

שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה, והשלכות להכשרת מורים ומתכשרים להוראה בהיבטים של מסוגלות עצמית, אמפתיה וחיבה דוגמטית

ד"ר אורלי שי

תקציר

מטרת המחקר לבחון קשר בין מאפיינים אישיים של גילוי אמפתיה, חשיבה דוגמטית, ותפיסת מסוגלות עצמית ביחס לעמדות כלפי שילוב תלמידים במערכת החינוך הרגילה. ייחודו של המחקר הנוכחי שהוא מתמקד בשילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. העמדות נבדקו בקרב שתי אוכלוסיות: מורות בבי"ס יסודי ($N = 79$) ומתכשרים להוראה ($N = 77$). נמצאו הבדלים מועטים בין האוכלוסיות. ההשערות אוששו במרבית המדדים: נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין 'אמפתיה' ובין 'תחושת מסוגלות עצמית' לבין 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה'. כמצופה, נמצאו גם קשרים שליליים מובהקים בין 'חשיבה דוגמטית' לחלק מתתי המדדים של עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. לממצאים אלה השלכות תאורטיות ויישומיות לשיפור שילוב התלמידים עם המוגבלות בשמיעה.

מילות מפתח: עמדות כלפי שילוב, מוגבלות בשמיעה, אמפתיה, מסוגלות עצמית, חשיבה דוגמטית.

מבוא

מוגבלות בשמיעה הינה הפרעה חושית שכיחה. בישראל, בשנת 2019 למדו במערכת החינוך 4,530 תלמידים עם מוגבלות שמיעה (23.7.2019 – מרכז המחקר והמידע, הכנסת). יותר מ-65% מהם למדו בחינוך הרגיל. נתון משמעותי זה מחייב התייחסות מיוחדת לשם הבניית תשתית מיטבית לשילובם.

מוגבלות בשמיעה (ירידה ברמת השמיעה ברמות שונות עד חירשות) יכולה להתקיים מלידה או להירכש כתוצאה ממחלה. במערכת החינוך משולבים תלמידים ברמות שונות של אובדן שמיעה והם עשויים להיעזר במכשירי שמיעה או שתלי שמיעה או לתפקד ללא עזרים. את מוגבלות השמיעה מגדירים כירידה בשמיעה באוזן אחת או בשתי האוזניים. כבד שמיעה- הוא אדם היכול להשתמש בשמיעתו לפיתוח שפה מדוברת וליצירת תקשורת יום-יומית בעזרת מכשיר שמיעה, או הגברה, או בלעדיהם. חירש- הוא אדם שהליקוי בשמיעה מונע ממנו לפתח בטבעיות שפה מדוברת או להשתמש בשפה מדוברת בחיי היום-יום בעזרת מכשיר שמיעה או בלעדיו (Nelson et al., 2020; Al-Salim et al., 2020).

מדינת ישראל מקדמת תפיסה שוויונית כלפי תלמידים עם מוגבלויות ופועלת לשילובם והכללתם בקהילה ומערכת החינוך הרגילה. חוק החנ"מ (1988) ותיקוניו (והאחרון שבהם מ-2018), מסדירים ומעודדים זאת. שילוב מוגדר כהליך חינוכי המתקיים בסביבת לימודים רגילה בקהילה, וזאת בניגוד לשיבוצם של תלמידים עם מוגבלויות במסגרות של 'החינוך המיוחד' (Frumos, 2018). כדי

להבטיח שילוב מוצלח במערכת החינוך, הצוותים החינוכיים מחויבים לבצע התאמות בסביבה הלימודית והתאמות דידקטיות. כדי שיתקיים שילוב מיטבי על המורים לחוש בנוח באינטראקציה עם אנשים עם מוגבלות. יתרה מכך, עליהם לאמץ ולתמוך בפילוסופיה של ה'כלל'. אך, למרות המדיניות המעודדת שילוב, בסקירת ספרות רחבה, נמצא שרוב המורים החזיקו בדעה ניטרלית כלפי שילוב וחלקם אף בעמדות שליליות כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך יסודי רגיל (De-Boer, Pijl and Minnaert, 2011).

מנקודת מבט זו, מעניין לבחון את עמדת המורים והמתכשרים להוראה בדבר עמדתם כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה תוך בדיקת שלושה מאפיינים אישיים (מסוגלות עצמית, אמפתיה וחשיבה דוגמטית).

תלמידים עם מוגבלות בשמיעה

תלמידים עם מוגבלות בשמיעה הם קבוצה הטרוגנית ועם טווח רחב של מאפיינים. מרביתם לומדים בחינוך הרגיל ומשתמשים בתקשורת דבורה כדי לתקשר וללמוד בכיתה. הם מתמודדים עם אותן דרישות אקדמיות כמו חבריהם עם השמיעה התקינה. אי לכך, השילוב שלהם הלכה למעשה צופן בחובו אתגרים רבים לצוות החינוכי (יונה וכן אשר 2017).

למוגבלות בשמיעה יש השפעות רחבות היקף על פיתוח כישורי תקשורת ושפה מדוברת ולכך השפעה מכרעת על הישגים לימודיים, תפקוד רגשי וחברתי (Nelson et. al., 2020; Al-Salim et. al., 2020). בהתמודדות היומיומית בכיתה על מוגבלים בשמיעה להפעיל מאמץ וריכוז רב בשל הצורך להתמודד עם רעש, הדהוד ומרחק. לעתים השיחה נחווה כמקוטעת ועליהם "להשלים" את הפרטים החסרים באמצעות קריאת שפתיים או השלמת התוכן מההקשר. הקיטוע עשוי להעביר מידע לא מדויק ולהקשות על השיח הלימודי והחברתי ובכך לפגום בהבנה, ביכולת הקוגניטיבית ובהסתגלות לדרישות לימודיות. כישורי קריאה וכתובה נמצאו אצלם מעוקבים. כישורים אלה קשורים באופן עקבי להבנת תוכן השיעור ולהישגים לימודיים. ואכן, הישגים לימודיים נמצאו נמוכים יותר בקרב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה (Nelson et. al., 2020; Saur & Stinson, 2019).

עבור רבים מהם עיכובים בשפה וחסמי תקשורת הופכים גם את הלמידה החברתית למאתגרת וגורמת להם להימנע מהשתתפות בשיח הכיתתי ובפעילות חברתית בהפסקות (Nelson et. al., 2020). זאת ועוד, נמצאו אצלם השפעות הדדיות בין הישגים לימודיים לתפקוד חברתי: מעורבות חברתית מצומצמת עם בני הכיתה פוגעת באופן ישיר בתפיסת 'המסוגלות העצמית' של התלמידים בהקשרים אקדמיים. תחושה נמוכה של מסוגלות גורמת להם לירידה ברמת ההישגים אקדמיים ואלה בתורם מגבירים חרדה, עצב, ובדידות שמפיעים לרעה על ההתפתחות חברתית, וצמיחה רגשית (Al-Salim et. al., 2020; Antia et al. 2011). לפיכך, לא מפתיע שתלמידים עם מוגבלות בשמיעה נמצאו בעלי איכות חיים נמוכה באופן משמעותי לעומת ילדים עם שמיעה תקינה (Saur & Stinson, 2019).

עמדות מורים ביחס לשילוב

עמדה יכולה לשמש בסיס טוב לניבוי התנהגות. עמדה מוגדרת כנטייה לחשוב, להרגיש ולהגיב בדרך עקבית לאובייקטים ומאורעות. כאשר אדם מפתח עמדה כלפי נושא מסוים כל התייחסויותו הנוגעות לאותו נושא יושפעו מאותה עמדה. לכן אם למורים יש עמדה שלילית כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות לא יתקיים שילוב מיטבי (Mittler 2004). מאידך, עמדות חיוביות של צוות חינוכי

כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלויות היוו גורם משמעותי להשגת שילוב והכללה (Navarro-Mateu et al. 2019).

מעט מחקרים בחנו היבטים הקשורים לשילוב של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. ממחקרים שנערכו בשנים האחרונות עולה שישנם מורים שאינם רוצים ללמד תלמידים עם מוגבלות זו מכיוון שהם חשים שאין להם את הכישורים הנדרשים והם עמוסים מדי או שאינם מקבלים מספיק תמיכה בעבודתם (Berndsen and Luckner 2012). מורים משלבים דיווחו שהם זקוקים לתמיכה מעשית ומקצועית כדי להרגיש בטוחים ביכולתם לתמוך מבחינה רגשית וחברתית בתלמידים עם מוגבלות בשמיעה (Nelson et al. 2020). מחקר אחר שבחן את התמיכה הזמינה שמורים משלבים קיבלו מצא, שהתמיכה הייתה תוצר של גישה פרגמטית של הנהלת ביה"ס וקשורה לביצועי הכיתה ולא הייתה תלויה ברמת המוגבלות בשמיעה של התלמידים או בגישה ערכית כלפי הכללה ושילוב (Antia et al. 2011).

גורם נוסף שהשפיע על העמדה כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה מתייחס לרמת הידע של המורה בדבר המוגבלות. מורים משלבים דיווחו שהם זקוקים להרחבת הידע שלהם על אובדן שמיעה וצורך להבין את אופן השפעתו על התלמידים (Antia et al. 2011). כך עולה, שמורים אינם מודעים לחלוטין לאופן בו התלמידים עם מוגבלות בשמיעה מבינים אותם. רוב המורים דיווחו שהתלמידים מבינים אותם טוב יותר בהשוואה לדיווחי התלמידים שלהם. מורים של תלמידים עם מוגבלות קלה דיווחו על פחות ידע ביחס למוגבלות השמיעה בהשוואה למורים של תלמידים עם מוגבלות קשה. להיקף הידע יש השפעה ישירה על רמת התמיכה ואיכות השילוב שמורים קיימו: מידע רב ביחס לתלמידים עם מוגבלות חמורה בשמיעה הביא אותם להעניק התאמות וסיוע מערכת, בעוד שמידע דל על תלמידים עם מוגבלות קלה הביא לעיתים רחוקות להתאמות דידקטיות ונטייה של המורים לא להשתמש באמצעי הגברה (Rekkedal, 2017).

תחושת מסוגלות עצמית

המסוגלות העצמית (Self-efficacy) עוסקת בידעיה של האדם ובאמונתו כי הוא אכן מסוגל לבצע מטלה מסוימת (במקרה הנוכחי- שילוב ילדים עם מוגבלות בשמיעה). אמונה ביכולת מעלה את הציפיות להצלחה עתידית ומדרבנת להשקעת מאמץ במטלה. בסופו של תהליך המאמץ עשוי להביא להצלחה במשימה. בעוד שצפייה לכישלון מורידה את המוטיבציה להמשיך לבצעה ומביאה לתוצאות ירודות. אלברט בדורה (Bandura, 1989, 1993), שפיתח את גישת המסוגלות העצמית מצא שהיא מושפעת מארבעה מקורות שלכל אחד מהם תוצאה שונה על תחושת מסוגלות האדם ונכונותו להתנסות במטלות שונות. המקורות הם:

התנסות בהשלמת משימות: התנסות עבר שהסתיימה בהצלחה מעלה את תחושת המסוגלות העצמית ואילו כישלון קודם מפחית את תחושת המסוגלות. כך, שהתגברות על כישלון עשויה להוביל לנחישות ויכולת להתמודד עם מכשולים נוספים. אולם, אם הפרט מייחס את הישגיו לנסיבות חיצוניות כגון מזל או צירוף מקרים, לא תשפיע הצלחתו זו להגביר את תחושת המסוגלות. **למידה ממודל:** כשהפרט רואה אחרים מבצעים מטלה דומה בהצלחה, עולה תחושת מסוגלותו לביצוע מטלה דומה. וזאת בתנאים: שהוא מעריך את יכולותיו כדומות לשל המודל, וכשיש לו ניבוי מועט לגבי הערכת יכולתו בתחום זה.

שכנוע מילולי: כשאדם משמעותי לפרט או בקיא בתחום אומר שיש לו יכולת גבוהה להצליח, גוברת תחושת המסוגלות העצמית שלו. השפעתו של המשכנע יכולה להיות לטובה או לרעה ולרוב היא ספציפית למשימה. אך, קורה כשהמשכנע מכליל את יכולות הפרט לתחומים נוספים. במצב זה תחושת המסוגלות תהייה מוכללת גם להיבטים אחרים.

עוררות פיזיולוגית: האדם שופט את יכולותיו לנוכח תפקודו במצבים ספציפיים. לרוב לתפקודו מתלווה תגובה פיזיולוגית. כאשר קיימת עוררות רגשית גבוהה במיוחד, למשל ממתח נפשי, חלה ירידה של תחושת המסוגלות העצמית. מאידך, תחושת רוגע תורמת לתחושת מסוגלות גבוהה.

מחקרים שבדקו קשרים בין מסוגלות עצמית של מורים המשלבים תלמידים עם מוגבלויות שונות מצאו שלהכשרה ולניסיון של המורים יש השפעה על רמת המסוגלות העצמית. הכשרה רלוונטית ביחס למידע על שיטות הוראה מתאימות סייעו להגברת תחושת המסוגלות העצמית והגבירו את נכונותם לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות 'רגילות' (Anglim, et. al., 2018; Frumos, 2018). בנוסף, כאשר מורים קיבלו מידע מטרים על מאפייני המוגבלות של התלמיד המשולב, הדבר סייע להם להתמודד עם חוסר הודאות והגביר את תחושת המסוגלות העצמית שלהם (Anglim et. al., 2018). תחושת המסוגלות הקולקטיבית של מורים- הושפעה גם מרמת שיתוף הפעולה עם הצוות החינוכי ועם מנהלי ביה"ס. ככל ששיתוף הפעולה היה גדול יותר תחושת מסוגלותם עלתה, מנהיגותם גדלה וכך הייתה משמעותית יותר השקעתם בתלמידים המשולבים (Thien, 2019; Peng, 2019).

מחקר שבדק את תחושת מסוגלות של מתכשרים להוראה מצא שככל שהכשרתם הייתה מעמיקה יותר ביחס לתלמידים עם מוגבלויות מגוונות כך תחושת מסוגלותם לשילוב התלמידים גברה. עוד נמצא שתחושת המסוגלות הייתה גבוהה יותר כאשר היה להם ניסיון מעשי קודם עם ילדים ובני נוער עם מוגבלות. ההתנסות יכלה להיות כחלק מתוכנית הלימודים באקדמיה או מחוצה לה. כגון: חונכות, שיעורי עזר, ועבודה במחנות קיץ עם ילדים שיש להם מוגבלויות (Leyser, Zeiger and Romi, 2011).

מחקר אחר שבחן את שתי האוכלוסיות- מורים ומתכשרים להוראה מצא, שמורים באופן כללי קיבלו יותר הכשרה להוראת תלמידים עם מוגבלויות, ולכן נכונותם לשלב תלמידים עם מוגבלויות הייתה גבוהה יותר מאשר של מתכשרים להוראה (Frumos, 2018).

אמפתיה

שילוב מיטבי של תלמיד עם מוגבלות מצריך מהצוות החינוכי להעניק תמיכה רגשית, חברתית ולימודית מתאימה. יכולת אמפתית עונה על צרכים אלו. אמפתיה משלבת רכיבים רגשיים וקוגניטיביים. ברכיב הקוגניטיבי, האדם מסוגל "להיכנס לנעליו" של הזולת, להבין את מניעיו ואת התנהגותו. אין פירושו להוקיר את מה שהאחר מוקיר, לחשוב ולהרגיש כמותו, אלא יש לו את היכולת להבחין בהבדלי תפיסות, נוהגים, מזגים, מניעים וכוונות של אחרים. ברכיב הרגשי אמפתיה מאפשרת לפרט ליצור קשרים עמוקים, להבין את עולמו כאילו היה שלו ולתת לו לחוש מובן ומשמעותי (שי וקניאל, 2009). אמפתיה כנטייה אישית או כעמדה אינה תכונה סטטית. ניתן לשנות ולהעמיק אותה במהלך חיי האדם. הוכח ב- 18 ניסויים מבוקרים שאימון לאמפתיה הצליח לשפר את גילוי האמפתיה בקרב אנשי מקצוע בתחום הבריאות (Van Berkhouit & Maloof, 2015). מחקרים אחרים שערכו בהם ניסויים לעידוד אמפתיה (אשר במהותם עוסקים בלקיחת נקודת מבט

של אדם אחר), הראו כי אמפתיה עשויה לשמש מנגנון להפחתת סטריאוטיפים, דעות קדומות ויחסי גומלין שליליים (Farmer & Maister, 2017).

היכולת של המורה להיכנס לנעליו של התלמיד (אמפתיה קוגניטיבית) ולשתף את רגשותיו (אמפתיה רגשית), חיונית להוראה. באופן אידיאלי, המורה מסייע לתלמיד לווסת את רגשותיו בכך שהוא משקף ומפרש את חוויותיו. אמפתיה, וגישה חמה וחיובית הם תנאי לשיקוף. שיקוף הוא התהליך בו המורה מתייחס לעולמו הפנימי ומספק לו את המילים וההתנהגויות לביטוי עצמי תוך שהוא מאפשר מקלט בטוח ותומך. מורים שגילו יותר אמפתיה, נטו לתת מענה לצורכי התלמידים, לפתח את המוטיבציה והאמונה של תלמידיהם שביכולתם להצליח ובכך שיפרו גם את הישגיהם הלימודיים (Rekkedal, 2017). הן בחינוך הרגיל והן בחינוך המיוחד גילויי אמפתיה מצד המורים סייעו בהפחתת רגשות שליליים ובביטול סטריאוטיפים והגבירו את נכונות כלל התלמידים לסייע לתלמידים עם מוגבלויות.

במחקר שהשווה מתכשרים להוראה שדיווחו על רמת אמפתיה ממוצעת לעומת מתכשרים להוראה שדיווחו על רמה גבוהה של אמפתיה, נמצא שאלה שהיו בעלי רמה גבוהה של אמפתיה היו גם בעלי גישה חיובית במיוחד כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (Parchomiuk, 2019).

חשיבה דוגמטית

בנוסף לאמור לגבי 'אמפתיה' ו'מסוגלות עצמית', שילוב תלמידים עם מוגבלויות (כגון, תלמידים עם מוגבלות בשמיעה) מצריך מהצוות החינוכי סובלנות, התמודדות עם חוסר בהירות וגמישות מחשבתית בהתמודדות עם סיטואציות חברתיות ורגשיות ובהכנת התאמות דידקטיות ייחודיות לצורכי התלמידים. כל אלה מתארים כישורים **שהם היפוכה** של חשיבה דוגמטית.

תיאורית האישינות הדוגמטית שפותחה על ידי אדורנו וחבריו (Adorno et. Al. 1950), מאפיינת את הפרט כבעל תפקוד הכרתי נוקשה, נטייה להתבסס על עובדות קונקרטיים בלבד, בעל דעות קדומות וחשיבה סטריאוטיפית (שהן סכמות חשיבה פשוטות ומכלילות) במגוון תחומי חיים (Altemeyer, 1996). במהלך השנים התאוריה הורחבה. בסקירת ספרות שערך ג'ונסון (Johnson, 2010) לגבי ההמשגה הפסיכולוגית של חשיבה דוגמטית הוא מתייחס למאפיינים הבאים:

חוסר סובלנות לאי-בהירות: אנשים עם נטייה לחשיבה דוגמטית ידבקו בחשיבה דיכוטומית ויחלקו אנשים, סיטואציות ורעיונות לחיוביים מחד ושליליים מאידך (תפיסה של 'שחור' ו'לבן' ללא טווח ביניים של 'אפור').

סגירות קוגניטיבית הגנתית: סגירת החשיבה מפני מידע ורעיונות המתנגשים עם מה שנחשב בעיניהם אמיתי לחלוטין. לרוב סגירות קוגניטיבית מתרחשת לא במודע ונועדה להימנע ממידע שעשוי לפגוע בצורך הפסיכולוגי לביטחון רגשי.

צורך נוקשה לוודאות: מדובר בחוסר יכולת של הפרט להכיר בעצמו כטועה, גם כאשר מוצגות בפניו ראיות נגדיות משכנעות שאמורות לתת סיבה למחשבה נוספת. אנשים אלה מחפשים מידע התואם את התוצאות הצפויות או הרצויות להם. הדבר פוגע בפתיחותם וביכולת הערכתם של אמונות ורעיונות חדשים (בבחינת "אל תבלבלו אותי עם עובדות").

חלוקה לתאים - מידור קוגניטיבי: זוהי אסטרטגיה קוגניטיבית המחלקת ואוטמת אמונות סותרות מבחינה לוגית ב'תאים' נפרדים ומבודדת אותם זה מזה, על מנת להתעלם מהקונפליקטים שבין האמונות.

חוסר מודעות אישית לתהליכים מטה-קוגניטיביים : חוסר המודעות (כלפי נטיתם לחוסר סובלנות לעמימות, סגירות קוגניטיבית מתגוננת, וודאות נוקשה ומידור קוגניטיבי), מתגלה כאסטרטגיה מגוננת המונעת מאנשים עם חשיבה דוגמטית להיות פתוחים להרהור באפשרות של דעה או אמונה אחרת. כך חשיבתם נותרת נוקשה ובלתי מעורערת.

בשדה החינוכי מעט מחקרים נערכו ביחס לחשיבה הדוגמטית. ממחקרם של אליק וחבריו (Elik, Wienerb and Corkumc 2010), עולה שמורים אשר אופיינו בחשיבה פתוחה ולא דוגמטית גילו נכונות רבה יותר ללמוד על הקשיים המאפיינים את תלמידיהם עם מוגבלויות ונטו לערוך להם התאמות בהוראה. לעומת זאת, מורים שאופיינו עם 'חשיבה סגורה', לא גמישה ועם צורך גבוה בוודאות נטו לחוש רגשות שליליים כלפי תלמידיהם, היו בעלי נטייה גבוהה יותר לשימוש בעונשים ופחות נכונות לערוך התאמות בלמידה.

הבדלים בין מורים לבין מתכשרים להוראה

זהות מקצועית של מתכשרים להוראה מתפתחת תוך כדי לימודים אקדמיים והתנסות מעשית בבתי הספר. ניתן להגדיר שלושה שלבים עיקריים בהתפתחות המקצועית של המורה: שלב ההכשרה, שלב הכניסה לעבודה ושלב ההתפתחות המקצועית תוך כדי מילוי התפקיד (פרידמן וגביש, 2003). מחקרים מצאו שקיימים הבדלים בין מתכשרים להוראה לבין מורים ביחס לאמונות וידע הקשור להוראה ולאופן הגדרת מטרות, משימות ובעיות. זאת ועוד, מתכשרים להוראה שמו דגש על סוגיות דידיקטיות כלומר כיצד לקדם את תהליכי הלמידה של התלמידים, בעוד שמורים שמו יותר דגש על נושאים אודות בית הספר, יחסים חברתיים ועניינים הקשורים לתוכנית הלימודים (Stenberga et. al., 2014). בנוסף, ניסיון וותק בהוראה ניבאו עמדות חיוביות כלפי שילוב ויכולת התמודדות עם בעיות רגשיות והתנהגותיות של תלמידים (Hind, Larkinw, & Dunn, 2019). לכן, מעניין יהיה לבחון האם עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה יהיו שונות בקרב מורים ובקרב מתכשרים להוראה.

ניתן לסכם ולאמר ששילוב תלמידים עם מוגבלויות מעסיק רבות את מערכת החינוך והחברה בכללותה. לעמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה יש השפעה מכרעת על הצלחת השילוב. כדי שיתקיים שילוב מיטבי על המורה לגלות מסוגלות עצמית תוך נכונות להתמודד עם קשיים ואתגרים, לגלות אמפתיה הכוללת הבנה והכלה כלפי התלמיד עם המוגבלות בשמיעה ולהיות בעל חשיבה רבת ממדים, פתוחה, מודעת וגמישה (שהיא היפוכה של חשיבה דוגמטית) כדי להתמודד עם האתגרים הדידיקטיים, החברתיים והרגשיים שהשילוב מזמן.

במחקר הנוכחי נכונות להתמודד עם קשיים ואתגרים נבחנה על ידי 'תחושת מסוגלות עצמית'. הבנה והכלת תלמידים נבחנה על ידי 'אמפתיה', ואילו חשיבה רבת ממדים גמישה ופתוחה נבחנה על ידי היפוכה של 'דוגמטיות'. אם כן, נבחנו בקרב מורים ומתכשרים שלושה גורמים אישיים (מסוגלות עצמית, אמפתיה וחשיבה פתוחה וגמישה (לא דוגמטית) שעשויים להיות בקשר עם העמדה המתייחסת לשילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. ראה תרשים 1 המתאר את המודל התאורטי המוצע.

תרשים 1- כאן

מן האמור לעיל נבחנו ההשערות הבאות:

1. מורים יגלו רמה גבוהה יותר של אמפתיה ומסוגלות עצמית בהשוואה למתכשרים בהוראה.
2. מתכשרים בהוראה יגלו רמה גבוהה יותר של חשיבה דוגמטית לעומת מורים.
3. ככל שרמת המסוגלות העצמית תהיה יותר גבוהה כך גם העמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה יהיו יותר חיוביות- בקרב מורים ובקרב מתכשרים להוראה.
4. ככל שרמת האמפתיה תהיה יותר גבוהה כך גם העמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה יהיו יותר חיוביות- בקרב מורים ובקרב מתכשרים להוראה.
5. ככל שרמת ההחשיבה הדוגמטית תהיה יותר נמוכה כך העמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה יהיו יותר חיוביות- בקרב מורים ובקרב מתכשרים להוראה.

שיטה

במדגם השתתפו 156 נבדקים. מתוכם 79 מורות המלמדות בביה"ס יסודי בכיתות רגילות (נבחנו מורות- כשיקוף למתרחש במציאות בבתי הספר היסודיים בישראל). מתוכן 58 מחנכות ו- 22 מורות מקצועיות. מרביתן בעלות השכלה אקדמית (41 בעלי תואר ראשון ו- 21 בעלי תואר שני והיתר מורות מוסמכות), הוותק בהוראה נע בין 1 ל-27 שנים, כשממוצע עומד על 10.3 שנים. טווח הגילים של המורות הנו 24-55 כשהגיל הממוצע 39. במדגם השתתפו גם - 77 מתכשרים להוראה, מרביתם סטודנטיות (77%), טווח הגילים שלהם נע בין 23 ל-40, כשהגיל הממוצע הנו 29.

כלי המחקר

למדידת עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה נעשה שימוש בשאלון של אנטונק ולריווי (Antonak & Larrivee, 1995) בתרגומה של מוסלר (2003). השאלון מודד עמדות כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים וכולל 30 היגדים בסולם ליקרט בן 5 דרגות, כאשר 1 (מסכים בהחלט) עד 5 (לא מסכים בהחלט). חלק מהפריטים נשאלו בסולם תשובות הפוך לפריטים האחרים, אי לכך בוצע עבורם היפוך סולם. במחקר הנוכחי השאלון הותאם למוגבלות בשמיעה: בהנחיה, לפני מילוי השאלון במקום "ילדים עם צרכים מיוחדים" נכתב "ילדים עם מוגבלות בשמיעה" כך גם בגוף השאלון- במקום "צרכים מיוחדים" הוחלף המונח "מוגבלות שמיעה". לשאלון נמצאה מהימנות פנימית לפי α קרונבך של $\alpha=0.83$. כמו כן, נמצאה מהימנות פנימית של הגורמים: יתרונות כללים של השילוב $\alpha=0.63$, קשיים הקשורים לילד עם הצרכים המיוחדים עצמו $\alpha=0.77$, השפעת הילד עם הצרכים המיוחדים על הילד הרגיל ועל המורה $\alpha=0.67$ ו- יתרונות הכיתה המיוחדת $\alpha=0.59$. במחקר הנוכחי- לשאלון נמצאה מהימנות פנימית לפי α קרונבך של $\alpha=0.86$. כמו כן, נמצאה מהימנות פנימית של הגורמים: יתרונות כללים של השילוב $\alpha=0.76$, קשיים הקשורים לילד עם הצרכים המיוחדים עצמו $\alpha=0.65$, השפעת הילד עם הצרכים המיוחדים על הילד הרגיל ועל המורה $\alpha=0.46$ ו- יתרונות הכיתה המיוחדת $\alpha=0.68$.

לבדיקת 'תחושת מסוגלות עצמית של המורה' נעשה שימוש בשאלון של גיבסון ודמבו (Gibson & Dembo, 1984) שתורגם ע"י ריץ' ולב (1999). בשאלון 4 גורמים : תחושת מסוגלות של ההוראה, תחושת מסוגלות אישית, תחושת מסוגלות חברתית ותחושת מסוגלות לקידום תלמיד חלש. בשאלון 28 שאלות סגורות (התשובות בסולם בן 6 דרגות). בסולם מ-1 ("מאוד לא מסכים") ועד 6 ("מסכים מאוד"). חלק מהשאלות נשאלו על דרך החיוב וחלקן על דרך השלילה. נערך היפוך ציון לפריטים המנוסחים על דרך השלילה על מנת לחשבם כשווי ערך ליתר הפריטים. ציון גבוה בכל פריט מצביע על תחושת מסוגלות גבוהה. מהימנות הכלי נבדקה ע"פ אלפא של קורנבך : א. ל'מסוגלות בהוראה' נמצאה אלפא=0.67, ב. ל'מסוגלות אישית' נמצאה אלפא=0.74, ג. ל'מסוגלות חברתית' נמצאה אלפא=0.72, ד. ל'מסוגלות לקידום תלמידים חלשים' נמצאה אלפא=0.68 ולכלי בכללותו נמצאה אלפא=0.85. במחקר הנוכחי- נמצאו המהמנויות הבאות : א. ל'מסוגלות בהוראה' נמצאה אלפא=0.65, ב. ל'מסוגלות אישית' נמצאה אלפא=0.71, ג. ל'מסוגלות חברתית' נמצאה אלפא=0.64, ד. ל'מסוגלות לקידום תלמידים חלשים' נמצאה אלפא=0.43 ולכלי בכללותו נמצאה אלפא=0.80.

אמפתיה נבחנה באמצעות השאלון של מרביאן ואפשטיין (Mehrabian & Epstein, 1972). בשאלון 33 פריטים הבודקים היבטים שונים של אמפתיה. כגון : הבנת רגשות של אנשים לא מוכרים, הנטייה להתרגש מהחויות הרגשיות החיוביות של אחרים, נטייה סימפטית ומוכנות להיות במגע עם אחרים שיש להם בעיות. מחצית מן הפריטים בשאלון מנוסחים באופן שלילי ומחציתם באופן חיובי. לגבי הפריטים המנוסחים שלילית נעשה היפוך ציון. הנבדקים התבקשו לציין את מידת הסכמתם או אי הסכמתם לגבי כל אחד מההיגדים שבשאלון. ההערכה נעשתה על גבי סולם שנע על פני 9 דרגות. 9 מציין הסכמה חזקה מאוד ואילו 1 מציין אי הסכמה חזקה מאוד עם ההיגד. מהימנות הכלי נבדקה במחקר של סגל (2018) ע"פ אלפא של קורנבך והייתה .81. במחקר הנוכחי מהימנות הכלי ע"פ אלפא של קורנבך הייתה .88.

דוגמטיות נבדקה ע"י שאלון של Rokeach (1960). השאלון בודק הבדלים אינדיבידואלים במערכת האמונות (פתיחות/סגירות הפרט למידע חדש), סובלנות לעמימות, התייחסות לקיומם של ניגודים בתוך מערכת האמונות, עמדות לגבי העבר, הווה ועתיד. בשאלון 40 היגדים. הנבדק התבקש לציין את מידת הסכמתו בסולם ליקרט בטווח הנע מ-1 (מסכים מאוד) ועד ל-6 (מתנגד מאוד). הסכמה גבוהה משמעה דוגמטיות גבוהה וחוסר הסכמה משמעה דוגמטיות נמוכה. המהימנות של המדד נבדקה ע"י Rokeach ונמצאה נעה בין 68 לבין 93. במחקר הנוכחי נבדקה מהימנות הכלי באמצעות אלפא של קורנבך והייתה 90. תוצאה זו מצביעה על עקביות פנימית גבוהה.

הליך- ההשתתפות במחקר הייתה וולונטרית. הוסבר למשתתפים בעלפה ובכתב (בראש סוללת השאלונים) שהשאלונים אנונימיים ויעשה בנתונים שימוש לצורכי מחקר בלבד. השאלונים הועברו באופן ידני באמצעות שתי עוזרות מחקר, למורות של החינוך הרגיל בבתי ספר יסודיים במרכז הארץ, ולסטודנטים מתכשרים להוראה במכללה מהמרכז.

ממצאי המחקר

לבדיקת ההשערות תחילה נבנו המדדים של השאלונים (עמדות כלפי שילוב, מסוגלות עצמית, אמפתיה ודוגמטיות) ונבדקה המהימנות הפנימית שלהם. הנתונים מוצגים בלוח 1. הלוח כולל ממוצעים וסטיות תקן והטווח בפועל של הערכים שנמדדו לכל מדד, וכן המהימנות הפנימית, שמבוססת על המתאמים בין הפריטים המרכיבים כל מדד כזה. נמצאה מהימנות גבוהה במדדים הכלליים ובמרבית תתי-המדדים. בדרך כלל, סף הקבלה של מתאם פנימי סביר הוא 0.70, אך גם ערך נמוך יותר עד 0.60 מצדיק הרכבה של מדד מייצג. לוח 1 מצביע על שלושה תתי-מדדים שלגביהם המהימנות הפנימית הייתה חלשה: תחושת מסוגלות לקידום חלשים; השפעת הילד עם המוגבלות בשמיעה על הילדים הרגילים; והכשרת והכנת המורה הרגילה להוראה. בשלושת תתי-המדדים הללו, אפשר להבין מתאם נמוך בהיותם מדדים מאוד ספציפיים, שיש להניח שנדרשת יותר התנסות בנושא ולכן הנבדקים לא יכלו לספק ערכים מהימנים.

לוח 1 כאן

להשוואה בין אוכלוסיית המורות לאוכלוסיית המתכשרים להוראה (השערות: 1, 2) במדדים: עמדות כלפי שילוב, מסוגלות עצמית, אמפתיה ודוגמטיות נערכו מבחני t. לוח 2 מציג את התוצאות.

לוח 2 כאן

בהשוואת האוכלוסיות נמצאו הבדלים מובהקים מועטים בין המורים לבין המתכשרים להוראה. בקרב מתכשרים להוראה נמצאה רמה גבוהה יותר במדד הדוגמטיות ($t=11.04, p<.001$). בנוסף נמצאו ערכים יותר גבוהים בקרב מתכשרים להוראה בתת מדדים אחדים: הכשרת המורה ($t=3.45, p<.01$), 'תחושת מסוגלות להוראה' ו'תחושת מסוגלות אישית' ($t=4.12, p<.001$; $t=3.30, p<.001$). לעומת זאת בתת המדד 'תחושת המסוגלות לקידום חברתי' נמצאו ערכים גבוהים יותר בקרב המורות ($t=-5.80, p<.001$).

בהמשך, נבדקו המתאמים בין מדדי המחקר ומשתנים אישיים בהפרדה לשתי אוכלוסיות המחקר (לבדיקת השערות 3-5). בלוחות מספר 3 ו-4 מוצגים מתאמי פירסון, שבדקו קשרים בין 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה' לבין 'תחושת מסוגלות עצמית', 'אמפתיה' ו'חשיבה דוגמטית'. בלוח 3 מוצגים המתאמים עבור מורות ובלוח 4 עבור מתכשרים להוראה.

לוח 3 כאן

בבדיקת הממצאים המתייחסים למורות עולה קשר חיובי בין הציונים הכלליים של מדד 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה' לציון הכללי במדד 'תחושת מסוגלות עצמית'. כמו כן נמצאו גם מתאמים חיוביים בין ציוני רוב תתי המדדים (ב 25 תתי מדדים מתוך 29) של 'עמדות כלפי שילוב' לבין 'תחושת מסוגלות עצמית'. לא נמצא קשר בין תת המדד 'מסוגלות לקידום חלשים' לבין 'עמדות כלפי שילוב', עמדות הקשורות ל'קשיי הילד בין יתרונות הכיתה המיוחדת', ו'הכשרה והכנת המורה'. כמו כן לא נמצא קשר בין תת המדד 'תחושת מסוגלות לקידום חברתי' ל'הכשרה והכנת המורה'. בכל יתר המדדים שנמצא בהם קשר חיובי ניתן לאמר שככל שמסוגלות העצמית יותר גבוהה בקרב המורות כך העמדות יותר חיוביות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה.

בבדיקת 'אמפתיה' ביחס ל'עמדות כלפי שילוב כלפי תלמידים עם מוגבלות בשמיעה', נמצא קשר חיובי מובהק בין הציון הכללי של המדדים. נמצאו גם קשרים חיוביים בין רוב תתי המדדים על 'עמדות כלפי שילוב' לבין אמפתיה, למעט בתת הממד 'הכשרה והכנת המורה'. המשמעות היא: שככל שרמת האמפתיה גבוהה יותר כך גם העמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה נמצאו חיוביות יותר.

ביחס לקשר בין 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה' לבין 'דוגמטיות' - נמצא קשר שלילי בין שני תתי מדדים - 'יתרונות כלליים של השילוב', ו'השפעת הילדים עם המוגבלות בשמיעה על הילד הרגיל'. המשמעות היא שככל שבתת מדדים אלה רמת החשיבה הדוגמטית יותר נמוכה, כך רמת ה'העמדות כלפי שילוב' חיוביות יותר בתתי מדדים אלו.

כמו כן, גם בקרב מתכשרים להוראה נבדק הקשר בין 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה' לבין 'תחושת מסוגלות עצמית', 'אמפתיה' ו'חשיבה דוגמטית'. לוח 4 מציג את הממצאים.

לוח 4 כאן

בבדיקת הממצאים עולה שיש קשר חיובי מובהק בין הממד הכללי של 'תחושת מסוגלות עצמית' לבין הממד הכללי של 'עמדות כלפי שילוב'. עוד נמצא קשר חיובי מובהק בין רוב תתי המדדים (ב-24 תתי מדדים מתוך 29) של 'עמדות כלפי שילוב' לבין 'תחושת מסוגלות עצמית'. כך, שביחס למדדים אלה - ככל ש'מסוגלות העצמית' יותר גבוהה כך 'העמדות כלפי שילוב' יותר חיוביות בקרב מתכשרים להוראה. ועם זאת, לא נמצא קשר בין תת הממד 'מסוגלות לקידום חלשים' לבין 'יתרונות כלליים של השילוב', 'הכשרה והכנת המורה'. כמו כן, לא נמצא קשר בין תת הממד 'קשיים הקשורים לילד עם המוגבלות בשמיעה', 'תחושת מסוגלות אישית' ו'תחושת מסוגלות לקידום חברתי'. ולא נמצא קשר בין 'תחושת מסוגלות לקידום חברתי' לבין 'הכשרה והכנת המורה'.

בבדיקת 'אמפתיה' ביחס ל'עמדות כלפי שילוב כלפי תלמידים עם מוגבלות בשמיעה', נמצא קשר חיובי מובהק בין הציון הכללי של המדדים. נמצאו גם קשרים חיוביים בין תתי המדדים של 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה': 'יתרונות הכיתה המיוחדת' ו'הכשרה והכנת המורה' לבין 'אמפתיה'. המשמעות היא: במדדים אלה, ככל שרמת האמפתיה גבוהה יותר כך גם העמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה חיוביות יותר.

ביחס לקשר בין 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה' לבין 'חשיבה דוגמטית' - נמצא קשר שלילי בין תת מדד אחד - 'הכשרה והכנת המורה'. כלומר, ככל שבתת הממד 'הכשרה והכנת המורה' נמצאה גבוהה יותר, כך רמת 'החשיבה הדוגמטית' יותר נמוכה.

דיון

במחקר נבחנו קשרים בין עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה לבין מאפיינים אישיים של מורים ומתכשרים להוראה. מהמחקר עלו המסקנות העיקריות: (א) מורים נבדלים ממתכשרים להוראה בעיקר ברמת החשיבה הדוגמטית, שנמצאה יותר גבוהה בקרב מתכשרים להוראה. נמצאו גם הבדלים בתת מדדים אחדים (ב'מסוגלות עצמית' ו'עמדות כלפי שילוב'). (ב) בקרב מורות ומתכשרים להוראה כאחת, עמדות חיוביות כלפי 'שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה' נמצאו

בקשר חיובי עם 'תחושת מסוגלות עצמית', ועם 'אמפתיה' ובקשר שלילי חלקי עם 'חשיבה דוגמטית'. לממצאי המחקר השלכות למחקר ולפרקטיקה.

א. הבדלים בין אוכלוסיית המורות לאוכלוסיית המתכשרים להוראה

מתכשרים להוראה הם מורים לעתיד ויש להניח שבחירתם במקצוע ההוראה דומה לשל מורים בפועל. ההבדל ביניהם נוגע להכשרה וניסיון מקצועי. במחקר נמצאו הבדלים מועטים בין האוכלוסיות. הממצא המרכזי הוא שבקרב מתכשרים להוראה קיימת רמה גבוהה יותר במדד הדוגמטיות. נראה שחוסר ניסיון מעשי בקרב מתכשרים להוראה מצא את ביטויו במדד זה. חשיבה דוגמטית מאופיינת בסגירות מחשבתית, בחוסר גמישות מחשבתית ולא רב ממדית. לרוב נוקטים בחשיבה זו באופן לא מודע כדי להתמודד עם מצבים של חוסר ודאות וחוסר בהירות (Johnson, 2010). הוראה מזמנת אין ספור מצבים של חוסר ודאות וחוסר בהירות. עד שמתכשרים להוראה צוברים ניסיון וידע להתמודדות עם מצבים משתנים הם מאמצים ונצמדים לידע שרכשו באקדמיה (Costache et. Al. 2019). עד כמה שהידע שנלמד באקדמיה הוא רחב אין הוא יכול להוות תחליף לניסיון מעשי (ומכאן גם ההבנה שחלה חובה להכשיר את המורים לעתיד בהתנסות מעשית בבתי הספר). הידע האקדמי מהווה עוגן חיובי שאליה יתווסף בהמשך ידע שהוא תוצר של ניסיון מקצועי. ההוראה בפועל מרחיבה את הפרספקטיבה הפדגוגית ואת רפרטואר הכלים להתמודדות עם: ניהול כיתה, עם קשיים פדגוגיים, ועם קשיים רגשיים וחברתיים של התלמידים ומקנה בטחון להתמודדות עם מצבים משתנים. הידע הנצבר תוך כדי ניסיון מעשי יוצר גמישות מחשבתית, ראה רב ממדית ופתוחה. לכן, ממצא זה משקף היטב את תהליך ההתפתחות המקצועית. וכפי שפרידמן וגביש (2003) הגדירו- התפתחות מקצועית מגיעה לשלב ההתפתחותי המלא רק לאחר מילוי התפקיד בפועל. בנוסף, נמצאו גם הבדלים בין מורות למתכשרים בהוראה בתת מדדים הבאים: 'הכשרה והכנת המורה', 'תחושת מסוגלות להוראה' ו'תחושת מסוגלות אישית'. סביר שהבדלים אלה מבטאים את היותם של מתכשרים להוראה בקשר יומיומי עם האקדמיה ועם הידע התיאורטי המוקנה בה. לכך יתרונות שתרמו לתחושת מסוגלות גבוהה בתת מדדים אלה.

מורות בשונה ממתכשרים להוראה, גילו רמה גבוהה יותר באופן מובהק בתת המדד 'מסוגלות לקידום חברתי'. גם כאן, נעוץ ההבדל בין האוכלוסיות בוותק וניסיון מקצועי. בשל היות המציאות מגוונת ומורכבת, לבניית תחושת מסוגלות עצמית בהיבט של 'קידום חברתי' נדרש יותר מאשר ידע דידיקטי תאורטי. נדרש גם ידע שנבנה ונצבר תוך וותק מקצועי. מסקנה זו עולה בקנה אחד עם תוצאות מחקרם של הין, לארקין ודאן שמצאו שככל שהוותק והניסיון של המורים היה רב יותר הם גילו יכולות טובות יותר ונכונות רבה יותר לשלב תלמידים עם הפרעות התנהגות והפרעות רגשיות (Hind, Larkinw, & Dunn, 2019). המציאות מראה שכל תלמיד וכל כיתה הם בעלי אקלים חברתי שונה ומשתנה במהלך הזמן. הווה אומר שאין תבנית אחת של ידע שתתאים להתמודדות עם כל מצב או כל תלמיד. לכן, לבניית תחושת מסוגלות עצמית בהיבט זה נדרש ניסיון מעשי במגוון סיטואציות, רפלקציה והפקת לקחים יומיומית תוך שילוב של ידע תיאורטי. במהלך הניסיון בעבודה המורה יוצר לעצמו 'סל כלים' מגוון שהוא מרחיב ומשכלל עם הזמן. 'סל' זה מסייע לפתח את היכולת להתמודד עם קשיים חברתיים ומקנה תחושת מסוגלות גבוהה יותר ומבדיל מורים ממתכשרים להוראה.

ב. קשר בין מאפיינים אישיים לעמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה.

תפיסת מסוגלות עצמית מבוססת על אמונתו של הפרט בדבר יכולתו להתמודד עם משימה מסוימת (Bandura, 1989, 1993), ובמחקר הנוכחי מדובר בתפיסת המורה והמתכשר להוראה בדבר יכולתם להתמודד עם משימת שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. במחקר זה, הממצא העיקרי ביחס ליעמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה ו'תחושת מסוגלות עצמית' מצביע על קשר חיובי בין הציונים הכלליים של המדדים ובין מרבית תתי המדדים, הן בקרב מורות והן בקרב מתכשרים להוראה. בתת מדדים אחדים לא נמצאו קשרים. כדי להגיע למסקנה יותר ברורה לגביהם יש לקיים מחקר נוסף שיבדוק אם הדבר מקרי ונובע מגודל המדגם. ועם זאת לגבי הממצא העיקרי, ניתן לאמר, שככל שהמורות וכך גם המתכשרים להוראה גילו רמה גבוהה יותר של 'תחושת מסוגלות עצמית' כך הן גילו 'עמדות חיוביות יותר כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה'. ממצא זה דומה למצאי מחקרים אחרים. כך לדוגמה, אוורס תומיק ובראוורס מצאו שככל שמורים היו בעלי תחושת מסוגלות עצמית יותר גבוהה כך הם נטו יותר להיות סובלניים לקשיי התלמידים (Evers, Tomic, & Brouwers, 2004). עוד נמצא, שככל שתחושת המסוגלות של המורים הייתה גבוהה יותר הם היו נכונים יותר לתמוך בשילוב תלמידים עם מוגבלויות (Anglim et al., 2018; Frumos, 2018).

לאמפתיה חשיבות רבה לביסוס הקשר בין מורה לתלמידו. מדובר ביכולתו להבין את קשיי התלמיד, מחשבותיו ומניעיו, להביע דאגה ולדעת את נקודת מבטם. אמפתיה מאפשרת לחוש חמלה, אכפתיות והכלה (שי וקניאל, 2009; Swan and Riley, 2015). על כן, אמפתיה מהווה בסיס חיוני אם ברצוננו לקיים שילוב מיטבי של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. בקרב שתי האוכלוסיות שנבדקו במחקר זה, נמצא קשר חיובי מובהק בין הממד הכללי של 'עמדות כלפי שילוב' לבין 'אמפתיה'. כלומר, ככל שרמת ה'אמפתיה' בקרב המורים ומתכשרים להוראה הייתה יותר גבוהה, כך עמדתם ביחס לנכונות לשלב תלמיד עם מוגבלות בשמיעה בכתתם הייתה יותר גבוהה. לממצא זה תרומה חשובה לקידום שילוב מוצלח. שכן, במחקרים שבחנו אמפתיה בקרב מורים לתלמידים עם מוגבלות בשמיעה נמצא שכאשר היו גילויי אמפתיה כלפי התלמידים, הם פיתחו את המוטיבציה והאמונה שביכולתם להצליח ובכך שיפרו גם את הישגיהם הלימודיים ואת שילובם החברתי (יונה וכן אשר, 2017; Rekkedal, 2017). בנוסף לממצא עקרי זה במחקר הנוכחי, בקרב אוכלוסיית המורים- לא נמצא קשר מובהק בין 'אמפתיה' ותת הממד 'הכשרה והכנת המורה'. בקרב אוכלוסיית המתכשרים להוראה- לא נמצא קשר מובהק בין 'אמפתיה' לבין תת הממד 'יתרונות כלליים של השילוב', 'קשיים הקשורים לילד עם המוגבלות בשמיעה', ו'השפעת הילד עם המוגבלות על הילד הרגיל והמורה'. אמפתיה היא תהליך קוגניטיבי ביסודו ועל כן קשורה להתפתחות (van Berkhouit & Maloof, 2015; שי וקניאל 2009). הפיתוח ניזון ממגוון רחב של היבטים כגון: ערכים, ניסיון חיים, חשיפה לידע, חשיפה לתקשורת ועוד. יתכן, שבתת מדדים אלו טרם התגבש ידע וניסיון מספיק בקרב אוכלוסיית המדגם שיכול היה לתת כיוון מובהק לקשר בין המדדים.

שילוב מיטבי מצריך מהמורה **גישה הפוכה לחשיבה דוגמטית**. בקרב המתכשרים להוראה נמצא קשר שלילי מובהק בין 'חשיבה דוגמטית' לבין תת הממד 'הכנה והכשרת המורה'. ובקרב המורות נמצא קשר שלילי מובהק בתתי המדדים 'יתרונות כלליים של השילוב', ו'קשיים הקשורים לילד עם המוגבלות בשמיעה'. לא נמצא קשר מובהק בתת מדדים האחרים. כלומר, לנבדקים לא היה כיוון מוגדר ביחס לתתי מדדים האחרים, דבר הדורש מחקר נוסף כדי להגיע למסקנה ברורה. בתתי

מדדים בהם נמצא קשר מובהק ניתן לאמר שככל שלמורים ולמתכשרים בהוראה הייתה רמה נמוכה יותר של דוגמטיות כך העמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה הייתה גבוהה יותר. שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה מצריך מהצוות החינוכי גמישות מחשבתית בהתמודדות עם שונות, עם סיטואציות חברתיות מורכבות והכנת התאמות דידקטיות ייחודיות לכל תלמיד. חשיבה פתוחה ולא דוגמטית מאפשרת תהליכי רפלקציה ומטה קוגניציה, שיקול דעת ויכולת האדם לבחור מבין האפשרויות הפתוחות בפניו, בעוד שסגירות למידע מביאה את הפרט לקבץ ולסווג מידע לקבוצות לא על פי הבדלים אמיתיים ולהיות מקובע באמונות וידע ראשוני (שי וקניאל 2009). לפיכך, אם ברצוננו לקדם שילוב מיטבי עבור תלמידים עם מוגבלות בשמיעה, יש צורך לקדם בקרב מורים ומתכשרים להוראה חשיבה פתוחה למגוון אפשרויות, סובלנות לחוסר בהירות, גמישות מחשבתית, יכולת התמודדות עם מצבים של חוסר ודאות, ופיתוח מודעות אישית (Nelson et., al. 2020).

סיכום הדין והשלכות יישומיות להתערבות

מכל האמור לעיל עולות המסקנות העיקריות: מתכשרים להוראה נמצאו בעלי רמה גבוהה של דוגמטיות ביחס למורות. כלומר, לניסיון בהוראה יש השפעה על גמישות מחשבתית וחשיבה לא דוגמטית. זאת ועוד, מאפיינים אישיים של 'תחושת מסוגלות עצמית', 'אמפתיה' וחשיבה 'פתוחה' וגמישה (ולא דוגמטית), מצויים בקשר חיובי עם 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה'. לכך השלכה תיאורטיות (כפי שמתואר בתרשים *מספר 1). כמו כן, מהמחקר ניתן להסיק שפעולות התערבות בקרב מורים ומתכשרים להוראה- לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית, האמפתיה והחשיבה 'פתוחה' וגמישה ישפרו את העמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה (ראה תרשים 2 המתאר הצעה להתערבות).

תרשים 2 כאן

הצעה לפעולות התערבות לשילוב מיטבי של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה:

הרחבת ידע רב ממדי לטיפול חשיבה גמישה ופתוחה ביחס לתלמידים עם מוגבלות בשמיעה: הרחבת הידע תכלול היבטים כלליים על מאפיינים של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה וכן חידוד הידע לגבי תלמידים קונקרטיים שצוותי ההוראה והמתכשרים להוראה באים אתם במגע. הידע יכלול היכרות מעמיקה תוך התייחסות להיבטים פיזיולוגיים, תקשורתיים, רגשיים, חברתיים ויכולות לימודיות. חשובה גם היכרות מעמיקה עם אסטרטגיות הוראה מתאימות, היכרות ותרגול שימוש בעזרי הוראה ויזואליים, היכרות ותרגול בשימוש אמצעי הגברה והכרת מאפיינים בולטים בשפת הסימנים. כמו כן, חשובה בקיאות בסגנון הוראה שמתחשב ביכולת השמיעה. כגון: הימנעות מהקניה ושיחה בתנועה, הושבת התלמיד במקום שיאפשר לו לשמוע טוב יותר עם האוזן הטובה, שיתוף פעולה ומעורבות הורים וכן יחס מכיל ומשלב אמונה ביכולות התלמיד ובמסוגלותו להצליח. הרחבת הידע הרב ממדי עשויה להרחיב את יכולת האישית והמקצועית בשלושת היבטים: תחושת המסוגלות העצמית, גילויי אמפתיה וחשיבה גמישה יותר, סובלנית למצבי חוסר בהירות ומתמודדת עם חוסר ודאות.

התנסות בחוויה אישית: מומלצת התנסות בחוויה אישית בתהליך הכשרת המורים, כגון: סימולציות תוך "כניסה לנעליהם" של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה, שיחות וראיונות מובנים של מורים ומתכשרים להוראה עם תלמידים והוריהם. מומלצת גם התנסות מעשית עם מוגבלים בשמיעה במסגרות פורמליות ולא פורמליות כדוגמת כיתות ייעודיות לתלמידים עם מוגבלות בשמיעה וכן חונכות אישית לתלמיד עם מוגבלות בשמיעה. ניתן לשלב את ההתנסות בהשתלמויות במרכזי סימולציות וביקור ב"הזמנה לשקט" במוזיאון חולון, וביקור במרכזי "שמע". התנסויות מעין אלה ירחיבו בראש ובראשונה יכולת אמפתית ובה בעת ישפרו גם היבטים של תחושת מסוגלות עצמית ויתרמו לחשיבה גמישה ביחס לדרכי התמודדות וביצירת התאמות מגוונות עבור תלמידים עם מוגבלות בשמיעה.

עבודה בצוותים חינוכיים, תאפשר למידת עמיתים ומרחב להתייעצות נגישה בהקשר של בניית תוכניות לימוד ותוכניות התערבות מתאמות ייעודיות לתלמידים משולבים. מעבר לכך, עבודה בצוותים תהווה מעין קבוצת תמיכה חברתית עבורם ותהיה מקום שיאפשר לקבל מענה זמין בעת התלבטות וקשיים בשילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה.

ולבסוף, **טיפוח גישה תומכת בערכי השילוב** ע"י הנהלת ביה"ס, הצוות החינוכי והקהילה. כיום שינוי חינוכי כבר לא נתפס כאחריות של מנהיג יחיד (מנהל ביה"ס/ פיקוח) אלא כתוצאה של סגנון מנהיגות 'מרובה מנהיגים', כלומר הסתמכות על צוות חינוכי אשר מכוון לחדשנות ושינוי. תמיכה של הנהלת ביה"ס בערכי שילוב ומתן משאבים מתאימים תגדיל את תחושת המסוגלות של הצוות החינוכי ואת מנהיגותם בהיבט השילוב.

אחרית דבר

אחת מהפרדיגמות אותה החברה הישראלית שואפת לקדם היא – הכללה של אנשים עם מוגבלויות בקהילה ובמערכת החינוך הרגילה. כדי לממש זאת, לא די בהצהרות ובחוקים שכן שילוב מיטבי אינו דבר טכני. בסוף שרשרת הפעולות ליישום השילוב נמצא המורה שתפקידו להוציא לפועל את ההנחיות והתקנות החוקיות. המורה הוא זה אשר נמצא באינטראקציה יומיומית עם התלמידים עם המוגבלויות. ובסופו של דבר, תפיסת עולמו, נכונותו ועמדותיו של המורה הן שיכריעו את מידת יישומו ואיכותו של השילוב. אמונות ועמדות המורים והמתכשרים להוראה משמשות כמסננים קוגניטיביים אשר בוררים את חוויותיהם ובכך מעצבים את מחשבותיהם ומעשיהם. אמונות על תלמידים, הוראה ולמידה מניעות את תכנון המורים ואת החלטותיהם מרגע לרגע לגבי ניהול כיתות, אסטרטגיות הוראה, מערכות יחסים עם תלמידים והערכתם. כשלמורה יש עמדות חיוביות ומכילות כלפי שילוב הוא משמש דוגמה לשאר התלמידים. הוא מעביר להם מסר שכולם רצויים. כך חל שינוי באווירת הכיתה, שמאפשר לתלמידים עם מוגבלות בשמיעה להשתתף באופן מלא בפעילות הלימודית והחברתית כאחת. תרומת המחקר הנוכחי עסקה בהארת שלושה גורמים שעשויים לשפר את היחס אל תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. כדי להביא לשילוב מיטבי על מערכת החינוך והמוסדות המכשירים סטודנטים להוראה להשקיע מאמצים להרחבת היכולת האמפתית, פיתוח חשיבה רב ממדית, פתוחה וגמישה, וטיפוח המסוגלות העצמית בקרב מורים ומתכשרים להוראה.

ראוי לסייג את ממצאי המחקר בשל היותו קטן בהיקפו. מומלץ לקיים מחקר המשך לבחינת עמדות מורים ומתכשרים להוראה, תוך פילוח ממצאים לגבי מאפייני ניסיון וגיל הנבדקים. מלבד חשיבה

דוגמטיות, 'אמפתיה' ו'תפיסת מסוגלות עצמית', מומלץ לבדוק היבטים אישיים נוספים, כגון: יכולת ויסות רגשי ואינטליגנציה רגשית.

מקורות

יונה, ד' ובן-אשר ס' (2017). שילוב מתבגרים לקויי שמיעה בכיתות רגילות כמקדם או מעכב חוויות מיטביות בבית הספר. *הייעוץ החינוכי*, כ', 331-356.

לב, ס', וריץ, י. (1999). מסוגלות מורים: משמעותה, מדידתה ותרומת היועץ לחיזוקה. *עינים בחינוך*, 4, 117-87.

מוסלר, רונית (2003). *תחושת מסוגלות ועמדות של מתכשרים להוראה במסלול החינוך הפרמלי והבלתי פרמלי כלפי שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה ו/או במסגרת הרגילה* [עבודה לצורך קבלת התואר מוסמך, ביה"ס לחינוך]. אוניברסיטת בר אילן.

סגל, רותם (2018). *ציפיות הורים לבעלי מגבלה שכלית התפתחותית מילדיהם הבריאים: בחינת הצורך בפיצוי על מגבלתו של הבן/בת בעלת המגבלה השכלית ההתפתחותית*. [עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה", המחלקה לפסיכולוגיה]. אוניברסיטת אריאל.

פרידמן, יי וגביש, בי (2003). *שחיקת המורה התנפצות חלום ההצלחה*. ירושלים: מכון סאלד.

שי, א' וקניאל ש' (2009). השפעת תחום התוכן על הקשר בין מורכבות קוגניטיבית לסובלנות בין דתיים וחילוניים. *מפגש לעבודה חינוכית וסוציאלית*, 30, 9-36.

2019.7.23 - מערכת החינוך המיוחד, וועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/6b2365b8-9e69-e911-80ec-00155d0a9536/2_6b2365b8-9e69-e911-80ec-00155d0a9536_11_13494.pdf

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson D. J., & Sanford, R. D. (1950). *The authoritarian personality*. NY: Norton and Company.

Altemeyer, B. (1996). *The authoritarian specter*. Harvard University Press.

Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, 34, (1), 73-88.

Antia, S. D., Jones, P. B., Luckner J., Kreimeyer K. H, & Reed S. (2011). “Social Outcomes of Students Who Are Deaf and Hard of Hearing in General Education Classrooms.” *Exceptional Children*, 77, (4), 489–504.

Antonak, R.F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstream scale. *Exceptional Children*, 62, (2), 139–49.

Al-Salim, S., Moeller, M. P., & McGregor, K. (2020). Performance of Children With Hearing Loss on an Audiovisual Version of a Nonword Repetition Task. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51, (1), 42-54.

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, (5), 729-753.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28, (2), 117- 149.

Berndsen, M., & John, L. (2012). “Supporting Students Who Are Deaf or Hard of Hearing in General Education Classrooms: A Washington State Case Study.” *Communication Disorders Quarterly*, 33, (2), 111–118.

Costache, O., Becker, E., Staub, F., & Mainhard, T. (2019). Using uncertainty as a learning opportunity during pre-lesson conferences in the teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1-14.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers’ attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, (3), 331-353.

Elik, N., Wienerb J., & Corkumc, P. (2010). Pre-service teachers’ open-minded thinking dispositions, readiness to learn, and attitudes about learning and behavioural difficulties in students. *European Journal of Teacher Education*, 33, (2), 127–146.

Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students’ and teachers’ perceptions compared. *School Psychology International*, 25, (2), 48-131.

Farmer, H. & Maister, L. (2017). Putting Ourselves in Another's Skin: Using the Plasticity of Self-Perception to Enhance Empathy and Decrease Prejudice. *Social Justice Research*, 30, (4), 323-354.

Frumos, L. (2018). Attitudes and Self-Efficacy of Romanian Primary School Teachers towards Including Children with Special Educational Needs in Regular Classrooms. *Romanian Journal for Multidimensional Education*, 10, (4), 118-135.

Hind, K., Larkinw, R., & Dunn, A., K. (2019). Assessing Teacher Opinion on the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioral Difficulties into Mainstream School Classes. *International Journal of Disability, Development & Education*, 66, (4), 424-437.

Johnson, J. J. (2010). Beyond a Shadow of Doubt: The Psychological Nature of Dogmatism. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5, (3), 149-161.

Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in Self-efficacy of Prospective Special and General Education Teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58, (3), 241–255.

Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.

Mittler, P. (2004). Including Children with Disabilities. *Prospects: An Annual Journal of American Cultural Studies*, 34, (4), 385– 396.

Navarro-Mateu D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prado-Gascó, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? *PLoS ONE*, 14, (12), 1-19.

Nelson, L.H., Anderson K., Whicker J., Barrett T., Muñoz, K., & Whitea, K. (2020). Classroom Listening Experiences of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing Using Listening Inventory For Education–Revised. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51, (1), 720–733.

Parchomiuk, M. (2019). Teacher Empathy and Attitudes Towards Individuals with Disabilities. *International Journal of Disability, Development & Education*, 66, (1), 56-69.

Peng, L. (2019). Building Collective Teacher Efficacy Through Distributed Leadership in Chinese Primary Schools. *International Studies in Educational Administration*, 47, (3), 70-87.

Rekkedal, A., M. (2017) .Factors associated with school participation among students with hearing loss. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19, (3), 175-193.

Rokeach, M. (1960). *The open and the closed mind*. NY: Basic Book.

Saur, R. E., & Stinson, M. S. (2019). Characteristics of Successful mainstreamed Hearing-Impaired Students: A Review of Selected Research. *JADARA*, 20, (1), 15-21.

Stenberga, K., Karlssona L., Pitkaniemi H., & Maaranena K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37, (2), 204-219.

Swan, S., & Riley, P. (2015). Social connection: empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education*, 33, (4), 220-233.

Thien, L. (2019). Distributive leadership functions, readiness for change, and teachers' affective commitment to change: A partial least squares analysis. *Sage Open*, 9, (2), 1-15.

Van Berkhout, E. T., & Malouff, J. M. (2015). The Efficacy of Empathy Training: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Journal of Counseling Psychology*, 20, (1), 1-10.