



## **"צעד קדימה"**

העמותה לחינוך ושיקום

באמצעות גישת החינוך המדריך - פטו (ע"ר)

# **החינוך המדריך**

**היסטוריה, הגדרה ומושגי יסוד**

מאת

**ד"ר רוני שנקר**

**מנהלת מקצועית**

**2008**

*"If I accept the other person as something fixed, already diagnosed and classified, already shaped by his past, then I am doing my part to confirm this limited hypothesis. If I accept him as a process of becoming, then I am doing what I can to confirm or make real his potentialities"*

*Carl Rogers*

## החינוך המדריך - הסטוריה

דמויות מפתח: פרופ' אנדרש פטו, ד"ר מריה הארי

### אנדרש פטו (András Pető) (1967–1983)

הידע שלנו על פרופ' אנדרש פטו מועט. הוא נולד בשנת 1893, באימפריה האוסטרו-הונגרית, למשפחה יהודית ממעמד הבינוני-נמוך, שגרה ב-Szombathely, עיר קטנה קרובה לגבול אוסטריה של היום. בגיל 27 עזב את הונגריה ועבר להתגורר בווינה, שם סיים לימודי רפואה בשנת 1923. מאז ועד למחצית הראשונה של המאה העשרים, קיים מחסור במידע אודות הקריירה המקצועית שלו. בשנת 1938 עזב פרופ' פטו את אוסטריה ועבר לפריס, שם גר אחד מאחיו הצעירים. בשונה מיהודים רבים שעזבו את אירופה באותה תקופה, חזר פרופ' פטו במהלך מלחמת העולם השנייה לבודפשט. הונגריה הייתה אז מדינה פשיסטית, והחוקים האנטי-ציוניים מנעו מיהודים לעסוק ברפואה; בשנת 1944, כבשו אותה הנאצים ואייכמן שלח 450,000 יהודים הונגריים למחנות ההשמדה, בעוד שהונגרים שהשתייכו למפלגה ההונגרית הפאשיסטית, הוציאו יהודים להורג בהונגריה עצמה. היכן היה פטו בשנים הללו ומה עשה? איננו יודעים. בשנת 1945, עם תום המלחמה וכניסת הצבא הסובייטי להונגריה, שב והופיע פרופ' פטו כרופא שעזר ודאג לחולים ולחלשים. בגיל 51, עם משאבים דלים, ללא צוות מיומן מלבד אנשים שרצו לסייע, ללא תרופות ואף ללא ציוד בסיסי, צמחה לה פרקטיקה, אשר נתנה מענה לא רק לבעלי שיתוק מוחי אלא גם לחולי פוליו, מגפה שהתפשטה בשלהי שנות הארבעים וראשית שנות החמישים. הונגריה בתקופה זו הייתה תחת דיקטטורה סטאליניסטית. הפרקטיקה של פטו הולאמה כמכון של המדינה תחת משרד הבריאות, המטפל בילדים ומבוגרים עם מגוון בעיות, רובם באישפוז.

בשנת 1956, אחת עשרה שנים לאחר שהחל בה, הצהיר פטו מפורשות על גישת עבודתו בשם: Conductive Motor Therapy as Special Pedagogy. בשנים אלה היה פטו בשנות הששים לחייו, אדם לא בריא. העבודה היום-יומית במכון עברה באופן הדרגתי לניהולן של שתי נשים שליוו אותו כמעט מראשית הפרקטיקה, מאריה הארי (Mária Hári) ואילי סקלי (Ili Szekely). בראשית שנות הששים נבטו ניצני קורס הכשרה עבור הנשים העובדות במוסד, אשר היו עד אותה העת סיעות. ההבטחה של הכשרה מקצועית תוך כדי עבודה, החלה למשוך את בנות המעמד הבינוני, למשפחות משכילות, שמסיבות שונות לא יכלו ללמוד באוניברסיטה. כך, תחת עינו הפקוחה של פרופ' פטו ועם תחילת ניהול נשי של המוסד, הלך וצמח כוח נשי משכיל, אשר חולל שינוי שורשי במהותו של המוסד. תהליך בלתי פורמלי זה של שינוי, הפמיניזציה שלו במהלך שנות ה-60, מייצג שינוי מרכזי בהיסטוריה של החינוך המדריך.

יחד עם תהליכים אלו, עבר המכון במהלך שנות ה-60, שלשה שינויים פורמליים ראויים לציון:

- בשנת 1963 עבר המכון מראשות משרד הבריאות ההונגרי למשרד החינוך.

- מותו של פטו בשנת 1967 וניהול המכון ע"י מאריה הארי החל מ-1968.

- תוכנית הכשרה מקצועית ארבע שנתית של קונדקטורים החל מ-1968.

פטו לקח למרבה הצער את 'סודותיו' איתו לקבר. איננו יודעים מה החשיב פטו עצמו כיסודות התיאורטיים, ההסבר וההשלכות של עבודתו. המורשת המקצועית שלו הועברה כיתורה שבעל פה' לאנשים שעבדו לצידו דרך ניסיונם המעשי.

## מאריה הארי (Mária Hári) (1923–2001)

מאריה הארי הצטרפה לפטו כאחת מראשוני המתנדבים, עוד בהיותה סטודנטית לרפואה בשנת 1954. עם הסמכתה כרופאה היא נשארה במכון, והקדישה את כל חייה לפטו עצמו ולמכון. עם מותו של פטו בשנת 1967, הפכה מאריה הארי למנהלת המכון. כמנהלת היא מיסדה את העבודה בו עם ילדים ומבוגרים ופיתחה את ההכשרה המקצועית של הקונדקטורים, כך שיעמדו בדרישות של משרד החינוך. אח"כ הובילה את המכון לאורך שנות הסוציאליזם אל עידן הקפיטליזם. היא פרשה בשנת 1995 אולם המשיכה לעבוד למען מטרה זו במסירות כמעט עד למותה בשנת 2001.

תרומתה של מאריה הארי הייתה בשלושה תחומים עיקריים:

1. היא הגנה ושימרה את גישת פטו והמכון שלו לאורך שינויים חברתיים משמעותיים שעברו על הונגריה. מכון פטו, כמוסד השייך למדינה הותאם לדרישות של מערכת החינוך ההונגרית. המכון בעת הזו היווה שרות שניתן על ידי המדינה, מוסד בו גרו ילדים בגילאי 3-14 ולצידו מסגרת יומית קטנה של בית ספר, מחלקת 'חוץ' קטנה שנתנה שירותים לילדים מתחת לגיל שלוש וילדים מבוגרים יותר שהגיעו אחת לתקופה, וכן מחלקה קטנה למבוגרים. בשנת 1985 עבר המכון למבנה חדש ובשנת 1988 הבעלות עברה לארגון ללא מטרת רווח (The International Peto Foundation), בתקווה למשוך משקיעים מערביים.
2. הארי יצרה ומיסדה תוכנית מקצועית בת ארבע שנים של הכשרת קונדקטורים, שהיה תהליך חניכה מעשית, תהליך סוציאליזציה למיומנויות ולערכים שהונחלו על ידי פטו וממשיכי דרכו. למרות שהייתה רופאה במקצועה, דווקא עבור הישג זה של פיתוח הכשרת קונדקטורים, קיבלה ד"ר הארי פרס מהמדינה.
3. למרות אישיותה הצנועה, מאוחר בחייה גילתה ד"ר הארי כשרון ביחסי הציבור של המכון בפרט ושל הפדגוגיה הקונדוקטיבית בכלל. היא קבלה פניהם של עיתונאים, פוליטיקאים ואנשי מלוכה, שמכולם זכתה להכרה והוקרה.

הארי אם כן, הייתה מהדמויות המרכזיות בהיסטוריה של החינוך המדריך, כמי שאחזה בפדגוגיה הקונדוקטיבית, עיצבה ופיתחה את המורשת של פטו ולחמה לחשוף אותה על הבמה הציבורית והפוליטית. עם זאת, המכון שפיתחה בהונגריה בשנות ה-70 וה-80 של המאה העשרים נשאר מבודד מהזרם המרכזי של החיים המקצועיים ההונגריים, והאתוס הפנימי שלו, נטה לבידוד והגנתיות, דבר שהזיק להתפתחות ארוכת הטווח של המערכת. ההכשרה הבסיסית של הקונדקטורים, שדמתה יותר לתהליך סוציאליזציה וחונכות, כשלה ביכולת לפתח את צדיה התיאורטיים. בהעדר הכשרה אקדמית מתאימה, הפדגוגיה הקונדוקטיבית בהונגריה לא יכלה להתפתח בשעתו ללימודי המשך אקדמיים גבוהים, עובדה שאף היא פגמה, באותה עת, באפשרויות התפתחות המקצוע.

ההיסטוריה של הפדגוגיה הקונדוקטיבית נפתחת אם כן ב'תקופה ההונגרית' הארוכה יחסית והמבודדת, שארכה כ-45 שנה, משנת 1945 ועד לראשית שנות ה-90. בראשית שנות התשעים תמה 'התקופה ההונגרית' והחלה 'התקופה הבינלאומית' של החינוך המדריך. הגישה נאבקה להתפתח בצורות חדשות, כתוצאה מהמפגש עם נסיבות חדשות, תחת מנהיגות של דמויות חדשות ברב המדינות העולם המפותח. החינוך הקונדוקטיבי הפך לתופעה בינלאומית, עם שורשים היסטוריים בהונגריה, אולם עם זיקה קלושה לארץ המוצא ברמה המעשית במרבית המדינות.

ה"גילוי" האמיתי והחשוב של הפדגוגיה הקונדוקטיבית ע"י העולם מחוץ להונגריה התרחש בשנת 1986 עם הקרנתו של הסרט התייעודי *Standing up for Joe* בתחנת הטלוויזיה BBC 1 בבריטניה. ההשפעות של הסרט ניכרו בבריטניה והתפשטו במהירות למדינות נוספות ברחבי העולם. הכוח המניע של השינוי וההתפתחות בתוך הגישה הועתקו מיידית מידי אנשי המקצוע ומידי ההוגרים לידיהם של הצרכנים המערביים של גישה זו, בעיקר הורים לילדים עם שיתוק מוחי. המדיה הפכה לכלי משמעותי בהרחבת התודעה הציבורית אודות גישת החינוך המדריך.

במהלך עשרים שנה מאז ה'בום' התקשורתי הגדול, חלה התפתחות עצומה של החינוך הקונדוקטיבי. המדינה הראשונה לפיתוח הייתה בריטניה ואחריה ישראל. אחריהם הגיע גל גדול של יוזמות מקומיות, במדינות שונות בעולם, שעוצבו על פי צרכים ויכולות לאומיים, תוך התאמת החינוך הקונדוקטיבי למגבלות הכלכליות והנהלים הרשמיים בכל מקום ומקום. הורים שבתחילה לקחו את ילדיהם להונגריה, הכירו במהרה ביתרונות האישיים, המעשיים והכלכליים שבהבאת החינוך הקונדוקטיבי למדינותיהם. מגמה זו התבססה באופן ראשוני על כוח העבודה של קונדקטורים הונגרים שעזבו את מולדתם, באופן זמני או קבוע. גם מגמה זו משתנה כעת עם אנשי מקצוע בתחום החינוך הקונדוקטיבי המוכשרים באופן חלקי או מלא מחוץ להונגריה, במדינות כמו ארה"ב, בריטניה וישראל.

אם את 'התקופה ההונגרית' של החינוך הקונדוקטיבי ניתן לדמות לגזע יחיד, הרי ש'התקופה הבינלאומית' מתאפיינת בתפוח של ענפים מתפשטים, חלקם שבירים, חלקם גוססים או מתים, ורבים השואפים לפרוח ולבלב על קרקע פורייה.

יתכן שמספר גדול יותר של קונדוקטורים מספקים כיום שירותים מחוץ לגבולות הונגריה, בדרכים מקוריות יותר מאלו שנשאו בארץ המוצא, העובדים בדרכים ה'קלאסיות'. לפיכך, יתכן כי הדורות הבאים יראו ב'תקופה ההונגרית' את התקופה שבישרה עידן והתפתחויות משמעותיות הרבה יותר.

לבינלאומיות של החינוך הקונדוקטיבי מכנה משותף מרכזי אחד: הדחיפה להבין ולפתח שירותים קונדוקטיביים הייתה תגובה להנעה הורית, כאשר רבים מהמרכזים הקונדוקטיביים בעולם הוקמו ומנוהלים על ידי הורים עצמם.

## החינוך המדריך (conductive education) מהו?

החינוך המדריך מייצג שינוי פרדיגמתי משמעותי בטיפול וברוחה של ילדים ומבוגרים עם מוגבלויות בתנועה ובני משפחותיהם, בהציגו מודל התפתחותי-מערכתי שונה מהמודלים הרפואיים והחברתיים הקיימים. מדובר בפילוסופיה, מערך אמונות ומערכת חינוכית שמטרתם ארגון מחדש של התפקוד האנושי שנפגע כתוצאה מנזק למערכת העצבים המרכזית. החינוך המדריך מאפשר תהליכי למידה בסביבות אותנטיות, עבור ילדים ומבוגרים בעלי ליקויים מוטוריים ומשפחותיהם, באמצעות פדגוגיה פסיכו-סוציאלית, המונחית ע"י קונדקטור, איש המקצוע הייחודי במערכת זו. החינוך, ההוראה והלמידה עפ"י גישה זו, הם כלים מרכזיים לפיתוח אישיות אקטיבית, ללימוד דרכי התמודדות עם מצבי חיים ולהשתתפות בקהילה ובחברה.

המונח האוניברסלי המקובל כיום Conductive Education אינו תרגום נאמן של המונח ההונגרי המקורי Conductive Nevels, שמשמעותו הנה 'גידול' (upbringing). תהליך הגידול הוא חינוך לכיוון מסוים הכולל לא רק הקניית ידע אקדמי אלא בעיקר סוציאליזציה וחינוך לערכים מסוימים ולאופן חשיבה ודפוסי התנהגות מותווים וכולל הרגלים והתנהגויות, מוטיבציות ורגשות, ערכים וסטנדרטים, אמונות ותקווה. מדובר בתהליך המתרחש לאורך זמן ובמגוון סביבות. גם התרגום העברי, 'החינוך המדריך', אינו משקף נאמנה את המהות האמיתית של השם המקורי.

החינוך המדריך הנו פריצת דרך ופרדיגמה חדשה לטיפול ולרווחה של האדם עם המוגבלות. ייחודיותו בהבנה כי הנזק הביולוגי מוביל ל'דיסלוקציה' בתהליך ההתפתחות במישור הפסיכו-חברתי, ולפיכך הטיפול מפנה מקומו בהתערבות לטובת 'פדגוגיה', תוך שימוש באמצעים פסיכו-חברתיים והכוונה לתוצאות במישור הפסיכו-חברתי. נקודת המוצא של גישה זו היא בהבנה כי המוגבלות המוטורית המאפיינת ילדים ומבוגרים עם פגיעה במערכת העצבים המרכזית היא **בעיה פדגוגית** ולא רפואית. החינוך המדריך מכיר בכך שלילדים עם מגבלות מוטוריות קשה **ללמוד** אפילו את התנועות הבסיסיות ביותר, להשיג את המטרות הקלות ביותר ולבצע פעולות פשוטות. החידוש בחינוך המדריך הוא בהכירו בכך שהמוגבלות מציבה בפני הילדים **בעיות של למידה** ומציע **חינוך והוראה** המאפשרים להם להתגבר על בעיות אלה בבית, בבית הספר ובחברה.

החינוך המדריך מבוסס על תפיסה המאמינה **ביכולת ההשתנות של בני האדם**. זהו ביטוי של פילוסופיה הטוענת כי בני האדם יכולים ללמוד ובני האדם יכולים להשתנות אם ילמדו.

**החינוך המדריך מכיר בכך שלמידה אינה תלויה ביכולת קיימות, אלא שיכולות חדשות נוצרות כתוצאה מלמידה.** לכן המטרה היא לתווך את העולם לילד וליצור עבורו יכולות חדשות ופוטנציאלים חדשים יותר מאשר מיצוי הפוטנציאל הקיים.

כדי להשיג שינוי כזה נדרשים שלשה גורמים:

- האמונה ששינוי כזה אפשרי מצד הלומד.

- מגוון טכניקות פדגוגיות גמישות ורבות עוצמה.

- מערכת שתאפשר את השימוש בהן.

הפרעות בתנועה הן המאפיין המרכזי של הליקויים איתם מתמודד החינוך המדריך באופן מסורתי. הכוונה לקשיים בתנועה בקרב ילדים ומבוגרים, שמקורם במחלה או בנזק למערכת העצבים המרכזית (בקרב ילדים: שיתוק מוחי, פגיעות ראש, ספינה ביפידה ובקרב מבוגרים: פרקינסון, טרשת נפוצה ארוע מוחי).

ברמה הפסיכולוגית והחברתית ישנם מאפיינים משותפים לכל אלו:

- בכלם פעולות אנושיות בסיסיות לא יכולות להתבצע בדרך קלה, מהימנה וצפויה. ההפרעות בתנועה משפיעות על תנוחה, תנועה, שימוש בידיים, דיבור, פעילויות יום יומיות שגרתיות, דהיינו פעולות אנושיות החיוניות לקשר שלנו עם העולם הסובב ומעל לכל ללמידה שלנו (אין דבר שאנו לומדים שאינו מצריך פעולת שרירים).
- ללא למידה, כל מה שנעסוק בו יהיה לקוי אלא אם כן ננקוט בשיטות מיוחדות לפיצוי על ההשלכות של בעיית התנועה.
- אף כי ליקויים מוטוריים הם קבועים לאורך החיים, מטרת החינוך המדריך היא לקדם את הלמידה של היחיד ובכך להקל על ההשפעות השוניות של הליקויים על ההתפתחות הפסיכולוגית ועל החיים החברתיים.

המוגבלות המוטורית משפיעה על יכולת ההשתתפות של הפרט במישור החברתי ולזה השפעות במישור המנטלי. באמצעות הפדגוגיה הקונדוקטיבית מציע החינוך המדריך התערבות במישור הפסיכו-מנטלי: ברמת הרגשות, המוטיבציה, המודעות, המיומנויות והאישיות. החינוך, השיקום והטיפול בפדגוגיה הקונדוקטיבית הם יחידה הומוגנית בלתי ניתנת להפרדה. הפדגוגיה הקונדוקטיבית מתייחסת לאלמנטים האישיותיים והגופניים, פיתוח הרגלים, פיתוח הקשר בין הלומדים לסביבתם החברתית, פיתוח מוטיבציה ומודעות. היא כוללת את הגדרת הבעיה בראי החינוך המדריך (שיתוק מוחי כבעיה פדגוגית, ליקויים מוטוריים כבעיית למידה), הפילוסופיה, העקרונות ודרכי יישום: הקבוצה, תצפית אופרטיבית, דרכי פסיליטציה, המוטיבציה, סידרת משימות, סדר יום וכדו'.

פדגוגיה זו מביאה יחד ומחברת את כל אותם מרכיבים מנותקים, מקוטעים, מפורקים בלמידה, בהתפתחות ובחיים של ילדים עם מוגבלויות ומשפחותיהם:

1. תנועה, מוטיבציה ורגש
2. מיומנויות והבנה
3. יכולת ופוטנציאל (ההתפתחות בהווה ובעתיד)
4. הוראה ולמידה
5. הגוף והנפש
6. הפרטי והחברתי

המונחים *conductive upbringing* ו- *conductive pedagogy* הם, אם כן, המונחים המקוריים שהוטבעו ע"י פרופ' אנדרש פטו, הוגה התפיסה הקונדוקטיבית. כאשר הראשון משקף סוציאליזציה לחשיבה ואורח חיים קונדוקטיבי, תוך אימוץ הערכים והאמונות של מערכת זו והשני הוא המדע והאמונות של ההוראה הקונדוקטיבית, דהיינו מצבור של ידע, ניסיון מקצועי והבנות העוברים מדור לדור, בשילוב דמיון, יצירתיות ואמפטיה, שבאמצעותו מונחלים הגידול והחינוך הקונדוקטיבי. מכאן ברור שה- *conductive upbringing* אינו יכול להתרחש ללא הפדגוגיה.

## קונדוקציה (conduction)

עתה, משהבהרנו את מושג ה"חינוך" או ה"גידול", נשאלת השאלה מה משמעות המילה *conductive*? הפועל הלאטיני *conducere* משמעו לחבר, לאחד, לאסוף דברים יחד. הכוונה היא לעשות אינטגרציה של תהליך התפתחותי דיסקואורדינטיבי. זוהי התערבות בה יוצרים חיבור ותיעול של ההתפתחות למכלול קוהרנטי, כלומר, יצירת שילוב כוללני בין היבטים חינוכיים, פסיכולוגיים ותפקודיים על מנת ליצור מוטיבציה לתנועה ואישיות אקטיבית בעלת מיקוד שליטה פנימי אצל האדם עם המוגבלות. קונדוקציה טובה מסייעת לילד למצוא מטרה ומספקת את הביטחון והאמונה ביכולת להגיע אליה.

קונדוקציה היא התהליך הקושר הוראה ולמידה ומתבטא בחיבור בין הרגשי והחשיבתי, הרגשי והפיזי ומאפיין את הפדגוגיה הקונדוקטיבית. המילה *conduction* לפיכך מייצגת סגנון הוראה ייחודי בו המטרה העיקרית היא להביא את הלומדים להכרה שהם יכולים לכוון את הלמידה שלהם ולהינות מכך. ההנאה שבלמידה הופכת להיות הכוח החיוני מאחורי פתרון בעיות הנובעות ממוגבלות מוטוריות.

## היסודות התיאורטיים של החינוך המדריך

אנדרש פטו אשר הגה את החינוך הקונדוקטיבי לא עיגן אותו בתיאוריה. הסיבות לכך אינן ברורות. עם זאת, ידוע כי הכיר והושפע מתיאוריות רבות, העשויות להסביר ולבסס את העיסוק המעשי (הפרקטיקה) של החינוך המדריך. עבודות חיימה הרחבות של פסטלוצי, בובר, מורנו, גולשטיין, גלב, ויגוצקי, לוריה וברנשטיין, מציגות הנחות תיאורטיות מורכבות התומכות במתודולוגיה וביישום של החינוך המדריך.

**Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827) - למחלקת החוץ הראשונה שלו בבדפשט קרא פטו Pestalozzi Out-patient Clinic. מי היה האיש שנתן השראה לפטו? פסטלוצי היה איש חינוך שוויצרי שהקדיש את חייו לטיפול ביתומים מתוך האמונה שיוכל לשנות אותם באמצעות חינוך. הוא גר עם הילדים ופיתח את אמונם בו. פסטלוצי האמין בכוח הפנימי של הטבע האנושי וראה בחינוך אמצעי לגילוי הכוחות הפנימיים ולא כאמצעי לעיצובו של הילד כמשרת החברה התעשייתית. חינוך הילדים על פי טבעם ופיתוח הפוטנציאל שלהם דרך פעילות עצמית הייתה מרכזית עבורו. כמו כן, האמין פסטלוצי בצורך של האדם להיות פעיל. "העיניים רוצות לראות, האוזניים לשמוע, הרגליים ללכת והיד לאחוז. הלב רוצה להאמין ולאהוב. במבנה הטבע האנושי ישנו הדחף לשינוי ממצב חסר חיים למבנה מפותח באופן מלא". הוא למד מתוך ההתבוננות בילדים כי פעילות שיוזם הילד עצמו היא זו הגורמת לו להתפתח וכי יש ליצור הרמוניה בין כוחות הילד "הלב, הראש והידיים".

**Martin Buber** (1878-1965) - החשיבה הפילוסופית - חברתית של בובר סבבה בעיקר סביב המונח 'מפגש', 'דיאלוג' עם 'האחר' ומה שקורה ביניהם מזמן המפגש. כחלק ממסורת דיאלוגית שהתפתחה באירופה באמצע המאה ה-20, ייחס בובר חשיבות אונטולוגית מכרעת לדיבור הבינאישי. הוא העלה את הטענה שקיומו של האדם כסובייקט נוצר ומתעצב בתוככי הדיאלוג, תוך כדי השיח עם זולתו. השיח עם מישהו הוא שבונה את האדם כאישיות רוחנית. לא האדם הבודד הוא עובדת יסוד של הקיום האנושי אלא האדם המצוי בזיקה עם הזולת. העיקר הינו על כן לא הקיום הפיזי אלא התגבשות התודעה האינדיווידואלית תוך כדי קשר ודיאלוג עם מישהו אחר.

**Jacob Levy Moreno** (1889-1974) - פטו ומורנו למדו יחד רפואה בוינה. מורנו היה זה שהציג את המונחים 'תרפיה קבוצתית' ו'פסיכותרפיה קבוצתית'. הפסיכודרמה נחשבת בעיני רבים לתרומתו המרכזית. מורנו היה משוכנע בחשיבותה של הספונטאניות והיצירתיות במפגשים חברתיים. "ספונטאניות הינה איכות יסודית בגילוי של פתרון" אמר. על מנת לעורר אותה, דיבר מורנו על "תרפיה ספונטאנית מחושבת היטב" שמשמעה עיצוב מדוקדק של מצבים שיסייעו לביטוי של התנהגות ספונטאנית. כמו כן האמין מורנו בפסיכותרפיה קבוצתית. הוא האמין שלקבוצות יש דינאמיקה משלהן. מורנו ראה בפסיכודרמה הרחבה של המשחק הילדותי ובקבוצה אמצעי להתמודדות עם קונפליקטים אישיים.

**Lev Semenovich Vygotsky** (1896-1934) - ויגוצקי ניסח תיאוריה חינוכית הרלבנטית לכל הילדים, עם ובלי נכויות, מתוך התפיסה שכל הילדים לומדים באותו אופן. עיקרי התיאוריה שלו:

- האדם הוא אורגניזם אקטיבי.
- לילד אישיות אינטגרטיבית וטבע האדם הוליסטי.
- התפתחות הילד היא מיזוג בין הבשלה וסוציאליזציה.
- הדיבור משרת את התקשורת, אוריינטציה מנטלית, למידה קוגניטיבית, תפקוד אינטלקטואלי, הבנה מודעת וויסות התנהגות כולל התנהגות מוטורית.
- הדיבור מבנה את זרם הפעילות.
- הלמידה החברתית של הילד חשובה ביותר. דינמיקה קבוצתית, חוויה משמעותית משותפת ופעילות יחד עם ילדים אחרים מעוררת מוטיבציה ומפעילה את הילד.
- Zone of proximal (potential) development - זהו המרחק בין רמת ההתפתחות בפועל הנקבעת על פי פתרון בעיות עצמאית לבין הרמה של התפתחות פוטנציאלית הנקבעת באמצעות פתרון בעיות תחת הנחייה מבוגר או בשיתוף עם חברים בעלי יכולת גבוהה יותר.

עיקרי המחשבות של ויגוצקי אודות חינוך ילדים עם מוגבלויות:

- הדגיש את היכולות של הילד ולא את מגבלותיו וקרא לחינוך חיובי ויצירתי עבור ילדים אלו.
- הדגיש שהערכה של הילד עם המוגבלות צריכה להתייחס למשאבי הכוח שלו ולא רק לחולשותיו.
- הבדיל בין המוגבלות הפיזית ותוצאותיה הפסיכולוגיות. הפסיכולוגיה של המוגבלות מראה כי זו משפיעה מעל לכל על מערכות יחסים עם אנשים אחרים. ההיבט החברתי הופך למרכזי ולא זכה להתייחסות עד אז.
- בהתאם לטבע המוגבלות, מורים מוכשרים צריכים לפתח שיטות חינוכיות מיוחדות המותאמות ללקות הספציפית. ילדים עם מוגבלות אינם יכולים לפתור בעיות בעצמם אלא זקוקים לתיווך המורה. בתהליך זה יש העברה של האחריות מהמורה לילד.
- ילד עם מוגבלות עלול להיות חסר מוטיבציה. מוטיבציה משפיעה על הקוגניציה.
- יש לעורר את המוטיבציה הפנימית של הילד ולעשות בה שימוש, על מנת לפתח את מיומנויות החיים בקרב הילדים.

**Alexander Romanovich Luria** (1902-1977) - לוריה, אבי הנורופסיכולוגיה, היה בעל השכלה אקדמית רחבה בתחומי החינוך, הרפואה והנורולוגיה. חלק נכבד מעבודת חייו הוקדש לתחום של ויסות מילולי של תנועות רצוניות. הוא הושפע מעבודותיהם של ויגוצקי וברנשטיין. ויגוצקי ראה את מקורן של התנועות הרצוניות לא בשורשים ביולוגיים אלא בהיסטוריה החברתית של האדם, בתקופה של ההתקשרות בין הילד והמבוגר, כאשר התפקוד התחלק בין שני בני אדם. ברנשטיין, שהיה סמכות עליונה בתחום הפיזיולוגיה של התנועה, סבר שהמוח אינו מערכת תגובתית פאסיבית של תנועות רפלקסיביות, אלא הוכיח כי תנועות רצוניות ומודעות שייכות למערכת תפקודית מורכבת שלה טבע אקטיבי. הוא טען כי תנועות רצוניות ומודעות הן פעולה מורכבת ומודעת התלויה בסינתזה בין: כוונה מכוונת מטרה, קואורדינציה ויזואל-מרחבית, מלודיה קינטית (שרשרת של תנועות קואורדינטיביות ואוטומטיות), מידע קינסטטי אל מערכת העצבים ותיקון הפעולה. לוריה גילה עניין מיוחד בדיבור ושפה והשפעתם על התנהגות האנושית. הוא ראה בדיבור זרז אקטיבי וגמיש של כל התהליכים המנטליים הגבוהים. הדיבור על פיו מעלה את הפעולות לרמה של מודעות. הדיבור מזהה אובייקטים שלהם חשיבות ולכן משפיע על התפיסה, הדיבור יוצר גירוי המכוון את ארגון התנועה הנדרשת להתנהגות רצונית. הדיבור מגביר את הזיכרון. לדיבור השפעה על יכולת פתרון הבעיות של הילד ומסייע לו בהתפתחותו הקוגניטיבית. כל אלו הופכים את הדיבור לכלי אפקטיבי בחינוך ומסייע בעל עוצמה באימון של התנהגות מוטורית בשיקום אנשים עם פגיעות מוחיות.



# מושגי יסוד בגישת החינוך המדריך

## אורתופונקציה (orthofunction)

אורתופונקציה הנה היכולת, המערבת את האישיות כולה, המאפשרת לפרט לספק את הדרישות הביולוגיות והחברתיות המצופות ממנו. אדם אורתופונקציונלי מאופיין ביכולת כללית של הסתגלות או למידה, המאפשרת לו, לאורך חייו, להסתגל בצורה מלאה יותר ויותר לסביבתו הטבעית והחברתית וביכולת כללית זו תלויה התפתחותו.

אורתופונקציה קשורה לצבירת התנסויות חיוביות בבצוע מטלות, המתייחסות למערכת דרישות ביולוגיות וחברתיות, המתאימה לקבוצת גיל מסוימת. דיספונקציה איננה רכושו של הילד, אלא תוצר של אינטראקציה בינו לבין סביבתו, או בדרך בה הוא נתפס. אורתופונקציה הנה הרצון החופשי למצוא פתרונות חדשים לבעיות חדשות ולא מוכרות, ללמוד עצמאות. זהו מנגנון חיזוק עצמי ספיראלי של מוטיבציה, למידה והישג.

הדרישות הביולוגיות והחברתיות מתרחבות עם הגדילה ורצף של כשלונות משפיע על מגוון הולך וגדל של פעילויות. ככל שהגיל מתקדם, כך קטן הסיכוי לחזרתו הספונטנית של תהליך ההסתגלות הכללי ומתפתחת הדיספונקציה. הלמידה הינה תהליך המתייחס לכל מרכיב באישיות, כיוון שמשמיתו של החינוך המדריך היא הסתגלות, למידה והתפתחות של האישיות הדיספונקציונלית כולה. אורתופונקציה היא גישה לחיים ולמגבלות המכירה בחשיבות ובקשר שבין מאמץ, מוטיבציה, למידה לאורך החיים, הישג, פתרון בעיות ופוטנציאל דינאמי. אורתופונקציה היא התוצאה המיוחלת ברמה הפסיכו-סוציאלית של ההתערבות הקונדוקטיבית.

מתפיסה זו של אורתופונקציה ודיספונקציה, יש להתייחס לאישיות כולה בתוך מערכת אינטגרטיבית של דרישות. החינוך המדריך מעמיד מערכת אינטגרטיבית שמרכיביה העיקריים: הקונדקטור, הקבוצה, סדר יום אקטיבי, התכוונות מקצבית, ניתוח מטלה וסידרת משימות, כולם מכוונים למטרת למידה ומתמודדים עם נכותו העיקרית של הילד - היעדר מוטיבציה.

## הקונדקטור (conductor)

איך גורמים לכך שילד עם מגבלות מוטוריות ירכוש את הנחישות להשתתף באופן אקטיבי בסביבתו, ויתעקש על מציאת הדרך לעזור לעצמו? באמצעות הקונדקטור. הקונדקטור הוא המחנך השיקומי שמטרתו למנוע את חוסר האונים הנרכש שעשוי להיות התוצאה של עזרה ישירה לא מתאימה, תוצאה של עשיית דברים עבורו במקום ללמד אותו לעשות דברים לעצמו. הגברת התלות במקום עצמאות, ביסוס חווית אי יכולת במקום ההובלה של הילד לגילוי שיכולה להיות דרך עבורו אם יעזרו לו למצוא אותה.

אם צריך היה לתאר את תמצית החינוך המדריך במשפט אחד, אפשר היה לומר, שמטרת שיקומיות מושגות בדרך פדגוגית, בעזרת אישיות מקצועית אחת, שהוכשרה לכך באופן ספציפי – הקונדקטור. האישיות והכשרה של הקונדקטור הם גורמי המפתח בחינוך המדריך. הקונדקטור משלב ברמה הפדגוגית, היבטים מקצועיים שונים הנדרשים לשיקום.

הקונדקטור הוא "generalist" השואב ממה שיש לרפואה, לחינוך ולפסיכולוגיה להציע ואינו בא במקומם של המומחים השונים אלא במקביל אליהם. הקונדקטור, כאמור, הינו בעל הכשרה כוללנית, השואבת מתחומים דיספלינריים שונים את הדרוש לחינוכו ולהפעלתו האקטיבית הכוללת של הילד עם הפגיעה המוחית. למעט מקצוע ההוראה אותו לומד הקונדקטור בשלמותו, הרי שבשאר התחומים הוא מקבל ידע תיאורטי רלוונטי לבעיותיו של הילד הפגוע. מעבר לידע התיאורטי מתמקדת עיקר הכשרתו של הקונדקטור בצד המעשי. הוא לומד כיצד להפוך כל התנסות רגילה בחיי הילד, להזדמנות למידה של כישורים ומיומנויות נדרשים.

הקונדקטור נדרש לגישה כוללנית, הרואה את אישיותו של הילד, על מכלול מרכיביה, ובונה את התוכנית הטיפולית בכל המישורים: האקדמיים, הלשוניים, הסנסו-מוטוריים והחברתיים, כיחידה אורגנית. כל זאת תוך גיבושה של עבודה קבוצתית המורכבת מכלל הילדים בקבוצה.

הקונדקטור אחראי ליצירת התנסות התפתחותית אחידה עבור הלומד, בה מתייחסים לכל היבטי ההתפתחות בדרך חינוכית עקבית, כאן ועכשיו, ולאורך תהליך ההתפתחות כאחד. דיבור, קצב, הסירוב להפחית את התנועה האנושית מתחת לרמה בה היא מקבלת משמעות, הם חלק מהפדגוגיה של הקונדקטור. השימוש בקבוצה ככלי פדגוגי אקטיבי, בכיתה ובארגון הצוות במטרה ליצור יום קוהרנטי, שתפור לתוך שבוע קוהרנטי ושנה קוהרנטית, הם חלקים משמעותיים גם כן.

מתוך ראיית הצורך בהפעלה היום-יומית האינטגרטיבית של הילד, ומתוך הראייה הפסיכולוגית של השפעת הסוציאליזציה, החיונית להתפתחות הילד, מגמת החינוך המדריך הינה להימנע ככל האפשר מלבודד את הילד מקבוצת השווים בחדרי טיפול אינדיבידואליים. כמו כן, מרבית הפעילויות הן רב-ממדיות. כלומר, שילוב של למידת מיומנות מוטורית, קוגניטיבית, לשונית, חברתית וכדו', במסגרת אותה פעילות. הידע והמיומנות להפעלה אינטגרטיבית קבוצתית זו, הן עיקרה של הכשרתו של הקונדקטור.

בהשתמשו בכישורים ובידע הייחודיים לו, הקונדקטור יכול ליצור את התנאים ולתת הדרכה בלמידת הקואורדינציה שנובעת מההתכונות. תוך שימוש בצורות רבות של מוטיבציה, הקונדקטור מעורר ושומר על קשב ועניין. הוא מציב סטנדרטים לקבוצה, מעודד תקשורת פנימית, יוצר אוירה טובה, משרה ביטחון ומתייחס לצרכים של כל פרט. עליו מוטלת האחריות בהבטחת שיתוף פעולה מוצלח של חברי הקבוצה. הקונדקטור עובד בראש ובראשונה כזרז, העוזר לפרט לבנות מחדש את דרכו לפעולה, ומסייע לבנות מחדש את ההוצאה לפועל והגשמתה של ההתכונות. הקונדקטור יעודד את הפעילות הספונטנית של הפרט על ידי סיוע בתהליך הגילוי.

## הקבוצה

אחד מהעקרונות הבולטים של החינוך המדריך הינו השימוש בקבוצה כאמצעי חינוכי. הקבוצה היא אחד מהגורמים המוטיבציוניים המאפיינים את המערכת הקונדוקטיבית. טבען המיוחד של הקבוצות בחינוך המדריך נובע מהעובדה שלמרות השונות הגבוהה שעשויה להיות בין חברי הקבוצה, המטרות החינוכיות זהות. כל חבר בקבוצה יעבור אמנם את אותה סדרת משימות, אך השונות תתבטא בזמן הנדרש, בדרך בה יבחר וברמת הבצוע.

לפיכך, למרות שכל הפעילויות בסדר היום הקונדוקטיבי מתרחשות בקבוצה, יש להדגיש שאין הכוונה להצגת סטנדרט אחיד להתנהגות, והחינוך המדריך מדגיש את דרכי הפתרון האינדיבידואליים ואת התפתחותו הייחודית של הפרט.

הקבוצה הקונדוקטיבית משמשת כמיקרו-קהילה. בתוך סביבה תומכת וחיונית זו של קבוצה לומדת, המאמצים של כל פרט וההישגים שלו נחגגים וכך נבנים הביטחון וההערכה העצמית. החינוך המדריך עושה שימוש מודע בקבוצה, שהיא הקהילה של הלומדים ובראשה הקונדקטור, כאמצעי להכליל ולחזק התכונות חדשה ומוטיבציה של הפרט.

הרכב הקבוצה חיוני לתפקודה של המערכת כולה. רק במיזון קפדני של ילדים לקבוצות ניתן ליצור תוכנית כוללת לכל הקבוצה, שתאפשר גם לכל יחיד להתפתח באופן מלא. תהליך המיזון של חברי הקבוצה הינו תהליך של בחינה ובחינה מחודשת, שוב ושוב, עפ"י מימדים שונים. הקבוצה אינה כוללת רק את הילדים. תהליך הרכבתה כולל גם את בחירת הצוות והתאמתו לילדים וכן את התאמת אנשי הצוות בינם ובין עצמם.

מעבר להיותה גורם מוטיבציוני, המניע את הילדים לעשות כמיטב יכולתם למילוי צרכיהם, מממשת הקבוצה יסודות נוספים מהחינוך המדריך:

1. מודל הלמידה של ההסתגלות הסביבתית מחייב למידה של הילד בתוך סביבתו הטבעית. הלמידה בקבוצה משרתת את המרכיבים ליצירת דרישות ריאליסטיות וכך יכולה הקבוצה לשמש גירוי סביבתי להתפתחות.
2. הקבוצה הינה הכלי העיקרי לפיתוח יחסים בינאישיים בחינוך המדריך ופיתוח התנהגות חברתית.
3. בזמן היותה של הקבוצה גורם מדרבן ומניע, היא משמשת עבור היחיד גם כגורם משחרר. ההשתתפות וההתמזגות בפעילות הקבוצתית משחררת את היחיד מהלחץ האישי להישג ובצוע. הקבוצה מאפשרת ליחיד להימנע מביקורת שלילית אינדיבידואלית ולקבלת חיזוקים חיוביים מוגברים.
4. הקבוצה צריכה להיות גדולה דיה, על מנת לאפשר שונות אינדיבידואלית ופיתוח תתי-קבוצות סביב תכונות דומות.
5. באמצעות הקבוצה מתממש עקרון העצמאות והאחריות האישית של הילד. מימוש קשור לכך שהקבוצה מפחיתה את תשומת הלב הטוטלית על היחיד וכך מונעת מצב בו הילד מפתח תלות יתר במבוגר. עם זאת לא נפגעת ההתייחסות לצרכיו האינדיבידואליים של כל ילד וילד.
6. הקבוצה צריכה ליצור אקלים חיובי לאינטראקציה מורה- תלמיד ותלמיד- תלמיד. היא צריכה להבטיח הצלחות ולהעמיד את הבמה לפעילויות שבהן חברי הקבוצה ילמדו למצוא דרכים לפתרון בעיותיהם.

## סדר היום האקטיבי

מנקודת המבט של אורטו-טיפקוד ודיספונקציה, יש להתייחס לאישיות כולה בתוך מערכת דרישות איטגרטיבית. פטו בנה בהתאם מערכת חינוכית-איטגרטיבית, אשר למרכיביה העיקריים התייחסנו זה עתה. מעל כולם עומד סדר היום האקטיבי, המיועד להתמודד עם האישיות של הילד עם המוגבלות.

סדר היום מתייחס לכל אספקט מחיי הקבוצה במערך הדרישות הביולוגיות והחברתיות. הפעילויות השונות בסדר היום יוצרות מכלול אחיד מזווית ראייה חינוכית. אין ארוע אחד במשך היום שאינו משרת את המטרות החינוכיות הכלליות. המרכיבים של סדר היום נקבעים מתוך מטרות חינוכיות כלליות וספציפיות. המטרות הכלליות הינן בתמצית, חינוך לפעילות, עבודה ושילוב בקהילה.

בסדר היום חיוני להבטיח שכל ילד יקבל אחריות אישית על עצמו, ילמד להגדיר את מטרותיו באופן מודע, יחפש דרכים להשגתם במטרה להפוך לעצמאי, ולבסוף, דרך השתתפות במערכת יחסים הדדית, יהפוך לחבר אקטיבי בקהילה.

התוכנית הכוללת של היום, העשויה מחלקים, יוצרת מכלול מובנה. חשוב מאד להבין שתפקוד החלקים תלוי במידת משמעותם. סדרת הבעיות מקבלת משמעות רק כאשר תתקשר לחיי היום-יום של היחיד. בתוך חלקיו השונים של סדר היום משובצים מילוי צרכים ביולוגיים-קיומיים וכן דרישות חברתיות בהתאם לגיל הילד.

בתכנון סדר היום נכללים כל התחומים הדיספונקציונליים. לוח הזמנים מתייחס לזמן הנדרש לרכישת כישורי החיים היום-יומיים וללימוד נושאים אקדמיים. אלו השניים הם חלק ממכלול אחד. בסדר היום מתקיימת התייחסות בו-זמנית לאספקטים שונים של ההתפתחות. כך, שפה ותנועה יכולים להשתלב ליחידה אחת, כך שהתנועה התומכת בלמידת השפה, והשפה עוזרת בשליטה על תנועה.

סדר יום צריך להכיל לא רק את תוכנית הלימודים, אלא במיוחד את מה שתורם לשמירה על אוירה טובה וקשב. לכן, התוכנית היומית כוללת פעילויות שונות, קצרות ומתחלפות, שמתארכות בהדרגה.

הטבע הכוללני של התוכנית מעודד את ההתפתחות האקדמית, החברתית והאמוציונלית. על היחיד ללמוד לא רק כיצד לדבר או לנוע, אלא להשתמש במה שלמד לכל אורך היום. ההזדמנויות השונות לפתור בעיות הן גם הזדמנויות להשתמש במה שנלמד בצורה כוללת ומקיפה יותר. התוכנית האחידה משמעה שימוש בנלמד בכל רגע.

לוח זמנים גמיש, מתחייב על מנת לאפשר הרחבת התוכנית במידת הצורך. הזמן הינו מרכיב חשוב ביותר בתהליך הלמידה: בתנועה, תקשורת ופעילות מוטורית, הזמן נחוץ לרכישת תפקודים של הטיפול בעצמי.

הקונדקטור אוטונומי לשלב, במהלך סדר היום, כל סוג של למידה אקדמית ולא אקדמית, יצירתית או אמוציונלית ולהשתמש בכל הזדמנות, במטרה לתרום להתפתחות הכוללת של הילד.

## ההתכוונות המקצבית (rhythmical intention)

הילד קשור פיזית לאמו בהיותו ברחם, תלוי בה ביולוגית בנקותו, ונשאר קשור אליה סוציאלית זמן רב. הילד מחובר לאמו, תחילה, באופן ישיר ואמוציונלי ומאוחר יותר, דרך דיבור. בדרך זו, לא רק שהילד מרחיב את התנסויותיו, אלא גם רוכש צורות חדשות של התנהגות ואח"כ דרכים חדשות לארגון פעולותיו המנטליות. דרך שיום החפצים הסובבים אותו ומתן הוראות, מעצבת האם את התנהגותו. בבוחנו בקפידה את החפצים ששימום ולאחר שרכש אוצר מילים, מתחיל הילד לקרוא להם בשמם באופן אקטיבי, וכך מארגן את תפיסתו ואת הקשב המכוון. כשממלא אחר הוראות אמו, חוזר הילד בזיכרונו על עקבות ההוראות המילוליות ששמע. כך הוא לומד כיצד לנסח את רצונותיו וכונותיו שלו, באופן עצמאי, בתחילה דרך דיבור מוחצן ואח"כ דרך דיבור פנימי. כך הוא מפתח את הצורה הגבוהה ביותר של זכרון תכליתי ופעילות מכוונת. מה שיכול היה להיעשות בשלבים הראשונים רק בעזרת מבוגר, הוא מסוגל לבצע כעת ללא עזרה. עובדה זו הופכת לחוק בסיסי בהתפתחות הילד.

אל הביצוע של פעולה פשוטה מתוך הוראה מילולית, ניתן להתייחס כאל ליבה של התנהגות רצונית המווסתת על ידי דיבור.

ההתכוונות המקצבית הינה אחת משיטות הפסיליטציה הנמצאות בשימוש החינוך המדריך. זהו ביטוי לאינטראקציה בין שתי מיומנויות ספציפיות: שפה ותנועה. שפה ותנועה יכולות להיות משולבות ומועילות הדדית, כאשר התנועה משרתת את לימוד השפה ודיבור הילד משמש לשליטה בתנועה. למונח זה שני מרכיבים: קצב והתכוונות. קשירת הדיבור והפעולה למעגל משוב אחד, הופכת את השגת המטרה למודעת ומכוונת באופן מילולי. ההתכוונות המילולית מכינה את הפעולה.

עפ"י שיטה זו, המערבת את כישוריו המוטוריים, השפתיים והאינטלקטואליים של הילד והמשמשת כגורם מוטיבציוני לפעולה, משתמש הילד בדיבור או בשפה פנימית, על מנת לבטא כוונה. הדיבור מלווה בתנועות, המבוצעות בצורה קצבית, תוך ספירה או דרך שימוש בדיבור דינאמי. השימוש בויסות מילולי והתכוונות מקצבית עוזרים לילד עם שיתוק מוחי ליזום את התנועה באופן מודע וללמוד אותה באופן קוגניטיבי ובכך לפתח שליטה רצונית של תנועותיו.

השימוש בדיבור נועד לקשר בין שפה לפעולה. לפני ביצוע התנועה, מצהיר הקונדוקטור על הכוונה ואז הקבוצה והקונדוקטור גם יחד חוזרים עליה. הקבוצה, כאמור, מבצעת את הפעולה ע"י ספירה מקצבית או דבור דינאמי כשהבחירה בין השניים מוכתבת על פי הקשיים הספציפיים של הקבוצה. כאשר התנועה שוטפת יותר, הדיבור מופנם וכאשר היא הופכת אוטומטית, אין בו צורך כלל.

'החינוך המדריך' שואף לשנות את **ההתכוונות** יותר מאשר את הפעולה. התכוונות הינה פעילות ייחודית לבני אדם. זוהי יוזמה רבת עוצמה. ההחלטה לפעול מקורה בדינאמיות, בכוח הרצון, במאמץ ובהרמוניה המקצבית הפנימית. ההתכוונות הינה פעולה המלווה באפנון פנימי, כשהסימנים החיצוניים יכולים להיות הקול, הבעות פנים ומחוות. השפה אינה רק חוליה מכאנית לתנועה אלא גם הסימן הנראה לעין להתכוונות.

ההתכוונות הינה המבנה הראשוני היוצר קואורדינציה או דיספונקציה. זוהי ההתערורת הכללית של הדרישה הבסיסית לבצוע פעולה, שהינה קיומה של התכוונות. ההתכוונות וההישג המגיע בעקבותיה, מרכיבים יחדיו את ההבעה, הביטוי.

ההתכוונות המקצבית משרתת אלמנטים נוספים בחינוך המדריך:

1. מפתחת שפה ודיבור ומעודדת את הילדים לדבר בקול רם, במנחים שונים ובכך מסייעת בנשימה והיגוי.
2. עוזרת ביצירת הרמוניה בקבוצה ותאום פעולותיה.
3. מגבירה את יכולת הריכוז בפעולה הצפויה.
4. הקבוצה מווסתת את תזמון הפעולה.
5. מאפשרת לילד לעבוד באופן אקטיבי.

כך בא לידי ביטוי, בהתכוונות המקצבית, היסוד המודע של הלמידה, שממומש דרך העקרונות החינוכיים של האחריות האישית, האקטיבית והרצונית של הילד.

## ניתוח מטלה (task analysis) וסדרת משימות (task series)

כיוון שהמטרה המרכזית של החינוך המדריך הינה אינטגרציה של הילד בחיי היום-יום, הרי שהמיומנויות אותן עליו לרכוש הן תפקודים יום-יומיים בחיים. מיומנויות אינן אוסף של תנועות, אלא משחק, לימודים, טיפול בעצמי, ביטויים ספונטניים, תוצרים ופעילויות מורכבים. ניתוח מיומנויות תפקודיות אלה, תצפיות על היחיד הבריא והדיספונקציונלי, הם צעד מחייב ראשון.

ניתן לאתר את כישורי היסוד (underlying abilities) שהם תנאים פונקציונליים מוקדמים המשולבים בכל מטלה. מספר דוגמאות: תפיסת אובייקט, מיומנויות של פתרון בעיות, רצף תנועות, מיומנויות אינטראקציה, יכולת חשיבה מופשטת, תפיסה מרחבית, תפיסה ויזואלית, דימוי גוף, רגשות, זיכרון, קשב ומיומנויות מניפולטיביות.

בחינוך המדריך תפיסת האדם מתייחסת לשלם או למכלול, כמסגרת שבתוכה מתרחש כל העת תהליך הדיפרנציאציה. תפיסה זו שונה מהמודל ההיררכי המקובל בחינוך, לפיו השלם צומח מלבנים הנבנות זו על גבי זו. כשורי היסוד הינם חלק ממנה וכלולים במיומנויות היעד, במטרות תפקודיות ובכל פעם שמתייחסים למכלול, כלולים בתוכו כישורי היסוד.

על מנת לפתח את כשורי היסוד יש להשתמש בפעילויות שבהן הם נטועים ולא לנסות ולפתח אותם באופן נפרד. ההנחה היא שהקורטקס יכול להתמודד עם המשמעותי והרלבנטי. אימון ספציפי של כישורים הינו פסול, מתוך ההנחה כי מיומנויות תפיסיות ומוטוריות משובצות במיומנויות מורכבות ושלמות יותר שבהיותן משמעותיות, הן מציעות הזדמנויות למידה טובות יותר, שכן חלק נרחב יותר מהקורטקס מעורב בתהליך זה.

למרות הנאמר, השגת המטרה לא חייבת להיעשות דרך התנסות במטלות תפקודיות בלבד. משימות לימודיות הנבחרות ע"י הקונדקטור, תומכות בהתנסותו המוצלחת של הילד בשימוש בכישורי יסוד. סדרת משימות (Task Series) הקושרות את הכישורים זה לזה, תוביל להשגת המשימה התפקודית. סדרת המשימות בחינוך המדריך מאפשרת ביצוע מטלות שנלמדות באופן ספונטאני אצל הילד הבריא. התהליך של פירוק המטרה למרכיביה עוזרת ליחיד להצליח בביצוע המטלות ובסופו של דבר, בהשגת המטרות שנקבעו. מרכיבים אלו משתלבים בתוכנית היומית שמספקת ליחיד את ההזדמנויות להתנסות בדרכים שונות של השגת המטרה באופן הדרגתי לקשות ומורכבות יותר ומסתיימות בביצוע המטלה התפקודית.

מכיוון שהלמידה מתרחשת בהקשר הספציפי למטלה ולסביבה, היעדים מתוכננים כך שיתרחשו בתנאים משתנים. סדרות המשימות, לפיכך, נעשות במנחים שונים של הגוף (שכיבה, ישיבה ועמידה). מרכיבי הסדרות מיושמים בסיטואציות יומיות, שם מקבלים עידון ומשמעות, במטרה לאפשר לילד לתפקד באופן עצמאי בחברה הבריאה.

ארבעה מרכיבים ברכישת מיומנויות:

1. **השלב הקוגניטיבי** - בשלב זה נלמדים חלקי המטלה ונבנים לכדי סידרת משימות. הדגש הינו על היחיד החושב אודות תנועותיו ביחס לתפקוד שנקבע. בשלב זה נעשה שימוש בויסות דיבור חיצוני (External Verbal Regulation).
2. **השלב המייצב** - בשלב זה מתרחשת התנסות רבה, במצבים שונים, על מנת לאפשר את ביסוס המיומנויות בשלב זה מתחילה השפה להיות מופנמת.
3. **השלב האוטומטי** - שלב זה מושג כאשר היחיד אינו צריך לחשוב יותר אודות ביצועיו הפיזיים ויכול להגיע למטרה התפקודית. השפה מופנמת לחלוטין.
4. **שלב ההכללה** - מתרחש כאשר המיומנות, בשלב האוטומטי מיושמת בכל המצבים התפקודיים.

סדרת המשימות הינה תוכנית אנליטית, המפרקת את המטלות לסדרת שלבים, עפ"י רצף ספיראלי עולה, שדרכה מתפתח האורטופונקציה.

## קריטריונים להגדרת מסגרת קונדוקטיבית עפ"י "צעד קדימה"

1. מסגרת הבחורת, באופן מודע, את גישת החינוך המדריך כתפיסת העולם המקצועית שלה.
2. מסגרת המופעלת על ידי צוות מקצועי טרנס-דיספלינרי (מקצועות החינוך, הבריאות והטיפול), בה הקונדקטור הוא הדמות המקצועית המרכזת, המובילה את התהליך החינוכי-שיקומי.
3. מסגרת בה יש צוות קונדקטורים ומבנה היררכי על פי ותק וניסיון.
4. מסגרת המיישמת את עקרונות החינוך הקונדוקטיבי:
  - א. האישיות נמצאת במוקד השיקום עם דגש על פיתוח המרכיבים הפסיכו-סוציאליים.
  - ב. אקטיביות בלמידה.
  - ג. פעילות בעלת טבע קומפלקסיבי-אקולוגי:
    - מוטיבציה-כוונה-משמעות.
    - למידה אינטגרטיבית בסיטואציה חברתית.
    - למידה הנטועה במארג החיים הטבעי, בסביבות השונות, בתוך מצבי חיים יום-יומיים אותנטיים ומשמעותיים עבור הלומד.
    - מלווה את הילד והמשפחה לאורך ההתפתחות מילדות לבגרות.
  - ד. המשפחה כחלק בלתי נפרד ואינטגרלי מהתהליך החינוכי-שיקומי.
  - ה. מסגרת המשתמשת בפדגוגיה הקונדוקטיבית כאמצעי מרכזי בתהליך החינוכי, ופתוחה לשלב גישות חינוכיות, טיפוליות ושיקומיות נוספות.

## הורים והחינוך המדריך

מה הניע הורים לילדים עם שיתוק מוחי להיאבק למען החינוך הקונדוקטיבי מזה למעלה מעשרים שנה מאז הוקרן הסרט *standing Up for Joe* לראשונה?

בשנת 1986, משפחות לילדים עם ליקויים מוטוריים, לא רק בבריטניה, היו ציבור מתוסכל ולא שבע רצון. מסביבם חזו ההורים במשפחות אחרות לילדים עם מוגבלויות שונות שהתנסו בשינוי והתקדמות ציבורית (תסמונת דאון, דיסלקציה, אוטיזם). אולם לא נצפתה כל פריצת דרך תפיסתית נראית לעין להתקדמות ילדיהם שלהם. ההורים היו לפיכך רעבים לדגל שיוכלו להניף ולסמוך עליו. החינוך המדריך, אשר ריצד בצורה חיה על מסכי הטלוויזיה שלהם והמסר שהועבר, נתמך בעדויות אישיות של הורים שנסעו עם ילדיהם להונגריה לבחון את הגישה באופן אישי - הכל נראה כמתאים לתבנית עליה לא העזו אפילו לחלום.

מה הייתה תבנית זו? בעיקר, שהחינוך הקונדוקטיבי מציע בטחון, ונחישות מעשית להשפיע על שינוי, ואולי יותר מכל, הייתה זו אופציה שהורים בחרו לעצמם, תוצר של קבלת החלטה אישית.

הדבר שלו אנו קוראים היום "החינוך המדריך", צמח תחת תנאים קשים בבודפשט מייד לאחר מלחמת העולם השנייה. אין זה נדיר שפדגוגיות אנושיות וחיוביות צומחות מרעיונותיהם של אנשים נחושים, מילדים נצרכים ונואשים ובנסיבות קשות. כך פסטאלוצי (Pestalozzi) בשווייץ לאחר מלחמות נאפוליאון וכך מונטסורי (Montessori) בשכונות העוני של נאפולי. בשונה מדוגמאות אלה, ההורים שלחמו למען החינוך המדריך אינם חיים בעולם אפוקליפטי של סכנה ויאוש. אולם נראה שהחוויה של גידול ילד עם צרכים מיוחדים נחוותה על ידי רבים מההורים כמאכזבת ומתסכלת ללא קשר למקום מגוריהם, מעמדם החברתי ולמדינה בה הם חיים. תחת השם של "החינוך המדריך" הם מצאו פדגוגיה הומאנית, אופטימית ונחושה, התואמת את שאיפותיהם אותן לא יכלו לבטא, שביכולתה להשפיע באופן חיובי על ההתפתחות של ילדיהם ועל הפוטנציאל לשיפור. נראה כי החינוך המדריך מציע תקווה והקלה ומעצים את ההורים המעורבים.

- Clark-Wilson, J., and Gent, A. (1989). Conductive education approach to individuals with motor disorders. *British Journal of Occupational Therapy*, 52(7), 271-272.
- Cottam, P.J., and Sutton, A. (1986). *Conductive Education: A System for Overcoming Motor Disorder*. London: Croom-Helm.
- Cotton, E. (1965). The institute for movement therapy and school for "conductors", Budapest, Hungary. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 7(4), 437-446.
- Cotton, E. (1970). Integration of treatment and education in cerebral palsy. *Physiotherapy*, 56(4), 143-147.
- Cotton, E. (1974). Improvement in motor function with the use of conductive education. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 7(5), 637-643.
- Cotton, E., and Parnwell, M. (1968). Conductive education with special reference to severe Athetoids in a non-residential centre. *Journal of Mental Subnormality*, 14(6), 50-56.
- Gombinsky, L. (2005). Adaptation and development in Conductive Education: responding to new demands, maintaining the essence of the practice In: Maguire, G and Nanton, R., ed. *Looking Back and Looking Forward, Developments in Conductive Education*. Birmingham: Foundation for conductive education, pp.33-51.
- Hari, M. (1975). The idea of learning in conductive pedagogy: In Akos, K. *Scientific studies on Conductive Pedagogy*. Budapest: Conductors College. pp. 10-17.
- Hari, M. (1988). The Human Principles in Conductive Education. In: Balogh, M. (2007), *Maria Hari, and her conductive education* Budapest, Andras Peto Institute of Conductive Education for the motor Disabled and conductors' College, pp.29-39.
- Hari, M. (1991). Intention: A Fundamental Hypothesis of Conductive Education. Unpublished manuscript.
- Hari, M., and Tillmans, T. (1984). Conductive education. In: Scrutton, D. *Management of the Motor Disorders of Children with Cerebral Palsy* London: Spastics International Medical Publication, pp. 19-33.
- Hari, M., and Akos, K. (1988). *Conductive Education*. London: Routledge.
- Lion, A. (1989). First Draft of a Plan on the Relative Status of the Peto System in Israel. Unpublished manuscript (Hebrew).
- Lion, A. (1992). Disciplinary Professionals in the Israeli Peto system. Unpublished manuscript (Hebrew).
- Maguire, G. and Sutton, A., ed. (2004). *Mária Hári on conductive pedagogy*. Birmingham: Foundation for Conductive Education.
- Schenker, R. (1994). *Conductive Education- Literature Review*. Jerusalem, Tsad kadima publication,.
- Sutton, A. (1993). The New World of Conductive Education. Keynote address to the "Discover Conductive Education" Conference at the University of Toronto, Canada.
- Sutton, A. (2001). Conductive Education: sink or swim? *Recent Advances in Conductive Education*. 1 (1). P 31-44.
- Sutton, A. (2006). Notes towards a history of Conductive Education. Unpublished paper
- Sutton, A. (2006). Second epistle to the Norwegians. Presentation to the 10 year jubilee seminar, PTØ-Senteret, Unpublished paper.
- Sutton, A. (2006). Conductive Education: breaking through physical disability. Presentation to the Awareness Event, Conductive Education School Kuwait with additional footnotes and end note. Unpublished paper.
- Sutton, A. (2007) Editorial: conductive upbringing and pedagogy: complex issues. *Recent Advances in Conductive Education*, 5(1), p3.
- Sutton, A. (2007). Define to Defend. Workshop given at the International Conference celebrating 20 years of Tsad Kadimaon: Throughout Life with Cerebral Palsy, Partnership, Environment and Participation, Rishon LeZion, Israel.
- Tatlow, A. (2005). *Conductive Education for Children and Adolscents with Cerebral Palsy*. Hong Kong, The Spastics Association for Hong Kong.
- Tsang-Kwan-Lan, V. (1991). Discussion on Applying Conductive Education to the Context of Hong Kong. Unpublished manuscript.

