

”וכל בניך לימודי ה”  
על הוראת מקרא בחינוך מיוחד  
בבית הספר הממלכתי דתי

אביבה ברוכין, חוה בלוך

#### הקדמה

המסלול לחינוך מיוחד במכללת ”אפרתה” מכשיר סטודנטיות להוראה במסגרות החינוך הממלכתי דתי (חמ”ד). בנוסף ללימודים העיוניים, מתנסות הסטודנטיות במסגרת אימוני ההוראה (העבודה המעשית) בכל טווח החריגויות, מהחריגויות הקשות ביותר כמו פיגור קשה, ועד לליקויי למידה משולבים, מגיל שלוש עד עשרים ואחת.

אחת המטרות המרכזיות של המסלול לחינוך מיוחד היא להכשיר את הסטודנטיות לסייע לילדים החריגים למצות את הפוטנציאל האישי להשתלבות בחיי החברה בכלל, כגון מציאת עבודה והקמת משפחה; ולמעורבות בחיי הקהילה הדתית בפרט על ידי השתייכות לקהילה ולבית הכנסת. משום כך רואים אנו בהוראת המקרא גורם מרכזי בפיתוח הזהות היהודית של התלמידים עם קשר עמוק למורשת ישראל ולקיום מצוות.

בעוד שבמיומנויות היסוד הכלליות של החינוך המיוחד קיימת תשתית של מומחיות וגופי ידע מבוססים, הרי שלגבי הייחודיות שבחינוך הדתי של הילד החריג צצו ועלו שאלות הקשורות לתכנים – היקפם ועומקם, למטרות, לדרכי ההוראה, כל זאת בניסיון להתאימם לגילים השונים ולחריגויות הרבות. בייחוד התמקדה השאלה בהוראת המקרא. כדי להתמודד עם האתגר הזה נבנה במכללה קורס מיוחד ל”הוראת המקרא לילד החריג”, שבו דנים בסוגיות הנ”ל מן הצד התיאורטי ומן הצד המעשי, ומעובדות בו יחידות הוראה במקרא עבור תלמידי החינוך המיוחד.

הצד התיאורטי בקורס הפגיש את הסטודנטיות עם מקורות יהודיים לגבי לימוד תורה לחריג ועם חוק החינוך המיוחד המגדיר מטרות עבודה במסגרותיה. נערכה השוואה מתמדת של מטרות ותכנים בין תוכנית הלימודים לחינוך הרגיל לבין התוכנית לחינוך המיוחד, השוואה שנועדה לגבש תפיסה ברורה יותר של תפקיד המורה בחינוך המיוחד, בלימודי היהדות בכלל ובהוראת המקרא בפרט. במאמר זה ננסה לשקף ממה שעלה בקורס – נושאים, דילמות, הצעות ומסקנות.

## א. מצוות תלמוד תורה לכול – גם לחריג

מקורות היהדות מרבים להדגיש את חשיבותו של לימוד תורה לכול. זו "מצוות עשה ללמוד חכמת התורה וללמדה" (ספר החינוך, מצוה תי"ח, פרשת ואתחנן). "כל איש מישראל חייב בתלמוד תורה, בין עני, בין עשיר, בין שלם בגופו, בין בעל יסורים (רמב"ם, הלכות תלמוד תורה, פרק א', ה"ה).

אדם מישראל חייב ללמוד תורה לעצמו, וחייב ללמד את בנו – כל בן: "דתנו רבנן – האב חייב בבנו למולו, לפדותו, וללמדו תורה (קידושין כ"ט). "בשבצו את לימוד התורה ברשימת חובות האב על בנו, מוביל התנא בהכרח להשוואה ביניהם, כביכול, חובה אחת היא למולו, לפדותו וכיוצא בוגם ללמדו תורה, וכשם שלגבי המילה והפדיון לא יעלה על הדעת להבדיל בין מושאי המצווה – הבנים, כך גם בלימוד התורה אחד הוא לגבי כולם (רוזנסון, 1995, עמ' 100). חיוב זה אינו מצטמצם ליחסי אב-בן בלבד אלא מתרחב גם לאחריות הציבורית והקהילתית (מלמד-כהן, 1996, עמ' 49).

חז"ל הבחינו בשונות בין ה"לומדים" השונים ודרשו מהמורה להתאים דרכי הוראה לכל לומד (ראה על כך בהרחבה, רוזנסון, 1995). כל אחד מבני הקהילה זכאי ללמוד תורה וחייב לשמור מצוות ללא קשר ליכולת האינטלקטואלית שלו. "קיום המצוות הוא כרטיס הכניסה לחברה (היהודית) ולכן יש לעשות כל מאמץ הלכתי וחברתי לצרף את הילד החריג לחברה הנורמלית כדי שיהיה מעורב בין הבריות מילדותו" (מלמד-כהן, 1995, עמ' 70). מכל זה עולה כי עלינו לזהות את צרכי המיוחדים ולהתאים את תוכנית ההוראה עבורו. אחריות זו אנו מנסים להעביר למערכת החינוך המיוחד.

## ב. החינוך המיוחד במדינת ישראל

התפתחות של רעיונות פילוסופיים וחינוכיים במאה העשרים, והתקדמות מרשימה בתחומי הרפואה והמדע גרמו לשינויים ביחס החברה הכללית לחריג. הגישה המגבילה והדוחה התחלפה בגישה אינטגרטיבית, פתוחה ומקבלת. תהליך זה לא פסח על מדינת ישראל וגם כאן נעשו צעדים חשובים בכיוון של שמירה על זכויות החלשים בחברה ודאגה למילוי צורכי הפרט – ביניהם הזכות לחינוך הקרוי "מיוחד" (ריטר, 1998). חינוך מיוחד מוגדר כהוראה המעוצבת בצורה מיוחדת כדי לענות לצרכים המיוחדים של ילדים עם נכויות וקשיים מתמשכים, תוך הבחנה בין הסוגים השונים של הנכויות (גופניות, נפשיות, חושיות והתפתחותיות). ההנחה היא, כי ילדים אלו המאובחנים ומוגדרים כ"תלמידי חינוך מיוחד" או "תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים", זקוקים לחומרי הוראה מיוחדים ולשיטות מיוחדות על מנת שההוראה שלהם תהיה יעילה (מרגליות מלכה, 1997). בחינוך המיוחד אין תלמיד דומה לחברו, על אף הניסיון לקבצם עפ"י תחומי קושי דומיננטיים. קיימת שונות גדולה בין תלמיד אחד לחברו בתת-תחומי ההתפתחות – הקוגניטיבית, הגופנית, הרגשית. לכל תלמיד יש תחומי חוזק שלו, ויש תחומים בהם זקוק לשיפור.

בשנת תשמ"ח נחקק במדינת ישראל "החוק לחינוך מיוחד". על פי החוק זכאי לחינוך מיוחד כל ילד, מגיל שלוש עד גיל 21, שמחמת התפתחות לקויה של כושרו הגופני, השכלי הנפשי או ההתנהגותי, מוגבלת יכולתו להתנהגות מסתגלת. בלשון החוק: "מטרת החינוך

המיוחד היא לקדם ולפתח את כישוריו ויכולתו של הילד החריג, לתקן ולשפר את תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי וההתנהגותי, להקנות לו ידע, מיומנות והרגלים, ולסגל לו התנהגות מקובלת בחברה – במטרה להקל על שילובו בה, ובמעגל העבודה". החוק מקנה לוועדה מיוחדת, הקרויה "ועדת השמה", את הסמכות להחליט על זכאותו של ילד לשירותי החינוך המיוחד, ולקבוע את השמתו במסגרת חינוכית המתאימה לו ביותר, מסגרת העונה על צרכיו. עם זאת, ראוי להדגיש עיקרון חינוכי חשוב בהתאמת מסגרת חינוך מיוחד לילד. "ועדת השמה תעניק זכות קדימה להשמת תלמיד במוסד חינוך מוכר שאינו מוסד לחינוך מיוחד" (לשון החוק). כלומר, החוק מנחה את הוועדה למצות את האפשרות ללמוד במסגרות החינוכיות הרגילות לפני שהיא מפנה את הילד למוסדות מיוחדים. בכך החוק מבטא את העדפתו שהילד החריג, למרות שונותו, יוכל במידת האפשר להשתלב בחברה הרגילה, ורק אם לא נותרה ברירה יופנה למסגרת מיוחדת. בכך מביא החוק לחינוך מיוחד לידי ביטוי גם את המטרות המוצהרות של "לימוד תורה לכול ושילובם בחברה" כפי שהוזכרו לעיל במקורות היהדות.

## ג. הוראת מקרא בחינוך המיוחד – רקע וקשיים

מן הצד התיאורטי, שתואר לעיל, ברורה החשיבות של החינוך המיוחד. יש הבנה לצרכיו של הילד החריג הן במקורות היהדות הן בחברה הכללית. אך בבוא המורה להגשים את העקרונות בכיתה, עומד הוא בפני קשיים מגוונים. הניסיון מלמד, כי בכיתות חינוך מיוחד, מחנך הכיתה הוא גם המורה המלמד את מקצועות הקודש כולל הוראת מקרא. כיצד יתמודד המורה לחינוך מיוחד עם ריבוי המשימות המוטלות עליו, כדי שישפיק בשעות ההוראה המוקצות לו (המועטות כידוע) להביא את תלמידיו להישגים משמעותיים בכל תחומי הלימוד? כיצד ייתן המורה מענה לצורכי כל תלמיד בתחומים הקוגניטיביים, הרגשיים וההתנהגותיים?

הבעיה חריפה יותר בחינוך הדתי, כיצד יוכל לפתח בתלמיד זהות יהודית ויכשיר אותו להשתלב בקהילה היהודית הדתית כילד וכמבוגר. איזה מקום במערכת השעות יש להקצות ללימוד מקצועות קודש באופן סדיר-יומיומי, או שמא יש לתת עדיפות להוראת מקצועות אחרים החשובים התורמים להתפתחות הילד המיוחד, והחינויים לפרנסתו ולהשתלבותו בחברה כמו מיומנויות למידה בסיסיות – קריאה, חשבון, התמצאות בסביבה ופיתוח שפה. באלו כלים ישתמש, מה יהיו דרכי ההוראה המאפיינים את לימודי התורה? אלו אמצעי המחשה יבחר המורה להציג בפני תלמידיו, שלא ינגדו את רוח היהדות?

נצטמצם להלן בדיון בהוראת מקרא בחינוך המיוחד. בלמדו מקרא אלו חומרי לימוד ותכנים יבחר המורה עבור תלמידיו, האם עדיף שתלמידיו ילמדו את סיפורי המקרא הפשוטים, הקלים להבנה, לתרגול ולזכירה, או שמא יש חשיבות בהוראת כל החומשים, ואולי גם ראוי להפגישו עם ספרי הנביאים בדומה לנלמד בחינוך הרגיל? וכיצד יתמודד המורה עם תכנים מורכבים ומופשטים. האם ידלג עליהם? ולבטוח, מה יהיו דרכי ההערכה של הלמידה אצל התלמידים הפגועים בתחומים רבים כגון זיכרון, הבעה, יכולת כתיבה ועוד. האם אפשר בכלל לצפות להספק לימודי קבוע?

## תוכנית הלימודים במקרא בחינוך מיוחד בביה"ס הממ"ד

צעד ראשון בהתמודדות עם שאלות אלה מחייב עיון בתוכנית הלימודים. האם מטרות ההוראה במקרא, כשלפנינו תלמידים בריאים, מסתגלים ונבונים יהיו שונות ביסודן ממטרות ההוראה במקרא לתלמידי החינוך המיוחד? ואם כן במה יהיו שונות? האגף לתוכניות לימודים כתב (בשנת תשנ"ד) עבור המסגרות של החינוך המיוחד הממ"ד תוכנית לימודים סדורה. תוכנית זו מבוססת על התפיסה שהוצגה לעיל, הסבורה שכל ילד זכאי ללמוד ומסוגל לכך. התוכנית מותאמת ליכולתו האינטלקטואלית של התלמיד ומכוונת גם לנפשו ולרגשותיו.

עם זאת ראוי להדגיש, שהתוכנית אמנם עוצבה עפ"י צורכי החינוך המיוחד, אך היא נבנתה על בסיס תוכנית הלימודים במקרא של בית הספר הרגיל. התכנים, המטרות, עקרונות היסוד וחלק ממטרות ההוראה בתוכנית החינוך המיוחד בנויות על תוכנית הלימודים לחינוך הרגיל ונובעות ישירות ממנה. משום כך תוכנית זו מצומצמת בעיקר לאוכלוסיות הגבוהות של תלמידי החינוך המיוחד – לתלמידים עם ליקויי למידה ולתלמידים בעלי פיגור קל עד בינוני. גם אנו נדון במאמר זה רק בקבוצת אוכלוסייה זו ולא בילדים בעלי יכולת קוגניטיבית או תקשורתית פגועה או לקויה מאוד. גם לא נעסוק בקבוצת התלמידים מהחינוך המיוחד המשולבים בחוף הכיתות הרגילות. כל קבוצה מאלו האחרונות דורשת התייחסות נפרדת. תוכנית הלימודים לחינוך המיוחד מתמקדת בהוראת מקרא באופן סדיר ומחזורי, ואינה מתייחסת לתוכניות לימודיות בנושא יהדות כגון – פרשת שבוע ודינים. לתוכנית נכתב גם מדריך למורה ובו הצעות לעיבוד דידקטי (קליינרמן גיטה, תשנ"ח). תוכנית הלימודים מציעה למורה באופן מעשי כיצד ללמד את חמשת חומשי תורה ונביאים ראשונים וחלק מהמגילות. התוכנית מפרטת הצעה לתכנון יחידות הוראה והקצאת שעות שבועיות עבורן. הנחות היסוד של התוכנית – התוכנית דוגלת בחשיפת התלמידים לטקסטים מקראיים רבים ומגוונים בדומה לתוכנית המוצעת בחינוך הרגיל. ביסודה עומדים העקרונות האמנוניים המנוסחים במשנת החמ"ד, כגון: קדושתו של המקרא, קיום מצוות, תורה מן השמים, ישראל ערבים זה לזה, משמעותה הרתית של מדינת ישראל ועוד.

## ד. מטרות הוראת המקרא בחינוך המיוחד ויישומן

כאמור, יש זהות ברמה העקרונית במסגרת החינוך הדתי בין תוכנית הלימודים הכללית למקרא לבין תוכנית הלימודים לחינוך המיוחד. שתיהן מכוונות להביא את התלמיד להכרת תוכני המקרא ולהפנמת ערכיו, מעודדות לפיתוח חשיבה ולמעורבות אישית. נבוא עתה לבדוק מה המצב במטרות החינוכיות. אלה מחולקות לתחומים שונים, מבחינים בין מטרות מתחום האמונה והרגש לבין מטרות לימודיות – מטרות ידע. להלן נדון בכל קבוצה בנפרד.

## 1. מטרות בתחום הלמידה

בתוכנית הלימודים במקרא לחינוך המיוחד, חומר הלימוד מחולק על-פי שני דגמים. דגם אחד מותאם לתלמידים בעלי יכולת שכלית בטווח הנורמה (כיתות משולבות), לקויי למידה,

ולמתקשים על רקע התנהגותי-רגשי). הדגם השני מותאם לתלמידים בעלי יכולת שכלית נמוכה מהנורמה (ילדים בעלי פיגור קל או בינוני).

האבחנה הבולטת בין תוכנית הלימודים לחינוך הרגיל לבין תוכנית הלימודים לחינוך המיוחד בממ"ד היא בעיקר בתחום הלמידה. אבחנה זו היא מובנת מאליה – כי הרי מדובר באוכלוסיות שבהגדרתן הן שונות ביכולת הלמידה.

התוכנית במקרא לחינוך הרגיל מפרטת כ-40 מטרות אופרטיביות (בתחומי המיומנויות וההכרה), ומפורט בהן באלו כיתות יש להשיג מטרות אלה. לעומת זאת, על פי תוכנית הלימודים במקרא לחינוך המיוחד, המטרות מנוסחות כמטרות על ומטרות הלמידה לא דורגו עפ"י רמות קושי. המורה נדרש להתמקד בחמש מיומנויות למידה עיקריות, הן מתחום ההכרה הן מתחום המיומנויות – ואלו הן:

- התמצאות בתנ"ך.
- קריאה בתנ"ך כהלכה.
- הבנת לשון המקרא.
- הבנת טקסט מקראי.
- התמצאות ברצפי אירועים.

נדגים עתה את המטרות הלימודיות באחת ממיומנויות הלמידה – הבנת הנקרא – בהשוואה למה שמנוסח בתוכנית הרגילה.

בתוכנית הלימודים לחינוך הרגיל, הקניית הבנת הנקרא מנוסחת כך: "הלומד יבדוק את משמעה של תיבה יתרה" (כתה ג'); "הלומד יבדוק את משמעה של תיבה בנטייה חורגת" (כתה ד'). "הלומד יפרש את הכתוב לאור דרכי ההבעה של המקרא" (כתה ז').

לעומת זאת, בתוכנית הלימודים של החינוך המיוחד – מצוינת מטרת למידה של הבנת הנקרא בניסוח כוללני: "התלמידים יתמודדו לפי יכולתם עם קשיי הכתוב מבחינת תוכן:

- ידעו את התכנים העיקריים בחומר הנלמד.
- יבינו את תוכנו של קטע מקראי כפשוטו, ובשלב מתקדם אף לפי רש"י.

אין כאן דרישה או ציפייה מהמורה להגיע לרמה מוגדרת בהבנת הנקרא (כפי שמצוין בתכנית במקרא לחינוך הרגיל). וכן לא מצויינים גיל או כיתה מומלצת למטרה הכתובה – כגון לימוד רש"י. לא מוגדר מתי מצופה שתלמיד ידע לענות על שאלות תוכן בסיסיות (מי, מה, מתי); לאתר פרטים, לדלות שמות, לסדר קטע עפ"י רצף, יסביר מילים קשות, ועוד? ואלו מיומנויות מוקדמות ומאוחרות בהבנת הנקרא במקרא?

הניסוח הרחב, הכוללני, של מטרות הלמידה בכלל ושל הבנת הטקסט המקראי בפרט הינו מחוייב המציאות, לאור השונות הגבוהה בין כיתות מקבילות של חינוך מיוחד במסגרות שונות, ובשל הפערים ברמות הלמידה בתוך הכיתות בין התלמידים לבין עצמם, פערים המגיעים לעיתים עד שנתיים ואף יותר. לשם הדגמה, ניקח כיתה ד' (תיאורטית), בת שמונה תלמידים, שכולם מאובחנים כלקויי למידה. לפני המורה ניצבים שני תלמידים שקריאתם ברמת כיתה ב', שני תלמידים שקריאת קטע – בראשית דרכה, תלמיד אחד שקריאתו

מתאימה לרמת גילו אך הבנתו לקויה, ושאר התלמידים אינם קוראים קטע כלל. בכיתה כזו, על המורה לחינוך מיוחד להגדיר עבור כל פרט או תת־קבוצה, מטרות למידה אישיות מתאימות בהבנת הטקסט המקראי הנלמד.

ניסוח אפשרי של מטרות תלמידים אלה יהיה כך: לחלק מהתלמידים – הבנת הרעיון המרכזי בלבד, לחלק אחר – יכולת לענות על שאלות תוכן (מי, מה, מתי); לתלמיד שאינו קורא – יכולת לענות כע"פ על מבחר שאלות מתחום ההבנה הגבוהה יותר כולל רצף, פירושי מילים, הסקת מסקנות, וכיוצ"ב. מצב זה תקף גם לגבי כיתות בהן לומדים תלמידים בעלי לקויות חמורות יותר.

התיאור הנ"ל מדגים אחד הקשיים בתכנון תוכניות לימודים בחינוך המיוחד בכלל, ובמקצוע מורכב כמו מקרא בפרט. על המורה להפעיל את שיקולי דעתו בבחירת המטרה האופרטיבית במקרא, לקבוע תאריך יעד להשגתו עבור כל תלמיד בנפרד, בהתאם לרמה שהוא נמצא בה, ובהתאם ליכולת הלמידה שלו. לצורך שיקול דעת זה על המורה להתמצא בתחומי דעת שונים, שרכש בתקופת לימודיו במכללה – התמחותו בקריאה, הבנת הנקרא, פיתוח חשיבה, התפתחות שפה ועוד. המורה לחינוך מיוחד אמור להכיר גם את מבנה התוכנית במקרא לחינוך הרגיל, כדי שיעזור בה להצבת יעדים מדורגים ומותאמים לתלמידיו, מתוך שאיפה להגיע לרמה הנורמטיבית המתאימה לבני גילם.

## 2. מטרות בתחום האמונה והרגש

על אף החשיבות שמייחסים לפיתוח אמונה ורגש בקרב תלמידינו, נדחק תחום זה מעט במהלך ההוראה, נציג כאן מעט מן הבעייתיות בחינוך לאמונה ורגש דרך לימודי המקרא, ונתמקד בתלמידי החינוך המיוחד.

התרשמותנו היא שבשדה, על פי רוב, המערכות החינוכיות מכוונות בעיקר להישגים הספיקים בתחום "הדעת", הידע, הבנה ובקיאיות במקרא. חיזוק לכך מצאנו בדברי גולדשמידט (תשנ"ט): "יש לנו המחנכים עניין חיוני בטיפוח האמונות שהתורה מלמדת אותנו, ובקבלתן הפעילה והמודעת על ידי חניכינו, אלא שתשומת הלב הניתנת אינה תואמת את חשיבותן, ורבים הם תלמידינו המסיימים את בתי הספר, ואף למדו פחות או יותר מה שתוכנית הלימודים דורשת מהם – ואמונות התורה לא נגעו אל לבם, לא חדרו לתוכו, ואינן מהוות במידה הראויה כח פועל בחייהם". הוא ממשיך ומסביר שמורים רבים חשים חסרי יכולת באשר ליכולתם ללמד אמונה על אף שלדעתו, ניתן כמעט מכל אחד פרקי התורה ללמד אמונה.

ברקוביץ (תשנ"ט) מציע הסבר לתופעה זו – "הסיבה להעדר התייחסות לתחום האמונה בביה"ס בדרך כלל היא מפני שתחום זה אינו מדיד, אי אפשר לקיים בו מבחן, וכן יש קושי להטיל מטלות על התלמידים". אמנם כן, התחום של הרגש והאמונה הוא מורכב, שונה באופיו מתחום הלמידה – המובנה, המדיד, הבהיר והאופרטיבי. במטרות למידה, כאשר הן מושגות בכיתה, המורה מעלה את רמת ההוראה למטרה לימודית גבוהה יותר. הלמידה של ידע ותוכן בנויה בתהליך ספירלי. יש חזרה על החומר, אך תמיד היא מלווה בעלייה ברמה. לעומת זאת, בחינוך בתחום האמונה ורגש, המגמות הבסיסיות אינן משתנות, אין ביניהן

גבוהה ונמוכה. ככל הגילאים וככל שלבי החיים יש לחנך לאהבת ה', אמונה וכיוצ"ב. העלייה תהיה ברמת ההפשטה והמורכבות בהתאם ליכולת השכלית וגיל התלמידים.

שבעתיים נכון הדבר לגבי הלימודים בחינוך המיוחד. אחד הקשיים הוא רמת ההפשטה וההבנה. עם זאת חשוב להבחין בין שתי אוכלוסיות שונות בתוך מסגרות החינוך המיוחד, האחת – תלמידים בעלי לקות למידה עם יכולת שכלית תקינה, והשנייה – תלמידים עם פיגור שכלי. אצל התלמידים בקבוצה הראשונה קיימת התפתחות תמידית ביכולת השכלית וברמות ההפשטה בדומה לתלמידים בחינוך הרגיל, לפיכך אצלם תיתכן עלייה הדרגתית ברמת ההוראה בתחום האמונה והרגש עם הגיל. לעומת זאת, אצל תלמידים בעלי פיגור שכלי, יש להניח שהחינוך לאמונה ורגש יישאר ברמה נמוכה גם בגילאים הגבוהים יותר, גם בכגרותם יקשה עליהם להגיע לרמת חשיבה מופשטת, הנדרשת להתמודדות ולהבנת מורכבות של מצבים המובאים במקרא, ושל סוגיות בנושא האמונה והרגש. בקרב קבוצה זו, רמת ההוראה בתחום האמונה והרגש תתקדם באיטיות, בהתאם להתפתחותם השכלית והרגשית המעוכבת, אך אין לראותה כבלתי אפשרית!

נוסף לקושי הנוגע לרמה הקוגניטיבית יש קושי אחר בקרב תלמידי החינוך המיוחד, קיימים קשיים רגשיים – מסיבות מולדות או סביבתיות. לקות זו מונעת מהם פיתוח יחסים חברתיים, הילדים מתקשים בזיהוי הרגשות שלהם או של אחרים, והם סובלים ממודעות עצמית נמוכה.

תלמידים מהחינוך המיוחד, גם אלה עם פוטנציאל רגשי תקין, עלולים לפתח בעיות רגשיות על רקע שונה. כתרצאה מהיותם "חריגים" או נחותים בחברה הנחשבת "רגילה" והישגית, הם מפתחים דימוי עצמי נמוך, נגררים לחוסר מוטיבציה, התנהגותם עלולה להיות פאסיבית ואף דיכאונית. בשל כך הם עלולים לגלות קושי בהזדהות עם קיום תורה ומצוות, הזדהות הדרושת מימד חווייתי ורגשי.

יש תלמידים, שבילדותם המוקדמת חוו טראומות רגשיות או פיזיות, שגדלו בסביבה שלא הקנתה להם ביטחון בסיסי. אלה עלולים לפתח בעיות באמון והפרעות התנהגותיות (בעיות משמעת קשות עד לעבריינות), מצב שיקשה עליהם להסתגל למסגרת של חוקים וסדר, בין אם מדובר בחוק האזרחי ובין אם מדובר, לענייננו, בקיום מצוות התורה. (רדקליף, 1994).

## תוכנית הלימודים בתחום האמונה והרגש – דיון וניתוח

על אף הקשיים המוזכרים לעיל, מגדירה המערכת בתוכנית הלימודים מטרות חינוכיות בתחום האמונה והרגש דומות למדיי עבור כלל התלמידים הן לבעלי היכולת "הרגילה" הן לאוכלוסיות בעלות הצרכים המיוחדים. ויותר מזה, בתוך תוכנית הלימודים של החינוך המיוחד, הנוגעת למטרות אמונה ורגש, אין חלוקה המותאמת לשתי האוכלוסיות של הלומדים בחינוך המיוחד, שלא כפי שנעשה לגבי המטרות בתחום הלמידה. כמו כן אין המטרות מפורטות לפי כיתות או לפי גילים, אלא מצופה שבכל כיתה ובכל תהליך למידה המורה יכוון הוראתו להשגת מירב המטרות.

התוכנית לחינוך המיוחד מגדירה מטרות אלה בתחום האמונה והרגש:

א. יאמינו שה' אלוקי ישראל והוא בורא עולם, והוא בחר בעם ישראל, ונתן לו את התורה, בחר בארץ ישראל והנחילה לעמו.

- ב. יתחנכו לאהבת ה' ולאהבת ישראל והבריות.  
 ג. ירצו לקיים אורח חיים על פי התורה ולהתמיד בקיום מצוות.  
 ד. יפתחו רגשות למורכבות המצב האנושי ומודעות לעושר נפש האדם.  
 ה. יחושו אמפתיה לדמויות ולמצבים אנושיים המתוארים בתנ"ך.

בתוכנית הלימודים הרגילה נכללים נושאים נוספים, כגון: פיתוח יכולת להבין מסר דתי, הזדהות עם ערכים דתיים לאומיים, עמידה על הזיקה של עמנו לארצו ועל מקורותיה המקראיים, פיתוח רצון לקריאה בתורה, ולימוד בע"פ של פסוקים (מרצון) וכדו'. לעומת זאת בתוכנית הלימודים בחינוך המיוחד, הדברים מנוסחים בהכללה וברמיזה לכל המטרות האמוניות רגשיות המזכרות בתכנית הרגילה. עם זאת בניסוח המטרות ניכרת אצל מחברי התוכנית אמונה רבה ביכולתם של התלמידים, ורצון לשלבם במידת האפשר בחברה המקיימת תורה ומצוות.

חמש המטרות מתחלקות לשלושה תחומים. שתי המטרות הראשונות מכוונות לתחום האמונה בהקב"ה ובתורתו, השלישית – להתנהגות של שמירת מצוות, ואילו השתיים האחרונות מתייחסות לתחום הרגש – ההתפתחות הרגשית, האמפתיה והמודעות העצמית של התלמידים.

איך מתמודדים עם מטרות אלה בהתייחס לקשיים שהוכרנו לעיל. נדון בכך לפי שלוש הקטגוריות שמנינו: אמונה, התנהגות ורגש.

א. בתחום האמונה. תחילה ראוי להרגיש שמדובר בתלמידים בעלי יכולת שכלית בטווח הנורמה (לקיפי למידה או בעיות רגשיות). כי אצל תלמידים בעלי יכולת שכלית נמוכה (פיגור), הלוקים בחשיבה ובהבנה, אין ספקות, ואמונתם אמונה תמימה.

מורה המלמד תלמידים בעלי יכולת שכלית בתחום הנורמה, ישאף להציג בפניהם את דמותו של הקב"ה כאב אמין, למרות הקשיים בהמחשה. על המורה לנסות להבליט תכונה זאת בכל הזדמנות אפשרית בעזרת העובדה שהקב"ה מקיים הבטחותיו. למשל, הקב"ה הבטיח צאצאים לאברהם בברית בין הבתרים, וקיים. מכאן יעבור לדיון בנושא הבטחות וקיום הבטחות, הבטחות שקיומן הוא מידי ואלה שקיומן עתידי בטווח רחוק, לאלו הבטחות אנו מאמינים שיתקיימו ומתי יש לנו ספקות. למי מאמינים? במה האמונה עוזרת לנו?

תכונותיו של הקב"ה הן דרך לחינוך לאמונה, כגון: העקביות של הקב"ה ביחסו לגיבורי המקרא, הוא מעניש כשצריך (מרים והצרעת, חטא המרגלים, כניסת יהושע לא"י), אך לפני כן הוא מתרה ומזהיר (נח ודור המבול). למרות כל הקשיים הקב"ה אוהב את עם ישראל, והוא רוצה בטובת עמו.

ב. בתחום ההתנהגות. כאשר באים ליישם מטרה התנהגותית, אנו מדברים על מטרה פרגמטית, שהתלמידים: "ירצו לקיים אורח חיים על פי התורה, ושיתמידו בקיום מצוות".

תלמיד יכול להגיע להתנהגות הרצויה מתוך אמונה תמימה שהוכרה קודם, או מתוך חשיבה והבנה. בשלב ראשון המורה ידגיש את היעשה, הוא ישתמש לצורך כך בדרך ההתניה, בחיזוקים, כדי להפיק את ההתנהגות הרצויה. בשלב השני, ישתדל שההתנהגות

לקיים מצוות תהפוך להרגל. בשלב השלישי, העבודה החינוכית תהיה על הישמע' – ההבנה והבחירה. לשלב זה, נדרשת הבשלות השכלית והרגשית של התלמיד.

ההתקדמות בשלבים איננה זהה אצל כל התלמידים. בקרב אותם תלמידים ברמה השכלית הנמוכה, החינוך יתמקד במשך זמן רב בשלב הראשון בדומה לחינוך בגיל הרך. רובם יוכלו להגיע גם לשלב השני, אך ייתכן שחלקם לעולם לא יוכלו להתמודד עם השלב השלישי. חשוב לעבוד על הישמע' עם אלה שיש להם פוטנציאל רגשי כדי שיוכלו להגיע לעצמאות בקבלת החלטות, לשליטה על התנהגותם מתוך בחירה (ולא רק מתוך הרגל).

נדגים את דרך העבודה במצוות 'בשר וחלב'. אצל תלמיד בעל רמה שכלית תקינה המתקשה בריסון עצמי, מטרת המחנך תהיה לחזק את יכולתו להתאפק באכילת מאכל חלבי (כמייוחד ממתק) לאחר אכילת בשר. המורה ינסה לטפח אצלו מושגי זמן, כמו מיומנות קריאת שעון. המורה יתרגל דחיית סיפוקים, בליווי הסבר על המצווה וקיומה.

אצל תלמיד בעל יכולת שכלית נמוכה שאיננו יכול להבין מדוע, איך ומתי להפריד בין אכילת מאכלים שונים. יסתפק המורה בחיזוק התנהגות בהתאם לחוקי הכשרות ובתחום הידע, ילמד מיון מאכלים עפ"י הקבוצות – חלבי או בשרי, ילמד שקיימת הפרדה כלשהי ביניהם מבלי להיכנס לפרטי המצווה. חשוב ללמד תלמיד כזה לשאול מבוגרים אחראיים, איך ומתי מותר לאכול לפי כללי הכשרות. יחד עם המסר הכרוך הדורש הקפדה במצוות, המגמה שהוא ירגיש שהוא "יהודי טוב" המקיים מצוות גם בלי שהבין את כל האבחנות והדקדוקים השונים במצוות.

ג. בתחום הרגש. בתוכנית מוצע לפתח רגשות למורכבות המצב האנושי, מודעות לעושר נפשי של האדם, ואמפתיה לדמויות ומצבים אישיים. סיפורי המקרא, עם הקושי והמורכבות, הם הכלי שלנו לטיפוח תחומים אלו, באמצעות הלימוד על יחסים בין גיבורי המקרא ועל מצבי חיים בהם התנסו. הרי בסיפורי המקרא כל גיבורינו הם אנושיים והדמויות הנערצות הם דווקא אנשים שחטאו, שטעו, שהתפתו, שהתנסו במצבים אנושיים הקרובים ללב תלמידינו. דוגמאות לסיטואציות הקרובות לתלמיד: הילד הטוב והילד והרע (יצחק וישמעאל); קנאת אחים, התמודדות מול פיתוי, קושי בדחיית סיפוק (המכירה המיידית של הבכורה תמורת נזיד עדשים), פחד ממצב חדש (המרגלים); חרדת נטישה (חטא העגל); קנאה (יוסף ואחיו) ועוד.

בשלב ראשון, בגיל הרך או בדומה לכך אצל תלמידים בכיתות ביניים ברמה התפתחותית שכלית מעוכבת, יציג המורה את הדמויות המקראיות הנערצות – כטובות. דבר זה חשוב כדי שהתלמידים יפתחו הזדהות בסיסית עם המושג טוב בהקשר לדמויות אלה.

ברמה זו, אין לתלמידים יכולת לתפוס את המורכבות של טוב ורע בו זמנית בדמות אחת. רק בשלב מתקדם יציג המורה לחינוך מיוחד בשיעור מקרא פנים אחרות של הגיבורים. הוא לא ינסה להפוך את גיבורי המקרא לדמויות מושלמות, אלא יציג בפני תלמידיו את הדילמות של דמויות אלה, את הניסיונות והטעויות בצד אמונתם החזקה ורצונם לקיים את דברי הקב"ה. באופן כזה, התלמידים גם יחושו קרבה לדמויות התנ"כיות וגם יוכלו לפתח הזדהות אתם. הרי הם בעצמם נמצאים במצב של מודעות עצמית נמוכה או לקויה, במצב של דימוי עצמי נמוך, הם נוטים לשגות ולהיכשל. רוצים אנו שתלמידינו יאמינו – שאם אבותינו חטאו וטעו ועדיין נחשבים גבורים, וצודקים, אז גם "אני", הילד הפגוע, הטועה, הפחות

שווה, יכול לטעות ועדיין להיות ליגור או צדיק. התלמיד ילמד שגם אם משלמים על טעויות יש המיד אפשרות לחזור למוטב.

המקרא מספק למורה גם סיטואציות המתמודדות עם רגשות לגיטימיים כמו קנאה אצל יוסף ואחיו. ככלל, דרך ההוראה תהיה מותאמת לגיל ולכיתה. ברמה נמוכה – המורה יסתפק בהוראת מושג של רגש הקנאה כנובע מתחושת אפליה (הוא קיבל, ואני לא) – ויהיה הרגש, שימוש במושג במצב המתאים, ושם ידגיש את החובה להתנהגות נאותה על פי חוקי המוסר והתורה. ברמה הגבוהה – ניתן להרחיב ולנתח את מורכבות מערכת היחסים בתוך משפחת בני-יעקב, להבין את מניעי האחים, ואת התנהגותו של יוסף. רצוי לעודד הודעות של התלמידים עם גיבורי הסיפור על סמך שיתוף באירועים אישיים וחשוב לתרגל התנהגויות חלופיות.

סיכומו של דבר, היתרון בשיעורי מקרא, בהתמודדות עם מצבים נפשיים, אינטראקציות בין אישיות ותוך אישיות, הגרלת הביטחון והאמונה, נעוץ בכך שהוא גם מקרב את התלמידים לתוכני התורה, מתכוון את התלמידים לשורשיהם (ובכך גם לעצמם) ומציג את דרך התורה כאמיתית – תורת חיים ולא כאוסף סיפורי צדיקים מרוככים, שלא ניתן להזדהות איתם. המורה שישלכ לשלב בשיעוריו את המטרות שהוזכרו יעיל גם לבריאות הנפשית של התלמיד ולשילובו בחברה.

עליו לציין, שרוב הדברים שונתכו במאמר מבוססים על סמך ניסיון אישי והתנסותו מעברת בשדה במסגרות החינוך המיידי בירושלים – ולא נערך מחקר שיטתי בתחום זה. יש מקום להמשיך ולהרחיב במספר החומים שלא יכלנו להתייחס במסגרת זו:

א. פיתוח דרכי הוראה מיוחדות, והאמת אמצעי המחשה לצורכי התלמידים, דרכי שימוש במחשב ובסרטים.

ב. שילוב של מורים מקצועיים להעשרה ולחיוק הידע הנלמד במקרא (מוזיקה, אומנות, דרמה, ספורט, טבע).

ג. פיתוח דרכים מגוונות להערכת הישגים ומשובים.

ד. המגמה החינוכית הכללית של משרד החינוך היא לא להוציא תלמידים חריגים מהכיתות הרגילות, אלא לשלבם שם באמצעות תוכנית מתי"א (מרכז תמיכה יישובי-אזורי). יוצא מכך, שכתיחת הרגילות נמצאים יותר יותר תלמידים בעלי צרכים מיוחדים כגון לקוי למידה ברמות שונות, בעיות רגשיות והתנהגותיות ואפילו פיגור קל. לפיכך, חשוב למחנכים ולמורים למקרא בחינוך הרגיל להרחיב את ידיעותיהם, להשתלם לפתח רגשות לקשיים האופייניים לתלמידים המשולבים. ניתן גם להיעזר בתוכניות הלימודים המצעות כאן, ובאנשי המקצוע של החינוך המיוחד הנמצאים בשטח. זאת, על מנת שיוכלו המורים לבנות את שיעוריהם תוך מתן מענה לצרכים המיוחדים בתוך כיתהם.

נספח – טבלה מסכמת

הנחיות להתמודדות	קשיים אופייניים של תלמידי החינוך המיוחד	הקשיים בטקסט המקראי	המטרה
מעבר מדורג יקל על התלמיד את ההתמצאות בתנ"ך. תחילה ילמד להתמצא בפרק ובפרשה הנלמדים, אחר כך בחומש ובתורה ולבסוף בכל התנ"ך.	תלמידים הסובלים מבעיות של ארגון והתמצאות מהירה במרחב יתקשו במיומנות זו	החלוקה בתנ"ך לפרשות, לפרקים ולפסוקים שונה בעימוד ובמספור מהחלוקה לקטעים בספר מודרני, שאותו מכירים התלמידים.	<b>התמצאות</b> ידע להתמצא בספרי התנ"ך; למצוא פרשה, פרק, פסוק
<b>כשהתלמידים אינם קוראים:</b> מסירת רצף האירועים והרעיונות בעל פה. <b>כשהתלמידים יודעים לקרוא:</b> • שכתוב של פסוק או קטע; • לימוד מתוך חוברות שיש בהן עימוד ופיסוק; • קריאה מתוך החומש	ליקויים בהבחנה בין דמות ורקע, בתפיסת רצף ובמיקוד יכבידו על התלמידים בעת קריאת טקסט מקראי.	הטקסט המקראי שונה מן הטקסט המודרני מבחינת הלשון, המבנה והתוכן. השוני בצורת הפיסוק, וצפיפות האותיות והמלים מעוררים קושי.	<b>קריאה</b> ידעו לקרוא כחלכה; יקראו בהתאם לניקוד; יימנעו מהבלעת אותיות או מלים; יקראו קריאה מוטעמת
• בחירת יחידות לימוד קטנות; • הגדרת יחידות הלימוד; • הבחנה בדרכי ההוראה בין טקסט סיפורי לבין טקסט עיוני; • עבודה על מיומנויות בהבנת הנקרא: פירושי מלים בעזרת החקשר, איתור רעיון מרכזי ועוד. <b>למתקדמים:</b> בחירת פירושים מתוך רש"י.	קושי להבין קטעים מורכבים וליצור הקשרים והכללות; קושי לזכור פרטים ורצף ולהפריד בין עיקר לטפל	מבנה הפרשות והפרקים, הלשון המקראים והווי החיים של תקופת המקרא מקשים על קליטת החומר והמסר.	<b>תוכן</b> ידעו את תוכן החומר הנלמד; יבינו את המסר של פרק בתנ"ך כפשוטו ולעתים אף לפי רש"י

מתוך: תוכנית הלימודים לכיתות א'-ט' במקרא לחינוך המיוחד, בי"ח הממ"ד, תשנ"ד, חוצי משרד החינוך, ת"ל.

המטרה	קשיים בטקסט המקראי	קשיים אופייניים של תלמידי החינוך המיוחד	הנחיות להתמודדות
<b>לשון</b> יתמודדו עם קשיים לשוניים; ידעו לפרש מלים וביטויים מלשון המקרא; יוכלו לצטט פרק ידוע או חלק ממנו; יבחינו בין לשון המקרא ללשון העברית המדוברת	לשון המקרא שונה מלשון ימינו באוצר המלים, במשמעותן, בהטיית פעלים, באופן השימוש בזמנים ובמבנה המשפטים	ליקויים בסיסיים בהתפתחות הלשון, שמקורם בליקויי למידה, בבעיות רגשיות או בסביבה תרבותית דלה, מחבלים בכושר החשיבה ובהבנת הנקרא	<ul style="list-style-type: none"> <li>שילוב ביטויים ומלים נבחרים מן התנ"ך בסיפור שבעל פה;</li> <li>שכתוב פסוקים נבחרים או קטעים מרכזיים;</li> <li>פירוש מלים קשות בעזרת ההקשר;</li> <li>הכנת מילון של אוצר מלים נבחר.</li> </ul> <b>למתקדמים:</b> חתרת קושי לשוני של פסוק בעזרת פירוש רש"י.
<b>רצף</b> יוכלו להתמצא ברצף אירועים וזמנים בתנ"ך	הכרונולוגיה המקראית, כלומר סדר הזמנים ההיסטורי של האירועים מן העבר הרחוק הוא קשה במיוחד לקליטה	הערכת הזמן מעורפלת; יש קושי בתפיסת מרחק ורצף של זמן; יש קושי לראות את העבר כנבדל ושונה מן ההווה	קל יותר להבין תקופות כשמצגיגים אותן בהקשר לבני-אדם ולמאורעות מאשר בהקשר למקורות. מעורבות פעילה עשויה לעזור בהבנת אירועים רחוקים בזמן ובמקום (תמונות, המחזות, סיורים וכו')

אביבה ברוך הוזה בלך

**מקורות**

אלכסנדר, ר' (תשנ"ז), 'סיפורי מקרא בן הילדים הדתי', לקט מאמרים למורה למקרא ב', הוצ' ת"ל.  
 ברקוביץ, הרב י' (תשנ"ט), 'זוהרת פרשת השבוע כמנוף להשגת מטרות בחתומי האמונה והרגש' לקט מאמרים למורה למקרא בממ"ד ר', הוצ' ת"ל.  
 גולדשמידט י' (תשנ"ט), 'אמונה והשקפת עולם בהוראת החומש', לקט מאמרים למורה למקרא בבי"ס ממ"ד 1, הוצ' ת"ל.  
 דגן, מ', לאבל, מ', גרינברג, נ' (1992), קיום מניחים למדיניות החינוך הממלכתי דתי, הוצ' משרד החינוך והתורבות ומנהל החינוך הדתי.  
 זעקוני, ר' (1998), זהות יהודית: עיון פסיכולוגי במקורות ישראל, הוצ' סווד'קולג', ירושלים.  
 חוק חינוך מיוחד (1988).  
 מלמד-כהן, ר' (1995), 'החינוך המיוחד במקורות יהודיים', דרך אפרתה ה', עמ' 63-72.  
 מלמד-כהן, ר' (1996), 'הילד החרג והחינוך המיוחד על פי מקורות ביהדות (עבודה לתואר דוקטור)'.  
 מרגליות מ' (1997), 'כיווני התפתחות החינוך המיוחד בישראל: פרספקטיבה בינלאומית', הקצאת משאבים לשירותים חברתיים. הוצ' המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.  
 קלינרמן, ג' ואחרים (1994), מקרא, תכנית לימודים לכתת א'-ט', לחינוך המיוחד בבית הספר הממלכתי-דתי, הוצ' ת"ל.  
 קלינרמן, ג' ואחרים (1996), מקרא תורה ונביאים ראשונים, מורדך למורה - עיבוד ודיקטי מפורט עפ"י תכנית הלימודים במקרא לח"מ בביה"ס ממ"ד, הוצ' ת"ל.  
 דקליף שי (1994), על חבל דק, באיזון העריץ בהוראת דרך התורה, הוצ' פלדהיים.  
 רובינוב א' (1998), אמונת ההוראה, דרכים, שיטות לחוראה יעילה, הוצ' פלדהיים.  
 רוזנטן, י' (1995), 'יזאן אחד ודומה לחברו' - יחס לשונה בלימוד תורה, דרך אפרתה ה', עמ' 99-177.  
 רייטר, שי (1998), חבר חריג, הוצ' אחיה, חיפה.  
 רוזנברג י' (תשנ"ט), 'הצעת דרכים להוראת ספר בראשית בכיתות א'-ב' בבי"ס יסודי ממ"ד', לקט מאמרים למורה למקרא בבי"ס ממ"ד ר', הוצ' ת"ל.

על הוראת מקרא בחינוך מיוחד בספר הממלכתי דתי