



مؤسسة 'شاليم'
The Sholem Fund
For Development of Services for People with
التخلف العقلي في السبلات المحلية
Intellectual Disabilities in the Local Councils
פיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית
התפתחותית ברשויות המקומיות

אוניברסיטת חיפה  University of Haifa

עידוד אינטראקציות תקשורתיות חברתיות בקרב תלמידי החינוך הרגיל ותלמידי החינוך המיוחד באמצעות שיעורי בחירה משותפים במסגרת הניסוי "מרחק למרחב"

מאיה קובה

בהנחיית : פרופ' שונית רייטר

עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות
לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה"
אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, החוג לחינוך מיוחד.



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

2012



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

אוניברסיטת חיפה  University of Haifa

עידוד אינטראקציות תקשורתיות חברתיות בקרב תלמידי החינוך הרגיל ותלמידי החינוך המיוחד באמצעות שיעורי בחירה משותפים במסגרת הניסוי "מרחק למרחב"

מאיה קובה

בהנחיית : פרופ' שונית רייטר

עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות
לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה"
אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, החוג לחינוך מיוחד.



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

2012

קרן שלם/590/2012

תודות

- תודה רבה בראש ובראשונה למנחה שלי פרופ' שונית רייטר שהציעה, העירה, תיקנה, הייתה סבלנית , כיוונה ועודדה.
- תודה רבה לגבי דפנה רם מנהלת בית הספר הניסויי "הנרייטה סאלד" חיפה ולצוותה, ולגבי פנינה גלברד מנהלת בית הספר הניסויי "יבניאלי" חיפה ולצוותה שעודדו, תמכו, ייעצו, כיוונו ואפשרו קיום ובמה למחקר זה.
- תודות למשפחתי וחבריי שהאמינו בי, היו סבלנים וקשובים, עזרו ותמכו ועוזרים ותומכים.
- תודות לקרן של"ם שהאמינה בחשיבות מחקר זה, סייעה במלגה והעניקה לי את התנאים הכלכליים למימוש מחקר זה.
- תודה רבה לכל מי שניאותו להקדיש לי מזמנם ונרתמו לביצוע מטלות מחקר זה.

תוכן העניינים

VI	תקציר
II VI	רשימת התרשימים
IX	רשימת הלוחות
1	פרק ראשון – מבוא
2	פרק שני – סקירת ספרות
2	2.1 שילוב
3	2.2 הכלה מלאה
3	2.3 אינטראקציות תקשורתיות חברתיות
5	2.4 משחק
6	2.5 פיגור שכלי – לקות קוגניטיבית
7	פרק שלישי – שיטת המחקר
8	3.1 אוכלוסיית המחקר
8	3.2 כלי המחקר
10	פרק רביעי – ממצאים
17	5. דיון ומסקנות
22	6. ביבליוגרפיה
25	7. נספחים
25	נספח א'
27	נספח ב'
30	נספח ג'
IV	תקציר באנגלית

תקציר

יכולת חברתית מוגדרת דרך היכולת לקיים אינטראקציה תקשורתית וחברתית יעילה עם בוגרים בני אותו גיל (לוינגר, 2007), שבעזרתן האדם יכול להשתלב ביעילות בחברה. במחקר זה נבדקו כישורים אלו כפי שהם באים לידי ביטוי במודל שילוב חדשני, שמציעים שני בתי-ספר מחיפה: אחד לחינוך מיוחד ושני לחינוך רגיל. השילוב מתייחס להפרדה בין התלמידים במסגרות לימוד שונות על-פי יכולות וצרכים ולמידה משותפת בתחומים המאפשרים זאת (רייטר, לייזר ואבישר, 2007). במודל המוצע, תלמידי כיתות ג-ו מהחינוך הרגיל ותלמידי כיתות ד-ח מהחינוך המיוחד נפגשים פעם בשבוע במשך שתיים לצורך למידה חווייתית משותפת, כחלק ממערכת השעות הקבועה. שני בתי-הספר הופכים למרחב למידה משותף ובאמצעות הקרבה הפיזית הם הצוות עוברים ביניהם, יוצרים קבוצות הטרוגניות משניהם ולומדים יחדיו.

במחקר שלפנינו נעשו תצפיות על השיעורים ומהן נותחו אינטראקציות תקשורתיות חברתיות אלו מבחינה כמותית וחולקו לחיוביות ולשליליות (אינטראקציה מילולית, אינטראקציה בלתי מילולית, שאילת שאלות, נתינת מחמאות, מתן פקודות, בהייה, משחק בודד, קרבה מיוחדת לילד בעל צרכים מיוחדים). במחקר הנוכחי נבדקו אינטראקציות תקשורתיות-חברתיות, המתנהלות בין העמיתים בשיעורים הראשון והאחרון במשך ארבעה חודשים טרם תוכנית שיעורי הבחירה ואחריה. נתוני העמדות נבדקו על-פי הגישה הרב-ממדית המזדהה עם המרכיבים שלהלן:

המרכיב הרגשי – רגשות המתעוררים כלפי האובייקט.

המרכיב הקוגניטיבי – אמונות, דעות ומידע כלפי אובייקט או רעיון מסוים.

והמרכיב ההתנהגותי – הנטייה להתנהג באופן מסוים כלפי האובייקט.

כמו כן, הועברו שאלוני עמדות לתלמידי החינוך הרגיל לפני המפגשים ואחריהם בתכנית לב"י (לימודי בחירה יחדיו). "עמדה" הוא מונח פסיכולוגי המתייחס לנטייה להגיב באופן מסוים על גירויים – עצמים, אנשים ומאורעות, המבטא עד כמה האדם בעד או נגד דבר מסוים (רייטר, לייזר ואבישר, 2007).

כל 54 מועמדי לב"י מ-11 המרחבים, הלומדים בכיתות ג-ו, ענו על שאלון העמדות. כל 11 התלמידים שהיו בארבע הקבוצות הנבדקות השתתפו בתצפיות ובמקביל, כל ארבע הקבוצות מבית-הספר לחינוך מיוחד, 18 תלמידים הלומדים בכיתות ה'-ח', נצפו. על-פי נתוני שאלון העמדות, התלמידים, השתנו דעותיהם ואמונתם וידיעותיהם פחתו. על-פי הניתוחים, נצפה כי היה שינוי באינטראקציות החברתיות תקשורתיות החיוביות בקרב שני בתי-הספר. תלמידי החינוך הרגיל הראו עלייה מובהקת במספר האינטראקציות החיוביות כלפי עמיתיהם מהחינוך המיוחד. הם התקרבו יותר ופנו זה אל זה והדבר מעיד על התאמה לשאלון העמדות, שהראה שינוי עמדות לטובה מבחינה התנהגותית ורגשית. עם זאת, עמיתיהם מהחינוך המיוחד הראו ירידה במספר האינטראקציות החברתיות תקשורתיות, שהפגינו כלפי עמיתיהם מהחינוך הרגיל: נראו פחות פניות וקרבה.

בניתוחי החלק התצפיתי (על סמך צילומי ווידאו) של המחקר לא נראתה עלייה מובהקת באינטראקציות החיוביות בקרב שני בתי-ספר, אך כן נראתה ירידה באינטראקציות השליליות בשני בתי-הספר. על-פי הניתוחים הסטטיסטיים, נמצא כי התלמידים משחקים פחות לבדם ובוהים אלו באלו פחות, נראה שהשגרה סייעה להם והם התרגלו לשהות אחד עם השני.

אחת המחשבות ממחקר זה היא שבמהלך המפגשים עולה תחושת פחד בקרב המשתתפים בעקבות היכרות ביכולות וקשיים של האחר. תחושה זו עלולה להרתיע את המשתתפים עוד טרם כניסתם למפגשים ואף ללוותם במפגשים הראשונים, עד שיכירו ביכולותיהם אלו של אלו. זאת, בנוסף לכך שנראתה בשאלונים עלייה

בהרגשתם של התלמידים כי הם יודעים פחות על עמיתיהם לאחר שלמדו יחד ולכן נדרשת הכנה ללומדים, למידה שוטפת על עמיתיהם, תמיכה רגשית ובחינה מחודשת בכל פרק זמן.

המחקר הנוכחי בוחן את החדשנות באמצעות מפגשים שיטתיים פעם בשבוע שאורגנו בין שני בתי-ספר, רגיל ומיוחד, אשר בשנים הקרובות תופץ כנראה כמודל של שילוב תלמידים רגילים ובעלי לקות קוגניטיבית ללמידה תחת קורת גג אחת בעת פתיחת המרחבים. תכלית המרחבים ליצור שילוב שוויוני בסביבה המותאמת לכל אחד מהלומדים, שעוצבה מראש כמאפשרת וכמעודדת אינטראקציות תקשורתיות וחברתיות. מסקנות המחקר חשובות, מפני שהן עשויות להביא להצלחה בהנחלת מודל שיטת הלמידה המשלבת, כחלק ממערכות חינוך שונות וקרובות פיזית, שבאמצעותן לפתוח עולמות תקשורתיים וחברתיים בפני תלמידים משני סוגי בתי-ספר.

רשימת התרשימים

- תרשים מס' 1 : אינטראקציות חברתיות תקשורתיות חיוביות טרם העברת
תכנית שיעורי הבחירה ואחריה בחלוקה לבתי--ספר : חינוך רגיל וחינוך מיוחד..... 11
- תרשים מס' 2 : אינטראקציות חברתיות תקשורתיות שליליות טרם העברת
התכנית ואחריה בחלוקה לבתי--ספר : חינוך רגיל וחינוך מיוחד..... 12
- תרשים מס' 3 : התפלגות הממדים המובהקים של אינטראקציות
חברתיות תקשורתיות שליליות טרם העברת התכנית לעומת אחריה
בקרב כלל המדגם..... 13
- תרשים מס' 4 : התפלגות הממדים המובהקים של האינטראקציות
החברתיות תקשורתיות השליליות והחיוביות טרם העברת
תכנית שיעורי הבחירה, לעומת אחריה בקרב מדגם
מבית-הספר לחינוך מיוחד..... 14
- תרשים מס' 5 : התפלגות הממוצעים של ממדי שאלון העמדות
טרם התכנית ואחריה..... 15

רשימת הלוחות

- לוח מס' 1 : שינוי בממדי האינטראקציות החברתיות
תקשורתיות השליליות טרם תכנית שיעורי הבחירה ואחריה
בקרב בית-הספר לחינוך רגיל ובית-הספר לחינוך המיוחד..... 12
- לוח מס' 2 : התפלגות ממדי העמדות טרם התכנית ואחריה..... 15

פרק ראשון – מבוא

העבודה הנוכחית עוסקת בבחינת סביבות למידה משלבות כמעודדות אינטראקציות חברתיות תקשורתיות בקרב תלמידים הלוקים בלקות קוגניטיבית קלה, יחד עם עמיתיהם בני אותו גיל מבית-הספר השכן לחינוך רגיל. לוינגר (2007) מציינת כי כאשר מעוניינים לבדוק אם ילד בעל יכולת חברתית, יש לבדוק אם הוא יכול להתאים את עצמו להקשר ספציפי. יש לעשות זאת במצבים "אופייניים" ולא במצבים אידיאליים. ילד יוערך כבעל יכולת חברתית מפותחת על בסיס חיי היום-יום שלו בקבוצת הילדים. שני בתי-הספר שחקרתי נמצאים בתהליך של בתי-ספר ניסויים (בין השנים 2009-2010) ושם הניסוי "ממרחק למרחב". מטרת הניסוי לקדם את השילוב ואת רווחת הפרט בסביבה בה הוא חי. שילוב הוא תהליך שהילד בעל הצרכים המיוחדים משתתף בפעילות מלאה עם בני גילו, כמו ילד שאינו מוגבל (Apter, 2001; Gurlalinc, 2001). בתי-הספר שנבחרו למחקר מציעים מודל שילוב, בו מתקיימים מדי שבוע "שיעורי בחירה" משותפים, הבנויים מקבוצות מעורבות משני בתי-הספר ועוסקים בתחומי עניין שונים, כאשר לילדים זכות בחירה היכן ירצו להשתתף.

חצי שנה טרם תחילת המחקר התבצע מחקר חלוץ, שבחן שני סוגי מפגשים משותפים: מפגש ריקודי עם ומפגש משחקי כדור, שכל אחד מהם נערך בבית-ספר אחר עם תלמידים משני בתי-הספר. המטרה הייתה לבחון את יעילות כלי המחקר והצדקת חקירת נושא זה. במחקר החלוץ, הסרטנו את כל השיעורים במחצית שנת הלימודים. בחרנו את השיעור הראשון ואת האחרון, מכל אחד מהם דגמנו עשר דקות וספרנו את מספר האינטראקציות החברתיות, שהוגדרו מראש על-פי הקריטריונים הבאים: משחק לבד, מתן פקודות, בוחה, מחמאות, שאלות, אינטראקציה מילולית, אינטראקציה לא מילולית ועזרה לילד בעל הצרכים המיוחדים (שיינין ושות', 1990). המחקר בדק 16 תלמידים אקראיים, כאשר מטרתו הייתה לברר האם חל שינוי במספר האינטראקציות החברתיות מתחילת המחצית ועד לסיומה. בשתי הקבוצות שנבדקו נמצאה עלייה כללית לא סטטיסטית במספר האינטראקציות, ולכן במחקר החלוץ נראה שיש מקום לבחון אותם במרחבי הפעילות השונים באמצעות קריטריונים אלו ובמבחנים סטטיסטיים הוחלט לחלק את האינטראקציות לחיוביות ולשליליות (ראה שיטת המחקר). כמו כן, הוחלט לבדוק את עמדות התלמידים הרגילים כלפי עמיתיהם בעלי הצרכים המיוחדים באמצעות שאלון עמדות.

2.1 שילוב (Integration)

שילוב מבטא תהליך בו הילד בעל הצרכים המיוחדים משתתף בפעילות מלאה עם בני גילו, כמו ילד רגיל. במסגרות החינוך המושג "שילוב" מתייחס להשמת תלמידים מהחינוך המיוחד במסגרות החינוך הרגיל, עם תמיכה וסיוע מתאימים (Apter, 2001; Gurlalinc, 2001). לעומתם, בן הרוש ומנדלר (2006) טוענים כי זהו רק מושג משפטי וכי השמת ילד במערכת החינוך המיוחד היא אפליה, ולכן יש להוציאו מהחינוך המיוחד ולשלו בו בחינוך הרגיל. תנועת השילוב תומכת בהשמת תלמידים במסגרות מיוחדות, כאשר חומרת הלקות דורשת זאת, אך מדגישה ומעדיפה שישולב בכיתה רגילה במידת האפשר (רונו, 1998; Friend, Peltier, 1997; & Bursuck, 1999).

עקרון השילוב שהולך ומתפתח בעולם השפיע גם על מערכת החינוך בישראל. השילוב בכיתות מיוחדות, שבעבר היו בתי-ספר רגילים, התבטא רק בעובדת הימצאותן בתי-הספר הרגילים, והן הפכו לכיתות מקדמות, שהלומדים בהן משולבים בחלק משעות הלימודים בכיתות הרגילות. גם בתי-הספר המיוחדים, לילדים בעלי פגיעות קשות, הקימו מסגרות שילוב, היוצרות קשר עם בתי-הספר הרגילים והקהילה (נמרוד, 2000). סטוב ופק (Staub, & Peck, 1995) סקרו כמה מחקרים, כדי לבדוק את השפעת השילוב הלימודי אצל תלמידים בעלי אינטליגנציה תקינה, אשר בכיתתם משולבים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. במחקרם עלה, באופן מובהק, כי אם מתקיים שילוב או לא נמצאו הבדלים אקדמיים בהתאם. שארפ, יורק וקנייט (Sharp, York, & Knigh, 1994) חיזקו את הממצא הזה במחקרם ומצאו שגם כאשר משולבים בכיתה עד כ-33% תלמידים בעלי לקויות חמורות עדיין לא תהיה פגיעה בהישגיהם האקדמיים של המשלבים מבחינת קריאה, שפה ומתמטיקה. במחקרו של פלייטר (Peliter, 1997) נמצא כי אין הבדל בין חלוקת הזמן שמורה מקדישה בכיתה משלבת לכל תלמיד בעל צרכים מיוחדים, לעומת חלוקת הזמן בכיתה רגילה. לפיכך מסקנות המחקר הוכיחו כי הימצאות ילד חריג בכיתה לא גרעה מחלוקת הזמן ומתשומת הלב שקיבל כל תלמיד אחר. גם ממחקרים שנערכו בעולם נראה כי אין פגיעה אקדמית בילד הרגיל בכיתות, שמשולבים בהן ילדים בעלי צרכים מיוחדים (נייפלד, 2003). סטוב (Staub, 1996) מציינת שתרומות השילוב עבור הילד החריג ברורות מאליהן: מעלות דימוי עצמי, מאתגרות אקדמית, מספקות התמודדויות חברתיות וכו'. במחקר שערכה נמצא כי לילד המשלב קיימים יתרונות רבים, כמו דימוי עצמי גבוה, אתגרים חברתיים ואף אקדמיים. דיאמונד ושות' (Diamond et al., 1997) טוענים כי השתלבות תלמיד רגיל במסגרות משלבות מביאה להשפעה חיובית על התנהגויות פרו-סוציאליות. הילד הרגיל מפתח דרכים רבות ומגוונות לפנות לאחר ולהציע לו עזרה וגם להיעזר בו. פליטר (Peliter, 1997), סטאוב ופק (Staub, & Peac, 1995) מצאו במחקרם שילדים משלבים גם מגלים שיפור בתפיסת האחר, מראים עלייה בתחושת הערך העצמי בקשר לזולת וכן חשים כי הם בעלי יכולת טובה יותר להבין את השונות ולקבל מצבים יוצאי דופן. סטוב ופק (Staub, & Peck, 1995, 1996) מצאו כי לתלמידים המשלבים אף תקשורת טובה יותר עם בני גילם הרגילים והמוגבלים והם מפתחים יחסים חמים יותר וארוכי טווח עם אחרים. אלה מפתחים אמפתיה והתפתחות חברתית גבוהה, לצד העצמה בתחושת השייכות, הדאגה וההשתייכות לבית-הספר (נייפלד, 2003). שתי מערכות חינוך – מערכת החינוך הרגיל ומערכת החינוך המיוחד – התקיימו ומתקיימות זו לצד זו מאז ומעולם. מערכות אלו, שאינן דומות או מקבילות, שונות מהותית ועקרונית מבחינת הגישה, מוקד העניין המרכזי, מומחיות המורה, אופי תכנית הלימודים ומהותה ותפיסת הלמידה. הנטייה לשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים עם עמיתיהם הרגילים מחייבת הפעלת שתי תפיסות עולם מנוגדות במקביל: תפיסת ההכלה בחינוך הרגיל, יחד עם תפיסת ייחודיות והפרדה מהחינוך הרגיל, על

שתיהן ליצור שיתופי פעולה כדי לקדם את ההתפתחות ואת הלמידה (אבישר, 2007). החוקרת טוענת שעל מנת לגרום לשילוב משמעותי ויעיל יש להסיט את המוקד מהתלמיד ומקשייו אל תכנית הלימודים ואל דרכי ההוראה; על צוות בית-הספר לארגן את המערכת החינוכית, כך שיתקיים בה רצף לימודי בהתאמה לצרכים האישיים, דבר זה מחייב התמודדות יום-יומית וארגון תהליכי הוראה ולמידה, תוך שיתוף פעולה מרבי של צוות המורים.

2.2 הכלה מלאה (Full Inclusion)

מאמצע שנות השמונים של המאה העשרים פעילות תנועת ההכלה, שבתפיסתה שואפת לביטול מסגרות נפרדות עבור תלמידי החינוך המיוחד ושיבוץ כל התלמידים בכיתות רגילות, הלכה והתרחבה. חלק מתון בה מאפשר הפרדה חלקית לבעלי לקויות קשות (רוגן, 2005). תנועת ההכלה דוגלת בלמידה בכיתות משותפות בגלל:

א. מערכת של אמונות וערכים.

ב. ביקורת כנגד מסגרות החינוך המיוחד.

ג. הצורך ברפורמה כללית במערכת החינוך בישראל.

הוצאת תלמיד ללימוד מחוץ למסגרת הרגילה, בין שעל-ידי מורת שילוב או מסגרת מותאמת, מהווה, בעיני תנועת ההכלה, מקור לתופעות שליליות ולנזקים רבים. תנועת ההכלה מאמינה בעקרון השוויון כערך מוסרי בסיסי והוצאת ילד ללימוד במקום אחר פוגעת בו. לדבריהם, אם הילד אינו יכול לממש את צרכיו בכיתה הרגילה, אזי על המערכת ליצור עבורו תנאים אלו ולא הפרדה ואפליה. אפקט הלכות תלוי מאוד בסביבה ובהגדרות חברתיות, ולכן יש ליצור תנאים מתאימים בכיתה הרגילה עבור כל תלמיד ותלמידה. כלומר יש להתאים את המסגרת לתלמיד ולא ההפך. הכיתה הרגילה מהווה סביבה טבעית עבור הילדים, ולכן יש להתאימה לכל אחד מהם. כאשר צוות בית-הספר יהיה מודע להבדלים הפרטיים הקיימים בכל אדם ויבין את השוני ואת הדמיון ההכלה תתבצע בטבעיות. לטענת התנועה, יש להפוך את מערכת החינוך המיוחד לא רק למקום בו לומדים תלמידים אלו לצד אלו, אלא גם למערכת חברתית שמעניקה שירותי תגבור והוראה. על מנת ליישם זאת, יש ליצור שיתופי פעולה בין צוותי המורים, להפעיל תכניות לימודים משותפות, באמצעות למידה שיתופית, והוראת עמיתים בקרב התלמידים (רייטר, לייזר ואבישר, 2007).

המושג 'הכלה' מתייחס להשתלבות ברמה הבין-אישית ולקיום יחסים בין-אישיים משמעותיים בין המשולב לבין המשלב. כיום, מעוניינים למצוא את הדרך שתחבר בין "שילוב" לבין "הכלה".

2.3 אינטראקציה תקשורתית חברתית

תהליך התקשורת מתחיל מהלידה – תהליך אינטראקטיבי, בו יותר מאדם אחד משתתף ותלוי באנשים ובאירועים (קרוסנר ורייט, 2000). אדם רוכש שפה באמצעות חיקוי (קרוסנר ורייט, 2000) ויכולת מולדת תקינה, הכוללת תחומים שונים: חושים ותנועות (תחום סנסו מוטורי), כישורים קוגניטיביים, רגשיים וחבריים. כמו כן, קיימת חשיבות לקשרי הילד עם דמויות מרכזיות בחייו, שעשויים להשפיע על הקצב, על האופי ועל שלבי התפתחות התקשורת, השפה והדיבור (רום, צור וקרייזר, 2009). ילדים נחשפים לעולם התקשורת, החברתי, הרגשי המורכב, כמו בעולם המבוגרים, החל מינקות. ילד אמור לרקום יחסים, לתפוס מקום ומעמד חברתי בקבוצת בני גילו, תוך התמודדות עם קונפליקטים, כשעליו להגיב בהקשרים השונים (לוינגר, 2007). טרם הלידה התינוק לומד להשתמש בשפה המילולית, מהי חשיבות התקשורת והדרכים לקיימה. הדבר נובע מהתקשורת עם ההורים. תחילה, התינוקות מתבססים על דרכי תקשורת לא מילוליות, ולאחר מכן, לומדים את הצופן הלשוני: מילים, חוקים ומשפטים (רום, צור וקרייזר, 2009).

יכולת חברתית מוגדרת כיכולת לקיים אינטראקציה תקשורתית וחברתית יעילה עם בוגרים ובני אותו גיל. לוינגר (2007) מוסיפה שילדים בעלי יכולות תקשורת חברתיות משתמשים בסביבה ובמשאביה השונים על מנת להגיב לאחר. יעילות האינטראקציה נמדדת בתגובת הזולת ובהתאמה למטלה ספציפית. מכאן שהיכולת החברתית היא תוצר משותף של הילד והסביבה החברתית.

לוינגר (2007) מציינת כי כאשר מעוניינים להעריך האם ילד בעל יכולת חברתית, יש לבדוק אם הוא יכול להתאים את עצמו להקשר ספציפי ולעשות זאת במצבים "אופייניים" ולא אידיאליים. ילד יוערך כבעל יכולת חברתית מפותחת על סמך חיי היום-יום שלו בקבוצת הילדים, אשר על מנת לקיימה כראוי נדרשת יכולת קוגניטיבית תקינה.

תקשורת מילולית מבוססת על שפה, שהיא בעלת שני מרכיבים שונים: הבעה והבנה, אדם המגלה קשיים שפתיים ייבדק באם מקור הקושי נעוץ בהבנה או בהבעה. הבעה היא מה אומרים או מה עושים והבנה היא מה האדם מבין ממסרים מילוליים ובלתי מילוליים המועברים על-ידי האחר. בעת קושי ייבדק עד כמה הילד מבין את השפה סביבו ועד כמה הוא יכול להשתמש בה כך שהסובבים אותו יוכלו להבינו (קרוסנר ורייט, 2000). לקות או איחור קל בתקשורת, בשפה ובדיבור עלולים ליצור אצל הילד מכשול בהתפתחות וקשיים חברתיים רגשיים (רום, צור וקרייזר, 2009), כלומר כישורי שפה מוגבלים מהווים לעיתים קרובות קושי בקיום אינטראקציה חברתית עם הילדים האחרים. לילד עם לקות שפתית תהיה פחות הזדמנות ליצור קשר חברתי עם עמיתיו, הסביבה הבוגרת תגלה חוסר סבלנות לדיבורו הפגוע או להבנתו האיטית, בגן הילדים יעדיפו לתקשר באופן מילולי בעת משחק ולכן הם יגלו פחות יוזמה תקשורתית, יזמו פחות שיחה ולא יאריכו בדבריהם, עד שיתרחקו מהסביבה וכך תיווצר פגיעה חברתית (רום, צור וקרייזר, 2009). קרוסנר ורייט (2000) מצאו קשר בין בעיות תקשורת לבעיות רגשיות התנהגותיות. ילדים שסבלו מהלם טראומטי עלולים להפסיק לדבר, ילדים עם בעיות תקשורת עלולים לא להבין את המוטל עליהם ולהיענש על כך, להתקשות להסביר את עצמם ובכך להתכנס בעצמם ועלולים להימנע מדיבור וכך לסבול מעיכוב התפתחות השפה. מור (2007) הוכיחה כי ככל שהילדים מגלים יכולות חברתיות ושפתיות גבוהות יותר כך קל יותר גם להוריהם לשמור עמם על קשר ולהפך. אויקין וגולדברט (2002) מצאו קשר בין תגובת המבוגר להתפתחות התקשורתית של הילד. לטענתם, התעלמות, אישור קצר ולאחר מכן התרחקות או הסטת תשומת הלב, תגובה מילולית שלילית, אי-תגובה, לצד מחווה חיובית ותגובה לא-מילולית שלילית, יביאו לחוסר יחסי הגומלין וידכאו את הילד מליצור שיחה. אף שתגובות מידידות פשוטות מזמינות תגובות מילוליות המרחיבות את נושא התוכן. התייחסות מתמשכת ופעולה או מחווה לא מילולית אך חיובית, המובילה להמשך יחסי גומלין, יובילו לשיחה פורייה ויעודדו את הילד לנקוט בצעדים תקשורתיים.

על מנת לעודד את הילד להתפתחות תקשורת שפתית, יש לקחת בחשבון את הסביבה הפיזית והחברתית. ילדים בעלי קשיי שפה נבדלים זה מזה. פעילויות, כמו משחק, הדורשות כישורי שפה ושיתוף פעולה עם האחר, עשויות להתעכב והילד המתקשה עלול להתבודד, לשחק במשחק יחידני, החוזר על עצמו, או לעמוד מהצד ולהתבונן בילדים האחרים משחקים יחדיו.

ילד כזה זקוק לתשומת לב אישית, ולכן בהתחלה יתקשה להתמודד עם פעילויות קבוצתיות (קרוסנר ורייט, 2000). אויקין וגולדברט (2002) מציעים את המשחק ככלי התערבותי לעידוד תקשורת ושפה ומעלים שתי סיבות לכך: המשחק מזמן קשר ומעודד את המבוגר או את החבר לקחת תפקיד כמקדם קוגניטיבי להתפתחות השפה ואופני התקשורת. כך הילד יתרגל את שפתו, ייחשף לשפה גבוהה וכך ישפרה.

2.4 משחק

מקורות היסטוריים מצביעים על כך שהאדם שיחק כנראה מאז ראשית ההיסטוריה ומכאן שלמשחק תפקיד מרכזי במערך החיים (Ziviani, Boyle, & Rodger, 2001), לכן, כיום, מתייחסים אליו כאחד העיסוקים המרכזיים בתקופת הילדות (Law, 2001), כאשר כל הילדים משחקים וכך לומדים על עצמם ועל העולם בו הם חיים. עם זאת, חשוב וראוי לציין כי משחק מושפע מאוד מתנאים ביולוגיים, חברתיים וכלכליים (כהן, 1996; Knox, 2005; American occupational therapy association – ATOTA, 2002). כהן (1996) טען כי "המשחק הוא החיים של הילד והכלי שבאמצעותו הוא לומד להבין את העולם שבו הוא חי". המשחק מהווה רצף בין הילדות לחיי העבודה, לכן הוא ידעך ככל שהילד יהיה מסוגל יותר להתמודד עם אובייקטים ומצבים ממשיים, אזי, כאשר תהליך המשחק יושלם אצל הילד, הוא יהיה כשיר לעולם הבוגר. לדוגמה, חפירה בארגז חול היא משחק אך חפירה היא עבודה. עזר (2006) מגדיר את המשחק כהתעסקות הכרוכה במאמץ גופני או מנטלי מהנה לשם השגת שביעות רצון רגשית. כהן (1996) טען במחקרו שמשחק אינו יכול להתקיים בזכות עצמו, הוא זקוק למטרה לשם מימושו. במהלך המשחק הילד מתנסה עם אנשים וחפצים, מאחסן את הנלמד בזיכרונו, לומד על גורמים ותוצאות, מלבן בעיות, בונה אוצר מילים שימושי, לומד לשלוט בתגובותיו הרגשיות ומתאים את התנהגותו להרגלים התרבותיים של קבוצתו החברתית (עזר, 2006). אחד המרכיבים החשובים ביותר של המשחק הוא היותו קשור לאנשים נוספים. המשחק לרוב חברתי, אחד מתפקידיו הראשוניים הוא פיתוח שפתו של הילדים ומיומנויותיו החברתיות (בילטון, 2002). סוגי המשחק השונים חיוניים להתפתחות הגוף, האינטלקט ואישיות הילד (עזר, 2006), כי המרכיבים המרכזיים בפעילויות המשחק דורשים יכולות של אינטראקציה חברתית, תקשורת ודמיון, לכן ילד בעל קשיים בשפה ומיומנויות חברתיות יחווה בעיות בעת משחק (Beyer, & Gammeltoft, 2000). גלט (1997) טוען כי המוטיבציה למשחק נובעת מהפרט והפעילות נעשית עבור עצמה. במהלך המשחק הילד מתמקד בפעילות עצמה ופחות במטרותיה, העובדה כי היא חשובה יותר מהתוצר יוצרת גמישות ושחרור. מצב זה מזמן רגשות חיוביים, תהליך המשחק מהנה ומושך עבור המשתתף ואלמנט של מתח או פחד נראה כגורם מהנה. ההתנהגות אינה נלקחת ברצינות רבה ויש בה איכויות של "כאילו" והעמדת פנים, המאפשרים למידה וחויה, כי סיטואציית המשחק מספקת אווירה רגועה, בה לומד הילד, בין השאר, לפתור בעיות ולמידה זו משרתת אותו בהמשך מול בעיות החיים המורכבות (גלט, 1997). במהלך המשחק ילדים יכולים לחוות קומבינציות חדשות וייחודיות, שלא היו יכולים להתנסות בהן באופן שקול תחת לחצי החיים. מכאן שהמשחק מאפשר גמישות גבוהה יותר שמאוחר יותר תניע את הילד להיעזר בניסיונו ובחוויותיו במצבים שקורים במציאות. גלט (1997) מצאה שתפקוד קוגניטיבי במהלך משחק שונה באיכותו ובתהליכים המתקיימים בו, יחסית למצב המכוון ללמידה. החוקרת מסבירה שהמשחק עתיד לשרת ביעילות רבה יותר מצבים הדורשים "אוטומטיזאציה" של התגובה הנלמדת. כלומר במצבים שקיים בהם הצורך להטמעת ידע והפיכתו לבעל יכולת לשימוש מהיר עם מינימום תיווך. במצב בו יש מקום לתפקוד "אוטומאטי" או כאשר יש מקום לויתור על תהליכי ביקורת, מודעות והבניה המשחק יעיל ביותר, מפני שהוא יוצר סיטואציה המקלה על עיבוד המידע.

המחקרים השונים מצביעים על מעט מאוד ידע הקיים אודות משחק חברתי עם חפצים, כגון עם כדור, שדורש חוקים שהבנתם מתפתחת לקראת גיל 7 (גולדשטיין, 2004). משחק עם חפצים מתייחס לאינטראקציה של הילד עם חפצים דוממים בסביבה למטרת התנהלות במשחק, חקירה סנסומוטורית, משחק דמיוני או כולם יחד (Baranek et. al., 2005). בהתפתחות משחק עם חפץ הילד לומד לנצל את כישוריו התחושתיים-מוטוריים ומאוחר יותר גם את כישוריו התקשורתיים והיצירתיים (עזר, 2006). לפי כהן (1996), כבר באודסיאה הוטלו כדורים שהוכנו על-ידי שלפוחיות חזירים ממולאות באוויר. כדי לשפר את צורת הכדור, הילדים בכפר מרחו

עליו פחם ושרו להם שירים. הרופא, גאלן (129-200 לספירה), האמין ואף פרסם כי משחק בכדור משפר את הבריאות בכל הגילאים.

שיינין (1990), הכוללת במחקרה את המרכיבים שהוזכרו עד כה, בדקה את משתני האינטראקציות התקשורתיות, בהם אעשה שימוש במחקר הנוכחי: משחק לבד, מתן פקודות, בוהה, קרבה מיוחדת, מחמאות, שאילת שאלות, אינטראקציה מילולית, אינטראקציה לא-מילולית ועזרה לילד בעל צרכים מיוחדים על-ידי העמית.

2.5 פיגור שכלי – לקות קוגניטיביות

לקות קוגניטיבית הוא מושג חברתי תרבותי. בשנת 2002 ה-AAMR (אגודה אמריקאית לפיגור שכלי = פ"ש) שדרגה והרחיבה את ההגדרה ללקות קוגניטיבית, שעד כה נשענה על ציוני IQ, וטענה כי היא מגבלה שמקורה גם בתחום ההסתגלותי. מגבלות תפקוד אינטלקטואלי נמוך, שהופיעו לפני גיל 18 יחד עם התנהגות מסתגלת מוגבלת, חייבות להישקל בקונטקסט של הסביבה הקהילתית האופיינית לגיל ולתרבות. יש להתחשב בתרבות, בלשון, בתקשורת, בחושים, במוטוריקה ובגורמים התנהגותיים. חשוב לתת מקום לנקודות החוזק של הילד, לפתח פרופיל של עזרה נדרשת וכך גם תפקוד חיי הפרט ישתפר משמעותית. התנהגות מסתגלת חולקה לשלושה תתי-תחומים: מיומנויות קונצפטואליות, חברתיות ומעשיות (רונו, 2005; AAMR, 2002). בעשורים האחרונים נמצאה התייחסות הולכת וגוברת למיקום האדם עם פיגור שכלי בחברה. מודגשים יותר היבטים חברתיים, בעיקר בהקשר לאפשרויות שהחברה יכולה ליצור, על מנת לקדם את הזדמנויות השילוב, השיתוף והתרומה ההדדית של האדם עם פיגור שכלי בקהילה (Wehmeyer, 2003).

ילדים בעלי לקות קוגניטיבית מגלים קשיים משמעותיים, הן בתחום התקשורת, הן בתחום השפתי (הבנת השפה והבעתה) והן בתחום הדיבור (היגוי, קול שטף). ככל שרמת הפיגור עמוקה יותר כך רמת התקשורת לקויה יותר. לצד קשיים מילוליים הלוקים בפיגור שכלי מגלים קושי גם בתקשורת בלתי מילולית. היכולת להבין ולהשתמש בתקשורת בלתי מילולית דורשת הבנה קוגניטיבית פגועה או מעוכבת אצל הלוקה בפיגור שכלי. פגיעה קוגניטיבית משפיעה על אוצר מילים דל, על היכולת האסוציאטיבית ועל היכולת לעלות מידע מאוחסן, לפיכך הפרט שלוקה בו יתקשה להשתמש במילה וייפגע חברתית (רום, צור וקריסר, 2009).

בעבודה זו אשתמש במינוח העדכני של לקות קוגניטיבית לציון פיגור שכלי.

מטרת המחקר:

מטרת מחקר זה להשוות ולברר שינויים באינטראקציות חברתיות תקשורתיות, שחלים במהלך מפגשים בין תלמידים עם לקות קוגניטיבית ותלמידים מבית-ספר רגיל, בעת שיעוריהם החווייתיים (משחקיים) המשותפים בסביבות פעילות שונות.

פרק שלישי – השיטה

במחקר הנוכחי השתתפו תלמידים משני בתי-ספר מהעיר חיפה משכונה במעמד סוציו-אקונומי נמוך. בבית-הספר לחינוך מיוחד לומדים 84 תלמידים בכיתות א'-ח', שאובחנו בלקות קוגניטיבית קלה, מתגוררים בחיפה ובסביבתה. בבית-הספר לחינוך רגיל לומדים 150 תלמידים בכיתות א'-ו' ממוצא עדתי שונה המתגוררים בשכונה.

בשני בתי-הספר שהשתתפו במחקר מתקיימים שיעורי בחירה (לב"י – לימודי בחירה יחדיו) אחת לשבוע בקביעות לפי מערכת השעות. תלמידי שני בתי-הספר בוחרים שיעור המועדף עליהם מהמגוון המוצע. בשיעורים השונים משולבים תלמידים רגילים, יחד עם תלמידי לקויות קוגניטיביות, כמו ריקודי עם, אנימציה, השף הצעיר וכו'. פעם בשבוע בשעה וביום קבועים תלמידי שני בתי-הספר הולכים אל מקום הפעילות ונפגשים עם מדריך קבוע ללמידה חוויתית ומשחקית משותפת. התלמידים שהשתתפו במחקר נמצאים בכיתות ג'-ו מבית-הספר הרגיל ותלמידי כיתות ד'-ח מבית-הספר לחינוך מיוחד. במחקר מקדים נבדקו שתי קבוצות בשיעור ריקודי עם ובשיעור משחקי כדור. במחקר הנוכחי נבדקו ארבע קבוצות בארבעה שיעורי בחירה משותפים ממגוון השיעורים, ששני בתי-הספר מציעים במרחבים השונים. המרחבים הם מקומות פעילות בשני בתי-הספר והתלמידים עוברים ביניהם ביום ובשעה קבועים, כחלק ממערכת השעות. התלמידים מלווים בצוות קבוע, המדריך את הפעילות, באופן קבוע בבית-הספר הרגיל או בבית-הספר המיוחד. שני בתי-הספר המצויים בקרבה, כשתי דקות הליכה לכל היותר, הופכים למרחב אחד כשהמעבר חופשי. טרם השיבוץ, מוצגים לתלמידים שיעורי הבחירה שיתקיימו והם מקבלים טופס העדפות ומסמנים אותם. סגנונות שני בתי-הספר משבצות על-פי ההעדפות, המקום וכמות התלמידים הניתנים לשיבוץ בכל מרחב על-פי פעילותו. משך הפעילות היה ארבעה חודשים במהלך מחצית שנת הלימודים, שבתום כל אחת מהן בוצע שיבוץ מחדש ביחס להעדפות המחודשות של המשתתפים.

משתתפים תלויים : אינטראקציות ועמדות

משתתפים בלתי תלויים : מרחב, גיל, סוג בית-הספר (תלמיד בחינוך הרגיל או תלמיד בחינוך המיוחד). בעבודה זו ניתן ציון לכל אינטראקציה תקשורתית חברתית מתוך התצפיות (ראה נספח ג') במדגם של כל המשתתפים בארבעה מרחבים ובשני שיעורים, שנבחרו מתקופת הפעילות בארבעת החודשים הראשונים של שנת הלימודים מהמפגש הראשון ועד המפגש ה-16. במחקר נבדק שיעור בתחילת המחצית ושיעור בסיומה. ניתנה נקודה לכל אינטראקציה ובוצעה השוואה מספרית טרם סדרת השיעורים במחצית הראשונה של השנה ואחריה.

במקביל, הועבר "שאלון עמדות כלפי ילדים בעלי צרכים מיוחדים" (ראה כלי המחקר) לתלמידי החינוך הרגיל על עמדת המשתתפים כלפי עמיתיהם מהחינוך המיוחד.

שאלות המחקר

- א. האם שיעור הבחירה מעודד, מאפשר ויוצר אינטראקציה חברתית בקרב תלמיד שני בתי-הספר?
- ב. מהם השינויים שיחולו באינטראקציות החברתיות במהלך ארבעת חודשי הפעילות במרחבים?
- ג. האם לסביבת הלמידה השפעה על האינטראקציות התקשורתיות חברתיות בקרב הנחקרים?
- ד. האם עמדת התלמיד מהחינוך הרגיל כלפי עמיתיו מהחינוך המיוחד תושפע בעקבות שיעורי הבחירה?
- ה. האם לסביבת הלמידה השפעה על עמדת התלמיד מהחינוך הרגיל כלפי עמיתו מהחינוך המיוחד לאחר ארבעת חודשי הפעילות?

3.1 אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו תלמידים מבית-ספר יסודי לחינוך רגיל, המונה 150 תלמידים הלומדים ב-8 כיתות א-ו. בשאלון העמדות השתתפו כל משתתפי לב"י (לימודי בחירה יחדיו = מרחבים), בסך הכול 54 נשאלים מכל 11 המרחבים, הלומדים בכיתות ג-ו. בתצפיות של פעילות לב"י השתתפו מדי שבוע כל התלמידים, בסך הכול 11, בארבע הקבוצות הנבדקות. במקביל, נצפו כל משתתפי ארבע הקבוצות הנבדקות מבית-ספר לחינוך מיוחד, המונה 84 תלמידים הלומדים בשמונה כיתות א-ח והמיועד לאוכלוסייה בעלת לקות קוגניטיבית קלה. התצפיות נעשו, כאמור, על כל התלמידים בפעילות לב"י שהשתתפו מדי שבוע בארבע הקבוצות, שמהם נדגמו בסך הכול 18 תלמידים מכיתות ה-ח.

השערות המחקר

השערה 1 (H1): כעבור ארבעה חודשים מתחילת הפעלת תכנית לב"י תחול עלייה במספר האינטראקציות החברתיות החיוביות יחסית לתחילתה.

השערה 2 (H2): כעבור ארבעה חודשים מתחילת הפעלת תכנית שיעורי הבחירה המשולבים יפחתו האינטראקציות השליליות יחסית לתחילתה.

השערה 3 (H3): בעקבות שיעורי הבחירה המשותפים עמדת הילדים הרגילים כלפי תלמידי החינוך המיוחד תהיה חיובית יותר בסוף התכנית מאשר בראשיתה.

השערה 4 (H4): עם סיום תכנית שיעורי הבחירה יימצא קשר חיובי בין עמדות תלמידי החינוך הרגיל לבין האינטראקציות החיוביות בשיעורי הבחירה.

3.2 כלי המחקר

1. תיעוד בצילום: צלמים קבועים צילמו תמונות לאורך כל המחצית. לאחר מכן, גורם חיצוני דאג למילוי דף תצפית מספרי (ראה נספח ג'). מחקר זה, שבחן התנהגויות בסביבות למידה שונות, חושב באופן מספרי השוואתי סטטיסטי ובדק את האינטראקציות התקשורתיות החברתיות הבאות:

א. אינטראקציה מילולית – בדקה האם הילד בעל הצרכים המיוחדים/ הרגיל ביצע אינטראקציה מילולית חיובית עם בן הזוג מהקטגוריה השנייה: שוחח אתו, ניהל עמו דיון, ויכוח וכו'.

ב. אינטראקציה בלתי מילולית – נבדק האם הילד בעל הצרכים המיוחדים/ הרגיל ביצע אינטראקציה בלתי מילולית חיובית עם בן הזוג מהקטגוריה השנייה.

ג. שאלה – נבדקו מספר הפעמים המוחלט בהם הילד בעל הצרכים המיוחדים/ הרגיל שאל את הילד, מהקטגוריה השנייה, שאלה.

ד. מחמאה – נבדקו מספר הפעמים בהן הילד בעל הצרכים המיוחדים/ הרגיל נתן מחמאה לילד מהקטגוריה השנייה.

ה. פקודות – נבדקו מספר הפעמים האבסולוטי שהילד בעל הצרכים המיוחדים/ הרגיל השתמש בפקודה או בשאלה בעלת קונוטציה של פקודה לילד מהקטגוריה השנייה.

ו. בהייה – נבדקו מספר הפעמים שבהן הילד בעל הצרכים המיוחדים/ הרגיל התבונן באופן ממוקד, לטש עיניים בילד מהקטגוריה השנייה למשך יותר מעשר שניות, בלי ליצור עמו אינטראקציה מילולית או בלתי מילולית.

ז. משחק בודד – בדק האם הילד בעל הצרכים המיוחדים/ הרגיל היה עסוק במשחק עצמי, בלי לשתף או ליזום משחק עם האחר.

ח. קרבה מיוחדת – נבדק האם הילד בעל הצרכים המיוחדים/ הרגיל התקרב פיזית באופן כלשהו כלפי הילד מהקטגוריה השנייה.

ט. עזרה לילד בעל הצרכים המיוחדים – המספר האבסולוטי של הפעמים בהן הילד הרגיל עזר או סייע לילד בעל צרכים מיוחדים (קטגוריה זו נבחנה רק אצל הילדים הרגילים) (שיינין, 1990).

ממלא דף התצפית עשה כך בהיותו צופה על שיעור בתחילת התכנית ועל שיעור בסיומה במחצית הראשונה של שנת הלימודים. כמקובל, 20% מהתצפיות נותחו על-ידי שופט נוסף לאימות הנתונים. המטרה הייתה שתהיה 80% ומעלה הסכמה בין שופטים, אחרת היה מוזמן שופט נוסף.

2. שאלון: הועבר שאלון עמדות שעבר תיקוף $\alpha = 91$ (ראה נספח ב') לתלמידי החינוך הרגיל טרם תכנית הפעילות המשותפת ובסיומה, הלקוח ממחקרה של דר' מיכל שיינין (1990). השאלון הועבר פעמיים, באוקטובר ובפברואר, בהשוואה מספרית של כל נבדק ביחס לעצמו. השאלון ניתן לכלל הלומדים המשתתפים בתכנית לב"י מהחינוך הרגיל, גם לאלה שלא השתתפו בקבוצות המשולבות, על מנת לבדוק אם לשילוב יש השפעה כלשהי. בשאלון ניתנו 27 היגדים המביעים קביעות מסוימות כלפי ילדים בעלי צרכים מיוחדים. ההיגדים נחלקים לשלושה ממדים: היגדים ברמה הרגשית (היגדים 8, 10, 12, 13, 14, 24, 26, 27 בשאלון העמדות) – הכוללים תגובות רגשיות של ילדים בהתייחס לילדים עם צרכים מיוחדים, היגדים ברמה הקוגניטיבית (היגדים 18, 19, 20, 22, 23 בשאלון העמדות) – המורכבים מהיגדים הכוללים פעולות משוערות או מכוונות של התנהגות והיגדים ברמה ההתנהגותית (היגדים 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 15, 16, 17 בשאלון העמדות) – הכוללים תגובות לגבי ילדים עם צרכים מיוחדים. השאלון כולל היגדים חיוביים ושיליים בסדר אקראי, כל נשאל מעריך כל היגד בסקאלת 5-1 מ"מתנגד מאוד" (1) ועד ל"מסכים מאוד" (5).

3.3 תהליך המחקר

במהלך המחקר, לאורך כל המחצית תועדו, באמצעות וידאו, ארבע קבוצות קבועות משיעורי לב"י בשני מרחבים שונים, על-ידי צלמים קבועים, שתודרכו מראש והיוו צופה הדיוט מושכל. המחקר נערך במשך ארבעת חודשי פעילות שבועית במחצית הראשונה של שנת הלימודים. השתתפו בו 54 תלמידים שמילאו שאלוני עמדות מבית-הספר הרגיל טרם התהליך ובסיומו. צולמו ארבע קבוצות פעילות, מהן נותחו התנהגויותיהם של כל המשתתפים, על-פי הקריטריונים שנבחרו מראש.

הובהר לצלמים כי המחקר אודות אינטראקציה חברתית אך לא צוינו פרטים נוספים. הצלמים הונחו לשמור על השקט ועל פנים חתומות לאורך כל הצילום. גם הצלמים וגם הצוות המפעיל לא ידעו מראש אילו מהסרטים ינותחו ואילו לא ואיזה חלק מכל אחד מהם. נלקחו ארבעה סרטים מהשיעור הראשון וארבעה סרטים מהשיעור האחרון. הסרטונים לא עברו עריכה ונשמרו בדיסקים. לפחות 20% מהצילומים, כמקובל, נותחו על-ידי מקודד נוסף ועברו בדיקת הסכמה בין שופטים באמצעות הנוסחה:

מידת ההסכמה/ מידת ההסכמה + אי-הסכמה* (כפול) 100. נמצאה התאמה של 95%. מנתחי התוצאות לא היו נוכחים בעת הצילומים ורק ביקרו לעיתים לצורך בקרת איכות.

פרק רביעי – ממצאים

4.1 ניתוח הנתונים

לשם בדיקת האינטראקציות והעמדות בוצע מבחן T מזווג ומבחן T למדגם בלתי תלוי, לבדיקת קשר בוצע מבחן קורלציות מתאם על-פי פרסון, נבדקו מדידות חוזרות באמצעות מבחן ניתוח שונות המיועד להן. שאלון העמדות עבר תיקוף ונתקבלה מהימנות גבוהה של $\alpha = 91$ (שיינין, 1990) וכן בוצע תיקוף ומהימנות נוספים על-ידי הוצלר (2007).

לצורך בניית דף תצפית נערך מחקר חלוץ, בו נבדקו שתי קבוצות שצולמו לאורך כל המחצית. לצורך מחקר החלוץ נלקחו שני צילומים מהשיעור הראשון ושניים מהשיעור האחרון. נבחנו ארבעה תלמידים מכל מרחב פעילות, שניים מכל בית-ספר, בסך הכול 16 תלמידים. צילום אחד של ארבעה תלמידים נבדק על-ידי שופט נוסף ונראתה הסכמה של למעלה מ-80%.

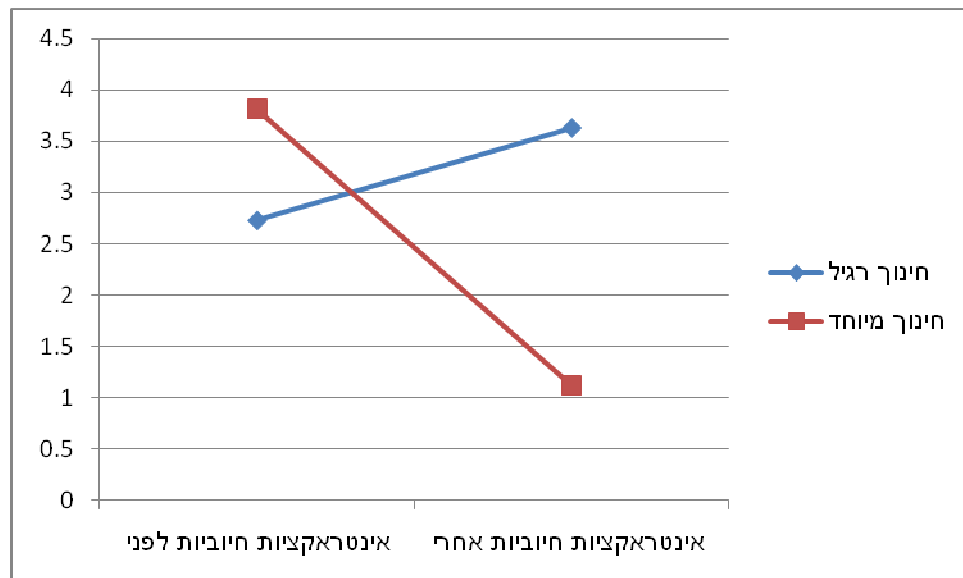
במחקר נספרו האינטראקציות שנראו בשיעור ונראתה עלייה סטטיסטית בהן בתחילת המחצית לבין מספר האינטראקציות בסיומה. כך לדוגמה בריקודי עם בתחילת המחצית נראו 57 אינטראקציות, לעומת 124 בסיום המחצית. במשחק כדור נראו 32 בתחילת המחצית, לעומת 43 בסיומה. במחקר הנוכחי הוצע ניתוח דומה, אך הושוו האינטראקציות לעצמן ולא באופן גורף.

4.2 תוצאות

פרק התוצאות מחולק לשניים: החלק הראשון מציג שינויים בתהליכי אינטראקציות חברתיות תקשורתיות חיוביות ושליליות בקרב שני בתי-ספר: חינוך רגיל וחינוך מיוחד טרם העברת תכנית לב"י, בה היה שילוב תלמידים משני בתי-הספר ולאחר העברת התכנית. החלק השני מציג הבדלים בעמדות תלמידי בית-הספר הרגיל כלפי תלמידי החינוך המיוחד טרם העברת תכנית לב"י ואחריה.

הבדלים בין תלמידים הלומדים בחינוך רגיל לאלה הלומדים בחינוך המיוחד באינטראקציות חברתיות תקשורתיות חיוביות ושליליות.

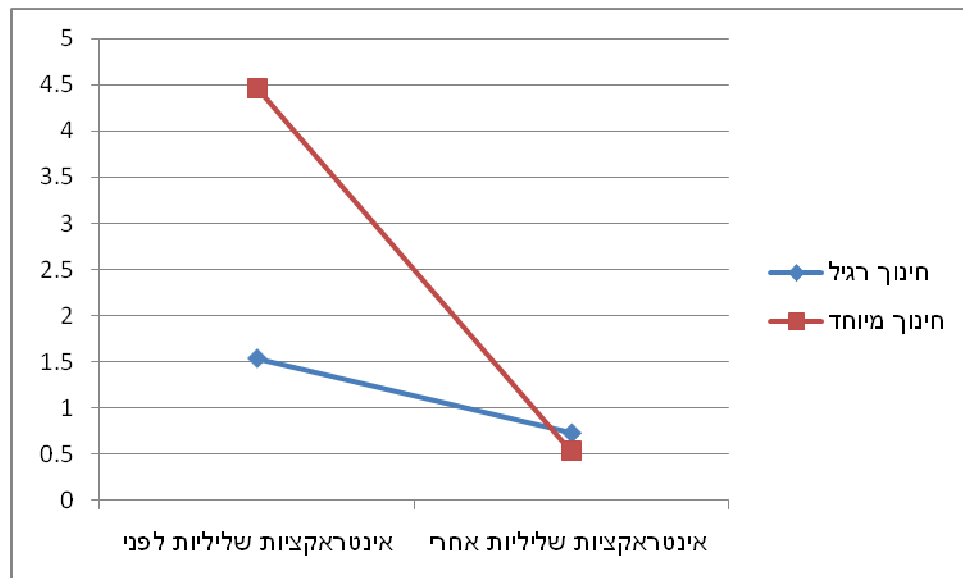
לשם בחינת השינוי באינטראקציות חברתיות תקשורתיות חיוביות בין שני בתי-הספר (החינוך הרגיל והחינוך המיוחד) בשתי נקודות זמן: טרם העברת תכנית שיעורי בחירה ואחריה בוצע ניתוח מדידות חוזרות (Repeated measures). אינטראקציות חברתיות תקשורתיות חיוביות חושבו על-ידי סכום הממדים: קרבה מיוחדת, מחמאות, שאלות, אינטראקציה מילולית, אינטראקציה לא מילולית ועזרה לילד בעל צרכים מיוחדים על-ידי העמית (לתלמידי החינוך הרגיל בלבד). התוצאות הראו כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי נקודות זמן לכלל המדגם ($F(1/26) = 1.037; p > .05$). אף שנמצאה אינטראקציה מובהקת גבולית בין אינטראקציות חברתיות תקשורתיות חיוביות לסוג בית-ספר ($F(1/26) = 4.199; p \leq .05; \eta^2 = .14$). לפי ממצא זה, בקרב תלמידים הלומדים בבית-ספר רגיל אינטראקציות חברתיות תקשורתיות חיוביות נמצאות במגמת עלייה מתחילת התכנית ועד סופה. בקרב תלמידים הלומדים בבית-ספר לחינוך מיוחד אינטראקציות חברתיות תקשורתיות חיוביות נמצאות בירידה מובהקת ($T(16) = 2.58; p < .05$). ממצא זה אינו מאשש את השערת המחקר הראשונה. ראה תרשים מס' 1, המדגים אותו.



תרשים מס' 1: אינטראקציות חברתיות תקשורתיות חיוביות טרם העברת תכנית שיעורי הבחירה ואחריה בחלוקה לבתי-ספר: חינוך רגיל וחינוך מיוחד.

ממצא זה עולה כי תלמידי החינוך המיוחד צריכים ללמוד באופן שיטתי וישיר דרכי תקשורת נורמטיביים חיוביים ואילו עמיתיהם מהחינוך הרגיל זקוקים לתמיכה רגשית ופחות לקניית מיומנויות לשם קיום אינטראקציות תקשורתיות חברתיות חיוביות.

לשם בחינת הבדלים באינטראקציות חברתיות תקשורתיות שליליות בין שני בתי-הספר (החינוך הרגיל והחינוך המיוחד) בשתי נקודות זמן: טרם העברת תכנית שיעורי בחירה ואחריה בוצע ניתוח מדידות חוזרות (Repeated measures). אינטראקציות חברתיות תקשורתיות שליליות חושבו באמצעות סכום הממדים: משחק לבד, מתן פקודות ובוהה. התוצאות הראו כי נמצאו הבדלים מובהקים באינטראקציות חברתיות תקשורתיות שליליות טרם העברת תכנית שיעורי בחירה ואחריה בשני בתי-הספר, כאשר בחינוך הרגיל, בסיומה, הן פחתו ($F(1/26) = 18.33; p < .001; \eta^2 = .41$). כמו כן, נמצאה אינטראקציה מובהקת ($F(1/26) = 7.893; p < .01; \eta^2 = .23$), שלפי ממצא זה, אינטראקציות חברתיות תקשורתיות שליליות נמצאו במגמת ירידה בבית-הספר לחינוך רגיל ($T(10) = 1.15; .n.s$). בבית-הספר לחינוך מיוחד נמצאה ירידה מובהקת באינטראקציות חברתיות תקשורתיות שליליות בין התחלה לסוף התכנית ($T(16) = 5.16, p < .001$). ממצא זה מחזק את השערת המחקר השנייה. ראה תרשים מס' 2, המדגים אותו.



תרשים מס' 2 : אינטראקציות חברתיות תקשורתיות שליליות טרם העברת התכנית ואחריה בחלוקה לבתי-ספר : חינוך רגיל וחינוך מיוחד.

לוח מס' 1 מציג במרוכז את הממוצעים ואת סטיות התקן של כלל המדגם ושל שני בתי-הספר בנפרד, חינוך רגיל וחינוך מיוחד, באינטראקציות חברתיות תקשורתיות שליליות טרם העברת תכנית שיעורי הבחירה ואחריה.

לוח מס' 1: שינוי בממדי האינטראקציות החברתיות תקשורתיות שליליות טרם תכנית שיעורי הבחירה ואחריה בקרב בית-הספר לחינוך רגיל ובית-הספר לחינוך מיוחד

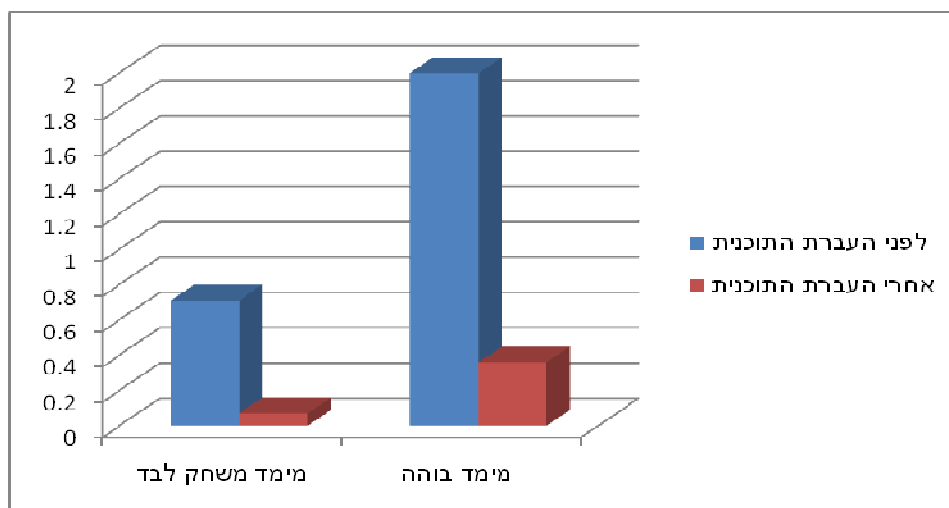
F(1/26)	F(1/26)	סך הכול	חינוך מיוחד N=17	חינוך רגיל N=11		ממדי אינטראקציות חברתיות תקשורתיות
7.893**	18.33***	3.32	4.47	1.54	M	אינטראקציות חברתיות תקשורתיות שליליות לפני תכנית
$\eta^2=.23$	$\eta^2=.41$	2.92	2.87	2.02	(Sd)	אינטראקציות חברתיות תקשורתיות שליליות אחריה
		.61	.53	.73	M	
		.96	.94	1.01	(Sd)	

p<.01 *p<.001

מלוח מספר 1 עולה שלגבי כלל המדגם ממוצע האינטראקציות החברתיות תקשורתיות השליליות טרם העברת התכנית גבוהה מממוצע האינטראקציות החברתיות תקשורתיות השליליות אחריה (M=3.32; Sd=2.92) לעומת (M=.61; Sd=.96 בהתאמה). ממוצע האינטראקציות החברתיות תקשורתיות השליליות טרם העברת

התכנית גבוהה יותר בבית-הספר של החינוך המיוחד, לעומת זה של החינוך הרגיל ($M=4.47$; $Sd=2.87$) לעומת הרגיל, ממוצע האינטראקציות החברתיות תקשורתיות השליליות לאחר העברת התכנית עדיין היה גבוה יותר בו, לעומת בית-הספר של החינוך המיוחד ($M=.73$; $Sd=1.01$) לעומת ($M=.53$; $Sd=.94$) בהתאמה). מממצא זה ניתן ללמוד כי הלמידה המשותפת מאפשרת ירידה באינטראקציות שליליות, אך טרם מעלימה אותן, דבר שמחייב הכנה ועיבוד לפני ובתום כל שיעור ובדיקה וניתוח אירועים ספציפיים המתרחשים במהלך המפגש. תלמידי החינוך הרגיל זקוקים להכוונה ותמיכה רגשית ותלמידי החינוך המיוחד זקוקים ללמידת מיומנויות כישורי חיים.

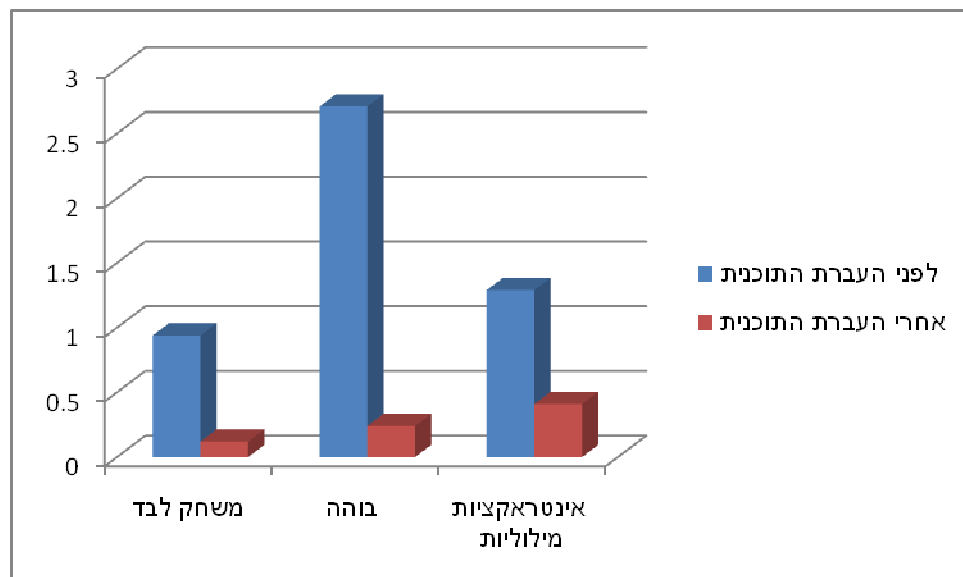
על מנת לבחון בין אילו אינטראקציות חברתיות תקשורתיות נצפו הבדלים טרם העברת תכנית שיעורי הבחירה, לעומת אחריה, כשבוצע ניתוח T test למדגמים מזווגים, קודם כול, לגבי כלל המדגם ולאחר מכן בחלוקה לפי בתי ספר – החינוך הרגיל והחינוך המיוחד. לגבי כלל המדגם, התוצאות הראו כי קיימים הבדלים מובהקים בממד "משחק לבד", השייך לאינטראקציות חברתיות תקשורתיות שליליות ($T(27)= 2.652$; $p<.05$), כך שממוצע הממד טרם העברת התכנית היה גבוה מזה של אחריה ($M=.71$; $Sd=1.24$) לעומת ($M=.07$; $Sd=.26$) בהתאמה). בנוסף, קיימים הבדלים מובהקים בממד "הבוהה", השייך גם הוא לאינטראקציות חברתיות תקשורתיות שליליות ($T(27)= 3.867$; $p<.001$), כך שממוצע הממד טרם העברת התכנית היה גבוה מזה של אחריה ($M= 2.00$; $Sd=2.05$) לעומת ($M=.36$; $Sd=.62$) בהתאמה¹. כלומר, לאחר העברת התכנית שתיים מתוך האינטראקציות החברתיות התקשורתיות השליליות פחתו, לעומת טרם העברתה בקרב כלל המדגם. ממצאים אלה מחזקים את השערת המחקר השנייה. ראה תרשים מס' 3, המדגים את הממצאים.



תרשים מס' 3 : התפלגות הממדים המובהקים של האינטראקציות החברתיות תקשורתיות השליליות טרם העברת התכנית לעומת אחריה בקרב כלל המדגם.

¹ לא נצפו הבדלים מובהקים באינטראקציה חברתית תקשורתית שלילית "מתן פקודות" ובכל האינטראקציות החברתיות תקשורתיות החיוביות טרם העברת התכנית ואחריה.

ביחס למדגם התלמידים מבית-הספר לחינוך המיוחד, נמצאו הבדלים מובהקים בממד "המשחק לבד", השייך לאינטראקציות חברתיות תקשורתיות השליליות ($T(16)= 2.19; p<.05$), כך שממוצע הממד טרם העברת התכנית היה גבוה מזה של אחריה ($M=.94; Sd=1.48$) לעומת ($M=.12; Sd=.33$ בהתאמה). בנוסף, קיימים הבדלים מובהקים בממד "הבוהה", השייך לאינטראקציות חברתיות תקשורתיות השליליות ($T(16)= 4.549; p<.001$), כך שממוצע הממד טרם העברת התכנית היה גבוה מזה של אחריה ($M= 2.71; Sd=2.11$ לעומת ($M=.24; Sd=.56$ בהתאמה). בנוסף, קיימים הבדלים מובהקים בממד "אינטראקציות מילוליות", השייכות לאינטראקציות חברתיות תקשורתיות החיוביות, כך שממוצע הממד טרם העברת התכנית היה גבוה מזה של אחריה ($M= 1.29; Sd=1.61$) לעומת ($M=.41; Sd=.71$ בהתאמה). כלומר, לאחר העברת התכנית שתיים מהאינטראקציות החברתיות התקשורתיות השליליות פחתו, לעומת טרם העברתה בקרב מדגם תלמידי בית-הספר לחינוך מיוחד. ממצאים אלה מחזקים את השערת המחקר השנייה. עם זאת, גם אינטראקציה מילולית תקשורתית, שהוגדרה כחיובית, פחתה אף היא. ממצא זה אינו מחזק את השערת המחקר הראשונה. ראה תרשים מס' 4, המדגים את הממצאים.



תרשים מס' 4 : התפלגות הממדים המובהקים של האינטראקציות החברתיות התקשורתיות השליליות והחיוביות טרם העברת תכנית שיעורי הבחירה, לעומת אחריה, בקרב מדגם מבית-הספר לחינוך מיוחד.

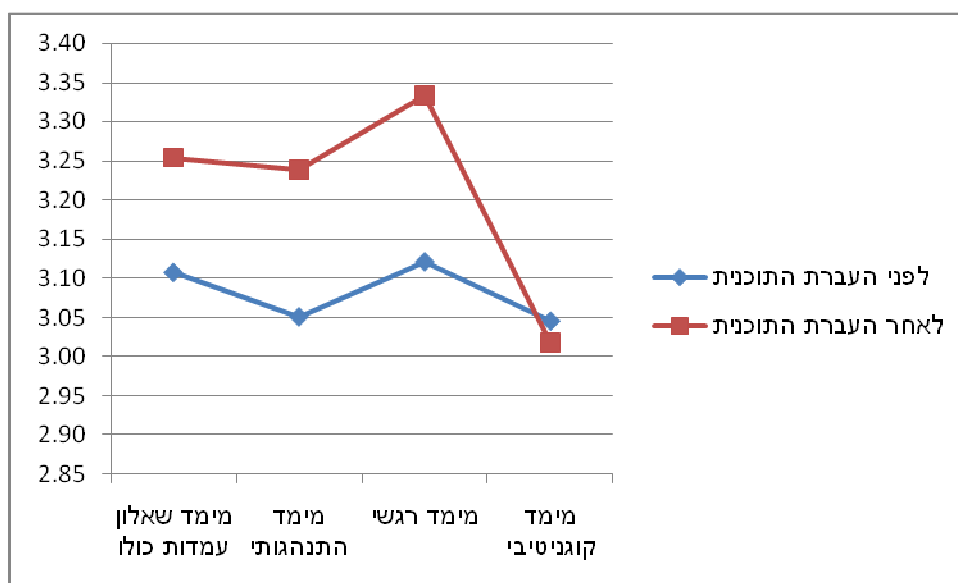
ביחס למדגם התלמידים מבית-הספר לחינוך הרגיל לא נמצאו הבדלים מובהקים באינטראקציות החברתיות התקשורתיות, הן החיוביות והן השליליות, טרם העברת תכנית שיעורי הבחירה ואחריה ($p>.05$).

הבדלים בעמדות התלמידים מבית-הספר הרגיל כלפי תלמידי החינוך המיוחד טרם העברת תכנית שיעורי הבחירה ואחריה.

לוח מס' 2 מציג במרוכז את ערכי הממוצעים, את סטיות התקן, את המינימום ואת המקסימום ואת מהימנות הממדים של העמדות: כללי, התנהגותי, רגשי וקוגניטיבי, טרם העברת תכנית שיעורי הבחירה ואחריה. נתוני לוח מס' 2 מראים כי המהימנות של כל ממדי שאלון העמדות טובה למדי, 0.6-0.9 (גבוהה יותר במבחן קרונבך בשאלון עמדות כולו ובממד ההתנהגותי). כל הסולמות הוערכו בסולם 1-5. תרשים מס' 5 מציג את התפלגות ממוצעי שאלון העמדות בחלוקה לשתי נקודת זמן: טרם העברת התכנית ואחריה. כפי שניתן לראות, ממוצעי כל הממדים של שאלון העמדות לאחר העברת התכנית גבוהים יותר (אם כי לא מובהקים סטטיסטית), מאשר לפני, מלבד הממד הקוגניטיבי, הכולל דעות, עמדות וידע, בו קיימת מגמה הפוכה.

לוח מס' 2: התפלגות ממדי עמדות טרם התכנית ואחריה.

מהימנות	סטיית תקן	ממוצע	מקסימום	מינימום	N	טרם התכנית	אחרי התכנית
0.87	0.64	3.11	4.54	1.73	47	ממד שאלון עמדות כולו	ממד התנהגותי
0.841	0.81	3.05	4.82	1.55	47		ממד רגשי
0.652	0.74	3.12	4.50	1.00	47		ממד קוגניטיבי
0.743	0.88	3.05	5.00	1.00	47	ממד שאלון עמדות כולו	ממד התנהגותי
0.879	0.62	3.25	4.62	1.73	47		ממד רגשי
0.858	0.80	3.24	5.00	1.00	47		ממד קוגניטיבי
0.661	0.70	3.33	5.00	2.00	47		
0.617	0.74	3.02	4.83	1.83	47		



תרשים מס' 5: התפלגות הממוצעים של ממדי שאלון העמדות טרם התכנית ואחריה.

התוצאות הראו כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בעמדות התלמידים מבית-הספר לחינוך רגיל כלפי התלמידים מבית-הספר לחינוך מיוחד טרם העברת התכנית לעומת אחריה. כלומר השערת המחקר השלישית לא אוששה. בנוסף, לא נמצא קשר מובהק בין עמדות תלמידי החינוך הרגיל ובין האינטראקציות החברתיות התקשורתיות החיוביות בשיעורי הבחירה. כלומר השערת המחקר הרביעית לא אוששה. בנוסף,

לא נמצאו הבדלים מובהקים בעמדות בין בנים לבנות אצל תלמידים מבית-הספר לחינוך רגיל כלפי התלמידים מבית-הספר לחינוך מיוחד טרם העברת התכנית ואחריה, כלומר השערת המחקר החמישית לא אוששה.

עם ראשית המאה ה-19 נוצרו מסגרות הוראה וחינוך עבור תלמידי החינוך המיוחד. משנות השבעים של המאה ה-20 החלו לשלבם בכיתות רגילות באופן מלא או חלקי. בשנת 1988 נחקק חוק החינוך המיוחד, המקדם את שילוב התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים במסגרות הרגילות. בארץ קיימות מסגרות שילוב רבות: כיתות מקדמות, מורות שילוב, בתי-ספר מיוחדים ועוד (רוני, מתוך: רייטר, לייזר ואבישר, 2007).

במחקר הנוכחי הוצע מודל חדשני לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים עם עמיתיהם, תלמידים מהחינוך הרגיל, באמצעות שיעורי בחירה (לב"י), המתקיימים בשגרה קבועה, אחת לשבוע במרחבי פעילות קבועים ובשעות קבועות. במחקר הנוכחי נבדקו האינטראקציות התקשורתיות החברתיות המתקיימות בשיעור הראשון והאחרון במשך ארבעה חודשים, על-פי הקריטריונים שהוצבו ועמדות תלמידי החינוך הרגיל כלפי עמיתיהם, תלמידי החינוך המיוחד, טרם תכנית שיעורי הבחירה ואחריה. נתוני העמדות נבדקו על-פי הגישה הרב-ממדית, התומכת במרכיבים הבאים:

המרכיב הרגשי – רגשות המתעוררים כלפי האובייקט.

המרכיב הקוגניטיבי – אמונות, דעות ומידע הנוגע לאובייקט או רעיון מסוים.

והמרכיב ההתנהגותי – הנטייה להתנהג באופן מסוים כלפי האובייקט.

תפקיד העמדה לבטא נטייה לפעול באופן מילולי ואילו התנהגות היא הפעולה עצמה, כאשר התרשמות ראשונית בעלת משקל רב. עמדה יכולה להיות מושפעת מנטיית החברה לאותו אובייקט, וממרכיב דומיננטי ואף עשויה להשתנות תוך כדי למידה ותהליך (שיניין, 1990). עמדה מבטאת את מידת האדם בעד או נגד משהו (רייטר, לייזר ואבישר, 2007). גם למגדר השפעה על העמדות, כי נשים היו נחשבו בעלות "אופי רך", מאז ומעולם, דבר שאף השפיע על עמדותיהן ועל עמדתן בחברה (Mushtaq, & Shazia, 2011).

ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי לא היה שינוי מובהק סטטיסטית בעמדות, ששניתן לשייך למספר הנבדקים. אם בודקים לעומק את השינוי נראה כי עמדות התלמידים ביחס להיבטים ההתנהגותיים והרגשיים היו במגמת עלייה. כאשר תלמידי החינוך הרגיל למדו עם עמיתיהם מהחינוך המיוחד באופן חוויתי התרחש שינוי בולט לעין. הם היו פתוחים יותר לקרבה רגשית ואף להתנהגויות מקבלות יותר: מוכנות להכיר, להתארח, לארח וכו', יותר מאשר טרם לימודיהם המשותפים. מבחינה קוגניטיבית: אמונות, ידע ודעות הייתה ירידה. לאחר הפעילות המשותפת תלמידי החינוך הפגינו כלפי תלמידי החינוך הרגיל תחושה של פחות ידע ושינוי באמונות ודעות. ככל שנחשפו יותר לצרכיהם המיוחדים של תלמידי החינוך המיוחד נמצאה נטייה לבטא פחות ידע, הם טענו כי, לדעתם, יודעים פחות על עמיתיהם. בבית-הספר לחינוך הרגיל לא מתקיים שיעור המלמד את התלמידים על הקשיים ועל המגבלות של תלמידי החינוך המיוחד. כאשר הם מגיעים למפגשים המשותפים אין להם מושג מהם הצרכים התקשורתיים, הרגשיים, הקוגניטיביים, החושיים ועוד, של עמיתיהם. בעקבות הלמידה המשותפת, על-פי נתוני השאלון, תחושת התלמידים נמצאה במגמה שלילית בדעותיהם ובאמונתם והידע שלהם פחת. כלומר נגלה בפניהם עולם חדש שהם חשבו שהכירו, אך המפגש המשותף חשף פערי ידע. פערים אלו מומלץ לצמצם באמצעות שיעורים רפלקטיביים על סיטואציות לאחר כל שיעור משותף, שכדאי לקיימו הן בחינוך הרגיל והן בחינוך המיוחד. בחינוך המיוחד ילמדו פתרון בעיות ובחינוך הרגיל, לצד פתרון הבעיות, התלמידים יעשירו את עולמם על צרכי האחר בתחומים שונים, כגון אלו שהוזכרו לעיל. שיעור זה עשוי להקל אף על עומס רגשי, המצוי אצל כל אחד מהלומדים.

למידה משמעה שינוי קבוע בהתנהגות ביחס להתנסות, נראה כי ככל שהתלמידים למדו יותר ביחד כך גם התנהגויותיהם השתנו. ההתנהגות באה לידי ביטוי באינטראקציות חברתיות ותקשורתיות שחולקו לאינטראקציות חיוביות ולאינטראקציות שליליות. על-פי הניתוחים, נצפה כי היה שינוי באינטראקציות החברתיות תקשורתיות החיוביות בקרב שני בתי-הספר. תלמידי החינוך הרגיל הראו עלייה מובהקת במספר

האינטראקציות החיוביות כלפי עמיתיהם מהחינוך המיוחד, למשל, יותר התקרבו ופנו זה לזה, דבר הבא בהתאמה לשאלון העמדות, שהצביע על שינוי בעמדה התנהגותית ורגשית. עם זאת, עמיתיהם מהחינוך המיוחד הראו ירידה במספר האינטראקציות החברתיות התקשורתיות, שהפגינו כלפי עמיתיהם מהחינוך הרגיל, למשל, נראו פחות פניות ופחות קרבה, יכול להיות שכאן נכנס המרכיב הבא: ככל שתלמידי החינוך המיוחד ראו את הפערים בינם לבין עמיתיהם, כך גם עלתה רמת החרדה והם התכנסו בעצמם ופחות פנו לעמיתיהם. חרדה היא מנגנון אינסטינקטיבי נורמלי של גופינו כלפי סכנה, שיכול לבוא לידי ביטוי בשלושה דרכים: גופנית, נפשית והתנהגותית. הימנעות אינה דרך יעילה להתמודדות עם החרדה לטווח הרחוק, אלא הרגל שאדם עלול לאמץ לעצמו ולכן חשוב להפחית את הלחץ, תוך יצירת שגרה, עבודה משותפת, תמיכה, בניית ביטחון עצמי ולקייח סיכונים (Anxiety BC, 2012).

כל אלו ייווצרו לאחר הכנת התלמידים משני בתי-הספר טרם בואם לשיעור המשותף, ליווי לאורך התהליך וקליטתם אחריו. אם בתחילת תכנית שיעורי הבחירה התלמידים לא ידוע ולכן לא היו חרדים במהלכה יכול להיות שהחרדה פרצה והשפיעה, בין השאר, על ההתנהגות. חשוב להמשיך בשגרה ולהפחית את הלחץ באמצעות תמיכה בשיעורים, שיוקדשו להכנה, לשילוב ולרפלקציה.

כמו כן, יכול להיות שבתחילתה הפניות לא היו נורמטיביות, ילדותיות וללא גבולות ובקרה כלפי האחרים ובמפגשים למדו התנהגות נורמטיבית, שהובילה לירידה באינטראקציות המילוליות.

בניתוחי המחקר לא נראתה עלייה גורפת באינטראקציות החיוביות בקרב שני בתי-הספר, אך נראתה בהם ירידה באינטראקציות השליליות. על-פי הניתוחים הסטטיסטיים, נמצא כי התלמידים פחות משחקים לבדם ופחות בוהים אלה באלה, השגרה סייעה להם והם התרגלו לכך, באמצעות הכנה וליוי, שיכולה להיות עלייה באינטראקציות החיוביות. הדבר יתבטא במהלך השיעורים או באקראי בפעילויות שגרתיות יום-יומיות או בהכונה על-ידי המורה הלומד. על מנת שהמורים יכינו את התלמידים מומלץ להכשירם, שילמדו עצמאית ועם עמיתים. ניתוחי הנתונים הראו כי למגדר אין השפעה כלשהי בעמדה ובהתנהגות – במספר האינטראקציות לחיוב או לשלילה במגמת עלייה או ירידה.

תיאוריית ריבוי האינטליגנציות מבוססת על כך שהיכולות הקוגניטיביות אינן היחידות שקובעות את רמת האינטליגנציה, אלא קיימים גם עוד סוגים של אינטליגנציה: מרחבית, מוזיקלית, רגשית, חברתית ועוד (חובב והוזמי, 2011). תיאוריה זו נתמכת בבתי-הספר לחינוך מיוחד, שמעצימים את הילדים בתחומים שונים, בשיעורי הבחירה הם בוחרים ומשובצים למרחבים העונים על נקודות החוזק שלהם. עם זאת, יכולות אלו, שהחוזקות אצלם לא תמיד חזקות, כמו יכולותיהם של בני גילם מבית-ספר רגיל. בשיעורים הראשונים התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים מגיעים עם ביטחון ויכול להיות שלאחר שהם מתחילים להתוודע ליכולותיהם הגבוהות של עמיתיהם מתכנסים בעצמם, מטילים ספק בחוזקותיהם ויוצרים פחות אינטראקציות חברתיות תקשורתיות.

ליישום התכנית ולהצלחתה יש צורך להתאים את סביבת הלמידה לכל אחד ואחת מהלומדים על-פי צרכיו ויכולותיו. עיצוב כזה מכונה "עיצוב אוניברסלי" (רייטר, לייזר ואבישר, 2011).

הכוונה לא להוסיף תוספות לסביבה הקיימת, אלא לתכנן מראש סביבה המותאמת לצרכים השונים באוכלוסייה, בהתבסס על צרכים רפואיים, רגשיים, מנטליים וכו' – המטרה להתאים את הסביבה לפרט ולא להפך. בהנגשה באמצעות העיצוב האוניברסלי יש לתת את הדעת לכמה קריטריונים:

- האווירה בסביבת הלמידה – אווירה מכבדת המקבלת את השוני. תפקיד המנחה בשיעור לעודד אינטראקציות בין כלל הלומדים ולצאת מהנחות יסוד שהתלמיד מהחינוך המיוחד אינו מוכשר או אינו יכול להן עקב לקותו, אך יש לאפשר ציפיות גבוהות וזהות, כמו כולם.
 - נגישות פיזית ובטיחות – יש להנגיש את חדר הלימוד לכלל הלומדים, כמו גם חומרים, אביזרים וציוד. כך הבחירה שתהיה לסטודנט עם הלקות הקוגניטיבית תהיה זהה לזו של עמיתו מהחינוך הרגיל. תפקיד המנחה בשיעור להקפיד על מרחב, על גודל האביזרים ועל הבאת אביזרים בטוחים ושוויוניים לכל המצויים בכיתה.
 - שיטות הוראה – חשוב כי ההוראה תהיה מותאמת לכולם מבחינה שפתית, התנסות, ידע ויכולות. המנחה מחויב להשתמש בחומרי למידה, בפעילויות ובמקורות מידע מגוונים, שיאפשרו גמישות, מינימום מורכבות, תחושת זרות ואי-הבנה אצל הלומדים.
 - משוב והערכה – חשוב שהערכה תינתן באופן המותאם לכל תלמיד וצרכיו הייחודיים. המנחה לא יבחן את כלל הלומדים באופן זהה, בעוד שיכולות ביטוייהם שונות.
 - התאמות – אם לא ניתן לתת מענה בעיצוב האוניברסלי יש לפנות לטכנולוגיות סיוע, לתקשורת תומכת וחליפית, לסיוע אנושי ועוד. תפקיד המנחה בשיעור לדאוג להתאמה לכל אחד מלומדיו, לאחר שתכנן מראש וניסה לתת מענה מקסימלי לעיצוב גורף (רייטר, לייזר ואבישר, 2011).
- מכאן שלמנחה השיעור תפקיד קריטי בתכנון מעבר לתוכן הנלמד. מנחי השיעורים באים מעולמות, רקעים וידע שונים, חלק מהם מורי החינוך המיוחד וחלק מהם מורי החינוך הרגיל, שאינם יודעים דייה על ההתאמות הנדרשות, הקיימות והאפשריות. לכן, חשוב, כאמור, לערוך השתלמויות, הכנת מורים ולמידה שוטפת לאורך כל התהליך ולאפשר התייעצויות, שאלות ורכישת ידע בתחום. מורים שאינם עובדים מדי יום עם תלמידים הזקוקים להתאמות משמעותיות, עלולים להתקשות עקב: תמיכה לא מותאמת, היעדר משאבים, הכשרה ואימון לא מספקים, מחסור בידע, עומס ביום-יומי, קושי בפתרון בעיות חינוכיות והגעה לכל תלמיד, קושי להעריך נכונה את כלל התלמידים באופנים שונים ולהתמודד עם בעיות התנהגות, מחסור בזמן להכנה ולהתאמה, חוסר במיומנות עבודה עם תלמידים בעלי צרכים מגוונים ולוח זמנים בלתי גמיש בבית-הספר. מכך שעל המורים לקבל ידע, משאבים וכלים שיאפשרו להם הנגשה מקסימאלית לכל תלמיד, הן מהחינוך הרגיל והן מהחינוך המיוחד, בלי שאף גורם יחוש נפגש כי לא סופקו לו צרכיו הפיזיים או שלא אותגר בהתאמה, לצד הכנה וליווי שוטף. נדרש שיתוף פעולה מתמיד בין מורי החינוך הרגיל למורי החינוך המיוחד, בין שבהעברת מידע אודות התלמידים ובין שבהעברת טכנולוגיות הסיוע וההצלחות או אי-ההצלחות בעבודה עם כל תלמיד. שיתוף פעולה כזה מחייב זמן, כוח אדם ומשאבים ואמור להיות כחלק אינטגרלי בתכנית הלימודים ובמערכת השעות של המורה (רייטר, לייזר ואבישר, 2007). יש לזכור כי מערכות הלמידה שהמורים מכירים בחינוך הרגיל שונות מאלו שמורי החינוך המיוחד מכירים, ועל מנת ליצור עיצוב אוניברסלי יש לצאת מנקודת הראייה:
- מבחינת הגישה, מוקד העניין המרכזי ומומחיות המורה בחינוך המיוחד רואה את הפרט, את צרכיו ואת קישו בהקניית מיומנויות ואילו בחינוך הרגיל המורה רואה את הקבוצה ואת הנחלת הידע.
 - אופי תכנית הלימודים – מורה בחינוך המיוחד מתמקד בהתאמת תכנית ההוראה לפרט ובתרפיות ואילו מורה בחינוך הרגיל מקיף תחומי ידע מקצועיים.
 - מהות תכנית הלימודים – בחינוך המיוחד מקנים מיומנויות יום-יומיות ומפתחים מיומנויות חשיבה, לעומת החינוך הרגיל, בו מתמקדים בהבנת החומר הנלמד.
 - תפיסת הלמידה – בחינוך המיוחד עוסקים בצבירת ידע ובאימוץ שינוי התנהגותי, תוך אינטראקציה בין מורה לתלמיד. בחינוך הרגיל מתבססים על למידת מידע קודם, יצירת משמעות ואימוץ

שינויים קוגניטיביים. תפקיד המורה לכוון ולייעץ כשהוא מעוגן בתכנים ותחומי דעת בלמידה שיתופית בין המורה לתלמיד.

כאשר המורה צריך לעבור שינוי באורח עבודתו ובתפיסתו עליו להיות מלווה מקצועית, לגלות גמישות, לרצות להיות בשינוי ולהיות מתוגמל ובעל מוטיבציה. כל אלה יתאפשרו כאשר יהיה ליווי מקצועי במסגרת עבודתו באופן מדורג, שלא יצור אנטגוניזם מצד אף אחד מהסקטורים של החינוך הרגיל או המיוחד (רייטר, לייזר ואבישר, 2007).

כחלק מהעיצוב האוניברסלי, חשוב לתכנן את הפעילות כך שתהיה מותאמת ולא מביכה בעבור אף אחד מהלומדים, ובכך תמנע אנטגוניזם להשתתפות בה. תלמיד מהחינוך הרגיל זקוק למענה קוגניטיבי, הסותר לעיתים את יכולותיו של בעל הלכות הקוגניטיבית. לעומתו, בעל הלכות הקוגניטיבית זקוק להתאמות שעלולות להביך, להצחיק ולהיות מגוחכות לראשון. למידה מגוונת עשויה לתת מענה לבעייתיות זו, לצד ליווי מקצועי של מנחה הפעילות, שיבחן כל סיטואציה לגופה באמצעות למידת עמיתים, כמובן. בלמידה המגוונת בשיעורי לב"י נותנים מקום למשחק המעורר מוטיבציה, הנובעת מהפרט, המאפשר עיסוק במשחק ולא בפרט והנתפס כמהנה, גמיש, בעל רגשות חיוביים, תחושת חופש והשתתפות אקטיבית (גלט, 1997). כך התלמידים נהנים לבוא לפעילות, חשים פחות רשמיות, פחות תחושה לימודית ויותר רוגע. תפקיד המנחה, כאמור, לדאוג להתאמה הנכונה מבחינה קוגניטיבית, רגשית, חברתית, התנהגותית, גופנית ועוד. הגמישות שמאפשרת תכנית לב"י במגוון שיעורי הבחירה גם היא תורמת להפחתת תחושת הניכור, להעצמת תחושת הביטחון ולמציאת העצמי והמקום האישי המותאם ליכולות, לתחביבים ולנתונים של כל אחד ואחת.

לסיכום, נראה כי מודל השיעורים המשותפים בין שני בתי-הספר מציג מגמה חיובית בנוגע לעמדות תלמידי החינוך המיוחד ולהעלאת האינטראקציות התקשורתיות והחברתיות לצד ירידה באינטראקציות תקשורתיות חברתיות שליליות. עם זאת, יש להתייחס לכך שרוב הממצאים שהוצגו אינם מובהקים, משום שמתתפי התכנית אינם רבים והמדגם שנבחר גם הוא מצומצם, מפני שחשוב היה להפריד את אלו שאינם משתתפים בפעילויות שילוב אחרות, נתון שעלול להשפיע על הממצאים, אף שמתקיימת אווירה חיובית. לפי הנאמר לעיל, יש מקום לצמיחה באמצעות עיבוד מידע רלוונטי בתום כל מפגש, פתיחות, נתינת משאבים וגיוס מוטיבציה מורים משני בתי-הספר והעשרת הידע.

המלצות

1. הכנת לומדים משני בתי-הספר טרם הגעה למפגשים המשותפים.
2. הכנת מורים ולמידה שוטפת לאורך התהליך המשותף באמצעות השתלמויות, למידת עמיתים והדרכה מקצועית.
3. מפגשי רפלקציה לאחר מפגשי לב"י, על מנת שינתן מקום רגשי ומקצועי לתמיכה בלומדים ונתינת כלים להתמודדות בהמשך.
4. לפנות זמן במערכת השעות של המורה על מנת שיוכל לעצב סביבה אוניברסלית ולהיעזר בגורמים מקצועיים לשם תכנון הפעילות וסביבתה.

המלצות למחקרי המשך

1. בחינת העמדות והאינטראקציות החברתיות תקשורתיות לאחר תכניות התערבות של שיעורי רפלקציה, הדרכת המורים והכנת הלומדים.

2. בחינת השפעת שיעורי הבחירה לאורך השנים ובהגיעם של הלומדים לחטיבת הביניים.
3. בחינת הממצאים לאורך תקופת ההשתתפות בשיעורי הבחירה ובתום התקופה במהלך כל שנות ההשתתפות בלב"י ולא תוך סמסטר אחד.

6. ביבליוגרפיה

- אויקיין, ג' ק' וגולדברט, ג' (2002). תקשורת לפני דיבור, התפתחות והערכה. קריית ביאליק: אח.
- אלמוסני, י' (2002). השפעה של שני סגנונות הוראה בפעילות גופנית על איכות חייהם של צעירים הלוקים בלקות קוגניטיבית קל עד בינוני. (חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה).
- בן הרוש, א' ומנדלק, ד' (2006). התכנית "מסיכון לסיכוי" – שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים מלידה עד גיל 3 במעונות יום בקהילה מחקר והערכה. המרכז לחקר מגבולות ואוכלוסיות מיוחדות. ירושלים: מאירס-גיוינט-מכון ברוקדייל, המרכז לחקר מוגבלויות ואוכלוסיות מיוחדות.
- בילטון, ה' (2002). המשחק בחוץ בגיל הרך. ניהול וחידושים (תרגום: תמר זכאי). קריית ביאליק: אח.
- גולדשטיין ג' ה' (2004). צעצועים, משחק והתפתחות הילד. קריית ביאליק: הוצאת אח בע"מ.
- גלט, ד' (1997). למידה תוך כדי משחק: עיבוד וארגון מידע במהלך משחק בהשוואה למצב המכוון ללימוד. (חיבור לשם קבלת תואר דוקטורט בפילוסופיה, הפקולטה למדעי החברה והמתמטיקה, החוג לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה).
- חובב, מ' והוזמי, ב' (2011). משילוב להשתלבות אתגרים וצמיחה במהל החיים. רעננה: בית איזי שפירא, הוצאת רות גבעתיים.
- חסין, נ', כהן, א' ושילד ג' (1998). תכנית השילוב – תשנ"ז – תמונת מצב. ירושלים: גף הערכה ומדידה משרד החינוך, לשכת המנהל הכללי.
- כהן, ד' (1996). התפתחות המשחק: המשחק כמסייע בהתפתחותם הנשית והחברתית של ילדים. קריית ביאליק: אח.
- לוינגר, ל' (2007). קישורים, טיפול בילדים עם בעיות תקשורת: גישות אינטראקטיביות. קריית ביאליק: אח.
- מור, מ' (2007). אינטראקציות של ילדים עם PDD ברמות תפקוד שונות עם הוריהם. (חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן).
- נייפלד, ע' (2003). השפעת השילוב על הילדים הרגילים בגן המשולב. (חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה", אוניברסיטת חיפה).
- נמרוד, ל' (2000). שילוב הילד החריג בכיתה הרגילה. משרד החינוך, מכון מופ"ת.
- עזר, ט' (2006). הקשר בין תפקודים אקזקוטיביים לבין משחק ספונטני ומכוון בקרב ילדים עם אוטיזם. (חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, הפקולטה לשירותי רווחה ובריאות החוג לריפוי בעיסוק, אוניברסיטת חיפה).
- ריקלין, ס' (עורכת) (2004). פיגור שכלי: הגדרה, סיווג ומערכות תמיכה – מהדורה עשירית. בנימינה: אדם – מרכז בינתחומי ישראלי מארגון בית אקשטיין.
- קרסנר, מ' ורייט, ג' (2000). בעיות תקשורת בקרב ילדים בגיל הרך, דרכי טיפול. קריית ביאליק: אח.

- רום, א', צור, ב' וקרזר, ו' (2009). שפה וקוץ בה. לקויית תקשורת שפה ודיבור אצל ילדים. כרך א'. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- רום, א', צור, ב' וקרזר, ו' (2009). שפה וקוץ בה. לקויית תקשורת שפה ודיבור אצל ילדים. כרך ב'. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- רוגן, ח' (1998). האם אפשר לוותר על החינוך המיוחד? *הד החינוך*, עב, 8-10.
- רוגן, ח' (2005). לקות קוגניטיבית. עיון, דרכי עבודה והוראה. קריית ביאליק: אח.
- רייטר, ש', לייזר, י' ואבישר, ג' (2007). שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך. הוצאת אחוה.
- רייטר, ש', לייזר, י' ואבישר, ג' (2011). שילובים: מערכות חינוך וחברה. הוצאת אחוה.
- שיינין, מ' (1990). עמדות כלפי חריגות של תלמידים ומוריהם בבתי ספר יסודיים. (חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה).
- American occupational therapy association (ATOTA) 2002. Occupational therapy practice framework: domine and process. *American journal of occupational therapy*, 56, 609-639.
- Anxiety BC. (n.d.). *Parents and caregivers*. Retrieved from Anxiety <http://www.anxietybc.com/parent/index.phpBC>
- Apter, D. (1996). Serving Children with Special Needs in Your Early Childhood Setting. *Manual developed by Early Childhood Inclusion Network of Onondaga County*. <http://soweb.syr.edu/thechp/inclusion.htm>
- Baranek, G. T., Barnett, C. R., Adams, E. M., Wolcott, N. A., Watson, L. R., & Crais, E. R. (2005). Object play in infants with autism: Methodological issues in retrospective video analysis. *American Journal of Occupational Therapy*, 59, 20-30.
- Beyer, J., & Gammeltoft, L. (2000). *Autism and play*. London: Kingsley Publishers.
- Diamond, K. F., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S., & Innes, F. K. (1997). Relationship between enrollment in and inclusive classes and preschool children ideas about people with disabilities. *Topics in early childhood Special Education*, 17(4), 520-536.
- Friend, M., & Bursuck, W. O. (1999). *Including students with special needs*. Allen and Bacon.
- Hutzler, Y., Fliess-Douer, O., Avraham, A., Reiter, S. & Talmore, R. (2007). Effects of short-term awareness intervention on children's attitudes toward peers with a disability, a brief research report. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30, 159-161.

- Guralnick, M. J. (Ed.) (2001). *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore: Paul H. brookes publishing Co.
- Knox, S. H. (2005). Play. In J. Case-smith (Ed.), *Occupational therapy for children* (pp. 571-586). USA: Elsevier.
- Law, M., Missiuna, C., Pollock, N., & Stewart, D. (2001). Foundations for occupational therapy practice with children. In J. case-smith (Ed), *Occupational therapy for children* (pp. 39-70). St. Louis, Missouri: Mosby.
- Mushtaq, A. & Shazia, N. (2011). *African Journal of Business Management*, 5(14), 5784-5791. doi: 10.5897/AJBM11.227.
- Peltier, G. L. (1997). The effects of inclusion on non- disabled children: A review of the research. *Contemporary Education*, 68(4), 234-238.
- Sharp, M. N., York, J. L., & Knight, J. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities. *Remedial and Special Education*. 15 5.
- Staub, D., & Peck, C. A. (1995). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.
- Staub, D. (1996). Inclusion and other kids. *Learning*, 25(2), 76-78.
- Wehmeyer, M. L. (2003). Defining mental retardation and ensuring access to the general curriculum. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(3), 271-282.
- Ziviani, J., Boyle, M., & Rodger, S. (2001). An introduction to play and the preschool child with autistic spectrum disorder. *British Journal of Occupational therapy*, 64, 17-22.

7. נספחים

נספח א' – הנחיות להעברת שאלון לבדיקת עמדות ילדים כלפי ילדים עם צרכים מיוחדים (CATCH)

1. המנחה יציג את עצמו בפני התלמידים.
שלום שמי _____ . הגעתי לכאן היום כדי ללמוד מה ילדים וילדות בגילכם יודעים וחושבים על ילדים עם צרכים מיוחדים (מיד אסביר לכם מה פירוש המושג ילד עם צרכים מיוחדים).
בשאלון הזה תמצאו שאלות לגבי מה אתם יודעים על ילדים עם צרכים מיוחדים. ייתכן שפגשתם פעם ילד עם צרכים מיוחדים בעצמכם, בשכנות, ברחוב, באוטובוס או בבית-ספרכם.
מה הכוונה בילד עם צרכים מיוחדים?
להיות ילד עם צרכים מיוחדים יכול להיות, למשל, מישהו שיש לו קשיים בהליכה או שקשה לו להשתמש בידיים שלו, מישהו שיש לו קושי בדיבור, בראייה, בשמיעה או בלימודים.
בדרך כלל הבעיה של ילדים עם צרכים מיוחדים ממושכת (להרבה זמן), לא כמו אנשים שהרגל שלהם נשברת ומתרפאת מהר.
2. המנחה יחלק את השאלונים בין התלמידים וישאל :
"האם לכולם יש שאלון עם שני דפים?"
3. המנחה יבקש מהתלמידים :
"רשמו בבקשה בראש העמוד באיזה מרחב השתפתם (בתום המחצית)". "רשמו באיזו כיתה אתם לומדים". "בחרו כן או לא האם הכרתם ילד עם צרכים מיוחדים, האם שיחקתם עם ילד עם צרכים מיוחדים ואיזה מין כל אחד מכם".
אסביר לכם עכשיו כיצד למלא את השאלון. קודם כול, נקרא ביחד את המשפט הראשון : (דוגמא מספר 1 בטופס השאלון).
עליכם להחליט בלב כיצד אתם מרגישים לגביו.
יש לכם 5 תשובות שונות. הקיפו בעיגול את התשובה שמתאימה לכם ביותר
(יש להציג על הלוח היכן מסומנות האפשרויות).
ניקח לדוגמה את המשפט הראשון : "אני אוהב לדבר עם אנשים זקנים". אפשר לבחור בתשובה :
"מתנגד מאוד" – אם אתה באמת שונא לדבר עם אנשים זקנים או לבחור בתשובה "מתנגד" – אם אתה לא אוהב לדבר עם אנשים זקנים.
או בתשובה "קשה לי להחליט" – אם אתה לא בטוח לגמרי בתשובה שלך, או בתשובה "מסכים" – אם אתה נהנה לדבר עם אנשים זקנים, או בתשובה "מסכים מאוד" – אם אתה נהנה מאוד לדבר עם אנשים זקנים.
4. המנחה ישאל את התלמידים האם יש שאלות נוספות לגבי מלוי השאלון.
5. המנחה ידגים את המשפט השני.
6. המנחה יקריא את החלק הראשון בשאלון :
בשאלון זה יש שאלות לגבי מה את/ ה חושב/ת על ילדים עם צרכים מיוחדים.
אין בשאלון זה תשובות נכונות או לא נכונות.
ענה על כל משפט לחוד. אל תעבור למשפט הבא עד שלא ענית על המשפט הקודם.
7. בשאלה מספר 1 : האם הכרת ילד עם צרכים מיוחדים? הכוונה להיכרות עם ילד הלומד בכיתה מיוחדת בבית-ספרכם, ילד הלומד בבית-ספר מיוחד או בכל מסגרת מיוחדת אחרת.

8. עם סיום מילוי השאלון על-ידי התלמיד, המנחה יעבור ויבדוק כי הוא אכן ענה על כל המשפטים ולא סימן בטעות שתי תשובות לאותו משפט.
9. לסיום: "תודה על שיתוף הפעולה".

נספח ב' – סולם עמדות לילדים (CATCH)

שאלון עמדות ילדים

תלמיד/ ה יקר/ ה!

בשאלון זה יש שאלות לגבי מה את/ ה חושב/ ת על ילדים עם צרכים מיוחדים.
אין בשאלון זה תשובות נכונות או לא נכונות.
ענה על כל משפט לחוד. אל תעבור למשפט הבא עד שלא ענית על המשפט הקודם.
תודה על שיתוף הפעולה!

מלא את החסר:

שמי: _____ אני לומד בכיתה: _____
למדתי במרחב (בסיום המחצית בלבד): _____

סמן בעיגול:

-	האם הכרת פעם ילד עם צרכים מיוחדים	כן	לא
-	האם שיחקת עם ילד עם צרכים מיוחדים	כן	לא
-	האם את/ ה	זכר	נקבה

לדוגמא: (לתרגול לפני מילוי השאלון)

1. אני אוהב לדבר עם אנשים זקנים.

1	2	3	4	5
מתנגד מאוד	מתנגד	מתקשה להחליט	מסכים	מסכים מאוד

2. אנשים זקנים מתקשים לזכור דברים.

1	2	3	4	5
מתנגד מאוד	מתנגד	מתקשה להחליט	מסכים	מסכים מאוד

השאלון:

הקף בעיגול את התשובה הנכונה:

1 מתנגד מאוד 2 מתנגד 3 מתקשה להחליט 4 מסכים 5 מסכים מאוד

1. אני מוכן להיות חבר של ילד עם צרכים מיוחדים. 1 2 3 4 5
2. הייתי שמח להשתתף בפעילות בבית הספר יחד עם ילד עם צרכים מיוחדים. 1 2 3 4 5
3. אני מוכן לבוא לביתו של ילד עם צרכים מיוחדים. 1 2 3 4 5
4. אינני מוכן ללכת לשחק בביתו של ילד עם צרכים מיוחדים. 1 2 3 4 5
5. אני מוכן להזמין ילד עם צרכים מיוחדים לישון בביתי. 1 2 3 4 5
6. אני מוכן לוותר על ההפסקה בבי"ס כדי להיות בחברת ילד עם צרכים מיוחדים. 1 2 3 4 5
7. אני נהנה לבלות בחברת ילד עם צרכים מיוחדים. 1 2 3 4 5
8. אני רוצה שילד עם צרכים מיוחדים יגור לידי. 1 2 3 4 5
9. אני מוכן לגלות את סודותיי גם לילד עם צרכים מיוחדים. 1 2 3 4 5
10. אני מוכן לדבר עם ילד עם צרכים מיוחדים שאיני מכיר. 1 2 3 4 5
11. אהיה במבוכה, אם ילד עם צרכים מיוחדים יזמין אותי למסיבת יום הולדתו. 1 2 3 4 5
12. לא אוכל לאהוב חבר עם צרכים מיוחדים כמו את שאר חבריי. 1 2 3 4 5
13. אני מעדיף להתרחק מילד עם צרכים מיוחדים. 1 2 3 4 5

- 5 4 3 2 1 .14 לא אכפת לי אם ילד עם צרכים מיוחדים ישב לידי בכיתה.
- 5 4 3 2 1 .15 אני אגן על ילד עם צרכים מיוחדים אם מישהו ינסה להרגיז אותו.
- 5 4 3 2 1 .16 לא הייתי מוכן להכיר ילד עם צרכים מיוחדים לחבריי.
- 5 4 3 2 1 .17 בדרך כלל, ילדים עם צרכים מיוחדים הם עצובים.
- 5 4 3 2 1 .18 ילדים עם צרכים מיוחדים אינם נהנים מהחיים.
- 5 4 3 2 1 .19 ילדים עם צרכים מיוחדים נוטים לרחם על עצמם.
- 5 4 3 2 1 .20 ילדים עם צרכים מיוחדים מסוגלים להיות מאושרים.
- 5 4 3 2 1 .21 ילדים עם צרכים מיוחדים זקוקים להרבה עזרה כדי לעשות דברים.
- 5 4 3 2 1 .22 ילדים עם צרכים מיוחדים דורשים הרבה תשומת לב ממבוגרים.
- 5 4 3 2 1 .23 אני מרחם על ילדים עם צרכים מיוחדים.
- 5 4 3 2 1 .24 אני נרגש כאשר אני רואה ילד עם צרכים מיוחדים.
- 5 4 3 2 1 .25 אני מפחד מילד עם צרכים מיוחדים.
- 5 4 3 2 1 .26 מפחיד אותי להיות ליד ילד עם צרכים מיוחדים.
- 5 4 3 2 1 .27 אני לא יודע מה להגייד לילד עם צרכים מיוחדים.

תצפית מס' _____ לשיעור _____ תאריך השיעור _____ תאריך הניתוח _____ נותח על-ידי _____												
סך הכול	ביצוע										קריטריון	
	דקה 10	דקה 9	דקה 8	דקה 7	דקה 6	דקה 5	דקה 4	דקה 3	דקה 2	דקה 1		
												משחק לבד Exclusive Play
												מתן פקודות Giving Orders
												בוהה Staring
												קרבה מיוחדת Special Approach
												מחמאות Compliments
												שאלות Questions
												אינטראקציה מילולית Verbal Interactions
												אינטראקציה לא מילולית Non-verbal Interactions
												עזרה לילד בעל צרכים מיוחדים על-ידי עמית Help to Disabled Peer
*** יש לסמן בעמודת הביצוע כל התרחשות של התנהגות נצפית												

However, their counterparts from the special education school showed a decline in the amount of communicative and social interactions with the pupils from the regular school. A decline in the tendency to approach those pupils, as well as a reduced proximity between the parties was observed.

The analyses of the observational section (according to the video data), did not show significant increase in the positive interactions among students from the two schools. In contrast, significant reduction in negative interactions among participants from both schools was noticed. Based on these statistical analyses, it seems that the children engaged less in exclusive play and stared less at each other. It seems that the routine of the repeated meetings helped them get used to one another.

One major contribution of this study is the notion that these meetings might infuse a sense of fear and distress among the participants resulting from the recognition of the strength of one party as opposed to the weakness of the other. In addition, these emotions could deter them away prior to their entrance to the meetings. Those emotions could also accompany them during the first couple of meetings, at least until they get to know each other.

The present study tested the innovation of the proposed model through systematic, once a week meetings, arranged by two schools, a regular school and a special education school. This innovation is likely to be disseminated as a model for integrating regular and special education students (namely: pupils diagnosed with cognitive and learning disabilities) and regular and under the same roof. The main purpose of the joint space is to create an equal opportunity for integration in an environment adjusted to the needs of each pupil. Such an enabling and encouraging environment will facilitate communicative and social interactions. The implications of this study are of importance as they can lead to successful implementation of the integrating learning model, as an integral part of different and yet proximate education systems, which may open communicative and social opportunities for pupils in both regular and special education schools.

The attitudes were tested by using the multi-dimensional approach, which included the following components:

The emotional component: Feelings about the object.

The cognitive component: Beliefs, opinions and information about the object.

The behavioral component: The tendency to act in a certain way towards the object.

Furthermore, several attitude questionnaires were administered to the regular schools' pupils before the meetings and after them, under the circumstances of the LBI program. Attitude is a psychological term referring to the tendency to react in a certain way to a certain stimulus, such as an object, a person or an event which expresses the person's opinion (for or against) towards a stimulus. (Reiter, Laser & Evyashar, 2007 – in Hebrew).

In the attitude survey, we included all the LBI program's participants from the regular schools (a total of 54 participants from all 11 districts) from the 3rd grade to the 6th. In the observations, we included all the pupils that took part in the four groups that were tested, all together 11 pupils. At the same time, we made observations on all the participants from the four groups at "Henrietta Szold" School, which is a special education school, all together 18 pupils from the 5th grade to the 8th.

According to the results, it appears that the opinions and beliefs of pupils changed, while the actual knowledge about each other decreased.

The results of the analyses showed a significant change in positive communicative and social interactions among participants from the two schools. The pupils in the regular school showed a significant increase in the amount of positive interactions towards their special education counterparts. They drew closer to them, and engaged in social contact with them. These observations were consistent with the attitude questionnaire which showed a positive change of attitudes, both on the behavioral aspect and on the emotional aspect.

Encouraging social interactions among regular and special education pupils as an outcome of joined elective lessons in an experimental program "From distance to common space"

Maya Kuba

Abstract

Social ability is defined through the ability of a certain person to engage in effective communicative and social interactions with peers (Levinger, 2007 – in Hebrew). Social ability enables one to integrate successfully in society. The present research examined those social skills as they appeared in an innovative integration model established in two schools in Haifa: one a special education school and the other a regular one. The integration refers to a separation between the pupils during different learning frames according to their unique abilities and needs, alongside a joint learning period when possible (Reiter, Laser & Evyashar, 2007 – in Hebrew).

In the suggested model, pupils from the 3rd grade to the 6th from the regular education school, alongside with pupils from the 4th grade to the 8th from the special education school, met once a week for a couple of hours in order to have a joint learning experience, as an integral part of their fixed schedule at school. The two schools quickly became a joint learning space and through their physical proximity, the pupils and staff created heterogenic groups which studied together.

In the present research, classes were observed and these observations were used to analyze communicative and social interactions quantitatively after dividing them to positive and negative interactions (for instance: verbal interaction, non-verbal interaction, questioning, complimenting, ordering, staring, sole playing, special proximity to a special needs child).

In this research, the communicative and social interactions between the counterparts were tested according to several pre set criteria, in the first and last lesson during a four month program. We also tested the attitudes of the regular schools' pupils towards their counterparts from the special education schools – before and after the program.



**Encouraging social interactions among regular and special education pupils as
an outcome of joined elective lessons in an experimental program "From
distance to common space"**

Maya Kuba

Supervised by : Prof. **Shunit Reiter**

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of
The Requirements for the Degree of
Master of Social Work
Hifa- University



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

2012

קרן של"ם/590/2012

**Encouraging social interactions among regular and special education pupils as
an outcome of joined elective lessons in an experimental program "From
distance to common space"**

Maya Kuba

Supervised by : Prof. **Shunit Reiter**

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of
The Requirements for the Degree of
Master of Social Work
Hifa- University



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

2012

קרן של"ם/590/2012