



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 1 ינואר 2011

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**מבט על תוכנית השילוב של ילדים בעלי צרכים מיוחדים
בכיתה הרגילה דרך עיניהן של סטודנטיות במסלול לחינוך
המיוחד במכללת דויד ילין**

חגית ענבר-פירסט סמדר גילי

מבט על תוכנית השילוב של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה דרך עיניהן של סטודנטיות במסלול לחינוך המיוחד במכללת דוד ילין

חגית ענבר-פירסט¹ סמדר גלילי²

תקציר

בשנת תשס"ט החלה לפעול במסלול לחינוך מיוחד במכללת דוד ילין תוכנית של התנסות מעשית בבתי ספר שבהם מופעלת תוכנית שילוב של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות. בהכירנו את מורכבות ההתנסות בבתי ספר משלבים, ביקשנו לבחון בתום השנה את עמדותיהן של הסטודנטיות לגבי התנסותן זו, וללמוד מהן כיצד לשפר את תהליכי ההכשרה לקראת שילוב. המאמר מתבסס על סיכומים של עשרה (מתוך כארבעים) יומנים רפלקטיביים של סטודנטיות, שבהם התבקשו לספר על רגשות ומחשבות שהתעוררו אצלן במהלך ההתנסות ועל הצלחות וכישלונות שחוו. בהתבסס על הסיכומים הללו, בחנו את תהליך רכישת המיומנויות והכלים הדרושים להתמודדות עם מורכבות השילוב, את עמדותיהן של הסטודנטיות כלפי העבודה במסגרות השילוב על יתרונותיו וחסרונותיו, ומה הן מציעות על מנת לשפר את תהליך השילוב שבו הן התנסו. מתוך ניתוח התוכן של סיכומי היומנים עולה, שהסטודנטיות רכשו כלים דידקטיים-פדגוגיים התומכים בשילוב; הן רואות חשיבות בעבודת צוות ובהוראה שיתופית ויודעות להעריך את מידת הצלחת השילוב של התלמיד בעל הצרכים המיוחדים מבחינה לימודית וחברתית. העמדות שלהן כלפי השילוב אינן אחידות ומתייחסות להיבטים שונים שלו. ההמלצות של הסטודנטיות לשיפור תהליכי השילוב, העולות מתוך הסיכומים, מעידות על תפיסה הוליסטית של התלמיד בעל הצרכים המיוחדים, ועל הבנה מערכתית ופדגוגית-דידקטית רחבה ועמוקה לגבי מורכבות תהליך השילוב. מאמר זה הוא תוצר של ניסיון חלוץ של איסוף נתונים שערכנו בקנה מידה מצומצם והוא מספק לנו תובנות ראשוניות לגבי ההכשרה לקראת שילוב, במטרה לפתח בהמשך מודלים להכשרה על יסוד תיאוריה המעוגנת בשדה (grounded theory).

תאריכים: שילוב, ילדים בעלי צרכים מיוחדים, הכשרת מורים, הדרכה פדגוגית, רפלקציה עצמית, אסטרטגיות למידה

הקדמה

במהלך שנת הלימודים תשס"ט תוכננה ויושמה במסלולי ההכשרה של החינוך המיוחד והחינוך היסודי במכללה האקדמית על שם דוד ילין תוכנית של אמוני הוראה המתבצעת בבתי ספר משלבים. בהכירנו את הספרות המחקרית המדגישה את חשיבותן של עמדות חיוביות כלפי שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות (ליפשיץ ונאור, 2001; אבישר, 2002; רייטר, טלמור ופייגין, 2005; אבישר וליכט, 2007), המטרה המרכזית שהצבנו לעצמנו הייתה לטפח עמדות חיוביות כלפי השילוב בקרב הסטודנטים. באופן כללי, עמדות חיוביות הן פועל יוצא של חוויית הצלחה (Pajares, 1992). על מנת שנוכל להקנות לסטודנטיות שלנו חוויות של הצלחה, היה עלינו לצייד אותן בכלים תיאורטיים ומעשיים.

1 ד"ר חגית ענבר-פירסט, יועצת חינוכית, מרצה ומדריכה פדגוגית במסלול לחינוך מיוחד במכללה ע"ש דוד ילין.
2 ד"ר סמדר גלילי הייתה מדריכה פדגוגית בתוכנית השילוב, והיום ראש מסלול של החינוך היסודי במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

בסוף שנת ההתנסות הראשונה, ביקשנו לבחון את עמדות הסטודנטיות כלפי השילוב, וזאת באמצעות עבודת סיכום שנכתבה על סמך יומנים רפלקטיביים שנכתבו לאורך כל השנה. מתוך הסיכומים קיבלנו מידע מורכב, רב ועשיר על חוויותיהן כשותפות פעילות בתהליכי שילוב. נתונים ראשוניים אלה אפשרו לנו ללמוד כיצד השפיעה ההתנסות לאורך השנה על עמדותיהן ותפיסותיהן של הסטודנטיות את תהליכי השילוב של הילדים בעלי הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה.

על מנת להרחיב ולהעמיק את התובנות מתוך ניתוח הסיכומים של היומנים הרפלקטיביים יש להבין תחילה את התפתחותו של תהליך השילוב בארץ, הקשיים ביישומם ועמדות המורים כלפיו, כפי שמוצג בסקירת הספרות.

סקירת ספרות

חוק השילוב ויישומם במערכת החינוך

מדינת ישראל חוקקה שני חוקים חשובים הנובעים מתוך ראייה ערכית-פילוסופית, שבייסודה הכרה בזכותו של כל ילד להיות חלק בלתי נפרד מסביבתו החברתית הטבעית, וכל הפרדה של ילד בעל צרכים מיוחדים מן החברה, ולו גם במסגרות חינוך מיוחד כוללניות, היא בבחינת אפליה (גביש ושמעוני, 2006). חוקים אלה משקפים מגמה חברתית ההולכת ומתחזקת, אשר מכירה בזכות האדם להיות שונה ונותנת לו לגיטימציה לעמוד על זכותו זו (ענבר, 2000).

החוק הראשון – חוק החינוך המיוחד אושר בכנסת בשנת 1988, קבע כי "ועדת השמה מחויבת להעניק זכות קדימה להשמתם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במוסד מוכר, שאינו לחינוך מיוחד" (חוק החינוך המיוחד 1988, בתוך חוזר מנכ"ל תשס"ח). בתאריך 13.11.2002, נקבע תיקון לחוק שמגדיר את זכאותם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל, לקבל תוספת של שעות הוראה ולשירותים מיוחדים (מכשירי עזר, נגישות, הסעות וכדומה). יתר על כן, ועדות בית ספריות יקבעו את זכאות הילד להיכלל בתוכנית השילוב של בית הספר ואת השירותים המיוחדים שיקבל כגון, עזרים מסייעים, שירותי סיוע, שירותים פסיכולוגיים וכן שירותים פארא רפואיים (חוזר מנכ"ל, 2003).

חוק שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים גרם למחלוקות במערכת החינוך ובקרב הורים ומורים. מערכת החינוך נדרשה להתאים את עצמה למציאות חדשה מבחינת הארגון הבית ספרי, התאמת המשאבים, הכשרת המורים והתאמת תוכניות הלימודים לתלמידים אלה. בנוסף היה צורך להתגבר על התנגדותם של ההורים לילדים הרגילים ושל המורים לשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, בכיתות הלימוד הרגילות, ולהיענות לתביעתם של הוריי הילדים המועמדים לשילוב באשר לזכותם לקבל את כל שירותי השילוב, בהתאם לחוק (איגל, 2002).

בעקבות חוק השילוב נוכחותם של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות הופכת להיות עובדה קיימת ובת תוקף (רייטר ושיינין, 2006). אומנם, חוקי השילוב מכירים בזכות לשוויון ולצמצום מגמות הפרדה, אך בפועל, השונות עדיין נתפסת כבעיה ומהווה אתגר חינוכי (ענבר, 2000). גם כיום, שנים עשרה שנים לאחר אישורו, חוק השילוב ממשיך לעורר חששות בקרב מורים, בהיבטים שונים: בהיבט הלימודי המורים חוששים מהאטת הקצב הלימודי, מירידה בממוצע הציונים הכיתתי, מאי הצלחתם של התלמידים המשולבים להתקדם בלימודים, ומהקושי בהערכת הישגיהם (היימן ואולניק-שמשי, 2004; רייטר ושיינין, 2006). בהיבט החברתי, קיים חשש מאי קבלת התלמיד בעל הצרכים המיוחדים ומפיצול חברתי בכיתה. אכן נמצא, שילדים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים במסגרת הרגילה מדווחים לא מעט ששילובם החברתי איננו מלא (הוליצר, גפני וזך, 2005). יתר על כן נמצא, שילדים בעלי ליקויי למידה המשולבים בכיתות רגילות מדווחים על בדידות חברתית בשכיחות גבוהה יותר מאשר ילדים ללא צרכים מיוחדים (Margalit & Efrati, 1984). בהיבט של ניהול כיתה, קיים בקרב מורים חשש שתלמידים בעלי צרכים מיוחדים יגבירו את שכיחות בעיות המשמעת בכיתה (גביש ושמעוני,

2006). בנוסף, מורים חוששים מעומס עבודה בשל הצורך לבנות תוכניות מותאמות עבור התלמידים המשולבים (הוליצר ואחרים, 2005).

ניתן לשער, שחששות המורים מחוק השילוב ויישומו נובעים, בין היתר, מתוך עצם הפחד משינוי (Lewin, 1936), מתוך היעדר הכשרה רלוונטית של המורים (אלמוג ושכטמן, 2004) והיעדר הכנה מערכתית לסיפוק צורכי התלמידים המשולבים (גביש ושמעוני, 2006).

הביקורת על חוק השילוב והמלצות לתיקונו

כאשר התברר, שהמערכת והמורים אינם ערוכים להתמודדות עם השילוב והשלכותיו בהתאם לחוק, התפרסמו שני דוחות אשר הציעו דרכי פעולה לקידום השילוב – דוח מרגלית (2000) ודוח ועדת דורנר (2009). דוח מרגלית (2000) נועד להבטיח את זכאותו של כל ילד לקבל שירות המותאם לקשיים ולצרכים שלו, ואלה ייקבעו במסגרת ועדת זכאות. במאמר מוסגר נזכר, שעד לדו"ח מרגלית אשר הגדיר ילדים אלה כ"בעלי צרכים מיוחדים", המונח המקובל היה "ילדים חריגים". שינוי המונח משקף את המעבר מתיוג שלילי להתייחסות ממוקדת בצרכיהם של הילדים. למעשה יש כאן מסר של מעבר מתיוג ושיום ליישום ולפעולה שמשקפת מדיניות של שוויון הזדמנויות, שביטוייה "בהקצאת המשאבים הדרושים לפיתוח תשתית מבנית, להכשרת כוח-אדם מקצועי בתחומים הרלוונטיים ובפיתוח הכלים האבחוניים והטיפוליים הדרושים, כל זאת במטרה לסגור פערים ולהבטיח שוויון והוגנות בנגישות לשירותי החינוך המיוחד ובזמינותם" (שם).

הדוח השני (ועדת דורנר, 2009) נכתב בעקבות טענות הורים לילדים בעלי צרכים מיוחדים כלפי משרד החינוך. טענתם המרכזית הייתה, שאומנם משרד החינוך מאפשר שילוב אך איננו מעודד את השילוב ואף איננו מכיר בזכות שיש להורים ולתלמידים בעלי צרכים מיוחדים לבחור את המסגרת החינוכית המתאימה להם. חברי הוועדה מצאו, שבפועל התיקון לחוק החינוך המיוחד משנת 2002 יצר הבחנה מפלה בין ילדים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות חינוך מיוחד כוללניות ובין אלה הלומדים במסגרות משלבות, כאשר הראשונים זוכים להקצאת משאבים גדולה יותר (הר, 2000; בר סימן טוב, מרום וקורן, 2006). יתר על כן, מחסור במשאבים תקציביים הביאו לכך, שתהליכי ההשמה של ילדים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות משלבות נפגעו. הוועדה המליצה לנסח חוק חדש, שיעגן את מעמדם של ילדי החינוך המיוחד, על פי המודל האירופי, שלפיו ההורה זכאי לבחור אם הילד ישולב בחינוך הרגיל או במסגרת חינוך מיוחד. לפי ההמלצה, יופיעו ההורים בפני ועדה ריכוזית אחת ויודיעו על בחירתם, כשלארשונה תשמע הוועדה גם את הילד עצמו, בכפוף ליכולתו להתבטא. בנוסף, לכל תלמיד בעל צרכים מיוחדים ייקבע "סל תקציב אישי" אשר ילווה אותו במשך השנים גם בעת מעבר ממסגרת חינוכית אחת לאחרת. המלצה נוספת היא לשנות את הגדרת התלמיד בהתאם ללקות ספציפית (כגון, אוטיזם, שיתוק מוחין, תסמונת דאון, פיגור), אלא על פי רמת התפקוד האישי. לכל רמת תפקוד ייקבע תקציב מינימום, ובכך לא ייווצר מצב שבו תלמיד אינו מתקצב כלל.

מכאן ניתן להבין, שבעקבות חוק השילוב יש לבצע שורה של פעולות החל בגיבוש מדיניות שילוב, דרך פרשנות מקומית וכלה בפעילות הכיתתית. ההתייחסות לשינוי או לחידוש זה תקבע במידה רבה על ידי הערכים, תפיסת העולם וה"אני מאמין" של העוסקים בהיבטים שונים של יישום השינוי (אבישר ולייזר, 2000).

מתוך הסקירה דלעיל, ניתן ללמוד שיישום חוק השילוב כרוך בהתמודדות עם קשיים שונים הן ברמת המורים, הן ברמת המערכת, הן ברמת הגדרת החוק וכדומה. חרף קשיים אלה, מפתיע לגלות שישנם מורים אשר מחזיקים בעמדות חיוביות כלפי רעיון השילוב ומדגישים את התועלת הנובעת ממנו עבור אוכלוסיית הילדים בעלי הצרכים המיוחדים והילדים הרגילים (אבישר, 2002). לעמדות אלו השלכות לגבי אופי התהליך של השילוב ומידת הצלחתו (Daane, Beirne-Smith & Lathem, 2000).

בטרם נציג את עמדותיהן של הסטודנטיות שלנו כלפי השילוב, נתבונן מעט בממצאי מחקרים על עמדות מורים כלפי השילוב.

עמדות מורים כלפי השילוב

המונח "עמדה" מוגדר בספרות החינוכית באופנים שונים: תפיסה, גישה, דעה, אמונה, אקסיומה, אידיאולוגיה, השקפת עולם וזהות מקצועית (Pajares, 1992). לכל אלה השפעה גלויה או סמויה על דרכי הפעולה ואופני התגובה של מורים למצבים בעייתיים ולפתרון בעיות, הן ברמה המיידית והן לטווח ארוך. כמו כן, עמדותיהם של המורים לגבי תהליכי ההוראה וניהול הכיתה מספקים גיבוי וצידוק לפעילותם החינוכית, הן ברמת הרפלקציה בעת ביצוע הפעולה (reflection in action) או לאחריה (Schon, 1987) (reflection on action). סקרי עמדות הם בין הדרכים המקובלות ביותר של המחקר החברתי לזיהוי מכשולים לשילוב אוכלוסיות שונות (הוליצר ועמיתיו, 2005). ממחקרי עמדות כלפי שילוב (שטכמן, 1991; היימן, 1992) עולה תמונה מורכבת, מכיוון שמורים נוטים להחזיק בעמדות חיוביות כלפי רעיון השילוב, אך מצביעים על קשיים רבים לגבי יישומו. נמצא, שניסיון ממשי בשילוב הוא גורם מסייע בגיבוש עמדות חיוביות בקרב חלק מהמורים, ואילו אצל אחרים הוא מעורר עמדות שליליות (Taylor, Richards, Goldstein & Schilit, 1997; Soodak, Podell & Lehman, 1998).

מחקרים מצביעים על פער בין עמדות ערכיות לבין עמדות פרקטיות. למשל, במחקר רחב היקף שנערך בארץ, בחנה שטכמן (1991) עמדות של 202 מורים לגבי היתרונות והחסרונות של השילוב, ומצאה סתירה בין תמיכה של 87%-75% בעקרונות הדמוקרטיים שיש בשילוב, לבין 80% תמיכה בהפניית ילדים בעלי צרכים מיוחדים למסגרות של חינוך מיוחד כוללני, וחשש מעומס יתר המוטל על המורה המתמודד עם שילוב (75% מהמורים). מתוך ממצאיה עולה, שלדעת כשליש מהמורים הנשאלים, אין די בהכשרה ספציפית על מנת לעורר אצלם מוטיבציה להתמודדות עם השילוב. מאידך נמצא, שעמדות חיוביות של מורים כלפי השילוב הן בעלות ההשפעה המכריעה ביותר על הצלחתו (Barnett & Monda-Amaya, 1998; Daane et al., 2000).

כאשר נשאלו מורים אודות מודל השילוב הרצוי לדעתם בכיתותיהם (היימן, 1999) נמצא, כי מרבית המורים (82%) בחטיבות ביניים בכיתות הרגילות היו בעד שילוב. מורים אלה ראו בשילוב פוטנציאל לתרומה לתלמיד בעל הצרכים המיוחדים, לכיתה ולמורה, והסכימו שלתלמיד המשולב יש סיכוי להתקדם יותר בלימודים ולהסתגל ביתר קלות לחברה. לדעתם, תלמידי הכיתה הרגילים נחשפים לשונות ולומדים להכיר ולקבל את השונה. כמחצית מהמורים המחזיקים בעמדה חיובית כלפי שילוב (43%) הסכימו לשילוב עם הסתייגות: התלמידים המתקשים יצאו משעורים כמו מתמטיקה ואנגלית וילמדו מחוץ לכתה, במרכז למידה או בשעורי תגבור על ידי מורה בעל הכשרה מיוחדת. אחרים (33%), שצידדו בשילוב, התנו אותו בסיוע של מורה נוספת בכיתה. רק 6% מהמורים טענו שהם מסוגלים להתמודד לבד עם התלמידים המשולבים, על ידי עבודה בקבוצות וברמות בכתה ותוך מתן עזרה למתקשים. 18% מהמורים הביעו עמדה שלילית כלפי השילוב. הם הביעו חששות לגבי השילוב בפן הלימודי והחברתי. בפן הלימודי היה חשש מפגיעה ברמת הלימודים של כל הכיתה ושל התלמיד המשולב במידה ולא יקבל די עזרה ותמיכה. בפן החברתי היה חשש שהילד בעל הצרכים המיוחדים יתקשה להשתלב בחברה, יחוש דחוי או יחשוב שלשונות שלו תהיה בולטות יותר בכיתה הרגילה.

מחקרים אחרים מצאו, שלמרות העמדות החיוביות כלפי עקרון השילוב, מורים מסתייגים מפני קשיים ומגבלות ביישום השילוב, עקב ספקות בכישורי ההוראה שלהם וחוסר אמונה שניתן להתאים את תוכנית הלימודים לצרכים הייחודיים של התלמידים המשולבים (אבישר וליכט, 2007). בנוסף, מורים מאמינים שניתן ליישם את השילוב רק בכיתות קטנות, ועם ילדים בעלי חריגות קלות ולא בעלי חריגות בינוניות וקשות (כמו, ליקויי

חושיים, נכות, ADHD, לקות שפתית, פיגור, הפרעות רגשיות והתנהגותיות בינוניות וקשות) (רייטר ואחרים, 2005; כהן ולייזר, 2006).

בבדיקת עמדות של פרחי הוראה כלפי השילוב (ליפשיץ ונאור, 2001) נמצא, שעמדות חיוביות כלפי שילוב ותחושת מסוגלות עצמית של סטודנטים הלומדים במסלולי החינוך המיוחד והיסודי הכללי הן נמוכות יותר מאלה של סטודנטים הלומדים במסלולי הגיל הרך והמוזיקה, אך הן גבוהות יותר בהשוואה ליתר המסלולים. מכאן שקיים קשר בין מסלול הלימודים של הסטודנטים ויחסם לעקרון השילוב.

עמדות חיוביות כלפי רעיון השילוב נובעות מתוך מספר גורמים (רייטר, 1990): 1. ידע מוקדם על התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים; 2. סוג העזרה והסיוע הניתנים להם בנושא השילוב; 3. ידע מוקדם על הצלחה וכישלון של תהליך השילוב במסגרות חינוכיות שונות; 4. הגישה הבסיסית של המורים לעבודתם החינוכית; 5. הדימוי העצמי המקצועי של המורים (Gibson & Dembo, 1984). מכאן, שבאופן כללי גורמים אלה מהווים תנאים בסיסיים ליצירת עמדות חיוביות כלפי השילוב. עם זאת נמצא, שמורים בעלי וותק גבוה בהוראה נוטים לעמדות שליליות כלפי השילוב, מעבר למכלול התנאים המסייעים להצלחתו (בן יאיר, 2001).

חשיבות רבה יש למשמעות שהמורה מקנה לשילוב – האם המורה רואה בשילוב גורם מאתגר והזדמנות להתפתחות ולמידה או שהוא מתייחס אליו כאל גורם מכביד, המעצים תחושות של לחץ וקושי? פיתוח עמדות חיוביות והגברת הפתיחות של אנשי מערכת החינוך הרגיל כלפי שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה רגילה, מהווה תנאי הכרחי להצלחתו (רייטר ואחרים, 2005).

תפקידים של מורי החינוך המיוחד בבתי הספר המשלבים

חוק חינוך מיוחד וחוק השילוב הביאו לכניסתם של מורים מהחינוך המיוחד לתוך בתי ספר הרגילים. המעבר הזה דרש מהם שינוי בתפיסת החינוך של הילדים בעלי צרכים מיוחדים. בעוד שהם היו רגילים לעבוד על פי תוכנית אישית מותאמת לכל ילד, עתה הם נדרשו להתייחס לתוכנית הלימודים של כלל הכיתה בה הילד לומד. בנוסף, עם כניסתו לבית הספר הרגיל, נדרש המורה לחינוך מיוחד להסתגל לתנאי עבודה אחרים מאלה שאליהם היה רגיל. החשיפה למערכת של החינוך הרגילה היא סוג של התמודדות עבור המורים שלא למדו לעבוד עם התכנים השייכים לקוריקולום ועם דרכי הוראה של החינוך הרגיל, מכיוון שההכשרה של המורים לחינוך הרגיל ולחינוך המיוחד נעשית בנפרד הן באוניברסיטאות והן במכללות למורים (אבישר וליכט, 2007).

השילוב מחייב את המורה לחינוך מיוחד למלא שלושה תפקידים חדשים עבורו: שותף, יועץ ומתאם (Hardman, Drew & Egan, 2005). בתפקיד של שותף הוא אמור לעבוד בשיתוף פעולה עם כלל המורים ולקשר בין האבחנה של הילד באשר לצרכיו הייחודיים, ובין התוכנית האישית שלו ותוכנית הלימודים הכללית של בית הספר. עליו להגדיר את ההתאמות הספציפיות עבור הילד ואת דרכי הוראה המתאימות ולתת לו טיפול אינטנסיבי תוך שימוש בשיטות הנהוגות בחינוך המיוחד, בשיתוף עם המורים של הכיתות הרגילות. בתפקיד של יועץ, הוא אמור לשמש מקור מידע למורים האחרים ולהורים בכל מה שקשור לשיטות עבודה יעילות עבור הילדים בעלי הצרכים המיוחדים. בתפקיד של מתאם, הוא הופך להיות האחראי על ארגון הפעילויות לצוות הבית- ספרי בכל מה שקשור להתפתחות, יישום והערכת התוכניות עבור התלמידים עם צרכים מיוחדים. פעילויות אלה כוללות איתור צרכים, פיקוח על צוות הפרא רפואי, הדרכת חונכים ומתנדבים וקשר רציף עם הורים. כלומר, מורה החינוך המיוחד המלמד בכיתה המשלבת נתפס כאחראי מרכזי להצלחתה של כל תכנית שילוב (בן יהודה ולסט, 2007).

על בסיס ממצאי המחקרים שנסקרו לעיל, קיימות בספרות המלצות לתהליכים ואמצעים שיסייעו בהצלחת השילוב, כמפורט להלן.

המלצות מעשיות להצלחת השילוב

ישנן חמש המלצות עיקריות להצלחת השילוב: 1. יצירת תהליך שינוי תפיסתי אצל המורים, ההורים וכל יתר הגורמים הרלוונטיים במערכת החינוך באשר לקליטת תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות; 2. התאמת תוכניות לימודים דיפרנציאליות; 3. הקניית ידע למורים על חוק השילוב; 4. בניית תחושת מסוגלות עצמית בקרב מורים; 5. הקניית אסטרטגיות מתאימות של הוראה וניהול כיתה (גביש ושמעוני, 2006).
באשר להמלצה האחרונה, לייזר ובן יהודה (1999) מציעים אסטרטגיות הוראה וניהול כיתה שיש בידן לקדם ולייעל את תהליך השילוב: תמיכה ועידוד של התנהגויות לימודיות וחברתיות חיוביות בכיתה (כמו, מתן חיזוקים חיוביים לתלמיד על ניסיונותיו לשפר את עצמו) באמצעות תגובות שיטתיות ועקביות; הדגמה והמחשה של המשימה הלימודית; תרגול חוזר ואימון; שימוש בשיטות רבות ומגוונות של ארגון קבוצות למידה בכיתה. אסטרטגיות אלה אמורות להחליף שיטות הוראה בלתי יעילות ובעלות תוצאות שליליות כגון, שימוש בכוח לריסון תלמידים, הוצאת תלמידים מהכיתה ואימונים. לפיכך, החוקרים ממליצים על הענקת הכשרה מעמיקה יותר למורים העובדים בשילוב בתחומים של שיטות הוראה, חומרי למידה, דרכי הוראה חלופיות ותכנון והתאמה של תוכניות לימודים.

אבישר (2002) מוסיפה ומדגישה, שהצלחת שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הכוללת תלויה גם בגורמים אחרים: יצירה וטיפוח של תנאים פסיים הולמים; התאמה של תוכניות הלימודים לצרכים הייחודיים של התלמידים; תמיכה במורים העוסקים בשילוב; הקצאת משאבים; שיפור עמדותיהם של השותפים כלפי השילוב; שיתוף פעולה בתוך צוות ההוראה ובין צוות ההוראה להורי התלמידים המשולבים והכשרת המורים לקראת השילוב (Fuchs & Fuchs, 1994).

המלצה המתמייחסת ישירות לעבודתנו כמדריכות פדגוגיות המכשירות לקראת שילוב, עולה מתוך מחקרן של אבישר וליכט (2007). מחקר זה מצביע על שלושה גורמים שיש לתגבר או להוסיף לתוכניות הכשרת מורים לקראת שילוב: 1. עבודת צוות והוראה שיתופית (2); קישור בין הידע על קשיים בלמידה ובין מיומנויות ואסטרטגיות להוראה בכיתה משלבת; 3. ידע על דרכים להערכת הישגי התלמידים המשולבים. ברוח דברים אלה, הופעלה תוכנית ההכשרה שאפשרה לסטודנטיות להתנסות בעבודה מעשית בבתי ספר משלבים. להלן תיאור של תוכנית ההכשרה – מטרות, מבנה, ודרכי פעולה.

תיאור תוכנית ההכשרה להתנסות בתהליכי שילוב במסלולים לחינוך מיוחד וחינוך רגיל

במכללת דויד ילין נבנתה תוכנית מיוחדת עבור פרחי ההוראה המעוניינים לקבל תעודת הוראה כפולה – בחינוך מיוחד ובחינוך יסודי-רגיל, כחלק מהכשרתם כמורי שילוב בעתיד. 3. במהלך הלימודים נחשפים פרחי ההוראה למודלים שונים של שילוב, תוך התנסות מודרכת. מטרת התוכנית היא כפולה: בראש ובראשונה, לטפח בקרב פרחי ההוראה מוטיבציה ועמדות חיוביות כלפי השילוב באמצעות צבירת חוויות הצלחה, דבר שהוכח כיעיל ותורם להצלחת השילוב במחקרים שנזכרו לעיל (שטכמן, 1991; היימן, 1999; רייטר ואחרים, 2005; כהן ולייזר, 2006). שנית, מתן כלים ואסטרטגיות להתמודדות עם כיתות רגילות בהם משולבים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (לייזר ובן יהודה, 1999; אבישר וליכט, 2007). אנו מאמינות, שהשגת שתי מטרות אלו תוביל

3 תודתנו לכל המדריכות הפדגוגיות והסטודנטיות, משנת הלימודים תשס"ט, אשר חשפו בפנינו את מחשבותיהן ורגשותיהן ותרמו לכתובת מאמר זה. תודה לד"ר דן וולף, ראש המסלול לחינוך מיוחד, על ההזדמנות שפתח בפנינו.

להתפתחות תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה בתחום השילוב (ליפשיץ ונאור, 2001). מחקרים מצביעים על כך, שמורים בעלי תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה נוטים לקחת על עצמם אחריות על תהליך השילוב ומאפשרים לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים ללמוד במסגרות החינוך הרגיל (De la Torre Cruz & Casanova Arias, 2007).

התוכנית המוצגת לעיל יצאה לדרכה בשנת הלימודים תשס"ט. בשנה השנייה ללימודיהן מחויבות הסטודנטיות ליומיים עבודה מעשית בבתי ספר יסודיים משלבים בירושלים. יום בשבוע הן מתנסות בהוראת תלמידים בעלי הצרכים המיוחדים, ומקבלות הדרכה מטעם מדריכה פדגוגית מומחית בחינוך המיוחד, ויום בשבוע הן מתנסות בהוראה בכיתות הרגילות ומקבלות הדרכה מטעם מדריכה פדגוגית מומחית בחינוך היסודי או בתחום הדעת (מדעים, אנגלית וכדומה). ההדרכה כיצד לשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות רגילות ניתנת במהלך ההתנסות עצמה ובסמינריון דידקטי בשני המסלולים. הסטודנטיות שוהות בכיתות הלימוד שלוש שעות בכל יום של עבודה מעשית, והן מחויבות להתנסות בהוראה עצמאית שכוללת בניית תוכנית עבודה, תכנון מערכי שיעור, הפעלתם וסיכום רפלקטיבי של התהליך. המאמנות, הנוכחות במהלך השיעורים, הן בעלות הכשרה להוראה כוללת או בעלות הכשרה לחינוך מיוחד בלבד, אך לא לכולן היה ידע רחב בשילוב.

מודלים שונים של שילוב

קיימים שני מודלים בולטים של שילוב בבתי הספר בהם נערכת ההכשרה המעשית: במודל הראשון, בבתי ספר יסודיים כלליים קיימות כיתות מוגדרות ("כיתות מקדמות") עבור תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (ליקויי למידה, בעיות רגשיות והתנהגותיות, ליקויי תקשורת), ולתלמידים ניתנת אפשרות הן לשילוב חברתי והן לשילוב לימודי במקצועות מסוימים בכיתות הרגילות. במודל השני, הילדים בעלי הצרכים המיוחדים משולבים לאורך כל יום הלימודים בכיתות הרגילות, ומקבלים סיוע ותמיכה ממורות השילוב.

הסטודנטיות מהוות משאב אשר יכול להניע ולקדם מודלים שונים של שילוב (אבישר ולייזר, 2000). לדוגמה, בבתי ספר שבהם פועל **המודל הראשון** (כיתות חינוך מיוחד נפרדות בתוך בית ספר רגיל) השילוב מתבטא באופנים אלה:

- א. **שילוב לאחר הטרמה פרטנית** – סטודנטיות המתמחות בתחום דעת (למשל, מדעים) מקנות לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים מהכיתות המקדמות את החומר המיועד לכיתה הרגילה בשיעור הטרמה פרטני, ולאחר מכן מלוות תלמידים אלו לכיתות הרגילות, שבהן הן עצמן מלמדות את תחום הדעת. באופן זה, התלמיד המשולב מגיע לשיעור לאחר שרכש את הידע באופן פרטני, בשיטת ההוראה המתאימה עבורו, וחווה הצלחה לימודית בשיעור הניתן לכיתה הרגילה. הסטודנטית המלמדת בכיתה הרגילה מתייחסת באופן מיוחד לצרכיו של התלמיד המשולב, לו היא הקנתה בשלב מוקדם יותר את החומר.
- ב. **"שילוב הפוך"** – מספר תלמידים מהכיתה הרגילה המתקשים במקצוע מסוים (במקרה זה בתורה) לומדים עם סטודנטית בכיתה המקדמת המקבילה את החומר הנלמד בכיתה הרגילה בשיטות הוראה מותאמות להם.
- ג. **שילוב תלמידים בקבוצה קטנה בתחום העשרה** – מספר תלמידים בעלי ליקויי תקשורת ומספר תלמידים מהכיתה הרגילה המקבילה מקבלים במשותף מהסטודנטית שיעור העשרה בספריה. לדוגמה: התלמידים למדו את הסיפור "דירה להשכיר" ולאחר מכן הופיעו בהצגה מול כל תלמידי הכיתה הרגילה וכיתת התקשורת.
- ד. **סיוע וליווי בשיעורים מקצועיים** – סטודנטיות מלוות תלמידים בעלי לקויים בתקשורת בשיעורים לא עיוניים הניתנים בכיתות הרגילות המקבילות (מחשבים, ספורט, אומנות וכדומה). הסטודנטיות כותבות

תוכנית עבודה ייחודית, שמטרתה שיפור מיומנויות תקשורת בשיעורים אלה (הצבעה לקבלת רשות דיבור, בקשת עיפרון מחבר וכדומה).

ה. **קבוצות מת"י** – הסטודנטיות מלמדות שיעורי תגבור לקבוצות של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות הרגילות, על פי התח"י (תוכנית חינוכית ייחודית) של כל תלמיד ותלמיד. שיעורים אלה ניתנים מחוץ לכיתה האם, במקביל למערכת השעות הרגילה של הכיתה.

ו. **הוראה על פי רמות** – הכיתה המקדמת והכיתה הרגילה המקבילה מחולקות לשלוש קבוצות: תלמידים בעלי הישגים גבוהים, ממוצעים ונמוכים (למשל, בהבנת הנקרא). יש לציין, שתלמידים מהכיתה המקדמת מצויים בכל אחת משלוש הקבוצות. הקבוצות לומדות במקביל, כאשר המחנכת של הכיתה הרגילה מלמדת את בעלי הישגים הגבוהים, הסטודנטיות מלמדות את בעלי הישגים הממוצעים, והמחנכת של הכיתה המקדמת מלמדת את בעלי הישגים הנמוכים. בכל קבוצה נערכות התאמות בשיטות ההוראה על פי צרכי התלמידים השונים.

בבתי ספר בהם פועל המודל השני, שבו בכל כיתה רגילה משולבים ילדים בעלי צרכים מיוחדים ללא הפרדה, התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים שוהים בכיתות הרגילות לאורך כל יום הלימודים ומקבלים מהסטודנטיות שיעורים פרטניים במשך שלוש שעות בשבוע בתחומי מיומנויות שפה (קריאה, כתיבה, הבנת הנקרא, אוצר מילים, הבעה בעל פה וכדומה). באופן זה, נעשה ניסיון להשלמת פערים בינם ובין התלמידים הרגילים.

אבישר וליכט (2007) מציינות כי "נראית מגמת עליה בסיוע הניתן לתלמידים המשולבים בתוך כיתת האם לעומת ירידה במתן סיוע לתלמידים אלה מחוץ לחדר הכיתה" (שם, עמ' 85). בניגוד לנתונים אלו, מתוך ששת בתי הספר המשלבים בהם מתנסים סטודנטים ממכללת דויד ילין, רק בבית ספר אחד הסטודנטיות מסייעות לתלמידים המשולבים בתוך כיתת האם, וגם זאת, רק בחלק משעות הלימודים. ביתר בתי הספר, התלמידים מקבלים את הסיוע מחוץ לכיתת האם.

איסוף הנתונים

לאורך כל השנה הראשונה להפעלת תוכנית ההכשרה (תשס"ט), כתבו הסטודנטיות (כארבעים במספר) יומנים רפלקטיביים (reflection on action, Schon, 1987) שבהם תיעדו את תהליכי הלמידה שלהן מתוך ההתנסות. בסוף שנת הלימודים, הסטודנטיות התבקשו לכתוב סיכום של היומנים הרפלקטיביים (ההנחיות לעבודה מצורפות בנספח). מתוך כלל הסיכומים בחרנו להתמקד בעשרה סיכומים – חמישה סיכומים מכל מודל שילוב. בעבודת הסיכום הסטודנטיות נתבקשו לתאר את מודל השילוב בו התנסו, לציין מיומנויות וכלים שרכשו, לכתוב את יתרונותיו וחסרונותיו של השילוב על פי תפיסתן, לציין את עמדותיהן כלפי שילוב בעקבות ההתנסות, ולבסוף לתאר מודל מיטבי לשילוב על פי תפיסתן. בחירת הקטעים המוצגים להלן נעשתה על פי שלושה קריטריונים: (1) שיקוף של מגוון עמדות כלפי ההתנסות בשילוב; (2) התנסויות בסוגי שילוב שונים; (3) בהירות הניסוח.

באמצעות ניתוח תוכן של הסיכומים, ניתנה לנו ההזדמנות לעמוד על התהליכים הפנימיים (צבר בן-יהושע, 1990) שהשפיעו על עיצוב עמדותיהן של הסטודנטיות כלפי השילוב. בנוסף, באמצעות הסיכומים יכולנו להתרשם ממורכבות העבודה בתוכנית השילוב.

נדגיש, כי מדובר בצעד ראשון לקראת עיצוב מודל הכשרה שיהיה מבוסס על תיאוריה מעוגנת בשדה (grounded theory). על פי גישה זו, אין אנו מבקשות לאשש השערות מוקדמות או להפריכן, אלא לגבש תפיסה ומודל הכשרה מיטבי בהתאם לנתונים שהצטברו מתוך סיכומי הסטודנטיות, ואולי בעתיד לבצע מחקר שיתבסס על ראיונות, תצפיות ועוד כלי מחקר המקובלים במחקר האיכותני (איילון וצבר בן-יהושע, 2010).

קריאה מעמיקה של סיכומי היומנים הרפלקטיביים מציגה שלושה מוקדים מרכזיים: המיומנויות הנדרשות להתמודדות עם המורכבות שבשילוב, עמדות שונות כלפי שילוב ומבחר המלצות לשיפור השילוב. להלן פירוט הממצאים.

ממצאים

באופן כללי, הסטודנטיות התייחסו בסיכומים לשלושה עניינים עיקריים: 1. המיומנויות הנדרשות להתמודדות עם המורכבות שבשילוב; 2. עמדות שונות כלפי השילוב; 3. מבחר המלצות לשיפור תהליך השילוב. נציין, שלא מצאנו הבדלים בין העמדות השונות כלפי השילוב, בין סטודנטיות שהתנסו במודל זה או אחר. כלומר, סטודנטיות שונות שעבדו באותו מודל שילוב ייצגו עמדות שונות כלפי כל אחד מהנושאים הנזכרים לעיל.

המיומנויות הנדרשות להתמודדות עם המורכבות שבשילוב

מתוך הסיכומים ניסינו ללמוד האם הצלחנו להקנות לסטודנטיות את הכלים והמיומנויות הדרושות לליווי של ילדים משולבים. בתהליך הליווי של התלמיד נדרשת יכולת ליצור קשר, יחסי אמון ואמפתיה (אבישר, 2002). בנוסף לכך, על מנת להכשיר מורים לקראת שילוב יש להקנות להם כלים דידקטיים מגוונים ומתאימים לצרכים השונים של תלמידי השילוב, והערכתם. בנוסף חשוב להנחיל לסטודנטיות כישורי עבודה בצוות כגון, יכולת תיאום, תקשורת פתוחה וכנה, שיתוף פעולה ונכונות לפנות לעזרה (אבישר וליכט 2007),

דוגמה לרכישת המיומנויות הנדרשות להתמודדות עם המורכבות בעבודת השילוב, ניתן למצוא בסיכום הרפלקטיבי של יעל, 4 אשר עבדה עם ילד לקוי למידה בכיתה מקדמת ונתנה לו שיעורי הטרמה פרטניים לשם שילובו החלקי בכיתה הרגילה. יעל ליוותה את התלמיד גם בשיעורים בכיתה הרגילה, וביומנה היא כותבת:

"לוויתי את יאיר בשילוב שלו בכיתה רגילה. יאיר אוהב מאוד את כיתתו המקדמת, בגלל היחס החברי שנוצר בינו לבין חבריו, ומשום שהכיתה קטנה והאווירה בה נעימה ולימודית (לפחות בשיעוריה של המחנכת). תהליך השילוב שעברתי עם יאיר הינו, לדעתי, הדרך הטובה ביותר, כי זהו תהליך שנותן המון מקום לתלמיד. יש לו דירוג במעבר – הוא עובר לזמן מועט ורק אח"כ באופן מלא. הליווי הפרטני נתן לו מקום להביע את הקשיים שיש בשילוב. הקשר בינינו אפשר לו לבטא ולפרוק את קשייו ובמשותף חיפשנו פתרונות לקשיים שעלו. היו פעמים שיאיר רצה להפסיק לחלוטין את תהליך השילוב, ואני חושבת שבזכות העבודה שלנו יחד, העבודה של מחנכת הכיתה ושל הוריו, הצלחנו להמשיך את השילוב עד סוף השנה מבלי לגרום אצלו תחושה שהשילוב נעשה בניגוד לרצונו.

במסגרת השילוב, תלמידי הכיתה הרגילה נפגשו עם תלמידי הכיתה המקדמת, דבר אשר יכול ליצור יחסי חברות ביניהם, ולהקטין את תחושת הזרות והניכור שלעיתים מרגישים תלמידי הכיתה המקדמת. אבל בתנאי שהתהליך נעשה בצורה טובה. אז זה יכול להיות נקודה חיובית. אך מנגד, זה יכול להיות לשלילה – ולפגוע עוד יותר ביחסים בין הכיתות.

בכיתה שאני עבדתי בה, נוצרו חברויות חדשות וחלק מילדי הכיתה הרגילה רצו לעזור ליאיר, דבר שהעצים אצלם את תחושות האחריות והנתינה לאחר. אני מאמינה, שתהליך שילוב נכון יכול לגרום לשינויים חיוביים אצל ילדי הכיתה הרגילה ביכולת שלהם לקבל את האחר ולתת לו.

אבל הכיתה שבה יאיר השתלב הייתה תוססת מאוד, דבר שלעיתים יצר מצב שבו ניסינו להעביר שיעור, ורק חצי מהתכנון יצא לפועל. לא פעם ולא פעמיים יאיר יצא בתחושה שהוא אינו לומד חומר

4 השמות המוזכרים במאמר הם בדויים.

משמעותי בכיתה הרגילה, ולכן אין לו רווח בתחום זה. בעוד שבכיתה המקדמת התנהל שיעור עם המחנכת, ושם הלמידה הייתה משמעותית עבורו. לעיתים במהלך השיעור יאיר היה כל כך עסוק בניסיון להבין את ההתרחשויות החברתיות סביבו, שתחום הלימודים כלל לא עניין אותו. אבל בעיני זו גם נקודה לחיוב, כי ישנה חשיבות גדולה מאוד לשילוב החברתי.

השילוב דרש מיאיר וממני מאמצים רבים מבחינה לימודית. ההתקדמות של יאיר הייתה בשיעורים הפרטניים, וכמעט ולא בשיעורים בכיתה הרגילה. אם זהו מדד להצלחת השילוב, אז בתחום זה השילוב כמעט ולא הצליח.

יעל משקפת בדבריה את המורכבות שבתהליך השילוב מכמה היבטים: יצירת קשר אישי עם התלמיד והתחשבות בצרכיו (למשל, רצונו להישאר בכיתה המקדמת), תוך חתירה עקבית לשילובו המוצלח בכיתה הרגילה מבחינה לימודית וחברתית כאחד. יש לזכור, שהמעבר מהכיתה המקדמת האינטימית והמגוננת לתוך הכיתה הרגילה, שבמקרה זה הייתה תוססת במיוחד. השילוב של יאיר דרש מיעל לעבוד עם צוות המורים ועם ההורים של יאיר, תוך תמיכה הדדית ושיתוף פעולה. יעל מעידה, שהיא אכן הצליחה להתאים את אסטרטגיות ההוראה לצרכים וליכולות של יאיר בשיעורי ההטרמה הפרטניים, אך לא הייתה לו הזדמנות להציג בכיתה הרגילה את הידע שרכש, עקב בעיות המשמעת הרבות שהיו בה. מעניינת במיוחד ההערכה המסכמת של יעל לגבי התקדמותו של יאיר – הישגים אקדמיים מרשימים במסגרת הפרטנית והשתלבות חברתית במסגרת הכיתה הרגילה. בדברים הבאים נמקד את הדוגמאות בשלוש עמדות העולות מתוך היומנים – שליליות, אמביוולנטיות וחויבות.

עמדות הסטודנטיות כלפי העבודה במסגרות השילוב

הספרות המחקרית מראה, שעמדות המורים כלפי השילוב יכולות לנבא את מידת הצלחתו (רייטר, 1990; רייטר ואחרים, 2005). לפיכך, חשוב ומשמעותי ללמוד אלו עמדות גובשו אצל הסטודנטיות, שתידרשנה כמורות לעתיד לשלב תלמידים במסגרות חינוכיות שונות, בעקבות התנסותן הראשונית במסגרות שונות של שילוב. מתוך הסיכומים עולים שלושה סוגי עמדות – שליליות, אמביוולנטיות וחויבות, כמוצג להלן.

עמדה שלילית כלפי השילוב: כפי שהוזכר בסקירת הספרות, חוק השילוב עורר התנגדויות בעיקר מצד מורים החושים ששילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתותיהם יגרום לירידה ברמת הלימודים ולפגיעה במשמעת (היימן ואולניק-שמש, 2004). חלק מההסתייגויות שעלו ביחס לשילוב נבע מחשש לדחייה חברתית של התלמידים המשולבים ע"י תלמידי הכיתה הרגילה (הוליצר ואחרים, 2005).

בסיכום היחיד שבו הובעה עמדה שלילית כלפי רעיון השילוב, ההתייחסות הייתה לפן החברתי בלבד (Margalit & Efrati, 1984). רותי, סטודנטית שעבדה בכיתה רגילה המשלבת ילדים בעלי צרכים מיוחדים לאורך כל שעות היום, כותבת:

”בתחילת הדרך האמנתי, כי מורה טוב יכול להוביל כיתה המכילה את כל מגוון האוכלוסייה. כעת אני רואה שיש קושי אדיר באידיאה הזו. השילוב של ילדים עם ליקויים קלים יכול להצליח, אבל השילוב של ילדים עם קשיים מורכבים אפילו מזיק, כיוון שלא רק שהם לא משתלבים ברמה הלימודית, אלא הם חשים בהקצנה את הקושי שלהם בהשוואה לשאר ילדי הכיתה, דבר המשפיע על הערכתם העצמית והמוטיבציה. הבדלים אלה אף יכולים ליצור קשיים חברתיים. אני חשה שמסגרת של חינוך מיוחד יכולה להתאים יותר לילד, כי שם הוא יקבל מענה יותר מתאים לצרכיו האינדיווידואליים.”

רותי מתנגדת לרעיון השילוב ותומכת במסגרות נפרדות לילדים בעלי צרכים מיוחדים, מתוך דאגה לרווחתו של התלמיד שחש בדידות חברתית בתוך הכיתה הרגילה.

עמדות אמביוולנטיות כלפי השילוב: עמדות אמביוולנטיות עשויות לנבוע מתוך תחושת הפער שבין האידיאל המכיר בזכות הפרט להיות חלק בלתי נפרד מסביבתו החברתית הטבעית לבין יישומו בפועל בשדה החינוכי (היימן, 1999). לדוגמה, רחל שעבדה בכיתה רגילה המשלבת ילדים בעלי צרכים מיוחדים כותבת:

“עמדתי האישית לגבי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות היא מאוד מפוצלת. מצד אחד, הפיצול בא לידי ביטוי בכך שלא כל ילד בעל צרכים מיוחדים יכול להיתרם מתוכנית השילוב, הן מבחינה חברתית והן מבחינה לימודית. כלומר, השילוב לא נראה מתאים לכל ילד וילד. מצד שני, השילוב יכול להיות כלי עזר בכל בית ספר מכיוון שיש הכרח בשילוב או חיזוק ילדים חלשים, והם יכולים להיתרם מאוד מעבודתה של המורה המשלבת. פעמים רבות למחנכות אין את הכלים לחזק תלמידים חלשים, ומורה משלבת יכולה להיות יתרון גדול עבור כל בית הספר.”

מתוך הדברים נראה, שרחל מודעת לקשיים הרבים שעומדים בפני הילד המשולב, ועם זאת רואה את התרומה ברמה המערכתית שיש בכניסתן של מורות בעלות ידע בחינוך מיוחד לתוך המסגרות הרגילות (Hardman et al., 2005; בן יהודה ולסט, 2007).

סטודנטית אחרת, מירב, שעבדה בכיתה מקדמת, כותבת:

“אני מרגישה שאני עדיין לא שלמה עם השילוב. יש לצערי מקרים שהשילוב יוצר דברים קשים. לעומת זאת, לפעמים הוא מביא תועלת רבה יותר מזאת שיכולנו לצפות. לכן אני חושבת שיש לראות בכל מקרה לגופו ויש לעקוב באופן עקבי יותר אחר הילדים המשולבים, ולראות מה גדול ממה – העוצמות והתועלת שנובעות מהשילוב, או ההפסד, התסכול ובזבוז הזמן ברמה הרגשית והלימודית. לדעתי, חשוב קודם כל הילד ורק לאחר מכן המטרה היא שילוב.” מירב מייצגת דעה הגורסת כי המטרה היא הילד וההיענות לצרכיו המיוחדים ולא שילובו בכל מחיר במסגרות רגילות. יש להתאים תכנית לכל ילד על פי צרכיו (דוח דורנר, 2009) ושילוב לא תמיד מתאים לצרכיו הייחודיים של הילד.

נקודת מבט דומה אנו מוצאים ביומן של תמר, שעבדה בבית ספר המשלב ילדים בעלי צרכים מיוחדים לאורך כל שעות היום בכיתות הרגילות:

“עמדתי האישית לגבי נושא שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות התבהרה לי בשנת ההתנסות. זכיתי לראות בכיתתי ילד שהשילוב פיתח וקידם אותו בצורה מדהימה. ילד שיש לו קושי רב בלימודים, שמקבל את העזרה והיחס שדרושים לו, ובמקביל יש לו את האפשרות למצוא חברים אשר עוזרים לו להתקדם. בניגוד למקרה הנ”ל הבנתי כי לשילוב יש גם גבול, והשילוב בכיתות רגילות אינו מתאים לכל ילד. ישנם ילדים שבגלל הרמה הקוגניטיבית/רגשית שבה הם נמצאים, השילוב עלול לפגוע בהם. בית הספר יכול לעשות מאמצים רבים, אבל לצערי ישנם ילדים שהפערים החברתיים, הלימודיים והרגשיים שלהם לא מאפשרים לנו להגיע אליהם ולצרכיהם, וכתוצאה מכך נפגעים הילד, משפחתו וצוות בית הספר.”

שרון, שעבדה בכיתה מקדמת מצביעה על:

“השילוב הינו תהליך ארוך וקשה מאוד, הוא דורש מאמצים רבים מגורמים רבים הקשורים לשילוב. בתהליך זה אפשר להביא את התלמיד למקום טוב מאוד ולהביא אותו להצלחה, אך מנגד אפשר שתהליך זה יגרום לתלמיד התמודדות רבה עם קשיים שהוא לא יצמח מהם אלא הם יחלישו אותו. אין לי אמירה חד משמעית בנוגע לשילוב. ראיתי השנה את היתרונות בתהליך אך לצערי ראיתי גם את החסרונות. אני חושבת שאני לא יכולה להגיע להחלטה ברורה. ביה”ס בו שילבתי עבר את התהליך פעם ראשונה השנה ללא הכנה גדולה

(למיטב ידיעתי), אך בכל זאת היה ניסיון יפה לקבל את השילוב. אני חושבת שככל שתהליך השילוב יהיה יותר מקובל בבתי הספר, אמצעי הייעוץ וההכוונה לתהליך ישתפרו, וכך השילוב יהיה יותר נכון וטוב עבור הילד".

דבריה של שרון משקפים בבהירות את המורכבות שברעיון השילוב וביישומו, על יתרונותיו וחסרונותיו עבור תלמידים שונים, תוך שהיא מדגישה את חשיבות ההכנה המוקדמת כגורם שעשוי לקדם את תהליך השילוב (גביש ושמעוני, 2006).

עמדות חיוביות כלפי השילוב: בסיכומיהן של ליאת, עדי, לימור, דנה ומיכל אנו מוצאים התייחסות אל השילוב כאתגר (רייטר ואחרים, 2005) במישור הלימודי והחברתי.

לדוגמה, ליאת, שעבדה בכיתה רגילה המשלבת ילדים בעלי צרכים מיוחדים, כותבת:
"לדעתי, חשוב מאוד ואני בעד שתלמידים בעלי צרכים מיוחדים יהיו בבתי ספר רגילים ולא בבתי ספר לחינוך מיוחד, וזאת מכיוון שכך הם לומדים התנהגויות נורמטיביות, יכולים לשאוף ולהגיע לרמה של התלמידים הרגילים וגם תהיה פחות סטיגמה עליהם. כך, גם החברה לומדת לקבל את השונה, והשונה לומד להשתלב בחברה. זה יעזור לו בעתיד".

ליאת מציינת את היתרונות הן הלימודיים והן החברתיים לשתי האוכלוסיות – הרגילה והמשולבת (בן יהודה ולסט, 2007).

עדי, שעבדה בכיתה מקדמת, מדגישה בדבריה את חשיבות השילוב מבחינה חברתית. היא כותבת:
"שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים הוא מאוד חשוב, כשמתבצע בצורה טובה, השילוב יכול להעלות את הביטחון העצמי של הילד, להעצים אותו, לקשור קשרים חברתיים בבית הספר מעבר לקבוצת החברים המצומצמת שלו מהכיתה. השילוב יכול לתת לילד הרגשה שהוא כמו כולם ולא שונה. כדאי לשלב כמה שיותר ילדים, אם זה פרטני או כיתתי, כדי שהילדים בכיתה המקדמת לא ירגישו שונים ומנוודים אלא חלק מבית הספר, כמו כולם".

דברים דומים עולים מתוך ההתנסות של לימור, אשר עבדה בכיתות רגילות המשלבות ילדים בעלי צרכים מיוחדים:

"בסיומה של שנת ההתנסות אני רואה ברעיון שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות רעיון מקסים. הילדים במסגרת הרגילה מושכים את הילדים המשולבים כלפי מעלה, ילדים אלה שואפים ולומדים להתנהג באופן מקובל. הילדים המשולבים נהנים במסגרת הזו, וכן הילדים האחרים נהנים ולומדים לקבל את השונה, ובדרך זו נוכל להיות חברה מתוקנת היודעת לקבל את השונה. עמדתי האישית כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות היא חיובית ביותר. אני חושבת שזהו הדבר הנכון ביותר לעשות גם מבחינה מוסרית וגם מבחינה ערכית. שילובם של הילדים מפתח ערכים שאין כמותם אצל ילדי הכיתה וגם אצל הילדים המשולבים. כיף לילדים להגיע לבית הספר, והם לומדים בדרכים מגוונות להפליא. אני חושבת שזה פרויקט מדהים".

דנה, מדגישה שעמדתה החיובית כלפי השילוב הלכה והתעצבה במהלך ההתנסות:
"עד שהגעתי להתנסות השנה לא ידעתי שקיים בית ספר משלב. לאחר שנה זו הופתעתי ושמחתי לגלות שהשילוב אכן מצליח והדבר הרשים אותי מאוד. האכפתיות של הצוות כלפי ילדי השילוב, וההשקעה

הרבה בהם אכן מראים תוצאות. בכיתה שהייתי בה כמעט ולא ניתן היה להבחין בין התלמידים המשולבים והרגילים, ונראה היה ששוררת חברות טובה בין כל ילדי הכיתה. אני מקווה שהדבר ממשיך גם בכיתות הגבוהות יותר".

מיכל, שעבדה בכיתת תקשורת, מביעה עמדה חיובית כלפי השילוב, ועם זאת יש לה ביקורת על המערך הבית ספרי:

"אני מאמינה ששילוב הוא הדבר הנכון לחלק גדול מילדי התקשורת. שילוב שאני ראיתי השנה היה שילוב יותר לימודי מאשר תקשורת. לא הייתה התייחסות מיוחדת לתלמידים המשולבים, הם היו בכיתה הרגילה בעיקר בכדי לתת להם "חופש" מהכיתה המיוחדת, וגם בכדי לקבל ידע לימודי, לדוגמה בשיעור מדעים. חבל לי שמבחינה תקשורתית הילדים לא קבלו המון מהשילוב בכיתה הרגילה, אך זה ברור לי שזה נובע ממקום של חוסר זמן. אני חושבת שכל ילד שמסוגל להיות משולב – חשוב מאוד להתעקש על כך! חשוב לבנות לכל תלמיד פרופיל שילוב עם מטרות, יעדים וכלים".

למעשה, מיכל מצביעה על כך שדווקא בתחום הליקוי – הפרעות תקשורת – השילוב לא ענה כלל על צרכי התלמידים המשולבים, אלא אפשר להם לקחת פסק זמן מהעבודה האינטנסיבית בתחום הליקוי שלהם (תקשורת), והם יכלו ליהנות מרכישת ידע חדש בכיתה הרגילה.

המלצות הסטודנטיות לשיפור תהליך השילוב

ההמלצות של הסטודנטיות לגבי שיפור תהליך השילוב מעידות על חשיבה רבה והפעלת שיקולי דעת מגוונים בעקבות ההתנסות. ייתכן והמלצות הסטודנטיות מעידות על תחושת מסוגלות גבוהה להתמודד עם שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות רגילות, ואף על לקיחת אחריות בהובלת מהלכי שילוב בעתיד (Gibson & Dembo, 1984).

את ההמלצות השונות שעלו מתוך הסיכומים הרפלקטיביים סיווגנו לשלושה היבטים: שילוב רגשי-חברתי, שילוב לימודי ושילוב מערכתי.

המלצות המתמקדות בשילוב רגשי-חברתי: מתוך הסיכומים עולה, שהסטודנטיות שליוו את ילדי השילוב מייחסות חשיבות רבה להיבט הרגשי-חברתי (הוליצר ואחרים, 2005), ולדעתן היבט זה הוא לב ליבו של השילוב. להלן שתי דוגמאות מן הסיכומים:

"לו הייתי יכולה לשנות משהו מדרך שילוב הילדים, הייתי שמה דגש רב על התחום החברתי. אין ספק שתחום זה דורש רבות מהצוות, אך אם אנו שמים את הילד במרכז, חשוב שנתייחס גם לתחום החברתי. המחנכת בכיתה יכולה להשקיע ביצירת קשרים בין ילדי הכיתה לילדי השילוב, המורה משלבת יכולה להוציא קבוצה חברתית של ילדים נוספים בכיתה ולא רק את ילדי השילוב. בזמן ההפסקות יכולות להתקיים קבוצות שילוב במשחקי חברה ועוד." (עדי).

"לדעתי הילדים המשולבים נמצאים תחת לחץ כל הזמן. צריך להשקיע בתחום הרגשי עם הילדים המשולבים. כמשולבים יש להם לחצים ודרישות לעמוד בהם, ולא יזיק להם זמן של מנוחה ורוגע במסגרת הבית ספרית. בנוסף, חשוב לתת למשולבים ליווי צמוד (לא צמוד מדי כדי לא לגרום לילד המשולב לחוש יוצא דופן) במעברים בין השיעורים." (תמר).

המלצות המתמקדות בשילוב הלימודי: ההמלצות של רחל משקפות שורה של המלצות שמופיעות גם בסיכומים אחרים, והן נובעות מתוך עמדה ביקורתית על שימוש באסטרטגיות הוראה לא מותאמות לשילוב (אבישר

ולכט, 2007), להן הייתה עדה במהלך שנת ההתנסות:

"הדברים שהייתי משנה בדרך בה בית הספר משלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים הם: ראשית, התלמיד לא ייצא משעורי הכיתה כדי לקבל הוראה מתקנת, אלא לאחר שעות הלימודים, על מנת שלא ירגיש שונה וחרגי וכדי לא להוריד את בטחונו העצמי. שנית, המורות הרגילות תקבלנה הנחיות כיצד ללמד באופן שגם תלמידי השילוב יוכלו לקחת חלק פעיל בשיעור, כלומר הן תקבלנה מידע לגבי דרכים שונות ללמידה. למשל, לעיתים זקוק תלמיד לראות דברים באופן חזותי יותר מאשר שמיעתי ואז כדאי למורה גם לכתוב על הלוח ולא רק לדבר. בדרך כלל כשמפעילים כמה ערוצים בו זמנית, יש יותר סיכוי שרוב התלמידים יקלטו. בנוסף, התלמידים יקבלו עזרים מותאמים לשיעורים השונים. כך, לכל תלמיד משולב יהיו הכוחות להתמודד עם החומר הנלמד בזמן השיעור. למשל, בחשבון – לוח הכפל, בעברית – כרטיסי ניווט. לבסוף, הייתי נותנת להם אותם מבחנים כמו לכולם, אך הייתי מוסיפה עזרים מותאמים שיעזרו להם להתמודד, אלא אם כן הרמה של התלמיד באותו מקצוע היא נמוכה בצורה משמעותית משאר תלמידי הכיתה."

ניכר, שרחל הפנימה עקרונות דידיקטיים שהיא רכשה במסגרת לימודיה במסלול לחינוך המיוחד, וממליצה להפעילם בשיעורים הניתנים בכיתות המשלבות. היא גם מדגישה את חשיבות הקניית העקרונות הדידיקטיים הללו למורות של החינוך הרגיל (אבישר וליכט, 2007).

המלצות בתחום המערכת: ההתנסות בתהליכי שילוב המחישה לסטודנטיות שמורה לבדו אינו יכול להצליח בשילוב ללא שיתוף פעולה עם כל הצוות החינוכי (אבישר, 2002). יש צורך בהכנה מוקדמת לא רק במישור היישומי אלא גם ברמה של שינוי העמדות שיספקו למורים גיבוי וצידוק לפעילותם החינוכית בעתיד (Schon, 1987), והבנה מעמיקה של משמעות השילוב. בנוסף, תהליך השילוב דורש השתלמויות ולמידת עקרונות עבודה מותאמים והפעלתם באופן מדורג. לבסוף, הסטודנטיות מכירות ביתרונות שיש בכניסתן של מורות בעלות ידע בחינוך מיוחד לכלל בית הספר, כמשאב פדגוגי חשוב. המלצות אלה עולות בקנה אחד עם העמדה של אבישר וליכט (2007), לגבי הכשרת מורים לקראת עבודה בשילוב.

מירב מדגישה את חשיבותה של עבודת הצוות, והיחס האישי שכל איש צוות מעורב צריך להקדיש לילד המשולב:

"צריך להיות שיתוף פעולה של המורה המשלבת למורה המחנכת ולמי שמלווה את הילד לשילוב. כשהמחנכת מדברת באופן קבוע עם התלמיד המשתלב על השילוב – מתעניינת, מעודדת. הילד המשתלב צריך להכיר את המורה המשלבת הכרות אישית ולא מהמסדרון, ההכרות תהיה או בכך שהמורה לימדה את כיתתו בעבר או היכרות אישית של פגישות אישיות ביניהם. שילוב טוב יהיה כשהתלמיד נהנה ללכת לשילוב ורוצה ללכת לשילוב, כשמועבר חומר לא קשה מידי עבור הילד המשתלב. צריך לחשוב מי מתאים לשילוב ולאזן כיתה כדאי שישתלב, אם הכיתה היחידה שאפשר לשלב בה את הילד לא מתאימה לו אז עדיף לא לשלב אותו. חשוב שיהיה זמן לילד ולמלווה לדבר על השילוב מיד אחרי כל שיעור שבו משתלב. לדעתי, טוב לילד כשהמורה המשלבת היא זו שמכינה אותו לשילוב, ואח"כ הוא נכנס איתה לשיעור. כך הילד ייכנס לכיתה עם ביטחון עצמי."

על חשיבות ההכנה המוקדמת לקראת שילוב של כל הגורמים המעורבים, ניתן לקרוא בסיכום שכתבה שרון:
"מודל השילוב צריך להתחיל בעיניי עוד לפני שהתלמידים נכנסים להשתלב בכיתה הרגילה. לפני תהליך כניסתם לכיתה הרגילה צריכה להתבצע הכנה גורמים: למורה המשלבת – השתלמות והעמקה בנושא זה תעשיר את הידע שלה כיצד לנהוג במקרים קיצוניים, כיצד להכין את כיתתה לקראת כניסתם של התלמידים החדשים בצורה נכונה, לשקול האם לתת לתלמידים [המשולבים] את כל המשימות ששאר

ילדי הכיתה עושים, לרכוש ידע ורקע על התלמידים המשתלבים ולהבין מהי לקותם. לתלמידים המשלבים – מורתם תעשה הכנה על מנת שהם יכירו בהם [בתלמידים בעלי הצרכים המיוחדים] כחלק מהכיתה. להורי התלמידים המשתלבים – יש להבהיר מהו השילוב, במה יעזור לבנם, מהי הסיבה שהחליטו לשלבם, וכיצד הם יוכלו לתרום בכדי שהשילוב יהיה מוצלח יותר. לתלמידים המשתלבים – להסביר מדוע הוחלט לשלבם, במה יעזור להם השילוב, מה זה דורש מהם, ולדאוג להכרת המקצוע והמורה שאצלה הם ישתלבו. רק לאחר שלבים אלה ייכנסו התלמידים לכיתה הרגילה. מיקום התלמיד בכיתה המשלבת גם חשוב בעיניי. צריך לדעת ליד מי להושיבו ובקדמת הכיתה. לדעתי התאמת חומר הלימוד למשולב ייעשה בהדרגה. בתחילה יקבל משימות שונות, או קצרות יותר. לדוגמה בדף עבודה לא יעשה את כולו. זה בכדי לראות ולבחון את הרמה. כאשר הוא מצליח – לתת לו עידודים וחזוקים חיוביים גם בפומבי, וכך לשלב עד שיגיע לרמת הכיתה ויכין את כל המטלות הדרושות. חשוב להיות בקשר עם המורה מכיתת חינוך מיוחד, ההורים והנהלה בכדי לבחון את התקדמות הילד.”

מבין הגורמים הקשורים לשילוב, לימור בחרה להדגיש את הכנת ילדי הכיתה הרגילה לקליטת התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים:

”נראה לי שיש צורך בלמידה ברמה הכיתתית והבית ספרית בנושא קשיי וליקויי למידה, בהיבט הלימודי, רגשי וחברתי. כך לדעתי, הילדים ירכשו הבנה מהם הקשיים של ילדי השילוב ותהיה יותר קבלה. הדבר יהיה טוב לילדי השילוב, וטוב לשאר ילדי בית הספר ברמה הערכית ובכלל לחיים. ניתן לדעתי ליצור זוגות למידה בין ילדי השילוב לשאר ילדי הכיתה, כאלה שישלימו זה את זה בהיבטים לימודיים וחברתיים.”

לבסוף, הדגשת מקומן של מורות החינוך המיוחד ותרומתן לכלל בית הספר, ובעיקר לתלמידים המתקשים, עולה מהדברים של רחל:

”אני חושבת שלו הייתי יכולה לשנות משהו בתוכנית השילוב, הייתי פותחת אותה באופן רחב יותר, ולוקחת ילדים שאינם בתוכנית לשיעורים עם הילדים שבתוכנית. אני חושבת שזה היה יכול להרחיב את המודעות וכן לצמצם פערים לימודיים וחברתיים קיימים. בנוסף לכך, הייתי נותנת למחנכת הכיתה הרגילה זמן איכות רב יותר עם הילדים המשולבים.”

כלומר, רחל מציעה, שהמורה לחינוך מיוחד תעבוד גם עם ילדים שאינם מוגדרים כבעלי צרכים מיוחדים על פי חוק, ותיישם את מיומנויות ההוראה שלה בעבודה איתם.

דיון ומסקנות

מאמר זה בחן תהליכי שילוב ויישומם דרך עיניהן של סטודנטיות שהתנסו לאורך שנה במסגרות משלבות שונות. הדיון יתמקד בהתייחסות של הסטודנטיות לשלושה היבטים: (1) התייחסות לתהליך רכישת מיומנויות להתמודדות עם מורכבות השילוב; (2) עמדות הסטודנטיות כלפי נושא השילוב; (3) המלצות. לבסוף, בהתבסס על הסיכומים, מוצגת התרשמותנו על ההכשרה לקראת שילוב.

המיומנויות הנדרשות להתמודדות עם המורכבות שבשילוב

מתוך הסיכומים ניכרת תחושת הצלחה בקרב הסטודנטיות לגבי הקניית מיומנויות למידה וידע הנדרש להשתלבות בכיתה הרגילה. אומנם, לא ביקשנו בסיכומים להתייחס באופן ספציפי לכלים הפדגוגיים-דידקטיים שהסטודנטיות רכשו במהלך ההכשרה, אולם, מתוך המעקב שלנו אחר העבודה המעשית נוכחנו בעילות הכלים שהקנינו להן, כגון הפעלת ערוצי קליטה שונים (חזותי, תחושי ושמיעי), התאמת אסטרטגיות ההוראה

ליכולות הספציפיות של כל ילד, בניית סביבת למידה מותאמת, שימוש בעזרים דידיקטיים מהמחשה להפשטה (bottom up). מן הסיכומים עולה, שהסטודנטיות מכירות בחשיבות יישום העקרונות הדידיקטיים של החינוך המיוחד במסגרות החינוכיות הרגילות, שבאמצעותם ניתן לקדם תלמידים מתקשים שאינם מוגדרים באופן פורמאלי כבעלי צרכים מיוחדים (אבישר וליכט, 2007).

עמדות הסטודנטיות כלפי העבודה במסגרות השילוב

מניתוח התוכן של הסיכומים עולים שני נושאים מרכזיים בהקשר לעמדותיהן של הסטודנטיות כלפי השילוב: ראשית, ניכר שההתנסות במסגרות משלבות תרמה לתהליך של גיבוש עמדות שונות אצל פרחי ההוראה כלפי תוכנית השילוב ויישומה (היימן, 1999; אבישר, 2002), ושנית משתקפת באופן בולט המעורבות הרגשית והמוטיבציה שליוותה אותן במהלך ההתנסות.

באשר לעמדות, הצגנו עמדה אחת שלילית כלפי תוכנית השילוב, ארבע עמדות אמביוולנטיות וחמש חיוביות. כפי שהוזכר, השוני בעמדות הוא ללא תלות במודל שילוב זה או אחר, וניתן לשער, שהוא נובע משילוב של גורמים אישיותיים וטיב ההתנסות. עניין זה ראוי להמשיך ולבדוק. כאמור, העמדה השלילית שהובעה לא הציגה התנגדות למהות השילוב אלא הביעה חשש שהוא עלול ליצור מצב של בידוד חברתי (הוליצר ואחרים, 2005). העמדה האמביוולנטית נגזרת מתוך מצב דיאלקטי או כאוטי (גביש ושמעוני, 2006), בו קיים מתח בין היתרונות והחסרונות לגבי כל השותפים המעורבים בתוכנית השילוב – תלמידים, מורים, הורים, הנהלה והסטודנטיות עצמן. יחד עם זאת, מתוך הסיכומים עולה תחושה של אופטימיות כלפי תהליך השילוב, במידה והוא ייושם באופן מיטבי. בין הסיכומים המציגים עמדות חיוביות כלפי שילוב בולטת גישה אידיאולוגית-ערכית שביסודה הכרה בזכותו של כל ילד להיות חלק בלתי נפרד מסביבתו החברתית הטבעית (גביש ושמעוני, 2006).

באשר לחוויה הרגשית, מן הסיכומים ניתן ללמוד שהסטודנטיות חוו רגשות שונים כמו, סיפוק כאשר השילוב הצליח ואכזבה כאשר הוא נתקל בקשיים. להערכתנו, המעורבות הרגשית של הסטודנטיות היא שהניעה אותן לחפש דרכים שונות להתגבר על המכשולים והקשיים, והקשר האישי, האמפטי והמשמעותי היה גורם חשוב ברצון של הילדים המשולבים לשתף פעולה.

עמדות הסטודנטיות לשילוב בזיקה לצרכי התלמידים

הסטודנטיות מתייחסות בסיכומים הן לתלמידים בעלי הצרכים המיוחדים המשולבים, והן לתלמידי הכיתה הרגילה – המשלבים.

בסיכומים מצאנו עדות לחשיבות שהסטודנטיות מייחסות לקשר הרגשי עם התלמידים המשולבים. הסיכומים הרפלקטיביים משקפים את יכולתן של הסטודנטיות לזהות ולהגדיר את נקודות החוזק והמוקדים לשיפור של כל אחד מהתלמידים המשולבים עמם עבדו. בסיכומים יש ביטוי לצורך לראות כל ילד באופן אינדיבידואלי, ולזהות את צרכיו הייחודיים (ראו לדוגמה את הסיכום של יעל). נקודה זו מודגשת גם בדוח דורנר (2009). הסטודנטיות טוענות שיש לבחון את היתרונות והחסרונות הלימודיים והחברתיים של השילוב עבור כל ילד באופן ספציפי. לפיכך, אין פלא שהן שוב ושוב ממליצות שלפני שמיישמים עת עקרונות השילוב יש לבחון למי הוא מתאים ובאילו תנאים.

הסטודנטיות רואות בתהליך השילוב הזדמנות להעצמת התלמידים בכיתות המשלבות משני טעמים: ראשית, הילדים המשלבים לומדים לקבל את השונה ומפתחים רגישות כלפי הצרכים של האחר. שנית, הילדים המשלבים יכולים להיתרם משיטות הוראה דיפרנציאליות המתחשבות בשונות שבין התלמידים בכיתה. נציין, שכיום קיימת בעולם המערבי הכרה רחבה בשונות שבין קבוצות תלמידים בכיתה, והאתגר הגדול הוא – כיצד להיענות

לצרכים השונים של קבוצות מיעוט המשולבות בכיתה הרגילה (ראו למשל, Beth, 1992; Fuches & fuches, 1994; Ainscow, 1997).

מכאן, שההתנסות של פרחי ההוראה בבתי ספר משלבים מהווה נדבך משמעותי בתהליך עיצוב עמדותיהם כלפי השילוב ומהווה חזאי משמעותי להצלחתו (Barnett & Monda-Amaya, 1998; רייטר ואחרים, 2005).

המלצות הסטודנטיות לשיפור תהליך השילוב

בהמלצותיהן הסטודנטיות הוכיחו יכולת התבוננות מערכתית מקיפה ורחבה המתייחסת באופן מקצועי לגורמים שונים ומגוונים המעורבים בתהליכי השילוב. הן מבינות שהצלחת תהליך השילוב תלויה בעבודת הכשרה והכנה מוקדמת, בקבלת מידע מקיף על התהליך, במעורבות של כלל צוות בית הספר, ההורים והתלמידים, בהעלאת יתרונות השילוב למודעות, בפיתוח ערוצי תקשורת ושיתוף פעולה, בבחינת מידת ההתאמה של הילד בעל הצרכים המיוחדים לשילוב, ובהכנסת עקרונות דידקטיים מהחינוך המיוחד לתוך הכיתות הרגילות (לייזר ובן יהודה, 1999; אבישר, 2002; אבישר וליכט, 2007).

אפילו: התרשמויותינו לגבי תהליכי ההכשרה לקראת שילוב

במאמר זה הצגנו מבחר מצומצם של סיכומי סטודנטיות לשנת ההתנסות שלהן במסגרות שונות של שילוב בבתי ספר יסודיים. עם זאת, ניתוח התוכן שלהם (צבר בן-יהושע, 1990) היווה בעבורנו מקור חשוב ללמידה ולהסקת מסקנות בתהליכי ההכשרה בבתי ספר משלבים, ברוח התיאוריה המעוגנת בשדה (איילון וצבר בן-יהושע, 2010). לסיכום נציג תובנות שהתפתחו אצלנו בעקבות הקריאה והלמידה של התיאוריות והמחקרים שהוצגו לעיל, מקריאה ושיח בעקבות הדברים שעלו מסיכומי הסטודנטיות ומהמעקב השוטף שלנו אחר התהליכים שהתרחשו במפגש בין הסטודנטיות ובין תלמידי השילוב והמערך הבית ספרי: הסטודנטיות נכנסו לבתי הספר עם רמת מוטיבציה גבוהה לקידום תהליכי שילוב. המעורבות הרגשית שלהן והרצון להצליח היוו גורם חשוב להנעת תהליכי שילוב בבתי הספר, ובמקרים מסוימים אף אפשרו את עצם קיומו. לדוגמה, באחד מבתי הספר, פיתחו והפעילו הסטודנטיות עם המדריכות הפדגוגיות מודל של הוראה על פי רמות, תוך שילוב בין תלמידי הכיתה המקדמת והכיתה הרגילה. יצוין שלתלמידי הכיתה המקדמת היה ייצוג בכל אחת מקבוצות ההוראה ההומוגניות.

האסטרטגיות והכלים המגוונים שהסטודנטיות רכשו במסגרת ההכשרה לחינוך מיוחד, תרמו לרענון הידע הדידקטי של המורות המשולבות והכלליות בבתי הספר, וגם הופעלו בהצלחה בהתנסות של הסטודנטיות בהוראה בכיתות הרגילות. סוגיה זו הודגשה מספר פעמים בסיכומים הרפלקטיביים בשלב ההמלצות. לבסוף, שיתוף הפעולה ועבודת הצוות של המדריכה הפדגוגית מטעם החינוך המיוחד והמדריכה הפדגוגית מטעם החינוך הרגיל מהווה מודל לסגנון עבודה שיתופי. היינו עדות לכך, ששיתוף פעולה זה הקרין והשפיע על התקשורת בין המורות המלמדות בכיתות של החינוך המיוחד והמורות המלמדות בכיתות של החינוך הרגיל. הוראה בצוות ועבודה בשיתוף הם אחד מאבני הייסוד של הצלחת השילוב (אבישר וליכט, 2007). יחד עם זאת, עדיין יש להמשיך ולהשקיע חשיבה כיצד ניתן להנחיל ולבסס אצל הסטודנטיות כישורי עבודה בצוות בין לבין עצמן ובין לבין המורות המאמנות.

לאור סיכומי היומנים, מצאנו שיש להמשיך ולהעמיק את תהליך ההכשרה בתחום הערכת תלמידים משולבים. על פי התרשמותנו, שיתוף איכותי בין ההדרכה הפדגוגית במסלול ההכשרה של החינוך המיוחד והחינוך היסודי הכללי תורם לעיצוב עמדות חיוביות של פרחי הוראה כלפי השילוב. בתהליך ההכשרה המשותף יש לשים דגש על היבטים קוגניטיביים-רגשיים ומעשיים. עלינו לטפח תחושת מעורבות ומחויבות לתהליך השילוב,

ולפתח רגישות לצרכים השונים של הילדים. כמדריכות, עלינו לסייע לסטודנטיות בהתמודדות עם קשיים הקיימים בשילוב, לצד ההתנסות בחוויות של הצלחה. עלינו להמשיך ולהעשיר את ארגז הכלים הפדגוגי-דידקטי שלהן, ולבסס את תחושת המסוגלות העצמית שלהן. עלינו להעצים כישורי התקשורת הפתוחה, עבודת הצוות וההוראה השיתופית. לבסוף, עלינו להמשיך ולפתח את יכולתן של הסטודנטיות לנתח את התהליכים ואת החוויות בהתנסות במעשית באמצעות כתיבת יומנים רפלקטיביים.

החזון שלנו לעתיד

תקוותינו, שההתנסות בבתי הספר המשלבים ושכלול תהליכי ההכשרה תוך הדגשת "עבודת צוות והוראה בשיתוף, הקניית ידע על קשיים בלמידה לצד מיומנויות ואסטרטגיות להוראה בכיתה משלבת; הערכת הישגי התלמידים המשולבים", (אבישר וליכט, 2007, עמ' 86), יסייעו לפרחי ההוראה ולנו המדריכות, לפתח עמדות חיוביות כלפי העבודה במסגרות שילוב על כל מורכבותה ואתגריותה.

נשאף לכך, שהמורות לעתיד שיבחרו לעבוד במסגרות של החינוך המיוחד יהיו יותר גמישות ויאפשרו יותר מוביליות של תלמידיהן בין כיתות, תוכניות ומסגרות; המורות לעתיד שיבחרו לעבוד בכיתות רגילות יגלו רגישות ונכונות להתמודד עם שונות בכיתה וידעו כיצד להפעיל שיטות הוראה דיפרנציאליות שתענינה על צורכי כל התלמידים (Hardman, et al, 2005; רייטר, 1990); הדגמים של עבודת צוות ושיתוף פעולה ילוו אותן בכל מסגרת שהיא (אבישר וליכט, 2007).

נדגיש, שבתפיסה החינוכית של השילוב ניצבות שתי הנחות יסוד: האחת מניחה, שמרבית התלמידים מסוגלים להפיק תועלת מלימוד בכיתות רגילות מותאמות. השנייה מניחה, שהשונות בין התלמידים מאפשרת למורים לקדם מטרות חינוכיות של טיפוח סובלנות, שוויון וקבלת השונה. משתמע מכאן, כי כאשר תוכנית השילוב משיגה את יעדיה, אז היתרון של כיתה משלבת הוא שכל התלמידים הלומדים בה יוצאים נשכרים הן מהבחינה הלימודית והן מהבחינה החברתית (בן יהודה ולסט, 2007).

מתוך תפיסה עקרונית זו יש מקום לקוות, שהמורות לעתיד ישמשו כשגרירות של רצון טוב בקידום רעיון השילוב ויובילו תהליכי שינוי ושיפור במערכת החינוך.

מקורות

- אבישר, ג. (2002). מורים משוחחים על שילוב. תמונת מצב, תשנ"ח – ת"ש"ס. סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום, 17 (1), עמ' 15–24.
- אבישר, ג., ולייזר, י. (2000). תמורות ורפורמות בחינוך המיוחד והערכתן כשינוי וחידוש. סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום, 15 (1), עמ' 57–67.
- אבישר, ג., וליכט, פ. (2007). השינויים בעיסוק הקוריקולרי של מורים בעקבות החלת תכנית השילוב – השלכות להכשרת מורים. דפים, 44, עמ' 65–90. הוצאת: מכון מופ"ת.
- איגל, כ. (2002). משמעויות והדגשים בעקבות תיקוני החקיקה בחוק החינוך המיוחד. האגף לחינוך מיוחד, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- איילון, י., וצבר בן-יהושע, נ. (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך: ל. קסם, מ. קרומר-נבו (עורכות). ניתוח נתונים במחקר איכותני. הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון: באר שבע.
- אלמוג, א., ושכטמן, צ. (2004). קשרים בין התנהגויות הוראה של מורים לבין תפקודים של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגילות. סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום, 19 (2), עמ' 79–94.
- בן יאיר, ו. (2001). ביטאון לילדים, בטרם המרכז הלאומי לבריאות ובטיחות לילדים. <http://www.2all.co.il/Web/Sites/shiluveredby/PAGE1.asp>
- בן יהודה, ש., ולסט א. (2007). פרופיל פסיכו-חינוכי של מורות מצליחות בשילוב חברתי של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתותיהן. דפים, 44, עמ' 180–207, הוצאת: מכון מופ"ת.
- בר סימן טוב, ק., מרום, מ., וקורן, א. (2006). שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה – סקירת ספרות. המרכז לחקר מוגבלויות ואוכלוסיות מיוחדות, הוצאת: מאייס-ג'ונט, מרכז ברוקדייל, ירושלים.
- גביש, ב., ושמעוני, ש. (2006). תפיסותיהן של המורות הכוללות את שילוב התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בכיתותיהן. סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום, 21 (1), עמ' 35–54.
- דוח מרגלית (2000). ועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד. <http://info.smkb.ac.il/home/home.exe/2148/12285>
- דורנר, ד. (2009). הוועדה הציבורית לבחינת החינוך המיוחד בישראל. <http://meyda.education.gov.il/files/Owl/Hebrew/Dorner.pdf>
- הוליצר, י., גפני, ע., וזך, ס. (2005). עמדות כלפי שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים ותחושת מסוגלות עצמית. דפים, 39, עמ' 35–65.
- היימן, ט. (1999). מורה נבוכים. הד החינוך, 10, עמ' 24–26.
- היימן, ט., ואולינק-שמשי, ד. (2004). היבטים בהתמודדות מורים עם שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה. בתוך: גורי-רוזנבליט, ש. (עורכת), מורים בעולם של שינוי – מגמות ואתגרים. עמ' 131–156. הוצאת: האוניברסיטה הפתוחה, רעננה.
- הר, ס. (2000). זכויותיהם הנשכחות של ילדים נכים ומוגבלים בישראל. הוצאת: אוניברסיטת חיפה.
- חוזר מנכ"ל (2003). תוכנית השילוב במסגרת החינוך הרגיל בנוגע לטיפול בתלמידים. הוצאת: משרד החינוך והתרבות.
- חוק חינוך מיוחד התשמ"ח (1988). חוזר מנכ"ל. הוצאת: משרד החינוך והתרבות. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChozreiMankal>
- טלמור, ר., ארליך, א. ואלדר, א' (1999). עמדות מורים לחינוך גופני כלפי שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה. סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום, 14 (2), עמ' 45–60.
- כהן, א. ולייזר, י. (2006). עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים ע"פ קטגוריות חריגות וחומרתן ותפיסת הכישורים להתמודד עם תלמידים אלה בכיתה משלבת. גלי עיון ומחקר, 15, עמ' 19–38.

- לייזר, י. ובן-יהודה, ש. (1999). האתגר בשילוב: בחירת אסטרטגיות הוראה על-ידי מורים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 14, (2), עמ' 17-29.
- ליפשיץ, ח. ונאור מ. (2001). עמדות של סטודנטים להוראה כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה ותחושת מסוגלותם להתמודד עם תלמידים אלה בזיקה למסלול ההכשרה ולסווג החריגות. *מגמות*, 3, עמ' 339-373.
- ענבר, ד. (2000). *ניהול שונות האתגר החינוכי*. הוצאת: רכס הוצאה לאור פרויקטים חינוכיים בע"מ.
- צבר בן-יהושע, נ. (1990). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. הוצאת מסדה: ירושלים.
- רייטר, ש. (1990). דרכי עבודה בחינוך המיוחד. *סוגיות בחינוך מיוחד*, יחידה 11, הוצאת: האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב.
- רייטר, ש. ושיינין, מ. (2006). משילוב להכלה: תהליך שינוי מערכתי ואידיאולוגי במרכז הטיפולי בטירת כרמל בעקבות יישום חוק החינוך המיוחד. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 21, (2), עמ' 19-23.
- רייטר, ש., טלמור, ר. ופייגין, נ. (2005). שחיקתן של מחנכות בכיתות שמשולבים בהן תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. *דפים*, 39, עמ' 10-34.
- שכטמן, צ. (1991). שינוי עמדות של מורים בחינוך הרגיל כלפי שילוב החריג במסגרות הרגילות: ממצאים אמפיריים ותוכנית התערבות. *דפים*, 13, עמ' 54-59.
- Ainscow, M. (1997). Towards Inclusive Schooling. *British Journal of Special Education*, 24 (1), 3-6.
- Barnett, C., & Monda-Amaya, L.E. (1998). Principals' knowledge of and attitudes toward inclusion. *Remedial and Special Education*, 3, 181-192.
- Beth, H. (1992). Cultural diversity, families, and the special education system: Communication and empowerment. *Special education series*. New York, NY, US: Teachers College Press.
- Daane, C.J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121, 331-339.
- De la Torre Cruz, M.J., & Casanova Arias, P.F. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 641-652.
- Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (1994). Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309.
- Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86 (2), 173-184.
- Hardman, M.L., Drew, C.J. & Egan, W. (2005) *Human exceptionality: School, community and family*. Eight edition. Person Allyn and Bacon.
- Lewin, K. (1936) *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Margalit, M., & Efrati, A. (1984). *Loneliness among children with special needs*. New York, N.Y.: Springer Verlag.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Soodak, L.C., Podell, D.M., & Lehman, L.R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Taylor, R.L., Richards, S.B., Goldstein, P.A., & Schilit, J. (1997). Teacher perceptions of inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, 29(3), 50-54.

נספח

מטלת סיכום: אמוני הוראה בבתי ספר משלבים

במהלך השנה התנסיתן במודלים שונים של שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. זמן רב הקדשנו בשיעורי הדידקטיקה ללמידה של מהות השילוב, מה משמעותו של חוק השילוב, איזה ביטוי יש לו בשדה החינוכי, כיצד רצוי לתכנן וליישם שילוב מיטבי. עם זאת, ההתנסות שלכן בשטח לא תמיד תאמה את הלמידה בכיתה. כולכן עברתן התנסות משמעותית ואת ההתנסות הזו אני מבקשת לסכם באמצעות עבודה זו. עבודה זו תסייע לכן לגבש ולבסס את התובנות והתפיסות שלכן כלפי שילוב – תובנות ותפיסות שיוסיפו ויתפתחו במהלך השנים. עבודותיכן תסייענה להפקת לקחים וללמידה להמשך הדרך.

א. סיכום ההתנסות בבתי ספר משלבים:

1. תארי את מודל השילוב בו התנסית במהלך השנה (או בחלק מהשנה).
2. כתבי יתרונות וחסרונות למודל זה בעקבות ההתנסות שלך.
3. תארי מודל מיטבי לשילוב על פי תפיסתך. תארי את המודל והתייחסי לתפקיד המחנכת ו/או המורה המשלבת, הסייעת וכדומה.
4. בסיומה של שנת ההתנסות – מהי עמדתך האישית כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות?

ב. סיכום העבודה היחידנית עם התלמיד/ה המשולב אותו ליוויתן במהלך השנה:

1. תיאור הקשר עם הילד/ה: מידת שיתוף הפעולה, התקשורת והאינטראקציה שנוצרה ביניכם, מה היה קשה ומה סייע ליצירת קשרי אמון ביניכם.
2. הצגת מטרות כלליות שנקבעו בעקבות הלמידה שלך: מהמורה, מתצפית, משיחה עם התלמיד, מאבחון של רמתו (בקריאה, הבנת הנקרא וכתיבה).
3. תיאור תהליך העבודה עם הילד/ה: מה הושג במהלך העבודה? יש להתייחס לתחום האקדמי, החברתי – הרגשי והתקשורתי.
4. מה היו הקשיים בעבודה וכיצד התמודדת עימם?
5. המלצות שלך להמשך עבודה עם הילד/ה.
6. רפלקציה עצמית – מה למדת על עצמך כמורה לעתיד בעקבות התהליך? מה למדת על הילד/ה, אילו מחשבות, תובנות, הפתעות, למידה חדשה וכדומה.

בהצלחה