

פרוטוקול מס' 176

ישיבת ועדת החינוך והתרבות
יום ב', י"ג בטבת תשל"ג - 18.12.1972
שעה 11.00 לפה"צ.

נכח:

חברי הוועדה: ד"ר א. רימלט - היו"ר
נ. אליעד
פ. בן-פורת
ח. גרוסמן
ז. הרמן
א. כץ
ש. לוין
ב. שחור

פוזמנים:
פרופ' א. פינקוביץ - יועץ שר החינוך והתרבות
ד"ר ק. בנימיני - יועץ פסיכולוגי למשרד החינוך והתרבות
ד"ר ד. פייטלסון - האוניברסיטה העברית
פ. פרידמן - משרד החינוך והתרבות
גב' נ. נפתלי - מפקחת ארצית על הגזנות
גב' ב. נסים - משרד החינוך והתרבות

מזכירת הוועדה: ד. פלר

רשמה: ל. צ'סנר

סדר-היום:
סיכום הדיון על האינטגרציה בגיל הדרך -
מחקר שנערך על-ידי ד"ר ד. פייטלסון

- 592 -

(נסמך ביום 25.12.72)

פותח את הישיבה.

הי"ר א. רימלט:

מסתבר שד"ר פייטלסון הוטעתה ונפסד לה שהישיבה היא ביום ד' ולא היום, על-כן היא תאחר. מאחר שיש לנו פרוטוקול די מדוייק היא תוכל לקרוא את הדברים ואנחנו נתחיל בדיון. בישיבה הקודמת לא הספיקה הגב' נפתלי להעיר את הערותיה.

גב' ג. נפתלי:
כפי שד"ר פייטלסון מסרה היינו אנחנו, המפקחות, שותפות פעילות במחקר. דהיינו, סייענו לה בכל מה שניתן היה לסייע בהכנת הגנים מבחינת פיסית; הכנת צוות העובדים; השתתפות בסמינרים ולינוי מתמיד בעבודת המחקר.

אפי לא מדבר על המחקר עצמו, אלא על הסקר שהוא תוצר לווץ מהמחקר. בעקבות המחקר הזה יצא סקר של הגב' סילביה קראון, שהיחה העוזרת הראשית לד"ר פייטלסון, והיא שהדריכה את הגננות הדרכה לצופה במשך השנתיים של המחקר. עלי לציין שהסקר הזה הוא לעזר רב לגננות.

אחד הדברים שהניעו אותנו לעקוב אחרי המחקר זה המספר המצומצם של שיטות העבודה והדרכים לטיפול בילדים בגילים 3 ו-4. כאן ציטתה לנו ההזדמנות, ביחוד שהתנאים היו תנאים מיוחדים, לעקוב אחר הדרך והשיטה שנקטו בעבודה זו. באופן מיוחד היה מענין לראות איך מתפתחת השיטה תוך כדי העבודה.

הסקר נכתב בצורה של דו"ח שוטף מאד מענין. אפי חושבת שזה סקר מיוחד במינו, כי בדרך-כלל כשאנחנו מצייעים לגננות הדרכה מה עליהן לעשות, הן צריכות ליישם את הדברים תוך כדי עבודה, ואילו כאן יכולות הגננות לעקוב אחרי דו"ח שוטף של החברות שהשתתפו במחקר, ובסילביה קראון של הגב' סילביה קראון. הסקר נפוץ מאד בשדה, כי הוא נקרא פשוט כמו רופן מרחק, והגננות מעונינות במה שכתוב שם; הן בעזרות בו בעבודה המעשית ועכשיו נראה להן שהכל אפשרי, אחרי שכל זה כבר געשה על-ידי הצוות הזה. עיקר הדברים שהיו מענינים ותרמו לעבודת השדה זו עבודת הצוות של המחקר.

ידוע לכם בוודאי שבגנה גן הילדים אנחנו הוא כזה, שאם גם יש בכנין אחד שתי כתות גן, אינני יודעת משהו, אבל קיימת בדידות גדולה בעבודה החינוכית בתוך גני הילדים. מבחינת הדברים נראים אולי חביבים ונאים, אוירה טובה ואסתטית, אבל מי שעוקב אחרי הדברים שבפנים יודע שלא הצלחנו ליצור עבודת צוות אפילו כאשר יש שתי גננות. רוב הגנים הם לבני גיל אחד ורוב הגנים יש בהם כתת גן אחת.

זו הפעם הראשונה ניתן לנו לראות כיצד לעודד עבודת צוות של גננות תוך התייעצויות תכופות, חיפוש דרך, טיפול בצוותא בבציעות, עבודה משותפת, עבודה שדרשה לימוד ועיון כאשר היו שתי גננות בתוך כתת אחת; מספר נמוך של ילדים בגן שלא כבגנים רגילים, בהם יש 35 ילדים לגננת מוקטנת ולמשפחה. כאן היחה לנו אפשרות טובה מאד לבדיקת הנושא הזה של עובדת צוות. מצאנו שהעבודה הזאת בגנים האלה השפיעה מאד על הנושא הזה של עבודת צוות: שיחוף בחיפוש דרכים והתייעצויות. זה געשה בצורה אולי קצת טובה ממה שזה נראה כאן. עד עכשיו יש לנו דרך של הדרכת הגננות על-ידי זה שמקבצים 8 - 10 חברות שמקבלות הכוונה והצעות מהמדריכה או המפקחת, וכאן מנסים ללבן בעיות ולמצוא דרכים ביחד ולא להשאיר את הגננת בבדידות, כפי שזה קרה בגנים אחרים.

נושא אחר שהתעורר כאן ונראה לי שהוא חשוב מאד, וכאן אני חולקת על הפירושים של ד"ר פייטלסון. מאד טוענת שילדים מעודת המזרח פחות זקוקים או פחות מגלים נכונות להיקשרות או ליחסים עם בני אדם בדרך-כלל, או כפי שהיא ציינה, אפילו עם בני גילם.

הי"ר א. רימלט: את זה היא כתבה במחקר? אינני זוכר שזה ישנו במחקר.

גב' ג. נפתלי:
זו אחת החוזאות העיקריות לכסיון הומוגני עם ילדים בני 3 - 4 טעוני טיפוש בלבד או ילדים בקבוצה מעורבת. אם תקחו יחד אלה עם אלה ותיצרו קשרים מעורבים טובים יותר, אחת המסקנות יכולות להיות: הבה ניצור קבוצות הומוגניות ועל-ידי כך נגביר את היחסים בין הילדים לבין עצמם ונעזור להם בהתייחסות להסדרות, שבסקרה זה זוהי הגננת.

גב' ג. נפתלי:

לפי דעתי, וזה הפירוש שלי, יש צורך בהיפרות של הילדים עם המבוגר, כי הם איבדו אותו בבית. ברגע שיש חינוך חדש והילד הוא בין שנתיים וחצי או שלוש הוא מאבד את ההורים כמקור ליחס של חום ואהבה רצופים, וכאן המקום להתקדמות ולהשתתפות.

זה שקרה כאן, וזאת ראינו בגנים ההוטוגניים בדרום ובצפון, וד"ר הוגן בדק את הבעיה, - שילדים לומדים מהר מאוד להסתדר זה עם זה והם עושים זאת בקלות, אבל אינם זקוקים בכחות אלה לפגע עם הפעילים. הם כותבים בסקר שילדי קבוצה ב' יאיו לגביים בכחות והידרו לשוחח עם הגננות, ולעומת זאת ילדי א' היו בסישנים וחשדנים, לא שפעו לגננות ולעיתים קרובות לא ענו לה. הגננות מציינות בסקר שהשינוי ביחסם לגננות היה הדרגתי לאחר שהם נזכרו פעם אחר פעם שהגננת ראויה לאמונם. דהיינו, התופעה הזאת כפי שהגב' פייטלסון ציינה אותה, לפי שעה תלויה בהיררכיה של הגננות. אני רואה זאת כך, שהילדים פועלים להתחייבם להורים. אני חושבת שיותר מדי לקחו בחשבון את המבוגר. אנחנו חושבים שילדים טעונים טיפוח פחות חיפשו עפדות, והעפדה החזקה בטולם ההיררכיה; פחות גילו צורך בפניהיות, אבל נסיונם מוכיח שלאחר פרק זמן, אם היו נותנים להם חום זה אפשר היה לעשות זאת בכל כחה הטרוגנית.

בענין זה יש לציין שהמציאות שלנו בישראל היא כזאת, שרוב הגנים לילדים טעונים טיפוח הם הוטוגניים, במיוחד לגילי 3 ו-4. משרד החינוך דואג לכך שקודם-כל יסקלו ילדים טעונים טיפוח, ובדרך-כלל החלוקה היא ש-65% מהילדים הם בני 4 ו-35% בני 3. חוץ מישוברים קטנים מאוד כמובן. ששם המצב הטבעי שיש הוטוגניות. פה אני תולה את הקולר בעיקר בצורת הקמת השיכונים שלנו, שהובילו את העולים החדשים למקומות מרוכזים מאוד, באשר כך הציבור קבע. הכך המצב הוא שההוטוגניות שלטת בגני הילדים שלנו, בעיקר בגנים של ילדים קטנים.

אם אני נשאלת מה הייתי רוצה ובמה אני מאמינה, ומה לדעתי ניתן לעשות - וזה לא על יסוד מחקר ולא על יסוד מעקב, אלא אולי הודות להישגים הגדולים שהיו לנו בנחלאות. האמונה שלי היא שאנחנו זקוקים להטרונגניות אפילו אם הילדים אינם מתקדמים או אינטליגנטים ואינם עולים כפי שהם אולי במסיון המחקר שלנו.

היו"ר א. רייפל: אני רוצה להבין, את אופדת שיש צורך בהטרונגניות מבחינה חברתית גם אם אין התפתחות בין הילדים האטטיים?

גב' ג. נפתלי: זן לא רק בעיה של הילדים, זה קשור גם בהתפתחות חברתית. כל אחד מאתנו מאמין שאנחנו צריכים להיות עם אחד, ואנחנו צריכים להגיע לכך שלא תהיה הפליטה. היתה לנו הדוגמה הקשה של פנוה-שרת, ששם היתה ההתנגדות הקשה ביותר בין שתי אוכלוסיות, אנשי המערב והנשי עדות המזרח שנבעה מהרגשה של הפליטה: את הילד שלי שולחים לגיטה-הספר בנוה-שרת ואת הילד של איש המערב שולחים לצהלה.

אני מבטיחה שיש הרבה שיטות כדי להגיע להטרונגניות, אבל לגבי ילדים קטנים, שזו הפעיה העיקרית, קשה להפיע אותם ממקום למקום. אבל נדמה לי שחשוב מאוד להשפיע על הציבור כולו, ולנסות לפחות לשכנע את אלה שמכניסים את התכניות לשיכונים ובונים אותם, לבנות את השיכונים כך שיהיו בהם תושבים מעדות שונות ולא רק בני עדה אחת או בני אזור אחד פשוט. הפתרון של הפעיה הזאת הוא לא על-ידי מחקר. מחקר כזה לא יניע אותנו, אם כי יכולים לדבר עליו ולהסביר ולהראות שאלו הן העובדות. לפי דעתי המחקר הזה לא ישפיע עלינו בגלל הגישה הלאומית שלנו ובגלל הדאגה לעתיד. כדאי היה לבדוק היטב-היטב לא מה הפסקנות, אלא את פירושי הרש"י בכל מסקנה של המחקר הזה, כפי שהודגש כאן.

ברצוני להוסיף ולומר, שהסקר הזה והמחקר עצמו - ואני שפעתם על הפסקנות הטופיות רק בישיבות הוועדה כאן - הביא במשך הזמן לפוצר לוי על-ידי זה שקמו טנהיגות או יודעי דבר או מופחים לגילי 3-4.

ברצוני לציין שבדרך-כלל הגננות אינן סוברות שזה סטטוס גבוה לעבוד עם ילדים בגילי 3-4, בגלל זה שהן אינן עובדות מדינה, אלא הן עובדות עירייה, ושויות מקומיות, ארגוני נשים, המילו כל חלוטן הוא להגיע במשך הזמן לעבודה חינוכית עם ילדים בגיל 5. אין כאן רצף ואין כאן המשכיות. אלו שתי בעיות שלא תמיד הן זהות.

גב' ג. נפתלי:

מה שקרה בשנה שלאחר המחקר ופרסום המחקר הזה, שהתחילו להתעניין בנושא הזה. גזנות רבות קראו את המחקר והתענינו בו ולגביהן הצוות של המחקר שימש בתפקידי מנהיגות. הצוות כלל 8 גזנות והחוקרות עצמן נעזרו לבקשותינו לבוא לימי השתלמות ופגישות שונות, ומצאנו שבעזרתן ועל-ידן מתוך ההתלהבות שלהם יכלו להשפיע על הגזנות לראות את הגיל הזה באור קצת אחר מכפי שהוא נראה להם בזמן הלימודים בסמינר. בסמינרים אין מטפיק מדריכים להבנת הגילים האלה של 3 - 4.

היו"ר א. רימלס: יש אופרים שבסמינרים כמעט ולא מדריכים לגילים האלה.

גב' ג. נפתלי: אנני מתכוונת לגבי ההדרכה לעבודה בקבוצות הגילים האלה. נראה לי שהסקר מתוך גישתן של העובדות גרם להתקדמות רבה בהדרכה היום-יומית במשך השנה וההשתלמות בחדשי הקיץ לקבוצות ההבנה והעמקת התודעה לגבי שני הגילים 3 - 4, וכתוצאה לזו הוצעו הצעות מאד מעשיות והגיוניות שניתן להתאים אותן, וזאת מתוך מה שהגזנות ראו שהצוות של המחקר עשה והצליח לעשות, ועל כן זה בבחינת לא רק מה שצריך לעשות, אלא מה שניתן לעשות.

ד"ר ס. בנימני: אין לי הרבה להוסיף למה שאמרנו קודם בפעם הקודמת. אולי רק כמה מלים על ההשתלמות הנרחבת יותר.

סדנא דארטאחד הוא. הצטייה במצב הקיים היום הוא שפחה שחוקרים יותר ויותר העוסקים בפעשה החינוך וחקר החינוך במצבים שני הצדדים במבוכה. בדרך-כלל מערכות מכללתיות של החינוך אינן הולכות בעקבות מחקר, וכיוון החינוך בדרך-כלל אינו תוצאה של סיקולים אפסיריים-מדעיים. החינוך בדרך-כלל אינו נקבע על פי ממצאים של מחקר או על פי ממצאים אפסיריים-מדעיים, אלא נקבע - וכנראה במידה גדולה של צדק - על-ידי סיקולים פוליטיים, חברתיים, ציבוריים שמהם תקופה שלהם צריך להתאים את המסקנות התחסיקות. לא יהיה זה נכון שנושא זה או אחר במסגרות החינוך ישפיע על הלך-הרוח בציבור או על התחסיקה בכיוון זה או אחר. אנני בטוח שאנשי המחקר היום מוכנים לקבל על עצמם את הנטל לתת אינפורמציה והנחיה מספקת למחוקק בעניני חינוך כיצד לבנות את המסגרות החינוכיות. כל מה שהיו ממליצים הוא לבנות במרוך הבנייה הזאת מערכת חזקה. וזאת באשר הרבה מדי נעשה בחינוך בדומה לקידוח עומק לחיפוש נפט מבל שפזרפסם לזה מטר שיגיד לאיזה עומק הגיעו. יש הרבה פעולות שנעשות בחינוך שלא נקבע אליהן אפוט להערכה. לדעת הכרחי שהמחקר החינוכי יהיה מלווה פעולות חינוך שעל פיהן אפשר להתוות הנחיות מדכזיות לתכניות החינוך.

אעבור עתה לנושא הספציפי של האינטגרציה. אנחנו נמצאים בארץ הקטנה שלנו במצב בו נמצאות ארצות נפותחות יותר, שכנגד מחקר אחד שהוכיח כך וכך יש מחקר אחר שמוכיח דבר אחר. עוד אין לנו מטפיק ידע על המשתלבים הרלוונטיים גם לגבי מה שמכניסים וגם לגבי מה שמווד את התוצאה. ד"ר פיטלסון נצעה בעיקר בנושא של הטרובגניות, אבל אינטגרציה קשורה בהרבה דברים אחרים, שאחד מהם יכול להיות קביעת יום לימודי ארוך; התקדמות בהישגים, דבר שני; קריטריונים התנהגותיים, לאן הסלדים מונחים אחר-כך, האם הם מונחים למסגרות המשך גבוהות יותר - כל אלה יכולים להיות בצורה או כל אחד בנפרד קריטריון של תוצאה של האינטגרציה ואז צריך לדבר גם על המחקר, ועל זה דיבר כבר ד"ר קליסין בישיבה הקודמת.

חצי שנה לפני הבחירות לנשיאות בארה"ב פרסם פרופ' ג'ולד גראנט מהרוורד מאמר על ההישגים הגדולים של האינטגרציה, שהוא אחד ההישגים של הממשל במדיניות שלו, ובמאמר זה הוא קטל את כל פעולות האינטגרציה על סמך סקירה של כל המחקרים, וזה נפוץ מאד בעיקר בקרב החוגים הרפובליקנים בארה"ב. כאשר הנשיא ניכסון החליט להאיט את הצעדים הכספיים, לדעת הרפובליקנים, בשטח זה, שאלו באיזה מקום את בתו של ניכסון על ענין האינטגרציה, היא אמרה שהיא חושבת שפרופ' גראנט צודק לגמרי. בעקבות זה כתב פרופטור אחר מאותה אוניברסיטה עצה, שהוא מהאשימים הראשיים שמתפללים שם באינטגרציה, מאמר שקוטל את המאמר של הפרופטור ההוא, בו הוא מוכיח שהסטנדרטים וקווי הפעולה להצלחת האינטגרציה הרבה יותר מדי גבוהים מחד, ומצד שני הוא שואל: כיצד אפשר להתעלם משורה של מחקרים שבהם יש תוצאות חינוכיות.

ד"ר פ. בנימיני:

אנחנו בארץ בקנה מידה קטן נמצאים בדיוק באותו מצב. כאשר אני קורא את המחקר של ד"ר פייטלסון אני רואה שיש לנו פעילות מחקרית שמלדוה את האינטגרציה בבית-ספר אוטיסטיקין בירושלים ובעוד בתי-ספר, שבהם יש שינויים רציניים מאד בהישגיהם של הילדים ועוני הטיפוח; וכאן אנחנו עוסקים בסיטואציה דומה לארה"ב, כי אנחנו עוסקים בשתי קבוצות שונות מאד זו מזו וכמעט שאין קבוצת בנימיני. יש בטיס רציני מאד, ואין שום ספק שילדים ועוני טיפול עובדים מעל ומעבר לכל מה שאפשר לצפות מהם אילו לטרו בכוח נפרדות. אבל יש ממצאים דומים אפילו בבתי-ספר שבהם לא הוכנסו השינויים.

(היו"ר א. ריימל: מה הסיבה?) אנחנו לא יודעים בדיוק מה הפשתנים. אנחנו מצטרפים בזה לשיעור האמפירית, שהיא אחד הממצאים של פרופ' קולמאן, שכאשר יש פיעוט פיוחם של ילדים בחלשים בתוך קבוצת ילדים מבוססים, המיעוט של שלישי או של 40% מקבלים באופן יחסי לחלשים חלשים יותר הישגים, מעל ומעבר למה שאפשר לצפות במקרה שהם רוב של הכחם כולה. מה המכניזם שפועל כאן, לא ידוע לנו. אפשר לשער שכאשר יש בכחה מספיק ילדים חלשים המורה אינה יכולה להתעלם מהם, וכאשר מלמדים ילדים טובים ברמה מספיק גבוהה הסך-הכלל באמצעות הרמה הגבוהה עובר לכלל הילדים ואז עיקר המאמץ-הלב הולכת לילדים החלשים. עד שהילד החלש אומר את התשובה הנכונה או מתנהג התנהגות רצויה כלפי המורה, יעשו הרבה ילדים טעויות ויליד הלומד יש פחות הזדמנות שקיימת מבחינה פסיכיתית לתת תשובה יותר נכונה.

אפשר לבדוק תהליכים של הזדהות בין ילדים עם הקבוצה המאורגנת לפעולה משותפת, אבל צריך להגיד שגם בתי-ספר שבהם יש אינטגרציה, ולא פועלת השיטה הפעלתנית הילדים החלשים מתקדמים יותר מאשר צפוי אילו לטרו יחד.

היו"ר א. ריימל: אינם הולכים לפני הפרויקט של השייטה, שהקבוצה כולה הולכת לפני הספינה האטית ביותר. אני משתמש במשל זה, כי זה היה אחד הניסויים שפעלים נגד האינטגרציה והרפורמה.

ד"ר פ. בנימיני: כנראה שכוחו הבולם של החינוך הוא יותר גדול מאשר כוחו הבולם של הים.

אני זוכר פגישה עם מורה אחת מרמת-אשכול שהיתה מתוסכלת ביותר במשך כל השנה, כי היא לא קיבלה הדרכה כפי שקיבלו המורות הפעלתניות. בסקרתי בכחה שלה והיה לה קשה מאד עם הילדים החלשים, והיא הופתעה ביותר בסוף השנה כאשר הילדים נבחנו והיא צינתה לדעת שהילדים החלשים בכחה, שהיתה לה אזלת יד לגביהם, התקדשו יותר מאשר בבית-ספר אחר שבו היו 100% חזקים. קיימת כאן תוצאת לוויה שעוד לא יודעים מה פירושה ואחד הדברים זה לבדוק מה האמפיריזם הפועל ולבדוק זאת בנפרד.

מצאתי באיזה מקום שבטופו של דגור גם בארה"ב חקרו אחד את הנשוא של פרופ' קולמן, שהוציא עכשיו ספר מטוב, והם אומרים בסיכום שלהם:

"We therefore conclude on a familiar note. Policy with respect to racial intergration should be made on the basis of moral, legal, and political consderation.

ולא על בסיס של תוצאות מחקר זה או אחר.

כמובן שהשאלה הזאת בארץ עומדת באור פיוחד. בוועדת ראש הממשלה לילדים ובני-נוער במצוקה נתקלנו בבעיה זו בקשר לחינוך היסודי ודיברנו על הרווח וההפסד של כל אחת מהגישות האפשריות. איני יודע אם זה נוגע לענין, אבל אולי פותר לי לצטט כמה דברים משם:

ג. שתי אסטרטגיות אפשריות לטיפול ולהגנה של מערכת החינוך היסודי באוכלוסיות המצוקה שבקצה ובשוליה, ובתפקידיה החברתיים הכלליים, כל אחת מהן, שכרה והפסדה בצדה.

1. הראשונה היא בהקדשת מאמצי שיקום פיוחדים ונפרדים לנחשלים בחינוך, תוך היערכות פדגוגית נבדלת בתאם לצרכים ולנתונים דיפרנציאליים של מגוון החלפידים.

גישה זו קובעת, שלכתחילה או בדעיכה, צפיית חינוכיות שונות מטובי תלמידים שונים ואמות מידה שונות להצלחה חינוכית. היא עולה בקנה אחד עם שיטות ההוראה השטרניות השוררות בארץ - הוראה פרוגרסיבית, קולקטיבית ופילולית - הפועלת אופטימלית בכתות הומוגניות. אסטרטגיה זאת נקוטה הלכה למעשה בהיקף נרחב של מערכת החינוך היסודי. כתוצאה של אזוריות הרישום בבתי-הספר היסודיים וגני החובה, נוטם להתקבץ במוסד חינוכי אחד תלמידים בעלי רמה לימודית דומה ונוצרים הבדלי רמה של תלמידים בין בתי-ספר שונים. מזה כחריטר שנים מקיים משרד החינוך והתרבות את מפעל הטיפוח לתלמידים בני השכבות החלשות בחברה, בכוננה להפעיל מאמץ חינוכי קומפנסטורי עבור הילדים טעונים הטיפוח. פותחו אף אסכולות הוראה, תכניות לימוד ועזרים פדגוגיים, שנגמחם לסקר את החינוך המשקם באורח נפרד לזקוקים לו.

ניתוח אסטרטגיה הבדלית זאת, שעודו זקוק לאישוש שיטתי מעלה גם אם הבעיות הכרוכה עמה. אילו עמדו לרשות הגזרות טעונות הטיפוח של מערכת החינוך מיטב הממצאים, התכניות, הכלים והשיטות הפדגוגיות, שבעזרתם יפותחו התלמידים במסגרות נפרדות ויסקודמו באורח משמעותי - אפשר שהגישה הפפרידה הייתה צריכה עצמה לפרע. ואולם המציאות טרפחה על פני הגחה זו. בחלק ניכר של מוסדות החינוך לבני אזורי המצוקה רבה המצוקה ברמת כוחות ההוראה והניהול בתכניות לימודיים, בארגון העבודה החינוכית, בתנאים הפיסיים ועוד. ומאחר שטרם נתגלתה שיטה פדגוגית כללית לטיפוחם הלימודי של טעונים הטיפוח - תלוייה ההצלחות החינוכיות במידה רבה בכישרונם של מורים, במנהיגותם של מנהלים, בינוניה חדשנית של הטבל החינוכי, בזמננותם של משאבים וכיוצא ב. החינוך פתוך הפרדה גורר בחלקו כשלונות ושקיעה של מוסדות. בתנאים אלה נוצרת דמורליזציה במגל ההוראה והגורמת בקרב האמונה החינוכית, שהיא הבטיח להשיג ולגרום תושיה. אמת, משרד החינוך ער לסכנות אלה, אך אין בלתי לפעול באורח טוטלי נגד דלדול המשאבים וכוח האדם הפדגוגי במוסדות של אוכלוסייה המצוקה, ומצינו כי בתר עניא אזלא עניותא. יש להצטרף על-כך, כי החלצותם של מיטב כוחות ההוראה אל מקומות התורפה החינוכיים אינם מאותות הזמן הזה. מכשלה נוספת לשיטת הטיפול הנפרד באוכלוסייה הנחשלת היא באורח פוטנציאל של תלמידים. בית-ספר טעון טיפוח נוטה לצמצום מראש את אפשרויות ההתקדמות של תלמידיו אל מעבר לצפיותיהן המוגבלות, ומנוע מתן הזדמנויות חדשות לתלמידיו להתמודד עם אתגרים גבוהים יותר. ולאחרונה, החינוך אינו מתרחש בחלל חברתי ריק; עם עליית התודעה הציבורית של שכבות נחשלות באוכלוסייה עלולה ההפרדה בחינוך - עם כוונותיה החיוביות - לשמש עילה לפרטי ציבורי ופוליטי על קיפוח עדתי בחינוך.

2. האסטרטגיה השנייה איננה צריכה בפנימה וחותרת ליתן טיפול שווה ומשותף לכלל האוכלוסייה המהצנכת, ללא דיפרנציציה מראש, ופתוך מתן הזמן לקידום כל מיצונו התלמידים בכפייה אחת של המוסד החינוכי ושל מסגרותיו. מנקודת המבט של טעונים הטיפוח גישה זו תוקפת שלכתחילה את מכלליה של הגישה המאפודת, בכך שהיא מבטיחה דמיה גאותה של משאבים פדגוגיים - כוח-אדם, תוכניות ותנאים - מזמנת חדשים לבקרים אתגרי התקדמות ונתפסת כצודקת יותר מבחינה חברתית. לפי הידע שבידנו מביאה אסטרטגיה זאת - בתיכנון נכון של הרכבים, תוכניות וארגון ההוראה - תוצאות חינוכיות טובות יותר לשכבות החלשות בבית-הספר מאשר הגישה האחרת. דא עקא, שרבות מגבלותיה של אסטרטגיה זאת. ראשית, אין ניתן להקילה על ישובים או אזוריים הומוגניים של אוכלוסיות מצוקה אלא אם כן יוחלט על הסעה רבת היקף אל בתי-ספר מתוכללים. (זהו התרגום בעברית למלה "אינטגרציה"). שנית, במדה ששילוח התלמידים המבוססים קטן בהשוואה לחלשים, יש חשש כי שכר האינטגרציה ייצא בהקטר לשת קבוצות התלמידים. והרי בקנה-מידה ארצי - ואף בהרכבי אוכלוסייה של ישובים רבים - עולה אחוז בני השכבות החלשות על זה של ילדים מבוססים.

ד"ר ק. בנימין:

שלשית, ואני חושב שזה דבר חשוב ביותר - האינטגרציה מציבה אתגרים חמורים לפדגוגיה, ופחיתת קונצפציות חדשות בקביעת מטרת החינוך, תכנון הלימודים, אמצעי ההוראה, ארגון הכתה וכו' - מערכת החינוך בישראל טרם הוכשרה להם. במידה שהישגים לימודיים בחומר נצבר מוסיפים להיות מבחן ראשי להצלחה לימודית, ושיטות ההוראה המקובלות מוסיפות לנהוג, אורבת סכנה שיוצרו בפשך השנים של-מצוקה בקרב היחידה החינוכית האינטגרטיבית עצמה.

3. מערכת החינוך היסודי בישראל נדה בין שתי אסטרטגיות אלה שאז העליה ההמונית בראשית ימי המדינה, כשגישת שוויונית התחלתית נתנה מקומה לטיפוח נפרד ולהרחבת החינוך הפיזי. לאחרונה, לא מעט בלחץ ציבורי-פוליטי שבו ועלו מגמות אינטגרטיביות שהלו מפעילות גם את הנסיון והכלים של עידן הטיפוח. מתוך הכרה בתנאים המציאותיים הנתונים ובבעיות הפנימיות של כל אלטרנטיבה, אין לצוות דבן הכרעה כללית והחלטית בדילמה פדגוגית-חברתית זאת. ואולם, הצוות מבקש לקבוע שני עקרונות להיציבות בשאלה חינוכית זו. האחד, כי יש לחתור לאינטגרציה של גני שכבות חברה שונות במסגרות מתוכללות ככל האפשר (בפיזור בית-הספר והכתה) בכל מקום ולכל אורך זמן שהדבר אפשרי, תוך הבטחת הפדגוגיה, התנאים והלכי הרוח הראויים; השני, כי בכל מקום בכל זמן שנגזרה הבדלה מוסדית לילדי המצוקה יובטחו להם תנאים אופטימליים, שיעשו את ההפרדה לא הכרחי פיסי בלבד, אלא מבצע טיפוח של אמת.

ג. אלסער: האם אפשר היה לקבל את הדו"ח הזה?

ח. גרוסמן: אני בסקתם לקבל את הדו"ח הזה בשל ועדת השירותים הציבוריים ונאמר לי שאי-אפשר לקבלו. הטענה היא שזה חומר מעבר ועדיין לא חומר סופי. גם אני קיבלתי אותה תשובה כאשר בסקתם את הדו"ח בשביל ועדת החינוך.

ט. פרידמן: כיוון שיש נטייה, והיא נטייה של כולנו, להסיק מסקנות - לפעמים מסקנות נרחבות מאד - מהמחקר הייתי רוצה להצביע על כמה סיגבלות שהן בהחלט לא מבחינת בסקורת על המחקר. אינני רואה עצמי מוסמן לבקר את המחקר ואין בכוננות לעשות זאת, אבל ברצוני להצביע על כמה סיגבלות בעבודה שתזכרנה על-ידי מי שרוצה להתסיחם למחקר זה בכל דיון שיהיה. אני פתיחם למחקר הספציפי הזה אשר אנו דנים בו.

ראשית, וזו נקודה שעמדתי עליה בשאלה בישיבה הקודמת ונניתנה עליה תשובה, אבל אני חייב להדגיש זאת יותר. הפער האובייקטיבי של שתי האוכלוסיות במחקר, הפער בין קבוצה א' לבין קבוצה ב', היה גדול מאד. זאת אומרת, היה פה נסיון לבדוק איך נעשה השילוב.

הי"ר א. רימלט: מי יזם את המחקר?

י. פרידמן: אנחנו, במקרה בחרו בירושלים לאינטגרציה בשני גנים ציבוריים ובגן אחד פרטי, ושם טענו הגבנות שזה לא פועל ורצו להוכיח להן שזה פועל. במחקר של הד"ר הפייסטלסון נעשה ניסיון לבדוק מה קורה כאשר יוצרים אינטגרציה בין שתי קבוצות של אוכלוסיה בגיל 4 - 3, כאשר הפער ביניהן מבחינה חברתית וכלכלית, ואולי גם מבחינה אחרת, הוא באופן יחסי קטן מאד.

חלק גדול מהפימצאים במחקר הזה הוא לדעתי פועל יוצא מהבדל בין האוכלוסיות האלה. הייתי רוצה שדבר זה ייזכר כאשר יבוא מישהו ויאמר שיש כאן פימצאים בדוקים.

נקודה שניה שברצוני לעמוד עליה, הינם הנסיון הפיסי ליצור אינטגרציה במסגרת בית-הספר נעשה במסגרת שכבות הביניים ובחינוך העל-יסודי. יש שמבקשים שהאינטגרציה תיעשה בשלב עוד יותר מוקדם. אינני יודע אם יש מי שהתכוון לכך שהשלב המוקדם יהיה השלב של גיל 3 - 4.

יש פה נסיון שהוא בהחלט מעצבן וחשוב, שנדע מה קורה כאשר יוצרים אינטגרציה של גילי 4 - 3, יחד עם הפער האובייקטיבי הזה בין שתי האוכלוסיות.

נקודה שניה, שהיא אולי יותר טוביסקטיבית מבחינתי. אינטגרציה היא בסופו של דבר תהליך חברתי. כיוון שהיא תהליך חברתי כמו כל תהליך אחר יש לה השפעות פסידיות. אינני מתכוון להשפעות של הרגע, אבל יש לה השפעות לטווח יותר ארוך, אולי 5 או 10 שנים מאוחר יותר מתאריך ההתרחשות של אותה פעולה, שהיא אולי משמעותית לאותה חברה שבה נעשית הפעולה.

היו"ר א. ריטלט: אתה חושב שיש לאינטגרציה השפעות רדיקליות?

פרידמן: אני פוֹכֵן להטביר את עצמי בלי להכנס להגדרות. העובדה שהילדים היו בקבוצה חברתית אחת בחקופה מסוימת של חיייהם בגן או בכיתה יש לה השפעה פסידית. זאת אומרת, ההשפעה הפסידית מתבטאת בשאלה איך פגישם באותה חברה או באותה קבוצה, אבל גם לטווח ארוך כאשר נפגשים כעבור 10 או 15 שנה יש לזה השפעה.

היו"ר א. ריטלט: גם כאשר לא היתה באמצע אינטגרציה?

פרידמן: בין אם היתה ובין אם לא היתה. חשוב לי שנדע שקיימת גם השפעה לטווח ארוך יותר.

היו"ר א. ריטלט: אני רוצה להבין, אתה חושב שלאינטגרציה בגיל 3 או בגיל 4 יש השפעה, אתה מבטט זאת על פימצאים או על אסכולה מסוימת? על מה אתה מבטט זאת?

פרידמן: אני אומר את הדברים כדי לחסוך תגובות כמו: האינטגרציה היא דבר טוב או לא טוב כאשר מסתכלים על תוצאות המחקר הזה. אני מתכוון לומר שאינטגרציה היא דבר טוב או לא טוב, או כתוצאה שחקרנו את התנהגות או תגובותיהם של ילדים באופן מבוקר או בלתי-מבוקר בחקופה של שנה או שנתיים.

חשוב להתרגש זאת, כי באים אנשים ואומרים: נסיתם לעשות אינטגרציה בפוך שנתיים ורואים שבמקום שהילדים יאהבו אחד את השני יש הסתלקות והתנכרות. אמרת שזו הערכה טוביסקטיבית. יכול להיות שנעשו מחקרים על זה, אינני יודע, אבל חשוב שנדע שיש השפעות. - אני יודע זאת מתוך נסיון מצומצם - לטווח ארוך יותר. הסיחה רגזה שלא נתעלם מזה כאשר אנחנו נבוא ונבטט או נערך את עצמם האינטגרציה כתוצאה מהסתכלות מצומצמת. צריך לזכור שזה איננו הקונטקט היחיד של ילדים בפגעים בו ובו נוחנים את ההתנהגות שלהם זה כלפי זה.

ב. אלטער: ברצוני לעמוד על שתי נקודות. אני לא קיבלתי את התשובה שפיתית לה מ"ר פייטלסון בדבר ההבדלים באינטגרציה בין ארצות חוץ, גאמר ארה"ב, ובנינינו. לאור הדברים של ד"ר בנימיני אני חושש שמדברים אצלנו על השפעות, ואינני רואה מתן יחס או הערכה מספקת למומנט שלדעת - אינני איש מדע וגם לא חוקר, אבל אני מאמין שיש דבר שמדריך אותי - שיש הבדל בין אינטגרציה בין יהודים שבאים מארבע קצות תבל, ובין אינטגרציה של כושנים בארה"ב או סינים או גרמנים.

זה מומנט שלא ראיתי התייחסות אליו לא בדברי ד"ר פייטלסון ולא בדברי ד"ר בנימיני, וגם לא נסיון להבדיל. אחרת זה עלול להיות דבר מסוכן ואנחנו עלולים לעשות טעות. לא פעם מצטטים מחקרים שנעשו בארה"ב ובארצות אחרות ומנסים להסיק מסקנות מהם, ולא ראיתי התייחסות מספקת הראויה למומנט הזה.

שפיעה בקשב רב ובהערכה רבה לפאנץ והעבודה הדו-צדדית שנעשתה במחקר של ד"ר פייטלסון, אבל שמת לב שניתנו שתי דוגמאות מעשיות כדי להראות מה הנזק בפער שבין שתי השכבות האלה. דוגמה אחת היתה של הטלפון, שלחלק יש ולחלק אין.

היו"ר א. ריטלט: הכוונה לא היתה לנזק, אלא רק המחשה לפגעים או חוסר-פגע. לא היתה שום קביעה ערכית.

ג. אליעד: לי היה נראה שזה הוביל לפסקנות, כי בעוד שקבוצה ב' מתקדמת, קבוצה א' אינה מתקדמת לפחות באותו קצב או אפילו קצת פחות.

הי"ד א. רימלט: זה לא נאמר. נאמר רק שהפעד נשאר, אבל בפירוט נאמר שגם הם מתקדמים.

פ. גן-פורת: נאמר שקבוצה א' מתקדמת, אבל קבוצה ב' התקדמה עוד יותר.

ג. אליעד: ההומוגניסם מתקדמים הרבה יותר מאשר ההטרוגניסם.

ד"ר ד. פייטלסון: אף פעם לא אפרתי שלא הייתה התקדמות.

ג. אליעד: אני התרשמתי שהמחקר בכל-זאת הביא לפזב כזה, שהשיטה ההטרוגניסית אינה מביאה לאותו דבר שהיינו רוצים שתביא.

ד"ר ד. פייטלסון: לא אפרתי שזה בלתי-אפשרי, אפרתי שזה הרבה יותר קשה. שתי הקבוצות השיגו אותו דבר, אבל הטענה של ד"ר בנימיני ושל פרופ' פינקוביץ היא, שלדעתם ההטרוגניסם הינו צריכים להתקדם יותר. הנקודה אצלנו היא שההומוגניסם וההטרוגניסם התקדמו באותה מידה, בשעה שמחקרים אחרים הראו שבפסקנות ההטרוגניסית אפשר להתקדם יותר. אנחנו אופרים שלפחות החומר אי-אפשר להתקדם יותר, או שלא הצלחנו לקדם יותר. (ג. אליעד: או אפילו קצת פחות). לא אפרתי זאת.

ד"ר ק. בנימיני: יכול להיות שזה ענין של גיל, בגיל 4 - 3 אי-אפשר לצפות מה שאפשר לצפות בגיל 6 - 7.

ג. אליעד: הבעיה שהתעוררה בעקבות שתי הדוגמאות של הטלפון ושל שדה-התעופה, אלה דברים קלים מאוד לתסיסון. אם דברים מסוג זה מפריעים או מקשים על העבודה החינוכית אינני רואה מה הקושי. אם יש נסיסון ויודעים שדברים מסוג זה עלולים לגרום קשיים, אינני יודע מה ההשקעה הגדולה שדרושה כדי לאזן את הדברים האלה.

הי"ד א. רימלט: אני רותה להבאיר כמה דברים לעצמי, ואחר-כך נשמע את ד"ר פייטלסון.

אנחנו דיברנו כאן בשני פיסורים. הפיסור האחד זר הפעולה הרצויה מבחינה חברתית, עם דעה קדומה פוזיטיבית בעד אינטגרציה. הפיסור השני זה המחקר כשלעצמו. לא הבחנתי בהתבטאות, או אולי לא הבחנתי, בהבחנה החדה, כי על המחקר לדבר כמו מחקר בלי פסקנות חברתית, לאופיות או אחרות; מה רלוונטי במחקר ומה לא רלוונטי; אם יש איזה דבר בתוצאות שאיננו רלוונטי, מה הסיבות לכך.

הדבר השני הוא הפגמה חברתית. אני חוזר עכשיו לשאלה שלא קיבלתי עליה תשובה: מה הפגמה של האינטגרציה? בעצם ישנן שתי פגמות שהן שלובות. פגמה אחת שהילדים באותו אזור ילדו ביחד, במקום שאפשר. אם יש ישוב הומוגני ובמחקר מסוג, אפר 10 קל"מ, יש ישוב אחר, אז אי-אפשר לעשות זאת. הפגמה השנייה, שד"ר בנימיני דיבר עליה, הנסיסון נראה שאם יש כיתה הטרוגנית החלשים מתקדמים יותר. אינני זכננט לפדטים, אבל זה הוכח. יש שתי סיבות לדבר ולכל-זאת עושים זאת. אבל מה יוצא אם מקיימים את מצוות האינטגרציה, הילדים יושבים יחד והאטיסם נחשלים ופפגרים עוד יותר. אז האינטגרציה פיוסדת בבית-הספר ובחיים הפער עצום, כי החינוך ההטרוגני לא קידם את הנער האטי. יוצאים משתי הנחות, האינטגרציה כפער חברתי, וזה הפס החברתי שמוכרחים לשלם; שנית, יש התקדמות מצד האטיסם אם הם בחברה של ילדים מהירים יותר וערים יותר.

מה נראה לנו הנסיסון הזה של שנתיים? דבר אחד, שבמשך השנתיים בהרכב הזה של התלמידים לא הייתה בתוך הגנים אינטגרציה חברתית בין הילדים. זה העיקר. לא שנגרם נזק או שלא הייתה התקדמות, אלא שהאינטגרציה לא הייתה במשך השנתיים בין הילדים. כאן אני שאלתי שאלה: האם לא היה צריך - אינני מדבר על העבר - לעשות נסיסון, עם כל המיגבלות של כל נסיסון ושל כל סקר המבוסס על נסיסון, - לעשות מחקר כזה לא לתקופה של שנתיים אלא ארבע שנים, מגיל 3 עד גיל 6 ואולי 7, כלומר עד כיתה ב'.

היו"ר א. ריפלס:

אינני טוען נגד העבודה שנעשתה, אבל אדם כמוני שאינו חוקר ואינו פסיכולוג, ואינו מתמצא בנושאים אחרים שהאוחזים שלנו הם מופחים מעולים בהם, אבל כמי שרוצה לקבוע מדיניות חברתית של המדינה, הוא צריך להצטייד במשהו. האם לא צריך לנסות פגיל 3 עד כיתה א' או כיתה ב' לראות את ההתחברות וגם את ההישגים? אולי זה היה נותן תמונה אחרת, פחות טובה ואולי יותר טובה.

אי-אפשר לגשת למחקר מחוץ כוונה לאשר את הפרינציפ שלנו. כלומר, עושים מחקר כדי לאשר צבר קיימים. כפי ששמענו יש דברים כאלה, אבל אנחנו לא עושים במחקרים מסוג זה.

עכשיו ברצונני לומר מה בעיני אינו רלוונטי. הפרופורציה בקבוצה ב' הייתה של שני-שליש ושליש, לא נוכל לעשות אינטגרציה כזאת במדינת-ישראל בכיתות בת-הספר.

גב' ג. נפתלי: בנחלאות עשו זאת.

היו"ר א. ריפלס:

אינני מדבר על "פגילות קלנט" פסיכולוגים. אם אנחנו משתמשים בדגם על-פגיל לישיים זאת בקנה-מידה מסלכתי, האם נשיג פרופורציות אלו? יכול להיות, ואינני יודע מה היו התוצאות לולא היו 8 ו-16 בכל כיתה הטרונגנית אלא יותר, נאמר 40%-60%; או נניח - אם אותו דבר היה בקבוצה ב' והילדים לא היו זקוקים לחילופי מצעים, כי הם השתפרו בתוך שלהם, כי הילד באופן אינטנסיבי יודע ומכיר מיד מי קרוב לו בדיבור ובערנות ובדינמיקה. אני חושב שהחלוקה של שלישי ושני-שליש מבחינת המחקר היא אולי חלוקה טובה, כי זו חלוקה חדה, אבל מבחינה מעשית אני חושב שזה היה צריך להיות פחות ב' ויותר א'. אינני מדבר על המחקר הזה ואיך יזמו אותו, לפי כל ההשקפות המצויינות. לו יכולתי לייזום מחקר ל-4 או 5 שנים הייתי לוקח פרופורציה יותר מצטאותית. אם זה צריך לשמש לנו השלכות לישיים אז הפרופורציה שהייתי חושב אותה לטובה היא 40% - 60%, אבל אי-אפשר לשמור על-כך גם בערים שהמיזוג אפשרי. (ד"ר ק. בנימיני: אז ההורים לא יסכימו). ייתכן וייתכן שלא, כמו שההורים במחקר ההוא הסכימו. אני מדבר על ניסוי, ואינני חושב שהם היחידים בישראל שמוכנים לשלוח את ילדיהם, אבל יכול להיות שיהיו קשיים. כל ענין האינטגרציה נתקל בהתנגדות, ויש מקרים שצריך ללכת לבית-משפט, אבל הייתי עושה זאת כדי לקבל קו מנחה בשביל אנשים שצריכים לטפל בזה מבחינה מדינית, חברתית ופוליטית.

ברצונני לשאול את הגב' נפתלי, האם הגבנות והפורות בסמינר מקבלות הכשרה לכיתות הטרונגניות אינטגרטיביות? אני שואל על הכשרה משמעותית. יכול להיות שאינני יודע, אבל אין לי הרושם שגבנות הכשרה כזאת, מאותן השיחות שאני ניהלתי עם כמה מורים בכמה סמינרים. בדרך שכאשר יש מחקר מכשירים באופן מיוחד ובאופן מעבדתי, אבל יש מורות ויש כיתות שעושים זאת בלי מחקר ובלי צוות עוקב, אלא שהמצאות מחייבת אינטגרציה. אני חושש מאד שהמורות בגנים שאינם תחת פיקוח של פרויאקט סטטיים, כמו הנחלאות - גם בנחלאות לפדו תוך כדי עבודה - לא הוכשרו לזה. כאשר באו אחר-כך המפקחים הם לא ידעו באיזו שפה לדבר ו"עם מה אוכלים את זה".

במידה ויש לנו כבר חומר מתאים בארץ ובחוץ-לארץ - ואני חוזק במידה מסויימת לשאלתו של חה"כ אליעד - אני חושב שבכל מקרה צריך לדאוג להכשרת המורות והגבנות, עם צוות עיקוב ועם עזרה יום-יומית. כרגע נוהגים בקשתה שזורקים את המורות לתוך המים ושכריחים אותן לשחות. כך עושים עם רוב המורים הצעירים בארץ מפני שאין להם הכנה מספקת. ענין הכשרת המורים לדבר זה, עם כל המודעות גם הפדגוגית וגם הפסיכולוגית, וגם לתת את הפגמה החברתית. אם הדבר נמשך זה אחר-כך נותן פירות, אם הדבר קצר זה רק שלילי.

יש לי שאלה לפדגוגים ולפסיכולוגים - האם יש לנו מחשבות פחות או יותר פנוסטרות, כי לכל תיזה יש אנטי-תיזה, מה הגיל הטוב ביותר לאינטגרציה מעשית, לא למחקר ולא למעקב, אלא באופן מעשי, כשעל האינטגרציה לפלא לא רק את הצד החברתי, אלא לדאוג גם לקידום הילדים. אולי גיל 3 הוא מוקדם מדי. אני חושב שצריך להתחיל בגיל מוקדם יותר מאשר חטיבת הביניים, אבל השאלה מה הגיל שצריך לתת לו כיתות הטרונגניות, אבל עם הגבנות הטובות ביותר, הציווד הטוב ביותר וכל הפרוטקציות שאפשר

היו"ר א. רימלט:

לעשות כדי לתת תנופה לילדים אלה, שצריך לעורר אותם יותר, ולהתחיל את האיסטגרציה בגיל 5, או 6 או 7, אינני יודע.

אנחנו צריכים בכל-זאת לשקול שני דברים, שהאינטגרציה תהיה משמעותית לא רק לענין הצד החברתי, אלא שהדבר יתן תוצאות שנית, לקבוע את גיל הילדים היחיד נוח. יכול להיות שיוכחו שגיל 3 הוא הטוב ביותר. זה בתנאי שהמחקר נמשך - ושמענו שהמחקר הזה לא נמשך, כך שעם הילדים האלה לא יכולים להוכיח לא לכאן ולא לכאן.

ה. גרוסמן:

המחצית לדיון ולדברי היו"ר, ונדמה לי שגם היו"ר, בכוונה או לא בכוונה, עבר את הגבול שבין מחקר לבין מדיניות. (היו"ר א. רימלט: דיברתי אל המופתים, אני אינני מופתה). גם לי קשה לשים גבול ולומר שאנחנו מתייחסים למחקר הזה באופן מחקרי טהור, מאחר שהמעגל כבר נפתח ועברנו את הגבול.

אני מבינה שהמחקר נעשה לצרכים מסויימים, כדי לבדוק ולבחון באיזו מידה בטוח זמן מסויימים, אם זה שנתיים ואם זה נמדד רק לפי אפקטים פיזיים, באיזו מידה הגשימו את הפרוייקט. אחרי כל זה נדמה לי שאין תשובה אחידה כדי למכס את המחקר והשלכותיו החברתיות. היו"ר אמר שאולי צריך להמשיך את המחקר או להתחיל את האינטגרציה לא בגיל 3 אלא בגיל מאוחר יותר. ברצוני להזכיר שכאשר דיברנו על האינטגרציה בחטיבת הביניים כולנו היינו בדעה שזה מאוחר מדי. עובדה היא שגם בכיתה א' זה מאוחר מדי, כי במידה שילדים משתי האוכלוסיות נפגשות בכיתה א', לפעמים נופלים ילדים מאוכלוסיה אחת, וזה לא טוב. התשובה היא לא כל-כך חד-משמעית לפי דעתי.

נדמה לי שבדבר אחד לא זכה לתשומת-לבנו, ולדעתי הוא דבר עיקרי. אפילו אם כל המימצאים של המחקר יטו את כפות המאזניים לצד ההפסד במקום לצד הרווח, זה אינו אומר שהאינטגרציה עצמה לא הצליחה. זה אומר שהאינטגרציה הזאת אין לה עדיין הכלים כדי להתגבר על אי-השוויון, והיא אינה מספקת בתחום החברתי, אבל אנחנו פוברים בתחום החינוכי. כנראה שבתחום החינוכי צריך להפעיל שיטות אחרות, עזרים נוספים, מומחיות נוספת, השקעה נוספת ואולי להרחיב ולהפעיל את השיטה גם על המשפחה ולא רק על הילדים, ושההרחבה תבוא מהגן החוזה ולא מהחוף פנימה לתוך הגן. גם זה יכול להיות. נדמה לי שזו צריכה להיות אחת המסקנות החשובות, ועל זה צריך להחליף דעות, מה ניתן להשקיע יותר בפורים, בהכשרה. אני יודעת כי במידה ופכשירים בטמינדרים מודות לנושא של טעוני טיפוח, זה רק לגבי אלה שהולכות לחינוך מיוחד, אבל אין הכשרה כוללת. המסקנה אינה יכולה להיות שאנחנו מוותרים על האינטגרציה, אלא אולי צריך לעשות אותה אחרת על-ידי השקעה נוספת, מתן עדיפות של הכשרה נוספת ושיטות חדשות.

אינני חושבת שהמימצאים שהובאו בפנינו הם בלתי-מבירים. אינני יודעת אם אפשר היה לצפות לפשהו אחר. האם חשבנו שתוך שנתיים ילד מקבוצה אחת ישתווה לילד מקבוצה אחרת? נחוצה בדיקה נוספת.

מ. בן-פורת:

ברצוני להשלים שאלה שבעיני היא חשובה, לגבי המרכיב של האי.קיו. של קבוצה א'. לפי מה שזכר לנו התחילו ב-95 בכיתה הומוגנית ובהטרוגנית א' התחילו ב-104. לפה ההבדל הזה? אני מניח שהיתה לזה השפעה רבה על התוצאות שנחקבלו.

כאן נאמר בחשובה לשאלתו של חה"כ אליעד, שלא היו הבדלים בהישגים בין הכיתה ההומוגנית לבית הכיתה ההטרוגנית. אבל היה הפרש בהתקדמות ואם בהתחלה לגבי ב' היתה התקדמות של 9.5, לגבי א' היתה התקדמות של 6.8. דהיינו, הילדים בקבוצה ב' יכלו להינות הרבה מאד, ניצלו פה שניתן להם במשך השנתיים האלה של המחקר והשיגו מה שהשיגו.

ש. לוי:

אין הוכחה שההתקדמות שלהם היא פונקציה של מה שאתה קורא להם: עזרים.

מ. בן-פורת:

ייתכן שהם ניצלו: לא רק מה שהיה בגן, אלא גם מה שיש בכיתה על-ידי השפה הודית בין הגן לבין הבית.

ז. הרמן:

אני חושבת שד"ר בנימיני צודק בציטטה שלו, וחס-וחלילה
שאנחנו ניגש לענין מבחינת נקודת ראות מחקרית, פחות או יותר טובה, כאילו
זה לא ניתן. ברור לחלוטין שערכים מוסריים ומנאים פוליטיים הם חלק
בערכים ובאתגרים הלאומיים שלנו, ומירושו של דבר שאנחנו צריכים להעמיד
בפנינו אתגר ולנקוט בגישה כפי שד"ר בנימיני ציין כאן.

הגב' ג. גמלי:

היו"ר שאל בענין הכשרה הפורום והגננות לכיוון
האינטגרציה - האמת היא שהחלשה היא לא בכיוון
האינטגרציה, אלא הן סקבלות הכשרה בפיסיים בבעיות של טעוני טיפוח והורכים
לקידום. ברוב המקרים הפצימות מביאה לידי-כך שהם רואים את הילד טעון
הטיפוח בעיקר באזורים צפודים. גם הפורום וגם הגננות השלחות לאזורים
כמו אור-יהודה, פתח-תקוה וכו', פתחות פתרונות לטעוני טיפוח. פעמים
הנטינות שנעשו בכיוון זה שכדאי לתפיץ הכשרה זו ברבים, ולא רק את
הרעיון של האינטגרציה אלא גם איך להגיע אליהם. זה דורש גישה
אינדיבידואלית לגננות. קשה יותר להגיע פורות בכיתה א' ובכיתה ב',
שעובדת בשיטה שמתבססת על לוח גיר וכו', כאשר כל הקבוצה צריכה להתקדם
בקצב אחיד. עיקר הבעיה הוא לתת את המעורר ולהתאים את הדרכים לפי
המעורר לא על-ידי זר שאומרים להתקדמים שיחכו עד שטעוני הטיפוח יתקדמו.
כאן אנחנו באמת זקוקים לטיפול אינדיבידואלי. מן הראוי להעלות בעיה זו
בהזדמנויות שונות.

פרופ' מ. פינסוביץ: לגבי המחקר - הבעיה את דעת, מולי בחריפות יתר,
כי ראיתי שמתמנהגים להעמיד את פסקנות המחקר בהחלטות פדיניות.
עכשיו אני רואה שיש כיוון אחד מנוגד, ולדעתי לא פחות חשוב. איני בטוח
שד"ר בנימיני בדבריו רצה להגיע לזה.

בכוון, ואני אסרהי זאת בטענות כלפי המחקר, שיש
שיקולים פוליטיים, תרבותיים ומוסריים, בקביעת פדיניות חינוכית, כמו
בכל דבר. אבל לומר שלא המחקר קובע, אלא רק זה קובע, זה באותה מידה
פסובן. יש פיתגם שהדרך לגימנום רצופה בכוונות טובות. אם מחקרים רבים
פראים שאיזו גישה שנקבעת על-ידי קובשי דרציות חברתיות, מוסרית והתרבותיות
מביאות תוצאות הפוכות מכפי שהיתה הכוונה, בצורה שצריך לשקול זאת
בדציות גדולה מאד. (ז. הרמן: אסרהי בדברי שצריך לקחת זאת בחשבון).
אני מתכוון לדבריה של ח' כ ברוסמן. הרגה פעולות שנעשו ודאי פתוך
צוונה טובה, והדמורטה היא אחת מהן, שהיא בעיקר שיקול חברתי, פוליטי
תרבותי ומוסרי, בלי שהכינו לפשל את הכלים, ובלי שהחשבנו במחקרים
שעובדות טפיקות, יש מניס לכאן ולכאן, כי קשה במחקרים להקיף את כל
הדברים, וזה ההליך שנמשך ונמשך. ככל שיש יותר מחקרים וככל שיש יותר
עקביות במחקרים המסקנות הן כאלה שאמור להתעלם מהן. לפשל, הדמורטה
יכול להיות - וזה נאמר ונשמע כאן - שצריך לדאוג להכשרה פורית. לכן,
אילו לפשל, אני בעד אינטגרציה אבל כל המחקרים בארה"ב ובפדינת-ישראל
היד פראים שכל האינטגרציה פזיקה מאד, אני הייתי נגד זה. אם זה מביא
נזק, אף על פי שיש שיקולים מאד טובים, פוליטיים, חברתיים, תרבותיים,
אבל כאשר אלה פזיקים לילד, ודאי שצריך לפחות לשקול אם פותר לעשות זאת.
אלא שאני אסרהי, שאי-אפשר להחליט על-כך על פתך מחקר מאד. אני פסכים
עם מה שאמר היו"ר, יש חמיד שיגבלות במחקר אחד, צריך להמשיך ולחקור.
אם במאות מחקרים יגידו שזה מביא נזק במקום פועלת, אז צריך לשקול אם
פותר לקבל החלטות על פתך שיקולים פוליטיים, תרבותיים, ומוסריים.
הבה נאיה חמיד במצב של שיווי משקל, אלה שקובעים את הפדיניות החינוכית,
ועדת החינוך של הכנסת ומשרד החינוך, כי זה הפקידם להכריע ולקחת בחשבון
בעיקר את השיקולים המוסריים והתרבותיים, ופאיך אנחנו החוקרים בזכור
את שיגבלות המחקר, שזה מחקר אחד או שניים, ויש מחקרים פנפודים,
וצריך לשקול פועל שיגבלות תוצאות אחרות, פתח שנתקבלו בארה"ב. זו
ביקורה לא צודקת לגבי ד"ר פייטלסון, אבל דווקא פפני שאיך טבורה שאולי
התנאים מצלנו שונים. לכן הכרתי, אסרהי לא היה צריך לחקור, במקום זה אפשר
לקחת את כל השיקולים על האינטגרציה ולבנות לועדת הכנסת ולומר:
כך וכך התוצאות, כיוון שכולנו חושבים שאי-אפשר לעשות ביקורה בלי
אנטיגונה, יש מקום לשיקולים נוספים.

ודבר אחרון, הכשרה פורית. אני פתמר לעצמי שבמחקר
זה הפורות הוכשרו לעשות את העבודה היפה, לפדות שלם קיבלו הכשרה על
אינטגרציה בפסיכ, כי צריך לפנות כל-פני שכנולות, את זאת הפתח
בדרך החכמה הזאת שקיבלו הפורות והגננות בניצוח האינטגרציה הזאת.

פרופ' א. טינקוביץ:

התוצאות הן מאכזבות, אבל אינני בטוח אם ד"ר פייטלסון אמרה שהן מזיקות ופראות שיש הססד יותר מרובה. אבל הכשרת המורים היא בעיה קשה וחמורה, וצריכה להרבה פעמים להיות גורם להכרעות גם בעניינים שבחיינו פוסרית, חברתית ופוליטית צדדים כדבר טאד סביר כמו הרפורמה. אולי צריך היה תחילה להתחיל בהכשרת המורים. ייתכן שהמחקר בחטיבות הביניים ייגמר בזה שתכנית הלימודים הזאת יש בה תועלת קטנה ופועטת והגזק רציני למדי.

המטיינרים ובתי-הספר לחינוך אינם מכשירים מורים לאינטגרציה, לא מפני שיש להם רצון רע, אלא מפני שאינם יודעים זאת; יש כל-כך הרבה משימות שאי-אפשר להספיק את הכל. ולפעשה אין להם כוח אדם מספיק שהכשיר את עצמו והיתה לו נשימה ארוכה ללמוד את הבעיה; כאשר בת-הספר לחינוך צריכים להכשיר והמטיינרים וגופים אחרים של משרד החינוך צריכים להכשיר בחפזה ובמהירות מורים לחטיבות הביניים, אי-אפשר להיאבק עם בעיית האינטגרציה, שהיא בעיה קשה וחמורה מאד.

ד"ר ד. פייטלסון: אני קצת בטובכה, כי לא שמעתי את כל הדברים ובאתי מעבודה אחרת, אבל אני שוב חוזרת ומצטערת שפרופ' טינקוביץ לא שמע על המחקר כולו.

ברצוני לחלק את דברי, ראשית-כל להערוך האובייקטיביות לגבי המחקר שנשמעו, והיות וכולם גלשו לענין של גישות לפיטנצאים, ויש בעיה של פירוש הפיטנצאים או גישת החוקר לפיטנצאים, כי כל חוקר יש לו גישה משלו, וחוקר אחר יכול לאותם הפיטנצאים לתת פירוש אחר.

ד"ר בנימין אמר שבקבוצה מעורבת יש אפשרות לילד הנחלל לשמוע תשובה נכונה. במקרה במחקר שלשינוי לפיטנצאים כמה שנים עקבנו אחרי מספר תשובות שנותן ילד בכיתה, אנחנו מצאנו אז - בלי קשר לבעיות שלנו היום - שהחצית הנפוכה של הכיתה בכלל אינה נותנת תשובות, היא שומעת תשובות נכונות, אבל מפסיקה כעבור איזה זמן לעקוב ולתת תשובות. זה בכיתות לא כל-כך אינטגרטיביות, אבל כאשר יש כמה ילדים טובים זה מעורר. אנחנו עקבנו אחרי ילדים בודדים בכיתה, מה שיצא שכאשר יש ילדים שמסתכלים לתובה, הילדים הוותיקים לכונכית החצית הכיתה נושרת מכל השתתפות. זה מחזק יותר ויותר את ההרצאה הקשה בלב הילד החלש והוא אינו מעז להשתתף. זה מתחום הדברים.

הסיכום של אותו המחקר הגדול שנערך בהדרורד באותה שנה שהייתה שם, והייתה בקשרים עם האנשים שעסקו במחקר הזה, ואגב, הם התחילו ויצאו מנקודת הראות של המסקנה שלא החוקר קובע את המדיניות, הוא מבטא את הפיטנצאים, את המדיניות יקבעו שיקולים פוליטיים, מוסריים ותכפותיים. המחקר שלהם, שהיה מפורט מאד, הראה שכאשר כל הדברים נלקחים בחשבון, במיוחד הרמה של הילדים - אין הוכחה עדיין, הם מצאו זאת בעצם מתוך סקר של דברים אחרים - הן הרמה אחת והן הרמה השנייה, האינטגרטיביות הציאו את כל המחקרים יחד, שום מחקר לא הוכיח שהוא כלשעצמו גורם לקידום של הילדים. יש תפיסה ענין של תוצאות יותר טובים, הוראה יותר טובה וכו'.

זה בדיוק מה שאמרתם בישיבה הראשונה לגבי האפקט, מה אנחנו חושבים שיש למחקר שלנו, שבניגוד לשוער הילדים אינם לנפדים אלה מאלה; האפקט אינו בתוך קבוצת הגיל המאחד לשני, זה נטיין בולט לפה שכל מהנך והורה משער. לא היה עולה בדעתנו שילדים בני 3 - 4 שומעים אחד מהשני אינם לומדים זה מזה. לאורך כל המחקר הוכח שכאן ישנה השפעה מכרעת לגננת. אנחנו יצרנו מסגרת שלנו, כי אמרנו שבמקום שהשפעה תהיה של המבוגר, כל הרעיון של האטרובניות היה מבוסס על זה: הבה נפוזג ילדים גמקום שאפשר, לפחות באותם המקומות אין צורך שהמחנך יהיה כל-כך מבוגר כדי שילדים ילמדו אחד מהשני ועל-ידי-כך יוחדרו מחנכים למקומות הוותיקים.

מה שמפחיד אותי זה הענין של הגישה, שכל תשובת-הלב תופנה רק לילדים שזוכים לחינוך אינטואיטיבי ומזנחים את הילדים היותר חלשים בקריית-טבעל וכו'.

יש בעיה של ילדים שלומדים במקומות שבהם אין סיכוי לבטא לפסגרות הטרוגניות. היות והמחקר שלנו הראה שבניגוד לכל מה שצפיינו לא הילד לומד מהילד השני, אלא בכל המקרים המחנך נשאר הגורם

ד"ר ד. פייטלסון:

המכריע ביותר, האפליקציות שלנו היא להשליך את הבנו על המחנכים הטובים והשיטות הטובות, ואז אולי נגיע לדעה של חה"כ אליעד.

ג. אליעד: את חושבת שילדים לא ילמדו יותר טוב בהטרוגניות מאשר בהומוגניות אם נשקיע את כל האמצעים והמורים הטובים?

ד"ר ד. פייטלסון: מה שאנחנו רוצים להשיג בהומוגניות, זה דבר אחד. אצ"י חקרה את העדה הכורדית, ואנ"י עוסקת בזה לפעולה 20 שנה, ומה שהפסיכואיטם מראים לנו זה דבר אחר. אם שואלים אותי בצורה אובייקטיבית, כאשר המחנכים יהיו באותה דעה והאמצעים יהיו אותם האמצעים, לדאבוני בגלל סיבות אובייקטיביות הילדים בכיתה ההטרוגנית ילמדו יותר, אבל השאלה באיזו מידה הם יוכלו לעמוד בסבל הזה ובמאמץ הזה.

מר פולדמן אמר שלאינטגרציה יש השפעה על הילדים אחרים הרבה שנים. מותר לחשוב שבגיל מאוחר יותר יש לזה יותר סיכוי, אבל זה מפתיע ביותר באיזו מידה הילדים שוכחים אחד את השני. הבן שלי, שהוא עכשיו בן 16, הלך יחד עם ילד אחר לגן חובה, ואחר-כך נפגשו שוב רק בכיתה ז', הם אינם זוכרים אחד את השני. הזכרון האישי שהם לפדו יחד בגן בגיל 3-5, כאשר פגיעים לגיל 13 אין להם שום זכרון מהתקופה ההיא. הנכון הוא, שיש לנו הרגשה, שאם בגיל 14-15 שולחים ילד למחנה קיץ במשך החודשים האלה הילדים משיגים יותר מאשר בגיל צעיר יותר והתגובות הן אחרות. יכול להיות שבגיל הרבה יותר מאוחר ובמסיבות אינטנסיביות אולי נגיע לזה שכולם ילמדו בתנאים מכסימליים, בקיץ נערוך מחנות ספורט וכו', יוכלו לשנות את האמונה לגמרי. אם אנחנו כנים בעניין זה שפד אחד אנחנו רוצים אינטגרציה חברתית, ומצד שני רוצים לקדם, חלילה לעשות זאת אחד על חשבון השני. ההרגשה שלנו הברורה היא, ואנ"י קיבלתי הרגשה זו כאשר שוחחתי עם הגננות, שכמה שהמצב ההטרוגני נמשך יותר הכוח המחנך צריך יותר עזרה. ההכשרה שאנחנו נותנים היא ברמה זו, אבל אם יש משאבים לתת את האקסטרה הזו, ודאי שרצויה אינטגרציה שכולנו שואפים אליה, אבל זו יוכלו להשיג ביותר מבין עבודה, ביותר משאבים וציוד. אם אנחנו בלתי-מוגבלים, אין ספק שאפשר להגיע לזה. אבל אם אנחנו מוגבלים, האם נלך בשיטה זו במקומות שבהם אין סיכוי? אנשי החינוך הם מצריכים להכריע בעניין זה, והם צריכים לראות את ההכרעות בהיקף מלא.

לשאלות על השוני וההבדל, בדור שאנחנו שונים מארה"ב, זה נתון במיט לאפשרות שלנו לגבי המחקר, כי מראש היה רצון טוב מצד ההורים. בארה"ב הנקודה היתה שיש ילדים בעלי צבע עור לבן וילדים בעלי צבע עור שחור והם מתקוטטים. אבל הילדים מעדות המזרח, ברגע שהם היו ברמה המתאימה לא היה כל הבדל ביניהם.

הי"ר א. רייטל: אני מודה מאד. אני חושב שהמרי הוועדה על-כל-פניו, למדו תוך כדי הדיון במחקר הרבה מאד ובעיקר למדו שיש צורך עוד בהרבה מידע ובהרבה ידיעות נוספות על-פנת שבכמה דברים ספציפיים נוכל להחליט. אנחנו לא מעלים ולא העלינו את בעיית האינטגרציה על סדר-היום שלנו, אבל המחקר כפי שהוא נותן הרבה מקום למחשבה, ואנחנו נמשיך בזה.

אני מסכים בהחלט למה שאמר פרופ' פיינקוביץ, ששום הכרעה חברתית-פוליטית אינה יכולה להיות מוסרית ופביאה תועלת, אם מתברר שדבר מסויים ושיטה מסויימת לא משיגה את המטרה, כי אחר-כך מחליפים דרך עם מטרה; אבל אנחנו לא הגענו למסקנה, רק הגענו למסקנה שבעיית האינטגרציה מצרשת הרבה מאד מחקר, הרבה מאד השתכלות והרבה מחשבות לפני שנחשוב שיש תשובות לכל הבעיה.

אני מודה מאד לד"ר פייטלסון, לפרופ' פיינקוביץ, לד"ר בנימיני, למר פרידמן, לגב' נפתלי ולכל האנשים שהשתתפו איתנו בדיון.