



مؤسسة "شاليم"  
تطوير خدمات للشخص ذو  
التخلف العقلي في السلطات المحلية  
The Shalem Fund  
for Development of Services for People with  
Intellectual Disabilities in the Local Councils  
פיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית  
התפתחותית ברשויות המקומיות

אוניברסיטת תל-אביב  TEL AVIV UNIVERSITY

# השפעת מעורבותם של ילדים עם נכויות התפתחותיות קשות (הלומדים בבית-ספר מיוחד) עם בני גילם בבית ספר רגיל בתחומים חברתיים ולימודיים-ארבעה מערכי נחקר יחיד.

## אורנה קונקול

בהנחיית: ד"ר חני טור-כספא, אוניברסיטת ת"א.  
ופרופ' שונית רייטר, אוניברסיטת חיפה.

עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות  
לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה"  
אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך  
החוג להיבטים התפתחותיים של החינוך  
המגמה לחינוך מיוחד



מחקר זה נערך בסיוע מענק מחקר מקרן שלם  
הקרן לפיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברשויות המקומיות  
2002

## תודה,

לד"ר חני טור-כספא, על הפניות והזמינות, ההנחיה האקדמית בכתיבה ועריכת עבודה זו.

לפרופ' שונית רייטר על ההארות, המסר והחזון.

לד"ר דנה רוט, על הנדיבות התמיכה "והאמונה בדרך" שתרמו מאוד לביצוע מחקר זה.

לתמר דוד (מנהלת המרכז לחינוך מיוחד), שליוותה ואיפשרה את יישום פרויקט השילוב ברצון

ומאמץ, ויחד למדנו שמי שלא חולם – לא מגשים.

לשלומית ברק (מנהלת בית הספר המשלב) ומורותיה – אילנה ונטע על היותם שותפות לסלילת

נתיבים בדרך ליצירת הסובלנות וקבלה מתוך הכרות והתנסות, ולא רק כהצהרה וירטואלית.

ל"בית איזי שפירא" שהוא הבית שלי.

## תקציר

מטרת העבודה הנוכחית היתה להציג את תוצאותיו של ניסיון שילוב (עדיין חלקי) של ילדים עם נכויות התפתחותיות קשות בבית ספר כללי, במטרה לבחון את איכויות הקשר שנבנה בין התלמידים הרגילים ובין התלמידים עם הנכויות הקשות, ואת השפעות השילוב על התקדמות התלמידים עם הנכויות ההתפתחותיות הקשות ב תחומים החברתיים והלימודיים.

הנבדקים היו ארבעה ילדים עם נכויות התפתחותיות בינוניות עד קשות אשר למדו יום אחד בשבוע בבית ספר כללי (ילד אחד למד יומיים בשבוע), ובמהלך השנה נבדקה התקדמותם (כל תלמיד ביחס לעצמו) בתחומים החברתיים והלימודיים.

לצורך המחקר נעשה שימוש בשני כלים: "הערכת יחסי עמיתים במסגרת תוכנית שילוב" (Guralnick, M.J., 1990), והערכה לימודית שנכתבה במיוחד לצורך מחקר זה.

הממצאים הצביעו על כך שמעורבותם של ילדים עם נכויות התפתחותיות בבית ספר כללי משפיעה לחיוב על התפתחותם הן החברתית והן הלימודית. כמו כן נמצא כי ככל שהחשיפה של ילדים עם נכויות התפתחותיות לבני גילם בביה"ס הרגיל נמשכת זמן רב יותר, ההתקדמות בתחומים אלה משמעותית יותר.

יחד עם זאת, נראה כי הממצאים אינם חד משמעיים, וכל נבדק הגיב באופן שונה להזדמנויות שנפרשו בפניו במסגרת תוכנית השילוב. משום כך, יתכן ולא כדאי להיצמד לפילוסופיה של "מודל" אחד ויחיד המצדד ב "שילוב מלא" ( FULL INCLUSION ), אלא להתאים לכל ילד את "חליפת" השילוב המתאימה למידותיו, ולא לתת לו "להעלם" תחת אופנות, כותרות או תנועות סינגור אלה או אחרות (Bricker, 1995).

חשיבותו של המחקר הנוכחי הינו הן בתרומתו לידע המצטבר בתחום השילוב של ילדים עם נכויות התפתחותיות קשות בבתי ספר כלליים עם עמיתיהם בני גילם, והן בתחום המעשי, כאשר התוצאות והמסקנות יהוו חלק משיקול הדעת העתידי בעניין שינוי כמות ואיכות הזדמנויות החשיפה והמעורבות העתידית של הילדים מן החינוך המיוחד במערכת החינוך הכללית.

**תוכן העיניינים:**

3.....	תקציר.....
5 .....	פרק 1: מבוא.....
7.....	פרק 2: רקע תאורטי.....
20.....	פרק 3: השיטה.....
27.....	פרק 4: תוצאות.....
59.....	פרק 5: דיון.....
64.....	בבליוגרפיה.....
70.....	נספחים.....
84.....	תקציר באנגלית.....

## פרק 1: מבוא

מראשית ימיה של האנושות היו קיימים אנשים השונים במראה החיצוני או בהתנהגות מרוב בני האדם. את ההתייחסות לצרכיהם ניתן למצוא במהלך ההסטוריה על רצף הנע מקיצוניות של דחייה מוחלטת והוצאה להורג ועד לגישה הרואה בהם חלק אינטגרלי ושווה זכויות בחברה. השינויים הסוציולוגיים, התפתחו תמיד במקביל להתפשטות הידע על המוגבלויות השונות וביחס ישר לתרבויות ותפיסות חברתיות.

על אף התפתחות הידע, מוצאים כיום, גם בחברות דמוקרטיות, מערביות, המתיימרות להיות פתוחות וחופשיות, כי שולטות בקרב רוב הציבור דעות קדומות וסטריאוטיפים המונעים התייחסות עניינית ואינדוידואלית לחריג ולצרכיו (לראיה – מיעוט מבני ציבור בעלי גישה נגישה לנכים וכן מיעוט התלמידים בעלי נכויות התפתחותיות קשות המושמים השמה מלאה בבתי ספר רגילים) (English, 1971).

ההבנה כי החריגות אינה פועל יוצא של מאפיינים אישיים הקשורים לילד בלבד, אלא גם בדרישות הסביבה ממנו, הסיטה את המוקד מן הדגם הרפואי, שראה בחריגות בעיה אינדוידואלית (בדומה למחלה), אל הדגם האקולוגי, הרואה בחריג תוצר מורכב של יחסי גומלין עם כוחות הסביבה במעגליה הקרובים (משפחה) והרחוקים (קהילה) (Kirk & Gollagder, 1983). מתוך תפיסה זו נולד רעיון הנורמליזציה, שהתייחס תחילה להיבטים תחוקתיים בלבד ("זכות האדם לקבל שרותים רגילים" וכו'), ואליו התחבר רעיון השילוב שמשמעו לאפשר לקבוצות עם מוגבלויות התנסויות ותנאי חיים הדומים ככל האפשר לאלה של אנשים רגילים. ההנחה, כי לא ניתן לפתח אצל האדם עם פיגור דפוסי התנהגות נורמליים בסביבה לא נורמלית הביאה לסגירה הדרגתית של מוסדות ולפתיחת הוסטלים קהילתיים ומסגרות דומות. הנחה דומה מנחה אותנו בניסיונות השילוב השונים הנהוגים כיום: מיצוי פוטנציאל היכולת הלימודית יתאפשר בסביבה נורמטיבית, וההסתגלות החברתית הטובה ביותר תמצא את עצמה גם היא בחברה הנורמטיבית (וולפנסברגר, 1972).

באחרונה, חל מעבר משימוש במונח "שילוב" (INTEGRATION), לשימוש במונח "השתלבות" (יש משתמשים במושג "הכלה") – INCLUSION. המונח השתלבות מתייחס לשני הצדדים – המשולבים והמשלבים, ומטרתו להביא לאיכות חיים משותפת מתוך התחשבות בצרכים הייחודיים של כל אינדוידואל בחברה (גומפל, 2000).

השילוב אינו פעולה "פאסיבית" של השמת האדם עם המוגבלות במסגרת נורמטיבית (אינטגרציה), אלא פעולה אקטיבית הכרוכה בצעדים מאומצים בכיוון של שינוי עמדות, הכנת תוכניות לימודים חדשות ומתאמות, שילוב טכנולוגיה והדרכת צוותים חינוכיים וכדומה (Mirenda, 1998). אי לכך, האתגר החינוכי הניצב בפני המחנכים בימינו הוא משמעותי ביותר: הן להוציא לפועל את השינוי התפיסתי כי על האדם עם הנכות להתפתחותית להיות חלק מן הקהילה והן להשפיע על עמדות החברה בנושא על ידי חינוך דור חדש לשותפות אמיתית בין כל האנשים השונים המרכיבים את החברה האנושית.

עבודת מחקר זו באה לתאר ניסיון שילוב (עדיין חלקי) של ילדים עם נכויות התפתחותיות קשות בבית ספר רגיל, במטרה לבחון את איכויות הקשר בין התלמידים הרגילים ובין התלמידים עם הצרכים המיוחדים, ואת השפעות החשיפה לתנאים שונים מאלו שהתלמידים המיוחדים היו רגילים להם עד עתה (בתחומים החברתיים והלימודיים בתי הספר הכלליים שונים מבתי הספר המיוחדים הן במספר הילדים בכיתה, הן בדרכי העבודה והן בהרגלי הלמידה). הממצאים יהוו חלק מהשיקול לשנות את כמות ואיכות הזדמנויות החשיפה והמעורבות העתידית של הילדים מן החינוך המיוחד בדפוסי חיים טבעיים ויומיומיים המתאימים לגילם.

## פרק 2: רקע

חלקה הראשון של הסקירה יוקדש להגדרת אוכלוסיית המחקר ומאפייניה, וחלקה השני של הסקירה יוקדש להבהרת המושג "שילוב" על רמותיו השונות.

חלקה השלישי יוקדש לסקירת ספרות ומחקרים הדנים ביעילות של שילוב אקדמי וחברתי, כפי שהוא מיושם בשטח עד עתה עם אוכלוסיות תלמידים בעלי נכויות התפתחותיות קשות.

### 2.1. ילדים עם פיגור שכלי - הגדרה ומאפיינים קוגניטיביים וחברתיים.

פיגור שכלי אינו "משהו שיש לאדם", כמו עיניים כחולות או "לב טוב", אלא הוא דבר אשר מגדיר את האדם עצמו. כמו אדם גבוה או שמן כך, "אדם עם פיגור שכלי". פיגור הינו מצב תפקודי, המתחיל בילדות, ומאופיין הן במוגבלות אינטלקטואלית והן הסתגלותית. פיגור שכלי משקף את "ההפרש" בין יכולתיו של אותו אדם ובין ציפיותיה של הסביבה שבה הוא חי ממנו. פיגור שכלי מוגדר כמוגבלות משמעותית הן בתפקוד אינטלקטואלי והן בהתנהגות הסתגלותית, והוא מתבטא במיומנויות תפיסתיות, חברתיות, ופרקטיות. המוגבלות מתרחשת לפני גיל 18. (AAMR 2002).

בקצה הנמוך של רמות הפיגור יש אנשים שאינם ניידים בכלל, אינם מדברים בכלל וכמעט אינם מסוגלים ליצור קשר עם הסביבה או להגיב אליה. בקצה השני, הגבוה, ישנם אנשים עם פיגור המסוגלים לרכוש השכלה יסודית, להשתלב בעולם העבודה ולקיים מסגרת חיים נורמלית בעזרה מינימלית זו או אחרת. בין שני הקטבים הללו ניתן למצוא רצף של יכולת למידה, התמצאות, סיוע עצמי, כושר עבודה והסתגלות חברתית.

בתחום הקוגניטיבי עיקר הקשיים של אוכלוסיית הפיגור מתבטאים בתחומים כגון הסקת מסקנות, תכנון לטווח קצר וארוך, פתרון בעיות, שיפוט תופעות וארועים, חשיבה מופשטת, מודעות עצמית וכדומה. כמו כן, קיימת לעיתים היצמדות רבה לרוטינה או טקסים, כושר ריכוז נמוך וחוסר יכולת הסתגלות למצבים חדשים ושינויים.

בתחום החברתי קשיים יכולים להתבטא בהתנהגות לא וורבלית, חוסר רצון לקשר, חוסר שימוש ברגשות ובג'סטות שמנחות אינטראקציה חברתית. חוסר הניסיון הספונטני בחוויות (הן בשל מגבלות פיזיות והן בשל הגנתיות יתר של ההורים והסביבה), חוסר בהצלחות וחוסר בהדדיות רגשית אשר מהווים הפרעה משמעותית ביצירת קשרים חברתיים. ישנו קבעון מסויים בשלב המשחק הסנסומוטורי וקושי לפתח משחק פונקציונלי. רמת המשחק שניצפתה היא בעיקר "ליד" החברים, יותר מאשר "עימם" (Guralnick, 1992; Odom, McConnell & McEvoy, 1992).

מחקרים ציינו את רלוונטיות המאפיינים של "כניסה לתוך קבוצת משחק" ו"פענוח קודים חברתיים" להתפתחות חברתית של ילדים רגילים, וציינו אותם כלקויים ביותר אצל ילדים עם נכויות התפתחותיות קשות (Guralnick, 1992; Odom, et al., 1992).

ליקויים חברתיים נוספים ניצפו בתחום ההתנהגות ההסתגלותית. הכוונה היא למידת הסתגלות של הפרט לסטנדרטים של התנהגות חברתית הצפויים מבני גילו בקבוצתו התרבותית, כמו עצמאות אישית ואחריות חברתית. הסתגלות זו היא תוצר של השפעה הדדית בין הכשרים והמיומנויות של הפרט, ציפיות החברה ממנו והזדמנויות הלמידה שהיו לו (Grossman, 1983).

הקושי בפיתוח יחסי גומלין עם הזולת שיביאו למשחק משותף או לכל אינטראקציה אחרת הינו משמעותי ותלוי לרוב במצבי רוח משתנים של הילד עם הפיגור השכלי, בגורמי מוטיבציה קשים מאוד לפענוח ובלקויי תקשורת שונים.

נראה כי ילדים עם פיגור מתנסים בנתיב התפתחות שונה משל הילדים הרגילים בנוגע להתפתחות חברתית. לחלק ניכר מקבוצת הילדים עם הפיגור יש חסר חמור בבסיס המיומנות הנדרשת להתערות חברתית מוצלחת (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish 1995; Odom, ).

(Zerher, Li, Marqart, & Sandall, 1998).

## **2.2 המושג "שילוב" - הגדרה ומאפיינים.**

השילוב מוגדר כ: "השמה של תלמיד בכיתה רגילה, בנוכחות בני גילו" (Mirenda, 1998).

או כ: "שילוב (INCLUSION) קורה כאשר תלמיד עם מוגבלות הינו שותף מלא, כל הזמן, בכיתה רגילה עם בני גילו, בביה"ס אליו היה הולך לו היה לולא מוגבלותו, ומקבל כל תמיכה לה הוא נזקק כדי להיות חלק שווה בקהילה הן לימודית והן חברתית" (Goetz, 1995).

הכוונה היא, כמובן, לשילוב הוראתי וחברתי של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים עם תלמידים רגילים. השילוב מבוסס על תהליך מתמשך של יצירת מגעים ברמות שונות בין ילדים עם נכויות התפתחותיות לבני גילם בקהילתם (Kaufman, Gottlieb, Agard & Kukic, 1975).

המונח העכשווי לשילוב, אינקלוז'ן – Inclusion, מבטא את הרצון לכלול את כל התלמידים במערכת חינוך אחת ומתייחס לתהליך המתמקד בבית הספר וכוון בנכונות להבנות מחדש את תוכנית הלימודים במענה לשונות תלמידיהם (Kavale, 2000; Snyder, Garriot & Aylor, 2001).

משמעותו, מתן שירותי תמיכה לתלמיד החריג לפי צרכיו כאשר הוא בחינוך הרגיל, תוך שימת דגש על השתלבות בינאישית. גורמי מפתח בתהליך הם קוריקולריים-פדגוגיים וכוללים דרכי הוראה מגוונות והתאמות בתכנית הלימודים, ארגון מחדש של הכיתות ושל בית הספר ושימוש מושכל במשאבים קיימים.



## **2.2. סוגי שילוב:**

לפני מספר שנים התייחסו אל השילוב כמחולק לשלוש רמות המבטאות סוגי מגע בין תלמידים רגילים לתלמידים עם נכויות התפתחותיות (Miranda, 1998): שילוב מלא, סלקטיבי וסרגציה. כיום מתייחסים אל השילוב לא כמחולק לרמות אלא שכל רמה של שילוב (ראה להלן) מייצגת סוג שונה של שילוב (גומפל, 1999).

1. **שילוב מלא (FULL INCLUSION)**: נוכחות התלמיד בכיתה רגילה, עם בני גילו, בב"ס כללי בקהילתו, במשך כל היום.
2. **שילוב סלקטיבי (INTEGRATION)**: נוכחות התלמיד בכיתה רגילה, בב"ס כללי, רק חלק מהיום, ורק בחלק מהפעילויות. בשאר היום מקבל "חינוך מיוחד" במקומות אחרים.
3. **סרגציה**: הפרדה מוחלטת בין תלמידי החינוך המיוחד והחינוך הכללי.

נציין כי בישראל כיום רוב הילדים בעלי נכויות התפתחותיות חמורות מופנים למסגרות חינוך מיוחד, וקיימת הפרדה כמעט מוחלטת (למעט פרויקטים חלקיים ביותר) בינם לבין התלמידים הלומדים במסגרות כלליות. זאת, בניגוד למדיניות המוצהרת של משרד החינוך ולחוק חינוך מיוחד הממליץ להביא לשילוב נרחב בהרבה מן המיושם כיום, ומדגיש כי על ועדת השמה הבאה לקבוע השמתו של ילד חריג לתת זכות קדימה להשמתו במוסד חינוכי שאינו מוסד לחינוך מיוחד (חוק החינוך המיוחד התשמ"ח, 1988).

## **2.2.2 יישום השילוב:**

חוקרים שונים מציינים ארבעה תחומים עיקריים בהם אמור להתבצע השילוב בין תלמידים עם נכויות התפתחותיות קשות ובין תלמידים רגילים: הראשון הוא השמה פיזית, השני הוא התחום האקדמי, השלישי הוא התחום החברתי, והרביעי הוא מערכת תמיכה (Calculator, 1994; Downing 1996; O'Brien, 1989). להלן פירוט כל אחד מן התחומים, בהתייחס לשילובם של ילדים עם פגור שכלי בינוני-קשה בכיתות רגילות.

### **א. השמה פיזית:**

ישנם חוקרים הטוענים כי ילדים בעלי נכויות התפתחותיות חמורות צריכים להיות נוכחים בכיתה הרגילה כ- 70-80% מהזמן, כפי שמתבצע כיום בארה"ב ובקנדה. כלומר, על הילדים להיות מושמים בכיתה רגילה רוב זמנם, ובאופן קבוע. שילוב מסוג זה מאפשר לילדים בכיתה לחשוב ולומר באופן טבעי: "הילד הזה הוא ילד מכיתתנו", ולא "הוא מבקר אצלנו לפעמים"... משפט כזה יעיד על תפיסת החריג כחלק מן הכיתה האורגנית ועל קיומם של עמדות חיוביות כלפיו (Miranda, 1993).

### ב. שילוב אקדמי:

הגדרה: היכולת של התלמיד להשתתף בפעילויות הלמידה, ולהשיג את אותן הדרישות האקדמיות שמוצגות לחבריו לכיתה.

ישנן שלוש רמות של שילוב אקדמי: השתתפות פאסיבית, השתתפות אקטיבית, ומעורבות מלאה (Elliot & Mckenney, 1998; Gosseling, 1998).

1. השתתפות פאסיבית: התלמיד נמצא בכיתה באופן פיזי, אך עוסק במטלות לימודיות שונות משל חבריו. הציפיות האקדמיות ממנו שונות מאלו של חבריו, ושיטות ההערכה של הישגיו שונות גם הן. בארה"ב כ- 50% מהילדים בעלי פיגור שכלי בינוני-קשה, משולבים באופן האקדמי המתואר להלן.

2. השתתפות אקטיבית: התלמיד משתתף באותן פעילויות אקדמיות כמו של חבריו, אך מטרותיו הלימודיות שונות. לדוגמא: ביחידת לימוד מדעית העוסקת בנושא סלעים, התלמידים ה"רגילים" בכיתה יסתכלו בסלעים תחת מיקרוסקופ, ואילו התלמיד ה"מיוחד" יהיה אחראי לחלק להם את הסלעים מתוך קופסא נתונה. מטרתו הלימודית, כפי שהיא נכתבה בתל"א (תוכנית לימודים אישית) תהיה: התלמיד ילמד לאסוף ולהניח (על מנת לשפר תפקוד ידיים), או: התלמיד ילמד למיין סוגי סלעים.

באופן כזה התלמיד שותף לפעילות, אך מטרותיו הלימודיות שונות (Mirenda, 1998). השתתפות אקטיבית ברמה גבוהה יותר יכולה להיות כאשר התלמיד יעסוק באותה יחידת לימוד, עם ההתאמות להן הוא נזקק, כאשר הדרישות האקדמיות ממנו, נמוכות יותר. לדוגמא, באותה מעבדת סלעים, יוכל הילד לשיים את הסלעים בלבד, אך לא לנתח את תכונותיהם השונות.

3. מעורבות מלאה: התלמיד משתתף באותה פעילות נלמדת, עם ההתאמות להן הוא נזקק, (טכנולוגיה מיוחדת וכו'), אך הדרישות ממנו שוות לאלה של חבריו, והוא מוערך באותם סטנדרטים של חבריו. מעט מאוד מן התלמידים עם הצרכים המיוחדים מצליחים להיות משולבים באופן הנ"ל.

### ג. שילוב חברתי:

- הגדרה: הדרגה שבה התלמיד משתתף בפעילויות חברתיות עם ילדים שאינם מוגבלים.
- גם לשילוב החברתי ישנן שלוש דרגות: שיתופי-תחרותי, אקטיבי, ומעורב (Mirenda, 1998).
- ג.1 שילוב שיתופי-תחרותי: התלמיד בוחר אם ומתי להיות מעורב באינטראקציה החברתית. המעורבות שלו משפיעה על שאר חבריו, וקיימת פעילות חברתית סדירה גם בשעות הפנאי שמחוץ לשעות הלימודים.
- ג.2 שילוב אקטיבי: הילד משתתף בפעילויות החברתיות, אך אינו בהכרח "משפיע" על קבוצת בני גילו. קיים מגע לא סדיר ולא רציף בשעות אחר-הצהריים.
- ג.3 שילוב ב"מעורבות": השתתפות פסיבית יותר בפעילויות, יותר צופה ממשתתף, לא משפיע בנוכחותו כמעט בכלל על הקבוצה, ואינו משתלב כמעט בכלל בפעילויות מחוץ לביה"ס.

### ד. מערכת תמיכה:

ישנן שלוש רמות תמיכה להן יכולים להזדקק ילדים עם נכויות התפתחותיות קשות על מנת שיוכלו לקבל את השרותים שמציעה להם מערכת החינוך: תמיכה שאינה אנושית (תמיכה טכנולוגית או הקלות חוקיות בלבד), תמיכה אנושית חלקית (משתמשי תקשורת תומכת חליפית, או זקוקים לעזרה פיזית), או ליווי מסיבי של חונכת/מטפלת לזקוקים לעזרה ולתמיכה בכל סוגי הפעילויות (Mirenda, 1998).

לסיכום, מקובל להתייחס כיום לשלושה סוגים של שילוב המבטאים סוגי מגע בין תלמידים רגילים לתלמידים עם נכויות התפתחותיות: שילוב מלא, שילוב סלקטיבי, וסגרגציה. שלושת סוגי השילוב הללו באים לידי ביטוי בארבעה תחומים עיקריים בהם מתבצע השילוב: השמה פיזית, התחום האקדמי, התחום החברתי ומערכת תמיכה. ככלל, על השילוב להיות מכוון ומשמעותי, לעודד אינטראקציות שיתופיות לימודיות וחברתיות הכוללות שיתוף פעולה מעורבות ותרומה הדדית (Favaazza & Odom, 1997; Voeltz, 1980, 1982).

### 2.3 סקירת ספרות - מחקרי יעילות של שילוב ילדים עם נכויות התפתחותיות במסגרות כלליות.

ישנם מעט מחקרים שבחנו את השפעות השילוב של אוכלוסיית הפיגור הבינוני-קשה, בעיקר בשל מיעוט התוכניות המשלבות ילדים בדרגת חריגות זו. המחקרים שכן התקיימו, ציינו תמיד את הקושי בבדיקת יעילותן של תוכניות שילוב מסוג זה בשל ההטרונגיות המשמעותית של האוכלוסייה המיוחדת, ואת הקושי בבדיקת מהימנות התוצאות.

בין המחקרים המעטים שנעשו בתחום זה, בולט מחקר שכלל 15 ילדים (גיל כרונולוגי- ילדות מוקדמת, לא צויין במדוייק) המאובחנים כבעלי אחור התפתחותי משמעותי וגילם המנטלי הוערך ב-0.61 (על פי סולם Griffiths המיועד למדידת גיל מנטלי). לאחר תכנית התערבות שכללה הדרכה למורים והתאמת תוכניות שנמשכה בין 5-25 חודשים וכללה השמה מוחלטת בחינוך כללי (בליוויים והתאמות שונים) עלה גילם המנטלי ל- 0.72 על פי אותו סולם. ההתקדמות העיקרית היתה בתחום התפתחות הדיבור והבנת השפה (Barna, Bidder, Gray, Clements & Gardner, 1980). מחקר נוסף שנערך בארה"ב, כלל 50 ילדים (25 בנים ו- 25 בנות) בגילאי עד 6 שנים. 35 מהם הוגדרו כבעלי פיגור שכלי קשה, 13 כבעלי פיגור בינוני, 2 אינם מוגדרים במדוייק. המחקר בדק את השפעת השילוב (משך שנה אחת, כל השבוע) בחינוך הכללי על הילדים עם הפיגור באמצעות סולם ההערכה - Uniform Performance Assessment System (UPAS) המתייחס לארבעה מדדים: קוגניציה, עזרה עצמית, מוטוריקה ותקשורת. ארבעת המדדים הללו היוו בסיס לכתיבת תוכנית לימודים טרנסדיספלינרית כבסיס לשילוב. ממצאי המחקר הצביעו על כך כי 40 מתוך הילדים הראו שיפור ניכר בכל ארבעת המדדים שנבדקו. כתוצאה מהמחקר, 88% מהילדים עם הפיגור השכלי הושמו בבתי ספר כללים, 4% הושמו בבתיים בקהילה, ו- 8% הושמו בבתי ספר כללים בכיתה מיוחדת. (Bricker & Dow, 1980).

ב- 1981 ערכו Bricker & Sheehan מחקר שהתמקד בעיקר ביכולות תקשורתיות ומוטוריות של ילדים עם נכויות קשות. הילדים הושמו בתוכניות שונות בביה"ס הכללי 5 ימים בשבוע, לשעתיים ביום. במשך שלוש השנים בהן נמשך הפרוייקט נבדקו 91 ילדים בכל הגילאים. 10 ילדים היו לא ניידים, ולכולם היו יותר מבעיה התפתחותית אחת. רמת ההשכלה וההכנסה של הורי הילדים היתה ממוצעת. לכל הילדים נערך אבחון לצורך קביעת גילם המנטלי ( Student Progress Record, )

בכניסתם (UPAS, Bayles Scales of Infant Development and McCarthy Scales of Children Abilities

לתוכנית, ולאחר מכן כל 7 חודשים נערך אבחון חוזר.

תוצאות המחקר היו בהלימה לאלה של מחקרים הקודמים, והצביעו על יעילות של תכניות שילוב

שוונות על תחומים שונים בתפקודם של הילדים בעלי הנכות ההתפתחותית. נמצא במחקר כי

הגיל המנטלי והיכולת הפסיכו- מוטורית של הילדים עם הנכויות ההתפתחותיות השתפרו באופן

משמעותי ומובהק בעקבות השילוב. עוד נמצא במחקר הנ"ל, כי התוצאות הנמוכות יותר היו אצל

הילדים עם הקושי ההתפתחותי החמור יותר, וכן כי ככל שגיל הילדים היה צעיר יותר, כך היתה

התקדמותם משמעותית יותר, למרות התקדמות שנרשמה בכל הגילאים.

מחקר נוסף שנערך, כלל 151 ילדים (בני 9, בני 10, ובני 11). כל הילדים הוגדרו כבעלי פיגור שכלי

בינוני-קשה, וכולם הושמו בבתי ספר כלליים והתקדמותם נמדדה משך שנה שלמה. תחומי

הבדיקה כללו את תחום התקשורת, עזרה עצמית, מוטוריקה וכישורים אקדמיים.

התוצאות הוכיחו כי בכל התחומים חלה התקדמות משמעותית לעומת מצב הכניסה ההתחלתי

לפרוייקט (Moore, Fredericks & Baldwin, 1981).

מחקרים נוספים שבדקו את יעילותן של תוכניות שילוב בגיל צעיר, הוכיחו כי ככל שהילדים

שולבו בגיל צעיר יותר, כך הם מפיקים יותר מן המסגרת הנורמטיבית, ולכן, ילד ששולב כבר מגיל

הגן- יפיק מקסימום תועלת מהמשך דרכו בבי"ס, יותר מאשר ילד שעבר למסגרת רגילה לאחר

שהות במסגרת בית ספר מיוחד (Sandaw, 1981; Bricer & Dow, 1980).

מחקר אחד בלבד ערך השוואה בין תוצאות ההשמה של ילדים עם נכויות קשות במסגרות כלליות

מול השמה במסגרות החינוך המיוחד בתחום החברתי ( Hunt, Davis, Beckstead, Curits, & )

(Goets, 1994) המחקר, שנערך בקליפורניה ארה"ב, כלל 16 ילדים בגילאי בי"ס יסודי שהתפצלו

בהשמתם: 8 שולבו מלא בבי"ס כללי, ו- 8 הושמו בכיתה נפרדת, בבית ספר מיוחד.

על מנת לקבוע את דרגת נכותם ולחלקם באופן השווה ביותר בין שני סוגי בתי הספר, הילדים

נבדקו על פי סולם SDS (Student Descriptor Scale), (Goetz, Haring, & Gee, 1991) לקביעת דרגת

נכותם, וכן על פי סולם SIB (Bruininiks, Woodcock, Weatherman, & Hill, 1985) לבדיקת התפתחותם

החברתית והתנהגותם המסתגלת. שיטת המחקר היתה ע"י איסוף נתונים מראיונות עם מוריהם

של הילדים שסימנו באופן ממוצע את מיקום הילדים על הסולם החברתי. התוצאות הראו

שדווקא הילדים עם הנכויות הקשות ביותר, הם אלו שהשיגו את התוצאות הטובות ביותר

בהסתגלות חברתית. באופן כללי ניתן לומר כי רוב המיומנויות החברתיות הושגו באופן טוב יותר

בביה"ס הכללי מאשר בביה"ס המיוחד.

השוואה נוספת בין הישגים חברתיים ולימודיים ניצפו במחקר אחר שנערך בווינגטון, ארה"ב. במחקר הנ"ל נבדקו 9 ילדים שהושמו חלק מהיום בבי"ס כללי וחלק בבי"ס מיוחד, לסירוגין. שיטת המחקר היתה לדגום באופן אקראי 2 דקות מכל שעה ביום ולבדוק באיזו מסגרת חינוכית היו יותר אינטראקציות חברתיות או פניה בנושאים לימודיים לילדים עם הנכויות ההתפתחותיות. תוצאות המחקר הצביע, כמו במחקרים הקודמים, כי בביה"ס הכללי היו יותר מפגשים לימודיים, יותר למידה "אחד על אחד" ויותר אינטראקציות חברתיות מאשר בביה"ס המיוחד (Helmstetter, Curry, Brennan, 1998).

מחקר נוסף נועד לבדוק תוצאות חברתיות של שילוב ילדים עם נכויות התפתחותיות כאשר הממצא המשמעותי היה כי מירב האינטראקציות החברתיות בין הילדים עם הנכויות ההתפתחותיות לילדים מבית הספר הכללי, התרחשו דווקא בסיטואציות לימודיות מובנות. כלומר: כאשר הילדים למדו יחד, זה תרם מאוד לבניית יחסיהם החברתיים (Hamre-Nietupski, Hendrickson & Sasso, 1993).

מחקרים נוספים בדקו האם טכניקות הלימוד שהוספו לכיתה על מנת לעזור בשילובם של ילדים עם פיגור תרמו לכיתה המשלבת, ומצאו כי השילוב היה מוצלח יותר, בעיקר מן הבחינה הלימודית, ככל שהמורה היטיבה להבין כי טכניקות אלו יכולות ליעל את עבודתה ולהתאים לקשת רחבה של תלמידים (Jackson, Ryndak & Bilingsley, 2000).

לסיכום, מסקירת הספרות הנ"ל ניתן ללמוד כי שילוב במסגרת חינוכית כללית מוביל להישגים טובים יותר בקרב הילדים מן החינוך המיוחד מאשר הישגיהם בבתי הספר המיוחדים. עם זאת, נמצא ברוב המחקרים, כי התוצאות המצופות תהינה צנועות יותר ככל שרמת הפיגור מורכבת יותר (Milles, Cole, Jenkins & Dale, 1998), כמו כן, יתכן ולא כדאי להיצמד לפילוסופיה של "מודל" אחד ויחיד המצדד ב"שילוב מלא" (INCLUSION), אלא להתאים לכל ילד את "חליפת" השילוב המתאימה למידותיו ולא לתת לו "להעלם" תחת אופנות / כותרות או תנועות סינגור אלה או אחרות (Bricker, 1995).

בכל המחקרים דנו בכך שרמת ההטרוגניות של אוכלוסית הנכויות ההתפתחותיות מקשה מאוד על בניית המערך המחקרי וכן על ביצוע מחקר אמין שבודק השפעת שילוב ילדים עם נכויות התפתחותיות בבי"ס כללי. לכך נוסיף את העובדה כי כל המחקרים לא השתמשו בקבוצת ביקורת, ולכן ממצאיהם מוגבלים. הסתייגות נוספת היא שלא נעשו כמעט מחקרי FOLLOW – UP, ולכן

קשה לעקוב על ההצלחות לאורך זמן, ולראות האם ההשפעות של התקדמות החברתית או הלימודית במסגרת השילוב המשיכו לאורך שנים, והאם יש קשר לגיל וכדומה. בעיה נוספת היא שרוב המחקרים מתייחסים ל"ממוצע" הרווחים מתוכניות שילוב, כלומר: מדווחים על רוב הילדים בקבוצות המחקר שכן הצליחו להתקדם בעזרת השילוב ולא מנתחים מספיק את קבוצות השוליים

שלא הגיעו לתוצאות דומות ( Odom & Lamorey & Bricker,1993; Buyess &Bailey,1993;

McEvoy,1998).

## 2.4 רציונל

ההבנה השוררת כיום בציבור המקצועי העוסק באנשים עם נכויות התפתחותיות, כי החריגות אינה פועל יוצא של מאפיינים אישיים הקשורים לילד בלבד, הסיטה את המוקד מן הדגם הרפואי, שראה בחריגות בעיה אינדוידואלית (בדומה למחלה), אל הדגם האקולוגי, הרואה בחריג תוצר מורכב של יחסי גומלין עם כוחות הסביבה במעגליה הקרובים (משפחה) והרחוקים (קהילה) (Kirk, Beckman & Gallagher, 1983).

משום כך, יש להניח כי מפגשים שונים והתנסויות אישיות עם ילדים ובני אדם עם לקויות שונות, מסייעים לשינוי האווירה, ואינטראקציות ברמות שונות יביאו בסופו של דבר לשינויי העמדות הרצויים ולקבלה אמיתית של האנשים עם הצרכים המיוחדים.

האתגר החינוכי הניצב בפני המחנכים בימינו הוא, כי על השינוי להיות מוכלל, הן על השמתו של הילד החריג והן על עמדות החברה, במקביל ובהתאמה.

השילוב אינו פעולה "פאסיבית" של השמת האדם עם המוגבלות במסגרת נורמטיבית (אינטגרציה), אלא פעולה אקטיבית הכרוכה בצעדים מאומצים בכיוון של שינוי עמדות, הכנת תוכניות לימודים חדשות ומותאמות, שילוב טכנולוגיה והדרכת צוותים חינוכיים וכדומה.

הרצון ליישם את ההוראה שהופיעה לראשונה בחוק האמריקאי להשמה ב"סביבה פחות מגבילה" וגובתה לאחר מכן בחוק הישראלי (חוק החינוך המיוחד, 1988), הביאה את העוסקים בחינוך למצוא דרך בה ההשמה תהיה פחות מגבילה מבחינת ההתפתחות, אך בד בבד תהיה מתאימה ביותר לצרכים החינוכיים המיוחדים שמציב בפנינו כל ילד בעל נכות התפתחותית.

האלמנטים המרכזיים של שילוב מאפשרים לילד עם הנכות ההתפתחותית לשהות יותר זמן בבית הספר בחברת בני גילו הרגילים, לקבל שירותי חינוך משולבים ומותאמים מן החינוך הכללי ומן החינוך המיוחד ולהנות מהזדמנויות מרובות לאינטראקציה חברתית עם בני גילו (אבישר, רייטר ולייזר, 2001).

המחקר הנוכחי (המלווה פרויקט יחיד במינו בארץ של שילוב ילדים בעלי נכות התפתחותית בדרגת פיגור בינוני-קשה) יוכל להוות תוספת ידע משמעותית לידע הנאסף ונאגר אט אט בישראל על איכויותיו וכיוונו של השילוב. אילו תרומות הוא מפיק עבור הילדים עם הנכויות ההתפתחותיות, ובאילו תחומים בדיוק נתנם הילד עם הנכויות ההתפתחותיות ובאילו לא. תוצאות המחקר יוכלו לכוון אותנו לבנות באופן מדויק יותר תוכנית אישית עבור הילדים עם הנכויות ההתפתחותיות בסביבה "הכי פחות מגבילה" עבורם, ושתוביל אותם לחיים באיכות החיים הגבוהה ביותר שנוכל לאפשר.



## 2.5 מטרות המחקר

עבודה זו באה לבחון תכנית שילוב של תלמידים עם פיגור שכלי בינוני-קשה במסגרת כללית. באופן אידיאלי קיימת הכמיהה למצב שבו הילדים הרגילים (בעיקר בגיל הצעיר), לא יצליחו להתעלם מן ההבדלים ההתפתחותיים הפיזיים או ההתנהגותיים של חבריהם, אלא שיוכלו לפתח עימם יחסים חברתיים מתוך מודעות למוגבלותיהם, ומתוך כבוד ותמיכה בשונים מהם. במציאות בשטח ניכרת היטב הבדידות החברתית המתפתחת כבר בגיל צעיר בין שתי מערכות החינוך (הכללי והמוחד) והקשרים בין שתי האוכלוסיות הם מינימליים (דו"ח מרגלית, 2000). כדי לתמוך בהתפתחות של יחסים חיוביים מסוג זה עלינו להשקיע עבודה מאומצת ומכוונת. מטרה ראשונה בעבודה זו היתה לבדוק את השפעת השילוב של ארבעה תלמידים עם פיגור שכלי בינוני-קשה במסגרת כללית במשך יום לימודים שלם בשבוע, (אחד הילדים הולך פעמיים בשבוע) על תפקודם בתחומים החברתיים והלימודיים.

בתחום החברתי, נבחנו התחומים (יוזמה חברתית, משחק חופשי וכדומה) בהם הילדים עם הנכויות התפתחותיות יכלו להיות "חזקים" יותר, ועליהם היה כדאי "להשעין" ולבנות את האינטראקציות ועל פי הן לכוון את התיווך, כך שנוכל להגיע לשילוב איכותי ולאינטראקציות כמה שיותר טבעיות.

בתחום הלימודי נבחנו באילו תחומים הילדים עם הנכויות ההתפתחותיות התקדמו, בזכות היותם בסביבה טבעית, ועל פי נתונים אלו ניתן יהיה להחליט בהמשך על תוכניות לימודים שתבנה בהתאם, כך שתביא למיצוי מקסימלי הפוטנציאל הלימודי של הילדים. מטרה שנייה של המחקר היתה להציע המלצות חינוכיות המתבססות על ממצאי חלק א' (ראה להלן) של המחקר להמשך שילובם של הילדים בעלי הנכויות הקשות באופן היעיל ביותר במסגרות החינוך הכללי בשנים הבאות.

על סמך המידע שנאסף במהלך המחקר הנ"ל ניתן להחליט באופן מושכל על המשך בניית תכניות דומות (המתקיימות מעט מאוד בארץ עם אוכלוסייה מסוג זה) כך שיוכלו הילדים עם הנכויות ההתפתחותיות להפיק מהן את מירב התועלת ולהשתלב בחברה הרגילה באופן שיממש את יכולתיהם באופן מקסימלי.

כלומר: לעבודת מחקר זו ערך הן בתחום המעשי, יישומי, והן בתחום האקדמי תיאורטי. בתחום המעשי המחקר יוכל לסייע לאנשי החינוך לנווט באופן מושכל ובדוק יותר, על רקע תוצאות מחקריות ופחות באופן אינטואיטיבי את בניית תוכניות השילוב בין תלמידים עם נכויות התפתחותיות לתלמידים בחינוך הכללי בתחומים החברתיים והלימודיים.

בתחום התאורטי, המחקר יהווה תוספת ידע על גוף הידע הקיים המצומצם מאוד בנושא שילוב ילדים עם נכויות קשות, בעיקר בישראל. מחקר זה מותאם למערכת החינוך בישראל ולכן קל יהיה יותר ללמוד ממנו מאשר ממחקרים דומים שנעשו במערכת חינוך שונה, בחו"ל.

לסיכום, מטרת עבודה זו היתה כאמור, לבדוק השפעתה של תכנית שילוב כפי שהיא מוצגת במתכונתה הנוכחית (שהיא המקסימלית המתקיימת כיום בארץ לאוכלוסיה מסוג זה) ולראות בה מנוף לבניית תוכנית המשך הכוללת שילוב לזמן ארוך יותר ובאופן נכון יותר, בהתאם לממצאי המחקר.

## 2.6 הגדרת המשתנים:

### משתנים בלתי תלויים:

1. זמן החשיפה (שילוב) למערכת חינוך כללי.  
( אחד הילדים הלך לבית הספר הרגיל פעמיים בשבוע, שאר הילדים הלכו פעם אחת בשבוע בלבד).
2. זמן מדידה: כל אחד מהמדדים (סעיפים בשאלונים הלימודיים והחברתיים) נמדד עבור כל אחד מהנבדקים בשלושה זמני מדידה: תחילת השנה, אמצע השנה וסוף השנה.

### משתנים תלויים:

1. רמת ההישגים החברתיים כפי שתמדד על ידי שאלון הערכה חברתית (נספח מס' 2).  
מדד להישגים חברתיים = מעורבות של הילד מן החינוך המיוחד במשחק עם בן זוג אחד או קבוצה מבני גילו מן החינוך הכללי, גילוי יוזמה חברתית ו/או תקשורתית, הצלחת היוזמה החברתית, תגובת פניה של ילדים מן החינוך הרגיל לילד מן החינוך המיוחד, הבנת כללי משחק ו/או כללים חברתיים, הבנת התרחשויות יומיומיות, לימוד אסטרטגיות להצטרפות למשחק/משימה, פתרון עימותים, יכולת התמדה במשחק/משימה וניהול עצמי.
2. הישגים לימודיים בתחומים הבאים: טווח ריכוז, מתן מענה נכון לשאלות, ביצוע משימה, הגדלת אוצר מילים בדיבור ובקריאה כפי שימדד על פי שאלון הערכה לימודית למורה (נספח מס' 1).

## 2.7 השערות המחקר:

1. קיים קשר חיובי בין זמן חשיפה של ילדים בעלי נכויות התפתחותיות קשות, הלומדים בבית ספר לחינוך מיוחד, במסגרת חינוכית כללית באופן סדיר, לבין שפור הישגיהם בתחום חברתי.  
דהיינו: קיים הבדל בין ההישגים בתחילת השנה לבין סוף השנה.
2. קיים קשר חיובי בין השמת ילדים בעלי נכויות התפתחותיות קשות (לא השמה פיזית אלא לימוד מובנה ומודרך), במסגרת חינוכית רגילה, לבין שפור הישגיהם בתחום הלימודי.
3. קיים הבדל בהישגים חברתיים והלימודיים בין הנבדקים שזמן החשיפה שלהם פעמיים בשבוע לבין אלו שזמן חשיפתם פעם בשבוע בלבד.
4. ההישגים של התלמידים עם הנכויות ההתפתחותיות בתחום חברתי בולטים יותר מאשר ההישגים בתחום הלימודי.
5. התחום חברתי בו תורגש התקדמות משמעותית מתחילת השנה לסופה, הוא תחום היוזמה חברתית.

## פרק 3: השיטה

### 3.1 אוכלוסיה

המחקר כלל ארבעה בנים בגילאי 10 בקירוב הלומדים בבית ספר לחינוך מיוחד ומאובחנים כבעלי פיגור בינוני-קשה (ע"י גורמי איבחון רפואיים), אשר החלו לבקר בשנה"ל תשס"א באופן קבוע בתדירות של פעם בשבוע, בבית ספר הכללי.

הילדים אינם מילוליים (מלבד מספר מילים אשר מובנותם אינן גבוהה), אך בעלי יוזמות תקשורתיות. אינם מאופיינים בבעיות מוטוריות (מלבד סירבול וכדומה), אך ניכר על מראם החיצוני כי הינם בעלי בעיה/מוגבלות כלשהיא.

הילדים אינם עצמאיים לחלוטין, ונזקקים לעזרה במיומנויות יומיומיות כמו אוכל, שרותים וכו'. בעיות התנהגות, קושי בניהול עצמי מחייבות השגחה צמודה ואישית ובעצם כך מוסיפות למעגל השילוב אדם נוסף – מתווך (סטודנטיות), אשר תפקידן לשמש כעוזרות אך יחד עם זאת לאפשר ולעודד מגעים חברתיים ואינטראקציות תקשורתיות כמה שיותר.

בכיתת האם של הילדים בבית הספר המיוחד לומדים 5 ילדים נוספים, כאשר 4 מהם אינם מגיעים לשילוב כלל, מסיבות של בעיות ניידות וכן בשל החלטה לאפשר בשלב התחלתי זה של הפרוייקט לילדים ה"תקשורתיים" יותר של הכיתה להתנסות בשילוב, ולהרחיבו לילדים נוספים בשנים הבאות. הילד החמישי משולב במסגרת שונה, הכוללת השתתפות בשעורים מקצועיים ספציפיים והוא אינו נכלל במחקר.

בית הספר הכללי, אשר ממוקם באותה עיר, קיבל בשמחה את היוזמה לפרוייקט השילוב והציע שיתוף פעולה מלא מידי.

יש לציין כי הילדים מגיעים לבית הספר המיוחד ממקומות שונים בארץ, ומשום כך, אין הפרוייקט מאפשר מפגשים המשכיים לתוכנית הבוקר בין הילדים עם הנכויות לילדים הרגילים, מחוץ לבית הספר, באופן טבעי בשכונת המגורים.

## 3.2 כלי המחקר

### א. הערכה לימודית (ראה נספח 1):

ההערכה הלימודית נעשתה באמצעות שאלון שמולא הן על ידי המורה בחינוך הרגיל (המורה המחנכת בכיתה המשלבת) והן על ידי הסטודנטית המלווה את הילד. השאלון מולא כל שבוע בתום השעור המשותף (סה"כ 30 שבועות). תוכן השעור המשותף היה מפגש בנושא כגון ספר, עיתון, משימה לימודים וכו', כאשר הנושא השנתי הוגדר כ"מציאת רעיון מרכזי בסיפור".

השאלון חובר לצורך המחקר הנוכחי, והוא כולל את ארבעת התחומים הבאים:

1. טווח הריכוז (מדידת הזמן, בדקות, בו ישב התלמיד בשולחן העבודה מבלי לקום).
2. מתן מענה נכון לשאלות המורה (מספר התשובות הנכונות מתוך סך השאלות המופנות לתלמיד). הערה: תלמידים שאינם מדברים יענו לשאלות בעזרת תקשורת חליפית (Picture Communication Symbols -P.C.S), או בעזרת הצבעה על כרטיסי מילים כתובות.
3. בצוע המשימה הלימודית (המורה תסמן כן או לא אם המשימה בוצעה (דף עבודה, הקשבה, גזירה וכו').
4. הגדלת אוצר המילים הכתובות החדשות אותן מזהה הילד (בסוף כל שעור תשאל המורה את הילד 3 מילים חדשות שנלמדו והוא יקריא לה אותן בקול, או יצביע על מילה שאותה תאמר המורה).

**ציינון:** כל תחום מן התחומים נבדק ביחס לעצמו. כלומר: לגבי טווח הריכוז נבדק האם חל שיפור

בטווח הריכוז משבוע לשבוע, וכן האם חל שינוי מתחילת השנה בתחום טווח הריכוז, ובין זמן טווח הריכוז בו סיים את השנה.

לגבי מתן מענה נכון לשאלות נבדק האם ככל שעבר זמן במשך השנה הילד ענה על יותר שאלות באופן מדויק, או לא.

לגבי ביצוע המשימה נבדק האם במהלך השנה, ככל שהתקדמה החשיפה לילדים רגילים, הילדים עם הפיגור למדו לבצע משימה עד תומה או לא.

לגבי אוצר מילים נבדק האם גם בתחום זה היה שיפור או לא, כלומר: האם היכולת לזהות מילים כתובות מן היחידה הנלמדת גדל בעקבות החשיפה ללמידה משותפת עם ילדים רגילים בסביבה הרגילה.

## **ב. הערכה חברתית (ראה נספח 2):**

לצורך בדיקת ההתפתחות החברתית של הילד המיוחד בעקבות חשיפתו לבני גילו בבית ספר רגיל נבחר כלי הערכה: "ASSESSMENT OF PEER RELATIONS" (Guralnick, 1990).

כלי האיבחון של גורלניק, שימש מחקרים רבים בנושא יחסים בין בני גיל בין ילדים רגילים לילדים עם נכויות התפתחותיות (Guralnick, 1990, 1997).

בארץ לא נמצא כלי אבחון בתחום זה המתאים לאוכלוסייה הנחקרת והוחלט להשתמש בכלי של גורלניק לאחר תרגומו (תרגום מקצועי) בלבד (באישורו של המחבר). הכלי לא הועבר לצורך ציון אלא לצורך הבנה טובה יותר של מיקומו של התלמיד ביחס לעצמו והתפתחותו, ומאפשר למורה מעקב ברור על הימצאו של תלמיד על הרצף ולאן עליה לקדמו (בין נקודות הבדיקה – כל 3 חודשים).

את השאלון (על פי דרישות המחבר) יכול למלא כל אדם המכיר את התלמיד לאחר מספר תצפיות לא מובנות ויש באפשרותו להתייעץ עם גורמים נוספים במקרה הצורך.

גורלניק (Guralnick, 1990, 1997) הגדיר את "היכולת החברתית" "כביצועים חברתיים בין-אישיים של ילד עם חברו או עם מבוגר כפי שהם ניצפים ע"י מבוגר משמעותי בסביבתו הטבעית של הילד". הגדרה זו באה לידי ביטוי בכלי ההערכה שמציע גורלניק, בו נשתמש במחקר זה, כאשר נכללים בה נתונים שנאספו מחברי הכיתה של הילד, ממוריו ומצופים שונים אחרים. הגישה הנ"ל, בה נאספים נתונים ממספר גורמים, מצטיינת בראיה אקלקטית, הנותנת תמונה שלמה של הצלחתו או כשלונו של הילד באינטראקציה שיזם או נכנס אליה. הכלי במקורו נועד לבדיקת אינטראקציה בגילאי גן, אך בשל הרמה הקוגניטיבית של אוכלוסית הפיגור הקשה נראה כי האבחון מתאים לפחות עד גיל 12 (נתקבל אישור לעובדה זו בדואר אלקטרוני מגורלניק עצמו).

כלי האבחון נחלק לשלושה חלקים, החלק השלישי הוא תאורי לחלוטין ואינו מתאים למטרות מחקר זה, ולכן נעשה שימוש בשני החלקים הראשונים שנותנים מענה מספק לצרכי המחקר הנוכחי. להלן תאור השאלון:

1. החלק הראשון מחולק לשלושה תתי חלקים :

א.סקירה כללית:

- א.1. מידת המעורבות החברתית הכללית (7 פריטים).
- א.2. מעורבות במהלך משחק עם בני גילו (4 פריטים).
- ב. מטרת היוזמה החברתית (8 פריטים).
- ג. מידת ההצלחה של היוזמה (6 פריטים).

ב. תהליכי יסוד:

בדיקת תהליכים של ויסות רגשי של הילד (10 פריטים).

ג. הבנות משותפות:

מידת הבנה משותפת של המשחק: כללים חברתיים (4 פריטים), משחק סימבולי (5 פריטים) הבנה של רצף האירועים היומיומי (3 פריטים).

ד. סוגיות בהתפתחות הילד:

- ד.1. סכום כללי, מילולי, לתאור מצבו התפתחותי של הילד כפי שרואה אותו הבודק (6 שאלות פתוחות).
- ד.2. סכום מילולי של ההערכה על פי כוחות וקשיים של הילד בתחומים המדוברים (בתחומים הרגשיים, בתחום ההבנה המשותפת ובתחום ההבנה של סדר היום מצד הילד).
- ד.3. סכום תאורי של הילד בשלב הנוכחי (מילולי).

2. החלק השני מחולק לשלושה תתי-חלקים הבודקים אסטרטגיות חברתיות :

ה. כניסה לתוך קבוצת משחק :

- ה.1. ניסיון ראשון לכניסה למשחק של ילדים רגילים (9 פריטים), סיבות לכשלון (10 פריטים), תוצאות הניסיון (פריט סכום אחד).
- ה.2. ניסיון שני להכנס למשחק (11 פריטים) ופריט סיכום אחד.
- ה.3. סיכום: אסטרטגיות לכניסה למשחק (6 פריטים).
- ה.4. סיכום מילולי כללי.

ו. פתרון בעיות וקונפליקטים שמתעוררים בשעת משחק:

- ו.1. סיבות לקונפליקטים (5 פריטים).
- ו.2. האם הילד הוא הגורם לבעיה או המגיב אליה (פריט אחד).
- ו.3. תגובת הילד הרגיל לניסיון משחק של הילד עם הפיגור (3 פריטים).

4.1. תגובת הילד המיוחד לניסיון משחק של הילדים הרגילים (8 פריטים).

5.1. דרכים לפתרון הקונפליקט (15 פריטים)

6.1. סיכום אסטרטגיות לפתרון קונפליקטים (7 פריטים).

ז. מידת היכולת להמשיך במשחק לפי הכללים ולהתמיד בו:

1.1. יכולת למשחק על פי כללים (3 פריטים).

2.2. יכולת התמדה והסתגלות לשינויים במשחק – ניהול עצמי (6 פריטים).

### ציינון

כל הפריטים מקודדים על גבי סולם של 4 נקודות : 1 = לעיתים רחוקות, 2 = לפעמים, 3 = לעיתים קרובות, 4 = כמעט תמיד, וכך הלאה בכל תקופת מדידה.

הציינון בכל אחד מהמדדים שנבדקו קודד לכל ילד בנפרד לאורך כל תקופת המדידה ( החל מחודש ספטמבר ובכל 3 חודשים).

באופן זה התאפשר לבדוק האם הילד התקדם במדד זה או לא, כמו כן, ניתן היה לבדוק כל ילד ביחס לחבריו, ולבדוק האם ישנם פריטים בהם כל הילדים התקדמו או פריטים משותפים בהם כל הילדים לא התקדמו וכדומה. לניתוח ה"ל משמעות בקבלת החלטות על בניית תכניות שילוב עתידיות בהתחשב בתחומים בהם הילדים יכולים להתקדם ולהשתלב יותר, ובאילו תחומים כדאי להשקיע מאמצים נוספים על מנת כן להשיג התקדמות גם בהם.



### 3.3 הליך

בשנת הלימודים תשס"ב, נמשכה זו השנה השניה פרויקט שילוב של 4 תלמידים בעלי פיגור בינוני-קשה מבית ספר לחינוך מיוחד במרכז הארץ, בשכבת כיתות ג' בבית ספר לחינוך כללי, השוכן בקרבת מקום.

תלמידי החינוך המיוחד הושמו שניים בכל כיתה ג', לחלקם תהיה זו השנה השניה בה ימשיכו בפרוייקט השילוב, לחלקם השנה הראשונה (נתון זה אינו מהווה בעיה משום שהילדים נבדקים ביחס לעצמם מנקודת הימצאותם מבחינה התפתחותית בתחילת השנה, והמחקר בודק את התקדמותם במשך השנה ביחס לנקודת פתיחה זו).

הילדים הגיעו לבית הספר הכללי בהסעה פעם בשבוע למשך 4 שעות (8:00 - 12:00, 4 שעורים ו-2 הפסקות), ושולבו בפעילויות הכיתה בהתאם למקצועות הנלמדים.

אחד הילדים נסע פעם נוספת בשבוע לבית הספר הרגיל, (כלומר: פעמיים בשבוע) ועליו נבדוק האם לתוספת זמן החשיפה יש משמעות להתקדמות בתחומים החברתיים והלימודיים הנבדקים (הילד הנ"ל נבחר באופן אקראי).

עקרון המפתח שהוסכם על הצוות המנחה את השילוב (משיני בתי הספר) הוא כי הנושא הנלמד במשך "יום השילוב" יהיה משותף לכל התלמידים, אך נערכו התאמות באמצעי הלימוד על מנת לאפשר למידה גם של הילדים מן החינוך המיוחד.

הילדים בעלי הנכויות ההתפתחותיות לוו ע"י סטודנטיות לחינוך מיוחד (שנה ג' מ"בית-ברל" המקיימות התמחות בבית הספר המיוחד). יחס הליווי הוא של סטודנטית לכל ילד, והן קבלו הדרכה מכותבת המחקר הנוכחי על תיווך מתאים ודרכי לימוד המשתפות את אוכלוסיית החינוך המיוחד והחינוך הרגיל.

מורות הכיתות הרגילות קיימו התייעצות שבועית עם כותבת המחקר אודות בניה משותפת של תכנים ותכניות לימודים (לדוגמא: סיפור מסויים, עיתון, חג, טבע וכו' – על פי מערכת הכיתה). נושא מרכזי שנבחר השנה להלמד במשותף לאוכלוסית הילדים עם הנכויות ואוכלוסית הילדים הרגילים הוא זיהוי רעיון מרכזי בסיפור. דרכי הלמידה היו חוויתיות ומעניינות ומשותפות לשתי האוכלוסיות, אך מטרת השעור עבור האוכלוסיות היתה שונה: הילדים הרגילים התייחסו יותר לתוכן הסיפור והמסר שלו, ואילו הילדים עם הנכויות ההתפתחותיות התמקדו יותר בפרטים תוכניים, שיפורטווח הריכוז וזיהוי מילות מפתח.

בסוף כל יחידת לימוד כזו (כל שבוע) מלאו הן מחנכות הכיתות הרגילות והן הסטודנטיות את שאלון ההערכה הלימודית (להלן פירוט על דרכי המילוי של השאלון החינוכי).

שעורים נוספים נערכו על ידי כותבת המחקר בקבוצות קטנות משותפות לשתי האוכלוסיות שמטרתן עידוד קשר חברתי על ידי משחקים, תחרויות, חוויות משותפות וכדומה. הילדים השתתפו גם בשעורים מקצועיים כגון חינוך גופני המועבר ע"י מורות מן החינוך הכללי, ושעורי הרפיה שהועברו ע"י צוות מבית הספר המיוחד במבנה הבי"ס הכללי.

### **סיכום:**

**הערכה לימודית:** בסוף כל שיעור מולא השאלון הנ"ל (ר' נספח 1) ע"י מחנכת הכיתה המשלבת והסטודנטיות, במשך 30 שבועות לפחות. לילד שיגיע לשילוב פעמיים בשבוע יהיו 60 שאלונים בתחום הלימודי).

**הערכה חברתית:** כל ילד נבדק ביחס לעצמו, והתנהגותו החברתית נמדדה 3 פעמים בשנה (נובמבר, פברואר, מאי), על פי השאלון הנ"ל. השאלון מולא ע"י הסטודנטיות המלוות את הילדים למסגרת המשלבת וע"י כותבת המחקר (לצורך בדיקת מהימנות בין שופטים). בהשוואה בין תוצאות השאלונים כפי שמולאו ע"י הסטודנטיות ובין אלו אשר מולאו ע"י כותבת המחקר נמצאה התאמה של 81.69%. (ראה נספח מס' 3).

## פרק 4 : תוצאות

בפרק זה יתוארו תוצאות המחקר בהתייחס לכל השערת מחקר בנפרד. נתמקד בעיקר ברמת ההתקדמות בתחומים החברתיים והלימודיים לכל נבדק בפני עצמו, וכן עבור הקבוצה כולה.

בכל תת-פרק בשאלון נבחר מדד או שניים אשר ייצגו את כל תת הפרק (לא ניתן להציג את כל הפריטים בשל קיומם של מאות פריטים, וכן משום שאין הצגתן תתרום לנו יתר מידע על זה שיוצג להלן. הפריט שייבחר יהיה התואם ביותר/הקולע ביותר לשאלת המחקר אותה בדק אותו מדד.

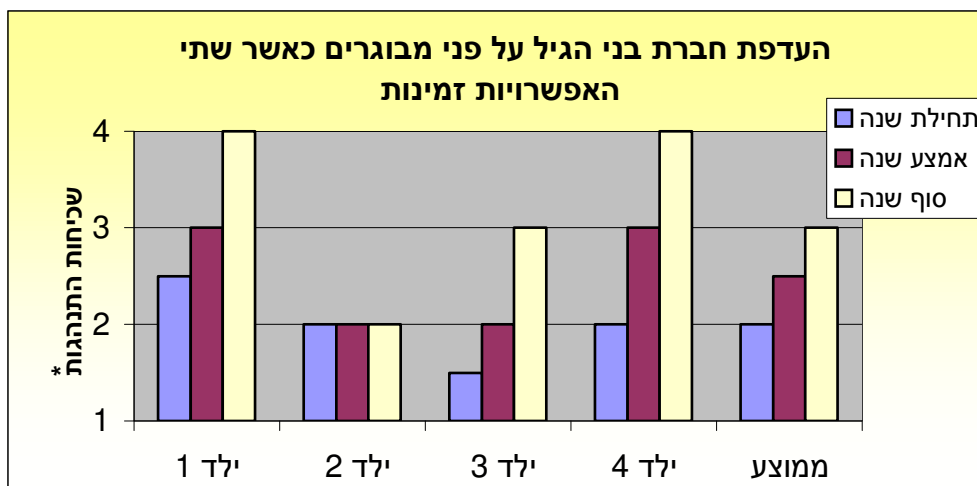
### 4.1 השערה מס' 1:

קיים קשר חיובי בין זמן חשיפה של ילדים בעלי נכויות התפתחותיות קשות, הלומדים בבית ספר לחינוך מיוחד, במסגרת חינוכית כללית באופן סדיר, לבין שפור הישגיהם בתחום החברתי. דהיינו: יהיה הבדל בין ההישגים בתחילת השנה לבין סוף השנה.

מיומנויות חברתית מס' 1 (על פי סדר השאלון) "מעורבות כללית", פרמטר א.5:

"מעדיף את חברת בני גילו על פני מבוגרים כאשר שתי האפשרויות זמינות".

פריט זה (5) נבחר כמייצג את תחום המעורבות הכללית (מתוך 7 פריטים בשאלון המתייחסים לתחום המעורבות הכללית), משום היותו ה"מייצג" ביותר את תחום ה"מעורבות הכללית". תחום זה הוא המשמעותי ביותר משום שבדרך-כלל, מטבע הדברים קיימת נטייה של ילדים עם נכויות התפתחותיות להצמד למבוגר ולהעדיף את חברותו, עד אשר הוא ירכוש אמון בחברת בני גילו שאינה מוכרת לו עדיין. במידה ואכן תתרחש החלפה זו, נבין כי הילד מרגיש בטוח בחברתו החדשה (אינו זקוק ל"שמירה" והגנה של מבוגר כל העת), ומעדיף את חבריו החדשים על פני המלווה המוכר. מבחינת המחקר פירושו של דבר יהיה כי רמת המעורבות החברתית עלתה.



\* מקרא לשכיחות ההתנהגות: 1=לעיתים רחוקות, 2=לפעמים, 3=לעיתים קרובות, 4=כמעט תמיד.

### תרשים 1: מעורבות כללית

להלן תאור ניתוח כל אחד מהנבדקים:

**נבדק מס' 1:** התקדם בהדרגתיות מ"לפעמים" מעדיף את חברת בני גילו בתחילת השנה

(חששנות, בדיקה, למידה), ל-"כמעט תמיד" מעדיף את חברת בני גילו בסוף השנה.

**נבדק מס' 2:** לא נצפתה התקדמות כל השנה. הילד בוחר לבלות עם בני גילו ו/או עם המבוגרים

בסביבה באותה תדירות (2=לפעמים, כלומר: מחלק את זמנו באופן שווה בין המבוגרים והילדים

מבלי לגלות העדפה לאחד הצדדים).

**נבדק מס' 3:** נצפתה התקדמות הדרגתית מ"לעיתים רחוקות" בתחילת השנה, ל"לפעמים" באמצע

השנה, ל"לעיתים קרובות" בסוף השנה.

**נבדק מס' 4:** נבדק זה התחיל בתחילת השנה מ"לפעמים", הגיע באמצע השנה ל"לעיתים קרובות"

וסיים את השנה כשהוא מעדיף את חברת בני גילו על פני מבוגרים "כמעט תמיד".

### סיכום:

מניתוח התוצאות ניתן לראות כי **בממוצע**, כל ארבעת הילדים התקדמו בתחום זה, באופן טבעי

בצורה הדרגתית, וכי בסוף השנה ישנה נטייה להעדפת את חברתם של העמיתים יותר מאת זו של

המבוגרים המוכרים והמגוננים בסביבה.

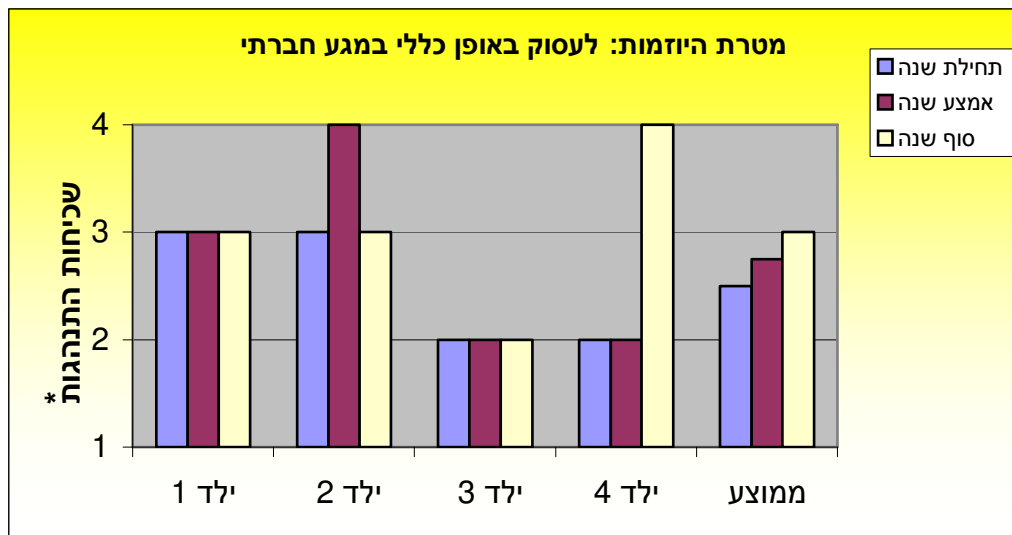
בתחום זה אוששה השערת המחקר, וניתן לראות כי חשיפת ילדים לתוכנית שילוב מאפשרת

התקדמות ברכישת מיומנויות חברתיות, כפי שהודגם להלן.

מיומנות חברתית מס' 2 (על פי סדר השאלון): מטרת היוזמות החברתיות (מדד ב.7):

לעסוק באופן כללי במגע חברתי.

נציג מדד זה עקב היותו משמעותי לשאלת המחקר (האם מטרת היוזמות של התלמידים מן החינוך המיוחד היו בעיקר לצורך יוזמה חברתית או לצרכים אחרים), אך לפני הצגתו נציין כי בשני מדדים נוספים בתחום זה, באופן כללי לא היתה התקדמות. כלומר: במדדים ב.5 (להשיג מידע או הבהרה) ו-ב.8 (להציע פעילויות משותפות) הילדים סיימו את השנה באותה רמת מעורבות בה התחילו אותה (1=לעיתים רחוקות) ולא ירדו או עלו בתדירות הביצוע שלה. כמו כן נציין כי במדד ב.1 (לזכות בתשומת לב של אחרים) לא היה שינוי אצל שניים מהנבדקים (2=לפעמים), ואצל שניים אחרים דווקא היתה ירידה, אם כי מתונה (מכמעט תמיד=4, ללעיתים רחוקות=3). ייתכן והירידה בניסיון לזכות בתשומת לב של הילדים הרגילים נבעה מחוסר עניין (מה שסותר את התחום הקודם שהוצג, העדפת בני גילם, או שיתכן והילדים למדו לנתב את יוזמותיהם לתחומים אחרים מעבר לניסיונות למשיכת תשומת לב, וזו מבחינתנו התקדמות חברתית רצויה.



\* מקרא לשכיחות ההתנהגות: 1=לעיתים רחוקות, 2=לפעמים, 3=לעיתים קרובות, 4=כמעט תמיד.

**תרשים 2: מטרת היוזמות**

להלן תאור ניתוח כל אחד מהנבדקים:

נבדק מס' 1: התחיל את השנה בניסיונות מתמידים לעסוק במגע חברתי ונשאר באותה

שכיחות, "לעיתים קרובות", עד סוף השנה.

נבדק מס' 2: התחיל את השנה בשכיחות גבוהה יחסית של עיסוק במגע חברתי, "לעיתים

קרובות", באמצע השנה עלתה השכיחות ל"כמעט תמיד", ובסוף השנה ירדה השכיחות ל"לעיתים רחוקות".

נבדק מס' 3: אין שינוי לאורך השנה. השכיחות נשארה על "לפעמים".

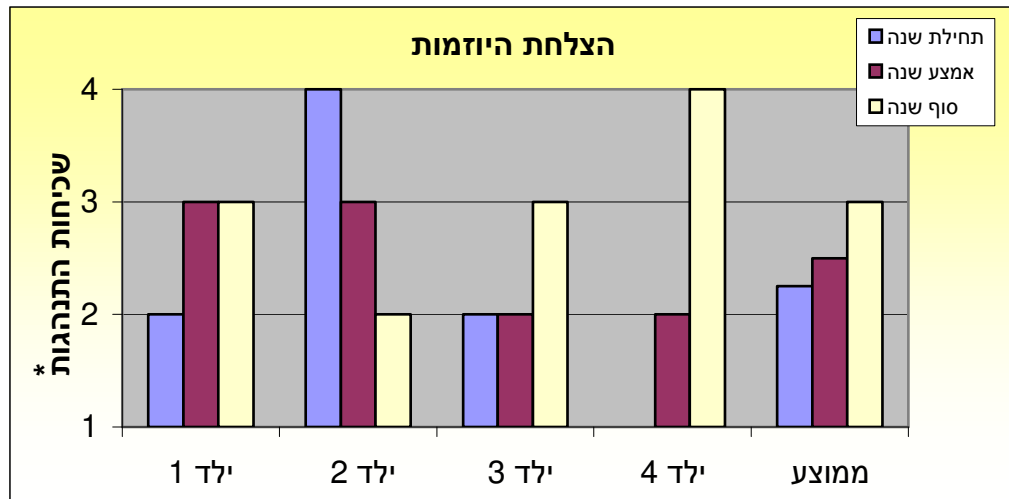
נבדק מס' 4: נבדק זה התקדם מאוד גם בתחום זה וגם בנקודת הבדיקה הקודמת (העדפת בני

גילם על פני מבוגרים). התחיל את השנה בשכיחות של "לפעמים", המשיך כך גם באמצע השנה, והתקדם בסופה לשכיחות של "כמעט תמיד".

#### סיכום:

ההתקדמות בתחום היוזמה למגע חברתי הינה קטנה בממוצע, ובתחום זה כדאי להתייחס לכל נבדק בפני עצמו. בתחום זה השערת המחקר אוששה בנוגע לילד אחד בלבד ולא אוששה על 3 ילדים אחרים.

בהמשך נבדק **מדד ג'6 בשאלון: "הצלחת היוזמות"** ונבחן עד כמה היוזמות (למטרות חברתיות) מצליחות, ולבדוק האם ישנה התאמה בין ניסיונות המגע להצלחות המגע.  
 כלומר: האם אותו ילד שיזם יותר מגע חברתי (ראה להלן תרשים 2), גם חבריו נענו לו באותה מידה, וההפך: האם מי שלא יזם, לא נענו לו חבריו.



\* מקרא לשכיחות ההתנהגות: 1=לעיתים רחוקות, 2=לפעמים, 3=לעיתים קרובות, 4=כמעט תמיד.

### תרשים 3: הצלחת היוזמות

מניתוח התרשים שלהלן ניתן לראות את מידת הצלחת היוזמות לאורך השנה.

**נבדק מס'1:** התחיל את השנה בשכיחות הצלחת היוזמות של "לפעמים", התקדם באמצע השנה

לשכיחות של "לעיתים קרובות" וכך גם סיים את השנה.

**נבדק מס'2:** התחיל את השנה בשכיחות של "כמעט תמיד", וירד בהדרגה בשכיחות הצלחת

יוזמותיו באמצע השנה ל"לעיתים קרובות" ובסוף השנה ל"לפעמים". לנבדק זה קשיים

התנהגותיים המתבטאים באלימות פיזית קשה (מכות, משיכת שיער, ריקות וכו'), יוזמותיו

החברתיות שנענו ברצון בתחילת השנה על ידי חבריו בביה"ס הכללי הולכות ויורדות בשל רטיעת

הילדים ממנו ככל שמחריפה הבעיה לאורך השנה.

**נבדק מס' 3:** בתחילת השנה היתה שכיחות הצלחת היוזמות "לפעמים", כך היא נשארה גם באמצע השנה. בסוף השנה היתה עליה ל"לעיתים קרובות".

**נבדק מס' 4:** כל המדדים גדלו בהתאמה ובהתמדה במהלך השנה: התחיל את השנה עם שכיחות נמוכה של לעיתים רחוקות, באמצע השנה התקדם ללפעמים, ובסוף השנה הגיע לכמעט תמיד. כאן המקום לציין כי נבדק זה התקדם בכל המדדים שהצגנו עד עתה ונראה כי הסביבה המשלבת משפיעה עליו באופן חיובי מאוד מן ההיבט החברתי. יש שיפור גם ברמת היוזמות שלו, וגם בתגובות חבריו אליו.

**בממוצע:** היתה התקדמות כללית בתחום. הנבדקים אכן העלו את רמת התדירות בהן נקטו יוזמה תקשורתית לצורך עיסוק במגע חברתי לאורך השנה.

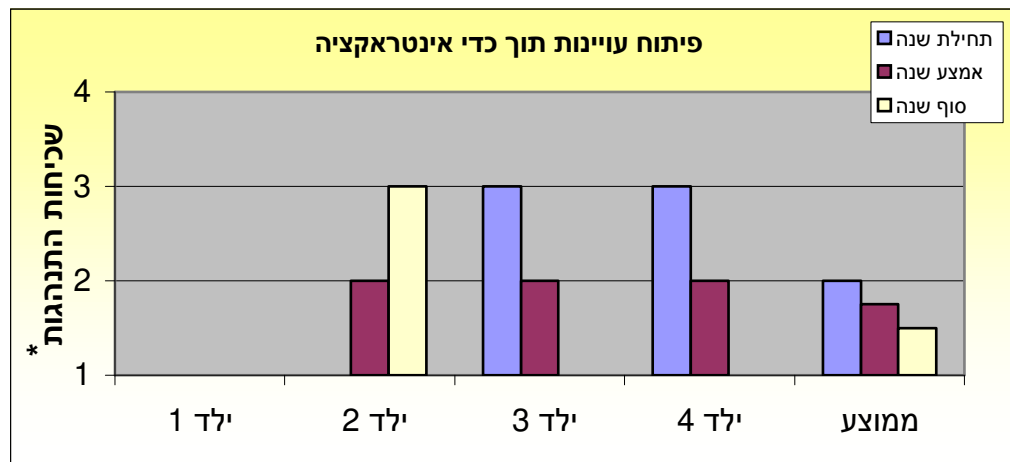
#### **סיכום:**

מהתרשימים ניתן לראות כי אצל שלושה מתוך ארבעת הילדים (נבדקים 1, 3 ו-4) חלה התקדמות בהצלחות היוזמות החברתיות, אצל נבדק מספר 2 חלה נסיגה בהצלחת יוזמותיו לאורך השנה, אך בממוצע היתה התקדמות כללית בתחום. הנבדקים אכן העלו את רמת התדירות בהן נקטו יוזמה תקשורתית לצורך עיסוק במגע חברתי לאורך השנה.



לאחר הסקירה במעורבות כללית שהובאה להלן, נתייחס כעת להתקדמות החברתית של הנבדקים בשאר המדדים של השאלון: חלק ב' "תהליכי יסוד".

בחרנו להתייחס לממד מס' 4: "מתרגז ומפתח עויינות כלפי חבריו תוך כדי אינטראקציה" (ב.4), משום שהוא מצביע על תסכול, חרדה וחוסר יכולת להמשיך את האינטראקציה. מדד זה חשוב משום שהוא יכול לתת לנו אינדיקציה לקושי כאשר הוא מתרחש בשכיחות גבוהה, או להצביע על התקדמות ורכישת אינטראקציות חלופיות כאשר הוא מתקיים בשכיחות יורדת או נמוכה.



הערה: העדר סימון=1 (לעיתים רחוקות).

\* מקרא לשכיחות ההתנהגות: 1=לעיתים רחוקות, 2=לפעמים, 3=לעיתים קרובות, 4=כמעט תמיד.

**תרשים 4: שכיחות ההתנהגות "פיתוח עויינות תוך כדי אינטראקציה" בקרב ארבעת הנבדקים לאורך השנה.**

להלן תאור ניתוח:

**נבדק מס' 1:** אין שינוי במהלך השנה (נשארה שכיחות של "לעיתים רחוקות"). לא ניכר כי זו סוג התגובה האופיינית לו כלל. הוא כמעט אינו מגיב בכעס ו/או עויינות.

**נבדק מס' 2:** עליה הדרגתית בפיתוח העויינות מדרגת "לעיתים רחוקות" עד ל"לעיתים קרובות".

**נבדק מס' 3:** יש ירידה ברמת העויינות. בתחילת השנה היתה השכיחות לעיתים קרובות, במהלך השנה היתה ירידה ללפעמים ובסוף השנה השכיחות היא של "לעיתים רחוקות".

**נבדק מס' 4:** בדומה לנבדק 3, בתחילת השנה היתה השכיחות לעיתים קרובות, במהלך השנה היתה ירידה ללפעמים ובסוף השנה השכיחות היא של לעיתים רחוקות.

לסיכום, קיימת ירידה ברמת העויינות ובכמות ההתפרצויות באופן כללי, במוצע, והיא אכן מצביעה על הסתגלות מסויימת לכללים חברתיים הנהוגים בחברה רגילה.

## חלק שני בשאלון מתייחס לאסטרטגיות חברתיות ומשימות חברתיות (ראה מבנה השאלון בנספח

**מס' 2):**

בניתוח תוצאות מבדק זה נציין עבור כל נבדק :

- א. אילו אסטרטגיות מאפיינות אותו כאשר הוא מנסה להצטרף לקבוצת בני גילו (מתוך סדרת אסטרטגיות נתונות בשאלון).
- ב. אילו אסטרטגיות מכשילות אותו ואינן תורמות לניסיונותיו להשתלב במשחק (מתוך סדרת אסטרטגיות נתונות בשאלון).
- ג. באילו אסטרטגיות חברתיות חל שינוי (התקדמות/נסיגה) בין תחילת השנה, אמצע השנה וסוף השנה).

**להלן טבלה המסכמת את תוצאות חלק שני בשאלון:**

**מקרא:**

קיום אסטרטגיה: ★

אסטרטגיה בה חל שינוי במהלך השנה: ★

**אסטרטגיות להצטרפות למשחק:**

<u>אסטרטגיה/נבדק</u>	<u>נבדק מס' 1</u>	<u>נבדק מס' 2</u>	<u>נבדק מס' 3</u>	<u>נבדק מס' 4</u>
מתייצב בסביבה וממתין להזדמנות	★		★	★
תשומת לב באמצעות קשר עין תנועה או נגיעה	★	★	★	★
מחקה את חברו מילולית או לא מילולית	★		★	★
יוצר וריאציה לפעילות חבריו				★
מראה או מגיש חפץ הקשור למשחק חבריו	★		★	
שואל שאלה רלוונטיות לפעילות המתקיימת				
מבקש בנימוס להצטרף למשחק				
משתף עם חבריו חידע רלוונטי למשחק				
מבקש ישירות להצטרף למשחק				

ב. אסטרטגיות המכשילות כניסה למשחק:

<u>נבדק מס' 4</u>	<u>נבדק מס' 3</u>	<u>נבדק מס' 2</u>	<u>נבדק מס' 1</u>	<u>אסטרטגיה/נבדק</u>
				מנסה לשחק עם חברים שאינם נענים
				מנסה לשחק עם מי שדחו אותו בעבר
				מנסה להשתלב באמצעות חפצים לא רלוונטיים למשחק
				דיבור לא רלוונטי למשחק
				הילד מנסה להסיט את הילדים מדרכם
				מנסה להצטרף למשחק לפני יצירת מגע/קשר-עין
				עיתוי הפניה גרוע
				האסטרטגיות הן בגדר התפרצות/דרישה
				מתנהג בתוקפנות כלפי חבריו

## להלן פרוט חלק שני בשאלון עבור כל נבדק בנפרד:

### תוצאות נבדק מס' 1:

א. אסטרטגיות המאפיינות את ניסיונותיו להצטרף למשחק (שסומנו בשאלון כמאפיינות את התנהגותו במהלך משחק).

1. מתייצב בסביבה או צופה בחבריו, ונראה שהוא ממתין להזדמנות.
2. מחקה את משחק חברו באופן מילולי או לא מילולי.
3. מראה או מגיש צעצוע שקשור למשחקים של חברים.

ב. סיבות או אסטרטגיות המכשילות את ניסיון ההצטרפות למשחק (שסומנו בשאלון כמאפיינות את התנהגותו במהלך משחק).

1. הילד מנסה לשחק עם החברים עוד קודם שיצר עימם מגע פנים אל פנים ו/או קשר עין.

ג. אסטרטגיות בהן חל שינוי (בין תחילת השנה, אמצעה וסופה):

באסטרטגיה מס' 2: "מבקש תשומת לב באמצעות תנועה או נגיעה קלה", הנבדק התקדם מחוסר נקיטת האסטרטגיה בתחילת השנה, לנקיטתה באמצע השנה ובסופה.

### תוצאות נבדק מס' 2:

א. אסטרטגיות המאפיינות את ניסיונותיו להצטרף למשחק.

1. זוכה בתשומת לב בעזרת נגיעה או תנועה או קשר עין ברור.

ב. סיבות או אסטרטגיות המכשילות את ניסיון ההצטרפות למשחק:

1. ניסיונותיו של הילד לבוא בדברים עם הילדים אינם קשורים לנושא שיחתם או למשחק שהם משחקים.
2. עיתוי האינטראקציה החברתית היה גרוע, כגון הפרעה למשחקים של חבריו בדיוק ברגע שבו היו מרוכזים בפעילות אחרת.
3. האסטרטגיות של הילד הן בגדר התפרצות, כגון דרישה שיצרפו אותו למשחק, הידחקות פיזית או חטיפה של צעצוע.
4. מתנהג בתוקפנות כלפי חבריו.

ג. אסטרטגיות בהן חל שינוי:

1. הילד מנסה לשחק עם חברים שאינם נענים. כלומר: בעיקבות האסטרטגיות התוקפניות של הילד, חבריו אשר כן ניסו להתקרב אליו בתחילת השנה, אינם מנסים זאת יותר לקראת סוף שנה. הנבדק ממשיך לנקוט באותה אסטרטגיה לא יעילה, ואף מזיקה עד סוף השנה.

תוצאות נבדק מס' 3:

א. אסטרטגיות המאפיינות את ניסיונותיו להצטרף למשחק.

1. מתייצב בסביבה או צופה בחבריו, נראה שהוא ממתין להזדמנות.
  2. זוכה בתשומת לב באמצעות נגיעה, תנועה או קשר עין.
  3. מראה או מגיש צעצוע שקשור למשחקים של חבריו.
- ב. סיבות או אסטרטגיות המכשילות את ניסיון ההצטרפות למשחק:
1. הילד מנסה לשחק עם חברים שאינם נענים.
  2. הילד מנסה לשחק עם החברים עוד טרם שיצר עימם קשר עין.
  3. עיתוי האינטראקציה היה כאשר הילדים מרוכזים בפעילות.

ג. אסטרטגיות בהן חל שינוי:

1. מחקה את חברו באופן מילולי או לא מילולי. כלומר: בתחילת השנה לא היתה קיימת התנהגות חיקוי כלשהיא, אך במהלך השנה התפתח חיקוי מילולי או לא מילולי שהנבדק השתמש בה כאסטרטגיה לכניסה למשחק של חבריו.

תוצאות נבדק מס' 4:

א. אסטרטגיות המאפיינות את ניסיונותיו להצטרף למשחק.

1. זוכה לתשומת לב באמצעות קשר עין, תנועה או מגע.
2. מחקה את משחקם של חבריו באופן מילולי או לא מילולי.
3. יוצר וריאציה לפעילות הלא מילולית או המילולית של חבריו.

**ב. סיבות או אסטרטגיות המכשילות את ניסיון ההצטרפות למשחק:**

1. הילד מנסה להשתלב במשחק באמצעות חפצים או מעשים שאינם קשורים לפעילות חבריו.
2. ניסיונותיו של הילד לבוא בדברים עם הילדים אינם קשורים לנושא שיחתם או למשחקם.

**ג. אסטרטגיות בהן חל שינוי:**

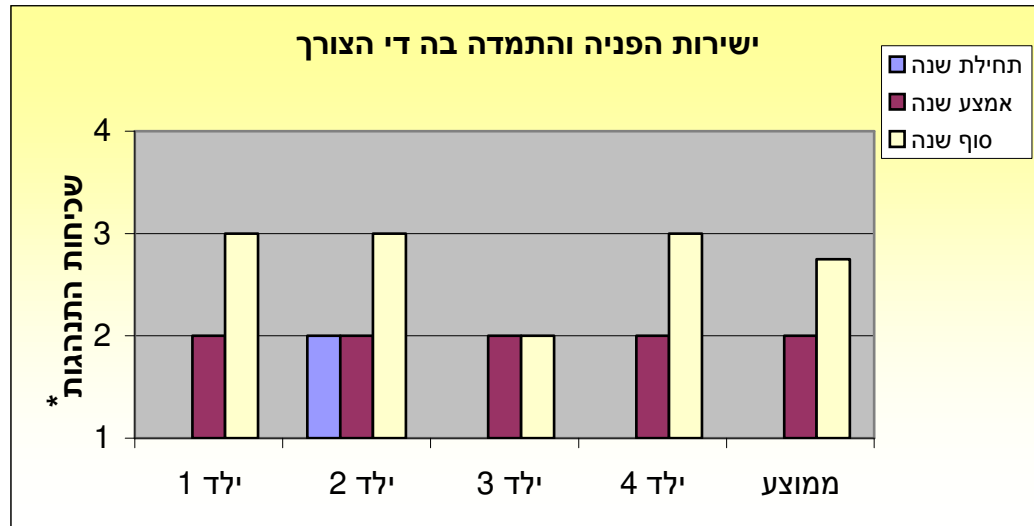
1. הילד מתייצב בסביבה, צופה בחבריו, ונראה שהוא ממתין להזדמנות להצטרף אליהם. כלומר: בתחילת השנה הילד היה עסוק בעולמו, צעצועיו ומעשיו ולא היה מתעניין במשחקם של חבריו. מאמצע השנה ועד סופה חל שיפור, הוא נפתח לסביבתו, והחל צופה בחבריו ומבקש להצטרף למשחקם.

**סיכום:**

תוארו אסטרטגיות חברתיות אצל כל אחד מהנבדקים כפי שהן קיימות בפועל, באילו מהן חל שינוי, ומהות השינוי שחל. ניתן היה לראות כי ההתפתחות היא אינדוידואלית והאסטרטגיות שונות אצל כל אחד מהנבדקים.

**בהמשך חלק שני בשאלון (ראה נספח מס' 2).** ישנה התייחסות לגבי "ניסיונות שניים לכניסה למשחק". בחלק זה נתייחס לאסטרטגיה אחת שבלטה משום **שכל הילדים אופיינו בה, והיתה בה התקדמות אצל כולם במהלך השנה**: "ישירות פניה והתמדה בה די הצורך" (בשאלון: ניסיון שני לכניסה למשחק חלק שני, ג.5), ולכן נפרט אותה להלן:

בתרשים מס' 5 ניתן לראות את השימוש באסטרטגיה זאת בקרב ארבעת הנבדקים לאורך השנה.



\* מקרא לשכיחות ההתנהגות: 1=לעיתים רחוקות, 2=לפעמים, 3=לעיתים קרובות, 4=כמעט תמיד.

**תרשים 5: שכיחות השימוש באסטרטגיה: "ישירות הפניה והתמדה בה די הצורך" בקרב ארבעת הנבדקים לאורך השנה.**

**הערה: העדר סימון=1 (לעיתים רחוקות).**

להלן תאור ניתוח:

**נבדק מס' 1:** בתחילת השנה היתה שכיחות הפניה "לעיתים רחוקות". באמצע השנה היתה

התקדמות ל"לפעמים", ובסוף השנה היתה התקדמות נוספת ל"לעיתים קרובות".

**נבדק מס' 2:** בתחילת השנה ובאמצע השנה היתה שכיחות הפניה והתמדה בה על "לפעמים", בסוף

השנה היתה התקדמות ל"לעיתים קרובות".

**נבדק מס' 3:** בתחילת השנה היתה שכיחות הפניה "לעיתים רחוקות". באמצע השנה ובסופה היתה

השכיחות "לעיתים קרובות".

**נבדק מס' 4:** בתחילת השנה היתה שכיחות הפניה "לעיתים רחוקות". באמצע השנה היתה

השכיחות "לפעמים", ובסוף השנה עלתה השכיחות ל"לעיתים קרובות".

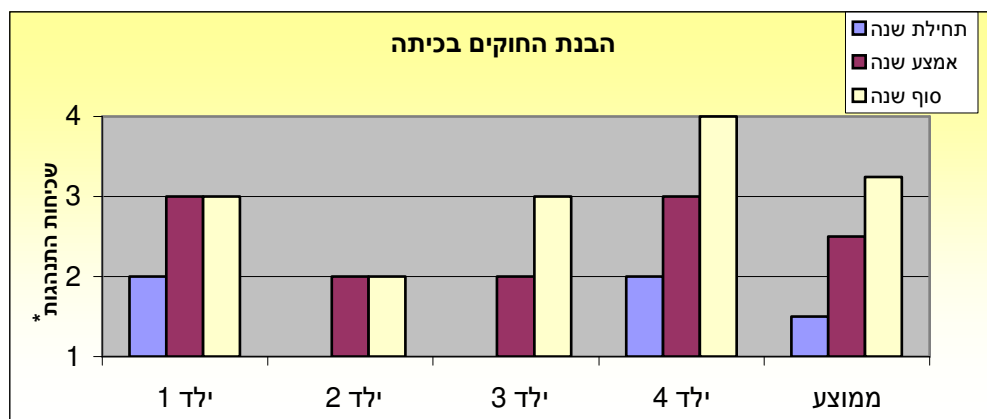
לסיכום: בממוצע היתה התקדמות במדד ה"ל אצל כל הנבדקים.

## חלק ג' בשאלון מתייחס לנושא הבנת כללים חברתיים (הבנות משותפות) והתרחשויות יומיומיות

### (2.ג.)

ניתוח מדדים אלו יספק היבט נוסף על התקדמותם החברתית של הילדים, כלומר: עד כמה חל/לא חל שיפור ביכולתם להבין ולפעול על פי כללים חברתיים שלא היו חשופים אליהם או רגילים אליהם קודם לכן. האם הם מבינים את סדר היום, את כללי ההתנהגות בבי"ס רגיל, את הקודים החברתיים בפעילויות משותפות וכו', והאם היתה התקדמות בתחומים אלו, כתוצאה מהחשיפה וההתנסות במהלך השנה.

המדד העיקרי בתחום הכללים החברתיים מתייחס ל: "מבין את החוקים הכלליים בכיתה" (מדד 2) בתחום זה נכללים גם החוקים לפיהם פועלת הכיתה (שקט, הצבעה הבנת תור, בעלות על חפצים וכו').



\* מקרא לשכיחות ההתנהגות: 1=לעיתים רחוקות, 2=לפעמים, 3=לעיתים קרובות, 4=כמעט תמיד.

**תרשים 6 : שכיחות ההתנהגות "הבנת כללי הכיתה" בקרב ארבעת הנבדקים לאורך השנה.**

**הערה: העדר סימון=1 (לעיתים רחוקות).**

להלן תאור ניתוח:

נבדק מס' 1: ישנה התקדמות ברורה והדרגתית במהלך השנה. התחיל את השנה עם שכיחות הבנת החוקים בכיתה "לפעמים", התקדם באמצע השנה ל"לעיתים קרובות" וסיים את השנה באותה שכיחות.

נבדק מס' 2: ישנה התקדמות, משכיחות של "לעיתים רחוקות" לשכיחות של "לפעמים" באמצע השנה ובסופה.

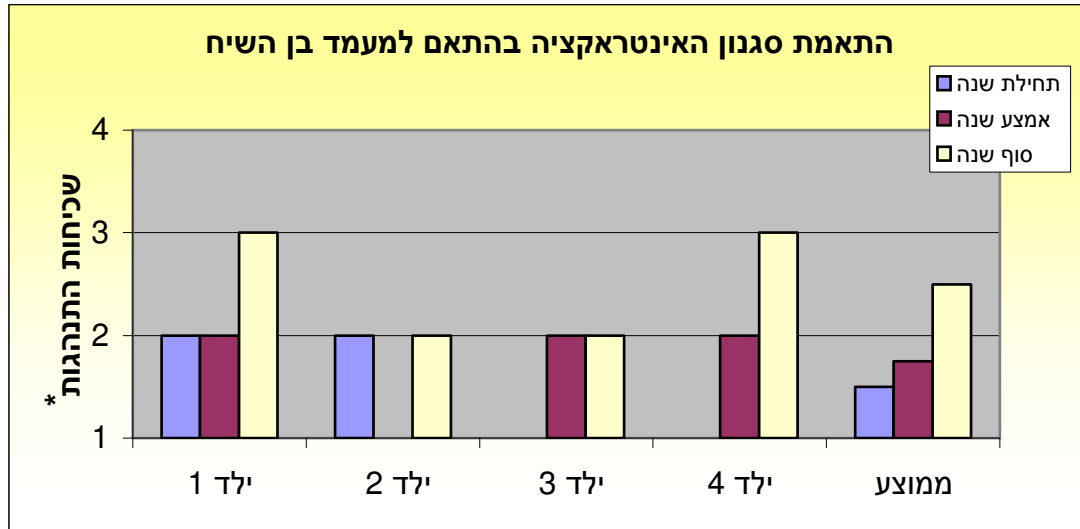


נבדק מס' 3: ישנה התקדמות ברורה והדרגתית התחיל את השנה עם שכיחות הבנת החוקים בכיתה "לעיתים רחוקות", התקדם באמצע השנה ל"לפעמים" וסיים את השנה עם שכיחות של "לעיתים קרובות".

נבדק מס' 4: ישנה התקדמות ברורה והדרגתית במהלך השנה. התחיל את השנה עם שכיחות הבנת החוקים בכיתה "לפעמים", התקדם באמצע השנה ל"לעיתים קרובות" וסיים את השנה עם "כמעט תמיד".

בממוצע: ישנה התקדמות ברורה והדרגתית, המצביעה, ככל הנראה, על כך שכפי ששוער בהשערה הראשונה, שחשיפה ומעורבות ילדים עם נכויות התפתחותיות קשות לבי"ס רגיל מאפשרת למידה, הבנה, התקדמות חברתית והבנת כללי הכיתה.

מדד נוסף מתחום הכללים החברתיים שנבדק הוא: "התאמה של סגנון האינטראקציה בהתאם למעמד בן השיח" (ג.4): למשל האם יש שוני בסגנון כאשר בן גילו אינו מוכר לו היטב או כאשר הוא מוכר לו, או כאשר הפניה היא למורה או לתלמיד.



\* מקרא לשכיחות ההתנהגות: 1=לעיתים רחוקות, 2=לפעמים, 3=לעיתים קרובות, 4=כמעט תמיד.

**תרשים 7: שכיחות ההתנהגות "התאמה של סגנון האינטראקציה בהתאם למעמד בן השיח" בקרב ארבעת הנבדקים לאורך השנה.**  
**הערה: העדר סימון 1 (לעיתים רחוקות).**

להלן תאור ניתוח:

**נבדק מס' 1:** התחיל את השנה עם שכיחות של "לפעמים" התאמת סגנון האינטראקציה לבן שיחו. באמצע השנה לא היה שינוי, ובסוף השנה עלתה השכיחות ל"כמעט תמיד".

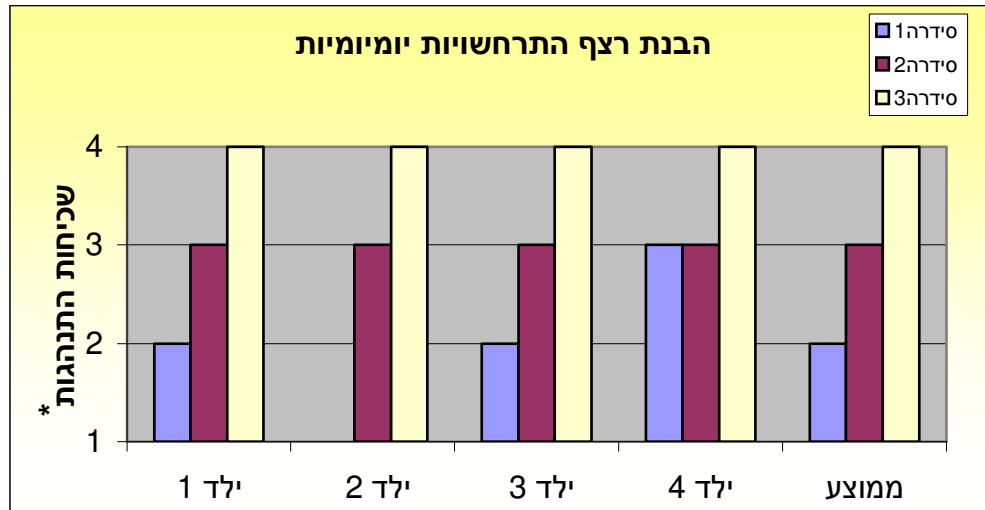
**נבדק מס' 2:** התחיל את השנה עם שכיחות של "לפעמים" התאמת סגנון האינטראקציה לבן שיחו. באמצע השנה ירדה השכיחות ל"לעיתים רחוקות", ובסוף השנה עלתה שוב ל"לפעמים".

**נבדק מס' 3:** התחיל את השנה עם שכיחות של "לעיתים רחוקות", באמצע השנה ובסוף השנה עלתה השכיחות ל"לפעמים".

**נבדק מס' 4:** התחיל את השנה עם שכיחות של "לפעמים" התאמת סגנון האינטראקציה לבן שיחו. באמצע השנה עלתה השכיחות ל"לפעמים", בסוף השנה עלתה שוב ל"לעיתים קרובות".

לסיכום, מהתרשים ניתן לראות כי קיימת התקדמות, אם כי כנראה התחום הוא קשה להתקדמות והוא דורש הרבה יותר תרגול, חשיפה ומעורבות מאשר פרק הזמן בו מתקיימת התוכנית.

במדד "הבנת תרחישים יומיומיים" (ג'1), נבדק האם קיימת הבנה של סדר היום לכל אורכו, האם קיימת ציפיה לשלבים הבאים וכו'. הבנה כזו תוכיח כי הילדים הם בעלי ידע של רצף מפותח למדי, שהוא משמעותי בהסתגלות למערכת בית ספרית ומשליך על התנהגות חברתית.



\* מקרא לשכיחות ההתנהגות: 1=לעיתים רחוקות, 2=לפעמים, 3=לעיתים קרובות, 4=כמעט תמיד.

**תרשים 8: שכיחות ההתנהגות "הבנת רצף יומיומי" בקרב ארבעת הנבדקים לאורך השנה.**

**הערה: העדר סימון=1 (לעיתים רחוקות).**

להלן תאור ניתוח:

נבדק מס' 1: התחיל את השנה עם שכיחות של "לפעמים" בנושא הבנת רצף ההתרחשויות בכיתה.

באמצע השנה היתה התקדמות ל"לעיתים קרובות" ובסוף השנה התקדמות נוספת ל"כמעט תמיד".

נבדק מס' 2: התחיל את השנה עם שכיחות נמוכה של "לעיתים רחוקות", התקדם באמצע השנה

ל"לעיתים קרובות", ובסוף השנה הגיע ל"כמעט תמיד".

נבדק מס' 3: התחיל את השנה עם שכיחות של "לפעמים" בנושא הבנת רצף ההתרחשויות בכיתה.

באמצע השנה היתה התקדמות ל"לעיתים קרובות" ובסוף השנה התקדמות נוספת ל"כמעט תמיד".

נבדק מס' 4: התחיל את השנה עם שכיחות גבוהה יחסית של "לעיתים קרובות" והתקדם בסוף

השנה ל"כמעט תמיד".

לסיכום, מהתרשים ניתן לראות כי בסוף השנה כל הילדים הבינו את סדר היום, ציפו לפעילויות

השונות בידיעה מה הולך להתרחש בהן, סימן היכול להעיד על הסתגלות ולמידה.

החלק האחרון בשאלון מתייחס לנושא **פתרון עימותים (ראה נספח מס' 2)**. במחקר נבדק אם בכלל ואילו שינויים הצליחו הילדים להשיג בתחום זה, וכן האם חלה התקדמות ביכולת לפתרון סכסוכים, לניהול משא ומתן וכדומה – מה שיאושש או יפריך את ההשערה על התקדמות חברתית.

בתחום זה נבדקו ההתנהגויות הבאות:

- א. מה היו הגורמים לעימותים? כלומר: באילו תחומים היו עיקר העימותים: בקשר לבעלות, למרחב, להפרת כללים חברתיים, לרעיונות, או לשליטה חברתית (ו'א' בשאלון).
- ב. באיזו מידה הילד הוא הקולט או היוזם בעימותים הללו (ו'ב' בשאלון).
- ג. רפרטואר התגובות של הילד בזמן עימות (ו'ה' בשאלון).
- ד. אסטרטגיות פייסניות שהילד נוקט (ו'ו' בשאלון).
- ה. בעיות כלליות המאפיינות את הילד בתחום פתרון העימותים (ז'א' בשאלון).
- ו. אסטרטגיות של ניהול עצמי במהלך משחק (ז'ב' בשאלון).

להלן תוצאות הניתוח:

א. הנושאים העיקריים של העימותים (מתוך סדרת נושאים אפשריים לעימותים המוצגים בשאלון):

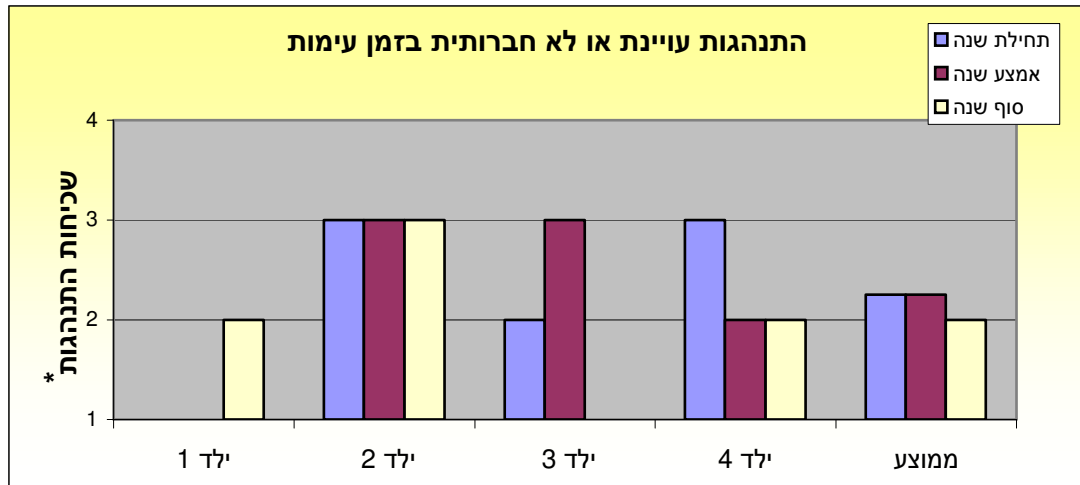
עיקר העימותים היו בנושאי שליטה חברתית וחלוקת תפקידים, והיו פחות עימותים בנושא בעלות על חפצים או מרחב.

ב. תפקיד הילד (הקולט או היוזם) בעימותים :

הילד עם הנכות ההתפתחותית הוא היוזם בחילופי הדברים המסתיימים בעימות.

ג. רפרטואר התגובות של הילד בזמן עימות (מתוך רפרטואר תגובות אפשריות המוצגות בשאלון):

רוב הילדים אינם מסבירים את רציונל הדחיה שלהם ואת חוסר רצונם להמשיך בפעילות/משחק שהסתיים בעימות. הם אינם מבקשים מידע נוסף שיוכל להבהיר את כוונת חברם, ואינם מציעים חלופה התנהגותית שבאמצעותה יכלו אולי לפתור את העימות. בשל היות התגובה העויינת (ה.4) שכיחה ברפרטואר התגובות של ארבעת הילדים, וכן בשל היותה מפריעה מאוד ליצירת האינטראקציות עם הילדים הרגילים, נרחיב את הפרוט על תגובותיו העויינות של כל נבדק:



\* מקרא לשכיחות ההתנהגות: 1=לעיתים רחוקות, 2=לפעמים, 3=לעיתים קרובות, 4=כמעט תמיד.

**תרשים 9: שכיחות ההתנהגות העויינת או לא חברותית בזמן עימות בקרב ארבעת הנבדקים**

**לאורך השנה.**

**הערה: העדר סימון=1 (לעיתים רחוקות).**

להלן תאור ניתוח:

**נבדק מס' 1:** בתחילת השנה להתנהגותו העויינת נמדדה שכיחות של "לעיתים רחוקות", וכך גם באמצע השנה. בסוף השנה היתה עליה ברמת העויינות ל"לפעמים".

**נבדק מס' 2:** נשאר באותה שכיחות של "לעיתים קרובות" כל מהלך השנה. אסטרטגיה זו משמשת אותו לעיתים קרובות, ולא נראה כי הוא רכש אסטרטגיה חליפית בינתיים כתוצאה מתוכנית השילוב.

**נבדק מס' 3:** התחיל את השנה עם שכיחות של "לפעמים" בהתנהגות עויינת, באמצע השנה עלתה השכיחות ל"לעיתים קרובות" ובסוף השנה היתה השכיחות "לעיתים רחוקות".

**נבדק מס' 4:** התחיל את השנה בשכיחות די גבוהה של עויינות ("לעיתים קרובות"), ובאמצע שנה ובסופה התנהג בעויינות בשכיחות של "לפעמים", כלומר: היתה הפחתה של השימוש בעויינות כאסטרטגיה והיתה כנראה למידה של אסטרטגיות חלופיות.

לסיכום, אצל נבדק 1 היתה עליה בעויינות, אצל נבדק 2 לא היה שינוי בשכיחות העויינות, ואצל נבדקים 3 ו-4 היתה ירידה בעויינות.

ד. אסטרטגיות פייסניות שהילד נוקט:

האסטרטגיה שרוב הילדים משתמשים בה היא: "נענה בחיוב לחברו המבקש את הסכמתו, אישורו או שיתוף הפעולה שלו". (מדד ו.2)  
האסטרטגיות שבהן אין שימוש בכלל היא סיפוק הצעת פשרה, בקשת מידע, או מיזעור הבקשה.

ה. בעיות כלליות המאפיינות את הילד בתחום פתרון העימותים.

נבדק מס' 1:

א. הערותיו או תשובותיו אינן רלוונטיות.

ב. אינו נוקט אסטרטגיות פייסניות.

ג. אינו די אסרטיבי.

נבדק מס' 2:

א. הערותיו או תשובותיו אינן רלוונטיות.

ב. מגלה עויינות וחוסר ידידותיות או מתנהג בצורה לא נעימה.

ג. חוזר על אותה אסטרטגיה למרות היותה בלתי יעילה.

נבדק מס' 3:

א. הערותיו או תשובותיו אינן רלוונטיות.

ב. אינו די אסרטיבי.

ג. חוזר על אותה אסטרטגיה למרות היותה בלתי יעילה.

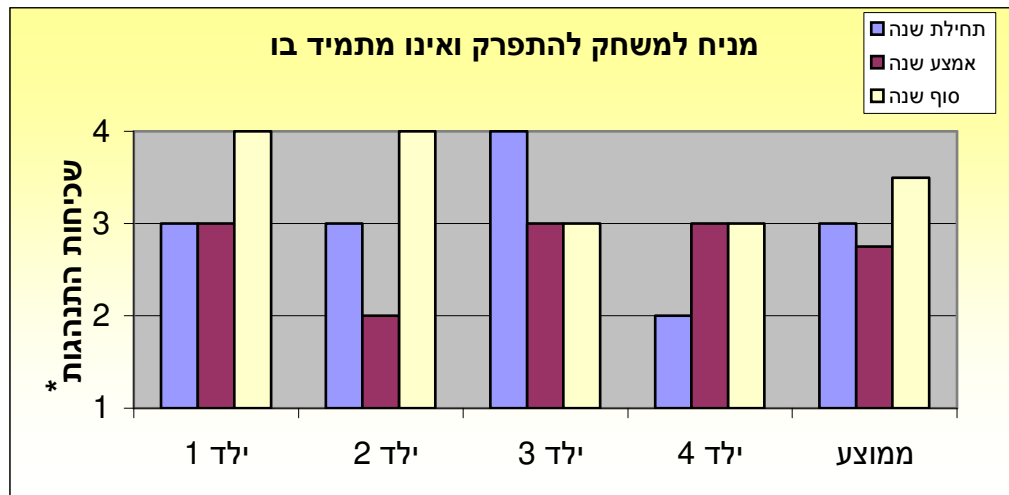
נבדק מס' 4:

א. אינו נוקט אסטרטגיות פייסניות.

ב. חוזר על אותה אסטרטגיה למרות היותה בלתי יעילה.

1. אסטרטגיות של ניהול עצמי במהלך משחק.

בתחום זה נתייחס לשני מדדים: " מניח למשחק להתפרק ואינו משקיע מאמץ כדי להתמיד בו" (ז. 4), "מפגין הדדיות על ידי התאמת התנהגותו ליוזמותיהם של חבריו" (ז. 5):



\* מקרא לשכיחות ההתנהגות: 1=לעיתים רחוקות, 2=לפעמים, 3=לעיתים קרובות, 4=כמעט תמיד.

**תרשים 10: שכיחות ההתנהגות "מניח למשחק להתפרק ואינו משקיע מאמץ כדי להתמיד בו"**

**בקרב ארבעת הנבדקים לאורך השנה.**

להלן תאור ניתוח:

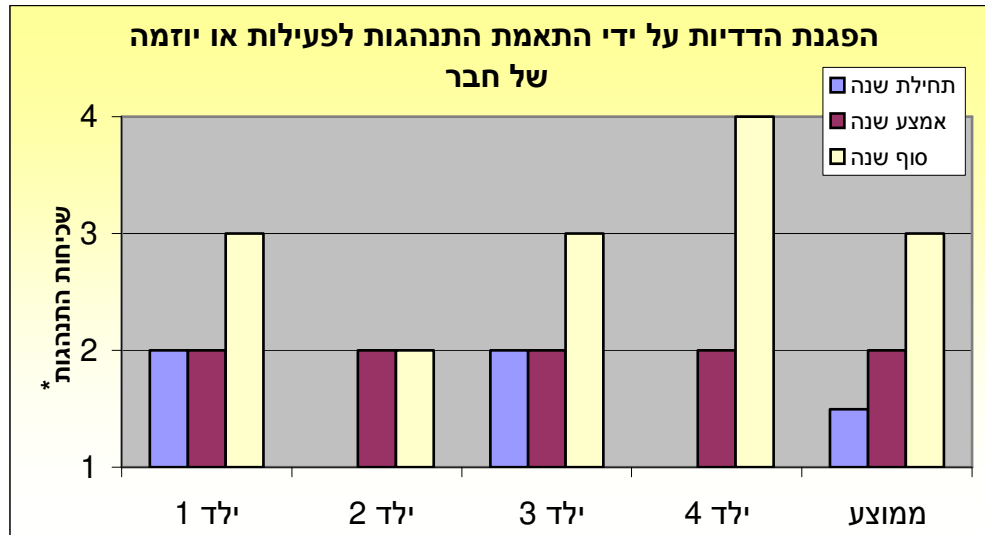
נבדק מס' 1: בתחילת השנה ובאמצעה הניח למשחק להתפרק "לעיתים קרובות", בסוף השנה "כמעט תמיד".

נבדק מס' 2: בתחילת השנה "לעיתים קרובות" הניח למשחק להתפרק, באמצע השנה "לפעמים", ובסוף השנה "כמעט תמיד".

נבדק מס' 3: בתחילת השנה הניח למשחק להתפרק "כמעט תמיד". באמצע השנה ובסופה, "לעיתים קרובות".

נבדק מס' 4: בתחילת השנה הניח למשחק להתפרק "לפעמים", באמצע השנה ובסופה, "לעיתים קרובות".

ניכר כי רוב הילדים מגלים קושי משמעותי בתחום זה, כולם כמעט תמיד מפסיקים את המשחק ולא משקיעים מאמץ בלהתמיד בו.



\* מקרא לשכיחות ההתנהגות: 1=לעיתים רחוקות, 2=לפעמים, 3=לעיתים קרובות, 4=כמעט תמיד.

**תרשים 11: שכיחות ההתנהגות של הפגנת הדדיות על ידי התאמת ההתנהגות ליוזמותיהם של**

**חבריו בקרב ארבעת הנבדקים לאורך השנה.**

**הערה: העדר סימון=1 (לעיתים רחוקות).**

להלן תאור ניתוח:

נבדק מס' 1: התחיל את השנה בשכיחות של "לפעמים" מפגין הדדיות, וכך גם נשאר באמצע השנה.

בסוף השנה היתה התקדמות ל"לעיתים קרובות".

נבדק מס' 2: התחיל את השנה עם הפגנת הדדיות בשכיחות של "לעיתים רחוקות", ובאמצע השנה

ובסיומה הגיע לשכיחות של "לפעמים".

נבדק מס' 3: התחיל את השנה בשכיחות של "לפעמים" מפגין הדדיות, וכך גם נשאר באמצע

השנה. בסוף השנה היתה התקדמות ל"לעיתים קרובות".

נבדק מס' 4: התחיל את השנה בשכיחות של "לעיתים רחוקות", באמצע השנה הגיע לשכיחות של

"לפעמים" ובסוף השנה לשכיחות של "כמעט תמיד".

באופן כללי ניכר שיפור אצל כל הילדים ברמת הפגנת ההדדיות שלהם ליוזמותיהם של חבריהם.



**סיכום תוצאות השערה מס' 1:**

ההשערה המרכזית של מחקר זה היתה כי החשיפה המובנית שאותה עברו ארבעה תלמידי החינוך המיוחד לבית ספר כללי על כל המשתמע ממנו תשפיע באופן חיובי על התפתחותם החברתית. הממצאים לגבי מרבית המדדים שנבדקו אכן אוששו השערה זו ואצל רוב הנבדקים אכן היתה התקדמות בתחומים חברתיים רבים. ביניהם: מעורבות כללית, מטרת היוזמות, הצלחת היוזמות, ירידה בפיתוח עוינות תוך כדי אינטראקציה, (אסטרטגיה בה חל שינוי): השגת תשומת לב בעזרת נגיעה או תנועה, (אסטרטגיה בה חל שינוי): מחקה את חברו באופן מילולי או לא מילולי, (אסטרטגיה בה חל שינוי): מתייצב בסביבה, צופה בחבריו וממתין להזדמנות להצטרף למשחק, ישירות הפניה והתמדה בה די הצורך, הבנת החוקים בכיתה, התאמת סגנון האינטראקציה בהתאם למעמד בן השיח, הבנת רצף יומיומי, והפגנת הדדיות על ידי התאמת התנהגותו של הילד המיוחד ליוזמותיהם של חבריו.

יחד עם זאת הממצאים לגבי מספר קטן של מדדים אינם תומכים בהשערה ומצביעים על קושי בהתפתחות חברתית. מדדים אלה כוללים את: מנסה לשחק עם חבריו שאינם נענים, התנהגות עוינת ולא חברותית בזמן עימות, ומניח למשחק להתפרק ואינו מתמיד בו.

**4.2 השערה מס' 2:**

קיים קשר חיובי בין השמת ילדים בעלי נכויות התפתחותיות קשות (לא השמה פיזית אלא לימוד מובנה ומודרך), במסגרת חינוכית כללית, לבין שפור הישגיהם בתחום הלימודי.

ההשערה הנ"ל נבדקה בעזרת דף תצפית (ראה נספח מס' 1) אותו מילאו הסטודנטיות המלוות יחד עם מורת הכיתה הרגילה. השאלון הינו אישי לכל ילד ומצביע על התקדמותו/אי התקדמותו במשך שנת הלימודים. דף התצפית מולא לאחר כל פעילות לימודית (אותו נושא, בהתאמות שונות), והמצאים מובאים בלוחות שלהלן.

בלוחות מוצגות 10 נקודות מדידה, אך ההתייחסות היא ל- 3 נקודות בדיקה בהערכה החברתית: תחילת השנה, אמצע השנה וסוף שנה.

לוח מס' 1:

תוצאות הערכה לימודית - נבדק מס' 1:

תאריך	טווח ריכוז	מענה נכון לשאלה	ביצוע משימה	הגדלת אוצר מילים
6.11.01 - תחילת השנה	15 דק'	50%=2/4	כן	=4 גשם, ים, ענן, שמיים
20.11.01	20 דק'	66.6%=2/3	כן	=3 כיתה, מורה, אלפי צבעים
18.12.01	30 דק'	66.6%=2/3	כן	
1.1.02	30 דק'.	75%= 3/4	כן	=3 סגור, דגים, פתוח
12.2.02 - אמצע	20 דק'	66.6=2/3	כן	=3 סגור, דגים, פתוח
5.3.02	30 דק'	40%=2/5	כן	=3 סנדלים, חם, שמש
9.4.02	35 דק'	50%=2/4	כן	=3 סנדלים, חם, שמש
7.5.02	35 דק'	66.6%=2/3	חלקי	=3 ים, כובע, חם
21.5.02	30 דק'	66.6%=2/3	כן	=3 ים, כובע, חם
10.6.02 - סוף	30 דק'	90%=9/10	כן	=3 גלידה, קיץ, בריכה

ניתן לראות מהתבוננות בנבדק מס' 1 כי ההישגים בהחלט ראויים לציון, ניכרת התקדמות בעיקר בטווח הריכוז (עליה של 15 דקות מתחילת השנה לסופה, זו בהחלט התקדמות לילד עם פיגור

שכלי בינוני), ובמתן מענה נכון לשאלה (מ-50% תשובות נכונות בתחילת השנה, ל-90% בסופה, אם כי ישנן עליות וירידות בתחום זה).

לסיכום: לגבי נבדק מס' 1, נראה כי ההשערה אוששה וכי ניכר שיפור בהישגים הלימודיים במסגרת השהות בבית ספר רגיל.

לוח מס' 2:

תוצאות הערכה לימודית – נבדק מס' 2:

תאריך	טווח ריכוז	מענה נכון לשאלה	ביצוע משימה	הגדלת אוצר מילים
-6.11.01 תחילת השנה	10 דק'	66.6%=2/3	כן	=4 גשם, ים, ענן, שמיים
20.11.01	10 דק'	50%=2/4	חלקי	=5 כיתה, מורה, אלפי, רכבת, ילדה
18.12.01	5 דק'	25%=1/4	לא	לא
1.1.02	10 דק' עבודה, 5 דק' הפסקה, 5 דק' עבודה.	75%= 3/4	כן	=3 סגור, דגים, פתוח
-12.2.02 אמצע	15 דק'	100%=3/3	כן	=3 גדול, תפוח, הפוך
5.3.02	5 דק' עבודה, 5 דק' הפסקה	40%=2/5	חלקי	=3 סנדלים, חם, שמש
9.4.02	10 דק'	66.6%=2/3	כן	=3 סנדלים, חם, שמש
7.5.02	10 דק'	50%=2/4	חלקי	=3 ים, כובע, חם
21.5.02	15 דק'	66.6%=2/3	כן	=3 ים, כובע, חם
-10.6.02 סוף	15 דק'	66.6%=2/3	כן	=3 גלידה, קיץ, בריכה

מעיון בנתונים הנ"ל ניתן לראות כי הממצאים לגבי נבדק מס' 2 הרבה פחות עיקביים וישנן עליות וירידות בכל המדדים (ראה עשרת הבדיקות לאורך כל השנה). ההשערה לגבי לא אוששה במלואה, אם כי ישנן נקודות מסוימות של התקדמות. לא ברור באיזו מידה נבדק מס' 2 התקדם בעקבות השמתו בכיתה רגילה.

לוח מס' 3:

תוצאות הערכה לימודית – נבדק מס' 3:

תאריך	טווח ריכוז	מענה נכון לשאלה	ביצוע משימה	הגדלת אוצר מילים
6.11.01 - תחילת השנה	10 דק'	33.3%=1/3	לא	=4 גשם, ים, ענן, שמיים
20.11.01	10 דק'	66.6%=2/3	חלקי	=5 אריה, חתול
18.12.01	10 דק'	100%=3/3	חלקי	זקן, פיל
1.1.02	10 דק'	100%=3/3	כן	=3 סבא, אבא, שועל
12.2.02 - אמצע	20 דק'	66.6%=2/3	כן	=3 גדול, תפוח, אוסר
5.3.02	20 דק'	100%=2/2	כן	=3 סנדלים, חם, שמש
9.4.02	20 דק'	66.6%=2/3	כן	=3 סנדלים, חם, שמש
7.5.02	20 דק'	100%=4/4	חלקי	=3 ים, כובע, חם
21.5.02	20 דק'	66.6%=2/3	כן	=3 ים, כובע, חם
10.6.02 - סוף	20 דק'	100%=3/3	כן	=3 גלידה, קיץ, בריכה

מהלוח ניתן לראות כי אצל נבדק מס' 3 ישנה עליה, הן בטווח הריכוז, הן במתן מענה נכון לשאלה, והן בביצוע משימה. הנבדק רכש מילים חדשות והפנים הרגלי למידה באופן עיקבי והדרגתי.

לפיכך, עבור נבדק מס' 3 אוששה השערה המחקר והוא אכן התקדם לימודית בכיתה הכללית בה הושם.

לוח מס' 4:

תוצאות הערכה לימודית – נבדק מס' 4:

תאריך	טווח ריכוז	מענה נכון לשאלה	ביצוע משימה	הגדלת אוצר מילים
6.11.01- תחילת השנה	15 דק'	83%=5/6	כן	3 = מכנסיים, ידיים, נעליים
20.11.01	22 דק'	85.7%=12/14	כן	2 = עכבר, שועל
18.12.01	10 דק'	100% = 3/3	כן	2 = טבח, כובע
1.1.02	15 דק'	100% = 4/4	כן	2 = חגיגה, דגים
12.2.02	20 דק'	90% = 9/10	כן	5 = אמא, שמח, עצוב, גדול, רכבת
5.3.02- אמצע	30 דק'	83% = 5/6	כן	3 = עוף, סוף, ציפורים
9.4.02	30 דק'	87.5%=7/8	כן	3 = אריה, ארון, אשה
7.5.02	30 דק'	87.5% = 7/8	כן	3 = סנדלים, סכין, סבא
21.5.02	30 דק'	90%=9/10	כן	3 = בצל, ליצן, צלחת
10.6.02- סוף	40 דק'	100=10/10	כן	3 = גלידה, בריכה, קיץ

נבדק מס' 4 מאושש את ההשערה כי הישגים לימודיים אפשריים בהחלט כתוצאה מחשיפה לסביבה רגילה. ההישגים שלו עולים בהתמדה, טווח הריכוז שלו תואם כמעט את זמן השיעור השלם הנהוג בבית ספר כללי (45 דק'), הוא עונה על 100% מהשאלות המופנות אליו נכון, ומבצע את המשימה עד סופה.

כאן המקום להדגיש כי :

- א. הנבדק הנ"ל הוא גם זה אשר תוצאות התקדמות החברתית היו גם כן משמעותיות מאוד לגביו, כלומר הוא התקדם בשני התחומים.
- ב. הנבדק הנ"ל הלך לבית הספר הכללי פעמיים בשבוע וניכר בהחלט כי זמן החשיפה הארוך יותר השפיע לטובה על הישגיו.

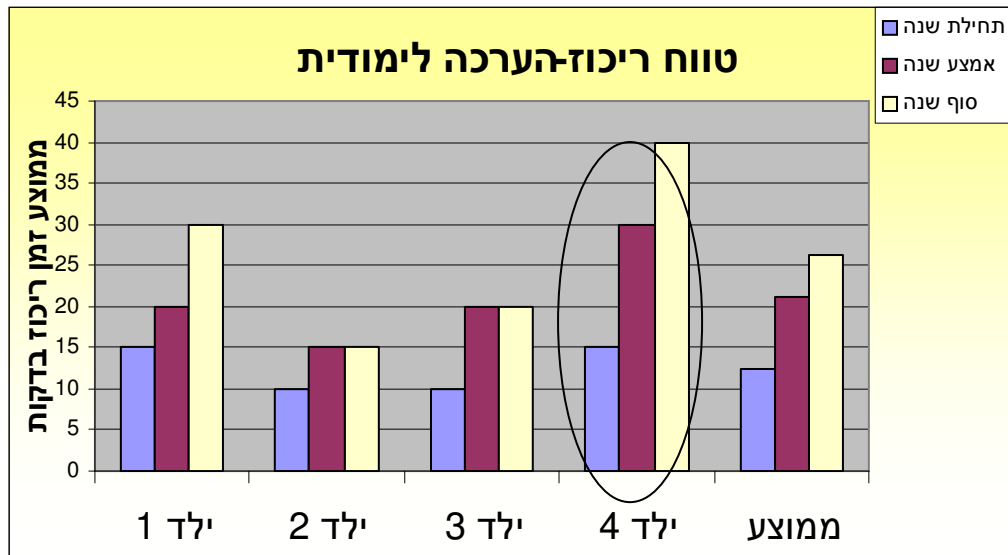
**4.3 השערה מס' 3 :**

**קיים הבדל בהישגים החברתיים והלימודיים בין הנבדקים שזמן החשיפה שלהם יהיה פעמיים בשבוע לבין אלו שזמן חשיפתם יהיה פעם בשבוע בלבד.**

לבדיקת השערה זו נערכה השוואה בין מידת ההתקדמות של נבדק מספר 4, שהלך לבית הספר הכללי פעמיים בשבוע, ובין שלושת הילדים האחרים שביקרו בבית הספר הכללי פעם אחת בשבוע בלבד.

מההשוואה עולה כי נבדק מס' 4 אכן התקדם באופן המשמעותי ביותר(ביחס לעצמו) הן בתחום החברתי והן בלימודי. בתחום החברתי הוא התקדם בכל המדדים והציג בהרבה מהם את השכיחות המקסימלית של ההתנהגות "כמעט תמיד" ("מעדיף חברת בני גיל", עוסק באופן כללי במגע חברתי", "הצלחת היוזמות", "הבנת החוקים בכיתה", "התאמת סגנון האינטראקציה לבן השיח", "הבנת רצף ההתרחשויות", והפגנת הדדיות לפעילות"). שאר חבריו הגיעו להישגים נמוכים יותר ממנו (נבדק מס' 1 הגיע להישגים קרובים לאלו של נבדק מס' 1, אבל עדיין לא הגיע לרמתו).

בהערכה הלימודית נבדק מס' 4 התקדם במהלך השנה בכל המדדים. גם שאר חבריו התקדמו בתחום הלימודי, אך הישגי נבדק מס' 4 היו הגבוהים ביותר. נתייחס לדוגמא למדד טווח הריכוז:



**תרשים 12 : הערכה לימודית – טווח ריכוז.**

לסיכום: השערה מס' 3 אושרה. ככל שזמן החשיפה ארוך יותר, כך התוצאות טובות יותר.

**4.4 השערה מס' 4 :**

**ההישגים של התלמידים עם הנכויות ההתפתחותיות בתחום החברתי יהיו בולטים יותר מאשר ההישגים בתחום הלימודי.**

הנתונים המתייחסים להשערה זו יוצגו לכל נבדק בנפרד:

נבדק מס' 1: התקדם יפה בשני התחומים. (תרשימים 1-5,7-13, 16)

נבדק מס' 2: לא התקדם כמעט בתחום החברתי ואף נדחה ע"י חבריו לעיתים, וגם בתחום

הלימודי לא היתה התקדמות משמעותית. (תרשימים 6,13,14,16)

נבדק מס' 3: התקדם יפה בשני התחומים. (תרשימים 1-5,7-13, 16)

נבדק מס' 4: התקדם יפה בשני התחומים. (תרשימים 1-5,7-13, 16)

לסיכום: בסך הכל עבור שלושה מתוך ארבעת הנבדקים היתה התקדמות בשני התחומים, (ילד שלא התקדם לא התקדם בשני התחומים, וילד שכן התקדם, התקדם בשניהם), ואין התקדמות משמעותית יותר בתחום זה או אחר. ההשערה אם כך לא אוששה.

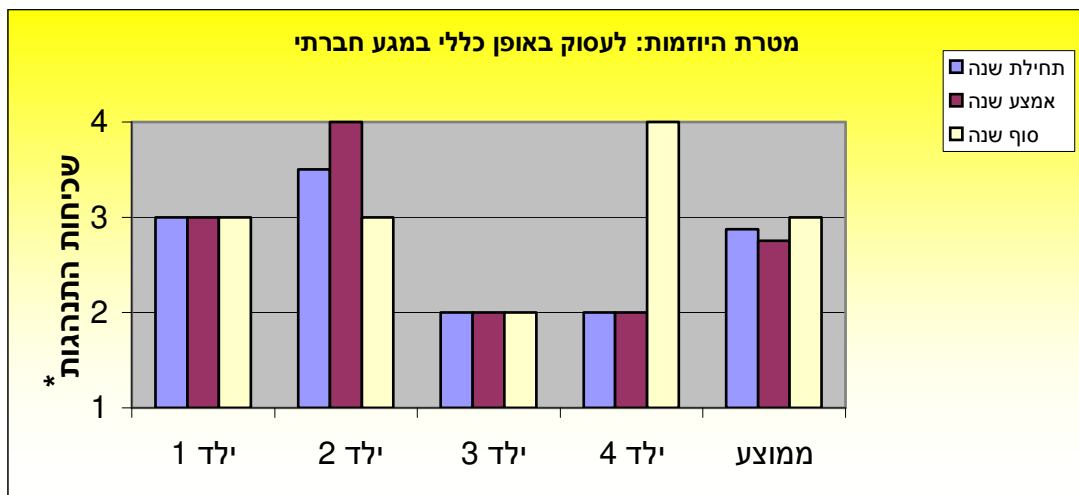
#### 4.5 השערה מס' 5 :

**התחום חברתי בו תורגש התקדמות משמעותית יותר הוא תחום היוזמה החברתית.**

תחום היוזמה החברתית מעיד על הפנמה של כללים חברתיים ודרך ביצועם. תלמיד אשר אינו יוזם מגעים חברתיים באופן כלשהו, או רק צופה מהצד בחבריו, יחשב כפחות מסתגל. זהו התחום הקשה ביותר לביצוע, הוא דורש הסתגלות מקסימלית, ביטחון בעצמך ובסביבתך, והתנסויות חיוביות רבות.

היוזמה החברתית נמדדה בשני מדדים:

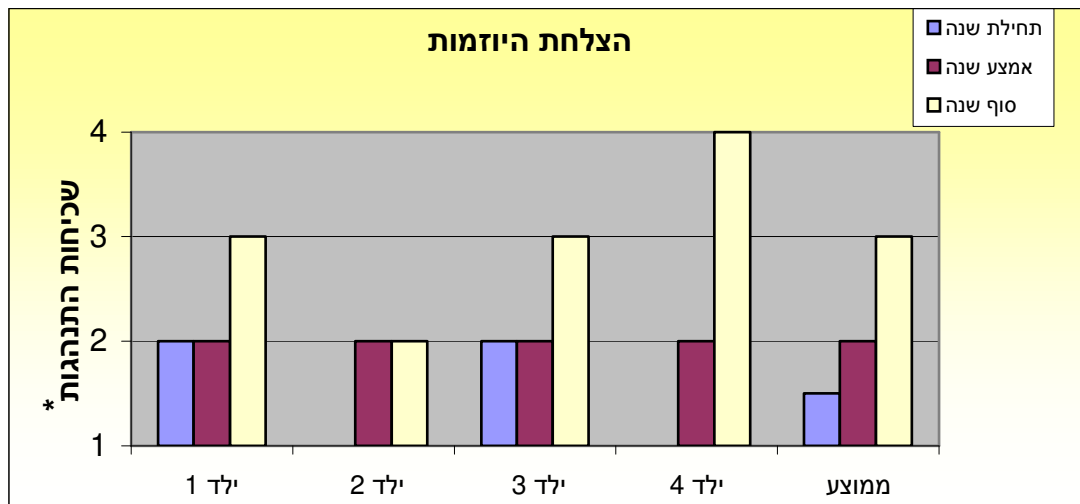
1. עד כמה הילד יוזם מגע למטרות חברתיות (מדד ב. 7 בשאלון).
  2. עד כמה היוזמות מצליחות והילד מקבל עליהם מענה (מדד ג. 6 בשאלון).
- בתרשימים 2 ו-3 מוצגים הממצאים המתייחסים לשני המדדים "מטרת היוזמות" ו"הצלחת היוזמות", בהתאמה לגבי ארבעת הנבדקים לאורך השנה.



\* מקרא לשכיחות ההתנהגות: 1=לעיתים רחוקות, 2=לפעמים, 3=לעיתים קרובות, 4=כמעט תמיד.

#### תרשים 2: מטרת היוזמות





\* מקרא לשכיחות ההתנהגות: 1=לעיתים רחוקות, 2=לפעמים, 3=לעיתים קרובות, 4=כמעט תמיד.

### תרשים 3: הצלחת היוזמות

הערה: העדר סימון=1 (לעיתים רחוקות).

תוצאות: בהחלט ניכר קושי בנושא היוזמה מצד הילדים עם הנכויות ההתפתחותיות. למעט אצל נבדק מס', 4 לא חלה התקדמות משמעותית במדד של "מטרת היוזמה : לעסוק באופן כללי במגע חברתי". יחד עם זאת היוזמות שבהן נקטו הילדים עם הנכויות ההתפתחותיות זכו להיענות מצד הילדים הרגילים.

לסיכום, השערה לא אוששה. תחום היוזמה החברתית אינו התחום בו הורגשה התקדמות משמעותית, אלא, זהו אחד התחומים בהם הורגשה התקדמות קטנה.

#### 4.6 סיכום תוצאות המחקר:

השערה מס' 1 – אוששה: מעורבותם של ילדים עם נכויות התפתחותיות בבית ספר כללי משפיעה לחיוב על התפתחותם החברתית.

השערה מס' 2 – אוששה: מעורבותם של ילדים עם נכויות התפתחותיות בבית ספר כללי משפיעה לחיוב על התפתחותם הלימודית.

השערה מס' 3 – אוששה: ככל שהחיפה לילדים הגילים בבי"ס כללי נמשכת זמן רב יותר, ההתקדמות בתחומים החברתיים והלימודיים משמעותית יותר.

השערה מס' 4 – לא אוששה: לא ניתן לקבוע כי בתחום החברתי ההתקדמות היתה משמעותית מן התחום הלימודי, או ההפך. ההתקדמות בשני התחומים היתה במקביל ובהתאמה.

השערה מס' 5 – לא אוששה: תחום היוזמה החברתית הינו התחום הקשה ביותר להתקדמות, בכיוון הפוך מן השערה.

\* הערה: כדאי להדגיש שוב כי התוצאות מוגבלות בהיותן מבוססות על ארבעה מקרים בלבד.

## פרק 5: דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את השפעת החשיפה והמעורבות של ילדים עם נכויות התפתחותיות קשות, במסגרת בית ספר כללי, על התקדמותם בתחומים החברתיים והלימודיים. מחקרים מסוג זה נערכו בעולם, אך תרומתו הייחודית של מחקר זה היא לקדם את מדיניות השילוב בישראל, בה החקיקה והביצוע בתחום השילוב (עם אוכלוסית הפיגור הקשה) אינם מתקדמים כלל ועיקר (דו"ח מרגלית, 2000).

במסגרת המחקר נערך מעקב אחר הנבדקים באמצעות שאלונים בתחומים החברתיים והלימודיים שלוש פעמים בשנה (תחילתה, אמצעה וסופה), שנועדו לבחון את התקדמותו של כל ילד באופן אישי על פני השנה במהלך תוכנית השילוב.

השאלה הראשונה שנבחנה הייתה האם השילוב משפיע על התפתחותם החברתית של ילדים עם נכויות התפתחותיות: האם הם יוזמים יותר תקשורת, האם הם שותפים למשחק, האם הם מחקים ולומדים כללים חברתיים וכו'.

תוצאות המחקר הראו שוני בתגובותיהם של ארבעת הנבדקים, אך בהכללה ניתן לומר בהחלט כי הוכחה התקדמות ברוב המדדים החברתיים שנבדקו.

תוצאות המחקר הנוכחי מחזקות ממצאי מחקר קודמים, אשר הצביעו על כך שתוכניות שילוב מביאות לשינויים והתקדמות במיומנויותיהם החברתיות של ילדים עם נכויות התפתחותיות. (Favazza & Odom, 1997; Bricker & Dow, 1980).

חוקרים נוספים אף ציינו כי ההישגים הללו עלו על אלו שהושגו במסגרות החינוך המיוחד, במיוחד בתחום החברתי (Hunt, Davis, Beckstead, Curit & Goets, 1994).

ממצאי המחקר הנוכחי, כמו אלה של האחרים מצביעים על כך שחשיפתם של ילדים מיוחדים לחברת ילדים רגילים תורמת בהחלט לרכישת מיומנויות חברתיות. למרות זאת, במחקר הנוכחי נמצא נבדק אחד שלא התקדם בתחום החברתי. אחד ההסברים האפשריים לעובדה זו היא כי עבורו חשיפה מסוג זה היא קצרה מידי, אולי אף מבלבלת, והוא מתקשה להתנהג על פי הנורמות השונות המקובלות בכל אחת מהמסגרות כאשר הוא מגיע אליהן. אפשרות אחרת היא כי התוכנית הספציפית שבה התנהל הפרוייקט לא היתה מתאימה עבורו ועבור סגנון הלמידה שלו, ומשום כך הוא היה עסוק בעיקר בהתנהגויות אגרסיביות (משיכת שיער, יריקות, זריקת חפצים וכו'), עד כדי כך שהילדים בית הספר הכללי לא היו מעוניינים לבוא עימו במגע, ומשום כך הוא לא היה מעורב באינטראקציות חברתיות המעודדות למידה.

לעומתו, שלושת הילדים האחרים יצאו נשכרים ביותר ומצבם בתחום החברתי השתפר לעין ערוך, ואינו דומה כלל לזה שבו הם התחילו את השנה.

שאלת המחקר השניה התייחסה להתקדמותם של הילדים בתחום הלימודי. השאלה שנבחנה היא האם חשיפה לסביבה לימודית מובנית בבית ספר כללי, בחברת ילדים רגילים המבלים את זמנם בלמידה, תשפיע לחיוב על ילדי החינוך המיוחד והם ישפרו את הישגיהם גם בתחום זה. במחקר הנוכחי נצפתה התקדמות בתחומים האקדמיים (עליה בטווח ריכוז, עליה במספר התשובות הנכונות לשאלות, ועליה במספר המשימות המבוצעות בשלמות).

ממצאי המחקר תואמים את שתואר בספרות במחקרם של בריקר ושיהן (Bricker & Sheehan, 1981) נמצא כי הגיל המנטלי והיכולות הפסיכומטריות של הילדים בעלי הנכויות ההתפתותיות השתפרו באופן משמעותי ומובהק בעקבות תוכנית שילוב בה השתתפו. גם במחקרם של Moore, Fredericks & Baldwin (1981), נמצא כי חלה התקדמות בקרב הילדים עם הנכויות ההתפתחותיות בתחום הכישורים האקדמיים כתוצאה מחשיפה שיטתית לילדים רגילים לעומת מצבם ההתחלתי בכניסה לפרוייקט.

במחקר הנוכחי אצל כל הנבדקים היתה התקדמות כלשהיא בתחום, כאשר אצל שלושה נבדקים ההתקדמות היתה משמעותית ואמיתית, ואצל נבדק אחד היא היתה מינורית ופחות משמעותית. אותו נבדק אשר לא נצפתה אצלו התקדמות בתחום החברתי הוא אותו נבדק אשר גם לא התקדם בתחום הלימודי. בו בזמן, הנבדק אשר אצלו הורגשה ההתקדמות המשמעותית ביותר בתחום הלימודי הוא אותו נבדק אשר אצלו היתה ההתקדמות המשמעותית ביותר בתחום החברתי. ניתן לומר, אם כך, כי ההתקדמות ו/או חוסר ההתקדמות הורגשה בשני התחומים, החברתי והלימודי, במקביל ובהתאמה. כלומר: הנבדקים שהתקדמו בתחום הלימודי, התקדמו גם בחברתי במקביל ובהתאמה.

לפיכך, השערת המחקר שהניחה כי ההתקדמות בתחום החברתי תהיה בולטת יותר מאשר ההתקדמות הלימודית לא אוששה.

השערה מס' 5 התייחסה לאפשרות כי התחום החברתי בו תורגש התקדמות משמעותית ביותר הוא תחום ה"יזמה החברתית", אך לא כך התברר: מיומנות ה"יזמה החברתית" נמצאה כקשה ביותר, אף אחרונה בסולם ההתקדמות החברתית. על מנת לרכוש מיומנות זו יש להביא את הילד לדרגת אמון והכרות עם סביבתו באופן מירבי על מנת שייזום אינטראקציה חברתית. ניתן לשער כי רכישת מיומנות זו תמשיך להתפתח ככל שהתוכנית תמשך ותבנה.

השערה מס' 1, (החשובה ביותר במחקר זה משום שלה השלכות תכנוניות על המשך תכנון השילוב בעתיד) של המחקר התייחסה להשלכות הפוטנציאליות של זמן החשיפה על ההתקדמות בתחומים חברתיים והלימודיים. כלומר: האם הנבדק שהיה נוכח זמן רב יותר בשילוב הוא זה אשר התקדם באופן המשמעותי ביותר. השערה זו אוששה שכן הנבדק אשר נחשף זמן רב יותר הוא זה אשר התקדמותו בכל התחומים היתה הברורה ביותר.

עבור נבדק זה (נבדק מס' 4) תוכנית השילוב היתה מתאימה ואיפשרה לו לצמוח ולהתקדם ולהביא את יכולתיו למיצוי. עבור שאר הנבדקים שאלת זמן החשיפה אינה ברורה כלל ולא ניתן לקבוע בוודאות אם זמן חשיפה נוסף היה יכול לקדם או לא, והשאלה אף מתחדדת עבור נבדק מס' 2 שאף התקשה להתמודד עם רמת השילוב הנוכחית.

רוב ממצאי המחקרים תומכים גם הם בהשערה זו וטוענים כי זמן החשיפה הוא מדד חשוב וכי יש לשאוף לשילוב מלא, כל שעות וימי הלימודים כפי שמקבלים אותם בני אותו הגיל בחינוך הכללי (Goetz, 1995), אך לאחרונה ישנה חזרה מהצהרה כוללנית זו ומחקרים טוענים כי לא כדאי להיצמד לפילוסופיה של מודל אחד ויחיד המצדד בשילוב מלא, אלא לתפור לכל ילד את חליפת השילוב המתאימה למידותיו (Bricker, 1995).

יש להתייחס לממצאי המחקר הנוכחי בזהירות מאחר ולמחקר מספר מגבלות. ראשית, לא נבדקו תנאים סביבתיים, התייחסות המורות המשלבות ואיכות הוראתן כגורמים שתורמו להצלחת השילוב. גורמים אלו היוו גורמים מתערבים ולא ברור עד כמה השפיעו על תוצאות המחקר. שנית, למרות הניסיונות להגיע לרמת מהימנות גבוהה והשאלונים מולאו ע"י 3 גורמים שונים (סטודנטית, מורה בכיתה רגילה וכותבת המחקר), במבחן התאמה ההתאמה הגיעה רק ל- 81.6%. ניתן לייחס קושי זה לקושי שיש בקידוד התנהגותם של הילדים אשר ניתנת לפירושים שונים. שלישית, ארבעת הנבדקים הפגינו התנהגויות שונות, אשר הצביעו על מיקומם השונה על סולם ההשתלבות בחברה הכללית, ואשר מדגישים את הקושי בבצוע מחקרים על אוכלוסיה הטרוגנית ז.

למרות זאת, ממצאי המחקר הנוכחי בהחלט מדגישים את החשיבות הרבה בקיום מפגשים בין ילדים רגילים לילדים עם נכויות התפתחותיות. מפגשים אלו תורמים להתפתחותם הקוגניטיבית והחברתית של הילדים המיוחדים ופותחת בפניהם עולם שלא היו יכולים להחשף אליו אילו היו מושמים בחינוך המיוחד בלבד, כפי שהיה נהוג עד השנים האחרונות ועדיין נהוג במסגרות חינוך מיוחד רבות.

לממצאי המחקר השתמעות למסגרות המכשירות מורים. על המסגרות האמונות על הכשרת מורים להכשיר מורים המסוגלים להתמודד עם מסגרות שילוב ולקדם את הילד עם הצרכים המיוחדים במסגרת הכללית. מימושה של תפיסה זו מחייב מודעות גדולה יותר של המורים לצרכים שונים של הלומדים ופיתוח דרכי הוראה בלתי שגרתיות. על מנת ליצור תובנה עמוקה יותר לשונות האנושית, מחד גיסא, ואמפטיה כלפי הנזקקים לעזרה חברתית גדולה יותר מאידך גיסא, עלינו להכיר באמיתות העיקרון כי לא ניתן ללמד תהליכים חברתיים בבידוד, אלא אך ורק בקהילה. יחד כקהילה, נצליח להפוך את "אי-האפשר" הנוכחי ל"אי של-אפשר" עתידי.

### דיון דיסקטי:

לאחר הממצאים המחקריים, מצאתי לנכון להעלות על הכתב מספר מחשבות ודילמות דיסקטיות המשתמעות מניסיוני בשילוב ומתוצאות מחקר זה:

1. תוצאות המחקר הראו כי ישנם ילדים אשר יכולים להתרם מתוכנית שילוב, הן בתחום חברתי, הן בלימודי. הילדים הללו ימשיכו להתרם עוד ועוד ככל שזמן החשיפה שלהם יהיה ארוך יותר. הם ירכשו שפה (משום ששפה נרכשת במקום בו נשמעת שפה ונדרשת שפה- שלא כמו בבתי ספר מיוחדים, בהם רוב הילדים אינם מדברים), הם ירכשו התנהגויות חברתיות כמו משחק וכדומה ( משום שבבתי ספר לחינוך מיוחד הילדים כמעט אינם מעורבים במשחק חברתי בינם לבין עצמם-בשל מוגבלויותיהם) מתוך חיקוי ואינטראקציה. הם ירכשו הרגלי למידה, משום שאלו הדברים שירכשו מהם בבית ספר רגיל, וירכשו הרגלי עצמאות משום שלא יהיו מלווים במבוגרים רבים המטפלים בהם ועושים עבורם הרבה מעבר לצורך האמיתי. אך לשם כך ישנו צורך בשינוי במדיניות ההשמה והעברת התקציבים הנהוגה כיום בישראל. ילדים עם נכויות התפתחותיות קשות מושמים באופן אוטומטי במסגרות לחינוך מיוחד והתקציבים עבורם מועברים לבתי הספר שלהם. לא נעשה עדיין ניסיון לחבר ילד מול תקציבים אישיים בהשמה בבית ספר רגיל (כפי שנעשה עם אוכלוסיית האוטיסטים למשל), כך שהוא יקבל את כל צרכיו, תמיכותיו והליווי לו הוא זקוק בתוך המסגרות הכלליות.

- ניסיון מסוג זה, המלווה במחקר, יוכל אולי להביא לשינוי המדיניות, כך שעבור כל תלמיד ניתן יהיה להחליט היכן הוא יכול לקבל את צרכיו באופן המותאם ביותר, ועל פי כך להפנות תקציבים.
- יהיו תלמידים אשר לא ישולבו כלל, יהיו אשר ישולבו חלקית, ויהיו אשר ישולבו באופן מלא.
2. מורים בבתי הספר הכלליים בהם ישולבו תלמידים עם פיגור שכלי-בינוני יהיו זכאיים לליווי מקצועי ודידקטי אשר יעזור להם **ללמד באופן דיפרנציאלי את כל תלמידיו, ובכללם גם את תלמידו בעל הפיגור השכלי** (כתיבת תל"א). רוב בתי הספר בארץ אינם מלמדים באופן כזה, ולכן ביצוע השילוב מורכב כל-כך.
3. מת"א (מרכז תמיכה אזורי) יוכל לתמוך במערך מסייע (צוות פארארפואי וכן פסיכולוג, עובדים סוציאליים וכדומה) בתלמידים משולבים, כפי שנעשה היום, אך לא מול תלמידים בעלי פיגור בינוני-קשה.
4. המורים ובתי הספר הרגילים יפעלו לכל אורך השנה כך שהתלמיד המיוחד יוכל להשתלב גם בטיולים או ארועים בית ספריים אחרים. המורה תקבל הדרכה על מנת לתמוך בילדים בבית הספר הכללי רגשית על מנת להכיל את הקשיים שבקבלת ילד עם נכות התפתחותית קשה.
5. יתקיים קשר רצוף בין ההורים למחנכת הכיתה והמערך המסייע לתלמיד.
6. בשל הקושי להתאים תוכניות לימודים תואמות לשתי האוכלוסיות, ייבחרו נושאים משותפים לאורך השנה, ונושאים בהם השילוב יבוא לידי ביטוי באופן חברתי או אחר על פני "רצף השילוב".
7. במידה והשילוב יתפרס על פני מערכת החינוך כולה, עד סיום תיכון, יהיה צורך לחשוב על המשך הדרך מגיל 18, ולא מגיל 21. כמו כן, אותם עקרונות של שילוב מקסימלי, בתקציבים אישיים לאותו אדם (ולא מסגרת), יישמרו, ויעברו יותר ויותר למגורים בקהילה ולא במוסדות.
- כלומר: על השינוי להיות מוכלל לכל ילד באופן אישי, לכל מסגרות החינוך ולכל מסגרות הקהילה. שינוי כזה יצטרך להיעשות באופן הדרגתי ולהיעשות במקביל הן בתהליכי שינוי חוקתיים והן בשינויים בשטח, כדוגמת פרויקט השילוב שתואר להלן.

## ביבליוגרפיה

אבישר, ג. (2002). מורים משוחחים על שילוב: תמונת מצב, תשנ"ח-תש"ס. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 17(1), 15-24.

אבישר, ג., רייטר, ש. לייזר, י. (2001). סגנון הניהול כגורם מכוון ביישום שילוב תלמידים חריגים בחינוך הרגיל. סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום, 16(2), 5-16.

גומפל, ת. (1999). החינוך המיוחד בישראל לקראת שנת 2000: מאין באנו ולאן אנו חותרים? סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום, 14(2), 71-82.

חוק החינוך המיוחד, התשנ"ח (1988).

מרגלית, מ. (2000). דו"ח הועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד.

AAMR, News & Notes, (September 2000).

Barna, S., Bidder, R. T., Gray, O.P., Clements, J., & Gardner, S. (1980). The progress of developmentally delayed pre-school children in a home-treaning scheme. Child: Care, Health and Development, 6, 157-164.

Buyess, V., & Bailey, D.B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and special education-only setting: The Journal of Special Education, 26(4), 434-461.

Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. Journal of Early Intervention, 19(3), 179-194.

Bricker, D. D., & Dow, M.G. (1980). Early intervention with young severely handicapped child. Journal of Association for Severely Handicapped, 5, 130-142.



Bricker, D., & Sheehan, R. (1981). Effectiveness of an early intervention program as index by measures of child change. Jornal of the Division for Early Childhood, 4, 11-27

Calculator, S., & Jorgensen, C. (1994). Including students with severe disabilities in school: Fostering communication, interaction, and participation. San Diego: Singular.

Cole, K.N., Mills, P.E., Dale, P.S., & Jenkins, J.R., (1991). Effects of preschool integration for children with disabilities. Exceptional Children, 58, 36-45.

Helmstetter, E., Curry, C.A., & Brennan, M., (1998). Comparison of General and Special Education Classrooms of Students with Severe Disability. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33(3), 216-227.

Elliot, D., Mckenney, M. (1998). Four inclusion models that work. The Council for Exceptional Children, 3, 54-58.

English, R.W. (1971). Assessment, modification and stability attitudes towards blindness. Psychological Aspects of Disability, 18, (2), 79-85.

Favazza, P., Odom, S. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarden –age children toward people with disabilities. Exceptional Children, 63, (3), 405-418.

Gallagher, J.J ., Beckman, P. , & Kirk, A.H. (1983). Families of handicapped children: Sources of stress and its amelioration. Exceptional Children , 50, 10-19.

Gootz L. (1995) Inclusion of student who are deaf-blind. What the future hold ? In N.G.Haring & Romer (Eds.), Welcome students who are deaf0blind into typical classrooms. Facilitating school participation, learning, and friendships. Baltimore:Brookes Publishing Co.

Goessling, D. (1998). Inclusion and the challenge of assimiation for teachers of students with severe disabilities. JASH, 23, (3), 238-251.

Guralnick, M.j. (1990)."Assessment of peer relations", Center on Human Deveopment and Disability, University of Washington.

Guralnick, M.j. (1990).Peer interaction and development of handicapped children's social and communicative competence .In H.Foot, M.Morgan, & R.Schute (Eds.), Children helping children (pp.275-305). New york: Wiley.

Guralnick, M.J.(1997). Second generation research in the fild of early intervention. In M.J.Guralnick (ED.),The effectiveness of early intervention (pp. 3-20). Baltimore: Paul H. Brookes.

Guralnick, M.M. (1992). A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. In S.L.Odom S.R. McConnell, & M.A. McEvoy (Eds.),

Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention (pp. 37-64). Baltimore: Brookes.

Guralnick, M., Bennett, C. (1987). The effectiveness of early intervention for at risk and handicapped children (pp. 115-173). Baltimore: Brookes.

Grossman, H.J (ed.) (1983). Manual on terminology and classification in mental retardation. Washington: American Association on Mental Deficiency.

Harmre-Nietupski, S., Hendrickson, J., Nietupski, J., & Sasso, G. (1993). Perception of teachers of students with moderate, severe, and profound disabilities on facilitating friendships with nondisabled peers. Education and Training in Mental Retardation, 28, 111-127.

Hunt, P., Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D & Goetz, L.(1994). Evaluate the effects of placement of students with disabilities in general education versus special classes. JASH, 19 (3), 200-214.

Jackson, L., Ryndak, L. & Billingsley, F.(2000). Useful practices in inclusive education: a preliminary view of what experts in moderate to severe disabilities are saying. JASH 2000, 25 (3), 129-141.

Kaufman, M., Agrad, J.A.(1985). Mainstreaming: Learners and their environment. Cambridge, MA: Brookline Books.

Kavale, K.A. (2000). History, rhetoric and reality. Remedial and Special Education, 21(5), 279-297.

Lamorey, S., & Bricker, D. (1993). Integrated programs: Effect on young children and their parents. In C. Peck, S. Odom, & D. Bricker (Eds.), Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological perspectives on research and implementation, (pp. 39-64). Baltimore: Paul H. Brookes.

Mills, P.; Cole, K.; Jenkins, J. & Dale, P. (1998). Effects of differing levels of inclusion on preschoolers with disabilities: Exceptional Children, 65(1), 79-90.

Mirenda, P. (1999). (ISSAC – ISRAEL Conference, not published) Inclusion: why, what, who, and how ? (pp. 1-8).

Mirenda, P. (1998). Meeting the challenges of inclusion for students who use AAC. Ethnicity in Communication Disorders, 1, 43-58.

Moore, M.G., Fredericks, H.D.B., & Baldwin, V.L. (1981). The long range effects of early childhood education on a trainable mentally population. Journal of Division for Early Childhood, 4, 94-110.

Odom, S.L., & McEvoy, M. (1998). Integration of young children with handicaps and normally developing children. In S.L. Odom & M.B. Karnes (Eds.), Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base (pp. 241-267).

Baltimore: Paul H. Brookes.

Sandaw , .A., Clarke ,A.D.B., Cox, M.V.,& Steuart, F.L. (1981). Home intervention with parents of severely subnormal pre-school children: Child: Care, Health and Development, 7,135-144.

Voletz, L.M. (1980).Children attitude toward handicapped peers. American journal of Mental Deficiency. 84, (5), 455-464.

Voletz, L.M. (1982). Effects of structured interaction with severely handicapped peers on childre's attitudes. American jornal of Mental Deficiency, 86, 380-390.\_

**נספח מס' 1 – שאלון למורה בכיתה הרגילה, למורה בבית הספר המיוחד, ולסטודנטית.**

**למילוי אחר כל שעות:**

שם הילד: \_\_\_\_\_.

דוגמא למילוי השאלון  
↓

תאריך:	תאריך:	תאריך:	תאריך:	תאריך:	
				20 דק'	1. טווח ריכוז.
				1 מתוך 3	2. מתן מענה נכון לשאלות.
				לא	3. ביצוע משימה.
				מכנסיים נעליים ידיים	4. הגדלת אוצר המילים (אילו ?)

# ASSESSMENT OF PEER RELATION

הערכת יחסי-עמיתים במסגרת תוכנית שילוב

Michael j Guralnick,ph.D

ד"ר מיכאל גורלניק.

## א. סקירה כללית

### א. מעורבות כללית

לעיתים רחוקות      לפעמים      לעיתים קרובות      כמעט תמיד

\_\_\_\_\_

1. נוטה להיות חסר מעש [חסר מעש]

\_\_\_\_\_

2. משחק בצעצועים ובחומרים, אבל עושה זאת לבדו [משחק ליחיד]

\_\_\_\_\_

3. משחק לצד אחרים, בצעצועים ובחומרים דומים לאלה שבהם משתמשים האחרים [משחק מקביל]

\_\_\_\_\_

4. כאשר אינו משחק בצעצועים או בחומרים, צופה באופן פעיל בפעילותם של שאר הילדים [צופה מהצד]

\_\_\_\_\_

5. מעדיף את חברת בני-גילו על פני מבוגרים כאשר שתי האפשרויות זמינות [מעדיף את בני-גילו על פני מבוגרים]

\_\_\_\_\_

6. מבחין ולאחר מכן מתעלם כאשר אחרים מתקרבים אליו או יוזמים קשר [מתעלם]

\_\_\_\_\_

7. נראה שאינו מודע ליוזמות של אחרים [לא מודע]

במהלך משחק/שעור/משימה עם בני-גילו (משחק קבוצתי):

\_\_\_\_\_

8. עוסק בתגובות או בחילופי דברים קצרים ובלתי מורכבים (לרוב, לא יותר משתי אינטראקציות עם כל ילד אחר) [חילופי דברים קצרים]

\_\_\_\_\_

9. עוסק בהיפוך תפקידים במהלך משחקים חברתיים [משחק משלים או הדדי]

\_\_\_\_\_

10. עוסק במשחק/משימה שמתמשך זמן רב ומשתנה מבחינת מגוון המשחקים ואופיים (לעיתים קרובות עם תפקידים משלימים) [משחק ממושך]

\_\_\_\_\_

11. עוסק במשחק "כאילו" חברתי הכולל תקשורת מפורשת (תכנון והתדיינות) לגבי נושאי המשחק, חלוקת התפקידים והתסריט [משחק "כאילו" חברתי מורכב]

\_\_\_\_\_

### ב. מטרת היוזמות

\_\_\_\_\_

1. לזכות בתשומת-לבם של אחרים [תשומת-לב]

\_\_\_\_\_

2. להשיג צעצועים או חומרים של אחרים [השגה]

\_\_\_\_\_

3. לעצור מעשה או פעילות של אחר [עצירה]



**לעיתים רחוקות      לפעמים      לעיתים קרובות      כמעט תמיד**


4. לחלץ או להעניק חיבה [חיבה]
5. להשיג מידע או הבהרה מחבריו [מידע]
6. לבקש רשות מילדים אחרים [רשות]
7. לעסוק, באופן כללי, במגע חברתי [חברתיות]
8. להציג פעילויות משותפות (אנחנו, בוא נעשה...) [שותפות]

**ג. הצלחת היוזמות**


1. החברים נענים לבקשות העזרה של הילד [עזרה]
2. כאשר הילד מפעיל את חבריו, הם מאשרים זאת או נשמעים לו [הפעלת אחרים]
3. החברים נענים כיאות לבקשות הילד לקבלת הבהרות [הבהרות]
4. החברים נענים למאמציו לזכות בתשומת-לבם [תשומת-לב]
5. החברים נענים כיאות לשאלות כלליות של הילד בקשר לחפצים, התרחשויות ורגשות [שאלות]
6. החברים נענים ברצון ליוזמות של הילד המיועדות למטרות חברתיות [חברתיות/שותפות/רשות]

## ב. תהליכי יסוד

לעיתים רחוקות	לפעמים	לעיתים קרובות	כמעט תמיד

1. מתמלא חרדה כאשר אחרים פונים אליו, כפי שעולה מתנועותיו, הבעות פניו או הסתגרות פעילה [חרד]
2. הודף בתקיפות גישושי התקרבות מצד חבריו [הודף]
3. משחק במידה ניכרת של התלהבות ונמרצות [מתלהב]
4. מתרגז ומפתח עוינות תוך כדי אינטראקציה עם חבריו [עוין]
5. מסתובב סביב אחרים השרויים במשחק, ומתלבט האם להתקרב או לסגת [מתבלט]
6. נענה בחיוב באמצעות משוב סביר כלשהו ליוזמות של אחרים [גומל במשוב]
7. מגיב בחיוב לאינטראקציות שיוזמים חבריו, אך תגובתו חרישית או מושקית [תגובה מושקית].
8. אינטראקציות במהלך חילופי דברים עם חבריו מתרחשות במהירות, ומבלי שהוא מקדיש לכך מחשבה רבה [תגובה אימפולסיבית]
9. נהיה מפוזר ומצוברח במהלך אינטראקציות עם חבריו [פיזור-נפש]
10. ה"מצברוח" מתפוגג לאחר פרק זמן סביר [נרגע]

## ג.הבנות משותפות

א. כללים חברתיים

לעיתים רחוקות      לפעמים      לעיתים קרובות      כמעט תמיד

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1. נראה שהילד מבין את משמעות מושג הבעלות - כפי שעולה מאופי בקשותיו (רשות), מהדרך שבה הוא מצדיק את התנהגותו (דרישותיו), או מהתנהגותו (מחזיר את החפץ) [בעלות]
2. נראה שהוא מבין את החוקים הכלליים בכיתה לגבי שיתוף עם חבריו וניהול הפעילויות לפי התור [תור]
3. מכיר בכך שקיים שוני בין המיומנויות והיכולות של הילדים השונים, ומסגל בהתאם לכך את בקשותיו ואת כלל התקשורת שהוא מנהל [מסתגל למיומנויות]
4. מתאים את סגנון האינטראקציה שלו כיאות: סגנונו שונה כאשר בן-גילו אינו מוכר לו היטב (למשל, מגלה פחות תובענות) לעומת בן-גילו המוכר לו היטב (כולל חברים) [התאמה למעמדו של בן-השיח]

## ב.משחקי "כאילו" - המורכבות והגיוון

לעיתים רחוקות      לפעמים      לעיתים קרובות      כמעט תמיד

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1. עוסק במשחקי "כאילו" בעזרת פעולה אחת פשוטה [פעולה פשוטה]
2. משתמש בפעולות מרובות במשחקי "כאילו" [פעולות מרובות]
3. עוסק ברצף של משחקי "כאילו", סדורים, הגיוניים, ומפורטים [פעולות מפורטות]
4. כאשר הילד מעורב בפעולות רבות או מפורטות, הוא מפגין מידה ניכרת של רב-גוניות [רב-גוניות]
5. הילד מתאים את האינטראקציות במהלך משחק ה"כאילו" בהתאם לדרישות המשתנות של נושא המשחק המתפתח [מתאים/"כאילו"]

לעיתים רחוקות      לפעמים      לעיתים קרובות      כמעט תמיד

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1. מפגין באמצעות מעשים או תיאורים שהנו בעל ידע בסיסי בנושאים המשותפים הכרוכים בהתרחשויות יומיומיות, בדומה לשאר הילדים המשתתפים בתכנית (למשל, מסיבת יום הולדת, ארוחת צוהריים, שעת ה"דיכוח", קנייה במכולת, אפיית עוגיות [תסריטים])

2. לתסריטים של התרחשויות יומיומיות יש רצף מפותח למדי (סדר זמנים)

3. התסריטים תואמים את אלה של שאר הילדים בעיקרי ההתרחשויות [תסריטים תואמים]

## חלק שני

### ה. אסטרטגיות חברתיות ומשימות חברתיות

#### א. הצטרפות הילד לקבוצת בני-גילו

א. ניסיון ראשון

#### 1. אסטרטגיות הרמוניות ורלוונטיות

ניסיונות ראשונים (התנהגויות ספציפיות) ליצור הרמוניה עם בן-גילו  
(סמן את כל הסעיפים שחלים על הילד הנבדק)

1.  מתייצב בסביבה או צופה בחבריו, ונראה שהוא ממתין להזדמנות [ממתין]
2.  זוכה בתשומת-לב באמצעות קשר עין, תנועה, או נגיעה קלה [מגלה תשומת-לב פעילה]
3.  מחקה את משחק חברו באופן מילולי או לא-מילולי [מחקה]
4.  יוצר וריאציה לפעילות המילולית או הלא-מילולית של חבריו [וריאציה]
5.  מראה או מגיש צעצוע שקשור למשחק של חבריו [מראה/מגיש]
6.  שואל שאלה רלוונטיות לפעילות המשחק המתנהלת [הצגת שאלה רלוונטיות]
7.  מבקש בנימוס כניסה ישירה למשחק המתנהל [בקשה מנומסת]
8.  משתף עם חבריו מידע הרלוונטי לפעילויות המשחק המתנהלות [משתף מידע]
9.  מבקש בקשה הגיונית אך ישירה להשתתף במשחק [בקשה ישירה]

#### 2. סיבות או אסטרטגיות אפשריות המכשילות את ניסיון ההצטרפות הראשון למשחק של בני-גילו

1.  הילד מנסה לשחק עם חברים שאינם נענים [חברים שאינם נענים]
2.  הילד מנסה לשחק עם חברים שדחו אותו בעבר, בקביעות [תדמית]
3.  הילד מנסה להשתלב במשחק באמצעות חפצים או מעשים קשורים לפעילות חבריו [צעצועים לא רלוונטיים]
4.  ניסיונותיו של הילד לבוא בדברים עם הילדים אינם קשורים לנושא שיחתם או למשחק שהם משחקים [דיבורים לא רלוונטיים]
5.  הילד מנסה להסיט את הילדים מדרכם [הסטה]
6.  הילד מנסה לשחק עם החברים עוד קודם שיצר עמם מגע פנים-אל-פנים ו/או קשר עין [קשר עין]

7.  עיתוי האינטראקציה החברתית היה גרוע, כגון הפרעה למשחקם של חבריו בדיוק ברגע שבו היו מרוכזים בפעילות אחרת [עיתוי גרוע]
8.  האסטרטגיות של הילד הן בגדר התפרצות, כגון דרישה שיצרפו אותו למשחק, הידחקות פיזית או חטיפה של צעצוע [מתפרץ/דורש]
9.  מתנהג בתוקפנות כלפי חבריו (מרביץ, דוחף, חוטף) [תוקפני]
10.  אחר .....
- .....

**3. תוצאו הניסיונות הראשונים** – דרג על-פי סדר (1= התוצאה התדירה ביותר) את התגובה הטיפוסית למארח/ים כלפי ניסיונות ההצטרפות הראשוניים של הילד הנבדק.

**דירוג**

(4 – 1)

- מאשר (את התעניינותו, או מבטיח מעורבות בהמשך)
- מקבל
- מתעלם
- דוחה

**ב. ניסיונות שניים** – ניסיונותיו הבאים של הילד, לאחר שנדחה, התעלמו ממנו, או ניסיונותיו הראשונים להצטרף לקבוצה נדחו לשלב מאוחר יותר.

**1. אסטרטגיות**

1.  אינו מתמיד [לא מתמיד]
2.  חוזר על האסטרטגיות הקודמות עם וריאציות קטנות [חוזר על עצמו]
3.  פחות נדחק פנימה, אך נשאר בקרבת חבריו וממשיך להתעניין בפעילותם [פחות נדחק]
4.  מגביר את ישירות בקשותיו להצטרף, אך הערותיו ו/או התנהגותו רלוונטיות למשחק חבריו [ישיר ורלוונטי]
5.  מפריע מאוד על ידי תובענות מוגברת (קובע שכולם צריכים לשחק יחד; מנסה להשתלט) [מפריע ונדחק במידה רבה]
6.  מעיר הערות לא רלוונטיות, מצהיר הצהרות על עצמו או מציע הצעות [לא רלוונטי]
7.  מאיים או פונה לעזרת המבוגרים כדי להצטרף למשחק חבריו [מאיים או פונה]
8.  מגיב כיאות לשאלות, הוראות או "פטנטים" להסבת תשומת לבו, המופנים אליו מצד המארח [מגיב]
9.  מנהל סוג מסוים של התדיינות חיובית עם חבריו (ר' אסטרטגיות לפתרון סכסוכים, בחלק השלישי) [פתרון סכסוכים בדרך חיובית]
10.  מתחיל להפריע או להציק [מפריע או מציק]
11.  אחר .....
- .....

2. **תוצאות הניסיון השני** – דרג על-פי סדר (1= התוצאה התדירה ביותר) את התגובה הטיפוסית למארח/ים כלפי ניסיונות ההצטרפות הראשוניים של הילד הנבדק.

**דירוג**

(4 – 1)

- מאשר (את התעניינותו, או מבטיח מעורבות בהמשך)
- מקבל
- מתעלם
- דוחה

**ג. אסטרטגיות כלליות הקשורות לקשיים של הילד להצטרף לקבוצת בני-גילו**

**אסטרטגיות כלליות** (סמן את כל הסעיפים המתאימים, המאפיינים את הילד במידה רבה)

1.  לא-רלוונטי או לא-הרמוני (התנהגות, הערות, דרישות, שאלות)
2.  מפריע מדי (משתלט; מסיט לכיוון אחר)
3.  נוקט בעיקר גישה תוקפנית ו/או שלילית.
4.  מתנהג בצורה עוינת ולא חברותית (אינו מעוניין במשא-ומתן)
5.  אינו ישיר או מתמיד די הצורך
6.  אחר (ערוך רשימה) .....

.....

.....

.....

.....

.....

**ד. תקציר כללי של תחומי החוזק והתחומים הבעייתיים:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 1. פתרון עימותים

סקירה כללית

א. הגורמים לעימות – ציין בסולם הדירוג את הנסיבות שבהן עלולים להיווצר עימותים.

לעיתים רחוקות	לפעמים	לעיתים קרובות	כמעט תמיד

1. עימותים בקשר לבעלות על חפצים (בעלות)
2. עימותים בקשר למקום במרחב (מרחב)
3. עימותים בקשר להפרת כללים חברתיים [כללים חברתיים]
4. עימותים בקשר למחלוקות בנוגע לרעיונות או לקביעות [רעיונות]
5. עימותים בקשר לשליטה חברתית, למשל: דומיננטיות, חלוקת תפקידים [שליטה חברתית]

ב. **תפקיד היחוס/הקולט** – הערך באיזו מידה עימותים אלה פורצים ביחמת הילד הנבדק (למשל, אירועים שבהם הוא מחלק הוראות) או כתגובה ליחמות של חבריו (למשל, כאשר הוא מגן על רכוש).

הילד הוא היחוס את מרבית חילופי- הדברים המסתיימים בעימות	הילד הוא היחוס או המגיב, באותה מידת סבירות	בד"כ הילד הוא הקולט בחילופי-דברים המסתיימים בעימות

ג. **יחזמות המסתיימות בעימות** – סולמות הדירוג הבאים מיועדים לשקף אירועים שבהם הילד הוא הקולט או אירועים שבהם הוא מחלק הוראות, שכן אלה הסיטואציות השכיחות ביותר המולידות עימותים.

### ד. התגובה הראשונית של חבר ליוזמתו של הילד

לעיתים רחוקות	לפעמים	לעיתים קרובות	כמעט תמיד

1. חבריו מתעלמים מהוראתו הראשונה של הילד [התעלמות]
2. חבריו שוללים, מכחישים או סותרים את הוראתו [שלילה]
3. החברים מתנגדים - אך מנמקים, מסבירים או מצדיקים את התנגדותם בדרך אחרת [הנמקה]

ה. **תגובות ראשוניות של הילד ליוזמות חבריו**

לעיתים רחוקות	לפעמים	לעיתים קרובות	כמעט תמיד

1. דוחה את הבקשה מבלי לנמק [דחייה על הסף]
2. דוחה את הבקשה אך מסביר את רציונל הדחייה [רציונל מוסבר]
3. מבקש לקבל מידע נוסף [בקשת מידע]
4. מתחיל להתנהג בצורה עוינת ולא חברותית [עוין ולא-חברותי]


5. מתחיל לנקוט תוקפנות [תוקפנות]

6. אינו נענה לבקשה [חוסר היענות]

7. הערותיו או תגובותיו אינן רלוונטיות [בלתי רלוונטי]

8. מציע חלופה או הבהרה [חלופה/הבהרה]

### ו. אירועי עימות

## אסטרטגיות שהילד נוקט במהלך אירועים שבהם הוא מחלק הוראות או אירועים שבהם הוא מגן על רכושו

### ו.א. אסטרטגיות פייסניות שהילד נוקט.

לעיתים רחוקות לפעמים לעיתים קרובות כמעט

תמיד


(1) משכך או ממזער את אופי בקשתו ("בבקשה", "קצת") [משכך או ממזער]

(2) מספק הצעה חלופית או פשרה [פשרה]

(3) מנמק את הוראתו הקודמת או את אי-הציות שלו במקרה הקודם [מנמק]

(4) מבקש מידע לגבי העניינים המטרידים או המעניינים את חברו [מבקש מידע]

### ו.ב. ידידותי כלפי יחמות חבר


(1) מקבל את ההצעה [מקבל]

(2) נענה בחיוב לחברו המבקש את: הסכמתו ("... נכון?"), אישורו או שיתוף הפעולה שלו [נענה בחיוב]

(3) מספק הבהרות כאשר הוא מתבקש לעשות זאת [מבהיר]

(4) לשאלת חברו, משיב תשובה אינפורמטיבית [תשובה אינפורמטיבית]

### ו.ג. אסטרטגיות שליליות או מנותקות

לעיתים רחוקות לפעמים לעיתים קרובות כמעט תמיד


(1) מאיים על חברו [מאיים]

(2) מעליב את חברו [מעליב]

(3) מתעקש בטון תובעני [התעקשות שלילית]

(4) מתחיל לנקוט תוקפנות

(5) מתחיל להפריע

(6) מסרב לבקשה ללא נימוק [סירוב מוחלט]

(7) הערותיו או תשובותיו לא רלוונטיות [לא רלוונטי]



**ו.ד.אסטרטגיות כלליות הקשורות עם קשיים בפתרון עימותים**  
**אסטרטגיות כלליות** (סמן את כל הקטגוריות החלות על הילד, אשר מאפיינות אותו באופן טיפוסי).

1.  הערותיו או התנהגותו אינן רלוונטיות
2.  נוקט בראש ובראשונה גישה תוקפנית או פוסלת
3.  מגלה עוינות וחוסר ידידותיות או מתנהג בצורה לא נעימה
4.  אינו נוקט אסטרטגיות פייסניות
5.  אינו די אסרטיבי
6.  חוזר על אותה אסטרטגיה למרות היותה בלתי יעילה
7.  אחר (ערוך רשימה) .....
- .....
- .....

## ז. יכולת התמדה במשחק

### א. אסטרטגיות של תפקידים ומבנה הפעילות

#### לעיתים רחוקות לפעמים לעיתים קרובות כמעט תמיד

- |  |  |
|--|--|
|  | 1. כאשר חבריו מבקשים זאת, הילד מספק מידע כיאות [משיב תשובה אינפורמטיבית] |
|  | 2. שומר על הנושא או על תפקידו במסגרת המשחק. [מסגרת התייחסות]             |
|  | 3. מסכים להצעות סבירות של חברו במהלך משחק [נענה בחיוב]                   |

### ב. אסטרטגיות של ניהול עצמי

- |  |  |
|--|--|
|  | 1. אם הילד מתנתק מחברו במהלך פרק זמן של קושי (למשל, בזמן סכסוך) הוא נשאר בסביבה ומחדש את הקשר לאחר זמן קצר [מתנתק] |
|  | 2. מנסה לשדרג את המשחק באמצעות בקשות הגיוניות להגביר את העניין או את הקושי [שדרוג]                                 |
|  | 3. מניח לעימותים להחריף עד לנקודה שבה המשחק נעצר לפרקי זמן ממושכים [החרפת-יתר של העימות]                           |
|  | 4. מניח למשחק להתפרק, ואינו משקיע מאמץ רציני כדי להתמיד בו [מפרק]  |
|  | 5. מפגין הדדיות על ידי התאמת התנהגותו לפעילותם או ליוזמותיהם של חבריו [גומל]                                       |
|  | 6. מרכז את הדרישות מחברו כאשר מתגלעים קשיים [מרכז]   |

**נספח מס' 3:**

מבחן התאמה בין שאלוני הערכה שמולאו ע"י הסטודנטיות, מחנכות בכיתה הרגילה, וכותבת העבודה.

	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mean</b>	<b>Std.Devision</b>
<b>ATAMA</b>	4	82.36	81.02	81.69	6.72042
<b>Valid N (listwise)</b>	4				

## ABSTRACT

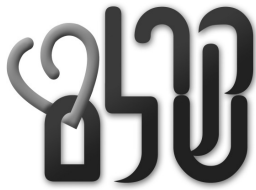
The aim of the current study was to present the results of an experiment of partial integration of children with severe developmental delay in a general school, in order to examine the quality of the relationship that was built up between normally developed children and children with special needs, and the influence of the inclusion on children with special needs progress in social and educational domains.

Participants were four children with moderate to severe developmental disability who were integrated for one day a week in a general school (one child studied for two days a week), and During that year their improvement in the social and educational areas was assessed (each child was compared to his own previous results).

Two tools were used for the research: “Assessment of Peer Relationships in the framework of Inclusive Programs” (Guralnick, M.J., 1990) and an educational assessment that was designed specifically for the purpose of this research. The results indicated that the integration of children with developmental disabilities in the general school had a positive social and educational influence. The more the children with developmental disability are involved with regular children the more significant the social and educational improvements were.

The results are not conclusive. Each subject reacted differently to the opportunities that were afforded to him during the inclusion programs. For this reason, maybe it is not correct to adhere to the philosophy of one particular “model” which sides with “Full Inclusion”, but rather to fit the suitable educational “suit” to each child, and not to allow him to “disappear” into any particular fashion, label or advocacy movement (Bricker, 1995).

The importance of the present research is to broaden the knowledge base of the integration of children with special needs within the framework of general schools with their peer group, and from a practical point of view, the results and suggestions will become part of the future thinking process regarding qualitative and quantitative opportunities of exposure and the future involvement of the children from the special education in the general educational system.



مؤسسة "شاليم" | The Shalem Fund  
 لتطوير خدمات للشخص ذو | for Development of Services for People with  
 التخلف العقلي في السلطات المحلية | Intellectual Disabilities in the Local Councils  
 פיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית  
 התפתחותית ברשויות המקומיות

TEL AVIV UNIVERSITY  אוניברסיטת תל-אביב

**THE EFFECT OF SOCIAL AND ACADEMIC  
 UNTEGRATION OF SPECIAL EDUCATION  
 CHILDREN WITH SERIOUS DISABILITIES  
 WITH NON-DISABLED PEERS -  
 FOUR SINGLE SUBJECT DESIGNS.**

**ORNA KONKOL**

Supervised by : Dr. Hana Tur-Kaspa, Pro.Shunit Reiter

Thesis submitted in partial fulfillment of the  
 Requirements for the Master's degree  
 Tel Aviv University, School of Education,  
 Department of Human Development and Education



This work was supported by a grant from Shalem Fund for  
 Development of Services for People with Intellectual Disabilities  
 In the Local Councils in Israel

2002

קרן שלום/2002/518