



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

אוניברסיטת בר-אילן



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

**שושנה ניסים**

בהנחיית: ד"ר חפציבה ליפשיץ

עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות  
 לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה"  
 המחלקה לחינוך של אוניברסיטת בר-אילן



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

2006

קרן שלם/2006/535

עבודה זו מוקדשת לזכרו של אבי, חיים ז"ל, שזרע בעמל רב ולא זכה לקצור  
ולאמי, פסיה שתבדל לחיים ארוכים.

## תודות

לד"ר ליפשיץ, על ההזדמנות שניתנה לי להעמיק ולחקור את עולמם של העובדים עם בעלי פיגור שכלי. על הידע הרב שקיבלתי ועל הדוגמא והמופת לעבודה מקצועית, יצירתית ומוקפדת כאחד. על הליווי והעידוד הרב ועל יכולתה לעזור לי לראות את התמונה כולה.

לגב. שרה פרידל, על העזרה באינטגרציה בין התכנים התיאורטיים, שאלות המחקר והעיבודים הסטטיסטיים.

למנהלות בתי הספר ולאנשי החינוך שהשתתפו במחקר, תודה על הנכונות לסייע בביצוע המחקר.

תודה מיוחדת לכל צוות בית הספר "אחוזה" רמת גן, על השותפות והסיוע בתהליך כתיבת העבודה. לבני משפחתי ובעיקר לבנותי האהובות רינת, נירית ורונלי על התמיכה, העידוד והעזרה הרבה שהגשתי לי במהלך הדרך הארוכה אותה עשיתי.

עבודה זו נעשתה בסיוע קרן שלם.

התחלתי מחקר זה מתוך אמונה כי בכל תלמיד טמון ניצוץ של יכולת, וכי עלינו אנשי החינוך, מוטלת החובה והזכות לגלות אותה. אמונה זו היא לי אבן דרך במהלך המחקר ובמהלך עבודתי בבית ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי.

## תוכן העניינים

טבלה מעוצבת

5

תקציר

9

מבוא

12

רקע תיאורטי

32

סיכום ומטרות המחקר

34

שיטה

47

תוצאות

68

דיון

102

סיכום, מגבלות המחקר, המלצות מחקריות ויישומיות

105

ביבליוגרפיה

מעוצב:גופן: 12 נק', גופן עבר עברית  
ושפות אחרות: David, 12 נק'

131

נספחים

מעוצב:גופן: 12 נק', גופן עבר עברית  
ושפות אחרות: David, 12 נק'

143

תקציר באנגלית

## תקציר

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

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

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

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

במחקר הנוכחי השתתפו מורים (N=96) וסייעים (N=42) העובדים בבתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני (N=91) ובתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק (N=47).

במסגרת המחקר נערכה סדנא בת ארבעה מפגשים ובה הוצגה הגדרת הפיגור החדשה לעומת ההגדרה המסורתית, המודלים התיאורטיים העומדים בבסיס ההגדרות, ההשלכות על אוכלוסיית התלמידים וכן הוצגו תיאורי מקרים של תלמידים בעלי פיגור שכלי אשר תוארו באור שונה על פי שתי ההגדרות.

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

מחקרים (לנגר, 1986; Shanley & 1986; Parasuram, 2002; Gannon & MacLean, 1995; Brown, 1986); הצביעו על כך שעובדים בעלי השכלה גבוהה יותר נוטים להביע עמדות פרוגרסיביות יותר ועמדותיהם בנושאים שונים הקשורים לאוכלוסיות בעלי חריגויות שונות, היו גבוהות יותר מעמדות של עובדים בעלי השכלה נמוכה יותר. לפיכך שערנו כי המורים שהנם בעלי השכלה גבוהה יותר יהיו בעלי עמדות פרוגרסיביות וכי ציוניהם יהיו גבוהים יותר מאשר ציוני הסייעים בשני המשתנים העיקריים של המחקר: עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה והנכונות להתמודד עם השינויים.

במחקר נבדקו איפה שלושה משתנים תלויים: א. עמדות של אנשי חינוך העובדים בבתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי כלפי ההגדרה החדשה של הפיגור השכלי (Luckasson et al., 2002) בעקבות קיום סדנא שנערכה בנושא זה. העמדות נבדקו בשלב ה- Pre-test כלומר לפני הסדנא ושמונה חודשים לאחר קיומה (Post-test); ב. נכונותם של אנשי החינוך להתמודד עם השינויים הנדרשים מיישום חוק החינוך המיוחד (שילוב תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק בבתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני ושינויים בתוכניות הלימודים). עמדות אלה נבדקו בשלב ה- Post-test; ג. עמדותיהם החינוכיות של הנבדקים במדדים של פרוגרסיביות ושמרנות שנבדקו בשלב ה- Pre-test.

להלן נתייחס לתוצאות בזיקה למטרות המחקר:

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

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

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

עמדות חינוכיות בממדים של שמרנות ופרוגרסיביות אוששו השערות המחקר לפיהם הסייעים מבטאים רמה גבוהה יותר של שמרנות ממורים. כמו כן נמצאו הבדלים בין המורים לסייעים ביחס לשני משתני המחקר: עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה והנכונות להתמודד עם שינויים. תוצאות מחקרנו תואמות ממצאי מחקרים המראים כי אנשים בעלי רמת השכלה גבוהה היו בעלי עמדות פרוגרסיביות יותר ולהפך (לנגר 1986; Shanley & Guest, 1986; Parasuram, 2002; Gannon & McKenna, 1995; Brown, 1986; Strohmer, Grand & Purcell, 1984; Vogt & MacLean, 1998; Yucker, 1994).

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



## מבוא

מחקר זה עוסק באחד הנושאים המשמעותיים העומדים במרכז השיח המקצועי בתחום הפיגור השכלי: הגדרת הפיגור השכלי החדשה של Luckasson et al., משנת 1992 ו-2002. החידוש העיקרי של ההגדרה מתבטא בביטול הקלסיפיקציה של בעלי פיגור שכלי לפי רמות משכל והתייחסות אל האדם בעל הפיגור השכלי בהתאם ליכולות והצרכים. בעוד שהמאמרים העוסקים בתחום זה בכתבי העת המקצועיים, דנים ביתרונותיה, חסרונותיה ובביקורת כלפי ההגדרה החדשה (Luckasson, Schalock, Snell, & Spitalnik, 1996; MacMillan, Gresham, & Siperstein 1993; Reiss, 1994; Schalock et al., 1994), המחקר הנוכחי, למיטב ידיעתנו, הוא הראשון הבודק באופן אמפירי את עמדות אנשי השדה העובדים בתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי כלפי הגדרה זו.

במסגרת המחקר נערכה סדנא בת ארבעה מפגשים בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002). במהלך הסדנא הוצגה בפני המשתתפים ההגדרה החדשה והמודלים התיאורטיים העומדים בבסיסה, נערך דיון בו הודגשו אפשרויות מיצוי הפוטנציאל הטמון בתלמידים בעלי פיגור שכלי ובכללם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק והועלו הקשיים בעבודת המורים והסייעים עם תלמידים אלה. לפיכך, מטרתו הראשונה של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק עמדות המורים והסייעים (N=138) העובדים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי, כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה (דהיינו עמדות כלפי יכולת ההשתנות של בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק ועמדות וכלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל), לפני הסדנא ושמונה חודשים לאחר קיומה.

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

החוק גרם לשני שינויים עיקריים בשדה: יותר ויותר תלמידים שהופנו בעבר לחינוך מיוחד מופנים לחינוך הרגיל, בהם תלמידים המוגדרים כלקווי למידה קשים ותלמידים המוגדרים כגבוליים ובעלי פיגור שכלי קל (מרגלית, 2000). לעומת זאת, בתי הספר לבעלי פיגור שכלי קל ובינוני קולטים כיום תלמידים בעלי

פיגור שכלי בינוני וקשה, בעלי נטייה לאוטזיסם ונכויות פיזיות קשות. כך נוצר מצב שבו מורים וסייעים בבתי ספר לבעלי פיגור שכלי נאלצים להתמודד עם אוכלוסיית תלמידים שלא הורגלו אליה בעבר. השוני בהרכב האוכלוסייה הכתיב שינוי בתוכניות הלימודים בבתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי. בעבר התמקדו התוכניות רק בהקניית כישורים אקדמיים, כיום מטרתו המוצהרת של החינוך המיוחד היא הכנת התלמידים להתנהגות מסתגלת לחיים ולמעבר לחיים כבוגרים בקהילה (Transition).

כלומר, המורים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי נדרשים לעסוק בהכשרה למיומנויות שלא הוגדרו בעבר כחלק ממשימותיהם, כגון: מיומנויות של עזרה עצמית, אכילה, ניקיון ומיומנויות מוטוריות. בד בבד נדרשים המורים לשלב מיומנויות אקדמיות בתהליך הלמידה המתבטאות בחינוך לשוני מבוסס סטנדרטים, בשימת דגש על האוריינות, ידע מתמטי ועוד, לדוגמא: חינוך לעבודה אין פירושו הכשרה למיומנויות מוטוריות וביצועיות בלבד אלא הוא מתייחס גם ליכולת קריאת הוראות, ביצוע המשימה על פי תבניות, שימוש בכסף, מילוי טפסים ועוד. דוגמא נוספת: טיפול בבית. תהליך הלמידה כולל בנוסף למיומנויות ביצועיות גם תכנון תפריט, ביצוע תשלומים, קריאת הוראות לתפעול מכשור חשמלי בבית, קבלת החלטות ועוד.

שינויים אלה נדרשים גם מתוקף הגדרת הפיגור השכלי החדשה, אך בפועל הם מיושמים מתוקף יישומו של חוק החינוך המיוחד ולא מתוקף יישומה של ההגדרה החדשה. האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך שוקד כיום על פיתוח סטנדרטים במקצועות הלימוד השונים בכל בתי הספר, ובכללם בתי הספר לתלמידים בעלי הפיגור השכלי הקשה והעמוק. סטנדרטים אלה עדיין אינם מיושמים בשדה אך המורים כבר מודעים לכך שתוך שנה, שנתיים הם יידרשו לעמוד בסטנדרטים ובקריטריונים מקצועיים שלא נדרשו מהם בעבר. מצב זה יוצר עומס רב על המורים וכן חרדות וחששות שמא לא יצליחו לעמוד במשימות אלה.

לפיכך, מטרתו השנייה של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את נכונותם של המורים והסייעים להתמודד עם השינויים הנדרשים בשדה, כתוצאה מיישום חוק החינוך המיוחד והעמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002), שמונה חודשים לאחר הפעלת השינויים בשדה.

במחקר הנוכחי נטלו חלק מורים וסייעים שרמת השכלתם שונה. המורים נמצאו כבעלי השכלה גבוהה ואילו הסייעים נמצאו כבעלי השכלה תיכונית בלבד. במחקרים (Gannon & MacLean, 1995; Parasuram, 1994; Shanley & Guest, 1995; Strohmer, Grand, & Purcell, 1984; Yucker, 1994) נמצא כי בעלי השכלה גבוהה יותר מבטאים עמדות פרוגרסיביות חיוביות כלפי בעלי חריגויות שונות לעומת בעלי השכלה

נמוכה יותר שעמדותיהם כלפי בעלי חריגויות הנן שמרניות ושליליות. לפיכך, בדקנו במחקר הנוכחי האם יש הבדל בעמדות המשתתפים בשתי הסוגיות שהוזכרו לעיל בזיקה לעמדותיהם החינוכיות בממדים של פרוגרסיביות ושמרנות. בנוסף בודק המחקר הנוכחי גם את הבדלים בשתי הסוגיות שהוזכרו לעיל בזיקה לסוג האוכלוסיה עמה עובדים המשתתפים: תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני ותלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק.

## רקע תיאורטי

הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002) בהשוואה להגדרת הפיגור השכלי המסורתית (Grossman, 1983) והשלכותיה על בתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי

מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק עמדות מורים וסייעים (N=138) העובדים בבתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי, כלפי ההגדרה החדשה של הפיגור השכלי (Luckasson, et al., 2002). באופן ספציפי יותר, המטרה הייתה לבדוק עמדות כלפי החידוש העיקרי של הגדרת הפיגור השכלי החדשה דהיינו, כלפי ביטול הסיווג על פי רמות ה-I.Q ואמונה ביכולת ההשתנות של בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק וההשלכות שיש לכך על אוכלוסיה זו. עמדות אלה נבדקו לפני ואחרי קיומה של סדנא בנושא זה ולאחר שמונה חודשים בהם הופעלו השינויים החינוכיים. לפיכך, נציג תחילה את הגדרת הפיגור השכלי המסורתית (Grossman, 1983) ולאחריה את הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002).

### הגדרת הפיגור השכלי המסורתית

הגישה המגדירה פיגור מההיבט הסוציולוגי, מדגישה כי בעייתו העיקרית של היחיד עם פיגור היא אי יכולתו להסתגל לחיי היומיום ואי התאמתו לחברה בה הוא חי (Grossman, 1983). על פי הגדרת ה-AAMR (American Association on Mental Retardation) משנת 1983 "פיגור שכלי הוא תפקוד אינטלקטואלי נמוך מן הממוצע באופן משמעותי, המתקיים בקביעות, בד בבד עם פגם בהתנהגות מסתגלת משך תקופת ההתפתחות" (תורגם על ידי עמינדב, 1983). בהתאם להגדרה זו לפיגור שכלי שני קריטריונים: האחד – מנת משכל הנמוכה בשתי סטיות תקן מתחת לממוצע כלומר, I.Q מתחת ל-70. השני – פגם בהתנהגות מסתגלת. ההתנהגות המסתגלת מוגדרת "כמידה שבה הפרט נדרש לעמוד בקריטריונים של מחויבות אישית ואחריות חברתית המצופות מבני גילו הכרונולוגי" (עמינדב, 1983). על פי ההגדרה, אין די בקריטריון האחד (I.Q הנמוך בשתי סטיות תקן מתחת לממוצע) כדי לקטלג אדם כבעל פיגור שכלי. גם המידה בה הוא מתפקד בחברה, משמעותית לסיווגו כמוגבל בשכלו. התנהגות מסתגלת (Grossman, 1983) מתייחסת לארבעה תחומי התפקוד:

**עזרה עצמית** – מתייחס ליכולת תפקוד עצמאי באכילה, לבוש, רחצה, שמירת היגיינה אישית וניקיון ובגיל מבוגר יותר ליכולת לערוך קניות, לנהל תקציב, להכין ארוחות קלות ועוד.

**תקשורת** – מתייחס לפיתוח שפה ודיבור בגיל צעיר ובגיל מבוגר לכתובה, קריאה, חשבון ותפיסת מרחב וזמן.

**חברות** – מתייחס ליכולת להתנהגות על פי כללים מקובלים בבית ובכיתה, יכולת למשמעת וקשר תקין עם חברים ובגיל מבוגר יותר ליכולת לתפקד באופן יעיל במצבים חברתיים שונים, להשתתף בפעולות חברתיות, להתחשב בצרכי הזולת ולפתח כושר שיפוט וביקורת עצמית.

**תעסוקה** – מתייחס לרכישת מיומנויות מוטוריות כגון גזירה והשחלה, ובגיל מבוגר יותר ליכולת לעבוד בעבודות הרכבה ועבודה במכונות, ליכולת להגיע באופן עצמאי למקום העבודה ולהתמיד בה וליכולת להפעיל שיקולי דעת ויישום כללי ההתנהגות המקובלים במסגרת העבודה.

ההגדרה המסורתית של ה-AAMR (Grossman, 1983) סיווגה את בעלי הפיגור השכלי לארבע רמות המתאייסות הן לרמת המשכל והן לרמת התפקוד בהתנהגות מסתגלת. ארבע הרמות הן:

**חינוכיים – פיגור קל (Mildly Retarded)**, בעלי מנת משכל של  $I.Q = 69-55$ . חניכים ברמה זו מסוגלים ללמוד קריאה, כתיבה וחשבון. הם בדרך כלל עצמאיים במישור של עזרה עצמית, בעלי יכולת להשתלב במסגרת תעסוקתית ולתפקד בקהילה כמעט באופן עצמאי לגמרי.

**אימוניים – פיגור בינוני (Moderately Retarded)**, בעלי מנת משכל של  $I.Q = 55-40$ . חלק מהמתפקדים ברמה זו מסוגלים ללמוד קריאה וכתובה בעיקר באופן טכני. הם בעלי יכולת חברתית בינונית ובעלי יכולת תעסוקתית בעבודות מונוטוניות וסטנדרטיות. ההבדל בינם לבין החינוכיים הוא באישיות שהנה ילדותית. חלקם חיים בקהילה וחלקם במוסדות.

**טיפוליים – פיגור קשה (Severely Retarded)**, בעלי מנת משכל של  $I.Q = 39-25$ . ניתן להגיע עמם להישגים בתחום המיומנויות לעזרה עצמית על ידי טכניקות מיוחדות של אימון ועיצוב התנהגות. מבחינה תעסוקתית הם מסוגלים לבצע עבודה הדורשת פעולה אחת פשוטה. בדרך כלל חניכים אלה מתגוררים במוסדות אם כי כיום, לאור מגמת השילוב בחברה המערבית קיימת דרישה בעיקר בקרב ההורים לשלב בוגרים אלה בדיוור קהילתי תוך התאמת המגורים לצורכיהם.

**סיעודיים – פיגור עמוק (Profoundly Retarded)**, בעלי מנת משכל של  $I.Q = 24$  ומטה. חניכים ברמה זו זקוקים להשגחה וטיפול תמידיים. הם נענים לגירויים בסיסיים בלבד ופונקציות שונות של התנהגות

מסתגלת כלל אינן מפותחות אצלם. בקבוצה זו נמצאים אף אלו המרותקים למיטתם הזקוקים לטיפול והשגחה רפואיים עקב מגבלות רפואיות.

### **הגדרת הפיגור השכלי החדשה**

בשנת 1992 התפרסמה הגדרת הפיגור השכלי החדשה של ה-AAMR (Luckasson et al., 1992). הגדרה זו עברה התאמה עד לעיבוד הסופי בשנת 2002. לפני שניציג את ההגדרה נציג את המודל עליו היא נשענת. הגדרת הפיגור השכלי משנת 2002 נשענת על המודל האקולוגי (Ecology Model). על פי המודל האקולוגי, לאינטראקציה שבין המאפיינים האישיים של היחיד לבין מאפייני הסביבה בה הוא פועל השפעה על ההתנהגותו. על פי המודל, לפן החינוכי-תרבותי השפעה רבה בקביעת רמת תפקודם של אנשים בעלי פיגור שכלי. שני אנשים בעלי רמת משכל זהה יכולים לתפקד באופן שונה כתוצאה מהתערבות חינוכית סביבתית שונה (Landesman-Ramey, Dossett, & Echols 1997). כלומר, תמיכה סביבתית חינוכית מתאימה יכולה לחולל שינוי בתפקודו של היחיד, גם אם הוא בעל פיגור שכלי.

ניתן להקביל בין מודל זה לגישה "האקטיבית-משנה" שטבע Feuerstein (1969). גישה זו מבוססת על ההנחה שכל אדם מעצם טבעו הנו בעל יכולת השתנות במגוון רחב של תפקודים קוגניטיביים ומוטיבציוניים כתוצאה מהשפעות סביבתיות. על פי הגישה "האקטיבית-משנה", ניתן להשיג שינויים תפקודיים אלה באמצעות תהליכי למידה מתווכת והפעלתם באופן שיטתי וממושך. Feuerstein (1969) טוען כי בעזרת סביבה חינוכית התערבותית נאותה ניתן לשפר את תפקודו של היחיד למרות קיומם של שלושה מכשולים שעלולים למנוע השתנות זו והם: גיל, אטיולוגיה של המוגבלות ודרגת חומרתה.

הן הגדרות הפיגור השכלי החדשות (Luckasson et al., 1992, 2002) והן גישתו של Feuerstein (1969) טוענות כי גם אנשים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק מסוגלים להתקדם ולהתפתח. גישות אלה מטילות על החברה את האחריות המלאה למציאת דרכים נאותות לספק לבעלי הפיגור השכלי בכל רמות הפיגור כולל הפיגור הקשה והעמוק, אמצעי תיווך ואסטרטגיות שסייעו לפיתוח כישוריהם ולהביאם לתפקוד עצמאי ולשילובם במידת האפשר בחברה.

על פי הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002) פיגור שכלי הוא "נכות המאופיינת במגבלות משמעותיות בתפקוד השכלי וגם בהתנהגות המסתגלת, כפי שהיא באה לידי ביטוי במיומנויות הנדרשות להסתגלות הקונצפטואליות, החברתיות והמעשיות. נכות זו נוצרה לפני גיל 18".

להלן נתייחס לחידושי ההגדרה משנת 2002 ביחס להגדרה המסורתית משנת 1983.

ראיית הפיגור כמצב דינמי – "פיגור שכלי הוא מצב עכשווי". על פי ההגדרה החדשה פיגור שכלי מתייחס למגבלה משמעותית עכשווית בתפקוד. כלומר, אדם יכול להיות מסווג כבעל פיגור שכלי בתקופה אחת של חייו ולא כבעל פיגור שכלי בתקופה אחרת של חייו. לסביבה, כלומר לתיווך השפעה על מצב זה.

התהוות הפיגור עד גיל 18 – "פיגור שכלי הנו נכות התפתחותית מהלידה עד גיל 18". על פי ההגדרה החדשה (Luckasson et al., 2002) ייחשב אדם מפגר בשכלו, כאשר הפגיעה בתהליכים קוגניטיביים והשכליים חלה אצלו לפני גיל 18. ניתן לראות שני אנשים האחד בגיל 16 והאחד בגיל 26 אשר יתפקדו בצורה זהה מבחינה קוגניטיבית והתנהגותית, לאחר שבן ה-26 נפגע בתאונת דרכים. אולם האחרון לא יוגדר כאדם בעל פיגור שכלי. לדעת מחברי ההגדרה, מבחינה קוגניטיבית המוח מגיע לשיא התפתחותו בגיל 18. הטענה היא שאדם שחווה את שלבי ההתפתחות הקוגניטיבית לפי Piaget (1965, 1970) כולל תקופת האופרציות הפורמליות אינו דומה לאדם שמוחו לא חווה תהליכים אלה. גם אופי הטיפול יושפע מההגדרה. העבודה עם האדם המוגבל בשכלו תתמקד בבניית מושגים ותהליכים קוגניטיביים ואילו העבודה עם אדם שנפגע בתאונה ויוגדר כבעל פגיעה מוחית, תתמקד בשחזור התפקודים שהיו בעבר.

העלאת הסף העליון של הפיגור – בהתאם להגדרה החדשה אדם אשר מנת המשכל שלו נעה בטווח 75-70 I.Q = נחשב כבעל פיגור שכלי. ההגדרה מביאה בחשבון טעויות מדידה של חמש נקודות שיכולות להיווצר כתוצאה ממצבים ספציפיים בשעת מבחן כגון, עייפות, לחץ וכו'. ההגדרה אף מתייחסת לתלמידים שהם בעלי שונות תרבותית ולשונית, המוגדרים כבעלי פיגור סביבתי ועלולים להיות מוגדרים כבעלי פיגור שכלי. הכוונה בעיקר לאפרו-אמריקאיים ובני מיעוטים אחרים אשר מיוצגים ייצוג יתר בטווח של 75-70 I.Q = שעלולים להיות מסווגים כבעלי פיגור שכלי. לפיכך, נקבע שהסף העליון של הפיגור יהיה 70 I.Q = אולם לעיתים גם יחידים בעלי 75 I.Q = עשויים להיות מוגדרים כבעלי פיגור שכלי. כדי להימנע מטעויות מדידה נדרשים אנשי המקצוע לקבוע את ההבחנה של היחיד כבעל פיגור באופן מקיף ובעזרת צוותים בין מקצועיים, שישקלו מקורות מידע שונים ומגוונים המתארים ומעריכים את יכולתו של היחיד. כלומר, אין סכנה שאדם יוגדר כבעל פיגור רק בשל היותו בעל שונות תרבותית.

ביטול הקלסיפיקציה לרמות פיגור על פי מנת משכל – החידוש העיקרי של ההגדרה החדשה מתבטא בביטול ההבחנה בין רמות הפיגור לפי דרגות ה- I.Q. לא עוד פיגור קל, בינוני, קשה ועמוק. לא עוד חינוכיים,

אימוניים, טיפוליים וסיעודיים. תחת זאת סיווגה ההגדרה החדשה את אוכלוסיית בעלי הפיגור השכלי לארבע דרגות, על פי מידת האינטנסיביות של השירותים והתמיכות להם זקוקים החניכים בתפקודם בבית, בבית הספר, בעבודה ובקהילה: שירותים לסירוגין – שירותים ותמיכות ניתנים לפי צורך ובעיקר במצבי משבר ולטווח קצר; שירותים מוגבלים – השירותים והתמיכות ניתנים רק במספר תחומים ולטווח ממושך מעט יותר מהרמה הראשונה; שירותים ממושכים – שירותים ותמיכות שינתנו לתקופה ממושכת וארוכה יותר; שירותים ממושכים ואינטנסיביים – שירותים ותמיכות שינתנו בכל הפעילויות ושעות היממה. ביטול החלוקה לרמות פיגור מהווה תפנית ותפיסה חדשנית המאמינה כי גם לאדם בעל פיגור שכלי קשה ועמוק יש יכולת להשתנות. לתפיסה זו השלכות משמעותיות בכך, שהיא דורשת הערכות מקצועיות של אנשי החינוך לגבי סוג השירותים והתמיכות שיעזרו לאדם בעל הפיגור השכלי לתפקד ולמצות את יכולותיו ומטילה למעשה את האחריות על תפקודו של היחיד בעל פיגור שכלי – על החברה.

ביטול הקלסיפיקציה לרמות פיגור עוררה ביקורת חריפה בעיקר בקרב חוקרים ואנשי אקדמיה

(Greenspan, 1999; MacMillan Gresham & Siperstein, 1993; MacMillan & Reschly, 1997;)

(Switzky & Greenspan, 2003; Vig & Jedrysek, 1996). הביקורת מתייחסת להמרת הסיווג של הפיגור השכלי לפי I.Q. לסיווג על פי רמות השירותים והתמיכות. לדעת המבקרים ארבע רמות אלה אינן ניתנות למדידה אובייקטיבית לעומת ארבע דרגות חומרה של רמות המשכל מחד, ומאידך רמות השירותים והתמיכות, מייצגות למעשה רמות משכל. כך למשל, אדם בעל פיגור שכלי קל זקוק לרמת שירותים לסירוגין לעומת אדם בעל פיגור שכלי קשה ועמוק הזקוק לרמת שירותים אינטנסיבית. לכן, לדעתם אין צורך לבטל הסיווג על פי רמות המשכל. על כך משיב Reiss (1994) כי הגישה בה תויג האדם בעל הפיגור השכלי על פי רמות משכל יצרה מצב בו תפקודו ויכולתו היו צפויים מראש בבחינת הנבואה המגשימה את עצמה. לעומת זאת, ארבע רמות השירותים והתמיכות מדגישות ומגבירות את תחום אחריותם של אנשי החינוך בהבאת היחיד לתוצאות טובות יותר.

מרכיבי ההתנהגות המסתגלת לעומת ההגדרה המסורתית ההגדרה הנוכחית הרחיבה, את תחומי ההתנהגות המסתגלת כלהלן:

**כישורים קוגניטיביים**: בתחום זה נכללים כישורי שפה (פאסיבית ואקטיבית). כלומר, היכולת להבין שפה והיכולת להשתמש בשפה ככלי לתקשורת), קריאה וכתובה, הבנת משמעות הכסף לאחר רכישת מושגי יסוד



בחשבון וכבסיס ליכולת לתפקד באופן עצמאי בקהילה והכוונה עצמית – המשרתת את יכולתו של היחיד לבחור את דרכו בעבודה ובקהילה.

**כישורים חברתיים:** בתחום זה נכללים היכולת לתקשורת בין-אישית, נטילת אחריות בתחומי הלמידה, העבודה ובתחום החברתי, היכולת לפתח הערכה עצמית על פי הנתונים האישיים של היחיד. בתחום זה נכללו גם תמימות/פתאיות ונאיביות, שלא נכללו בהגדרות המסורתיות המתמייחסות ליכולת להבין מצבים חברתיים מורכבים באופן יעיל ולזהות מצבים של סיכון, היכולת למלא כנדרש הוראות בתחום הבית, בית הספר ובעבודה, הבנה וציות לחוקים כגון חוקי הכיתה, חוקים חברתיים, חוקים ברחוב ובעבודה.

**כישורים פרקטיים:** בתחום זה נכללים תחומי העצמאות בפעילות יומיומית ובכללם אכילה. כלומר, היכולת ללעוס ולבלוע מחד ומאידך היכולת להשתמש בכלי מטבח באופן יעיל ועצמאי והתנהגות על פי כללי האכילה הנאותים. בתחום זה נכללת גם יכולת הניידות. כלומר, היכולת לנוע במרחב המוכר באופן עצמאי בגיל צעיר והיכולת לנוע במרחב חדש באופן עצמאי בגיל מבוגר יותר. היכולת לפתח שליטה על הצרכים ושמירה על ההגינה האישית. היכולת להתלבש באופן עצמאי בגיל צעיר ובגיל מבוגר לפתח יכולת להתאמת צבעים ולהתאמת הבגד לצרכי היחיד. תחום הכישורים הפרקטיים כולל שתי קטגוריות משניות: **כישורים אינסטרומנטליים:** בתחום זה נכללת הכנת ארוחות, בעיקר ארוחות קלות כגון כריך לעבודה, חימום ארוחה ועוד, היכולת לטפל ולארגן את הבית בתחומי הסדר והניקיון, שימוש בתחבורה ציבורית באופן עצמאי, היכולת להשתמש בתרופות ובעיקר היכולת להבין את חשיבות נטילת תרופות באופן רציף ועל פי הנחיות הרופא, היכולת לנהל תקציב על פי מקורות ההכנסה של היחיד, שימוש בטלפון לתקשורת בין אישית ובמצבי מצוקה; **כישורים תעסוקתיים:** היכולת לבצע משימות כנדרש, הבנת יחסי עובד-מעסיק, הבנת כללי התנהגות נדרשת בעבודה, יכולת לפתח יחסי חברות עם העובדים האחרים, שמירה על כללי בטיחות, התמדה בעבודה ועבודה בקצב ובהספק נדרשים.

ביחס למבחני ההתנהגות המסתגלת, טענו המבקרים (MacMillan et al., 1993; Naglieri & Das, 1997) כי מהימנותם של המבחנים הקיימים נמוכה מאד. בנוסף, המבחנים אינם בודקים את כל המיומנויות הנכללות בתחומי ההתנהגות המסתגלת מחד. מאידך, מבחני ההתנהגות המסתגלת בודקים כיצד האדם מבצע למעשה את המיומנות ולא את יכולותיו (Crane, 2002). כמו כן, נטען כי מבחני התנהגות מסתגלת אינם יכולים לשמש מדד מתאים לסיווג רמות פיגור. על כך עונה Reiss (1994) כי על פי ההגדרה החדשה

(Luckasson et al., 2002), חשוב שהנתונים המתקבלים ממבחני ההתנהגות המסתגלת יהיו רק חלק של הערכה כוללת הנערכת ליחיד. לכן, יש לנקוט בגישה כוללת המשתמשת בראיון, תצפית, שיפוט מקצועי ומידע רלוונטי נוסף. רק צוות בין מקצועי יוכל להחליט על סיווגו של היחיד לדרגות הפיגור השונות לאחר שהעריך באופן מקצועי את כל הנתונים שנאספו.

על העלאת הסף העליון של רמת הפיגור ל-  $I.Q = 75-70$  מגיב Reiss (1994) וטוען כי מאז שפורסם מדריך הסיווג החדש של ה-AAMR הוא משמש את העוסקים בתחום הפיגור השכלי ואף את בתי המשפט ועד כה לא התגלו אנשים בעלי אבחון מוטעה בתחום הפיגור השכלי. לגבי הטיעון של המבקרים כי רק אנשי מקצוע יכולים לקבוע את סדרי העדיפות של התחום המקצועי, עונה Reiss (1994) כי בקובעה את הצרכים המרכזיים של תחום העיסוק של אנשי המקצוע, היה על וועדת הסיווג והטרמינולוגיה של ה-AAMR להחליט מהו המשקל שיש לייחס לדעת הצרכנים מול דעתם של אנשי מקצוע. עוד טען Reiss (1994) כי ההגדרה היא תוצאה של מדיניות חברתית, פוליטית ותרבותית וכי כל הצרכנים זכאים להפעיל מידה רבה של השפעה על עתידם: "There is no single God given definition that scientist can discover and present as the "true" definition. God has not created a universe in which an I.Q of 35 to 50 (Reiss, 1994, p. 5) must be classified by man as moderate mental retardation"

עוד טוען Reiss (1994) כי ההגדרה מדגישה את החלק של השפעת הסביבה והתיווך בתחום החינוך, החברה והעבודה. המטרה היא לקדם את החניכים, לשפר את רמת תפקודם כך שיוכלו לתפקד בצורה הטובה ביותר בקהילה. המטרה היא שילוב והכלה ולא אבחונים והפרדה "Consumers don't want to be tested (Reiss, 1994, p. 6) they want to be included"

לשינוי ההגדרה השלכות ישירות על עבודת המורים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי. אחת ההשלכות העיקריות הנובעת מביטול החלוקה לרמות פיגור מתבטאת בכך שבבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי ילמדו תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יחד עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני. מצב זה אמור ליצור אצל המורים תפיסה חדשנית המאמינה ביכולת השתנות, ההתפתחות וההתקדמות של התלמידים בעלי פיגור שכלי ובכללם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק. ההגדרה החדשה מאמינה בהעלאת רף הציפיות מצד המורים ביחס לתלמידיהם בכל תחומי ההתנהגות המסתגלת.

המרכיב של ההתנהגות המסתגלת גרם לשינוי בתוכניות הלימודים ולמהפך בתכנים ובשיטות הוראה בחינוך המיוחד. כיום, נדרשים אנשי החינוך לעסוק במיומנויות השונות מהוראת תחומי הדעת האקדמיים מחד. מאידך, הם נדרשים לעסוק גם בהקניית מיומנויות אקדמיות שהנן פונקציונליות לחיי היומיום, כגון: נסיעה בתחבורה ציבורית, שימוש בכסף, מיומנויות קבלת החלטות, שימוש במחשב ותקשורת בין אישית (אבישר, 1992; בשאראת, 2001; ריבוביץ, 1992; Siegel & Gaylord, 1992; Brolin, 1995; Cronin & Patton, 2001; DeFur & Tayman, 1995; Halpern, 1992; Hibbert, Kostinas, & Luiselli, 1992; Katsiyannis, DeFur, & Conderman, 1998; Taras & Matese, 1992).

## התמודדות מורים עם שינויים חינוכיים

במקביל לעיצוב הגדרת הפיגור השכלי החדשה, התרחשו בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי שינויים הנובעים מיישומו של חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח-1988). שינויים אלה מתבקשים גם כן מהגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002), למרות שבפועל היא עדיין אינה מיושמת.

השינויים מתבטאים בשני תחומים:

**אוכלוסיית התלמידים** בתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קולטים כיום תלמידים בעלי פיגור שכלי בינוני וקשה, בעלי נטייה לאוטיזם ונכויות פיזיות קשות, אוכלוסייה שבעבר הופנתה למוסדות.

**תוכניות הלימודים** בעוד שבעבר תוכניות הלימודים בבתי הספר לבעלי פיגור שכלי התמקדו בעיקר בהקניית כישורים אקדמיים בלבד, כיום מטרתו המוצהרת של החינוך המיוחד היא הכנת התלמידים להתנהגות מסתגלת לחיים ולמעבר לחיים כבוגרים בקהילה (Transition). כלומר, המורים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי נדרשים לעסוק בהכשרה למיומנויות שלא הוגדרו בעבר כחלק ממשימותיהם. בד בבד נדרשים המורים לשלב מיומנויות אקדמיות בתהליך הלמידה המתבטאות בחינוך לשוני מבוסס סטנדרטים, בשימת דגש על האוריינות, ידע מתמטי פונקציונלי ועוד. לפיכך, נדון בפרק זה בשינויים חינוכיים ובהתמודדות מורים עם שינויים בבתי הספר.

אחת ממטרות המחקר הייתה לבדוק את נכונותם של מורים להתמודד עם השינויים המתרחשים בבתי הספר.

ההגדרה הרווחת של המושג שינוי בחינוך נשענת על Sarason (1982) המגדיר שינוי כהחלפת דפוסי ההתנהגות הקבועים בעבודת האנשים בבית הספר, בדפוסי התנהגות שונים וחדשים. בית ספר הוא ארגון המשתנה ללא הרף (שחר, 1990). בתי ספר מתכננים שינויים בתחומים שונים ובכללם: שינויים בתוכניות לימודים ובדרכי הוראה (גביש, 2004; פפגיאניס, איסטון, ואונס, 1998; Jenkins, Ross & Iovel., 1994); ושינויים באוכלוסיית התלמידים (לייזר ואבישר, 2000; בן יהודה, 1995; רונן, 1992; Fullan & Hargreaves, 1999; Rose, 2001).

במרכז תהליכי השינוי בבית הספר ניצבים המורים האמורים ליישם את השינוי (פוקס, 1995; פפגיאניס ואחרים, 1998; Jenkins et al., 1994). הספרות המקצועית עסקה בחקר הגורמים העשויים להשפיע על נכונות המורים לקבל שינויים: נתונים דמוגרפיים של המורה כגון: עמדות המורה ותפיסותיו האישיות

(פוקס, 1995), נתוניו האישיים של המורה ובכללם רמת השכלה, הוותק, המעמד המקצועי (ברינקר ויוסיפון, 1997; פוקס, 1995; Fullan & Hargreaves, 1999; Huberman, 1991), השלב בחיים או בקריירה שהמורה מצוי בו (ברינקר ויוסיפון, 1997; פוקס, 1995; Fullan & Hargreaves, 1999; Huberman, 1991); גורמים הקשורים בשינוי עצמו ובכללם ההדרכה והסיוע שהמורה מקבל תוך כדי תהליך השינוי (גביש, 2004; פוקס, 1995; Sergiovanni, 1995) ומידת שיתוף המורה בתכנון השינוי (גביש, 2004; שרן, 1990; Fullan, 1992; Richardson, 1998; Shanker, 1988).

במחקרים הבאים ניסו מנהלי בתי ספר לחינוך רגיל להפעיל שינויים שהתבטאו, בין היתר בשינוי גישות הוראה ובשינויים פדגוגיים כגון התאמת תוכניות לימודים, וכן בארגון מחדש של צוותי עבודה, פיתוח עבודת צוות, העצמת צוות ניהול, שינוי תהליכי הערכה, שילוב טכנולוגיית מחשב ועוד (גביש, 2004; פוקס, 1995; פפגיאניס ואחרים, 1998; Collins & Dewees, 2001; Lashley & Smith, 1993; Poppleton, 2000; Richardson, 1998; Wu, 2002).

תגובות המורים לשינויים אלה חשפו חששות ביחס למשימה ודרך ביצועה, מפני עבודה קשה ועומס רב וחששות מפני כרסום בסטטוס. תגובות המורים חשפו בעיקר אי אמון בשינוי ובהצלחתו וחוסר התלהבות מביצוע השינוי (פוקס, 1995; Fullan & Hargreaves, 1999; Huberman, 1991). גם מורים שהביעו עניין בשינוי הוטרדו ממשמעותו והשפעתו (פוקס, 1995; Fullan & Hargreaves, 1999; Richardson, 1998). מאידך, היו מורים שהגיבו בהתלהבות וגילו עניין בשינוי. הם לא נרתעו מהעבודה המרובה ואף גילו רצון להמשיך ולהתמיד בשינוי (פוקס, 1995; פפגיאניס ואחרים, 1998; Fullan & Hargreaves, 1999). שינוי בבתי הספר הנו תהליך המעורר התנגדות וקושי ביישומו (פוקס, 1998; שחר, 1990; שרן, 1990; Richardson, 1994, 1998). לכן נבדקו הדרכים, התהליכים והאסטרטגיות אשר יסייעו לצמצום השפעת ההתנגדות ובכללם אסטרטגיות שנועדו להתמודדות עם שינוי: שיתוף המורים והקניית תחושה של "בעלות" על תכנית השינוי (Richardson, 1994; Jenkins et al., 1994), ביצוע שינויים שלא יאיימו על מעמד המורים, יקטינו את עומס העבודה ויתגמלו את המורים (Fullan & Hargreaves, 1999; Self, Benning, Marston, & Magnusson, 1991).

אסטרטגיה נוספת לצמצום התנגדות לשינויים היא ביצוע שינויים שלא יעוררו קונפליקט בין העמדות המוצהרות של הארגון לבין המשאבים הניתנים למורים כדי להפעיל את השינוי (שחר, 1990; פרקינס, 1998).

וכן ליצור תהליך המאפשר לכל מורה בארגון להתמודד עם השינוי בדרכו שלו בהתאם לאישיות, לידע, לניסיון האישי ולשלב ההתפתחות המקצועית בה הוא נמצא (פוקס, 1995; שחר, 1990; Fullan & Hargreaves, 1999).

קיימות תיאוריות רבות המסבירות התנגדות לשינויים. להלן נציג בקצרה כמה מהן: "תיאוריית השליטה" (Friedman & Lackey, 1991) גורסת כי התנהגותו של האדם מונעת מהצורך להגביר את השליטה ולהרחיבה, בכל תחומי החיים. לדעת מחברי התיאוריה האדם הוא יצור הפועל במכוון להרחיב, לגוון ולהעצים את תחומי שליטתו על הסביבה באמצעים שונים כגון, למידה ומחקר מדעי. מצב של שליטה גורם לתחושות חיוביות, מסייע להסתגלות לשינויים ותורם לאיזון הנפשי של העובדים. הצורך בשליטה בולט בעיקר כאשר אנשים נדרשים להתמודד ולהסתגל למציאות חדשה, כמצבים של שינוי. תחושת חוסר השליטה תהייה גדולה יותר כאשר היוזמה לשינויים באה מגורם חיצוני, ללא שיתוף האנשים בארגון, כאשר אין אפשרות בחירה לגבי מועד השינוי, לוח הזמנים ועוד. לעומת זאת, ככל שמידת שיתוף אנשי הארגון תהייה גדולה יותר, כך תגבר תחושת השליטה. מכאן שהתנגדות לשינויים יכולה לנבוע מתחושת חוסר שליטה הנגרמת מהשינויים.

"תיאוריית התגובתיות" (Reactance Theory) שפותחה על ידי Brehm and Brehm (1981) מבוססת על הטענה שאצל כל אדם קיים צורך בסיסי להרגיש שהוא בעל חירות לבחור באמונותיו, בעמדותיו, בהתנהגותו ובהחלטותיו. איום בפגיעה בחירות זו מניע אצל היחיד תהליכים המכוונים לשמירה על חירותו. אם היחיד מרגיש שקיימת מגמה להגבלת חופש הפעולה או האמונה הוא יחוה תחושת איום ויפעל לסילוק האיום ולהשבת חופש הבחירה. על פי התיאוריה, שינוי עלול לאיים על חופש הבחירה ועל חירות ההתנהגות והבחירה להתנגד לשינוי נובעת מהרצון לשמור על חופש הבחירה.

התיאוריה השלישית המסבירה התנגדות אפשרית לשינויים היא העמדה ומרכיביה. Allport (1935)

ו- Katz and Stotland (1959) מדברים על שלושה מרכיבים של עמדה: המרכיב הקוגניטיבי המייצג את האמונות והדעות שיש לפרט על נושא העמדה. המרכיב הרגשי המייצג את הרגשות שהפרט מרגיש כלפי נושא העמדה. המרכיב ההתנהגותי, מתייחס לדרך שבה מתנהג הפרט המייצג את עמדתו החיובית או השלילית כלפי נושא העמדה. פוקס (1998) מגדיר התנגדות לשינוי כ"רגש, עמדה או פעולה (או שילוב שלהם) המבטאים אי הסכמה, אי שביעות רצון או חוסר נכונות לקבל את השינוי" (פוקס, 1998, עמוד 70). התנגדות לשינוי יכולה להתייחס לכל אחד ממרכיבי העמדה. התנגדות קוגניטיבית לשינוי מתבטאת בעיקר באיתור

ובניתוח של החולשות והפגמים של השינוי והשפעותיו. התנגדות רגשית מבטאת תחושות שליליות הבאות לידי ביטוי בכעס, בוז, עוינות, עצב או דיכאון המתעוררים בעקבות היוזמה לשינוי, הן כלפי סוכני השינוי ומעצבי המדיניות והן כלפי תוכן השינוי. התנגדות התנהגותית מתבטאת במעשים בהם נוקטים האנשים כדי להביע התנגדותם לשינוי. ההתנהגות נעה על קו רצף של התנגדות שאין לה ביטוי מעשי ועד הפגנה כנגד השינוי.

חסרון של התיאוריות הנ"ל הוא שלא פותחו שאלונים לבדיקת התנגדות לשינויים המבוססים על תיאוריות אלה. יש לציין כי למרות ההתנסויות הרבות בביצוע רפורמות ושינויים במערכות חינוך בעולם, עדיין לא התגבשה תיאוריה של שינוי במוסדות חינוך (Fullan, 1993). לדעת החוקרים (פוקס, 1995; פפיאניס ואחרים, 1995; קולא וגלובמן, 1998; Fullan, 1993; Jenkins et al., 1994) מאחר ואנשי החינוך הם אלה המיישמים את השינויים הנדרשים בשדה יש לבדוק את דאגותיהם וצורכיהם.

לבדיקת נכונות אנשי החינוך להתמודדות עם השינויים שבוצעו מתוקף חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח-1988), בחרנו במחקר הנוכחי להשתמש בשאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי Concern Based Adaption Model של Fuller (1969) שפותח על ידי Hall and Loucks (1978) ו-Hall (1979). המושג המרכזי במודל הוא 'Concerns' והוא מתייחס ל'צרכים' ול'דאגות'. מונח זה משלב רגשות, צרכים, עניין, טרדות ודאגות. ההנחה היא שלמורים יש דרגות שונות של דאגות וצרכים ביחס לשינוי ומודל השלבים מאפשר ניתוח הצרכים, העניין והדאגות בקשר לשינוי.

המודל כולל שבעה שלבים, שאינם בהכרח היררכיים המתארים תהליך המתחיל בחוסר עניין של המורה בשינוי ועד מצב שבו המורה אינו מוכן "לנוח על זרי הדפנה" של הישגי השינוי והוא רוצה ליטול חלק אקטיבי בתהליך השינוי. להלן שלבי המודל:

שלב 0 – מודעות מתאפיין בהתעניינות מועטה משום שהמודעות או ההכרה של המורה בצורך בשינוי מועטה.

שלב 1 – עניין בידע מתאפיין בהתחלה של התעניינות. המורה מתחיל להתעניין בשינוי. יש לו עניין באופן כללי בשינוי והנדרש ליישמו, אך הוא עדיין לא מוטרד מאופי התייחסותו או עמדותיו האישיות ביחס לשינוי.

שלב 2 – עניין איש מתאפיין בהבעת חששות. המורה מביע את חששותיו מהשינוי. הוא בודק את השינוי לאור הדרישות המצופות ממנו, את יכולתו להיענות לדרישות ואת ההשלכות על תפקידו. הוא מוטרד מהשינוי הצפוי לגבי מעמדו, תפקידו, ההתחייבויות האישיות, הסטטוס ועוד.

שלב 3 – עניין בארגון מתאפיין בהתרכזות בתהליכים, בהתנהגויות והמיומנויות הקשורים בהפעלת השינוי. העשייה החינוכית, ארגון הזמן ומערכת השעות.

שלב 4 – עניין בתוצאות מתאפיין במתן דגש והתעניינות בתוצאות ביחס לשינוי. המורה בודק את השפעותיו של השינוי לגבי התלמידים בתחומי ההישגים הלימודיים, החברתיים והרגשיים.

שלב 5 – עניין בשיתוף פעולה מתאפיין בדגש על שיתוף פעולה. המורה בודק היבטים של תיאום ועבודת צוות בהקשר לתהליכי השינוי.

שלב 6 – התמקדות מחדש מתאפיין בבדיקה ובחקר יעילות השינוי. המורה מעריך את התוצאות, בודק האם יש צורך להכניס שינויים נוספים או האם יש צורך לבדוק חלופות אחרות.

למרות שהמודל מתאר רצף התפתחותי אין הכרח שכל מורה יעבור את אותו רצף באותו אופן. יתכן מצב שבו מורים באותו בית ספר יעברו את השלבים באינטנסיביות ובדרך שונה. לכן הדרך להתייחסות לשינוי איננה באמצעות מיון לשלב דומיננטי אחד אלא באמצעות פרופילים, המצביעים על מידת האינטנסיביות של כל שלב (פוקס, 1995). השאלון מאפשר לקבל תמונה, מעין פרופיל של כל אחד מהמשתתפים, המצביע על העצמה של כל אחד משבעת השלבים של צרכים ודאגות שבו הוא נמצא. הפרופיל האישי מתקבל כגרף המחבר את כל הנקודות של תשובות הנבדק. ניתוח תשובות הנבדקים מניב ארבעה פרופילים עיקריים: **האדם לקראת תהליך של שינוי**. מתייחס לפרופיל של מורה בעל מודעות כלשהי לגבי השינוי. הוא מבקש מידע על השינוי למרות החששות. ציוני גבוהים בשלושת השלבים הראשונים ונמוכים בשלבים האחרים; **האדם החצוי**. מתייחס לפרופיל של מורה העסוק בצרכיו האישיים. הוא מוטרד בעיות האישיות הקשורות לשינוי. ציוני גבוהים בשלב השני כלומר, בשלב העניין האישי; **הדאגה הממוקדת**. מתייחס לפרופיל של מורה הנמצא בתוך תהליך של שינוי וממוקד בדאגה או בצורך ספציפי. כאשר שלבים 3, 4, 5, ו-6 מקבלים את מירב הנקודות מצביע הפרופיל על מורה המעורב בתהליך השינוי. כאשר הציונים בשלבים אלה נמוכים במיוחד מצביע הפרופיל על מורה שיש לו עניין מועט בתהליך השינוי. **רב מוקדי**. מתייחס לפרופיל של מורה שצרכיו אינם ממוקדים ברמה מסוימת אלא פזורים על פני כמה שלבים. למשל, ציון גבוה בשלב שלוש מצביע על קשיים בעשייה, ציון גבוה בשלב האחרון מצביע על רעיונות ביחס לשיפור (פוקס, 1995).



כאמור, המודל שהוצג לעיל ישמש במחקר הנוכחי לבדיקת נכונותם של המורים והסייעים להסתגל וליישם את השינויים בהרכב אוכלוסיית בית הספר ובתוכנית הלימודים הנובעים מיישום חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח-1988) ומהשלכות הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002). כמו כן, נבדוק באיזה שלב נמצאים הנחקרים במחקרנו מבחינת פרופיל הצרכים והדאגות על פי המודל הנ"ל.

## עמדות אנשי חינוך במסגרות חינוכיות בממדים של

### פרוגרסיביות ושמרנות

השאלה השלישית במחקרנו עוסקת בקשר שבין העמדות החינוכיות בממדים של פרוגרסיביות ושמרנות, של משתתפי מחקרנו, לבין עמדותיהם בשני הנושאים העיקריים שנבדקו במחקר: עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה (דהיינו עמדות כלפי יכולת ההשתנות של בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק וכלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל) והכוננות להתמודד עם שינויים חינוכיים. לפיכך נתייחס בפרק זה לעמדות החינוכיות ולקשר בין עמדות אלה לבין עמדות מורים בנושאים חינוכיים שונים.

נושא העמדות מהווה נדבך חשוב בתחום המחקר החינוכי והשלכותיו הן בעלות משמעות רבה ומגוונת. Pajares (1992) טוען כי לכל מורה מערכת אמונות כלליות ומבנה של אמונות חינוכיות, המהוות למעשה את תפיסת העולם שלו הכוללות את תפיסותיו לגבי תלמידיו, תפקידו, אחריותו המקצועית, מקורות הידע, דרכי ההוראה, אסטרטגיות ועוד. אמונות אלה מהוות מעין מסגרת דרכה בוחן המורה מצבים ותהליכים ובעזרתם הוא מקבל החלטות הנוגעות לעבודתו.

הספרות המחקרית (Brubacher 1969; Kerlinger, 1967; Kremer, 1978;) מצביעה על שתי קטגוריות

עיקריות למיון עמדות חינוכיות: שמרנות ופרוגרסיביות.

העמדה השמרנית גורסת כי תפקידו של החינוך מסתכם בהעברת המורשת התרבותית ותפקיד המורים הוא לדאוג לשמירה על נורמות התנהגות מקובלות ועל צייתנותם של התלמידים (זמורה, 1990; ז'ק והורוביץ, 1985; לם, 1973; קרמר, 1980; Eysenck 1971, Kerlinger, 1958). אברהמי (1992) ויוגד (1997) מצאו כי מורים בעלי עמדות שמרניות נוטים להפגין סמכותיות ודואגים בעיקר לתפקוד תקין של הכיתה. הם מעמידים עצמם במרכז התהליך החינוכי, מרבים להשתמש בשיטת ההוראה הפרונטלית ונוטים להמעט בשימוש בדרכי הוראה מותאמות לרמות התלמידים השונות. הם אינם מאמינים בטיפוח המוטיבציה הפנימית ומרבים במתן עונשים ותגמולים כשיטה לקידום המוטיבציה של התלמידים.

העמדה הפרוגרסיביות גורסת כי עיקרו של החינוך הוא תהליך חינוכי המתמקד בתלמיד היחיד, העומד במרכז תהליך הלמידה. תפקיד המורים הוא לעודד את התפתחות התלמידים בתהליך צמיחה טבעי וחופשי (Dewey 1935). נמצא כי מורים בעלי עמדות פרוגרסיביות מאמינים ביכולתם לחולל שינוי בקרב התלמידים ומאמינים כי למערכת תפקיד חשוב בקידום האישי של התלמידים בהתאם לצורכיהם האישיים ובשיתוף

תלמידים בקביעת כללי הכיתה (אברהמי, 1992; ז'ק והורוביץ, 1985; לם, 1973; Yager & Roy, 1993). מורים בעלי עמדות פרוגרסיביות נתפסים כבעלי שיקולים מקצועיים המדגישים את כישורי התלמידים והתפתחותם בדרך של הנעה ויוזמה עצמית, תוך גמישות בשמירת חוקי בית הספר ובשיתוף התלמידים בקביעת כללי הכיתה (אברהמי, 1992; ז'ק והורוביץ, 1985; לם, 1973; Yager & Roy, 1993).

קיימות שתי גישות יסוד לגבי הקשר בין שתי העמדות. גישה אחת רואה את השמרנות והפרוגרסיביות כמייצגות שני קטבים מנוגדים על אותו מישור. כלומר, שמרנות נתפסת כמנוגדת לפרוגרסיביות (דושקין, 1961; ז'ק והורוביץ, 1985). הגישה השנייה של Kerlinger (1967, 1972, 1980) לא בהכרח רואה ניגוד בין שתי הגישות ורואה בהן ממד דואלי. המושג 'דואליות', מתייחס לפרוגרסיביות ושמרנות כאל שני רצפים דו קוטביים שונים: פרוגרסיבי – לא פרוגרסיבי, שמרני – לא שמרני מבלי שיהיה בהכרח ניגוד ביניהם (קרמר ומור, 1979; Vogt & McKenna, 1998; Kerlinger 1967, 1972, 1980). אדם יכול להיות בעל עמדות פרוגרסיביות בתחומים מסוימים ובעל עמדות שמרניות בתחומים אחרים או אף באותו תחום תפקודי (דושקין, 1961; לם, 1973). Kerlinger (1967) אף פיתח כלי מחקר באמצעותו נמדדים בו-זמנית שני הממדים והנבדק מקבל שני ציונים נפרדים לאותו תחום: האחד לגבי שמרנות והשני לגבי פרוגרסיביות. המושג השני בתיאוריה של Kerlinger (1967, 1972, 1980) הנו מושג 'מבניות' המתייחס לרמה הגבוהה של יציבות בעמדותיו של היחיד לאורך זמן. המבניות מתבטאת גם בחזרתיות על דפוסי התנהגות הקשורים לעמדה הממשיכה להתחזק ולהתעצם לאורך זמן.

התפתחותן של העמדות על פני שני הרצפים תלויה בעיקר בשני מקורות:

מקורות קישורי תרבות - המעוגנים במידה רבה באופייה הדמוקרטי של תרבות המערב, בה עומד היחיד לעיתים תכופות בפני הצורך לבחור בין שתי עמדות חלופיות: מחד גיסא, מערכת עמדות הנמצאת בזיקה חזקה לעבר התרבותי של החברה, ומאידך גיסא, מערכת עמדות בעלת אוריינטציה המכוונת יותר להווה וליחיד, כפי שהם נתפסים על ידי החברה. מובן מאליו שהמושג תרבות מערבית הוא רב גוני ואינו מונוליטי. למעשה, אנו יכולים למצוא שונות רבה בשתי אוריינטציות אלה, בכל קבוצה תרבותית.

מקורות קישורי קוגניטיבה - המעוגנים בעיקר בצורכי ההסתגלות של היחיד וביכולתו לארגן לעצמו את הסביבה באופן משמעותי כחלק מתהליכי ההתמודדות שלו עם נסיבות החיים. בתהליך זה נוטה היחיד למיין לעצמו את עולם מושגיו ואירועי חייו על בסיס עיקרון הרלוונטיות לעמדותיו. מיון זה הוא, במידה רבה,

תוצאת שיפוטו של היחיד את מכלול התופעות אתם הוא בא במגע משמעותי ( בירנבוים, 1977; Birenbaum & Zak, 1982).

Meijer, Pijl & Hegarty (1994) טוענים שיש קשר בין השקפותיהם של מורים בנושאים חינוכיים שונים לבין עמדותיהם החינוכיות.

אחת ממטרותיו של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק האם יש קשר בין עמדותיהם של המורים והסייעים כלפי החידושים שבהגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002) וכלפי יכולת ההשתנות של התלמידים ברמות הנמוכות של הפיגור לבין עמדותיהם החינוכיות. מטרה נוספת הייתה לבדוק האם יש קשר בין עמדותיהם החינוכיות של אנשי החינוך לבין עמדותיהם ביחס לשינויים המתבצעים בבתי הספר, כתוצאה מיישום חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח-1988).

בחיפוש ממוחשב שערכנו במאגרי המידע הממוחשבים (PsycINFO, Eric) לא נמצאו מחקרים הבודקים ישירות עמדות חינוכיות בממדים של פרוגרסיביות ושמרנות בקרב אנשי חינוך העובדים עם אוכלוסיית אנשים בעלי פיגור שכלי. נמצאו מחקרים ספורים בלבד המצביעים על קשר בין עמדות חינוכיות בממדים של פרוגרסיביות ושמרנות של עובדי חינוך, בריאות ורווחה לבין עמדותיהם בסוגיות שונות הנוגעות לאוכלוסיות בעלות סוגים שונים של חריגות.

במחקר שנערך בארה"ב על ידי Johnson (1993) השתתפו מורים בחינוך הרגיל (N=14) ומורים בחינוך המיוחד (N=19). נמצא כי בקרב שתי קבוצות המורים, בעלי העמדות הפרוגרסיביות הביעו נכונות לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל, לעומת מורים בעלי עמדות שמרניות. במחקר שנערך בישראל בדקה דניאל (1998) השפעת עמדותיהם החינוכיות של פרחי הוראה (N=215) במסלול הכשרה של החינוך הרגיל והחינוך המיוחד, על נכונותם לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. נמצא שפרחי הוראה במסלול החינוך המיוחד היו בעלי עמדות פרוגרסיביות יותר והצביעו על יתרונות בשילוב לעומת פרחי הוראה במסלול החינוך הרגיל שעמדותיהם היו שמרניות יותר והם הצביעו על פחות יתרונות בשילוב. בעוד שדניאל (1998) התמקדה בפרחי הוראה, מחקרה של אורן (2001) נערך בקרב מורים. במחקר נבדק הקשר בין עמדות חינוכיות לנכונות מורים (N=96) בחינוך הרגיל לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. נמצא כי מורים בעלי עמדות פרוגרסיביות הביעו נכונות גבוהה יותר לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל, לעומת מורים בעלי עמדות שמרניות.

בודניוק (2004) בדקה עמדותיהם של אנשי חינוך מהחינוך המיוחד והחינוך הרגיל (N=306) כלפי החייאה וטיפול בתינוקות פגועים וכלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. באופן ספציפי נבדקו עמדותיהם החינוכיות של אנשי חינוך בזיקה לסוג החריגות עמה הם עובדים. נמצא כי מורים בעלי עמדות שמרניות גילו עמדות שליליות ביחס להחייאת תינוקות פגועים ואף התנגדו לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל ואילו מורים בעלי עמדות פרוגרסיביות גילו עמדה חיובית יותר בנושאים אלו. מהמחקר עולה כי ציוני המורים העובדים עם תלמידים בעלי נכויות פיזיות היו גבוהים יותר בשמרנות וציוניהם ביחס לשילוב והחייאת תינוקות פגועים היו הנמוכים ביותר, לעומת המורים העובדים עם בעלי חריגות אחרות.

לאור האמור לעיל שערנו שימצא קשר בין עמדותיהם החינוכיות של משתתפי המחקר הנוכחי לבין עמדותיהם בשני המשתנים המרכזיים של מחקרנו: עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ועמדותיהם כלפי יישום שינויים חינוכיים המתבצעים בבתי הספר. ככל שעמדות המשתתפים יהיו פרוגרסיביות יותר, כך ציוניהם בשני המשתנים שהוזכרו לעיל יהיו גבוהים יותר, ולהפך. ככל שעמדות המשתתפים יהיו שמרניות יותר כך ציוניהם בשני המשתנים שהוזכרו לעיל יהיו נמוכים יותר.

במחקרנו השתתפו מורים וסייעים. לא נמצאו מחקרים שבדקו ישירות הבדל בפרוגרסיביות ושמרנות בין מורים לסייעים, אולם נמצאו מחקרים המצביעים על קשר בין רמת השכלה של עובדי חינוך, בריאות ורווחה לבין עמדותיהם בסוגיות שונות בנושאי חינוך, בריאות ורווחה.

Brown (1986) בדק עמדות עובדים בבית חולים ביחס לזכויותיהם של חולי נפש. נמצא כי עובדי כוח עזר סיעודי הביעו עמדות שמרניות יותר לעומת האחיות, הפסיכולוגים והפסיכיאטריים שהיו בעלי עמדות פחות שמרניות ולעומת העובדים הסוציאליים שהיו ליברליים בגישתם לגבי זכויות החולים. ממצאים דומים נמצאו במחקר של נגר (1986) שבדקה תפיסות וגישות עובדים בבית חולים ובמרכז קהילתי לבריאות הנפש (N= 259) ביחס לדרכי הטיפול בחולים. בקבוצת העובדים הפרופסיונליים נכללו פסיכולוגים, פסיכיאטרים, עובדים סוציאליים ומרפאים בעיסוק, אחיות ועובדי מנהלה. בקבוצת העובדים הבלתי פרופסיונליים נכללו עובדי תחזוקה, כוח עזר סיעודי, עובדי מטבח ועובדי ניקיון. נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסות ובגישות בין העובדים הפרופסיונליים לבין העובדים הבלתי-פרופסיונליים. העובדים הפרופסיונליים התגלו כיותר ליברליים. הם הפגינו פחות סמכותיות כלפי המטופלים ונטו לאפשר אינטגרציה חברתית. הם צידדו במתן אוטונומיה ועצמאות לחולים. לעומתם, העובדים הבלתי פרופסיונליים התגלו כבעלי עמדות שמרניות, הפגינו התנהגות סמכותית כלפי החולים וצידדו במגבלות חברתיות ובהגבלת האוטונומיה למטופלים.

Vogt & McKenna (1998) בדקו עמדות סטודנטים (N=245) הלומדים לקראת תואר שני, כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. נמצא כי הנחקרים היו בעלי עמדות ליברליות יותר והביעו נכונות לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל, לעומת נחקרים שאינם בעלי השכלה גבוהה. בסדרת במחקרים הבאים (ארליך, 1969; הוזמי, 1997; מזאוי-מרגיה, 2001; Gannon & MacLean, 1995; Parasuram, 2002; Shanley & Guest, 1995; Strohmer, Grand & Purcell, 1984; Yucker, 1994) נמצא כי בעלי השכלה גבוהה יותר מבטאים עמדות חיוביות כלפי סוגיות הקשורות לאוכלוסיות חריגות, לעומת בעלי השכלה נמוכה יותר. Strohmer, Grand & Purcell (1984) בדקו עמדות עובדי אוניברסיטה (N=214) כלפי יכולותיהם של בעלי נכויות פיזיות וליקויי חושים, בתחומי חיים שונים כגון: עבודה, סוציאליזציה, נישואין ועוד. נמצא כי העובדים הבכירים באוניברסיטה, בעלי ההשכלה הגבוהה הביעו עמדות חיוביות יותר בנושאים אלו מאשר עובדי מנהלה ומזכירות. כלומר, ככל שרמת ההשכלה גבוהה יותר העמדות כלפי האוכלוסיות החריגות היו חיוביות יותר.

ממצאים דומים נמצאו אף בקרב עובדי בריאות. Shanley & Guest (1995) וכן Slevin & Sines (1996) בדקו את עמדותיהם של אחיות כלפי בעלי פיגור שכלי. נמצא כי אחיות בעלות רמת השכלה גבוהה היו בעלות עמדות חיוביות יותר כלפי מטופלים בעלי פיגור שכלי לעומת אחיות בעלות השכלה נמוכה. האחרונות אף נטו לא לבוא במגע עם בעלי הפיגור השכלי.

מזאוי-מרגיה (2001) בדקה את ההבדלים בעמדות העובדים עם בעלי פיגור שכלי במגזר הערבי בישראל כלפי שילוב אנשים בעלי פיגור שכלי במסגרות דיור בקהילה. נבדקו עמדות בקרב עובדים פרופסיונליים ובלתי פרופסיונליים (N=198) העובדים במוסדות ובמסגרות דיור קהילתי. נמצא כי העובדים הפרופסיונליים הביעו עמדות חיוביות כלפי שילובם של בעלי פיגור שכלי במסגרות דיור בקהילה לעומת העובדים הבלתי פרופסיונליים.

ממצאים דומים נמצאו אצל Parasuram (2002) שבדק עמדות מורים בחינוך הרגיל כלפי תלמידים בעלי פיגור שכלי וכלפי שילובם בחינוך הרגיל. מורים בעלי תואר ראשון ושני גילו עמדות חיוביות כלליות כלפי בעלי פיגור שכלי מאשר מורים ללא תואר אקדמי. העמדות החיוביות התבטאו בצידוד במדיניות שילוב תלמידים אלה בחינוך הרגיל וברמה גבוהה של ציפיות להצלחתם. זאת לעומת העמדות השליליות שבטאו ציפיות נמוכות מהתלמידים והתנגדות לשילוב.

לאור הקשר שנמצא בין רמת השכלה בקרב עובדי חינוך, בריאות ורווחה, לעמדות כלפי אוכלוסיות בעלות חריגויות שונות, שיערנו כי ימצא הבדל בעמדות החינוכיות בממדים של פרוגרסיביות ושמרנות בזיקה לתפקיד משתתפי המחקר (מורים / סייעים): המורים במחקרנו שרמת השכלתם גבוהה יותר יגלו עמדות פרוגרסיביות יותר, מאשר הסייעים ואילו הסייעים שרמת השכלתם נמוכה יותר יגלו עמדות שמרניות יותר. כמו כן שערנו שהמורים שרמת השכלתם גבוהה יותר יהיו בעלי ציונים גבוהים יותר מאשר הסייעים בשני משתני המחקר שהוזכרו לעיל: עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ונכונות להתמודד עם שינויים חינוכיים המתבצעים בבתי הספר.

כאמור לעיל, משתתפי מחקרנו עובדים עם שני סוגי אוכלוסיה: תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק. בנושא זה התקשינו לנסח השערה והצבנו שאלת מחקר: האם ימצא הבדל בין עמדות חינוכיות בממדים של פרוגרסיביות ושמרנות בזיקה לסוג אוכלוסיית התלמידים בבית הספר (תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק).

## סיכום ומטרות המחקר

מחקר זה עוסק באחד הנושאים המשמעותיים העומדים במרכז השיח המקצועי בתחום הפיגור השכלי: הגדרת הפיגור השכלי החדשה של Luckasson et al. (1992, 2002). החידוש העיקרי של ההגדרה מתבטא בביטול הקלסיפיקציה של בעלי פיגור שכלי לפי רמות משכל והתייחסות אל האדם בעל הפיגור השכלי בהתאם ליכולות והצרכים. מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק עמדות מורים וסייעים (N=138) העובדים בבתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי, כלפי ההגדרה החדשה של הפיגור השכלי (Luckasson et al., 2002) לפני ושמונה חודשים לאחר קיום סדנא שנערכה בנושא זה.

מטרתו הנוספת של המחקר הנוכחי לבדוק נכונותם של אנשי החינוך העובדים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי, להתמודד עם השינויים אשר יושמו בשדה מתוקף חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח 1988): שינוי בהרכב אוכלוסיית התלמידים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי ושינויים בתוכניות הלימודים (מיומנויות התנהגות מסתגלת לצד אורייניות ומיומנויות אקדמיות).

במחקרים (Gannon & MacLean, 1995; Parasuram, 2002; Shanley & Guest, 1995; Strohmer, 1984; Yucker, 1994) נמצא כי בעלי השכלה גבוהה יותר מבטאים עמדות פרוגרסיביות חיוביות כלפי בעלי חריגויות שונות לעומת בעלי השכלה נמוכה יותר שעמדותיהם כלפי בעלי חריגויות הנן שמרניות ושליליות. בנושא זה שערנו כי המורים בעלי השכלה גבוהה יותר יהיו בעלי עמדות פרוגרסיביות יותר מאשר הסייעים, בעלי השכלה נמוכה יותר.

העמדות כלפי המשתנים הנ"ל ייבדקו בזיקה לתפקיד (מורים / סייעים) ובזיקה לסוג אוכלוסייה עמה עובדים משתתפי מחקרנו (תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק). להלן נציג את מטרות המחקר בזיקה לחמשת חלקיו:

**חלק א: השפעת סדנא בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה על העמדות כלפי הגדרה זו בזיקה לתפקיד (מורים / סייעים) וסוג האוכלוסייה עמה עובדים אנשי החינוך (תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק)**

**המטרה –** בדיקת עמדות אנשי החינוך כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לפני ושמונה חודשים לאחר העברת סדנא בנושא זה בזיקה לתפקיד (מורים / סייעים) וסוג אוכלוסייה (תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק).



**חלק ב: התמודדות עם שינויים חינוכיים, בזיקה לתפקיד (מורים / סייעים) וסוג האוכלוסיה עמה עובדים אנשי החינוך (תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני/ תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק)**

המטרה – בדיקת נכונות של אנשי החינוך להתמודד עם השינויים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי בזיקה לתפקיד (מורים / סייעים) וסוג אוכלוסיה (תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק).

**חלק ג : עמדות חינוכיות בממדים של שמרנות ופרוגרסיביות, בזיקה לתפקיד (מורים / סייעים) וסוג האוכלוסיה עמה עובדים אנשי החינוך (תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק)**

המטרות – בדיקת עמדות המשתתפים בממדים של שמרנות ופרוגרסיביות בזיקה לתפקיד (מורים / סייעים) וסוג אוכלוסיה (תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק).

– השערה א: ימצאו הבדלים בעמדות החינוכיות של משתתפי המחקר בממדים של פרוגרסיביות ושמרנות בזיקה לתפקיד: המורים שרמת השכלתם גבוהה יותר ימצאו בעלי עמדות פרוגרסיביות יותר, מאשר הסייעים, ולהפך.

– השערה ב: ציוני המורים שרמת השכלתם גבוהה יותר יהיו גבוהים יותר משל הסייעים כלפי שני המשתתפים התלויים של המחקר שהוזכרו לעיל: הגדרת הפיגור השכלי החדשה והנכונות להתמודד עם שינויים.

**חלק ד: מתאמים בין משתני המחקר**

המטרה – בדיקת הקשר בין עמדות אנשי החינוך בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין נכונותם להתמודד עם שינויים ולבין עמדותיהם החינוכיות.

**חלק ה: הבדלים במשתני המחקר בזיקה לגיל וותק**

המטרה- בדיקת הקשר בין משתני המחקר למשתנים הדמוגרפיים הבאים: גיל וותק.

## שיטה

### נבדקים

במחקר השתתפו 138 אנשי חינוך העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי (גילאי 6-21) בשבעה בתי ספר באזור המרכז. 66% (N=91) מהם עובדים עם אוכלוסיית תלמידים בעלי פיגור קל ובינוני ו- 34% (N=47) עובדים עם אוכלוסיית תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק. המחקר התמקד בשתי קבוצות אנשי החינוך בבתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי: מורים (N=96) וסייעים (N=42). התפלגות אנשי החינוך לפי תפקיד וסוג אוכלוסיית התלמידים מוצגת בלוח 1.

לוח 1

התפלגות קבוצות אנשי החינוך בזיקה לתפקיד ולסוג אוכלוסיית התלמידים (N = 138)

	סה"כ		סייעים		מורים		סוג אוכלוסיית התלמידים
	%	N	%	N	%	N	
פיגור קל ובינוני	100	91	26.40	24	73.60	67	
פיגור קשה ועמוק	100	47	38.30	18	61.70	29	
סה"כ	100	138	30.43	42	69.56	96	

מניתוח  $\chi^2$  עולה כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בהתפלגויות בין תפקיד לבין סוג האוכלוסייה עמה עובדים המורים והסייעים,  $\chi^2(1) = 2.08, p > .05$ .

בלוח 2 יוצגו נתוני רקע של המורים והסייעים לפי מגדר, השכלה, גיל וותק.

התפלגות נתוני רקע של אנשי החינוך בויקה לאוכלוסיית התלמידים ( $N=138$ )

$\chi^2$	פיגור קשה ועמוק		פיגור קל ובינוני		מאפיינים
	%	N	%	N	
.71	6.4	3	3.3	3	גברים
	93.6	44	96.7	88	נשים
.78***	36.7	17	27.5	25	תיכון/קורסים מקצועיים
	63.7	30	72.5	66	בוגרי סמינר + M.A+B.A+ B.E.D
1.32	25.0	12	31.9	29	20-40
	73.6	35	68.2	62	+41
.10	48.8	23	46.2	42	1-15
	51.2	24	53.8	49	+15

\*\*\* $p < .001$

להלן נתייחס להבדלים בנתוני הרקע של המורים והסייעים בויקה לסוג אוכלוסיית התלמידים.

מגדר: ניתן לראות שכמעט אין גברים בקרב משתתפי המחקר.

השכלה: מלוח 2 עולה כי התפלגות ההשכלה לפי תפקיד הצביעה על חפיפה בין רמת ההשכלה לתפקיד כלומר, שכיחות בעלי השכלה תיכונית בלבד, בקרב הסייעים גבוהה באופן מובהק משכיחות ההשכלה התיכונית בקרב המורים כאשר השכיחות של בעלי תעודות הוראה ותעודות B.A ו- M.A בקרב המורים

גבוהה יותר משל הסייעים,  $\chi^2(1) = 78.40, p < .001$ . לא קיים הבדל מובהק ברמות ההשכלה בין אנשי החינוך העובדים עם בעלי פיגור שכלי קל ובינוני לבין אנשי החינוך העובדים עם בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק.

גיל: מרבית אנשי החינוך בשתי אוכלוסיות המחקר (מורים וסייעים) הם בגילאי +41. לא נמצא הבדל מובהק בגיל המשתתפים בזיקה לסוג אוכלוסיית התלמידים.

ותק: מבחן  $\chi^2$  הצביע על קשר מובהק בין משתנה גיל למשתנה ותק בהוראה,  $\chi^2(1) = 53.98, p < .001$ . כלומר, בקרב עובדים בעלי ותק של עד 15 שנים היה אחוז גבוה (60%) של עובדים עד גיל 40. בקרב עובדים בעלי ותק של 15 שנים ומעלה היה אחוז גבוה (73%) של עובדים בגיל 40 ומעלה. לא נמצא הבדל מובהק בותק בזיקה לסוג אוכלוסייה. אנשי חינוך העובדים בשני סוגי האוכלוסיה הם בעלי ותק של מעל 15 שנים.

#### לסיכום

מן הנתונים עולה כי למעט השכלה אין הבדל במשתנים הדמוגרפיים בין המורים לסייעים. כמו כן, אין הבדלים דמוגרפיים בין העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני והעובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק.

### **כלי המחקר**

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשלושה שאלונים: שאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה אשר חובר על ידי עורכת המחקר הנוכחי; שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי – Concern Based Adoption Model אשר חובר על ידי Hall (1979) ושאלון עמדות חינוכיות בממדים של שמרנות ופרוגרסיביות שעובד על ידי הופמן וקראוס (1971) על בסיס סולם העמדות של Kerlinger (1967).

להלן נתייחס לכלי המחקר ולאחר מכן נתייחס לסדנא בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה.

#### **שאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה (נספח 1)**

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק עמדות אנשי חינוך כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה (דהיינו עמדות כלפי יכולת ההשתנות של בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק וכלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל). לצורך המחקר נבנה שאלון שמטרתו לבדוק את עמדות אנשי החינוך כלפי בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק בזיקה להגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002), אשר מבטלת את הסיווג לפי I.Q.

ומתייחסת לבעלי פיגור שכלי על פי רמת הצרכים והתמיכות להם הם זקוקים. השאלון הועבר בשלב ה-Pre-test ובשלב ה-Post-test.

מרבית שאלוני העמדות כלפי בעלי פיגור שכלי בהם נעשה שימוש במחקרים קודמים (הוזמי, 1997; ריבנוביץ, 1994; 1996; Henry, Keys, Jopp & Balcazar), מכוונים לבדיקת עמדות כלפי בעלי הפיגור השכלי הקל והבינוני. השאלונים (שאלון גישה חינוכית, שאלון עמדות כלפי מגורים בקהילה של אנשים בעלי פיגור שכלי ו-Community Living Attitudes Scale Mental Retardation), מתמקדים במידת המסוגלות של בעלי פיגור שכלי קל ובינוני לחיות בקהילה. לדוגמא, האם בעלי פיגור שכלי מסוגלים להינשא, להקים בית, להתגרר בקהילה, לעבוד בשוק הפתוח ועוד. בחיפוש ממוחשב שערכנו במאגרי המידע הממוחשבים (PsycINFO, Eric), לא נמצאו שאלונים המתייחסים ישירות לעמדות כלפי בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק, ואף לא נמצאו שאלונים המתייחסים לעמדות כלפי ההגדרה החדשה של הפיגור השכלי.

ההיגדים בשאלון שבנינו לצורכי המחקר הנוכחי נלקחו ממחקרים בהם נבדקו עמדות בנושאים שונים כלפי בעלי פיגור שכלי (אבישר, 1992; באשארט, 2001; הוזמי, 1997; ריבנוביץ, 1994; Brolin, 1995; Cronin & Patton, 2001; Hibbert et al., 2002; Taras & Matese, 1992).

השאלון כלל 27 היגדים. סקלת התשובות נעה על סולם בן שש דרגות לפי סולם ליקרט: מ-1 - מאד לא מסכים ועד 6 - מאד מסכים. תיקוף התוכן נעשה על ידי תיקוף בין שופטים. כלומר, בדיקת מידת ההתאמה של הערכת שלושה אנשי מקצוע מאקדמיה ומן השדה העובדים בתחום הפיגור השכלי. בין השופטים הייתה הסכמה של 100% לגבי ההיגדים המרכיבים את השאלון, בשאלות העוסקות בתחומים: תפקוד יומיומי וחברתי, רגשי, קוגניטיבי, עמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות ומשכל ומסוגלות עצמית. שנים מהשופטים המליצו לשנות את ניסוח ההיגדים בתחום התפקוד היומיומי והחברתי ובתחום הקוגניטיבי, ולהתייחס ליכולות התלמידים לרכוש מיומנויות בתחום ההתנהגות המסתגלת. לדוגמא, "תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד לשרוך שרוכים ולכפתר כפתורים" (היגד 1) במקום "ניתן ללמד תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק לשרוך שרוכים". או "תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד לקרוא מילים בסיסיות באופן גלובלי" (היגד 9) במקום "ניתן ללמד תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק לרכוש קריאת מספר מילים באופן גלובלי". בנוסף, היגד 26 בשאלון המקורי היה "אני מסוגל לעבוד עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק ויש לי הכשרה לכך" השופט השלישי המליץ להסיר את החלק השני של ההיגד.

כמו כן, הציע אחד השופטים לשנות את שם השאלון משמו המקורי "נכונות לשינויים הנובעים מהגדרת הפיגור החדשה" לשמו הנוכחי "עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה".  
 לבחינת תיקוף מבנה השאלון נערך ניתוח גורמים חופשי בסגנון VARIMX על 27 ההיגדים. הניתוח הצביע על חמישה תחומים המסבירים יחד 68% מהשונות. בלוח 3 נציג את ממצאי ניתוח הגורמים של השאלון.

לוח 3

פירוט הגורמים בשאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה וטעינות ההיגדים

היגדים	תחום יומיומי וחברתי	תפקוד תחום קוגניטיבי	תחום רגשי	עמדות כלפי ביטול הסיווג לפי רמות משכל	מסוגלות מורים
4	.85	.17	.19	.21	.05
2	.79	.26	.31	.10	.04
1	.78	.33	.11	.03	.14
3	.77	.32	.23	.19	.04
5	.51	.21	.37	.31	.18
7	.51	.41	.33	.07	.25
8	.50	.11	.42	.12	.17
17	.12	.02	.79	.25	.06
18	.26	.31	.79	.01	.02
19	.23	.39	.72	.03	.06
16	.11	.37	.67	.09	.02
20	.32	.14	.63	.09	.24
10	.27	.39	.58	.14	.04
15	.29	.45	.53	.24	.13
12	.22	.86	.23	.08	.05
13	.28	.79	.25	.11	.01
11	.30	.63	.35	.11	.06

.02	.24	.38	<b>.60</b>	.32	9
.38	.06	.13	<b>.48</b>	.40	6
.37	.09	.38	<b>.47</b>	.43	14
<b>.92</b>	.11	.04	.08	.15	27
<b>.90</b>	.09	.08	.08	.12	26
<b>.89</b>	.09	.08	.02	.22	25
.11	<b>.71</b>	.09	.34	.01	23
.33	<b>.64</b>	.20	.04	.23	22
.02	<b>.59</b>	.32	.06	.27	21
4.98%	4.04%	12.00%	5.64%	41.34%	סה"כ שוונות מוסברת

היגד 24 הוצא מהשאלון, שכן לא נמצא בטעינות גבוהה עם אף אחד מהגורמים. להלן פירוט תוכן של חמשת הגורמים שנמצאו בשאלון.

1. עמדות המורים כלפי יכולות תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק לרכוש מיומנויות בתחום התפקוד היומיומי והחברתי (התנהגות מסתגלת) תחום זה עוסק ביכולות החניכים לרכוש מיומנויות פרקטיות של חי יומיום כמשתמע מהגדרת הפיגור השכלי החדשה (שאלות 1-5, 7-8). דוגמאות להיגדים: "תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד לשרוך שרוכים ולכפתר כפתורים" (היגד 1). "תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד להכין סלט באופן עצמאי" (היגד 3). במחקר הנוכחי נבדקה המהימנות הפנימית של התחום הנמדד באמצעות אלפא קרונבך ומקדם המהימנות נמצא גבוה (לפני הסדנא -  $\alpha = .89$ , אחרי הסדנא -  $\alpha = .89$ ).

2. עמדות מורים כלפי יכולות תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק לרכוש מיומנויות בתחום הקוגניטיבי תחום זה מתייחס לרכישת כישורים אקדמיים של החניכים (שאלות 6, 9, 11-14) הן בתחום הלימודי והן בתחום התעסוקתי. לדוגמא: מיומנויות הקשורות למניה, עבודה על פי תבנית נתונה, זכירת רצף, קריאת הוראות ועוד. דוגמאות להיגדים: "תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד לקרוא מילים בסיסיות באופן גלובלי" (היגד 9). "אנשים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד לבצע

מיומנויות מוגוונות של עבודה (ולא רק מיומנות אחת בלבד) כגון, הרכבת מוצר על כל השלבים הנדרשים" (היגד 14) (לפני הסדנא -  $\alpha = .88$ , אחרי הסדנא -  $\alpha = .89$ ).

3. עמדות מורים כלפי יכולות תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק בתחום הרגשי תחום זה מתייחס ליכולת החניכים לחוות רגשות ולפתח קשר רגשי עם האחר (שאלות 10, 15-20). דוגמאות להיגדים: "תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק נעלבים משמות גנאי כגון מפגרי" (היגד 16) "אנשים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים לקשור קשרי אהבה עם בן הזוג השני" (היגד 19). (לפני הסדנא -  $\alpha = .90$ , אחרי הסדנא -  $\alpha = .90$ ).

4. עמדות מורים כלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל תחום זה מתייחס להשלכות של ביטול הקלסיפיקציה לפי רמות משכל ועל צירופם של תלמידים בעלי יכולות שונות באותה כיתה (שאלות 21-23). דוגמאות להיגדים: "תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני עשויים להפיק תועלת מתוכנית לימודים המיועדת גם לתלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק" (היגד 21) "שילוב תלמידים בעלי לקויות תקשורת (אוטיזם) עם תלמידים בעלי פיגור שכלי יתרום לתלמידים בשתי האוכלוסיות בכל תחומי התפקוד" (היגד 22). (לפני הסדנא -  $\alpha = .59$ , אחרי הסדנא -  $\alpha = .73$ ).

5. מסוגלות מורים תחום זה מתייחס למסוגלות אנשי הצוות לעבוד עם בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק (שאלות 25-27). דוגמאות להיגדים: "אני מסוגל לעבוד עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק" (היגד 25). (לפני הסדנא -  $\alpha = .95$ , אחרי הסדנא -  $\alpha = .96$ ).

המהימנות הכוללת של כל השאלון נמצאה אף היא גבוהה ( $\alpha = .93$ ).

בהתאם לתחומים שהוצגו, חושבו לכל משתתף במחקר חמישה ציונים בעמדות כלפי יכולות תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק המבטאים את ממוצעי התשובות בכל תחום, כאשר טווח כל ציון הנו 1-6. כאשר 1- מאד לא מסכים, 2 - לא מסכים, 3 - נוטה לא להסכים, 4 - נוטה להסכים, 5 - מסכים ו- 6 - מסכים מאד. כלומר, ככל שהציון גבוה יותר הוא מבטא עמדה חיובית יותר כלפי יכולתם של התלמידים, ולהפך.

שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי – Concern Based Adoption Model (Hall, 1979) (נספח 2)

שאלון זה חובר על ידי Hall (1979) בהתבסס על מחקרם של Hall and Loucks (1978) ועל עבודה מוקדמת יותר של Fuller (1969). מטרת הכלי לבחון נכונות אנשי חינוך להתמודד עם שינויים המתרחשים בבתי הספר על פי רמות הדאגות והצרכים. בשאלון נעשה שימוש במחקרים שנערכו באוסטרליה, בלגיה,



הולנד, בריטניה, טיוואן, ישראל וקנדה לבדיקת רמות דאגות וצרכים של מורים לגבי שינויים חינוכיים בארגון בית הספר, אוכלוסיית התלמידים ותוכניות לימודים (פוקס, 1995; קולא וגלובמן, 1994; Cicchelli & Baecher, 1990; Crawford, 1995; Hope, 1995; Noad, 1995; Sevilla & Marsh, 1992; Van Den Berg & Ros, 1999; Wu, 2002).

השאלון כולל 35 פריטים, על פיהם ניתן לזהות שבעה שלבים של דאגות וצרכים לגבי השינוי בקרב הנחקרים. שלבים אלה אינם היררכיים. מורה יכול להימצא בו זמנית בדרגות השונות של הסקלה בשלבי השאלון. במחקר הנוכחי השאלון הועבר לנחקרים לאחר כשמונה חודשים בהם הופעלו שינויים בבתי הספר. שלבי השאלון הם:

שלב 0 – מודעות – שלב זה מאופיין בהתעניינות נמוכה בשינוי (היגדים 3,12,21,30,35). למשל: "אני אפילו לא יודע מהו השינוי" (היגד 3). "הייתי מעוניין לדעת במה חידוש זה טוב יותר ממה שאנו עושים עתה" (היגד 35). המהימנות בשיטת אלפא קרונבך לבחינת העקביות הפנימית של ההיגדים נמצאה בינונית יחסית ( $\alpha = .56$ ).

שלב 1 – עניין בידע – שלב זה מאופיין בתחילת ההתעניינות בשינוי. המורה מתחיל להתעניין בשינוי ויש לו עניין כללי במה שנדרש ממנו ליישמו של השינוי (היגדים 6,14,15,26). למשל: "הידע שלי על השינוי מוגבל מאוד" (היגד 6). "הייתי רוצה לדעת אילו משאבים עומדים לרשותי, אם אחליט לאמץ את השינוי" (היגד 15) ( $\alpha = .75$ ).

שלב 2 – עניין אישי – שלב זה מאופיין בהבעת חששות של המורה לגבי השינוי. המורה בודק את השינוי לאור הדרישות המצופות ממנו, יכולתו להיענות לדרישות וההשלכות על תפקודו. הוא מוטרד מהשינוי הצפוי לגבי מעמדו, תפקידו, התחייבויותיו האישיות, הסטטוס ועוד (היגדים 7,13,17,28,33). למשל: "אני מעוניין לדעת מה תהייה ההשפעה של הארגון החדש על מעמדי המקצועי" (היגד 7). "אני מעוניין לדעת כיצד ישתנה תפקידי כאשר אפעיל את השינוי" (היגד 33) ( $\alpha = .83$ ).

שלב 3 – עניין בארגון – שלב זה מאופיין בהתרכזות בתהליכים, בהתנהגויות והמיומנויות הקשורים בהפעלת השינוי, העשייה החינוכית, ארגון הזמן ומערכת השעות (היגדים 4,8,16,25,34). למשל: "אני מודאג מזה שאין לי זמן להתארגן מידי יום ביומו" (היגד 4). "התאמת משימות ואנשים לוקחת יותר מידי מזמני" (היגד 34) ( $\alpha = .83$ ).

שלב 4 – עניין בתוצאות – שלב זה מאופיין בבדיקת התוצאות של השינוי. המורה בודק את השפעותיו של השינוי לגבי התלמידים בתחומי ההישגים הלימודיים, החברתיים והרגשיים (היגדים 1,11,19,24,32). למשל: "אני מוטרד ביחס לעמדות התלמידים כלפי השינוי" (היגד 1). "הייתי רוצה לגרום לתלמידי שיהיו נלהבים כלפי השינוי" (היגד 24) ( $\alpha = .70$ ).

שלב 5 – עניין בשיתוף פעולה – שלב זה מאופיין במתן דגש על שיתוף פעולה. המורה בודק היבטים של תיאום ועבודת צוות בהקשר לתהליכי השינוי (היגדים 5,10,18,27,29). למשל: "אני מעוניין לעזור לאחרים להפעיל את התוכנית" (היגד 5). "אני מעוניין לשלב את מאמצי עם אחרים, כדי להגביר את השפעת השינוי" (היגד 27) ( $\alpha = .85$ ).

שלב 6 – התמקדות מחדש – שלב זה מאופיין בבדיקה ובחקר היעילות של השינוי. המורה מעריך את התוצאות, בודק האם יש צורך להכניס שינויים נוספים או האם יש צורך לבדוק חלופות אחרות (היגדים 2,9,20,22,31). למשל: "אני מכיר גישות נוספות העשויות להיות יעילות יותר" (היגד 2). "הייתי רוצה להחליט איך להוסיף, להעמיק, לשפר או להחליף את החידוש" (היגד 31) ( $\alpha = .65$ ).

סקלת התשובות נעה על סולם בן שמונה דרגות לפי סולם ליקרט: מ-0 - כלל לא נכון ועד 7 - נכון במידה רבה מאד. מהימנות כוללת של השאלון על כל שלביו נמצאה גבוהה יחסית  $\alpha = .89$ . לכל נבדק חושבו ממוצעי הציונים בכל שלב בהתאם לשלבים השונים של השאלון. וציון כללי של כל השלבים. שאלות 3,4,6,8,12,16,21,25,30,34,35 המנוסחות על דרך השלילה, עברו היפוך על מנת שציונם יתאים לכיוון השאלות האחרות בסולם. לדוגמא: "אני מודאג מזה שאין לי זמן להתארגן מדי יום" (היגד 4), שעבר היפוך לעומת "אני מעוניין לדעת מה תהייה ההשפעה של הארגון החדש על מעמדי המקצועי" (היגד 7) שלא עבר היפוך.

#### שאלון להערכת עמדות חינוכיות פרוגרסיביות לעומת שמרנות (נספח 3)

בשאלון זה נבדקו העמדות החינוכיות של אנשי החינוך ומטרתו להבחין בין העמדות החינוכיות בממדים של שמרנות ופרוגרסיביות. השאלון הועבר לנחקרים בשלב ה- Pre test לבדיקת עמדותיהם החינוכיות. שאלון זה עובד על ידי הופמן וקראוס (1971) על בסיס סולם העמדות של Kerlinger (1967). בשאלון 30 היגדים. 16 היגדים מבטאים עמדה פרוגרסיבית (היגדים 4-6, 13, 15,19, 21-30). לדוגמא: "יש לשתף את התלמידים בניהול בתי הספר" (היגד 5), "יש לעודד את הילד לחפש בעצמו תשובות לשאלותיו" (היגד 27). 14 מהם מבטאים עמדה שמרנית (היגדים 1-3, 7-12, 14, 16-18, 20). לדוגמא: "מטרת החינוך היא להכניע

היצרים" (היגד 7) "תלמידים צריכים ללמוד לכבד מורים ולו רק בשל היותם מורים" (היגד 16). סקלת התשובות בכל היגד נעה על סולם בן שש דרגות לפי ליקרט: מ-1 -מתנגד בהחלט ועד 6 - מסכים בהחלט. בהתאם לכך, חושבו לכל משתתף שני ציונים: ציון שמרנות מבטא את ממוצע תגובותיו להיגדים המתאימים. טווח הציונים נע מ-1 ועד 6. כאשר ככל שהציון גבוה יותר עמדותיו שמרניות יותר. ציון בפרוגרסיביות מבטא את ממוצע תגובותיו להיגדים המתאימים. טווח הציונים נע מ-1 ועד 6, כאשר ככל שהציון גבוה יותר עמדותיו פרוגרסיביות יותר.

במחקר של רייכנברג (1995) נמצאה מהימנות על פי מקדם אלפא קרונבך  $\alpha = .71$  לסולם פרוגרסיביות ו- $\alpha = .83$  לסולם שמרנות. במחקרו, חושבו גם כן מקדמי מהימנות פנימית לכל סולם והמקדמים נמצאו דומים לממצאי רייכנברג (1995) שמרנות  $\alpha = .84$  ופרוגרסיביות  $\alpha = .75$ . בחישוב מהימנות בשיטת קרונבך לשני המדדים גם יחד נמצא מקדם מהימנות גבוה יחסית  $\alpha = .73$ .

#### **סדנא בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה**

בחיפוש ממוחשב שערכנו במאגרי המידע הממוחשב Eric ו-PsycINFO לא מצאנו תכנית חינוכית ספציפית שעסקה בנושא הצגת ההגדרה החדשה של הפיגור השכלי. במחקר הנוכחי ערכנו סדנא קצרה בת ארבע מפגשים שהועברו על ידי החוקרת והיו מיועדים לכל אנשי החינוך העובדים בבתי הספר. הסדנא נועדה להציג את ההגדרה החדשה והמודלים העומדים בבסיסה, ובעיקר את החידוש העיקרי שהוא ביטול הסיווג של התלמידים בעלי פיגור שכלי לפי מנת משכל והתייחסות ליכולות והצרכים של התלמידים. המטרה הייתה לנסות ולשנות את עמדותיהם של המשתתפים במחקר בעיקר כלפי בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק על ידי הדגמה כיצד מתייחסת אליהם ההגדרה המסורתית וכיצד ניתן להתייחס אליהם לאור ההגדרה החדשה. מערך הפגישות היה כלהלן:

פגישה א – הצגת הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002) לעומת הגדרת הפיגור השכלי המסורתית (Grossman, 1983) והמודלים התיאורטיים העומדים בבסיס ההגדרות. כמו כן, הוצגו השינויים הנובעים מהגדרת הפיגור השכלי החדשה ביחס להרכב אוכלוסיית התלמידים, בבתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי.

פגישה ב – נערך דיון כללי בו הודגשו אפשרויות מיצוי הפוטנציאל הטמון בכל התלמידים, ובכללם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק והשינוי המתחייב בתוכניות הלימודים.

פגישה ג – בפגישה זו הוצג למשתתפים הסרט 'הנס של מיי' העוסק בחניך בעל פיגור קשה ועמוק שסובל גם מעיוורון ושיתוק מוחין שנתגלה כבעל כשרון נדיר במוסיקה. בעקבות הסרט נערך דיון לגבי ההתייחסות לגיבור הסרט בהתאם להגדרת הפיגור השכלי המסורתית המקטלגת אותו כבעל פיגור שכלי קשה ועמוק ועל ההתייחסות לכישוריו ויכולותיו מפרספקטיבה של ההגדרה החדשה.

פגישה ד – נערכה דינמיקה קבוצתית להעלאת קשיים בעבודת אנשי החינוך עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק. בפגישה זו הציגו המשתתפים תיאורי מקרה של תלמידים שבנוסף להיותם בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק הם בעלי הפרעות התנהגות קשות (Maladaptive Behavior). מדובר בתלמידים שהתנהגותם תוקפנית כלפי אחרים וכלפי עצמם המפריעים, עקב ההתנהגות החריגה למהלך התקין של ההוראה בבתי הספר (ראה הרחבה בנושא זה בפרק ה'דיון'). בדיונים העלו המשתתפים את תחושותיהם והשגותיהם לגבי יכולתם של תלמידים אלה להתקדם וחשפו תחושות שחיקה והעדר סיפוק מעבודתם עם תלמידים אלה. כמו כן, הביעו המורים ובעיקר הסייעים את חששותיהם משילוב תלמידים בעלי פיגור קשה ועמוק באוכלוסיית תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני. הועלו חששות לגבי יכולתם של התלמידים בעלי הפיגור הקשה והעמוק לרכוש כישורים פרקטיים ברמה גבוהה וכן כישורים אקדמיים. יחד עם זאת, הביעו המשתתפים הסכמה שיש למצות את הפוטנציאל הטמון בכל תלמיד.

### *מערך המחקר*

המחקר כלל ארבעה חלקים: שלב ה-Pre-test, שלב העברת הסדנא, שלב יישום השינויים בבתי הספר בעקבות יישום חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח-1988) שנמשך שמונה חודשים ושלב ה-Post-test. להלן נתייחס לשלבים השונים.

א. **שלב ה-Pre-test**: בטרית שאלוני ה-Pre-test, הועברו למורים ולסייעים במהלך ימי ההערכות בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי בחופשת הקיץ. הבטריה כללה שאלון פרטים דמוגרפיים, שאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ושאלון עמדות חינוכיות (הופמן וקראוס, 1971).

ב. **שלב העברת הסדנא**: לאחר המפגש הראשון הוצגה בפני המשתתפים הגדרת הפיגור השכלי החדשה. לאחר כשבועיים התקיים המפגש השני שבו נערך דיון כפי שפורט בפרק הסדנא. לאחר פסק זמן של חודש נערך המפגש השלישי בו צפו אנשי החינוך בסרט 'הנס של מיי' ולאחר כשבועיים נערך המפגש הרביעי בו הביעו המורים והסייעים את תחושותיהם בעבודתם עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק.

ג. **שלב יישום השינויים בבתי הספר**: השינויים בבתי הספר הופעלו בתאום עם מנהלות בתי הספר והצוותים, בעקבות יישום חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח-1988). השינויים התבטאו בשילובם של תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני ותכנון תוכניות לימודים המותאמות לתלמידים בעלי רמות שונות של יכולת.

ד. **שלב ה- Post-tes**: כשמונה חודשים לאחר קיום הסדנא בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002) הועברו שאלוני ה- Post-test: הבטריה כללה את שאלון העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ושאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי (Hall, 1979). בלוח 4 מוצג מערך המחקר.

לוח 4

מערך המחקר בהתאם לזמן והפעילות

זמן	הפעילות	השאלונים שהועברו
ימי הערכות לפני תחילת שנת הלימודים	העברת שאלוני ה- Pre-test	– שאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה – שאלון עמדות חינוכיות
חודש ראשון ומחצית חודש שני בשנת הלימודים	הפעלת הסדנא	
מהלך שנת הלימודים – כשמונה חודשים	יישום השינויים בבתי הספר	
סיום שנת הלימודים	העברת שאלוני ה- Post-test	– שאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה – שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי

### הליך המחקר

הופנתה בקשה למדען הראשי במשרד החינוך לקיום המחקר. לאחר שהתקבל האישור, נערכה פנייה אל 10 מנהלות בתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי כדי לקבל הסכמתן להפעלת הסדנא בבית הספר בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002) לעומת ההגדרה המסורתית (Grossman, 1983). שבע מנהלות בתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי נענו בחיוב. מהם ארבעה בתי ספר המיועדים לתלמידים בעלי פיגור שכלי קל בינוני ושלושה בתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק. המורים והסייעים התכנסו בחדר המורים והתבקשו להשיב על השאלונים שהובאו לבתי הספר על ידי החוקרת. מרביתם שיתפו פעולה והשיבו על השאלונים בשלב ה- Pre-test ובשלב ה- Post-test. בבית ספר אחד שבו לומדים תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק לא הסכימו מרבית אנשי החינוך להשיב על שאלוני ה- Post-test. מתוך 30 אנשי חינוך שענו לשאלוני ה- Pre-test השיבו רק שבעה לשאלוני ה- Post-test. הם הסבירו את סירובם בהתנגדות לשילובם של תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני, לכן בית ספר זה הוצא מהמחקר. יתר אנשי החינוך שיתפו פעולה. בשלב ה- Post-test אנשי החינוך מלאו שאלונים: עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ושאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי.

## תוצאות

בחלק הראשון של פרק התוצאות יוצגו ממצאי המחקר המתייחסים לעמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002). החלק השני של פרק התוצאות מתייחס לנכונות אנשי החינוך להתמודד עם שינויים. החלק השלישי מתייחס לעמדות חינוכיות בממדים של פרוגרסיביות ושמרנות. החלק הרביעי מתייחס למתאמים בין משתני המחקר והחלק החמישי עוסק בקשרים בין המשתנים הדמוגרפיים של משתתפי המחקר למשתני המחקר.

**חלק א': השפעת סדנא בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה על עמדות המשתתפים כלפי ההגדרה בזיקה לתפקיד (מורים/סייעים) וסוג אוכלוסיה עמה עובדים אנשי החינוך (תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק)**

שתי שאלות המחקר בחלק א' עסקו בהבדלים בעמדות כלפי הגדרת הפיגור החדשה (דהיינו עמדות כלפי יכולת ההשתנות של בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק וכלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל), לפני ומונה חודשים אחרי קיומה של סדנא בנושא זה, בזיקה לתפקיד וסוג אוכלוסיה. בשאלת המחקר הראשונה בחלק א' בדקנו האם ימצאו הבדלים בעמדות כלפי הגדרת הפיגור החדשה שמונה חודשים לאחר הפעלת הסדנא בזיקה לתפקיד (מורים / סייעים)? בנושא זה שערנו כי ימצאו הבדלים בעמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה בין המורים והסייעים. כאשר המורים יהיו בעלי עמדות גבוהות יותר כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה מאשר הסייעים. בשאלת המחקר השנייה בחלק א' בדקנו האם ימצאו הבדלים בעמדות כלפי הגדרת הפיגור החדשה שמונה חודשים לאחר הפעלת הסדנא בזיקה לסוג האוכלוסיה עמה עובדים המשתתפים (תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק)? כאמור, העמדות כלפי הגדרת הפיגור החדשה נבדקו באמצעות שאלון 'עמדות כלפי הגדרת הפיגור החדשה' שחובר לצורך המחקר הנוכחי הכולל חמישה תחומים: תחום התפקוד היומיומי והחברתי, התחום הקוגניטיבי, התחום הרגשי, תחום העמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל ומסוגלות עצמית. שאלון זה הועבר בשלב ה-Pre-test ובשלב ה-Pro-test שמונה חודשים לאחר הפעלת הסדנא.

במטרה לבדוק האם יימצאו הבדלים כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002) לפני ושמונה חודשים אחרי הפעלת הסדנא בנושא זה, בזיקה לתפקיד ולסוג אוכלוסיית התלמידים, נערך ניתוח שונות תלת כיווני MANOVA (2 תפקידים  $\times$  2 סוגי אוכלוסיה  $\times$  זמן) עם מדידות חוזרות לגבי הזמן, כאשר המשתנים התלויים בניתוח היו חמשת תחומי העמדות. בניתוחים אלה נמצאו במדגם הכולל הבדלים בזיקה לגורם הזמן,  $F(6,117) = 4.30, p < .001$ , בזיקה לתפקיד,  $F(6,117) = 2.28, p < .05$ , ובזיקה לסוג אוכלוסיה,  $F(6,117) = 8.19, p < .001$ . כמו כן, נמצאה במדגם הכולל אינטראקציה מובהקת בין זמן  $\times$  תפקיד,  $F(6,117) = 2.27, p < .05$ . לא נמצאה אינטראקציה בין זמן  $\times$  אוכלוסיה,  $F(6,117) = .86, p > .05$ , ובין תפקיד  $\times$  אוכלוסיה  $\times$  זמן,  $F(6,117) = 1.02, p > .05$ .

נערכו ניתוחי UNIVARIATE לגבי כל אחד מהמשתנים התלויים בנפרד בהתייחס לכל משתנה בלתי תלוי (תפקיד / סוג אוכלוסיה) והאינטראקציות המתאימות בזיקה לזמן. הממוצעים, סטיות התקן וערכי ה-F שחושבו לבדיקת המובהקות של כל אחד מהתחומים לפני ושמונה חודשים לאחר הפעלת הסדנא בזיקה לתפקיד ולסוג אוכלוסיה מוצגים בלוחות 5 ו-6.



הממוצעים, סטיות התקן וערכי ה- $F$  של העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה בזיקה לתפקיד וסוג

אוכלוסיה לפני קיום סדנא ( $N=138$ , טווח ציוני השאלון 6-1)

תחום	מורים		סייעים			אוכלוסיה		אינטראקציה בין תפקיד לאוכלוסיה $F(1,122)$	אוכלוסיה $F(1,122)$	תפקיד $F(1,122)$
	פיגור קל ובינוני	פיגור קשה ועמוק	סה"כ מורים	פיגור קל ובינוני	סה"כ סייעים	סה"כ פיגור	סה"כ קל ובינוני			
תפקוד יומיומי וחברתי	3.62 <i>SD</i> .93	3.40 <i>SD</i> 1.01	3.55 <i>SD</i> 1.00	2.81 <i>SD</i> .91	2.20 <i>SD</i> .58	2.98 <i>SD</i> .80	3.45 <i>SD</i> 1.97	3.33 <i>SD</i> .93	6.71**	.30
תפקוד קוגניטיבי	3.04 <i>SD</i> .98	2.69 <i>SD</i> .98	2.93 <i>SD</i> 1.03	2.43 <i>SD</i> .99	2.51 <i>SD</i> .74	2.46 <i>SD</i> .89	2.89 <i>SD</i> .98	2.73 <i>SD</i> .92	3.86*	2.75
רגשי	3.96 <i>SD</i> .97	3.55 <i>SD</i> 1.01	3.84 <i>SD</i> 1.03	3.54 <i>SD</i> .90	3.40 <i>SD</i> .85	3.48 <i>SD</i> .87	3.85 <i>SD</i> .96	3.52 <i>SD</i> .97	3.10*	6.66*
ביטול הסיווג ע"פ מ"מ	4.01 <i>SD</i> .78	3.86 <i>SD</i> .65	3.96 <i>SD</i> .74	3.84 <i>SD</i> 1.00	3.73 <i>SD</i> .53	3.97 <i>SD</i> .83	3.98 <i>SD</i> .85	3.58 <i>SD</i> .92	1.10	2.43
מסוגלות עצמית	3.82 <i>SD</i> 1.01	5.05 <i>SD</i> 1.02	4.20 <i>SD</i> 1.02	3.44 <i>SD</i> 1.02	4.77 <i>SD</i> 1.02	4.00 <i>SD</i> 1.02	3.72 <i>SD</i> .96	5.18 <i>SD</i> .94	21.31***	30.01***

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## לוח 6

הממוצעים, סטיות התקן וערכי ה-F של העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה בזיקה לתפקיד וסוג אוכלוסיה אחרי קיום סדנא (N=138, טווח ציוני השאלות 1-6)

תחום	מורים		סייעים		אוכלוסיה		אינטראקציה בין תפקיד לסוג אוכלוסיה F(1,122)	אוכלוסיה F(1,122)	תפקיד F(1,122)	אוכלוסיה F(1,122)	
	פיגור קל ובינוני	פיגור קשה ועמוק	סה"כ מורים	פיגור קל ובינוני	סה"כ סייעים	פיגור קל ובינוני					סה"כ אוכלוסיה
תפקוד יומיומי וחברתי	3.65	3.40	3.57	3.09	3.18	3.13	3.52	3.35	3.81*	1.18	2.98
	SD .94	.99	.96	.80	.82	.80	1.93	.99			
תפקוד קוגניטיבי	3.09	2.94	3.04	2.79	2.42	2.63	3.01	2.67	5.67*	1.39	1.01
	SD .87	.90	.88	.86	.94	.89	1.88	.91			
רגשי	4.02	3.73	3.96	3.74	3.19	3.50	3.93	3.53	3.23*	1.59	1.28
	SD .83	.87	.85	.77	.91	.86	1.83	.98			
ביטול ע"פ מ"מ	3.96	3.83	3.92	3.42	3.19	3.32	3.85	3.84	15.41***	1.59	1.01
	SD .74	.76	.75	.63	.85	.73	.75	.65			
מסוגלות עצמית	3.89	5.20	4.30	3.46	5.10	4.15	3.82	4.97	.90	21.31***	1.01
	SD .06	.87	1.01	1.03	1.03	1.03	.98	.98			

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

תחילה נתייחס למגמת הציונים באופן כללי ולאחר מכן לממצאים בזיקה לזמן (השפעת סדנא), לתפקיד, לסוג אוכלוסיה ולאינטראקציה. מלוחות 5 ו-6 ניתן לראות כי באופן כללי גובה הממוצעים בעמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה הן לפני הסדנא והן לאחריה, נע בטווח 2-4 (בדרוג 1-6). כלומר, בין לא מסכים עד לנוטה להסכים (למעט בסעיף תחושת מסוגלות שבו הציונים גבוהים יותר).

#### השפעת הסדנא על שינוי העמדות

מלוח 5 ו-6 עולה כי למרות שניתוח ה-F הכללי מצביע על מובהקות ביחס לגורם הזמן בניתוחי UNIVARIATE- שנערכו בתחומי השאלון בזיקה לתפקיד וסוג אוכלוסיה, לא חל שינוי בעמדות הנבדקים לפני ושמונה חודשים אחרי הפעלת הסדנא הן בזיקה לתפקיד והן בזיקה לסוג אוכלוסיה למעט בתחום עמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל שבו ההשתנות מובהקת,  $F(1,122) = 7.36, p < .01$ . לממצא זה נתייחס בהמשך באינטראקציה.

#### תפקיד (מורים/סייעים)

השערת המחקר לגבי ההבדלים בין המורים לסייעים ביחס לעמדותיהם כלפי הגדרת הפיגור החדשה אוששה. מניתוחי ה-UNIVARIATE עולה כי לפני קיום הסדנא בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה, נמצאו הבדלים מובהקים בציוני הממוצעים בין המורים לבין הסייעים. ציוני המורים בתחום התפקוד היומיומי והחברתי, התחום הקוגניטיבי, התחום הרגשי ומסוגלות עצמית גבוהים מציוני הסייעים (לוח 5). מלוח 6 ניתן לראות כי במדידה אחרי, ההבדל המובהק בין המורים לסייעים בתחום התפקוד היומיומי והחברתי, בתחום הקוגניטיבי ובתחום הרגשי, נשמר ונוסף הבדל מובהק גם בתחום העמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל. האינטראקציה עם מועד המדידה (השתנות לאורך זמן) לא נמצאה מובהקת: בתחום התפקוד היומיומי והחברתי,  $F(1,124) = .32, p > .05$ , בתחום הקוגניטיבי,  $F(1,124) = .46, p > .05$ , בתחום הרגשי,  $F(1,124) = .15, p > .05$ . כלומר ציוני הממוצעים של המורים והסייעים לפני קיום הסדנא דומים לציוני עמדותיהם לאחר קיום הסדנא, כאשר ציוני המורים גבוהים מציוני הסייעים בכל התחומים של שאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה.

### אינטראקציה בין זמן × תפקיד

בניתוחי ה- UNIVARIATE נמצאה אינטראקציה מובהקת בהשתנות לאורך זמן.  $F(1,124) = .20, p < .05$ . בשונה מיתר התחומים, בתחום עמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל נמצאה אינטראקציה מובהקת עם מדידה לאורך זמן,  $F(1,124) = 7.36, p < .01$ . בתחום זה חלה ירידה מובהקת בציוני הסייעים ואילו בציוני המורים לא חל שינוי.

### אוכלוסיית התלמידים (בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק)

מניתוחי ה- UNIVARIATE עולה כי בשאלון העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה, במדידה לפני קיום הסדנא בנושא זה, נמצאו הבדלים מובהקים בזיקה לסוג האוכלוסיה בתחום הרגשי ובתחום המסוגלות העצמית (לוח 6). בתחום הרגשי ציוני העובדים עם התלמידים בעלי הפיגור השכלי הקל והבינוני גבוהים באופן מובהק מציוני העובדים עם התלמידים בעלי הפיגור השכלי הקשה והעמוק. בתחום המסוגלות העצמית ציוני העובדים עם התלמידים בעלי הפיגור השכלי הקשה והעמוק גבוהים באופן מובהק מציוני העובדים עם התלמידים בעלי הפיגור השכלי הקל והבינוני. במדידה אחרי נמצאו הבדלים מובהקים בתחום המסוגלות העצמית בלבד. כאשר גם במדידה אחרי, ציוני העובדים עם התלמידים בעלי הפיגור השכלי הקשה והעמוק גבוהים באופן מובהק מציוני העובדים עם התלמידים בעלי הפיגור השכלי הקל והבינוני. ביתר התחומים, כאמור לא נמצאו הבדלים מובהקים בזיקה לאוכלוסיה וגם ההשתנות לאורך זמן לא נמצאה מובהקת.

### לסיכום חלק זה

גובה הציונים: הציונים בתחומי השאלון השונים נעים בטווח 2-4 מתוך סולם של 1-6 דהיינו בין לא מסכים לנוטה להסכים, למעט תחום המסוגלות העצמית שבו הציונים גבוהים יותר ונעים בטווח 3-5 דהיינו בין נוטה לא להסכים לבין מסכים.

עמדות הנבדקים לפני ואחרי הסדנא: לא חל שינוי בעמדות הנבדקים שמונה חודשים לאחר הפעלת הסדנא בנושא עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה. בתחום עמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל ציוני הסייעים ירדו באופן מובהק לאחר הפעלת הסדנא.

עמדות בזיקה לתפקיד: במדידה לפני והן במדידה אחרי ציוני המורים גבוהים באופן מובהק מציוני הסייעים בארבעה תחומים: תחום תפקוד יומיומי וחברתי, תחום קוגניטיבי, תחום רגשי ותחום עמדות כלפי ביטול

הסיווג על פי רמות משכל. ממצא זה מאשש את השערת המחקר לפיה ימצאו הבדלים בעמדות המורים כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לעומת הסייעים.

עמדות בזיקה לאוכלוסיה: בתחום המסוגלות העצמית ציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק גבוהים באופן מובהק מציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני. הן במדידה לפני והן במדידה אחרי.

## חלק ב: נכונות להתמודד עם שינויים חינוכיים בזיקה לתפקיד וסוג

### אוכלוסיה עמה עובדים אנשי חינוך

שתי שאלות המחקר בחלק ב' עסקו בהבדלים בנכונות להתמודד עם שינויים חינוכיים בזיקה לתפקיד ולסוג אוכלוסיה. בשאלה הראשונה בחלק ב' בדקנו האם ימצאו הבדלים בציונים בשלבים השונים של השאלון בזיקה לתפקיד (מורים / סייעים)? בנושא זה שערנו כי המורים יהיו בעלי נכונות גבוהה יותר להתמודד עם שינויים לעומת הסייעים. בשאלה השנייה בחלק ב' בדקנו האם ימצאו הבדלים בציונים בשלבים השונים של השאלון בזיקה לסוג האוכלוסיה (תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / קשה ועמוק). הנכונות להתמודד עם שינויים חינוכיים נבדקה באמצעות שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי (Hall, 1979) ובו שבעה שלבים: מודעות, עניין בידע, עניין אישי, עניין בארגון זמן, עניין בתוצאות, עניין בשיתוף פעולה והתמקדות מחדש. שאלון זה הועבר בשלב ה-Post-test, שמונה חודשים לאחר הפעלת שינויים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי בעקבות חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח-1988).

במטרה לבדוק האם ימצאו הבדלים בנכונות להתמודד עם שינויים בקרב אנשי חינוך בזיקה לתפקיד (מורים לעומת סייעים) וסוג אוכלוסיה (תלמידים בעלי פיגור קל ובינוני לעומת תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק), נערכו ניתוחי MANOVA דו כיווני (2 תפקידים  $\times$  2 סוגי אוכלוסיה). בניתוחים אלה נמצאו הבדלים מובהקים באופן כללי בזיקה לתפקיד,  $F(1,119) = 2.88, p < .01$ . לא נמצאו הבדלים מובהקים באופן כללי בזיקה לאוכלוסיה,  $F(1,119) = .96, p > .05$ . כמו כן, לא נמצאה אינטראקציה מובהקת,  $F(1,119) = 1.98, p > .05$  של הציון הכללי בזיקה לתפקיד וסוג אוכלוסיה.

על מנת לבדוק את מקור ההבדלים הן לגבי תפקיד והן לגבי סוג אוכלוסיה נערכו ניתוחי UNIVARIATE לגבי כל אחד מהמשתנים הנ"ל בהתייחס לכל אחד מתחומי השאלון בנפרד. הממוצעים,

סטיות התקן וערכי ה-F של כל אחד מהשלבנים לפי המשתנים ולאיינטראקציה ביניהם מוצגים בלוח 7. תרשים 1 מציג את ממוצעי הציונים של שלבי השאלון בזיקה לתפקיד ותרשים 2 מציג את ממוצעי הציונים של שלבי השאלון בזיקה לסוג האוכלוסיה.

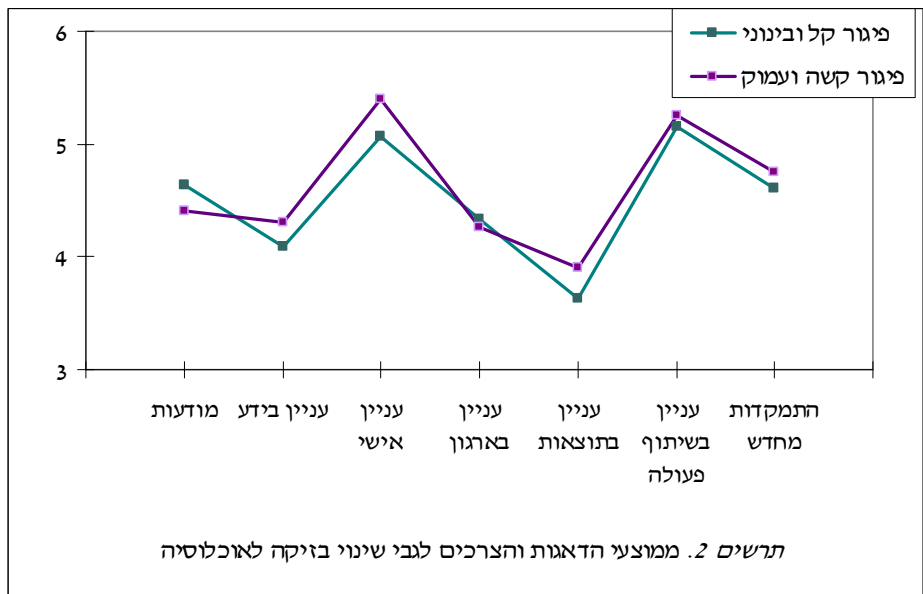
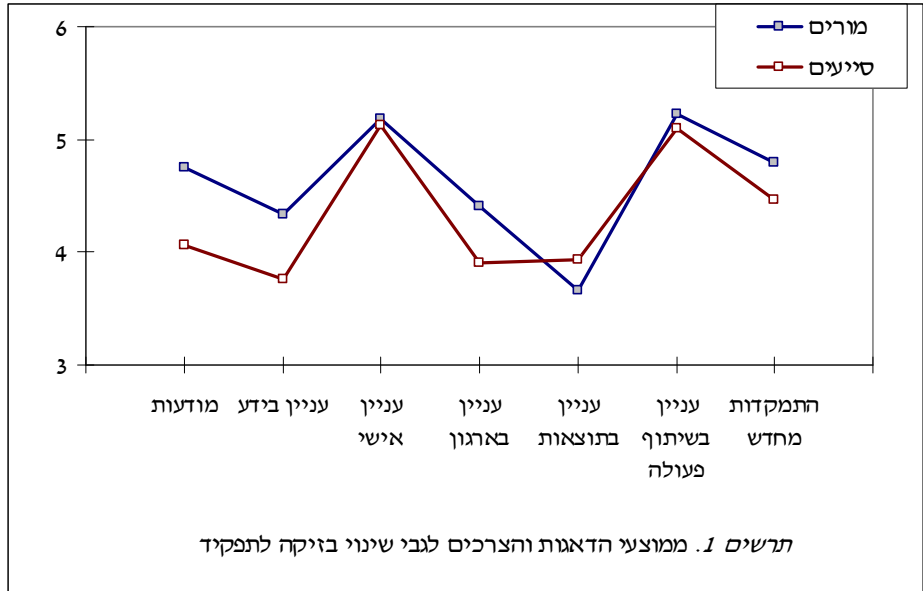
לוח 7

הממוצעים, סטיות התקן וערכי ה-F של שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי בזיקה לתפקיד וסוג אוכלוסיה

(N=138 טווח הציונים 0-7)

F תפקיד x אוכלוסיה (2,130)	F אוכלוסיה (2,130)	F תפקיד (2,130)	סייעים N= 42								מורים N=91	התמודדות עם שינוי
			פיגור קשה ועמוק N=18		פיגור קל ובינוני N=24		פיגור קשה ועמוק N=29		פיגור קל ובינוני N= 67			
			SD	M	SD	M	SD	M	SD	M		
.47	1.08	8.68**	1.22	4.09	1.36	4.00	.88	4.59	1.02	4.80	מודעות	
.10	2.40	12.47***	.73	3.89	1.11	3.67	.91	4.57	.79	4.24	עניין בידע	
1.75	2.85	.02	1.03	5.54	1.05	4.75	1.01	5.23	1.04	5.14	עניין אישי	
3.94*	1.86	8.31**	1.05	4.10	1.02	3.20	1.00	4.36	1.01	4.63	עניין בארגון	
5.57*	4.12*	2.74	1.03	4.64	1.01	3.56	1.06	3.66	1.00	3.74	עניין בתוצאות	
4.33*	1.14	.15	1.00	5.47	1.00	4.67	1.06	5.05	1.00	5.27	עניין בשיתוף פעולה	
3.94*	.77	2.54	1.03	4.73	1.05	4.11	.92	4.65	.91	4.89	התמקדות מחדש	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$



מלוח 7 ומהתנשים 1 ו- 2 ניתן לראות כי באופן כללי ציוני הממוצעים בשאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי הנם בדרגה בינונית גבוהה ונעים בטווח 3-5 בסולם בן 0-7. דהיינו, בין נכון במידה מועטה לבין נכון. מהלוח

והתרשימים עולה מגמה נוספת לפיה קיימת הקבלה בציוני המורים והסייעים בשלבים השונים של השאלון. בשלבים עניין אישי ועניין בשיתוף פעולה ציוני הממוצעים גבוהים יותר מאשר הציונים בשלבים מודעות, עניין בידע, עניין בארגון, עניין בתוצאות והתמקדות מחדש הן בזיקה לתפקיד והן בזיקה לסוג אוכלוסיה. להלן נתייחס לציונים בזיקה לתפקיד, סוג אוכלוסיה והאינטראקציה.

תפקיד (מורים / סייעים) מעיון בלוח 7 ובתרשים 1 עולה כי בשלבים מודעות, עניין בידע ועניין בארגון נמצא הבדל בזיקה לתפקיד כאשר ציוני המורים גבוהים באופן מובהק מציוני הסייעים. השערת המחקר לפיה ציוני המורים בנכונות להתמודד עם שינויים יהיו גבוהים מציוני הסייעים, אוששה.

אוכלוסיית התלמידים (בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק) מעיון בלוח 7 ובתרשים 2 עולה כי בשלב עניין בתוצאות נמצא הבדל מובהק, כאשר ציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק גבוהים באופן מובהק מציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני.

אינטראקציה מעיון בלוח 7 עולה כי בשלבים עניין בארגון, עניין בתוצאות, עניין בשיתוף פעולה והתמקדות מחדש נמצאו אינטראקציות מובהקות בין תפקיד לסוג אוכלוסיה. ציוני המורים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני גבוהים באופן מובהק מציוני המורים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק. ואילו ציוני הסייעים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני נמוכים בשלבים אלה באופן מובהק מציוני הסייעים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק.

#### לסיכום

מעיון בתוצאות ניתן לציין כי נמצאו הבדלים מובהקים בזיקה לתפקיד בשלבים מודעות, עניין בידע ועניין בארגון והבדל מובהק בזיקה לאוכלוסיה נמצא בשלב עניין בתוצאות. כמו כן, נמצאו אינטראקציות מובהקות בארבעה שלבים: עניין בארגון, עניין בתוצאות, עניין בשיתוף פעולה והתמקדות מחדש.



חלק ג : עמדות חינוכיות (שמרנות ופרוגרסיביות) בזיקה לתפקיד (מורים / סייעים) וסוג אוכלוסייה עמה עובדים אנשי החינוך (תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק)

השערות ושאלת המחקר בחלק ג' עסקו בהבדלים בעמדות החינוכיות בזיקה לתפקיד וסוג אוכלוסיית התלמידים. בהשערה א' נטען כי ימצא הבדל בעמדות החינוכיות בממדים של פרוגרסיביות ושמרנות בזיקה לתפקיד אנשי החינוך (מורים / סייעים) כאשר המורים יהיו בעלי עמדות פרוגרסיביות יותר מאשר הסייעים. ולהפך, הסייעים יהיו בעלי עמדות שמרניות יותר מהמורים. בהשערה ב' נטען כי ציוני המורים יהיו גבוהים יותר בשני משתני המחקר שהוזכרו לעיל: עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ונכונות להתמודד עם שינויים. בנוסף, בדקנו האם ימצאו הבדלים בעמדות חינוכיות בממדים של פרוגרסיביות ושמרנות בזיקה לסוג אוכלוסיית התלמידים בבית הספר (תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק).

ההבדלים בעמדות החינוכיות בממדים של שמרנות ופרוגרסיביות נבדקו באמצעות שאלון שעובד על ידי הופמן וקראוס (1971) על בסיס סולם העמדות של Kerlinger (1967). במטרה לבדוק האם ימצאו הבדלים בעמדות החינוכיות בזיקה לתפקיד וסוג אוכלוסייה נערך ניתוח שונות תלת כיווני (MANOVA) (עמדות  $2 \times 2$  תפקידים  $\times$  שתי אוכלוסיות).

ניתוח ה-MANOVA הצביע על הבדלים מובהקים באופן כללי בעמדות בזיקה לתפקיד,  $F(2,130) = 3.83, p < .05$  ובאופן כללי בזיקה לסוג אוכלוסייה,  $F(2,130) = 3.82, p < .05$ . לא נמצאה אינטראקציה

כללית מובהקת בין תפקיד לסוג אוכלוסייה בעמדות החינוכיות,  $F(1,130) = .56, p > .05$ .

על מנת לבדוק את מקור השונות נערכו ניתוחי UNIVARIATE בהתייחס לכל מדד בעמדות החינוכיות (שמרנות ופרוגרסיביות) בנפרד. הממוצעים, סטיות התקן וערכי ה-F של כל מדד בעמדות החינוכיות בזיקה לתפקיד וסוג אוכלוסייה מוצגים בלוח 8.

## לוח 8

ממוצעים, סטיות תקן וערכי ה- $F$  בעמדות חינוכיות בזיקה לתפקיד וסוג אוכלוסיה ( $N=138$ ). טווח ציוני שאלון 6-1)

עמדות חינוכיות	מורים		סייעים				אוכלוסיה				F		תפקיד X
	N=91	N=47	קל	פיגור	קל	פיגור	קל	פיגור	קל	פיגור	F אוכי	F אוכי	
שמרנות	3.56	3.73	.61	3.81	.64	4.07	.58	3.62	.59	3.87	7.04**	3.72*	.17
פרוגרסיביות	3.46	3.52	.55	3.48	.60	3.33	.48	3.46	.49	3.45	.55	.13	.93

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

מלוח 8 ניתן לראות כי ציוני הממוצעים בעמדות חינוכיות (שמרנות ופרוגרסיביות) בינוניים יחסית ונעים בטווח של 3-4 (בדרוג 6-1) כלומר בין "נוטה להתנגד" ל"נוטה להסכים".

תפקיד (מורים/סייעים) מניתוחי ה-UNIVARIATE שנערכו לכל מדד בנפרד עולה כי במדד שמרנות סייעים מבטאים באופן מובהק רמה גבוהה יותר של שמרנות ממורים ואילו בפרוגרסיביות עמדותיהם דומות ולא נמצאו הבדלים מובהקים. בכך אוששה חלקית השערת המחקר לפיה עמדות הסייעים יהיו שמרניות יותר מעמדות המורים ועמדות המורים יהיו פרוגרסיביות יותר מעמדות הסייעים.

אוכלוסיית התלמידים (בעלי פיגור שכלי קל ובינוני/ בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק) מניתוחי ה-UNIVARIATE עולה כי אנשי חינוך העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק בטאו באופן מובהק, עמדות שמרניות יותר בהשוואה לאנשי חינוך העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני

ואילו בפרוגרסיביות עמדותיהם דומות. לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בעמדות חינוכיות בין תפקיד וסוג אוכלוסייה.

### חלק ד: מתאמים בין המשתנים התלויים של המחקר: העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין נכונות להתמודד עם שינויים ולבין עמדות חינוכיות (שמרנות ופרוגרסיביות)

לבדיקת השאלות בחלק ד' נערכו מתאמי פירסון בין שאלון העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי ושאלון עמדות חינוכיות הן במדגם הכולל והן בזיקה לתפקיד ולסוג אוכלוסייה. השאלות היו: האם ימצא מתאם בין העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין דאגות וצרכים לגבי שינוי? האם ימצא מתאם בין העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לעמדות חינוכיות? האם ימצא מתאם בין דאגות וצרכים לגבי שינוי לבין עמדות חינוכיות?

#### הקשר בין עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין דאגות וצרכים לגבי שינוי

במטרה לבדוק האם יש מתאם בין העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין דאגות וצרכים לגבי שינוי נערכו מתאמי פירסון במדגם הכולל. המתאמים נמצאו דומים בשלב ה- Pre-tes לשלב ה- Post-test. להלן נציג מתאמי ה- Post-test. בניתוחים אלה נמצאו מתאמים מובהקים וחיוביים בין תחומי שאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ושלבי שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי, במדדים הבאים: בין תחום תפקוד יומיומי וחברתי בשאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין שלב מודעות (  $r=.26$ ,  $p<.05$ ), שלב עניין בשיתוף פעולה (  $r=.20$ ,  $p<.05$ ) ושלב התמקדות מחדש (  $r=.24$ ,  $p<.01$ ) בשאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי. בין תחום קוגניטיבי לשלב עניין בתוצאות (  $r=.20$ ,  $p<.05$ ), בין תחום רגשי לשלב עניין בתוצאות (  $r=.24$ ,  $p<.01$ ), בין תחום עמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל לבין שלב מודעות (  $r=.24$ ,  $p<.01$ ), שלב עניין בידע (  $r=.26$ ,  $p<.01$ ), שלב עניין בשיתוף פעולה (  $r=.22$ ,  $p<.05$ ) ושלב התמקדות מחדש (  $r=.20$ ,  $p<.05$ ). בין תחום מסוגלות עצמית לשלב עניין אישי (  $r=.24$ ,  $p<.01$ ), שלב עניין בארגון (  $r=.22$ ,  $p<.01$ ) ושלב עניין בשיתוף פעולה (  $r=.27$ ,  $p<.01$ ). כלומר, בעלי ציונים גבוהים בתחומי העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה היו בעלי ציונים גבוהים בשלבי שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי.

### הממצאים בזיקה לתפקיד

מתאמי פירסון בין העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין דאגות וצרכים לגבי שינוי לפני הסדנא נמצאו דומים למתאמים במדידה כעבור שמונה חודשים לאחר קיום הסדנא. מתאמי פירסון בין עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין דאגות וצרכים לגבי שינוי במדידה אחרי ובזיקה לתפקיד מוצגים בלוח 9.

לוח 9

מתאמי פירסון לבדיקת המתאם בין דאגות וצרכים לגבי שינוי ועמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה, במדידה אחרי ובזיקה לתפקיד (מורים  $N=96$ , סייעים  $N=42$ )

עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה										
נכונות לשינוי	תפקוד יומיומי	תחום קוגניטיבי	תחום רגשי	עמדות כלפי מסוגלות עצמית	ביטול הסיווג על פי רמות משכל		מורים		סייעים	
					מורים	סייעים	מורים	סייעים	מורים	סייעים
מודעות	.17	.33**	.02	.20*	.06	.22*	.02	.41***	.05	.15
עניין בידע	.04	.19	.08	.04	.01	.07	.08	.37**	.16	.14
עניין אישי	.22*	.12	.11	.06	.12	.10	.11	.03	.21*	.32**
עניין בארגון	.15	.11	.01	.06	.01	.10	.01	.14	.04	.08
עניין בתוצאות	.10	.12	.21*	.22*	.01	.23*	.21*	.08	.28*	.10
עניין בשיתוף פעולה	.18	.18	.04	.07	.03	.20	.04	.17	.22*	.35**
התמקדות מחדש	.01	.32**	.01	.05	.01	.12	.01	.17	.06	.18

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

נמצאו מתאמים מובהקים וחיוביים בין שאלון העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי הן בקרב מורים והן בקרב סייעים.

**בקרוב המורים** המתאמים נמצאו חיוביים, נמוכים אך מובהקים סטטיסטית. המתאמים מצביעים על קשר בין תחום תפקוד יומיומי וחברתי בשאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין שלב עניין אישי בשאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי. בין תחום קוגניטיבי לבין שלב עניין בתוצאות. בין התחום הרגשי לשלבים מודעות ועניין בתוצאות. בין תחום עמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל לבין שלב עניין בשיתוף פעולה. בין תחום מסוגלות עצמית לבין השלבים עניין אישי, עניין בתוצאות ועניין בשיתוף פעולה.

**בקרוב הסייעים** המתאמים נמצאו חיוביים, בינוניים ומובהקים סטטיסטית. נמצאו קשרים בין תחום תפקוד יומיומי וחברתי בשאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין שלב מודעות ושלב התמקדות מחדש בשאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי. בין תחום קוגניטיבי לשלבים מודעות ועניין בתוצאות. בין התחום הרגשי לשלב עניין אישי. בין תחום עמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל לבין השלבים מודעות ועניין בידע. בין תחום מסוגלות עצמית לבין השלבים עניין אישי ועניין בשיתוף פעולה.

#### *הממצאים בזיקה לסוג אוכלוסיה*

מתאמי פירסון בין העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין דאגות וצרכים לגבי שינוי במדידה אחרי ובזיקה לסוג אוכלוסיה מוצגים בלוח 10.

**מתאמי פירסון** לבדיקת המתאם בין עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ודאגות וצרכים לגבי שינוי

במדידה אחרי ובזיקה לסוג אוכלוסייה: פיגור קל ובינוני ( $N=91$ ) פיגור קשה ועמוק ( $N=47$ )

עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה										
דאגות וצרכים לגבי שינוי	תפקוד יומיומי ותחום קוגניטיבי	תחום רגשי		עמדות כלפי מסוגלות עצמית		תחום קוגניטיבי		תחום רגשי		
		פיגור קל	פיגור קשה	פיגור קל	פיגור קשה	פיגור קל	פיגור קשה	פיגור קל	פיגור קשה	
מודעות	.31*	.05	.21*	.07	.18	.06	.21*	.15	.11	.05
עניין בידע	.22*	.04	.13	.16	.21*	.15	.21*	.18	.10	.10
עניין אישי	.03	.06	.14	.01	.22*	.12	.22*	.14	.10	.16
עניין בארגון	.25*	.04	.07	.04	.06	.15	.06	.09	.23*	.01
עניין בתוצאות	.07	.12	.12	.14	.27*	.19	.27*	.09	.08	.16
עניין בשיתוף פעולה	.29**	.05	.23*	.10	.32**	.02	.32**	.18	.10	.18
התמקדות מחדש	.24*	.10	.07	.17	.21*	.17	.21*	.27*	.23*	.19

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

על פי לוח 10 נמצאו מתאמים מובהקים וחיוביים בין שאלון העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי בקרב העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני בלבד. כלומר, ככל שהציונים גבוהים יותר בעמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה, כך הציונים גבוהים יותר בנכונות להתמודד עם שינויים. לממצאים אלה נתייחס בדיון.

מתאמים חיוביים ומובהקים סטטיסטית נמצאו בקרב העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני בין תחום תפקוד יומיומי וחברתי לבין השלבים מודעות, עניין בידע, עניין בארגון, עניין בשיתוף פעולה והתמקדות מחדש. בין תחום קוגניטיבי לבין השלבים מודעות ועניין בשיתוף פעולה. בין תחום רגשי לשלבים עניין בידע, עניין אישי, עניין בתוצאות, עניין בשיתוף פעולה והתמקדות מחדש. בין תחום עמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל לבין השלבים מודעות, עניין אישי, עניין בשיתוף פעולה והתמקדות מחדש. בין תחום מסוגלות עצמית לשלבים עניין בארגון והתמקדות מחדש.

**הקשר בין עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין עמדות חינוכיות (פרוגרסיביות ושמרנות)**

במטרה לבדוק האם יש מתאם בין העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לפני ואחרי קיום הסדנא בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה, לבין עמדות חינוכיות (שמרנות ופרוגרסיביות) נערכו מתאמי פירסון במדגם הכולל. ניתוחים אלה נמצאו מתאמים מובהקים בין העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין העמדות החינוכיות במדגם הכולל ובזיקה לזמן. המתאמים מוצגים בלוח 11.

לוח 11

מתאמי פירסון לבדיקת הקשר בין עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין עמדות חינוכיות במדגם

הכולל ובזיקה לזמן ( $N=138$ )

עמדות חינוכיות	תפקוד יומיומי וחברתי	תחום קוגניטיבי		תחום רגשי		עמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל		מסוגלות עצמית	
		לפני	אחרי	לפני	אחרי	לפני	אחרי	לפני	אחרי
שמרנות	.16	.15	.08	.15	.16	.15	.15	.04	.10
פרוגרסיביות	.24**	.17*	.30**	.18*	.19*	.18*	.22**	.09	.02

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

מלוח 11 ניתן לראות כי במדד פרוגרסיביות נמצאו מתאמים חיוביים, נמוכים אך מובהקים לפני ואחרי הסדנא בתחומים תפקוד יומיומי וחברתי, קוגניטיבי, רגשי. כלומר, ככל שציוני הפרוגרסיביות גבוהים יותר כך הציונים כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה גבוהים יותר. בתחום עמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל נמצא מתאם חיובי מובהק במדידה לפני הסדנא בלבד. במדד שמרנות, לעומת זאת לא נמצאו מתאמים בין עמדות חינוכיות לבין עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי לפני ואחרי קיום הסדנא. מתאמי פירסון נוספים נערכו לבדיקת קשר בין העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לעמדות חינוכיות בזיקה לתפקיד ובזיקה לסוג אוכלוסייה. המתאמים שנמצאו דומים למתאמים במדגם הכולל ועל כן לא יוצגו בפרק התוצאות.

#### *הקשר בין דאגות וצרכים לגבי שינוי לבין עמדות חינוכיות (פרוגרסיביות ושמרנות)*

במטרה לבדוק האם יש מתאם בין דאגות וצרכים לגבי שינוי לבין עמדות חינוכיות נערכו מתאמי פירסון במדגם הכולל ובזיקה לתפקיד ולסוג אוכלוסייה בנפרד אך לא נמצאו מתאמים מובהקים.

#### **להלן נסכם את הממצאים הבולטים ביחס למתאמים**

*הקשר בין שאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי*

נמצאו מתאמים חיוביים, בינוניים ומובהקים בין חמשת התחומים בשאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין שבעת שלבי שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי במדגם הכולל ובזיקה לתפקיד. לגבי סוג אוכלוסייה נמצאו מתאמים בינוניים, חיוביים ומובהקים בקרב העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני בלבד.

#### *הקשר בין שאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין שאלון עמדות חינוכיות:*

נמצאו מתאמים בינוניים, חיוביים ומובהקים בין עמדות פרוגרסיביות לתחומים תפקוד יומיומי וחברתי, תחום קוגניטיבי ותחום רגשי במדידה לפני ואחרי הסדנא. בתחום עמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל נמצא מתאם חיובי מובהק רק במדידה לפני. לא נמצאו מתאמים מובהקים בעמדות שמרניות, לפני ואחרי קיום הסדנא.

המתאמים בין שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי לבין שאלון עמדות חינוכיות לא נמצאו מובהקים במדגם הכולל ובזיקה לתפקיד ולסוג אוכלוסייה.



### הקשרים בין גיל וותק הנחקרים למשתני המחקר

לא נמצאו קשרים ליניאריים מובהקים בין משתני המחקר: עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לפני ושמונה חודשים לאחר הפעלת הסדנא, נכונות להתמודד עם שינויים והעמדות החינוכיות לבין המשתנים של גיל וותק.

### חלק ה: הבדלים במשתני המחקר בזיקה למשתנים הדמוגרפיים

#### הבאים: גיל וותק

חלק ה עסק בקשר בין נתונים דמוגרפיים של אנשי החינוך למשתני המחקר. השאלה הייתה: האם ימצאו הבדלים במשתני המחקר בזיקה למשתנים הדמוגרפיים הבאים: גיל וותק של אנשי החינוך. בניסיון להבין את מכלול הקשרים בין העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה, דאגות וצרכים לגבי שינוי, העמדות החינוכיות והנתונים הדמוגרפיים נערך ניתוח רגרסיה רב שלבית ואולם גם הניתוחים אלו לא נמצאו מובהקים סטטיסטית.

#### סיכום ממצאי המחקר

**חלק א** ההבדלים בעמדות המורים והסייעים כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה, לפני ושמונה חודשים אחרי הפעלת הסדנא, בזיקה לתפקיד וסוג אוכלוסיית התלמידים

**בזיקה לתפקיד** במדידה לפני, נמצאו הבדלים חיוביים ומובהקים בתחום התפקוד היומיומי והחברתי, בתחום הקוגניטיבי, בתחום הרגשי ובתחום מסוגלות עצמית. ציוני המורים גבוהים באופן מובהק מציוני הסייעים, כאשר הציונים הגבוהים ביותר נמצאו בתחום מסוגלות עצמית והציונים הנמוכים יותר נמצאו בתחום הרגשי. במדידה אחרי, נמצאו הבדלים מובהקים בתחומים תפקוד יומיומי וחברתי, בתחום הקוגניטיבי, בתחום הרגשי ובתחום עמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל.

בתחום עמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל בלבד נמצאה אינטראקציה בין תפקיד לזמן כאשר ציוני הממוצעים בקרב הסייעים ירדו באופן מובהק לאחר הסדנא בעוד שציוני המורים לא השתנו ביתר התחומים.

**בזיקה לסוג אוכלוסיה** במדידה לפני, נמצאו הבדלים חיוביים ומובהקים בתחום הרגשי ובתחום מסוגלות עצמית. ציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני גבוהים מציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק. לעומת זאת, בתחום המסוגלות העצמית, ציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק גבוהים מציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני. במדידה אחרי נמצא הבדל מובהק רק בתחום מסוגלות עצמית כאשר ציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק גבוהים מציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני.

#### **חלק ב** ההבדלים בדאגות וצרכים לגבי שינוי בזיקה לתפקיד ולסוג אוכלוסייה

נמצא שציוני המורים גבוהים באופן מובהק מציוני הסייעים בשלבים מודעות, עניין בידע ועניין בארגון. נמצא שציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני נמוכים באופן מובהק מציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק בשלב עניין בתוצאות.

נמצאו אינטראקציות מובהקות בין תפקיד וסוג אוכלוסיה בשלבים עניין בארגון, עניין בתוצאות, עניין בשיתוף פעולה ושלב התמקדות מחדש. כאשר ציוני המורים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני גבוהים יותר מציוני המורים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק. לעומתם, ציוני הסייעים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק גבוהים מציוני הסייעים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני.

#### **חלק ג** ההבדלים בעמדות החינוכיות (פרוגרסיביות ושמרנות) של אנשי חינוך בזיקה לתפקיד ולסוג אוכלוסיה

נמצא כי הסייעים בטאו רמת שמרנות גבוהה באופן מובהק יותר מאשר המורים וכן העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק בטאו עמדות שמרניות יותר מהעובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני.

#### **חלק ד** מתאמים בין עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין נכונות להתמודד עם שינויים ולבין עמדות חינוכיות (שמרנות ופרוגרסיביות)

##### הקשר בין העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין נכונות להתמודד עם שינויים

נמצאו מתאמים חיוביים, בינוניים ומובהקים בתחומי השאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לשלבי שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי במדגם הכולל ובזיקה לתפקיד. בזיקה לסוג אוכלוסיה נמצאו מתאמים בינוניים, חיוביים ומובהקים בקרב העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני בלבד.

הקשר בין עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין עמדות חינוכיות (פרוגרסיביות ושמרנות)

נמצאו מתאמים בינוניים, חיוביים ומובהקים בין עמדות פרוגרסיביות לתחומי הגדרת הפיגור השכלי החדשה במדידה לפני ושמונה חודשים אחרי הפעלת הסדנא.

הקשר בין נכונות להתמודד עם שינויים לבין עמדות חינוכיות (פרוגרסיביות ושמרנות)

לא נמצאו מתאמים מובהקים בין דאגות וצרכים לגבי שינוי לבין עמדות חינוכיות. **בחלק ה** נבדקו גם הקשרים בין המשתנים הדמוגרפיים גיל וותק למשתני המחקר הנוכחי. המתאמים וניתוחי רגרסיה שנערכו לא הצביעו על ממצאים מובהקים.

## דיון

המחקר הנוכחי עוסק באחד הנושאים החשובים המעסיקים את העולם המדעי בתחום הפיגור השכלי בעשור האחרון: שינוי הגדרת הפיגור השכלי המסורתית (Grossman, 1983) להגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 1992, 2002). אחד ההבדלים העיקריים בין שתי ההגדרות מתבטא במודלים עליהם הן נשענות. המודל העומד בבסיס ההגדרה המסורתית הוא המודל הפסיכו-סוציאלי המתייחס ליכולת התפקודית של אנשים בעלי פיגור שכלי בתחום האינטלקטואלי ובתחום ההתנהגות המסתגלת. על פי מודל זה הפיגור הוא מצב סטטי שאינו נתון לשינויים. המודל העומד בבסיס ההגדרה החדשה הוא המודל האקולוגי חינוכי (Landesman- Ramey, Dosseti, & Echols, 1997), לפיו הפיגור השכלי הוא מצב דינמי. כאשר פרט יכול להיות בקטגוריה של פיגור בתקופה אחת של חייו ובקטגוריה שונה בתקופה אחרת וזאת כתוצאה מהסביבה החינוכית, חברתית, תרבותית אליה הוא נחשף. שני אנשים בעלי מנת משכל זהה יכולים לתפקד באופן שונה כתוצאה מההתערבות החינוכית וממידת התמיכה והשירותים שהם מקבלים מסביבתם. האוריינטציה לפיה פיגור שכלי הנו מצב דינמי היכול להשתנות, מקבילה לתיאוריית "כושר ההשתנות המבנית" (SCM) של פוירשטיין (פוירשטיין ורנד, 1998; Feuerstein, 1969; 1998) ותיאוריית הלמידה המתווכת (פוירשטיין, 1998, פוירשטיין ורנד, 1998) הגורסות כי ניתן לשנות באורח משמעותי את התפקוד היומיומי והקוגניטיבי של כל אדם, בהם גם אנשים בעלי פיגור שכלי. אוריינטציה זו הובילה לחידוש העיקרי של ההגדרה המתבטא בביטול הקלסיפיקציה של בעלי הפיגור השכלי לפי רמות המשכל. לא עוד פיגור קל ובינוני, קשה ועמוק אלא התייחסות אל בעלי הפיגור השכלי על פי היכולות והצרכים.

מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק עמדות מורים וסייעים (N=138) העובדים בבתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי, כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה. באופן ספציפי יותר, המטרה הייתה לבדוק עמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות ה-I.Q. וכלפי יכולת ההשתנות של תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק. כמו כן נבדקו העמדות ביחס לשינויים הנגזרים לגבי הרכב אוכלוסיית התלמידים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי. שינויים אלה חלו בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי כתוצאה מיישום חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח-1988) וזאת ללא קשר להגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 1992; 2002) כתוצאה מיישום של חוק החינוך המיוחד נקלטו בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קל

ובינוני יותר ויותר תלמידים בעל פיגור שכלי קשה ועמוק ובעלי נטייה לאוטיזם. כמו כן נדרשו המורים לשנות את תוכניות הלימודים הכוללות מיומנויות אקדמיות לצד הקניית כישורי התנהגות מסתגלת. העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה נבדקו בזיקה לתפקיד (מורים / סייעים) ובזיקה לסוג אוכלוסיית התלמידים עמם הם עובדים (תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק). עמדות המשתתפים נבדקו לפני קיום סדנא בת ארבעה מפגשים בנושא ההגדרה החדשה ושמונה חודשים אחרי במהלכם הופעלו השינויים בבתי הספר. הדיון של מחקרנו ייסוב סביב שני נושאים מרכזיים: האחד- העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה מבחינת התוכן. בנושא זה מתמקדת השאלה הראשונה. השני- עמדות מורים וסייעים כלפי שינויים חינוכיים בכלל, מעבר לשינוי הספציפי בהגדרת הפיגור השכלי החדשה. בנושא זה מתמקדת השאלה השנייה. לאחר מכן, נדון בהבדלים שנתגלו בממצאי מחקרנו בין המורים והסייעים בזיקה לעמדות חינוכיות בממדים של שמרנות ופרוגרסיביות ולבסוף בקשרים שבין המשתתפים המרכזיים.

### **חלק א- עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה והשלכותיה**

כאמור, חלק א עוסק בהשפעת סדנא בת ארבעה מפגשים על עמדות המורים והסייעים כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה וכלפי יכולת ההשתנות של תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק. לבדיקת העמדות כלפי ההגדרה החדשה נעשה שימוש בשאלון שנבנה במיוחד לצורכי המחקר הנוכחי הבודק את עמדות המורים והסייעים כלפי ביטול הסיווג לפי I.Q וכלפי יכולת ההשתנות של תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק בשלושה תחומים: תפקוד יומיומי חברתי, תחום קוגניטיבי, תחום רגשי. בנוסף לכך בודק השאלון את תחושת המסוגלות העצמית של המורים והסייעים בעבודתם עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק. להלן נתייחס לציוני הבסיס של שאלון העמדות כלפי ההגדרה החדשה וכלפי תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק, לפני ההשתתפות בסדנא ולאחר מכן להשפעת הסדנא בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה, על העמדות בתחום זה.

## ציוני ה- Base line של שאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה

### והשלכותיה, בזיקה לתפקיד וסוג האוכלוסייה

מן התוצאות עולה שהציונים בתחומים השונים של השאלון נעים בטווח 2-4 מתוך טווח של 1-6 בקרב המורים והסייעים, דהיינו, בין לא מסכים לנוטה להסכים. מציונים אלה ניתן לראות, כי, באופן כללי, בחמשת תחומי השאלון קיימת אצל המורים והסייעים רמה מסוימת של הכרה ומודעות ליכולות התלמידים בעלי הפיגור השכלי הקשה והעמוק. עמדותיהם כלפי יכולותיהם של בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק אינן בבחינת Zero reject או Zero total והם נוטים להסכים שתלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק מסוגלים לרכוש מיומנויות בתחום הקוגניטיבי והחברתי, בתחום של ההתנהגות המסתגלת ובתחום הרגשי. מאידך, כאמור ציוני העמדות נמוכים והם נעים בין לא מסכים לנוטה להסכים. להלן נתייחס בקצרה לציוני כל אחד מתחומי השאלון.

תחום התפקוד היומיומי והחברתי מתייחס לתפקוד של בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק בחיי היומיום,

לדוגמא "תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד להכין סלט באופן עצמאי" (היגד 3).

ו- "תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד נורמות כללי התנהגות כגון לחכות בתור" (היגד 5).

מהממצאים עולה, כי רמת הציונים בתחום זה, הנה נוטה לא להסכים ( $M = 3.55$ ) בקרב המורים ללא

מסכים בקרב הסייעים ( $M = 2.98$ ). כלומר, אף בתחום של ההתנהגות המסתגלת והתפקוד היומיומי

והחברתי עמדתם של המורים והסייעים כלפי תפקודם של בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק היא "פסימית"

ומבטאת חוסר אמונה לגבי הכישרים והיכולות של תלמידים לבצע מיומנויות בתחום זה.

הציונים בתחום הקוגניטיבי נמוכים יותר. תחום זה מתייחס לרכישת מיומנויות למידה, כגון קריאה

וחשבון ומיומנויות תעסוקתיות מורכבות. לדוגמא "תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד

לקרוא מילים בסיסיות באופן גלובלי" (היגד 9) ו"אנשים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד לבצע

מיומנויות מורכבות של עבודה (ולא רק לבצע פעילות מונוטונית אחת) כגון: הרכבת מוצר על כל השלבים

הנדרשים" (היגד 14). גם רמת הציונים בתחום זה הנה לא מסכים הן בקרב המורים ( $M = 2.93$ ) והן בקרב

הסייעים ( $M = 2.46$ ). ניתן לראות שהמורים והסייעים אינם מסכימים עם התפיסה שבעלי פיגור שכלי קשה

ועמוק מסוגלים לרכוש מיומנויות אקדמיות בסיסיות ומיומנויות עבודה מורכבות.

התחום הרגשי מתייחס ליכולות התלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק לחוות תחושות שמחה, עצב וצער וליצור קשרי חברות ואהבה. לדוגמא "תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק נעלבים משמות גנאי כגון מפגר" (היגד 16) ו"אנשים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים לקשור קשרי אהבה עם בן הזוג השני" (היגד 19). מהממצאים עולה, כי תשובות הנבדקים בתחום זה גבוהות במקצת מהתחומים הקודמים אך גם בתחום זה עמדתם נעה סביב הנטייה לא להסכים ( $M = 3.84$ ) הן בקרב המורים והן בקרב הסייעים ( $M = 3.48$ ).

תחום נוסף אליו מתייחס השאלון הוא ביטול הסיווג על פי רמות משכל של אוכלוסיית בעלי הפיגור השכלי. עמדות המורים והסייעים בתחום זה התייחסו לצירופם של בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק עם נטייה לאוטיזם, נכויות פיזיות וליקויי חושים לכיתות של תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני. התייחסות לתחום זה חשובה שכן אחד השינויים המשמעותיים בהגדרה החדשה היא ההצעה לסיווג תלמידים בעלי פיגור שכלי על פי רמות התמיכה ולא על פי רמות משכל - I.Q. בהתאם לכך עשוי להיווצר מצב בו ישולבו תלמידים בעלי פיגור שכלי וילמדו עם תלמידים בעלי לקויות תקשורת, בעיות התנהגות ונכויות פיזיות (ולמעשה כבר קיים מצב כזה בעקבות יישום חוק החינוך המיוחד כאמור לעיל). דוגמא להיגד בתחום זה "תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני עשויים להפיק תועלת מתוכנית הלימודים המיועדת גם לתלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק" (היגד 21) ו"שילוב תלמידים בעלי לקויות תקשורת (אוטיסטים) עם תלמידים בעלי פיגור שכלי יתרום לתלמידים בשתי האוכלוסיות בכל תחומי התפקוד" (היגד 22). התוצאות בתחום זה מצביעות על גישה "פסימיסטית" דומה לשלושת התחומים הקודמים ונעות סביב הנטייה לא להסכים ( $M = 3.96$ ) הן בקרב המורים והן בקרב הסייעים - ( $M = 3.79$ ).

Feuerstein (1969) וכן פוירשטיין ורנד (1998) מדברים על שתי גישות בחינוך של האדם המוגבל: הגישה "הפסיבית-מקבלת" והגישה "האקטיבית-משנה". הגישה "הפסיבית-מקבלת" מבטאת אמנם יחס חיובי כלפי האדם בעל החריגות אך היא מקבלת את חריגותו-נכותו כבלתי ניתנת לשינוי. מקורה של גישה זו נעוץ בתורת התורשה הטוענת כי היכולת השכלית הקוגניטיבית של האדם מולדת ואינה ניתנת לשינוי. הגישה הנה פסיבית מבחינת הדרישה מהאדם החריג להתקדם, להשתפר ולהשתנות. דהיינו במקום לדרוש מהאדם החריג להתקדם לעבר הנורמה ולהתאים את עצמו לדרישות הסביבתיות, דוגלת הגישה בהתאמת הסביבה אל האדם החריג. לדוגמא, במקום לדרוש ממנו לאכול לבד, להתלבש באופן עצמאי, ללמוד מיומנויות תעסוקתיות שונות דוגלת הגישה במתן סיוע לאדם המוגבל לבצע פעולות אלה. גישה כזו גורמת להנצחת חריגותם ולהמשך תפקודם הנמוך של אנשים חריגים.

בניגוד לכך, הגישה "האקטיבית-משנה" על פי Feuerstein (1969) וכן פויירשטיין ורנד (1998) גורסת כי ניתן לשנות באורח משמעותי את התפקוד היומיומי והקוגניטיבי של כל אדם, בהם גם אנשים בעלי פיגור שכלי. הגישה "האקטיבית-משנה" מבוססת על ההנחה שכל אדם מעצם טבעו הנו בעל יכולת השתנות במגוון רחב של תפקודים קוגניטיביים ומוטיבציוניים, כתוצאה מהשפעות סביבתיות וכי ניתן להשיג שינויים תפקודיים אלה באמצעות תהליכי למידה מתווכת והפעלתם באופן שיטתי וממושך. דהיינו, אנשים בעלי פיגור שכלי, גם קשה ועמוק, יכולים ללמוד להיות עצמאיים בתחום הלבוש והאכילה ויכולים ללמוד מיומנויות תעסוקתיות מורכבות. הם גם יכולים לרכוש מיומנויות בתחום החינוך הלשוני, ללמוד לקרוא מספר מילים, להאזין ולהבין סיפורים קצרים ולהתייחס לתוכן אורייני הנלמד בכיתה.

לשתי הגישות שהוצגו לעיל השפעה גם על תוכניות הלימודים ודרכי העבודה המכוונים לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים. תוכניות הלימודים ושיטות ההוראה המבוססות על הגישה "הפסיבית-מקבלת" עוסקות בתכנים מוכרים שאינם בעלי אתגר, ומיועדות להקנות לתלמידים אלה תחושה של חוויות הצלחה ללא התמודדות עם תכנים חדשים ומורכבים לתלמידים. מצב שלדעת הדוגלים בגישה "הפסיבית-מקבלת", עלול להקשות על התלמידים וליצור מצבי תסכול. לעומת זאת, תוכניות לימודים ושיטות הוראה המבוססות על הגישה "האקטיבית-משנה" מיועדות לשפר את ביצועי התלמידים. לכן חומרי הלמידה יעסקו בתחומים חדשים ומאתגרים. למרות הקושי הצפוי ולמרות המאמץ הרי שהלמידה תקדם את התלמידים ותביא להישגים ולהתקדמות.

כך למשל על פי הגישה "הפסיבית-מקבלת", אין לעסוק בתוכניות להכשרה מקצועית בקרב בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק מאחר שממילא הם לא יצאו לעבודה בשוק הפתוח ויכולותיהם בתחום זה מוגבלות. או שתכניות לפיתוח כישורים חברתיים ויכולות רגשיות נחשבות מיותרות מאחר שהתפיסה לגבי יכולותיהם של בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק בתחום זה היא שהיכולות נמוכות.

למרבה הדאבה, משקפות העמדות של המורים והסייעים כלפי בעלי הפיגור השכלי הקשה והעמוק, כפי שהם באים לידי ביטוי במחקרנו, את הגישה "הפסיבית-מקבלת" שהוצגה לעיל. מגמת הציונים (בין לא מסכים לנוטה לא להסכים) שהתקבלה לגבי יכולותיהם וכישוריהם של בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק נמצאה הן בקרב העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני והן בקרב העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק.



אמנם הציונים אינם בבחינת Zero total אבל גישת משתתפי מחקרנו הראתה כי תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק אינם מסוגלים להתקדם מעבר לתפקודם הנוכחי ורמת תפקודם המניפיסטי היא זו הנצפית בפועל.

### **השפעת הסדנא בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה על העמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות המשכל ויכולת ההשתנות של תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק**

אחד הממצאים העיקריים והמפתיעים במחקר הנוכחי מתבטא בכך שגם שמונה חודשים אחרי הסדנא בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002) לא חל שינוי בעמדות המשתתפים לגבי יכולותיהם וכישוריהם של בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק ובתחום עמדות כלפי ביטול הסיווג של הפיגור השכלי אף חלה ירידה בעיקר בקרב הסייעים (לפני  $M = 3.79$  - אחרי  $M = 3.32$ ). שני הסברים יוצגו על ידינו להעדר השינוי בעמדות כלפי ההגדרה החדשה של הפיגור השכלי לאחר קיום הסדנא בנושא זה: א. המודעות כלפי ההגדרה החדשה של הפיגור השכלי ברחבי העולם ובישראל; ב. השחיקה הכרוכה בעבודה עם חניכים בעלי התנהגות חריגה (Maladaptive Behavior).

### **המודעות להגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002) במדינות השונות ברחבי העולם ובישראל**

הגדרת הפיגור השכלי החדשה פותחה ב-1992 (Luckasson et al., 1992) ועברה עדכון והתאמה בשנת 2002 (Luckasson et al., 2002). לשם תזכורת נציין כי על פי ההגדרה "פיגור שכלי הוא מצב עכשווי המתייחס לתפקוד אינטלקטואלי נמוך מהמוצע באופן משמעותי, המתקיים בד בבד עם פגם בשניים או יותר מתחומי ההתנהגות המסתגלת והם: תקשורת, עזרה עצמית, ניהול משק בית, כישורים חברתיים, התמצאות בקהילה, הכוונה עצמית, דאגה לבריאות וביטחון, כישורים אקדמיים, ניצול שעות הפנאי, יכולת תעסוקתית. כל זאת משך תקופת התפתחות עד גיל 18" (Luckasson et al., 2002. p 11)

חידושיה העיקריים של ההגדרה מתבטאים בביטול הקלסיפיקציה של בעלי הפיגור השכלי לפי רמת ה-I.Q ושימוש בסיווג לפי רמת השירותים והתמיכות להם נזקקים התלמידים, על פי תפקודם בהתנהגות המסתגלת. למרות שההגדרה כבר מוכרת ברחבי העולם למעלה מ-10 שנים, בפועל אין קונצנזוס לגבי

הפילוסופיה המדעית העומדת בבסיס ההגדרה. הביקורת העיקרית היא כלפי ביטול הסיווג של רמות הפיגור השכלי וקביעת התפקוד רק על פי מרכיב ההתנהגות המסתגלת ( Leonard & Greenspan, 1999; Wen, 2002; MacMillan et al., 1993; MacMillan & Reshly, 1997; Switzky & Greenspan, 2003; Vig & Jedrysek 1996). הטענה היא כי ההגדרה החדשה הרחיבה, אמנם, את מושג ההתנהגות המסתגלת, אך עדיין אין בידי החוקרים ואנשי החינוך כלים למדידתה. בהיעדר אמצעי מדידה, טוענים MacMillan et al. (1993), התנהגות מסתגלת הנה קריטריון שאינו ניתן למדידה אובייקטיבית. יש לציין כי לאחרונה פיתחו באגודה האמריקנית לפיגור שכלי סולם אחיד ואובייקטיבי שימדוד את תפקוד החניכים בהתנהגות המסתגלת. סולם זה מתורגם בימים אלה לעברית.

ביקורת נוספת מתייחסת לסיווג אוכלוסיית בעלי פיגור שכלי על פי רמות התמיכה והשירותים שהוזכרו לעיל. לטענת המתנגדים (Hodapp 1995; Leonard & Wen, 2002; MacMillan et al., 1993; McGrew & Bruininks 1990), רמות תמיכה אינן יכולות לשמש קריטריון לקביעת רמת הפיגור, מחד ומאידך סווג על פי רמות הצרכים והשירותים להם נזקקים התלמידים, חופף ליכולות הקוגניטיביות שלהם. כך למשל בעלי פיגור שכלי קל נזקקים לתמיכה בהדרגה (לסירוגין) בניהול כספים, ניהול משק בית וסיוע בשילובם במסגרת עבודה בקהילה. בעלי פיגור שכלי קל ובינוני נזקקים לתמיכה מוגבלת בשילובם במסגרת עבודה והדרכה קבועה לפעילות בעבודה, בעזרה בעריכת קניות, בשמירה על ביטחון אישי, בהפעלת מכשור חשמלי ועוד. בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק נזקקים לתמיכה מוגברת במסגרת מגורים ועבודה מוגנים ובסיוע והדרכה קבועים בשמירה על ניקיון, היגיינה אישית, הכנת ארוחות ועוד. ואילו בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק שהנם גם סיעודיים נזקקים לתמיכה תמידית בתחומי האכלה, ההיגיינה, התקשורת עם אחרים ועוד. לכן, לדעת המבקרים הנ"ל בהעדר קריטריון אובייקטיבי, סווג התלמידים בעלי פיגור שכלי צריך בכל זאת להיעשות על פי רמות המשכל ( Leonard & Wen, 2002). ביקורת נוספת טוענת שביטול הסיווג על פי רמות משכל יפגע במחקר האקדמי וביכולת לפתח תוכניות לימודים מתאימות לתלמידים בעלי פיגור שכלי ( Leffert & Siperstein 2002; Nietupski, Nietupski, Curtin, & Shrikanth, 1997).

מסתבר שההגדרה החדשה אינה מיושמת לא בשדה וגם לא באקדמיה. Polloway, Smith, Chamberlain, Denning, & Smith (1999) סקרו מאמרים שפורסמו בשלושה כתבי העת העיקריים של הפיגור השכלי ( American Journal on Mental Retardation, Education and Training in Mental

Retardation and Developmental Disabilities, Mental Retardation) בין השנים 1993-1997 כדי לבדוק באיזו מידה נעשה שימוש בהגדרה החדשה (Luckasson et al., 1992). נמצא כי ב- 98.5% (N = 270) מהמחקרים, המשיכו החוקרים להשתמש במערכת הסיווג של בעלי פיגור שכלי על פי ההגדרה המסורתית (Grossman, 1983) ורק בשני מחקרים דווח על שימוש בקלסיפיקציה בהתאם לרמות התמיכה על פי הגדרת הפיגור השכלי משנת 1992.

אשר ליישום בשדה מתברר שההגדרה עדיין לא התקבלה גם בקרב מעצבי מדיניות החינוך והרווחה ולא בקרב המורים העובדים בפועל בשדה. במטרה לבחון את השפעת ההגדרה החדשה (Luckasson et al., 1992) על שינוי במדיניות הרווחה והחינוך בכל אחת מ- 51 המדינות בארה"ב בדקו Polloway, Chamberlain, and Denning (2000) באילו קווים מנחים להגדרה ולסיווג הפיגור השכלי משתמשים קובעי המדיניות בכל אחת מ- 51 המדינות בארה"ב. מהממצאים עולה כי ב- 44 (86.2%) מתוך 51 המדינות בארה"ב (50 מדינות ומחוז קולומביה) משתמשים עדיין בהגדרה המסורתית (Grossman, 1983) ואילו בהגדרה החדשה (Luckasson et al., 1992) משתמשים באופן חלקי בניו ג'רסי, טנסי ומערב וירגיניה (5.9%). רק במדינת קנזס משתמשים בהגדרה החדשה כלשונה ואילו המדינות קנטקי, מסצ'וסטס ומישיגן משתמשות בהגדרה משלהן. Sandieson (1998) מצא, כי נכון לשנת 1998 יש מדינות בארה"ב בהן המורים עדיין משתמשים ברמות הסיווג המיושנות (Educable Mentally Retarded), על פי הגדרות הפיגור השכלי משנות ה-70 (Grossman, 1983).

מנתוני האגודה האמריקאים לפיגור שכלי – AAMR עולה כי גם ההגדרה החדשה של שנת 2002 עדיין אינה מיושמת במרבית המדינות בארה"ב (Email).

מהמחקרים שהוצגו לעיל (Polloway et al., 1999; Polloway et al., 2000; Sandieson, 1998) ניתן ללמוד כי הגדרת הפיגור החדשה (Luckasson et al., 1992; 2002) עדיין לא התקבלה ברחבי העולם הן במסגרות האקדמיות והן בקרב מעצבי מדיניות החינוך והרווחה והרשויות המעניקות שירותים לאוכלוסיית תלמידים בעלי פיגור שכלי בשדה.

גם בישראל, הגדרת הפיגור השכלי החדשה עדיין לא אומצה על ידי האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך, השרות לאדם המפגר במשרד הרווחה בישראל ואף לא על ידי משרד הבריאות. במשרדים אלה עדיין משתמשים בהגדרת הפיגור השכלי המסורתית משנת 1983. מעבר להרצאות בנושא שקיבלה הנהלת האגף לטיפול באדם המפגר במשרד הרווחה והנהלת האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך ומעבר להכרה בחשיבות ההגדרה החדשה לא נעשה דבר על ידי מעצבי המדיניות של משרדים אלה ליישם אותה בפועל. סיווג התלמידים עדיין נעשה על פי רמות ה-I.Q ואין משתמשים במונחים החדשים בהגדרת הפיגור החדשה (Luckasson et al., 2002) ואף לא בהגדרת הפיגור משנת 1992.

כאמור, נושא הגדרת הפיגור השכלי העסיק את הספרות המקצועית (Luckasson et al., 1996; MacMillan et al., 1993; Reiss, 1994; Schalock et al., 1994) בתחום הפיגור השכלי, אך בעיקר באופן תיאורטי. הדיונים במחקרים ובכתבי העת מתמקדים סביב המרכיבים השונים של ההגדרה החדשה. יתרונות מול חסרונות. ככל הידוע מחקרנו הוא הראשון המתמקד בזווית ייחודית ובדק באופן אמפירי את העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002) בקרב מורים וסייעים העובדים באופן ישיר עם תלמידים בעלי פיגור שכלי בדרגות השונות ואמורים ליישם בפועל את ההחלטות הנגזרות מהגדרת הפיגור השכלי החדשה.

למיטב ידיעתנו, מחקרנו הוא הראשון שהפעיל סדנא בנושא ההגדרה החדשה למורים וסייעים ובדק את עמדות המשתתפים לפני ההשתתפות בסדנא ואחרי שמונה חודשים במהלכם הופעלו השינויים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי. תוצאות מחקרנו מצביעות על התנגדות לשינויים הנובעים מהגדרת הפיגור השכלי החדשה בקרב העובדים בשדה, הן מבחינת שינוי סיווג התלמידים והן מבחינת שינוי באוכלוסיית התלמידים של בתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי. אולם לאור ההתעלמות מההגדרה החדשה בדרגים הגבוהים יותר של מעצבי המדיניות במשרדי הממשלה השונים, אין תמא שגם מורים העובדים בפועל בשדה הביעו התנגדות להגדרה זו.

כלומר, במידה והאגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך מעוניין בשיפור העמדות כלפי בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק, היוזמה צריכה לבוא מצדו. נראה כי אימוץ הגדרת הפיגור השכלי החדשה על השלכותיה השונות כולל ביטול הקלסיפיקציה לפי רמות משכל, צריך להתקבל בראש ובראשונה על ידי מעצבי המדיניות הן במשרד החינוך והן במשרד הרווחה. ורק לאחר מכן ניתן יהיה לגרום לשיפור עמדות כלפי בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק בקרב העובדים בשדה עצמו: המורים והסייעים.

## שחיקה הנובעת מהתנהגות חריגה

ההסבר השני המוצע על ידנו להיעדר השפעתה של הסדנא על שינוי העמדות קשור לתופעת ה"שחיקה" הנובעת ממגע אינטנסיבי עם חניכים בעלי התנהגות חריגה אתם עובדים המורים והסייעים שהשתתפו במחקר הנוכחי. יש לציין כי כיום מרבית בתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי מאוכלסים בתלמידים שסובלים בנוסף לפיגור השכלי גם מבעיות של התנהגות חריגה (Maladaptive Behavior). עובדה זו לא הובאה בחשבון על ידי מעצבי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ואין התייחסות בהגדרה לנושא זה. על פי ה- DSM-IV (1994) המושג התנהגות חריגה מתייחס להתנהגויות החורגות מהנורמות ומהחוקים החברתיים והפוגעות בזכויות האחר (על מנת לעדן את המינוח Maladaptive Behavior משתמשים בספרות המקצועית במונח Challenging Behavior וזאת בשל השימוש בשפה שהיא בבחינת "פוליטיקלי קורט") אנשים בעלי התנהגות חריגה מוגדרים כבעלי התנהגות אגרסיבית באופן קיצוני המכוונת כלפי עצמם או כלפי אחרים. ההתנהגות כוללת בין היתר גילויים של: הכאה עצמית, או גרימת חתכים, מריטת שיער, התנהגות מינית מוחצנת ולא תקינה, קושי בדחיית סיפוקים, אימפולסיביות, התקפי זעם, מרדנות, חוסר שקט מוטורי, נטייה להתפרצויות, נזק פיזי, התעללות באדם או בחיה, שימוש בנשק, ונדליזם, גניבה, עברות על החוק, בריחה, התנהגות הרסנית כלפי אחר או כלפי רכוש ועוד (DSM-IV, 1994). Emerson, Cumming, Barrett, Hughes., McCool & Toogood (1988, עמוד 16) הגדירו התנהגות חריגה "כהתנהגות המתרחשת בעוצמה, בתדירות ובמשך זמן משמעותיים עד כדי כך שהיא מסכנת את הביטחון הפיסי של האדם או של אחרים". שיעורם של בעלי התנהגות חריגה בקרב אוכלוסיית בעלי הפיגור השכלי נע בטווח 10%-20%, והיא מופיעה בשכיחות נמוכה בגילאים צעירים ובשכיחות גבוהה יותר בגיל ההתבגרות ואילך (Borthwick-Duffy, 1994; Emerson, 2000; McClintock, Hall., & Oliver, 2003), בקרב הגברים יותר מאשר בקרב נשים (McClintock, Hall & Oliver, 2003) ובקרב בעלי הפיגור השכלי הקשה והעמוק יותר מאשר בקרב בעלי הפיגור השכלי הקל והבינוני. היא אופיינית לבעלי פיגור שכלי שהנם בעלי נטייה לאוטיזם ולקויות תקשורת (McClintock et al., 2003; Rose, 1999; Watson & Fisher, 1997) ולעיתים מלווה במחלות פסיכיאטריות (Singh & Billingsley, 1996).

תאורטיקנים (Carr, Taylor, & Robinson, 1991; Hall, Oliver, & Murphy, 2001; Hasting,

המודלים התיאורטיים העשויים להסביר את קיומה של התנהגות חריגה בקרב אוכלוסיית בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק ובעלי נטייה לאוטיזם, בניסיון למצוא אסטרטגיות למניעת התנהגות זו.

גישה אחת נגזרת מהתיאוריה הביהביוריסטית (Skinner 1953) הטוענת שכל התנהגות נלמדת כתוצאה מגורמים סביבתיים כגון עונשים ותגובות של אחרים. כלומר, הסביבה היא המעצבת את התנהגות האדם ואחראית ללמידתו. לכן, התרחקות של המטפלים מהחניכים, הפגנת סלידה וכעס כלפיהם, הימנעות ממתן חיזוקים מוחשיים, הצבת דרישות הגורמות לחניכים לחרדה, עשויים להשפיע באופן ישיר על הופעת התנהגות חריגה אצל החניכים ואף להחריפה (Hastings & Brown, 2000; Hastings, 1999; Rmington, 1994; Oliver, 1995). לדעת החוקרים התנהגות כזו של מטפלים יכולה אף להוות את הגורם הראשוני המעורר התנהגות חריגה (Hastings & Remington, 1994).

גישה נוספת הקשורה לתיאוריה הביהביוריסטית מתבססת על המושגים חיזוק חיובי או שלילי הנגזרים מתיאוריית ההתנייה האופרנטית (Skinner 1983). על פי גישה זו, התנהגות חריגה יכולה להתרחש דווקא עקב חיזוק חיובי. כלומר, חניכים יכולים לנקוט בהתנהגות חריגה כדי לזכות בתשומת לב של מטפלים (Oliver, 1991). מאידך, התנהגות חריגה יכולה להתרחש עקב חיזוק שלילי: כדי להימנע ממשומות מכבידות נוקטים החניכים בהתנהגות חריגה הגורמת להרחקת המטפלים ולהשגת מבוקשם (Derby, Wacker, Sasso, Steege, Northup, Cigrand & Asmus, 1992; Taylor & Carr, 1992).

למרות ההשקעה הרבה בנושא זה, אין עדיין קונצנזוס לא באשר לגורמים להתנהגות חריגה ולא באשר לדרכי הטיפול המקצועיות בתופעה זו (Hastings & Remington, 1994; Mastson & Hastings 1996; Duncan, 1997; Singh, Wahler, Adkins & Mayer, 2003). הטיפול המקצועי בבעלי התנהגות חריגה מציב אתגר חינוכי משמעותי למורים וסייעים העובדים עם תלמידים אלה. מחד מוטלת עליהם החובה לקדם את התלמידים בתחומי הלמידה השונים, בד בבד, עליהם להתמודד עם בעיות ההתנהגות הקשות של התלמידים בחיי היומיום. נוצר מצב, שבו אנשי חינוך בכל בית ספר ובכל מסגרת מאמצים שיטה אחרת לטיפול בהתנהגות החריגה (Hayden & Stevens, 2004; Kiernan & Kiernan, 1994).

התמודדות הצוות העובד עם בעלי פיגור שכלי ובעלי התנהגות חריגה נחקרה רבות בספרות המקצועית. קבוצה גדולה של מחקרים (Feldman, 1995; Bromley & Emerson, 1995; Billingsley & Blackburn, 2002; Atkinson, Foti-Grvais & Condillac, 2004; Hastings, 1995; Hastings, 1999; Hastings & Remington, 1994; Hasting, Tombs, Monzani, Boulton, 2003; Hayden & Stevens, 2004; Mitchell & Hastings, 1998) עסקה בהשפעות ההתנהגות החריגה של החניכים על התנהגות הצוות החינוכי והטיפולי. נמצא כי ההתנהגות החריגה של החניכים גורמת להופעת רגשות שליליים בקרב המטפלים ובכללם חרדה, פחד, כעס, עצב, תחושת חוסר ישע, חשש, תחושת סלידה ודיכאון (Rose, Horne, 2004; Rose & Hastings, 2004). אנשי הצוות החינוכי טיפולי שעבדו עם חניכים בעלי התנהגות חריגה, חשו בתמיכה מועטה מצד הממונים עליהם, היו פחות בטוחים בזיהוי מצבי סכנה והיו בעלי פחות סיפוק בעבודה (Hatton, Emerson, Rivers, Albers, Emerson, Mason, Mason, Reeves & Alborz, 1999; Jenkins, 1999; Rose & Lovell, 1997; Rose, 1999).

קבוצה אחרת של מחקרים (Bell & Espie, 2002; Brommely & Emerson, 1995; Hasting, 1995; Jenkins, Rose, & Lovell, 1997; Mitchell & Hastings, 1998; Mitchell & Hasting, 2001; Mossman, Hastings & Brown, 2002) התמקדה בתפיסת הסיבה להתנהגות החריגה של החניכים על ידי הצוות (Action Model of Helping Behavior). אחת הפרדיגמות העיקריות המסבירה את תפיסת הצוות את ההתנהגות החריגה היא מודל הייחוס הקוגניטיבי – רגשי (Cognitive Attribution Emotion) של Weiner (1985). התיאוריה יושמה בשטח מחלות נפש, חינוך ועוד. על פי המודל (Weiner, 1985) ישנן שלוש אפשרויות המתייחסות לתפיסת סיבת התנהגות האחר: (Internality) מיקום סיבת ההתנהגות מחוץ למודעות האדם או בתחום מודעותו; (Stability) מידת הקביעות של ההתנהגות; (Controllability) מידת יכולתו של האדם לשלוט בהתנהגות.

על פי מודל זה, כאשר אנשי הצוות החינוכי סבורים שהחניכים אינם מודעים להתנהגותם ואינם מסוגלים לשלוט עליה, הם מגלים תחושות אמפטיה, סובלנות ואף מוכנים לסייע לחניכים. אולם כאשר אנשי הצוות סבורים שהחניכים מודעים להתנהגותם החריגה ושולטים עליה, הם פחות סבלניים וההתנהגות החריגה יוצרת אצלם תחושות של כעס, מרירות, עצב, אכזבה, פחד, סלידה, חשש, תסכול ועוד (Bromley

& Emerson, 1995; Hastings, 1995; Mitchell & Hastings, 1998; Mossman, Hastings & Brown, 2002).

בסדרת המחקרים הבאים (Hill, Hastings, Tombs, Monzani, 2003; Hastings & Brown, 2002; Jones & Hastings, 2003; Mossman, Hastings & Brown, 2003; Noone, Jones & Dangan, 2002) נערכה צפייה בסרט קצר המתמקד באינטראקציה בין מורה לחניך, בעל פיגור שכלי קשה, הידוע בשם מייקי. החניך מבצע מטלות לימודיות ותוך כדי כך הוא מגלה סממני התנהגות חריגה המתבטאת בהכאה בראשו (Mossman, Hastings & Brown, 2002). לאחר הצפייה בסרט נתבקשו הנבדקים למלא שאלונים, בהם שאלון ייחוס התנהגות - The Attributional Style Questionnaire (Weiner, 1985), הבודק לאלו סיבות מייחסים הנחקרים את התנהגות החריגה, על פי שלושת הגורמים במודל של Weiner שהוזכרו לעיל. נמצא מתאם חיובי מובהק בין ייחוס הסיבתיות להתנהגות חריגה לבין תחושות אנשי הצוות וההתמודדות עם התנהגות זו. כלומר, כאשר המטפלים ייחסו את הסיבה להתנהגות החריגה לכזו שנמצאת מחוץ למודעות ושליטתו של חניך, הם פיתחו רגש של אמפטיה והראו יותר נכונות להשקיע מאמצים לסייע לו.

במחקר נוסף שנערך בסקוטלנד בדקו Wanless & Jahoda (2002) את הקשר בין התנהגות חריגה לבין הנכונות של מטפלים ישירים (N=36) העובדים במרכזי יום, לסייע למטופלים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק בעלי התנהגות חריגה. החוקרים השוו את תגובות הצוות בין אירועים אמיתיים של התנהגות חריגה לאירועים היפותטיים. נמצא קשר בין ייחוס הגורמים להתנהגות חריגה לתחושות המטפלים ונכונותם להעניק עזרה, על פי המודל של Weiner (1985).

אחת התופעות המדווחות בספרות בהקשר של עבודה עם חניכים בעלי התנהגות חריגה היא תופעת השחיקה. מושג השחיקה (burden, burnout) זוהה לראשונה על ידי (Freudenderger, 1974) שהגדירו כמצב של עייפות, התרוקנות הכוחות הפיזיים והנפשיים. מצב של התבלות כתוצאה משאיפה מוגזמת להשיג ציפיות בלתי ריאליות אשר הוצבו על ידי האדם עצמו או באמצעות ערכי החברה. שחיקה בקרב אנשי חינוך מוגדרת כהתנסות של המורה ברגשות בלתי נעימים ושלייליים כגון: כעס, חרדה, מתח, תסכול או דיכאון, כתוצאה מהיבט מסוים בעבודתו כמורה (Kyriacou, 2001). חוקרים מדווחים על רמות שחיקה בינוניות וגבוהות בבתי ספר ובמוסדות לחניכים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק בכלל (Feldman, Atkinson, Foti-)



גבוהות ומורכבות של בעיות התנהגות של תלמידים בפרט (Cottle, Kuipers, Murphy & Oakes, 1995; Gervais & Condillac, 2004; Kern, Carberry & Haidara, 1977) ובקרב מורים הנחשפים לרמות גבוהות ומורכבות של בעיות התנהגות של תלמידים בפרט (Freeman, 1994; Hastings & Brown 2002; Jenkins, Rose & Lovell 1997).

במחקר שנערך בבריטניה בדקו Rose, Horne, Rose & Hasting (2004) את השפעת ההתנהגות החריגה של בעלי פיגור שכלי על רמות השחיקה בקרב אנשי צוות (N=101) העובדים במרכזי טיפול קהילתיים. הנחקרים התבקשו לדרג 22 משפטים הנוגעים לתחושותיהם כלפי החניכים שנחלקו לשלוש קטגוריות: עמדות ציניות ושליליות כלפי החניכים לדוגמה "אני מטפל בחלק מהחניכים כאילו הם אובייקט", תשישות: "אני מרגיש שאין לי מה להעניק יותר" ותחושת חוסר הישגים: "אני מרגיש שלא השגתי הישגים בעלי ערך בעבודתי". בשאלון נוסף התבקשו הנחקרים לדרג רמות של רגשות שליליים ובכללם עצב, חוסר ישע, ופחד, דאגה, מתח וחשש. נמצא קשר מובהק בין הרגשות השליליים של אנשי החינוך כלפי חניכים בעלי התנהגות חריגה ובין שחיקה ותשישות נפשית. כלומר, ככל שהרגשות של הצוות היו שליליים יותר רמת השחיקה הייתה גבוהה יותר, האינטראקציה של הצוות עם החניכים הייתה נמוכה והם התקשו להעניק לחניכים טיפול הולם בטענה שיש להרחיק חניכים אלה למוסדות סגורים (Carr, Taylor, & Robinson, 1991; Cottle, Kuipers, Murphy & Oakes, 1995; Freeman, 1994; Hastings & Brown, 2002; Hasting Remington & Hall, 1995; Jenkins, Ross & Lovell, 1997; Lawson & O'Brien, 1994; McConnachie & Carr, 1997; Rose, Jones & Fletcher, 1998; Taylor & Carr, 1992).

במחקרנו לא בדקנו באופן אמפירי את ייחוס הסיבות של המורים והסייעים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי, להתנהגות החריגה של תלמידים וגם תופעת השחיקה לא נבדקה במחקרנו. אך במהלך הסדנא בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002) העלו המשתתפים תחושות כעס, אכזבה, ייאוש ועלבון כלפי תלמידים בעלי התנהגות חריגה. נראה היה כי אנשי החינוך מייחסים את הסיבה להתנהגות החריגה של התלמידים כנתונה לשליטתם של התלמידים ולכן הם מעדיפים להתרחק מהם ולא להציע עזרה. להלן נציג תיאור מקרה של התנהגות חריגה שהועלה במהלך הסדנא על ידי אחד המורים שהשתתפו במחקר. התלמיד א' בן 12 מוגדר כבעל תסמונת דאון ומאובחן כבעל פיגור שכלי קשה. הוא אינו מדבר ומשתמש בגיסטות כדי להביע את צרכיו הבסיסיים. ההתנהגות החריגה מתבטאת בין היתר בהכאה

עצמית (שורט ומכה את ראשו) ובהכאת תלמידים אחרים ואנשי צוות (בועט, צובט, שורט), בהתנהגות מינית לא תקינה (נוגע במקומות מוצנעים), בגרימת נזק משמעותי לרכוש (הופך ושובר רהיטים, משליך ושובר חפצים בכיתה) ובסרבנות לבצע מטלות לימודיות פשוטות כגון הדבקת מדבקות. אנשי הצוות החינוכי ניסו להפעיל שיטות טיפול שונות, נעזרו בפסיכולוג וביועצת בית הספר והשתמשו בשיטות התנהגות ביהיוריסטיות, אך ללא הצלחה. בסדנא הביעו אנשי הצוות תחושות שליליות כלפי התלמיד שהתבטאו בתחושות כעס וסלידה. המורים טענו כי נדמה להם שלמרות שהתלמיד בעל פיגור שכלי קשה ועמוק, התנהגותו החריגה נובעת מבחירה. הם הביעו כעס רב על עצם השארת התלמיד בכיתה, למרות שיש לו סייעת צמודה.

העובדה שכ- 20% מתלמידי בתי הספר בהם נערך המחקר הנוכחי הם בעלי התנהגות חריגה, מהווה לדעתנו את אחת הסיבות העיקריות לכך שלא נמצא שינוי בעמדות המשתתפים כלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל או יכולת ההשתנות של תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק.

הרחבנו מעט בנושא ההתנהגות החריגה, על מנת להסביר מדוע לא חלו שינויים בעמדות כלפי ההגדרה החדשה של הפיגור השכלי (Luckasson et al., 2002) בקרב מורים וסייעים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי. הצוות המתנסה בעבודה יומיומית עם תלמידים בעלי התנהגות חריגה אינו מסוגל כפי הנראה להזדהות עם ביטול הקלסיפיקציה לפי רמות משכל בהתאם להגדרת הפיגור השכלי החדשה, דבר שלא הובא בחשבון על ידי מעצבי ההגדרה. הסבר זה הוא ספקולטיבי ולא נבדק במחקרנו. יש להמשיך ולערוך מחקרים בנושא שחיקה (burden, burnout) כדי לעמוד מקרוב אחר תחושות הצוות בנושא זה.

יש לציין שלמרות שהצענו שני הסברים עיקריים להעדר השינוי בעמדות כלפי בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק אין אנו מקבלים את עמדות הצוות כמובנות מאליהן ויש לדעתנו לערוך פעולות התערבות לשינוי עמדות הצוות בנושא יכולת הלמידה וההשתנות של תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק והן כלפי התנהגות חריגה. במחקרים (Carr, Levin, McConnachie, Carlson, Kemp & Smith, 1994; Didden, 1997; Duker & Korzilius, 1997; Feldman & Griffiths, 1997) נמצא כי כאשר אנשי צוות קיבלו הדרכה בנושא התנהגות חריגה הם נהגו בדרך מותאמת יותר לצורכי החניכים. לעומת זאת, כאשר לא נתנה הדרכה הם הפעילו אסטרטגיות של שליטה, טיפולים חודרניים כגון טיפול תרופתי, הגבלות, שימוש ב time-out ועוד (Hastings & Remington, 1994; Griffiths & Gardener, 2002; Peterson & Martens, 1995).

אחת השאלות העולה ממצאי המחקר הנוכחי היא כיצד ניתן להסביר את הציונים הגבוהים יחסית של העובדים עם התלמידים בעלי הפיגור השכלי הקשה והעמוק בתחום המסוגלות העצמית לעומת ציונים נמוכים יותר ביתר התחומים המבטאים אמונה נמוכה ביכולותיה של אוכלוסייה זו.

ממצאים דומים נמצאו בבריטניה (Bell & Espie, 2002; Rose, Home, Rose & Hastings, 2004) בקרב מטפלים העובדים עם בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק. נמצא כי למרות שהמטפלים דווחו על רגשות שליליים כגון: כעס, עצב, חוסר ישע, דיכאון, ועל אי שביעות רצון מרמת התמיכה המוצעת להם בעבודתם, לא חלה אצלם ירידה בתחושת ההישגיות והמסוגלות העצמית ביחס לעבודתם עם בעלי הפיגור השכלי הקשה והעמוק. הממצא מוסבר על ידי תחושה של שליחות הקיימת בקרב העובדים עם קבוצה זו של חניכים. יתכן שדווקא הרמה היותר נמוכה של החניכים בקבוצה זו, התלות וחוסר האונים גורמים לקשר מיוחד בין המטפלים לבין חניכיהם, דבר המתבטא בציונים הגבוהים יותר במסוגלות עצמית.

הסבר נוסף לתחושת המסוגלות הגבוהה יותר שנמצאה בקרב העובדים עם בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק ניתן למצוא בתופעת ההזדהות (בודניוק, 2004; ליפשיץ ונאור, 2001; Getting, 1991,a,b; Goldin, 1976; Rosenbaum, Elizur & Wijesbeek, 1976). להשתייכות המקצועית של המורה ישנה השפעה על עיצוב עמדותיו והזדהותו כלפי סוג החריגות עמה הוא עובד. ליפשיץ ונאור (2001) מצאו כי אנשי מקצוע פארא רפואיים גילו עמדות חיוביות יותר כלפי שילוב בעלי נכויות ובעלי לקויות חושים בחינוך הרגיל, בהשוואה לבעלי חריגויות אחרים. לטענת החוקרות ההכרות עם צורכי האוכלוסייה יוצרת אצל העובדים הזדהות ומתבטאת בנכונות לשלב תלמידים אלה בחינוך הרגיל והעדפתם על פני תלמידים בעלי חריגויות אחרות. לעומת זאת המורים במחקרן העדיפו לשלב תלמידים בעלי לקויות למידה. להערכת החוקרות נכונות זו נעוצה בהכשרת המורים לעבוד עם אוכלוסיית בעלי לקויות למידה לעומת בעלי נכויות פיזיות או לקויות חושים.

תופעה דומה נמצאה במחקרה של בודניוק (2004). אחת ממטרות המחקר הייתה לבדוק עמדותיהם של אנשי חינוך מהחינוך המיוחד, העובדים עם סוגים שונים של חריגויות כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. מורים העובדים עם בעלי נכויות פיזיות העניקו ציון גבוה יותר לשילוב תלמידים בעלי נכויות פיזיות בחינוך הרגיל, מורים לתלמידים העובדים עם לקויות חושים העניקו ציונים גבוהים לשילוב בעלי נכויות ולקויות חושים ואילו המורים העובדים עם תלמידים בעלי לקויות למידה העניקו ציונים גבוהים לשילוב תלמידים בעלי לקויות למידה.

במחקרנו מתבטאת תופעת ההזדהות בציוני הממוצעים הגבוהים יחסית בתחום המסוגלות העצמית של המורים והסייעים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק. ציוניהם אף גבוהים יותר בתחום זה לעומת המורים והסייעים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני. כאמור, כפי הנראה המוכרות וההרגל של העבודה עם החניכים ותחושת השליחות יוצרת אצלם נכונות להמשיך לעבוד עם אוכלוסיה זו. מאידך, יתכן שמצב זה נוח יותר לעובדים עם בעלי הפיגור השכלי הקשה והעמוק. הם מוכנים לעבוד עם אוכלוסיה זו למרות שאמונותיהם כלפי יכולות תלמידים אלה – נמוכות. כלומר, העדר ציפיות מאוכלוסיה זו הוא מצב אופטימלי עבורם שכן עד כה הם לא נדרשו להוכיח את יכולותיהם בהוראה ובחינוך על מנת לקדם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק, כי ממילא לדעתם הם אינם מסוגלים להתקדם. הסברים אלה הם ספקולטיביים בלבד ויש צורך במחקר איכותי כדי לבסס הסברים אלה.

#### לסיכום

שאלת המחקר הראשונה עסקה בנושא עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ( Luckasson et al., 2002). ציוני הבסיס כלפי יכולותיהם של בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק נמוכים ומשקפים את הגישה "הפסיבית-מקבלת" (פירשטיין ורנד, 1998 ; Feuerstin, 1969) שאיננה מאמינה ביכולת ההשתנות וההתקדמות של אוכלוסיית התלמידים בעלי פיגור שכלי. ממצאי מחקרנו הראו כי לא חלו שינויים בעמדות המשתתפים לאחר סדנא בת ארבעה מפגשים ולאחר יישום השינויים בבתי הספר כתוצאה מיישומו של חוק החינוך המיוחד (תשמ"ח). יתכן גם שהסדנא שערכנו בנושא הייתה קצרה מידי, אך לא ידוע לנו על התערבות אחרת שקיימת בנושא. העדר השינויים הוסבר על ידנו בעבודה עם חניכים בעלי התנהגות חריגה ובתופעת השחיקה. יתכן שמחקרנו מקדים את המאוחר והשינוי שציפינו לו בעמדות המשתתפים צריך, כפי הנראה להיעשות בראש ובראשונה על ידי מעצבי המדיניות הן במשרד החינוך והן במשרד הרווחה. רק לאחר מכן ניתן יהיה לגרום לשיפור העמדות כלפי בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק בקרב העובדים בשדה עצמו.

## **חלק ב: הנכונות להתמודד עם שינויים חינוכיים בזיקה לתפקיד**

### **ולסוג אוכלוסיה עמה עובדים המורים והסייעים**

בפרק א' בדיון התייחסנו לעמדות המורים והסייעים כלפי השינויים בתוכנה של הגדרת הפיגור השכלי החדשה המתבטאים בעיקר בביטול הקלסיפיקציה על פי רמות משכל והתייחסות לחניכים אלה על פי היכולות והצרכים. בחלק הנוכחי נבדוק את נכונות משתתפי מחקרנו להתמודד עם שינויים המתחייבים על פי ההגדרה החדשה וישמו בבתי הספר מתוקף חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח-1988). שינויים אלה מתבטאים בהרכב אוכלוסיית התלמידים: בבתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני שולבו תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק, תלמידים בעלי נטייה לאוטיזם, בעלי התנהגות חריגה ובעלי בעיות קשב וריכוז (ריבנוביץ, 1994; Jahnukainen & Korhone, 2003). בתוכניות הלימודים: תוכניות הלימודים כיום מתמקדות במיומנויות חברתיות ותעסוקתיות לקראת שילוב בעבודה ובחברה (DeFur & Taymans, 1995; DeFur & Conderman, 1998; Halpern, 1992; Katsiyannis, Repetto & Correa, 1996; McCrea, 1991; Siegel & Sleeter, 1994; Miller, 1994). זאת, בד בבד עם מתן דגש לתחום האוריינות, הידע המתמטי הפונקציונלי ותקשורת, כאמור לעיל.

בתי הספר במחקרנו, פעלו לאור השינויים וכשמונה חודשים לאחר קיום הסדנא בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה, הועבר השאלון "דאגות וצרכים לגבי שינוי" (Concerns-Based Adoption Model) (1979 Hall). בדיון הנוכחי נתייחס לשני היבטים: א. פרופיל הדאגות והצרכים של המורים והסייעים ב. הסבר לנכונות הבינונית להתמודדות עם שינויים שנתגלתה אצל משתתפי מחקרנו.

### **א. פרופיל הדאגות והצרכים של המורים והסייעים.**

מעיון בלוח 7 ובתרשימים עולות המגמות הבאות: רמת הציונים של המשתתפים בשלבי השאלון נעה בין 3 ל 5 מתוך דרוג של 0 – 7. דהיינו בין נכון במידה מועטה לבין נכון. קיימת הקבלה בפרופיל ציוני הדאגות והצרכים של המורים והסייעים, אך בשלושה שלבים ציוני המורים גבוהים באופן מובהק מציוני הסייעים. קיימת הקבלה בפרופיל ציוני הדאגות והצרכים בציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני לבין ציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק, אך ציוני העובדים עם תלמידים בעלי

פיגור שכלי קשה ועמוק גבוהים באופן מובהק מציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני בשלב אחד בלבד. להלן נדון במגמות הני"ל.

### **הקבלה בציוני המורים והסייעים בפרופיל הדאגות והצרכים לגבי שינוי**

כאמור, המגמה הראשונה העולה מן התוצאות מתייחסת לקווים המקבילים בפרופיל בין ציוני המורים והסייעים במחקרנו, למרות שציוני הסייעים נמצאו נמוכים מציוני המורים. Hall & Loucks (1978) הגדירו ארבעה פרופילים עיקריים של תהליך התמודדות מורים עם שינויים:

הפרופיל הראשון מכונה **"האדם לקראת תהליך השינוי"**. בפרופיל זה קיימים ציונים גבוהים בשלבים מודעות, עניין בידע ועניין אישי ונמוכים בשלבים עניין בתוצאות, עניין בשיתוף פעולה ובשלב התמקדות מחדש. מורה המשתיך לפרופיל זה מבקש מידע, אינו בטוח עדיין האם השינוי מתאים לו ומוטרד מהשפעת השינוי על מעמדו ותפקידו. לדוגמא "אני אפילו לא יודע מהו השינוי" (היגד 3) ו "אני מעוניין לקבל יותר מידע ביחס לנדרש ממני להשקעת זמן ואנרגיה מצדדי" (היגד 28).

הפרופיל השני מכונה **"האדם החצוי"**. בפרופיל זה קיימים ציונים גבוהים בשלב עניין אישי וציונים נמוכים בשאר השלבים. מורה המשתיך לפרופיל זה מוטרד מאד מהבעיות האישיות הקשורות לשינוי ומבקש מענה לדאגותיו ולצרכיו האישיים. לדוגמא "אני מעוניין לדעת כיצד ישתנה תפקידי כאשר אפעיל את השינוי" (היגד 33).

הפרופיל השלישי מכונה **"הדאגה הממוקדת"**. בפרופיל זה קיימים ציונים גבוהים באחד או יותר מהשלבים עניין בארגון, עניין בתוצאות, עניין בשיתוף פעולה ובשלב התמקדות מחדש. יחד עם זאת יכולים להיות ציונים גבוהים או נמוכים בשלבים האחרים. מורה המשתיך לפרופיל זה מעורב בתהליך והוא בעל גישה חיובית כלפי השינוי. הציונים הגבוהים מציינים באיזה שלב הוא מגלה דאגות רבות במיוחד ואילו הציונים הנמוכים מציינים באיזה שלב הוא חסר דאגות. למשל, למורה המודאג במיוחד מהשפעת השינוי על התלמידים, ציונים גבוהים בשלב עניין בתוצאות. לדוגמא "אני מוטרד מהערכת השפעת השינוי על התלמידים" (היגד 19).

הפרופיל הרביעי מכונה **"רב מוקדני"**. בפרופיל זה קיימים ציונים גבוהים בעיקר בשלבים עניין בארגון והתמקדות מחדש. צרכיו ודאגותיו של מורה המשתיך לפרופיל זה אינם ממוקדים עדיין בתהליך השינוי. הציונים הגבוהים משקפים קשיים בעשייה או מצביעים על רעיונות ביחס לשיפור השינוי ובכללם הרצון לחזור לדרך המוכרת שלפני השינוי לדוגמא "הייתי רוצה להחליט איך להוסיף, להעמיק, לשפר או להחליף את החידוש" (היגד 31).

מתוצאות מחקרנו עולה כי בקרב המורים נמצאו ציונים גבוהים יחסית (בדרוג בין 0 – 7) בשלבים עניין בשיתוף פעולה ועניין אישי. ציונים בינוניים בשלבים מודעות, עניין בידע, עניין בארגון והתמקדות מחדש. ציונים נמוכים מעט יותר בשלב עניין בתוצאות. גם בקרב הסייעים נמצאו ציונים גבוהים בשלבים עניין בשיתוף פעולה ועניין אישי. ציונים בינוניים בשלבים מודעות והתמקדות מחדש וציונים נמוכים מעט בשלבים עניין בידע, עניין בארגון ועניין בתוצאות.

מכאן ניתן להסיק כי הפרופיל המתאים הן למורים והן לסייעים במחקרנו הנו פרופיל "הדאגה הממוקדת". המשתתפים מבטאים את יחסם החיובי לשינוי ביחד עם דאגותיהם וצורכיהם לגבי מידת שיתוף הפעולה לה יזכו מהעמיתים והממונים ומהשפעת השינוי עליהם באופן אישי. לעומת זאת המשתתפים מבטאים עניין ברמה בינונית ביחס לצורך שלהם בשינוי, ביחס לידע לו הם זקוקים, ביחס להשפעת השינוי על ארגון בית הספר וביחס לדרך המתאימה לשיפור תהליך השינוי בהמשך. המשתתפים במחקר הנוכחי פחות מוטרדים מהשפעת השינוי על הישגי התלמידים.

יש לציין שיתר המחקרים שהשתמשו בשאלון הני"ל התמקדו במורים העובדים עם תלמידים בעלי התפתחות תקינה. מחקרנו הוא הראשון המשתמש בשאלון זה בעבודה עם תלמידים בעלי פיגור שכלי. הציונים הנמוכים בעמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה מתקשרים עם ממצא זה. המשתתפים חוששים מהשינוי ברמה אישית ובית ספרית. ואילו השפעת השינוי על התלמידים אינה מעסיקה אותם.

### **ב. רמת הציונים**

כאמור, רמת הציונים של המורים והסייעים נעה בין 3 ל 5 (בדרוג בין 0 - 7) בכל שלבי השאלון, דהיינו בין נכון במידה מועטה לבין נכון. ציונים גבוהים יחסית (5 בדרוג בין 0 - 7) התקבלו בשלבים עניין אישי ועניין בשיתוף פעולה. במחקרים אשר עשו שימוש בשאלון "דאגות וצרכים לגבי שינוי" (Hall, 1979) לבדיקת נכונות מורים להתמודד עם שינויים נמצאו תוצאות הדומות למחקרנו. מסתבר כי הציונים הלא גבוהים שנתקבלו במחקרנו בשאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי (Hall 1979) תואמים תוצאות מחקרים אחרים בנושא עמדות מורים כלפי החדרת שינויים לבתי ספר.

לפני שנתייחס להסבר הכללי של התוצאות בחלק זה, נתייחס בקצרה לציוני המורים והסייעים בכל אחד משלבי השאלון, לפי גובה רמות הממוצעים בכל שלב בזיקה לתפקיד וסוג אוכלוסייה.

שלב עניין בשיתוף פעולה: שלב זה עוסק בצורכי מורים לביצוע השינויים בשיתוף עם העמיתים לעבודה. המורים מביעים את צורכיהם לעבוד בשיתוף הפעולה ובודקים כיצד יוכלו לעזור לאחרים. לדוגמא "אני מעוניין לעזור לאחרים להפעיל את השינוי" (היגד 5). בשלב זה נמצאו במחקרנו ציונים גבוהים יחסית בקרב המורים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני והעובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק, בהתאמה ( $M=5.05; M=5.27$ ), ובקרב הסייעים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני והעובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק, בהתאמה. ( $M=5.47; M=4.67$ ) בדרוג בין 0-7.

יש לציין שבברור שערך עם מנהלות בתי הספר הסתבר שהתפיסה הניהולית היא בעלת אורנטיציה שיתופית. דווקא בשל העבודה הקשה והשחוקת מדגישים בבתי הספר הנ"ל את עבודת הצוות ושיתוף הפעולה בין אנשי החינוך. בתי הספר מחולקים לצוותות עבודה כאשר לכל אחד (מורים וסייעים) יש, בנוסף לתפקידו ההוראתי תפקיד נוסף הקשור בהפעלת פרויקטים חינוכיים וחברתיים בבית הספר וכל הפרויקטים מתוכננים ומבוצעים ביחד. לכן אין תמא ששלב שיתוף הפעולה קבל במחקרנו את הציונים הגבוהים ביותר הן בקרב המורים והן בקרב הסייעים.

שלב עניין אישי: שלב זה עוסק בהשפעת השינוי על מעמדם ותפקידם של מורים. המורים מביעים את הצורך לקבל מידע נוסף על תפקודם ומעמדם אל מול השינויים ורוצים לדעת האם יוכלו להתמודד עם השינויים. לדוגמא "אני מעוניין לדעת מה תהייה ההשפעה של הארגון החדש על מעמדי המקצועי" (היגד 7). בשלב זה נמצאו במחקרנו ציונים הדומים לשלב שיתוף פעולה. בקרב המורים העובדים בשני סוגי האוכלוסיה ( $M=5.23; M=5.14$ ). בקרב הסייעים העובדים בשני סוגי האוכלוסיה ( $M=5.54; M=4.75$ ) בדרוג בין 0-7.

בשלב מודעות, עניין בידע, עניין בארגון והתמקדות מחדש נמצאו במחקרנו רמות ציונים דומות הן בקרב המורים והן בקרב הסייעים בשני סוגי האוכלוסיה, כמתואר להלן:

שלב מודעות: שלב מודעות הנו השלב הראשון בשאלון. בשלב זה המורים מביעים התעניינות מועטה בשינויים. הם בודקים את טיבם ואת הרלוונטיות של השינויים החינוכיים עבורם. לדוגמא "הייתי מעוניין לדעת במה חידוש זה טוב יותר ממה שאנו עושים עתה" (היגד 35). בשלב זה נמצאו במחקרנו ציונים בינוניים בקרב המורים ( $M=4.59; M=4.80$ ) ו ( $M=4.09; M=4.00$ ) בקרב הסייעים. מהנרטיבים שנאספו מהנחקרים הסתבר כי השינויים בבתי הספר החלו כבר לאחר חקיקת חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח-1988), הנחקרים נמצאים בתהליך של התנסות בשינויים באוכלוסיית התלמידים ובתוכניות הלימודים ולכן הם כבר מודעים לשינויים החינוכיים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי.



שלב עניין בידע: שלב זה עוסק בצורך לדעת על השינוי. המורים בודקים את הידע שלהם לגבי השינויים ומביעים צורך לקבל אינפורמציה נוספת. לדוגמא "הידע שלי על השינוי מוגבל מאד" (היגד 6). במחקרנו, גם בשלב זה נמצאו ציונים בינוניים בקרב המורים ( $M=4.24$ ;  $M=4.57$ ) ובקרב הסייעים נמצאו ציונים נמוכים מעט יותר ( $M=3.67$ ;  $M=3.89$ ).

שלב עניין בארגון: שלב זה עוסק בבדיקת השפעת השינויים על ארגון העבודה. המורים מביעים עניין בארגון עבודתם ובזמן אותו עליהם להשקיע בהכנת חומרי למידה מותאמים לתלמידים. לדוגמא "אני מודאג מזה שאין לי די זמן להתארגן מדי יום ביומו" (היגד 4). בשלב זה נמצאו במחקרנו ציונים בינוניים בקרב המורים ( $M=4.63$ ;  $M=4.36$ ) ובקרב הסייעים ( $M=3.20$ ;  $M=4.10$ ).

שלב התמקדות מחדש: הנו השלב האחרון בשאלון. בשלב זה המורים בודקים האם השינויים אכן מתאימים להם, מהן הדרכים הטובות ליישום השינויים והאם ניתן למצוא דרכים חלופיות ליישומם. לדוגמא, "אני מכיר גישות נוספות העשויות להיות יעילות יותר" (היגד 2). גם בשלב זה נתקבלו במחקרנו ציונים בינוניים ( $M=4.89$ ;  $M=4.65$ ) בקרב המורים ובקרב הסייעים ( $M=4.11$ ;  $M=4.73$ ). מציוני המשתתפים במחקרנו ניתן לראות כי הם מגלים עניין ברמה בינונית יותר לגבי האפשרויות והדרכים החלופיות המתאימות לביצוע השינויים.

שלב עניין בתוצאות: שלב זה עוסק בבדיקת השפעת השינויים על הישגי התלמידים. המורים מוטרדים מהשפעת השינויים על הישגי התלמידים ובודקים כיצד יוכלו לעקוב ולהעריך הישגים. לדוגמא "אני מוטרד מהשפעת השינוי על התלמידים" (היגד 11). בשלב זה נמצאו במחקרנו ציונים נמוכים יחסית בקרב המורים ( $M=3.74$ ;  $M=3.66$ ) ובקרב הסייעים ( $M=3.56$ ;  $M=4.64$ ). כלומר, משתתפי מחקרנו אינם מוטרדים מהשפעת השינוי על הישגי התלמידים.

במחקר שנערך בישראל (שלום, 1996) נבדקו רמות הדאגות והצרכים של מורים ( $N=21$ ) כלפי שינויים בארגון מבנה בית הספר. המורים השתתפו בהשתלמות שנתית בנושא תהליך קבלת החלטות לצוות כחלק מהליך הכנסת השינויים הארגוניים בבית הספר ובכללם שינויים בתהליכי ההוראה ושינויים בכלי הערכה. הנחקרים ענו על שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי (Hall, 1979) לפני ואחרי ההשתלמות. אמנם הציונים שנתקבלו במחקרה של שלום גבוהים מאשר ציוני הנבדקים במחקרנו (לפני ההשתלמות 6.46 ואחרי ההשתלמות 6.92), יחד עם זאת ההשתלמות במחקרה של שלום גם כן לא תרמה לשינוי בציונים בקרב המורים לפני ואחרי ההתערבות. יש לציין כי במחקרה של שלום (1996) הסקלה המקורית שהייתה בת

שמונה דרגות צומצמה לסקלה בת ארבע דרגות ( ציון 0 = כעת לא נכון. ציוני 1 ו 2 = לא נכון כעת. ציוני 3, 4 ו 5 = רלוונטי במידה מסוימת כעת. ציוני 6 ו 7 = רלוונטי מאד כעת), לכן יתכן שהציונים הגבוהים במחקרה של שלום נתקבלו כתוצאה מאיחוד דרגות הסקלה.

במחקרם של Van den Berg & Ros (1999) שנערך בהולנד, השתתפו מורים מבתי ספר יסודיים (N=129), מורים המלמדים בחטיבות ביניים (N=33) ומורים המלמדים בתיכון מקצועי (N=110) שעסקו בתכנון ויישום של שינויים בתוכניות לימודים, המתמקדים בצורכי התלמידים ובלמידה אקטיבית. נמצאו רמות שונות של דאגות וצרכים לגבי שינוי בקרב המורים בשלושת סוגי בתי הספר. בדומה לתוצאות מחקרנו, גם במחקר זה נמצאו ציונים נמוכים יחסית, בשלב עניין בתוצאות בקרב מורים המלמדים בתיכון ובבתי הספר היסודיים וציונים גבוהים יותר בשלבים עניין אישי, עניין בשיתוף פעולה והתמקדות מחדש. לעומת זאת, בקרב המורים העובדים בחטיבות הביניים נמצאו ציונים נמוכים בכל השלבים, למעט בשלב התמקדות מחדש. כלומר גם לאחר שנה בה עסקו המורים בשינויים בתחומי תוכניות הלימודים נמצאו רמות שונות של דאגות וצרכים לגבי השינויים, אך כל הציונים נעים בין 4-5.

במחקר שנערך בטיוואן (Wu 2002) נבדקו הדאגות והצרכים של מורים לאנגלית (N=41) בחטיבות ביניים לגבי שינוי שהתייחס לשימוש בספר לימוד חדש ושיטה חדשנית להקניית השפה. שלוש שנים לאחר יישום השינוי שלב "מודעות", והשלב "עניין אישי" בשאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי (Hall, 1979) קבלו את הציונים הגבוהים ביותר. כלומר, למרות שעברו שלוש שנים מתחילת המחקר, קיימות אצל המורים דאגות ביחס לשינוי, כאשר חלקם מוכנים לשקול את השינוי וחלקם מודאגים מההיבטים השונים של השינוי. בעוד שהמחקר הנייל נערך אחרי שלוש שנים, מחקרנו נערך כשמונה חודשים אחרי יישום השינויים בבתי הספר. לכן אין להתפלא שהמורים והסייעים עדיין מודאגים מהשינויים והתמודדותם עם תהליך השינוי נעה בין 3-5 נקודות על סולם בן שמונה דרגות.

### **הסבר לנכונות הבינונית להתמודדות עם שינויים שנמצאה במחקר הנוכחי**

השאלה המתעוררת מהדיון בממצאי השאלה הנוכחית וממצאי השאלה הקודמת, הדנה בעמדות המורים והסייעים כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002) היא מדוע לא חל שינוי בעמדות הנחקרים במחקרנו כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לאחר הסדנא ומדוע שמונה חודשים לאחר יישום השינויים הנובעים כתוצאה מיישומו של חוק החינוך המיוחד (תשמ"ח 1988), עמדותיהם עדיין נעות רק סביב הנטייה להסכים ואינן גבוהות יותר.

מהאמור לעיל עולה כי פרופיל הנכונות להתמודד עם השינויים של משתתפי מחקרנו אינם שונים מתוצאות מחקרים אחרים (Coddling, 1997; Cuban, 1990; Fullan, 1993; Fullan & Miles, 1992; Hargreaves, 1994) אשר עסקו בעמדות מורים כלפי שינויים חינוכיים שנערכו בבית ספרם. מסתבר כי החדרת שינויים חינוכיים ארגוניים לבתי הספר אינה משימה קלה כלל ועיקר, ללא קשר לתוכן השינוי. אחת הסיבות למצב בו שינויים אינם מיושמים בבתי ספר נעוצה בחוסר ההתאמה בין הדרישות שמציבים השינויים החינוכיים בפני המורים לבין דאגות המורים בהקשר ליכולתם לביצוע השינויים והן כתוצאה מיישום שינויים ללא בדיקה מעמיקה של דאגות וצורכי המורים לגבי השינויים (Cranston, 1994; Forlin, 1998; Fullan, 1993; Murphy & Hallinger, 1993; Sergiovanni, 1995).

חוקרים העוסקים בתהליכי שינוי חינוכיים (Blase, 1991; Fullan, 1993; Mclaughlin, Talbert & Bascia, 1990) מזהים שתי גישות של ביצוע תהליכי שינוי. הגישה הראשונה היא מהסוג המתרחש "מלמעלה למטה" (Top Down). על פי גישה זו כוחות פוליטיים וחברתיים הם המשפיעים על המדיניות החינוכית. ההנחה היא ששינויים במדיניות חינוכית יבוצעו בשדה רק במידה שהם ייקבעו בחוק. שינויים אלה נעשים ביוזמתם של מדינאים, מקבלי החלטות וקבוצות לחץ בחברה המכתיבים שינויים כהוראות ביצוע למורים בבתי הספר (Bushnell, 2003; Kemp, 2003).

הגישה השנייה של תהליכי שינוי היא מהסוג המתרחש "מלמטה למעלה" (Bottom-Up). זהו סוג שינוי ששורשיו בתפיסה התרבותית של שנות ה-90 המייצגת תפיסה חינוכית ליברלית יותר המעודדת תכנון שינויים חינוכיים על ידי ביזור סמכויות, שיתוף המורים בתכנון השינוי באמצעות סוכני שינוי, מערכי תמיכה, השתלמויות והדרכה (גביש, 2002; שרן ושחר, 1990; Jenkins, Ronk, Schrag. Rude & Stowitschek, 1994; Fullan 1993). גישה זו המדגישה את מרכזיותו של המורה ביישום שינויים בחינוך, את ההבנה כי יכולתו של המורה מושפעת מרצונו לבצע את השינויים וכי הזדהותו עם השינויים המוצעים תשפיע על נכונותו לבצעם (שרן, 1990; Fullan, 1992; Richardson, 1994; Bushnell, 1994). בספרות המקצועית (Fullan, 1992; Richardson, 1994; 1990; Sparks & Hirsh, 1997; Sashkin & Egermeier, 1992; Hargreaves, 1994; 2003) נטען כי תהליך שינוי מוצלח יתרחש כאשר הוא יופעל בשילוב שתי הגישות: Top down ו Bottom up.

Lashley & Smith (1993) מאוניברסיטת אינדיאנה בדקו עמדות מורים ומנהלים (N=238) כלפי תהליכי שינוי במערכת החינוך על פי גישת ה- Top-Down לעומת גישת ה- Bottom-Up. הנחקרים טענו כי שני התהליכים מיועדים לשיפור ושינוי עבודת המורים בבתי הספר, לשינוי מדיניות, חידוש תוכניות לימודים, שיפור הישגי תלמידים ועוד. לדעת הנחקרים גישת ה- Bottom-Up הנו תהליך שינוי הצומח מהשדה והוא משמעותי עבור המורים. המשתתפים במחקר הדגישו כי עלול להיווצר נתק בין דרג המדיניות למורים בבתי הספר כאשר כופים תהליכי שינוי על פי חוק. לדעת הנחקרים יש ליצור מצב בו שינויים על פי גישת ה- Top-Down ייערכו בגמישות מקסימלית ובהתאמה לצורכי המורים בתי הספר. כאשר המורים יוכלו להתאים את החוקים החדשים לצורכי אוכלוסיית התלמידים והקהילה הספציפית. כלומר, שילוב מותאם לצורכי השדה של שתי הגישות יביא למירב הסיכוי להצלחת תהליך שינוי חינוכי.

גישה דומה ניתן למצוא ב"תיאוריית השליטה" (Lackey & Friedman, 1991). הטענה המרכזית בתיאוריה זו היא, שהתנהגותו של האדם מונעת מהצורך להגביר את השליטה ולהרחיבה, בכל תחומי החיים. לדעת מחברי התיאוריה האדם הוא יצור הפועל במכוון להרחיב, לגוון ולהעצים את תחומי שליטתו על הסביבה באמצעים שונים כגון, למידה ומחקר מדעי. מצב של שליטה גורם לתחושות חיוביות, מסייע להסתגלות לשינויים ותורם לאיזון הנפשי של העובדים. הצורך בשליטה בולט בעיקר כאשר אנשים נדרשים להתמודד ולהסתגל למציאות חדשה כמצבים של שינוי. תחושת חוסר השליטה תהייה גדולה יותר כאשר היוזמה לשינויים באה מגורם חיצוני, ללא שיתוף האנשים בארגון, כאשר אין אפשרות בחירה לגבי מועד השינוי, לוח הזמנים ועוד. לעומת זאת, ככל שמידת שיתוף אנשי הארגון תהייה גדולה יותר, כך תגבר תחושת השליטה.

חזקיה (1995), דוברוב (2002) ושליט (2001) בדקו את הקשר בין תחושת שליטה להתנגדות לשינויים. במחקרים בדקו השפעת "שליטה" בקרב סטודנטים על נכונות לקבלת שינויים באופי דרישות הקורסים. נמצא כי כאשר אנשים חשים שיש להם שליטה הם מוכנים יותר לקבל שינוי והתנגדותם לשינוי פחותה מאשר מצב בו אין הם מרגישים שיש להם שליטה.

מהאמור לעיל, ניתן לומר כי הן על פי גישת ה- Top Down והן על פי תיאוריית השליטה, שינויים הנכפים על מורים מלמעלה מעוררים התנגדות. נכונות מורים לשינויים תהייה גדולה יותר ובעלת סיכוי להצלחה במידה ותהייה להם תחושת שליטה וכאשר השינויים יתרחשו במקביל מ"למטה למעלה" ו"מלמעלה למטה".

השינויים בבתי הספר לתלמידים בעלי הפיגור השכלי כתוצאה מחוק החינוך המיוחד (התשמ"ח-1988) הונחתו על בתי הספר בתהליך של Top Down. דבר הגורם כפי הנראה לפחד וחשש מאיבוד שליטה בקרב המורים והסייעים. עמדות המורים והסייעים כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה והנכונות להתמודד עם השינויים בבתי הספר, יהיו גבוהות יותר לדעתנו, במידה ותהייה להם תחושת שיתוף ושליטה בתהליכי השינוי המתרחשים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי.

כאמור בפרק התוצאות, ציוני המורים והסייעים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק נמצאו גבוהים יותר מציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני בששה מתוך שבעת השלבים בשאלון "דאגות וצרכים לגבי שינוי" (Hall 1979). כאשר בשלב עניין בתוצאות יש לכך ביטוי מובהק. יש לציין שתופעה זו היא ייחודית לממצאי שאלון "דאגות וצרכים לגבי שינוי" ולא לשאלון "עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה", למעט תחום תחושת מסוגלות. ממצא זה מוסבר על ידינו בסוג השינוי בו מתנסים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני ובבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק.

בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק לא חלו שינויים מהותיים בעקבות יישום חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח-1988). אוכלוסיית התלמידים לא השתנתה במהותה וכן לא השתנו תוכניות הלימודים שעסקו בהקניית מיומנויות וכישורים בתחומי התפקוד העצמי, החברתי והרגשי. לעומת זאת בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני השינויים באוכלוסיית התלמידים ובתוכניות הלימודים היו מהותיים. לכן דווקא בשל העובדה שאנשי החינוך העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק לא התנסו בשינויים באוכלוסיית התלמידים ובתוכניות הלימודים, הם מביעים יותר נכונות לקבל את השינויים ואין להתפלא שהציונים הנ"ל גבוהים מעט יותר מציוני המורים העובדים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני. אולם כאמור, ביטוי מובהק להבדל זה נמצא רק בשלב עניין בתוצאות.

לסיכום

החוקרים הבאים (ענבר, 2000; פוקס, 1995; פפגיאניס, איסטון ואוונס, 1998; Fullan & Hargreaves, 1991, 1999) עסקו בדרכים להתגבר על ההתנגדות לשינויים בקרב מורים ומצביעים על שתי דרכים עיקריות: המאפיינות החדרת שינויים חינוכיים בבתי ספר: שינוי המתחיל בארגון מחדש של התפקידים והסמכויות ושיפור התקשורת הבינאישית ושינוי המתחיל בטיפוח העמדות והתפיסות של המורים.

Fullan (1991) מציג מודל המתייחס לארגון מחדש של תפקידים וסמכויות הכולל שלושה שלבים: שלב היוזמה, שלב היישום ושלב המיסוד. על פי מודל זה, שלב היוזמה הוא שלב ההתכוננות לקראת יישום השינוי הלכה למעשה. בשלב זה מומלץ לבחור מספר מורים שימשו סוכני השינוי בבתי הספר. המורים הם אלה שיתכננו את המטרות והיעדים של השינוי וידאגו לרכישת ידע ולמידה באמצעות השתלמויות המתאימות לצורכי בית הספר. חשוב שהמורים, סוכני השינוי יחוו שהם מסוגלים להתמודד עם השינוי ושידעו מהם תחומי אחריותם. השלב השני הנו שלב היישום שבו משפיעה בעיקר מורכבות השינוי. בשלב זה יש תפקיד מרכזי לסוכני השינוי. שלב מיסוד השינוי שהנו השלב האחרון קשור למערך התמיכה בשינוי ובתהליך הטמעתו בארגון. המשך יישום השינוי ומיסודו תלויים במידת הפנמת השינוי, מחויבות המורים לשינוי ומיסוד הארגון החדש בבית הספר.

המודל השני, כאמור מתייחס לטיפוח העמדות והתפיסות של המורה. תפקוד המורה, יעילותו, יחסו לעבודה ומצבו הרגשי קשורים בשלב התפתחותו המקצועית. על סוכן שינוי, בין אם הוא המנהל, המדריך או עמית לדעת ולזהות באיזה שלב מקצועי נמצא כל אחד מאנשי ההוראה, לפני תחילת תהליך השינוי ומהו התהליך שאותו הוא חווה במהלך השינוי. זאת על מנת לזהות את דאגותיו וצרכיו של המורה ולהעניק לו את ההנחיה וההדרכה בזיקה לצרכיו הייחודיים (פוקס, 1995; קולא וגלובמן, 1994; Fullan & Hargreaves, 1999).

המודל של Fuller (1969) שפותח על ידי Hall (1979) יכול לשמש כאחד האסטרטגיות להכנת המורים להתמודד עם השינויים הנדרשים הן על פי הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002) והן על פי חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח-1988).

דווקא בשל ההתנגדות שנמצאה במחקרנו כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה והשינויים המתחייבים

ממנה, מומלץ לשתף מספר מורים מכל בית ספר בתהליך מעמיק וממושך יותר של הכנת השינויים. יש לתכנן את המטרות והיעדים יחד אתם. רק לאחר שסוכני השינוי יחושו בטוחים וירכשו את המידע המתאים, ניתן יהיה להחיל את הגדרת הפיגור השכלי החדשה בבתי הספר ולבצע בצורה מקיפה יותר את השינויים הנדרשים ממנה.

## **חלק ג: ההבדלים בתוצאות בשני משתני המחקר, בין המורים**

### **והסייעים בזיקה לעמדותיהם החינוכיות (פרוגרסיביות ושמרנות)**

אחת ממטרות המחקר הייתה לבדוק האם ימצא הבדל בעמדות חינוכיות בממדים של פרוגרסיביות ושמרנות, בין המורים לסייעים. שערנו כי ימצאו הבדלים בעמדות החינוכיות של משתתפי המחקר בממדים של פרוגרסיביות ושמרנות בזיקה לתפקיד: המורים שרמת השכלתם גבוהה יותר ימצאו בעלי עמדות פרוגרסיביות יותר, מאשר הסייעים, ולהפך. ההשערה לגבי העמדות החינוכיות של הנבדקים אוששה חלקית. לא נמצא הבדל מובהק בעמדות פרוגרסיביות, למרות שקיים פער בציוני הממוצעים של המורים והסייעים בממד זה. לעומת זאת נמצא הבדל מובהק בעמדות השמרניות כאשר ציוני הסייעים גבוהים באופן מובהק משל המורים.

שאלה נוספת בה עסק מחקרנו הייתה האם ימצא הבדל בעמדות החינוכיות של המשתתפים במחקרנו ביחס לשני המשתנים התלויים של המחקר: שאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002) ושאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי. שערנו, כי ציוני המורים שרמת השכלתם גבוהה יותר יהיו גבוהים יותר משל הסייעים כלפי שני המשתנים התלויים שהוזכרו לעיל. תוצאות חלק א' של מחקרנו העוסק בעמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה מאששות את ההשערה הנ"ל. נמצא כי בארבעה מתוך חמשת התחומים המרכיבים את שאלון העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה, ציוני המורים היו גבוהים באופן מובהק מציוני עמדות הסייעים. המורים מאמינים יותר ביכולת ההשתנות של בעלי הפיגור השכלי הקשה והעמוק בתחומי התפקוד היומיומי והחברתי, הקוגניטיבי, והרגשי ותומכים יותר באופן מובהק בביטול הסיווג על פי רמות משכל. יתרה מכך, באינטראקציה שנמצאה בין תפקיד X זמן נמצא שציוני עמדות הסייעים ירדו באופן מובהק לאחר קיומה של סדנא בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה, לעומת ציוני עמדות המורים בהם לא חל כל שינוי.

גם תוצאות חלק ב' העוסקות בשאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי מאששות את השערת המחקר. נמצא כי בשלושה שלבים מתוך שבעת השלבים של השאלון, ציוני המורים גבוהים באופן מובהק מאשר ציוני הסייעים. בשני תחומים נוספים קיימת מגמה המצביעה על פער בין המורים לסייעים למרות שההבדל אינו מובהק.

ממצאי מחקרנו תואמים תוצאות מחקרים אחרים המצביעים על הבדלים בעמדות חינוכיות בנושאים שונים הקשורים לחריגות בזיקה לרמת השכלה (Cohen & Struening, 1962; Creech & Prewett, 1976; Lillis & Wagner, 1977; Shanley & Guest, 1995; Slevin & Sines, 1996; Williams & Williams, 1961). נמצא כי קבוצות עובדי צווארון לבן, עובדי אוניברסיטה ועובדים אקדמאים, גילו עמדות חיוביות יותר כלפי אנשים בעלי חריגויות שונות, בהם בעלי פיגור שכלי וחולי נפש. עמדותיהם היו פחות סמכותיות, הם צידדו בשילובם במסגרות דיור, תעסוקה ופנאי בקהילה ודגלו במתן חופש ואוטונומיה לאוכלוסיות אלה. ברזון (1989) טוענת שסייעים, לעומת אנשי מקצוע מבטאים עמדות דומות לעמדות הרווחות בציבור כלפי האדם בעל החריגות. העמדות מתבטאות בפסימיות ביחס ליכולתו של האדם בעל החריגות, חרדה, שיפוטיות ועמדות נגד שילוב. הוזמי (1997) מצא כי עמדות חיוביות כלפי חריגויות מתגבשות בקרב העובדים עם אוכלוסיות בעלות חריגויות שונות, תודות לידע הנרכש בתקופת הסוציאליזציה למקצוע. עמדות אלה מבוססות על ידע קוגניטיבי או אידיאולוגי. עמדות הסייעים משקפות ביטויים ותהליכים רגשיים ונובעות מסטריאוטיפים ודעות קדומות כלפי אוכלוסיות בעלי החריגויות.

ההבדל בין המורים לסייעים יכול, לדעתנו, להיות מוסבר גם במושג " הצורך בקוגניציה "

(Need of Cognition). הצורך בקוגניציה הוגדר על ידי Cacioppo, Petty, Kao & Rodriguez (1986), (Cacioppo & Petty (1982) כהבדלים אישיים יציבים בנטייה של אנשים להתעסק בפעילות קוגניטיבית מאומצת וליהנות מכך. הוא משקף רמה של מוטיבציה פנימית שניתן לפתחה ואף לשנותה ומדגיש את התהליך לעומת התוצאה. ההנאה של בעלי דרוג גבוה בקוגניציה היא מעצם העיסוק בפעילויות קוגניטיביות מאומצות ולא דווקא מהתוצאה הסופית. הצורך בקוגניציה משקף מוטיבציה לרכישת אינפורמציה נוספת, לפעילויות הדורשות חשיבה ופתרון בעיות.

במחקרים (Lassiter, Briggs & Slaw, 1991; Strull, Lichtenstein & Rothbart, 1985) נמצא כי בתהליכי שינוי, נבדקים גבוהים "בצורך בקוגניציה" משתמשים בכמות רבה יותר של ידע אליו הם נחשפים כדי לבדוק את השינוי ומהותו, בהשוואה לנמוכים בצורך בקוגניציה. אצל הגבוהים בקוגניציה קיימת



נטייה לעיבוד מידע באופן מאומץ שעוזרת להם להגיע לנקודת החלטה לגבי השינוי כשהם מוכנים יותר. גורם זה מפחית את המאמץ והלחצים בתהליך קבלת ההחלטה ורמת ההתנגדות לשינוי נמוכה יותר. הבדל זה בולט במיוחד כאשר החומר הנו רלוונטי למשימה אך אינו תואם לציפיותיהם של הנחקרים. במצב זה נמצא כי הגבוהים בצורך הקוגניציה נוטים לעסוק בפעילות קוגניטיבית הנדרשת לפתרון הפער בין האינפורמציה אליה נחשפו לבין ציפיותיהם מהמשימה העומדת בפניהם. במחקר שערכו Sorrentino, Bobocel, Gitta, Olson, Hewitt (1988) ניתנו לסטודנטים תרחישי שינוי בעלי רלוונטיות אישית גבוהה (יישום השינוי בטווח של שנה או שנתיים) ותרחישי שינוי בעלי רלוונטיות אישית נמוכה (יישום השינוי בטווח ארוך יותר). נמצא כי הגבוהים בצורך בקוגניציה דווחו על מאמץ קוגניטיבי רב יותר שהתבטא בחיפוש מידע וחשיבה על השינוי, גם כאשר הרלוונטיות של המשימה הייתה נמוכה, בעוד שהנמוכים בצורך בקוגניציה דווחו על מאמץ קוגניטיבי רק כאשר הרלוונטיות של המשימה הייתה גבוהה.

במחקרה של ישראל-ניצן (2005) השתתפו סטודנטים לפסיכולוגיה (N= 102) שקראו תרחיש שתיאר שינוי עיתידי בדרישות תכנית הלימודים בפסיכולוגיה. נמצא כי סטודנטים שהיו בעלי ציונים גבוהים ב"צורך בקוגניציה" גילו פחות התנגדות לשינוי, בהשוואה לסטודנטים שהיו בעלי ציונים נמוכים ב"צורך בקוגניציה". לטענת החוקרת אצל הגבוהים בצורך בקוגניציה עיבוד המידע יצר תחושה של שליטה המפחיתה את ההתנגדות לשינוי.

במחקרנו אמנם לא בדקנו את הצורך בקוגניציה של הנבדקים על פי שאלון מוגדר. אולם הרשנו לעצמנו להשתמש במושג זה כאחד ההסברים להבדלים בתוצאות בין המורים לסייעים, הן בפרוגרסיביות ושמרנות, הן בשאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה והן בשאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי.

הפערים ב"צורך בקוגניציה" בין המורים לבין הסייעים מתבטאים, לדעתנו, לא רק ברמת ההשכלה אלא גם בסוג העיסוק. המורים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי מתמקדים בעיקר בפעילות האקדמית ואילו הסייעים עוסקים בעיקר בהענקת סיוע פיסי הכולל עזרה באכילה, לבוש וטיפול בהיגיינה האישית של התלמידים (Hillton & Gerlach, 1997; Mansell & Elliot, 2001).

יש לציין כי הסייעים עוסקים בעבודה טיפולית ללא הכשרה מוקדמת. עבודתם המתבססת על אינטואיציה, הנה ספונטנית ואינה מבוססת על תיאוריות או תוכנית טיפולית מוגדרת. זאת לעומת עבודתם של המורים המבוססת על הכשרה מקצועית, תוכניות עבודה ועוד (הוזמי, 1997; Berryman, Evans & Kalbag, 1994; Hillton & Gerlach, 1997; Mansell & Elliot, 2001).

מהאמור לעיל, אין תמא שהסייעים במחקרנו גילו נכונות נמוכה יותר להתמודד עם השינויים הנובעים מחוק החינוך המיוחד (התשמ"ח - 1988) ועמדותיהם כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002). נמוכות יותר, לעומת המורים.

*עמדות חינוכיות בזיקה לסוג אוכלוסיה (תלמידים בעלי פיגור קל ובינוני / תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק)*

כאמור בפרק התוצאות, נמצאו הבדלים במדד שמרנות בזיקה לסוג אוכלוסיה ולפיהם ציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק גבוהים באופן מובהק במדד השמרנות מציוני העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני. בניית UNIVARIANT לבדיקת מקור השונות נמצא כי בקרב העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק, הסייעים הם בעלי הציונים הגבוהים יותר במדד השמרנות מאשר המורים. כלומר: הסייעים הנם בעלי עמדות שמרניות יותר מאשר המורים ואילו הסייעים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק הנם בעלי עמדות שמרניות יותר מהסייעים העובדים עם תלמידים בעלי הפיגור השכלי הקל והבינוני. ממצא זה ייחודי למחקרנו ומאשש את טענתנו שכפי הנראה לא רק רמת השכלה משפיעה על רמת השמרנות אלא גם סוג בעיסוק.

כאמור לעיל העבודה עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק מתמקדת בעיקר בסיוע בביצוע פעילויות היומיומיות. הסייעים העובדים עם אוכלוסיה זו חווים פחות חוויות של הצלחה והתקדמות, זאת, לעומת התלמידים בעלי הפיגור הקל והבינוני שהתקדמותם והשתנותם בולטים יותר במהלך שנות לימודיהם בבית הספר והעובדים עם אוכלוסיות אלה חווים יותר חוויות של הצלחה.

בשל הפערים בעמדות בין המורים לסייעים שנמצאו במחקרים אחרים ובמחקרנו, יש לחשוב מחדש על העצמת אוכלוסיית הסייעים, אשר חשיבות עבודתם אינה מוטלת בספק (Berryman, Evans & Kalbag, 1994; Hilton & Gerlach, 1997; Mansell & Elliott 2001; Marks, Schrader & Levine, 1999; Rose, Jones & Elliott, 2000). בנוסף לתפקידים החינוכיים והטיפוליים לסייעים קשר אינטנסיבי רב יותר עם תלמידים מאשר למורים (Mansell, 1994; Felce & Perry, 1995; Berryman Evans & Kalbag, 1994; Rice & Rosen 1991).

Edelstein & Glenwick (2001) מצאו כי סייעים (N=144) הצליחו לזהות במרבית המקרים, הפרעות פסיכיאטריות בקרב חניכים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק ובקרב חניכים בעלי מחלות נפש. הם אלה שהחליטו על הפנייה או אי הפנייה החניכים לטיפול ואפשר להטיל עליהם אחריות לשליטה וניהול הצרכים הלימודיים, הטיפולים וההתנהגותיים של בעלי חריגות (Marks, Schrader & Levine, 1999).

ארגון ה MRDD ( The Ddivision on Mental Retardation and Developmental Disabilites ) בארה"ב (1995) פירסם הצהרת עמדות באשר להעסקה, הכשרה, וניהול של סייעים העובדים עם אוכלוסיית תלמידים בעלי פיגור שכלי (Hilton & Gerlach 1997). בהתאם להצהרה זו יש לפתח אסטרטגיות להדרכה והערכה שיטתיים של הסייעים, להגדיר את חובותיהם החוקיות והאתיות ולספק להם הכשרה הן לפני תחילת עבודתם ובמהלכה. יש לספק להם הזדמנויות להתפתחות מקצועית במהלך עבודתם. מחקרנו מצטרף להמלצה זו. כל אלה יתרמו להעלאת הרמה המקצועית של הסייעים ובסופו של דבר יתרום לשינוי עמדותיהם החינוכיות בנושאים השונים, כולל הנושאים בהם דן המחקר הנוכחי.

## **חלק ד: מתאמים בין עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה,**

### **נכונות להתמודד עם שינויים ועמדות חינוכיות**

#### **(שמרנות ופרוגרסיביות)**

בחלק ד' של המחקר הנוכחי עסקנו בשאלה האם יימצא מתאם בין משתני המחקר השונים כדלהלן: עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה, נכונות להתמודד עם שינויים ועמדות חינוכיות בממדים של שמרנות ופרוגרסיביות, באופן כללי וכן בזיקה לתפקיד ולסוג אוכלוסייה.

נערכו מתאמי פירסון במדגם הכולל ובזיקה לתפקיד וסוג אוכלוסייה. במדגם הכולל נמצאו מתאמים מובהקים וחיוביים בין תחומי שאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ושלבי שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי, במדידה אחרי קיום הסדנא בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה.

נמצאו מתאמים בין תחום תפקוד יומיומי וחברתי בשאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין השלבים מודעות, שלב עניין בשיתוף פעולה ושלב התמקדות מחדש בשאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי. בין התחום הקוגניטיבי והתחום הרגשי לשלב עניין בתוצאות. בין תחום עמדות כלפי ביטול הסיווג על פי

רמות משכל לבין שלב מודעות, שלב עניין בידע, שלב עניין בשיתוף פעולה ושלב התמקדות מחדש. בין תחום מסוגלות עצמית לשלבים עניין אישי, עניין בארגון ושלב עניין בשיתוף פעולה.

מן התוצאות עולה כי כפי הנראה קיים קשר בין עמדותיהם של משתתפי מחקרנו כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין נכונותם להתמודד עם שינויים. כלומר, בעלי הציונים הגבוהים בתחומי השאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה, הם בעלי ציונים גבוהים גם בשלבי השאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי. אחד הממצאים המפתיעים במחקר במתבטא בכך שלא נמצאו מתאמים בין תחומי שאלון העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין שלבי השאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי בקרב אנשי החינוך העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק, לעומת המתאמים שנמצאו בקרב העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני. ממצא זה מצביע על כך שבקרב העובדים עם תלמידים בעלי הפיגור השכלי הקשה והעמוק אין קשר בין העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין הנכונות להתמודד עם שינויים. ממצא זה מתקשר גם לתוצאות ביחס לשאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי. בשאלון זה ציוני העובדים בבת הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק גבוהים משל אלה העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני.

כאמור בחלק ב' העוסק בנכונות להתמודד עם שינויים חינוכיים הסברנו כי בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק לא חלו שינויים מהותיים בעקבות יישום חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח-1988). אוכלוסיית התלמידים לא השתנתה במהותה וכן לא חל שינוי בתוכניות הלימודים. בתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק ממשיכים בתוכניות הלימודים כבעבר. לעומת זאת בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני אוכלוסיית התלמידים השתנתה באופן מהותי ונערכו שינויים מהותיים בתוכניות הלימודים.

מציאות זו מסבירה מדוע העובדים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק היו בעלי ציונים גבוהים יותר בנכונות להתמודד עם שינויים, מאשר העובדים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני. ציוניהם אף היו גבוהים יותר מאשר הציונים בעמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה. כפי הנראה העובדים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק, עורכים הפרדה בין עמדותיהם כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין עמדותיהם בנושא השינויים החינוכיים, דבר המתבטא בהעדר מתאמים בין שני המשתנים בקרב עובדים אלה. לגביהם אין קשר בין שני הנושאים. אכן עמדותיהם היו פחות גבוהות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה, אך מאחר שהם לא התנסו בשינויים בבתי הספר, נכונותם להתמודד עם שינויים הייתה גבוהה יותר.

הקשר בין העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה והנכונות להתמודד עם שינויים לבין העמדות

החינוכיות (פרוגרסיביות ושמרנות)

במחקר הנוכחי בדקנו האם יש מתאם בין שאלון העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לפני ושמרנות חודשים אחרי קיום הסדנא בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה, לבין שאלון עמדות חינוכיות (שמרנות ופרוגרסיביות) נערכו מתאמי פירסון במדגם הכולל. בנייתוחים אלה נמצאו מתאמים חיוביים ומובהקים בין העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה לבין העמדות החינוכיות במדד פרוגרסיביות במדגם הכולל הן במדידה לפני והן במדידה אחרי. כאשר בתחום עמדות כלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל בשאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה, נמצא מתאם במדידה לפני בלבד. המתאמים בזיקה לתפקיד ולסוג אוכלוסיה נמצאו דומים למתאמים במדגם הכולל.

ממצאים אלה מחזקים את הנאמר בפרקים הקודמים של הדיון ולפיהם קיים קשר בין פרוגרסיביות לבין העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה. נבדקים בעלי ציונים גבוהים יותר בפרוגרסיביות היו בעלי ציונים גבוהים יותר כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ולהפך. מעניין לציין כי לא נמצאו מתאמים מובהקים בין פרוגרסיביות ושמרנות לבין הנכונות להתמודד עם שינויים. יתכן שהדבר נובע מאופיו של השאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי, המבטא יותר תחושות רגשיות של הפרט ביחס לשינויים חינוכיים מאשר את עמדותיו הקוגניטיביות. שאלון עמדות חינוכיות בממדים של פרוגרסיביות ושמרנות לעומת זאת, בנוי מהיגדים קוגניטיביים. גם שאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה מתייחס להיבטים הקוגניטיביים של העמדות, שכן ההיגדים לגבי יכולותיהם של תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק להתפתח ולהתקדם קשורים לידע אינפורמטיבי שיש לנבדקים בסוגיה זו. לפיכך אין תמא שנמצאו מתאמים בין העמדות החינוכיות של הנבדקים בממדים של פרוגרסיביות ושמרנות לבין שאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ולא בין שאלון עמדות חינוכיות לשאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי. הסבר זה הוא ספקולטיבי בלבד ויש צורך במחקרים נוספים שיאששו ממצא זה.

הקשרים בין המשתנים הדמוגרפיים גיל וותק

במחקר הנוכחי בדקנו את הקשר בין הנתונים הדמוגרפיים של אנשי החינוך למשתני המחקר. כמו כן בדקנו האם ימצאו הבדלים במשתני המחקר בזיקה למשתנים הדמוגרפיים גיל וותק של אנשי החינוך. בניסיון להבין את מכלול הקשרים בין העמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה, נכונות להתמודד עם שינויים והעמדות החינוכיות (שמרנות ופרוגרסיביות) והנתונים הדמוגרפיים נערך ניתוח רגרסיה רב שלבית ואולם גם הניתוחים אלו לא נמצאו מובהקים סטטיסטית.

## סיכום, מגבלות המחקר,

### המלצות מחקריות ויישומיות

במחקר הנוכחי נבדקו עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה (דהיינו, עמדות כלפי יכולת ההשתנות של בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק וכלפי ביטול הסיווג על פי רמות משכל), בקרב מורים וסייעים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי. עמדות המורים והסייעים נבדקו לפני ושמונה חודשים אחרי הפעלת סדנא בנושא ההגדרה והמודלים העומדים בבסיסה.

כמו כן נבדקה נכונותם של המורים והסייעים להתמודד עם השינויים שחלו בבתי הספר כתוצאה מיישומו של חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח 1988), המתבטאים בשינוי באוכלוסיית התלמידים בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי ושינויים בתוכניות הלימודים. זאת, בהתייחס לעמדותיהם החינוכיות של הנחקרים, בממדים של שמרנות ופרוגרסיביות. משתני המחקר נמדדו בזיקה לתפקיד (מורים / סייעים) ובזיקה לסוג אוכלוסייה עמה הם עובדים (תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני / תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק).

ביחס לעמדות החינוכיות בממדים של שמרנות ופרוגרסיביות, שערנו כי המורים שהנם בעלי השכלה גבוהה יותר, יהיו בעלי עמדות פרוגרסיביות לעומת הסייעים, שהנם בעלי השכלה נמוכה יותר. כמו כן שערנו כי ציוני עמדות המורים ביחס לשני משתני המחקר שצוינו לעיל, יהיו גבוהים יותר מציוני עמדות הסייעים. להלן נתייחס לממצאי המחקר העיקריים:

בשאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ניתן לראות כי באופן כללי גובה הממוצעים בעמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה הן לפני הסדנא והן לאחריה, נע בין 2-4 (בדרוג מ 1-6) כלומר בין לא מסכים עד לנוטה להסכים, עמדות המשקפות את הגישה "הפסיבית- מקבלת" של פוריישטיין (1969). לא נמצאו הבדלים בציוני המורים והסייעים כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה במדידה לאורך זמן, למעט בתחום אחד. ציוני העמדות לא השתנו במדידה שנערכה שמונה חודשים אחרי הפעלת הסדנא. עמדות אלה הוסברו על ידנו בתופעת השחיקה ובעבודה עם תלמידים בעלי התנהגות חריגה.

בשאלון הבדוק את הנכונות להתמודד עם שינויים ניתן לראות כי באופן כללי ציוני הממוצעים הנם בדרגה בינונית גבוהה ונעים בין 3-5 בדרוג בין 0-7. דהיינו בין נכון במידה מועטה לבין נכון. ציונים דומים נמצאו גם במחקרים אחרים ( Van den Berg & Ros, 1999; Wu, 2002 ) בהם השתמשו בשאלון דאגות

וצרכים לגבי שינוי . הציונים מוסברים ע"י גישת ה Top Down וה- Bottom-Up ותיאוריית השליטה, לפיהם שינויים הנכפים על מורים מלמעלה מעוררים התנגדות. נכונות מורים לשינויים תהייה גדולה יותר ובעלת סיכוי להצלחה במידה ותהייה להם תחושת שליטה וכאשר תהליך השינוי יתרחש בד בבד מ"למטה למעלה" ו "מלמעלה למטה".

הממצאים ביחס להבדלים בין המורים לסייעים איששו את השערות המחקר. התוצאות מראות כי הסייעים גילו עמדות שמרניות באופן מובהק יותר מהמורים. כמו כן נמצא כי ציוני המורים היו גבוהים יותר בשאלון הגדרת הפיגור השכלי החדשה ובשאלון הנכונות להתמודד עם שינויים מאשר הסייעים. ההבדלים ברמת ההשכלה ובצורך בקוגניציה בין שתי הקבוצות שימשו הסבר לממצא זה. בנוסף נמצא כי העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק נמצאו בעלי עמדות שמרניות באופן מובהק מהעובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני.

בתוך קבוצת העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק נמצאו ציוני הסייעים גבוהים בשמרנות לעומת ציוני המורים. כפי הנראה לא רק רמת השכלה אלא גם סוג העיסוק מסביר את העמדות החינוכיות והעמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה. ההתקדמות וההשתנות של התלמידים בעלי הפיגור השכלי הקשה והעמוק הנה איטית מאד. הסייעים העובדים עם אוכלוסייה זו חווים פחות חוויות של הצלחה והתקדמות, לעומת התלמידים בעלי הפיגור הקל והבינוני שהתקדמותם והשתנותם בולטים יותר והעובדים אתם מתנסים בחוויות של הצלחה.

#### **מגבלות המחקר והמלצות מחקריות.**

1. הסדנא שהופעלה במחקר הנוכחי הייתה בת ארבע פגישות. במחקרים הבאים מומלץ לבנות תוכנית התערבות ממושכת יותר בה יורחב הידע של המורים והסייעים בנושא הגדרת הפיגור השכלי החדשה, המודלים העומדים בבסיסה וההשלכות הנובעות ממנה, ולבדוק את השפעת ההתערבות על עמדות הנבדקים בנושא זה.

2. המחקר הנוכחי למיטב ידיעתנו הנו הראשון העוסק באופן אמפירי בבדיקת עמדות אנשי חינוך העובדים בשדה כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה. הרחבת המדגם ל עובדי רווחה ובריאות העובדים עם אוכלוסייה בעלת פיגור שכלי, תאיר את הנושא גם מזוויות הראיה של העובדים הנ"ל.

3. במחקרנו נבדקה נכונות המשתתפים לשינויים בהרכב אוכלוסיית התלמידים ובתוכניות הלימודים הפועלים בבתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי, רק בשלב ה-Post-test. כדי לבדוק נכונות להתמודד עם שינויים וכדי לקבל את ציוני הבסיס ולדעת האם אכן חלו שינויים בנכונות להתמודד עם שינויים לאחר פרק זמן, יש לעביר שאלונים אלו גם בשלב ה-Pre-test.

#### **המלצות יישומיות**

1. במחקרים נמצא כי הכשרה ואימון משפיעים על עמדות חינוכיות. רמה גבוהה של ידע לגבי החריגויות גורמת לנכונות וגישה חיובית יותר כלפי אנשים בעלי חריגות (Engelbrecht, Swart, Forlin & Eloff 2003, Gilmore, Campbell & Cuskelly 2000). מומלץ לקיים השתלמויות הן למורים ובעיקר לסייעים להרחבת הידע על בעלי פיגור שכלי בכלל ובעלי התנהגות חריגה בפרט ודרכי הטיפול בהם.

2. ממצא ייחודי למחקרנו מתבטא בכך שהסייעים נמצאו שמרנים יותר מאשר המורים והסייעים העובדים עם בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק שמרנים יותר ביחס לסייעים העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני והמורים. מכאן שלא רק רמת ההשכלה אלא גם סוג העיסוק גורם לשמרנות ולעמדות נמוכות יותר בנושאים שונים הקשורים לחריגות.

יש לפעול להעצמתם של העובדים עם בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק, בעיקר הסייעים. יש להכין מערך השתלמויות אשר ירחיב את ידיעותיהם של הסייעים העובדים עם אוכלוסייה זו גם בנושא הספציפי של הפיגור השכלי וגם בנושאים כללים.

3. יש לבדוק את צורכי אנשי החינוך ולשתף אותם בתהליכי השינוי הנובעים מהגדרת הפיגור השכלי החדשה, מאחר והם השותפים העיקריים לשינויים בשדה החינוכי. כמו כן יש לתכנן מערך הדרכה ההולם את צורכי המורים והסייעים לקראת השינויים, יחד עם מחויבות קובעי המדיניות לפעול לקבלת הגדרת הפיגור השכלי החדשה והשלכותיה, בקרב אנשי החינוך העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי ובפרט לגבי העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק.



**ביבליוגרפיה**

- אבישר, ג. (1992). *תכנון לימודים לתלמידים עם פיגור שכלי*. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- אברהמי, ע. (1992). *השפעת סוג הבעיה, איפיון התלמיד ועמדתו החינוכית של המורה על תפיסת המורה את בעיות המשמעות בכיתה*. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- אורן, ש. (2001). *עמדות מורים והכונות לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה*. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- ארליך, מ. (1969). *לקראת פרופיסיונליזציה של ההוראה*. החינוך, 5, 393-407.
- בשאראת, א. (2001). *תפיסת המורים בחינוך המיוחד את צרכי החינוך והטיפול של תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה, עמוק ורב ליקויים וצרכי ההכשרה שלהם*. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", בית הספר לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- בודניוק, ע. (2004). *עמדותיהם של אנשי חינוך מהחינוך המיוחד ומהחינוך הרגיל כלפי החייאה וטיפול בדינמויות פגועים וכלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל*. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- בירנבוים, מ. (1977). *המבנה של מערכת עמדות בנושאי חינוך*. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- בן יהודה ש, (1995). *שילוב הילד החריג בכיתה הרגילה*. מכון מופת תל-אביב, משרד החינוך התרבות והספורט.
- ברזון, מ. (1989). *הפעלת סטודנטים לעבודה סוציאלית בפרויקטים לשינוי עמדות כלפי נכים התפתחותיים*. חברה ורווחה. י"א, 48-56.
- ברינקר, ר., ויוסיפון, מ. (1997). *הוראה מותאמת בכיתה הטרוגנית*. מרכז לטכנולוגיה חינוכית תל-אביב.
- גביש, ו. (2004). *מערכת היחסים שבין סוכני שינוי "חיצוניים" ובין סוכני שינוי "פנימיים" בבתי ספר הנמצאים בתהליך שינוי*. מתוך: גורי-רוזבליט, ש. (עורכת), חינוך מקצועי של מורים מהיבט רב תחומי. הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב.

- דוברוב, א. (2002). *השפעת תקווה, פתיחות להתנסות ושליטה מצבית, על מידת ההתנגדות לשינוי ארגוני*. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן.
- דושקין, א. (1961). *חינוך מתקדם*. בתוך *אנציקלופדיה חינוכית*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומוסד ביאליק.
- דניאל, א. (1998). *תחושת מסוגלות, עמדות חינוכיות ועמדות פרחי הוראה כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה*. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- הוזמי, ב. (1997). *מגע ועמדות כלפי אנשים נכים בקרב חונכי פר"ח*. מתוך: א. רימרמן, מ. חובב, א. דובדבני וא. אמות (עורכים), *נכות התפתחותית ופיגור שכלי בישראל*. הוצאת מאגנס, ירושלים. 127-359.
- הופמן, י. וקראוס, ו. (1971). *הכשרת מורים והשפעתם על עצות חינוכיות*. מגמות, י"ח, 250-254 המועצה הלאומית לשלום הילד, ילדים בישראל, שנתון סטטיסטי, 2000. דצמבר 2000.
- זמורה, ד. (1990). *שינוי עמדות והתנהגויות מקצועיות במהלך ההכשרה להוראה*. עיון ומחקר בהכשרת מורים. חיפה: המכללה לחינוך ע"ש א.ד. גורדון, משרד החינוך והתרבות, 73-97.
- זק, א., והורוביץ, ת. (1985). *בית הספר הוא גם עולמו של המורה*. הוצאת רמות, תל-אביב.
- חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח-1988). 02/0718/A024, נספח מס', 1877 א, ח"כ א, סרטני. –חזקיה, ע. (1995). *השפעת שליטה וצורך בסגירות קוגניטיבית על מידת ההתנגדות לשינוי ארגוני*. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן.
- יוגד, א. (1997). *הקשר בין סמכותנות, הערכה עצמית ועמדות מורים כלפי ערכים דמוקרטיים, לאומיים וחינוך פוליטי לבין תפיסת האקלים הרצוי בבית הספר*. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- ישראל-ניצן, י. (2005). *השפעת הנטייה לעיבוד מידע על התנגדות לשינוי*. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן.
- לייזר, י. אבישר, ג. (2000). *תמורות ורפורמות בחינוך המיוחד והערכתן כשינוי וחידוש*. סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום, 16, (1), 25-35.

- ליפשיץ, ח., נאור, מ., (2001). עמדות סטודנטים להוראה, מורים ואנשי מקצוע פארא רפואיים כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה ותחושת מסוגלותם להתמודד עם תלמידים אלה בויקה למסלול ההכשרה ולסוג החריגות. מגמות, מ"א, (3), 373-394.
- לם, צ. (1973). דימויים של הוראה מחקר דעות, אידיאולוגיות והשקפות של מורים ושל תלמידי הוראה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף להכשרת עובדי הוראה והשתלמותם, המחלקה להכשרת עובדי הוראה.
- לנגר, נ. ק. (1986). עמדותיהם של עובדים בתחום בריאות הנפש לגבי מחלות נפש וחולי נפש. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", בית ספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל אביב.
- מזאווי-מרגיה, מ. (2001). עמדות אנשי צוות במגזר הערבי כלפי שילובם של אנשים מפגרים בקהילה. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", בית הספר לעבודה סוציאלית, הפקולטה ללימודי רווחה ובריאות. אוניברסיטת חיפה.
- מרגלית, מ. (2000). דו"ח הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד – "דו"ח מרגלית".
- עמינדב, ח. (1983). הגדרת הפיגור השכלי משרד העבודה והרווחה. פרסום פנימי ירושלים.
- ענבר, ד. (2000). ניהול שונות-האתגר החינוכי. הוצאת רכס. אבן יהודה.
- פזרשטיין, ר. (1998). האדם כישות משתנה: על תורת הלמידה המתנווכת. תל-אביב: משרד הביטחון.
- פזרשטיין, ר., ורנד, י. (1998). אל תקבלוני כמות שאני. קידום האדם עם הפיגור השכלי. תל-אביב: הוצאת ספרים פרוינד בע"מ.
- פוקס, א. (1995). שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך. תל-אביב: צריקובר.
- פוקס, ש. (1998). הפסיכולוגיה של התנגדות לשינוי. הוצאת אוניברסיטת בר אילן. רמת גן.
- פגיאניס, ג. ג., איסטון, פ. א., ואוונס, ג'י. ת. (1998). תנועת ההבניה מחדש של בתי ספר בארה"ב. משרד החינוך והתרבות, אגף התכנון. תרגום סגיר - תרגומים בינלאומיים.
- פרקינס, ד. (1998). לקראת בית ספר חכם. מאימון הזיכרון לחינוך לחשיבה. מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושלים.

- קולא, ע. וגלובמן, ר. (1994). להיות מנהל ולהצליח: השתלמות מוסדית לשיפור ההוראה ולהצלחת הלומדים. הוצאת רכס, אבן יהודה.
- קרמר, ל. (1980). עמדות מורים כלפי מטרות החינוך והשתקפותן בהוראה. מגמות, כ"ו(2), 103-203.
- קרמר, ל., ומור, מ. (1979). מערכת אמונות ועמדות בקרב פרחי הוראה. עיונים בחינוך, 24, 141-146.
- רוני, ח. (1992). הילד בעל הצרכים החינוכיים המיוחדים בכיתה רגילה. סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום, 17(1), 75-91.
- ריבנוביץ, ה. (1994). גישות חינוכיות וטיפוליות של מורים בחינוך המיוחד כמנבאות שחיקה נפשית. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", בית ספר לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- רייכנברג, ר. (1995). אינטראקציה מורה מאמן - סטודנט במסגרת ההתנסות המעשית בהוראה וזיקתה לשגנונות קיום. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- שחר, ח. (1990). הכנסת שינוי במוסדות חינוך: קשיים ואפשרויות. בתוך תכנון מדיניות החינוך, ניירות עמדה תש"ן-תשנ"ג (כרך א, עמודים 219-267). משרד החינוך והתרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית.
- שלום, ח. (1996). המורה ב"התליך שינוי" רמת דאגות המורים כלפי שינוי, תפישתם הפדגוגית והשלבים שיעברו ברמת דאגותיהם. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", בית ספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- שליט, ב. (2002). הקשר בין תמיכה חברתית, צורך בסגירות קוגניטיבית ועמק השינוי בתפיסה לבין התנגדות לשינוי ארגוני. עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך", המחלקה לפסיכולוגיה אוניברסיטת בר-אילן.
- שרן, ש. (1990). שינוי מתוכנן בחינוך: הכיצד? (עמודים 22-23). מאמר שהוגש לקראת דיון בוועדת הקבע של המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך והתרבות.
- שרן, ש., שחר, ח. (1990). ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך. הוצאת שוקן, תל אביב.

- Allport, G. W., (1935), "Attitudes"; in C. Murchison (Ed.), " *A handbook of social psychology*" (798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Blasé, J. (1991). The political of life in schools-power, conflict and cooperation, *Newbury park: sage*
- Bell, D. M., & Espie, C. (2002). A preliminary investigation into staff satisfaction, and staff emotion and attitudes in a unit for men with learning disabilities and serious challenging behaviours. *British Journal of Learning Disabilities*, 30, 19-27.
- Berryman, J. Evans, I. M., & Kalbag, A. (1994) The effects of training in nonaversive behavior management on the attitudes and understanding of direct. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry* 25(3) 241-250.
- Billingsley, B. S., & Blacksbury, V. T. (2002). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the literature. *Prepared for the center on personal studies in special education.*
- Birenbaum, M., & Zak, L. (1982). Contradictory or complementary? Reassessment of two competing theories of the structure of attitudes. *Multivariate Behavioural Research*, 17, 503-514.
- Blase, J. (1991). The political of life in schools-power, conflict and cooperation, *Newbury park: sage*
- Borthwick-Duffy, S. A., (1994). Prevalence of destructive behavior. In T. Thompson & D. B. Gray (Eds.), *Behavior destructive in developmental disabilities: Diagnosis and treatment.* Thousand Oaks: Sage Publication, 3-23.
- Brehm, S.S., & Brehm, J.w. (1981). Psychological reactance: a theory of freedom and control. *New york: academic press.*

- Bromley, J. & Emerson, E. (1995). Beliefs and emotional of care staff working with challenging behaviour. *Journal intellect disabilities research* 39 (4) 341-352.
- Brolin, D. E., (1995). Career education: A functional life skill approach (3rd ed.). *Englewood cliffs. NJ: Merrill.*
- Brown, P. (1986). State mental hospital staff attitudes toward patients' rights. *International Journal of law and Psychiatry*, 8(4), 423-441.law
- Brubacher, J. C., (1969). Modern philosophies of education (4th ed.). *New York, NY: McGraw-Hill.*
- Bushnell, M. (2003). Teachers in the Schoolhouse Panopticon: Complicity and Resistance. *Education and Urban Society*. 35 (3), 251-272. May.
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E., (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116-131.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Kao, C. F., & Rodriguez, R. (1986). Central and peripheral routes to persuasion: An individual difference perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1032-1043.
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., & Smith, C. E. (1994). *Communication-based interventions for problem behavior: A user's guide for producing behavior change*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Carr, E. G., Taylor, J. C., & Robinson, S. (1991). The effects of severe behavior problems in children on the teaching behavior of adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(3), 523-535.
- Cicchelli, T. & Baecher, R. (1990) Theory and practice: Implementing computer

technology in a secondary school. *Paper presented at the International Conference on Technology and Education, Brussels, Belgium.*

Crane, L. (2002). *Mental retardation. A community integration approach.* Belmont , CA: Wadsworth.

Cranston, N. (1994). Translating the 'new organization' into educational settings.

*Studies in Educational Administration*, 60(summer), 24-31.

Crawford, A.R., (1995). Toward a constructivist model of in-service: The role of teacher concerns in curriculum reform. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.*

Clement-Heist, K., Siegel, S., & Gaylord-Ross, R. (1992). Simulated and in situ vocational social skills training for youth with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(4), 336-345.

Codding, J. (1997). Designing highly effective programs for successful schools: *A keynote presentation at the successful schools conference, Melbourne, June 3*

Cohen, J. & Struening, E. L., (1962). Opinions about mental illness in the personnel of two large mental hospitals. *Journal of abnormal social psychology*, 64, 349-360.

Collins, T. & Dewees, S., (2001). Challenge and Promise: Technology in the classroom. rural south: Preparing for the Challenges of the 21st Century. *18 Publisher: Mississippi State University, MS.*

Cottle, M., Kuipers, L., Murphy, G., & Oakes, P. (1995). Expressed emotion, attribution and coping in staff who have been victims of violent incidents. *Mental Handicap Research*, 8, 168-183

Creech, S. K., & Prewett, C. R. (1976). Opinion about mental illness held by personnel of a state psychiatric hospital and community mental health center. *Journal of Community Psychology, 4*, 347-356.

.Cuban, L. (1990). Reforming again, again and again. *Educational Researcher, 19*, 3-13

DeFur, S. H., & Tayman, J. M. (1995). Competencies needed for transition specialists in vocational rehabilitation, vocational education, and special education. *Exceptional Children, 62*(1), 38-51.

Derby, K. M., Wacker, D. P., Sasso, G., Steege, M., Northup, J., Cigrand, K., & Asmus, J. (1992). Brief functional assessment techniques to evaluate aberrant behavior in an outpatient setting: A summary of 79 cases. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*(3), 713-721.

Dewey, J. (1935). *Liberalism and Social Action*. New York: G.P. Putnam's Sons

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV (4th ed.) (Paperback) by American Psychiatric Association.

Didden, R., Duker, P. C., & Korzilius, H. (1997). Meta-analytic study on treatment effectiveness for problem behaviours with individuals who have mental retardation. *American Journal of Mental Retardation, 101*(4), 387-399.

Edelstein, T.M., & Glenwick, D.S. (2001). Direct care workers' attributions of psychopathology in adults with mental retardation. *Mental Retardation, 39*(5), 368-378.

Email. 15.1.2006



- Emerson, E. (2000). Challenging behavior. *Analysis and intervention in people with intellectual disabilities* (2nd ed.). Cambridge university press, Cambridge.
- Emerson, E., Cumming, R., Barrett, S., Hughes, H., McCool, C., & Toogood, A. (1988). Challenging behaviour and community services 2: Who are the people who challenge services? *Mental Handicap*, 16, 16-19.
- Engelbrecht, P., Swart, E., Eloff, I. & Forlin, C.(2000). Identifying stressors for South African teachers in the implementation of inclusive education. *Paper presented at the International Special Education Congress*, Manchester, UK.
- Eysenck, H. J. (1971). Social attitudes and social class. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, 210-212.
- Feldman, M. A., Atkinson, L., Foti-Gervais, L., & Condillac, R. (2004). Formal versus informal interventions for challenging behaviour. In: *Persons with intellectual disabilities of intellectual disability research*, 48(1), 60-68.
- Feldman, M. A., & Griffiths, D. (1997). Comprehensive assessment of severe behavior disorders. In N. N. Singh (Ed.), *Treatment of severe behavior problems: Models and methods in developmental disabilities*, (23-48). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Feuerstein, R. (1969). A dynamic approach to the causation, prevention, and alleviation of retarded performance. In *Social-Cultural Aspects of Mental Retardation* . C. Haywood (Ed). 341-377.
- Felce, D. Perry, J. (1995). The extent of support for ordinary living provided in staffed

- housing: the relationship between staffing levels, resident characteristics, staff: resident interactions and resident activity patterns. *Social Science and Medicine*, 40, 799-810
- Forlin, C. (1998). Inside four walls. *Australasian Journal of Special Education*, 22, 96-106.
- Freeman, M. (1994). The differential impact on careers dealing with clients with challenging behaviours. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 4, 181-187.
- Freudenderger, H. J., (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Friedman, M. I., & Lackey, G. H. (1991). *The psychology of human control: A general theory of purposeful behavior*. New York: Praeger.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell
- Fullan, M. (1992). Vision the blind. *Educational Leadership*, 49 (5), 19-22.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: The Falmer Press
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). What's worth fighting for in your school. New York: Teachers College Press .
- Fullan, M., & Miles, M. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10) 745-752.
- Fuller, E. F. (1969). Concern of teaching: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Gannon, P. M., & MacLean, D. (1995). Australian university students' attitudes towards disability: the first step to integrating students with a disability at university. *Australian Disability Review*, 1, 63-71.

- Gething, L., (1991a). *Interaction with disabled persons scale*. Sydney: University of Sydney.
- Gething, L., (1991b) .A report on administration of interaction with disabled persons scale to subscribers of the Australian Disability Review, *Australian disability review*, 44 30-41.
- Gilmore, I. Campbell, J. & Cuskelly, M. (2003) Developmental Expectations, Personality Stereotypes, and Attitudes Towards Inclusive Education: community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50 (1) 65-76.
- Goldin, J. (1976). The magic of magic and superstition. In aspects of religious. *Propaganda in Judaism and Christianity* E.S.Fiorntza. (Ed). North Dame: University of North Dame. 115-147.
- Greenspan, S. (1999). What is mental retardation? *International Review of Psychiatry*, 11, 6-18
- Grossman, H. J. (Ed.). (1983). *Classification in mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- Hall, G. E. (1979). The concerns – based approach of facilitating change. *Educational Horizons*, 57(4), 202-208.
- Hall, G. E., & Loucks, S. F. (1978). Teacher concerns as basis for facilitating and personalizing staff development. *Teacher College Record*, 80(1), 36-53.
- Hall, M., Oliver, C., & Murphy, G. H. (2001). Early development of self-injurious behavior: An empirical study. *American Journal on Mental Retardation*, 106(2), 189-199.

- Halpern, A. S. (1992). Transition: Old wine in new bottles. *Exceptional Children*, 58(3), 202-211.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing time. *Columbia university, New York: Teachers college press.*
- Hastings, R.P. (1995). Understanding factors that influence staff responses to challenging behaviours: An exploratory interview study. *Mental handicap research*, 8, 296-320.
- Hastings, R. P. (1996). Staff strategies and explanations for intervening with CBs. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40, 166-175.
- Hastings, R. P. (1999). The dialogue between research and application: a focus on practices issues in behavioral intervention. In J. R. Sti, & L. H. Meyer (Eds.), *Behavioral intervention: Principles, model, and practices*. 448-460. Baltimore: Brookes.
- Hasting, R. P., & Brown, T. (2000). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators burnout. *Mental Retardation*, 40 (2), 148-156.
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavioural knowledge, causal beliefs and self-efficacy as predictors of special educators emotional reactions to challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 144-150
- Hastings, R. P., & Remington, B. (1994). Staff behaviour and its implications for people with learning disabilities and challenging behaviours. *British Journal of Clinical Psychology*, 33, 423-438.
- Hasting, R. P., Remington, B., & Hall, M. (1995). To self-injurious behavior: An experimental analysis utilizing a computer simulation paradigm. *Behavior Modification*, 19, 425-450.

- Hastings, R. P., Tombs, A. K. H., Monzani, L. C., & Boulton, H. V. N. (2003). Determinants of negative emotional reactions and causal beliefs about self-injurious behaviour: An experimental study. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*(1), 57-67.
- Hatton, C., Emerson, E., River, M., Mason, H., Mason, L., Swarbrick, R., Kiernan, C., Reeves, D., & Alborz, A. (1999). Factors associated with staff stress and work satisfaction in services for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 43*(4), 253-267.
- Hayden, C., & Stevens, M. (2004). Identifying the extent of challenging behaviour in adult learning disability services. *British Journal of Social Work, 34*(6), 811-829.
- Henry, D., Keys, C., Balcazar, F., & Jopp D. (1996). Attitudes of community-living staff members toward persons with mental retardation, mental illness and dual diagnosis. *Mental retardation, 34*(6), 367-379.
- Hibbert, D., Kostinas, G., & Luiselli, J. K. (2002). Improving skills performance of an adult with mental retardation through peer-mediated instructional support. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 14*(2), 119-127.
- Hill, C., & Dagnan, D. (2002). Helping, attributions, emotions and coping style in response to people with learning disabilities and challenging behaviour. *Journal of Learning Disabilities, 6*(4), 363-372.
- Hilton, A., & Gerlach, K. (1997). Employment, preparation and management of paraeducators: Challenges to appropriate service for student with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 32*, 71-76.

- Halpren, A. S. (1992). Trantion: Old wine in new bottles. *Exceptional Children*, 58(3), 202-211.
- Hodapp, R. M. (1995). Mental retardation. Cultural-familial. In R. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of human intelligence*, 711-717.
- Hope, W. (1995). Microcomputer technology: Its impact on teachers in an elementary school. *Unpublished doctoral dissertation*, Florida State University (ERIC Document No. ED 384 336).
- Huberman, M. (1991). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher developmental*. London cassell
- Individuals with Disabilities Education Act, 1975.
- Jahnukainen, M., & Korhonen, A. (2003). Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: teachers' perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability Development and Education*, 50(2), 169-180.
- Jahoda, A., & Wanless, L. K. (2002). Responses of staff towards people with mild to moderate intellectual disability who behave aggressively: A cognitive emotional analysis. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(6), 507-516.
- Jenkins, R., Ross, J., & Lovell, C. (1997). Psychological well-being of staff working with people who have challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41(6), 502-511
- Jenkins, J.R., Schrag, J.A., Rude, G.G., & Stowitschek, C. (1994). Effects of using school-based participatory decision making to improve services for low-performing students. *The Elementary School Journal*, 94(3), 357-372.

- Johnson, B. A. (1993). Classroom integration of special education students: Using Qmethodology to determining teacher attitudes. *Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children (71st. San Antonio, TX).*
- Jones, C., & Hastings, R. P. (2003). Staff reactions to self-injurious behaviours in learning disability services: Attributions, emotional responses and helping. *British Journal of Clinical Psychology, 42*, 189-203.
- Katsiyannis, A., DeFur, S. H., & Conderman, G. (1998). Transition services-systems change for youth with disabilities? *The Journal of Special Education, 32*(1), 55-61.
- Katz, D.y., Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitudes structure and change . *En: Koch, S. Psychology: A study of a sciencie, vol 3*
- Kemp, C. (2003). Investing the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: an Australian perspective. *International journal of disability, development and education 50 (4). 403-433.*
- Kerlinger, F.N., (1958). Progressivem and traditionalism: Basic factors of educational attitudes. *Journal of Social Psychology, 48*, 111-135.
- Kerlinger, F. N. (1967). Social attitudes and critical referents: A structural theory. *Psychological Review, 74 (2)*, 110-122
- Kerlinger, F. N. (1972). The structure and content of social attitude referents: A preliminary study. *Educational and Psychological Measurement, 32*, 613-630.
- Kerlinger, F.N., (1980). Analysis of covariance structure tests of a critical referents theory of attitudes. *Multivariate Behavioral Research, 15*, 403-422

- Kern, L., Carberry, N. & Haidara, C. (1977) Analysis and Intervention with two topographies of challenging behavior exhibited by a young woman with autism. *Research in developmental disabilities*, 18(4), 275-287.
- Kiernan, C., & Kiernan, D. (1994). Challenging behavior in schools for pupils with severe learning difficulties. *Mental Handicap Research*, 7, 117-201.
- Kremer, L. (1978). Teachers attitudes toward educational goals as reflected in classroom behavior. *Journal of Educational Psychology*, 70(6), 993-997.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 28-35.
- Lashley, C., & Smith, G. R. (1993). School restructuring in practice. *Policy bulletin report no. PB-B 21*.
- Lassister, G.D., Briggs, M.A., & Slaw, R.D.(1991). Need for cognition, causal processing and memory for behavior. *Personality and social psychology bulletin*, 17, 694-700.
- Lawson, D. A., & Obrien, R. M. (1994). Behavioural and self-report measures of burnout in developmental disabilities. *Journal of Organizational Behaviour Management*, 14, 37-54.
- Landesman-Ramey, S., Dosseti, E., & Echols, K. (1997). The social ecology of mental retardation. In J. W. Jacobson & J.A. Mulick (Eds), *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation* (55-65). Washington, DC: American Psychological Association.
- Leonard, H. Wen, X., (2002). The epidemiology of mental retardation: Challenges and opportunities in the new millennium. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 8(3), 117-134.



- Leffert, J. S., & Siperstein, S. H. (2002). Social cognition: A key to understanding adaptive behavior in individuals with mild mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 25, 135-181.
- Lillis, L., & Wagner, R. M. (1977). Nursing education: Its effect upon attitudes toward the mentally retarded. *Rehabilitation Literature*, 38(11/12), 358-363.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve A., (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of support*. (10th ed.). Washington, DC.
- Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A. Riess, S. Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., & Stark, J. A. (1992). *Mental retardation: Definition classification and system of supports* (9th ed.). Washington, DC: *American association on mental retardation*.
- Luckasson, R. Schalock, R.L., Snell, M. & Spitalnik, D.M., (1996). The 1992 AAMR definition and preschool children: response from the committee on terminology and classification. *Mental Retardation*, 34(4) 244-246.
- MacMillan, D. L., Gresham, F. M., & Siperstein, G. N. (1993). Conceptual and Psychometric concerns about the 1992 AAMR definition of mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 98, 325-335.
- MacMillan, D. L., & Reschly, D. J. (1997). Issues of definition and classification. In W. E. MacLean (Ed.), *Ellis handbook of mental deficiency. Psychological theory and research* (3rd ed.). New Jersey: Lawrence Earlbaum.
- Marks, S. U., Schrader, C., & Levine, M. (1999). Paraeducator experiences in inclusive settings: Helping, hovering, or holding their own? *Exceptional Children*, 65, 315-328.

- Mansell, J. (1994). Specialized group homes for persons with severe or profound mental retardation and serious problem behaviour in England. *Research in developmental disabilities, 15* (5), 371-388.
- Mansell, J., & Elliott, T. (2001). Staff members' prediction of consequences for their work in residential settings. *American Journal on Mental Retardation, 106*(5), 424-447.
- Mastson, J. L., & Duncan, D. (1997). Aggression. In N. N. Singal (Ed.), *Prevention and treatment of severe behavior problems: Models and methods in developmental disabilities* (pp. 217-236). Pacific Grove: Brooks/Cole
- McClintock, K., Hall, S., & Oliver, C. (2003). Risk markers associated with challenging behaviours in people with intellectual disabilities: A meta-analytic study. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*(6), 405.
- McConnachie, G., & Carr, E. G. (1997). The effects of child behavior problems on the maintenance of intervention fidelity. *Behavior Modification, 21*, 123-158.
- McCrea, L. D., & Miller, S. L. (1999). Connecting vocational preparation today with jobs of tomorrow: Employment longevity for persons with mental impairments. (ERIC Document Reproduction Service No. ED430949)
- McGrew, K. S., & Bruininks, R. H. (1990). Defining adaptive and maladaptive behavior within a model of personal competence. *School Psychology Review, 19*(1), 53-73.
- Meijer, C., & Pijl, S. (1994). Framework, methods and procedures. In C. Meijer, S. Pijl & S. Hegarty (Eds.), *New perspectives in special education: A six country study of integration*. London: Routledge.

- Mitchell, G. & Hastings, R. P., (1998). Learning disability care staff emotional reactions to aggressive challenging behaviours: Development of a measurement tool. *British journal of clinical psychology*, 37 441-449
- Mitchell, G. & Hastings, R. P., (2001). Coping, Burnout, and Emotion in Staff Working in Community Services for People With Challenging Behaviors. *American Journal on Mental Retardation*, 106(5) 448-459.
- Mossman, D. A., Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Mediators' emotional responses to self-injurious behavior: An experimental study. *American Journal on Mental Retardation*, 107, 252-260.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1993). *Restructuring schooling: Learning from ongoing efforts*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Naglieri, J. A., & Das, J. P., (1997). Cognitive assessment system: *Interpretive handbook*. Itasca, IL: Riverside.
- Nietupski, J., Nietupski, S. H., Curtin, K. & Shrikanth (1997). A review of curricular research in severe disabilities from 1976 to 1995 in Six Selected Journals. *Journal of Special Education*, 31(1), 36-55.
- Noad, B. (1995) Using a concerns based adoption model to bring about change in adult corrections education. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 35 (1), 43-9.
- Noone, S. J., Jones, R. S. P., Hastings, R. P. (2003). Experimental effects of manipulating attributional information about challenging behaviour. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 295-301.
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional. Processes. *Academy of Management Review*, 16, 145-179.

- Oliver, C. (1995). Annotation: Self-injurious behavior in children with mental disabilities: Recent advances in assessment and intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*, 909-927.
- Pajares, F. N. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.
- Parasuram, K. (2002). Attitudes of general education teachers in Mumbai, India toward people with disabilities and inclusive education. *Dissertation abstracts international section a: Humanities and social sciences, 63* (5-A), 1785
- Peterson, F. M., & Martens, B. K. (1995). A comparison of behavioral interventions reported in treatment studies and programs for adults with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 16*, 27-41.
- Piaget, J. (1965). The moral judgment of the child. *New York: Free Press*. (Original work published 1932).
- Piaget, J. (1970). Science of education and psychology of the child. *NY: The Viking Press*.
- Polloway, E. A., Chamberlain, J. A., & Denning, C. B. (2000). An evaluation of state guidelines for mental retardation: Focus on definition and classification practices. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35*(2), 226-232.
- Polloway, E. Smith, D. Chamberlain, J. Denning, C. & Smith, T. (1999). Levels of deficits or supports in the classification of mental retardation: Implementation Practices. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34*(2), 200-206.

- Poppleton, P. (2000). Receptiveness and Resistance to Educational Change. Experiences of English Teachers in the 1990s. *paper presented at the annual meeting of American educational research association .new Orleans, la, 24-28.*
- Reiss, S. (1994). Issues in Defining Mental Retardation: *American Journal on Mental Retardation*, 99(1), 1-7.
- Repetto, J. B., & Correa, V. I. (1996). Expanding views on transition. *Exceptional Children*, 62, 551-563.
- Rice, D.M. & Rosen, M. (1991). Direct-care staff: a neglected priority. *Mental retardation*, 29 (4), 30-35.
- Richardson, V. (Ed.). (1994). *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction*. New York: teachers college press
- Richardson, V. (1998). How teachers change, *Focus on Basics*, 2(c).
- Rose, J. (1999). Stress and residential staff who work with people who have an intellectual disability: A factor analytic study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43(4), 268-278.
- Rose, R. (2001). Primary school teacher perception of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53(2), 147-157.
- Rose, J., Jones, C.& Elliott, J. L. (2000). Differences in stress levels between managers and direct- care staff in group homes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 13 (4), 276-282.

- Rose, D., Horne, S., Rose, J., & Hastings, R. P. (2004). Negative emotional reactions to challenging behaviour and staff burnout: Two replication studies. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(3), 219-223.
- Rose, J., Jones, F., & Fletcher, C. B. (1998). Investigating the relationship between stress and worker behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42, 163-172.
- Rosenbaum, M., Elizur, A. I., & Wijesbeek, H., (1976). Attitudes toward mental illness and role conceptions of psychiatric patients and staff. *Journal of clinical psychology*, 32, 167-173.
- Sandieson, R., (1998). A survey on terminology that refers to people with mental retardation/developmental disabilities. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*. 33 (3) 290-295.
- Sarason, S. (1982). *The culture of the school and problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sashkin, M. & Egermeier, J. (1992). School change models and processes. A review and synthesis of research an practice. *Draft. Office of educational research and improvement* (Ed), washington. Dc. Programs for the improvement of practice. 92-99.
- Schalock, R. L., Stark, J.A., Snell, M.E., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Luckasson, R. Reiss, S. & Spitalnik. D.M., (1994). The changing conception of mental retardation: implications for the field. *Mental Retardation*, 32 (3), 181-193.
- Self, H., Benning, A., Marston, D., & Magnusson, D. (1991). Cooperative teaching project: A model for students at risk. *Exceptional Children*, 58(1), 26-34
- Sergiovanni, T. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn & Bacon p 292

- Sevilla, J. & Marsh, D. (1992). Inquiry-oriented science programs: New perspectives on the implementation process. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.*
- Shanker, A. (1988). Reforming the reform movement. *Educational Administration Quarterly*, 24(4), 366-373.
- Shanley, E., & Guest, C. (1995). Stigmatisation of people with learning disabilities in general hospitals. *British journal of Nursing*, 4(13), 759-761.
- Siegel, S., & Sleeter, C. E. (1991). Transforming transition: Next stages for the school-to-work transition movement. *Career Development for Exceptional Individuals*, 14(2), 27-41.
- Singh, K., & Billingsley, B. S. (1996). Intent to stay in teaching: Teachers of students with emotional disorders versus other special educators. *Remedial and Special Education*, 17(1), 37-47.
- Singh, N. N., Wahler, R. G., Adkins, A. D., & Mayer, R. E. (2003). Soles of the feet: A mindfulness-based self-control intervention for aggression by an individual with mild mental retardation and mental illness. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 158-169.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: The Free Press.
- Skinner, B. F. (1983). *A Matter of Consequences: Part Three of an Autobiography*. New York: New York University Press.

- Slevin, E., & Sines, D. (1996). Attitudes of nurses in a general hospital towards people with learning disabilities: influences of contact, and graduate-non-graduate status, a comparative study. *Journal of Advanced Nursing*, 24(6), 1116-1126 .
- Spark, D., & Hirsh, S. (1997). *Staff development* (pp. 2-4). Alexandria, Virginia: Association for supervision and curriculum development.
- Sorrentino, R.M., Bobocel, D.R., Gitta, M.Z., Olson, J. M., & Hewitt, E.C.(1988). Uncertainty orientation and persuasion: individual differences in the effects of personal relevance on social judgments. *Journal of personality and social psychology*, 55, 357-371.
- Strohmer, D. C., Grand, S. A., & Purcell, M. J. (1984). Attitudes toward persons with a disability: An examination demographic factor, social context and specific disability. *Rehabilitation Psychology*, 29(3), 131-145.
- Strull, T.K., Lichtenstein, M. & Rothbart, M. (1985). Associative storage and retrieval processes in person memory. *Journal of experimental psychology: Learning . Memory and Cognition*, 11, 316-345.
- Switzky, H. N., & Greenspan, S. (Eds.). (2003). What is mental retardation? (online ed). Washington DC: *American Association on Mental Retardation*.
- Taras, M. E., & Matese, M. (1992). Acquisition of self-help skills. In J. L. Maston (Ed.), *Handbook of behavior modification with the mentally retarded* (pp. 273-303). New York: Plenum.
- Taylor, J. C., & Carr, E. G. (1992). Severe problem behaviors related to social interaction. 2: A systems analysis. *Behavior Modification*, 16(3), 336-371.



- Van- den Berg, R., & Anje Ros, A. (1999). The permanent importance of the subjective reality of teachers during educational innovation: A Concerns-Based Approach. *American Educational Research Journal*, 36(4), 879-906.
- Vig, S., & Jedrysek, E. (1996). Application of the 1992 AAMR definition: Issues for preschool children. *Mental Retardation*, 34, 244-246.
- Vogt, W. P., & McKenna, B. J. (1998). Teachers' tolerance: Their attitudes toward political, social, and moral diversity. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA, 13-17.
- Wu, C.C., (2002). A study of teachers concerns when implementing an innovation in Taiwan. *English language teacher education and development*, 6, 19-44.
- Wanless L. K & Jahoda A (2002). Responses of staff towards people with mild to moderate intellectual disability who behave aggressively: a cognitive emotional analysis. *Journal of Intellectual Disability Research*. 46 (6), 507-516.
- Watson, J. & Fisher, A., (1997). Evaluating the effectiveness of intensive interactive teaching with pupils with profound and complex learning difficulties. *British Journal of Special Education*. 24(2) 80-87.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-557
- Williams, J., & Williams, H. M. (1961). Attitudes toward mental illness anomia and authoritarianism among state hospital nursing students and attendants. *Mental hygiene*, 45, 418-424.

Yager, R. R. & Roy, R. (1993). STS: Most Pervasive and Most Radical of Reform Approaches to "Science Education". What Research Says to the Science Teacher. R. E. Yager (ed.). *National Science Teachers Association*, Washington, DC.7,7-13.

Yuker, H. E. (1994). Variables that influence attitudes toward people with disabilities: Conclusions from the data. *Journal of Social Behavior and Personality*, **9** (5) , 3-22.

**נספח 1**

## שלב ה- Pre-test

עמית/ה יקרים

שמי שושנה ניסים. במסגרת לימודי התואר השני בבית ספר לחינוך באוניברסיטת בר אילן אני עורכת מחקר בנושא: " עמדות אנשי חינוך כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 1992;2002) והנכונות להתמודד עם השינויים הנובעים מיישום חוק החינוך המיוחד (תשמ"ח 1988) בבתי הספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי, בזיקה לעמדות החינוכיות (שמרנות ופרוגרסיביות).

עבודת התזה הנה בהנחיית ד"ר חפציבה ליפשיץ.

מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי היא לבדוק את הנכונות לשינויים במדיניות ובתוכניות הלימודים בקרב שתי קבוצות אנשי חינוך (מורים / סיעים) העובדים עם תלמידים בעלי פיגור שכלי.

כיוון שהמורים הם אלה האמורים ליישם בפועל את המדיניות החינוכית בשדה, ברצוננו לבדוק את עמדותיכם בנושאים אלה. באופן ספציפי, נבדוק את הנכונות לשינויים הנובעים מהגדרת הפיגור השכלי החדשה (Luckasson et al., 2002) העשויים להתבטא הן בהרכב אוכלוסיית התלמידים והן בתוכניות הלימודים. נכונות זאת תיבדק בזיקה לעמדותיהם החינוכיות של עובדי ההוראה בממדים של שמרנות ופרוגרסיביות.

לפניכם שלושה שאלונים:

1. שאלון נתונים אישיים
2. עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה
3. עמדות חינוכיות

בהמשך תתקיים סדנא בת ארבעה מפגשים בנושא הגדרת הפיגור החדשה (Luckasson et al., 2002) וההשלכות הנובעות ממנה על הרכב האוכלוסייה ותוכניות הלימודים בבתי ספר לתלמידים בעלי פיגור שכלי.

אודה לכם אם תואילו להקדיש מזמנכם ולענות על השאלונים. התשובות לשאלונים ישמשו רק את צורכי המחקר ומובטחת סודיות מוחלטת.

בתודה מראש.

מעוצב:גופן: 14 נק', מודגש, גופן עבור עברית ושפות אחרות: 14 נק', מודגש

מעוצב:ממורכז, מרווח בין שורות: 1.5 שורות

מעוצב:ממורכז

מעוצב:גופן: 14 נק', מודגש, גופן עבור  
עברית ושפות אחרות: 14 נק', מודגש

מעוצב:ממורכז, מרווח בין שורות: 1.5  
שורות

## נספח 2

### שאלון פרטים אישיים

הקף בעיגול התשובה הנכונה :

- קבוצת גיל: 1. 20-30 2. 30-40 3. 40-50 4. +50

- מין: זכר/נקבה

- השכלה פורמלית: 1. תיכון 2. תעודת הוראה 3. B.E.D 4. B.A 5. M.A

אחר \_\_\_\_\_

- ותק בהוראה: 1-5 שנים 6-10 שנים 11-15 שנים 16-20 שנים 21-25 שנים

26-30 שנים 31 שנים ומעלה.

- תפקיד בבית הספר: 1. מחנך כיתה 2. תחום פארא רפואי / טיפולי 3. סייעת

4. מורה מקצועי 5. מטפלת 6. יועץ 7. אחר \_\_\_\_\_

-סוגי החריגות: תלמידים בעלי פיגור קל ובינוני

תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק

הערה: ניתן להקיף יותר מאפשרות אחת.

הפניה נעשתה בגוף זכר מטעמים טכניים, אך מיועדת לבני שני המינים כאחד.

מעוצב:שמאל

מספר נבדק \_\_\_\_\_

מספר נבדק

נספח 3

שאלון: עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה

קרא את השאלון וסמן את מידת הסכמתך לנאמר בהיגדים הבאים לפי הסקלה הבאה:

1. מאד לא מסכים
2. לא מסכים
3. נוטה לא להסכים
4. נוטה להסכים
5. מסכים
6. מסכים מאד.

מעוצב:גופן: 14 נק', מודגש, גופן עבור עברית ושפות אחרות: 14 נק', מודגש

מעוצב:ממורכז

טבלה מעוצבת

מאד לא מסכים	לא מסכים	נוטה לא להסכים	נוטה להסכים	מסכים	מסכים מאד	
						<b>תפקוד יומיומי</b>
1	2	3	4	5	6	1. תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד לשרוך שרוכים ולכפתר כפתורים.
1	2	3	4	5	6	2. תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד להכין כריך.
1	2	3	4	5	6	3. תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד להכין סלט באופן עצמאי.
1	2	3	4	5	6	4. תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד לקפל כביסה.
						<b>התנהגות חברתית</b>
1	2	3	4	5	6	5. תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד נורמות כללי התנהגות כגון לחכות בתור.
1	2	3	4	5	6	6. אנשים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים להשתלב בעבודה ב"שוק הפתוח".
1	2	3	4	5	6	7. אנשים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים לגור בדיוור בקהילה.

1	2	3	4	5	6	8. אנשים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים להיות שותפים באירועים חברתיים במסגרת העבודה.
						<b>תחום קוגניטיבי</b>
1	2	3	4	5	6	9. תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד לקרוא מילים בסיסיות באופן גלובלי.
1	2	3	4	5	6	10. תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד מושגי יסוד כגון גדול קטן, נקי מלוכלך, שמח עצוב.
1	2	3	4	5	6	11. תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים להבין סיפורים כגון סיפור יציאת מצרים (בעזרת אמצעי המחשה מתאימים).
1	2	3	4	5	6	12. תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד מושגים חשבוניים בסיסיים כגון חיבור וחסור לפחות עד 5 בתחום העשרת הראשונה.
1	2	3	4	5	6	13. תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד לערוך קניות באופן עצמאי במרכול.
1	2	3	4	5	6	14. אנשים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים ללמוד לבצע מיומנויות מגוונות של עבודה (ולא רק לבצע מיומנות אחת בלבד) כגון, הרכבת מוצר על כל השלבים הנדרשים.
						<b>תחום רגשי</b>
1	2	3	4	5	6	15. תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק

						מבחינים ברגשות עצב, שמחה, צער ולכן צריך להביא בפניהם אירועי אקטואליה שונים (כגון פיגוע, מלחמה, יום העצמאות).
1	2	3	4	5	6	16. תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק נעלבים משמות גנאי כגון מפגר.
1	2	3	4	5	6	17. תלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק כן מבינים את הנאמר עליהם ולכן חשוב לא לדבר בנוכחותם.
1	2	3	4	5	6	18. אנשים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים לקשור קשר חברתי אינטימי.
1	2	3	4	5	6	19. אנשים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק יכולים לקשור קשרי אהבה עם בן הזוג השני.
						<b>עמדות כלפי שילוב אוכלוסיות</b>
1	2	3	4	5	6	20. תלמידים בעלי פיגור קשה ועמוק יפיקו תועלת ויתקדמו יותר בתחום הקוגניטיבי ובהתנהגות מסתגלת כאשר הם ישולבו עם תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני.
1	2	3	4	5	6	21. תלמידים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני עשויים להפיק תועלת מתוכנית הלימודים המיועדת גם לתלמידים בעלי פיגור שכלי קשה ועמוק.
1	2	3	4	5	6	22. שילוב תלמידים בעלי לקויות תקשורת (אוטוסיסטים) עם תלמידים בעלי פיגור שכלי יתרום <b>לתלמידים בשתי האוכלוסיות בכל תחומי התפקוד.</b> <b>לתלמידים בשתי האוכלוסיות בכל תחומי</b>

<b>התפקוד:</b>						
1	2	3	4	5	6	23. שילוב תלמידים בעלי נכויות פיזיות ופיגור שכלי עם תלמידים בעלי פיגור שכלי יתרום לקידום התלמידים בשתי האוכלוסיות.
1	2	3	4	5	6	24. המצב הנוכחי שבו תלמידים צעירים (6-14) לומדים באותו בית ספר עם מתבגרים (21-15) מקובל בעיני.
<b>מסוגלות מורים</b>						
1	2	3	4	5	6	25. אני מסוגל לעבוד עם תלמידים בעלי פיגור שכלי <u>קשה ועמוק</u> . <u>קשה ועמוק</u> .
1	2	3	4	5	6	26. אני מסוגל לעבוד עם תלמידים בעלי פיגור שכלי <u>קשה ועמוק עם נטייה לאוטיזם</u> . <u>קשה ועמוק עם נטייה לאוטיזם</u> .
1	2	3	4	5	6	27. אני מסוגל לעבוד עם תלמידים בעלי פיגור שכלי <u>קשה ועמוק בעלי נכויות פיזיות</u> . <u>קשה ועמוק בעלי נכויות פיזיות</u> .



## נספח 4

שאלון להערכת עמדות חינוכיות

(הופמן וקראוס, 1971)

לפניך מספר משפטים הדנים בדעות שיש לאנשים בתחומי החינוך. התייחס למשפטים על פי דעתך האישית בלבד.

1= מתנגד בהחלט, 2= מתנגד, 3= נוטה להתנגד, 4= נוטה להסכים, 5= מסכים, 6= מסכים בהחלט.

מסכים בהחלט	מסכים	נוטה להסכים	נוטה להתנגד	מתנגד	מתנגד בהחלט	
6	5	4	3	2	1	1 רמת ההישגים הנמוכה כיום היא תוצאה של התערערות המשמעת
6	5	4	3	2	1	2 מה שדרוש בכיתה המודרנית היא חיזוק הסמכות של המורה
6	5	4	3	2	1	3 הסברה מינית בגיל ההתבגרות לא רק שאינה מרגיעה ואינה משיגה את מטרתה אלא להפך, היא מגבירה את הסקרנות של הנוער
6	5	4	3	2	1	4 יש להגביר את שיתופם של תלמידי בתי הספר בפעילות פוליטית
6	5	4	3	2	1	5 יש לשתף את התלמידים בניהול בתי הספר
6	5	4	3	2	1	6 על המורה להדגיש את השוויון שבינו לבין תלמידיו
6	5	4	3	2	1	7 מטרת החינוך היא להכניע את היצרים
6	5	4	3	2	1	8 לאור כישלוננו של החינוך המודרני, יש לחזור אל המסורת כבסיס לחינוך האדם
6	5	4	3	2	1	9 יש לחזק את המשמעת כאמצעי חינוכי לאור עקשנותם והתמרדותם של בני הנוער כיום
6	5	4	3	2	1	10 החינוך המודרני הביא רק ליתר הפרעות מצד התלמידים למהלך הלימודים
6	5	4	3	2	1	11 ילדים זקוקים ליותר מרות ומשמעת מאשר הם מקבלים בדרך כלל
6	5	4	3	2	1	12 עונש גופני הוא הדרך היחידה, לפעמים, להחזיר ילד סוטה למוטב
6	5	4	3	2	1	13 רצוי שבית הספר יתנתק מן המסורת וידגיש את בעיות ההווה
6	5	4	3	2	1	14 קירוב ילדים לעניינים פוליטיים ולמאבקי בחירות גורם לנוק חינוכי
6	5	4	3	2	1	15 אין לכפות על תלמידי בתי הספר נושאי לימוד קבועים, אלא התלמיד עצמו יבחר את מה

מעוצב:ממורכז

מעוצב:ממורכז

						שילמד	
1	2	3	4	5	6	תלמידים צריכים ללמוד לכבד מורים ולו רק בשל היותם מורים	16
1	2	3	4	5	6	החינוך המודרני הביא רק לטשטוש הגבולות שבין חופש להפקרות	17
1	2	3	4	5	6	מטרות כמו "חינוך הילד השלם" "חינוך לחיים" הן מילים יפות אשר באות לחפות על כישלוננו של החינוך המודרני	18
1	2	3	4	5	6	על בית הספר להיות חלוץ של שינויים חברתיים	19
1	2	3	4	5	6	יש לחנך את הילד למילוי הוראות המבוגרים	20
1	2	3	4	5	6	כבר בגיל צעיר יש לשתף את הילד בפעילות כלכלית	21
1	2	3	4	5	6	יש לאפשר לילדים, בכל הגילאים להחליט בעצמם בכל השאלות הנוגעות להם	22
1	2	3	4	5	6	רצוי לשתף תלמידי בית ספר תיכון בקביעת תוכנית הלימודים	23
1	2	3	4	5	6	מורים צריכים להיות חופשיים ללמד מה שנראה להם נכון וצודק	24
1	2	3	4	5	6	רצוי לחנך את התלמיד באווירה חופשית כדי שיוכל לתת פורקן ליצריו	25
1	2	3	4	5	6	יש טעם להקנות לתלמידים ערכים מוסריים מקובלים רק אם הם מועילים לפתרון בעיותיהם בהווה	26
1	2	3	4	5	6	יש לעודד את הילד לחפש בעצמו תשובות לשאלותיו	27
1	2	3	4	5	6	יש ליצור בבית הספר אווירת חירות גמורה כדי לעודד יוזמה וכוח יצירה	28
1	2	3	4	5	6	שיפור החינוך יושג רק אם המורים יחשיבו יותר את הנאתו של הילד ממעשיו	29
1	2	3	4	5	6	המחנך הנו רק יועץ ומדריך המלווה את התפתחותו המוסרית של הילד	30

**נספח 5**

## שלב ה- Post-test

**עמית/ה יקרים**

בשלב הראשון של המחקר התבקשתם לענות על השאלונים:

"עמדות חינוכיות" ו- " עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה".

זהו השלב השני של המחקר המתקיים עם סיום שנת הלימודים ומונה חודשים לאחר קיום הסדנא.

במהלך שנת הלימודים הופעלו השינויים החינוכיים המתייחסים לאוכלוסיית התלמידים ולתוכניות

הלימודים.

עתה ברצוננו לבדוק שוב את עמדותיכם כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה ואת עמדותיכם כלפי

השינויים החינוכיים.

לפניכם שני שאלונים:

1. שאלון עמדות כלפי הגדרת הפיגור השכלי החדשה

2. שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי

אודה לכם אם תואילו להקדיש מזמנכם ולענות על השאלונים.

התשובות לשאלונים ישמשו רק את צורכי המחקר ומובטחת סודיות מוחלטת.

בתודה מראש

ניסים שושנה

מעוצב:ממורכז

## נספח 6

שאלון דאגות וצרכים לגבי שינוי – "Concern Based Adoption Model"

(Hall, 1979)

קרא את השאלון וסמן את מידת הסכמתך לנאמר בהיגדים לפי הסקלה הבאה:

0 = כלל לא מסכים = 1 לא נכון לגבי 2 = לא כל כך נכון לגבי 3 = נכון במידה מועטה = 4  
 נכון במידה בינונית

5 = נכון 6 = נכון במידה רבה 7 = נכון במידה רבה מאד

כלל לא נכון	0	1	2	3	4	5	6	7	נכון במידה רבה מאד
1.	0	1	2	3	4	5	6	7	אני מוטרד ביחס לעמדות התלמידים כלפי השינוי
2.	0	1	2	3	4	5	6	7	אני מכיר גישות נוספות העשויות להיות יעילות יותר
3.	0	1	2	3	4	5	6	7	אני אפילו לא יודע מהו השינוי
4.	0	1	2	3	4	5	6	7	אני מודאג מזה שאין לי די זמן להתארגן מדי יום ביומו
5.	0	1	2	3	4	5	6	7	אני מעוניין לעזור לאחרים להפעיל את השינוי
6.	0	1	2	3	4	5	6	7	הידע שלי על השינוי מוגבל מאד
7.	0	1	2	3	4	5	6	7	אני מעוניין לדעת מה תהייה ההשפעה של הארגון

								החדש על מעמדי המקצועי	
0	1	2	3	4	5	6	7	8.	אני מודאג מהקונפליקט בין העניין שיש לי לבין התחייבויותיי
0	1	2	3	4	5	6	7	9.	אני מעונין לשפר את השימוש שלי בחידוש
0	1	2	3	4	5	6	7	10.	הייתי מעונין לפתח, בהקשר לשינוי, עבודה משותפת גם עם הצוות שלי וגם עם צוותים אחרים
0	1	2	3	4	5	6	7	11.	אני מוטרד מהשפעת השינוי על התלמידים
0	1	2	3	4	5	6	7	12.	אין לי עניין בשינוי זה
0	1	2	3	4	5	6	7	13.	הייתי רוצה לדעת מי יקבל את ההחלטות במערכת החדשה
0	1	2	3	4	5	6	7	14.	הייתי מעונין לדון באפשרות של שימוש בחידוש
0	1	2	3	4	5	6	7	15.	הייתי רוצה לדעת אלו משאבים עומדים לרשותי, אם אחליט לאמץ את השינוי
0	1	2	3	4	5	6	7	16.	אני מוטרד מחוסר יכולתי להסתדר עם כל מה שהחידוש דורש
0	1	2	3	4	5	6	7	17.	הייתי רוצה לדעת מה מצפים ממני לשנות בארגון ההוראה שלי
0	1	2	3	4	5	6	7	18.	הייתי רוצה ליידע אחרים בכל הקשור להתקדמות בגישה החדשה
0	1	2	3	4	5	6	7	19.	אני מוטרד מהערכת השפעת החידוש על הלומדים
0	1	2	3	4	5	6	7	20.	הייתי רוצה לשפר את ההוראה בגישה החדשה
0	1	2	3	4	5	6	7	21.	אני עסוק מאד בעניינים אחרים
0	1	2	3	4	5	6	7	22.	בעקבות ההתנסות עם התלמידים הייתי רוצה לעצב מחדש את השימוש בחידוש
0	1	2	3	4	5	6	7	23.	למרות שאין לי ידע על החידוש, אני מעונין בדברים בתחום זה
0	1	2	3	4	5	6	7	24.	הייתי רוצה לגרום לתלמידי שיהיו נלהבים כלפי החידוש
0	1	2	3	4	5	6	7	25.	אני מוטרד מהזמן שעלי להשקיע כדי להתמודד עם בעיות שאינן אקדמיות, אך קשורות בחידוש
0	1	2	3	4	5	6	7	26.	אני מעונין לדעת מה ידרוש ממני החידוש בעתיד הקרוב

0	1	2	3	4	5	6	7	.27	אני מעוניין לשלב את מאמצי עם אחרים, כדי להגביר את השפעת החידוש
0	1	2	3	4	5	6	7	.28	אני מעוניין לקבל יותר מידע ביחס לנדרש ממני בהקשר להשקעת זמן ואנרגיה מצדי
0	1	2	3	4	5	6	7	.29	הייתי מעוניין לדעת מה עושים צוותים אחרים בתחום זה
0	1	2	3	4	5	6	7	.30	בתקופה זו אינני מעוניין ללמודו על השינוי
0	1	2	3	4	5	6	7	.31	הייתי רוצה להחליט איך להוסיף, להעמיק, לשפר או להחליף את החידוש
0	1	2	3	4	5	6	7	.32	אני מעוניין להשתמש במשוב מהתלמידים כדי לשנות את התכנית
0	1	2	3	4	5	6	7	.33	אני מעוניין לדעת כיצד ישתנה תפקידי כאשר אפעיל את השינוי
0	1	2	3	4	5	6	7	.34	התאמת משימות ואנשים לוקחת יותר מדי מזמני
0	1	2	3	4	5	6	7	.35	הייתי מעוניין לדעת במה חידוש זה טוב יותר ממה שאנו עושים עתה.

**Abstract**

The present study deals with one of the main issues at the center of the professional discussion in the field of intellectual disability (ID): The new definition of intellectual disability from 1992: 2002 (Luckasson, Schalock, Snell & Spitalnik, 1992; 2002). The main innovation of this new definition is cancellation of the four levels of intellectual disability and relating to individuals with ID according to their strength and needs. This change suggests an optimistic view towards the abilities of students with sever/profound ID. The articles dealing with this issue (Schalock, Stark, Snell, Coulter, Polloway, Luckasson, Reiss & Spitalnik, 1994; MacMillan, Gresham & Siperstein, 1993; Reiss, 1994) discuss the advantages, disadvantages and criticism of the new definition.

To the best of our knowledge, the present study is the first to empirically test attitudes of field workers towards this definition.

As a consequence of the implementation of the special education law (1988), changes have concomitantly taken place in schools for intellectually disabled students. Today, schools for the intellectually disabled admit students with severe ID, students with autism and those with severe physical handicaps. In the past, the curricula of schools for the intellectually disabled focused mainly on the acquisition of academic skills, whereas today the declared aim of special education is to improve their adaptive behavior functioning and to prepare the students for transition to life as adults in the community, concomitantly with academic literacy skills according to professional standards and criteria.

The present research included 96 teachers and 42 direct-cares who work in schools for students with mild and moderate ID and in schools for students with severe and profound ID.

The main goal of this research was to examine differences in the participants' attitudes towards the new definition of intellectual disability before and eight months after participation in a workshop on this topic. The participants' willingness to cope with the changes required for implementation of the special education law was also examined, as were their general educational attitudes (educational attitudes as expressed in measures of conservatism and progressiveness) with reference to their role (teachers/direct-caress) and to the level of ID with which they work. Studies (Langer, 1986; Brown, 1986; Vogt & McKenna, 1998; Shanley & Guest, 1995; Parasuram, 2002; Strohmer, Grand & Purcell, 1984; Gannon & MacLean, 1995; Yaker, 1994) have indicated that more educated workers express more progressive attitudes and exhibit higher scores in topics related to populations with disabilities than those of less educated workers. We therefore hypothesized that teachers would have more progressive educational attitudes than direct-cares and that their scores would be higher than those of the direct-cares in both main research variables: attitudes towards the new definition of intellectual disability and willingness to cope with the changes.

The present research thus examined three dependent variables: attitudes of educators who work in schools for the intellectually disabled towards the new definition of intellectual disability (Luckasson et al., 2002) before and eight months after participating in a workshop on this subject, the educators' willingness to cope with the changes required by the implementation of the special education law and two dimensions of their educational attitudes: progressiveness and conservatism.

Repeated measures MANOVA revealed no change in the subjects' attitudes towards the new definition of intellectual disability before and after participation in a workshop, both with reference to role and with reference to the type of population. The low scores (2-4 on a 1-6



scale) and the absence of change are explained by a sense of burden and burnout of the educational workers as a consequence of the maladaptive behavior of students with severe and profound ID and those with autism.

The low scores in willingness to cope with changes that were found in all stages of the questionnaire (3-5 on a 0-7 scale) are compatible with the findings of other studies (Van Den Berg & Ros, 1999; Wu, 2002) that used the "Stages of Concern Questionnaire" (Hall, 1979). The low scores are explained by the fact that the changes that take place as a result of the implementation of the special education law were forced on the field top-down. Studies (Forlin, 1998; Craston, 1994; Fullan, 1993; Murphy & Halinger, 1993, Sergiovanni, 1995) found that changes that are forced on educators evoke antagonism, as opposed to changes that stem from the field. The participants in the present study, who were not party to planning these changes, find it hard to accept them. The "control theory" can serve as another explanation of the low willingness to cope with changes found in the present study. Accordingly, people express higher willingness to cope with changes when given prior information on the essence of the changes, since they feel that they have control over the process of change, in contradistinction to people who are not given prior information and therefore express antagonism towards the changes.

The research hypothesis, according to which direct-cares express a higher level of conservatism than teachers, was confirmed. Differences between the teachers and the direct-cares were also found in the two research variable: attitudes towards the new definition of intellectual disability and willingness to cope with changes. The teachers' scores were higher than the direct-cares' in both variables. It was also found that direct-cares working with students with severe and profound ID expressed more conservative educational attitudes than educators working with

students with mild and moderate ID. These differences are explained by the fact that people with a higher education level were found to have more progressive attitudes, and *vice versa* (Langer, 1986; Brown, 1986; Shanley & Guest, 1995; Parasuram, 2002; Strohmer, Grand & Purcell, 1984; Vogt & McKenna, 1998; Gannon & MacLean, 1995; Yaker, 1994).



مؤسسة 'شاليم'  
 لتطوير خدمات للأشخاص 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

**Attitudes of teachers and direct-cares working with  
 students with intellectual disability toward the new ID  
 definition and their willingness to cope with the changes  
 required from implementation of the special education  
 law with reference to their general educational attitudes  
 (conservatism/progressivism)**

Shoshana Nissim

Supervised by: Dr. Heftziba Lifshitz

Thesis submitted in partial fulfillment of the  
 Requirements for the Master's degree  
 Bar-Ilan University, Department of 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  
 2006