

**יוני 2012**  
 ניסן תשע"ב

# ביסאין

## העמותה הישראלית לניתוח התנהגות

### עורכת:

מיכל הירשמן

### סייעו בעריכה:

ד"ר איתן אלדר

טלי וולף צוקרמן

חני אבני

### חברי וועד העמותה:

ד"ר איתן אלדר – יו"ר

ד"ר אורית חצרוני – סגן יו"ר

טלי וולף- צוקרמן – מזכירה

מיכאל בן צבי – גזבר

מיכל הירשמן

הילית טופז-בורובסקי

ד"ר שלומית זילברנגל

חגית ברלינסקי

עדי הרץ- נציגת העמיתים

## תוכן העניינים

- דבר היו"ר – ד"ר איתן אלדר, "בידיים שלובות".
  - דבר מזכירת העמותה – טלי וולף צוקרמן
  - דבר העורכת – מיכל הירשמן
  - קול קורא לפרסום - טלי וולף-צוקרמן, מזכירת העמותה.
  - הנושא המרכזי של בטאון מס' 4: **היבטים התנהגותיים בשילוב.**
    - מודל כולל לשילוב יחידני של תלמידים אוטיסטים בחינוך הרגיל – מתיאוריה למעשה. איתן אלדר ואליען אלחדף-אברג'ל
    - שילוב מלא – אידיאולוגיה מבוססת או אשליה מופרכת? אליען אלחדף-אברג'ל ושירי אייבזו
    - שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים – עשה ואל תעשה. שירי אייבזו ואליען אלחדף-אברג'ל
    - תכנית לשילוב תלמיד עם PDD בכתה רגילה. מיכל הירשמן, איתי שפירא ואורית אמסלם
    - תקציר מאמר - איתן אלדר וטלי וולף צוקרמן
- Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators.
- המלצות ותקצירים למאמרים בנושא שילוב וניתוח התנהגות
    - ד"ר אפרת אלרן
      - The impact of checklist-based training on teachers' use of the zone defense schedule.
    - צביקה רזניק
      - A social stories™ intervention package for students with autism in inclusive classroom settings
- כתב עת חדש "התנהגות" – דבר העורכת

## "בידיים שלובות"

### ד"ר איתן אלדר BCBA-D

יו"ר היל"ה – העמותה הישראלית לניתוח התנהגות

תשע"ב היא שנת מפנה בפעילותה של העמותה הישראלית לניתוח התנהגות. לאחר שנים רבות של עשייה להחדרת מודעות לתחום הידע בו אנו עוסקים, נראה שסדרי העדיפויות השתנו. כיום ישנם כמה מאות מנתחי התנהגות בישראל אשר הוכשרו ברמות שונות, ועוסקים בתחומים שונים. לפיכך, רואה העמותה יעד ראשון במעלה – להבטיח את איכות עבודתם ואת נאמנותם לכללי האתיקה המקצועית.

הביקוש הרב למנתחי התנהגות במשרד החינוך ובתכניות קליניות וביתיות שונות מעודד מחד, ומאתגר מאידך. בנוסף להיצמדות בלתי מתפשרת ליעדים האקדמיים הברורים, המנחים את תכניות ההכשרה המתקיימות בישראל, עלינו להדגיש את החשיבות הרבה באיסוף נתונים מתמשך, הנלווה לעשייה הקלינית ומהווה אבן דרך והיזון חוזר ליישומה. ואולם, מעבר ליעד אינהרנטי זה, יסייע איסוף נתונים מתמשך למצב את האתגרים החינוכיים / קליניים של מנתחי ההתנהגות בישראל בראיה אמפירית מתפתחת. האתגר העומד לפנינו הוא ליצור מערך מחקר הנלווה לעשייתם של מנתחי התנהגות בישראל. לצורך זה אנו מעודדים ימי עיון המבוססים על ידע אמפירי הנצבר והולך. בנוסף, מוצע ביטאון זה היוצא לאור לפחות אחת לשנה ומשקף את הניצנים הראשונים של העשייה המחקרית בארץ.

אנו קרבים להשקתו של כתב העת המדעי הראשון בניתוח התנהגות – בשפה העברית. זהו ה-JABA הישראלי אשר יקרא "התנהגות". אנו רואים בכך אירוע מכונן בקידום ניתוח התנהגות בישראל וקוראים לכל העוסקים במלאכה להירתם להצלחתו. הנהלת ABAI (הארגון העולמי לניתוח התנהגות) בירכה על מהלך זה ותסייע בקידומו.

עקרון השילוב המהווה נושא מרכזי בביטאון זה עדיין אינו מיושם במלואו בישראל. אנו מאמינים שלמנתחי התנהגות עשויה להיות תרומה עצומה בניהולת היעיל של מסגרות חינוכיות הטרוגניות. ניתן לציין כמה היבטים התנהגותיים חשובים הקשורים בשילוב מוצלח:

- יצירת סביבה תומכת תוך התמקדות בארגון פיזי של הסביבה, וביצירת אירועים מכוננים (setting events) מתאימים אשר יגבירו את המוטיבציה של כל השותפים להשיג את יעד השילוב.
- הכללתן של סביבות שונות גם מחוץ לבית הספר – כחלק בלתי נפרד מתהליך השילוב.
- תכנון הכללה, תוך התאמת אסטרטגיות שנמצאו יעילות ומדווחות בפירוט בספרות ההתנהגותית העשירה.
- מעקב ואיסוף נתונים מתמשך לצורך הערכה מעצבת ומסכמת של התהליך.
- יישום למידה ללא שגיאות לכל השותפים כדי לקדם יעדים לימודיים, רגשיים וחברתיים.
- שמירה על אחוז גבוה של הצלחות לכל התלמידים, ובמקביל אצל אנשי החינוך והמנהל העוסקים במלאכה.

יעד חשוב הנגזר מן השילוב, אך נדרש בכל עשייה של מנתחי התנהגות הינו שיתוף פעולה בצוותים רב תחומיים. בכל תהליך חינוכי שותפים אנשי מקצוע מתחומים שונים, אנשי מנהל, הורים ועוד. חלק נכבד מידע מקצועי של מנתחי התנהגות מתמקד ביכולת לשתף פעולה "במארג" מורכב ורגיש מעין זה. כלומר, לדבר בשפה מובנת וידידותית, לגלות אמפתיה לכל העוסקים במלאכה, וכל זאת תוך שמירה מדוקדקת של הליכים, עקרונות ואתיקה, המאפיינים את תחום עשייתנו – ניתוח יישומי של התנהגות. (אנו נקדיש את אחד מימי העיון הבאים שלנו לנושא זה). אכן, שילוב מסוג קצת אחר, אבל האמירה וההליכים זהים.

## דבר מזכירת העמותה טלי וולף צוקרמן

חוק החינוך המיוחד נחקק ב- 1988 ומגדיר ילד חריג כ"אדם בגיל 21-3 שמחמת התפתחות לקויה של כושרו הגופני, השכלי, הנפשי או ההתנהגותי מוגבלת יכולתו להתנהגות מסתגלת והוא נזקק לחנוך מיוחד" נקבע שמטרת החינוך המיוחד היא "לקדם ולפתח את כישוריו ויכולתו של הילד החריג, לתקן ולשפר את תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי וההתנהגותי, להקנות לו ידע מיומנות והרגלים ולסגל לו התנהגות מקובלת בחברה במטרה להקל על שילוב בה ובמעגל העבודה..." (חוק חינוך מיוחד תשמ"ח, 1988).

החוק מעיד על תפישה שרואה בחריגות נתון בר-שינוי (בהמשך גם חוק השילוב). על פי ההגדרה של תפקיד ועדת ההשמה ניתן להסיק שישנה עדיפות מפורשת לטיפול ולקידום ילדים במסגרות חינוך רגילות והמעבר למסגרת נפרדת של חינוך מיוחד הוא המוצא האחרון. מנקודת מוצא זו מורה חוק החינוך המיוחד להעניק זכות קדימה להשמתו של תלמיד בעל צרכים מיוחדים במסגרת החינוך הרגיל על פני השמתו במסגרת החינוך המיוחד. בכך יש משום "הכרה ביכולתם של כל התלמידים ללמוד, וזכותם ללימודים, מתוך הכרה וקבלה של שונות בין בני אדם כמרכיב בסיסי וטבעי" (מתוך דוח ועדת מרגלית לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד, תמוז התש"ס - יולי 2000).

מרכזי תמיכה יישוביים (מת"י/מתי"א), מהווים את המסגרת החינוכית-טיפולית וארגונית-תפעולית, אחראית על יישום חוק החינוך המיוחד. במתי"א"ות מועסקים אנשי מקצוע בעלי תחומי ידע והתמחויות שונות. בשנים האחרונות הורחבה הדרישה למנתחי התנהגות כמומחי תחום ומדריכים מובילים בתחום שיפור וקידום התנהגות לתלמידי שילוב, בכיתות הקטנות ובבתי הספר המיוחדים. האגף לחינוך מיוחד והאגף להשתלמות והדרכה לעובדי הוראה לוקחים חלק בקביעת יעדי התכניות ותומכים ביישומה.

רבים ממנתחי ההתנהגות המועסקים במערכת החינוך מתמקדים בשיפור תפקודם של תלמידי שילוב- תלמידים המאופיינים בעיקר בלקויות למידה ו/או קשיי קשב וריכוז המלווים גם בקשיי התנהגות וקושי במוטיבציה ללמידה. תלמידים אלו, ללא מענה התנהגותי מקצועי, מקבלים שעות שילוב המיועדות בעיקר לעבודה פרטנית/בקבוצה קטנה עם מורת השילוב בתחום קידום הלמידה. שעות השילוב היעילות ביותר הן אלה המאחדות את התחום הלימודי וההתנהגותי. בכך מותאמים ההקשרים להגברת הצלחות התלמידים ומותאמות תגובות אחידות לפיתוח התנהגות רצויה המאפשרת את שילובם המיטבי בכיתה הלימוד.

מנתחי התנהגות רבים מועסקים גם בהדרכת צוות ובעבודה יישומית בכיתות החינוך המיוחד בבתי ספר רגילים או בבתי הספר המיוחדים. מנתחי התנהגות בכיתות הקטנות לסוגיהן השונים (כיתה תקשורתית/לקויות

למידה/התנהגותית-רגשית) מחויבים לראות את חוק השילוב ולחתור ליישום- החל מיישום הליכים מתאימים לשילוב חברתי מיטבי וכלה בשילוב לימודי בכיתות הרגילות לתלמידים המתאימים לכך. במסגרות אלה חשיבות רבה לכך שמנתח התנהגות ילווה את תהליך השילוב מהכיתה הקטנה לכיתה הגדולה. לא "בואו ננסה". שילוב כזה מחייב תכנון הכללה מוקפד המנוהל בקריטריונים ברורים ומעקב תפקודי.

סקירה קצרה זו אודות תפקידים של מנתחי התנהגות במערך השילוב במסגרת בתי הספר מדגישה את נחיצות מומחי התחום ההתנהגותי- יישומי במערך. לא עוד תכנית חינוכית לתלמיד, השמה דגש על תפקודו ההתנהגותי, בלי בנייה של תכנית המבוססת על ניתוח תפקודי מקצועי.

משנה לשנה מספר מנתחי ההתנהגות המועסקים במתי"אות עולה. הדרישה לאנשי מקצוע מיומנים החלה לצבור תאוצה. לא עוד מסתפקים במורים שערכו הכשרה בתחום התנהגותי בהשתלמויות בודדות. ההכשרה המקצועית והמיומנות האישית מהווה מרכיב חשוב במסגרת העסקה בתחום ההתנהגותי במתי"אות רבות. מדריכה ארצית בניתוח התנהגות מועסקת במשרד החינוך. תכנית הכשרה למנתחי התנהגות מאושרת על ידי משרד החינוך. קידום התחום להכרה והסמכה נערך על ידי העמותה. ברחבי הארץ ניתן לראות ולשמע על תכניות התערבות מוצלחות במסגרות חינוכיות. המקצועיות של העוסקים בתחום חשובה ויקרה לעמותה המקיימת ימי עיון מקצועיים ומפיקה בטאון זה למען חשיפה והענקת מידע וידע חדש ומעודכן לכל העוסקים בתחום.

בברכת המשך עשייה מקצועית ולמידה,

טלי וולף-צוקרמן

- הנכתב בלשון זכר – נעשה מטעמי נוחיות בלבד ומתייחס לשני המינים.

## דבר העורכת מיכל הירשמן

בשלושת העשורים האחרונים קיימת מגמה כלל עולמית פורצת גבולות, המתייחסת למודל השילוב כמודל החינוך המועדף (מיטלר 2002; Lambe 2007). אמנות בין לאומיות הדגישו את זכות התלמיד לחינוך במסגרת הלימודים הרגילה של בני גילו, הווה אומר מסגרות נורמטיביות ככל האפשר. בהתייחס לתלמידים עם צרכים מיוחדים, כוללת זכות זו מגוון של מסגרות שילוב- חלקי או מלא, הכוללת תמיכה, טיפולים והתאמות של תנאי הלמידה הדרושים להם בתהליכים החינוכיים. כל זאת על מנת להפחית מחסומים הפוגמים בשוויון ההזדמנויות שלהם ללמידה יעילה (מרגלית, 2000; רייטר, 1997; Loreman, Deppler & Harvey, 2005). חוק החינוך המיוחד מגדיר מחדש את מטרות החינוך המיוחד ואת הזכויות המהותיות של הילד החריג ומשפחתו (גביש, שמעוני, 2006). חוק החינוך המיוחד שנחקק בישראל בשנת 1988, והתיקון לו בשנת 2002, מחייבים את ועדות ההשמה להעניק זכות קדימה להשמתם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים (חוק החינוך המיוחד, 1988; חוק החינוך המיוחד, 2002). כתוצאה מיישום החוק, גדל באופן משמעותי מספר התלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים כיום בבתי ספר רגילים ובכיתות רגילות.

בעבודתם במסגרת המתי"אות, נדרשים מנתחי ההתנהגות לקדם ולסייע בשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה. התמיכה ההתנהגותית מבוקשת בשילוב תלמידים עם PDD, עם הפרעות קשב וריכוז, ליקויי למידה ועם הפרעות התנהגות.

דרכי העבודה בסיוע לשילוב רבות ומגוונות, ומותאמות לתלמיד ולסביבה החינוכית בה הוא משולב. תוכניות פרטניות יתמכו בתלמיד מחוץ לכתת הלימוד, יתרגלו ויגבירו הפנמה של הרגלי למידה, איפוק והמתנה, והתמדה בלמידה; תוכניות הכללה יתמכו בתלמיד בכיתת האם תוך שיתוף פעולה והנחיית צוות המורים בהפעלת התוכנית והתקדמות בה; תוכניות לניהול עצמי יתרגלו את התלמיד במתן משוב עצמי ובבחירת קריטריונים להתקדמות תוך הצלחה; תוכניות כיתתיות יסייעו בהתאמת הסביבה הלימודית לתלמיד, תוך קידום הרגלי הלמידה והתקשורת הבינאישית שלו; וכולי. בביטאון זה יוצגו דוגמאות לתוכניות התערבות יישומיות הפועלות במערכת החינוך בישראל ובעולם, יוצגו מודלים תיאורטיים לשילוב, וכן המלצות למאמרים מחקריים בנושא שהתבצעו בעולם.

## מקורות

- גביש, ב. ושמעוני, ש. (2006). תפיסותיהן של המורות הכוללות את שילוב התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בכיתותיהן. *סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום*, 21 (1), 35-54.
- חוק חינוך מיוחד. (1988). ירושלים: כנסת ישראל, המדפיס הממשלתי.
- חוק חינוך מיוחד. (2002). הצעת חוק חינוך מיוחד (תיקון – שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות רגילות). ירושלים: כנסת ישראל, המדפיס הממשלתי.
- מיטלר, פ. (2002). החינוך המשלב בהקשר גלובלי. *סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום*, 17 (2), 43-52.
- מרגלית, מ. (2000). *דוח הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד: תקציר והמלצות*. ישראל. משרד החינוך.
- רייטר, ש. (1997). *חבר חריג במערכת הרווחה הבריאות והחינוך*. הוצאת גסטליט חיפה.
- Lambe, J. (2007). Northern Ireland student teacher's changing attitudes towards inclusive education during initial teacher training. *International Journal of Special Education*, 22, 1.
- Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. (2005). *Inclusive Education: a practical guide to supporting diversity in the classroom*. NSW: Allen & Unwin.

## קול קורא לפרסום טלי וולף-צוקרמן, מזכירת העמותה

הדרישה למנתחי התנהגות בתוך מערכת החינוך הולכת וגוברת. אנו עדים לעשייה מקצועית רבת פעלים במקומות רבים בארץ. מתקשורת הדוקה של נציגי ועד העמותה עם מנתחי התנהגות, מפקחים ומנהלי מתי"אות, ניכרת עבודת שטח מאומצת של מנתחי התנהגות רבים, המתכננים ומיישמים תכניות התנהגותיות איכותיות אשר תרומתן גדולה לסביבה החינוכית. העמותה רואה חשיבות רבה בפרסומים בעברית בתחום ניתוח התנהגות כחלק מקידום ופיתוח ההכרה המקצועית. כל תכנית המבוססת על איסוף נתונים, בניית תכנית התערבות המלווה במעקב-ראויה לפרסום וחשיפה אשר יתרמו רבות לעמיתים למקצוע. דוגמאות לתכניות כאלו מוצגות בגיליון זה המוקדש ליישום תכניות התנהגותיות במערכת החינוך. אנו קוראים לכל אנשי המקצוע לקחת חלק בפרסומים בביטאון ו/או באתר העמותה. כל המעוניין לפרסם מחקר, מאמר, תרגום מאמר, עבודת מאסטר, דיווח לא מחקרי (הצגת תכניות התנהגותיות), דעה אישית ו/או סוגיה מקצועית מתבקש לשלוח דואר אלקטרוני למזכירת העמותה [taliw@wincol.ac.il](mailto:taliw@wincol.ac.il).

כל גיליון של הביטאון יעסוק בנושא מרכזי ובנוסף הינו פתוח למאמרים במגוון נושאים. עדיפות תינתן למאמרים המציגים נתונים. החומר יעבור בדיקה מקצועית ובמידת ההתאמה יפורסם בתחום התוכן הרלוונטי באתר ו/או בביטאון.

נושא מרכזי לביטאון מס' 5 - תקשורת ושפה.

בברכה,

טלי וולף-צוקרמן, מזכירת העמותה

## הנושא המרכזי של ביטאון מס' 4: היבטים התנהגותיים בשילוב

במסגרת עידוד יישום תכניות התערבות התנהגותיות מחקריות נציג בכל גיליון תקצירים של עבודות אמפיריות הנערכות על ידי מנתחי התנהגות ישראלים וכן מחברים אורחים. בגיליון זה נתמקד בעבודות אשר מציגות יישום תכניות התנהגותיות לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך.

### מודל כולל לשילוב יחידני של תלמידים אוטיסטים בחינוך הרגיל – מתיאוריה למעשה איתן אלדר ואליען אלחדף-אברג'ל מכללת סמינר הקיבוצים, ואוניברסיטת ווסטרן מישיגן, ארצות הברית

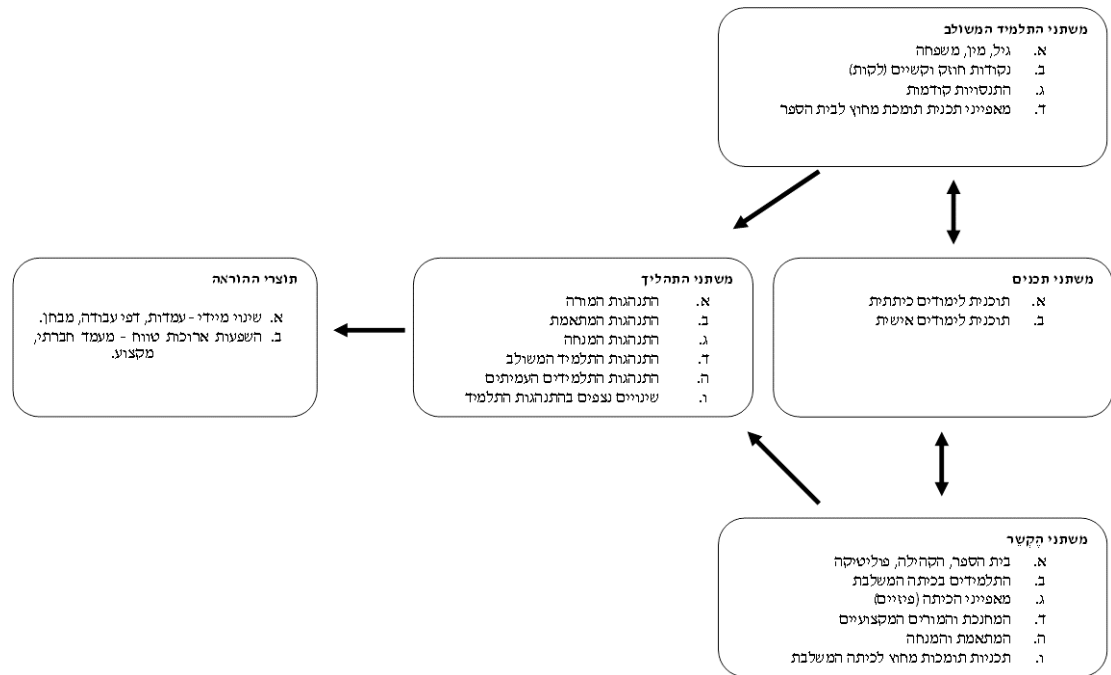
בשנת 1988 נחקק בישראל חוק החינוך המיוחד אשר מגדיר את זכותו של כל תלמיד\* (התייחסות לאורך כל המאמר – לזכר ולנקבה) בעל צרכים מיוחדים ללמוד במוסד חינוכי מוכר שאינו בהכרח מוסד לחינוך מיוחד. שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים וקשיי תקשורת במיוחד, הינו משימה מורכבת הדורשת תכנון רב ושיתוף פעולה בין גורמים שונים, ביניהם מורים, בני משפחה ואנשי מקצוע אחרים (Ferraioli & Harris, 2011).

תהליך השילוב לכשעצמו (השמת הילד בכיתה רגילה) אינו מבטיח בהכרח חוויית למידה מוצלחת (Laushey & Heflin, 2000; Mock & Kauffman, 2010). כדי להבטיח את יעילות השילוב מציעה הספרות המחקרית רכיבים שונים (Eldar, Talmor & Dayan Romem, 2009).

1. הכנה, הדרכה ותמיכה בתלמיד המשולב ובמשפחתו.
2. התאמה של תוכנית הלימודים, סביבת הלמידה ושיטות ההוראה בהתאם ליכולותיו, נקודות החוזק והחולשה של התלמיד המשולב.
3. שיתוף פעולה בין אנשי הצוות (המורה בכיתה הרגילה, המורה לחינוך מיוחד, הנהלה ומתאמי השילוב).
4. הדרכה ואימון של צוות ההוראה.
5. הכנה מוקדמת של התלמידים בכיתה ושל הוריהם.
6. יישום תוכניות שנתמכו מחקרית כיעילות, לשילוב ילדים אוטיסטים.

מודל שילוב אשר יענה על רכיבים אלו, עשוי לעזור למורים בחינוך הרגיל, הורים וצוות השילוב להוביל תוכנית שילוב יעילה לתלמידים אוטיסטים בכיתה רגילה.

דנקין ובידל (Dunkin & Biddle, 1974) הציעו מודל הוראה - למידה (The 3P Model) אשר מתאר שלוש קבוצות של גורמים המשפיעים על תהליך הלמידה: מצב כניסה של התלמיד, המורה והסביבה הלימודית (Presage), אופן עיבוד המשימות בכיתה הן של המורה והן של התלמיד (Process) ותוצרי הלמידה (Product). מודל זה אשר מדגיש את יחסי הגומלין שבין רכיבי ההוראה והלמידה השונים, אומץ והותאם לסביבת השילוב ויוצג במאמר זה. המודל המותאם מוצג באיור מס' 1.



**איור 1.** מודל השילוב המבוסס על המודל לחקר ההוראה (Dunkin & Biddle, 1974).

תהליך השילוב המוצע במודל זה מתבסס על עבודתן המקצועית של מתאמת – זמינה בקרבתו של התלמיד המשולב ומתאמת בפועל בין כל הגורמים השותפים, ושל המנחה – האחראית על תכנון ההליכים השונים ועל הנחיית המתאמת. בעלות תפקידים אלה עדיין אינן חלק מובנה ממערכת החינוך וברוב המקרים על הורי התלמיד המשולב לשכור את שירותיהן, בעיקר היכן שתהליך השילוב עדיין לא מוסד (Eldar, Talmor & Dayan Romem, 2009). רכיבי המודל המותאם מבוססים על מידע שנאסף במשך שנתיים, במספר תוכניות שילוב אישיות לתלמידים אוטיסטים, שיושמו בבתי ספר שונים בישראל. המידע נאסף מדוחות דו חודשיים שנכתבו בידי 37 מתאמות שילוב ומראיונות שהתקיימו עימם להעשרת המידע ולהבטחת מהימנות הדיווח (Eldar, Talmor & Dayan Romem, 2009). המודל המותאם מבוסס על כל מרכיבי מודל ההוראה-למידה התלויים הדדית זה בזה, וביחד יוצרים מערכת חיונית לשילוב מוצלח:

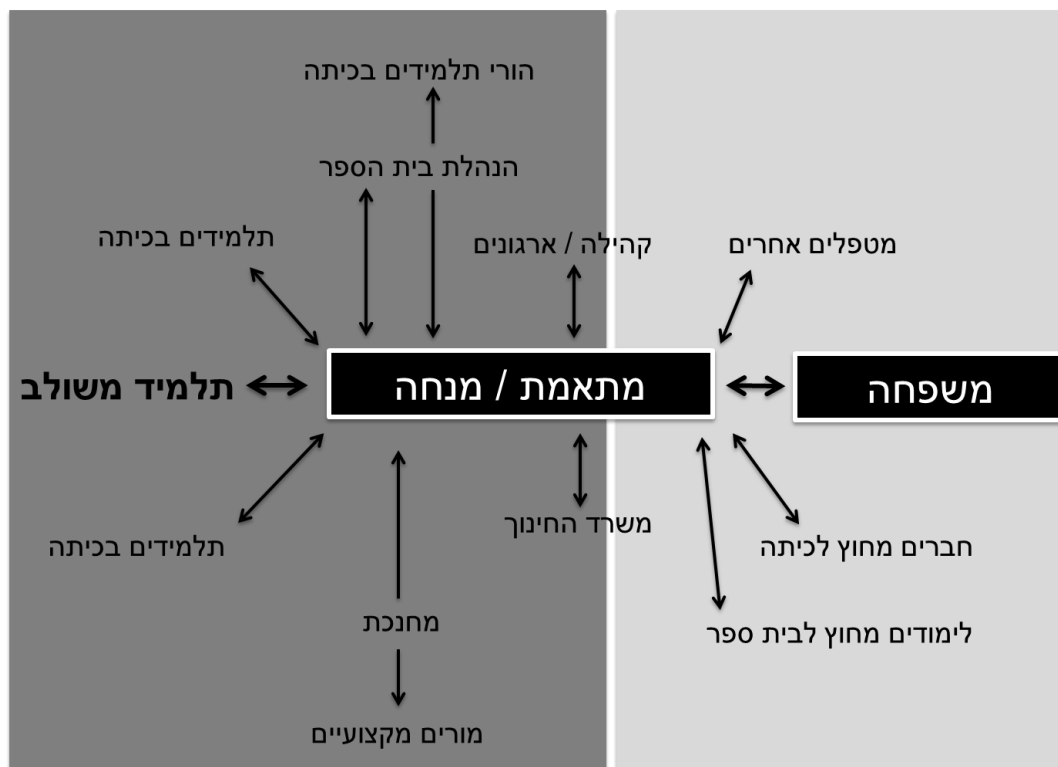
1. **מצב כניסה (Presage):** אלו משתנים הקשורים לתלמיד המשולב. המשתנים כוללים גיל, מין יכולת לשתף פעולה עם אחרים, מצב סוציו-אקונומי, תעסוקת ההורים וכדומה. נקודות החולשה והחוזק של התלמיד במישור הקוגניטיבי, התנהגותי, חברתי ורגשי, ומשתנים הקשורים להתנסות התלמיד בתוכניות התערבות או לימוד קודמות, נכללים גם הם.
2. **הקשר (Context):** משתנים המתייחסים לסביבת בית הספר והקהילה. כוללים את האווירה והאקלים החברתי בבית הספר, הנכונות לשילוב, מבנה בית הספר, הצוות החינוכי, קהילת ההורים בבית הספר, מדיניות משרד החינוך וכדומה. כמו כן קיימת התייחסות גם לתלמידים בכיתה המשלבת (סובלנות וקבלה, אתגרי משמעת או בעיות חברתיות, הרכב הכיתה) ולמבנה הפיזי של הכיתה (סידור וחלוקה, האפשרות לעבוד בפינות שונות, ציוד, הימצאות גורמים מסיחים כמו רעש ואור).
3. **תכנים (Content):** משתנים הקשורים לתכנית הלימודים הכוללת בכיתה ומתוכננים בידי המחנכת והמורים המקצועיים. תכניות הלימוד האישיות המיושמות בידי המורה לחינוך המיוחד ומתאמת השילוב נכללות גם הן.



4. **תהליך (Process):** כוללים את התנהגויות התלמיד המשולב, צוות ההוראה בכיתה הרגילה ואת יחסי הגומלין שביניהם. דוגמאות: התייחסות המורה לתלמיד המשולב, אסטרטגיות ודרכי העבודה של מתאמת השילוב, התנהגותו של התלמיד המשולב בתחומים השונים - קוגניטיבי, חברתי, גופני והתנהגותי והתייחסותם של תלמידים אחרים בכיתה לתלמיד המשולב בפעילויות שבכיתה ומחוצה לה.

5. **תוצר (Product):** שינויים תקופתיים המתייחסים בעיקר לתלמיד המשולב (הישגים לימודיים, הישגים במיומנויות שונות, מעמד חברתי ורכישת מקצוע) אך גם למורה ולתלמידים אחרים בכיתה (שינוי בגישות ובעמדות). בין תוצרי ההוראה נבחנו גם שינויים ארוכי טווח המשפיעים על שילובו של התלמיד בקהילה.

איור 2 ממחיש את מורכבות תהליך השילוב תוך הדגשת חשיבות המעורבות של כל השותפים.



איור 2. הסביבה המורכבת של השילוב – במרכז עומדות המנחה ומתאמת השילוב.

## יישום המודל

כפי שהודגם למעלה, משתנים רבים נכללים בתהליך השילוב וכל אחד מהם עשוי להשפיע על הצלחתו או כישלונו של שילוב התלמיד בכיתה הרגילה. המודל המותאם מציע מספר הליכים חיוניים הנדרשים כדי ליישם את התהליך ביעילות, לפני תחילת שנת הלימודים או במהלכה. כל הליך מתייחס לאחד מחמשת האלמנטים של המודל אשר תוארו למעלה, כאשר מבנהו הגמיש של המודל מאפשר על פי הצורך החלפת הליכים מסוימים באחרים. טבלה 1 מציגה בקצרה כל אחד מההליכים, את מקומו בתהליך השילוב וכיצד הוא בא לידי ביטוי במודל.

טבלה 1. הליכי שילוב על פי המודל המותאם

משתנה השילוב	הליך	שלב בתהליך	
הקשר	בחירת מנחה, האחראית לתהליך השילוב ולצוות השילוב	הליכים מוקדמים	
מצב כניסה	איסוף מידע על התלמיד המשולב ומשפחתו		
הקשר	בחירת בית הספר		
הקשר	בחירת המורה בכיתה הרגילה ושאר המורים המקצועיים		
הקשר	בחירת חדר הכיתה וגודל הכיתה		
הקשר	בחירת מקום ישיבה בכיתה		
הקשר	בחירת מתאם השילוב		
תהליך	בנית אמון בין מתאמת השילוב לתלמיד		
תהליך	יצירת קשר ראשוני בין התלמיד למורה בכיתה הרגילה		
תכנים	הכנת חומרי למידה – המורה / מתאמת השילוב / מנחה		
תהליך	יצירת תאום בין חברי צוות השילוב		
תהליך	הכנת צוות בית הספר		
תהליך	הכנה של תלמידי הכיתה – המורה / מתאמת השילוב		
תהליך	יידוע הורי התלמידים בכיתה		
תהליך והקשר	הגדרת תפקיד ותחום האחריות מתאמת השילוב		הליכים שוטפים
תהליך והקשר	הגדרת תפקיד ותחום האחריות של המורה בכיתה הרגילה		

תהליך והקשר	הגדרת תפקיד ותחום האחריות של מנחה השילוב	
תהליך והקשר	הנחיית התלמידים בכיתה ומתן משוב מתמיד על התייחסותם לתלמיד המשולב	
משתני תוצר	איסוף מידע אובייקטיבי על תוצרי השילוב	

טבלה 2 מציגה דוגמאות שונות להליכי שילוב אפשריים. אין הכוונה לתיאור מלא של ההליכים, אלא להמחשה של המורכבות ושל אתגר החיבור בין הקשרי השילוב השונים לבין יעדי השילוב המגוונים.

טבלה 2. דוגמאות להקשרים וליעדים בשילוב.

מחוץ לבית	הסביבה החברתית	הבית	הצוות המשלב	חברתי בבית הספר	תמיכה מחוץ לכיתה	הכיתה	התלמיד המשולב	
אפשרויות תמיכה וטיפול בילד המשולב ובבני המשפחה	חברים בבי"ס, בשכונה, בחוגים, במשפחה	מספר ילדים בבית מצב סוציו-אקונומי מידת התמיכה בשילוב	רקע מקצועי-הכשרה גיל וותק	בהפסקות	היבטים פסיים-מבניים גודל ביה"ס	גודל הרכב	גיל, כיתה דרגת הקושי של הלקות	<b>מאפיינים כלליים ומאפייני הלקות/ השילוב</b>
תכניות העשרה נוספות "טיפולים" חוגים	האם יש תוכנית לשילוב בשעות אחה"צ	תוכנית השלמה בבית. מי אחראי?	מהי התכנית בפועל? מי מנחה? מי מממן? מודל העבודה	תכנית התנהגותית להפסקות	תוכניות של ביה"ס סיוע מצוות החינוך המיוחד	תוכניות לימודים במסגרת הכיתה	תוכנית לימודית אישית – תל"א	<b>תוכניות</b>
תפקודו של התלמיד במסגרות	שיתוף פעולה של עמיתים	יישום עקבי של תוכנית	של הצוות המשלב התפתחות	שיתוף פעולה בין תלמידי	של ביה"ס כמשלב	שינוי עמדות של	של התלמיד בתחומים	<b>הערכת ההתקדמות</b>

שמוחץ לבית, ומשפחתיות	עם התלמיד המשולב מחוץ לבית הספר	ביתית על ידי ההורים. שינוי עמדות של אחים	מקצועית ומסוגלות מקצועית	בית הספר לתלמיד המשולב בהפסקות ומחוץ לכיתה	(למשל "אני מאמין" של ביה"ס, מחנכת הכיתה)	תלמידי הכיתה כלפי התלמיד המשולב	השונים (התנהגותי, רגשי, קוגניטיבי, חברתי, גופני)	
תוצרים	מיומנויות חברתיות ואקדמיות	שיתוף פעולה ושינוי עמדות	מספר תלמידים משולבים בבית ספר והקצאת משאבים לכיתות שילוב	משחק ועשייה משותפת של תלמידי בית הספר עם התלמיד המשולב	התפתחות מקצועית שמובילה להתקדמות בתפקיד ובהנחיית צוות חדש	התקדמות בתכנית ביתית ושילוב כל בני המשפחה	תדירות גבוהה של השתתפות הילד המשולב במפגשים חברתיים מחוץ לבית הספר	יזמות חדשות, חוגים

## דין ומסקנות

תהליך השילוב הינו תהליך מאתגר, בייחוד כאשר מדובר בשילוב יחידי של תלמיד אוטיסט בכיתה רגילה. עם זאת, יישום נכון עשוי לאפשר לתלמיד המשולב לפתח מיומנויות שיבטיחו איכות חיים גבוהה והשתלבות נאותה בחברה כאדם בוגר.

המודל המותאם, מציע מספר הליכים שעשויים לשפר את תהליך השילוב על ידי שיפור תהליך הכשרת אנשי השילוב, אופן הכנת חומרי הלמידה וביצוע ההערכה של תוכנית השילוב. הליכים אלה מקורם בלקחים שנלמדו מתוכניות שילוב אישיות של תלמידים אוטיסטים בבתי ספר שונים בארץ. יישום ההליכים תוך שיתוף פעולה מלא בין כל הגורמים (בני משפחה, מורים ובייחוד מתאמי השילוב) עשוי לסייע לאנשי חינוך ולמערכת כולה להגשים בהצלחה את האתגר היומרי של שילוב מוצלח לפני עקרונות חוק החינוך המיוחד. המודל המוצע כאן עשוי לספק מסגרת לבחינה אמפירית של יישום הליכי שילוב שונים. אנו תקווה שהליכי שילוב ילוו במערכי מחקר ויעשירו את הידע של אנשי החינוך, הקלינאים, ההורים ומקבלי החלטות, לטובת התלמידים המשולבים.

## מקורות

- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Eldar, E., Talmor, R., & Dayan Romem, Z. (2009). An integrative model for including children with ASD in general education setting- a practical lesson in Israel. *International Journal of Special Education*, 24, 66-76.
- Ferraioli, S., & Harris, S. (2011). Effective educational inclusion of students on the autism spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41, 19-28.

Laushey, K. M., & Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 183-193.

Mock, D. R., & Kauffman, J. M. (2010). The Delusion of Full Inclusion. In R. W. Jacobson, R. M. Foxx, & J. A. Mulick (Eds.), *Controversial therapies for developmental disabilities: Fad, fashion, and science in professional practice* (pp. 113-128). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**שילוב מלא – אידיאולוגיה מבוססת או אשליה מופרכת?  
מוגש בידי: אליען אלחדף-אברג'ל וד"ר שירי אייבזו (BCBA-D)  
אוניברסיטת ווסטרן מישיגן, ארצות הברית  
מכללת דויד ילין**

בשנים האחרונות מתקיים בארצות הברית דיון ער ונוקב בנוגע לשילוב, מהותו ואופן קיומו הלכה למעשה בבתי הספר. במרכז הדיון עומדות שתי דעות: תנועת "השילוב המלא" (Full Inclusion Movement) וחוק החינוך המיוחד.

תנועת "השילוב המלא" שמה את המקום הגיאוגרפי (היכן מתקיימת ההוראה) ולא את ההוראה עצמה למרכז הדיון על החינוך המיוחד. על פי תנועה זו, המקום בו מתרחשת ההוראה הוא זה המאפשר הוראה יעילה ושילוב אופטימלי. המצדדים בשילוב המלא טוענים לטעות מוסרית וחינוכית בהפרדת הילד השונה מן הילדים האחרים, ויצירת חסך חינוכי. חינוך יאות, על פי דוגלי התנועה, מחייב שילוב מלא של התלמידים בעלי המוגבלויות לתוך מערכת מאחדת שתכין אותם להשתלבות בחברה בעתיד. הנחות אלו שלובות יחד בביקורת חריפה על מהותו של החינוך המיוחד. ביקורת על החינוך המיוחד מתמקדות בעיקר בהקצאת משאבים שאיננה חסכנית, נתינת שירות יקר ולעיתים אף ירוד, זיהוי לקוי של לקויות וצרכים מיוחדים, ציפיות נמוכות מהתלמידים (אשר מגבילות את התפתחות הילד ומיצוי הפוטנציאל האישי) וכמובן הפרדת התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים מהסביבה הרגילה - מהכלל. לפיכך, במקביל להחזרת הילדים בעלי הצרכים המיוחדים למערכת הרגילה ולביטול החינוך המיוחד, הדוגלים בשילוב המלא טוענים כי קיים הצורך להכשיר מורים רגילים באסטרטגיות הוראה של החינוך המיוחד על מנת לתת להם את הכלים ללמד את כל הילדים שבכיתתם.

מנגד לתנועת השילוב המלא עומדים אנשי החינוך המיוחד אשר מתנגדים נחרצות לטענה כי מקום ההוראה ולא ההוראה עצמה הוא זה שיאפשר לילד להשתלב בחברה. לטענתם, על מנת שהילד בעל הצרכים המיוחדים יוכל להשתלב בחברה יש להקנות לו את הכלים להשתלבות בקצב ובאמצעים שמתאימים לו או לה. לפיכך, במירב מקצועות הלימוד, ובייחוד באלה אשר הילד מתקשה, יש להפריד את התלמיד עם הצרכים המיוחדים מהכיתה הרגילה, ללמד אותו בקבוצות קטנות או פרטניות וחשוב מכל להכשיר מורים שיהיה להם הידע המתאים והמקצועיות לסייע כהלכה וביעילות לתלמיד זה. הספרות המחקרית מציגה דיווחים רבים של מורים במערכת החינוך הרגילה אליה משולבים ילדים עם צרכים מיוחדים אשר אינם מרגישים כשירים דיים ללמד ילדים עם מוגבלויות וכי מדווחים/טוענים שלא קיבלו הכשרה מקצועית מספקת לעשות זאת היטב. בנוסף לכך, הורים רבים לילדים עם מוגבלויות מצטרפים לטענה זו ומתנגדים לתנועת השילוב המלא. טענתם של המורים וההורים כי החינוך הרגיל לא מועיל לילדים עם מוגבלויות, מבוססת בעיקרה על הקושי של המורה לקיים הוראה אינטנסיבית במקביל לניהול כיתה יעיל, ועל אחת כמה וכמה כאשר לתוך כיתתם משולבים ילדים עם צרכים מיוחדים התלויים בהוראה מותאמת.

הוויכוח שמתואר לעיל מתקיים ברמה הפילוסופית והרעיונית ומושגת על רעיון הצדק חברתי. יחד עם זאת, באין תשובה, יש לפנות למחקר המדעי על מנת לבסס או להפריך את הטענות המושמעות. החינוך המיוחד מבוסס לא רק על רעיון הצדק החברתי, קרי, חוקים פדראליים שכוננו על מנת לספק הגנה והזדמנויות לאנשים עם מוגבלויות; אלא גם ובעיקר על חקר מדעי אשר נתן תיקוף לאסטרטגיות שילוב חלקי או אלטרנטיבי (לדוגמה, שילוב בכיתה רגילה, שילוב בכיתות משאב, שהייה בכיתה מיוחדת). בניגוד לכך, תנועת השילוב המלא קוראת לשינוי החוקים הפדראליים מבלי שום תמיכה מדעית. יתרה מכך, מחקרים מראים אף את ההפך. מחקר שנערך בקרב ילדים עם לקויות למידה הראה כי תלמידים אשר קיבלו חינוך מיוחד הראו התקדמות לימודית קבועה ויציבה ואילו לעומתם, תלמידים אשר הגדרתם השתנתה ולא הוגדרו עוד כלקויי למידה ולכן שולבו בצורה מלאה בכיתה רגילה לא הצליחו לשפר את ביצועיהם האקדמיים. בנוסף לכך, מחקרים על ניסיונות שילוב בתיכון הראו כי מורים לתלמידים עם קשיי למידה לא הצליחו לספק הוראה מותאמת לצרכי התלמידים. התלמידים מצידם מיעטו לבקש עזרה מן המורים ולא ניהלו קשרים חברתיים עם תלמידים אחרים בכיתה. כמו כן, נכון להיום, לא קיימת תמיכה מחקרית כי שילוב מלא עשוי להתקיים בהצלחה בסביבות החינוך העל-יסודיות הנחשבות מורכבות עוד יותר לשילוב, ועל אחת כמה וכמה לשילוב מלא.

לסיכום הדיון שהובא לעיל, כאשר מנסים לקבוע אילו מן הזרמים הדנים בחינוך ילדים עם צרכים מיוחדים, תנועת השילוב המלא או החינוך המיוחד, הוא האופטימלי לחינוך מיטבי של ילדים אלו, נראה כי רק לחינוך המיוחד יש את התמיכה המדעית לאפשר זאת. עם זאת, חשוב לציין כי גם בין אלו המצדדים בחינוך המיוחד ובהפרדת תלמידים עם צרכים מיוחדים מן הכיתה הרגילה נשמעים קולות אשר רואים בחשיבות האינטראקציה החברתית שבין הילד עם הצרכים המיוחדים לילד עם ההתפתחות התקינה. דעה זו נפוצה במיוחד בקרב אנשי החינוך העובדים עם ילדים עם אוטיזם אשר טוענים כי אין תועלת בהוראת מיומנויות חברתיות לילדים עם אוטיזם מבלי לאפשר להם הזדמנויות לעשות שימוש במיומנויות אלו. אינטראקציות חברתיות בסביבה הבית ספרית יכולות להתקיים בשיעורים בהם לילדים ניתנת האפשרות לדבר ולעבוד עם חבר. זאת לעומת שיעורים בהם התלמידים נדרשים לשבת מול השולחן ולעסוק בעבודה אישית בלבד. לפיכך, תוכניות לימודים הכוללות מתן תמיכה פרטנית לילדים במקצועות ליבה (לדוגמה, חשבון, קריאה) תוך שילוב התלמידים בשיעורי העשרה (לדוגמה, מוזיקה, חינוך גופני ואומנות) יכולות להיות יעילות ולענות הן על הצרכים האקדמיים והן על הצרכים החברתיים של הילדים בעלי מוגבלויות.

#### רשימת מקורות:

Jacobson, R.W., Foxx, R.M., & Mulick, J. A. (2005). *Controversial therapies for developmental disabilities: Fad, fashion, and science in professional practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים – עשה ואל תעשה**  
**מוגש בידי: ד"ר שירי אייבזו (BCBA-D) ואליען אלחדף-אברג'ל**  
**מכללת דויד ילין**  
**אוניברסיטת ווסטרן מישיגן, ארצות הברית**

שילוב פירושו חינוך תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות לימוד רגילות. השילוב טומן בחובו לפחות שתי דאגות עיקריות. ראשית, שילוב ילד עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה אינה מבטיחה כי ילד זה ילמד, יתנהג או יתקבל חברתית על ידי חבריו לכיתה בצורה טובה יותר. שנית, מורים רבים דואגים כי שילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה עשוי להאט את קצב התקדמותם של שאר ילדי הכיתה, בעלי ההתפתחות הרגילה. בהתייחס לדאגה האחרונה, הספרות החינוכית המחקרית מצביעה על העדר קשר שלילי בין הישגי תלמידים בעלי התפתחות רגילה לבין שילוב. במחקרים אחרים אף נמצא כי ילדים בעלי התפתחות רגילה בכיתות שילוב השיגו הישגים טובים יותר בקריאה וחשבון בהשוואה לקבוצת הביקורת של ילדים שלמדו בכיתות רגילות שאינן משלבות. תוצאות אלו מציעות כי גורמים אחרים (כגון, איכות ההוראה) עשויים להשפיע על הצלחת השילוב והישגי הלומדים ולא הימצאותם או העדרם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה. מכאן שהסביבה הלימודית וההוראה עצמה צריכים להיות מתוכננים בקפידה על מנת לזמן לילדים הצלחות בתכנים המותאמים לגילם ההתפתחותי ועל אחת כמה וכמה כאשר מדובר בכיתה המשלבת תלמידים עם צרכים מיוחדים. מתוך הנחה זו נגזרות מספר המלצות של "עשה ואל תעשה" בנושא השילוב (Heward, 2006).

ראשית, אין להניח כי הימצאותו הפיזית בלבד של ילד בעל צרכים מיוחדים בכיתה רגילה תספיק לשילוב אופטימלי (Heward, 2006; Ward & Ayvazo, 2006). יש צורך הכרחי בתכנון מסודר של פעילויות ההוראה על מנת לעודד אינטראקציות בין הילד בעל הצרכים המיוחדים לתלמידי הכיתה. במילים אחרות, שילוב, איננו רק תיאור מצב, כי אם תהליך אקטיבי בו לוקחים חלק המורה וכל תלמידי הכיתה (הן הרגילים, והן המשולבים).

שנית, אין להניח כי הילד בעל הצרכים המיוחדים "ישתלב" באורח פלא אל תוכנית הלימודים הרגילה ללא התאמת חומרי הלימוד. הנחה זו, לא רק שאיננה נכונה לילדים משולבים, היא אף איננה נכונה גם לגבי הילדים בעלי ההתפתחות התקינה בכיתה. כיתות הלימוד בעשור האחרון מאופיינות במספר הולך וגדל של תלמידים ובשונות עצומה ביכולותיהם ובמוכנותם. לפיכך, שיטת הוראה אחת כמתאימה לכולם כבר איננה מתאימה כלל. יש צורך להתאים את חומרי ההוראה ללומדים. שיטת הוראה איכותית היא כזו המאפשרת לכל תלמיד את התמיכה הדרושה על מנת לעשות התקדמות משמעותית לעבר השגת היעדים והמטרות הלימודיים שנקבעו לו (Heward, 2006).

שלישית, אין להניח כי מטרת השילוב הושגה כאשר התלמיד בעל הצרכים המיוחדים יושב ללא הפרעה בכיתה. עשייה והשתתפות פעילה הינם תנאים הכרחיים ללמידה מיטבית (Heward, 2006). הילד המשולב צריך לקחת חלק פעיל בפעילויות ובתכני לימוד משמעותיים עבורו הדומים או משיקים לנלמד בכיתה. לדוגמה, אם ילדי הכיתה עוסקים בעבודות יצירה, התלמיד בעל הצרכים המיוחדים יכול לעסוק בציור.

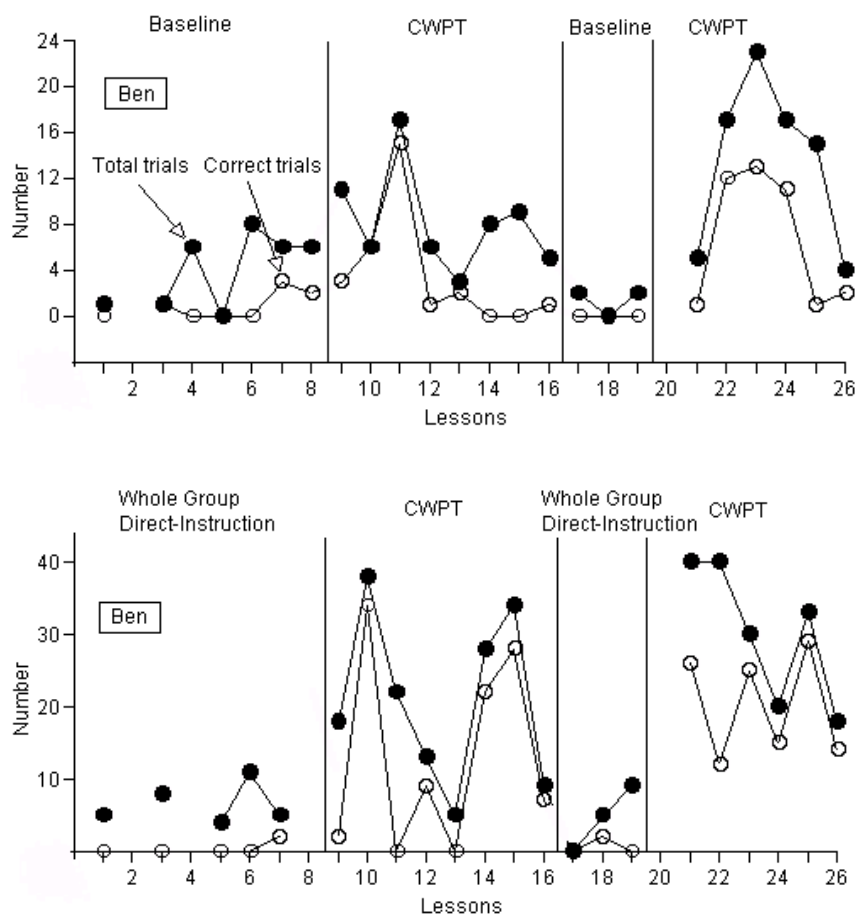
הספרות החינוכית וההתנהגותית מציעה אסטרטגיות רבות לשילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות. בין האסטרטגיות הוותיקות והתקפות ביותר לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים הן הוראה שיתופית והוראת עמיתים לכיתה מלאה. יתרון בכך שהן מסייעות הן לשילוב אקדמי והן לשילוב חברתי של הילד. שני מודלים אלו מאופיינים בהוראה מובנית, מתוכננת ומפורשת. מאפיינים אלו באים לידי ביטוי בהגדרה ברורה של מטלות הלימוד ותגובות הלימוד הרצויות, הנחייה אישית על ידי עמית, קצב גבוה של תגובות לומדים, משוב מידי ושבח על ביצועים נכונים,

תיקון שגיאות שיטתי ומדידת הישגי למידה. בנוסף, מכיוון שהלמידה מתקיימת עם עמיתים ומלווה בהצבת מטרות ובדיקת השגתן והצגה פומבית של הישגים, היא גם מגבירה מוטיבציה ללמידה (Heward, 2006). הוראת עמיתים נותנת מענה לכל שלושת ההנחות שנידונו בתחילת המאמר – היא כוללת תכנון מסודר, ברור ומותאם של משימות הלימוד והתגובות הקשורות אליהן, ומבוססת על תגובה פעילה של כל ילד, בקצב גבוה לאורך השיעור, ובליווי מהיר וזמין של הדגמה ומשוב מתקן או חיובי.

להלן דוגמת מקרה (Ayvazo & Ward, 2010; Ward & Ayvazo, 2006) של ילד בן 8 ושמו בן, המאובחן עם אוטיזם. בן בעל יכולת מילולית נמוכה ומקיים תקשורת בעיקר בעקבות דרבון ועידוד מן הסביבה. על פי תיאור המורה בן בדרך כלל עסוק בפעולות חזרתיות ושאינן תפקודיות, ונמנע מלהגיב או לתקשר באופן יזום ועצמאי. בן שולב אל תוך כיתה גן רגילה. בשיעורי חינוך גופני, התקיים פרויקט הוראת עמיתים לכיתה רגילה, בה כל תלמידי הכיתה חולקו לזוגות ולקחו חלק פעיל בהוראה ולמידה האחד מן השני. בן צוות להילה, ילדה בעלת התפתחות תקינה. השיעורים התמקדו בלימוד ותרגול של מיומנויות מוטוריות עם חפצים: זריקה ותפיסה. מערך המחקר שיושם היה מערך נסוג ABAB, כאשר קו הבסיס (A) היה ההוראה הרגילה והישירה של המורה ותנאי ההתערבות (B) היה יישום הוראת עמיתים לכיתה מלאה. הגרפים מתארים את מספר ביצועיו הכוללים ומספר הביצועים הנכונים של בן בשתי משימות במהלך השיעור.

### גרף 1.

מספר הניסיונות ומספר הניסיונות הנכונים של בן במשימות השיעור



במהלך קו הבסיס, בו התקיימה הוראה רגילה, נראה כי מעורבותו של בן בשיעור הייתה מזערית (לא יותר מ-11 ניסיונות ביצוע, מרביתם אינם נכונים). היעדר השתתפות משמעותית מחזקת את ההנחה כי רק הצבתו של בן בתוך



הכיתה הרגילה לא הביאה לשילוב אופטימלי (Ayvazo & Ward, 2010; Ward & Ayvazo, 2006). השתתפותו וביצועיו של בן השתפרו כאשר יושמה אסטרטגיית השילוב (הוראת עמיתים). הוא הגיע כמעט ל-40 ניסיונות ביצוע במשימה ולעיתים עם למעלה מ-90% דיוק. על אף השונות בנתונים ניתן לראות הבדלים בין שתי סביבות הלימוד. האחת, ללא שינויים משמעותיים בהוראה, והשנייה, מוגדרת ומתוכננת עבור שילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים. נתונים אלו תומכים בטענה שהוראת עמיתים לכיתה מלאה הייתה יעילה עבור בן בשילוב בכיתה הרגילה, יותר מאשר אסטרטגיית ההוראה הישירה.

## רשימת מקורות:

Ayvazo, S. & Ward, P. (2010). Assessment of classwide peer tutoring for students with autism as an inclusion strategy in physical education. *Palaestra*, 25(1), 5-7.

Heward, W. L. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education* (8th ed.). Columbus, Ohio: Merrill.

Ward, P. & Ayvazo, S. (2006). Classwide peer tutoring in physical education: Assessing its effects with kindergartners with autism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 233-244.

## תכנית לשילוב תלמיד עם PDD בכתה רגילה מוגש בידי: מיכל הירשמן, איתי שפירא ואורית אמסלם סמינר הקיבוצים, אוניברסיטת חיפה מת"י פתח תקווה

### הקדמה

התלמיד רום (שם בדוי) מאובחן כסובל מהפרעה תקשורתית ראשונית בספקטרום האוטיסטי, PDD NOS. משתלב בכתה א' רגילה בבית ספר רגיל במרכז הארץ, לאחר שלמד בגן רגיל בליווי סייעת. בביה"ס מקבל תמיכה של סייעת למשך 28 ש"ש, תרפיה באומנות בקבוצה 1 ש"ש, ניתוח התנהגות 2 ש"ש וקבוצה של מיומנויות חברתיות 2 ש"ש. וכן ליווי לתוכנית האישית על ידי מומחית תחום שילוב מהמת"י.

בביתו מופעלת תכנית התערבות בהנחיית פסיכולוג התפתחותי. כן, מטופל אחה"צ בריפוי בעיסוק 1 ש"ש, הוראה מתקנת 1 ש"ש, קלינאית תקשורת 1 ש"ש.

ההורים והגננת הקודמת דיווחו כי בדרך כלל רום השתלב בגן בצורה טובה. מתחילת שנת הלימודים בכתה א', מופיעות לעיתים התפרצויות זעם קשות הכוללות אלימות לסביבה ומעט לעצמו, הרס ציוד, צעקות רמות ואי הישמעות להוראות.

ההקשרים בהם עלולה להופיע ההתנהגות הלא נאותה הינם: דרישה מסיבית מצד איש צוות לפעילות שקשה עבורו- במטלות לימודיות; הסבר מילולי ארוך; כאשר חושב שכועסים עליו; רעש רב מידי בסביבה; בתנאי צפיפות; בזמני המתנה; כשהרבה אנשים פונים לרום באותה בקשה (למשל, המחנכת מבקשת שישתתף, הסייעת והמורה לחינוך גופני); במשחקים חברתיים (משחקי תופסת/ תחרות).

### תכנית עבודה התנהגותית בבית הספר

תכנית העבודה שתוצג להלן התקיימה בשנת הלימודים תשע"א, בה למד רום בכתה א'. כמו כן תוצג הצעת תכנית ההמשך שתופעל בשנת הלימודים תשע"ב בכתה ב'.

תכנית העבודה נכתבה על ידי מנתחי ההתנהגות הבית- ספריים, והופעלה על ידי צוות רב מקצועי הכולל: סייעת אישית, מחנכת הכתה, מומחית תחום שילוב, מורת שילוב בית ספרית, יועצת בית הספר.

עיקרי התכנית - הקניית הרגלי למידה לתלמיד, הנחיית הסייעת בהפעלת התכנית והעברת השליטה למחנכת הכתה.

ארגון הסביבה הלימודית: רום ישב בכיתה במקום תחום (באמצעות כוננית) כאשר פניו לכיוון הקיר.

באופן הדרגתי ועל פי התוכנית כיוון שולחנו של רום ישתנה והוא ישתתף יותר ויותר בשיעור הכיתה.

שולחן: 1. מצד אחד של השולחן דף "סדר יום" ובו פירוט של השיעורים של הכיתה באותו היום והשיעורים בהם ישתתף (כרגע לא ישתתף בשיעורי חינוך גופני ותוצע לו פעילות אחרת, כמו מחשב. יש להדגיש שהפעילות שתוצע לו הינה פעילות שהמחנכת/סייעת החליטה).

2. מצד שני של השולחן דף "סדר השיעור". כל שיעור הסייעת תמלא דף חדש. הדף יחולק לחלקי השיעור שנקבעו מראש. רום יקבל חיזוק על כל חלק שיעור בו הצליח לעמוד בהתנהגויות שבחרנו.

#### סדר השיעור

1. רום נכנס לשיעור כאשר כבר מונח על השולחן שלו דף "עבודה" (סמי-אקדמי). 3 דקות ראשונות של השיעור רום עסוק בדף "עבודה". בסוף ביצוע הדף רום מקבל חיזוק על ההתנהגויות לביצוע.
2. רום מסתובב למליאת הכיתה למשך 5 דקות, על ידי סיבוב השולחן כלפי הכיתה. יקבל חיזוק על ההתנהגויות לביצוע.
3. רום עובר ל- "זמן למידה" שנמשך 10-12 דקות. רום יעבוד בחוברות העבודה של הכיתה ויתמודד עם מטלות לימודיות הניתנות לכל הכיתה. קצב הלמידה שלו יהיה אישי. בסוף ביצוע המטלות יקבל חיזוק על ההתנהגויות לביצוע.
4. רום מקבל פעילות שדומה לפעילות של חלקו הראשון של השיעור- דף "עבודה". מקבל חיזוק כנדרש.
5. רום נכנס למליאת הכיתה למשך 5 דקות. מקבל חיזוק בהתאם.
6. מקבל חיזוק על סך כל השיעור.

דף התקדמות בשיעור- (מנויילן ומודבק בפינת השולחן)

יש לסמן v בכל אם עמד במשימה - התנהגות נאותה בלבד. באם הופיעו התנהגויות לא נאותות יש לסמן - .

חלק ראשון	"דף עבודה" - 5 דק'	
חלק שני	פעילות עם הכיתה - 5-10 דק'	
חלק שלישי	זמן למידה - 10-15 דק'	
חלק רביעי	"דף עבודה" - 5 דק'	
חלק חמישי	פעילות עם הכיתה - 5-10 דק'	
חלק שישי	מחזק - 5 דק'	

התנהגויות נאותות בסיסיות - התנהגויות לשיפור עליהן מחוזק.

1. ביצוע מידי של הוראות- ביצוע ההוראה לאחר מקסימום 5 שניות.
2. ישיבה נאותה- ישבן על המושב, גב על המשענת, רגליים על הרצפה. (בהמשך התוכנית חזית לכיוון הלוח/מורה).

שלבי תכנית ההתערבות במהלך השנה (תח"י התנהגותי)

מטרה 1: רום יקבל את סמכות המבוגר ויפעל על פי הוראותיהם- מורה, סייעת ומורים מקצועיים

יעדים	דרכי הוראה, שיטות, אמצעים ומשאבים להשגת המטרות והיעדים	אמות מידה להערכה	הערכה מסכמת
<p>רום יבצע הוראות הניתנות לו על ידי הסייעת תוך 1/2 דקה עם תווך מינימלי.</p> <p>רום יבצע הוראות הניתנות לו על ידי הסייעת תוך 20 שניות עם תווך מינימלי.</p> <p>רום יבצע הוראות הניתנות לכלל הכיתה תוך 1/2 דקה עם תווך.</p> <p>רום יבצע הוראות הניתנות על ידי מבוגרים שונים (מחנכת, מורים מקצועיים וסייעת) תוך 10 שניות עם תווך.</p>	<p>מחנכת, סייעת שילוב, ניתוח התנהגות</p> <p>ביצוע הוראות שונות- החל מהוראות ביצוע "קום", "שב", "סיים את המשחק בפלסטלינה", "תחזור לכיתה" וכלה בהוראות הניתנות לכלל הכיתה "להוציא חוברת חגים", "להניח עפרונות", המורה משמיעה צליל של התוף וכל הילדים עם ידיים למעלה וכדומה.</p> <p>תוכנית התנהגותית ומערך חיזוקים על ביצוע הוראות- בשלבים הראשונים של הפעלת התוכנית - יצירת אזור מוגדר ומופחת גירויים בו ישב רום בכיתה - שימוש בארונות לתיחום ומיקום השולחן ליד הקיר. הסייעת יושבת לצידו של רום. רום יושב בצמידות לקיר כשמאחוריו הארונות. הסייעת מהווה חוצץ בינו לבין הכיתה.</p> <p>בהמשך השנה הוצאת הריהוט התוחם את המקום ושילובו של רום בישיבה של כלל הכיתה.</p> <p>• על השולחן, לצידה של הסייעת דף של "סדר השיעור" שימולא כל שיעור (נספח 1). הדף מחולק לחלקי השיעור שנקבעו מראש. רום יקבל חיזוק על כל חלק שיעור בו הצליח לבצע הוראה שניתנה לו בסימון V ובחיזוקים מילוליים. בסוף השיעור כאשר הצליח לבצע מספר הוראות (כפי שנקבע מראש) מקבל רום חיזוק משמעותי, לדוגמא: קריאה בספר, מחשב או משחק</p>	<p>רום יבצע הוראות הניתנות לו על ידי הסייעת תוך 1/2 דקה עם תווך מינימלי.</p> <p>רום יבצע הוראות הניתנות לו על ידי הסייעת תוך 20 שניות עם תווך מינימלי.</p> <p>רום יבצע הוראות הניתנות לכלל הכיתה תוך 1/2 דקה עם תווך.</p> <p>רום יבצע הוראות הניתנות על ידי מבוגרים שונים (מחנכת, מורים מקצועיים וסייעת) תוך 10 שניות עם תווך.</p>	<p>√</p> <p>√</p> <p>√</p> <p>אין עקביות בתגובתו של רום למבוגרים שונים.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>תאום בין הסייעת למחנכת והמורות המקצועיות לגבי הוראות שיינתנו לרום במהלך השיעור. הכנה של הסייעת את רום לקראת ביצוע ההוראה וחיזוק לאחר הביצוע.</li> </ul>	
--	--	--	--

מטרה 2: רום יבצע משימה לימודית כיתתית ללא תווך.

הערכה מסכמת	אמות מידה להערכה	דרכי הוראה, שיטות, אמצעים ומשאבים להשגת המטרות והיעדים	יעדים
√	רום יבצע משימה כיתתית קצרה בתווך מלא.	<p>מחנכת, סייעת שילוב ומנתח התנהגות תוכנית התנהגותית ומערך חיזוקים על ביצוע משימות. בשלבים הראשונים של הפעלת התוכנית- יצירת אזור מוגדר ומופחת גירויים בו ישב רום בכיתה- שימוש בארונות לתיחום ומיקום השולחן ליד הקיר. הסייעת יושבת לצידו של רום. רום יושב בצמידות לקיר כשמאחוריו הארונות. הסייעת מהווה חוצץ בינו לבין הכיתה.</p> <p>בהמשך השנה ובהדרגה הוצאת הריהוט שתוחם את המקום ושילובו של רום בישיבה של כלל הכיתה.</p>	רום יבצע משימה כיתתית חד שלבית בתווך מלא.
√	רום יבצע משימה כיתתית מורכבת ממספר שלבים בתווך מלא.	<p>על השולחן, לצידה של הסייעת דף של "סדר השיעור" שימולא כל שיעור (נספח 1). הדף מחולק לחלקי השיעור שנקבעו מראש. רום יקבל חיזוק על כל חלק שיעור בו הצליח לבצע משימה שניתנה לו בסימון V ובחיזוקים מילוליים. בסוף השיעור כאשר הצליח לבצע מספר משימות (כפי שנקבע מראש) מקבל רום חיזוק משמעותי, לדוגמא: קריאה בספר, מחשב או משחק.</p>	רום יבצע משימה כיתתית קצרה ללא תווך.
	רום יבצע משימה כיתתית קצרה ללא תווך.		רום יבצע משימה כיתתית קצרה ללא תווך.
	רום יבצע משימה כיתתית מורכבת ממספר שלבים עם תווך מינימלי.	<ul style="list-style-type: none"> <li>בתחילת הפעלת התוכנית - השיעור ישולב בין משימות הניתנות לרום באופן ייחודי - משימות קצרות ומהירות לבין משימות כיתתיות שבהם משתלב ומבצע אותן. המשימות הניתנות לרום יהיו מותאמות ליכולותיו - דפים "סמי אקדמיים", חוברת קריאה (מותאמת לרמת הקריאה שלו), דפי חשבון ושפה. בתחילת</li> </ul>	רום יבצע משימה כיתתית מורכבת ממספר שלבים תווך מינימלי.

		<p>התוכנית כמות המשימות הייחודיות לרום תהיינה גדולות יותר מהמשימות שמבצע יחד עם הכיתה. בהדרגה, במהלך השנה, רום יבצע משימות כיתתיות ופחות משימות ייחודיות לו.</p>	
--	--	--	--

מטרה 3: רום יפעל על פי החוקים המקובלים בביה"ס

הערכה מסכמת	אמות מידה להערכה	דרכי הוראה, שיטות, אמצעים ומשאבים להשגת המטרות והיעדים	יעדים
√	רום יכנס בצלצול לשיעור.	<p>מחנכת, סייעת שילוב ומנתח התנהגות שימוש במערך חיזוקים של הסייעת ותווך מדורג. הסייעת תכין את רום לקראת הצלצול על מנת שיוכל לסיים את המשחק בזמן. תווך של הסייעת וחיזוקים מילוליים על הגעה בזמן לשיעור. בהדרגה התווך יופחת עד לביצוע עצמאי של רום - הגעה עצמאית לשיעור.</p>	רום יכנס בזמן לשיעור.
√	רום ישהה בחדר הכיתה לאורך כל השיעור.	באמצעות התוכנית ההתנהגותית רום יעסוק במהלך השיעור במשימות מועדפות עליו לצד משימות למידה ייחודיות וכיתתיות. כמו כן, אם יצליח למלא אחר הוראות ולבצע את המשימות יקבל בסוף השיעור חיזוק משמעותי.	רום ימצא בחדר הכיתה עד תום השיעור.
√	רום ישב בצורה נאותה על הכסא במהלך השיעור.	<p>תוכנית התנהגותית - רום יחוזק במהלך השיעור על ישיבה נכונה על הכיסא - רגליים על הרצפה, גב למשענת וגוף קרוב לשולחן. הסייעת תלמד את רום את ההוראה "ישיבה נאותה" ומה הם השלבים לבצע אותה. עם תווך תלמד אותו לבחון את ישיבתו ולתקנה במקרה הצורך. בהדרגה התווך יופחת עד לביצוע עצמאי של ההוראה.</p>	רום ישב בצורה נאותה במהלך השיעור.
	רום יבצע משימות כלל כיתתיות בזמן מותאם ועל פי הוראות המורה.	<p>תוכנית התנהגותית - בתחילת השנה רום יעסוק במשימות ייחודיות לו המותאמות ליכולותיו. בהדרגה הסייעת תתווך לרום לעסוק בפעילויות הכיתתיות "בזמן אמת" - להמתין למתן ההוראה של המורה ורק אז להתחיל לבצע את המשימה.</p>	רום יבצע משימות כלל כיתתיות על פי הוראת המורה ובזמן מותאם.

מחנכת הכיתה

1. אחראית בלעדית על דיווחים שוטפים להורים לגבי מצבו של רום בכיתה. אחראית על הכנת חומרים מותאמים עבורו "דפי עבודה" לפעילות בתחילת השיעור ובאמצעו ובכל שיעור במהלך השבוע.

## סייעת

1. אחראית על ביצוע התוכנית ההתנהגותית כפי שנכתבה.
2. אחראית על איסוף הנתונים.
3. הסייעת מדווחת למחנכת הכיתה ולצוות ההדרכה (מומחית התחום וניתוח התנהגות) על התוכנית. הסייעת אינה יוצרת כל קשר עם ההורים.

## מומחית תחום שילוב

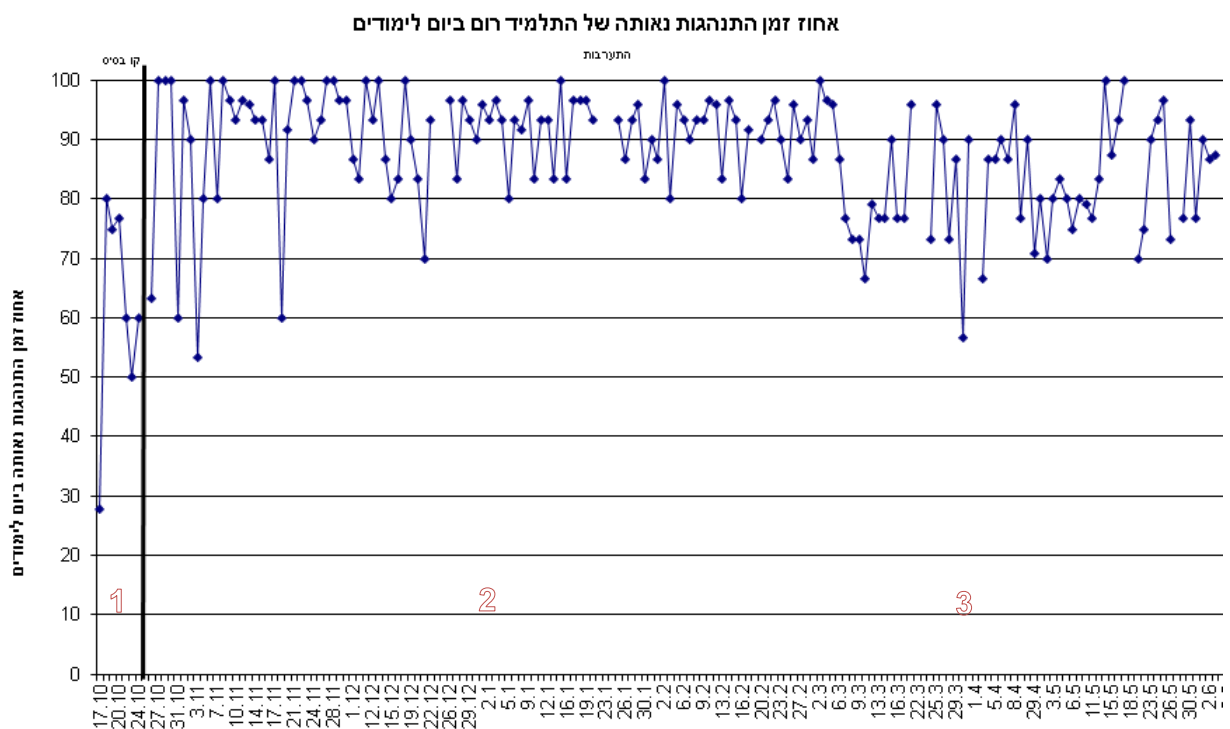
אחראית על כל הפרויקט

1. סיוע בהתאמת חומרי למידה.
2. קביעת פגישות קבועות עם מחנכת הכיתה כל שבועיים על מנת להתעדכן לגבי מצבו של רום ותוכנית העבודה. הדרכה בהתאם.

## מורת שילוב

1. התאמת חומרי למידה.
2. הכנת דפי "עבודה".

## גרף 1.



(1) קו הבסיס מציג נתונים בעלי שונות גבוהה בתחילתם והתייצבות בשלושת הנקודות האחרונות, עם ממוצע של כ 60%.

(2) בתחילת ההתערבות ניכרת שונות גדולה בנתונים הנעה בין כ 50% ועד 100%, עם עלייה ברמה לעומת קו הבסיס. בהמשך מתייצבים הנתונים לממוצע של 90%.

(3)

בהמשך השנה ועד סופה אולי חלה ירידה קלה ברמה, לנתונים בממוצע של כ 80%.

על פי נתוני התכנית, חל שיפור בהתנהגותו של רום בכתה. הוא מקיים את הרגלי הלמידה, תוך תמיכה של סייעת אישית.

### הצעה לתכנית תשע"ב (כתה ב')

בשנת הלימודים השנייה, נבנתה תכנית המשך שעיקרה - הדהיית תמיכת הסייעת והגברת שליטת גירוי של מחנכת הכתה בתקשורת עם רום.

#### מטרות

1. תפקיד מחנכת הכתה: לפתח שליטת גירוי כדמות בעלת משמעות לרום. ההתייחסות לרום כאל אחד הילדים בהתאם לדרישה ההתנהגותית. בשלב זה, אין דרישות לביצוע משימה לימודית ברמת הכיתה.
2. הגברת שיתוף פעולה של רום עם מורים, ביצוע משימות באופן עצמאי (הפחתת תיווך ותמיכה).

#### עיקרי התכנית

1. הוצאת ציוד: תמיכה בביצוע מהקל לכבד. המחנכת או כל מורה אחרת בכיתה, מחזקת ילדים שהוציאו את הציוד. במידה ורום לא הוציא את הציוד, המורה פונה אליו באופן אקראי "כל התלמידים מוציאים ציוד מהתיק" (לא פנייה ישירה). במידה ולא הוציא, יש לחכות כ- 30 שניות ולפנות שוב, הפעם הסייעת ברמז, להראות על דף ההצלחות להוציא את הציוד. לפנות עד שלוש פעמים. בפנייה השלישית תכלול פתיחת התיק עבורו ורום יוציא בעצמו. במידה ורום לא משתף פעולה, להוציא את הציוד בתמיכה גופנית.
  2. השתתפות בשיעור: להצביע לפחות פעם אחת. המחנכת תפנה לרום כדי שיענה על שאלה, עליה היא יודעת בוודאות שרום יודע את התשובה. המטרה היא שהתלמידים ישמעו את קולו כתלמיד שיודע. מטרה נוספת – פיתוח תקשורת בין המחנכת לרום.
  3. ביצוע מטלה לימודית אחת: המורה נותנת מטלה, פונה לרום כלאחד התלמידים, מסבירה מה צריך לעשות (יש לוודא קודם את רמת הקושי של הדרישה).
- בשלב ראשון- ביצוע המשימה עצמה עם תמיכה. זאת במטרה לאפשר חוויית הצלחה ולהפחית את רמת החרדה וההימנעות. בהמשך להגביר דרישה ולהפחית תמיכה.

**הצלחתי !**

שמי: \_\_\_\_\_ תאריך: \_\_\_\_\_ דף הצלחות יומי

5	4	3	2	1
				אני מקבל חיזוק על התנהגות נאותה בזמן שיעור: 1. הוצאתי את הציוד מהתיק לבד 
				2. הקשבתי למורה (שמרתי על קשר עין מהמורה הסבירה) 
				3. ביצעתי משימה לימודית אחת 

**תקציר מאמר**  
**הצלחות וקשיים בשילוב יחידני של תלמידים המאופיינים ב ASD**  
**מנקודת מבטם של מתאמי שילוב**  
**איתן אלדר וטלי וולף צוקרמן**  
**סמינר הקיבוצים**

Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2009). **Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators.** *International Journal of Inclusive Education*, 1–18.

מחקר זה ניתח את ההצלחות, הקשיים והגורמים להם בתהליך שילוב של תלמידים אוטיסטים בכיתות בחינוך הרגיל. המשתתפים במחקר היו 37 מתאמי שילוב אשר השתתפו בקורס הכשרה מיוחד שכלל תאוריה וסדנאות בנושא ניתוח יישומי של התנהגות והתמקד בהליכי הכללה ושילוב.

המשתתפים בקורס מילאו שאלונים תקופתיים, ערכו ניתוחי אירוע ורואיינו. נתונים אלו היוו את בסיס הנתונים במחקר. עיקרי הממצאים מהניתוח האיכותני של הנתונים מוצגים להלן:

#### הצלחות וקשיים בתהליך השילוב

##### הצלחות

- בתחום החברתי- שיפור במיומנויות חברתיות. דיווחים רבים של מתאמי השילוב התמקדו ביחסים טובים עם עמיתים והצלחות בתקשורת החברתית. דיווחים של הצלחות התמקדו בעיקר בתחום החברתי, ככל הנראה עקב הציפיות הגבוהות של מתאמי השילוב ומשפחות התלמידים, המכוונים לקידום בתחום זה. קשיי התקשורת החברתיים מפריעים לעיתים בשילוב ולפיכך ניכרת התמקדות בתחום זה.
  - בתחום ההתנהגותי- שיפור בעזרה עצמית, עצמאות, עמידה בדרישות, התמודדות מתאימה עם מעברים/ שינויים, איפוק עצמי והתמדה במקביל להפחתה בהתנהגות סטריאוטיפית.
  - בתחום הלימודי- שיפור ביכולת הריכוז ובהישגים. מדיווחי מתאמי השילוב עלה כי התלמידים הגיעו לרמה לימודית ממוצעת או גבוהה יותר והצליחו לבצע את משימות הלמידה כשאר בני גילם.
- יש לציין כי הושם דגש קטן יותר על תחום ההישגים הלימודיים ועיקר ההצלחות תוארו בהיבטים חברתיים.

##### קשיים

נותחו קשיים בסביבה החינוכית בה מופעל הליך השילוב וקשיים תפקודיים של התלמיד המשולב.

- קשיים בסביבה המשלבת- בשיתוף פעולה בין כל אנשי הצוות המעורבים בתהליך השילוב, תזמון ישיבות צוות, חוסר רצון של המחנכים לשלב, קושי בקבלת איש צוות מטעם המשפחה לתוך המערכת החינוכית. מתאמי השילוב דיווחו על מצבים רגישים במערך המשותף בין הגורמים המשלבים לבין הצוותים החינוכיים. מצב זה יכול לפגוע בתהליך כולו ומדגיש את הצורך בהכנה מוקדמת לפני שנת הלימודים כמו גם במהלך השנה. הגדרת התפקיד של מתאם השילוב חייבת להיות ברורה ולפיכך יש לשקול כי מערכת החינוך תערוך להם את ההנחיה וההכשרה.
- קשיים תפקודיים של התלמיד:



- בתחום ההתנהגותי- אלימות כלפי ילדים אחרים, קושי עם שינויים בלוח הזמנים, פעילות או מקום, התנהגות סטראוטיפית ואקולליה.
- בתחום החברתי- קושי בתקשורת תפקודית במצבים חברתיים מתסכלים, קושי בהבנה ובהבעה שפתית בקבוצה חברתית.
- בתחום הלימודי- קשיי למידה הגדלים עם הגיל.

#### הגורמים להצלחות ולקשיים בשילוב

מתאמי השילוב דיווחו כי הגורם העיקרי לקשיים ולהצלחות הנו סביבת השילוב. הגורמים להצלחה תוארו כקשורים לתפקודו של מתאם השילוב והגורמים לקשיים תוארו כקשורים לתפקודו של התלמיד המשולב.

#### הגורמים להצלחת השילוב התמקדו ב:

- הערכות והכנה במסגרת החינוכית- הכנת צוות בית הספר, צוות השילוב, תלמידי הכיתה המשלבת והוריהם.
- יכולת ואיכות מתאם השילוב- זיהוי הקשיים ויכולת ההתמודדות עם קשיי התנהגות וקשיי למידה במצבים שונים בכיתה, התאמת רמת התמיכה הנדרשת, סיוע מותאם במצבים חברתיים ובמצבי למידה.
- הטרמת חומרי לימוד- קבלת חומרי הלימוד מראש ולמידה מותאמת אישית. הכרות מקדימה עם החומר הלימודי, מעניקה ביטחון עצמי לתלמיד המשולב בשיעור.
- תקשורת יעילה בין כל הצדדים המעורבים בתהליך השילוב- מנהלים, מורים, הורים וצוות. עבודת צוות ונכונות המורה לשתף פעולה חשוב מאוד בכל הנושא של התאמת חומרי הלמידה ורמת התמיכה.
- יחסים טובים בין מתאם השילוב למשפחתו של התלמיד- מידת שיתוף הפעולה של ההורים ומעורבותם הוגדרה כגורם להצלחה וכגורם לקושי.

#### הגורמים לקשיים בשילוב התמקדו ב:

- גורמים הקשורים למשפחתו של התלמיד- לדוגמה: הורים שאינם מאמינים ביכולות של ילדיהם/אינם מסכימים עם הגדרת האבחון, אינם עקביים בתכניות הטיפול, מעורבים ומתערבים על אף חוסר הידע המקצועי שלהם בתחום השילוב.
- גורמים הקשורים ליכולת המוגבלת של התלמיד.

הנתונים במחקר זה נאספו בישראל ומאפשרים להתמקד בהליכי שילוב הנערכים בארץ. זהו איסוף נתונים ראשון מסוגו המאפשר לזהות הליכים יעילים בשילוב. תפיסת התפקיד והדיווחים של מתאמי השילוב חיוניים לאור מרכזיות תפקידם בכל תהליך של שילוב בבית הספר. לאור ממצאי המחקר להלן מספר המלצות ליישום הליכי שילוב יעילים:

- יש צורך בהכשרה מקצועית מוסדרת למתאמי ולמנחי שילוב. חשוב שתפקיד זה יהיה חלק ממערכת החינוך הפורמאלית.
- בחירת בית ספר ומנהל מתאים לשילוב יעיל.
- הבהרת היתרונות החברתיים שיש בשילוב למורים, הורים, וקובעי המדיניות.
- הכנה מראש של כלל צוות בית הספר, התלמידים והוריהם. הכנה הכוללת הסבר על התועלת החברתית בשילוב.
- הבהרת מטרות וציפיות של כל הצדדים המעורבים בשילוב להבטחת שיתוף פעולה.
- תהליך השילוב חייב להיות מלווה באיסוף נתונים רציף אשר יאפשר הערכה של התקדמות במהלך שנת הלימודים, הצלחה וקשיים.

במסגרת המאמר יש הרחבה בכל אחד מהנושאים המוצגים בתקציר זה. כל נושא מלווה בדוגמאות הלקוחות מדיווחי מתאמי השילוב ומתמקדים בהצגה אמיתית של מצבים הקשורים להצלחות ולקשיים בתהליך השילוב.

## המלצות ותקצירים למאמרים בנושא שילוב וניתוח התנהגות עורכת הפינה - ד"ר אפרת אלרן סמינר הקיבוצים, אוניברסיטת חיפה

המלצת ד"ר אפרת אלרן- סמינר הקיבוצים, אוניברסיטת חיפה

Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2011). **The impact of checklist-based training on teachers' use of the zone defense schedule.** *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44, 397-401.

<http://www.jeabjaba.org/jaba/articles/2011/jaba-44-02-0397.pdf>

המחקר המוצג במאמר זה התנהל בסביבת גן המשלבת ילדים עם צרכים מיוחדים ועירב 3 צוותים חינוכיים שונים. ייחודו של המאמר בכך שהוא עוסק בהטמעת תוכנית חדשה הדורשת שינוי בהתנהלותם של אנשי צוות העובדים בשיתוף פעולה. ואכן, לא אחת מנתי התנהגות נתקלים באתגר של גיוס אנשי הצוות לשינוי ובשימור השינוי לאורך זמן. למרות שזו אינה מטרתו המרכזית, המאמר גם חושף את הקורא לשיטת מעברים בין פעילויות בסביבת גן (Zone defense schedule, ZDS), שמטרתה להגביר את מעורבותם של הילדים בהתנהגות רלוונטית ולצמצם את זמני המעבר.

המלצת צבי רזניק- "אלונים" פתח תקווה

Chan, J. M. & O'reilly, M. F. (2008). **A social stories™ intervention package for students with autism in inclusive classroom settings.** *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 405-409.

<http://www.jeabjaba.org/jaba/articles/2008/jaba-41-03-0405.pdf>

מאמר זה בוחן את יישומה של תוכנית התערבות יצרנית הקרויה "סיפורים חברתיים" עבור שני ילדים המאובחנים עם אוטיזם ומשולבים במסגרת חינוך רגילה (Social Stories™; Gray & Garand, 1993). על פי גישה זו, מקדמים מיומנויות תקשורת חברתית באמצעות עיסוק בסיפורים הנוגעים להתנהגויות היעד של כל ילד – קריאת הסיפורים, מענה על שאלות הקשורות אליהם, ומשחק תפקידים הקשור להתרחשות בסיפור. המחקר המתואר במאמר זה, נועד לגשר על פער בין ה-"שטח" ל-"מחקר" ולספק תמיכה מחקרית לשיטת התערבות שרבים משתמשים בה, אך מעטים בדקו את יעילותה באופן שיטתי ומהימן.

## דבר העורכת: כתב עת "התנהגות"

קוראים יקרים,

אנו שמחים ונרגשים לקראת צעד נוסף משמעותי בפיתוח ניתוח התנהגות בישראל. בשנים האחרונות מסתמנת עלייה משמעותית בנוכחותם של מנתחי התנהגות במסגרות שונות בישראל, במערכות החינוכיות הפורמליות והלא פורמליות, הציבוריות והפרטיות, כמו גם עלייה במספר המשתלבים במסגרות שונות ללימודי ניתוח התנהגות לתארים גבוהים. לאור זאת החליטה העמותה הישראלית לניתוח התנהגות להוציא לאור כתב עת שיאפשר שיח מדעי והפרייה הדדית בשפה העברית.

כתב העת יהיה אקדמי ושפיט ויקרא "התנהגות".

התנהגות מיועד לקדם את מדע ניתוח ההתנהגות בישראל ולהציג עקרונות והליכים שנמצאו תקפים ומהימנים בתחומים מגוונים הקשורים להתנהגות האדם. כתב העת יעסוק בהיבטים יישומיים, מחקריים ופילוסופיים של מדע ניתוח ההתנהגות ויפרסם מחקרים המבוססים על מתודולוגיה התנהגותית, סקירות ספרות, ניירות עמדה, תיאור אמפירי של תוכניות חינוכיות ו/או קליניות ודיווחים קצרים על מחקרים. חברי המערכת של כתב העת הם חוקרים המובילים את תחום ניתוח התנהגות בישראל. קהל היעד יכלול את כל העוסקים בתחומי התנהגות בעלת חשיבות חברתית, החל מהמטפל והקלינאי וכלה בחוקר היישומי ו/או הבסיסי.

ברצוננו לעודד את כל העוסקים במלאכת ניתוח התנהגות בסביבות השונות לשקול את התנהגות כבמה אפשרית לפרסום עבודות אמפיריות ותקפות. אנא היו ערים לקול הקורא שיצא בקרוב, ותרמו לשגשוגו והצלחתו של כתב עת מדעי ראשון בתחום זה בשפה העברית.

בברכת הצלחה ועבודה פורייה לכולנו,

ד"ר שירי אייבזו (BCBA-D)

עורכת ראשית - התנהגות

מזכירת העמותה הישראלית לניתוח התנהגות