

הכיתה המשולבת: עמדות מורים כלפי תלמידים עם ולא ליקות למידה

על היין

תקציר

המחקר הנוכחי התמקד בבחינת עמדות של מורים כלפי תלמידים עם ולא ליקות למידה, הלומדים בכיתות משולבות בחטיבות הביניים. שבעים מורי חטיבת ביניים, המלומדים בכיתות רגילה, השתתפו בתכנית שנתית להערכת הוראה בכיתות משולבות, ולקחו חלק במחקר זה. מנתהו הממצאים עולה שהמורים תגמלו יותר והענישו פחות תלמידים אשר משקיעים מאמץ רב בלימודיהם, ללא תלות באבחן ליקות למידה. כמו כן, המורים דיווחו על תגובה כעוסה גבואה יותר כלפי חוסר השקעה מצד תלמידים שאינם ליקוי למידה, ותחושת רחמים גבואה יותר כלפי תלמידים ליקוי למידה. המורים דיווחו על ציפיות גבואה יותר לכישלון בלימודים בעתיד בקרב תלמידים ליקוי למידה בהשוואה לתלמידים ללא ליקות. כאמור ידנו השפעות אפשריות של התיחסויות אלה על מערכת החינוך.

מבוא

חוק החינוך המאוחד, אשר נחקק בשנת 1988, עיגן לראשונה את זכותו של תלמיד בעל צרכים מיוחדים ללמידה במסגרת חינוכית ללא תשלום, מתוך מטרה לקדם ולפתח את כישוריו ואת יכולתו ולהקנות לו ידע, מיומנויות והרוגלים, אשר ישIENTו להשתלבותו התקינה בחברה (משרד החינוך, חוזר מנכ"ל, 1999). עקרון השילוב של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים מדגיש את זכותם של ילדים אלו לחוות חוויות של חיים רגילים, לכת לבית הספר השכונתי ולקבל את השכלתם בסביבה הכימית פחרות מגבילה. החל משנת 1996 התחיל משרד החינוך להפעיל תכניות לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. ועדה ציבורית (ועדת מרגלית, 2000) שמיינה שר החינוך כתבה במסמךיה, כי יש להעדיין לשבץ תלמיד עם צרכים מיוחדים במסגרת החינוך הרגיל, ולעודד הקצתה משאבים לשילוב התלמידים ולהכשרת מורים.

בעקבות מדיניות השילוב של משרד החינוך, מס' התלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים במסגרת החינוך המאוחד ירד מ-57,000 תלמידים בשנת 1988 ל-40,600

בשנת 3-2002 (משרד החינוך, תש"ס). מנתונים אלו ומדוח' מבחן המדינה על משרד החינוך (מבחן המדינה, 2002) ניכר, כי מרבית התלמידים עם צרכים מיוחדים לומדים במסגרות החינוך הרגיל. גם בדיווחי הקונגרס האמריקני McLeskey, Henry (1999 & Axelrod, 1995) עולים נתונים דומים, המלמדים על עלייה של 70% במספר התלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגilonot בשנים 1988 ו-1995.

מדיניות זו הצריכה שינויים ארגוניים, מערכתיים וחינוכיים, אשר באו לידי ביטוי בהארכט يوم הלימודים, במתן טיפולים ייחודיים לאוכלוסייה זו, בהקמת מערכות לשיעור בלמידה, בטיפולים רפואיים ופרה- רפואיים, בהכנות תכניות לימודים אישיות ובהכשרת מורים להוראה בכיתות משולבות. בעקבות זאת נבחנו עמדותיהם של מורים בכיתות רגilonot כלפי השילוב ואופני התמודדותם עם תלמידים משולבים. מצאי החוקרים השונים מדווחים כי חלק מהמורים מתאימים באופן חיובי את התקדמותם של התלמידים המשולבים בתחוםים לימודים, חברתיים ורגשיים תוך הדגשת יתרונות השילוב hon בקרבת התלמידים עם הלקות והן עברו חברותם לכיתה (לדוגמה: היימן, 1998; 1999; תלמור, ארליך ואלדר, 1999; שפטמן, 1991; Allen & Burns, 1998; Heiman, 2001; Hudson & Glomb, 1997; Hunt & Goetz, 1997; Idol, 1997; Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Samuell, 1996). לעומת זאת, חוקרים אחרים זיהו קשיים שונים בקרב מורים המשלבים תלמידים בכיתותיהם (Jordan, Stanovich & Roach, 1997; Scruggs & Mastropieri, 1996; Stanovich & Stanovich, 1997), כדוגמת הקושי להתמודד עם עומס עבודה, הצורך בעזרה נוספת בכיתה, חשש ממשינוי האווירה החברתית בכיתה ומתוויות שליליות העוללה לדבוק בכיתתם (Vaughn et al., 1996). המורים ציינו בעיות העולות מתכניות הוראה שאינן מתאימות לתלמידים המשולבים, וצינו את הצורך לשנות או להתאים מחדש את השיעורים בהתאם לצרכים השונים של כלל הלומדים (Monda-Amaya, 1998). נוסף על כך הבינו המורים את דאגתם מהישגים הלימודים של התלמידים לקויה הלמידה (Idol, 1997).

מתוצאות החוקרים נראה כי עמדות המורים, באופן תוגבותיהם וציפיותיהם מהתלמידים משפיעים ישירות על התנהלותם של התלמידים ועל תפיסתם העצמית בהוויה, ואף עשויים להשפיע על תפיסתם העצמית בעתיד (Clarck, 1997; Whitelaw, 2000). בנוסף ניכר כי עמדותיהם וציפיותיהם של המורים מתלמידים עם לקות למידה עשויים להשפיע גם על הסתגלותם החברתית והלימודית של תלמידים אלו (Jackson & Salisbury, 1996). בבדיקה עמדותיהם של מורים חדשנות כלפי שילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגilonot (ליפשיץ

ונאור, 2001) נמצא, כי הנכונות לשילוב ותחושת المسؤولות של המורות מושפעות מסוג הח涼igkeit. המורות הביעו עמדות חיוביות יותר ותחושתمسؤولות גבוהה לשילוב תלמידים עם לקות למידה עם הפרעות קלות, בהשוואה לעמדותיהן ביחס לתלמידים עם קשיים מרובים בתחוםים שונים. החוקרים מראים מתאם חיובי בין תחושת المسؤولות של מורים לבין עמדותיהם החיוביות בנוגע לשילוב.

קשרי הגומלין בין המורים לתלמידיהם נידונו במחקריהם רבים, אולם מעטים התייחסו לקשיים הייחודיים של מורים המשלבים תלמידים עם לקות למידה (להלן "ל'ל") בכתיהם. גראם ווינר (Graham & Wiener, 1986) מצינו, שמורים נוטים להעניק תלמידים המשקיעים מאמצים מועטים, אך נוטים לעודד ולתגמל תלמידים בעלי יכולת נמוכה. כמו כן, מורים נוטים להביע עמדות של כעס כלפי תלמידים שלא התאימו בלימודיהם ותחושת רחמים כלפי תלמידים שנכשלו בשל יכולת נמוכה. במחקר אחר נמצא שהוא קשור בין מורים, תלמידים משולבים ותהליכי הלמידה תלוי באיכות קשרי הגומלין בין התלמידים למורים (Aherne & Thornber, 1990), כמו גם במידה מעורבותם של המורים בלמידה של התלמידים עם הליקות המשולבים בכתיהם (Silberman, 1971).

בבחינת ציפיות המורים מתלמידים משולבים עם לקויות שונות (Arabsolghar & Elkins, 2000) הראו החוקרים, שציפיותיהם של מורים היו קשורות לרמת היכולת של התלמיד ולמיומנויות הזיכרון שלו. לדוגמה, מורים בבית הספר היסודי נטו לתגמל תלמידים עם לקויות יותר מאשר תלמידים בגילים, חשו פחדות כעס ויוטר רחמים כלפיهم, וצפו בשכיחות גבוהה יותר כי תלמידים אלו לא יצילחו בלמידה בהשוואה לתלמידים ללא לקות (Clark, 1997). במחקר אחר אשר השווה עמדות וציפיות של מורים בארצות צפון אמריקה ובמרכז אמריקה (Clark & Artiles, 2000) משפיעים על קשרי נמצאו, כי משתני התלמיד (כדוגמת התנהגות, הישגים לימודיים) משפיעים על קשרי הגומלין בין המורה לתלמיד ועל ציפיותיהם של המורים מתלמידיהם יותר מאשר משתני המורה או משתני הכתיבה (Clark & Artiles, 2000; Cook, 2001).

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את עמדותיהם של מורים בישראל כלפי תלמידים עם ולאלקות למידה, הלומדים בכיתות רגilonot, ואת ציפיותיהם מהם. יש להניח כי מורים יציגו עמדות שונות כלפי תלמידים עם ולאלקות למידה. השערות המחקר הנובעות מכך הן:

1. מורים יעדזו ויתגמלו יותר תלמידים ללא לקות עברו הצלחותיהם, ויבטאו עמדות סלחניות יותר כלפי תלמידים עם לקות למידה. ציפיות המורים להצלחת

התלמידים בעתיד יהיו נhocות יותר עבור תלמידים ל"ל בהשוואה לתלמידים ללאLKות.

2. תפיסות המורים את יכולתם ואת מאמציהם של התלמידים ישפיעו על עמדותיהם, כך שהמורים יגיבו באופן שונה כלפי תלמידים ל"ל בעלי יכולות שונות (גבוחות או נhocות).
3. יש לצפות כי עמדות המורים ישפיעו מותפיסטם את מידת המאמץ הלימודי של התלמידים.

השיטה

משתתפים

במחקר זה השתתפו 70 מורים המלדים בכיתות רגילים בחטיבת יניעים בבית ספר מהזם הממלכתי. מורים מקצועיים ומחנכים התנדבו לעבור השתלמות שנתייה במסגרת תכנית השתלמות מורים, שמקיימת האוניברסיטה הפתוחה, בנושא שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה וגילה. כל המורים שהשתתפו במחקר לא קיבלו הדרכה קודמת בהוראת תלמידים לקויי למידה ולא לימדו קודם לכן בכיתותمسلسلות. המדגם כלל 56 מורים ו-14 מורים, בטוחות גיל בין 22 ל-57 ($M = 39.26$; $SD = 9.22$), ושנות ניסיונות בהוראה היו בין שנה אחת ל-36 שנים ($M = 15.58$; $SD = 9.96$). ל-45 מהמורים היה תואר ראשון (78.6%), ל-13 היה תואר שני (18.6%), ושניים לא דיווחו. 25 מהמורים התמחו במדעי הרוח, 10 מורים היו מתחום המדעים או המתמטיקה, 8 מורים מקצועיים בשפות זרות, 14 מורים כליליים, ו-13 מורים לא דיווחו על התמחות ייחודית.

כלי המתק

הכלי ששימש במחקר כלל שמונה תיאורים אפשריים של תלמידים עם ולא ללאLKות למידה. כל תיאור הציג תלמיד אחד מכמה הביטים: הישגיו הלימודים, קשייו, יכולתו והמאיצים שהוא משקיע בלימודיו. התיאורים (Clark, 1997) תורגמו לעברית על ידי המחברת וחוקרת נוספת. לא נעשו שינויים בתוכן, פרט לשמותיהם של הילדים. דוגמה לידע עם lkות למידה אשר מציג יכולת ומאמץ גבוחים: "דני הוא תלמיד בכיתת ז'. יכולותיו גבוחות יותר מאשר של רוב התלמידים בכיתתו, אך הוא מתנסה במטלות

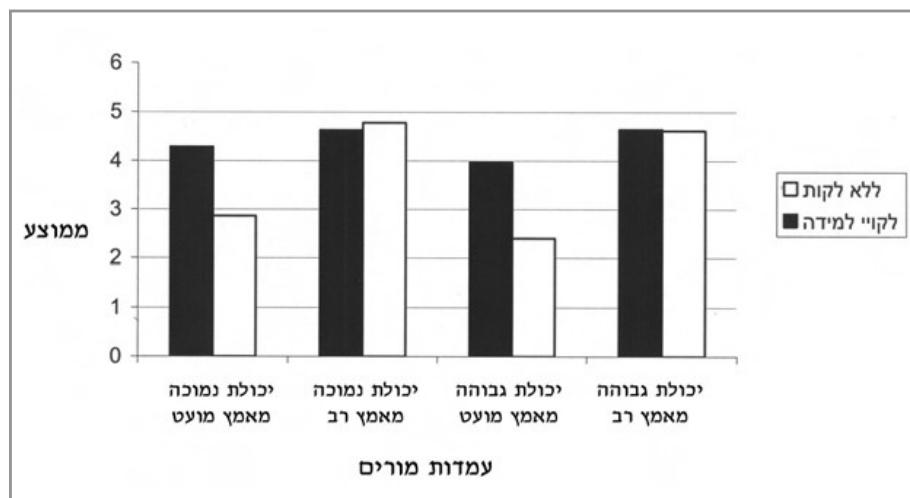
הזרשות כתיבה, כגון כתיבת סיורים, שבהן הוא צריך ליצור משפטים נכונים ולאיות בצורה נכונה. הוא מקבל סיוע ממורה לחינוך מיוחד, אשר עוזרת לו לפתח אסטרטגיות לשיפור כתיבתו. בכתיבה הוא עובד קשה אך לאט, ומימוש את השיטות שלמד; בדרך כלל הוא מסיים את משימותיו. כמו כן, שיעורי הבית שלו נעשים, בדרך כלל, כהלה. דוגמה לתלמיד לköי למידה אשר מציג יכולת ומאז נמכרים: "תומם הוא תלמיד בכיתה. יכולותיו נמכרות בהשוואה לרוב בניו כיתה. לעיתים רוחקות הוא מסיים את שיעורי הבית שלו או את מטלות הכיתה. הוא בדרך כלל לא מוקד במטלה ולא משתתף בקבוצות למידה. בגלל קשייו בשפה ובמתמטיקה, הוא מקבל עזרה מיוחדת ממומחה בתחום".

בסיום כל תיאור הוצגו ארבע שאלות בסולם ליקרט כדי לבחון את תగבותיו של כל מורה למצוות: רמת התגמול או העונש, רגש (כעס, רחמים) וציפיות לעתיד. השאלה הראשונה בדקה את מידת התגמול של המורה לתלמיד המתואר בסיפור מ-1 עד 5 (חיובי) או מ-1- ועד 5 (שלילי). לשוש השאלות שאחריה על אודוטות תגבות כעס, תחשות רחמים וציפיות לאי הצלחה בלימודים בעתיד היו בסולם שבין 'מעט מאוד' (1) לבין 'רבה מאוד' (7). השאלות המקוריות (Clark, 1997) תורגם לעברית על ידי שני חוקרים, עם הסכמה של 92-97% (בממוצע 95%), כאשר כל אי הסכמה נפתרה. זמן ביצוע המטלה ארך כ-25 דקות.

התוצאות

כדי לבחון את ההבדלים בתగבות המורים כלפי תלמידים עם לקות ולא ללא לקות נערכ ניטוח שונות (ANOVA) של 2×2 (בהתיחס לסוג הקבוצה \times יכולת [גובהה או נמוכה] \times הערכת המורה את מידת המאמץ המשוקע) על פי המדדים האלה: תגמול/עונש, כעס, רחמים וציפיות לעתיד. התוצאות העידו על אינטראקציה מובהקת בין קבוצה (ל"ל ולא לקות) למאמץ (גובה/נמוך) עבור תגמול/עונש, $F(1,61) = 37.89$, $p < .001$; $F(1,63) = 99.84$, $p < .001$; רחמים, $F(1,61) = 15.73$, $p < .001$; וציפיות לאי הצלחה בלימודים בעתיד, $F(1,59) = 137.36$, $p < .001$.

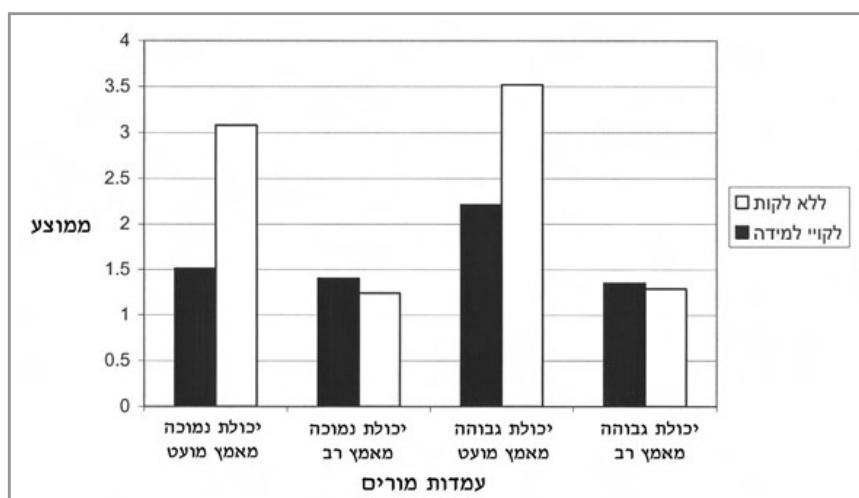
תרשים 1. עמדות מורים באשר לתגמול/ענישה של תלמידים עם ולא לאות למידה



ניתוח התוצאות של כל תגובה לימד על הבדלים בתכניות תגובה של תגמול ועונש בהתאם לקבוצה (ליל ולא לאות), ליכולת ולמאםץ. כפי שמצוג בתרשים 1, בתיאורים שהציגו מאםץ מועט עם יכולת נמוכה או גבוהה, מורים נטו לעודד את קבוצת לויי הלמידה $t(63) = -4.63, p < .001$, ובתיאורים אשר הציגו מאםץ רב עם יכולת גבוהה או נמוכה, לא היו הבדלים במידה העידוד המוצע, $t(64) = -1.5, n.s$; $t(66) = 1.64, n.s$.

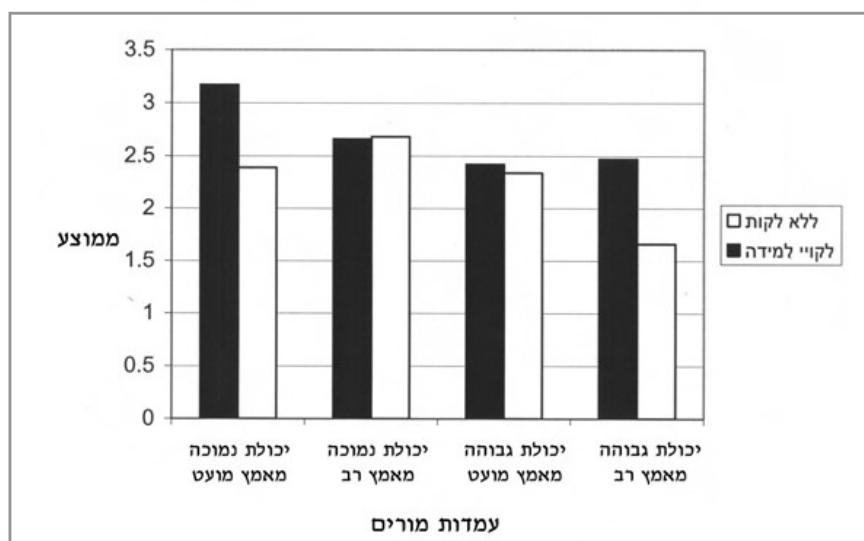
עמדות מורים לTAGOBOT כעס כלפי תלמידים מוצגות בתרשים 2.

תרשים 2. עמדות מורים לTAGOBOT כעס כלפי תלמידים עם ולא לאות למידה



התוצאות מלמדות, שבמקרים של מאץ מועט, מורים נטו להגביל במעט רב יותר כלפי התלמידים שאינם ל"ל בהשוואה לתלמידים ל"ל (יכולת גבולה ומאץ מועט, $p < .001$, $t = 6.47$); יכולת נוכחית ומאץ מועט, $p < .001$, $t = 8.48$). לא התקבלו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בкусם של המורים כלפי תלמידים אשר השיקעו מאמצים: יכולת גבולה ומאץ רב ($s.t. = -.46$), יכולת נוכחית ומאץ רב ($s.t. = -1.56$).

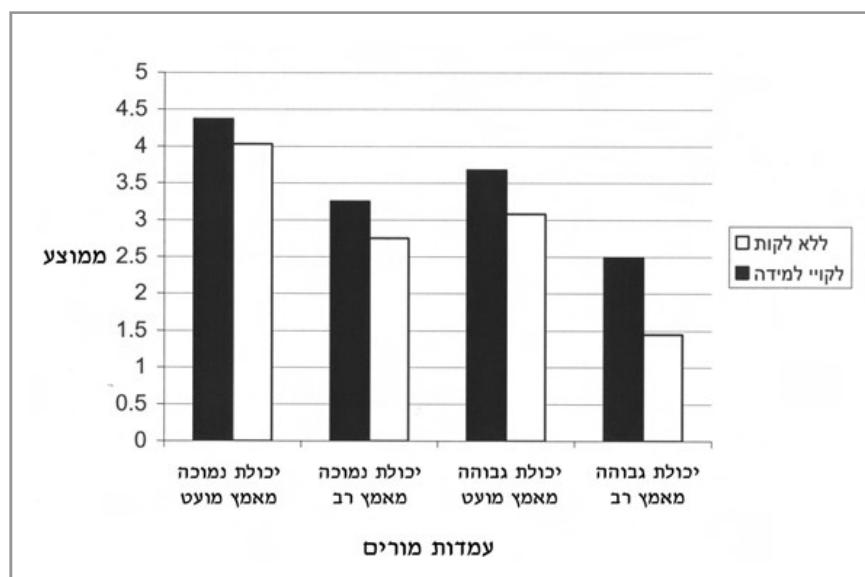
תרשים 3. עמדות מורים לתחושים רחמים כלפי תלמידים עם ולא לקות למידה



תרשים 3 מראה שמורים ריחמו יותר על תלמידים ל"ל בהשוואה לאלו ללא לקות הן כאשר יכולת והמאץ היו גבוהים ($p < .001$, $t = -4.17$) והן כאשר יכולת והמאץ היו נמוכים ($p < .01$, $t = -2.95$). לא התקבלו הבדלים בין הקבוצות בקטגוריות יכולת גבולה ומאץ מועט ($s.t. = -.37$) ובקטגוריות יכולת נוכחית ומאץ רב ($s.t. = -.31$).

התוצאות לגבי ציפיות המורים מהישגים למידיים בעtid העידו על הבדלים מובהקים בין קבוצות התלמידים. כפי שמצוג בתרשימים 4, ההתייחסות אל תלמידים ל"ל הייתה כי הם בעלי סיכון גדולים יותר לא להצליח בלימודים בעtid, גם במקרים שבהם הייתה להם יכולת גבולה והם התאמכו פחות, זאת בהשוואה לתלמידים ללא לקות למידה (יכולת ומאץ גבוהים, $p < .001$, $t = -5.55$); יכולת גבולה ומאץ מועט, $p < .01$, $t = 2.3$; יכולת נוכחית ומאץ רב, $p < .01$, $t = -2.35$; יכולת ומאץ נמוכים, $p < .01$, $t = -1.80$, רק במובاهקות חד-צדדיות).

**תרשים 4. ציפיות מורים למידת אי הצלחה בלמידודים בקרב תלמידים עם
וללא לקות למידה**



הבדלים בתוך קבוצות

לצורך השוואת בין המדדים השונים בהתייחס למידת היכולת והמאםץ המושקעים בכל אחת מרבע הקטגוריות, נערך מבחן t-test עבור כל קבוצה בנפרד (מושג בטבלה שבעמוד הבא). תוצאות ההשוואה הראו שתלמידים בשתי הקבוצות תוגמלו יותר כאשר השקיעו יותר בהשוויה לתלמידים דומים שהשקיעו מאמצים פחותים, ללא תלות ביכולת. לגבי כעס, מורים הבינו כעס רב יותר כלפי תלמידים ללא לקות למידה, אשר השקיעו מאמצים מועטים, בהשוואה לתלמידים שהשקיעו מאמצים רבים יותר. נמצאו הבדלים עבור תלמידים ל"ל בעלי יכולת גבוהה אך לא עבור תלמידים ל"ל בעלי יכולת נמוכה. תוצאות של רחמים הבדילו רק בין תלמידים ל"ל בעלי יכולת נמוכה, בעוד מורים ביטאו רחמים רבים יותר לכ Allow המתאמצים מעט בהשוואה לתלמידים המתאמצים רבים. לגבי ציפיותיהם של מורים מהעתיד, כאשר תלמידים הציגו השקעה מועטה, מורים ציפו מהם להיכשל, ללא תלות בקיומה של לקות למידה.

ממוצע, סטיית תקן ותוצאות מבחן t לעומת המורים עבור כל קבוצת תלמידים בנפרד

תלמידים עם לקות لמידה (N=65)				תלמידים ללא לקות למידה (N=68)				משתנים
t	סטיית תקן	ממוצע	ט'	t	סטיית תקן	ממוצע	ט'	
תגמול/ענישה								
3.80**	.82	4.65		6.38**	.81	4.62	יכולה גבולה ומאיץ גבולה	
	1.78	3.97			2.65	2.40	יכולה גבולה ומאיץ נמוך	
3.08**	.81	4.63		5.97**	.49	4.78	יכולה נמוכה ומאיץ גבולה	
	1.59	4.29			2.62	2.86	יכולה נמוכה ומאיץ נמוך	
בעס								
-4.86**	1.02	1.35		-11.26**	.64	1.29	יכולה גבולה ומאיץ גבולה	
	1.35	2.21			1.48	3.52	יכולה גבולה ומאיץ נמוך	
-.85	.93	1.40		-9.29**	.70	1.24	יכולה נמוכה ומאיץ גבולה	
	.81	1.51			1.64	3.08	יכולה נמוכה ומאיץ נמוך	
רחמים								
0.34	1.90	2.47		-3.72**	1.27	1.66	יכולה גבולה ומאיץ גבולה	
	1.58	2.42			1.40	2.34	יכולה גבולה ומאיץ נמוך	
-2.89*	1.77	2.66		1.29	1.71	2.68	יכולה נמוכה ומאיץ גבולה	
	1.90	3.17			1.37	2.39	יכולה נמוכה ומאיץ נמוך	
ציפיות לאי הצלחה בעתיד								
-6.24**	1.50	2.49		-9.12**	.81	1.45	יכולה גבולה ומאיץ גבולה	
	1.47	3.68			1.42	3.08	יכולה גבולה ומאיץ נמוך	
-6.75**	1.23	3.25		-7.52**	1.20	2.75	יכולה נמוכה ומאיץ גבולה	
	1.26	4.37			1.27	4.03	יכולה נמוכה ומאיץ נמוך	

* $p < .01$. ** $p < .001$

דינן

במהותו מאופיין מקצוע ההוראה בהתמודדות בלתי פוסקת עם רצף של בעיות מסווגים שונים. במהלך העשור האחרון, בעקבות יישומו של חוק החינוך המאוחד, מורים רבים מתחכבים בשאלת התווית הדרך ההולמת לשילובו של התלמיד עם הרצפים המאוחדים בכיתה. מעורבותם של המורים מהחינוך הרגיל בחינוך המאוחד ואופן התמודדותם עם תהליך השילוב בעלי חשיבות להצלחת השילוב. השאלות המרכזיות שנבחנו במחקר זה היו האם עמדותיהם של המורים יהיו שונות אם התלמידים הם ליל או לאו, והאם יכולותיהם ומאמציהם של התלמידים ישפיעו על עמדותיהם של המורים. הממצאים מואושרים את מרבית ההיבטים של ההשערות לגבי כל אחת מקבוצות התלמידים: המורים הציגו עמדות וציפיות שונות כלפי תלמידים עם ולא ללאLKות למידה. לגבי תגמלו או עונש, מורים תגמלו תלמידים ליל עברו הישגיהם יותר משתגמלו תלמידים ללאLKות. הם העניקו תגמולים רבים יותר לתלמידים ליל אשר משקיעים מאמץ מועט, בעוד שנותר מועטה התקבלה לגבי תגמול תלמידים אשר משקיעים רבות, בין אם הם בעליLKות למידה או ללאLKות. ממצאים דומים התקבלו במחקרם של קלארק וארטילס (Clark & Artiles, 2000), שבו דיווחו מורים בארץ הארץ על כך שהם מתגמלים לתלמידים ליל המשקיעים מאמץ, יותר מאשר מתגמלים תלמידים ללאLKות, בעוד מורים מוגאטמאלה היו מושפעים יותר מיכולותיהם של התלמידים. ממצאי המחקר הנוכחי מספקים עדות לכך, שבמצבי שבהם תלמידים מתאימים בלימודיהם, המורים נותנים לעודדים להצליח ולתגמל אותם.

באשר לכעס, כאשר תלמידים - אלה עם ליל ולאלה ללאLKות - הציגו רמות גבואה של מאמץ, לא היו הבדלים ברמת הкусם של המורים; אולם כאשר תלמידים ללאLKות לא התאימו מספיק (לדעת המורים), רמות הкусם של המורים הייתה גבוהה. הסבר אפשרי לכך הוא שמאחר שמורים מצפים להשיקת מאמצים רבים יותר מהתלמידים שאינם ליל, השקעת מאמץ נמוכה מצד התלמידים גורמת למורים לתגובה כעס חזקות יותר. תוצאות אלו דומות למצאיו של קלרק (Clark, 1997), שמורים הגיעו בפחות כעס כלפי תלמידים ליל. במחקר זה ניכר כי מורים נתו לרחים יותר על תלמידים ליל בניומיים שאין להם מיומנויות המצופות מבני גילם, שהם אינם יכולים להתמודד או שלמרות יכולותיהם והמאמץ שהם משקיעים, אין הם משיגים ציוניים גבוהים. יש להניח כי עמדות אלו כלפי תלמידים ליל אינן תורמות לקשרי גומלין חיוביים בין מורה לתלמיד, אין תורמות להעלאת הדימוי העצמי של התלמיד המשולב ואין מעוררות הנעה ללמידה, ואף עשויות להשפיע השפעה שלילית על עמדות שאר התלמידים בכיתה ועל יחסם לתלמידים המשולבים.

ציפיותיהם של המורים להצלחה או לא הצלחה בתחום הלימודי היו זהות לאלו שהוצגו במחקר בין-תרבותי (Clark & Artiles, 2000). נתוני המחקר הנוכחי מספקים עדות להבדלים בעמדותיהם של המורים כלפי תלמידים ל"ל, כאשר מורים נוטים להעיריך כי תלמידים אלו ייכשלו בעתיד בתחום הלימודי. מניתוח עמדות המורים ניכר, שלא תלוות בתרבות (ישראל, ארה"ב או אמריקה הלטינית) או בגילם של התלמידים (בית ספר יסודי או חטיבת יתנ"ם), המורים מצפים לרמת כישלון גבוהה יותר בתחום הלימודים מתלמידים לקוii למידה בהשוואה לתלמידים אחרים. תוצאות אלו משלימות מחקר קודם (היימן, 1999), שבו מורים רבים תיארו תלמידים ל"ל כאטיים בלמידתם, בעלי קשיים בהפנמת ידע, בהכללת ידע או ברכישת מיוםנוויות לימודיות. כמו כן דומות לממצאים כי פרחיה הוראה במסלול החינוך המיוחד לא היו עמדות חיוביות באשר לשילוב, ונכונותם לשלב תלמידים בכיתותיהם הייתה נמוכה יותר בהשוואה לסטודנטים במסלולי הוראה אחרים (לייפשיץ ונאור, 2001). בבדיקה הגורמים המשפיעים על השילוב, נבחנו עמדותיהם של מנהלי בתים ספר לkidום השילוב בכיתה הרגילה (אביישר, 1999). נמצא כי לדעת מרבית המנהלים, תכנית השילוב לא נוענת מענה מספק לקשייהם של המהנדסים, והם הביעו ציפיות נמוכות באשר להישגיהם הלימודיים של תלמידים אלו. בעבודתה אבישר מדווחת על ממצאים דומים בסקרים מנהליים אשר נערכו בארצות הברית ובמערב קנדה.

מצאי המחקר תורמים להבנת המורכבות של עמדות המורים כלפי תלמידים עם לקות למידה, וממחישים את הסתיירות שבחן מוצאים המשלבים, אשר מצד אחד הם מתבקשים לגלוות רגשות, התחשבות, יכולת הבנה והתמודדות עם מגוון הקשיים של תלמידים עם לקות למידה המשולבים בכיתתם, ומצד אחר עליהם להקין ציפיות גבוהות להצלחה בלימודים ולהשתלבות מוצחת בכיתה.

עם זאת, יש להתייחס בזיהירות לממצאי המחקר הן בשל מספר המשיבים הקטן והן בשל העובדהubishi במספר שונים ועם רקע חינוכי שונה, אשר חלקם מורים-מחנכים וחלקם מורים מקצועיים. כמו כן העובדה שלמורים לא היה ניסיון קודם עם תלמידים ל"ל ורבים מהם לא קיבלו הדרכה בהוראת כיתות מסוימות, השפעה נראית על עמדותיהם. ללא ספק יהיה זה מעניין לבחון את עמדות המורים בסיום השתלמות בנושא השילוב. אנו מאמינים שתכנית אימון שיטתית והכנה עקבית מתמשכת לימוש תכנית השילוב יכולה לסייע הן למורים והן לתלמידים להתמודד טוב יותר עם צורכיהם של תלמידים עם לקות למידה ויסייעו בשינוי עמדות.

תוצאות המחקר מעלו כמה שאלות ותහית בהתיחס למידת הצורך לדוחה למורה על אודות יכולתו וגבילותו של התלמיד ועל היומו עם לקות למידה: מהי מידת

השפעת התווית של "לקות במידה" על ציפיות המורה? ובהתאם לכך מהי ההשפעה הישרה על קשרי הגומלין מורה-תלמיד? בקשרyat למצאי המחקר עולה סוגיה נוספת, שיש להמשיך ולחזור, המתייחסת למידת ההשפעה לטווח הקצר ולטווח הארוך שיש לציפיות הנמוכות של המורים מתלמידים עם ליקות במידה על למידתם, על ציפיותיהם ועל הצלחות בתחומים השונים. כמו כן, יש מקום למחקרי המשך ולמחקרי אורך אשר יתמקדו גם בעמדות המורים ובתגובהיהם להתנהגותם החברתית של תלמידים ליל' הלומדים בכיתות משלבות.

סיכום

אין ספק כי למורה השפעה מרובה ותפקיד מכריע בשילוב התלמיד בכתה. היות שהצלחת השילוב מושתתת על נכונות לשינוי בקרב המורים, על הכשרה מתאימה, על תמייכה והכוונה מצוות עמיתים או יועצים, יש בשלב דיוונים עם המורים הן באופן פרטני והן בישיבות צוות ובהשתלמויות. בדיונים אלו يولלו נושאים כמו משמעות השילוב, ציפיות המורים מהתלמידים, עמדותיהם בהדגשת חשיבותם של קשרי הגומלין בין המורה לתלמיד והשפעת קשרים אלו על תפיסת התלמידים את עצם והצלחת השתלבותם הלימודית והחברתית. בהסתמך על נתוני המחקרים השונים ומנתוני המחקר הנוכחי נראה, כי ישנה חשיבות רבה להעמיק את הידע העיוני ולתת בידי המורים כלים להתמודדות עילה עם אוכלוסייה בעלת צרכים מיוחדים בכלל ולקויי במידה בפרט במסגרת להכשרת מורים.

ביבליוגרפיה

- אבישר, ג' (1999). מנהל בית הספר כסוכן שינוי בתהליך שילוב החריג בכתה הרגילה. חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.
- הימן, ט' (יולי, 1998). שילוב תלמידים ליקויי במידה - אליה וקוץ בה. הוצג בכנס המורים הבינלאומי הרשמי "חינוך במחן הזמן", חיפה.
- הימן, ט' (1999). מורים נבוכים. *הדר החינוך*, 11-10, 27-24.
- ועדת מרגלית (יולי, 2000). הוועדה לבחינות יישום חוק החינוך מיוחד. תל אביב: משרד החינוך.
- טלמור, ר', ארליך, י' ואלדר, א' (1999). עמדות מורים לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכתות הרגילות. *סוגיות בחינוך מיוחד*, 14, 45-60.

- לייפשיץ, ח' ונאור, מ' (2001). עמדות של סטודנטיות להוראה כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכתה הרגילה. *מגמות*, מא (3), 373-394.
- ມັກກົກ ມະດີນາ (2002). ສິລືບ ຕໍລິມິດ ບ້າລີ ຊຽກຄົມ ມີອຸ່ນດີ ບ້ານົກ ຮົງກີລ. ດວ"ທ ສັນຕິ 25ບ' ຢ່າມ ມັກກົກ ມະດີນາ, ແມ່ນ 224.
- ມະສຣດ ຂໍຂົນອຸກ (1999). ຂົກ ຂໍຂົນອຸກ ມີອຸ່ນດີ. ຂວ່ງ ມະນາລ ຜົລລີ, ຖສນ"ຫ, ນ"ຫ(ນ), ຢ່ວ່າລືມ: ມະສຣດ ຂໍຂົນອຸກ, ອົງກ ຂໍຂົນອຸກ ມີອຸ່ນດີ.
- ມະສຣດ ຂໍຂົນອຸກ (1999). ຕົກນິກ ສິລືບ ບໍລິສັດ ຂໍຂົນອຸກ ຮົງກີລ. ຂວ່ງ ມະນາລ ຜົລລີ ລາອຄລອສູກ ມີອຸ່ນດີ, ຖສ"ຫ, ນ"ຫ/8 (ນ), ຢ່ວ່າລືມ: ມະສຣດ ຂໍຂົນອຸກ, ອົງກ ຂໍຂົນອຸກ ມີອຸ່ນດີ.
- ສະຕົມນ, ຊ' (1991). ສິນວິ ແມ່ນ ມົວປາ ຮົງກີລ ສິລືບ ຕໍລິມິດ ແມ່ນ ຊຽກຄົມ ມີອຸ່ນດີ ບ້າຕໍຖານ, ຊ' (1991). ສິນວິ ແມ່ນ ມົວປາ ຮົງກີລ ສິລືບ ຕໍລິມິດ ແມ່ນ ຊຽກຄົມ ມີອຸ່ນດີ ບ້າຕໍຖານ.
- Aherne, P., & Thornber, P. (1990). *Communication for all*. London: Fulton Pub.
- Allen, J. D., & Burns, J. P. (1998). Research Report. Managing inclusive classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 35, 28-30.
- Arabsolghar, F., & Elkins, J. (2000). Comparative expectations of teachers and parents with regard to memory skills in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25, 169-179.
- Clark, M. D. (1997). Teacher response to learning disability: A test of attributional principles. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 69-79.
- Clark, M. D., & Artiles, A. J. (2000). A cross-national study of teachers' attributional patterns. *Journal of Special Education*, 34, 77-89.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes towards their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34, 203-213.
- Graham, S., & Wiener, B. (1986). From attribution theory to developmental psychology: A round trip ticket? *Social Cognition*, 4, 152-179.
- Heiman, T. (2001). Inclusive schooling: Middle-School teachers' perceptions. *School Psychology International*, 22 (4), 451-462.
- Hudson, P., & Glomb, N. (1997). If it takes two to tango, then why not teach both partners to dance? Collaboration instruction for all educators. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 442-448.

- Hunt, P., & Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 31, 3-29.
- Idol, L. (1997). Key questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 384-394.
- Jackson, D., & Salisbury, J. (1996). *Challenging macho values*. London: Falmer Press.
- Jordan, A., Stanovich, P. and Roach, D. (1997, March). *Toward a framework for predicting effective inclusion in general education elementary classrooms*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- McLeskey, J., Henry, D., & Axelrod, M. (1999). Inclusion of students with learning disabilities: An examination of data from reports to Congress. *Exceptional Children*, 66, 55-66.
- Monda-Amaya, L. E. (1998). Principals' knowledge of and attitudes toward Inclusion. *Remedial and Special Education*, 19, 181-192.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming - inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Silberman, M. L. (1971). Teachers attitudes and actions toward their students. In: M. L. Silberman (Ed.), *The experience of schooling* (pp. 86-96). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stanovich, P. J., & Stanovich, K. E. (1997). Research into practice in special education. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 477-481.
- Vaughn, S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J., & Samuell, L. (1996). Teachers' view of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96-106.
- Whitelaw, S., Milosevic, L., & Daniels, S. (2000). Gender, behavior and achievement: A preliminary study of pupil perceptions and attitudes. *Gender and Education*, 12, 87-113.