

מוגבלות שכלית התפתחותית: תיאוריה, מחקר והשלכות יישומיות

מיכל אל-יגון | מלכה מרגלית

היבטים פילוסופיים, תאורטיים ויישומיים של למידה משמעותית ולומדים עם מוגבלות: מודל מעגל ההפנמה ויישומו במערכות החינוך המיוחד והרגיל

שונית רייטר

תקציר

בפרק זה תוצג התפיסה ההומניסטית כפילוסופיה, שעל בסיסה ניתן לגבש תאוריה חינוכית וליישמה בהוראה ובלמידה. כן יוצג בו המודל "מעגל ההפנמה", המבוסס על עקרונות למידה התואמים את הנחות היסוד ואת דרכי ההוראה של הגישה הקונסטרוקטיביסטית. המודל גובש בעקבות מחקר שנערך בארץ והוא הבסיס הקונספטואלי והיישומי של תוכנית אב לחינוך המיוחד. באמצעותו ניתן להכין תוכניות לימודים בתכנים רבים ומגוונים לגילים השונים, מילדות לבגרות.

ברמה הארצית הופקו מספר תוכניות לימודים תחת הכותרת "לקראת בגרות", ובהן חינוך חברתי, אזרחות, חינוך לעבודה והוראת מדעים לחינוך המיוחד. ברמת בית הספר וברמה הכיתתית מעובדות תוכניות לימודים לפי צורכי המקום. מטרת העל של תוכניות אלה היא טיפוח האישיות האוטונומית של הלומד, המתבססת על מודעות עצמית, גיבוש מערכת קדימויות ערכיות, יכולת להתמודד עם פתרון בעיות מורכבות, בחירה אישית ורגישות לאחר. הלמידה מתרחשת בקבוצות, על בסיס העיקרון שעל פיו למידה משמעותית מתרחשת תוך כדי אינטראקציה חברתית. בהתאם לכך, תפקידו של המורה הוא לשמש כמחנך מעורב. בפרק יובאו מחקרים שבהם הופעל המודל עם אוכלוסיות עם מוגבלות תקשורתית וקוגניטיבית וכן עם אוכלוסיות מעורבות של לומדים עם וללא מוגבלות.

לבסוף, יועלו המלצות לעתיד שיתמקדו בחינוך המשלב, שמשמעותו הוראה בכיתות הטרוגניות ללא הבחנה בין "מיוחד" ל"רגיל". ננסה לענות על השאלה: אם וכיצד ניתן ליישם בחינוך הרגיל עקרונות דידקטיים של הוראה שמקורם בחינוך המיוחד? האם דרך ההוראה על פי מעגלי ההפנמה יכולה לתת מענה לסוגיה שעומדת לפנינו כיום, שהיא: כיצד יתמודדו המערכת והמורים.ות בכיתה עם הגברת קצב ההפניה של תלמידים עם מוגבלות לחינוך הרגיל?

מבוא

אפתח את הפרק בסיפור אישי – בשנת 1975, כשהגעתי חזרה ארצה עם דוקטורט בייעוץ תעסוקתי לבוגרים צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה), ערכתי סיורים בבתי ספר של החינוך המיוחד. בזיכרוני חרותות כמה חוויות, שכיום הן נשמעות הזויות. האחת, ביקור בביתה לתלמידים על הרצף האוטיסטי. המראה: חדר שקירותיו לבנים, ללא קישוטים, ללא חלונות, קבוצת ילדים שמסתובבים באי סדר, ללא כיוון, הרבה גרייה עצמית, הצוות עומד מסביב – "שומר". הוסבר לי, שקירות החדר חשופים מכיוון שהילדים קורעים ושוברים כל דבר. בביתה אחרת היו תלמידים עם מש"ה ברמת תפקוד מורכבת. ליד הדלת ישבה סייעת או מורה וחסמה את הדלת ברגלה. המנהלת שליוותה אותי נשאה צרור מפתחות, לכל כיתה המפתח שלה. נאמר לי, שנעילת הכיתות הכרחית כדי שהילדים לא "יברחו".

עברו שנים, ושוב סיורים בבתי ספר של החינוך המיוחד. הפעם אני מרצה באוניברסיטה ואיתי קבוצת סטודנטים. הכיתות מקושטות, צבעוניות ויפות. בכיתות מספר קטן של תלמידים, פחות מעשרה בכל כיתה. התלמידים יושבים ליד שולחנות שמסודרים בשורות עם הפנים למורה וללוח. אין קשר פנים אל פנים בין הילדים, המבט הישיר הוא אל המורה. המורה מציגה לפני הסטודנטים את שיטת העבודה המבוססת על תוכניות חינוך יחידניות (תח"י). לכל אחד מהתלמידים קופסה משלו עם שמו ובה דפי העבודה לפי התוכנית האישית שלו, תוכנית מותאמת לפי ממצאי האבחון שנעשה לו. מודל העבודה החינוכית הוא רפואי – על סמך אבחונים, קובעים המורים מטרות התקדמות כלליות ולמידה לפי יעדים הנגזרים ממטרות העל. לכל תלמיד תוכנית שונה ומיוחדת רק לו או לה. התוכנית כוללת לוחות זמנים להשגת היעדים והמטרות, דרכי הערכת הלמידה, והמשך העבודה לתקופה הבאה. חיזוקים ניתנים לכל התלמידים באופן אחיד.

כיום, מי שמבקר בכיתות של החינוך המיוחד ובכיתות שלומדים בהן תלמידים עם מוגבלות לצד תלמידים נורמטיביים נוכח באווירת למידה שונה, המבוססת על גיוון בין שיעורים פרונטליים לבין פעילות יצירתית בקבוצות. כמי שעוסקת שנים רבות בחינוכם, מילדות לבגרות ועד לזיקנה, של אנשים עם מוגבלויות, אוכל לומר שזכות גדולה נפלה בחלקי לפעול בתקופה של שינויים מאוד משמעותיים בחינוך המיוחד. מאז 1975 ועד היום חלו רפורמות בחינוך המיוחד, והעתיד מצביע על התפתחויות נוספות (אבישר ולייזר, 2000; לייזר ואבישר, 2001; רייטר, 2000; מרגלית, 2000).

החינוך המיוחד עבר שינוי מהותי, מתפיסה סיעודית של "תחזוקה" של ילדים עם מוגבלויות שונות, ששהו בבית הספר עד גיל 16 ומשם הועברו מיד למוסד עד סוף חייהם, לגישה רפואית, ולפיה אפשר "לתקן" את הפגמים שיוצרת המגבלה על ידי הוראה פרטנית ממוקדת בהקניית מיומנויות. הדגש בגישה זו הוא על תפקוד עצמאי נורמטיבי. כיום חל מעבר לתפיסה המבוססת על גישות המעוגנות בתפיסה ההומניסטית-חינוכית והדגשת ערכו הסגולי של הפרט עם המוגבלות (Wolfensberger, 2011). בפרק הנוכחי אציג תחילה את התפיסה ההומניסטית ואת יישומה לחינוך המיוחד. אעבור לדיון במושג "למידה משמעותית" ויישומה בדרכי ההוראה, לפי הגישה הקונסטרוקטיביסטית בלמידה. בהמשך אציג את המודל "מעגל ההפנמה", המבוסס על התפיסה ההומניסטית. המודל גובש בעקבות מחקר שנערך בארץ והוא הבסיס הקונספטואלי והיישומי של תוכנית אב לחינוך המיוחד. כיום, לאחר התנסויות בשטח, ברור כי "מעגל ההפנמה" יכול להיות מופעל בהצלחה גם בחינוך הרגיל ולהוות פלטפורמה ללמידה משותפת של קבוצת לומדים הטרוגנית, עם וללא מוגבלות. אסיים במבט לעתיד, תוך התייחסות לשני ממדים: האחד מצביע על פרדיגמה הגותית שבה הפרט עם המוגבלות, בין שהוא ילד ובין שהוא בוגר, הוא חבר מרכזי בכל דיון ו/או התייחסות להחלטות הנוגעות לו ויש לשמוע את קולו. הממד השני הוא נושא השילוב המופך, והמעבר מהצבה של אדם עם מוגבלות בקהילה באופן פורמלי בלבד, לטיפול אורח חיים מקובל נורמטיבי של חיים ביחד.

פילוסופיה – התפיסה ההומניסטית כמצע ההגותי להתייחסותנו לאדם עם המגבלה

השינויים שחלו, וממשיכים להתחולל, במערכת החינוך המיוחד משקפים את התמורות בהתייחסות לאנשים עם מוגבלות ואת המעבר מראייתם כאובייקטים לאימון ולתפעול לסובייקטים הזכאים לחינוך. התפיסה ההומניסטית הקלאסית, כפי שהוגדרה במאה החמישית לפני הספירה על ידי הפילוסופים היוונים ובראשם סוקרטס ותלמידו אפלטון, הציבה במרכז הקיום האנושי את האדם ואת ערכו הסגולי (אלוני, 2005). העיקרון שעליו מבוססת הגישה ההומניסטית הוא כי כל בני האדם, מעצם היותם בני אנוש, הם בעלי יכולת לחשיבה ולהבנה של מערך הכוחות הפועלים בסביבתם ואף בעלי יכולת לגבש תובנות לגבי עצמם. בהסתמך על יכולות אלה, מסוגלים בני האדם לעצב לעצמם מערכת ערכים ומערך קדימויות,

שינחו אותם לעשות את הבחירות בחייהם. בכך יכול הפרט לכוון את חייו לפי המטרות שבחר לעצמו. לפי גישה זו, יש לכבד כל אדם, גם אנשים עם מוגבלות, כבני אדם שלמים, היינו, כאנשים עם רגשות, מחשבות, תובנות וכישורים ועם היכולת לבחור בין אלטרנטיבות ולכוון את חייהם לפי הבחירות שהם עושים. ראייה כוללת כזאת מאפשרת, מעבר משמיעה בלבד של האחר להקשבה, שבה "אני" מנטרל את התאוריות שלפיהן מוגדר הפרט שאני בשיח איתו, תאוריות מקצועיות ותאוריות פופולריות, ומתרכז בהבנת בן שיחי. ההבדל בין "שמיעה" ל"הקשבה" מקבל ביטוי בשירו של אייל שחל (2021), בוגר עם מוגבלות תקשורתית, בשירו "אני מוזיקה":

אֲנִי מוֹזִיקָה. מוֹזִיקָה טְהוֹרָה.

יֹתֵר מִסֵּף הַתִּימִים, הוֹרָאוֹת הַמִּקְצָב וְהַבְּצוּעַ.

צְרִיף לְדַעַת לְהַקְשִׁיב לְמוֹזִיקָה.

אֲנִי אָדָם. אָדָם שָׁלֵם,

יֹתֵר מִסֵּף הַבְּעִיּוֹת וְהַמֵּאֲפִינִים שֶׁבְּסִפְרֵי הַיַּעַץ.

צְרִיף לְדַעַת לְרָאוֹת אָדָם.

כְּשֶׁמִּינְשָׁהוּ חֶסֶר לֵב פּוֹגֵשׁ אוֹתִי

אֲנִי לֹא נִשְׁמָע מוֹזִיקָה

אֲנִי לֹא נִרְאָה אָדָם

אֲנִי לֹא נִתְפָּשׁ שָׁלֵם (שחל, 2021).

לפי התפיסה ההומניסטית-חינוכית מטרת החינוך היא לטפח ולעודד את הפרט לגבש את זהותו הייחודית כאדם, על ידי מימוש חלומותיו ונושאי התעניינותו ועידודו לתת ביטוי ליכולותיו ולנטיותיו. זאת, בד בבד עם תמיכה וחיצוק של נחישותו לפעול ליישום בחירותיו. ההנחה היא, כי כך הוא יוכל לחוות חיים משמעותיים, חיים שבהם יש לו "סיבה לקום בבוקר". עם זאת, גישה זו אינה מבודדת את הפרט, אדרבה, מאחר שהיא מבוססת על תפיסה הוליסטית של הפרט, הפרט, כסובייקט, נתפס גם כחבר בקהילה מסוימת (Chen & Schmidtke, 2017). תפיסה הומניסטית מדגישה את הקשר בין הפרט לבין הסובבים אותו, כמהותי לאדם. חיים שיש בהם משמעות מתבססים בין השאר על תחושת שייכות, על קיומם של חברים וחברות ועל מערכות יחסים של קירבה בין-אישית, על אינטימיות. ההנחה היא, כי הימצאותה של מערכת חברתית המבוססת על נתינה וקבלה, הדדיות וכבוד לפרט, היא תנאי הכרחי לגדילה והתפתחות, מילדות ועד זקנה.

את מערכת הקשרים החברתיים של הפרט ניתן למפות לפי המודל האקולוגי, כפי שהוא מיושם במדעי החברה. המודל מגדיר את הקשרים בין הפרט והחברה לפי מעגלים חברתיים מתרחבים. ההנחה היא, כי בכל רגע נתון הפרט נמצא בתוך מערך חברתי, החל מקשרים ישירים בין-אישיים ברמת המיקרו, דרך מרחבים חברתיים, המשפיעים עליו באופן עקיף ברמות המזו והאקזו, ועד רמת המקרו של המעטפת החיצונית, הכוללת תרבות, מוסדות החברה ומדיניות (שביט ורייטר, 2016). כחבר בקהילה זכאי הפרט עם המוגבלות להנות ממגוון האפשרויות להתפתחות אישית שהחברה מציעה. ברמת המקרו אנו עדים לקביעת חוקים ותקנות משפטיות, הדורשים להנגיש את מוסדות החברה, במטרה לאפשר את השתלבותו המרבית של הפרט עם המוגבלות, כילד וכבוגר, במערך החברתי, החינוכי, הרפואי, התעסוקתי וכיוצא באלו (רייטר, 2007).

כיום, מדובר רבות בסוגיית השילוב של אנשים, ילדים ובוגרים, עם מוגבלות בחברה. על פי התפיסה ההומניסטית, טיפוח אישיותו ויכולותיו של הפרט יעודדו את השתלבותו לפי רצונו ונטייתו ויאפשרו לו לחוות חיים משמעותיים בחברה. עם זאת, יש לזכור, זכותו של כל אדם לחיות בחברה "כמו כולם", אך בה במידה זכותו של כל אדם לחיות "לא כמו כולם" – להיות שונה.

התפיסה ההומניסטית קוראת ליחס של כבוד לכל אדם מעצם היותו בן אנוש. אי לכך, זכאי האדם להנגשה חברתית, שתאפשר הורדת מחסומים ופתיחת דלתות לתקשורת ישירה בינו לבין הסביבה החברתית שלו בכל המרחבים, מקטן ועד גדול. לפי הגישה ההומניסטית, הנגשה משמעה שלפרט יש החופש להתנהל במרחב החברתי לפי רצונו, שהוא ניחן במגוון של מיומנויות לתפקוד עצמאי, דבר שמאפשר לו לפעול ביעילות. הנגשה משמעה גם אוטונומיה – הזכות לבחור בין אפשרויות שונות על בסיס מערכת הערכים שהפרט גיבש לעצמו. למעשה, מידת האוטונומיה שלו היא הבסיס הערכי לבחירותיו ולהחלטותיו כיצד לפעול. באופן זה יוכל הפרט לממש את עצמו באופן מרבי ובעקבות זאת לחוות חיים שיש עימם משמעות עבורו (Tangney, 2014).

ומאחר שההנחה המרכזית של המודל ההומניסטי היא, כי במהותו האדם "מחפש משמעות", כאמרתו של ויקטור פראנקל (1970) – נשאלת השאלה, כיצד נוכל ליישם את עקרונות הגישה ההומניסטית לחינוכם של לומדים עם מוגבלויות. נראה, כי ניתן למצוא את התשובה בתאוריות שמקורן באסכולה של הלמידה המשמעותית (הרפז והורוביץ, 2020).

תאוריה – מהי למידה משמעותית

המושג למידה משמעותית הוא מעין מטרייה למספר תאוריות ומודלים של הוראה ולמידה, אך בכולם הוא מייצג דרכי הוראה שהן בניגוד ללמידה המסורתית, המבוססת על שינון וזכירת "עובדות". מבחינה היסטורית ניתן לציין את בלום ואחרים, (Bloom et al., 1956), את ברונר (Brunner, 1987) ואת ויגוצקי (Vygotksy, 1978; Vygotksy, 2007), ההוגים הראשונים שהביעו ביקורת על דרך ההוראה המסורתית החד-צדדית, שבה המורה הוא בעל הסמכות והוא מקנה לתלמידים מידע המבוסס בעיקר על השימוש בספרי לימוד, בכתיבה ובשינון. הביקורת על דרכי החינוך וההוראה המסורתיות באה על רקע עלייתה של הפסיכולוגיה ההתפתחותית בראשית המאה ה-20 ובעקבות שינויים חברתיים ותרבותיים שונים.

המושג ילדות, כשלב הכנה בלבד להיות האדם מבוגר ובוגר, קיבל במרוצת המאה ה-19 משמעות חדשה, ולפיה לילדות מאפיינים ואיכויות ייחודיים. חל אז מעבר מתפיסת הילד כ"מבוגר בזעיר אנפין" לראייתו כמי שחווה חיים מלאים, מספקים ומשמעותיים, גם אם שונים מאלה שחווה המבוגר. עם הפסיכולוגים שתרמו לשינוי זה בגישה, ושיש לו השלכה ישירה על דרכי למידה, נמנה ז'אן פיאז'ה (1896-1980).

התיאוריה שהציע פיאז'ה לגבי השינויים המהותיים שחלים בדרכי חשיבה ובהבנת הסביבה ומהות החיים, מילדות לבגרות, הדגימו את השינויים האיכותיים בתפיסת העולם שחלים במהלך הגדילה מילדות לבגרות ולזקנה (Wadsworth, 1996). ההתפתחויות האלה בהבנת עולמו של הילד הובילו לגישה חדשה אל תהליך הלמידה ולמעבר מתפיסת הילד כ"כלי קיבול", שמזינים אותו בעובדות ומכינים אותו לקראת היותו בוגר, לתהליך דינמי של פעילות משותפת בין המורה והתלמיד וחוזר חלילה, בין התלמיד והמורה – תהליך מעגלי של הבניית הידע, תהליך קונסטרוקטיביסטי (שבט ורייטר, 2016).

כיום, כשמידע הפך להיות נגיש לכול, מתחזק הטעון, שהמורה צריך להיות מתווך בין ידע לבין התלמיד (McLeod, 2019). מעמד המורה כמתווך, כפי שהציע לראשונה ויגוצקי (Vygotksy, 1978), הדגיש את מרכזיותה של הסביבה התרבותית בתהליך החינוכי. ההנחה היא, כי המורה מזמן לתלמיד את יסודות התרבות של החברה שבה הוא חי ומאתגר אותו לפתור בעיות. התהליך של פתרון בעיות נחשב לדרך הלמידה המרכזית. מבחינה מתודולוגית, פתרון בעיות מבוסס על עידוד התלמיד להיעזר בידע הקיים

שלו, בתובנותיו וביכולותיו בתהליך הלמידה, בעוד המורה מדריך, מכוון ומעניק ידע רלוונטי נוסף. במהלך הלמידה בונה התלמיד את עולם הידע שלו בליווי והדרכה מצד המלמד.

ויגוצקי גם הדגיש את חשיבות הקבוצה והאינטראקציה שחלה בה לתהליך הלמידה. הוא טען, שכל אחד מחברי הקבוצה, ולא רק המלמד, הוא למעשה מומחה התורם מהבנתו, מידיעותיו ומיכולותיו לתהליך של פתרון הבעיה. הכיתה הופכת לקהילת לומדים, בעוד המורה הוא גורם המגשר בין התרבות והחברה לבין הלומדים. הוראה משמעותית היא, אם כן, המאמץ המשותף בין מלמד ולומדים לבניית ידע.

ריכרד מאייר (Mayer, 2002) הציע הרחבה של המודל של הוראה קונסטרוקטיביסטית, כמבוססת על מספר מרכיבים:

1. זיכרון – שמירה בזיכרון של ידע נרכש. הזיכרון איננו מטרת הלמידה אלא אמצעי לפתרון בעיות. הזיכרון מתבסס על שתי פונקציות: זיהוי והיזכרות. בזיהוי הלומד מאתגר לאתר תכנים חדשים בסוגייה או בבעיה שעומדת לפניו. בהיזכרות, הוא "שולף" מזיכרונו ידע רלוונטי, לצורך ההתמודדות עם פתרון הסוגייה או הבעיה המוצבת לפניו.
2. הבנה – תהליך המבוסס על הגדרת מושגים, הבאת דוגמאות, שימוש בהכללות, סיכומים ותובנות, יישומים, השוואות והסברים.
3. יישום הידע במציאות הקיימת ובפתרון בעיות ממשיות.
4. הלומד נקרא לנתח את החומר הנלמד, על ידי הבחנה בין חלקים רלוונטיים ללא רלוונטיים לסוגייה הנלמדת וארגון המידע למשמעות כוללת של הבעיה שהוא מתמודד איתה.
5. לבסוף – הלומד נקרא להעריך ולשפוט את מה שלמד לפי קני מידה של איכות, יעילות ועקביות.

מטרת הלמידה היא לעורר בלומד את היכולת להיות יצירתי בפתרון בעיות "חדשות" תוך שימוש בידע "ישן". באופן זה, באמצעות ההוראה בדרך הקונסטרוקטיביסטית, מגיע הלומד לתובנה מטא-קוגניטיבית שמאפשרת לו ליישם העברה של הידע מתחום אחד לאחר. זאת ועוד: מאחר שבלמידה שזור היישום של ידע לגבי פתרון בעיות מעשיות ואוטנטיות של הלומד, היא מהווה חוויה משמעותית עבורו. בעקבות המודל של מאייר, שהוזכר לעיל, מציעים חוקרים (Jou et al., 2016; Tsai & Lee, 2006) להוסיף ממד ללמידה משמעותית, הממד של הפנמה של הנלמד. הם מציעים תאוריה של

למידה מעגלית, שמביאה להפנמה של ידע על בסיס תהליך שבו החומר הנלמד הופך להיות מרכיב אינטגרלי של הלומד והתנהגותו, ומציעים ליישם את התיאוריה של קולב (Kolb, 1976), שלפיה למידה מבוססת על ארבע אופרציות: 1. התבוננות ורפלקציה; 2. למידת מושגים והכללות; 3. בדיקת היישום של הנלמד במצבים חדשים; 4. התנסויות קונקרטיות. לדעת חוקרים אלה, כדי שתהליך הלמידה המוצע לעיל ייצור הפנמה, יש לכלול בו לא רק שאלות של "מה" ו"איך" אלא גם שאלות של "למה". הם מצביעים על החשיבות של ההתייחסות של הלומד לכך, שללומדים שונים תשובות שונות לסוגייה של "למה". בכך מפנים הלומד לא רק התייחסות המבוססת על התבוננות פנימית והתייחסות למניעים האישיים שלו, אלא גם מודעות למניעים של אחרים ולדעות ולשיפוט של אחרים. הם מציעים מודל של מעגל למידה, כתהליך הנעשה בשלבים (phases), שיש בו מעבר מהתבוננות – החשיפה ל"מאורע" חדש (כולל נתונים וידע) – למעורבות בחוויה ממשית הקשורה למאורע וניתוח הפתרונות שנלמדו, ולבסוף – יישום התהליך בפתרון בעיות נוספות.

למידה משמעותית, אם כן, מבוססת על למידת מושגים ברמה מטא-קוגניטיבית, דהיינו חשיבה מופשטת, מושגים והכללות, יכולת להתבוננות פנימית ומודעות לעצמי, למניעיי, תגובתיי הסובייקטיביות, השיפוט שלי, וכל זאת תוך כדי מודעות לאחרים ונקודות המבט שלהם. בתהליך הלמידה, חשיבה ורגש באים לידי ביטוי באופן מקביל, בסביבה חברתית ותרבותית מסוימת ובאמצעות התיווך של המלמד.

נשאלת השאלה – כיצד ניתן לעבור מדרך ההוראה המסורתית להוראה קונסטרוקטיביסטית? השינוי מהפרדיגמה המסורתית, של כיתה שבה הלומדים יושבים בשורות ופניהם למורה וללוח וההתבססות של הלמידה על קריאה, כתיבה וזיכרון, ללמידה ברוח הקונסטרוקטיביסטית, קורא לשיטות חדשות של הוראה. דרלינג-המונד ואחרים, (Darling-Hammond et al., 2008) הציעו שילוב של שתי שיטות, דרך ההוראה הממוקדת בחקר ולמידה שיתופית. לדבריהם, שתי דרכים אלה מעוררות את המוטיבציה של הלומדים להפעיל את יכולותיהם בפתרון בעיות, מעודדות חשיבה ביקורתית, מאפשרות ריכוז, שיתוף פעולה, הפעלת משאבים וחתימה למצוינות. לומדים המעורבים בסוג כזה של למידה מבנים את הידע שלהם, מארגנים מידע, שוקלים חלופות ועורכים מחקר זוטא, ואף יכולים להסביר את מסקנותיהם לאחרים. ההתנסות בדרך הלמידה כחקר, נמצאה תורמת ליכולת להעביר את התהליך למצבים אחרים ולהתמודדות

עם אתגרים. תוצרים משמעותיים נוספים לדרך למידה זו באים לידי ביטוי ביכולת לאתר סוגיות, להציג טיעונים המבוססים על תפיסה כוללת של המרכיבים של הבעיה או הסוגיה, להציע חלופות לפתרון בעיות ולתכנן פעילויות שונות.

ההוראה הקונסטרוקטיביסטית מוגדרת כלמידה אותנטית. מוקד הלמידה הוא על בעיות אמיתיות, משמעותיות, שהלומדים מתלבטים בהן והמשקפות את עולמם. תפקידו של המורה הוא להנחות, להדריך את הלומדים על ידי הצבת מודל של חשיבה המבוססת על ניתוח ושיקול דעת. המורה מעודדת את הלומדים להיות מעורבים בלמידה בדרכים שונות, כגון דיונים, שיתוף בידע שלהם עם משתתפים אחרים ועידוד הרצון לתרום תובנות הנובעות מחוויות החיים שלהם מחוץ לכיתה. מטרת המורה היא להביאם לכך שיראו את עצמם כחלק מצוות שמטרתו – הצעת פתרון אפשרי.

לעומת ההרכב ההומוגני המומלץ בהוראה מסורתית, בלמידה משמעותית דווקא הרכב מגוון של תלמידים תורם להצלחת המאמץ של פתרון בעיות. כמו כן, הלמידה נעשית בקבוצות קטנות, דבר המאפשר פעילות ממוקדת חקר. הלומדים הם בגדר מומחים בנושא שבו הם מתמקדים. זאת ועוד: בלמידה בקבוצות קטנות הלומדים רוכשים מידע ומרחיבים את הידע שלהם בנושא הנדון וגם רוכשים מיומנויות תקשורתיות. בכך הלמידה תורמת לא רק להרחבת ידע ולפיתוח יכולות התנהגותיות, אלא גם תורמת לדימוי העצמי של הלומדים ומחזקת לכידות קבוצתית. הלמידה הופכת לחוויה התפתחותית ולמרכיב מרכזי בטיפוח אישיותו של הלומד ויכולות התקשורת הבין-אישית שלו (הרפז והורוביץ, 2020). דרך אחרת שעליה מתבססת הוראה משמעותית, היא שילוב של אומנויות בלמידה: ציור, פיסול, מוזיקה, ריקוד, דרמה וכדומה. על ידי שימוש בשיטות שחלקן אינן מילוליות ניתנת האפשרות לכל לומד לתת ביטוי לעצמו ולרכוש ידע בדרכים מגוונות.

נשאלת השאלה, באיזו מידה ניתן ליישם דרכי הוראה אלה עם לומדים עם מוגבלויות? הגישה המסורתית בחינוך המיוחד היא להתחיל את תהליך ההוראה באבחון הלומד, על מנת לאתר הן את המגבלות שלו והן את החוזקות שלו, ולפי אלה לקבוע מה ללמדו כדי לקדם אותו לתפקוד עצמאי. אלא, שההתבססות על פרופיל של חולשות וחוזקות מבוססת על מודל התנהגותי ומגבילה את אפשרויות היישום של דרכי הוראה קונסטרוקטיביסטית. בהוראה כזאת, הפרט, בסובייקט, אינו סך הכול המתמטי של חולשות ויכולות, אלא אישיות הוליסטית, ייחודית. נראה, כי המענה לשאלה נעוץ ביישומה של תפיסה הומניסטית.

פרקטיקה – איך ללמד?

יישומו של המודל ההומניסטי-חינוכי

יישומו של המודל ההומניסטי-חינוכי במערך הלמידה מציב אתגר בפני המלמד: כיצד ניתן להציע ללומדים עם מוגבלויות סביבה לימודית המבוססת על חשיבה מטא-קוגניטיבית והפנמת ערכים תוך למידה קבוצתית? המטרה היא לטפח הפנמה של דרכי התמודדות עם אתגרים על ידי הלומדת וכן להביא לגיבוש הזהות העצמית שלו.ה.

בבואנו לחולל שינוי בחינוך המיוחד, ניצבת לפנינו מסורת של דרך הוראה מקובלת, שהשתרשה בלאורך השנים, שעקרונותיה שאובים מהפסיכולוגיה ההתנהגותית. למעשה, בעקבות פרסום "עקרון הנורמליזציה" בשנות השבעים של המאה שעברה, ועם קבלת התפיסה שאנשים עם מוגבלות הם בני אדם שווים לכל אדם וזכאים לחיים "נורמליים", נבלמה הפנייתם למוסדות ונפתחו בקהילה בתי ספר מיוחדים. האתגר החינוכי היה בהתאם: ללמד אותם להתנהג "כמו כל אחד אחר" ו"להראות שהם נורמלים". דרך ההוראה שנמצאה כמתאימה ביותר הייתה מבוססת על הפסיכולוגיה ההתנהגותית, שבאמצעותה ניתן לעצב את הלומד עם המוגבלות להיות כמה שיותר עצמאי ומתנהג כמו כולם. וכך, מאז אמצע המאה ה-20, דרך ההוראה המועדפת של לומדים עם מוגבלות היא התנהגותית. מבחינה דידקטית, משמעותה אימון בשלבים ברורים, שראשיתם אבחון הלקויות והחסכים של הלומד, המשכה בהצבת מטרות של הישגים ביצועיים נראים לעין של "תיקון" הלקות, הצבת לוח זמנים לבחינת הישגי הלמידה, בחינת ההישגים והצבת יעדים חדשים להמשך הלמידה. שלבי הוראה אלה מצביעים על כך שתפיסת האדם עם המוגבלות מושתתת על מודל רפואי, מודל של חולי, וממילא דרך ההוראה המומלצת מבוססת על מודל של ריפוי, וקנה המידה לפיו מעוצבות המטרות הוא האדם ה"בריא".

בראשית שנות התשעים, כשההנחה שבבסיס עקרון הנורמליזציה התקבלה ללא עוררין, בוגרים עם מוגבלות, שגדלו בחברה "כמו כולם", מצאו את עצמם מוכנים מבחינה תפקודית להשתלבות בקהילה ועם זאת ועל אף זאת, הם נידחים מבחינה חברתית, מבודדים, ולא מקובלים ככל בני האדם. המחאה שלהם קבלה ביטוי באידיאולוגיה חברתית, שלפיה הסטיגמה של מוגבלות אינה נעוצה בלקות אלא בעמדות חברתיות (Greenstein, 2015). ההנחה היא, כי האפליה וההדרה של ילדים ובוגרים עם מוגבלות היא תלויה תרבות. זו תרבות, שאומנם מתנוססות

בה סיסמאות של שוויון, לכאורה, ואפילו חוקים ברוח זאת, אך אלה אינם מתורגמים להנגשה – טכנית, חברתית ובין-אישית. אנשים עם מוגבלות מצאו את עצמם חווים בדידות ובידוד, על אף ההצהרות של הכלה וקבלה של ה"שונה" (נוימן, 2021; ריטר, 2004).

בד בבד עם עליית האידאולוגיה החברתית (Greenstein, 2015), התגבשה האוריינטציה ההומניסטית הקלאסית (אלוני, 2005), לפיה, הבידוד הבין-אישי והחברתי של אנשים עם מוגבלות הוא תוצר מורכב שכולל לא רק השפעות סביבתיות הנעוצות באפליה, אלא מושפע גם מההתמודדות של הפרט עם הקשיים ה"אוביקטיביים" שמציבה הלכות ומקשה על תפקודו של הפרט (גולדמן וריטר, 2007). התפיסה ההומניסטית, שלפיה יש לכבד כל אדם, מצביעה על העובדה, שמוגבלות גורמת לכך שבמקרים רבים הפרט יהיה נזקק ו/או תלוי בתמיכה כלשהי, תמיכה שבעקבותיה, גם לפי החוק, הוא/היא זכאים לאפליה מתקנת, להנגשה טכנולוגית וחברתית. יתר על כן, לפי התפיסה ההומניסטית, יש להכיר במאמצים שמשקיע הפרט בהתמודדות עם המוגבלות שיוצרת הלכות ולקבל כל אחד לפי אישיותו הייחודית. הפסיכולוגיה ההומניסטית, כפי שהציע מסלאו (Maslow, 1968), אפשרה מתווה של חינוך והוראה, שחזונו הוא שהלומד יגיע למימוש עצמי מרבי לפי קריטריונים התואמים את זהותו העצמית, שאיפותיו, חלומותיו והתעניינותיו. מושגים, כגון: איכות חיים וחיים עם משמעות, נמצאו כתואמים את מטרת החינוך המבוסס על האוריינטציה ההומניסטית (Reiter, 2008).

מודל מעגל ההפנמה כביטוי ליישום תפיסה הומניסטית וביטויה בהוראה קונסטרוקטיביסטית

טיבי גולדמן (Reiter & Goldman, 1999), אדם עם נכות בעקבות מחלת פוליו, הקים בשנות השבעים של המאה ה-20 בחיפה, ביחד עם חברים עם נכויות פיזיות שונות, ארגון לעזרה עצמית בשם אחוה – ארגון נכי חיפה והצפון. בעקבות פנייה של גולדמן אליי, הפעלתי מחקר מלווה לתוכנית שהוא יזם, להכנת בוגרים עם מוגבלות פיזית ליציאה מבית ההורים, למגורים עצמאיים בקהילה. בשיתוף עימו ועם חבריו ובהשראת התפיסה ההומניסטית עובדה תוכנית פעולה, שבמסגרתה פעלו שני מחזורים. כל מחזור כלל כעשרה משתתפים, הפעילויות התנהלו ארבעה ימים מלאים בשבוע, מבוקר עד אחר הצהריים, במשך כחצי שנה. המשתתפים הגיעו לדירה שכורה בחיפה וארגנו בעצמם, בליווי מדריך, את סדר היום שלהם.

בפגישה המשותפת בבוקר, אם ראו שלא היו להם מצרכים לארוחת צוהריים ולארוחות ביניים, הם היו יוצאים לקניות וחוזרים לדירה לבשל ולאכול. במקרים שהם לא הזדקקו לקניית מצרכים, הם היו יוצאים לסיור במוסדות השונים בקהילה – בנק, דואר, חנויות שונות, בתי קפה וכו'. בסופו של כל יום נערכה שיחת סיכום. לעיתים הצטרף לשיחות מנחה לדינמיקה קבוצתית, גם הוא אדם עם נכות פיזית.

במחקר המלווה שערכתי לתכנית התבססתי על מערך מחקר משולב, סטטיסטי ואיכותני. האיכותני כלל ניתוח של התיאורים של הפעילויות היומיות וציטוטים מדברי המשתתפים. הניתוח התבסס על התאוריה המעוגנת בשדה הקונסטרוקטיביסטית (שמעוני, 2016). שיטת הניתוח לפי תאוריה זו אפשרה מעקב אחר התהליכים שחלו בשתי הקבוצות לאורך התוכנית. בדרך אינדוקטיבית, על ידי ניתוח תיאורי המפגשים והציטוטים של דברי המשתתפים במהלך המפגשים, ניתן היה לעבד תהליכי למידה והתמודדות, שעלו באופן מחזורי. אלה כללו: העלאת נושא לדיון בהנחיה של המדריכה, אתור סוגיות ובעיות כפי שעלו במהלך האירועים שהקבוצה עברה, למידת המושגים וההכללות לתיאור וניתוח המרכיבים של הנושא/אירוע הנבחר, העלאת הצעות לפתרון בעיות, התנסויות בדרכי הפתרון שהוצעו, דיון בלקחים שנלמדו במהלך ההתנסות ולבסוף, אינטרוספקציה – מה למדתי על עצמי ומה למדתי על חברי לקבוצה. תוצרי הלמידה הצביעו על הפנמה של דרך חשיבה ועל דרך התמודדות מושכלת לפתרון בעיות.

התהליך של בניית תאוריה מעוגנת בשדה הוביל לפיתוח מודל הוראה בשם "מעגל ההפנמה". מעגל, ראשית, מאחר שהפעילות נעשתה בקבוצות של קהילות לומדים, והשיח הוא בין הלומדים ולא רק בינם לבין המורה; שנית, מאחר שהנושא עובד כתהליך מעגלי – ראשיתו בחוויה, במאורע, בבעיה רלוונטית ואקטואלית וסופו חזרה לחוויה, מאורע או בעיה ברמת פתרון הבעיה ומודעות עצמית וחברתית.

מטרת העל של ההוראה לפי מודל "מעגל ההפנמה" היא לסייע בטיפול כישורי חיים בקרב הלומדים. הדגש בתוכניות אלה, מלבד הלמידה העיונית ורכישת מיומנויות, הוא טיפוח האישיות של הפרט בתחומים, כגון: מודעות עצמית, גיבוש מערכת קדימויות ערכיות, אוטונומיה, יכולת להתמודד עם פתרון בעיות מורכבות, בחירה אישית ורגישות לאחר. הלמידה מתרחשת בקבוצות. תהליך הלמידה בקבוצה הוא מרכיב אינטגרלי משמעותי של התוכנית. בהתאם לכך, תפקידו של המורה הוא לשמש כמחנך מעורב.

יישום מודל "מעגל ההפנמה" במערכת החינוך המיוחד

בד בבד עם סיום ניתוח הממצאים ועיבוד מודל "מעגל ההפנמה" קיבלתי פנייה מהמרכז לתוכניות לימודים (פרופ' שבח אדן, המנכ"ל דאז) ומהאגף לחינוך מיוחד (רות פן, מפקחת ארצית של החינוך המיוחד דאז), לעבד תוכנית אב לחינוך המיוחד לגילאים הבוגרים, גילאי 16 ומעלה. באותה עת התרחב עבורם חוק החינוך המיוחד עד לגיל 21 (Reiter & Schalock, 2008).

מודל "מעגל ההפנמה", ששיקף תפיסה הומניסטית, ובהתאם לה, דרך למידה קונסטרוקטיביסטית, נמצא מתאים למשימה. במשך כמה שנים עובדו תוכניות לימודים מטעם משרד החינוך בתחומים שונים, כגון: כישורי חיים, יציאה לעבודה, מעבר למגורים עצמאיים וחינוך לאזרחות. ניתן שם כולל לתוכניות – לקראת בגרות, ובקיצור: "ל"ב 21. על בסיס ההכשרה של מורים בעקרונות של מודל "מעגל ההפנמה", רבים מבניהם מעבדים כיום תוכניות לימודים ספציפיות על בסיס המודל לפי צרכיהם, צורכי התלמידים שלהם ובהתאמה לתוכנית הלימודים של משרד החינוך.

האני מאמין שעל בסיסו נכתבו, וממשיכות להיכתב, תוכניות לימודים המבוססות על מודל "מעגל ההפנמה" הוא החזון של חינוך בכלל, ומטרתו – העצמת הלומדים.

ואלה עיקרי החזון:

החזון החינוכי של תכנית הלימודים לקראת בגרות – "ל"ב 21 – הוא, שבוגרי מערכת החינוך, שהם אזרחי המדינה לעתיד, יהיו אנשים משכילים, בעלי מערכת ערכים מגובשת, המגלים נכונות לתרומה חברתית והממציים את יכולותיהם הייחודיות, כל אחד בתחומו, באופן מרבי, תוך שמירה על איכות הסביבה החברתית והפיזית. מילות המפתח הן: משכילים – בעלי ידע של יצירות המופת במדע, אמנות, ספרות, הגות, טכנולוגיה.

ערכים – גיבשו לעצמם מערכת של ערכים ברורה, שעל פיה הם עושים את הבחירות וההחלטות בחייהם, הן האישיים והן הציבוריים. חברה – המוכנות לנתינה חברתית, לא רק "מה החברה עושה בשבילי?", אלא, ברוח דבריו של הנשיא ג'ון קנדי – "מה אני יכול לעשות למען החברה שבה אני חי?"

התפתחות אישית – מיצוי היכולות והנטייות האישיות.

איכות הסביבה הפיזית – חינוך לאסתטיקה, ניקיון וסדר.

איכות הסביבה החברתית – רמת שיח המכבדת את הדובר ואת השומעים, את המקום ואת המעמד; שמירה על גבולות אישיים, תוך יכולת למשמעת עצמית ואי פגיעה בזולת.

ביסוס מחקרי של התוקף והמהימנות של יישום מודל "מעגל ההפנמה"

עם הפעלת התוכניות המבוססות על מודל "מעגל ההפנמה" בבתי הספר המיוחדים בארץ, נערכו מספר מחקרים שחיזקו את התוקף והמהימנות של יישום המודל עם אוכלוסיות של לומדים עם מוגבלויות. באמצעות המחקרים הנוספים הורחב היישום של המודל לאוכלוסיות מגוונות מבחינת המוגבלויות שלהן, ושולבו גם לומדים עם וללא מוגבלויות. כן הורחב יישום המודל לגילאים שונים מעבר לבתי ספר, כגון: סטודנטים באקדמיה ובוגרים החיים במסגרות חוץ ביתיות. במרבית המחקרים התבססה הערכת הממצאים על מתודולוגיה מעורבת, איכותנית וכמותית (קרני-ויזר ורייטר, 2009; קרני-ויזר ונוימן, 2020; Reiter, 2016). מודל "מעגל ההפנמה", בבסיס לתוכנית ההתערבות, הופעל עם אוכלוסיות עם מוגבלויות שונות שלקחו חלק במחקרים, ובהן: תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (Shavit, 2013), תלמידים עם לקויות ראייה ועיוורון (Hess & Reiter, 2010; Hess & Reiter, 2017) ותלמידים עם מוגבלויות פיזיות (אלמוסני, 2013). בכל המחקרים, המורים/אוהמדריכים שהשתתפו בהפעלת התוכנית קבלו הכשרה מיוחדת לפני המחקר. ההכשרה כללה את המצע הפילוסופי, ההומניסטי, של מודל "מעגל ההפנמה", העקרונות התיאורטיים, למידה בדרך הקונסטרוקטיביסטית והיישום במפגש עם הלומדים. בכל התוכניות, המורים/מדריכים דיווחו שבעקבות ההכנה להפעלת תוכנית ההתערבות ותוך כדי הפעלת "מעגל הפנמה", הם שינו את ההתייחסות שלהם ללומדים עם מוגבלויות ושינו את דרך ההתנהלות שלהם כלפיהם ואתם. דהיינו, חל שינוי לגבי דרך ההוראה שלהם, חל בהם שינוי בהתבוננות שלהם לגבי עבודתם עם לומדים עם מוגבלויות. כפי שאמרה לי מורה שהשתתפה באחד המחקרים: "מעגל הפנמה הם מכון ל'דרך חיים', להסתכלות שונה מהמצוי, המקובל, השגרתי". נראה כי מבחינת המלמדים, הוראה בדרך של "מעגל הפנמה" תורמת לא רק ללומדים אלא גם למלמדים, בשינוי בהתייחסות שלהם למוגבלות, שינוי בדרכי התקשורת שלהם עם אנשים עם מוגבלות ושינויים במטרות העבודה עמם כמחנכים, כתומכים, כמורים, כמלווים ומטפלים.

התרומה לתלמידים של דרך ההוראה לפי מעגלי ההפנמה נבחנה במספר מחקרים, לדוגמא:

מחקרה של פנינה שביט (2007) התמקד בהשוואה בין דרכי ההוראה המסורתיות בחינוך תלמידים עם מש"ה לבין למידה לפי עקרונות "מעגלי ההפנמה". המטרה הייתה לבחון את מידת ההעצמה של התלמידים ברכישת ידע וביכולת מוגברת של הכוונה עצמית. המדגם כלל 74 מתבגרים עם מש"ה בגילאי 16-21 בשני בתי ספר לחינוך מיוחד. שני הנושאים שנבחרו להוראה היו: חינוך למיניות ולחיי משפחה והכנה לחיי עבודה. המחקר נערך לאורך שנת לימודים אחת. על מנת לבחון את מידת ההפנמה של ידע והכוונה עצמית, נעשתה בדיקה נוספת של התלמידים שהשתתפו בתוכנית לאחר חופשת הקיץ. הממצאים הסטטיסטיים והאיכותניים הראו על הישגים גבוהים יותר בקרב התלמידים שלמדו לפי מודל "מעגלי ההפנמה" מאשר אלה שלמדו בשיטה המסורתית את אותם הנושאים וכן יכולות גבוהות יותר בהכוונה עצמית. לימים, כתבנו, פנינה שביט ואני, ספר המבוסס על הממצאים והמסקנות של מחקרה של פנינה (שביט ורייטר, 2016).

במחקר אחר שנערך עם תלמידים עם מש"ה על ידי נירית קרני-ויזר (Karni-Vizer, 2015) הופעלה תוכנית התערבות בבית ספר לחינוך מיוחד בנושא של אלימות מילולית שעובדה לפי עקרונות "מעגל ההפנמה". גם במחקר זה נערכה השוואה בין כיתות שבהן הועברה תוכנית לימודים שהתמקדה באלימות מילולית לבין כיתות שהמשיכו בלימודיהם הרגילים. המדגם כלל 44 תלמידים בגילאי 12-16. הממצאים הכמותיים והאיכותניים הראו באופן מובהק עליה ברמת המודעות של התלמידים שעברו את תוכנית ההתערבות לביטויים של אלימות מילולית והפחתה מובהקת בשימוש באלימות, זאת תוך הפנמת דרכי תקשורת חדשים, לא אלימים. כעבור יותר מעשור שנים, נירית קרני-ויזר, ביחד עם רן נוימן (2020), הפעילו תוכנית התערבות דומה בנושא של אלימות מילולית במחקר עם בוגרים עם מש"ה. גם במחקרם זה הממצאים הצביעו על הגברת מודעות המשתתפים לגילויים של אלימות מילולית, של אחרים כלפיהם ושלם עצמם וביניהם. כמו כן, למדו דרכי תקשורת חדשים להתמודדות עם מצבי אלימות שלהם וכלפיהם. מחקר אחר, שהתמקד בנושא של הכנה והכשרה לחיי עבודה, נערך בבתי ספר של החינוך המיוחד עם מתבגרים עם מש"ה, על ידי יונת אבזורי (lvzori et al., 2011). יונת, מרפאה בעיסוק במקצועה, יישמה את עקרונות "מעגל ההפנמה" עם עקרונות של המודל לעיסוק האנושי. התוכנית

הורחבה כעבור מספר שנים (2014-2020) והופעלה עם כתות של מתבגרים שהוגדרו כתלמידים בסיכון (Ivzori et al., 2020), וכן הופעלה בכיתות של מתבגרים בבתי ספר של העדה הדרוזית (התוכנית תורגמה לערבית). המדגם הראשוני התבסס על 77 תלמידים שחולקו לשתי קבוצות, קבוצת המחקר שקבלה תוכנית התערבות של הכנה והכשרה לחיי עבודה וקבוצת השוואה שלא קבלה תוכנית דומה. המחקר התמקד בבדיקת התרומה של יישום עקרונות "מעגלי ההפנמה" לטיפול זהות תעסוקתית ברורה בקרב המשתתפים, ידע ומוטיבציה להמשך לימודים והמשך הכשרה לחיי עבודה. מחקר אחר, שבו, על בסיס תוכנית ראשונית עם תלמידים, נעשתה הרחבה לאוכלוסיות בוגרות, היה מחקרו של איתי הס (Hess, 2010). איתי הס הינו מומחה לתחום של לקויות ראייה ועיוורון. הוא יזם מחקר, שבו הופעלה תוכנית המבוססת על "מעגלי ההפנמה" בבית הספר של פנימיית "בית חינוך עיוורים" בירושלים. המטרה של הפעלת התוכנית הייתה כפולה – מחד, העלאת הידע והמודעות של תלמידים ומורים לסוגים השונים של לקויות ראייה, ומאידך – חיזוק ההערכה העצמית של התלמידים כשלב בהעצמתם והביטוי לכך ביכולתם להכוונה עצמית, סנגור עצמי ובחירה בין אלטרנטיבות. המדגם כלל את אוכלוסיית הכיתות הבוגרות – 29 תלמידים מחטיבת ביניים, שחולקו לחמש קבוצות למידה. מבין ממצאי המחקר החשובים הייתה ההשפעה של הפעלת התוכנית על המורים עצמם – לדבריהם, במהלך העברת התוכנית הם למדו להבין יותר לעומק את התלמידים שלהם, את הנושאים שמעסיקים אותם, וגם נוכחו בדלות של המידע שיש בידי התלמידים לגבי מהי לקות ראייה, מהי הלכות שיש להם, מה הם החידושים בטכנולוגיה תומכת, בידע רפואי בנושא וכו'. המורים דיווחו שהם נדהמו עד כמה לא משתפים את המתבגרים בידע לגבי הלכות שלהם. לגבי הלומדים, הממצאים הראו חיזוק במודעות העצמית, שיפור של יכולת ההתמודדות שלהם עם חומר לימודי (הלימודים הם בפנימייה למשך כשנתיים, שאחריהן התלמידים חוזרים לבתי הספר השכונתיים שלהם) וחיזוק תחושת היכולת שלהם.

בכל המחקרים שלעיל עמדו לפני החוקרים שתי שאלות מרכזיות: האחת – האם לומדים עם מוגבלויות מורכבות יכולים ליהנות מדרך למידה קונסטרוקטיבית שבה הפרט מביא את עולמו, מחשבותיו ורגשותיו ומשתף אותן עם אחרים בקבוצה וכן מקשיב בתשומת לב לדברי חברים. השנייה – האם התוצרים של הפעלת דרך הלמידה לפי מודל "מעגלי ההפנמה" תורמים להעצמת המשתתפים ומהווים נדבך התפתחותי משמעותי –

התפתחות המתבטאת בהעשרה בידע, בתובנות של המשתתף לגבי עצמו ולגבי חבריו ובדרך התמודדותו עם בעיות, קשיים, אתגרים שונים – כפי שמפורט בחזון של המודל.

בכל המחקרים נמצא, כי הנחקרים-הלומדים הראו העצמה, שהתבטאה בהגברת מידת האוטונומיה שלהם, בחיזוק תחושת היכולת שלהם ובנחישות העצמית שפיתחו. נראה כי הלמידה בדרך הקונסטרוקטיביסטית אכן תורמת באופן משמעותי להתפתחותו של הלומד עם המוגבלות וליכולתו לעשות העברה מהנלמד בקבוצה להתנהלות בחברה בכלל. זאת ועוד: הגיבוש שחל בקבוצת הלמידה תרם להתפתחות היכולות הבין-אישיות של המשתתפים, דבר שבא לידי ביטוי הן במישור של המעגל החברתי הפנימי, מערכת היחסים בתוך הקבוצה עצמה, והן במישור של המעגל החברתי החיצוני. בכל קבוצה נוצרו חברויות חדשות וקשרים משמעותיים, כאלה שלא היו למשתתפים קודם לפעילות בקבוצה, והובילו למפגשים גם מעבר לתוכנית הלימודים. בכך תרמה התוכנית לא רק בהיבט של למידה ופתרון בעיות מושכל, אלא גם ברובד הרגשי, הבין-אישי.

שני המרכיבים המרכזיים של תוכנית הלימודים לפי "מעגל ההפנמה" – הרחבת ידע ודרכי התמודדות – תורמים תרומה משמעותית בהתמודדות של ילדים ובוגרים עם מוגבלויות שונות לא רק בחיי היום-יום, אלא גם בצמתים כבדי משקל שהם חווים בחייהם. הצמתים יכולים להיות על רקע ביולוגי, מעברים מילדות להתבגרות, לבגרות ולזקנה, או על רקע תרבותי – חברתי, סיום בית ספר, יציאה ללימודים אקדמיים, יציאה מהבית למגורי חוץ ועוד (נוימן, 2021).

נראה, אם כן, שלהוראה בגישה הקונסטרוקטיביסטית, שבה הדגש הוא על פתרון בעיות כפי שהדבר מוצע במודל "מעגל ההפנמה" והן במודלים של למידת חקר ושל למידה בקבוצות קטנות, יש תרומה לא רק בתחום של טיפוח כישורי חיים בקרב תלמידים. ערכה הוא מעבר ללמידה העיונית ולרכישת מיומנויות, שכן באמצעותה חלה התפתחות ברמה האישית של הפרט. המודעות העצמית שלו מתחדדת, חל בקרבו גיבוש של מערכת קדימויות ומתחזקת יכולתו לחיים אוטונומיים, המבוססים על מערכת הערכים שגיבש לעצמו.

תרומתה של למידה משמעותית בגישה קונסטרוקטיביסטית לסוגיית המעבר משילוב להשתלבות ותרומתו של החינוך המיוחד לחינוך הרגיל

הלמידה בקבוצה, בין שמדובר בילדים ובין שהלומדים הם מבוגרים, היא בעבור רובם דרך לימוד חדשה שאינה מוכרת להם, בייחוד לאלה שרגילים לדרך הלמידה המסורתית הפרונטלית המבוססת על הדיאדה מורה-תלמיד. לכן, יש להקדיש תשומת לב לתהליך של מעבר מלמידה פרונטלית ללמידה בקבוצה. רק אחרי מספר פגישות הופכת ההשתתפות בקבוצה הלימודית לבעלת ערך כפול – גם למידה עיונית בנושא אותנטי ורלוונטי ללומד וגם יצירת מערכת של קשרים בין-אישיים.

בתקופה הנוכחית עולה ביתר שאת נושא הבדידות בקרב אנשים עם מוגבלות בישראל (מרגלית, 2000). דווקא כיום, כשניתנת תשומת לב ממוקדת מצד משרד החינוך ומשרד הרווחה להשתלבותם של ילדים ובוגרים בקהילה, רבים מבניהם עדיין חיים בתחושת בידוד ובדידות (רייטר, 2017). ההתמקדות בלמידת מיומנויות לעצמאות ומתן דגש על תפקודים הנקבעים בהתאם לציפיות התרבותיות של החברה שבה חי הפרט, מבוססים על ההנחה ההגיונית, לכאורה, שככל שהפרט יראה ויתפקד "ככל האדם", כך יוצר באופן "טבעי" שילובו בקהילה. במרוצת השנים נמצאה הנחה זו מוטעית, וילדים ובוגרים עם מוגבלות מוצאים את עצמם חיים לצד החברה הרגילה ולא כחלק אינטגרלי ממנה (נוימן, 2020). מאז הקמתן של מסגרות החינוך המיוחד התברר, כי מטרת הוראה שבאה להגביר במידת האפשר את מגוון המיומנויות לתפקוד עצמאי של הפרט לא הובילה להשתלבות אישית ובין-אישית שלו בחברה. במקרים רבים, האדם עם המוגבלות (פיזית, חושית, שכלית, קוגניטיבית ונפשית) נתקל בסביבה עוינת, מגבילה ובלתי נגישה (הן מבחינה פיזית ותקשורתית והן מבחינה חברתית). כתוצאה מכך נבנית חומת זכויות בין האדם עם המוגבלות לבין האחרים, דבר המשפיע לרעה על ההזדמנויות הניתנות לו ללמוד כיצד ליצור קשרים חברתיים ובין-אישיים. התוצאה: בדידות.

נשאלת השאלה, כיצד ניתן לטפח יכולות בממד האישיותי שיחזקו את הכישורים הבין-אישיים של הפרט, כישורים ליצירת קשר אישי עם הזולת וכן כישורים להעצמתו. להתמודד עם העמדות הסטריאוטיפיות כלפיו. נראה, כי חינוך המבוסס על תפיסה הומניסטית ועל שיטת הוראה קונסטרוקטיביסטית יאפשרו את טיפוח הפרט ברוח זו. שינוי מטרת החינוך

– מפיתוח תפקודים לעצמאות למטרה של העצמת האוטונומיה של הפרט המבוססת על טיפוח האישיות שלו ועל חיזוק הכושר שלו להכוונה עצמית ולסנגור – יאפשר את השתלבותו בקהילה ויקדם אותה.

טיפוח הפרט והכנתו לחיים אינם יכולים לעמוד בפני עצמם. שינוי דעת קהל, הורדת מחסומים, שנוצרים מדעות קדומות ומסטראוטיפים שליליים, הם צעדים נוספים חשובים, ואולי אף הכרחיים, כדי לאפשר לפרט עם המגבלה להביא לידי ביטוי את כישורי החיים שרכש בבית הספר.

כיום, מופעלות תוכניות לימודים קונסטרוקטיביסטיות הן לפי מודל "מעגל ההפנמה" והן לפי למידת חקר והוראה בקבוצות קטנות במערכות החינוך המיוחד והרגיל. נשאלת השאלה, אם גם דרך ההוראה לפי "מעגל ההפנמה" ניתנת ליישום בחינוך הרגיל, ואם כן, כיצד ניתן ליישם בו עקרונות דידקטיים של הוראה שמקורם בחינוך המיוחד. ועוד נשאל, אם דרך ההוראה על פי "מעגל ההפנמה" יכולה לתת מענה לסוגית השילוב שעומדת לפנינו כיום, כשההתמודדות של מערכת החינוך עומדת בפני שינויים משמעותיים ומעבר לכיתות הטרוגניות. עם הפעלת המלצת דו"ח ועדת דורנר (רותם ורייטר, 2011), שלפיה ההורים הם הגורם הראשוני בהחלטה בדבר שיבוצו של הלומד בבית ספר, מיוחד או רגיל, הצפי הוא, שמרבית הילדים עם מוגבלות ישובצו במסגרות חינוך רגיל על פי רצון ההורים, גם אם הדבר יהיה בניגוד לחוות הדעת של אנשי המקצוע. במחקר מלווה שנערך להערכת הצלחת שיתוף פעולה בין שני בתי ספר בחיפה, רגיל ומיוחד (בי"ס סאלד ובי"ס יבנאלי) נמצא, כי להפעלה של "מעגל ההפנמה" בקרב התלמידים הייתה תרומה חשובה לחיזוק הקשרים הבין אישיים בין התלמידים משני בתי הספר (רייטר, 2020; רייטר ואחרים, 2013). נראה, אם כן, שלא רק שניתן ליישם את המתודולוגיה של "מעגל ההפנמה" בדרך הוראה בחינוך הרגיל, אלא כי היא יעילה גם בכיתות הטרוגניות שבהן לומדים ביחד תלמידים עם וללא מוגבלות.

נראה, כי לאור רפורמת ההכלה בחינוך לא ירחק היום ושתי המערכות, "המיוחדת" ו"הרגילה" תתאחדנה למערכת אחת (רייטר ונוימן, 2020). כיתות הטרוגניות תהיינה הכלל ולא החריג. דרכי הוראה המבוססות על שיטות קונסטרוקטיביסטיות תתנה מענה ללמידה שיש עמה התייחסות לנושא כללי מסוים, תוך כדי מרחב לביטוי אישי והתפתחות אישית של כל לומד.

מבט לעתיד

הרפורמות בחינוך המיוחד והרגיל ברוכות, אבל הן בבחינת שינוי הכרחי אך לא מספיק. עדיין חסרה שמיעת קולו של הפרט עם המוגבלות – ילד או בוגר. בכל מצב שבו נעשות החלטות לגביו יש לראות בו.ה משתתף שהוא חלק אינטגרלי בדיונים הנוגעים לו.ה. יש להקשיב ולקבל את חוות דעתו, בין שהדבר עולה באופן ספונטני ובין שמדובר במענה לשאלה או בירור מצב. כיום מקובל וידוע לומר "אל תעשה דבר הנוגע אליי בלעדיי", אך קיים פער בין הרעיון לבין ביצועו, וכך, במקרים רבים נשאר מן הרעיון המלל בלבד. על פי התפיסה ההומניסטית, מעבר לתקנים ולהנחיות, ואף לעיתים בניגוד לדעתם של הורים ובשונה ממצאי אבחונים של אנשי מקצוע, יש להקשיב לפרט עצמו. ההקשבה אליו.ה תאפשר ראייתו כסובייקט ייחודי, כפי שאייל שחל מתאר בשירו שלעיל, "אֶנִי אָדָם. אָדָם שָׁלֵם". בראייה לעתיד יש לקבוע כי שמיעת קולו של "אדם", בנוגע לחוויות חייו ולהחלטות על שינויים בחייו, תהיה קביעה בסיסית המתייחסת לכל אדם, גם אדם שיש לו קושי בתקשורת מילולית מקובלת, בעטֶּם של גיל צעיר או של מוגבלות מסוימת. להמלצה זאת, של הקשבה לקולו של הלומד תוך כדי ההוראה בביתה וכן מחוצה לה, יש השלכות לדרכי הכשרת המורים. יש לשלב בתוכניות של מכללות ואוניברסיטאות את הנושאים של תפיסה הומניסטית וההשלכות שלה לגבי מערכת היחסים בין מורה לתלמיד כדיאלוג.

שמיעת קולו של ה"משולב" ושל ה"משלבים" תיתן ביטוי לחזון החינוכי של טיפוח חברה שבה ילדים ובוגרים עם מוגבלות הם חלק בלתי נפרד מההווי החברתי הכללי. יש להמשיך ביתר שאת את שינוי העמדות בחברה, מהדרה לקבלה ולהורדת מחסומים. תשומת לב מיוחדת יש לתת להנגשה טכנית, חברתית ובין-אישית. גם ההתקדמות בטכנולוגיה הדיגיטלית והתפתחותה המואצת יכולות לתרום להשתלבותם של לומדים עם מוגבלות. התקשורת הסלולרית מאפשרת לאנשים רבים עם מוגבלות לתקשר עם אחרים כפי שלא יכלו לעשות זאת עד כה, באמצעים של "נייר ועיפרון" בלבד.

נראה, אם כן, שהעתיד צופן בחובו אתגרים משמעותיים בחינוך לומדים עם מוגבלויות וללא מוגבלויות לקראת חברה הטרוגנית.

Philosophical, theoretical and applied aspects of meaningful learning and students with disabilities: The Cycle of Internalized Learning model and its application in special and regular education

Shunit Reiter

Abstract

This chapter will present the humanistic conception as a philosophy on the basis of which an educational theory can be formulated and applied in teaching and learning. It will present the "Cycle of Internalized Learning" model based on learning principles that conform to the basic assumptions and teaching methods of the constructivist approach. The model was formulated following a study conducted in Israel and is the conceptual and applied basis of a master plan for special education. A number of curricula have been produced under the heading "Towards Maturation", including 'social education', 'citizenship', 'career education' and 'science teaching' for special education. Moreover, further curricula were written and applied in different schools, each according to the specific needs. The overarching goal of these programs is to cultivate the learner's autonomous personality based on self-awareness, developing a coherent system of value priorities, enhancing the ability to cope with complex problem

solving, making personal choices and sensitivity to the other. Learning occurs in groups based on the principle that meaningful learning occurs during social interaction. The chapter will present studies in which the model was applied with populations with communication and cognitive disabilities as well as with heterogenous populations of learners with and without disabilities.

Recommendations will be raised that will focus on integrative education, which means teaching in heterogeneous classrooms without distinguishing between "special" and "ordinary". We will try to answer the question of whether and how didactic principles of teaching originating in special education can be applied in regular education. Finally, with a view to the future, we call for listening to the voice of the learner, involving him/her in the decisions made concerning his/her life.

جوانب فلسفية, نظرية وتطبيقية للتعليم الهادف والتعلم مع المحدودية: نموذج دائرة الاستيعاب وتطبيقه في جهاز التعليم الخاص والعادي

بروفيسور شونيت رايطر

ملخص

يعرض في هذا الفصل المفهوم الإنساني كفلسفة يمكن على أساسها صياغة نظرية تربوية وتطبيقها في جهاز التدريس والتعلم. وكذلك يعرض بها نموذج "دائرة الاستيعاب" بحيث يستند على مبادئ تعليمية تتوافق مع الفرضيات الأساسية وطرق التدريس الخاصة بمنهج البنائية. تم بلورة النموذج بعد دراسة أجريت في إسرائيل وهو الأساس المفاهيمي والتطبيقي لخطة رئيسية للتعليم الخاص. بواسطة هذا النموذج يمكن بناء مناهج تعليمية مع محتويات متعددة ومتنوعة للأعمار المختلفة, من الطفولة وحتى البلوغ.

على الصعيد المحلي, تم انتاج برامج تعليمية تقع تحت عنوان "ما قبل امتحانات الثانوية العامة (البجروت)", ومن ضمنها تربية اجتماعية, موطن, تربية للعمل وتدريس العلوم للتربية الخاصة. يتم تطبيق برامج التعليم على صعيد المدرسة وعلى صعيد الصف وفقاً لاحتياج المكان. الهدف الأسمى لهذه البرامج هو تنمية الشخصية المستقلة لدى الطالب والتي تستند على الوعي الذاتي, بلورة نظام أولويات القيمة, القدرة على التعامل مع حل المشاكل المعقدة, قدرة الاختيار وتفهم الآخرين. يحدث التعليم على شكل مجموعات بناءً على مبدأ أن التعليم الهادف يحدث على شكل تفاعل اجتماعي. وفقاً لذلك, فإن دور المعلم هو أن يكون مربياً متعدد المجالات. تعرض في هذا الفصل دراسات استخدمت النموذج مع اشخاص ذوي محدودات تواصلية وذهنية وكذلك مع فئات مختلطة لطلاب مع او بدون محدودية.

وفي النهاية يتم التطرق لتوصيات مستقبلية تركز على التعليم المختلط (المدمج), والذي يهدف بأن يكون التدريس في صفوف متنوعة دون التفرقة بين "الخاص" "والعادي". سنحاول الإجابة عن السؤال هل وكيف من الممكن تطبيق مبادئ التعليم الخاص في التعليم العادي. هل تستطيع طريقة التعليم حسب منهج دائرة الاستيعاب ان تجيب عن المسألة المطروحة امامنا اليوم وهي: كيف سيتعامل النظام والمعلمين\ات في الصف مع ازدياد نسبة أحالة الطلاب ذوي المحدودية الى التعليم العادي.

ביבליוגרפיה

- אבישר, ג' ולייזר, י' (2000). תמורות ורפורמות בחינוך המיוחד והערכתן כשינוי וחידוש. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 15(1), חלק א', 57–68.
- אלוני, נ' (2005). כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- אלמוסני, י' (2013). יעילותה של הפעילות הגופנית בשעות הפנאי על פי מודל ההפנמה והשפעתה על נחישות עצמית של נשים צעירות עם מוגבלות שכלית התפתחותית – מחקר חלוץ. בתנועה, 3, 324–344.
- גולדמן, ט' ורייטר, ש' (2007). השילוב מגובה המבט של כיסא גלגלים, או: "מה שרואים מפה לא רואים משם". בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג', אבישר (עורכים), שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך (עמ' 501–524). אחוה.
- הרפז, י' והורוביץ, א' (עורכים). (2020). חינוך בצומת, סיעור מוחות על עתיד החינוך בישראל. כנרת זמורה דביר.
- לייזר, י' ואבישר, ג' (2001). תמורות ורפורמות בחינוך המיוחד והערכתן כשינוי וחידוש. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 15(2), חלק ב', 5–16.
- מרגלית, מ' (2000). דוח הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד. משרד החינוך.
- נוימן, ר' (2020). בדרך למערכות יחסים משמעותיות בבגרות. סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 30, 130–140.
- נוימן, ר' (2021). מודל לתמיכה הוליסטית במבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. בתוך ר' נוימן (עורך), לראות אדם, תמיכות במסע החיים של מבוגרים עם מוגבלות (עמ' 103–131). אמציה.
- פראנקל, ו' (1970). האדם מחפש משמעות: ממחנות המוות אל האקסיסטנציאליזם. דביר.
- קרני-ויזר, נ' ונוימן, ר' (2020). תרומתה של תכנית התערבות המבוססת על "מעגל ההפנמה" להתמודדות עם אלימות מילולית ולשיפור איכות חייהם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית המתגוררים במסגרות דיור חוץ ביתיות (דוח). קרן שלם.
- קרני-ויזר, נ' ורייטר, ש' (2009). מיפוי ביטויים של אלימות מילולית בקרב ילדים בעלי ליקויים אינטלקטואליים בבית ספר לחינוך מיוחד: בחינת יעילות של תכנית התערבות בהפחתת רמת השימוש בביטויים של אלימות מילולית. סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 24, 5–20.
- רותם, י' ורייטר, ש' (2011). "חינוך מיוחד צריך להינתן כזכות": ריאיון עם שופטת בית המשפט העליון בדימוס, דליה דורנר, בעקבות דוח הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), שילובים: מערכות חינוך וחברה (עמ' 25–33). אחוה.
- רייטר, ש' (2004). מעגלי אחווה לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות. אחוה.
- רייטר, ש' (2007). נגישות – רקע קונספטואלי. בתוך ד' פלדמן, י' דניאלי-להב וש' חיימוביץ' (עורכים), נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה-21 (עמ' 81–109). משרד המשפטים.
- רייטר, ש' (2017). מבוא. בתוך ש' רייטר, ע' קופפרברג וי' גילת (עורכים), סוגיות עכשוויות בשילוב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל (עמ' 7–21). מכון מופ"ת.

- רייטר, ש' (2020). תרומתו של החינוך ה"מיוחד" לחינוך הכללי. בתוך י' הרפז וא' הורוביץ (עורכים), *חינוך בצומת: סיעור מוחות על עתיד החינוך בישראל* (עמ' 393–405). כנרת זמורה דביר.
- רייטר, ש' ונוימן, א' (2020). רפורמת ההכלה בחינוך – לקראת מערכת חינוכית אחת, רגילה ומיוחדת, ממדיניות ממשלתית ועד הכיתה. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב*, 30, 115–129.
- רייטר, ש', רם, ד' וגלברד, פ' (2013). "ביחד וגם לחוד": שיתוף פעולה ארגוני בין בית ספר בחינוך הרגיל בין בית ספר בחינוך המיוחד. בתוך ג' אבישר וש' רייטר (עורכים), *שילובים: מהלכה למעשה* (עמ' 49–77). אחוה.
- שביט, פ' (2007). *טיפוח נחישות עצמית בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים באמצעות למידה בקהילות לומדים* [חיבור לשם קבלת תואר דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.
- שביט, פ' ורייטר, ש' (2016). "אני שותף!" חינוך הומניסטי לנחישות עצמית ולסנגור עצמי. מכון מופ"ת.
- שחל, א' (2021). "איך קול נולד? מדיאלוג!": על התמיכה הגדולה בעולם – "אני-אתה". בתוך ר' נוימן (עורך), *לראות אדם: תמיכות במסע החיים של מבוגרים עם מוגבלות* (עמ' 29–69). אמציה.
- שמעוני, ש' (2016). תאוריה מעוגנת בשדה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות אסטרטגיות וכלים מתקדמים* (עמ' 141–179). מכון מופ"ת.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (1956). *Taxonomy of educational objective: Handbook 1. The cognitive domain*. David McKay.
- Bruner, J. (1987). Prologue to the English edition. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected work of L. S. Vygotsky* (Vol. 1, 1–16). Plenum.
- Chen, P., & Schmidtke, C. (2017). Humanistic elements in the educational practice at a United States sub-baccalaureate technical college. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4(2), 117–145. <http://dx.doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.2>
- Darling-Hammond, L., Schoenfeld, A. H., Stage, E. K., Zimmerman, T. D., Cervetti, G. N., & Tilson, J. L. (2008). *Powerful learning: What do we know about teaching for understanding*. John Wiley.
- Greenstein, A. (2015). *Radical inclusive education: Disability, teaching and struggles for liberation*. Routledge.
- Hess, I., & Reiter, S. (2010). Assessing the quality of life of students with visual impairments: Self-reports by students versus homeroom teachers' evaluations, school climate and staff attitudes towards inclusion. *The British Journal of Visual Impairments and Blindness*, 28, 1–15.
- Hess, I., & Reiter, S. (2017). Students with visual impairments' self-awareness: Comparisons between their and their evaluations and their teachers' evaluations, before and after participation in the cycle of internalized learning program. *Journal of Blindness Innovation & Research*, 7(2). <http://dx.doi.org/10.5241/7-118>

- Ivzori, Y., Reiter, S., Sachs, D. (2011). Model of human occupation and constructivist learning: A theoretical and practical basis for developing a transition program for preparation for a working life. *Israeli Journal of Occupational Therapy*, 20, 145-172 (Hebrew & English Abstract).
- Ivzori, Y., Sachs, D., Reiter, S., & Schreuer, N. (2020). Transition to employment program (SUPER) for Youth at Risk: A conceptual and practical model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 3904. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113904>
- Jou, M., Lin, Y-T. & Wu, D-W. (2016). Effect of a blended learning environment on student critical thinking and knowledge transformation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1131-1147. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2014.961485>
- Karni-Vizer, N. (2015). Effectiveness of an intervention on verbal violence among students with intellectual disabilities. *International Journal of Secondary Education*, 2, 87-93.
- Kolb, D. A. (1976). Management and the learning process. *California Management Review*, 18, 21-31. <https://doi.org/10.2307%2F41164649>
- Maslow, H. A. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Van Nostrand Reinhold.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41(4), 226-233. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_4
- McLeod, S. A. (2019, July 17). *Constructivism as a theory for teaching and learning*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/constructivism.html>
- Reiter, S. (2008). *Disability from a humanistic perspective*. Nova Biomedical Books.
- Reiter, S. (2016). *Meaningful learning for students with and without disabilities based on the cycle of internalized learning (CIL)*. Lambert Academic Publishing.
- Reiter, S., & Goldman, T. (1999). A programme for the enhancement of autonomy in young adults with physical disabilities: The development of a realistic self-concept, individual perceptions of quality of life and the development of independent living skill. *International Journal of Rehabilitation Research*, 22, 71-74.
- Reiter, S., & Schalock, R. L. (2008). Applying the concept of quality of life to Israeli Special Education programs: A national curriculum for enhanced autonomy in students with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research*, 31, 13-21. <https://doi.org/10.1097/mrr.0b013e3282f45201>
- Shavit, P. (2013, August). *Enhancing meta-cognitive thinking of students with intellectual disabilities: Presenting the cycle of internalizing learning (CIL)* [Paper presentation]. The ATEE annual conference, Education for the Future. Ostfold University College Halden.

- Tangney, S. (2014). Student-centered learning: A humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 266–275. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860099>
- Tsai, M-T., & Lee, K-W. (2006). A study of knowledge internalization: From the perspective of learning cycle theory. *Journal of Knowledge Management*, 10(3), 57–71. <https://doi.org/10.1108/13673270610670858>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wadsworth, B. J. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development Foundations of constructivism* (5th ed.). Longman Publishing.
- Wolfensberger, W. (2011). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Intellectual Developmental Disability*, 49(6), 435–440. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.6.435>

הספר מציג סקירות רחבות בין-תחומיות של ידע תיאורטי עדכני בנושא מוגבלות שכלית התפתחותית. סקירות רחבות אלו, כוללות ממצאי מחקרים ישראלים ובינלאומיים ודיון נרחב בהשלכות היישומיות של ממצאים אלו. באמצעות המשגות תיאורטיות, ניתוח מעמיק של חקר מוגבלות שכלית התפתחותית ויישומי התערבות טיפוליים וחינוכיים של מידע זה, מצליח הספר להציג בצורה רחבה את תחומי הדעת המרכזיים להם נזקקים סטודנטים, חוקרים, ואנשי המקצוע בעבודתם עם ילדים, מתבגרים ומבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ובני משפחותיהם.

אודות קרן שלם

קרן ציבורית של השלטון המקומי בשיתוף משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, מטרתה לסייע לרשויות האזוריות והמקומיות לפתח שירותים בקהילה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, הקרן מסייעת במענקים, ייעוץ וחשיבה לקידום איכות החיים בקהילה של האדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית בקהילה לכל אורך חייו, זאת מתוך הבנה מעמיקה במורכבות הצרכים הטיפוליים של האדם עם מוגבלות עצמו וצרכיו של הסובבים אותו.

Intellectual Developmental Disorders

Theory, research and implications

Michal Al-Yagon | Malka Margalit

This book offers a comprehensive interdisciplinary review of scientific knowledge, national and international empirical research as well as practical implications regarding individuals with intellectual developmental disorders and their families. Through theoretical conceptualizations, in-depth analysis of recent studies that lead to interventions, clinical treatments and educational practices, the book synthesizes a broad range of major topics for students, researchers and professional who work with children, adolescents and adults with this disorder and their families.

About Shalem Foundation

The Shalem Foundation was founded more than three decades ago by the Federation of Local Authorities in cooperation with the Ministry of Social Services in order to develop services for people with intellectual and developmental disabilities in the local community.

The Foundation's activities are guided by the vision that "a person with intellectual and developmental disabilities has the basic right to live a normal life in their natural environment, realize their potential, be an integral part of the social and cultural fabric of the community and have access to the labor market according to his or her abilities, desires and needs."



מאפשרת · מחברת · אחרת

איכות חיים לאדם עם מוגבלות
שכלית התפתחותית ברשויות המקומיות