

מכללת אורנים

הפקולטה ללימודים מתקדמים

החוג לייעוץ חינוכי

M.Ed עבודת גמר רגילה כמילוי חלק מהדרישות לקבלת תואר

עמדותיהם של מורים בבית הספר היסודי במגזר הערבי

כלפי שילוב תלמידים עם לקויות בלמידה

מאת: מיאדה דיאב

בהדרכת : אורית ארז

מאי 2012

## תוכן עניינים

עמוד	
IV	תקציר
1	מבוא
	פרק א': רקע תיאורטי
2	1.1. לקויי למידה
2-3	1.1.1 הגדרת המושג לקויות למידה
3-4	1.2 סוגים שונים של לקויות למידה
4	1.3 לקות הלמידה במגזר הערבי
4-5	1.4 אבחון וטיפול
5-7	1.4.1 אבחון וטיפול בלקויות למידה במגזר הערבי
7	2. מודל השילוב
7	2.1 חוק השילוב
7	2.2 מטרת השילוב
7-8	2.3 יתרונות וחסרונות של שילוב
8	3. 'עמדה' - מהי?
8-9	3.1 העמדה ומרכיביה
9	3.2 גורמים המשפיעים על עמדות המורים כלפי השילוב
9-11	3.3 עמדות מורים כלפי תלמידים משולבים עם לקויות בלמידה במגזר הערבי
12	פרק ב': מתודולוגיה
12	שיטת המחקר
12-13	אוכלוסיית המחקר

13	כלי המחקר
14	הליך המחקר
15	<b>פרק ג': ממצאי המחקר</b>
18	<b>פרק ד': דיון</b>
21	מגבלות המחקר הנוכחי
22	המלצות יישומיות
24-25	סיכום
26	<b>ביבליוגרפיה</b>
	<b>נספחים</b>
	<b>שאלון עמדות למורים כלפי שילוב</b>
	<b>רשימת לוחות</b>

## תקציר

מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק את הקשר בין עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם לקויות בלמידה במסגרת החינוך הרגיל, לבין הצלחתו עבור תלמידים עם לקויות בלמידה בבית הספר היסודי בחינוך הרגיל במגזר הערבי. כמו כן, המחקר ידון בקשר בין עמדות המורים המלמדים ב בית הספר על שילובם של התלמידים עם הלקויות בלמידה, לבין מידת הצלחתם בלימודים. נקודת המוצא למחקר הייתה הנחת היסוד כי שינוי לחיוב בעמדות המורים והגברת הפתיחות והמודעות של אנשי החינוך הרגיל כלפי תלמידים עם לקויות בלמידה תשפיע על מידת הצלחה של שילובם בבתי- הספר ובכלל זה על תפקודם הלימודי. סקירת הספרות בחנה את הנושאים הבאים: המושג ליקויי למידה, מודל השילוב, העמדה ומרכיביה, ועמדות המורים במגזר הערבי, על סמך מחקרים קודמים שעסקו בנושא השילוב ובנושא עמדותיהם של צוות המורים כלפי שילוב תלמידים עם לקויות בלמידה. השערת המחקר מצביעה על קיומו של קשר טנטטיבי (לפני בדיקה) בין משתנים, והמחקר מבקש להעמיד את ההשערה לבדיקה אמפירית, לעומת מחקר איכותני שמכוון לתאר תופעות. השערת המחקר בעבודה זו מבקשת לבחון האם ככל שעמדת המורים חיובית יותר כלפי השילוב של תלמידים עם לקויות למידה הם ית פסו את הילדים לקויי הלמידה כבעלי יכולת להצליח ולהיות בעלי רמת הישגים גבוהה בלימודים בהישען על הנחת היסוד שככל שהמורה בעל ניסיון רב יותר בעבודה עם ילדים בעלי לקויות בלמידה כך הוא יטה לעמדה חיובית כלפי שילוב תלמידים עם לקויות בלמידה בכיתות הרגילות והדבר ישפיע על הצלחתם בהישגים הלימודיים והשתתפותם הפעילה במהלך השיעורים. הנחת יסוד נוספת היא שככל שהמורה יהיה בעל הכשרה מתאימה לעבודה עם ילדים בעלי לקויות למידה, כך הוא ייטה להביע עמדה חיובית כלפי שילובם בכיתות הרגילות.

המחקר נערך בקרב אוכלוסיית מורים  $N=44$  המלמדים בבית ספר יסודי בחינוך הרגיל במגזר הערבי, ובדק את עמדותיהם כלפי שילוב תלמידים עם לקויות בלמידה במסגרת בה הם מלמדים. מהמחקר עולה כי נמצא קשר חיובי בין העמדה של המורים כלפי שילוב ילדים לקויי למידה בחינוך הרגיל לבין תפיסת המורים את השתתפותם הפעילה בכיתה ויכולת הצלחה ורמת ההישגים של התלמידים. כמו כן נמצא כי השכלה והכשרה רלוונטית של המורה להוראה נמצאה עם קשר חיובי לעמדה של המורה, וכי הניסיון בהוראה אצל המורה נמצאה עם קשר שלילי שהעמדה החיובית לא תלויה בניסיון של המורה בעבודתו עם ילדים עם לקויות בלמידה. מהמחקר עולה חשיבות עמדותיהם החיוביות של המורים להצלחת שילוב התלמידים עם הלקויות בלמידה. כמו גם מידת השפעת עמדותיהם החיוביות של המורים על השתתפות הפעילה של התלמיד לקוי הלמידה במהלך השיעורים ועל רמת ההישגים הלימודיים שלו.

## מבוא

מערכת החינוך חרטה על גדלה את "עקרון השילוב" של ילדים עם צרכים מיוחדים במערכות החינוך הרגילות, כשאחת מהנחותיה היסוד המרכזיות היא, שאחד התנאים החשובים להצלחת השילוב כרוך בעמדות המורים. מכאן שעל מערכת החינוך לכוון להגברת הפתיחות והמודעות של המורים לקיומם ומהותם של צורכי הילדים המכונים 'ילדים בעלי צרכים מיוחדים' (גביש, שמעוני, 2006).

בישראל, כמו במדינות רבות אחרות, מתרחבת המגמה לשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות, למרות שהמגמה לשלב מעוגנת בחוק, הצלחתה תלויה בין השאר, בתמיכה של גורמים שונים ובסביבה החברתית והחינוכית של התלמידים. צוות המורים מהווה את אחד הגורמים הדומיננטיים ביותר בסביבה החינוכית ולעמדותיו השפעה ניכרת על סיכויי ההצלחה של השילוב (דרור, ויזל, 2003).

עמדותיהם של מורים באשר לשילוב תלמידים עם ליקויי למידה בכיתות רגילות הוא הנושא הנחקר ביותר בתחום השילוב. הסיבה העיקרית לכך היא, שעמדות המורה משפיעות על מידת ה'הנעה' ועל מידת המחויבות שלהם כלפי הוראתם של תלמידים עם לקויות בלמידה בכיתה המשלבת (טלמור, 2007). בחברה הערבית התחילו להתייחס לנושא השילוב מאוחר יותר בהשוואה לחברה היהודית, וזאת משום התעלמות שירותי הרווחה וחוסר המודעות לצרכיהם המיוחדים של התלמידים במגזר הערבי במשך שנים רבות (אלקרנאוי, 1999).

מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק את הקשר בין עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם לקויות בלמידה במסגרת החינוך הרגיל, לבין הצלחתו עבור תלמידים עם לקויות בלמידה בבית הספר היסודי בחינוך הרגיל במגזר הערבי. לאור האמור לעיל, ומתוך ההתנסות שלי כמורה בחינוך המיוחד במערכת החינוך הרגיל בבית הספר בו אני מחנכת כיתה, אני עדה לעמדות השליליות הרווחות מצד המורים כלפי הילדים המשולבים בבית ספר יסודי במגזר הערבי. השערתי היא כי עמדות שליליות אלה מקורן גם, בחוסר הידע שלהם באסטרטגיות ובמיומנויות הוראה מותאמת וזאת, בגלל היעדר בקיאות בתחום לקויות הלמידה ומאפייניהם ההתנהגותיים, הקוגניטיביים, הרגשיים וכד' ועל רקע הקושי של המורים בהתאמת חומרי ההוראה/למידה לצרכים הלימודיים של התלמידים לקויי הלמידה. ייתכן ובקווים מקבילים, תחושת אי המסוגלות של המורה כלפי תלמידיו משפיעה גם על התלמידים ולכן חשוב לבחון עמדות אלה ולפעול בהתאם. ומכאן נובעת החשיבות של עבודה זו כתווה דרך לצורך בהטמעה ובביסוס תוכנית הכשרה והעצמה לסגל החינוכי המלמד בבתי הספר במגזר הערבי בהם משולבים ילדים עם לקויות למי דה כשהיועץ החינוכי של ביה"ס אמור להוביל את התכנית בשיתוף הצוות המוביל.

## פרק א': רקע תיאורטי

### 1. ליקויי למידה

#### 1.1 הגדרת המושג לקויות למידה

מאז שנות השישים חלה התפתחות בידע בתחום המחקר שהולידה המשגות חדשות לתחום ליקויי למידה. מדינות שונות בעולם המערבי אימצו הגדרות מסוימות לאור קביעתן של ועדות מומחים. הגדרות אלה מהוות כיום בסיס להגדרת זכויותיהם של תלמידים לקויי למידה בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד (ספקטור, 2006).

הגדרת המונח "ליקויי למידה" על-פי "הוועדה הלאומית המאוחדת לליקויי למידה" (1994), מדגישה את עובדת היות לקות הלמידה מצב מתמשך לאורך חייו של הפרט עם ביטויים מגוונים בבגרות: "ליקויי למידה הוא מונח כללי המתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגניות, המתבטאת בקשיים משמעותיים ברכישת מיומנויות כגון הקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, המשגה כמו גם יכולות מתמטיות והשימוש בהם. הפרעות אלה הן פנימיות לפרט, ומניחים שהן נובעות מדיספונקציה נירולוגית מרכזית. הן יכולות להופיע בכל שלב לאורך מעגלי החיים" ועם התבגרותו, הפרט יכול להצליח ולהגיע להישגים למרות הלקות (ווגל, שרוני, 2009).

ההגדרה המקובלת לצורך קביעת אבחנה של ליקויי למידה היא זו של ה-DSM (1994), Statistical Manual of Mental Disorders Diagnostic המדריך לאבחנות פסיכיאטריות של הארגון הפסיכיאטרי האמריקאי, שאבחנותיו מקובלות גם בארץ. ההגדרה היא אופרטיבית במהותה ומוסכמת על קבוצות רחבות של חוקרים ואנשי מקצוע מתחומים מקצועיים שונים העוסקים בסוגיית תלמידים ליקויי למידה. "אדם מאובחן כלקוי למידה כאשר הישגיו במבחנים סטנדרטיים המועברים לו באופן אינדיבידואלי ובודקים מיומנויות קריאה, בחשבון או בהבעה בכתב, נמצאים נמוכים במידה משמעותית מהמצופה על-פי גילו, רמת השכלתו ורמת המשכל שלו, וכאשר בעיות הלמידה גורמות אצלו להפרעות משמעותיות בהישגיו האקדמיים או בפעילויות יום יום אחרות הדורשות מיומנויות אלה". לפיכך, תלמידים יוגדרו כלקויי למידה כאשר יתקיימו שני תנאים: קיומו של פער בשנתיים לפחות בין הישגיו הלימודיים של התלמיד לבין ההישגים המצופים ממנו על-פי גילו ורמת כיתתו, קיומו של פער בין הישגיו הלימודיים של התלמיד לבין כישוריו האינטלקטואליים כפי שנמצאו במבחני משכל אובייקטיביים (חוזר מנכ"ל, משרד החינוך, ישראל 2000).

עוד מדובר בספרות כי לקויות למידה הן הפרעות ספציפיות ברכישת מיומנויות למידה בסיסיות, שנובעים משיבושים בתפקודי המוח האחראים על תהליכים קוגניטיביים ומשתמע מכך כי הבסיס המשוער להן הוא נירולוגי. לליקויי למידה בדרך כלל יכולת אינטלקטואלית ממוצעת ומעלה, אך הם מגלים קשיים שונים בתפקוד הקוגניטיבי, שכולל תפקודי שפה וחשיבה, התמצאות במרחב ובזמן, זיכרון, קשב וריכוז וכן קשיים ביכולת המוטורית ובתאום תנועתית- תפיסית. קשיים אלה הם כנראה מהווים מקור לבעיות הסתגלות למצבים המחייבים גמישות בתגובות. נוסף על כך, לעיתים קרובות מלוות לקויות הלמידה בבעיות רגשיות, הנובעות מכישלונות חוזרים ומתחושת חוסר אונים, המובילים להתפתחות של דימוי

עצמי וחרדות (קדוש, 2010). מעבר לכך ברזניץ (2003), מתאר את לקות הלמידה כתופעה המתבטאת בכישלון לשלוט ביכולת אחת או יותר מיכולות הלמידה האורייניות – קריאה, כתיבה, מתמטיקה ושפה שנייה. לקויות אלו יכולות לנבוע ממגוון גורמים המשפיעים על הפעילות המוחית ואכן, מחקרים שנערכו בארץ ובעולם מראים כי כ- 25% מהתלמידים בבתי הספר מזוהים כבעלי לקות למידה בדרגה זו או אחרת. מטרתו של תת הפרק הבא היא להציג את הסוגים השונים של לקויות למידה, ולהתייחס למאפיינים המיוחדים של כל אחת מההגדרות הרווחות בתחום.

## **1.2 סוגים שונים של לקויות למידה**

קיימים סוגים רבים של לקויות למידה. הילדים לקויי הלמידה שונים זה מזה במוקדי הקושי, בחומרתם, וביכולות הפיצוי (תחומי החוזק, והמיומנות שפותחו כדי לעקוף את הקשיים). לעיתים, תלמיד סובל מלקות ממוקדת, ולעיתים הוא סובל ממספר לקויות בו-זמנית. נוסף על כך, לקות כלשהי עשויה לגרום לקשיים משניים (אשר אינם נופלים בטווח הלקות). למשל, ילדים בעלי לקות קריאה לעיתים קרובות משקיעים מאמץ רב בלמידה (יותר קשה להם לקרוא ולכתוב) ובשלב מסוים הם חשים תסכול ועייפות ופשוט "נחים" בשיעור. לעיתים התנהגות זו נראית כמו הפרעת קשב (פרימור, 2008), אך היא נעוצה כאמור במקור אחר. לקויות הלמידה השכיחות הן דיסלקציה, דיסגרפיה, דיסקלקוליה, הפרעות קשב, לקות למידה, לקות בשפה הדבורה, לקות למידה בלתי מילולית. לקשת לקויות הלמידה שייכות גם לקויות שעשויות להופיע גם בתחום המוטורי.

בדיסלקציה, בלקות קריאה ה מאופיינת בקושי בזיהוי מילים. כתוצאה מכך, הקריאה איטית ומשובשת, והכתיבה מאופיינת בשגיאות כתיב מרובות בהשוואה לקבוצת הגיל. קשיי הקריאה עלולים להוביל לכשלים בהבנת הנקרא, קשיים בהבעה בכתב וברכישת הקריאה והכתיבה בשפה זרה (בן-עמי, 2008). הבסיס ללקות הקריאה הוא לרוב שפתי ונובע מערנות נמוכה לצלילי השפה (ערנות פונמית), קשיי שיום (היכולת לתת שם ל'משהו' שנמצא בפניך), ערנות נמוכה למבנים דקדוקיים ועוד (פרימור, 2008).

בדיסגרפיה, מדובר בלקות כתיבה המאופיינת בקשיים כגון כתיב בלתי קריא, איטיות בכתיבה, קשיים בניסוח ופער משמעו ותי בין הבעה בעל פה והבעה בכתב. הכתיבה היא פעילות מורכבת שדורשת יכולת טכנית של כתיבה, כישורי שפה, יכולות ארגון ותכנון לכן, לקשיים בכתיבה יכולים להיות גורמים שונים (בן-עמי, 2008).

בדיסקלקוליה, מדובר בלקות מתמטית המאופיינת בקשיים בהבנת השפה המתמטית (למשל, קושי בתפיסת כמות, הבנת המבנה העשורי), זכירת מושגים, חוקים, נוסחאות ותהליכים וזכירת עובדות יסוד (למשל, לוח הכפל). תלמידים אלו לרוב מבלבלים בין סימנים ומחליפים בין ספרות, כמו גם מתקשים במשימות יומיומיות כמו חישוב עודף בחנות וקריאת שעון אנאלוגי (בן-עמי, 2008). בהפרעת קשב וריכוז (ADHD), הנחשבת כיום ללקות למידה ע"פ חלק מהחוקרים (פלוטניק, 2008), מדובר בהפרעה התפתחותית שכיחה שיש לה השלכות על יכולת הלמידה. ההפרעה מאופיינת בקשיים בשמירה על ריכוז וקשב עם או בלי היפראקטיביות, כמו גם מאפיין נוסף של אימפולסיביות המופיע בחלק מהאוכלוסייה המוגדרת כסובלת מהפרעת קשב. נוסף על כך, קיימים אצלם גם קשיים בפונקציות

ניהוליות כגון יכולות ארגון, תכנון, עיכוב תגובה, אסוציאטיביות ועוד. חלק מתלמידים אלו עונים על התשובות מהר ללא בדיקה, לא קוראים שאלות עד הסוף, שוכחים חפצים והמבצע שלהם בכתב או בעל פה איננו מאורגן ואסוציאטיבי. לאור קשיי הקשב, דעתם של התלמידים מוסחת בקלות והם אינם מרוכזים במהלך השיעור ובשל כך עלולים להופיע קשיים בלימודים (מורדו, 2010).

קיימות לקויות למידה פחות נפוצות כמו- לקות למידה בלתי מילולית- שמאופיינת בקשיים בתחומים שדורשים יכולות בלתי מילוליות. בתחום החזותי-מרחבי (למשל קושי בהתמצאות ובתפיסה חזותית), קשיים מוטוריים (סרבול בתנועה גסה, במוטוריקה עדינה), קשיים מתמטיים, קושי בהבנת הנקרא (למרות מיומנויות קריאה תקינות) וקשיים בתחום החברתי על שום הבנת מצבים חברתיים לקויה. לעיתים קשיים מופיעים בכל התחומים שצוינו, ולעיתים רק בחלקם (בן-עמי, 2008).

לקות בשפה הדבורה (SLI) אף היא נופלת תחת הגדרות לקויות הלמידה ובאה לידי ביטוי באוצר מילים דל, קושי בלמידת מילים חדשות, קשיי שליפה, קושי בארגון ובהבנת שפה. ללקות זו יהיה ביטוי הן בשפה הדבורה והן בשפה הכתובה ונצפה גם קושי ברכישת שפה זרה (מורדו, 2010). בקרב לקויי הלמידה נוכל לצפות גם לקויות העשויות להופיע גם בתחום המוטורי (מוטוריקה עדינה, קושי בתיאום עין-יד, בהעתקת צורות, באחיזת כלי כתיבה). תלמידים אלו יתקשו בהנדסה, כתיבה טכנית, שרטוט ובמטלות שדורשות מוטוריקה עדינה.

בתחום הזיכרון נצפה בקשיים כגון קשיים בזיכרון העבודה (היכולת להחזיק מידע בזיכרון ולבצע עליו מניפולציות), הזיכרון הקצר או ארוך הטווח. כתוצאה מכך, התלמידים מתקשים להטמיע מידע חדש בזיכרון (ללמוד פירושי מילים ועובדות), הם מתקשים ליצור קישור של המידע החדש שנרכש לידע עולם. נצפה בקשיים בלמידת רציפים (א-ב, חודשי השנה) ועובדות יסוד שונות (תרגילי חשבון) (מורדו, 2010). מעניין יהיה לבחון את תופעת לקות הלמידה, האבחון והטיפול בקרב תלמידים עם לקויות למידה במגזר הערבי.

### **1.3 לקות הלמידה במגזר הערבי**

בשנים האחרונות גברה המודעות לנושא ליקויי למידה בקרב האוכלוסייה הערבית בישראל, בעקבות המלצות ועדת מרגלית (1997), "ועדה אשר מונתה על-ידי שר החינוך ושר המדע בסוף שנת 1996, במטרה לבחון את מיצוי יכולתם של תלמידים עם ליקויי למידה בראשותה של פרופ' מלכה מרגלית". מהדו"ח של ועדת מרגלית, ודוח מבקר המדינה, (2001) עולה, שאצל רוב המורים וההורים במגזר הערבי ישנה מודעות נמוכה לתופעת ליקויי הלמידה אם כי לאחרונה חל שיפור בעניין זה והדבר ניכר בעיקר בגידול במספר ההפניות של תלמידים לאבחון לקראת בחינות הבגרות לשם קביעת זכאותם להתאמות. גידול זה משקף את הפעילות הממוקדת בקידום התחום במגזר הערבי (מרגלית & אפרת, 2001). מטרתו של תת הפרק הבא הוא להציג נושא האבחון והטיפול בתלמידים עם לקויות בלמידה.

### **1.4 אבחון וטיפול**

אבחון וטיפול הם חלק בלתי נפרד מן הסיוע לילד לקוי הלמידה. כיום, מנסים לגייס את מרב המשאבים הקיימים כדי לקצר וליעל תהליכים אלה (מרגלית, כספא, 1998). ועדות מחוזיות וועדות התאמות שנקבעו במשרד החינוך בדקו דוחות-אבחונים והערכות-מורים ויועצים שהועברו אליהם, וקבעו מי זכאי



לסיוע ולהתייחסות מיוחדת בגין ליקויי למידה . תהליך האבחון וקביעת האבחנה נעשים על-ידי מומחים לאבחון, בעלי ידע בתחום, או באמצעות שיתוף פעולה בין מומחים מתחומים שונים, חינוכיים, רפואיים ופארא-רפואיים (ספקטור, 2006).

ראשיתו של תהליך ההתערבות באיתור הילד עם לקויות בלמידה הוא כאשר מזהים עיכוב בכישורים אקדמיים ובמקצועות הלימוד, ופערים עקביים בין יכולת והישגים, במקרה זה יש טעם לשקול הפניה לאבחון. כאשר לא ניתן להסביר את ההישגים הנמוכים באמצעות חסך בלמידה כתוצאה מאירועי חיים (מעבר מארץ לארץ, מבית ספר לבית ספר וכד') או מהוראה בלתי מספיקה, האבחון מתבקש ויכול להיעשות ברמות שונות עד לקב לת אינפורמציה מספקת ותמונה כוללת ובהירה של מצב הילד והגורמים להישגיו הנמוכים (ליון, 2002). לילדים עם היסטוריה רפואית בעייתית כמו גם התפתחותית יש הסתברות גבוהה לפתח לקויות בלמידה. זיהוי גורמי סיכון במהלך ההתפתחות עשוי להצביע על כשל בלימודים על רקע של אי-סדירות ראשונית. באמצעות מבחני הישגים במקצועות השונים אפשר לזהות את הרמה הלימודית של הילד במקצועות השונים.

באמצעות האבחון הדידקטי אפשר לבצע סקירה של הישגי התלמיד במיומנויות אקדמיות ובמקצועות הלימוד. האבחון הדידקטי בארץ נוצר לשם עריכת "אבחנה מבדלת", בשל מוגבלותו וחוסר-יעילותו של אבחון פסיכולוגי כלשהו באיתור ליקויי-למידה (ליון, 2002). חשוב לציין כי במידה ומתגלה צורך ניתן להפנות לאבחונים נוספים כגון, אבחון אצל קלינאית תקשורת לשם איתור ליקוי בתפקודי שפה, אבחון נוירולוגי לשם בדיקת תקינות המערכת הנוירולוגית. נוסף על כך אבחון פסיכולוגי סטנדרטי תורם בקבלת מידע על המערכות והתפקודים הנוירו-פסיכולוגיים, כמו גם הפניות לבדיקות שונות כגון שמיעה, ראייה, בדיקה גנטית וכד' (ליון, 2002). לאחר האבחון ובהתאמה להמלצות הרשומות בו יש להתאים תכנית התערבות. אחד הדגשים בתכנית ההתערבות הוא לפתח אסטרטגיות למידה יעילות אצל התלמיד עם לקויות הלמידה על מנת לתת לו לחוות תחושת מסוגלות בהתמודד עם החומר הלימוד הרב והמורכב. אסטרטגיות למידה המותאמות לצרכים שאותרו באבחון מיועדות לזמן ולהקנות לתלמיד הרגלי עבודה ולסייע לו למיין את חומר הלימוד באופן יעיל כגון יצירת קבוצות או קטגוריות, שימוש בתרשימי זרימה והענקת סימנים מסייעים בטקסט במטרה לזכור את החומר ולארגנו ועוד (ספקטור, 2006). נוסף על כך, טיפול קבוצתי יוכל לסייע במתן לגיטימציה של ביטוי רגשות, חששות וציפיות. ולראיה, כי בעקבות המפגשים הקבוצתיים המשתתפים מדווחים כי הם חשו הקלה וביטחונם העצמי עלה ולא זאת בלבד אלא גם שיתפו אחרים בקשייהם, אלא מעצם תהליך הפתיחות והחברות שהיה בו לחולל שינוי בתפיסות ורגשות כגון בוש, חרדה ורגשות דומים. ואכן, משתתפים שעברו טיפול קבוצתי דיווחו על הפחתה בחרדה בעקבות הטיפול הקבוצתי (ליון, 2002).

#### **1.4.1 אבחון וטיפול בלקויות למידה במגזר הערבי**

בנובמבר 1995, פרסם משרד החינוך ב"קובץ המוסדות" כראוי כמו כן דווח הכלכלית, כמו כן דווח הבית-ספריים. כמו כן דווח הערבית, כמו כן דווח לסטטיסטיקה, כמו כן דווח החינוכי-ייעוצי במערכת החינוך הערבית מצומצמים ביותר, כמו כן דווח העברית. כמו כן דווח כי קיים חוסר חמור בכלי אבחון תקפים מהמנים המותאמים לאוכלוסייה הערבית. בשנת 1997 הוקמה ועדת מרגלית שכתבה חוזר בנוגע

לתלמידים עם לקויות למידה , חברי הוועדה הדגישו את החשיבות של המודעות לשונות התרבותית והחברתית באוכלוסייה במדינת ישראל כדי להתאים את תכניות הלימוד ושילוב התלמידים באופן ראוי במערכת החינוך הרגילה (מרגלית, 1997).

בהמשך למתואר לעיל חשוב להדגיש כי מהערכת הכללית של החינוך הערבי קיים מחסור בכוח אדם מקצועי ומיומן וכן מחסור במשאבים. המערכת בגלל העומס הרב המוטל עליה מתקשה לאתר ילדים עם צרכים מיוחדים ולהפנותם לאבחון וטיפול. התוצאה היא שלעתים קרובות הילדים מאותרים רק בשלב מאוחר לחייהם, ואז נדרש טיפול הרבה יותר מקיף, מעמיק ומורכב, ולמערכת החינוך אין המשאבים מתאימים לתת מענה הולם למצב זה. בנוסף, מנגנוני איתור של ילדים עם צרכים מיוחדים אינם פועלים בהיקף הנדרש, כך, למשל, חסרים בחינוך הערבי, פסיכולוגיים ויועצים שימלאו תפקידים של איתור וידריכו מורים כיצד לאתר ולזהות את אותם ילדים (נאטור, דוד, 1998). כמו כן, קיימים מחסור בכלים אבחוניים תקפים ומהימנים שיוכלו לשרת את אנשי המקצוע בזיהוי ואיתור ילדים עם צרכים מיוחדים במגזר הערבי, משום שלא פותחו כלים בשפה הערבית שיתאימו לסוגיות החינוכיות והאבחוניות במגזר זה (מבקר המדינה, 1998). עד 1998, לא היו קיימים צוותים העוסקים בפיתוח כלים אבחוניים מתוקפים ומהימנים בשפה הערבית, כמו כן, לא היו קיימות נורמות מתוקפות למבחני משכל בערבית. חשוב לציין שמבחנים דידיקטיים המותאמים לצורכיהם של בתי הספר הערביים כדי לאבחן ליקויי למידה אינם בנמצא, למעשה, הבעיה המרכזית נעוצה באי-זמינות של כוח אדם מקצועי דובר ערבית שיכול לבצע בדיקה דידיקטית תוך תקשור משמעותי עם התלמיד. אי-זמינות של כוח אדם מקצועי, מיומן, דובר ערבית, פוגע קשות ביכולתם של המרכזים הקיימים לבצע אבחונים מדויקים (נאטור, דוד, 1998).

מהדו"ח של מבקר המדינה (2001), עולה כי אצל רוב המורים וההורים במגזר הערבי יש מודעות נמוכה לתופעת של ליקויי למידה בקרב תלמידי ימים, אם כי, לאחרונה חל שיפור בתחום זה והדבר ניכר בגידול מספר ההפניות של תלמידים לאבחון לקראת בחינות הבגרות לשם קביעת זכאותם להתאמות. גידול זה, המשקף את הפעילות הממוקדת בקידום הטיפול בלקויות למידה בבתי הספר במגזר הערבי (מרגלית ואפרת, 2001).

במאס 2010, חברי הוועדה המשותפת למשרד החינוך ולוועדת המעקב שמונתה לבדוק את הטיפול בלקויי הלמידה במערכת החינוך הערבית קבעה, כי קיימת עדיין תופעה של "תת אבחון של תלמידים בעלי לקויות למידה במגזר הערבי לעומת אבחון היתר בחלקים מסוימים של המגזר היהודי". המיפוי שערכה הוועדה העלה תמונת מצב קשה: "מחסור במידע באשר למספר התלמידים הערבים בעלי לקויות למידה במערכת החינוך, מחסור באנשי מקצוע מוסמכים דוברי ערבית, מספר נמוך של פסיכולוגים דוברי הערבית בעלי ידע בלקויות למידה, מחסור בשעות ייעוץ, חוסר ידע בקרב המורים הערביים באשר להבדל בין תלמידי עם לקויי למידה לבין תלמידים המתקשים בלימודים מסיבות אחרות, היכרות מועטה מאוד עם הדרכים לסייע לבעלי הלקויות, היעדר תכניות התערבות שיטתיות וכלי איתור תקפים" (ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, 2010). כחלק מהתפיסה הכוללת בטיפול בלקויות למידה נלקחה בחשבון השפעתו של שילוב הילד עם הלקויות בלמידה במסגרות החינוך הרגילות. הפרק הבא מציג את מודל השילוב ומה אומר החוק לגבי שילובם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ובכלל זה לקויות למידה,

במסגרת הלימוד הרגילה, כמו גם תוצג מטרת השילוב-יתרונות וחסרונות, תוך התייחסות לשילוב הילדים עם לקויות הלמידה במגזר הערבי.

## **2. מודל השילוב**

### **2.1 חוק השילוב**

"חוק החינוך המיוחד" שהתקבל בכנסת בשנת 1988, נתן עדיפות לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות ולקבלת העזרה הנדרשת במסגרת החינוך הכללי. החלת החוק הביאה להרחבה של אוכלוסיית היעד הזוכה לשילוב. נוכחותם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה הפכה לעובדה קיימת. מחנכת המשלבת תלמיד עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה נדרשה לשלבו הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית. ואכן, חוק החינוך המיוחד משנת 1988 קובע, כי ועדת השמה חייבת לתת עדיפות לשילובו של ילד עם צרכים מיוחדים במסגרת רגילה. זכות זו, ללמוד במסגרת נורמטיבית, היא חלק מזכותו של אדם עם מוגבלות המאפשרת לו לחיות בקהילה ולהשתתף בפעילות הנערכת בה באופן פעיל ושוויוני. הדבר עולה בקנה אחד עם תפיסות חינוכיות, המעלות על נס את החשיבות שבהקניית התנהגות נורמטיבית לי לדים עם מוגבלות, בד בבד עם יצירת חברה סובלנית יותר (שמעון & גביש, 2006). חוק השילוב קובע את זכאותו של ילד עם צרכים מיוחדים, המשולב בחינוך הרגיל, לקבל תוספת של הוראה ולימוד כמו גם הזכות לקבלת לשירותים מיוחדים שיאפשרו את שילובו, וכן תהליך מוגדר לקביעתה של זכות זו. בעקבות החוק ועדות בית ספריות יקבעו את זכאות הילד להיכלל בתוכנית השילוב של בית הספר ואת השירותים המיוחדים שיקבל, מתוך רשימה שקבע החוק: עזרים מסייעים, שירותי סיוע, שירותים פסיכולוגיים, שירותים פארא רפואיים, ושירותי אחר שיקבע שר החינוך בצו (היימן, 2005). מטרת השילוב מוצגת להלן.

### **2.2 מטרת השילוב**

בשנים האחרונות הולך וגובר בעולם, כמו גם בישראל, אימוץ המדיניות של שילוב ילדים עם לקויות למידה בחברה. ביסוד מגמה זו מונח עקרון הנורמליזציה, המדגיש כי יש לאפשר לילדים עם לקויות למידה לחיות חיים נורמאליים ככל שניתן. מגמת השילוב מדגישה את מטרתו העיקריות של החינוך המיוחד, הכוללות מימוש הפוטנציאל הטמון בכל ילד וטיפול כושר השתלבותו של הילד לקוי הלמידה בחברה (טור-כספא & כהן, 2004). מטרת השילוב אם כן, היא ליצור קהילה בה הילדים לומדים, משחקים יחד ומפתחים מערך תמיכה הדדי ביניהם. לא מעט נאמר על החינוך של השילוב בהתפתחותם וקידומם של התלמידים לקויי הלמידה בבית הספר ובחברה (טימור, 2008). בהישען על האמור לעיל מעניין יהיה לבחון את היתרונות והחסרונות שבשילוב תלמידים עם לקויות למידה בכיתות הרגילות.

### **2.3 יתרונות וחסרונות של תכנית ה'שילוב'**

"הניסיון שנצבר בארץ מלמד, שרק כשליש מהילדים לקויי הלמידה זקוקים למסגרות מיוחדות - נבדלות או משולבות. רובם מסוגלים לתפקד במסגרות החינוך הרגיל, אך הם זקוקים לסיוע מקצועי בתחום הלקות שלהם וחלקם יכולים ליהנות מסיוע זה בתוך בית הספר" (ליבוויץ, 2005). השילוב מכוון להשגת מספר יעדים כגון, הישגים לימודיים, שילוב חברתי וכיו"ב.

הישגים לימודיים: רמת ההישגים הלימודיים מהווה תחום מרכזי לדיון בדילמות אשר מעורר מהלך השילוב של התלמידים עם הצרכים המיוחדים במסגרת החינוך הרגילה. התומכים בשילוב טוענים, כי הוצאת ילדים עם ליקויים בלמידה לכיתה מיוחדת לא שיפרה את הישגיהם הלימודיים ועדיף כי ילמדו בכיתה הרגילה, שם הלמידה שלהם תהיה טובה יותר (גביש & שמעוני, 2006). חשוב לציין, שמחקרים שבדקו יעילותן של כיתות מקדמות וטיפוליות לא הראו יתרון ברור ומקיף של מסגרות אלה בהיבט של ההישגים הלימודיים על פני שילוב מלא בכיתה רגילה בו קיבלו הילדים סיוע בצורה אחרת (ליבוויץ, 2005). טענה נגד השילוב היא, שהמגמה לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים אינה עולה בקנה אחד עם הדרישות למצוינות בחינוך ועם המאמצים להעלאת הסט נדרסים ההתנהגותיים והלימודיים (דרור & ויזל, 2003).

שילוב חברתי: קיימת חשיבות חברתית רבה לשילובם של הילדים עם ליקויים בלמידה עם בני גילם בהנחה, כי תלמידים עם לקויי למידה יפעלו בבגרותם בחברה הרגילה. לפיכך, יש לאפשר להם ללמוד ולהתפתח כחלק בלתי נפרד מחברה זו כחלק מהכשרתם לחיים (גביש & שמעוני, 2006). התומכים בשילוב מדגישים את החשיבות החברתית הנובעת להשארם של הילדים עם לקויי הלמידה עם בני גילם במסגרת החברתית הרגילה, לדעתם מטרה זו יותר חשובה מאשר קידום בלימודים. לפי גישה זו, היתרונות המרכזיים של השהות ביחד הם בכך, שהילדים ללא הליקויים מהווים מודל חיקוי ומאפשרים את הרחבת טווח ההתנסות והמגע עם החברתיים של הילדים עם הליקויים. השילוב החברתי מבטיח תנאים של שוויון בהזדמנויות החברתיות. תנאים אלה מאפשרים גדילה והתפתחות של שתי הקבוצות בו זמנית (רייטר, ואחרים, 2007), וזאת ובתנאי שהדבר נעשה עם תיווך וליווי נאות. המתנגדים לשילוב מטילים ספק בעצם היתרונות החברתיים הנובעים מהשהות ביחד. לטענתם, מחקרים שבדקו את הסטאטוס החברתי, הצביעו על כך שלעיתים קרובות ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים נדחים מבחינה חברתית, מקיימים פחות אינטראקציות חברתיות עם התלמידים הרגילים וחשים בודדים ומנותקים (דרור & ויזל, 2003).

לטענת המתנגדים לשילוב המלא, עצם השילוב עלול אף להחריף את שאלת הזהות העצמית של התלמידים עם הליקויים ובעיקר אצל תלמידים בעלי ליקויים המופיעים בשכיחות נמוכה. במסגרת הכיתות המיוחדות לעומת זאת הם נפגשים עם תלמידים שיש להם קשיים דומים. מפגש זה מאפשר להם לחוש שהם אינם יחידים בקשייהם וכך הם יכולים לפתח זהות עצמית חיובית (רייטר, ואחרים, 2007). כך או כך על המורים מוטלת אחריות רבה בהצלחת שילובם של ילדים עם לקויות למידה במערכת החינוך המתאימה להם ובפרט במערכת החינוך הרגילה. הצלחה זו מושפעת כמוזכר לעיל מעמדותיהם של המורים כלפי תלמידיהם המשולבים. הפרק הבא דן בהשלכותיהן של עמדות המורה המחנך במסגרת הרגילה כלפי ה'שילוב' תוך התמקדות בעמדות המורים מהמגזר הערבי.

### 3. 'עמדה' - מהי?

#### 3.1 העמדה ומרכיביה

המונח 'עמדה' לקוח מתחום הפסיכולוגיה החברתית ומוגדר באופנים שונים. המשותף להגדרות השונות הוא ראייה של העמדה כנטייה להגיב באופן מסוים לגירויים ולעצמים שונים. העמדה מבטאת עד כמה

האדם הוא בעד או נגד דבר זה (רייטר, לייזר & אבישר, 2007). עוד נאמר שהעמדה היא מושג מופשט שבאמצעותו ניתן להסביר, לחזות ולהבין את התנהגותו של אדם אחר. מדובר בהערכה כללית וקבועה שיש לפרט על אנשים, אובייקטים ונושאים שונים. העמדה כוללת תהליכים רגשיים ותהליכים קוגניטיביים (לייזר & רומי, 2005). הגישה המקובלת כיום רואה שלושה רכיבים הקיימים בעמדה: רכיב קוגניטיבי, אפקטיבי והתנהגותי. הרכיב הקוגניטיבי כולל את סך הידע, העובדות, הדעות והאמונות של אדם על אובייקט נתון, הרכיב האפקטיבי כולל את רגשותיו של האדם אל האובייקט: אהבה, שנאה, משיכה, דחייה וכיו"ב. הרכיב ההתנהגותי כולל את דרכי ההתנהגות בפועל של אדם אל האובייקט. רכיב זה מושפע בעיקר משני הרכיבים האחרים (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). מטרתו של תהליך הפרק הבא הוא להציג את הגורמים המשפיעים על עמדות המורים כלפי השילוב של תלמידים לקויי למידה במערכת החינוך הרגילה.

### **3.2 גורמים המשפיעים על עמדות המורים כלפי ה'שילוב'**

מחקרים רבים בדקו את הקשר שבין עמדות המורים לבין משתנים שעניינים הוא הילד המשולב. עמדות המורים באשר לשילוב נבדקו ביחס לשני משתנים עיקריים: מידת החומרה של הלקות (קלה, בינונית וקשה) (וקשה) (פיזי-חושי, קוגניטיבי- לקות למידה ופיגור, התנהגותי-רגשי) (רייטר, לייזר & אבישר, 2007). בארץ נערכו באחרונה מספר ניכר של מחקרים העוסקים בתפיסות השילוב במערכת החינוך, רובם בראייה פוזיטיביסטית. מחקרים אלו מראים אף הם, כי העמדות כלפי שילוב עשויות להיות קשורות בגורמים כסוג הלקות, ניסיון המורה ואקלים ארגוני בבית הספר, הקשר בין העמדה לסוג הלקות, אשר מתחילה להתגבש כבר בהתכשרות להוראה (גביש & שמעוני, 2006). במרבית המחקרים נמצא, שמורים מסכימים לשלב תלמידים בעלי לקויות קלות, כאלה שאינן מחייבות את המורה באחריות נוספת או בהשקעה נוספת למשל- תכנון ההוראה והתאמתה לבעלי הלקויות. מסתבר כי שיעור ה קבלה של תהליך השילוב יורד במהירות עם העלייה בחומרת הליקוי (קליפלד, 2003). לאור האמור לעיל מעניין לבחון את עמדות המורים במגזר הערבי כלפי שילוב התלמידים עם לקויות בלמידה במערכת החינוך הרגילה.

### **3.3 עמדות מורים כלפי תלמידים משולבים עם לקויות בלמידה במגזר הערבי**

הימצאות ילד חריג במשפחה עלול ליצור דילמה תרבותית הנובעת מהתנהגות ערכית ועמדות שהתרבות מייחסת לילד החריג, כך בחברה כזו משפיע הקונטקסט התרבותי- חברתי על התפתחות הרגש והעמדה כלפי האדם החריג. בשני המגזרים העיקריים בישראל, היהודי והערבי מצויות תת-קבוצות אתניות שלכל אחת מהן תפיסות תרבותיות ייחודיות וטרם נוצרה בה תרבות אחידה. בחברה היהודית המערבית הציפייה מן האדם המוגבל היא, שהוא יוכל למלא את הפונקציות המצופות ממנו בחברה ולאמץ לעצמו סגנון חיים נורמטיבי כפי יכולתו. לכן ניתן להניח שיהודים ממוצא אירופי ואנגלו- סכסי יהיו בעלי עמדה חיובית יותר כלפי המוגבל, לעומת זאת, ליהודים ממוצא מזרחי גישה פטליסטית לאנשים מוגבלים. המוגבלות מפורשת אצלם כעונש משמים וכנובעת מכוחות על- טבעיים, ולכן גם בלתי ניתנת לתיקון באמצעים רפואיים- טיפוליים. מכאן הגישה של קבלה פסיבית של הגורל ורחמים כלפי אנשים חריגים (לייזר & רומי, 2005). הספרות המקצועית מייחסת תפקיד משמעותי למורים בכיתה המשלבת בהצלחת השילוב, כמו גם

מייחסת משמעות גדולה למחויבות שלהם כסוכני שינוי בחברה. המורה נתפס בהקשר זה כמחנך שתפקידו להפוך את הכיתה לרשת תמיכה חברתית המתפקדת כקהילה. כמו כן, לאינטראקציה בין המורה לבין התלמיד המשולב, וליחס של המורה כלפיו, יש השפעה חיובית על הישגיו של התלמיד המשולב עם לקויות הלמידה (רייטר, לייזר & אבישר, 2007). Gottlie, בשנת 1978 עסק בשאלת עמדות המורים בחינוך הרגיל כלפי תלמידי השילוב בזיקה להכשרתם של המורים. הוא טען, כי ישנן מספר דרכים להביא לשינוי בעמדתו של המורה, כשאחת מהן היא הכשרה מתאימה של המורים ומתן ייעוץ מתמשך לגבי התאמת חומרי ההוראה/למידה. הוא הדגיש, כי ההתאמה המתבקשת בהכשרה לשילוב תלמידים לקויי למידה היא הכרחית להטמעת השילוב. ולראיה, שעמדות המורים כלפי תלמידים עם לקויות למידה נמצאו מרכזיות בחשיבותן בהצלחת שילוב התלמידים בחינוך הרגיל, ובכלל זה הישגיהם הלימודיים. מחקרים רבים עסקו בשאלת הרווח וההפסד הלימודי והחברתי הכרוכים בשילוב. עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם ליקויים בלמידה נמצאו מרכזיות בחשיבותן בהצלחת השילוב (שכטמן, 1991). נמצא כי עמדות מורים חיוביות יותר כלפי שילוב של ילדים עם ליקויים מוטוריים (תפקוד מוטורי- מוטוריקה גסה ומוטוריקה עדינה) בהשוואה לתלמידים עם ליקויים חזותיים המתבטאים בלקות בתפיסה ובעיבוד החזותי כגון הבחנה בפרטים, בסמלים גרפים, בכיוונים, הבחנה בין דמות לרקע, ראיית השלם על חלקיו) וכיו"ב (פלטי, 2004).

כפי שהוזכר לעיל, חשוב להדגיש שהערבים בישראל נחשבים בדרך כלל לקבוצה הומוגנית אף שיש בה מוסלמים, נוצרים ודרוזים שדוברים אותה שפה ולהם מנהגים ואופן חיים דומה. בחברה הערבית התחילו להתייחס לנושא השילוב מאוחר יותר בהשוואה לחברה היהודית וזאת משום התעלמות שירותי הרווחה וחוסר המודעות לצרכיהם המיוחדים של התלמידים במגזר הערבי במשך שנים רבות, עד שנת 1995 נפתחו בחברה הערבית רק שלושה סוגי מסגרות לאנשים עם פיגור שכלי: עשרה מעונות יום שלא תפקדו ברמה הנדרשת, חמשה מעונות פנימייה שרובם מעונות פרטיים שפוטנציאל הקליטה שלהם מוגבל, והוסטל אחד בכפר יסיף (אלקרנאוי, 1999). סיבה נוספת להתייחסותה המאוחרת של החברה הערבית לנושא השילוב הוא חוסר המודעות לצרכים המיוחדים של אנשים בעלי צרכים מיוחדים ולדרכי הטיפול בהם, ומשום כך לא פותחו שירותים מיוחדים עבור אנשים חריגים (Azaiza, 1995). בשני מחקרים שנעשו בישראל השוו החוקרים בין עמדות של הורים ערבים לעמדות של הורים יהודים כלפי ילדם המתבגר החריג. ההורים הערבים דיווחו שבנם דורש יותר זמן מהרגיל כדי לבצע את הפעולות היומיומיות בהשוואה לדיווחי ההורים היהודים. כמו כן, ההורים היהודים נטו לדווח שילדם החריג עצמאי למדי בקבלת החלטות, בעוד שההורים הערבים נטו לדווח שהחלטות ילדם החריג נעשו בתוך המשפחה. רוב ההורים היהודים חשבו שבנם החריג יהיה מסוגל לעבוד באופן עצמאי זמן מלא או חלקי בעוד שחצי ממספר הנשאלים הערבים ענו שילדם החריג בכלל אינו מסוגל לעבוד (אלקרנאוי, 1999). היבט נוסף של תפיסת החריגות כחלק משיח תרבותי עולה במחקרו של ליפשיץ (1994) שבחן את תפיסת הילד החריג כחלק מהקשרים האינטימיים במשפחה. ליפשיץ (1994), בדק קשרים אינטימיים בסקאלה של אהבה וחיבה בתוך משפחות יהודים וערבים ומצא כי נוכחותו של ילד חריג במשפחה משפיע על חיי הזוגיות והנישואין של ההורים. זוגות ערביים שהם הורים לילד עם חריגות דיווחו על קשר אינטימי מופחת

בהשוואה לקבוצת ביקורת , בעוד שזוגות יהודים עם ילד חריג תיארו את יחסיהם כאינטימיים יותר בהשוואה לקבוצת ביקורת. נראה שהטיפול המתמשך בילד החריג במשך שנים, המוערך חברתית בסביבה היהודית יותר מאשר בסביבה הערבית מהווה גורם משמעותי המשפיע על חיזוק הקשר הרגשי בין בני הזוג היהודיים.

חשיבות רבה מיוחסת לעמדותיהם של צוות המורים כלפי השילוב , המשפיעות על יכולת להתמודד עם הקשיים ועל הצלחת התהליך. היות שהצלחת השילוב מושגת על נכונות לשינוי בקרב המורים , כמו גם על הכשרה מתאימה ועל תמיכה והכוונה מצוות עמיתים או יועצים , יש לשלב דיונים עם המורים , הן באופן פרטני והן בישיבות צוות ובהשתלמויות . בדיונים אלו חשוב שיוע לו נושאים כמו משמעות השילוב , ציפיות המורים מהתלמידים , עמדותיהם, תוך הדגשת חשיבותם של קשרי הגומלין בין המורה לבין התלמיד והשפעת קשרים אלו על תפיסת התלמידים את עצמם והצלחת השתלבותם הלימודית והחברתית.

## פרק ב': מתודולוגיה

### **שיטת המחקר**

שיטת המחקר היא ברוח ה'כמותנית' המתארת את המציאות הנחקרת באמצעות מדידת הנתונים ותיאורם באופן כמותי. הליך המחקר הכמותני מאפשר להסיק מסקנות וליצור חוקים כלליים. חוקים אלה מתבססים על התוצאות והם המהווים את המוקד של המחקר הכמותני (נחמיאס ונחמיאס, 1998). מחקר כמותני מבקש לאשש/להפריך 'השערת מחקר' הנגזרת מתוך שאלת המחקר. השערת המחקר מצביעה על קיומו של קשר טנטטיבי (לפני בדיקה) בין משתנים, והמחקר מבקש להעמיד את ההשערה לבדיקה אמפירית, לעומת מחקר איכותני שמכוון לתאר תופעות.

שאלת המחקר: האם קיים קשר בין עמדות המורים בחינוך היסודי הרגיל במגזר הערבי כלפי תלמידים לקויי למידה המשולבים בכיתה הרגילה לבין הצלחת השילוב של תלמידים אלה?

השערת המחקר: מורים במגזר הערבי רואים את עצמם כמקור סמכות להעצמת תלמידי השילוב לקויי הלמידה ולהצלחת שילובם בחינוך הרגיל במגזר הערבי.

השערות נגזרות:

1. " ככל שעמדת המורים חיובית יותר כלפי השילוב של תלמידים לקויי הלמידה בחינוך הרגיל כך הם תופסים את הילדים לקויי הלמידה כבעלי יכולת גבוהה יותר להשתתף באופן פעיל במהלכי השיעור."
2. " ככל שעמדת המורים חיובית יותר כלפי השילוב כך הם תופסים את הילדים לקויי הלמידה כבעלי יכולת להצליח ולהגיע לרמת הישגים גבוהה יותר בלימודים."
3. " ככל שהמורה הוא בעל הכשרה מתאימה לעבודה עם ילדים בעלי לקויות למידה, כך הוא ייטה להביע עמדה חיובית כלפי שילובם בכיתות הרגילות."
4. " ככל שהמורה בעל ניסיון רב יותר בעבודה עם ילדים בעלי לקויות בלמידה כך הוא ייטה לעמדה חיובית כלפי שילוב תלמידים עם לקויות בלמידה בכיתות הרגילות ולהצלחתם בהישגים הלימודיים והשתתפותם הפעילה במהלך השיעורים."

### **אוכלוסיית המחקר**

המחקר נערך בקרב אוכלוסיית צוות מורים (N=44) המלמדים בבית ספר יסודי בחינוך הרגיל במגזר הערבי, אשר בדק את עמדותיהם כלפי שילוב תלמידים עם לקויות בלמידה במסגרת בה הם מלמדים. מאחר והמחקר נערך בבית ספר ממלכתי, משתנה סוג בית הספר נוטרל למנוע את השפעתו על הממצאים. התפלגות משתנה הותק בהוראה בקרב אוכלוסיית המורים היא: 18.2% הם בעלי ותק בהוראה של עד 5 שנים; 22.7% בעלי ותק בהוראה של בין 5 ל-10 שנים; 20.5% הם בעלי ותק בהוראה של בין 10 ל-15 שנים; 20.5% הם בעלי ותק בהוראה של מ-15 עד 20 שנה ו-18.2% הם בעלי ותק בהוראה מעל 20 שנה.



התפלגות משתנה השכלת המורים: 72.27% הם בעלי תואר ראשון ו-27.73% הם בעלי תואר שני.

התפלגות סוג האוכלוסייה שהמורים מלמדים: 31.8% מלמדים את אוכלוסיית החינוך הרגיל, 27.3% מלמדים את אוכלוסיית התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים (להלן החינוך המיוחד) ו-40.9% מלמדים אוכלוסייה מעורבת הכוללת את שני סוגי האוכלוסיות.

התפלגות משתנה הניסיון של המורים בחינוך ובהוראת תלמידים ליקויי למידה: 13.6% הם חסרי כל ניסיון, 15.9% הם בעלי ניסיון מועט, 36.4% הם בעלי ניסיון 'במידה מסוימת', 27.3% הם בעלי ניסיון 'במידה רבה', 6.8% הם בעלי ניסיון 'רב מאוד', 31.8% מכלל המשתתפים במחקר הם מורים שאינם מחנכים, 20.5% מכלל המשתתפים הם מורים ומחנכים ו-47.7% הם מורים מקצועיים.

### כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשאלון עמדות למורה שחובר על-ידי פרופ' לייזר וחבריו (2000), כמו כן נכללו בשאלון זה שאלות שנלקחו משאלון קונורוס למורים (2005), השאלון חולק לשני חלקים: **חלק א' כלל פרטים אישיים:** גיל, מין, ותק בהוראה, השכלת המורה, סוג בית הספר בו מלמד המורה, סוג האוכלוסייה אותה הוא מלמד, שכבות הגיל בהן מלמד, ניסיון בעבודה, התפקיד העיקרי אותו מבצע המורה בבית הספר.

**חלק ב' כלל:** 1. שאלות הבוחנות את עמדות המורים כלפי שילוב תלמידים לקויי למידה בחינוך הרגיל; 2. שאלות הבוחנות את תפיסת המורה לגבי השתתפות התלמידים בלמידה והישגיהם הלימודיים: 36 שאלות עמדות (לייזר וחבריו, 2000), סולם ראשון: עמדות כלפי שילוב הילד החריג בכיתה, היגדים 1 עד 26, סולם התשובות נע בין 1 עד 5, כאשר הדרגה 1 מבטאת אי הסכמה בכלל (לא מסכים בהחלט) והדרגה 5 מבטאת הסכמה מלאה (מסכים בהחלט), נבדקה מהימנות עקבית פנימית של תת הסולם באמצעות מדד אלפא של קרונברך, נמצא כי ערך המקדם של אלפא הוא 0.745. סולם שני: השתתפות פעילה בכיתה של התלמיד בשיעורים, היגדים 27 עד 30, סולם התשובות נע בין 1 עד 4, כאשר הדרגה 1 מבטאת מידה מועטה והדרגה 4 מבטאת מידה רבה מאוד, נבדקה מהימנות עקבית פנימית של תת הסולם באמצעות מדד אלפא של קרונברך, נמצא כי ערך המקדם של אלפא הוא 0.792. סולם שלישי: הישגים בלימודים- רמת הציונים שהתלמיד משיג, היגדים 31 עד 36, סולם התשובות נע בין 1 עד 5, כאשר הדרגה 1 מבטאת דרגת מספיק והדרגה 5 מבטאת דרגת מצוין, נבדקה מהימנות עקבית פנימית של תת הסולם באמצעות מדד אלפא של קרונברך, נמצא כי ערך המקדם של אלפא הוא 0.822. נעשה מבחן F על משתנה (תואר ראשון/תואר שני) מבלי להסביר למה לא נעשה שימוש במבחן T שהוא המתאים לבדיקה כזו. (מאחר ו המחקר בודק קשר) בין משתנים.

### הליך המחקר

כהכנה של צוות המורים אליו משתייכת החוקרת ולקראת מילוי השאלון, הוגשה בקשה למנהל בית הספר לאישור מהלך זה. לאחר קבלת האישור חולק השאלון למורים במסגרת מפגש קבוצתי שהתקיים בצמידות לישיבה פדגוגית של כל צוות המורים. כהקדמה להעברת השאלון המורים קיבלו הסבר כללי על מהות

המחקר שכללה את הצגת מטרות המחקר והשערותיו והסבר על דרך מילוי השאלון . לאחר מכן חולק השאלון למורים. כל מורה מילא את השאלון בזמנו החופשי בבית והגישו באופן אנונימי לידי החוקרת. הסיבה לחשיפה של מטרות המחקר למורים המש משים גם כמדווחים על עמדתם כלפי תלמידים ל .ל. כמקור למשתנה הבלתי תלוי המסביר וגם על השתלבות התלמידים כמקור למשתנה התלוי המוסבר היא משום ההנחה שחוסר הידע בנושא לקויות הלמידה וחוסר הניסיון של המורים בביה "ס בו נערך המחקר בעבודה עם תלמידים לקויי למידה משולבים , יכול לנבוע בין השאר מגישה דתית פטליסטית הרווחת במגזר הערבי בחלק ניכר מהאוכלוסייה לגבי התלמיד החרגי ובכלל זה אוכלוסיית המורים. לפיכך, היה לי חשוב שהעונים לשאלון יפתחו מודעות לנושא השילוב כבר במעמד מילוי השאלון ויהיו מודעים לעמדותיהם תוך כדי מילוי השאלון . אני ערה לכך כי מתעוררת כאן שאלת "הטיית מדווח" על ממצאי המחקר, אך יחד עם זאת אני מציעה כי אין מדובר כאן במערך מחקר מדעי , אלא בחינה ראשונית של נושא עמדות מורים במגזר הערבי כלפי שילוב תלמידים לקויי למידה בכיתה הרגילה והבאת הנושא למודעותם של המורים. לפיכך, אני מציעה כי הליך המחקר וממצאיו יכולים לחדד ביתר שאת את הנתונים שיש לאסוף ולנתח במחקר המשך , כמו גם לעורר שאלות לגבי מוקדי ההתערבות של תכנית ההכשרה למורים (ראה הרחבה בנדון בפרק הסיכום, 'מגבלות המחקר הנוכחי', עמ' 21).

קבלת החרגי במגזר הערבי שנויה במחלוקת , יש הגורסים כי המשפחה הערבית רואה באנשים עם חריגות כמי שאינם יכולים ללמוד ולהתפתח ולהגיע לתפקוד עצמאי מקיף ולכן אפשרויות ההשמה שלהם מוגבלות. נוסף על כך, חוסר הידע וחוסר הניסיון בטיפול בלקויות למידה גורמים לחשיפה מועטה של התופעה בחברה וכתוצאה מכך נוצרות סטיגמות חברתיות לגבי החרגי . הגישה הדתית הפטליסטית לגבי הגורל ורצון האל , כמו גם הגישה המסורתית של החברה הערבית כלפי הילד עם המוגבלויות , היא שלילית בעיקרה . ולראיה, כי ילדים עם לקויות למידה בחברה הערבית בישראל מסומנים כחריגים ו'מודבקת' להם סטיגמה שלילית ובשל כך הם לרוב ל א מקבלים טיפול ההולם את מצבם ואת צרכיהם המיוחדים (שטרסברג, נאון & זיו, 2008) ולכך השלכות גם על חייהם בביה "ס. הנחתי שאם בבסיס עמדותיהם של חלק מהמורים כלפי הילד לקוי הלמידה מונחת הגישה הפטליסטית , הרי שהם ייטו לייחס את ההצלחה או אי ההצלחה לגורם חיצוני כגון ה"גורל" וייתכן ותשובותיהם תהינה מושפעות מכך עד כדי אי הבעת עמדה, ובאופן הזה חששתי , יתקבל מספר מצומצם של נתונים . כמו כן, רציתי כמוזכר לעיל, לעורר את מודעותם לנושא . במילים אחרות נעשה כאן ניסיון לבודד את משתנה הייחוס הפטליסטיות ממשתנים אחרים כגון , היעדר הכשרה מתאימה , אשר נובע מגישה המייחסת לחברה כוח השפעה על הפרט עם הצרכים המיוחדים, לעומת הגישה הפטליסטית.

## פרק ג: ממצאי המחקר

פרק הממצאים עונה על ארבעת השערות המחקר והנתונים מופיעים בו בהתאמה למופע השערות המחקר בגוף העבודה. הממצא הראשון מתייחס לעמדת המורה ותפיסתו את שילוב התלמידים עם הלקויות בלמידה בכיתות הרגילות במגזר הערבי כמו גם את השתתפותם הפעילה של תלמידים אלה בשיעורים. הממצא השני מתייחס לעמדת המורה ותפיסת היכולת שלו את ההצלחה וההישגים הלימודיים של התלמידים עם הלקויות בלמידה המשולבים בכיתות הרגילות. הממצא השלישי מתייחס לניסיון שיש למורים שהשתתפו במחקר בעבודה עם ילדים בעלי לקויות בלמידה והזיקה של ניסיון זה לגבי עמדתם כלפי שילוב התלמידים האלה במסגרת ביה"ס של החינוך הרגיל. הממצא האחרון מתייחס לקשר בין ההשכלה והכשרת המורה בתחום ה'חינוך המיוחד' לבין עמדתו כלפי שילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה. כמו גם עמדתו לגבי הצלחתם בהישגים הלימודיים והשתתפותם הפעילה במהלך השיעורים. שלוש ההשערות הראשונות נבדקו בבדיקת קורלציה באמצעות שימוש במתאם פירסון. ההשערה הרביעית נבדקה באמצעות בדיקת ניתוח שונות חד כיוונית ANOVA.

### **הממצאים בהתייחס להשערה ראשונה: נמצא קשר חיובי בין העמדה של המורים כלפי שילוב**

ילדים לקויי למידה בחינוך הרגיל לבין תפיסת המורים את השתתפותם הפעילה של התלמידים בכיתה

( $r = 0.360, p < .05$ ). ממצא זה מאושש את ההשערה הראשונה של המחקר ופירושו שככל שעמדת המורים חיובית יותר כלפי השילוב, כך הם תופסים את הילדים לקויי הלמידה כבעלי יכולת גבוהה יותר להשתתף באופן פעיל במהלך השיעור.

### **לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן וערך מקדם המתאם בין עמדות המורים ותפיסת ההשתתפות הפעילה של התלמידים בכיתה**

N	ממוצע	סטיות תקן	מקדם המתאם של פירסון r
עמדה כלפי שילוב	3.15	.50	0.360**
תפיסת ההשתתפות הפעילה בשיעורים	2.66	.44	

**הממצאים בהתייחס להשערה שנייה:** נמצא קשר חיובי בין העמדה של המורים כלפי שילוב ילדים לקויי למידה לבין תפיסתם את יכולת ההצלחה ורמת ההישגים של התלמידים ( $r = 0.472, p < 0.01$ ). ממצא זה מאושש את ההשערה הראשונה של המחקר ופירושו שככל שעמדת המורים חיובית יותר כלפי השילוב כך הם תופסים את הילדים לקויי הלמידה כבעלי יכולת להצליח ולהיות בעלי רמת הישגים גבוהה בלימודים.

**לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וערך מקדם המתאם בין עמדות המורים ותפיסת יכולת ההצלחה וההישגים הלימודיים של התלמידים**

מקדם המתאם של r פירסון	סטיות תקן	ממוצע	N
0.472**	.50	3.15	עמדה כלפי שילוב
	.45	2.47	תפיסת יכולת ההצלחה ורמת ההישגים

**הממצאים בהתייחס להשערה שלישית :** נמצא כי קיים קשר שלילי בין הניסיון של המורים בעבודה עם ילדים בעלי לקויות בלמידה לבין העמדה שלהם כלפי שילוב ילדים בעלי לקויות בלמידה והצלחתם בהישגים הלימודיים והשתתפותם הפעילה במהלך השיעורים" ( $r = 0.170, p > 0.01$ ).

**לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערך מקדם המתאם בין עמדות המורים וניסיונם בחינוך ובהוראה של תלמידים לקויי למידה**

מקדם המתאם של r פירסון	סטיות תקן	ממוצע	N
0.170	.50	3.15	עמדה כלפי שילוב
	1.13	3.98	ניסיון המורה

**הממצאים בהתייחס להשערה רביעית:** בניתוח שונות חד כיווני נמצא כי קיים קשר חיובי בין השכלה והכשרה רלוונטית של המורה להוראה של תלמידים עם לקויות בלמידה לבין עמדתו כלפי שילוב אותם ילדים במערכת החינוך הרגילה והצלחתם בהישגים הלימודיים והשתתפותם הפעילה במהלך השיעורים ( $f=14.84, p < 0.01$ ) ממצא זה מאושש את ההשערה הרביעית של המחקר ופירושו שככל שההשכלה גבוהה כך העמדה כלפי שילוב התלמידים עם הלקויות בלמידה בכיתות הרגילות חיובית יותר.

קיים קשר בין מבחן T ל F כך ש:  $F=T^2$  . וכאשר ערך מבחן F מובהק אזי ערך מבחן T גם הוא יהיה מובהק. בנוסף לכך יישום חוזר של מבחן T הניב תוצאות דומות לגבי מובהקות ההבדל בין בעלי תואר ראשון לבעלי תואר שני בעמדה שלהם כלפי שילוב.

**לוח: 4 ממוצעים, סטיות תקן וערך מבחן F**

**לעמדות המורים בזיקה להשכלתם והכשרתם המקצועית**

F	סטיות תקן	ממוצע עמדה כלפי שילוב	N
14.84***	.48	3.00	תואר ראשון
	.30	3.57	תואר שני

## פרק ד': דיון

במהלך העשור האחרון, בעקבות יישומו של חוק החינוך המיוחד, מורים רבים מתחבטים בשאלת התוויות הדרך ההולמת לשילובו של התלמיד עם הצרכים המיוחדים בכיתה. מעורבותם של המורים מהחינוך הרגיל בחינוך המיוחד ואופן התמודדותם עם תהליך השילוב בעלי חשיבות להצלחת השילוב (טלמור, ארליך ואלדר, 1999).

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לחקור את הקשר בין עמדות מורים בחינוך הרגיל במגזר הערבי כלפי שילוב תלמידים לקויי למידה וכיצד עמדותיהם קשורות עם הצלחת שילובם של תלמידים אלה בבית הספר. החשיפה של מטרות המחקר למורים נועדה לבחון כבר במעמד מילוי השאלון האם המורים במגזר הערבי בביה"ס הספציפי בו אני משמשת כיועצת, רואים בעצמם את מקור הסמכות וההעצמה לשילוב התלמידים לקויי הלמידה בביה"ס, לעומת ראייתם ב'גורל' את מקור הכרעה לחריגותם של הילדים לקויי הלמידה. הנחתי הייתה כי אם המורים מגיעים לחינוך עם תפיסה מסורתית דתית ופטליסטית, המייחסת לגורל כוח והשפעה על החריג לעומת הגישה ההפוכה, המייחסת לחברה כוח והשפעה על הפרט עם הצרכים המיוחדים, הרי שהדבר יבוא לידי ביטוי בעמדה המבטאת בתחושה של חוסר מסוגלות לעזור לתלמיד החריג. אם אכן זו עמדתם הרי יש לקחת מרכיב זה בחשבון בתכנית ההכשרה ובעבודה השוטפת של הצוות כבר במהלך המחקר.

על-פי הממצאים מתקבל הרושם כי מרבית המורים רואים בעצמם גורם משמעותי ומכריע לגבי הצלחתו של התלמיד עם לקויות הלמידה, לפחות על פי דיווחם בשאלון. במילים אחרות, המורים רואים בעצמם מקור סמכות להעצמת התלמיד עם לקויות הלמידה ושילובו בביה"ס בחינוך הרגיל. כמו כן, הממצאים מצביעים על קיומו של קשר בין עמדותיהם החיוביות של המורים כלפי שילוב התלמידים עם לקויות הלמידה במסגרת החינוך הרגיל, לבין הצלחת שילובם. ואכן, ממצאי המחקר תומכים בהנחה כי עמדות חיוביות בקרב המורים, המתבטאות בפתיחות ובקבלת שונותו ולקויותיו של התלמיד הם חלק מתפקידם בהוראה ובחינוך, כמו גם המודעות לצרכיהם של תלמידים אלה, עמדות העולות בקנה אחד עם תפיסתם של המורים את ההצלחה של שילובם של התלמידים בבית-הספר הרגיל.

הממצאים מלמדים, כי ככל שעמדת המורים הייתה חיובית יותר כלפי השילוב כך הם תפסו את הילדים עם הלקויות בלמידה כבעלי יכולות גבוהות יותר בלימודים כמו גם בעלי יכולת ליטול חלק פעיל במהלכי השיעורים. לממצא זה השלכות משמעותיות על הישגיהם הלימודיים של התלמידים המשולבים בפועל. ולראיה, שמורי התלמידים בביה"ס דיווחו על עלייה בהישגים של תלמידיהם בזיקה להשתתפותם הפעילה בשיעורים. נוסף על כך תשובות המורים מלמדות, כי ככל שהתלמידים לקויי הלמידה היו בעלי הישגים לימודיים גבוהים יותר כך הם נוטים לקבלם כחלק קוהרנטי מהישות הכיתתית. אפשר לראות כי תגובת המורים בביה"ס דומה לתגובת ההורים היהודיים לילדם החריג במשפחה. ממצא זה מדגיש את האפשרות כי לביה"ס תפקיד משמעותי בקהילה הערבית גם מחוץ לכתליו בשילובו של הילד לקוי הלמידה בקרב המשפחה, ובחיים בכלל לשם הבטחת רווחתו והתפתחותו התקינה. וכמו בסיפור "הביצה והתרנגולת", אני מאמינה כי אם החברה הערבית תשנה לחיוב את יחסה לחריג היא יכולה להשפיע על

שינוי הדעות הקדומות של המורים במגזר הערבי כלפי תלמידים עם לקויות בלמידה, אם יש כאלה, ואני מאמינה שאכן גם באוכלוסיית המורים רווחות עדיין דעות קדומות באשר לילדים עם צרכים מיוחדים המושפעות מתפיסות מסורתיות כפי שתואר לעיל.

ממצאי המחקר לגבי השערת המחקר הראשונה מלמדים על כך שהמורים רואים בעצמם מקור סמכות להעצמת השילוב של התלמידים עם לקויות הלמידה, וזו יכולה להיות הוכחה כי בקרב אוכלוסיית המורים הספציפית הגישה הפטליסטית אינה רווחת ואם רווחה הרי שמילוי השאלון תוך חשיפת מטרות המחקר והשערותיו היטה את עמדתם.

ההשערה השנייה נמצאה תומכת ברעיון, כי ככל שעמדת המורים חיובית יותר כלפי השילוב כך הם המורים תופסים את הילדים עם הלקויות בלמידה כבעלי יכולת גבוהה יותר להשתתף באופן פעיל במהלכי השיעורים. לממצא זה יכולות להיות השלכות על הישגיהם הלימודיים של התלמידים וכן, התלמידים ה'רגילים' יסתכלו על התלמיד המשולב כבעל יכולת להתקדם ולהיות חלק פעיל בכיתה (סנדלר-לץ, 1997). השערת המחקר השנייה אוששה, ואכן נמצא כי ככל שעמדת המורים הייתה חיובית יותר כלפי השילוב כך הם תפסו את התלמידים לקויי הלמידה כבעלי יכולת להצליח להתמודד ולעמוד ברמת הישגים גבוהה בלימודים. ולראייה, אנשי החינוך התומכים בשילוב טוענים, כי הוצאת ילדים עם לקויות בלמידה לכיתה מיוחדת לא משפרת את הישגיהם, ונמצא כי הם דווקא למדו במידה הטובה ביותר בכיתה הרגילה (גביש & שמעוני, 2006). תוצאות המחקרים מלמדות, כי עמדות המורים ואופן תגובותיהם וציפיותיהם מהתלמידים משפיעות ישירות על התנהגותם של התלמידים ועל הסתגלותם החברתית והלימודית (ליפשיץ ונאור, 2001). יש חוקרים הגורסים כי אי קיומו של הליך זה, כלומר אי שילובו של התלמיד עם לקויות הלמידה בכיתה הרגילה יכול להביא אותו למסלול של התדרדרות בהישגים הלימודיים ולכן יכולות להיות השלכות מרחיקות לכת על הישגיו הלימודיים בהמשך לימודיו בחטיבת הביניים והתיכון, ובבוא העת גם בלימודים האקדמאיים אם בכלל, ובהשתלבותו במעגל העבודה (סנדלר-לץ, 1997).

השערת המחקר השלישית אוששה ונמצא כי ככל שהמורה הוא בעל הכשרה מתאימה לעבודה עם ילדים בעלי לקויות בלמידה, כך הוא ייטה להביע עמדה חיובית כלפי שילובם בכיתות הרגילות. במחקר של שכטמן (1991), נטען שמורים אשר קיבלו הכשרה ועברו השתלמויות בחינוך המיוחד גילו עמדות חיוביות יותר ונכונות רבה יותר לקלוט בכיתתם תלמידים עם לקויות בלמידה. ואכן, חלק מהמורים שהשתתפו במחקר, אשר קבלו הכשרה מתאימה בעבודה עם תלמידים בעלי לקויות בלמידה הביעו עמדה חיובית כלפי השילוב לעומת אלה שלא עברו הכשרה. מהמחקר עלה כי להכשרה של המורה בחינוך המיוחד הייתה השפעה דו-כיוונית: מחד גיסא, ההכשרה בחינוך המיוחד הגבירה את התמיכה ביתרונות השילוב, ומאידך גיסא, היא העלתה ספקות רבים יותר באשר להכשרת המורה המשלב (רייטר, לייזר & אבישר, 2007). היות שהצלחת השילוב מושתת על נכונות לתהליכי שינוי בקרב צוות המורים כגון הכשרה מתאימה, תמיכה והכוונה מצד עמיתים או יועצים, יש לשלב כחלק מתהליך ההעצמה של המורים להובלת השילוב באופן מקצועי וראוי דיונים עם המורים ובאופן צוותי, כמו גם בעריכת השתלמויות. הדיונים אמורים להיות מכוונים לנושאים כמו משמעות השילוב, ציפיות המורים מהתלמידים, עמדותיהם וכיו"ב, תוך הדגשת חשיבותם של קשרי הגומלין בין המורה לבין התלמיד והבנה של השפעת קשרים אלו

על תפיסת התלמידים את עצמם והצלחת השתלבותם הלימודית והחברתית. בהסתמך על נתוני המחקרים השונים ומנתוני המחקר הנוכחי נראה, כי יש חשיבות רבה להעמיק את הידע העיוני ולתת בידי המורים כלים להתמודדות יעילה עם אוכלוסייה התלמידים בעלת צרכים מיוחדים בכלל ולקויי למידה בפרט במסגרות להכשרת מורים, כמו גם להעלות את המודעות לבחינת עמדותיהם "הטבעיות" עימ הגיעו מן הבית לגבי הילד החריג כחלק מתכנית ההכשרה.

השערת המחקר הרביעית הניחה כי ימצא קשר בין הניסיון של המורים בעבודה עם ילדים בעלי לקויות בלמידה לבין העמדה החיובית שלהם כלפי שילוב ילדים עם לקויות בלמידה בכיתות הרגילות. ניתוח הנתונים הראה כי לא נמצא קשר בין הניסיון של המורה בעבודה עם ילדים בעלי לקויות בלמידה לבין העמדה שלו כלפי שילוב הילדים עם הלקויות בלמידה בכיתות הרגילות. ניתן להניח אם כן כי עוד גורמים משפיעים על עמדתו כלפי שילוב הילד החריג במסגרת החינוך הרגילה. ואכן, במחקר של מנסן (1986), נמצא כי מורים עם ניסיון רב בעבודה עם תלמידים בעלי לקויות בלמידה, מגלים פחות פתיחות וקבלה כלפי שילוב תלמידים עם לקויות בלמידה בכיתתם. כמו כן, לא קיימים ממצאים עקביים ביחס לניסיון המעשי של המורה בחינוך הרגיל לעומת החינוך המיוחד, בהשפעתם על עמדות כלפי השילוב (דרור & ויזל, 2003).

ממצאי המחקר נתמכים בדעתם של מומחים כגון רייטר, לייזר, ואבישר (2007), הטוענים כי המורה העובד עם תלמידים בעלי לקויות בלמידה נדרש להיענות לתחום רחב של צרכים והבדלים אינדיבידואליים, ולכן ההכשרה והידע שלו אמורים להיות מורכבים, על מנת שיוכל להתייחס ולתת מענה ספציפי לכל אחד מילדי הכיתה עם הצרכים המיוחדים. כמו כן, ממצאי המחקר בעבודה זו תומכים בכך שהמורים הם הנושאים בעיקר האחריות להצלחת שילובם של התלמידים עם הלקויות בלמידה במערכת החינוך הרגילה וזו מושפעת כמוזכר לעיל מעמדותיהם של המורים כלפי תלמידיהם המשולבים. גביש ושמעוני (2004), טוענים שהצלחת השילוב מושגת על נכונות לשינוי בחשיבה בקרב המורים, כמו גם על הכשרה מתאימה, על תמיכה והכוונה על-ידי צוות עמיתים או יועצים. בהישען על עובדה זו יהיה מעניין להעמיק את הידע ואת ההכשרה של המורים בחינוך הרגיל בייחוד במגזר הערבי. תכנית ההכשרה אמורה להיות מובנית מהקניה של ידע תיאורטי על אודות סוגי הלקויות, כמו גם על אודות האסטרטגיות ודרכי ההוראה המתאימות עבור אותן לקויות. כמו כן, ייעוץ והדרכה הם חלק מתכנית ההעצמה למורה. לסיכום מאוד חשוב להשקיע משאבים לשם הדרכת והכשרת הצוות על מנת להביא לקידומו המקצועי ולשיפור איכות חייו, כי הם המפתח בשינוי העמדות הרווחות באוכלוסייה הכללית (דרור & ויזל, 2003).

רוב המחקרים שנעשו בקרב האוכלוסייה הערבית הצביעו על מידת החשיבות לספק תוכניות הדרכה ותמיכה לצוות המורים בנושא השילוב במיוחד על שום כך שנושא השילוב חדש, ולהכשרה ולהשתלמויות יש השפעה דו-כיוונית מחד גיסא, ההכשרה בחינוך המיוחד מגבירה את התמיכה ביתרונות השילוב, ומאידך גיסא, היא מעלה ספקות רבים יותר באשר להכשרת המורה המשלב ואף מגבירה את התמיכה בקיום מסגרות נפרדות ונבדלות לחינוך המיוחד (טלמור, 2009). לפיכך, הטמעתו של נושא השילוב יכולה להיות גם חלק מיצירת פתיחות בחברה הערבית לחריג באמצעות המערכת החינוכית המתקדמת שתזמן קורסי ההשתלמויות ארוכים לדוגמה, כדי לאפשר שינוי בעמדות ובהתנהגות בפועל של צוות



המורים. הסיכוי להשפיע על שינוי בתחום העמדות וההתנהגות הוא דרך טיפול ישירה ויעילה בעמדות ובשינויים רצויים בהתנהגות המורה במיוחד בסדנאות פעילות המובילות ומזמנות למורה פיתוח תוכנה עצמית וגיבוש החלטות אוטונומיות שלשינוי (ליבוביץ, 2005).

### מגבלות המחקר הנוכחי

מגבלת עבודת המחקר העיקרית הייתה החשיפה של מטרות המחקר וגודל המדגם: במחקר נכללו רק 44 מורים המשתייכים כולם לאוכלוסייה אחת ומאותו בית הספר וכולם נחשפו ידעו למטרות המחקר. כמו כן לא נכללה בתהליך החקר קבוצת ביקורת. נוסף על כך ההכרות של המורים זה את זה יכולה הייתה להטות ולהשפיע על ממצאי המחקר למשל לגבי מה המשמעות של מורה שהוא חושב שאינו יכול להשפיע על תלמידים- מה ההשלכות על עבודתו בביה"ס בו אני יועצת, שעמדתי לגבי השילוב ברורה למורים מעצם כך שבחרתי לערוך מחקר בנושא. זאת ועוד, כפי שהוזכר לעיל בפרק המתודולוגיה, הליך המחקר (עמ' 14), נקודת התורפה המרכזית של המחקר הנוכחי מבחינה מתודולוגית היא בכך, שהמורים שמשו גם כמדווחים על עמדתם כלפי תלמידים ל.ל. כמקור למשתנה הבלתי תלוי המסביר וגם על השתלבות התלמידים כמקור למשתנה התלוי המוסבר, מבלי שתהיה התייחסות לנושא "הטיית המדווח". הבהרתי שחוסר הידע בנושא לקוויות הלמידה וחוסר הניסיון של המורים בעבודה עם תלמידים לקויי למידה המשולבים בבית הספר בו הועבר המחקר בנושא לקוויות הלמידה, יכול היה לנבוע בין השאר מגישה דתית פטליסטית הרווחת במגזר הערבי. זו תופעה שכיחה בחלק ניכר מהאוכלוסייה הערבית ובכלל זה באוכלוסיית המורים, שהתלמיד החריג, ובכלל זה התלמיד לקוי הלמידה, מתקבל כאילו "יד הגורל" פגעה בו ואין בידיו של המורה להשפיע על גורל זה. שאיפתי הייתה שהעונים לשאלון יפתחו מודעות לנושא השילוב כבר במעמד המענה לשאלון ויפתחו מודעות לעמדותיהם תוך כדי מילוי השאלון, כדי להבטיח את הצלחת שילוב הילדים ל.ל. בביה"ס בו אני מלמדת כבר במעמד המחקר. אני ערה לכך כי מתעוררת כאן שאלת "הטיית מדווח" על ממצאי המחקר, אך עם זאת אין מדובר כאן במערך מחקר העונה על הקריטריונים של מחקר מדעי, אלא בחינה ראשונית של נושא עמדות של מורים במגזר הערבי כלפי שילוב תלמידים לקויי למידה בכיתה הרגילה. תגובת המורים, חשבת, תוכל לחדד ביתר שאת את הנתונים שיש לאסוף במחקר המשך, כמו גם לעורר שאלות לגבי מוקדי ההתערבות של תכנית ההכשרה למורים. למשל, אם מורים שעד מילוי השאלון לא תמכו והאמינו בהצלחתם של הילדים המשולבים בגלל אמונתם הפטליסטית, שהאמינו כי אין בידם להשפיע לחיוב על הישגיהם הלימודיים של תלמידיהם, וימצא שמאז מילוי השאלון חל שינוי בהישגי תלמידיהם, הרי של "הטיית המדווח" הייתה השפעה חיובית על שינוי העמדות. לצורך כך אם כן, מעניין יהיה בסוף השנה הנוכחית לבדוק את עקומת הצינונים של התלמידים המשולבים לפני מילוי השאלון, בתקופה הקרובה למילוי השאלון ובסוף השנה ולראות את התנהגות ציוני התלמידים. אם יחול לדוגמה שינוי לטובה בציוני התלמידים בעקבות מילוי השאלון יהיה מקום במחקר המשך לבדוד בין המשתנים ולנתחם כדי להבין את הגורם מחולל השינוי. במילים אחרות, למגבלות המחקר יש אמנם "קוץ" אך גם "עלייה" שכן, גם אם חלק מהמורים היו עד מילוי השאלון תחת השפעת החשיבה הפטליסטית, ייתכן וחשיפת מטרות המחקר היה בהן כבר ראשיתו של תהליך עוררות המודעות לחשיבות נושא השילוב, למרות ההטיה שיכולה להיות בהתערבות מעין זו על עמדות המורים,

והשפעה על העמדה החיובית של המורים כלפי השילוב. וכפי שאמרתי ניתן יהיה לבטל הטייה זו במסגרת מחקר מדעי בהמשך.

לגבי הטענה כי "תמיד ניתן טעון כי ככל שהמורים תופסים את הילדים לקויי הלמידה כבעלי יכולת גבוהה יותר להשתתף באופן פעיל, כך עמדתם כלפי שילוב חיובית יותר" אכן, מרבית המורים דיווחו כי הם רואים בעצמם, מקור סמכות להעצמת שילובם של התלמידים לקויי הלמידה וכי הם תופסים שבכוחם להשפיע על הצלחת השילוב. נתונים אלה, אף אם הם מובנים מאליהם מעודדים שכן, ניכר לי כיועצת ביה"ס, כי יש לי פרטנרים לעבודה בביה"ס הנוכחי ויש קרקע פורייה לקיים תכנית הכשרה מעצימה למורים בנושא קליטה וטיפול תהליכי שילוב תלמידים לקויי למידה. מתקבל הרושם, כי התערבות מעין זו תתקבל בקרב קהל המורים בבית ספרי בברכה. כמוכן שלפי תשובות המורים ניתן לנבא כי לעמדותיהם תהיינה השלכות אפקטיביות על שילובם של תלמידים אלה בביה"ס. בנוסף לכתוב לעיל, חשוב לסייג את דברי בכך, שממצאי המחקר רלוונטיים בעיקר לאוכלוסייה הספציפית של מורי בית הספר היסודי ביישוב הכפרי בצפון הארץ בו אני מלמדת, מורים המשתייכים לחברה הערבית המוסלמית. לא ניתן להחיל את המסקנות של עבודה זו על כלל האוכלוסייה הערבית או חלק ממנה, כגון על האוכלוסייה הנוצרית. עם זאת, בעקבות הממצאים והדיון בהם מומלץ להרחיב ולבדוק את שאלות המחקר לגבי שילוב תלמידים לקויי למידה בחינוך הרגיל, במסגרת מחקר המשך עם מדגם גדול של משתתפים וקבוצת ביקורת וללא חשיפת מטרות המחקר, בקרב זרמים שונים במגזר הערבי.

### **המלצות יישומיות**

מי יוביל וינהיג בקרב את המורים במגזר הערבי, את תהליכי המודעות, החשיפה וההכשרה המתאימים לקליטת הילד המשולב עם לקויות הלמידה במערכת החינוך הרגילה? מה הם הצעדים הנדרשים על מנת להבטיח שעמדות המורים כלפי השילוב של הילד לקויי הלמידה במסגרת בתי"ס הרגילים במגזר הערבי תהינה חיוביות? אלה רק מקצת השאלות שיש להציב בפני אלה העוסקים במלאכת השילוב של התלמידים לקויי הלמידה בבתי"ס של החינוך הרגיל במגזר הערבי. מאחר וביה"ס היא מערכת היררכית בה לכל אחד יש אחריות פרופ סיונאלית ברורה, לעניות דעתי היועצת החינוכית יכולה להוות דמות מפתח בעניין זה מעצם הגדרת תפקידה. מאחר ותפקידה של היועצת החינוכית הוא לסייע לתלמיד כפרט ולבית-הספר כמערכת חברתית ארגונית, לתפקד באופן מיטבי ולמיצוי מרבי של הכוחות הטמונים הן בפרט והן במערכת הבית ספרית. אין ספק שהטמעת השילוב היא חלק אורגני ממטרה זו. תפקיד זה של היועצת החינוכית ניתן לה בהסתמך על חוק זכויות הילד האומר: "זכותו של כל ילד הסובל מנכות, ממחלה, או מליקוי כלשהו, לקבל את החינוך והטיפול המתאימים שיבטיחו את מיצוי יכולתו וכישוריו, תוך שאיפה לשילובו המלא בחברה אם כן, עליה לפתח את מודעות הצוות החינוכי של ביה"ס ושל כל המערכת החינוכית לצורכי הפרט, תוך רגישות והתייחסות בין השאר אל השונות המאפיינת את אוכלוסיית התלמידים" (קלינגמן & איזון, 1990). לפיכך, כחלק מתפקיד היועצת החינוכית יהיה לתת תמיכה והכוונה לצוות המורים העובדים עם תלמידי השילוב. ניתן לעשות זאת באמצעות חשיפה למושגי יסוד הקשורים ללקויות למידה, כמו גם באמצעות דיונים וניתוח סיפורי מקרה וכיו"ב. שילוב נושא 'השילוב'

כחלק מתכנית ההשתלמות וישיבות הצוות הבית ספריות יכול להשפיע על יחס צוות המורים , כמו גם על עמדותיהם כלפי התלמידים המשולבים . רוב החוקרים מסכימים , כי תנאי חשוב לשילוב הילד החריג בכיתה רגילה הוא שינוי עמדות והגברת הפתיחות של אנשי מערכת החינוך . משום כך יש להכין את המערכת לקראת שילובם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים , יש להקנות למורים הרגילים ידע , כלים ואמצעים בנושא הילד בעל הצרכים המיוחדים ולפתח תכניות לימודים חדשות עבור ילדים בעלי צרכים מיוחדים (דרור & ויזל, 2003).

לאור ממצאי המחקר והדיון מומלץ לערוך מחקר רחב יותר שייצג את המגזר הערבי בשלמותו כגון זרמים ותרבויות שונות ולאסוף נתונים לגבי תפיסת , מעמד המשפחה והילד החריג בחברה הערבית על כל זרימה כחלק מחברה משתנה . תגובות המשפחה להולדת ילד מוגבל ציפיותיה ממנו ומערכות היחסים הנצורות במשפחה בעקבות הצטרפותו וכיצד הן מושפעות גם מהנורמות החברתיות של התרבות בתוכה מנהלת המשפחה את חייה . מחקרים שונים הראו כי התרב ות משפיעה על אופן ההתייחסות לחריגים באמצעות יחסם של קרובי משפחתו של הילד החריג. גישת הסביבה התרבותית בה חיים ההורים כלפי אנשים חריגים תשפיע על גישתם כלפי ילדם (אלקראוי, 2001). יהיה מעניין לערוך מחקר המשווה בין אוכלוסיית מורים מגוונות במגזר הערבי , הנוצרי או הדרוזי ולערוך השוואה ובחינת הדומה והשונה בעמדות המורים ובהשפעתן על שילוב הילד עם הלקויות בלמידה בבתייה "ס הרגילים במגזרים השונים.

## סיכום

המחקר הנוכחי בחן את עמדותיהם של מורים בבית הספר הרגיל במגזר הערבי כלפי שילוב תלמידים עם לקויות בלמידה בכיתות הרגילות.

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשאלון עמדות למורה שחובר על- ידי פרופ' לייזר וחבריו (2000), כמו כן שזורות שאלות שנלקחו משאלון קונורוס למורים (2005). השאלון חולק לשני חלקים : חלק א' כלל פרטים אישיים, חלק ב' כלל: 1. שאלות הבוחנות את עמדות המורים כלפי שילוב תלמידים לקויי למידה בחינוך הרגיל ; 2. שאלות הבוחנות את תפיסת המורה לגבי השתתפות התלמידים בלמידה והישגיהם הלימודיים.

שאלת המחקר : האם קיים קשר בין עמדות המורים בחינוך היסודי הרגיל במגזר הערבי כלפי תלמידים לקויי למידה המשולבים בכיתה הרגילה להצלחת השילוב של תלמידים אלה? השערת המחקר : האם המורים במגזר הערבי רואים בעצמם מקור סמכות להעצמת תלמידי השילוב לקויי הלמידה ולהצלחת שילובם בכיתה"ס בחינוך הרגיל במגזר הערבי. השערות נגזרות:

1. " ככל שעמדת המורים חיובית יותר כלפי השילוב של תלמידים לקויי הלמידה בחינוך הרגיל כך הם תופסים את הילדים לקויי הלמידה כבעלי יכולת גבוהה יותר להשתתף באופן פעיל במהלכי השיעור ". 2. " ככל שעמדת המורים חיובית יותר כלפי השילוב כך הם תופסים את הילדים לקויי הלמידה כבעלי יכולת להצליח ולהגיע לרמת הישגים גבוהה בלימודים".

3. " ככל שהמורה הוא בעל הכשרה מתאימה לעבודה עם ילדים בעלי לקויות למידה , כך הוא ייטה להביע עמדה חיובית כלפי שילובם בכיתות הרגילות".

4. " ככל שהמורה בעל ניסיון רב יותר בעבודה עם ילדים בעלי לקויות בלמידה כך הוא ייטה לעמדה חיובית כלפי שילוב תלמידים עם לקויות בלמידה בכיתות הרגילות ולהצלחתם בהישגים הלימודיים והשתתפותם הפעילה במהלך השיעורים".

ממצאי המחקר תמכו ברובם בהשערות המחקר והם מלמדים על כך שהמורים בכיתה "ס בו נערך המחקר רואים בעצמם מקור סמכות להעצמת השילוב של התלמידים עם לקויות הלמידה. לממצאים אלה השלכות משמעותיות לגבי תכניות הכשרה והעצמה של מורים בנושא שילובם של תלמידים, שכפי הנראה תתקבל בברכה על ידי המורים ואף תהיה אפקטיבית לתלמידים. הקשר החיובי בין העמדה של המורים כלפי שילוב ילדים לקויי למידה בחינוך הרגיל לבין תפיסת המורים את השתתפותם הפעילה של התלמידים בכיתה מצביע על כך שילדים עם לקויי ות בלמידה הם בעלי יכולת גבוהה יותר להשתתף באופן פעיל במהלכי השיעורים כמו כן, הקשר החיובי שנמצא בין העמדה של המורים כלפי שילוב תלמידים לקויי הלמידה לבין תפיסתם את יכולת ההצלחה ורמת ההישגים של תלמידיהם מעיד כי תלמידים לקויי למידה הם בעלי יכולת להצליח להתמודד ולעמוד ברמת הישגים גבוהה בלימודים. הקשר שנמצא בין ניסיון המורה בעבודה עם ילדים בעלי לקויות בלמידה לבין העמדה שלהם לגבי הצלחתם בהישגים הלימודיים של הילדים המשולבים מראה ניתוח הנתונים שהראה כי לא נמצא קשר בין הניסיון של המורה בעבודה

עם ילדים בעלי לקויות בלמ ידה לבין העמדה שלו מעורר שאלות לגבי משתנים נוספים המשפיעים על עמדתו של המורה שיש לחקור אותם . הקשר בין ההשכלה וההכשרה הרלוונטית של המורה להוראה לתלמידים עם לקויות בלמידה לבין עמדתו החיובית כלפי שילוב אותם ילדים במערכת החינוך הרגילה הראה, שחלק מהמורים שהשתתפו במחקר, אשר קבלו הכשרה מתאימה בעבודה עם תלמידים בעלי לקויות בלמידה מביעים עמדה חיובית כלפי השילוב ולכן למרכיב ההשכלה וההכשרה המתאימה, הבוחנת גם עמדות של מורים כלפי החריג ובעל הצרכים המיוחדים, יש חשיבות רבה.

מסקנה כללית שעולה ממחקר זה היא, כי מורים במגזר הערבי העובדים עם ילדים משולבים

בכיתה הרגילה, אשר נחשפים ומודעים למשמעות של חשיבות עמדתם לגבי הצלחת שילוב התלמידים לל. בכיתתם, נוטים להביע עמדה חיובית כלפי שילובם של התלמידים תוך שהם מכירים בכוח השפעת עמדתם החיובית על הצלחת תהליך השילוב ובכלל זה על הישגיהם הלימודיים של התלמידים המשולבים ועל השתתפותם הפעילה בכיתה.

## ביבליוגרפיה

- אלקראוי, ע. (1999). **טיפול נפשי- רגיש תרבות בחברה הערבית**. מתוך: ק. רבין (עורכת). **להיות שונה בישראל**, 65-81, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- אלקראוי, ע. (2001). **עבודה סוציאלית בחברה הבדואית בנגב**: היבטים בין תרבותיים. **מפגש לעבודה חינוכית- סוציאלית**, 15, 37-59.
- בן-עמי, ג. (2008). **ליקויי למידה ואחריות חברה**. באתר: <http://gabrielba.blogli.co.il>.
- ברזניץ, צ. (2003). דו"ח למשרד המדען ראשי שכיחות לקויות. ירושלים: משרד החינוך.
- גביש, ב., & שמעוני, ש. (2006). **תפיסותיהן של המורות הכוללות את שילוב התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בכיתותיהן**. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 21, 35-54.
- דו"ח שנתי 52. (2001). **תלמידים בעלי לקויי למידה בחינוך הרגיל**. מבקר המדינה.
- דרור, א., & ויזל, א. (2003). **אקלים ארגוני, חוללות עצמית של מורים ועמדות כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים**. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 18, 5-18.
- היימן, ט. (2005). **ליקויי למידה- שילוב תלמידים לקויי למידה, האוניברסיטה הפתוחה**.
- ווגל, ג'., & שרוני, ו' (2009). **הלקות נכנסת לכל פינה**: פרספקטיבות של מורים עם ליקויי למידה. **דפים**, 48: 47-73.
- וועדת המעקב לענייני החינוך הערבי (2010). **סוגיות מרכזיות, צרכים וחסכים במערכת החינוך הערבי**. אוגוסט 2010.
- ועדת מרגלית. (2000). **הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד**. תל-אביב: משרד החינוך.
- טור-כספא, ת., & כהן, י. (2004). **תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך: יעדים ודילמות**. **ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה**.
- טימור, צ. (2008). **הקשר בין אקלים בית ספרי ושילובם של תלמידים בעלי לקויי למידה**. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 30, 161-183.
- טלמור, ר. (2009). **עמדות מורים כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים**. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 24, 21-30. אחוה הוצאה לאור.
- טלמור, ר., ארליך, י., & אלדר, א. (1999). **עמדות מורים לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות**. **סוגיות בחינוך מיוחד**, 14, 45-60.
- לוי, ג. (2002). **לקויי למידה בגיל בית הספר- מודל התערבות כללי**.
- לייזר, י., & ורומי, ש. (2005). **הקשר בין דתיות לאום ומשתני רקע נוספים של פרחי הוראה על עמדות כלפי שילוב: השלכות לתכניות הכשרה**. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 20, 39-54.
- ליבוביץ, ת. (2005). **פרק השילוב בחוק החינוך המיוחד מהמורות ביישום**. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 20, 31-35. אחוה הוצאה לאור.

ליפשיץ, א. (1994). ערבי ישראל ומדינת ישראל : תהליכים של שינוי ושילוב . תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

מורדו, ר. (2010). לקות למידה- המשגה על לקויות למידה.

מרגלית, מ. (1997). שוויון הזדמנויות לתלמידים עם ליקויי למידה, דו"ח הוועדה לבחינות מיצוי יכולתם של תלמידים עם ליקויי למידה.

מרגלית, מ., & אפרת, מ. (2001). סקר אבחונים והתאמות לתלמידי החטיבה העליונה עם ליקויי למידה. אוניברסיטת תל-אביב.

מרגלית, מ. & כספא, ח. (1998). ליקויי למידה: מודל נזיר-התפתחותי רב- ממדי. פסיכולוגיה ז, 64-76.

קלינגמן, א., & איזן, ר. (1990). ייעוץ פסיכולוגי – עקרונות, גישות ושיטות התערבות. הוצאת רמות תל-אביב.

קליפלד, ע. (2003). גורמים המשפיעים על עמדות מורים ביחס לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל, בעקבות הכנס החמישי של מורים חוקרים באורנים.

רייטר, ש., לייזר, י., & אבישר, ג. (2007). שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות החינוך. אחזה היחידה להוצאה לאור.

שטרוסברג, נ., נאון, ד., & זיו, ע. (2008). ילדים עם צרכים מיוחדים באוכלוסייה הבדואית בנגב : מאפיינים, דפוס, שימוש בשירותים והשלכות הטי פול בהם על האמהות : דו"ח מחקר . ירושלים.

שכטמן, צ. (1991). שינוי עמדות של מורים בחינוך הרגיל כלפי שילוב החרגי במסגרות הרגילות , ממצאים אמפיריים ותכניות התערבות . דפים, 13. משרד החינוך והתרבות האגף להכשרת עובדי הוראה.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Buden, R. (2002). **A survey-into mainstream teacher's attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority.** *Educational Psychology*, 20, 193-213.

Azaiza, f. (1998). **Working with families whose children have disabilities.** Servicpravision by jewish and Arab israel social workers.

Gottlie, J. (1978). **Observing social adaptation.** In: Observing behavior theory and applications in mental retardation. Sackett, G. P. 4, *Baltimor Part Prees*. 283-309.

## **נספחים**

שאלון עמדות מורים כלפי שילוב



**עמדות מורים כלפי שילוב ילדים בעלי ליקויי למידה**

מורה יקר (ה)

לפניך שאלון עמדות הבודק את עמדותיהם של המורים כלפי שילוב תלמידים בעלי ליקויים בלמידה בכיתות הרגילות בביה"ס היסודי במגזר הערבי. השאלון הוא אנונימי. בתשובותיך לא יעשה כל שימוש, אלא לצרכי המחקר בלבד.

אודה לך מאוד אם תמלא/י את השאלון ברצינות ובתשומת לב

תודה על שיתוף הפעולה,

מיאדה דיאב

**חלק א': פרטי רקע אישי: הקפ'י בעיגול את התשובה המתאימה**

1. גיל בשנים: \_\_\_\_\_
2. מין: א. גבר ב. אישה
3. ותק בהוראה: א. עד 5 שנים ב. בין 5 ל-10 שנים ג. בין 10 ל-15 שנים
- ד. בין 15 ל-20 שנים ה. מעל 20 שנים
4. השכלה: א. תואר ראשון ב. תואר שני ג. תואר שלישי ד. אחר (נא פרט) \_\_\_\_\_
5. סוג בית-הספר בו את/ה מלמדת/היום: א. ממלכתי ב. ממלכתי-דתי ג. עצמאי
6. סוג האוכלוסייה שאתה מלמדת: א. חינוך רגיל ב. חינוך מיוחד ג. חינוך רגיל וחינוך מיוחד
7. שכבות הגיל שבה את/ה מלמדת: \_\_\_\_\_
8. ניסיון בעבודה עם ילדים לקויי למידה:
- א. בכלל לא ב. במידה מועטה ג. במידה מסוימת ד. במידה רבה ה. במידה רבה מאוד
9. מהו תפקידך העיקרי בבית הספר: א. מורה כולל (לכל המקצועות) ב. מחנך ג. מורה מקצועי
- ד. סגן מנהל ה. רכז שכבה ו. רכז מקצוע ז. אחר (נא פרט) \_\_\_\_\_

## שאלון עמדות כלפי שילוב

( בהישען על השאלון של פרופ' יונה לייזר ד"ר שלמה רומי ד"ר איתן כהן, 2000, עם

### ההתאמות למגזר הערבי)

לפניך משפטים המתארים עמדות מורים בנושא שילוב ילדים בעלי ליקויי למידה . עליך להתייחס לשאלות אלה בהקשר של בית הספר היסודי במגזר הערבי , בו אתה עובד ציין \ באיזו מידה הסכמת או לא עם ההיגדי ם האלה בעבודתך בבית הספר. נא להקיף בעיגול את הספרה המתאימה ביותר.

מסכים בהחלט	מסכים	איני יכול להחליט	לא מסכים	לא מסכים בהחלט	היגדים
5	4	3	2	1	1.חלק גדול מדרכי ההוראה והחינוך המשמשים מורים בעבודה עם ילדים "רגילים" מותאמים לעבודה עם ילדים בעלי ליקויי למידה בביה"ס היסודי במגזר הערבי
5	4	3	2	1	2. את צרכיהם של ילדים עם ליקויי למידה ניתן למלא טוב יותר בכיתות נפרדות במסגרת ביה"ס.
5	4	3	2	1	3.סבלנות רבה יותר נדרשת מהמורה בטיפולו בילדים עם ליקויים בלמידה לעומת בטיפולו בילדים " רגילים " .
5	4	3	2	1	4.שילובו של ילד עם לי קויי למידה בכיתה ה- "רגילה" "משמש עבורו אתגר לצמיחתו הלימודית.
5	4	3	2	1	5.לתשומת הלב היתירה הנדרשת לילד עם ליקויי למידה עשויה להיות השפעה שלילית על הילדים האחרים.
5	4	3	2	1	6.שילובם של ילדים עם ליקויי למידה בכיתה ה " רגילה" "תסייע ליחסי הגומלין בין הילדים, להבנה הדדית ולקבלת השוני כתופעה טבעית.
5	4	3	2	1	7.תלמידים בכיתה משלבת שמחים לבוא לביה "ס יותר מתלמידים בכיתה רגילה.
5	4	3	2	1	8.למורה בכיתה ה "רגילה" יש מידה רבה של ידע ומומחיות הדרושים להוראת ילדים עם ליקויי למידה.
5	4	3	2	1	9. התנהגותם של ילדים עם ליקויי למידה מציבה דוגמה רעה לילדים האחרים בכיתה.
5	4	3	2	1	10.בכיתה משלבת המוטיבציה להגיע להישגים לימודיים

					נמוכה יותר.
5	4	3	2	1	11. רוב הילדים עם ליקויי למידה אינם מתאמצים דיי לבצע בשלמות את המטלות הניתנות להם.
5	4	3	2	1	12. שילובם של ילדים עם ליקויי למידה בכיתה ה "רגילה " ידרוש שינויים מרחיקי לכת בדרכי החינוך וההוראה של המורה.
5	4	3	2	1	13. השילוב עוזר לתלמידים המשולבים להתמודד עם קשיי הלמידה.
5	4	3	2	1	14. המגע בין הילדים ה "רגילים " לבין ילד עם ליקויי למידה המשולב בכיתה ה " רגילה " , עלול להיות מזיק לילד ה "רגיל " .
5	4	3	2	1	15. ילדים עם ליקויי למידה המשולבים בכיתה יגזלו זמן רב מידי מזמנו של המורה.
5	4	3	2	1	16. שילובם של ילדים עם לקויי למידה בכיתה ה "רגילה" יסייע להם בפיתוח עצמאותם של ילדים אלה.
5	4	3	2	1	17. יש להניח שילד עם לקויי למידה המשולב בכיתה ה "רגילה" יגלה התנהגות המעוררת בעיות משמעת.
5	4	3	2	1	18. הוראה מתקנת, הבנויה על איתור קשיים ספציפיים והתאמת דרכי הוראה אליהם, יעילה יותר כשהיא ניתנת על-ידי מורה טיפולי או מורה מיוחד מאשר על- ידי מחנך הכיתה.
5	4	3	2	1	19. שילובם של ילדים עם לקויי למידה בכיתה ה"רגילה" יכול להביא לתועלת גם לילדים ה "רגילים" .
5	4	3	2	1	20. לילד עם ליקויי למידה יש לתת הוראות מפורטות "מה ואיך " במטלות הניתנות לו.
5	4	3	2	1	21. שילוב הילד עם ליקוי למידה בכיתה ה "רגילה" עלול לגרום להשפעה שלילית על התפתחותו הנפשית של ילד זה.
5	4	3	2	1	22. הגזמה במתן חופש בכיתה עלולה לגרום ליצירת בלבול ומבוכה
5	4	3	2	1	23. הילד עם ליקויי למידה עלול להיות בודד מבחינה חברתית בכיתה ה"רגילה " .

5	4	3	2	1	24. שילוב של ילדים עם לקויי למידה בכיתות " רגילות " יחייב מורים לעבור השתלמות נרחבת בחינוך מיוחד.
5	4	3	2	1	25. בכל מקרה שהדבר אפשרי יש לשלב את הילד עם ליקויי למידה בכיתה ה "רגילה " .
5	4	3	2	1	26. ילדים עם ליקויי למידה עלולים לגרום לבלבול ומבוכה בכיתה ה "רגילה " .
	מידה רבה מאוד	מידה רבה	מידה בינונית	מידה מועטה	היגדים על השתתפות פעילה
	4	3	2	1	27. יש להניח שהתפתחותו הלימודית של ילד עם ליקויי למידה תהיה תקינה ומהירה יותר בכיתה המיוחדת מאשר בכיתה ה " רגילה " .
	4	3	2	1	28. הילדים עם ליקויי הלמידה עונים לשאלות המורה במהלך הדיון בשיעורים
	4	3	2	1	29. שילוב של ילדים עם ליקויי למידה מסייע להם להשתתף בצורה פעילה (לנקוט יוזמה בדיון כגון , הבעת דעה) במהלך השיעורים בכיתה הרגילה בהשוואה לדיון במסגרת לא משלבת
	4	3	2	1	30. רוב הילדים עם ליקויי הלמידה יוזמים מהלכים בפעילויות החברתיות בתוך הכיתה
	מצויין טוב מאוד	טוב	בינוני	מספיק	היגדים על ההישגים הלימודיים
5	4	3	2	1	31. השילוב עוזר לתלמידים המשולבים להתמודד עם קשיי הלמידה ותורם להישגים שלהם בלימודים.
5	4	3	2	1	32. ילדים עם ליקויי למידה מקבלים ציונים טובים בערבית
5	4	3	2	1	33. התלמיד המשולב מתקדם טוב בתחום המתמטיקה
5	4	3	2	1	34. הילד עם לקויי למידה מביע את עצמו בצורה מילולית ברורה ובלשון תקנית במהלך הדיון בעל-פה בכיתה
5	4	3	2	1	35. יכולת ההבעה הכתובה של התלמיד המשולב השתפרה מתוקף מעמד השילוב
5	4	3	2	1	36. יכולת ההבעה והיצירה של התלמיד השתפרה בעקבות שילובו בכיתה הרגילה

## רשימת לוחות

**לוח 1 :** התפלגות המורים לפי נתוני הרקע שלהם

**לוח 2 :** התפלגות תשובות המורים על פריטי שאלון העמדה כלפי השילוב, על השתתפות פעילה והישגים לימודיים, ממוצעים וסטיות תקן.

**לוח 3 :** ממוצעים וסטיות תקן לעמדותיהם של המורים כלפי שילוב ילדים לקויי למידה ולתפיסתם את ההשתתפות הפעילה שלהם בשיעורים, וערך מקדם המתאם ביניהם

**לוח 4 :** ממוצעים וסטיות תקן לעמדותיהם של המורים כלפי שילוב ילדים לקויי למידה ולתפיסתם את יכולת ההצלחה ורמת ההישגים, וערך מקדם המתאם ביניהם

**לוח 5 :** ממוצעים וסטיות תקן לניסיון של המורים בעבודה עם ילדים לקויי למידה ולעמדותיהם כלפי שילוב ילדים לקויי למידה, וערך מקדם המתאם ביניהם

**לוח 6 :** ממוצעים וסטיות תקן לעמדה של המורים כלפי שילוב ילדים לקויי למידה על פי ההכשרה שלהם, וערך מבחן F

משתתפים

במחקר השתתפו 44 מורים, לוח 1 מציג את התפלגותם לפי משתני רקע אישיים

לוח 1: התפלגות המורים לפי נתוני הרקע שלהם

אחוז	שכיחות	משתנה	
34.1	15	גבר	מגדר
65.9	29	אישה	
18.2	8	עד 5 שנים	וותק בשנים
22.7	10	בין 5 ל 10 שנים	
20.5	9	בין 10 ל 15 שנים	
20.5	9	בין 15 ל 20 שנים	
18.2	8	מעל 20 שנים	
72.27	32	תואר ראשון	השכלה
27.73	12	תואר שני	
31.8	14	חינוך רגיל	סוג אוכלוסייה שהמורים מלמדים
27.3	12	חינוך מיוחד	
40.9	18	לינות רגיל ומיוחד	
9.1	4	א-ב	שכבה שהמורים מלמדים
15.9	7	א-ג	
9.1	4	א-ד	
4.5	2	א-ה	
22.7	10	א-ו	
2.3	1	ב-ז	
11.4	5	ג-ה	
13.6	6	ג-ו	
9.1	4	ד-ו	
2.3	1	ה-ו	
13.6	6	בכלל לא	ניסיון בהוראת ילדים עם לקות
15.9	7	במידה מועטה	
36.4	16	במידה מסוימת	
27.3	12	במידה רבה	
6.8	3	במידה רבה מאוד	

31.8	14	מורה כולל	תפקיד בביה"ס
20.5	9	מחנך	
47.7	21	מורה מקצוע	

לוח 2:

התפלגות תשובות המורים על פריטי שאלון העמדה כלפי השילוב, על השתתפות פעילה והישגים לימודיים, ממוצעים וסטיות תקן

סטיית תקן	ממוצע (5 - 1)	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	היגדים
		מסכים - מסכים בהחלט	איני יכול להחליט	לא מסכים בהחלט - לא מסכים	
		5 - 4	3	2 - 1	
		שכיחות אחוז	שכיחות אחוז	שכיחות אחוז	
0.89	2.36	8	4	32	1. חלק גדול מדרכי ההוראה והחינוך המשמשים מורים בעבודה עם ילדים "רגילים" מותאמים לעבודה עם ילדים בעלי ליקויי למידה בביה"ס היסודי במגזר הערבי
		18.2%	9.1%	72.7%	
1.16	2.91	21	4	19	2. את צרכיהם של ילדים עם ליקויי למידה ניתן למלא טוב יותר בכיתות נפרדות במסגרת ביה"ס.
		47.7%	9.1%	43.2%	
1.19	3.73	29	8	7	3. סבלנות רבה יותר נדרשת מהמורה בטיפולו בילדים עם ליקויים בלמידה לעומת בטיפולו בילדים "רגילים".
		65.9%	18.2%	15.9%	
1.02	3.57	29	6	9	4. שילובו של ילד עם ליקויי למידה בכיתה ה-"רגילה" משמש עבורו אתגר לצמיחתו הלימודית.
		65.9%	13.6%	20.5%	

1.12	3.25	16	5	23	5. לתשומת הלב היתירה הנדרשת לילד עם ליקויי למידה עשויה להיות השפעה שלילית על הילדים האחרים.
		36.4%	11.4%	52.3%	
1.07	3.57	30	5	9	6. שילובם של ילדים עם ליקויי למידה בכיתה ה"רגילה" תסייע ליחסי הגומלין בין הילדים, להבנה הדדית ולקבלת השוני כתופעה טבעית.
		68.2%	11.4%	20.5%	
0.97	3.27	21	12	11	7. תלמידים בכתה משלבת שמחים לבוא לביה"ס יותר מתלמידים בכתה רגילה.
		47.7%	27.3%	25.0%	
1.08	2.39	8	7	29	8. למורה בכיתה ה"רגילה" יש מידה רבה של ידע ומומחיות הדרושים להוראת ילדים עם ליקויי למידה.
		18.2%	15.9%	65.9%	
1.00	3.55	10	6	28	9. התנהגותם של ילדים עם ליקויי למידה מציבה דוגמה רעה לילדים האחרים בכיתה.
		22.7%	13.6%	63.6%	
1.03	3.34	13	8	23	10. בכתה משלבת המוטיבציה להגיע להישגים לימודיים נמוכה יותר.
		29.5%	18.2%	52.3%	
1.13	3.27	15	7	22	11. רוב הילדים עם ליקויי למידה אינם מתאמצים די לבצע בשלמות את המטלות הניתנות להם.
		34.1%	15.9%	50.0%	
0.86	3.84	34	5	5	12. שילובם של ילדים עם ליקויי למידה בכיתה ה"רגילה" ידרוש שינויים
		77.3%	11.4%	11.4%	



					מרחיקי לכת בדרכי החינוך וההוראה של המורה.
1.04	3.43	28	7	9	13. השילוב עוזר לתלמידים המשולבים להתמודד עם קשיי הלמידה.
		63.6%	15.9%	20.5%	
0.90	3.82	6	4	34	14. המגע בין הילדים ה"רגילים" לבין ילד עם ליקויי למידה המשולב בכיתה ה"רגילה", עלול להיות מזיק לילד ה"רגיל".
		13.6%	9.1%	77.3%	
1.22	2.84	20	9	15	15. ילדים עם ליקויי למידה המשולבים בכיתה יגזלו זמן רב מידי מזמנו של המורה.
		45.5%	20.5%	34.1%	
0.99	3.34	26	6	12	16. שילובם של ילדים עם לקויי למידה בכיתה ה"רגילה" יסייע להם בפיתוח עצמאותם של ילדים אלה.
		59.1%	13.6%	27.3%	
1.00	3.55	10	6	28	17. יש להניח שילד עם משולב לקויי למידה ה"רגילה" יגלה התנהגות המעוררת בעיות משמעת.
		22.7%	13.6%	63.6%	
1.15	3.55	27	7	10	18. הוראה מתקנת, הבנויה על איתור קשיים ספציפיים והתאמת דרכי הוראה אליהם, יעילה יותר כשהיא ניתנת על-ידי מורה טיפולי או מורה מיוחד מאשר על-ידי מחנך הכיתה.
		61.4%	15.9%	22.7%	
0.98	3.45	28	6	10	19. שילובם של ילדים עם

		63.6%	13.6%	22.7%	לקויי למידה בכיתה ה"רגילה" יכול להביא לתועלת גם לילדים ה"רגילים".
1.04	3.89	34	5	5	20. לילד עם ליקויי למידה יש לתת הוראות מפורטות "מה ואיך" במטלות הניתנות לו.
		77.3%	11.4%	11.4%	
1.01	3.68	8	7	29	21. שילוב הילד עם ליקוי למידה בכיתה ה"רגילה" עלול לגרום להשפעה שלילית על התפתחותו הנפשית של ילד זה.
		18.2%	15.9%	65.9%	
1.18	2.95	23	2	19	22. הגזמה במתן חופש בכיתה עלולה לגרום ליצירת בלבול ומבוכה
		52.3%	4.5%	43.2%	
1.20	3.34	16	1	27	23. הילד עם ליקויי למידה עלול להיות בודד מבחינה חברתית בכיתה ה"רגילה".
		36.4%	2.3%	61.4%	
1.32	3.27	24	5	15	24. שילוב של ילדים עם לקויי למידה בכיתות "רגילות" יחייב מורים לעבור השתלמות נרחבת בחינוך מיוחד.
		54.5%	11.4%	34.1%	
1.16	3.66	30	6	8	25. בכל מקרה שהדבר אפשרי יש לשלב את הילד עם ליקויי למידה בכיתה ה"רגילה".
		68.2%	13.6%	18.2%	
1.09	2.70	24	7	13	26. ילדים עם ליקויי למידה עלולים לגרום לבלבול ומבוכה בכיתה ה"רגילה".
		54.5%	15.9%	29.5%	
<b>היגדים</b>					

**על השתתפות פעילה**

1.08	3.36	14	6	24	27. יש להניח שהתפתחותו הלימודית של ילד עם ליקויי למידה תהיה תקינה ומהירה יותר בכיתה המיוחדת מאשר בכיתה ה " רגילה " .
		31.8%	13.6%	54.5%	
0.80	2.23	3	11	30	28. הילדים עם ליקויי הלמידה עונים לשאלות המורה במהלך הדיון בשיעורים
		6.8%	25.0%	68.2%	
0.95	2.39	6	13	25	29. שילוב של ילדים עם ליקויי למידה מסייע להם להשתתף בצורה פעילה (לנקוט יוזמה בדיון כגון , הבעת דעה ) במהלך השיעורים בכיתה הרגילה בהשוואה לדיון במסגרת לא משלבת
		13.6%	29.5%	56.8%	
0.99	2.16	5	10	29	30. רוב הילדים עם ליקויי הלמידה יוזמים מהלכים בפעילויות החברתיות בתוך הכיתה
		11.4%	22.7%	65.9%	

**היגדים**

**על ההישגים הלימודיים**

1.05	2.70	12	14	18	31. השילוב עוזר לתלמידים המשולבים להתמודד עם קשיי הלמידה ותורם להישגים שלהם בלימודים.
		27.3%	31.8%	40.9%	
0.88	2.32	4	14	26	32. ילדים עם ליקויי למידה מקבלים ציונים טובים בערבית
		9.1%	31.8%	59.1%	

0.89	2.25	4	12	28	33. התלמיד המשולב מתקדם טוב בתחום המתמטיקה
		9.1%	27.3%	63.6%	
0.89	2.34	5	12	27	34. הילד עם לקויי למידה מביע את עצמו בצורה מילולית ברורה ובלשון תקנית במהלך הדיון בעל-פה בכיתה
		11.4%	27.3%	61.4%	
1.15	2.07	6	6	32	35. יכולת ההבעה הכתובה של התלמיד המשולב השתפרה מתוקף מעמד השילוב
		13.6%	13.6%	72.7%	
0.94	2.34	6	11	27	36. יכולת ההבעה והיצירה של התלמיד השתפרה בעקבות שילובו בכיתה הרגילה
		13.6%	25.0%	61.4%	

## השערה ראשונה

קיים קשר חיובי בין עמדותיהם של המורים כלפי שילוב ילדים לקויי למידה לבין תפיסתם את ההשתתפות הפעילה שלהם בשיעורים .

ההשערה נבדקה באמצעות בדיקת קורלציה על ידי מקדם מתאם פירסון.

### לוח 3:

ממוצעים וסטיות תקן לעמדותיהם של המורים כלפי שילוב ילדים לקויי למידה ולתפיסתם את ההשתתפות הפעילה שלהם בשיעורים, וערך מקדם המתאם ביניהם

מקדם המתאם של פירסון	סטיות תקן	ממוצע	N
0.360**	.50	3.15	עמדה כלפי שילוב
	.44	2.66	תפיסת השתתפות? השיעורים

## השערה שנייה

קיים קשר חיובי בין עמדותיהם של המורים כלפי שילוב ילדים לקויי למידה לבין תפיסתם את יכולת ההצלחה ורמת ההישגים שלהם (הילדים לקויי הלמידה).

ההשערה נבדקה באמצעות בדיקת קורלציה על ידי מקדם מתאם פירסון.

### לוח 4:

ממוצעים וסטיות תקן לעמדותיהם של המורים כלפי שילוב ילדים לקויי למידה ולתפיסתם את יכולת ההצלחה ורמת ההישגים, וערך מקדם המתאם ביניהם

מקדם המתאם של פירסון	סטיות תקן	ממוצע	N
----------------------	-----------	-------	---

0.472**	.50	3.15	עמדה כלפי שילוב
	.45	2.47	יכולת ההצלחה ורמת ההישגים

#### השערה שלישית

ככל שהמורה הוא בעל הכשרה מתאימה וניסיון בעבודה עם ילדים בעלי לקויות בלמידה, הוא ייטה להביע עמדה חיוביות כלפי שילובם של הילדים לקויי הלמידה בכיתות הרגילות.

ההשערה נבדקה באמצעות בדיקת קורלציה על ידי מקדם מתאם פירסון.

#### לוח 5:

ממוצעים וסטיות תקן לניסיון של המורים בעבודה עם ילדים לקויי למידה ולעמדותיהם כלפי שילוב ילדים לקויי למידה, וערך מקדם המתאם ביניהם

מקדם המתאם של פירסון r	סטיית תקן	ממוצע	N
0.170	.50	3.15	עמדה כלפי שילוב
	1.13	3.98	ניסיון

#### השערה רביעית

ככל שהמורה הוא בעל הכשרה מתאימה לעבודה עם ילדים בעלי לקויות למידה , הוא ייטה להביע עמדה חיוביות כלפי שילובם בכיתות הרגילות.

ההשערה נבדקה באמצעות בדיקת ניתוח שונות חד כיווני ANOVA.

#### לוח 6:

ממוצעים וסטיות תקן לעמדה של המורים כלפי שילוב ילדים לקויי למידה על פי ההכשרה שלהם,

וערך מבחן F

F	סטיית תקן	ממוצע עמדה כלפי שילוב	תואר
14.84***	.48	3.00	תואר ראשון

	.30	3.57	תואר שני
--	-----	------	----------