

## נרמול' השילוב או: השילוב כאורח חיים

שונית רייטר

### הקדמה

בפרק זה אציע דרך חדשה להתמודד עם סוגיית נרמול השילוב. אציג חלופה לעקרון הנורמליזציה, שהוא הבסיס ההגותי של התנועה לשילוב, ואציע ליישם שני מונחים שיהיו הבסיס הפילוסופי והעקרוני לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל: 'איכות חיים' ו'עיצוב אוניברסלי'.

### מבוא

כבר מהכותרת של פרק זה עולה פרדוקס, שכן כאשר השילוב יהיה אורח חיים, מצב נורמלי, המונחים 'שילוב', 'הכלה' או 'השתלבות' לא יהיו נושא לדיונים ולא יופיעו בכותרות של ספרים או של מאמרים מדעיים. במצב אידאלי כל בני האדם יהיו מקובלים לפי אופיים והתנהגותם, ולא לפי התווית החברתית המוטבעת בהם. עם זאת, כיום אנשי החינוך עדיין מתלבטים בסוגיות רבות בנוגע להשתלבותם בקהילה של אנשים בעלי מוגבלויות - ילדים ובוגרים - ובעיקר בשאלה כיצד להביא אנשים אלה לידי השתלבות ספונטנית ומובנת מאליה. התלבטות זו היא במגוון מישורים: במישור ההגותי, במישור התאורטי ובמישור המעשי.

עלינו לשאול את עצמנו: מהם המחסומים והקשיים המעכבים את השילוב? מדוע אין עדיין נרמול השילוב? כפי שציין רוי מקקונקי בכנס בין-לאומי שנערך בגלזגו, סקוטלנד: 'הבטחנו ולא קיימנו; הבטחנו שאנשים בעלי מוגבלויות יחיו בינינו ואתנו, ולא הצלחנו בכך' (McConkey, 2005). הוא ממשיך ומציין שכבר בשנת 1975 'הבטחנו' בהצהרה שניתנה באומות המאוחדות בנוגע לזכויות של אנשים בעלי מוגבלויות: 'לאנשים בעלי מוגבלויות, יהא אשר יהא מקור המוגבלות, סוגה או עצמתה, יש אותן זכויות יסוד כמו לחבריהם האזרחים בני גיל

## שונית רייטר

דומה, בראש ובראשונה הזכות ליהנות מחיים מלאים בכבוד' (Beddard, 1993). גם באמנת האיחוד האירופי נשמעים דברים דומים, למשל בשנת 2002: 'האיחוד האירופי מכבד את זכותם של אנשים בעלי מוגבלויות ליהנות מהאמצעים שהותקנו בעבורם, כדי שיוכלו להשתלב בחברה, להשתתף בחיי הקהילה ולהיות עצמאיים' (Mittler, 2000).

הצהרנו ולא ביצענו, אומר מקקונקי. לחיזוק דבריו הוא מביא ממצאי סקר שנערך בצפון אירלנד (McConkey, 2004). בסקר נשאלו אנשים בעלי מוגבלויות באיזו מידה יש להם וכן לאנשים בעלי מוגבלויות בכלל הזדמנויות שוות לאלו של אנשים אחרים. מקרב המשיבים לסקר 71% טענו שאין להם הזדמנויות שוות, רק 23% הסכימו עם המשפט: 'לאנשים בעלי מוגבלויות יש הזדמנויות שוות לאלו של אנשים אחרים' ו-6% מהנשאלים לא השיבו. כאשר נבדקו נתוני הרקע של המשיבים נמצא ש-84% מהצעירים מבקרים בבתי ספר מיוחדים או ביחידות לחינוך מיוחד בבתי ספר רגילים, ל-60% מכלל המשיבים יש מעט חברים. ל-95% מהבוגרים אין בן זוג מהמין השני, או שאין להם בן זוג ליחסים מיניים, או שהם אינם נשואים. 91% מהבוגרים מבקרים במרכזים מוגנים ו-92% מכלל המשיבים חיים בדיור קבוצתי. מסקנתו של מקקונקי היא כי הדור שהבטיח לפני שלושים שנה חיים נורמליים ושילוב מלא בקהילה לאנשים בעלי מוגבלויות - נחל כישלון. בסקירה היסטורית ממצה שערך קוואלה (Kavale, 2000), נמצאו ממצאים דומים בנושא ההצלחות החלקיות של השילוב. אכן, במציאות החינוכית כיום, כאשר השילוב הוא מדיניות מוצהרת של מערכת החינוך, התלמיד בעל הצרכים המיוחדים יושב ליד התלמיד 'הרגיל', אך ברוב המקרים הוא אינו יושב יחד אתו ויחד עם חבריו לכיתה.

נשאלת השאלה מדוע?

בפרק זה אנתח סיבות מגוונות לכישלון של נרמול השילוב ואציע פתרונות אפשריים לפער בין החזון למציאות.

## המצע ההגותי של התנועה לשילוב והסתירות שהתגלו בעקרונות היסוד

המצע ההגותי של התנועה לשילוב הוא 'עקרון הנורמליזציה'. ואכן, לכאורה מדיניות השילוב נובעת מיישומו. עם זאת, יש הטוענים שהשילוב כאורח חיים עומד בסתירה לעיקרון זה (Culham & Nind, 2003). לפי טיעון זה, האידאולוגיה של (Kauffman, Mcgee & Brigham, 2004).

## נרמול' השילוב

הנורמליזציה מדגישה את המכנה המשותף ההתנהגותי הנורמטיבי בין בני האדם, ושואפת לבטל את השוני בין אנשים בעלי מוגבלויות לבין אנשים אחרים ולהפכם להיות 'כמו כולם'. אולם הניסיון להתאים את הפרט בעל המוגבלות לחברה מונע ממנו את זכות היסוד להיות 'הוא עצמו' (רייטר, 1999), ואילו הרעיון שעומד ביסוד התנועה לשילוב הוא שיש לכבד כל פרט כפי שהוא. השוני בין בני האדם נחשב ערך חברתי, והשילוב מבוסס על העיקרון שיש לאפשר לכל אחד לחיות לפי סגנון החיים שהוא בוחר לעצמו, בין שהוא בעל מוגבלות ובין שהוא אינו בעל מוגבלות.

לנוכח האמור לעיל, נשאלת השאלה האם אפשר ליישב את הסתירה בין נורמליזציה לשילוב? להלן ארחיב על היסוד המשותף לשני המונחים ועל ההבדלים המהותיים ביניהם, ואנסה להשיב על השאלה.

## שלושת האבות המייסדים של התנועה לשילוב והמנסחים של עקרון הנורמליזציה

השימוש במונחים 'נורמליזציה' ו'שילוב' כוון תחילה לאנשים בעלי פיגור שכלי אך הורחב במהרה וכעת הוא מכוון לאנשים בעלי מוגבלויות בכלל (ראו הפרק של חנן רונן בספר זה). מבחינה היסטורית, האבות המייסדים של התנועה לשילוב הם שלושת האנשים שניסחו את עקרון הנורמליזציה: הראשון הוא בנק-מיקלסון מדנמרק, שכיהן כראש השירות לאנשים בעלי פיגור שכלי. הוא טבע את המונח 'נורמליזציה' בנוגע לאנשים בעלי פיגור שכלי וטען שיש לאפשר להם לחיות בתנאים נורמליים מכל הבחינות: המגורים, החינוך, העבודה וביולוגיה שעות הפנאי (Bank-Mikkelsen, 1980). לשם כך יש להעניק להם זכויות אזרחיות שוות לאלו של כלל האזרחים במדינה.

השני הוא נירז'ה, שכיהן כמנהל הארגון השוודי לילדים בעלי פיגור שכלי. הוא קיבל את המונח של בנק-מיקלסון והרחיב אותו במעט: לדידו, יש לאפשר לאנשים בעלי פיגור שכלי גם סגנון חיים נורמלי (Nirje, 1985); כלומר, לא די בכך שתהיה להם הזכות לחיות בילדותם עם ההורים, ללכת לבית הספר ולחוות חוויות מגוונות, אלא יש לחנך את הציבור לקבל אותם. גם בנק-מיקלסון וגם נירז'ה דגלו בשילוב אנשים בעלי פיגור שכלי בקהילה, אך ראו בכך דבר משני לחקיקה ולשוויון אזרחי.

## שונית רייטר

השלישי הוא וולפנסברגר (Wolfensberger, 1972), שפעל בארצות הברית ובקנדה. הוא ביקר את חבריו באירופה וטען שהם עסוקים עיסוק יתר בזכויות ובשוויון אזרחי. במציאות החברתית, אנשים בעלי פיגור שכלי הם קבוצה נחותה, וכל עוד החברה רואה בהם קבוצת שוליים – לא יועילו החוקים השוויוניים. המודל שהציע וולפנסברגר עסק בתאוריות של סטייה חברתית יותר משעסק בזכויות אזרחיות (Wolfensberger, 1983). לשיטתו, זכויות אזרחיות הן תנאי הכרחי אך לא מספיק כדי להביא לידי שילוב מלא ואמתי של אנשים בעלי מוגבלויות.

וולפנסברגר הדגיש את הקבלה החברתית כעיקרון מרכזי בשילוב וביכולת לחיות חיים נורמליים. הוא נטש את השימוש במונח 'עקרון הנורמליזציה' והציע במקומו מונח חלופי – 'תפקיד חברתי מוערך' (Wolfensberger, 1983) 'Social Role Valorisation'. לדעתו, נורמליזציה כלפי אנשים בעלי נכויות שכליות ואחרות משמעה להעניק להם תנאי חיים טובים לפחות כמו אלה של האזרח הממוצע. תנאי חיים כאלה יאפשרו להם לחוות חוויות חיים משמעותיות ולזכות למעמד ולכבוד. בד בבד יש לחנך את הציבור לקבל את הפרט השונה כפי שהוא. ללא שינוי חברתי, אנשים שלא עומדים בקריטריונים של נורמליות יישארו 'שונים' ולא יזכו להערכה ולכבוד אנושי בסיסי, והחברה תראה בהם אנשים חסרי ערך.

דבריו של וולפנסברגר, אף שנאמרו לפני כשלושים שנה, רלוונטיים גם כיום, כפי שמעיד רוברט דינרשטיין, עורך דין ופרופסור, מומחה להיבטים המשפטיים של נכויות (דינרשטיין, 2005). בסקירה שנתן על השינויים שחלו במצבם של אנשים בעלי מוגבלויות מאמצע שנות השבעים ועד היום, הוא טען שמחד גיסא יש עלייה חיובית בשיעור הזכויות האזרחיות – הזכות לעבוד, הזכות לקבל חינוך גאות, הזכות לנגישות וכדומה – אך מאידך גיסא לא חל שינוי חברתי ב־יחס כלפיהם, וללא שינוי כזה החוקים החדשים לא יסייעו בקידום המטרה המוצהרת של שילוב מרבי.

הוא מביא דברים מדוח שהתפרסם בארצות הברית בשנת 2004. את הדוח הכינה ועדת הנשיא לענייני אנשים בעלי מוגבלויות שכליות: 'סקר דעת קהל שנערך לאחרונה חושף כי הגישה של הציבור האמריקני לא השתנתה באופן משמעותי בחמישים השנים האחרונות, למרות הצעדים החיוביים הרבים לקראת שילוב בדרך של חקיקה והכרעות שיפוטיות. הציבור הכללי מביע הערכה נמוכה ליכולותיהם של אנשים בעלי מוגבלויות אינטלקטואלית ורואה בהם פחות כשירים' (דינרשטיין, 2005, עמ' 56).

## נרמול' השילוב

דינרשטיין אף מזהיר מפני שיקולים וגורמים פוליטיים העלולים להשפיע על אנשי החוק והמשפט ועל הפירוש שהם מעניקים לחוק. לטענתו, במשטר שמרני הדוגל בפרשנות מחמירה ונוקשה של החוק, הפירוש הניתן להגדרת מוגבלויות הוא צר ומצומצם (דינרשטיין, 2005, עמ' 55). זאת ועוד, לא תמיד מציין החוק כיצד יש ליישם תקנות חדשות ונאורות, מי יהיה אחראי ליישומן, מהיכן יינתנו התקציבים ליישום, באילו דרכים יחול היישום וכדומה.

נראה שעקרון הנורמליזציה הביא לחקיקה רחבה בנושא מוגבלים ושילובם בחברה, אך לא חולל מהפכה חברתית. 'הפער בין דברי החוק למציאות משקף נאמנה את הקשר בין חוק לשינוי חברתי: החוק יכול להיות תנאי הכרחי ליצירת שינוי חיוני בחברה, אך לעתים קרובות לא די בו' (דינרשטיין, 2005, עמ' 52).

## הסתייגויות מעקרון הנורמליזציה

קולהם ונינד (Culham & Nind, 2003) מציינים שבמשך תקופה מסוימת התקבל עקרון הנורמליזציה ללא עוררין, הן באקדמיה הן בשטח. הערעור על עקרון הנורמליזציה בשנים האחרונות נובע מהמעבר ההדרגתי שחל מהפרדיגמה הרפואית לפרדיגמה חברתית של מוגבלויות הנשענת על תפיסה הומניסטית (רייטר, 1997; Smith & Erevelles, 2004). הפרדיגמה הרפואית ממקדת את בעיית השוויון האזרחי והשילוב של אנשים בעלי מוגבלויות בשוני בין תפקודו של הפרט בעל המוגבלות לבין התפקוד המקובל בחברה. לדידה, הפרט נדרש לעמוד בקריטריונים שקובעת החברה לנורמליות ולבריאות. לעומת זאת, הפרדיגמה החברתית מדגישה את תפקידה של החברה ביצירת שונות. לפי מודל זה, לא המוגבלות עצמה גורמת לדחייה של מוגבלים ולאפלייתם אלא הדרך שבה החברה מגיבה אליהם (Bill, 2006; Barnes & Mercer, 2004).

עקרון הנורמליזציה נתפס כתואם את הפרדיגמה הרפואית, ולכן הוא נתקל בהתנגדותם של אנשים בעלי מוגבלויות ושל אנשי מקצוע. נירז'ה היה ער להתנגדות זו וטען שהיא נובעת מפירוש פשטני של העיקרון. לטענתו, האידאולוגיה של הנורמליזציה אין פירושה שיש לנרמל את כל המוגבלים, אלא שיש לקבל בחברה הנורמלית כל אדם, ובכלל זה אנשים בעלי מוגבלויות (Perrin & Nirje, 1985).

כפי שצוין לעיל, כל אחד מן האבות המייסדים הדגיש היבט אחר של העיקרון: בנק-מיקלסון הדגיש את הנושא התחיקתי, דהיינו הענקת

## שונית רייטר

שוויון זכויות אזרחי לאנשים בעלי מוגבלויות, שיאפשר להם לחיות חיים נורמליים בקהילה. נירז'ה הדגיש את הצורך לאפשר להם סגנון חיים נורמלי, וולפנסברגר הדגיש את הקבלה החברתית של אנשים בעלי פיגור שכלי. על אף השוני ביניהם, שלושתם ייחסו חשיבות רבה לשילוב ולהכלה של אנשים בעלי מוגבלויות בקהילה. הם הציעו להגדיל את מידת הנגישות של הסביבה לאנשים אלה ולמצוא להם מקומות מגורים בקהילה. כמו כן הם טענו שאנשים בעלי מוגבלויות זכאים לעבוד ולבלות את שעות הפנאי שלהם כמו יתר האנשים. הם הציעו שילדים בעלי מוגבלויות יגדלו בבית ההורים וילמדו במוסדות חינוך ציבוריים כמו כלל האוכלוסייה. הם ראו בשילוב סגנון חיים שבמסגרתו מנהל הפרט בעל המוגבלות מערכות יחסים בין-אישיות משמעותיות עם פרטים אחרים, מוגבלים ושאינם מוגבלים. לפיכך יש לראות בהם 'דור ההורים' של התנועה לשילוב.

מה היו ההישגים של דור ההורים? ועל מה מתמרדים 'בניהם'?

## התרומה ההיסטורית של עקרון הנורמליזציה

האבות המייסדים של עקרון הנורמליזציה היו חלוצים בשטח. הם היו בעלי אידאולוגיה חברתית חדשה וחוללו מהפכה ביחס לאנשים בעלי מוגבלויות ובשירותים הניתנים להם. הישגם הראשון היה עצם הקבלה ללא עוררין של העיקרון ולפיו אנשים בעלי מוגבלויות הם שווי זכויות מבחינת החוק ואינם פחותים מאזרחים אחרים. זאת ועוד, על פי החוק הם זכאים לאפליה מתקנת, כלומר הם זכאים לקבל שירותים שאינם ניתנים לכלל האוכלוסייה, על מנת לאפשר להם לספק את צורכיהם המיוחדים ולהתפתח מבחינה אישית ומבחינה חברתית.

אפשר למנות הישגים נוספים של יישום עקרון הנורמליזציה:

1. השינויים שחלו בתחום החינוך. בעבר ההוראה הייתה אקדמית, כלומר היא נעשתה בקצב אטי יותר מההוראה שבחינוך הרגיל וברמה נמוכה ממנה. כמו כן, תכניה לא הותאמו לגיל הלומד. כיום ההוראה היא פונקציונלית, כלומר היא מקנה מיומנויות ומתאימה את תכניה לגיל הילד, למוגבלותו ולרמת התפתחותו. מטרתה לעזור לתלמידים להתמודד עם ליקוייהם וקשייהם ולמצות את כישוריהם.
2. מידת הכבוד וההערכה שזוכים לה אנשים בעלי מוגבלויות. בין היתר, אנשים אלה עצמם עזרו לנפץ את הסטיגמות החברתיות

## נרמול' השילוב

שדבקו בהם באמצעות פעילות אישית וציבורית למען שינוי מעמדם והכרה ביכולותיהם. דוגמה לכך היא הלן קלר, שבעקבות מחלת ילדות הפכה להיות חירשת ועיוורת. בספרה 'הסיפור של חיי' (Keller, 1905) הציגה את היכולות הגלומות בה, וטענה כי תנאי הכרחי למיצוי היכולות של פרט בעל מוגבלויות קשות הוא חינוך תומך המתאים לצרכיו. דוגמה נוספת היא ד"ר טמפל גרנדין, שאובחנה כאוטיסטית בילדותה. בספרה 'חשיבה בתמונות' (Grandin, 1995) היא מתארת את החינוך שהביא לידי מיצוי מרבי של יכולותיה והישגיה המקצועיים. עוד דוגמה הוא אד רוברטס, שנפגע קשה מפוליו ונטל חלק מרכזי בהקמת רשת של מרכזים לחיים עצמאיים עבור אנשים בעלי מוגבלויות בארצות הברית (רייטר, 1997). גם הנרי ויסקרדי, אדם בעל מוגבלות קשה ברגליו, מתאר בספרו 'הבו לנו הכלים' (ויסקרדי, 2005) כיצד הקים בשנות החמישים מפעל יצרני ורווחי עם קבוצת אנשים נכים ובעלי לקויות חושיות. אלה ואחרים השפיעו על היחס כלפי אנשים בעלי מוגבלויות. הם עזרו להבין את הקשיים שאנשים אלה מתמודדים עמם ואת יכולותיהם המגוונות. בשל יכולות אלה, השילוב הוא כדאי לא רק בעבורם אלא בעבור החברה בכללותה.

3. כניסה למרחב המחיה של כלל האוכלוסייה. אנשים בעלי מוגבלויות חיים כאן, לצדנו, גם אם לא תמיד אתנו, וחלקם מעורבים בקשרים משמעותיים בקהילות שבהן הם חיים. כמו כן, כיום הם יכולים, יותר משיכלו בעבר, לבחור את סגנון החיים החביב עליהם ולהיות שותפים להכרעות שנעשות בנוגע להם. הם נהנים מנגישות רבה יותר, המאפשרת להם חופש, עצמאות ואוטונומיה, ומקלה על השתלבותם בקהילה. גם בנושא זה עזרו לעצמם אנשים בעלי מוגבלויות; האדריכל רונלד מייס (סטורי, מולר ומייס, 2006), שהיה חולה פוליו ונעזר בכיסא גלגלים, טבע את המונח 'עיצוב אוניברסלי'. מונח זה מציין נגישות סביבתית כוללת (רייטר, 2007), ועל עקרונותיו ארחיב בסעיף הסיכום של פרק זה.

4. ירידה בשכיחות השיבוץ במוסדות. בעבר נהגו לשבץ אנשים בעלי מוגבלויות במוסדות, ואילו בשלושים השנים האחרונות הנטייה היא לאפשר להם לחיות בקהילה. מרבית המוגבלים הבוגרים חיים בבית ההורים או ביחידות דיור נפרדות, והשיבוץ במוסדות נעשה בפיקוח ובמידה מוגבלת. כמו כן, המוסדות עוצבו מחדש והותאמו לרמת החיים ולסגנון החיים המקובלים בחברה.

## שונית רייטר

הודות לאידאולוגיה החברתית של עקרון הנורמליזציה נחקקו חוקים למען שוויון אזרחי לאנשים בעלי מוגבלויות, עלתה המודעות לתנאים שבהם חיים אנשים אלה, וחל שיפור באיכות השירותים הניתנים להם. עם זאת, עדיין אין שקיפות מספקת של השיקולים העומדים בבסיס ההחלטות המתקבלות בנוגע להם.

## מדוע נכשלה המהפכה החברתית של עקרון הנורמליזציה?

על אף השינויים החברתיים שחוללה האידאולוגיה של עקרון הנורמליזציה, ועל אף הצלחותיה, אין עדיין שוויון אזרחי אמתי, והשתלבותם בקהילה של אנשים בעלי מוגבלויות איננה מלאה. מוגבלים רבים מכירים אידאולוגיה זו אך אינם חשים שהיא מיושמת בחיי היום יום שלהם. היא בעבורם כמו הארץ המובטחת, ובדומה למשה רבנו, הם אינם זוכים 'להיכנס אליה': 'כי מנגד תראה את הארץ ושמה לא תבוא' (ספר דברים, ל"ב, נ"ב).

לעקרון הנורמליזציה שניסחו בנק-מיקלסון, נירז'ה וולפנסברגר שתי נקודות תורפה: (1) קבלתו הייתה חלקית; (2) הוא הובן באופן פשטני.

אשר לנקודת התורפה הראשונה. עקרון הנורמליזציה השפיע במידה ניכרת על החקיקה ואף התקבל כעיקרון מנחה באקדמיה, בקרב אנשים בעלי מוגבלויות ובקרב אנשי המקצוע המסייעים להם. עם זאת, במוסדות ממשלתיים רבים - משרדי הממשלה, בתי החולים הממשלתיים ומערכת החינוך הציבורית הכללית - קבלת העיקרון הייתה בגדר מס שפתיים בלבד (Hornby, 1999). גם בקרב הציבור הרחב לא חללה האידאולוגיה החברתית של עקרון הנורמליזציה.

אשר לנקודת התורפה השנייה. ייתכן שהמונח 'נורמליזציה' מעלה אסוציאציות של נורמליות. האבות המייסדים התכוונו לכך שיש לקבל את הפרט החריג בחברה ולהכיר בזכויותיו האזרחיות, ואילו מה שהובן מדבריהם הוא שנורמלי פירושו טוב, וחריג או שונה פירושו לא טוב. בתפיסה זו נגועים אף כמה מאנשי המקצוע בתחום החינוך המיוחד (Kauffman, 1999).

כך קרה שבמסגרת החינוך והשיקום של אנשים בעלי מוגבלויות, ובמסגרת הטיפול בהם, הדרישה היא להפוך אותם ל'נורמליים' במידת



## נרמול השילוב

האפשר. תואמות (קונפורמיות) נעשתה ערך, וההופעה החיצונית של הפרט נעשתה חשובה יותר מן הפרט עצמו.

ביטול הסממנים החיצוניים המראים שוני בין הפרט המוגבל לבין הסביבה החברתית גרם לתרעומת בקרב כמה אנשים בעלי מוגבלויות. הם טענו שהם רוצים שיקבלו אותם כפי שהם (Longmore, 2003; Michalko, 2002).

המאבק החברתי לשילוב אנשים בעלי מוגבלויות בקהילה שונה ממאבקים חברתיים אחרים, למשל מאבקים של קבוצות אתניות, משום שקבוצות אתניות מדגישות את השוני בינן לבין קבוצות אחרות ודורשות שיכירו בשוני שלהן. לעומת זאת התנועה לשילוב, שקמה על בסיס האידאולוגיה של עקרון הנורמליזציה, גרמה לביטול הייחודיות והערך הסגולי של אנשים בעלי מוגבלויות. כך נוצר הפער בין המונחים 'נורמליזציה' ו'שילוב'.

נוסף על השאלה אם שוני הוא ערך חברתי או סטייה חברתית, הפרשנות הפשטנית של עקרון הנורמליזציה והניסיון של אנשי המקצוע להתאים את סגנון חייהם של המוגבלים לסגנון החיים הנורמלי והרצוי מעלים תהיות נוספות. קולהם ונינד (Culham & Nind, 2003) מעלים כמה שאלות מוסריות ותרבותיות רחבות יותר, למשל: האם כל התנהגות שנחשבת נורמלית היא אכן רצויה? אם לא, מהי ההתנהגות הרצויה ומי מחליט שהיא רצויה? האם אנשים בעלי מוגבלויות צריכים להיות שונים מכפי שהם ולרצות דברים שנחשבים מקובלים אפילו הם לא מתאימים להם? אם כן – מדוע? האם שילובם בחברה מותנה בציות לכללי החברה? האם עליהם לעשות שקר בנפשם כדי להיות 'מקובלים'? חוקרים אלה טוענים שעקרון הנורמליזציה הפך להיות אנטייתזה לגיוון ולשונות חברתית, כאילו עצם השוני איננו 'טוב'.

אפשר לטעון שדבריהם של קולהם ונינד קיצוניים מדי, משום שבתהליך החברות (הסוציאליזציה) של כל ילד יש מידה מסוימת של חינוך להתנהגות נורמטיבית. בכל זאת יש לשאול היכן עובר קו הגבול? באיזה שלב בתהליך החברות של אנשים בעלי מוגבלויות הנרמול הופך להיות מטרה? כיצד אפשר לתת ביטוי לייחודיות של אנשים אלה?

כיום ברור שהיחס כלפי אנשים מוגבלים אינו מושפע מהשאלה אם תפקודם נורמטיבי, אלא מהסטיגמה החברתית המוטבעת בהם בשל היותם מוגבלים. מידת הקבלה שלהם בחברה היא שקובעת אם יתייחסו אליהם בשלילה או בחיוב (רייטר, 2004). לפיכך, העמדות הרווחות

## שונית רייטר

בקרוב הציבור הרחב כלפי אנשים בעלי מוגבלויות משפיעות על מידת קבלתו של התלמיד המוגבל בבית הספר הרגיל. בדרך כלל, אלה שנתפסים כאחראים להצלחת השילוב הם אנשי המקצוע בתחום החינוך המיוחד והתלמידים המוגבלים עצמם. אחריות מועטת מאוד מוטלת על החברה ועל התרבות. למעשה, הצוותים המקצועיים בבתי הספר הרגילים - המורים, המחנכים, המנהלים ואנשי המנהל - מייצגים את העמדות החברתיות המקובלות, ובכלל זה העמדות כלפי תלמידים בעלי מוגבלויות, העמדות כלפי תלמידים השייכים למעמד חברתי-כלכלי נמוך והעמדות כלפי תלמידים השייכים לקבוצות של מיעוט אתני.

סמדר תובל חקרה את הייצוגים החברתיים של הכלה, ביכול וריבוד בבית הספר היסודי ומצאה שהחלוקה למעמדות נתפסת כדבר טבעי ומובן מאליה, 'כך דרכו של עולם' (תובל, 2005). הריבוד החברתי אינו מוצג כבחירה חופשית של המעשה החינוכי אלא כביכול כטבעו של עולם. לפיכך, אף שתהליכי המיון והריבוד בבית הספר משפיעים השפעה מכרעת על שיבוץם של תלמידים במסגרות מיוחדות (למשל כיתות מיוחדות, הקבוצות מיוחדות), אין כמעט שיח גלוי בנושא. השיח והייצוגים הגלויים בבית הספר מבוססים על אידאולוגיה של הכלה, אולם למעשה תהליך המיון והריבוד מתחיל בעת כניסתו של התלמיד לכיתה א', והוא מסתיים בבידולם של ילדים הנמצאים בשוליים של החברה בכלל ושל החברה בבית הספר בפרט. מצב זה נובע מכך שמוטלות על בית הספר שתי דרישות שאינן עולות בקנה אחד זו עם זו: מחד גיסא, המדיניות המוצהרת של משרד החינוך היא מדיניות של הכלה. מאידך גיסא, הדרישה היא להגיע להישגים לימודיים, ולשם כך יש לחלק את התלמידים לקבוצות, מקצתן קבוצות אליטה ומקצתן קבוצות נחשלות.

מאחר שמשרד החינוך דורש להגיע להישגים לימודיים, המורים משתמשים בקריטריון של הצלחה אקדמית גלויה לשם קבלת החלטות בנוגע לילד. גם תהליך המיון נעשה לפי קריטריון זה: בית הספר מקבל את חוות הדעת של הגן בנוגע ליכולותיו של הילד. במהלך חופשת הקיץ מאבחן בית הספר את התלמידים וממייין אותם בעזרת המורים המחנכים, היועץ, המנהל והמורים לחינוך מיוחד. בתחילת השנה מחלק המורה את התלמידים לקבוצות יכולת, ועל פי הישגיהם בחודשים הראשונים ללימודים הם ממוינים לקבוצות של 'חלשים' ו'חזקים'. לקראת סוף השנה קובעת המועצה הפדגוגית איזה תלמיד

## נרמול' השילוב

יעבור כיתה, איזה תלמיד יישאר כיתה ואיזה תלמיד ישובץ במסגרות החינוך המיוחד. כך מנותבים התלמידים לקבוצות חריגות בעלות סטטוס נמוך.

דוגמה נוספת היא רמת הביצוע האחידה שהתלמידים נדרשים לעמוד בה. במקום לשנות את שיטות ההוראה, התלמידים 'החלשים' מתבקשים לשנן את החומר כדי שיוכלו לעמוד בסטנדרטים הקבועים והאחידים. יש רק דרך אחת נכונה, וכולם צריכים ללכת בה ולהגיע לאותו המקום.

דוגמה מסוג אחר שמציינת תובל (2007) היא התפעלות יתר מהצלחתו של 'החלש'. התפעלות כזאת אינה מביעה הערכה אמיתית להצלחה ואינה מראה שההצלחה משקפת התפתחות תקינה. למעשה, היא מסווה את הריבוד, שכן מבחינה ארגונית היא מתבטאת בשיבוץ התלמיד באחת המסגרות של החינוך המיוחד בבית הספר - קבוצות הקנייה, מרכז אתגר, כיתה שילוב, קבוצות תגבור וכדומה. הנחת היסוד היא שהשונות בין התלמידים היא בעיה של התלמידים ושל משפחותיהם ולא של דרכי ההוראה ושיטות החינוך. עצמתה של תרבות הריבוד נובעת במידה רבה מכך שיש ערכים הנחשבים דרכו של עולם ולא דרכה של תרבות נבחרת מסוימת.

תובל (2005) מציינת כי הסתירה בין ההכלה, שהיא המדיניות המוצהרת, לבין הריבוד, שהוא ערך תרבותי סמוי אך מושרש היטב ומקובל ללא עוררין, באה לידי ביטוי בקונפליקט מקצועי-ערכי שהמורים אינם ערים לו: בעבר, המורה הטוב היה המחנך העובד עם כלל התלמידים בכיתה, משקיע ב'חלשים' ומעודד את 'החזקים', ואילו כיום המורה המקצועי הטוב הוא המורה הממייץ, המאבחן ליקויים ומפנה לטיפול.

תובל (2005) מוסיפה כי המורים ואנשי מקצוע אחרים בתחום החינוך נמצאים גם בקונפליקט פסיכולוגי. תלמיד בעל מוגבלויות או תלמיד השייך למעמד חברתי-כלכלי נמוך או לקבוצה אתנית שולית הוא תופעה חדשה ולא מוכרת. המוכר נוסך תחושות ביטחון ושליטה, ואילו הלא מוכר הוא זר ומפחיד. הילד השונה הוא זר, ולכן נוח להטיל את האחריות למצבו עליו, על משפחתו או על הרקע החברתי: 'הוא לא משתדל מספיק', 'הוא עצלן' וכדומה. כך אפשר לשמר את המצב הקיים, כלומר להימנע משינוי שיטת החינוך: 'שהוא ישתנה, לא אני'. מסגרות החינוך המיוחד ידועות ומוכרות, ושיבוץ הילד במסגרות כאלה נוסכת תחושת ביטחון: 'אני יודעת להיכן הוא עבר'.

שונית רייטר

## הצעה להגדיר מחדש את עקרון הנורמליזציה באמצעות המונח 'איכות חיים'

לנוכח היישום הפשטני של עקרון הנורמליזציה, דהיינו הניסיון להתאים את הפרט המוגבל לסביבה במקום להתאים את הסביבה למוגבלותו ולצרכיו, מציעים קולהם ונינד (Culham & Nind, 2003) וכן תומאס ולוקסלי (Thomas & Loxley, 2001) להגדיר מחדש את המונחים 'עקרון הנורמליזציה' ו'שילוב', בהתאמה. לדעתם, יש לקרוא תיגר על האידאולוגיה של עקרון הנורמליזציה, שכן אידאולוגיה זו הפכה להיות דומיננטית עד כדי כך שהיא בעלת השפעה היפנוטית, לא מודעת, ולכן מסוכנת.

הם טוענים שהמונחים 'נורמליזציה' ו'שילוב' אינם מונחים חד-ממדיים אלא מייצגים מצבים מורכבים. ישנו מגוון של 'מצבי נורמליזציה' ו'מצבי שילוב'. לכל פרט בכל תרבות ובכל קהילה יש נורמליזציה ושילוב המתאימים לו. עם זאת, מסכימים החוקרים שיש למונחים אלה מכנה משותף. אפשר לתאר אותו על דרך השלילה: יש כיום הסכמה רחבה שעל החברה לדחות את העמדות השליליות כלפי אנשים בעלי מוגבלויות, המביאות לידי הרחקתם ויוצרות תחושות עוינות ולעג כלפיהם, ולראות בהם אנשים נורמליים. הסכמה זו תואמת את ההגדרה החברתית של מוגבלות, משום שהיא רואה במוגבלות תוצר של התרבות ושל התנאים הסביבתיים. כמו כן, לדעת המחברים היא תואמת את תפיסת השילוב כהכלה וכהשתלבות.

ההגדרה החדשה של עקרון הנורמליזציה מציעה ליצור חברה הטרוגנית ודמוקרטית, המקבלת את השונות החברתית של מגוון קבוצות בה ורואה בשונות זו יתרון ולא מגבלה. מערכת החינוך בחברה הטרוגנית זו מטפחת את הרבגוניות של החברים בה ולא את האחידות. היא אינה מתאימה את התלמידים בעלי המוגבלויות אליה, אלא היא מתאימה את עצמה למגוון רחב ביותר של תלמידים, בין שהם בעלי מוגבלויות ובין שאינם כאלה (Mittler, 2000).

עקרון הנורמליזציה המקורי עסק במוכנותו של הפרט המוגבל להיות משולב, ואילו ההגדרה החדשה עוסקת במוכנותה של החברה לקלוט את הפרט, יהא אשר יהא מקור המוגבלות, סוגה או עצמתה. לכן, כדי ליצור סביבה משלבת, אין די בהתאמות נקודתיות וחלקיות, אלא השילוב צריך להיות כוללני ומקיף. נוסף על ההתאמות הפיזיות עליו לכלול שינוי עמדות בסיסי כלפי אנשים בעלי מוגבלויות.

## נרמול' השילוב

שילוב שהוא הכלה או השתלבות אינו מותנה בהחלטה של פרט זה או אחר, אלא הוא זכות יסוד משפטית. עם זאת, זכות היסוד מאפשרת לפרט לא לרצות להיות 'משולב' אם התנאים אינם מתאימים לו. התפיסה העדכנית של ההכלה וההשתלבות רואה בשילוב תהליך דינמי וגמיש, והיא מאפשרת הימצאות בסביבות נפרדות או משולבות. הגישה היא שהפרט זכאי להיות שונה ולקבל תנאים שונים מהנורמלי. השילוב הוא מטרה אך אינו תמיד האמצעי המתאים ביותר לפרט (רייטר, 1990). עקרון הנורמליזציה העדכני ותפיסת השילוב כהכלה וכהשתלבות עוסקים במצבים מורכבים, רב-ממדיים, דינמיים וגמישים.

אפשר להציע פתרון אחר לבעיית הפער בין נורמליזציה לשילוב ובעקבותיו להגדיר שוב את המונח 'שילוב' באמצעות המונחים 'השתלבות' ו'הכלה'. ההצעה היא לזנוח את המונח 'עקרון הנורמליזציה' ולהחליפו במונח 'איכות חיים'. מונח זה תואם את הפרדיגמה של החברה הדמוקרטית וההטרונגנית, משום שאיכות חיים היא ערך חברתי ותרבותי. כמו כן הוא הולם את רוח דבריהם של האבות המייסדים של עקרון הנורמליזציה, שכן הם הציעו לספק לכל פרט תנאי חיים נורמליים במידת האפשר, ובכלל זה לאנשים בעלי מוגבלויות. בחברה חופשית, דמוקרטית והטרונגנית, איכות חיים ותנאי חיים נורמליים מאפשרים לפרט לקבל חופש בחירה; לשאוף למימוש עצמי, גם אם המימוש העצמי אינו עולה בקנה אחד עם המנהגים הרווחים בחברה; להיות שותף לקבלת ההחלטות בנוגע לחייו; ולדרוש שאנשי הממשל והמוסדות החברתיים יתייחסו אליו בכבוד למרות היותו שונה (רייטר, 1999).

רבות נכתב על המונח 'איכות חיים' (Brown, 1997; Felce, 1997; Schalock, 2005), אולם יש מעט מאוד דיונים ומחקרים העוסקים באיכות חיי התלמיד המשולב במערכת החינוך (Schalock & Verdugo, 2002). באופן פרדוקסלי, דווקא בשנים הראשונות שבהן יושמה מדיניות השילוב היו דיונים מקיפים באיכות חייו של התלמיד המשולב (Schalock, 1997) אך מאז התמקדו הדיונים, תכניות ההתערבות והמחקרים בהיבטים ספציפיים של השילוב: השילוב מבחינה אקדמית, השילוב מבחינה חברתית, השילוב מבחינה ארגונית, השילוב מבחינת דרכי ההוראה והערכת ההישגים וכדומה. זאת אף שבשני העשורים האחרונים גבר העניין המקצועי במונח 'איכות חיים' וביישומו בתחומי השירותים הניתנים לבוגרים, בייחוד שירותי הרווחה והבריאות. לקראת סוף שנות התשעים החלו ליישם את המונח 'איכות חיים' במערכת החינוך (Brown & Shearer, 1999; Hegarty, 1994; Raphael, 1999).

## שונית רייטר

בארץ יושם המונח 'איכות חיים' בתכנית האב לחינוך המיוחד (Reiter & Schalock, in press), הנקראת 'לקראת בגרות - ל"ב' 21' (רייטר, שלומי וצדר, 1999). כפי שנכתב ביחידה א', 'החינוך החברתי': מושג איכות החיים מתבטא (גם) בתפיסה כי לא התכנים ולא התקנות הן במוקד העשייה, אלא צרכיו ואישיותו של הלקוח. גישת "הלקוח במרכז" מעודדת את הביטוי האישי של בעל הליקוי, מדגישה פיתוח פוטנציאלים וטיפוח כשרים ויכולות ייחודיים. מבחינה טיפולית מציינת גישה זאת את זכותם של בעלי ליקויים להיעזר בתרפיה המבוססת על עקרונות הומניסטיים. מבחינה חינוכית מציינת גישת "הלקוח במרכז" את חשיבותו של הדו־שיח המבוסס על כבוד הדדי בין המורה ותלמידו. מושג איכות החיים מציין כי אין די בשילוב פיזי, אלא יש לשאוף להשתלבות חברתית, דהיינו - היכולת ליצור מערכות יחסים בין־אישיות ויחסים חברתיים משמעותיים. יחסים משמעותיים הם אלה שיש עמם נתינה וקבלה גם מצד בעלי הליקויים וגם מצד האוכלוסייה הרגילה' (שם, עמ' 11).

ישנם כמה גורמים המקשים על יישום המונח במערכת החינוך המיוחד ובמערכת החינוך הכללי. גורם אחד שמציין הגרטי (Hegarty, 1994) היא שהרפורמות במערכת החינוך הכללי התמקדו בהיבטים טכניים של השילוב ולא בחיי התלמיד ובהווי בית הספר.

גורם נוסף - המונח 'איכות חיים' הוא מורכב, דינמי ומבוסס על ראייה רב־ממדית של חיי הפרט. איכות חיי של הפרט כוללת משתנים אחדים: מצבו הגופני, מצבו הכלכלי, מצבו החברתי, מצבו האישי, מצבו הנפשי, מצבו האזרחי ומידת יצרנותו. איכות החיים אינה נקבעת אך ורק על פי הנתונים האובייקטיביים הללו אלא על פי המשמעות שמייחס הפרט למגוון מצבי החיים שהוא נתון בהם ועל פי התחושות שמצבים אלה מעוררים בו. לפי שאלוק ועמיתיו (Schalock, Bartnik, Wu, Konig, Lee & Reiter, 1990), מצבי החיים מתבטאים במגוון תחושות הנמדדות ומדורגות לפי סולם של 1 עד 10: שביעות רצון, נוחות ורווחה פסיכולוגית, השתייכות חברתית, תחושת יכולת ותחושת שליטה על החיים. נוסף על כך, כאמור, איכות חיים היא דבר דינמי ומשתנה, לעומת עקרון הנורמליזציה שהתפרש כסטטי וכבעל סטנדרטים קבועים.

גורם נוסף הוא שהמונח 'איכות חיים' מציג פרדיגמה חלופית לפרדיגמה הרפואית שעליה היו מושתתות התכניות היחידניות המסורתיות של החינוך המיוחד. התכניות המסורתיות כללו שלבים

## נרמול' השילוב

קבועים: אבחון, קביעת מטרות ויעדים, קביעת מועדים לביצוע, ביצוע, הערכת הישגים. פרדיגמת איכות החיים מצריכה להפעיל שיטות חינוך שונות מאלו שהיו מקובלות ועדיין נפוצות במערכת החינוך המיוחד. נוסף על כך, המונח 'איכות חיים' איננו בבחינת 'עוד מאותו הדבר', כלומר הוא אינו מוסיף על הקיים, אלא הוא מתווה תפיסת עולם חדשה בנוגע לתלמידים בעלי מוגבלויות. לאחר שלושים שנה שבהן עבד המורה בחינוך המיוחד לפי עקרון הנורמליזציה במובנו הפשטני, לפי המודל הרפואי ולפי תאוריות הלמידה ההתנהגותיות (רייטר, 1999), המונח 'איכות חיים' מציע לשנות את הפרדיגמה הן בחשיבה הן בעשייה. יש הטוענים (Kaufman, 1999; Skrtic, 1995) שהתכניות המסורתיות של החינוך המיוחד לא רק דורשות שינוי מהותי אלא אף מעכבות את הצלחת הרפורמה של השילוב (רייטר, 2004).

התנועה לשילוב, שיצרה את הרפורמה בחינוך, הרחיבה את משמעות המונח 'איכות חיים' והחילה אותו לא רק על תלמידים בעלי מוגבלויות אלא על כל תלמיד השונה מהנורמה: בני מהגרים, תלמידים השייכים לקבוצות שוליים או לקבוצות אתניות מסוימות, תלמידים השייכים למעמד חברתי-כלכלי נמוך מהמעמד הרווח בבית הספר וכדומה (Schalock & Verdugo, 2002). נוסף על כך הציעה התנועה להביא בחשבון גם משתנים אחרים העלולים להפלות לרעה את התלמיד השונה, למשל מינו. בתי הספר נקראים להתמודד עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים מכל מיני סוגים - תלמידים בעלי יכולות פחותות, תלמידים השייכים לתרבות אחרת וכדומה - ולא רק עם תלמידים בעלי מוגבלויות.

אחד השינויים שחלים בבתי הספר בכלל ובבתי הספר לחינוך מיוחד בפרט קשור למעורבות ההורים: משקלם של ההורים בהחלטות המתקבלות בבית הספר הולך וגדל, והם אינם מעורבים רק בנושאים ארגוניים וחברתיים אלא גם בנושאים פדגוגיים. שינויים נוספים שחלים במערכת החינוך הם ריבוי מקצועות הלימוד וההוראה וריבוי הפעילויות המתקיימות בבית הספר. יש בתי ספר שבהם שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים הוא אחד הפרויקטים החשובים ביותר. השילוב נעשה באמצעות מגוון שיעורים ופעילויות שאינם דווקא אקדמיים, כגון שיעורי חברה, מוזיקה, מלאכת יד, ספורט, תאטרון ועוד.

עוד שינוי שחל בבתי הספר ובמוסדות בחברה בכלל הוא הגברת השקיפות. בתי הספר צריכים להצהיר על ה'אני מאמין' שלהם, להראות כיצד בעבודתם היום יומית מיושם ה'אני מאמין' ולהיות פתוחים להערכה ולביקורת חיצוניים.

## שונית רייטר

לנוכח שינויים אלה, נראה שאפשר כיום ליישם את המונח 'איכות חיים' במוסדות החינוך, בייחוד בנוגע לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. הכוונה לכך שיש להביא בחשבון את איכות חייהם של התלמידים, הן המשולבים הן המשלבים (ויטני ורייטר, 2006). נוסף על כך, יש לראות במונח זה אבן בוחן לשילוב, למשל כאשר דנים בתכניות לימודים מותאמות, כאשר מכינים תכניות הכשרה למורים של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, וכאשר דנים במעורבות ההורים או בית הספר בנושאים אקדמיים, חברתיים וארגוניים.

מהי אבן בוחן זו?

להלן רשימה בסיסית של אמות מידה להערכת תכנית חינוכית משלבת לפי המונח 'איכות חיים':

האם התכנית מכבדת את הפרט המשולב?

האם התלמיד נשאל לחוות דעתו בנושאים הקשורים לחייו? האם דעתו מובאת בחשבון?

האם התכנית מעודדת את האוטונומיה של הפרט המשולב ולא רק את עצמאותו התפקודית?

האם התכנית מטפחת בו יזמה ויצירתיות?

האם התכנית מאפשרת לפרט המשולב להפעיל שיקול דעת ולבחור מתוך אפשרויות?

האם התכנית מבוססת על יכולותיו וכוחותיו של הפרט ולא על מגבלותיו וליקוייו?

האם בית הספר וסביבתו נגישים לכל תלמיד?

שאלוק וורדוגו (Schalock & Verdugo, 2002) מוסיפים אמות מידה משלהם להערכת איכות החיים במסגרת משלבת:

1. נוחות רגשית של התלמיד: (א) האם הוא חש שביעות רצון מהתמיכה שהוא מקבל בבית ובבית הספר? האם הוא חש שביעות רצון מעצמו?
- (ב) האם הוא חש ומבטא רגשות שליליים וחיוביים? (ג) האם הוא בעל דימוי עצמי חיובי? האם הוא חש בעל ערך? (ד) האם הוא חש ביטחון ויציבות? (ה) האם מביא לידי ביטוי את ההיבט הרוחני שלו? (ו) האם הוא זוכה לאימוץ? (ז) האם הוא שמח ואופטימי?



## נרמול' השילוב

2. התפתחות אישית: (א) האם הוא זוכה לחינוך? האם הוא מגיע להישגים חינוכיים? האם הוא בעל מעמד במערכת החינוכית? האם הוא חש שביעות רצון? (ב) האם עומדות לפניו אפשרויות להתפתחות אישית? (ג) האם הוא יכול לממש את עצמו באמצעות עשייה? (ד) האם הוא בעל יכולות אינטלקטואליות ומיומנויות אקדמיות ואסתטיות? האם הוא בעל מיומנויות חיים?
  3. יחסים בין-אישיים: (א) האם יש לו אינטראקציות עם מורים ועם חברים בני אותו הגיל? (ב) האם הוא חש שביעות רצון ממערכות היחסים שלו במשפחה? האם הוא זוכה לתמיכה ממשפחתו? האם הוא חש מעורב? (ג) האם הוא שבע רצון ממערכות היחסים שלו עם חבריו? האם הוא חש אינטימיות במערכות יחסים אלו?
  4. שילוב חברתי: (א) האם הוא משתלב בקהילה? האם הוא בעל מעמד? (ב) האם הוא מרגיש שייך ומקובל בחברה? (ג) האם ניתנים לו שירותים חברתיים מגוונים? (ד) האם הוא בעל תפקידים חברתיים? (ה) האם סביבת המגורים מאפשרת לו לרקום יחסים חברתיים?
  5. נוחות פיזית: (א) האם הוא בריא? (ב) האם הוא בעל כושר גופני? (ג) האם רכש מיומנויות של תפקוד יום יומי עצמאי?
  6. נחישות עצמית: (א) האם הוא עצמאי? (ב) האם עומדות לפניו אפשרויות בחירה? (ג) האם יש לו ערכים ויעדים אישיים? (ד) האם הוא חש שליטה על חייו? (ה) האם הוא מסוגל להכוונה עצמית?
  7. נוחות חומרית: (א) האם מצבו הכלכלי טוב ויציב?
  8. זכויות: האם זכויותיו לכבוד, להדר ולשוויון ממומשות?
- אם תכניות השילוב יביאו בחשבון את אמות המידה הללו, הן יוכלו לספק את צורכיהם של כל התלמידים, הן המשולבים הן המשלבים.
- לסיכום, על אף כל האמור לעיל - ההגדרה מחדש של 'עקרון הנורמליזציה', החלפתו במונח 'איכות חיים', וההגדרה מחדש של המונח 'שילוב' באמצעות המונחים 'השתלבות' ו'הכלה' - הרעיונות החדשים אינם מיושמים במלואם עדיין. האבות המייסדים היו מציאותיים מאוד, ואילו דור הבנים אחז באידאליים של שילוב והכלה אך לא הצליח ליישם אותם הלכה למעשה. עם זאת, האחריות לכך אינה מוטלת רק על דור הבנים. במקרים רבים מערכת החינוך הממוסדת אינה ערוכה ליישם את מדיניות השילוב כהשקפת עולם חינוכית. על מנת לחולל את רפורמת השילוב יש לערוך שינוי מהותי במערכת - System Change (Ainscow)

שונית רייטר

(2004). כדי להבין את הגורמים המעכבים את השינוי, אבחן כעת את החינוך מבחינה ארגונית, כאחד ממוסדותיה המרכזיים של החברה.

### בית הספר כמערכת, כארגון חברתי

סקרטיק (Skrtic, 1995) בוחן את הסיבה לכישלון השילוב כתנועה חברתית באמצעות הגדרת בית הספר ארגון חברתי המתמחה בהחדרת שינויים בילד - בהתפתחותו ובגדילתו. הוא מצטט את הסוציולוג טלקוט פרסונס (Parsons, 1960) ולפיו ארגונים הם אמצעים חברתיים שהחברה משתמשת בהם על מנת להשיג מטרות שהאזרח היחיד אינו יכול להשיג. אולם כאשר הארגון מתמסד, הוא מגדיר מחדש את המטרות החברתיות, ואלה עשויות להיות שונות מהמטרות שלשמן קם.

כל ארגון של פעילות אנושית מבוסס על שתי תת-מערכות, ולכל אחת מהן מטרה אחרת: המטרה של תת-המערכת הראשונה היא 'חלוקת עבודה', דהיינו חלוקת המשימות בקרב חברי הארגון והגדרת האפיונים המיוחדים לכל משימה. המטרה של תת-המערכת השנייה היא 'קואורדינציה', דהיינו התאמת המשימות לנושאי התפקידים בארגון, על מנת לעמוד ביעד הכללי של הארגון. תת-המערכות הללו סותרות זו את זו, משום שהראשונה מתמקדת במשימות מסוימות ובאפיוניהן המיוחדים, ואילו השנייה מתמקדת במארג הכללי של המשימות והתפקידים בארגון. אפשר להגדיר את מבנה הארגון באמצעות תת-מערכות אלה, דהיינו הדרכים שבהן נעשית חלוקת העבודה, והדרך שבה מושג שיתוף פעולה בין נושאי התפקידים בארגון. לפי הגדרה זו, הארגונים נבדלים זה מזה בתת-המערכות הללו.

סקרטיק (Skrtic, 1995) טוען שהמבנה המסורתי של בתי הספר הוא מבנה של ביורוקרטיה מקצועית. תת-המערכת הביורוקרטית מאופיינת בנוקשות ובחוסר גמישות, ואילו תת-המערכת המקצועית מאופיינת בגמישות, משום שהיא מתמודדת עם מצבים משתנים. לפי תפיסה זו, בתי הספר מתקשים ליישב בין תת-המערכת הביורוקרטית לבין תת-המערכת המקצועית.

המבנה הכללי המשותף יוצר מערכת שאותה מכנה סקרטיק 'הארגון כמכונה'. הכוונה לארגונים שהתוצר שלהם פשוט וברור, וכן לארגונים שאפשר לחלק את התפקידים בהם למשימות שגרתיות שכל עובד יכול למלא בנפרד. בארגונים מסוג זה הקואורדינציה מבוססת על פורמליזציה, דהיינו על חוקים ותקנות המגדירים את מגוון המשימות

## נרמול' השילוב

ואת הקשר שלהן למשימות האחרות. העובדים הם כמו טבעות בשרשרת מכנית: כל נושא תפקיד קשור קשר הדוק לנושאי התפקידים האחרים, על מנת שהמוצר הסופי לא 'יתפרק'. לעומת זאת, בארגונים מקצועיים, כגון בתי ספר ובתי חולים, העבודה מורכבת, ולכן אי-אפשר לנסח חוקים ותקנות המגדירים את מגוון המשימות. כלומר, הקואורדינציה אינה מבוססת על פורמליזציה. בארגונים שבהם מוקד הפעילות הוא האדם, המשימות צריכות להיקבע על פי שיקול דעת מקצועי. אמנם שיקול הדעת מופעל על פי עקרונות יסוד תאורטיים, אך הוא דורש שיפוט ערכי ומקצועי וכן גמישות. לפיכך, חלוקת העבודה בארגונים כאלה נקבעת לפי תחומי ההתמחות של נושאי התפקידים בארגון, והצרכנים מופנים למומחה לפי צורכיהם.

בארגונים מקצועיים שאינם פועלים כמו מכונה, הקשרים בין נושאי התפקידים דינמיים, גמישים ופתוחים. אנשי המקצוע תלויים אך מעט זה בזה. אמנם הם חולקים אותם מבנים ומשתמשים באותם מקורות ומשאבים, אך כל אחד עובד לבד ומטפל בצרכנים המופנים אליו. הקואורדינציה מתבטאת בכך שכל אחד יודע באופן כללי מה עושים האחרים, מתייעץ אתם ומשתף עמם פעולה. ארגון כזה נקרא 'ארגון של פתרון בעיות'. לדוגמה, מפעלים של יזמי היי-טק מבוססים על עבודת צוות מקצועית המיועדת לאפשר יצירתיות, מקוריות וגמישות. הקשרים במפעלים אלה נוצרים הן בספונטניות, על פי הבעיה שעומדת לפתרון, הן באופן ממוסד, על ידי הצוות הרב-מקצועי (ראו הפרק של איריס מנור-בנימיני בספר זה).

לפי סקרטיק (Skrtic, 1995), ארגונים רבים שאינם אמורים לפעול כמו מכונה פועלים כך. לדעתו, במקרים רבים אנשי המקצוע שבתת-המערכת המקצועית עובדים כמו האנשים שבתת-המערכת הביורוקרטית, דהיינו לפי הגדרות פורמליות ונוקשות וללא שיתוף פעולה. יש לכך שתי סיבות: ראשית כול, היצמדות יתר לתאוריות ולמודלים. שנית, שימוש נוקשה במיומנויות המקצועיות המהוות את הרפרטואר המקצועי, ובאמצעותן משרת איש המקצוע את הצרכן.

המעשה המקצועי יכול להידמות ל'תא יונה' (pigeonholing): איש המקצוע מאבחן את צרכיו של הצרכן על פי התאוריות שבהן הוא נעזר, ומתאים להם את אחת המיומנויות הנמצאות ברפרטואר המקצועי שלו. אם הרפרטואר אינו מתאים לצורכי הצרכן, הוא מתאים אותו באופן מלאכותי או שהוא מפנה אותו לאיש מקצוע אחר. סקרטיק טוען שבמודל ארגוני זה איש המקצוע מתפקד כמבצע ולא כעובד שמיועד

## שונית רייטר

לפתור בעיות. נוסף על כך, אנשי המקצוע שואפים להשביח את הסטנדרטים שהם עובדים לפיהם ולא הוגים פתרונות חדשים למצבים לא מוכרים. במקום להתמודד עם הטרוגניות הם מבטלים אותה.

סקרטיק מותח ביקורת נוקבת על בתי הספר וטוען שאף על פי שמבחינה מקצועית הם אמורים לפתור בעיות, למעשה הם פועלים כמו מכונות. ההסבר שלו לכך הוא שבתי הספר נכנעים ללחץ שמפעילים עליהם המנהל, המפקחים והציבור הרחב. אמנם במקרים רבים נוצר בבית הספר מתח בין שתי תתי-המערכות - הביורוקרטית והמקצועית - אך בדרך כלל תתי-המערכת המקצועית 'נכנעת' לתתי-המערכת הביורוקרטית. אם נוצרות שתי מערכות נפרדות, המערכת אינה יכולה לפעול כיחידה אחת.

בארגון שבו החדשנות היא ערך, הסביבה המקצועית מאופיינת באי-ודאות ובחוסר קביעות. הידע נוצר תוך כדי תהליכי העשייה והחשיבה. הגורם המלכד הוא המטרה המקובלת על כולם, ההסכמה על עניין משותף, החזון של הארגון. ההתקדמות נובעת מהמעורבות האישית של העובד ולא מהזדהות עם אידאולוגיה מסוימת או עם תרבות מקצועית מסוימת. שינוי הוא חלק אינטגרלי מהמערכת. אולם לא כן בארגון ביורוקרטי פורמלי הפועל כמו מכונה (רייטר, 1997). כאשר בית הספר פועל כמו מכונה, שתי תתי-המערכות פועלות על פי סטנדרטים קבועים מראש. לכן אין גמישות, אין פתיחות לשינויים, והעובדים אינם מפעילים שיקול דעת, הן בתחום הביורוקרטי הן בתחום המקצועי. בתי ספר הם מערכות ביצועיות שבהן שיתוף הפעולה בין המפעילים מעוגן בתקנות ביורוקרטיות. אפילו יש מרחב פעולה מסוים של הפעלת שיקול דעת אישי ומקצועי, הוא קטן ומוגבל על ידי סטנדרטים.

העובדה שבית הספר פועל כמו מכונה היא שמקשה על יישום רפורמת השילוב לפי עקרונות המונח 'איכות חיים'. גם גרוב ופישר (Grove & Fisher, 1999) מציינים את המתח השורר בין חוסר הגמישות של בתי הספר לבין רפורמת השילוב, שכן רפורמה זו דורשת גמישות ופתרונות יצירתיים וחדשניים. הרפורמה החינוכית של השילוב מצריכה לערוך שינוי מהותי בבתי הספר, אולם קשה לערוך שינוי במערכת פורמלית הפועלת כמו מכונה.

בכל ארגון נוצרת תתי-תרבות מסוימת האופיינית לו. נהוג לטעון שהשיח והאקלים בבית הספר מבטאים את תתי-התרבות הפנימית של הארגון. שינוי פירושו לעבור מפרדיגמה תרבותית אחת לאחרת, ליצור

## נרמול' השילוב

שיח חדש, אקלים שונה מהמוכר והידוע. שינוי עשוי להתחולל כאשר העובדים חשים אי־שביעות רצון, כאשר נוצרים מתחים ואנומליות, ואלה נוצרים כאשר משתנים הערכים בחברה. הפרדיגמה שעליה מושתת הארגון מתערערת, כיוון שהבסיס הפילוסופי משתנה. אם המערכת הפורמלית פועלת כמו מכונה, השינוי עלול להתפרש כאיום. לכן המערכת פותרת את בעיית אי־ההתאמה באמצעות ביסוס הפרדיגמה הישנה ולא באמצעות שינוי.

כפי שהוזכר לעיל במחקרה של סמדר תובל (2005), כאשר המורים ניצבים בפני דרישות מנוגדות – מצד אחד הכלה ומצד אחר דרישה להגיע להישגים לימודיים – הפתרון שמצאו היה חיזוק המיומנויות המקצועיות כגון אבחון, מיון וחזרה על דרכי ההוראה, בבחינת 'עוד מאותו הדבר', ולא שינוי מהותי באקלים בית הספר.

סקרטיק (Skrtic, 1995) מציע דרך אחרת לחולל שינוי: באמצעות קבוצת בעלי עניין המתריסה כנגד המערכת וכנגד הפרדיגמה שעליה היא מבוססת. אשר לרפורמת השילוב, במקרים רבים התקנות החדשות נקבעות בעקבות לחצים פוליטיים. תקנות אלו מיועדות להסדיר את ההיבט הארגוני של שילוב התלמידים ואינן קוראות לערוך שינוי מהותי בפילוסופיה ובאידאולוגיה של בית הספר. למשל, הן מיועדות לוודא שהתלמידים בבית הספר הרגיל לא יופלו לרעה מבחינת כמות השירותים הניתנים להם לעומת תלמידים הלומדים במסגרות החינוך המיוחד. שינוי כזה בתקנות הוא בבחינת 'עוד מאותו הדבר' ומקבע למעשה את המצב הקיים. זהו שינוי המשקף את העובדה שבית הספר פועל כמו מכונה ולא כמו ארגון המיועד לפתור בעיות.

דרך אחרת לחולל שינוי, שנמצאה יעילה, היא להפנות את הביקורת לתחום מסוים ולא למערכת בכללותה. לעתים כאשר מתקנים את הדרוש תיקון בתחום זה, מתגלים ליקויים בתחומים נוספים. למעשה, במקום או במאוחר נקראת כל המערכת להשתנות (Cuban, 1996).

סקרטיק טוען שבמקרים מסוימים, כאשר פועל בארגון אדם יחיד בעל חזון ומחויבות, אפשר לחולל שינוי משמעותי, אך במרבית המקרים יש התאמה בין ציפיות הפרט וערכיו לבין המערכת הארגונית הביורוקרטית, והחברים במערכת מתפשרים כדי להתאים את עצמם למערכת. אפשר לראות זאת בתיאור של סמדר תובל (2005) כיצד מתמודד בית הספר עם הדרישות הסותרות של הכלה ושל ריבוד חברתי.

## שונית רייטר

התנועה לשילוב היא בבחינת שינוי, רפורמה חינוכית. היא מעמידה לפני מערכת החינוך הרגיל ולפני מערכת החינוך המיוחד ציפיות חדשות ותהיות על אודות היחסים ההדדיים ביניהן ועל אודות עצמן. בנושא החינוך המיוחד, מצטרף סקרטיק לביקורתו של קאופמן ועמיתיו (Kauffman et al., 2004) על אנשי המקצוע. לדעתם, אנשי המקצוע הביאו עמם למערכת הרגילה את דרכי העבודה, את האמונות ואת התפיסות שלהם ממסגרות החינוך המיוחד, ובכלל זה ארבע הנחות יסוד:

1. הלקות (disability) של התלמיד היא מצב פתולוגי.
2. האבחון אובייקטיבי ויעיל.
3. החינוך המיוחד התפתח כמערכת של שירותים ועזרה לתלמיד שאובחן כבעל לקות.
4. התקדמות בחינוך המיוחד היא תהליך הגיוני וטכני של שיפורים ותוספות באבחון ובהוראה.

לנוכח הנחות יסוד אלה, השתלבותם של המורים ושל התלמידים בבתי הספר הרגילים הייתה טכנית בלבד. הקשר בין תת-המערכת הארגונית הביורוקרטית לבין תת-המערכת המקצועית רופף, וכך יכולה מערכת החינוך הרגילה להמשיך לתפקד באופן מסורתי, ולצדה מערכת החינוך המיוחד הפועלת לפי הסטנדרטים שלה. רפורמת השילוב חוללה שינוי טכני בלבד שאינו כולל את תרבות בית הספר, הן במערכת החינוך המיוחד הן במערכת החינוך הרגיל.

לדעת קאופמן ועמיתיו ולדעת סקרטיק, על מנת שהשילוב יהיה רפורמה חינוכית כללית, ארבע הנחות היסוד חייבות להשתנות, שאם לא כן, כל שינוי חינוכי יהיה בבחינת 'כיבוי שרפות' ופתרון נקודתי של בעיות. שינוי מקיף דורש שבית הספר יפעל כמו ארגון המיועד לפתור בעיות ולא כמו מכונה. עליו לגלות גמישות ורגישות לצרכי התלמידים, ההוראה צריכה להיות מבוססת על עבודה קבוצתית לפתרון בעיות, האחראיות צריכה להיות משותפת לכל הצוות, והדיונים צריכים לכלול את אנשי המקצוע ואת בעלי העניין - ההורים והתלמידים (מנור, 2004).

השאלות הנדונות כיום בקרב המצדדים בשילוב הן שאלות ביצועיות וטכניות: 'אילו תלמידים בעלי מוגבלויות יש לשלב במערכת החדשה?' 'האם יש לשלב את כל התלמידים, יהא אשר יהא סוג המוגבלות ועצמתה?' 'האם את התלמידים בעלי הנכויות הקשות ביותר יש לחנך

## נרמול השילוב

בכיתות נפרדות בבית הספר הרגיל, או שמא יש לחנכם במסגרות נפרדות? שאלות אלו אינן מערערות על המבנה המסורתי של כיתות הלימוד.

לדעת סקרטיק, הנחות היסוד של החינוך המיוחד אינן נכונות. כיום רואים במוגבלות בעיה חברתית (רייטר, 1997; Ainscow, 2004), ולכן יש לראות בצרכים המיוחדים של התלמידים המוגבלים בעיה הנעוצה בארגון הסביבה ולא בהם. גם האבחון איננו אובייקטיבי ומדעי כפי שנתפס בקרב אנשי המקצוע (רייטר, 2004). האבחון הוא תהליך סובייקטיבי תלוי תרבות, והוא עלול לפגוע בתלמיד ובמעמדו בבית הספר. לפיכך יש לשנותו מהיסוד. יש להעריך את תגובותיו של התלמיד ואת תפקודו בכל מיני סביבות, ולהביא בחשבון את הקשרים הבין-אישיים שלו בבית, בשכונה ובבית הספר, וכן את קשריו עם אנשי המקצוע. החינוך המיוחד הוא מערכת לא רציונלית, ובמידה רבה הוא משרת מטרות פוליטיות. יש לעבוד בצוותים רב-מקצועיים מתוך התפיסה שהתלמיד נמצא במרכז העשייה ובמרכז ההחלטות המתקבלות בנוגע לו. שינוי זה צריך להיות מהפכני ולא בבחינת 'עוד מאותו הדבר'.

לפי קובן (Cuban, 1996), הטענה שלא חלים שינויים בבתי הספר הציבוריים - הן הרגילים הן המיוחדים - שגויה. הוא סבור כי חלים שינויים במערכת החינוך כל העת. השינויים נחלקים לשני סוגים: שינוי שהוא תוספת או הרחבה, בבחינת 'עוד מאותו הדבר', ושינוי מהותי המתבטא בהחלפת פרדיגמה. לדעתו, שינוי שהוא בבחינת 'עוד מאותו הדבר' עשוי לגרום לשינוי מהותי ולהפך: שינוי מהותי עלול להתמוסס ולהיעשות תופעה שולית. לדעתו, רפורמת השילוב היא דוגמה לשינוי מהותי שהתמוסס ונעשה תופעה שולית בבתי הספר. כמו תובל (2005), קובן מסביר זאת באמצעות הפער בין שינויים פוליטיים לשינויים במדיניות, דהיינו בין החוקים והתקנות הקובעים שיש לשלב כל תלמיד, תהא אשא תהא מוגבלותו, לבין ערכים חברתיים עמוקים המשקפים ריבוד חברתי. לדבריו, בתי הספר מעוניינים להיראות מתקדמים ופתוחים לכל תלמיד, אולם הציבור הוא שמרן ומעוניין שבתי הספר יתפקדו כפי שתפקדו מאז ומעולם.

מכל האמור לעיל, נראה שתמונת המצב בנושא נרמול השילוב היא פסימית. האם אין מוצא?

שונית רייטר

## מבט לעתיד או: כיצד להפוך את השילוב לדבר שבשגרה?

ברצוני להציע פתרון אחר לבעיית נרמול השילוב בבתי הספר: המונח 'עיצוב אוניברסלי'. מקורו של מונח זה בתחום האדריכלות, והוא אינו מתמקד במוגבלות ובטיפול בה, אלא באדם בכלל. מגוון המחקרים בנושא השילוב, ההכלה וההשתלבות אינם עוסקים כמעט בנגישות (Tepfer, 2001). נגישות פירושה התאמת הסביבה לכל אדם, כך שגם נכים יוכלו להגיע לכל מקום, אולם יש לה משמעות נוספת: עיצוב של סביבה מכילה המותאמת לכל אדם, יהיו אשר יהיו מינו, גילו ומצבו הפיזי (Pisha & Coyne, 2001, Wolfensberger, 1972).

את המונח 'עיצוב אוניברסלי' טבע האדריכל רונלד מייס (סטורי, מולר ומייס, 2006) בראשית שנות התשעים. מייס היה חולה פוליו ונעזר בכיסא גלגלים. למונחים 'איכות חיים' ו'עיצוב אוניברסלי' מכנה משותף: שניהם צמחו מהנחות יסוד מתקדמות של חופש ושוויון, שהתבטאו בעקרון הנורמליזציה ובהצהרות על הנגשת הסביבה. אולם שני המונחים הראשוניים הללו - נורמליזציה ונגישות - היו מבוססים על קריטריונים קבועים ומדידים של נורמות וסטנדרטים, ואילו המונחים 'איכות חיים' ו'עיצוב אוניברסלי' הם דינמיים; הם עוסקים בתהליכים; יש בהם רכיבים אובייקטיביים וסובייקטיביים כאחד; הם גמישים - כל הישג הוא פתח ליעדים ולשינויים נוספים. כשם שהמונח 'איכות חיים' הוא הוליסטי ומציין התייחסות כוללת לתנאי חייו של הפרט, המונח 'עיצוב אוניברסלי' הוא הוליסטי ומציין נגישות סביבתית כוללת. לדוגמה, אם המדרכות נגישות, אין פירוש הדבר שהרחוב, החנויות, המשרדים ובתי הקפה נגישים לפרט הנכה. כמו כן העובדה שהמדרכות נגישות אינה עשויה לגרום לציבור לכבד את הנכה. לעומת זאת המונח 'עיצוב אוניברסלי' מביא בחשבון את מכלול הגורמים ושואף להפוך את הסביבה לידידותית עבור כולם. לפיכך, השיח המקצועי בקרב אדריכלים, מהנדסים ובוני ערים אינו עוסק בנגישות אלא במרחב ציבורי מכיל (מנלי, 2004).

המונח 'עיצוב אוניברסלי' מבוסס על גישה הוליסטית המביאה בחשבון את כל רכיבי הסביבה: המבנה האדריכלי, מוצרים, טכנולוגיה, מחשוב, הגורם האנושי, אסתטיקה, תרבות, אמנות ועוד. כמו כן, העיצוב האוניברסלי מביא בחשבון את כלל האוכלוסייה - קשישים, פעוטות, בעלי מוגבלויות, נשים וגברים, חולים ובריאים. עיצוב אוניברסלי איננו



## נרמול' השילוב

רשימה של סטנדרטים לנגישות אלא עקרונות המורים כיצד לפתח סביבות ידידותיות לכל פרט, אסתטיות, נוחות, יעילות ונעימות. בשנת 1997 נקבעו שבעת העקרונות של העיצוב האוניברסלי במרכז לעיצוב אוניברסלי שבבית הספר לאדריכלות, אוניברסיטת צפון קרוליינה, ראליי, ארצות הברית:

1. שימוש שוויוני - העיצוב אינו מפלה לרעה שום אדם. אם מיישמים עיקרון זה על בתי הספר, הכוונה לכך שמבנה בית הספר והחללים בו נגישים וידידותיים לכל הבאים בשעריו - תלמידים, מורים, הורים, מתנדבים, אנשי מקצוע, מבקרים ועוד.
  2. גמישות בשימוש - העיצוב מאפשר להביא לידי ביטוי מגוון רחב של נטיות אישיות ויכולות.
  3. שימוש פשוט ואינטואיטיבי - השימוש בעיצוב הוא קל להבנה, יהיו אשר יהיו ניסיון חייו של המשתמש, הידע שלו, יכולתו הלשונית או מידת הריכוז העכשווית שלו.
  4. מידע מוחשי - העיצוב משדר ביעילות מידע לכל משתמש, אפילו התנאים במקום אינם טובים, ומתוך התחשבות בקשיים אפשריים בתפיסה חזותית.
  5. סובלנות לטעויות - העיצוב מקטין את הסיכוי שיקרו אסונות או נזקים במקרים שבהם הפרט טועה שלא בכוונה.
  6. מאמץ פיזי קטן - העיצוב מאפשר הפעלה יעילה ונוחה במאמץ מזערי.
  7. גודל ומרחב לגישה ולשימוש - העיצוב מאפשר מרחב להגעה, לכניסה, למניפולציה ולשימוש, יהיו אשר יהיו גודלו הגופני של המשתמש, עמידתו או מידת המוביליות שלו. כמו כן, העיצוב צריך לאפשר כל מיני שימושים גם בעתיד.
- גישת העיצוב האוניברסלי מבוססת על הדרישה לבנות סביבות ללא מחסומים. אם הסביבה הקיימת דורשת שינוי, יש לערוך שינוי הוליסטי ולא שיפוץ נקודתי. העיצוב האוניברסלי מאפשר להכיל אנשים בעלי מוגבלויות בלי להחצין את שונותם, משום שההנגשה היא חלק אינטגרלי מהסביבה. לפיכך ההחלטות מתקבלות בשיתוף פעולה בין המומחים לצרכנים. המשקל הניתן לדעתם של הצרכנים איננו פחות מהמשקל הניתן לדעת אנשי המקצוע. מבחינת בתי הספר, יש לפתח תכניות שמטרתן לעצב סביבות מאתגרות המאפשרות לפרט להתנסות בחוויות חיים מגוונות ולהביא לידי ביטוי את יכולותיו ואת נטיותיו.

## שונית רייטר

כשם שהמונח 'שילוב' (integration) הוחלף במונחים 'הכלה' ו'השתלבות' (inclusion), וכשם שהמונח 'נורמליזציה' נתפס כאמצעי להשגת 'איכות חיים' (רייטר, 1997), כך המונח 'נגישות' אינו נתפס כמטרה אלא כאמצעי להשגת 'עיצוב אוניברסלי', כלומר סביבה מכילה המותאמת לכול (מנלי, 2004; רמות, 2005; סטורי, מולר ומייס, 2006).

המונחים 'איכות חיים' ו'עיצוב אוניברסלי' קשורים זה בזה - שניהם מתמקדים בסביבה מאתגרת המאפשרת לפרט להביא לידי ביטוי את נטיותיו, את ערכיו, את שאיפותיו ואת בחירותיו. התפיסה מבוססת על הקריאה ליצור חברה דמוקרטית, רבגונית ונגישה המבוססת על זכויות האזרח. על מנת להגיע לכך יש לשנות את העמדות החברתיות ולפעול לעיצוב מחדש של הסביבה.

במבט לעתיד, ברור שללא שינוי ניכר בדעת הקהל ובעמדות החברתיות כלפי אנשים בעלי מוגבלויות לא יהיה נרמול השילוב. האם עלינו להרים ידיים ולחכות כמה דורות? בשיחה שקיימתי עם עו"ס איילת דקל, בחורה בעלת מוגבלות, בנושא הנגישות ומשמעותה, היא טענה שאמנם הכרחי לשנות את העמדות החברתיות כלפי אנשים בעלי מוגבלויות, אולם שינוי כזה דורש חינוך לטווח ארוך. בד בבד יש לפעול למען הנגשת הסביבה הפיזית, משום שנגישות כזאת קל יותר ליצור והיא גם עשויה לשרת את כלל הציבור. ברוח דברים אלה אפשר להאיץ את ההכלה וההשתלבות של אנשים בעלי מוגבלויות בקהילה.

לסיכום, מבחינה עקרונית יש לראות במונח 'איכות חיים' התפתחות תאורטית של עקרון הנורמליזציה, ועל פיו יש לבחון את הצלחת ההשתלבות וההכלה של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. מבחינה ארגונית יש לאמץ את עקרונות העיצוב האוניברסלי ולוודא שכל בית ספר בחינוך הרגיל יהיה נגיש לכול. בד בבד, יש לפעול לשינוי העמדות החברתיות, בראש ובראשונה העמדות שלנו, אנשי המקצוע. הבה נשאל את עצמנו: באילו ערכים דוגל המורה לחינוך מיוחד? אם נכונות ההערכות שלפיהן אנשי המקצוע בתחום החינוך המיוחד הם בעלי עמדות מיושנות, יש לפעול קודם כול בקרבנו. רק לאחר מכן נוכל לשכנע את המורה בחינוך הרגיל שהתלמיד בעל הצרכים המיוחדים אינו שונה מיתר התלמידים. ייתכן שהוא זקוק לשיטות הוראה שונות, אך שיטות אלה עשויות להועיל גם לתלמידים האחרים. כשם שהעיצוב האוניברסלי מביא בחשבון את כל בני האדם, משום שהוא שואף ליצור סביבה ידידותית לכולם, כך גם שיטות ההוראה צריכות להיות אוניברסליות, כלומר טובות וידידותיות לכל התלמידים, הן לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים הן לתלמידים האחרים.

נרמול' השילוב

## ביבליוגרפיה

דינרשטיין, ר' (2005). חוק משפט ואנשים עם מוגבלויות. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 20, 51-61.

ויטני, ט', ורייטר, ש' (2006). שילוב ילדים עם אוטיזם: השפעת תוכנית התערבות על רמת השחיקה, עמדות כלפי תלמידים עם אוטיזם ואיכות התקשורת אתם בקרב התלמידים בכתה. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 21, 55-69.

ויסקרדי, ה' (2005). הבו לנו הכלים, סיפורו של מיזם חברתי יוצא-דופן. חיפה: אחוה.

מנור, א' (2004). שיתוף פעולה בין צוותים רב-מקצועיים ובין הורים בבתי-ספר לחינוך מיוחד. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 19, 35-53.

מנלי, ס' (2004). יצירת מרחב ציבורי נגיש. עניין של גישה, 1, 4-19.

סטוריי, מ' פ', מולר, ג' ל' ומייס ר' ל' (2006). עיצוב אוניברסלי: לעצב לבני כל הגילים ולבעלי יכולות שונות. עניין של גישה, 4, 5-24.

רייטר, ש' (1990). שילוב ילדים חריגים בבתי ספר רגילים - אתגר לשנות ה-90. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 6, 25-39.

רייטר, ש' (1997). חבר חריג במערכות הרווחה, הבריאות והחינוך. חיפה: גסטליט.

רייטר, ש' (1999). איכות חייו של הילד בעל הצרכים המיוחדים לאור הרחבת עקרון הנורמליזציה. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 14, 61-71.

רייטר, ש' (2004א, אוקטובר). החינוך המיוחד לאן? הרצאה שנישאה בטקס פתיחת תכנית ההכשרה הרב-תחומית לאנשי מקצוע העובדים עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים בקהילה הבודואית בנגב. באר שבע: אוניברסיטת באר שבע.

רייטר, ש' (2004ב). מעגלי אחווה לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות. חיפה: אחוה.

רייטר, ש' (2007). נגישות: רקע קונצפטואלי. בתוך: ד' פלדמן, יי דניאל-להב וש' אדרי (עורכים), נגישות בחברה הישראלית לאנשים עם מוגבלויות, בשלהי המאה ה-21 (עמ' 81-108). ירושלים: מחלקת הפרסום הממשלתית של מדינת ישראל.

## שונית רייטר

רייטר, ש', שלומי, ד', וצדר ש' (1999). לקראת בגרות: יחידה א: חינוך חברתי. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף לתכניות לימודים.

רמות, א' (2005). כנס בינלאומי בנושא עיצוב אוניברסאלי ריו דה-ז'נרו, דצמבר 2004. עניין של גישה, 2, 61-63.

תובל, ס' (2005). הייצוגים החברתיים של הכלה בידול וריבוד בבית הספר המנתבים ילדים לקריירה של חינוך מיוחד. חיבור לשם קבלת תואר 'דוקטור לפילוסופיה', אוניברסיטת בן גוריון.

תובל, ס', אור, ע' (2007). הכלה בבחית הספר - משימה בלתי אפשרית?! ייצוגים חברתיים של הכלה וריבוד במערכת החינוך. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 12, 5-18.

Ainscow, M. (2004). Developing inclusive educational systems: What are the levers for change? In: V. Heung & M. Ainscow (Eds.), *Inclusive education: A framework for Reform* (pp. 1-16). Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.

Bank-Mikkelsen, N. (1980). Denamrk. In: R.J. Flynn & K.E. Nitsch (Eds.), *Normalization, social integration and community services* (pp. 51-70). Baltimore, MD: University Park Press.

Barnes, C., & Mercer, G. (Eds.). (2004). *Implementing the social model of disability: Theory and research*. Leeds: The Disability Press.

Beddard, R. (1993). *Human rights and Europe*. Cambridge: Grotius Publications Ltd.

Bill, A. (Ed.). (2006). *In or out of the mainstream? Lessons from research on disability and development cooperation*. Leeds: The Disability Press.

Brown, R.I. (Ed.). (1997). *Quality of life for people with disabilities: Models, research, and practice* (2<sup>nd</sup> edition). Cheltenham, England: Stanley Thornes.

נרמול' השילוב

- Brown, R.I., & Shearer, J. (1999). Quality of life: Some implication for the process of inclusion. *Exceptionality Education Canada*, 9, 83-103.
- Cuban, L. (1996). Myths about changing schools and the case of special education. *Remedial and Special Education*, 17, 75-82.
- Culham, A., & Nind, M. (2003). Deconstructing normalisation: clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28, 65-78.
- Felce, D. (1997). Defining and applying the concept of quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41, 126-135.
- Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures and other reports from my life with autism*. New York: Doubleday.
- Grove, K.A., & Fisher, D. (1999). Entrepreneurs of meaning: Parents and the process of inclusive education. *Remedial and Special Education*, 20, 208-215.
- Hegarty, S. (1994). Quality of life at school. In: D. Good (Ed.), *Quality of life for persons with disabilities: International perspectives and issues* (pp.241-249). Cambridge, MA: Brookline.
- Hornby, G. (1999). Inclusion or delusion: Can one size fit all? *Support for Learning*, 14, 152-157.
- Kauffman, J.M. (1999). Commentary: Today's special education and its messages for tomorrow. *The Journal of Special Education*, 32, 244-254.
- Kauffman, J.M., Mcgee, K., & Brigham, M. (2004). Enabling or disabling? Observations on changes in special education. *Phi Delta Kappan*, 85, 613-620.
- Kavale, K. (2000). History, rhetoric, and reality. *Remedial & Special Education*, 21, 279-297.
- Keller, H. (1905). *The story of my life*. New York: Grosset & Dunlap Publishers.

שונית רייטר

- Longmore, P. (2003). *Why I burned my book and other essays on disability*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- McConkey, R. (2004). *Northern Ireland omnibus survey - European year of disabled persons*. Belfast: EYPD Committee.
- McConkey, R. (2005, 1<sup>st</sup>-4<sup>th</sup> August). *Inclusion in society: Delivering on the promise*. Paper presented at the International Special Education Conference on Inclusion: Celebrating diversity? Galsgow, Scotland.
- Michalko, R. (2002). *The difference that disability makes*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education social contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Parsons, T. (1960). *Structure and process in modern societies*. Glencoe, IL: Free press.
- Perrin, B., & Nirje, B. (1985). Setting the record straight: a critique of some frequent misconceptions of the normalization principle. *Australia & New Zealand Journal of Developmental Disabilities, 11*, 69-74.
- Pisha, B. & Coyne, P. (2001). Smart from the start. *Remedial and Special Education, 22*, 197- 207.
- Raphael, D. (1999). The quality of life of exceptional adolescents: Implications for educators. *Exceptionality Education Canada, 9*, 157-171.
- Reiter, S., & Schalock, R.L. (in press). Applying the concept of quality of life to Israeli special education programs: A national curriculum for enhanced autonomy in students with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research*.
- Schalock, R.L. (Ed.). (1997). *Quality of life: Vol. II: Application to persons with disabilities*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R.L. (2005). Introduction and overview to the special issue on quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research, 10*, 695-698.

נרמול' השילוב

- Schalock, R.L. & Verdugo Alonso, M.A. (Eds.). (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R.L., Bartnik, E., Wu, F., Konig, A., Lee, C.S., & Reiter, S. (1990, May). *An international perspective in quality of life: Measurement and use*. Paper presented at the annual meeting of the American Association on Mental Retardation, Atlanta, GA.
- Skrtic, T.M. (Ed.). (1995). *Disability & democracy: Reconstructing [special] education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Smith, R.M., & Erevelles, N. (2004). Towards and enabling education: The difference that disability makes. Book Reviews. *Educational Researcher*, November, 31-36.
- Tepfer, F. (2001). Educational environments: From compliance to inclusion. In: W.F.E. Preiser & E. Ostroff (Eds.), *Universal design handbook* (pp. 46.1-46.19), New York: McGraw-Hill.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University.
- Wedell, K. (2005). Dilemmas in the quest for inclusion. *British Journal of Special Education*, 32, 3-11.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization: a proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21, 234-239.

