

5 חינוך ממוקד

חינוך איכותי בגיל הרך: תשתית ללמידה, הסתגלות לחברה ותפקוד בחיים הבוגרים

תמר ארז ודורית ארם

.....
ד"ר תמר ארז היא פסיכולוגית חינוכית והתפתחותית, יו"ר העמותה הישראלית למען הילד בגיל הרך המסונפת לארגון העולמי פרופ' דורית ארם היא ראש המגמה לחינוך המיוחד ולייעוץ החינוכי בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב, וחברת הנהלת העמותה הישראלית למען הילד בגיל הרך.

מבוא

במאה הנוכחית אנו עדים לתהליך מתרחב הרואה את התפתחות הילד בתוך סביבתו בראייה בינתחומית, המדגישה התבוננות מקיפה ובור-זמנית בכל רכיבי ההתפתחות. קיימת הסכמה גורפת בדבר חשיבות ההתנסויות המוקדמות בחיים ובתפקידם המרכזי של היחסים המוקדמים המתקיימים בין ילדים צעירים לבין המבוגרים. מוסכם כי יחסים אלה מספקים את התשתית להתפתחות פיזית, שכלית ורגשית-חברתית של הילדים. נקודת מבט מתכללת זו, הרואה את הילד השלם בתוך הקשרו, שונה מנקודת המבט של מחקרים שנעשו במהלך המאה העשרים ובחנו את התפתחות הילד על בסיס דיסציפלינות שונות ומובחנות זו מזו.

כאשר שואלים מה צריכה מערכת חינוך לעשות כדי לקדם באופן משמעותי יעדים של מצוינות חינוכית ושוויון חברתי, התשובה ברורה

למדי: להשקיע בחינוך איכותי בגיל הרך. יש עדויות לכך שדרך המלך לשוויון הזדמנויות ולצמצום פערים בחינוך היא השקעה בחינוכם של ילדים בגיל הרך הגדלים בעוני ובשכבות חלשות. כלכלנים מדגישים שהשקעה בחינוך בגיל הרך היא בין ההשקעות הכלכליות הטובות ביותר שמדינה יכולה לבצע. גם האו"ם כולל את החינוך/טיפול בגיל הרך בין מטרות הפעילות העולמית לקיימות. ואכן, משנת 2005 נכללת הזכות לחינוך מלידה גם באמנה לזכויות הילד של האומות המאוחדות.

בישראל יש פער בין המודעות הגדלה והולכת בקרב קובעי מדיניות ומקבלי החלטות באשר לחשיבות החינוך בגיל הרך לבין המחויבות של המדינה לדבר. בעקבות המחאה החברתית בשנת 2011, המדינה יישמה בהצלחה את חוק חינוך חובה חנם מגיל שלוש. ילדים בישראל לומדים בגני ילדים עם מחנכות בעלות תואר ראשון בהוראה שישה ימים בשבוע. זהו הישג עצום. לאחרונה מתגברת הקריאה של אנשי מקצוע ונציגי הציבור למדינה לקחת לידיה את האחריות לחינוכם של תינוקות ופעוטות. קריאה זו מקבלת גיבוי מהציבור הרחב עקב זעקת ההורים ותיאורי הטיפול הקלוקל במסגרות לא מפותחות המופצים בתקשורת. במאמר זה נסקור בקצרה מחקרים העוסקים בהתפתחות בשלוש שנות החיים הראשונות, נדגים את תרומתן של מסגרות חינוך איכותיות להתפתחותם, ללמידתם ולרווחתם הרגשית של הילדים בגיל הרך בכלל ושל ילדים שמגיעים מהשוליים החברתיים והכלכליים בפרט, ונביא המלצות לשיפור מערכת החינוך לתינוקות ולפעוטות בארץ.

המשגה התפתחותית עדכנית

ההתפתחויות בחקר המוח וחקר הקשר הדו-כיווני בין התורשה לסביבה (אפיגנטיקה) חידדו הבנות הקשורות להשפעות הגומלין בין הביולוגיה וההתנסויות המוקדמות לבין ההתפתחות, הלמידה והבריאות (הגופנית והנפשית) מהינקות (IOM&NCR, 2012). נראה כי ה"ארכיטקטורה" של המוח נבנית באמצעות תהליך מתמשך של

יחסי גומלין בין סביבה לתורשה שמתחיל עוד לפני הלידה ונמשך אל תוך הבגרות. איכותה של ארכיטקטורה זו קובעת את יציבותה של התשתית לכל היכולות וההתנהגויות שתתפתחנה בהמשך. אחת הדוגמאות ליחסי הגומלין בין ביולוגיה לבין התנהגות מהגיל הרך היא תגובה ללחץ. ניתן להבחין בין לחץ חיובי הנובע מאתגרים, לחץ נסבל הנובע מאירועי חיים שליליים וממותן על ידי יחסים תומכים, ולחץ רעיל הנובע מאירועי חיים שליליים מתמשכים ו/או רבי-עוצמה אשר אינם נבלמים (McEwen, 2012). אצל תינוקות ופעוטות הלחץ הרעיל, הנובע מסביבה לא בטוחה או מכל פגיעה אחרת (גופנית או נפשית), עלול לגרום נזק למבנה המוח ולמערכות פיזיולוגיות שאינן מווסתות היטב ולהוות גורם סיכון למחלות פיזיות ומנטליות מתמשכות. דוגמה זו מראה כיצד מהינקות הקשר פיזי או חברתי וכישורים שכליים ורגשיים שזורים אלו באלו ואין דרך להתייחס לתחום אחד מהם בלי להתייחס להשפעתו על התחומים האחרים.

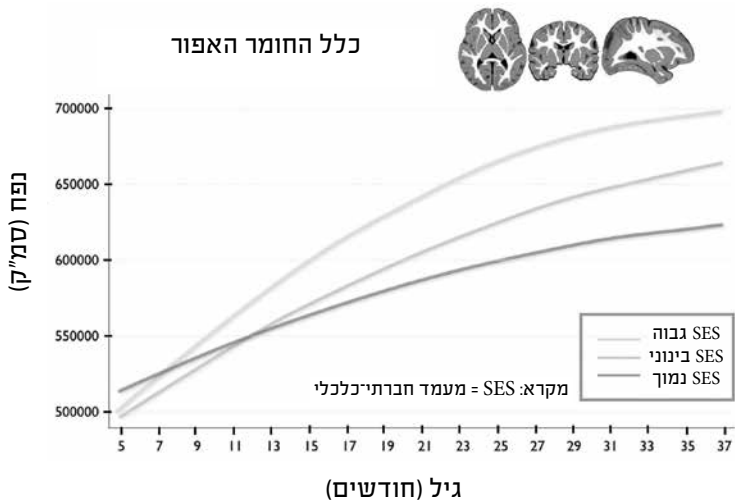
אִישׁוּוּיּוּן חִבְרָתִי כְּגוֹרֵם לַחֵץ וְסִיכּוֹן בְּגִיל הָרֶךְ

קיימת זיקה מהינקות בין כמות ואופי ההתנסויות שילדים חווים לבין הישגיהם ההתפתחותיים (Fernald, Marchman & Weisleder, 2013). תנאים של לחץ מוקדם ומיעוט התנסויות חיוביות גורמים לכך שהעוני "נכנס מתחת לעור" של תינוקות ופעוטות ופוגע בהתפתחות אזורי המוח האחראים על ויסות עצמי, למידה, זיכרון, שפה ושליטה רגשית – מיומנויות חיוניות למוכנות לבית ספר ולהצלחה בלימודים (www.zerotothree.org). כשילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך מגיעים לגן הילדים הם כבר מראים הישגים נמוכים יותר ברמת השפה (אוצר מילים), האוריינות (ידע אותיות) וידע מתמטי (מושג המספר). אפשר גם לראות הבדלים בין ילדים ממיצבים חברתיים שונים בתפקודי החשיבה (Hackman, Farah, & Meaney, 2010) כמו גם בהבנה ובהתנהגות רגשית-חברתית (Downer & Pianta, 2006). הבדלים במיצב חברתי-כלכלי מתורגמים בסופו של יום

לאי שוויון בהתפתחות הילד באינדיקטורים של בריאות, התפתחות ורווחה. הפערים בן ילדים ממיצבים חברתיים שונים מתרחבים עם העלייה בגיל ולכן יש חשיבות להכיר בהם בגיל הצעיר ולתת להם מענים מתאימים.

נמצא כי פערים בכמות החומר האפור במוחם של ילדים נוצרים כבר בחודשים הראשונים לחיים. הפערים באים לידי ביטוי בכמות החומר האפור במוחם של ילדים ממעמדות חברתיים שונים בחודשי החיים הראשונים והם מתרחבים בהדרגה לאורך החיים שכן מעגלים ומיומנויות מורכבים יותר נבנים במהלך הזמן על בסיס מיומנויות ומעגלים פשוטים יותר. פרק הזמן של גמישות התפתחותית מרבית, שבמהלכו מתרחשות הסתגלויות קריטיות של הילד, הוא מראשית ההיריון ועד לשנתיים שלוש לאחר הלידה (תרשים מס' 1). בגיל צעיר ניתן לפצות על הנזקים המוקדמים הללו, שכן המוח הגמיש עשוי להתגבר ולהחלים (McEwen, 2012).

תרשים 1: פער בכמות החומר האפור במוחם של ילדים ממעמדות חברתיים שונים (Hanson, et al., 2013)



גמישותו של המוח והעובדה שאופי האינטראקציות בין מבוגרים לבין ילדים מנבא את ההישגים הלימודיים של הילדים, מעבר למיצב של המשפחה, מעורדות שכן הן מותירות מקום למערכת "לפצות" על המיצב הכלכלי-חברתי הנמוך ולפעול לצמצום הפערים בשלבים הראשונים והחשובים כל כך של החיים (ארם, בדפוס). חינוך וטיפול מיטביים עשויים לצמצם פערים בין ילדים ממיצבים חברתיים שונים. למימוש אפשרות זו נדרשת תמיכה בהורים, במשפחות ובמערכות החינוך שלהם מהינקות. סגירת הפערים מחייבת הכשרה מקפת של אנשי מקצוע מומחים בגיל הרך, הכשרת מחנכות-מטפלות והדרכת הורים (קורת, 2016) כמו גם הקצאת משאבים פיזיים וכספיים.

אופיין של התערבויות מוקדמות המסייעות לצמצום הפערים

מחקרים נערכו בארץ ובעולם במטרה לקדם ילדים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. להלן סקירה קצרה מייצגת.

תוכניות מגיל לידה. בפרויקט Abecedarian, שנערך בצפון קרוליינה בין השנים 1972-1985, סופקו לילדים ממשפחות עניות מסגרות חינוך וטיפול, מינקות ועד גיל חמש. יחס המבוגרים לילדים בגיל הינקות היה מבוגר אחד לשלושה ילדים ובגיל חמש, מבוגר לכל

שישה ילדים. הפרויקט כלל גם מעקב בריאות. התוכנית פעלה מהבוקר ועד אחר הצהריים חמישה ימים בשבוע, חמישים שבועות בשנה. תוכנית הלימודים התמקדה בלשון ובפיתוח מיומנויות מוטוריות, חברתיות וקוגניטיביות. המעקב אחר הילדים נמשך עד גיל עשרים ואחת. נמצא כי משתתפי התוכנית היו בעלי הישגים גבוהים יותר במתמטיקה ובקריאה

אצל תינוקות ופעוטות הלחץ הרעיל, הנובע מסביבה לא בטוחה או מכל פגיעה אחרת (גופנית או נפשית), עלול לגרום נזק למבנה המוח.

מקבוצת הביקורת. רבים יותר המשיכו ללימודים גבוהים ומצאו עבודה הדורשת מיומנות מקצועית. שיעור קטן יותר מהם הביאו ילד לעולם בטרם מלאו להם שמונה-עשרה שנים וכמבוגרים הם עישנו פחות והיו בעלי בריאות טובה יותר (Pungello, Campbell, & Barnett, 2006).

תוכניות מגיל הגן. בתוכנית Perry-Preschool שנערכה במישיגן, ארצות הברית, בין השנים 1962-1967, השתתפו ילדים מבתים עניים מאוד. ילדי קבוצת הניסוי, בגיל שלוש-ארבע, ביקרו בגן שבו הופעלה התוכנית חמש פעמים בשבוע, למשך שעתיים וחצי בכל פעם. היחס המספרי בין מבוגרים לילדים היה מבוגר לכל חמישה-שישה ילדים. בגן יושמה תוכנית הלימודים High Scope ששמה דגש על עידוד הילד ללמידה פעילה, לפתרון בעיות, לתכנון מטלות הלמידה ולקבלת אחריות על הערכת העמידה בהן. במקביל לפעילות בגן התקיימה גם הדרכה להורים: ביקור של המחנכים בבית הילדים, לצורך הכשרת ההורים ליישום התוכנית בבית. כמו כן התקיימו מפגשים קבוצתיים של כלל ההורים. נבדקה השפעת ההשתתפות בתוכנית על ההתפתחות הקוגניטיבית והרגשית-חברתית של הילדים בטווחי זמן קצרים וארוכים עד לגיל ארבעים שנה. נמצא כי השפעתם של גורמי הסיכון על התפתחות הילדים פחתה. בוגרי הקבוצה שהשתתפה בתוכנית הגיעו לרמת משכל גבוהה יותר, להישגים לימודיים טובים יותר, לרמת השתכרות גבוהה יותר ולמעורבות נמוכה יותר בפלילים מאלו שלא השתתפו בתוכנית (Schweinhart et al, 2005).

תוכנית נוספת, Chicago Child Parent Center, החלה בשנת 1967 וממשיכה לפעול עד היום. היא כוללת ילדים ממשפחות עניות, מהגן עד סוף כיתה ג'. מטרת התוכנית היא לשפר את הכישורים הקוגניטיביים והחברתיים של הילדים. התוכנית כוללת גם שירותים נלווים כמו בריאות, הזנה ומעורבות הורים גבוהה. תנאי להשתתפות הילד בתוכנית הוא מעורבות ההורים בפרויקט. נמצא כי במהלך שנות בית הספר היסודי היו לבוגרי התוכנית הישגים טובים יותר

בהשוואה לילדים עם רקע דומה שלא השתתפו בתוכנית, והם נזקקו פחות לשירותים של חינוך מיוחד. במעקב ארוך טווח נמצא כי בגיל עשרים, רבים יותר מקרב המשתתפים סיימו תיכון, ושיעור קטן יותר מהם היו מעורבים במאסרים, בהשוואה לקבוצת הביקורת (Reynolds, 2000).

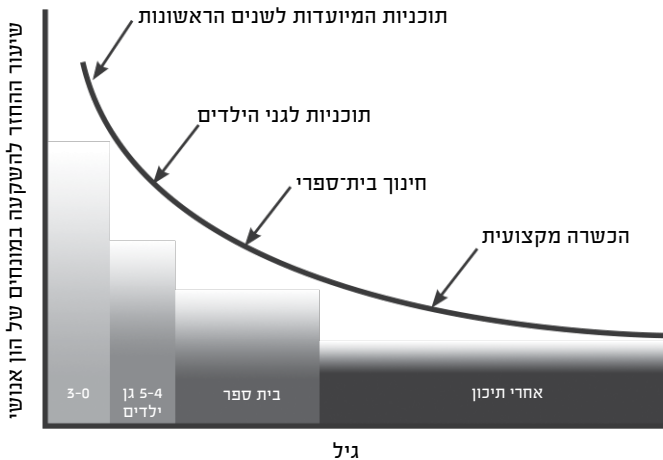
המסקנות העולות ממחקרים אלה ואחרים בנוגע למבנה תוכנית יעילה לקידום ילדים בגיל הרך ממיצב חברתי כלכלי נמוך הן: (1) ילדים מגיל שנתיים יכולים להפיק תועלת מחינוך גני; (2) איכותו של החינוך הגני חשובה; (3) התועלת של יום לימוד חלקי דומה לזו של יום לימודים מלא; (4) ההשפעה של החינוך הגני נמשכת עד גיל ההתבגרות; (5) ילדים משכבות מצוקה מפיקים יותר מן הגן כאשר הם מתחנכים בקבוצות מעורבות בהשוואה לילדים המתחנכים בגנים מרקע של עוני בלבד.

היבטים חברתיים וכלכליים של השקעה בתוכניות בגיל הרך

דו"חות של הבנק העולמי סייעו להביא את נושא ההשקעות הציבוריות בחינוך בגיל הרך בפני מעצבי מדיניות החינוך בארץ ובעולם. המחקרים שתוארו לעיל מייצגים מחקרים רבים נוספים אשר בדקו את "החזר ההשקעה" באמצעות חישוב כלכלי. ג'יימס הקמן, מומחה לכלכלה של ההתפתחות וזוכה פרס נובל לכלכלה בשנת 2000, ייסד ארגון (www.theheckmanequation.org) שמטרתו להשפיע על קובעי מדיניות כלכלית לראות בהוצאות על קידום החינוך בגיל הרך השקעה כלכלית נבונה. במחקרו האחרון הקמן קובע כי ככל שהמדינה משקיעה בילדיה מהגיל הצעיר יותר כך היא חוסכת כספים לטווח הרחוק. הוא בחן את התשואה עבור השקעה בגיל הרך. בעוד ההחזר על תוכנית חינוך לגילאי לידה עד חמש שנים הוא 13 אחוזים בכל שנה, ההחזר של תוכניות המתחילות רק בגיל 3-4 הוא רק 7-10 אחוזים. תרשים 2 מדגים את הקשר בין גודל השקעה של המדינה לגובה ההחזר בגילאים שונים. ככל שהמדינה משקיעה בילדים מהגיל

הצעיר יותר כך החיסכון הכלכלי שלה גדל בטווח הרחוק (לדוגמה, חיסכון בחינוך מיוחד, רפואה, רווחה, בתי סוהר, שיקום).

תרשים 2: הערך היורד של ההחזר על ההשקעה בסגירת פערים בגילים שונים (הקמן, 2006)



החינוך לגיל הרך בישראל והמלצות לעתיד

דומה שישראל נמצאת במקום מכובד בתחום המחקר ההתפתחותי ובתרגומו להתערבויות טיפוליות ומונעות. נראה שגם המודעות לחשיבותן של שנות החיים הראשונות קיימת. בחמש השנים האחרונות פורסמו דו"חות חשובים בנוגע לחשיבות החינוך בגיל הרך וההשקעה בו (דו"חות שיצרו הכנסת, מכון ברוקדייל, המועצה לשלום הילד וקרן ון ליר) ופותחו תוכניות לגילאי הינקות שלוו במחקרי גישוש (ג'וינט ישראל, מכון חרוב). בכנסת ה-20 קמה לראשונה שדולת חברי כנסת לגיל הרך בהובלת מנואל טרכטנברג (טרכטנברג, 2017) ואלי אלאוף שעמד בראש הוועדה למלחמה בעוני בישראל (אלאוף, 2014).

הציבור אף הוא הגביר את מעורבותו בנושא (לדוגמה הקואליציה לחינוך מלידה, ראו נייר עמדה). ערנות זו בנושא באה לידי ביטוי גם במערכת הבחירות האחרונה (2018) לשלטון המקומי.

חרף מגמות אלה אנו עדים לעובדה כי המדיניות הלאומית להבטחת הזכות לחינוך של ילדים עד גיל שלוש אינה עומדת בסטנדרטים המקובלים בעולם המפותח. היא מאופיינת בחסר רב בהתייחסותה לאיכות המסגרות בכלל, ולמשימה של צמצום פערים בפרט. הילודה בישראל היא בין הגבוהות בעולם, אוכלוסיית הילדים בגילאי לידה עד שלוש שנים מונה כמחצית המיליון, אך רק 23 אחוזים מן הפעוטות (הרבה פחות מכך כשמדובר בחברות הערבית והחרדית) נמצאים במסגרות מפקחות. אין מידע לגבי מסגרות התחנכותם של כל יתר הילדים ומדי פעם כולנו מזדעזעים לשמע אסון של פגיעה בפעוט או מראה של מסגרת חינוכית לא נאותה לתינוקות. מעל עשר שנים חלפו מאז שפורסם מסמך ה"סטנדרטים למסגרות לפעוטות" (רוזנטל, 2009). המסמך הכולל סטנדרטים המתייחסים לסביבה הפיזית (חצר, ציוד ומבנה); לצוות העובד במעונות (השכלה, הכשרה, פיתוח מקצועי ותנאי העבודה); לעבודה החינוכית-טיפולית; לניהול הבריאות והבטיחות במסגרת, ולגודל הקבוצה והיחס המספרי בין

מבוגרים לילדים, והוא טרם זכה להתייחסות נאותה של המדינה. בחודש יולי 2018 התקבל בקריאה שנייה ושלישית "חוק הרישוי והפיקוח על מסגרות חינוך לפעוטות". החוק התקבל כמסגרת חסרת תקנות אשר יתוו, לכשייקבעו, את איכות החינוך/טיפול במסגרות הללו. מושל (2016) מציינת כי הילדים המבקרים במעונות בישראל שוהים בהם יותר שעות מאשר בכל מדינה אחרת במדינות ה-OECD, וכי ישנה העדפה של

**אנו עדים לעובדה
כי המדיניות
הלאומית להבטחת
הזכות לחינוך של
ילדים עד גיל
שלוש אינה עומדת
בסטנדרטים
המקובלים בעולם
המפותח.**

נגישות (זמינות, שעות, מחיר) על פני איכות. לדבריה, מדיניות המעדיפה אוניברסליות (שירות דומה לכול) מול פרוגרסיביות (יותר שירותים לילדים משכבות חלשות), אינה הולמת מדינה ששמה לה למטרה לצמצם פערים. קיים כיום חשש ברור בנוגע לאיכות החינוך/ טיפול בפעוטות בסיכון (לאור, 2016).

את היוזמה לשיפור השירותים לילדים רכים ולמשפחותיהם לקחו לידיהם ארגונים מהמגזר האזרחי, גופים פילנטרופיים ורשויות מקומיות (קמינסקי, 2008; הוכמן וקמינסקי, 2018). בישראל קיים פיצול בין המשרדים האחראים על הגיל הרך (חינוך, בריאות וכלכלה). הוכמן וקמינסקי (שם) וקרן שטיינמן (2018) ממליצים על תכלול שירותים במדינה וברשויות ועל מינוי מנהל מקצועי המרכז את החינוך בגיל הרך מלידה ועד גיל שש. המלצה זו היא ברוח ארגון אונסקו המעודד מעבר למערכות מאוחדות לגיל הרך. ניסיון המדינות שבהן יושם מעבר זה מצביע על שיפור בתחומים אלה: רמת המקצועיות של הצוותים; מערכות מאוחדות מזהות בגישה פדגוגית מותאמת; תוכניות לימודים וסדר יום מותאמים לגיל; וקיום אינטראקציות איכותיות עם הצוות.

אנו ממליצים לאמץ את תפיסות הלמידה לאורך החיים והחינוך לגיל הרך של אונסקו (ארם וארוז, 2015) כתפיסה הוליסטית המדגישה את החינוך מינקות, מעבר לטיפול ולדאגה לבריאות הילדים ולבטיחונם. בנוסף אנו ממליצים על הצעדים הבאים לצורך מיצוי האפשרויות להתפתחותם של הפעוטות:

א. גיל לידה עד שלוש

1. העברת האחריות והפיקוח על מסגרות המחנכות תינוקות ופעוטות למשרד החינוך כדי להבטיח רציפות.
2. פיתוח מערך הכשרה של מחנכי תינוקות ופעוטות והטבת שכר המחנכות באופן משמעותי.
3. פיתוח מערך הדרכה למסגרות המחנכות תינוקות ופעוטות תוך שיתוף והדרכת ההורים.
4. הדרכה וסיוע להורים הבוחרים לחנך את ילדיהם הצעירים (לפני גיל חינוך חובה) בבית.

ב. גיל שלוש עד שמונה (טווח הגילים המוגדר כ"גיל הרך" במרבית הארגונים הבינלאומיים)

1. התאמת המבנים (מרחב, אקוסטיקה וכו'), מספר הילדים וכוח האדם לצרכים ולמאפיינים ההתפתחותיים של הילדים לאורך שנות הגן.

2. העברת האחריות והפיקוח על הסייעות למשרד החינוך ודאגה להכשרתן, להדרכתן ולשכרן.

3. תקינה למערך מסייע פסיכולוגי, ייעוצי ופרא־רפואי בגנים.

4. הדרכת הורים בנוגע לנושאים התפתחותיים וחינוכיים.

5. חינוך בשנות בית הספר הראשונות תוך כדי מתן דגש למעבר מחינוך גני לחינוך בבתי הספר היסודיים.

ג. צמצום פערים

החלת מדיניות המספקת שירותים נוספים ומותאמים לילדים משכבות חברתיות חלשות ולמשפחותיהם (ארז, 2015; קורת וארז, 2018).

**אנו ממליצות
לאמץ את תפיסות
הלמידה לאורך
החיים והחינוך
לגיל הרך כתפיסה
הוליסטית
המדגישה את
החינוך מינקות,
מעבר לטיפול
ולדאגה לבריאות
הילדים ולביטחונם.**

הבה נקווה שהקמת המועצה לגיל הרך תסייע לגיבוש תוכנית לאומית שתקדם את החזון לרצף של חינוך איכותי מראשית החיים תוך התייחסות מתאימה לצורכיהם של ילדים ממשפחות מרקע חברתי כלכלי נמוך. גיבוש תוכנית לאומית מושכלת ויישום יעיל שלה הן לדעתנו התרומה הטובה ביותר למצוינות ולשוויון במערכת החינוך שלנו.

ד"ר תמר ארז ז"ל נפטרה במהלך העבודה על ספר זה.

מקורות

- אלאלוף, א' (2014). דו"ח הוועדה למלחמה בעוני בישראל, <http://molsa.gov.il/focus/documents>
- ארז, ת' (2015). על היווצרות פערים בחינוך בגיל הרך ועל דרכים לצמצומם. הכנס השנתי של "הפורום הציבורי למען שוויון הזדמנויות בחינוך", רמת גן, 8 בנובמבר.
- ארם, ד' (בדפוס). מיצב חברתי-כלכלי כגורם סיכון בגיל הרך. ערך בא'. כשר (עורך). האנציקלופדיה העברית. תל-אביב: הוצאת שוקן. ארם, ד' וארז, ת' (2015). חינוך בגיל הרך: מתווה לבסיס הפירמידה של למידה לאורך החיים. בתוך: פרנק א' ויהי שלום א' (עורכים). עזבו אותנו מרפורמות; צריך שינוי. מחשבות, רעיונות, המלצות, חוות דעת על מערכת החינוך עבור שר/ת החינוך הנכנס/ת. <http://www.israelforkids.org.il/?p=1353>
- הוכמן, ר' וקמינסקי, א' (2018). אחריות חינוכית מינקות ועד לבגרות. איגוד מנהלי המחלקות לחינוך ברשויות המקומיות. <http://www.israelforkids.org.il/?p=253>
- הקואליציה לחינוך מלידה, נייר עמדה. <http://www.israelforkids.org.il/?p=2543>
- לאור, נ' (2016). פעוטות בסיכון בישראל. הקשר בין איכות הטיפול-חינוך במעונות יום לבין התנסויות, חוויות והתפתחות שפתית, רגשית וחברתית. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- מושל, ס' (2015). חינוך לגיל הרך כמנוף לצמצום אי שוויון: מחקר, מדיניות ופרקטיקה. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הצוות "אי-שוויון וחינוך: קשרים בין גידול באי-שוויון חברתי-כלכלי לבין שוויון בהזדמנויות ובהישגים בחינוך". היוזמה למחקר יישומי בחינוך. <http://www.israelforkids.org.il/?p=2540>
- קורת, ע' (2016). חינוך וטיפול איכותי בגיל הרך תורם לצמצום פערים בחינוך. הכנס השנתי של "הפורום לצמצום פערים

<http://www.israelforkids.org.il/?p=2309>. בחינוך " רמת גן, 20 בנובמבר.
קורת, ע' וארז, ת' (2018). **הצעה לצמצום פערים בגיל הרך, עמדת העמותה לגיל הרך.**
קמינסקי, א' (2008). מקומו של מנהל מחלקת החינוך בעיצוב מדיניות יישובית המממשת שילוב החינוך הפורמאלי והבלתי פורמאלי. <http://www.israelforkids.org.il/?p=2412>
שטיינמץ, ק' (2018). מנהל תחום הגיל הרך ברשות המקומית. http://www.steinmetz-foundation.co.il/?module=category&item_id=11
רוזנטל, מ' (2009). סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות. <http://employment.molsa.gov.il/Publications/Publications/Pages>

- Downer, J. T. & Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. In: *School Psychology Review*, 35(1) (pp. 11-30).
- Fernald, F., Marchman, V. A., Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. In: *Developmental Science* 16. (pp.234-248).
- Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, & C. C. Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child development. In: *Child Development*. 78(1). (pp.70-95).
- Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*. 13(2). (pp. 65-73).
- Hanson, J.L., Hair, N., Shen, D.G., Shi, F., Gilmore, J.H., Wolfe,

- B.L., et al. (2013). Family poverty affects the rate of human infant brain growth. *PLoS ONE* 8(12): e80954. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0080954>.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. In: *Science*. 312 (5782). (pp. 1900-1902); heckmanequation.org/resource/research-summary-lifecycle-benefits-influential-early-childhood-program.
- IOM (Institute of Medicine and National Research Council). (2012). *From Neurons to Neighborhoods: An Update Workshop Summary*. Washington D. C: National Academy Press.
- McEwen (2012). The role of stress in physical and mental health. In: IOM (Institute of Medicine and National Research Council), *From Neurons to Neighborhoods: an Update Workshop Summary*. (pp, 14-18). Washington D. C: National Academy Press.
- Pungello, E. P., Campbell, F. A., & Barnett, S.W. (2006). *Poverty and Early Childhood Educational Intervention* (Policy Brief No. 1). the University of North Carolina at Chapel Hill, Center on Poverty, Work and Opportunity.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., White, B. A. B., Qu, S-R. & Robertson, D. (2011). Age 26 cost-benefit analysis of the child-parent center early education program. In: *Child Development*, 82(1). (pp.379-404).
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R., & Nores, M. (2005). Lifetime effects: The High Scope Perry Preschool study through age 40. *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation*, 14. Ypsilanti, MI: High Scope Press.

מדינה תומכת משפחות: מודל למערכת החינוך לגיל הרך

סמדר מושל

ד"ר סמדר מושל היא חברת סגל במחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה באוניברסיטה הפתוחה.

“בן לו היה לי”, כתבה המשוררת רחל בשירה “עקרה” המבטא את כמיהתה לילד. כמיהה לילדים אכן מאפיינת את החברה הישראלית על כל גווניה, ומייחדת אותה מחברות אחרות במדינות המפותחות שבהן שיעור הפריזון צונח בעשורים האחרונים. אף שישראל היא מהמדינות המובילות בשיעור הפריזון בקרב המדינות המפותחות, התמיכה שמעניקה המדינה למשפחות צעירות היא מהנמוכות בקרב מדינות ה-OECD. תמיכה זו מתבטאת בחופשת הורות קצרה יחסית שניתנת לאימהות בלבד, במערכות מדינתיות ועירוניות שממעטות בשירותים לגילי לידה עד שלוש (בעיקר בתחומי התפתחות הילד הנדרשים כל כך), במימון נמוך של שירותי חינוך-טיפול, ובסטנדרטים מהנמוכים בעולם למסגרות לפעוטות (מושל, 2015).

לחינוך תפקיד חשוב בהתפתחות של ילדים. הפילוסוף הצרפתי ז'אן ז'אק רוסו⁴⁰ התייחס לכך בספרו אמיל או על החינוך: “אנו

40 רוסו רואה לנגד עיניו חינוך אישי, מבודד וקרוב לטבע, שבמהלכו מתנתקים הילד והמורה מן החברה.

נולדים חלשים, אנו זקוקים לכוה; אנו נולדים חסרי כול, אנו זקוקים לעזרה; אנו נולדים שוטים, אנו זקוקים לשיקול דעת. כל שאין לנו בהיולדנו ונחוץ לנו בכגרותנו – את כל זה מעניק לנו החינוך” (רוסו, 2009: 113). מחקרים עדכניים מחזקים את דבריו של רוסו, אך טוענים שחינוך אינו תהליך סגור – בין מחנך למתחנך – כפי שראה אותו רוסו, אלא תהליך הקשור למשפחה, לקהילה ולחברה. הדבר נכון שבעתיים כשעוסקים בחינוך לגיל הרך.

ב”פוליטיאה” שלו ענה אפלטון על הדרישה למעורבות חינוכית רחבה של המדינה והציע תפיסה לפיה המדינה היא האחראית הבלעדית על חינוך אזרחיה. הוא הציג מודל חלופי למבנה המסורתי של המשפחה, והציע במקומו את ”מדינת המשפחה”, שבה מנותק הקשר בין הורים וילדיהם. הילדים הם ילדי המדינה. ”מדינת המשפחה” אחראית לגידולם ולחינוכם.

האידיאולוגיה הדמוקרטית-ליברלית מציגה תפיסה הפוכה. הליברליזם מקדש את האוטונומיה של הפרט ושל המשפחה. המשפחה היא האחראית על גידול ילדיה בינקותם, ולמדינה אין מקום בחינוכם בגיל זה. בספרה **חינוך דמוקרטי** כינתה איימי גוטמן את המדינה הזאת בשם ”מדינת המשפחות”. לפי גוטמן, בין שתי הגישות הסותרות הללו – האפלטונית והליברלית – צומח החינוך הדמוקרטי. גוטמן התחילה את הדיון שלה בחינוך היסודי בהנחת יסוד ליברלית לפיה עד גיל שש חינוך הילדים שייך ל”מדינת המשפחות” ונתון לסמכותם הבלעדית של ההורים.

אך הנחה זו אינה עומדת במבחן המציאות של המאה ה-21. המאה הנוכחית מציבה תפיסות ערכיות כמו גם אילוצים כלכליים הנותנים משמעות שונה ל”מדינת המשפחות”. הביטוי המרכזי של האוטונומיה שמאפשרת ”מדינת המשפחות” הליברלית בימינו הוא מיקור חוץ הולך וגדל של הטיפול בילדים צעירים בעידוד המדינה. כך, מעונות היום המפוקחים לגילי לידה עד שלוש פועלים מהשעה 7.30 בבוקר עד 17.00. גם בתחום הגנים מתרחש תהליך של הארכת יום הלימודים. במילים אחרות, ”מדינת המשפחות” היא למעשה

"מדינת התעסוקה", מדינה המצהירה מצד אחד על אוטונומיה של התא המשפחתי, ולעומת זאת תומכת במיקור חוץ רחב היקף של הטיפול בילדים, תוך כדי מתן בחירה מצומצמת מאוד להורים ותוך כדי פגיעה בילדים השוהים שעות ארוכות במסגרות המתאפיינות בסטנדרטים נמוכים (Sagi et. al., 2002).

בין "מדינת המשפחה" האפלטונית לבין "מדינת המשפחות" הליברלית יש להמציא מודל מדינתי חדש שיהיו בו תמיכה, ליווי והכוונה של משפחות צעירות ושל ילדים צעירים. המודל ינקוט את דרך האמצע המשאירה בידי ההורים את זכות הבחירה ואת ההחלטה באשר לאופן שבו הם מעוניינים לגדל את ילדיהם הרכים מצד אחד, ולצד זאת – יציע מערך תמיכה מדינתי למשפחות צעירות המוכוון לרווחה של הורים וילדיהם הצעירים. את המודל החדש אכנה מדינה תומכת המשפחות.

ניתן להצביע על שתי מוטיבציות מרכזיות למעורבות ממשלתית בגיל הרך: מוטיבציה כלכלית ומוטיבציה חינוכית. באשר למוטיבציה הכלכלית, מבנה המשפחה במאה ה-21 אינו יכול להישען על מפרנס יחיד. משפחות רבות נדרשות ליציאת שני ההורים לעבודה, וישנם מחקרים המראים שתעסוקה של שני בני הזוג מבחינה בין משפחות שנמצאות מעל קו העוני לבין משפחות שנמצאות מתחתיו (אקשטיין ולרום, 2016). ברמת המדינה והחברה, מדינות רבות, ובכללן ישראל, נרתמו לעיסוק בגיל הרך במסגרת השאיפה לעודד שילוב של נשים בשוק העבודה. מחקרים שבחנו את ההשפעות הצפויות של מימון מלא של שירותים לגיל הרך על ידי המדינה, מצאו שעלות סבסוד מלא של שירותי חינוך בגיל הרך על ידי המדינה, צפויה להיות מכוסה על ידי העלייה בהכנסות ממסים (Haan & Wrohlich, 2011). כפי שצוין לעיל, מדינות רבות הגדילו את תמיכתן במסגרות לגיל הרך כאמצעי לעידוד פריון העבודה (Domeji & Klien, 2012).

באשר למוטיבציה החינוכית, נראה שלחינוך איכותי בגיל הרך ישנן השפעות משמעותיות על צמצום פערים ושוויון הזדמנויות.

הכלכלן ג'יימס הקמן הצביע על תרומה ארוכת טווח ואף רב-דורית של חינוך איכותי בגילים הצעירים. הוא כחן במחקריו את ההשפעות של תוכנית ההתערבות "פרי" (Perry) על ילדים בגיל הרך ממשפחות ממיצב כלכלי-חברתי נמוך, ומצא השפעות חיוביות ישירות על הילדים שהשתתפו בה (עלייה ביכולות הוויסות העצמי, בכושר ההשתכרות, כבריאות, באיכות ההורות ועוד). במחקרים עדכניים יותר הקמן מצא השפעות בין-דוריות חיוביות שקשורות בחינוך איכותי בגיל הרך. היינו, שילדים שהוריהם השתתפו בתוכנית (כילדים) שיפרו גם הם את מצבם בפרמטרים של בריאות, חינוך וכושר השתכרות (Heckman & Raut, 2016).

מכך ניתן להסיק שלחינוך איכותי בגיל הרך ישנן השפעות חברתיות חיוביות המצדיקות את תמיכת המדינה בתחום. עם זאת, למוטיבציה להשקיע בגיל הרך ישנה השפעה על עיצוב מערכת החינוך כולה. הדגשת המוטיבציות הכלכליות תביא למערכת חינוך נגישה מבחינת המחיר ומכילה (inclusive), ואילו הדגשה של המוטיבציות החינוכיות תביא למערכת חינוך איכותית אך יקרה, שללא התערבות המדינה יכולה להיות פחות נגישה. להימנעות של המדינה מהתערבות תהיה השפעה שלילית על נגישות של משפחות מעוטות אמצעים לשירותי חינוך איכותיים ותתרום להרחבת האי-שוויון. דוגמה לכך היא המדיניות ביחס לגיל הרך באנגליה, שהציגה

**ברמת המדינה
והחברה, מדינות
רבות, ובכללן
ישראל, נרתמו
לעיסוק בגיל הרך
במסגרת שאיפה
לעודד שילוב
של נשים בשוק
העבודה.**

בתחילת שנות האלפיים סטנדרטים גבוהים של איכות חינוך-טיפול במסגרות לגיל הרך, אך היעדר התערבות ממשלתית גם בצד מימון השירותים הביא למערכת איכותית אך יקרה שגררה מחאה של הורים (Ben Galim, 2014).

הרעיון של "מדינה תומכת משפחות" מציע מודל חדש למערך השירותים לילדים ולמשפחות צעירות תוך הדגשת מקומן של המסגרות החינוכיות. את המודל מניעים שלושה עקרונות מרכזיים. האחד, בחירה: המודל מייחס חשיבות לתפיסת האוטונומיות, לפיה להורים ניתנת זכות לבחור את האופן שהם מעוניינים לגדל את ילדיהם. השני, שוויון הזדמנויות: המודל מכיר בתרומה המשמעותית של חינוך-טיפול איכותי בגיל הרך לשוויון הזדמנויות ולצמצום פערים חברתיים. השלישי, אינטגרטיביות: הנחת המוצא של המודל היא שכל חשיבה על הקשר בין ילדים, משפחות, קהילות ומדינה, מצריכה שיקול דעת מורכב ושילוב בין מערכות, שחקנים וכלי מדיניות שונים.

ניתן למנות שישה מאפיינים מרכזיים של המודל: אוניברסליות ונגישות, חינוך-טיפול איכותי, מערכת שירותים כוללת, גמישות והתאמה, שיפור התנאים לצוות החינוכי ושיתוף ומעורבות הורים. מאפיין ראשון של מערכת החינוך לגיל הרך במודל "מדינה תומכת המשפחות" הוא נגישות אוניברסלית לשירותי חינוך-טיפול. על הנגישות להתאפיין הן במחיר המסגרות, כלומר סבסוד משמעותי של עלות השירותים והן בזמינות גיאוגרפית של המסגרות. נגישות היא תנאי הכרחי, אף אם לא מספיק, לכך שהמערכת תיתן הזדמנות שווה לכלל הילדים והילדות.

מאפיין שני של המודל הוא חינוך-טיפול איכותי. ככלל, חינוך איכותי בגיל הרך עומד על שתי רגליים: האחת מדגישה מאפיינים מבניים ובהם גודל הקבוצה (מספר הילדים בקבוצה), יחס בין מספר מחנכות למספר ילדים, גודל המבנה, בטיחות הסביבה החינוכית ועיצובה. השנייה מדגישה את האינטראקציה (הקשר והיחסים) בין המחנכת לילד: האופן שבו ניגשת המחנכת לפעוטה, משוחחת איתה ומעירה לה; המידה שבה היחסים מתאפיינים בחום ובקרבה, שבה ניתנת לילדה בחירה, אפשרות להבעה עצמית ויחס של כבוד הדדי (קליין ויבלון, 2008).

עיקרי ההמלצות הללו הופיעו כבר בדו"ח הוועדה לקביעת תקנים לכוח אדם בראשות מרים רוזנטל ב־1987, והן הופיעו גם בדו"ח

ועדת הסטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות ב־2009. האחרון, משמש מצפן להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות גם עשר שנים לאחר כתיבתו והוא עוסק במבנה מעונות היום, בצוות, בתקינה, בשגרות העבודה במעון, בבטיחות ועוד. אין צורך דחוף בוועדות נוספות; נדרשת החלטה של קובעי המדיניות להשקיע במסגרות חינוך לגיל הרך ולקדם אותן, על בסיס ההמלצות הקיימות, שאותן אפשר יהיה לבחון בהמשך לאור היישום ולאור שינויים שיתרחשו בחברה ובכלכלה.

מאפיין שלישי של המודל הוא מערכת שירותים כוללת (inclusive) שרואה את הילד כחלק ממשפחה ומקהילה. המרחב הציבורי והשירותים הציבוריים נגישים למשפחות עם ילדים צעירים. מערכת החינוך־טיפול לגילים הללו מהווה נדבך אחד ממערך השירותים הזמינים, ובכלל זה שירותים פרא־רפואיים, אבחונים, הדרכות הורים ואפשרויות לפנאי נגיש (פיזית וכלכלית) למשפחות צעירות. לפי תפיסת הכוללניות יש לפעול להעברת האחריות על מעונות היום לידי משרד החינוך.

מאפיין רביעי של המודל הוא גמישות והתאמה. יש לאפשר להורים להיעזר בשירותים באופן ובמועד המתאימים להם. המדיניות צריכה להציע חופשת הורות ארוכה בתשלום אך גם לאפשר חזרה מוקדמת לעבודה. על המדיניות להציע שירותי חינוך וטיפול בילדים אך מבלי לכפות אותם. בגילים הצעירים אין מקום לחוק חינוך חובה, כפי שלעיתים מציעים פוליטיקאים נלהבים. יש לאפשר במסגרות החינוכיות גמישות בהיקף שעות השהייה של הילד במסגרת. על המערכת לתת אפשרות לשירותי חינוך גם עבור משפחות שזקוקות למסגרת חינוכית בחלקיות היום (עד הצהריים) או רק בחלק מימי השבוע. כיום, בישראל, המסגרות מאפשרות אך ורק הרשמה ליום מלא ולשבוע מלא. כתוצאה מכך, הורים שעובדים בחלקיות משרה אינם זכאים למקום במעונות היום המפוקחים. לעומת זאת, הורים שעובדים בחלקיות משרה או בעבודות גמישות ושמעוניינים לבלות זמן רב יותר עם ילדיהם, נדרשים לשלם שכר לימוד מלא – מדיניות

שלא מעודדת אותם לעשות כן. לשם כך דרושה מדיניות יצרית שתתגבר על מכשולים מבניים קיימים.

מאפיין חמישי של המודל "מדינה תומכת משפחות" מתייחס לתנאי ההעסקה של הצוותים במעונות החינוך-טיפול והגדרת מקצועם. חינוך-טיפול בילדים צעירים במסגרות לגיל הרך משתייך לקבוצת המקצועות הטיפוליים, caring labor באנגלית. המשמעות של המילה care באנגלית רחבה ועמוקה ממשמעות המילה טיפול בעברית ומכילה בתוכה גם דאגה, אכפתיות ואהבה. לעבודת המחנכות בגילים הצעירים חשיבות עצומה.

המחנכת במסגרת החינוך היא החוליה החשובה ביותר במסגרת. היא זו שבאה במגע עם הילד והיא זו שמכוננת את היחסים שלהם הוא זקוק להתפתחותו התקינה (קליין ויבלון, 2008). למרות זאת שכר המחנכות נמוך. הסבר אחד לכך, טמון בפרדוקס הטבוע בעבודות הטיפול, שנובע מההסכמה על כך

שהערך שלהן הוא אינסופי וכי קשה לקבוע תג מחיר עבור עבודה שכזו. מתוך הקושי לקבוע מחיר לעבודות הטיפול, השכר שמשלמים בפועל עבורן נמוך במיוחד (England & Folbre, 1999). הסבר כלכלי לשכר הנמוך של המטפלות מתייחס לכך שעלות שירותי החינוך צריכה להיות כזו שתצדיק כלכלית את ההשתתפות של שני ההורים בשוק התעסוקה, ויש מי שטוען שמעמדן הנמוך של המטפלות אף נועד לשמר את המעמד הגבוה של המשפחה (רוסו, 2009).

אף שיש הסכמה על חשיבות החינוך-טיפול האיכותי, שכר המחנכות נמוך למרות עבודתן הקשה. יש מקום ליצור מערכת שמתגמלת את העובדות שלה כראוי. על כך ניתן להוסיף שעל המערכת להתאים את מבנה הגנים גם לצרכים של הצוות ובכלל זה לכלול פינת קפה ומנוחה, מקום לציוד אישי וריהוט מתאים למבוגרים.

מאפיין ראשון של מערכת החינוך לגיל הרך במודל "מדינה תומכת המשפחות" הוא נגישות אוניברסלית לשירותי חינוך-טיפול.

לצד זאת, יש מקום להשקיע בפיתוח מקצועי מתמשך של המחנכות תוך כדי עבודתן, ולכונן מסגרת מיוחדת לצורך זה. מסגרת כזאת תאפשר למחנכת להעלות דילמות וקשיים בעבודתה: כיצד מגיבים לילד נושך? כיצד ניתן לעניין ילדות וילדים בסיפורים? כיצד ניתן להעשיר את השפה של הילדים? מה עושים כאשר הורים מתנגדים לקחת ילדה לאבחון? וכדומה. הפיתוח המקצועי יציע כלים להתמודדות עם אתגרים מקצועיים וייתן לגיטימציה לקשיים רגשיים של המחנכות.

מאפיין שיש של המודל הוא שיתוף ההורים ומעורבותם. לרוב, כשמתייחסים לשיתוף ההורים, עושים זאת בהקשר של המסגרת החינוכית הגבוהה יותר. מספר רב של דו"חות, דוגמת הדרו"ח של קרן סוטון הבריטית והדרו"ח של PwC Australia מתייחסים לחשיבות של שיתוף הורים במסגרות החינוכיות לגיל הרך. שיתוף הורים יוצא מנקודת הנחה שהורים הם הגורם המשמעותי ביותר עבור ילדיהם, ולכן על המערכת החינוכית ועל ההורים לבסס מערכת יחסים אפקטיבית. מערכת יחסים זו כוללת עדכון ההורה בחוויות של ילדם בגן, שיתוף בקשיים והירתמות משותפת לקידום ולתמיכה. אולם מעבר לכך, יש מקום לשיתוף הורים גם בתהליכי עיצוב המדיניות ובתכנון השירותים. חשיבה מעין זו מצריכה דיון ציבורי במבנה שוק העבודה, במספר שעות העבודה המקובל ובאופן שבו נתפסים משפחה ופנאי בחברה.

סיכום

המודל "מדינה תומכת משפחות" מציע איזון מחודש בין כלכלה וחברה ובין הפרט והמדינה מתוך הצבת טובתם של ילדים צעירים ומשפחות במרכז. מימוש החזון יצריך פרדיגמה חדשה אשר מותירה מאחור הנחות יסוד באשר למבנה המסגרות לגיל הרך, האופן שבו הן משתלבות בחברה והשחקנים השותפים לעיצובן. מודל זה מייחס למדינה שלושה תפקידים מרכזים: קביעת סטנדרטים גבוהים להפעלת שירותים, הסרת חסמים בירוקרטיים ומימון השירותים. פיתוח המודל

והתאמתו תלויים במידה רבה ברמה המקומית. פיתוח ברמה המקומית
יאפשר התאמה טובה יותר למשפחות ויוכל לתת מענה טוב יותר
מתוך היכרות עם השירותים המוניציפליים. יש לתת ליווי פרטני

בתהליך ההתאמה ופיתוח השירותים
בהתאם לצורכי הרשות המקומית,
כאשר רשויות מקומיות עניות
וחלשות יותר יקבלו ליווי משמעותי
יותר.

המודל "מדינה תומכת משפחות" מציע איזון מחודש בין כלכלה וחברה ובין הפרט והמדינה מתוך הצבת טובתם של ילדים צעירים ומשפחות במרכז.

המודל "מדינה תומכת משפחות",
לא קורא לחזור למדינת המשפחה
האפלטונית, אלא קורא לעדכון
ולהתאמה של התפיסה הליברלית,
כיוון שכיום היא אינה עונה על
הצרכים של ילדים ומשפחות. המודל

יוצק תוכן עדכני באמרה "דרוש כפר שלם על מנת לגדל ילד אחד"
ומציע פרספקטיבה רחבה לחשיבה על האופן שאנחנו מעוניינים לגדל
את הדור הבא.

מקורות

אקשטיין, צ' ולרום, ט' (2016). העוני בישראל: סיבות ומדיניות בשוק
העבודה. נייר מדיניות. המרכז הבין תחומי הרצליה ומכון אהרון
למדיניות כלכלית. אוחר מתאריך 18.1.19 מאתר המכון למדיניות
כלכלית.

גוטמן, א' (2002). חינוך דמוקרטי. תל אביב: ספריית פועלים.
מושל, ס' (2015). חינוך לגיל הרך כמנוף לצמצום אי שוויון: מחקר,
מדיניות ופרקטיקה. אוחר מאתר היוזמה למחקר יישומי בחינוך:

<http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23036.pdf>

משרד התעשייה, המסחר והתעסוקה, אגף מעונות יום ומשפחתונים

לגיל הרך. (2009). סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לתינוקות. דו"ח הוועדה. אוחזר מ-<https://employment.molsa.gov.il/Publications/Publications/DocLib/standartsHafalatMigeretHinuchit.pdf>
 קליין, פ' ויבלון, ק' (2008). ממחקר לעשייה בגיל הרך. היוזמה למחקר יישומי בחינוך. אוחזר מ-<http://yozma.mpage.co.il/Index4/Entry.aspx?nodeId=992&entryId=20530>
 רוסו, ז'אן-ז'אק (2009). אמיל או על החינוך. ירושלים: דביר ומאגנס.

- Ben-Galim, D. (2014). *No more baby steps: A strategy for revolutionising childcare*. Retrieved from Institute for Public Policy Research website: http://www.ippr.org/assets/media/publications/pdf/No-more-baby-steps_Jun2014.pdf
- Domeji, D. & Klien, P. (2012). Should day care be subsidized? In: *Review of Economic Studies*, 1. (pp. 1-30).
- England, P., & Folbre, N. (1999). The cost of caring. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 561(1). (pp. 39-51).
- Haan, P., & Wrohlich, K. (2011). Can child care policy encourage employment and fertility?: Evidence from a structural model. In: *Labour Economics*, 18 (4). (pp. 498-512) .
- Heckman, J. J., & Raut, L. K. (2016). Intergenerational long-term effects of preschool-structural estimates from a discrete dynamic programming model. In: *Journal of econometrics*, 191(1). (pp. 164-175).
- Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y., & Joels, T. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship: The Haifa study of early child care. In: *Child development*, 73(4). (pp. 1166-1186).

האתגר: הצלחה של ילדים ובני נוער במצבי סיכון במערכת החינוך

שלמה רומי ועמנואל גרופר

.....

שלמה רומי הוא פרופסור אמריטוס בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת בראילן וראש בית הספר ללימודים מתקדמים במכללת הרצוג. פרופ' עמנואל גרופר הוא סגן דיקן למדעי הרוח והחברה בקרייה האקדמית אונג.

קידום של בני נוער במצבי סיכון, יצירת הזדמנויות להעצמה שלהם ושילובם המלא במסגרות חינוכיות נורמטיביות, מחייבים שינוי פרדיגמטי. נעשים כיום מאמצים מרובים למנוע תהליכי נשירה סמויה וגלויה של בני נוער מבתי הספר, הם אף מחויבים על פי חוק לאור החלטת הכנסת משנת 2008 להרחיב את חוק חינוך חובה עד לסוף כיתה י"ב, אך מאמצים אלה כושלים. תלמידים תת־משיגים נושרים מבתי הספר. לכן נבנו עבורם מסגרות ייחודיות של "הזדמנות שנייה", כמו תוכנית היל"ה ביחידות לקידום נוער, מרכזי חינוך, כיתות אתגר ורשתות ביטחון נוספות שאמורות למנוע את נשירתם לרחוב והפיכתם לנוער מנותק. במסגרות חלופיות אלה עושים שימוש נרחב בעקרונות החינוך הבלתי פורמלי המתאימים מאוד ליצירת קשר משמעותי עם בני נוער במצבי סיכון. לאחרונה שולבו בבתי הספר אנשי חינוך שמטרתם למנוע נשירה, ואף הם פועלים ברוח החינוך הבלתי פורמלי. צריך שינוי פרדיגמטי: ביטול "גדר ההפרדה" שבין החינוך הפורמלי, המתנהל בבתי הספר, לבין החינוך הבלתי פורמלי, המתנהל

במסגרות חוץ בית-ספריות וכן במסגרות של "הזדמנות שנייה", ויישום עקרונות אלה במסגרות החינוך הפורמלי. אימוץ עקרונות החינוך הבלתי פורמלי בבתי הספר בכל הרמות עשוי לשנות את האקלים החינוכי בבתי הספר וליצור אקלים חינוכי דיאלוגי ודמוקרטי. אקלים כזה שבו התקשורת מורה-תלמיד היא סימטרית יותר, שבו בית הספר נותן לתלמידים חופש ללמוד באמצעות ניסוי וטעייה, שבו יש מגוון של פעילויות המאפשר לכל תלמיד לחוות הצלחה, ושבו מיושמים עקרונות נוספים של החינוך הבלתי פורמלי, ימנע, או לכל הפחות עשוי לצמצם באופן ניכר, נשירה של תלמידים במצבי סיכון מבתי הספר. ישנם הטוענים כי אקלים חינוכי כזה סותר מצוינות אקדמית והישגים לימודיים גבוהים, אך אנו טוענים כי אין לטענה זו ביסוס מדעי מספק.

למרות הישגי החינוך הבלתי פורמלי והמחקרים המעידים על תוצאותיו, הוא עדיין נחשב ל"ילד חורג" במערכת החינוך ואנשי החינוך הפורמלי מתנשאים עליו לא מעט. האתגר הגדול שאנו מציעים למערכת החינוך הוא הטמעה שיטתית של עקרונות החינוך הבלתי פורמלי בעבודתם של כלל עובדי החינוך וההוראה. זהו השינוי הפרדיגמטי הנחוץ שעליו הצבענו לעיל.

כאן המקום לציין שהשינוי החל זה מכבר בפועל אך לא בצורה שיטתית, מחושבת ומוצהרת. מתקיימות פעילויות בלתי פורמליות שונות בחינוך הפורמלי בשיעורי חברה, בטיולים, במסעות נוער לפולין ועוד. עם זאת, אנו מעריכים שמערכת החינוך עדיין לא בשלה לשינוי הפרדיגמטי המוצע מסיבות מבניות, תוכניות וכלכליות. כמו כן אנו משערים שהשינוי המוצע יחייב התאמות לא מעטות הכרוכות בתהליך מתמשך. כמהלך ביניים נציע שני כיווני פעולה שונים ומשלימים שעשויים לקדם את ההצלחה של התוכניות לילדים ולנוער במצבי סיכון. הצעות אלה התגבשו אחרי שנות דור של מחקר ושל הכשרת עובדי חינוך לעבודה במערכות לנוער במצבי סיכון של כותבי מאמר זה. יש להן היתכנות רבה יותר והממדים של החינוך הבלתי פורמלי הם העקרונות המובילים של ההצעה. כיוון הפעולה שיוצג

להלן בנושא הראשון הוא הכשרה ממוקדת ומושכלת של עובדים עם בני נוער בסיכון, והכיוון השני שיוצג הוא פילוח של אוכלוסיית הילדים ובני הנוער המצויים במצבי סיכון על סמך מדדים התנהגותיים אישיים לצורך תכנון התערבויות ולא רק על סמך מאפיינים חיצוניים, כפי שקורה בדרך כלל.

הנחת היסוד שלנו היא כי אין תוכנית התערבות יחידה אשר תענה על הצרכים של כל הקבוצה המוגדרת כ"ילדים ונוער במצבי סיכון". זוהי קבוצה הטרוגנית מאוד שטיפולוגיה קפדנית תסווג אותה לקבוצות קטנות והומוגניות יותר. כך יהיה קל יותר להתאים תוכנית התערבות יעילה לכל קבוצה בסידור חוץ ביתי או בקהילה.

המצע שעליו נבסס את כיוני הפעולה המומלצים מצוי בדיון הפותח את שני הכרכים שערכנו ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל (מופ"ת, 2014, 2015) ובו מוצגים עקרונות מנחים בתחום של ילדים ונוער בסיכון (ראו גם רומי, 2007).

הנושא הראשון שבו עסק הדיון שלנו היה תחום ההכשרה של אנשי חינוך. בתחילת התפתחותו של

אימוץ עקרונות החינוך הבלתי פורמלי בבתי הספר בכל הרמות עשוי לשנות את האקלים החינוכי בבתי הספר וליצור אקלים חינוכי דיאלוגי ודמוקרטי.

התחום, רווחה האמונה שאנשים "טובי מזג" הם המתאימים ביותר לעבודה עם ילדים ונוער במצבי סיכון. ההתמקצעות שהתרחשה בכל מדעי ההתנהגות הניעה את קובעי המדיניות לעודד את הצורך בהכשרה מסודרת של עובדי נוער וכתעודת הסמכה. "הגישה הרכה" להכשרה ראתה בהסמכה דרישה שלאחר מעשה, הנובעת מדרישות ההסמכה של מקצועות אחרים קרובים, כמו עבודה סוציאלית ופסיכולוגיה. "הגישה הנוקשה" להכשרה ראתה בהכשרה מסודרת ובהסמכה מרכיב חיוני להגדרת גבולות הזהות המקצועית. מאחר שאין הסכמה מחייבת על הפרופיל המקצועי של העובדים ומאחר

שהגדרות התפקיד משתנות במידה מסוימת מארגון לארגון, קשה להגדיר את התוכן המחייב של ההכשרה. יתרה מזאת, קיים ויכוח על החשיבות של תוכן זה ועל השפעתו על גישת העובד. נכון להיום לא נדרשת בישראל הסמכה, ולמעשה "צורכי השוק" קובעים את אופי התפקיד המקצועי בכל מסגרת חינוכית.

במדינות רבות בעולם המצב שונה מבחינה זו. בחלקן, קנדה לדוגמה, אין אומנם הסמכה אך ישנם לימודים מתקדמים בתחום, במכללות ובאוניברסיטאות. רוב העובדים בקנדה בתחום זה מכינים עצמם לעבודה עם האוכלוסייה המסורתית של קידום נוער, אך הם יכולים להתמקד גם באוכלוסיות ייחודיות של ילדים ומתבגרים עם בעיות התנהגות או עם נכויות. לעומתם, באירופה, תחום ההכשרה של העובדים הוא המפותח ביותר, כאשר שבע מתוך 27 המדינות החברות באיחוד האירופי הגדירו באמצעות חקיקה את התחום ואת העובדים המתמחים בעשייה המקצועית.

הנושא השני בדיון הפותח שלנו עוסק בהגדרת מהותם של ילדים ונוער במצבי סיכון. כבר בהגדרות ישנות של אוכלוסיית ילדים ונוער בסיכון (למשל, כפיר, 1997; 1996; Resnick & Burt, 1996) וגם בחדשות (גרופר ורומי, 2014) מציינים חוקרים שונים את מרכיבי הסיכון כמתארים התנהגויות ועמדות החורגות מהנורמה המקובלת. בתיאור ניתן למצוא מאפיינים אובייקטיביים דוגמת נשירה ממערכת חינוכית או תעסוקתית, ומאפיינים סובייקטיביים דוגמת מצוקה אישית ומשפחתית. מאפיינים אלה משמשים בערבוביה. יש צורך לברר מהו "סיכון", כיצד מודדים אותו ומהו הנוהל שבו הרשויות השונות מאמצות את הקריטריונים הללו לצורך התייחסות נאותה לילדים ולנוער במצבי סיכון.

מבדיקת הקריטריונים, ובכללם נשירה, מצוקה ופעילויות אנטי-סוציאליות, קשה לקבוע באופן חד-משמעי מיהו ילד או נער "בסיכון" ומהי מידת המחויבות של הרשויות השונות לטפל בו. אפשר למצוא ילדים ובני נוער עם מאפייני סיכון בתוך מסגרות חינוך ותעסוקה נורמטיביות ולפיכך אינם נחשבים ל"מנותקים". לכן הנחת העבודה

הרווחת במשך שנים רבות, וגם כיום, בשירותים ובסקרים שונים, שההתייחסות לנוער במצבי סיכון נושאת אופי השתייכותי, ופחות מכוונת לקריטריונים מחייבים. לנוער מנותק המצוי במצב סיכון ייחשב נער שמתופל ביחידות לקידום נוער המופקדות על התחום, במידה רבה של סבירות שהוא אכן נער עם מאפייני ניתוק, עזובה והתנהגויות סיכון.

אם נחבר לשני הנושאים הללו את שלושת העקרונות המאפיינים את התחום של עבודה עם ילדים ובני נוער במצבי סיכון ומצוקה, נוכל לראות שהנושאים וכיווני הפעולה שציינו בפתיח על אודות הצורך בהכשרה ייעודית (לעבודה עם נוער במצבי סיכון), והשימוש באבחנות רגישות יותר לפילוח של אוכלוסיית הילדים ובני הנוער בסיכון (להבנת קשייהם וצורכיהם של בני נוער אלה בתחומים הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי) עשויים להיות ראשי החץ להצלחה במימוש הרעיונות וכיווני הפעולה החדשים שאנו מציעים.

העיקרון המארגן הראשון הוא היותו של התחום אקלקטי. מקורות הידע שלו שאובים מדיסציפלינות רבות; אין תחום דעת אחד של מושגים ותיאוריות המסוגל להסביר את כל ההיבטים והתופעות שעניינם ילדים ונוער בסיכון. הדיסציפלינות העיקריות אשר העבודה עם ילדים ונוער בסיכון שואבת מהן הן פסיכולוגיה התפתחותית וחברתית, עבודה סוציאלית, סוציולוגיה, אנתרופולוגיה, חינוך, קרימינולוגיה, משפטים וכלכלה (לתחום האחרון יש חשיבות רבה בעת הזו).

השלכה נוספת של העיקרון המארגן הראשון על היות התחום דיסציפלינה אקלקטית היא ההכרה במורכבותו הרבה של התחום. להכרה זו נלוות התובנות שמורכבות זו אינה סדורה ואינה מקובלת על העוסקים בעשייה בתחום, ולעיתים היא אף מתפתחת במקביל בכמה תחומי ידע – ללא ממשקים ראויים המקובלים בין תחומים מקצועיים קרובים. הסיבות האפשריות לכך רבות. תחרות בין מקצועות ולחילופין, התמקצעות יתר בתחומי דעת מסוימים (כאלה הנתפסים כמוערכים וכמגובשים) "על חשבון" תחומי דעת כלליים

יותר, הן שתיים מהסיבות העיקריות. ביטוי נוסף לשלב ההתפתחותי הראשוני ולמורכבות של תחום העבודה החינוכית עם נוער במצבי סיכון הוא היעדר הגדרה מדויקת ומוסכמת בדבר מאפייניהם של בני הנוער אשר מהווים את אוכלוסיית היעד הייחודית.

העיקרון המארגן השני הוא הזירה הייחודית שמרבית הפעילות בתחומים של קידום ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה מתרחשת בה – זירת החינוך הבלתי פורמלי.

הכללים בה שונים מאלה אשר נהוגים בזירת החינוך הפורמלי, אם כי המגע בין שתי הזירות הללו הולך ומתהדק. לדעתנו לעיקרון זה חשיבות רבה והעצמתו יכולה לסייע בשינוי הפרדיגמטי שעליו הצבענו בפתיח.

עיקרון מארגן שלישי הוא השילוב בין היבטים של חינוך לבין היבטים של טיפול. דוגמה

טובה לכך היא יחסי הגומלין בין המושג "טיפול" – מושג שהשימוש בו בתחומי הפסיכולוגיה והעבודה הסוציאלית פירושו קריאה להתעמקות במצב המטופל, מחויבות רבה לדרך עבודה מוגדרת וצורך בקבלת רישיון לעסוק בתחומים אלה לבין העשייה וההתערבות החינוכית בתחומי החינוך והקידום של ילדים ובני נוער, התערבות שמעצם טבעה היא אקלקטית ו"מרוככת" בהשוואה לזו המתקיימת בתחומים שצוינו לעיל.

**מבדיקת הקריטריונים,
ובכללם נשירה,
מצוקה, ופעילויות
אנטי-סוציאליות, קשה
לקבוע באופן חד-
משמעי מיהו ילד או
נוער "בסיכון".**

הכשרה מקצועית מושכלת ומוסכמת ופילוח רלוונטי של אוכלוסיית היעד

הכשרה מתאימה לעובדים, ובמיוחד הכשרה ראויה, מושכלת ומוסכמת, איננה מהלך פשוט. המערכות קיימות ובדרך כלל משויכות לתחומי עיסוק ספציפיים ופחות לאופי האקלקטי המתחייב מהעיקרון

הראשון. דוגמה לפיתוח העיסוק בכיוון מסוים ניתן לראות במאמר העמדה של יכניץ, גרופר ורומי (2018) שבו מוצג העיקרון לפיו לצורך שילובם של ילדים ונוער במצבי סיכון מתחייבת הכשרה ממוקדת בכיוון זה ולא הכשרה "כללית" כפי שלעיתים קרובות קורה בהכשרות אלה. זה הקו שאמור להנחות באשר לספציפיות בהכשרה לקבוצות שונות המצויות באוכלוסיית הילדים והנוער בסיכון שלא רק על פי חלוקה מגדרית או דמוגרפית, אלא גם על סמך קריטריונים נוספים התנהגותיים ואישיים שהם רלוונטיים להתערבויות חינוכיות וטיפוליות, אולי אף יותר מאשר המאפיינים הדמוגרפיים.

דוגמה לפיתוח בכיוון פילוח רלוונטי של אוכלוסיית היעד היא ההצעה לחלוקה טיפולוגית חדשה שהועלתה על ידי עציון ורומי (Etzion & Romi, 2015). על פי טיפולוגיה זו הקבוצות סווגו על סמך מאפיינים אישיותיים והתנהגותיים כגון דימוי עצמי ויכולת הסתגלות, ולא על פי מאפיינים חיצוניים כמו מצב סוציו-אקונומי או מוצא עדתי. במחקר נמצאו ארבע קבוצות שונות עם הבדלים מובהקים ביניהם: המושעים, החברותנים, המנוכרים והבודדים. המושעים מאופיינים בקבלת ציונים גבוהים בכל מדדי ההסתגלות החיוביים ובהתנהגויות חריגות מעטות מהממוצע. עם זאת הם מושעים מבית הספר יותר מהממוצע. החברותנים מאופיינים במדדי הסתגלות חיוביים נמוכים מתחת לממוצע למעט הסתגלותם החברתית הגבוהה למדי. המנוכרים מאופיינים בכך שכל מדדי ההסתגלות החיוביים נמוכים במידה ניכרת מהממוצע ומספר אירועי החיים השליליים הוא הרב ביותר. והבודדים מאופיינים במדדי הסתגלות חיוביים וגם שליליים נמוכים מהממוצע ובהסתגלות חברתית נמוכה מאוד. הקבוצות לא נמצאו שונות זו מזו במדד הסוציו-אקונומי. כלומר באף אחד מהאשכולות אין אחוז גבוה יותר של עולים חדשים, של ילדים להורים גרושים, של בנים לעולים חדשים, של הורים בעלי משלח יד ברמה נמוכה יותר ועוד. זאת אומרת שחלוקה של הנערים על סמך מדדים אלו, לא תשקף את ההבדלים ביכולות ההסתגלות השונות שלהם ולא תאפשר מתן מענה הולם לצרכיו האישיותיים של כל נער.

שני הכיוונים המוצעים במאמר עמדה זה חייבים למיטב השקפתנו להיות משולבים כדי להפיק את המרב לטובת הילדים ובני הנוער בסיכון – מושאי ההתערבות. יש להם היתכנות רבה והם יכולים לשמש מצע לשינויים נוספים בהמשך. ההכרה בנחיצותם ובערכם תוכל למנף את קרנו המקצועית של תחום העבודה עם ילדים ונוער בסיכון, ותבטא בגיוס כוח אדם ראוי ובתגמול מכבד.

לסיכום, פתחנו בטענה כי לשם השגת פריצת דרך אמיתית בטיפול בנוער במצבי סיכון יש צורך בשינוי פרדיגמה שתיצור בבתי הספר אקלים חינוכי שמאפשר יישום מרכיבים בלתי פורמליים גם בחינוך הפורמלי והטמעתם. שינוי כזה עשוי לפתוח הזדמנויות חדשות לשילובם המלא של בני נוער במצבי סיכון במערכות בתי הספר ובמסגרות הלימוד הפורמליות ותמנע את נשירתם מהם. ההכשרות שמתחייבות מכך, בפרט לגבי העובדים החינוכיים-טיפוליים, תאפשרנה להם להיכנס וליישם את הידע הייחודי שלהם בתוך בתי הספר, כדי ליצור בהם אפשרויות נוספות שתשתלבנה במאמצים הכלליים למניעת נשירה והכלה של כלל התלמידים בתוך שערי בתי הספר. אין ספק שמרכיבים מסוימים מתכנים אלה יצטרפו להיכנס גם להכשרת המורים, ורק כך ניתן יהיה להבטיח את הצלחת המהלך כולו.

מקורות

- גרופר, ע' ורומי, ש' (2011). הכשרה לתפקיד עובד חינוכי-טיפולי בתחומי העבודה החינוכית-סוציאלית. בתוך: ח' אהרוני (עורך). **העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל**. (עמ' 312-340). רחובות: אדוואנס – הוצאה לאור.
- גרופר, ע' ורומי, ש' (2014). **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל**, כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה. תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

גרופר, ע' ורומי, ש' (2015). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך ב: קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של העובדים בשדה החינוכי-טיפולי. תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

רומי, ש'. (2007). "קידום נוער: התפתחות וסוגיות מרכזיות". בתוך: ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה. (עמ' 231-249). ירושלים: מאגנס.

Etzion, D., & Romi, S. (2015). Typology of youth at risk. In: *Children and Youth Services Review*, 59. (pp. 184-195).

Yakhnich, L., Grupper, E., & Romi, S. (2018). Focused training of child and youth-care workers for promoting social and educational inclusion of youth at risk. In: *Child & Youth Services*. DOI: 10.1080/0145935X.2018.1435266.

להחיל את ההנ(ל)ה בבתי הספר

מיכל ראזר

פרופסור מיכל ראזר היא מנהלת היחידה להוראה במכללה האקדמית לחינוך אורנים. הקימה וניהלה במכללה את המסלול לתואר שני לחינוך והוראה לתלמידים בהדרה ובסיכון.

בשנים האחרונות אנו עדים להתחייבות גלובלית הולכת וגדלה לחינוך מכליל,⁴¹ כפי שמשתקף למשל בהכרזת אונסק"ו (UNESCO, 2009). ההצהרה מגדירה "חינוך מכליל" כ"תהליך של חיזוק היכולת של מערכת החינוך להגיע לכלל הלומדים", בעיקר אלה החווים הדרה בשל רקע חברתי-כלכלי, גזע, מוצא אתני, מעמד הגירה, בעיות בריאותיות, מוגבלות פיזית וגורמים נוספים. מערכת החינוך הישראלית מיישמת התחייבות זו באופן חלקי למדי. יתרה מכך, קשה למצוא בבתי ספר דיון מעמיק וגלוי בשאלה הרחבה של הכללה חברתית. בדרך כלל מצטמצם הדיון לשאלה "כיצד לעזור לחלשים ביותר להגיע לרף הבסיסי?". "סיוע לחלשים" מסתכם לרוב בתוספת משאבים מסוגים שונים, אך תמיד בתוך מבנים של הפרדה, הסללה ובידול, ותוך כדי שימוש בפרקטיקות חינוכיות שאינן מותאמות למציאות חייהם ולתהליכים ההתפתחותיים של אלה שאינם מצליחים להגיע לרף הנכסף. אני מבקשת לנסח בקצרה מהי המשמעות של

41 המושג חינוך מכליל, inclusive education, התייחס בעבר לתהליכי שילוב של ילדי חינוך מיוחד וילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות. היום המושג מתייחס להכללת כלל התלמידים במרחב משותף.

יישום חינוך מכליל, ובו בזמן להתייחס למושגים הקשורים בהדרה והכללה חברתית,⁴² ולבחון באיזה אופן בתי ספר מנציחים תהליכים של הדרה חברתית גם, ובמיוחד, כאשר הם מפעילים תוכניות לקידום החלשים.

המושג "הדרה חברתית" נטבע על ידי יוסף וריז'ינסקי, כומר קתולי צרפתי בשנות השישים של המאה הקודמת, על מנת לתאר את החוויה של אנשים החיים בעוני קיצוני. על פי וריז'ינסקי גורם הסבל הגדול ביותר של אנשים החיים בעוני אינו החסך החומרי, אלא אופי הקשר המתקיים בינם לבין החברה שבתוכה הם חיים ומרגישים כלא ראויים, לא רצויים וחסרי ערך. זוהי למעשה מערכת יחסים של דחייה בין קבוצות בשולי החברה ובין הזרם המרכזי. בתי ספר מתפקדים לעיתים קרובות באופן מכוון או בלתי מכוון כסוכנים של הדרה חברתית במקום כסוכנים של הכללה חברתית, כך שתלמידים ומורים חווים כישלון מתמשך ונלכדים במערכת יחסים של דחייה וניכור הדדיים. המפגש של בתי הספר עם תלמידים הבאים מרקע של עוני, מצוקה או שוליות חברתית, הוא לעיתים קרובות מפגש עם תלמידים אשר מאופיינים בהימנעות מלמידה, הימנעות מקשר, התרסות, אלימות, פריצת גבולות וכדומה – התנהגויות שבאמצעותן הם מביעים את מחאתם ביחס לשוליותם, אך גם מנציחות אותה. בתי ספר נוטים להתמודד עם התנהגויות אלו בדרך כלל על ידי דחייה (השעיה, הרחקה וכדומה), בידול וויתור על דרישות אקדמיות. גישת החינוך המכליל, להבדיל, מתייחסת להתנהגויות אלו כחלק אינהרנטי של חוויות הדרה. הטיפול בחוויות אלה כולל עבודה זהירה ומותאמת עליהן ואיתן. תלמידים מגיעים לעיתים עם פערים לימודיים ומתקשים לצמצם את הפער, בין היתר בגלל חוויית הדרה עמוקה. הצבתם בכיתות מוסללות (נמוכות בדרך כלל) מגבירה את חוויית ההדרה ואינה מסייעת בקידום אקדמי. אומנם בישראל נעשות פעולות בתוך מערכת החינוך לקידום

42 "הכללה חברתית" – תרגום של המונח social inclusion, להבדיל מהמונח "הכלה" – תרגום של המונח הפסיכולוגי containing.

ההכללה החברתית, אולם הניסיון להכליל מתרחש פעמים רבות מבלי לשנות את שיטות ההוראה ותפיסותיה, ואת התרבות הבית־ספרית. מורים תופסים באופן דיכוטומי ונפרד תהליכים ליישום הכללה ותהליכים לקידום לימודי. הכללת תלמידים מרקעים חברתיים חלשים, ובעיקר כאלה שהם בעלי פוטנציאל גבוה לניתוק, נתפסת על ידי מורים כמשימה שהם לרוב אינם יכולים או אינם רוצים לבצע. גם המדיניות המוצהרת מבובלת: מצד אחד, בתי הספר נמדדים על נשירה והתמדה של תלמידיהם, אך מן הצד האחר, חוזר מנכ"ל של משרד החינוך מפרט מתי ובאיזה אופן ניתן להרחיק ולדחות תלמידים. המדיניות המוצהרת מותירה מבנים ופרקטיקות סגרגטיביות, ואף מעודדת אותם, ובעיקר אין היא אוכפת את מדיניות ההכללה המוצהרת. כך למשל נהוגות הקבצות על פי יכולת גם במקומות שהן אינן מותרות, למשל בבתי הספר היסודיים. ניתן אפוא לומר שלמרות ההצהרות, בפועל בתי ספר מרבים להפעיל כלפי אוכלוסיות מודרות פרקטיקות של הדרה, הרחקה ובידול, ומשמרים בכך את המבנה החברתי הבעייתי והמכשיל.

מעבר לעניין המוסרי, עיסוק בהכללה בחינוך הוא בעל חשיבות קריטית מבחינה לאומית. ראשית, מפני שמחקרי פיזה מראים שכל שמערכת חינוך או מסגרת חינוכית מכילה יותר, כך הרמה האקדמית הלאומית גבוהה יותר. וכן, מחקרים העוסקים בהיבטים הפסיכולוגיים של הדרה חברתית מראים שאנשים המושמים בקבוצות המסומנות כ"חלשות" או "מודרות", נעשים אלימים יותר, מתפקדים נמוך יותר במבחני אינטליגנציה, והוויסות הרגשי שלהם נחלש (Twenge et. al., 2001). כלומר, החלה של חינוך מכליל, המקובלת יותר ויותר בעולם המערבי, יכולה לקדם את כל התלמידים.

שלושה ממדים לקידום הכללה בחינוך

חינוך מכליל מתייחס להטמעת גישות המבטיחות שבית הספר יפצה על נקודות התורפה הנובעות מסביבתו הביתית של התלמיד באופן שכל תלמיד יזכה לחינוך מעולה, ובתי הספר יכללו בתוכם תלמידים

מכל שכבות האוכלוסייה ללא מבנים סרגטיביים נוקשים ומבלי לוותר על דרישות אקדמיות גבוהות לכול.

על מנת להחיל תפיסה מכלילה בבתי הספר יש צורך במאמץ מכוון ובשינוי עמוק של השיח החינוכי, של התרבות הבית-ספרית, ושל תפיסת ההוראה והפרקטיקה המקצועית. זאת מכיוון שהוראה מכלילה שונה באופן מהותי מהוראה "רגילה". הגישה הדוגלת בהכללה בחינוך מכירה, ראשית כול, בעובדה שתלמידים בהדרה מתקשים לקבל על עצמם, בשל נסיבות חייהם, את הנורמות אשר בדרך כלל נתפסות כתנאי מקדים ללמידה, הן במישור הפרטי והן במישור הכיתתי. שנית, הבניית פרקטיקות מכלילות מבוססת על אמונה בסיסית שלבתי הספר יש תפקיד מכריע בשינוי התודעה של ההדרה בקרב התלמידים.

על מנת לבסס פרקטיקה מכלילה בית-ספרית, אני מציעה להתייחס באופן מעמיק בעיקר לשלושה ממדים מרכזיים:

ממד ראשון: שינוי פרדיגמטי – הוראה מבוססת קשר ואימוץ פרקטיקות להוראה מכלילה

מערכת היחסים בין המורה לתלמיד היא אבן יסוד של חינוך מכליל. יועצי בתי ספר, פסיכולוגים ומומחי חינוך אחרים ממלאים תפקיד חשוב, אך איש מהם לא יכול לגרום לשינוי שמורים יכולים לגרום לו באמצעות היחסים היומיומיים שלהם עם תלמידיהם. תפקיד המורה בחינוך הרגיל מתייחס למערכות יחסים כמובנות מאליהן והדעת לא נתונה אליהם באופן מיוחד. המורה ממוקד בניהול הכיתה, בהוראה ובפיתוח המיומנויות הקוגניטיביות. אינטראקציות בין מורים לתלמידים מתמקדות בעיקר בפתרון בעיות שוטפות. תפקיד מקובל ושגור זה אין בו די כאשר מדובר בהוראת תלמידים אשר מציאות חייהם מעיבה על התפתחותם הקוגניטיבית.

מפתח לחינוך מכליל הוא הרחבת התפקיד המסורתי של ההוראה מעבר להקניית השכלה. מורים מכלילים הופכים ל"מחנכים-מטפלים" (caregivers) המסוגלים להתייחס לחיבור שבין הצרכים

האקדמיים לצרכים הרגשיים, ההתפתחותיים והחברתיים של התלמידים. תפיסה "לא נוטשת" עומדת בליבה של גישה זו. נטישה היא חוויה מרכזית של אוכלוסיות מודרות. תלמידים בהדרה לומדים לצפות שאחרים, בעיקר בעלי סמכות, נוטשים אותם, ולכן מגיבים בהדיפת מסייעים פוטנציאליים. יש צורך בנקיטת עמדה של דאגה אמיתית, של תביעה להתפתחות אקדמית, ושל נחישות לעמוד לצידו של התלמיד, גם, ובעיקר, כאשר זה דוחה את היד המושטת אליו.

על המורים לפתח יכולות אמפתיות גבוהות על מנת להיות מסוגלים להבין את עולמו הסובייקטיבי של האחר. אחת המיומנויות החשובות שעל מורים לאמץ היא היכולת להבין לעומק את מציאות חייהם של התלמידים ולשוחח איתם עליה, ולפתוח בפניהם אופק ואפשרויות לעולמות נוספים

שאינם מכירים. כמו כן, עליהם לאמץ יכולת "לחזור" אחר תלמידים שכאב של היעדר שייכות מגביר את תהליכי הניתוק שלהם מהמערכת. כיצד משוחחים עם ילד שמסרב ליצור קשר? כיצד משוחחים עם ילד שנכשל או שנמצא בתהליך של ניתוק?

חינוך מכליל מתייחס להטמעת גישות המבטיחות שבית הספר יפצה על נקודות התורפה הנובעות מסביבתו הביתית של התלמיד.

פרקטיקה חשובה נוספת היא השמה אמפתית של גבולות. בהתייחס למציאות של הדרה, שבה ילדים בועטים בגבולות כביטוי לחרדה ולזעם, השמת גבולות באופן אמפתי ומכליל לנקוט אלימות, השפלה או הדרה, משמעה לסייע לילדים לקבל ולהפנים באופן הדרגתי יותר ויותר גבולות. בחינוך מכליל מניחים כי למידה של התנהגות נורמטיבית והצבת גבולות הן חיוניות ומהוות חלק בלתי נפרד מתהליך ההוראה-למידה וכי לעולם אין לוותר עליהן. עם זאת, מורים לתלמידים בהדרה חייבים לשנות את התפיסה הגורסת שהצבת

גבולות היא תהליך משמעותי של אכיפת נורמות. בתי ספר נדרשים למצוא פתרון חלופי להשעיה או להרחקה, ולאמץ במקומן חשיבה לפיה יש צורך ללמד מהן נורמות וכיצד מסתגלים לנורמות נדרשות. למידה של התנהגות נורמטיבית אמורה להיות חלק מובנה בתוכנית הלימודים.

פדגוגיה מותאמת בעלת סטנדרטים אקדמיים גבוהים היא היבט חשוב נוסף בגישה של החינוך המכליל. זוהי פרקטיקה המכוונת את המורה לפתח וליישם תוכנית למידה המתחשבת בנקודת הפתיחה של כל תלמיד, משלבת הערכה מציאותית של צרכיו ומביאה אותו לרמה אקדמית גבוהה. התאמה פדגוגית היא משימה מורכבת, במיוחד אם נדרוש מהמורים סטנדרטים אקדמיים גבוהים. יישומה אינו עניין של משאבים בדרך כלל, הוא בעיקר עניין של התכוונות, של מוכנות ומחויבות ברורה לקידום אוכלוסיות אלו מצד כל העוסקים בדבר (מורים, מנהלים, מכשירי מורים וקובעי מדיניות).

ממד שני: הקבוצות והסללות – זמן עבר

בשנות השמונים והתשעים של המאה שעברה הוצדקה הלמידה הנבדלת בנימוקים של "מתן מענים מגוונים", "התקדמות לפי קצב אישי" וכדומה. התפיסה התקבעה כשיטה מנחה ומועדפת על מורים ועל קובעי מדיניות (תמיר, 2015). גישה זו סופגת בשנים האחרונות ביקורת מכיוונים מחקריים רבים. ראשית, כאשר מחקרי פיזה גילו, כבר בראשית שנות האלפיים, כי בתי ספר המצליחים לקדם את התלמידים לימודית וחברתית, הם אלה אשר בכיתותיהם לומדים תלמידים מרקע מגוון ואשר מוריהם נדרשים לעבודה עם שונות גדולה (OECD, 2014), והם בעלי שאיפה למצוינות. שנית, מחקרים (Linchevski & Kutscher, 1998) מראים כי למורים המלמדים בהקבוצות נמוכות יש ציפיות נמוכות מתלמידיהם וכי הם מלמדים באותן שיטות הוראה בכל ההקבוצות. שלישית, חוקרים (הרכבי ומנדל-לוי, 2014) מתייחסים יותר ויותר אל החוויה הסובייקטיבית של התלמידים בבית הספר וכיצד זו משפיעה על ההתקדמות בלימודים. הם טוענים כי

עצם השיבוץ בהקבצה או הסללה נמוכה מייצר חוויה רגשית קשה ועלול לשמש גורם מדכא יכולת.

על מנת להבנות תרבות מכלילה יש לקחת בחשבון כי הצבת תלמידים בהקבצות נמוכות ובמסלולים נמוכים, ולעיתים במסגרות ייעודיות, עלולה להוות תקרת זכוכית להתפתחותם האקדמית. מכאן עולה השאלה כיצד מפחיתים מבנים מסלילים ומנגנונים סרגטיביים וממתנים אותם, איך מגבירים למידה הטרוגנית ומתאימים את ההוראה לשונות של התלמידים בכיתה, וזאת מבלי להוריד את הרמה האקדמית. בעולם קיימות גישות חדשות העוסקות בסוגיות של "פירוק ההסללות" (detracking), ושל ביטול ההסללה בגילים צעירים, ביסודי ובחטיבת הביניים, כשהליך של הבניה מחדש של תהליכי ההוראה (Burris and Garrity, 2008). בתי ספר אחדים בישראל מתנסים בתפיסות אלו ומפתחים אותן.

ממד שלישי: תמיכה רגשית במורים

רווחת המורה היא תנאי מקדים חיוני ליצירת חינוך מכליל. עיקר הספרות העוסקת בהדרה חברתית מתמקד אומנם בצורכי התלמידים, בגורמי הסיכון ובחוויות ההדרה שלהם, ורק מיעוטה בצורכי המורים; עם זאת, אנשי חינוך אינם יכולים להכיל את רגשות תלמידיהם ולספק סביבה תומכת, אלא אם כן הצרכים הרגשיים שלהם מקבלים מענה. במערכות החינוך בולט היעדרה של מסגרת מסודרת אשר בה אנשי צוות בית הספר יכולים לשתף ברגשותיהם הקשים, בפחדים, בכבושת, בכישלונות ובהשפלות שהם עוברים. אנשי חינוך המתמודדים עם קשיים רבים ביומיום נשארים בדרך כלל לבד לגמרי בהתמודדות עם מציאות מורכבת, שלעיתים היא קשה מנשוא, כזאת המשפיעה ומטביעה את חותמה על עולמם הרגשי ומשפיעה בעקבות כך גם על תפקודם המקצועי. כדי להבנות מסגרת בית-ספרית מכלילה יש חשיבות רבה לסיפוק תמיכה רגשית קבועה גם למורים, ובכך להיטיב הן עם המורים עצמם והן עם תלמידיהם, באופן עקיף.

סיכום

אף שבמוצהר מערכת החינוך מתכוונת ליישם מדיניות מכלילה, בפועל זו לא ממש מתממשת. בעוד השיח הגלוי מביע הסתייגות מהרחקה, מבידול ומהדרה של תלמידים, מתקיים במערכת שיח אחר, גלוי פחות, הנותן לגיטימציה לשימור הדרה של תלמידים מרקעים חברתיים חלשים. כישלון יישום הגישה המכלילה, כפי שאנו עדים לו כיום, נוצר

כאשר צוותי חינוך נדרשים להכליל ללא הבניה מחדש של ההוראה וללא שינוי פרקטיקות הוראה ומבני הוראה, וכן ללא הבנה בסיסית של השלכות ההתנהלות המערכתית על חייהם של התלמידים. המעבר מדפוסים חינוכיים מדירים לדפוס חינוכי מכליל חייב להתרחש ברמה הארגונית והמערכתית. גישה מכלילה לחינוך אין פירושה ויתור על מצוינות

אנשי חינוך אינם יכולים להכיל את רגשות תלמידיהם ולספק סביבה תומכת, אלא אם כן הצרכים הרגשיים שלהם מקבלים מענה.

ואין פירושה הנמכת סטנדרטים. להפך. הצבת דרישות אקדמיות גבוהות, לצד התאמת הפדגוגיה, תמיכה וליווי, הן כלפי הצוות החינוכי והן כלפי התלמידים והתלמידות, וביטול מבנים מסלילים ומסגרות ייעודיות לאוכלוסיות מודרות, הם מעקרונות החינוך המכליל והם אלו שיביאו לשגשוגו.

במקום להעביר לתלמידים בהדרה את המסר שקודם כול עליהם להשתנות על מנת להצליח, מערכת מכלילה מעבירה להם קודם כול את המסר שאינם לבד.

מקורות

הרכבי, א' ומנדל-לוי, נ' (2014). שוניות ברקע המשפחתי ובמיצב החברתי-כלכלי. פרק 2. בתוך: חינוך לכל ולכל אחד – דו"ח האקדמיה

הלאומית למדעים. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים. (עמ' 27-38). ירושלים.
 כנסת ישראל (2015). נתונים על נשירת תלמידים ממערכת החינוך בישראל. ירושלים. <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03750.pdf>
 תמיר, י' (2015). מי מפחד משוויון? תל-אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.

Burris, Carol E. & Delia T. Garrity, (2008) *Detracking for Excellence and Equity*, ASCD.

Linchevski, L., & Kutscher, B. (1998). Tell Me with Whom You're Learning, and I'll Tell You How Much You've Learned: Mixed-Ability Versus Same-Ability Grouping in Mathematics. In: *Journal of Research in Mathematics Education* 29 (5). (pp. 533-554).

OECD. (2014). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do — Student Performance in Mathematics, Reading and Science (vol. I, revised edition). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>

Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & T. S. Stucke (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 81(6). (pp.1058-1069).

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

Winnicott, D. W. (1978). *Through Pediatrics to Psychoanalysis*. London: Hogarth.

תרומתו של החינוך "המיוחד" לחינוך הכללי

שונית רייטר

שונית רייטר היא פרופסור אמריטה
בפקולטה לחינוך של אוניברסיטת חיפה.

במכתב ההזמנה לכותבים נאמר בין השאר ש"החינוך זקוק לחזון מושכל ושאפתני וליעדים בהירים ומעשיים"; ונשאל: "מה צריכה מערכת החינוך הישראלית לעשות כדי לקדם באופן משמעותי ביותר יעדים של מצוינות חינוכית ושוויון חברתי?" במאמר זה אנסה להגיב על האמירה והשאלה הללו תוך התייחסות לחינוך המיוחד – מראשית דרכו, דרך מעמדו כיום ועד חזון העתיד. אציג את עמדתי לפיה בעקבות התחזקותה של "תנועת השילוב" תרומתו של החינוך המיוחד לחינוך הרגיל מתעצמת וגוברת בשני היעדים של החינוך כפי שהם מופיעים במכתב ההזמנה: "מצוינות חינוכית ושוויון חברתי".

שלוש רפורמות

ניתן לאפיין את החינוך "המיוחד" ככנו החורג של החינוך הרגיל, הציבורי, הממסדי. הוא הופיע באמצע המאה הקודמת כענף של החינוך הרגיל. באותה עת החינוך הציבורי היה מבוסס על סטנדרטים – אמות מידה ברורות של מטרות, דרכי הוראה והתנהגויות המצופות מהילד. מטרת העל של החינוך הייתה לגדל את הילד לכוגר שהוא

אזרח יצרני בחברה מתועשת. כיום, עם המעבר החברתי והתרבותי ממודרניזם לפוסט-מודרניזם, בית הספר ממשיך לשרת את המציאות של העבר המודרני (אבירם, 1999). למעשה, המודל המנחה את החינוך הרגיל מאז המאה ה-19 לא עבר רפורמה מהותית. לעומתו, החינוך המיוחד עבר רפורמות לאור שינויים פרדיגמטיים בתפיסת מהותה של המוגבלות האנושית.

המילה רפורמה מקורה באנגלית והיא מורכבת משתי מילים: "רה" – שינוי; "פורם" – צורה. במשמעותה המילונית המילה מתייחסת לשינוי ולתיקון. רפורמות כוללות ארבעה רבדים – הגותי, מדיני, מוסדי ברמת החברה ויישומי ברמת הפרט.

החינוך המיוחד עבר שלוש רפורמות מאז קום המדינה. רפורמה ראשונה נעשתה עם הקמת המדינה, כאשר נחקק חוק חינוך חובה חנם לכול. החוק (חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג, 1953) התייחס לכל הילדים מגיל 6 עד 15 וכלל גם את הילדים עם מוגבלויות (מרגלית, 1997). הרפורמה הייתה חלקית מאחר שאלה מבין הילדים שנשלחו למוסדות היו נתונים לפיקוח של משרד הרווחה (אז משרד הסעד) ולא היו זכאים לחינוך. חרף זאת, ניתן להתייחס לחוק חינוך חובה, שכלל גם את הלומדים עם מוגבלויות כציון דרך ראשון וחשוב: לראשונה הוגדרו ילדים אלה כזכאים לחינוך. מבחינה זאת הרפורמה אכן הייתה ציון ותיקון דרך. היה בה עיגון בחוק של שוויון אזרחי מבחינת הזכאות לחינוך ציבורי. עם זאת, ההפניה הגורפת למגורים במוסדות (כיום מעונות פנימייה) הייתה מבוססת על התפיסה הסיעודית, דהיינו – זכאות למסגרת מוגנת, מבודדת ורחוקה מהקהילה. התנאים "הותאמו" לצרכים הבסיסיים של ילדים ובוגרים "פגועים" שלא יוכלו להשתלב בחיים בקהילה ויזדקקו כל חייהם לחסות ולסעד.

הבסיס ההגותי של הרפורמה הראשונה היה אפוא סיעודי ופטרונלי, בבחינת "הגורם החזק" המדינתי המעניק לאוכלוסייה הפגועה תנאי קיום בסיסיים ומענה לצרכים קיומיים של אוכל, כסות וביטחון פיזי, כאשר הדגש הוא על תחזוקה.

כעבור 25 שנה, ב־1988, התחוללה הרפורמה השנייה בחינוך המיוחד: נחקק חוק החינוך המיוחד (מרגלית, 2000; לייזר, 2000). החוק הרחיב את הזכאות לחינוך לכל ילדי ישראל ללא הבדל בין אלה הגרים בבית ההורים לאלה המתגוררים בפנימיות. כך נפתחו מסגרות של בתי ספר מיוחדים גם בפנימיות. שינוי משמעותי נוסף שהביאה הרפורמה היה הארכת גיל הזכאות לחינוך חובה חינוס מטעם המדינה עד גיל 21. במקביל, הרחיב החוק את אחריות המסגרת החינוכית לכלול גם מערך טיפולים כגון ריפוי בעיסוק, ריפוי בדיבור, ייעוץ פסיכולוגי ועוד.

במסגרת רפורמה זו הוגדרה לראשונה גם מטרת החינוך המיוחד. החוק קבע כי "מטרת 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 שילובו בה ובמעגל העבודה" (פרק ב', סעיף 2).

על מנת להביא את התלמיד למצב שיוכל להיות משולב, הגדיר החוק גם את הדידקטיקה שיש לנקוט: תוכנית לימודים אישית (תל"א). בסעיף 19 נקבע כי "בראשית כל שנת לימודים [...] יקבע הצוות המטפל במוסד לחינוך מיוחד תוכנית לימודים אישית לכל ילד חריג הלומד באותו מוסד".

כעשור לאחר חקיקת החוק, פירט משרד החינוך בשני חוזרי מנכ"ל (תשנ"ח 6 ותשנ"ח 7) את השלבים שלפיהם תיבנה תוכנית הלימודים האישית. ראשיתה של התוכנית בשלב האבחון, ולאחר מכן מתכנס צוות רב-מקצועי הקובע, על סמך מיפוי קשייו של התלמיד ויכולותיו, מטרות אופרטיביות לטווח ארוך ונקבעים יעדים לטווח קצר.

תרומתו וחדשנותו של חוק החינוך המיוחד היו בכך שהוא כלל אתגרים לימודיים לגבי כל ילד עם מוגבלות. על רקע התפיסה הסיעודית שרווחה עד אז, לא כל ילד עם ליקויים התפתחותיים זכה לאבחון מפורט של קשייו המיוחדים ולהוראה מתקנת וממוקדת על בסיס האבחון. זאת ועוד: החוק הכיר בכך שצרכיו של תלמיד

זה מגוונים ועל כן יש לכלול בנוסף למורים צוות רב־מקצועי כגון מרפאים בדיבור, פיזיותרפיסטים ועוד, לצורך עיבוד של תוכנית הלימודים והתאמתה לתלמיד.

מגבלתו של החוק הייתה בעובדה שהדגיש עקרונות דידקטיים ולא נשאר ברמה הכללית הרחבה. בכך קבע החוק לא רק את העיקרון שלא יהיה ילד עם ליקויים התפתחותיים ללא חינוך והוראה, אלא גם את דרך ההוראה שתינקט לגבי תלמיד זה. בזאת בעצם הוגבלו מגוון הסביבות הלימודיות המוצעות לתלמידים עם הצרכים המיוחדים למתווה של תוכנית הלימודים האישית.

המודל הדידקטי שעליו התבססו החוק והתקנות שנחקקו בעקבותיו היה המודל הרפואי. הקריטריון להצלחת ההוראה על פי מודל זה הוא תפקוד "נורמלי". חוק החינוך המיוחד התמקד בסיגול הלומד לחברה על ידי פיתוח כישורים ו"תיקון פגמים" על פי אמת המידה של

ההתנהגות הנורמטיבית. עם זאת, חל מעבר מזיהוי של החינוך המיוחד עם מבנים ומוסדות, להגדרה של דרכי חינוך מיוחדות המתבטאות, לדוגמה, בדידקטיקה של הוראה שניתן ליישמה בכל מוסד חינוכי. זאת ועוד: המדיניות המוצהרת שבאה לידי ביטוי בחוק הייתה של העדפת הפניית תלמידים עם מוגבלויות לחינוך

**הבסיס ההגותי של
הרפורמה הראשונה
היה סיעודי ופטרונלי,
בבחינת "הגורם החזק"
המדינתי המעניק
לאוכלוסייה הפגועה
תנאי קיום בסיסיים.**

הרגיל ושילובם בו תוך כדי צמצום של מספר בתי הספר המיוחדים (אבישר, לייזר, 1979).

חוק החינוך המיוחד הביא אם כן לרפורמה כוללת לגבי לומדים עם לקויות. היה זה ציון דרך שני משמעותי ביותר לגבי לומדים עם לקויות, שהוגדרו כעת כלומדים עם צרכים מיוחדים. מבחינה הגותית, פילוסופית ותיאורטית, אנו עדים לשינויים משמעותיים, מתפיסת הלומד עם המוגבלות כנחות וכזכאי לשירותי סיעוד בלבד, לתפיסת

כמוגבל אך עם אפשרות להירפא בלפחות חלק מהלקויות שהוא "סובל" מהן ולהיעשות לאדם "נורמלי".

ציון דרך שלישי חל במאה הנוכחית עם חקיקת התיקון לחוק החינוך המיוחד (תשע"ח, 2018), שהביא לתחילתה של רפורמה חדשה המבוססת על המודל החברתי. התיקון לחוק מציב את הבחירה בשילובו ובהכלתו של לומד עם מוגבלות בכיתה הרגילה כמדיניות מועדפת ומקדימה לפני כל הפניה לחינוך המיוחד, וזאת תוך כדי שילוב המשפחה בהחלטה זאת.

מטרת שירותי החינוך המיוחד הוגדרה מחדש בסעיף 2 כלהלן: "לקדם ולפתח את הלמידה, הכישורים והיכולות של התלמיד עם הצרכים המיוחדים ואת תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי, החברתי וההתנהגותי ולהקנות לו ידע, מיומנויות, כישורי חיים וכישורים חברתיים; לעגן את זכותו של התלמיד עם הצרכים המיוחדים להשתתפות שוויונית ופעילה בחברה, בכל תחומי החיים, וכן לתת מענה הולם לצרכיו המיוחדים באופן שיאפשר לו לחיות את חייו בעצמאות מרבית, בפרטיות ובכבוד, תוך מיצוי יכולותיו; לקדם את שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במוסדות חינוך רגילים". התיקון לחוק מדגיש גם את החשיבות של עיצוב אוניברסלי לפיו יש להנגיש את הסביבה הלימודית לצורכי הלומדים בעזרת התאמות פיזיות, חומרי למידה מתאימים וטכנולוגיה חדשנית. ההנחה הבסיסית של התיקון לחוק היא כי ההגדרה של הפרט כחריג נעוצה בעמדות החברתיות המתייגות ומסווגות בני אדם לפי מידת היותם "נורמטיביים" או "חריגים". אי לכך, האפליה השלילית של ילדים ובוגרים עם מוגבלויות אינה נעוצה במגבלה אלא בגישה תרבותית. על מנת להכיל כל ילד עם מוגבלות יש לשנות לא את הילד אלא את הסביבה. יש להנגיש את בית הספר, כל בית ספר, כך שכל תלמיד – עם לקות וללא לקות – ילמד ויתחנך עם בני גילו בקהילתו הטבעית "כמו כולם". התיקון לחוק מבטא שינוי הגותי לפיו ההתייחסות לילד עם מוגבלות צריכה להיות שוויונית לא רק מבחינת הזכות להתחנך אלא גם מבחינת הזכות להתחנך כמו כולם, בבית הספר השכונתי.

מסקירה קצרה זאת עולה כי במהלך שבעים ושתיים שנות קיום המדינה חלו שינויים רדיקליים בחינוך המיוחד. חוקים ותקנות חדשים קבעו את מכלול ההיבטים של רפורמה חינוכית. בהתבסס על הנחות אידיאולוגיות וחברתיות נקבעה המדיניות לפיה נבנים בתי ספר, מעובדות תוכניות הלימודים, ונפתחות תוכניות חדשות להכשרת מורים, ואף נקבע סגנון ההתקשרות בין מורה לתלמיד.

לקראת רפורמה רביעית

בכל הרפורמות שנעשו עד כה נתפס החינוך המיוחד כלא מתאים להוראה "רגילה", כחריג וכנחות מבחינת האתגרים וההישגים שלו. על רקע זה מוצע לחולל רפורמה רביעית בחינוך המיוחד, רפורמה שבה החינוך המיוחד תורם לחינוך הרגיל ובד בבד משנה את שמו מחינוך "מיוחד" לחינוך "תומך".

מבחינה הגותית, המצע הוא הפילוסופיה ההומניסטית (Reiter, 2008; Reiter, 2000; אלוני, 2007). הגישה הפדגוגית-הומניסטית מדגישה את המשאבים האישיים ואת האישיות השלמה של הלומד. כל לומד, עם מוגבלות ובלעדיה, הוא במוקד ההתייחסות הפדגוגית. המודל מבוסס על כבוד לפרט כבעל ערך מעצם היותו בן אנוש, בעל פוטנציאל לחשיבה רציונלית, המסוגל להגיע לתובנה לגבי התנהגותו שלו ובעל כושר לשיפוט אוטונומי ולהתנהגות מבוקרת ומכוונת לפי מטרות שהציב לעצמו. מודל זה קורא לגישה של כבוד ללומד ומדגיש את התמיכה והעזרה שיש לתת לכל אחד ואחת כדי לאפשר להם התפתחות אישית מרבית וטיפול מרבי של נטיותיהם וכישוריהם.

הרפז (2011), מציע לראות בהגות ההומניסטית בסיס למערכת חינוך המונחית על ידי דימוי אידיאלי של "היות אדם", כל אדם, עם מוגבלות ובלעדיה. בכך מהווה התפיסה ההומניסטית מכנה משותף לחינוך המיוחד ולחינוך הרגיל. הדבר בא לידי ביטוי במטרת החינוך שהיא טיפוח היכולת והרצון למימוש יכולות ושאיפות של הילד הגדל, וטיפול היכולת והרצון שלו להיות אזרח תורם בחברה שבה הוא חי.

מטרת החינוך ההומניסטית (וההומנית) מאפשרת הפעלת מדיניות שווה ללומדים עם וללא מוגבלות. אלה גם אלה לומדים ביחד בכיתות הטרוגניות. הם אינם מובחנים לפי "שירותי חינוך מיוחדים" או "חינוך במוסד חינוך מוכר שאיננו מוסד לחינוך מיוחד" (התיקון לחוק החינוך המיוחד, תשע"ח, 2018), אלא לפי סוג ההתמחות שהם מציעים. הגיוון בין בתי ספר יהיה לפי נושאי התמחות. למשל, מוזיקה, מקצועות ריאליים ועיוניים, אמנויות, חינוך טכנולוגי, חינוך אנתרופוסופי,

על מנת להכיל כל ילד עם מוגבלות יש לשנות לא את הילד אלא את הסביבה.

חינוך דמוקרטי וכדומה. הלומד, כל לומד, ללא הבדל במעמד חברתי, ללא הבדל במגדר וללא הבחנה אם הוא עם לקות מאובחנת או לא, יוכל לבחור – לא בין חינוך "מיוחד" לרגיל, אלא בין סוגים שונים של בתי

ספר. כל בתי הספר, בכל תחום שהוא, מחויבים להנגשה אוניברסלית כך שיתאימו מבחינה סביבתית ומבחינת ההוראה לכל לומד שהוא (רייטר, 2007).

מבחינה דידקטית, דרכי ההוראה המוצעות לרפורמה הרביעית נעוצות כבר ברפורמה השלישית (1988), עם יישום חוק החינוך המיוחד. בשנת 1996 החל משרד החינוך ביישום הסעיף של חוק החינוך המיוחד שהאריך את תקופת הלימודים של תלמידים עם צרכים מיוחדים עד גיל 21.

נתבקשתי על ידי האגף לתוכניות לימודים והאגף לחינוך מיוחד לשבת בראש ועדה שתכין תוכנית אב לגילים הבוגרים, גילים שעד אז לא נכללו במסגרת בתי הספר המיוחדים (Reiter, Schalock, 2008). נוצרה הזדמנות לחולל שינוי ומעבר מגישה רפואית לגישה הומניסטית המתבטאת בהתייחסות הוליסטית מכבדת ללומד ובדידקטיקה המשתמעת מכך. באותה עת היו בידי ממצאים של מחקר מלווה של פרויקט "אני והקהילה" שהופעל על ידי "אחווה", איגוד נכי חיפה והצפון שבו הופעלה תוכנית התערבות על פי הגישה ההומניסטית (רייטר, גולדמן וליבלר, 1997). מטרת התוכנית הייתה להעצים את

המשתתפים על ידי פעילות קבוצתית בדגש על תכנים העולים מעולמם שלהם, תכנים רלוונטיים ואותנטיים. תהליך ההעצמה נקרא מעגל ההפנמה, מאחר שבמהלך התוכנית מתרחשות העשרה בידע והפנמה של דרכי פתרון בעיות, עולות תוכנות לגבי הסביבה ולגבי ה"עצמי" ונלמדות דרכי התנהלות חדשות. עקרונות אלה הושמו בתוכנית האב לחינוך המיוחד. הוקמו צוות מקצועי וועדת היגוי מייעצת, והופקו כמה תוכניות לימודים לבתי הספר המיוחדים שנקראות בשם כולל "לקראת בגרות" (רייטר, שלומי, צדר, 1997; 1999; 2002; רייטר, שלומי, 2006).

תוכניות הלימודים "לקראת בגרות" מבוססות על עקרונות הלמידה המשמעותית שבה הלומד עושה הבניה פעילה של החומר הנלמד (הרפז, 2008). בהתאם לכך התוכנית הפורמלית של בית הספר מעובדת מבחינה דידקטית כך שהתכנים קשורים לחוויות חייו של התלמיד ולעולמו. הלמידה נעשית בהוויה קבוצתית והכיתה היא קהילת לומדים פעילה. הדגש הוא על פתרון בעיות כאשר כל חבר בקבוצה תורם את נקודת מבטו. הלימודים נעשים לא רק בכיתה אלא גם בסביבה הטבעית של הלומד על מנת שיהיו אותנטיים.

התכנים מעובדים בשלושה רבדים: ביצועים, נורמות וערכים. הרפז (שם) מתייחס לרבדים אלה בהציגו את שלוש הגישות להוראה שמציעים גרי פנסטמאכר וג'ונס סולטיס (שם): הגישה הביצועית, שמטרתה לצייד את התלמידים במערך מיומנויות וידע שיסייע להם להסתגל לחברה ולהצליח בה (סוציאליזציה); הגישה התרפיסטית, שמטרתה לטפח מודעות עצמית ולסייע לכל תלמיד ותלמידה לממש את עצמם (אינדיווידואציה); והגישה המשחררת, שמטרתה לחנוך את התלמידים לתרבות כדי לשחררם מדעות ומעמדות חסרות תבונה ולאמץ במקומן דעות ועמדות תבוניות (אקולטורציה).

המורה מתפקד ב"כובעים" אחדים – כמורה מלמד, כמדריך קבוצתי וכמטפל. המורה מתאים את ההוראה לצורכי תלמידיו ולתחומי העניין שלהם. הלמידה הקבוצתית, כפי שהתפתחה בחינוך המיוחד, מתמקדת בפתרון בעיות וביצירת משמעות, מתוך שוני

ובאמצעות רפלקציה (שביט, רייטר, 2016). הדגש הוא על תהליכים ותוצרים. לא כמה הפרט למד אלא איזו דרך חדשה להתמודדות עם בעיה הוא הפנים.

אני סבורה שהמודל "מעגל ההפנמה", שעובד לתוכנית אב לחינוך המיוחד, מתאים ורלוונטי לדידקטיקה של העתיד של החינוך בכלל. עקרונותיו עשויים לקדם את מערכת החינוך שלנו ולחולל בה רפורמה משמעותית.

לסיכום

הרפורמות שחלו בחינוך המיוחד מדגימות את הסבירות של הפעלת רפורמות כוללניות בחינוך והצעתנו קדימה בהתאם לשינויים פילוסופיים, אידיאולוגיים, תרבותיים וטכנולוגיים (אבישר, לייזר, 2000).

התרומה הכוללת של הרפורמות שנעשו בחינוך המיוחד היא בהצגת חזון ברור של שוויון חברתי, מתוך ראיית השוני בין בני אדם כמקור להעשרה. היעדים ברורים גם הם – חיים בהרמוניה בין אנשים, ילדים ובוגרים, עם מוגבלויות ובלעדיהן, הרמוניה שמתבטאת בכבוד הדדי.

גם מבחינת המדידה של הישגים לימודיים תורם החינוך "המיוחד" לשינוי – ממדידת הישגים על בסיס זיכרון של ידע, למעבר להערכת תהליכים ותוצרים הקשורים לידע הנרכש ולתהליכי ההתפתחות האישיים כאחד. תוצרים כגון הבנת משמעויות, יכולת לפתרון בעיות, אוטונומיה מחשבתית, חשיבה ביקורתית, יצירתיות, דמיון, יוזמה, שיתוף פעולה, מוטיבציה ללמידה ורגישות חברתית, רלוונטיים לכל לומד בחברת המאה ה-21.

תרומה נוספת עשויה להיות בכך שהחינוך המיוחד – וכאן המושג "מיוחד" במקומו הראוי – הוא חינוך מותאם לצורכי הלומד, ולא חינוך "סטנדרטי". מערכת החינוך הרגילה, המתאמצת כעת לייצר תהליכי למידה מותאמים ליחיד ברוח הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית, עשויה להפיק תועלת מהניסיון הרב שיש לחינוך המיוחד בלמידה כזו.

מבחינת החינוך "המיוחד" האתגר העומד לפנינו היום הוא ברמת ההגות – קבלה ויישום של הפילוסופיה ההומניסטית. המטרה היא מציאת האיזון בין קבלת כל פרט, כל ילד וכל בוגר, כבן אנוש שווה זכויות, לבין מתן תמיכות ייחודיות תוך שמירה על כבודו של הלומד, כבוד אליו כאדם וכבוד למאמץ שהוא משקיע בלמידה. כבוד משמעותו הכרה בקשיים של הפרט, כמו גם ביכולות המיוחדות שלו. האתגר הוא מתן תמיכות לכל לומד עם קשיים ייחודיים לפי צרכיו בכל סביבה לימודית שהיא.

נראה אם כן ששתי המערכות, זאת של החינוך המיוחד וזאת של החינוך הרגיל, עומדות כיום בצומת דרכים. העידן הפוסטמודרני קורא לשינויים מהותיים במערכת החינוכית, במצע הפילוסופי, במדיניות, בתפקיד המורה, בדידקטיקה ובהיבטים אחרים. ניתן להמשיג את הרפורמה הנדרשת בכל הרמות הכלולות במודל האקולוגי (שביט, רייטר, 2016). על הרפורמה להתייחס לשינויים משמעותיים וחדשניים בהיררכיה יורדת. ראשיתה ברמה הכוללת החברתית-תרבותית ובהגדרה ברורה של מהות האדם שאותו אמורה מערכת החינוך לטפח, דרך רמת המדיניות הנגזרת מהתפיסה שגובשה, דרך רמת יישומה ברמת הקהילה שבה גדל ופועל הפרט ועד הרמה שבה נפגש התלמיד עם המורה בכיתה.

מוצע בזאת כי הרפורמה בחינוך בישראל תכלול כמקשה אחת את החינוך הרגיל והמיוחד ותיתן מענה לכל קשת המעגלים החברתיים.

מקורות

- אבירם, ר' (1999). לנווט בסערה. חינוך בדמוקרטיה פוסט מודרנית. תל אביב: הוצאת מסדה בע"מ.
- אבירם, ר' (2004). פרק א' – מדוע צריך 'בית ספר עתידיני'? בתוך: אבירם ר' (עורך). בית הספר העתידיני מסע מחקר לעתיד החינוך. (עמ' 45-10). תל אביב: הוצאת מסדה בע"מ.

- אבישר, ג' ולייזר, י' (2000). הערכת התמורות בחינוך המיוחד כשינוי בחינוך. בתוך: הלכה ומעשה בתכנון לימודים. (עמ' 97-124).
- אלוני, נ' (עורך). (2007). כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- הרפז, י' (2011). טוב שיש חינוך הומניסטי. בתוך: הד החינוך, אפריל, עמ' 115-116.
- הרפז, י' (2008). המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. בני ברק: ספרית פועלים.
- לייזר, י' (2000). החינוך המיוחד נושק לעתיד: נושאים לעיון ולדיון ביקורתי. בתוך: סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום. (עמ' 63-72).
- מרגלית, מ' (1997). כיווני ההתפתחות בחינוך המיוחד בישראל: פרספקטיבה בינלאומית. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- מרגלית, מ' (יר"ר). דו"ח הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד, יולי 2000. ירושלים: משרד החינוך.
- רייטר, ש' (2007). נגישות – רקע קונספטואלי. בתוך: פלדמן ד', דניאלי להב י', וחיימוביץ' ש' (עורכים). נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה-21. (עמ' 81-109). ירושלים: נציבות השוויון לאנשים עם מוגבלות, משרד המשפטים.
- רייטר, ש'. גולדמן, ט'. וליבליך, נ' (1997). "אני והקהילה": תכנית הכנה לחיים אוטונומיים לצעירים עם ליקויים פיזיים שהופעלה על ידי אחווה, איגוד נכי חיפה והצפון, ממצאי המחקר המלווה. בתוך: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום. 12. (עמ' 5-19).
- רייטר, ש'. שלומי, ד'. צדר, ש'. (1997). לקראת בגרות, יחידה א חינוך חברתי. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- רייטר, ש', שלומי, ד' וצדר, ש' (1999). לקראת בגרות, יחידה ב חינוך לעבודה. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- רייטר, ש', שלומי, ד' וצדר, ש' (2002). לקראת בגרות, יחידה ג חינוך לקראת יציאה מהבית ומגורים עצמאיים. ירושלים: משרד החינוך הוצאת "מעלות" בע"מ.

רייטר, ש', ושלומי, ד' (2006). לקראת בגרות, יחידה ד להיות אזרח פעיל. ירושלים: משרד החינוך הוצאת "מעלות" בע"מ.
 שביט, פ' ורייטר, ש' (2016). "אני שותף!" חינוך הומניסטי לנחישות עצמית ולסנגור עצמי. תל אביב: מכון מופ"ת.

Reiter, S. (2000). Society and disability: A model of support in special education and rehabilitation. In: *Focus on Exceptional Children*, 32. (pp. 1-16).

Reiter, S. (2008). *Disability from a Humanistic Perspective: Towards a Better Quality of Life*. (p. 237). New York: Nova Science Publishers Book Series: Health and Human Development.

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. In: *International Journal of Rehabilitation Research*, 31 (1). (pp. 13-21).