

הכלה חינוכית

דיתה פישל

נעוצה במחויבות הסביבה כלפי הפרט תוך יצירת תשתית חינוכית לקבלתו על ידי הציבור.

מבחינה היסטורית טימור (2013) מציינת שהצהרת סלמנקה היוותה נקודת מפנה בהתייחסות העולם לאנשים בעלי צרכים מגוונים, בהקשר הרחב (כגון: מחוננות, קשיים קוגניטיביים, מוגבלות נפשית, ופלורליזם תרבותי) וגם בהקשר היישומי המתייחס לסביבת בית הספר כסביבה מכילה באמצעות שיתוף חברתי ולימודי פעיל חברתי ולימודי של כלל התלמידים. נקודת המבט האקולוגית, מודגשת בתפיסה זו באמצעות יצירת סביבה המחויבת להנגשה (פיזית, חינוכית וחברתית) שמטרתה מתן הזדמנויות ומימוש יכולות של כלל השותפים בה. הפרט מוזמן הן להצטרף כשותף פעיל הן לשותף, לידע ולעצב את סביבתו בהתאם לצרכיו.

מקואל (Makoelle, 2014) מציין שתפיסת ההכלה החינוכית מעוגנת בראייה פילוסופית המשתנה ממדינה למדינה, כך לדוגמה איינסקו (Ainscow, 2010) מתייחס להכלה כהליך המחייב ארגון מחדש של בית הספר במטרה להפוך אותו למגיב לצורכי כלל הלומדים שבו, בעוד שחוקרים אחרים מפרשים הכלה חינוכית כמקדמת הכלה חברתית (Artiles & Kozleski, 2007). כלומר, ההכלה החינוכית נתפסת כחלק ממהלך חברתי מקיף יותר, ובתורו הוא תורם ונתרם באמצעות תהליך מתפתח ומתמשך. הגישות השונות מובילות בהמשך גם ליישומים שונים של הכלה חינוכית, כגון: תפיסה הגורסת שהכלה חינוכית מתייחסת לשימוש במגוון שיטות הוראה, חלקן מן החינוך המיוחד בתוך בית הספר הרגיל במטרה לאפשר שיתוף פעיל ומימוש יכולות של כלל התלמידים (Farrell, 1997; Rief & Heimburge, 2006). לעומתם יש הטוענים שהכלה חינוכית היא חלופה לחינוך המיוחד, ומהווה פתח לקידום ולעידוד יצירתיות של המורה שמטרתה קידום למידה משמעותית (Ainscow, 2010; Ballard, 1999). שתי הגישות הללו אמנם קרובות אך הדגשים שונים.

מכאן שההכלה החינוכית נעה בין ראייה מקומית (מצומצמת) לבין ראייה חברתית רחבה יותר, שלרוב ממוקמת בתפיסה חברתית של הקהילה והמדינה שבה היא מיושמת. הכלה חינוכית מחייבת תהליך מתמשך ומתמיד שבה הארגון, הקהילה, והמדינה בוחנים, מעדכנים ומשפרים בהתמדה את עשייתם במטרה לקדם שוב ושוב אפשרויות שיתוף וקבלת כלל החברים שבה תוך הערכת שונותם (Makoelle & Van der Merwe 2014; Florian, 2007).

בישראל משרד החינוך פרסם בסוף שנת הלימודים תשע"ב ספר בנושא הכלה שכוונתו להנגיש את המונח לציבור ולאנשי חינוך בישראל. יעד ההכלה הוגדר כך: "שילוב הלומדים וקידומם בחינוך הרגיל תוך הרחבת יכולת הכלתם ומתן מענים מגוונים" (ספר ההכלה, עמ' 12). בהמשך באותו עמוד נכתב עוד: "בבסיס יעד 12 נמצאת האמונה כי בכוחנו כאנשי חינוך להמשיך ולהרחיב

"הכלה" הוא מושג בעל משמעות מורכבת ועמומה מעט, שרק בחלקו מכוון למשמעות הביטוי "הכלה חינוכית" בהקשר המוכר לאנשי חינוך. הגדרתו המילונית היא: הִחְזָקָה בתוך, שמירה בפנים; היות מורכב מ-; התמודדות עם בעיה מבלי למנוע או לפתור אותה (מילוג); קיבול, קיבולת, תכולה, כמות מוכלת, תוכן, ספיקה (מילון עברי וואלה). בתרגום מאנגלית: containing, including, containment (מורפיקס).

בחינת הפירושים מצביעה על שני כיוונים, האחד ההקשר הפיזי של המושג הכלה, שעיקרו פינוי מקום במטרה לאפשר לגוף אחר, נוסף להצטרף לקיים והשני שיתוף (including), כלומר קבלה משתפת, המחייבת מעורבות פעילה של שני הצדדים על מנת שהיא תיווצר. במילוג יש תוספת שמכוונת ל "התמודדות עם בעיה מבלי למנוע או לפתור אותה", הרחבה זו מהווה מרכיב חשוב בראיית ההכלה החינוכית וגם החברתית ומחייבת חשיבה שהיא מחד "מתמודדת", כלומר מחייבת גם פעולה, ומאיך כיצד מתמודדים עם בעיה מבלי למנוע או לפתור אותה? התשובה היא – מכילים אותה, כלומר, מכירים בקיומה, לומדים אותה, בודקים אפשרויות לקיום משותף ומנסים "להתיידיד אותה" כלומר להפוך אותה לחלק מן השלם (קהילה, בית ספר, כיתה, משפחה).

הכלה חינוכית, שואבת את מקורותיה ממספר גישות חברתיות וחינוכיות. בהמשך אנסה לקשר בין הגישה החברתית (סוציולוגית) לחינוכית מתוך אמונה שהחינוך הוא חלק מהחברה ולכן מחויב ביישום נורמות חברתיות מחד ומאיך אמור להוביל, בהקשר הערכי והמוסרי, יעדים התואמים והתורמים לזמן ולרוח התקופה בהקשר החינוכי. כלומר, החינוך המכיל מחויב הן לנורמות החברתיות שהמונח מכוון אליהן הן לערכים שהחינוך מוקיר ומעוניין להוביל ולקדם.

המקור הערכי, האידיאולוגי להכלה חינוכית אינו ברור. טימור (2013) טוענת ש"הצורך בדיון בנושא השילוב וההכלה מקורו בבעייתיות הטמונה בקבלת 'האחר השונה' באופן טבעי על ידי רוב בני האדם. מבחינה היסטורית, אנשים שנתפסו כ'אחרים שונים' חיו בבידול וללא כל סיכוי להשתלב בחברה. החברה לא הייתה מעוניינת או מסוגלת להתמודד עם 'אחרות שונות'. אבות תנועת השילוב שמו דגש על שני כיוונים במטרה לתקן את העוול שנוצר: חינוך הציבור לקבל את בעלי המוגבלויות, והרחבת זכויותיהם באמצעות חקיקה שוויונית" (שם, עמ' 46). גם ראזר ועמיתים (2013) רואים את הסביבה כאחראית במידה רבה לאופן ראיית ה"אחר" הם טוענים ש"השונות בהישגים לימודיים תלויה במידה רבה בהכלת השונות של התלמידים ושניהם תלויים באיכות המקצועית ובערכים החברתיים החינוכיים של מנהל בית הספר, של ההנהלה ושל הצוות החינוכי..." (שם, עמ' 13). כלומר, ישנה אחידות דעים לגבי תפקיד הסביבה ויכולותיה להכיל את המגוון. נראה, שהעמדה הערכית הבסיסית של נושא ההכלה

חשוב לשמור גם על מטרות כלל חברתיות, כגון: התחשבות בזולת, כבוד וסובלנות לעמדה או לדעה שונה תוך בחינתם לאור של צרכים חברתיים של קהילה או של מערכת. גישה זו מקובלת היום גם במערכות שאינן חינוכיות כגון The Diversity Collegium, גוף שמקורו בטנסי בארה"ב הפועל בעולם מתחילת שנות התשעים ומציב מטרות להכלה בארגונים ובקהילות (O'mara & Richter, 2014).

על מנת ליישם גישה זו של הכלה חינוכית בית הספר, קהילה, צריכים לשאול עצמם האם הם מעוניינים בכך ובמה זה כרוך מבחינתם (כלומר מבחינת הצוות והתלמידים), מהם הרווחים העשויים לנבוע מאימוץ גישה זו, וכיצד יוצרים או מקדמים גישה של קבלת האחר שלא במטרה לשנותו בהכרח, אלא לאפשר לו השתתפות פעילה ומשמעותית במסגרת שבה הוא נמצא באמצעות מימוש יכולות בתוך מערכת חינוכית גמישה תוך שמירה על זכויות שאר השותפים.

מן הנאמר עד כאן עולות סוגיות מהותיות הקשורות לסיגול / התאמת מערכת החינוך לגישה זו. אחת מהן היא השאלה: האם גישה מכילה תואמת את הסטנדרטים החינוכיים הנהוגים היום בישראל?

מערכת החינוך בישראל וחוקריה עוסקים בסוגיה זו. למשל, מאמרם של ראזר ועמיתים (2013) המנסים להבחין בין חינוך לכול לבין חינוך מכיל באמצעות בחינת המאפיינים של שני המונחים. בחינתם מעלה שחינוך מכיל מקדם את תפיסת החינוך לכלל שכן "בהיות חינוך מכיל עקרון מרכזי הוא צריך להנחות את קובעי המדיניות ואת אנשי החינוך באשר הם החל מהעובדה כי החינוך הוא זכות אנושית בסיסית והוא היסוד לחברה שוויונית וצודקת. מערכת חינוך מכילה יכולה להיווצר רק אם בתי ספר רגילים יהפכו למכילים יותר. במילים אחרות אם הם יהפכו למסגרת חינוכית טובה ומתאימה יותר לכל הילדים בקהילה שלה" (שם, עמ' 15).

התייחסותם של ראזר ועמיתים (2013) ובדומה להם גם טימור (2013) רואים בגישה המכילה צורך חינוכי ערכי המחייב שינוי במערכת החינוך. הם מקשרים זאת להצבת יעדים עדכניים הן בהקשר לזכויות הפרט הן בהקשר ליעדים עתידיים שהחברה והמדינה מציבים לעצמם בהקשר זה.

"בחברה מודרנית מדינה אחראית להבטיח לילד את קיום התנאים האופטימליים ללמידה, וזאת מתוך הכרה בצרכיו ובזכותו ללמוד למידה משמעותית אשר תכשיר אותו לחיים עתידיים ותאפשר לו מובילות תעסוקתית וחברתית בחברה בה הוא חי" (טרומר, בר זוהר וכפיר, 2007).

כלומר, ההכלה שהיא חלק ממימוש יעד ה"חינוך לכול", הופכת למצב ששואפים אליו והוא אף הכרחי בחברה מודרנית. עמדה זו, אם תאומץ ותמומש על ידי מערכת החינוך, תידרש לדיון גם בהתאמת הסטנדרטים החינוכיים ובתוכם ההישגים.

את יכולת ההכלה תוך שאנו משדרים אהבה, אכפתיות ואמונה אמיתית בכוחם, ופועלים בדרכים מקצועיות לקידום הלימודי באופן שיאפשר להם לצאת מהקושי הזמני, להתמודד עמו בהצלחה ולהמשיך ולהתפתח הלאה. " (שם).

שתי האמירות, משקפות במידה רבה את רוח הדברים של מערכת החינוך בישראל ואת יחסה למונח "הכלה": מצד אחד, רצון טוב וכוונה להכיל או לקבל, ובמקביל רצון כן ועז לא פחות לשנות ולחנך את הלומד באמצעות "שילוב וקידום" תלמידים מתקשים כשהמוקד הוא התלמיד ומודל ההתייחסות הוא המודל הרפואי, השואף לתקן ולרפא את התלמיד המתקשה.

לעומת הגדרה זו, שמתייחסת בעיקר להכלה כאל יעד של שילוב וקידום של תלמידים מתקשים, ישנן גישות רחבות יותר, כגון: ההגדרה של אונסקו (Unesco, 2005) שהוא אחד הגופים הבין-לאומיים המובילים בתחומים חברתיים המגדירים את עקרונות היסוד לקידום הכלה חינוכית בעולם באמצעות ארבעה מאפיינים:

- הכלה כהליך חינוכי כולל המתייחס לכל מערכת החינוך ולא לאוכלוסיות מודרות או מתקשות דווקא.
- הכלה העוסקת בהורדת חסמים ומגבלות באופן יצירתי במטרה לאפשר לתלמידים בעלי מגוון יכולות להשתתף באופן פעיל ומשמעותי בתהליכים חינוכיים במסגרת כיתתם ובמסגרת בית הספר.
- המונח מתייחס לנוכחות, להשתתפות ולהישגים לכלל התלמידים ולא לאוכלוסייה מסוימת.
- דגש מיוחד ניתן ללומדים הנמצאים בסכנת דרדה או בידול (לא רק בשל הישגים נמוכים) (Unesco 2005, p.15).

יישום הרעיון של הכלה חינוכית בהקשר של בית הספר המוצג על ידי אונסקו מדגיש את הצורך בגמישות ובפתיחות למגוון הן בהקשר המבני הן בהקשרים אחרים כגון: הצבת מטרות ובחירת יעדים המאפשרים לכל תלמיד לקבל הזדמנויות מיטביות לחינוך ולהתפתחות. הדגש הוא על המערכת המציבה לעצמה יעדים המאפשרים ללומדים המגוונים למצוא מענים כל אחד בהתאם לצרכיו. וזאת בשונה מהתמקדות בקבוצה מסוימת שאותה מבקשים לקדם או לשנות. כלומר, לא הפרט מתאים את עצמו למערכת אלא המערכת מנסה להגמיש את עצמה במטרה לתת מענים לצרכים מגוונים בתוך מסגרת של נורמות חברתיות מקובלות בקהילה ובעולם (כגון התחשבות בזולת).

מכאן שהכלה חינוכית מדגישה את קבלת הפרט באשר הוא באמצעות מתן מרחב ואפשרות להציג את צרכיו ולקבל את התנאים המיטיביים למימוש יכולותיו גם כשיכולות אלו שונות משל שאר העמיתים בקבוצת הגיל או בבית הספר. אמירה זו מצד אחד נוגעת לכלל התלמידים: מצוינים, בינוניים ומתקשים ומחייבת נקודת מבט חדשה, שבה יש יותר מ"סרגל הערכה" אחד ומצד שני היא אינה מתעלמת מצרכי החברה, כגון: הצורך באזרחים המוקירים ומוכנים לתרום לקהילתם באמצעות שיתוף ביכולותיהם.

מקורות

Makoelle, T.M. (2014). Pedagogy of inclusion: a quest for social justice and Sustainable learning environments. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(17), (20), 1259-1267.

Makoelle, T.M., & Van Der Merwe, M.P. (2014). Educational change and inclusion: Lessons from a collaborative action research. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(14), 169-179.

O'Mara, J., & Richter, A. (2014). *Global Diversity and Inclusion Benchmarks: Standards for Organizations Around the World*
http://diversitycollegium.org/GDIB_2014_Standard_A4_Version.pdf

Rief, S., Heimburge, J. A. (2006). *How to Reach and Teach all Children in the Inclusive Classroom: Practical Strategies, Lessons and Activities*. 2nd Edition. London: Jossey-Bass.

מילון עברי וואלה – מילון עברי וואלה

<http://milon.walla.co.il/ts.cgi?tsascript=index&dTypeSelect=0-0>

טימורצ, (2013). מושג "האחר השונה" בראי השילוב וההכללה בחברה ובחינוך בישראל: האומנם "אחר משמעותי"? דברים, כתב עת אקדמי, מכללת אורנים.

טרומר, מ., בר זוהר, י., וכפיר, ד. (2007). התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון, בבתי"ס. מניתוק לשילוב יוזמות ומחשבות, במה לעובדי קידום נוער בישראל.

מילוג – המילון העברי החופשי ברשת. מילון עברי – עברי

<http://milog.co.il/>

מורפיקס – מילון עברי אנגלי חנים

<http://www.morfix.co.il/MorDictFirstPage.htm>

ראזר, מ., מיטלברג, ד., מוטולה, מ., ובר חושן, נ. (2013). הכלה והישגים בחינוך: יעדים סותרים או משלימים? דברים, כתב עת אקדמי, מכללת אורנים.

שמש, ז. (2012). ספר ההכלה: בירור תפיסות עולם ויישומן בתהליך ההכלה. משרד החינוך: המנהל הפדגוגי.

http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/sefer_internet.pdf

Ainscow M. (2010). *Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership*. London: Taylor and Francis

Ahuja, A. et.al. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, France.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Artiles A.J., Kozleski E.B. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Language Arts*, 84(4): 351-357.

Ballard K 1999. *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. New York: Routledge.

Farrell, P. (1997). *Teaching Pupils with Learning Difficulties*. London: Cassel.

Florian, L. (Ed.) 2007. *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage.