למערכת היחסים ולקשר עם ההורים תפקיד משמעותי בקידומו והתפתחותו של התלמיד. על כן, אחריות בית הספר היא לקיים עם ההורים קשר רציף, ליידע בכל עניין, לראות בהורים אחראים ראשונים לילדם, לתת מקום לידע של ההורים, וליצור בכל מחיר מערכת עבודה משותפת לטובתו של התלמיד. אחריות זו תמומש עם תפיסת ההורים כשותפים למעשה החינוכי. תפיסה זו מחייבת בסיס של אמון, הערכה וכבוד הדדיים והכרה באוטונומיה של כל אחד מהצדדים תוך זיקה ביניהם.

מעורבות ההורים בעשייה החינוכית בבית ספר לתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה היא סוגיה הדורשת התייחסות מיוחדת. כמו בכל בית ספר, יש מקום לדווח להורים על התקדמות ילדם ויש לקיים פעילויות משותפות כדי לחוות במשותף אירועים חברתיים ולהכיר ערכים שבית הספר שואף לקדם. להלן תיאור של רכיבים בקשר המתקיים בין בית הספר להורים:

א. תכניות הלימודים: תכנון תכניות לימודים אישיות וקבוצתיות, הנעשות בגישה הוליסטית, מחייבות שיתוף פעולה עם ההורים הן לצורך תיאור תפקוד התלמיד בבית והן להצגת עמדת ההורים לגבי סדרי עדיפויות חינוכיים וטיפוליים; לגבי תכנית הלימודים האישית, נדרשת שותפות ואחריות הדדית בקביעת מטרות התכנית, ובהצבת מטרות ריאליות וברות השגה. המטרות ימומשו במהלך יום הלימודים בבית הספר ובשאיפה כי יימשכו אף בבית. יש לקיים מפגש לתיאום המטרות של התכנית האישית ולהעביר את התכנית להורים עם השלמת הכנתה. חובת השותפים לקיים את התכנית, כל אחד במרחב פעילותו; לגבי תכנית הלימודים הכיתתית, יש להעביר תכנית זו להורים בתחילת השנה עם פירוט נושאי הלימוד, הטיפולים



האישיים והקבוצתיים, אנשי הצוות וחלוקת שעות על פי נושאים;

בסוף שנת הלימודים יש להעביר להורים הערכה על השתתפות התלמיד והתקדמותו בנושאי הלימוד ובתכנית האישית.

ב. **מעקב שוטף -** חשוב לקיים מעקב כמעט יומיומי אחר התנהלות התלמיד הן בבית והן בבית הספר; גם באוכלוסייה של תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה יש חשיבות לשלוח שיעורי בית רלוונטיים לתלמידים. עשייתם עם ההורים מגבירה את שיתוף הפעולה עם צוות בית הספר ומקדמת את התלמיד בנושאים הנלמדים. יש לקחת בחשבון כי חלק ניכר מהתלמידים אינם מסוגלים להעביר את חוויות הלמידה וההתנסות בבית הספר ולשתף את ההורים. ולכן ההורים מצפים לתקשורת רציפה שמתקיימת על בסיס מחברת קשר, פלט קולי עם מסר של מעשה היום, שיחות טלפון תכופות עם מחנכת הכיתה וקשר אישי עם הצוות המטפל.

ג. **מפגשים קבוצתיים** - יש מקום לקיים מפגשים משני סוגים: קבוצות הורים ואספות ואירועים.

1. **קבוצות הורים:** בית הספר יזום מפגשי עניין לקבוצות הורים רב־גילאיות: התמודדות עם אחים במשפחה, מיניות, בעיות התנהגות, הוצאת ילד לדיור בקהילה, זכויות, נושאים רפואיים כמו אפילפסיה, לקות שמיעה וליקויי ראייה. מומלץ כי הקבוצות ילוו על ידי אנשי מקצוע, מצוות בית הספר או מרצים חיצוניים בהתאם לרלוונטיות של הנושא. הקבוצות אינן בהכרח נושאות אופי דינמי טיפולי, אלא מעבירות מידע מגורמים מקצועיים תוך הכוונה לתיווך ולייעוץ בקהילה. קיום קבוצות אלו יתרום וירחיב את הידע והתובנות של ההורים כלפי ילדם, ויחזק את הקשר עם צוות בית הספר.

2. **אספות ואירועים:** בית הספר ייזום מפגשים עם הורים על בסיס קבוע בנקודות זמן משמעותיות כמו: כניסה למסגרת בית הספר, תחילת שנת לימודים, גיל ההתבגרות, יום משפחה, מסיבת סיום, ליווי בטיולים, מסיבת בני מצווה, סיום שנת לימודים ויציאה ממסגרת בית הספר. המפגשים יתקיימו בלוחות זמנים ידועים מראש.

3. **מפגשים דינמיים:** יש מקום למפגשים דינמיים המאפשרים להורים להכיר זה את זה וללמוד זה מזה לגבי אסטרטגיות התמודדות כמו: שימוש באמצעי תקשורת חלופית בבית, בעיות הרטבה, תזונה וכדומה.

ד. **טיפולים בתחומי מקצועות הבריאות** - מתן טיפולים בתחום מקצועות הבריאות כמו פיזיותרפיה, ריפוי בעיסוק, תקשורת, הבעה ויצירה, ילוו את התהליך החינוכי להשגת המטרה החינוכית. הם יינתנו לתלמידי בית הספר תוך התאמה מרבית לצורכיהם. חילופי מידע בין אנשי הצוות הטיפולי וההורים טרם תכנון הטיפולים, במהלך הפעלתם ובסיומם, חשובים ביותר. כמו כן יש מקום לזמן משפחות בהתאם לצורך אישי או בזיהוי נקודת משבר משפחתי.

ה. **מעבר** - מעבר למסגרת חדשה לאחר שנים רבות של למידה בבית הספר, הוא מפגש מחדש עם הקשיים והחששות המלווים את ההורים. שלב זה בחיי התלמיד ומשפחתו כרוך בליווי מקצועי ורגשי של צוות בית הספר. שותפות ההורים בתכנית זו משמעותית והיא בסיס לקראת העתיד של המשפחה כולה. תכניות כישורי חיים ותעסוקה מכינות את התלמידים להבנה ולהכרה ביכולותיהם ובקשיים בהתמודדות.

ו. **ועד הורים** - בתחילת שנה נבחר ועד הורים המייצג את כל הכיתות בבית הספר ומאפשר לדון על רווחת התלמידים בבית הספר ועל שיפורה.

לאור כל זאת, יש מקום לקבוע נהלים ברורים לגבי המפגשים כדי לא ליצור עומס יתר, אך לאפשר שיתופי פעולה ודיאלוגים פוריים.

אך אין די בכך. כדי שהקשר עם ההורים יהיה קשר אמתי ומקדם, ראשיתו בהיכרות עם המשמעות העמוקה והרגשית של "להיות הורה לילד עם מוגבלות" ושל "להיות איש צוות בבית ספר לתלמידים עם מוגבלות". על כן, נוסף על האמור לעיל, בחרנו להציג בפרק זה את הקשר בין ההורים לצוות משתי נקודות מבט אישיות: האחת, זווית ראייה של אם והשנייה זווית ראייה של מנהלת בית ספר.

מחשבות של אימא לילדה מקסימה ואחרת הלומדת בבית ספר לחינוך מיוחד:

אולי אוחד לנו הכין אותנו להיות הורים לילד חריג...

אולי אוחד לנו בדק האם אנו כשירים לכך... אולי אוחד לנו שאול אותנו...

ברוב הידיעה שילדנו הנו ילד בטוח, "נופלת" עליני ההורים, ללנו כל הכנה מוקדמת וללנו כל יכולת להיערך רגשית או מעשית. ואם אום הגילוי נעשה באופן הדרגתי, עדיין, ההבנה הסופית והנחרצת כי ילדנו יהיה שונה ואחר כל ימי חייו - לו הבנה קשה וכואבת ללנו נשנו. אוט-אוט מחלחלת בנו ההורים ההכרה, שילדנו יהיה תמיד נעקק, תלוי וכרוך, סוג של "תינוק נצחי" שלעולם לנו יתקדק כילד רגיל ולעולם לנו יממש את עצמו ואת.. חלומותינו.

ומעל לכול תלויה ועומדת בלבנו תחושת ההחמצה, המהולה באשמה ובתהייה -

איך הכול יכול היה להיות אחרת לו...

אוכן הורות לילד אחר ומיוחד, מעמידה אותנו לפני אתגרים כבדים, המגייסים את כלל המשאבים הפיליים והרגשיים באופן טוטלי ולעתים על לבול הבלתי אפשרי. כהורה אתה נדרש לתעצומות נפש וגוף באופן יומיומי ותדיר ולהתמודדות עם מצבי קצה, שהחיים בחיצת הילד מצמיחים. לבולות הסבלנות, האנושיות, הקבלה והגמישות, נמתחים עד תומם ועומדים למבחן מחודש

רגש-רגש. נוסף על כך ההשלכות להימצאותו של ילד חריג במשפחה מקרינות על כל תחומי החיים: תחום אורגוני, כלכלי, שינוי בדפוסי ההורות לילדים הבריאים, שינוי באופי הפיסה בצוגיות, סדסור ופגיסה בדימוי העצמי-אישי של כל אחד מההורים, ויתורים מרחיקי לכת כמעט בכל תחום בחיים ועוד.

שינויים ודינמיקה אלו המתחוללים במשפחה בעקת ילד חריג, **הם נחלת כל ההורים לילדים פגועים, ללא קשר להשכלה, למעמד סוציו־אקונומי, לתפיסת עולם, לדת וכדומה.**

אומנם ניתן למצוא בקרב הורים לילדים פגועים דפוסי התנהגות וקבלה "אופטימיים" או "פסימיים" יותר, וכן ניתן לראות מגוון מנגנוני התמודדות אישיים ומשפחתיים, אך כך או כך - איש לא יאמר שהוא היה בוחר בכך מרצון ובדעה צלולה ואף מעדיף לאת על פני ילד רגיל...

אומנם אופשר למצוא ולאתן את התמונה ולומר, כי יש בהורות מסוג זה רגעי סיפוק עצומים, "לומדים לניעות מהי..." - לומדים להסתפק במועט ולשמוח בקטן, בצלתי מורגש כמעט - העיקר שיש שינוי או התקדמות אצל הילד! אך כל רגעי האושר והצחוק הללו, למרות היותם נקודות אור המספקות כוח מעוים להמשך הדרך - אינם משתווים למעמסה, לנעל ולקושי האינסופי.

סיטואציה מאתגרת לו של הורות לילד חריג, מעמידה את ההורה, בין היתר, בעמדה מורכבת ואמביוולנטית כלפי צוות בית הספר לחינוך מיוחד בו לומד ילדו. אנסה לעמוד על אותו מפגש מסחרר של תחושות שונות ומנגדות המתקיים בין שתי המערכות:

פעמים רבות קיימת התחושה אצל ההורים שבעצם צוות בית הספר "לא מבין" מה עובר עליהם; הרגשת ההורה היא שהוא מתמודד עם הקושי לבד בעולם, ללא תמיכה אמתית, או ללא מודעות לקשיים העצומים בהם הוא נתקל. משימת הורות שכלו יוצרת שחיקה אינסופית ופיכות. ואין הכוונה רק לפיכות פיזית (אם כי גם לו קיימת בשפע), אלא **פיכות נפשית** ממאבק שנראה לעתים סיזיפי לחלוטין. פיכות ושחיקה אלו, נתפסות פעמים רבות על ידי צוות בית הספר כ"חוסר שיתוף פעולה" של ההורים. וכך אנו נקלעים למעין מעגל קסמים סבור ובעייתי: תחושת הבדידות, חוסר הבנה והמצוקה של ההורה מביאה אותו לעמוד כנגד בית הספר מעמדות שונות (לא בהכרח אובייקטיביות), המעצימות בו את תחושת המרירות וזעזועות פיאומים שונים. ואילו בית הספר מצדו, חש כי הוא מבחינתו עושה ככל יכולתו, משקיע את מרב המאומצים והרצון, אך ההורה הוא לא שלא משתף פעמו פעולה.

אי. הפוגדה (המשמחת כשהיא לעצמה!) שמרבית הצוות בכל בתי הספר לחינוך מיוחד אינו הורה לילד חריג, מביבה מלכתחילה את ההורים והצוות משני בדי מתרס מדומה, לפחות

מבחינה רגשית. יש תחושה של ההורים ש"הם", הצוות, "לא באמת שייכים ליחידת הסיל הזו שלנו..." (ידוע כי קיימות קבוצות נוספות באוכלוסייה אשר להן מכנה משותף של כאב וקושי, הגורם להן לחיות בתחושת בידוד אקסקלוסיבית. קבוצות אלו סבורות בכאבן, חיות בתחושה כי "לר לא יבין לבת"). ואכן, יש אמת בתחושה זו ושל אותה כמה וכמה במסרכת כשלנו, כאשר אותו "לר" - צוות בית הספר - מטפל למשה יום-יום בדבר היקר לנו מכול, ילדנו. הסיטואציה סוד מסתבכת והולכת סקב תחושת ההורה כי רק הוא מבין את ילדו ואת צרכיו, ואילו הצוות - ה"לר" - הוא דווקא זה שפעמים רבות מחליט בפועל סבור הילד מה נכון, כמה ומתי, והוא זה שמעמיד את ההורה סל טעויות, ואפילו מטיל ומבקר. תחושת "ההשתלטות" של צוות בית הספר סל ילדינו, ולכאורה, נטילת סמכויותינו כהורים, היא תחושת "נישול" קשה. אך תחושה זו מתמתנת למול מודעות ההורים שצוות בית הספר ברוב המקרים הוא צוות מיומן, משכיל, היודע את סבודתו כהלכה. אך למרות זאת, תמיד תיוותר אי שם פנימה התחושה בלב ההורה כי "להו ידע תיאורטי" שאין לו אחיזה ממשית במציאות: נכון, לצוות יש אמפתיה, יכולת הכלה, פעמים רבות חום והצדהות - אך תמיד זה יהיה "מבחוץ" מ"מרחק"... ובאופן סוד יותר פרדוקסלי - דווקא אותה סמדה רגשית "חיצונית", "מרוחקת" של צוות בית הספר, היא-היא זו המאופשרת לו את סבם היכולת לטפל בילדינו כהלכה, לדרוש, לקדם...

ב. היבט נוסף במסרכת יחסים זו אל מורכב יותר:

למרות כל האמור ונוסף סליו, אנו ההורים נמצאים בסמדה יומיומית מתמדת של אסירות תודה כלפי הצוות. בית הספר נתפס סבורנו פעמים רבות כמקור ישועה והצלה ואנו תלויים במסרכת זו לחלוטין. צוות בית הספר הוא ההופך סבורנו את החיים לאופטריים במידת מה ונסבלים יותר. אנו מודעים יום-יום ורגע-רגע לכך כי צוות בית הספר המטפל בילדינו הבלתי פשוטים, הוא זה המקדם אותם, הוא השומר סל בריאותם ורווחתם ביומיום, הוא המהווה סבורם מקום מפלט, שמחה והנאה, הוא הממלא את חייהם בתוכן ובסניין. בימי החופשה (המועטים!) או בימי מחלה - כאשר הילד נמצא בבית שעות ארוכות ללא מעש, אנו חשים ביתר שאת את תרומתו וסצרתו של בית הספר לחיינו. וכל הורה ישר יודה בכך ויודה סל כך. כמו כן ההורים יודעים כי צוות בית הספר מוצא סצמו פעמים רבות מעורב בחיי המשפחה המורחבת של הילד, הרבה מעבר לצוות בית ספר רגיל. הקשיים במשפחה - כלכליים, אישיים, בריאים - מקרינים ומשפיעים משמעותית סל הילד החריג ומכאן שצוות בית הספר מודע ומיודע סל כל שינוי מעוב לה, בהכרח. כלומר, מעבר לכל תפקידיו החינוכיים, צוות בית הספר מהווה גם חלק ממסרכת תומכת טיפולית-חברתית סבור המשפחה כולה, באופן לה או אחר.

לאור ההיבטים השונים שהוסלו, ברור כי הקשר בין ההורים לצוות בית הספר מורכב מאין כמוהו, אומביוולנטי, רב־ממדי, סדין ורגיש, ובסל פנים רבות לשני הצדדים. אותן תחושות "ריחוק/קרבה", "מחוץ/מבפנים", "ביקורת/הכרת תודה" בטיפול בילדנו, מסמידות את הקשר בין המסרכות, מול שורה של דילמות יומיומיות ובסבך רגשי לא פשוט, טסון, סימביוטי במהותו. לכל בד יש הצדקות שונה, קבב שונה, רגישויות אחרות ודגשים נפרדים ובאת, למרות האינטרס הברור המשותף לשני הצדדים - רווחתו ואושרו של הילד. את אותה **מורכבות רגשית** המאופיינת את הקשר, חייבים שני הצדדים ללמוד, לחשוף, להודות בקיומה, ובאת, בתור שלב ראשון. ללא התמודדות אמיצה וגלויה סם מורכבות זו, לא תוכל להתקיים תקשורת ישירה ומוסילה בין בית הספר וההורים, ולא תוכל להיבנות תכנית סבודה טיפולית ומקדמת סבור הילד, הדורשת במהותה שיתוף פסולה הדוק בין הצדדים. כיוון ש"במה" לו בה אני משמיסה את קולי, מהווה פרק מתוך תכנית לימודים לחינוך המיוחד, ברור כי בדברי אני פונה בראוש וראשונה אל אנשי החינוך והטיפול בתוך בית הספר. אך אין בכך כדי לנסר את האחריות מן ההורים. אין בכך לומר כי משימת הלמידה, ההקשבה, הגילוי ואולי אף השינוי, חלה רק סל בוות בית הספר. ברור כי הסבודה בריכה להיסשות סל ידי שני הצדדים וסד כמה שאופטר יחד ומתוך כבוד הדדי. יתרה מבאת, ברור כי המשימה להסמיק את הקשר בין הבוות להורים, היא משימה <u>דינמית וארוכת טווח</u>. לו משימה הנמשכת באופן קבוס לאורך כל שנותיו הרבות של הילד בבית הספר, נדקמת מרגס לרגס, ומתחוללים בה שינויים מתמידים - בילד, בהורה, בבוות, המבריכים דיאלוג מתמיד.

"מבוא" לה נכתב מנקודת מבטה של אימא לנסרה בסלת מובבלות שכלית ברמה בינונית. נסרה מקסימה, מיוחדת וייחודית, הלומדת בבית ספר לחינוך מיוחד אנושי, קשוב ואומפתי. דווקא בשל נתונים אלה, אני מרשה לסבמי לשתף בחוויה המורכבת של קשר לה. אני תקווה כי ההרהורים והתובנות שסלו כאן, ימשיכו להדהד ולסורר מחשבה ושאלות, ואולי אף יהוו מנוף להשבחת הקשר בין ההורים לבוות בית הספר. <u>המרוויח הבדול מכולם יהיה הילד הסומך בתוך</u>.

ד"ר רויטל איתן

זווית ראייה של מנהלת בית ספר

" כך הם כינו אותי משוגע... אדם המקדיש את חייו לעפיפונים אי־אפשר שאין בו גרעין של טירוף. אלא שהכול עניין של פירוש. יש המכנים זאת גרעין של "טירוף", ואחרים מגדירים זאת כניצוץ של "קדושה". לעתים קשה להבחין בין השניים. אך אם אוהב אתה מישהו או משהו באמת ובתמים, הקדש לו את כל אשר לך ואת כל אשר בך, ולכל השאר הנח..." מתוך "עפיפונים "מאת רומן גארי.

עבודה חינוכית זו בחירה מודעת ומכוונת. עבודה בבית ספר לחינוך מיוחד זו בחירה מודעת, מכוונת, ומיוחדת.

העבודה מתבססת על כבוד אנושי, סובלנות, קבלת השונה והרחבת מקומו בעולם.

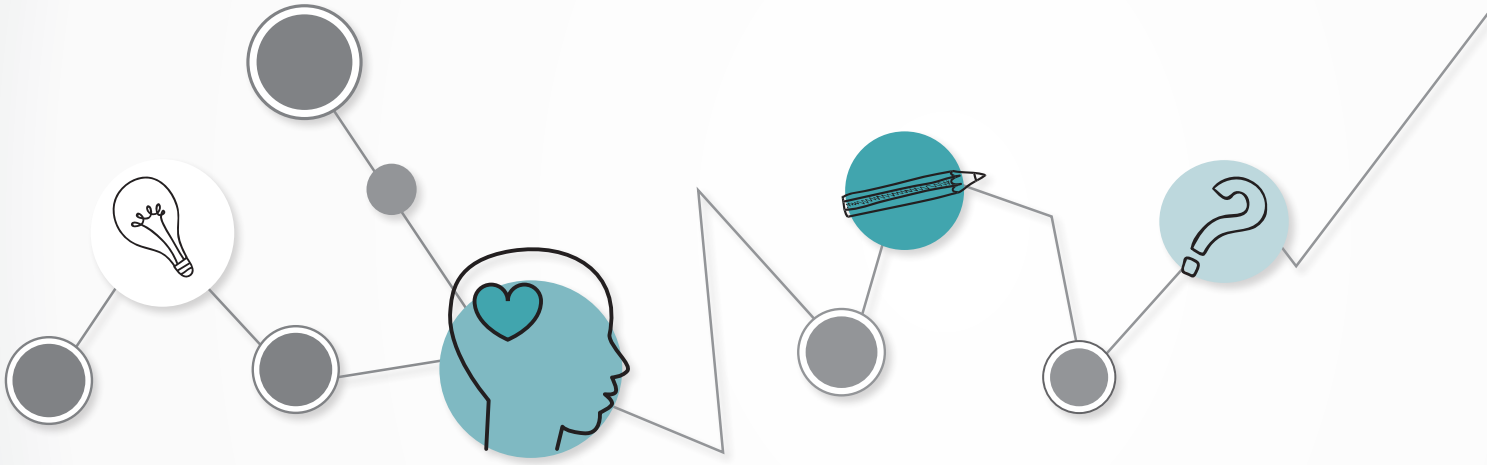
מערכת העבודה עם משפחות התלמידים מבוססת על אמון, הכרה ביכולות המקצועיות והאישיות, ודיאלוג קבוע מתוך מודעות עצמית ובגרות אישית. כשנבנית מערכת יחסים של אמון והיא עמוקה וכנה, נוצר מקום רחב של הקשבה, ראייה נכונה של יחסי הורים-ילדים, הערכת מצב מקצועית, מתן תמיכה, הכוונה, ותיווך, המאפשר להורים התנסות במציאות בכוחותיהם. זהו תהליך בלתי פוסק של חיפוש אחר הדרך שבה שלובים ושותפים צוות, הורים ותלמידים, והוא מוביל את כולנו למפגש אנושי של נתינה-למידה-קבלה - תקשורת והתפתחות. שיתוף הפעולה בין המשפחות לבית הספר ויחסי הכוחות ביניהם משולים לנהר שעולה בשעת גאות ונסוג בשעת שפל. בדרך כלל הנהר זורם בשגרה מבורכת, מלחך לעתים חופים ירוקים ולעתים צחיחים, נובע בחוזקה ובשצף ממקום אחד וממשיך עד התחברותו אל הים כשהוא מביא עמו את כל שאסף וחווה בדרכו.

כשאני מדברת על התחברות להורים במקום שהם נמצאים בו, אני מחויבת להביט להם ישירות בעיניים למקום שבו הם נמצאים בזמן הנתון בו הם פוגשים בי ומשם להתחיל את ההיכרות. כשבני המשפחות מגיעים לבית הספר, הם נמצאים באמצע הדרך. ההסתגלות אלינו מורכבת. הילד שלהם עדיין צעיר, הם עדיין בשלב האבל והקבלה, ההיכרות ארוכה ומייגעת ולעתים הפער בין התפיסות השונות את הילד גדול. לוקח זמן לבנות מערכת יחסים פתוחה, ישירה, עמוקה והדדית המאפשרת להביע קשיים, להעלות מצוקות, לחשוף חוסר אונים ולהכיר מקרוב את הגבולות האישיים והמקצועיים. צוות מקצועי צריך לדרוש מעצמו רמת פתיחות אישית וקבוצתית, פיתוח יכולות הקשבה, ראייה מתוך כבוד ויצירת מקום מתאים לכל הורה, כמו גם הצבת גבולות נכונים וחלוקת עבודה ברורה.

אני מאמינה כי רק שיתוף פעולה גמיש ושוטף, יקדם מטרות משותפות. כדאי כי במצבי משבר ילמד הצוות להיערך מחדש ולא יוותר על דיאלוג קרוב וישיר עם ההורים. אני מאמינה כי תהליך חינוכי אנושי מתקיים בהצלחה כשהאנשים בתהליך רואים את האחר ולוקחים אותו בחשבון. על התהליך להיות בעל מטרות ממוקדות תוך דיאלוג פורה ושיתוף פעולה שוויוני עם ההורים. עליו להתקיים בתוך מערכת של כללים ונהלים קבועים וברורים לשותפים. יש לזכור כי הדיאלוג ושיתוף הפעולה משקף רצף של חיים שבצדו האחד המערכת הציבורית השוויונית ובעלת משאבים מוגבלים ובצד השני הורים ומשפחות הזקוקים למענה דיפרנציאלי אישי ומותאם. על כן, הקשר עם ההורים מחייב ראייה שלהם, וקבלה במקום שבו הם נמצאים, הקשבה תוך ראייה של שיקולים מקצועיים המחייבים גבולות ברורים ועמדה חד־משמעית המבוססת על תפיסת עולם וביטחון מקצועי.

הדיון החינוכי-טיפולי-שיקומי מושתת על אמונה ששיתוף הורים בתהליך החינוכי יוביל לתוצאות טובות עבור התלמיד ומשפחתו ולתחושת הישגיות של הצוות. דיאלוג מתמשך בעל שפה חיובית, שם דגש על נקודות חוזק; הוא ישיר, אישי ודובר אמת, נותן כבוד, פתוח, מקצועי ומשדר אכפתיות, נותן הזדמנות לעבודה חינוכית בעלת משמעות לשותפים בו. אם נחזור למשל הנהר הזורם, רק כך יהיה הוא מקור מים חיים ומרווים לכולנו.

אסנת ברגר, מנהלת בית ספר ונצואלה, תל אביב



פרק ג'

יישום

פרק ג - יישום

מאחר שבבית ספר לתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה לומדים תלמידים מגיל 6-21 מצאנו לנכון להתייחס בפרק זה בראש ובראשונה לנושא חיטוב בית הספר. לאחר מכן תוצגנה סוגיות הקשורות לתכנון הלימודים והסביבה החינוכית.

נושאי המשנה בפרק זה הם: א. חלוקה לשכבות גיל; ב. תכנית הליבה; ג. תכנית לימודים בית ספרית (תלב"ס), תכנית לימודים כיתתית (תל"כ) ותכנית לימודים אישית (תל"א) והזיקה ביניהן; ד. תכנית "מעבר אישית"; ה. הערכה; ו. עקרונות פדגוגיים דידקטיים להוראה-למידה בשלוש רמות; ז. הסביבה החינוכית. בהצגת העקרונות הפדגוגיים-דידקטיים תיכללנה דוגמאות ליישום במגוון תחומים.

1. חלוקה לחטיבות גיל בבתי הספר

תלמיד עם התפתחות תקינה מבצע כמה מעברים מרגע כניסתו לבית הספר בגיל 6-21:

א. הכניסה לבית הספר לכיתה א; ב. מעבר לחטיבת הביניים או תיכון; ג. סיום התיכון בגיל 18 ומעבר לחיים כבוגר בקהילה (שירות לאומי, צבא, לימודים או עבודה). מעברים אלה מסמלים שינויים מהותיים המתרחשים בתחומי ההתפתחות השונים - פיזית, קוגניטיבית, חברתית ורגשית. השינויים מוגדרים ומוסברים על ידי התיאוריות ההתפתחותיות הקלסיות שיוצגו בטבלה להלן. כל "מעבר" משלב לשלב מציין שינוי בתפקידים המצופים מהתלמיד בפרקי הגיל השונים. לפיכך כל "מעבר" מתאפיין בשינויים הנקבעים בתכנית הלימודים, בדרישות מהתלמיד ובהכשרת המורים.

לעומת זאת, התלמידים בבית הספר לחינוך מיוחד בכלל ובבית הספר לתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה בפרט, נמצאים באותה מסגרת עד גיל 21. הם נמצאים באותו מתחם לימודים עם אותם המורים ועם כל שכבות הגיל במשך 16 שנים. מצב זה עלול לטשטש ולהפחית את המודעות של התלמידים ואף של המבוגרים לציפיות ולתפקידים האמורים להשתנות בפרקי הגיל השונים. לכן חשוב לציין ולבטא את החלוקה לחטיבות גיל בבתי הספר. חלוקה זו ושינוי מותאם בתכניות הלימודים ובהכשרת המורים, מכוונים לתת מענה לצורכי הגיל ובכך לשפר את איכות חייהם של התלמידים ולהגביר את קידומם. כך גם תעלה החלוקה לשכבות גיל בקנה אחד עם רעיון הנורמליזציה. כדי לזהות מאפיינים של שלבי ההתפתחות אצל תלמידים עם מוגבלות שכלית, נפנה אל תיאוריות ההתפתחות הקלסיות המהוות אבני דרך בהתפתחות התקינה אצל האוכלוסייה הכללית, וניישם אותן על אוכלוסייה עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה.

בטבלה שלהלן מוצגים השינויים ההתפתחותיים בתחומי התפקוד השונים במקביל לשינויים בגיל הכרונולוגי. אצל אנשים עם מוגבלות שכלית - בעיקר בינונית, קשה ועמוקה - יש לשאוף לתת ביטוי לשינויים ולרצף המוצגים בטבלה. יש לזכור כי אצל תלמידים עם מוגבלות שכלית אין בהכרח הקבלה בגיל הכרונולוגי בו מתרחשים השינויים, אך בתהליכי ההוראה יש לשאוף לשקף שינויים אלה.

להלן יוצגו עיקרי התיאוריות והשלכותיהן על אוכלוסייה זו, בהתאמה לעקרון הנורמליזציה.

תיאוריות ההתפתחות הקלסיות מבחינות בין התפקוד היומיומי, התפקוד הרגשי-חברתי והתפקוד הקוגניטיבי.

	ינקות ופעוטות 0-5	ילדות 6-12	התבגרות 13-21
עצמאות תפקודית בחיי היומיום **הוינגהרסט** **(1972)**	מתן תנאים פיזיים (אכילה, דיור, תמיכה פיזיולוגית) ופסיכולוגיים, שיהוו כר להתפתחות הגופנית-פיזית, התפתחות התנועה, והמוטוריקה העדינה והגסה, שליטה על הגוף; סיוע ברכישת כישורי אכילה עצמאית, לבוש, ניקיון ושליטה על צרכים, התפתחות דיבור ושפה, הבחנה בין המינים, חִברות; הבחנה בין טוב ורע, פיתוח המצפון.	המשך רכישת כישורי העצמאות בחיי היומיום. רכישת חוקי משחק, שפה, יחסים חברתיים, פיתוח הדימוי העצמי; הזדהות עם הקבוצה;	פיתוח יחסי סוציאליזציה, הבנת השינויים הגופניים המתרחשים אצל המתבגר, פיתוח התבגרות רגשית, מודעות להופעה חיצונית; בתקופה ההתבגרות חלים שינויים פסיכולוגיים האופייניים לתקופה זו: המתבגר נתון לסערות ולקונפליקטים פנימיים, שחרור כעסים, קיימת מרידה בדמויות הסמכויות (הורים, מטפלים) מתוך תקווה להשתחררות מהתלות בדמויות אלה; מבחינה חברתית: נוצרת קונפורמיות חברתית, התחברות ותמיכה בקבוצת השווים על חשבון טשטוש האינדיווידואליות; דימוי עצמי: גיבוש הזהות הנשית/גברית, פיתוח תחושת יכולת, פיתוח אוריינטציית עתיד - מבחינת הדיור והתעסוקה; אנשים עם מוגבלות: מודעות לקביעות המגבלה מבחינה פיזית, קוגניטיבית. פיתוח זהות כפולה: מתבגר, מחד גיסא, מתבגר בעל נכות, מאידך גיסא; <u>אפשרויות הסיוע של הצוות החינוכי</u>: הבנת הסערות, הקונפליקטים בהם נתון המתבגר בתקופה זו, מתן אפשרות לפורקן ומרידה בדמויות הסמכות ולשחרור כעסים, חיזוק הדימוי העצמי הנשי/גברי, פיתוח הכוונה לעתיד מבחינת הדיור והתעסוקה;

	ינקות ופעוטות 0-5	ילדות 6-12	התבגרות 13-21
רגש וחברות התיאוריה הפסיכו-חברתית - אריקסון (1963)	אמון לעומת חשד היענות לצורכי הפעוט; מתן אוטונומיה - ביצוע דברים בעצמו - פיתוח הכישורים בהתנהגות מסתגלת בהתאם לגיל ולרמת התפקוד, משחק חופשי והתנסות שתגרום הצלחה;	חריצות - נחיתות; הצלחה במשימות הלימודיות בבית הספר בהתאמה לגיל ולרמת התפקוד; קיום זיקות שיתופיות עם בני קבוצת הגיל;	זהות לעומת טשטוש; גיבוש זהות מינית, גיבוש תפיסות עולם מבחינה פוליטית חברתית, מוסרית וערכית; גיבוש זהות מקצועית וכלכלית;
ההתפתחות הקוגניטיבית - פיאז'ה (1970).	<u>השלב הסנסומוטורי;</u> קביעות האובייקט, סיבה ותוצאה, יחסי זמן ומרחב; <u>השלב הפרה־אופרציוני</u> - רכישת מושגי יסוד, צבעים, צורות, גדלים, יוצא דופן, מה חסר, כמויות, אגוצנטריזם קוגניטיבי.	<u>שלב אופרציות קונקרטיות -</u> קריאה, כתיבה, כמויות ומספרים, הפחתת האגוצנטריזם, מיון רב־ממדי, סדירה.	<u>שלב האופרציות הפורמליות</u> הכנה לחיים מבחינה כלכלית מקצועית - בחירת מקצוע; התמצאות בחיי הקהילה; <u>אפשרויות סיוע של הצוות החינוכי</u>: פיתוח כישורי ההכנה לחיים מחוץ לכותלי בית הספר מבחינת הדיור, התעסוקה והפעילות בשעות הפנאי.

הצעדים בכל שלב גיל, אמורים לבוא לידי ביטוי במטרות־העל בחינוך תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה בהתאם לקבוצות הגיל השונות: גיל ינקות ופעוטות (0-5), תקופת הילדות (גיל 6-12) ותקופת ההתבגרות (גיל 13-21), תוך הדגשה שתכנית הלימודים אמורה להשתנות ככל שהתלמידים מתבגרים. לדוגמה: תלמיד עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה עשוי להישאר ברמת ההתפתחות של קביעות האובייקט, סיבה ותוצאה על פי פיאז'ה. למרות זאת, כשיגיע לגיל בגרות מעל גיל 13, תכלול תכנית הלימודים הכנה לחיים ולעולם העבודה, כאשר במסגרת זו תיעשינה פעילויות המתאימות לשלב קביעות האובייקט. למשל, הכנסת חופן חפצים לשקית והעברתה לחבר שלידו.

יש לציין כי טווחי תקופות הגיל באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית שונים במקצת מאשר בקרב בעלי התפתחות תקינה (Gunzburg, 1978). תקופת הפעוטות (גיל 0-4, 5) עשויה להשתרע על פני יותר שנים מאשר בקרב בעלי ההתפתחות התקינה, וזאת עקב העובדה שאצל ילדים עם מוגבלות שכלית חל עיכוב בהתפתחות בשנים הראשונות.

בבואנו להחיל את התיאוריות הקלסיות באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית, אין להתחשב רק בגיל השכלי, אלא גם בגיל הכרונולוגי. ייתכן שיהיה פער בין הגיל הקוגניטיבי של האנשים עם המוגבלות השכלית לבין חבריהם בעלי התפתחות תקינה בעלי גיל כרונולוגי זהה, אבל הצרכים הביולוגיים, הרגשיים והחברתיים של אנשים עם מוגבלות שכלית דומים לחבריהם בעלי ההתפתחות התקינה.

לדוגמה: גיל 0-5 הוא תקופה קריטית בפיתוח הביטחון העצמי של הפעוט, פיתוח האמון שלו בבני אדם (אריקסון), ופיתוח עצמאותו בחיי היומיום (הוינגהרסט). לשם כך עלינו להעניק לו אווירה חמה ותומכת תוך היענות לצרכיו הפיזיים והנפשיים. אם הוא בוכה, ייגש אליו הצוות החינוכי ויבדוק את הסיבה: האם הוא רעב, צמא, האם הוא חש אי־נוחות בגלל חיתול רטוב? אם אין מדובר בסיבות של אי־נוחות פיזית, ייתכן שהתלמיד זקוק לתשומת לב. לפיכך הצוות יעניק לו תשומת לב זו.

דוגמה נוספת: בתקופת ההתבגרות מתפתח הדימוי העצמי של המתבגר. מתבגר בעל התפתחות תקינה נתון לסערת רגשות. הוא חש קונפליקטים פנימיים וחלק בלתי נפרד מהקונפליקטים הוא המרידה בהורים ובדמויות המהוות מקור סמכות (אריקסון). הוא מסרב למלא את הוראותיהם, בטענה שהוא מבוגר דיו כדי לקבל החלטות לבד, לעתים טורק דלת, צועק ועל ידי כך משכך כעסים. לתלמיד בעל מוגבלות שכלית קשה ועמוקה אין אפשרות למרוד בדמויות הסמכות; הוא תלוי בהן. לעתים הוא גם מרותק פיזית ואינו יכול לטרוק דלת; לעתים הוא חסר תקשורת מילולית ואינו יכול לצעוק. על הצוות החינוכי להבין שבעיות התנהגות אצל מתבגרים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה הן חלק מביטויי ההתבגרות ולכן יש להתחשב בבעיות התנהגות בתקופה זו ולפעול בהתאם. יש לסייע במציאת דרכים לגיטימיות בהן ייתנו המתבגרים פורקן לסערה הרגשית בה הם נמצאים.

על פי התיאוריה של פיאז'ה והווינגהרסט, תקופת ההתבגרות מהווה מבוא לתקופת הבגרות לחיים שלאחר בית הספר. לפיכך על הצוות החינוכי לצייד את המתבגרים במיומנויות ובכישורים העשויים לסייע להם לתפקד כמבוגרים בכל תחומי החיים: בתחום הדיור, התעסוקה והפנאי. נוסף על כך יש להקנות להם מיומנויות חברתיות כדי להכינם לחייהם כמבוגרים.

מאפייני החיטוב בבית הספר לחינוך מיוחד

החלוקה לחטיבות גיל בתוך בתי הספר צריכה להתבטא בכל התחומים החל מהכינוי ושם הכיתות וכלה בתכנית הלימודים.

א. כינוי הכיתות לפי חטיבות הגיל: יש להתחשב בחטיבת המתבגרים. אין לכנות את הכיתות המשתייכות לחטיבה זו בכינויים ילדותיים הנושאים שמות פרחים, בעלי חיים, מורות וכדומה. יש להביא לידי ביטוי את השתייכותן לחטיבת המתבגרים. מומלץ לכנות את הכיתות על פי אותיות או שם שנבחר בשיתוף התלמידים.

ב. **מבנה הכיתות**: יש לערוך ככל הניתן הפרדה פיזית במבנה מבחינת חטיבות הגיל. נוסף על כך מומלץ להקצות פינות לפעילות מותאמת גיל. למשל, פינת קפה, פינת טיפוח החן ועיון בירחונים.

ג. **שיבוץ המורים על פי חטיבות גיל**: בית הספר יארגן התמחות של מורים על פי חטיבות גיל וידאג ככל האפשר לכך שהמורים יתמידו באותה חטיבת גיל. יש מקום לניידות, התרעננות והתמקצעות בהתאם לרמת התפקוד של התלמידים.

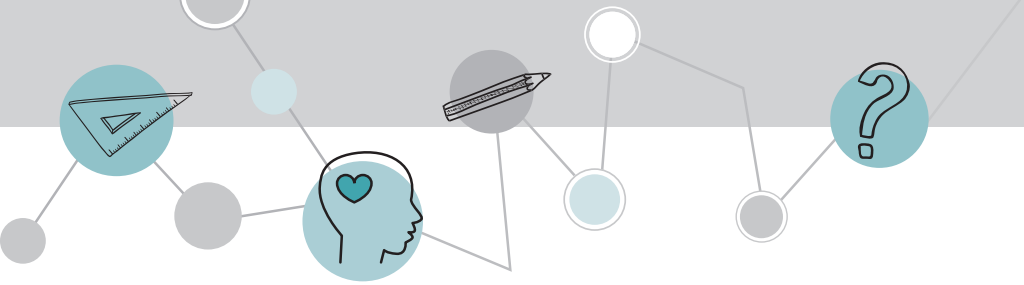
ד. **התאמה בתכניות הלימודים**: תכניות הלימודים צריכות לכלול תוכני לימוד התואמים את גיל התלמידים ואת מאפייני התפקוד שלהם מתוך תחומי הליבה של החינוך המיוחד, המפורטים בסעיף 2 להלן.

ה. **ציון ומתן ביטוי סמלי ל"מעברים" ולהבחנה בין שכבות הגיל**. לדוגמה: לקראת המעבר משלב לשלב מומלץ לערוך טקס, מסיבת פרֵדה, עבודה על נושא הפרֵדה וההתחלה החדשה, בשיתוף משפחת הילד. ניתן לסמל את ההבדלים בשכבות הגיל באמצעות חיבור המנון ייחודי לשכבה, חולצות תלבושת אחידה, שינוי בזמני ההפסקות וכדומה.

ו. **שיתוף ההורים**: יש חשיבות רבה לשיתוף ההורים במהלך כל אחד מהמעברים, הן כדי לשתפם בשינויים שיחולו בתכנון הלימודים ובמשימות והן כדי להקל עליהם את המעבר שעלול להיות אירוע קשה עבורם. אמנם המשבר העובר על משפחת הילד עם הצרכים המיוחדים מתבטא בעיקר עם קבלת הידיעה הראשונה על הולדתו של ילד עם מוגבלות שכלית קשה, אולם הוא חוזר במידה מסוימת בכל נקודות המעבר שהוזכרו לעיל. ההורים חווים מחדש את השוני ואת ההבדל המשמעותי בהתפתחות ילדם לעומת הילד בעל ההתפתחות התקינה. כדי להקל על ההורים את ההתמודדות בתקופה זו, מומלץ לקיים עמם מפגשים באמצעות הצוות הרב־מקצועי וכן לשתף אותם בטקסי מעבר ובהיבטים השונים של החינוך וההוראה בשכבות הגיל השונות (כגון: טקס מותאם לקבלה של תעודת זהות).

2. תכנית הליבה

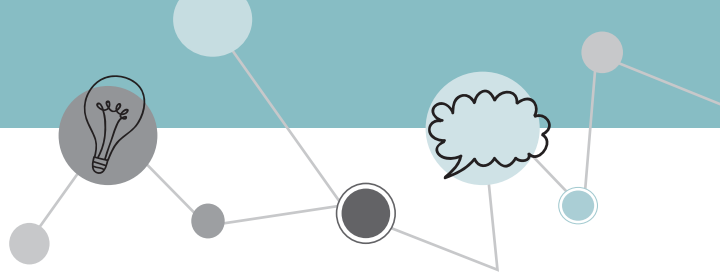
פיתוח תכנית ליבה המשותפת לכל בתי הספר לחינוך המיוחד עורר בעבר שאלה לגבי ייתכנותו, בעיקר בשל הרלוונטיות לתלמידים עם ליקויים קוגניטיביים. בשנים האחרונות, מתוך מידע שנצבר בתהליכי תכנון והוראה לתלמידים עם לקויות שונות, נמצא כי ישנם תחומי הוראה של ידע, מיומנויות וערכים וכן עקרונות תכנון והוראה המשותפים לכל התלמידים. אלה באים לידי ביטוי במקצועות המשותפים לכלל בתי הספר, על אף השונות ביניהם מבחינת מאפייני הלקות ורמות התפקוד של התלמידים. אולם התכנים ודרכי ההוראה בתוך המקצועות המשותפים (תחומי ההוראה) יהיו שונים ומותאמים לצרכים של אוכלוסיות התלמידים השונות. תכנית הליבה מחייבת את כלל בתי הספר לרבות אלה המיועדים לתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה (משרד החינוך, 2007). להלן מקצועות הלימוד הנכללים בליבה תוך כדי התאמה לאוכלוסיית התלמידים הנדונה במסמך זה:



א. **"הכנה לחיים"** - בתחום זה קיימת שאיפה לפתח את יכולתו של התלמיד עם המוגבלות השכלית הקשה והעמוקה להשתתפות בסביבות חיים של משפחה, חברה וקהילה. מבין הנושאים הנכללים בתחום זה לאוכלוסיית התלמידים המתוארת במסמך זה יתאימו הנושאים האלה:

- **טיפול עצמי ועצמאות אישית**: אכילה, לבוש, הופעה חיצונית, היגיינה וניידות, טיפוח החן והאסתטיקה, מודעות לגוף ולשינויים התפתחותיים החלים עם הגיל מבחינה צורנית ותפקודית, הכנה למצבי אשפוז.
- **בית ומשפחה**: תפקוד יומיומי בתוך הבית, הפעלת מכשירים ביתיים, ניקיון הבית, כביסה, שמירה על רכוש, הכנת ארוחות, השתתפות בתכנון קניות ועריכת קניות, בטיחות בבית.
- **קשר בין־אישי חברתי**: אני ומשפחתי, חברות, פרדות, מעברי חיים, חינוך להתנהגות הולמת בחברה, יחסי גומלין חברתיים, נורמות וערכים חברתיים, תקשורת הולמת וביטוי אישי.
- **שימוש במשאבים קהילתיים**: אני וביתי, אני ומשפחתי, שכונת המגורים שלי, עיר המגורים שלי, מעורבות בקהילה בה אני מתגורר והתנהגות הולמת, היכרות עם פארקים, שירותים בקהילה: קופת חולים, מרכזי קניות, מרכזי בילוי, מרכזי דת, תיאטרון, היכרות עם מרכזים קהילתיים לפעילות פנאי.
- **בריאות וביטחון:** תזונה נכונה, טיפוח הגוף ובריאות גופנית והפעלה בטיחותית של מכשירים (בסביבת עבודה, בבית).
- **התנסויות בפעילויות של עולם העבודה**: מיומנויות עבודה ויחסים בין־אישיים הקשורים בעולם העבודה המוגן כמו: השלמת עבודה, עבודה ברצף, עבודת צוות, קבלת הנחיות ועבודה על פי שלבים, עבודה בסרט נע, התמדה, דיוק, מיון, אריזה, חיבור חלקים לשלם, הפעלת מכשירי עבודה באמצעות מתגים.
- **נחישות עצמית (ייצוג עצמי וסנגור עצמי)**: לכל אדם יש הזכות להיות 'אדון לעצמו', להביע את רצונותיו, מחשבותיו, רגשותיו והתנהגותו (רייטר, 2004). כדי לפתח נחישות עצמית, עלינו לפתח את ההנעה הפנימית של התלמידים, להיות מודעים לרצונות שלהם ולאפשר להם להביע אותם בהתאם לתפקודם. עקרון זה יקדם את זכותם של האנשים עם המוגבלות לקבל את המענה המתאים ביותר לצורכיהם. התכנית תפתח את כישוריהם לקבל על עצמם את האחריות על חייהם. התלמידים יהיו שותפים פעילים להחלטות ולתכניות הנוגעות להם, וידעו לייצג את עצמם ואת האינטרסים שלהם.
- **בחירה והשתתפות בקבלת החלטות:** מודעות להעדפות במגוון תחומי חיים, ביטוי העדפות אישיות, מודעות אישית לקשיים ויכולות, התמודדות עם מצבים חדשים, פנייה/איתות/סימון לעזרה בעת הצורך, מודעות למצבי סיכון בבית ומחוצה לו והתמודדות עמם.

תכנים מותאמים ללמידה: בחירה, הצבת מטרות וביצוען, עמידה על זכויות, לימוד



וביצוע לוח זמנים, מודעות למניעים אישיים, פנייה לעזרה לעת הצורך, התמודדות עם מצבים מוכרים וחדשים, אסרטיביות והגנה עצמית.

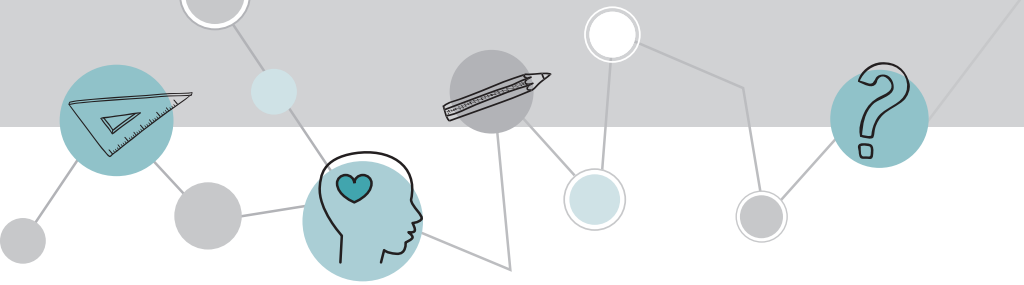
- **פנאי**: התלמידים ירחיבו את מגוון פעילויות הפנאי שלהם, וילמדו ליהנות מפעילויות שונות על פי העדפתם האישית, הן לבד והן בקבוצה. הנושאים הנלמדים: תרבות צפייה בטלוויזיה, מקומות בילוי, מרכזי בילוי, מרכזים קהילתיים, יחסים עם חברים, העדפות אישיות וביטוָן בחוגים, תרבות קריאה, פעילויות בבית, פעילויות בחוץ, פעילויות שכונתיות וקהילתיות.
- **חינוך חברתי מיני**: ילדים ומתבגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מתקשים פעמים רבות להכיל את התכנים המיניים, להתמודד עם המסרים, להבין התנהגות מינית-חברתית מתאימה מהי, מהו מרחב פרטי ומהו ציבורי, מיהו זר ומיהו מוכר. קשיים אלה עלולים לא רק לפגוע בזכויותיהם, אלא אף עשויים לחשוף אותם להתנהגויות מיניות בלתי מותאמות, למצבי ניצול ופגיעה. לפיכך כחלק בלתי נפרד מתכניות הכנה לחיים, על מסגרות החינוך המיוחד לתת מענה בתחום החינוך למיניות בריאה, לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, במטרה לאפשר מימוש זכויותיהם בתחום המיני-חברתי באופן בריא, מותאם ומוגן, תוך הימנעות ממצבי ניצול, סיכון ופגיעה. דוגמאות לתכנים רלוונטיים: פיתוח תחושת גבולות הגוף והמרחב האישי; פיתוח תחושת השליטה והבעלות על הגוף; שמירה על פרטיות; פיתוח מיומנויות חברתיות; פיתוח היכולת לזהות, לבחור ולבטא תחושות, רצונות ורגשות אותנטיים; היכרות והכנה לקראת שינויים בהתפתחות הגופנית והרגשית; היכרות עם האנטומיה ואיברי הגוף בהתאם ליכולת הלמידה.
- **ידע והשכלה**: רכישת מיומנויות אקדמיות ומעשיות במושגים של חיים עצמאיים והשכלה (ראו פירוט במסמך הליבה של האגף לחינוך מיוחד), נגישות לסביבות לימודיות. בכל תכניות הכנה לחיים ילמדו התלמידים את עולם הידע והמושגים הקשורים לעולם התוכן.

ב. **מולדת/אזרחות:** היכרות עם הסביבה הקרובה שלי והיכרות עם השכונה, היכרות עם סמלי לאום, **מוסדות המדינה**, לקיחת תפקיד, זכויות האדם, כללים וחוקים ועוד.

ג. **מורשת ומסורת:** היכרות עם המאפיינים התרבותיים של החברה והקהילה אליה הם שייכים כולל: שבת, חגים, תפילות, ברכות, אירועים משפחתיים לאורך החיים (יום הולדת, חתונה, אבל).

ד. **אמנויות:** מוזיקה, אמנויות, תנועה ומחול - הרחבת הידע בחיבור לתחומי עניין ופעילויות פנאי, תוך נתינת מקום לביטוי עצמי וחלק מטיפוח היצירתיות והאסתטיקה. כמו כן ניתן באמצעות תחום זה לפתח כישורים שינוצלו בתחום העבודה והתעסוקה. חשוב לשמור על הגבולות בין הוראת אמנויות לבין טיפול באמנויות, תוך איתור ממשקים מקדמים.

ה. **חינוך גופני:** פיתוח היכולות המוטוריות, גמישות, שמירה על בריאות הגוף כחלק מחינוך לשעות הפנאי וחיים בריאים ואיכותיים.



ו. **חינוך לשוני:** פיתוח התקשורת והאוריינות. בתכנית זו ארבעה תחומים: 1. האזנה ודיבור - כשירות תקשורתית; 2. כתיבת טקסטים מסוגים שונים, תוך שימוש במערכות סמלים מוסכמים (בין־לאומיים ואישיים) להפקת תקשורת כתובה; 3. קריאה - זיהוי סימנים וסמלים גרפיים מוסכמים והפקת המשמעות שהם מייצגים; 4. ידע לשוני, פיתוח שפה מילולית או חלופית.

ז. **חינוך מתמטי:** חשיבה מתמטית - מושגים מתמטיים כגון: גדלים, צורות, כמויות (והשוואה ביניהם), מספרים, מתמטיקה שימושית בסיסית: כסף ומשמעותו, שימושיו.

ח. **מדעים:** אדם ובריאותו, חומרים ואנרגיה, יצורים חיים וסביבתם, טכנולוגיה, מידע ותקשורת. מושגים מדעיים בזיקה לתופעות חיי היומיום, עונות השנה, תהליכי שינוי באדם, בבית ומחוצה לו. גוף האדם, דימוי גוף, חושים, עזרים לאנשים עם מוגבלות.

בשלושת התחומים האחרונים תוכננה תכניות הוראה על פי מדרג של ציוני דרך הן בהיבט אקדמי בסיסי והן בהיבט מעשי-שימושי. יש לבצע זאת בתהליכי תיווך בעיקר במרכיב של פיתוח הקוגניציה והאוריינות. תחומי הליבה של החינוך המיוחד וכן ככל הנושאים והפעילויות המתקיימים בבית הספר, יבואו לידי ביטוי **בתכנית לימודים בית ספרית** (תלב"ס), ו**בתכנית לימודים כיתתית** (תל"כ). נושאי הלימוד, לרבות נושאי הליבה, יילמדו כנושאים העומדים בפני עצמם וכן בחיבור אינטגרטיבי לנושאי לימוד אחרים.

3. התכניות - תלב"ס, תל"כ ותל"א

תכנון לימודים לתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה הוא תהליך מורכב בשל השונות הרבה הקיימת בין התלמידים בתוך אותה כיתה, בתוך אותה שכבה ובין השכבות, וכן בשל טווח הגילאים הרחב באותו בית ספר. על כן יתבצע תכנון הלימודים בשלוש רמות: בית ספרית, כיתתית ואישית. תוצרי התכנון יהיו תכניות בשלושת המישורים האלה:

- **תכנית לימודים בית ספרית (תלב"ס):** בהיבט הרעיוני תתייחס תכנית זו לחזון בית הספר, לרציונל לאורו פותחה התכנית, למטרות־ה"על" ולמאפייני הבוגר המצופה. בהיבט התוכני תכלול התכנית נושאים ומקצועות בכל תחומי הליבה של החינוך המיוחד וכן נושאי לימוד מתחומים נוספים בהתאם למאפייני התלמידים. כמו כן תכלול התכנית פעילויות משותפות לכלל התלמידים ופירוט של התכניות הכיתתיות. התכנית הבית ספרית תיבנה תוך חלוקה לשכבות גיל בראייה של טווח השהות של התלמידים בבית הספר במשך שנות הלימודים, ותוך מתן ביטוי לספירליות בהוראה הנושאים לאורך שנות הלימודים בהתאם לרצף הגילים ורצף רמות התפקוד. בהיבט של הערכה תפרט התכנית הבית ספרית את הכלים והנהלים להערכת התקדמות התלמידים והישגיהם וכלים להערכת תכניות ההתערבות. בהיבט הארגוני תפרט התכנית את מסגרות/קבוצות התלמיד בכל תחום, הקצאת השעות, הרכב הלומדים ובעלי התפקידים. (ראו דוגמה לתכנית לימודים בית ספרית בנספח 1).

- **תכנית הלימודים הכיתתית (תל"כ):** תכנית זו תכלול: נושאים/מקצועות הלימוד בכיתה, מערכת שעות ובה ארגון קבוצות הלמידה ולוח זמנים; תכניות הוראה לטווח של שנה בכל הנושאים והמקצועות הנלמדים בכיתה שיכללו פירוט של חומרי למידה ושיטות הוראה ייחודיות לקבוצה ולפרט תוך התייחסות ליישום יעדים בתכניות האישיות של התלמידים, לממצאי המיפויים הכיתתיים ולדרכי הערכה בכל נושא נלמד; תכניות לימודים אישיות לכל תלמיד ומיפויים כיתתיים; פעולות נוספות המתבצעות במסגרת הכיתה, כגון: טיפולים פרטניים, אירועי שיא וטקסים. כמו כן יפורטו בתכנית הלימודים הכיתתית חברי צוות הכיתה ותפקידו של כל אחד מהם.
- **תכנית לימודים אישית (תל"א):** לכל תלמיד תוכן תכנית אישית (תל"א) על פי חוזר מנכ"ל נח 7 1998 ועל פי הנחיות המפורסמות באתר אגף א חינוך מיוחד. תכנית הלימודים האישית (תל"א) תכלול: 1. פרופיל התלמיד בתחומי התפקוד השונים (קוגניטיבי ומטה־קוגניטיבי, לימודי, שפתי-תקשורתי, חברתי, התנהגותי-רגשי-תוך־אישי, מוטורי-חושי, הכנה לחיים); 2. מטרות, יעדים ודרכי ביצוע לשנת הלימודים וכן פירוט של כלל התמיכות הנדרשות לתלמיד לתפקוד בסביבה החינוכית חברתית, וציון בעלי התפקידים האחראיים על כל אחת ממטרות התכנית; 3. סיכום התקדמות התלמידים והישגיהם בהתייחס למטרות וליעדים שהוצבו.

4. הזיקה בין שלוש התכניות

בתכנון לימודים בבית הספר לחינוך מיוחד, במסגרת לתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה, יתוכנן הקשר בין תכנית הלימודים האישית לתכנית הלימודים הכיתתית כדי שתכנית הלימודים האישית תיושם כמתוכנן, ותיווצר הלימה בין צורכי הפרט לצורכי הקבוצה. הידוק קשר זה יבוצע על ידי בדיקת התכנית הכיתתית לאחר סיום כתיבת התכנית האישית (תל"א) ויצירת תוספות ושינויים בתכניות ההוראה הקבוצתיות, במערכת השעות, במערכים של השיעורים והטיפולים ובסביבה הלימודית. שינויים אלה יבואו לידי ביטוי, לדוגמה, בארגון מחדש של קבוצות הלמידה, תוספת של נושאים ויחידות לימודים, שינויים בלוח הזמנים - כל זאת בהתאם לתכנית האישית של כל אחד מתלמידי הכיתה.

קיימת חשיבות מרבית לבנייתן של שלוש התכניות על אף המורכבות התפקודית של אוכלוסיית התלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה. ישנם נושאים ויעדים המשותפים לכלל תלמידי הכיתה אשר יינתן להם ביטוי במסמך תכנית הלימודים הכיתתית. למשל: נושאים במדעים, חגים, טיפוח הדמיון והיצירתיות. לעומת זאת, בתכנית הלימודים האישית יבואו לידי ביטוי רק מטרות ייחודיות לתלמיד בשונה מהמטרות של כלל חברי כיתתו.

התאמת התכניות

בהתאם למדיניות אגף א חינוך מיוחד (משרד החינוך, 2007), תכנון הלימודים בבית הספר לחינוך מיוחד מתבסס על תכנון הלימודים בחינוך הרגיל תוך ביצוע התאמות, שינויים וחלופות בהתאם לתפקוד התלמידים ולצורכיהם. ככל שרמת התפקוד הקוגניטיבי של התלמידים שונה מהנורמה, מספר ההתאמות, השינויים והחלופות שיידרשו יהיה רב יותר ביחס לבני גילם וביחס לתלמידים ללא לקויות קוגניטיביות. מומלץ להשתמש לתכנון תכניות ההוראה בתכניות לימודים אשר פותחו באגף לתכניות לימודים בשיתוף עם האגף לחינוך מיוחד עבור תלמידים עם צרכים מיוחדים, הן תכניות ייחודיות והן תכניות לימודים מותאמות, כגון: תכנית לקראת בגרות - ל"ב 21, מדעים, אזרחות פעילה (קישורים). המורים עשויים למצוא מקור רלוונטי גם בתכניות לימודים שפותחו על ידי האגף לתכנון ופיתוח ת"ל במשרד החינוך, עבור שכבות הגיל השונות וכן בתכניות לימודים ובחומרי למידה שפותחו באגפי הגיל בבחינת מקור מבוסס להבנת מבנה הדעת של המקצוע וכלי עזר להתוויית התכנית לתלמידים. יש להקפיד כי התכנים, חומרי הלמידה, דרכי ההוראה, האמצעים והעזרים ומקורות המידע שתוארו לעיל כבסיס לבניית התכניות, יתאימו לגיל הכרונולוגי של התלמידים עם המוגבלות השכלית. נוסף על כך מוצע לחלוק ידע, תכניות הוראה וחומרי הוראה למידה שנבנו במסגרות לימוד דומות.

פעילויות לקידום השילוב בחברה

במסגרות החינוכיות תתוכננה פעילויות שילוב לקידום השתתפות התלמידים והשתלבותם בחברה ובקהילה כדי שיתהדקו הקשרים ותיווצר היכרות הדדית בין תלמידי בית הספר לבין כלל התלמידים על פני רצף המסגרות. ניתן להיעזר בסעיפים "שינוי עמדות" וסעיף ו - "האדם במרכז", בחוברת זו.

5. תכנית "מעבר"

ניתן להגדיר את המושג "מעבר" כתהליך מקיף המכיל היערכות של כלל השירותים והפעילויות המכוונים לקראת סיום הלימודים בבית הספר כדי ליצור שילוב מוצלח של התלמידים כמבוגרים בחיים בקהילה. הכנת תכנית "מעבר" מתחילה בגיל 16, אף שיסודותיה מעוגנים בכלל הפעילות המתקיימת לאורך כל שנות הלימודים בבית הספר, החל מגיל הגן ועד סיום הלימודים בגיל 21. תכנית "מעבר" תהיה אפוא תכנית רב־שנתית הנמשכת כחמש שנים, ובה תכנון המטרות, היעדים והפעילויות המתקיימות בבית הספר ובקהילה בראיית השתלבות התלמידים במסגרות לאחר גיל 21. על כן תכנון תכנית המעבר נעשית על בסיס מידע מבית הספר, מההורים, מהקהילה ומרשויות הרווחה לגבי מסגרות ההמשך הרלוונטיות עבור התלמידים. לאור זאת שותפים בתהליך התכנון: המתבגר (במידת האפשר) ומשפחתו, בית הספר, שירותי העבודה והרווחה ברשות המקומית, הביטוח הלאומי, גופים וולונטריים וסוכנויות וגופים קהילתיים. השאלה שעומדת לדיון לפני כל הגורמים בקבלת החלטות היא מהם התחומים עליהם נדרש לעבוד בחמש השנים האחרונות

לחוק לימודיו של התלמיד, כדי לשפר את השתלבותו במסגרת המתוכננת עבורו לאחר סיום לימודיו בגיל 21. ההחלטות תישקלנה לגבי כל התחומים שפורטו לעיל כתחומי הלימוד.

בבתי ספר לתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה סביר להניח כי מרבית התלמידים ישתלבו במפעלים מוגנים או במעונות יום. על כן, חשוב שצוות בית הספר יכיר את המסגרות בהן התלמידים מיועדים להשתלב ויבחן את הנדרש מכל תלמיד בהכנה למעבר, ביחס למאפייני מסגרת ההשתלבות העתידית. כמו כן חשוב באוכלוסיות אלה לתת את הדעת על הצרכים בתחום הפנאי, המגורים, הבריאות, ההיגיינה. תחומים נוספים רלוונטיים ראו בחוזר "פעילות עם תלמידים בוגרים עד גיל 21" (משרד החינוך, 2005).

מאחר שתכנית "מעבר" מתוכננת מראש לשנים אחדות, יש לבדוק אותה מדי שנה, ולהכניס בה שינויים נדרשים על פי צורכי התלמיד. לכן, יש לעקוב אחר התקדמות התלמיד ולעדכן את המטרות והיעדים בתכנית, בהתאם. מתכנית המעבר תיגזר מדי שנה תכנית הלימודים האישית.

6. הערכה

תכנון לימודים בבית ספר לחינוך מיוחד יכלול דרכי הערכה בכל הנושאים והמקצועות וכן הערכה של תכניות הלימודים האישיות. מומלץ כי תכנון תהליכי ההערכה יכלול גם דרכים להערכה חלופית. ההערכה תתרכז בשלוש רמות פעילות: רמת בית הספר, רמה כיתתית ורמה אישית. תוערך התקדמות התלמידים והישגיהם בתהליך ההוראה והלמידה בהתאם למטרות וליעדים שנקבעו בכל תחום פעילות בכל אחת מהתכניות הבית הספרית, הכיתתית והאישית. כמו כן תוערך התכנית עצמה. הישגי התלמידים יוערכו ביחס לעצמם וביחס לקבוצה בה הם לומדים, תוך התייחסות להישגים הנדרשים באותה שכבת גיל בחינוך הרגיל לצורך קבלת תמונה מלאה של יעדי ההמשך. ההערכה תתייחס לשלוש רמות: רמת הביצוע, הרמה האוריינית-קוגניטיבית ורמת הערכים.

בתהליכי ההערכה בכל תחומי הלימוד, מומלץ לשלב בין כלי הערכה איכותניים (כגון: תצפית, תלקיט, צילומי וידאו של התלמיד בכמה נקודות זמן תוך השוואה ביניהם, ראיונות עם אנשי צוות ובני משפחה) ובין כלים כמותיים (כגון: ציון מספרי של רמת התפקוד או ציון דרגת התמיכה הנדרשת לתלמיד בביצוע). ממצאי ההערכה ישמשו לתכנון הלימודים של היחיד ושל הקבוצה בהמשך. העיקרון המנחה בדוגמאות שהובאו לעיל הוא עקרון הרלוונטיות. קיימת חשיבות רבה לכך שאמצעי הערכה יתאימו באופן הרלוונטי ביותר למטרות שרוצים להעריך. מודל העבודה לצורך משוב על תכנית התערבות כולל משוב על שלושה מרכיבים עיקריים: מדידה, התערבות ומדידה חוזרת. בכל אחת משיטות ההערכה שתוארו לעיל ניתן לשלב מודל זה.

7. עקרונות פדגוגיים-דידקטיים: הוראה-למידה בשלוש רמות

רציונל

אחד העקרונות הדידקטיים המרכזיים בחינוך תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה הוא השימוש בשלוש רמות של הוראה-למידה: רמת המיומנות הביצועית, רמת האוריינות הקוגניטיבית ורמת המשמעות הערכית. עקרון הוראה זה מתאים לעבודה עם תלמידים עם מוגבלות שכלית בכל התחומים: הכנה לחיים, נושאים אקדמיים, פיתוח כשרים חברתיים, אמנויות וכישורי פנאי. שלוש רמות **אלו הן חלק בלתי נפרד מעקרון ה"נורמליזציה"** (Wolfensberger, 1974; 2002) **ו"איכות החיים"** (Shalock, 1996; 2010)**. בעבר, הודגשה בהוראת הנושאים השונים בעיקר הוראת המיומנויות, דהיינו ההתנהגות הביצועית. מסמך זה מרחיב את תהליך ההוראה-למידה ברמה הקוגניטיבית והערכית תוך כדי לימוד המיומנות הביצועית בחיי היומיום. שילוב שלוש הרמות במעשה החינוכי יתרום להעצמת התלמידים, להעלאת קרנם בעיני עצמם ובעיני המשפחה והחברה ולהעלאת ציפיות המבוגרים (צוות והורים) מהם.**

הקניית התנהגות - מיומנות ביצועית

באוכלוסייה של תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה חשוב לקדם עצמאות בפעילות היומיומית: אכילה, לבוש, ניידות, שליטה על הצרכים, הכנת ארוחות, יכולת לסדר את הבית בתחומי הסדר והניקיון, פיתוח כישורי התעסוקה, הקניית תעסוקה לשעות הפנאי, אמנות וכישורי תקשורת. כל אלה הם חלק מ**הכישורים המעשיים והאינסטרומנטליים** הנכללים במדדי ההתנהגות המסתגלת על פי הגדרת המוגבלות השכלית החדשה (Luckasson et al, 2002;2010) וכן לפי הגדרת DSM-5. כאמור, מיומנויות וכישורים בסיסיים אלה של התנהגויות נורמטיביות נחוצים לאדם לשם הסתגלות לחברה, והקנייתם מהווה יישום של עקרון ה"נורמליזציה". עקרון איכות החיים מוסיף על כך גם את האוטונומיה של התלמיד בביצוע הפעולות ככל שמתאפשר מרמת התפקוד שלו. עיקרון זה יבוא לידי ביטוי בשותפות של התלמיד בהחלטות הקשורות אליו, במתן אפשרויות בחירה לתלמיד.

ידע ואוריינות

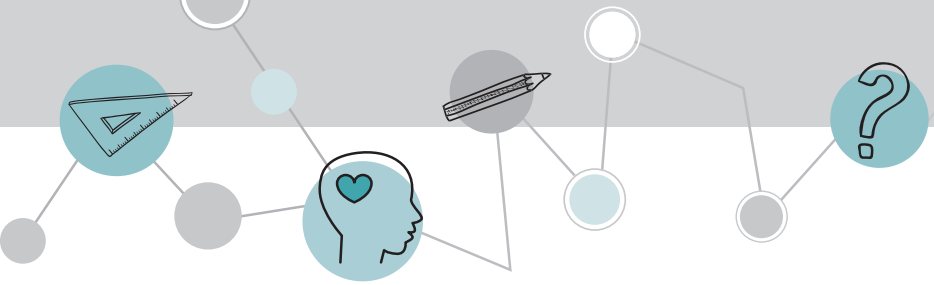
השתתפות בחיי החברה, המשפחה והקהילה מזמנת הן הסתגלות לנורמות המקובלות והן למידה של מושגים ופיתוח ידע אורייני בסיסי. לדוגמה, בילוי בבית קפה או במסעדה הוא אחד מאופני הבילוי בחברה המערבית. חלק בלתי נפרד מהבילוי בבתי קפה ומסעדות הוא העיון בתפריט ובחירת המנה הרצויה. הסועדים משוחחים על המאכלים המוצעים, הטעם, המראה האסתטי, הרכיבים התזונתיים, אבות המזון, התועלת לבריאות, הליך הבישול והאפייה. השיחה על האוכל - חוויית הידיעה והמודעות בנושא המזון - **היא חלק חשוב מההנאה ומאיכות החיים של הפרט**. גם

כאשר האכילה אינה אירוע חברתי, אדם היושב בבית לבד ואוכל מתעניין במאכלים המוצעים לו. לפיכך לצד הקניית המיומנות יש חשיבות להוראת המילה הכתובה והקניית מושגים הקשורים לחוויות התלמידים, לידע על מאכלים ולידע על תזונה נכונה, נורמות ומנהגים הקשורים לנושא, וכן, לפיתוח מודעות לגבי העדפות אישיות לטעמים ולהרכבי מזון.

דוגמה נוספת: במהלך השתתפות בחוג אמנות מכל סוג שהוא, מתבוננים ביצירות, משוחחים על סוג היצירה, התקופה, האמן עצמו, הצבעים, ההרכב, המרקם וכולי. מדברים על כלי העבודה, ואופן ההכנה או תהליך היצירה. כל אחד בוחר את היצירה שהוא מעדיף. הוא הדין כשהולכים למועדון ספורט או לחוג התעמלות. מעבר לרכישת המיומנויות הספורטיביות, זהו מפגש חברתי, משוחחים על מכשירי הכושר, מחליפים חוויות על סוג התרגולים, רמות הקושי, התנאים הפיזיים והאסתטיים של המועדון, הערך הבריאותי של כל תרגיל וכולי. במחקרים נמצא כי השתתפות בפעילויות פנאי מהסוג הזה משפיעה על היכולות הקוגניטיביות של המשתתפים גם בטווח המידי וגם בטווח הרחוק הן בקרב בעלי התפתחות תקינה (Wilson, Barnes & Bennett, 2007) והן בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית (Lifshitz, Snitzer &Mashal, 2015), זאת בתנאי שלצד המיומנות הביצועית יש התייחסות גם לצד האורייני. הזדמנויות אלה, מן הראוי שיהיו גם נחלתם של תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה. הרחבת רפרטואר ההתיחסות מעבר להוראה-למידה של ביצוע מיומנויות, חשובה גם באותם מקרים שבהם התלמידים מגלים פסיביות כלפי הסביבה. כלומר, הדגמות, שיח על חשיבות התחום, העדפות אישיות ותרבותיות, הרחבת ידע או הצגת מילים כתובות יחד עם הקניית המושגים, חשוב שייעשו עם כל התלמידים. אף עבור התלמידים שאינם מסוגלים לדבר, המורים נדרשים לתווך להם את המושגים, להציג בפניהם את המילה הכתובה ולתווך להם אסטרטגיות בחירה ועצמאות. שימוש באמצעים חלופיים יסייע במקרים אלה. באופן זה הלמידה תהיה בעלת משמעות מכוננת לתלמיד, בהתאם למאפייני הסביבה החברתית תרבותית שבה הוא שותף.

התחום הערכי-חברתי

עקרון הבחירה הוא חלק מזכויות היסוד של האדם בחברה המערבית הדמוקרטית (אמנת האו"ם, 2006). כאשר מדובר בתלמידים עם מוגבלות שכלית, אנו מממשים אותו גם בפעילויות יומיומיות, לדוגמה: בשעת אכילה. נאפשר לו לבחור את המאכלים שיאכל, זמן האוכל, הכמות שרוצה לאכול, עם מי יאכל וכדומה. בחירות אלה נעשות לאור מערכת שלמה של ערכים שהתלמיד יפתח בהקשר לאכילה בריאה ואסתטית, כללי נימוס, ואכילה בחברותה; בחירות שהתלמיד יבצע יתרמו להשתתפות אקטיבית שלו, באירועים שיחווה בבית הספר ובקהילה. הדרך הדידקטית הטובה להקנות ערכים גם כאשר מדובר בתלמידים עם מוגבלות שכלית בינונית-עמוקה היא באמצעות מודל מעגל ההפנמה (Reiter & Schalock, 2008; רייטר, שלומי וצדר, תשנ"ט; תשס"א; תשס"ג).



8. דוגמאות

להלן דוגמאות לשילוב שלוש רמות ההוראה-למידה: התנהגות - מיומנות ביצועית, אוריינות - קוגניטיבית ותחום המשמעות הערכית-חברתית במגוון נושאים. הדוגמאות מובאות מתחומים שונים כאשר עבור כל תחום יבנה הצוות תכניות נוספות ורחבות. לדוגמה, בתחום הארוחה מובאת דוגמה להתנהלות באכילה בלבד. הצוות ירחיב תחום זה להתארגנות לקראת ארוחה, תזונה נכונה ועוד.

להפעלת ההוראה-למידה מומלצים העקרונות האלה:

- **דירוג המיומנויות:** דירוג המיומנויות הוא לפי סולמות/שלבי ההתפתחות הנורמלית. על כל אחת מהמיומנויות יש לעבוד בשיטת ניתוח מטלה.
- **תיווך:** בזמן העבודה, תוך כדי ביצוע המיומנות, יש לדבר עם התלמיד ולתווך לו מושגים קוגניטיביים תוך שימוש בשמות עצם, פעלים ומושגים הקשורים לתחום הדעת, בלוויית הדגמה פיזית על ידי איש הצוות והמחשה באמצעות חפצים, תמונות וסמלים.
- **שילוב בין הרמות:** השלב האורייני אשר נלמד במסגרת מקצועות הליבה השונים (כגון חינוך מתמטי ושפה) יקבל חיזוק גם בתכניות הייחודיות השונות. תוך כדי ביצוע המיומנות יש לתווך לתלמיד ידע אורייני לפי הדירוג המוצע לעיל.
- **דירוג אורייני:** 1. זיהוי המוצגים עצמם; 2. זיהוי צילום או תמונה; 3. זיהוי או זיהוי סמל (למשתמשי תקשורת חלופית) ; 4. זיהוי מילה כתובה וקריאתה

הזיהוי יתבצע באמצעו מלל דבור במידת האפשר וכן באמצעות הצבעה או בחירה מתוך מגוון.

- הנגשה טכנולוגית: לתלמידים עם נכויות פיזיות נדרשות התאמות נוספות כדי להנגיש את הנלמד, כגון: זיהוי על ידי הפעלת מתג, סריקה אלקטרונית, פוינטר ראש.
- מתן חיזוק: כאשר התלמיד מצליח בכל אחת מהרמות, החיזוק של המורה להתנהגות התלמיד ילווה בהסבר קונקרטי על הביצוע.
- תמיכות: בכל פעילות עם התלמיד יש לשלב את התמיכות אשר הותאמו לו במסגרת התל"א. לדוגמה, שילוב המערכת התקשורתית של התלמיד, טכנולוגיה מסייעת, אמצעי המחשה ועוד.

כל הדוגמאות שיובאו להלן יתוארו על פי מבנה זהה הכולל: רציונל, מטרות בשלושת התחומים וטבלה להדגמת פעילויות.

1. הנושא:
ארוחת הבוקר

רציונל

כחלק מסדר היום השגרתי של כל מוסד חינוכי לתלמידים עם מוגבלות שכלית, מתקיימות כמה ארוחות במהלך היום. שעת הארוחה היא הזדמנות לתרגל למידה על מזון, בישול, עריכת שולחן, נימוסים, תפילות, סדר וניקיון, העדפות אישיות, טעמים וריחות. זאת, בד בבד עם ביצוע פעולות של אכילה בצורה בריאה ונורמטיבית. לשם כך ניתן לפתח שיח בקבוצה או לתווך עבור התלמיד באינטראקציה אישית. ממולץ לא למהר ולסיים את הארוחה אלא לנצל את הזמן הן לאכילה נינוחה והן ללמידה. מאחר שתלמידים עשויים להימצא בשלבים שונים של עצמאות, ובמרבית המסגרות אנשי צוות אחדים משתתפים בזמן הארוחה, חשוב כי כל המשתתפים המבוגרים ישלטו בעקרונות של ההוראה-למידה המוצעים וישתמשו בהם. כאשר תלמידים חורגים מאכילה נכונה, בריאה או נורמטיבית, זו ההזדמנות להמשיך ולעבוד על כך לאחר סיום הארוחה על פי מודל מעגל ההפנמה.

המטרות בתחום המיומנות

- פיתוח כישורי אכילה עצמאית (בסכו"ם)
- פיתוח כישורי שתייה ומזיגה
- פיתוח כישורי אכילה נאותה ואסתטית

מטרות בתחום האוריינות

- היכרות עם המוצגים (אובייקטים) הקשורים לתחום
- היכרות עם מושגי היסוד, מושגים מדעיים ומתמטיים הקשורים לתחום

מטרות בתחום הערכי-חברתי

- פיתוח יכולת הבחירה על פי העדפות אישיות וצורכי בריאות
- פיתוח כללי אכילה בצוותא
- הקניית ערכי הדת, כמו ברכות, מנהגי נטילת ידיים וכשרות בבתי הספר של החינוך הממלכתי-דתי.

שילוב שלוש רמות ההוראה-למידה באוכלוסיה: מיומנויות, אוריינות והרחבה קוגניטיבית, משמעות ערכית

2. הנושא:
הכנה לחיי עבודה

רציונל

בגילים בוגרים, מעל גיל 16, יש מקום להוראה-למידה של נושא עולם העבודה אף שמדובר בתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה אשר רובם יעבדו במסגרות מוגנות למיניהן, ולא בשוק החופשי. חשוב ללמד את התלמיד מושגים שונים הקשורים לעולם העבודה ולתרגל אִתם פעילויות במגוון סביבות עבודה. כמו כן לפתח אצלם מיומנות ביצועית, העדפות אישיות בתחום ולטפח את החלק היצירתי והאמנותי שלהם. התלמידים באופן כזה יוכלו להשתלב בעתיד בסדנאות עבודה או בסביבות יצרניות ברמות שונות של עצמאות, תיווך ותמיכה. זוהי פעילות תואמת גיל כרונולוגי, העולה בקנה אחד עם העיקרון של "כבוד האדם".

אנו מדגישים שכל מיומנות אשר נלמדת בתחום הכנה לחיי עבודה ובכלל, חשוב שתהיה משמעותית לתלמיד, עם תוצר מוגמר אשר יעצים את התלמיד ויביא למימוש עצמי.

המטרות בתחום המיומנות

- פיתוח כישורים לשם ביצוע עבודות פשוטות ומורכבות
- פיתוח יכולת השימוש באחיזת כלים ומכשירים
- פיתוח יכולת ביצוע מטלות העבודה ברצף, בסרט נע
- פיתוח יכולת הקפדה על כללי זהירות ובטיחות בעבודה

מטרות בתחום האוריינות

- היכרות עם מוצגים/אובייקטים הקשורים לתחום
- היכרות עם מושגי יסוד, מושגים מדעיים ומתמטיים הקשורים לתחום
- פיתוח כישורי תקשורת מעולם העבודה

מטרות בתחום הערכי-חברתי

- פיתוח יכולת הבחירה בסביבת העבודה
- הקפדה על לוח הזמנים
- מודעות עצמית לכישורים, יכולות ומגבלות
- התמודדות עם שינויים ומצבי לחץ
- ביצוע עבודה באופן מדויק (במקרים של קושי, ייעשה הביצוע עם תיווך).

* עבודה לפי "הנחיות הבטיחות								
הנאמן								
* דיווח מסכם ומפורט מהנחיות								
כללי הבטיחות בעבודה:								
מצע								
לפני הלחץ ידנית בפנל מוגבה מבטיח,								
* הנחיות הבא אין בעבודה מבלי								
מים בם ניתן								
לפני הלחץ ידנית בפנל מוגבה מבטיח,								
* הנחיות הבא אין בעבודה מבלי								
הנחיות הבטיחות הבאות:								
* הנחיות בפרק הלחצים בקלה ומבוא								
כאשר/ם מבלים לעבוד								
* הנחיות הבא/ם הנחיות/								
הנחיות הבטיחות								
(סוג ו' סדר)								
* הנחיות לפני עבודה על לוח ד"ר בהם הנחיות								
* הנחיות לפני עבודה על לוח ד"ר בפס ד"ר								
סכנות)								
* הנחיות לפני עבודה על לוח ד"ר אינה (מסלול								
הנחיות לא לעבוד מעל								
* הנחיות בפרק הלחצים בקלה ומבוא								
* הנחיות בצע בעזרת בוגר מקצוע								
פרט								
* הנחיות הבא סוג הנחה בהם אין לעבוד								
* הנחיות אין הנחה, יבחר								
הנחיה								
מבוא - הנחיות								
אינטגרציה, לפי הנחיות לחצים:								
הנחיות	**מבוא**	**הנחיות**	**מבוא**	**הנחיות**	**מבוא**			
מבוא	**מבוא**	**הנחיות**	**מבוא**	**הנחיות**	**מבוא**			
הנחיות, בצע בעזרת בוגר מקצוע מוסמך								
מבוא								
הנחיות בעזרת בוגר מקצוע מוסמך								
הנחיות, בצע בעזרת בוגר מקצוע מוסמך								
מבוא								
* הנחיות בפרק הלחצים בקלה ומ

3. הנושא:
חינוך גופני

רציונל

פיתוח החינוך הגופני של תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה הוא חלק מתכנית הלימודים ותכנית הליבה במטרה לטפח אצלם מודעות עצמית ליכולות הפיזיות ולקדם את עצמאותם האישית והתפקודית. כמו כן לפתח אצלם עיסוק לשעות הפנאי, ולאפשר להם ליהנות מפעילות פיזית ככל אדם אחר. תכנית הלימודים של החינוך הגופני מדגישה את מודעות המורים והתלמידים להפנמת ערך הפעילות הגופנית כחלק בלתי נפרד מאורח חיים בריא. כמו כן מדגישה התכנית את יכולתם של התלמידים לבחור ולפעול בהתאם ליכולות האישיות (ת"ל לחינוך הגופני, תשס"ו). פעילות חינוכית מותאמת ליכולות התלמידים תתרום להעצמת תחושת הערך העצמי ותחושת ההישגיות. גם בחינוך הגופני ההוראה-למידה תתבצע בשלוש הרמות: מיומנויות, אוריינות וערכים.

מיומנויות: מיומנויות החינוך הגופני יתרמו לפיתוח התחום המוטורי של התלמידים ולחיזוקו. למשל: ויסות תנועה, גירוי תחושה, שיווי משקל, ביטחון, שליטה בתנועת הגוף, יציבת הגוף ועוד. פיתוח מיומנויות החינוך הגופני יתרום לפיתוח היכולת החברתית. למשל, במשחקי כדור ובשימוש במתקני ספורט בחצר או בגן הציבורי. המיומנויות המוטוריות והמיומנויות בתחום היכולת החברתית נכללות במדדי ההתנהגות המסתגלת על פי הגדרת המוגבלות השכלית החדשה (Luckasson, et al., 2002) ומאפשרות השתתפות בפעילות נורמטיבית בחברה, על פי היכולות האישיות. בשל ריבוי נכויות פיזיות המתלוות לתלמידים עם מוגבלות שכלית, חשוב לציין כי גם תלמידים אלה זכאים לעסוק בפעילות גופנית לשם ההנאה ולא רק ל"תיקון" המצב הפיזי (בהשוואה למטרות הפיזיותרפיה). פעילות גופנית עם תלמידים בעלי נכויות פיזיות תיעשה באמצעות עזרים מותאמים אשר עברו בקרת איכות על ידי גורם מוסמך. תחומים קרובים: ספורט אתגרי, ריקוד עם כיסאות גלגלים ומשחקי כדור בכיסאות גלגלים.

אוריינות: חוויית הספורט היא חוויה אוניברסלית המשותפת לכל אדם באשר הוא. עם זאת, לספורט יש "שפה" משלו אותה ניתן ללמוד. שפת הספורט כוללת מושגים בתחום הספציפי-מקצועי, אך גם מושגי יסוד (מהר-לאט, קדימה-אחורה, חזק-חלש), מושגים הקשורים לגוף (אברי הגוף, תנועת הגוף), מושגים הקשורים לפעילות עצמה (לקפוץ, לדלג, לתפוס, לגלגל), מושגים בתחום הבין־אישי (לזרוק לחבר, לתת יד, לרוץ ביחד). גם תלמידים שאינם יכולים לדבר ומתקשים בהבנת המושגים, יכולים לבצע פעילות לאחר הדגמת המשימה על ידי אחרים, או באופן אחר המתאים להם. תפקיד המורה הוא לתווך לתלמידים ידע קוגניטיבי תוך כדי פעילות כדי להעשיר את היכולת הקוגניטיבית שלהם.

התחום הערכי-חברתי: החינוך הגופני והספורט הם חלק מהווי החיים של אנשים בחברה. התלמידים, גם בעלי רמות קוגניטיביות נמוכות, נחשפים בחיי היומיום ובאמצעי התקשורת לפעילות ספורטיבית מגוונת: תחרויות ספורט, תכניות אימון תנועתי, ריקודים, משחקים חברתיים ועוד. השתתפותם של התלמידים בפעילויות דומות בבית הספר תחזק את תחושת השייכות, הנורמליזציה ואיכות החיים. כמו כן תפתח בפניהם אפשרויות לתקשורת בין־אישית סביב הפעילות הספורטיבית - משחקים, ריקוד משותף, תרגילי התעמלות ועוד. תקשורת כזו יכולה להתקיים גם עם תלמידים חסרי תקשורת מילולית ועם תלמידים עם מגבלות פיזיות קשות. כל אלה יתרמו לדימוי העצמי ולתחושת הערך העצמי על פי מודל "איכות החיים".

מטרות בתחום המיומנות

- פיתוח יכולת תנועה ועצירה - מיומנויות מעבר בין תנועה לעצירה ולהפך, במגוון האפשרויות לפי רצף ההתפתחות: זחילה, הליכה על שש (על הידים והברכיים), הליכה על ארבע, הליכה, ריצה, קפיצה, דילוג.
- פיתוח יכולת בשימוש מידתי בכוח ובעוצמה תואמת לצורך התנועתי (זריקה, תפיסה, קפיצה, מעבר מכשולים).
- פיתוח תנועת הגוף במרחב.
- פיתוח קואורדינציה: קואורדינציה גסה (משחקי כדור, שימוש במכשירים כגון, קפצית, סקוטר, ספסל), קואורדינציה עדינה (שימוש בחלקי האברים לתנועה כגון, שימוש בחלקי הרגל לגלגול כדור, סיבובי אברים).
- פיתוח שיווי משקל.

מטרות בתחום האוריינות

- הכרת אברי הגוף
- הכרת מושגי מרחב
- הכרת מושגי התנועה
- הכרה, זיהוי ושיום שמות המכשירים השונים
- ספירה ומנייה
- מושגים מדעיים

מטרות בתחום הערכי-חברתי

- הכרת חוקי משחק
- הכרת אפשרויות הקשר עם האחר
- הכרת חוקים וכללי התנהגות בפעילות ספורטיבית
- הכרת החשיבות של הפעילות הגופנית לבריאות הפיזית והנפשית
- אהבת הפעילות הגופנית
- הכרה בפעילות הגופנית כחלק מתרבות הפנאי וזיהוי תחומי העדפה אישיים

הערות לנושא החינוך הגופני:

1. חלק מהנושאים יילמדו בשיעורי חינוך גופני וחלק בנושאי למידה אחרים בכיתה, כגון: אני וגופי, מושגי יסוד, הסביבה הקרובה, זהירות בדרכים ועוד. זאת, תוך עדכון הדדי שוטף בין צוות הכיתה למורה לחינוך גופני.
2. חלק מהנושאים, על פי הצורך, יילמדו בהתאם לתכנית הלימודים האישית כגון, תרגול קשר עם חבר באמצעות משחק.
3. מיומנויות הספורט יילמדו כשהן מפורקות לחלקים קטנים כדי:

   * ליצור מוטיבציה ורצון אצל התלמידים להתמודד עם פעילות תנועתית ופיזית

   * לאפשר לתלמידים להתמודד עם מיומנויות ספורט חדשות

   * לאפשר לתלמידים לחוש הנאה מההצלחות בפעילות מוטורית ובפעילות ספורט
4. נושאי הלמידה יאפשרו הזדמנויות לפעילות נורמטיבית כגון, משחקי כדור
5. יש להציע הזדמנויות לשילוב בין־גילי בבית הספר כגון, משחק משותף במהלך ההפסקה, בימי ספורט ועוד.
6. חיזוק האוטונומיה של התלמיד על ידי מתן אפשרות בחירה כגון, בחירת משחק, בחירת חלק מהפעילות ועוד.
8. יש לשאוף להשגת המטרות התנועתיות בהתאמה לרצף הגיל הכרונולוגי עד כמה שניתן.
9. עבור תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה המוגבלים בתנועתם, יש למצוא דרכים יצירתיות בתחום החינוך הגופני כגון, להניח כדור בכיוון ההתקדמות וכל תלמיד מגלגל את הכדור בדרכו שלו. כמו כן חשוב להתאים אביזרים למגבלות הפיזיות או החושיות.
10. ניתן לשלב תחומי למידה והתנסות כגון, משחק, ריקוד, ספורט אתגרי, רכיבה טיפולית, שחייה, שיט, יוגה, ג'ודו ועוד.

4. הנושא:
קשר בין־אישי חברתי

רציונל

מעצם העובדה שגם תלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה פועלים בקבוצה חברתית של כיתה, משפחה וקהילה, טיפוח הקשר הבין־אישי הוא מרכיב חשוב ביחסים הבין־אישיים שהם יוצרים. ניתן לטפח את הקשר הבין־אישי באמצעות למידת מיומנויות ותרגול, הקניית ידע אורייני-קוגניטיבי והקניית ערכים חברתיים. קשר בין־אישי הוא בסיס לפיתוח יחסי חברות ודפוסי סוציאליזציה עם האחר והם מהווים תנאי להשתתפות בקהילה בכל סביבה חברתית. ילדים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה מתקשים לעתים ביצירת קשרים בין־אישיים, ותפקיד הצוות החינוכי לטפח נושא זה. פיתוח הקשר הבין־אישי צריך להיעשות מדי יום, למשל בפעילות קבועה בשגרת הבוקר, בהפסקות או במהלך היום. פיתוח קשר בין־אישי מקנה ללומד תחושת ודאות וביטחון ומכבד את צרכיו. בעת פיתוח קשרים חברתיים, יש לתת את הדעת לארגון הסביבה, כך שהיא תאפשר קרבה פיזית וקשר עין בין התלמידים. חשוב להמשיך ולחזק את הקשרים החברתיים בפעילויות מובְנות ולא מובנות לכל אורך היום. לדוגמה, בהפסקות ובשיעורים השונים.

מטרות בתחום המיומנות

- יצירת קשר בין התלמידים - זיהוי חברים לכיתה והיכרות עם שמותיהם
- התייחסות לתכונה או למאפיין חיובי אצל חבר לכיתה
- הבחנה בין נוכח לבין חסר
- יצירת קרבה בין התלמידים בכיתה
- העדפה לחבר טוב

מטרות בתחום האוריינות

- היכרות עם שמות, זיהויים בתמונות וזיהוי שמותיהם הכתובים
- היכרות של מגוון הבעות אנושיות
- היכרות עם רגשות אנושיים
- היכרות עם התנהגויות אנושיות
- היכרות עם מושגי מרחב בין־אישי: לתת יד, לחבק, להסתכל, להתקרב, להתרחק

מטרות בתחום הערכי-חברתי

- התייחסות לאחר
- יצירת קשרים אישיים מובחנים: אהבה, חיבה, ידידות, חברות, התרחקות
- יצירת קבוצת שייכות

להלן טבלה המדגימה שילוב שלוש רמות ההוראה-למידה בנושא יצירת קשר בין־אישי:

מיומנויות	אוריינות, ידע, הרחבה קוגניטיבית				משמעות ערכית-חברתית
	מוצגים בסיסיים	מושגי יסוד ומושגים מדעיים	מושגים מתמטיים	שפה ותקשורתית	
יצירת קשר בין התלמידים על ידי: הכרת התלמידים בשמותיהם העברת חפץ (למשל, חישוק) או יד מאחד לאחר אמירת בוקר טוב בדיבור או בפלט הקולי, או באמצעי תקשורת אחר ריקוד זוגי או קבוצתי עם חישוק למידה של שירים המבטאים יחסים חברתיים שונים (תואמי גיל)	התלמידים בכיתה, תמונות של התלמידים, כרטיסי שמות התלמידים, כרטיסי שמות התלמידים עם תמונה, פלט קולי, תמונות של בני משפחה.	**צבעים** צבע עיניים, צבע שערות, צבע בגדים **מושגי גודל** גבוה-נמוך **מושגי מרחב במשחקי חישוק** החישוק נמצא למעלה, למטה, קדימה, אחורה, בצד, ימין, שמאל; התלמידים יושבים במעגל; התלמיד נמצא קרוב, רחוק, צד ימין ושמאל **הבעות פנים בפעילות הכרת התלמידים** שמח, עצוב, מחייך, צוחק, בוכה, עליז, **התנהגויות חיוביות המאפיינת את התלמידים** סבלני, מתחשב, חרוץ, עוזר לאחרים	**ספירה** מספר התלמידים בכיתה, מספר התמונות שהתלמידים מעבירים למורה, מספר אברי גוף (2 ידיים, וכדומה).	**הרחבת כוונות תקשורתיות** ברכה חברתית, מענה לשאלה, הסבת תשומת לב, שאילת שאלה, היענות לפנייה של חבר.	**יצירת תקשורת** באמצעות זיהוי תמונות, זיהוי תמונה, העברת חפץ וריקוד משותף **בחירה** בחירת סדר התלמידים שאותם רוצים לזהות, בחירת הילדים לידם רוצים לשבת, בחירת הילדים אִתם רוצים לשחק. **התייחסות לאחר** הכרת התלמידים באמצעות מאכל או פעילות שהם אוהבים או תכונה אחרת בולטת אצלם. בחירת בן זוג לריקוד. **התייחסות לקשרים מובחנים** תמונות של בני משפחה והיחס אליהם, תמונות של חברים והיחס אליהם.

5. הנושא:
לבוש

רציונל

נושא זה נבנה בצורה ספירלית הנלמדת ראשית בגיל הגן, לאחר מכן בגיל בית הספר היסודי, ולבסוף חוזרת שוב בגיל הבוגר. הספירליות נבנתה על פי שלבי ההתפתחות הקוגניטיבית של פיאזה הכוללים את השלבים האלה: שלב האובייקטים, השלב המושגי והשלב הערכי. בהוראת הנושא יש להתייחס לנקודות האלה:

1. הגיל הכרונולוגי של התלמידים: התכנית צריכה להתאים לעולם התוכן הרגשי והחברתי של התלמידים, בהתאם לקבוצות הגיל: חטיבת הגן, חטיבת יסודי ומתבגרים. יש לערוך הפרדה בבניית התכנים והתאמתם לגיל, וכן בשימוש בחומרי הלמידה והטכניקות מותאמות לקבוצות האלה.

2. יש להתחשב ברמת ההתפתחות האישית של כל תלמיד בעיקר בתחום הקוגניטיבי: גם אם הוראת הנושא תיעשה בקבוצה, יש לקחת בחשבון התאמה ליכולתו האישית של כל תלמיד ומקומו על שלבי ההתפתחות הקוגניטיביים - שלב האובייקטים, השלב המושגי והשלב הערכי, לפי פיאז'ה. בשלב המושגי יש להתחשב בשלב התפתחות המושג של כל תלמיד באופן אישי וללמדו בהתאם: מיון, זיהוי, שיום. ייתכן שתלמיד אחד יימצא בשלב האובייקטים, ותלמיד אחר יימצא בשלב המושגי. החומר יוגש בקבוצה, בהתאמה ליכולות התלמידים.

3. יש לזכור שהספירליות היא אמצעי להרחבת לימוד המושגים ולהפנמה של הנושא. מכיוון שהספירליות יוצרת הוראה של הנושא באופן מתמשך על פני תקופה ארוכה יש לגוון את התכנים ואת האמצעים. כמו כן לחבר בין הפרט לבין הסביבה הקרובה והרחוקה.

4. ניתן להרחיב את ההוראה לנושאי משנה נוספים בהתאם לרמת התלמידים.

מטרות בתחום המיומנות

- פיתוח היכולת להתלבש באופן עצמאי או בעזרה
- פיתוח היכולת למיין בגדים לפי שימוש ולפי עונות השנה

מטרות בתחום האוריינות

- היכרות עם שמות הבגדים
- היכרות עם עונות השנה ואיזה לבוש מתאים לאיזו עונה
- היכרות עם אירועים ואבחנה בין סוגי לבוש וסוגי אירועים

מטרות בתחום הערכי-חברתי

- היכרות עם העדפות אישיות של צבעי בגדים, סוגי בדים
- טיפוח האסתטיקה האישית
- טיפוח ערך הבחירה
- פיתוח אחריות אישית ללבוש מותאם על פי מזג האוויר, אירועים שונים ועוד.

					מדבר
					מבוא אל הגבר
					לאבות
					אמונה בדברי חז"ל
					מבוא לתורת
					הגר"מ:
					מבוא
					מבוא לתורת
					הגר"מ: בבל
					אסתר
					מבוא
					מבוא לתורת
					הגר"מ אל ע:
					לבוא בסמוך מאמר אל ע. אל הגבר
					הגר"מ:
					מבוא אל הגבר
					אמונה בדברי חז"ל
					מבוא לתורת
					הגר"מ: בבל
					אסתר
					מבוא
					מבוא לתורת
					הגר"מ: בבל
					מבוא אל הגב

6. הנושא:
אמנות

אמנות

תחום האמנויות הוא אחד מתחומי הליבה בחינוך המיוחד, בהתאם לכך, נדרשת הוראה של שני מקצועות, לפחות, מאשכול מקצועות האמנות. הוראת אמנות ופעילות אמנותית בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית-התפתחותית מתקיימים תוך הקניית נושאים ומושגים מתחום הדעת בהתאמה לתכנית הלימודים בחינוך הרגיל ותוך קישור לעולמו של התלמיד, לאישיותו, לשלב התפתחותו ולידע שלו. התפיסה המובילה את ההוראה רואה את הפעילות האמנותית של התלמיד כפעילות טבעית הקשורה להתפתחותו הכוללת וכאמצעי המסייע לו לבדוק, ללמוד, ולהכיר את עצמו וסביבתו. לכן המונחים אמנות ופעילות אמנותית מופיעים כאן בהקשר של הרחבת ידע, הכרה והתנסות בכל תחומי האמנות (אמנות פלסטית כגון ציור ופיסול, מחול, מוזיקה, תיאטרון וקולנוע), חשיפה ליוצרים וליצירות, התנסויות בחומרי יצירה ובטכניקות יצירה שונות. תוכני היצירה יכולים להיות חופשיים (על פי בחירת התלמיד) או מונחים. יצירה והבעה באמנות הם תחום ייחודי, במובן זה שלא מתבקשת תשובה אחת או ביצוע אחיד, אלא יש מרחב ליכולת, לדמיון היוצר ולבחירה האישית. חשוב לזמן לתלמידים התנסויות מתאימות, לכוונם ולהדריכם, שכן הם מסוגלים לחוות התנסויות ברמה גופנית, רגשית, תחושתית וקוגניטיבית, ולהפיק מהן תועלת חיונית להתפתחותם. בהוראת תחום האמנות יש להבחין בין הוראה והתנסות בתחומי האמנות השונים לבין טיפול באמנויות שמטרותיו שונות. ההבחנה תתבטא במסגרות הזמן בהן מתקיימים שיעורי אמנות וטיפולים באמנות, בין אם אישיים ובין אם קבוצתיים, באנשי הצוות האמונים על כל תחום, בתכנים ובמטרות. הקשיים והמגבלות הייחודיות לכל תלמיד עלולים להגביל את יכולת הביצוע שלו בתחומי אמנות ספציפיים, או את מגוון החומרים או המכשירים שיוכל להשתמש בהם. מסמך זה מציג אפשרויות מותאמות ודרכי פעולה חלופיות לקשת המגוונת של הקשיים, שבאמצעותן יוכל התלמיד להתבטא, להתנסות ולהבין.

הנחות יסוד

1. הבעה ויצירה באמנות תורמים לפיתוח כשרים קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים וסנסומוטוריים. עיסוק ביצירה בחומרים מזמן מגוון אפשרויות להפעלת החושים: גירוי החושים, חידודם והתיאום ביניהם.

2. תלמידים עם מוגבלות שכלית-התפתחותית ברמה קשה ועמוקה, מסוגלים לבצע פעילות יצירתית באמנות, ללמוד באמצעותה, לגבש העדפות וטעם אישי להגיע לתוצר משמעותי ולהפיק תועלת בהיבט הלימודי והרגשי.

3. אחד ממאפייני ההתנסות בחומרים הוא ההנאה הרב־חושית והרגשית המלווה את פעילות היצירה. ההנאה היא רכיב המניע את התלמידים להתרכז לאורך זמן ולהתמודד עם הקשיים הכרוכים בעשייה.

4. פעילות אמנותית מעודדת כוחות הטמונים בתלמיד. היא מזמנת למידה באופנים שונים, כמו גירוי חושים ולמידה לא מילולית. עצם העשייה והתנסויות חוזרות ומוצלחות שבהן התלמיד חווה את עצמו כבעל יכולת, תורמות הן לחיזוק היכולות הנדרשות בפעילות האמנותית והן לשיפור הדימוי העצמי. התנסויות כאלה בכוחן לפצות את התלמיד על רגשות שליליים שהוא חש כלפי עצמו ולשפר את כושר התמודדותו עם מגבלותיו.

5. בפעילות יש תהליך ותוצר. לתהליך היצירה חשיבות מרכזית, שכן בעצם העשייה במהלך היצירה, התלמיד חווה את עצמו כפרט עצמאי המסוגל לקבל החלטות, לבחור ולבטא את העדפותיו; אך גם לתוצר יש חשיבות וניתן להעריך ולמדוד אותו.

6. פורקן ועידון - העיסוק בחומרי יצירה מאפשר תיעול דחפים לאפיקים יצירתיים המספקים את התלמיד. כך מתרחשת העברת אנרגיה מפעילות שלילית לפעילות חיובית, המפצה את הילד. למשל, עבודה בחומר חרסיתי בגושים גדולים, מצריכה שימוש בכוח. השימוש בכוח מתועל בכיוון של בנייה ויצירה.

7. העבודה בחומרים השונים מחייבת הבנת תכונותיהם כדי ליצור עבודה מתאימה. לימוד תכונות החומרים נעשה בדרך של התנסויות חוזרות המניבות בכל פעם אותה תוצאה. למשל: כיור בחומר חרסיתי בשיטת ההוספה מצריך אותה לחיצה ואותו עיבוד של חלקים כדי לחברם. התלמיד מתנסה בפעילות בגוש חימר - מחזיק אותו ומרגיש את משקל הגוש על ידיו. כשייקח גוש גדול יותר יחוש משקל כבד יותר; גוש קטן יותר, יחוש קל יותר. הקביעות בתכונות החומר מאפשרת למידה שלהם. דוגמה: כאשר התלמיד רוצה לחבר שני גושים, יהיה עליו ללחוץ על הגושים כדי שייצמדו זה לזה. לחיצה חלשה מדי לא תאפשר חיבור הגושים. במהלך הפעילות התלמיד לומד את כוחותיו כשהוא מרגיש את משקלו של גוש כבד או קל על עצמו. הוא חווה יכולת להשפיע, לחבר, להפריד, לשנות. הוא רואה וחש תוצאה לפעולה שהוא מבצע עם החומר. ההתנסויות החוזרות מניבות תוצאות עקביות וכך הוא לומד כי תכונות החומר קבועות.

אתגרים

- לכל תלמיד יש תחומי התפתחות חזקים/מבוססים יותר או פחות, וכך לא תמיד יש התאמה בין התפתחות סנסומוטורית, רגשית וקוגניטיבית. לעובדה זו יש השפעה על תהליך היצירה וכן על "איכות" התוצר. לכן על המורה לעקוב אחר תהליך היצירה של כל תלמיד, לאתר את הקשיים המתגלים במהלך העבודה ולחזק בהתאם את התחומים החלשים. לעתים לתלמיד יש גישה שלילית לעבודה בחומרים הנובעת מקשיים (לרוב מצירוף של מגבלות סנסומוטוריות, קוגניטיביות ורגשיות) העלולים להכשילו בביצוע המשימות, או לגרום מלכתחילה לרתיעה. הדבר מחריף אם התלמיד עבר התנסות שלילית קודמת. לכן במקרה כזה רצוי לבחור בפעילות שונה ובחומרים אחרים שיעוררו תחושת הנאה אצל התלמיד, שכן הנאה מעצם העשייה תחזק את ביטחונו ביכולת הביצוע שלו, וכך התנסות חיובית אחת תוביל לאחרת.

דוגמאות לפעילויות

ציור בצבעי גואש

מאפיינים של העבודה בצבעי גואש

צבעי גואש מתאימים לתלמידים בכל הגילים ובכל הרמות. הם מאפשרים לנסות פעולות שונות ולבדוק את הקשר בין הפעולה לבין תוצאתה על הנייר. בשלבים מאוחרים יותר ניתן ללמוד תופעות, מושגים ועקרונות של השימוש בצבע, כמו הרכבת צבעים, הבהרה והכהיה, ציור בקו, בכתם וכן אפשרויות ביטוי לעבודה קישוטית, תיאורית או מופשטת. ניתן לצבוע במברשות שטוחות ברוחב שונה, בקצות האצבעות או בכל כף היד, במרפק, ברגל, או בדרכים אחרות. הפעילות בצבע גואש נותנת לתלמיד הרגשה של שליטה, שכן תנועתו מניבה תמיד תוצאה מסוימת על הנייר. צריך להביא בחשבון שהמגע הישיר עם הצבעים עשוי להַנות, אך גם עלול לגרום לרתיעה. העבודה בגואש מורכבת מרצף פעולות של נגיעות בצבע, בנייר, של שטיפת המכחולים וחוזר חלילה. חשוב להקפיד על ההכנות לעבודה, כדי שהמוגבלות של התלמידים לא תמנע את אפשרות הפעילות לאורך זמן. למשל, תנועה לא רצונית שעלולה לגרום לשפיכת המים והצבע. לכן מומלץ:

1. **לכסות את משטחי העבודה כדי להקל את הניקוי לאחר העבודה.**
2. **לתת לתלמיד פיסת בד או מגבת נייר לניגוב עודפי צבע מידיו ומהמכחול.**
3. **להקפיד שמכלי המים האישיים לתלמידים יהיו יציבים. בחדרי אמנות שאין בהם כיור וברז, יש להצטייד בדלי למים נקיים ובדלי למים מלוכלכים.**
4. **לדאוג שצמיגות הצבע תהיה קבועה (צמיגות טובה היא בדומה לשמנת).**

5. לספק מכחולים טובים לעבודה. לאחר העבודה יש לשטוף אותם במים פושרים ולהניחם לייבוש במהופך.
6. להתאים את אורך המכחולים לתלמידים המתקשים בפעולות מוטוריות וכן להוסיף עזרים להחזקה, לתלמידים שאינם מסוגלים להחזיק במכחול בצורה המקובלת (לדוגמה: החזקה בפה, קשירת המכחול ליד או למצח).
7. לספק נייר מאיכות מתאימה (למשל בריסטול 90 גרם).
8. להגיש לתלמידים את הצבעים על גבי צלחת חד־פעמית או על משטח קשיח כלשהו, רצוי שקוף או לבן.
9. במקרים מסוימים יש לשקול הגשת החומרים על גבי מגש עם דפנות, כדי למנוע נזילה.
10. בפעמים הראשונות להשתמש ב־2-3 צבעים בלבד. בהתנסויות הראשונות כדאי לא לתת זוג של צבעים משלימים כדי לא ליצור תערובת חומה. זוגות הצבעים המשלימים הם: אדום-ירוק, צהוב-סגול, כחול-כתום. בשלבים מאוחרים יותר כשהתלמידים שולטים בטכניקה, ניתן להגדיל את מספר הצבעים.

מטרות בתחום המיומנויות

- התנסות בפעילות אמנותית על כל מרכיביה (התהליך והתוצר) בחומרים שונים
- חידוד החושים, התיאום והשילוב ביניהם
- הכרת אפשרויות הבהרת צבעים והכהייתם
- הכרת אפשרויות ביטוי בקווים בעלי איכויות שונות
- הכרת אפשרויות לגיוון צבעי היסוד
- הכרת אפשרויות שימוש בכלים שונים

מטרות בתחום האוריינות

- הכרת צבעים
- הבנת תכונותיהם של החומרים השונים כדי ליצור עבודה מתאימה
- הכרת היחסים שבין קו, צבע, צורה

מטרות בתחום הערכי-חברתי

- טיפוח הביטוי האישי
- העצמה ושיפור הדימוי העצמי
- התנסות בקבלת החלטות, ובבחירת העדפות בתהליך יצירה
- הכרת אפשרויות ביטוי באמצעות כתמי צבע

לחלק טבלה המציגה את הרחבת המושג "מודל" לפי שלוש רמות מורכבות:

מודל	**מבנה מודל**	**מבנה מודל**	**מבנה מודל**	**מבנה מודל**	**מבנה מודל**
מודל - מהלך מחקרי	**מבנה מודל**	**מבנה מודל**	**מבנה מודל**	**מבנה מודל**	**מבנה מודל**
מודל מאפיין מקרה מציאותי, מודל מדמה מערכת מציאותית, מודל מדמה מערכת מציאותית (לדוגמה: מודל אטומי, מודל אקולוגי, מודל כלכלי, מודל מדמה מערכת מציאותית, מודל מדמה מערכת מציאותית, מודל מדמה מערכת מציאותית.	* מודל מדמה מערכת מציאותית. מודל מדמה מערכת מציאותית. מודל מדמה מערכת מציאותית. **מבנה מודל** * כלל מודל מדמה מערכת מציאותית. מודל מדמה מערכת מציאותית. * מודל מדמה מערכת מציאותית. מודל מדמה מערכת מציאותית. * מודל מדמה מערכת מציאותית. **מבנה מודל**	מודל מודל מדמה מערכת מציאותית - מודל. מודל מדמה מערכת מציאותית. מודל מדמה מערכת מציאותית, לדוגמה: מודל לדגם מודל מדמה מערכת מציאותית. מודל מדמה מערכת מציאותית. מודל מדמה מערכת מציאותית (מודל מדמה מערכת מציאותית, מודל מדמה מערכת מציאותית, מודל מדמה מערכת מציאותית: מודל מדמה מערכת מציאותית, מודל מדמה מערכת מציאותית.	**מבנה מודל**	**מבנה מודל**	מודל מדמה מערכת מציאותית, מודל מדמה מערכת מציאותית, מודל מדמה מערכת מציאותית,

4. יש לוודא שהילד מרגיש בטוח – מומלץ לשבח את הילד על כל מעשה טוב שעשה, גם אם הוא קטן ביותר.	בשבח הילד, אין צורך לשבח מדי פעם בדברים שהילד עשה, אמא, לדוגמה, אם הילד מסיים בזמן לעשות מטלות בית, אפשר לומר לו: "אני גאה בך שסיימת לבד את המטלות שלך".	בשבח הילד	הילד מרגיש בטוח	הילד מרגיש בטוח	הילד מרגיש בטוח	אין צורך לעשות דבר
3. לעודד את הילד לבטא רגשות – בעזרת הילד לזהות רגשות, כגון: כעס, עצב, פחד, בדידות, אכזבה, שמחה, גאווה, אהבה, אי-ודאות, אי-שקט, אי-נוחות, אי-שביעות רצון, אי-סבלנות, אי-ביטחון, אי-אונים, אי-אמון, אי-אכפתיות, אי-אונים, אי-אמון, אי-אכפתיות, אי-אונים, אי-אמון, אי-אכפתיות

חומר חרסיתי (חֶמר)

מאפיינים של עיבוד החומר החרסיתי:

1. התכונה העיקרית של החומר היא המהות הפלסטית בשעת העיבוד, המאפשרת לעצב ממנו צורות שונות. אפשר לעבד את החומר על ידי גריעה, הוספה או הטבעה ולחולל בו שינויים בצורה ובגודל.

2. תגובת החומר לפעולה היא מידית.

3. בפעילות עם חומר יש שיקוף ברור של גורמי סיבה ותוצאה. התלמיד לומד להבין שיש קשר בין פעולה כמו לישה, צביטה וכולי, לבין שינוי צורתו של החומר. הוא גם לומד להבין שמידת הכוח שמפעילים משפיעה גם היא על הצורה שנוצרת.

4. האפשרות לחזור ולעבד את החומר היא אינסופית. ניתן לחזור שוב לצורה מסוימת, ניתן לתקן ולשנות. מגוון רחב של ניסויים נוטע בתלמיד תחושת ביטחון בעשייה.

5. איכות תחושתית. החומר קיים בצורות שונות, בהתאם להרכבו ולאפשרויות שימורו - הוא יכול להיות גס, עדין, מגורגר, קשה, רטוב, יבש. כל אחד מהמצבים נותן תחושה שונה במגע.

6. החומר נמכר גם בצבעים שונים - לבן, חום ואדמדם. חומר חרסיתי מתאים לעבודה לתלמידים בשלבי התפתחות שונים. אפשר לבצע עבודות ברמות שונות, החל מפעילויות של החקירה, של ביסוס קשר בין סיבה לתוצאה ושל עיצוב ראשוני ועד לפיסול ברמה גבוהה יותר. הדרכים המגוונות לעיצוב החומר מאפשרות התנסויות בעבודה אגרסיבית או עדינה בהתאם לנטייתו של התלמיד.

לתלמידים עם בעיות פיזיות, בעיות ראייה או בעיות רגשיות, המחייבות הצבת גבולות ברורים, מומלצת עבודה על גבי מגש. כדי שהחומר לא יידבק למגש, כדאי לפרוש על המגש בד או נייר שעווה כמצע. אפשר להפריד את העבודה מהמשטח בעזרת חוט מתכת או חוט פלסטיק, שמעבירים בין העבודה לבין המשטח.

מטרות בתחום המיומנויות

- הכרת אפשרויות של עיצוב תלת־ממדי ושל התבוננות בתוצר מכל זווית אפשרית
- הבנה שניתן לעצב שינויים בחומר
- עיצוב חוזר על יד פעולות כמו לישה, גילוף, תוספת או גריעה

מטרות בתחום האוריינות

- אבחנה בין אובייקטים קישוטיים, מופשטים, תיאוריים
- היכרות עם תכונות החומר
- הכרת מרקמים שניתן ליצור ולעבד על פני שטח החומר, כמו חריטות והטבעת מרקמים של חפצים שונים

מטרות בתחום הערכי-חברתי

- תחושת יכולת וחדוות היצירה
- פיתוח יכולת השליטה העצמית והמסוגלות

1. הערכת מומחי תוכן	**מומחי תוכן**	**מומחי תוכן**	**מומחי תוכן**	**מומחי תוכן**
2. "אני לומד", מודל, ידע:	**מומחי תוכן**	**מומחי תוכן**	**מומחי תוכן**	**מומחי תוכן**
3. אינטרנט מומלץ, מומחי תוכן	**מומחי תוכן**	**מומחי תוכן**	**מומחי תוכן**	**מומחי תוכן**

לקראת סיום המפגש, מומחי תוכן-מתודולוגיה מציגים בפני המלמדים מגוון אתרים ומשאבים, אשר יסייעו בהכנת הלמידה:

7. נושא:
צילום

רציונל:

מאפיינים של צילום

1. צילום מאפשר תיעוד חזותי קבוע של מראה: תצלומים מנציחים מראות של עצמים, נופים, דמויות, בעלי חיים וכל דבר אחר נע, ובכך מאפשרים התבוננות אטית ומרוכזת (שאינה מתקיימת בדרך כלל במציאות בגלל תנועת העצמים והדמויות או משום שאין שמים לב אליהם).

2. הצילום ממחיש הבדלים דקים ומבליט אותם, למשל מראה מזווית בלתי רגילה, מראה בתאורה בלתי שגרתית, מראה מוגדל של תופעת טבע זעירה ועוד. ניואנסים כאלה מעשירים את עולמו של התלמיד.

3. הצילום משכפל חוויה, אירוע אישי, קבוצתי, משפחתי ואחר, או חוויה חזותית אסתטית. ההתבוננות משחזרת את האירוע, את החוויה ואת הרגשות שהתלוו אליהם.

4. הצילום נותן תוצר "מכובד" הזוכה להערכה הן מצד הילד והן מצד הסביבה.

5. הצילום מרחיב לתלמיד פרספקטיבה על עצמו ועל זולתו. נותן נקודת מבט רחבה יותר לסביבה הקרובה. הצילום עוזר לצאת מהעמדה האגוצנטרית ולהתעניין גם באחרים. הצילום מלהיב את התלמידים ומביא להתעניינות: הם מתבוננים בצילומים, "קוראים" את המראות, את הדמויות המצולמות ואת האירועים והחוויות.

מטרות בתחום המיומנויות

- הכרת המצלמה ומיומנות הפעלתה.
- פיתוח יכולת ההתבוננות, ההתמקדות וזיהוי פרטים.
- גילוי וחשיפה של מראות הנסתרים לעתים בראייה שגרתית ובסביבה שגרתית.

מטרות בתחום האוריינות

- היכרות עם מושגים מעולם הצילום: עזרים, אובייקטים
- היכרות עם שלבי הצילום: תכנון-ביצוע-תוצר.

מטרות בתחום הערכי-חברתי

- טיפוח יכולת הבחירה. פעילות הצילום מזמנת בחירה, קבלת החלטות ותכנון
- פיתוח כישורים חברתיים בפעילויות של צילום הדדי.

מבט לעתיד: תוכנית-אב לטיפול בילדים ונוער בסיכון

1. מניעה	**הגברת המודעות לפגיעה במשפחה**	**מבצע**	**מבוגרים**	**מבוגרים**	**מבוגרים, ילדים, נוער, אוכלוסיות בסיכון.** **הגברת המודעות לפגיעה במשפחה** **לאתר ולזהות ילדים ונוער בסיכון** **מע"ר ומע"ל (מרכז ארצי לטיפול בילד ובנוער)** **הגברת המודעות לפגיעה בילדים ונוער** **מניעת הישנות פגיעה**
	מבצע לעידוד אנשי מקצוע לדווח				
	הגברת המודעות לפגיעה				
	מבצע מניעת הישנות				
	2. מניעה ראשונית				
	הכשרת ועידוד אנשי מקצוע				
	הידרדרות: הדרכת אוכלוסיות בסיכון				
	3. אי מיצוי הכוח,				
	אי מיצוי הכוח (המבוגר)				
	מבוגרים	מבוגרים	מבוגרים	מבוגרים	מבוגרים

מטרה	**מהלך הלמידה שהוא מבוסס על פי שלב רמות הוויות-למידה לפי פיאז'ה**			
	שלב הכנה:	**פרט**	**סיכום**	
מיומנות **מדע וטכנולוגיה** **וכן, ניהול מידע** **ויישום כלי מחשב** **עקרונות הקלה**	**מעלים לדיון:** **הקלה: מה, מדוע, כיצד,** **מי, מתי, איפה:** **מעלים נושא מעניין** **הקשור לנושא הלמידה

8. הנושא:
מוזיקה

רציונל:

תפקידו של החינוך המוזיקלי הוא לספק לתלמיד סביבה מוזיקלית עשירה, שתאפשר לו לפתח ערוצי תקשורת לא מילוליים, הבחנה שמיעתית, האזנה והקשבה. פעילות רבגונית בתחומי המוזיקה השונים יכולה לתרום למשמעת, לשליטה עצמית ולאיזון נפשי. נוסף על כך ניתן באמצעות המוזיקה לפתח העדפות אישיות ויכולת בחירה ולפתח ביטוי עצמי.

מטרות בתחום המיומנות

- פיתוח מיומנות של הפעלת כלי נגינה או רדיו, דיסק
- פיתוח מיומנות של לחיצה על פלט קולי
- פיתוח הבחנה שמיעתית
- פיתוח יכולת זיהוי של יצירות שונות
- פיתוח יכולת תגובה בזמן האזנה
- פיתוח יכולת למקד קשב

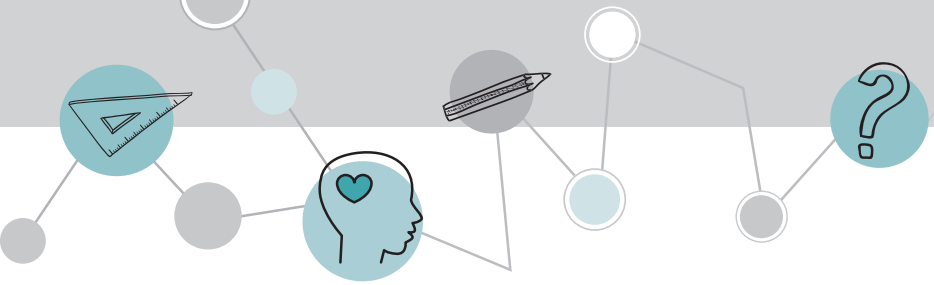
מטרות בתחום האוריינות

- היכרות עם מוצגים/אובייקטים הקשורים למוזיקה
- היכרות עם מושגי יסוד, מושגים מדעיים ומתמטיים הקשורים למוזיקה

מטרות בתחום הערכי-חברתי

- שיתוף פעולה עם חברים והבעת רגשות
- הבעת שמחה והנאה
- שמירה על כללי התנהגות בזמן הקשבה
- בחירת מוזיקה על פי העדפה אישית
- בחירת חבר להאזנה משותפת
- המוזיקה ככלי לביטוי עצמי

מבוא אל מבנים וקצבים כגון:	מבוא				
נגינה באמצעות מקצב					
מבוא אל מקצבים, בכל, בקצב					
כלי					
דפוסי מנגינה כגון: מי הנוגנים					
נגינה					
נגינה					
מבוא אל כלי, נגינה בקצב					
בנין מנגינה כגון:					
נגינה/נגינה					
נגינה/נגינה					
נגינה/נגינה אל מקצב,					
נגינה מנגינה אל מקצב					
נגינה/נגינה					
נגינה, מנגינה, בכל					
נגינה/נגינה					
נגינה/נגינה					
נגינה אל מנגינה כגון:					
נגינה/נגינה					
נגינה אל מנגינה כגון:					
נגינה אל מנגינה אל מקצב					
נגינה אל מנגינה אל מקצב					
נגינה אל מנגינה אל מקצב



פ. עיצוב סביבה חינוכית מיטבית[1]

כיום אנו מייחסים חשיבות רבה לתכנון ועיצוב הסביבה הלימודית. סביבה זו אמורה לתת ביטוי רלוונטי ומכבד לגיל התלמידים, לתפקודם, לתכנית הלימודים לכישוריהם ולכישרונותיהם. עיצוב הסביבה הלימודית איננו רק עיצוב פיזי של הקירות, אלא מתייחס גם לחלוקת מרחבי הלמידה וארגון הישיבה של התלמידים ולהתאמה בין דרכי ההוראה והאמצעים למטרות של תכנית הלימודים.

על הסביבה החינוכית לאפשר:

1. ביטוי חזותי של הרעיונות והמושגים המהותיים בתכנים הלימודיים
2. ביטוי לסגנונות האישיים של כל לומד ולומד
3. הגשמת עקרונות למידה פעילה (בחירה, שיתוף פעולה, התנסות ישירה, גמישות וניידות)
4. הגשמת עקרונות בסיסיים בעיצוב: שימושיות ואסתטיקה.

מטרותיו של ארגון הסביבה והמבנה הן:

- לאפשר ניצול יעיל ורבגוני יותר של החלל כולו
- לאפשר שימוש גמיש, משתנה ומתחלף של אזורים שונים בכיתה
- לפתח אינטראקציה שונה ביחסי מורה-תלמיד
- לפתח עצמאות וכושר ניידות של הלומד
- להעשיר את העזרים, האביזרים וחומרי הלימוד הקיימים בכיתה לשימוש הלומדים.

א. המרכיבים הפיזיים של הסביבה הלימודית

המושג "סביבה פיזית" מתייחס למכלול המרכיבים הקשורים במבנה ובציוד הלימודי שנועדו לתת מענה לצרכים של הסביבה הלימודית.

1. מרכיבים מבניים - מכלול המרחבים המבניים של בית הספר: כיתות, מסדרונות, מרחבים משותפים, לובי, חצר, מקלטים.
2. תנאים פיזיים - אוורור, תאורה, בידוד, מרחב קיום, אסתטיקה וכדומה.
3. ציוד לימודי - שולחנות כיסאות, לוח, רהיטים, מחשבים, ציוד אורקולי, עזרי תמיכה - לוחות ומכשירי תקשורת תומכת, הליכונים, עמידונים, ציוד הגדלה, ציוד הגברה וכדומה.

1 פרק זה מבוסס על קרייטלר וקרייטלר (1980), אונגר (1987), פסטרנק (תש"ס) ו-Rothbone (1972).

ארגון מותאם של הסביבה הפיזית תומך בהיבטים

- **לימודיים** - הנגזרים מהתפיסה החינוכית של בית הספר (יחידני, כיתתי, קבוצתי)
- **תוכניים** - הנגזרים מתחומי הדעת, ומדרכי ההוראה
- **חברתיים** - אינטראקציות חברתיות מגוונות (בין־אישיות, בין הצוות לתלמידים, בין התלמידים לבין עצמם, בקבוצות קטנות, ובמליאה)
- **רגשיים** - יצירת אווירה נעימה, נינוחה אך גם מעניינת ומאתגרת.

ב. אפשרויות עיצוב סביבה

- **הקיר**

הקיר הוא מרכיב מבני סטטי המגדיר את תחום המרחב וממלא בסביבה הלימודית תפקיד עיקרי בהצגת מסרים חזותיים. תקשורת חזותית בסביבה הלימודית תורמת לשיפור הלמידה מהסיבות האלה:

- יצירת מסר בעל אופי מידי על גבי הקיר. מסר גלוי לעין ומוצג לאורך תקופה מסוימת.
- הצגה של תהליכים כגון: התפתחות, הסתעפות, מיפויים.
- הצגה של המסר בהגדלה, העשרה באמצעים נוספים, שלא ניתן להשתמש בהם באמצעים חזותיים אחרים.

לשימוש בקיר ישנן מטרות מגוונות הנובעות, כולן, מן העשייה הלימודית ומן הגישה החינוכית כגון: ליידע, להמחיש, לעורר סקרנות, להפעיל, להנחות, להציג תהליכי חשיבה ולמידה, לתעד תהליכי למידה, לשמש "במה" לביטוי אישי. מטרות אלה מהוות בסיס לבחירת המרכיבים החזותיים לתצוגה על הקיר.

בשנים האחרונות נוספה לקיר פונקציה נוספת "קיר אינטראקטיבי" המתאפשרת הודות לשטיחי הלבד המצפים את הקירות. עיצוב הקירות בכיתה ייעשה, ברובו, בשיתוף התלמידים כחלק מתהליך הלמידה.

כדי ליצור סביבה אסתטית, יש להקפיד על כמה כללים בסיסיים בעיצוב הקירות:

- להתאים את מידת העומס ליכולת ההתמודדות של הלומד עם גירויים חזותיים
- ליצור קו גובה תלייה אחיד של לוחות הנעיצה המותאם לגובה התלמידים (אם משתמשים בכיסאות גלגלים יש להנמיך את הגובה)
- להפעיל שיקול דעת בבחירת החומרים, בהתאם לשימושים השונים
- לעשות שימוש בצבעים ובצורה אסתטית.

- טקסט מילולי (או בסמלים) יש להציג בצורה מודגשת וברורה לעין, על פי קריטריונים אסתטיים, על פי כללי ההנגשה הקוגניטיבית ושימוש מושכל בסמלים.
- להפעיל שיקול דעת בדרך ההצגה הצורנית של התוכן: התאמה בין הצורה, התוכן, הגיל ורמת התפקוד
- להקפיד על חלוקה מאוזנת של שטח הקירות.

עיצוב תצוגה לימודית (תערוכה) - תצוגה לימודית היא תערוכה מצומצמת של מסרים הנגזרים מן העשייה החינוכית ומוצגים לראווה בפני קהל יעד מוגדר.

המרכיבים הגרפיים בעיצוב תצוגה לימודית

א. הכתב

רצוי לצמצם את כמות הטקסט ולהסתפק בטקסטים קצרים, המשמעותיים ביותר להעברת המסר. מסרים אלה יש להדפיס בכתב ברור וקריא ממרחק. אם התלמידים משתמשים באמצעי תקשורת חלופית, יש לשלב גם סמלים או תמונות בהתאם לרמת ההסמלה של תלמידי הכיתה. כותרות ומילות מפתח, ניתן לעצב בזיקה למסר, תוך שימוש באמצעים של צורה, צבע, חומר וארגון התצוגה.

ב. הצורה

הצורה היא אמצעי חזותי, בלתי מילולי, דרכו ניתן להעביר מסרים (שפת התמרורים). יש שני סוגים של צורות: צורות הנדסיות (ניטרליות), צורות דימוּיוֹת (אסוציאטיביות), צורות אמורפיות (שאינן ניתנות להגדרה), צורות חדות/רכות, צורות דקורטיביות.

באמצעות ארגון צורני מובנה של התצוגה ניתן:

- להבליט את הפריטים השונים של המסר, בפרופורציה מתאימה לחשיבות הנושא בתוך המכלול המוצג
- ליצור קשרים בין המרכיבים השונים.
- ליצור מסגרת אחידה המאפשרת לראות את הנושא כשלמות
- לסייע לצופה להתמצא בתצוגה באמצעות קוד צורני מכוון.

ג. הצבע

הצבע אינו רק אמצעי קישוטי. בתקשורת חזותית הצבע משמש כשפה אשר באמצעותה ניתן להעביר מסרים. שימוש נכון ומכוון בקריטריונים של צבע יכול לסייע בהבנת המסר. לצבע יש אפקט של **הדגשה** והוא מאפשר לצופה להבחין בין עיקר לטפל. המסר מתחזק על ידי **יצירת זיקה**

בינו לבין הצבע. ארגון צבעוני מובנה מסייע להבנת הקשרים בין המרכיבים השונים ולהתמצאות במכלול המוצג.

ד. החומר

לכל חומר איכויות שונות, המעוררות תגובות חושיות שונות. על ידי יצירת זיקה בין החומריות לבין המסר, ניתן לחזק את המסר ולהעצים את השפעתו על הצופה.

רצוי להשתמש בחומרים בעלי איכויות דומות, הן לתשתית והן לחומרי ההמחשה.

ה. הקומפוזיציה

ארגון המרכיבים השונים של התצוגה נובע מאופי המסר ומן התגובה שאנו שואפים לעורר בצופה באמצעות יצירת זיקה בין הקומפוזיציה למסר, ניתן להשיג העברה ברורה ומשמעותית יותר של המסר המוצג.

- **ארגון סימטרי של המסר** - חלוקת שטח שווה המשדרת סדר, משמעת, יציבות, שיווי משקל סטטי, העונה לצורך טבעי של האדם למצב שיש בו שיווי משקל וסימטריה. מצב זה יוצר רוגע ומונוטוני, ועם זאת, אינו מעורר ליצירת עניין.
- **ארגון אסימטרי** - חלוקת שטח בלתי שווה המשדרת תחושה של דינמיקה בלתי פוסקת ומעוררת בצופה עניין ותגובה מחד גיסא, מאידך גיסא עלולה ליצור מצב של אי־שקט.

חלל בית הספר והכיתה

מומלץ לחלק את חלל בית הספר על פי חלוקה לגילאים/חטיבות גיל (צעירים, מתבגרים, בוגרים); להתאים את הצורה והתוכן של המוצגים על פי גיל הלומד ורמת התפקוד. יש לשקף את האווירה האוריינית של בית הספר בשילוט במסדרונות, בחדרי העבודה ובכיתות על הקירות. מומלץ לתלות כרטיסיות עם שמות החפצים מלווים בסמלי תקשורת חלופית, וכן יש לתלות במקום בולט את מערכות השעות של הכיתה, מערכת שעות אינדיווידואליות והוראות הפעלה להפעלות ייחודיות.

לסיכום:

בארגון הסביבה החינוכית המיטבית אנו מציעים לפעול על פי העקרונות האלה:

הימנעות מעומס גירויים ומסיחים

- נגישות חומרי עבודה-למידה לתלמיד
- סביבה אוריינית (שיום חפצים)
- סביבה מפעילה

- שימוש בצילומים, תמונות, סמלים בדפי העבודה, בלוחות ובקירות (הוספת מילה כתובה)
- ציוד ואביזרים המתאימים לגיל וללקות
- הקפדה על גודל, צבע וגוון מתאים
- התאמת ציוד לימודי (שולחן בגובה מתאים, כיור נמוך לתלמידים צעירים, שרפרף תומך לרגליים)
- התאמת תאורה (סנוור, אור); להתקין וילון אם יש תלמידים הסובלים מסנוור
- שימוש בלוח מחיק (ניגודיות מיטבית)
- דפי עבודה: גופן אריאל, מודגש, גודל גופן מינימלי 18, מרווח מינימלי של שורה וחצי
- כותרות: שימוש בקווי מתאר, ניילון מסוג מט, הקפדה על קונטרסט (צבעים מנוגדים)
- תליית כותרות מומלצת לתחושת רוגע: גובה אחיד; לתחושת עניין והרמוניה: גובה מדורג; לתחושת תנועתיות: ציר אלכסוני
- התאמת מקום הושבה: לדוגמה, תלמידים לקויי ראייה ישבו קרוב ללוח או קרוב לחלון (בהתאם לסנוור)
- תלייה בגובה מתאים
- כיבוד הפרטיות של הלומד
- יצירת חללים מובחנים וקבועים על פי תפקוד ומטרה (מקלחת לימודית, דירת הכשרה)
- יצירת פינות לזמני הפוגה ושימוש בזמן פנוי של הלומד
- הקצאת פינות בכיתה כגון: ספרייה, פינת ישיבה, פינת משחק

רשימת מקורות

אונגר, ה' (1987). **אומנות כאתגר בחינוך,** המדרשה להכשרת מורים לאמנות.

אופק, א', חמדני, מ', וטל, ד' (תשס"א). **תכנית לימודים אישית, חוברת הדרכה למסגרות חינוך מיוחד.** ירושלים: הוצאת מחלקת הפרסומים משרד החינוך, הפקת "פלס - שירותי דפוס בע"מ".

אינגבר ש' ודרומי א' (2010). **מעורבות הורים בתכניות התערבות ממוקדות משפחה עבור ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים** http://education.academy.ac.il

דרסלר, מ', סלע, ל' ומזור, ש' (2014). למידה משמעותית. תיאוריות תומכות. **אאוריקה, 37.** http://www.matar.ac.il/eureka/newspaper37/

האמנה בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). העצרת הכללית של האומות המאוחדות 13 בדצמבר 2006, ארצות הברית, ניו יורק.

הוזמי, ב' (1994). מגע ועמדות כלפי אנשים נכים בקרב חונכי פר"ח. בתוך: א' רימרמן, מ' חובב, א' דובדבני וא' רמות (עורכים), **נכות התפתחותית ופיגור שכלי בישראל.** ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

הולצר, י', גפני, ע' וזך, ס' (2005). עמדות כלפי שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים ותחושת מסוגלות עצמית בפעילות גופנית משלבת בקרב פרחי הוראה לחינוך גופני. **דפים, 39,** 35-65.

חמיאל, מ' (1986). **עמדות ילדים כלפי נכים כפונקציה של גיל -התפתחות קוגניטיבית ועמדות ההורים.** עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך" החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר אילן.

טל, ד' (1995). **עבודת צוות רב־מקצועי בבית ספר לחינוך מיוחד.** עבודת גמר לקראת תואר "מוסמך במדעי הרוח", אוניברסיטת תל אביב.

טל, ד' (2008). **תכנית לימודים כיתתית ותכניות לימודים אישיות בכיתה לחינוך מיוחד: טיב הזיקה ביניהן, בעידן של חיזוק השילוב החברתי בקהילה.** חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.

טל, ד', שביט, פ' ופן, ר' (2011). "הכנה לחיים" במוסדות חינוכיים של החינוך המיוחד: מדיניות ותכניות לימודים המקדמות את השתתפות התלמיד בחברה ובקהילה. בתוך: ג' אבישר, י' לייזר, וש' רייטר (עורכים), **שילובים: מערכות חינוך וחברה (33-54).** חיפה: "אחווה" הוצאה לאור.

ליפשיץ ח' (2011). **תאוריית ה"גיל המפצה".** בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.

ליפשיץ-והב, ח' (2011). **שיפור היכולות בתחום הקוגניטיבי, האוטונומי וההתנהגותי באמצעות מיומנויות היומיום בקרב מבוגרים בעלי פיגור קשה ועמוק.** רעננה: בית איזי שפירא.

מנור-בנימיני, א' (שנת פרסום אינה מצוינת). **עבודת צוותים רב־מקצועיים: תיאוריה מחקר ויישום**. ירושלים: גף פרסומים, משרד החינוך.

מנור-בנימיני, א' (2003). שיתוף פעולה בצוות רב־מקצועי בבית ספר לחינוך מיוחד. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**. כרך 18, 1.

משרד החינוך (2005). **תכנית הפעילות לתלמידים בוגרים עד גיל 21 במסגרות החינוך המיוחד**. ירושלים: האגף לחינוך מיוחד.

משרד החינוך (2007). **תכנון לימודים לתלמידים עם צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות החינוך השונות.** ירושלים: האגף לחינוך מיוחד.

ניסים, ד' (1990). הקשר בין דימוי עצמי של מתבגרים לבין עמדותיהם כלפי אנשים מפגרים. בתוך: א' רימרמן, מ' חובב, א' דבדבני, וא' רמות (עורכים) **נכות התפתחותית ופיגור שכלי בישראל**. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

ניסים, ש' (2006). **עמדות מורים וסייעים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ונכונותם לשינויים המתחייבים מיישום חוק החינוך המיוחד, בזיקה לעמדותיהם החינוכיות הכלליות (פרוגרסיביות/שמרנות).** עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה" המחלקה לחינוך של אוניברסיטת בר אילן.

ספיר, א' (2016). **השפעת השתתפות בסדנה בנושא תכנית לימודים המקדמת חינוך אורייני לתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה, על עמדות צוות בית הספר כלפי החדרת שינויים, יכולת ההשתנות הקוגניטיבית, תכנון לימודים ועבודת צוות**. עבודה גמר לקבלת תואר "מוסמך האוניברסיטה", בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.

עמינדב, ח' (1983). **הגדרת הפיגור השכלי משרד העבודה והרווחה**. פרסום פנימי ירושלים.

פסטרנק, ד' (תש"ס) סדנת מל"י. מרפ"ד פתח תקווה,
http://www.education.gov.il/Merkaz/download/Sviva.rtf

קנדל גרוס, י' (1987). **שינוי עמדות אצל סוהרים כלפי מוגבלים באמצעות השתלמות ייעודית בנושא נכויות**. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך האוניברסיטה", בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בר אילן.

קרייטלר, ה' וקרייטלר, ש' (1980). **פסיכולוגיה של האומנות**, תל אביב, ספריית הפועלים.

רייטר, ש' (1999). **חבר חריג**, חיפה, הוצאת גסטליט.

רייטר, ש', שלומי, ד', וצדר, ש' (תשנ"ט). **"לקראת בגרות - 21" יחידה א: חינוך חברתי.** ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, האגף לתכניות לימודים.

רייטר, ש', שלומי, ד', וצדר, ש' (תשס"א). **לקראת בגרות: יחידה ב: חינוך לעבודה**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, האגף לתכניות לימודים.

רייטר, ש', שלומי, ד', וצדר, ש' (תשס"ג). **לקראת בגרות: יחידה ג: חינוך לקראת יציאה מהבית ומגורים עצמאיים.** ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, האגף לתכניות לימודים.

שביט, פ' ורייטר ש' (2010). טיפוח נחישות עצמית (self-determination) בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים בלמידה על פי מודל מעגל ההפנמה. **סחי"ש - סוגיות בחינוך מיוחד ושילוב, 25** (2), 47-60, חיפה: "אחווה" הוצאה לאור.

שביט, פ', ורייטר ש' (2016). **אני שותף - חינוך הומניסטי לנחישות עצמית ולסנגור עצמי.** תל אביב: מכון מופ"ת. פרק המבוא עמ' 5-11; פרק 2: דיון במונחים - איכות חיים, נחישות עצמית וסנגור עצמי, עמ' 23-86.

Bandora, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Beck, A. (1997). The Past and the future of Cognitive Therapy. *Journal of Psychotherapy Practice and Research 6 (4):* 276-284.

Borthwick-Duffy, S.A. (1994). Epidemiology and prevalence of psychopathology in people with mental retardation. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 62(1)*:17-27.

Browder, D. M., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Harris, A. A., & Wakeman, S. (2008). A meta-analysis on teaching mathematics to students with significant cognitive .disabilities. *Exceptional Children, 74*, 407- 432

Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education, 125(2)*, 163.

Davis, P., & Florian, L., (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. 17-21, Queens Printer. Dessemontet, R.S., & de Chambrier, A-F. (2015). The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities. Research in Developmental Disabilities, 41-42, 1-12.

Elliott, T. R., MacNair, R. R., Yoder, B., & Byrne, C. A. (1991). Interpersonal behavior moderates "kindness norm" effects on cognitive and affective reactions to physical disability. *Rehabilitation Psychology, 36(1)*, 57.

Emerson, E., & Robertson, J. (2000). Treatment and management of challenging behaviors in residential settings. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 13(4)*:197-215.

Erikson, E.H. (1963). *Childhood and Society. (2nd ed.)*. New York: Norton.

Feuerstein, R. & Rand, Y. (1974). Mediated learning experience: An outline of the proximal etiology for differential developmental of cognitive functions. *International Understanding*, 9-37.

Feuerstein, R. & Rand, Y. (1977). *Studies in cognitive modifiability, instrumental enrichment; redevelopment of cognitive functions of retarded early adolescents.* Jerusalem: HWCRI.

Feuerstein, R. (2002). *The dynamic assessment of cognitive modifiability: The learning propensity assessment device: Theory, instruments and techniques.* ICELP Press.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9-27.

Grossman, H. J. (Ed.). (1983). *Classification in mental retardation.* Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.

Gunzburg, H. C. (1968). *Social competence and mental retardation.* London: Railliere Isindall.

Guy, J., Gan, J., Selfridge, J., Cobb, S., & Bird, A. (2007). Reversal of neurological defects in a mouse model of Rett syndrome. *Sciencexpress, 10.1126/science.*1138389

Head, K., Lott, I. T., Patterson, D., Doran, E., & Haier, R. J. (2007). Possible compensatory events in adults with Down syndrome brain prior to Alzheimer disease neuropathology: Target for non-pharmacological intervention. *Journal of Alzheimer Disease, 11*, 61-76.

Heider, F., (1958). *The psychology of interpersonal relations.* New York: John Wiley & Sons.

Jesse, D. (2001). *Increasing parental involvement: A key to student achievement.* Retrieved April 7, 2008, from http://www.mcrel.org/PDF/Noteworthy/ Learners_Learning_Schooling/danj.asp

Johnston, C., & Dixon, R. (1998). *Nursing Student's Attitudes towards People with Disabilities: Can They be Changed.* Retrieved March, 1, 2008.

Katz S. (1983). Assessing self-maintenance: Activities of daily living, mobility, and instrumental activities of daily living. *Journal of the American Geriatrics Society 31(12):721-727.*

Katz, D., & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. *Psychology: A Study of a Science, 3*, 423-475.

Kliewer, C., Biklen, D., & Kasa-Hendrickson, C. (2006). Who may be literate? Disability and resistance to the cultural denial of competence. *American Educational Research Journal, 43(2)*, 163-192.

Knight, V., Browder, D., Agnello, B., & Lee, A. (2010). Academic instruction for students with severe disabilities. *Focus on Exceptional Children, 42*(7), 1-14.

Landesman-Ramey, S., Dossett, E., & Echols, K. (1996). The social ecology of mental retardation. In J. W. Jacobson & J. A. Mulick (Eds.), *Manual of Diagnosis and Professional Practice in Mental Retardation* (pp. 55-65). Washington DC: American Psychology Association.

Lifshitz, H., Tzuriel, D., & Weiss, I. (2005). Effects of training in conceptual versus perceptual analogies among adolescents and adults with intellectual disability. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 5*(2): 144-170.

Lifshitz-Vahav, H. (2015). Compensation Age Theory (CAT): A monograph on the effect of chronological age in a population of intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50*(2), 142-154

Lifshitz-Vahav, H., Shnitzer, S., & Mashal. N, (2015). Participation in recreation and cognitive activities as a predictor of cognitive performance of adults with/without Down syndrome. *Aging and Mental Health,* http://dx.doi.org/10.1080/13607863.2015.1047322

Nirja, B. (1969). The normalization principle and it's human management implications. In R. Kugel, & W. Wolfensberger (Eds.) *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded* (pp 179-195). Washington, DC, president's committee on Mental Retardation.

Lifshitz, H., Weiss, I., Tzuriel, D., & Tzemach M. (2011). New model of mapping difficulties in solving analogical problems among adolescents and adults with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities 32*(1): 326-344.

Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., et al. (1992). *Mental retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (9th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., & Reeve, A. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Support* (10th ed.). Washington, DC.

McClintock, K., Hall, S., & Oliver, C., (2003). Risk markers associated with challenging behaviors in people with intellectual disabilities: a meta-analytic study. *Journal of Intellectual Disability Research 47*(6):405-416.

Meyer, A., Rose, H.R., & Gordon, D., (2014). *Universal Design for Learning: Theory & Practice.* CAST Professional Publishing.

Smith, B,R, Spooner, F., Jimenez, B.,A., & Browder, D., (2013). Using an early science curriculum to teach science vocabulary and concepts to students with severe developmental disabilities. *Education and Treatment of Children, 36* (1), 1-30.

Pavlov, I.P. (1928). *Lectures on Conditioned Reflexes: Vol. 2. Twenty-five Years of Objective Study of the Higher Nervous Activity (Behavior) of Animals* [W.H. Gantt, Trans.]. New York: International

Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child.* (D. Coltman, Trans.). New York: Orion Press.

Paige, R. M., Jorstad, H. L., Siaya, L., Klein, F., & Colby, J. (2003). Culture learning in language education. *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning,* 173-236.

Reiter, S., & Schalock, R.L. (2008). Applying the concept of quality of life to Israeli special education programs: A national curriculum for enhanced autonomy in students with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research, 31* (1), 13-21.

Robertson, J., Emerson, E., Hatton, C., Elliott, J., McIntosh, B., Swift, P., & Joyce, T. (2007). Person-centered planning: factors associated with successful outcomes for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 51*(3), 232-243

Rothbone, C.H. (1972). *Examining the Open Education Classroom*

תרגום: שלומית קאופמן באתר של יאיר בסמינר הקיבוצים. http://info.smkb.ac.il/home/home.exe/445/970

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55,* 5-14.

Shalock, R.L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measuring of quality of life. In: R. L. Shalock (Ed.), *Quality of Life: Vol. 1. Conceptualization and Measurement* (pp. 123-139). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Schalock, R. L. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research, 48* (3): pp. 203.

Shalock, R.L., Robert L. Schalock, Sharon A. Borthwick-Duffy, Valerie J. Bradley, Wil H.E. Buntinx, David L., et al., (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports* (11th Edition). AAIDD press, USA, Washington press.

Skinner, B.F. (1965). *Science and Human Behavior*. New York: The Free Press.

Subiaul, F., Cantlon, J., Holloway, R. L., & Terrace, H. S. (2004). *Cognitive Imitation in Rhesus Macaques. Science, 305* (5682, pp. 407-410).

Tzanakaki, P., Hastings, R. P., Grindle, C. F., Hughes, C. J., & Hoare, Z. (2014). An individualized numeracy curriculum for children with intellectual disabilities: A single blind pilot randomized controlled trial. *Journal of Developmental & Physical Disabilities. 26* (5), 615-632.

VandenBoss, G. (2006). *APA Dictionary of Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association

Vassalo, P. (2000). *More than Grades: How Choice Boosts Parental Involvement and Benefits Children*. Retrieved April 7, 2008, from http://www.cato.org/ pubs/pas/pa-383es.html

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review, 20:* 158-177.

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

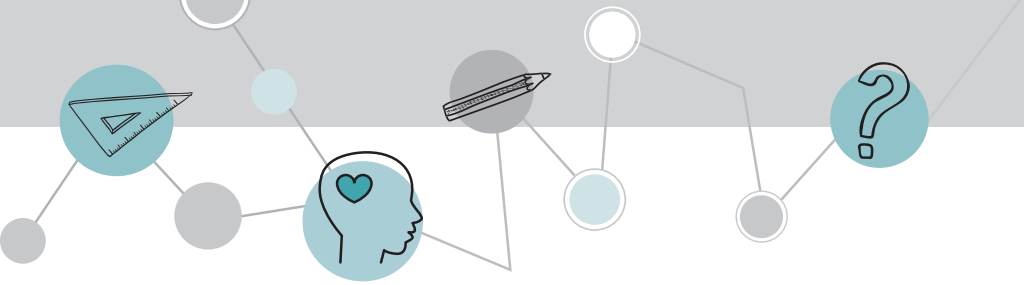
Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

Wolfensberger, W. (2002). Social role valorization and, or versus, "empowerment". *Mental Retardation, 42*(3), 252-258.

Wolfensberger, W. (2005). *The New Genocide of Handicapped & Afflicted People* (3rd (rev) ed.). Syracuse, NY: Syracuse University Training Institute for Human Service Planning, Leadership & Change Agentry.

Wilson, R. S., Barnes, L. L., & Bennett, D. A. (2007). Assessment of lifetime participation in cognitively stimulating activities. In Y. Stern (Ed.), *Cognitive Reserve, Theory and Practice* (pp. 100-115). New York: Taylor and Francis.

Yuker, H. E. (1988). *Attitudes toward Persons with Disabilities*. New York:Springer.



נספח

בניית תלב"ס על פי עקרונות המסמך

בנייה של תכנית לימודים בית ספרית (תלב"ס) בבתי ספר לחינוך מיוחד, מתבססת, בין השאר, על המודל של משה זילברשטיין (1998) המתואר בספר: תכנון לימודים בית ספרי בחדר המורים, ספר למנחים, משרד החינוך ואוניברסיטת תל אביב. בדוגמה להלן נציע יישום של עקרונות המסמך ונפרט את ההצעה על פי הדגם של זילברשטיין:

המצע ("אני מאמין", חזון): בית הספר יפתח את המצע על פי עקרונות המסמך. דהיינו, יקבע את המטרות החינוכיות בשלוש רמות: מטרות בתחום המיומנות והתפקוד, מטרות בתחום האוריינות והתקשורת ומטרות בתחום הערכי-חברתי. בהתאם לכך ישאף בית הספר לחנך ולטפח בוגר אשר יהיה עצמאי, ככל האפשר, יהיה בעל ידע אורייני ובעל מערכת ערכית אשר תאפשר לו לקבל החלטות בחיי היומיום, המתאימות להשקפתו בסביבה בה יגור, יעבוד וינהל את חיי הפנאי והתרבות שלו. חשוב להדגיש כי גם אם חלק ניכר מהבוגרים יצטרפו במהלך חייהם למסגרות מוגנות של עבודה ומגורים או למעונות יום, עדיין החזון של בוגר אוטונומי ומשתתף תקף לביצוע פעילויות יומיומיות בתחומי חיים הרלוונטיים לסגנון חייהם. במצע בית ספרי חשוב לציין כי המטרות בשלוש הרמות ימשיכו ללוות את האדם גם במהלך חייו הבוגרים, לאור ההסבר התיאורטי שניתן לעיל על תיאוריית הגיל המפצה ואפקט הדגירה.

מבנה הלימודים: חשוב כי תכנית הלימודים תתפתח מהגיל הצעיר לגיל הבוגר לפי שכבות גיל עם מיקוד שונה בכל שכבה. הנושאים ייבנו סביב שני צירים: הציר הפונקציונלי והציר האקדמי (טל, 2008). התכניות הכיתתיות תהיינה בזיקה לתכנית הלימודים הבית ספרית; התכניות האישיות תהיינה בזיקה לתכנית הכיתתית. מוצע מבנה לימודים מחולק לשלוש שכבות גיל, למשל:

בגיל הצעיר נושאים כגון:

טיפול עצמי ועצמאות אישית: אכילה, לבוש, הופעה חיצונית, היגיינה וניידות.

- **אני ומשפחתי**
- **אני וביתי**
- **חינוך חברתי: משחק לסוגיו השונים, קשרים בין־אישיים, הבנת מצבים חברתיים, פנאי, חוגי העשרה**
- **חינוך לשוני:** פיתוח שפה (מילולית או חלופית), הבנת הנשמע/הנקרא, זיהוי וקריאה של מילים (פענוח מילים גלובליות כגון: שם אישי, שמות חברים ומילים שימושיות נוספות), ראשית כתיבה (גם בעזרת טכנולוגיה ועזרים).

- **חינוך מתמטי**: מושגים מתמטיים - גדלים, צורות, כמויות (והשוואה ביניהם), מספרים
- **חגים ומסורת**
- **אמנות (תחומים כגון: מוזיקה, ציור, פיסול, תנועה מחול, דרמה)**
- **חינוך גופני**
- **מדעים:[1] נושאים כגון, תופעות טבע, חומרים בשימוש יומיומי**

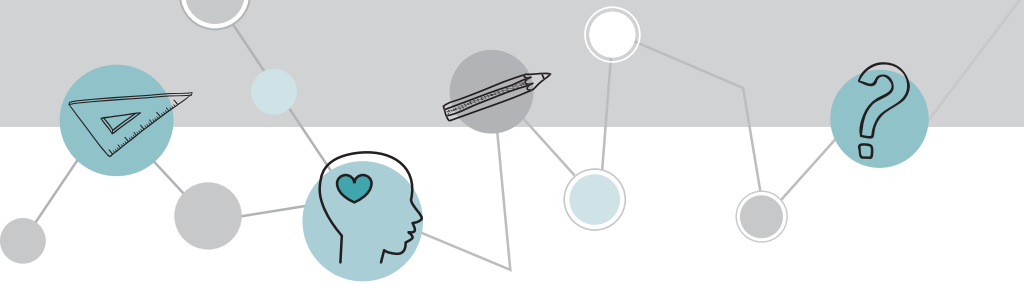
בגיל הביניים נושאים כגון:

- **חינוך חברתי:** חברות, פרדות, מעברי חיים
- **שכונת המגורים שלי**
- **עיר המגורים שלי**
- **חינוך שפתי:** הקניית מילים גלובליות, בניית משפטים מסמלים/מילים גלובליות
- **חינוך מתמטי**: זיהוי כסף ומשמעותו, שימושיו, ספירת הכסף
- **חגים ומסורת**
- **מדעים**: הקניית ידע על עקרונות ומושגים מדעיים, גוף האדם, מודעות לגוף ולשינויים התפתחותיים, טיפוח החן ואסתטיקה
- **תרבות ופנאי**: מבחר חוגי העשרה
- **הכנה לחיים**

בגיל הבוגר נושאים כגון:

- **עצמאות**: הפעלת מכשירים ביתיים, ניקיון הבית, כביסה, שמירה על רכוש, הכנת ארוחות
- **התנסויות בעולם העבודה**: רצף עבודה, עבודת צוות, קבלת הנחיות, הפעלת מכשירים, מיון, אריזה, עבודה בתחומי היצירה, עבודה בחוץ (גינון, חממה)
- **חיים חברתיים בקהילה**: כולל שירותים קהילתיים ומרכזי קניות
- **בריאות**: תזונה נכונה, טיפוח הגוף ובריאות גופנית, מעקב רפואי, קופת חולים, בעלי מקצוע בעולם הבריאות
- **תרבות פנאי**: מבחר חוגי העשרה
- **חינוך חברתי מיני**: התנהגות מתאימה מהי, מהו מרחב פרטי ומהו ציבורי, מיהו זר ומיהו מוכר

1 בהוראת המדעים בהתאם לתכנית הלימודים המותאמת שפרסם האגף לחינוך מיוחד בשיתוף עם האגף לתכנון לימודים: לימודי מדע וטכנולוגיה ללומדים עם צרכים מיוחדים. http://education.gov.il/cms/Educa-htm.MadaTechnologia/tochniyot/Special/Limudim_Tochniyot/Units/tionCMS



- **מוזיקה**
- **אמנות**
- **חינוך גופני**
- **חגים ומסורת**
- **שפה**: הבעה, קריאה/הבנת הנקרא בטקסטים המתאים לגיל בוגר, פענוח, כתיבה
- **חינוך מתמטי**: חישוב הכסף, מושגים הקשורים לשימוש בכסף, חישובים בסיסיים, זיהוי ספרות, כתיבת ספרות, מושגי זמן וסדר יום
- **מדעים**: מושגים מדעיים מהסביבה הקרובה, הבנת תופעות טבע בסביבה הקרובה, תהליכי חקירה בסיסיים, תהליכי פתרון בעיות

עקרונות התכנון לתכניות ההוראה בנושאי התלב"ס:

- התכניות תיבנינה על פי מטרות ויעדים בשלוש הרמות הלמידה-הוראה
- הנושאים סביב הציר האקדמי ייבנו לפחות בשלושה תחומי דעת: שפה, חינוך מתמטי, מדעים[1]
- יישמר הרצף לאורך שנות הלמידה כולל רצף בין נושאי המשנה. בכל שכבה חשוב להקפיד על חזרה על נושאים שנלמדו בעבר ולהוסיף נושאים חדשים.
- תוכני הנושאים ייבנו ככל האפשר על פי תכנים מקבילים מתכניות לימודים של החינוך הרגיל (access to general curriculum) (Wehmeyer et al., 2002) ומותאמים לגיל הכרונולוגי (Knight et al., 2010). אסטרטגיה רווחת לכך היא צמצום התכנים מתכנית הלימודים של החינוך הרגיל עבור התלמידים עם המוגבלות השכלית, אך יש לעשות זאת בשיקול דעת מרבי. הסתמכות על תכנית הלימודים הרגילה באוכלוסיית התלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה נועדה להציע נגישות בתכנון הלימודים, אולם יש להקפיד מאוד על הרלוונטיות לתפקוד הקוגניטיבי ולגיל הלומד.
- חלוקת השעות תהיה גמישה ותותאם למאפייני שכבות הגיל ותפקוד התלמידים תוך הישענות על הקצאות לחטיבות הגיל בחינוך הרגיל כמקור לשיקול דעת.
- הדוגמה שהוצגה לעיל היא תכנון על פי מקצועות. לצד תכנון על פי מקצועות ניתן לתכנן את מבנה הלימודים לפי נושאים אינטגרטיביים על פי אותם העקרונות, תוך מיזוג בין תכנים מתחומי דעת שונים. דהיינו: תחומי תוכן, רעיונות ומיומנויות שניתן לאתר בכמה מקצועות או מקצועות התומכים זה בזה המתאגדים לנושא אחד, הוא הנושא האינטגרטיבי. ארגון אינטגרטיבי של נושאים ומקצועות מסייע ביצירת קשרים בין תחומי תוכן שונים ובראיית

1 בזיקה לתכניות הלימודים המותאמות.

התמונה השלמה. למשל, לנושאים כגון: עולם העבודה, דיור עצמאי, עולם הפנאי והתרבות, הרחבת השכלה, בריאות, רווחה, חינוך חברתי-מיני, יש מטרות, מיומנויות וערכים משותפים המכוונים לתפקוד עצמאי ואוטונומי של התלמיד בהווה ובעתיד. או למשל, אני וביתי מאחד נושאים כמו עצמאות יומיומית בבית, סידור הבית, חברות בדיור המוגן, כלכלת בית, אוריינות שפתית בקריאה וקריאת מתכונים, אוריינות מתמטית בכלכלת הבית.

- ניתן לתכנן את התלב"ס על פי מודל ההשתלה - The Threaded Model, מיומנויות חשיבה, מיומנויות חברתיות, שימוש בטכנולוגיה ואסטרטגיות למידה מושתלים בכל המקצועות.
- תכנון התלב"ס חשוב שייעשה על ידי כל צוות בית הספר, דהיינו בצוות רב־מקצועי.
- ברמה הבית ספרית יש לתכנן כל תכנית הוראה בנוסף לחלוקה לשכבות גיל גם בדירוג לכמה רמות שונות של תפקוד קוגניטיבי. דהיינו, ליצור בתכנית מטרות, אמצעים, דרכי הערכה מגוונים מבחינת המשגה, הפשטה והבנה בהתאם לרמות התפקוד של התלמידים והשונות ביניהם. בדרך זו ניתן יהיה ללמד את הקבוצה על אף השונות הרבה של התלמידים בכיתה. גישה זו נקראת עיצוב אוניברסלי והיא מאפשרת למורה ללמד את כל התלמידים בכיתה באותה תכנית על אף השונות ביניהם (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

דרכי הוראה מומלצות לציר האקדמי

המלצות מבוססות מחקר, על דרכי הוראה בשלושת תחומי הדעת הבסיסיים כדלקמן:

שפה

- קריאה דיאלוגית: המקריא משלב את התלמיד המאזין באופן אקטיבי במהלך ההקראה, תוך כדי שאילת שאלות, חזרתיות, הרחבת ההתייחסות לייצוגים גרפיים כמו תמונות ואיורים וכן, מעקב באצבע אחרי הטקסט הנקרא (Knight et al., 2010).
- אסטרטגיות התאמה להוראת מילים גלובליות כגון: אסטרטגיית "השהיית התשובה": באסטרטגיה זו המורה מראה את המילה הכתובה על כרטיס הברקה ומיד אומרת את התשובה. לאחר כמה פעמים היא שוב מראה את הכרטיס עם אותה המילה, אך משהה את הקראתה ומחכה שהילד ישיב מה כתוב בכרטיסייה. אם לאחר 15 שניות התלמיד לא הצליח לקרוא, המורה מספקת לו את התשובה. וכך חוזרים שוב ושוב עד שהתלמיד לומד לקרוא את המילה (Knight et al., 2010).
- המחשת המילה הכתובה באמצעות תמונה תוך הפרדה הדרגתית בין התמונה למילה הכתובה.
- הבנת הנקרא: תרגול בעזרת התאמת מילה לתמונה או הצגת פעילות שמילה מתארת. מעבר הדרגתי מרעיון כללי לפרטים. רמיזה בעזרת איורים (Knight et al., 2010).

מתמטיקה

- הוראה שיטתית, הקשרית, רמיזה והדהיית רמיזה הדרגתית נמצאו אסטרטגיות הוראה יעילות (Browder et al., 2008). כמו כן ספירת חפצים, תרגול ספירה בתבניות, ספירת אצבעות (Tzanakaki et al., 2014).
- שימוש במחשבון (Knight et al., 2010).
- לימוד נושא הכסף בפעולות "אמתיות" (Knight et al., 2010).

מדעים

- להוראת אוצר המילים המדעי מומלץ להשתמש בשיטת "השהיית תשובה", פירוק מטלה (task analysis) ותרגול שיטתי. ממצאי מחקר הראו התקדמות ניכרת בתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה, ברכישת אוצר מילים מדעי ומושגים מדעיים (מתוך תכנית הלימודים הרגילה) אצל תלמידים בגיל 6-8. הרחבת אוצר המילים היא תמיד בהקשר ולא כמילים בודדות, הקשרים מחיי היומיום של התלמידים (Smith et al., 2013).
- הוראת מדעים דרך חקירה מאפשרת לתלמידים לשאול שאלה ואז לחפש הסברים אפשריים שמשיבים על השאלה. זה מכין תלמידים לפתור בעיות, לתקשר, ולפתח כישורי חשיבה ביקורתית שהם יצטרכו לכל אורך חייהם (Knight et al., 2010).
- למידה מושגית דורשת מתלמידים להבין את תכונות המפתח של חפצים, אירועים או רעיונות.
- בהוראת מושגים, התלמידים ילמדו בהדרגה מהחפץ המוחשי דרך תמונה, המילה הכתובה, עד כדי היותם מסוגלים להציג הבנה מושגית מסוימת (Knight et al., 2010; Smith et al. ,2013).
- הוראת תהליך פתרון בעיות תאפשר לתלמידים לקבוע מטרות, לתכנן פעולות, להעריך בצורה עצמית את ביצועיהם, ולהתאים את מטרותיהם או תכניותיהם(Knight et al., 2010).
- שימוש במארגנים גרפיים להבנת תופעות ותהליכים מדעיים (Knight et al., 2010).
- במידת הצורך חשוב להיעזר בטכנולוגיה מסייעת ובעזרים כדי לסייע ברכישת מיומנויות. למשל, השימוש במערכת תקשורת תומכת וחלופית (תת"ח) מאפשר תקשורת מוגברת, במיוחד באוריינות. מערכות תת"ח מסוגים שונים, לוחות תקשורת, עזרי תקשורת של פלט קולי, ומחשבים וכן שימוש בתנועות ובמחוות יסייעו בהבעה ובמענה על שאלות. ניתן להפעיל מערכות תת"ח בשיעורי ספרות. למשל, במהלך קריאות בקול רם, תלמידים שאינם מילוליים יכולים להשתמש במכשירי פלט קולי כדי להשיב על שאלות בהבנת הנקרא, להשלים עלילה שחזרה על עצמה, או לנבא את סוף הסיפור.
- מומלץ להיעזר במעגלי ההפנמה כדרך ללימוד יעיל של החומר הנלמד לפתרון בעיות מדעיות (שביט ורייטר, 2016).

- פישוט החומר מבחינת השפה אינו בהכרח שינוי התכנים. צמצום תכנים מומלץ רק במקרים שרמת ההבנה מחייבת זאת. פישוט השפה, פישוט מבנה המשפטים וצמצום התכנים יאפשרו הוראה בהתאם לרמות שונות של תפקוד קוגניטיבי.
- למידה פעילה (קונסטרוקטיביסטית) יעילה מאוד לתלמידים עם מוגבלות שכלית בכל הנושאים. למידה תוך אינטראקציה עם חברים ועם הצוות באופן פעיל מעוררת מוטיבציה ומגבירה את הלמידה. תיווך של המורה, שיח, פתרון בעיות, בחירה, רפלקציה על תהליכי הלמידה מקדמים למידה גם אצל תלמידים עם מוגבלות שכלית (Davis & Florin, 2004).

הערכה

הערכת התלמידים תיעשה בכלים חלופיים מותאמים למטרות ולדרכי ההוראה של הנושא הנלמד. כלים להערכה חלופית הם רבים כגון: תצפיות, צילומי וידאו, ראיונות אישיים עם התלמיד, עם משפחתו ועם מטפלים נוספים, תיק עבודות. עם זאת, מומלץ לבצע תיעוד ומעקב אחר ההתפתחות והלמידה באופן כמותני וגרפי בתחומי הלימוד השונים האקדמי והפונקציונלי.

בנוסף להערכת התלמידים מומלץ על הערכת התכניות, שתעשה ברמה בית ספרית מדי שנה.

המבנה הארגוני

בשל הרב־בעייתיות של תלמידים עם מוגבלות שכלית בינונית ומטה, ייעשה תכנון התלב"ס על ידי כל הצוות בבית הספר, החינוכי והפרה־רפואי - all school staff - עבודת הצוות הרב־מקצועי בתכנון התלב"ס תתרום לשיתוף בידע, ראייה הוליסטית של הצרכים, תכנון תכניות באופן סינרגטי, תכנון רב־ממדי ורב־חושי. דוגמאות (Friend & Cook, 2004):

- Connected Model - מודל החיבור - קישור בין נושאים/רעיונות בתוך אותו מקצוע, המוצעים על ידי אנשי צוות שונים.
- The Sequenced Model - מודל הרצף - נושאים משני מקצועות שונים נלמדים ברצף כדי לחזק זה את זה. למשל, מתמטיקה ושפה כדי לחזק הבנת בעיות מילוליות.
- The Immersed Model - המודל השיתופי - על פי תחומים קרובים יוצרים חיבור בין מקצועות למשל, שימוש בכסף ודיור עצמאי.

בביצוע ההוראה יש גם מקום לשיתופי פעולה מסוג co-teaching למשל.

התפתחות מקצועית

בניית התלב"ס תתבסס על הטמעת התכנית בקרב אוכלוסיית בית הספר כולה. מממצאי מחקר עולה כי להטמעת התכנית יש פן עיוני ופן מעשי. הפן העיוני בא לידי ביטוי בהקניית ידע לצוות באמצעות השתלמות בית ספרית והפן המעשי בא לידי ביטוי בתכנון היישום ובביצוע ההוראה על פי עקרונות התכנית בלווי הדרכה פנימית מתוך צוות בית הספר או חיצונית. הטמעה התכנית באופן כזה תביא לשינוי עמדות הצוות לגבי יכולות ההשתנות הקוגניטיבית של התלמידים דבר שתורם מאוד לנכונות לעבוד בשלוש הרמות - מיומנות, ערכים ואוריינות - וליישם את התכנית (ספיר, 2016).

דליה טל

רשימת מקורות

טל, ד' (2008). **תכנית לימודים כיתתית ותכניות לימודים אישיות בכיתה לחינוך מיוחד: טיב הזיקה ביניהן, בעידן של חיזוק השילוב החברתי בקהילה.** (חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה), אוניברסיטת חיפה.

ספיר, א' (2016). **השפעת השתתפות בסדנה בנושא תכנית לימודים המקדמת חינוך אורייני לתלמידים עם מוגבלות שכלית קשה ועמוקה, על עמדות צוות בית הספר כלפי החדרת שינויים, יכולת ההשתנות הקוגניטיבית, תכנון לימודים ועבודת צוות.** (עבודה לקבלת תואר מוסמך האוניברסיטה), בית ספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.

שביט, פ', ורייטר ש' (2016). **אני שותף - חינוך הומניסטי לנחישות עצמית ולסנגור עצמי.** תל אביב: מכון מופ"ת. פרק המבוא עמ' 5-11; פרק 2: דיון במונחים - איכות חיים, נחישות עצמית וסנגור עצמי עמ' 23-86.

Browder, D. M., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Harris, A. A., & Wakeman, S. (2008). A meta-analysis on teaching mathematics to students with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children, 74*, 407-432.

Davis, P., & Florian, L., (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. 17-21, Queens Printer. Dessemontet, R.S., & de Chambrier, A-F. (2015). The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 41-42, 1-12.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9-27.

Knight, V., Browder, D., Agnello, B., & Lee, A. (2010). Academic instruction for students with severe disabilities. *Focus on Exceptional Children, 42(7),* 1-14.

Meyer, A., Rose, H.R., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory & Practice*. CAST Professional Publishing.

Smith, B,R, Spooner, F., Jimenez, B.,A., & Browder, D. (2013). Using an early science curriculum to teach science vocabulary and concepts to students with severe developmental disabilities. *Education and Treatment of Children, 36* (1), 1-30.

Tzanakaki, P., Hastings, R. P., Grindle, C. F., Hughes, C. J., & Hoare, Z. (2014). An individualized numeracy curriculum for children with intellectual disabilities: A single blind pilot randomized controlled trial. *Journal of Developmental & Physical Disabilities. 26* (5), 615-632.

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