

אביבה בר ניר, חיה בק, ורד גנור-שביט ודיאנה זדוף*

"סדנה אחרת"

**סדנה לעבודת צוות במערכת משלבת לסטודנטים
במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין**

תקציר

המציאות החברתית בעולם ובארץ משתנה מבחינה ערכית, ומתוך כך גם מבחינה ארגונית.

חוק החינוך המיוחד משנת 1988 הביא תפיסה דינמית שרואה בחריגות נתון בר-שינוי, ומעדיפה קידום ילדים בעלי צרכים מיוחדים במסגרת הכיתות הרגילות. מי שצורכיהם המיוחדים הפכו אותם לילדים "אחרים" התחנכו עד לפני עשור במסגרת "אחרת", אצל מורים בעלי הכשרה "אחרת" - היינו, חינוך מיוחד. כיום משתלבים הילדים והמורים ה"אחרים" בבית הספר ה"רגיל".

אחד השינויים הנובעים מתפיסה זו נוגע לעבודת צוות חדשה בין המורה לחינוך יסודי לבין המורה לחינוך מיוחד. עליהם לשתף פעולה ביצירת תוכניות לימודים אישיות (תל"א) ותוכניות חינוכיות יחידניות (תח"י). תוכניות אלה יאפשרו לילד בעל הצרכים המיוחדים אתגרים מתחדשים ליכולותיו, תוך התחשבות ריאלית במגבלותיו. תנאים אלה יאפשרו לקבוצה קטנה של ילדים בעלי צרכים מיוחדים שילוב אופטימלי במסגרת רגילה, שתהיה מודעת למורכבותה.

הסדנה להכשרת פרחי-הוראה לקראת עבודת צוות במערכת משלבת, נוצרה מתוך קשרי עבודה בין המדריכות משני המסלולים, החינוך היסודי והחינוך המיוחד, במסגרת עבודתן.

* אביבה בר ניר, חיה בק, ורד גנור-שביט ודיאנה זדוף הן מדריכות במסלולים לחינוך מיוחד ולחינוך יסודי, במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

תחילה יצרה אביבה בר ניר סדנה למורות בבית הספר המשלב "יפה-נוף", הנלווה למכללה לחינוך ע"ש דוד ילין. בעקבותיה פיתחו ארבע מדריכות סדנה לפרחי-הוראה, כדי שיגיעו לעבודתם עם כלים ומיומנויות מובנים ועם מודעות לשם עבודת צוות יעילה ומקדמת.

הקדמה

סטודנטים המתכשרים להוראה, מכינים עצמם כיום לעבודה במסגרות חינוך משלבות, שבהן לומדים ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות. מציאות חינוכית זאת, המתהווה בעשור האחרון, מפגישה מורי חינוך יסודי ומורי חינוך מיוחד במטרה משותפת: עבודה במסגרת משלבת. בית הספר "יפה נוף", הנלווה למכללה לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים, מקיים מסגרת שילוב משנת 1994. במסגרת זאת מתנסים סטודנטים משלושה מסלולים (חינוך הגיל הרך, חינוך יסודי וחינוך מיוחד) בעבודתם המעשית באותה כיתה שבה כבר החלו לעבוד כמתכשרים. התנסות במסגרת זו מצריכה הכשרה לשיתוף פעולה על בסיס נקודות מבט מקצועיות שונות. מתוך הצורך בשיתוף פעולה בין עובדי הוראה שונים, צמחה יוזמה בקרב מדריכות שילוב במסלול לחינוך מיוחד ומדריכות פדגוגיות במסלול לחינוך יסודי, לסדנה משולבת של הסטודנטים משני המסלולים. כאן חברי הקבוצות ה"אחרות" נפגשים מפגש אישי.

מפגש זה יוצר מעבדה לעיבוד הרשמים הטריים ממציאות העבודה המעשית, המפגישה בין תלמידים בעלי צרכים שונים לבין מורים מהכשרות שונות. במעבדה, כמו במציאות, מתרחשים תהליכים שמחייבים עבודת צוות במערכת משלבת.

הסדנה מספקת הזדמנויות ללמידת מיומנויות הנחוצות לעבודת צוות: מודעות עצמית, תקשורת בינאישית, תרגילי סימולציה לשם ניתוח מצבים ואירועים בכיתות משלבות. לשם כך היא כוללת מודלים של שיח פנימי לזיהוי סל יכולות אישי וקבוצתי ולפתרון בעיות.

התוכנית מהווה דגם בעבודת הצוות של המנחים והתלמידים משני המסלולים, בתכנים שעניינם מודעות היחיד בקבוצה ודרכים לשיתוף פעולה ובאופני ההדרכה הדינמיים.

סדנה זו היא נדבך בבניית יכולת תפקוד יעילה ומספקת במציאות החינוכית של עבודה בשילוב של מערכות שונות של לומדים ועובדים "אחרים" זה מזה, ההולכת ומשתרשת בעקבות חוק החינוך המיוחד משנת 1988.

המפגש בסדנה מפתח את משתתפיה כאנשי מקצוע שיש בהם קבלה עצמית, זהות מקצועית ברורה ופתיחות לעמיתים שונים, דווקא מתוך הידברות ושיתוף פעולה בין אנשי מקצוע שונים באותה סביבת עבודה. לעבודת "שילוב" נחוצה זהות מקצועית מחוזקת ועבודה בצוות בין-תחומי.

רקע תיאורטי

שילוב מהו?

"ההתייחסות לשילוב של ילדים שוני צרכים נובעת ממהותם של החברה הדמוקרטית בכלל ושל המשטר הדמוקרטי בישראל בפרט" (מופת 1995, עמ' 10). חוק החינוך המיוחד שנולד בשנת 1988 הביא עמו תפיסה דינמית, שרואה בחריגות נתון בר-שינוי. כמו כן, החוק מציג עדיפות מפורשת לטיפול בילד חריג ולקידומו במסגרת הכיתות הרגילות (חוזר מנכ"ל 1992, עמ' 5). בעקבות חוק זה פותחו מודלים שונים של שילוב בעולם ובארץ.

דפוסי השילוב המקובלים ביותר בארץ כיום הם:

1. שילוב של יחידים בתוך הכיתות הרגילות: ילדים בעלי לקויי למידה ייחודיים וילדים בעלי לקויי שמיעה וראייה או שיתוק מוחין הלומדים מרבית שעות היום בכיתת האם הרגילה ומקבלים שיעורי העשרה, הוראה מתקנת וייעוץ אישי שעות אחדות בשבוע בכיתות או במרכזים הטיפולים.

2. שילוב של כיתות מיוחדות בתוך בתי הספר הרגילים: ילדים בעלי פיגור קל, ילדים לקויי שמיעה או ראייה וילדים עם פגיעות אורגניות הלומדים בכיתות מקדמות או מיוחדות (רייטר, 1989).

סדנה זו תתייחס למודל אחד מתוך מודל השילוב הראשון שהוצג לעיל, והוא: "שילוב מלא בכיתה רגילה" של ילדים לקויי למידה. כיתה רגילה בבית הספר בישראל הנה כיתה הטרוגנית, ואף שהיא חד-גילית, יש שונות בין התלמידים, והרב-גונית בה רבה. השונות והפערים ניכרים

בהישגים קוגניטיביים, חברתיים והתנהגותיים. במצב זה מתנסות הסטודנטיות משני המסלולים, החינוך היסודי והחינוך המיוחד.

שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה תורם תרומה גדולה לכל הנוגעים בדבר (מרגלית, 1997; רון, 1998). התלמידים מקבלים תמונה ריאלית על החברה ולומדים לחיות לאורה. התלמידים החריגים מקבלים מודל לחיקוי, וצוות המורים מרוויח למידה הדדית ממקצועיותו ואישיותו של האחר. הצוות לומד לחלוק, לתת ולקבל.

הצלחת השילוב של ילדים בעלי צרכים מיוחדים מצריכה תכנון זהיר, המבוסס על כמה הנחות (Roberts & Mather, 1995, p. 49):

1. קבלת הילד שונה הצרכים מצד המורה ושאר התלמידים.
2. מתן תמיכה למורים (ארגונית, מקצועית ואישית).
3. התאמת תוכנית הלימודים לכל התלמידים.
4. תיאום הדדי בין המורים לגבי האסטרטגיות, החומרים, התכנים ולוח הזמנים בשילוב היחידים בכיתה.
5. אמונה ביכולת כל הילדים כמסוגלים להשתלב וללמוד בכיתה הרגילה.

שכטר (1991), לייזר (1993) ואחרים (Graden, 1989, Pugach & Johnson, 1989) מצביעים על קשיים בדרך לשילוב ראשית, ישנם קשיים המתמקדים בעמדות כלפי השילוב ובחששות ממנו מצד מורה הכיתה. שנית, ישנו קושי הנובע מן השינויים בתפקידו של המורה לחינוך מיוחד ומהכשרתו החדשה של המורה לחינוך מיוחד. שלישית, תוספת התיאומים בין מורה הכיתה למורה לחינוך המיוחד, המחייבת מבני תקשורת יעילים.

חוקרים אחדים מדגישים שכדי להתאים את הכיתות הרגילות לצרכים המיוחדים של ילדים אלה, יש להנהיג מספר שינויים: שינוי הסביבה הפיסית; שינוי הסביבה החברתית; שינוי הסביבה ההתנהגותית; שינוי הסביבה הלימודית; **שינוי עבודת צוות בית הספר**, ובייחוד עבודת המורים של החינוך הרגיל והמיוחד. (לייזר, 1993; רון, 1992; Ainscow, 1994; Wood, 1991).

עבודת צוות בשילוב

עבודת צוות שיתופית מאופיינת באינטראקציה בין המורים אשר עובדים יחד כשווים בצוות והיא מושתתת על בירור משותף של מטרותיהם ושל מושגי היסוד המנחים את עבודתם, מתוך שיתוף בפתרון בעיות (שרן

ושחר, 1990; Allyn & Bacon, 1997). עבודת צוות שיתופית יעילה אינה מתרחשת באופן ספונטני אלא הצוות צריך לבנות תהליך המחבר יכולות ואיכויות מקצועיות שונות (Clarck, 2000). התנאים המאפשרים היווצרות עבודת צוות, לפי קולא וגלובמן (1994), הנם פיתוח שפה משותפת, דיון בבעיות ויישובן המקצועי, תכנון משותף, תלות הדדית, חלוקה באחריות, תקשורת טובה בין האנשים וסיוע ותמיכה הדדיים. תנאים אלו מחייבים חלוקת תפקידים וארגון לקראת שיתוף פעולה בצוות.

חלוקת התפקידים בעבר הייתה שונה. תפקיד המורה לחינוך מיוחד היה לאבחן את הצרכים המיוחדים של הילד החריג, לבנות לו תוכנית לשעות אינדיווידואליות מחוץ לכיתה, ללמדו בדרך של הוראה מתקנת ולהעריך את מצב הילד בתום התוכנית. מעט מאוד זמן נותר למורה לחינוך מיוחד על מנת לתת ייעוץ למחנך, לפי הממצאים פחות מ-5% (Morsink, 1984). כמו כן, מעמדו המקצועי "נחשב" גבוה יותר ממורה הכיתה. נתונים אלה התקבלו כבר בעבר במסלולי ההכשרה להוראה במכללות השונות (פייגן וכפיר, 1994).

מורה הכיתה, במקרה הטוב, קיבל ייעוץ מהמורה לחינוך מיוחד או מיועץ או מפסיכולוג והתמודד בעצמו עם הביצוע, דבר שיצר קשיים רבים בתפקודו של המורה (Fugach & Johnson, 1989).

קשייו של מורה הכיתה בהתמודדות עם הילד החריג וילדים אחרים בסיכון הובילה חוקרים לבחון דרך אחרת, דרך של שיתוף פעולה, פתרון בעיות ואחריות משותפת של מורה הכיתה עם מורה החינוך המיוחד (Graden, 1989; Fugach & Johnson, 1989).

בדרך זו, **מורה החינוך המיוחד נדרש לשנות את תפקידו ולקחת חלק בתמיכה ובעזרה למחנך במטרה לפתור את הבעיות, נדרש ליטול חלק בהיווצרות עם מורה הכיתה בקביעת תוכנית העבודה ובקביעת צורכי הטיפול בילד במסגרת הכיתה הרגילה** (Wood, 1991). כמו כן הוא נדרש להתמודד עם עבודה עם ילדים בכיתה הרגילה, בסיוע למורה הרגיל (רונן, 1992). אחד מהקשיים עמם יש להתמודד הוא שהמורה לחינוך מיוחד רואה עצמו "מקצועי" יותר ממחנך הכיתה. כמו כן, יש לארגן את בית הספר אחרת, להפנות זמן לבניית תוכניות קדם-התערבות בכיתה ולפתח מיומנויות לעבודה שיתופית בצוות העובד יחד בתוך הכיתה.

מחנך הכיתה הרגילה הוא גורם מכריע (ואולי החשוב ביותר) בהצלחת השילוב או בכישלונו. לרצונו, לעמדותיו, להשקפותיו לגבי החריג וליכולתו המקצועית השפעה עצומה (רונו, 1981; שכטמן, 1991). בדרך חדשה זו, הוא נדרש, בין היתר, להיענות לתחום רחב של צרכים והבדלים אינדיבידואליים. עליו להתייחס לכל אחד ואחד מילדי הכיתה כפרט בעל צרכים מיוחדים, לכבד אותו ולתת אמון בו וביכולתו. על המורה לאמץ ציפיות חיוביות לגבי יכולתו של הילד בתחומים השונים, אם כי ציפיות אלו חייבות להיות ריאליות לגביו. המחנכים נדרשים לקבל את מלוא האחריות על הילד "בעל הצרכים המיוחדים" בחיי היומיום יחד עם שאר הילדים בבית הספר (רונו, 1992; Wood, 1992).

דרך זו, אם כן, מובילה לקשר סימביוטי בין החינוך הרגיל לחינוך המיוחד ויש צורך בהכשרת מחנך הכיתה והמורה לחינוך המיוחד לתפקיד החדש (רונו, 1992). יש צורך בהגדרת תפקידיהם החדשים של המורים השונים (Wood, 1991) ויש צורך לארגן את שיתוף הפעולה בין אנשי הצוות השונים (Ainscow, 1994; Wood, 1991), שיתוף פעולה מתוך שוויוניות (Graden, 1989; Fugach & Johnson, 1989) ומתוך חקירה רפלקטיבית (Ainscow, 1994).

הצלחת השילוב של ילד חריג בחינוך רגיל תלויה רבות בשיתוף הפעולה ובארגון העבודה המשולבת של מחנך הכיתה עם המורה לחינוך המיוחד. (Graden, 1989; Gable, Korinek & Laycock, 1991; Ainscow, 1994). שיתוף פעולה יעיל הוא דבר שיש ללומדו. ישנן מיומנויות שיכולות לעזור לצוות לבנות מערכת עבודה שבה כולם ייצאו נשכרים ובמיוחד הילד העומד לנגד עינינו (Graden, 1989). קונולי מציין שש מיומנויות והן: רפלקציה, הבעה בדרכים מגוונות, הגדרה, עיבוד, סיכום ומיומנות תקשורת בלתי מילולית (Conoley, 1989). ווד (1991) מדגישה את המיומנויות הבינאישיות, מיומנויות אינטראקטיביות, מיומנויות לפתרון בעיות והערכה עצמית של כל אחד מהמורים ביחס למקצועיותו. שכטמן (1991) מוסיפה, כי מעבר להקניית המיומנויות יש לפתח בצוות המורים תהליך שיביא לידי ביטוי תפיסות, רגשות והתנהגויות אפשריות, מתוך גישה של כבוד והערכה למורה ולהחלטותיו. יש לאפשר למורה להביא לידי ביטוי את קשייו ולעזור לו באווירה תומכת ומקבלת.

אחד מהכלים שהוכחו יעילים וטובים לעבודת צוות הוא הכלי לפתרון בעיות בקבוצה. הכרת התהליך של פתרון בעיות והתנסות בו יעזרו למורה ויתנו לו כלים בתהליך ההתארגנות וההיוועצות (Conoley, 1989).

המיומנויות והכלים מהווים את הבסיס לשיתוף פעולה בעבודת צוות. המורה לחינוך מיוחד והמחנך צריכים לבחור את המודל היעיל והמתאים להם ביותר לעבודה.

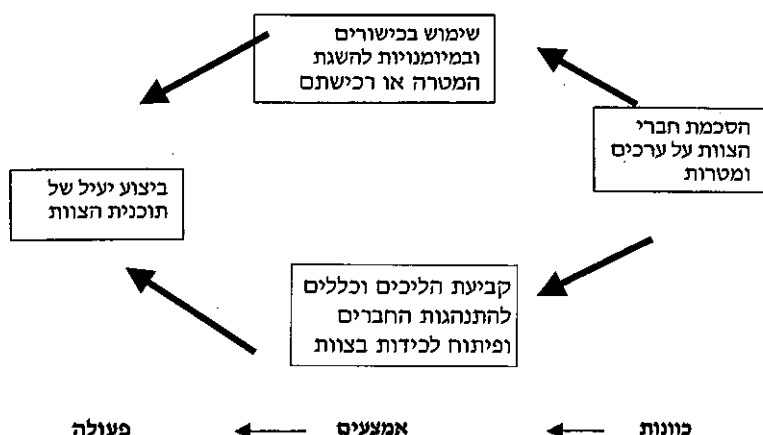
לדעת פראץ' וגיונסון (1989) מודל ה"היועצות שיתופית" (Collaborative Consultation) מצביע על יותר שוויוניות בין המחנכת למורה לחינוך מיוחד. המורים שותפים לשלוש מטרות עיקריות: למנוע בעיות למידה והתנהגות, לסייע בבעיות למידה והתנהגות ולתאם תוכניות ולארגן אותן. תהליך שיתופי נוסף מוזכר על ידי הרון ואליס (1987), ווד (1991) ואחרים, ובו מעודדים להידברות ולשותפות בעבודה בין החינוך הרגיל לחינוך המיוחד, שיטה המכונה **"הוראה משותפת"** (Co-teaching), שבה מורים ומומחים מתמודדים במשותף עם בעיות המתעוררות בתוך הכיתה כתוצאה מהשילוב. הוראה משותפת מעשירה את המורים ואת התלמידים. שיטה זו מאפשרת גיוון בדרך הלמידה ובחירה, ומדגישה את הייחודיות של כל תלמיד ותלמיד בהישגיו ובדימוי העצמי שלו. בשני המודלים ניתן להגיע לשיתוף פעולה ולאינטראקציה. המטרה בעבודה זו היא **ערבול (blending) של מיומנויות ויכולות מקצועיות של שני המורים במטרה לייצר פתרון טוב לבעיות**. כל אחד ואחד מהמשתתפים מביא את מומחיותו ואת עמדותיו וכך, יחדיו, מנסים להגיע לפתרון בעיות של הילד המשולב או בעיה כללית של שילוב בתוך כיתה (Conoley, 1989; Heron & Harris, 1987).

ישנם ארבעה כללים המוצעים להנחיית העבודה בצוותים, המבוססים על סיכומי המחקר על תפקודן של קבוצות קטנות (הר, 1976, 1982; מקגארט, 1984):

1. על חברי הצוות להכיר בערכים מסויימים ולקבלם במשותף כדי שיוכלו להסכים על הגדרת המטרות של עבודתם ועל משימותיהם.
2. על חברי הצוות לתרום את המיומנויות האישיות ואת המשאבים האישיים הדרושים להשגת מטרותם.
3. על הצוות לקבוע כללים והליכים לתיאום פעולותיו ולהכוונתו ולפתח מידה מספקת של לכידות כדי לפעול כיחידה.
4. ביצוע יעיל של תוכנית הצוות (שרן ושחר, 1990).

ניתן לראות בארבעת כללים הללו לארגון עבודת צוות, כללים הערוכים בסולם היררכי או שמהווים שלוש חוליות שוות ערך בשרשרת האתגרים העומדים בפני קיומו של הצוות ועבודתו: **קביעת כוונות, אמצעים וביצוע**.

ניתן להמחיש זאת בתרשים הבא (על פי מקגארט, 1984):



הכשרת המורים לפי עקרונות אלו צריכה להיעשות בכמה מישורים:

- א. **במוסדות להכשרת מורים.**
- ב. **בהשתלמויות מורים בבית הספר בנושא השילוב.**
- ג. **ברכישת כלים לעבודה ופיתוח עבודת צוות, שיעמדו בבסיס חיי בית הספר** (Ainscow, 1994).

לייזר (2000) טוען כי רצוי שבתוכנית להכשרת מורים תינתן לפרחי ההוראה בחינוך הרגיל והמיוחד הזדמנות להתנסויות משותפות, הן בכיתות הלימוד הן בעבודת השדה.

סדנה לעבודת צוות במערכת משלבת

התנסות בבית ספר משלב כמקור לסדנת השילוב

בשנת תשנ"ז, הובילה אביבה בר ניר (1997) בקרב מורי בית הספר המשלב "יפה נוף", הנלווה למכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, השתלמות בת 8 מפגשים. בהשתלמות זאת השתתפו מחנכות ומורות שילוב גם יחד.

בהשתלמות זאת הושגו חמש מטרות:

א. הגדרת המקצועיות של המורים והכרת גבולות התפקיד של כל מורה ומורה: גבולות מקצועיים, חברתיים ורגשיים. פיתוח אישיותו של המורה כבסיס להצלחתו בהמשך הדרך. לאחר מכן הוגדרו התפקידים המשותפים והייחודיים ולאחר דיון ממושך הגיעו להסכמה בדבר התפקידים השונים.

ב. פיתוח רגישות והבנה למורכבות וייחודיות התפקיד של כל מורה ומורה

המורים שהוכשרו במסלול אחד נכנסו לנעלי מורים שהוכשרו במסלול אחר והציגו את התפקידים השונים של המורה שייצגו, דבר שהביא למודעות, לרגישות ולהבנת התפקיד של האחר.

המשחק החוויתי הוביל את המורים לחשיבה על מורכבות התפקידים: על הייחודיות מצד אחד והמשותף מצד שני. משפט חשוב שהעלה אחד המורים בפגישה בסדנת השילוב היה: "הסתכלות מהצד על עבודת האחר נראית אחרת מאשר מעיני העושה אותה".

במסגרת ההתנסות בכלים לניתוח בעיות ולקבלת החלטות עלתה שוב המורכבות והייחודיות בתפקיד המורה.

מטרה זו ליוותה, כמצופה, מפגשים רבים. לא נעשה מפגש מיוחד לצורך זה, אלא הייתה זו מטרה שהשפיעה על כל המפגשים, מהראשון ועד לאחרון.

ג. העלאת מודעות את מבנה האישיות של כל מורה ומורה וחלוקת האחריות בין המורים עקב כך

במהלך שני מפגשים הייתה התמקדות במטרה זו. הרעיונות העיקריים שעלו בדיון היו נקודות חשובות להעלאת המודעות ולהרחבת אופן ההתייחסות לפרטים העובדים יחד בצוות והם:

- * יש גורמים שונים המשפיעים על תפקוד האדם בצוות, מעבר לנטיות האישיות של כל אדם ואדם.
- * לא ניתן לקבוע שהנטיות האישיות לצורך עבודת צוות הן טובות יותר או טובות פחות.
- * התאמת המורה למקום שאליו הוא שייך; בירור האם הנטיות האישיות מתאימות לצרכים המאפיינים את בית הספר.
- * חיוניות תפקידו של המורה בצוות.

ד. פיתוח מיומנויות לשיתוף פעולה ולפתרון בעיות

שני כלים הוקנו ונוסו במהלך תוכנית ההתערבות: האחד, "סל אישי" של מיומנויות, נטיות אישיות וניסיון, מהווה אמצעי לגיבוש צוות חדש לעבודה. השני, "פתרון בעיות וקבלת החלטות" כאמצעי יעיל בעבודת צוות במטרה לפתור במשותף את הבעיות העולות. בשיחות ובדיונים הועלו יעילותם הרבה של הכלים בשימוש היומיומי. כמו כן, המורים ראו בכלים אלו גם יוצרי תנאים להידברות וגם מחייבי שיתוף בעבודה היומיומית. יחד עם זאת, המורים מציינים כי בטרם משתמשים בכלי צריך שתהיה בצוות נכונות בסיסית לפתור את הבעיה ולקחת חלק בתהליך.

ה. עיצוב דרכי עבודה בצוות ואיתור צרכים לשנה הבאה

סדנת השילוב הביאה לידי יצירת דפי משוב לשם איתור צרכים לשנה הבאה ועיצוב דרכי עבודה. דפי המשוב נותחו בוועדת ההיגוי של בית הספר. הנקודות שהועלו במשוב מצביעות על כך שיש רצון בהמשכות של העבודה לשם יצירת התנאים לעבודת צוות משלב, הן מבחינת ארגון בית הספר הן מבחינת הנכונות של המורים להמשיך תהליך ההידברות הבין-תחומי.

חמש מטרות אלה הפכו מטרות סדנת השילוב כיוון שהתאימו **לצרכים** שעלו ממורי בית הספר: **יישום מדיניות משרד החינוך בדבר שילוב מרבי של ילדים בעלי צרכים מיוחדים, ובמקביל, היחשפותם של סטודנטים בחינוך היסודי לתלמידים מן החינוך המיוחד בתוך כיתות רגילות.**

הכשרת פרחי ההוראה לעבודת צוות

המדיניות החינוכית בשנים האחרונות מדגישה את שילוב הילדים בעלי הצרכים המיוחדים בתוך הכיתות הרגילות. על אף מדיניות זו, לא ניתנה הכשרה למחנכים בשני נושאים מרכזיים:

1. עבודה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים **בתוך הכיתה.**
2. תפקוד כחלק מצוות **בין-מקצועי.**

אנו, מחברות המאמר, המשמשות כצוות המכשיר פרחי הוראה, איתרנו את הצורך בפיתוח מיומנויות בעבודת הצוות. פיתוח זה חייב להיות, לדעתנו, חלק אינטגרלי בהכשרת המורים הצעירים. בדרך זו יצומצם הפער

בין ההכשרה לבין התהליכים המהירים שכבר מתרחשים בשטח, אשר מצריכים עבודה ושיתוף פעולה עם גורמים נוספים.

סקר שערך דיוויס (1987, אצל פייגן וכפיר 1994), הצביע על כך ש-52% מתוך 360 תוכניות להכשרת מורים מציעות הכשרה בנושא של עבודת צוות.

Courtneage & Healy (1984) מצאו שרק שמונה מוסדות להכשרת מורים הציעו תוכניות של עבודת צוות בתחום החינוך המיוחד (מתוך: Wood, 1992).

במצב שבו רוב ההכשרת המורים לעבודת צוות, אם מתקיימת, נעשית בשלב שהמורים נמצאים בעבודתם – מתחייבים **שינויים בדפוסי העבודה שכבר נרכשו**.

ההתנסות והלמידה בשלבים של ההכשרה, מאפשרות, בין היתר, **הטמעת דפוסי של עבודת צוות כחלק בלתי נפרד של ההכשרת המורה העתידי**.

רציונל הסדנה

סטודנטים שעובדים במערכת משלבת, עומדים אף הם בפני מציאות שמחייבת אותם להתאים עצמם למסגרת זאת. מעבר להתייחסות המותאמת לכל תלמיד המתבקשת בכל עבודה בכיתה הטרוגנית, נוכחותם של ילדי שילוב בכיתה רגילה מחייבת סטודנטים מהחינוך היסודי להבחין בצרכים מיוחדים ולהתמודד אתם במקצועיות.

במקביל, סטודנטים לחינוך מיוחד, החלו לעבוד עם הילדים יותר ויותר במסגרת הכיתה, וזאת על מנת שמטרת השילוב תתממש ככל האפשר.

FCI

כך נפגשות, כבר בתהליך ההכשרה, שתי קבוצות, השונות מבחינת האוריינטציה המקצועית, על מנת לעבוד עם קבוצות ילדים, השונות מבחינת הצרכים, אך נמצאות במסגרת אחת.

מפגש זה בין הסטודנטים, המורים לעתיד, לתלמידים, מצריך הכשרה להתמודדות שונה עם הכיתה, תוך שימת דגש על שיתוף פעולה וארגון העבודה.

בפתיחת הסדנה הראשונה, בשנת תשנ"ט, נתבקשו הסטודנטים לרשום את ציפיותיהם מהקורס.

סטודנטים מהחינוך המיוחד ציפו "למצוא את נקודת המפגש בין שתי הקבוצות, ומה כל אחד יכול להביא ולתרום להצלחת השילוב" וכן: "היכן נמצאים הגבולות בתפקידו של כל מורה ומורה?" ועוד: "שנכיר את השוני שבין הקבוצות (אם יש שוני כזה); שנדע מהו התפקיד הנדרש מכל מורה. מי יותר 'חשוב' - אם אפשר לומר דבר כזה במסגרת משלבת, או שיש שוויון."

סטודנטים מהחינוך היסודי ציפו להבין "איך באמת מסתדרים בשטח אנשי חינוך שונים?" ביקשו "לקבל דוגמות מהשטח ודוגמות להתמודדות"; ועוד: "הייתי רוצה להכיר את הילד המשולב דרך העיניים של המורה המשלבת" ו"שאלמד מהם על מצבים שונים שבהם הם נתקלים ודרכי התמודדות".

(מתוך פרוטוקול שיחת תיאום ציפיות, תשנ"ט)

למידה משמעותית של תהליכים בקבוצות מתרחשת לדעתנו על בסיס של התבוננות, התנסות ומפגש אישי.

הסדנה היא הזדמנות לעיבוד המציאות במערכת משלבת, שבה מתרחשים תהליכים שמחייבים עבודת צוות.

ההדרכה בסדנה מספקת הזדמנויות ללמידת מיומנויות של עבודת צוות, באמצעות שימוש בתנאים ובאירועים מהשטח או בנייתם על סמך הניסיון. בתוך כך, נותנת הסדנה ייעוץ והדרכה באמצעות ניתוח מצבים בדרך של דו-שיח ויישום מיומנויות של עבודת צוות. העלאת המודעות לערכה של עבודת צוות מיומנת ומקצועית היא נדבך ראשון ליכולת תפקוד יעילה ומספקת במציאות החינוכית העכשווית ובמציאות של עבודה בשיתוף עם מערכות שונות.

מאפייני סדנת השילוב

א. מפגש של שתי הקבוצות במקום מוגן - סדנת השילוב איפשרה את המפגש בין הסטודנטים מהחינוך המיוחד לסטודנטים מהחינוך היסודי

במטרה לקיים דיאלוג על הנעשה בתחום השילוב. הסדנה התקיימה במכללה, במנותק משטח ההתרחשות המעשית ובאווירה של היוועצות שיתופית וקבלה הדדית, מה שהפך את הסדנה למקום מוגן.

ב. העלאת דילמות הנובעות מעבודת צוות - במציאות החדשה בכיתות, שילובו של הילד בעל הצרכים המיוחדים איננה עבודה של המורה היחיד בלבד, אלא פרי אחריות משותפת של המחנך ושל המורה לחינוך מיוחד. המפגש במסגרת סדנה איפשר להעלות דילמות הנובעות מאחריות משותפת זו:

- מי אחראי לילד המשולב?
- מי איש הקשר עם ההורים?
- מי מכין את התח"י (תוכנית חינוכית יחידנית)?
- מי כותב את התעודה?
- מה התפקיד של כל אחד ואחד מהמורים ומהם גבולותיו?

לדילמות אלו כבר נחשפו הסטודנטים בשטח והן הועלו בסדנה על מנת ללבן.

ג. שיקוף של תהליכים שהקבוצה עוברת - התרחשויות המפגש היו בחלקן תהליכים מקבילים לאירועים בכיתה: קנאה, תחרות, אי-הבנות ורגשות אכזבה, עלבון, כעס ועוד.

המנחות עשו שיקוף של תהליכים המתרחשים בקבוצה, תהליכים שמופיעים גם בעבודה. השיקוף וההקבלה בין הסדנה לעבודה אפשרו להעלות למודעות את הגורמים החוסמים את שיתוף הפעולה ועבודת הצוות ואת הגורמים המקדמים אותה וללבנם.

ד. היכרות עם מערכת חינוכית שונה - הסדנה הקנתה ידע בתחומים הבאים:

1. חוק החינוך המיוחד וחוזרי מנכ"ל שרלוונטיים לנושא.
2. כלים דידיקטיים לעבודה משלבת, כגון: כובעי החשיבה של דה בונו, גייקסו ובניית תח"י.
3. דרכי התמודדות עם ילדים שוני צרכים בכיתות רגילות.

ה. כלים דידיקטיים ומיומנויות תקשורת לשם עבודת צוות - כגון: סל אישי ותיאורי מקרה שיפורטו בהמשך.

ו. **המנחות כדוגמה** - העבודה המשותפת של המנחות בהכנת הקורס ובהנחייתו, חלוקת התפקידים ותרומתה הייחודית של כל אחת ואחת מהן, היוו מודל חי לעבודת צוות משלימה.

מבנה הקורס

בכל סדנה וסדנה השתתפו כ-25 סטודנטים. מחצית מן המשתתפים היו סטודנטים לחינוך מיוחד והמחצית האחרת סטודנטים לחינוך יסודי. בכל סדנה וסדנה היו שתי מנחות - אחת מכל מסלול - שהיוו צוות הנחייה משותף (Co-teaching).

הקורס כלל כ-15 מפגשים שבועיים במהלך סמסטר אחד, שהיו בעיקרם קורסים התנסותיים.

בסיום הסדנה התבקשו הסטודנטים לתכנן אירועי למידה משותפים שבהם תיאור דרכים לשיתופו של הילד המשולב, כשהדגש הוא על עבודת צוות בין הסטודנטים מהמסלולים השונים (ראה ביסוס לתהליך זה בעקרונות לעבודת צוות, עמ' 7).

הדגמת הסדנה באמצעות תיאור שני מפגשים התנסותיים

סל אישי

אחת הסדנאות שבה עבדנו נוצרה בהשתלמות שערכה אביבה בר ניר עם המורים ב"יפה נוף".

הנושא: הכרת "האני" בעבודת צוות, מבחינת ניסיון, מיומנויות ונטיות אישיות (תכונות אופי).

הרקע: פעילות מטאפורית המאפשרת להסתתר מאחורי המטאפורה ולשחק ב"כאילו". החשיפה מבוקרת על ידי "האני" והמשתתף מעלה רק את מה שהוא מעוניין להעלות בפני הקבוצה ובדרך שבה הוא רוצה לעשות זאת (פזי, 1988).

המטרות: העלאה למודעות מהו הניסיון, המיומנויות והנטיות האישיות שאדם מביא אתו לעבודת צוות.

הבהרה למשתתף עצמו ולקבוצה מהם הדברים שניתן לרכוש או לשנות, מהם הדברים שברצונו לרכוש או לשנות ומהם הדברים שלא ניתן לרכוש או לשנות.
"MODELLING" - גיבוש קבוצת עבודה.

הכלים: סל אישי (בהשאלה מ"ארגו הכלים", פזי, 1988, עמ' 28).

תהליך זה של רכישת מיומנות מבוסס על יצירת "סל אישי" של כל אחד מבחינת האופי, התנסות קודמת בעבודת צוות ובמיומנויות תקשורת שנרכשו בעבר. שלב זה בתהליך מצריך מהסטודנט לברר עם עצמו מהי תרומתו האישית לעשייה המשותפת. בשלב הבא הסטודנט מציג את סלו ויוצר "סל קבוצתי" עם שותפיו לעבודה, הנבחרים באקראי. בשלב זה הקבוצה יוצרת מזיגה כלשהי בין המרכיבים השונים שבה.

המשימה שקיבלו המשתתפים הייתה:

עבודה עצמית

בנה את ה"סל האישי" שלך, שמייצג את התרומות המרכזיות שיש לך להציע ושתשמח לקבל במסגרת עבודת צוות אופטימלית במקצועך. בכל מדבקה כתוב פריט אחד, כמוסבר להלן, מרשימת הפריטים לדוגמה.

התחומים שאליהם תתייחס (רשימה לדוגמה)

ניסיון - ניסיון בכל סוג של עבודת צוות: הדרכה בתנועת נוער; בקייטנה; בצבא; במסגרות אחרות בהתנדבות או בשכר, ביוזמתך או כמצטרף למסגרת קיימת.

מיומנויות מקצועיות - התמחות, יכולת ארגון, שיטות עבודה וכד'.
מיומנויות תקשורת - פתרון בעיות, מסירת מידע, קבלת החלטות, תכנון, שיפור יחסים, פירגון, עמידה לרשות אחרים, יכולת להתייעץ, יכולת ליעץ וכד'.

נטיות אישיות - רגישות, פגיעות, שאפתנות, אכפתיות, עקביות, סדר וארגון, פשרנות, ספונטניות, גמישות, נוקשות, פתיחות, אינדיווידואליות, חברמניות, נימוס, שליטה עצמית, אסרטיביות, יכולת הבלגה, עקשנות, נכונות לשיתוף פעולה, יזמות, אדישות וכו'...

עבודה קבוצתית

נניח שאתם הופכים להיות צוות לשנה.

- א. מה יהיה "אופיי" הצוות מבחינת ניסיון, נטיות אישיות ומיומנויות?
חשבו כיצד לעצב את הדף (הדביקו באמצעות המדבקות, על גבי הלוח המתאים, את הפרטים מסלכם האישי כך שיתקבל סל קבוצתי).
- ב. האם יש התאמה או השלמה חלקית או מלאה, בין חברי הצוות בנטיות ובמיומנויות?
(עם מה יהיה קל להסתדר ועם מה יהיה קשה?)

דרך ההעברה

- שלב א' - עבודה אישית: כל אחד ממלא בטבלה אישית ע"י מדבקות נשלפות את ה"סל האישי" שלו: ניסיונו בעבודת צוות, מיומנויות תקשורת שנרכשו ונטיות אישיות.
- שלב ב' - בקבוצות קטנות עוסקים בגיבוש צוות חדש דרך הסל האישי של כל אחד מהצוות: ניסיון, מיומנויות ונטיות אישיות. כל אחד מחברי הקבוצה מעביר את חלקו באמצעות המדבקות הנשלפות מסלו האישי לסל הקבוצתי בדרך שהקבוצה תחליט.
- שלב ג' - דיון במליאה לסיכום: אילו מחשבות עלו כשהייתם צריכים לבנות את סלכם האישי ומה הם הקשיים שעלו במעבר מסל אישי לסל קבוצתי?

הדברים שעלו במליאה

- הקושי לבחור לסל האישי תכונות מחמיאות או לחילופין קושי לציין ולהנציח בכתב תכונות שליליות שלי.
- במקום חדש ולא מוכר אנו משתדלים לא לחשוף את התכונות השליליות של עצמנו ואז מוצגת תמונה לא אמיתית ולא מהימנה של האדם, דבר הגורר בעתיד חוסר אמון.
- מצד שני, מדוע יש לחשוף מראש תכונות שליליות? ידוע שתכונות האדם, מקבלות ממד אחר בקבוצות שונות, ולפיכך, חבל להעלות תכונות שליליות שאולי לא היו באות לידי ביטוי בלאו הכי.
- כדאי להעלות מראש תכונות חיוביות ושליליות, כדי שנראה מראש עם מה צריך להתמודד ובמה עלינו להשלים זה את זה.

- יחד עם זאת, הועלה עניין האחריות שיש לכל אחד ואחד על תכונותיו, על מנת לייעל את עצמו.
 - הקושי לעמוד מול הכלל ולהתמודד עם פערים בין מה שאני חושבת על עצמי לבין מה שאחרים חושבים עלי.
 - הקושי לעבור מסל אישי לסל קבוצתי כאשר יש הרבה מאותו דבר. מה עושים?
 - הקושי במעבר מהיחיד לקבוצה הוא בין השאר בשאלה מה לעשות בכל התכונות והמיומנויות הפחות רלוונטיות לצורכי העבודה המשותפת?
 - הקושי להחליט מה טוב לנו, כאשר אין משימה ספציפית העומדת לנגד עינינו.
 - חלק ציינו: להפך, אין קושי במעבר בין הסל האישי לקבוצתי, אלא, הקלה בכך שאני יודעת לקראת מה אנו הולכים בעתיד המשותף.
 - המעבר מסל אישי לקבוצתי צויין כהכרחי, לשם הכנה עצמית לקראת עבודה בשטח ולשם יעילות בחלוקת תפקידים.
- (מתוך פרוטוקול השיעור שעסק בסל אישי)

סדנת "של מי הילד הזה?"

נלקח מתוך סדנת הדרכה לחיים בקומונה. את הסדנה פיתחו ענבר ידידיה ועומר שביט, מדריכים בחוגי סיוור.

בסדנה זו הצבנו שלושה פלקטים ובהם שלושה תיאורים של סיטואציות הקשורות בכיתה אי שיש בה ילדי שילוב. כל תיאור ניתן על ידי מישהו מהמבוגרים הקשורים לילדי השילוב:

תיאור של הסיטואציה הראשונה:

"ילד חצוף, חסר שקט, קופצני, מפריע - לא נשמע להוראות. גם כשמגייסים את כל הסבלנות והאמפתיה ואת כל הידע לא מגיעים אליו. הוא לא לומד ולא משתתף בחיי החברה. הוא לא רואה את עצמו תלמיד בכיתה. ניסיתי לשוחח איתו, לבדוק במה הוא מתעניין, לערב את ההורים, לאיים - שום דבר לא עזר.

ההישגים שלו אינם עומדים ברמה של האינטליגנציה שלו. בזכות האינטליגנציה שלו הוא קולט מידע שנלמד בכיתה, אבל אין לו את מיומנויות היסוד הנחוצות.

אני יודעת שיש לו תחומי עניין מפותחים ובהם יש לו ידע ויכולת: שחמט ושחיה. מכאן אני מסיקה שהוא אינטליגנטי ובעל יכולת מוטורית טובה. בכיתה, בין אם בשיעורים בין אם בהפסקות, הוא לא משתמש בכישוריו הטבעיים".

תיאור של הסיטואציה השנייה:

"ילד נחמד, אינטליגנטי, אבל לא ממושמע. לא מציית לחוקים שמקובלים בכיתה ולנורמות של קבוצת הילדים. בעבודה פרטנית ניכר הפוטנציאל שלו ללמוד, בעבודה עם ילד שותף הוא מזלזל בשותף, מדגיש באופן אובססיבי את הצלחתו בתחרות, בלי קשר למצב האובייקטיבי. הוא חייב תמיד להצליח. הוא אוהב ללמוד דרך משחק, אבל לא משלים עם הפסד. כשאינו מנצח, הוא זורק את חפציו והולך ממקום הפעילות בעצבנות. אפשר להגיע אתו להסכמים. אני מרגישה שיש לי קשר טוב אתו, שמבוסס על רצון בשיתוף פעולה. צריך להתחשב בחולשותיו ולהציג לו אותן מול השגיו, או להגדיר אותן מהפן החיובי שבהן".

תיאור של הסיטואציה שלישית:

"ילד חכם, אוהב מאוד לראות טלוויזיה ולשחק במחשב. בתחילת השנה שמח ללכת לבית הספר, אבל בהדרגה איבד עניין בבית הספר ואת הרצון ללכת לשם. אין לו חברים בכיתה. הילד נמצא הרבה לבד בבית, כי שני ההורים עובדים יום מלא, והוא ילד יחיד. הוא עצמאי מאוד, יודע בדיוק מה הוא רוצה ויודע להשיג את רצונו, בלי לוותר. בבית הספר מזניחים אותו, לא מספקים לו גירויים שמעניינים אותו, לא משקיעים בו. כיוון שהוא לא וותרן, הוא מגיע לעימותים קשים. כשיש לו תוכנית אישית מספקת, הוא רגוע וכולם מרוצים".

תיאור הפעילות:

בראשית הסדנה הסטודנטים משוטטים בכיתה וקוראים את כל הפלקטים. ליד כל פלקט ניצב שולחן, שעליו גיליון נייר. לאחר קריאת כל התיאורים, על כל סטודנט לבחור תיאור אחד. ליד כל שולחן מתקבצת קבוצה שבחרה בסיטואציה אחת. עליה לחשוב יחד על דרכי פעולה שיעזרו לילד המתואר ולכתוב את תוכנית הפעולה על הגיליון המצורף.

במליאה מדווחת כל קבוצה וקבוצה על תוכניתה.

לאחר שמיעת שלוש תוכניות שונות, אנחנו מספרות לסטודנטים, שכל השלושה הם תיאורים של **ילד אחד**. בכל קבוצה יש מי שחשדו בכך כבר בשלב הקריאה הראשון, אך רוב הסטודנטים מופתעים מאוד, ובמשוב לקורס הזכירו רוב המשתתפים את הסדנה הזאת כחוויה מפתיעה ומאלפת. אנחנו מבקשות מהסטודנטים לנחש איזה תיאור ניתן על ידי כל אחד מהמדווחים: מחנכת, מורה משלבת או הורים. בשלב זה כבר אינם מתקשים לנחש נכון.

מכאן מתפתח דיון שעניינו:

האם ההתרשמויות מילד אחד יכולות להיות שונות כל כך, כשמבוגרים שונים מחנכים אותו? מה צריכות להיות דרכי המחשבה והפעולה לשם קידום הילד ושילובו? מה המסקנות מסיפור זה לגבי עבודת צוות משלב?

תרומת הסדנה לסטודנטים

המפגש הראשון עם הסטודנטים לחינוך מיוחד העלה תגובות ראשונות לגבי עצם השילוב. מפגש זה, שנערך בתשנ"ט, התקיים מיד בראשית השנה, לאחר הפגישה הראשונה של הסטודנטים לחינוך היסודי עם ילדי שילוב. רוב התגובות הגיעו מצדם של הסטודנטים לחינוך היסודי הרגיל, ורק מיעוטם מאלה לחינוך המיוחד:

"האם הילדים הרגילים יוצאים מופסדים?"

"האם המפגש אפשרי לכל מורה?"

"שילוב - בכל מחיר?"

"האם התאמת משימות לילד משולב יכולה לפגוע בדימוי העצמי שלו?"

"עוד כמה אפשר לדרוש מילד רגיל לשלב ילד בעל מוגבלויות?"

תגובות כאלה ודומות להן מוצאים כבר במחקר של לייזר (1993, עמ' 13) "יש חוקרים ומומחים בעלי שם בחינוך המיוחד שטוענים שבתנאים הקיימים כיום אי אפשר להיענות לצורכיהם של כל התלמידים במסגרת הכיתה הרגילה"...

"מורים רבים אינם מצויידים בכישורים ובידע הדרושים כדי להתמודד עם האתגר החינוכי שמציבים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתותיהם, ורובם גם אינם מברכים על השילוב" (שם, שם).

וכן במחקרה של שרייבר: "מעשה כזה הדורש כבוד וסובלנות לשונה והבנה לצרכיו המיוחדים, מעורר, לא אחת, התנגדות קשה" ... (שרייבר, 1998, עמ' 12)

בעקבות המפגש הראשון בין שתי קבוצות הסטודנטים ביקשנו לדעת כיצד חשו האנשים בקבוצה.

להלן מבחר מדברי הנוכחים, כפי שנכתבו בתום המפגש: "בתחילת הפגישה הייתה מעין חלוקה של הסטודנטים לקטגוריות וסגורים של הישילוב. אך השיחה גרמה לי לחשוב על דרך הסתכלות שונה על הילד בעל הצרכים המיוחדים (אם כי אני מוכרח להודות שאני לא לגמרי משוכנעת בדרך זו)".

"המפגש פתח לי זוויות ראייה נוספות לגבי ההוראה בכלל". "לדעתי, קל יותר להבין את הסוגיה הזאת כשיש אנשים שיכולים להביא לכיתה חוויות מהשטח ולנתח אותם, כשבדיון שני הצדדים נוכחים, גם סטודנטים לחינוך מיוחד וגם אני. קל יותר לראות ולבדוק דברים מהשטח מאשר דברים שנאמרים בתיאוריה בלבד". "לדעתי, מפגש כזה מעודד אותנו, כמורים, להתמודד עם הבעיות של הילדים המיוחדים".

"המפגש הביא אותי לראות את הצד האחר של העבודה בבית הספר".

בפגישה מאוחרת יותר במסגרת הסדנה, בתום דיון קבוצתי שעסק בתרומות של הישילוב ובקשיים שעולים ממנו, נערך סיכום במליאה בנושא "אתגרים". כאן יכולנו כבר להיווכח בתגובות אחרות:

- יכולת להתמודד בד בבד עם כל הילדים.
 - ללמוד לחיות עם ילדים אחרים ולהסתדר אתם.
 - להביא לכך שהורים יראו את ילדי הישילוב כתורמים.
 - לראות את טובת הילד כמשולב בסביבה הטבעית שלו.
 - לקבל סיפוק מקידומו של כל ילד.
- תגובות כאלה, יש לשער, הן תולדה של העבודה המשותפת בסדנה.

לסיים,

מקור הסדנה **במפגש** בין מדריכות של סטודנטים במסלולים **שוניים**, באותו בית ספר מאמן, שחלקו זו עם זו את הצרכים, להם בקשו מענה.

דיאלוג זה הבהיר אינטרסים משותפים וסלל את הדרך ל"שילוב בתוך שילוב", כלומר, שילוב צוותי חינוך מקצועיים לשם **שילוב "אחרים" במערכת אחת**.

במהלך הכנת הסדנאות יצאה לאור **הייחודיות** המקצועית והאישית של כל אחת מארבע המדריכות שהביאה לתוצר אחד, **אחר**, מורכב ועשיר ממה ששירת כל אחת ואחת מהן קודם לכן.

הסטרודנטים הופתעו במפגש הבין-מקצועי מגילוי ההבדלים, לצד המשותף, בין הדגשי ההכשרות השונות. הסדנה תמכה באינטגרציה בין נקודת המבט המערכתית, הארגונית, המתמייחסת למורכבות הקבוצה הלומדת לבין נקודת המבט האישית, המתמייחסת ליכולותיו ולמגבלותיו של כל יחיד בקבוצה הלומדת.

תהליך האינטגרציה הזה, שבו הוכשרו אנשי מקצוע לצוותים בין-מקצועיים, התאפשר בסדנה בזכות האווירה המוגנת שנבעה מהבטחת הסודיות על המתרחש בה. סודיות זו איפשרה העלאה למודעות של גורמים רגשיים ואישיותיים המהווים חלק חשוב במפגש בין-מקצועי.

המפגש החווייתי בין שתי הקבוצות של פרחי ההוראה, שבו כל אחד מהווה את "האחר המשלים", איפשר היכרות עם מערכת חינוך שונה והזמין תהליכים קבוצתיים ואישיים.

ביבליוגרפיה

- בר ניר, א' (1997), **שיפור עבודת צוות ותקשורת בין מורה הכיתה לבין המורה לחינוך המיוחד במסגרת בית ספר משלב**, פרוייקט יישומי לקראת תואר מ"א, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- חוזר מנכ"ל ח' (אפריל, 1992), **הליך השמת תלמידים בחינוך המיוחד**, משרד החינוך והתרבות.
- לייזר, י' (מאי, 1993), "קשיים בדרך לשילוב הילד החריג בכיתה הרגילה", **הד החינוך** 9, עמ' 14-15.
- לייזר, י' (1993), "מודלים לשילוב ילדים לקויי למידה במערכת הרגילה", **הד החינוך** 10, עמ' 12-13.
- לייזר, י' (2000), "החינוך המיוחד נושק לעתיד, נושאים לעיון ולדיון ביקורתני", **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום** 15 (20), עמ' 63-72.
- מכון מופ"ת (1995), **שילוב הילד החריג בכיתה הרגילה**, הוצאת מופ"ת ומשרד החינוך, תל אביב.
- פזי, ס' (1988), **התבגרות ונעורים-מפגשים ופעילויות לבני נוער**, הוצאת "אח" בע"מ, קריית ביאליק.
- פיגן, נ' וכפיר, ד' (1994), "אפיוני הלומדים במסלולים השונים בהכשרה להוראה", **דפים** 19, עמ' 7-24.
- קולא, ע' וגלובמן, ר' (1994), **להיות מנהל ולהצליח**, הוצאת רכס, אבן יהודה.
- רונו, ח' (1992), "הילד בעל הצרכים החינוכיים המיוחדים בכיתה הרגילה", **סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום** 7 (1), עמ' 75-92.
- רונו, ח' (1998), "הכללתם של ילדים חריגים בחינוך הרגיל", **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום** 12 (2), עמ' 21-31.
- רייטר, ש' (דצמבר, 1989), "שילוב ילדים חריגים בבתי ספר רגילים - אתגר לשנות ה-90", **סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום** 6, עמ' 25-38.
- שכטמן, צ' (1991), "שינוי עמדות של המורים בחינוך הרגיל כלפי שילוב החריג במסגרות רגילות. ממצאים אימפיריים ותוכנית התערבות", **דפים** 13, עמ' 12.

שרייבר, ב' (מרס-אפריל, 1998), "שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה רגילה: אפנה חולפת או שינוי מהותי?", **הד החינוך**, עמ' 12.

שרן, שי ושחר, ח' (1990), **ארגון ועבודת צוות במוסדות החינוך**, הוצאת שוקן, תל אביב.

Ainscow, M. (1994), **Special Needs in the Classroom**, Jassica Kingsley Publishers & UNESCO Publishing, London, Paris.

Conoley, C. J. (1989), "Professional Communication and Collaboration Among Educators", Reynolds, M. C., **Knowledge Base for The Beginning Teachers**, Programon Press, pp. 245-254.

Clark, S. G. (2000), "The IEP Process as a Tool For Collaboration", **Teaching Exceptional Children** 33 (2). pp. 56-67.

Gable, R. A., Korinek, L. & Laycock, V. K. (1991), "Collaboration in The Schools: Ensuring Success", Choate, S.J. **Successful Mainstreaming**, Allyn & Bacon U.S.A., pp. 124-156.

Graden, J. L. (1989), "Redefining Prereferral Intervention as Intervention Assistance: Collaboration Between General and Special Education", **Exceptional Children** 56 (3), pp. 217-231.

Heron, T. E. & Harris, K. C. (1987), **The Educational Consultant**, Pro-ed, USA.

Morsink, C. V. (1984), **Teaching Special Needs Students in Regular Classrooms**, Little Brown Company, Boston and Toronto, pp. 83-90.

Pugach, M. C. & Johnson, L. J. (1989), "Prereferral Intervention: Progress, Problems and Challenges", **Exceptional Children** 56 (3), pp. 217-226.

Pugach, M. C. & Johnson, L. J. (1989), "The Challenge of Implementing Collaboration Between General and Special Education", **Exceptional Children** 56 (3), pp. 232-235.

Roberts, R. & Mather, N. (1995), "The Return of Students with Learning Disabilities to Regular Classrooms: A Sellout?", **Learning Disabilities & Practice** 10 (1), pp. 46-58.

Vaughan, S. H., Bosc, S. & Schumn, Y. S. (1997), **Teaching Mainstreamed Diverse and At Risk Students In The General Education Classroom**, Allyn and Bacon Publishers, USA.

Wood, J. W. (1992), **Adapting Instruction for Mainstreamed and Mainstreamed and At-Risk Students**, Macmillan Publishing Company, New York.