

**סוגיות עכשוויות
בשילוב של ילדים ובוגרים
עם צרכים מיוחדים בישראל**

אסופת מחקרים

עורכים:

שונית רייטר עירית קופפרברג יצחק גילת

Contemporary Issues in the Inclusion of Children and Adults with Special Needs in Israel

A collection of papers

Editors: Shunit Reiter, Irit Kupferberg, Itzhak Gilat

עורכים: פרופ' שונית רייטר, פרופ' עירית קופפרברג, פרופ' יצחק גילת

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

עורכת ראשית: ד"ר יהודית שטיימן

עורכת טקסט ולשון: מיכל קירזנר-אפלבוים

עורכת לשון אחראית: עדי רופא

עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: אורית לידרמן

תמונת העטיפה: Thinkstock / אימג'בנק

מסת"ב: 978-965-530-129-8

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ז/2017

טל': 03-6901406 <http://www.mofet.macam.ac.il>

דפוס: אופסט טל

תוכן העניינים

5	פתח דבר שונית רייטר, עירית קופפרברג, יצחק גילת.....
7	מבוא שונית רייטר.....
21	שער ראשון - המרחב הבית-ספרי
	פרק 1 מורות שילוב מדברות על מקומן בשילובם של ילדים עם צרכים
23	מיוחדים בכיתות הכוללות שרה שמעוני, בלה גביש.....
	פרק 2 "שלא ניוותר כאיים בודדים" - קולם של הורים בפיתוח ובהטמעה של
39	תכנית לימודים אישית (תל"א) לתלמידים עם לקויות מורכבות אורלי הבל.....
	פרק 3 תלמידים עם ליקויי למידה מורים לנו את הדרך להצלחה
60	אביבה בר ניר, עלית אולשטיין, קורי שולמן.....
	פרק 4 הצורה הפרוזודית בשפה דבורה של ילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה
83	הילה גרין, ישי טובין.....
107	שער שני - קולם של אנשים עם מוגבלות ובני משפחתם
	פרק 5 המאפיינים, המשמעויות וההשלכות של זוגיות מנקודת מבטם של
109	אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית רן נוימן, שונית רייטר.....
	פרק 6 "אם למישהו לא מתאים שיש לי אח כזה, לא מגיע לו להיות חבר שלי" -
	קולותיהם של אחאים לילדים עם צרכים מיוחדים
133	ענבל בכר-כץ, רבקה הלל לביאן.....
	פרק 7 מאפייני איכות החיים של בגירים עם עיוורון הנעזרים בכלבי נחייה -
151	ניתוח פורום מקוון איתי הס, עירית קופפרברג, אורלי סובל.....
171	שער שלישי - נלים להודאה ולטיפול
	פרק 8 הכלה בהכשרת גננות באמצעות יישום שיטתי של קריאה חוזרת
173	בקבוצות הטרוגניות קטנות קלודי טל.....
	פרק 9 כלי אינטגרטיבי לאיתור תלמידים עם דיסקלקוליה התפתחותית
197	וזיהו קשיים במתמטיקה שאופייניים להם ניצה מרק-זגדון, שרית אשכנזי.....

פרק 10 שוויון הזדמנויות בלמידה: למידה מבוססת שיח מתמטי מקדם	
הבנה לתלמידים על הרצף האוטיסטי מיכל שני, חיותה רגב	213.....
פרק 11 בובת תיאטרון ככלי תיווך בגן המיוחד רונית רמר, דוד צוריאל	236.....
אפילוג	257.....
על הכותבים	259.....
Abstract	265.....

פתח דבר

שונית רייטר, עירית קופפרברג, יצחק גילת

המפגש בין תלמידים ובוגרים עם צרכים מיוחדים לבין עמיתיהם ה"רגילים" הוא מקור בלתי פוסק לשאלות ולתהיות בקרב הקהילייה המקצועית העוסקת בחינוך בכלל ובחינוך המיוחד בפרט. הגישות השונות לגבי הדרך הרצויה לעצב מפגש זה והשינויים המתחוללים במדיניות הנוגעת לחינוך המיוחד מעידים על הצורך לאסוף ראיות מחקריות אשר יספקו את התשתית לגיבוש מדיניות עקרונית ויעלו רעיונות לפיתוח וליישום של תכניות ממשיות המיועדות לשפר את רווחתם של אנשים עם צרכים מיוחדים.

המכללות לחינוך ממלאות תפקיד חשוב וייחודי בשדה החינוך המיוחד. הן נמצאות בצומת שנפגשות בו תפיסות עולם, תאוריות, שיטות הוראה ופרקטיקות של עבודה עם ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים. המפגש הזה מדרבן עריכת מחקרים שבוחנים שיטות ופרקטיקות קיימות וחדשניות ומסייע להגיע לתובנות חדשות על אודות התחום המורכב והמתפתח ללא הרף.

היוזמה לכתובת הספר הנוכחי צמחה במכללת לוינסקי לחינוך, וחלק גדול מן הכותבים הם אנשי סגל במכללה, העוסקים בתחום החינוך המיוחד בהוראה, בפרקטיקה ובמחקר. הספר מצטרף בכך לתרומה רבת שנים של מכללת לוינסקי לחינוך בתחום הכשרת מורים וגננות למערכת החינוך המיוחד בישראל. הוא נותן ביטוי לפעילות מחקרית שהשתלבה בשנים האחרונות עם ההוראה והתרחבה מאוד בעקבות הפעלת תכנית הלימודים לתואר שני בחינוך מיוחד.

במהלך כתיבת הספר החלטנו להרחיב את היריעה המוצגת בו מעבר לשדה החינוך ולכלול בו גם עבודות מחקר שעוסקות בסוגיות נוספות שנוגעות לבוגרים עם צרכים מיוחדים. הספר פורש בפני הקורא מגוון רחב של מחקרים על היבטים שונים של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים, שכולם מתכנסים יחד תחת המושג "הכלה". אנו מאמינים שהספר עשוי לעניין כל אדם שנפגש עם עולמם של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים.

אנשי מקצוע שעוסקים בשדה החינוך המיוחד עשויים למצוא בספר ידע תאורטי עדכני ולהיחשף למגוון שיטות עבודה עם תלמידים וסטודנטים עם

צרכים מיוחדים. אנו מקווים שהספר ישמש מנוף לאיסוף של ידע בתחום החינוך המיוחד שייטיב את עולמם של ילדים ובוגרים עם מוגבלות. תודתנו שלוחה לכל כותבי הפרקים, חברי סגל ממכללת לוינסקי לחינוך וממוסדות אחרים, אשר נענו לפנייתנו ושלחו אלינו עבודות מפרי מחקריהם לצורך שילובן בספר. ברצוננו להודות מקרב לב למכון מופ"ת על הנכונות לאפשר לנו להוציא לאור את הספר הזה במסגרת הוצאת הספרים של המכון. תודה מיוחדת שלוחה לד"ר יהודית שטיימן, ראש ההוצאה, על הליווי המקצועי והמסור ועל ההערות וההצעות ששיבחו את איכות הספר. יבואו על הברכה מיכל קירזנר אפלבוים על עבודתה המקצועית והקפדנית בעריכה הלשונית של הספר ועדי רופא שסייעה רבות בשלבים האחרונים של עריכת הספר והבאתו לדפוס. תודה גדולה לחני שושתרי על העזרה ועל התמיכה בהפקת הספר, שנעשתה, כתמיד, במקצועיות רבה וברוח טובה. תודה לאורית לידרמן על העיצוב הגרפי המיוחד. לבסוף, אנו מודים למכללת לוינסקי לחינוך על התמיכה ועל העידוד בכתבתו של ספר זה, המביא לידי ביטוי את הפעילות החשובה, הנרחבת והחדשנית, הנעשית בה בתחום החינוך המיוחד.

מבוא

שונית רייטר

עוד דבר שהפריע לי [הייזל, נערה בת 16, חולת סרטן] לגבי קייטלין [חברה "רגילה"] היה שכבר לא יכולתי לדבר אתה באופן טבעי. כל הניסיונות האלה להעמיד פנים שהכול נורמלי היו סתם מדכאים, כי הרי כל כך ברור ושקוף שכל מי שאי-פעם ידבר אתי, מעכשיו ועד סוף החיים שלי, ירגיש לידי נבון ומודע לכל מילה שיוצאת לו מהפה, אולי חוץ מילדים קטנים כמו ג'אקי, שפשוט לא יודעים מהחיים שלהם. מתוך: גרין, ג' (2012). **אשמת הכוכבים**. תל אביב: הכורסא, עמ' 48

תקשורת היא מילת המפתח כאשר אנו שואפים להשיג הכלה משמעותית של ילדים, מתבגרים ובוגרים עם מוגבלות. אחת הדרכים שמאפשרות ללמוד על מחסומים בתקשורת וכן על דרכים ועל אמצעים לעידוד תקשורת היא עריכת מחקרים מבוקרים. על ידי ניתוח תכנים, הן באמצעים סטטיסטיים הן באמצעות ניתוח תוכן איכותני, ניתן להגיע לתובנות לגבי עולמם הפנימי של אנשים עם מוגבלות ולגבי תחושותיהם ומחשבותיהם של אלה שבאים עמם במגע, בין שבאופן חברי ספונטני, בין שבמסגרת המשפחה ואם כאנשי מקצוע.

בספר הנוכחי מוצגים מחקרים ופרויקטים בנושאים רבים ומגוונים, כשחוט השני המחבר בין כולם הוא מושג ההכלה - ההשתלבות של אנשים עם מוגבלות בחברה (אבישר, לייזר ורייטר, 2011; אבישר ורייטר, 2013; רייטר, לייזר ואבישר, 2007). בשיח הציבורי והמקצועי נעשה שימוש בשני מושגים לציון השתלבותם של ילדים ובוגרים עם מוגבלות בקהילה: המושג "שילוב" והמושג "הכלה". על אף השימוש הנפוץ בשני מונחים אלה, לא תמיד ברור ההבדל ביניהם ולא תמיד ברורה התמונה המסתתרת מאחורי כל מונח. נשאלת השאלה, מהי משמעותם? האם הם מתייחסים לאותה תופעה, או שכל אחד מהם מצביע על תופעה שונה? כך למשל, לגבי המושג "שילוב" ניתן לשאול האם מדובר בחיים במקביל, זה לצד זה, של אדם עם מוגבלות לצד אדם ללא מוגבלות? היכן עובר הקו המפריד בין ה"שיבה לצד" לבין ה"שיבה עם"? האם הישיבה "לצד" מובילה באופן ספונטני

לישיבה "עם", בבחינת "החבר הכי טוב שלי הוא..." גם אם הוא משתייך לקבוצה שנתפסת בציבור כנחותה, חריגה, דוחה? באשר למונח "הכלה", ניתן לשאול: מה משמעותו? האם מדובר ביחסי קרבה ואף אינטימיות בין אנשים עם מוגבלות לאנשים ללא מוגבלות? מהו הקו המפריד בין תמיכה ועזרה עניינית שטומנות בחובן "הכלה" אנושית הומניסטית בבחינת יישום הערך של עזרה לכל אדם, לבין יחסים של קרבה ברמה של ידידות אישית?

הדיון בשני המונחים האלה חשוב משום שהם מהווים רציונל לתכניות חינוכיות וטיפוליות המיועדת לילדים ולבוגרים עם מוגבלות וכן מצע למחקרים רבים בנושא הפרט עם המוגבלות ושילובו החברתי. זאת ועוד, חסרונה של תפיסת עולם מגובשת לגבי מהות ה"שילוב" הוא מכשול רציני לשיפוט ולהערכה של מידת ה"הצלחה" של השילוב כפי שהיא נמדדת בהקשר של לומדים עם לקויות במערכת החינוך וכן בהקשר של השתלבות מבוגרים בשוק העבודה ובחיים החברתיים בקהילה. במבוא לספר זה, שעניינו ילדים ובוגרים עם מוגבלות ובני משפחתם, ננסה להתייחס למשותף ולמבחין בין המונחים "שילוב" ו"הכלה" ולבסוף נדון בשאלה אם שילובם או הכלתם של אנשים עם מוגבלות צריכים להביא לביטול הצורך בשימוש במונחים אלה, דהיינו ל"הכחדתם" מהמציאות היומיומית הציבורית והמקצועית.

רקע היסטורי והצגת המסגרת התאורטית

המושג של השתלבות תלמידים עם לקויות במערכת החינוך הרגילה התרחב בעידן האחרון לתפיסה חובקת עולם (רייטר, 2007א). אמנם שאלת היתרונות של השילוב ממשיכה להיות נושא להתדיינות, אך בפועל, בכל העולם יותר ויותר תלמידים עם לקויות לומדים בבתי הספר שאינם מוגדרים כבתי ספר של החינוך המיוחד. גם בישראל ניכרת מגמה דומה. בשנת הלימודים תשע"ג נמנו במדינת ישראל קרוב ל-200,000 ילדים עם צרכים מיוחדים בגיל חינוך חובה, שהם כ-10% מכלל התלמידים במערכת החינוך בשנה זו. כמעט שני שלישים מהם (59.8%) למדו בשילוב בחינוך הרגיל; קצת יותר מחמישית (21.9%) למדו בכיתות מיוחדות בבתי הספר הרגילים וקצת יותר משישית (18.3%) למדו בבתי ספר ובגני ילדים מיוחדים (אבישר, 2015). בשנה זו פעלו בפיקוח משרד החינוך 1,010 גני חינוך מיוחד ו-276 בתי ספר לחינוך מיוחד, כולל בתי ספר חולים, חטיבות עמלניות ובתי ספר שפועלים בתוך מעונות פנימייה (אבישר ואנטין, 2014; וראו גם באתר אגף חינוך מיוחד, www.education.gov.il/special).

אבישר (2015) מציינת כי ביוני 2012 נקבע בתכנית העבודה של משרד החינוך היעד של הכלה כמבטא את הכרתם של מעצבי המדיניות בארץ בצורך לכלול כמה שיותר תלמידים עם לקויות במערכת החינוכית הרגילה. מהלך זה משקף את ההבנה כי תיוג תלמידים מערער את הבסיס הערכי והמוסרי של החינוך וכן פוגע ביסודות הדמוקרטיים של החינוך הציבורי; תפיסת עולם המתייגת תלמידים לפי מוגבלויות תוביל להפניה רבה יותר של תלמידים אלה למסגרות מיוחדות ונבדלות.

בספר ההכלה (שמש, 2012: 12), המתאר את יעד ההכלה במערכת החינוך הישראלית ומימושו, נכתב כך:

חשוב היה לנו להבטיח כי במסגרת החינוך הרגיל, נמשיך לחזק, להרחיב ולהעמיק את מגמת השילוב וההכלה תוך פיתוח מענים מתאימים שיבטיחו שהלומדים יוכלו להמשיך ללמוד, להתקדם ולהתפתח במסגרות החינוך הרגילות ושימנעו את הפנייתם בהמשך לחינוך המיוחד בטרם מוצו כל האפשרויות לקידום בחינוך הרגיל. זאת ועוד, ביקשנו לוודא כי למסגרות החינוך המיוחד יופנו רק לומדים בעלי לקויות מורכבות אשר כל המענים המקצועיים שניתנו להם בחינוך הרגיל הצביעו על כך שהם זקוקים למסגרת מיוחדת.

יעד ההכלה נתפס כאמצעי להשגת שלוש המטרות המרכזיות של החינוך בכלל: קידום המצוינות, שיפור ההישגים הלימודיים וצמצום הפערים החברתיים. הנה כי כן, היוזמה למדיניות של הכלה באה מהחינוך הרגיל, והיא מקבלת ביטוי במדיניות מוצהרת של המזכירות הפדגוגית (שם). משמעותה היא "קבלו את כולם" והיא מושתתת על התפיסה שיש למצוא דרכים לחנך את הילד עם הצרכים המיוחדים בבית ספר רגיל ובכך למנוע מלכתחילה את הפנייתו למסגרת מיוחדת. לעומת זאת, השימוש במונח "שילוב" מופיע דווקא מצד המערכת של החינוך המיוחד כמונח המציין, כי הילד עם המוגבלות נמצא "בחוץ", במסגרת מיוחדת שמטרתה היא להכין אותו לכך שבבוא היום יוכל להשתלב במידת האפשר בבית הספר הרגיל.

המגמה החברתית אמנם דוגלת בהכלה, אולם המדיניות לגבי יישום השילוב מסתמכת יותר על אידאולוגיה מאשר על ממצאים מדעיים. בראשית המאה הנוכחית טען דיימונד (Dymond, 2001), כי השילוב של תלמידים ובוגרים עם לקויות כתפיסת עולם עדיין אינו מוגדר כמשנה סדורה, אלא נמצא בתהליך של גיבוש תפיסות, הגדרות ועקרונות. הספרות המקצועית בתחום זה ענפה

ביותר ומספר רב ביותר של מאמרים ומחקרים עוסקים בנושא של עמדות כלפי שילוב, הערכת פרויקטים של שילוב, הכנת מורים לשילוב והצלחת השילוב מבחינה אקדמית, חברתית ואישית. עם זאת, דיימונד (שם) מציין כי מחקרים מעטים בלבד מציעים אסטרטגיות כוללניות להערכת תכניות שילוב בבתי ספר. מרבית המחקרים מתמקדים במרכיבים ספציפיים בחינוך המשלב, כגון הישגים במקצועות לימודיים בעקבות הפעלת הוראה שיתופית, או שילוב חברתי בפעילויות בית הספר, ואינם מביאים את התפיסה המגובשת של בית הספר הנחקר לגבי מהות השילוב והעקרונות שהוא מיושם לפיהם. המחבר טוען כי ההישגים נבדקו רק על סמך שינויים בתפקוד נקודתי, ולא לאור תבחינים הנוצרים בתפיסת עולם מסוימת. על כן יש לבחון בביקורתיות את ההכללות לגבי יעילות, תרומה, מגבלות וחסרונות שעולות ממחקרים לגבי השילוב. אי לכך, ההקדמה לספר הנוכחי תתמקד בניסיון להציע תפיסת עולם מגובשת שניתן להגדיר לפיה מהי מהות השילוב ומהם העקרונות שיש להשתית עליהם את הפעלת השילוב. בהתאם לכך נציע קני מידה להערכת הצלחת השילוב. מסגרת תאורטית זו תאפשר להבין גם את התרומה המיוחדת של כל אחד מהמחקרים המופיעים בפרקי הספר להבנת השילוב.

כבר בשנת 1992 פורסם מאמר בכתב העת **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, שבו הוגדרו שלוש גישות לגבי האדם עם המוגבלות, שגובשו במהלך ההיסטוריה למודלים חברתיים של התייחסות לקשר בין הפרט עם המוגבלות לבין הקהילה הנורמטיבית: (א) המודל הסייעודי - מבחינה היסטורית זהו המודל הראשון שהופיע. הוא מושתת במידה רבה על תפיסת האדם-הפרט שהייתה מקובלת בימי הביניים, אז שלטה האמונה הדתית שדגלה בחסד וברחמים מצד אחד ובתפיסת המוגבלות כעונש משמים על חטאים מצד שני; (ב) המודל הרפואי-המדעי - מודל זה התגבש בעיקר בעקבות המהפכה התעשייתית של המאה ה-19. הדגש היה על כך שיש לנסות לרפא את הנכות שהפרט "סובל" ממנה; (ג) המודל החינוכי-ההומניסטי - מודל זה החל להתגבש במחצית השנייה של המאה ה-20 והוא משקף את התפיסה הדוגלת במתן זכויות אזרח מלאות לאנשים עם מוגבלות, על בסיס ראייתם כשווי ערך לכל אזרח אחר (רייטר ועוזגד, 1992; Reiter, 2008).

שלושת המודלים האלה מהווים תשתית ערכית להקמת מערכות של עזרה, תמיכה, חינוך וטיפול באנשים עם מוגבלות ובמשפחותיהם. המודל הסייעודי לדוגמה מציע כיתה סגורה תרתי משמע, עם דלת נעולה כשהמפתח בידי המורה,

במבנה מרוחק מכל יישוב, מתוך מתן שירותי קיום בלבד, אוכל וכסות, בטענה שזו הסביבה המתאימה ביותר לפרט עם המוגבלות. המודל הרפואי שינה באופן קיצוני את התפיסה לגבי מהות הטיפול, מסיעוד לריפוי הנכות שנתפסה כמחלה. חל מעבר מסיעוד להוראה, אימון וטיפול ממוקד בריפוי הליקוי. זאת כדי להפוך את הפרט ל"נורמלי" ככל האפשר, כך שיוכל לחיות בקהילה באופן עצמאי ולהיות משולב בה כאדם שמתנהג "כמו כולם". כיום מתגבשת תפיסה שונה, שאינה מתמקדת בניסיון לריפוי כהישג האולטימטיבי של החינוך, אלא מכירה במגבלות שהנכות מציבה לפרט ומחנכת להתמודדות יעילה עם המוגבלות ולקבלת הפרט כפי שהוא, גם אם אינו "נורמטיבי".

בעידן ההגמוניה של המודל הרפואי גובשו מסגרות טיפוליות מיוחדות לפי הגדרות רפואיות של לקויות. נפתחו בתי ספר מיוחדים רבים, ובראשית הדרך הוצגו הישגים רבים של ההוראה הישירה הממוקדת בתיקון ובריפוי של נכויות שונות. הקושי התעורר במחצית המאה ה-20, עם המעבר לחיים בקהילה. הסתבר שבוגרי המערכת החינוכית שפעלה לפי ההגמוניה של הפרדיגמה הרפואית, לא היו בעלי יכולות להתמודד עם המורכבות של חיים בקהילה ובמקום להיות משולבים בה, חוו בידוד ובדידות. בשלב זה עלו תהיות לגבי מהות השילוב והדרכים להכנה של ילדים עם מוגבלות לחיים חברתיים בקהילה. הטיעון הקיצוני בתפיסת עולם זו לגבי מוגבלות הוא שלכל ילד ולכל פרט יש "צרכים מיוחדים" משלו, ולכן אין שוני בין הפרט עם המוגבלות לבין פרט שלפי התבחינים הרפואיים או האדמיניסטרטיביים למיון נכויות אמנם אינו נחשב כמתמודד עם מוגבלות, אך גם הוא נתקל בקשיים בבית הספר או בקהילה. באותה עת החלו לעלות שאלות כגון: האם יש בכלל מקום לחינוך מיוחד? אם כן, מה תפקידו? האם ראוי לדבר על "שילוב" או אף על חלוקה של תלמידים לנורמטיביים לעומת כאלה שיש להם "צרכים מיוחדים"? (Ainscow, 1999).

גם השימוש במונח "שילוב" עבר שינויים בעקבות המעבר מהפרדיגמה הרפואית לפרדיגמה החינוכית-הומניסטית. מבחינה היסטורית הופיע תחילה המונח "שילוב" - אינטגרציה. השימוש במושג זה התקבל בד בבד עם השתרשות עקרון הנורמליזציה בשנות השמונים של המאה ה-20 ביחס לזכויותיהם של ילדים ובוגרים עם מוגבלות לחיות "חיים נורמליים". הדרישה הייתה שאנשים שיש להם לקויות כאלה ואחרות, יהיו זכאים בילדותם להתגורר בבית הוריהם, לקבל חינוך ציבורי לפי צורכיהם וליהנות משירותים חברתיים הניתנים לכלל האזרחים, כגון טיפולים פרא-רפואיים ורפואיים, וכן משירותי רווחה סוציאלית. בוגרים יהיו

זכאים לעבודה, לניצול שעות פנאי ככל האזרחים ולחופש תנועה והשתתפות פעילה מבחינה אזרחית ככל אדם. עלתה גם הדרישה להנגשת הסביבה - בעיקר הסביבה הארכיטקטונית - ולהתאמתה לאנשים עם לקויות כגון מוגבלות ראייה, שמיעה או תנועה. מלבד הנגשת מבנים עלתה הדרישה החינוכית להנגשת חומרי למידה ולשימוש מרבי בטכנולוגיה האלקטרונית להנגשת הסביבה הלימודית. המונח שנמצא מתאים לתיאור זכויות אזרחיות אלו היה "שילוב", דהיינו, הזכות להיות "כמו כולם" ולתפקד בסביבה מונגשת. המודל ששלט באותה תקופה היה המודל הרפואי, שהביא עמו תקווה לחיים רגילים בזכות טיפול, חינוך ואימון מתאימים לאנשים עם מוגבלות כדי שיוכלו לתפקד באופן עצמאי כמו אנשים ללא מוגבלות. השילוב אכן הביא עמו את ביטולם של המוסדות הגדולים ושינה את מערך השירותים לאנשים עם מוגבלות ומשפחותיהם. הוא הביא למעבר מבידודם הרחק מהחברה לגדילה וחיים בקהילה, בבית המשפחה כילדים ובדירות מוגנות כבוגרים שמועסקים במפעלים מיוחדים.

בשנות התשעים של המאה ה-20 חל שוב מהפך. ילדים ובוגרים עם מוגבלות ומשפחותיהם נוכחו שהשילוב הטכני והנגישות המבנית לא הביאו עמם תחושת שייכות, יחסים בין-אישיים משמעותיים ומעורבות חברתית המבוססת על קבלה של הפרט קודם כול כאדם ורק אחר כך כאדם עם מוגבלות. עקב כך החלה להתגבש בשנות התשעים של המאה ה-20 תפיסה הומניסטית, והגדרת הלקויות שונתה מהגדרה רפואית בלבד להגדרה חברתית. הושם דגש על השפעתה של התרבות בהגדרה של מוגבלות כסטייה חברתית, או לחלופין, מקומה של התרבות בקבלת ה"שונה" כאחד האדם. שינוי זה הביא לפרדיגמה חדשה של מוגבלות וחל מפנה בהגדרת השילוב מראיתו הטכנית כחיים "ליד" הקהילה לראייה דינמית שלו בתור חיים כחלק אינטגרלי מהמארג החברתי שהפרט חי וגדל בו. המונח שונה מ"שילוב" ל"הכלה" (inclusion). אני אישית מעדיפה להשתמש במונח "השתלבות", מכיוון שהוא מציין באופן ברור יותר שאין מדובר בתבחינים מדידים, אלא בתהליכים של אינטראקציה בין הפרט לסביבתו.

גם המונח "נגישות" עבר עיבוד מחדש. התקבל המושג של עיצוב אוניברסלי שצייץ כי הנגשת הסביבה היא דינמית ומתייחסת לא רק לאנשים עם מוגבלות, אלא לאוכלוסיות מגוונות כגון קשישים או אימהות עם תינוקות (רייטר, 2007). יש להנגיש את הסביבה כך שתהיה פתוחה לשינוי ויהיה ניתן להתאימה להתפתחות הטכנולוגית ולצרכים המשתנים של המשתמשים. תרומה נוספת להבנת ההשתלבות של ילדים ובוגרים עם מוגבלות אנו מוצאים במודל האקולוגי

שהורחב השימוש בו במדעי הביולוגיה ליישום במדעי החברה. המודל האקולוגי מציין התאמה הדדית ומעגלית בין אדם לסביבה. האדם משנה את הסביבה ובה בעת משתנה ומתאים את עצמו לשינויים שחלים בה. תהליך זה יוצר ציפיות חדשות שבעטיין האדם שב ומשנה את סביבתו, וחוזר חלילה. בעוד שהמודל הרפואי מאופיין בניתוח מצבו של הפרט לפי רכיבים בני מדידה, המודל ההומניסטי מציין גישה הוליסטית שרואה את הפרט כיחידה דינמית שהיא מעל ומעבר לסך כל רכיביה.

כיום, אם כן, אנו עומדים בפני תחילתו של עידן שלישי, שיש בו התרחקות מהמודל הרפואי והרחבת הפרדיגמה ההומניסטית כך שתכלול לא רק אנשים עם מוגבלויות מסורתיות של חושים או הפרעות נפשיות או קוגניטיביות, אלא גם אוכלוסיות עם מוגבלויות אחרות כגון מחלות כרוניות, קבוצות שוליים אתניות או אוכלוסיות שחיות ברמה סוציו-אקונומית ירודה. התפיסה החברתית-פוליטית-דמוקרטית מדגישה את ההטרורגניות שבחברה האנושית כערך ולא כמעמסה או סטייה שיש להיפטר ממנה. חברה מודרנית דמוקרטית נתפסת כיום כמורכבת מפסיפס אנושי של בני אדם ששונים זה מזה בתרבותם ובשפתם, אך לכולם מכנה משותף - היותם אזרחים. ככאלה הם מקבלים על עצמם חוקי משחק חברתי ופוליטי מסוים. בתוך מסגרת זו, כל אחד הוא פרט שלם וייחודי, "יחיד" ו"מיוחד". מבחינת מערכת החינוך, נקיטת עמדה זו פירושה שיש להיענות לקריאה לבטל את השימוש במונחים "חינוך מיוחד" או "צרכים מיוחדים" וכן לבטל את המונחים "שילוב" ו"הכלה", שכן הטענה היא כי החינוך צריך להתייחס לחברה הטרורגנית שבה הסביבה החינוכית והלימודית נותנת מענה לכל ילד באשר הוא (Ainscow & Booth, 2002).

נשאלת אפוא השאלה: האם אבד כלח על המושגים "שילוב" ו"הכלה" ואין יותר מקום ל"חינוך מיוחד"? תשובתנו היא כי דווקא על רקע המצע הפילוסופי ההומניסטי יש בהחלט מקום לחינוך המיוחד, לדרכים מיוחדות של טיפול ותמיכה, לשיפור מתמיד של מערכות אבחונים ולחוקים של העדפה מתקנת כדי לתת את התמיכה הנחוצה לאדם שיש לו מוגבלות. יש לכבד פרט שמתמודד "עם" ו"על אף" הנכות כדי לממש את יכולותיו ונטיותיו; יש לכבד את המאמצים שהוא משקיע בחייו בקהילה כדי להתגבר על הקשיים שהנכות מערימה על התנהלותו, ויש לכבד את עמידתו נגד מכשולים חברתיים שמבטאים עמדות של דחייה. ניתן לסכם ולומר כי לכל אחד מהמושגים - "שילוב", "הכלה" ו"הטרורגניות" - יש תרומה משלו. מושג השילוב מציין את ההיבטים של חוק ומשפט ומצביע על כך

שיש להמשיך להציע חוקים לשוויון ולהעדפה מתקנת של אנשים עם מוגבלות. כמו כן יש להמשיך להנגיש את הסביבה הפיזית מבחינת מבנים ומבחינת הציוד הטכני. מושג ההכלה מדגיש את הצד הבין-אישי, דהיינו הקשרים המשמעותיים בין אדם לחברו, ומושג ההטרוגניות מציין את קבלת השונה. הנערה הייזל, שדבריה מצוטטים בראשית המבוא, היא דוגמה מובהקת לחיים בחברה הטרוגנית. היא אינה שייכת לקבוצה מוגדרת של לקויות כאלה ואחרות, אלא היא נערה חולת סרטן שנושאת מתקן חמצן. מבחינת צרכיה והתנהלותה היא בהחלט שונה מבני גילה בני ה-16 שאינם חולים. היא מטיילת בקניון עם חברתה ובשלב מסוים היא מתעייפת, נפרדת ממנה וכל אחת פונה לדרכה. האם היא משולבת מבחינה טכנית? כן; הקניון הוא מקום מוגן ונגיש לקהל הרחב. האם היא משולבת מבחינה חברתית? כן; יש לה ידידה טובה וקרובה שאינה חולה. האם היא חשה הכלה? לא, כי היא חווה נתק מבחינה תקשורתית, היא חשה שידידתה אינה "שומעת" אותה ומתייחסת אליה לפי הסטיגמה של "שונה". נוצר "קיר זכוכית" שבעטיו היא חווה בדידות. כדי שנוכל להכיל את הייזל והשילוב יהיה "השתלבות" בין-אישית משמעותית, יש לומר לה: אנו מודעים למוגבלות שלך, אל תהססי להתבטא ולומר מהם הגבולות שלך. כבוד הדדי ומתן מקום לביטוי הקשיים המיוחדים שמציבה הנכות לפרט, ללא שיפוט, תרעומת או דחייה ובלי לנסות "לתקן" את המצב - אלה הערכים שעומדים בבסיס השילוב וההכלה של אנשים עם מוגבלות.

משמעויות שונות של מושג ההכלה

פרקי הספר הנוכחי מאפשרים לנו הצצה לעולמם של אנשים עם מוגבלות, ילדים ובוגרים ובני משפחתם. המחקרים המתוארים בספר מציגים תכניות התערבות שונות ומבטאים הקשבה למה שיש לאנשים עם מוגבלות לומר לנו. בכך הם פותחים צוהר להבנת דרכי ההתמודדות של ילדים, בוגרים ומשפחות שמתמודדים עם מוגבלות כזאת או אחרת. זאת כדי שיחסנו אל אותם אנשים לא יושתת על התעלמות מהמוגבלות, אלא על הבנה טובה יותר של הדרכים להתמודדות אתה.

כפי שמציינים איתי הס, עירית קופפרברג ואורלי סובל בפרקם בספר זה (בשער השני), למושג "הכלה" יש משמעויות רבות מבחינה חינוכית וטיפולית. אכן, כל אחד מהמחקרים המתוארים בספר הנוכחי מציג היבט אחר של ההשתלבות. להלן המשמעויות השונות כפי שהן עולות מפרקי הספר:

1. הכלה במשמעות של עיבוד שיטות עבודה, הוראה ותיווך על ידי המורה או המטפל מתוך התאמה ללומד.
 2. הכלה כיעד מרכזי בעבודה עם משפחות.
 3. הכלה במשמעות של הזכות לתמיכות ולהוראה מותאמת לפי צורכיהם של הלומדים כפי שהם עצמם מגדירים אותם.
 4. הכלה במשמעות של הפריה הדדית בין החינוך הרגיל לבין החינוך המיוחד.
 5. הכלה במשמעות של תהליך מתמשך של התמודדות בהתאם לצרכים משתנים שעולים מהשטח.
 6. הכלה במשמעות של מתן תשומת לב לכל בני המשפחה של הילד עם המוגבלות.
 7. הכלה במשמעות של בחינת הרחבת המרחב הציבורי של השתייכותו החברתית של הפרט מעבר לגבולות הבית והשכונה.
 8. הכלה במשמעות של הקשבה.
 9. הכלה במשמעותה הסוציולוגית והפסיכולוגית.
 10. הכלה במשמעות של פיתוח כלים רגישים ומפורטים לאבחון ולאיתור הקשיים והמחסומים בלמידה.
- ניתן לסכם ולומר שנושא ההכלה קשור למכלול חייו של הפרט. הפרקים שבספר שופכים אור על נקודות מרכזיות בהכלה: תמיכה בתלמיד המתקשה על ידי פיתוח תכניות מותאמות, ראייה הוליסטית של הפרט, מתן מקום מרכזי למשפחה, הבוגר בקהילה, למידה משמעותית בכיתה הטרואגנית, הפריה הדדית בין החינוך המיוחד לחינוך הרגיל וחשיבות הקבוצה כיחידה לומדת וכקבוצת השתייכות.

מבנה הספר

בספר שלושה שערים. השער הראשון עוסק במרחב הבית-ספרי, השני מביא את קולם של אנשים עם מוגבלות ובני משפחתם והשלישי מתאר כלים להוראה וטיפול. להלן תיאור קצר של כל פרק.

את הפרק הפותח את השער הראשון, העוסק במרחב הציבורי של השילוב וההכלה, כתבו **שרה שמעוני ובלה גביש**; המחברות יוצאות מנקודת הנחה שחשוב לבחון את משמעות השילוב מנקודת המבט של המורה המשלב. בהתאם לכך הן טוענות כי יש להקשיב גם למורה המחנך תלמידים עם מוגבלות. הפרק משמיע את קולותיהן של מורות שמדברות על מקומן בשילובם של ילדים עם

מוגבלות בכיתותיהן. הרפורמה שהביאה אתה מדיניות השילוב השפיעה באופן דרמטי על תפקידם המסורתי של המורים והמורות. חל מעבר מכיתות הומוגניות מבחינת אוכלוסיית הלומדים לכיתות הטרוגניות, ששינה את מטרות ההוראה, דרכי ההוראה, סביבת ההוראה ועוד. שמעוני וגביש טוענות כי קולן של המורות המשלבות לומדים עם מוגבלות כמעט אינו נשמע. אמנם עמדותיהן לגבי השילוב נבחנו במחקרים קודמים, אך הן לא נשאלו על השינויים שעברו מבחינת תפיסת תפקידן. זאת אף שמדובר בשאלה מרכזית שיש לה השלכות ישירות על יישום ההכלה של לומדים עם מוגבלות בכיתה בפרט ובבית הספר בכלל. שמעוני וגביש מביאות בפרק זה את ממצאי מחקרן שהתמקד בראיונות עם מורות.

הפרק השני, של אורלי הבל, עוסק במחקר שמתאר תהליך שבו בעקבות הקשבה של אנשי הצוות החינוכי לדברי משפחות של ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגילות, למדו שני הצדדים לשתף פעולה בגיבוש תכניות הלימודים האישיות של התלמידים. במחקר שערכה הכותבת ביטאו ההורים את ציפיותיהם ותסכוליהם מהקשר עם הצוותים החינוכיים. לאחר שמיעת ההורים נערך דיון עם אנשי הצוות ביחס לדברי ההורים, וכן הועלו הציפיות והתסכולים של אנשי הצוות. תהליך זה תרם הן להורים, שחשו שיש להם אוזן קשבת, והן לאנשי הצוות. המסקנה היא כי אסטרטגיות תומכות תקשורת, אמון הדדי והקשבה הם הבסיס להכלת המשפחה וליצירת שותפות בינה לבין הצוות החינוכי בבניית תכניות לימודים אפקטיביות לתלמידים.

בפרק השלישי אביבה בר ניר, עלית אולשטיין וקורי שולמן מתארות מחקר שבחן את דרך ההוראה והלמידה של אנגלית כשפה זרה. המחקר התמקד במאפיינים המנבאים חוסן בקרב תלמידים מצליחים עם ליקויי למידה. על בסיס הממצאים עובדה שיטת הוראה שמטרתה לסייע לתלמידים מתקשים "לעלות על דרך המלך" בלמידת האנגלית. חדשנותו של המחקר טמונה בכך שהייתה בו פנייה ישירה ללומדים עצמם, שהתבקשו לתאר את דרכי התמודדותם עם המטלה של למידת אנגלית.

מחקרם של הילה גרין וישי טובין שעוסק בתחום של שפה ותקשורת, מובא בפרק 4; מחקר זה בחן את הפרוזודיה של תלמידים בתפקוד גבוה בטווח האוטוטי. המונח "פרוזודיה" מתייחס לאפיונים האקוסטיים והפונולוגיים של הדיבור, כגון טווח תדירויות בדיבור והדגש במבע. בקרב ילדים עם אוטיזם אנו מוצאים בתחום זה ליקויים שמגבילים מאוד את התקשורת שלהם ופוגמים בה. התוצאות אמנם הראו הטרוגניות רבה בקרבם בדרך השימוש בשפה, אך כולם

הראו שונות בצורה פרזודית אחת לפחות. אם נוכל לאתר באופן ממוקד את קשייו של כל ילד, יהיה ניתן לשפר את תפקודו. תקשורת ברורה וקולחת חשובה ביותר בעידן של השתלבות, כאשר יחסים בין-אישיים הם מדד לאיכות חייו של הפרט. בשער השני, שעניינו שמיעת קולם של אנשים עם מוגבלות ובני משפחתם, כלולים שלושה פרקים:

הפרק החמישי, שכתבו רן נוימן ושונית רייטר, מתאר את החיים בזוגיות של אנשים עם לקויות קוגניטיביות מנקודת מבטם. נראה שבדומה לכלל האוכלוסייה, גם הם כמהים לקשר זוגי. על בסיס ראיונות עומק עם קבוצה של צעירים וצעירות שחיים בזוגיות, אכן נמצא כי הם תופסים את הקשר הזוגי כקשר ייחודי, רב-ממדי ושונה מקשרים בין-אישיים אחרים בחייהם. תיאורם את הקשר נמצא בהלימה רבה עם זוגיות כפי שהיא נתפסת באוכלוסייה הכללית, ובדומה לה הוא מספק מענה לצורך אנושי בסיסי.

מחקרן של ענבל בכר-כץ ורבקה הלל לביאן המוצג בפרק שישי, התמקד בהשפעה של הימצאות אח עם מוגבלות על ההשתלבות החברתית של אחיו הבריאים. איכות החיים של המשפחה כמערכת ושל בני המשפחה כפרטים נפרדים אכן חיונית להשתלבותו של בן המשפחה עם המוגבלות. חשוב למוע את קולותיהם של כל בני המשפחה וללמוד הן על חוויותיהם הפרטיות הן על חוויותיהם כחלק מהמערכת המשפחתית. בפרק מביאות המחברות ניתוח של ראיונות עם ארבעה נערים שגדלים במחיצת אח עם צרכים מיוחדים ומצביעות על ההשלכות שיש לכך על איכות חייהם.

מבחינה אקולוגית, כל אדם משתייך בעת ובעונה אחת לכמה מעגלים חברתיים, מהקרובים לו ביותר (מעגלי המיקרו) ועד המעגל הרחב ביותר - המקרו. הטכנולוגיה האלקטרונית מאפשרת ליצור קבוצות השתייכות מעבר למקום המגורים הספציפי של הפרט. במחקרם של איתי הס, עירית קופפרברג ואורלי סובל, המובא בפרק השביעי, נמצא כי צעירים וצעירות עם לקויות ראייה הנעזרים בכלבי נחייה, יצרו פורום אינטרנטי מקוון. הפורום לא רק היווה במה להחלפת חוויות חיים, אלא גם הפך למוקד חברתי. נוצרה קהילה של אנשים עם לקויות ראייה שמעודדת את משתתפיה ומקדמת העצמה אישית וקבוצתית.

בשער השלישי, שעוסק בכלים להוראה וטיפול בילדים עם צרכים מיוחדים, כלולים שלושה פרקים:

קלודי טל מתארת בפרק השמיני יישום של שיטת הקריאה החוזרת הנהוגה בעבודה עם קבוצות קטנות של ילדי גן כאשר ילד עם לקויות משולב בהן. בפרק

זה היא מתארת מחקר מעקב של שלוש שנים אחר יישום השיטה על ידי פרחי הוראה. מסתבר שבמהלך השנים חלה עלייה ביישום גישת הקריאה החוזרת מתוך שילוב שיטתי ויציב של ילדים עם קשיים בתוך קבוצות הלמידה. הפרק התשיעי שכתבו ניצה מרק-זגדון ושרית אשכנזי, מפנה זרקור לתופעה של דיסקלקוליה התפתחותית שמסבה ללומד קשיים בלמידת מתמטיקה ובשימוש יומיומי במתמטיקה. המחברות טוענות, כי בישראל טרם נבנה כלי לאיתור התופעה, המציג נורמות אחידות, תוקף ומהימנות ומשלב בין תכנית הלימודים במתמטיקה למידע שהצטבר בתחום הנורו-קוגניטיבי. המחברות מתארות את ממצאי מחקרן לפיתוח כלי שייתן מענה לצורך לתמוך בתלמידים מתקשים.

הפרק העשירי שכתבו מיכל שני וחיותה רגב מציג מחקר על למידה מבוססת שיח מתמטי. המחקר נערך עם לומדים על הרצף האוטיסטי. המחברות מתארות את ההצלחה של שיטת הוראה חדשנית לטיפול סביבת הוראה-למידה המבוססת על סיטואציות למידה פתוחות, מאתגרות ומעוררות חשיבה, שמותאמות ליכולות של הלומד ולרלוונטיות של החומר הנלמד עבורו.

הפרק של רונית רמר ודוד צוריאלי, הפרק האחד עשר, מתאר מחקר שבחן את השימוש בבובות תיאטרון ככלי תיווכי עם ילדים צעירים עם צרכים מיוחדים בגיל הגן, כשיטה חינוכית המאפשרת למידה דרך כמה חושים ומעוררת בקרב ילדים מוטיבציה, עניין, קשב ומעורבות באינטראקציה הלימודית. המחברים מציינים כי לדרך עבודה זו הייתה השפעה חיובית לא רק על הלומדים, אלא גם על המתווכות שהצליחו בזמן קצר ליצור קשר אישי קרוב עם הילדים.

ספר זה אינו מתיימר להציג רשימה ממצה של כל קשת הנושאים בתחום של שילוב והכלה, אלא מציג את הדרך הראויה להתמודדות עם נושא זה. הספר מדגים בחינה מחקרית שיטתית ומעמיקה של דרכים למימוש המיטבי של ההשתלבות של לומדים ובוגרים עם מוגבלות בבית הספר ובקהילה.

רשימת מקורות

אבישר, ג' (2015). מהות החינוך המיוחד. יחידה מס' 1 בקורס: סוגיות בחינוך מיוחד. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

אבישר, ג' ואנטין, פ' (2014). דגמים של מצוינות בולטת בשותפויות בין בית ספר מיוחד לבין בית ספר רגיל: חקירה על בסיס הספרות והעשייה. המכללה האקדמית בית ברל: המרכז למחקר חינוכי-חברתי.

- אבישר, ג', לייזר, י' ורייטר, ש' (עורכים). (2011). **שילובים: מערכות חינוך וחברה**. חיפה: אחוה הוצאה לאור.
- אבישר, ג' ורייטר, ש' (עורכים). (2013). **שילובים: מהלכה למעשה**. חיפה: אחוה הוצאה לאור.
- רייטר, ש' (2007א, אוקטובר). **השתלבות תלמידים עם צרכים מיוחדים - תמונת מצב בהיבט בינלאומי**. הרצאה במסגרת הוועדה לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל (ועדת דורנר), משרד החינוך, ירושלים.
- רייטר, ש' (2007ב). נגישות - רקע קונספטואלי. בתוך ד' פלדמן, י"ל להב וש' חיימוביץ' (עורכים), **נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה-21** (עמ' 81-108). ירושלים: משרד המשפטים.
- רייטר, ש', לייזר, י' ואבישר, ג' (עורכים). (2007). **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך**. חיפה: אחוה הוצאה לאור.
- רייטר, ש' ועגד, ב' (1992). ניתוח תאורטי והשוואה של עמדות בחינוך המיוחד ובשיקום: הצעה לשלושה מודלים. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 7, 105-113.
- שמש, ז' (2012). **ספר ההכלה: בירור תפיסות עולם ויישומן בתהליך ההכלה**. ירושלים: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי. נדלה מתוך http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/sefer_internet.pdf
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Palmer.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning & participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Swann, W., & Masterton, M. (Eds.). (1992). *Curricula for diversity in education*. London: Routledge.
- Dymond, S. K. (2001). A participatory action research approach to evaluating inclusive school programs. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 54-63.
- Reiter, S. (2008). *Disability from a humanistic perspective: Towards a better quality of life*. New York: Nova Science Publishers.