



המכללה האקדמית בית ברל  
الكلية الأكاديمية بيت بيرل  
Beit Berl College



مستودق شاليم، لتطوير الخدمات  
للقرى ذي الإحتياجات العقلية  
التطويرية 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



האוניברסיטה הפתוחה  
The Open University of Israel  
الجامعة المفتوحة

**בחינת שילוב תלמידים עם מוגבלות שכלית  
התפתחותית בישראל:  
מאפיינים עיקריים ומידת שביעות הרצון של הצוות  
החינוכי, של התלמידים ושל הוריהם**

**פרופ' טלי היימן, האוניברסיטה הפתוחה  
ד"ר גלעדה אבישר, המכללה האקדמית בית ברל**



**מחקר זה נערך במימון  
"קרן שלם - הקרן לפיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית  
התפתחותית ברשויות המקומיות"**

**ספטמבר 2020**

קרן שלם/2018-66-890

## **תודות**

**צוות המחקר רוצה להודות לכל התלמידים, ההורים והצוות החינוכי אשר  
סייעו לחוקרות לבחון את נושא השילוב**

**להודות למפקחות האגף לחינוך מיוחד על סיוען באיתור בתי הספר  
והתלמידים המשולבים**

**תודה מקרב לב לאנשי "קרן שלם" על הסיוע הרב ותרומתם למחקר זה,  
בלעדיהם מחקר זה לא היה יכול להתממש.**

# תוכן עניינים

עמוד	
V	<a href="#">רשימת</a> טבלאות ותרשימים
VI	<a href="#">תמצית</a> עיקרי המחקר
VII	<a href="#">תקציר</a>
1	.1 <a href="#">מבוא</a>
3	.2 <a href="#">סקירת</a> ספרות
3	2.1 <a href="#">שילוב</a> תלמידים עם צ"מ לרבות תלמידים עם מש"ה במערכת החינוך הכללי בישראל
4	2.2 <a href="#">היבטים</a> ביישום שילוב תלמידים עם צ"מ בכלל ועם מש"ה בפרט
5	2.3 <a href="#">תפיסות</a> ועמדות באשר ליישום שילוב בקרב הצוות החינוכי, בקרב הורי התלמידים שלומדים בשילוב בכיתה הרגילה ובקרב תלמידים ללא מוגבלות שבכיתתם לומדים תלמידים משולבים
5	2.3.1 <a href="#">תפיסות</a> ועמדות של הצוות החינוכי
6	2.3.2 <a href="#">תפיסות</a> ועמדות של הורים לתלמידים עם צ"מ
7	2.3.3 <a href="#">תפיסות</a> ועמדות של תלמידים משלבים
8	.3 <a href="#">שאלות</a> המחקר
9	.4 <a href="#">שיטת</a> המחקר
9	4.1 <a href="#">אוכלוסיית</a> המחקר
10	4.2 <a href="#">כלי</a> המחקר
14	4.3 <a href="#">מהלך</a> המחקר
16	.5 <a href="#">ממצאים</a>
16	5.1 <a href="#">ממצאים</a> כמותיים
16	5.1.1 <a href="#">תיאור</a> המשתתפים
17	5.1.2 <a href="#">תפיסת</a> הבדידות
18	5.1.3 <a href="#">תמיכה</a> חברתית
21	5.1.4 <a href="#">תפיסת</a> מסוגלות
22	5.1.5 <a href="#">רווחה</a> אישית
23	5.1.6 <a href="#">עמדות</a> על הליך השילוב : הורים ומורים
25	5.1.7 <a href="#">עמדות</a> על תרומת השילוב : תפיסת התלמידים המשלבים
27	5.2 <a href="#">ממצאים</a> איכותניים
27	5.2.1 <a href="#">שאלת</a> מחקר מס' 1 : אילו מודלים של שילוב תלמידים עם מש"ה קיימים בבתי"ס?
28	5.2.2 <a href="#">שאלת</a> מחקר מס' 2 : מהם הגורמים המקדמים ומה הם הגורמים המעכבים ליישום שילוב תלמידים עם מש"ה?
31	5.2.3 <a href="#">שאלת</a> מחקר מס' 3 : מהם ממדי ההצלחה לתפיסת המשתתפים (הצלחה לימודית, הצלחה חברתית והתקדמות אישית)?
36	5.2.4 <a href="#">שאלת</a> מחקר מס' 4 : מה הן השלכות השילוב בקרב התלמידים המשלבים :

	מבחינה אישית, מבחינה חברתית-התנהגותית, ומבחינה לימודית ומה הן העמדות והתפיסות שלהם באשר לשילוב תלמידים עם משי"ה?
38	5.2.5 <a href="#">שאלת</a> מחקר מס' 5 : מה הן ההשלכות על התלמידים המשולבים?
	5.2.6 <a href="#">שאלת</a> מחקר מס' 6 : מה מידת שביעות הרצון מהשילוב של הצוות החינוכי, של התלמידים עם משי"ה ושל הוריהם ומדוע?
40	
43	<a href="#">דיון</a> .6
48	<a href="#">סיכום</a> והמלצות .7
50	<a href="#">מקורות</a> .8
55	<a href="#">נספחים</a> .9
55	9.1 <a href="#">נספח</a> 1 שאלונים לתלמיד, להורה ולצוות החינוכי
63	9.2 <a href="#">נספח</a> 2 שאלות פתוחות להורי התלמידים המשולבים ולצוות החינוכי
64	9.3 <a href="#">נספח</a> 3 פניה לצוות חינוך, להורים לתלמידים, וטופס הסכמה למילוי השאלונים
66	<a href="#">תמצית</a> ושער באנגלית

## רשימת טבלאות

### עמוד

9	טבלה 1. סה"כ תלמידים עם מוגבלות שכלית משולבים בלימודים בכיתה רגילה במיון לפי קטיגורית לקות, לשנה"ל תשע"ח
10	טבלה 2. התפלגות האוכלוסייה לפי קטגורית משכל (משרד החינוך)
10	טבלה 3. משתתפי המחקר הנוכחי וכלי המחקר
17	טבלה 4. ערכי מדדי הפיזור והמרכז של המשתנה בדידות
18	טבלה 5. מבחן F ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין הורים, צוות חינוכי, משולבים ומשולבים בממוצעי הבדידות
19	טבלה 6. ערכי מדדי הפיזור של משתני תמיכה חברתית
20	טבלה 7. מבחן F ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין הורים, צוות חינוכי, משולבים ומשולבים בממוצעי התמיכה החברתית
21	טבלה 8. ערכי מדדי הפיזור והמרכז של המשתנה מסוגלות
21	טבלה 9. מבחן F ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין הורים, צוות חינוכי, משולבים ומשולבים בממוצעי המסוגלות
22	טבלה 10. ערכי מדדי הפיזור והמרכז של המשתנה רווחה אישית
22	טבלה 11. מבחן T, ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין הורים לילדיהם המשולבים במשתנה רווחה אישית
24	טבלה 12. ערכי מדדי הפיזור והמרכז של המשתנה תהליך השילוב
24	טבלה 13. מבחן T ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין הורים וצוות חינוכי בממוצעי התפיסות לגבי הליך השילוב
25	טבלה 14. ערכי מדדי הפיזור והמרכז של המשתנה תרומת השילוב
30	טבלה 15. גורמים מקדמים ומעכבים, שכיחות וזהות המציין
37	טבלה 16. דוגמאות להיגדים של צוות חינוכי והורים באשר לעמדות של התלמידים המשולבים

## רשימת תרשימים

### עמוד

18	איור 1. תפיסת משתנה הבדידות
20	איור 2. תפיסת משתנה התמיכה החברתית
21	איור 3. תפיסת משתנה התמיכה החברתית, בחלוקה לתת מדדים
22	איור 4. תפיסת משתנה מסוגלות בהתייחס לתלמיד המשולב
23	איור 5. תפיסת משתנה רווחה אישית של התלמיד המשולב
25	איור 6. תפיסת משתנה הליך השילוב של ההורים והמורים עבור התלמיד המשולב
26	איור 7. תפיסת תרומת השילוב כפי שצוינו על ידי התלמידים המשולבים

## תמצית

במחקר זה נבחנו תהליכי שילוב של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בקרב הצוות החינוכי, התלמידים עם מש"ה והוריהם. בנוסף נבחנו היבטים לימודיים, חברתיים והתנהגותיים של התלמידים המשולבים; תפיסת בעלי העניין את הסביבה כתומכת, מעניקה מענה רגשי ומתייחסת לצרכיהם של התלמידים המשולבים ומידת שביעות הרצון שלהם וכן תפיסות התלמידים המשולבים. הנתונים נאספו במגזר היהודי בלבד באמצעות שאלון וראיון אישי.

נמצא שתלמידים עם מש"ה משולבים בכיתות הרגילות בשילוב יחידני מלא או חלקי וכן בשילוב כוללני בבית ספר מכיל וכן נמצאו יותר גורמים שמקדמים יישום שילוב של תלמידים עם מש"ה מאשר גורמים שמעכבים. האפשרות ללמוד בכיתה הרגילה נתפסת כהזדמנות להשתלבות חברתית ובתוך כך התלמידים המשולבים תופסים את התלמיד המשולב כחלק בלתי נפרד מקבוצת השווים לצד ההבנה שיש לעזור לו.

## תקציר

בשנה"ל תשע"ה 58% מן התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחד בישראל שולבו במערכת החינוך הרגילה מהם 1% עם משכל גבולי ופחות מ 1% עם מוגבלות שכלית במידה קלה, בינונית, בינונית מורכבת וקשה.

במחקר נבחנו תהליכי שילוב של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (להלן: מש"ה) תוך זיהוי המאפיינים של כל תהליך; היבטים לימודיים, חברתיים והתנהגותיים של התלמידים המשולבים; תפיסת בעלי עניין (הצוות החינוכי, התלמידים עם וללא מש"ה והוריהם) את הסביבה כתומכת ומתייחסת לצרכיהם של התלמידים המשולבים; מידת שביעות רצון ותפיסות התלמידים עם התפתחות תקינה.

הנתונים נאספו באמצעות שאלון וראיון אישי. אוכלוסיית המחקר הקיפה את כל התלמידים (N=292) עם מש"ה שלומדים בשילוב, הוריהם, חבריהם לכיתה ללא מש"ה ומורות ומנהלים מבתי ספר משולבים (N=207) במגזר היהודי בישראל. למרות המאמץ הרב שהושקע בגיוס משתתפים מספרם בפועל הינו מצומצם אך מייצג ארבע קבוצות של בעלי עניין.

במחקר נמצא שתלמידים עם מש"ה משולבים בכיתות רגילות בשילוב יחידני מלא או חלקי או בשילוב כוללני בבית ספר מכיל; המשתתפים הצביעו על יותר גורמים שמקדמים יישום שילוב של תלמידים עם מש"ה מאשר על גורמים מעכבים. שני גורמים מקדמים נתפסים כחשובים ביותר על ידי הצוות החינוכי והמנהלים: המשפחה ובעיקר הקשר של אנשי הצוות עם ההורים ועבודת הצוות בבית הספר; חשיבות מרכזית בשילוב תלמידים עם מש"ה יש לממד החברתי. הורים הצביעו על האפשרות ללמוד בכיתה הרגילה כהזדמנות להשתלבות חברתית וציינו את הקשר שבין התקדמות אישית לבין הצלחות לימודיות וחברתיות. התלמידים עם התפתחות תקינה ובעיקר בכיתות היסוד, תופסים את התלמיד המשולב כרכיב אינטגרלי בקבוצת השווים לצד הבנה שיש לעזור לו.

מילות מפתח: שילוב, תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, היבט חברתי-רגשי, הורים, צוות חינוכי.

## 1. מבוא

תלמידים עם צרכים מיוחדים (להלן: צ"מ) זכאים לקבל שירותי חינוך מיוחד במענה לצרכיהם. חינוך מיוחד מתקיים כיום במסגרות חינוכיות שונות הכוללות מסגרות ייחודיות ונפרדות, בתי ספר וגני ילדים ומסגרות משלבות הכוללות כיתות נפרדות לתלמידים עם צ"מ בבתי ספר וגני ילדים רגילים ושילובם של תלמידים מאובחנים בכיתות הרגילות בבתי ספר ובגני הילדים. מזה מספר עשורים קיימת במערכות חינוך מגמה כללית להעדיף שילוב תלמידים עם מוגבלויות<sup>1</sup> שונות במערכות חינוך רגילות במקום להוציאם למערכות חינוך מיוחדות נפרדות. המודלים הנפרדים-המסורתיים למתן מענה חינוכי לתלמידים עם צרכים מיוחדים נתפסים כמנציחים אי-צדק, אפליה והדרה, בעוד המהלך לשילובם בחינוך הרגיל נתפס כעשיית צדק חברתי (אבישר, 2015; רייטר, 2007; Ainscow & Miles, 2008; Florian, 2010). יישום שילובם של תלמידים עם צ"מ נתפס בקרב קובעי מדיניות וגם בקרב חוקרי חינוך כמהלך שמצריך שינוי ורפורמה מערכתית כללית. חוקרים העוסקים ברפורמות ובהטמעת שינויים במערכות חינוך מדגישים את השינוי הבית ספרי והקהילתי הנדרש ליישום שילובם של תלמידים אלה במערכת החינוך הכללי (ראו למשל: לייזר ואבישר, 2000; Fullan, 2007).

למרות השינויים במערכות חינוך בעולם ובישראל בעקבות יישום שילוב מגן הילדים ועד למוסדות השכלה גבוהה, מרביתם של צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (להלן: מש"ה) לומדים במסגרות נפרדות ונבדלות ואינם משולבים במערכת החינוך הרגיל<sup>2</sup>.

המדיניות החינוכית במדינת ישראל מדגישה את מחויבותה של המערכת לתת מענה חינוכי הולם לכל תלמיד (גם לתלמידים עם צרכים חינוכיים ייחודיים), כמו גם את המגמה לתת מענה זה בראש ובראשונה במסגרת החינוך הכללי ה"רגיל" (וייסבלאי 2015). הצהרת המדיניות מופיעה בחוזר מנכ"ל תשס"ג/10(ב), יוני 2003 ובחוזר מנכ"ל תשס"ח/3(ד), נובמבר 2007.

במדינת ישראל, אחד הגורמים שהשפיעו על מידת שילובם של תלמידים עם מש"ה בחינוך הרגיל היה פסיקת בג"ץ המכונה 'בג"ץ יתד נגד משרד החינוך' (2002). עיקרה של פסיקה זו היא הקביעה לזכאות לחינוך מיוחד חנם לתלמידים עם צ"מ בין אם הם לומדים במוסדות חינוך מיוחדים ובין אם הם לומדים בשילוב במוסדות חינוך רגיל. פסיקה זו דורשת ממשרד האוצר לתקצב שילוב ללא קשר ללקות, וממשרד החינוך לקבוע דרכי פעולה ברורות ברמה בית-ספרית ליישום השילוב. פסיקה זו הובילה לתיקון לחוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 7, 2002) שבעיקרו מתייחס לנושא יישום השילוב ובו פירוט הצעדים הארגוניים והדידקטיים הנדרשים. בעקבות המלצות ועדת דורנר (2009) לשינוי מדיניות ופרקטיקה באשר למעורבות הורים בהשמה ובאשר לאופן תקצוב השירותים הניתנים לתלמידים עם צ"מ גובשה במשרד החינוך רפורמה שמטרתה לשלב יותר ויותר ילדים עם צ"מ במסגרות החינוך הרגיל. במכתב למנהלי המחוזות ממאי 2018 הונחו יסודות הרפורמה: יש לתת קדימות להשתלבותם של תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך הרגילה; כל תלמיד אשר נקבעה לו זכאות לשירותי החינוך המיוחד, יקבל את סל השירותים לו הוא זכאי בין אם הוא לומד במסגרת חינוך מיוחד או משולב במסגרת רגילה; להורים שמורה זכות ה'מילה האחרונה' באשר למסגרת החינוכית בה ילמד ילדם – במסגרת מיוחדת או בשילוב. בנוסף, יעד ההכלה שנוסף לתכנית העבודה הרב-שנתית של משרד החינוך בשנת 2012 קבע את המעטפת החינוכית של

<sup>1</sup> בעבודה זו אנו משתמשים בביטויים 'צרכים מיוחדים' ו'מוגבלויות' כביטויים חלופיים.  
<sup>2</sup> ראו למשל: Shevlin, 2003 המדווח על המצב באירלנד; Symeonidou, 2015 המדווחת על מדיניות ופרקטיקה בקפריסין; Sherman & Sherman, 2013 המדווחים על חסמים בשילובם של אנשים עם מש"ה בארה"ב.



הרפורמה והטיל אחריות לשילוב, קבלה והכלה של תלמידים עם צ"מ על מערכת החינוך הרגיל. תיקון מס' 11 לחוק חינוך מיוחד (2018) שיישמו הדרגתי החל משנת הלימודים תש"ף הוא הביטוי התחיקתי ליישום המלצות ועדת דורנר.

למרות העניין הגובר והולך במדינת ישראל לבדיקת יישום שילובם של תלמידים עם צ"מ במערכות החינוך הרגילות (ראו למשל דוחות מרכז מידע ומחקר של הכנסת, דוחות של מכון ברוקדייל של הגוינט, מכרז משרד החינוך לבדיקת יישום המלצות דוח דורנר ועוד), החוקרות לא מצאו דיווח על מחקרים שנערכו בישראל בהם נבחן הדבר בנוגע לתלמידים עם מש"ה. המטרה המרכזית של המחקר הנוכחי היא בחינת שילובם של תלמידים עם מש"ה במערכת החינוך הרגילה בישראל ממספר נקודות מבט הכוללות את זיהוי המודלים הקיימים כמו גם בירור דעות, תפיסות, עמדות ושביעות רצון באשר ליישום שילוב בקרב בעלי ענין שונים (הצוות החינוכי – מנהלים ומורים; תלמידים עם מש"ה והוריהם; חבריהם לכיתה ללא מוגבלות).

## 2. סקירת ספרות

בסקירת הספרות שלהלן מוצגים הנושאים המרכזיים של המחקר: (א) שילוב תלמידים עם צ"מ, לרבות תלמידים עם מש"ה, במערכת החינוך הכללי במדינת ישראל<sup>3</sup>; (ב) היבטים ביישום שילוב תלמידים עם צ"מ בכלל ועם מש"ה בפרט, לרבות זיהוי גורמים מקדמים וגורמים מעכבים בתהליכי הטמעת שילוב; (ג) תפיסות ועמדות באשר ליישום שילוב בקרב שלוש קבוצות של בעלי ענין – הצוות החינוכי במסגרות חינוך (מנהלים ומורים), הורים של תלמידים שלומדים בשילוב בכיתה הרגילה, תלמידים ללא מוגבלות שבכיתתם לומדים תלמידים משולבים; בחלק האחרון של הסקירה מוצגות מטרות ושאלות המחקר.

### 2.1 שילוב תלמידים עם צ"מ לרבות תלמידים עם מש"ה במערכת החינוך הכללי בישראל

הנתונים על אודות תלמידים בישראל, תלמידים עם צרכים מיוחדים/מוגבלות ותלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מופיעים במספר פרסומים שונים: פרסומי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, משרד החינוך, מרכז המידע של ג'וינט-ישראל, מינהל המחקר והתכנון של הביטוח הלאומי, מכון לואיס של משרד הבריאות, מינהל מוגבלויות במשרד הרווחה, שנתון ילדים בישראל של המועצה הלאומית לשלום הילד. ריבוי המקורות וריבוי אופני ההצגה של נתונים מוביל להבדלים קטנים. החוקרות עשו כל מאמץ להצליב את הנתונים ולהציג את אלה שאין עליהם מחלוקת.

מתמונת המצב המוצגת בדוח "מרכז המחקר והמידע של הכנסת על "השירותים הניתנים לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה)" (פנסירר, 2011), ניכר כי למשרד החינוך עדיפות ראשונה להשמת תלמידים עם צ"מ לרבות תלמידים מש"ה בכיתה הרגילה כלומר, ליישם שילוב, ובעדיפות שנייה השמה בכיתה חינוך מיוחד בבית ספר רגיל, ולראייה, בארבעים השנים האחרונות, ניכרת ירידה במספרי התלמידים במערכות החינוך המיוחד (שנתון ילדים בישראל, 2015). המחקרים השונים המבקרים את היות מסגרות החינוך המיוחד נבדלות ונפרדות ממעגלי החיים המרכזיים, מדגישים את הצורך ברפורמה כללית במערכות החינוך ומצדדים בשילוב מלא או בשילוב חלקי, מצביעים על הצורך ביישום עקרון השוויון (equality) ובהישענות על ערכים של שוויוניות (equity) (ראו למשל: McLesky & Waldron, 2011; Goodfellow, 2012; אבישר, 2015).

בשנה"ל תשע"ז (2016/2017) נמנו בישראל 2,908,327 ילדים מהם 372,366 ילדים עם מוגבלות (12.8%). כ-247,200 ילדים (8.5% מכלל ילדי ישראל) הם עם מוגבלות חמורה כלומר עם מחלה כרונית הדורשת טיפול או מעקב רפואי קבוע או עם נכות המשפיעה על תפקודם היומיומי. האחרים הם עם מוגבלות לא חמורה כלומר עם מחלה כרונית או ליקוי שאינם משפיעים במידה משמעותית על תפקודם היומיומי או אינם מצריכים מעקב רפואי קבוע (ברמן, 2018). תלמידים עם מש"ה מהווים בדרך כלל חצי אחוז מכלל התלמידים עם צ"מ וניתן למצוא אותם במסגרות חינוך מיוחד, בכיתות מיוחדות במערכת הרגילה ובשילוב בכיתות הרגילות (וייסבלאי ו-וינינגר, 2015). בשנה"ל תשע"ז קצת למעלה ממחצית (59.5%) מהתלמידים עם צ"מ/מוגבלות היו זכאים לסל שילוב. האחרים למדו במסגרות של החינוך המיוחד, מחציתם בכיתות מיוחדות בבתי ספר רגילים והיתר בגני ילדים ובבתי ספר מיוחדים (ברמן, 2018). בשנה זו נמנו במסגרות

<sup>3</sup> הנתונים על אודות שילובם השפיעו על בניית מערך המחקר ובהמשך הדרך על הממצאים.

לחינוך מיוחד 1,247 תלמידים עם משכל גבולי (רב בעייתני) ו- 10,363 תלמידים עם מוגבלות שכלית. באותה שנה היו זכאים לסל שילוב 1,153 תלמידים עם משכל גבולי ו- 107 תלמידים עם מוגבלות שכלית (ברמן, 2018). בשנת הלימודים תשע"ח כלל ציבור התלמידים מנה 2,541,304 ילדים, מהם 90,934 ילדים למדו במסגרות שונות של חינוך מיוחד. בקרב אלה כ- 9500 תלמידים הוכרו כבעלי משי"ה. מהם, כ- 8300 (87%) למדו בגני ילדים ובבתי ספר מיוחדים בהתאמה לרמת התפקוד ולמידת התמיכה הנדרשת. הנותרים, כ- 1000 תלמידים שהם כ- 10%, למדו בכיתות קטנות בבתי הספר הכלליים וכ- 200 תלמידים, למדו בכיתות הרגילות במערך שילוב אישי (אבישר וכהן-בוננה, 2018). בעשורים האחרונים, אחת הפעולות המרכזיות של מערכת החינוך בישראל היא לשלב כמה שיותר תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל, לקבלם, להכילם ולהעניק להם את התמיכות הנדרשות.

## 2.2 היבטים ביישום שילוב תלמידים עם צ"מ בכלל ועם משי"ה בפרט

אחד ממסמכי היסוד המשמשים את הפרקטיקה ליישום שילוב יצא לאור מטעם ארגון אונסק"ו של האו"ם (UNESCO, 2005) והוא כולל קוים מנחים כלהלן:

- א. השילוב הוא תהליך מתמשך ולא פעולה חד-פעמית;
- ב. יישום שילוב מצריך זיהוי המחסומים ללמידה והסרתם;
- ג. יישום שילוב יאפשר לכל התלמידים להגיע להישגים באמצעות השתתפות מלאה ולמידה איכותית;
- ד. שילוב יעניק תשומת לב מרבית לתלמידים שנמצאים בסיכון להדרה ולדחיקה לשולי החברה.

בישראל, רעיונות אלה עוברים כחוט השני מחוק החינוך המיוחד, 1988 והתיקונים דרך פסיקות בג"צ, הנחיות מנכ"ל והמלצות הוועדות הציבוריות שמינו שרי חינוך לבדיקת מצב החינוך המיוחד לרבות וועדת דורנר, 2009 (אבישר, 2015).

יישום שילוב קורא לשינויים ארגוניים, מערכתיים וחינוכיים כמו למשל הארכת יום הלימודים, הקמת מערכות לסיוע בלמידה, הכנת תכנית לימודים אישית, הכשרת מורים להוראה בכתות משולבות, טיפולים ייחודיים, רפואיים ופרה-רפואיים ועוד. כמו כן כרוך יישום השילוב בשינויים והתאמות בסביבה הלימודית (רייטר, 2007) הכוללים למשל התייחסות לאקלים הבית ספרי ולסביבה הפיזית והחברתית המשפיעים על התנהגותם של התלמידים, על היכולות הקוגניטיביות שלהם, על כישוריהם החברתיים ועל התפתחותם האישית (רייטר ומצר, 2011).

בבדיקת הגורמים המקדמים והמעכבים את יישום השילוב בקרב תלמידים עם מוגבלויות, הדגישו חוקרים (Pivik, McComas, & Laflamme, 2002) שיישום שילובם של תלמידים עם צ"מ בבית הספר מחייב טיפוח נגישות פיזית ולימודית לצד עידוד השתתפות חברתית. חוקרים אלה הצביעו על ארבע קבוצות של גורמים מרכזיים, כאשר כל גורם יכול להיות מעכב או מקדם את שילוב התלמיד:

- א. עמדות והתנהגויות של קבוצת השווים (למשל, קבלה או הצקה והדרה מפעילויות חברתיות).
- ב. עמדות והתנהגויות מצד קבוצת השווים ומצד הצוות החינוכי (למשל, מודעות, או חוסר ידע, ידע חלקי).
- ג. גורמים בסביבה הפיזית כמו חוסר בנגישות פיזית.
- ד. הגבלות וקשיים שיש לתלמיד עקב המוגבלות שלו.

בחינת יישום שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים חושפת מודלים ארגוניים שונים החל משילוב חלקי ועד שילוב מלא. לשילוב חלקי יש ביטויים שונים החל מחצי יום לימודים מדי יום בכיתה רגילה, השתתפות בשיעורים ספציפיים, בפעילות חברתית יחד עם כלל תלמידי בית הספר, הפסקות משותפות, ועוד. בשילוב

מלא התלמיד לומד בכיתה הרגילה ביחד עם קבוצת השווים במשך כל יום הלימודים ומקבל תמיכות לפי הצורך. במחקרים שונים נמצאו הבדלים הן בהישגים הלימודיים והן בהשתלבות חברתית בין תלמידים שלומדים בשילוב לעומת חבריהם שאינם לומדים בשילוב לטובת התלמידים המשולבים (אבישר, רייטר ולייזר, 2003; מילשטיין וריבקין, 2013).

מחקרים שנעשו בארץ ובעולם אשר בדקו את הסתגלותם החברתית והרגשית של תלמידים עם צ"מ לרבות תלמידים עם מש"ה, הצביעו על קשיים ביצירת קשרים חברתיים עם בני גילם, חוסר שביעות רצון, דחיה חברתית ומידה נמוכה של תמיכה אישית מבני הגיל תלונותיהם של תלמידים עם צ"מ המתנסים בתחושות בדידות וחוסר תמיכה משקפות כאב רב ואכזבה עמוקה, ומקשים על הפרט להשתלב בחברה (ראו למשל: Heiman 2001, 2002; Heiman, & Berger, 2008; Margalit, & Al-Yagon, 2002; Berguno, 30- נמצא שבין 2006; Leroux, McAinsh & Shaikh, 2004; Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006). 50% מהילדים ובני הנוער עם צ"מ לרבות תלמידים עם מש"ה דיווחו על תחושת בדידות ובעיות חברתיות בבית הספר, קושי ברכישתן או/ו ביישומן של מיומנויות חברתיות וצינו הערכה עצמית נמוכה. מחקרים אחרים הצביעו על כך שתפיסת המסוגלות העצמית (Gist & Mitchell, 1992) ותחושת רווחה אישית (Diener, Oishi, & Lucas, 2003) הם מושגים דינמיים המשתנים בהתאם למידע חדש וחוויות חדשות הנרכשות. תפיסות סובייקטיבית אלה מושפעות מתפקוד הפרט, מתגובות מסביבה ומהערכה עצמית. יש לשער שבקרב תלמידים עם מש"ה תפיסת המסוגלות העצמית ותחושת הרווחה האישית מושפעות מהתנסותם בהליך השילוב.

קולם של תלמידים עם צ"מ בכלל ושל תלמידים עם מש"ה בפרט כמעט ואינו נשמע בספרות המקצועית בשפה העברית<sup>4</sup>. חובב ודברי (2011) מביאים מדבריו של ס', בוגר עם תסמונת דאון על תקופת בית הספר: "הדבר החשוב ביותר הוא יחס החברים, צוות המורים ומהמנהל, וכן המזכירות וכל הסביבה כמו מדריכים... לדעתי, אין זה משנה היכן לומדים. מה שחשוב זה המסגרת והיחס של המורים ושל התלמידים האחרים" (שם, ע' 50).

## **2.3 תפיסות ועמדות באשר ליישום שילוב בקרב הצוות החינוכי, בקרב הורי התלמידים שלומדים בשילוב בכיתה הרגילה ובקרב תלמידים ללא מוגבלות שבכיתתם לומדים תלמידים משולבים<sup>5</sup>**

ליישום שילוב והטמעתו באופן ראוי במערכת החינוך נדרשים מספר שותפים – אנשי הצוות החינוכי ובראשם מורים ומנהלים; הורי התלמידים המשולבים; התלמידים המשולבים.

### **2.3.1 תפיסות ועמדות של הצוות החינוכי**

בעשורים האחרונים נערכו בישראל מחקרים רבים בנושא יישום השילוב. בבדיקת המאמרים שהתפרסמו בכתבי עת מובילים בתחום החינוך בישראל<sup>6</sup> נמצאו קרוב לשלושים מאמרי מחקר שהתפרסמו בין השנים

<sup>4</sup> ראו למשל: סנדלר-רף ונאון, 1997; חובב ודמרי, 2011;

<sup>5</sup> אלה מכונים 'תלמידים משולבים'.

<sup>6</sup> כתבי העת שנבדקו הם: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום/בשילוב, דפים, עיונים במינהל ובארגון החינוך, מפגש לעובדים חינוכיים סוציאליים.

1998-2012 (אבישר, גילור, ליכט ושביט, 2013). במחקרים אלה נמצא שהתפיסות והעמדות של הצוותים החינוכיים בגני הילדים ובבתי הספר בדרך כלל חיוביות כלפי השילוב, אך קיים חשש מן הקשיים הכרוכים ביישום השילוב. בבחינת עמדותיהם ואופני התמודדותם של מורים בכיתות רגילות עם תלמידים משולבים, נמצא כי חלק מהמורים מתארים באופן חיובי את התקדמותם של התלמידים המשולבים בתחומים לימודיים, חברתיים ורגשיים תוך הדגשת יתרונות השילוב הן בקרב התלמידים עם הלקות והן עבור חבריהם בכתה (מילשטיין וריבקין, 2013; טלמור, 2007; Heiman, 2001, 2004). מחקרים אחרים זיהו קשיים שונים בקרב מורים המשלבים תלמידים בכתתם, כדוגמת קשיים בהתמודדות עם עומס עבודה, הצורך בעזרה נוספת בכיתה, חשש משינוי האווירה החברתית בכיתה ומתווית שלילית שיכולה לדבוק בכיתתם. כמו כן הצביעו המורים על בעיות העולות מאי התאמתן של תוכניות הוראה לתלמידים המשולבים וצינו את הצורך לשנות או להתאים מחדש את השיעורים בהתייחס לצרכים השונים של הלומדים (גביש ושמועוני, 2007). בבדיקת עמדות בקרב פרחי הוראה באשר לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכתות הרגילות (ליפשיץ ומאור, 2001) נמצא כי הנכונות לשילוב ותחושת המסוגלות של המורות מושפעת מסוג הלקות. המורות הביעו עמדות חיוביות יותר ותחושת מסוגלות גבוהה לשילוב תלמידים עם לקות למידה ועם הפרעות קלות, בהשוואה לעמדותיהן ביחס לתלמידים עם קשיים מרובים ומורכבים. מחקרים מועטים התייחסו לקשרי הגומלין בין המורים לתלמידיהם עם משי"ה המשולבים בכתתם, לא נבחנו תפיסותיהם של בעלי העניין (כמו מנהלים, יועצים, צוות חינוכי) ומחקרים מעטים התייחסו לשביעות רצונם של הורים וילדיהם עם משי"ה הן בהקשר הלימודי והן בהקשר חברתי-רגשי.

### **2.3.2 תפיסות ועמדות של הורים לתלמידים עם צ"מ**

מחקרים רבים עוסקים במשבר הפוקד את ההורים כאשר אחד הילדים במשפחה מאובחן עם לקות ומוגדר כילד עם מוגבלות. משבר זה משפיע על המשפחה כולה הנאלצת להתמודד עם אתגר חדש, עוצמתי יותר ומטלטל (שביט וגילור, 2019). במצב זה המשפחה עוברת שינויים דרמטיים ועליה לגייס את כוחותיה על מנת להתגבר על הקשיים הכרוכים בגידול ילד עם צ"מ ולהתגבר על הרגשות של אובדן ואבל שחוה הורה שילדו "חריג" (זקס וארנן, 1995).

ילד עם צ"מ הוא לעיתים קרובות מקור למתח משפחתי רב, הן בחיי הזוגיות של ההורים, הן בחוויה ההורית כלפי כל אחד מהילדים במשפחה, הן ביחסי האחאים ואף בכל הנוגע ליחסים עם המשפחה המורחבת. במחקרים נמצא כי קיימים מאפיינים משותפים להורים לילדים עם מוגבלות ללא קשר למאפייני הלקות (היימן, 2001). המתח המשפחתי והאישי אשר נחוה על ידי ההורים, מושפע בין היתר מרמת התפקוד של הילד, מחומרת האבחנה ומגילו של הילד (Margalit & Kleitman, 2006). עם זאת נראה כי לכל הורה יש תגובה ייחודית לו וסגנון התמודדות אינדיבידואלי משלו, הנבדל לעיתים גם בתוך המשפחה (Barak-Levy & Atzaba-Poria, 2013).

בעשורים האחרונים אנו עדים למקומם המשתנה של ההורים בתהליכי קבלת החלטות בנוגע לילדיהם. ההכרה בזכויות האזרחיות של בעלי מוגבלות ביחד עם השינוי בתפיסה הטיפולית מתיקון המגבלה לתיקון והנגשת הסביבה, חיזקו את מקומה של המשפחה באחריות לטיפול בילדם. השינוי התפיסתי הוביל לשינוי במדיניות, וכיום הגישה הרווחת בעולם המערבי היא כי על המשפחה להיות מקבלת ההחלטות בכל הקשור לתמיכה וניווט בתוך מערכת נותני השירותים (איש עם, 2019).

מעורבות ושיתוף פעולה בין הורים, מורים ותלמידים משפיעה לטובה על הילד והטיפול בו ותורמת לאיכות חייו (Dor & Rucker-Naidu, 2012). שיתוף פעולה מוצלח נשען על יכולתם של הצוותים המקצועיים לעבוד עם ההורים למרות הרגשות הטעונים שלהם. (היימן ולבאן, 2011; מנור- בנימיני, 2004). תפיסותיהם של ההורים בנושא השילוב נבחנו במחקרים שונים, שכן לעמדותיהם ולמידת נכונותם לשיתוף פעולה היבט משמעותי בהצלחה וקידום תהליך השילוב. בדומה לממצאים בנוגע לצוות החינוכי, גם תפיסות ההורים להליך השילוב אינם חד משמעיים. יש ביניהם שמצדדים בשילוב ואילו אחרים מביעים חשש וספקות בקשר לתרומת השילוב עבור ילדם עם הלקויות המורכבות (Seery, David & Johnson, 2015; Fishman & Nickerson, 2000). הורים התומכים במדיניות השילוב ציינו שהם מצפים שהשילוב יתרום לפיתוח ולרכישתן של יכולות לימודיות וחברתיות. הורים אחרים הטילו ספק בכישוריהם ובמיומנויותיהם של המורים לשלב ולקדם תלמידים עם צרכים מיוחדים, וצינו את חששם מתגובות התלמידים ללא לקות והוריהם, מעמדות שליליות של הסביבה כלפי ילדם ומהפגנת גישה שלילית כלפיהם (Leyser & Kirk, 2004). חלקם הביעו חשש ודאגה מקשיים בשילוב חברתי, מבדידות ודחייה חברתית ומחוסר תמיכה מקרב בני הגיל (Garrick-Duhaney & Salend, 2000). בנוסף, הורים ציינו כי קיים מחסור במשאבים לקידום ילדם המשולבים (Runswick-Cole, 2008).

### 2.3.3 תפיסות ועמדות של תלמידים משלבים<sup>7</sup>

בספרות העיון והמחקר יש עדויות רבות אודות ההשפעה החיובית של שילוב על תלמידים עם צ"מ ומעט עדויות מחקריות המתייחסות לנקודת המבט של התלמידים המשלבים, חבריהם לכיתה וזאת למרות ההבנה שיש להם תפקיד מכריע בשילוב (ויטני ורייטר, 2006). במספר מחקרים נמצא שלהכנה מראש ואימון התלמידים עם התפתחות תקינה יש חשיבות רבה בעידוד אינטראקציות ורכישת מיומנויות חברתיות בקרב תלמידים בספקטרום של אוטיזם (למשל: Lord & Hopkins, 1986; Odom & Strain, 1984). ויטני ורייטר (2006) בדקו את רמת השחיקה בקרב תלמידים המשלבים תלמידים בספקטרום האוטיסטי לאורך מספר שנים ובאופן יומיומי בכיתה הרגילה. הממצאים מעידים על כך שיש שחיקה בקרב התלמידים המשלבים ויש קשר בין מידת השחיקה לבין עמדות כלפי שילוב - ככל שהאחד יותר גבוה, האחר יותר שלילי. שנור (Schnorr, 1990) זיהתה שלושה רכיבים מכריעים המתייחסים לתפיסתם של התלמידים המשלבים את מידת ההשתלבות של תלמיד עם משי"ה: מידת השייכות לכיתה ואיך הדבר בא לידי ביטוי; מידת ההשתתפות בפעילויות הלימודיות הכיתתיות; מידת ואופן ההשתתפות החברתית; במחקר נבדק גם שילוב של תלמיד עם משי"ה, לחלק מיום הלימודים. ממצאי המחקר מצביעים על כך שתלמידי הכיתה המשלבת לא תפסו את התלמיד המשולב כחלק מהמרקם הכיתתי. רויס ועמיתיו (Ruijs, Van der Veen, & Peetsman, 2010) בדקו תלמידים ללא צרכים מיוחדים בכיתות משלבות ובכיתות שאין בהם שילוב של תלמידים עם מוגבלויות ומצאו שאין הבדל בהישגים

---

<sup>7</sup> תלמידים ללא מוגבלות שבכיתתם משולבים תלמידים עם מוגבלות

הלימודים ומצב חברתי-נפשי בין התלמידים. מכך הם מסיקים שלשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים אין השלכות שליליות על התלמידים ללא מוגבלויות.

מטרת המחקר המרכזית היא בחינת תהליך השילוב של תלמידים עם מש"ה ובחינת היבטים לימודיים, חברתיים והתנהגותיים של התלמידים המשולבים. כמו כן נבחנים המודלים הקיימים בישראל לשילובם של תלמידים עם מש"ה וזיהוי המאפיינים של כל מודל בקרב מספר בעלי ענין: הצוות החינוכי כולל מנהלים ומורים; תלמידים עם מש"ה והוריהם; חבריהם לכיתה ללא מוגבלות ובדיקת תפיסותיהם באשר לשילוב ומידת שביעות הרצון שלהם.

### 3. שאלות המחקר

1. אילו מודלים של שילוב תלמידים עם מש"ה קיימים בבתי הספר?
2. מהם הגורמים המקדמים ומה הם הגורמים המעכבים ביישום שילוב תלמידים עם מש"ה?
3. מהם ממדי ההצלחה לתפיסת המשתתפים? (הצלחה לימודית, הצלחה חברתית והתקדמות אישית)?
4. מה הן השלכות השילוב בקרב התלמידים המשולבים: מבחינה אישית, חברתית- התנהגותית, ומבחינה לימודית, ומה הן העמדות והתפיסות שלהם באשר לשילוב תלמידים עם מש"ה?
5. מה הן השלכות השילוב בקרב התלמידים המשולבים?
6. מה מידת שביעות הרצון מהשילוב של הצוות החינוכי, של התלמידים עם מש"ה ושל הוריהם ומדוע?

## 4. שיטת המחקר

בפרק זה יוצגו שאלות המחקר, אוכלוסיית המחקר וכלי המחקר ויתואר מהלך המחקר.

### 4.1 אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר הקיפה את כל התלמידים המוכרים על ידי משרד הרווחה ומשרד החינוך כבעלי מוגבלות שכלית. המפקחת הארצית באגף אי' חינוך מיוחד במשרד החינוך שאחראית על תחום מוגבלות שכלית, העבירה אלינו רשימה כוללת הרשימה הקיפה 357 בתי"ס ו- 1145 תלמידים בכל מגזרי החינוך. הרשימה כללה פרטים אודות ביה"ס: שם הרשות, שם בית הספר, כתובת ומס' טלפון, שם המנהל/ת, מספר התלמידים המשולבים ולאיזה קטגוריה שייכים. להלן הפירוט בטבלה 1 שלהלן.

**טבלה 1: סה"כ תלמידים עם מוגבלות שכלית שמשולבים בלימודים בכיתה רגילה במיון לפי קטיגורית לקות, לשנה"ל תשע"ח**

מס' התלמידים	סימול קטגוריה	סוג הלקות
1035	51	משכל גבולי
6	52	מוגבלות שכלית קלה
24	65	חשד למוגבלות שכלית קלה
2	66	חשד למוגבלות שכלית בינונית
71	53	מוגבלות שכלית בינונית
0	54	מוגבלות שכלית קשה
7	67	חשד למוגבלות שכלית קשה

בהחלטה משותפת עם המפקחת הארצית וצוות המדריכות בתחום מוגבלות שכלית במשרד החינוך הוחלט שבשל מורכבות המחקר ישתתפו בשלב ראשון כל בתי הספר שבמגזר היהודי. כמו כן הוחלט לדגום רק את התלמידים בקטגוריות 51 (משכל גבולי), 52 (מוגבלות שכלית קלה), 53 (מוגבלות שכלית בינונית). בהתייעצות נוספת עם צוות זה התברר כי קיימת אוכלוסייה נוספת של תלמידים עם מוגבלות שכלית שלומדים בשילוב בכיתות רגילות. קבוצה זו מקיפה בדרך כלל תלמידים עם תסמונת דאון והם מאופיינים בקטגוריה 'תסמונות' ובסימול 98. התקבלו פרטים כנ"ל על אודות 20 בתי ספר בהם לומדים תלמידים אלה. הנחת העבודה היא שבכל אחד מבתי"ס האלה משולב תלמיד אחד. בסך הכול, מוסדות החינוך במגזר היהודי בהם משולבים תלמידים עם מוגבלות שכלית גבולית, קלה או בינונית ותלמידים עם תסמונת דאון מקיפים 207 בתי"ס ובהם משולבים 292 תלמידים עם משי"ה. בטבלה שלהלן מוצגת התפלגות האוכלוסייה לפי קטיגורית המשכל.



טבלה 2: התפלגות האוכלוסייה לפי קטגורית משכל במגזר היהודי (משרד החינוך, שנה"ל תשע"ח)

מס' התלמידים	סימול קטגוריה	סוג הלקות
20	98	תסמונות
201	51	משכל גבולי
3	52	מוגבלות שכלית קלה
68	53	מוגבלות שכלית בינונית

במקביל, נעשתה בדיקת כתובות של בתי הספר שברשימה בעזרת אתרי בתי"ס ככל שנמצאו במרשתת. בדיקה זו כללה אימות ותיקונים ובעקבותיה הוצאו מן הרשימה שני גני ילדים ושני בתי ספר שלא נמצאו עבורם פרטי התקשרות (כתובת מפורטת ו/או מספר טלפון). בהמשך לפניית לבתי הספר (בטלפון, בדוא"ל, בהודעות ווטס-אפ) הסכימו 7 בתי ספר ליטול חלק במחקר, שניים מבתי ספר אלה שקיבלו את חומרי המחקר והביעו רצון מפורש להשתתף ניתקו קשר בהמשך הדרך וחדלו להגיב לפניית. בעמל רב נאספו נתונים מ 5 בתי ספר. נתונים אודות בית ספר נוסף נמצאו ביו-טיוב, כמפורט בטבלה 3 שלהלן.

טבלה 3: משתתפי המחקר הנוכחי וכלי המחקר

מנהל ב"ס	צוות חינוכי	תלמידים משלבים	תלמידים משולבים	הורים
2	4 מורות 1 רכזת שילוב 1 תומכת למידה		[2 בוגרים]	6*
		8		
	7 מורים	14	7	14
2**		***		
4	13	22	9	20

\* 2 זוגות הורים (אב ואם) + 2 אימהות

\*\*בתי ספר אלה לא השתתפו במחקר באופן פעיל

\*\*\* תלמידים בסרטונים

## 4.2 כלי המחקר

כאמור לעיל, כלי המחקר כוללים (א) שאלון (סולם ליקרט ושאלות פתוחות) ו - (ב) ראיון. (א) השאלון כולל 4-5 חלקים כמפורט להלן. נעשה מאמץ ליצור אחידות בין השאלונים של הקבוצות השונות אך נוסח השאלונים הותאם לקבוצת המשתתפים לרבות התאמה לתלמידים עם וללא משי"ה.

ההורים והמורים התייחסו לתמיכה ולהסתגלות הלימודית, החברתית והרגשית של התלמידים עם מש"ה וגם לתרומת השילוב לכלל תלמידי הכיתה. התלמידים עם מש"ה (מכונים כאן 'התלמידים המשולבים') והתלמידים עם התפתחות תקינה (המכונים כאן 'התלמידים המשלבים') התייחסו לממד החברתי, הרגשי, למסוגלות ולתחושת רווחה אישית. בנוסף, כולל השאלון שאלות רקע לכל קבוצת עניין (תלמידים, אנשי חינוך, הורים) אשר מתייחסים בין השאר למגדר, גיל, השכלה, ותק ההוראה (לשאלונים ראה נספח 1). השאלונים הועברו למשתתפים בשני אופנים: (1) עותק קשיח למילוי ידני נשלח בדואר לכל בית ספר שהסכים להשתתף במחקר במענה לפנייה הראשונית. כמו כן, עוזרות המחקר מסרו עותקים בעת ביקור בבית הספר לקיום ראיונות אישיים. (2) הוכנו שאלונים מותאמים מקוונים בפורמט Google Forms וזאת במטרה להגדיל את מספר המשתתפים. ההפניה לשאלונים המקוונים צורפה למכתב הפניה לבתי הספר. השאלון מורכב מן הכלים המפורטים להלן:

**1. סולם לתמיכה חברתית נתפסת** Zimet, Dahlem, Zimet & Parkley (1988) *Multidimensional Scale for Social Support*

השאלון כולל 12 פריטים, המתארים את תפיסתו העכשווית של הפרט ואת מידת התמיכה חברתית מצד (א) בני המשפחה לדוגמה: אני מקבל ממשפחתי את העזרה והתמיכה הרגשית שאני זקוק לה. (ב) חברים לדוגמה: אני יכול לסמוך על חברי כאשר מתעוררות בעיות (ג) אדם קרוב משמעותי. לדוגמה: יש לי אדם קרוב שאני יכול לשתף בצער ובשמחה. התשובות ניתנות על סולם ליקרט בן 7 דרגות, מ- "לא מתאים במידה רבה מאד" (1) עד "מתאים במידה רבה מאד" (7). מהימנות הציון הכללי של השאלון הייתה 0.92.

**2. שאלון בדידות** Asher, Hymel & Renshaw (1984) *Loneliness Questionnaire*

השאלון מכיל 24 פריטים, המתייחסים לבדיקת תחושת הבדידות אצל התלמיד, על פני סולם המכיל 5 דרגות: "אף פעם לא מרגיש כך" (1) עד "תמיד מרגיש כך" (5). מהימנות השאלון הייתה 0.90. לדוגמה: אין לי עם מי לשחק בבית הספר, אין לי עם מי לדבר בכתה, אין לי הרבה חברים בכתה.

**3. שאלון מסוגלות עצמית** Muris (2001)

השאלון כולל 13 פריטים, המתייחסים לשתי קטגוריות: א. מסוגלות עצמית חברתית. לדוגמה: עד כמה אתה מסוגל לעבוד בשיתוף עם חבריך לכיתה? ב. ומסוגלות עצמית רגשית. לדוגמה: עד כמה אתה מסוגל לשמח את עצמך כאשר קורה לך משהו לא נעים? התשובות הן על פני סולם אפשרויות של 5 דרגות בטווח שבין "בכלל לא" (1), עד "במידה רבה מאוד" (5). מהימנות השאלון הייתה 0.73 - 0.79.

**4. שאלון רווחה אישית** Diener (1984) *Questionnaire SWLS – Satisfaction with Life*

שאלון הכולל 5 פריטים, המתייחסים לתפיסת הפרט את חייו, על גבי סולם בן שבע דרגות, מ- "מאוד לא מסכים" (1) ועד "מסכים מאוד" (7). מהימנות השאלון 0.82. לדוגמה: אני מאד מרוצה מחיי; אם הייתי חוזר על חיי, הייתי משנה מעט מאד או לא הייתי משנה שום דבר.

**5. עמדות כלפי שילוב**

שאלון לתלמידים המשלבים מותאם מסולם צ'אדוק-מקמאסטר: עמדות כלפי תלמידים עם מוגבלות –

Rosenbaum, Armstrong & King (1986) *Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps (CATCH) Scale*

סולם זה מבוסס על מודל שלושת הממדים לזיהוי עמדות שהוצג בספרות העיון והמחקר לראשונה על ידי טריאנדיס (Triandis, 1971) והוא בין הבודדים שבודק את כל השלושה: הממד האפקטיבי (Affective) המתייחס לתגובות הרגשיות של התלמידים בהתייחס לנושא מוגבלות, חריגות למשל: 'הייתי נהנה בחברת תלמיד עם צרכים מיוחדים'; הממד ההתפתחותי – ההתנהגותי (Behavioral) המתייחס לפעולות משוערות וכוונות התנהגותיות למשל 'אני אזמין תלמיד עם צרכים מיוחדים למסיבת יום ההולדת שלי'; הממד הקוגניטיבי (Cognitive) המתייחס לתגובות המבטאות תפיסה (פרספציה) לגבי תלמידים עם מוגבלות, חריגים למשל: 'לתלמידים עם צרכים מיוחדים יש תחומי ענין רבים'<sup>8</sup>. רוזנבאום וחבריו פיתחו סולם זה במיוחד לבדיקת עמדותיהם של תלמידים בגילאי בית ספר יסודי (9-13) כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים (Rosenbaum et al, 1986; 1988). הסולם כולל 36 פריטים, 12 בכל ממד, ומספר שווה של היגדים חיוביים והיגדים שליליים. אלה האחרונים מנוסחים כך שתשובה 'מאד לא מסכים' מבטאת עמדה של הסכמה. ההיגדים מסודרים בסולם באופן אקראי וההצהרות החיוביות והשליליות משולבות לסירוגין. על המשתתפים להשיב על גבי סולם ליקרט בן ארבע דרגות מ 'מאד לא מסכים' (1) ועד 'מסכים מאד' (4). ככל שהציון הממוצע גבוה יותר מתפרשת העמדה כלפי התלמיד עם צרכים מיוחדים כחיובית יותר. בסולם זה נעשה שימוש במחקרים רבים בנושא עמדות תלמידים בעולם ובארץ<sup>9</sup>. המהימנות הפנימית שנמצאה היא 0.91.

6. **תהליך השילוב**, שאלון לצוות החינוכי ולהורים מותאם משאלון הערכת השילוב והערכה לימודית - שאלון להורים (Leyser & Kirk (2004)

ORM – Opinions Relative to שילוב כלפי עמדות כלפי שילוב  
Mainstreaming של Antonak & Larivee (1995) ובנו כלי ובו 18 פריטים בסולם ליקרט בן חמש

---

<sup>8</sup> דיווח על כלי מחקר לבדיקת עמדות במיון לפי ההיבט הנבדק ניתן למצוא למשל:  
Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E. & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: A review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*; 50: 182–189.  
Yu, S.Y., Ostrosky, M.M. & Fowler, S.A. (2012). Measuring Young Children's Attitudes Toward Peers with Disabilities: Highlights from the Research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(3) 132–142.  
<sup>9</sup> ויטני, ט' ורייטר, ש' (2006). שילוב תלמידים עם אוטיזם: השפעת תכנית התערבות על רמת השחיקה, עמדות ואיכות התקשורת איתם בקרב תלמידים עם התפתחות תקינה בכיתה. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 21 (1), 55-68.  
Beck, A. R., Fritz, H. & Keller A, Dennis, M. (2000). Attitudes of school-aged children towards their peers who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*. 16. 13-26.  
Bossart, G. & Petry, K. (2013). Factorial validity of the Chedoke-McMaster Attitudes toward Children with Handicap scale (CATCH). *Research in Developmental Disabilities*, 34(4), 1336-1345.  
Olaleyes, A., Ogundele, O., Deji, S., Ajayi, O., Olaleye, O. & Adeyanju, T. (2012). Attitudes of students toward peers with disability in an inclusive school in Nigeria. *Disability, CBR & Inclusive Development Journal*, 23(3). 65-75.  
Tirosh, E., Schanin, M. & Reiter, S. (1997). Children's attitudes towards peers with disabilities: the Israeli perspective. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 39(12). 811-814.

דרגות: מ'מאד לא מסכים' (הנמוך ביותר) עד 'מאד מסכים' (הגבוה ביותר). הפריטים נחלקים להיגדים חיוביים ולהיגדים שליליים. אלה האחרונים מנוסחים כך שתגובה של 'לא מסכים' מבטאת עמדה של תמיכה. הפריטים מקיפים שלושה ממדים: תרומות או יתרונות של שילוב, שביעות רצון מיישום השילוב ותפיסות ההורים את יכולות המורים. השאלון תורגם לעברית ושימש במספר מחקרים בישראל שהובילו פרופ' יונה לייזר ופרופ' שלמה רומי<sup>10</sup>. המחברים מדווחים על מקדם מהימנות 0.82 על כל הפריטים. הכלי הותאם לצרכי המחקר הנוכחי עבור הורים וגם עבור אנשי צוות חינוכי. הוא כולל 14 פריטים, מהם 5 שליליים ו-9 חיוביים; ממד התרומה של שילוב מקיף 7 פריטים, ממד שביעות הרצון כולל 5 פריטים וממד תפיסת יכולות המורים כולל 2 פריטים.

סה"כ השיבו לשאלון 42 משתתפים:

(א) מורים/אנשי צוות חינוכי בביה"ס (N=7);

(ב) הורים לתלמידים עם מש"ה שמשולבים בלימודים בכיתה רגילה (N=14);

(ג) תלמידים ללא מוגבלות שבכיתתם משולב תלמיד/ה עם מש"ה (N=14);

(ד) תלמידים עם מש"ה שלומדים בשילוב בכיתה רגילה עם קבוצת השווים (N=7);

## (ב) ראיון

הראיון היה חצי מובנה וככזה הוא משלב בין מסגרת של ראיון מובנה לבין הגמישות של ראיון פתוח. נכללו בו שאלות ברצף לצד האפשרות למרואיין להוסיף ולהרחיב. ראיון חצי מובנה מספק מידע ומאפשר להבין את המרואיינים באמצעות תגובותיהם והחויות אותן הם משתפים עם המראיין. בתהליך זה מתגלות ומתפתחות המשמעויות היוצרות את הסיפור (שקדי, 2012).

הראיונות כללו שאלות במספר נושאים: הערכת מצב לימודי; הערכת מצב חברתי; הערכת מצב רגשי; קשיים וגורמים מעכבים בתהליך השילוב; תרומות וגורמים מקדמים בשילוב; מידת שביעות רצון מתהליך השילוב. צוותי החינוך וההורים של התלמידים המשולבים נשאלו אודות תפיסתם את תרומות תכנית השילוב ו"הרווח" של התלמידים המשולבים מתוכנית זו. הצוות החינוכי נשאל בנוסף על אודות השפעות השילוב על התלמידים המשולבים.

ראיון אישי התקיים עם המשתתפים הבאים:

---

<sup>10</sup> Leyser, Y., Kapperbaum, G. & Keller, B. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal in Special Needs Education*, 9(1). 1-15.

רומי, ש' ודניאל, א' (2001). שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה: עמדותיהם של סטודנטים להוראה במכללות בישראל. בתוך: ר' זוזובסקי, ת' אריאב וע' קינן (עורכות) **בכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי רעיונות: מאמרים נבחרים מן הכינוס הבינ"ל ה-3**. תל אביב, מכון מופ"ת. 259-285.

לייזר, ר' ורומי, ש' (2005). הקשר בין דתיות, לאום ומשנתני רקע נוספים של פרחי הוראה על העמדות כלפי שילוב: השלכות לתכניות הכשרה. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 20(2), 39-54.

רומי, ש', מוסלר, ר' ולייזר, י' (2009). עמדות כלפי שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים ותפיסת מסוגלות עצמית בקרב מתכשרים להוראה בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי במכללות ובאוניברסיטאות. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 24(1). 15-24.

(א) מורים/אנשי צוות חינוכי בביה"ס (לרבות מנהלים) (N=8) : 2 מנהלים, 4 מורות מחנכות, 1 רכזת שילוב, 1 תומכת למידה);

(ב) הורים לתלמידים עם מש"ה שמשולבים בלימודים בכיתה רגילה (N=6) : 2 זוגות הורים, אם ואב; 2 אמהות);

(ג) בוגרים עם מש"ה שבשנות בית הספר למדו בשילוב בכיתה רגילה עם קבוצת השווים (N=2).

ראיון קבוצתי התקיים עם תלמידות (N=8) ללא מוגבלות שבכיתתן לומדת תלמידה עם מש"ה; הראיונות עם אנשי הצוות החינוכי בביה"ס והראיונות עם ההורים כללו 11 שאלות זהות לשתי קבוצות המשתתפים (ראה נספח 2). נערכה התאמה לשונית לכל אחת מן הקבוצות למשל: את המורים שאלנו "האם באופן כללי אתם מרוצים משילוב התלמיד במסגרת בית הספר?" ואת ההורים שאלנו: "האם באופן כללי אתם מרוצים משילוב ילדכם בבית הספר?"

הראיונות עם בוגרים עם מש"ה שלמדו בשילוב בהיותם תלמידי בית ספר היו מובנים למחצה. שני המרואיינים הם בני 45 ו 48 כלומר, סיימו את לימודיהם לפני למעלה מעשרים שנים. הם נשאלו על חוויותיהם בהיבט הלימודי ובהיבט החברתי בתקופת בית הספר היסודי, חטיבת ביניים והתיכון. כמו כן נתבקשו לעשות רפלקציה על עצם חוויות הלמידה בשילוב בכיתה הרגילה.

הראיון הקבוצתי התקיים במתכונת של שיחה חופשית עם תלמידות כיתה ב' בה משולבת תלמידה עם מש"ה. השתתפו בראיון כל בנות הכיתה שהיו נוכחות באותו יום בבית הספר. המראיינת שאלה את התלמידות על חוויות הלמידה ביחד.

### 4.3 מהלך המחקר

בשנת המחקר הראשונה (תשע"ח) הושקעו עיקר המאמצים בגיבוש אוכלוסיית המחקר, בארגון השאלונים בפורמט למילוי ידני ובפורמט מקוון ויצירת קשר עם בתי ספר לביצוע המחקר.

המדגם נבנה בהתאמה לרשימה כוללת לשנת לימודים זו של בתי ספר במדינת ישראל בהם משולבים תלמידים עם מוגבלות שכלית בלימודים בכיתה הרגילה. רשימה זו ומידע נוסף הועברו לידינו על ידי המפקחת הארצית באגף אי' חינוך מיוחד במשרד החינוך שאחראית על תחום מוגבלות שכלית וצוות המדריכות של האגף. החוקרות בחנו בקפידה את כל מוסדות החינוך שברשימה, עדכנו את פרטי ההתקשרות בעזרת אתרי בתי ספר ככל שנמצאו במרשתת וניפו אחדים, היות וחלקם לא עמדו בקריטריונים של מערך המחקר, כדוגמת מוגבלות קשה ומורכבת, אוכלוסייה חרדית, אוכלוסייה דוברת ערבית, ילדים צעירים וגני ילדים.

לאחר קבלת אישור ממשרד המדען של משרד החינוך, תוקנו שאלוני המחקר בעקבות הערות הקוראים, אורגנו כלי המחקר בפורמט מקוון ובפורמט נייר ועפרון. שאלוני המחקר במחקר זה מתייחסים כאמור לארבע קבוצות משתתפים: התלמידים המשולבים, הוריהם, חבריהם לכיתה, מחנכי הכיתה בה משולב התלמיד. כמו כן נדרש לשלוח להורים מכתבי הסכמה להשתתפות ילדיהם במחקר. ההתאמה לפורמט אלקטרוני/מקוון היתה אמורה לייעל את תהליך המענה שכן הנבדק יכול להשיב בלחיצת מקש ולשלוח מיד את השאלון.

סבב הפניות הראשון היה לבתי ספר שלומדים בהם בשילוב יותר מתלמיד אחד. בסבב הפניות השני היתה פנייה לכל בתי הספר ברשימה. במהלך ההתקשרויות עם בתי"ס התבררו אי דיוקים במידע שנמסר ממשרד החינוך והרשימות עודכנו בהתאם. כמו כן, מנהלי בתי ספר במחוז צפון ציינו כי נדרש היתר מהנהלת המחוז. נוצר קשר עם לשכת ההנהלה במחוז ונשלחו מכתב הסבר על אודות המחקר וההיתר

מלשכת המדען הראשי של משרד החינוך. החומר הועבר לקבלת חו"ד של מנהלת המחלקה למחקר והערכה במחוז ולאחר כארבעה שבועות התקבל היתר מפורט מטעם מנהלת המחוז.

הפניות למנהלי מוסדות החינוך שנבחרו למחקר נעשו באמצעות פנייה למזכירות בית הספר בטלפון, באימייל ובדואר. בתחילה נשלחו פניות בדואר לכ-150 מנהלי בתי ספר בפריסה ארצית. המכתבים שנשלחו בדואר כללו שני מסמכים: ראשון, בקשה והסבר על מטרת המחקר ומסמך שני של אישור המדען הראשי של משרד החינוך. בהמשך, נעשתה התקשרות טלפונית עם מזכירות ביה"ס לקבלת פרטי התקשרות עם מנהל/ת ביה"ס (טלפון אישי, מייל), התקשרות למנהל/ת ומתן הסבר על המחקר, מעקב עד קבלת תשובה והעברת חומר נוסף לפי דרישה. לכל אחד מבתי הספר בוצעו 4 – 8 פניות. מספר הפניות הוא פועל יוצא של זמינות המזכירות ו/או המנהל/ת.

במהלך הפניות, לפי בקשת בית הספר, נשלחו קישורים לפורמט המקוון של השאלונים ו/או שאלונים מודפסים. בשיחות המעקב נערכה בדיקה לוודא שהחומר אכן הגיע לביה"ס.

בשנת המחקר השנייה נמשכו ניסיונות התקשרות עם כל בתי הספר במטרה להשיג הסכמתם להשתתף במחקר; קוימו ראיונות אישיים וקבוצתיים; לפי הצורך בוצעה העברה ידנית של השאלון למשתתפים; כמו כן בוצעו פניות מקוונות שלוש בשאלון מקוון שהותאם לנחקרים השונים. בנוסף, נערכה סריקה של אתרים ביו-טיוב במטרה לאתר סרטונים המתייחסים לשילובם של תלמידים עם מוגבלות שכלית בכיתה הרגילה. מילות המפתח היו: שילוב והכלה בחינוך. כמו כן נערך חיפוש על פי שמות בתי הספר שברשימה באתרים של בתי הספר הללו.

## 5. ממצאים

הנתונים כללו תשובות לשאלונים סגורים ותמלילי ראיונות. העיבודים כללו עיבודים סטטיסטיים וניתוחי תוכן בהתאמה.

בחלק הראשון של פרק זה מוצגים הממצאים הכמותיים העונים לשאלות מחקר הבאות:

- מהם ממדי ההצלחה לתפיסת המשתתפים בתחום הלימודי, החברתי ומבחינת התקדמות אישית.
  - מה הן השלכות השילוב בקרב התלמידים המשלבים: מבחינה אישית, מבחינה חברתית-התנהגותית, ומבחינה לימודית ומה הן העמדות והתפיסות שלהם באשר לשילוב תלמידים עם מוגבלות.
  - מה השלכות השילוב עבור התלמידים המשולבים?  
כמו כן יוצגו הבדלים והקשרים בין בעלי העניין לבין המשתתפים השונים.
- בחלק השני של פרק הממצאים, מוצגים הממצאים האיכותניים שנחשפו בעקבות ניתוח תוכן, שמתייחסים לכל שאלות המחקר.

### 5.1 ממצאים כמותיים

במחקר זה נבדקו באמצעות שאלונים המשתתפים הבאים: תפיסת בדידות, תמיכה חברתית, מסוגלות, רווחה אישית, תפיסת השילוב של התלמידים המשלבים. על מנת לבחון את שכיחות התשובות של משתתפי המחקר עבור כל משתני המחקר בהתייחס לבעלי העניין שהשתתפו במחקר. בעלי העניין במחקר זה הם התלמידים המשולבים (תלמידים עם משי"ה), התלמידים המשלבים (חבריהם לכיתה ללא משי"ה), הורי התלמידים המשולבים והצוות החינוכי.

בטבלאות שבהמשך מוצגים ערכי השכיחות של משתני המחקר השונים, מוצגים ניתוחי שונות בין תפיסות בעלי העניין עבור כל אחד משתני המחקר, וכן מוצגים באופן גרפי התפלגות תשובות המשתתפים.

#### 5.1.1 תיאור המשתתפים

##### תלמידים משולבים

7 תלמידים ענו על השאלונים בכיתתם בעזרת סייעת הכיתה או עזרת המחקר: 4 בנים (57.2%) ו-3 בנות (42.8%) בגיל 8.9.11.14 מכיתות ב, ג, ה, ח הלומדים בבית בספר יסודי ובחטיבת ביניים. קטיגורית הלקות של התלמידים המשולבים: משי"ה קלה, עיכוב התפתחותי, לקות שמיעה, תסמונת דאון. משך השילוב של תלמידים אלה: שנה, שנתיים, שלוש שנים, ארבע שנים, מגיל 2, מגיל 3, מכיתה א.

##### תלמידים משלבים

14 תלמידים ענו על השאלונים בכיתתם, מהם 5 בנים (35.7%) ו-9 בנות (64.3%) בגיל 7-9. מכיתות ב, ג הלומדים בבית בספר יסודי. יש לציין שלא כל התלמידים ענו באופן מלא על כל השאלונים.

##### הורים

14 הורים ענו על השאלונים (90% מהמשיבים היו אימהות). ההורים התייחסו לילדיהם בגיל 8.5 עד 15.5 (70% מהם התייחסו לבנות), כאשר 70% מהתלמידים לומדים בבית ספר יסודי ו-3% לומדים בחטיבת ביניים.

##### צוות חינוכי

21 מורים ענו תשובות חלקיות בשאלון המקוון. לכן ניתוח הנתונים נערך על 7 מורים שענו על כל השאלונים.

המורים התבקשו לענות על 4 שאלונים בהתייחס לתלמיד המשולב:  
 שאלון תמיכה חברתית של התלמיד, שאלון בדידות, תפיסת יכולת ומסוגלות של התלמיד, ותפיסת  
 הליך השילוב. בנוסף - פרטי רקע על המורה ועל התלמיד המשולב.

השכלת המורים: 3 מורים למדו חינוך מיוחד. שאר המורים למדו חינוך באופן כללי.

ותק בהוראה: 6-11 שנים

שנת לידה של הצוות החינוכי: 1978-1990

המורים התייחסו ל- 4 בנים ו- 3 בנות משולבות, בגיל 8-14 שלומדים בב"ס יסודי (כיתות ב, ג, ה, ו) ובב"ס  
 על יסודי (חט"ב כיתה ח').

לקות התלמידים: מש"ה קלה, מש"ה בינונית, בעיות התנהגותיות ורגשיות, תסמונת דאון.

מספר השנים שהתלמיד משולב: 2. 3. 4. 8

דיווח המורים על אופן השילוב:

- אינו משתתף בשיעורים מסוימים; התלמיד אינו משתתף בשיעורי עברית, חשבון ואנגלית.
- מקבל סיוע פרטני ממורת שילוב במהלך היום על חשבון שיעורים אחרים.
- לתלמיד יש סייעת אישית בכל השיעורים.
- משולב בשיעורי תורה, חינוך גופני, בשיעורי פרשת השבוע.

בטבלאות הבאות מוצגים ממוצעים וסטיות תקן של השאלונים אותם מילאו בעלי העניין עבור כל משתני  
 המחקר, וממצאי ניתוח השונות עבור משתני המחקר.

### 5.1.2 תפיסת הבדידות

על מנת לבחון את הפיזור של תפיסות המשתתפים בנושא תחושת הבדידות של התלמיד המשולב, נעשה  
 ניתוח שכיחויות (טבלה 4) וניתוח שונות חד כיווני בין הקבוצות (טבלה 5), כאשר תפיסת תחושת הבדידות  
 מוצגת באופן גרפי (איור 1).

**טבלה 4. ערכי מדדי הפיזור והמרכז של המשתנה בדידות**

משיב	N	M	SD	MIN	MAX
הורים	13	4.27	0.42	3.29	4.76
צוות חינוכי	6	3.87	0.54	2.94	4.29
משולבים	5	4.32	0.33	3.94	4.76
משלבים	10	3.81	0.67	3.10	5.00

משתנה "בדידות" נמדד בסולם ליקרט הנע בטווח 1 עד 5.

מטבלה 4 ניכר כי ציון ממוצע תפיסת הבדידות בקרב התלמידים המשולבים היה הגבוה ביותר בהשוואה  
 לשאר הקבוצות.

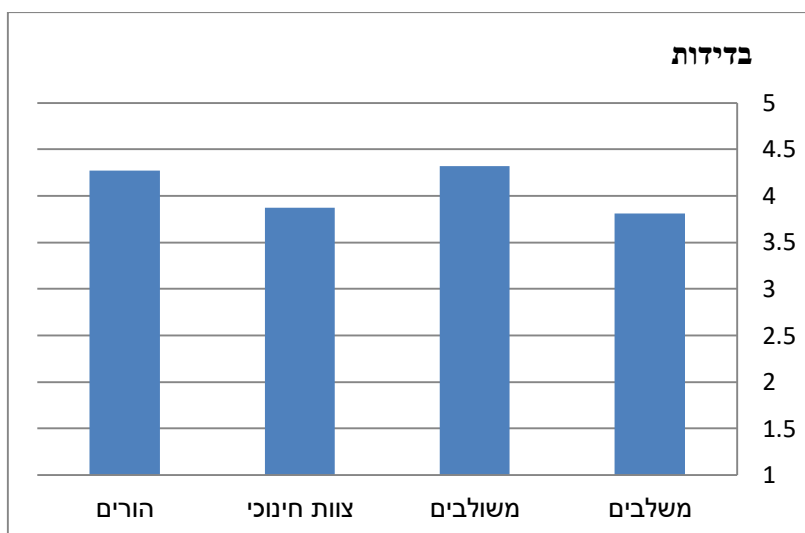


טבלה 5. מבחן F ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין הורים, צוות חינוכי, משולבים ומשולבים בממוצעי הבדידות

הבדל	משולבים		משולבים		צוות חינוכי		הורים		משתנה בדידות
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
F	0.67	3.81	0.33	4.32	0.54	3.87	0.42	4.27	

ממצאי ניתוח שונות חד כיווני מעידים כי ההבדלים בין הקבוצות בתפיסת הבדידות אינם מובהקים,  $F(3, 30) = 2.19, p > 0.05$ .

איור 1. תפיסת משתנה הבדידות



### 5.1.3 תמיכה חברתית

על מנת לבחון את הפיזור של תפיסות המשתתפים בנושא תפיסת התמיכה החברתית של התלמיד המשולב. להלן נעשה ניתוח שכיחויות (טבלה 6) וניתוח שונות חד כיווני בין הקבוצות (טבלה 7), ותפיסת התפיסה החברתית באופן גרפי (איור 2).

טבלה 6. ערכי מדדי הפיזור של משתני תמיכה חברתית

משתנים	משיב	N	M	SD	MIN	MAX
תמיכה חברתית כללי	הורים	14	4.32	0.50	3.42	5.00
	צוות חינוכי	7	3.84	1.24	1.00	4.75
	משולבים	5	4.82	0.18	4.60	5.00
תמיכה חברתית משפחה	משלבים	10	3.54	1.08	1.00	5.00
	הורים	14	4.45	0.63	2.75	5.00
	צוות חינוכי	8	4.36	1.07	2.00	5.00
	משולבים	5	4.95	0.11	4.75	5.00
	משלבים	0	0	0	0	0
תמיכה חברתית חבר	הורים	14	3.89	0.90	2.75	5.00
	צוות חינוכי	8	3.28	1.13	1.00	4.25
	משולבים	5	4.58	0.55	3.67	5.00
	משלבים	10	3.45	1.12	1.00	5.00
תמיכה חברתית אחר	הורים	14	4.61	0.56	3.50	5.00
	צוות חינוכי	8	4.31	1.39	1.00	5.00
	משולבים	5	4.90	0.14	4.75	5.00
	משלבים	9	3.93	0.81	2.75	5.00

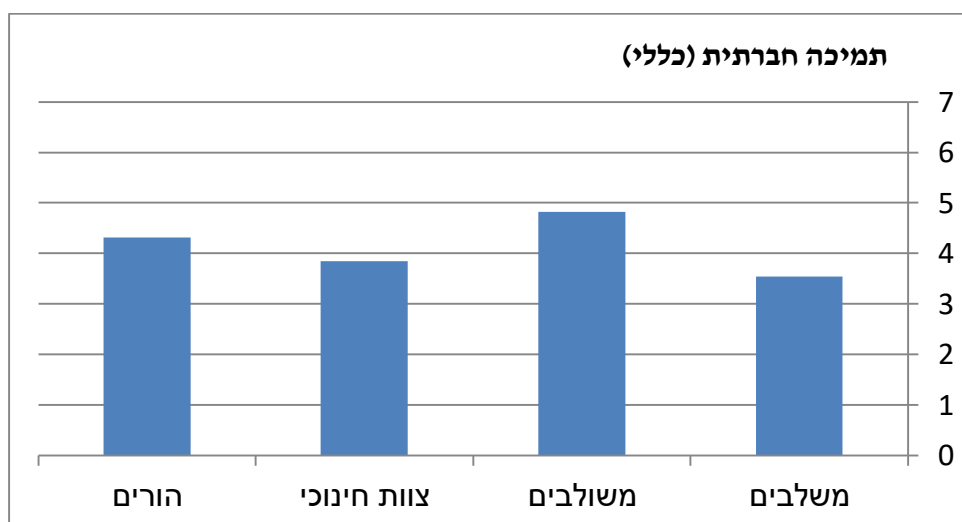
משתנה "תמיכה חברתית" נמדד בסולם ליקרט הנע מ-1 עד 5. עבור משתנה תמיכה חברתית ותת-הקטגוריות נערך מבחן שונות. ממצאי המבחן מצביעים על ההבדלים מובהקים בין הקבוצות עבור תפיסת התמיכה החברתית הכללית  $F(3, 30) = 3.09, p < 0.05$ . בכדי להבין את מקור ההבדלים במדד התמיכה החברתית הכללי נערך מבחן פוסט הוק מסוג LSD. מניתוח זה עולה כי ההבדל מובהק בין ההורים לבין התלמידים המשלבים, ובין התלמידים המשלבים לתלמידים המשולבים משולבים, נמצא מובהק  $p < 0.05$ . עבור תת משתני התמיכה החברתית, לא נצפו הבדלים מובהקים (טבלה 7).

טבלה 7. מבחן F ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין הורים, צוות חינוכי, משולבים ומשולבים בממוצעי התמיכה חברתית

הבדל	משולבים		משולבים		צוות חינוכי		הורים		משתנה
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
F									
1.13	-	-	0.11	4.95	1.07	4.36	0.63	4.45	תמיכה חברתית משפחה
2.21	1.12	3.45	0.55	4.58	1.13	3.28	0.90	3.89	תמיכה חברתית חבר
1.84	0.81	3.93	0.14	4.90	1.39	4.31	0.56	4.61	תמיכה חברתית אחר
3.09*	1.08	3.54	0.18	4.82	1.24	3.84	0.50	4.32	תמיכה חברתית כללית

\*  $p < 0.05$

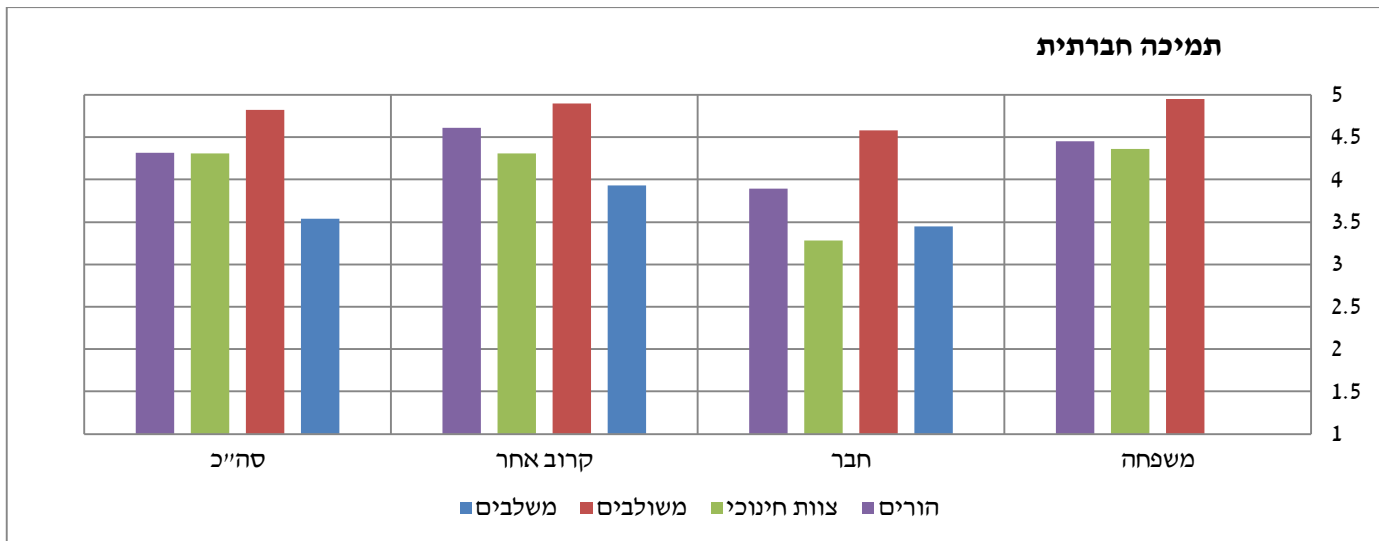
איור 2. תפיסת משתנה התמיכה חברתית



מהאיור ניכר כי באופן בולט התלמידים המשולבים תופסים את התמיכה החברתית הכללית כגבוהה יותר בהשוואה לשאר המשתתפים.

בחלוקה לתת המדדים של תמיכה חברתית, ניכר כי תפיסת התמיכה של חבר, נמוכה יותר בקרב כל המשתתפים, בהשוואה לתפיסת התמיכה המשפחתית או תמיכת אדם קרוב (איור 3).

איור 3. תפיסת משתנה התמיכה החברתית, בחלוקה לתת מדדים.



5.1.4 תפיסת מסוגלות

על מנת לבחון את הפיזור של תפיסות המשתתפים בנושא תפיסת המסוגלות של התלמיד המשולב מוצגים ניתוח שכיחויות (טבלה 8) וניתוח שונות חד כיווני בין הקבוצות (טבלה 9), ותפיסת תפיסת המסוגלות באופן גרפי (איור 4).

טבלה 8. ערכי מדדי הפיזור והמרכז של המשתנה מסוגלות

משיב	N	M	SD	MIN	MAX
הורים	13	3.82	0.59	3.00	4.83
צוות חינוכי	6	3.50	0.52	2.67	4.00
משולבים	5	4.43	0.49	3.80	4.83
משלבים	9	3.67	0.65	2.83	5.00

משתנה "מסוגלות" נמדד בסולם ליקרט הנע מ-1 עד 5.

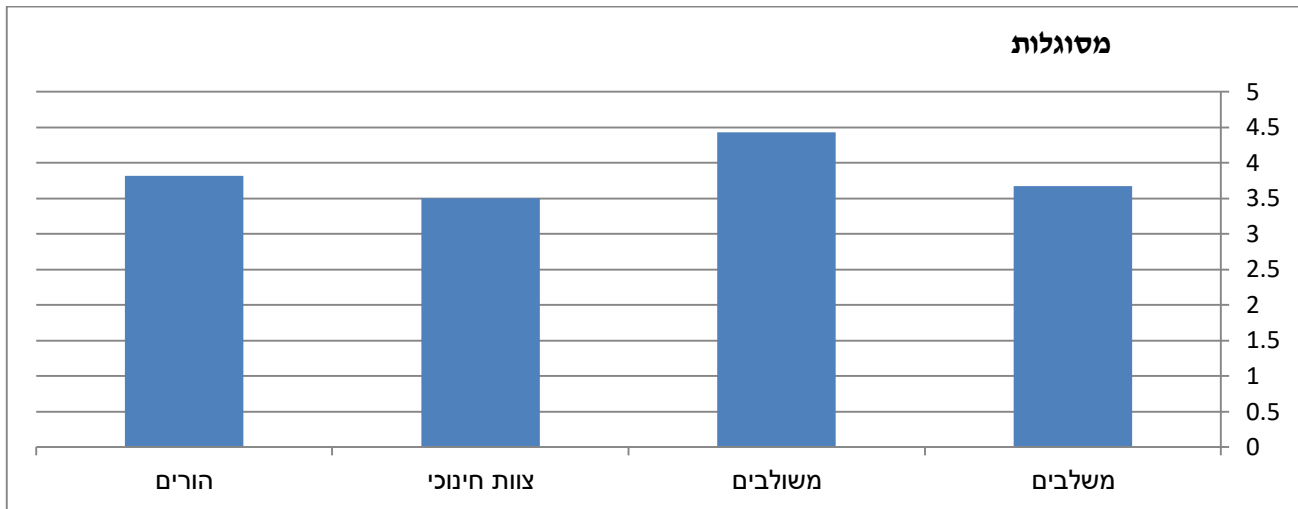
ממוצע תפיסת מסוגלות התלמיד המשולב נמצא נמוך יותר בקרב הצוות חינוכי בהשוואה לשאר הקבוצות. נערך ניתוח שונות עבור משתנה המסוגלות. ממצאי ניתוח שונות חד כיווני מעידים כי ההבדלים בין הקבוצות בתפיסת היכולת והמסוגלות של התלמיד המשולב מובהקים  $F(3, 29) = 3.09, p < 0.1$ . (ראה טבלה 9). בכדי להבין את מקור ההבדלים, נערך מבחן פוסט הוק מסוג LSD. מניתוח זה עולה כי נמצא ההבדל מובהק בין הצוות החינוכי לתלמידים המשולבים, ובין התלמידים המשולבים לתלמידים המשולבים,  $p < 0.05$ . לא נמצא הבדל בין שאר הקבוצות  $p > 0.05$ .

טבלה 9. מבחן F ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין הורים, צוות חינוכי, משולבים ומשלבים בממוצעי המסוגלות

משתנה מסוגלות	הורים		צוות חינוכי		משולבים		משלבים		הבדל F
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
	0.59	3.82	0.52	3.50	0.49	4.43	0.65	3.67	*2.61

\*  $p < 0.05$

איור 4. תפיסת משתנה מסוגלות בהתייחס לתלמיד המשולב



תפיסת המסוגלות העצמית הגבוהה ביותר דווחה על ידי תלמידים משולבים, והנמוכה יותר דווחה על ידי צוות המורים. מניתוח ממצאי המחקר בהתייחס לתפיסת מסוגלות, נמצאו הבדלים מובהקים בין המשתתפים.

5.1.5 רווחה אישית

על מנת לבחון את הפיזור של תפיסות המשתתפים בנושא תפיסת הרווחה האישית של התלמיד המשולב מוצגים ניתוח שכיחויות (טבלה 10) וניתוח שונות חד כיווני בין הקבוצות (טבלה 11), ותפיסת הרווחה האישית באופן גרפי (איור 5).

טבלה 10. ערכי מדדי הפיזור והמרכז של המשתנה רווחה אישית

משיב	N	M	SD	MIN	MAX
הורים	13	5.32	0.99	3.80	7.00
משולבים	5	6.30	1.09	4.50	7.00

משתנה "רווחה אישית" נמדד בסולם ליקרט הנע מ-1 עד 7.

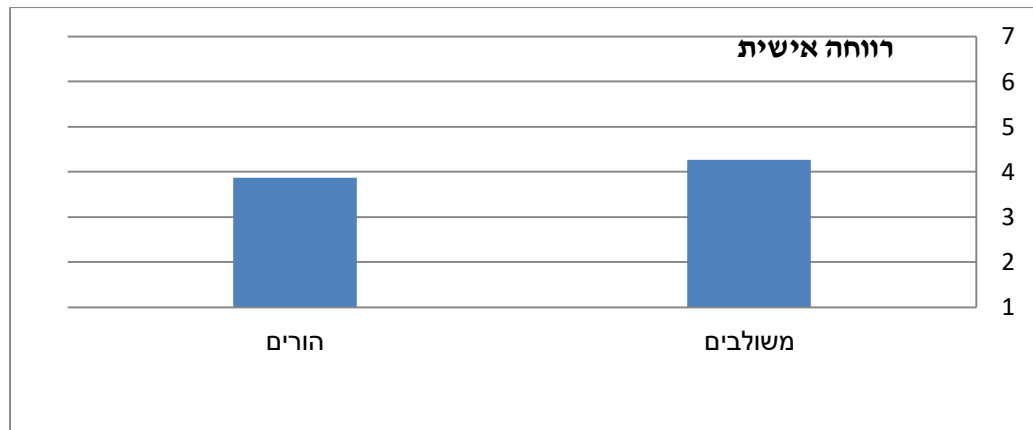
נערך מבחן T למדגמים בלתי תלויים עבור רווחה אישית. ממצאי המבחן מצביעים על הבדלים מובהקים בין ממוצעי תפיסת הרווחה האישית של התלמידים המשולבים לבין הוריהם,  $p < 0.1$ .

טבלה 11. מבחן T, ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין הורים לילדיהם המשולבים במשתנה רווחה אישית

משתנה	הורים (n=13)	משולבים (n=5)	הבדל
	M	M	t
רווחה אישית	5.32	6.30	-1.81*
	S.D.	S.D.	
	0.99	1.09	

\* $p < 0.1$ .

## איור 5. תפיסת משתנה רווחה אישית של התלמיד המשולב



מהאיור עולה כי תפיסת הרווחה האישית גבוהה יותר בקרב התלמידים המשולבים בהשוואה לתפיסת הוריהם אותם.

בנוסף, נבדקו הקשרים, בעזרת במבחן מתאם של פירסון, עבור משתני השאלונים השונים שמילאו ההורים, ואנשי הצוות החינוכי.

על פי תפיסת ההורה - נמצא מתאם מובהק חיובי גבוה בין תפיסת היכולת של התלמיד לתפיסת תמיכה מצד חבר  $r = .75, p = .003$ . כלומר, ככל שההורה תופס את יכולת התלמיד כגבוהה יותר, כך הוא תופס שתהיה לו יותר תמיכה חברתית מצד התלמידים האחרים.

נמצא מתאם מובהק שלילי גבוה בין תפיסת היכולת של התלמיד לתפיסת הבדידות של התלמיד (ע"פ ההורה)  $r = -.66, p = .01$ . כלומר, ככל שההורה תופס את יכולת התלמיד כגבוהה יותר, כך הוא תופס שהילד יהיה פחות בודד.

נמצא קשר שלילי בין תפיסת הבדידות של התלמיד לרווחה אישית של התלמיד,  $r = -.68, p = .01$ . כלומר, ככל שההורה תופס את התלמיד כפחות בודד, כך הוא תופס שתהיה לו יותר תחושת רווחה אישית, ולהיפך – ככל שהתלמיד יותר בודד יש לו תחושת רווחה אישית יותר נמוכה. לא נמצאו קשרים מובהקים בין שאר משתני המחקר.  $p > .05$

על פי תפיסת הצוות החינוכי - בבדיקת הקשרים בשאלון תמיכה חברתית של התלמיד המשולב, נמצא מתאם מובהק בין תמיכת האחר ותמיכת המשפחה  $r = .95, p = .001$ . כמו כן, נמצא מתאם חיובי מובהק בין תפיסת המורה את התלמיד המשולב כמסוגל לבין תרומת הליך השילוב,  $r = .91, p < .05$ . כלומר, ככל שהתלמיד יותר מסוגל חברתית ככה הוא יותר נתרם מהשילוב.

בנוסף, נמצא מתאם שלילי מובהק בין תפיסת את התלמיד המשולב כלא-בודד ותרומת הליך השילוב,  $r = -.89, p < .01$ . כלומר, ככל שהתלמיד פחות בודד חברתית, כך הוא יותר נתרם מהשילוב.

### 5.1.6 עמדות על הליך השילוב: הורים ומורים

על מנת לבחון את הפיזור של עמדות על הליך שילוב בקרב הורים ומורים, בהתייחס לממד הכללי, ולתת מדדי הליך השילוב, נערכו ניתוחי שכיחויות (טבלה 12), ניתוח שונות חד כיווני בין הקבוצות (טבלה 13), והצגה באופן גרפי של העמדות (איור 6).

**טבלה 12. ערכי מדדי הפיזור והמרכז של המשתנה תהליך השילוב**

משתנים	משיב	N	M	SD	MIN	MAX
יתרונות	הורים	12	2.37	0.52	1.50	3.25
שביעות רצון	צוות חינוכי	6	2.62	0.62	2.00	3.38
	הורים	12	2.27	0.71	1.00	3.25
הערכת מורים	צוות חינוכי	6	2.67	0.97	1.50	4.00
	הורים	12	2.54	1.05	1.00	4.00
שילוב כללי	צוות חינוכי	6	2.50	1.41	1.00	4.50
	הורים	12	2.37	0.46	1.79	3.29
	צוות חינוכי	6	2.67	0.71	1.79	3.50

משתנה "תהליך השילוב" נמדד בסולם ליקרט הנע מ-1 עד 5.

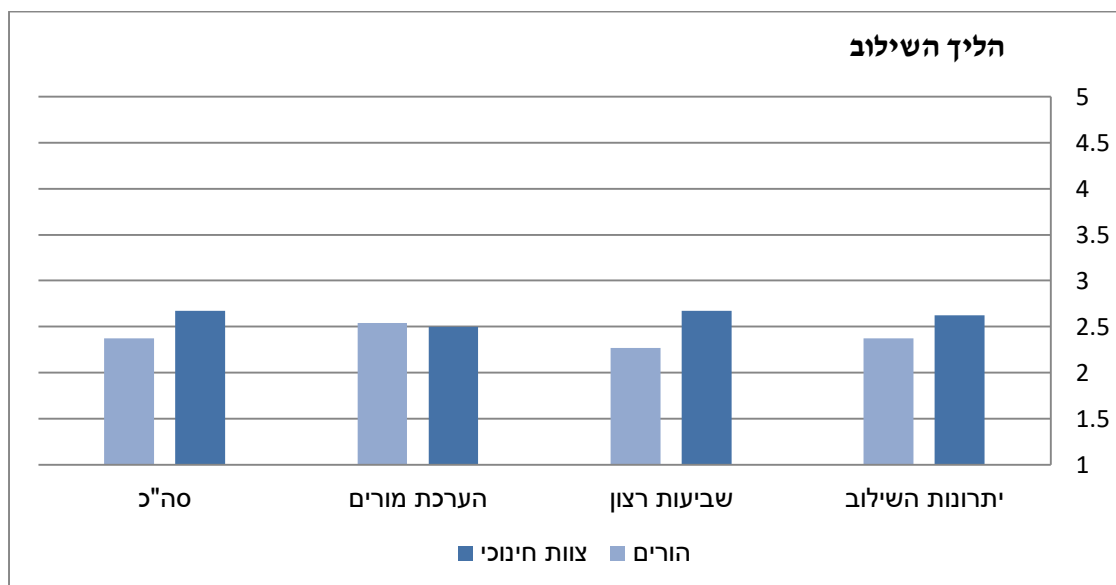
מניתוח השכיחויות במחקר בהתייחס לעמדות על הליך שילוב, כפי שצוינו על ידי הורי התלמידים המשולבים ומורי השילוב, ניכר כי המורים המשלבים הצביעו על הערכות גבוהות להליך השילוב באופן כללי, וכן ציינו באופן גבוה יותר את יתרונות השילוב ושביעות רצון מהשילוב בהשוואה להורים. כאמור, הבדלים אלו לא נמצאו מובהקים באופן סטטיסטי.

נערך מבחן  $t$  למדגמים בלתי תלויים. ממצאי המבחן מעידים כי אין הבדל בין ממוצעי התפיסות לגבי הליך השילוב בין ההורים לבין הצוות החינוכי  $p > 0.05$ . (ראה טבלה 13)

**טבלה 13. מבחן  $t$  ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין הורים וצוות חינוכי בממוצעי התפיסות לגבי הליך השילוב**

משתנה	הורים (n=12)		צוות חינוכי (n=6)		הבדל $t$
	S.D.	M	S.D.	M	
הליך השילוב	0.46	2.37	0.71	2.67	-1.09
יתרונות השילוב	0.52	2.37	0.62	2.62	-0.90
שביעות רצון	0.71	2.27	0.97	2.67	-0.99
הערכת מורים	1.05	2.54	1.41	2.50	0.071

איור 6. תפיסת משתנה הליך השילוב של ההורים והמורים עבור התלמיד המשולב



### 5.1.7 עמדות על תרומת השילוב: תפיסת התלמידים המשלבים

על מנת לבחון את תפיסת התלמידים המשלבים על תרומת השילוב, בהתייחס לממד הכללי ולתת מדדי השילוב, נערכו ניתוחי שכיחויות (טבלה 14), והצגה באופן גרפי של העמדות (איור 7).

טבלה 14. ערכי מדדי הפיזור והמרכז של המשתנה תרומת השילוב

משתנים	משיב	N	M	SD	MIN	MAX
אפקטיבי A	משלבים	9	2.95	0.48	2.08	3.58
התנהגותי B	משלבים	9	2.75	0.51	2.00	3.36
קוגניטיבי C	משלבים	9	2.89	0.39	2.25	3.33
כללי	משלבים	9	2.87	0.34	2.14	3.25

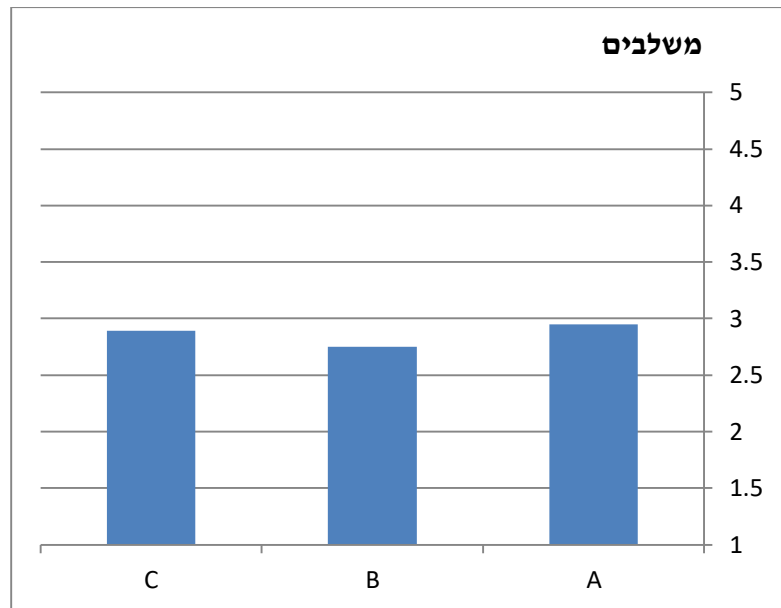
משתנה "עמדות לשילוב" נמדד בסולם ליקרט הנע מ-1 עד 4.

מניתוח ממצאי המחקר בהתייחס לעמדות על שילוב כפי שצוינו על ידי התלמידים המשלבים, בהתייחס לממד הרגשי (אפקטיבי) A, התנהגותי B, וקוגניטיבי C, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המדדים השונים. יחד עם זאת ניכר מציוני ממוצעי התשובות כי תרומת ההיבט הרגשי היה גבוה יותר, ואילו תרומת ההיבט ההתנהגותי היה הנמוך ביותר בהליך השילוב.



איור 7. תפיסת תרומת השילוב כפי שצוינו על ידי התלמידים המשלבים

מקרא:	
A	ממד רגשי
B	ממד התנהגותי
C	ממד קוגניטיבי



**לסיכום,** מן הניתוחים הסטטיסטיים של הנתונים עולה החשיבות הגדולה שיש לממד החברתי בשילוב תלמידים עם מש"ה. ככל שהמורה תופס את התלמיד פחות בודד ויותר מסוגל מבחינה חברתית הוא תופס אותו יותר נתרם מהשילוב. ככל שההורה תופס את יכולת התלמיד כגבוהה יותר, כך הוא תופס שתהייה לו יותר תמיכה חברתית מצד התלמידים האחרים ושהוא יהיה פחות בודד. ככל שההורה תופס את התלמיד כפחות בודד, כך הוא תופס שתהייה לו יותר תחושת רווחה אישית. בהשוואה להורים, המורים המשלבים ציינו גבוה יותר את יתרונות השילוב ואת שביעות רצונם מהשילוב. ההורים הצביעו על האפשרות ללמוד בכיתה הרגילה כהזדמנות להשתלבות חברתית וציינו את הקשר שבין התקדמות אישית לבין הצלחות לימודיות וחברתיות. התלמידים המשלבים ובעיקר בכיתות היסוד, תופסים את התלמיד המשולב כרכיב אינטגרלי בקבוצת השווים לצד הבנה שיש לעזור לו.

## 5.2 ממצאים איכותניים

בפרק זה יוצגו ניתוחי תוכן של הראיונות וכן התייחסותם המילולית של המשתתפים בהמשך לשאלוני המחקר. תשובות המשתתפים יוצגו על פי שאלות המחקר.

### 5.2.1 שאלת מחקר מס' 1 : אילו מודלים של שילוב תלמידים עם מש"ה קיימים

#### בבתי"ס?

התשובה לשאלה זו נמצאה במידע שהמורות ציינו בשאלונים ותמלילי הראיונות במענה לשאלה 4 בראיון : תארו את תהליך השילוב, מי הם האנשים שעזרו ובמה? מדברי המשתתפים במחקר זה עלו שני דגמים מרכזיים של שילוב תלמידים עם מש"ה בכיתות הרגילות: (א) שילוב יחידני מלא או חלקי; (ב) שילוב הוליסטי, כוללני, בבית ספר מכילי. בשני הדגמים האלה פועלת מורת השילוב כגורם מקצועי מלווה ומדריך למורה שבכיתה משולב התלמיד ולסייעת שלו.

(א) במודל שילוב יחידני מלא התלמיד לומד בכיתה רגילה במשך כל יום הלימודים ובמהלך כל שנת הלימודים. במודל שילוב חלקי התלמיד לומד בכיתה מיוחדת באותו בית ספר או בבית ספר מיוחד ומשתתף בשיעורים או פעילויות בכיתה רגילה יום אחד בשבוע. במודל שילוב יחידני התלמיד מקבל תמיכה לימודית וחברתית מסייעת (מכונה לעיתים 'תומכת למידה') שמלווה אותו במשך יום הלימודים.

במחקר זה מצאנו ששילוב יחידני מלא בליווי סייעת מתקיים בעיקר בכיתות א'-ה' ושילוב חלקי קיים בכיתות ו' והלאה.

(ב) מודל של שילוב הוליסטי מתקיים בבית ספר הפועל לפי העקרונות של 'בית ספר מכילי'<sup>11</sup>. בבית ספר זה כרבע מן התלמידים בכל כיתה הם עם מוגבלות מורכבת. הכיתות מונות 27-22 תלמידים מהם עד שישה עם מוגבלות מורכבת. בכל כיתה יש לפחות שני אנשי צוות והסגנון הפדגוגי כולל מעט הוראה פרונטאלית מול כל הכיתה ויותר עבודה בקבוצות קטנות ועבודה פרטנית. במספר מקומות השיעורים מתנהלים ללא צלצול והלימודים אינם כוללים שיעורי בית. במחקר הנוכחי השתתפו באופן חלקי שני בתי ספר מכילים. בנוסף על מודל השילוב, התייחסו המשתתפים במחקר גם לתהליך השילוב. מדבריהם עולה שתהליך זה כולל מספר רכיבים.

כפי שמתאר אחד המנהלים:

"... לפני שהתחלנו בתהליך השילוב של הילדה, בטרם החלה את לימודיה בבית"ס, השקענו מחשבה רבה, האם התהליך מתאים... בדקנו את הכלים העומדים לרשותנו לשלב ילדה עם מגבלה כזאת מבחינת 'כלים טכניים', כמה [תלמידים] משולבים יש באופן כללי בבית"ס וכמה יכולת, 'כח' יש, מבחינת ביה"ס. בדקנו והערכנו את שיתוף הפעולה העתידי מצד ההורים, עשינו תיאום ציפיות מכיוון שהקשר והאמון שנוצרים עם ההורים הם הכרחיים מאוד לתהליך... כמו-כן בחנו באיזו מידה השילוב נכון גם לתלמידים האחרים בבית"ס".

סיפר מנהל בית ספר:

---

<sup>11</sup>[https://he.wikipedia.org/wiki/%D7%A1%D7%A4%D7%A8\\_%D7%9E%D7%9B%D7%99%D7%9C%D7%99%D7%9D](https://he.wikipedia.org/wiki/%D7%A1%D7%A4%D7%A8_%D7%9E%D7%9B%D7%99%D7%9C%D7%99%D7%9D)

בנוסף על בתי ספר ציבוריים אלה שהתחילו לפעול בשנה"ל תשע"ט ביוזמת עמותת אינקלו, חפעיל משרד החינוך את יוזמת ההכלה (היעד ה-12) בבתי ספר יסודיים כבר משנה"ל תשע"ג (ראה דיווח באתר האגף לחינוך יסודי במשרד החינוך [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/yaad\\_12/Ogdan.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/yaad_12/Ogdan.htm)).

"יש לנו וועדה וצוות מיוחד לזה. אני נמצא בוועדה [ואיתן] המורה המחנכת המשלבת והמדריכות. אנחנו בהתחלה יושבים לחשוב ביחד על התלמיד, ואיפה ובמה ניתן להתחיל לעבוד. מתחילים בקטנה בכדי ללמוד אותו... בהתחלה אנחנו מביאים אותו לפגישה, לראות אותו ולראות התגובות שלו, איפה שאנחנו רואים שיש לו יכולת או טוב בה, אנחנו מקדמים אותו בזה, ואיפה שאנחנו רואים קושי, משנים או לא מלחיצים... אז אנחנו בונים לכל ילד תוכנית אישית, בהתחלה ממש בונים תוכנית שילוב בכל מיני שיעורים 'קלים' כמו ספורט, שיעורים של הפעלות וכו... ואז לאט לאט אנחנו משלבים בכיתה מבחינה לימודים".

סיפרה מורה המשמשת בתפקיד מורת שילוב:

"בהתחלה מגיעים להחלטה, האם הילד מוכן לשילוב, אחר כך מחפשים מי המורה שתשלב אותו, הצוות המחליט הוא צוות מורכב - אני, המורה העמית, המת"א, המטפלת הרגשית, קלינאית תקשורת, רכזת החינוך המיוחד, היועצת".

אחת האימהות סיפרה:

"...יש אישה ממשד החינוך שהיא האחראית על תהליך השילוב של הבת שלנו, והיא מדהימה מאד. היא באה כל תקופה לביקור בביה"ס לראות מה עם השילוב של הבת שלנו, מאז הגן ועד היום, כמעט כל חודשיים מבקרת לבדוק ונותנת הנחיות ותוכנית עבודה לגנת ו/או למורות לגביה".

בנוסף, המנהלים וגם ההורים שהתראיינו למחקר זה תיארו התגייסות בית ספרית ושיתוף ההורים בתהליך יישום שילוב החל מההיערכות לקראת ותוך כדי הפעלת השילוב.

## **5.2.2 שאלת מחקר מס' 2 : מהם הגורמים המקדמים ומה הם הגורמים המעכבים יישום שילוב תלמידים עם מש"ה?**

את התשובה לשאלה זו חשפנו בנייתוח תוכן של תמלילי הראיונות עם הורים ועם אנשי צוות חינוכי כולל מנהלים במענה לשאלות הבאות:

שאלה מס' 1: בתהליך השילוב האם חשתם שיש לכם אל מי לפנות בסביבה הקרובה לקבלת תמיכה? למי פניתם ואיזה תמיכה קיבלתם?

שאלה מס' 4: תארו את תהליך השילוב? מי הם האנשים שסייעו וכיצד סייעו?

שאלה מס' 5: מהם הקשיים בהם נתקלתם בתהליך השילוב?

בניתוח תוכן של תמלילי הראיונות של הצוות החינוכי כולל המנהלים (N=8) ושל ההורים (N=6) נחשפו דעותיהם באשר לגורמים המקדמים ולגורמים המעכבים יישום שילובם של תלמידים עם מש"ה. גורמים מקדמים או מעכבים זוהו גם בתמלילי הראיונות עם שני בוגרים שלמדו בשילוב.

בניתוח תוכן נמצאו סה"כ 64 היגדים<sup>12</sup> שקובצו ל 13 נושאים. להלן פירוט כולל דוגמאות מתוך תמלילי הראיונות:

4 נושאים של גורמים שיכולים להיות מקדמים או מעכבים<sup>13</sup> בהתאם להקשר:

<sup>12</sup> מהם 36 היגדים המתייחסים לגורמים מקדמים ו 28 היגדים המתייחסים לגורמים מעכבים.

<sup>13</sup> כפי שהוזכר בסקירת ספרות יש גורמים שיכולים להיות מקדמים או מעכבים למשל הגורם 'הדרכה וליווי על ידי אנשי מקצוע'. כאשר הוא קיים הוא גורם מקדם אך כאשר איננו או קיים במידה מועטה היעדרו הינו גורם מעכב.

אישיות התלמיד ("... אישיותה הנעימה של התלמידה הקלה על שילובה בכיתה"; "...המאפיינים ההתנהגותיים של התלמידה שמשפיעים על היבטים חברתיים והמאפיינים הקוגניטיביים שמשפיעים על התפקוד הלימודי);

המורים ( "רצון ותמיכה של המחנכת ושל הסייעת"; "... נתקלתי במורים מקצועיים שמאוד מאוד פחדו מהשילוב"; "...מידת שיתוף הפעולה של המורות האחרות" );

הדרכה וליווי מקצועי ("...אנשי מקצוע שתומכים בשילוב הילד ומתגייסים לסיוע"; "...הדרכה וליווי מקצועי מהמתי"א"; "...אין מספיק הדרכה וליווי");

הסייעת ("...רצון ותמיכה של המחנכת ושל הסייעת"; "...חילופי סייעות לעיתים תכופות"; "...שכר הסייעות והרמה המקצועית שלהן");

5 נושאים של גורמים מקדמים :

ההורים ("... כמקור תמיכה למורה"; "תמיכה מהאם... מהמשפחה..."; "...עקשנות של ההורים"); מעקב שוטף וליווי ועבודת צוות בית ספרית ("...הכנה וליווי של המורות המשלבות"; "...מעקב ובדיקה מחדש בכל שנה"); ("...רצון הצוות, שיתוף פעולה מקצועי בקרב הצוות");

תמיכת ההנהלה והיערכות מראש ("...ועדה בית ספרית כולל המנהל"; "...מדיניות והסכמה בית ספרית בנוגע להתאמת התלמיד לשילוב"); ("...היערכות מראש בבית הספר עצמו ועם ההורים");

מודל שילוב מאפשר ("...שילוב הדרגתי מן הקל אל הכבד"; "...המודל בו התלמידה המשולבת מלווה בסייעת וגם כמורת שילוב נתפס כמודל מאפשר"); פעילות חברתית.

4 נושאים של גורמים מעכבים :

תשלומי הורים ("תשלומים נוספים שנופלים על ההורים להשתלמות מקצועית לסייעות"); העיריה ("...יחס מצד מקבלי החלטות בעיריה, דעת קדומות בקרב מקבלי החלטות"; "...תפיסה מקצועית של ועדת שילוב");

המאמץ הפיזי והנפשי שנדרש מהצוות וחוסר בידע מקצועי נדרש - ("...בעבודת הליווי של התלמיד המשולב] נדרש להקדיש מאמצים פיזיים ונפשיים");

התעלמות מקולו של התלמיד המשולב ("...תחושה עמוקה של בדידות...הצקות מצד תלמידים אחרים, התייחסות משפילה של המורה");

המשתתפים במחקר הנוכחי הצביעו בדבריהם על יותר גורמים מקדמים מאשר על גורמים מעכבים. הקבוצות השונות של משתתפי המחקר ציינו גורמים שונים כמקדמים או מעכבים. בטבלה 15 שלהלן ניתן למצוא את שכיחות הגורמים שזוהו לפי סדר שכיחות יורד ומידע על זהות המצוין.

טבלה 15: גורמים מקדמים ומעכבים, שכיחות וזהות המציין

הגורם	מקדם	מעכב	צוין ע"י הורים	צוין ע"י צוות חינוכי <sup>14</sup>	צוין ע"י מנהלים	צוין ע"י בוגר
אישיות התלמיד, מאפיינים קוגניטיביים (קשיים בלמידה), מאפיינים התנהגותיים-תפקודיים (קשיים חברתיים)	1	10		v		
המורים – שת"פ וקשר עם המחנכת ותמיכתה, קשר עם המורה הרגילה, יחס המורים המקצועיים	4	4	v	v		
הדרכה וליווי מקצועי, הדרכה חיצונית/פנימית – בית ספרית	5	1 (כשאינן)	v	v	v	
סייעת/תומכת למידה	3	3	v		v	
ההורים – תמיכתם, עבודה עם..	7			v	v	
עבודת צוות בית ספרית מעקב שוטף וליווי	7 3		v	v	v	
תמיכת ההנהלה, עידוד והתייחסות חיובית היערכות מראש (בביה"ס)	2 1			v	v	
מודל שילוב מאפשר	2			v		
פעילות חברתית	1					v
תשלומים שההורים נאלצים לשלם		4	v			
העיריה - החלטות, דעות קדומות, ועדת שילוב, תפיסה מקצועית		3	v			
מאמץ פיזי ונפשי (לצוות המשלב)		1		v (סייעת)		
חוסר ידע מקצועי נדרש		1	v			
התעלמות מקולו של התלמיד המשולב		1				v

הצוות החינוכי במחקר זה הקיף מורות מחנכות שבכיתתן משולב תלמיד עם משי"ה, רכזת שילוב שהיא מורה שהכשרתה בחינוך מיוחד והיא משמשת בתפקיד רכזת בנוסף על עבודת ההוראה, וסייעת הנתפסת בבית הספר כתומכת למידה של התלמידה המשולבת. תשובותיהם בנוגע לגורמים מקדמים או מעכבים מצביעות על רמה גבוהה של מחויבות ליישום שילוב בדרך הטובה ביותר האפשרית. ניכר הרצון למעורבות עם עמיתים למקצוע בתוך בית הספר ורצון לקבל ליווי והדרכה מקצועיים. הם מכירים במקום החשוב של

<sup>14</sup> הביטוי 'צוות חינוכי' במחקר זה מתייחס ל: מורה, רכזת שילוב, סייעת (תומכת למידה).

ההורים בתהליך השילוב ואף נותנים את המקום הזה. בחרנו להציג את תשובות המנהלים בנפרד מתשובות הצוות החינוכי כדי להבליט את נקודת המבט הייחודית למנהלים.

הגורם המעכב שצוין בשכחות הגבוהה ביותר על ידי הצוות החינוכי הוא התלמיד המשולב על יכולותיו וקשייו בתחום הקוגניטיבי, ביכולות למידה, בהתנהגות ובתפקודו חברתי. מכאן ניתן להסיק שלמרות הנכונות ליישום שילוב בקרב המורות, יש להן תפיסה מקדימה על התלמיד המשולב, על יכולותיו ועל קשייו.

מן הנתונים בטבלה 15 לעיל ניתן לראות שני גורמים מקדמים שנתפסים כחשובים ביותר על ידי הצוות החינוכי והמנהלים: המשפחה ובעיקר הקשר של אנשי הצוות עם ההורים ועבודת הצוות בבית הספר. כמו כן יש הסכמה בין שלוש קבוצות נחקרים – הורים, צוות חינוכי ומנהלים באשר לחשיבות הליווי המקצועי וההדרכה. הדרכה למורה שבכיתה משולב תלמיד עם מש"ה יכולה להיות פנימית, בית ספרית, למשל מורת השילוב שמלווה את המורה המשלבת או חיצונית על ידי מדריכה מומחית למשל. בד בבד מצופה שהמתי"א (מרכז תמיכה יישובי/אזורי) יהיה הגוף המקצועי המלווה לבית הספר בכלל ובפרט למורות המשלבות.

ההורים וגם הצוות החינוכי תופסים את הקשר עם המורים כגורם שיכול להיות מקדם אם הוא מתקיים ואם אינו מתקיים או אינו פועל כמצופה הוא גורם מעכב. ההורים וגם המנהלים רואים את הסייעת החינוכית כגורם שיכול להיות מקדם או מעכב.

באופן כללי ניתן להבין שההורים מעורבים במה שקורה בכיתה הלימוד של ילדם המשולב ויש להם דעה ברורה על העבודה המקצועית. גורמים מעכבים נוספים לדעת ההורים קשורים להתנהלות עם העיריה ולתשלומים נוספים שהם נדרשים להם.

### **5.2.3 שאלת מחקר מס' 3: מהם ממדי ההצלחה לתפיסת המשתתפים (הצלחה לימודית, הצלחה חברתית והתקדמות אישית)?**

בשאלה זו בקשנו לברר מהם, לדעת המשתתפים במחקר, ממדי ההצלחה של שילוב תלמיד עם מש"ה בכיתה רגילה וכיצד הם באים לידי ביטוי. הביטוי 'ממד הצלחה' בא להצביע על דברים, תופעות, התנהגויות, הישגים וכיו"ב שכאשר הם ישנם נוכל לומר בסיפוק "הצלחנו". ממדי הצלחה קשורים לציפיות, להתרשמויות, לפרשנויות של מצבים ושל התרחשויות ולנקודת המבט.

התשובה נמצאה בעקבות ניתוח תוכן של תמלילי הראיונות במענה לשאלות הבאות: שאלה 2. כיצד אתם רואים את היכולת החברתית והאישית של התלמיד בעקבות השילוב? שאלה 3. עד כמה אתם חושבים שהשילוב תרם לתלמיד לתחושת רווחה אישית? שאלה 6. מהן התרומות מתהליך השילוב? שאלה 7. האם וכיצד מותאמות דרכי ההוראה, למידה והערכה בבית הספר בו משולב התלמיד עם מוגבלות? שאלה 9. האם וכיצד השפיע השילוב על תלמידי הכיתה, ללא מוגבלות, מבחינה לימודית, חברתית ורגשית? אחת המורות אמרה למראיינת:

"כאשר יש שילוב נכון, אז כן יש לו תרומות מכל ההיבטים גם מערכתית גם רגשית. באשר לדרכי הוראה ולמידה, מבחינת ההכלה של המורה המשלבת... אז ברור שיש תרומה מכל הבחינות: חברתית, לימודית ורגשית. את לא תדמיני איזה אושר זה כאשר תראי ילד משולב מתחיל לחפש את החבר שלו בחצר ולקרוא לו ולשחק אותו. זה מרגש".

אחד האבות סיכם בקצרה את ציפיותיו כך:

"ברור שהחברה קשה אבל הציפיות שלי שפחות או יותר שתהיה כמו כולם ושיהיה לה יותר קל בחיים".

הצלחה לימודית, הצלחה חברתית והתקדמות אישית קשורות זו בזו, מובילות זו אל זו ומשפיעות זו על זו. המדד העיקרי להצלחה לימודית הוא המידה שבה תלמיד משולב לומד את אותם הנושאים מתכנית הלימודים ביחד עם חברי כיתתו, בהתאמה ליכולותיו ועם סיוע לפי הצורך; מדדי הצלחה החברתית ממוקדים בהשתתפות התלמיד המשולב בכל הפעילויות החברתיות בבית הספר; בכך שיש לו חברים והוא נפגש איתם לא רק במהלך יום הלימודים אלא גם בשעות שאחרי בית הספר ובהיותו מוזמן לאירועים חברתיים כמו למשל מסיבת יום הולדת; ממד ההתקדמות האישית מתייחס להתפתחות ולהתנהלות האישית בהתאמה לקבוצת הגיל.

כל המשתתפים במחקר מעניקים דירוג גבוה להצלחה החברתית של התלמידים המשולבים, אף יותר מאשר להצלחה לימודית. המורים מסבירים זאת בקשיים של התלמיד המשולב שהם חלק בלתי נפרד מהמובגלות שלו. ההורים רואים חשיבות גדולה להשתלבות חברתית לא רק לשנות בית הספר אלא גם לחיים כבוגר מבחינת רכישת הרגלים חברתיים שיסייעו לילדם בהמשך חייו כבוגר. בעשייתם הפדגוגית המורים נשענים על הסייעת החינוכית שתתווך ותנגיש את תכני הלימוד לתלמיד המשולב. לא בכדי הסייעת מכונה לעיתים 'תומכת למידה'. כמו המורים, גם ההורים שרואיניו מדגישים את הצלחה בהשתלבות החברתית אך גם הם ערים לשינויים בממד הצלחה החברתית ככל שילדם מתבגר. לתפיסתם של ההורים על המורה בכיתה ליטול חלק פעיל בהנגשה ובתיווך תכני הלימוד לילדם המשולב ולא להעביר את כל האחריות לסייעת.

התייחסות ישירה לממד הצלחה לימודית מצאנו בעיקר בקרב המורות וההורים. אם הצלחה לימודית פירושה שהתלמיד המשולב לומד ביחד עם חבריו לכיתה את אותם התכנים, באותו היקף ובאותה מידה של העמקה ואף נבחן באותו מבחן, הרי שבשילוב של תלמיד עם מש"ה דבר זה אינו אפשרי. הצלחה לימודית היא כאשר התלמיד מבין את המתרחש בשיעור, השיעור מותאם מבחינת היקף החומר הנלמד ודרכי ההוראה וניתן סיוע, תיווך והנגשה של תכני הלימוד. התאמות קוריקולריות ופדגוגיות (בתכני הלימוד, בהיקף החומר הנלמד בדרכי ההוראה והערכה של הלמידה) הן רכיב מרכזי בהצלחה לימודית של תלמיד משולב. בכיתות יסוד הצלחה לימודית קשורה לרכישת קריאה וכתובה ויכולת לעשות פעולות בחשבון.

אחת המורות סיפרה:

"עושים את הלימוד/השיעור הפרונטלי שיהיה מתאים להם, וגם מפחיתים את כמות החומר הנלמדת, ז"א מפחיתים מבחינת תכנים..."

מורה אחרת דיווחה ש"מבחינה לימודית- יש התקדמות לימודית וניסיון לשלב אותה גם בכיתה הלימוד. אך ההתקדמות איטית ונעשית טוב בעיקר בחדר נפרד..."

המורות הוסיפו התייחסות לקשיים של התלמיד המשולב להשתלב מבחינה לימודית, לקשיים של המורה לשלב אותו ולתפקיד המרכזי של הסייעת כתומכת למידה:

"...זה לא מספיק שאנחנו נעשה לו שיעור הכנה ושהילד יכנס וישב בכיתה ויקשיב לשיעור, שיש לו קושי להבין על מה מדובר, ללא שום אינטראקציה, זה ילד שצריך הכנה בתוך הכיתה...ישנה מתווכת הוראה שלוקחת אותם לתרגול כי הכיתות מאד עמוסות. המורה אולי רוצה להכיל כולם אבל זה קשה מבחינת דרכי הוראה בכיתה...המורות המשלבות לא תמיד משתמשות בדרכי הוראה המתאימות ואז זה בעיה... לא תמיד יש התאמת דרכי הוראה והערכה של המורות לילד המשולב."

"לתלמידה יש סייעת צמודה, שמקדמת אותה בשיעורים שהרמה בהם לא מתאימה לה – בעיקר שפה, אנגלית, חשבון. לתלמידה יש מבחנים מותאמים והיא מצליחה להגיע להישגים יפים במבחנים אלו."

"...יש מערך לימודי שמותאם לתלמידה (סייעת לימודית, בחינות מותאמות), והכיתה לא צריכה להתאים את עצמה אליה."

ההורים שהתראיינו למחקר זה רואים ומבינים את המצב וכפי שצינו לעיל הם ערים גם לשינויים שחלים עם השנים ועם המעברים מכיתות יסודי לכיתות על-יסודי. אף על פי כן, הם מעדיפים שילדם ימשיך ללמוד בכיתה הרגילה עד כמה שאפשר. אמר אחד האבות בראיון: " אני יודע שהיא מאחוריהם וזה ברור אבל המצב שלה יותר טוב מילד שהולך לבית ספר מיוחד".

אחת האימהות תיארה (בטון כועס) את המצב כך:

"... מבחינה לימודית היא לא ממש מקבלת מה שצריכה ולא נתנו לה שעות נוספת...הן מלמדות רגיל, ואמרתי לך אני לא רואה שהמורה יושבת אתה. הן פשוט סומכות על הסייעת יותר מדי כבר אין למורות כוח".

אחרת אמרה:

"אני מרגישה כי המורות שלה (הרגילות) לא יודעות מה לתת לה ולרוב זורקות האחריות על הסייעת....ברוב השיעורים [המורות] לא כל כך [מקדישות תשומת לב אישית] כי הן לא יודעות, הן עמוסות בעבודה, יש הרבה תלמידים בכיתה ורק הסייעת היא זו שעוזרת לה במיוחד, באופן אישי... הסייעת היא המתווכת של כל המורים, בלי הסייעת אין לימוד עמוק אלא רק הבנה קלה כזאת".

בנוסף על המורות וההורים, גם המנהלים שרואיינו התייחסו לממד החברתי. מניחות תוכן של תמלילי הראיונות ניתן היה לראות את המקום המרכזי של התפקוד החברתי וההשתלבות בחברת הילדים. ממדי הצלחה חברתית כוללים את מערך היחסים בין התלמיד המשולב לבין חבריו לכיתה בשעות בית הספר וגם בשעות אחר הצהריים – השתתפות במשחקים בחצר בהפסקות, הזמנה לבוא למסיבות יום הולדת של חבריו לכיתה, חברים שבאים אליו הביתה לשחק בשעות אחה"צ וכדומה. כל אלה מבטאים שייכות הלכה למעשה. כפי שאמר אחד המנהלים:

"...הגישה של הצוות היא לשים לב, 'לשייך', לנסות לגרום לה להיות יותר שייכת... זנחו את עניין השילוב, והתייחסו אליה כתלמידה רגילה".

מנהל אחר אמר:

"מבחינה חברתית הם כן מחייכים, הם נהנים להיות בכיתה ועם ילדים אחרים".

מורות הצביעו מצד אחד על הצלחות בממד החברתי אך גם על קשיים. הציטוטים שלהלן מבטאים את תפיסת המורות באשר למה שנתפס בהצלחה בממד החברתי:

"אני חושבת שהיא מאוד מאוד שמחה לבוא לבית ספר ולהיות אתנו והיא לא הולכת לוותר על הבית ספר כי היא מאוד מתחברת לבית ספר [ולתלמידות].... למדה להכיר ילדים רגילים בני גילה.... בסך הכל מתפתחת מבחינה חברתית".

"היא שותפה פעילה בשיעור כישורי חיים, היא שותפה בפעילויות חברתיות אחרות – כגון לאחרונה בטיול העצמה אישית וחברתית שבו לקחה חלק כמעט בכל הפעילויות!".

"...יש למשל ילד אחד שהצליח לייצר קשרים חברתיים...ובהפסקות הם נפגשים ומשחקים".

לתפיסת המורות "תהליך השילוב החברתי הוא מאד מאד מורכב" והמקור העיקרי לקשיים הוא הפער ההולך וגדל בכל תחומי ההתפתחות בין התלמיד המשולב לבין חבריו לכיתה. המורות מספרות:

"למעשה היא חלק מחברת הנערות. כשהיתה צעירה הרגישה ממש חברה ואף הבנות הרגישו אותה כשווה ביניהן.. היא היתה מזמינה אותן לביתה וכן להיפך. עם ההתבגרות – הפערים ונושאי השיחה השתנו....חלק גדול מהבנות התבגרו במובן שהן מתחילות לראות את ההבדל ביניהן לבין ש'...זה קצת התחיל להרחיק קצת ביניהן, לא בסיבות שליליות, אלא שהן יותר גדולות ומעניין אותן שיח ודברים אחרים".



"בהתחלה הבנות אהבו את ה' והיו חברות שלה, אבל עם הזמן, עכשיו הן בכיתה ג', התחילו פחות להתעניין בה ולשחק איתה, כי יש איתה פחות חווית המשחק".

"...היכולת החברתית היא התחום הבעייתי ביותר, בעיקר אולי בגלל שנוצר פער מבחינה רגשית וחברתית בין התלמידה לבנות גילה (גיל ההתבגרות)... תחומי העניין שלה ושל בנות אחרות בכתה שונים, הרצון שלה לשחק במשחקים שכבר לא מתאימים לבנות בגילה. הקשר שלה עם בנות גילה מתבטא בעיקר בכך שהן 'פורשות עליה את חסותן', ובהחלט דואגות לה".

גם ההורים דיברו על קשרי חברות בשעות הבוקר בבית הספר ובשעות אחה"צ בבית שמעידים על הצלחת השילוב מבחינה חברתית:

אב אחד אמר:

"השילוב הוא הזדמנות נפלאה עבורה בחברת בני-נוער 'רגילים', מה שנותן לה אפשרות להתקדם, להתפתח, ולהיות שאפתנית יותר.... היא הולכת לבית ספר שמקבל אותה. יש לה [חברות], והיא הולכת לבית שלהם".

אם אחרת הרחיבה:

"...זה פיתח אצלה יכולת טובה להתמודד עם סיטואציות ומצבים חברתיים, גם אם זה לא תמיד נראה לעין. היא הפנימה איך להתמודד עם מצבים חברתיים, מריבות, קונפליקטים... היכולת החברתית שלה מאד גבוהה בשילוב. ההתנהגות שלה מאד מתאימה לגיל שלה, היא בכיתה ג' והיא טובה מבחינה חברתית... היא מאד שמחה מבית הספר, ומאד נהנית עם החברות כי יש לה חברות. יש לה למשל חברה טובה מהשכונה, שבאה לבקר אותה כמעט כל שבת. ויש חברות שבאות לבקר אותה בבית. מבחינה חברתית, היא לפחות יש לה 4-5 חברות שבאמת אוהבות אותה. לא משאירות אותה לבד, מזמינות אותה בחופש".

ניתן להבין שלתפיסת ההורים, האפשרות שיש לילדם ללמוד בכיתה הרגילה עם ילדים עם התפתחות תקינה היא הזדמנות להשתלבות חברתית שלא היתה אפשרית בשום דרך אחרת ולמרות הקשיים הרווחים עולים על ה'הפסדים'.

כפי שצוין לעיל התקדמות אישית קשורה קשר הדוק להצלחות לימודיות וחברתיות. בעדויות שהובאו לעיל באשר להשתלבות חברתית ניתן לראות שהתמונה משתנה עם הגיל. בכיתות היסוד, בגילאים הצעירים, גם המורות וגם ההורים מדווחים על התפתחות קשרי חברות שבאים לידי ביטוי גם בפעילות משותפת בשעות אחה"צ, מחוץ לבית הספר. בכיתות על-יסודיות מתרחב הפער, לא רק הלימודי אלא גם החברתי וזה כמובן משפיע על ההתפתחות האישית. אחד האבות הצביע על ההשתלבות החברתית כמנוף להתפתחות אישית: "אני רואה שזה מאד עזר ליכולת החברתית והאישית של הבת שלי, כי היא לא משולבת באף מסגרת חברתית ו/או חינוכית, חוץ מבית הספר, וזה המקום היחיד שבו היא מוצאת חברות, ומדברת עם עוד ילדים. זה עזר לה בשיפור הדיבור שלה גם".

ובדומה לו אחת האימהות אמרה:

"השילוב תרם מאוד לתחושת הרווחה האישית, מעצם זה ששילוב זה –'אחד על אחד'.... בגלל הסייעת, וכל הזמן יש פיקוח, הסייעת הצמודה דואגת לכבודה, כך שלא יכול להיות מצב של התעללות או של פגיעה.... בזכות זה אני חושבת שהיא פיתחה יותר יכולת להאמין בבני אדם. מבחינתי התרומה של השילוב היא תחושת הביטחון העצמי שזה מעלה אצלה".

גם המורות ערות להתקדמות האישית:

"היכולת האישית גדלה בעקבות השילוב...בסה"כ נראה שהיא מתקדמת עם השנים, בעיקר מהבחינה האישית".

יחד עם זאת, המורות הצביעו על כך שהסייעת, תומכת הלמידה המלווה את התלמיד המשולב, מתווכת לא רק את הלמידה אלא גם את האינטראקציה החברתית. מורה המשמשת גם בתפקיד רכזת שילוב העירה: "מבחינת רווחה אישית, התרומה היא חלקית בלבד... התלמידה מוקפת בצוות ביה"ס ובסייעת צמודה, שתמיד נכונים לסייע [אבל] התלמידות האחרות מתייחסות אליה כאילו הן 'אחיות חונכות'. יש לה הרבה תסכולים. היא [התלמידה המשולבת] אומרת 'אני שקופה', 'לא אוהבים אותי', 'לא מדברים איתי'". הסייעת הוסיפה:

"הרבה פעמים הילדה נראית לי אבודה ומנותקת ולא מוצאת את עצמה במרחב הכיתתי".

נקודת המבט של המנהלים שרואינו מבטאת מעין מבט-על כללי:

"עצם זה שהילד [משתתף], עומד על הבמה עם דגלון קטן, זה נותן לו להרגיש שיש לו ערך, וזה משפיע על הרווחה האישית שלו... ילד שכן מכילים אותו, שאתה נותן לו להרגיש שכן, הוא חלק מהחברה ולא נטל על החברה".

בניתוח תוכן של תמלילי הראיונות וזיהוי תפיסות המרואיינים באשר לממדי הצלחה נחשף נושא נוסף שיש מקום להאיר אותו והוא ההשפעה של יישום שילוב תלמיד עם משי"ה בכיתה הרגילה על התלמידים עם התפתחות תקינה ועל בית הספר בכללותו. טיפוח ופיתוח אמפתיה לזולת בכלל ולזולת האחר והשונה בפרט; אכפתיות, מחויבות והתגייסות לתמיכה ולסיוע למתקשה ולנוזק; טיפוח הבנה ונכונות מגיל צעיר לקבל, להכיל ולשתף.

אחד המנהלים ציין:

"שזה עזר להם להיות יותר אמפטיים, ואכפתיים כלפי הילדים/האנשים בעלי המוגבלות, אתה ממש יכול לראות זאת בהתנהגות שלהם, למשל יש לנו קבוצת הצופים בבית הספר, ואז אתה רואה עד כמה הם דואגים שהוא יהיה חלק מהקבוצה, שיהיה לו מקום לשבת ושירגיש בנוח אתם... כולם מחויבים ומגויסים לעזור בדרך המתאימה להשתלב".

אחת המורות הרחיבה:

"התרומה עצומה לבנות כיתתה ולבית הספר בכלל שמכיל ילדים וילדות שונים בקבלה מוחלטת. צריך לשמוע ולראות את הבנות כדי להבין כמה זה נותן להן. הנושא בלט לי מאוד בטיול האחרון – כמה סבלנות והכלה ואהבה יש כלפיה בקרב בנות כיתתה. ראיתי שלכיתה השניה (כיתה ח') יותר קשה להכיל אותה כי לא צמחו איתה. הבנות לומדות איך לקבל את האחרים/השונים... הימצאות ילד בעל צרכים מיוחדים נותן לכיתה אווירה יפה ותומכת... קשה להאמין עד כמה הבנות הרגילות ניסו לעזור לה ולתת לה להיות אתם. היו מחזיקות לה ביד ואומרות לה 'את שבי/תעמדי פה', ממש מסייעות לה להיות חלק מהכיתה. הילדים מבינים".

אחת האמהות שבשנת המחקר ילדתה עמדה לסיים את בית הספר היסודי סיפרה:

"המון הורים התקשרו אלי להודות לנו שהכנסנו הבת שלנו לכיתה רגילה, כי ילדיהם התחילו לדעת שיש את השונה, לקבל אותו, לראות אותו, ולדעת שיש את השונה... בזכותה מגדלים כמעט ביי"ס שלם עם הבנה על התסמונת - למרות שהם נראים אחרת, הם לא מפלצות. הם הופכים להיות שגרירים, יגדלו גם הם את הילדים שלהם עם רגישות לאחר, יש לזה אפקט לדורות קדימה. חושבת שרואים את זה גם אצל ההורים, לא רק אצל הילדים, בסוף כיתה ו', מתוך כיתה של 27 ילדים, קבלתי לפחות 20 טלפונים לדעת מה קורה עם נ', האם היא ממשיכה, לא ממשיכה... תמיד היה משהו מההורים, שהיה בא ועוזר, לוקח, מסיע אם היה צורך. מבחינת ההורים היה רצון שהיא תמשיך עם הילדים גם לחטיבה. זה השפיע בכל כך הרבה רמות...".

#### 5.2.4 שאלת מחקר מס' 4: מה הן השלכות השילוב בקרב התלמידים המשלבים: מבחינה אישית, מבחינה חברתית-התנהגותית, ומבחינה לימודית ומה הן העמדות והתפיסות שלהם באשר לשילוב תלמידים עם מש"ה?

ליישום שילוב תלמיד עם מוגבלות בכיתה 'רגילה' נדרשים כמה 'שותפים' – הצוות החינוכי (מנהלים, מורים ובעלי תפקידים נוספים בבית הספר) והתלמידים האחרים בכיתה. באשר לעמדות ולתפיסות של חברי הצוות החינוכי בנוגע ליישום שילוב קיימת ספרות רחבה ומדווחים ממצאי מחקרים שנערכו באולם הגדול ובישראל. בהשוואה, נקודת המבט של התלמידים המשלבים שיש להם תפקיד מכריע בתהליך זה נחקרה פחות בעולם ועוד פחות בישראל.

בתשובות הצוות החינוכי וההורים ניתן למצוא שלהטמעת שילוב של תלמיד עם מוגבלות בלימודים ביחד עם חבריו, בני גילו, עם התפתחות תקינה, יש יתרונות רבים שמשפיעים על התלמידים עם התפתחות תקינה. פעמים רבות עמדות המורים ותפיסותיהם אינם בהכרח תואמות את עמדות ותפיסות התלמידים ומה שנתפס כשונה בעיני הצוות החינוכי לא בהכרח נתפס כך בעיני התלמידים עם התפתחות תקינה כפי שניתן ללמוד מן הסיפור שלהלן מפי אחת המורות:

"...ואוסיף ואספר על ילדה קודמת ששילבנו – ילדה שנראית ממש עם תסמונת דאון; כשהיתה בכיתה ג', החלטנו, הסייעת, המחנכת ואני, שהגיע הזמן לדבר עם הכיתה על הנושא, לאורר רגשות ולשתף בקשיים אם יש. ספרנו סיפור על מטע עם עץ אחד שונה והרחבנו על כך ולבסוף שאלנו – מי שונה בכיתה שלכן? הן התחילו לומר שמות של כל מיני בנות. זאת, עם תלתלים שחורים והשנייה בלונדינית וזו עם משקפיים וכך הלאה. לבסוף החלטנו לומר את שמה של הילדה עם תסמונת דאון והן אמרו: אה, יש לה בעיה ברגל, ואכן היתה לה. כלל לא עלה על דעתן שהיא המיוחדת. [בעיני התלמידות] השילוב כל כך פשוט ומובן מאליו".

דברים דומים עלו גם במהלך הריאיון הקבוצתי. לתלמידים המשלבים יש תפיסות ועמדות חיוביות כלפי התלמיד המשולב אם כי הן מפוכחים בנוגע ליכולותיהם וזאת לצד ההבנה שיש לעזור לילד עם צרכים מיוחדים. היות התלמיד המשולב חלק אינטגרלי מקבוצת השווים נתפסת כמובן מאליו.

התשובה לשאלת מחקר זו נחשפה מתוך ניתוח תוכן של תמלילי הראיונות עם המורים ואחרים מהצוות החינוכי של בתי הספר שנשאלו האם וכיצד השפיע השילוב על תלמידי הכיתה ללא לקות. התלמידים המשלבים עצמם השיבו לשאלון עמדות של ילדים עם התפתחות תקינה כלפי ילדים עם מוגבלות<sup>15</sup>. שאלון זה הוא שאלון דיווח עצמי.

בניתוח תמלילי הראיונות של חברי הצוות החינוכי, מנהלים ומורים ושל ההורים נעשה שימוש בשלושה הממדים הללו. בקרב הצוות החינוכי נמצאו 12 היגדים המתייחסים לעמדות של התלמידים המשלבים בנושא יישום שילובו של תלמיד עם מוגבלות בכיתתם. מהם 5 היגדים בממד האפקטיבי, 5 בממד ההתפתחותי – התנהגותי ו 2 בממד הקוגניטיבי; בקרב ההורים נמצאו 6 היגדים מהם 1 בממד האפקטיבי, 3 בממד ההתפתחותי-התנהגותי ו 2 בממד הקוגניטיבי. דוגמאות ניתן למצוא בטבלה 16 להלן:

---

CATCH – Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale <sup>15</sup>

**טבלה 16 : דוגמאות להיגדים של צוות חינוכי והורים באשר לעמדות של התלמידים המשלבים**

ממד אפקטיבי	ממד התפתחותי-התנהגותי	ממד קוגניטיבי
צוות חינוכי	עזר להם להיות יותר אמפטיים, ואכפתיים כלפי התלמידים/ האנשים בעלי המוגבלות. כמה סבלנות והכלה ואהבה יש כלפיה בקרב בנות כיתתה	כולם מחויבים ומגויסים לעזור בדרך המתאימה להשתלב. ממש מסייעות לה להיות חלק מהכיתה...
הורים	ילדיהם התחילו להבין את השונה, לקבל אותו, לראות אותו, ולדעת...	המורה לימדה את התלמידים "ערך" מבחינה מוסרית, על אי ניצול לרעה של תלמידים עם קושי, או על איך להתנהג כראוי
		עד כמה התלמידים האחרים נתרמים מהשילוב הזה!

כאמור (ראש פרק משנה 'כלי המחקר' בתוך פרק שיטה) ההיגדים בשאלון CATCH נחלקים לשלושה ממדים :

הממד האפקטיבי (Affective) המתייחס לתגובות הרגשיות של התלמידים בהתייחס לנושא מוגבלות, חריגות ;

הממד ההתפתחותי – ההתנהגותי (Behavioral) המתייחס לפעולות משוערות וכוונות התנהגותיות ; הממד הקוגניטיבי (Cognitive) המתייחס לתגובות המבטאות תפיסה (פרספציה) לגבי ילדים עם מוגבלות, חריגים.

מדרג התשובות הוא על סולם בן 3 דרגות : מסכים מאד, מסכים, מאד לא מסכים.

**בממד האפקטיבי** מספר ניכר מן המשיבים מסכימים מאד עם היגדים שיש בהם הבעת רגשות חיוביים ('אני אשמח', 'הייתי נהנה' וכדומה) או מאד לא מסכימים עם היגדים שיש בהם הבעת רגשות שליליים ('אני חושש', 'יביך אותי' וכדומה). בנוגע לשני היגדים ('אני חש מוטרד', 'מפחיד אותי') התשובות נחלקות בין מאד לא מסכים לבין הדרגה אמצעית. בנוגע להיגד 'לא יפריע לי אם ילד עם צרכים מיוחדים ישב לידי קצת יותר ממחצית המשיבים סימנו מאד לא מסכים. ממצא אחרון זה אולי נובע מכך שלא הבינו שההיגד 'הפוך'.

**בממד ההתנהגותי** רוב המשיבים השיבו מסכים מאד על מחצית מההיגדים (כולל מאד לא מסכים על ההיגדים ההפוכים). יש לציין שאחוז גבוה מאד השיב בחיוב להיגד 'אני אגן על ילד עם צרכים מיוחדים במידה ומתגרים בו'. ניתן לשער שהמקור למענה זה הוא בתחושה של המשיבים שהם אמנם מוכנים לעזור אבל מכינים שהחברות עם חבר לכיתה שיש לו צ"מ שונה מהחברות עם כל חבר לכיתה אחר. מחצית מן המשיבים השיבו בשלילה להיגד 'הייתי מגלה סוד שלי לילד עם צרכים מיוחדים'. נמצאה התפלגות שווה בין 3 הדרגות של תשובות להיגדים 'אני אנסה לשמור מרחק מילד עם צרכים מיוחדים' ו'הייתי מזמין ילד עם צרכים מיוחדים לישון בביתי'. יותר ממחצית המשיבים השיבו בעמדה מתלבטת להיגד 'לא אדע מה לומר לילד עם צרכים מיוחדים'. גם מענה זה רומז לכך שהמשיבים מפוכחים ומבינים את גבולות החברות האפשרית עם ילדים עם צ"מ.

**בממד הקוגניטיבי** חלק נכבד מן המשיבים השיבו 'מסכים מאד' על 7 היגדים (למעלה ממחצית). התפיסה המשתקפת מההיגדים שיש עליהם הסכמה בשיעור גבוה מבטאת רחמים, תפיסת התלמידים עם צ"מ כנוזקים, כעצובים, כמרחמים על עצמם אך גם כמאושרים 'כמוני'. למעלה ממחצית המשיבים השיבו

מאד לא מסכים' להיגד 'ילדים עם צרכים מיוחדים לא אוהבים ליצור חברויות'. התשובות להיגד 'ילדים עם צרכים מיוחדים יכולים לעשות דברים רבים בעצמם' נחלקות באופן כמעט שווה בין שלוש הדרגות. בשלושה ההיגדים הנותרים כמחצית מן המשיבים בחרו בדרגה האמצעית בין מסכים מאד לבין מאד לא מסכים.

### 5.2.5 שאלת מחקר מס' 5: מה הן השלכות על התלמידים המשולבים?

בשאלה זו בקשנו בנוסף לברר מה, לדעת הנוגעים בדבר, קורה לתלמיד עם מש"ה בעקבות לימודיו בשילוב בכיתה הרגילה ביחד עם תלמידים עם התפתחות תקינה. התשובה נמצאה בתמלילי הראיונות במענה לשאלה 8 בראיון: האם וכיצד התקדמו התלמידים המשולבים מבחינה לימודית, חברתית ורגשית? המרואיינים במחקר הנוכחי מציגים נקודות מבט שונות. מנהלי בית הספר רואים את המורים כאחראים לממד הלימודי והם עצמם אחראים להתנהלות הכללית ולממדים החברתיים כפי שאמר אחד המנהלים: "....[אני מתרשם ש]הילד מרגיש שהוא חלק מהכיתה...מבחינה לימודית המורות יכולות להעיד". המורות ערות להיבטים השונים של תלמידאות שכוללים גם יכולות וביצוע בתחום הלמידה וגם התנהלות בקרב חברת הילדים בכיתה ובבית הספר.

אחת המורות שמשמשת בנוסף בתפקיד רכזת שילוב תיארה את השלכות הלימוד בשילוב כך: "....היא מתקדמת עם השנים, בעיקר מהבחינה האישית. מבחינה חברתית – לא פשוט... מצד הכיתה ישנה הכלה עצומה ואהבה וקבלה [אבל] לילדה יש התנהגות די אנטי חברתית. מצד אחד מחבבת ואוהבת וחשוב לה לחוש אהובה כל הזמן ומצד שני, קשה לה לתת מעצמה לחברה. היא חווה את הניתנה בעיקר בתחום החיבוקים והנשיקות אך אם חברה תבקש ממנה מחק או משהו משלה – לא תרצה לתת...מבחינה לימודית - התקדמה ונמצאת היום בעברית בסוף רמת כיתה ד'. בחשבון יודעת עד 100 בערך בחיבור וחיסור וזה הרבה לילדי דאון. תורה ונביא ומקצועות אחרים היא לומדת [ביחד] עם הכיתה. בדרך כלל מבינה ברובד הפשטני והנמוך אך לא תזכור לטווח רחוק. כותבת וקוראת באופן חופשי". מורות אחרות שרואיינו הצביעו על כך שהפער בין התלמידה המשולבת לבין חבריה לכיתה הולך וגדל עם השנים גם בהיבט הלימודי וגם בהיבט החברתי. "....מתקדמת מאוד ביחס לעצמה! אבל, ככל שעולים בגיל, הפער בינה לבין שאר הבנות, גדל, יחסית לבנות הגיל שלה. למשל, היא יותר עצמאית בלמידה שלה, אבל מבחינת חומרי הלמידה יותר קשה לה כי החומרים נהיו יותר קשים ומורכבים עם העלייה בגיל/בכיתה". "....הילדה בהתאם ליכולותיה מתקדמת יפה. מבחינה חברתית ורגשית אין התקדמות- להפך, נוצר רק יותר פער בינה לבין הבנות האחרות". אחת המורות התייחסה למקום הסייעת ולתפקידה כתומכת למידה וכמתווכת את המערך החברתי וההשתלבות עם החברים לכיתה ועם התלמידים האחרים בבית הספר. "....מבחינה לימודית זה קצת קשה, כי היא צריכה סייעת מלווה כל הזמן, ומבחינה חברתית, אני שמה לב שלאחרונה ישנה נסיגה". להורים, בדומה למורות, יש נקודת מבט מקיפה והם נותנים את הדעת גם על ההיבט הלימודי וגם על ההיבט החברתי. ההורים שרואיינו בדרך כלל שבעי רצון מהמיצב החברתי של ילדם. אחת האימהות סיפרה בראיון:

"אחותה הקטנה שלומדת באותו בית-ספר, באה אלי יום אחד בוכה, ואמרה שזה לא הוגן שהיא [התלמידה המשולבת] מאוד מקובלת, ואותה 'לא רואים' בבית-הספר. היא כאילו לא ראתה את התסמונת שלה, רק את המקובלות שלה, עד כדי-כך! אין ספק שחברתית- זאת הייתה מתנה! זה היה מדהים!".  
ואם אחרת ספרה :

"מבחינה חברתית המצב היה מעולה! מעל ומעבר לכל הציפיות - חברים שמגיעים הביתה, חברות שישנות אצלה, טיולים בבית ספר שכולם דאגו לה, יושבים לידה, כולם גילו מעורבות, תמיד יהיה מי שיהיה איתה, ישב לידה, בכיתה, באוטובוסים בטיולים. יחס מדהים מכולם - גם מצד הבנים. בהצגת סוף-שנה למשל של סיום כיתות ו', היו שני ילדים שדאגו שתהיה בפרונט כל הזמן: באו, אספו, דאגו שהמיקרופון יהיה מולה... וגם לא רק הכיתה הייתה מגויסת, גם השכבה".

לצד זאת, יש להורים בקורת על תפקוד המורה בהקשר לקידום ילדם כפי שאמרה אחת האימהות:  
"מבחינה לימודית אני מאוכזבת שאין יחס ואין אכפתיות.. המורות בכלל לא יושבות איתה ורק רואות איך היא מתפתחת יפה איך היא משתלבת [חברתית]".

בממד הלימודי להורים שרואיינו יש בדרך כלל ציפיות מציאותיות: "...לא מצפים שהיא תעשה בגרות" אך הם בדרך כלל מאד מעורבים ודואגים לספק לילדם תמיכה לימודית באמצעות קשר שוטף עם הסייעת ושיעורים פרטיים בבית, בשעות אחה"צ, כפי שסיפרה אחת האימהות:

"...הילדה ידעה לקרוא כבר בכיתה א', קוראת, כותבת, מביעה את עצמה יחסית טוב בכתיבה. בחשבון קשה לה עם תרגילים במספרים דו ותלת ספרתיים. במשך השנים התרחקו [מתכנית הלימודים הרגילה ו]מהחומר הלימודי ועובדים איתה יותר באופן פרטני בעזרת הסייעת, או במרכז הלמידה שקיים בביה"ס".

אם אחרת אמרה: "כדי לקדם לימודית, אי אפשר לסמוך על המערכת" והמשיכה ופירטה:  
"...אם אני לא הייתי מממנת, הולכת, דואגת לתמיכה לימודית מחוץ לביה"ס, לדעתי לא הייתה התקדמות של הילדה. לולא עבודה אינטנסיבית אחרי הצהריים שלי, של מורה פרטית, של מתנדבות שעובדות איתה, אין מה לצפות להתקדמות בשילוב בחינוך הרגיל. ברמת הלמידה, אין לי ספק שהשילוב פחות טוב מהחינוך המיוחד. אם היא הייתה הולכת לבי"ס מיוחד טוב, יש סיכוי שהייתה יודעת יותר בדברים מסוימים...".  
אחד האבות שרואיינו סיכם:

"... [הילדה] התקדמה, חברתית ואישית, אבל לא ממש מבחינה לימודית, כי הכל נופל על הסייעת, כאילו המורות זורקות את האחריות על הסייעת. האמת מבחינה לימודית לא ממש עוזרים בבית הספר, ורק בגלל שאשתי, האמא, היא מורה והיא יושבת עם הבת שלנו רוב הזמן, אז היא טובה מבחינה לימודית. לדעתי, ילד ללא הורה הממשיך לעזור לו בבית, יהיה לו מאד קשה עם השירות הניתן בבית הספר, כי גם לא נראה לי שהמורות יודעות איך ללמד את התלמידים המיוחדים הללו".

נקודת מבט נוספת התקבלה מן השיחות עם שני הבוגרים שבשנות בית הספר למדו בשילוב, סיימו 12 שנות לימוד ואחד מהם אף נבחן ב 18 יחידות בבחינות בגרות. הם הצביעו על קשיים בחברת קבוצת השווים ועל זיכרון של הצקות והשפלות מצד חבריהם לכיתה. כמו כן ציינו שזוכרים שהיו מורות שהתייחסו אליהם בזלזול ובלעג. יחד עם זאת, כבוגרים כל אחד מהם התייחס בחיוב לכך שתקופת הלימודים בשילוב איפשרה להם להכיר אנשים 'רגילים' ולאחרים להכיר אותם.

המורות וגם ההורים מציינים את ההשתלבות החברתית ואת התרומות לתלמיד המשולב ולחבריו לכיתה. ההורים מציינים לטובה את ההשתלבות החברתית ומבקרים את ההיבט הלימודי. בהיבט הלימודי, היות ואין אפשרות להשוות מה היה אם התלמיד המשולב היה לומד במסגרת לא משלבת, ההשוואה היא בין התלמיד המשולב לבין התלמיד עם התפתחות תקינה. השוואה זו מבליטה את קשייו של התלמיד המשולב – לימודיים וחברתיים. המורות מצביעות על כך שיש הבדל בין לימודים בשילוב בכיתות היסוד לבין

לימודים בכיתות גבוהות ומציינות שעם הזמן הפער יותר מורגש ולא רק בממד הלימודי אלא גם בממד החברתי. הן מציינות שיש הכלה וקבלה של התלמיד המשולב מצד חבריו לכיתה אך עד גבול מסוים. ניתן להסיק במידת הזהירות הראויה שהמורות מתקשות להתמודד עם הקשיים הלימודיים של התלמיד ומסתמכות על תמיכתה של הסייעת. הסייעת, המכונה כאן 'תומכת למידה' אכן רואה זאת כתפקידה העיקרי ויש מקום לשאול האם יש לה הכשרה ויכולת לכך ובעיקר בכיתות הגבוהות יותר. ההורים ערים לסוגיה זאת ומשקיעים מזמנם ומכספם בשיעורי עזר וטוענים כנגד המורות שאינן משקיעות די למטרת קידום ילדם.

### **5.2.6 שאלת מחקר מס' 6: מה מידת שביעות הרצון מהשילוב של הצוות החינוכי, של התלמידים עם מש"ה ושל הוריהם ומדוע?**

בשאלה זו בקשנו לברר באיזו מידה הצוות החינוכי, התלמידים המשולבים והוריהם שבעי רצון משילובם בכיתות הרגילות עם תלמידים עם התפתחות תקינה. תחושה של שביעות רצון קשורה לדעות ותפיסות שיש לאדם, לעמדותיו ולציפיות שמתפתחות בעקבותיהן. מניתוח תוכן של תמלילי הראיונות עלתה מידה רבה של שביעות רצון לצד הסתייגויות ממוקדות.

התשובה נמצאה בתמלילי הראיונות עם הצוות החינוכי ועם ההורים במענה לשתי שאלות: שאלה 10. מה הציפיות שלכם מתהליך השילוב?; שאלה 11. האם באופן כללי אתם מרוצים משילוב התלמיד במסגרת ביה"ס? ובתמלילי הראיונות עם שני בוגרים על תקופת לימודיהם בבית הספר.

נקודת המבט של המנהלים היא בהתייחס למשמעות יישום שילוב בבית הספר כולו, מעין 'מבט על'. אחד המנהלים אמר: "אני מאד מרוצה מהשילוב אצלי, כי אני רואה הצלחה, ושמחה של הילדים והוריהם". מנהל אחר הצביע על כך שהצוות המעורב ביישום השילוב "מורכב מאנשים איכותיים, בעלי שפה משותפת, מסורים ובעלי יכולת נתינה" וזה לדעתו משפיע לטובה על כלל ההתנהלות הבית ספרית. המורות בבתי הספר שהשתתפו במחקר בדרך כלל מביעות שביעות רצון מיישום שילוב: "כן, בטח, אני מרוצה מהשילוב.... עם כל הקשיים שצוינו, אני רואה בתהליך הזדמנות, מתנה ולא הייתי מוותרת עליו".

לצד שביעות הרצון הדגישו המורות שחסרה הכוונה והדרכה מקצועית חוץ בית ספרית מאנשי מקצוע: מורה אחת אמרה "באופן כללי אנחנו מרוצים מאוד אבל כאמור - היינו שמחים להדרכה יותר ממוקדת ומדויקת" ואחרת הביעה שביעות רצון מהשילוב ורואה בו תרומה לכולם אך מוטרדת במיוחד מנושא חוסר ההדרכה המקצועית מגורמים חיצוניים.

נושא נוסף שמשפיע על מידת שביעות הרצון בקרב מורות הוא מידת המעורבות של המורות הרגילות ובעיקר של המורות שבכיתותיהן משולבים תלמידים עם מש"ה:

"הציפיות שלי לראות יותר מעורבות של המורות הרגילות המשלבות - שנשב ביחד, שנעבוד ביחד, שנחליט ביחד... שיהיו מוכנות יותר... מקווה ליותר ממידת הקבלה וההכנה של המורות המשלבות".

המורות המשלבות ואלה המעורבות בשילוב תלמידים עם מוגבלות בכיתות הרגילות היו שמחות לראות יותר מעורבות מצד המורות האחרות. כפי שראינו גם במענה לשאלת מחקר מס' 2 בנוגע לגורמים המקדמים או המעכבים יישום שילוב, מידת ואיכות שיתוף הפעולה עם המחנכת, הקשר בין מורת השילוב לבין המחנכת או המורה הרגילה ויחס המורים המקצועיים נמצאו כגורם מקדם או מעכב.

האבות שרואיינו מרוצים "...כי יש שם צוות ממש טוב שממש דואגים לילדה [והיא] שמחה בכיתה". אחת האבות ציין ש"אשמח אם המורות יערבו יותר ההורים בנעשה בכיתה".

האימהות הביעו מידה גבוהה של שביעות רצון אם כי השמיעו דברי בקורת באשר להכשרת הסייעות, "...והייתי רוצה שיבחרו סייעות שהם קצת יותר עם הכשרה, ואם הם לא מוצאים סייעות עם הכשרות אז שיכשירו אותם" ושהמורות יקדישו תשומת לב אישית לילדם, "...ושבאמת המורות יתחשבו בה, ויראו אותה, ויכירו אותה... ולראות אותה שהיא קיימת בכיתה".

האימהות ערות לשינוי המתחולל במעבר מכיתות יסוד לכיתות על-יסודיות ולסוגיית התמיכות התקציביות והיקף ההעסקה של סייעת, ומתרעמות על כך. סיפרה אחת האימהות:

"אני מאמינה בדרך השילוב, ונחשבת לאמא לוחמנית, אבל מבחינתי, מה שקורה עכשיו זה משבר! המדינה לא נותנת לי להמשיך להגשים את זה. כרגע מה שקורה זה שבמעבר לחטיבה, יש בעיה אמיתית של כמות שעות שילוב-פחות שעות שילוב פרטני באופן משמעותי, ו-30% פחות שעות סייעת! בגלל זה הגיעה השבירה עכשיו, בחטיבה. חוק השילוב הוא בלתי אפשרי!, ולכן נאלצתי לומר. זה ממש מתסכל!! המצב היום- מה שקורה היום, זה שחמישה ימים בשבוע היא לומדת בבית- ספר לחינוך מיוחד, ביי"ס שנחשב לאחד הטובים בחינוך המיוחד, ויום אחד בשבוע היא מגיעה לחטיבת הביניים בה המשיכו אלו שלמדו איתה ביסודי... והיא ממש מחכה לזה! ביום הזה היא פורחת, שמחה לפגוש את החברות... מתחבקות, שמחות..."

במענים לשאלון הערכת השילוב נמצאה תמימות דעים בין המורות לבין ההורים: אין הסכמה שהשילוב תרם לתלמיד המשולב לשיפור שליטתו בקריאה, בכתיבה ובחשבון ויש הסכמה שהשילוב תרם לשיפור השליטה וההבנה של מושגים חדשים.

בראיון הקבוצתי עם תלמידות שבכיתתן לומדת תלמידה עם מש"ה הנושא המרכזי של השיחה היה שביעות הרצון שלהן מכך שבכיתתן משולבת ילדה עם צרכים מיוחדים. התצפיתנית בשיחה דיווחה:

"...כמעט כולן ענו ביחד "כן", ושהן שמחות שהיא איתן בכיתה, ולא הייתה אפילו התנגדות אחת. מבחינתן התלמידה המשולבת היא ילדה עם בעיות, אבל זה יוצר גם הרבה סיטואציות מצחיקות מבחינתן, אבל לא כלעג, יותר כמו אחות קטנה. למשל מישהי אמרה שזה מצחיק אותה שהיא מתבלבלת בקופסאות האוכל שהן מביאות, ולוקחת לפעמים אוכל מקופסה שהיא לא שלה, מתחבאת מתחת לשולחן בכתה, וכו', אבל לא ציינו את זה כמשהו שמכעיס. הן ציינו שיש משחקים שהן משחקות יחד איתה בהפסקה, אם כי לא בהכרח באופן קבוע, כמו למשל "משחק הרכבת", משחק שכולל גם דקלום ושירה, ומכיוון שהילדה מוזיקלית זה עוזר לה במשחקים מסוג זה. הן ציינו שהילדה גם "אוהבת אותן ומחבבת אותן" כמו כן, אחדות מהתלמידות סיפרו שהיו אצלה בבית וגם שהיא בקרה אותן בביתן. בכלל הן חושבות שטוב לה איתן ובכיתה. הן ציינו בעיקר קשיים שקשורים לאינטראקציות יומיומיות כמו למשל "שהיא לא תצליח להבין מה שאנחנו רוצות לעשות, לשחק", "שאנחנו לא נבין אותה", "שלא נאהב את המשחקים שלה", "שהיא תציק לנו במובן של 'תדבק אלינו' יותר מידי".

ממרחק הזמן שעבר, שני הבוגרים שרואיינו חושבים שחווית הלימודים בשילוב בכיתה הרגילה היתה חשובה ורלוונטית להם עצמם כמו לאחרים עם התפתחות תקינה. א' למשל חושב שזה טוב שהיה בשילוב. "זה חשוב שאנשים אחרים יחשפו לאנשים עם בעיות". בדיעבד השילוב הכין אותו לחיים כבוגר עצמאי כי "בעבודה אתה נמצא עם אנשים רגילים ונפגש בחברה עם אנשים רגילים כמו בבית ספר...". ד' ציין שעל אף ההשפלות שחווה מצד הילדים בבית הספר היסודי והחטיבה ומצד המורה בכיתה ט' "זה שילד נמצא בשילוב גורם לכך שיש יותר חשיפה. מאד חשוב שיש חשיפה לאנשים עם צרכים מיוחדים".

התלמידים המשולבים שהשיבו לשאלון הביעו מידה רבה של שביעות רצון מעצם היותם משולבים בכיתה הרגילה. הם הסכימו במידה רבה עם כל ההיגדים בשאלון הסתגלות עצמית וגם בשאלון רווחה אישית.



## לסיכום,

ניתוח תוכן תמלילי הראיונות חושף בפנינו רבדים נוספים באשר לתפיסות ולתחושות של בעלי ענין שונים בכל הנוגע לשילובם של תלמידים עם מש"ה בכיתות הרגילות. בכל ההתייחסויות ואצל כל בעלי העניין בולט המקום המרכזי של השילוב החברתי, חשיבותו וההשלכות מיישומו. כמו כן אפשר לראות את ההבדלים בין שילוב ביסודי לבין שילוב בעל יסודי בכל אחד מן הממדים – לימודי, חברתי ורגשי. המשתתפים במחקר הנוכחי הצביעו בדבריהם על יותר גורמים מקדמים מאשר על גורמים מעכבים. שני גורמים מקדמים נתפסים כחשובים ביותר על ידי הצוות החינוכי והמנהלים: המשפחה ובעיקר הקשר של אנשי הצוות עם ההורים ועבודת הצוות בבית הספר. נמצאה הסכמה בין הורים לבין צוות חינוכי ומנהלים באשר לחשיבות הליווי המקצועי וההדרכה. האימהות שהשתתפו במחקר זה יותר פעילות ומעורבות מן האבות. לתפיסת ההורים, האפשרות שיש לילדם ללמוד בכיתה הרגילה עם ילדים עם התפתחות תקינה היא הזדמנות להשתלבות חברתית שלא היתה אפשרית בשום דרך אחרת ולמרות הקשיים הרווחים עולים על ה'הפסדים'. באשר לתלמידים המשלבים ניתן לראות שיש להם תפיסה חיובית לשילוב תלמידים עם מש"ה אך גם נקודת מבט מפוכחת והבנה שיש לעזור לחבר לכיתה שיש לו צ"מ. היותו חלק אינטגרלי מקבוצת השווים נתפסת כמובן מאליו ולעיתים יש לגלות הבנה לקשייו ולתמוך בו.

## 6. דיון

שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בישראל מעוגן בחוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988, ובו מתייחסים לזכותם של תלמידים עם צרכים מיוחדים לקבל שירותי חינוך תוך שילובם במסגרת חינוכית רגילה. למרות זאת, צוותי החינוך בבתי ספר רגילים מדווחים שחסר להם ידע וחסרים להם כלים ומשאבים לטיפול בתלמידים עם צרכים מיוחדים, מה שמקשה על יעילות שילובם במסגרת החינוכית הרגילה. בימים אלה ממש מיושמת רפורמה במערכת החינוך בישראל שמכוונת ליישום המלצות ועדת דורנר משנת 2009 שעיקרן: ההורים יכולים לבחור את המסגרת החינוכית בה ישולב הילד שלהם בעל הצרכים המיוחדים, במסגרת רגילה או במסגרת של חינוך מיוחד; התקצוב אישי לכל תלמיד ויקבע על פי רמת התפקוד והלקות; התקצוב "הולך אחרי הילד" (וייסבלאי, 2015). בנוסף הרפורמה באה לחזק את יישום יעד ההכלה שנקבע בתוכנית העבודה של משרד החינוך כבר ב 2012 (אבישר, 2015).

בכיתות של ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה רגילה, מתבצע שיתוף פעולה בין הצוות לחינוך מיוחד, לבין הצוות של חינוך רגיל לצורך ליווי, זיהוי ומעקב. במחקרים קודמים נמצא כי תלמידים עם צרכים מיוחדים שלמדו בכיתות רגילות, חלקם שיפרו ציונים וקיבלו ציונים גבוהים יותר מתלמידים אשר לא שולבו ולמדו במסגרות של חינוך מיוחד. ממצאים אלו ממחישים את יתרונות השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרת החינוכית הרגילה במדינת ישראל (אל דור ואחרים, 2013). כפי שניתן ללמוד ממחקרים קודמים, מבין היתרונות של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים ניתן למנות שיפור בתחום הלימודי, קידום סוגיות רגשיות של שיפור ההערכה העצמית וכן העלאת תחושות הכלה וסובלנות של ילדים שאינם עם צרכים מיוחדים כלפי האחר. מנגד, בין הקשיים בהליך השילוב ניתן למנות את חששם של התלמידים האחרים מפני שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתם, קשיי המורים וחשש ההורים לתלמידים המשולבים (Cole, Walden, & Majd, 2004). ממצאים דומים נמצאו גם במחקר זה. נדרש לזכור את המספר המצומצם של משתתפים במחקר זה מצד אחד, ומצד שני את הייצוג לארבע קבוצות של בעלי ענין באשר ליישום שילוב של תלמידים עם משי"ה. הדיון שלפנינו יתייחס לכל קבוצת משיבים בנפרד, ולהשוואה בין הקבוצות: צוות חינוכי - מורים ומנהלי בתי ספר, הורים של תלמידים עם משי"ה, תלמידים משולבים ותלמידים משלבים.

מן הממצאים הכמותיים והאיכותניים במחקר זה עולה בבירור החשיבות שיש לממד חברתי על פני הממד הלימודי ביישום שילוב בכיתות הרגילות של תלמידים עם משי"ה. כמו כן, יש לתת את הדעת על ההבדלים מבחינה לימודית ומבחינה חברתית-רגשית בין בית ספר יסודי לבין בית ספר על-יסודי. מניתוח הממצאים עולה שיישום שילוב חברתי ולימודי אפשרי בשלבי החינוך המוקדמים והולך ונעשה יותר מורכב ככל שמתקדמים בשלבי החינוך.

### צוות חינוכי – מורים ומנהלים

בדומה למחקרים קודמים על עמדות מורים לשילוב תלמידים עם מוגבלות (טלמור, 2005), גם ממצאי מחקר זה מצביעים על כך כי לצוות החינוכי עמדות חיוביות בנוגע להליך השילוב, כאשר המורים המשלבים הצביעו על הערכות גבוהות להליך השילוב באופן כללי, וכן דירגו גבוה יותר את יתרונות השילוב ושביעות רצון מהשילוב בהשוואה להורים. יחד עם זאת, הבדלים אלו לא נמצאו מובהקים באופן סטטיסטי, ויש לחזור ולבדוק את עמדות בעלי העניין.

במחקר זה נמצא כי המורים מצביעים על תרומת היכולת החברתית של הפרט להליך השילוב. שכן נמצא מתאם שלילי מובהק בין תפיסת המורה את התלמיד המשולב **כלא-בודד** ותרומת **הליך השילוב**. כלומר, ככל שהתלמיד נתפס פחות בודד חברתית, כך הוא יותר נתרם מהשילוב. בנוסף, נמצא מתאם חיובי מובהק בין תפיסת המורה את התלמיד המשולב **כמסוגל** לבין תרומת **הליך השילוב**, כלומר, ככל שהתלמיד יותר מסוגל חברתית ככה הוא יותר נתרם מהשילוב. כמו כן, המורים ציינו כי התלמיד המשולב מקבל תמיכה חברתית ממשפחתו וכן מאדם אחר, ופחות ציינו את תמיכת החברים לכיתה. ממצא זה מעניין שכן הוא מתאר מציאות בה יש למבוגר (הורה, מורה) השפעה משמעותית על ההיבט החברתי של התלמיד המשולב, בעוד שמצד בני הגיל בכיתתו של התלמיד המשולב יש פחות תמיכה חברתית. בנוסף, בדומה למחקרים קודמים (למשל גביש ושמעוני, 2006), גם במחקר זה נמצא כי מורים שלא הוכשרו בחינוך המיוחד או שיש להם ניסיון מועט עם תלמידים עם צרכים מיוחדים שלומדים בשילוב מתקשים לתת מענה לא רק לצרכים האקדמיים אלא גם לצרכים הרגשיים והחברתיים.

נראה שהמציאות המורכבת של המורים כאשר בכיתתם קרוב ל 40 תלמידים ולרבים מהם (גם תלמידים מהחינוך הרגיל וגם תלמידים מהחינוך המיוחד) קשיים הן לימודיים, והן חברתיים והתנהגותיים, מהווה אתגר ודורשת מאמץ רב והתמודדות יומיומית. לא פעם המורה יכול להרגיש תחושת שחיקה ועייפות מההתמודדות היומיומית עם האתגרים הללו (טלמור, 2007), כדוגמת הפרעות בשיעור, פטפוט, התפרצויות, תזוזה, התפרצויות זעם, מריבות ודרישות רבות לתשומת לב המורה. כל אלו עלולים להוביל לעמדות שליליות כלפי השילוב של תלמידים. יחד עם זאת ניכר כי כאשר המורה מקבל תמיכה מבית הספר, הדרכות, ייעוץ ממוקד שבהם יוכל להשתמש בכיתה, עמדתו עשויה להיות יותר חיובית. יש להניח כי עמדות חיוביות יתרמו לתלמיד המשולב הן בפן החברתי והן בפן הלימודי, ויתרמו לתחושות של קבלה והכלה הן לצוות החינוכי והן לתלמיד והן לצוות החינוכי.

בקרב כל המשתתפים במחקר הנוכחי שילובם של תלמידים עם משייה נתפס כחלק אינטגרלי מן המציאות הבית הספרית הנוכחית. צוותי חינוך מבתי ספר שהשתתפו במחקר הנוכחי תיארו תהליך של הערכות בית ספרית, בהובלת המנהל, שמטרתו יישום שילוב כהלכה לרבות ליווי מקצועי פנים וחוצ-בית ספרי. אפשר לומר שבתי הספר המשתתפים פועלים ברוח הנחיות ארגון האו"ם (UNESCO, 2005):

א. השילוב הוא תהליך מתמשך ולא פעולה חד-פעמית; ב. יישום שילוב מצריך זיהוי המחסומים ללמידה והסרתם.

## תפיסות ההורים

ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים (למשל: Leyser & Kirk, 2004) המצביעים על כך שיש בקרב הורים מגוון דעות באשר לפוטנציאל ההשתלבות של ילדם עם צ"מ אך הם מוכנים לכל מאמץ שנדרש כדי שילדם לא יהיה מודר מחברת בני גילו. הממצאים מצביעים על כך שלהורים המשתתפים במחקר הנוכחי יש נקודת מבט ריאלית ואופטימית של ילדם עם משייה שלומד בשילוב.

לתפיסת ההורה את ילדו המשולב בכיתה הרגילה, יכולתו של הילד נמצאת במתאם מובהק וחיובי עם **תמיכה מצד חבר**, ובמתאם מובהק שלילי עם **תחושת הבדידות**. כלומר, ככל שההורה תופס את יכולת הילד כגבוהה יותר, כך הוא תופס שתהייה לו יותר תמיכה חברתית מצד הילדים האחרים ושהילד יהיה פחות בודד. ממצא זה מצביע על החשיבות הרבה שההורים מייחסים להיבט החברתי הן מבחינת התמיכה לה זקוק הילד המשולב והן מבחינת הציפיה שילדם לא ירגיש בודד, הן בעת שהותו בבית הספר והן לאחר שעות הלימוד. תחושת הבדידות נתפסת על ידי ההורים כמשתנה משמעותי, שכן בנוסף נמצא קשר שלילי בין **תפיסת**

**הבדידות** של הילד **לרווחה אישית של הילד** כלומר, ככל שההורה תופס את הילד כפחות בודד, כך הוא תופס שתהייה לילדו יותר תחושת רווחה אישית גבוהה יותר, ולהיפך – ככל שהילד יותר בודד תהייה לו תחושת רווחה אישית יותר נמוכה. להיבט חברתי משמעות רבה בניסיון לשלב את התלמיד בחברת בני גילו בבית הספר ובעתיד כבוגר. יש להניח כי בד בבד עם קידומו האישי של הפרט עם מוגבלות, הקניית למידה ופיתוח יכולות לימודיות ותעסוקתיות, על מנת להצליח להשתלב בחברה, יש לקדם היבטים חברתיים, מיומנויות חברתיות יעילות, אשר כל אלה עשויים לתרום לתחושת רווחה אישית מיטבית.

## **תפיסות התלמידים המשולבים**

ממצאי המחקר הנוכחי מהדהדים את דבריו של ס', בוגר עם תסמונת דאון, שהובאו בפרק הרקע – "מה שחשוב זה המסגרת והיחס של המורים והתלמידים האחרים". בתקופת בית הספר למד ס' בעיקר במסגרות משלבות. כאשר בוחנים את תפיסות התלמידים המשולבים, נראה כי הם העריכו את התמיכה החברתית הכללית שקבלו כגבוהה יותר בהשוואה לשאר המשתתפים (הורים, מורים, תלמידים משלבים). ממצא זה עשוי להעיד מצד אחד על תפיסה חיובית של התלמידים המשולבים, השמחים להיות בכיתה רב גונית המשלבת תלמידים שונים, ומצביעה על שמחתם שהם מקבלים תמיכה חברתית שכה חשובה ומשמעותית להם ומצד שני, יתכן ותפיסת התלמידים המשולבים אינה מותאמת למציאות הכיתתית, שכן מהשיח של תלמידי הכיתה המשלבים, לא תמיד משתמע "חיבור" חברתי עם התלמידים המשולבים. בנוסף, למרות שהבדלים בתפיסת הבדידות אינם מובהקים בין כל בעלי העניין, נמצא כי ממוצע תפיסת הבדידות בקרב התלמידים המשולבים הייתה הגבוהה ביותר בהשוואה לשאר הקבוצות. גם כאן, בא לידי ביטוי ההיבט חברתי, המשמעותי במיוחד בגיל הצעיר. יש לשער כי בגיל הצעיר ניתן לקדם את התמיכה החברתית בעזרת חינוך והסברה, על מנת לקדם ולשלב תלמידים נתפסים כשונים, חריגים, או עם צרכים ייחודיים. כאשר משווים בין תפיסת היכולת האישית של התלמיד המשולב נמצא כי תפיסת המסוגלות העצמית הגבוהה ביותר דווחה על ידי תלמידים משולבים, והנמוכה יותר דווחה על ידי צוות המורים. ובהתייחס לתפיסת הרווחה האישית, התלמידים המשולבים דיווחו על תחושה גבוהה יותר בהשוואה לתפיסת הוריהם אותם. בשני המקרים, הדיווח הגבוה של התלמידים המשולבים (הן בהערכת היכולת האישית שלהם והן בתחושת הרווחה האישית) מצביע על כך כי יתכן ותפיסת מסוגלותם אינה מציאותית בהשוואה לחברה הסובבת אותם אולם מבחינתם, הימצאותם בחרת תלמידים ללא לקות, המשלבת אותם בכיתה ובפעילויות בית ספריות שונות, תורמת לתחושה טובה של שביעות רצון ורווחה אישית טובה.

## **תפיסות התלמידים המשולבים**

נמצא שהיות התלמיד המשולב חלק אינטגרלי מקבוצת השווים נתפסת כמובן מאליו. לתלמידים המשולבים יש תפיסה חיובית והבנה שיש לעזור לחבר לכיתה עם צ"מ. תפיסותיהם ועמדותיהם כלפי התלמיד המשולב חיוביות בדרך כלל אם כי הם מפוכחים בנוגע ליכולותיהם וזאת לצד ההבנה שיש לעזור לילד עם צרכים מיוחדים.

מניתוח ממצאי המחקר בהתייחס **לעמדות על שילוב** כפי שצוינו על ידי התלמידים המשולבים, בהתייחס לממד הרגשי, התנהגותי והקוגניטיבי, ניכר מצוינו ממוצעי התשובות כי בהליך השילוב תרומת ההיבט הרגשי היה גבוה יותר, ואילו תרומת ההיבט ההתנהגותי היה הנמוך ביותר. אולם ההבדלים בין המדדים השונים לא היו מובהקים.

## גורמים מקדמים וגורמים מעכבים בתהליך השילוב

מניתוח התוכן של המשתתפים במחקר הנוכחי, ניכר כי המשתתפים הצביעו בדבריהם על יותר גורמים מקדמים מאשר על גורמים מעכבים. ההיגדים שזוהו בניתוח תוכן קובצו לנושאים של גורמים מקדמים, גורמים מעכבים וגורמים שיכולים להיות מקדמים או מעכבים את הליך השילוב בהתאם להקשר. הגורמים שנמצאו במחקר זה מוסיפים על הגורמים שנמצאו במחקרים קודמים (ראו למשל: Pivik & al, 2002) וכללו עמדות והתנהגויות של החברים לכיתה; עמדות והתנהגויות של הצוות החינוכי; הגבלות וקשיים שהם תוצאה של המוגבלות וגורמים בסביבה הפיזית.

שני גורמים מקדמים שנתפסים כחשובים ביותר על ידי הצוות החינוכי והמנהלים מתמקדים בשיתוף פעולה עם המשפחה וקשר של אנשי הצוות עם ההורים ועבודת הצוות בבית הספר. אם קשר כזה אינו מתקיים או אינו פועל כמצופה הוא נתפס כגורם המעכב את השילוב. כמו כן ישנה הסכמה בין שלוש קבוצות המשתתפים – הורים, צוות חינוכי ומנהלים באשר לחשיבות הליווי המקצועי וההדרכה.

באופן כללי ניתן להבין שההורים מעורבים במה שקורה בכיתה הלימוד של ילדם המשולב ויש להם עמדה ברורה על העבודה המקצועית. גורמים מעכבים נוספים לדעת ההורים קשורים להתנהלות עם העיריה ולתשלומים נוספים שהם נדרשים להם.

נמצא שממדי ההצלחה קשורים לציפיות, להתרשמויות, לפרשנויות של מצבים ושל התרחשויות ולנקודת המבט של המשתתפים. כך למשל, כל המשתתפים במחקר מעניקים דירוג גבוה להצלחה החברתית של התלמידים המשולבים, אף יותר מאשר להצלחה לימודית. המורים מסבירים זאת בקשיים של התלמיד המשולב שהם חלק בלתי נפרד מהמוגבלות שלו. ההורים רואים חשיבות גדולה להשתלבות חברתית לא רק לשנות בית הספר אלא גם לחיים כבוגר מבחינת רכישת הרגלים חברתיים שיסייעו לילדם בהמשך חייו כבוגר. האפשרות שיש לילדם ללמוד בכיתה הרגילה עם ילדים עם התפתחות תקינה היא הזדמנות להשתלבות חברתית שלא הייתה אפשרית בשום דרך אחרת ולמרות הקשיים הרווחים עולים על ה'הפסדים'. התקדמות אישית קשורה קשר הדוק להצלחות לימודיות וחברתיות ו להשתלבות החברתית נתפסת כמנוף להתפתחות אישית.

נדרש לשים לב להתייחסות בקרב המשתתפים להבדלים שקשורים לרמת בית הספר – יסודי או על יסודי. בכיתות היסוד, בגילאים הצעירים, גם המורות וגם ההורים מדווחים על התפתחות קשרי חברות שבאים לידי ביטוי גם בפעילות משותפת בשעות אחה"צ, מחוץ לבית הספר. בכיתות על-יסודיות מתרחב הפער, לא רק הלימודי אלא גם החברתי וזה כמובן משפיע על ההתפתחות האישית.

## השלכות השילוב על התלמידים המשלבים והעמדות והתפיסות שלהם באשר

### לשילוב :

נמצאה תמימות דעים בין המשתתפים בנוגע להשלכות החיוביות שיש לעצם המציאות של שילוב על התלמידים האחרים בכיתה.

לתלמידים המשלבים יש תפיסות ועמדות חיוביות כלפי התלמיד המשולב אם כי הם מפוכחים בנוגע ליכולותיהם של הילדים המשולבים, וזאת לצד ההבנה שיש לעזור לילד עם צרכים מיוחדים.

כאשר בוחנים לעומק את תשובות התלמידים המשלבים נמצא כי בממד הרגשי (האפקטיבי) 55%-70% מן המשיבים מסכימים מאד עם היגדים שיש בהם הבעת רגשות חיוביים כלפי התלמיד המשולב (אולם למרות הגישה החיובית כלפי הילד המשולב חלק ניכר מהתלמידים לא ירצו לשבת לידו. כיוון דומה זוהה גם בממד ההתנהגותי. מעל מחצית מהתלמידים ציינו שיהיו מוכנים לתמוך ולהגן על ילד עם צרכים מיוחדים, אך פחות יטו לחברות אישית-אינטימית עמו. בממד הקוגניטיבי, התפיסה המשתקפת מהיגדים אלה מבטאת רחמים, תפיסתם כנזקקים, כעצובים, כמרחמים על עצמם אך גם כמאושרים 'כמוני'.

## 7. סיכום והמלצות

מן הניתוחים הכמותיים והאיכותניים של הנתונים עולה החשיבות הרבה שכל המשתתפים מייחסים לממד החברתי בשילוב תלמידים עם מש"ה. ככל שהמורה תופס את התלמיד פחות בודד ויותר מסוגל מבחינה חברתית הוא תופס אותו יותר נתרם מהשילוב. ככל שההורה תופס את יכולת הילד כגבוהה יותר, כך הוא תופס שתהייה לו יותר תמיכה חברתית מצד הילדים האחרים ושהוא יהיה פחות בודד. ככל שההורה תופס את הילד כפחות בודד, כך הוא תופס שתהייה לו יותר תחושת רווחה אישית. בהשוואה להורים, המורים המשלבים ציינו גבוה יותר את יתרונות השילוב ואת שביעות רצונם מהשילוב. ההורים הצביעו על האפשרות ללמוד בכיתה הרגילה כהזדמנות להשתלבות חברתית וצינו את הקשר שבין התקדמות אישית לבין הצלחות לימודיות וחברתיות. התלמידים המשלבים ובעיקר בכיתות היסוד, תופסים את התלמיד המשולב כרכיב אינטגרלי בקבוצת השווים לצד הבנה שיש לעזור לו.

### השלכות יישומיות והמלצות לעתיד

מבחינה יישומית, ממצאי המחקר עשויים לתרום לקידום היבטים שונים בהליך השילוב של תלמידים עם מש"ה, ארגוניים ופדגוגיים, הן בפיתוח תוכניות התערבות חברתיות ורגשיות, והן בקידום לימודי.

#### המלצות לצוות החינוכי :

- ▶ הקניית ידע תיאורטי ומתן כלי התמודדות מעשיים יסייעו לצוות החינוכי והטיפול בשילובם של אנשים עם מש"ה במסגרות החינוך ובקהילה.
- ▶ התמיכה במורים המלמדים במסגרות החינוך הרגיל תכלול פיתוח מקצועי תוך שיתוף פעולה עם המורים לחינוך מיוחד, ופיתוח מנהיגות תומכת בבתי הספר עם צוות חינוכי הבקיא במענה לילדי החינוך המיוחד.
- ▶ קידום שיתופי פעולה בין צוות ההוראה וההורים.
- ▶ הקמת פורום רב תחומי לחשיבה משותפת, שיכלול צוות חינוכי, פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, בני המשפחה של תלמידים המשולבים, שייפגש מספר פעמים בשנה על מנת לקדם את ההשתלבות המיטבית בבית הספר בכל שלבי החינוך וכן קידום התמיכה החברתית בעזרת חינוך והסברה מגיל צעיר.
- ▶ שילוב בתוכנית הלימודים של המוסדות להשכלה גבוהה ושל המסגרות להכשרה להוראה, קורסים ייעודיים המתייחסים לאדם עם מוגבלות בכלל ולאנשים עם מש"ה בפרט, בהיבטים שונים כמו המערכת המשפחתית, החברתית והקהילתית בית-ספרית.

#### המלצות הממוקדות בתלמידים המשולבים :

- ▶ לקדם הכלה ושילוב בעלי אופי שונה מכיתה ז' ומעלה, תוך שימור ההיבט החברתי אך עם התייחסות לפערים הגדלים מבחינת יכולות לימודיות.
- ▶ יש לתגבר נוכחות של תלמידים עם מש"ה גם ברשתות החברתיות, ביוטיוב, אינסטגרם וכדומה.
- ▶ בהליך השילוב יש לתת את הדעת למרקם החברתי בין תלמידים עם מש"ה ותלמידים משלבים ללא מוגבלות, תוך עידוד וקידום ההכשרה לסגלי החינוך במסגרות חינוך המשלבות תלמידים עם מש"ה.

▶ להמשיך ולבחון את תפיסת הבוגרים עם מש"ה להבנת המרקם הכיתתי של הכיתה המשלבת ולתבנות בנוגע להשלכות השילוב על כלל התלמידים, וגם את תפיסת הצוותים החינוכיים והורי התלמידים אודות תרומת השילוב מן ההיבט הלימודי והחברתי.



## 8. מקורות

- אבישר, ג' (2015). **מהות החינוך המיוחד**. יחידה מס' 1 בקורס "סוגיות בחינוך מיוחד", כרך א'. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- אבישר, ג' רייטר, ש' ולייזר, י' (2003) **שילוב תלמידים חריגים: מנהל בית הספר כסוכן שינוי**. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 27, 63-92.
- אבישר, ג', גילור, א', ליכט, פ' ושביט, פ' (2013). **תפיסות קובעי מדיניות בנוגע לשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי: השלכות להכשרה ולהתפתחות מקצועית של מורים וגננות. שלב ב'**. תל אביב: רשות המחקר, מכון מופ"ת.
- אבישר, ג' וכהן-בוננה י' (2018). **חינוך והשתלבות – תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית – ישראל**, תשע"ח. **שיקום – בטאון עמותת חומש**, 29, 30-37.
- איילון, י' וצבר בן-יהושע, נ' (2010). **תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה**. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני**, (עמ' 359-381). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
- איש-עם, מ' (2019). **"שום דבר עליהם בלעדיו"**: מעמדם של הורים לילדות וילדים עם מוגבלות בתהליכי קבלת החלטות בחיי הילדים. בתוך שביט, פ' וגילור א' (עורכות) **הננו: המעשה של המשפחה לילד עם מוגבלות בקהילה ובחברה**. (עמ' 65-93). קרית ביאליק: אח.
- אל-דור, י', לשם, ח', אלבוחר-הובנה, ת' ושנער-קסל, ה' (2013). **אם משהו היה אומר לי**. משרד החינוך המנהל הפדגוגי השירות הפסיכולוגי-ייעוצי אגף לקוויות למידה והפרעות קשב. נדלה מתוך: <http://meyda.education.gov.il/files/shefi/hovret.pdf>
- ברמן, צ' (2018) (עורכת). **ילדים בישראל: שנתון 2018**. המועצה הלאומית לשלום הילד.
- גביש, ב' ושמעוני, ש' (2006). **תפיסותיהן של המורות הכוללות של שילוב התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בכיתותיהן**. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 21(1), 35-54.
- היימן, ט' (2001). **עמידות בקרב הורים לילדים עם מוגבלות**. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 16, 2, 37-47.
- היימן ט' ולבאן, א' (2011). **הורים לילדים עם מוגבלות המשולבים בחינוך הרגיל ותפיסתם את יישום השילוב ומעורבותם בתהליך החינוכי**. בתוך: ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים מערכות חינוך וחברה** (245-267). חיפה: אחווה.
- ויטני, ט' ורייטר, ש' (2006). **שילוב תלמידים עם אוטיזם: השפעת תכנית התערבות על רמת השחיקה, עמדות ואיכות התקשורת אתם בקרב התלמידים עם התפתחות תקינה בכיתה**. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 21(1), 55-68.
- וייסבלאי, א' (2015). **חינוך לילדים עם צרכים מיוחדים בישראל: נתונים וסוגיות מרכזיות**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- וייסבלאי, א' ו-ויינגר, א' (2015). **מערכת החינוך בישראל – סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- זקס, ר' וארנן, כ' (1995). **החינוך המיוחד והורי הילד החריג**. **הד הגן, נ"ט**: ג', 260-264.
- חובב, מ' ודהרי, ע' (2011). **השילוב בחינוך הרגיל של בעלי צרכים מיוחדים – מבט התלמיד המשולב**. בתוך: מ' חובב וב' הוזמי (עורכים). **משילוב להשתלבות – אתגרים וצמיחה במעגל החיים**. רעננה, בית איזי שפירא; גבעתיים, רותם. (עמ' 27-58).

טלמור, ר' (2007). עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות. בתוך: ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים). **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך**. חיפה: אחוה. (עמ' 157-196).

**ילדים בישראל – 2015: שנתון סטטיסטי**. (2015). ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.

לייזר, י' ואבישר, ג' (2000). תמורות ורפורמות בחינוך המיוחד והערכתן כשינוי וחידוש. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 15(1), 57-68.

ליפשיץ, ח' ונאור, מ' (2001). עמדות של סטודנטיות להוראה כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכתה הרגילה. **מגמות**, מא(3), 373-394.

מילשטיין, א' וריבקין, ד' (2013). **שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים: קידום השילוב ויצירת תרבות בית ספרית משלבת**. ירושלים: מאירס ג'וינט, מכון ברוקדייל.

מנור בנימיני, א' (2004). שיתוף פעולה בין צוותים רב מקצועיים ובין הורים בבתי ספר לחינוך מיוחד. **סוגיות בחינוך ובשיקום**, 19, (51-35).

סנדלר-רף, א' ונאון, ד' (1997). **שילוב תלמידים עם שיתוק מוחין בחינוך הרגיל, הערכה של תכנית המח"ר – מרכז תמיכה לילדים עם שיתוק מוחין המשולבים בחינוך הרגיל**. ירושלים, ג'וינט, מכון ברוקדייל.

פנסירר, א' (2011). **שירותים במערכת החינוך המיוחד לילדים בעלי פיגור שכלי – תמונת מצב**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

רייטר, ש' (2007). "נירמול" השילוב או השילוב כאורח חיים. בתוך: ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים). **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך**. חיפה: אחוה. (עמ' 57-88).

רייטר, ש' ומצר, ד' (2011). **בתי ספר משלבים: סוגיות בהערכת יישום השילוב**. בתוך: ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים). **שילובים: מערכות חינוך וחברה**. חיפה: אחוה. (עמ' 111-146).

שביט פ' וגילור א' (2019). **הננו: המעשה של המשפחה לילד עם מוגבלות בקהילה ובחברה**. תל אביב: אח.

שקדי, א' (2012). **המשמעות מאחורי המילים**. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). *Making education for all inclusive: Where next? Prospects*, 38(1), 15-34.

Antonak, R.F. & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the Opinions Related to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62, 139-149.

Asher, S.R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in Children. *Child Development*, 55(4), 1456-1464. Doi: 10.2307/1130015

Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K., & Shaikh, S. (2004). Children's experience of loneliness at school and its relation to bullying and the quality of teacher interventions. *The Qualitative Report*, 9, 483-499.

Barak-Levy, Y. & Atzaba-Poria, N. (2013). Paternal versus maternal coping styles with child diagnosis of developmental delay. *Research in developmental disabilities*, 34, 2040-2046.

Cole, C.M., Walden, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42(2), 136-144.

Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-5

- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, *54*, 403-425.
- Dor, A., & Rucker-Naidu, T. (2012). Teacher's attitudes toward parents' involvement in school: A qualitative comparison between teachers in the USA and Israel. *Issues in Educational research*, *22* (3), 246-262.
- Fishman, C., & Nickerson, A. (2015). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child & Family Studies*, *24*(2), 523-535.
- Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusion: The end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education*, *34*(2), 22-29.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. 4<sup>th</sup> Edition. New York: Teachers College Press.
- Garrick-Duhaney, L. M., & Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, *21*, 121-12.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, *17*, 183-211.
- Goodfellow, A. (2012). Looking through the learning disability lens: Inclusive education and the learning disability embodiment. *Children's Geographies*, *10* (1), 67-81.
- Heiman, T. (2001). Inclusive schooling: Middle – School teachers' perceptions. *School Psychology International*, *22* (4), 451 – 462.
- Heiman, T. (2002). Prevalence of loneliness and friendship: children, parents and teachers' perceptions. *Journal of Child and Family Welfare*, *5* (1-2), 52-61.
- Heiman, T. (2004). Teachers coping with changes: Including students with disabilities in mainstream classes: An international view. *International Journal of Special Education*, *19* (2), 91-103.
- Heiman, T., & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger Syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities*, *29* (4), 289-300.
- Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A Meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, *33*, 501-511.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, *21*(2), 111-121.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors 271-285.

- Lord, C., & Hopkins, J.M. (1986). The social behavior of autistic children with younger and same-age no-handicapped peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *16*, 249-262.
- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. In B.Y.L. Wong & M. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities* (pp.53-75). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Margalit, M. & Kleitman, T. (2006). Mothers stress, resilience and early intervention. *European Journal of Special Needs Education*, *21*(3), 269-283.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they both be effective and inclusive? *Learning Disabilities Research and Practice*, *1*, 48.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youth. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *23*, 145-149.
- Odom, S.L., & Strain, P.S., (1984). Peer-mediated approaches to promoting children's social interaction: A review. *American Journal of Orthopsychiatry*, *54*, 544-557
- Pivik, J. McComas, J. & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, *69*(1). 97-107.
- Rosenbaum, P.L., Armstrong, R.W. & King, S.M. (1986). Children attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, *11*, 517-530
- Rosenbaum, P.L., Armstrong, R.W. & King, S.M. (1988). Determinants of children's attitudes toward disability: A review of evidence. *Child Health Care*, *17*(1). 32-39.
- Runswick-Cole, K. (2008). Between a rock and a hard place: parents' attitudes to the inclusion of children with special schools. *British Journal of Special Education*, *35* (3), 173-180.
- Ruijs, N.M., Van der Veen, I., & Peetsman, T.T.D., (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, *52*(4), 351-390.
- Schnorr, R., (1990). "Peter? He comes and goes...": First Graders' perspectives on a part-time mainstream student. *JASH (The Journal of the American Society of Hypertension)*, *15*(4), 231-240.
- Seery, M. E., Davis P. M., & Johnson, L. J. (2000). Seeing eye-to-eye: Are parents and professionals in agreement about the preschool inclusion? *Remedial and Special Education*, *21*, 268-278, 319.
- Sherman, J. & Sheman, S. (2013). Preventin mobility barriers to inclusion for people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *10*(4), 271-276.

- Shevlin, M. (2003). Preparing for contact between mainstream pupils and their counterparts who have severe and profound and multiple learning disabilities. *British Journal of Special Education*, 30(2), 93-99.
- Symeonidou, S. (2015). Rights of people with intellectual disability in Cyprus: Policies and practices related to greater social and educational inclusion. *Journal of Policy & Practice in Intellectual Disabilities*, 12(2), 120-131.
- Triandis, H. (1971). *Attitudes and attitude change*. New York, NY: Wiley.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Zimet, G. D., Dahlem, M. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale for perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41

## 9. נספחים

### 9.1 נספח 1

שאלונים לתלמיד, להורה ולצוות החינוכי

שאלונים שימולאו על ידי ההורים והמורים יעברו התאמת ההיגדים לגוף שלישי

#### שאלון תמיכה

אנו מבקשים לדעת מהי הרגשתכם לגבי המשפטים הבאים. קראו בעיון כל משפט, וציינו באיזו מידה הוא מתאים להרגשתכם. הקיפו בכל משפט את התשובה המתאימה (יש לסמן רק תשובה אחת).

מאד מסכים			די מסכים			בכלל לא מסכים	
7	6	5	4	3	2	1	1. יש לי אדם קרוב הנמצא בקרבתך כאשר אני נזקק
7	6	5	4	3	2	1	2. יש לי אדם קרוב שאני יכול לשתף בצער ובשמחה
7	6	5	4	3	2	1	3. משפחתי מנסה באמת לעזור לי
7	6	5	4	3	2	1	4. אני מקבל ממשפחתי את העזרה והתמיכה הרגשית שאני זקוק
7	6	5	4	3	2	1	5. יש לי אדם קרוב המהווה לגבי מקור עידוד ממשי
7	6	5	4	3	2	1	6. חברי מנסים באמת לעזור לי
7	6	5	4	3	2	1	7. אני יכול לסמוך על חברי כאשר מתעוררות בעיות
7	6	5	4	3	2	1	8. אני יכול לשוחח על בעיותיי עם משפחתי
7	6	5	4	3	2	1	9. יש לי חברים שאותם אני יכול לשתף בשמחתי ובצערי
7	6	5	4	3	2	1	10. יש לי אדם קרוב שרגשותיו חשובים לי
7	6	5	4	3	2	1	11. משפחתי מוכנה לעזור לי לקבל החלטות
7	6	5	4	3	2	1	12. אני יכול לדבר על בעיותיי עם חברי

מה אני מרגיש? לפניך רשימה של דברים שתלמידים בגילך מרגישים. קרא כל משפט, וחשוב על עצמך. החלט עד כמה המשפט מתאים לך, והקף את המספר המתאים.

תמיד		לפעמים		אף פעם	
5	4	3	2	1	1. קל לי להתחבר עם חברים חדשים בבית הספר
5	4	3	2	1	2. אני אוהב לקרוא
5	4	3	2	1	3. אין לי עם מי לדבר בכתה
5	4	3	2	1	4. אני עובד היטב עם ילדים אחרים
5	4	3	2	1	5. אני רואה הרבה טלוויזיה
5	4	3	2	1	6. קשה למצוא חברים חדשים בבית הספר
5	4	3	2	1	7. אני אוהב את בית הספר
5	4	3	2	1	8. יש לי הרבה חברים בכיתתי
5	4	3	2	1	9. אני מרגיש לבד בבית הספר
5	4	3	2	1	10. אני יכול למצוא חבר בכיתתי כשאני צריך
5	4	3	2	1	11. אני משחק במחשב במידה רבה
5	4	3	2	1	12. קשה לי לגרום לילדים בבית הספר לחבב אותי
5	4	3	2	1	13. אני אוהב מחשבים
5	4	3	2	1	14. אין לי עם מי לשחק בבית הספר
5	4	3	2	1	15. אני אוהב מוסיקה
5	4	3	2	1	16. אני מסתדר עם חברי לכתה
5	4	3	2	1	17. אני מרגיש מחוץ לעניינים בבית הספר
5	4	3	2	1	18. כשאני צריך עזרה בבית הספר אין ילדים שאני יכול לפנות אליהם
5	4	3	2	1	19. אני אוהב ללמוד עם מחשב
5	4	3	2	1	20. אני לא מסתדר עם ילדים אחרים בבית הספר
5	4	3	2	1	21. אני בודד בבית הספר
5	4	3	2	1	22. ילדים בכיתתי מחבבים אותי
5	4	3	2	1	23. אני הולך לסרטים
5	4	3	2	1	24. אין לי הרבה חברים בכתה

## שאלון מסוגלות

אנא הקף בעיגול את המספר המתאים לתשובתך. אין תשובות נכונות ולא נכונות.

5	4	3	2	1	
במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	בכלל לא בטוח	
5	4	3	2	1	1. עד כמה אתה מסוגל להתחבר עם תלמידים אחרים?
5	4	3	2	1	2. עד כמה אתה מסוגל לעבוד בשיתוף עם חבריך לכיתה?
5	4	3	2	1	3. עד כמה אתה מצליח לשמור על חברויות עם תלמידים אחרים?
5	4	3	2	1	4. במידה ויתעורר צורך או קושי בלימודים, עד כמה אתה בטוח שתוכל להיעזר בחברים?
5	4	3	2	1	5. עד כמה אתה מרגיש לבד בביה"ס?
5	4	3	2	1	6. עד כמה אתה מסוגל לשמח את עצמך כאשר קורה לך משהו לא נעים?
5	4	3	2	1	7. עד כמה אתה מצליח להרגיע את עצמך כאשר אתה מפחד?
5	4	3	2	1	8. עד כמה אתה מצליח להימנע מלהתרגז?
5	4	3	2	1	9. עד כמה אתה מצליח לשלוט ברגשותיך?
5	4	3	2	1	10. עד כמה אתה מצליח לעודד את עצמך כאשר אתה חש דכדוך (עצוב מאוד)?
5	4	3	2	1	11. עד כמה אתה מסוגל לספר לחבר שאינך מרגיש טוב?
5	4	3	2	1	12. עד כמה אתה מצליח לגרש מחשבות לא נעימות?
5	4	3	2	1	13. עד כמה אתה מצליח לא לדאוג באשר לדברים שעשויים לקרות?



## רווחה אישית

המשפטים הבאים מתייחסים לסולם של 1 עד 7. אנא סמנו בכל משפט את דעתכם.

7	6	5	4	3	2	1	
מסכים במידה רבה מאוד	מסכים	די מסכים	קצת מסכים וקצת לא מסכים	די לא מסכים	לא מסכים	מאד לא מסכים	
7	6	5	4	3	2	1	1. במובנים רבים חיי הם כפי שהייתי רוצה שיהיו
7	6	5	4	3	2	1	2. התנאים בהם אני חי הם מצוינים
7	6	5	4	3	2	1	3. אני מרוצה מחיי
7	6	5	4	3	2	1	4. עד עתה הצלחתי להשיג דברים חשובים שרציתי בחיי
7	6	5	4	3	2	1	5. אם הייתי יכול לשנות דברים בחיי, לא הייתי משנה כמעט כלום

### פרטים אישיים

1. מגדר (מין):  בן  בת
2. גיל: \_\_\_\_\_
3. כיתה: \_\_\_\_\_
4. בית הספר:  יסודי  חטיבת ביניים  תיכון
5. סוג הלקות? \_\_\_\_\_



תודה על שיתוף הפעולה!!!

## שאלונים לתלמיד

לו היה משולב בכתתך תלמיד עם צרכים מיוחדים, מה היית כותב בשאלונים הבאים?

### שאלון עמדות לתלמידים משלבים

אנא סמן בכל משפט את דעתך לגבי תלמיד עם צרכים מיוחדים שמשולב בכיתה רגילה

הקף בעיגול את המספר המתאים לתשובתך. אין תשובות נכונות ולא נכונות.

אנא סמן בכל משפט את דעתך לגבי תלמיד עם צרכים מיוחדים שמשולב בכיתה רגילה

מסכים מאד			מאד לא מסכים	שאלות	
4	3	2	1	לא יפריע לי אם ילד עם צרכים מיוחדים ישב לידי.	1.
4	3	2	1	לא אפגיש בין ילד עם צרכים מיוחדים לבין חבר שלי.	2.
4	3	2	1	ילדים עם צרכים מיוחדים יכולים לעשות דברים רבים בעצמם.	3.
4	3	2	1	לא אדע מה לומר לילד עם צרכים מיוחדים.	4.
4	3	2	1	ילדים עם צרכים מיוחדים אוהבים לשחק.	5.
4	3	2	1	אני מרחם על ילדים עם צרכים מיוחדים.	6.
4	3	2	1	אני אגן על ילד עם צרכים מיוחדים, במידה ומתגרים בו.	7.
4	3	2	1	ילדים עם צרכים מיוחדים רוצים הרבה תשומת לב ממבוגרים.	8.
4	3	2	1	אני אזמין ילד עם צרכים מיוחדים למסיבת יום ההולדת שלי.	9.
4	3	2	1	אני חושש מילד עם צרכים מיוחדים.	10.
4	3	2	1	גם אם איני מכיר את הילד שיש לו צרכים מיוחדים אני אשוחח איתו	11.
4	3	2	1	ילדים עם צרכים מיוחדים לא אוהבים ליצור חברויות.	12.
4	3	2	1	הייתי רוצה שילד עם צרכים מיוחדים יגור לידי.	13.
4	3	2	1	ילדים עם צרכים מיוחדים מרחמים על עצמם.	14.

4	3	2	1	הייתי שמח להיות חבר קרוב של ילד עם צרכים מיוחדים.	15.
4	3	2	1	אני אנסה לשמור מרחק מילד עם צרכים מיוחדים.	16.
4	3	2	1	ילדים עם צרכים מיוחדים מאושרים בדיוק כמוני.	17.
4	3	2	1	לא הייתי מתיידד עם ילד עם צרכים מיוחדים	18.
4	3	2	1	ילדים עם צרכים מיוחדים יודעים כיצד להתנהג כראוי.	19.
4	3	2	1	בכיתה, לא הייתי רוצה לשבת ליד ילד עם צרכים מיוחדים.	20.
4	3	2	1	הייתי שמח אם ילד עם צרכים מיוחדים היה מזמין אותי לביתו.	21.
4	3	2	1	אני מנסה לא להסתכל על מישהו עם צרכים מיוחדים.	22.
4	3	2	1	אני אשמח להכין פרויקט לביה"ס עם ילד עם צרכים מיוחדים.	23.
4	3	2	1	ילדים עם צרכים מיוחדים לא עושים הרבה כסף.	24.
4	3	2	1	הייתי מזמין ילד עם צרכים מיוחדים לישון בביתי.	25.
4	3	2	1	מפחיד אותי להיות קרוב לילד עם צרכים מיוחדים.	26.
4	3	2	1	לילדים עם צרכים מיוחדים יש תחומי עניין רבים.	27.
4	3	2	1	יביך אותי אם אוזמן למסיבת יום הולדת של ילד עם צרכים מיוחדים.	28.
4	3	2	1	הייתי מגלה סוד שלי לילד עם צרכים מיוחדים.	29.
4	3	2	1	ילדים עם צרכים מיוחדים עצובים לעתים קרובות.	30.
4	3	2	1	הייתי נהנה בחברת ילד עם צרכים מיוחדים.	31.
4	3	2	1	לא הייתי הולך לשחק בביתו של ילד עם צרכים מיוחדים.	32.
4	3	2	1	ילדים עם צרכים מיוחדים יכולים ליצור חברויות חדשות.	33.
4	3	2	1	אני חש מוטרד כשאני רואה ילד עם צרכים מיוחדים.	34.
4	3	2	1	הייתי מפסיד את ההפסקה כדי להיות עם ילד עם צרכים מיוחדים.	35.
4	3	2	1	ילדים עם צרכים מיוחדים זקוקים לעזרה רבה כדי לעשות דברים.	36.

**פרטים אישיים עלי:**

- .6 מגדר (מין):  בן  בת
- .7 גיל: \_\_\_\_\_
- .8 כיתה: \_\_\_\_\_
- .9 בית הספר:  יסודי  חטיבת ביניים  תיכון



תודה על שיתוף הפעולה!!!

שאלון על הליך השילוב - לצוות החינוכי ולהורים בלבד

מאד לא מסכים	די לא מסכים	לפעמים	מסכים	מאד מסכים	תהליך השילוב
5	4	3	2	1	1. השילוב מיועד להכין תלמידים עם מוגבלות לחיים האמתיים.
5	4	3	2	1	2. השילוב מסייע לתלמידים עם מוגבלות להרגיש טוב יותר עם עצמם.
5	4	3	2	1	3. השילוב מזמן הזדמנויות לתלמידים עם מוגבלות לפעילות משותפת עם תלמידי הכיתה הרגילה.
5	4	3	2	1	4. בשילוב, תלמידים עם מוגבלויות מקבלים פחות סיוע לימודי.
5	4	3	2	1	5. בשילוב, התלמידים עם מוגבלויות מקבלים פחות שרותי סיוע אישי.
5	4	3	2	1	6. המורים יכולים להתמודד עם תכנית לימודים אישית, המותאמת לתלמידים משולבים.
5	4	3	2	1	7. למורים אין מספיק ידע כיצד לשלב תלמידים עם מוגבלות בכיתה הרגילה.
5	4	3	2	1	8. תלמידים עם מוגבלות יתקדמו בלימודים מהר יותר בכיתה חינוך מיוחד מאשר בשילוב.
5	4	3	2	1	9. השילוב עלול לפגוע בהתפתחות הרגשית של תלמיד עם מוגבלות.
5	4	3	2	1	10. התלמיד המשולב יהיה דחוי חברתית על ידי תלמידי הכיתה.
5	4	3	2	1	11. השילוב תרם לילדי בשליטה טובה יותר במיומנויות הקריאה.
5	4	3	2	1	12. השילוב תרם לילדי בשליטה טובה יותר במיומנויות הכתיבה.
5	4	3	2	1	13. השילוב תרם לילדי בשליטה טובה יותר במיומנויות חשבון.
5	4	3	2	1	14. השילוב תרם לילדי בשליטה טובה יותר בהבנת מושגים חדשים.

פרטים על ילדכם המשולב:

מגדר (מין):  בן  בת

## 9.2 נספח 2

### שאלות פתוחות להורי התלמידים המשולבים ולצוות החינוכי:

1. בתהליך השילוב, האם קבלתם תמיכה מהסביבה הקרובה, האם חשתם שיש לכם למי לפנות?
2. כיצד אתם תופסים את היכולת החברתית והאישית של התלמיד בעקבות השילוב?
3. עד כמה אתם חושבים שהשילוב תרם לתלמיד לתחושת רווחה אישית?
4. תארו את הליך השילוב? מי הם האנשים אשר סייעו? וכיצד סייעו?
5. מהם הקשיים בהם נתקלתם בתהליך השילוב?
6. האם וכיצד מותאמים דפוסי הוראה, למידה והערכה בבית הספר בו משולב התלמיד עם מש"ה?
7. האם וכיצד התקדמו התלמידים המשולבים מבחינה לימודית, חברתית ורגשית?
8. האם וכיצד השפיע השילוב על תלמידי הכיתה (ללא לקות) מבחינה לימודית, חברתית ורגשית?
9. מהם הגורמים המעכבים בתהליך השילוב, מהם הקשיים והציפיות שלכם מתהליך זה?
10. האם באופן כללי, אתם מרוצים משילוב התלמיד במסגרת ב"ס?

### 9.3 נספח 3

#### פניה לצוות חינוך, להורים לתלמידים, וטופס הסכמה למילוי השאלונים

תאריך: \_\_\_\_\_

שלום רב,

הנדון: מחקר בנושא שילוב תלמידים במערכת החינוך

המחקר הנוכחי בוחן את תהליכי השילוב של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, ומתבצע על ידי פרופ' טלי היימן וד"ר גלעדה אבישר.

מטרות המחקר לבחון את שביעות הרצון מהשילוב, מהם הגורמים המקדמים או המעכבים שילוב, כיצד התלמיד מסתגל מבחינה לימודית, חברתית ורגשית בכתה. ומה מידת שביעות הרצון מתהליכי השילוב. ממצאי המחקר יוכלו לסייע לבנות תכנית שילוב אשר תענה לצרכים הייחודיים של התלמידים, ונוכל להמליץ על הכשרת מורים לשילוב והענקת משאבים הדרושים להצלחת התהליך. מילוי השאלון לוקח כחצי שעה עד 45 דקות באופן חד פעמי. יודגש, כי כל המידע ייאסף באופן שלא יאפשר לנו לזהות את פרטי המשיבים.

ברצוננו להדגיש מספר נקודות חשובות נוספות:

א. ההשתתפות במחקר היא וולונטרית. זכותו של כל משתתף להחליט כי אינו מעוניין להשתתף במחקר או להפסיק את השתתפותו במהלך המחקר, מבלי שייגרם לו כל נזק אם החליט לממש את זכותו הנ"ל; ב. מלבד צוות המחקר, לא תותר לאף גורם גישה לנתונים במתכונתם הגולמית; ג. פרסום ממצאי המחקר יתבצע באופן שלא יאפשר לזהות את המשתתפים או את מוסד החינוך שבמסגרתו נאספו הנתונים.

בכל שאלה נשמח לעמוד לרשותכם למענה על שאלות באימייל או בטלפון: 097781472 טלי היימן

מצורף טופס הסכמה עבורכם או עבור התלמיד. אם תחליטו כי אינכם מעוניינים לאפשר לילדכם להשתתף במחקר, הנכם מתבקשים להודיע על כך על ידי העברת טופס ההתנגדות המצורף למכתב זה.

בתודה ובברכה,

פרופ' טלי היימן – האוניברסיטה הפתוחה, המחלקה לחינוך ופסיכולוגיה [talihe@openu.ac.il](mailto:talihe@openu.ac.il)

ד"ר גלעדה אבישר, הפקולטה לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל, [gilaavissar@gmail.com](mailto:gilaavissar@gmail.com)

**למורים ולהורים - טופס הסכמה להשתתפות במחקר בנושא: שילוב במערכת החינוך**

**למורים:**

שלום רב,

קראתי את המכתב והבנתי אותו.

אני מסכים להשתתף במחקר בנושא: **שילוב במערכת החינוך**.

אני יודע שהשם שלי לא יוזכר בשאלון ושאין כל פרט מזהה שלי.

אני יודע שההשתתפות שלי במחקר היא בהתנדבות ושאני יכול להפסיק את השתתפותי בכל רגע שארצה.

אם ברצונך בפרטים נוספים ניתן לפנות ל-

פרופ' טלי היימן – האוניברסיטה הפתוחה, המחלקה לחינוך ופסיכולוגיה [talihe@openu.ac.il](mailto:talihe@openu.ac.il)

ד"ר גלעדה אבישר, הפקולטה לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל, [gilaavissar@gmail.co](mailto:gilaavissar@gmail.co)

תאריך \_\_\_\_\_ שם \_\_\_\_\_ חתימה \_\_\_\_\_

**טופס הסכמה להורים** עבור ילדם הקטין - טופס הסכמה להשתתפות במחקר של בני/בתי במחקר בנושא:  
**שילוב במערכת החינוך**

שלום רב,

קראתי את המכתב והבנתי אותו.

אני מסכים שבני/בתי ישתתפו במחקר בנושא: **שילוב במערכת החינוך**.

אני יודע שהשם של הבן או הבת שלי לא יוזכר בשאלון ושאין כל פרט מזהה שלהם.

אני יודע שההשתתפות של בני /בתי במחקר היא בהתנדבות והם יכולים להפסיק את השתתפותם בכל רגע שירצו.

אם ברצונך בפרטים נוספים ניתן לפנות ל-

פרופ' טלי היימן – המחלקה לחינוך ופסיכולוגיה, האוניברסיטה הפתוחה, [talihe@openu.ac.il](mailto:talihe@openu.ac.il)

ד"ר גלעדה אבישר, הפקולטה לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל, [gilaavissar@gmail.com](mailto:gilaavissar@gmail.com)

אני מביע את הסכמתי להשתתפות בני/בתי \_\_\_\_\_ (שם הבן/הבת)

במחקר שאותן עורכות בנושא "**שילוב במערכת החינוך**"

תאריך \_\_\_\_\_ שם ההורה \_\_\_\_\_ חתימה \_\_\_\_\_



### **Short Abstract**

A questionnaire and an individual interview were used in this research to examine mainstreaming and inclusion processes of students with Intellectual Developmental Disability (IDD) in Israel. The participants included the educational school staff, the students without and with IDD and parents of the latter in the Jewish sector in Israel. Several additional dimensions were examined: academic, social and behavioral aspects of the students with IDD; how different stakeholders perceive the affective ecology of mainstreamed students; the degree of satisfaction with mainstreaming among different stakeholders and how students without IDD perceive inclusion.

Main findings were: students with IDD are fully and/or partially mainstreamed on an individual basis or they attend fully inclusive schools; more factors promoting mainstreaming were found than factors hindering it; being part of a regular class is perceived as an opportunity for social integration; students with IDD are perceived by their peers to be an integral part of the class and, at the same time, it is understood they might need extra help.

## **Abstract**

In the past few years there has been growing interest in Israel in examining the implementation of inclusive education and the processes involved. In the 2015-2016 school year, 58% of the students entitled to special education services were mainstreamed in regular schools and regular classes. A little less than 2% of them were diagnosed with Intellectual Developmental Disability (IDD) ranging in degree of support needed from total dependence to little dependence.

This research sought to examine models of mainstreaming and processes of inclusion for students with IDD through the identification of the characteristics of each model and each process. This examination took place among four groups of stakeholders namely, members of the educational staff (i.e., teachers, principals and vice- principals), students with and without IDD and parents (of children with IDD). In addition, this research examined academic, social and behavioral aspects relating to students with IDD; how the different stakeholders perceive the environment in terms of levels of support and degree of responsiveness to needs; the degree of satisfaction with the implementation of inclusive education and the perceptions of the students with typical development towards their classmates with IDD. A questionnaire and an individual interview were used to gather data. The questionnaire contained a few open questions and Likert type scales adapted from six different reliable instruments. The data gathered via interviews enriched the database.

The participating population included all the students known to both the Ministry of Welfare and the Ministry of Education as having IDD and as studying in inclusive settings namely, regular schools and regular classes in the Jewish sector in Israel (N=292 students in 207 inclusive schools); parents of students with IDD; educational staff from these schools and students with typical development who study in inclusive classes. Much effort was put into recruiting participants for this research, and the actual participants represent all four groups of stakeholders.

Main findings were: students with IDD are fully and/or partially mainstreamed on an individual basis or they attend fully inclusive schools; more factors promoting mainstreaming were found than factors hindering it; two factors were named by the educational staff to be most important: the relationship with the family of the students with IDD and the style and degree of the schools' teamwork; parents and school staff agree on the importance of the schools' professional development activities.

In addition, the data gathered point very clearly to the importance attributed to social aspects of inclusive education. A positive correlation was found between teachers' perceptions of the benefits of inclusion for the students with IDD and their perception of the students' level of loneliness and social ability; similar correlations were found among the parents of students with IDD; being part of a regular class is perceived by the participating parents as an opportunity for social integration; students with IDD are perceived by their peers, especially in the lower grades, to be an integral part of the class and, at the same time, it is understood they might need extra help.

This research has both theoretical and practical importance. The findings shed light on the implementation of inclusive measures for students with IDD and thus enrich the existing theoretical knowledge base. In addition, these findings may assist in understanding the links between academic inclusion and social and behavioral inclusion for students with and without disabilities and the links between school staff and parents of students with disabilities. It is assumed that these findings may have a bearing on inclusive education for children with other special needs that affect their schooling.

**Key words:** Mainstreaming, inclusion, students with and without Intellectual Developmental Disability, socio-emotional aspect, parents, educational staff.



# **Examining the inclusion of students with Intellectual Developmental Disability in Israel, main characteristics and degree of satisfaction among teaching staff, students and their parents**

**Prof. Tali Heiman**

**The Open University of Israel**

**Dr. Gilada Avissar**

**Beit Berl Academic College**



**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**

**September 2020**

קרן שלם / 890-66-2018