

מוגבלות שכלית התפתחותית: תיאוריה, מחקר והשלכות יישומיות

מיכל אל-יגון | מלכה מרגלית

22

קולם של התלמידים: תפיסותיהם של תלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתה ושל חבריהם ללא מוגבלות

גלעדה אבישר וטלי היימן

תקציר

מחקרים בנושא שילוב תלמידים עם מוגבלות מצביעים על מספר מאפיינים הקשורים ביישום השילוב: השתלבות חברתית שיש לה משמעות מרכזית עבור התלמידים עם ללא מוגבלות; נגישות, השתתפות ותחושת שייכות; מיצוי הפוטנציאל האישי בעזרת תמיכות והתאמות. למרות שתלמידים ותלמידות הם רוב האוכלוסייה בכל מסגרת חינוך באשר היא, קולם הוא בבחינת נוכח-נפקד מן המחקר החינוכי. בפרק זה מוצגות תפיסותיהן של שתי קבוצות תלמידים: תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה), המשולבים בכיתה בה לומדים תלמידים בני גילם ללא מוגבלות, בהשוואה לתלמידים ללא מוגבלות, שבכיתתם משולב תלמיד עם מש"ה, במטרה להשמיע את קולם בנוגע ליישום שילוב. הממצאים המדווחים הם על אודות חוויותיהם, תפיסותיהם ומידת שביעות הרצון של התלמידים עם מוגבלות ועל עמדותיהם ותפיסותיהם של התלמידים ללא מוגבלות. לנקודת המבט של התלמידים ללא מוגבלות יש תפקיד מכריע ביישום שילוב, בהקשר של הוראה ולמידה ובהקשר למרקם החברתי.

פרק זה ממוקד בתפיסות של מאפיינים חברתיים-רגשיים בשילוב: תמיכה חברתית, תפיסת בדידות ומסוגלות עצמית, כפי שהם נתפסים על ידי תלמידים עם מוגבלות ועל ידי תלמידים ללא מוגבלות, וכן בהתייחס לשביעות רצון של התלמידים עם מוגבלות ועמדותיהם של תלמידים ללא

מוגבלות כלפי השילוב. הנתונים נאספו באמצעות ראיון קבוצתי ושאלונים שמילאו התלמידים. הממצאים מצביעים על שביעות הרצון הכללית הגבוהה בקרב התלמידים עם מוגבלות ותפיסות התלמידים ללא מוגבלות את התלמידים עם מוגבלות כחלק אינטגרלי מקבוצת השווים, בד בבד עם "שמירת מרחק" חברתית. לסיכום, מוצגות המלצות להעמקת הקשר בין התלמידים בעזרת חונכות והדרכה, ופיתוח ויישום של תכניות התערבות מקיפות, אשר תתרומנה לקידום המודעות לקבלת האחר והשונה, וליישום הליך השילוב הן מבחינה חברתית והן מבחינה לימודית.

פתח דבר

"אנחנו שמחות שהיא איתנו בכיתה" (תלמידות כיתה ג')
 "ללמוד בשילוב היה טוב כי זה הכין אותי לחיים עצמאיים"
 (בוגר עם מוגבלות שכלית)

במשך שנים רבות שדה המחקר העוסק בתלמידים ומבקש לשמוע מפייהם את דעותיהם, תפיסותיהם ועמדותיהם בנושאים שונים הקשורים ליומיום הבית ספרי, היה מצומצם (נבו, 2010; אבידן ואחרים, 2005). התלמידים היו בבחינת נוכח-נפקד, נוכחים במידע שנאסף אודותיהם מן הצוות החינוכי, מורים ובעלי תפקיד נוספים במערכת הבית ספרית, מהוריהם ומבעלי ענין נוספים במערכת החינוך, ונפקדים מעצם העובדה שלעיתים רחוקות שאלו אותם ושיתפו אותם בשיח ובתהליכים הנוגעים למהלכים בית ספריים. בעשורים האחרונים הולכת וגוברת התעניינות החוקרים בתלמידים עם המוגבלות. הדבר בא לידי ביטוי במחקרים שמטרתם לשמוע את קולם של תלמידים בצורה ישירה. אוכלוסיית התלמידים בבתי הספר בעולם מגוונת כיום יותר מאי פעם וזאת בעקבות יישום אידיאולוגית השילוב וההשתלבות במעגלי החיים המרכזיים לרבות מערכות החינוך. לפיכך, ניתן למצא כיתות בהן לומדים זה לצד זה תלמידים ללא מוגבלות ותלמידים עם מוגבלות במשך רוב יום הלימודים. חוקרים מובילים בתחום יישום שילוב במערכות חינוך מצביעים על כך שמיטו לתת את הדעת על קולם של התלמידים עצמם (ראו למשל: Ainscow & Messiou, 2018), למרות שהם מושאי יישום שילוב. בשנים האחרונות, המגמה המחקרית היא גם לשמוע ולהשמיע את קולם של תלמידים עם מוגבלות ושל חבריהם לכיתה ללא מוגבלות. חשיפה והיכרות עם תפיסותיהם של התלמידים עם וללא מוגבלות, תתרום להעשרת הבנתנו ולטיפול ופיתוח גישות משלבות ומכילות בבתי הספר.

בשנים האחרונות ניכר ענין גובר בקרב החוקרים בנוגע לתלמידים המאובחנים עם מוגבלויות שונות, כדוגמת: תלמידים על הרצף האוטטיסטי, לקות חושית, חרשות, לקות למידה, מוגבלות שכלית ועוד, המשולבים בלימודים עם תלמידים ללא מוגבלות. ענינו של פרק זה הינם תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה) שלומדים בכיתה הרגילה ביחד עם בני גילם. במדינת ישראל, ילדים עם מש"ה בגיל חינוך חובה מהווים כחצי אחוז מכלל התלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים ובדרך כלל הם לומדים במסגרות מיוחדות. יחד עם זאת, עם התקדמות תנועת השילוב ובעקבות המלצות דו"ח ועדת דורנר וחוק החינוך המיוחד (2018) ולחצים

מצד ארגוני הורים וארגונים אזרחיים שונים, יותר ויותר תלמידים עם מש"ה משולבים בלימודים עם בני גילם בכיתות הרגילות. במטרה לבטא מציאות זו אנו משתמשות בביטוי "יישום שילוב" כשם כולל לתהליך בו נוטלים חלק תלמידים עם וללא מוגבלות, הוריהם וצוות בית הספר. בפרק זה אנו משתמשים במספר מונחים: 'תלמידים עם מוגבלות' כמונח כולל; 'תלמידים עם מש"ה' (מוגבלות שכלית התפתחותית) כמונח ספציפי המתייחס לאוכלוסייה עם מוגבלות זו המשולבים בכיתה הרגילה. הביטוי 'תלמידים ללא מוגבלות' מתייחס לתלמידים האחרים, המשולבים בכיתתם תלמידים עם מש"ה.

רקע

יישום שילוב בחינוך¹

מזה למעלה מארבעה עשורים הרעיונות של שילוב תלמידים עם מוגבלות במערכות החינוך הרגיל בעולם ובמדינת ישראל קוראים תיגר על התפיסות המקובלות באשר לחינוך מיוחד כמערכת מקבילה ונפרדת עבור תלמידים אלה. המודלים המסורתיים למתן מענה חינוכי במוסדות חינוך נפרדים לתלמידים עם צרכים מיוחדים, נתפסים בראש ובראשונה כמנציחים אי-צדק, אפליה והדרה. המהלך לשילובם של תלמידים אלה עם בני גילם בחינוך הרגיל נתפס כשינוי יסודי במערכות חינוך וכעשיית צדק חברתי (ראו למשל: Ainscow & Miles, 2008). בישראל, חקיקת התיקון לחוק החינוך המיוחד (תיקון מס' 11 לחוק חינוך מיוחד, סעיף 15, תיקון לסעיף 20א', 2018) הובילה לרפורמה המבוססת על המודל החברתי. תיקון זה מציב כמדיניות מועדפת את הבחירה בשילובו ובהכלתו של לומד עם מוגבלות בכיתה הרגילה וזאת תוך כדי שילוב המשפחה בהחלטה זו. ההנחה הבסיסית של התיקון לחוק היא, כי על מנת להכיל כל ילד עם מוגבלות, יש לשנות לא את הילד אלא את הסביבה. יש להנגיש את בית הספר, כך שכל תלמיד בין אם הוא עם מוגבלות ובין אם הוא עם התפתחות תקינה יוכל ללמוד ולהתחנך עם בני גילו בקהילתו הטבעית, בבית הספר השכונתי "כמו כולם" (רייטר, 2020). למשרד החינוך עדיפות ראשונה להשמת תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים לרבות תלמידים עם מש"ה בכיתה הרגילה, ובעדיפות שנייה, השמה בכיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל (פנסירר, 2011).

¹ כמצוין בפתח דבר, הביטוי "יישום שילוב" משמש כשם כולל לכל המהלכים בבית ספר, שתוצאתם היא שילובו של תלמיד עם מוגבלות בלימודים בכיתה הרגילה עם בני גילו.

בשנת הלימודים תשע"ח נימנו בישראל כ-9,500 תלמידים עם מש"ה. מתוכם כ-8,300 (87%) למדו בגני ילדים ובבתי ספר מיוחדים, כ-1000 (10%) למדו בכיתות מיוחדות בבתי ספר רגילים והנותרים, כ-200 תלמידים, למדו בכיתות הרגילות במערך שילוב אישי (אבישר וכהן-בוננה, 2018).

יישום שינוי במערכות חברתיות כמו, למשל, שילוב תלמידים עם מוגבלות בכיתות החינוך הרגיל, הוא בראש ובראשונה תהליך חברתי (Fullan, 2007). להשתלבות החברתית יש משמעות מרכזית עבור התלמידים המשולבים ועבור חבריהם לכיתה, התלמידים המשלבים. חוקרים ובעלי ענין אחרים הצביעו על מספר היבטים בתהליכי יישום שילוב והשתלבות (למשל: רייטר, 2007; אבישר ואנטין, 2019; Guralnick & Bruder, 2016; Odom et al., 2011).

(1) נגישות: מתן מגוון רחב של פעילויות וסביבות לכל ילד על ידי הסרת כל מכשול פיזי, הצגת מגוון אפשרויות של סביבות למידה ותכנון הפעילויות במטרה לקדם למידה והתפתחות. רייטר (2007) מציעה להבחין בין נגישות חברתית, נגישות בין-אישית ונגישות טכנית/טכנולוגית. הנגישות החברתית מתייחסת לכבוד ולקבלה בקהילה; הנגישות הבין-אישית מתייחסת למוכנות ולאפשרות להתחבר, להתיידד, להתאהב; הנגישות הטכנית/טכנולוגית מתייחסת להתאמת הסביבה.

(2) השתתפות ותחושת שייכות: יצירת אפשרות לכל תלמיד ליטול חלק פעיל בחיי בית הספר מבחינה לימודית וחברתית; שימוש במגוון רחב של גישות הוראה במטרה לקדם השתתפות פעילה ובכך להעניק לכל ילד תחושת שייכות; מתן תמיכות לימודיות וחברתיות, טיפוח המסוגלות האישית ומודעות להשתלבות חברתית בקרב חברת הילדים.

(3) מיצוי הפוטנציאל האישי בעזרת תמיכות והתאמות: כינון מערך של תמיכות מותאמות אישית במטרה לטפח את החוזקות ולחזק את החולשות. היבטים אלה קשורים זה בזה ומשפיעים זה על זה ויש להם תרומה חשובה לקידום השתלבות במעגלי החיים.

קולם של התלמידים

על אף עדויות מחקריות מתרבות והולכות בדבר היתרונות של מעורבות משמעותית של תלמידים בכל שטחי החינוך בבית הספר, קולותיהם עדיין זנוחים (נבו, 2010). בסקירת ספרות רחבה, קוק-סאת'ר (Cook-Sather, 2006) מציגה את התפתחות המונח "קול התלמיד"

בעשורים האחרונים ומצביעה על הקשר החזק שהתפתח בין מונח זה לבין המונחים "זכויות התלמיד", "כבוד לתלמיד" ו"הקשבה לתלמיד". במטרה להבין את רצונותיהם וצרכיהם של תלמידים בנוגע ללימודים בבית ספר, ערכה נבו (2010) ראיונות עם 256 תלמידים, בנות ובנים, יהודים וערבים, מהם 138 תלמידי בי"ס יסודי ו-118 לומדים בבי"ס על-יסודי. נבו בדקה מה התלמידים חושבים, מהו בית הספר האידיאלי בעיניהם, מה אהוב או לא אהוב עליהם, אילו תחומים מעניינים אותם והיו רוצים ללמוד ומהן הצעותיהם לשינוי ולשיפור בית הספר. מניתוח הטקסטים עולה התייחסותם הרצינית לתכנון הלימודים ולהיבט האנושי והחברתי בבית הספר, שני ממדים מרכזיים בהווה הבית ספרית. מתייעוד וניתוח דבריהם של תלמידים בחקר מקרה בבי"ס יסודי בדרום אנגליה (Hope, 2012) נמצא, שלתלמידים יש שונות בתובנות אודות אופן הלמידה, ההוראה והחינוך, המצדיקות לא רק הקשבה לדעתם אלא גם את ההיענות לרעיונותיהם. ניכר שהקשבה לקולם של תלמידים היא לא רק צעד אתי אלא גם כלי יעיל לאיסוף מידע לקראת גיבוש אסטרטגיה לשיפור. מיטרה (Mitra, 2004) מתארת את התרומה שיש לפעילויות של הקשבה והיענות לתלמידים לטיפול תחושת שייכות, לשיפור יכולות למידה ולכינון מערכות יחסים מכבדות בין מורים לתלמידים. החוקרת מצביעה על כך שכל אלה תורמים לשיפור משמעותי של ההוראה והלמידה ויכולים לשמש כאסטרטגיה בתהליכי שינוי בית ספריים.

קולם של התלמידים בשילוב

הקריאה להקשיב לתלמידים, לברר את תפיסותיהם, לתת להם מקום ולשתף אותם, משתלבת עם הרעיונות המובילים במודל החברתי של מוגבלות. מודל זה גורס, כי תיקון החברה יתאפשר רק על ידי מתן ביטוי לקולם של אנשים עם מוגבלויות, היות שיש להם ידע וניסיון ממקור ראשון על מנת לקדם שינוי במצבם. "שום דבר עלינו, בלעדינו" היא הסיסמה המלווה במודל זה. הנחות היסוד הן שהשתתפות משמעותית בין ילדים עם וללא מוגבלויות אפשרית רק במסגרות משלבות, שלנקודת המבט של התלמידים המשלבים יש תפקיד ביישום שילוב ושדבריהם יכולים לשמש כזרז בהתפתחות שילוב (ויטני ורייטר, 2006; Messiou & Ainscow, 2015; Messiou, 2019). חוקרים אלה ואחרים מציעים להוסיף לתחומי העניין המחקרי את הנושא של קידום שילוב והכלה באמצעות הקשבה לקולותיהם של התלמידים, לא רק בהקשר של הוראה ולמידה, אלא גם בהקשר למרקם החברתי, שכן השתלבות חברתית נתפסת כאבן יסוד ביישום שילוב.

חוקרים מאוניברסיטת אוטווה בקנדה (Pivik et al., 2002) בדקו, באמצעות ראיונות אישיים, 15 תלמידים עם מוגבלויות בגילאי 9-15 והוריהם (12 אבות ואמהות), מה הם הגורמים המקדמים והמעכבים יישום שילובם במערכות חינוך. ניתוח הנתונים שנאספו העלה ארבע קבוצות של גורמים שיכולים להיות מקדמים או מעכבים: (א) מידת הנגישות בסביבה הפיזית; (ב) עמדות והתנהגויות מכוונות, לרבות הצקות, העלבות והזרה מפעילויות חברתיות וגם קבלה, הכלה ושיתוף; (ג) עמדות והתנהגויות לא מכוונות, שמקורן בחוסר מודעות ובחוסר ידע או ידע חלקי; (ד) קשיים שונים שיש לתלמיד עקב המוגבלות שלו. מענין לשים לב, שהיבטים הקשורים בסביבה החברתית, כמו עמדות והתנהגויות, שכיחים יותר מהיבטים הקשורים למוגבלות עצמה. המסקנה העיקרית של חוקרים אלה היא, שחינוך משלב ובתי ספר משלבים מחייבים טיפוח השתתפות חברתית, נגישות פיזית וכן נגישות לימודית וחברתית, טיפוח אקלים בית ספרי מקבל, מכיל ומטפח, פיתוח הזדמנויות ואפשרויות ממשיות להשתתפות פעילה ומלאה.

בירור תפיסותיהם ומתן מקום לתלמידים, משולבים ומשלבים, חושף גם את הקשיים, כמו, למשל: בריונות, תיוג, דחיקה לשוליים והזרה חברתית. לבדיקת מערכות של קשרים חברתיים בין תלמידים עם וללא מוגבלות נעשה שימוש בכלי מחקר שונים, כמו, למשל: שאלונים סוציומטריים, תצפיות, תיעוד וקבוצות מיקוד. צ'ונג וחבריו (Chung et al., 2019) בדקו באמצעות תצפיות ותיעוד שיטתי את טיבן של האינטראקציות החבריות שמתקיימות בין 10 תלמידים עם מש"ה בגיל בי"ס תיכון לבין חבריהם. נמצא, שהתלמידים עם מש"ה היו באינטראקציה חברתית עם חבריהם לכיתה באופן טבעי כחלק מן ההתנהלות הכיתתית. פינטו ואחרים (Pinto et al., 2019) העבירו שאלונים בקרב 375 תלמידים הלומדים בארבעה בתי ספר יסודיים משלבים בדרום אנגליה, בכיתות ג'-ה', מהם 59 תלמידים היו מאובחנים עם מוגבלות. בשאלונים נדרשה התייחסות לסוג הלקות, למידת חומרתה ולהיבטים התנהגותיים. ממצאי המחקר מצביעים, כי תלמידים עם מוגבלות היו פחות מקובלים חברתית, יש להם פחות קשרי חברות והם משתלבים במידה פחותה בקרב קבוצת השווים. בסקוטלנד נערכה השוואה בין היבטי השתלבות חברתית בקרב שתי קבוצות של תלמידים בוגרים עם מוגבלות – 32 תלמידים שלומדים בבתי ספר מיוחדים ו-28 תלמידים שלומדים בבתי ספר משלבים (Cooney et al., 2006). מרבית הנבדקים משתי הקבוצות דיווחו על תפיסות של סטיגמה המופנות כלפיהם, ובעיקר בבתי הספר המשלבים. מסיו בדקה באמצעות ראיונות

אישיים הדרה חברתית (marginalization) בקרב 227 תלמידי בית ספר יסודי בקפריסין (Messiou, 2006). החוקרת מציעה להבחין בין שלושה ממדים שונים: (א) גם הילד וגם חברת הילדים בה הוא נמצא מכירים בקיומה של הדרה כלפיו; (ב) רק הילד חש בהדרה; (ג) הילד מוצא את עצמו במצב של הדרה אך איננו חושב או איננו חש שהוא מודר; בעקבות זאת היא מסיקה שעצם ההקשבה לקולות הילדים היא מעשה של הכלה ושילוב, המאפשרים השתלבות.

תלמידים עם מש"ה בשילוב

לתלמידים עם מש"ה קשיים מגוונים, כדוגמת: קשיים קוגניטיביים, כישורי שיחה מצומצמים, קושי בהבנת קודים חברתיים ועוד (רוני, 2015). קשיים אלה מגבילים אתיכולתם ליצור קשרי חברות וכתוצאה מכך הם חשים בדידות רבה יותר בהשוואה לבני גילם עם התפתחות תקינה. וירג'יניה בייסה הייתה בין הראשונים לבדוק חברויות הדדיות. במחקרה בקרב 333 ילדים ב-45 כיתות גן, גילאי שנה וחצי עד שש, מהם 120 (36%) עם מוגבלות, נמצא, שילידים עם מש"ה מספר נמוך של חברויות כאלה. הקשרים החברתיים העיקריים התמקדו בדמויות שהקשר איתן מאופיין בקירבה משפחתית או בקשר טיפולי או סמכותי ולא דווקא עם קבוצת השווים. הממצאים מצביעים על כך שכאשר מדובר בקשרים חברתיים "רכים", פסיביים, מתקיימים מצבי התקשרות בין הילדים, אולם כאשר מדובר בקשרים אקטיביים כמו חברות או הזמנה למפגש חברי, תועדו פחות מצבי התקשרות (Buyse et al., 2002). ניתן להסיק בזהירות שהשתלבות משמעותית בין ילדים עם וללא מוגבלויות מתקיימת בעיקר במסגרות משולבות. ממצאי מחקרים מצביעים על כך, שמתבגרים עם וללא מוגבלות עוסקים בגיבוש זהותם החברתית ובפיתוח קשרים חברתיים עם בני גילם, כאשר המעבר מילדות לבגרות, עשוי להציב בפני בני הנוער מצבי מצוקה חברתיים ורגשיים (ראו למשל: Boniel-Nissim & Barak, 2013). אחד החסמים הבולטים, העלולים להגביל את ההזדמנויות שיש לתלמידים עם מש"ה, הוא חוסר היכולת לפתח קשרים חברתיים תומכים ומספקים עם בני גילם. יתכן וחסם זה קשור או נובע מן המידה המצומצמת בה תלמידים עם מש"ה מגיעים לשיעורים המתקיימים בכיתה משולבת ועובדים בשיתוף פעולה עם בני גילם ללא לקות. להלן דוגמאות אחדות על אודות ההיבטים החברתיים-רגשיים בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית, המשולבים בכיתות רגילות: במסגרת מחקר איכותני שנערך

באוסטרליה, נערכו ראיונות עם עשרה בוגרים עם מוגבלות שכלית (Wilson et al., 2017). במחקר זה נמצא, שחיברות בין המשתתפים תרם לשיפור תחושת הרווחה האישית של המשתתפים, וכאשר מוענקת תמיכה חברתית, המשתתפים חשים יותר מחויבות, הם מחוברים לסביבתם ומפתחים תחושת מחויבות חברתית. ניכר, כי תחושות אלו אף שיפרו את תחושת הבריאות וצימצמו את תפיסת הסטיגמה והניכור של המשתתפים עם מש"ה. כמו כן, נמצא, שבכל שכבות הגיל הקשיים הרגשיים משפיעים ומושפעים מהקשיים הלימודיים וגם מהקשיים החברתיים. במחקר איכותני אחר (Vasilieadis & Doikou-Avliadou, 2018) מדווחים החוקרים על הפעלת תכנית התערבות לקידום תקשורת בינאישית וחברתית בין ארבעה תלמידים עם מוגבלות שכלית לבין חבריהם ללא מוגבלות בכיתה הרגילה. ההתערבות התמקדה בקידום ויסות רגשי, שימוש בביטויים מתאימים, קידום ביטחון עצמי ושיתופי פעולה. מממצאי המחקר הראו עליה משמעותית בתקשורת החברתית בין התלמידים השונים, ושיפור לכיוון החיובי בעמדות התלמידים ללא לקות כלפי חבריהם.

היבטים חברתיים-רגשיים קשורים לתחושת בדידות, לתפיסת מסוגלות עצמית ולתחושת שביעות רצון. תחושת בדידות מוגדרת בדרך כלל כפער קוגניטיבי או חוסר התאמה בין היחסים החברתיים שאדם מעוניין לקיים, לבין אלו המצויים ברשותו, ומשקפת פער בין ציפיות הפרט לבין המציאות החברתית שלו. מרבית המחקרים שנעשו בנושא זה, דנו בנסיבות הקשורות לפרט וביחסיו החברתיים כתורמים המשמעותיים ביותר לתחושת בדידות, והמנבאים העיקריים שלה, הם מאפיינים אישיים כמו: דכאון, עצב וריקנות, ביישנות והערכה עצמית נמוכה ובנוסף, מאפיינים בין אישיים כמו תמיכה חברתית נמוכה (Madsen et al., 2019; Mahon et al., 2006).

תחושת בדידות הינה תחושה סובייקטיבית בעלת אופי רב-מימדי המלווה ברגשות שליליים וכוללת קשיים ביצירת קשר אינטימי וקרוב, רכישת "חברים טובים", תחושת דחייה חברתית וקושי להשתייך לקבוצה חברתית (Locke et al., 2010). לתחושת הבדידות קשר משמעותי לתפקוד חברתי, שכן קושי ביסוס מיומנויות חברתיות עלול לגרום לתחושה של בדידות הכרוכה ברצון ובצורך חברתי לתקשורת עם אחרים. לפיכך, בחינתה של תחושת בדידות בקרב תלמידים מאפשרת לקבל אינדיקציה על הצורך ועל הרצון שלהם במעורבות חברתית ועל קיומם של קשרי חברות (Kasari & Sterling, 2014). תחושת הבדידות בקרב תלמידים עם מוגבלות נבחנה במחקרים שונים. נמצא, כי תלמידים אלה, הזקוקים

לסיוע של החינוך המיוחד, חווים יותר דחייה חברתית, ומצויים בסיכון רב יותר לחוות בדידות (Margalit, 2004). מרגלית ורסקינד מציינות בסקירתן (Margalit, & Raskind, 2013) שקיימים הבדלים בין האוכלוסיות השונות עם מוגבלות בדיווח על תחושת הבדידות. כך, למשל, החוקרות מציינות שבהשוואה בין תלמידים ללא מוגבלות, לבין תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ותלמידים עם לקות למידה נמצא, כי התלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית דיווחו על רמות גבוהות יותר של בדידות. במחקר אחר (Bossaert, et al., 2012) שנערך בקרב 108 תלמידים עם מוגבלות מוטורית או מוגבלות חושית ותלמידים המאובחנים על הרצף האוטיסטי, בהשוואה ל-108 תלמידים ללא מוגבלות, נמצא שהתלמידים המאובחנים על הרצף האוטיסטי דיווחו על תחושת בדידות גבוהה יותר בהשוואה לקבוצות האחרות.

מסוגלות עצמית מוגדרת כמידת האמונה של הפרט ביכולתו לבצע משימות מסוגים שונים. תפיסה זו מתייחסת ליכולות הפרט לבטא התנהגויות, ולהיות בעל ידע הנדרש לפתרון בעיות שונות (Bandura, 1994). מושג זה החל להופיע בספרות בשנות ה-70, והוא מהווה חלק מההתייחסות למאפייני העצמי, כמו בטחון עצמי, אמונה עצמית או דימוי עצמי. יחד עם זאת, אחד ההבדלים המרכזיים בין תחושת מסוגלות עצמית ותחושת בטחון עצמי נוגע להיקפה: בעוד שתחושת בטחון עצמי היא כללית והיא באה לידי ביטוי בתחומי חיים רבים, המסוגלות העצמית נוגעת בדרך כלל רק למשימה ספציפית (Bandura et al., 2001). תפיסת המסוגלות העצמית לא מתארת תחושת מסוגלות בפועל – כלומר, יכולת מנטלית, קוגניטיבית או פיזית לבצע את המשימה, אלא מתארת את מידת האמונה של הפרט שהוא יכול לבצע את המשימה. יתכן מצב שבו תפיסת המסוגלות העצמית תהיה גבוהה ותעריך אפשרות לביצוע משימות, שבפועל האדם לא יכול לבצע אותה, ומצד שני יכולים להיות מצבים שבהם המסוגלות העצמית תהיה נמוכה, ותעריך כי לא ניתן לבצע משימות, שבפועל יש לאדם את יכולת ההתמודדות עימן. חשוב לציין, כי בדרך כלל, תחושת המסוגלות העצמית לגבי פעולה מסוימת עשויה להשפיע גם על מידת המוטיבציה לביצוע הפעולה (Bandura, 1994). האופן שבו מתקבעת ומתעצבת תפיסת המסוגלות הוא תהליך אישי, המושפע מגורמים רבים. כך, למשל, תפיסת המסוגלות האישית יכולה לנבוע מהערכת הסביבה, מהערכה אישית לגבי תהליכים של ניסוי וטעייה בעבר, מידע, מניסיון, מצפייה באחרים וכדומה (כץ, תשס"ט). כמו כן נמצא, כי גם מאפיינים

דמוגרפיים מעצבים את תחושת המסוגלות העצמית. כך, למשל, המצב החברתי והכלכלי של המשפחה, מגדר או היחסים המשפחתיים, עשויים להשפיע על תחושת המסוגלות בתחומים שונים (Bandura et al., 2001). תחושת שביעות רצון מתייחסת לדרך שבה אדם תופס את איכות החיים שלו ומבטא את שביעות רצונו מהחיים באופן כללי (למשל: רייטר, 2007; Maricic, 2019). המונח "איכות חיים" מתייחס למידת ההתאמה בין כישוריו, מגבלותיו, נושאי התענינותו ורצונותיו של האדם לבין תנאי הסביבה (רייטר, 1999; אצל שביט ורייטר, 2016). שביעות רצון כללית מן החיים היא הערכה סובייקטיבית של הרווחה האישית של האדם, המתייחסת לתחושה של סיפוק ושל מיצוי עצמי. מקובל להתייחס לשני טיפוסים של מדדי שביעות רצון: מדד אובייקטיבי, הכולל היבטים חברתיים, כלכליים ובריאותיים, ומדד סובייקטיבי, שנשען על חוויות אישיות והתנסויות קודמות (Maricic, 2019). במחקר בקרב 56 צעירים עם מוגבלות שכלית (Miller & Chan, 2008) שנערך באמצעות ראיונות אישיים, מצאו החוקרים משתנים שונים המנבאים תחושת שביעות רצון, כדוגמת כישורי חיים, מיומנויות תפקודיות, תקשורת בינאישית, יכולות לפעילות פנאי וגם יכולות לתמיכה חברתית, נחישות ומסוגלות עצמית. נמצא שהמשתנה בעל התרומה הגדולה ביותר לתחושת שביעות רצון כללית קשור ליכולת של תקשורת בינאישית. במחקר אחר (VanAsselt-Goverts et al., 2015), שנערך בקרב 33 צעירים עם מוגבלות שכלית קלה שהשיבו לשאלונים, נמצא, שלרשת חברתית תומכת יש חשיבות מכרעת בהיבט החברתי של שילוב והשתלבות ובתפיסת איכות חיהם ושביעות רצונם מהחיים של צעירים אלה.

תפיסות ועמדות של תלמידים משלבים

בספרות העיון והמחקר יש עדויות רבות אודות ההשפעה החיובית של שילוב על תלמידים עם צרכים מיוחדים ומעט עדויות מחקריות המתייחסות לנקודת המבט של התלמידים המשלבים. המצע העיוני הבסיסי, באשר להתפתחות עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות, נשען על מודל שלושת הממדים: קוגניטיבי, אפקטיבי והתנהגותי, וקשרי הגומלין ביניהם (Triandis, 1971). יו וחבריו, שערכו סקירת ספרות נרחבת על אודות כלי מדידה לעמדותיהם של תלמידים משלבים, באמצעות ניתוחי-על ל-19 מאמרי מחקר, בהם נבדקו עמדות של תלמידים כלפי חברהם ללימודים עם מוגבלות

(Yu et al., 2012) מצאו, שמרבית המחקרים נשענים על מודל זה ובודקים את העמדות באמצעות שאלות על מוגבלות, על יחסי חברות ועל התנהגויות, למשל, תוך כדי משחק. אחד המחקרים הראשונים בנושא עמדות של תלמידים משלבים היה של רוברטה שנור שבדקה את תפיסת השילוב של תלמיד עם מש"ה בקרב חבריו לכיתה (Schnorr, 1990). החוקרת השתמשה במתודה של חקר מקרה בכיתה א', בה לומדים 23 תלמידים ותלמיד נוסף המשולב בכיתה בחלק מיום הלימודים. באמצעות תצפיות וראיונות היא בדקה את הרכיבים המבטאים את תפיסת התלמידים האחרים אודות התלמיד המשולב בכיתה, וזיהתה שלושה רכיבים מכריעים, המתייחסים לתפיסתם של התלמידים המשלבים את היבטי השילוב: מידת השייכות לכיתה ואיך הדבר בא לידי ביטוי; השתתפות בפעילויות הלימודיות הכיתתיות; השתתפות חברתית. ממצאי המחקר מצביעים על כך, שתלמידי הכיתה המשלבת לא תפסו את התלמיד המשולב כחלק מהמרקם הכיתתי. ממצאים אלה מצביעים על כך, ששילוב בכיתה הרגילה לחלק מיום הלימודים אינו מקדם את סיכויי השילוב ואף מעכב אותם. ויטני ורייטר (2006) בדקו את רמת השחיקה בקרב 23 תלמידי כיתה ד' שלומדים ביחד עם 2 תלמידים המצויים על הרצף האוטיסטי מכיתה א'. הממצאים מעידים על שחיקה בקרב התלמידים המשלבים ועל כך שיש קשר בין מידת השחיקה לבין עמדות כלפי שילוב – ככל שהאחד יותר גבוה, האחר יותר שלילי. במחקר בו נערכה השוואה בין עמדותיהם של 2845 תלמידים ללא מוגבלות בישראל, הלומדים בבי"ס יסודי, לעמדותיהם של 1831 תלמידים ללא מוגבלות, הלומדים בבי"ס יסודי בקנדה, נמצא, שההבדלים בעמדות אינם קשורים להבדלים תרבותיים, אלא, בעיקר, למידת היכרות קודמת עם אנשים עם מוגבלות (Tirosh et al., 1997). בשני מחקרים אלה נעשה שימוש בסולם עמדות לילדים (CATCH, Rosenbaum, et al., 1986). במחקר איכותני בקרב תלמידי בית ספר יסודי, שכלל 25 בנות ו-19 בנים, נערכו קבוצות מיקוד בנושאי השילוב. נמצא, שתפיסות, אמונות ורגשות שליליים שיש לתלמידים ללא מוגבלות, המשלבים תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתם, משפיעים במידה רבה על השתלבותם של תלמידים משולבים עם מש"ה (Beaulieu-Bergerson & Morin, 2016).

אחת הדרכים המקובלות לשינוי חיובי בעמדות של תלמידים כלפי חבריהם עם מוגבלות היא הפעלת תכנית התערבות. צ'אה ואחרים (Chae et al., 2019) בדקו בקוריאה 20 תכניות התערבות בית ספריות, שהופעלו בכיתות מגיל הגן ועד בי"ס תיכון. בתכניות אלה נטלו חלק 2,679 תלמידים.

החוקרים מצאו, שתכניות שכללו פעילויות שונות במסגרת בית הספר, יעילות יותר בשיפור עמדות, מאשר תכניות שכללו בעיקר פיתוח מודעות כללית למוגבלות. בתכנית התערבות אחרת, שהופעלה בהולנד על ידי דה-בר ואחרים (De Boer et al., 2014) נבדקה יעילותה של תכנית התערבות כלפי תלמידים עם מוגבלות שכלית ומוגבלות פיזית, בקרב 271 תלמידים ללא מוגבלות, הלומדים בשני בית ספר יסודיים ובגני ילדים. התכנית ארכה שלושה שבועות ונבדקו עמדות התלמידים בשלוש נקודות זמן: בתחילת התכנית, עם סיומה ולאחר שנה. נמצא, שלתלמידים ללא מוגבלות היו עמדות שליליות יותר כלפי תלמידים עם מוגבלות שכלית בהשוואה לתלמידים עם מוגבלות פיזית, כמו כן, לאחר ההתערבות, עמדות התלמידים היו חיוביות יותר כלפי תלמידים עם מוגבלות, בהשוואה לעמדותיהם לפני תכנית ההתערבות. יחד עם זאת, נמצא שלתכנית ההתערבות הייתה השפעה משמעותית יותר על עמדותיהם של תלמידים ללא מוגבלות בגיל הגן והשפעה פחותה על עמדותיהם של תלמידים בגיל בית ספר יסודי.

לאחרונה נערך בישראל מחקר חלוץ (היימן ואבישר, 2020) אודות תפיסותיהם של תלמידים עם וללא מוגבלות בנוגע להיבטי שילוב והשתלבות, ואודות עמדותיהם של תלמידים ללא מוגבלות באשר ליטוב שילוב של תלמיד/ה עם מש"ה בכיתתם. אוכלוסיית המחקר התבססה על רשימת בתי הספר היסודיים במגזר היהודי לשנה"ל תשע"ח² בהם משולבים בלימודים בכיתה הרגילה תלמידים עם מוגבלות שכלית מקטגוריות של רמת משכל גבוולת, מוגבלות שכלית קלה ובינונית ותלמידים עם תסמונות מיוחדות³. השתתפו במחקר 25 תלמידים משלבים (תלמידים עם התפתחות תקינה שבכיתתם לומד תלמיד עם מש"ה) ושבעה תלמידים משולבים (תלמידים עם מש"ה שלומדים בכיתה רגילה), מחמישה בתי ספר. הנתונים במחקר חלוץ זה נאספו באמצעות שאלון נייר ועט וראיון קבוצתי. השאלון הורכב והותאם במיוחד לצרכי מחקר זה והוא כולל כלים אחדים המכוונים לבדוק את תפיסותיהם של תלמידים ללא מוגבלות את התלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתתם⁴. על מנת לבחון הבדלים בנושא תפיסת התמיכה החברתית, תחושת הבדידות ותפיסת המסוגלות העצמית, כפי שדווחו על ידי התלמידים עם וללא מוגבלות, נעשה ניתוח שונות בין קבוצות התלמידים

² רשימה זו נמסרה על ידי המפקחת הארצית באגף א' חינוך מיוחד במשרד החינוך שאחראית על תחום מוגבלות שכלית וצוות המדריכות של האגף.

³ בדרך כלל הכוונה לתלמידים עם תסמונת דאון.

⁴ שאלון רב-ממדי לתמיכה חברתית נתפסת (Zimet, et al., 1988); שאלון בדידות (Asher, et al., 1984); שאלון רווחה אישית (Diener, 1984); שאלון עמדות כלפי שילוב (Rosenbaum, et al., 1986) המתייחס לעמדות של תלמידים עם התפתחות תקינה כלפי תלמידים עם מוגבלות.

עבור הציון הכללי של משתנים אלו. חשוב לציין, כי התלמידים ללא מוגבלות הביעו את דעתם על התלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתתם, ואלה הציגו את תפיסותיהם לגבי עצמם. ראיון קבוצתי מובנה למחצה התקיים עם 11 תלמידות ללא מוגבלות שכלית, שבכיתתן לומדת תלמידה אחת עם מוגבלות שכלית (מש"ה). שאלות הראיון הקיפו מספר נושאים: הערכת מצב לימודי, מצב חברתי ומצב רגשי; קשיים וגורמים מעכבים בתהליך השילוב; תרומות וגורמים מקדמים בשילוב; מידת שביעות רצון מיישום השילוב. תמליל הראיון נותח בגישה התמטית המתמקדת בניתוח משמעותם של נושאים משותפים דרך שישה שלבים – קריאת תמלילים, קידוד, יצירת קטגוריות, בדיקת הקשרים בין הקטגוריות ואפיון כל קטגוריה (Braun & Clarke, 2006).

ממצאי הניתוחים הסטטיסטיים של מחקר חלוץ זה מצביעים על ההבדלים מובהקים בין הקבוצות, כאשר ניכר, כי באופן מובהק ממוצע תפיסת התמיכה החברתית בקרב התלמידים עם מוגבלות גבוה יותר מאשר תפיסת התלמידים ללא מוגבלות ($p < 0.05$). כיוון דומה נמצא עבור המשתנה שבחן את תפיסת המסוגלות העצמית של התלמידים עם מוגבלות. גם עבור משתנה זה, התלמידים עם מוגבלות העריכו את יכולתם ומסוגלותם החברתית כגבוהה יותר באופן מובהק בהשוואה לתפיסת התלמידים ללא מוגבלות. בהתייחס לתפיסת תחושת הבדידות, אמנם ציון ממוצע תפיסת הבדידות של התלמידים עם מוגבלות היה גבוה יותר בהשוואה לתפיסת התלמידים ללא מוגבלות, אך הבדל זה לא נמצא מובהק באופן סטטיסטי. כחלק מהמחקר, התלמידים עם מש"ה נתבקשו גם לענות על שני היגדים המתייחסים לשביעות רצונם מחייהם ואם היו משנים משהו בחייהם. מתשובות תלמידים אלה ניכרת תפיסתם החיובית ושביעות רצונם מהתנהלות חייהם.

בנוסף, על מנת לשמוע את קולם של התלמידים ללא מוגבלות וללמוד על תפיסותיהם בהקשר לשילוב תלמידים עם מוגבלות, נתבקשו התלמידים ללא מוגבלות לענות על שאלון: עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות. ההיגדים בשאלון זה נחלקו לשלושה ממדים: הממד הרגשי (Affective), הממד ההתנהגותי (Behavioral) והממד הקוגניטיבי (Cognitive), המתייחס לתגובות המבטאות תפיסה לגבי תלמידים עם מוגבלות. מניתוח התשובות לעמדות כלפי שילוב, כפי שצוינו על ידי התלמידים ללא מוגבלות, ניכר שלתלמידים ללא מוגבלות יש לרוב עמדות חיוביות כלפי התלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתתם, הכרה ביכולותיהם של

התלמידים עם המוגבלות והבנה שיש לעזור להם. כאשר בחנו את החלוקה לפי הממדים השונים, נמצא, כי הביטויים הרגשיים היו גבוהים, ואילו הביטויים ההתנהגותיים היו נמוכים יותר בהליך השילוב, אולם הבדלים אלו לא היו מובהקים באופן סטטיסטי. להלן נציג את ביטויי התלמידים ללא מוגבלות.

מניתוח ההיגדים, עליהם ענו התלמידים הללו, ניתן להצביע על שונות בתשובות התלמידים. כך, למשל, בממד הרגשי (אפקטיבי) – מספר ניכר מן התלמידים ציינו כי הם "מסכימים מאד" עם היגדים שיש בהם הבעת רגשות חיוביים כלפי התלמיד עם מוגבלות, כדוגמת: "אני אשמח", "הייתי נהנה", או ציינו שהם "מאד לא מסכימים" עם היגדים שיש בהם הבעת רגשות שליליים (כדוגמת: "אני חושש", "יביך אותי" וכדומה). בנוגע לשני היגדים ("אני חש מוטרד", "מפחיד אותי") התחושות אינן חד משמעיות בקרב התלמידים ללא מוגבלות. בנוגע להיגד "לא יפריע לי אם תלמיד עם מוגבלות ישב לידי", למעלה ממחצית התלמידים המשיבים ציינו כי הם לא היו מעוניינים בישיבה צמודה והדוקה ליד תלמיד עם מוגבלות.

בניתוח ההיגדים של הממד ההתנהגותי נמצא, כי אחוז גבוה מהתלמידים ללא מוגבלות השיב בחיוב להיגד "אני אגן על תלמיד עם מוגבלות במידה ומתגרים בו". ניתן לשער, שהמקור למענה זה הוא בתחושה של התלמידים המשיבים שהם אמנם מוכנים לעזור, אבל מבינים שהחברות עם חבר לכיתה שיש לו מוגבלות שכלית שונה מהחברות עם כל חבר אחר לכיתה. מחצית מן המשיבים השיבו בשלילה להיגד "הייתי מגלה סוד שלי לתלמיד עם מוגבלות". נמצאה התפלגות שווה בין שלוש הדרגות של תשובות להיגדים "אני אנסה לשמור מרחק מתלמיד עם מוגבלות" ו"הייתי מזמין תלמיד עם מוגבלות לישון בביתי". יותר ממחצית המשיבים השיבו בעמדה מתלבטת להיגד "לא אדע מה לומר לתלמיד עם מוגבלות". גם מענה זה רומז לכך שהמשיבים מפוכחים ומבינים את גבולות החברות האפשרית עם תלמידים עם מוגבלות.

בהתייחס לממד הקוגניטיבי, מההיגדים עליהם השיבו בחיוב התלמידים ללא מוגבלות משתקפת תחושת רחמים, כאשר התלמידים ללא מוגבלות תופסים את התלמידים עם מוגבלות שכלית כנזקקים, כעצובים, כמרחמים על עצמם אך גם כמאושרים "כמוני". למעלה ממחצית המשיבים ציינו כי תלמידים עם מוגבלות אוהבים ליצור חברויות. התשובות להיגד "תלמידים עם מוגבלות יכולים לעשות דברים רבים בעצמם" נחלקות באופן כמעט שווה בין שלוש הדרגות (מסכים מאד, מסכים, מאד לא מסכים), כך שמרבית המשיבים מסכימים עם האמירה וחלקם מתנגדים לה.

מכל אלה ניתן להסיק, שתלמיד עם מוגבלות, המשולב בכיתה, נתפס בעיני חבריו כאחד מקבוצת השווים אך גם כחבר לכיתה שיש לסייע לו מבחינה רגשית, חברתית ולימודית. לא זיהינו עמדות של התנגדות לעצם היות תלמיד עם מש"ה משולב בכיתה. ממצא זה עלה גם בראיון הקבוצתי עם תלמידות שבכיתתן לומדת תלמידה עם מש"ה⁵. בתחילת השיחה הקרינה המראיינת בפני התלמידות סרט בן חמש-עשרה דקות, "בדיוק כמוני", מתוך הסדרה "צמר ויעלי" של הטלוויזיה החינוכית. בסרט מתואר מפגש בין ילדה עם נכות פיזית לבין ילדים ללא נכות. לאחר הצפייה התקיים דיון בסיפור הסרט ובעקבותיו התפתחה שיחה בקשר לילדה עם תסמונת דאון שלומדת איתן בכיתה. הנושא המרכזי של השיחה שהתפתחה היה מידת שביעות הרצון שלהן מכך שבכיתתן משולבת ילדה עם מוגבלות.

מתיעוד השיחה עם התלמידות ללא מוגבלות ניכר כי הן שמחות שיש תלמידה עם מוגבלות שלומדת בכיתתן, "אנחנו חושבות שטוב לה איתנו בכיתה". מבחינתן, התלמידה עם מוגבלות שכלית המשולבת בכיתה היא ילדה עם בעיות, מצב היוצר מבחינתן גם הרבה סיטואציות מצחיקות. דבריהן לא נשמעו כלעג, ולא כמשהו שמכעיס, אלא יותר כמו כהתייחסות לאחות קטנה. לדוגמא, תלמידה אחת אמרה: "זה מצחיק אותי שהיא מתבלבלת בקופסאות האוכל (שהתלמידות מביאות) ולוקחת לפעמים אוכל מקופסה שהיא לא שלה"; אחרת סיפרה ש"לפעמים היא מתחבאת מתחת לשולחן בכתה".

ילדות אחדות ציינו שיש משחקים שהן משחקות יחד איתה בהפסקה, אם כי לא בהכרח באופן קבוע, כמו, למשל: "משחק הרכבת", משחק שכולל גם דקלום ושירה. בנוסף, הן ציינו שהתלמידה עם המוגבלות "אוהבת אותנו ומחבקת אותנו כל הזמן", וכי "היו אצלה בבית וגם היא בקרה אותנו בבית שלנו".

בשיחה התייחסו התלמידות גם לקשיים, בעיקר כאלה שקשורים לאינטראקציות יומיומיות, כמו, למשל: "שהיא לא תצליח להבין מה שאנחנו רוצות לעשות, איך לשחק"; "שאנחנו לא נבין אותה"; "שלא נאהב את המשחקים שלה"; "שהיא תציק לנו, 'תדבק אלינו' יותר מידי".

⁵ בהסכמת ההורים הראיון התנהל במתכונת של שיחה חופשית והשתתפו בו כל בנות הכיתה שהיו נוכחות באותו יום בבית הספר. התלמידה המשולבת לא נכחה בבית הספר באותו היום.

דין

הליך השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה מזמן אתגר חינוכי, חברתי והתנהגותי, הן לצוותי החינוך, לתלמידים (עם וללא הצרכים המיוחדים) ולהורים. מזה שנים רבות, משרד החינוך מכשיר צוותי הוראה, להטמיע באופן מיטבי את שילובם של תלמידים עם מוגבלות, אולם, בצד התכנים הלימודיים יש לתת את הדעת להיבטים החברתיים והרגשיים של תלמידי הכתה, המתנסים בהליך זה. לעמדות ולתחושות התלמידים יש השפעה ותרומה משמעותית בהצלחת השילוב, המהווה, לדעתנו, גשר להצלחת השילוב בחברה.

במחקר הנוכחי בחנו את עמדותיהם ותפיסותיהם של תלמידים ללא מוגבלות שכלית התפתחותית, המשלבים בכיתתם תלמיד עם מוגבלות שכלית. המחקר המתואר הוא מחקר חלוץ, העוסק בתחום בעל חשיבות רבה. אמנם, המחקר כלל קבוצה קטנה של משתתפים, אך תוצאותיו מרמזות וקוראות למחקרי עתיד עם מדגמים גדולים יותר, שיאפשרו בחינות סטטיסטיות מורכבות בצד ראיונות עומק. למרות המספר המצומצם של משתתפים בפועל, ממצאי מחקר חלוץ זה עולים בקנה אחד עם ממצאים ממחקרים קודמים, שהובאו בסקירת הספרות, ומצביעים על כך שניתנת חשיבות מכרעת לקשרים החברתיים עם החברים לכיתה ולהשתתפות בפעילויות החברתיות השונות בין כותלי בית-הספר ומחוצה לו.

ממצאי המחקר מצביעים על כך, כי תפיסתם העצמית של תלמידים עם מוגבלות שכלית המשולבים בכיתה הרגילה באשר לתמיכה חברתית, תחושת בדידות ומסוגלות עצמית, גבוהה בדרך כלל ואף גבוהה מתפיסת התלמידים המשלבים אותם. כמו כן, הם ציינו מידה גבוהה של שביעות רצון מחייהם.

להתמקדות בתלמידים יש פוטנציאל להעשיר את מסד הידע הקיים. ההשפעות החברתיות של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים יכולות להיות מגוונות. שכן תלמידים עם מוגבלות שכלית, הלומדים בבתי-ספר משלבים, ישוו את עצמם לתלמידים ללא מוגבלות, דבר העשוי לפגוע בביטחון העצמי שלהם. כמו כן, השילוב עלול לפגוע בדימוי העצמי של תלמידים אלה, עקב תחושת הדחייה והכישלון. יחד עם זאת, מפגש זה מספק בעבור התלמידים עם מוגבלות שכלית מודל לחיקוי ולמידה של התנהגויות והתנסויות, שעשויות להיות משמעותיות להשתלבות עתידית בחברה (מילשטיין וריבקין, 2013). בחינת תפיסות התלמידים עם מש"ה,

המשולבים בכיתה הרגילה, חשפה, שהם מעריכים את התמיכה החברתית הכללית שקבלו כגבוהה יותר, בהשוואה להערכת חבריהם לכיתה. מצד אחד, ממצא זה עשוי להעיד על תפיסה חיובית של התלמידים עם מוגבלות ועל שמחתם שהם מקבלים תמיכה חברתית. מצד שני, יתכן ותפיסתם אינה תואמת את המציאות הכיתתית, שכן מהשיח של תלמידי הכיתה ללא מוגבלות, לא תמיד משתמע "חיבור" חברתי עם התלמידים עם מוגבלות. בנוסף, למרות שההבדלים בתפיסת הבדידות אינם מובהקים, נמצא, כי ממוצע תפיסת הבדידות בקרב התלמידים עם מוגבלות הייתה הגבוהה ביותר.

כאשר משווים בין תפיסת היכולת האישית של התלמיד עם מוגבלות, נמצא, כי תפיסת המסוגלות העצמית הגבוהה ביותר דווחה על ידם, הן בהערכת היכולת האישית שלהם והן בתחושת הרווחה האישית. תפיסה זו נמצאה גם במחקרים קודמים (Heiman, 2000), כך, שיתכן ותפיסת מסוגלותם אינה מציאותית, בהשוואה לחברה הסובבת אותם, אולם מבחינתם של תלמידים עם מוגבלות, המשולבים בכיתות רגילות, הימצאותם בחברת תלמידים ללא מוגבלות והשתלבותם בכיתה ובפעילויות בית ספריות שונות, תורמת לתחושה טובה של שביעות רצון ורווחה אישית טובה.

תפיסותיהם ועמדותיהם של התלמידים ללא מוגבלות כלפי התלמיד עם מוגבלות חיוביות, בדרך כלל, וכוללות גם את ההבנה שיש לעזור לחבר לכיתה עם מוגבלות. באשר לעמדותיהם בנוגע לשילוב, ההיבט הרגשי היה גבוה יותר: 70%-55% מן המשיבים הסכימו מאד עם היגדים שיש בהם הבעת רגשות חיוביים כלפי התלמיד עם מוגבלות. אולם, למרות הגישה החיובית כלפי הילד עם מש"ה, חלק ניכר מהתלמידים לא ירצו לשבת לידו. כיוון דומה זוהה גם בממד ההתנהגותי. מעל מחצית מהתלמידים ציינו, שיהיו מוכנים לתמוך ולהגן על ילד עם מוגבלות, 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".

בדומה לממצאי מחקרים קודמים (למשל, Margalit, 2004), גם במחקר זה נמצא כי תחושת הבדידות של התלמיד עם המוגבלות גבוהה. יש לשער שהפעלתן של תכניות התערבות, פיתוח יכולות חברתיות וקידום מסוגלות עצמית-חברתית תסייע לתלמידים עם מוגבלות לפתח הערכה עצמית ובטחון עצמי אשר עשויים לתרום לשיפור הישגים ויכולות

בתחום הרגשי, החברתי והלימודי. אם בעבר מערכות חינוך שונות ראו את תפקידן בעיקר בהקניית ידע, הרי שכיום התפיסה היא שיש גם להעצים את כלל התלמידים ולהקנות להם כלים יעילים, על מנת שהם יוכלו להשתלב בחברה, ולהמשיך ולרכוש ידע באופן עצמאי לכל אורך החיים (Klassen et al., 2011). במיוחד בקרב תלמידים עם מוגבלות יש מקום להעצמה אישית ולפיתוח תחושות מוטיבציה, פיתוח תחושות בטחון עצמי, כישורים חברתיים וחוסן רגשי.

בדומה למחקרים קודמים, שבחנו שביעות רצון ותקשורת בינאישית (Miller & Chan, 2008; VanAsselt-Goverts et al., 2015), גם ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שתלמידים עם מוגבלות שכלית העריכו באופן חיובי את שביעות רצונם מהחיים. יחד עם זאת, מהתרשמות החוקרות ומהשיח עם הצוות החינוכי והטיפולי בבית הספר, יש לשער, כי תחושה חיובית זו של התלמידים עם מש"ה נובעת בעיקרה מהפעילות הרבה שנערכת בבתי הספר, הן בתחום פעילות פנאי, תקשורת ולתמיכה חברתית, וקידום השילוב הלכה למעשה.

מגבלות המחקר והמלצות להמשך מחקר

לממצאי המחקר תרומה ייחודית בהבנת תפיסת השילוב של תלמידים עם מוגבלות שכלית, אולם, לממצאים העולים מהמחקר הנוכחי מספר מגבלות.

המגבלה העיקרית קשורה לגודל המדגם. למרות המאמצים שהושקעו בפנייה לבתי ספר משלבים רבים, רק מעטים ניאותו להשתתף במחקר. לכן, דרושה זהירות בהכללת ממצאי המחקר לכלל התלמידים עם מוגבלות, המשולבים בכיתות רגילות, וכלל התלמידים ללא מוגבלות, המשלבים תלמידים עם מוגבלות. כמו כן, למרות מאמצינו הרבים, המדגם אינו מייצג באופן מדויק את המחוזות והמדד החברתי-כלכלי בישראל. מן הראוי לציין, כי בשל המספר המועט של משתתפי המחקר היה קושי לבצע ניתוחים סטטיסטיים מורכבים, ויתכן שמובהקות התוצאות נובעת מגודל הקבוצה ולא מאפקט אמיתי שקיים. יחד עם זאת, גם במחקרים קודמים, אשר בחנו אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים מורכבים, גודל המדגם היה מצומצם מאד (ראו, למשל, את מחקריהם של Pivik et al., 2002; Wilson et al., 2017). המתוארים בפרק הרקע).

כלי המחקר מתייחסים לדיווח עצמי של משתתפי המחקר. יתכן והדיווח של התלמידים מושפע מגורמים נוספים, העלולים לגרום לדיווח יתר או

לתת-דיווח. מחקרים בעתיד צריכים לכלול גם דיווחים של הורים ומורים, להשלמת תמונת המצב. בנוסף, המחקר נערך בתקופת זמן מוגבלת ולא לאורך זמן. ייתכן ויש צורך במחקר אורך, הבוחן את התמודדות התלמידים (עם מוגבלות וללא מוגבלות) בנקודות זמן שונות. מחקרי המשך נחוצים גם לבחינת מודעות הצוות החינוכי ואופני התמודדותם עם השילוב.

צוות המחקר ממליץ לתקף את השאלון במחקרים נוספים בישראל, בקרב אוכלוסיות שונות של תלמידים עם מוגבלות, המשולבות בכתות רגילות, שכן, לא נדגמו תלמידים מאוכלוסיית המיעוטים, עולים חדשים, וכדומה. בנוסף, בעתיד יש מקום לבחון את תפיסת השילוב וההתמודדות עימה באמצעות ראיון עומק אישי.

לסיכום, היכרות עם התפיסות והעמדות היא בבחינת הקשבה לקולם של התלמידים. שילוב והשתלבות של תלמידים עם מוגבלות, ובכללם תלמידים עם מש"ה, במערכת החינוך הרגילה, באים לידי ביטוי בהיבטים של נגישות, השתתפות ושייכות, ביחד עם תמיכות והתאמות. במטרה לשמוע ולהשמיע את קולם של התלמידים, עם וללא מוגבלות, משולבים ומשולבים, תוארו כאן מחקרים מנקודת מבט של תמיכה חברתית, תחושת בדידות, תחושת מסוגלות אישית ושביעות רצון כללית ובאשר לעמדותיהם בנוגע ליישום שילוב. ממצאי המחקר מדגישים את החשיבות של מתן ביטוי לקולם של התלמידים עם מוגבלות ולתלמידים ללא מוגבלות, ומצביעים על הצורך להמשיך ולהקשיב לקולם של התלמידים עם וללא מוגבלות כאחד, ולעשות שימוש במגוון של כלי מחקר. היכרות עם תפיסותיהם ועמדותיהם של בעלי העניין השונים ביישום השילוב יכולה לסייע לחוקרים המתמקדים בלקויות התפתחותיות ולאנשי מקצוע, כדוגמת: מורים משלבים, עובדים סוציאליים, יועצים חינוכיים ופסיכולוגים, לקדם באופן מיטבי את הליך השילוב. בנוסף, המחקר יכול תרום גם להורים לילדים עם מוגבלות להבנה טובה יותר של קשייהם, צורכיהם ונקודות החוזק שלהם, על מנת להבטיח לעצמם ולילדיהם סביבה נעימה ותומכת, המאפשרת מערכת אישית וחברתית טובה.

במחקרי המשך ניתן יהיה לבחון את תפיסותיהם ועמדותיהם של בעלי ענין נוספים, כמו: מורים, מנהלי בתי ספר, יועצים חינוכיים והורי התלמידים, עם וללא מוגבלות. בחינה זו תסייע להבין את מידת השפעת השילוב החל מבית הספר היסודי, דרך חטיבת הביניים ועד התיכון, ולהציע דרכים יעילות לסיוע הולם, העונה על מגוון צרכיהם. בדומה, יש לבחון היבטים נוספים של תפיסותיהם, עמדותיהם והתנהגותם של התלמידים ללא מוגבלות,

המשלבים בכיתתם תלמידים עם מוגבלות.

נראה, כי על מנת לקדם באופן יעיל את יישום השילוב, יש מקום לפעילות רב מערכתית המשלבת טיפוח חברתי, התנהגותי ולימודי, הן בקרב הצוות החינוכי והטיפולי, הן בקרב תלמידי הכתה והן עבור ההורים. יש מקום להעמיק את הקשר בין התלמידים בעזרת חונכות והדרכה ופיתוח ויישום של תכניות התערבות מקיפות, אשר תתרומנה לקידום המודעות לקבלת האחר והשונה, וליישום הליך השילוב, הן מבחינה חברתית והן מבחינה לימודית.

Students' voices: The perceptions of students with Intellectual Developmental Disability and their classmates with typical development

Gilada Avissar and Tali Heiman

Abstract

Research about inclusive education point to several aspects needed for implementation: social integration, which is cardinal for both groups of students; access, participation and a sense of belonging; accommodations and feasibility to ward unleashing personal potential. Even though students comprise the largest population in any educational settings their voice is hardly ever at the center of attention. This chapter presents the perceptions of two groups of students with regards to the implementation of inclusive education: those with Intellectual Developmental Disability (IDD) who attend inclusive classes and their typically developed classmates. Their voice is elicited from these perceptions. The perspective of classmates is crucial to teaching and learning as well as to social integration. The findings relate to the experiences and perceptions of both groups of students, as well as to the satisfaction of students with IDD and the attitudes of the students with typical development.

The foci are on social-affective characteristics: social support, loneliness and self-efficacy as perceived by both groups of students. A questionnaire and a group interview were used. An overall sense of satisfaction was found among the students with IDD; 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. Recommendations are presented regarding developments of intervention programs in order to enhance social skills that might contribute to reach higher capabilities socially and academically.

الملخص في العربيه: اضطرابات النوم لدى المحدودية الذهنية التطورية وابعادها على الصحة, نظام وجودة الحياة

د. يوئال رايطر, كلية الطب, الجامعة العبرية-القدس; وحدة
امراض الرئة والمركز الطبي لنوم الأطفال, المركز الطبي هداسا-
القدس

ملخص

يعرّف النوم سلوكياً على انه وضع متغير وبه انفصال عن البيئة المحيطة. على الرغم من عدم معرفة دوره, الا اننا نقضي ما يقارب ثلث حياتنا في النوم. النوم الكافي ضروري للحياة وللأداء الأمثل, للتطور وتنمية الدماغ وكذلك ضروري لعمليات التعلم والذاكرة. لوحظ في السنوات الأخيرة ان اضطراب النوم أكثر شيوعاً لدى فئات معينة من ذوي المحدودية الذهنية التطورية.

يتعامل طب النوم مع صعوبات او اضطرابات النوم (انسومنيا), النوم المفرط (هايبرسومنيا), اضطرابات الساعة البيولوجية, الحركة الزائدة خلال النوم, باراسومنيا (مثل السير والكلام خلال النوم) واضطرابات التنفس في النوم.

قد تكون العلاقة بين النوم والمحدودية الذهنية التطورية معقدة. هنالك اضطرابات نوم شائعة لدى كافة المجتمع ولذلك فأنها شائعة أيضاً لدى الأشخاص ذوي المحدودية الذهنية التطورية, بينما هنالك اضطرابات نوم خاصة للمتلازمات المختلفة. بعض اضطرابات النوم مصدرها اختلافات فسيولوجية في النوم, مثلاً, فروقات في نسبة مراحل النوم المختلفة او مرحلة ما قبل الاستيقاظ. في بعض الأحيان, تبرز اضطرابات النوم المتلازمة الأولية. لا تختلف التشخيصات عن الفئة ذات التطور السليم, لكن قد تكون هنالك فروقات تظهر بوتيرة عالية, بتعبير طبي مختلف, مثل جيل حدوث الظاهرة, او شدة الاضطراب وابعاده.

تشير الأبحاث ان اضطرابات النوم شائعة لدى الأشخاص ذوي المحدودية الذهنية التطورية. يعاني الأشخاص ذوي متلازمة داون من الأرق, توقف النفس خلال النوم وكذلك من الباراسومنيا, والكثير يشكون من النعاس والتعب اليومي. يعاني الأشخاص ذوي متلازمة ريت من خلل في المراكز المسؤولة عن السيطرة على التنفس ولذلك فإن أنماط التنفس غير سليمة. وأيضا يعانون من ساعات نوم غير سليمة, ضحك, تكلم, صراخ او صرير الاسنان وبكاء خلال النوم. لدى متلازمة انجلمن هنالك صعوبات في التعمق في النوم, الاستيقاظ, دورات نوم غير سليمة وعدم القدرة على النوم العميق. نسبة اضطرابات النوم عالية لدى متلازمة ريت ومتلازمة انجلمن, بحيث يتم تضمينها في معايير تشخيص المتلازمة. ترتبط الطفرة في متلازمة سميث مجنيس بشكل مباشر مع الساعة البيولوجية للجسم ونتيجة لذلك فإنه من الشائع وجود ظاهرة تبادل النهار والليل. بالإضافة, وجود حركات متكررة, مثل ضربات الرأس, والتي تظهر غالبا في مرحلة الانتقال اليقظة-النوم. لدى متلازمة ويليامز هنالك صعوبات نوم, نوم عميق ونوم مستمر. في هذا الفصل سوف نتطرق لاضطرابات النوم لدى هذه المتلازمات, حيث تعتبر شائعة بشكل خاص للاضطرابات المختلفة. نختتم الفصل بمعطيات عن الفئة ذات المحدودية الذهنية التطورية بشكل عام.

للتلخيص, اضطرابات النوم شائعة لدى الأطفال والبالغين ذوي المحدودية الذهنية التطورية. اضطرابات النوم تعتبر حميدة وتؤدي لتأثير سلبي على الصحة في جميع ابعادها, نفسية, جسدية والعصبية الذهنية (الادراكية). التأثير ملحوظ من قبل المتعالج ومن قبل عائلته. نظراً لأن اضطرابات النوم تظهر أيضا خلال النهار, مع نعاس زائد, نقص في الاصغاء, التركيز وصعوبات سلوكية, فإن هنالك أهمية لمعرفة من قبل كل المشاركين في العلاج. هنالك علاج فعّال لاضطرابات النوم, لذلك من المهم توجيه المتعالجين ج.اعطاو ص.يخشتلا, راسفتسللا.

ביבליוגרפיה

- אבידן, ג', למפרט, ח' ועמית, ג' (2005). הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית הספר. הקיבוץ המאוחד, קו אדום.
- אבישר, ג' וכהן-בוננה י' (2018). חינוך והשתלבות – תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית – ישראל, תשע"ח. שיקום – בטאון עמותת חומש, 29, 30-37.
- אבישר, ג' ואנטון, פ' (2019). דגמים של שיתופי פעולה למטרת קידום שילוב בגיל הרך: חקירה על בסיס הספרות והעשייה. המכללה האקדמית בית ברל: רשות המחקר; בית איזי שפירא; ג'וינט אשלים.
- היימן, ט' ואבישר, ג' (2020). בחינת שילוב תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בישראל: מאפיינים עיקריים ומידת שביעות הרצון של הצוות החינוכי, של התלמידים ושל הורים. האוניברסיטה הפתוחה; המכללה האקדמית בית ברל; קרן שלם לפיתוח שירותים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברשויות המקומיות.
- ויטני, ט' ורייטר, ש' (2006). שילוב תלמידים עם אוטיזם: השפעת תכנית התערבות על רמת השחיקה, עמדות ואיכות התקשורת אתם בקרב התלמידים עם התפתחות תקינה בביתה. סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום, 21(1), 55-68.
- כץ, ש' (תשס"ט). התבוננות בתהליכי חוללות עצמית של ילדים בביתה ו'. שאנן, י"ד, 261 – 281.
- מילשטיין, א' וריבקין, ד' (2013). שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים: קידום השילוב ויצירת תרבות בית-ספרית משלבת. מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל. <https://brookdale.jdc.org.il/wp-content/uploads/2018/01/Jan-2013-Shiluv-HEB-REP.pdf>
- נבו, י' (2010). הילד ותכנון הלימודים – הקשבה לקולות של תלמידים בבית הספר. הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 21, 9-68.
- פנסירה, א' (2011). שירותים במערכת החינוך המיוחד לילדים בעלי פיגור שכלי – תמונת מצב. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- רוני, ח' (2015). מוגבלות שכלית התפתחותית. יחידה 2 בקורס 'סוגיות בחינוך מיוחד'. האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 161-343.
- רייטר, ש' (2007). נגישות – רקע קונספטואלי. בתוך: ד' פלדמן, י' דניאלי להב וש' חיימוביץ' (עורכים) נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה-21. עמ' 108-81. משרד המשפטים, נציבות השוויון לאנשים עם מוגבלות.
- רייטר, ש' (2020). תרומתו של החינוך "המיוחד" לחינוך הכללי. בתוך: י' הרפז וא' הורוביץ (עורכים) חינוך בצומת: סיעור מוחות על עתיד החינוך הישראלי. עמ' 393-404. דברי.
- שביט, פ' ורייטר, ש' (2016). "אני שותף" – חינוך הוניסטי לנחישות עצמית ולסנגור עצמי. מכון מופ"ת.
- חוק חינוך מיוחד (תיקון מספר 11) (התשע"ח-2018), רשומות ספר החוקים <https://meyda.education.gov.il/files/special/lows/%D7%AA%D7%99%D7%A7%D7%95%D7%9F%20%D7%97%D7%95%D7%A7%20%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A%2%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%97%D7%93%2019.7.18.pdf>

- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19, 1–17.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Asher, S.R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55(4), 1456-1464. doi: 10.2307/1130015
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, 71-81). Academic Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Beaulien-Bergerson, R., & Morin, D. (2016). A qualitative investigation of fifth and sixth grade students' attitudes toward Intellectual Disability. *International Journal of Disability, Development & Education*, 63(5), 514-528.
- Boniell-Nissim, M., & Barak, A. (2013). The therapeutic value of adolescents' blogging about social-emotional difficulties. *Psychological Services*, 10(3), 333.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buysse, V., Davis Goldman, B., & Skinner, M.L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disability. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517.
- Chae, S., Park, E-Y., & Shin, M. (2019). School-based interventions for improving disability awareness and attitudes towards disability of students without disabilities: a meta-analysis. *International Journal of Disability, Development & Education*, 66(4), 343-361.
- Chung, Y-C., Douglas, H. K., Walker, V.L., & Wells, R.L. (2019). Interactions of high school students with intellectual and developmental disabilities in inclusive classrooms. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 57(4), 307–322.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence and power: Exploring students' voice in education research and reform. *Curriculum Enquiry*, 36(4), 359-390.
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: Perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(6), 432-444.
- De Boer, A., Pijl, S.J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 572-583.

- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-545.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Routledge.
- Goele Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33 (6), 1888-1897.
- Guralnick, M. J., & Bruder, M. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States: Goals, status and future directions. *Infants & Young Children*, 29(3), 166-177.
- Heiman, T. (2000). Friendship quality among students in three educational settings. *Journal of Intellectual & Development Disability*, 25, 1-12.
- Hope, M. (2012). The importance of belonging: Learning from the student experience of democratic education. *Journal of School Leadership*, 22(4), 733-750.
- Kasari, C., & Sterling, L. (2014). Loneliness and social isolation in children with autism spectrum disorders. In: Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (Eds.), *The Handbook of Solitude: Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone* (409-426). Wiley Blackwell.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23 (1), 21-43.
- Laws G., & Kelly, E. (2005). The attitudes of friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.
- Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (2), 74-81.
- Madsen, K. R., Holstein, B. E., Damsgaard, M. T., Rayce, S. B., Jespersen, L. N., & Due, P. (2019). Trends in social inequality in loneliness among adolescents 1991-2014. *Journal of Public Health*, 41(2), 133-140.
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., Yarcheski, T. J., Cannella, B. L., & Hanks, M. M. (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence. *Nursing Research*, 55(5), 308-315.
- Margalit, M. (2004). Loneliness and developmental disabilities: Cognitive and affective processing perspectives. In H. N. Switzky (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation* (Vol. 28, 225-253). Elsevier Academic Press.
- Margalit, M., & Raskind, I. (2013). The experience of loneliness among children with special educational needs. *Journal of Psychology & Education*, 50 (3-4), 55-68

- Maricic, M. (2019). Assessing the quality of life in the European Union: The European Index of Life Satisfaction (EILS). *Statistical Journal of the IAOS (International Association for Official Statistics)*, 35, 261–267.
- Messiou, K. (2006). Understanding marginalization in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 305-318.
- Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 768-781.
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246–255.
- Miller, S.M., & Chan, F. (2008). Predictors of life satisfaction in individuals with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1039–1047.
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing 'student voice' in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651–688.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youth. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Pinto, C., Baines, E., & Bakopoulou, I. (2019). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: The importance of meaningful contact and interaction with peers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 818-837.
- 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
- 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.
- 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.
- Triandis, H. (1971). *Attitudes and attitude change*. Wiley Books.

- VanAsselt-Goverts, A.E., Embregts, P.J.C.M., & Hendriks, A.H.C. (2015). Social networks of people with mild intellectual disabilities: characteristics, satisfaction, wishes and quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(50), 450-461.
- Vasilieiadis, I., & Doikou-Avliidou, M. (2018). Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention programme. *Journal of Research in Special Education Needs*, 18 (4), 267-277. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12410>
- Wilson, N.J., Jaques, H., Jojnson, A., & Brotherton, M. L. (2017). From social exclusion to supported inclusion: Adults with intellectual disability discuss their lived experiences of a structured social group. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(5), 847-858. <https://doi.org/10.1111/jar.12275>
- Yu. S. Y., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. (2012). Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: Highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(3), 132-142.
- Zimet, G. D., Dahlem, M. W., Zimet, S. G., & Parley, G. K. (1988). The multidimensional scale for perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

תודות

המחקר המתואר בפרק זה בוצע בשיתוף פעולה עם האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך ובמימון קרן שלם לפיתוח שירותים לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברשויות המקומיות.

נספח א'

בלוח מס' 1 שלהלן מוצגות דוגמאות להתאמות בניסוח ההנחיות וההיגדים בשאלון לתלמיד לוח מס' 1: דוגמאות להתאמות בשאלון

שאלון לתלמיד עם מוגבלות	שאלון לתלמיד ללא מוגבלות		
קרא כל משפט וחשוב על עצמך – עד כמה המשפט מתאים לך?	לו היה משולב בכיתתך תלמיד עם מוגבלות, מה היית כותב בתשובה לשאלות הבאות?		הנחייה כללית
6. חברי תמיד מנסים לעזור לי. 12. אני יכול לדבר על בעיותיי עם חברי.	6*. חבריו לכיתה מנסים באמת לעזור לו. 12. הוא יכול באמת לדבר על בעיותיו עם חבריו.	שאלון תמיכה חברתית נתפסת	דוגמאות להיגדים
3. אני עובד היטב עם תלמידים אחרים. 7. אני מרגיש לבד בבית הספר.	3. הוא עובד עם תלמידים אחרים. 7. תלמידים מכיתות אחרות אינם מחבבים אותו.	שאלון בדידות	
2. עד כמה אתה עובד ביחד עם חבריך לכיתה? 6. האם אתה מספר לחבר כאשר אינך מרגיש טוב?	2. עד כמה הוא עובד בשיתוף עם חבריו לכיתה? 6. עד כמה הוא מספר לחברים כאשר אינו מרגיש טוב?	שאלון מסוגלות עצמית	

* המספרים מתייחסים למספר הפריט בשאלון.

הספר מציג סקירות רחבות בין-תחומיות של ידע תיאורטי עדכני בנושא מוגבלות שכלית התפתחותית. סקירות רחבות אלו, כוללות ממצאי מחקרים ישראלים ובינלאומיים ודיון נרחב בהשלכות היישומיות של ממצאים אלו. באמצעות המשגות תיאורטיות, ניתוח מעמיק של חקר מוגבלות שכלית התפתחותית ויישומי התערבות טיפוליים וחינוכיים של מידע זה, מצליח הספר להציג בצורה רחבה את תחומי הדעת המרכזיים להם נזקקים סטודנטים, חוקרים, ואנשי המקצוע בעבודתם עם ילדים, מתבגרים ומבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ובני משפחותיהם.

אודות קרן שלם

קרן ציבורית של השלטון המקומי בשיתוף משרד הרווחה והביטחון החברתי, מטרתה לסייע לרשויות האזוריות והמקומיות לפתח שירותים בקהילה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, הקרן מסייעת במענקים, ייעוץ וחשיבה לקידום איכות החיים בקהילה של האדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית בקהילה לכל אורך חייו, זאת מתוך הבנה מעמיקה במורכבות הצרכים הטיפוליים של האדם עם מוגבלות עצמו וצרכיו של הסובבים אותו.

Intellectual Developmental Disorders Theory, research and implications

Michal Al-Yagon | Malka Margalit

This book offers a comprehensive interdisciplinary review of scientific knowledge, national and international empirical research as well as practical implications regarding individuals with intellectual developmental disorders and their families. Through theoretical conceptualizations, in-depth analysis of recent studies that lead to interventions, clinical treatments and educational practices, the book synthesizes a broad range of major topics for students, researchers and professional who work with children, adolescents and adults with this disorder and their families.

About Shalem Foundation

The Shalem Foundation was founded more than three decades ago by the Federation of Local Authorities in cooperation with the Ministry of Welfare and Social Security in order to develop services for people with intellectual and developmental disabilities in the local community.

The Foundation's activities are guided by the vision that "a person with intellectual and developmental disabilities has the basic right to live a normal life in their natural environment, realize their potential, be an integral part of the social and cultural fabric of the community and have access to the labor market according to his or her abilities, desires and needs."



מאפשרת · מחברת · אחרת

איכות חיים לאדם עם מוגבלות
שכלית התפתחותית ברשויות המקומיות