

שם העבודה : עמדות מורים וסייעים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ונכונותם לשינויים המתחייבים מיישום חוק החינוך המיוחד, בזיקה לעמדותיהם החינוכיות הכלליות (פרוגרסיביות/ שמרנות).

שנה : 2006

מס' קטלוגי : 535

שם המגיש : ניסים שושנה

עבודת גמר לתואר מוסמך, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בר אילן

תקציר המחקר

בשנת 1992 פותחה הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 1992). הגדרה זו עוצבה מחדש בשנת 2002. החידוש העיקרי של ההגדרה מתבטא בביטול הקלסיפיקציה של בעלי פיגור שכלי על פי מנת משכל והתייחסות אל האדם בעל הפיגור השכלי בהתאם ליכולות והצרכים. הספרות המקצועית העוסקת בהגדרה החדשה דנה בהיבטים תיאורטיים של ההגדרה, ביתרונותיה ובחסרונותיה (Luckasson, Schalock, Snell & Spitalnik, 1996; MacMillan, Gresham & Siperstein, 1993; Schalock, Stark, Snell, Coulter, polloway, Luckasson, Reiss & Spitalnik, 1994; Reiss, 1994). המחקר הנוכחי למיטב ידיעתנו הוא הראשון הבודק באופן אמפירי את עמדות אנשי השדה כלפי הגדרה זו.

החוק האמריקני (Individuals with Disabilities Education Act, 1975) ובעקבותיו חוק החינוך המיוחד הישראלי (התשמ"ח-1988) מדברים על שילוב יותר ויותר תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בזרם המרכזי (Mainstream) בסביבה הפחות מגבילה ("Least restrictive environment"). המטרה היא להגביר את האינטראקציה בין התלמידים, כאשר הבסיס האידיאולוגי-ערכי הוא שאין לנתק אנשים מהמסגרת הטבעית שבה הם חיים.

חוק החינוך המיוחד נחקק בשנת 1988 אך יישום החוק הוא בשנים האחרונות וגרם לשינויים עיקריים בשדה: יותר ויותר תלמידים שהופנו בעבר לחינוך מיוחד מופנים לחינוך הרגיל, בהם תלמידים המוגדרים כלקויי למידה קשים ותלמידים המוגדרים כגבוליים ובעלי פיגור שכלי קל (דו"ח מרגלית, 2000). לעומת זאת בתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קולטים כיום תלמידים בעלי פיגור שכלי בינוני וקשה, בעלי נטייה לאוטיזם ונכויות פיזיות קשות. נוצר מצב שבו מורים וסייעים בבתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי נאלצים להתמודד עם אוכלוסיית תלמידים שלא הורגלו אליה בעבר. השינוי השני מתייחס לתוכניות הלימודים. בעוד שבעבר תוכניות הלימודים בבתי ספר לבעלי פיגור שכלי התמקדו בעיקר בהקניית כישורים אקדמיים בלבד, כיום מטרתו המוצהרת של החינוך המיוחד היא הכנת התלמידים להתנהגות מסתגלת לחיים ולמעבר לחיים כבוגרים בקהילה, בד בבד עם הקניית מיומנויות אקדמיות על פי סטנדרטים וקריטריונים מקצועיים.

הקריטריונים והסטנדרטים נקבעים בימים אלה והם יחייבו את כל בתי הספר לחינוך מיוחד כולל בתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי. מצב זה יוצר עומס רב על המורים וכן חרדות וחששות שמא לא יצליחו לעמוד במשימות הנ"ל.

במחקר הנוכחי השתתפו מורים (N=96) וסייעים (N=42) העובדים בבתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני (N=91) ובתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק (N=47). במסגרת המחקר נערכה סדנא בת ארבעה מפגשים ובה הוצגה הגדרת הפיגור החדשה לעומת ההגדרה המסורתית, המודלים התיאורטיים העומדים בבסיס ההגדרות, ההשלכות על אוכלוסיית התלמידים וכן הוצגו תיאורי מקרים של תלמידים בעלי פיגור שכלי אשר תוארו באור שונה על פי שתי ההגדרות.

מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק עמדות מורים וסייעים (N=138) העובדים בבתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי, כלפי ההגדרה החדשה של הפיגור השכלי (דהיינו, אמונות ביכולת ההשתנות של בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק וכלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל), לפני ושמונה חודשים לאחר הפעלת הסדנא שנערכה בנושא זה. מטרתו הנוספת של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק נכונותם של אנשי החינוך העובדים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי, להתמודדות עם השינויים הנדרשים מהגדרת הפיגור השכלי החדשה: שינויים בהרכב אוכלוסיית התלמידים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי ושינויים בתוכניות הלימודים (מיומנויות התנהגות מסתגלת לצד אוריינות ומיומנויות אקדמיות). זאת בזיקה לתפקיד (מורים / סייעים) ולסוג אוכלוסייה אתה הם עובדים (תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק).

מחקרים (לנגר, Shanley & 1986; Parasuram, 2002; Gannon & MacLean, 1995; Brown, 1986

(Guest, 1995; Strohmer, Grand & Purcell, 1984; Vogt & McKenna, 1998; Yucker, 1994) הצביעו על כך שעובדים בעלי השכלה גבוהה יותר נוטים להביע עמדות פרוגרסיביות יותר ועמדותיהם בנושאים שונים הקשורים לאוכלוסיות בעלי חריגויות שונות, היו גבוהות יותר מעמדות של עובדים בעלי השכלה נמוכה יותר. לפיכך שערנו כי המורים שהנם בעלי השכלה גבוהה יותר יהיו בעלי עמדות פרוגרסיביות וכי ציוניהם יהיו גבוהים יותר מאשר ציוני הסייעים בשני המשתנים העיקריים של המחקר: עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה והנכונות להתמודד עם השינויים.

במחקר נבדקו איפה שלושה משתנים תלויים: א. עמדות של אנשי חינוך העובדים בבתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי כלפי ההגדרה החדשה של הפיגור השכלי (Luckasson et al., 2002) בעקבות קיום סדנא שנערכה בנושא זה. העמדות נבדקו בשלב ה- Pre-test כלומר לפני הסדנא ושמונה חודשים לאחר קיומה

(Post-test); ב. נכונותם של אנשי החינוך להתמודד עם השינויים הנדרשים מיישום חוק החינוך המיוחד (שילוב תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק בבתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני ושינויים בתוכניות הלימודים). עמדות אלה נבדקו בשלב ה- Post-test; ג. עמדותיהם החינוכיות של הנבדקים במדדים של פרוגרסיביות ושמרנות שנבדקו בשלב ה- Pre-test.

להלן נתייחס לתוצאות בזיקה למטרות המחקר:

עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה מתוצאות המחקר עולה כי רמת הציונים נעה בין 2-4 בסולם בין 1-6 כלומר בין לא מסכים לנוטה להסכים. ציונים אלה משקפים את הגישה "הפסיבית-מקבלת" של Feuerstein (1969), המבטאת יחס חיובי לאנשים בעלי פיגור שכלי אך אינה מאמינה ביכולת ההשתנות שלהם ואינה מציבה דרישות לקידום. כמו כן לא חל שינוי בעמדות הנבדקים שמונה חודשים אחרי קיום הסדנא בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה, הן בזיקה לתפקיד והן בזיקה לסוג אוכלוסיה. הציונים הנמוכים והעדר השינוי בעקבות הסדנא מוסברים על ידנו בתופעת השחיקה (burden, burnout), עקב העבודה עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק ונטייה לאוטיזם. השחיקה נובעת גם כן מהתמודדות יומיומית עם תלמידים המוגדרים כבעלי התנהגות חריגה (Maladaptive Behaviour), בנוסף להיותם בעלי פיגור שכלי. אוכלוסיה זו מהווה כ- 20% מבעלי הפיגור השכלי ומחברי ההגדרה לא לקחו בחשבון את הבעייתיות הכרוכה בעבודה עם תלמידים אלה כאשר פתחו ועצבו הגדרה זו.

הנכונות להתמודד עם שינויים נמצא כי ציוני הבסיס של המשתתפים נעים בין 3 ל 5 (בדרוג בין 0 - 7) (בכל שלבי השאלון, דהיינו בין נכון במידה מועטה לבין נכון. תוצאות מחקרנו תואמות ממצאי מחקרים אחרים (Van den Berg & Ros, 1999; Wu, 2002) בהם נעשה שימוש בשאלון "דאגות וצרכים לגבי שינוי" (Hall 1979). במחקרים אלה התקבלו גם כן ציונים נמוכים בשלבים השונים של דאגות וצרכים אף לאחר טווח של שנתיים ויותר מביצוע השינויים. במחקרנו נבדקה הנכונות להתמודד עם שינויים כעבור שמונה חודשים לאחר קיום הסדנא בלבד. לכן אין להתפלא שציוני משתתפי מחקרנו גם כן נמוכים.

הסבר נוסף לציונים הנמוכים מתייחס לכך שהשינויים המתרחשים כתוצאה מחוק החינוך המיוחד נכפו על השדה מלמעלה – למטה (Top Down). במחקרים (Cranston, Forlin, 1998; 1994; Fullan, 1993; 1995) נמצא כי שינויים הנכפים על אנשי החינוך מעוררים התנגדות לעומת שינויים הנובעים מהשדה ומשתתפי מחקרנו שלא היו שותפים לתכנון השינויים, מתקשים לקבלם. "תיאוריית השליטה" (Friedman & Lackey, 1991) משמשת גם כן הסבר לנכונות הנמוכה להתמודד עם שינויים שנמצאה במחקרנו. על פי תיאוריה זו אנשים מביעים נכונות גבוהה יותר להתמודד עם שינויים כאשר ניתן להם ידע מוקדם לגבי מהות השינויים מכיוון שהם חשים שיש להם שליטה על תהליך השינוי, לעומת אנשים שלא ניתן להם ידע מוקדם ולכן הם מביעים התנגדות לשינויים.

עמדות חינוכיות בממדים של שמרנות ופרוגרסיביות אוששו השערות המחקר לפיהם הסייעים מבטאים רמה גבוהה יותר של שמרנות ממורים. כמו כן נמצאו הבדלים בין המורים לסייעים ביחס לשני משתני המחקר: עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה והנכונות להתמודד עם שינויים. תוצאות מחקרנו תואמות ממצאי מחקרים המראים כי אנשים בעלי רמת השכלה גבוהה היו בעלי עמדות פרוגרסיביות יותר ולהפך (לנגר 1986; Parasuram, 1995; Gannon & McKenna, 1995; Brown, 1986; 2002; Shanley & Guest



(1995; Strohmer, Grand & Purcell, 1984; Vogt & MacLean, 1998; Yucker, 1994).
כאמור, החידוש העיקרי של המחקר הנוכחי הוא בבדיקה אמפירית של העמדות כלפי הגדרת
הפיגור השכלי החדשה (דהיינו עמדות כלפי יכולת ההשתנות של תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה
ועמוק וכלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל). בעקבות ממצאי מחקרנו אנו ממליצים לבנות תוכנית
התערבות מקיפה וארוכה יותר מאשר זו שנבנתה במחקרנו, על מנת לפתח עמדות חיוביות כלפי
ההגדרה החדשה וההשלכות הנובעות ממנה.